المجلة العربية
لضمان جودة التعليم الجامعي

المجلد التاسع - العدد الخامس والعشرون ٢٠١٦م

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

- برنامج تدريبي مقترح لأعضاء هيئة التدريس الجامعي في ضوء احتياجاتهم التدريبية ومعايير جودة الاداء التدريسي بجامعة سطيف 1-2 الجزائر
  د. ليلى زرقان
- معوقات جودة التدريب الميداني لتخصص الخدمة الاجتماعية في جامعة البلقاء التطبيقية الأردنية من وجهة نظر الطالبات
  د. اسماء ربحي العرب د. علاء زهير الرواشدة
- مستوى الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية، فرع عدن، من وجهة نظر الطلبة
  د. أحمد عبد السلام التويجي
- درجة وعي طلبة الجامعة الأردنية لنظام المقررات الإليكترونية (المودل) وعلاقته ببعض المتغيرات
  د.مأمون سليم الزبون
- مستوى تطبيق متطلبات إدارة الجودة الشاملة (TQM) في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية (دراسة حالة جامعة الحاج لخضر بباتنة في الجزائر)
  د. بركة مشنان أ. د. إلهام يحياوي
- مستوى جودة الخدمات التعليمية في الجامعات السعودية في ضوء مقياس مطور:جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية نموذجاً
  د.نوف بنت عبدالعالي العجمي د. فاطمة بنت عبدالعزيز التويجري
- أسباب انتشار ظاهرة العنف في الجامعات الأردنية من وجهة نظر الإدارات الجامعية ودورهم في الحد منها
  أ. د. "محمد أمين" حامد القضاة د. أزهار خضر داود داغر
- تفعيل الشراكة بين الجامعة والمحيط الاقتصادي والاجتماعي من خلال الابتكار المفتوح (دراسة ميدانية)
  أ. د. زكية مقري أ. آسية شنه أ. ايمان فورار

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 (٢٥) 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

أ.د نورية العواضي— الكويت

أ.د إسماعيل الجبوري — العراق

هيئة التحرير

رئيس التحرير

أ.د. داود عبد الملك الحدابي - اليمن

أعضاء هيئة التحرير

أ.د سلطان أبو عرابي العدوان - الأردن

أ.د محمد رأفت محمود - مصر

أ.د مصطفى البشير - السودان

أ.د. نضال الرمحي - الأردن

أ.د عبد اللطيف حيدر الحكيمي - صنعاء

أ.د محمد عبد الله الصوفي -اليمن

أ.د عماد ابو الرب - الإمارات

مدير التحرير

أ. رجاء محمد ديب الجاجي

سكرتير التحرير

أ. نسمة سلطان عبده العبسي

مراجعة لغوية

أ. ظلال محمد ديب الجاجي

للمراسلات:

المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي

مركز تطوير التفوق - جامعة العلوم والتكنولوجيا / صنعاء

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

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

الموقع الالكتروني: www.ust.edu/uaqe

القواعد والإجراءات لقبول النشر في المجلة:

أولاً: القواعد العامة لقبول النشر:

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

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

- **أن يكون البحث أصلاً: بحيث تتوافر فيه شروط البحث العلمي المعتمد على الأصول العلمية والمنهجية المتعارف عليها في كتابة البحوث الأكاديمية، وذلك في مجال الجودة.**
- **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
برنامـج تدريبي مقترح لأعضـاء هيئة التدريس الجامعـي في ضوء احتياجاتهـم التدريبية ومعايير جودة الاداء التدريسي بجامعة سطيف **2-1** الجزائر د. ليلى زرقان	3
معوقات جودة التدريب الميداني لتخصص الخدمة الاجتماعية في جامعة البلقاء التطبيقية الأردنية من وجهة نظر الطالبات د. اسماء ربحي العرب د. علاء زهير الرواشدة	33
مستوى الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية، فرع عدن، من وجهة نظر الطلبة. د. أحمد عبد السلام التويجي	59
درجـة وعي طلبة الجامعة الأردنية لنظام المقررات الإليكترونية (المودل) وعلاقته ببعض المتغيرات د.مأمون سليم الزبون	91
مستوى تطبيق متطلبات إدارة الجودة الشاملة (TQM)في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية (دراسة حالة جامعة الحاج لخضر بباتنة في الجزائر) د.بركة مشنان أ. د.إلهام يحياوي	115
مسـتوى جودة الخدمات التعليمية في الجامعات السـعودية في ضوء مقياس مطور :جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية نموذجاً د.نوف بنت عبدالعالي العجمي د. فاطمة بنت عبدالعزيز التويجري	135
أسباب انتشار ظاهرة العنف في الجامعات الأردنية من وجهة نظر الإدارات الجامعية ودورهم في الحد منها أ. د. "محمد أمين" حامد القضاة د. أزهار خضر داود داغر	165
تفعيل الشراكة بين الجامعة والمحيط الاقتصادي والاجتماعي من خلال الابتكار المفتوح (دراسة ميدانية) أ.د. زكية مقري أ. آسية شنه أ. ايمان فورار	193

الافتتاحية

إن تحسين الأداء المؤسسي والتعليمي يمثل القاسم المشترك لبحوث هذا العدد. وبالرغم أن البحوث نشرها عدد من الباحثين في العديد من مؤسسات التعليم العالي العربية إلا أن الهم واحد والرسالة واحدة وهي تحسين الأداء الجامعي بشكل عام ورفع مستوى مخرجات التعليم بشكل خاص . فتلبية معايير الجودة في الجامعات تعكس تحقيق مناخ محفز ومشجع لتحسين عملية التحصيل النظري والمهني وهذا ما عكسته بحوث هذا العدد.

ومن أجل تحسين المخرجات فقد تطرق عدد من الباحثين للإهتمام بالتعليم الإلكتروني لاسيما وقد أضحى محور العملية التعليمية للمتعلم . والتعليم الإلكتروني يسعى إلى تفعيل دور المتعلم في عملية تعلمه، وجامعاتنا العربية تعد مقصرة إلى حد كبير في الإستثارة من هذه الوسيلة الفعالة .

كما أن بعض البحوث أكدت على أهمية تفعيل دور الأستاذ الجامعي وتحسين أدائه فالأستاذ الجامعي هو قائد العملية التعليمية كما أن الاهتمام بالتدريب المهني الميداني يسهم في اكساب المتعلمين المهارات المهنية اللازمة لدخولهم سوق العمل ، وجدير بجامعاتنا الإهتمام بهذا البعد والتأكد من اتقان المهارات المهنية اللازمة لسوق العمل .

ولن يكون المتعلم فعالاً إلا إذا كان راغباً ومتطلعاً ومستمتعاً بما يقوم به في الجامعة، وتركيز أحد الباحثين على ظاهرة العنف التي بدأت تنتشر أحياناً في بعض جامعاتنا العربية تعكس خوفاً من التأثير السلبي على عملية التعليم والتأثير على بيئة ومناخ عملية التعلم .

