المجلة العربية
لضمان جودة التعليم الجامعي

المجلد التاسع - العدد الثالث والعشرون ٢٠١٦م

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

- مدى توافر الخصائص المهنية للباحث في المجالات التربوية بالجامعات السودانية من وجهة نظر الخبراء التربويين
  د. زينب محمد إبراهيم كساب أ.د.أحمد محمد الحسن شنان
- الاحتياجات التدريبية لأساتذة الجامعات الجزائرية المطبقة للنظام المطور(LMD) (الليسانس.ماجستير. دكتوراه): دراسة ميدانية لجامعة العربي بن مهيدي بأم البواقي
  أ.صباح نصراوي أ.فتيحة بن زروال
- العلاقة التأثيرية بين رأس المال الفكري وتنمية القدرات الإبداعية لأعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية- الجامعة الأردنية
  د.عبد السلام فهد نمر العوامرة
- مستوى جودة الخدمات التعليمية في الجامعات الحكومية والخاصة في الجمهورية اليمنية دراسة تقويمية لجامعتي ذمار والحكمة اليمانية
  د.محمد الصغير قاسم الشعيبي
- أثر استراتيجيتي تفريد التعليم (خطة كلير) والتعلم التعاوني (جيكسو2) في تحصيل طلبة مادة مبادئ علم التربية في جامعة الزرقاء الأردنيةد. سحر محمد أبو راضي محمد
  د. محمد الزبون د. رضا المواضية د. مراد المواجدة د. بكر المواجدة
- تطوير الأداء الأكاديمي والمهني لعضو هيئة التدريس بجامعة الخرطوم في ضوء المواصفة الدولية للجودة (ISO 9002) ، ومقترحات أعضاء هيئة التدريس المرتبطة بهاد. البشير الهادي القرقوطي
  أ.د. فيصل عبد الوهاب سعيد د. ياسر محمد محجوب
- درجة الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة صنعاء من وجهة نظرهم
  د. محمد ناجي الدعيس
- كفاءة مقررات الرياضيات في تحسين العمليات الرياضية لدى طلاب كلية العلوم بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
  د.أحمد محمد رجائي الرفاعي
- مدى التوافق بين التعليم المحاسبي في الجامعات السودانية ومتطلبات بيئة الاعمال المعاصرة والاتحاد الدولي للمحاسبين من وجهة نظر أرباب الاعمال وأعضاء هيئة التدريس د. فتح الإله محمد أحمد
  د. فتح الإله محمد أحمد

Arab Journal
for Quality Assurance in Higher Education

ISSN:2308-5347

جامعة العلوم والتكنولوجيا
University of Science & Technology

UNIVERSITY OF SCIENCE & TECHNOLOGY
وقل رب زدني علما
جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية

المجلة العربية

لضمان جودة التعليم الجامعي

المجلد التاسع - العدد (٢٣) ٢٠١٦م

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

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 (150-100 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
مـدى توافر الخصائص المهنيـة للباحث في المجالات التربوية بالجامعات السـودانية من وجهة نظر الخبراء التربويين أ.د. أحمد محمد شنان د. زينب محمد كساب	3
الاحتياجـات التدريبيـة لأسـاتذة الجامعـات الجزائريـة المطبقـة للنظام المطـور (LMD) (الليسانس. ماجستير. دكتوراه): دراسة ميدانية لجامعة العربي بن مهيدي بأم البواقي أ.صباح نصراوي أ..فتيحة بن زروال	27
العلاقة التأثيرية بين رأس المال الفكري وتنمية القدرات الإبداعية لأعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية- الجامعة الأردنية د.عبد السلام فهد نمر العوامرة	52
مستوى جودة الخدمات التعليمية في الجامعات الحكومية والخاصة في الجمهورية اليمنية دراسة تقويمية لجامعتي ذمار والحكمة اليمانية د. محمد الصغير قاسم الشعيبي	76
أثر استراتيجيتي تفريد التعليم (خطة كلير) والتعلم التعاوني(جيكسو 2) في تحصيل طلبة مادة مبادئ علم التربية في جامعة الزرقاء الأردنية أ.د. محمد الزبون د. رضا المواضية د. مراد المواجدة د. بكر المواجدة	104
تطوير الأداء الأكاديمي والمهني لعضو هيئة التدريس بجامعة الخرطوم في ضوء المواصفة الدولية للجودة (ISO 9002) ومقترحات أعضاء هيئة التدريس المرتبطة بها أ.د. فيصل محمد سعيد د. ياسر محمد محجوب	122
درجة الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة صنعاء من وجهة نظرهم د. محمد ناجي الدعيس	147
كفاءة مقررات الرياضيات في تحسين العمليات الرياضية لدى طلاب كلية العلوم بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية د.أحمد محمد رجائي الرفاعي	172
مدى التوافق بين التعليم المحاسبي في الجامعات السودانية ومتطلبات بيئة الأعمال المعاصرة والاتحاد الدولي للمحاسبين من وجهة نظر أرباب الأعمال وأعضاء هيئة االتدريس د. فتح الإله محمد أحمد محمد	197

الافتتاحية

في هذا العدد نجد أن ثلة من الباحثين والعلماء العرب في جامعاتنا العربية قد قدموا خلاصة تجاربهم، وعصارة فكرهم في دراسة عدد من الظواهر التعليمية والتربوية ذات الصلة بتطوير وتحسين أداء جامعاتنا العربية في خمس دول عربية.

حيث كانت معظم البحوث تدور حول عضو هيئة التدريس مما يعكس اهتمام الباحثين العرب بعضو هيئة التدريس ودوره في تطوير الأداء الجامعي سواء من حيث كفاءته في العمل، أو من حيث الاستراتيجيات الفاعلة في التدريس الجامعي، أو مدى إبداعه في مجال عمله، وبالأخير مستوى رضاه عن الجامعة التي يعمل فيها، بالإضافة إلى الخصائص المهنية لعضو هيئة التدريس كباحث، كما أن عدد من البحوث تطرقت إلى قضايا تتعلق بالطالب كأحد مخرجات التعليم الجامعي، وبالذات فيما يتعلق بجودة الخدمات المقدمة له، ومدى علاقة البرامج التعليمية بسوق العمل.

لا شك أن التطرق لهذه الموضوعات في هذا العدد يعكس مزاجاً عاماً لأهمية عضو هيئة التدريس من حيث الكفاءة والرضا، وأهمية الطالب، خدمةً وإعداداً لسوق العمل، وكلاهما قضيتان مهمتان في تطوير الأداء في جامعاتنا العربية.

هذه المشاركة في النشر من قبل الباحثين العرب يساعد على تبادل المعلومات والتجارب والخبرات بين الجامعات العربية، والذي يمثل أحد أهداف المجلة.

أدعو جميع الإخوة والاخوات الباحثين لمواصلة العمل الدؤوب في استقصاء الظواهر المختلفة للنظام التعليمي في الجامعات العربية ونشرها بغرض التعلم المتبادل بين جامعاتنا في عالمنا العربي.

وفق الله الجميع لخدمة أمتنا ...

رئيس التحرير

أ.د. داود عبد الملك الحدابي

مدى توافر الخصائص المهنية للباحث في المجالات التربوية بالجامعات السودانيةمن وجهة نظر الخبراء التربويين

أ.د. أحمد محمد الحسن شنان
د. زينب محمد إبراهيم كساب

ISSN:2308-5347

مدى توافر الخصائص المهنية للباحث في المجالات التربوية بالجامعات السودانية من وجهة نظر الخبراء التربويين

أ.د. أحمد محمد الحسن شنان د. زينب محمد إبراهيم كساب

الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى استنباط الخصائص البحثية وقدراتها ومهاراتها من خلال استقراء الأدب التربوي؛ والتي تمكن الباحث من أداء دوره، ثم توضيح أهمية اكتسابها ودورها الوظيفي في إثراء البحث التربوي. كما تهدف الدراسة أيضاً إلى تحري مدى وجود هذه الخصائص والقدرات والمهارات البحثية في الباحث التربوي بالجامعات السودانية - من وجهة نظر الخبراء التربويين - بوصفها ضرورة محورية في التكوين المهني له. كما اتبعت الدراسة المنهجين الاستنباطي والوصفي الارتباطي.

يمثل الأساتذة بالجامعات السودانية المشتغلون بالتدريس والبحث العلمي في المجالات التربوية مجتمع الدراسة الحالية. حيث أخذت العينة بالطريقة الطبقية العشوائية المنتظمة من الجامعات السودانية بحيث بلغ عدد الجامعات (12) جامعة، بينما المجموع الكلي للأفراد (48) أستاذًا. وتم تصميم استبانة على نمط (Likert Scale) المتدرج على خمسة خيارات. وأشارت نتائج مسح الأدبيات إلى ثلاثة محاور، وبناء عليها تم تصميم الاستبانة وهي: الخاصية الفكرية (11 بندا)، الخصائص النفسية الاجتماعية (12 بندا)، والمهارات والقدرات البحثية (15 بندا). كما توضح النتائج الاستطلاعية أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات، والتجانس الداخلي العام، والتجانس الداخلي لكل محور؛ مما يؤكد صلاحيتها لإجراء الدراسة الحالية. وخضعت البيانات الواردة من الاستمارات لمعالجة إحصائية عبر برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) ؛ حيث استخدمت الأساليب الإحصائية الوصفية والاستدلالية. فعند فحص العلاقة بين عدد سنوات الخبرة والخاصية الفكرية؛ أوضحت النتيجة أن العلاقة بينهما ارتباطية ذات دلالة إحصائية جيدة (0.03)، وأن العلاقة بين الدرجة الوظيفية واكتساب الخاصية الفكرية علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عالية (0.001). وعند اختبار علاقة كل من الخبرة والدرجة الوظيفية بالخصائص النفسية الاجتماعية اتضح أنه لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بعدد سنوات الخبرة، بينما توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عالية (0.001) مع الدرجة الوظيفية. وقد أشارت نتائج الإحصاء الوصفي إلى أن (66.6 %) من أفراد العينة يمتلكون القدرات والمهارات البحثية، إلا أن الإحصاء التحليلي أوضح أن الخبرة العملية للباحث لا ترتبط بامتلاكه للمهارات البحثية. كما تمت مناقشة هذه النتائج في ضوء مفهوم أن البحث العلمي في المجال التربوي هو محور الارتكاز الذي تدور حوله كل جوانب الإصلاح التعليمي والتنمية البشرية في السودان، وعليه فإن الاهتمام به والجودة فيه- موضوعا وممارسة- تصبح ضرورة تنموية واقتصادية واجتماعية ملحة، وعلى المؤسسات المعنية - وعلى رأسها الجامعات - أن تضطلع بدورها المهني والوطني إزاء ذلك، وفاء لرسالتها العلمية والأخلاقية.

الكلمات المفتاحية :

القدرات والمهارات البحثية- البحث التربوي- الخبراء التربويون- الخصائص المهنية- الجامعات السودانية.

*** تم تمويل إجراء هذا البحث بواسطة الإدارة العامة للبحث العلمي- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي- جامعة الجزيرة- السودان - أبريل 2011م.**

ISSN:2308-5347

Identifying The Professional Characteristics of Researchers in Educational Fields at Sudanese Universities from The Views of Educational Experts

Abstract:

The present study aims at identifying the characteristics, research abilities and skills that the researcher in the educational fields should possess and their role in enriching research outcomes. A second aim was whether these characteristics are met by Sudanese University staff embarked on educational research. The study adopted the descriptive correlational and induction methods. The university staff members who conduct research in the educational fields constitute the population of the present study. A systematic stratified sample of 48 lecturers from 12 universities was selected and a Likert type- based questionnaire was applied. Three main domains that help in doing educational research were identified. The questionnaire is composed of these main domains; the intellectual characteristic (11 items), the psycho-social characteristics (12 items), and research skills (15 items). Results of the pilot study showed that the questionnaire achieved good reliability, validity and internal consistency coefficients and hence was suitable for the purpose of this study. The SPSS program was used for data analysis. Findings showed significant positive correlation between the intellectual characteristic and years of experience (0.03)and the professional level of members of staff (0.001).The psycho-social characteristics were not significantly correlated with years of experience while they are positively correlated with the professional level of members of staff (0.001). Although 66.6% of the subjects were found to command the necessary research skills, yet they were not significantly correlated with years of experience. These findings are discussed in the light of relevant literature. More specifically, from the professional and ethical stance, Sudanese universities are expected to pay more attention to capacity building in educational scientific research since it is the cornerstone of human development.

Keywords:

Research abilities and skills - Educational Research - Educational Experts Professional Characteristics - Sudanese Universities.

ISSN:2308-5347

المقدمة:

البحث التربوي في حقيقته هو فرع من البحث العلمي الذي يستخدم مناهج مضبوطة وأدوات موثوقة ومعايير معلومة؛ من أجل تطوير المعرفة والمفاهيم والنظم التربوية وتطبيقاتها في المجال التربوي والممارسة المهنية، راميا في ذلك إلى استكشاف المبادئ والقوانين العامة للعمليات التربوية والتحقق من غاياتها، ومن ثم تقويمها وتطويرها وتحديث أساليبها، وكل ذلك يعد إسهاماً في تطوير الفكر التربوي الذي يستهدف إصلاح الإنسان واستقامته وسعادته. ويرتبط البحث التربوي بالتنمية الشاملة وفلسفتها في البلد المعين، من حيث إن التربية تظل هي الموجه الحقيقي للتنمية عبر عملياتها وطبيعة علاقتها بالمجتمع والاستجابة لحاجاته. (الزند وبابكر،2004)

تعد تنمية الموارد البشرية عملية متكاملة لا تقف عند النمو الاقتصادي فحسب؛ وإنما تتعداه إلى التنمية الثقافية والاجتماعية، والتي تمثل فيها العملية التعليمية محورا أساسيا. (إبراهيم، 2007) إذن يعدّ البحث التربوي من أهم وسائل وأدوات التنمية البشرية خاصة أنه يعنى بتنمية الخبرات البشرية من خلال تدريب الأفراد وتطوير قدراتهم بقصد تحسين أدائهم في مجالي البحث العلمي والتنمية المهنية، كما أن البحث التربوي يعنى أيضا بتنمية طاقات الإنسان وإمكانياته العقلية والمهارية والسلوكية واكتساب - عبر ذلك- القدرة على المشاركة الفاعلة في صياغة الحياة.

يمثل البحث التربوي رأس الرمح في عملية التطوير التربوي من خلال تقويم الواقع التربوي وتشخيص ما يعتريه من ضعف أو يعترضه من مشكلات وصولا إلى حلول علمية لها. (شحاته2001) كما أنه يعمل أيضاً كأداة استشعار لتلمس مسارات المستقبل واتجاهات التطوير وكيفيته القائمة على التنبؤ والنظر والاستقراء. (سعادة وإبراهيم 2001)

فإذا كان البحث التربوي هو الموجه نحو تطوير النظم التعليمية والعمليات التربوية من تخطيط للمناهج وإعداد للمعلم وتربيته على نحو سليم، معرفياً وسلوكياً ومهنياً، وكذلك ترقية الوسائل التعليمية والإدارة المدرسية والإرشاد والتوجيه – فإنه ما من سبيل إلى بحث تربوي رصين يؤدي ما كلف به إلا عبر الوفاء بمتطلباته الأساسية.

البحث العلمي في المجالات التربوية له متطلباته التي تمكن من أدائه على أسس سليمة، والاطمئنان إلى نتائجه، والرجاء من فائدته، كما أن التراخي في الوفاء بهذه المتطلبات ينتهي إلى فساد في النظر وسوء في التطبيق ورداءة في المخرجات، على أن متطلبات البحث التربوي هذه لا تنفك عن قضايا البحث العلمي الواسع من مصادر مادية وفكرية وبيئية بحثية ومعطيات ثقافية واجتماعية وسياسية ، لما لذلك من تأثير بالغ على حركة البحث العلمي في أي مجتمع أو دولة، وفي أي زمان أو مكان. (الطبيب،2013 ؛ المجيدل وشماس، 2010 ؛كرميان ، 2008 ؛ شحاتة ، 2001)

مهمة تكوين الباحث هذه لابد أن تضطلع بها جهات علمية متخصصة ذات أهلية وموثوقية، ولها من الوسائل ما يعين على ذلك. وبما أن الجامعات السودانية تتربع على قمة هرم النظام التعليمي والتربوي لإعداد الموارد البشرية المطلوبة لتلبية حاجات التنمية الاجتماعية الشاملة، فإنها يجب أن تلعب دوراً أساسياً في تنشئة الباحثين وتنميتهم وتدريبهم في المجالات التربوية والنفسية وتزويدهم بالمهارات الفكرية والمهنية، بل إن الجامعة مسؤولة كذلك عن تهيئة الباحثين نفسياً واجتماعياً، فبقدر ما تستطيع الجامعات أن تعلم وتربي الباحثين على مستوى متقدم من الكفاءة العلمية بقدر ما تسهم في تنمية الموارد البشرية وتقدم المجتمع وتطوره.

ISSN:2308-5347

مشكلة الدراسة

سيتناول الباحثان واحدة من متطلبات البحث العلمي بحسبانها الركيزة الأولى في العمل البحثي الرصين؛ وهي تحري الخصائص التي يجب توافرها في الباحث في المجالات التربوية بالجامعات السودانية وتتمثل هذه الخصائص في النواحي الفكرية والنفسية والاجتماعية والمهارات المعرفية والبحثية التي تسهم جميعاً في التكوين المهني للباحث التربوي.

أهمية الدراسة

تنبه الدراسة إلى أهمية تحري توافر الخصائص الفكرية والنفسية والاجتماعية والمهارات البحثية بوصفها ركيزة أساسية في التكوين المهني الجيد للباحث التربوي بالجامعات السودانية. ولعل استيفاء تنمية وامتلاك هذه الخصائص والقدرات والمهارات يحقق مفهوم التوافق المهني الذي يعزز في نهاية المطاف الشعور بالرضا والصحة النفسية للباحث؛ الذي ينعكس بدوره في جودة الإنتاج العلمي والبحثي. حيث إن سايكولوجية التوجيه المهني توصي بأن من يتقدم لممارسة مهنة يجب أن تتوافر فيه الخصائص والقدرات والمهارات التي تتناسب مع متطلبات تلك المهنة. (الداهري،2005)

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى :

1. استنباط الخصائص الفكرية والنفسية والاجتماعية والمهارات البحثية من خلال استقراء الأدب التربوي، وتوضيح أهمية اكتسابها ودورها الوظيفي في إثراء البحث التربوي.

2. تحري وجود الخصائص الفكرية والنفسية والاجتماعية والمهارات البحثية في الباحث التربوي بالجامعات السودانية بوصفها ضرورة محورية في التكوين المهني له، وذلك من خلال مسح شامل لعينة ممثلة لكليات التربية بهذه الجامعات.

الاطار النظري للدراسة

يتناول هذا الجزء من الدراسة استنباط الخصائص الفكرية والنفسية والاجتماعية والمهارات البحثية من خلال استقراء الأدب التربوي، وتوضيح أهمية اكتساب المهارات البحثية، ودورها الوظيفي في إثراء البحث التربوي.

الخاصية الفكرية

نقصد بالخاصية الفكرية محصلة الخبرات المعرفية التي اكتسبها الباحث عبر اطلاع واسع ومدارسة عميقة؛ مما بلور لديه إدراكاً لفهم الظواهر التربوية والنفسية في سياقها المعرفي فهماً يواجه به تحديات العصر ويساهم عبره في التراث الفكري الإنساني، وسنتناول تفصيل ذلك على النحو الآتي:

ضرورة فهم النظام المعرفي

لعله من المعلوم أن النظام التعليمي يؤسس للنمو المتوازن والمتكامل لشخصية الفرد معرفياً ووجدانياً وسلوكياً؛ ليغدو فرداً سليماً، ومواطناً صالحاً لنفسه ولمجتمعه، فالنظام التعليمي بهذه الصفة يصبح من أهم المقومات الكبرى في حياة الأمم، لأن فكر الإنسان ووعيه الثقافي والسياسي ودوره الاجتماعي يتشكل وينضج عبر

ISSN:2308-5347

هـذا النظـام التعليمي وعملياته التربوية، وعلى هذا فإن النظام التعليمـي والتربوي أضحى جزءاً أصيلاً من النظـام المعرفي الـذي يمثل العمود الفقري في حياة الأمة، والذي تتفرع منـه أيضاً سائر المنظومات الأخرى؛ السياسيـة والاقتصاديـة والاجتماعية، بـل إنّ المنظومة التربوية والتعليمية تعدّ أهـم دعامات هذا النظام المعرفي (شوقار 2004) نسبة لأنها مسؤولة عن رفد الأمة بالموارد البشرية بعد صياغتها على أنماط سلوكية وأطـر قيميـة واتجاهـات نفسية نابعة مـن وجدان نظامها المعـرفي، ولذلك فـإن الصلة العضويـة بين النظام التعليمـي وتطبيقاتـه التربويـة تبدو جليـة وواضحة بالنظام المعـرفي الكلي الذي يوجـه حركة المجتمع في كافة مجالاته.

النظـام المعرفي بوصفه حقيقـة وجوهراً موجود سواء أتم تعريفه أو ظل كامنـاً متسرباً في مختلف مستويات التفكـير الإنسـاني ومجالاتـه، فالثقافـات الإنسانيـة جميعهـا تشتمل على نظـام معرفي معـين بدونه لا يمكن إنشـاء ثقافـة أو بنـاء علـوم ومعارف. (عـارف، 2000) فهذا النظام المعـرفي يطلق عليـه في الفكر الأوروبي مفهـوم (Paradigm)؛ والـذي يشير إلى ذلك المركب الذي يشتمل على تحديد مصادر معينة للمعرفة، وتقيم العلاقـات بينها، ويحدد تدرجها، ويبين معاييروطرائق نقدها ومبررات الاعتماد عليها – ومن ثم استخدامها وتوظيفهـا. (عـارف، 2000) ولما كان البحث التربـوي يستهدف باستمرار التحقق من وفـاء النظام التعليمي لأهدافـه النابعـة من النظـام المعرفي، ومـدى مواءمة عملياتـه التربوية ووسائلها لهذه الأهـداف استجابة لمتطلبـات التنميـة الاجتماعيـة الشاملـة – تحققاً يعين علـى التقويم والتطويـر من أجل تحصيـل الغايات المنشودة - فإنه يصبح واجباً حتمياً على الباحث في المجال التربوي أن يدرك هذه الحقيقة المهمة ويستوعب وظيفتها التأسيسيـة في نشاطـه البحثي، إن إدراك الباحـث لهـذه القضيـة الفكريـة يسوقـه إلى التعـرف علـى ماهيـة النظـام المعـرفي لأن ذلك يحدد لـه مصادر المعرفـة التي ينطلق منهـا في البحـث التربوي، ويبين لـه المنهجيـة التـي عبرها يتبين المسالك والـدروب ليؤلف من ذلـك اتجاهاته البحثية التـي ينبغي أن تجيء متناغمة ومنسجمة مع الإطار المعرفي الكلي.

إنّ تعـرف الباحـث علـى النظـام المعرفي الـذي يوجه لديـه اتجاهات البحـث التربوي يفيـده في التعرف على خصائـص هـذا النظـام وسماته بالمقارنة مع النظـم المعرفية في الثقافـات الأخرى، ولهذا دلالـة ومعنى؛ لأن التفاعل بين الثقافات أمر وارد وقد ينجم عنه تأثيرمتبادل أو أحياناً تأثيرطاغ من طرف واحد، فكلا الحالين يتطلب وعياً من الباحث بالفروق في مصادر المعرفة ومنهجيتها ووسائلها وطرائق توظيفها واستخدامها، فعلى سبيل المثال: النظام المعرفي يعبر في إطاره الإسلامي عن الأنموذج التوحيدي للمعرفة الذي يقوم على قواعد العقيدة بما تشتمل عليه من فهم وإدراك لقضايا الكون والحياة والإنسان. ولتوضيح هذه الرؤية نضرب مثلاً بالعلـوم السلوكية-والعلـوم التربويـة فرع منهـا - ، فنتعرف على ملامحهـا في النظام المعـرفي الغربي، مقارنة بالنظـام المعـرفي الإسلامي، فهناك مفارقـات بينة في مصادر العلـم حيث اعتمدت العلـوم السلوكية الحديثة بصفة أساسية على التجربة الحسية في الحصول على معارفها، أي أنها حصرت العلم في التجربة المحسوسة، بمعنـى استخـدام الحواس فقـط كأساس للمعرفة العلميـة. (الأمين والشريف،2004) وهـذا ما جعل معظم المدارس الغربية تراهن على أن العلوم السلوكية لتكون علوماً موضوعيةً ينبغي معالجة متغيراتها بالتجربة الحسيـة المضبوطـة، بينما التجربـة المحسوسة هذه لا تعدو كونها واحدة من مصـادر العلم في النظام المعرفي الإسلامي، فالعلوم السلوكية في المنظور الإسلامي تحتفل بالمشاهدة والتجربة احتفالها بالمغيب غير المحسوس في الوصول للمعرفة، والمغيب مصدر العلم به هو الوحي. (طه وشنان، 1992؛ خليل1987)

أمـا في أصـل الإنسان فقد بنـت العلوم السلوكية الحديثـة معارفها على حيثيات فلسفة التطـور بينما مصادر العلم الصحيح بالنفس في النظام المعرفي الإسلامي نابعة من أن الإنسان مخلوق مكرم، فعلم النفس القائم على أسطورة أن الإنسان حيوان متطور لا يعترف بصفة الخلق و التكريم للإنسان، أي غابت عن فهمه صفة نفخة الـروح التـي ميزت الإنسان عن الحيوان، إذن المفارقة تكمـن في الفهم التأسيسي لماهية النفس وطبيعتها، ذلك الفهـم الصـادر عـن النسق المعرفي. (شنـان، 2007؛ الخطيب وشنان، 2004) يرتبط كذلـك مفهوم السلوك بهـذه المفارقـة، فالسلـوك البشـري في علم النفس الحديـث ناجم عن تفاعـل عاملي الوراثـة والبيئة، بينما ينجم في المفهوم الإسلامي عن ثلاثة عوامل هي : البيئة – الوراثة – العامل النفسي الروحي (بدري،1998؛

ISSN:2308-5347

طه وشنان ،1992).

أما في مجال توظيف المعارف التربوية والنفسية فإنها جاءت في النسق الإسلامي مدنية الدوافع، وإيجابية في توجهها الإنساني؛ حيث لم ترتبط بأهداف عسكرية أو تزكية صراع. (طه، 1995) فمثلاً استخدم العرب الأوائل مبادئ الأشراط الإجرائي (Operant Conditioning) قبل آلاف السنين لتدريب الصقور على الصيد، (بدري 1979) بينما استخدم اسكنر ذات التقنية في تدريب الحمام لتوجيه القنابل، فقد طبق العالم النفسي السلوكي B.F-Skinner مبادئ التعلم الأدائي أو الاجرائي وبلورتها في تقنيات استخدمتها الدوائر العسكرية والمخابرات الأمريكية في أنحاء مختلفة من العالم، منها : تدريب الحمام على إطلاق القذائف من داخل الغواصات في حرب أمريكا الشهيرة مع اليابان عام 1945 ومنها كذلك أساليب غسيل الدماغ والتعذيب النفسي، إذن الإطار الفكري والمعرفي هو الذي حدد اتجاهات البحث النفسي والتربوي، ومجالات استخدام معارفه وتطبيقها وتوظيفها. فالتوجه العلمي الإسلامي أخلاقي السمة غايته خدمة الناس وتعميم انتفاعهم بالنتائج مع الحفاظ على كرامتهم الإنسانية.

تقف العلوم السلوكية الحديثة في مقاصدها العامة على النواحي المادية الطبيعية المتأصلة في الفلسفة المنطقية الوضعية (Logical Positivism) بينما تتميز العلوم السلوكية الإسلامية في مقاصدها العامة، من حيث إن استكشاف النفس تكمن وراءه غاية أخرى هي معرفة الله، ويظل هذا الفهم منعكساً على مباحثها السلوكية (طه 1995).

إن المبدأ الأساسي للمعرفة الإسلامية هو التناسق بين مصادر المعرفة، ومن ثم فإن هذا التكامل والاتساق يجب أن ينعكس في جوهر العلوم التربوية ومصادراتها النظرية والتطبيقية في إصلاح التعليم وصياغة أهدافه ومناهجه، وفي منطلقات البحث التربوي وأدواته.

الباحث التربوي وتحديات العصر:

ما فتئت التحديات المادية والنفسية تتصاعد في مواجهتها لإنسان العصر، منها ما يظهر على مسرح الحياة، ومنها ما ينسرب في ظواهر مركبة غامضة أو خفية تحتاج إلى تحليل ونظر وفكر وتدبر، وخبرات ومهارات للتعامل معها؛ فهماً وتكييفاً أو دفعاً ومغالبة، فعلى سبيل المثال: الحالة السياسية والثقافية الأحادية الطاغية اليوم على المسرح العالمي تلقي بظلالها النفسية والتربوية على حياتنا في الدول النامية، وتهدد خصوصياتنا الفكرية والعقدية وتركيبتنا النفسية، فالباحث الواعي بهذه القضية يستطيع التعامل معها وفق معطيات فكرية ومرتكزات معرفية تؤهله لفهم الظاهرة وعناصرها وحركتها وتأثيرها، ومن ثم يبدع ويبتكر في أساليب نقدها والتصدي لها ومواجهتها أو الإفادة منها ما أمكن على أسس سليمة ورؤية واضحة، فيتساءل مثلاً ما حدود الخصوصية والعالمية وما تأثير ذلك على المشترك الإنساني وخصائص الفطرة السليمة وتداعياتها على الفكر التربوي والنفسي؟

وقد أجمل سعادة وإبراهيم (2001) هذه التحديات العصرية في النمو السريع للمعرفة، وتحدي القيم وتحدي التفكير العلمي وتحدي الإنتاج المعرفي و المساهمة الفكرية.

المساهمة الفكرية في التراث الإنساني

عندما يستكمل الباحث في المجالات التربوية والنفسية تكوينه المهني وتصقله التجربة تتوافر لديه الهمة والثقة بأهلية العطاء الرفيع، ويستطيع حينها أن يقدم مساهمات فكرية قوية لها موضعها في التراث الإنساني، ويعتقد الباحثان أن هناك أعمالاً رائعة قدمها باحثون من العالم الثالث أخذت موضعها المتقدم في التراث الإنساني المعاصر. على سبيل المثال قدمت مدرسة الخرطوم النفسية مساهمات علمية وجدت ترحيبا من الدوائر العلمية العالمية في علم النفس، مثل مبادرات مالك بدري في التشخيص والوقاية من وباء الأيدز وعلاجه من منظور تأصيلي، والزبير بشير طه في تفكيكه للنصوص السايكولوجية التراثية

ISSN:2308-5347

وصياغتها في لغة علمية معاصرة، وأحمد شنان وأبحاثه في مجال الصحة النفسية الطفلية في سياقاتها الحضارية والثقافية، وعمر الخليفة في أبحاثه عن القيمة العلمية لإسهامات الحسن بن الهيثم في مجالي القياس النفسي وسايكوفيزياء الإبصار والخداع البصري. جميع هذه الأعمال تم نشرها باللغة الإنجليزية في مجلات متخصصة ودور نشر عالمية. مايربط بين هذه الأعمال هو صدورها جميعا عن مرجعية ثقافية واحدة ارتكزت على مسلمات معرفية وأصالة فكرية جعلت لها طعما ومذاقا خاصا في مضمار الإنتاج العلمي العالمي(الخليفة،2000؛ بدري،1998؛ طه،1995؛ شنان،1992).

الخصائص النفسية والاجتماعية

يشير الأدب النفسي الخاص بالتوجيه المهني إلى أن أهم عامل ينبغي التنبه له قبل الاختيار المهني هو السمات الشخصية للفرد وإمكاناته وميوله. ومع الإدراك هذا؛ أن قدراً كبيراً من تكوين الخصائص النفسية والاجتماعية في الفرد يرجع إلى سمات شخصيته وتنشئته الاجتماعية، إلا أن تنمية هذه الخصائص في الباحث أمر يمكن اكتسابه بالتعلم والخبرة والمثابرة، وهي في مجملها تتبلور في صورة اتجاهات نفسية – اجتماعية تؤدي دوراً وظيفياً في توجيه السلوك البحثي. ولعله معلوم أن سلامة تكيف الفرد مع مهنته يعود إلى اتجاهاته النفسية نحو هذه المهنة والتفاعل الاجتماعي مع البيئة المحيطة، إن أستاذ الجامعة يحمل سمات الواقع الذي نشأ فيه وتتأثر شخصيته بالثقافة السائدة فيه، فهو نتاج للبنية الثقافية والاجتماعية التي يتفاعل فيها وينمو في ظلها ولايستطيع ان يتجرّد منها (كرميان،2008).

ويمكننا تتبع هذه الخصائص المطلوبة على النحو الآتي:

- تعزيز الانتماء النفسي والوطني في تنمية شخصية الباحث، فقد أشار كثيرٌ من الباحثين إلى أهمية هذه المسألة بوصفها واحدة من أكبر التحديات التي تواجه أي نظام تربوي، فبقدر ما يحتاج الفرد (الباحث) إلى تعليم وتدريب لاكتساب مهارات التفكير يحتاج كذلك إلى تحقيق الانتماء الوطني والإحساس بالمسؤولية والمشاركة الاجتماعية والوطنية (العتوم ،2004).
- الشعور بالحرية : كلما توافر الأمن النفسي للباحث لكي يبحث وينظر وينقب ويبتكر بحرية دون قيد أو رقيب إلا من وحي الضمير ونوازع الخلق وقواعد المهنة؛ كان ذلك أدعى إلى تعزيز احترام النفس والسعي نحو تحقيق الذات بالتعرف على الإمكانيات واكتشاف القدرات الكامنة والإنتاج الجيّد والفائدة الأسمى، وهذه الحرية في النظر والبحث تعزز بدورها الشعور بالكرامة الإنسانية (بدري،1998 ؛خليل1987).
- توفر الدافعية : يشير علماء النفس إلى أن مستوى الدافعية عند الفرد يحدد إلى درجة كبيرة مستوى إنجازه وتحصيله، لذلك فإن توافر الدافعية القوية عند الباحث يمكنه من تخطي الصعاب وتحمل المشاق والصبر على العمل المضني من أجل تحقيق أهداف بحثية وتحقيق ذاته كذلك.
- الالتزام بالمبادئ والمسؤولية الأخلاقية تجاه الذات والمهنة والمجتمع الواسع، والإحساس بالقيمة الإنسانية المطلقة و بمعنى الحياة في إطار الإيمان والغاية من الخلق، يعزز المناخ النفسي والاجتماعي الذي يتحرك فيه الباحث نحو آفاق الإبداع (الكناني،2005).
- الإحساس بالقدرة على تطوير الذات والعمل على ذلك من خلال عمليتي التعلم والتقويم الذاتي والاستفادة من التقنية ووسائلها يساعد في تمكين الثقة في النفس بأهليتها للعطاء العلمي الرفيع.
- تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي والتواصل واكتساب الخبرات عبر التفاعل مع معطيات البيئة الاجتماعية والتعاون مع مؤسسات المجتمع (الأسرة – المسجد – التنظيمات الاجتماعية و الثقافية ---الخ) يساعد في تعميق وعي الباحث بالنظام الاجتماعي وعناصره وحركته ويثري خبراته الاجتماعية (محاميد،2004) والتي تؤثر بدورها في تجربتة البحثية.
- التحرر من حالة الاستعباد الذهني والتخلص من التأثير الثقافي الغربي في الأداء المهني والبحثي من أهم المظاهر النفسية للباحث والتي ما فتئ ينادي بها باحثون جادون ومبدعون. (الخليفة، 2011 ؛

ISSN:2308-5347

بدري،1998)

- الصبر والقدرة على المرونة والتكيف مع المواقف الجديدة متى ما دعت الحاجة البحثية إلى ذلك، مع مراعاة أسس الأخلاقية المهنية في الإعداد وإجراء البحوث. (انظر، على سبيل المثال: محمد، 2011)

امتلاك المهارات والقدرات البحثية

يشير الباحثون المهتمون بتطوير البحث العلمي (فرحاتي، 2012؛ محمد،2011 ؛ الخليفة، 2011؛ شنان، 2008؛ شحاته 2001 ، جادو 2004 ، بدري 1998)، إلى أن أهم العوامل في زيادة كفاءة الباحث - بجانب رغبته في التعلم – قدرته على تحسين مهاراته الذهنية والابتكارية بما يكفل له تقبل الجديد والإبداع والاكتشاف، هذه القدرة تنبع من مفهوم ما يسميه علم النفس المعرفي الاستراتيجيات المعرفية : وهي عبارة عن طرق عامة يستخدمها الفرد لممارسة نشاطه لعمليات الإدراك والتذكر والتفكير وحل المشكلات واكتساب المهارات. (العتوم2004) ونحاول فيما يلي الوقوف عند بعض هذه المهارات:

- التزود بمهارات معرفية في القراءة الانتقائية، ومرونة فكرية في جمع البيانات والمعلومات ثم تنظيمها وتصنيفها.
- تشجيع الروح الابتكارية المتوثبة نحو الاكتشاف والاختراع.
- تنمية قدرات التفكير الناقد والتحليل المتأني وإدراك العلاقات بين المفاهيم، والقدرة على تفريع تفاصيلها وأجزائها، ثم ربطها في نسقها الكلي وهو ما يعرف بالتفكير المنطقي Logical thinking. (جروان، 2002) ويشير الأدب النفسي في مجال التفكير الابتكاري والإبداع. (انظر: غالب وآخرون،2011) إلى سمات من شأنها تغذية تكوين الباحث وترقية مهاراته مثل المرونة الذهنية، الطلاقة والأصالة.
- اكتساب الحساسية البحثية التي يدرك بها أهمية الموضوعات والظواهر والمشكلات التربوية والنفسية، ويقدر أولويات البحث فيها – وتعكس هذه الخاصية قدرة الباحث على إدراك الثغرات أو مواطن الضعف في المواقف، وتسجيل الملاحظات عليه لأن الملاحظة أو اكتشاف المشكلة تمثل أولى الخطوات في بحثها وحلها، تعدّ هذه المهارة نوعاً من الأساليب. (محمد، 2011؛ العتوم ،2004).
- التدريب على التوثيق الدقيق لنتائج الأبحاث والاستفادة منها وتوظيفها في إثراء البحث التربوي والنفسي.
- ما يعزز قدرات الباحث امتلاكه لناصية لغة أجنبية واحدة على الأقل لكي يتواصل عبرها بالأدب العالمي في مجاله، استقبالاً وإرسالاً.
- كما أن تدريب الباحث على أسلوب الكتابة العلمية يعدّ من أهم مقومات العرض الجيّد لأطروحته أو مقاله، والكتابة العلمية تعني الدقة في اختيار الكلمات والمصطلحات مع انسيابية التعبير السهل. (فرحاتي، 2012؛ Gilbert،1993).
- تنمية الوعي لدى الباحث بأهمية البحث العلمي التربوي في معالجة المشكلات التي تواجهها النظم التعليمية، وتعميق القناعة لديه بأن البحث التربوي يخدم المؤسسات التعليمية، ويساهم في وضع الحلول للقضايا التربوية المطروحة بدراستها وتقويمها على أسس علمية، هذان العنصران (الوعي والقناعة) - في رأينا - يمثلان وجهاً من مفهوم النضج المهني (الداهري2005) الذي له مدلوله الخاص في مفهوم التكيف الذاتي للفرد.
- الوعي بنظام التعليم وتاريخه وفلسفته وأهدافه مع التعرف على الأنظمة التربوية والاطلاع على التجارب والنماذج الجديدة في التربية؛ يعزز مفاهيم الانتماء المهني وتحقيق الذات المهنية.
- المواكبة العصرية من خلال تتبع المعرفة والمعلومات المتجددة والتواصل مع مصادرها ما أمكن، وتحديث المفاهيم التي ينبغي تعلمها أمر ضروري لتفاعل الباحث مع بيئته المهنية.

ISSN:2308-5347

- الإيمان بأن التعليم من أجل الحياة يستهدف رفع الكفايات الحياتية نحو التمام والأفضل، وفي هذا الفهم عبور من مفهوم الذات الشخصي إلى بلورة الذات المهنية. (محاميد 2003)
- الاهتمام بمعايير الجودة الشاملة في تحسين نوعية التعليم ومردوده الاقتصادي والتربوي. (الزند وبابكر 2004) والتدريب على ثقافة التقويم والتغذية الراجعة، وإعمال روح التقصي في محتوى المقررات وطرائق التدريس.

ولعل القارئ الكريم يلاحظ أنه قد تم تصنيف الخصائص المطلوبة في الباحث وفق ذلك التصنيف، بيد أنه تجدر الإشارة هنا إلى أن هذا التصنيف قصد منه الإيضاح والدراسة؛ لأنه في الحقيقة تصنيف رمزي لا يشير إلى حدود فاصلة لأن الخصائص بطبيعتها متداخلة مع بعضها تماماً، وكل منها يشد أزر الآخر شداً وثيقاً، ويبلور في نهاية المطاف ملامح لشخصية واحدة.

الدراسات السابقة

تناول عدد من الدراسات موضوع الكفايات المهنية والشخصية لأعضاء الهيئة التدريسية بالجامعات استنادا إلى رأي أعضاء هيئة التدريس بوصفهم خبراء تربويين في مجال البحث العلمي التربوي. على سبيل المثال استخدم الطبيب (2013) رأي الخبراء التربويين لقياس مدى جودة البحث العلمي في الوطن العربي. كما قام قوي وبارة وليمام (2103) بدراسة على أعضاء هيئة التدريس بكلية الحقوق والعلوم السياسية لقياس جودة إدارة أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الجزائرية بكون الأستاذ الجامعي هو محور العملية التعليمية ومحركها ومطورها، كما استخدمت الشهري ومحمد (2013) وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة نجران في تقويم التربية العملية لطالبات المستوى الثامن. أيضا اعتمد المجيدل وشماس (2010) على وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في بحث معوقات البحث العلمي بكليات التربية. مستخدما ذات الأسلوب، أجرى الصرايرة (2009) دراسة عن الإحساس بالأمن لدى أعضاء الهيئات التدريسية بالجامعات الأردنية الرسمية وعلاقته بأدائهم الوظيفي من وجهة نظر رؤساء أقسامهم. كما تناولت دراسة الشافعي (2006) الكشف عن وجهتي نظر أعضاء هيئة التدريس والمقومين في جوانب أداء عضو هيئة التدريس ومظاهره المختلفة التي تعنى بها عملية تقويم هذا الأداء، وكذلك التعرف على الخصائص والصفات التي يجب أن تتوافر على من يضطلع بهذه المسؤولية التقويمية، هذا وقد استخدمت الدراسة عينة من أعضاء هيئة التدريس والقائمين على العملية التقويمية بكلية التربية (بنين) بجامعة الملك سعود بأقسامها العلمية المتنوعة.

واتساقا مع هذا الاتجاه فقد اعتمدت الدراسة الحالية رأي أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السودانية بوصفهم خبراء تربويين في مجال البحث العلمي التربوي.

ومن الدراسات العربية والأجنبية التي أجريت في مجال الكفايات المهنية والشخصية لأعضاء الهيئة التدريسية:

- دراسة سناء عبد السلام (2005): العوامل الأكاديمية المرتبطة بالرضا الوظيفي لأستاذ الجامعة: (دراسة ميدانية على كليات التربية). بالرغم من أن هذه الدراسة تناولت العوامل المرتبطة بمستوى الرضا الوظيفي لعضو هيئة التدريس التربوي، فقد ركزت - في سياق ذلك - على العوامل الأكاديمية المرتبطة بطبيعة عمل عضو هيئة التدريس التربوي، وهي تشمل التدريس، والإنتاج العلمي، والنشاط العلمي، والحرية الأكاديمية، ومدى ارتباطها بمستوى رضاه عن وظيفته. ولتحقيق الأهداف الإجرائية لهذه الدراسة قامت الباحثة ببناء "مقياس العوامل الأكاديمية المرتبطة بالرضا الوظيفي لعضو هيئة التدريس التربوي". وبعد التأكد من صدق المقياس وثباته تم تطبيقه على عينة بلغ مجموعها (190) عضو هيئة تدريس تربوي بكليات التربية التابعة لثلاث عشرة جامعة مصرية، حيث أوضحت نتائج الدراسة أن محور التدريس يأتي في المرتبة الأولى بين المحاور الأربعة في علاقته بمستوى الرضا

ISSN:2308-5347

الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس التربويين، يليه محور الإنتاج العلمي، ثم محور النشاط العلمي، وأخيراً محور الحرية الأكاديمية. كما أن واقع العلاقة بين كل من محور الإنتاج العلمي ومحور الحرية الأكاديمية، ومستوى الرضا الوظيفي لعضو هيئة التدريس التربوي أعلى بين الأساتذة منها بين الأساتذة المساعدين والمدرسين.

- دراسة الحكمي (2004) التي هدفت إلى إعداد معيار للكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي، ومعرفة أكثر الكفاءات المهنية تفضيلاً لدى الأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلاب بجامعة أم القرى فرع الطائف، وتكونت عينة الدراسة من (210) طلاب، واستخدمت قائمة الكفاءات المهنية والمشتملة على (6) كفاءات رئيسة، و(75) كفاءة فرعية، وتم التوصل إلى جدول فروق في درجات تفضيل طلاب الجامعة للكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي.
- دراسة عيسى والناقة (2004): جاءت هذه الدراسة للكشف عن تحديد الكفاءات المهنية التي يمتلكها أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالجامعة الإسلامية من وجهة نظر طلبتهم وفق معايير الجودة، وذلك من خلال الأسئلة الآتية:
  - ما الكفاءات المهنية الواجب توافرها في عضو الهيئة التدريسية بكلية التربية في الجامعة الإسلامية على ضوء معايير الجودة ؟
  - ما مدى تطبيق عضو الهيئة التدريسية بكلية التربية في الجامعة الإسلامية للكفاءات المهنية على ضوء معايير الجودة من وجهة نظر الطلبة ؟ ولتحقيق ذلك تم استخدام المنهج الوصفي وتوصلت الدراسة إلى خمسة معايير أساسية للكفاءات المهنية التي يمتلكها أعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير الجودة "الشخصية والعلاقات الإنسانية، التمكن العلمي والمهني، أساليب التعزيز والتحفيز، التخطيط والتنفيذ للمحاضرة، تفعيل الأنشطة وأساليب التقويم، ومن خلال الإجابة عن السؤال الثاني تبين أن بعد الشخصية والعلاقات الإنسانية حصل على المرتبة الأولى، وبعد التمكن العلمي والمهني حصل على المرتبة الثانية. نتائج هذه الدراسة توضح الأهمية العلمية لاستجلاء الخصائص المهنية لأعضاء هيئة التدريس خاصة في محوري الشخصية والعلاقات الإنسانية، التمكن العلمي والمهني.
- دراسة لاتشو(Latshaw،1997 ، مذكور في المجيدل وشماس، 2010) التي استهدفت التعرف على الجوانب المهمة لأداء المعلم الجامعي التي يجب أن تهتم بها عملية تقويم هذا الأداء، واعتمدت الدراسة على مراجعة المقالات العلمية والبحوث والدراسات المتوافرة المنشورة في الدوريات والأطر النظرية التي اهتمت بمجال تقويم أداء عضو هيئة التدريس بالجامعة، وقد توصلت الدراسة إلى جوانب أساسية ينبغي أن تهتم بها عملية التقويم وهي: تأثير نتائج البحث - مثل دلالة الاكتشافات التي أبرزتها النتائج وعدد ما نشر للباحث- بوصفه مصدرا للكفاية الذاتية، ويتعلق هذا الجانب بمدى كفاية الباحث، وإمكانياته المتاحة في الإنفاق على تكاليف البحث.
- بينما هدفت دراسة محمد (1994) إلى الكشف عن المشكلات التي تواجه عضو هيئة التدريس في بعض كليات جامعة الاسكندرية، ومدى تأثر ذلك بالتوافق المهني لعضو هيئة التدريس في الدراسة التي أجراها على عينة عشوائية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى: أن المحور الأول الذي يدور حول المناخ الجامعي والبحث العلمي بالجامعة قد احتل المرتبة الثانية، وبرزت في هذا المحور بعض المشكلات التي تواجه عضو هيئة التدريس؛ مثل عدم توافر الأجهزة والمعامل اللازمة للبحث العلمي، وعدم وجود غرفة خاصة لكل عضو هيئة تدريس، وعدم وجود مجلة علمية مختصة لنشر الأبحاث العلمية. في حين احتل المحور الثالث الخاص بالمكتبة وتجهيزاتها المرتبة الثالثة، وحدد أفراد العينة أهم المشكلات؛ والتي انحصرت في عدم تلبية المراجع العلمية الموجودة لاحتياجات البحث العلمي، وعدم توافر المجلات العلمية، وعدم مناسبة قاعات المكتبة، وعدم وجود حاسب آلي أو بنك معلومات.
- وكشفت الدراسة التي أجراها الهادي (1991) عن أهم المشكلات التي تواجه عضو هيئة التدريس

ISSN:2308-5347

بالجامعة السعودية وجامعة صنعاء، ومدى تأثر التوافق المهني لديهم نتيجة تلك المعوقات. وكان أبرزها في المجال الأكاديمي: زيادة أعداد الطلاب، وضعف مستواهم العلمي، وكثرة المقررات الدراسية التي يقوم بتدريسها عضو هيئة التدريس، والتي تبتعد أحيانا عن مجال التخصص، وكذلك عدم توافر المراجع اللازمة لتلك المقررات، بالإضافة إلى عدم توافر الدعم الكافي لإجراء الأبحاث والدراسات، وندرة الدوريات اللازمة في المكتبات الجامعية. على الرغم من أن موضوع هذه الدراسة تبدو صلته غير وثيقة بالدراسة الحالية؛ إلا أنها في أحد محاورها ربطت بين معوقات البحث العلمي ومدى ارتباط ذلك بالتوافق المهني لعضو هيئة التدريس مما يجعل الاستئناس بها واردا.

ومن خلال العرض السابق للدراسات والبحوث التي أجريت في موضوع الخصائص المهنية للأستاذ الجامعي يمكن استخلاص الآتي:

- الدراسات العديدة التي أجريت في هذا المجال تشير إلى أن هناك اهتماماً متزايداً في كثير من البلدان بموضوع الكفاءات المهنية التي يمتلكها أعضاء هيئة التدريس .
- الأستاذ الجامعي في حاجة إلى الإعداد المهني الجيد، وخاصة البحث العلمي والتدريب على استخدام استراتيجيات تدريسية متعددة، واستخدام تقنيات تعليمية وبحثية متقدمة.

منهج الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

اتبعت الدراسة المنهج الاستنباطي؛ وذلك من أجل استنباط الخصائص اللازمة للتكوين المهني للباحث في المجالات التربوية من خلال استقراء الأدب التربوي. كما تم أيضا استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وذلك للكشف عن مدى توافر الخصائص الفكرية والنفسية والاجتماعية والمهارات البحثية في الباحث التربوي بالجامعات السودانية. استخدم المنهجان معا ليتكاملا بالنظر إلى طبيعة الدراسة وقضيتها وأهدافها، فالمنهج الاستنباطي هو في جوهره حركة ذهنية يصل عبرها الباحث إلى نتائج ونظريات بعد النظر في المسلمات و المصادرات العامة. (محمد صالح،2007) أما المنهج الوصفي فإنه يعدّ من أفضل طرق البحث لاستخدامه أساليب القياس والتصنيف والتفسير، ويتم من خلاله استنتاج العلاقات ذات الدلالة كما أن الأسلوب الارتباطي يساعد في توضيح العلاقات واتجاهاتها بين المتغيرات. (علام، 2007)

مجتمع الدراسة وعينته

يمثل الأساتذة بالجامعات السودانية المشتغلون بالتدريس والبحث العلمي في المجالات التربوية مجتمع الدراسة الحالية. أخذت العينة بالطريقة الطبقية العشوائية المنتظمة من الجامعات السودانية، حيث اختيرت جامعة من كل إقليم بالسودان، بحيث تمثل الجامعة ولاية أو إقليما، كما اختيرت الأربع الجامعات الرئيسة بولاية الخرطوم لأنها تمثل الثقل الأكبر للأساتذة في المجالات التربوية. في كل جامعة اختير أربعة أفراد ليملأ عنهم أساتذة آخرون (خبراء) الاستمارة المعدة لذلك. يوضح الجدول رقم(1) العينة المختارة حيث بلغ عدد الجامعات (12) جامعة، بينما المجموع الكلي للأفراد (48) أستاذا.

الجدول رقم(1) يوضح العينة المختارة حيث بلغ عدد الجامعات 12

الرقم	اسم الجامعة	الموقع الجغرافي	عدد الأساتذة
1	الخرطوم	الخرطوم	4
2	الجزيرة	الجزيرة	4
3	النيلين	الخرطوم	4

ISSN:2308-5347

4	الإسلامية	الخرطوم	4
5	جوبا	الإقليم الجنوبي	4
6	السودان	الخرطوم	4
7	سنار	النيل الأبيض	4
8	كسلا	كسلا	4
9	الأبيض	كردفان	4
10	وادي النيل	نهر النيل	4
11	دنقلا	الشمالية	4
12	الفاشر	دارفور	4

أداة الدراسة:

تم تصميم استبانة على نمط مقياس ليكرت المتدرج على خمسة خيارات، حيث تأخذ كل عبارة خيارا تنازليا، تتوافر الخاصية بدرجة كبيرة جدا، بدرجة كبيرة، متوسطة، قليلة، ثم قليلة جدا، حيث يعطي كل خيار قيمة حسابية معينة (5،4،3،2،1). اختير هذا النمط من التقديرات لكي يعطي مساحة للتقويم على الخاصية موضع التحري. وقد صممت الاستبانة على ثلاثة محاور هي: الخاصية الفكرية (11 بندا)، الخصائص النفسية الاجتماعية (12 بندا)، والمهارات والقدرات البحثية (15بندا)، حيث بلغ عدد بنود الاستبانة في مجموعها (38 بندا). عرضت الاستبانة على محكمين ذوي خبرة عالية في البحث العلمي التربوي بلغ عددهم عشرة. وقد أجمع المحكمون على صلاحية الاستبانة للهدف الذي من أجله وضعت، وبذلك يكون قد تم التحقق من الصدق الظاهري للاستبانة.

وللتحقق من ثبات الاستبانة فقد تم حساب معامل الثبات عن طريق التجزئة النصفية الذي بلغ (0.96).

$$\text{Reliability} = \frac{2r}{1+r} = \frac{2(0.93)}{1+0.93} = \frac{1.86}{1+.93} = 0.96$$

Correlation between forms = 0.9271Equal-length Spearman-Brown= 0.9622

أيضا تم حساب الصدق الذاتي على النحو الآتي:

$$\text{Validity} = \sqrt{\frac{2r}{1+r}} = \sqrt{\frac{2(0.93)}{1+0.93}} = \sqrt{\frac{1.86}{1+.93}} = \sqrt{0.96} = 0.98$$

كما تم حساب ألفا كرونباخ لبنود الاستبانة في صورتها الكلية حيث بلغت 0.99

N of Cases = 48.0 N of Items = 38 Alpha = 0.9926

ISSN:2308-5347

وللتأكد من تجانس بنود كل محور من محاور الاستبانة فقد تم حساب ألفا كرونباخ على النحو الآتي:

الخصائص الفكرية

N of Cases = 48.0 N of Items = 11 Alpha = 0.9795

الخصائص النفسية الاجتماعية

N of Cases = 48.0 N of Items =12 Alpha =0.9797

القدرات والمهارات البحثية

N of Cases = 48.0 N of Items = 15 Alpha = 0.9818

توضح النتائج أعلاه أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية جدا من الصدق والثبات والتجانس الداخلي العام والتجانس الداخلي لكل محور على حدة، مما يؤكد صلاحيتها لإجراء الدراسة الحالية.

إجراءات الدراسة

بعد تحديد العينة تم توزيع الاستبانة على الجامعات المختارة، وتواصل الباحثان –هاتفيا- مع أستاذ معين بكل جامعة بحيث يكون بدرجة الأستاذية أو أستاذ مشارك (بوصفهم خبراء في مجال البحث العلمي التربوي)، وتم تنويره بأهداف الدراسة ومن ثم طلب منه أن يختار واحدا أو أكثر من أساتذة المجالات التربوية بجامعته لكي يملأ عنه الاستمارة المحددة. بمعنى آخر: الذين ملئت عنهم الاستمارة هم أفراد العينة (Subjects).

أما أسس الاختيار المتفق عليها هي: إذا كان العدد من الأساتذة في المجالات التربوية أكثر من أربعة تستخدم الطريقة العشوائية في الاختيار، ولكن الجدير بالذكر أن جميع الجامعات خارج ولايتي الخرطوم والجزيرة لم تستخدم فيها الطريقة العشوائية نسبة لقلة الأساتذة بها. ولعله من المعلوم أن جامعات الخرطوم والجزيرة بها عدد كبير من أساتذة المجالات التربوية في السودان.

وقد اتبع الباحثان أسلوب أخذ رأي الخبراء التربويين بصفته أسلوبا مناسبا لفحص مدى توافر الخصائص المهنية المطلوبة في الباحث التربوي؛ لأن الخبراء بحكم خبراتهم المهنية والعلمية والعملية في المجال المعني هم الأقدر على فهم واقع التخصص والحكم على عناصره المتعددة بما في ذلك تقويم الإنتاج العلمي والظروف التي تحيط ببيئة البحث العلمي فيه. وقد شاع استخدام هذا الأسلوب في عدد من الدراسات الحديثة. (انظر فقرة دراسات سابقة).

التحليل الإحصائي

خضعت البيانات الواردة من الاستمارات لمعالجة إحصائية عبر برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) حيث استخدمت بعض الأساليب الإحصائية الوصفية والاستدلالية. ويتعين التنبيه أنه تم دمج الخيار رقم (5) في سلم الاستبانة مع الخيار رقم (4) أثناء إجراء عملية التحليل ليعبرا معا عن مدلول واحد (قليل).

عرض النتائج

تم تحليل البيانات وعرض النتائج أولا من الناحية الوصفية (التكرارات والنسبة المئوية) للمتغيرات المستقلة (الخبرة، الدرجة الوظيفية). ثم المتغيرات التابعة وهي المحاور الثلاثة في الاستبانة (الخاصية الفكرية، الخصائص النفسية الاجتماعية، القدرات والمهارات البحثية). ثم تم ثانيا فحص العلاقة بين كل

ISSN:2308-5347

متغير مستقل مع المتغيرات التابعة عن طريق الإحصاء الاستدلالي.

المتغيرات المستقلة (الخبرة والدرجة الوظيفية)

جدول رقم (2) يوضح الخبرة والدرجة الوظيفية

		التكرار	النسبة المئوية
الخبرة	أكثر من 10 سنوات	42	87.5
	أقل من 10 سنوات	6	12.5
المجموع		48	100
الدرجة الوظيفية	بروفسور	4	8.3
	أستاذ مشارك	15	31.3
	أستاذ مساعد	29	60.4
المجموع		48	100.0

يلاحظ من الجدول أعلاه أن عدد (42) فردا من مجموع العينة لديهم خبرة في المجال التربوي بالجامعة لأكثر من (10) سنوات وهذا ما يشير لأن (87.5 %) من العينة لديه خبرة بصورة جيدة. كما يلاحظ أن (39.6 %) من مجموع العينة بدرجة بروفيسور والأستاذ المشارك، بينما معظم أفراد العينة (60.4 %) في درجة الأستاذ المساعد.

4-3 المتغيرات التابعة (الخصائص الفكرية، النفسية الاجتماعية، وامتلاك المهارات البحثية)

جدول رقم (3) يوضح درجة امتلاك الخصائص الفكرية والخصائص النفسية الاجتماعية و امتلاك الخصائص والمهارات البحثية

	الدرجة	التكرار	النسبة المئوية
امتلاك الخصائص الفكرية	كبيرة جداً	18	37.5
	كبيرة	17	35.4
	متوسطة	8	16.7
	قليلة	5	10.4
المجموع		48	100.0
امتلاك الخصائص النفسية الاجتماعية	كبيرة جداً	17	35.4
	كبيرة	18	37.5
	متوسطة	13	27.1
المجموع		48	100.0

ISSN:2308-5347

امتلاك الخصائص والمهارات البحثية	كبيرة جداً	16	33.3
	كبيرة	16	33.3
	متوسطة	11	22.9
	قليلة	5	10.5
المجموع		48	100.0

من الجدول أعلاه يتضح أن الخصائص الفكرية لدى أفراد العينة تتوافر بدرجة كبيرة أو أكثر بنسبة (72.9 %)، بينما (27.1 %) في مستوى متوسط أو أقل من ذلك. كما يلاحظ أن امتلاك الخصائص النفسية والاجتماعية لدى أفراد العينة بدرجة كبيرة أو أكثر(72.9 %)، بينما امتلاكها بدرجة متوسطة بنسبة (27.1 %) من مجموع العينة. يلاحظ أيضا أن امتلاك أفراد العينة للخصائص والمهارات البحثية بدرجة كبيرة أو أكثر بنسبة (66.6 %)، بينما بنسبة (33.4 %) في مدى متوسط أو أقل.

العلاقة بين المتغيرات المستقلة والتابعة

العلاقة بين الخبرة ودرجة امتلاك الخصائص الفكرية :

جدول رقم (4) يوضح العلاقة بين الخبرة ودرجة امتلاك الخصائص الفكرية

		درجة امتلاك الخصائص الفكرية			
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة
الخبرة	أكثر من 10 سنوات	18	12	8	4
	أقل من 10 سنوات	0	5	0	1
	المجموع	18	17	8	5

نتيجة اختبار مربع كاي

	القيمة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية	النتيجة
مربع كاي لبيرسون	8.417	3	0.038	دالة إحصائياً
عدد المستجيبين	48			

بما أن قيمة الدلالة الإحصائية هي (0.038) وهي أقل بكثير عن (0.05)، فإن النتائج تعدّ ذات دلالة إحصائية عالية، وبالتالي توجد علاقة بين عدد سنوات الخبرة ودرجة امتلاك الخصائص الفكرية.

العلاقة بين الدرجة الوظيفية، ودرجة امتلاك الخصائص الفكرية :

جدول رقم (5) يوضح العلاقة بين الدرجة الوظيفية، ودرجة امتلاك الخصائص الفكرية

		درجة امتلاك الخصائص الفكرية				المجموع
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	
الدرجة الوظيفية	بروفيسور	4	0	0	0	4
	أستاذ مشارك	10	5	0	0	15
	أستاذ مساعد	4	12	8	5	29
	المجموع	18	17	8	5	48

ISSN:2308-5347

نتيجة اختبار مربع كاي

	القيمة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية	النتيجة
مربع كاي لبيرسون	22.159	6	0.001	دالة إحصائياً
عدد المستجيبين	48			

بما أن قيمة الدلالة الإحصائية هي (0.001) فإن النتائج تعدّ ذات دلالة إحصائية عالية، وبالتالي توجد علاقة بين الدرجة الوظيفية ودرجة امتلاك الخصائص الفكرية.

العلاقة بين الخبرة ودرجة امتلاك الخصائص النفسية الإجتماعية

جدول رقم (6) يوضح العلاقة بين الخبرة ودرجة امتلاك الخصائص النفسية الاجتماعية

		درجة امتلاك الخصائص النفسية الاجتماعية				المجموع
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	
الخبرة	أكثر من 10 سنوات	17	14	9	2	42
	أقل من 10 سنوات	0	4	2	0	6
	المجموع	17	18	11	2	48

نتيجة اختبار مربع كاي

	القيمة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية	النتيجة
مربع كاي لبيرسون	4.595	3	0.204	غير دالة إحصائياً
عدد المستجيبين	48			

بما أن قيمة الدلالة الإحصائية هي (0.204) وهي أكبر بكثير من (0.05)؛ فإن النتائج لا تعدّ ذات دلالة إحصائية، وبالتالي لا توجد علاقة بين عدد سنوات الخبرة ودرجة امتلاك الخصائص النفسية الاجتماعية.

العلاقة بين الدرجة الوظيفية، ودرجة امتلاك الخصائص النفسية الاجتماعية

جدول رقم (7) يوضح العلاقة بين الدرجة الوظيفية، ودرجة امتلاك الخصائص النفسية الاجتماعية

		درجة امتلاك الخصائص النفسية الاجتماعية			المجموع
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	
الدرجة الوظيفية	بروفيسور	4	0	0	4
	أستاذ مشارك	10	5	0	15
	أستاذ مساعد	3	13	13	29
	المجموع	17	18	13	48

نتيجة اختبار مربع كاي

	القيمة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية	النتيجة
مربع كاي لبيرسون	24.496	4	0.0000	دالة إحصائياً
عدد المستجيبين	48			

ISSN:2308-5347

بما أن قيمة الدلالة الإحصائية هي (0.0000) وهي أقل بكثير من (0.05)، فإن النتائج تعدّ ذات دلالة إحصائية عالية، وبالتالي توجد علاقة بين الدرجة الوظيفية ودرجة امتلاك الخصائص النفسية الاجتماعية.

العلاقة بين الخبرة ودرجة امتلاك الخصائص والمهارات البحثية

جدول رقم (8) يوضح العلاقة بين الخبرة ودرجة امتلاك الخصائص والمهارات البحثية

		درجة امتلاك الخصائص والمهارات البحثية				المجموع
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	
الخبرة	أكثر من 10 سنوات	16	14	8	4	42
	أقل من 10 سنوات	0	2	3	1	6
	المجموع	16	16	11	5	48

نتيجة اختبار مربع كاي

	القيمة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية	النتيجة
مربع كاي لبيرسون	4.738	3	0.192	غير دالة إحصائياً
عدد المستجيبين	48			

بما أن قيمة الدلالة الإحصائية هي (0.192) وهي أكبر بكثير من (0.05)، فإن النتائج لا تعدّ ذات دلالة إحصائية، وبالتالي لا توجد علاقة بين الخبرة ودرجة امتلاك الخصائص والمهارات البحثية.

العلاقة بين الدرجة الوظيفية، ودرجة امتلاك الخصائص والمهارات البحثية

جدول رقم 9 العلاقة بين الدرجة الوظيفية، ودرجة امتلاك الخصائص والمهارات البحثية

		درجة امتلاك الخصائص والمهارات البحثية				المجموع
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	
الدرجة الوظيفية	بروفيسور	4	0	0	0	4
	أستاذ مشارك	9	6	0	0	15
	أستاذ مساعد	3	10	11	5	29
	المجموع	16	16	11	5	48

نتيجة اختبار مربع كاي

	القيمة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية	النتيجة
مربع كاي لبيرسون	25.159	6	0.0000	دالة إحصائياً
عدد المستجيبين	48			

بما أن قيمة الدلالة الإحصائية هي (0.0000) وهي أقل بكثير من (0.05)، فإن النتائج تعدّ ذات دلالة إحصائية عالية، وبالتالي توجد علاقة بين الدرجة الوظيفية ودرجة امتلاك الخصائص والمهارات البحثية.

ISSN:2308-5347

مناقشة النتائج

إن هدف البحث الحالي هو استنباط الخصائص المهنية للباحث في المجالات التربوية، ثم تحري وجود هذه الخصائص في الباحثين التربويين العاملين بالجامعات السودانية. وقد عكف الباحثان على مسح الأدب التربوي والنظر فيه، واستنباط منه الخصائص المهنية اللازمة للتكوين المهني للباحث التربوي؛ حيث تبلور ذلك في خصائص فكرية تتعلق بالبناء المعرفي للباحث، ثم خصائص نفسية اجتماعية تعكس شخصية الباحث ونضجها، ثم قدرات ومهارات بحثية. هذه الخصائص الثلاث تؤلف في تكاملها ملامح شخصية مهنية ناضجة ينتظر منها المساهمة الفاعلة في البحث التربوي. وفي هذا االسياق تتفق هذه النتيجة مع ما ذهبت إليه دراسة الحكمي. (2004)

إن الخصائص المعرفية والمهنية والانفعالية وسمات الشخصية لعضو هيئة التدريس تؤدي دوراً أكثر فاعلية وكفاءة في العملية التعليمية، والذي يشكل أحد المداخل التربوية المهمة التي تؤثر في النتاج التحصيلي للطالب في تنمية فهم الذات الأكاديمي لديه. بوصفه أحد العناصر المستهدفة في العملية التعليمية، والمستفيد الأول لما يقدمه له معلمه من معرفة وقدوة وأنموذج. كما أشارت عبد الفتاح (2005) أن نجاح أستاذ الجامعة بوجه عام والأستاذ التربوي بوجه خاص يرتبط بعوامل كثيرة منها ما ينتمي إلى طبيعة مهنته والأعمال الخاصة بها، ومنها ما ينتمي إلى الظروف وبيئة العمل، ومنها ما ينتمي إلى شخصيته ومستوى كفاءته المهنية، وجميع هذه العوامل تؤثر سلباً أو إيجابيا على مستوى أدائه المهني والأكاديمي.

من أجل تحري الخصائص المذكورة أعلاه في شخصية الباحثين التربويين بالجامعات السودانية؛ أجرت دراسة وصفية مسحية شملت (12) جامعة تمثل جميع ولايات السودان، وشارك فيها (48) أستاذا جامعياً من العاملين في المجالات التربوية.

بما أن خبرة الأستاذ في المجال التربوي يتوقع أن تمثل رصيداً مهماً له في أداء مهامه التدريسية والبحثية، فقد تم تصنيف أفراد العينة إلى مجموعتين، من له خبرة عشرة سنوات فأكثر، أو أقل من عشرة. وقد أشارت النتائج إلى أن)87.5%(من العينة لديه خبرة في المجال التربوي بالجامعة لأكثر من عشرة سنوات. حيث إن الدرجة الوظيفية تعني كثيراً في التطور المهني للأستاذ، فقد أشارت النتائج إلى أن أربعة فقط في درجة البروفيسور (8.3)، و(15) في درجة الأستاذ المشارك (31.3)، بينما معظم أفراد العينة في درجة الأستاذ المساعد (60.4)، ولعل هذه النتيجة تعكس الهرمية المتوقعة في السلم الوظيفي بالجامعة، وهذا ربما يلقي بظلاله على الأداء البحثي بصورة عامة.

المحور الأول

أشارت النتائج الوصفية إلى أن(72.9 %) من أفراد العينة يتمتعون بالخصائص الفكرية المطلوبة في الباحث التربوي. وعند فحص العلاقة بين عدد سنوات الخبرة والخاصية الفكرية، أوضحت النتيجة أن العلاقة بينهما ارتباطية ذات دلالة إحصائية جيدة ($0.3 > 0$)، وهذا يعني كلما زادت سنوات الخبرة تشبع الباحث بامتلاك الخاصية الفكرية. ولعل ذلك أمر منطقي إذا تم النظر إلى تعريف الخاصية الفكرية الذي أشير إليه سلفاً، أي أنها محصلة الخبرات المعرفية التي اكتسبها الباحث عبر اطلاع واسع ومدارسة عميقة لفهم الظواهر التربوية والنفسية في سياقها المعرفي فهما يواجه به تحديات العصر ويساهم به في التراث الفكري الإنساني. إذن اكتساب الخاصة الفكرية يتأتى بعد خبرة عميقة ومثابرة في الأداء الفكري، وهذه الخاصية لها دور وظيفي في توجيه الإطار المعرفي الذي ينطلق منه الباحث ويكسبه أصالة في الأفكار والرؤى والمسلمات، وهذا أمر له مغزى ودلالة، خاصة أن البحوث التربوية ترتبط باستيعاب أهداف التربية في المجتمع والفلسفة الكلية للسياسة العامة للدولة، وغرس الوعي القومي في نفوس الناشئة. (بركات ؛ 1984) كما تعزز الخاصية الفكرية اتجاه البحث التربوي نحو فهم مرتكزات المجتمع الروحية والاجتماعية وتراثه القومي ليصوغ منه برامج تطبيقية في صياغة المناهج والأساليب العامة في التربية والتعليم والتنشئة الاجتماعية والسياسية. (شنان،2007). أيضا تعزز الخاصية الفكرية في الباحث

ISSN:2308-5347

خصوصيته الفكرية والعقدية وتسعفه بذخيرة معرفية تتسم بقدر من الشمول والإحاطة للمتغيرات الثقافية مما يجعله يتصدى للتحديات المعاصرة الثقافية منها والتربوية على صعيد القيم والإنتاج المعرفي. (سعادة وإبراهيم،2001).

وعند اختبار العلاقة بين الدرجة الوظيفية واكتساب الخاصية الفكرية تشير النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بينهما ذات دلالة إحصائية عالية (0.001)، بمعنى أن الدرجة الأعلى (بروفيسور أو أستاذ مشارك) تشير إلى اتجاه قوي لامتلاك الخاصية الفكرية، ولعل هذا أيضا يتسق مع النتيجة السابقة في متغير الخبرة، والدرجة الوظيفية تشير إلى تراكم خبرات بحثية ومعرفية وتدريسية جيدة، فمن المعلوم أن الدرجات الوظيفية العليا (بروفيسور) الطريق نحوها واحد وهو الإنتاج العلمي، وغالباً ما يكون عضو هيئة التدريس قد صقلته الخبرات العلمية والبحثية من خلال مثابرته وإنتاجه العلمي، أي أنه تعرض لخبرات أوسع وأعمق جعلته يمتلك هذه الخاصية الفكرية. والتي أشرنا إلى أهميتها ودورها الحيوي في توجيه البحث العلمي التربوي وإثرائه.

المحور الثاني

أشار الجدول رقم (2) إلى أن توافر الخصائص النفسية الاجتماعية لدى أفراد العينة بدرجة كبيرة (72.9 %) وبدرجة متوسطة)27.1 %) من أفراد العينة، وعند اختبار علاقة كل من الخبرة والدرجة الوظيفية بالخصائص النفسية الاجتماعية؛ اتضح أنه لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بعدد سنوات الخبرة، بينما توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عالية (0.001) مع الدرجة الوظيفية. ولعل في ذلك سؤالا : لماذا الارتباط بالدرجة الوظيفية، وليس بعدد سنوات الخبرة؟

أحد الاحتمالات التي تفسر ذلك ربما تكمن في أن الخصائص النفسية الاجتماعية ترجع في تكوينها الأصلي إلى سمات شخصية الباحث وتنشئته الاجتماعية؛ التي شكلت اتجاهاته نحو القضايا العامة والمسألة البحثية بصورة خاصة، فمصدر الخصائص النفسية الاجتماعية إذن هو شخصية الباحث وليس الخبرة التي اكتسبها في المجال التربوي، فعلى سبيل المثال عدّ الباحثون (شنان،2007 العتوم،2005) أن الشعور بالانتماء النفسي والوطني مسألة مهمة في تكوين الباحث المهني، وكذلك الشعور بالحرية والكرامة الإنسانية يجعلان الباحث يبحث وينظر وينقب دن قيد أو رقيب؛ مما يعزز فيه اكتشاف القدرات وتنظيمها وحشدها في الإنتاج الجيد (العتوم،2005؛ بدري،1998)، كما أن دافعية الإنجاز بوصفها أحد مكونات الخصائص النفسية الاجتماعية لا تصدر عن الخبرة العلمية صدورها عن سمات الشخصية وتفاعلها مع الحوافز المادية والمعنوية. (غباري،2008) أيضاً إن مهارات التفاعل الاجتماعية التي تساعد الباحث في تعميق فهمه واتصاله بالنظام الاجتماعي وديناميات مرتبطة بالنمو النفسي والوجداني والاجتماعي المتكامل في شخصية الفرد، بل إن مراعاة الأسس الأخلاقية والمهنية أمر مسلم به في جودة البحث العلمي. (الخليفة، 2009 شنان، 2007) وهي خاصية ترتبط أيضاً بالإطار القيمي والأخلاقي والمهني للباحث أكثر منها ارتباطاً بخبرته العلمية التدريسية في المجال التربوي.

أما ارتباط الخصائص النفسية الاجتماعية بالدرجة الوظيفية، فيمكن تفسيره على أساس أن الترقي في السلم الوظيفي له تأثيراته النفسية على الفرد؛ خاصة الشعور بالرضا الوظيفي الذي يعزز بدوره الصحة النفسية ويرقي من اتجاهات الباحث النفسية نحو مهنته والتفاعل الاجتماعي مع بيئة العمل المحيط به، بل إن الشعور بالرضا الوظيفي فيه شيء من تحقيق الذات المهنية ويعلي من شأن الذات الاجتماعية، خاصة الترقي إلى درجة الأستاذية لما لها من بريق مهني واجتماعي. ولعل مجمل ذلك يرتبط بدافع الإنجاز عند الباحث وثقته بنفسه وتقوية إرادته والإحساس بالقدرة على تطوير الذات. وتدعم نتائج بعض الدراسات السابقة هذا التفسير إذ بينت دراسة لاتشو (1997)أن عدد الأبحاث ونوعيتها التي ينشرها عضو هيئة التدريس وتأثيرها العلمي يعزز الكفاءة الذاتية لديه. كما أشارت دراسة عبد الفتاح (2005) إلى أن واقع العلاقة بين كل من محور الإنتاج العلمي ومحور الحرية الأكاديمية، ومستوى الرضا الوظيفي لعضو هيئة التدريس التربوي كان أعلى بين الأساتذة، منها بين الأساتذة المساعدين والمدرسين.

ISSN:2308-5347

المحور الثالث

أشارت نتائج الإحصاء الوصفي إلا أن (66.6 %) من أفراد العينة يمتلكون القدرات والمهارات البحثية، وهذا أمر له مدلوله الإيجابي في التكوين المهني للباحث التربوي، إلا أن الإحصاء التحليلي أوضح أن الخبرة العملية للباحث لا ترتبط بامتلاكه للمهارات البحثية بينما الدرجة الوظيفية لها ارتباط ذو دلالة إحصائية بها، ولعل هذه النتيجة تماثل النتيجة سابقتها في شأن الخصائص النفسية الاجتماعية. إذا أمعنا النظر في مكونات متغير المهارات والقدرات البحثية، تبرز القدرة على تحسين المهارات الذهنية والابتكارية وتنمية الحساسية البحثية والاستراتجيات المعرفية، كأهم مرتكز للمتغير، (العتوم، 2004) وهذه العمليات أقرب إلى الارتباط بالدرجة الوظيفية للفرد (أستاذ ، أستاذ مشارك) أكثر منها ارتباطاً بخبرته في المجال التربوي، إذ يمكن أن يكون للباحث خبرة طويلة في مجاله ولكن ذلك لا يعني بالضرورة اكتسابه للمهارات والقدرات البحثية، خاصة عمليات التفكير المنطقي وحل المشكلات والمرونة الفكرية والطلاقة والقدرة الانتقائية على القراءة والبحث المتأني والروح المتوثبة نحو الاكتشاف والإبداع، كما أن وعي الباحث وقناعته بأهمية البحث العلمي تنبع من مفاهيم الانتماء المهني وتحقيق الذات المهنية؛ اللذين ربما لهما - كما أسلفنا- علاقة وثيقة بالدرجة الوظيفية للباحث.

الخاتمة :

أسفر النظر في الأدب التربوي عن استنباط بعض الخصائص المهنية اللازمة للتكوين المهني الجيد للباحث التربوي، والتي تبلورت في الخصائص الفكرية، والنفسية الاجتماعية، والمهارات البحثية. كذلك أشارت نتائج الدراسة إلى توافر هذه الخصائص في الباحث التربوي بالجامعات السودانية بصورة جيدة، كما أشارت إلى الترابط بين هذه الخصائص ومتغيرات الدرجة الوظيفية أكثر منها ارتباطاً بمتغير الخبرة. توضح هذه النتيجة أن اكتساب هذه الخصائص عبر الخبرة الطويلة أمر مشكوك فيه، كما تبرز في الوقت نفسه أهمية الإعداد الفني للباحث التربوي. فالبحث العلمي التربوي أيا كان مجاله يحتاج إلى تخصص وإعداد فني دقيق بناءً على مواصفات وخصائص وسمات ومهارات خاصة، وهذا ما اهتمت به الدول المتقدمة. ولما كان البحث العلمي في المجال التربوي هو محور الارتكاز الذي تدور حوله كل جوانب الإصلاح التعليمي والتنمية البشرية في السودان؛ فإن الاهتمام به والجودة فيه- موضوعا وممارسة- تصبح ضرورة تنموية واقتصادية واجتماعية ملحة، وعلى المؤسسات المعنية وعلى رأسها الجامعات أن تضطلع بدورها المهني والوطني إزاء ذلك، وفاءا لرسالتها العلمية والأخلاقية.

من أوجه القصور التي ظهرت في هذه الدراسة أن عينتها كانت صغيرة نسبياً مما لم يمكن من إجراء مقارنة بين مكوناتها. وقد اعتمدت الدراسة في الحصول على بياناتها على مصدر خارجي عن أفراد العينة، وعلى الرغم من الميزة النسبية لهذا الأسلوب؛ إلا أن اشتراك أفراد العينة لم يكن متاحاً للإدلاء بأرائهم حول إمكاناتهم البحثية. ولذلك يمكن إجراء دراسة مستقبلية على ذات المنوال بحيث يمكن اختيار عينة أكبر في حجمها، وأن تضاف أدوات أخرى تعضد من الاستبانة الحالية، كاستخدام أدوات التقدير الذاتي ليتمكن أفراد العينة من تقدير خصائصهم وقدراتهم البحثية. كما يمكن تصميم دراسة نوعية تتخذ من المقابلات الشخصية وتحليل المحتوى أدوات لها. في دراسة مستقبلية أيضا يمكن إجراء تقويم لبحوث الأساتذة في المجالات التربوية من حيث الكثافة الإنتاجية، ومن حيث ثرائها العلمي ودرجة جودتها النوعية بالمقارنة مع الخصائص والمهارات البحثية التي تتوافر في الباحثين.

ISSN:2308-5347

التوصيات :

مما سبق يمكن استخلاص توصية أساسية تتمثل في مسؤولية الجامعات وسائر مؤسسات البحث العلمي التربوي حيال الإعداد الفني للباحثين وحشد الإمكانات والطاقات له، مما يمكن من امتلاكهم الخصائص المهنية اللازمة لإجراء البحث العلمي وتجويده على نحو يفيد في إصلاح التعليم وتطويره ويساهم في التنمية البشرية في السودان.

إن صقل مهارات الباحثين بالمستوى المطلوب يعزز فيهم الثقة بالنفس ويدفعهم للخروج من المحلية إلى العالمية عبر إنتاج نوعي ذي قدرة تنافسية عالية.

المراجع:

أبوعلام، رجاء (2005). تقويم التعلم– دار المسيرة ، عمان، الأردن.

أبو جادو، صالح محمد علي (2004). تطبيقات عملية في تنمية التفكير الابداعي ، دار الشروق، عمان.

إبراهيم، أحمد السيد إبراهيم (2007). التنمية البشرية، دار الوفاء. الاسكندرية

آل غالب، ليلى جابر؛محمود، ماجدة حسين؛ الديب، مصطفى محمود (2011). علم النفس المعرفي، خوارزم العلمية للنشر والتوزيع، جدة.

الأمين، عبد الله محمد والشريف، جمال الدين عبد العزيز (2004). مصادر المعرفة، منشورات جامعة السودان المفتوحة.

حازم زكي عيسى وصلاح أحمد الناقة (2004). تقويم الكفاءات المهنية التي يمتلكها أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالجامعة الإسلامية من وجهة نظر طلبتهم وفق معايير الجودة. بحث مقدم إلى المؤتمر التربوي الثاني "دور التعليم العالي في التنمية الشاملة"

الحكمي، إبراهيم الحسن (2004). الكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض – العدد التسعون، السنة الرابعة والعشرون، 1424هـ/2004م، 56-13.

خليل، محمد رشاد (1987). علم النفس الإسلامي العام والتربوي. دار القلم، الكويت.

الخطيب، محمد الأمين وشنان، أحمد محمد الحسن (2004). مقدمة في علم النفس ، منشورات جامعة السودان المفتوحة.

جروان، فتحي (2002). تعليم التفكير : مفاهيم وتطبيقات دار الفكر عمان، الأردن.

قطامي، يوسف (2005). 30 عادة عقل، ديبونو للطباعة والنشر، عمان.

شوقار، إبراهيم (2004). فلسفة التربية في عصر العولمة : قراءة نظرية من منظور إسلامي. ورقة مقدمة في ندوة العولمة وأولويات التربية – جامعة الملك سعود.

شحاته، عماد (2001) . البحوث العلمية بين النظرية والتطبيق ، الدار العربية – القاهرة.

شنان، أحمد محمد الحسن (2004). أنفاس علم النفس في الاستراتيجية القومية ربع القرنية ، مجلة دراسات نفسية (العدد3).

الشهري، أمل ظافر، ومحمد، لمياء جلال(2013). تقويم التربية العملية لطالبات المستوى الثامن من وجهة

ISSN:2308-5347

نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة نجران. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد (39) الجزء الثاني.

سعادة، جودة أحمد وإبراهيم، عبدالله محمد (2001). تنظيمات المناهج وتخطيطها، دار الشروق ،عمان.

عارف، نصر محمد (2000). مفهوم النظام المعرفي والمفاهيم المتعلقة به. المعهد العالمي للفكر الإسلامي، مكتب عمان، الأردن .

عبد السلام، سناء أحمد (2005). العوامل الأكاديمية المرتبطة بالرضا الوظيفي لأستاذ الجامعة : دراسة ميدانية على كليات التربيه. رسالة ماجستير أصول تربية – جامعة عين شمس.

العتوم، عدنان يوسف (2004). علم النفس المعرفي ، النظرية والتطبيق – دار المسيرة، عمان، الأردن.

غباري، ثائر أحمد (2008). الدافعية : النظرية والتطبيق. دار المسيرة ، عمان، الأردن.

فرحاتي، العربي بلقاسم (2012). البحث الجامعي بين التحرير والتصميم والتقنيات، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الداهري، صالح حسن (2005). سايكولوجية التوجيه المهني ونظرياته ، دار النشر، عمان.

الكناني، ممدوح عبدالمنعم (2005). سيكولوجية الإبداع وأساليب تنميته – دار المسيرة، عمان، الأردن.

طه، الزبير بشير و شنان، أحمد محمد الحسن (1992) . أصول المفاهيم النفسية في التراث الإسلامي، منشورات المعهد العالي للفكر الإسلامي – واشنطن.

طه، الزبير بشير (1995). علم النفس في التراث العربي الإسلامي ، دار جامعة الخرطوم للنشر.

الطبيب، مصطفى عبد العظيم (2013).ضمان جودة البحث العلمي في الوطن العربي. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد السادس، العدد (12).

محاميد، شاكر (2003). علم النفس الاجتماعي- جامعة مؤته، الأردن.

محمد صالح، محمد مجذوب (2007). أصول المنهج العلمي في القرآن الكريم. معهد إسلام المعرفة، جامعة الجزيرة.

محمد، حسين محمد (2012). أسس البحث العلمي: مناهجه وإجراءاته، دار النشر الدولي، الرياض.

الملكاوي، فتحي حسن (2000) نحو نظام معرفي إسلامي ، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، مكتب عمان الأردن.

المجيدل، عبدالله وشماس، سالم(2010). معوقات البحث العلمي في كليات التربية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية (دراسة ميدانية- كلية التربية بصلالة أنموذجا) مجلة جامعة دمشق، المجلد 26، العدد (1+2).

الزند، وليد و بابكر، عبد الباقي عبد الغني (2004). تصميم المناهج في ضوء التنمية الشاملة، الندوة التربوية –بخت الرضا.

قوي، بوحنية و ليمام، سمير باروسالمة (2013). قياس جودة إدارة أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الجزائرية : دراسة استطلاعية على أعضاء هيئة التدريس بكلية الحقوق والعلوم السياسية. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد السادس، العدد (12).

صلاح كرميان(2008). الأستاذ الجامعي ودور الواقع السياسي والاجتماعي في سماته الشخصية ومستواه الأكاديمي . مركز النور للدراسات.

ISSN:2308-5347

الصرايـرة، خالد أحمد (2009). الإحساس بالأمن لدى أعضـاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية الرسمية وعلاقته بأدائهم الوظيفي من وجهة نظر رؤسائهم ، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، العدد (3).

AL-Awad (Shennan) Ahmed (1992).Childhood Behavior Problems in a Sudanese City .Child Development,63, 906-914. USA.

Badri, M. B. (1998). The Aids Crisis: An Islamic sociocultural perspective. ISTAC, Kuala Lumpur.

Blake,J. (1989).Family Size and Achievement , California University Press.

Gilbert, N. (1993). Researching Social life. Sage Publication, London.

Guildford, J. P. (1986). Creative talents: Their nature, uses and development. Buffalo: Bearly limited.

Khaleefa, O. & Manna, H. (2000). Ibn al Haytham Studies of Visual Illusions: New discoveries in the History of Experimental Psychology. International Journal of Psychology Abstracts of the xxv11 International congress of Psychology, Sweden, 23-28 July 2000.

Shah, Q. & Sonuga-Barke, E. (1995). Family structure and the mental health of Pakistani Muslim mothers and their children living in Britain. The British Journal of Clinical Psychology, 3,79-87

الاحتياجات التدريبية لأساتذة الجامعات الجزائرية المطبقة للنظام المطور (LMD) (الليسانس. ماجستير. دكتوراه):دراسة ميدانية لجامعة العربي بن مهيدي بأم البواقي

أ.صباح نصراوي
أ.فتيحة بن زروال

ISSN:2308-5347

الاحتياجات التدريبية لأساتذة الجامعات الجزائرية المطبقة للنظام المطور (LMD) (الليسانس. ماجستير. دكتوراه): دراسة ميدانية لجامعة العربي بن مهيدي بأم البواقي

أ.صباح نصراوي أ.فتيحة بن زروال

الملخص:

يعتمد نجاح التغيير الذي انتهجته الجامعة الجزائرية بتبنيها لنظام (LMD) على مدى تهيئة الجامعة بكل مكوناتها لهذا التغيير. ولما كان الأستاذ هو المحور الرئيس لتفعيل هذا التغيير؛ كان من الضروري أن تقوم الجامعة بإعداده وتهيئته عن طريق تدريبه على أداء وظائفه وفقا لمتطلبات هذا النظام، وذلك بعد تحديد الاحتياجات التدريبية لديه.