أعتقد أن بحوث هذا العدد غنية وثرية في العديد من التطبيقات العملية التي يمكن أن تسهم في تطوير وتحسين عمليتي التعليم والتعلم الجامعي ، مزيداً من العطاء لباحثينا العرب في خدمة مؤسساتهم وأمتهم .

والله الموفق...

رئيس التحرير

أ.د. داود عبد الملك الحدابي

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.9.3.1

برنامج تدريبي مقترح لأعضاء هيئة التدريس الجامعي في ضوء احتياجاتهم التدريبية ومعايير جودة الأداء التدريسي بجامعة سطيف 2-1 الجزائر

DOI:10.20428/AJQAHE.9.3.1

د. ليلى زرقان

ISSN:2308-5347

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.9.3.1

برنامج تدريبي مقترح لأعضاء هيئة التدريس الجامعي في ضوء احتياجاتهم التدريبية ومعايير جودة الأداء التدريسي بجامعة سطيف 1-2 الجزائر

د. ليلى زرقان

الملخص:

تعد التنمية المهنية المستمرة لأعضاء هيئة التدريس الجامعي من أهم التحديات التي تواجه الجامعات في مختلف أنحاء العالم وخاصة الدول النامية، فقد تضافرت عوامل عدة جعلت وجود برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس ضرورة ملحة للمحافظة على مستويات مقبولة من الأداء؛ وبالتالي الجودة في التعليم الجامعي. واستشعارا لهذا التحدي هدفت هذه الدراسة لتطوير برنامج تدريبي لأعضاء هيئة التدريس الجامعي في ضوء معاير الجودة الشاملة في التعليم العالي، ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بعدة خطوات؛ تمثلت أولا في :إعداد قائمة بمعايير الجودة اللازمة لأداء أعضاء هيئة التدريس، ثم تحديد قائمة بالاحتياجات التدريبية اللازمة لأداء عضو هيئة التدريس في ظل هذه المعايير وصولا لصياغة البرنامج التدريبي، ولتحقيق هذا الغرض تم اعتماد المنهج الوصفي والاستعانة بمجموعة من الأدوات؛ أهمها بناء مقياس تكون من ستة مجالات بمثابة معايير لجودة عضو هيئة التدريس؛ وهي مجال استراتيجيات التدريس الفعال، مجال معيار التقويم، مجال معيار استخدام الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم، مجال معيار الاتصال الفعال مع الطلبة، مجال معيار أنشطة البحث العلمي، مجال معيار الممارسات الإدارية والقيادية. حيث تألف المقياس من جزأين؛ الأول: خاص بالبيانات الشخصية. والثاني: بمجموعة المعايير التي تخص المجالات السابقة لمعرفة درجة الاحتياج التدريبي لهم. وبعد التأكد من صدق المقياس وثباته بعرضه على المحكمين وبحساب معامل ألفا كرونباخ واللذين بلغا (0.80) و(0.97)، قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة عرضية من أعضاء هيئة التدريس بلغت (150) فردا للكليات الثلاث (العلوم القانونية، الاقتصادية وعلوم التسيير، الآداب والعلوم الاجتماعية) في جامعة فرحات عباس –سطيف-2-1 الجزائرية. ولمعالجة البيانات وتحليل استجابات عينة الدراسة استخدمت الباحثة برنامج الحزم الإحصائية (spss) وذلك بحساب التكرارات والنسب المئوية، والوزن المئوي، والمتوسطات والانحراف المعياري. ومن خلال التحليل الإحصائي أسفرت نتائج الدراسة عن: أن هناك احتياجات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي في كل المجالات وفقا لمعايير الجودة. وعليه تم ترتيب هذه الاحتياجات التدريبية وابعاد التي لا تمثل حاجة منها كالتالي:

1 - مجال أنشطة البحث العلمي بـ 9 حاجات.
2 - مجال التدريس الفعال بـ 8 حاجات .
3 - مجال الاتصال بـ 8 حاجات.
4 - مجال استخدام الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم بـ 9 حاجات .
5 - مجال الممارسات القيادية والإدارية بـ 16 حاجة .
6 - مجال التقويم بـ 6 حاجات .

وبناء على هذه الاحتياجات التدريبية وما تم التعرض له في الجانب النظري من دراسات ونماذج؛ قامت الباحثة باقتراح أنموذج تم على ضوئه بناء البرنامج التدريبي المقترح بموضوعاته وأهدافه ومفرداته ومدته الزمنية وفعالياته ومتطلباته،كما تم الخروج في النهاية بجملة من المقترحات والتوصيات أهمها ضرورة تطبيق هذا البرنامج من الجهات المعنية للتأكد من فعاليته مع التوصية بضرورة إنشاء مراكز لتنمية أعضاء هيئة التدريس وتدريبهم وفقا لمتطلبات الجودة في التعليم العالي.

الكلمات المفتاحية :

التدريب، أعضاء هيئة التدريس، الاحتياجات التدريبية، معايير جودة الأداء التدريسي.

ISSN:2308-5347

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.9.3.1

A Proposed Training Program for the Instructors in Light of Their Training Needs and Standards of Performance Learning Quality in Higher Education at The University of Setif 1-2 Algeria

Abstract:

This study aimed to formulate a training program for instructors in light of standards total quality in higher education. To achieve this goal, the researcher has followed several steps: first preparing a list of quality standards for teachers performance, then specifying another one for training needs whereby these standards, finally formulating training program. To acquire this purpose she adopted descriptive method and used a set of tools, One of the most important was building scale of six area as teachers standards quality as follow: standard of effective teaching strategies, evaluation , using pedagogical and technological means, effective communication with students, research scientific activities , management and leadership practices. The scale consisted of two parts. The first one particularly of personal data , the second belong to the above area to know the degree of the training requirement of them. After making sure of its validity and reliability, it was submitted to the jury and calculated the coefficient alpha Cronbach those reached (0.80) and (0.97). The researcher applied the scale on a random sample of teachers which amounted of (150) ones of the three departments (legal sciences, economic and science management, literature and Social Sciences) at the University of Sétif 1 -2. To trait the data and analyze the responses sample study the researcher used the statistical program (spss) and calculated the frequencies, percentages, means, middle and standard deviation. Through statistical analysis results of the study we found that: there were needs training for teachers in all fields according to quality standards. After that arranging them as follows:

1. The area of scientific research activities field; 9 needs.
2. The effective teaching field; 8 needs.
3. The communication field; 8 needs.
4. The using of TIQ field; 9 needs.
5. The administrative and leadership practices field; 16 needs.
6. The evaluation field;6 needs.

Based on removing those did not represent a need.

So, the researcher proposed a model for training program by its objectives, elements, time and events requirements. At the end this study set a list of proposals and recommendations including the need of Appling T.P by concerned authorities to ensure its effectiveness. In addition to that established centers for the development and training teachers according to the quality in higher education.

Key Words :

Training ,Teatchers ,Training Needs, Standards of Performance Learning Quality.

ISSN:2308-5347

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.9.3.1

مقدمة:

لما كان التعليم الجامعي غير قادر على مواجهة التحديات التي تواجهه بمعزل عن أعضاء هيئة التدريس فقد بات من الضروري السعي باتجاه تنمية مهاراتهم على النحو الذي يمكنهم من الاضطلاع بأدوارهم المنسجمة مع متطلبات العصر إضافة لتعزيز دورهم الفاعل في تحقيق جودة التعليم، ولكي يقوموا بدورهم المهم والحساس بكفاءة واقتدار لابد أن يتمتعوا بقدر كاف ومتميز من القدرات والكفايات التعليمية ذات النوعية. ذلك أن وظيفتهم لم تعد قاصرة على تزويد الطلاب بالمعلومات والحقائق كما كان في السابق، بل تعدتها إلى أن أصبحت عملية تربوية شاملة لجميع جوانب نمو الشخصية لدى الطالب في صورها : الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية.

ولأهمية دور الأستاذ الجامعي وضرورة إكسابه الكفاءات المهنية اللازمة لعمله بالتدريس الجامعي أولته العديد من مؤسسات إعداد عضو هيئة التدريس اهتماما بارزاً تمثل في دورات تدريبية على الكفاءات المهنية نظرا لما يشهده اليوم من ضعف في بعض الكفاءات في ضوء التطورات الحاصلة في المعرفة والتكنولوجيات الحديثة، وهو ما تناولته العديد من الدراسات التقييمية لعضو هيئة التدريس والتي كشفت عن احتياجات تدريبية في مجالات متنوعة خاصة ما تعلق بالتكنولوجيات والأساليب الحديثة في التدريس والبحث، كدراسة كل من»أحمد علي عبد الغنيم» من خلال تقييم أداء عضو هيئة التدريس من وجهة نظر الطلبة، والتي كشفت عن أداء متوسط يحتاج للتطوير. و»زياد الجرجاوي وجميل نشوان»التي أسفرت دراستهما عن ضعف في الكثير من الممارسات خاصة ما تعلق منها بالبحث العلمي، وممارسات التخطيط التدريسي. وضرورة التطوير من خلال دورات تدريبية وتشجيعهم على التعلم الذاتي، ومواكبة المستجدات، وتعزيز أخلاقيات مهنة التدريس، وتوفير الجو المناسب لذلك. كما اهتمت العديد من الدراسات باقتراح برامج تدريبية لتحسين مستواهم في ضوء احتياجاتهم وكفاياتهم كدراسة كل من» هيفاء بنت إبراهيم العدوان» في مجال تقنيات التعليم. و» إحسان محمود الحلبي» من خلال برنامج مقترح لتنمية الكفايات اللازمة لعضو هيئة التدريس في ضوء معايير الجودة الشاملة ونظام الاعتماد الأكاديمي. و» محمد عبد الفتاح شاهين» الذي سعت دراسته لتوضيح أدوار أعضاء هيئة التدريس الجامعي بالإضافة إلى عرض العلاقة بين جودة النوعية وجودة أعضاء الهيئة التدريسية، مع التركيز على أهمية التطوير المهني ودوره في تحقيق جودة النوعية في التعليم العالي، وغيرها من الدراسات التي أكدت على تجويد الأداء التدريس لعضو هيئة التدريس.

ونظرا لأهمية أعضاء هيئة التدريس الجامعي في تحقيق أهداف الجامعة، وللتباين في القيمة الكمية والنوعية في تحقيق هذه الأهداف بينهم؛ فمن الضروري أن يخضعوا ويعملوا على تحسين نوعية التعليم الجامعي وتطويره من خلال زيادة فاعلية أدائهم، والقيام بالأدوار المتوقعة منهم بأقل تكلفة في مدخلاته وعملياته ومخرجاته من خلال الاستثمار الأمثل للخدمات المادية والبشرية المتاحة (فاطمة عبد الحميد العبدلات،2009).

من هنا جاءت هذه الدراسة بغية إلقاء الضوء على أهمية تطوير كفايات أعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير الجودة في التعليم العالي ومتطلباتها، مع إبراز لأهم الوسائل والاستراتيجيات التي يمكن اتباعها في هذا المجال، مع التأكيد على أدوار عضو هيئة التدريس المتجددة والمنسجمة مع روح العصر ومتطلباته، والتي ينبغي أن تظهر في المحصلة على المخرجات التعليمية التي يتقرر وفقها مستوى جودة التعليم من خلال اقتراح برنامج تدريبي قائم على احتياجاتهم التدريبية في ضوء معايير الجودة ومتطلباتها في التعليم العالي لتحسين أدائهم وتطويره.

مشكلة الدراسة :

يمثل التعليم الجامعي اليوم أحد أهم مرتكزات التنمية البشرية، ذلك أنه يتعلق بإعداد الكفاءات البشرية اللازمة والمتخصصة في مختلف المجالات وبقدر جودة التعليم الجامعي بقدر ما نضمن جودة هذه الكفاءات؛ فالتدريس الجامعي والبحث العلمي وخدمة المجتمع يتصل بهما مجموعة من العوامل تتعلق

ISSN:2308-5347

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.9.3.1

بالأستاذ الجامعي والطلبة والمناهج الجامعية والإدارة الجامعية؛ هذه العوامل تتداخل معا لتؤثر على نوعية التدريس الجامعي وجودته سلبا وإيجابا، وبقدر توفر متطلبات الجودة في كل هذه العوامل بقدر ما تكون جودة التدريس الجامعي.

وقد جاء الاهتمام بموضوع الجودة في التعليم نتيجة لما أشارت إليه معظم التقارير العالمية بوجود شكوى من مستوى جودة التعليم في الدول النامية والمتقدمة على حد سواء، ومن أجل جعل التعليم العالي مشروعا استثماريا وطنيا لابد من التأكيد على مفاهيم الجودة وبرامجها في التعليم العالي، وهذا لا يعني التركيز على مخرجات منظمة التعليم العالي فحسب بل لابد من التأكيد على كل عنصر من عناصر هذه المنظومة وتحديدا عضو هيئة التدريس(عليان عبد الله الحلوي،2004).