لذلك تهدف الدراسة الحالية إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الجامعي في الجزائر في ظل نظام (LMD) في مجالات: التدريس، والتقويم، والإشراف، والمرافقة البيداغوجية (التعليمية)، والبحث العلمي، وتبيان أهمها اعتمادا على المنهج الوصفي التحليلي، تم استخدام الاستبانة لجمع البيانات من (175) أستاذا من جامعة العربي بن مهيدي بأم البواقي، ودعم بمقابلات مع (10) أساتذة. توصلت إلى أن أهم هذه الاحتياجات التدريبية هي على الترتيب: المهارات المتعلقة بالمرافقة، المهارات المتعلقة بالبحث العلمي، المهارات بالمتعلقة التدريس، المهارات المتعلقة بالتقويم، المهارات المتعلقة بالإشراف.

الكلمات المفتاحية:

نظام LMD، الاحتياجات التدريبية، التعليم الجامعي الجزائري، أساتذة الجامعة.

ISSN:2308-5347

Training Needs of Algerian Faculty Members in LMD System

Abstract:

The success of the change, that Algerian university has adopted through the application of LMD system, depends on the preparation of the university with all its components to this change.

As the faculty members are the main factor to activate this change, it is essential that the university prepares them to perform their functions as required in this system through training, which requires necessarily the identification of training needs.

Therefore, the purpose of the current study is to identify training needs of faculty members in the areas of: teaching, evaluating, supervising, tutoring, and research, with classifying them according to their importance. Using the descriptive analytical method, the data is collected through a questionnaire applied to 175 faculty members from l'Arbi Ben Mhidi University.

The results showed that the most important training needs are respectively:

1. Tutoring skills (students' motivating skills, students' problem-solving skills, Communication skills that enable to help students, first year students' integration and guidance),
2. Scientific research kills (conference organization, making conference communications, Working within research teams, the use of new technologies),
3. Teaching skills (The formulation of specific educational goals that can be measured, program's time management, on-line lessons design and use).
4. Evaluating skills (formative evaluation, the design of practical situations for evaluation, formulation of exam questions that relate knowledge to reality)
5. Supervising skills (management of supervision sessions, the development of systematic and logical thinking among students).

Keywords:

LMD System, Training needs, Algerian Higher Education, Faculty members.

ISSN:2308-5347

المقدمة:

إن تسارع وتيرة التغير وتفجر المعرفة الإنسانية يشكلان أهم ملامح العصر الحالي؛ إذ إن التطور السريع الذي تعرفه الميادين العلمية المختلفة ينعكس بشكل جلي على كل مناحي الحياة الإنسانية. وهو الأمر الذي جعل من حجم الاستثمار في البحث العلمي مؤشرا لنمو البلدان اقتصاديا، وعاملا أساسيا في تمكين الدول المتقدمة من التنافس على الريادة في العالم؛ حيث تشير إحصائيات منظمة التعاون والتنمية (OECD) إلى أن كلا من فرنسا، وألمانيا، والولايات المتحدة الأمريكية، وكوريا الجنوبية، واليابان تخصص للبحث العلمي ما يتراوح بين 2.08 % و3.44 % من إجمالي الناتج المحلي. (OECD، 2010)

تفسر مثل هذه الإحصائيات السعي الحثيث لمختلف الدول للاهتمام أكثر بمؤسساتها التربوية والتعليمية، لاسيما منها الخاصة بالتعليم الجامعي؛ سواء بزيادة معدل الإنفاق على هذا القطاع أو بالعمل على التجديد الدائم له عن طريق الإصلاحات الساعية إلى مواكبة التطورات؛ إذ تضطلع الجامعة الآن بمهمة تطوير المجتمع من خلال تزويده باليد العاملة المؤهلة، إضافة إلى التعامل مع المشكلات والتحديات التي تواجهه، وكذا التنبؤ بتلك التحديات في المستقبل، واقتراح الإجراءات والتدابير اللازمة للتصدي لها. (فاروق فلية، 2005)

وقد دفع إدراك الدول الأوروبية لهذا الدور الاستراتيجي للجامعة إلى إعادة النظر في أنظمتها الجامعية. واعتمادا على الربط بين الأنساق المفتوحة الثلاثة : الجامعة، والمجتمع، وسوق العمل، تم في عام 1998 تبني هيكلة جديدة مشتركة لنظام التعليم الجامعي سميت بنظام LMD (ليسانس، ماجستير، دكتوراه) من قبل أربع دول أروبية كبرى هي: فرنسا، وألمانيا، وبريطانيا، وإيطاليا، ليعرف انتشارا أكبر سنة 1999 (30 دولة). وتسعى الدول الأوروبية من خلال هذه الهيكلة إلى تطبيق معايير الاقتصاد الحر في التعليم الجامعي بهدف إيجاد تكامل بين الكم والكيف، محددة بذلك عدة معايير لنظامها الجامعي: أولها فتح المجال للشراكة مع الهيئات الدولية من أجل فتح مجال الحركية وتبادل الخبرات بين الدول، إضافة إلى معيار الجودة في التعليم الجامعي من أجل ضمان النوعية على مختلف المستويات (برامج دراسية، طرق تدريس، بحث مستوى الباحثين، أساتذة، طلبة، منشآت، ومصالح...)، وكذا اعتماد معيار تمويل الجامعات من خلال فتح المجال لتعدد مصادر تمويل الجامعة وصولا إلى عدّها مؤسسة منتجة، إلى جانب تسويق المعارف والخدمات والاستشارات وإقامة علاقات مع مختلف المؤسسات بالمجتمع. (UNESCO، 1998)

أما في الجزائر، فقد تم اعتماد هذا النظام ابتداء من شهر سبتمبر 2004، وذلك في سياق إصلاح نظام التعليم الجامعي على ضوء توصيات اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية في المخطط الخاص بإصلاح النظام التربوي المتبنى من طرف مجلس الوزراء في أبريل 2002؛ حيث تم البدء في تطبيقه أولا في عشر جامعات من بينها جامعة العربي بن مهيدي بأم البواقي ميدان الدراسة الحالية. ومباشرة مع بداية الشروع في الإصلاحات تم إدراك أن نظام (LMD) يتطلب إمكانات مهمة من حيث الهياكل، والتجهيز، والتأطير؛ لذلك تم تكوين لجنة خاصة من أجل تحديد الإمكانات اللازمة على مختلف المستويات، فتم رصد مجموعة من النقائص تتعلق بالتمويل، وبالعملية التعليمية، وبإعادة النظر في الخريطة الجامعية، وبتسيير المؤسسات الجامعية، وبالتعاون الدولي، وبتلاؤم المنظومة التربوية، وبالتنظيم، (علي لونيس، وصلاح الدين تغليت، 2005) إضافة إلى نقائص متعلقة بالموارد البشرية وعلى رأسها هيئة التدريس سواء من حيث العدد أو من حيث الكفاءات التي يتطلبها هذا التغيير. (Berrouche&Berkane، 2007)

وبما أن الأستاذ الجامعي هو أهم تلك الموارد البشرية، وأكثرها قدرة على تفعيل التغيير، كونه محرك العملية التكوينية والقادر على تجسيد الأهداف المسطرة للجامعة، من خلال قيامه بالعديد من الأدوار التي تتغير بتغير البيئة الداخلية والخارجية للجامعة؛ وعليه، كان لزاما على الجامعة الجزائرية الاهتمام بهذه الشريحة من الموارد البشرية، بدءًا بانتقائهم وفق الطرق السليمة، ثم إعدادهم والاهتمام المستمر بهم من أجل تمكينهم من تطوير قدراتهم ومهاراتهم العلمية والمهنية، بشكل يمكنهم من أداء وظائفهم المستحدثة من

ISSN:2308-5347

خلال إضافة مهام جزئية في الوظائف الكبرى من تدريس وتقويم وإشراف وبحث العلمي، أو بإضافة وظائف جديدة كالمرافقة، وفقا لما يتطلبه هذا الإصلاح من كفاءات.

مشكلة الدراسة:

يبرز دور التدريب كأحد أهم وسائل إعداد الأستاذ لهذا التغيير، فمن خلاله يتم إمداده بالمعارف الجديدة والمهارات الحديثة والاتجاهات المسايرة لهذا التطور، خاصة وأنه أصبح متوقعا من الأستاذ الجامعي في ظل هذا الإصلاح تأدية وظائفه بطريقة أو بنمط مختلف عما كان عليه سابقا، إضافة إلى قيامه بوظائف جديدة، واستخدامه لتقنيات حديثة. ولا يمكن أن تكون هناك برامج تدريبية ما لم تكن هناك حاجة فعلية إلى التدريب، لذلك فإن الخطوة الأولى في عملية التدريب هي تحديد مكامن النقص لدى الأساتذة مقارنة بالأداء المطلوب منهم أو بمتطلبات الأدوار أو التقنيات المستحدثة، وهي الفجوة التي تعرف بالاحتياجات التدريبية. وتهدف الدراسة الحالية إلى تحديد طبيعة هذه الأخيرة لدى أساتذة التعليم الجامعي في ظل نظام (LMD) من خلال الإجابة عن التساؤل الرئيس الآتي:

- ما الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الجامعي في ظل نظام (LMD)؟

وتتفرع عنه التساؤلات الجزئية التالية:

- ما الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الجامعي في ظل نظام (LMD) في مجال التدريس؟
- ما الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الجامعي في ظل نظام (LMD) في مجال التقويم؟
- ما الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الجامعي في ظل نظام (LMD) في مجال الإشراف؟
- ما الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الجامعي في ظل نظام (LMD) في مجال المرافقة البيداغوجية (التعليمية)؟
- ما الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الجامعي في ظل نظام (LMD) في مجال البحث العلمي؟

أهمية الدراسة

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من كون التدريب ضرورة حتمية يفرضها أي تغيير، لذلك فإن تبني الجامعة الجزائرية لنظام (LMD) يترتب عليه ضرورة تهيئة الموارد البشرية العاملة فيها من أجل التكيف مع متطلبات هذا النظام، وبالتالي العمل على إنجاحه؛ وبما أن الأستاذ أحد هذه الموارد فتدريبه يعدّ أمرا ضروريا. ولا يمكن القيام بالتدريب دون تحديد للاحتياجات التدريبية. وتوفر هذه الدراسة معطيات بإمكانها أن تكون منطلقا لبناء برامج تدريبية لأساتذة التعليم الجامعي على أساس احتياجات فعلية لهم، وبالتالي تساهم في تحقيق تكيف الأساتذة مع متطلبات نظام (LMD) ورفع كفاءتهم من خلال تعديل مكامن النقص لديهم. والجدير بالذكر أن مجرد اطّلاع الأساتذة على نتائج الدراسة سوف يمكنهم من معرفة مكامن النقص لديهم مقارنة بما يتطلبه نظام (LMD)، الأمر الذي يساعدهم على التقويم الذاتي، وبالتالي السعي إلى التطوير الذاتي. ويعدّ هذا النوع من الدراسات إحدى الوسائل التي يمكن الاستعانة بها من أجل العمل على إنجاح نظام (LMD) في الجامعة الجزائرية، من خلال تبني الاحتياجات كمعطيات تمكن من إجراء تعديلات، في ظل ندرة الدراسات العلمية حول التعليم الجامعي الجزائري بعد تطبيق هذا النظام.

أهداف الدراسة:

بعد استعراض ما سبق حول أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي، يمكننا ملاحظة أن تحديد هذه الاحتياجات لم يكن في الغالب مقترنا بإدخال إصلاح أو تغيير على النظام التعليمي

ISSN:2308-5347

ككل، إضافة إلى ندرة الدراسات التي تناولتها في ظل نظام (LMD) في الجزائر. لذلك تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- تحديد مهام الأستاذ الجامعي في ظل نظام (LMD) في مجالات: التدريس، والتقويم، والإشراف، والمرافقة، والبحث العلمي.
- تحديد الاحتياجات التدريبية في كل مجال، ثم ترتيبها حسب أهميتها.

مصطلحات الدراسة:

1. نظام LMD:

هو نظام خاص بالتعليم العالي، ظهر في الدول الأنجلوسكسونية، ثم تبنته الدول الأوربية في أواخر التسعينيات، تبنته الجزائر كإصلاح للمنظومة التعليمية الجامعية بهدف التماشي مع التحولات السياسية، والاجتماعية، والاقتصادية المحلية من جهة، ومع التحولات العالمية ونظام العولمة من جهة أخرى. تم تطبيقه منذ الدخول الجامعي (2006-2004)، ويقوم على ثلاث مراحل:

- الليسانس = بكالوريا + 3 سنوات، أي أنها شهادة تحضر في ثلاث سنوات وتنقسم إلى فرعين :
  - شهادة ليسانس مهنية: حيث يتلقى فيها الطالب تكوينا يؤهله لأن يكون جاهزا للحياة العملية.
  - شهادة ليسانس علمية: تسمح للطالب بمتابعة الدراسة تحضيرا لنيل شهادة الماجستير.
- الماجستير= بكالوريا + 5 سنوات، أي أن هذه الشهادة تحضر في ظرف سنتين بعد الليسانس وتنقسم إلى فرعين:
  - شهادة ماجستير مهنية: تؤهل حاملها إلى الحياة العملية مباشرة وتراعي البرامج التكوينية في هذا النوع من الشهادات الجانب المهني.
  - شهادة ماجستير بحث: تسمح لحاملها مواصلة الدراسة للتحضير لنيل شهادة الدكتوراه.
- الدكتوراه = بكالوريا + 8 سنوات، أي أنها شهادة تحضر بعد ثلاث سنوات من شهادة الماجستير.

(Houphouet-Boigny, 2008 : 2126-)

2.مهام الأستاذ الجامعي:

هي المهام التي أسندت للأستاذ الجامعي بعد تبني الجامعة الجزائرية لنظام (LMD)، وقد تم رصدها اعتمادا على الجريدة الرسمية، والدليل العلمي لتطبيق نظام (LMD) المقترح من قبل وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الجزائرية. وشملت: التدريس، والتقويم، والإشراف، والمرافقة، والبحث العلمي، وهي نفسها الأبعاد الرئيسة لأداة جمع البيانات في هذه الدراسة.

3. الاحتياجات التدريبية:

هي التغيرات المطلوب إحداثها في أداء الأستاذ الجامعي بواسطة التدريب حتى يكون قادرا على أداء مهامه المتعلقة بالتدريس، والتقويم، والإشراف، والمرافقة، والبحث العلمي في ظل ما يتطلبه نظام (LMD) الذي تبنته الجامعة الجزائرية. ويتم التوصل إليها اعتمادا على التقرير الذاتي للأساتذة.

الإطار النظري:

نظام (LMD) في الجامعة الجزائرية: لقد تم انتهاج نظام (LMD) في الجامعة الجزائرية بهدف تحقيق مجموعة من الأهداف أهمها:

ISSN:2308-5347

- تقديم تكوين بمواصفات عالمية، وتشجيع التعاون مع الجامعات الدولية.
- تقديم شهادات بالمقاييس الدولية مما يجعلها معترفا بها دوليا.
- تأكيد الطابع التقني للمحتويات التعليمية ودمجها في منظومات العمل والإنتاج ومشكلاته، وبالتالي ضمان تكوين يوافق تطورات المحيط الاجتماعي، والاقتصادي، والثقافي.
- مرونة نظام التقييم والانتقال مما يسمح بزيادة فرص النجاح. (أحمد أويحيى، 2012)
- تقليص مدة الحصول على الشهادات الجامعية بغرض تخفيض الإنفاق، والاستفادة من طاقة الشباب في ميدان العمل والإنتاج.
- تمهيد الانتقال إلى تأسيس الجامعات الافتراضية. (العربي فرحاتي، 2005 : 40)

وعليه، تم تنظيم التكوين في الجامعة الجزائرية على شكل ميادين دراسية، وشعب، وتخصصات؛ حيث يغطي الميدان عدة فروع، تعكس مجالات واسعة (ميدان العلوم الاجتماعية مثلا)، وتشكل الشعبة جزءا من الميدان التكويني، تبين التخصص الذي يتابعه الطالب داخل الميدان (علم النفس، وعلوم التربية، وعلم الاجتماع)، أما التخصص فهو جزء من الشعبة، يبدأ من السنة الثانية ليسانس أو الثانية ماجستير كتخصص علم نفس العمل والتنظيم، والإدارة والتسيير في التربية، وعلم الاجتماع التربوي. ويشتمل نظام (LMD) على ثلاث شهادات تمثل في نفس الوقت المستويات الثلاث للنظام وهي: (بكالوريا + 3 سنوات) وتقابله شهادة الليسانس (مهنية أو أكاديمية)، (بكالوريا + 5 سنوات) وتقابله شهادة الماجستير (مهنية أو أكاديمية)، و(بكالوريا + 8 سنوات) وتقابله شهادة الدكتوراه (مهنية أو أكاديمية).

وتنظم الدراسة في كل مستوى في شكل سداسيات، يتكون كل منها من عدة وحدات تعليم مترابطة فيما بينها. يتكون السداسي من (14) إلى (16) أسبوعا تخصص للمحاضرات، والأعمال الموجهة، والأعمال التطبيقية، والامتحانات، بحجم ساعي أسبوعي يتراوح بين (20) إلى (24) ساعة مضافا إلى الوقت المخصص للعمل الفردي للطالب، ومتابعة الأساتذة، وأنشطة الفرق التعليمية المشرفة على التكوين عموما. ويتراوح عدد وحدات التعليم من (3) إلى (4) في السداسي، كل وحدة تحتوي من (1) إلى (3) مادة وتنقسم إلى: وحدات تعليم إجبارية، ووحدات تعليم استكشافية. أما المادة فهي عبارة عن تعليم نظري وتطبيقي لها مقدار زمني أسبوعي، ولها قيمة من الأرصدة ومعامل. ولكل وحدة أرصدة تمثل مجموع أرصدة موادها محددة بمعامل يقدر من قبل فرقة التكوين. وهناك ما يسمى بالمعابر التي تقوم فرقة التكوين بإنشائها بين المسالك الدراسية، للسماح للطلبة بتغيير مسلكهم والوصول للتخصص المطلوب والنجاح فيه. (عبد الكريم حرز الله، كمال بداري، 2008 : 31 - 32)

مهام الأستاذ الجامعي في ظل نظام (LMD):

لم تتغير المهام الأساسية للأستاذ جذريا، غير أنها عرفت بعض التعديلات التي تتعلق بغاياتها وأهدافها تارة، وبمحتواها وطرق إنجازها ووسائلها تارة أخرى؛ فقد صار التدريس مثلا يتم في اتجاه تحقيق استقلالية الطالب، من خلال توفير كل الظروف التي تجعله مسؤولا عن تكوينه، ويتطلب تسيير الوقت في حدود السداسي؛ الأمر الذي يقتضي تحكما صارما في الوقت. أما التقويم فلا يتم على أساس مفهوم المعرفة والمهارة فقط، بل يتجاوزهما إلى الكفاءات أيضا؛ حيث يتم اكتشاف عدد كاف من القدرات لدى الطالب، ثم البحث عن كيفية التصرف في وضعية مشكلة، وذلك من خلال اعتماد التقويمين المستمر والتحصيلي.

وتعد المرافقة tutoring من أهم أوجه التعديلات التي مست مهام الأستاذ؛ إذ لم تكن هذه الأخيرة مدرجة ضمن مهامه على الرغم من قيام بعضهم بها تطوعا. وتتعلق هذه المهمة -التي نعدّها نوعا من الإرشاد الأكاديمي- بالمتابعة الدائمة للطالب بهدف تمكينه من الاندماج في الحياة الجامعية، وتسهيل حصوله على المعلومات حول عام الشغل. ولها جوانب عديدة؛ ففي جانبها الإعلامي والإداري تأخذ شكل الاستقبال والتوجيه والوساطة، وفي جانبها التعليمي شكل المرافقة في التعلم وتنظيم العمل الشخصي للطالب

ISSN:2308-5347

ومساعدته في بناء مساره التكويني، أما في جانبها المنهجي فتركز على التدريب على مناهج العمل الجامعي، وتتمحور في جانبها التقني حول التوجيه في استعمال الأدوات والدعائم التعليمية، في حين تأخذ في جانبها المهني شكل مساعدة الطالب على إعداد مشروعه المهني. (الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، 2009، 01: 27)

الاحتياجات التدريبية:

يستدعي إدخال أي تغيير على المهام أو أنظمة العمل أو أجهزته اتخاذ المنظمة للتدريب كاستراتيجية تساعد مواردها البشرية على التكيف مع هذا التغيير، وخفض مقاومتها له. (Brown، 2002: 571) وتعدّ الاحتياجات التدريبية هي مجموع التغييرات والتحسينات المطلوب إحداثها في معلومات ومهارات واتجاهات العاملين قصد التغلب على المشكلات التي تعترض سير العمل، وتحول دون تحقيق أهداف المنظمة؛ حيث يساهم التحديد الواضح والدقيق للاحتياجات التدريبية في ضمان فعالية تحقيق أهداف عملية التدريب. ويتم استقاؤها من مصادر عديدة كبطاقات توصيف الوظائف، وتقارير المتابعة، وتوصيات الإدارة العليا، ومراجعة أهداف المنشأة وسياساتها، والالتقاء بالمدراء والمشرفين، ويعدّ الأفراد العاملون من أهم هذه المصادر؛ إذ ليس هناك أدق من رأي صاحب الحاجة حين يصرح بها طواعية. (Martory& Crozet، 2005: 55)

الدراسات السابقة

ومن الدراسات التي تناولت تحديد الاحتياجات التدريبية لدى الأستاذ الجامعي ما يركز فقط على جانب معين من مهامه العديدة كدراسة (Mahmodi et al.، 2011) حول تحديد الاحتياجات التدريبية لدى أساتذة الزراعة والموارد الطبيعية الإيرانيين في مجال استخدام تكنولوجيا المعلومات (IT) في الأنشطة التدريسية والبحثية، التي أظهرت نتائجها أن أهم هذه الاحتياجات هي نظريات ونماذج التربية الإلكترونية، واستخدام الميكروسوفت وورد هو أقلها أهمية. ودراسة (Hussain et al.، 2011) التي هدفت إلى تنمية استعمال الأساتذة بالجامعات الباكستانية للموارد التي يوفرها الحاسوب بعد تحديد احتياجاتهم التدريبية في هذا المجال، وأكدت نتائجها على فعالية التدريب الذي صمم على هذا الأساس. إضافة إلى دراسة (الويزة طشوعة، 2009) التي تناولت تحديد الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم العالي في الجزائر في مجال التقويم على ضوء متغير نوعية التكوين، وذلك عن طريق تحديد متطلبات التقويم على ضوء متغير نوعية التكوين، ومقارنتها بقدرات الأساتذة لتحديد النقاط التي هم فيها بحاجة للتدريب. وتوصلت إلى ضرورة الاهتمام بالبرامج التكوينية للمكونين وتحسين نوعيتها. وتشجيع دراسات تقويم التعليم العالي عموما، وتقويم أداء أساتذة التعليم العالي بصفة خاصة. ودراسة (نورة عبد الغفار، 2006) حول الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية للبنات بالسعودية للقيام بمهام تصميم المقرر الدراسي والإعداد لتنفيذه، التي توصلت إلى أن أهم هذه الاحتياجات هي على الترتيب: تنظيم محتوى المقرر، تقويم تعلم الطالبات، تقويم المقرر، الإعداد لتنفيذ المقرر، اشتقاق محتوى المقرر، اختيار طرق التدريس المناسبة لتنفيذ محتوى المقرر.

ومنها ما هدف إلى تحديد الاحتياجات التدريبية للأستاذ الجامعي بشكل شامل كدراسة (أسماء العمري، 2010) التي سعت للتعرف على الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتوصلت إلى أن هناك احتياجات عالية في المجال البحثي، فالمجال التربوي، ثم المجال الإداري، واحتياجات متوسطة في المجال التقني ثم مجال خدمة المجتمع. ودراسة (Ali et al.، 2010) التي تناولت تحديد الاحتياجات التدريبية لهيئة تدريس جامعة (N.W.F.P) الباكستانية، والتي أظهرت أن أهمها هي: تقييم المهارات، واستعمال تكنولوجيا المعلومة في التدريس، ومهارات إدارة الصف. وأيضا دراسة (Fernandez Diaz et al.، 2010) التي أجريت في مدريد بإسبانيا، وهدفت إلى التعرف على مدى معرفة أعضاء هيئة التدريس بالتغيرات التي يشهدها التعليم العالي في أوروبا، إضافة إلى محاولة فهم أهمية

ISSN:2308-5347

التطوير النمو المهني لديهم، وكيف يمكن تحسين مقاربات التنمية المهنية في الجامعة، وبينت نتائجها درجة من الجهل حول التغيرات في التعليم العالي الأوروبي وشعورا بالمقاومة لدى الكثير من الأساتذة. وفي حين عدّ الكثير منهم أن العلم بصيرورة التغير والتكيف معه من الصفات المهمة، أشارت الاستجابات أيضا إلى حاجة واضحة للتوجيه إذا ما أدخلت نماذج جديدة للتعلم، وإلى استراتيجيات مواجهة (coping) مناسبة في عملهم. إضافة إلى دراسة (Bureau régional de Dakar، 1996) حول تحديد الاحتياجات التدريبية للأساتذة في الجامعات الإفريقية الفرانكفونية في المجال التعليمي وفي المجال العام (تكوين وظيفي، تكوين عام)، وشملت عينة من الطلبة، وعينة من الأساتذة ورؤساء الجامعات تم اختيارهم بطريقة عشوائية من ثلاث دول. وتم التوصل إلى أن أولويات التدريب هي: المعلومات، والتعليم، والاتصالات، وتسهيل التعلم ونظرياته، أما المهارات الفردية التي يحتاج فيها الأساتذة إلى التدريب فهي: استخدام المواد التعليمية، واستخدام الوسائل السمعية والبصرية، في حين تمثلت احتياجات أساتذة التدريب المهني وتعليم المدرسين في: التقويم الذاتي للطالب، واختيار أدوات التقويم بما يتفق مع الأهداف التعليمية.

منهجية الدراسة واجراءاتها

منهج الدراسة

بما أن الهدف من الدراسة الحالية هو تحديد الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الجامعي، فقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، الذي يناسب هذا النوع من الأهداف، كونه يهتم بدراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، فيصفها وصفا دقيقا ويحلل مكوناتها وتجلياتها كيفيا وكميا.

عينة الدراسة

تمت الدراسة الحالية بجامعة العربي بن مهيدي بأم البواقي شرق الجزائر؛ حيث تبين من خلال الإحصائيات المتحصل عليها من مختلف الكليات والمعاهد بهذه الجامعة أن العدد الإجمالي للأساتذة هو (688)، كما أظهرت الدراسة الاستطلاعية (المتعلقة ببناء أداة الدراسة) وجود اختلاف بين وجهات نظر الأساتذة باختلاف جنسهم، وباختلاف كلياتهم، مما أوجب المحافظة على تمثيل هذين المتغيرين في العينة كما هو موجود في المجتمع. ولتحقيق ذلك تم استخدام العينة العشوائية الطبقية؛ فتم تحديد الوزن النسبي لمتغيري نوع الكلية والجنس في المجتمع، كما هو موضح في جدول (1)، وتم الحرص على مراعاة النسب التي تم التوصل إليها أثناء التوزيع على أفراد العينة.

جدول(1) توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الكلية والجنس.

الكلية	عدد الأساتذة		تصنيفهم حسب الجنس		
	العدد	%	الجنس	العدد	%
كلية العلوم الدقيقة وعلوم الطبيعة والحياة	187	27	الذكور	116	62
			الإناث	71	38
كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير	70	10	الذكور	42	60
			الإناث	28	40
كلية الحقوق والعلوم السياسية	63	9	الذكور	39	62
			الإناث	24	38
كلية الآداب واللغات والعلوم الاجتماعية والإنسانية	194	28	الذكور	73	38
			الإناث	121	62

ISSN:2308-5347

كلية العلوم والتكنولوجيا	116	17	الذكور	76	66
			الإناث	40	34
معهد تسيير التقنيات الحضرية	58	9	الذكور	32	55
			الإناث	26	45
المجموع	688	100	الذكور	378	55
			الإناث	310	45

وبعد توزيع أداة الدراسة على (250) أستاذا، يمثلون نسبة (36 %)، لم يتم استرجاع سوى (198)، منها (175) استبانة فقط صالحة للتحليل، أي ما يعادل نسبة (25.43 %) ويبين جدول (2) توزيع أفراد العينة حسب متغيري الكلية، والجنس.

جدول(2)توزيع أفراد العينة حسب الكلية والجنس

الكليــة	عدد الأساتذة		تصنيفهم حسب الجنس		
	العدد	%	الجنس	العدد	%
كلية العلوم الدقيقة وعلوم الطبيعة والحياة	44	25	الذكور	24	55
			الإناث	20	45
كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير	19	11	الذكور	11	66
			الإناث	08	34
كلية الحقوق والعلوم السياسية	19	11	الذكور	13	70
			الإناث	06	30
كلية الآداب واللغات والعلوم الاجتماعية والإنسانية	40	23	الذكور	14	35
			الإناث	26	65
كلية العلوم والتكنولوجيا	35	20	الذكور	21	60
			الإناث	14	40
معهد تسيير التقنيات الحضرية	18	10	الذكور	7	40
			الإناث	11	60
المجموع	175	100	الذكور	90	51
			الإناث	85	49

من خلال مراجعة الدراسات التي هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية، والاطلاع على مهام الأستاذ الجامعي بعد تبني الجامعة الجزائرية لنظام (LMD) من خلال الجريدة الرسمية، وكذا الدليل العلمي المقترح من قبل وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الجزائرية لتطبيق نظام (LMD)، تم تحديد الأبعاد الرئيسة للاستبانة، وهي نفسها المجالات الرئيسة لمهام الأستاذ الجامعي في ظل نظام (LMD)، ثم تحديد الأبعاد الفرعية التي تقابلها النشاطات المتضمنة في كل مهمة رئيسة. بعدها صيغت البنود بحيث يقيس كل بند هدفا معينا.

وتم القيام بدراسة استطلاعية جربت خلالها الاستبانة في صورتها الأولية على ستة (6) أساتذة، وفضل أن يكونوا من الاختصاصات التقنية لتوقع وجود بعض المصطلحات الغامضة لديهم، لذلك اختير أستاذان

ISSN:2308-5347

مـن كلية العلوم والتكنولوجيا، وأستاذان من كليـة العلوم الدقيقة وعلوم الطبيعة والحياة، وآخران من معهد تسيـير التقنيـات الحضرية. اتضح من خـلال ملاحظاتهم أن هناك صعوبة في التمييز بـين بدائل الاستبيان (لـدي حاجة ملحـة، لدي حاجة، ليست لدي حاجة)، وأن هناك مفاهيـم مرتبطة بنظام (LMD) غامضة أصـلا لديهـم، وعبروا عن حاجتهم ورغبتهم في الاطلاع عليها، كما تبين ضرورة إضافة بعض المهارات في مهمة البحث العلمي (التكنولوجيات والوسائل المستخدمة في البحث العلمي).

وفي ضـوء ملاحظـات التطبيق الأولي تم إجراء بعض التعديلات علـى بنود الاستبانة وبدائلها؛ حيث تمت صياغة بنود الاستبانة في شكل مهارات، يطلب من المجيب أن يختار من بينها المهارات التي يحتاج إلى تنميتها، وإضافـة جـزء ثـانٍ يشمل المفاهيـم الأساسيـة لنظـام (LMD)، يطلب من المجيـب أن يحدد مـدى وضوحها بالنسبة إليه.

صدق وثبات الاستبانة:

للتأكد من صدق الاستبانة، تم اعتماد صدق المحتوى؛ حيث عرض على عشرة (10) أساتذة من جامعتي أم البواقـي وخنشلـة. وتضمن الاستبيان المقدم للتحكيم عنوان الموضوع، وتساؤلات الدراسة، والمحاور الرئيسة مرفقـة ببنودهـا مع إعطاء بديلـين للأستاذ المحكم (يقيس، لا يقيس) وترك مجال لإعطـاء ملاحظات عن كل بنـد. ويظهـر جدول (3) معاملات صدق بنود الاستبانة اعتمادا علـى المعادلة الإحصائية التي اقترحها Lauske والتي مفادها:

$$CVR = \frac{ne - NE/2}{NE/2} \quad \text{(Muchinsky, 1983: 178)}$$

حيث: ne: عدد المحكمين الذين اعتبروا أن البند يقيس السلوك المراد قياسه ، و NE: عدد المحكمين الإجمالي.

جدول(3) معامل صدق كل بند من بنود الاستبانة

الجزء الأول										الجزء الثاني	
التدريس		التقويم		المرافقة		الإشراف		البحث العلمي		مفاهيم نظام LMD	
رقم البند	CVR	رقم البند	CVR	رقم البند	CVR	رقم البند	CVR	رقم البند	CVR	رقم البند	CVR
01	01	01	0.8	01	01	01	0.4	01	0.7	01	01
02	0.8	02	0.8	02	0.6	02	0.5	02	01	02	01
03	01	03	0.8	03	0.5	03	01	03	01	03	01
04	01	04	0.4	04	01	04	01	04	01	04	01
05	01	05	0.7	05	0.5			05	01	05	01
06	0.4	06	01	06	0.3			06	01	06	01
07	01	07	0.4	07	0.4			07	01	07	01
08	00	08	01	08	0.2			08	0.4	08	01
09	0.4	09	01	09	0.4			09	01	09	01
10	01	10	01	10	0.4			10	0.2	10	01

ISSN:2308-5347

11	0.5	11	01	11	0.4		11	0.1	
12	0.5	12	01	12	01		12	01	
13	0.5	13			01		13	01	
14	0.8	14			01		14	01	
15	0.4	15			01		15	01	
16	0.8	16					16	01	
17	01								
18	00								
19	01								
20	0.8								
21	0.5								
22	0.6								
23	01								
24	0.8								
25	0.7								
26	01								
المتوسط	0.71		0.82		0.64		0.64	0.78	01

وقد تم حذف البنود التي يقل معامل صدقها عن (0.4)، وتعديل أو حذف التي يساوي معامل صدقها (0.4) وفقا للملاحظات التي قدمها المحكمون، وإضافة بعض البنود تبعا لهذه الملاحظات ذاتها، كما هو مبين في جدول (4) و(5).

جدول(4) البنود التي تم حذفها والتي تم إضافتها

البنود التي حذفت	البنود التي أضيفت
تحديد الأهداف المرتبطة بكل نشاط	خلق مهارة التقويم الذاتي لدى الطالب
تسيير حصة الأعمال الموجهة حسب الحجم الساعي المحدد لها	تنمية التفكير المنهجي والمنطقي لدى الطالب
تسيير حصة الأعمال التطبيقية حسب الحجم الساعي المحدد لها	مساعدة الطلبة على اختيار أماكن لإجراء الدراسات الميدانية
تنظيم المادة العلمية تنظيما متسلسلا	
تشجيع الطلبة للتوسع في النقاط التي تم تقديمها في المحاضرة	
إنجاز المطبوعات المتعلقة بالمواد التي تدرسها	
مساعدة الطالب على اختيار مصادر المعلومات	
جعل الدروس تطبيقية أكثر منها نظرية	

ISSN:2308-5347

اختيار أحسن طرق التدريس والتي تتناسب مع الموقف. التدريسي
بناء الامتحانات وفق طريقة منهجية

جدول(5) البنود التي تم تعديلها

البند في شكله الأول	البند بعد التعديل
توزيع زمن الحصة على العناصر المخطط تقديمها	توزيع زمن الحصة على العناصر المخطط تقديمها في الدرس
توزيع برنامج المادة على حصص السداسي	توزيع برنامج المادة على عدد حصص السداسي
الخطوات المنهجية لتحضير الدرس	التحكم في منهجية تحضير الدرس
تشجيع الطلبة على التعلم الذاتي	خلق دافعية البحث والتعلم الذاتي لدى الطلبة
التحدث بطلاقة لغوية	اختيار طرق الاتصال المناسبة للموقف التعليمي
التحكم في الفصل أثناء الحصة	التحكم في الحصة عن طريق توفير الجو الملائم لها
إتقان اللغات الأجنبية	استخدام اللغات الأجنبية

وعليه جاءت الاستبانة في صورتها النهائية مكونة من:

- **قسم متعلق بمعلومات حول الكلية، والقسم، والجنس، والرتبة.**
- **قسم تضمن جزأين: شمل أولهما خمسة أسئلة رئيسة متعلقة بالأبعاد الرئيسة لمهام الأستاذ الجامعي في ظل نظام (LMD) (التدريس، والتقويم، والإشراف، والمرافقة، والبحث العلمي**

جدول (6) توزيع البنود على مختلف الأبعاد في كل محور

الأبعاد الرئيسة	الأبعاد الفرعية	البنود
التدريس	تسيير الوقت والدروس في إطار السداسي	1، 2.
	التخطيط للدرس	3، 4، 5.
	العمل في اتجاه استقلالية الطالب	6،7،8، 9، 10،
	توفير أحسن ظروف النجاح	11، 12، 13،14.
التقويم	التقويم المستمر	1، 2، 3،4، 5.
	امتحانات نهاية السداسي أو الاستدراك	6، 7، 8، 9، 10، 11.
المرافقة		1، 2،3، 4،5،6،7، 8.
الإشراف		1، 2، 3، 4، 5، 6.
البحث العلمي	البحث لتنمية الذات	1، 2، 3، 4، 5، 6، 7.
	البحث لخدمة المجتمع	8، 9، 10، 11، 12.

يظهر جدول(6) أن كلا منها يتضمن فرعية، يمثل كل بعد مجموعة من المهارات، يطلب من الأستاذ أن يحدد من بينها المهارات التي هو بحاجة إل تنميتها، مع ترك المجال مفتوح في نهاية كل محور ليقترح مهارات أخرى لم يتم التطرق إليها في حين يرى أنه بحاجة إلى تنميتها.

ISSN:2308-5347

في حين تضمن الجزء الثاني أحد عشر (11) مفهوما متعلقا بنظام (LMD)، ومرتبطا بوظائف الأستاذ، يطلب منه أن يحدد مدى وضوح كل منها وفق بديلين (واضحة، غير واضحة).

نتائج الدراسة

من أهم العوامل المؤثرة في نجاح أي تغيير على مستوى أي منظمة، هو معرفة الموارد البشرية وفهمها لماهية هذا التغيير؛ إذ ليس من المنطقي مطالبة هؤلاء بتنفيذ إجراءاته، وهم غير ملمين بحيثياتها أو غير مدركين لمفاهيمها إدراكا صحيحا. وفي هذا الصدد عبر أفراد عينة الدراسة عن المفاهيم الرئيسة في نظام (LMD)، التي يشوبها عدم الوضوح لديهم في جدول (7)

جدول (7)المفاهيم الرئيسة غير الواضحة في نظام (LMD)

المفهوم	التكرار	النسب المئوية
المعابر	156	% 89.14
الشهادات المهنية في نظام (LMD)	145	% 82.28
التدرج عبر السنوات في نظام (LMD)	142	% 81.14
الوحدات التعليمية	141	% 80.57
نظام الأرصدة	134	% 76.57
عروض التكوين	122	% 69.71
الانتقال عبر السداسيات في نظام (LMD)	120	% 68.51
الشهادات الأكاديمية في نظام (LMD)	62	% 35.71
المسلك	56	% 32.28
الميدان	37	% 21.17
الشعبة	35	% 20.00

حيث إن مفهوم المعابر أي الجسور التي تقوم فرقة التكوين بإنشائها بين المسالك (المسارات) الدراسية، للسماح للطلبة بتغيير مسلكهم والوصول للتخصص المطلوب والنجاح فيه غامض لدى نسبة كبيرة من العينة (89.14 %)، على الرغم من أن هذا المفهوم يعكس مبدءا أساسيا في نظام (LMD) وهو مبدأ المرونة الذي يسمح للطالب ببناء مشروعه الأكاديمي بحرية أكبر، كما أن نسبة معتبرة من العينة (82.28 %) عبرت عن غموض مفهوم الشهادات المهنية لديها؛ هذا المفهوم الذي يعكس أهم توجهات نظام (LMD) على المستوى الدولي، وهو إدراج التمهين في التعليم العالي، أي ذلك النمط من التكوين الذي يتم في ظل دراسة معمقة لمتطلبات سوق العمل؛ فالتكوين حسب هذا النظام يتفرع إلى فرعين أحدهما أكاديمي، يتوج بشهادة ليسانس تسمح لصاحبها بمواصلة الدراسة الجامعية في مستوى الماجستير (شهادات أكاديمية)، وآخر مهني؛ يتوج بشهادة ليسانس تسمح للمتحصل عليها بالاندماج المباشر في عالم الشغل (شهادات مهنية)، وتحدد برامجها بالتشاور مع القطاع المشغل. وفي المقابل، كان مفهوم الشهادات الأكاديمية غامضا لدى نسبة أقل بكثير(35.71 %).

وتجدر الإشارة إلى أن المناهج الدراسية في ظل هذا النظام لا تفرض من طرف الوزارة الوصية كما في السابق، بل يتم إنجازها من خلال ما يسمى بعرض التكوين؛ وهو مقترح يتقدم به فريق التكوين للهيئة الوصية، يشمل عرضا مفصلا ودقيقا عن الغايات والأهداف من التكوين، الشركاء الاجتماعيون والاقتصاديون، المحتويات الدراسية وأهميتها النسبية، الأنشطة الدراسية، طرق التدريس، توزيع الحجم الزمني، الهياكل والأجهزة والوسائل المتوفرة، طرق التقويم، هيئة التدريس والإشراف الداخلي والخارجي المتوفرة، ويتم تقويم هذا

ISSN:2308-5347

العرض على مستوى المجالس العلمية محليا، ثم جهويا (إقليميا)، ثم وطنيا، والملاحظ أن هذا المفهوم على أهميته لم يكن واضحا لدى نسبة معتبرة من العينة (69.71 %).

ولم يشمل الغموض جانبا من فلسفة نظام (LMD) فحسب، بل تجاوزه إلى الجانب التقني؛ إذ عبرت نسبة (81.14 %) من العينة عن غموض مفهوم التدرج عبر السنوات في نظام (LMD)، ونسبة (68.51 %) عن غموض مفهوم الانتقال عبر السداسيات، أي أن المعايير والإجراءات التي تحدد كيفية نجاح الطالب وانتقاله من سداسي إلى آخر، ومن سنة إلى أخرى في حاجة إلى توضيح، وبما أن هذه المعايير والإجراءات ترتبط بمفهوم الوحدات التعليمية، ومفهوم نظام الأرصدة، فمن المنطقي أن يكونا غير واضحين لدى (80.57 %)، و(76.57 %) من العينة على التوالي. أما نسبة (32.28 %) من العينة، فيرون أنهم بحاجة إلى توضيح لمفهوم المسلك، أي المسار الدراسي الذي يمكن أن يسلكه الطالب خلال مشواره الدراسي، تليها نسبة (21.17 %)، و(20 %) منهم لديهم غموض فيما يتعلق بالتقسيم الجديد للمجالات الدراسية إلى ميادين ثم شعب.

أما فيما يخص الاحتياجات التدريبية لدى الأستاذ الجامعي في المجالات الرئيسة لمهامه، فإن جدول (8) يبين هذه الاحتياجات في مجال التدريس مرتبة حسب أهميتها.

جدول (8)الاحتياجات التدريبية في مجال التدريس مرتبة حسب أهميتها

الترتيب	البند	حاجة تدريبية	
		التكرار	النسب المئوية
01	صياغة الأهداف التدريسية بصورة محددة بحيث يمكن قياسها	169	%96.57
02	توزيع برنامج المادة على عدد حصص السداسي	155	%88.57
03	توزيع زمن الحصة على العناصر المخطط تقديمها في الدرس	150	%85.71
04	وضع الدروس التي تقدمها على الخط (on line)	136	%77.71
05	الخطوات المنهجية لتحضير الدرس	120	%68.57
06	خلق دافعية البحث والتعلم الذاتي لدى الطلبة	118	%67.42
07	تقنيات إدارة الحصة بالشكل الذي يكفل توفير الجو الملائم لها	101	%57.71
08	التعامل مع المواقف التي تثير الانفعال (الغضب)	98	%00.56
08	تسيير النقاش مع الطلبة أثناء الحصة التدريسية	98	%00.56
10	اختيار طرق الاتصال المناسبة للموقف التعليمي	67	%38.28
11	بناء علاقات إيجابية مع الطلبة	62	%35.42
12	التخطيط للأعمال الفردية المتعلقة بكل درس	50	%28.57
13	الربط بين المقاييس التي تقدمها والواقع	47	%26.85
14	اختيار الوسائل التعليمية المناسبة لكل درس	43	%24.57

حيث ترى نسبة كبيرة جدا (96.57 %) من أفراد العينة أنهم بحاجة إلى تحسين مهارتهم في صياغة الأهداف التدريسية بصورة محددة يمكن قياسها، كما أن (88.57%) منهم عبروا عن الحاجة إلى التدريب على التحكم في توزيع برنامج المادة على عدد حصص السداسي، وأعطى (85.71 %) أهمية للتدريب على توزيع زمن الحصة على العناصر المخطط تقديمها في الدرس، وقد أكد الأفراد الذين أجريت معهم المقابلات

ISSN:2308-5347

على أهمية التدريب سواء على مهارة التسيير الزمني للحصص، وللسداسي، أو على مهارة التخطيط للدروس ووضع الأهداف لها. تلتها الحاجة إلى تعلم كيفية وضع الدروس على الخط (77.71 %) (on line)، ثم الحاجة إلى الإلمام بالخطوات المنهجية لتحضير الدرس (68.57 %)، فالرغبة في تطوير أساليب خلق دافعية البحث والتعلم الذاتي لدى الطلبة (67.42%)، أما الحاجة إلى التدريب على تقنيات إدارة الحصة بالشكل الذي يكفل توفير الجو الملائم لها، فحازت على اختيار (57.71%) من العينة، وعبر (56%) منهم عن حاجتهم للتدريب على التعامل مع المواقف التي تثير الانفعال (الغضب خاصة)، وعلى طرق تسيير النقاش مع الطلبة أثناء الحصة التدريسية، في حين يرى (38.28%) من أفراد العينة أنهم يحتاجون إلى التدريب على اختيار طرق الاتصال المناسبة للموقف التعليمي، و(35.42 %) منهم إلى التدريب على أساليب بناء علاقات إيجابية مع الطلبة، أما التدريب على التخطيط للأعمال الفردية المتعلقة بكل درس فلم يكن ضمن الحاجات التدريبية إلا لدى نسبة (28.57 %)، وكذا الأمر بالنسبة للتدريب على الربط بين المقاييس التي تقدمها والواقع (26.85 %)، واختيار الوسائل التعليمية المناسبة لكل درس (24.57 %).

وفيما يتعلق بمجال التقويم، فإن النتائج المدونة في جدول (9) تظهر أن (80.57 %) من أفراد العينة يعبرون عن حاجتهم إلى التدريب على أساليب تقويم الطلبة أثناء الدرس.

جدول (9) الاحتياجات التدريبية في مجال التقويم مرتبة حسب أهميتها

الترتيب	البند	حاجة تدريبية	
		التكرار	النسب المئوية
01	تقويم الطلبة أثناء الدرس	141	%80.57
02	خلق مواقف عملية يوضع فيها الطلبة لتقويمهم	120	%68.57
03	صياغة أسئلة الامتحانات بطريقة تربط بين المعارف والواقع	117	%66.86
03	ربط أسئلة الامتحانات بكل أنشطة السداسي(دروس، أعمال تطبيقية، خرجات...)	116	% 66.29
05	تطبيق شروط الشمولية والترابط والتدرج في أسئلة الامتحانات	104	% 59.43
06	خلق مهارة التقويم الذاتي لدى الطالب	98	%56.00
07	إعداد امتحانات تراعي الفروق الفردية بين الطلبة	92	%52.57
08	تنويع الأسئلة لقياس مستويات التفكير المختلفة	83	%47.43
09	تحديد نوعية الأسئلة التي تتماشى مع محتوى المادة الدراسية	49	%28.00
10	متابعة الأعمال التي يكلف بها الطلبة	41	%23.43

تليها الحاجة إلى تطوير مهارة خلق مواقف عملية يوضع فيها الطلبة لتقويمهم لدى (68.75 %) منهم، ثم تحسين مهارة صياغة أسئلة الامتحانات بطريقة تربط بين المعارف والواقع المعيش بالنسبة لـ (66.86 %) من العينة، وتأتي بعدها الحاجة إلى التدريب على ربط أسئلة الامتحانات بكل أنشطة السداسي(دروس، أعمال تطبيقية، خرجات...) لدى (66.29 %) منهم. أما نسبة (59.43 %) من العينة فيرون أنهم بحاجة إلى رفع مستوى مهارتهم في تطبيق شروط الشمولية والترابط والتدرج في أسئلة الامتحانات، يليها (56%) منهم بحاجة إلى التدريب على خلق مهارة التقويم الذاتي لدى الطالب، ثم نسبة (52.57%) من العينة تعبر عن رغبتها في صقل مهارتها في إعداد امتحانات تراعي الفروق الفردية بين الطلبة، وتأتي

ISSN:2308-5347

بعدها الحاجة إلى التدريب على تنويع الأسئلة لقياس مستويات التفكير المختلفة لدى (47.43 %) من أفراد العينة، في حين لم يعبر إلا (28 %) من العينة عن حاجتهم للتدريب على كيفية تحديد نوعية الأسئلة التي تتماشى مع محتوى المادة الدراسية، و(23.43 %) منهم عن حاجتهم للتدريب على أساليب متابعة الأعمال التي يكلف بها الطلبة.

أما فيما يتعلق بالحاجات التدريبية للأساتذة في مجال المرافقة، فيتضح لنا من خلال جدول (10).

جدول (10)الاحتياجات التدريبية في مجال المرافقة مرتبة حسب أهميتها

الترتيب	البند	حاجة تدريبية	
		التكرار	النسب المئوية
01	مهارات التحفيز وخلق الدافعية لدى الطالب	160	% 91.42
01	مهارات حل المشكلات المتعلقة بالطلبة	160	% 91.42
03	مهارات الاتصال التي تمكنك من مساعدة الطلبة	155	% 88.57
04	الإجراءات المتعلقة بإدماج طلبة السنوات الأولى	150	% 85.71
05	طرق تقديم الخدمات التوجيهية لطلبة السنوات الأولى	130	% 74.28
06	مهارات التعامل مع الطلبة (حوار، إقناع...)	120	% 68.57
06	كتابة التقرير الدوري المتعلق بعملية المرافقة التي أنجزت	120	% 68.57
08	تقوية الجانب الشخصي لدى الطالب (روح النقد، حب الاطلاع)	114	% 65.14

إن هذا المجال حاز على نسب مرتفعة؛ إذ لا تقل كلها عن (65 %)؛ فقد عبرت نسبة كبيرة من العينة (91.42 %) عن الحاجة إلى التدريب على كل من مهارات التحفيز وخلق الدافعية لدى الطالب، ومهارات حل المشكلات المتعلقة بالطلبة، كما أولت نسبة (88.57 %) منهم أهمية للتدريب على مهارات الاتصال التي تمكن من مساعدة الطلبة عموما، تلتها الحاجة إلى التدريب على الإجراءات المتعلقة بإدماج طلبة السنوات الأولى(85.71 %)، وعلى طرق تقديم الخدمات التوجيهية لهم(74.28 %)، في حين اهتم (68.57 %) من العينة بتطوير مهارتي تقوية الجانب الشخصي لدى الطالب(روح النقد، حب الاطلاع)، وكتابة التقرير الدوري الخاص بحصص المرافقة التي أنجزت، وعبرت نسبة (65.14 %) منهم عن حاجتهم للتدريب على مهارات التعامل مع الطلبة (حوار، إقناع...).

والجدير بالذكر في مجال المرافقة أن نسبة (64 %) من أفراد العينة عبروا - من خلال إجاباتهم عن السؤال المفتوح المرفق بهذا المحور- عن حاجتهم إلى معرفة ماهية المرافقة وكذلك أهدافها. كما تبين من خلال المقابلات أيضا مدى الصعوبة التي يعاني منها الأستاذ الجامعي في أداء مهمة المرافقة، فهذه المهمة مبهمة ككل لديهم، ويشعرون أنها تتطلب تكوينا في مجال الإرشاد التربوي لا يملكونه، مما دفع الكثيرين منهم إلى عدم ممارستها بما أنها اختيارية.

جدول (11)الاحتياجات التدريبية في مجال الإشراف مرتبة حسب أهميتها

الترتيب	البند	حاجة تدريبية	
		التكرار	النسب المئوية
01	تسيير الحصص الإشرافية بطريقة منظمة	102	%58.28
02	تنمية التفكير المنهجي والمنطقي لدى الطالب	97	%55.42

ISSN:2308-5347

03	تنظيم طريقة العمل مع الطلبة	82	%46.85
04	تدريب الطلبة على كيفية تقديم تقارير حول تقدم أعمالهم	68	%38.85
05	اختيار أماكن التربصات الميدانية التي تتوافق مع مواضيع الطلبة	37	%21.14
06	مساعدة الطلبة على تطبيق مبادئ المنهجية في مذكراتهم	21	%12 .00

وفي مجال الإشراف يتضح لنا من خلال جدول (11) أن نسبة (58.28 %) من أفراد العينة يرون بأنهم بحاجة إلى التدريب على طرق تسيير الحصص الإشرافية بطريقة منظمة. تليها نسبة (55.42%) منهم عبروا عن حاجتهم لتحسين مهارة تنمية التفكير المنهجي والمنطقي لدى الطالب، ثم نسبة (46.85%) من العينة اختاروا تطوير مهارتهم في تنظيم طريقة العمل مع الطلبة، أما تدريب الطلبة على كيفية تقديم تقارير حول تقدم أعمالهم، فعدّت حاجة تدريبية لدى (38.85 %) من العينة، في حين أولى (21.14 %) منهم أهمية للتدريب على كيفية اختيار أماكن التربصات الميدانية التي تتوافق مع مواضيع الطلبة، بينما لم تكن مساعدة الطلبة على تطبيق مبادئ المنهجية في مذكراتهم حاجة تدريبية إلا لدى نسبة (12%) من العينة.

جدول (12)الاحتياجات التدريبية في مجال البحث العلمي مرتبة حسب أهميتها

الترتيب	البند	حاجة تدريبية	
		التكرار	النسب المئوية
01	تنظيم الملتقيات العلمية	167	% 95.42
02	إنجاز المداخلات الخاصة بالملتقيات العلمية	159	% 90.85
03	إنجاز الأعمال المتعلقة بالأيام الدراسية و ورشات العمل	140	% 80.00
04	العمل ضمن فرق البحث	128	% 73.14
05	استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة في مجال عملك	105	% 60.00
06	استخدام المكتبة الإلكترونية	104	% 59.42
07	تأليف الكتب	102	% 58.28
08	استخدام اللغات الأجنبية	94	% 53.71
08	تسيير التربصات الميدانية التي يتم إجراؤها في الدول الأجنبية	94	% 53.71
10	استخدام شبكة الإنترنت(التحميل، البحث في المواقع، المشاركة في المنتديات..)	92	% 52.57
11	تنظيم الأيام الدراسية	85	% 48.57
12	كتابة المقالات العلمية	74	% 42.28

أما مجال البحث العلمي؛ فيوضح جدول (12) أن نسبة كبيرة من أفراد العينة (95.42 %) أولت أهمية للتدريب على تنظيم الملتقيات العلمية، ثم التدريب على إنجاز المداخلات الخاصة بالملتقيات العلمية (90.85 %)، أو الأعمال المتعلقة بالأيام الدراسية و ورشات العمل(80 %)، يلي ذلك الحاجة إلى التدريب على العمل ضمن فرق البحث لدى نسبة (73.14 %) من العينة، وبعدها الحاجة إلى التدريب على استخدام

ISSN:2308-5347

الوسائل التكنولوجية الحديثة في مجال العمل بالنسبة لـ (60 %) منهم، أما استعمال المكتبة الإلكترونية فشكلت حاجة تدريبية لدى(59.42 %) من العينة، و بنسبة قريبة تأليف الكتب(58.28 %)، في حين اهتمت نسبة (53.71 %) من العينة بالتدريب على استخدام اللغات الأجنبية، وتسيير التربصات الميدانية التي يتم إجراؤها في الدول الأجنبية، تلتها الحاجة إلى التدريب على استعمال شبكة الإنترنت (التحميل، البحث في المواقع، المشاركة في المنتديات..) لدى (52.57 %) من العينة، ثم التدريب على تنظيم الأيام الدراسية لدى نسبة (48.57 %) منهم، وفي الأخير الحاجة إلى تطوير مهارة كتابة المقالات العلمية لدى (42.28 %) من العينة.

وفي إجاباتهم عن المهارات التي لم تذكر ويرون أنهم في حاجة إلى تنميتها، عبر(71 %) من العينة عن حاجتهم للتدرب على طرق التواصل وتقنياته مع الجامعات والمخابر في الدول الأجنبية.

ويبين جدول (13) ترتيب مختلف المجالات السابقة حسب أهمية الحاجة إلى التدريب فيها؛ حيث احتل مجال المرافقة قمة الترتيب، تلاه مجال البحث العلمي، ثم مجال التدريس، فمجال التقويم، واحتل مجال الإشراف آخر الترتيب.

جدول (13)مجالات مهام الأستاذ الجامعي مرتبة حسب متوسط الاحتياج التدريبي فيها

الترتيب	المجال	التكرار	المتوسط الحسابي
01	المرافقة	1109	138.62
02	البحث العلمي	1344	112.00
03	التدريس	1346	96.14
04	التقويم	961	94.40
05	الإشراف	407	67.83

مناقشة النتائج

أوضحت النتائج المتعلقة بمدى وضوح بعض المفاهيم الرئيسة لنظام (LMD)، أن أغلب أفراد العينة يعانون قصورا معرفيا فيما يخص هذه المفاهيم؛ إذ إن معظمها كان غامضا لدى أكثر من (65 %) من العينة، سواء ما عبر منها عن فلسفة النظام كمفهوم المعابر، الذي يضمن نوعا من المرونة في تحديد المسار الدراسي للطالب، ومفهوم الشهادات المهنية الذي يسمح بالاندماج المباشر للخريج في عالم الشغل بعد تلقي تكوين أعد بالتشاور مع القطاع المشغل ومفهوم عرض التكوين، أو ما عكس منها إجراءات النظام وجانبه التقني كمفهوم الوحدات التعليمية، ومفهوم نظام الأرصدة، ومفهوم الانتقال من سداسي إلى آخر أو من سنة إلى أخرى. وهذا الأمر من شأنه أن يؤثر على أداء الأستاذ لمهامه المختلفة، خاصة منها التي مسها التغيير؛ فكيف سيؤديها بكفاءة، وخلفيته المعرفية حولها أصلا قاصرة؟ وهذا ما يوافق نتائج دراسة (Fernandez Diaz et al.، 2010) التي كشفت عن شعور بالمقاومة لدى الأساتذة مقترنا بجهل التغييرات الحاصلة في التعليم العالي. وكذلك ما توصلت إليه دراسة (Bureau régional de Dakar، 1996) من أن المعلومات هي أهم أولويات التدريب.

وتبين من خلال الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الجامعي في المجالات الرئيسة لمهامهم، أن مجال المرافقة قد احتل الصدارة؛ فإلى جانب تعبير نسبة كبيرة من أفراد العينة عن رغبتهم في معرفة ماهية المرافقة وأهدافها، تم التأكيد على الحاجة إلى التدريب على كل مهارات هذا المجال وبنسب عالية تفوق كلها (65 %). ويعود ذلك بلا شك إلى حداثة هذه المهمة، وعدم إعداد الأساتذة لأدائها، وبالتالي؛ فلا عجب أن يختار الكثير منهم عدم القيام بها (خاصة وأنها غير ملزمة لحد الآن)، لأنها - حسب رأيهم- تتطلب

ISSN:2308-5347

خلفيـة في علم النفس، وجهودا مضاعفـة للقيام بجميع أشكال المرافقة في التعلم وفي تنظيم العمل الشخصي للطالـب ومساعدتـه في بنـاء مسـاره التكويني، ودعم الطالـب في الجانب المنهجي ومساعدته على استعمال الأدوات والدعائم التعليمية، وفي الإعداد لمشروعه المهني، وكلها تتطلب التحلي بمهارات معينة شخصية كانت أم ومعرفيـة، لا يمكنهـم تنميتها دون تدريب. وعلـى الرغم من ذلك فإن احتـلال المرافقة لقمة الاحتياجات التدريبيـة؛ إنمـا يعكـس وعيا لدى الأساتـذة بأهميتهـا كاستراتيجية لتعلـم الطالب تحمـل مسؤولية نفسه تعليميا.

أما مجال البحث العلمي، فقد جاء في المرتبة الثانية من حيث أهمية الحاجة للتدريب فيه؛ فعلى الرغم من وجود تباين في نسبة الاحتياج من مهارة إلى أخرى، إلا أن أغلب مهارات هذا المجال قد حازت على نسب عالية (بين 52 و95 %)، وكلها فاقت (42 %)، وهي الأهمية التي أكدتها دراسة (أسماء العمري، 2010) التي سجلت احتياجات عاليـة في المجـال البحثي، فالمجال التربـوي، ثم المجـال الإداري. ويمكن تفسـير ذلك من خـلال ميـل أغلب النشاطـات البحثية لدى الأساتذة لأن تكـون عبارة عن نشاطات روتينيـة هدفها الأساسي السعـي إلى الترقيـة في الرتبـة، أي أنهـا غـير موجهـة لخدمـة المجتمـع، متنافية بذلـك مع الهـدف الرئيس لنظـام (LMD) في مجـال البحـث العلمـي، والمتمثـل في تكريـس الأعمال البحثيـة لحل المشـكلات والقضايا الاجتماعيـة، والسعي إلى تسويق نتائـج البحوث والدراسات للمؤسسات والقطاعات الاقتصادية المهتمة بها، لتصبح الجامعة قادرة على إنتاج المعرفة واستخدامها في سوق العمل.

كمـا أن نسبـة عاليـة مـن الأساتـذة صرحوا عـن حاجتهـم إلى التدريب على طـرق التواصـل وتقنياته مع الجامعـات والمخابـر في الـدول الأجنبيـة للاستفـادة منهـا في التربصات، وكـذا في تبادل البحـوث والخبرات والمعـارف، وهـذا يشير إلى وعي الأستـاذ الجامعي بأهداف نظام (LMD) في هـذا الصدد؛ حيث ينادي بعولمة التعليـم الجامعـي عـن طريق فتح الحدود بـين الدول من أجل تبـادل الخبرات والمعـارف، وتشجيع التربصات وفتحها وتسهيل إجراءاتها.

وجاء مجال التدريس في المرتبة الثالثة من حيث أهمية الحاجات التدريبية فيه، متزامنا مع غموض أحد أهـم مفاهيـم نظام (LMD) المرتبطة به لدى نسبـة عالية (80.57 %) من العينـة، وهو مفهوم الوحدات التعليميـة، مـن حيـث مبـدأ تقسيمها، والفـرق بينهـا، ومعيار تحديـد عددهـا، وإمكانية اختلافهـا باختلاف التخصص.

وتباينـت أهميـة الحاجـة التدريبيـة في التدريـس مـن مهـارة إلى أخـرى (24.57 % - 96.57 %)، لكن أغلبها يفوق نسبة (35 %)؛ حيث احتلت مهارة صياغة الأهداف التدريسية بصورة محددة وقابلة للقياس الصـدارة، الأمر الذي يمكن أن يعزى إلى عـدم استفادة الأستاذ خلال فترة التكوين في الدراسات العليا الذي يعدّ التدريب الوحيد لأساتذة الجامعة قبل توظيفهم في الجزائر من مادة تدريبية مناسبة كفيلة بتعليمهم ذلـك. وهـو الشـيء الذي بإمكانـه إعاقة تحقيق أهـداف نظام (LMD)، فكيـف بإمكان الأستـاذ الذي لديه حاجـة للتـدرب على وضع الأهـداف التعليميـة ورصدها أن يثري تكويـن طالب طور الماجستـير مثلا ويعلمه النقـد والتحليل، ويطـور ملكة التصور والإبداع لديه وصولا إلى البحـث والاستكشاف لتمكينه من الالتحاق بطور الدكتوراه.

وتلتها مهارتا تسييرزمن الدرس، وتوزيع برنامج المادة على حصص السداسي، حيث يعاني أغلبية الأساتذة من صعوبة في إنهاء المقرر خلال المدة الزمنية المحددة له، وهو الأمر الذي أورده بروش وبركاني كأهم انشغال مشترك بين الطلبة والأساتذة، يتم التعبيرعنه خلال اجتماعات اللجان المشرفة على التكوين، وفسراه على أنه يعكس استمرار هيئة التدريس في العمل بالنظام الكلاسيكي في حجم ساعي صمم لنظام مختلف من جهة، وبتدخل عوامل خارجية مختلفة تجعل إتمام نصاب 18 أسبوعا في كل سداسي إنجازا مثاليا باعتراف الوزارة الوصيـة ذاتها. (Bereouche&Berkani، 2007) وكنتيجـة لذلك يضطر الأساتذة في الغالب إلى تقديم جـزء مـن المقرر فقط، الأمر الـذي يتنافى مع متطلبات نظـام (LMD)، الذي يؤكد على ضـرورة رفع مستوى الجـودة في التدريـس، والعمل على تنويع معارف الطالب وتوسيعها عن طريق تحديد أهداف واضحة مع رصد

ISSN:2308-5347

حجـم ساعـي مناسب لكل هدف، والعمل على تشجيع النشـاط الذاتي للطالب بهدف اختصار الوقت من جهة، وتنمية روح البحث والاعتماد على النفس للحصول على المعلومات من جهة أخرى.

نجـد بعـد ذلك الحاجة إلى التدريب على كيفية وضع الدروس على الخط (on line)، والهادفة إلى تمكين الطلبة من التعلم الذاتي، الأمر الذي يمكن أن يفسر بالتصور السلبي الموجود لدى الأساتذة حول هذه العملية؛ فهـم يـرون أن ذلك يجعلهم عرضة أكـثر للسرقة العلمية، وخاصة في ظل غيـاب استخدام أنظمة متطورة في كشـف ذلـك، وبالتالي على أي تدريب هنـا أن لا أن يقتصر على كيفية جعل الدروس متاحة إلكترونيا فقط، بـل عليـه أن يمتد إلى تغيير الاتجاهات أيضا، بكونه -نظـام (LMD)- نظاما يهدف من خلال استخدام هذه التقنيـات في التعليم إلى تطوير نماذج جديدة للتكويـن، تعتمد على تكنولوجيا المعلومة والاتصال الحديثة، ومـا توفـره من مـوارد، يسعى الجميع للإفادة منها في تحسـين أداء الأستاذ وتحصيل الطالـب على السواء. (; B.R.D، 1996أسمـاء العمـري، Mahmodi et al.، 2011 ; Hussain et al.، 2011; Ali et al.، 2010 ; 2010)

ثم تلتها كل من الحاجة إلى التدريب على الخطوات المنهجية لتحضير الدرس، والحاجة إلى التدريب على مهارة إثارة دافعية البحث والتعلم الذاتي لدى الطلبة، خاصة وأن نظام (LMD) يتطلب من الأستاذ تحضير وتحيين دروسه لضمان إدارة فعالة لزمن ومحتوى الحصة التدريسية، وتقديم أحدث المعلومات فيها من جهة، وتشجيـع طلبتـه على النشـاط الذاتي، وجعلهـم مسؤولين عن تعلمهم مـن جهة أخرى. ويمكـن أن يعزى ذلك إلى قصـور الخلفيـة المعرفية حول منهجيـة تحضير الدرس، أو حول أساليب التحفيـز والتعزيز وطرق إثارة الدافعية وتنميتها لدى الطالب، وذلك بسبب قصور الإعداد المهني الذي تلقوه في الدراسات العليا.

وحازت المهارات المتعلقة بكيفية إدارة الحصة التدريسية والتواصل مع الطلبة عموما على نسب أقل(35.42 % - 57.71%)، لكنهـا تبقـى مهمـة، انطلاقا من أن التدريس في نظـام (LMD) يقوم أساسا على تحفيز النشاط الذاتي للطالب سواء داخل الحصة التدريسية، أو خارجها.

في حين احتل التخطيط للأعمال الفردية للطلبة، والربط بين الأنشطة التدريسية والواقع، وكذا اختيار الوسائـل التعليميـة المناسبة لكل درس مؤخرة الترتيب، الأمر الذي يمكن تفسيره بأن أفراد العينة لا يعانون صعوبة كبيرة في هذه الأنشطة، إلا أنهم يرغبون في تنميتها ليلبي أداؤهم متطلبات النظام الجديد.

أمـا مجال التقـويم فاحتل المرتبـة الرابعة بعد مجال التدريس مباشـرة، واتسمت الاحتياجات التدريبية فيـه بأهميتها، فأغلبها تراوح بـين 47.43 % و 80.57 %، ويوافق ذلك دراسة (نورة عبد الغفار، 2006)، حيـث ظهـر تقـويم الطالـب كثـاني أهم حاجـة تدريبيـة. وقد احتلـت المهـارات المتعلقـة بالتقـويم المستمر قمـة الترتيـب، الأمر الذي يمكن أن يعـزى إلى قصور في الخلفيـة المعرفية للأساتذة حـول أساليب وتقنيات التقويم المستمر، خاصة وأن إعدادهم المهني القاعدي لا يشمل مثل هذه الموضوعات المهمة. (دراسة طشوعة، 2009) ويمكـن أن يرجـع الأمـر إلى وجود صعوبة في القيام بالتدريس والتقويم في نفس الوقت، خاصة في ظـل العـدد الكبـير للطلبـة (طلبة السنـوات الأولى تحديدا)، وكذا في ظـل ضيق الوقت، ممـا يدفع بهيئة التدريـس إلى الاعتمـاد علـى إجراء اختبـارات كتابية قبل بدايـة الامتحانات النهائيـة للسداسي من أجل تحديد علامة التقويم المستمر، وهو الأمر الذي يتنافى مع متطلبات نظام (LMD) كونه يؤكد على استخدام التقـويم المستمر لاكتشاف قـدرات الطالب، وتقدير كيفية تصرفه عند وضعه في موقف مشكلة، وذلك بهدف تطوير وتنمية ما يملكه من إمكانات.

ثـم تلتهـا المهارات المتعلقة بالتقويم التحصيلي الذي يتم في نهاية السداسي، من حيث بناء اختبارات تتوافر فيهـا شـروط الاختبـار الجيد، الأمر الذي قـد يفسر بوجود قصـور معرفي يتعلق بمنهجية بنـاء الاختبارات التحصيلية لدى أساتذة الشعب التقنية خاصة، الأمر الذي يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار عند بناء أي برامج تدريبيـة، تجعـل الأستاذ قادرا على تطبيق متطلبات نظام (LMD) في امتحانات نهاية السداسي، التي تحث علـى تضمينها مسائل قـادرة على تحديد مستوى فهم الطالب، وتناول الأسئلة كل الأنشطة التي يشارك فيها

ISSN:2308-5347

الطالب (دروس نظرية، تمرينات، أعمال تطبيقية، عمل شخصي...).

وتجدر الإشارة إلى أن نسبة معتبرة من العينة (56 % والمرتبة 06) عبرت عن حاجتها إلى التدريب على إكساب الطالب مهارة التقويم الذاتي، الاحتياج الذي يمكن عزوه إلى غياب خلفية في علم النفس لدى جل الأساتذة، الأمر الذي يجعلهم يواجهون صعوبة في القيام بتنمية المهارات الشخصية لدى الطالب، وتحقيق هدف نظام (LMD) المتعلق بتنمية قيم الاستقلالية والمسؤولية لدى الطالب.

وتؤكد النتائج التي بينت مدى وضوح بعض المفاهيم المرتبطة بالتقويم ما سبق من إشارة إلى قصور الخلفية المعرفية للأستاذ في مجال التقويم؛ فقد جاء مفهوم التدرج عبر السنوات في نظام (LMD) في المرتبة الثالثة من حيث درجة غموضه، حيث عبر أفراد العينة عن عدم فهمهم لكيفية حساب معدل الانتقال، وعلاقة عدد الأرصدة بذلك، كما احتل مفهوم نظام الأرصدة المرتبة الخامسة، فبدءا بكيفية تحويل العلامات إلى أرصدة، وكيفية منح الطالب أرصدة كل وحدة تعليمية، وماهية شروط هذا الاكتساب، وعدد الأرصدة التي يستوجبها كل سداسي في سلك الليسانس أو الماجستير، ومتى تكون قابلة للاكتساب نهائيا وللتحويل كلها غير واضحة. وحاز مفهوم الانتقال عبر السداسيات المرتبة السابعة؛ فتساؤل الأساتذة خلال المقابلات حول التمييز بين مصطلحي الانتقال والتدرج، وعلاقة هذا المفهوم بنظام الأرصدة، ومتى يحصل الطالب السداسي، وما هي شروط الانتقال من طور إلى آخر خاصة إلى طور الدكتوراه، وهل هي فعلا الشروط الحقيقية لنظام (LMD)، أم أنها مجرد تكييف في هذا المجال، كلها تساؤلات تشير إلى حاجة تدريبية مهمة في مجال التقويم عموما، فهذا الغموض بإمكانه إعاقة الأساتذة أثناء قيامهم بمهمة التقويم المسندة إليهم، لذلك فهم بحاجة إلى معرفة كل ما يتعلق به.

وجاء في المرتبة الخامسة مجال الإشراف، الذي اتسمت الحاجات التدريبية فيه بالانخفاض نسبيا مقارنة بالمجالات الأخرى؛ حيث تراوحت بين (12 %) و (58.28 %)، الأمر الذي يمكن تفسيره بعدم وجود تغيير ناتج عن تبني نظام (LMD) في هذا المجال، إلا من حيث التركيز على النشاط الذاتي للطلبة من خلال مساعدتهم على اكتساب تقنيات البحث والعمل الضرورية لإنجاز مذكراتهم وتقاريرهم، عن طريق توجيههم إلى أساليب البحث البيبليوغرافي، وطرق تصنيف الكتب، والاستعمال الأمثل للانترنت وغيرها من المصادر. وقد تركز الاهتمام في هذا المجال على المهارات المتعلقة بتسيير الحصص الإشرافية وتنظيمها عموما، وهو ما أرجعه الأساتذة خلال المقابلات إلى ضيق الوقت من جهة، وإلى كثرة مهام الأستاذ ومسؤولياته من جهة أخرى، وكذا إلى تهرب الطلبة من الحصص الإشرافية وبالتالي توجيه الضغط إلى الفترة الأخيرة التي تسبق موعد تسليم مذكرات التخرج.

استنتاجات

انطلاقا من أن الأستاذ الجامعي هو أهم الموارد البشرية المسؤولة عن تنفيذ الإصلاح الذي انتهجته الجامعة الجزائرية بتطبيق نظام(LMD)، فإن تهيئة هذا الأخير من خلال تدريبه لتلبية متطلبات هذا التغيير يعدّ ضرورة حتمية. وبما أنه لا وجود لتدريب دون تشخيص للاحتياجات التدريبية؛ فقد سعت الدراسة الحالية إلى تحديد الاحتياجات التدريبية للأستاذ الجامعي في ظل نظام (LMD) بجامعة العربي بن مهيدي في مجالات: التدريس، والتقويم، والإشراف، والمرافقة، والبحث العلمي.

وأوضحت النتائج الأهمية البالغة للتدريب على مختلف مهارات المرافقة، بعد فهم ماهيتها وإدراك أهدافها، وهو أمر طبيعي بالنظر إلى حداثة هذه المهمة وبالتالي غموضها لدى الأساتذة، ففي ظل غياب الخلفية المعرفية يجد الأستاذ نفسه غير قادر على تأديتها بالشكل الذي يتيح له تحقيق الأهداف المبتغاة منها، بغض النظر عن الظروف والشروط التي يجب توفيرها (فضاء مناسب للاتصال بالطالب، النصوص التنظيمية التي تنظم السير التعليمي والإداري للمهمة، كل المعلومات المفيدة حول المحيط الاجتماعي والاقتصادي والتي تساعده على توجيه الطالب في اختياراته المتعلقة بمساره التكويني وفي مشروعه المهني).

ISSN:2308-5347

تلتها مهارات البحث العلمي من حيث الأهمية، فقد حازت على نسب عالية إلى متوسطة، مما قد يعكس وعي الهيئة التدريسية بكون البحث العلمي في نظام (LMD) من أهم مصادر تمويل الجامعات، ومن الضروري ربطه بالواقع المعيش اقتصاديا كان أم اجتماعيا، كي لا يكون الإنفاق عليه هدرا، عكس ما دلت عليه النتائج الحالية (أنه يتم من أجل الترقية فقط)، وهو الأمر الذي قد لا يعزى لوجود خلل معرفي لدى الأستاذ، بل قد يكون نتيجة لعدم وجود طلب أصلا على هذه البحوث؛ ففي غياب المتعاملين الاقتصاديين والاجتماعيين تبقى البحوث الجامعية من بين المتطلبات المكملة لنيل الشهادات الأكاديمية فقط.

ولم يقل مجال التدريس أهمية من حيث الحاجة إلى التدريب على مختلف مهاراته، نتيجة التغيير الذي طرأ على المفهوم في حد ذاته، فالهدف الأساسي للتعليم - وفق هذا النظام- هو تفعيل مفهوم "جودة الإنتاج بأقل التكاليف"، عن طريق السعي إلى تكوين الطالب تكوينا جيدا، وصولا إلى النوعية من خلال تطبيق معايير الجودة المتفق عليها، وتقليص تكاليف التكوين من جهة أخرى عن طريق تقليص مدة التكوين، كما أضفي على التعليم صبغة اجتماعية تتجلى في تطبيق معاني الديمقراطية وحق الإنسان في التعليم بصفة عامة وفي التعليم الجامعي بصفة خاصة، ويتجلى أيضا من خلال إدخال مفاهيم سياسية في برامج التكوين ومناهجه التعليمية، كل هذه الأهداف تجعل من مهمة التدريس مهمة حساسة، يجب أن تمارس بطريقة بارعة وذكية، تهتم بتحقيق جميع الأهداف التي تم ذكرها في مدة زمنية محددة إن لم نقل قياسية.

ومباشرة بعد مجال التدريس جاء مجال التقويم، الذي عرف احتياجات تدريبية متوسطة إلى عالية في مهاراته، الأمر الذي يمكن تفسيره بالتعديل الذي مس هذه المهمة، من حيث تجاوز التقويم على أساس المعرفة والمهارة فقط إلى الكفاءات أيضا، فيعمل على الكشف عن القدرات الكامنة لدى الطالب من جهة، واستجاباته إزاء المواقف المشكلة من جهة أخرى، ليحقق بذلك هدفي التقويم في نظام (LMD) وهما: التقويم الكيفي، التقويم والنوعي؛ وعلى الأستاذ أيضا القيام بنوعين من التقويم؛ تقويم مستمر يقوم خلاله بمتابعة مستوى استيعاب الطالب وتقدمه أثناء كل الأنشطة الدراسية، وتقويم تحصيلي يعتمد على تطبيق اختبارات في نهاية كل سداسي. والملاحظ أن تحقيق كل هذه الأهداف يشير إلى ضرورة تمكن الأستاذ من المهارات المتعلقة بمهمة التقويم عموما، سواء من الناحية المعرفية عن طريق تزويده بخلفية معرفية عن كل ما يتعلق بها، أو من ناحية الممارسة عن طريق تدريبه على ممارستها، خاصة ما يتعلق منها بالتقويم المستمر.

في حين اتسم مجال الإشراف باحتياجات تدريبية منخفضة نسبيا، وهو ما تم عزوه إلى عدم حدوث تغيرات كبيرة على هذه المهمة، إلا ما يتعلق منها بضرورة ربط بحوث ومذكرات الطلبة بعالم الشغل، بهدف تمكينهم من الاندماج في الحياة الخارجية وتسهيل حصولهم على المعلومات حول عالم الشغل، وهو الأمر الذي يحتاج إلى خلفية حول المحيط الاجتماعي والاقتصادي.

التوصيات:

انطلاقا من نتائج هذه الدراسة، يمكننا القول بأن التدريب يبقى من أهم الاستراتيجيات التي تضمن لأي منظمة استمرارية فعالة في بيئتها. وفي ضوء ذلك نتقدم بالتوصيات الآتية:

- الضرورة القصوى لاتخاذ تدريب أساتذة الجامعات كإحدى الاستراتيجيات الرئيسة لضمان تطبيق نظام (LMD) كما يجب من جهة، وللتمكن من التقييم الموضوعي لنجاعته في تحسين أداء الجامعات من جهة أخرى.
- الإفادة من الدراسات التي تناولت تحديد الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الجامعي في ظل نظام (LMD)، في بناء برامج تدريبية مناسبة، والتقليل من تكاليف البرامج التدريبية العشوائية.
- الحاجة إلى تفعيل دور الهيئات المكلفة بتكوين الأساتذة على مستوى الجامعات؛ للوصول إلى تصميم تدريب أولي، وتدريب أثناء الخدمة يشمل الجوانب الرئيسة في مهام الأستاذ الجامعي، ويهدف أساسا إلى جعل أدائه أكثر مهنية.

ISSN:2308-5347

ضرورة إعادة النظر في محتوى المواد المدرجة ضمن مقرر سنوات ما بعد التدرج، لتكون قادرة على مساعدة الأستاذ مستقبلا على القيام بمهمة المرافقة.

تعميم استعمال التكنولوجيات الحديثة للإعلام والاتصال في مختلف أوجه التفاعل التعليمي بالجامعة.

إدراج التربصات الميدانية في طور ما بعد التدرج، بهدف إكساب الأساتذة المستقبليين الخبرة التي تجعلهم قادرين على ممارسة الوظائف المسندة إليهم انطلاقا من خلفية واقعية.

المراجع:

أحمد أويحيى (2012). إصلاح المنظومة الجامعية في الجزائر. خطاب رئيس الحكومة الجزائرية، متوفر في:

http://www.algerie-dz.com/article1070.html، 10/04/2012.

أسماء محمد العمري (2010). الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. رسالة ماجستير في التربية (غير منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية (06/01/2009). العدد 01. المرسوم التنفيذي رقم 03-09 المؤرخ في 3 جانفي 2009. المادة 01.

عبد الكريم حرز الله و كمال بداري(2008). نظام LMD (ليسانس، ماجستير، دكتوراه). الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

العربي فرحاتي (27-28/11/2005). مشكلة تأسيس نظام الجودة المطلوب لترقية أداء التعليم العالي وكيف نواجهها، مداخلة في الملتقى الدولي الأول: نظرة جديدة للتعليم العالي والبحث العلمي بين الضغوطات الداخلية والاختيارات الخارجية، جامعة العربي بن مهيدي بأم البواقي، الجزائر.

علي لونيس ، صالح تغليت (27-28/11/2005). التعليم العالي في الجزائر في ضوء التغيرات العالمية، الملتقى الدولي الأول نظرة جديدة للتعليم العالي والبحث العلمي بين الضغوطات الداخلية والاختيارات الخارجية، جامعة العربي بن مهيدي بأم البواقي، الجزائر.

فاروق عبده فلية والسيد محمد عبد المجيد (2005). السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية. عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع، ط1.

لويزة طشوعة (2009). تحديد الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الجامعي في مجال التقويم في ضوء متغير نوعية التكوين. رسالة ماجستير في الإدارة التربوية (غير منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة سطيف، الجزائر.

نورة عواد عبد الغفار (2006). الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية للبنات للقيام بمهام تصميم المقرر الدراسي والإعداد لتنفيذه. مجلة جامعة طيبة: العلوم التربوية، المجلد 42، العدد 4: 188-154.

Ali, R., Khan, M. S., Ghazi, S. R., Shahzad, S., Khan, I. (2010).Teachers' Training-A Grey Area in Higher Education. Asian Social Science, 06: 4348-.

Berrouche, Z.,&Berkane, Y. (2007). La mise en place du système LMD en Algérie: entre la nécessité d'une reforme et les difficultés du terrain. Revue des Sciences Économiques et de Gestion, 07 :114-.

ISSN:2308-5347

Brown, J. (Dec 2002). Training Needs Assessment: A Must for Developing an Effective Training Program. Public Personnel Management. 31(4): 569578-.

Fernandez Diaz, M. J., Carballo Santaollala, R., Galan Gonzalez, A. (2010). Faculty attitudes and training needs to respond the new European Higher Education challenges. Higher Education, 60: 101118-.

Houphouet-Boigny, Denise. "Le système LMD: les défis d'une réforme incontournable'." Débats, Courrier d'Afrique de l'Ouest (2008): 2126-.

Hussain, L., Ali, U., Abrar, M., Shah, F. (2011). Training Needs Assessment of University Teachers Regarding Use of Computer Resources. The Gomal University Journal of Research, 27(I):1352011 ,142-.

Mahmodi, M., Pezeshki-Rad, Gh., Chizari, M. (2011). Identifying Training Needs of agriculture and Natural Resources Faculty Members in Using Information Technology. Journal of Agricultural Science and Technology (JAST), 13: 979-987.

Martory, B.,& Crozet, D.(2005). Gestion des Ressources Humaines. Paris: Campus Dunod, 6 éd.

Muchinshy, P.M. (1983). Psychology Applied to work: an introduction to industrial and organization psychology. Dorsey Press (Homewood, Ill.), USA.

OECD, Main Science and Technology Indicators. (20091/). Via National Science Foundation, available at http://www.nsf.gov/statistics/seind10/c4/fig0416-.xls.

UNESCO. (51998 /10/9-). L'enseignement Supérieure au XXI Siècle, vision et action, Conférence Mondiale sur L'enseignement Supérieure, article 14, paris.

Unité de l'Enseignement Supérieur UNESCO. (1996). Les Besoins de Formation Pédagogique des Enseignants du Supérieur d'Afrique Francophone. Dakar : Bureau Régional de Dakar, Série no13.

ISSN:2308-5347

العلاقة التأثيرية بين رأس المال الفكري وتنمية القدرات الإبداعية لأعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية - الجامعة الأردنية

د.عبد السلام فهد نمر العوامرة

قسم الإدارة التربوية والأصول-كلية العلوم التربوية- الجامعة الأردنية

ISSN:2308-5347

العلاقة التأثيرية بين رأس المال الفكري وتنمية القدرات الإبداعية لأعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية - الجامعة الأردنية

د.عبد السلام فهد نمر العوامرة

الملخص:

هدفت الدراسة إلى قياس مستوى تأثير أبعاد رأس المال الفكري على القدرات الابداعية لأعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية- الجامعة الأردنية، وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم توزيع الاستبانة على مجتمع الدراسة؛ والمكون من أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية، والبالغ عددهم (88) عضواً، وكان عدد الاستبانات التي تم جمعها وتحليلها والمقبولة إحصائياً (64) استبانة. ولجمع المعلومات تم إعداد مقياس خاص يتكون من (27) فقرة، وبينت نتائج الدراسة وجود تأثير دال إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لابعاد رأس المال الفكري على القدرات الإبداعية وتبين من نتائج تحليل الانحدار المتعدد وجود تأثير دال إحصائياً لبعد رأس المال الفكري الخدمي على القدرات الابداعية. ولم تظهر نتائج التحليل وجود تأثير لأبعاد رأس المال الفكري (الاستقطاب، الصناعة، التنشيط، والمحافظة على رأس المال الفكري). وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو رأس المال الفكري تعزى إلى اختلاف سنوات الخبرة في الجامعة، فقد كانت قيم (ف) المحسوبة لها أعلى من قيمة (ف) الحرجة. ولم تظهر نتائج تحليل التباين وجود فروق الاتجاهات نحو رأس المال الفكري تعزى إلى اختلاف الجنس والعمر والرتبة الأكاديمية. وبينت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا في الاتجاهات نحو القدرات الإبداعية تعزى إلى اختلاف الرتبة الأكاديمية وسنوات الخبرة في الجامعة، ولم تظهر نتائج تحليل التباين وجود فروق الاتجاهات نحو القدرات الإبداعية تعزى إلى اختلاف الجنس والعمر. وفي ضوء نتائج هذه الدراسة قدم الباحث مجموعة من التوصيات التي يؤمل أن تفيد واضعي الاستراتيجيات التربوية في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية والعمل على تبني استراتيجيات محددة وواضحة لتطبيق أبعاد رأس المال الفكري، نظراً لما لها من تأثير على مستوى أداء أعضاء هيئة التدريس في الكلية.

الكلمات المفتاحية:

رأس المال الفكري، تنمية القدرات الإبداعية، أعضاء هيئة التدريس، كلية العلوم التربوية.

ISSN:2308-5347

Influential Relationship between Intellectual Capital and The Development of Creative Abilities of The Faculty Members in The Faculty of Educational Sciences - University of Jordan

bstract :

The study aimed to measure the level of influence of the of intellectual capital fields on the creative abilities of the faculty members in the College of Educational Sciences / University of Jordan To answer the questions of the study, the questionnaire has been distributed to the community of the study, consisting of faculty members in the college of educational sciences including (88) member. The Number of questionnaires that were collected and analyzed and statistically accepted was (64) questionare. To identify and collect information, it has been prepared a special measure consists of (27) items.

The results of the study show an statistically impact, at the level of significance at intellectual capital fields. on the creative abilities Its show from the results of multiple regression analysis a statistically impact significant for the intellectual capital service on creative abilities.The results of the analysis didn't show an impact of lintellectual capita fields (polarization, industry, activation, and maintaining intellectual capital).

The results of the study showed a statistically significant differences in faculty members attitudes toward intellectual capital due to the difference in years of experience at the university. The calculated values of (P) was higher than the value of (P)ctritical. The results of analysis of variance did not show differences in attitudes towards intellectual capital due to the difference in gender, age and academic level.

The results of the study showed no statistically significant differences in attitudes towards creative capacity due to the different academic rank and years of experience at the university. The results of analysis of variance did not show trends toward differences creative capacity due to the different gender and age. In the light of the results of this study researcher presented a set of recommendations which will hopefully be useful to the authors of the strategies of Faculty of Educational Sciences at the University of Jordan, and to adopt strategies specific, and clear for the application of the dimensions of intellectual capital because of its impact on the performance of faculty members at the college.