وتنطلق فكرة التدريب والتطوير المهني لعضو هيئة التدريس من خلال التأكيد على تأهيله تأهيلا معمقا في جانب تخصصه إلى جانب تحسين مهاراته وتطوير خبراته في مجال التدريس والبحث والتقييم والاتصال واستخدام التكنولوجيا وإعداد وتصميم المناهج والخطط التدريسية ،وتنمية قدراته الإدارية والقيادية، وتأهيله لتقديم الاستشارات العلمية والفنية، فالاتجاهات العالمية المعاصرة في هذا المجال تؤكد أن أعضاء هيئة التدريس يقومون بالعديد من الأدوار والتي لا يمكن أن تكون ثابتة، وإنما تتغير بتغير حاجات المستفيدين والموقف التعليمي ومجاراة التطورات في البيئة الداخلية والخارجية. ولأهمية تلك الرؤية وفي ضوء ما يرتضيه المجتمع لجامعته من رسالة ووظائف يتشكل ويصاغ دور المدرس الجامعي حيث إن القاعدة العامة والشائعة في وقتنا الراهن أن رسالة الجامعة تقوم على ثلاث وظائف هي: التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، فإن دور المدرس الجامعي يتمركز حول تلك الوظائف (محمد عبد الله شاهين ،2004)، وقد تغيرت النظرة لوظيفة المدرس الجامعي وأدواره ومسؤولياته بتغير متطلبات الحياة العصرية، فبينما كانت وظيفته تتمثل في نقل المعلومات وتوصيلها أصبحت في عصرنا الحالي تتطلب منه بناء الشخصية السوية المتكاملة في كافة الجوانب، ممارسة القيادة والبحث العلمي والإرشاد والتوجيه، مما يحتم عليه أن يكون لديه العديد من الإمكانات والقدرات والمهارات والسمات والمقومات بما يمكنه من القيام بدوره في تربية الأجيال التي تتناسب ومتغيرات العصر وما يتميز به من انفجار معرفي وثورة تكنولوجية؛ والتي يمكن إجمالها في التحول من التلقين للحوار، ومن تدريس مقرر إلى تدريس مقررات متداخلة، ومن نظام الفصل الواحد لنظام المجموعات، ومن التعلم من أجل الحصول على معلومات للتعلم من أجل المعرفة والعمل والوجود وحل المشكلات واتخاذ القرارات ....إلخ(كامل حسن الناقة،2007 : 211-245). فالتغيرات المتلاحقة في المجالات المختلفة تتطلب التأكيد على تطوير الأداء الجامعي، ووضع مؤشر للأداء ونظام للاعتماد الجامعي؛ بغية ضمان الجودة والتطوير المستمر. ومن ثمة وقعت الجامعة تحت ضغوط شديدة مع تزايد عدد الطلاب، مما أحدث انخفاضاً ملحوظاً في بعض الأحيان في مستويات التعليم الجامعي نتيجة ارتفاع نصيب عضو هيئة التدريس من الطلاب أو نقص نصيب الطالب من الخدمة التعليمية والإرشادية، كما تعددت أنماط أساتذة الجامعات ومصادر إعدادهم، فهم المتميزون والصفوة العقلية من خريجي الجامعة. ولكن قد لا تكون لديهم الكفاءات التدريسية المناسبة لتوصيل ما لديهم من معلومات لطلابهم. ومن هنا تأتي الشكوى الدائمة من الطلاب نتيجة العلاقات الجافة أو التواصل المتقطع مع أساتذة الجامعة.

والمتتبع لواقع التعليم الجامعي ببلادنا يجد أنه يعاني أوجه قصور عديدة، خاصة ما يرتبط منها بأدوار عضو هيئة التدريس الجامعي، ففي المجال التدريسي مازالت الأساليب التقليدية هي الشائعة مع إهمال الأساليب المصحوبة باستخدام التكنولوجيات المتطورة مع ضعف الاتصال، وفي المجال البحثي نجد من النادر أن تعالج البحوث التي يقومون بها المشكلات الحقيقية للمجتمع، كما وأنه في مجال خدمة المجتمع نجد انفصالا شبه تام بين الجامعات والمجالات التطبيقية، ومن خلال استقراء واقع مؤسسات التعليم العالي في الجزائر وما أشارت إليه بعض الكتابات والدراسات الحديثة في هذا المجال، اتضحت الحاجة إلى وجود خطط علمية تهدف إلى تطوير مهارات عضو هيئة التدريس وقدراته المهنية من خلال برامج تدريبية. وفي هذا السياق تعرف الجامعة الجزائرية تحديا كبيرا، خاصة أنها تعيش تجربة جديدة في الإصلاح يسعى لتكريس النوعية ويتماشى مع متطلبات ومتغيرات الاقتصاد والعولمة، ويعزز التكوين المستمر بهدف بلوغ

ISSN:2308-5347

الجودة في التعليم العالي الذي أصبح محركا رئيسا للتنمية الشاملة.

لذلك فإن مشكلة هذه الدراسة تظهر جلية مع التحديات والصعوبات الكثيرة التي تواجه مؤسسات التعليم العالي وتتعلق بتحسين أداء العاملين فيها وتحديدا أعضاء هيئة التدريس، وإتاحة فرص النمو المهني المستمر لهم بما يطور مهاراتهم اللازمة لتحسين مستوى تدريسهم. ومن هذا المنطلق فإن مشكلة هذه الدراسة يمكن أن تتحدد في الحاجة إلى تصميم وتخطيط برامج تنمية مهنية لتحسين أداء أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي، الأمر الذي يتطلب بناء برامج تدريبية وتطويرها لتحسين أدائهم وفق الاتجاهات الحديثة، والتي يمكن أن تسهم في تطوير الممارسات التدريسية والبحثية لهم.

أسئلة الدراسة :

وعليه جاء التساؤل الرئيس الآتي للدراسة :ما البرنامج التدريبي المقترح لأعضاء هيئة التدريس بجامعة سطيف 1و2 بالجزائر في ضوء احتياجاتهم التدريبية ومعايير جودة الأداء التدريسي؟

وتندرج تحته التساؤلات الفرعية الآتية :

1 - **ما معايير الجودة اللازمة لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة الجزائرية؟**

2 - **ما الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة الجزائرية في ظل معايير الجودة في التعليم العالي؟**

3 - **ما البرنامج التدريبي المقترح لتطوير أداء عضو هيئة التدريس بجامعة سطيف 1و2 في ضوء حاجاتهم التدريبية ومتطلبات الجودة في التعليم العالي؟**

أهداف الدراسة :

1 - **الكشف عن واقع تكوين أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الجزائرية.**

2 - **إعداد قائمة بمعايير الجودة اللازمة لأداء أعضاء هيئة التدريس.**

3 - **إعداد قائمة بالاحتياجات التدريبية اللازمة لأداء أعضاء هيئة التدريس في ظل معايير الجودة في التعليم العالي.**

4 - **اقتراح برنامج تدريبي وبنائه لأعضاء هيئة التدريس في ضوء احتياجاتهم التدريبية ومعايير الجودة في التعليم العالي.**

مصطلحات الدراسة :

- **مفهوم التدريب: «هو كل عمل يبدأ بتصنيف الاحتياجات التدريبية للمعلمين والعاملين التربويين بناءً على الأهداف المخططة، ثم ينتقل إلى تصميم البرامج التدريبية الملبية لهذه الاحتياجات ليتم بعد ذلك تنفيذ هذه البرامج، وينتهي أخيرا إلى تقويم البرامج والمتدربين لتحديد المخرجات الناجمة عن التدريب والاستفادة من هذا التقويم في البرامج التدريبية اللاحقة» (خالد طه الأحمد .2005 ؛ 25).**

- **إجرائيا: «هو عملية منظمة وهادفة تحتوي مجموعة من النشاطات والمعارف والمهارات والخبرات والقدرات تم اشتقاقها من الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس، والتي سوف تقدم لهم بطرائق علمية ومنهجية بقصد تنمية كفاياتهم وتطويرها إلى مستوى الجودة والنوعية للمساهمة في تحقيق أهدافهم وأهداف الجامعة بفعالية وكفاءة.**

- **مفهوم الاحتياجات التدريبية : (براون ، Brawn): «عملية مستمرة لجمع البيانات والمعلومات اللازمة لتحديد الحاجة التدريبية مما يساعد على تطوير برنامج تدريبي قادر على مساعدة المنظمات في تحقيق أهدافها» (22 ؛ 2002 . Brawn).**

تعريف (الخطيب) : « بأنها التفاوت بين ما هو كائن وما يجب أن يكون، ومن الواجب ترتيب الاحتياجات التدريبية حسب أولويتها» (أحمد الخطيب،1988 ؛17).