Keywords:

Intellectual capital, the development of creative abilities, faculty members, the Faculty of Educational Sciences.

المقدمة:

يمثل موضوع رأس المال الفكري أهمية خاصة بل يعدّ أحد طرق التقييم الجديدة للمنظمات ومدى نجاحها وما تمتلكه من أصول معرفية متنوعة (Knowledge Assets) وما تقدمه من أنواع قيمة إضافية (رأس المال البشري، الهيكلي، الزبائن، الابتكاري، العلاقاتي، المالي، المادي والاجتماعي)، لذا فإن رأس المال الحقيقي الذي تملكه المنظمات هو "رأس المال الفكري(Intellectual Capital (IC، من هنا تحاول المنظمات المعاصرة ومنها الجامعات رسم الاستراتيجيات ووضع الخطط والبرامج لتنمية رأس المال الفكري واستثماره في تنمية القدرات الإبداعية لأعضاء هيئة التدريس بوصفها الموارد الأساسية في تطوير مخرجات العملية التدريسية.

ومن أهم متطلبات النجاح في الجامعات الكفاءات البشرية التي تساعدها على تحقيق أهدافها والإبداع من العناصر المهمة في تطوير النظام الأدائي للموظفين من خلال التكيف مع جميع العوامل المحيطة، وتسييرها ضمن الحدود المتاحة في إدارة الموارد البشرية لتحقيق أهداف الجامعة وطموحاتها، فبما أن دور الإبداع ذو مدخل مهم في تطوير المؤسسة؛ فإن المتغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية تنعكس على هذا الإبداع، في مواجهة المشكلات المعاصرة وتحديات المستقبل من خلال تقديم الحلول المناسبة. ويشير مفهوم الإبداع إلى (Galton،1869) أنه: "عملية ينتج عنها عمل جديد يرضي جماعة ما أو تقبله على أنه مفيد". (الصرايرة، 2003) كما عرفه (Smith، 1992) على أنه: "عملية يتم من خلالها إيجاد علاقات بين متغيرات لم يتم التطرق لها مسبقاً". (أبو تايه، 2003) أما روبنز (Robbins، 1998، p. 541) فقد عرف الإبداع بأنه: "القدرة على جمع الأفكار بطريقة فريدة لإيجاد ارتباط غير عادي بينها".

وتسعى هذه الدراسة إلى البحث في أحد المواضيع الإدارية الحديثة، والتي تشكل محور اهتمام المنظمات المعاصرة عموماً والجامعات خصوصاً، إذ يعد رأس المال الفكري من المفاهيم الإدارية الحديثة، وأهم مورد من موارد المنظمة من أجل إيجاد القيمة الحقيقية لها، فضلاً عن أهمية التميز في أدائها؛ أن رأس المال الفكري يمكن أن يكون له تأثير كبير فيما لو أحسن استخدامه وإدارته والمحافظة عليه، على المقدرة الإبداعية في الجامعات، لذا يجب على الجامعات أن تهتم بأعضاء الهيئة التدريسية الذين يمتلكون الخبرة والمهارة والمعرفة ولهم أدوار متعددة علمية وإنسانية واجتماعية من أجل تعزيز جودة الخدمة التعليمية التي تقدمها للمجتمع وتحسينها. نظراً لأهمية الدور الذي تقوم به الجامعات الرسمية وخصوصاً كليات العلوم التربوية في بناء شخصية الطالب وتزويده بالمعارف والمهارات التي تؤهله للقيام بدوره بصفته معلما أو قائدا تربويا، وهذا يرتبط إلى حد كبير بما تقدمه الجامعات في هذا المجال.

مشكلة الدراسة:

أكدت العديد من الدراسات على الدور الفعال لرأس المال الفكري في تعزيز القدرات الإبداعية بوصفه المورد المهم في تحقيق الكفاءة والفاعلية، ويعكس مستوى الأداء المتوقع من أعضاء الهئية التدريسية في كلية العلوم التربوية والتي تعد من أهم الكليات في الجامعة؛ لأنها تسهم بشكل مباشر في تشكيل شخصية المعلم وتزويده بكل ما يحتاج اليه للقيام بدوره في المدرسة.

تحاول الدراسة الإجابة عن التساؤلات الآتية:

1. ما واقع توافر أبعاد رأس المال الفكري في كلية العلوم التربوية / الجامعة الأردنية؟
2. ما واقع القدرات الإبداعية لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية / الجامعة الأردنية؟
3. هل يوجد أثر لأبعاد رأس المال الفكري عن القدرات الإبداعية لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية / الجامعة الأردنية؟
4. هل توجد فروق في الاتجاهات نحو رأس المال الفكري تعزى إلى اختلاف الخصائص الشخصية

ISSN:2308-5347

للمبحوثين؟

5. هل توجد فروق في الاتجاهات نحو القدرات الإبداعية تعزى إلى اختلاف الخصائص الشخصية للمبحوثين؟

أهمية الدراسة :

إن المنظمة التي تمتلك رأس المال الفكري يكون لها المقدرة في المحافظة على مستوى متفوق للمعرفة داخل المنظمة وتدعم الاستخدام العلمي للمعلومات؛ بما يؤدي إلى تعزيز الأداء المنظمي والمقدرة الفضلى على التكيف مع البيئة المحيطة. (Yogesh، 1997)

تأتي أهمية الدراسة من أهمية بيان مفهوم رأس المال الفكري بوصفه المورد غير الملموس، والذي يصعب تقليده والذي يساهم في تحقيق الكفاءة والفاعلية، وتتزايد أهمية رأس المال الفكري بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الحكومية. فمن هنا تنبثق أهمية الدراسة الحالية من المبررات الآتية :-

- **أهمية الاستثمار برأس المال الفكري في كلية العلوم التربوية في الجامعات الحكومية الأردنية؛ لأن ذلك ينعكس على مستوى كفاءة الكلية في القيام بدورها تجاه المجتمع.**
- **إن تعزيز القدرات الإبداعية لأعضاء الهيئة التدريسية في كلية العلوم التربوية سينعكس بشكل مباشر على الخريجين ومقدرتهم على تلبية حاجات سوق العمل الأردني.**
- **يمكن أن تساهم هذه الدراسة في توجيه اهتمام إدارة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية نحو الاهتمام برأس المال الفكري لأعضاء هيئة التدريس وعدّه أحد محاور الخطة الاستراتيجية.**

أهداف الدراسة:

يرتكز الهدف الرئيس في دراسة وتحليل أثر أبعاد رأس المال الفكري على القدرات الإبداعية لأعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية كأحد الكليات الرئيسة في الجامعة الأردنية وذلك لتحقيق الأهداف الآتية :

1. **التعرف على مستوى توافر أبعاد رأس المال الفكري (استقطاب رأس المال الفكري، صناعة رأس المال الفكري، تنشيط رأس المال الفكري، المحافظة على رأس المال الفكري، رأس المال الفكري الخدمي) في كلية العلوم التربوية / الجامعة الأردنية.**
2. **تحديد مستوى تأثير أبعاد رأس المال الفكري على القدرات الإبداعية لأعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية / الجامعة الأردنية.**

محددات الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية الجامعة الأردنية خلال الفصل الأول للعام الدراسي 2013-2012. واقتصارها على مجالات الأداة والمعالجة الإحصائية المستخدمة.

مصطلحات الدراسة :

رأس المال الفكري: عرفه (Stewart 1994،05) : المعرفة الفكرية والمعلومات والملكية الفكرية والخبرة التي يمكن وضعها في الاستعمال لتنشئ الثروة، وقد صنفه إلى رأسمال هيكلي، ورأس مال بشري، ورأس مال الزبائن .

ويعرف إجرائياً على أنه درجة إجابات أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية الجامعة الأردنية

ISSN:2308-5347

على أبعاده (استقطاب رأس المال الفكري، وصناعة رأس المال الفكري، وتنشيط رأس المال الفكري، والمحافظة على رأس المال الفكري، ورأس المال الفكري الخدمي)، وتم قياسها من خلال الفقرات(1- 20).

القدرات الإبداعية : تتوافر القدرات الإبداعية بدرجات متفاوتة عند الأفراد على اختلافهم في المنظمة والثقافة والتعليم والخلفيات، ويرى بعضهم أن هناك فرصة لتحقيق الذات للوصل إلى تحقيق التميز عند الإنسان، وأن هذه القنوات يمكن اكتسابها سواء عن طريق التعلم الرسمي أو التدريب المنظم أو التوجه والخبرة العملية في المجال الذي يعمل فيه الفرد. (الشيخ ،ب ت: 82)

وتعرف القدرات الإبداعية لأعضاء هيئة التدريس على أنها: الاستعدادات العقلية التي يلزم توافرها لدى الأشخاص حتى يقوموا بأنواع من السلوك الإبداعي، وتتلخص قدرات العاملين التي تميز الشخص المبدع القادر على التفكير الإبداعي في سبع قدرات رئيسة (الأصالة، الطلاقة، المرونة، الحساسية للمشكلات، الاحتفاظ بالاتجاه أو تركيز الانتباه،وتم قياسه من خلال الفقرات (1- 7).

أعضاء هيئة التدريس : يعرف (النشار1976: 152) أعضاء هيئة التدريس بأنهم "حجر الزاوية في العملية المعرفية والتعليمية ويشكلون أهم عوامل الإنتاج في الجامعة وأندرها"

التعريف الإجرائي: ويعرف عضو هيئة التدريس على أنه الموظف الذي يقوم بأداء هذه الوظيفة والذي يعمل على نشر المعرفة من خلال عملية التدريس وإنتاج المعرفة من خلال ما يقدمه من أبحاث ودراسات كما يحظى بمكانه متميزة ومرموقة من قبل أفراد المجتمع.

الاطار النظري للدراسة :

قد برزت الكثير من التعريفات لرأس المال ومنها تعريف (Ulrich 1998: 2) على أنه : مجموعة من المهارات المتوفرة في المنظمة، التي تتمتع بمعرفة واسعة تجعلها قاردة على جعل المنظمة عالمية من خلال الاستجابة لمتطلبات العملاء والفرص التي تتيحها التكنولوجيا. (غياط ورجال، 2011)، وإستناداً إلى (Hamel & Heene 1994: 19) فهو : قدرة متميزة تتفوق بها المنظمة على منافسيها، بحيث تسهم في زيادة القيمة التي تقدمها للعملاء، وهي مصدر من مصادر الميزة التنافسية. وتأتي أهمية رأس المال الفكري من كونه أكثر الموجودات قيمة في القرن الحادي والعشرين في ظل اقتصاد يطلق عليه (الاقتصاد المعرفي) لأنه يمثل قوى علمية قادرة على إدخال التعديلات الجوهرية على كل شيء في أعمال منظماتهم فضلاً عن ابتكاراتهم المتلاحقة. وتتضح أهمية رأس المال الفكري فضلاً عما تقدم، من أهمية نظم قياسه والتي أصبحت من أهم المؤشرات التي تعكس تطور الفكر الإداري، وهذا ما أكدته (Harvard Business Review) في عددها الصادر في سبتمبر 1997، والذي يأتي بمناسبة مرور (75) عاماً على صدورها ، وأشارت من خلاله أن نظم قياس رأس المال المعرفي من أهم ممارسات المحاسبة الإدارية في ظل العولمة والمعلوماتية والاتصالات.

ومن أهم خصائص رأس المال الفكري :

- الخصائص التنظيمية ؛ وترتبط بالبيئة المؤسسية التي تتضمن (عيد، 2010 : 20-18): والتي تتمثل بتواجد رأس المال الفكري في جميع المستويات الادارية . والمرونة التي تساعد على التجديد المستمر من خلال الافراد . واحتواء التنظيم للعلاقات غير الرسمية . والبعد عن المركزية الادارية .

-الخصائص المهنية ؛ وترتبط بممارسة العناصر البشرية داخل التنظيم والتي تتضمن : امتلاك العديد من المهارات النادرة والخبرات المتراكمة بحيث يكون من الصعب استبدالهم . والتمتع بدرجة تعلم تنظيمي عالية . والتدريب الإثرائي .

-الخصائص الشخصية والسلوكية ؛ وترتبط بالعنصر البشري وبنائه الذاتي ، وتتضمن : الميل الى تحمل المخاطرة، والإقدام على الاعمال والأنشطة المجهولة وحب العمل في ظل حالات عدم التأكد . والاستفادة من

ISSN:2308-5347

خـبرات الاخريـن (الانفتاح على الخبرة) . والمبادرة بتقديم افكار ومقترحات بناءة . والحسم وعدم التردد في اصـدار القـرارات . والقدرة على التخمين وحسـن البصيرة . والاستقلالية في الفكـر والعمل . والمثابرة في العمل. والثقة العالية بالنفس .

أصبحت المعرفة أكثر تعقيداً في العصر الحالي ، لا تستطيع كل المنظمات امتلاك كافة المصادر المطلوبة ، فعلى سبيـل المثال يمثـل رأس المال البشري الذي يرتبط بالطبع بالمصـادر البشرية لا تتحدد قيمتها فقط في ضوء تخصص المنظمة ، ولكنها تتحدد ايضاً في ضوء الظروف الوطنيـة السياسية والاجتماعية والاقتصادية في ضوء تخصص المنظمة ، ولكنها تتحدد ايضا في ضوء الظروف الوطنية السياسية والاجتماعية والاقتصادية والتعليمية ، ومن ثم فامتلاك هذه المصادر وإدراكها بشكل جيد من خلال حل المشكلات والقضايا التي ترتبط بها ، والتعامل معها كأولوية في تطوير المجتمع وتحديد آليات تقدمه .كل ذلك من الممكن ان يساعد على ايجاد قيمة تنظيمية وحل مشكلات بيئة الاعمال التي تغير بشكل سريع في المنظمات .

وقد جاء تحول المنظمات نحو الاهتمام باستخدام مدخل ادارة المعرفة في ادارة رأس المال الفكري في مؤسسات التعليـم العـالي استجابة لعدة متطلبات ومؤثرات بيئية داخلية وخارجية ، يمكن اجمالها في الآتي (اللوزي، 2010: 20-18) : ويتمثل ذلك من خلال: تعظم دور المعرفة في نجاح المنظمات ، نظرا لما تحدثه من تخفيض في التكلفـة ورفـع في قيمة اصول المنظمـة. وتطور وسائل الاتصـال بين المجتمعات الانسانيـة ؛ حيث اسهمت انظمة الاتصالات والتكنولوجيا المتطورة في خلق قاعدة واسعة من المعلومات وسهولة الحصول عليها وتوزيعها بشـكل واسـع ، الامر الذي ساعد في اتخاذ قرارات رشيـدة وهادفة. وادراك المؤسسات الكبرى ان المعرفة التي تتمثـل في رأس المال الفكري تمثل مصدر الميزة التنافسية في المؤسسات، وأنها قد تقدم على المصادر التقليدية ، مثـل الارض ورأس المـال. وتزايـد الادراك ان القيمة الحقيقية للمعرفـة لا تعتمد بالضـرورة على قيمتها في لحظـة توليدهـا وإنما على القيمة البعيدة المدى لها. والطبيعـة الديناميكية للموجودات المعرفية وإمكان تعزيزهـا المستمـر في مؤسسـات التعليم العالي بتطويـر معرفة جديدة ، الأمر الذي يجعل مـن إدارتها عملية معقـدة ، ويتطلـب الدفع في اتجاه تطويـر برامج لإدارة المعرفة. والتغير الكبـير والسريع في أذواق واتجاهات عملاء مؤسسات التعليم العالي سواء كانوا طلاب ام اولياء أم مؤسسات أعمال أم غيرها مما يجعل من الانماط الإداريـة التقليديـة غير ملائمة لمواكبـة تلك التغيرات. ويمكن حصر رأس المال الفكـري في مؤسسات التعليم العـالي في المعرفـة التـي تكون لها قيمـة معينة ، وهذا الامـر يتطلب: توصيـف المعرفة والبيانـات وأنواعهما وأشكالهمـا وجودتهما في مؤسسات التعليم العـالي. وتحديد وبناء قواعد المعرفة في تلك المؤسسات. وتحديد العمليـات الخاصـة بأساس المعرفة في تلـك المؤسسات ، والمعرفـة المنهجية والموضوعيـة بخصائص وتوجهات ومحـددات وخصائـص وتفاعلات العقـول العاملة فيها والتطـورات المستقبلية المتوقعة لهـا. ومعرفة أنشطة تلـك المؤسسـات وفعالياتها ، وآثارها ومتطلبـات استمرارها واحتمالاتها المستقبليـة. ومعرفة نتائج ممارسات أداة رأس المـال الفكري ومدى تفاعل العاملين والمناخ الخارجي وتقويمه لهـا. ومعرفة انماط ادارة رأس المال الفكـري وأنـواع الممارسات التي تتـم في منظمات اخرى ونتائجهـا وكيفية الاستفادة منهـا. وتحويل جزء من مصـادر غير المنظورة في تلك المؤسسات والموجودة في عقول العاملين بها الى معرفة ظاهرية. وتحديد المصادر المعلوماتيـة وتحويلها بشكل رسمي الى عملية تستند علـى اساس المعرفة. وتحديد العملية المتواصلة المتبعة في تنمية قدرات العاملين بشكل رسمي .

وقـد أعطـت مؤسسـات التعليم العـالي في السنـوات القليلة الماضيـة أهمية كبـيرة لإدارة رأس المـال الفكري ، وبصفـة خاصـة ما يعـرف بالمعرفة القبليـة أو غير المنظـورة التي تمثل القيـم الأصلية المتوارثـة في ثقافة المؤسسة ، والتي تكون محصورة في عدد محدود من الأعضاء. وتشمل: المعرفة القبلية الخاصة بآلية تشغيل المواقـع والأعمـال المهمة داخـل المؤسسة. والمعرفـة القبلية المستخدمـة المتعلقة بالتدريـس والبحث العلمي وخدمة المجتمع. والمعرفة القبلية لدى أعضاء هيئة التدريس والعاملين والعمال المتقاعدين (عارف، 2010: 20-18).

ISSN:2308-5347

ومن أهم متطلبات نجاح في الجامعات الكفاءات البشرية التي تساعدها على تحقيق أهدافها والإبداع من العناصر المهمة في تطوير النظام الأدائي للموظفين من خلال التكيف مع جميع العوامل المحيطة وتسييرها ضمن الحدود المتاحة في إدارة الموارد البشرية لتحقيق أهداف وطموحات الجامعة ، فباعتبار دور الابداع ذو مدخل هام في تطوير المؤسسة فإن المتغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية تنعكس على هذا الابداع، في مواجهة المشكلات المعاصرة وتحديات المستقبل من خلال تقديم الحلول المناسبة.

ويشير مفهوم الإبداع الى (Galton،1869) الإبداع بأنه : "عملية ينتج عنها عمل جديد يرضي جماعة ما أو تقبله على أنه مفيد". : (الصرايرة، 2003). كما عرفه (Smith،1992) على أنه : "عملية يتم من خلالها إيجاد علاقات بين متغيرات لم يتم التطرق لها مسبقاً". (أبو تايه، 2003). أما روبنز (Robbins، 1998، p. 541) فقد عرف الإبداع بأنه : "القدرة على جمع الأفكار بطريقة فريدة لإيجاد ارتباط غير عادي بينها". ومن مقومات الابداع الرئيسية القدرات الابداعية ، والتي تعبر عنها القدرات العقلية التي من المفترض توافرها لدى الموظفين ليقوموا بأنواع من السلوك الإبداعي، والتي تميز الشخص المبدع القادر على التفكير الإبداعي ومن أهمها ما يلي:

- الأصالة : يتفق عدد من الباحثين على أن الأصالة هي" القدرة على إنتاج استجابات أصيلة أي قليلة التكرار بالمعنى الإحصائي داخل الجماعة التي ينتمي إليها الفرد، أي أنه كلما قلت درجة شيوع الفكرة زادت درجة أصالتها " (الشربيني وصادق، 2002) .
- الطلاقة : الطلاقة تعني مقدرة الشخص على إنتاج كمية كبيرة من الأفكار، تفوق المتوسط العام، في غضون فترة زمنية محددة، ويقال إن الطلاقة بنك القدرة الإبداعية. (السويدان والعدلوني،2002م: 57)
- المرونة : وهي المقدرة على اتخاذ الطرق المختلفة والتفكير بطرق مختلفة أو بتصنيف مختلف عن التصنيف العادي، والنظر للمشكلة من أبعاد مختلفة، وهي درجة السهولة التي يغير بها الشخص موقفاً أو وجهة نظر معينة، وعدم التعصب لأفكار بحد ذاتها. (السرور،2002 م: 118)
- الحساسية للمشكلات: ويقصد بها الوعي بوجود مشكلات أو حاجات أو عناصر ضعف في البيئة أو الموقف، ويعني ذلك أن بعض الأفراد أسرع من غيرهم في ملاحظة المشكلة والتحقق من وجودها في الموقف. (جروان،2002م: 157)
- الاحتفاظ بالاتجاه أو تركيز الانتباه: تعني إمكانية الفرد التركيز لفترة من الزمن في مشكلة معينة دون أن تحول المشتتات بينه وبينها. فالمبدع أثناء مواصلته لتحقيق اتجاهاته يعدل من أفكاره لكي يحقق أهدافه الإبداعية بأفضل صورة ممكنة. لكنه لا يتنازل عن أهدافه، ويظل - بنفس الوقت - محتفظاً لنفسه بالمرونة المناسبة التي تتيح له اكتشاف السبل الهادية ومعاينته. (الكناني،1990م:35)
- قبول المخاطرة: تعني أخذ زمام المبادرة في تبني الأفكار والأساليب الجديدة والبحث عن حلول لها، في الوقت نفسه الذي يكون فيه الفرد قابلاً لتحمل المخاطر الناتجة عن الأعمال التي يقوم بها، ولديه الاستعداد لمواجهة المسئوليات المترتبة على ذلك. (الشمري،2002م :196).
- التحليل والربط: التحليل: هو المقدرة على تفتيت المركبات إلى عناصرها الأولية، وعزل هذه العناصر عن بعضها البعض. أما الربط : فهو المقدرة على تكوين عناصر الخبرة ، وتشكيلها في بناء وترابط جديد أو هي المقدرة على إدراك العلاقات بين الأثر والسبب وتفسيرها ثم استنتاج أو توليف علاقات جديدة. (رشوان،2002م: 43)

الدراسات السابقة:

دراسة (عبد، 2009) بعنوان: "أثر رأس المال الفكري في إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة (دراسة استطلاعية في جامعة تكريت)"، هدفت هذه الدراسة إلى تحليل أثر رأس المال الفكري في تطبيق إدارة

ISSN:2308-5347

الجودة الشاملة في جامعة تكريت، وتكونت عينة الدراسة من (82) من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة، وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين أبعاد رأس المال الفكري مجتمعة وهو (رأس المال البشري، رأس

المال الهيكلي، رأس المال الزبائني، رأس المال الاجتماعي، رأس المال الثقافي) وإمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة كما توصلت الدراسة إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية لأبعاد رأس المال الفكري في إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة. وخلصت الدراسة استناداً إلى نتائجها في تقديم عدد من التوصيات والمقترحات، ومن أهمها ضرورة قيام الجامعة باستثمار مواردها البشرية بالطريقة التي تسهم في تحقيق أهدافها بشكل فاعل وكفؤ.

دراسة (الروسان، والعجلوني، 2010) بعنوان: "أثر رأس المال الفكري في الإبداع في المصارف الأردنية (دراسة ميدانية)، هدفت هذه الدراسة إلى الوقوف على مدى الاهتمام الذي توليه المصارف الأردنية لموضوع رأس المال الفكري، وذلك من حيث عملية (الصناعة، والاستقطاب، والتنشيط، والمحافظة والاهتمام بالزبائن)، وعلاقة ذلك بالقدرات الإبداعية لدى العاملين في هذه المصارف، وقد تم توزيع الاستبانة على عينة مكونة من (60) من رؤساء الأقسام في المصارف التجارية الأردنية، وقد توصلت الدراسة إلى أن الاهتمام برأس المال الفكري ما زال بحدود متواضعة، وأن هناك تأثيراً إيجابياً لرأس المال الفكري (الصناعة، والتنشيط والمحافظة) على القدرات الإبداعية، وغابت هذه العلاقة الإيجابية لرأس المال الفكري (الاستقطاب، والاهتمام بالزبائن) في تنمية القدرات الإبداعية، وبناءً على ذلك أوصى الباحثان بضرورة الاهتمام بالموجودات المعرفية وإعطاء جهود التنمية البشرية بعداً استراتيجياً.

دراسة (حسين، 2011) بعنوان : "رأس المال المعرفي وتأثيره في تحسن جودة الخدمة التعليمية "، حيث هدفت الدراسة إلى اختبار العلاقة الارتباطية والتأثير المعنوي لأبعاد رأس المال الفكري في تحسين جودة الخدمة التعليمية من خلال اختبار صحة الفرضيات التي صيغت وفق مخطط افتراضي للبحث يعكس العلاقة بين رأس المال الفكري (المتغير التفسيري) وتحسين جودة الخدمة التعليمية (المتغير المستجيب). وقد تم اختيار جامعة الموصل ودهوك مجتمعا للبحث، فيما تضمنت العينة عددا من أعضاء هيئة التدريس في كلتا الجامعتين. كما اعتمد البحث على أداة رئيسة هي الاستبانة، ووزعت على (61) من التدريسيين (عينة البحث)، وتوصلت الدراسة إلى عدد من الاستنتاجات عبرت عن وجود علاقة ارتباطية معنوية موجبة وتأثير معنوي لمتغيرات البحث.

يتضح من خلال الإطار النظري للبحث أهمية آراء ووجهات نظر الباحثين، والكتاب ومديري الشركات حول أهمية رأس المال الفكري الذي يعدّ ثروة المنظمات المعاصرة اليوم، إذ تشير النماذج إلى أنه يتكون من رأس المال البشري ورأس المال هيكلي، ورأس مال زبائني، ولابد لأية منظمة أن تمتلك هذا المورد الثمين الذي يمثل الخبرات والمهارات والمعرفة. وقد توصلت الدراسة إلى أنه من الضروري وضع خطة استراتيجية للجامعة تحدد استقطاب رأس المال الفكري المتمثل بالثروة الفكرية (أساتذة الجامعة) والحفاظ عليها وتطويرها بهدف تحسين جودة الخدمة التعليمية.

دراسة (غياط ورجال، 2011) بعنوان: "رأس المال الفكري ودوره في اكتساب المؤسسة ميزة تنافسية"، هدفت هذه الدراسة إلى تحليل تأثر رأس المال الفكري في بناء ميزة تنافسية جديدة تضاهي أو تتفوق على المزايا التنافسية التقليدية لمنظمات الأعمال، وتوصلت الدراسة إلى: إن إدراك المنظمات الحديثة لأهمية استغلال الطاقات الفكرية والعقلية للأفراد، وجعل رأس مالها الفكري كمورد استراتيجي، وكأحد أهم الأصول غير المادية يحقق لها أهدافها ويمكنها من اكتساب ميزة تنافسية من خلال تدعيم الإمكانيات والطاقة البشرية ومساعدتهم على اكتشاف إمكانياتهم المحتملة وتدفقها.

دراسة (بن ثامر كلثوم، 2011) بعنوان : "الاستثمار في رأس المال البشري وأثره على إدارة الإبداع في المنظمات المتعلمة دراسة حالة : مجموعة عنتر تراد لإنتاج الإلكترونيات بولاية برج بوعريريج"، هدفت الدراسة إلى البحث في الاستثمار في العنصر البشري كأحد الاستراتيجيات الإدارية الحديثة التي تركز

ISSN:2308-5347

على رفع إنتاجية الموظف من خلال التدريب والتعليم وتطوير مهاراته وقدراته الإبداعية، والتحدي الذي يواجه منظمات الأعمال اليوم هو كيفية تحرير إبداعية الموارد البشرية وكسب كامل ولائهم وانتمائهم والتزامهم، ومن هنا تراءت لنا إشكالية البحث الآتية: ما تأثير عملية الاستثمار في رأس المال البشري على إدارة الإبداع في المنظمة المتعلمة؟ حيث تم اختيار عينة عشوائية تمثلت في فئة متباينة من الأفراد العاملين بالمؤسسة، حيث تم توزيع (500) استبانة استرجع منها (440) أي بنسبة (88%). وخلصت الدراسة إلى العديد من النتائج ومن أهمها أن المعرفة الإبداعية المقتناة من الخارج هي التي تطبق على منتجات مجموعة "عنتر تراد". وتوصي الدراسة بضرورة الاهتمام برأس المال البشري وتأثيره على إدارة الإبداع لما لذلك من أثر على الشركات العاملة في الجزائر.

دراسة (رضا، 2003م) بعنوان: "الإبداع الإداري وعلاقته بالأداء الوظيفي دراسة تطبيقية على الأجهزة الأمنية بمطار الملك عبد العزيز الدولي بجدة". هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى الإبداع الإداري لدى العاملين بالأجهزة الأمنية بمطار الملك عبد العزيز الدولي بجدة، وعلى واقع الأداء الوظيفي للعاملين في الأجهزة الأمنية بالمطار. حيث تم توزيع (318) استبانة على أفراد مجتمع الدراسة منهم (145) ضابطاً، و (173) ضابط صف، وتم استعادة (240) استبانة صالحة للمعالجة الإحصائية. وكان من أهم نتائج هذه الدراسة: (يقوم العاملون في الأجهزة الأمنية بإنجاز عملهم بأسلوب متجدد، ويتمتعون برؤية شاملة لمشكلات العمل. - تساعد مشاركة المرؤوسين في تحديد أهداف الإدارة على إيجاد روح الإبداع لرجال الأمن بالمطار – وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات (العمر،الجنس، المؤهل العلمي، الرتبة، سنوات الخدمة) فيما يتعلق بالإبداع الإداري وعلاقته بالأداء الوظيفي. وقد أوصت الدراسة بما يلي: التأكيد على القيادات الأمنية بتشجيع المبدعين وتحفيزهم، والعمل على توفير برامج تدريبية ذات صفة إبداعية وابتكارية تهدف إلى زيادة الأداء وتحسينه، واختيار القيادات الأمنية المؤهلة علمياً وعملياً لما لذلك من إسهام في رفع كفاءة الأداء الوظيفي.

دراسة (الخوالدة، 2005) بعنوان: " أثر استخدام تكنولوجيا المعلومات على الإبداع الإداري في المؤسسات العامة الأردنية". هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى استخدام تكنولوجيا المعلومات على الإبداع الإداري في المؤسسات العامة الأردنية والتعرف على مستويات الإبداع الإداري فيها. وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع المدراء العاملين ونوابهم ومساعديهم ومدراء الدوائر ورؤساء الأقسام في المؤسسات العامة المستقلة. ومن أبرز نتائج الدراسة: وجود علاقة إيجابية وذات دلالة إحصائية بين استخدام تكنولوجيا المعلومات والإبداع الإداري وبين طبيعة البرامج المستخدمة والإبداع الإداري. كما بينت الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مدى ملاءمة معلومات النظام المستخدم والإبداع الإداري وتكامل معلومات النظام الإداري المستخدم والإبداع الإداري. وأشارت الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين إنتاجية نظام المعلومات المستخدم والإبداع الإداري. وقد أوصت الدراسة بضرورة استخدام تكنولوجيا المعلومات في المؤسسات لما لذلك من أثر إيجابي على الإبداع الإداري لدى العاملين.

دراسة (الزعبي، 2005) بعنوان عوامل المناخ التنظيمي المؤثرة في السلوك الإبداعي لدى المديرين في الوزارات الأردنية. هدفت الدراسة إلى تحديد عوامل المناخ التنظيمي المؤثرة في السلوك الإبداعي لدى المديرين في الوزارات الأردنية. وقد تكون مجتمع الدراسة من المديرين في الوزارات الأردنية، أما عينة الدراسة فتتكون من جميع المديرين العموميين، ونواب المديرين العموميين ومساعديهم، ومديري الدوائر، ورؤساء الأقسام في الوزارات التالية: التخطيط والتعاون الدولي، والصناعة والتجارة، والمالية، والعمل، والاتصالات وتكنولوجيا المعلومات، البالغ عددهم لغاية 1/12/2004 (365) مديراً. وقد تم التوصل إلى عدد من النتائج أهمها: وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين كل من عوامل المناخ التنظيمي والسلوك الإبداعي لدى المديرين في الوزارات الأردنية وهذه العوامل هي (نمط القيادة، والهيكل التنظيمي، والتكنولوجيا، والبيئة الخارجية). كما بينت نتائج الدراسة وجود أثر للمتغيرات الوظيفية (عدد المستويات الإدارية، وعدد سنوات الخبرة) على السلوك الإبداعي. وتبين أيضاً أنه هناك أثر للعمر على السلوك الإبداعي بينما لا يوجد أثر للجنس على السلوك الإبداعي كمتغير شخصي. وقد أوصت الدراسة

ISSN:2308-5347

بضرورة إجراء مزيد من الدراسات لتقصي أثر عوامل المناخ التنظيمي على السلوك الإبداعي لدى العاملين.

دراسة (الشقحاء، 2004) بعنوان: "علاقة الأنماط القيادية بمستوى الإبداع الإداري". هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الأنماط القيادية السائدة في المديريات العامة للجوازات في منطقة الرياض وتحديد مستوى الإبداع الإداري لدى العاملين فيها وتحديد العلاقة بين مستوى الإبداع الإداري للعاملين والأنماط القيادية. وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع العاملين في المديرية العامة للجوازات بالرياض وقد تكونت أداة الدراسة من استبانة تم التحقق من صدقها وثباتها. ومن أبرز نتائج الدراسة: تمارس المديرية العامة للجوازات النمط القيادي الديمقراطي بدرجة عالية. ووجود علاقة ارتباطية بين الأنماط القيادية ومستوى الإبداع الإداري. كما بينت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الإبداع الإداري تعزى إلى الخصائص الشخصية والخصائص الشخصية للعاملين بالمديرية. وقد أوصت الدراسة إلى ضرورة تفعيل نمط القيادة الديمقراطي لما لذلك من أثر في تطوير المستوى الإبداعي لدى العاملين في المؤسسات.

دراسة (Jezycki، Andrew، 1997) بعنوان: تحليل العلاقة بين النمط الإبداعي وسلوك القائد لدى الإداريين بالمدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية بسان فرنسيسكو:

Creativity Style And leader Behavior in Elementary, Middle And Secondary Schools

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الدور الذي يتعين على مديري المدارس القيام به فيما يتعلق بالمستوى التعليمي وفعالية الدور المدرسي. وكان من أهم نتائج هذه الدراسة: (أن معدل الدرجة الإبداعية للمديرين (95.4) مقارنة بالمعدل المعياري والبالغ (69). وقد أوضح أفراد العينة في إجاباتهم أنهم يفضلون التفكير على التعليم التلقيني. - إن مديري المدارس يتعرضون لضغوط لتحقيق النتائج المرجوة بالرغم من أنهم يواجهون تحديات حادة ومتزايدة - إن هناك مجموعة من المشاكل الجديدة تأخذ طريقها للظهور بمعدلات متسارعة تتطلب إجابات جديدة وأنماط قيادية جديدة ونوعاً من الإبداع يستطيع استقراء ما وراء المتطلبات الآنية ويكون مشتملاً على رؤية لما ينبغي أن يكون عليه الوضع في المستقبل.) وقد أوصت الدراسة بما يلي: (عقد برامج تدريبية تهدف إلى تدريب أفراد العينة على التفكير الإبداعي، - ضرورة توفير جو من الراحة النفسية والاستقرار لدى مجتمع الدراسة الأمر الذي يدفع إلى جودة الأداء - اختيار قيادات للمؤسسات التعليمية مؤهلة وتتمتع بالتفكير الإبداعي تكون قادرة على التنبؤ بمشاكل العمل وحلها).

دراسة (Fagan،2004) بعنوان: "تأثير الأنماط الإبداعية على تطوير فريق البرمجيات الإبداعي": "دراسة استكشافية".

" The Influence of Creative Style and Climate on Software Development Team Creativity: An Exploratory Study"

هدفت هذه الدراسة ذات الطبيعة الاستكشافية إلى بحث تأثير أسلوب التفكير المتبع من قبل أفراد فرق العمل والمناخ السائد على الإبداع، وقد تكونت عينة الدراسة من (60) عضواً من أعضاء فرق تطوير نظم المعلومات التكنولوجية في شركات تصنيع مواد كيميائية تعمل على إعادة هندسة عملياتها في تكساس في الولايات المتحدة الأمريكية. وقد توصلت الدراسة إلى أن كلاً من أسلوب التفكير المتبع من قبل أفراد فريق العمل الهادف لإحداث تغييرات راديكالية وإنتاج نظم معلومات إبداعية، والمتصف بالقيام بأداء الأشياء بطريقة مختلفة وتحدي الأنظمة والسياسات المتبعة، وحوافز المناخ الإبداعي التي تتضمن كلاً من التحدي في العمل، الحرية، التشجيع التنظيمي، كفاية الموارد، وتشجيع المشرفين، ودعم مجموعة العمل تؤثر على الإبداع.

ISSN:2308-5347

دراسة ، 2003) Frenkel) بعنوان: "القيود المؤثرة على تنمية الابتكار الصناعي في فلسطين"
"Barriers and Limitations in the Development of Industrial Innovation in the Region"

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد معوقات الإبداع في منشآت القطاع الصناعي في المنطقة الشمالية من فلسطين، وقد تكونت عينة الدراسة التي تم اختيارها عشوائياً من (211) منشأة صناعية، شكلت ما نسبته (72 %) من كافة المشاريع الصناعية الواقعة في المنطقة الشمالية المتصفة بالنمو السريع؛ حيث نسبة التشغيل ونسبة الصادرات. وقد تم جمع بيانات الدراسة من خلال إجراء مقابلات شخصية مع مديري الإدارة العليا في كافة المنشآت (عينة الدراسة) والتي تم تقسيمها إلى فئتين، الفئة الأولى الصناعات عالية التكنولوجيا، فيما شملت الفئة الثانية منشآت الصناعات التقليدية. ومن أهم ما توصلت إليه الدراسة وجود تشابه في استجابات المنشآت الصناعية في شمال فلسطين بغض النظر عن الفئة التي تنتمي إليها اتجاه معوقات الإبداع، وأن معظم المعوقات هي تلك المرتبطة بالمخاطرة الكبيرة المتعلقة بالانغماس بالعملية الإبداعية والمرتبطة أولاً: بقلة الموارد المالية. وثانياً: بالتكلفة العالية للمشاركة بالعملية الإبداعية، والتي تطيل وقت الحصول على العائد على الاستثمار، بالإضافة إلى ما تم ذكره من معوقات، فإن قلة العمال المتصفين بالمهارة العالية يشكل هو الآخر معوقاً أساسياً من معوقات الإبداع.

مناقشة الدراسات السابقة:

تتميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بمحاولتها تحليل أثر رأس المال الفكري على القدرات الإبداعية لأعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية، وهي تمثل أحد الدراسات الحديثة التي تتناول هذا الموضوع سواءً من حيث المتغيرات التي تتناولها أو طبيعة المجتمع والعينة التي تغطيها الدراسة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة على المنهج الوصفي الذي يتضمن استخدام الأسلوب الميداني في جمع البيانات بواسطة الاستبانة وتحليلها إحصائياً لاختبار صحة فرضيات الدراسة، إضافة إلى المسح المكتبي؛ وذلك للاستفادة من الكتب والدوريات العلمية لبناء الإطار النظري، والبحث الببليوغرافي عن الدراسات السابقة بواسطة الحاسب.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من كافة أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية، حيث تم توزيع الاستمارة عليهم، والبالغ عددهم (81) عضواً، حسب تقارير الجامعة الأردنية للعام الدراسي 2013.

ISSN:2308-5347

الخصائص العامة لعينة الدراسة

جدول (1): يبين التوزيع النسبي لأفراد عينة الدراسة حسب الخصائص الشخصية والوظيفية: الجنس، العمر، الرتبة الأكاديمية، عدد سنوات الخدمة في الجامعة

المتغير		العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	53	82.8
	أنثى	11	17.2
العمر	40 سنة فأقل	6	9.4
	41-50 سنة	19	29.7
	51 سنة فأكثر	39	60.9
	أستاذ	20	31.3
	أستاذ مشارك	30	46.9
عدد سنوات الخدمة في الجامعة	أستاذ مساعد	14	21.9
	5 سنوات فأقل	10	15.6
	5-10 سنوات	14	21.9
	11-15 سنة	18	28.1
	15 سنة فأكثر	22	34.4

يتضح من بيانات الجدول بأن غالبية أفراد عينة الدراسة من الذكور وبنسبة تمثيل (82.8 %)، فيما بلغت نسبة تمثيل الإناث (17.2 %). وفيما يتعلق بالعمر نجد أن النسبة الأعلى للمبحوثين تقع أعمارهم في الفئة 51 سنة فأكثر والبالغة (60.9 %)، كما يلاحظ من بيانات الجدول بأن أعلى نسبة تمثيل للمبحوثين حسب الرتبة الأكاديمية كان لأستاذ مشارك وبنسبة بلغت (46.9 %)، وأدنى نسبة تمثيل لأستاذ مساعد وبنسبة (21.9 %)، ومن حيث عدد سنوات الخدمة في الجامعة نجد أن أعلى نسبة لذوي الخبرة 15 سنة فأكثر وبنسبة (34.4 %)، فيما جاءت نسبة تمثيل فئة الخبرة أقل من 5 سنوات أقل نسبة والبالغة (15.6 %).

أداة الدراسة :

اعتمدت الدراسة على الاستبانة التي تم تطويرها بناءً على الدراسات السابقة والنتائج التي توصلت إليها والمقاييس التي تم استخدامها، وذلك لقياس مستوى تأثير أبعاد رأس المال الفكري على القدرات الإبداعية لأعضاء هيئة التدريس مستفيداً من دراسات (دراسة الرويسان، والعجلوني، 2010، ودراسة ليث سعد الله حسين، 2011، ودراسة بن ثامر كلثوم، 2011). وفيما يلي توضيح لأجزاء أداة الدراسة :

الجزء الأول : يشتمل على معلومات ديمغرافية عن أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية (الجنس، العمر، الرتبة الأكاديمية، عدد سنوات الخدمة في الجامعة).

الجزء الثاني: أبعاد رأس المال الفكري، وتم قياسها من خلال مقياس ليكرت الخماسي ، وهي:

1. **استقطاب رأس المال الفكري. وتم قياسه من خلال (4) فقرات.**
2. **صناعة رأس المال الفكري. وتم قياسه من خلال (4) فقرات.**

ISSN:2308-5347

3. تنشيط رأس المال الفكري. وتم قياسه من خلال (3) فقرات.
4. المحافظة على رأس المال الفكري. وتم قياسه من خلال (2) فقرات.
5. رأس المال الفكري الخدمي. وتم قياسه من خلال (6) فقرات.

الجزء الثالث: تنمية القدرات الإبداعية لأعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية وتم قياسة من خلال (7) فقرات .

الصدق والثبات:

لاختبار ثبات المتغيرات تم حساب معامل ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي بين فقرات المتغيرات، وبلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ بين فقرات متغير رأس المال الفكري (0.8454)، كما وبلغت بين فقرات متغير القدرات الإبداعية (0.8664)، وتشير هذه القيم إلى ثبات أداة الدراسة. والجدول التالي يوضح معاملات ألفا كرونباخ حسب متغيرات الدراسة:

جدول (2): يبين معاملات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لسبيرمان براون لاختبار ثبات أداة الدراسة

المتغير		معامل ألفا كرونباخ
رأس المال الفكري	استقطاب رأس المال الفكري	0.7641
	صناعة رأس المال الفكري	0.7454
	تنشيط رأس المال الفكري	0.8096
	المحافظة على رأس المال الفكري	0.7498
	رأس المال الفكري الخدمي	0.8855
القدرات الإبداعية		0.8664

أساليب التحليل الإحصائي:

للإجابة عن أسئلة الدراسة وللتحقق من صحة فرضياتها تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- **مقاييس الإحصاء الوصفي: وذلك لوصف خصائص عينة الدراسة، وعرض نتائج الدراسة المتعلقة بالتساؤل الأول والثاني.**
- **تحليل التباين لاختبار صحة الأنموذج: تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد والبسيط ومعاملات الارتباط للإجابة عن التساؤل الثالث للدراسة.**
- **اختبار (T-test) واختبار ANOVA: حيث تم استخدام هذه الاختبارات في الإجابة عن التساؤل الرابع والتساؤل الخامس من الدراسة.**

نتائج الدراسة ومناقشتها

فيما يلي عرض لنتائج الدراسة والإجابة عن تساؤلات الدراسة:

السؤال الأول: ما واقع توافر أبعاد رأس المال الفكري في كلية العلوم التربوية / الجامعة الأردنية؟

ولتحديد درجة الموافقة على فقرات المقياس تم اعتماد الأوزان الآتية:

1 - 2.33 درجة ضعيفة
2.34 - 3.67 درجة متوسطة

ISSN:2308-5347

◄ 3.68 - 5.00 درجة مرتفعة

جدول (3): يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مجالات متغير رأس المال الفكري

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
تنشيط رأس المال الفكري	4.22	0.62	1	مرتفعة
صناعة رأس المال الفكري	4.21	0.49	2	مرتفعة
استقطاب رأس المال الفكري	4.03	0.56	3	مرتفعة
رأس المال الفكري الخدمي	3.81	0.75	4	مرتفعة
المحافظة على رأس المال الفكري	3.67	0.75	5	متوسطة
الكلي	3.98	0.42	---	مرتفعة

يتضح من بيانات الجدول رقم (3) وجود درجة مرتفعة من الموافقة على متغير رأس المال الفكري، حيث بلغ متوسط الإجابات الكلي على المقياس (3.98) وبانحراف معياري (0.42). وعلى مستوى مجالات رأس المال الفكري يلاحظ أن أعلى درجات الموافقة كانت على مجال تنشيط رأس المال الفكري بمتوسط حسابي (4.22) وانحراف معياري (0.62) وبدرجة مرتفعة، ثم على مجال صناعة رأس المال الفكري بمتوسط حسابي (4.21) وانحراف معياري (0.49) وبدرجة مرتفعة، فيما كانت أقل درجات الموافقة على مجال المحافظة على رأس المال الفكري بمتوسط حسابي (3.67) وانحراف معياري (0.75) وبدرجة متوسطة. ويوضح الجدول رقم (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على فقرات متغير رأس المال الفكري:

جدول (4): يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على فقرات متغير رأس المال الفكري

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
	تهتم الكلية بآراء الطلبة ومقترحاتهم وتفضيلاتهم في تقديم خدمات جديدة	4.52	0.62	1	مرتفعة
	تحرص الجامعة على إيفاد خريجيها إلى جامعات عالمية عريقة	4.39	0.66	2	مرتفعة
	تشجع الكلية روح الإبداع والابتكار لدى أعضاء هيئة التدريس	4.34	0.62	3	مرتفعة
	تؤمن الكلية بأن البيئة الخارجية توفر أساليب جديدة للتدريس بسبب سرعة الابتكارات المتلاحقة	4.34	0.82	4	مرتفعة
	تحفز الكلية أعضاء هيئة التدريس الذين يبتعدون عن الطرق التقليدية في التدريس	4.31	0.73	5	مرتفعة
	تهتم الكلية بآراء الطلبة بإجراء تحسينات على الخدمات المقدمة إليهم	4.27	0.74	6	مرتفعة
	تمتلك الكلية شبكة لإدارة تقنيات معلومات الموارد البشرية المحوسبة لتمكنها من تنفيذ خططها وبرامجها الخاصة بالموارد البشرية بكفاءة وفاعلية	4.20	0.72	7	مرتفعة

ISSN:2308-5347

تعمل الكلية بكل طاقتها من أجل توفير بيئة علمية للطلبة	4.06	0.91	8	مرتفعة
تشجع الكلية على إقامة الحلقات النقاشية بين أعضاء هيئة التدريس لاستثمار طاقاتهم الفكرية	4.02	1.00	9	مرتفعة
تستقطب كلية العلوم التربوية أعضاء هيئة تدريس لديهم خبرات واسعة في مجال التدريس	3.97	0.93	10	مرتفعة
تعمل الجامعة على استقطاب كوادر تدريسية تمتلك مهارات كافية في مجال التدريس	3.94	0.85	11	مرتفعة
تهتم الكلية اهتماماً كبيراً بالأفكار والمعالجات التي يقترحها العاملون المتميزون لمعاجلة مشكلات العمل	3.86	0.85	12	مرتفعة
تلتزم الجامعات بالمعايير المحددة لاستقطاب أعضاء هيئة التدريس	3.83	0.83	13	مرتفعة
تسعى الكلية إلى إشراك أعضاء هيئة التدريس في اتخاذ القرارات، بما يتلاءم واحتياجات الطلبة	3.83	0.98	14	مرتفعة
تعمل إدارة الكلية على تبادل المعلومات مع الإدارات الأخرى في الجامعة والتي تسهم في فتح آفاق جديدة للتعاون مع الطلبة	3.78	1.03	15	مرتفعة
تعمل الكلية على توثيق المعلومات الخاصة بالطلبة	3.75	1.08	16	مرتفعة
تسمح الكلية لأعضاء هيئة التدريس بتوظيف قدراتهم لتطوير الأداء في الكلية	3.73	1.14	17	مرتفعة
تسعى الكلية إلى تفعيل التعاون والتشارك مع الطلبة في حل مشكلاتهم	3.69	0.91	18	مرتفعة
تراعي الكلية رغبة عضو هيئة التدريس وقدرته في الأداء عند توزيع الأعمال	3.64	1.26	19	متوسطة
تحافظ الكلية على المكانة الاجتماعية للموظفين من ذوي القدرات المتميزة أينما تكون مواقعهم الوظيفية	3.03	1.31	20	متوسطة
الكلي	3.98	0.42	---	مرتفعة

يتضح من بيانات الجدول رقم (4) وجود درجة مرتفعة من الموافقة على متغيررأس المال الفكري، حيث بلغ متوسط الإجابات الكلي على المقياس (3.98) وبانحراف معياري (0.42). وعلى مستوى فقرات المتغير يلاحظ أن أعلى درجات الموافقة كانت على الفقرة رقم (1) بمتوسط حسابي (4.52) وانحراف معياري (0.62) وتنص على " تهتم الكلية بآراء الطلبة ومقترحاتهم وتفضيلاتهم في تقديم خدمات جديدة". أما أقل درجات الموافقة فكانت على الفقرة رقم (20) بمتوسط حسابي (3.03) وانحراف معياري (1.31) وتنص على " تحافظ الكلية على المكانة الاجتماعية للموظفين من ذوي القدرات المتميزة أينما تكون مواقعهم الوظيفية".

السؤال الثاني: ما واقع القدرات الإبداعية لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية / الجامعة الأردنية؟

ISSN:2308-5347

جدول (5): يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على فقرات متغير القدرات الإبداعية

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
تشجع الجامعة أعضاء هيئة التدريس على إيجاد طرق جديدة للتدريس	4.09	1.14	1	مرتفعة
تحفز الكلية أعضاء هيئة التدريس على التعاون لحل المشكلات التي تواجههم	4.06	0.75	2	مرتفعة
تقوم إدارة الكلية بتوفير البنية التحتية اللازمة لتطوير الأساليب التدريسية في الجامعة	3.98	0.86	3	مرتفعة
لا يتردد أعضاء هيئة التدريس في تبني التغيير لما فيه مصلحة الطالب والكلية	3.89	1.04	4	مرتفعة
أدخلت الكلية الأنظمة الحاسوبية في العمليات الإدارية	3.86	0.99	5	مرتفعة
يعمل أعضاء هيئة التدريس على اكتشاف المشكلات وتحديدها وإيجاد طرق مبدعة ومبتكرة لحلها	3.72	1.06	6	مرتفعة
يتم تحسين العمليات الإدارية وتطويرها في الكلية بالاعتماد على المهارات والخبرات الموجودة فيها	3.78	0.95	7	مرتفعة
الكلي	3.91	0.55	---	مرتفعة

يتضح من بيانات الجدول رقم (5) وجود درجة مرتفعة من الموافقة على متغير القدرات الإبداعية، حيث بلغ متوسط الإجابات الكلي على المقياس (3.91) وبانحراف معياري (0.55). وعلى مستوى فقرات المتغير يلاحظ أن أعلى درجات الموافقة كانت على الفقرة رقم (1) بمتوسط حسابي (4.09) وانحراف معياري (1.14) وتنص على "تشجع الجامعة أعضاء هيئة التدريس على إيجاد طرق جديدة للتدريس". أما أقل درجات الموافقة فكانت على الفقرة رقم (7) بمتوسط حسابي (3.78) وانحراف معياري (0.95) وتنص على "يتم تحسين العمليات الإدارية وتطويرها في الكلية بالاعتماد على المهارات والخبرات الموجودة فيها".

السؤال الثالث: هل يوجد أثر لأبعاد رأس المال الفكري على القدرات الإبداعية لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية / الجامعة الأردنية؟

جدول (6): يبين نتائج تحليل التباين لاختبار صحة الأنموذج

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الانحدار	19.811	5	3.962	21.547	•0.000
البواقي	13.791	75	0.184		
الكلي	33.601	80			

•التأثير ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يتضح من نتائج تحليل التباين وجود تأثير دال إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لأبعاد رأس المال

ISSN:2308-5347

الفكـري على القـدرات الإبداعية، حيـث بلغت قيمة (ف) المحسوبـة (21.547) والدلالـة الإحصائية لها (0.000).

جدول (7): تبين نتائج تحليل الانحدار المتعدد لاختبار أثر أبعاد رأس المال الفكري على القدرات الإبداعية

المتغير المستقل	معامل الارتباط R	القيمة التفسيرية R^2	معامل الانحدار	معامل بيتا	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
استقطاب رأس المال الفكري	0.670	% 44.9	0.016	0.017	0.144	0.886
صناعة رأس المال الفكري			0.119	0.108	0.779	0.439
تنشيط رأس المال الفكري			0.031	0.035	0.296	0.769
المحافظة على رأس المال الفكري			0.065	0.090	0.871	0.387
رأس المال الفكري الخدمي			0.421	0.576	5.270	•0.000

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

تظهر نتائج تحليل الانحدار المتعدد وجود تأثير دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) لرأس المال الفكري الخدمـي علـى القـدرات الإبداعية، حيث كانت قيمـة (ت) المحسوبة لها أعلى من قيمـة (ت) الجدولية عند درجـات حريـة (63) والبالغـة (1.664). ولم تظهر نتائج التحليـل وجود تأثير لأبعاد رأس المال الفكري (المحافظـة علـى رأس المـال الفكري، الاستقطـاب، الصناعة، التنشيـط). ومن حيث المتغيـرات الأكثر تأثيرا يلاحـظ مـن معامل بيتـا بأن رأس المال الفكـري الخدمي هو الأكثر تأثيـرا، ثم صناعة رأس المـال الفكري من حيث التأثير على القدرات الإبداعية. كما وتظهر نتائج الانحدار بأن أبعاد رأس المال الفكري تفسر (44.9 %) من تباين القدرات الإبداعية.

وفيمـا يلـي نتائـج تحليل الانحـدار البسيط لاختبـار أثر كل بعد مـن أبعاد رأسـ المال الفكري علـى القدرات الإبداعية:

جدول (8): يبين نتائج تحليل الانحدار البسيط لاختبار أثر أبعاد رأس المال الفكري على القدرات الإبداعية

المتغير المستقل	معامل الارتباط R	القيمة التفسيرية R^2	معامل الانحدار	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
استقطاب رأس المال الفكري	0.279	% 7.8	0.274	2.291	•0.025
صناعة رأس المال الفكري	0.337	% 11.4	0.374	2.822	•0.006
تنشيط رأس المال الفكري	0.198	% 3.9	0175	1.590	0.117
المحافظة على رأس المال الفكري	0.295	% 8.7	0.214	2.429	•0.018
رأس المال الفكري الخدمي	0.650	% 42.2	0.475	6.730	•0.000

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

تظهـر نتائـج تحليـل الانحدار البسيط وجـود تأثير دال إحصائيا عنـد مستوى دلالـة (0.05) لجميع أبعاد

ISSN:2308-5347

رأس المال الفكري على القدرات الإبداعية، باستثناء بعد تنشيط رأس المال الفكري، حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة لها أعلى من قيمة (ت) الجدولية عند درجات حرية (63) والبالغة (1.664).

السؤال الرابع: هل توجد فروق في الاتجاهات نحو رأس المال الفكري تعزى إلى اختلاف الخصائص الشخصية للمبحوثين؟

جدول (9): يبين نتائج اختبار (ت) لاختبار الفروق في الاتجاهات نحو رأس المال الفكري حسب الجنس

المتغير		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الجنس	ذكر	53	3.95	0.44	1.076	62	0.286
	أنثى	11	4.10	0.33			

يتضح من نتائج اختبار (ت) الموضحة في الجدول رقم (10) عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الاتجاهات نحو رأس المال الفكري تعزى إلى اختلاف الجنس، حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة (1.076) أقل من قيمة (ت) الحرجة عند درجات حرية (62) ومستوى دلالة إحصائية (0.05) والبالغة (1.671).

جدول رقم (10): يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المبحوثين على مقياس رأس المال الفكري حسب الخصائص الشخصية والوظيفية: العمر، الرتبة الأكاديمية، عدد سنوات الخدمة في الجامعة.

المتغير		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العمر	40 سنة فأقل	4.01	0.39
	41 - 50 سنة	4.15	0.20
	51 سنة فأكثر	3.88	0.49
الرتبة الأكاديمية	أستاذ	3.87	0.33
	أستاذ مشارك	4.05	0.43
	أستاذ مساعد	3.98	0.51
عدد سنوات الخدمة في الجامعة	5 سنوات فأقل	3.84	0.40
	5 - 10 سنوات	4.22	0.23
	11 - 15 سنة	3.95	0.39
	15 سنة فأكثر	3.90	0.51

ISSN:2308-5347

جدول (11): يبين نتائج تحليل التباين لاختبار الفروق في الاتجاهات نحو رأس المال الفكري حسب العمر، الرتبة الأكاديمية، عدد سنوات الخدمة في الجامعة.

المتغير المستقل	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	الدلالة الإحصائية
العمر	بين المجموعات	0.907	2	0.454	2.655	0.078
	داخل المجموعات	10.423	61	0.171		
	الكلي	11.330	63			
الرتبة الأكاديمية	بين المجموعات	0.385	2	0.193	1.073	0.348
	داخل المجموعات	10.945	61	0.179		
	الكلي	11.330	63			
سنوات الخبرة في الجامعة	بين المجموعات	1.173	3	0.391	2.309	0.085
	داخل المجموعات	10.157	60	0.169		
	الكلي	11.330	63			

يلاحظ من نتائج تحليل التباين عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الاتجاهات نحو رأس المال الفكري تعزى إلى اختلاف العمر والرتبة الأكاديمية وسنوات الخبرة في الجامعة، فقد كانت قيمة (ف)المحسوبة (2.655، 1.073، 2.309) وهي أدنى من قيمة (ف) الحرجة عند درجات حرية (2، 61) ودرجات حرية (3، 60) ومستوى دلالة (0.05) والبالغة لكل منهما (3.150) (2.758)على التوالي.

السؤال الخامس: هل توجد فروق في الاتجاهات نحو القدرات الإبداعية تعزى إلى اختلاف الخصائص الشخصية للمبحوثين؟

جدول (12): يبين نتائج اختبار (ت) لاختبار الفروق في الاتجاهات نحو رأس القدرات الإبداعية حسب الجنس

المتغير		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الجنس	ذكر	53	3.85	0.55	2.112	62	•0.039
	أنثى	11	4.22	0.44			

يتضح من نتائج اختبار (ت) الموضحة في الجدول رقم (12) وجود فروق دالة إحصائيا في الاتجاهات نحو القدرات الإبداعية تعزى إلى اختلاف الجنس ولصالح الإناث، فقد كانت قيمة (ت) المحسوبة (2.112) أعلى من قيمة (ت) الحرجة عند درجات حرية (62) ومستوى دلالة إحصائية (0.05) والبالغة (1.671).

ISSN:2308-5347

جدول (13): يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المبحوثين على مقياس القدرات الإبداعية حسب الخصائص الشخصية والوظيفية: العمر، الرتبة الأكاديمية، عدد سنوات الخدمة في الجامعة

المتغير		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العمر	40 سنة فأقل	3.79	0.44
	41 - 50 سنة	4.12	0.28
	51 سنة فأكثر	3.83	0.63
الرتبة الأكاديمية	أستاذ	3.76	0.58
	أستاذ مشارك	3.97	0.55
	أستاذ مساعد	4.02	0.46
عدد سنوات الخدمة في الجامعة	5 سنوات فأقل	3.71	0.59
	5 - 10 سنوات	4.11	0.36
	11 - 15 سنة	4.03	0.35
	15 سنة فأكثر	3.78	0.70

جدول (14): يبين نتائج تحليل التباين لاختبار الفروق في الاتجاهات نحو القدرات الإبداعية حسب العمر، الرتبة الأكاديمية، عدد سنوات الخدمة في الجامعة.

القدرات الإبداعية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	الدلالة الإحصائية
العمر	بين المجموعات	1.173	2	0.586	2.034	0.140
	داخل المجموعات	17.587	61	0.288		
	الكلي	18.760	63			
الرتبة الأكاديمية	بين المجموعات	0.734	2	0.367	1.241	0.296
	داخل المجموعات	18.026	61	0.296		
	الكلي	18.760	63			
سنوات الخبرة في الجامعة	بين المجموعات	1.598	3	0.533	1.863	0.146
	داخل المجموعات	17.162	60	0.286		
	الكلي	18.760	63			

يلاحظ من نتائج تحليل التباين الموضحة في الجدول رقم (14) عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الاتجاهات نحو القدرات الإبداعية تعزى إلى اختلاف العمر والرتبة الأكاديمية وسنوات الخبرة في الجامعة، فقد كانت قيمة (ف) المحسوبة (2.034، 1.241، 1.863) لها أدنى من قيمة (ف) الحرجة عند درجات حرية (2 ، 61) ودرجات حرية (3 ، 60) ومستوى دلالة (0.05) والبالغة لكل منهما (3.150) (2.758) على التوالي.

النتائج:

ISSN:2308-5347

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :

1. بينت نتائج الدراسة وجود تأثير دال إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لأبعاد رأس المال الفكري على القدرات الإبداعية وتبين من نتائج تحليل الانحدار المتعدد وجود تأثير دال إحصائيا لبعد رأس المال الفكري الخدمي على القدرات الإبداعية، ولم تظهر نتائج التحليل وجود تأثير لأبعاد رأس المال الفكري (الاستقطاب، الصناعة، التنشيط، والمحافظة على رأس المال الفكري). ومن حيث المتغيرات الأكثر تأثيرا على القدرات الإبداعية يلاحظ من معامل بيتا بأن رأس المال الفكري الخدمي هو الأكثر تأثيرا، ثم صناعة رأس المال الفكري. كما وتظهر نتائج الانحدار بأن أبعاد رأس المال الفكري تفسر (59 %) من تباين القدرات الإبداعية.
2. بينت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا في الاتجاهات نحو رأس المال الفكري تعزى إلى اختلاف سنوات الخبرة في الجامعة، فقد كانت قيم (ف) المحسوبة لها أعلى من قيمة (ف) الحرجة. ولم تظهر نتائج تحليل التباين وجود فروق الاتجاهات نحو رأس المال الفكري تعزى إلى اختلاف الجنس والعمر والرتبة الأكاديمية.
3. بينت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا في الاتجاهات نحو القدرات الإبداعية تعزى إلى اختلاف الرتبة الأكاديمية وسنوات الخبرة في الجامعة، فقد كانت قيم (ف) المحسوبة لها أعلى من قيمة (ف) الحرجة. ولم تظهر نتائج تحليل التباين وجود فروق الاتجاهات نحو القدرات الإبداعية تعزى إلى اختلاف الجنس والعمر.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة توصي بما يلي :

1. العمل على تبني استراتيجيات محددة وواضحة لتطبيق أبعاد رأس المال الفكري في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية نظراً لما لها من تأثير على مستوى أداء أعضاء هيئة التدريس في الكلية وبما يعزز قدراتهم الإبداعية.
2. إجراء مسوحات دورية في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية من خلال الوسائل المعروفة من خلال المقابلات الشخصية والاستبانات لمعرفة مستوى رأس المال الفكري والقدرات الإبداعية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة ومقارنة ذلك مع جامعات أخرى للمحافظة على الوضع الحالي وتطويره بشكل مستمر.
3. إجراء المزيد من الدراسات المتعلقة بأبعاد رأس المال الفكري في كليات أخرى في الجامعة والجامعات الرسمية.

المراجع :

إبراهيم، عبد الستار. (2002). الإبداع قضاياه وتطبيقاته. ط1. مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة.

أبو تايه، سلطان نايف (2003). العلاقة بين أسلوب القيادة والسلوك الإبداعي للفرد. دراسات الجامعة الأردنية. مجلد (30). عدد (2).

جروان، فتحي. (2002). الإبداع مفهومه- معاييره - نظرياته - قياسه - تدريبه - مراحله- العملية الإبداعية. دار الفكر للطباعة والنشر. عمان.

حسين، ليث سعد الله. (2011). رأس المال المعرفي وتأثيره في تحسن جودة الخدمة التعليمية. جامعة الموصول. كلية الإدارة والاقتصاد. بغداد.

ISSN:2308-5347

الخوالدة، رياض عبد الله عايف (2005). أثر استخدام تكنولوجيا المعلومات على الإبداع الإداري في المؤسسات العامة الأردنية. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية. عمان. الأردن.

رشوان. حسين. (2002). الأسس النفسية والاجتماعية للابتكار. المكتب الجامعي الحديث. الاسكندرية.

رضا، حاتم. (1424ه). "الإبداع الإداري وعلاقته بالأداء الوظيفي دراسة تطبيقية على الأجهزة الأمنية بمطار الملك عبد العزيز الدولي بجدة" رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة نايف للعلوم الأمنية. جدة.

رمضان الشيخ، (ب.ت). الاستراتيجيات العملية لتعلم الإبداع والابتكار، بوك سيتي للنشر والتوزيع، مصر، ط1، ص82.

الروسان، محمد علي. والعجلوني. محمود محمد. (2010). أثر رأس المال الفكري في الإبداع في المصارف الأردنية (دراسة ميدانية). مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية. المجلد 26. العدد الثاني.

الزعبي، جمانة. (2005). عوامل المناخ التنظيمي المؤثرة في السلوك الإبداعي لدى المديرين في الوزارات الأردنية. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية. عمان. الأردن.

السرور، ناديا. (2001). مقدمة في الإبداع. دار وائل للطباعة والنشر. عمان.

السويدان. طارق والعدلوني، محمد. (2002). مبادئ الإبداع. شركة الإبداع الخليجي للاستثمارات والتدريب. الكويت.

الشربيني، زكريا وصادق، يسرية. (2002). أطفال عند القمة: الموهبة- التفوق العقلي -الإبداع. دار الفكر العربي. القاهرة.

الشقحاء، عادل (2004). علاقة الأنماط القيادية بمستوى الإبداع الإداري. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. الرياض. المملكة العربية.

الشمري، فهد. (2002). "المناخ التنظيمي في المنافذ الجمركية وعلاقته بالإبداع الإداري" رسالة ماجستير غير منشورة. أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية. الرياض.

الصرايرة، أكثم (2003). العلاقة بين الثقافة والإبداع الإداري في شركتي البوتاس والفوسفات. مجلة مؤتة. المجلد 18. العدد (4).

الطيطي، محمد. (2001). تنمية قدرات التفكير الإبداعي. ط1. دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان.

عبد، غسان فيصل. (2009). أثر رأس المال الفكري في إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة (دراسة استطلاعية في جامعة تركيت). جامعة تركيت. كلية الإدارة والاقتصاد. مجلة تركيت للعلوم الإدارية والاقتصادية. المجلد 5. العدد 15.

العساف، حسين موسى (1999). "السلوك الإداري والتنظيمي في منظمات الأعمال". ط2. دار زهران. عمان. الأردن.

غياط، شريف. ورجال، فيروز. (2011). رأس المال الفكري ودوره في اكتساب المؤسسة ميزة تنافسية. ملتقى دولي حول: رأس المال الفكري في منظمات الأعمال العربية في الاقتصادات الحديثة. الجزائر. ولاية برج بوعريريج.

فراحتية، العيد بن ثامر كلثوم. (2011). الاستثمار في رأس المال البشري وأثره على إدارة الإبداع في المنظمات المتعلمة دراسة حالة: مجموعة عنتر تراد لإنتاج الإلكترونيات. ملتقى دولي حول: رأس المال الفكري في منظمات الأعمال العربية في الاقتصادات الحديثة. الجزائر. ولاية برج بوعريريج.

الكناني، ممدوح. (1990). الأسس النفسية للابتكار. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع. الكويت.

ISSN:2308-5347

اللـوزي، موسـى. (1999) التطويـر التنظيمي: أساسيـات ومفاهيم حديثة. ط 1. دار وائـل للنشر. عمان. الأردن.

Budhwar, P. (2000). Evaluating Levels of Strategic Integration and Devolvement of Human Resource Management in Britain. Personnel Review 29 (2). 141157-

Fagan, H. (2004). The Influence of Creative Style and climate on Software Development team creativity: An Exploratory Study. Journal of Computer Information Systems. Spring. PP: 73 – 80.

Frenkel, A. (2003). Barriers and Limitations in the development of Industrial Innovation in the Region. European Planning Studies. Vol. 11. No. 2. PP: 115 – 137.

Hamel, Grary & Heene, Airne. Competence-Based Competition. John Wiley & Sons. Inc. U.S.A. (1994).

Jezycki, Andrew."an Analysis Of The Relationship Between Creativity Style And Leader Behavior In Elementary. Middle AndSecondary Schools" .San Francisco.1997. Unpublished Ed.D Dissertation. Submitted to the University of San Francisco.

S, Robbins &. D, A. David. Fundamentals of Management Essential Concepts and Applications. second edition. prentice Hall. U. S. A. 1998. pp. 533534-.

Smith, T. (1992) Accounting for Growth, London: Century Business.

Stewart, T.A. ,intellectual Capital: The New Weath of Organization. Doubeday Curreny newyork,1999 .

Yogesh, M. Knowledge Management in Inquiring Organization. Forbes. 1997.

ISSN:2308-5347

مستوى جودة الخدمات التعليمية في الجامعات الحكومية والخاصة في الجمهورية اليمنية دراسة تقويمية لجامعتي ذمار والحكمة اليمانية

د. محمد الصغير قاسم الشعيبي

أستاذ إدارة الأعمال المشارك - قسم إدارة الأعمال
كلية المجتمع للبنين بخميس مشيط - جامعة الملك خالد - المملكة العربية السعودية

ISSN:2308-5347

مستوى جودة الخدمات التعليمية في الجامعات الحكومية والخاصة في الجمهورية اليمنية دراسة تقويمية لجامعتي ذمار والحكمة اليمانية

د. محمد الصغير قاسم الشعيبي

الملخص:

يهدف البحث الى التعرف على تقييم الطلبة لجودة الخدمات التعليمية في جامعتي ذمار الحكومية والحكمة الخاصة بمدينة ذمار اليمنية، وذلك من خلال تطبيق مقياس SERVPERF لقياس جودة الخدمات. وقد ارتكزت مشكلة الدراسة على سؤالين أساسيين الأول: طرح لمعرفة تقييم الطلبة لجودة الخدمات التعليمية في الجامعتين محل الدراسة. والثاني: طرح لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات الطلبة تعزى لمتغير نوع الجامعة خاصة أو حكومية، وغيرها من المتغيرات الديموغرافية. وقد أستُخدِمَ في البحث المنهج الوصفي التحليلي، وبلغت عينة البحث (584) طالبا وطالبة، وقد تمثلت أهم نتائج البحث في أنَّ تقييم الطلبة لجودة الخدمات التعليمية في الجامعتين كان في المدى المتوسط سواء على مستوى المقياس ككل أو على مستوى الأبعاد منفردة باستثناء بعد سرعة الاستجابة الذي جاء في المدى الضعيف، كما بينت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد العينة تعزى لمتغير نوع الجامعة؛ وذلك لصالح الجامعات الخاصة، كذلك ظهرت فروق دالة إحصائيا في إجابات أفراد العينة تبعا لمتغيرات الجنس، ونوع الكلية، والعمر. في حين اختفت الدلالة الإحصائية للفروق تبعا لمتغيري نوع الشهادة الثانوية، ومستوى الدخل.

الكلمات المفتاحية:

الجودة، خدمة التعليم العالي، مقياس SERVPERF ، الجوانب المادية، الاعتمادية، سرعة الاستجابة، الضمان، التعاطف.

ISSN:2308-5347

Level of Quality of Educational Services in the Government and Private Universities in Yemen:Assessment Study for Universities of Thamar and Al-Hekma Al-Yamaniah

Abstract:

The researcher aims to identify the students' evaluation of the quality of educational services in the universities of Thamar (Public University) and Al-Hikma (Private University) that are located in the Yemeni City: Dhamar. The evaluation applies SERVPERF measurement of service quality. The problem of the study is based on two major questions: the first is meant to identify the students' evaluation of the educational services in the two universities under study, and the second investigates whether the students' responses show statistically significant differences that add to the variable of the university type (Public or Private) in addition to the other demographic variables. This research employs the descriptive analytical approach. The target number of the students is (584 students: males and females). The most important outcomes of the study is that evaluation of the quality of the educational service in both universities is midrange either in the measurement as a whole or in each dimension individually except the dimension of Responsiveness, which appears to be poor. The outcomes also show that there are statistically significant differences in the responses of the targeted sample due to the sex variable, type of college, respondent's age, whereas the statistically significant differences disappear in the variables of secondary school certificate and the income rate, accordingly.

Keywords:

Quality, Service of Higher Education, SERVPERF, Tangibles, Reliability, Responsiveness, safety ,Empathy.

المقدمة:

يشهد التعليم الجامعي اهتماماً كبيراً على مختلف المستويات في كافة دول العالم، إضافة إلى أنه يشهد تطوراً مستمراً نحو الأفضل لمواكبة حاجات الفرد والمجتمع وخصائص العصر العلمي والتقني، وبناء على ذلك ينظر إلى التعليم الجامعي على أساس الدور المتميز الذي يلعبه في تقدم المجتمعات وتنميتها عن طريق إعداد الكوادر والطاقات البشرية الفنية والعلمية والثقافية والمهنية. وتواجه مؤسسات التعليم العالي ضغوطاً لتحسين قيمة أنشطتها (Heck & Jhonsrud، 2000) ويمكن القول إن جودة الخدمة التعليمية تتحدد بمدى تلبية احتياجات الطلبة وتوقعاتهم. وقد بدأت الجامعات الأمريكية بالاهتمام بالجودة في عقد الثمانينات من القرن الماضي، واستمرت العملية حتى شملت جميع الجامعات الأمريكية وذلك حرصا منها على الارتقاء بنوعية التعليم العالي وجودته، وقد أدى ذلك إلى تحقيق نجاحات كبيرة في تطبيق معايير الجودة، الأمر الذي دفع بجامعات أخرى خارج أمريكا؛ كالجامعات البريطانية والأسترالية إلى الاستعانة بتجارب الجامعات الأمريكية، مع مراعاة ظروف البيئات المحلية المختلفة لتلك الدول. (Matthen Ott،2008) إن الاهتمام بضبط الجودة في المؤسسات التعليمية نبع من النظر إلى التعليم بوصفه سلعة -كغيره من السلع- لا بد له أن ينافس، وأن يسعى إلى إرضاء مستهلكي تلك السلعة من الطلاب والمجتمع والدولة. فالطلاب يرغبون في الحصول على أفضل المؤهلات للحصول على الفرص الوظيفية التي تزداد شحاً بازدياد عدد الخريجين وقلة فرص العمل، وأولياء أمور الطلاب يتطلعون إلى أفضل تأهيل لأبنائهم، أما الدولة فترنو إلى مخرجات تعليمية متميزة تمكنها من تحقيق أهداف خططها التنموية. (الخضير، 2001، ص 14-13)

وفي اليمن فقد أدى اتساع دائرة الطلب على التعليم العالي إلى زيادة عدد الجامعات الحكومية وتزايد عدد الطلاب فيها من جميع أرجاء البلاد ومن خارجها، ونتيجة لتزايد أعداد الطلاب المضطرد وزيادة الطلب على التعليم العالي؛ أصبحت الجامعات الحكومية غير قادرة على استيعاب تلك الأعداد وتلبية ذلك الطلب، فبدأ القطاع الخاص بإنشاء الجامعات الخاصة لسد هذا العجز الحاصل كونه يمثل فرصة استثمارية جديدة.

وعلى الرغم من تزايد عدد الجامعات الحكومية والخاصة في البلاد إلا أن جودة الخدمة التعليمية فيها لا تزال مثار جدل ونقاش بين الكثير من المستفيدين والمهتمين بقضايا الجودة والتعليم، فنجد الكثير من الشكاوى حول رداءة مستوى جودة الخدمات التعليمية المقدمة وتدنيها في الجامعات سواء كانت حكومية أم خاصة، وهذا ما يجعل الجامعات تقوم باستخدام العديد من الاستراتيجيات لتحسين مستوى جودة الخدمات التعليمية التي تقدمها، وذلك لعلها تكسب رضا المستفيدين من تلك الخدمات، وبالتالي تجذب عددا كبيرا من الطلاب خصوصا الجامعات الخاصة.

مشكلة البحث:

تنفرد المنظمات التعليمية عن بقية المنظمات الأخرى بخصوصية خدماتها التي ترتبط أساساً بتطور المجتمع ورفاهيته، وهو ما يُوجبُ عليها تقديم تلك الخدمات بالمواصفات القياسية وفق معايير الجودة. وبالرغم من ازدياد أعداد الجَامعات إلا أن هذه الزيادة وهذا التوسع ارتبط بانخفاض مستوى الخدمات التعليمية المقدمة للطلاب. (Alexandris، et. al، 2008) وتتبنى معظم الجامعات العالمية نظما لضمان جودة التعليم، وتسعى بكل الطرق لتوفير خدمة تعليمية متميزة تمكنها من كسب رضا الطلاب وأولياء أمورهم فضلا عن كسب رضا وثقة سوق العمل والجهات الحكومية الممولة. (Becket & Brookes، 2008) إلا أن واقع الجامعات اليمنية يفتقر إلى مثل هذه الأنظمة ومثل هذا السعي، وإن وجدت تلك الأنظمة فإنها لا تطبق على نطاق واسع، ولا بصورة دورية ولا منتظمة، بل لا توجد هيئة وطنية متخصصة لمراقبة جودة التعليم، وهذا يعني أن الجامعات الحكومية والأهلية تعمل في ظل غياب نظام لتقويم قدراتها التعليمية، على الرغم من أن هناك لوائح تحدد الشروط اللازمة لإنشاء الجامعات الأهلية إلا أنها لا تتضمن تقويم جودة مدخلاتها أو مراقبة أداءها. (الاستراتيجية الوطنية للتعليم العالي في الجمهورية اليمنية وخطة العمل المستقبلية 2006 - 2010) ويدور في اليمن نقاش واسع حول أداء الجامعات سواء كانت عامة أم

ISSN:2308-5347

خاصة، وظهرت في الآونة الأخيرة الكثير من الشكاوى والانتقادات الموجهة لتلك الجامعات بحجة أنها تقدم خدماتها التعليمية بعيدا عن مستويات الجودة المطلوبة، وقد حددت الاستراتيجية الوطنية للتعليم العالي في الجمهورية اليمنية وخطة العمل المستقبلية 2006 - 2010م أهم نقاط الضعف التي تسود الجامعات اليمنية وأبرزها الآتي :

أ- ضعف المرافق، والبنى التحتية؛ فأغلب الجامعات تفتقر إلى المبنى الجامعي والمكتبات والوسائل التعليمية، والمختبرات، وشبكات الاتصال، وهذا القصور يحُد من نسبة الالتحاق في المجالات العلمية والهندسية.

ب- غياب أنظمة لضبط الجودة والاعتماد الأكاديمي؛ مما يعيق تطوير الكادر التعليمي والإداري وبناء القدرات.

ج- ضعف الخدمات الإرشادية والتوجيه والإرشاد للطلاب.

د- عدم التوازن بين مخرجات التعليم العالي، واحتياجات المجتمع، وسوق العمل.

ونتيجة لذلك شهدت معظم الجامعات اليمنية خلال السنوات القليلة الماضية الكثير من مظاهر الاحتجاجات والاعتصامات والإضرابات من قبل الطلاب تعبيرا واحتجاجا على تدني جودة الخدمات التعليمية التي تقدمها تلك الجامعات لطلابها، ولأن الطلاب هم المستهدفون الأساسيون بالخدمة التعليمية؛ وهم أصحاب المصالح الأساسيين في سوق التعليم كما يشير (Huang،2001) فقد ارتأينا تقييم جودة تلك الخدمات من خلال وجهة نظرهم، وفي هذه الدراسة سنحاول الإجابة عن تساؤلين رئيسن متعلقين بجودة الخدمات التعليمية وذلك من وجهة نظر الطلاب، وهي كما يلي:

- ما تقييم الطلاب لجودة الخدمات التعليمية التي تقدمها الجامعات اليمنية الحكومية والخاصة؟
- هل تختلف آراء الطلاب حول جودة الخدمات التعليمية تبعاً للمتغيرات الديمغرافية (الجنس، العمر، نوع الجامعة) "عامة أو خاصة" نوع الكلية (علمية، إنسانية) نوع الشهادة الثانوية (علمي، أدبي) مستوى الدخل؟

أهمية البحث:

تنبثق أهمية البحث من أهمية الموضوع الذي يتناوله؛ والمتمثل في جودة خدمة التعليم العالي، إذ يعرف الجميع بأن خدمة التعليم تعد من أهم الخدمات التي تقدمها الحكومة لمواطنيها، إضافة إلى أن خدمة التعليم هي الأساس في تطور الشعوب ورفاهيتها، وتعد دراسة موضوع جودة الخدمات التعليمية في الجامعات أمراً مهما نظراً لما سيترتب عليه من نتائج مبنية على دراسة واقعية لتحديد نقاط القوة ونقاط الضعف في هذه الخدمات، وسيسهم البحث الحالي في فتح المجال أمام دراسات مستقبلية في هذا الموضوع خاصةً وأن الحديث اليوم والتوجه الحالي في استراتيجيات التعليم العالي يدور حول تبني الجودة الشاملة، ومعايير الاعتماد الأكاديمي.

أهداف البحث:

1- التعرف على مدى تقييم الطلاب لجودة الخدمات التعليمية التي تقدمها الجامعات الحكومية والخاصة في مدينة ذمار.

2 - التعرف على مدى تأثير المتغيرات الديمغرافية (الجنس، العمر، نوع الجامعة) "عامة أو خاصة" نوع الكلية (علمية، إنسانية) نوع الشهادة الثانوية (علمي، أدبي) (مستوى الدخل) على آراء الطلاب حول تقييمهم لجودة الخدمات التعليمية.

ISSN:2308-5347

فروض البحث:

1. لا توجد فروق في آراء الطلاب حول جودة الخدمات التعليمية في الجامعات وفقاً لمتغير النوع (ذكر – أنثى)
2. لا توجد فروق في آراء الطلاب حول جودة الخدمات التعليمية في الجامعات وفقاً لمتغير العمر.
3. لا توجد فروق في آراء الطلاب حول جودة الخدمات التعليمية في الجامعات وفقاً لمتغير نوع الجامعة (حكومي – خاص).
4. لا توجد فروق في آراء الطلاب حول جودة الخدمات التعليمية في الجامعات وفقاً لمتغير التخصص(علمي – إنساني).
5. لا توجد فروق في آراء الطلاب حول جودة الخدمات التعليمية في الجامعات وفقاً لمتغير نوع الشهادة الثانوية (علمي، أدبي)
6. لا توجد فروق في آراء الطلاب حول جودة الخدمات التعليمية في الجامعات وفقاً لمتغير دخل الأسرة.

حدود البحث:

موضوعيا تقتصر الدراسة على مدى تقييم الطلاب لجودة الخدمات التعليمية في الجامعات. ومن حيث المكان فقد أجري البحث في جامعتي ذمار الحكومية وجامعة الحكمة الخاصة بمدينة ذمار. وزمانا تم إجراء الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2013 - 2014م.

مصطلحات البحث :

الجودة "Quality" : هي مجموعة من الخصائص والصفات الخاصة بالمنتج (سلعة / خدمة) القادرة على تلبية احتياجات المستهلك وتحقيق رضاه. (Carol،et، al، 1994)

خدمة التعليم العالي "Higher Education Service" : هي مجموعة المنافع التي تقدمها الجامعات ومؤسسات التعليم العالي الاخرى، والتي تودي الى اشباع حاجات ورغبات المستفيد (الطالب، المجتمع، الحكومة،...) عند حصوله على الخدمة، وتتمثل بخدمات التعليم والارشاد والمساندة، والتي تؤدي الى احداث تغيير معرفي ومهاري وسلوكي لدى المتعلم. (الشعيبي والشهراني 2014)

مقياس " SERVPERF " : هو اداة او نموذج لقياس رضا العملاء عن جودة الخدمة، وتقوم فكرته على قياس الاداء الفعلي، ويألف من 22 فقرة تتوزع على خمسة ابعاد للجودة هي الجوانب المادية الملموسة، الاعتمادية، سرعة الاستجابة، الضمان والتعاطف. (Cornin and Taylor،1992)

الجوانب المادية الملموسة " Tangibles" : ويقصد بها التسهيلات المادية والمعدات المستخدمة في انتاج وتقديم الخدمة، اضافة الى المظهر الخارجي للعاملين في المنظمة. (Parasuraman، et، al،1985)

الاعتمادية " Reliability " : ويقصد بها المقدرة على اداء الخدمة وفقا للوعود المقدمة من المنظمة وذلك بدون عيوب وبالصورة التي يمكن الاعتماد عليها. (Khan،et،al،2011)

سرعة الاستجابة "Responsiveness" : ويقصد بها استعداد العاملين بالمنظمة المقدمة للخدمة لتقديم الخدمة بصورة سريعة وفورية وفقا لمتطلبات الزبائن والعملاء. (Parasuraman، et، al،1985)

الضمان "Assurance" : ويعكس مدى معرفة وخبرة العاملين في المنظمة وقدرتهم على بث الثقة والامان وكسب الجمهور والعملاء. (Cornin and Taylor،1992)

ISSN:2308-5347

التعاطف " Empathy " : ويعكس مدي العناية الخاصة بكل عميل من عملاء المنظمة. (Buttel،1996)

الإطار النظري:

أصبحت الجودة في الوقت الحالي أداة استراتيجية لتحقيق الكفاءة التشغيلية وتحسين أداء الأعمال Anderson and Zeithmal،1984، Babakus and Boller،992، Garvin،1983، Phillips ،Change and Buzzell،1983

وينطبق هذا القول تماما في قطاع الخدمات، ومنها الخدمة في التعليم العالي service quality in higher education (HE) التي باتت تلقى اهتماما متزايدا خلال العقدين الماضيين من قبل المؤسسات العاملة في هذا القطاع، والتي يتزايد عددها يوما بعد آخر، ويتزايد بالتوازي مع ذلك الحاجة إلى التأكيد القوي على جودة الخدمات. (Eriksen، 1995، Beket Nina، et.al.،2008) ويؤكد فانجل (Fangel،2010) على أن قياس جودة الخدمة وتحسينها في مؤسسات التعليم العالي أمرٌ في غاية الأهمية، وذلك لأنه يؤدي إلى جذب الطلاب والاحتفاظ بهم، فضلا عن الاستمرار في الحصول على التمويل الحكومي، وقد تمكنت بعض تلك المؤسسات من تحسين جودة الخدمات التعليمية التي تقدمها للجمهور. (Brochado،2009)

ولقد تعددت تعاريف الجودة، واختلفت باختلاف أفهام أصحاب المصالح الداخلية والخارجية والتي قد تكون أحيانا متناقضة. (Nina،et،al.،2008) وبناء عليه نجد اختلافا وجدلا كبيرين في الأدب النظري حول أفضل وسيلة لقياس جودة الخدمات، ولا يوجد إلى حد الآن اتفاق على الطريقة المثلى لقياس وإدارة الجودة. (Borhan and Zirak،2002) ويؤكد هذا الرأي فانجل (Fangel،2010) الذي يرى أن مفهوم جودة الخدمات يختلف باختلاف أصحاب المصالح الداخليين والخارجيين، ويرى أنه من الضروري الموازنة في التركيز على الجودة من وجهة نظر أصحاب المصالح الخارجيين والداخليين، وأشار إلى أنه لا يوجد نظرية أو مقياس عالمي موحد لقياس جودة الخدمات يمكن تطبيقه على القطاعات المختلفة، الأمر الذي أدى إلى ظهور العديد من الطرق والمقاييس المختلفة التي حاولت قياس جودة الخدمات ومنها خدمات التعليم العالي، وقد قدم أول مقياس لقياس جودة الخدمات في عام 1985م من قبل الثلاثي الشهير (Berry، Parasuraman and Zeithmal) ويرمز لهم بالرمز (BPZ) والذي بني على أساس الفجوات الخمس التي تتصدرها أهمية الفجوة بين الأداء الذي يتوقعه الزبون من المؤسسات المقدمة للخدمة والأداء الفعلي للمؤسسة المدروسة، وأطلق عليه مقياس الـ (SERVEQUAL) وقد استخدم لقياس جودة خدمات متنوعة؛ كخدمات الفنادق والسياحة، والنقل والتعليم والمحاسبة والخدمات المعمارية والترفيهية والصحية والمصرفية. (Buttel،1996) وتحددت جودة الخدمة في إطاره بعد عدد من المراجعات والتحويرات في خمسة أبعاد تتمثل في الآتي: (Buttel،1996، Khan،et،al،2011)

- الجوانب المادية في الخدمة (Tangibles) وتتعلق بالأجهزة المستخدمة في تقديم الخدمة، والمباني ومظاهرها، والمكاتب والخدمات المساندة.
- الاعتمادية (Reliability) وتعني قدرة المنظمة على توفير الخدمة في الوقت المحدد والوفاء بالالتزامات.
- الاستجابة (Responsiveness) لطلبات الزبون، والتعامل الفعال معه بسعة صدر، والمبادرة لخدمته والترحيب باستفساراته.
- الضمان (Assurance) وتعني قدرة الموظفين على الإيحاء لمتلقي الخدمة بالأمان والثقة، وبأن التعامل معه خال من الأخطاء.
- التعاطف (Empathy) وتعني إشعار الزبون بأنه محل تقدير واهتمام.