- **التعريف الإجرائي للاحتياجات التدريبية : «هي مجموعة من المؤشرات التي تكشف عن وجود ضعف أو**

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.9.3.1

نقص أو حاجة للتدريب في مجال من مجالات الأداء الجيد لأعضاء هيئة التدريس.»

- التعريف الإجرائي لعضو هيئة التدريس: أهم عنصر من عناصر العملية التعليمية فهو المسير والمنظم والقائم مباشرة على تنفيذ مهمة تدريس المواد والمساقات الدراسية؛ من أجل إحداث التغير المرغوب فيه في أي نمط من أنماط السلوك لدى المتعلمين، إضافة لمهمته كباحث ومساهم في خدمة المجتمع.
- جامعة الهضاب سطيف -1- 2 الجزائر: إحدى جامعات الشرق الجزائري تتكون من سطيف 1 للعلوم والتكنولوجيا وسطيف 2 للعلوم الإنسانية والاجتماعية .
- التعريف الإجرائي لمعايير الجودة في التعليم العالي: هي المواصفات اللازمة لمعرفة مدى إمكانية قبول أداء أعضاء هيئة التدريس وتحديدها؛ بما يعمل على تحسين نتائج أدائه وزيادة فعاليته وقدراته على مواكبة العصر في تكوين النماذج البشرية الخاصة التدريسية، ويتم على ضوئها تقويم مستويات الأداء.
- معايير جودة الأداء التدريسي: تعريف (عبد الرزاق إبراهيم): «هي تلك المواصفات والشروط التي ينبغي توافرها في نظام تكوين المعلم؛ والتي تتمثل في جودة الأداء، وسياسات القبول، وبرامج التكوين، وتشمل الأهداف وجوانب التكوين الأكاديمي التربوي والثقافي والتدريب العلمي؛ بحيث تؤدي لمخرجات تتصف بالجودة تعمل على تلبية احتياجات المستفيدين من هذا النظام» (عبد الرزاق إبراهيم،2003: 6).
- إجرائيا: هي مجموع الخصائص والسمات التي لابد أن يتسم بها أداء الأستاذ الجامعي سواء من حيث التدريس والبحث.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة (أبو الشيخ 2008: 2 - 51) في الأردن إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي لتحسين الأداء التدريسي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة عمان العربية للدراسات العليا مصمم وفق المدخل المنظومي، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة، قام الباحث بتصميم البرنامج التدريبي لتحسين الأداء التدريسي وبنائه وفق المدخل المنظومي، ثم قام ببناء أداة لقياس درجة فاعلية البرنامج التدريبي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس المشاركين فيه، وتألفت عينة الدراسة النهائية من (51) عضو هيئة تدريس شكلت ما نسبته (60. 7 %) من مجتمع الدراسة الأصلي.

وبعد تحليل البيانات باستخدام البرمجية الحاسبية تم التوصل إلى أهم النتائج الآتية:

1. جاءت فاعلية البرنامج التدريبي ككل في درجة (فوق متوسطة).
2. حقق مجال «الطرائق أو الأساليب التدريبية والتقنيات السمعية والبصرية» درجة فاعلية كبيرة، في حين حققت مجالات: «قادة المشاغل (المدربون)»، و«أهداف البرنامج ومدته»، و«محتويات البرنامج ومواده التدريبية» و«بيئة التدريب» درجة فاعلية فوق متوسطة. ويعني ذلك أن فاعلية البرنامج التدريبي في هذه المجالات قد جاءت ضمن المستوى المطلوب والذي هو(فوق متوسطة). أما بالنسبة لمجال «نتاجات البرنامج التدريبي وإمكانية التطبيق» فقد حصلت على تقدير فاعلية قليلة.
3. وجود فروق ظاهرية لصالح أعضاء هيئة التدريس من ذوي رتبة (أستاذ). إلّا أن هذه الفروق لم تكن دالة إحصائيا، أي أن تقديرات أعضاء هيئة التدريس لفعالية البرنامج التدريبي لا تختلف باختلاف رتبهم الأكاديمية.
4. وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة من ذوي التخصصات الثلاثة. وقد جاءت هذه الفروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، أي أن تقديرات أعضاء هيئة التدريس لفقرات فعالية البرنامج التدريبي ككل قد اختلفت باختلاف تخصصاتهم.

بينما هدفت دراسة (بن غازي الجودي 2010: 14-30) إلى تحديد احتياجات أعضاء هيئة التدريس في جامعة الطائف في مجال تكنولوجيا المعلومات وتطبيقاته المتنوعة، وقد انحصرت على منسوبي جامعة الطائف من أعضاء هيئة التدريس (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد) من الجنسين الذكور والإناث،

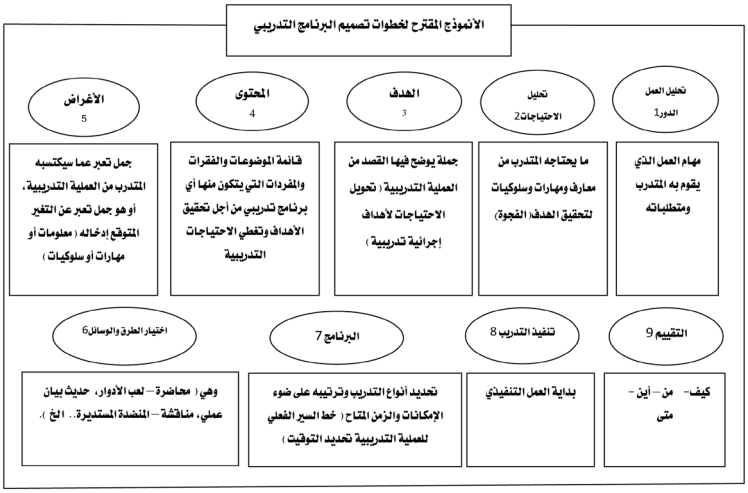
ISSN:2308-5347

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.9.3.1

واستخدم الباحث لجمع بيانات الدراسة استبانة مكونة من ثلاثة أجزاء، ومن خلال النتائج المعروضة أعلاه يتضح أن نسبة استخدام التطبيقات التي تم عرضها في الدراسة أقل بكثير من النتائج الواردة في الدراسات السابقة، وأن أغلبية عينة الدراسة يشعرون باحتياجهم العالي إلى التدرب على هذه الأساليب، حيث تراوح متوسط الاحتياج بين (3.62) لتطبيقات تصميم الدروس التفاعلية باستخدام نظام جسور.

من خلال استعراض الدراسات السابقة استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في جوانب عدة أهمها: التأطير النظري للبحث، وبناء معايير الجودة، والاستبانة، وكذلك أثناء تحليل النتائج وفي تصميم أنموذج للبرنامج التدريبي وخطواته.

في ضوء القراءات النظرية تم صياغة أنموذج، كما هو موضح في الشكل (1) والذي يوضح العديد من النماذج الأجنبية والعربية المتعلقة بتصميم البرامج التدريبية وفي ضوء القراءات النظرية تم صياغة هذا الأنموذج الذي يوضح أهم الخطوات التي تم اتباعها لتصميم هذا البرنامج الذي بين أيديكم، بدأ بتحليل مهام وظيفة عضو هيئة التدريس ومتطلباتها وتوصيفها، ثم تحديد الاحتياجات التدريبية لهم وتحليلها؛ لتتحول لأهداف تدريبية وموضوعات ومفردات للبرنامج التدريبي مع التقييم المستمر في كل المراحل لمعرفة متى وأين وكيف سينفذ البرنامج، وما متطلباته ومستلزماته المادية والبشرية، والتوقيت المناسب، وأخيرا الأساليب التدريبية المناسبة لتنفيذ العملية؟ ولأنه لا يمكن بناء أي برنامج تدريبي بطريقة اعتباطية كان لابد من صياغة هذا الأنموذج الذي يمثل أهم الخطوات التي تم اتباعها لصياغة البرنامج التدريبي وفقا لمجموعة من المراحل الأساسية اللازمة لذلك بعد القراءات ومراجعة التراث النظري الخاص بكيفيات تصميم البرامج التدريبية.



شكل (1). الأنموذج المقترح لخطوات تصميم البرنامج التدريبي لأعضاء هيئة التدريس الجامعي في ضوء معايير الجودة

منهجية الدراسة وإجراءاتها :

ولتحقيق غرض الدراسة تم اعتماد المنهج الوصفي والاستعانة بمجموعة من الأدوات أهمها بناء مقياس تكون من ستة مجالات بمثابة معايير لجودة عضو هيئة التدريس؛ حيث تألف المقياس من جزأين؛ الأول: خاص بالبيانات الشخصية. والثاني: بمجموعة المعايير التي تخص المجالات السابقة لمعرفة درجة الاحتياج التدريبي لهم. وبعد التأكد من صدقه وثباته بعرضه على المحكمين وبحساب معامل «ألفا كرونباخ» واللذين بلغا (0.80) و (0.97). قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس بلغت

ISSN:2308-5347

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.9.3.1

(150) فردا للكليات الثلاث (العلوم القانونية، والاقتصادية وعلوم التسيير، والآداب والعلوم الاجتماعية) في جامعة فرحات عباس –سطيف- سابقا. ولمعالجة البيانات وتحليل استجابات عينة الدراسة استخدمت الباحثة برنامج الحزم الإحصائية (spss)؛ وذلك بحساب التكرارات والنسب المئوية، والوزن المئوي، والمتوسطات، والانحراف المعياري، وسوف نوضح ذلك كما يلي:

لما كان من محاور تحقيق هدف البحث الحالي تحديد معايير الجودة اللازمة لأداء عضو هيئة التدريس وما تحتويه من كفايات واحتياجات تدريبية في ضوئها؛ فقد تم تحديد هذه المعايير باتباع الخطوات الآتية:

- تحديد معايير الجودة اللازمة لأداء عضو هيئة التدريس في ضوء التراث النظري لجودة عضو هيئة التدريس واللوائح والقوانين الخاصة بمهامه، وأيضا المقابلات مع الخبراء والمختصين في المجال لتحديد الكفايات اللازمة لعضو هيئة التدريس في ضوء هذه المعايير في شكل احتياجات تدريبية، وإعداد قائمة أولية بهذه الاحتياجات التدريبية في ضوء معايير الجودة اللازمة لمهام عضو هيئة التدريس الجامعي.
- قياس صدق المقياس وثباته، وصف المقياس، التطبيق الاستطلاعي، التطبيق النهائي.
- الاستمارة الاستطلاعية الأولية: بعد الاطلاع على التراث النظري للدراسة وتحديد الدراسات التي تناولت الجودة في التعليم العالي ومتطلباتها بالنسبة لعضو هيئة التدريس، وما تم بناؤه من معايير تقيّم من خلالها جودة الأستاذ وبرامج تدريبه في ضوء مختلف التطورات الحاصلة في التعليم على المستوى العالمي، وما تتطلبه هذه التحولات من مهارات وكفاءات لابد للأستاذ أن يواكبها ويتمكن منها من خلال البرامج التدريبية ودورات التنمية المهنية، وتم تحديد ثلاثة معايير أساسية، تمثل المهام الأساسية لعضو هيئة التدريس وهي: التدريس، والبحث، وخدمة المجتمع والتي تم تجزئتها نظرا لاشتمالها على عناصر عديدة أساسية ومتداخلة وتحويلها لسبعة معايير رئيسة في استمارة استطلاعية أولية تم في ضوئها تحديد الكفايات اللازمة للأستاذ الجامعي والذي من خلاله سيتم بناء الاستبانة النهائية التي ستضم قائمة الكفايات اللازمة لعضو هيئة التدريس في ضوء معايير الجودة الشاملة. كما تضمنت الاستمارة الأولية سؤالا مفتوحا مفاده: ما احتياجاتكم التدريبية في ضوء محاور معايير جودة الأداء التدريسي والبحثي؟ حيث تم توزيعها على عينة من الأساتذة (30)أستاذا لمعرفة الاحتياجات الأولية وضمها لما تم جمعه من التراث النظري، وما تم استيفاؤه من الكثير من الدراسات التي تضمنت مقاييس في هذا المجال لصياغة المقياس بصورته النهائية استغرق ذلك فترة طويلة- من نهاية شهر ديسمبر إلى غاية نهاية شهر جانفي(2010 - 2011).

صدق أداة الدراسة وثباتها:

وحتى يتم التأكد من صدق أداة الدراسة فإن الباحثة لجأت إلى الصدق الظاهري للتحقق من صدق المقياس.

1 - الصدق الظاهري: عرضت الاستمارة في شكلها الأولي على مجموعة من الأساتذة المحكمين في مجال التربية وعلم النفس والإدارة التربوية من جامعات جزائرية وعربية، الذين قاموا بإبداء ملاحظاتهم واقتراحاتهم حول الاستبانة؛ من حيث مدى ملاءمة المحاور، ووضوح العبارات التي تنتمي إليها، وكذا طريقة صياغتها، ومدى صلاحية الفقرات في تمثيل الكفايات وصياغتها، وطلب منهم أيضا التعديل والإضافة والحذف لما يرونه مناسبا.. وعليه تم حذف عدد من الفقرات واستبدالها بأخرى، وأيضا نقل بعض الفقرات من محور للمحور الأكثر ملاءمة لها. كما تم حذف المحور الأول ودمج بعض بنوده مع باقي المحاور نظرا لوجود تداخل وتكرار في العناصر. وقد تم الحصول على درجة (0.80) بالنسبة لصدق المقياس، وهذا بعد قياس معدل صدق البند ثم معدل صدق المقياس ككل وهو مقبول حسب المعايير المعمول بها.