وقد وُجهت العديد من الانتقادات لهذا المقياس من قبل عدد من الباحثين (Carman،1990، Babakus and Boller،1992، Cornin and Taylor،1992، Teas،1993a،b) الذين أكدوا أن الاعتماد على مقارنة التوقعات بالأداء الفعلي أمر يؤثر على كفاءة استخدام مقياس الفجوة (SERVEQUAL) وأن

ISSN:2308-5347

أنموذج الفجوة يصلح فقط لقياس جودة الخدمة في حالات التأكد التام – من قبل مستخدم الخدمة – بشأن خصائص الخدمة. ويؤكد جرين (Green،2006) هذا الرأي حيث يشير إلى أن المقاييس الأكثر استخداما في قياس جودة الخدمة هي تلك المقاييس التي تعتمد على أنموذج الفجوة (SERVEQUAL) إلا أنها لا تتلاءم مع جميع الخدمات، فأبعاد جودة الخدمات تختلف باختلاف القطاعات والمجالات، ونوعية الخدمة المقدمة، وثقافة البلدان، فضلا عن اختلاف مقدمي الخدمة. (Sultan and Wong،2010)

وبناء على تلك الانتقادات التي وجهت إلى مقياس (SERVEQUAL) قام (Cornin and Taylor،1992) بتطوير مقياس آخر، أطلق عليه اسم (SERVPERF) أنموذج قياس الأداء الفعلي، معتمدا على الأبعاد التي وردت في مقياس (SERVEQUAL) واستخدم هذا الأنموذج في دراسات عديدة، ولقياس جودة خدمات متنوعة؛ ومنها جودة التعليم العالي. وأثبت أفضليته على مقياس (SERVEQUAL) في قياس جودة الخدمات وخاصة فيما يتعلق بسهولة التطبيق وبساطة القياس.

(Ahmadi and Bidarpoor, 2011; Quester, Wilkinson and Romaniuk, 1995; Cornin and Taylor,1995; Llusar and Zormoza,2000; Zhou,2004; Kekale,2002; Kim, Eom and Ahn,1997 Owlia and Aspinwall,1998; Brady , Cornin and Brand, 2002; Babakus and Boller, 1992; Brady et al, 2002; Brown et al, 1993; Jain and Gupta, 2004)

ومن الدراسات العربية دراسات على سبيل المثال (أدريس والمرسي،1995،1993؛ أدريس، 1996 ؛ العناني،1997؛ بركات، 2000؛ الصعيدي، 2002؛ عبد السلام، 2007؛ الطائي وآخرون، 2012).

ويؤكد (Chen and Lee، 2006) على ضرورة تقييم جودة خدمات التعليم العالي من خلال مقياس الـ (SERVPERF) والذي يعبر عن الجودة من خلال خمسة أبعاد هي: الخصائص الملموسة، الاعتمادية، سرعة الاستجابة، الضمان، التفاني في خدمة العميل. وأكد على تفوقه بدرجة كبيرة على مقياس الفجوة في قياس جودة الخدمات التعليمية، وهذا ما أكده كل من (Barnes ،2005 ،2004 Chua؛ Combrinck ،2006 ؛ 200 ،Brochado and Marques ي7) وتؤكد (Abdullah،F،2005) أن مقياس (SERVPERF) أثبت كفاءة في قياس جودة الخدمات في قطاع التعليم العالي كونه مقياسا مبني على الأداء الفعلي وهو أفضل من تلك المقاييس المبنية على فجوة التوقعات، ويرجع سبب ذلك إلى أن خدمات التعليم يستخدمها الفرد لأول مرة ولا تتكرر بصورة دورية في حياته، وبالتالي فإن التوقعات في مجال الخدمات التي يستخدمها الفرد لأول مرة في حياته تكون غير دقيقة، كما أن الجودة مدركة وتعتمد على إدراك العميل لأداء الجودة فقط، وهذا يعني أن التوقعات ليست جزءا من الجودة المدركة، وعلى الرغم من إشادتها بهذا المقياس إلا أنها تبنت مقياساً آخر للجودة في التعليم العالي أطلقت عليه اسم (HEdPERF) ويعني Higher Education PERFormance أداء التعليم العالي، والتي طبقته على مؤسسات التعليم العالي الماليزية (الجامعات الحكومية، الجامعات الخاصة، المعاهد والكليات)، وقد اعتمد بصورة أساسية على مقياس الأداء الفعلي (SERVPERF) (Abdullah،F،2006a،b،c) تلتها دراسة (أبو وردة، 2007) التي طبقت هذا المقياس في الجامعات المصرية ثم دراسة (الشعيبي والشهراني، 2013) في الجامعات السعودية، وأثبتت الدراسات أن مقياس الـ HEdPERF مناسب لقياس جودة خدمة التعليم العالي. لكن (Brochado & Marques،، 2009) قارن بين استخدام خمسة نماذج لقياس جودة الخدمة هي (SERVEQUAL، SERVPERF، Importance Whighted Servequal، ، Importance Whighted Servperf، HEdPERF) ولم يصل في دراسته إلى تفضيل قطعي لأي من المقاييس المختبرة، لكنه أكد على أن الـ (SERVPERF) له قدرة أكبر على القياس، إذ يتفوق على بقية المقاييس في كل من المصداقية المعيارية، والمصداقية المفاهيمية، والقدرة التفسيرية. (صالح، 2010)

وبرغم حداثة مقياس (HEdPERF) إلا أنه لم تجر أي دراسة في اليمن باستخدامه لأن بيئة التعليم العالي اليمنية على ما يبدو تختلف عن بيئة التعليم العالي في ماليزيا والسعودية ومصر، وربما يكون من

ISSN:2308-5347

الأفضل حاليا استخدام مقياس ال (SERVPERF) لتقييم جودة الخدمات التعليمية في الجامعات اليمنية كونه المقياس الأكثر استخداما وشهرة والأكثر واقعية في الأوساط البحثية والأكاديمية، وقد تكون مقياس ال (SERVPERF) من خمسة أبعاد هي نفس أبعاد مقياس (SERVEQUAL) المشار إليه سابقا.

الدراسات السابقة:

كما سبق العرض في الإطار النظري فقد أجريت دراسات كثيرة ومتعددة وفي دول مختلفة، حول جودة الخدمات، شملت معظم الخدمات، وذلك باستخدام مقاييس ونماذج مختلفة للجودة، وقد كانت خدمة التعليم العالي من ضمن الخدمات التي غطتها تلك الدراسات، وفي هذا الإطار سوف نعرض لبعض الدراسات السابقة التي أجريت حول جودة خدمة التعليم العالي في اليمن ودول الإقليم نظرا لتشابه البيئات المحلية ونبدأها بدراسة التميمي (2004) الموسومة ب" تقييم جودة الخدمات التعليمية بجامعة عدن حالة كلية العلوم الإدارية" والتي هدفت إلى التعرف على إمكانية تطبيق الجودة في الخدمات على العملية التعليمية بكلية العلوم الإدارية بجامعة عدن، والكشف عن أهم الصعوبات التي تعيق تطبيق الجودة في الكلية، وكذلك تقييم الجودة في العملية التعليمية في الكلية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى عدم وجود فروق معنوية بين آراء الهيئة التعليمية والطلبة فيما يتعلق بمجالات المنهج الدراسي، والمرجع العلمي، وأعضاء هيئة التدريس، وأسلوب التقييم، في حين تباينت آراؤهم إزاء بعض العبارات المتعلقة بمجال النظام الإداري ، والتسهيلات المادية.

وقدم الحدابي و عكاشة (2006) دراسة تحت عنوان "التنبؤ بجودة الخدمات التعليمية المقدمة لطلاب الجامعات في سياق مفاهيم العولمة"، هدفت إلى التعرف على العوامل التي تسهم في قياس جودة الخدمات التعليمية في الجامعات اليمنية، وقد أجريت الدراسة في جامعة العلوم والتكنولوجيا الخاصة، وشملت (437) طالبا وطالبة، وتم فيها تطوير مقياس خاص لهذا الغرض تضمن سبعة أبعاد للجودة، واستخدم التحليل العاملي وأظهرت مصفوفة العوامل المستخرجة ستة عوامل فسرت نحو(59 %) من إجمالي التباين الكلي، وتلك العوامل هي: الخدمات الإدارية، الخدمات الأكاديمية، سهولة الحصول على الخدمة، المختبرات، القبول والتسجيل، المكتبات ومصادر التعلم.

أما دراسة الحدابي وقشوة (2009) الموسومة ب" جودة الخدمة التعليمية بكلية التربية بحجة من وجهة نظر طلبة الأقسام العلمية" فقد هدفت إلى التعرف على مستوى جودة الخدمات التعليمية بكلية التربية في حجة جامعة عمران، من وجهة نظر طلبة الأقسام العلمية، وشملت عينة الدراسة (300) طالب وطالبة، وتم اعتماد مقياس يحوي على تسعة أبعاد للجودة : المادة العلمية، أعضاء هيئة التدريس، المكتبة، الموظفون، القبول والتسجيل، الأنشطة الطلابية، الصورة الذهنية للجامعة، التوظيف، البنية التحتية. وأظهرت نتائجها أن مستوى جودة الخدمات التعليمية في الكلية دون المستوى المطلوب، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى جودة الخدمات التعليمية تعزا لمتغيرات الجنس، في حين ظهرت تلك الفروق فيما يتعلق بالتخصص العلمي.

دراسة بركات (2010) التي هدفت للكشف عن الفجوة بين إدراكات الدارسين في جامعة القدس المفتوحة بطولكرم وتوقعاتهم لمستوى الخدمة التي تقدمها لهم الجامعة في المجالات المختلفة، وتم اختيار عينة طبقية عشوائية من الدارسين بلغت (215) دارسًا ودارسة، وقد استخدم مقياس الفجوة (SERVQUAL) لقياس جودة الخدمة الذي أعده باراشارمان وزملاؤه (Parasuraman et al.،1988) بعد تطويره لينا سب جودة الخدمة التعليمية في الجامعة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فجوة موجبة غير دالة إحصائيًا بين إدراكات الدارسين وتوقعاتهم للدرجة الكلية لمستوى الخدمة التي تقدمها الجامعة، وهو مؤشر بسيط لارتفاع مستوى الخدمة التي تقدمها الجامعة للدارسين، كما بينت النتائج وجود فرق موجب وغير دال إحصائيًا في المجالات الآتية : التعاطف الاجتماعي، والاستجابة، والسلامة والأمن على الترتيب. بينما أظهر الدارسون فرقًا سالبًا ولكن دون مستوى الدلالة الإحصائية أيضًا في المجالين : الجوانب المادية الملموسة، والاعتمادية

ISSN:2308-5347

على الترتيب. أما بخصوص عناصر الخدمة التي تقدمها الجامعة، فقد بينت النتائج وجود فجوة دالة إحصائيًا في عناصر الخدمة الآتية : سرعة الجامعة في تقديم الخدمة، والرغبة لدى الموظفين لمساعدة الدارسين، وإتاحة الفرص للاحتفالات والرحلات والتعارف على الترتيب، بينما أظهرت النتائج من جهة أخرى وجود فجوة سالبة ودالة إحصائيًا بين إدراكات الدارسين وتوقعاتهم في عناصر الخدمة الآتية : توافر تجهيزات التقنيات الحديثة، وجاذبية التسهيلات والمرافق، وجاذبية المواد والتخصصات، والاستجابة الفورية للمشكلات، وتوافر وسائل التجهيزات الأمنية على الترتيب. وبينت النتائج كذلك؛ عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الفجوة في تقديرات الدارسين المدركة والمتوقعة لمستوى الخدمة التي تقدمها الجامعة تعزى لمتغيري الجنس والتخصص الدراسي.

وهدفت دراسة الحوري والزيود و مطابس (2011) إلى التعرف على جودة الخدمات التعليمية في برنامج ماجستير بكلية إدارة المال والأعمال في جامعات إقليم الشمال من خلال قياس الفجوة الخامسة، وتمثل مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات برنامج الماجستير المطروح في كليات إدارة المال والأعمال في جامعات إقليم الشمال الرسمية، والبالغ عددها) ٢٥٦ (طالباً وطالبة، واعتمد الباحثون على استبانة بهدف جمع البيانات من أفراد عينة الدراسة، وتمثلت أبعاد جودة الخدمة التعليمية بالملموسة، والاعتمادية، والاستجابة، والأمان، والتعاطف. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الخدمة المدركة من قبل الطلاب وتوقعاتهم لهذه الخدمة، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الخدمة المدركة من قبل الطلاب الذكور والخدمة المدركة من قبل الطالبات الإناث في كلية إدارة المال والأعمال في جامعات إقليم الشمال، كما أشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الخدمة المتوقعة من قبل الطلاب الذكور والخدمة المتوقعة من قبل الطالبات الإناث.

وهدفت دراسة بني حمدان (2012) الموسومة ب: جودة الخدمة التعليمية وأثرها على رضا الطلبة دراسة تطبيقية على طلبة جامعة العلوم التطبيقية الخاصة، إلى بيان أثر جودة الخدمة التعليمية على رضا الطلبة، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتصميم استبانة شملت (28) فقرة لجمع المعلومات الأولية من الطلبة. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أبرزها : ارتفاع مستوى جودة الخدمة التعليمية؛ والذي انعكس في ارتفاع مستوى رضا الطلبة. وبينت الدراسة وجود أثر ذي دلالة إحصائية لجودة الخدمة التعليمية على رضا طلبة جامعة العلوم التطبيقية الخاصة عند مستوى دلالة (0.05). وقد قدمت الدراسة عدة من التوصيات من أهمها استمرار الجامعة بالتاكيد على الالتزام والتطوير المستمر للخطة التعليمية.

أما دراسة الشعيبي والشهراني (2013) فقد هدفت إلى التعرف على تقييم الطلاب لجودة الخدمات التعليمية في جامعة الملك خالد، وتحديد نقاط القوة والضعف فيها، واستخدم فيها المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم الاطلاع على الأدبيات النظرية والدراسات السابقة في هذا الجانب، كما تم الاعتماد على مقياس HEdPERF بعد تعديله بما يتوافق مع البيئة السعودية كأداة لجمع البيانات من عينة البحث البالغة (776) طالباً من البنين والبنات تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن تقييم الطلبة لجودة الخدمات التعليمية كان متوسطاً في جميع أبعاده (أعضاء هيئة التدريس، الموظفين، التسهيلات المادية، البرامج والمقررات الدراسية، سمعة الجامعة) وجاء بعد أعضاء هيئة التدريس في مقدمة الأبعاد في تقييم الطلبة في حين جاء بعد الموظفين في مؤخرة الأبعاد. وأشارت النتائج إلى عدم وجود تباين بين آراء الطلاب وفقا للنوع (بنين / بنات) فيما برز هذا التباين بين آراء الطلاب فيما يتعلق بـ (نوع الكلية علمية /إنسانية، العمر، المستوى الدراسي، المجمع الدراسي، الكليات) وأكدت النتائج صلاحية مقياس HEdPERF لقياس جودة الخدمات في البيئة السعودية.

ISSN:2308-5347

منهجيه البحث وإجراءاته:

منهج البحث:

تم الاعتماد في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي لدراسة أبعاد المشكلة من خلال جمع البيانات والمعلومات من عينة البحث عن طريق الاستبانة.

مجتمع البحث وعينته:

يتمثل مجتمع البحث بجميع الطلاب الدارسين في جامعة ذمار الحكومية وجامعة الحكمة الخاصة بمدينة ذمار، والجدول التالي يوضح مجتمع البحث وعينته.

الجدول رقم (1) يبين مجتمع البحث وعينته والاستمارات الموزعة والمسترجعة

الجامعة	الكليات	عدد الطلبة	عدد العينة	الاستمارات الموزعة	الاستمارات المسترجعة	نسبة المسترجع
ذمار الحكومية	التربية	5903	295	295	191	% 64.7
	الآداب	2157	108	108	75	% 69.4
	العلوم الإدارية	3076	150	150	40	% 26.6
	الطب	1986	100	100	60	% 60
	الزراعة	659	32	32	20	% 62.5
	الهندسة	1249	62	62	37	% 59.7
	الحاسوب	793	40	40	25	% 62.5
	العلوم التطبيقية	670	34	34	20	% 58.8
	المجموع	17493	821	821	468	% 57
الحكمة الخاصة	العلوم الإدارية والإنسانية	256	52	52	12	% 23
	العلوم الطبية	400	100	100	89	% 89
	الهندسة	45	18	18	15	% 83.3
	المجموع	701	170	170	116	% 68.2
	المجموع العام	18194	990	990	584	% 59

- **الجدول من إعداد الباحث بناء على معلومات إحصائية من سجلات الجامعتين**

أما عينة البحث فقد تم اختيارها وفقا لأسلوب العينة العشوائية، حيث تم توزيع الاستبانة في كليات جامعة ذمار الثمان، وكليات جامعة الحكمة الخاصة الثلاث المبينة في الجدول (1)، بعدها تم اعتماد جميع الأقسام العلمية في إطار الكليات، تلتها عملية اختيار قصدي للمستويات الدراسية؛ حيث تم اختيار المستويات الأعلى: الثالث والرابع في الكليات النظرية، والرابع والخامس في الكليات العلمية، وذلك نظرا لأن طلاب هذه المستويات أكثر خبرة ودراية بجودة العملية التعليمية من غيرهم، وقضوا فترة طويلة في دراستهم.

ISSN:2308-5347

وصف عينة البحث

جدول رقم (2) يبين خصائص عينة البحث

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة %
الجنس	ذكر	365	62.5
	أنثى	219	37.5
العمر	18- 21 سنة	99	17
	22 - 25 سنة	446	76.3
	26 سنة وما فوق	39	6.7
نوع الشهاد الثانوية	ثانوية علمي	473	81
	ثانوية أدبي	111	19
نوع الكلية	كلية علمية	266	45.5
	كلية إنسانية	318	54.5
دخل الأسرة	أقل من 20 ألف ريال	91	15.6
	من20 - 40 ألف ريال	136	23.3
	من41 - 61 ألف ريال	140	24
	من 61 - 100 ألف ريال	95	16.3
		122	20.8

إعداد الباحث استناداً إلى مخرجات الحزمة الإحصائية (spss)

- **النسب المئوية في الجدول منسوبة إلى عينة الدراسة N=584**

يتضح من الجدول (2) أن (62.5 %) من أفراد العينة من الذكور، بينما مثلت الإناث (37.5 %) وهي نسبة قد تشير إلى تدني التحاق الإناث بالتعليم الجامعي.

كما يلاحظ أنَّ (17 %) من أفراد العينة تراوحت أعمارهم بين 18 - 20 سنة، وأن أكثر من ثلاثة أرباع العينة (76.3 %) تتراوح أعمارهم بين 21 - 25 سنة، و(6.7 %) من أفراد العينة تتراوح أعمارهم من 26 سنة وما فوق.

وتبين النتائج كذلك أنَّ نسبة (81 %) من أفراد العينة هم من خريجي الثانوية العامة القسم العلمي، وأن نسبة (19 %) فقط من خريجي الثانوية العامة القسم الأدبي، وأنَّ نسبة (45.5 %) من أفراد العينة من طلاب الكليات العلمية، و (54.5 %) هم طلاب الكليات الإنسانية.

وفيما يتعلق بالدخل تشير النتائج إلى أن هناك تفاوتاً في الدخل بين أفراد العينة، حيث توزع دخل أفراد العينة على الفئات المحددة والتي بدأت من أقل من 20 ألف ريال، وانتهت بأكثر من 100 ألف ريال، ويلاحظ أن النسب متقاربة إلى حد ما في هذا الجانب.

أداة البحث:

تكون المقياس المستخدم لجمع البيانات من أفراد العينة من جزئين:

ISSN:2308-5347

- تضمن الجزء الأول معلومات عامة عن المتغيرات الديموغرافية لأفراد العينة.

وتضمن الجزء الثاني (22 فقرة) وهي تمثل مقياس الـ SERVPERF المطور من قبل (Cornin and Taylor،1992) اعتمادا على مقياس (SERVEQUAL) وتغطي الفقرات أبعاد جودة الخدمة؛ والتي تضمنها هذا المقياس وتتمثل في :-

أ- بعد الجوانب المادية (Tangibles) : يعني المكان الذي يتم فيه تقديم الخدمات التعليمية، وتعبر عنها فقرات الاستبانة (1-4).

ب- بعد الاعتمادية (Reliability) : يعني درجة الاتساق في أداء الخدمة وتقديمها بشكل صحيح من أول مرة، وتعبر عنها فقرات الاستبانة من (5-9).

ج- بعد سرعة الاستجابة (Responsiveness) : يشير إلى سرعة استجابة مقدمي الخدمة لمطالب واحتياجات الطلاب، وتعبر عنها فقرات الاستبانة من (10 - 13).

د- بعد الأمان (Safety) : ويعني إلمام العاملين بمهام وظائفهم، وبشكل يمكنهم من تقديم خدمة خالية من أي نوع من المخاطر والأخطاء، وتعبر عنها فقرات الاستبانة من (14-17).

ه- بعد التعاطف (Empathy) : ويشير إلى حسن معاملة الطلاب وتقدير ظروفهم الخاصة وتعبر عنها الفقرات من (18 - 22).

وقد تم استخدام مقياس ليكرت ذي النقاط الخمس، حيث استخدم خمسة بدائل للإجابة أمام كل فقرة وهي : (موافق بشدة- موافق - محايد - غير موافق - غير موافق بشدة) وذلك لتقييم جودة الخدمات التعليمية في الجامعات اليمنية من وجهة نظر الطلاب.

الأساليب الإحصائية

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية للإجابة عن تساؤلات البحث :

- التكرارات والنسب المئوية : لوصف خصائص أفراد العينة وإجاباتهم .
- الوسط الحسابي والانحراف المعياري: لتحديد مستوى تقييم الطلاب لجودة الخدمات التعليمية .
- اختبار (T-Test) : استخدم للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات الطلاب في تقييمهم لجودة الخدمات التعليمية تبعاً للتغيرات (الجنس، نوع الجامعة، التخصص، نوع الشهادة الثانوية).
- تحليل التباين One Way Anova : استخدم للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات الطلاب في تقييمهم لجودة الخدمات التعليمية تبعاً لتغيرات(العمر، الدخل).

ولتحديد معايير الاستجابة على الأداة تم اتباع الخطوات الإحصائية الآتية :

تحديد المدى= أعلى درجة متوقعة على العبارة – أقل درجة= 1-5=4

تحديد طول الفئة= المدى/ عدد الفئات= 4/5=0.80

وبالتالي تكون الفئات كما هو مبين في جدول (3) :

جدول (3) حدود فئات المقياس والتقدير اللفظي لها

حدود الفئة	التقدير اللفظي
1 – 1.8	غير مقبول
1.9 – 2.6	متدنٍ
2.7 – 3.4	دون المتوسط

ISSN:2308-5347

متوسط	4.2 – 3.5
فوق المتوسط	5 - 4.3

تحليل النتائج ومناقشتها

استهدف هذا البحث التعرف على مدى تقييم الطلاب لجودة الخدمات التعليمية في الجامعات اليمنية، وكذا التعرف على أثر متغيرات (الجنس، التخصص، نوع الشهادة الثانوية، العمر، الدخل) على تقييم الطلبة لجودة تلك الخدمات، ولتحقيق أهداف البحث فإنه تم استعراض النتائج ومناقشتها على النحو الآتي :

أ- الإجابة عن أسئلة البحث.

ب- التحقق من صحة فروض البحث.

أ. الإجابة عن أسئلة الدراسة :

1. الإجابة عن سؤال الدراسة الأول:

نصَّ سؤال البحث الأول على: ما مدى تقييم الطلاب لجودة الخدمات التعليمية التي تقدمها الجامعات اليمنية الحكومية والخاصة؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم إدخال البيانات التي تم جمعها من خلال أداة الاستبانة إلى الحاسوب، وتم حساب التكرارات والنسب المئوية والوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فقرة من فقرات الاستبانة باستخدام الحزمة الإحصائية (Spss) وسيتم استعراضها في خمسة محاور كما يأتي:

المحور الأول : الجوانب المادية

يمثل هذا المحور الفقرات من (١ - ٤) في أداة الاستبانة، وكانت إجابات أفراد العينة عليها كما هو موضح في الجدول أدناه:

الجدول (4) يبين الوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد العينة حول تقييمهم لمحور الجوانب المادية

م	العبـــــــارة	الوسط الحسابي	التقدير اللفظي	الانحراف المعياري
1	تمتلك الجامعة مبانٍ حديثة مهيأة للطلاب	3.26	دون المتوسط	1.25
2	تمتلك الجامعة أثاثاً وأجهزةً حديثة	2.86	دون المتوسط	1.22
3	مظهر العاملين في الجامعة لائقٌ ومميزٌ	3.19	دون المتوسط	1.51
4	يتوفر في مباني الجامعة المرافق الضرورية	2.81	دون المتوسط	1.23
	الوسط الحسابي العام	3.03	دون المتوسط	

إعداد الباحث استناداً إلى مخرجات الحزمة الإحصائية (spss)

يتضح من الجدول (4) أنَّ مستوى تقييم الطلبة لجودة هذا البعد بجميع فقراته جاء في المدى دون المتوسط، ولكن بقيم متفاوتة؛ فقد تصدرت فقرات هذا البعد من حيث التقييم الفقرة المتعلقة بامتلاك الجامعة مبانٍ حديثة مهيأة للطلاب، حيث حصلت على موافقة متوسطة إذ بلغ الوسط الحسابي لها (3.26) وبانحراف معياري (1.25)، تلتها الفقرة الخاصة التي تنص على أن مظهر العاملين في الجامعة لائق ومميز، وذلك بوسط حسابي (3.19) ثم الفقرة المتعلقة بامتلاك الجامعة أثاثاً وأجهزةً حديثة بوسط حسابي

ISSN:2308-5347

(2.86) وجاءت في مؤخرة فقرات هذا البعد الفقرة المتعلقة بتوفر المرافق الضرورية في مباني الجامعة بوسط حسابي (2.81) وبانحراف معياري (1.23)، وبوجه عام فقد بلغ المتوسط الحسابي العام لفقرات هذا البعد (3.03)؛ مما يعني أن مستوى تقييم الطلاب لجودة هذا البعد بوجه عام كان دون المتوسط.

المحور الثاني : الاعتمادية

يمثل هذا المحور الفقرات من (5 - 9) في أداة الاستبانة، وكانت إجابات أفراد العينة عليها كما هو موضح في الجدول أدناه.

الجدول (5) يبين الوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد العينة حول تقييمهم لمحور الاعتمادية

م	العبـــــارة	الوسط الحسابي	التقدير اللفظي	الانحراف المعياري
1	يسعى العاملون في الجامعة لحل المشكلات التي تواجه الطلاب	2.43	متدن	1.22
2	يتمتع الكادر الأكاديمي في الجامعة بالخبرات والمهارات اللازمة للتدريس	3.9	متوسط	1.20
3	تقوم الجامعة بتحسين خدماتها وتطوير أساليب التدريس فيها بشكل دائم	2.95	دون المتوسط	1.29
4	تحرص الجامعة على أن يقوم بتدريس المواد أساتذة متخصصون	2.20	متدن	1.28
5	تلتزم الجامعة بالمواعيد المحددة لبداية الفصول الدراسية ونهايتها	3.10	دون المتوسط	1.30
	الوسط الحسابي العام	2.92	دون المتوسط	

إعداد الباحث استناداً إلى مخرجات الحزمة الإحصائية (spss)

يتبين من النتائج الواردة في الجدول (5) أن الفقرة التي تنص على "تمتع الكادر الأكاديمي في الجامعة بالخبرات والمهارات اللازمة للتدريس" تصدرت فقرات هذا البعد من حيث موافقة الطلبة عليها، وذلك بوسط حسابي (3.9)، تلتها في الترتيب الفقرة المتعلقة بالتزام الجامعة بالمواعيد المحددة لبداية الفصول الدراسية ونهايتها بوسط حسابي (3.10)؛ وهي قيمة تقع في المدى دون المتوسط، واحتلت المرتبة الثالثة في هذا البعد الفقرة المتعلقة بقيام الجامعة بتحسين خدماتها وتطوير أساليب التدريس فيها بشكل دائم، في حين جاءت في مؤخرة فقرات هذا البعد الفقرة المتعلقة بحرص الجامعة على أن يقوم بتدريس المواد أساتذة متخصصون، وذلك بوسط حسابي (2.20) وتقع في المدى المتدني.

وبصورة عامة بلغ الوسط الحسابي العام لهذا البعد بفقراته المتعددة (2.92)، وهي قيمة تقع في المدى دون المتوسط، مما يعني انخفاض مستوى تقييم الطلبة لجودة الخدمة التعليمية الخاصة بهذا البعد.

المحور الثالث : سرعة الاستجابة

يمثل هذا المحور الفقرات من (10 - 13) في أداة الاستبانة، وكانت إجابات أفراد العينة عليها كما هو موضح في الجدول أدناه.

ISSN:2308-5347

الجدول (6) يبين الوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد العينة حول تقييمهم لمحور سرعة الاستجابة

م	العبـــــــــارة	الوسط الحسابي	التقدير اللفظي	الانحراف المعياري
1	يرحب الأساتذة والعاملون باستفسارات الطلاب وتساؤلاتهم	3.26	دون المتوسط	1.28
2	يتم إنجاز معاملات الطلاب المراجعين بصورة سريعة	2.17	متدنٍ	1.20
3	تبدي الجامعة اهتماماً إيجابياً في التعامل مع شكاوى الطلاب	2.42	متدنٍ	1.21
4	يتم إكمال معاملات الطلاب دون حضورهم وإبلاغهم بذلك عند الانتهاء	2.13	متدنٍ	1.22
	الوسط الحسابي المرجح	2.49	متدنٍ	

إعداد الباحث استناداً إلى مخرجات الحزمة الإحصائية (spss)

تبين النتائج الواردة في الجدول (6) أن فقرات بعد سرعة الاستجابة كان تقييم الطلاب لها في المستوى المتدني باستثناء الفقرة الخاصة بترحيب الأساتذة والعاملين باستفسارات الطلاب وتساؤلاتهم على المرتبة الأولى؛ حيث حصلت على مستوى تقييم جاء في المدى دون المتوسط إذ بلغ الوسط الحسابي (3.26) وبانحراف معياري (1.28)؛ مما يعطي مؤشرا على أن هناك نوعا من الحرية التي يتيحها الأساتذة للطلاب.

أما بقية فقرات هذا البعد فقد جاءت في المدى الضعيف أو المتدني من حيث تقييم الطلاب لها، مما يدلل على أن هناك قصورا حاصلا في الجامعات إزاء إنجاز معاملة الطلبة بصورة سريعة وعدم الاهتمام الإيجابي بشكواهم، ويلاحظ بأن أقل قيمة في التقييم جاءت من نصيب الفقرة الخاصة بإكمال معاملات الطلاب دون حضورهم وإبلاغهم بذلك عند الانتهاء، ويبدو أن الجامعات لا تولي أيَّ اهتمام لهذا الجانب.

وبصورة عامة فإن مستوى تقييم الطلاب لهذا البعد جاء في المدى المتدني وبوسط حسابي (2.49)، ويشير ذلك إلى عدم رضا من قبل الطلاب عن بعد السرعة والاستجابة في تقديم الخدمة التعليمية.

المحور الرابع : الأمان

يمثل هذا المحور الفقرات من (14 - 17) في أداة الاستبانة، وكانت إجابات أفراد العينة عليها كما هو موضح في الجدول أدناه.

الجدول (7) يبين الوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد العينة حول محور الأمان

م	العبـــــــــارة	الوسط الحسابي	التقدير اللفظي	الانحراف المعياري
1	تسود الثقة تعاملات الطلاب والعاملين في الجامعة	2.68	دون المتوسط	1.8
2	يشعر الطلاب بالأمان والألفة عند تعاملهم مع الأساتذة في الجامعة	3.00	دون المتوسط	1.26
3	يتعامل الأساتذة مع الطلاب دائماً بلباقة واحترام	3.5	متوسط	1.22
4	يشعر الطلاب بالأمان والطمأنينة على وثائقهم المسلمة للجامعة	3.27	دون المتوسط	1.27
	الوسط الحسابي العام	3.11	دون المتوسط	

إعداد الباحث استناداً إلى مخرجات الحزمة الإحصائية (spss)

ISSN:2308-5347

تشير النتائج الواردة في الجدول (7) أن تعامل الأساتذة مع الطلاب بصورة دائمة بلباقة واحترام حصلت على أعلى مستوى تقييم من قبل الطلبة لفقرات هذا البعد بوسط حسابي (3.5)؛ مما يؤكد على أن العلاقة بين الأساتذة والطلاب تحظى بمستوى رضا متوسط من قبل الطلبة، وجاءت الفقرة المتعلقة بشعور الطلاب بالأمان والطمأنينة على وثائقهم المسلمة للجامعة بالمرتبة الثانية بوسط حسابي (3.27)، تلتها في الترتيب الفقرة المتعلقة بشعور الطلاب بالأمان والألفة عند تعاملهم مع الأساتذة في الجامعة بوسط حسابي (3)، وحلت في مؤخرة هذا البعد الفقرة الخاصة بسيادة روح الثقة في تعامل الطلاب مع العاملين في الجامعة بوسط (2.68).

وبشكل عام فإن الوسط الحسابي العام لفقرات هذا البعد بلغ (3.45) وهو يدل على مستوى تقييم دون المتوسط لجودة الخدمات التعليمية في الجامعات اليمنية محل الدراسة من خلال بعد الأمان.

المحور الخامس : التعاطف

يمثل هذا المحور الفقرات من (18 - 22) في أداة الاستبانة، وكانت إجابات أفراد العينة عليها كما هو موضح في الجدول أدناه.

الجدول (8) يبين الوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد العينة حول محور التعاطف

م	العبـــــارة	الوسط الحسابي	التقدير اللفظي	الانحراف المعياري
1	تسود روح الصداقة على تعامل العاملين في الجامعة مع الطلاب	3.10	دون المتوسط	1.23
2	يستقبل العاملون في الجامعة الطلاب ببشاشة ورحابة صدر	2.67	دون المتوسط	1.25
3	يحظى كل طالب باهتمام فردي من قبل الأساتذة والموظفين في الجامعة	2.54	متدنٍ	1.30
4	يتعرف الموظفون على حاجات الطلاب بشكل دائم	2.26	متدنٍ	1.52
5	تراعي الجامعة ظروف الطلاب وأعبائهم	2.16	متدنٍ	1.63
	الوسط الحسابي العام	2.55	متدنٍ	

إعداد الباحث استناداً إلى مخرجات الحزمة الإحصائية (spss)

من خلال استقراء النتائج المدونة في الجدول (8) يلاحظ أن الفقرة الخاصة بسيادة روح الصداقة على تعامل العاملين في الجامعة مع الطلاب تصدرت فقرات هذا البعد بوسط حسابي (3.10) وبانحراف معياري (1.23)، تلتها الفقرة الخاصة باستقبال العاملين بالجامعة للطلاب ببشاشة ورحابة صدر بوسط حسابي (2.67)، ثم الفقرة الخاصة بإظهار الاهتمام الفردي من قبل الأساتذة بالطلاب، ويلاحظ أن مراعاة الجامعة لظروف الطلاب وأعبائهم جاءت في مؤخرة تقييم الطلاب لجودة التعاطف وذلك بوسط حساب (2.16)؛ مما يدلل على انخفاض رضا الطلاب عن التعامل الذي تبديه الجامعة تجاه ظروفهم وأعبائهم ، ويبدو أن هناك فجوة بين الطلاب والموظفين في هذا الجانب، وأن الجامعات لا تولي هذا الجانب الاهتمام المطلوب، فهناك لا مبالاة أو عدم استشعار للمسؤولية لدى موظفي الجامعات إزاء التعرف على مشاكل الطلبة ومسؤولياتهم ومعاناتهم وظروفهم وأعبائهم.

وبصورة عامة فإن الوسط الحسابي المرجح لفقرات هذا البعد بلغ (2.5)، وهي قيمة تميل للانخفاض والتدني مما يعطي مؤشرا على أن مستوى تقييم الطلاب ورضاهم عن بعد التعاطف جاء منخفضاً ومتدنياً. ويمكن ترتيب أبعاد جودة الخدمة تنازلياً بحسب متوسطاتها كما هو موضح في الجدول رقم (9).

جدول (9) يبين أبعاد جودة الخدمة والترتيب التنازلي لمتوسطاتها الحسابية

ISSN:2308-5347

الرقم	أبعاد الجودة	المتوسط المرجح	التقدير اللفظي	الانحراف المعياري
1	الجوانب المادية	3.03	دون المتوسط	0.907
2	الأمان	3.00	دون المتوسط	0.967
3	الاعتمادية	2.95	دون المتوسط	0.951
4	التعاطف	2.53	متدنٍ	0.962
5	سرعة الاستجابة	2.44	متدنٍ	0.980
	الوسط الحسابي على مستوى المقياس	2.78	دون المتوسط	0.807

إعداد الباحث استناداً إلى مخرجات الحزمة الإحصائية spss

يتبين من الجدول أعلاه ما يلي :-

إن بعد الجوانب المادية تَصَدَّر أبعاد جودة الخدمة من حيث مستوى تقييم الطلاب لجودة الخدمات التعليمية في الجامعات اليمنية؛ حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لفقرات هذا البعد مجتمعة (3.03)، وهي تشير إلى مستوى تقييم دون المتوسط للجوانب المادية في الخدمات التعليمية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الحسنية (2009)، ودراسة بركات (2010) ودراسة الحوري وآخرون (2011) ودراسة الشعيبي والشهراني (2013) التي توصلت جميعها إلى أن رضا الطلبة عن مستوى التجهيزات والتسهيلات المادية منخفض ومتدن، لكنها تختلف مع نتائج دراسة بني حمدان (2012) التي سجلت رضا مرتفعا للطلبة عن التسهيلات المادية، وربما يعود ذلك إلى أن دراسة بني حمدان جرت في جامعة خاصة، في حين جاء تقييم بعد الأمان في المرتبة الثانية بوسط حسابي قدره (3)، ويقع ضمن المدى دون المتوسط كذلك، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشعيبي والشهراني(2013) لكنها تختلف مع نتائج دراسة بركات (2010). أما بعد الاعتمادية فقد حل في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي (2.95)، ويقع ضمن مستوى التقييم ما دون المتوسط، في حين جاء بعد التعاطف في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (2،53)، وهي تقييمات تقع ضمن المدى المتدني. وحل في مؤخرة الأبعاد من حيث مستوى التقييم بعد سرعة الاستجابة بمتوسط حسابي بلغ (2.44)، وهي قيمة متدنية أيضا وتدلل على تقييم منخفض من قبل الطلبة لبعد سرعة الاستجابة في الجامعات اليمنية.

وبشكل عام فإن مستوى تقييم الطلاب لجودة الخدمات التعليمية بأبعادها المتعددة مجتمعة بالجامعات اليمنية محل الدراسة كان دون المتوسط، كما تشير قيمة الوسط الحسابي العام على مستوى المقياس ككل البالغة (2.78)؛ الأمر الذي يؤكد أن رضا الطلاب عن جودة الخدمات جاء دون المتوسط. وتتقارب هذه النتيجة مع نتائج دراسة الحدابي وقشوة (2009) ودراسة الشعيبي والشهراني (2013)، لكنها تختلف مع دراسة بني حمدان (2012).

2.الإجابة عن سؤال الدراسة الثاني:

نص سؤال الدراسة الثاني "هل تختلف آراء الطلاب في الجامعات اليمنية في تقييمهم لجودة الخدمات التعليمية تبعا للمتغيرات الديموغرافية : النوع، العمر، التخصص، نوع الشهادة الثانوية، الدخل، نوع الجامعة : عامة / خاصة"

وللإجابة عن هذا السؤال تم وضع مجموعة من الفرضيات البحثية، وكانت النتائج كالآتي:

1. **للتحقق من صحة الفرض الثاني الذي ينص على: لا توجد فروق في آراء الطلاب حول جودة الخدمات التعليمية في الجامعات وفقاً لمتغير (الجنس)، وللتأكد من صحة الفرض تم استخدام اختبار**

ISSN:2308-5347

(T-Test) بحيث تكون قاعدة القرار يقبل فرض العدم إذا كانت قيمة دلالة T(Sig) أكبر من مستوى المعنوية (0.05) وبعكس ذلك يتم قبول الفرض البديل، وقد كانت النتائج كما هي محددة في الجدول رقم (10).

الجدول (10) يبين نتائج اختبار (T-Test) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً للجنس

أبعاد الجودة	ذكور		إناث		القيمة	مستوى الدلالة
	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	T	Sig
الجوانب المادية	0.874	3.17	0.938	2.86	3.36	•0.001
الاعتمادية	5.994	2.95	0.877	2.92	0.72	•0.473
سرعة الاستجابة	1.047	2.44	0.878	2.44	0.02	•0.981
الأمان	0.979	3.09	0.931	2.74	3.09	•0.002
التعاطف	1.010	2.58	0.889	2.44	1.70	•0.090
جميع الأبعاد	0.829	2.84	0.763	2.70	2.07	•0.039

الجدول : من إعداد الباحث استناداً إلى مخرجات الحزمة الإحصائية spss

يتضح من الجدول رقم (10) أن مستوى دلالة T بالنسبة لأبعاد جودة الخدمة منفردة ولجميع أبعاد جودة الخدمة ككل كانت أقل من مستوى المعنوية (0.05)، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقييم الطلاب عن جودة الخدمات التعليمية المقدمة في الجامعات تبعا لمتغير الجنس ولمعرفة لصالح أي الفئات كانت الفروق. يبين الجدول أن مستوى تقييم الذكور لجودة الخدمات التعليمية المقدمة في الجامعات أكثر إيجابية من الإناث، حيث بلغ المتوسط الحسابي المرجح لجميع الأبعاد (2.84) مقابل المتوسط الحسابي المرجح للإناث (2.70)، وهذا يعني أن الطلاب الذكور الدارسين في الجامعات راضون عن جودة الخدمات التعليمية مقارنة بالطالبات. وربما يكون ذلك راجعا إلى أن الطالبات أكثر تركيزا وتدقيقا في جودة الخدمات من الطلاب؛ وذلك بحكم خصائص المرأة، إضافة إلى أن الطلاب قادرون على التكيف مع البيئة التعليمية أكثر من الطالبات بحكم مساحة الحرية التي يتمتعون بها مقارنة بالطالبات في مجتمع محافظ، وبالتالي يمكن اعتبار فرض البحث الثاني غير صحيح. وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دارسة الحدابي وقشوة (2009) والحوري وآخرون (2011) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) تعزى لمتغير الجنس.

2. للتحقق من صحة فرض البحث الخامس والذي ينص على أنه: لا توجد فروق في آراء الطلاب حول جودة الخدمات التعليمية في الجامعات وفقاً لمتغير العمر.

فقد تم استخدام اختبار تحليل التباين (One Way Anova) بحيث تكون قاعدة القرار: يقبل فرض العدم إذا كانت قيمة دلالة F(Sig) أكبر من مستوى المعنوية (0.05)، وبعكس ذلك يتم قبول الفرض البديل. وقد كانت النتائج كما هي محددة في الجدول رقم (11).

ISSN:2308-5347

الجدول (11) يبين نتائج اختبار (T-Test) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً للعمر

أبعاد الجودة	18 – 20 سنة		21 – 25 سنة		26 – وما فوق		القيمة	مستوى الدلالة
	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	F	Sig
الجوانب المادية	0.914	3.12	0.896	2.98	0.942	3.40	4.47	0.012
الاعتمادية	0.896	3.01	0.952	2.91	1.016	3.32	3.53	0.030
سرعة الاستجابة	0.992	2.55	0.953	2.37	1.175	2.96	7.27	0.001
الأمان	0.947	3.03	0.958	2.96	1.062	3.40	3.77	0.024
التعاطف	0.899	2.64	0.948	2.46	1.120	3.01	6.86	0.001
جميع الأبعاد	0.812	2.87	0.782	2.73	0.953	3.22	7.09	0.001

الجدول : من إعداد الباحث استناداً إلى مخرجات الحزمة الإحصائية spss

يتضح من الجدول رقم (11) أن مستوى دلالة F بالنسبة لأبعاد جودة الخدمة منفردة ولجميع أبعاد جودة الخدمة ككل كانت أقل من مستوى المعنوية (0.05)، حيث كان مستوى دالة F الكلية (0.001)؛ وهو دال إحصائي وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى تقييم الطلاب لجودة الخدمات التعليمة المقدمة في الجامعات نحو كل أبعاد الجودة سواء على مستوى كل بعد على حدة، أو على مستوى الأبعاد مجتمعة، وبالتالي يمكن اعتبار فرض البحث الخامس غير صحيح.

3. **للتحقق من صحة فرض البحث الأول والذي ينص على أنه: لا توجد فروق في آراء الطلاب حول جودة الخدمات التعليمية في الجامعات وفقاً لنوع الجامعة (حكومي، خاص) وللتأكد من صحة الفرض تم استخدام اختبار (T-Test) بحيث تكون قاعدة القرار يقبل فرض العدم إذا كانت قيمة دلالة T(Sig) أكبر من مستوى المعنوية (0.05)، وبعكس ذلك يتم قبول الفرض البديل. وقد كانت النتائج كما هي محددة في الجدول رقم (12).**

الجدول (12) يبين نتائج اختبار (T-Test) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً لنوع الجامعة

أبعاد الجودة	حكومية		خاصة		القيمة	مستوى الدلالة
	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	T	Sig
الجوانب المادية	0.772	2.78	0.716	4.02	- 15.66	• 0.000
الاعتمادية	0.882	2.74	0.705	3.81	- 12.15	• 0.000
سرعة الاستجابة	0.803	2.15	0.830	3.57	- 16.56	• 0.000
الأمان	0.897	2.79	0.773	3.84	- 11.50	• 0.000
التعاطف	0.806	2.27	0.858	3.55	- 14.51	• 0.000
جميع الأبعاد	0.647	2.55	0.654	3.76	- 17.86	• 0.000

الجدول : من إعداد الباحث استناداً إلى مخرجات الحزمة الإحصائية spss

يتضح من الجدول رقم (12) أن مستوى دلالة T بالنسبة لأبعاد جودة الخدمة منفردة ولجميع أبعاد

ISSN:2308-5347

جـودة الخدمـة ككل كانـت أقل من مستـوى المعنوية (0.05)، وهـذا يعني وجود فـروق ذات دلالة إحصائية في مستـوى رضا الطلاب عـن جودة الخدمات التعليمية المقدمة في الجامعات، ولمعرفـة لصالح أي الفئات كانت الفـروق؛ يبـين الجدول أن مستوى رضا الطلاب في الجامعات الخاصة كانـت أكبر، حيث بلغ المتوسط الحسابي المرجـح لجميـع الأبعـاد (3.76) مقابل المتوسط الحسابـي المرجح للجامعة الحكوميـة (2.55) وهذا يعني أن الطـلاب الدارسـين في الجامعة الخاصة راضون عـن جودة الخدمات التعليمية مقارنـة بالطلاب الدارسين في الجامعـة الحكوميـة، وربمـا يكون ذلك راجعـاً إلى اهتمام الجامعـات الخاصة بأبعاد الجـودة وجوانبها في العمليـة التعليمية والتي تسعى من خلالها الحصـول على أكبر قدر من الطلاب الدارسين لكي تستطيع التميز والمنافسة؛ وبالتالي يمكن اعتبار فرض البحث الأول غير صحيح.

4. للتحقق من صحة فرض البحث الثالث والذي ينص على: لا توجد فروق في آراء الطلاب حول جودة الخدمـات التعليميـة في الجامعـات وفقاً لمتغير التخصص أو نوع الكليـة (علمية، إنسانيـة) وللتأكد من صحـة الفرض تم استخدام اختبـار (T-Test) بحيث تكون قاعدة القرار يقبـل فرض العدم إذا كانت قيمـة دلالـة T(Sig) أكـبر من مستوى المعنويـة (0.05) وبعكس ذلك يتم قبـول الفرض البديل. وقد كانت النتائج كما هي محددة في الجدول رقم (13).

الجدول (13) يبين نتائج اختبار (T-Test) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً للتخصص أو نوع الكلية

أبعاد الجودة	علمية		إنسانية		القيمة	مستوى الدلالة
	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	T	Sig
الجوانب المادية	1.049	3.19	0.745	2.09	3.87	•0.000
الاعتمادية	1.106	2.89	0.797	3.01	1.40	• 0.162
سرعة الاستجابة	1.148	2.60	0.803	2.30	3.72	• 0.000
الأمان	0.086	3.09	0.852	2.93	1.97	• 0.049
التعاطف	1.102	2.68	0.809	2.40	3.43	• 0.001
جميع الأبعاد	0.980	2.89	0.618	2.71	2.72	•0.007

الجدول : من إعداد الباحث استناداً إلى مخرجات الحزمة الإحصائية spss

يتضح من الجدول رقم (13) أن مستوى دلالة T بالنسبة لأبعاد جودة الخدمة منفردة ولجميع أبعاد جودة الخدمة ككل كانت أقل من مستوى المعنوية (0.05)؛ وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقييـم الطـلاب عن جودة الخدمات التعليمية المقدمة في الجامعات تبعـاً لمتغير التخصص، ولمعرفة لصالح أي الفئـات كانـت الفروق يبـين الجدول أن مستوى تقييم الطـلاب في الكليات العلمية كانت أكـثر إيجابية، حيث بلـغ المتوسـط الحسابي المرجح لجميـع الأبعاد (2.88) مقابـل المتوسط الحسابي المرجح للكليـات الإنسانية (2.70)، وهـذا يعنـي أن الطلاب الدارسين في الكليات العلمية راضون عن جودة الخدمات التعليمية أكثر من الطـلاب الدارسـين في الكليـات الإنسانية؛ وربما يعود ذلـك إلى اهتمام الجامعات بالكليـات العلمية من حيث توفير المعامل والأجهزة الحديثة، وبالتالي يمكن اعتبار فرض البحث الثالث غير صحيح. وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة الشعيبي والشهراني (2013) لكنها تختلف عن نتائج دراسة الحدابي وقشوة (2009).

5. للتحقـق مـن صحـة فرض البحث الرابع والـذي ينص على أنه: لا توجد فروق في آراء الطلاب حول جـودة الخدمـات التعليميـة في الجامعات وفقاً لمتغيرنـوع الشهادة الثانوية (علمـي، أدبي)، وللتأكد من صحـة الفرض تم استخدام اختبـار (T-Test) بحيث تكون قاعدة القرار يقبـل فرض العدم إذا كانت

ISSN:2308-5347

قيمة دلالة T(Sig)أكبر من مستوى المعنوية (0.05)، وبعكس ذلك يتم قبول الفرض البديل. وقد كانت النتائج كما هي محددة في الجدول رقم (14).

الجدول (14) يبين نتائج اختبار (T-Test) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً لنوع الشهادة الثانوية

أبعاد الجودة	علمي		إنسانية		القيمة	مستوى الدلالة
	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	T	Sig
الجوانب المادية	0.928	3.06	0.745	2.09	1.42	0.142
الاعتمادية	0.989	2.93	0.797	3.01	- 1.46	0.144
سرعة الاستجابة	1.009	2.44	0.803	2.30	0.39	0.695
الأمان	0.981	3.00	0.852	2.93	- 0.17	0.869
التعاطف	0.977	2.55	0.809	2.40	1.24	0.216
جميع الأبعاد	0.836	2.79	0.618	2.71	0.32	0.746

الجدول : من إعداد الباحث استناداً إلى مخرجات الحزمة الإحصائية spss

يتضح من الجدول رقم (14) أن مستوى دلالة T بالنسبة لأبعاد جودة الخدمة منفردة ولجميع أبعاد جودة الخدمة ككل كانت أكبر من مستوى المعنوية (0.05)، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقييم الطلاب لجودة الخدمات التعليمية المقدمة في الجامعات تبعاً لنوع الشهادة الثانوية؛ حيث كان المتوسط الحسابي على مستوى الأبعاد جميعا بالنسبة للفئتين حملة الشهادة العلمية والأدبية متقارباً نتيجة لتجانس الإجابات، وبالتالي يمكن اعتبار فرض البحث الرابع صحيحا.

6. للتحقق من صحة فرض البحث السادس والذي ينص على أنه: لا توجد فروق في آراء الطلاب حول جودة الخدمات التعليمية في الجامعات وفقاً لمتغير الدخل، فقد استخدام اختبار تحليل التباين (One Way Anova) بحيث تكون قاعدة القرار يقبل فرض العدم إذا كانت قيمة دلالةF(Sig) أكبر من مستوى المعنوية (0.05)، وبعكس ذلك يتم قبول الفرض البديل. وقد كانت النتائج كما هي محددة في الجدول رقم (15).

الجدول (15) يبين نتائج اختبار (T-Test) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً لمستوى الدخل

أبعاد الجودة	مستوى الدلالة sig		قيمة F		أكثر من 100 ألف		من 61 – 100 ألف		من 41 – 60 ألف		من 20 – 40 ألف	أقل من 20 ألف
	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط
الجوانب المادية	0.718	0.52	0.904	3.03	0.951	3.12	0.872	3.02	0.915	3.02	0.911	2.93
الاعتمادية	0.155	1.67	0.966	2.86	1.051	2.78	0.890	3.07	0.922	3.00	0.939	2.99
سرعة الاستجابة	0.431	0.96	0.972	2.33	1.091	2.33	0.963	2.52	0.963	2.46	0.956	2.48
الأمان	0.588	0.71	0.972	3.02	1.096	2.85	0.940	3.06	0.915	2.99	0.941	3.03
التعاطف	0.652	0.62	0.976	2.62	1.014	2.46	0.942	2.55	0.928	2.45	0.974	2.51

ISSN:2308-5347

جميع الأبعاد	0.807	0.40	0.806	2.77	0.895	2.71	0.780	2.84	0.794	2.78	0.784	2.79

الجدول : من إعداد الباحث استناداً إلى مخرجات الحزمة الإحصائية spss

يتضح من الجدول رقم (15) أن مستوى دلالة F بالنسبة لجميع أبعاد جودة الخدمة ككل كانت أكبر من مستوى المعنوية (0.05)، حيث كان مستوى دالة F الكلية (0.807)، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقييم الطلاب لجودة الخدمات التعليمة المقدمة في الجامعات وفقا لمستويات دخولهم نحو كل الأبعاد مجتمعة، وهو الحال نفسه مع أبعاد الجودة منفردة، وبالتالي يمكن اعتبار فرض البحث السادس صحيحا.

النتائج:

توصل البحث إلى نتائج عدة، وذلك على النحو الآتي:

أظهرت نتائج التحليل الوصفي لإجابات أفراد العينة أن:

مستوى تقييم الطلاب لجودة الخدمات التعليمية في الجامعتين محل الدراسة بصورة عامة على المستوى الكلي للمقياس كان دون المتوسط، وفيما يتعلق بتقييمهم على مستوى كل بعد من أبعاد المقياس فقد كانت تقييماتهم للجوانب المادية، والأمان، والاعتمادية، دون المتوسط. في حين كان مستوى تقييم بعدي السرعة والاستجابة والتعاطف متدنيا.

أظهرت نتائج التحليل الاستدلالي ما يلي :

1 - **أن الفروق دالة إحصائياً بين الطلاب في مستوى تقييمهم لجودة الخدمات التعليمية المقدمة في الجامعات لصالح الجامعة الخاصة (الفرض الأول غير صحيح).**

2 - **أن الفروق دالة إحصائياً بين الطلاب في مستوى تقييمهم لجودة الخدمات التعليمية المقدمة في الجامعات لصالح الذكور (الفرض الثاني غير صحيح).**

3 - **أن الفروق دالة إحصائياً بين الطلاب في مستوى تقييمهم لجودة الخدمات التعليمية المقدمة في الجامعات تبعاً للكليات العلمية (الفرض الثالث غير صحيح).**

4 - **أن الفروق غير دالة إحصائياً بين الطلاب في مستوى تقييمهم لجودة الخدمات التعليمية المقدمة في الجامعات تبعاً لنوع الشهادة الثانوية (الفرض الرابع صحيح).**

5 - **أن الفروق دالة إحصائياً بين الطلاب في مستوى تقييمهم لجودة الخدمات التعليمية المقدمة في الجامعات تبعاً لمتغير العمر (الفرض الخامس غير صحيح).**

6 - **أن الفروق غير دالة إحصائياً بين الطلاب في مستوى تقييمهم لجودة الخدمات التعليمية المقدمة في الجامعات تبعاً لمتغير الدخل (الفرض السادس صحيحا).**

ISSN:2308-5347

التوصيات:

في ضوء الاستنتاجات التي توصل إليها البحث، فإنه يمكن تقديم التوصيات الآتية :

1 -ضرورة قيام الجامعات الحكومية والخاصة بتطوير الجوانب المادية من خلال :

- توفير مبانٍ حديثة ومهيأة للطلاب والاهتمام بنظافتها.
- توفير أثاث وأجهزة حديثة، وعمل صيانة دورية لها.
- الاهتمام بمظهر العاملين في الجامعات.
- توفير المرافق الضرورية في الجامعات، كالمكتبات والمطاعم والاستراحات وأماكن العبادة.

2 - أن تقوم الجامعات الحكومية والخاصة بتطوير جوانب الاعتمادية وتحسينها، ويمكنها القيام بذلك من خلال:

- توفير كادر متخصص لحل المشاكل التي تواجه الطلاب.
- توفير كادر أكاديمي يتمتع بالخبرات والمهارات اللازمة.
- ضرورة تدريس المواد من قبل أساتذة متخصصين.
- توفير الخدمات وتحسينها وتطوير أساليب التدريس.
- الاهتمام بمواعيد بداية الفصل الدراسي ونهايته.

3 - أن تقوم الجامعات الحكومية والخاصة بالاهتمام ببعد سرعة الاستجابة لمتلقي الخدمة، ويمكنها القيام بذلك من خلال:

- استجابة الأساتذة والعاملين لاستفسارات وتساؤلات الطلاب.
- تطوير الآلية المتبعة لإبلاغ الطلاب عند انتهاء معاملاتهم.
- تبني منهجية واضحة للاهتمام بشكاوى المقدمة من الطلاب.
- تبني الأنظمة الإلكترونية في أعمالها المتصلة بالطلبة.

4 - أن تقوم الجامعات الحكومية والخاصة بالاهتمام ببعد الأمان، ويمكنها القيام بذلك من خلال:

- تحسين تعاملات العاملين في الجامعات لكي تسود الثقة.
- التعامل مع الطلاب بلباقة واحترام.
- توفير أماكن خاصة لحفظ وثائق الطلاب.

5 - إن تقوم الجامعات الحكومية والخاصة بالاهتمام ببعد التعاطف ويمكنها القيام بذلك من خلال:

- الاهتمام بروح الصداقة في تعامل العاملين بالجامعات مع الطلاب.
- تدريب العاملين على أساليب الاتصال والحديث.
- يستحسن أن يستقبل العاملين الطلاب ببشاشة ورحابة صدر.
- الاهتمام بالطلاب والتعرف على حاجاتهم بشكل دائم.
- ضرورة مراعاة ظروف الطلاب وأعبائهم.

6 - أن تقوم الجامعات الحكومية والخاصة بمتابعة أداء خدماتها باستمرار اعتماداً على آراء الطلاب ومقترحاتهم.

7 - أن تقوم الجامعات الحكومية والخاصة بنشر ثقافة الجودة وتعليمها بين العاملين والكادر الأكاديمي.

ISSN:2308-5347

المراجع:

أبو وردة ، شيرين(2007). " نموذج مقترح لقياس جودة الخدمات التعليمية بالتطبيق على مؤسسات التعليم العالي في مصر" ، المجلة المصرية للدراسات التجارية، مج 31، عدد 1 : -277 327.

إدريس، ثابت عبد الرحمن (1996) ، "قياس جودة الخدمة باستخدام مقياس الفجوة بين الإدراكات والتوقعات: دراسة منهجية بالتطبيق على الخدمات الصحية بدولة الكويت" ، المجلة العلمية للعلوم الإدارية ، جامعة الكويت، 1 : .

الاستراتيجية الوطنية للتعليم العالي في الجمهورية اليمنية، وخطة العمل المستقبلية -2006 2010م –وزارة التعليم العالي – مشروع تطوير التعليم العالي.

بركات، زياد(2010). "الفجوة بين الإدراكات والتوقعات لقياس جودة الخدمات التي تقدمها جامعة القدس المفتوحة، من وجهة نظر الدارسين فيها" ، المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بعد، المجلد 2، العدد4.

بني حمدان، خالد محمد طلال (2012) "جودة الخدمة التعليمية وأثرها على رضا الطلبة، دراسة تطبيقية على طلبة جامعة العلوم التطبيقية الخاصة، المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي.

التميمي، جميلة العبد محمد (2004) "تقييم جودة العملية التعليمية في جامعة عدن حالة كلية العلوم الإدارية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإدارية، جامعة عدن.

الحدابي، داود ، فشوة، هدى (2009) " جودة الخدمة التعليمية بكلية التربية بحجة من وجهة نظر طلبة الأقسام العلمية" المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي، مج 2، العدد 4.

الحدابي، داود و عكاشة، محمود (2007) . التنبؤ بجودة الخدمات التعليمية المقدمة لطلاب الجامعات في سياق مفاهيم العولمة، مجلة الدراسات الاجتماعية، العدد 21 ، جامعة العلوم والتكنولوجيا ، صنعاء.

الحسنية، سليم إبراهيم (2009). "مدى رضا طلبة كلية الاقتصاد في جامعة حلب عن مستوى الأداء الإداري والأكاديمي لكليتهم: دراسة مسحية" ، مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، المجلد 25، العدد2.

الحوري، سليمان و الزيود، حسن و مطابس ، آمال (2011). "قياس جودة الخدمات التعليمية المقدمة لطلبة الدراسات العليا في كلية إدارة المال والأعمال: دراسة ميدانية على جامعات إقليم الشمال" ، مجلة المنارة، المجلد 18، العدد 1.

الخضير، خضير بن سعود (2001). "مؤشرات جودة مخرجات التعليم العالي بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية : دراسة تحليلية" ، مجلة التعاون، مجلس التعاون لدول الخليج العربية، العدد (53).

الشعيبي ، محمد و الديلمي ، عبد الكريم (2008). " مدى إدراك المرضى لجودة الخدمات الصحية : دراسة استطلاعية لآراء عينة من المرضى المترددين على المستشفيات الخاصة بذمار" ، مجلة جامعة ذمار للدراسات والبحوث ، جامعة ذمار ، 8: 60-35 .

الشعيبي ، محمد و الشهراني، سعيد (2014) "تقييم جودة الخدمات التعليمية بجامعة الملك خالد من وجهة نظر الطلاب" ، مجلة جامعة ذمار للدراسات والبحوث ، جامعة ذمار ، العدد (19).

صالح، أبو عبدالله (2010) "قياس أبعاد جودة الخدمة: دراسة تطبيقية على بريد الجزائر" مجلة العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، ص 108-79.

ISSN:2308-5347

عبد الجبار، زهير بن صلاح بن عمر (2012). المجلة السعودية للتعليم العالي، وزارة التعليم العالي السعودية، 7، 70-60.

Abdullah, F. (2005). HEdPERF versus SERVPERF: the quest for ideal measuring instrument of service quality in higher education sector. Quality Assurance in Education, Vol. 13, No. 4, pp. 30528-.

Abdullah, F. (2006c). The development of HEdPERF: a new measuring instrument of service quality for the higher education sector. International Journal of Consumer Studies, Vol. 30, No. 6, pp. 56981-

Abdullah, F.(2006a). „Measuring service quality in higher education: HEdPERF versus SERVPERF.Marketing Intelligence and Planning, vol. 24, No. 1, pp. 3147-.

Abdullah, F.(2006b). Measuring service quality in higher education: three instruments compared. International Journal of Research and Method in Education, vol. 29, No. 1, pp. 7189-.

Ahmadi, F. , & Bidarpoor, F. (2011). Measuring service quality in islamic azad university-sanandaj branch, iran. Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business, vol 3,No.5,pp. 751.

Alexandris, K., Douka, S, Papadopoulps, P, Kaltsatous, A. (2008). "Testing the role of service quality on the development of brandassociation and brand loyalty", Managing and Service Quality, Vol.18, No.3: 239254-

Babakus Emin and Mangold W. Glenn. (1992). Adapting the SERVQUAL scale to Hospital Services: An Empirical Investigation. Health service Research, Vol. 26, No. 6, pp. 767780-.

Babakus, Emin and Boller, Gregory, W.(1992). An Empirical Assessment of the SERVQUAL scale . Journal of Business Research, Vol. 24, pp. 253268-.

Becket, N. and Brookes, M. (2008). Quality management practice in higher education - What quality are we actually enhancing?. Journal of Hospitality Leisure Sport and Tourism Education, vol. 7, No. 1, pp. 4054-.

Brochado, A. & Marques, R. (2009). Comparing Alternative Instruments to Measure Service Quality in Higher Education. Quality Assurance in Education, vol. 17,No. 2,pp. 174190-.

Carman J.M. (1990). Consumer perceptions of Service Quality : an assessment of the SERVQUAL dimension. Journal of Retailing ,Vol. 66, No. 1,pp. 3355-.

Carol-A.Reeves & David. A.Bender (1994). Defining Quality Alternatives and Implications. Academy of Mangment Review, vol. 19,No.3 .PP.419.

Cronin, J. J. and Taylor, S.A. (1992). Measuring service quality: re-examination and extension. Journal of Marketing, Vol. 56,No.3,pp. 5668-.

ISSN:2308-5347

Cuthbert, P.F. (1996). Managing service quality in HE: is SERVQUAL the Answer? Part 1. Managing Service Quality, 6, 11–16.

Fangel, Armand.(2010) . Quality perception Gap Inside the Higher Education Institution , International Journal of Academic Research, VOL. 2,NO,1, PP. 213-215.

Huang Rui-Ting , (2001) . Improving the Service Quality of Distance Education. Total Quality Management, vol.11, P. 427432- .

Heck, R. & Johnsrud, L, (2000)."Administrative effectiveness in higher education: improving assessment procedures", Research in Higher Education, Vol.41, No.6: 663–85.

Green.J.P(2006). Determining the reliability and validity of Service Quality Scores in a public Library Context :A confirmatory approach. Unpublished . PhD Dissertation , Capella University.

KAY, C. TAN & SEI, W. KEK. (2004). Service Quality in Higher Education Using an Enhanced SERVQUAL Approach, Quality in Higher Education, Vol. 10, No. 1,PP.1724-.

Khan, Nawaz. and Naqvi. (2011). Teaching Quality in Higher Education: What do we need to improve?. Interdisciplinary Journal of Research in Business, Vol. 1, pp.3742-.

Matthen Ott, (2008). an analysis of the impact of the service quality on satisfaction, value, and future intentions within campus recreation using performance-based measures. an published, Thesis, submitted the university of new Hampshire in partial fulfillment of the requirement of degree of master science, George Mason University.

Cornin and Taylor,1992. SERVQUAL: a multiple-item scale for measuring consumer perceptions of service quality. Journal of Retailing, 64, 12–40.

Parasuraman, A., Zeithaml, V.A. & Berry, L.L. (1985). Conceptual model of service quality and its implications for future research. Journal of Marketing, 49, 41–50.

Rana, Saba.(2009). Measuring Service Quality in Higher Education Industry Available at SSRN: http://ssrn.com/abstract=1502646 or http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1502646

Senthilkumar, N. . Arulraj, A. (2011). "SQM-HEI – determination of service quality measurement of higher education in India. Journal of Modeling in Management, Vol. 6 Iss: 1, pp.60 - 78

Sohail, M. and Shaikh.M. (2004). Quest for excellence in business education: a study of service quality. The International Journal of Educational Management, vol. 18,No,1,pp, 5865-

Sultan, P. & Wong, H. (2010). Performance-based service quality model: an empirical study on Japanese universities. Quality Assurance in Education, vol. 18, No. 2, pp. 126143-.

Teas, K. R. (1993). Expectations, Performance Evaluation, and Consumer's Perceptions of Quality. Journal of Marketing, No 57, 1834-.

Teas, R.K. (1993). Expectations, performance evaluation, and consumers' perceptions of quality. Journal of Marketing, No 57, 18–34.

Tolga, Taner, Jiju Antony. (2006). Comparing public and private hospital care service quality in Turkey. Leadership in Health Services, Vol. 19 ,No, 2, pp.1 – 10.

Zeithaml, A. Valarie (1988). Consumer Perceptions of Price Quality and value: A means End Model and Synthesis of Evidence. Journal of Marketing , Vol. 62, No. 2, pp. 222-.

ISSN:2308-5347

أثر استراتيجيتي تفريد التعليم (خطة كلير) والتعلم التعاوني(جيكسو 2) في تحصيل طلبة مادة مبادئ علم التربية في جامعة الزرقاء الأردنية

أ.د. محمد سليم الزبون
د. رضا سلامة المواضية
د. مراد عبدالله المواجدة
د. بكر سميح المواجدة

ISSN:2308-5347

أثر استراتيجيتي تفريد التعليم (خطة كلير) والتعلم التعاوني(جيكسو 2) في تحصيل طلبة مادة مبادئ علم التربية في جامعة الزرقاء الأردنية

أ.د. محمد الزبون د. رضا المواضية د. مراد المواجدة د. بكر المواجدة

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى مقارنة أثر استراتيجيتي تفريد التعليم والتعلم التعاوني في تحصيل طلبة مادة مبادئ علم التربية في جامعة الزرقاء الأردنية. وتكوَّنت عينة الدراسة من (288) طالباً وطالبة، تم اختيارهم بطريقة قصدية، ووزعوا على (3) شُعب للعام الدراسي 2013 / 2014. وقد درست مجموعة تجريبية أولى، عدد أفرادها (92)، بنظام التعليم الشخصي (خطة كلير)، ودرست مجموعة تجريبية ثانية، عدد أفرادها (99)، بطريقة التعلم التعاوني، ودرست المجموعة الضابطة، عدد أفرادها (97)، بالطريقة التقليدية. وتم استخدام تحليل التباين الثنائي لمعرفة أثر متغيري الدراسة (الطريقة والجنس) في تحصيل الطلبة.

وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج منها: تفوق الطريقة التعاونية على كل من طريقة كيلر والطريقة التقليدية، وتفوق طريقة كيلر على الطريقة التقليدية، ولا فرق في التحصيل يُعزى للجنس ولا للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس.

وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات أهمها ضرورة قيام أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية باستخدام طريقتي التعليم الشخصي والتعلم التعاوني اللذين أثبتتا تفوقهما على الطريقة التقليدية، وإجراء دراسات تبحث في أثر طريقة كيلر والتعلم التعاوني في التحصيل في المجالين الوجداني والنفس حركي، وإجراء مزيد من الدراسات لمعرفة مقدار التكلفة المادية للتعليم الشخصي والتعلم التعاوني مقارنة بالطريقة التقليدية.

الكلمات المفتاحية:

استراتيجية التدريس- تفريد التعليم- التعلم التعاوني- التحصيل.

ISSN:2308-5347

The Impact of The Strategies of Individualized Instruction (Claire Plan) And Cooperative Learning (Jigsaw 2) on Students Achievement in The Principles of Pedagogy Course at The University of Zarqa in Jordan

Abstract:

This study aimed to compare the impact of the individualized instruction and cooperative learning strategies on students' achievement for the course of the principles of pedagogy at the University of Zarqa in Jordan.The study sample composed of (288) students who were studying the course of principles of pedagogy in the academic year 20132014/.The sample was chosen as an intentional sample. Students in the sample were distributed into (3) groups. The fist experimental group (92 students) was taught using individualized instruction (Claire Plan). The second experimental group (99 students) was taught using cooperative learning (Jigsaw 2) strategy. The control group (97 students) was taught using the traditional way. After finishing teaching the three groups, the analysis of variance duo (3 × 2) was used to see the impact of the study variables (the method and sex) in student achievement.

The results found that the mean of achievement of students who were taught by the way of cooperative learning was better than means of those who were taught by the individualized instruction and the traditional methods.The mean of students who taught by individualized instruction method was better than those who were taught by the traditional way. However, there was no significant difference in achievement is attributed to the sex nor the interaction between the teaching method and sex. The study concluded with a set of recommendations. Some of such recommendation are that staff in Jordanian universities should use the ways of individualized instruction (Claire Plan) and cooperative learning (Jigsaw 2) in teaching their courses. More studies should be conducted to look for the impact of the methods of individualized instruction (Claire Plan) and cooperative learning (Jigsaw 2) on the achievement in the emotional and self-kinesthetic areas. Further studies can be conducted to find out the material cost of the methods of individualized instruction (Claire Plan) and cooperative learning (Jigsaw 2) compared to the traditional way.

Key words:

Teaching strategy , individualized instruction , cooperative learning , achievement.

المقدمة:

عملت دول العالم على اختلاف أنظمتها وفلسفتها ونظرتها للإنسان والحياة والكون، على نشر التعليم بين أبنائها من أجل تربية هؤلاء الأبناء، وطورت هذه الدول طرائق التدريس والمناهج، وعملت على توفير الاحتياجات بقدر الإمكان، وأجرت العديد من الدراسات والبحوث لمعالجة مشكلات هؤلاء الأبناء من أجل إعداد الإنسان القادر على تحقيق رسالته في هذه الحياة. ومع ذلك كله لم تستطع هذه الدول أن تُعد الإنسان الصالح القادر على القيام برسالته في هذه الحياة، ولعل فشل هذه الأنظمة يرجع إلى الأنظمة التربوية المعاصرة التي قامت على فلسفة وضعية من إعداد البشر وتجاهلها لمنهج الخالق عز وجل الذي حدده في كتابه الكريم وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم لتربية خلقه.

فمنذ خلق الإنسان على وجه البسيطة، وهو يقوم بتدريب أبنائه على التعايش مع البيئة الطبيعية، والتكيف مع الجماعة الذين يعيش بينهم، وعملية التدريب هذه تهدف إلى أن يعيش الفرد الجديد الوافد إلى الحياة، عيشة مناسبة منسجمة مع من حوله، وبالتالي يبقى هذا الجيل محتفظا بتراث الآباء والأجداد، فيتحقق بقاء الجنس البشري، ويستمر على هذه الأرض، وتبقى القيم، والنظم التي يريدها، ومن ثم يتحقق الهدف الأساسي لكل جماعة وهو استمرارية بقاء ثقافتها.

ومنذ أن بدأ الناس يعيشون في جماعات، تجمعهم قيم ونظم ومعتقدات وأسلوب حياة معينة، صار لكل منهم هدف في الإبقاء على أسلوبهم ونظامهم وطريقة معيشتهم، ومن هنا أصبح لكل مجموعة منهم طريقتها الخاصة في تدريب أجيالها الجديدة على الحياة، فاختلفت الآراء حول مفهوم عملية التربية، أو عملية التدريب أو التكيف مع الجماعة والمجتمع المحيط، بما فيه من عناصر طبيعية واجتماعية وتراث متراكم على مر الأجيال، وكان الاختلاف في مفهوم العملية التربوية وطرقها ووسائلها، اختلافا كبيرا بين الأمم والشعوب، وذلك باتساع ذلك المفهوم وشموله، وتشعب مباحثه وتعدد وجهات النظر فيه.

ولأن أساليب التدريس في الكثير من الجامعات العربية مشدودة إلى الفلسفة التعليمية القديمة، المبنية على أن عقل الطالب وعاء لحفظ المعلومات واسترجاعها، وعليها تتم عملية الاختبارات، باستثناء بعض أساتذة الجامعات، فإن طرق التدريس لدى غالبيتهم تقليدية تقوم على اعتبار أن مهمة التدريس في الجامعة هي حقن المعلومات في أذهان التلاميذ، وعليه حفظها ثم استرجاعها، وتفريغها في ورقة إجابة الاختبار.

وفي العصر الحديث فقد تنوعت طرق التدريس واستراتيجياته ومنها خطة كلير والتعلم التعاوني حيث التصق تفريد التعليم بتاريخ التربية القديمة، ذلك أن التعليم المفرد كان الأسلوب الأكثر شيوعاً في بداية التربية القديمة، حيث انتهجه آدم وأبناؤه والآباء من بعده، ثم كان كل من سقراط وأفلاطون وأرسطو في تربية طلابهم.

وقد أسفرت الأبحاث والجهود التربوية المنظمة عن ظهور أشكال مختلفة لتفريد التعليم، وعلى الرغم من وجود بعض الاختلافات بين هذه الأشكال، أي أنها تتفق في تحقيق تعليم يؤكد استقلالية المتعلم وإيجابيته ويتناسب مع قدراته واحتياجاته، ومن هذه الأشكال التعليم المبرمج والتعليم باستخدام الحاسوب والفيديو المتفاعل، ونظام الإشراف السمعي والتعليم الموصوف للفرد، والحقائب التعليمية ونظام التعليم الشخصي (خطة كيلر).

أما التعلّم التعاوني فهو إحدى طرق التدريس التي جاءت بها الحركة التربوية المعاصرة، والتي أثبتت البحوث والدراسات أثرها الإيجابي في التحصيل الدراسي، وتحقيق الذات وتشكيل اتجاهات إيجابية مرغوب فيها، وإتاحة الفرصة للطلبة للتحدث في مواضع مختلفة والتعليم يحدث في أجواء مريحة خالية من التوتر ترتفع فيها دافعية الطلبة إلى أعلى حد ممكن.

ويتميز التعلم التعاوني بخصائص تشجيع الطلبة على المناقشة، وتمكين الطلبة من الفهم والاستيعاب، وإتاحة الفرصة للجميع بالمشاركة، والشعور بالرضا والمتعة لدى الطلبة، ورفع مستوى أداء الطلبة

ISSN:2308-5347

أكاديمياً واجتماعياً، أما أهداف التعلّم التعاوني التربوية في تربية المتعلم من الجوانب المعرفية والنفسية والاجتماعية والأهداف النفسية في إشباع حاجاته النفسية ومساعدته على اكتشاف ميوله واهتماماته، والتأثير في سلوكه إيجابياً من خلال التفاعل مع أفرد مجموعته والأهداف الاجتماعية. يعمل التعلّم التعاوني على تنمية الشعور بالانتماء إلى الجماعة والمساهمة في تحقيق أهداف المجموعة، وطريقة اختيار المجموعة، وتحديد أدوار الأفراد في المجموعة، والمراقبة والاستماع للحوار والمناقشة، والتأكد من إنجاز الأهداف التعليمية، وتقديم التغذية الراجعة، واكتساب المتعلمين المهارات الاجتماعية، وبسبب أهمية الاستراتيجيتين جاءت هذة الدراسة لمعرفة أثر استراتيجيتي تفريد التعليم والتعلم التعاوني في تحصيل طلبة مادة مبادئ علم التربية في جامعة الزرقاء الأردنية.

مشكلة الدراسة:

تعد خطة (كيلر) و(التعلم التعاوني) استراتيجيتين متناقضتين في المظهر، في حين تؤكد الأولى العمل الفردي، وتؤكد الثانية العمل التعاوني، وكلاهما يزعم أثراً إيجابيا في تعليم الطالب. فأي الاستراتيجيتين تتفوق على الأخرى. ومن هنا يتعين تحديد مشكلة الدراسة بأنها تسعى إلى تحديد أثر استراتيجية تفريد التعليم (خطة كيلر)، واستراتيجية التعلم التعاوني (جيسكو 2) في تحصيل طلبة جامعة الزرقاء في مادة مبادئ علم التربية من خلال الإجابة عن السؤال الآتي:

ما أثر استراتيجيتي التدريس (خطة كليروالتعلم التعاوني) في تحصيل طلبة جامعة الزرقاء في مادة مبادئ علم التربية؟

أهمية الدراسة

تأتي أهمية الدراسة من خلال المبررات الآتية :

أولا: ندرة الدراسات المتعلقة بأساليب التدريس في مجال التربية، وبخاصة الدراسات التي تبحث في أثر التعلم التعاوني في تحصيل الطلبة في مادة مبادئ علم التربية، وعدم وجود دراسات في حدود علم الباحثين تناولت نظام التعليم الشخصي (خطة كيلر)؛ لذلك ستقوم الدراسة بالمقارنة بين هاتين الطريقتين في تدريس مادة مبادئ علم التربية لطلبة جامعة الزرقاء الأردنية.

ثانياً: قلة الدراسات التي تقارن بين استراتيجيتين حديثتين في التدريس إذ إن أكثر الدراسات السابقة اقتصرت على المقارنة بين طريقة تدريس حديثة والطريقة التقليدية؛ لذا تأتي أهمية الدراسة من المقارنة بين طريقة (كيلر والتعلم التعاوني)، وكلتاهما من الطرق الحديثة، لمعرفة أثرهما على تحصيل طلبة جامعة الزرقاء في مادة مبادئ علم التربية.

ثالثاً: إمكانية أن يستفيد منها المعنيون في وزارة التعليم العالي، والمديرية العامة للمناهج، والمديرية العامة للتدريب، وفي وزارة التربية والتعليم من خلال تضمينها للمناهج الدراسية وتدريب المعلمين على استخدامها في التدريس عن طريق الدورات وورش العمل.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على:

أولاً: المقارنة بين استراتيجية (خطة كيلر و جيكسو 2) في تحصيل طلبة جامعة الزرقاء في مادة مبادئ علم التربية.

ثانياً: الجانب النظري لطريقة تفريد التعليم (خطة كيلر)والتعلم التعاوني جيكسو 2.

ISSN:2308-5347

فرضيات الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى اختبار صحة الفرضيات الآتية:

- **الفرضية الرئيسة: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($@ \leq 0.05$) في تحصيل طلبة مادة مبادئ علم التربية لطلبة جامعة الزرقاء الأردنية تعزى لاستراتيجية التدريس.**
- **الفرضية الفرعية الأولى: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($@ \leq 0.05$) في تحصيل طلبة مادة مبادئ علم التربية لطلبة جامعة الزرقاء تعزى للجنس.**
- **الفرضية الفرعية الثانية: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($@ \leq 0.05$) في تحصيل طلبة مادة مبادئ علم التربية لطلبة جامعة الزرقاء تعزى للتفاعل بين استراتيجية التدريس والجنس.**

مصطلحات الدراسة:

تتبنى الدراسة المصطلحات الآتية:

1. **استراتيجية التدريس: مجموع القرارات المهمة التي يؤديها المعلم من اجل الاهتمام بتنمية العمليات الذهنية عند الطلبة، ومساعدتهم في الاعتماد على انفسهم في التعلم، وكيفية تنظيم الوقت، وإدارة الصف الدراسي بفعالية عالية (عبد الحميد،2008).**

   وتعرف إجرائيا بأنها خطة منظمة يقوم عضو هيئة التدريس بتعديلها ومتابعتها بحيث تصف الإجراءات والممارسات التي يقوم بها عضو هيئة التدريس، بغية تحقيق نتاجات التعلم المرجوة، بهدف تحسين أداء طلبة مادة مبادئ علم التربية أثناء عملية التعلم.

2. **طريقة تفريد التعليم (خطة كيلر): نظام تعلم وتعليم؛ يحث عضو هيئة التدريس من خلاله الطلبة وبشكل منفرد على الانتقال عبر الدروس وفق سرعتهم الذاتية، والتقدم من درس إلى آخر مشروطاً بمستوى الإتقان المطلوب مع تقديم التشجيع والتوجيه والتقييم من قبل أقرانهم ممن أنهوا دراسة الدرس والمهمات الموكلة إليهم (درويش،1993).**

3. **طريقة التعلم التعاوني (جيسكو 2): هي طريقة يقوم الطلبة بدراسة المادة جميعها، ويمكن استخدامها لأي موضوع في إطار الدراسات الاجتماعية؛ حيث يمكن تقسيم أي موضوع إلى أجزاء يدرسها أعضاء المجموعة، وقد أطلق على هذه الطريقة اسم (جيكسو (Jigsaw) لأنها تشبه تركيبة لعبة (Jigsaw) (القصيرين، 1998).**

   وتعرف إجرائيا بأنها :طريقة تعليمية يقوم عضو هيئة التدريس من خلالها بتقسيم الطلبة إلى مجموعات تعاونية أصلية، ثم يقسم الطلبة مرة أخرى ضمن مجموعات الخبراء التي تتشكل بإرسال كل مجموعة مندوبين من جميع المجموعات الأصلية، حيث يحدد عضو هيئة التدريس المادة التعليمية لتقسيمها على المجموعات كل يدرس الجزء المخصص له بشكل مكثف لكي يصبحوا خبراء، حيث يعمل الطلبة على نقل ما تعلموه إلى زملائهم في المجموعات الأصلية، ويتقدم أعضاء المجموعات إلى اختبار قصير بشكل فردي ويقتصر دور عضو هيئة التدريس على التوجيه والتنظيم وإعطاء التغذية الراجعة وتقديم التعزيز بشكل جماعي.

4. **التحصيل: ما يكتسبه المتعلم من مهارات، ومعارف وعلوم مختلفة، نتيجة لعمليات تعلم متنوعة ومتعددة، تدل على نشاطه العقلي المعرفي، ويقاس بالدرجة التي يحققها في امتحان مقنن يتقدم إليه عندما يطلب منه ذلك (الجلالي، 2011).**

   وإجرائياً هو مجموع المعلومات والمعارف التي اكتسبها المتعلم، ويقاس بمجموعة العلامات التي حصل عليها

ISSN:2308-5347

الطلبة في اختبار الدراسة من خلال اختبار موضوعي شامل لمحتوى مادة مبادئ علم التربية، وهنا تستخدم الدراسة اختبار التحصيل المباشر؛ وهو مجموعة العلامات للطلبة على اختبار الدراسة الذي طبق مباشرة بعد انتهاء الدراسة.

5. مبادىء علم التربية : مادة دراسية تحمل الرقم (0501100) وهي متطلب جامعي اختياري تعده جامعة الزرقاء لجميع التخصصات في كليات الجامعة باستثناء كلية التربية، وتحتوي المادة على مجموعة من المعارف والمفاهيم والمصطلحات والمبادئ والقيم، وتعريف التربية من حيث وظائفها- ونشأتها- وخصائصها، والتعرف إلى تطور الفكر التربوي وعلى النظريات التربوية الحديثة وعلاقة التربية بالعلوم الأخرى، وعلى الأسس النفسية (طبيعة عملية التعلم)، ومكونات العملية التربوية، والتجديدات التربوية، وواقع التربية والتعليم عالمياً وعربياً ومحلياً (موقع جامعة الزرقاء ، www. zu.edu.jo).

الإطار النظري:

لقد ارتبط تفريد التعليم بتاريخ التربية القديمة، ذلك أن التعليم المفرد كان الأسلوب الأكثر شيوعاً في بداية التربية القديمة، حيث انتهجه آدم وأبناؤه والآباء من بعده، ثم كان كل من سقراط وأفلاطون وأرسطو في تربية طلابهم. (نشوان، 1993) أما تعريف تفريد التعليم فهو: نظام يهدف إلى تعليم المتعلّم من خلال قيامه بالأنشطة التعليمية معتمداً على نفسه، ووفق قدراته وإمكاناته وحاجاته وبالطريقة التي يراها مناسبة، لاكتساب المعلومات والاتجاهات والمهارات، بالإضافة إلى مهارات التعلّم الذاتي مع حد أدنى من إشراف المعلم وتوجيهه وإرشاده. (نشوان،1993) ويدل على ذلك أيضاً تنوع الأساليب والطرائق المستخدمة في القرآن الكريم والسنة النبوية؛ لتتلاءم وتتناسب مع المخاطبين على اختلاف مستوياتهم وقدراتهم. (عيسى، 1994)

وقد توصلت الأبحاث والدراسات والجهود التربوية المنظمة إلى ظهور أشكال مختلفة لتفريد التعليم وعلى الرغم من وجود بعض الاختلافات بين هذه الأشكال، أي أنها تتفق في تحقيق تعليم يؤكد استقلالية المتعلم و إيجابيته ، ويتناسب مع قدراته واحتياجاته، ومن هذه الأشكال التعليم المبرمج، والتعليم باستخدام الحاسوب، والفيديو المتفاعل، ونظام الإشراف السمعي والتعليم الموصوف للفرد، والحقائب التعليمية، ونظام التعليم الشخصي (خطة كيلر). (مرعي والحية، 2002)

ويطلق على نظام التعليم الشخصي(personalized system of in striation)، ويرمز له بـ (psi)، ويسمى خطة كيلر (keller plan) وهي إحدى استراتيجيات تفريد التعليم، وينسب اسم هذه الطريقة إلى الشخص الذي استخدمها في جامعة أريزونا في الولايات المتحدة الأمريكية وهو فريد كيلر (fred Keller)، الذي كان يعمل مع عالم النفس الأمريكي سكنر؛ وذلك في مقياس علم النفس وتعدّ خطة كيلر أو ما يطلق عليه التعليم الشخصي (PSI) أحد أساليب التدريس التي استخدمت مبادئها من النظرية السلوكية التي كان رائدها سكنر. (درويش، 1993).

وقد تعلم كيلر شيفرة موريس أثناء الحرب العالمية الثانية مستخدماً مبدأ التعزيز الفوري للسلوك، وكان ينادي دائما بالتركيز على تفريد التعليم، وضرورة أن تكون الأهداف السلوكية واضحة محددة، كما نادى بتقسيم المادة التعليمية إلى وحدات متسلسلة منطقياً، وعلى ضرورة إتقان المادة التعليمية قبل الانتقال لغيرها بمعيار إتقان يحدده المعلم؛ حيث نشرت خطة كيلر في المقالة الشهيرة وداعاً أيها المعلم، والتي نشطت البحث التربوي في مجال دراسة فعالية هذا النوع من التعليم (استيته والدبس، 1987).