2 - ثبات المقياس: ونستخدم لهذا الغرض معادلة (ألفا –كرونباخ) لأنها من أكثر الطرق المعتمدة في الدراسات السابقة أيضا، على النحو الآتي:

ISSN:2308-5347

جدول (1) ثبات المقياس حسب ألفا كرونباخ

فقرات المحاور	عدد البنود	ألفا-كرونباخ
بالنسبة لفقرات المحور1	17	0.91
بالنسبة لفقرات المحور2	8	0.84
بالنسبة لفقرات المحور3	11	0.89
بالنسبة لفقرات المحور4	8	0.93
بالنسبة لفقرات المحور5	9	0.90
بالنسبة لفقرات المحور6	16	0.95
بالنسبة للمقياس ككل	69	0.97

من خلال ما سبق نستخلص أن أداة الدراسة تتميز بدرجة مقبولة من الصدق والثبات لكون معامل ثبات مقياس الدراسة مرتفعا (0.97)، وكذلك هو الحال بالنسبة لبنود المحاور مما يجعل الاستمارة مناسبة وذات فعالية تسمح باعتمادها بشكل نهائي.

وصف المقياس: تمثلت أداة البحث في استبانة نهائية قامت الباحثة بإعداد فقراتها من واقع فقرات قائمة معايير كفايات أعضاء هيئة التدريس بكليات جامعة – سطيف1 و2 بعد عرضها على قائمة من المحكمين الذين توصلوا لنسبة قبول الفقرات مقدراها (0.80)، وبذلك تأكدت الباحثة من أن فقرات الكفايات ممثلة لمعايير جودة أداء عضو هيئة التدريس والمهمات والممارسات التي تتطلبها طبيعة عمل عضو هيئة التدريس، حيث بلغ عدد فقراتها (69) فقرة؛ صنفت في (6)مجالات، واعتمدت الباحثة مقياس «ليكرت» ذا الدرجات الخمس؛ حيث يتم على أساس تقدير درجة الاحتياج التدريبي وفقا لأوزانه الخمسة فتعطي:

- درجة (5) حاجة تدريبية بدرجة كبيرة جدا، درجة (4) حاجة تدريبية بدرجة كبيرة. درجة (3) حاجة تدريبية بدرجة متوسطة. درجة (2) حاجة تدريبية بدرجة قليلة .درجة (1) حاجة تدريبية بدرجة قليلة جدا.
- التطبيق الاستطلاعي للمقياس: بغرض التحقق من وضوح الاستبانة وفهم المبحوثين لتعليماته والمدة الزمنية الملائمة للإجابة؛ قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة بصورة تجريبية على عينة استطلاعية مختارة عشوائيا من أعضاء هيئة التدريس بلغ عددهم (15) أستاذاً، في شهر (فيفري 2011). وقد تبين أن فقرات المقياس واضحة ومفهومة، وبهذا أصبحت جاهزة للتطبيق على عينة البحث الأساسية.
أما التطبيق النهائي للمقياس: طبقت الاستبانة النهائية على عينة البحث الأساسية بتاريخ (07 مارس إلى غاية 15 جوان 2011-2010)، ورغم الجهد الذي بذلته في متابعة المبحوثين وإعطائهم الوقت الكافي إلا أن عدد الاستمارات المعادة كان أقل من العدد الذي تم توزيعه على العينة، حيث تم استعادة (124) استمارة من أصل (150).

أساليب المعالجة الإحصائية:

بعد استرجاع الاستمارات تم تفريغ البيانات وترميزها تمهيدا لإدخالها بالحاسب الآلي، لتصبح لدينا متغيرات رقمية يمكن قياسها باستخدام برنامج التحليل الإحصائي، وقد استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية الآتية: (محمد بلال الزعبي.2004).

1 - التكرارات والنسب المئوية للبيانات لوصف الخصائص الشخصية والمهنية لأفراد مجتمع الدراسة.
2 - الوسط المرجح والانحراف المعياري والوزن المئوي لكل عبارة لتحديد استجابات عينة الدراسة إزاء بنود الدراسة ومحاورها. ولوصف الاحتياجات التدريبية وتحديدها لكل محور وللمقياس ككل.
3 - معامل الارتباط لـ: بيرسون Pearson لتحديد مدى الاتساق الداخلي لأداة الدراسة وصدقها. وفي

ISSN:2308-5347

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.9.3.1

الأخير نوضح كيف تم حساب طول خلايا مقياس ليكرت؟ وذلك وفق الخطوات التالية :

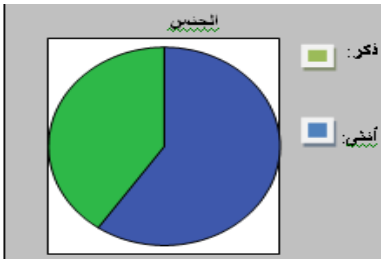
1. حساب المدى (الحدود العليا والحدود الدنيا)، (5 – 1 = 4)
2. الحاصل يتم تقسيمه على عدد فئات المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح (4/5 = 0.80).
3. تضاف هذه القيمة الناتجة إلى أقل قيمة في المقياس وهي الواحد (1)، وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية.

وعليه فإن تقييم الفئات يكون على النحو الآتي: (من1 إلى 2.60) يمثل الضعيف، (أكبر من 2.60 إلى 3.40) يمثل المتوسط، (أكبر من 3.40 إلى 5) يمثل العالي. وأما في حالة تساوي عبارتين أو أكثر في متوسطهما الحسابي على مستوى المحور ككل فإنه يتم تقديم العبارة ذات الانحراف المعياري الأقل. وفيما يلي وصف لعينة الدراسة وعرض لأهم نتائجها.

وصف عينة الدراسة :

جدول (2) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس

الجنس	التكرار	%
ذكر	50	40.3
أنثى	74	59.7
المجموع	124	%100



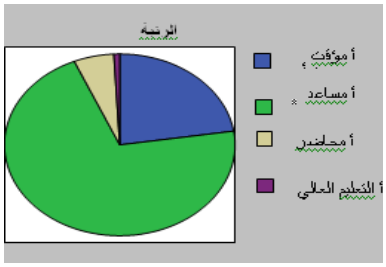
الشكل (2) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس

يوضح الجدول (2) توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفقا لمتغير الجنس، حيث نجد أن عدد الإناث بلغ (74) فردا وبنسبة (59.7 %) من إجمالي أفراد مجتمع الدراسة، في حين كان عدد الذكور (50) فردا بنسبة (40.03 %) من مجموع أفراد مجتمع الدراسة. والملاحظ أن جنس الإناث يمثل الأغلبية بنسبة معتبرة جدا؛ وفي اعتقاد الباحثة أن هذا التفاوت يعود إلى كون الباحثة من نفس الجنس، وبالتالي التعامل واللقاء يكون أسهل، بالإضافة لتزايد نسبة الإناث في التدريس الجامعي.