وقد عدَّ كيلر نظام التعليم الشخصي نظام تعلم وتعليم، يحث الطلبة وبشكل منفرد على الانتقال عبر الوحدات الدراسية وفق سرعتهم الذاتية، والتقدم من وحدة دراسية لأخرى مشروطاً بمستوى الإتقان المطلوب؛ مع تقديم التشجيع والتوجيه والتقييم لهم من قبل أقرانهم ممن أنهوا دراسة الوحدات والمهمات

ISSN:2308-5347

الموكلة لهم. (Keller .1968)

وتقوم خطة كيلر على عمل يقوم به الطالب متى شاء وحسب قدرته في دراسة المادة التعليمية لتحقيق أهدافها؛ حيث تقسم الموضوع الدراسي إلى وحدات صغيرة يمكن أن يدرسها الطالب لوحده، وينتقل من وحدة إلى أخرى بعد إتقانها، وبعد أن يجتاز الاختبار المعد لها بمعيار محدد يصل إلى (80 %) أو أكثر، والطالب يمكن أن يتعين بمراقبين في دراسته الذاتية للوحدة، وينفذ الأنشطة التعليمية الواردة في الوحدة التي تحتوي بعض التمارين حيث يزود بالتغذية الراجعة الفورية حول مدى تقدمه في فهم المادة الواردة في الوحدة الدراسية واستيعابها، وتتطلب عملية إعداد برنامج خاص بخطة التعليم الشخصي وقت تأمين؛ ويعتمد نجاح هذا البرنامج على مدى الدقة والموضوعية في إعداده، وتأتي مراحل إعداده ضمن خطوات، هي: تحديد الأهداف، وتحديد المحتوى، وإعداد الدليل الدراسي للمتعلم، وإعداد الاختبارات، وتحديد المكان ووسائل التعليم.)مرعي، الحيلة، 2002)

وتتميز خطة كيلر عند أساليب التدريس العادي بأنها تعتمد على السرعة الذاتية للمتعلم، فيما يتعلق بإتمام متطلبات المادة وذلك بالتقدم فيها وفق سرعته التي تسمح بها قدراته ووقته، والتمكن من الوحدات الدراسية حيث لا ينتقل المتعلم من وحدة إلى وحدة جديدة إلا بعد إتقان الوحدة التي تسبقها، واستخدام المحاضرات والتدريب كمصدر لإثارة دافعية الطالب، ويكون اتصال المعلم مع الطلبة خلال الكلمة المكتوبة والتوجيه والإرشاد عند الحاجة، والإفادة من الطلبة الذين أتقنوا المادة الدراسية، لتأمين العمل كمراقبين للإشراف على تنظيم وتقييم أنشطة زملائهم الذين لم يجتازوا الوحدات الدراسية. (Keller .1968)

لذلك يمكن تحديد دور المعلم في خطة كيلر في تحديد المادة العلمية وأهدافها وعرض المادة وتنظيمها، واختيار اختباراتها، والتخطيط والتصميم والإدارة والتوجيه والإرشاد للتلاميذ والمراقبين. (Calahan and smith.1990)

أما مكونات نظام التعليم الشخصي خطة كيلر فهي التقويم ويشمل الاختبارات النهائية، واختبارات المتابعة ،واتجاهات الطلبة، ثم الإتقان ويكون بمعيار (80 - 90)، ولا يسمح للطالب بالانتقال من وحدة إلى أخرى إذا لم يتحقق مستوى الإتقان المطلوب، ثم التغذية الراجعة. ويقوم المراقبون بما يساعد المتعلم في التعريف بأخطائه ودراستها وتصحيحها، ثم مراجعة الوحدات السابقة التي تكون على شكل وحدات تعلم فردي عليها عدد من الأسئلة القصيرة، ودليل دراسي واختبار قصير للمراجعة، ثم المراقبون وهم الطلبة الذين أنهوا مادتهم التعليمية ويعملون على مساعدة زملائهم في توضيح المفاهيم، وتوزيع أوراق الاختبارات وتصحيح الاختبارات بشكل منفرد، ولكل طالب على حدة وجهاً لوجه، وحل التمارين، واستلام الشكاوى من المتعلمين حول الاختبارات والمادة التعليمية، ثم حجم الوحدات التعليمية؛ حيث تقسم المادة إلى وحدات صغيرة بحيث يتم اختبار الطالب في كل هدف من أهداف المساق. (keller، 1968)

أما التعلّم التعاوني المنظم فقد بدأ على يد دويتش (Deutsen) عام (1949) والذي نادى به كبديل للتعلم التقليدي الذي يركز على الشرح والعرض من قبل المعلم، وذلك بالتحول وجعل الطالب محور العملية التعليمية.

والتعلّم التعاوني إحدى طرق التدريس التي جاءت بها الحركة التربوية المعاصرة، والتي أثبتت البحوث والدراسات أثرها الإيجابي في التحصيل الدراسي، وتحقيق الذات وتشكيل اتجاهات إيجابية مرغوب فيها، وإتاحة الفرصة للطلبة للتحدث في مواضع مختلفة، والتعليم يحدث في أجواء مريحة خالية من التوتر ترتفع فيها دافعية الطلبة إلى أعلى حد ممكن. (سماره 1998)

ويعرف التعلم التعاوني بأنه طريقة تدريس تقوم على توزيع طلبة الصف إلى مجموعات صغيرة من قبل المعلم، يتراوح عدد كل مجموعة ما بين (3 - 6) طلاب حسب حجم الصف، ومن مختلف المستويات يتشاركون مع بعضهم بعضا لتحقيق الأهداف التي رسمها المعلم بحيث يتم التنافس بين المجموعات والتعاون بين أفراد المجموعة الواحدة، ويقتصر دور المعلم على التوجيه والتنظيم العام لعمل هذه المجموعات وإعطاء التغذية

ISSN:2308-5347

الراجعة وتقديم التعزيز بشكل جماعي. (أشتيوه، 1999)

ويتميز التعلم التعاوني بخصائص تشجيع الطلبة على المناقشة وتمكين الطلبة من الفهم والاستيعاب وإتاحة الفرصة للجميع بالمشاركة، والشعور بالرضا والمتعة لدى الطلبة، ورفع مستوى أداء الطلبة أكاديمياً واجتماعياً، أما أهداف التعلّم التعاوني التربوية في تربية المتعلم من الجوانب المعرفية والنفسية والاجتماعية والأهداف النفسية في إشباع حاجاته النفسية ومساعدته على اكتشاف ميوله واهتماماته والتأثير في سلوكه إيجابياً؛ من خلال التفاعل مع أفرد مجموعته والأهداف الاجتماعية، ويعمل التعلّم التعاوني على تنمية الشعور بالانتماء إلى الجماعة، والمساهمة في تحقيق أهداف المجموعة، وطريقة اختيار المجموعة، وتحديد أدوار الأفراد في المجموعة والمراقبة والاستماع للحوار والمناقشة، والتأكد من إنجاز الأهداف التعليمية وتقديم التغذية الراجعة واكتساب المتعلمين للمهارات الاجتماعية. (كوجك، 1997)

أما أشكال التعلّم التعاوني وطرقه؛ فهي استراتيجية جونسون، ومباريات ألعاب الفرق، وفرق الطلبة شعب التحصيل، وتعليم المجموعات الصغيرة، والعمل المتكامل (جيكسو 1) والعمل المتكامل (جيكسو 2). (الخطيب، 1995)

أما استراتيجية (جيكسو 2) فيقوم الطلبة بدراسة المادة جميعها، ويمكن استخدامها لأي موضوع في إطار الدراسات الاجتماعية؛ حيث يمكن تقسيم أي موضوع إلى أجزاء يدرسها أعضاء المجموعة، وقد أطلق على هذه الطريقة اسم (جيكسو (Jigsaw) لأنها تشبه تركيبة لعبة (Jigsaw). (القصيرين، 1998)

وتقوم إجراءات (جيكسو 2) على مجموعة من الإجراءات هي: اختيار المتعلم وحدة تعليمية يقسمها إلى موضوعات رئيسة، وتوزيع الطلبة على المجموعات؛ بحيث يكون أفراد المجموعة الواحدة غير متجانس، وعددهم من (6-5)، ويتم توزيع المادة التعليمية على المجموعات الأصلية، وإعطاء كل فرد في المجموعة الواحدة جزءاً من المادة التعليمية بحيث يصبح فيما بعد خبيراً لهذا الجزء، ويدرس كل فرد في المجموعة الأصلية الجزء المكلف به، وتقديم خطة عمل من قبل الطلبة الخبراء المشتركين في الموضوع نفسه بعد المناقشة وتبادل المعلومات، وبعد مناقشة الخبراء للموضوع المشترك يعودون إلى مجموعاتهم الأصلية لتدريسها هذا الموضوع، وبعد إتقان المادة التعليمية يخضع الطلبة لاختبار فردي في المادة التعليمية كاملة، وتعد نتائج الاختبار الفردي نتائج للمجموعات وتكرار الخطوات السابقة بالنسبة للموضوعات المشتركة الأخرى وتحسب درجات المجموعات من خلال نتائج أفرادها. (مرعي والحيلة، 2002)

الدراسات السابقة:

قام الباحثون بمراجعة مجموعة من الدراسات، التي تناولت نظام التعليم الشخصي (خطة كيلر)، والدراسات التي تناولت التعلم التعاوني، والدراسات التي قارنت بينهما. وفيما يلي ملخص لأهم هذه الدراسات والنتائج التي توصلت إليها:

من الدراسات التي تناولت نظام التعليم الشخصي (خطة كيلر) الخطيب (1993) بعنوان "تحليل تجريبي لأثر بعض عناصر خطة كيلر على تحصيل الطلبة في مساق جامعي" هدفت إلى استقصاء فاعلية خطة كيلر في تدريس مادة علم النفس في الجامعة الأردنية، وتكونت عينة الدراسة من الطلبة المسجلين في شعبتين من شعب مادة علم النفس، وعددهم (108) طالباً وطالبة، اختيرت الشعبتان عشوائياً؛ إحداهما مجموعة تجريبية درست باستخدام خطة كيلر، بلغ عددها (56) طالباً وطالبة، والأخرى ضابطة بلغ عدد أفرادها (52) طالباً وطالبة، أما الأداة فكانت اختبار تحصيلي من نوع الاختيار من متعدد مكون من (50) فقرة، استخدم هذا الاختبار كاختبار قبلي وبعدي. وأظهرت نتائج التحليل تفوق الطلبة الذين درسوا باستخدام خطة كيلر على أفراد المجموعة الضابطة الذين درسوا باستخدام طريقة المحاضرة.

أما دراسة كالهان وسميث Callahan & Smith (1990) بعنوان" أثر استخدام وحدات مبرمجة في علم النفس حسب خطة كيلر" إذ هدفت إلى معرفة أثر استخدام وحدات مبرمجة في علم النفس حسب

ISSN:2308-5347

خطة كيلر لدى ثمانية من الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية، مقارنة مع عينة ضابطة مكونة من (12) طالباً موهوباً درست مادة علم النفس بأسلوب التعلّم المعتاد في مدرسة البيوكيوريك في الولايات المتحدة الأمريكية. وأظهرت النتائج تفوق الطلبة الذين درسوا بطريقة خطة كيلر على الطلبة الذين درسوا بالطريقة التقليدية حيث أكملوا مادتهم التعليمية في زمن أقل بثلاث أسابيع، مما يدل على أن استخدام خطة كيلر مع الطلبة الموهوبين عقلياً فعّال بصورة كبيرة ويساعد في سرعة التعلّم لديهم.

ومن الدراسات التي تناولت التعلّم التعاوني دراسة القبيل (1995) بعنوان "أثر استخدام طريقة التعلم التعاوني في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي في مادة الجغرافيا مقارنة بالطريقة التقليدية" هدفت الدراسة إلى معرفة أثر التعلّم التعاوني في التحصيل مقارنة بالطريقة التقليدية. وشملت عينة الدراسة (430) طالباً وطالبة، موزعين على (12) مدرسة؛ ست مدارس للذكور وست مدارس للإناث بواقع شعبة في كل مدرسة؛ حيث قسمت العينة بطريقة عشوائية مجموعة تجريبية عدد أفرادها (220) طالباً وطالبة، تعلمت باستخدام طريقة التعلم التعاوني ومجموعة أخرى ضابطة عدد أفرادها (210) طلاب وطالبات تعلموا بالطريقة التقليدية، وقد أعطيت المجموعتان اختبارا مكونا من (30) فقرة من نوع الاختيار من متعدد؛ وبهذا أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل تعزى للجنس ولصالح الإناث، ووجود أثر للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس.

وقام سلافين وكارويت (1981) بدراسة بعنوان "أثر استقصاء طريقة التعلم التعاوني في النتاجات المعرفية والانفعالية في مادة العلوم عند طلبة الصف الرابع والخامس مقارنة بالطريقة التقليدية، إذ هدفت إلى معرفة أثر طريقة التعلّم التعاوني على النتاجات المعرفية الانفعالية مقارنة بالطريقة التقليدية، وقد تكونت عينة الدراسة من (456) طالباً وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة أن مجموعة التعلّم التعاوني قد تفوقت على مجموعة التعلّم بالطريقة التقليدية، وقد أوصت الدراسة بتطبيق هذه الطريقة في التدريس في كافة المواد الدراسية وعلى العلوم بفروعها المختلفة؛ وذلك لزيادة الثقة بفاعلية هذه الطريقة.

أما الدراسات التي قارنت بين نظام التعليم الشخصي والتعلّم التعاوني فقد قامت القصيرين (1998) بدراسة بعنوان "أثر استخدام كل من التعلّم التعاوني والتعليم الشخصي في تحصيل طلبة الصف العاشر للمفاهيم التاريخية"، وقد هدفت الدراسة إلى معرفة أثر التعلم التعاوني والتعليم الشخصي في التحصيل على مبحث التاريخ في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (172) طالباً وطالبة في (6) شعب؛ تم تقسيمها على ثلاث مجموعات؛ مجموعة تجريبية أولى: درست بطريقة التعلّم التعاوني، والمجموعة الثانية: تجريبية عدد أفرادها (51) طالباً وطالبة درست بطريقة التعليم الشخصي، ومجموعة ثالثة ضابطة: عدد أفرادها (61) طالباً وطالبة درست بالطريقة التقليدية، ولأغراض هذه الدراسة تم إعداد اختبار تحصيلي من نوع الاختيار من متعدد، وتطوير وحدة تعليمية حسب التعلم التعاوني والتعليم الشخصي، وكشفت نتائج الاختبار عن تفوق التعلم التعاوني على التعليم الشخصي وعدم وجود فروق تُعزى للجنس.

أما دراسة سوارتز (1990) Swartz بعنوان "مقارنة التعلّم التعاوني والتعليم الفردي في تعلّم الاتصال لطلبة المرحلة الثانوية البريدية، حيث هدفت الدراسة إلى معرفة أثر مقارنة التعلّم التعاوني والتعليم الفردي في تعلّم الاتصال اللغوي في مادة اللغة الانجليزية، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين؛ الأولى تجريبية؛ تعلمت بالطريقة التعاونية، وعدد أفرادها (30) طالباً، والثانية ضابطة؛ عدد أفرادها (89) طالباً درسوا بالطريقة الفردية، وأظهرت النتائج تفوق التعلّم التعاوني على مجموعة التعليم الفردي في الكتابة والاتصال والتحصيل في اللغة الإنجليزية.

أما دراسة ميفاريج (1985) Mevarech بعنوان "مقارنة أثر كل من التعلّم التعاوني والتعليم الفردي في التحصيل" إذ هدفت إلى معرفة أثر كل من التعلّم التعاوني والتعليم الفردي في تحصيل طلبة الصف العاشر في الرياضيات، وتكونت عينة الدراسة من (134) طالباً، موزعين على خمسة صفوف درست الرياضيات لمدة أسبوعين، وقسمت الصفوف الخمسة عشوائياً؛ مجموعة تتعلّم بالطريقة التعاونية الإتقانية، ومجموعة تتعلّم بالطريقة الفردية الإتقانية، ومجموعة تتعلم بالطريقة الفردية غير الإتقانية، ومجموعة ضابطة

ISSN:2308-5347

واحدة. وأظهرت النتائج تفوق مجموعة التعلم التعاوني الإتقاني على المجموعات الأخرى في القدرة على إجراء العمليات الحسابية والاستيعاب.

أما دراسة فوستر (1981) Foster بعنوان "أثر كل من التعلّم التعاوني والتعليم الفردي في تنمية الإبداع والاتجاهات لدى طلبة الصفين الخامس والسادس الأساسي" وقد هدفت الدراسة إلى معرفة أثر التعلم التعاوني والتعليم الفردي في تنمية الإبداع والاتجاهات عند الطلبة. وتكونت عينة الدراسة من (111) طالبة، قسمت إلى مجموعتين؛ الأولى: درست بطريقة التعليم الفردي، وعدد أفرادها (56) طالبة، والمجموعة الثانية: درست بطريقة التعليم الفردي، وعدد أفرادها (55) طالبة، وهي ضابطة وقد طبق الباحث اختبار تورانس للتفكير الإبداعي، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في تنمية الإبداع، ولكن كان اتجاه المجموعة التعاونية نحو الإبداع وبيئة التعلّم أكثر إيجابية من طلبة المجموعة الذين تعلموا بالطريقة الفردية.

ويلاحظ من خلال مناقشة النتائج أن الدراسة الحالية تتفق مع نتائج دراسة الخطيب (1993)، ودراسة كالهان وسميث (1990) Callahan & Smith من حيث تفوق استراتيجية خطة كليرعلى الطريقة التقليدية، كما يلاحظ كذلك اتفاق الدراسة الحالية مع نتائج دراسة القبيل (1995)، وسلافين وكارويت (1981)، واتفاقها مع دراسة القصيرين (1998) و سوارتز(1990) Swartz و ميفاريج Mevarech (1985).

منهجية الدراسة وإجراءاتها :

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي فقد تم استخدام الأسلوب الميداني في جمع البيانات، فقد طور الباحثون تصميم مادة تعليمية واختبار لتحقيق أغراض الدراسة، وتضمن الاختبار مجموعة من الفقرات تم تحليلها إحصائياً لاختبار صحة فرضيات الدراسة علاوة على المسح المكتب؛ وذلك للاستفادة من المراجع والمصادر الجاهزة لبناء الخلفية النظرية، والبحث في الدراسات السابقة لمجتمع الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكّون مجتمع الدراسة من جميع طلبة مادة مبادئ علم التربية في جامعة الزرقاء الأردنية للعام الدراسي 2013/2014 الفصل الدراسي الأول، وقد بلغ عددهم حسب إحصاءات وحدة القبول والتسجيل(745) طالباً وطالبة موزعين على ثماني شعب.

عينة الدراسة

تشمل عينة الدراسة على (288) طالباً وطالبة، موزعين على (3) شعب من شعب مادة مبادئ علم التربية في جامعة الزرقاء للعام الدراسي (2013 - 2014)، وتم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات هي:

- مجموعة تجريبية أولى: وهي المجموعة التي درست باستراتيجية التعليم الشخصي (خطة كيلر) وتتكون من ذكور عدد أفرادها (52) طالبا، وشعبة إناث عدد أفرادها (40) طالبة.
- مجموعة تجريبية ثانية: وهي المجموعة التي درست بطريقة التعلم التعاوني؛ وتتكون من شعبة ذكور عدد أفرادها (55) طالباً، وشعبة إناث عدد أفرادها (44) طالبة.
- مجموعة ضابطة ثالثة: وهي المجموعة التي درست بطريقة التعلم التقليدية، وتتكون من شعبة ذكور عدد أفرادها (54) طالبا، وشعبة إناث عدد أفرادها (43) طالبة.
- اختبرت هذه العينة بطريقة قصدية، لوجود الباحثين في الجامعة وممارسة التدريس، كما

ISSN:2308-5347

أن جامعة الزرقاء الأردنية من الجامعات المستقطبة التي تستقبل الطلبة من عمان والزرقاء والمحافظات المجاورة؛ مما يضمن تمثيل العينة لمجتمع الدراسة بشكل جيد.

أدوات الدراسة

يتطلب تنفيذ هذه الدراسة اختباراً تحصيلياً، وتنظيم مادة تعليمية حسب طريقتي التعلم الشخصي (خطة كيلر) والتعلم التعاوني وفيما يلي تفصيل لكيفية تطوير الاختبار والمادة التعليمية؛ إذ تم إعداد اختبار لقياس تحصيل طلبة مادة مبادئ علم التربية في جامعة الزرقاء إذ تم تحليل المادة التعليمية وهي الموضوعات التي اختيرت، ثم صياغة أهداف تلك الموضوعات في ضوء التحليل، وإعداد جدول مواصفات، وإعداد فقرات تقيس الأهداف التي صيغت؛ بحيث التزم بجدول المواصفات والتأكد من صدق الاختبار بعرضه على عدد من المحكمين، وتطبيق الاختبار على عينة استطلاعه للتعرف على أي مشكلات قد تواجه الطلبة، وتقدير الوقت اللازم للإجابة.

وأما مادة التعليم الشخصي (خطة كيلر) فقد تم مراجعة الأبحاث والدراسات والمقالات والمراجع المتعلقة بتقدير التعليم بعامة والتعليم الشخصي خطة كيلر بخاصة؛ حيث تم تحديد المادة التعليمية، ثم تحديد الأهداف السلوكية، ثم تحديد التعلم القبلي الذي يتضمن المتطلبات الأساسية لتعليم المادة والعمل على توفيرها، ثم تحديد الشكل الذي ستقدم فيه المادة التعليمية للطلبة، حيث قدمت على شكل مادة تعليمية مكتوبة تخاطب المتعلم، وتطرح عليه مجموعة من الأسئلة، ثم إعداد دليل الدراسة بجميع المواضيع، ويبين الدليل كيفية السير في المواضيع الدراسية والانتقال من موضوع لآخر، وكيفية تعامل المتعلم مع المادة التعليمية، ثم إعداد الاختبارات على شكل اختبار من نوع الاختيار من متعدد، بحيث غطت الموضوعات الخمسة كافة بمعدل اختبار لكل درس، لا بد لكل متعلم من أن يأخذه في نهاية كل درس لينتقل للدرس الذي يليه، وتم تصحيح الاختبار وجهاً لوجه من قبل المراقبين، ثم تعيين المراقبين من الطلبة الذين انتهوا من أعمالهم في وقت مبكر من ذوي الكفاءة ولديهم القدرة على تقديم الإرشاد لزملائهم، إضافة إلى تقديم المساعدة لمن يحتاج إليها، وتصحيح الأوراق وغير ذلك ثم التأكد من صدق المادة التعليمية من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين المختصين.

أما مادة التعلّم التعاوني فقد تم مراجعة الأبحاث والدراسات والمقالات والمراجع المتعلقة بالتعلم التعاوني، وإعداد المادة التعليمية وفقاً لطريقة التعلّم التعاوني (جيكسو2)، حيث تم تحديد المادة التعليمية؛ وهي المادة ذاتها التي تم اختيارها للتعليم، ثم تحديد الأهداف السلوكية والمتطلبات الأساسية لتعليم المادة والعمل على توفيرها، وتحديد الشكل الذي ستقدم فيه المادة التعليمية للطلبة؛ حيث تم تقديمها حسب إجراءات (جيكسو 2)، وللتأكد من صدق المادة التعليمية عرض على لجنة من المحكمين وهم نفس لجنة التحكيم التي قامت بتحكيم المادة التعليمية الخاصة بنظام التعليم الشخصي (خطة كيلر).

صدق أدوات الدراسة وثباتها:

للتأكد من صدق الاختبار تم عرض محتوى الاختبار والأهداف الواردة في المادة التعليمية وجدول المواصفات على لجنة من المحكمين؛ وهم أربعة أساتذة مختصين في أساليب تدريس والقياس والتقويم وعلم النفس من جامعة الزرقاء للتأكد من مدى تمثيل فقرات الاختبار لمحتوى الوحدة والأهداف المتعلقة بها، والتأكد من صحة صياغة الفقرات ومراعاتها لشروط بناء الاختبارات وسلامة اللغة المستخدمة ووضوحها، ومدى تجانس البدائل، ومدى قياس الفقرة للهدف الذي وضعت من أجل قياسه، وثم إجراء التعديلات اللازمة.

وللتأكد من صدق المادة التعليمية للتعليم الشخصي(خطة كيلر) ثم عرض المادة التعليمية على لجنة من المحكمين المختصين وهم أربعة أساتذة من جامعة الزرقاء مختصين في أساليب التدريس والقياس والتقويم، وتصميم المواد التعليمية وإنتاجها، وتزويد المحكمين بالمادة التعليمية والأهداف السلوكية، وإجراءات

ISSN:2308-5347

تصميم المادة حسب طريقة كيلر. وطلب إلى لجنة التحكيم إبداء آرائهم حول الصياغة اللغوية للمادة ومدى مناسبتها لمستوى الطلبة ودرجة التزام الدراسة بتصميم المادة وتطويرها وفق خطة كيلر، ومدى الدقة في تحديد التعلم القبلي، ومدى مناسبة الاختبارات في نهاية كل موضوع.

وللتأكد من صدق المادة التعليمة الخاصة بالتعلّم التعاوني عُرضت على لجنة المحكمين وهم نفس لجنة التحكيم التي قامت بتحكيم المادة التعليمية الخاصة بنظام التعليم الشخصي (خطة كيلر). وتزويد أعضائها بالمادة التعليمية، وإجراءات تصميم المادة وتطويرها وفق طريقة التعلّم التعاوني (جيكسو 2)، وطُلب إليهم التزام الدراسة بتصميم المادة وتطويرها وفق طريقة التعلّم التعاوني (جيكسو 2)، وقد أبدت اللجنة ملاحظات تتعلق بالصياغة اللغوية وأضافت بعض المعلومات حيث تم الأخذ بالملاحظات ما لم تتعارض مع المحتوى التعليمي وفق الخطة الدراسية لمادة مبادئ علم التربية.

ثبات الاختبار:

ومن أجل ثبات الاختبار تم حساب معامل ثبات الاختبار بمعادلة كودر- ريتشاردسون (KR20) على عينة الدراسة كاملة وبعد الانتهاء من إجراء التجربة كان معامل ثباته (0.84).

أساليب التحليل الإحصائي

تم التأكد من تكافؤ مجموعات الدراسة نتيجة لتحليل أدائهم على الاختبار القبلي باستخدام تحليل التباين الثنائي (3×2)، حيث استخدم هذا التحليل أيضاً لدراسة أثر متغيري الدراسة (الطريقة والجنس) في تحصيل الطلبة.

نموذج الدراسة

اشتملت هذه الدراسة على المتغيرات المستقلة في طريقة التدريس بمستوياتها الثلاث، وهي: طريقة التدريس حسب طريقة التعليم الشخصي (خطة كيلر)، وطريقة التدريس حسب التعلّم التعاوني (جيكسو 2)، والطريقة التقليدية، ومتغير مستقل ثانٍ هو الجنس؛ وله فئتان: ذكور، وإناث. وأما المتغير التابع فهو أداء الطلبة على اختبار التحصيل، وله مستوىً واحد هو التحصيل المباشر.

عرض النتائج ومناقشتها

حاولت هذه الدراسة معرفة أثر طريقتي التعليم الشخصي (خطة كيلر) والتعلم التعاوني مقارنة بالطريقة في تحصيل طلبة مادة مبادئ علم التربية في جامعة الزرقاء، ولتحقيق هذا الهدف تم اختيار عينة قصدية مكونة من (288) طالباً وطالبة، وزعت على (3) شعب؛ بحيث تم تدريس كل شعبتين بطريقة من طرق التدريس الثلاثة (كيلر، تعاوني، تقليدية).

حيث كشف تحليل التباين الثنائي لعلامات الطلبة على الاختبار القبلي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) ويبين الجدول رقم (1) نتائج هذا التحليل.

ISSN:2308-5347

جدول رقم (1) تحليل التباين الثنائي لعلامات الطلبة على الاختبار القبلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
الطريقة	10.01	2	5.005	1.363	.295
الجنس	5.448	1	5.448	2.039	.164
التفاعل بين الطريقة والجنس	3.788	2	1.894	.642	.548
الخطأ	897.393	283	3.171		
المجموع	916.639	288			

ولما كان الطلبة متساوين في متوسطات علاماتهم فقد استخدم تحليل التباين الثنائي لمعالجة البيانات، وقد كشف تحليل التباين عن النتائج التي يوضحها الجدول رقم(2).

جدول رقم (2)تحليل التباين الثنائي لعلامات الطلبة على الاختبار البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
الطريقة	1082.356	2	541.786	32.655	.000
الجنس	3.894	1	3.894	.223	.648
التفاعل بين الطريقة والجنس	41.296	2	20.648	1.184	.309
الخطأ	4666.953	283	16.491		
المجموع	5749.499	288			

أولا: النتائج المتعلقة بالتحصيل حسب طرق التدريس

كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($@ \leq 0.05$) في متوسطات تحصيل طلبة مادة مبادئ علم التربية في جامعة الزرقاء تعزى لطريقة التدريس حيث كانت متوسطات طرق التدريس (كيلر، التعاوني، التقليدية) كما هو موضح في الجدول رقم (3).

جدول رقم (3)المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لمجموعات الدراسة

طريقة التدريس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
كيلر	17.98	3.85
تعاونية	20.64	4.46
تقليدية	14.79	4.06

ولتحديد طريقة التدريس التي كانت الفروق لصالحها استخدم اختبار شيفية للمقارنات البعدية الموضح في جدول رقم (4)

ISSN:2308-5347

جدول رقم (4)نتائج اختبار شيفية للفروق بين متوسطات المجموعات

فروق متوسطات طرق التدريس	طريقة كيلر	الطريقة التعاونية	الطريقة التقليدية
طريقة كيلر	-	3.000-	2.90×
الطريقة التعاونية	-	-	5.90×
الطريقة التقليدية	-	-	-

ويتضح من جدول شيفيه السابق النتائج الآتية :

1 - **وجود فروق ذات دلالة إحصائية (@ ≤ 0.05) بين متوسطات مجموعة التعلم التعاوني ومجموعة كيلر والطريقة التقليدية لصالح مجموعة التعلم التعاوني؛ مما يعني أن المجموعة التي تعلمت باستخدام طريقة التعلم التعاوني كان تحصيلها أفضل من المجموعة التي تعلمت باستخدام طريقة كيلر والطريقة التقليدية.**

2 - **وجود فروق ذات دلالة إحصائية (@ ≤ 0.05) بين متوسطات مجموعة كيلر ومجموعة الطريقة التقليدية ولصالح كيلر.**

ثانياً : النتائج المتعلقة بالتحصيل حسب متغير الجنس

كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (@ ≤ 0.05) بين متوسطات تحصيل طلبة مبادئ علم التربية في جامعة الزرقاء تعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس، ويبين الجدول رقم (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعات الدراسة الناتجة عن التفاعل بين طريقة التدريس والجنس.

جدول رقم(5)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس

الجنس	الطريقة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكور	كيلر	17.43	3.58
	تعاوني	21.41	4.26
	تقليدية	14.46	4.37
إناث	كيلر	18.57	4.00
	تعاوني	20.08	4.53
	تقليدية	15.08	3.55

اختبار الفرضيات

الفرضية الرئيسة

وتنص الفرضية على أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (@ ≤ 0.05) في تحصيل طلبه مادة مبادئ علم التربية في جامعة الزرقاء تعزى لطريقة التدريس.

يلاحظ من الجدول رقم (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (@ ≤ 0.05) بين متوسطات كل من علامات الطلبة الذين درسوا حسب طريقه التعلم التعاوني؛ والذين درسوا حسب طريقتي التعليم الشخصي والطريقة التقليدية لصالح مجموعة التعلم التعاوني وتفوق طريقة نظام التعليم الشخصي على الطريقة

ISSN:2308-5347

التقليدية.

الفرضية الفرعية الأولى:

وتنص الفرضية على: أنه لايوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($@ \geq 0.05$) في تحصل طلبة مادة مبادئ علم التربية في جامعة الزرقاء الأردنية تعزى للجنس.

يلاحظ من الجدول رقم(5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($@ \geq 0.05$) في تحصل الطلبة في مادة مبادئ علم التربية في جامعة الزرقاء تعزى للجنس، مما يعني عدم وجود فروق عند الذكور والإناث بين متوسطات علامات الذكور والإناث في التحصيل.

الفرضية الفرعية الثانية:

وتنص الفرضية على أنه لايوجد ذات دلالة إحصائية ($@ \geq 0.05$) في تحصيل الطلبة في مادة مبادئ علم التربية في جامعة الزرقاء الأردنية تعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس.

يلاحظ من الجدول رقم (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($@ \geq 0.05$) في تحصيل الطلبة في مادة مبادئ علم التربية في جامعة الزرقاء الأردنية تعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس؛ مما يعني عدم مناسبة إحدى طرق التدريس الثلاثة لأحد الجنسين دون الآخر.

مناقشة النتائج

توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

أولاً: تفوق طريقة التعلم التعاوني على كل من طريقتي التعليم الشخصي والطريقة التقليدية؛ مما يثبت أن التعلم التعاوني أكثر فعالية مقارنة مع طريقة التعليم الشخصي والطريقة التقليدية، وقد يعزى هذا التفوق إلى توفر البيئة الإيجابية لتفاعل المتعلم مع المواقف التعليمية؛ ذلك أن المتعلم يعدّ مشاركا نشطا في عملية التعلم، وليس مستقبلا للمعلومات فقط، إضافة إلى تعاون أفراد المجموعة الواحدة لتتنافس مع المجموعات الأخرى واستغلال القدرات والإمكانات لطلاب المجموعة الواحد، وقد يسهم جو التعاون في إيجاد أجواء مريحة خالية من التوتر فيها دافعية الطلبة إلى أعلى حد ممكن، ومساعدة الطلبة ذوي التحصيل المتدني من القدرة على الفهم والاستيعاب وبخاصة أن المشاركة في العمل متاحة لجميع الطلبة.

وتفوق طريقة التعليم الشخصي على الطريقة التقليدية؛ وقد تعود النتيجة إلى التغذية الراجعة المتكررة والمستمرة التي حصل عليها الطلبة بطريقة التعليم الشخصي، بينما افتقر إليها الطلبة الذين درسوا بالطريقة التقليدية.

ثانياً: عدم وجود فروق تعزى للجنس بين الطلبة الذكور والإناث في التحصيل، وقد تعزى هذه النتيجة إلى تشابه الاستعدادات والقدرات والاهتمامات بالمادة الدراسية لدى الجنسين الذكور والإناث، والاستعدادات والقدرات والاهتمامات بالمادة الدراسية لدى الجنسين الذكور والإناث، وتشابه البيئة والظروف الاجتماعية والاقتصادية لأفراد العينة إضافة إلى تساوي ساعات الدراسة للذكور والإناث.

ثالثاً: عدم وجود فروق تعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس؛ مما يعني عدم مناسبة إحدى الطرق الثلاثة (كيلر، تعاون، تقليدية)لأحد الجنسين دون الآخر، وقد تعزى النتيجة إلى أثر الطرق الثلاثة في التحصيل دون الأثر الرئيس لمتغير الجنس، فكان تأثير الطرق واحداً على جميع الطلبة سواء كانوا ذكورا أم إناثا، إضافة إلى نوعية المادة الدراسية (مبادئ علم التربية) التي قد تشكل اهتماما مشتركا لكلا الجنسين، إضافة إلى احتمالية طبيعة المعرفة حيث كانت سهلة، وكان معظمها على مستوى الفهم والتذكر.

ISSN:2308-5347

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يخلص الباحثون إلى تقديم مجموعة من التوصيات في ما يلي أهمها :-

1 - قيام أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية باستخدام طريقتي التعليم الشخصي والتعليم التعاوني اللذين أثبتتا تفوقهما على الطريقة التقليدية.

2 - إجراء دراسات تبحث في أثر كل من التعليم الشخصي والتعليم التعاوني في التحصيل في المجالين الوجداني (الانفعالي) والنفسحركي.

3 - إجراء دراسات تتعلق بالمورد التعليمي للتعليم الشخصي وطريقة التعلم التعاوني وعلاقة كل منهما بالتكاليف المادية؛ مقارنة بأسلوب التعليم التقليدي.

4 -إجراء دراسات للمقارنة بين طريقة التعليم الشخصي والتعليم التعاوني والمبرمج؛ لمعرفة أي هذه الطرق أكثر فاعلية.

المراجع:

إستيتة، دلال والدبس، محمد، (1987). الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم. عمان، جمعية عمال المطابع الوطنية.

أشتيوه ، فوزي ،(1999). أثر طريقتي الاستقصاء والتعلم التعاوني في التحصيل الفوري والمؤجل لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مادة التربية الإسلامية، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية.

الحيلة ، محمد، (1993) . أثر نظام التعليم الشخصي في تحصيل طلاب الصف العاشر في المادة الجغرافيا ، رسالة ماجستير غير منشوره ، جامعة اليرموك، إربد.

الخطيب، جمال(1995) . أثر جنس المجموعة وحجمها في التعلم التعاوني على التحصيل، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد.

الخطيب، جمال(1993) " تحليل تجريبي لأثر بعض عناصر خطة كيلر على تحصيل الطلبة في مساق جامعي، مجلة اتحاد الجامعات العربية، المجلد 28، ص235-223.

درويش ، صبحية. (1993). أثر استخدام خطة كيلر والتعليم المبرمج الخطي المطور وأسلوب التعليم المعتمد في تحصيل طالبات الصف السابع الأساسي لبعض المفاهيم العلمية واحتفاظها بها في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد.

الجلالي، لمعان (2011)، التحصيل الدراسي، دار المسيرة للنشر والتوزيع،عمان

سمارة، نواف. (1998). أثر استخدام طريقة التعلم التعاون في تحصيل الطلاب في مبحث الكيمياء العامة العلمية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القديس يوسف، بيروت.

عبد الحميد، جابر(2008)، استراتيجيات التدريس والتعلم، عمان: دار الفكر العربي.

عيسى، وائل (1994)" أثر تفريد التعليم على تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي الأدبي من مادة التربية الإسلامية"، رسالة مافيير غير منشورة، جامعة اليرموك.

كوجك، كوثر. (1997). اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس،القاهرة: عالم الكتب.

القبيل، فايز(1995). أثر استخدام طريقة التعلم التعاوني في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي في

ISSN:2308-5347

مادة الجغرافيا مقارنة بالطريقة التعليمية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية.

القصيرين، بسما. (1998) "أثر استخدام كل من التعلم التعاوني والتعلم الشخصي في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي للمفاهيم التاريخية"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد.

مرعي، توفيق والحيلة، محمد (2002) "طرائق التدريس العامة"، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

نشوان ، يعقوب (1993) "التعليم المفرد بين النظرية والتطبيق"، عمان: دار الفرقان للنشر.

موقع جامعة الزرقاء www.zu.edu.jo

foster, G,(1981) Creativity and the group problem solving', Dissertation Abstracts international,24m(7),p 3093-A

Johnson, D, And Johnson, R (1985)'' Student- Student in traction; ignored but powerful'' Journal of Teacher Education , 36,(4), 2226-

Keller, F, (1968). Good bye teacher, journal of Applied Behavior Analyzed no,3 ,P,7989-.

Mevarech, E, (1985) " The effect of cooperative mastery Learning Strategies on Mathematics achievement'', Journal of Educational Research,78,(6),p 372377-

Callahan, and smith, R (1990) " killers Personalized system of instruction in junior high Gifted Program", Roeper Review, 13,(1), P3944-

Slavin, R and Kurweit,N,"(1981) Coghitive and effective outcome of intensive student team Learning experiehce " , Journal of Experimental Eduction , 502, (1), P 2535-.

Swart, R, (1990)" ineffectiveness of hetero gehenous cooperative learning group in the teaching of business communication at the past secondary level, Dissertation Abstracts inteynational, 5, (1), P 7293-.

ISSN:2308-5347

تطوير الأداء الأكاديمي والمهني لعضو هيئة التدريس بجامعة الخرطوم في ضوء المواصفة الدولية للجودة (ISO 9002) ومقترحات أعضاء هيئة التدريس المرتبطة بها

أ.د. فيصل محمد عبد الوهاب سعيد

أستاذ أصول التربية المشارك بكلية التربية -جامعة جازان بالسعودية -جامعة الخرطوم بالسودان

د. ياسر محمد محجوب

أستاذ التربية الفنية المشارك بكلية التربية- جامعة الدمام بالسعودية- جامعة الخرطوم بالسودان

ISSN:2308-5347

تطوير الأداء الأكاديمي والمهني لعضو هيئة التدريس بجامعة الخرطوم في ضوء المواصفة الدولية للجودة (ISO 9002) ومقترحات أعضاء هيئة التدريس المرتبطة بها

أ.د. فيصل محمد سعيد د. ياسر محمد محجوب

المخلـص:

هدفت هـذه الدراسـة للكشف عن آراء أعضاء هيئـة التدريس بالأقسام التربوية بكليـة التربية بجامعة الخرطـوم وهي : (قسـم أصول التربية، وتقنيـات التعليم، والمناهج وطرق التدريس، وعلـم النفس التربوي، والتربيـة الخاصـة، والتربية الفنية، والتربية الرياضيـة، والتعليم ما قبل المدرسـي)، في تقديم اقتراحات لتطويـر وظيفـة التدريـس في الأداء الأكاديمـي والمهنـي لعضو هيئـة التدريـس بجامعة الخرطـوم في ضوء المواصفـات الدوليـة للجـودة (ISO 9002)، حيث سعت الدراسـة للإجابة عن السـؤال الرئيس الآتي: (ما التصور المقترح لتطبيق نظام الجودة الشاملة لتطوير الأداء الأكاديمي والمهني لعضو هيئة التدريس بجامعة الخرطـوم في ضـوء المواصفـة الدوليـة للجـودة (ISO 9002). قـام الباحثـان باختيار تسعـة عناصر من ثمانيـة عشـر عنصـراً للمواصفـة الدوليـة (ISO 9002)، ولذلك تفرعت عـن هذا السـؤال الرئيس تسعة أسئلـة فرعيـة، واستخدم الباحثان في دراستهمـا المنهج الوصفي التحليلي، وتم تصميـم (استبانة مفتوحة) مكونـة من عشرة محاور. واختار الباحثان عينة قصدية للدراسة، لكتابة اقتراحاتهم لتطوير أداء الأستاذ بجامعـة الخرطـوم تحـت كل محـور، و شملـت عينـة الدراسـة (44 فـرداً) بنسبـة (77.1 %) من مجتمع الدراسـة، وخرجـت الدراسـة بنتائج كثيـرة اقترحتها العينـة المقصودة تحـت كل سؤال من أسئلـة الدراسة العشـرة. وختمـت الدراسة بعشـر توصيات أهمها: الاعتماد على معايـير (ISO 9002) في جودة أداء عضو هيئـة التدريس أكاديميا ومهنيـاً بجامعة الخرطوم، ونشر ثقافة الجودة والاهتمام بالبيئة التعليمية، ودعم تدريب الأستاذ الجامعي بالجامعة .

الكلمات المفتاحية :

الجودة، الأداء التدريسي، عضو هيئة التدريس ، المواصفة الدولية (ISO 9002) .

ISSN:2308-5347

Teaching Developing Performance for Staff Members in University of Khartoum According to (ISO 9002) Criteria's

Abstract:

This study aims to know the point of view of the upper management of University of Khartoum, and Educational Department staff members (Foundations of Education – Educational Technology – Curriculum and Teaching Methods – Educational Psychology – Special Education – Sport Education – Art Education- and Pre- School Education) about their suggestions for developing academic and Professional performance in University of Khartoum in the light of (ISO 9002).

The study tried to answer the main question :(What is the Suggested vision for applying the total quality system for developing the professional and the academic performance of staff member of University of Khartoum based on (ISO 9002) quality criteria? , The researcher selected nine items out of the eighteen items of (ISO 9002).The study has nine branched questions.

The researchers used the descriptive analytical method and designed an open questionnaire from ten areas . The researchers selected an intended sample for the study so as to take their suggestions in this study .The study sample consisted of (44) university staff which represent (77.1 %) of the study community. The study reached many results and ten recommendations, and as depending on (ISO 9002) criteria to develop the performance quality of University of Khartoum Staff members , activating the cultural quality , developing of the educational environment, and training of the staff members continuesly.

Key words :

Quality, , Teaching Performance, Staff Members, ISO 9002.

المقدمة :

شهد العالم منذ مطلع القرن العشرين تغيراً حضارياً هائلاً شمل كل مجالات الحياة، حيث تظهر كل يوم معطيات جديدة تحتاج إلى فكر جديد وخبرات متميزة ومهارات تتصف بالجودة، ولكي نتعامل مع هذه المعطيات بنجاح تام فإن هذا يتطلب إنساناً مبدعاً، ويعدّ التعليم الجامعي أحد الدعامات الرئيسة التي يرتكز عليها تقدم المجتمع ونموه وتطوره، ويعتمد التعليم الجامعي على أستاذ الجامعة بوصفه نواة أساسية للنهوض به، ومن ثم تحقيق أهداف المجتمع، وهو المنوط به إعداد الكوادر البشرية المتخصصة والكوادر الفنية، وبتحسين إعداده وتأهيله تحقق الجامعة أهدافها في تقدم المجتمع ونهضته.

وأصبحت الجودة تمثل أهمية كبيرة عند القطاعات التربوية المختلفة، وقد تطورت نظم الجودة منذ القرن العشرين؛ حيث بدأ تطبيقها في خطوط الإنتاج. وتعد سلسلة المواصفات الدولية (ISO 9000) والمثلة في: (ISO 9001) و (ISO 9002) و(ISO 9003) مجموعة من المواصفات التي تؤدي إلى تثبيت المتطلبات الخاصة بأنظمة إدارة الجودة في المنظمات، وتعدّ الخطوة الأولى لتحقيق إدارة الجودة الشاملة. (العزاوي، 2005 ، ص 77) ومن هذه النظم (ISO 9002)، والذي أصبح شائعاً في مختلف المنشآت الخدمية؛ ومن ذلك مؤسسات التعليم العام والعالي، حيث انتشر في المدارس البريطانية وتوسع بصورة واضحة ليتضمن التعليم العالي، ونحن في السودان لسنا بمعزل عن العالم وتطوره، وجامعة الخرطوم هي الجامعة الأولى في السودان وهي الأكثر تميزاً وسمعة، وكانت ومازالت تهتم بتطوير برامجها وتدريب أساتذتها داخل السودان وخارجه.

أهمية الدراسة:

ترتكز الجامعات كمؤسسات للتعليم العالي على ثلاث ركائز: أعضاء هيئة التدريس والطلاب والمباني والتجهيزات، ويعدّ عضو هيئة التدريس من أهم هذه الركائز، ومعظم الدراسات السابقة تناولت تقويم التدريس الجامعي لعضو هيئة التدريس، وتتضح أهمية هذه الدراسة في تقديمها لنتائج وتوصيات في تطوير النمو المهني لعضو هيئة التدريس بجامعة الخرطوم لتحقيق الجودة المنشودة في التعليم العالي السوداني وفق تسعة من معايير المواصفة الدولية،(ISO 9002) بالتالي سوف ينعكس ذلك إيجاباً لمخرجات التدريس لطلاب جامعة الخرطوم والذي سينعكس إيجاباً لسوق العمل السوداني بالتأكيد، ومن هنا تتضح أهمية هذه الدراسة .

مشكلة الدراسة :

تتضح مشكلة الدراسة في تناولها لكيفية تطوير وظيفة التدريس لأُستاذ جامعة الخرطوم والتي تمثل الجامعة الأولى في السودان، وذلك من خلال الاستفادة من معايير الجودة للمواصفة الدولية (ISO 9002)؛ حيث تسعى الدراسة للخروج بمقترح في تطوير الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس في المستقبل، علماً بأن جامعة الخرطوم دائماً لا توظف إلا المتميزين من أعضاء هيئة التدريس، وهي تميل لتعيين ناشئة الأساتذة من خريجيها من مساعدي التدريس (المعيدين) بكليات الجامعة المختلفة، وتختار أوائل الطلاب الخريجين أو المتفوقين لتدريبهم وتعدهم حسب التخصصات المطلوبة لها، كما أن نظام الترقيات لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة من مرتبة أستاذ مساعد لأستاذ مشارك، ومن مرتبة أستاذ مشارك لمرتبة أستاذ لا يتم إلا بالإنتاج العلمي والبحثي، بالتالي سياسة الجامعة تسعى للتدريب والتأهيل الجيد لأعضاء هيئة التدريس ليضمن التدريس الجيد والفعال للطلاب، ومما تقدم تتضح مشكلة هذه الدراسة التي تقدم مقترح لتطوير الأداء التدريسي لأساتذة جامعة الخرطوم في ضوء بعض معايير المواصفة الدولية (ISO 9002).

ISSN:2308-5347

أسئلة الدراسة :

ممـا تقـدم تتضـح مشكلـة الدراسـة والتي يمكـن صياغتهـا في السـؤال الرئيسـ الآتي: (مـا التصـور المقترح لتطبيـق نظام الجـودة الشاملـة لتطويـر الأداء الأكاديمي والمهني لعضـو هيئة التدريس بجامعة الخرطوم في ضـوء المواصفـة الدوليـة للجـودة(ISO 9002)، مـن وجهـة نظـر الإدارة العليـا للجامعـة وأساتـذة الأقسـام التربويـة بكليـة التربية جامعة الخرطـوم؟). وقد قام الباحثـان باختيار تسـعة معايير من أصل ثمانيـة عشـر معياراً للمواصفـة الدولية؛ لأنهـا تتناسب مع طبيعـة الدراسة وأهدافها، وهـي المعايير رقم: (1.2.7.8.9.14.15.16.17) على التوالي كما تتضح في الجدول رقم (1)، ولذلك تفرع عن هذا السؤال الرئيس تسعة أسئلة فرعية، وكل معيار يقابل سؤالا فرعيا واحدا كما يلي:

أولاً: ما دور الإدارة في تطوير الأداء الأكاديمي والمهني لعضو هيئة التدريس بجامعة الخرطوم ؟

ثانيـاً: مـا كيفيـة تطويـر نظـم الجـودة الحاليـة بالجامعـة لتنميـة الأداء الأكاديمـي والمهني لعضـو هيئة التدريس؟

ثالثاً: كيف يحسن عضو هيئة التدريس بالجامعة من أدائه التدريسي لغرض متابعة تحصيل طلابه ؟

رابعاً: ما دور عضو هيئة التدريس في تقويم البرامج في كليته بهدف الإصلاح الأكاديمي والتطوير ؟

خامساً: ما دور عضو هيئة التدريس بالجامعة في تطوير أساليب التقويم والقياس لطلابه ؟

سادساً: إلى أي مدى يسهم عضو هيئة التدريس في تطوير التجهيزات التعليمية والتدريسية بالجامعة؟

سابعاً: ما دور عضو هيئة التدريس في تصميم مراحل سجلات ضبط الجودة ؟

ثامناً: كيف يساهم عضو هيئة التدريس في توكيد الجودة للتدريس الجامعي "التقويم الداخلي" ؟

تاسعاً: مـا دور الجامعـة في تحديـد الاحتياجات التدريبيـة، وتصميم برامـج تدريب عضو هيئـة التدريس وتنفيذها؟

أهداف الدراسة :

تسعى الدراسة لتحقيق الأهداف الآتية :

1. **التعرف على مفهوم التدريس الجامعي وخصائص الأستاذ الجامعي من حيث الأداء الأكاديمي والمهني.**
2. **الوقوف على مفهوم الجودة والجودة الشاملة وأهميتهما في التعليم الجامعي.**
3. **التعرف على المواصفة الدولية للجودة (ISO 9002)، ومعاييرها وتطبيقاتها في التدريس الجامعي .**
4. **تقـديم مقـترح مـن أعضاء هيئـة التدريـس المتخصصين في العلـوم التربوية بكليـة التربية بجامعة الخرطـوم، في كيفيـة تطويـر الأداء التدريسـي الأكاديمـي والمهنـي لأعضـاء هيئـة التدريـس بجامعة الخرطوم في ضوء معايير المواصفة الدولية (ISO 9002).**

حـدود الدراسة :

ويمكن تقسيم الحدود لأربعة مجالات، هي:

(أ) الحـدود المكانيـة: مـكان الدراسة هـو جامعة الخرطوم؛ والتـي تقسم جغرافياً لأربعـة مجمعات: مجمع الوسـط، والمجمع الطبي بمدينة الخرطوم، ومجمع شمبات بمدينة الخرطوم بحري، ومجمع التربية بمدينة أم درمـان، والدراسـة ممثلة في أعضاء هيئـة التدريس من مرتبة (محاضر فما فـوق)، والذين يقومون بمهام

ISSN:2308-5347

التدريس الفعلي للطلاب في قاعة المحاضرات والأنشطة التعليمية خارج قاعة المحاضرات .

(ب) الحدود الزمانية : تم تطبيق هذه الدراسة في العام الدراسي الجامعي لسنة (2011 – 2012 م).
(ج) الحدود البشرية : عينة الدراسة "عينة قصدية" تكونت من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال العلوم التربوية والنفسية والمناهج وطرق التدريس وتقنيات التعليم بكلية التربية بجامعة الخرطوم في كل الأقسام التربوية وعددها تسعة أقسام، هي: (المناهج وطرق التدريس، وأصول التربية، وتقنيات التعليم، وعلم النفس التربوي، والتربية الخاصة، والتعليم ما قبل المدرسي، والتربية الفنية، والتربية الرياضية، وتعليم الكبار) وعددهم الكلي (44) فردا، بنسبة (77.1%)من مجتمع الدراسة وهم: (16) محاضرا، و(17) أستاذا مساعدا، (10) أستاذ مشارك، و(1) أستاذ.

(د) الحدود الموضوعية : تختص هذه الدراسة بتقديم: "مقترح لتطوير وظيفة التدريس من حيث الجانب الأكاديمي والمهني التربوي لعضو هيئة التدريس بجامعة الخرطوم في ضوء بعض معايير المواصفات الدولية للجودة(ISO 9002)، وجاءت الدراسة من وجهة نظر عينة مقصودة من الإدارة العليا بالجامعة، ومن وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالأقسام التربوية بكلية التربية بجامعة الخرطوم، حيث اختار الباحثان (9) معايير من (ISO 9002).

الإطار النظري للدراسة

أولاً: مصطلح الجودة : الجودة جاءت في الإسلام وورد مفهومها في كتاب الله العزيز القرآن الكريم وفي السنة النبوية المطهرة، قال تعالى: (إنا لا نضيع أجر من أحسن عملا)، (الكهف، الآية 20)، كما يقول رسول الله صلى الله عليه وسلم: (إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه) (رواه مسلم)، حيث تتجلى الجودة في حضارة المسلمين في الأندلس في المساجد والقصور والحدائق.(عبد الوهاب ، 2007م ، ص 470)

ويعدّ مصطلح الجودة من المصطلحات التي دخلت على التعليم من علم الاقتصاد خاصة مجال الصناعة. ووردت لها تعاريف عديدة نذكر منها:

1. الجودة لغةً : الجودة في اللغة أصلها جوّد، والجيد نقيض الرديء، وجاد الشيء جوده أي صار جيداً. (ابن منظور، 1984م، ص72)

2. الجودة اصطلاحاً: عرفها العديد من العلماء والرواد الأوائل للجودة نذكر منهم: (مجيد وزميله،2008م، ص 253)

- كروسبي (Crosby) : يرى أن الجودة هي : "المطابقة للمتطلبات."
- جوران (Juran) : يقول إن الجودة تعني : "الملاءمة للاستخدام."
- أدوارد ديمنج (Deming) : يرى أن الجودة هي: "التي تفي بحاجات المستفيد حاليا ومستقبلا."

الجودة أيضا عرّفت على أنها انخفاض نسبة التالف والفاقد في المنتج، وانخفاض معدلات الفشل، وشكاوى العملاء، وخفض التكاليف، واختصار الوقت، وتقليل الحاجة إلى الاختبارات والتفتيش. (مجاهد وبدير،2006م ، ص 4)

ثانياً : الجودة في التعليم: لقد انتقلت الجودة من الصناعة للتعليم، وتعدّ دولة اليابان هي رائدة الجودة في العالم، فبعد خروجها مهزومة من الحرب العالمية الثانية بدأت تسعى لتجويد منتجاتها، وقد استفادت كثيراً من أفكار العالم الأمريكي- وليم أدوارد ديمنج - الذي يعدّ الأب الروحي للجودة، والذي انتقل من بلده الولايات المتحدة الأميريكية بعد أن فشل في إقناع حكومته بأفكاره، فرحب به اليابانيون كثيراً، والتقى هناك ببعض علماء اليابان المهتمين بالجودة أمثال (أشيكاوا)، وبدأ (أدوارد ديمنج) يقدم الندوات والمحاضرات عن الجودة وألف العديد من الكتب فيها، فتبنت العديد من الشركات أفكاره، وكانت نتيجة ذلك أن تحسنت سمعة المنتجات اليابانية في السوق العالمية؛ بل أصبحت هي الأفضل في العالم، وفي أواخر القرن الماضي انتقل مفهوم

ISSN:2308-5347

مصطلح الجودة من الصناعة إلى التعليم بعد إدخال بعض التعديلات عليها، وبعد ذلك برز علماء آخرون مثل: جوزيف جوران، وفيليب كروسبي، و شيجو شنجو وغيرهم. وقد بدأ (أدوارد ديمنج) وضع الأساس للجودة في التعليم مصمماً معايير أو أسس لتطبيق الجودة في التعليم تكونت من أربعة عشر معياراً.

عرف (مجيد، وزميله،2008م، ص 145) الجودة في التعليم بأنها: (جملة الجهود المبذولة من قبل العاملين في مجال التعليم لرفع وحدة المنتج التعليمي وتحسينه بما يتناسب مع رغبات المستفيد ومع قدرات وحدة المنتج التعليمي وسماته وخصائصه). ويقصد بجودة التعليم تقديم الخدمات التعليمية للمستفيدين (الطلاب، والأسر، وسوق العمل) في أعلى صورها وفق توقعاتهم، ومعايير أداء وإنتاج (تعلم) مطلوبة. (إسماعيل، 2010م، ص44) أما الجودة في التعليم العالي فمعظم المحللين وصانعي القرار يعرفونها بأنها الملائمة للاستخدام؛ وذلك لأن الجودة لا معنى لها إلا بالنسبة للغرض أو الغاية من المنتج أو الخدمة، فيحكم على الجودة بدلالة درجة صلاحية الخدمة أو المنتج للغرض المعلن. (الهيئة العليا للتقويم والاعتماد،2007م، ص21) وعرف كل من تشانق وتام (Cheng &Tam) الجودة في التعليم بأنها (مجموعة من العوامل من المدخلات والعمليات ومخرجات النظام التعليمي يتم من خلالها تقديم خدمات تحقق الرضا التام للأعضاء الداخليين والخارجيين، من خلال تحقيق توقعاتهم الصريحة والضمنية). (الجضعي، 2005م، ص23)

ثالثاً: إدارة الجودة الشاملة: وجد مصطلح "إدارة الجودة الشاملة" (TQM) تعاريف كثيرة منها: (هو مجموعة من العناصر تتمثل في المدخلات والعمليات والمخرجات للنظام التعليمي، يتم من خلالها تقديم خدمات تحقق الرضا التام للأعضاء الداخليين والخارجيين من خلال تحقيق توقعاتهم الصريحة والضمنية. (الجضعي، 2005م، ص23) كما عرفها معهد الجودة الفدرالي بأنها: (شكل تعاوني لأداء الأعمال يعتمد على القدرات المشتركة لكل من الإدارة والعاملين بهدف التحسين المستمر في الجودة والإنتاجية وذلك من خلال فرق العمل)، كذلك عرف مصطلح "إدارة الجودة الشاملة" كل من ستيفن وكوهن بطريقة مجزأة: ("الإدارة" هي التطوير والمحافظة على إمكانية المنظمة من أجل تحسين الجودة بشكل مستمر، أما "الجودة" فتعني الوفاء بمتطلبات المستفيد، أما "الشاملة" فتتضمن تطبيق مبدأ الجودة في مراحلها المختلفة بداية بالتعرف على احتياجات المستفيد وانتهاءً بتقييم ما إذا كان المستفيد راضياً أم غير راض). (ديمنج وزميله ، 2009م، ص6) كما عرفت هيئة المواصفات البريطانية (British Standards Institution) إدارة الجودة الشاملة بأنها: (مجموع صفات المنتج وملامحه وخواصه أو الخدمة التي تحمل نفسها عبء إرضاء الاحتياجات الملحة والضرورية)، وكذلك عرفت المنظمة الأوروبية لضبط الجودة (European Organization for Quality Control) "إدارة الجودة الشاملة" بأنها: (مجموعة الملامح المتعلقة بالإنتاج أو الخدمات والتي تعتمد على قدرتها الخاصة لتلبي حاجات مقدمة). (إبراهيم، 2003م، ص 98) ويعرف الباحثان مصطلح إدارة الجودة الشاملة إجرائيا بأنها: (مجموعة الخصائص والسمات التي تعبر بدقة وشمولية عن جوهر التربية وحالتها؛ بما في ذلك كل أبعادها من مدخلات وعمليات ومخرجات قريبة وبعيدة وتغذية راجعة، وكذلك التفاعلات المتواصلة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة والمناسبة لمجتمع معين، وعلى قدر سلامة جوهر التربية).

رابعاً: المواصفة الدولية (ISO 9000): تعد سلسلة المعايير الدولية (ISO 9000) مجموعة من المواصفات التي تؤدي إلى تثبيت المتطلبات الخاصة بأنظمة إدارة الجودة في المنظمات (Slack،1998). وفكرة نظام المواصفة الدولية للجودة (ISO 9000) هو مصطلح عام لسلسلة من المعايير التي تم وضعها من قبل الهيئة الدولية للمواصفات القياسية (International Standardization Organization ISO) لتحديد أنظمة الجودة التي ينبغي تطبيقها على القطاعات الصناعية والخدمية المختلفة، وكلمة آيزو (ISO) مشتقة من كلمة يونانية تعني التساوي؛ والرقم (9000) هو رقم الإصدار الذي صدر تحته هذا المعيار أو المواصفة، وقد نالت مواصفة الأيزو (9000) منذ صدورها عام (1987م) اهتماماً بالغاً لم تنله أي مواصفة قياسية دولية من قبل. وتضم المواصفة القياسية العالمية- آيزو (9000) ثلاث مواصفات هي: (ISO 9001)، و (ISO 9002)، و(ISO 9003)، ولقد تبنت هذه المواصفات أكثر من (130) دولة، واعتمدتها بوصفها مواصفات وطنية. وتتضمن المواصفة (ISO 9002) ثمانية عشر بنداً أو معياراً؛ تمثل

ISSN:2308-5347

مجموعة متكاملة من المتطلبات الواجب توافرها في نظام الجودة المطبق في المؤسسات التعليمية للوصول إلى خدمة تعليمية عالية الجودة، وحاول الباحثان الاستفادة من التطبيقات التربوية والتعليمية لهذه المعايير في دراستهم، وتتضح في الجدول (1) أدناه:

جدول رقم (1): التطبيقات التربوية والتعليمية لعناصر المواصفة الدولية للجودة (ISO 9002)

	(ISO 9002)	
	العناصر الرئيسة لمواصفة الجودة	التطبيقات التربوية والتعليمية
1	نطاق مسؤولية الإدارة •	استعداد والتزام الإدارة الجامعية بتطبيق نظام الجودة
2	نظام الجودة •	إجراءات الجودة بالجامعة وأنظمتها
3	مراجعة العقود والاتفاقيات	العقود والتعهدات مع المستفيدين من الخدمة من داخل الجامعة أو خارجها
4	ضبط الوثائق والبيانات	تنظيم الوثائق الجامعية وضبطها
5	الشراء والتزويد للأدوات التعليمية	نظام وإجراءات شراء المعينات والأدوات التعليمية
6	مساهمة المستفيدين من العملية التعليمية	مساهمة الطلاب أو أولياء الأمور في متطلبات العملية التعليمية
7	تحديد مستوى تقدم تحصيل الطالب ومتابعته •	متابعة مدى تحسن أداء الطلاب بالجامعة بتطوير طرائق التدريس وتقنيات التعليم للأستاذ الجامعي
8	مراقبة العملية التعليمية وتقويمها •	تطوير المناهج واستراتيجية التعلم والتعليم الجامعي
9	التفتيش والاختبار•	عملية التقويم والاختبار
10	وسائل وأدوات التفتيش والتقييم والقياس	مدى اتساق طرق التقييم والقياس وثباتهما
11	موقف التفتيش وحالته والاختبار	ضبط نتائج عملية الإنجاز والأداء وإجراءاتهما
12	ضبط حالات عدم المطابقة	إجراءات وتحديد حالات الإخفاق والضعف والقصور وطرق تشخيصها
13	الإجراءات التصحيحية والوقائية	نظام التعامل مع حالات القصور والإخفاق
14	التناول والتخزين والحفظ والنقل•	إجراءات عملية تسهيل تجهيز احتياجات العملية التعليمية (النشاطات الصفية واللاصفية وتقنيات التعليم)
15	ضبط سجلات الجودة•	سجلات ضبط الجودة بالجامعة
16	المراجعة الداخلية للجودة•	توكيد الجودة أو تثبيت إجراءات نظام الجودة
17	التدريب •	تحليل وتحديد احتياجات تدريب العاملين وتطويرها
18	الأساليب الإحصائية	طرق رصد نتائج العملية التعليمية و وأساليب مراجعتها وتقويمها

المصدر: (Sallies، 1993)

قام الباحثان باختيار تسعة معايير من هذه المعايير الثمانية عشر وهي كل من رقم: (1.2.7.8.9.14.15.16.17) والتي وضعنا عليها علامة (•) في الجدول رقم (1) أعلاه، بعد ذلك تم تحويلها لمحاور رئيسة؛ انطلقت منها أسئلة الدراسة. ثم قام الباحثان بعرض الخطوات التطبيقية لهذه العناصر،

ISSN:2308-5347

للتصور المقترح لتطبيق نظام الجودة الشاملة في الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس بجامعة الخرطوم في ضوء المواصفة الدولية للجودة (ISO 9002)، وتم تصميم استبانة مفتوحة مكونة من عشرة أسئلة مفتوحة ذات فراغات منطلقة من هذه المعايير التسعة من الجدول أعلاه رقم (1)، وتم توزيع الاستبانة على العينة المقصودة والتي حددها الباحثان.

الدراسات السابقة:

الدراسات المحلية "السودانية":

(1). قام عبد الوهاب، (2007)، بدراسة هدفت إلى التعرف على خصائص عضو هيئة التدريس الأكاديمية والمهنية والاجتماعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وطلاب المستوى النهائي بكلية العلوم بجامعة الخرطوم. واستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وقد قام الباحث بتصميم استبانتين؛ الأولى: استبانة مغلقة؛ موجهة لطلاب السنة الرابعة بكلية العلوم، وعددهم (195) طالباً وطالبة، وهذا العدد يمثل (88.2 %) من مجتمع الدراسة، واستبانة ثانية مفتوحة وجهت لعدد (46) عضو هيئة تدريس ويمثلون (85.2 %) من مجتمع الدراسة، وقد أكدت نتائج الدراسة أن السمات الشخصية لعضو هيئة التدريس تحظى باهتمام عال، تليها الخصائص الأكاديمية ثم الاجتماعية، وكما اقترح معظم أعضاء هيئة التدريس تطوير الخصائص الأكاديمية لعضو هيئة التدريس، وكانت أبرز توصيات الدراسة الاهتمام بتدريب عضو هيئة التدريس بالكلية في الجوانب المهنية.

(2). أجرى إسماعيل، (2010م)، دراسة ماجستير هدفت إلى تقويم عضو هيئة التدريس بجامعة الخرطوم في وظيفتي التدريس والبحث العلمي في ضوء الاتجاهات الحديثة للجودة بمؤسسات التعليم العالي، واستخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيق الدراسة بثلاث كليات هي: (التربية، والاقتصاد، والطب البيطري)، وكانت العينة عشوائية بلغت (280) من طلاب المستوى النهائي و(54) من أعضاء هيئة التدريس. واستخدم الباحث نوعين من الاستبانات؛ استبانة مغلقة موجهة للطلاب، وأخرى مغلقة مفتوحة لأعضاء هيئة التدريس. وكانت أهم نتائج الدارسة: أن عضو هيئة التدريس بجامعة الخرطوم يتمتع بسمات شخصية وخصائص أكاديمية ومهنية جيدة، وإن البيئة التدريسية والبحثية فقيرة من حيث توفر الكتب والمراجع الحديثة والمعدات والمواد والأجهزة المعملية، وكانت أهم التوصيات: ضرورة الاهتمام بالبيئة البحثية من حيث توفير الكتب والمراجع الحديثة والمعدات والمواد والأجهزة المعملية وخدمة الإنترنت المستمرة والدعم للبحث العلمي من الجامعة. وعقد دورات تدريبية في جودة التدريس والبحث العلمي لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة.

الدراسات الإقليمية "العربية":

(3). أجرى شيحة (1985م)، دراسة بعنوان: (الدور المهني للأستاذ الجامعي دراسة لآراء الطلبة وأعضاء هيئة التدريس بجامعة المنوفية بمصر)، وهدفت دراسته إلى التحقق من مقولة اختلاف الطلبة وأعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بالدور المهني، وما ينبغي أن يكون عليه بجامعة المنوفية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لدراسته، وتكون مجتمع الدراسة من طلاب الفرقة الثالثة والرابعة لكلية التربية للعام الدراسي (83 / 1984م) ومن أعضاء هيئة التدريس بالجامعة لنفس العام، أما عينة الدراسة فكانت (190) طالباً بالفرقة الثالثة، و(188) طالباً بالفرقة الرابعة، أي (15 %) من المجموع الكلي لطلاب الفرقتين، أما عينة أعضاء هيئة التدريس فكانت (32) عضواً بنسبة (50 %) من مجموع الأساتذة، وصمم الباحث استبانة لغرض الدراسة مكونة من (50) عبارة في ثلاثة محاور، وأظهرت أهم نتائج دراسته؛ أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس في واقع المستقبل وتطلعاته للدور المهني للأستاذ الجامعي، وذلك في الأنشطة والمعايير المهنية والأكاديمية، وعلى حرية الأستاذ الجامعي وأدائه، وختمت الدراسة بعدة توصيات أبرزها ضرورة الاهتمام بتطوير الدور

ISSN:2308-5347

المهني لعضو هيئة التدريس بالجامعة.

(4) . قام الكندري (1990م) بدراسة بعنوان: "تحليل النشاط الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الكويت"، وهدفت الدراسة إلى تجميع بيانات ومؤشرات عن مستويات النشاط الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة وتحديد الأنشطة المهمة لأعضاء هيئة التدريس من حيث أفضليتها وأكثرها أهمية، ومجتمع الدراسة شمل أعضاء هيئة التدريس بجامعة الكويت، أما العينة فقد مثلت (204) عضو هيئة تدريس، وهي (24 %) من مجتمع الدراسة، وصمم الباحث استبانة لغرض الدراسة؛ حيث أظهرت نتائج دراسته أن النشاط الأكاديمي لعضو هيئة التدريس بجامعة الكويت ينحصر في ثلاثة مجالات هي : التدريس بنسبة (33) ساعة، والبحث العلمي بنسبة (15) ساعة، وخدمة المجتمع (12) ساعة أسبوعياً. وأظهرت النتائج أن (55 %) من الوقت للتدريس ومعظم الكليات متفقة مع ذلك عدا كلية الطب. كما اتضح أن كليات الحقوق والعلوم والآداب تخصص وقتاً أكبر للبحث العلمي، أما كليات التربية والعلوم الطبية المساعدة والحقوق فتخصص وقتاً أكثر لخدمة المجتمع، كذلك أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في أعضاء هيئة التدريس في المجالات الثلاثة.

(5). أجرى الخوالدة (1991م)، دراسة بعنوان "مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك للكفايات الأدائية المهمة لوظائفهم الأكاديمية"، ولتحقيق هدف الدراسة صاغ الباحث أربعة أسئلة لدراسته، ومجتمع الدراسة يمثل كل الأساتذة العرب بجامعة اليرموك وعددهم (433) عضو هيئة تدريس، أما عينة الدراسة وهي عينة طبقية شملت (61) عضواً، وفي أداة الدراسة صمم الباحث قائمة من خمسين كفاية أدائية صنفها لستة مجالات وهي: الشخصية، والتخطيط، والتخصص، والأنشطة، والتقويم، وتعامل الطلاب والزملاء. وفي نتائج الدراسة حدد أعضاء هيئة التدريس (13) كفاية مهمة وهي: التمتع بالصحة البدنية والنفسية السليمتين، والتحلي بالصبر في التعامل مع الطلاب، وإتقان لغة أجنبية، وامتلاك مهارة البحث العلمي وممارسته، وتشخيص جوانب القوة في الطلاب لدعمها وجوانب الضعف لإزالتها، وتطوير التفكير الإبداعي للطلاب من خلال التعلم الصفي وغير الصفي، وختم الباحث دراسته بسبع توصيات.

(6) . قام يوسف (1994م) بأجراء دراسة بعنوان: "بعض الخصائص المدركة والمأمولة لشخصية الأستاذ الجامعي"، وهدفت الدراسة لمعرفة بعض الخصائص المدركة والمأمولة لعضو هيئة التدريس بجامعة الإمارات العربية المتحدة، ووضع الباحث دراسته في ثلاثة أبعاد حدد فيها سبع خصائص للأستاذ الجامعي وهي: الخصائص الانفعالية؛ ووضع تحتها عدة صفات أهمها : الاتزان الانفعالي، والثقة، والاكتفاء الذاتي، والموضوعية، والدافعية للعمل، والإنجاز، والتلقائية، وعدم الجمود، والخصائص الأكاديمية، ومنها : التمكن العلمي، المهارة في التدريس، عدالة التقويم، والالتزام بالمواعيد، والالتزام بساعات الإرشاد، ومناقشة أخطاء الطلبة دون إحراجهم، والخصائص الاجتماعية؛ وتشمل: النظام والدقة في الأقوال والأفعال، والعلاقات الإنسانية، والقيادة والتعاون والتمسك بالقيم الدينية والخلقية. والمظهر اللائق والمرح والبشاشة، وختمت الدراسة بعدة توصيات.

(7) .أجرى الحكمي، (2001)، دراسة هدفت للتعرف على الكفايات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي بجامعة أم القرى من وجهة نظر الطلاب وعلاقتها ببعض المتغيرات التي قد يكون لها تأثير على الأحكام الصادرة من الطلاب. وتكون مجتمع الدراسة من طلاب كليتي التربية والعلوم بجامعة أم القرى بالمملكة العربية السعودية، وقد بلغ حجم العينة (210) من طلاب المستوى الأول والأخير بتلك الكليات، وقام الباحث بتصميم استبانة تشتمل على ست كفاءات رئيسة وخمس وسبعين كفاءة فرعية، وكانت أهم نتائج الدراسة : تركزت على الكفاءات المتطلبة للأستاذ الجامعي حول ست كفاءات رئيسة وهي: (الشخصية، والإعداد للمحاضرة وتنفيذها، والعلاقات الإنسانية، والأنشطة والتقويم، والتمكن العلمي والنمو المهني وأساليب التحفيز والتعزيز).

ISSN:2308-5347

(8). قام الموسوي ،(2003)، بدراسة هدفت لتطوير أداة لقياس إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بالبحرين، واستخدم فيها الباحث المنهج الوصفي، فقام بتصميم المقياس وتطبيقه على (60) عضوا من أعضاء هيئة التدريس بجامعة البحرين، وهم يمثلون (10%) من مجتمع الدراسة. وكانت أهم نتائج الدراسة : ضرورة تهيئة المناخ لعضو هيئة التدريس لأنشطته وأعماله في الجامعة، وكانت أبرز توصيات الدراسة : ضرورة تطبيق هذا المقياس في مؤسسات التعليم العالي لتجويد أدائها، فهو يساعد هذه المؤسسات في اتخاذ بعض القرارات المهمة في تطوير الأداء.

(9) .أجرى الغامدي، (2003م). دراسة بعنوان : "خصائص عضو هيئة التدريس التي يفضلها الملتحقون بكليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية"، وهدفت الدراسة للوقوف على الخصائص الأكاديمية والمهنية والشخصية والاجتماعية لعضو هيئة التدريس بكليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية، واستخدم الباحث لدراسته أداة الاستبانة، وبلغ حجم عينة دراسته (2500) طالب ودارس بواقع (400) طالب ودارس من كليات المعلمين بكل من الرياض والدمام وجدة وعرعر. وأظهرت النتائج أن الخصائص المرغوب فيها كانت بدرجة عالية، وبلغت متوسطاتها بين (4.25) و (2.94). وجاء ترتيب خصائص الأستاذ الجامعي ومدى أهميتها تنازلياً لدى أفراد العينة على النحو الآتي: (الخصائص الشخصية والخصائص المهنية، والخصائص الاجتماعية والخصائص الأكاديمية. وبلغت متوسطاتها لكل مجال: (79.98)، (79.48)، (58.81)، (58.40). وختم الباحث دراسته بعدة توصيات لتطوير خصائص الأستاذ الجامعي.

(10) .قام البريدي، (2004) ، بدراسة هدفت إلى معرفة أسباب مشكلة ضعف الإنتاج الإبداعي للأستاذ الجامعي العربي في محيط تخصصه، واستخدم الباحث في دراسته هذه المنهج الوصفي؛ وقد اعتمد في دراسته على مراجعة دراسات مماثلة عديدة وتحليلها، وكانت أهم نتائج دراسته ضعف بيئة الإبداع في الساحة الأكاديمية والبحثية، وكانت أهم توصيات الدراسة ضرورة نشر الوعي، وترسيخ الإيمان بمقومات مفردات التحضر العربي الإسلامي، والعمل على تهيئة بيئة الإبداع وبنائها في الفضاء الأكاديمي العربي بمقوماتها المختلفة. وإجراء دراسات لمعرفة معوقات الإبداع الأكاديمي للأستاذ الجامعي العربي.

(11).أجرت غادة الشربيني، (2004)، دراسة هدفت إلى تقويم أداء الهيئة التدريسية في ضوء أهداف المؤسسة الجامعية بالمملكة العربية السعودية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لدراستها؛ وشمل مجتمع الدراسة بعضاً من أعضاء هيئة التدريس ببعض الجامعات بالسعودية، وقدمت الباحثة في ضوء نتائج دراستها العديد من التوصيات؛ أبرزها : ضرورة تقويم المشكلات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس ودراستها في كل كلية والعمل على حلها، وتوفير الكتب وخدمة (الإنترنت) والمراجع داخل الجامعة، ومساعدة عضو هيئة التدريس على القيام بالبحوث العلمية.

(12).أجرى كل من سعيدي ، والهاشمي ،(2005)، :دراسة هدفت إلى معرفة إجراءات التدريس والتقويم الواقعية والمفضلة لدى طلبة كلية التربية بجامعة السلطان قابوس. وتكون مجتمع الدراسة من كل طلاب السنة الرابعة للعام الدراسي (2002 2001-م)، وعددهم (500) طالب وطالبة ، أما عينة الدراسة فقد بلغت (133) طالباً وطالبة، وكانت أبرز توصيات الدراسة هي: التأكيد على التكامل بين إجراءات التدريس والتقويم المتبعة في جامعة السلطان قابوس، وتنمية العلاقة بين الأستاذ الجامعي وطلابه من خلال اطلاع الطلاب على إجراءات التدريس التي سيتبعها.

(13).قام الحولي ، (2006) ، بدراسة هدفت للتعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الإسلامية بغزة بفلسطين نحو تقييم الطلبة لهم، وعرض تجربة الجامعة الإسلامية في تقييم أداء عضو هيئة التدريس في رأي الطلاب، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لدراسته، وبلغت عينة الدراسة (131) عضو هيئة تدريس بالجامعة الإسلامية. وكانت أهم نتائج الدراسة : أن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الإسلامية نحو تقييم الطلاب لهم كانت مرتفعة في بعض الفقرات

ISSN:2308-5347

ومنخفضة في بعض الفقرات الأخرى، وهناك أثر لمتغيرات العمر والرتب الأكاديمية. وخرجت الدراسة ببعض التوصيات أهمها : ضرورة نشر ثقافة التقويم، وتوعية الطلبة بأهمية وجدية عملية التقييم من خلال النشرات، الندوات، والمحاضرات.

(14). قام الغامدي، (2007)، بدراسة هدفت إلى وضع تصور مقترح لتطبيق نظام الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية والتعليمية السعودية في ضوء المواصفة الدولية للجودة (ISO9002)، واتبع الباحث المنهج الوصفي في دراسته، وقدمت الدراسة اقتراحات تحت كل معيار للثمانية معايير الخاصة بالجودة وكيفية تطبيقها في مؤسسات التعليم العام السعودي، وقدمت الدراسة العديد من التوصيات أهمها : الأخذ بالمواصفة الدولية للجودة نحو خدمات قطاع التربية والتعليم، وتطبيق تعليمات المواصفة الدولية للجودة حسب تصور الباحث المقترح كأسلوب بديل لعملية الإشراف والمتابعة.

(15). أجرى كلٌ من درندي وهوك (2007)، دراسة هدفت إلى التعرف على واقع تطبيق الإجراءات الأولية لتقويم الجودة وتوكيدها في الجامعات والكليات السعودية، واستخدمت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي؛ ولتحقيق أهداف الدراسة قامتا بتصميم استبانة، وتم توزيعها على (84) فرداً من المسؤولين والمهتمين بالجودة في الجامعات والكليات السعودية، وكما قامتا بإجراء مقابلات بلغ عدد المشاركين فيها (23) من المسؤولين والمهتمين بالجودة في الجامعات والكليات السعودية. وكانت أهم توصيات الدراسة : عدم إلقاء أعباء عمليات توكيد الجودة وتطبيق أنشطة التقويم على المؤسسة التعليمية؛ وذلك لعدم جاهزية أنظمة الكثير من الجامعات والكليات وكفاءاتها؛ وتقديم المساعدات اللازمة للمشرفين على وحدات توكيد الجودة وتزويدهم بالخطوات اللازمة، والتعليمات عن كيفية تطبيق النماذج وخطوات تطبيق المعايير وطرق قياسها.

الدراسات الأجنبية :

(16) .قام (1990) Ramsdan Paul، بدراسة هدفت للتعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة (كوينزلاند) بأستراليا نحو تقييم الطلاب لأدائهم التدريسي، واتبع الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي، حيث قام بتصميم استبانة وتم توزيعها على عينة بلغت (306) من أعضاء هيئة التدريس بكليات الجامعة المختلفة الذين يمثلون مجتمع الدراسة، وكانت أبرز نتائج الدراسة : أن أكثر من (80%) من أعضاء هيئة التدريس يشعرون بالرضا تجاه تقييم الطلاب لأدائهم التدريسي، وأن الطلاب يحملون عملية التقييم محمل الجد، وأن الترتيب الذي يجيزون عليه إنما هو انعكاس دقيق لأدائهم التدريسي، وأن تقييم الطلاب لهم يساعد في تغيير أدائهم للأفضل.

(17) .أجرى (2007) Thomas W.Mucciolo–Lila Jahangir-، دراسة هدفت إلى التعرف على خصائص عضو هيئة التدريس الفعّال بجامعة نيويورك بالولايات المتحدة الأمريكية، كما يراها الطلاب والخريجون. واتبع الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي، حيث قاما بتصميم استبانة مفتوحة مكونة من سؤالين؛ الأول : ما الصفات التي يفضلها الطلاب بدرجة كبيرة في الأستاذ الجامعي؟ السؤال الثاني : ما الصفات التي يفضلها الطلاب بدرجة أقل في الأستاذ الجامعي؟ وتكون مجتمع الدراسة من مجموعتين؛ المجموعة الأولى : (156) من طلاب الطب، طب الأسنان وطلاب من كليات أخرى شبيهة بتلك الكليات في جامعة نيويورك، المجموعة الثانية : (144) من خريجي تلك الكليات، وبذلك يكون حجم عينة الدراسة قد بلغ (300) من الطلاب والخريجين في جامعة نيويورك. وكانت أهم نتائج الدراسة؛ أن هناك فرقا بين المجموعة الأولى (طلاب الطب، طب الأسنان والكليات الشبيهة) والمجموعة الثانية (خريجي تلك الكليات) في الصفات التي يفضلونها في الأستاذ الجامعي، فالمجموعة الأولى تفضل في الأستاذ الجامعي القدرة على تصميم محتوى الدرس وتنظيمه وتجديده، أما المجموعة الثانية تفضل في الأستاذ الجامعي الثقة في النفس والخبرة في محيط تخصصه.

ISSN:2308-5347

التعليق على الدراسات السابقة :

- جمع الباحثان (17) دراسة سابقة منها : دراستان محليتان من السودان بجامعة الخرطوم، وهناك (13دراسة) لتقويم عضو هيئة التدريس من جامعات إقليمية عربية، وهي بيئات أقرب لثقافة السودان العربي المسلم من سبع دول عربية وهي: "مصر والأردن والسعودية والإمارات والكويت والبحرين وسلطنة عمان"، وهناك دراستان أجنبيتان من جامعات أكثر تقدماً من كلٍ من أستراليا والولايات المتحدة الأمريكية.
- وتمت الاستفادة من هذه الدراسات المختلفة في الإطار النظري لتعريف العديد من المصطلحات الخاصة بالجودة وإدارة الجودة الشاملة وعضو هيئة التدريس والأداء التدريسي له.
- كما استفاد الباحثان من هذه الدراسات السابقة في إجراءات الدراسة في المنهج الوصفي التحليلي، وفي صياغة تساؤلات الدراسة، وفي تصميم الاستبانة المفتوحة كأداة للدراسة، بالإضافة للاستفادة في التطبيق العملي الميداني في مجتمع الدراسة بجامعة الخرطوم.
- كذلك استفاد الباحثان من هذه الدراسات السابقة في عرض النتائج ومناقشتها، وفي عرض توصيات الدراسة النهائية.
- هذا وهناك جوانب اتفاق كثيرة ما بين الدراسة الحالية وهذه الدراسات السابقة؛ أهمها اختصاصها بعضو هيئة التدريس الجامعي عموماً والاهتمام به. أما جوانب الاختلاف فتتمثل في أن الدراسة الحالية اختصت بعضو هيئة التدريس وفي كيفية تأهيله وتدريبه أكاديمياً ومهنياً منطلقة من تسعة معايير من أصل 18 معياراً لـ (ISO9002) للاستفادة منها مستقبلاً، وهي الأولى من نوعها في تقييم عضو هيئة التدريس بجامعة الخرطوم.

منهجية الدراسة وإجراءاتها :

منهج الدراسة :

يعدّ المنهج الوصفى التحليلي هو الأنسب لهذه الدراسة، وهو المنهج الذي يهتم بوصف الظاهرة، حيث جمع الباحثان البيانات والمعلومات الميدانية عن كيفية تطوير الأداء التدريسي أكاديمياً ومهنياً لعضو هيئة التدريس بجامعة الخرطوم في ضوء (9) معايير من المواصفة الدولية (ISO 9002) ومن استطلاعات أعضاء هيئة التدريس وآرائهم (من مرتبة محاضر فما فوق) من الأقسام التربوية بكلية التربية بجامعة الخرطوم للعام الدراسي (2010/2011م) حول اقتراحاتهم في تطوير وظيفة التدريس الجامعي.

مجتمع الدراسة :

يمثل مجتمع الدراسة الكلي إدارة جامعة الخرطوم؛ وتشمل مدير الجامعة ونائبة والوكيل وأمين الشؤون العلمية وسكرتير شؤون الأفراد وعمداء الكليات ومديري المراكز والمعاهد، بالإضافة لأعضاء هيئة التدريس بالأقسام التربوية بكلية جامعة الخرطوم.

عينة الدراسة :

قام الباحثان باختيار عينة مقصودة للدراسة عددهم (44 فرداً) من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في العلوم التربوية للعام الدراسي (2010/2011م) من (8) أقسام تربوية من كلية التربية جامعة الخرطوم من أصل (20) قسما للكلية وتمثل (40 %)، والأقسام هي: (قسم أصول التربية، وتقنيات التعليم، والمناهج وطرق التدريس، وعلم النفس التربوي، والتربية الخاصة، والتربية الفنية، والتربية الرياضية، والتعلم ما

ISSN:2308-5347

قبل المدرسي) وتتضح من خلال الجدول (2) أدناه:

جدول رقم (2) العينة المختارة لأعضاء من هيئة التدريس من الأقسام التربوية

القسم	م. تدريس	محاضر	أستاذ مساعد	أستاذ مشارك	أستاذ	المجموع
أصول التربية	2	1	3	2	-	8
المناهج وطرق التدريس	3	-	3	3	1	10
علم النفس التربوي	1	2	3	1	-	7
التربية الخاصة	1	-	2	1	-	4
التربية الفنية	1	4	1	-	-	6
التربية الرياضية	4	1	1	1	-	7
التعلم ماقبل المدرسي	-	5	4	1	-	10
تعليم الكبار	1	3	-	1	-	5
المجموع	13	16	17	10	1	57

جدول رقم (2) العينة المختارة لأعضاء من هيئة التدريس من الأقسام التربوية وعددهم الكلي (44)، بنسبة (77.1 %)، حيث أسقط الباحث مساعدي التدريس (المعيدين)؛ لأن في نظام جامعة الخرطوم لا يقومون بوظيفة التدريس إلا بعد نيلهم درجة الماجستير وترقيتهم لوظيفة محاضر.

أداة الدراسة:

للإجابة عن السؤال الرئيس للدراسة والأسئلة الفرعية والتي صاغها الباحثان في ضوء تسعة معايير من معايير المواصفة الدولية (ISO 9002) ، فتم تصميم استبانة مفتوحة مكونة من عشرة محاور، وجهت لعينة الدراسة من الإدارة العليا للجامعة وأعضاء هيئة التدريس من الأقسام التربوية بكلية التربية جامعة الخرطوم.

(أ) ثبات الأداة :

تم حساب ثبات الاستبانة بطريقة التجزئة النصفية (السيد، 1996م، ص 232)، باستخدام معادلة الارتباط لبيرسون لإيجاد معامل ارتباط النصفين، تم حساب الثبات الكلي للاستبانة باستخدام معادلة سبيرمان وبراون، وذلك بتوزيع الاستبانة المحكمة على عينة استطلاعية حجمها (10) من أساتذة كلية التربية.

(ب)صدق الأداة :

قام الباحثان بتصميم الأداة؛ وهي عبارة عن استبانة مفتوحة من واقع خبرتهم بصفتهم متخصصين في التربية وفي الأدب النظري والدراسات والأبحاث السابقة في هذا المجال، وبعد ذلك تم عرض الأداة على متخصص في اللغة العربية، ثم عرضها على عدد من المحكمين المتخصصين في: أصول التربية والمناهج وطرق التدريس، وعلم النفس التربوي، وتقنيات التعليم، بكلية التربية بجامعة الخرطوم، ثم قاما بإجراء التعديلات اللازمة التي اقترحها المحكمون وحذفت العبارات التي لا تناسب مجتمع الدراسة. وعدّ الباحثان ذلك هو الصدق الظاهري للأداة، أما الصدق الذاتي للأداة فتم حسابه بـ :

ISSN:2308-5347

لمعامل الثبات ((السيد 1996م، ص 553))

وجاءت النتيجة بقيمة كبيرة أكدت أن الاستبانة تتمتع بدرجة صدق ذاتي مرتفع، بعد ذلك طبق الباحثان أداة الدراسة ميدانياً.

تحليل النتائج ومناقشتها

بما أن الدراسة تسعى للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: (ما التصور المقترح لتطبيق نظام الجودة الشاملة لتطوير الأداء الأكاديمي والمهني لعضو هيئة التدريس بجامعة الخرطوم في ضوء المواصفة الدولية للجودة (ISO 9002)، من وجهة نظر الإدارة العليا للجامعة وأساتذة الأقسام التربوية بكلية التربية جامعة الخرطوم؟ وتفرعت عن هذا السؤال الرئيس تسعة أسئلة فكل معيار يمثل سؤالا فرعيا واحدا، وبعد تصميم الاستبانة ومراجعتها وتحكيمها تم توزيع الاستبانة على العينة المقصودة (44 فرداً)، وبعد تعبئتها قام الباحث بمراجعة كل الاستبانات المستلمة وتم تفريغها، ويمكن تلخيص نتائج الدراسة فيما يلي:

أولاً : نتائج السؤال الأول : ما دور الإدارة في تطوير الأداء الأكاديمي والمهني لعضو هيئة التدريس بجامعة الخرطوم ؟

وكانت اقتراحات العينة فيه مايلي :

(أ) إدارة الجامعة :

1. **تحسين الوضع المادي لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة لتحقيق الرضا المهني، (38 فردا بنسبة 86.4 %).**
2. **توفير جهاز حاسب آلي محمول (Lap-Top) لكل عضو هيئة تدريس بالجامعة بأقساط مريحة، (37 فردا بنسبة 84.1 %).**
3. **استقدام الخبراء والمتخصصين من الخارج للتدريب بالتنسيق مع مركز التدريب المتقدم وتطوير الأداء بجامعة الخرطوم، (36 فردا بنسبة 81.8 %).**
4. **التشجيع للنشر والإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس، (35 فردا بنسبة 79.5 %).**
5. **تقديم الجوائز والحوافز، وتكريم إدارة الجامعة للأساتذة الأكثر استخداماً للتقنية في التدريس بالجامعة، (35 فردا بنسبة 79.5 %).**
6. **وضع المعايير لاختيارأفضل الكفاءات في تعيين هيئةالتدريس بالجامعة،(31 فردا بنسبة 70.5 %).**
7. **دعم إدارة الجامعة لمركز التدريب المتقدم، وتطوير الأداء الخاص بتدريب الأستاذ الجامعي وتبعيته لكلية التربية، (28 فردا بنسبة 63.6 %).**
8. **دعم إدارة جامعة الخرطوم لإدارة التقويم الذاتي والجودة للقيام بمهامها بالجامعة، وإنشاء قسم بكل كلية يتبع لها، (28 فردا بنسبة 63.6 %).**
9. **الدعم لقسم التدريب بإدارة مساعدي التدريس للقيام بدوره في تنفيذ الدورات الحتمية لمساعدي التدريس والمحاضرين، (27 فردا بنسبة 61.4 %).**
10. **أن تكون هناك دورات حتمية في الأداء التدريسي مشروطة بترفيع الأساتذة مستقبلاً وترقياتهم، (22 فردا بنسبة 50 %) .**

ISSN:2308-5347

(ب) إدارة الكلية :

1. **المراجعة المستمرة للبرامج الدراسية والمقررات بهدف الإصلاح والتطوير وإضافة الجديد، (39 فردا بنسبة 88.6 %).**
2. **توفر إدارة الكلية لقاعة مجهزة بأحدث تقنيات التعليم والعرض ومكبرات الصوت، (39 فردا بنسبة 88.6 %).**
3. **تعمل إدارة الكلية على تهيئة البيئة التعليمية لعضو هيئة التدريس لأداء مهامه،(38 فردا بنسبة 86.4 %).**
4. **توفير المكتبة الجيدة والمختبر المتطور بالكلية، (38 فردا بنسبة 86.4 %).**
5. **تقويم إدارة الكلية لدور عضو هيئة التدريس في مدى تحقيقه لأهداف الكلية، (36 فردا بنسبة 81.8 %).**
6. **حث أعضاء هيئة التدريس على حضور الساعات المكتبية لمقابلة الطلاب، (35 فردا بنسبة 79.5 %).**
7. **توفير مكتب مكيف ومجهز بالأثاث لكل عضو هيئة تدريس بالكلية مع تزويده بشبكة الإنترنت، (32 فردا بنسبة 72.7. %).**
8. **تطوير إدارة الكلية لموقعها في الشبكة العنكبوتية، وحث الأساتذة والطلاب على استخدامه في العملية التعليمية، (32 فردا بنسبة 72.7. %).**
9. **دعم الأنشطة اللاصفية مثل الرحلات العلمية كلٌ حسب التخصص، (31 فردا بنسبة 70.5%) .**
10. **قيام ورش العمل والندوات الخاصة بتقويم الأداء التدريسي وتطويره لعضو هيئة التدريس بالكلية، (28 فردا بنسبة 63.6 %).**

(د) إذن ومما تقدم قبلت العينة هذا المعيار الخاص (بدور الإدارة في تطوير الأداء الأكاديمي والمهني لعضو هيئة التدريس)، وهذه النتائج تتفق مع دراسة كلٍ من شيحة (1985م) من مصر، ودراسة الغامدي (2003م) من السعودية.

ثانياً : نتائج السؤال الثاني: ما كيفية تطوير نظم الجودة الحالية بالجامعة لتنمية الأداء الأكاديمي والمهني لعضو هيئة التدريس؟ وكانت اقتراحات العينة فيه ما يلي:

1. **الاهتمام والدعم المالي والمعنوي لإدارة التقويم الذاتي والجودة بجامعة الخرطوم ومساعدتها في القيام بأعمالها، (40فردا بنسبة،90.9).**
2. **إنشاء قسم للتقويم الذاتي والجودة بكل كلية؛ على أن يكون رئيسه متخصصا أو له دورات في المناهج وطرق التدريس، (40فردا بنسبة ، 90.9).**
3. **نشر ثقافة كل من : التقويم، والجودة، وضمان الجودة، والاعتماد لكافة الأساتذة بالجامعة، (40فردا بنسبةً ، 90.9) .**
4. **عقد الدورات القصيرة في التقويم وضمان الجودة للعملية التدريسية لكافة الأساتذة بالجامعة، (36 فردا بنسبة 81.8 %).**
5. **الأبحاث والدراسات في ضمان الجودة للكشف عن الجوانب الإيجابية والسالبة، ثم التطوير لأداء الأستاذ الجامعي، (36 فردا بنسبة 81.8 %).**
6. **العمل على تحديث البرامج والمقررات الدراسية بالجامعة كل أربع سنوات لمواكبة الجودة والتقدم**

ISSN:2308-5347

العلمي، (35 فردا بنسبة 77.3 %).

7. إقامة المحاضرات و المؤتمرات وورش العمل في مجال الجودة بالكليات، (34 فردا بنسبة 79.5 %).

8. تدريب الأساتذة والطلاب على تفعيل موقع الجامعة والكلية واستخدامه في العملية التعليمية، (27 فردا بنسبة 61.4 %).

9. إنشاء وحدة دراسات وأبحاث ميدانية وإحصاء ومعلومات تابعة لإدارة التقويم الذاتي والجودة بالجامعة، (22 فردا بنسبة 50 %).

10. تطبيق كل كليات الجامعة والتزامها بنظام الممتحن الخارجي لامتحانات الطلاب، (22 فردا بنسبة 50 %).

11. وعليه مما تقدم قبلت العينة هذا المعيار الخاص بكيفية تطوير نظم الجودة الحالية بالجامعة لتنمية الأداء الأكاديمي والمهني لعضو هيئة التدريس؛ حيث تتفق هذه النتائج مع دراسة كل من: دراسة إسماعيل (2010م) من السودان، ودراسة الموسوي(2003) من البحرين، وكذلك دراسة الغامدي (2007).

ثالثاً : نتائج السؤال الثالث :كيف يحسن عضو هيئة التدريس بالجامعة من أدائه التدريسي لغرض متابعة تحصيل طلابه؟

وكانت اقتراحات العينة فيه مايلي :

(أ) تطوير البيئة التعليمية والتدريسية :

1. العمل على تحسين البيئة التعليمية بكليات الجامعة فهذا يساعد الأستاذ الجامعي لتطوير أدائه التدريسي، (38 فردا بنسبة، 86.4 %).

2. التجهيز الجيد للقاعة الدراسية والمختبر؛من إضاءة وتكييف وكراسي مريحة للطلاب وأجهزة وغيرها،(38 فردا بنسبة،86.4 %).

3. التقويم المستمر لواقع طرائق التدريس المستخدمة بالجامعة من وجهة نظر الطلاب، (35 فردا بنسبة 77.3 %).

4. تنويع أعضاء هيئة التدريس من استخدام أساليب التدريس المختلفة حسب طبيعة المادة العلمية مثل: الحوار، والتعلم التعاوني، والتعليم المبرمج، والعصف الذهني، ..إلخ. (33 فردا بنسبة 75 %).

5. الدعم والتطوير لقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية للقيام بمهام التدريب بالتنسيق مع الجهات المختصة لذلك،(33 فردا بنسبة 75 %).

6. أن يرفع أعضاء هيئة التدريس مقرراتهم في موقع الجامعة في شكل أفلام ومواد علمية وعرض "بوربوينت"،(27 فردا بنسبة 61.4 %).

(ب) تطوير أساليب متابعة التحصيل للطلاب :

1. تقليل عدد الطلاب في توزيع المجموعات التدريسية لكل عضو هيئة تدريس، (40 فردا بنسبة ، 90.9 %).

2. الاعتماد على الأنشطة والواجبات أثناء الفصل الدراسي، (38 فردا بنسبة ، 86.4 %).

3. اتباع أسلوب التقويم المستمر أثناء الفصل؛إجراء الامتحانات القصيرة، وامتحانات نصف الفترة،(38 فردا بنسبة، 86.4 %).

4. التركيز على السمنارات، وورش العمل خاصة في العلوم النظرية، (33 فردا بنسبة 75 %).

ISSN:2308-5347

5. أن يكون عضو هيئة التدريس منظماً للعملية التعليمية؛ وليس مصدراً لطلابه فيها.

(ج) الاستخدام الأمثل للأستاذ الجامعي لتقنيات التعليم :

1. تزويد كل قاعات الدراسة بكافة الأجهزة الحديثة للعرض، وحث الأساتذة على استخدامها، (38 فردا بنسبة ، 86.4 %).
2. تصميم البرامج التدريبية في استخدام تقنيات التعليم الجامعي لكافة أعضاء هيئة التدريس، (38 فردا بنسبة ، 86.4 %).
3. الدعم والتطوير لقسم تقنيات التعليم بكلية التربية للقيام بمهام التدريب وتهيئة القاعات بالجامعة، (34 فردا بنسبة 79.5 %).
4. إنشاء مركز لتقنيات التعليم بكل كلية في الجامعة، (34 فردا بنسبة 79.5 %).
5. تصميم الكتب الإلكترونية عبر الاسطوانات ليستخدمها الطلاب، (33 فردا بنسبة 75 %).
6. التدريب المستمر لأعضاء هيئة التدريس في الحديث والجديد في أجهزة تقنيات التعليم، (27 فردا بنسبة 61.4 %).

(د) مما تقدم قبلت العينة هذا المعيار الخاص بتحسين عضو هيئة التدريس بالجامعة من أدائه التدريسي لغرض متابعة تحصيل طلابه، حيث يتفق ذلك مع نتائج دراسة كل من : الكندري (1990م) من الكويت، والخوالدة (1991م) من الأردن، ويوسف (1994م) من الإمارات، والحكمي (2001) من السعودية، ودراسة الحولي (2006) من فلسطين.

رابعاً : نتائج السؤال الرابع : ما دور عضو هيئة التدريس في تقويم البرامج في كليته بهدف الإصلاح الأكاديمي والتطوير؟

وكانت اقتراحات العينة فيه كما يلي :

1. قيام أبحاث ودراسات للكشف عن رضا طلاب جامعة الخرطوم عن البرامج التعليمية والمقررات الدراسية الحالية، (33 فردا بنسبة 75 %).
2. تقويم البرامج التعليمية الحالية عبر الاستبانات والمقابلات من وجهة نظر الأساتذة بهدف التطوير، (31 فردا بنسبة 70.5 %).
3. تقويم البرامج التعليمية من خلال المخرجات من وجهة نظر سوق العمل، (31 فردا بنسبة 70.5%).
4. قيام ورش العمل والندوات لمناقشة المقررات والبرامج التعليمية لتقويمها والعمل على تطويرها، (29 فردا بنسبة 65.9 %).
5. مقارنة البرامج بالكليات النظيرة في التخصصات المختلفة بجامعات العالم الخارجي، لمعرفة أين نحن من التطور؟(28 فردا بنسبة 63.6 %).
6. مما تقدم قبلت العينه هذا المعيار الخاص بدور عضو هيئة التدريس في تقويم البرامج في كليته بهدف الإصلاح الأكاديمي، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة سعيدي، والهاشمي (2005) من عمان، ودراسة الغامدي (2007) من السعودية.

خامساً :نتائج السؤال الخامس : ما دور عضو هيئة التدريس بالجامعة في تطوير أساليب التقويم والقياس لطلابه ؟

وكانت اقتراحات العينة فيه ما يلي :

ISSN:2308-5347

1. تصميم البرامج التدريبية وتنفيذها في أساليب التقييم بأنواعه المختلفة. (38 فردا بنسبة ، 86.4%).
2. تدريب الأساتذة على إنشاء بنك الأسئلة وكيفية الاستفادة منه في تصميم اختبارات طلابهم، (38 فردا بنسبة، 86.4 %)
3. إجراء الدراسات والأبحاث من وجهة نظر الطلاب حول أساليب الامتحانات الممارسة، وكشف إيجابياتها وسلبياتها للعمل على تطويرها، (31 فردا بنسبة 70.5 %).
4. تفعيل مجالس الأقسام ومجلس المتحنين ومجلس الكلية لمناقشة الامتحانات في تصميمها وتحليل نتائجها، (29 فردا بنسبة 65.9 %).
5. تصميم برامج حاسوب لكل كليات الجامعة خاصة لتسجيل الطلاب وامتحاناتهم، واستخراج نتائجهم، وتدريب الأساتذة على إدخال نتائجهم عليها، (29 فردا بنسبة 65.9 %).
7. توعية الطلاب بأن الاختبار هو وسيلة وليس غاية، وهو واحد من أدوات التقييم وليس كلها، (22 فردا بنسبة 50 %).
8. مما تقدم قبلت العينة هذا المعيار الخاص بدور عضو هيئة التدريس بالجامعة في تطوير أساليب التقويم والقياس لطلابه، وتتفق اقتراحات العينة مع نتائج دراسة كل من الخوالدة (1991م) من الأردن، ويوسف (1994م) من الإمارات، والحكمي(2001) من السعودية، ودراسة (1990) Ramsdan Paul بأستراليا، ودراسة (2007) Thomas W. Mucciolo–Lila Jahangir بالولايات المتحدة الأمريكية.

سادساً :نتائج السؤال السادس : إلى أي مدى يسهم عضو هيئة التدريس في تطوير التجهيزات التعليمية والتدريسية بالجامعة ؟

وكانت اقتراحات العينة فيه ما يلي :

1. يطالب أعضاء هيئة التدريس إدارة الجامعة بتطوير البيئة التعليمية المساعدة وتهيئتها لاستخدام الوسائل التعليمية والتقنيات الحديثة، (39 فردا بنسبة 88.6 %).
2. أن يسعى عضو هيئة التدريس لتوفير الاسطوانات العلمية في تخصصه، ويتم شراؤها من إدارة الكلية، (33 فردا بنسبة 75 %).
3. أن يستقطب عضو هيئة التدريس بعلاقاته خارج الجامعة الدعم لقسمه بأجهزة الحاسوب ودعم المختبرات وتطويرها، (33 فردا بنسبة 75 %).
4. أن تستفيد الجامعة من الطلاب عبر مؤسساتهم مثل الاتحاد والرابطة والجمعيات الأكاديمية للمساعدة في تهيئة البيئة التعليمية بالكلية والجامعة، (29 فردا بنسبة 65.9 %).
5. أن تقوم أمانة الشؤون العلمية بإجراء الدراسات الميدانية من وجهة نظر الأساتذة لحصر متطلبات التجهيزات التعليمية لكل كلية وكل قسم بالجامعة، ثم تسعى الجامعة لتوفيرها،(28 فردا بنسبة 63.6 %).
6. مما تقدم قبلت العينة هذا المعيار الخاص بإسهام عضو هيئة التدريس في تطوير التجهيزات التعليمية والتدريسية بالجامعة؛ ويتفق ذلك مع نتائج دراسة إسماعيل (2010م) من السودان، وغادة الشربيني (2004) من السعودية.

سابعاً : نتائج السؤال السابع : ما دور عضو هيئة التدريس في تصميم مراحل سجلات ضبط الجودة ؟

وكانت اقتراحات العينة فيه كما يلي :

ISSN:2308-5347

1. نشر ثقافة الجودة عبر المحاضرات، وإنشاء سجل للتقويم والجودة لكل عضو هيئة تدريس، (34 فردا بنسبة 79.5 %).
2. تنشيط وحدات التقويم الذاتي والجودة لإعمالها بكل كلية لتصميم سجلات للجودة، (34 فردا بنسبة 79.5 %).
3. أن يتم إنشاء سجلات الجودة عبر برنامج الحاسب الآلي؛ به كل ما يختص بعضو هيئة التدريس وأدائه، (33 فردا بنسبة 75 %).
4. أن تشمل السجلات البحث العلمي والتدريس وخدمة المجتمع، والدورات الحتمية التي تلقاها عضو هيئة التدريس، (22 فردا بنسبة.50 %).
5. أن تتابع سجلات الجودة مدى التزام عضو هيئة التدريس بالجانب المهني، ممثلا في تنويع طرائق التدريس وتقنيات التعليم الحديثة والأنشطة والتقويم، (22 فردا بنسبة. 50 %).
6. مما تقدم قبلت العينة هذا المعيار وتتفق اقتراحاته مع نتائج دراسة كل من دراسة الموسوي (2003) من البحرين، والغامدي (2007) من السعودية.

ثامناً: نتائج السؤال الثامن : كيف يساهم عضو هيئة التدريس في توكيد الجودة للتدريس الجامعي (التقويم الداخلي)؟

وكانت اقتراحات العينة فيه كما يلي :

1. نشر ثقافة توكيد الجودة (التقويم الذاتي والداخلي) لكل أعضاء هيئة التدريس بالجامعة ، (34 فردا بنسبة 79.5 %).
2. تدريب إدارة الكلية وأعضاء هيئة التدريس على توكيد الجودة (التقويم الذاتي والداخلي) ، (34 فردا بنسبة 79.5 %).
3. تصميم معايير الجودة وتدريب أعضاء هيئة التدريس على التقويم الداخلي وتطبيقاته في الكلية ، (33 فردا بنسبة 75 %).
4. التقويم الداخلي من وجهة نظر سوق العمل كمستفيد من مخرجات التعليم الجامعي، ومن وجهة نظر قدامى خريجي جامعة الخرطوم للمقارنة مابين الحاضر والماضي، (29 فردا بنسبة 65.9 %).
5. المقارنة بين الجامعة والجامعات الإقليمية والغربية في الخارج في توكيد الجودة (التقويم الداخلي) ، (25 فردا بنسبة.56.8 %).
6. مما تقدم قبلت العينة هذا المعيار الخاص بإسهام عضو هيئة التدريس في توكيد الجودة للتدريس الجامعي أو (التقويم الداخلي) وتتفق اقتراحات العينة مع دراسة درندي وهوك(2007) من السعودية.

تاسعاً: نتائج السؤال التاسع : ما دور الجامعة في تحديد الاحتياجات التدريبية وتنفيذ البرامج التدريبية لعضو هيئة التدريس ؟

وكانت اقتراحات العينة فيه مايلي :

(أ) "تحديد الاحتياجات التدريبية" لجودة الأداء التدريسي :

1. إجراء الدراسات والأبحاث باستخدام الاستبانات والمقابلات لحصر الاحتياجات المطلوبة للتدريب، (40 فردا بنسبة، 90.9).
2. الاعتماد على التقارير وخطط الكليات في تحديد احتياجاتهم التدريبية لأعضاء هيئة التدريس،

ISSN:2308-5347

(34 فردا بنسبة 79.5 %).

3. الكشف عن الاحتياجات التدريبية من خلال نتائج الطلاب في الامتحانات،(33 فردا بنسبة 75%).
4. الوقوف على تجارب الجامعات الخارجية في كيفية تحديد الاحتياجات التدريبية للاستفادة منها، (33 فردا بنسبة 75 %).
5. الدعوة للخبراء والمختصين في مجال التدريب للاستفادة منهم في تحديد الاحتياجات التدريبية لعضو هيئة التدريس،(29 فردا بنسبة 65.9 %).

(ب) تصميم البرامج التدريبية لجودة الأداء التدريسي :

1. الاستفادة من الخبراء والمختصين في مجال التدريب لتصميم البرامج ،(33 فردا بنسبة 75 %).
2. الاستفادة من تجارب الجامعات الخارجية في تصميم البرامج للأستاذ الجامعي،(29 فردا بنسبة 65.9 %).
3. أن تراعي البرامج المصممة متطلبات عصر العولمة والنهضة والتقدم الحالي،(28 فردا بنسبة 63.6%).
4. أن تتنوع برامج التدريب وتشمل الأستاذ والطالب معاً، (25 فردا بنسبة 56.8 %).
5. أن تصمم البرامج حسب الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة من خلال الدراسات الميدانية والتقارير بالجامعة، (25 فردا بنسبة 56.8 %).

(ج) تنفيذ البرامج التدريبية لجودة الأداء التدريسي :

1. أن توكل الرعاية والإشراف في التدريب لإدارة مساعدي التدريس - قسم التدريب بأمانة الشؤون العلمية، (29 فردا بنسبة 65.9 %).
2. تشكيل لجنة علمية من خبراء ومختصين من داخل السودان وخارجه لتقويم برامج تدريب عضو هيئة التدريس بهدف التطوير، (29 فردا بنسبة 65.9 %).
3. توفير الميزانية المالية سنوياً لتنفيذ برامج التدريب لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة، (25 فردا بنسبة 56.8 %).
4. الدعم المادي والمعنوي لمركز التدريب المتقدم وترقية الأداء للتدريب الخاص بأعضاء هيئة التدريس بالجامعة، (23 فردا بنسبة 52.3 %).
5. أن تكون هناك برامج تدريبية حتمية محددة تشترط في ترقيات عضو هيئة التدريس بالجامعة مستقبلاً، (22 فردا بنسبة 50 %).

(د) مما تقدم قبلت العينة هذا المعيار الخاص بدور الجامعة في تحديد الاحتياجات التدريبية وتنفيذ البرامج التدريبية لعضو هيئة التدريس، وتتفق نتائج ذلك مع دراسة كل : من يوسف (1994م) من الامارات، ودراسة Ramsdan Paul (1990) بأستراليا، ودراسة Thomas W.Mucciolo–ً(2007) Lila Jahangir بالولايات المتحدة الأمريكية.

توصيات الدراسة

من خلال أهداف الدراسة وتساؤلاتها التسعة، ومن النتائج السابقة المقترحة من العينة المقصودة يوصي الباحثان بما يلي:

أولاً : بما أن العينة وافقت على معايير المواصفة الدولية (ISO 9002)، ضرورة الاستفادة من هذه

ISSN:2308-5347

المعايير بعد توطينها ومواءمتها للمجتمع السوداني، في برامج تأهيل أعضاء هيئة التدريس وتدريبهم أكاديميا ومهنياً بجامعة الخرطوم.

ثانياً : اهتمام إدارة الجامعة العليا وإدارة الكليات بعضو هيئة التدريس في التعيين والتأهيل مع التدريب المستمر له أثناء الخدمة لمواكبة الجديد والحديث، وذلك في ضوء المعيار الأول للمواصفة الدولية (ISO 9002).

ثالثاً : نشر ثقافة الجودة وتوطينها في الجامعة عموماً، وفي أداء عضو هيئة التدريس الأكاديمي والمهني بكليات الجامعة خاصة، مع تصميم معايير متطورة لضمان الجودة في الإطار المؤسسي والبرامجي لجامعة الخرطوم، من خلال دعم إدارة التقويم الذاتي والجودة بالجامعة مع إنشاء قسم لذلك بكل كلية من كليات الجامعة، وذلك في ضوء المعيار الثاني للمواصفة الدولية (ISO 9002).

رابعاً: التنسيق بين أمانة الشؤون العلمية وإدارة التقويم الذاتي والجودة بالجامعة في عمليات "توكيد الجودة" أو التقييم الداخلي والتقييم الذاتي المستمر للبرامج والمقررات الدراسية بكل كليات الجامعة للتقويم والتطوير والتنقيح والإصلاح الأكاديمي لمتابعة الجديد، وذلك في ضوء المعيار الثاني للمواصفة الدولية (ISO 9002).

خامساً : تطوير نظم متابعة الطالب وأساليبه في التحصيل العلمي من أعضاء هيئة التدريس من خلال التدريب في تطوير الخصائص المهنية خاصة طرائق التدريس والتقنيات، وذلك بالاستفادة من المعيار السابع للمواصفة الدولية (ISO 9002).

سادساً : اهتمام جامعة الخرطوم بالدراسات الميدانية وورش العمل والمؤتمرات من إدارة التقويم الذاتي والجودة بالجامعة في كيفية تقويم ضمان جودة الأداء المهني والأكاديمي لعضو هيئة التدريس، وذلك في ضوء من معايير (ISO 9002)، بالاستفادة من المعيار التاسع للمواصفة الدولية (ISO 9002).

سابعاً : اهتمام إدارة جامعة الخرطوم بتطوير البيئة التعليمية من القاعة الجيدة والمكتبة والمختبر، وتوفير كل احتياجات العملية لأعضاء هيئة التدريس بالإضافة لدعم النشاطات الصفية واللاصفية بالجامعة، وذلك في ضوء المعيار الرابع عشر للمواصفة الدولية (ISO 9002).

ثامناً: تصميم سجلات للجودة خاصة بالأداء المهني والأكاديمي لعضو هيئة التدريس بإشراف إدارة التقويم الذاتي، والجودة بالجامعة ولجان الجودة بالكليات؛ وذلك بالاستفادة من المعيار الخامس عشر للمواصفة الدولية (ISO 9002).

تاسعاً : توفير المال والاهتمام بالدورات التدريبية القصيرة بالجامعة لأعضاء هيئة التدريس من خلال دعم قسم التدريب بإدارة مساعدي التدريس بأمانة الشؤون العلمية لتحديد الاحتياجات التدريبية وتصميم البرامج التدريبية الحتمية في مجال الجودة والتطوير المهني والأكاديمي لعضو هيئة التدريس لتثبيت إجراءات الجودة بالجامعة، وذلك في ضوء المعيار السادس عشر والسابع عشر للمواصفة الدولية (ISO 9002).

عاشراً: دعم كلية التربية للقيام بدورها في التدريب في : طرائق التدريس وتقنيات التعليم الحديثة مثل الحاسوب والأنشطة وأساليب التقويم والقياس الحديثة لعضو هيئة التدريس، وذلك بالاستفادة من المعيار السابع والثامن و السابع عشر للمواصفة الدولية (ISO 9002).

ISSN:2308-5347

المصادر والمراجع:

المصادر:

القرآن الكريم

مسلم ، أبو حسين ، (تحقيق عيسى الحلبي ، صحيح الإمام مسلم . دون دار النشر ومكانه .

المراجع:

إبراهيم، محمد عبد الرازق، (2003م) ، منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة ، عمان ، دار الفكر.

ابن منظور، محمد بن مكرم،(غير مؤرخ)، لسان العرب ، بيروت، لبنان ، دار صادر.

أبو مغلي ، سميح وآخرون (1997م) ، قواعد التدريس في الجامعة ، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر.

إقبال زين العابدين درندري ، وطاهرة هوك،(2007)، دراسة استطلاعية لآراء بعض المسؤولين وأعضاء هيئة التدريس عن إجراءات تطبيق عمليات التقويم وتوكيد الجودة في الجامعات السعودية، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية جستن، جامعة الملك سعود،المملكة العربية السعودية، القصيم ، مجلد المؤتمر، 241 - 277 .

التل ، سعيد وآخرون (1997م) ، قواعد الدراسة في الجامعة ، عمان ، دار الفكر للطباعة والنشر.

الجضعي، خالد بن سعد ، (2005)، إدارة الجودة الشاملة، تطبيقات تربوية ، الطبعة الأولى، دار الأصحاب للنشر.

الحكمي ، إبراهيم الحسن ، الكفايات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي وعلاقتها ببعض المتغيرات، دراسة علمية، مجلة رسالة الخليج العربي، http://add.edu.sa/qa/ddd.doc.

الخوالدة، محمد محمود (1991م)، مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك للكفايات الأولية المهمة لوظائفهم الأكاديمية، مجلة اتحاد الجامعات العربية، الأمانة العامة لإتحاد الجامعات العربية، العدد 26 ، 67 - 85.

العزاوي ، محمد عبد الوهاب ، (2005)، إدارة الجودة الشاملة ، عمان ، دار اليازروي العلمية للنشر والتوزيع .

الغامدي ، حمدان أحمد وزميله (سبتمبر 2003م)، خصائص عضو هيئة التدريس التي يفضلها الملتحقون بكليات المعلمين في المملكة العربية السعودية ، مجلة كليات المعلمين ، العدد الثاني ، 45 - 112.

الغامدي،علي بن زهيد (2007) ، تصور مقترح لتطبيق نظام الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية والتعليمية السعودية في ضوء المواصفة الدولية للجودة (ISO 9002) ، اللقاء السنوي الرابع عشر الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، جامعة الملك سعود، الرياض،المملكة العربية السعودية. القصيم .مجلد المؤتمر ص 245 - 378 .

الكندري، جاسم يوسف، (1990م)، تحليل النشاط الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الكويت ، مجلة رسالة الخليج العربي ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، العدد 34 ، السنة العاشرة ، 37 – 72

الهيئة العليا للتقويم والاعتماد، (2007)، دليل المعايير الوطنية لضمان الجودة بمؤسسات التعليم العالي بالسودان، الخرطوم السودان.

ISSN:2308-5347

السيد ،فؤاد البهي(1996م)،علم النفس الإحصائي وقياس العقل السيري ،القاهرة ، دار المنار.

ديمنج ، وروبيرت هاغسترم " ترجمة هند رشدي " ، (2009م) ، (إدارة الجودة الشاملة ، أساس ومبادئ) ، القاهرة ، دار كنوز.

شيحه ، عبد المجيد عبد التواب ،(مايو 1985م)، الدور المهني للأستاذ الجامعي دراسة لآراء الطلبة وآراء أعضاء هيئة التدريس ، مجلة التربية المعاصرة ، العدد الثالث، 103 – 126.

عبد الله البريدي، (2004)، أسباب مشكلة ضعف الإنتاج الإبداعي للأستاذ الجامعي العربي في محيط تخصصه، ، دراسة علمية، جامعة الملك سعود، ندوة تنمية وتطوير أداء عضو هيئة التدريس الجامعي ، المملكة العربية السعودية،الرياض،http:/www.ksu.edu.sa/edr/liks/view4.php

سعيدي ،عبد الله بن خميس أمبو و الهاشمي ، عبد الله بن مسلم ،(2005)، إجراءات التدريس والتقويم الواقعية والمفضلة لدى طلبة كلية التربية بجامعة السلطان قابوس، دراسة علمية، المجلة العربية للتربية، المجلد الخامس والعشرون، العدد الثاني ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. تونس ، ص106 - 133 .

عبد الوهاب، محمد فيصل ، (2007)، خصائص عضو هيئة التدريس كما يراها طلاب وأساتذة كلية العلوم جامعة الخرطوم، مجلة دراسات تربوية، العدد "17" السنة التاسعة، (ص72 – 121).المركز القومي للمناهج بخت الرضا، السودان .

عليان الحولي،(2006)، إتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو تقييم الطلبة لهم، دراسة علمية،http:www.najah.edu.ndex.php.

عليمات، صالح ناصر، (2004م)، إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية التطبيق ومقترحات التطوير، عمان ، دار الشروق للنشر.

غادة الشربيني، (2004)، تقويم وتقييم أداء الهيئة التدريسية في ضوء أهداف المؤسسة الجامعية، دراسة علمية، جامعة الملك سعود، ندوة تنمية وتطوير أداء عضو هيئة التدريس الجامعي، الرياض .

مجيد، سوسن شاكر، الزيادان، محمد عواد،(2008)، الجودة في التعليم دراسات تطبيقية ، الطبعة الأولى ، عمان ، دار الصفاء للنشر والتوزيع.

نعمان محمد صالح الموسوي ، (2003)، تطوير أداة لقياس إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي، المجلة التربوية ، المجلد السابع، العدد (67)، البحرين ، 89 - 88 ، الموقع .http:/www.ksu.edu.sa/edr/liks/view4.php

يوسف، عبد الفتاح (1994م)، بعض الخصائص المدركة والمأمولة لشخصية الأستاذ الجامعي، مجلة علم النفس، العدد 31، السنة الثامنة، الهيئة العامة للكتاب ، 7 - 36.

Bigg John, (1999), Teaching for quality at University, UK SKHE and Open University press. s

Fred. N. Kerlinger, (1973), Foundation of behavioral research, second edition, Holt Rinchart Winston, Newyork USA.

Paul .C. Crosby, Patricia. E. Worden and Daniel .W. Kee, (1989), Research methods in human development, May field publishing company, Mountain view California, USA.

Ramsden Paul, A performance indicator of teaching quality in higher education:

ISSN:2308-5347

The Course Experience Questionnaire a scientific study, studies in higher education ,volume (16),Issue 2, (1991),P (129- 150),Rutledge Taylor and Francies Group.

.www.informaworld.com/smpp/title~db=all~content=g71886564.

Sallis, A (1993), Total Quality Management in Education. Philadelphia; Kogan Page.

Slack.N.Chambers.S.Harland,G.Harrison.A,&Johnston(1998)Operations Management, (New York).

Thomas W. Mucciolo – Lila Jahangir,(2008), Characteristics of Effective Classroom Teachers as Identified by Students and Professionals: A Qualitative Study.

.www.jdentaled.org/cgi/content/full/72484/4/.

درجة الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة صنعاء من وجهة نظرهم

د. محمد ناجي الدعيس
كلية التربية – أرحب- جامعة صنعاء

ISSN:2308-5347

درجة الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة صنعاء من وجهة نظرهم

د. محمد ناجي الدعيس

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة صنعاء من وجهة نظرهم، وبيان دور متغيري التخصص والرتبة الأكاديمية على درجة الرضا الوظيفي، ولتحقيق ذلك تم تطوير استبانة مغلقة اشتملت على (45) فقرة، ضمن (6) مجالات هي: طبيعة العمل، ظروف العمل، أنظمة الترقيات والحوافز، العلاقة مع المسؤولين بالجامعة، أنظمة الراتب، وأخيراً مجال العلاقة مع الزملاء. ووزعت الاستبانة على عينة قوامها (400) عضو هيئة تدريس من مختلف كليات الجامعة، وتم استعادة (320) استبانة منها، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة الرضا الوظيفي الكلية كانت قليلة؛ حيث أخذت قيمة متوسط حسابي بلغ (2.41)، وأقل مجالات الرضا الوظيفي درجة هو مجال الراتب بمتوسط قدره (1.66)، كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الرضا الوظيفي تبعاً لمتغيري التخصص ولصالح التخصص الإنساني، والرتبة العلمية ولصالح الرتبة الأعلى. وأوصت الدراسة بضرورة إعادة النظر في أنظمة الرواتب والترقيات والسكن والتأمين الصحي وسرعة تنفيذها من قبل قيادة الجامعة، وبما يتوافق ومتغيرات العصر ومطالبه، وأن تتبنى إدارة الجامعة سياسة واضحة وعادلة لأعضاء هيئة التدريس تحد من هجرتهم إلى خارج الوطن.

الكلمات المفتاحية:

الرضا الوظيفي، أعضاء هيئة التدريس، جامعة صنعاء.

ISSN:2308-5347

The Degree of Job Satisfaction among the Faculty Members of Sana'a University from Their Perspective

Abstract:

The study aimed at recognizing the degree of job satisfaction among the faculty members of Sana'a University from their perspective. It focused to identify the role of the two variables; specialization and academic rank on job satisfaction. To achieve this aim, the researcher developed a questionnaire with (45) items. Those items were divided in to six areas; work nature, work conditions, promotions and incentives systems, the relationship with the University officials, salary systems, and the relationship with colleagues. The questionnaire has been distributed to a sample of (400) faculty members from different faculties. Only (320) has been returned. The results showed that the arithmetic average of the job satisfaction was (2.41), and this rate was low. However, the lower area of the job satisfaction was the salary, since its average was (1.66). Also, the study showed a statistically significant differences according to the variables; specialization, in favor of humanitarian specialization, and the academic rank, in favor of the highest rank. The study recommended that it is necessary from the administration of the University to imply, and reconsider the salary systems, promotions, housing and health insurance taking into consideration the contemporary changes and demands. Also, the University administration has to adopt a clear and fair policy for the faculty members to reduce their migration to the universities around the world.

Keywords:

Job satisfaction, Faculty Members, Sana'a University.

ISSN:2308-5347

المقدمة:

إن زيادة الأداء وفاعليته للموظفين لا يمكن أن يتم بعيداً عن إشباع حاجات الموظفين وشعورهم بالأمن والاستقرار، ومن تلك الحاجات متغير الرضا الوظيفي الذي لاقى اهتماماً كبيراً من قبل الباحثين وأرباب العمل سواء في النظم الحكومية، أو غير الحكومية، لما فرضته متغيرات الألفية الثالثة من مطالب.

وبرغم تعدد المفاهيم عن الرضا الوظيفي إلا أنها تتفق في مجملها على أن الرضا الوظيفي يضم مجموعة المشاعر والاتجاهات - أكانت إيجابية أم سلبية - التي يبديها العاملون تجاه مكونات المنظمة من قيادة وراتب ومجموعة عمل وترقية..إلخ. فقد أشير إلى الرضا الوظيفي بأنه مجموعة من اتجاهات الفرد نحو عمله، ولكن بدرجات متفاوتة من الرضا عن الأوجه المختلفة للعمل، ومن أمثلة هذه الجوانب العمل ذاته، والأجر، والترقيات، والتقدير، والمنافع، وظروف العمل وشروطه، والإشراف، وزملاء العمل، والسياسة التنظيمية، أي مدى إشباع حاجات الفرد العامل. (الجلابنة، 2011)، (منصور، 2010)، (شمسان، 2001)

وفيما يخص عناصر الرضا الوظيفي أوضح (فليه، وعبد المجيد، 2005) بأن عناصر الرضا الوظيفي هي عبارة عن الأجر؛ ويكون دوره في منع مشاعر الاستياء من أن تستحوذ على الفرد ومحتوى العمل، ويتمثل في المسؤولية التي يحتويها العمل وطبيعة أنشطته، وفرص الإنجاز التي يوفرها العمل، ويتعلق أيضاً بمحتوى العمل، ودرجة تنوع مهمات العمل، ودرجة السيطرة الذاتية المتاحة للفرد، واستغلال الفرد لقدراته، وخيارات النجاح والفشل في العمل، ونمط الإشراف؛ ويتمثل بدرجة تحسس المدير لحاجات المرؤوسين ومشاعرهم، وعلى الخصائص الشخصية للمرؤوسين أنفسهم، إضافة إلى درجة تفويض السلطات، والمشاركة في اتخاذ القرارات.

إن دراسة موضوع الرضا الوظيفي للعاملين من المواضيع التي لا بد أن تولى اهتماماً بالغاً من قبل الباحثين وقادة النظم على السواء، نظراً لوجود علاقة مهمة وجوهرية بين درجة رضا العاملين عن العمل ومستويات إنتاجيتهم كمّاً وكيفاً، وهو ما يسهم بشكل رئيس في زيادة إنتاجية النظم وتميزها. وفي ذلك رأى دياب (2002) أن توفير الظروف الملائمة للنمو المهني للعاملين، وإعداد نظام متطور للأداء الجيد لجميع الفعاليات والاعتراف بأهمية الكفاية العلمية، وتقديم المكافآت للجهد المتميز والتسهيلات التقنية، والتقدير المعنوي والمكافآت المادية كلها عوامل مهنية وحوافز تدفع إلى الإنتاج المتميز.

وقد أظهرت الدراسات أن الرضا عن العمل يتأثر بشخصية الفرد، فهناك أناس بطبيعتهم وشخصياتهم أقرب إلى الرضا، أو الاستياء. ومن أهم هذه المسببات كما لخصها، ماهر، (2003) في النقاط الأربع الآتية :

1. احترام الذات: كلما كان هناك ميل لدى الفرد للاعتداد برأيه واحترام ذاته، والعلو بقدره كان أقرب إلى الرضا عن العمل، أما الذين يشعرون ببخس في قدرهم، أو عدم اعتداد بذاتهم؛ فإنهم عادة ما يكونون غير راضين عن العمل.
2. تحمل الضغوط: كلما كان الفرد قادراً على تحمل الضغوط في العمل والتعامل والتكيف معها، كان أكثر رضا، أما الذين يتقاعسون بسرعة وينهارون فور وجود عقبات أمامهم؛ فإنهم عادة ما يكونون غير راضين عن العمل.
3. المكانة الاجتماعية : كلما ارتفعت المكانة الاجتماعية، أو الوظيفة أو الأقدمية زاد رضا الفرد عن عمله، أما إذا قلت مكانة الفرد وظيفياً أو اجتماعياً أو الأقدمية زاد استياء الفرد.
4. الرضا العام عن الحياة : يميل الأفراد السعداء في حياتهم إلى أن يكونوا سعداء في عملهم، أما التعساء في حياتهم وغير الراضين عن نمط حياتهم العائلية أو الزوجية أو الاجتماعية، فإنهم عادة ما ينقلون هذه التعاسة إلى عملهم.

وفيما يخص الرضا الوظيفي للإداريين والأكاديميين في المؤسسات التربوية، أشار (Terpstra &،2006) Honoree إلى أن العديد من المؤسسات التربوية تهتم بشكل واضح في مستويات الرضا الوظيفي للعاملين

ISSN:2308-5347

فيها من الإداريين وأعضاء هيئة التدريس، إذ يشكل الرضا الوظيفي أحد المتغيرات المؤسسية المهمة؛ وذلك لارتباطه بمستويات الأداء والدافعية للعاملين. وفي ذلك يرى (عبد السلام، 2005) أن الجامعة أستاذ، وعلاقة الجامعة بالأستاذ كعلاقة الجسد بالعقل فهو يمثل الركيزة الأساسية التي يعتمد عليها في تحقيق وظائف الجامعة، ولهذا فإن مهنة أستاذ الجامعة تعد من أرفع المهن وأرقاها في جميع المجتمعات، وتبذل الجامعات جهداً كبيراً في إعداده وتدريبه وفقاً لسياسات وبرامج خاصة تستمر سنوات طويلة من الجهد والتفكير والبحث، تكلل في النهاية بالحصول على أعلى الدرجات العلمية.. ونجاح أستاذ الجامعة بوجه عام والأستاذ التربوي بوجه خاص يرتبط بعوامل كثيرة؛ منها ما ينتمي إلى طبيعة مهنته والأعمال الخاصة بها، ومنها ما ينتمي إلى الظروف وبيئة العمل، ومنها ما ينتمي إلى شخصيته ومستوى كفاءته المهنية، وجميع هذه العوامل تؤثر سلباً أو إيجابيا على مستوى رضا أستاذ الجامعة عن وظيفته، والذي ينعكس على أدائه المهني والأكاديمي.

وقد جاء الاهتمام بدراسة الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي، كنتيجة لزيادة الشعور بأهمية الرضا الوظيفي لديهم أثناء ممارستهم لمهماتهم، ولما لأعضاء هيئة التدريس من أدوار في رسم المستقبل لمجتمعاتهم، وللقوة التي يملكونها في تطوير ونقل الأهداف والغايات لمؤسسات التعليم العام. (طناش،1990)

وقد ذكر Ahsan & Other (2009)أن العقول والكفايات العلمية هي العامل الإنساني في تشكيل الجامعة؛ حيث تعتمد مكانتها على نوعيتهم ونشاطهم الفكري، وعليهم يعتمد المجتمع لتوسيع المعرفة وتدريب الطلاب. كما أوضح مرسي،(2002) أن الإدارة الناجحة في التعليم الجامعي تؤدي دوراً مهماً في تحقيق الأهداف الجامعية المنشودة، كما أن لها دوراً في زيادة فاعلية أداء أعضاء هيئة التدريس، الذين يشكلون الدعامة الأساسية للتعليم الجامعي.

إن الجامعة مؤسسة اجتماعية، تؤثر وتتأثر بالمجتمع الذي تنشأ وتترعرع فيه، وقد ينعكس عليها ما في المجتمع من رفاه وما فيه من نظام أو فوضى، وتقدم أو تخلف، أو ما فيه من عدل أو ظلم، ومع ذلك يفترض في الجامعة أن تكون مؤسسة للعلم والثقافة، ومنارة للحضارة والتقدم وأن تسبق المجتمع وتكون عاملاً في تقدمه. وإذا كنّا لا نستطيع مزاحمة الدول المتطورة ومنافستها من حيث إنتاج الآلات المتطورة واستخدامها، وإذا كنا نملك دوراً في العنصر الثاني وهو الإنسان كعنصر مهم في العملية الإنتاجية، فإن المطلوب هو زرع الثقة والأمل وبناء الإنسان من أجل تفجير الطاقات الكامنة الموجودة فيه. (منصور، 2010)

لقد كشفت الدراسات والبحوث التي تناولت الفاعلية التعليمية عن أهمية رضا العاملين في الإدارة الجامعية عن العمل في كفاءة العمل الجامعي، فالحاجات هي التي تشكل دافعية الإنسان وتحرك سلوكه من أجل الحصول على الإشباع، وتعد الدافعية أحد المحددات الأساسية للإنجاز في كل المجالات.

ونظراً لان العنصر البشري يعد حجر الأساس في تحقيق أهداف المؤسسة فإن إشباع حاجاته لا يؤدي إلى زيادة إنتاجية مستوى أدائه وتحسينه فحسب؛ بل يؤدي أيضاً إلى رفع معنوياته، ويعد العمل مصدراً أساسياً لإشباع الحاجات وتحقيق الرضا لدى العاملين.

كما دلت دراسات عديدة على أن شعور الموظفين بالرضا الوظيفي لا تنعكس آثاره على العمل وبنيته فحسب بل تتعداه إلى خارج العمل، كما أن شعور العاملين تجاه أعمالهم يؤثر في مشاعرهم الأساسية تجاه أنفسهم وتقديرهم لذاتهم، ويشير (كلر kilier) إلى أن هناك علاقة إيجابية بين الرضا الوظيفي والأداء، كما يعدّ الرضا الوظيفي من أكثر المعايير استخداماً لقياس الفاعلية التنظيمية، ويحدد الرضا الوظيفي بارتفاع الروح المعنوية لدى العاملين وإقبالهم على إنجاز العمل بجدية وبدرجة عالية من التعاون. (الدعيس، 2003)

من خلال ما تقدم يتضح أهمية العنصر البشري على نحو عام، والعنصر البشري الأكاديمي في الجامعات على نحوٍ خاص، لما لها من إسهامات مجتمعية وتعليمية وبَحثية، ومن أجل أن تقوم تلك الشريحة بهامها

ISSN:2308-5347

بفاعليـة وكفايـة، لا بد من الاهتمام بها في تحقيق مطالبها الأساسية وإشباع رغباتها مادياً ومعنوياً، فدرجة تحقـق عامل الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات أمر بالغ الأهمية لضمان استقرارها وجودة إنتاجيتها لتعمل بكفاءة.

ولما وصلت إليه الجامعات اليمنية من تردٍّ في أوضاعها المهنية والمجتمعية وشحة في مواردها. لاحظ الباحث خلال عمله في جامعة صنعاء تزايد هجرة الأكاديميين في الجامعات الحكومية – الرسمية – وخصوصاً في الآونة الأخيرة، قد يكون مردّ ذلك إلى قلّة درجة رضاهم الوظيفي، ومن هنا جاءت مشكلة الدراسة لتتعرف على درجة الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة صنعاء من وجهة نظرهم. ودور كلٍ من متغيري التخصص والرتبة العلمية على درجة الرضا الوظيفي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تكمن مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما درجة الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة صنعاء من وجهة نظرهم؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة صنعاء من وجهة نظرهم تُعزى لمتغير التخصص؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في درجة الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة صنعاء من وجهة نظرهم تُعزى لمتغير الرتبة ؟

أهداف الدراسة

1. تحديد درجة الرضا الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة صنعاء من وجهة نظرهم.
2. بيان دور متغيري التخصص والرتبة العلمية في التأثير على درجة الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة صنعاء من وجهة نظرهم.

أهمية الدراسة

تأتي أهمية الدراسة من خلال الآتي:

1. يمكن أن تسهم في مساعدة متخذي القرار في جامعة صنعاء على معالجة الاختلالات الناجمة عن عدم الرضا الوظيفي. ومنها الحد من هجرة هذه الشريحة النوعية من العنصر البشري المؤثرة في التنمية الوطنية بكل أبعادها.
2. تشكل هذه الدراسة بما تضمنتها من نتائج، إضافة جديدة للأدب النظري والدراسات المهتمة بالرضا.
3. يمكن أيضاً أن تسهم نتائج الدراسة في مساعدة الباحثين لإحراز أبحاث ودراسات أخرى مرتبطة بموضوع الرضا الوظيفي.

محددات الدراسة

1. محددات بشرية: تمثلت بعينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس.
2. محدد زماني: الفصل الثاني من العام الجامعي2012 / 2013م.
3. محدد مكاني: جامعة صنعاء بالجمهورية اليمنية.

ISSN:2308-5347

مصطلحات الدراسة

الرضا الوظيفي:

يعـرف الرضـا الوظيفي بأنه "مجموعة مشاعر أعضاء هيئة التدريس نحو مجالات الرضا (صفات ومميزات العمل وخصائص بيئة العمل والسياسات والممارسات الإدارية والعلاقات الإنسانية). (حسين، 2006)

ويُعـرف إجرائيـاً لغاية هذه الدراسة : بأنه الدرجـة التي يحصل عليها المستجيب أثنـاء إجابته عن فقرات المقياس – الاستبانة - المُعد لهذه الدراسة لتحديد مستوى رضاه الوظيفي.

الدراسات السابقة

هدفـت دراسـة الجلابنـة (2011)، إلى التعرف على مستوى الرضـا الوظيفي لدى أعضـاء هيئة التدريس في جامعـة فيلادلفيا الأردنية الخاصـة وعلاقته بمستوى الروح المعنوية لديهـم، وقد تكون مجتمع الدراسة مـن جميـع أعضاء هيئـة التدريس في الكليات العلميـة والإنسانيـة بالجامعة، خلال الفصل الثـاني من العام الجامعي(2009/2008)، والبالغ عددهم (290) عضو هيئة تدريس، وقد استجاب منهم (199) عضواً، منهـم (120) مـن الكليات العلمية، و(79) من الكليات الإنسانية وأظهرت نتائج الدراسة : أن مستوى الرضا الوظيفـي لـدى أعضـاء هيئة التدريـس في جامعة فيلادلفيـا متوسط. وعـدم وجود فروق في مستـوى الرضا الوظيفـي لـدى أعضاء هيئة التدريـس في جامعة فيلادلفيا تعـزى إلى متغير الكلية. كما أظهـرت النتائج أن مستـوى الـروح المعنوية لـدى أعضاء هيئة التدريس كبـير، وعدم وجود فروق في مستوى الـروح المعنوية لدى أعضـاء هيئـة التدريس تعزى إلى متغـير الكلية، ووجود علاقـة إيجابية دالة إحصائياً بـين مستوى الرضا الوظيفي ومستوى الروح المعنوية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة.

كمـا هدفـت دراسة منصور (2010)، إلى التعرف على درجة الرضا الوظيفي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعـة النجـاح الوطنيـة بفلسطـين، إضافـة إلى تحديد أثـر متغيري المؤهـل العلمي والخـبرة على ذلك، وقـد أجريـت الدراسـة على عينـة قوامها (150) عضـواً. استجاب منهـم (138) عضواً مـن أعضاء الهيئة التدريسيـة، وأظهـرت نتائـج الدراسـة أن درجة الرضـا الكلية كانت متوسطـة، حيث وصلـت النسبة المئوية للاستجابـة إلى (61.8 %)، وأن أقـل مجالات الرضا كان مجال الترقيات والحوافز (56 %). كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الرضا تبعًا لمتغيري الخبرة لصالح الخبرة الأعلى، والمؤهل العلمي لصالح المؤهل الأقل.

وفي دراسة العمري، خصاونة، أبو تينة، (2009) هدفت إلى التعرف على مستوى رضا أعضاء هيئة التدريس عـن المناخ الجامعي والتطبيقـي المهني، في الجامعات الآتية : الهاشمية، والبلقـاء، التطبيقية الأردنية، والتي تكونت عينتها من (270) عضواً، واستجاب منهم للمقياس (162) عضواً، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى رضا أعضاء هيئة التدريس عن المناخ الجامعي التطبيقي المهني كان أعلى من المناخ الجامعي الأكاديمي، كمـا أظهـرت فرقا في مستـوى رضا أعضـاء هيئة التدريس عـن المناخ الجامعـي يعود إلى الرتبـة الأكاديمية والخبرة في التعليم العالي، في حين لم يظهر أي فرق في مستوى الرضا عن المناخ الجامعي يعود إلى الجنس.

وقـام الصرايـرة (2009)، بدراسـة هدفت إلى التعـرف على درجة الاحساس بالأمن لـدى أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية الرسمية، وبيان علاقته بأدائهم الوظيفي من وجهة نظر رؤساء أقسامهم. وتكـون مجتمع الدراسة من جميـع رؤساء الأقسام الأكاديمية، والبالغ عددهـم(314) رئيس قسم، وشملت منهـم العينـة (85) رئيس قسـم. وقد بينت النتائـج أن درجة الاحسـاس بالأمن لدى عينـة الدراسة كانت مرتفعـة، إذ بلغـت (4.05) درجة. وأن مستوى الأداء الوظيفي لأعضاء الهيئـة التدريسية في أقسامهم كان مرتفعًـا، إذ بلـغ (3.77) درجـة مـن(5) درجـات، كما تبـين وجود علاقـة ذات دلالة إحصائيـة بين كلٍ من الإحساس بالأمن والأداء الوظيفي، إذ بلغت قيمة معامل الارتباط (0.54)، وهي علاقة دالة إحصائياً.

ISSN:2308-5347

أمّا دراسة عبد الله (2008) التي هدفت إلى معرفة السمة العامة للرضا الوظيفي للموظفين الإداريين بجامعة الخرطوم، وهل أن هنالك فروقا في مستوى الرضا الوظيفي بين الموظفين الإداريين بجامعة الخرطوم تعزى للخبرة، والعمر، والنوع، والمؤهل الأكاديمي، والدرجة الوظيفية. وقد اشتملت عينة الدراسة على (56) موظفا إدارياً من الجامعة، وخلصت الدراسة في نتائجها إلى: أن الرضا لدى الموظفين يتسم بالسلبية بدرجة دالة إحصائياً في أبعاد الراتب والحوافز المادية والنمو المهني والتقدم الوظيفي، وأنهم راضون بدرجة دالة إحصائياً في أبعاد العلاقة مع العاملين والوظيفة نفسها، وراضون أيضاً في الأمن والاستقرار الوظيفي والإدارة المباشرة والإشراف. وأشارت النتائج بأن هناك علاقة سلبية دالة إحصائياً بين الرضا الوظيفي والدرجة الوظيفية في بُعدي الوظيفة نفسها، والأمن والاستقرار الوظيفي، وأنه لا توجد علاقة دالة بين الدرجة الوظيفية وبقية الأبعاد الأخرى، كما لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين المؤهل الأكاديمي والرضا الوظيفي في أبعاد الوظيفة نفسها، الراتب والحوافز المادية، والأمن والاستقرار الوظيفي، الإدارة والإشراف المباشر، النمو المهني والتقدم الوظيفي. ولكن هنالك علاقة سالبة دالة إحصائياً بين الرضا الوظيفي والمؤهل الأكاديمي في بعد العلاقة مع العاملين. كما أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين الرضا الوظيفي وسنوات الخبرة في أبعاد العلاقة مع العاملين والراتب والحوافز المادية، الإدارة المباشرة والإشراف، الأمن والاستقرار الوظيفي، النمو المهني والتقدم الوظيفي، ولكن هنالك علاقة سالبة دالة إحصائياً بين الرضا الوظيفي وسنوات الخبرة في بعدي الوظيفة نفسها والأمن والاستقرار الوظيفي، وتوجد فروق دالة إحصائيًا لدى الموظفين الإداريين تعزى لمتغير العمر في بعد الأمن والاستقرار الوظيفي، ولا توجد فروق دالة إحصائياً لدى الموظفين الإداريين تعزى لمتغير النوع.

كما أجرى عبده (2007) دراسة هدفت إلى قياس عوامل الرضا الوظيفي لأعضاء الهيئة التدريسية ومساعديهم في الجامعات اليمنية وأثره في متحصلات العملية التعليمية، وقد اقتصرت هذه الدراسة على أعضاء هيئة التدريس في جامعتي صنعاء وعدن، وقد تكونت عينة الدراسة من (635) عضواً من الجامعتين. وأظهرت نتائج الدراسة :

- أن هناك اختلالا في طبيعة الاهتمام الموجه رسمياً لمجال العلوم الإنسانية والعلوم الطبيعية من الناحيتين الكمية والنوعية، استتبعه اختلال في التناسب بين عدد الهيئة التدريسية والتدريسية المساعدة العاملين في كلا المجالين، أفضى ذلك إلى زيادة الملتحقين والمتخرجين من العلوم الإنسانية مقارنة بنظرائهم في العلوم الطبيعية، وهذا يؤدي إلى اختلال في مستوى أثر الجامعات اليمنية (عينة الدراسة) لدعم التنمية الاقتصادية في البلاد، وبالتالي التنمية الاجتماعية المعتمدة على فرص التشغيل المتاحة للخريجين. كما أظهرت أن رضا عضو هيئة التدريس والهيئة المساعدة يتأثر بصورة مباشرة بمستوى الدخل (الأجور) الذي أظهر تدنياً واضحاً لدى العينة المبحوثة، وينعكس ذلك على مستوى الأداء، الذي يظهر في ضعف متحصلات العملية التعليمية، وأيضاً في مظاهر الاندفاع لأعضاء الهيئة التدريسية ومساعديهم للبحث عن مصادر دخل إضافية تغطي تلك الحاجة التي تحركهم.

وأجرى حسين (2006) دراسة في جامعة عدن أيضاً هدفت إلى التعرف على تأثير بعض المتغيرات الديموجرافية كالنوع، والعمر، والعبء التدريسي، والمرتبة الأكاديمية، وسنوات الخبرة في الجامعة، والكلية، والوظيفة الإدارية على مستوى محاور الرضا الوظيفي وكذا مستوى الإنتاجية العلمية ومستوى كل من الرضا الوظيفي العام والإنتاجية العلمية لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، إلى جانب التعرف على آراء أفراد عينة الدراسة ومقترحاتهم فيما يتعلق بزيادة مستوى الرضا الوظيفي، وكذلك مقترحاتهم لتطوير الإنتاجية العلمية، وقد تكون مجتمع الدراسة من (664) عضو هيئة تدريس، بلغت عينة الدراسة (205) أعضاء خلال العام الجامعي (2004 / 2005). وخلصت الدراسة في نتائجها إلى أن المستوى العام للرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة عدن يقع عند المستوى المتوسط. وأن محور العلاقات الإنسانية كان مصدراً أساسياً لرضا أعضاء هيئة التدريس، وأن محور خصائص بيئة العمل كان أقل مصادر الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس.

ISSN:2308-5347

وأجـرت جرانـت (Grant , 2006)، دراسـة هدفـت إلى قياس الرضا لـدى المدراء في المستـوى المتوسط بقسـم شـؤون الطـلاب في اتحاد الكليات المتوسطـة الأمريكية، وما أثر عوامل الرضـا وعدمه على ترك مكان العمل، ومعرفة تأثير العوامل التالية : الاعتراف بالجهد، والترقية، والإشراف الجيد، والعلاقة مع الزملاء، والسياسة التي تضعها المؤسسة، وظروف العمل، والراتب والأمان على الرضا أو عدم الرضا الوظيفي، وأظهرت النتائج أن هنـاك نسبة (83 %) من موظفي أعضاء اتحاد الكليـات المتوسطة الأمريكية راضون عن عملهم، وأن (2.2 %) يخططـون عمليـاً لتغيـيرمكان عملهـم خلال السنة القادمـة، وأن العوامل التـي تتعلق بتغيير العمـل ومرتبطة به هي تقدم العمل نفسـه، الأمان الوظيفي، العمر، العنصر. وأن المدراء في المستوى المتوسط والذين تتراوح أعمارهم بين (21 – 30) سنة، والأفارقة الأمريكان كانوا أكثر احتمالاً لترك وظائفهم.

وهدفـت دراسـة عبـد السـلام (2005) إلى البحث في العلاقـة بين العوامـل الأكاديمية المثلـة بالتدريس والإنتـاج العلمـي والنشاط العلمـي والحرية الأكاديمية ومستـوى الرضا الوظيفي لأستـاذ الجامعة التربوي في جامعـة عـين شمس، بكليـات التربيـة التابعة لثلاث عشـرة جامعة مصريـة. وتكونت عينـة الدراسة من (190) عضو هيئة تدريس تربوي بالجامعات. وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى الرضا الوظيفي بوجه عام في حـدود المتوسـط بالنسبة للعينـة ككل. وأن محور التدريس يأتي في المرتبـة الأولى بين المحاور الأربعة في علاقتـه بمستـوى الرضا الوظيفـي لأعضاء هيئات التدريـس التربويين، يليه محور الإنتـاج العلمي ثم محور النشاط العلمي، وأخيرًا الحرية الأكاديمية. وأن العلاقة بين المحاور الأربعة ومستوى الرضا الوظيفي لعضو هيئـة التدريس التربوي أعلى بـين الإناث منه بين الذكور، وبين الأساتذة أعلى منه بين الأساتذة المساعدين التربويين والمدرسين.

كمـا أجـرى بـدران وبدران (2005) دراسـة هدفت إلى التعرف علـى الحرية الأكاديميـة وعلاقتها بالرضا الوظيفـي لـدى أعضاء هيئـة التدريس بكليات التربية والتربيـة الرياضية. وقد تكونـت عينة الدراسة من (200) عضـو هيئـة تدريس منهم (120) مدرساً، و(50) أستـاذاً مساعداً،و (30) أستاذاً. وأظهرت نتائج الدراسـة بـأن مستوى العلاقة بين الحريـة الأكاديمية والرضا الوظيفي لدى أعضـاء هيئة التدريس بكليات التربية والتربية الرياضية كان مقبولاً بنسبة (63 %)، كما أشارت النتائج إلى أن مستوى الرضا الوظيفي في كليات التربية أعلى منه في كليات التربية الرياضية.

وفي دراسـة قـام بهـا البشايـرة (2003) بعنـوان أثر المنـاخ التنظيمي علـى الرضا الوظيفي لـدى الموظفين الإداريين في جامعتي آل البيت، وجرش الأهلية. هدفت الدراسة إلى معرفة أثر المناخ التنظيمي على الرضا الوظيفـي لـدى الموظفـين الإداريين في الجامعتين، وتكـون مجتمع الدراسة من جميـع الموظفين الإداريين ممن يقومـون بأعمـال إدارية والبالـغ عددهم (628) موظفاً، منهم (452) موظفـاً في جامعة آل البيت و(176) موظفـاً في جامعة جرش الأهليـة، وهم ممن يحملون الثانوية العامة كحد أدنـى، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المنـاخ التنظيمـي السلبي يمثل الصفة الغالبة، حيـث كانت نسبته (61 %) من عينة الدراسة، بينما كانت نسبـة المنـاخ التنظيمي الإيجابي (39 %) من عينة الدراسـة. كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالـة إحصائيـة تعزى لمتغير المناخ التنظيمي على مقياس الرضا الوظيفـي، وكانت دلالة الفرق لصالح المناخ التنظيمي الإيجابي مقابل المناخ التنظيمي السلبي.

كمـا أجـرت الشريدة (2002) دراسة بجامعة اليرمـوك في الأردن هدفت إلى قياس مستوى الرضا الوظيفي لـدى أعضـاء هيئة التدريـس عن الخدمات المقدمـة لهم، والعوامل المؤثـرة فيها، وقد تكـون مجتمع الدراسة مـن جميـع أعضاء هيئة التدريس في الجامعـة والبالغ عددهم(657) عضواً، أما عينـة الدراسة فقد تكونت مـن (247) عضـواً. وأظهـرت نتائج الدراسـة عدم وجود فـروق ذات دلالة إحصائيـة في آراء أعضاء هيئة التدريس حول الخدمات التي تقدمها الجامعة لهم.

وهدفـت دراسـة شمسـان (2001) إلى التعرف على محـددات أو مصادر الرضا الوظيفـي الأكثر تأثيراً على أداء هيئـة التدريـس بجامعة صنعاء، وكـذا طبيعة العلاقة الارتباطية بين الرضـا لأعضاء هيئة التدريس بجامعة صنعاء وأدائهم. من وجهة نظر الطلبة. بالإضافة إلى دراسة أهم عوامل الرضا الوظيفي من خلال

ISSN:2308-5347

(الرضا المالي – الأجر- ، والرضا عن محتوى العمل الجامعي، والرضا عن جماعة العمل الجامعي، والرضا عن نمط الإشراف وفرص التقدم والترقية، والرضا عن ظروف وساعات العمل الجامعي). وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس اليمنيين في مختلف كليات جامعة صنعاء الذين لا يشغلون مناصب إدارية (كرؤساء للأقسام مثلاً) وبلغت عينة البحث (144) عضو هيئة تدريس. وبلغ عدد الطلبة الذين قاموا بتقويم كفاءة الأداء لعضو هيئة التدريس في مختلف كليات الجامعة (1440) طالباً بواقع عشرة طلاب لكل عضو هيئة تدريس، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن: الرضا عن محتوى العمل الجامعي جاء في المرتبة الأولى. وجاء في المرتبة الثانية: الرضا عن جماعة العمل الجامعي، وفي المرتبة الثالثة جاء الرضا المالي، وفي المرتبة الرابعة جاء الرضا عن ساعات العمل الجامعي وظروفه، وبينما جاء في المرتبة الخامسة والأخيرة الرضا عن نمط الإشراف وفرص التقدم والترقية.

وأجرى السعودي (2001) دراسة هدفت إلى التعرّف على مستويات الرضا عن العمل لدى أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأهلية الأردنية، وقد تكوّنت عينة الدراسة من(105) أعضاء من الهيئة التدريسية. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة الرضا عن العمل لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأهلية الأردنية كانت متوسطة في مجالات العلاقات مع الزملاء والإدارة الأكاديمية، وظروف العمل، في حين كانت قليلة في مجالي الراتب، والحوافز والترقية. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري الجنس، ونوع الكلية، في ثلاثة مجالات أو أكثر من مجالات الرضا عن العمل الخمسة، في حين أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الحالة الاجتماعية والعمر والرتبة الأكاديمية، وسنوات الخبرة في ثلاثة مجالات على الأقل من مجالات الرضا عن العمل الخمسة.

وفي دراسة أجرتها (Montoya, 2000) هدفت إلى معرفة مستوى الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بالنسبة لأعمالهم المهنية الرئيسة، بجامعة سيمون رودريغز (Simon Rodriguez University in Venezuela) في فنزويلا، من خلال المتغيرات الآتية : التدريس، والبحث العلمي، والخدمات. واختيرت عينة الدراسة بطريقة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس الذين يعملون في (20) قسما إداريا بالجامعة، والبالغ عددهم (370) عضو هيئة تدريس، وتوصلت الدراسة إلى أن الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس عن التدريس حسب ما تم تسجيله جاء بمستوى متوسط، بينما جاء مستوى الرضا الوظيفي منخفضاً عن إجراء الأبحاث وتقديم الخدمات. وكشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية متوسطة بين بعض الخصائص المهنية والشخصية، حيث كان عامل الرضا الشخصي نحو التدريس، والحرية الأكاديمية العامل الأعلى من حيث الرضا الوظيفي الكلي بين أفراد عينة الدراسة، وعلى نحو عام أظهرت نتائج الدراسة أن أعضاء هيئة التدريس راضون عن أعمالهم التدريسية. وإلى حدٍّ ما راضين عن البحث العلمي وخدمة المجتمع، وأن أكثر من(91 %) من أعضاء هيئة التدريس راضون بوظائفهم كأعضاء هيئة تدريس في الجامعة. وأما العلاقة الأكاديمية مع الطلبة فقد كانت واحدة من أعلى مصادر الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس في التعليم، وأن الترابط بين التدريس وأعمال البحث بينت أن أعضاء هيئة التدريس يظهرون أعمالهم الأكاديمية والبحثية بشكل مستقل.

من خلال استعراض الدراسات السابقة العربية منها والأجنبية، نخلص إلى أهم نتائج تلك الدراسات تمثلت في الآتي:

- أن الدرجة الكلية للرضا الوظيفي على نحو عام، كانت متوسطة وخصوصاً الدراسات التي كانت عينتها من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات، كدراسة الجلابنة (2011)، ومنصور (2010)، وحسين (2006)، وعبدالسلام (2005)، ودراسة السعودي(2001) و(2000),Montoya.
- محور بيئة العمل والعلاقات الإنسانية مع الزملاء مثل مصدراً أساسياً للرضا الوظيفي في غالب الدراسات. كدراسة عبد الله (2008)، و(Gran,2006)، وحسين (2006).
- أقل مجالات الرضا الوظيفي درجةً جاء فيما يخص الأجور والحوافز والترقيات والندوات والمؤتمرات العلمية والخدمات الصحية. كدراسة منصور (2010)، عبده (2007)، شمسان

ISSN:2308-5347

(2001)، (2000), Montoya.

- **وجود فروق في مستوى الرضا دال إحصائياً يعود لمتغيرات الخبرة، والمؤهل، والرتبة. بينما لا يوجد أي فرق لمتغير الجنس. كدراسة منصور (2010)، والعمري، الخصاونة، أبو تينة (2009).**
- **قلّة دراسات الرضا الوظيفي عن أعضاء هيئة التدريس بالجامعات مقارنة مع دورهم المحوري في التنمية بكل أبعادها.**

تشابهت الدراسة الحالية مع عدد من الدراسات السابقة مثل دراسة الجلابنة (2011)، ومنصور (2010)، وحسين (2006)، وعبد السلام (2005)، ودراسة السعودي (2001) و(2000), Montoya . في تطرقها إلى درجة الرضا الوظيفي لشريحة الأكاديميين في الجامعات، والوقوف على درجة رضاهم عن عملهم، كما تشابهت مع تلك الدراسات أيضا في دراسة أثر بعض المتغيرات مثل التخصص والرتبة الأكاديمية على الرضا الوظيفي.

وقد اختلفت هذه الدراسة عن تلك الدراسات بما فيها الدراسات التي أجريت على الجامعات اليمنية، كدراسة عبده (2007) على جامعتي صنعاء وعدن، وحسين (2006) على جامعة عدن، ودراسة شمسان (2001) التي أجريت على جامعة صنعاء، اختلفت هذه الدراسة عن تلك الدراسات في أن درجة الرضا الوظيفي الكلية جاءت بدرجة قليلة وبقيمة متوسط حسابي بلغ (2.41) في هذه الدراسة؛ بينما جاءت درجة الرضا متوسطة لتلك الدراسات، ويعزو الباحث ذلك إلى الأوضاع المجتمعية والمعيشية التي تغيرت كثيراً ما بين الفترة التي أجريت فيها تلك الدراسات والفترة الحالية التي أجريت فيها هذه الدراسة، والتي تفاقمت خلالها كثير من الإشكالات زادت حدتها منذ بداية العام 2011م، وحتى إجراء هذه الدراسة، وقد تأثر التعليم الجامعي بتلك المشكلات وخصوصاً جامعة صنعاء، وأصبحت هجرة العقول اليمنية إلى خارج الوطن سمة الغالب منهم. واختلفت هذه الدراسة أيضاً بأنها جاءت لتبين درجة الرضا الوظيفي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة صنعاء ودور كل من متغيري التخصص والرتبة الأكاديمية.

صعوبات واجهت الدراسة

واجهت الدراسة بعض الصعوبات، تمثلت بالآتي:

- **المسافات المتباعدة بين الكليات وخصوصاً كليات الفروع، أخذ وقتاً كبيراً وجهدا مضنيا من الباحث أثناء توزيع الاستبانات أولاً، وثانياً أثناء استردادها.**
- **تأخر استرداد الاستبانات من أعضاء هيئة التدريس، إمّا عدم مبالاة في الإجابة أو عدم التعاطي بجدية مع الاستبانة، ومن ثم يتم طلب وقت إضافي ليتم الإجابة أو الاعتذار أو ضياع الاستبانة، ويتم تسليم استبانة أخرى بدلاً عن المفقودة.**

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

يحتوي هذا القسم على الطريقة والإجراءات التي اتبعت لتحقيق أهداف الدراسة، والتي تتضمن عينة الدراسة وأداتها، وصدق الأداة وثباتها، ومتغيرات الدراسة، والمعيار الإحصائي، والمعالجات الإحصائية.

منهجية الدراسة

اعتمدت هذه الدارسة على المنهج الوصفي المسحي التحليلي لتحقيق أهدافها، لملاءمته أغراض الدراسة في وصف الظاهرة وتحليلها. واعتمدت الدراسة أيضاً على جمع البيانات من الواقع الميداني من خلال أداة الدراسة المعدة لهذا الغرض.

ISSN:2308-5347

الجدول رقم (1) يوضح توزيع العينة تبعاً لمتغير التخصص

التخصص	العدد	النسبة
إنساني	193	% 60.3
تطبيقي	127	% 39.6
المجموع	320	% 100

جدول رقم (2) يوضح توزيع العينة تبعاً لمتغير الرتبة العلمية

الرتبة العلمية	العدد	النسبة
أ.مساعداً	250	% 78.1
أ.مشاركاً	62	% 19.4
أستاذاً	8	% 2.5
المجموع	320	% 100

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس بجامعة صنعاء خلال الفصل الجامعي الثاني من العام 2012 / 2013م، والبالغ عددهم : (1039) عضو هيئة تدريس، برتبة أ.مساعد، أ.مشارك، و أستاذ. وأجريت الدراسة على عينة منهم قوامها (400) عضو من مختلف الكليات الإنسانية والتطبيقية، وتم اختيار عينة عشوائية طبقية، روعي في تحديدها واختيارها أن تكون ممثلة لمتغيرات التخصص والرتبة العلمية، حيث تم توزيع (400) استبانة بشكل عشوائي استرجع منها (320) استبانة، أي ما يمثل نسبة (80 %). وكان توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغيري التخصص والرتبة (320) عضواً، منهم (193) في التخصصات الإنسانية ، و (127) في التخصصات التطبيقية، وأخذت نفس العينة وفقاً لمتغير الرتبة : (8) أساتذة، (62) أ.مشاركاً، و (250) أ.مساعداً.

أداة الدراسة

اعتمدت الدراسة في جمع البيانات على مصادر ومراجع الأدبيات والدراسات التي اهتمت بالرضا الوظيفي مثل المطيري، (2007)، والمالكي، (2007)، والعمري، خصاونة، أبو تينة، (2009)، ومنصور (2010) ومن ثم تم إعداد استبانة مغلقة وتطويرها لغرض تحقيق الدراسة الحالية.

وتكونت الاستبانة من قسمين، كالآتي:

1. **القسم الأول: وتضمن المعلومات الشخصية وشملت (الجنس، والتأهيل العلمي، وسنوات الخدمة في الجامعة)**
2. **القسم الثاني: احتوى على مجالات ستة، وكل مجال احتوى على فقرات عدّة، وبلغ عدد الفقرات للمجالات كافة، (45) فقرة، وزعت بحسب كل مجال كالتالي:**
   - **المجال الأول: طبيعة العمل، وضمّ (10) فقرات.**
   - **المجال الثاني: ظروف العمل وقد ضمّ (8) فقرات.**
   - **المجال الثالث: أنظمة الترقيات والحوافز وقد ضمّ (4) فقرات.**
   - **المجال الرابع: العلاقة مع المسؤولين في الجامعة وقد ضمّ (12) فقرة.**
   - **المجال الخامس: أنظمة الراتب وقد ضمّ (5) فقرات.**

ISSN:2308-5347

- **المجال السادس: العلاقة مع الزملاء وقد ضمّ (6) فقرات.**

واستخدم مقياس ليكرت الخماسي لقياس تصورات أفراد عينة الدراسة حول الفقرات الواردة في أداة الدراسة.

صدق الأداة

لضمان صدق أداة الدراسة تم عرض فقراتها ومجالاتها بصورتها الأولية على عدد من المحكمين الثقات المختصين من أعضاء هيئة التدريس بجامعة صنعاء، وقد طلب منهم إبداء آرائهم حول ملاءمة الفقرات وشموليتها ومناسبتها وانتمائها لكل مجال من مجالات الدراسة، وعن مدى ملاءمة الصياغة اللغوية وأي تعديلات يرونها مناسبة. وبعد الأخذ بآراء المحكمين جاءت الأداة بصورتها النهائية مكونة من (45) فقرة موزعة على مجالاتٍ ستة.

ثبات الأداة

ومن أجل حساب معامل الثبات للأداة حسب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، حيث بلغ معامل الاتساق الداخلي لأداة الدراسة ككل (0.95)، أمّا معاملات الثبات لكل مجال فقد كانت موزعة كما هو موضح في الجدول رقم (3) الآتي :

جدول رقم (3) يوضح معامل الثبات للأداة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا

الرقم	المجال	معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا
1	الرضا عن طبيعة العمل	0.96
2	الرضا عن العلاقة مع الزملاء	0.95
3	الرضا عن ظروف العمل	0.96
4	الرضا عن أنظمة الترقيات والحوافز	0.95
5	الرضا عن العلاقة مع المسؤولين بالجامعة	0.95
6	الرضا عن أنظمة الرواتب	0.94
	الكلي	0.95

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

- **المتغيرات المستقلّة تمثلت بـ :**

1. **التخصص ويشمل مستويين: (إنساني، تطبيقي).**
2. **الرتبة العلمية وتشمل مستوياتٍ ثلاث: (أستاذ، أ.مشارك، أ.مساعد).**

دور المتغيرات المستقلة في التأثير على درجة الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس.

- **المتغيرات التابعة تمثلت بـ: إجابات أفراد العينة على جميع مجالات الاستبانة وما تضمنته من فقرات، والدرجة الكلية للرضا الوظيفي من وجهة نظر أفراد العينة.**

أسلوب التحليل الإحصائي:

ISSN:2308-5347

استخدم الباحث أسلوب الإحصاء الوصفي المسحي التحليلي SPSS لتوصيف متغيرات الدراسة وقياسها، للمعالجات الإحصائية التالية:

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
2. تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، واختبار شيفيه للمقارنة بين المتوسطات الحسابية. وكذا تحليل (LSD).
3. معادلة كرونباخ ألفا للثبات.

عرض النتائج ومناقشتها

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على درجة الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة صنعاء، وتحديد دور متغيري التخصص، والرتبة العلمية، في التأثير على درجة الرضا الوظيفي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، ولتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة عشوائية طبقية مكونة من (320) عضو هيئة تدريس بالجامعة، وتم جمع البيانات باستخدام استبانة أعدت لهذا الغرض، وتمت معالجتها إحصائياً باستخدام برنامج الرزم الإحصائية (SPSS)، ومن خلال ذلك نستعرض النتائج الآتية:

أولا: نتائج الإجابة عن السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول والذي نصّ على:

" ما درجة الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة صنعاء من وجهة نظرهم؟ "

اعتمد الباحث المعيار الإحصائي التالي لتفسير إجابات أفراد عينة الدراسة:

- من (4.50 – 5.00) بدرجة كبيرة جداً.
- من (3.50 – 4.49) بدرجة كبيرة.
- من (2.50 – 3.49) بدرجة متوسطة.
- من (1.50 – 2.49) بدرجة قليلة.
- من (1.00 – 1.49) بدرجة قليلة جداً.

وقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة صنعاء من وجهة نظرهم للمجالات كافة، مرتبة تنازلياً كما يشير إليها الجدول التالي رقم (4):

الجدول رقم (4) يوضح قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات كافة

الرقم	المجال	المتوسط	الانحراف	درجة الرضا
.1	مجال العلاقة مع الزملاء	3.15	1.25	متوسطة
.2	مجال طبيعة العمل	2.93	1.24	متوسطة
.3	مجال أنظمة الترقيات والحوافز	2.78	1.25	متوسطة
.4	مجال العلاقات مع المسؤولين بالجامعة	2.05	1.08	قليلة
.5	مجال ظروف العمل	1.93	1.07	قليلة
.6	مجال أنظمة الرواتب	1.66	93.	قليلة

ISSN:2308-5347

الدرجة الكلية للرضا الوظيفي	2.41	1.13	قليلة

يُشير الجدول رقم (4) من خلال قيم المتوسطات الحسابية أن درجة الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة صنعاء في مجال العلاقة مع الزملاء أخذ المرتبة الأولى، وبدرجة متوسطة من الرضا حيث حصل على متوسط حسابي بلغ (3.15)، وجاء في المرتبة الثانية مجال طبيعة العمل بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي قدره (2.93)، ثم مجال أنظمة الترقيات والحوافز أخذ المرتبة الثالثة حيث حصل على درجة متوسطة من الرضا الوظيفي وبمتوسط حسابي (2.78)، أما بقية المجالات الرابع والخامس والسادس كانت على التوالي، مجال العلاقات مع المسؤولين، ومجال ظروف العمل، ومجال أنظمة الرواتب، جميعها أخذت درجة قليلة من الرضا حسب ما يرى ذلك أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، وكانت قيم المتوسطات الحسابية لها مرتبة على التوالي هي: (2.05)، و(1.93)، و(1.66). وقد أخذ الرضا الوظيفي الكلي درجة قليلة وبمتوسط حسابي قدره (2.41).

كما تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة صنعاء من وجهة نظرهم، وبحسب كل فقرة من فقرات كل مجال من المجالات مرتبة تنازلياً كما تُشير إليها الجداول (9 – 5) التالية :

1.مجال طبيعة العمل:

الجدول رقم (5) يوضح قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلّقة بمجال طبيعة العمل

مجال طبيعة العمل				
الرقم	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الرضا
.1	عملي يحقق لي مكانة اجتماعية تتناسب وطموحاتي	3.72	1.03	كبيرة
.2	المهام المنوطة بي واضحة وملائمة	3.44	1.29	متوسطة
.3	عملي يتميّز بوضوح إجراءاته	3.43	1.14	متوسطة
.4	عملي يتيح لي مساحة كبيرة من الاستقلالية في العمل	3.25	1.29	متوسطة
.5	عملي يحقق لي أمنا وظيفياً	3.17	1.26	متوسطة
.6	عملي يوفر لي فرصاً عدّة لاكتساب مهارات وخبرات جديدة	3.14	1.35	متوسطة
.7	عملي يوفر لي فرصاً للتطور المهني	2.44	1.37	قليلة
.8	عملي يتيح لي فرصاً للإبداع	2.32	1.29	قليلة
.9	يتوافر لي في عملي الاطلاع على كل ما هو جديد ومتصل بطبيعة عملي أكاديمياً	2.20	1.23	قليلة
.10	عملي يتيح لي فرصاً للمشاركة في الدورات والمؤتمرات العلمية	2.20	1.22	قليلة
	الدرجة الكلية لمجال طبيعة العمل	2.93	1.24	متوسطة

ويُشير الجدول (5) إلى أن درجة الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة صنعاء كبيرة على فقرة واحدة فقط، وهي الفقرة التي نصت على "عملي يحقق لي مكانة اجتماعية تتناسب وطموحاتي"

ISSN:2308-5347

حيث بلغت قيمة متوسطها الحسابي (3.72)، وهو أعلى قيمة حصلت عليها الفقرة في مجال طبيعة العمل، أما بقية فقرات المجال التسع فقد تراوحت درجة الرضا الوظيفي عنها بين متوسطة وقليلة، حيث بلغت الفقرات "عملي يحقق لي الأمن وظيفياً، عملي يوفر لي فرصاً عدّة لاكتساب مهارات وخبرات جديدة، عملي يتيح لي مساحة كبيرة من الاستقلالية في العمل، المهام المنوطة بي واضحة وملائمة، عملي يتميّز بوضوح إجراءاته"، قيم متوسطاتها الحسابية على التوالي، (3.17)، (3.14)، (3.25)، (3.44)، (3.43)، بينما الفقرات قليلة درجة الرضا الوظيفي هي "عملي يوفر لي فرصاً للتطور المهني، عملي يتيح لي فرصاً للإبداع، يتوافر لي في عملي الاطلاع على كل ما هو جديد ومتصل بطبيعة عملي أكاديميا، عملي يتيح لي فرصاً للمشاركة في الدورات والمؤتمرات العلمية"، وقيم متوسطاتها بلغت على التوالي، (2.44)، (2.32)، (2.20)، (2.20). فيما بلغت القيمة الكلية لمجال طبيعة العمل متوسطاً حسابياً قدره (2.93) وبدرجة متوسطة من الرضا الوظيفي كما يرى ذلك أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.

2.مجال ظروف العمل:

الجدول رقم (6) يوضح قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلّقة بمجال ظروف العمل مرتبة تنازلياً

مجال ظروف العمل				
الرقم	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الرضا
.1	التهوية في القاعات التدريسية مناسبة	2.73	1.39	متوسطةً
.2	الإضاءة مناسبة لطبيعة عملي	2.50	1.26	متوسطة
.3	يتوافر لي المصادر والمراجع والدوريات في مكتبة الجامعة	2.00	1.06	قليلة
.4	عدد الطلبة بالقاعات محدد ويساعدني على الإبداع	1.80	1.14	قليلة
.5	القاعات الدراسية تتناسب مع عدد الطلبة	1.77	1.16	قليلة
.6	توافر الخصوصية لعضو هيئة التدريس في المكتب	1.72	1.03	قليلة
.7	مساحة مكتبي مناسبة لطبيعة عملي	1.49	.84	قليلة جداً
.8	يتوافر لي الأدوات المكتبية الضروررية (E-mail ، للعمل (تلفون، فاكس	1.48	.70	قليلة جداً
	الدرجة الكلية لمجال ظروف العمل	1.93	1.07	قليلة

يُشير الجدول رقم (6) إلى أن درجة الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة صنعاء لجميع فقرات مجال ظروف العمل تراوحت بين متوسطة وقليلة جداً، فكانت قيم المتوسطات الحسابية، (2.73)، و (2.50) للفقرتين ذات الرقمين (2)،(1) وهي القيمة التي تشير إلى درجة متوسطة من الرضا الوظيفي، أمّا الفقرات التي أخذت درجة قليلة من الرضا الوظيفي، فهي ذات الأرقام (3)، (4)، (5)، و (6) حيث حصلت على قيم متوسطات حسابية بلغت على التوالي (2.00)، (1.80)، (1.77)، (1.72)، وبقية فقرات مجال ظروف العمل ذات الأرقام، (7) و (8) حصلت على قيم متوسطات حسابية بلغت (1.49) و (1.48) على التوالي، وهاتان القيمتان تشيران إلى درجة قليلة جداً من الرضا الوظيفي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة صنعاء. وقد أعطت قيمة المتوسط الحسابي الكلية لمجال ظروف العمل قيمة بلغت في مُجملها (1.93)، وهذه تشير إلى درجة قليلة من الرضا الوظيفي للمجال ككل.

ISSN:2308-5347

3.مجال أنظمة الترقيات والحوافز:

الجدول رقم (7) يوضح قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلّقة بمجال أنظمة الترقيات والحوافز مرتبة تنازلياً

مجال أنظمة الترقيات والحوافز				
الرقم	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الرضا
.1	معايير وأنظمة الترقية في الجامعة واضحة ومحددة	2.95	1.25	متوسطة
.2	وظيفتي بالجامعة توفر لي فرصاً للتقدم المهني والترقّي	2.91	1.23	متوسطة
.3	ترتبط الترقية في الجامعة بالكفاءة وفاعلية الأداء	2.75	1.26	متوسطة
.4	الترقي في الجامعة لا يخضع للمحسوبية والوساطة	2.51	1.29	متوسطة
	الدرجة الكلية لمجال أنظمة الترقيات والحوافز	2.78	1.25	متوسطة

ويُشير الجدول رقم (7) إلى أن جميع فقرات مجال أنظمة الترقيات والحوافز أخذت قيم متوسطات حسابية ذات درجات متوسطة من الرضا الوظيفي حسب ما يرى ذلك أعضاء هيئة التدريس بجامعة صنعاء، حيث بلغت أعلى قيمة متوسط حسابي قدرها (2.95)، وهي تخص الفقرة الأولى التي نصّت على (معايير وأنظمة الترقية بالجامعة واضحة ومحددة)، وكانت أقل قيمة للمتوسط الحسابي تخص الفقرة الرابعة التي نصّت على (الترقي في الجامعة لا يخضع للمحسوبية والوساطة)، حيث بلغت قيمتها من المتوسط الحسابي (2.51). أمّا الدرجة الكلية عن الرضا الوظيفي لمجال أنظمة الترقيات والحوافز فقد كانت متوسطة أيضاً، حسب ما أشارت إليه قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للمجال التي بلغت (2.78)، كما هي واضحة في الجدول.

4.مجال العلاقات مع المسؤولين بالجامعة:

الجدول رقم (8) يوضح قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلّقة بمجال العلاقات مع المسؤولين بالجامعة مرتبة تنازلياً

مجال العلاقات مع المسؤولين بالجامعة				
الرقم	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الرضا
.1	المسؤولون بالجامعة يحترمون اقتراحاتي وآرائي المهنية	2.40	1.21	قليلة
.2	أشعر باحترام مسؤولي الجامعة لي كعضو هيئة تدريس	2.36	1.34	قليلة
.3	يقدر المسؤولون في الجامعة جهودي الأكاديمية	2.33	1.22	قليلة
.4	تقييم عملي من قبل المسؤولين بالجامعة يتم بموضوعية	2.29	1.07	قليلة
.5	يسهم مسؤولو الجامعة في حل مشكلاتي الأكاديمية	2.09	1.03	قليلة
.6	يتقبل المسؤولون بالجامعة نقدي البناء	2.08	1.17	قليلة

ISSN:2308-5347

.7	مسؤولو الجامعة يعاملون جميع أعضاء هيئة التدريس بعدالة ومساواة	2.06	1.11	قليلة
.8	تتم مشاركتي في اتخاذ القرارات في الجامعة	2.01	.97	قليلة
.9	توافر الشفافية والتواصل مع المسؤولين بالجامعة بسهولة	1.89	1.06	قليلة
.10	المسؤولون في الجامعة يدعونني لحضور الاجتماعات واللقاءات معهم	1.79	.96	قليلة
.11	يحرص مسؤولو الجامعة على تأهيل أعضاء هيئة التدريس مهنيًا وأكاديميا	1.73	1.01	قليلة
.12	نظام التشجيع والحوافز التي تقدمها الجامعة مناسبة	1.65	.91	قليلة
	الدرجة الكلية لمجال العلاقات مع المسؤولين في الجامعة	2.05	1.08	قليلة

تُشير قيم المتوسطات الحسابية في الجدول رقم (8) إلى أن جميع الفقرات التي تنتمي إلى مجال العلاقات مع المسؤولين في الجامعة أخذت درجات قليلة من الرضا الوظيفي، حسب ما يرى ذلك أعضاء هيئة التدريس بجامعة صنعاء، فقد بلغت أعلى قيمة متوسط حسابي قدرها (2.40) للفقرة الأولى، وأقل قيمة متوسط حسابي قدرها (1.65) كانت للفقرة رقم (12) من فقرات المجال. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي الكلي لمجال العلاقات مع المسؤولين بالجامعة بمقدار (2.05) وهي قيمة تشير إلى درجة قليلة من الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة.

5.مجال أنظمة الراتب:

جدول رقم (9) يوضح قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلّقة بمجال أنظمة الراتب مرتبة تنازلياً

مجال أنظمة الراتب				
الرقم	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الرضا
.1	نظام الرواتب المطبق في الجامعة متحيز لفئة دون أخرى	2.47	1.01	قليلةً
.2	أشعر بأن العلاوة السنوية عن الدخل مناسبة	1.82	1.11	قليلةً
.3	يتناسب راتبي مع مطالب معيشتي	1.48	87.	قليلة جداً
.4	أتقاضى راتبًا يتناسب وحجم عملي الأكاديمي الذي أقوم به	1.37	88.	قليلة جداً
.5	راتبي الذي أتقاضاه من الجامعة يرضي طموحاتي	1.20	78.	قليلة جداً
	الدرجة الكلية لمجال أنظمة الرواتب	1.66	93.	قليلة

يشير الجدول رقم (9) إلى أن درجة الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة صنعاء في مجال أنظمة الرواتب حسب ما وضحته قيم متوسطاتها الحسابية تراوحت بين قليلة وقليلة جداً، حيث كانت أعلى قيمتين متوسطتين في الجدول هي (2.47) و (1.82) للفقرتين (1) و (2)، وكلا الفقرتين درجة رضاها قليلة، أمّا بقية الفقرات (3)، (4)، و (5)، فكانت درجة الرضا الوظيفي عليها قليلة جداً، بحسب ما وضحته قيم متوسطاتها الحسابية التي بلغت على التوالي(1.48)، (1.37)، (1.20)، كما هو واضح

ISSN:2308-5347

مـن خـلال الجدول. وجـاءت الدرجة الكلية قليلة للرضـا الوظيفي فيما يخص مجـال أنظمة الراتب بقيمة متوسط حسابي بلغ (1.66).

6.مجال العلاقة مع الزملاء:

جدول رقم (10) يوضح قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلّقة بمجال العلاقة مع الزملاء مرتبة تنازلياً

مجال العلاقة مع الزملاء				
الرقم	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الرضا
.1	يتم التعاون والتنسيق بيني وبين زملائي في الجامعة دائماً	3.67	1.11	كبيرة
.2	علاقتي الشخصية مع زملائي في الجامعة متميزة	3.43	1.42	متوسطة
.3	عملي يوفر لي فرصاً لتبادل المعلومات والخبرات مع الزملاء	3.18	1.26	متوسطة
.4	التعاون بين الزملاء من أعضاء هيئة التدريس في حل المشكلات الأكاديمية في العمل واضح	3.07	1.19	متوسطة
.5	توافر الفرص بين الزملاء للعمل بروح الفريق الواحد	2.83	1.25	متوسطة
.6	يتم التعاون بين الزملاء في حل المشكلات الفنية في العمل	2.77	1.29	متوسطة
	الدرجة الكلية لمجال العلاقة مع الزملاء	3.15	1.25	متوسطة

ويُشـير الجـدول رقـم (10) إلى أن درجة الرضا الوظيفـي لأعضاء هيئة التدريس بجامعـة صنعاء جاءت كبـيرة فقـط، في الفقرة رقم (1)، بقيمة متوسط حسابي بلغـت (3.67)، وفي جميع فقرات مجال العلاقة مـع الزمـلاء المتبقيـة (2)، (3)، (4)، (5)، و (6)، جاءت درجة الرضـا الوظيفي متوسطة، كما أشارت إليـه قيـم متوسطاتهـا الحسابية علـى التـوالي (3.43)، (3.18)، (3.07)، (2.83)، (2.77)، وفيما يخص درجة الرضا الكلية لمجال العلاقة مع الزملاء جاءت متوسطة بقيمة متوسطية قدرها (3.15). كما وضحها الجدول من خلال إجابة أعضاء هيئة التدريس بجامعة صنعاء.

ونجد من خلال الجداول سابقة الذكر وعرض النتائج لهذه الدراسة أن درجة الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة صنعاء تراوحت بين متوسطة وقليلة جداً لجميع الفقرات ضمن المجالات الستة باستثناء فقرتـين أخذتـا درجة كبيرة من الرضا، الفقرة رقم (1) ضمن مجال طبيعة العمل، ونصت تلك الفقرة على "عملي يحقق لي مكانة اجتماعية تتناسب وطموحاتي" أمّا الفقرة الثانية رقم (1) وكانت ضمن مجال العلاقـة مع الزملاء ونصّت على "يتم التعـاون والتنسيق بيني وبين زملائي في الجامعة دائماً"، وهذا يعني أن وظيفـة عضو هيئـة تدريس بالجامعة لها مكانـة اجتماعية رغم ما يعانيه عضو هيئـة التدريس من ضغوط مجتمعيـة ومهنيـة مختلفـة إلا أنه راضٍ بدرجة كبيرة عمّـا تحقق له الوظيفـة من مكانـة اجتماعية. وأن هناك تعاونا وتنسيقا بين عضو هيئة التّدريس وزملائه في الجامعة، كما بينوا رضاهم بدرجة كبيرة عن تلك الفقـرة في مجـال العلاقة مع الزمـلاء، أمّا درجة الرضا الوظيفي بين المجالات كافـة، تراوحت بين متوسطة وقليلـة، فجـاءت متوسطـة للمجالات التاليـة: العلاقات مـع الزملاء، ومجـال طبيعة العمـل، وأخيراً مجال أنظمـة الترقيـة والحوافـز، بينما جاءت قليلة للمجالات: ظـروف العمل، العلاقات مـع المسؤولين بالجامعة، وأنظمة الراتب، وعلى المستوى الكلي للمجالات، كانت درجة الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس بدرجة قليلة كما يرون هم ذلك.

ISSN:2308-5347

ويعزو الباحث نتيجة تدني درجة الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة صنعاء سواء على مستوى الفقرات أو على المستوى الكلي للمجالات، إلى الضغوط المختلفة التي يواجهها أعضاء هيئة التدريس مهنياً واجتماعياً وتدني أجورهم، وفي عدم توافر أغلب المطالب الأساسية المهنية لهم سواء من الجامعة أو الحكومة، وخصوصاً خلال فترة الثلاث السنوات الماضية التي شهدت اختلالات سياسية ومجتمعية غير مستقرة للبلد، فعندما يقارن عضو هيئة التدريس اليمني نفسه بالراتب وظروف العمل والترقيات..إلخ، مع زميل آخر له من الجامعات الخاصة أو في جامعات لدول أخرى، كدول الخليج مثلاً، يلاحظ الفرق كبيرا فيجعله يبحث عن فرص عمل أفضل توفر مطالبه الأساسية له ولأسرته.

ثانياً : نتائج الإجابة عن السؤال الثاني :

"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في درجة الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة صنعاء من وجهة نظرهم تُعزى لمتغير التخصص؟"

وللإجابة عن السؤال تم اختبار القيمة التائية لعينتين مستقلتين كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول رقم (11) يوضح اختبار القيمة الثنائية لعينتين مستقلّتين وفقاً لمتغير التخصص

	اختبار ليفين		اختبار (ت) لتساوي المتوسطات						
	F	مستوى الدلالة	T	درجة الحرية	مستوى الدلالة	متوسط الاختلاف	اختلاف الخطأ المعياري	درجة الثقة 95 %	
								أعلى	أدنى
افتراض وجود تجانس	11.06	.001	3.23	318	.001	.20	.06	.08	.33
افتراض عدم وجود تجانس			3.44	314.89	.001	.20	.06	.08	.32

ويُشير الجدول رقم (11)، إلى أن اختبار القيمة التائية لعينتين مستقلتين عند درجة ثقة (95 %). وصلت قيمته .(مستوى الدلالة = 001 .أي تساوي 0.1 %) وهذه أقل من مستوى معنوية (5 %)، الأمر الذي يؤكد لنا بأن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة صنعاء تُعزى لمتغير التخصص، عند درجة ثقة (95 %).

ولمعرفة لصالح أي من التخصصين يعود ذلك الفرق، تم استخراج قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد العينة وفقاً لمتغير التخصص (إنساني / تطبيقي) كما في الجدول رقم (12) التالي:

جدول رقم (12)يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأفراد العينة وفقاً لمتغير التخصص

التخصص	عدد أفراد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الخطاء المعياري
إنساني	193	2.54	.62	.044
تطبيقي	127	2.34	.45	.040

يشير الجدول رقم (12) إلى أن قيمة المتوسط الحسابي للتخصص الإنساني بلغت (2.54)، بينما كانت

ISSN:2308-5347

قيمة المتوسط الحسابي للتخصص التطبيقي (2.34)، وهذا يعني أن قيمة المتوسط الحسابي للتخصص الإنساني أعلى من قيمة المتوسط الحسابي للتخصص التطبيقي. أي أن الفرق يعود لصالح التخصص الإنساني في درجة الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة صنعاء.

ويعزو الباحث أن الفرق في درجة الرضا الوظيفي جاء لصالح التخصص الإنساني بسبب أن مهنة التخصص التطبيقي لها مطالب – معامل، مختبرات، قاعات مجهزة بتقنيات معينة..إلخ - أكثر من مطالب مهنة التخصص الإنساني، ولذا جاءت درجة الرضا الوظيفي لصالح التخصص الإنساني.

ثالثاً: نتائج الإجابة عن السؤال الثالث :

" هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة صنعاء من وجهة نظرهم تُعزى لمتغير الرتبة ؟"

وللإجابة عن السؤال تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) والجداول (13)، (14)، و(15) التالية تشير إلى نتائج الاختبارات:

جدول رقم (13) يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفرق في الرضا الوظيفي تبعاً لمتغير الرتبة العلمية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة	مستوى الإحصائية
بين المجموعات	12.716	2	6.358			
داخل المجموعات	90.549	317	.286	22.258	.005	5.453
المجموع	103.265	319				

يشير الجدول رقم (13) إلى أن القيم الاحتمالية هي (مستوى الدلالة) = 005 .وعندما نقوم بتحويلها إلى نسبة فإنها تصبح (0.5 %)، وهذه القيمة تعدّ أقل من مستوى المعنوية (5 %)، أي أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة صنعاء تُعزى لمتغير الرتبة العلمية.

ومن أجل معرفة لصالح أي رتبة يكون الفرق لا بد من معرفة الاختلاف بين الرتب العلمية الثلاث بمقارنتها، ولذا تم استخدام اختبار (LSD) كما في الجدول التالي:

جدول (14) يوضح مقارنة متعددة بين الرتب العلمية باستخدام (LSD) أقل فرق معنوي

الرتبة العلمية (I)	تعدد الرتب للمقارنة	متوسط الاختلاف	الخطأ المعياري	درجة الثقة 95 %	
				أعلى	أدنى
أستاذ مساعد	أستاذ مشارك	-.36340(•)	.07583	-.5126	-.2142
	أستاذ	-.96053 (•)	.19196	-1.3382	-.5829
أستاذ مشارك	أستاذ مساعد	.36340(•)	.07583	.2142	.5126
	أستاذ	-.59713 (•)	.20078	-.9922	-.2021
أستاذ	أستاذ مساعد	.96053(•)	.19196	.5829	1.3382
	أستاذ مشارك	.59713(•)	.20078	.2021	.9922

• The mean difference is significant at the .05 level .

ISSN:2308-5347

ويشير الجدول رقم (14) بأن هناك اختلافا بين الرتب العلمية الثلاث، حيث إن رتبة أستاذ مساعد تختلف عن رتبة أستاذ مشارك وأستاذ، حيث بلغت قيمة متوسط الاختلاف للأستاذ المساعد عن الأستاذ مشارك (.36340) وعن الأستاذ (.96053)، وبلغ متوسط الاختلاف للأستاذ عن الأستاذ المشارك (.59713)، مما يؤكد لنا وجود اختلاف بين الرتب العلمية الثلاث لأعضاء هيئة التدريس.

ولمعرفة لصالح أي من الرتب العلمية الأكاديمية الثلاث يكون الفرق في ذلك الاختلاف، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً لمتغير الرتب الثلاث، كما يشير الجدول التالي:

جدول (15) يوضح قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية تبعاً لمتغير الرتبة

الرتبة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أ.مساعد	250	2.37	.53
أ.مشارك	62	2.73	.56
أستاذ	8	3.33	.00
المجموع	320	2.46	.56

يُشير الجدول رقم (15) بأن قيمة المتوسط الحسابي لرتبة أستاذ بلغت (3.33)، بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابي لرتبة أ.مشارك (2.73)، فيما بلغت قيمة المتوسط الحسابي لرتبة أ.مساعد (2.37)، وهذا يعني الاختلاف في الرتبة يكون لصالح الرتبة الأكاديمية الأعلى في درجة الرضا الوظيفي الأعلى، أي أن رتبة الأستاذ تكون درجة رضاه الوظيفي أعلى من درجة رضا رتبة أ.مشارك وأ.مساعد. كما تشير قيمة المتوسط الحسابي في الجدول، أي أن الفرق تبعاً لمتغير الرتبة يكون للرتبة الأعلى في درجة الرضا الوظيفي بين أعضاء هيئة التدريس بجامعة صنعاء. ويعزو الباحث ذلك إلى الميزات المادية والمهنية التي يتحصل عليها عضو هيئة التدريس أثناء الترقية، فعلى سبيل المثال لا الحصر : عضو هيئة التدريس برتبة الأستاذ يحصل على علاوة ومرتب – أجر - شهري أعلى من عضو هيئة التدريس برتبة أ.مشارك أو أ.مساعد. وكذا في العبء التدريسي لرتبة أستاذ أقل من الرتبتين الأقل؛ ولذا جاءت درجة الرضا الوظيفي لصالح الرتبة الأعلى.

التوصيات:

في ضوء أهداف الدراسة ونتائجها توصي الدراسة بالتالي:

1. أن تعمل الحكومة وقيادة وزارة التعليم العالي والبحث العلمي مع قيادات الجامعات اليمنية والمجلس الأعلى للجامعات نحو تكامل الأدوار لا التقاطع، لما فيه إشباع حاجات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات وتحسين أحوالهم الصحية والمعيشية والمهنية، للحد من هجرة العقول التي تكبدت الدولة مبالغ باهظة في تعليمها وتأهيلها، ويتم ذلك من خلال النقاط الآتية:

- وضع استراتيجية منهجية قابلة للتنفيذ تتفق ومكانة أعضاء هيئة التدريس، هدفها تحقيق بيئة للتعليم العالي وفق معايير الاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم العالي.
- ضرورة إيجاد آلية مناسبة ومستمرة من الاتصال والتواصل بين قيادات الجامعات وأعضاء هيئة التدريس لسماع مشكلاتهم ومعاناتهم وتحقيق مطالبهم وحلها. إذا ما أرادت قيادة الجامعة فعلاً إيجاد نخبة مبدعة ومنتجة. فلا بد من إشباع رغبات منتسبيها.
- إعادة الثقة بين عضو هيئة التدريس وقيادة الجامعة. حتى يشعر بالانتماء للجامعة، إذ لا بد من أن تحسن قيادة الجامعة المستوى المعيشي لعضو هيئة التدريس من حيث الراتب والحوافز والعلاوات السنوية والترقيات والسكن والتأمين الصحي والبحث العلمي والتأليف والنشر والإيفاد، تتناسب

ISSN:2308-5347

مطالب الضغوط المهنية والمجتمعية على عضو هيئة التدريس.

- توظيف قيادة الجامعة الاتفاقيات الثنائية الموقعة مع الجامعات العربية والأجنبية التوظيف الأمثل لما فيه منفعة عضو هيئة التدريس، كأن يقضي عضو هيئة التدريس إجازة تفرغه العلمي لدى تلك الجامعات لإجراء أبحاث علمية.
- توفير مكاتب فيها أجهزة حاسوب وإنترنت ومكتبة صغيرة لكل عضو هيئة تدريس.
- توفير المراجع الحديثة والدوريات في المكتبة المركزية ومكتبات الكليات.
- تقبُّل قيادة الجامعة للنقد البناء من أعضاء هيئة التدريس، والبعد عن المركزية في اتخاذ القرار.
- أن تفتح قيادة الجامعة موارد مالية أخرى بدلاً من الاعتماد على موازنة الدولة في التمويل والتي تخصص في أغلبها للأجور، وفي ذلك يمكن عمل الآتي:
  - فتح قنوات مع القطاع الخاص والتنسيق لأعضاء هيئة التدريس في تقديم الاستشارات الاقتصادية والصناعية بمقابل مالي تستفيد منه الجامعة وعضو هيئة التدريس.
  - إعادة تأهيل بعض الكليات التطبيقية وتشغيلها؛ كالزراعة والطب مثلاً، وربط إنتاجها بقيمة رمزية لأعضاء هيئة التدريس، وبقيمة سوقية استثمارية.

2. إجراء المزيد من الدراسات بين الحين والآخر للوقوف على أسباب تدني الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس ومساعديهم بالجامعات اليمنية وعلاقته بالمتغيرات المختلفة كالراتب والتخصص والرتبة..الخ.

المراجع:

البشايرة، أحمد، (2003)، أثر المناخ التنظيمي على الرضا الوظيفي لدى الموظفين الإداريين في جامعة آل البيت وجامعة جرش الأهلية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، الأردن.

الجلابنة، مصطفى طلال، (2011) مستوى الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة فيلادلفيا وعلاقته بمستوى الروح المعنوية لديهم، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، المجلد (1) - العدد (24). فلسطين.

الدعيس، محمد ناجي، (2003)، أنماط السلوك الإداري لدى مديري عموم ومديري الإدارات ورؤساء الأقسام في جامعة صنعاء في الجمهورية اليمنية وعلاقته برضا موظفي الجامعة عن العمل، رسالة ماجستير إدارة تربوية، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، الأردن.

السعودي، راتب، (2001) .الرضا عن العمل لدى أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأهلية الأردنية، مجلة أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد(17) ، العدد (3)، الأردن.

الشريدة، هيام، (2002) ، بعض العوامل المؤثرة في مستوى الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس عن الخدمات المقدمة لهم في جامعة اليرموك بالمملكة الأردنية الهاشمية. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية الإنسانية، المجلد (14) ، العدد (2). مكة، السعودية.

الصرايرة، خالد أحمد، (2009)، الإحساس بالأمن لدى أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية الرسمية وعلاقته بأدائهم الوظيفي من وجهة نظر رؤساء أقسامهم، بحث منشور، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد (2) العدد (3)، اتحاد الجامعات العربية. الأردن.

العمري، أيمن، خصاونة، سامر، أبو تينة، عبد الله، (2009)، مستوى رضا أعضاء هيئة التدريس عن المناخ الجامعي الأكاديمي والتطبيقي المهني في الجامعات الأردنية : دراسة مقارنة منشورة، مجلة جامعة دمشق- المجلد (25) ، العدد (3 - 4)، سورية.

ISSN:2308-5347

المالكي، عطية بن محمد (2007). الرضا الوظيفي ومستوى الصحة النفسية لدى المرشدين المدرسيين بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى. مكة.

بدران، عبد الكريم وبدران عمرو، (2005) ، الحرية الأكاديمية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية والتربية الرياضية، بحث منشور، مجلة كلية التربية بالمنصورة، المجلد (58) العدد (1)، مصر.

حسين، عبده أحمد محمد، (2006)، الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس وعلاقته بإنتاجيتهم العلمية في جامعة عدن، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عدن.

دياب، حنان، (2002)، الرضا الوظيفي بين أطباء الأسنان العاملين في قطاع غزة، فلسطين، رسالة ماجستير في الصحة العامة، غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

شمسان، أحمد محمد صالح، (2001)، أثر الرضا الوظيفي على كفاءة أداء أعضاء هيئة التدريس بالتطبيق على جامعة صنعاء، بحث منشور، مركز دراسات واستشارات الإدارة العامة، جامعة القاهرة، مصر.

طناش، سلامة ، (1990)، الرضا عن العمل لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية، بحث منشور، مجلة دراسات ، مجلد (17) ، العدد (3)، الأردن.

عبد السلام، سناء أحمد كمال، (2005)، العوامل الأكاديمية المرتبطة بالرضا الوظيفي لأستاذ الجامعة، دراسة ميدانية على كليات التربية، أصول التربية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.

عبد الله، عثمان، (2008) الرضا الوظيفي لدى الموظفين الإداريين بجامعة الخرطوم، رسالة دكتوراه غير منشورة،جامعة الخرطوم، السودان.

عبده، هيكا، (2007)، قياس عوامل الرضا الوظيفي لأعضاء الهيئة التدريسية ومساعديهم في الجامعات اليمنية وأثره في متحصلات العملية التعليمية : حالة دراسية على جامعتي صنعاء وعدن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عدن، الجمهورية اليمنية.

فليه، فاروق، وعبد المجيد، السيد، (2005) ، السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية، (.الطبعة الأولى)، دار المسيرة، عمان، الأردن.

ماهر، أحمد. (2003) . السلوك التنظيمي مدخل بناء المهارات، الدار الجامعية. مصر.

مرسي، محمد، (2002) ، التعليم الجامعي المعاصر وأساليب تدريسه، .)الطبعة الأولى(، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

منصور، مجيد مصطفى، (2010)، درجة الرضا الوظيفي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة النجاح الوطنية، مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد (12) ، العدد(1)، فلسطين.

Ahsan,.& Ohers (2009). A Study of Job Stress on Job Satisfaction among University Staff in Malaysia: Empirical Study. European Journal of Social Sciences – Volume 8, Number 1.

Grant, (2006), Jessie L, An examination of the job satisfaction of mid – level manager in student affair administration, dissertation abstract, western Michigan university.

Montoya, S. (2000). Job satisfaction among teaching staff at Simon Rodriguez University in Venezuela. Dissertation Abstracts International, 76, (21) .

ISSN:2308-5347

-Terpstra, D & Honoree, A. (2006) . Job Satisfaction and pay satisfaction Levels of University Faculty By Discipline and By Geographic Region. Retrieved January 18,2007, from source, http//www. search. ebescohost. com

ISSN:2308-5347

مدى كفاءة مقررات الرياضيات في تحسين العمليات الرياضية لدى طلاب كلية العلوم بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في المملكة العربية السعودية (*)

د.أحمد محمد رجائي الرفاعي
كلية العلوم – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، كلية التربية – جامعة طنطا

ISSN:2308-5347

مدى كفاءة مقررات الرياضيات في تحسين العمليات الرياضية لدى طلاب كلية العلوم بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في المملكة العربية السعودية (*)

د.أحمد محمد رجائي الرفاعي

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد كفاءة مقررات الرياضيات (حساب التفاضل والتكامل1 (Math101) وحساب التفاضل والتكامل2 (Math102) وحساب التفاضل والتكامل3 (Math203) من حيث تحقيقها لمعايير عمليات الرياضيات طبقا لوثيقة المجلس القومي لمعلمي الرياضيات NCTM، وتبعا لمعايير التزمت بها الدراسة (ضعيفة إذا كانت أقل من أو تساوي (33.33 %)، ومتوسطة إذا كانت بين (33.33 % - 66.66 %)، وكبيرة إذا كانت أكبر من أو تساوي (66.66 %)).

وأعدت الدراسة أداتين لتحقيق أهدافها، هما: بطاقة تحليل عمليات الرياضيات التي تكونت من (18) عنصرا عبارة عن عبارات حول معايير عمليات الرياضيات (حل المشكلة، الاستدلال والبرهان، التواصل، الترابط، التمثيل) طبقا لوثيقة المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM،2000)، واستبانة عمليات الرياضيات لأعضاء هيئة التدريس.

وأشارت أهم نتائج الدراسة إلى أن معايير عمليات الرياضيات توافرت في مقررات الرياضيات المستهدفة بنسب متوسطة (فيما بين 33.33 % و 66.66 %)، كما قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات القابلة للتنفيذ لكيفية تحقيق معايير عمليات الرياضيات في مقررات الرياضيات، وطرحت بعض المقترحات حول تضمين عمليات الرياضيات في مقررات الرياضيات وعلاقتها ببعض المتغيرات.

الكلمات المفتاحية :

كفاءة المقررات – العمليات الرياضية – حل المشكلة – الاستدلال والبرهان – التواصل – الترابط – التمثيل

(*) يشكر الباحث عمادة البحث العلمي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في المملكة العربية السعودية لتمويلها هذا المشروع في عام 1435/1434 هـ برقم (341210)

ISSN:2308-5347

Efficiency of Mathematics Courses on Enhancing of Mathematical Processes for Students in the College of Sciences in Al Imam Muhammad Ibin Saud Islamic University

Abstract:

The current research aimed at determining the efficacy of mathematics Calculus 1 (Math101), Calculus 2 (Math102), and Calculus 3 (Math203), courses in improving the mathematical processes, according to the National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) standards.

The study was prepared two tools to achieve its objectives, The first was analytical instrument for mathematics processes, which consisted of 18 elements about standards of mathematics processes (problem solving, reasoning and proof, communication, connection, representation) based on the document of the National Council of Teachers of Mathematics (NCTM, 2000), The second was a mathematics processes questionnaire for faculty members.

The findings showed that the standards of mathematical processes were available in the medium levels.

The researcher recommended checking the standards of mathematical process cyclically in course of mathematics at all educational stages and suggested some of further researches.

Keywords:

efficiency of mathematics courses – mathematical processes – problem solving – reasoning and proof - communication-connections – representation.

المقدمة:

هنـاك عـدد من الأسس والقواعد اللازم توافرهـا في المقررات الدراسيـة عامة ومقـررات الرياضيات بصفة خاصـة، وتلـك الأسس والقواعد تظهـر في مستوى تحقيق الأهداف العامة التي ينبغـي أن يصل إليها الطلاب بعـد دراستهم للمقـرر بالكامل وهي ما يعبر عنه بعمليـات الرياضيـات Mathematics Processes ، وإذا ما تحققـت تلك العمليات لدى الطلاب فإنها تنعكس على تحسن فهم الرياضيات وتتعدى ذلك إلى زيادة قدرتهم على استخدامها بابتكارية في معالجة المشكلات الأخرى خارج مجال الرياضيات.

ونظـرا لأهمية العمليـات الرياضية في عمليات تعليم وتعلم الرياضيات وخاصـة في بناء المقررات وتطويرها بوصفها أحد المعايير الفنية لجودة مقررات الرياضيات، وكذا الاهتمام المحلي والعالمي بتلك العمليات، لذا كان من الضروري تحديد درجة توافر تلك المعايير في مقررات الرياضيات للوصول إلى نقاط القوة، وكذلك نقاط الضعـف للعمـل على تطويرها بالمقررات في ضوء معايير عمليات الرياضيـات للوصول إلى تحقيق مستوى عال من الجودة في تلك المقررات.

وتعـد عمليـات الرياضيات من الأهداف النهائية التي يسعى تعليم وتعلـم الرياضيات لتحقيقها لدى الطالب؛ حيث تعد الهدف النهائي البعيد من ممارسات تعليم الرياضيات وتعلمها.

وتتفـق الدراسـات (عبيـد، 2012، 252 - 253)، (عبداللطيف، 2011، 9)، (كساب، 2009، 9) على أن المعايير هي مجموعة من البنود، أو الشروط، أو المواصفات المتفق عليها، والتي يتقرر في ضوئها تحليل محتوى موضوعات المقرر للتوصل إلى مدى مطابقة الكتاب لهذه المواصفات والحكم على مدى جودتها.

وأوضحت دراسة (قاسم وعبدالعبودي، 2012، 229) أن المعايير عبارة عن مجموعة العبارات، أو المواصفات القائمة على مجموعة المعايير الأساسية التي تستخدم في كثير من بلدان العالم لبناء منهج الرياضيات.

كما أشارت دراستا (الشريف، 2013، 10-9)، (درويش ومقاط، 2011، 78) أن المعايير هي "مجموعة من الشروط أو المواصفات أو الأهداف التي يمكن صياغتها بالاعتماد على المعايير العالمية (مثل معايير NCTM)، وتظهر على شكل قائمة يتم في ضوئها تحليل محتوى كتب الرياضيات محل الاهتمام."

وتوضـح دراسـة (حسـن والشهـري، 2013، 11) أنه يقصد بالمعايـير "أنها عبارات تصـف الأداء أو السلوك المتوقع أن يؤديه الطلاب للوفاء بمتطلبات تحقيق المعيار."

وذكـرت دراسـة (أبو العجين، 2011، 10) أن معايير العمليـات يقصد بها "الطرق الخاصة بإكساب المحتوى الرياضي للطلبة، كما وردت في وثيقة المبادئ والمعايير للرياضيات المدرسية الصادرة عن المجلس القومي لمعلمي الرياضيات NCTM عام 2000."

والمعايـير عرفهـا المجلس القومـي لمعلمـي الرياضيـات (NCTM،2000،29) بأنهـا عبـارات وصفيـة يمكـن استخدامهـا للحكـم على جودة منهـج الرياضيات أو طرق التقييم، وما ينبغـي أن يفهمه المتعلمون من معلومات ومهارات رياضية.

وفي هـذا الاتجـاه الذي يهتـم بمعايير العمليات كأحـد المعايير الجوهرية لجـودة مقـررات الرياضيات؛ يذكر (البيـلاوي وطعيمة وسليمـان والنقيب وسعيد والبندري وعبدالباقـي، 2006، 24) أن المعايير أصبحت هي المدخل الحقيقي إلى تحقيق جودة التعليم في مؤسسة ما، وأصبح الاعتماد هو الشهادة بأن المؤسسة التعليمية قد حققت معايير الجودة المعلنة.

ويضيـف (درويش ومقـاط، 2011، 80) أنـه للوصـول إلى جودة المقـررات بصفة عامة فلابـد من مراعاة مجموعـة من الشـروط منها: الاهتمـام بالتطابق مع المواصفـات العالمية الخاصة بكل مجـال، والتركيز على تحسـين المنتـج /المخرج النهائي لأي نظـام، والحاجة إلى مزيد مـن الجهد والمنافسة الشديـدة بين المؤسسات التعليمية للوصول إلى تعلم أقل تكاليف، وأعلى عائد دون هدر في الوقت والجهد.

ISSN:2308-5347

وفي ذات السياق يؤكد (الأمين، 2001، 76) على أن جودة المقرر تعني أن محتوى المقرر مطابق لآخر ما تم التوصل إليه في هذا المجال، وأن موضوعات المقرر تتيح مناسبات للتدريب العملي ومراجعة المقرر، وأن محتويات المقرر مناسبة لكافة الطلاب على اختلافاتهم وميولهم.

والجودة quality في مجال الكتب الدراسية تعني (عبيد، 2012، 253) : "مدى مطابقة الكتاب للشروط والمواصفات الواجب توافرها فيه، والمتفق عليها لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة بأقل تكلفة وجهد ووقت ممكن."

ويقصد بالمادة الدراسية (زيتون، 2003، 84) الرسالة التي تُرسل للمتعلم من خلال تفاعله مع المعلم، وفي أثناء مشاركته الفعّالة مع جميع مكونات المنهج بمفهومه الشامل، وتعدّ المادة الدراسية ركنا أساسيا في عملية التدريس.

ويوضح (عفانة واللولو، 2001، 142) أن للوصول إلى مقررات تتصف بجودة عالية، لابد من تشخيص الواقع في ضوء معايير عالمية قابلة للقياس.

وتتطلب مناهج الرياضيات تحديثا مستمرا، لتطويرها في ضوء معايير عالمية من أجل رفع نسبة تلك المعايير الواجب توافرها في أهداف ومحتويات كتب الرياضيات. (قاسم وعبدالعبودي، 2012، 230)

وتعبّر وثيقة المبادئ والمعايير principles and standards الصادرة عن المجلس القومي لمعلمي الرياضيات عن الأهداف التي لابد أن تتاح بفاعلية لكافة الطلاب عبر تعليمهم الرياضيات، كأهداف تعبّر عن رؤية واسعة ومترابطة تم بناؤها عبر دراسات بحثية ومهنية متعلقة بتعليم الرياضيات وتعلمه. (NCTM، 2000،5)

وتتضمن معايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM، 2000) معايير المحتوى content standards حول الأعداد والعمليات والجبر والهندسة والقياس وتحليل البيانات والاحتمال، ومعايير العمليات process standards حول حل المشكلات problem solving والاستدلال والبرهان reasoning and proof والتواصل communication والترابط connection والتمثيل representation ، وتركز الدراسة الحالية على معايير عمليات الرياضيات.

ولقد تضمنت وثيقة المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM،2000) خمسة معايير لعمليات الرياضيات اشتملت على ما يلي:

1. معيار حل المشكلة problem solving standard (NCTM، 2000، 334) يمكن الطلاب فيه من: بناء المعرفة الرياضية الجديدة عبر حل المشكلة، وحل المشكلات في الرياضيات وفي التخصصات الأخرى، وتطبيق مجموعة مختلفة من الاستراتيجيات المناسبة لحل المشكلات، وممارسة الرصد والتأمل خلال عمليات حل المشكلة الرياضية.
2. معيار الاستدلال والبرهان reasoning and proof (NCTM، 2000، 342) يمكن الطلاب فيه من: معرفة الاستدلال والبرهان كأشكال أساسية من الرياضيات، وعمل تحري الحدسيات الرياضية، وتطور الحجج والبراهين الرياضية وتقويمها، واختيار أنواع مختلفة من الاستدلال وطرق البرهان واستخدامها.
3. معيار التواصل communication standard (NCTM، 2000، 348) ويمكن الطلاب فيه من: تنظيم التفكير الرياضي وتعزيزه عبر التواصل، والتواصل بالتفكير الرياضي بوضوح واتساق مع الأقران والمعلمين والآخرين، وتحليل التفكير الرياضي واستراتيجيات الآخرين وتقييمهما، واستخدام لغة الرياضيات للتعبير عن الأفكار الرياضية بدقة.
4. معيار الترابط connections standard (NCTM، 2000، 354) ويمكن الطلاب فيه من: التعرف على الترابطات بين الأفكار الرياضية واستخدامها، وفهم آليات الترابط الداخلي بين الأفكار الرياضية

ISSN:2308-5347

وكيفية بنائها من أفكار أخرى لإنتاج ترابط كلي، استيعاب وتطبيق الرياضيات في محتويات خارج مجال الرياضيات.

5. معيار التمثيل representation standard (NCTM، 2000، 360) ويمكن الطلاب فيه من: ابتكار واستخدام التمثيلات لتنظيم وتسجيل والتواصل بالأفكار الرياضية، واختيار التمثيلات الرياضية والترجمة وتطبيقها بينهم لحل المشكلات، واستخدام التمثيلات لنمذجة الظواهر المادية والاجتماعية والرياضية وتفسيرها.

ولا يخفي ما تقوم به المقررات الدراسية من دور أساسي في ما ينبغي أن يكتسبه الطلاب من معارف واتجاهات ومهارات وقيم صريحة أو ضمنية، لذا من الواجب أن تراعي المقررات الدقة في بنائها على معايير ذات جودة عالية من حيث الفلسفة والأهداف والمحتوى وطرق التعليم والتعلم والمواد التعليمية وأساليب التقويم.

وجدير بالذكر أن هناك عددا من الدراسات أجريت في مجال المعايير التي ينبغي تحقيقها أو تطويرها في مقررات الرياضيات، فدراسة (الشريف، 2013) هدفت إلى مقارنة محتوى كتب الرياضيات الفلسطينية والإسرائيلية في ضوء معياري الترابط والتمثيل بوثيقة معايير (NCTM،2000) للصفوف (7 - 9)، وأشارت أهم نتائجها إلى أن معيار التمثيل الرياضي بالكتب الفلسطينية للصفوف (7 - 9) تراوح نسب تواجده ما بين (8.7 %) إلى (55.9 %)، ومعيار الترابط الرياضي بالكتب الفلسطينية تراوح نسب تواجده ما بين (8.7 %) إلى (55.9 %).

ودراسة (حسن والشهري، 2013) التي هدفت إلى استقصاء مدى توافق محتوى كتب الرياضيات المطورة بالصفوف (5-3) بالسعودية مع معايير NCTM في مجالات (العدد والعمليات، والجبر، والهندسة، والقياس، وتحليل البيانات والاحتمالات)، وتوصلت نتائجها إلى أن محتوى كتب الرياضيات المطورة بالمرحلة الابتدائية للصفوف (3 - 5) بالسعودية تتوافق بنسبة (93.3 %) مع معايير NCTM، حيث حققت تلك الكتب (59) مؤشرا من (63) مؤشرا من المعايير.

ودراسة (قاسم وعبد العبودي، 2012) هدفت إلى إعداد معايير لتطوير مناهج الرياضيات لصفوف المرحلة الابتدائية (1 - 6) وفقا للمعايير العالمية الخاصة بمحتويات الرياضيات وعملياتها، وتوصلت إلى صياغة معايير منبثقة عن معايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات ومعايير الرياضيات بمصر.

كما هدفت دراسة (أبو عجين، 2011) إلى تحديد مؤشرات لمعياري الترابط الرياضي والتمثيل الرياضي والكشف عن مدى تحققهما في محتوى مناهج الرياضيات الفلسطينية للصفوف السادس والسابع والثامن، وأشارت نتائجها إلى تحقق معيار الترابط الرياضي في محتوى الكتب الدراسية للصفوف السادس والسابع والثامن بنسبة (42.34 %)، وكذلك تحقق معيار التمثيل الرياضي في محتوى الكتب الدراسية للصفوف السادس والسابع والثامن بنسبة (48.55 %).

أما دراسة (درويش ومقاط، 2011) حاولت الكشف عن مستوى جودة كتب الرياضيات الفلسطينية في ضوء قائمة معايير (NCTM)، وأشارت نتائجها إلى افتقار كتب الرياضيات لصفوف الثالث والرابع والخامس الأساسي بصورة واضحة إلى توافر عدد من معايير الجودة في ضوء معايير NCTM، حيث بلغ معيار "الأعداد والعمليات" مستوى مرتفعا نسبيا من الجودة (الوزن النسبي لدرجة توفره 85.39 %)، بينما لم تصل باقي المعايير الأخرى (القياس، تحليل البيانات، حل المشكلات، التعليل والبرهان، التواصل، الترابط، التمثيل) لمستوى الجودة المحدد (الوزن النسبي لدرجة توفره من 27 % إلى 65 %).

ودراسة (كساب، 2009) التي هدفت إلى تحديد مستوى جودة موضوعات الهندسة والقياس؛ المتضمنة في كتب رياضيات مرحلة التعليم الأساسي للصفوف (1 - 6) بفلسطين في ضوء معايير المحتوى الصادرة عن المجلس القومي لمعلمي الرياضيات، وأشارت نتائجها إلى أن درجة توافر معايير NCTM في موضوعات الهندسة والقياس تراوحت بين متوسطة في بعض الأحيان والمتدنية في أغلب الأحيان، وأن بعض المعايير لم تجد لها موقعا يذكر.

ISSN:2308-5347

وأيضا دراسة (Bieda، Drwencke، and Picard،2014) التي اهتمت بتحليل محتوى كتب الرياضيات الأمريكية المقدمة للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية (الرابع والخامس والسادس) في ضوء المناسبات التي تقدمها تلك الكتب كمهام مكتوبة حول الاستدلال والبرهان، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن كتب الرياضيات قدمت مناسبات للطلاب للقيام بالاستدلال والبرهان بنسبة (3.7 %).

واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة حول معايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM،2000) من حيث: التوصل إلى قائمة بمعايير عمليات الرياضيات، وإعداد أداتي الدراسة القائمة على معايير العمليات، والتأكيد على وجود مشكلة حقيقية ظهرت في مقررات أخرى للرياضيات، وتحديد إجراءات الدراسة ومعالجة النتائج.

كما قامت عدد من الدراسات بتقويم كتب الرياضيات من زاوية أخرى، مثل دراسة (القضاة ، 2012)التي اهتمت بتقويم فاعلية كتاب الرياضيات المقرر للصف الثاني الثانوي بالأردن من خلال معرفة درجة تحقيق الكتاب لأهداف المنهاج من حيث مجالات تقويمه (أهداف الكتاب، ولغته، والمحتوى الرياضي، وأسلوبه، وأنشطته، ورسوماته، وأشكاله، وتقويمه)، وأشارت نتائجها إلى ملاءمة كتاب الرياضيات لكل من أهداف الكتاب، ولغته، والمحتوى الرياضي، وأسلوبه، وأنشطته، ورسوماته، وأشكاله، وتقويمه.

ودراسة (عبد اللطيف ، 2011) التي هدفت إلى تحديد مستوى جودة محتوى موضوعات "الجبر" المتضمنة في كتب الرياضيات للصفوف (9 - 12) بفلسطين طبقا لمعايير محتوى الجبر بوثيقة المجلس القومي لمعلمي الرياضيات، وأشارت نتائجها إلى وجود مستوى منخفض من الجودة لتوافر معايير محتويات الجبر للصفوف من السادس إلى الثاني عشر، حيث لم يتجاوز معدل توافر المعايير (41 %) في كافة الصفوف الدراسية.

كما قدمت عدد من الدراسات كيفية تقويم كتب مقررات أخرى، مثل دراسة (عيسى ، 2013) التي هدفت إلى تقويم كتب المهارت الحياتية وفقا للأهداف والمحتوى وأسلوب عرض المحتوى والأسئلة التقويمية والإخراج الفني، وأعدت استبانة قدمت لمعلمات الصفوف الثلاثة الأولى للحكم على تقييمهن لكتب المهارات الحياتية في عدد من المجالات (الأهداف، والمحتوى، وأسلوب عرض المحتوى، والأسئلة التقويمية، والإخراج الفني للكتب) .

وأعدت دراسة (العتيبي ، 2013) بطاقة لتحليل منهج الفقه المطور لطلاب المرحلة الثانوية تتضمن معايير لتحليل منهج الفقه في ضوء مهارات التفكير العليا.

ودراسة (عبيد ، 2012 ، 257) التي هدفت إلى تقويم كتاب الكيمياء المدرسي طبقا لمعايير الجودة (المحتوى التعليمي، وأسئلة الكتاب، والصور والرسوم والمخططات، وأسلوب العرض، والإخراج الفني واللغوي)، وأعدت استبانة وجهت للمعلمين والمعلمات لبيان تحقق معايير جودة الكتاب المدرسي.

واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات في مجال تقويم كتب المقررات الأخرى بالمساعدة في بناء أداتي الدراسة ومعالجة نتائج الدراسة وتفسيرها.

مشكلة الدراسة

يعاني كثير من أعضاء هيئة التدريس بقسم الرياضيات والإحصاء بكلية العلوم – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من كثرة حفظ الطلاب للمعارف والمهارات وحل المشكلات الرياضية وقلة ابتكارهم خلال عملية تعلم الرياضيات مقترنا ذلك بكثرة رسوبهم وانخفاض مستوى الخلفية الرياضية لديهم، مما أدى لقيام القسم بطرح حلول عاجلة منها؛ عمل مركز للمساعدة helping center يهدف لمساعدة الطلاب على تحسين تعلمهم للرياضيات وعلاج المشكلات لديهم المتعلقة بخلفياتهم الضعيفة وخاصة في أساسيات الرياضيات، مما تأكد معه بوجود قصور ما ربما يتعلق بأحد عناصر العملية التعليمية، مثل: المقررات الدراسية أو أعضاء هيئة التدريس أو أساليب التدريس والتقويم أو بيئة التعلم، ونظرا لأن للمقررات دورا

ISSN:2308-5347

حيويا ومهما كأحد مسببات تلك المشكلات، وما للعمليات الرياضية بصفة خاصة من دور يبرز الوجه الآخر للرياضيات من ابتكار وإبداع ويبتعد كثيرا عن وجهه الآخر القائم على الحفظ والاستظهار، بالإضافة إلى أن التوجهات المحلية والعالمية تؤكد على أهمية مراعاة جودة مقررات الرياضيات في إعدادها أو اختيارها وتطويرها من حيث؛ توافر معايير عمليات الرياضيات بها، إضافة إلى أن نتائج بعض الدراسات السابقة أشارت في مجملها إلى وجود ضعف في المناسبات التي تقدمها مقررات الرياضيات حول عمليات الرياضيات، لذا تحاول الدراسة الحالية التحقق من توافر معايير عمليات الرياضيات بالمقررات الثلاثة الأساسية (حساب التفاضل والتكامل1 (Math101) وحساب التفاضل والتكامل2 (Math102) وحساب التفاضل والتكامل3 (Math203)) المقدمة لطلاب كلية العلوم بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالمملكة العربية السعودية، والمقدمة لطلاب كلية العلوم بالمستويات الجامعية الثلاثة الأولى.

أسئلة الدراسة:

تمثلت مشكلة الدراسة في محاولة تحديد توافر معايير العمليات الرياضية في مقررات الرياضيات: حساب التفاضل والتكامل1 (Math101) وحساب التفاضل والتكامل2 (Math102) وحساب التفاضل والتكامل3 (Math203).

وللتصدي لتلك المشكلة تحاول الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: "ما كفاءة مقررات الرياضيات في تحسين العمليات الرياضية لدى طلاب كلية العلوم بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ؟"

وللإجابة عن السؤال الرئيس : تم صياغتة في عدد من الأسئلة الفرعية وهي:

1. ما كفاءة عمليات الرياضيات (حل المشكلة، الاستدلال والبرهان، التواصل، الترابط، التمثيل) في مقرر حساب التفاضل والتكامل1 (Math101) بكلية العلوم - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟
2. ما كفاءة عمليات الرياضيات (حل المشكلة، الاستدلال والبرهان، التواصل، الترابط، التمثيل) في مقرر حساب التفاضل والتكامل2 (Math102) بكلية العلوم - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟
3. ما كفاءة عمليات الرياضيات (حل المشكلة، الاستدلال والبرهان، التواصل، الترابط، التمثيل) في مقرر حساب التفاضل والتكامل3 (Math203) بكلية العلوم - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

أهداف الدراسة

- تحديد قائمة بعمليات الرياضيات (حل المشكلة، الاستدلال والبرهان، التواصل، الترابط، التمثيل) ومؤشراتها؛ ربما يستفيد منها القائمون بالتدريس لمقررات الرياضيات في تضمين عمليات الرياضيات خلال عمليات التدريس.
- الكشف عن مدى مراعاة بعض مقررات الرياضيات الجامعية لمعايير جودة عمليات الرياضيات (حل المشكلة، الاستدلال والبرهان، التواصل، الترابط، التمثيل)، وتقديم مقترحات وتوصيات بكيفية رفع كفاءة مقررات الرياضيات في تلك العمليات، مما قد يفيد ذلك في تحسين المخرجات التعليمية للطلاب وعلاج أحد أسباب وجود صعوبات في فهم مقررات الرياضيات.
- تقديم أدوات قياس منقحة تشمل: بطاقة تحليل لتقويم العمليات الرياضية في مقررات الرياضيات، واستبانة عمليات الرياضيات لأعضاء هيئة التدريس، مما قد يفيد القائمين بتطوير وتقويم مقررات الرياضيات في تحديد ملامح جودة عمليات الرياضيات وتضمينها في المقررات.

ISSN:2308-5347

أهمية الدراسة

- تأتي الدراسة استجابة لمشكلات ميدانية ظهرت في مقررات الرياضيات الجامعية، وتلبية لدعوات محلية وعالمية حول معايير عمليات الرياضيات من أجل التقويم والتطوير والتحسين المستمر لمحتويات المقررات، وتماشيا مع المجهودات المستمرة لتطوير وتحسين مقررات الرياضيات الجامعية وبشكل خاص بعض مقررات الرياضيات المطروحة من قسم الرياضيات والإحصاء لطلاب كلية العلوم – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- تعد الدراسة الحالية من الدراسات القلائل التي تناولت تقويم مقررات رياضيات جامعية طبقا لمعايير عمليات الرياضيات.
- قد تفيد الدراسة في مساعدة مصممي ومطوري ومقومي مقررات الرياضيات الجامعية من خلال تزويدهم بقائمة معايير عمليات الرياضيات الواجب توافرها في المقررات كمعايير جودة.
- قد تقدم الدراسة آليات لتقويم مقررات الرياضيات الجامعية طبقا لمعايير العمليات بالدراسة الحالية المهتمين بمناهج وطرق تدريس الرياضيات من باحثين ومطوري المناهج.
- تقدم الدراسة مجموعة من النتائج والمقترحات والتوصيات وفتح المجال أمام دراسات أخرى جديدة لتطوير مقررات الرياضيات الجامعية لرفع مستوى جودتها في ضوء معايير محلية وعالمية خاصة بعمليات الرياضيات.

محددات الدراسة

1. الحد الموضوعي: الاقتصار على تحليل عمليات الرياضيات بمقررات الرياضيات الرئيسة (المستهدفة) لطلاب كلية العلوم وهي: حساب التفاضل والتكامل1 (Math101) وحساب التفاضل والتكامل2 (Math102) وحساب التفاضل والتكامل3 (Math203)، وتطبيق بطاقة تحليل عمليات الرياضيات للتحقق من توافر معايير عمليات الرياضيات بمقررات الرياضيات الجامعية المستهدفة لمعرفة توافر عمليات الرياضيات.
2. الحد المعياري: حددت كافة معايير عمليات الرياضيات (حل المشكلة، الاستدلال والبرهان، التواصل، الترابط، التمثيل) طبقا لوثيقة المعايير الصادرة عن المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM،2000) نظرا لمناسبتها لطبيعة وأهداف مقررات الرياضيات الجامعية المستهدفة.
3. الحد البشري: طبقت استبانة لعمليات الرياضيات لأعضاء هيئة التدريس قائمة على معايير عمليات الرياضيات على عينة قصدية من أعضاء هيئة التدريس ممن يقومون بتدريس مقررات الرياضيات الثلاثة المستهدفة.
4. الحد المكاني والزماني: أجريت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1434/1435هـ (2013/2014 م)، داخل كلية العلوم – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض – المملكة العربية السعودية.

مصطلحات الدراسة

1. كفاءة مقررات الرياضيات: يقصد بها "مستوى من الفاعلية يعبّر عن توافر مجموعة من القواعد أو البنود أو الشروط أو المواصفات المتفق عليها والواجب توافرها في مقررات الرياضيات عن طريق تحليل موضوعات المقررات في ضوء معايير عمليات الرياضيات، وتكون ضعيفة إذا كانت أقل من أو تساوي (33.33 %) ، ومتوسطة إذا كانت بين (33.33 %) - (66.66 %) ، وكبيرة إذا كانت أكبر من أو تساوي(66.66 %)". (الشريف ، 2013 ، 10-9)، (درويش ومقاط ، 2011 ، 78)

ISSN:2308-5347

2. العمليات الرياضية تعبّر عن الأهداف العامة والآليات والمحتويات التي تحث الطلاب على حل المشكلة، والاستدلال والبرهان، والتواصل، والترابط، والتمثيل في مقررات الرياضيات، وتتضمن: (NCTM، 2000، 334 - 360)

- معيار حل المشكلة: يعبر عن بناء عناصر معرفة رياضية جديدة، وتطبيق استراتيجيات مناسبة ومتعددة لحل المشكلات والمراقبة والتأمل على عمليات حل المشكلة.
- معيار الاستدلال والبرهان: يقصد به إدراك الاستدلال والبرهان كأشكال أساسية من الرياضيات، وتحري التخمينات والحجج والبراهين الرياضية وتقويمها، واستخدام طرق متنوعة من الاستدلال والبرهان واختيارها.
- معيار التواصل: يعني تنظيم التفكير الرياضي وتعزيزه عبر مواقف التواصل مع الأقران والمعلمين والآخرين، وتحليل الأفكار الرياضية وتقييمها للآخرين واستراتيجياتهم، واستخدام لغة الرياضيات للتعبير عن الرياضيات بدقة ووضوح.
- معيار الترابط: يشير إلى إدراك الترابطات داخل الرياضيات – بين الأفكار والعلاقات والمفاهيم - وخارج الرياضيات – بين الرياضيات والمقررات الأخرى، أو بين الرياضيات والحياة - لإنتاج كلي مترابط.
- معيار التمثيل: يقصد به ابتكار التمثيلات واستخدامها لتسجيل الأفكار الرياضية والتواصل بها، واختيار التمثيلات الرياضية وتطبيقها، والترجمة بينهم لحل المشكلات، واستخدام التمثيلات لنمذجة الظواهر المادية والاجتماعية والرياضية وتفسيرها.

3. مقررات الرياضيات: عبارة عن جميع الموضوعات المتضمنة بمحتويات الكتب المعتمدة (عبداللطيف، 2011، 8) من قبل قسم الرياضيات والإحصاء – كلية العلوم – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وحددت في الدراسة الحالية بالمقررات المستهدفة التالية: حساب التفاضل والتكامل1 (Math101) وحساب التفاضل والتكامل2 (Math102) وحساب التفاضل والتكامل3 (Math203))، والتي تعد كمصادر أساسية لمحتوى التعلم يلتزم بها المعلم والطلاب طبقا للخطط التدريسية syllabuses لتلك المقررات.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وذلك لملاءمته لطبيعة الدراسة وأهدافها، وقد تم جمع البيانات من عينة الدراسة المتمثلة في كل من مقررات الرياضيات المستهدفة (مقررات: حساب التفاضل والتكامل1 (Math101)، وحساب التفاضل والتكامل2 (Math102)، وحساب التفاضل والتكامل3 (Math203)) وأعضاء هيئة التدريس الذين يقومون بتدريس هذه المقررات، باستخدام أسلوب تحليل المحتوى للمقررات الذي يمكن استخدامه في تحليل المقررات الدراسية بهدف إصدار أحكام بشأن توافق تلك المقررات مع المعايير العامة للمناهج الدراسية، والتي ينبغي أن يلتزم بها أي منهج دراسي بوجه عام. (طعيمة، 2004، 84) وكذلك استبانة للعمليات الرياضية لأعضاء هيئة التدريس ممن يقومون بتدريس هذه المقررات.

ويتم تقديم المقررات المستهدفة من مرجع واحد وهو الطبعة الرابعة من كتاب Calculus من تأليف روبرت سميث ورولاند مينتون. (Smith and Minton، 2012)

ويوضح جدول (1) وصف مختصر لمقررات الرياضيات الأساسية (حساب التفاضل والتكامل1 (Math101)، وحساب التفاضل والتكامل2 (Math102)، وحساب التفاضل والتكامل3 (Math203)) التي يقدمها قسم الرياضيات والإحصاء بكلية العلوم – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

ISSN:2308-5347

جدول (1) وصف مختصر حول مقررات الرياضيات الأساسية المقدمة لطلاب كلية العلوم
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

المقرر	المتطلبات السابقة	عدد الوحدات	محاضرة	عملي	تمارين	أهداف المقرر
Math101	--	4	3	0	2	فهم مفاهيم النهايات والاتصال للدالة إيجاد مشتقات الدوال وتفسيرها فهم معنى المشتقة في ضوء معدل التغيّر والتقريب الخطي المحلي استخدام المشتقات لحل مسائل متنوعة فهم معنى التكامل المحدد كمجموع لنهاية ريمان
Math102	Math203	4	3	0	2	تعلم أساليب مختلفة للتكامل فهم تطبيقات التكاملات غير المحددة في الفيزياء والهندسة تنمية أساسيات حساب التفاضل والتكامل للمتسلسلات غير المحدودة وتطبيقاتها العمل مع الإحداثيات القطبية والمعادلات البارامترية
Math203	Math102	4	3	0	2	تطبيق المشتقات والتكاملات لحل مشكلات على طول القوس والانحناء تمييز الدوال ذات المتغيرين أو الثلاثة متغيرات إيجاد النهايات والقيم العظمى لدوال متعددة المتغيرات تقييم التكاملات الثنائية والثلاثية في أنظمة مختلفة من الإحداثيات تعريف حقول المتجهات، وإيجاد تكامل الخط والسطح تعريف المجالات المحافظة واستقلال المسار استخدام تباعد جرين ونظريات ستوكس

المجتمع وعينة الدراسة

تمثّل مجتمع الدراسة من مقررات أقسام الرياضيات والإحصاء بكليات العلوم بالمملكة العربية السعودية وأعضاء هيئة التدريس المنسوبين لتلك الأقسام، وعينة الدراسة تكونت من كافة موضوعات مقررات الرياضيات الجامعية الأساسية (حساب التفاضل والتكامل1 (Math101)، وحساب التفاضل والتكامل2 (Math102)، وحساب التفاضل والتكامل3 (Math203)) المقدمة لطلاب كلية العلوم بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وكذلك عينة قصدية من أعضاء هيئة التدريس بقسم الرياضيات والإحصاء بكلية العلوم – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بلغ عددهم (15) عضو هيئة تدريس ممن يقومون بتدريس مقررات الرياضيات الثلاثة المستهدفة المذكورة آنفا بمعدّل (5) أعضاء لكل مقرر.

ISSN:2308-5347

أداتا الدراسة

تمثلت أداتا الدراسة في بطاقة تحليل عمليات الرياضيات، واستبانة عمليات الرياضيات لأعضاء هيئة التدريس والتي تم إعدادهما وفق الخطوات التالية:

أولا: بطاقة تحليل عمليات الرياضيات

- الهدف من التحليل: تحديد توافر عمليات الرياضيات المتضمنة من وثيقة المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM،2000) (حل المشكلة، الاستدلال والبرهان، التواصل، الترابط، التمثيل) والمتوقع تمثيلها في مقررات الرياضيات المستهدفة (حساب التفاضل والتكامل1 (Math101)، وحساب التفاضل والتكامل2 (Math102)، وحساب التفاضل والتكامل3 (Math203)).
- عينة التحليل: تضمنت كافة الفصول المقررة – طبقا للخطط التدريسية syllabuses- لمقررات الرياضيات المستهدفة الثلاثة خلال العام الدراسي 1435/1434 هـ (2013 / 2014 م)
- فئات التحليل: تم اعتماد كافة معايير العمليات ((حل المشكلة، الاستدلال والبرهان، التواصل، الترابط، التمثيل) الصادرة عن المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM،2000).
- وحدات التحليل: يشير (طعيمة، 2004، 255) إلى وجود خمسة أنواع لوحدة التحليل هي؛ الكلمة، والموضوع أو الفكرة، والشخصية، والفقرة، ومقياس المساحة، والزمن. وقد تم اختيار "الموضوع" كوحدة لتحليل مقررات الرياضيات المستهدفة والتي يستند إليها في رصد فئات التحليل لمناسبتها لطبيعة الدراسة الحالية.
- وحدة التسجيل: مثلت "الفقرة" كوحدة معتمدة للتسجيل.
- ضوابط عملية التسجيل: تم التحليل في ضوء قائمة معايير عمليات الرياضيات (حل المشكلة، الاستدلال والبرهان، التواصل، الترابط، التمثيل)، كما اشتملت عملية التحليل كافة الفصول المقررة ومحتوياتها لمقررات الرياضيات المستهدفة؛ بما فيها التمارين والأنشطة والواجبات طبقا للخطط التدريسية للمقررات المستهدفة.
- كتابة قائمة عمليات الرياضيات (حل المشكلة، الاستدلال والبرهان، التواصل، الترابط، التمثيل): عن طريق قراءة تحليلية لمعايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM،2000)، ومسح بعض الدراسات والبحوث التربوية المرتبطة ببعض متغيرات الدراسة مثل دراسات (الشريف، 2013)، (القضاة، 2012)، (أبو العجين، 2011)، (درويش ومقاط، 2011). وبناء على ذلك كُتبت القائمة بصورتها الأولية ضمن خمسة معايير، هم: معيار حل المشكلة، ومعيار الاستدلال والبرهان، ومعيار التواصل، ومعيار الترابط، ومعيار التمثيل.
- تحديد إجراءات عملية التحليل: تضمنت القراءة الواعية لبطاقة التحليل لمعايير عمليات الرياضيات (حل المشكلة، الاستدلال والبرهان، التواصل، الترابط، التمثيل)، ثم الاطلاع على موضوعات مقررات الرياضيات الثلاثة المستهدفة،
- وقراءة فقرات الموضوعات بشكل دقيق بما تتضمنه من شروحات ومسائل وأشكال ومسائل وأنشطة وواجبات طبقا للخطط التدريسية لهذه المقررات، ثم تطبيق بطاقة التحليل على كل صفحة من صفحات مقررات الرياضيات المستهدفة طبقا لكل فقرة، وكتابة تكرارات كل معيار تبعا لمحاوره ببطاقة التحليل لكل معيار من معايير عمليات الرياضيات الخمسة في جدول تفريغ معد لهذا الغرض، وطبقا لبعض الدراسات السابقة مثل دراسة (أبو العجين، 2011)، ودراسة (كساب، 2009)، فقد عدّ أن المعيار إذا ما توافر أقل من أو يساوي (33.3 %) تكون درجة توافره ضعيفة، وإذا توافر فيما بين (33.33 %) إلى (66.66 %) يكون متوسطا، وإذا ما توافر بنسبة أكبر من (66.66 %) يكون توافره كبيرا.

ISSN:2308-5347

- ضبط القائمة (الصدق والثبات): تم عرض القائمة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من تخصص المناهج وطرق تدريس الرياضيات لإبداء رأيهم حول مفردات القائمة، ومدى شموليتها وصياغة فقراتها وقابلية عباراتها للقياس ووضوحها، وتم عمل التعديلات التي أشار إليها المحكمون، وحلل الباحث أحد فصول مقرر حساب التفاضل والتكامل1 (calculus1) مرتين بفاصل 20 يوما، وحساب معامل الثبات بين التحليلين وفق معادلة كوبر (نسبة الاتفاق = (عدد مرات الاتفاق / (عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف) × 100%)) وكان ناتج معامل الاتفاق (الثبات) 85 % مما يبين أن أداة تحليل المحتوى وعملية التحليل مناسبتان.
- الصورة النهائية للقائمة: تم التوصل للقائمة في صورتها النهائية ، وتكونت من معايير حل المشكلة (4 عناصر)، والاستدلال والبرهان (4 عناصر)، والتواصل (4 عناصر)، والترابط (3 عناصر)، والتمثيل (3 عناصر)، كما تم تجهيز بطاقات التحليل بناء على قائمة عمليات الرياضيات لتفريغ عملية التحليل لمقررات الرياضيات المستهدفة .

ثانيا: استبانة عمليات الرياضيات لأعضاء هيئة التدريس

- هدفت الاستبانة إلى استطلاع آراء أعضاء هيئة التدريس حول درجة توافر معايير عمليات الرياضيات طبقا لوثيقة معايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM،2000)، وذلك في المقررات الثلاثة المستهدفة، وتم حساب الصدق الظاهري بناء على إعادة صياغة بنودها دون الخروج عن المعنى المقصود لعناصر كل معيار من معايير العمليات الخمسة، كما طبقت الاستبانة استطلاعيا على عينة من أعضاء هيئة التدريس في أحد مقررات الرياضيات الجامعية مرتين؛ بفاصل (17) يوما، وحصلت الاستبانة على درجة مناسبة من الثبات (0.87)، ومن ثم كانت الاستبانة في صورتها النهائية جاهزة للتطبيق على عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس المستهدفين .

إجراءات الدراسة

1. الاطلاع على بعض الأبحاث والدراسات السابقة التي تناولت تحليل مقررات الرياضيات في ضوء معايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM،2000).
2. الاطلاع على أدبيات الدراسات السابقة لتحليل المحتوى لتجهيز أداة الدراسة.
3. الاطلاع على كافة معايير عمليات الرياضيات (حل المشكلة، الاستدلال والبرهان، التواصل، الترابط، التمثيل)؛ بوثيقة مبادئ ومعايير الرياضيات المدرسية (NCTM،2000) وترجمتها بدقة.
4. الحصول على نسخة من مقررات الرياضيات الجامعية الأساسية (حساب التفاضل والتكامل1 (Math101)،وحساب التفاضل والتكامل2(Math102)،أوحساب التفاضل والتكامل3 (Math203)، وخططها التدريسية خلال العام الدراسي 1435/1434 هـ (2014/2013 م).
5. إعداد أداتا الدراسة (بطاقة تحليل عمليات الرياضيات ، واستبانة عمليات الرياضيات لأعضاء هيئة التدريس) بالاعتماد على معايير عمليات الرياضيات وعرضها على المحكمين للتأكد من صدقها.
6. تحليل عينة استطلاعية من أحد وحدات مقرر حساب التفاضل والتكامل 1 (calculus1) مرتان بفاصل (20) يوما، وحساب معامل الثبات بين التحليلين، وكذا عينة استطلاعية من بعض أعضاء هيئة التدريس لحساب معامل ثبات استبانة عمليات الرياضيات.
7. القيام بتحليل مقررات الرياضيات المستهدفة باستخدام بطاقة تحليل عمليات الرياضيات.
8. تطبيق استبيان عمليات الرياضيات على أعضاء هيئة التدريس المستهدفين ممن يقومون بتدريس مقررات الرياضيات الجامعية المستهدفة.

ISSN:2308-5347

9. **معالجة نتائج تفريغ بطاقة تحليل عمليات الرياضيات، واستبانات عمليات الرياضيات لأعضاء هيئة التدريس إحصائيا؛ باستخدام التكرارات والنسب المئوية لمعرفة توافر كل من معايير عمليات الرياضيات.**
10. **عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها وكتابة التوصيات والمقترحات.**

نتائج الدراسة

أولا: النتائج الخاصة بتوافر معايير الرياضيات لمقرر حساب التفاضل والتكامل1 (Math101)

يعرض جدول (2) تفريغ التكرارات والنسب المئوية لمعايير عمليات الرياضيات الناتجة عن تطبيق بطاقة تحليل معايير الرياضيات على محتويات مقرر حساب التفاضل والتكامل1 (Math101) المتضمن 51 فقرة.

جدول (2) نتائج تطبيق بطاقة التحليل على مقرر حساب التفاضل والتكامل1 (Math101)

بنود المعيار	م	عناصر المعيار	التكرار	%
معيار حل المشكلة	1	بناء معرفة رياضية جديدة عبر حل المشكلة	24	47
	2	حل المشكلات في مجال الرياضيات ومجالات أخرى	20	39
	3	تطبيق استراتيجيات متعددة لحل المشكلات	14	27
	4	ممارسة مراقبة التفكير والتأمل خلال عمليات حل المشكلة الرياضية	22	43
		المعدّل	80	39
معيار الاستدلال والبرهان	5	التأكيد على دور الاستدلال والبرهان كأشكال أساسية عند العمل بالرياضيات	30	59
	6	اكتشاف التعميمات والعلاقات الرياضية	23	45
	7	تقويم البراهين والحجج الرياضية وبنائها	26	51
	8	اختيار أشكال متنوعة من الاستدلال والبرهان واستخدامها	20	39
		المعدّل	99	49
معيار التواصل	9	تنظيم عمليات التفكير الرياضي في أنشطة التواصل الرياضي ودمجها	23	45
	10	التواصل بالتفكير الرياضي بوضوح وترابط للأفكار مع الزملاء والمعلمين والآخرين	22	43
	11	تحليل التفكير الرياضي والاستراتيجيات التي يقدمها الآخرون وتقييمها	24	47
	12	استخدام لغة الرياضيات للتعبير عن الأفكار الرياضية بدقة	30	59
		المعدّل	99	49
معيار الترابط	13	استخدام الترابطات بين الأفكار الرياضية والتعرف عليها	22	43
	14	فهم كيفية الترابط الداخلي بين الأفكار الرياضية، والبناء على تفكير الآخرين لإنتاج كل مترابط	27	53
	15	تطبيق الرياضيات في محتويات خارج مجال الرياضيات والتعرف عليها	30	59
		المعدّل	79	52

ISSN:2308-5347

معيار التمثيل	16	ابتكار التمثيلات واستخدامها لتنظيم الأفكار الرياضية وتسجيلها وتوصيلها	25	49
	17	اختيار التمثيلات الرياضية وتطبيقها، والترجمة بينها لحل المشكلات	21	41
	18	استخدام التمثيلات لنمذجة الظواهر الفيزيائية والاجتماعية والرياضية وتفسيرها	27	53
		المعدّل	73	48
		المعدّل الإجمالي	430	47

يتضح من جدول (2) أن معايير عمليات الرياضيات الخمسة توافرت في مقرر حساب التفاضل والتكامل1 (Math101) بنسب متفاوتة ؛ حيث كانت نسب توافر معايير حل المشكلة، والاستدلال والبرهان، والتواصل، والترابط، والتمثيل؛ هي 39 % ، 49 % ، 49 % ، 52 %، 48 % على التوالي، وتوافرت معايير عمليات الرياضيات بمعدّل إجمالي بلغ 47 %، مما يعني توافر معايير عمليات الرياضيات كل على حدة، أو بصورة إجمالية في مقرر حساب التفاضل والتكامل1 (Math101) بنسب متوسطة.

ويعرض جدول (3) تفريغ النسب المئوية لمعايير عمليات الرياضيات الناتجة عن تطبيق استبانة معايير الرياضيات على مقرر حساب التفاضل والتكامل1 (Math101).

جدول (3) نتائج تطبيق استبانة عمليات الرياضيات على مقرر حساب التفاضل والتكامل1 (Math101)

م	عناصر المعيار	درجة تمثيله		
		موجود جدا	موجود إلى حد ما	غير موجود
		النسبة المئوية		
1	المقرر يهتم ببناء المعرفة الرياضية عن طريق حل المسائل	100	0	0
2	يوجد أنشطة وتمارين بالمقرر تحث الطلاب على حل مسائل خارج مجال الرياضيات وداخلها	60	40	0
3	يشجع المقرر حل التمارين والمسائل باستخدام طرق مختلفة للحل	40	60	0
4	يحث المقرر الطلاب على التفكير والتعمق خلال تطبيق خطوات حل المشكلات الرياضية	80	20	0
	متوسط النسبة المئوية	70	30	0
5	يؤكد المقرر على ممارسة الطلاب للبرهان والاستدلال (استقراء – استنباط – استنتاج – تبرير) كأشكال أساسية عند العمل بالرياضيات	0	40	60
6	يؤكد المقرر على أهمية اكتشاف الطلاب للنظريات والتعاريف والعلاقات الرياضية	0	60	40
7	ينمي المقرر لدى الطلاب كيفية تقويم براهين الرياضيات وأدلة الرياضيات وبنائها	0	80	20
8	يساعد المقرر الطلاب على اختيار أشكال متنوعة من الاستدلال والبرهان واستخدامها	20	60	20
	متوسط النسبة المئوية	5	60	35

ISSN:2308-5347

9	يطلب المقرر من الطلاب التحدث عن عمليات التفكير الرياضي والكتابة حولها لتوضيحها للآخرين	0	60	40
10	يؤكد المقرر على إظهار الطلاب لتفكيرهم الرياضي بوضوح وترابط مع أفكار الطلاب الآخرين والأستاذ	20	80	0
11	يشجع المقرر الطلاب على تحليل التفكير الرياضي والاستراتيجيات (طرق الحل) التي يقدمها الآخرين وتقييمها	20	80	0
12	يستخدم المقرر توظيف لغة الرياضيات (تحدث، قراءة، كتابة، إنصات، تمثيل) للتعبير عن الأفكار الرياضية بدقة	0	100	0
	متوسط النسبة المئوية	10	80	10
13	يوجد بالمقرر أنشطة تشجع الطلاب على توضيح العلاقات بين الأفكار الرياضية والتعرف عليها	80	20	0
14	يساعد المقرر الطلاب على فهم كيفية الترابط بين الأفكار الرياضية (مجموعة مفاهيم أو رموز ...) واستخدام تفكير الآخرين للوصول إلى فهم مترابط للأفكار	20	40	40
15	يوجد بالمقرر أنشطة وتدريبات تؤكد على تطبيق الرياضيات في المجالات الأخرى (خارج مجال الرياضيات) والتعرف عليها	80	20	0
	متوسط النسبة المئوية	60	26	14
16	يحث المقرر الطلاب على ابتكار التمثيلات واستخدامها (كلمات، جدول، معادلات/رموز، رسوم ...) لتنظيم الأفكار الرياضية وتسجيلها وتوصيلها	40	20	40
17	يتيح المقرر للطلاب اختيار التمثيلات الرياضية والترجمة بينها لحل المشكلات وتطبيقها	40	20	40
18	يوجد بالمقرر أنشطة وتدريبات تشجع على استخدام التمثيلات لنمذجة الظواهر الفيزيائية والاجتماعية والرياضية وتفسيرها	40	20	40
	متوسط النسبة المئوية	40	20	40
	متوسط النسب متوسط النسبة المئوية الإجمالي ة المئوية الإجمالي	37	43	20

يبين جدول (3) أن معايير عمليات الرياضيات الخمسة توافرت في مقرر حساب التفاضل والتكامل1 (Math101) بنسب متفاوتة؛ حيث أشارت عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس إلى أن: معيار حل المشكلة موجود جدا بنسبة كبيرة (70 %)، معيار الاستدلال والبرهان موجود إلى حد ما بنسبة متوسطة (60 %)، ومعيار التواصل موجود إلى حد ما بنسبة كبيرة (80 %)، ومعيار الترابط كان موجودا جدا بنسبة متوسطة (60 %)، ومعيار التمثيل موجود جدا بنسبة متوسطة (40 %)، كما أن معايير عمليات الرياضيات إجمالا موجودة إلى حد ما بنسبة متوسطة (43 %) في مقرر حساب التفاضل والتكامل1 (Math101).

ثانيا: النتائج الخاصة بتوافر معايير الرياضيات لمقرر حساب التفاضل والتكامل2 (Math102):

يعرض جدول (4) تفريغ التكرارات والنسب المئوية لمعايير عمليات الرياضيات الناتجة عن تطبيق بطاقة تحليل معايير الرياضيات على محتويات مقرر حساب التفاضل والتكامل2 (Math102) المتضمن 48 فقرة.

ISSN:2308-5347

جدول (4) نتائج تطبيق بطاقة التحليل على مقرر حساب التفاضل والتكامل2 (Math102)

بنود المعيار	م	عناصر المعيار	التكرار	%
معيار حل المشكلة	1	بناء معرفة رياضية جديدة عبر حل المشكلة	30	63
	2	حل المشكلات في مجال الرياضيات ومجالات أخرى	22	49
	3	تطبيق استراتيجيات متعددة لحل المشكلات	13	27
	4	ممارسة مراقبة التفكير والتأمل خلال عمليات حل المشكلة الرياضية	12	25
		المعدّل	77	41
معيار الاستدلال والبرهان	5	التأكيد على دور الاستدلال والبرهان كأشكال أساسية عند العمل بالرياضيات	9	19
	6	اكتشاف التعميمات والعلاقات الرياضية	22	46
	7	تقويم البراهين والحجج الرياضية وبنائها	15	31
	8	اختيار أشكال متنوعة من الاستدلال والبرهان واستخدامها	10	21
		المعدّل	56	29
معيار التواصل	9	تنظيم عمليات التفكير الرياضي في أنشطة التواصل الرياضي ودمجها	25	52
	10	التواصل بالتفكير الرياضي بوضوح وترابط للأفكار مع الزملاء والمعلمين والآخرين	12	25
	11	تحليل التفكير الرياضي والاستراتيجيات التي يقدمها الآخرين وتقييمها	15	31
	12	استخدام لغة الرياضيات للتعبير عن الأفكار الرياضية بدقة	35	73
		المعدّل	87	45
معيار الترابط	13	استخدام الترابطات بين الأفكار الرياضية والتعرف عليها	20	42
	14	فهم كيفية الترابط الداخلي بين الأفكار الرياضية، والبناء على تفكير الآخرين لإنتاج كل مترابط	24	50
	15	تطبيق الرياضيات في محتويات خارج مجال الرياضيات والتعرف عليها	27	56
		المعدّل	71	49
معيار التمثيل	16	ابتكار التمثيلات واستخدامها لتنظيم الأفكار الرياضية وتسجيلها وتوصيلها	18	38
	17	اختيار التمثيلات الرياضية والترجمة بينها لحل المشكلات وتطبيقها	15	31
	18	استخدام التمثيلات لنمذجة الظواهر الفيزيائية والاجتماعية والرياضية وتفسيرها	23	48
		المعدّل	56	39
		المعدّل الإجمالي	347	41

يتضح من جدول (4) أن معايير عمليات الرياضيات الخمسة توافرت في مقرر حساب التفاضل والتكامل2 (Math102) بنسب متفاوتة؛ حيث كانت نسب توافر معايير حل المشكلة، والاستدلال والبرهان، والتواصل، والترابط، والتمثيل هي 41 % ، 29 % ، 45 % ، 49 % ،39 % على التوالي، وتوافرت معايير عمليات الرياضيات إجمالا بمعدّل بلغ 41 %، مما يعني توافر معايير عمليات الرياضيات كل على حدة بنسب

ISSN:2308-5347

متوسطة فيما عدا معيار الاستدلال والبرهان بنسبة ضعيفة (29 %)، وبصورة إجمالية توافرت معايير عمليات الرياضيات في مقرر حساب التفاضل والتكامل2 (Math102) بنسبة متوسطة (41 %).

ويعرض جدول (5) تفريغ النسب المئوية لمعايير عمليات الرياضيات الناتجة عن تطبيق استبانة معايير الرياضيات على مقرر حساب التفاضل والتكامل2 (Math102).

جدول (5) نتائج تطبيق استبانة عمليات الرياضيات على مقرر حساب التفاضل والتكامل2 (Math102)

م	عناصر المعيار	درجة تمثيله		
		موجود جدا	موجود إلى حد ما	غير موجود
		النسبة المئوية		
1	يهتم المقرر ببناء المعرفة الرياضية عن طريق حل المسائل	80	20	0
2	يوجد أنشطة وتمارين بالمقرر تحث الطلاب على حل مسائل خارج مجال الرياضيات وداخلها	80	20	0
3	يشجع المقرر حل التمارين والمسائل باستخدام طرق مختلفة للحل	80	20	0
4	يحث المقرر الطلاب على التفكير والتعمق خلال تطبيق خطوات حل المشكلات الرياضية	80	20	0
	متوسط النسبة المئوية	80	20	0
5	يؤكد المقرر على ممارسة الطلاب للبرهان والاستدلال (استقراء – استنباط – استنتاج – تبرير) كأشكال أساسية عند العمل بالرياضيات	20	80	0
6	يؤكد المقرر على أهمية اكتشاف الطلاب للنظريات والتعاريف والعلاقات الرياضية	20	80	0
7	ينمي المقرر لدى الطلاب كيفية تقويم براهين الرياضيات وأدلة الرياضيات وبنائها	20	80	0
8	يساعد المقرر الطلاب على اختيار أشكال متنوعة من الاستدلال والبرهان واستخدامها	20	60	20
	متوسط النسبة المئوية	20	75	5
9	يطلب المقرر من الطلاب التحدث عن عمليات التفكير الرياضي والكتابة حولها لتوضيحها للآخرين	20	60	20
10	يؤكد المقرر على إظهار الطلاب لتفكيرهم الرياضي بوضوح وترابط مع أفكار الطلاب الآخرين والأستاذ	20	60	20
11	يشجع المقرر الطلاب على تحليل التفكير الرياضي والاستراتيجيات (طرق الحل) التي يقدمها الآخرين وتقييمها	20	80	0
12	يستخدم المقرر توظيف لغة الرياضيات (تحدث، قراءة، كتابة، إنصات، تمثيل) للتعبير عن الأفكار الرياضية بدقة	20	80	0
	متوسط النسبة المئوية	20	70	10
13	يوجد بالمقرر أنشطة تشجع الطلاب على توضيح العلاقات بين الأفكار الرياضية والتعرف عليها	20	80	0

ISSN:2308-5347

14	يساعد المقرر الطلاب على فهم كيفية الترابط بين الأفكار الرياضية (مجموعة مفاهيم أو رموز ...) واستخدام تفكير الآخرين للوصول إلى فهم مترابط للأفكار	0	100	0
15	يوجد بالمقرر أنشطة وتدريبات تؤكد على تطبيق الرياضيات في المجالات الأخرى (خارج مجال الرياضيات) والتعرف عليها	100	0	0
	متوسط النسبة المئوية	40	60	0
16	يحث المقرر الطلاب على ابتكار التمثيلات واستخدامها (كلمات، جدول، معادلات/رموز، رسوم ...) لتنظيم الأفكار الرياضية وتسجيلها وتوصيلها	80	20	0
17	يتيح المقرر للطلاب اختيار التمثيلات الرياضية والترجمة بينها لحل المشكلات وتطبيقها	80	20	0
18	يوجد بالمقرر أنشطة وتدريبات تشجع على استخدام التمثيلات لنمذجة الظواهر الفيزيائية والاجتماعية والرياضية وتفسيرها	100	0	0
	متوسط النسبة المئوية	87	13	0
	متوسط النسبة المئوية الإجمالي	49	48	3

يبين جدول (5) أن معايير عمليات الرياضيات الخمسة توافرت في مقرر حساب التفاضل والتكامل2 (Math102) بنسب متفاوتة؛ حيث أشارت عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس إلى أن: معيار حل المشكلة (موجود جدا) بنسبة كبيرة (80 %)، معيار الاستدلال والبرهان (موجود إلى حد ما) بنسبة كبيرة (75 %)، ومعيار التواصل (موجود إلى حد ما) بنسبة كبيرة (70 %)، ومعيار الترابط (كان موجودا إلى حد ما) بنسبة متوسطة (60 %)، ومعيار التمثيل (موجود جدا) بنسبة كبيرة (87 %)، كما أن معايير عمليات الرياضيات إجمالا (موجودة جدا) بنسبة متوسطة (49 %) في مقرر حساب التفاضل والتكامل2 (Math102).

ثالثا: النتائج الخاصة بتوافر معايير الرياضيات لمقرر حساب التفاضل والتكامل3 (Math203):

يعرض جدول (6) تفريغ التكرارات والنسب المئوية لمعايير عمليات الرياضيات الناتجة عن تطبيق بطاقة تحليل معايير الرياضيات على محتويات مقرر حساب التفاضل والتكامل3 (Math203) المتضمن 56 فقرة.

جدول (6) نتائج تطبيق بطاقة التحليل على مقرر حساب التفاضل والتكامل3 (Math203)

بنود المعيار	م	عناصر المعيار	التكرار	%
معيار حل المشكلة	1	بناء معرفة رياضية جديدة عبر حل المشكلة	30	54
	2	حل المشكلات في مجال الرياضيات ومجالات أخرى	23	41
	3	تطبيق استراتيجيات متعددة لحل المشكلات	12	21
	4	ممارسة مراقبة التفكير والتأمل خلال عمليات حل المشكلة الرياضية	22	39
		المعدل	87	39

ISSN:2308-5347

معيار الاستدلال والبرهان	5	التأكيد على دور الاستدلال والبرهان كأشكال أساسية عند العمل بالرياضيات	12	21
	6	اكتشاف التعميمات والعلاقات الرياضية	20	36
	7	تقويم البراهين والحجج الرياضية وبنائها	10	18
	8	اختيار أشكال متنوعة من الاستدلال والبرهان واستخدامها	8	14
		المعدّل	50	22
معيار التواصل	9	تنظيم عمليات التفكير الرياضي ودمجها في أنشطة التواصل الرياضي	25	45
	10	التواصل بالتفكير الرياضي بوضوح وترابط للأفكار مع الزملاء والمعلمين والآخرين	15	27
	11	تحليل التفكير الرياضي والاستراتيجيات التي يقدمها الآخرون وتقييمها	15	27
	12	استخدام لغة الرياضيات للتعبير عن الأفكار الرياضية بدقة	33	59
		المعدّل	88	40
معيار الترابط	13	استخدام الترابطات بين الأفكار الرياضية والتعرف عليها	18	32
	14	فهم كيفية الترابط الداخلي بين الأفكار الرياضية، والبناء على تفكير الآخرين لإنتاج كل مترابط	19	34
	15	تطبيق الرياضيات في محتويات خارج مجال الرياضيات والتعرف عليها	23	41
		المعدّل	60	36
معيار التمثيل	16	ابتكار واستخدام التمثيلات لتنظيم الأفكار الرياضية وتسجيلها وتوصيلها	30	54
	17	اختيار التمثيلات الرياضية والترجمة بينها لحل المشكلات وتطبيقها	14	25
	18	استخدام التمثيلات لنمذجة الظواهر الفيزيائية والاجتماعية والرياضية وتفسيرها	36	64
		المعدّل	80	48
		المعدّل الإجمالي	365	37

يتضح من جدول (6) أن معايير عمليات الرياضيات الخمسة توافرت في مقرر حساب التفاضل والتكامل3 (Math203) بنسب متفاوتة؛ حيث كانت نسب توافر معايير حل المشكلة، والاستدلال والبرهان، والتواصل، والترابط، والتمثيل هي 39 % ، 22 % ، 40 % ، 36 %، 48 % على التوالي، وتوافرت معايير عمليات الرياضيات بمعدّل بلغ 37 % ، مما يعني توافر معايير عمليات الرياضيات كل على حدة بنسب متوسطة فيما عدا معيار الاستدلال والبرهان بنسبة ضعيفة (22 %)، وبصورة إجمالية توافرت معايير عمليات الرياضيات في مقرر حساب التفاضل والتكامل3 (Math203) بنسبة متوسطة (37 %).

ويعرض جدول (7) تفريغ النسب المئوية لمعايير عمليات الرياضيات الناتجة عن تطبيق استبانة معايير الرياضيات على مقرر حساب التفاضل والتكامل3 (Math203).

ISSN:2308-5347

جدول (7) نتائج تطبيق استبانة عمليات الرياضيات على مقرر حساب التفاضل والتكامل3 (Math203)

م	عناصر المعيار	درجة تمثيله		
		موجود جدا	موجود إلى حد ما	غير موجود
		النسبة المئوية		
1	المقرر يهتم ببناء المعرفة الرياضية عن طريق حل المسائل	100	0	0
2	يوجد أنشطة وتمارين بالمقرر تحث الطلاب على حل مسائل خارج مجال الرياضيات وداخلها	100	0	0
3	يشجع المقرر حل التمارين والمسائل باستخدام طرق مختلفة للحل	100	0	0
4	يحث المقرر الطلاب على التفكير والتعمق خلال تطبيق خطوات حل المشكلات الرياضية	60	40	0
	متوسط النسبة المئوية	90	10	0
5	يؤكد المقرر على ممارسة الطلاب للبرهان والاستدلال (استقراء – استنباط – استنتاج – تبرير) كأشكال أساسية عند العمل بالرياضيات	0	100	0
6	يؤكد المقرر على أهمية اكتشاف الطلاب للنظريات والتعاريف والعلاقات الرياضية	0	100	0
7	ينمي المقرر لدى الطلاب كيفية تقويم براهين الرياضيات وأدلة الرياضيات وبنائها	0	100	0
8	يساعد المقرر الطلاب على اختيار أشكال متنوعة من الاستدلال والبرهان واستخدامها	0	100	0
	متوسط النسبة المئوية	0	100	0
9	يطلب المقرر من الطلاب التحدث عن عمليات التفكير الرياضي والكتابة حولها لتوضيحها للآخرين	60	40	0
10	يؤكد المقرر على إظهار الطلاب لتفكيرهم الرياضي بوضوح وترابط مع أفكار الطلاب الآخرين والأستاذ	0	60	40
11	يشجع المقرر الطلاب على تحليل التفكير الرياضي والاستراتيجيات (طرق الحل) التي يقدمها الآخرين وتقييمها	0	60	40
12	يستخدم المقرر توظيف لغة الرياضيات (تحدث، قراءة، كتابة، إنصات، تمثيل) للتعبير عن الأفكار الرياضية بدقة	0	100	0
	متوسط النسبة المئوية	15	65	20
13	يوجد بالمقرر أنشطة تشجع الطلاب على توضيح العلاقات بين الأفكار الرياضية والتعرف عليها	40	60	0
14	يساعد المقرر الطلاب على فهم كيفية الترابط بين الأفكار الرياضية (مجموعة مفاهيم أو رموز ...) واستخدام تفكير الآخرين للوصول إلى فهم مترابط للأفكار	0	100	0
15	يوجد بالمقرر أنشطة وتدريبات تؤكد على تطبيق الرياضيات في المجالات الأخرى (خارج مجال الرياضيات) والتعرف عليها	60	40	0

ISSN:2308-5347

متوسط النسبة المئوية	33	67	0	
16	يحث المقرر الطلاب على ابتكار التمثيلات واستخدامها (كلمات، جدول، معادلات/رموز، رسوم ...) لتنظيم الأفكار الرياضية وتسجيلها وتوصيلها	100	0	0
17	يتيح المقرر للطلاب اختيار التمثيلات الرياضية والترجمة بينها لحل المشكلات وتطبيقها	40	60	0
18	يوجد بالمقرر أنشطة وتدريبات تشجع على استخدام التمثيلات لنمذجة الظواهر الفيزيائية والاجتماعية والرياضية وتفسيرها	100	0	0
متوسط النسبة المئوية	80	20	0	
متوسط النسبة المئوية الإجمالي	44	52	4	

يبين جدول (7) أن معايير عمليات الرياضيات الخمسة توافرت في مقرر حساب التفاضل والتكامل3 (Math203) بنسب متفاوتة؛ حيث أشارت عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس إلى أن: معيار حل المشكلة (موجود جدا) بنسبة كبيرة (90 %)، معيار الاستدلال والبرهان (موجود إلى حد ما) بنسبة كبيرة (100 %)، ومعيار التواصل (موجود إلى حد ما) بنسبة متوسطة (65 %)، ومعيار الترابط (كان موجود إلى حد ما) بنسبة كبيرة (67 %)، ومعيار التمثيل (موجود جدا) بنسبة كبيرة (80 %)، كما أن معايير عمليات الرياضيات إجمالا (موجودة إلى حد ما) بنسبة متوسطة (52 %) في مقرر حساب التفاضل والتكامل3 (Math203).

مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها

أشارت نتائج الدراسة إلى توافر معايير عمليات الرياضيات (حل المشكلة، الاستدلال والبرهان، التواصل، الترابط، التمثيل) بالمقررات المستهدفة الثلاثة بنسبة كفاءة متوسطة (47 % - 52 %)، مما يدل على أن المحتويات المكتوبة للمقررات الثلاثة تتيح مناسبات للطلاب لممارسة عمليات الرياضيات خلال دراستهم لها.

وبصورة أكثر تفصيلا كانت درجة توافر معايير عمليات الرياضيات مرتبة تنازليا هي: مقرر حساب التفاضل والتكامل1 (Math101) هي الترابط (52 %)، الاستدلال والبرهان (49 %)، التواصل (49 %)، التمثيل (48%)، حل المشكلة (39 %)، ومقرر حساب التفاضل والتكامل2 (Math102) هي الترابط (49 %)، التواصل (45 %)، حل المشكلة (41 %)، التمثيل (39 %)، الاستدلال والبرهان (29 %)، ومقرر حساب التفاضل والتكامل3 (Math103) هي التمثيل (48 %)، التواصل (40 %)، حل المشكلة (39 %)، الترابط (36 %)، الاستدلال والبرهان (22 %).والنتائج السابقة اتسقت مع آراء أعضاء هيئة التدريس - عينة الدراسة – الذين أشاروا إلى توافر معايير عمليات الرياضيات بمحتويات مقررات الرياضيات المستهدفة بنسب متوسطة تراوحت بين 43 % إلى 52 %. وتشير النتائج في مجملها لمراعاة مقررات الرياضيات المستهدفة لمعايير عمليات الرياضيات إجمالا نظرا لكون تلك المقررات صادرة عن دار نشر كتب أمريكية متخصصة وهي ميكروهل McGraw-Hill، راعت توافر معايير عمليات الرياضيات عند إعداد تلك الكتب، كما وأن قسم الرياضيات والإحصاء بكلية العلوم – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية حريص على انتقاء المراجع العالمية لتضمينها في برامج القسم المقدمة لطلاب الكلية لسعي القسم إلى الاعتماد البرامجي من جهات داخل المملكة العربية السعودية وخارجها.

وبالرغم من النتائج السابقة إلا أن معيار الاستدلال والبرهان لم يصل لدرجة توافر مناسبة، وخاصة في مقرري حساب التفاضل والتكامل2 (Math102) (29 %)، وحساب التفاضل

ISSN:2308-5347

والتكامل3(Math203)) (22%)، وربما يرجع ذلك لطبيعة المقررين اللذين يهتمان بتقديم كم كبير من المفاهيم الأساسية للطلاب، كما أشارت أهداف المقررين - وخاصة في المستويات الثلاثة الأولى من المرحلة الجامعية - مما تسبب في انخفاض المناسبات المتاحة لممارسة الطلاب مهارات البرهنة والاستدلال في المقررين.

وفي ذات السياق أشار بعض المنسقين؛ سواء الحاليين أو السابقين لمقررات الرياضيات الثلاثة – محل الاهتمام بالدراسة الحالية – أن هناك سببا لانخفاض نتائج الطلاب في بعض الشعب لتلك المقررات يرجع لعدم الاهتمام الكافي من قبل بعض أعضاء هيئة التدريس، بما يلي: محاولة فهم المشكلة قبل التركيز على الحل، وشرح وربط استراتيجيات حل المشكلات لموضوع أو عدة موضوعات بعد الانتهاء من تدريسها، المناقشة حول الأفكار والعلاقات الرياضية، تعليم البرهنة والاستدلال والطرق المختلفة للاقناع، الربط بين التمثيلات المختلفة والتأكيد عليها، مراعاة الاختبارات الشهرية والنهائية لقياس موجه نحو معايير عمليات الرياضيات حول موضوعاته.

وتتفق ما توصلت إليه الدراسة من نتائج حول توافر معايير عمليات الرياضيات بنسبة متوسطة مع كل من: دراسة (الشريف، 2013)، ودراسة (أبوعجين، 2011)، ودراسة (درويش ومقاط، 2011)، كما تتفق نتائج الدراسة حول انخفاض توافر معيار الاستدلال والبرهان بالمقررين: حساب التفاضل والتكامل2 (Math102) وحساب التفاضل والتكامل3 (Math203) مع دراسة (Bieda، Drwencke، and Picard،2014).

التوصيات

1. الاهتمام بتضمين تطبيقات وبراهين متعلقة بمجال الرياضيات أو خارج مجال الرياضيات في مقررات الرياضيات بكلية العلوم.
2. أهمية انتقاء كتب مقررات الرياضيات الجامعية التي تراعي توافر أي من معايير عمليات الرياضيات بنسب عالية (أكبر من 66.66 %).
3. رفع درجة وعي وممارسة أعضاء هيئة التدريس لتوفير فرص تساعد على تحقيق الطلاب مستويات عالية من معايير عمليات الرياضيات تدريسا وتقويما.
4. ضرورة فحص مقررات الرياضيات بصورة دورية لتطويرها أو انتقاء كتب أخرى تتيح توفير مواقف تحقق معايير عمليات الرياضيات بصورة أفضل.
5. إقامة دورات تدريبية وورش عمل لتقديم معايير الرياضيات، خاصة معايير العمليات (حل المشكلة، الاستدلال والبرهان، التواصل، الترابط، التمثيل) موجهة لأعضاء هيئة التدريس القائمين بتعليم الرياضيات.
6. التأكيد على إبراز معايير عمليات الرياضيات عند تعليم الرياضيات عبر أمثلة وتدريبات محددة يقترحها منسقو مقررات الرياضيات، ويؤكدون على تناولها بقاعات تدريس الرياضيات مع الطلاب.

المقترحات

الكشف عن توافر معايير عمليات الرياضيات في مراحل دراسية أخرى سواء في المرحلة الجامعية أو المرحلة قبل الجامعية.

1. تصميم وحدة تعليمية أو إعادة صياغة وحدة أو أكثر طبقا لمعايير عمليات الرياضيات، وقياس فعاليتها على التحصيل والاتجاه نحو المقرر لدى طلاب إحدى الصفوف الدراسية.
2. قياس كفاءة مقررات الرياضيات الجامعية طبقا لمعايير محتويات الرياضيات تبعا لفرع الرياضيات (هندسة،....).

ISSN:2308-5347

3. فعالية وحدة تدريبية في معايير عمليات الرياضيات على المعرفة والمهارات والاتجاه لدى معلمي الرياضيات.
4. أثر استخدام استراتيجيات التقويم من أجل التعلم أو التقويم البديل على مستويات عمليات الرياضيات لدى طلاب أحد الصفوف الدراسية.
5. دراسة مقارنة بين معايير عمليات الرياضيات المتضمنة بمقررات الرياضيات بكليتي العلوم بجامعتين مختلفتين وعلاقتها بتحصيل الطلاب.

المراجع

أبو العجين، أشرف حسن حسين (2011): تقويم محتوى مناهج الرياضيات الفلسطينية في ضوء بعض معايير عمليات المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM). رسالة ماجستير، كلية التربية – جامعة الأزهر، غزة.

الأمين، إسماعيل (2001): طرق تدريس الرياضيات. الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة.

البيلاوي، حسن حسين وطعيمة، رشدي أحمد وسليمان، سعيد أحمد والنقيب، عبدالرحمن وسعيد، محسن المهدي والبندري، محمد سليمان وعبدالباقي، مصطفى أحمد (2006): الجودة الشاملة بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد – الأسس والتطبيقات. الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.

الشريف، هاشم زياد (2013): مقارنة بين محتوى كتب الرياضيات الفلسطينية والإسرائيلية للصفوف (9-7) في ضوء معايير عمليات المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM،2000). رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

العتيبي، نايف عضيب العصيمي (2013). تقويم منهج الفقه المطور لطلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء مهارات التفكير العليا. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، عدد 34، 136-93.

القضاة، أحمد حسن (2012): تقويم فاعلية كتاب الرياضيات للصف الثاني الثانوي العلمي (التوجيهي) في الأردن من خلال مستوى تحصيل الطلبة لأهداف المنهاج وآراء المعلمين والطلبة بالكتاب. مجلة جامعة دمشق، 28(4)، 313-279.

حسانين، حسن شوقي علي والشهري، محمد علي (2013): تقييم محتوى كتب الرياضيات المطورة بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير NCTM. مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، 16(2)، 29-6.

درويش، عطا حسن ومقاط، محمد سليم (2011): مستوى جودة محتوى منهاج الرياضيات الفلسطيني للصفوف الثالث والرابع والخامس الأساسي في ضوء معايير (NCTM). مجلة الزيتونة، عدد 1، 72-110.

زيتون، كمال عبد الحميد (2003): التدريس نماذجه ومهاراته. الطبعة الأولى، عالم الكتب، القاهرة.

طعيمة، رشدي (2004): تحليل المحتوى في العلوم الانسانية. القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد اللطيف، أحمد حسني محمود (2011): مستوى جودة محتوى موضوعات "الجبر" المتضمنة في كتب الرياضيات المدرسية بفلسطين في ضوء معايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM). رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

ISSN:2308-5347

عبيد، كامل كريم (2012): مطابقة كتاب الكيمياء للصف الرابع العلمي لمعايير الجودة من وجهة نظر المدرسين والمدرسات. مجلة البحوث التربوية والنفسية، عدد 35، 278-248.

عفانة، عزو واللولو، فتحية (2001): المنهاج المدرسي: أساسياته، واقعه، وأساليب تطويره. الطبعة الأولى، دار آفاق، غزة.

عيسى، هيثم محمد (2013). تقويم كتب المهارات الحياتية لصفوف الحلقة من مرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمات. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، عدد 34، 192-155.

قاسم، بشرى محمود وعبد العبودي، أحمد حمزة (2012): بناء معايير لتطوير مناهج الرياضيات للمرحلة الابتدائية في العراق في ضوء المعايير العالمية. مجلة مركز دراسات الكوفة، العراق، 7(25)، 262-224.

كساب، سناء إسحق (2009): مستوى جودة موضوعات الهندسة المتضمنة في كتب رياضيات مرحلة التعليم الأساسي بفلسطين في ضوء معايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

Bieda, K.N., Ji, X., Drwencke, J. and Picard, A. (2014). Reasoning-and-proving opportunities in elementary mathematics textbooks. International Journal of Educational Research, 64, 7180-.

National of Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2000).Principles and Standards for School Mathematics. Reston VA: NCTM.

Smith, R.T. and Minton, R.B. (2012).Calculus. 4th Edition, McGraw-Hill Companies, New York.

ISSN:2308-5347

مدى التوافق بين التعليم المحاسبي في الجامعات السودانية ومتطلبات بيئة الأعمال المعاصرة والاتحاد الدولي للمحاسبين من وجهة نظر أرباب الأعمال وأعضاء هيئة التدريس

د. فتح الإله محمد أحمد محمد
أستاذ المحاسبة المساعد - جامعة الملك خالد - المملكة العربية السعودية

ISSN:2308-5347

مدى التوافق بين التعليم المحاسبي في الجامعات السودانية ومتطلبات بيئة الأعمال المعاصرة والاتحاد الدولي للمحاسبين من وجهة نظر أرباب الأعمال وأعضاء هيئة التدريس

د. فتح الإله محمد أحمد محمد

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على قدرة التعليم المحاسبي بالجامعات السودانية على الوفاء بمتطلبات بيئة الأعمال المعاصرة، وبيان مدى التوافق بين مخرجات التعليم المحاسبي واستراتيجية التعليم للتأهيل المهني للاتحاد الدولي للمحاسبين، واقتراح بعض الإجراءات التي قد تساهم في تطوير مناهج وطرق التعليم المحاسبي وتحديثها في الجامعات السودانية. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تم إعداد استمارتي استبانة لتوزيعها على أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السودانية وأرباب الأعمال بولاية الخرطوم – السودان، حيث بلغ حجم العينة (40) عضو هيئة تدريس بالجامعات السودانية، و(80) فرداً من أرباب الأعمال بولاية الخرطوم. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: أن مناهج التعليم المحاسبي في الجامعات السودانية توفر إلى حد كبير متطلبات بيئة الأعمال المعاصرة مع وجود بعض أوجه القصور، وضعف التوافق بين مناهج التعليم المحاسبي في الجامعات السودانية ومتطلبات استراتيجية التعليم للتأهيل المهني الصادرة من الاتحاد الدولي للمحاسبين (IFAC).

الكلمات مفتاحية:

التعليم المحاسبي، مداخل التعليم المحاسبي، الجامعات السودانية، متطلبات بيئة الأعمال المعاصرة.

ISSN:2308-5347

The Compatibility between Accounting Education in Sudanese Universities with The Requirements of Contemporary Business Environment and The International Federation of Accountants from The Perspective of Employers and Teaching Staff

Abstract :

The study aims at examining accounting education in the Sudanese universities and its compatibility to meet the requirements of contemporary business environment. It also clarifies the relationship between accounting education output and professional qualification for education strategy of International Federation of Accountants (IFAC) Furthermore, it suggests a bundle measures that contribute to development and modernization of curricula and teaching methods of accounting in Sudanese universities. To achieve these purposes, two questionnaires have been prepared to collect the data from the teaching staff in Sudanese universities and employers in Khartoum State, Sudan. The study sample consists of (40) participants from teaching staff and (80) participants from employers in Khartoum State.

The main findings of the study are that accounting education system in Sudanese universities considerably provides the requirements of the contemporary business environment with some notable failures, together with the mismatch between accounting education system in Sudanese universities and the requirements of the education strategy for vocational rehabilitation issued by the International Federation of Accountants (IFAC).

Key words:

Accounting education, Entrances of accounting education, Sudanese universities, Requirements of contemporary business environment.

ISSN:2308-5347

المقدمة :

نتيجة ما تشهده بيئة الأعمال المعاصرة من تغيرات جوهرية مستمرة سواء من العولمة الاقتصادية، والثورة التكنولوجية للمعلومات، والاتصالات، والتوجه نحو حماية البيئة والمسؤولية الاجتماعية والتغيرات في طبيعة المهن في سوق العمل فرض تحولات جذرية في نظم التعليم والتدريب المحاسبي لخلق نوعية جيدة من خريجي برامج التعليم المحاسبي تتلاءم مع احتياجات هذه البيئة بكفاءة ومهنية عالية، حيث أشارت دراسة (حسن،2008م) إلى أن التعليم المحاسبي يجب أن يستبق الفرص والتهديدات قبل وقوعها لاستنباط استراتيجيات ملائمة لمثل هذه التطورات من خلال إيجاد برامج محاسبية ذات مرونة وجودة كافية لمقابلة احتياجات المهنة وسوق العمل.

كما يرى وليامز (William) أن مهنة المحاسبة يجب أن تجتاز تغيرات مثيرة، وإذا لم يستجب معلمو المحاسبة بشكل فعال لهذا التغييرفإن المهنة سوف تجبره على البحث عن عمل في مجال آخر. وهذا ما أشار إليه. (مطاوع،1999م) إلى أن هناك اتفاقا بين غالبية المجتمع على ضرورة إعطاء مزيد من الاهتمام نحو تحسين نوعية التعليم المحاسبي؛ بتزويد خريج المحاسبة بالمعلومات والمعارف والمهارات المناسبة التي تمكنه من مواكبة متغيرات العصر.

وفي إطار عولمة مهنة المحاسبة التي أفرزتها اتفاقية المنظمة العالمية للتجارة في قطاع الخدمات المحاسبية أشار الاتحاد الدولي للمحاسبين (IFAC) إلى مجموعة من المعارف التي ينبغي إضافتها إلى مناهج التعليم المحاسبي؛ حيث إصدار استراتيجية التعليم للتأهيل المهني التي ركزت على مجموعة من المعارف غير المهنية لتنمية المهارات المحاسبية؛ حيث أوضحت دراسة (الجليلي ونون،2010م) أن معايير التعليم الدولية هي واحدة من المعايير التي تمثل قواعد أساسية يمكن الاستعانة بها في تطوير المنهج المحاسبي لتقليل التفاوت ما بين ما درس نظرياً والممارسة المهنية.

هذا الأمر يتطلب من القائمين على التعليم المحاسبي في الجامعات التكفل بتوفير مواصفات ومهارات جديدة من أجل إعداد محاسبين مؤهلين علمياً وعملياً لهم القدرة على مواكبة احتياجات الانفتاح الاقتصادي ومتطلباته، وتكنولوجيا المعلومات، وسد الفجوة بين التأهيل المحاسبي لخريج المحاسبة في الجامعات السودانية والمتطلبات الدولية للتأهيل المحاسبي.

مشكلة الدراسة :

تتحمل الجامعات عبء التعليم المحاسبي وتوفير العرض المناسب الذي يلبي حاجة سوق العمل المحاسبي والاستجابة للتغيرات المتلاحقة في بيئة الأعمال المعاصرة، وتزويد الخريج بالمهارات المهنية اللازمة، وانطلاقاً من ذلك تم صياغة مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية :

1 - ما مدى استيفاء التعليم المحاسبي بالجامعات السودانية لمتطلبات بيئة الأعمال المعاصرة ؟

2 - هل يوجد توافق بين التعليم المحاسبي في الجامعات السودانية واستراتيجية التعليم للتأهيل المهني للاتحاد الدولي للمحاسبين؟

أهداف الدراسة :

هدفت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية :

1 - التعرف على قدرة التعليم المحاسبي بالجامعات السودانية على الوفاء بمتطلبات بيئة الأعمال المعاصرة.

2 - بيان مدى التوافق بين مخرجات التعليم المحاسبي بالجامعات السودانية واستراتيجية التعليم

ISSN:2308-5347

للتأهيل المهني للاتحاد الدولي للمحاسبين.

3 - اقتراح بعض الإجراءات التي قد تساهم في تطوير مناهج التعليم المحاسبي وطرقه في الجامعات السودانية وتحديثها.

أهمية الدراسة :

تنبع أهمية الدراسة من الآتي :

- الحاجة إلى إيجاد توافق بين التعليم المحاسبي في الجامعات السودانية ومتطلبات بيئة الأعمال المعاصرة.
- الحاجة للاستجابة إلى الاستراتيجيات الدولية للتعليم المحاسبي في ظل العولمة الاقتصادية.

فرضيات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم اختبار الفرضيتين الآتيتين :

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التعليم المحاسبي في الجامعات السودانية ومتطلبات بيئة الأعمال المعاصرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وأرباب الأعمال في السوق .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التعليم المحاسبي في الجامعات السودانية ومتطلبات استراتيجية التعليم للتأهيل المهني للاتحاد الدولي للمحاسبين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وأرباب الأعمال في السوق .

مصطلحات الدراسة :

التعليم المحاسبي : نظام متكامل يتكون من مجموعة من العناصر المترابطة بهدف توفير الكوادر المحاسبية (الأكاديمية والمهنية) من خلال توافر العمليات التشغيلية المتمثلة في وسائل التعليم المختلفة من مناهج دراسية وتطبيقات محاسبية وتدريب ميداني وغيرها. (قطناني، عويس ،2013 ؛ 7)

متطلبات بيئة الأعمال المعاصرة : يقصد بها المهارات المهنية والصفات التي يحتاجها سوق العمل؛ والتي يجب أن تتوافر في الشخص الذي يمارس العمل المحاسبي. (نوفل، 1995 ؛ 43).

أرباب الأعمال : الجهات التي تقوم بتوظيف الكوادر المحاسبية المهنية في سوق العمل. (قانون التأمين الاجتماعي، 1990)

أعضاء هيئة التدريس :يقصد بهم الكوادر الأكاديمية التي تقوم بتنفيذ العمليات التشغيلية للتعليم المحاسبي. (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2008م؛ 1).

الاتحاد الدولي للمحاسبين (IFAC) : هو المنظمة التي ترعى مهنة المحاسبة على نطاق العالم من خلال تشجيع المحاسبين بكافة أنحاء العالم على استخدام معايير مهنية عالية الجودة، وتشجيع الالتزام بها، وزيادة التقارب الدولي حول هذه المعايير. (www.ifac.org)

استراتيجية التعليم للتأهيل المهني :

مجموعة من المعارف والمهارات والأساسيات المهنية صدرت عن الاتحاد الدولي للمحاسبين؛ تدور حول مفهوم التعليم بالتعلم، وتمكين طالب المحاسبة من الإلمام بمتطلبات المهنة لتعزيز المحاسبة وتنميتها. (IFAC، The education committee، 1994)

ISSN:2308-5347

الإطار النظري :

التعليم المحاسبي :

تعدّ الجامعات في مقدمة الجهات المسؤولة عن تقديم التعليم المحاسبي من خلال المقررات التي تركز على إكساب المتعلم القدرات والمهارات العلمية والعملية، الأمر الذي يفرض على الجامعات بناء الخطط والبرامج ووضعها على النحو الذي يزود الطالب بالمعارف الأساسية، ومسايرة تطور البيئة الاقتصادية والاجتماعية ومتطلبات سوق العمل.

يعدّ التعليم المحاسبي ذا أهمية كبيرة؛ حيث يتيح لمهنة المحاسبة القيام بالمسؤوليات المتنامية المناطة بها؛ من خلال تزويده للمهنة بمحاسبين متميزين.

فرضت التغيرات الجوهرية المستمرة والمتلاحقة في بيئة الأعمال المعاصرة من الناحية المعرفية، والمعلوماتية، والتكنولوجيا، والاتصالات، ضرورة ملاحقة التعليم المحاسبي الجامعي هذه التغيرات؛ الأمر الذي زاد الاهتمام بتطوير التعليم المحاسبي الجامعي نحو تعليم محاسبي ملائم لسوق العمل.

عناصر التعليم المحاسبي :

ينظر إلى التعليم المحاسبي كنظام متكامل يتكون من مجموعة من العناصر المترابطة لتحقيق أهدافه، وتتمثل في الآتي: (قطناني، عويس ،2013 ؛ 3)

- المدخلات : تتمثل في الأشخاص الذين يمكن تهيئتهم لممارسة العمل المحاسبي.
- العمليات التشغيلية : تتمثل في وسائل التعليم التي يمكن استخدامها في التزويد بالمهارات المحاسبية .
- المخرجات : تتمثل في الأشخاص المؤهلين والقادرين على ممارسة العمل المحاسبي بما يحقق الهدف من نظام التعليم المحاسبي بصورة عامة .
- التغذية العكسية (الرقابة) : من خلال رقابة العناصر السابقة وتقييمها وتطويرها ومحاولة تصحيح أي انحرافات قد تحدث فيها.

يستنتج مما سبق أنه يمكن الحكم على كفاءة الجامعات في التعليم المحاسبي وفاعليتها من خلال العلاقة بين مدخلات التعليم المحاسبي ومخرجاته والتي تحتاج إلى توافر عمليات تشغيلية، تتمثل في وسائل التعليم المختلفة : من مناهج دراسية، وتدريب ميداني، وغيرها مع توافر الكادر العلمي المؤهل للقيام بتوجيه هذه الوسائل التعليمية التوجيه السليم والكفء.

مداخل التعليم المحاسبي :

يمكن التمييز بين مدخلين للتعليم المحاسبي هما : (الربيعي ،2007 ؛ 4)

- المدخل التقليدي : يتمثل في الطريقة التقليدية في تدريس المحاسبة (أسلوب التلقين).
- المدخل الحديث : يركز على القدرات والمهارات التحليلية في مهنة المحاسبة .

يمكن توضيح المدخلين في الجدول الآتي :

ISSN:2308-5347

جدول (1) مقارنة بين المدخل التقليدي والحديث في التعليم المحاسبي

الرقم	المدخل التقليدي	المدخل الحديث
1	التركيز على المسائل الفنية	تناول قضايا عامة في التعليم المحاسبي وبيئة الأعمال والمعارف الفنية
2	تكامل محدود بين فروع المحاسبة ومعارفها في المفردات التعليمية	تكامل كبير بين المقررات المحاسبية كالضرائب والمحاسبة الإدارية ونظم المعلومات والتدقيق
3	التأكيد على العمليات الحسابية للوصول إلى إجابة وحيدة	زيادة الاهتمام في حل المسائل المعقدة التي تتطلب عمقاً في التحليل كالحالات العملية
4	التأكيد على قواعد التعليم (التلقين)	الاهتمام بالتعليم وبالتعلم (التعليم الذاتي)
5	التعليم المهني لأجل اجتياز الاختبارات	الاعتراف بأهداف أكثر للتعليم المحاسبي كالتعلم للغرض المهني
6	عدم الاهتمام بمسائل الاتصالات والعلاقات والمهارات الفردية	زيادة الاهتمام بالشخصية والمهارات والسلوكيات من خلال التقديم والعروض الجماعية
7	التلقي المجرد للفنون المحاسبية	مشاركة الطلاب في التعليم من خلال الإبداع والتعلم الذاتي
8	عرض الوسائل التقنية نظريا بما فيها نظم المعلومات	إدخال الوسائل التقنية ونظم المعلومات في المناهج المحاسبية
9	تركيز المقررات الابتدائية المحاسبية على الدورة المحاسبية	تناول المقررات الابتدائية التنموية ودورها في عملية اتخاذ القرارات، علاوة على تناول الجوانب المالية والدورة المحاسبية

يلاحظ من الجدول (1) أعلاه أن المدخل الحديث للتعليم المحاسبي يهتم بالمهارات في مجالات الاتصال، ونظم المعلومات، واتخاذ القرارات، والقيادة، والاعتماد على أسلوب التعلم، ودفع الطلاب وحثهم على البحث عن العلم والمعرفة المحاسبية، ومحاولة إيجاد حلول منطقية للمشاكل المحاسبية؛ بالإضافة إلى ممارسة الطلاب لحالات عملية وتطبيقات ليست لها إجابات محددة، أو حلول أنموذجية؛ الأمر الذي ينمي فيهم ملكة التفكير والعصف الذهني .

المهارات والمعارف الأساسية للتعليم المحاسبي :

تتضمن استراتيجية التعليم للتأهيل المهني التي أصدرها الاتحاد الدولي للمحاسبين (IFAC) البرامج والمهارات المطلوبة في التعليم المحاسبي، والتي يمكن توضيحها في الجدول التالي :

جدول (2) المهارات المطلوبة في التعليم المحاسبي

البرنامج	الهدف	المحتوى
لمعارف	تناول الإجراءات الفنية وأساسيات المحاسبة وأخلاقيات المهنة، والتعريف بالمعلومات المحاسبية وقياسها، وإيصالها إلى المستخدمين	المفاهيم المحاسبية والمبادئ الأساسية والإجراءات الفنية والبديهيات المحاسبية، وأخلاقيات مزاولة المهنة

ISSN:2308-5347

المعارف المتخصصة	تقديم المعارف المتخصصة في الفروع المحاسبية التي تؤهل المتعلم لفهم أعمق في المحاسبة، وتمكينه من دخول مجال المهنة	نظم المعلومات المحاسبية الضرائب أخلاقيات المهنة وتنظيمها المحاسبة المالية المتقدمة المحاسبة الاجتماعية المتخصصة
الثقافة العامة	توسيع مدارك المتعلم نحو الثقافة العامة والتفكير المنطقي وإثارة التساؤلات والتحليل الذهني	تدفق المعلومات والثقافة في الحضارة والمدنية أساسيات الفنون والآداب استخدام التقدير
معلومات عن بيئة العمل	تأهيل المحاسب بأساسيات بيئة الأعمال التي يزاول عمله فيها	أساسيات الإدارة العامة والتمويل والتسويق والاقتصاد مداخل بيئة التنظيم الإداري والاتصالات
مهارات التكيف والتفهم	مهارات التعامل مع البيئات	مهارات تطبيق المعارف في حل المشكلات العلمية والقدرة على التعايش مع البيئات المختلفة
مهارات الاتصال	الاتصال مع المعلومات استقبالاً وإيصالاً للغير مع القدرة على بيان الآراء وتحليلها	التدريب على الأساسيات المناسبة في علم الاتصال تخطيط عمليات التعامل مع كافة أشكال الاتصال تقبل المعارف في مختلف الظروف والبيئات مهارات التفاوض
مهارات ذهنية	شحذ القدرات العقلية والتفكير المنطقي للمساعدة في عملية اتخاذ القرارات	القدرة على التركيز وإيجاد الحلول التدريب على تفعيل التفكير العقلاني والترجيح التأهيل على التحليل والبحث عن الحقائق التفكير في المسائل الأساسية والأخلاقية والتمييز بين البديهيات والأمور القابلة للجدل التعامل مع الضغوط المختلفة وتحديد الأولويات
مهارات ذاتية	تفعيل دور المحاسب في فهم المهنة وبيئة الأعمال المتعددة	الصفات الذاتية والتعاون والاحترام التفاعل والإيجابية والثقة والعمل الجماعي تقبل الآراء وتفهم الشخصيات والأمزجة المتنوعة
مهارات شخصية	تنمية الجوانب الشخصية لدى ممارس مهنة المحاسبة في المستقبل	التفكير الإبداعي والرؤية الاستراتيجية البحث والتمحيص القيادة والدافعية الإصرار وتوجيه الإدارة الإحساس بالمسؤولية الاجتماعية الالتزام بأهمية التعليم المستمر الالتزام بالممارسات

ISSN:2308-5347

Source: The education committee، 1994، information technology in the Accounting curriculum، New York، p.p 15- 17.

يلاحظ من الجدول (2) أعلاه أن البرامج التي وردت في هذه الاستراتيجية تناولت المدخل الحديث للتعليم من خلال خمسة برامج لتنمية المهارات المحاسبية عبر تحديد هدف البرامج، ثم توضيح الطرق والأساليب والأدوات التي يجب استخدامها للوصول إلى الهدف المنشود.

يرى الباحث أن هذه الاستراتيجية ركزت بشكل كبير على المعارف غير المهنية؛ والتي تشجع التعلم مدى الحياة، وتشكيل قاعدة يقوم عليها التعلم المحاسبي وذلك من خلال الآتي :

أ- تنمية المهارات الذهنية والعقلية وتفعيل العصف الذهني.

ب-الاهتمام بأخلاقيات المهنة وتنظيمها.

ت-مهارة التعامل مع البيئات المختلفة بالسلوك الإنساني.

ث- تنمية الجوانب المتعلقة بالتقدير الشخصي وإصدار الأحكام المهنية.

ج- تنمية التحليل والبحث عن الحقائق في المجالات الإدارية والاقتصادية والاجتماعية.

أساليب تدريس التعليم المحاسبي :

حتى يمكن اكساب الطلاب مهارة التعلم والتوجيه الذاتي؛ أوصى الاتحاد الدولي للمحاسبين (IFAC) بضرورة تدريب المعلمين وتشجيعهم على استخدام أساليب تدريس التعلم المركزي Learner-centered teaching method بحيث يختار كل معلم الأساليب المناسبة لبيئته الخاصة، وتتمثل هذه الأساليب فيما يلي : (بوفارس، 2007، 12-11)

- استخدام دراسات الحالة وعروض العمل وغيرها من الوسائل التي تحاكي مواقف العمل.
- العمل في مجموعات.
- تكييف الأساليب والمواد التعليمية؛ لمواكبة التغير المستمر في بيئة العمل التي يعمل بها المحاسبون.
- وضع المناهج التي تحث على التعلم الذاتي.
- تحفيز الطلاب للمشاركة بفعالية في العملية التعليمية .
- استخدام أساليب القياس والتقويم التي تعكس التغير في المعرفة والمهارات والقيم والأخلاق والسلوك المهني المطلوب للمحاسبين.
- دمج المعرفة والمهارات والقيم والأخلاق والسلوك المهني ضمن المواضيع والفروع الدراسية؛ وذلك لعرض الجوانب المتعددة للمتطلبات المهنية .
- التعريف بالمشاكل القائمة وسبل حلها مما يشجع على التعرف على المعلومات الملائمة ووضع التقديرات المنطقية والتوصل إلى استنتاجات واضحة .
- اكتشاف النتائج البحثية.
- تحفيز الطلاب لتطوير شكوكهم وآرائهم المهنية.
- استخدام التكنولوجيا والتعليم الإلكتروني في عملية التعليم المحاسبي.

الأساليب السابقة تعتمد على توفر التدريب العملي للطلاب ليشمل : (IFAC،2003)

1 - العمل في مجموعات وفي بيئات مكاتب العمل.

2 - دمج المعرفة والمهارات والقيم والأخلاق والسلوك المهني ضمن المواضيع الدراسية، واستخدامها في

ISSN:2308-5347

التمرن على حل مشاكل العمل .

3 - استخدام الانعكاس؛ وذلك بإعادة إنجاز الأعمال الموجودة في بيئة العمل كوسيلة للتعلم.

يرى الباحث أن مجرد استخدام أساليب تدريس التعليم المركزي السابقة لا يعني ذلك الطالب أضحى مؤهل لتلبية احتياجات سوق العمل؛ ما لم يتوافر للطالب البرامج التدريبية الكافية التي تمكنه من تطبيق المعرفة النظرية والمزاوجة بينها والواقع العملي في بيئات العمل التي سوف تستقبله بعد التخرج.

تقييم مخرجات التعليم المحاسبي :

يفيد تقييم مخرجات التعليم المحاسبي في الكشف عن مدى تحسن مخرجات طلاب المحاسبة نتيجة ما تلقوه من برامج وخبرات تعليمية مما يمثل تغذية عكسية تفيد في تطوير العملية التعليمية .

وقد حدد وليامز وآخرون أربعة نماذج من مخرجات الطالب هي : (مطاوع،1999 ؛362-344)

1 -اكتساب المعرفة .

2 -تطوير إدراكي فعال.

3 -تطوير المهارات والكفاءات.

4 -تعزيز القيم الاجتماعية.

في الأدب المحاسبي يوجد نوعان من أدوات تقييم مخرجات برامج المحاسبة هي : (مطاوع،1999 ؛-344 362)

1 - أدوات تقييم مطورة محلياً : يتم إعدادها داخل المؤسسة التعليمية؛ بهدف تقييم مخرجات برامج المحاسبة، ويتسق هذا النوع حسب ظروف كل مؤسسة، لكن يعاب عليه الخصوصية وصعوبة المقارنة في المؤسسات الأخرى.

2 - أدوات التقييم المتاحة تجارياً: يقصد بها المقاييس التي تعدها مؤسسات تجارية متخصصة وتبيعها لمؤسسات أخرى تعليمية وغير تعليمية؛ لتستخدم في تقييم خريجي برامج المحاسبة، مثل: برنامج تقييم جوهر المنهج الذي أعدته الجمعية الأمريكية لكليات إدارة الأعمال (AACSB)، والذي عدّ قاعدة بيانات تغطي (800) سؤال في كافة موضوعات إدارة الأعمال. وهذه الأدوات متاحة تجارياً وذات طابع عام يجعل نتائجها قابلة للمقارنة من مؤسسة لأخرى، ولكن يعاب عليها ارتفاع الثمن وعدم مراعاة ظروف كل مؤسسة.

احتياجات بيئة الأعمال المعاصرة من التعليم المحاسبي :

تتطلب بيئة الأعمال المعاصرة أن يكون خريج برنامج التعليم المحاسبي مؤهل لأداء العمل المحاسبي وممارسته في سوق العمل؛ من خلال اكسابه عدة مهارات مهنية وصفات؛ ليستخدمها الخريج عند انتقاله إلى مرحلة التوظف وممارسة العمل المحاسبي .

يمكن تقسيم المهارات المهنية إلى نوعين رئيسيين هما : (ASCPA،1997)

النوع الأول : مهارات إدراكية Cognitive Skills

وتشمل المهارات الإدراكية الآتي :

1. المهارات الفنية : Technical Skills حيث يفترض أن يزود برنامج التعليم المحاسبي الطالب بالمهارات الآتية:

أ- مهارات تشغيل المعرفة المهنية Processing Skills مثل مهارات استخدام الحاسب الآلي، وتقنية

ISSN:2308-5347

المعلومات، ومهارات استخدام الأساليب الإحصائية والرياضية وغيرها .

ب-مهارات تطبيق المعرفة المهنية Application Skills مثل مهارات تطبيق النظرية المحاسبية، ومهارات القياس المحاسبي، ومهارات كتابة التقارير المهنية وغيرها.

2.المهارات التحليلية والبنائية Analytic & Construction Skills وتتمثل في مهارات تحليل البيانات والمعلومات المحاسبية وتبويبها للأغراض المختلفة، ومهارات تصميم النظم المحاسبية المختلفة وتحليلها، وتصميم نماذج القرار وتحليلها، وتحليل المخاطر وغيرها .

3.المهارات التقييمية Appreciative Skills وتشمل المهارات الآتية :

- مهارات إمكانية إعداد التقديرات في مواقف الغموض .
- المهارات الاستراتيجية (مهارات اتخاذ القرار).
- مهارات التقييم المختلفة مثل تقييم النظم المحاسبية ومخرجاتها .
- مهارات التفكير الانتقادي.
- مهارات الإبداع في حل المشكلات المحاسبية .

4.مهارات التعليم المحاسبي طويل الأجل Life – Long Learning Skills وتتطلب فهم المستجدات بشأن المعرفة المحاسبية والقدرة على التعلم الذاتي.

النوع الثاني : مهارات سلوكية Behavioral Skills

هنالك بعض المهارات السلوكية التي يجب أن يتحلى بها خريج برنامج التعليم المحاسبي لمواجهة متطلبات بيئة العمل والتي تتمثل في الآتي :

- المهارات الشخصية Personal Skills مثل مهارات التفاعل والحوار والتأثير والتوجيه الإيجابي وغيرها، وتعدّ هذه المهارات جزءا من المهارات المهنية.
- المهارات الاجتماعية Interpersonal Skills وتشتمل على مهارات الاتصال، والقدرة على توصيل المعلومات، والقدرة على التواصل والتكيف والتحفيز ومهارات العمل في فريق ومجموعات وغيرها.
- المهارات التنظيمية Organizational Skills وتشمل مهارات تمثيل المنظمة ومهارات البناء والتنشيط التنظيمي.
- مهارات تحمل المسؤولية؛ وتشمل مهارة العمل الفعال والتصرف بمسؤولية، والأسس الأخلاقية .

يرى آخرون أن احتياجات سوق العمل من التعليم المحاسبي تتمثل فيما يلي : (أحمد ،1994 : 11)

1 -تدريب الشباب المحاسبين على أعمال تقييم الشركات، والترويج لبيع حصص المساهمات في رأس المال.

2 -خلق نوعية جديدة من الخريجين تتلاءم مع احتياجات سوق العمل ليس فقط من حيث المهارات الفنية والمعارف لكن أيضاً من حيث القدرة الشخصية والقدرة على اتخاذ القرارات والمهارات المرتبطة بالقيادة والعمل بروح الفريق الواحد .

3 -أهمية تدريس أساليب تكنولوجيا المعلومات بمقررات المحاسبة الإدارية .

4 -أهمية تعليم الأساليب الحديثة لإجراء البحوث التطبيقية في المحاسبة.

في حين يرى آخر أن الكفاءات والمهارات التي ينبغي الاهتمام بها في برامج التعليم المحاسبي هي : (الحبيطي،2003 : 13-11)

- مهارة التفكير الجيد والقدرة على حل المشاكل.
- مهارة الاتصال.

ISSN:2308-5347

- معلومات عن البيئة التي يتم خلالها ممارسة العمل في الوحدات الاقتصادية.
- المهارة في احتراف المهنة بأخلاقياتها.
- الدافع على استمرار التعليم مدى الحياة.
- مهارة التعامل بكفاءة مع الظروف الصعبة .
- المعلومات الفنية (الخلفية المحاسبية) وعلومها كالتدقيق والضرائب وغيرها.
- تقنيات وأنظمة المعلومات.

مما سبق استعراضه يتضح أن التعليم المحاسبي يرتبط بالواقع العملي في بناء المهارات المهنية وتلبية احتياجات سوق العمل، وتتضح تلك العلاقة في مدى قدرة التعليم المحاسبي على إعطاء الخريج المهارات المطلوبة، والتركيز على تلبية الاحتياجات المهنية المحاسبية التي يطلبها سوق العمل في ظل بيئة الأعمال المعاصرة .

يرى الباحث أن التعليم المحاسبي لكي يقوم ببناء هذه المهارات المهنية يحتاج إلى تغيير أهداف التعليم المحاسبي إلى شكل يدور حول إعداد خريج له من القدرات والمؤهلات التي تمكنه من القدرة على التعليم الذاتي، والتركيز على التفكير التحليلي، واكتساب معارف متعمقة في المجالات المتخصصة للمحاسبة، وحث الطالب على تطوير مهاراته مدى الحياة بدلاً من المهارات الوقتية عند الحاجة.

الدراسات السابقة :

دراسة البشتاوي (2004م) : هدفت الدراسة لبيان واقع التعليم المحاسبي الحالي في الجامعات الأردنية الحكومية والأهلية؛ وذلك لسد الفجوة بين عناصر التأهيل المحاسبي للخريج المحاسبي في الجامعات الأردنية، والمتطلبات الدولية والوفاء بمتطلبات سوق العمل من جهة أخرى، وتمثل مجتمع الدراسة في الجامعات الأردنية التي تمنح درجة بكالوريوس المحاسبة (حكومية وأهلية)، وتم اختيار (10) جامعات كعينة للدراسة؛ لديها تخصصات محاسبة مثلت (67 %) من مجموع الجامعات في الأردن، تم الحصول على بيانات الخطط الدراسية من أقسام المحاسبة مباشرة عن طريق الاتصال المباشر للحصول على الخطة المنفذة في كل قسم للعام الدراسي 2001 - 2002م. توصلت الدراسة إلى أن عدد الساعات المعتمدة في الجامعات الأردنية لتخصص المحاسبة مستوفية للمعدل المعياري الدولي إلا أن هناك اختلافا نسبيا في مكونات هذا المعدل التي تشمل محاور المعارف العامة، والمشتركة، والتخصصية، وتقنيات تكنولوجيا المعلومات.

دراسة الربيعي (2007م) : هدفت الدراسة إلى تحليل عوامل بناء المهارات المحاسبية التقنية لطلبة هيئة التعليم التقني في المجال العلمي، والمجال المالي والحوافز، مجال البحث والتطوير، ومجال التدريب، والتطبيق. حيث تألف مجتمع الدراسة من مجموعة من التدريسيين في أقسام المحاسبة في المعاهد والكليات التقنية في العراق البالغ عددها (162)، حيث تم اختيار عينة عشوائية قدرها (100) تدريسي، مثلت (61.7 %) من المجتمع الأصلي، ووزعت عليهم استمارة استقصاء. وقد كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الآراء حول عوامل بناء المهارات المحاسبية التقنية للطلبة في المجالات المذكورة.

دراسة حسن (2008): هدفت الدراسة إلى التعريف بالمفاهيم والمهارات التي يتعين على المحاسبين أن يتعلموها في الجامعات ليكونوا قادرين على التكيف مع المتغيرات والمستجدات والاستجابة لها. حيث وزعت استمارتا استبانة خصصت الأولى: إلى فئة خريجي قسم المحاسبة الجامعيين العاملين في قطاعات اقتصادية مختلفة، حيث بلغ حجم العينة بصورة عشوائية (150) فردا، في حين خصصت الاستمارة الأخرى: إلى طلبة قسم المحاسبة للمرحلة المنتهية للدراسات الأولية بجامعتي بغداد والمستنصرية؛ حيث بلغ حجم العينة بصورة عشوائية (150) طالبا. وتوصلت الدراسة إلى أن التعليم المحاسبي يجب أن يستبق الفرص والتهديدات قبل وقوعها لاستنباط استراتيجيات ملائمة تستجيب لمثل هذه التطورات بفاعلية من خلال إيجاد برامج محاسبية ذات مرونة وجودة كافية لمقابلة احتياجات المهنة وسوق العمل.

ISSN:2308-5347

دراسة العبيدي (2009م) : هدفت الدراسة إلى تحليل واقع التعليم العالي العربي ومدى مواءمة مخرجاته لحاجات المجتمع وسوق العمل في البلدان العربية، والتي بلغ عددها (11) دولة عربية؛ وذلك من خلال الدراسات المنجزة لواقع التعليم العالي لكل قطر عربي على حدة، ودراسة واقع هيئات ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي القائمة لثلاث عشرة دولة عربية، وآليات التنسيق بين هذه الهيئات؛ توصلت الدراسة إلى إجماع الدراسات على انخفاض الكفاءة الداخلية النوعية لمخرجات مؤسسات التعليم العالي العربي، وانخفاض الكفاءة الخارجية الكمية من حيث تخريج أعداد من الخريجين في تخصصات لا يحتاج لها سوق العمل والمجتمع، مع وجود عجز وطلب في تخصصات أخرى، وأن معظم مؤسسات التعليم العالي تعاني من ضعف نظمها وتخلفها، وعدم تطوير برامجها التعليمية لمواكبة تحديات العولمة والمنافسة العالمية.

دراسة الجليلي و ذنون (2010) : هدفت الدراسة إلى تطوير مناهج التعليم المحاسبي للدراسات الأولية، وتحديثها بما يتلاءم ومتطلبات مهنة المحاسبة، واستخدام معايير التعليم الدولية، والمنهج العالمي للتعليم المهني للمحاسبين المهنيين في تطوير المناهج التعليمية في العراق، واقتراح أنموذج لمنهج محاسبي يتماشى مع هذه المعايير ويلبى الاحتياجات الأكاديمية والمهنية في ظل الواقع المحاسبي الجديد، حيث تمت عملية دراسة للمناهج التعليمية لمرحلة البكالوريوس ومقارنته مع المنهج العالمي للتعليم المحاسبي المهني، حيث تم اختيار المناهج الدراسية لقسم المحاسبة في كلية الإدارة والاقتصاد بجامعة الموصل لإجراء المقارنة. وتوصلت الدراسة إلى أن معايير التعليم الدولية هي واحدة من المعايير التي تمثل قواعد أساسية يمكن الاستعانة بها في تطوير المنهج المحاسبي لتقليل التفاوت بين ما درس نظرياً والممارسة المهنية، وأن مناهج التعليم المحاسبي واحدة من البرامج التعليمية التي يجب تطويرها وعلى نحو مستمر حتى تستطيع التعامل مباشرة مع تقانات المحاسبة الجديدة ومهاراتها.

حدود الدراسة :

غطت الدراسة العام 2014م لحداثة البيانات، حيث اقتصرت على أرباب الأعمال بولاية الخرطوم التي تغطي نسبة كبيرة من أرباب الأعمال بالسودان، وعينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السودانية وفقاً لدرجة الاستجابة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها :

منهج الدراسة :

تستهدف هذا الدراسة التعرف على مدى توافر متطلبات بيئة الأعمال المعاصرة، والاتحاد الدولي للمحاسبين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وأرباب الأعمال في سوق العمل؛ لذلك اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي للدراسة الاستطلاعية للتعرف على الآراء في الجامعات السودانية وسوق العمل.

مجتمع الدراسة : يتكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بأقسام المحاسبة بالجامعات السودانية للوقوف على واقع التعليم المحاسبي الراهن بالجامعات السودانية وأرباب الأعمال بولاية الخرطوم للوقوف حول مدى تمتع المحاسبين حديثي التخرج بالمهارات المطلوبة في بيئة الأعمال المعاصرة ومتطلبات استراتيجية التعليم للتأهيل المهني للاتحاد الدولي للمحاسبين.

عينة الدراسة : قام الباحث باستخدام أسلوب العينة العشوائية في اختيار عينة الدراسة داخل كل فئة، حيث وزع عدد (50) استمارة استبانة على أعضاء هيئة التدريس، تم استرجاع عدد (40) استمارة بنسبة استجابة بلغت)80 %)، فيما بلغ عدد الاستمارات غير المستردة عدد (10) استمارة بنسبة (20 %)، أما الاستمارات التي وزعت على أرباب الأعمال بلغت عدد (100) استمارة تم استرجاع عدد (80) بنسبة استجابة (80 %)، وبلغت الاستمارات غير المستردة (20) استمارة بنسبة (20 %). وفيما يلي وصف لعينة

ISSN:2308-5347

الدراسة :

أولاً : الجامعات التي تمكن الباحث من استرداد استمارة الاستبانة منها هي :

جدول (4) الجامعات السودانية عينة الدراسة

الرقم	اسم الجامعة	الرقم	اسم الجامعة
1	جامعة النيلين	7	أكاديمية السودان للعلوم المالية والمصرفية
2	جامعة السودان للعلوم و التكنولوجيا	8	جامعة البحر الأحمر
3	جامعة أم درمان الأهلية	9	جامعة كردفان
4	جامعة القرآن الكريم	10	كلية السودان الجامعية للبنات
5	جامعة الجزيرة	11	جامعة الخرطوم
6	جامعة أم درمان الإسلامية	12	كلية النصر التقنية

ثانياً : المتغيرات الشخصية لأفراد عينة الدراسة

جدول (5) المتغيرات الشخصية لأعضاء هيئة التدريس

الفئة	فئات المتغير	العدد	النسبة
أعضاء هيئة التدريس	محاضر	7	% 17.5
	أستاذ مساعد	17	% 42.5
	أستاذ مشارك	9	% 22.2
	أستاذ	7	% 17.5
العدد الإجمالي		40	% 100

أداة الدراسة :

قام الباحث بجمع البيانات اللازمة لإجراء الدراسة الميدانية عن طريق تصميم استمارتي استبانة، مستخدماً مقياس (Likert) الخماسي المتدرج في المقاييس (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة) حيث صممت كالآتي :

الجزء الأول: اشتمل على المتغيرات الشخصية لعينة الدراسة. في حين اشتمل الجزء الثاني: على قياس آراء أعضاء هيئة التدريس وأرباب العمل؛ حول مدى استيعاب مناهج التعليم المحاسبي لمتطلبات بيئة الأعمال المعاصرة، ومدى تمتع المحاسبين حديثي التخرج بتلك المتطلبات. أما الجزء الثالث: اشتمل على قياس آراء أعضاء هيئة التدريس عن مدى توافر متطلبات استراتيجية التعليم للتأهيل المهني الصادرة عن الاتحاد الدولي للمحاسبين ضمن مناهج التعليم المحاسبي بالجامعات السودانية، ومدى تمتع المحاسبين حديثي التخرج بهذه المهارات من وجهة نظر أرباب الأعمال.

صدق أداة الدراسة وثباتها :

الصدق الظاهري : تم عرض استمارة الاستبانة على لجنة من المحكمين الأكاديميين؛ وذلك للتأكد من الصدق والثبات الظاهري لمحتويات الاستمارة، حيث قام الباحث بالاسترشاد بتوجيهات المحكمين وآرائهم

ISSN:2308-5347

وتعديلاتهم؛ لإجراء التعديلات المطلوبة.

الثبات الإحصائي : قام الباحث باختبار مدى إمكانية الاعتماد على البيانات التي تم الحصول عليها، ومدى اتساق المقياس المستخدم وثباته في جمع البيانات باستخدام Cronbach-Alpha، والذي يبين مدى وجود ارتباط بين القياسات المعبرة عن إجابات أفراد العينة؛ حيث كانت قيم معامل الارتباط كالآتي :

جدول (7) قيم ألفا كرونباخ

البيان	استمارة استبانة أعضاء هيئة التدريس	استمارة استبانة أرباب الأعمال
المحور الأول	.756	.916
المحور الثاني	.884	.873
الاستبانة ككل	.896	.916

يتضح من الجدول (7) أعلاه؛ أن قيمة الثبات للمحورين الأول والثاني في الاستمارتين مرتفعة؛ لذلك لم يتم حذف أي محور من المحاور، في حين بلغت قيمة الثبات الكلي لاستمارة أعضاء هيئة التدريس (896)، ولاستمارة أرباب الأعمال (916). وهي قيم يستدل من خلالها على إمكانية الاعتماد على نتائج التحليل الإحصائي.

أسلوب معالجة البيانات وتحليلها:

لتحقيق أهداف الدراسة؛ تم تحليل البيانات التي تم جمعها عن طريق استمارتي الاستبانة من خلال تطبيق الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة البيانات ونوع العينة؛ وذلك عن طريق برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS؛ حيث تم استخدام أسلوب الانحراف المعياري، والوسط الحسابي، واختبار مربع (كاي) لاختبار دلالة الفروق الإحصائية؛ حيث تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لكل محاور الدراسة، ولتحديد قيم المتوسط الحسابي كونها في أي فئة تم الآتي : إيجاد طول المدى حسب مقياس لكيرت الخماسي = 1-5=4 ، ثم قسمة المدى على عدد الفئات 4/5 =8. وبعد ذلك تضاف هذه القيمة إلى الحد الأدنى للمقياس فتصبح الفئات كالآتي:

1 ـــــــ 1.8 غير موافق بشدة (منخفض جداً)

1.81 ـــــــ 2.6 غير موافق (منخفض)

2.61 ـــــــ 3.4 محايد (متوسط)

3.41 ـــــــ 4.2 موافق (مرتفع)

4.21 ـــــــ 5 موافق بشدة (مرتفع جداً)

نتائج الدراسة:

المحور الأول :

1 - توافر متطلبات بيئة الأعمال المعاصرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس :

ISSN:2308-5347

جدول (8) التحليل الإحصائي لآراء أعضاء هيئة التدريس

م	العبارة	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	التفسير	قيمة كاي	مستوى المعنوية
1	توافر مناهج التعليم المحاسبي الحالية، استخدام الحاسب الآلي، واستخدام البرامج المحاسبية الجاهزة ضمن مقرر نظم المعلومات المحاسبية	1.411	2.46	منخفض	5.410	0.144
2	تزود مناهج التعليم المحاسبي الحالية الخريج بالقدرة على القياس وكتابة التقارير وتحليل المخاطر المالية	0.988	3.85	مرتفع	22.92	0.000
3	تزود مناهج التعليم المحاسبي الحالية الخريج بالمسؤوليات الأخلاقية والمهنية تجاه بيئته المهنية والبيئة العامة .	0.680	4.44	مرتفع	11.23	0.004
4	تزود مناهج التعليم المحاسبي الحالية الخريج بمجموعة التشريعات والقوانين التي تنظم مهنة المحاسبة	0.810	4.23	مرتفع	17.51	0.001
5	توفر مناهج التعليم المحاسب الحالية التعريف بأنظمة التجارة الإلكترونية، والشبكات، والتحويل الإلكتروني للبيانات	1.413	2.60	منخفض	1.64	0.801
6	توفر مناهج التعليم المحاسبي الحالية بعض المواد المساندة (كالعلوم السلوكية ودراسات الجدوى وتقويم المشروعات)	1.104	3.69	مرتفع	7.28	0.002
7	تزود مناهج التعليم المحاسبي الحالية الخريج بالمعرفة بتكنولوجيا المعلومات واستخدام أدواتها التي تلائم حل المشاكل المحاسبية	1.189	2.51	منخفض	7.28	0.122
8	توفر مناهج التعليم المحاسبي الحالية الربط بمشاكل البيئة المحلية والعالمية والإحاطة بتطوراتها الحديثة	1.097	3.49	مرتفع	16	0.003
9	تزود مناهج التعليم المحاسبي الحالية الخريج بالقدرة على اتخاذ القرارات، والعمل بروح الجماعة	0.973	4	مرتفع	33.18	0.000
10	تزود مناهج التعليم المحاسبي الحالية الخريج بمهارات الاتصال والقدرة على التواصل والتأثير الإيجابي	1	4	مرتفع	8.69	0.034
11	تهتم مناهج التعليم المحاسبي بالنواحي السلوكية والأخلاقية ضمن مفردات منهج التعليم المحاسبي	1.075	4.05	مرتفع	22.41	0.000

يتضح من الجدول (8) أعلاه؛ أن الانحراف المعياري لعبارات المحور تراوحت ما بين (0.680) و (1.189) وهو ما يشير إلى تجانس إجابات أفراد عينة الدراسة. في حين تراوح الوسط الحسابي كل عبارات المحور ما بين (4.44) كأعلى قيمة و(2.46) كأدنى قيمة. وهو ما يشير إلى أن آراء أفراد عينة الدراسة تميل

ISSN:2308-5347

نحـو الموافقـة على عبارات الفرضية بصورة مرتفعة. أما مستـوى المعنوية لعبارات الفرضية تراوحت ما بين (0.000) كأدنى قيمة،و(0.801) كأعلى قيمة.

2 - توافر متطلبات بيئة الأعمال المعاصرة من وجهة أرباب الأعمال:

جدول (9) التحليل الإحصائي لآراء أرباب الأعمال

م	العبارة	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	التفسير	قيمة كاي	مستوى المعنوية
1	يتميز المحاسبون حديثو التخرج بالقدرة على استخدام الحاسب الآلي واستخدام البرامج المحاسبية الجاهزة	1.343	3.58	مرتفع	25.56	0.000
2	لدى المحاسبين حديثي التخرج القدرة على القياس وكتابة التقارير المالية وتحليل المخاطر المالية	1.113	3.38	متوسط	26.66	0.000
3	لدى المحاسبين حديثي التخرج الإلمام الكافي بالمسؤوليات الأخلاقية والمهنية تجاه البيئة المهنية والبيئة العامة	1.170	3.78	مرتفع	14.74	0.005
4	لدى المحاسبين حديثي التخرج إلمام بالتشريعات والقوانين التي تنظم مهنة المحاسبة والتعليمات المرتبطة بعملهم	1.109	3.81	مرتفع	18.14	0.001
5	لدى المحاسبين حديثي التخرج إلمام كاف بأنظمة التجارة الإلكترونية والشبكات والتحويل الإلكتروني للبيانات	1.291	2.60	منخفض	7.34	0.199
6	يتميز المحاسبون حديثو التخرج باستخدام الأساليب الكمية لمعالجة المشكلات المحاسبية	1.194	2.63	متوسط	9.67	0.046
7	لدى المحاسبين حديثي التخرج المعرفة بتكنولوجيا المعلومات واستخدام أدواتها التي تلائم حل المشاكل المحاسبية	1.192	3.10	متوسط	16.25	0.003
8	لدى المحاسبين حديثي التخرج معلومات جيدة بمشاكل البيئة المحاسبية المحلية والعالمية والإحاطة بالتطورات الاقتصادية الحديثة	1.224	3.79	مرتفع	17.62	0.001
9	يتميز المحاسبون حديثو التخرج بالقدرة على اتخاذ القرارات والعمل بروح الجماعة	1.233	2.60	منخفض	7.75	0.101
10	يتمتع المحاسبون حديثو التخرج بمهارات الاتصال والقدرة على التواصل والتأثير الإيجابي	1.187	3.65	مرتفع	18.44	0.001
11	يتميز المحاسبون حديثو التخرج بالقدرة على التحليل العلمي والمنظم لحل المشكلات في العمل	1.284	2.54	منخفض	7.89	0.96

يتضح من الجدول (9) للتحليل الإحصائي لأرباب الأعمال؛ أن الانحراف المعياري لعبارات المحور تراوحت ما بـين (1.109)، و (1.343)، وهـو ما يشير إلى تجانس إجابات أفـراد عينة الدراسة. في حين تراوح الوسط الحسابـي كل عبـارات المحور ما بين (3.81) كأعلى قيمة، و(2.54) كأدنـى قيمة؛ ما يدل على أن آراء عينة

ISSN:2308-5347

الدراسة تميل نحو الموافقة على عبارات المحور. أما مستوى المعنوية لعبارات المحور تراوحت مابين(0.000) كأدنى قيمة، و (0.96) كأعلى قيمة.

المحور الثاني:

1 - توافر متطلبات استراتيجية التعليم للتأهيل المهني الصادرة من الاتحاد الدولي للمحاسبين في التعليم المحاسبي بالجامعات السودانية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس:

جدول (10) التحليل الإحصائي لآراء أعضاء هيئة التدريس

م	العبارة	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	التفسير	قيمة كاي	مستوى المعنوية
1	توافر مناهج التعليم المحاسبي الحالية المفاهيم والبديهيات المحاسبية والإجراءات الفنية لمزاولة مهنة المحاسبة	0.801	4.21	مرتفع	17.31	0.001
2	لا تزود مناهج التعليم المحاسبي الحالية الخريج بآداب وأخلاقيات ممارسة مهنة المحاسبة	0.873	3.97	مرتفع	35.23	0.000
3	مناهج التعليم المحاسبي الحالية لا تعمل على توسيع مدارك المتعلم نحو الثقافة العامة والتفكير المنطقي والتحليل الذهني	0.759	3.95	مرتفع	18.74	0.000
4	لا تزود مناهج التعليم المحاسبي الحالية الخريج بمهارات التسويق والتنظيم الإداري	0.885	3.49	مرتفع	26	0.000
5	لا تزود مناهج التعليم المحاسبي الحالية الخريج بمهارات التفاوض	0.873	3.64	مرتفع	10.13	0.018
6	مناهج التعليم المحاسبي الحالية لا تزود الخريج بتقبل المعارف في مختلف الظروف والبيئات المختلفة	0.641	3.90	مرتفع	38.03	0.000
7	مناهج التعليم المحاسبي الحالية لا تنمي في الخريج مهارات الاتصال مع المعلومات استقبالاً وإيصالاً للآخر مع القدرة على بيان الآراء وتحليلها	0.012	3.77	مرتفع	21.39	0.000
8	لا تتوافر بمناهج التعليم المحاسبي الحالية مهارات تحفيز القدرات العقلية والتفكير المنطقي في عملية اتخاذ القرارات	0.843	3.97	مرتفع	13.62	0.003
9	لا تزود مناهج التعليم المحاسبي الحالية الخريج بالمهارات الذاتية (التعاون، الاحترام، العمل الجماعي، تقبل الآراء)	0.821	4.10	مرتفع	23.68	0.000
10	مناهج التعليم المحاسبي الحالية لا تزود الخريج بالمهارات الشخصية (الرؤية الاستراتيجية ،القيادة ،الإحساس بالمسؤولية الاجتماعية ،التعليم المستمر)	0.839	3.92	مرتفع	11.36	0.010

ISSN:2308-5347

11	مناهج التعليم المحاسبي الحالية لا تنمي في الخريج القدرة على التركيز وإيجاد الحلول في ظل الضغوطات المختلفة	1.009	3.67	مرتفع	17.03	0.002
12	مناهج التعليم المحاسبي الحالية لا تنمي في الخريج مهارة التحليل والبحث عن الحقائق	1.013	3.97	مرتفع	20.11	0.000

يتضح من الجدول (10) للتحليل الإحصائي لأعضاء هيئة التدريس؛ أن الانحراف المعياري لعبارات المحور تراوحت ما بين (0.012) و (1.013)، وهو ما يشير إلى تجانس إجابات أفراد عينة الدراسة. في حين تراوح الوسط الحسابي كل عبارات المحور ما بين (4.21) كأعلى قيمة، و(3.49) كأدنى قيمة؛ مما يدل على أن آراء عينة تميل نحو الموافقة بصورة مرتفعة، أما مستوى المعنوية لعبارات الفرضية تراوحت ما بين (0.000) كأدنى قيمة، و (0.018) كأعلى قيمة لعبارات المحور.

2 - توافر متطلبات استراتيجية التعليم للتأهيل المهني الصادرة من الاتحاد الدولي للمحاسبين في التعليم المحاسبي بالجامعات السودانية من وجهة نظر أرباب الأعمال :

جدول (11) التحليل الإحصائي لفئة أرباب الأعمال

م	العبارة	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	التفسير	قيمة كاي	مستوى المعنوية
1	المحاسبون حديثو التخرج لا يتمتعون بالقدرة على البحث عن الحقائق والتمييز بين البديهيات والأمور القابلة للنقاش	1.089	3.30	متوسط	26.80	0.000
2	المحاسبون حديثو التخرج ليس لديهم إلمام كاف بآداب وأخلاقيات ممارسة مهنة المحاسبة والمراجعة	0.972	3.45	مرتفع	33.51	0.000
3	لا يتمتع المحاسبون حديثو التخرج بالتفكير المنطقي وإثارة التساؤلات والتحليل الذهني	1.183	3.36	متوسط	23.37	0.000
4	المحاسبون حديثو التخرج ليس لديهم إلمام جيد بمهارات التسويق والتنظيم الإداري	1.071	3.71	مرتفع	25.56	0.000
5	لا يتمتع المحاسبون حديثو التخرج بمهارات التفاوض	1.084	3.71	مرتفع	19.26	0.001
6	المحاسبون حديثو التخرج ليس لديهم القدرة على تقبل المعارف في مختلف الظروف والبيئات المختلفة	1.104	3.42	مرتفع	17.07	0.002
7	لا يتمتع المحاسبون حديثو التخرج بالقدر المناسب من مهارات الاتصال مع المعلومات استقبالاً وإيصالاً للآخر والقدرة على بيان الآراء وتحليلها	1.179	3.16	متوسط	22.69	0.000
8	المحاسبون حديثو التخرج لا يتمتعون بالقدرة على تحفيز القدرات العقلية والتفكير المنطقي في عملية اتخاذ القرارات	1.191	3.46	مرتفع	15.01	0.005
9	لا يتمتع المحاسبون حديثو التخرج ببعض المهارات الذاتية (التعاون، الاحترام، العمل الجماعي، تقبل الآراء)	1.131	3.84	مرتفع	32.69	0.000

ISSN:2308-5347

10	المحاسبون حديثو التخرج لا يتمتعون بالرؤية الاستراتيجية	1.134	3.93	مرتفع	25.29	0.000
11	لا يتمتع المحاسبون حديثو التخرج بالقدرة على القيادة والاحساس بالمسؤولية	1.152	3.08	متوسط	13.92	0.008
12	المحاسبون حديثو التخرج لا يتمتعون بالرغبة الدائمة في التعليم المستمر والتعلم الذاتي	0.921	3.89	مرتفع	64.19	0.000
13	المحاسبون حديثو التخرج ليس لديهم القدرة على التركيز وإيجاد الحلول في ظل الضغوطات المختلفة	1.020	3.49	مرتفع	24.19	0.000
14	المحاسبون حديثو التخرج لا يتمتعون بمهارة التحليل والبحث عن الحقائق المحاسبية	0.932	3.67	مرتفع	39.67	0.000

يتضح من الجدول (11) للتحليل الإحصائي لأرباب الأعمال؛ أن الانحراف المعياري لعبارات المحور تراوحت ما بين (0.921) و (1.191)، وهو ما يشير إلى تجانس إجابات أفراد عينة الدراسة. في حين تراوح الوسط الحسابي لعبارات المحور ما بين (3.93) كأعلى قيمة، و(3.08) كأدنى قيمة؛ مما يشير إلى أن آراء عينة الدراسة تميل نحو الموافقة على عبارات المحور بصورة مرتفعة. أما مستوى المعنوية لمعظم لعبارات المحور تراوحت ما بين (0.000) كأدنى قيمة، و (0.005) كأعلى قيمة.

مناقشة النتائج

التساؤل الأول : ما مدى استيفاء التعليم المحاسبي بالجامعات السودانية لمتطلبات بيئة الأعمال المعاصرة؟

أولاً : من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

تراوح الوسط الحسابي لمعظم آراء أعضاء هيئة التدريس ما بين (4.44) كأعلى قيمة، و (3.49) كأدنى قيمة، وهو ما يشير إلى أن آراء أعضاء هيئة التدريس تميل نحو الموافقة على استيفاء مناهج التعليم المحاسبي لمتطلبات بيئة الأعمال المعاصرة بصورة مرتفعة، أما مستوى المعنوية لمعظم الآراء تراوح ما بين (0.000) كأدنى قيمة، و (0.034) كأعلى قيمة؛ مما يدل على أن أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السودانية يرون أن مناهج التعليم المحاسبي في الجامعات السودانية توفر إلى حد كبير متطلبات بيئة الأعمال المعاصرة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مناهج التعليم المحاسبي في الجامعات السودانية، ومتطلبات بيئة الأعمال المعاصرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

هناك بعض العبارات غير الدالة إحصائيا تتمثل في العبارة الأولى بمستوى معنوية (0.144)، حيث بلغ الوسط الحسابي (2.46)، وهو ما يدل على أن عينة الدراسة تميل نحو عدم الموافقة على العبارة؛ الأمر الذي يدل على أن مناهج التعليم المحاسبي في الجامعات السودانية لا يتوافر فيها الاستخدام التام للحاسب الآلي والبرامج المحاسبية الجاهزة، أما العبارة الخامسة كانت بمستوى معنوية (0.801)، حيث بلغ الوسط الحسابي (2.60)، وهو ما يدل على أن عينة الدراسة تميل نحو عدم الموافقة على العبارة، مما يشير إلى أن مناهج التعليم المحاسبي الحالية لا تشتمل على أنظمة التجارة الإلكترونية، والشبكات، والتحويل الإلكتروني للبيانات، في حين كان مستوى المعنوية للعبارة السابعة (0.122) حيث بلغ الوسط الحسابي (2.51)، وهو ما يدل على أن عينة الدراسة تميل نحو عدم الموافقة على العبارة؛ مما يشير إلى أن مناهج التعليم المحاسبي الحالية لا تزود الخريج بالمعرفة بتكنولوجيا المعلومات واستخدام أدواتها التي تلائم حل المشاكل المحاسبية.

ثانياً : من وجهة نظر أرباب العمل

ISSN:2308-5347

تراوح الوسط الحسابي لمعظم آراء أرباب الأعمال ما بين (3.81) كأعلى قيمة، و(2.63) كأدنى قيمة، وهو ما يشير إلى أن آراء أرباب الأعمال تميل نحو الموافقة على أن المحاسبين حديثي التخرج يتمتعون بمعظم متطلبات بيئة الأعمال المعاصرة، أما مستوى المعنوية لعبارات المحور تراوحت بين (0.000) كأدنى قيمة، و (0.96) كأعلى قيمة. مما يشير إلى أن أرباب العمل يرون أن مناهج التعليم المحاسبي الحالية بالجامعات السودانية تفي بأغلب متطلبات سوق العمل.

هناك بعض العبارات غير دالة إحصائياً تتمثل في العبارة الخامسة بمستوى معنوية (0.199)، حيث بلغ الوسط الحسابي (2.6)، مما يدل على أن أرباب الأعمال يرون أن المحاسبين حديثي التخرج ليس لديهم إلمام كاف بأنظمة التجارة الإلكترونية، والشبكات، والتحويل الإلكتروني للبيانات، وهذا يتوافق مع رأي الأكاديميّين الذين أقروا بعدم احتواء مناهج التعليم المحاسبي على أنظمة التجارة الإلكترونية، والشبكات، والتحويل الإلكتروني للبيانات، في حين بلغ مستوى المعنوية للعبارة التاسعة (0.101)، حيث بلغ الوسط الحسابي (2.60)، مما يدل على أن أرباب الأعمال يرون أن المحاسبين حديثي التخرج ليس لديهم القدرة الكافية على اتخاذ القرارات والعمل بروح الجماعة. أما العبارة الحادية عشرة فجاءت بمستوى معنوية (0.96)، حيث بلغ الوسط الحسابي (2.54)، مما يدل على أن أرباب الأعمال يرون أن المحاسبين حديثي التخرج لا يتمتعون بالقدرة الكافية على التحليل العلمي والمنظم لحل المشكلات في العمل.

مما سبق يرى الباحث أن هنالك اتفاقا بين الأكاديميين العاملين بالجامعات السودانية وأرباب العمل على أن مناهج التعليم المحاسبي في الجامعات السودانية توفر معظم متطلبات بيئة الأعمال المعاصرة؛ الأمر الذي يثبت صحة الفرضية الأولى التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مناهج التعليم المحاسبي في الجامعات السودانية ومتطلبات بيئة الأعمال المعاصرة.

وهذا يتفق مع دراسة حسن في العراق التي أشارت إلى أن التعليم المحاسبي يجب أن يستبق الفرص والتهديدات قبل وقوعها لاستنباط استراتيجيات ملائمة تستجيب لمثل هذه التطورات بفاعلية من خلال إيجاد برامج محاسبية ذات مرونة وجودة كافية لمقابلة احتياجات المهنة وسوق العمل.

التساؤل الثاني : هل يوجد توافق بين التعليم المحاسبي في الجامعات السودانية واستراتيجية التعليم للتأهيل المهني الصادرة عن الاتحاد الدولي للمحاسبين؟

أولاً : من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

تراوح الوسط الحسابي لمعظم آراء أعضاء هيئة التدريس ما بين (4.10) كأعلى قيمة، و (3.49) كأدنى قيمة، وهو ما يشير إلى أن آراء أعضاء هيئة التدريس تميل نحو الموافقة على أن مناهج التعليم المحاسبي بالجامعات السودانية لا تفي بمتطلبات استراتيجية التعليم للتأهيل المهني الصادرة عن الاتحاد الدولي للمحاسبين، أما مستوى المعنوية لمعظم الآراء تراوح ما بين (0.000) كأدنى قيمة، و (0.018) كأعلى قيمة، مما يشير إلى أن أعضاء هيئة التدريس يرون أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مناهج التعليم المحاسبي بالجامعات السودانية و بمتطلبات استراتيجية التعليم للتأهيل المهني الصادرة من الاتحاد الدولي للمحاسبين .

ثانياً : من وجهة نظر أرباب الأعمال

تراوح الوسط الحسابي لآراء أرباب الأعمال ما بين (3.93) كأعلى قيمة، و(3.08) كأدنى قيمة، وهو ما يشير إلى أن آراء أرباب الأعمال تميل نحو الموافقة على أن المحاسبين حديثي التخرج لا يتمتعون بمتطلبات استراتيجية التعليم للتأهيل المهني الصادرة عن الاتحاد الدولي للمحاسبين. أما مستوى المعنوية لمعظم الآراء تراوح ما بين (0.000) كأدنى قيمة، و (0.008) كأعلى قيمة؛ مما يشير إلى أن أرباب الأعمال يرون أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مهارات المحاسبين حديثي التخرج ومتطلبات استراتيجية التعليم للتأهيل المهني الصادرة من الاتحاد الدولي للمحاسبين.

ISSN:2308-5347

مما سبق يتضح أن هناك اتفاقا بين الأكاديميين العاملين في الجامعات السودانية وأرباب الأعمال بولاية الخرطوم على أن مناهج التعليم المحاسبي الحالية لا تفي بمتطلبات استراتيجية التعليم للتأهيل المهني الصادرة من الاتحاد الدولي (IFAC)، مما يثبت صحة الفرضية التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مناهج التعليم المحاسبي في الجامعات السودانية ومتطلبات استراتيجية التعليم للتأهيل المهني الصادرة من الاتحاد الدولي للمحاسبين (IFAC).

وهذا ما توصلت له دراسة البشتاوي في الأردن إلى أن عدد الساعات المعتمدة في الجامعات الأردنية لتخصص المحاسبة مستوفية للمعدل الدولي؛ إلا أن هناك اختلافا نسبيا في مكونات هذا المعدل التي تشمل محاور المعارف العامة والمشتركة والتخصصية وتقنيات تكنولوجيا المعلومات. ويتوافق كذلك مع ما توصلت له دراسة الجليلي في العراق التي أوضحت أن معايير التعليم الدولية هي واحدة من المعايير التي تمثل قواعد أساسية يمكن الاستعانة بها في تطوير المنهج المحاسبي لتقلل التفاوت بين ما تمت دراسته نظريا والممارسة المهنية.

النتائج :

مما سبق استعراضه في الدراسة الميدانية يتوصل الباحث إلى النتائج الآتية :

1 - **توفر مناهج التعليم المحاسبي في الجامعات السودانية إلى حد كبير متطلبات بيئة الأعمال المعاصرة مع بعض أوجه القصور.**

2 - **مناهج التعليم المحاسبي في الجامعات السودانية لا تتوفر فيها الاستخدام التام والكافي للحاسب الآلي والبرامج المحاسبية الجاهزة.**

3 - **مناهج التعليم المحاسبي الحالية لا تشتمل على أنظمة التجارة الإلكترونية والشبكات والتحويل الإلكتروني للبيانات.**

4 - **مناهج التعليم المحاسبي الحالية لا تزود الخريج بالمعرفة بتكنولوجيا المعلومات واستخدام أدواتها التي تلائم حل المشاكل المحاسبية.**

5 - **إن المحاسبين حديثي التخرج لا يتمتعون بالقدرة الكافية على التحليل العلمي والمنظم لحل المشكلات في العمل.**

6 - **عدم التوافق بين مناهج التعليم المحاسبي في الجامعات السودانية ومتطلبات استراتيجية التعليم للتأهيل المهني الصادرة من الاتحاد الدولي للمحاسبين (IFAC).**

7 - **المحاسبون حديثو التخرج لديهم القدرة على القيادة والإحساس بالمسؤولية.**

8 - **لايتمتع المحاسبون حديثو التخرج بالقدرة الكافية على التحليل العلمي والمنظم لحل المشكلات في العمل.**

التوصيات :

مما توصل إليه الباحث من نتائج؛ فإنه يوصي ببعض الإجراءات التي قد تساهم في تطوير وتحديث مناهج وطرق التعليم المحاسبي في الجامعات السودانية هي:

1 - **زيادة الاهتمام باستخدام الحاسب الآلي والتطبيقات المحاسبية الجاهزة ضمن مناهج التعليم المحاسبي بالجامعات السودانية.**

ISSN:2308-5347

2 - إعادة هيكلة المناهج والخطط الدراسية للجامعات السودانية بحيث توفر أدنى متطلبات استراتيجية التعليم للتأهيل المهني الصادرة عن الاتحاد الدولي للمحاسبين.

3 - العمل على تضمين أنظمة التجارة الإلكترونية وتكنولوجيا المعلومات، واستخدام أدواتها التي تلائم حل المشاكل المحاسبية ضمن مناهج التعليم المحاسبي.

4 - توطيد العلاقة بين أقسام المحاسبة بالجامعات السودانية وسوق العمل، والسعي في إيجاد آليات تعاون وتنسيق مشتركة لضمان جودة مخرجات التعليم المحاسبي وتناسبها مع احتياجات سوق العمل المتغيرة.

5 - قيام الجامعات السودانية بإدخال التعليم الإلكتروني في التعليم المحاسبي، مما يدعم استخدام التقنيات الحديثة، ويزيد من ضمان جودة التعليم المحاسبي.

6 - الاهتمام بالفترات التدريبية للطلاب أثناء الدراسة حتى يتمكن الطلاب من التعرف على بيئة العمل التي سوف يعملون فيها مستقبلاً، والتعرف على آرائهم عن مدى التوافق بين ما درسوه نظريا وما وجوده في الواقع العلمي.

7 - الاهتمام بعملية التقويم الدوري المستمر لمناهج التعليم المحاسبي لمواكبة التغيرات المتسارعة والمستمرة في بيئة الأعمال المعاصرة.

8 - إيجاد آلية اتصال بين أقسام المحاسبة بالجامعات السودانية وخريجيها؛ من خلال بناء قاعدة بيانات تسهل عملية التواصل معهم، والحصول على تغذية عكسية تساهم في تطوير مناهج التعليم المحاسبي والاستجابة للمتطلبات المتغيرة لسوق العمل.

9 - الاطلاع على تجارب الدول المتقدمة في مجال التعليم المحاسبي والاستفادة منها مع مراعاة الخصوصية البيئية والجغرافية.

10 - استحداث المكتبات الالكترونية وربطها بقواعد البيانات المختلفة والمكتبات وشبكات المعلومات العالمية.

11 - إعادة النظر في أساليب التدريس في أقسام المحاسبة بطريقة تتكامل فيها الدراسة النظرية والتطبيق العلمي.

المراجع:

أحمد ،سمير السيد ،(1994م) ، احتياجات سوق العمل للتعليم المحاسبي في القرن القادم ، المؤتمر العلمي الثالث للمحاسبين المصريين ، الاسكندرية، ص 11.

البشتاوي ،سليمان حسين ،(2004م) ،مدى ملاءمة الخطط الدراسية للتعليم المحاسبي في الأردن للتطورات الحديثة في بيئة المحاسبة ،مجلة مؤتة للبحوث والدراسات ،المجلد 19 ،العدد الخامس ، ص ص 11 - 38.

بوفارس، رندا عطية ، (2007م)، التعليم المحاسبي المهني الواقع والتطوير ،مؤتمر التعليم المحاسبي في ليبيا : الواقع وإمكانية التطوير ، أكاديمية الدراسات العليا ،طرابلس ، ص ص 12-11 .

الجليلي ،مقداد أحمد و ذنون، آلاء عبد الواحد، (2010م)،استخدام معايير التعليم الدولية للمحاسبين المهنيين في تطوير المناهج المحاسبية لمرحلة البكالوريوس في العراق، مجلة تنمية الرافدين ،العدد 99،مجلد 32 ، ص ص 235 - 256.

جمهورية السودان، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، (2008م)، لائحة ترقيات اعضاء هيئة التدريس بمؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي، ص 1.

ISSN:2308-5347

جمهورية السودان، قانون التأمين الاجتماعي، (1990م)، الفصل الاول، المادة3، ص 1.

الحبيطى ،قاسم محسن (2003م)،متطلبات سوق العمل من خريجي كليات الإدارة والتجارة في القطاعين العام والخاص ،الملتقى العربي لتطوير أداء كليات الإدارة والتجارة في الجامعات العربية ،سوريا ،ص ص 11-13 .

حسن ، عبد الفتاح أمين و حسن ، بشرى عبد الوهاب ،(2008م) ،التعليم المحاسبي – الفرص والتحديات ،مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية ،المجلد 14 ،العدد 49 ،ص ص 194-180.

الربيعي ،جبار جاسم ،(2007م)،عوامل بناء المهارات المحاسبية التقنية لطلبة هيئة التعليم التقني، مجلة التقني، المجلد العشرون ، العدد الثاني ، ص ص 15-1 .

العبيدي، سيلان جبران،2009م، ضمان جودة مخرجات التعليم العالي في إطار حاجات المجتمع، المؤتمر الثاني عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي "المواءمة بين مخرجات التعليم العالي وحاجات المجتمع في الوطن العربي" ،بيروت ، ص ص 42-1 .

قطناني ،خالد ، خالد عويس ، (2013م)، مدى ملاءمة مناهج التعليم المحاسبي في الجامعات العمانية لمتطلبات سوق العمل في ظل تداعيات الأزمة المالية ، كلية الزهراء للبنات مسقط ، عمان ، www.ncys.ksu.edu.sa.

مطاوع ،محمد عبد الحميد ،(1999م)، تحسين نوعية التعليم المحاسبي بالتطبيق على كلية التجارة جامعة المنوفية ، مؤتمر جامعة القاهرة لتطوير التعليم الجامعي ، الجزء الأول ، القاهرة ،ص ص 344 - 362

نوفل، محمد نعمان، (1995)، مأزق سياسات التعليم العالي في ظل توجيهات التنمية، مجلة المستقبل العربية، المجلد الاول، العدد، 3، ص 43.

- Education Committee of IFAC, Introduction to International Education Standards, www.IFAC.org,2003

-Australian Society of Certified practicing Accountants and the institute of chartered Accountants of Australia, Guidelines for joint, 1997, www .australia-migration.com.

-The education committee, (1994), information technology in the Accounting curriculum , New York, p.p 15- 17.

-Williams,D, 1996,Implementing change in Accounting education ,Journal of Accounting education ,Vol 12, N0 2, pp199205-.

- http://www.ifac.org/about-ifac

ISSN:2308-5347

Contents:

Subject	Page
Editorial	1
Identifying The Professional Characteristics of Researchers in Educational Fields at Sudanese Universities from The Views of Educational Experts Prof.Dr.Ahmed Al-Hassan Shennan Dr. Zeinab Mohammed Kassab	3
Training Needs of Algerian Faculty Members in LMD System Miss.Sabah Nasraoui Miss. Fatiha Benzeroual	27
Influential Relationship between Intellectual Capital and The Development of Creative Abilities of The Faculty Members in The Faculty of Educational Sciences - University of Jordan Dr. Abdel Salam F.N.Al Awamrah	52
Level of Quality of Educational Services in The Government And Private Universities in Yemen: Assessment Study for Universities of Thamar and Al-Hekma Al-Yamaniah Dr.Mohammed Alsagheer Alshaebi	76
The Impact of The Strategies of Individualized Instruction (Claire Plan) and Cooperative Learning (Jigsaw 2) on Students Achievement in The Principles of Pedagogy Course at The University of Zarqa in Jordan Dr. Mohammad Alzboon Dr. Rada Mawadieh Dr. Murad Mawajdeh Dr.Baker Al Mawajdeh	104
Teaching Developing Performance for Staff Members in University Of Khartoum According to (ISO 9002) Criteria's Prof . Dr. Faisal Abdul-Wahab Dr.Yassir Mahgoub	122
The Degree of Job Satisfaction among The Faculty Members of Sana'a University From Their Perspective Dr. Mohamed Naji AL-Doais	147
Efficiency of Mathematics Courses on Enhancing of Mathematical Processes for Students in The College of Sciences In Al Imam Muhammad Ibin Saud Islamic University Dr.Ahmed Mohamed Ragaie Elrefaie	172
The compatibility between Accounting Education in Sudanese Universities with The Requirements of Contemporary Business Environment and The International Federation of Accountants from The Perspective of Employers and Teaching Staff Dr. Fatihelelah Mohammed Ahmed	197

ISSN:2308-5347

Website:

www.ust.edu/uaqe

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

The Arab Journal

for Quality Assurance in Higher Education

Volume 8 - No.19 2015

المجلة العربية لضمان
جودة التعليم الجامعي

جامعة العلوم والتكنولوجيا
University of Science & Technology

UNIVERSITY OF SCIENCE & TECHNOLOGY
وقل رب زدني علما
جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية

The Arab Journal

for Quality Assurance in Higher Education

Volume 9 – No. 23 2016

Arabic Refereed journal published quarterly by the General secretariat of the Association of Arab Universities

- Identifying The Professional Characteristics of Researchers in Educational Fields at Sudanese Universities from The Views of Educational Experts
  Prof.Dr.Ahmed Al-Hassan Shennan Dr. Zeinab Mohammed Ibrahim Kassab
- Training Needs of Algerian Faculty Members in LMD System
  Miss.Sabah Nasraoui Miss.Fatiha Benzeroual
- Influential Relationship between Intellectual Capital and The Development of Creative Abilities of The Faculty Members in The Faculty of Educational Sciences - University of Jordan
  Dr.Abdel Salam F.N.Al Awamrah
- Level of Quality of Educational Services in The Government And Private Universities in Yemen: Assessment Study for Universities of Thamar and Al-Hekma Al-Yamaniah
  Dr.Mohammed Alsagheer Qasem Alshaebi
- The Impact of The Strategies of Individualized Instruction (Claire Plan) and Cooperative Learning (Jigsaw 2) on Students Achievement in The Principles of Pedagogy Course at The University of Zarqa in Jordan
  Dr . Mohammad Alzboon Dr . Rada Mawadieh Dr . Murad Mawajdeh Dr .Baker Al Mawajdeh
- Teaching Developing Performance for Staff Members in University Of Khartoum According to (ISO 9002) Criteria's
  Prof . Dr. Faisal Mohamed Abdul-Wahab Dr.Yassir Mohammed Mahgoub
- The Degree of Job Satisfaction among The Faculty Members of Sana'a University From Their Perspective
  Dr. Mohamed Naji AL-Doais
- Efficiency of Mathematics Courses on Enhancing of Mathematical Processes for Students in The College of Sciences In Al Imam Muhammad Ibin Saud Islamic University
  Dr.Ahmed Mohamed Ragaie Elrefaie
- The compatibility between Accounting Education in Sudanese Universities with The Requirements of Contemporary Business Environment and The International Federation of Accountants from The Perspective of Employers and Teaching Staff
  Dr. Fatihelelah Mohammed Ahmed

ISSN:2308-5347