جدول (3) توزيع أفراد العينة حسب متغير الرتبة

الرتبة	التكرار	%
أستاذ مؤقت	28	22.6
أستاذ مساعد	88	71
أستاذ محاضر	7	5.6
أستاذ التعليم العالي	1	0.8

ISSN:2308-5347



الشكل (3) توزيع أفراد العينة حسب متغير الرتبة

أما من حيث الرتبة فنجد أنهم يتوزعون حسب الجدول أعلاه كالآتي: حيث تحتل رتبة أستاذ مساعد أكبر تكرار (88) أستاذا بنسبة (71 %)، تليها رتبة أستاذ مؤقت بـ (28)أستاذا وبنسبة (22.06 %)، ثم رتبة أستاذ محاضر بـ (7)أساتذة بنسبة (5.6 %)، فرتبة أستاذ التعليم العالي بـ (1) أستاذ بنسبة (0.8 %)، وهذا التوزيع حتما يعود إلى عدد الأساتذة في كل كلية حيث إن أغلب الأساتذة جدد وصغار في السن التحقوا حديثا بالتدريس الجامعي خاصة في السنوات الأخيرة، أي تم توظيف نسبة معتبرة من الأساتذة الحاصلين على شهادة الماجستير، ولأنهم الفئة الأكثر وجودا واستهدافا في هذا البحث لمحدودية خبرتهم في التعليم العالي والتحاقهم الحديث العهد بالجامعة؛ حيث يمثلون أكبر نسبة وهي(70 %)، كما أنها الرتبة السائدة والتي يمثلها أغلبية أساتذة الجامعة. كذلك هو الحال بالنسبة للأساتذة المؤقتين نجد أنهم يحتلون المرتبة الثانية بنسبة (22.06 %) فهم أيضا كثيرون خاصة وأن أغلبهم من حملة الماجستير الذين لم يحالفهم الحظ في التوظيف، أو من حملة اللسانس، وهذا يدل على أن الجامعة مازالت تعاني من النقص في التأطير رغم ما تم توظيفه من أساتذة، كما أن هذه الفئة مازالت في مرحلة التطوير والتنمية في مجال التدريس الجامعي والبحث العلمي. في حين بلغت نسبة أستاذ محاضر وأستاذ التعليم العالي(5.6 %)(0.8 %) لأن عدد الأساتذة في هذه الرتبة ما زال ضعيفا ومحدودا لأنه يرتبط بعوامل التأهيل والخبرة والترقية وغيرها من العوامل.

جدول (4) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الكلية

الكلية	التكرار	النسبة%
العلوم الإنسانية والاجتماعية	70	%56.5
العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير والعلوم التجارية	37	%29.8
العلوم الإدارية و السياسية	17	%13.7
المجموع	124	%100

الشكل (4) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الكلية

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.9.3.1

في حين توزعت العينة حسب الكليات كما هو موضح في الجدول بالشكل التالي : (56.5 %) بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، وهذا ربما يعود لكون الباحثة من نفس الكلية وهو ما سهل الوصول إلى هذه النسبة والتواصل مع الأساتذة أثناء جمع الاستبانة، بالإضافة إلى تعدد الفروع والأقسام فيها، تليها كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسييرتجاوبوا بشكل جيد مع الباحثة والمقياس لأن الموضوع قريب من اهتماماتهم واختصاصهم خاصة قسم الاقتصاد والتسييربنسبة (29.8 %)، وأخيرا كلية الحقوق والعلوم السياسية بنسبة (13.7 %) حيث واجهت الباحثة صعوبة في كيفية التواصل معهم نظرا لكونهم في فترة امتحانات رغم الاستعانة برئيس القسم في جمع الاستبانة.

التحليل الاستدلالي للبيانات:

1/ عرض نتائج السؤال البحثي الثاني ومناقشته:

- ما الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي بجامعة فرحات عباس –سطيف- في ضوء معايير الجودة اللازمة لهم ؟

المجال الأول: التدريس الفعال

جدول (5) تكرار استجابات عينة البحث على فقرات الاستبانة وقيم الوسط المرجح والوزن المئوي والانحراف المعياري على مستوى الفقرة والمجال مع الترتيب

	العبارات	ت	إ.م	ن %	و.م	ن%	ت	ن%	ت	ن%	ت	ن%	ت	ن%	ت
1	المعرفة الواسعة بسيكولوجيا التعليم	4	1.13	79.4	4.00	6.5	8	2.4	3	19.4	24	30.6	38	41.1	51
2	المعرفة الواسعة بسيكولوجيات المتعلم	5	1.02	78.2	3.91	4	5	2.4	3	25	30	35.5	44	33.1	41
3	القدرة على تخطيط المادة العلمية وتصميمها	2	1.02	83.2	4.16	4.8	6	1.6	2	11.3	14	36.3	45	46	57
4	امتلاك مهارات عرض المادة العلمية بطرق مرنة ومشوقة	1	1.00	84.8	4.24	3.2	4	3.2	4	12.1	15	31.5	39	50	62
5	التمكن من مهارات فنون طرح الأسئلة في الدرس	7	1.03	75.4	3.77	4.8	6	6.5	8	18.5	23	45.8	58	32.4	29
6	القدرة على إنجاز الدرس في (الوقت المحدد (إدارة الوقت	6	1.05	76.8	3.84	4.8	6	4.8	6	21	26	39.5	49	29.8	37
7	القدرة على ضبط النظام في القسم	8	1.16	75.2	3.76	7.3	9	5.6	7	21	26	35.5	44	30.6	38
8	القدرة على معرفة الفروق الفردية	9	1.05	67.8	3.39	7.3	9	7.3	9	38.7	48	32.3	40	14.5	18
9	التحكم في طرائق التدريس الحديثة	3	0.95	80.8	4.04	2.4	3	4.8	6	13.7	17	43.5	54	35.5	44
10	الإلمام بأساليب التواصل اللفظية وغير اللفظية وكيفيات توظيفها	11	1.09	67.4	3.37	6.5	8	6.5	8	22.6	28	36.2	45	22.6	28
11	القدرة على تصميم الحقائب التدريسية	11	1.11	67.4	3.37	8.9	11	8.9	11	32.3	40	35.5	44	14.5	18

ISSN:2308-5347

12	القدرة على استخدام أساليب التعزيز نحو التعلم	11	1.15	67.4	3.37	8.9	11	10.5	13	31.5	39	32.3	40	16.9	21
13	التمكن من مهارات التوجيه والإرشاد الفعال	10	1.13	67.5	3.83	6.5	8	8.9	11	25	31	36.3	45	23.4	29
14	القدرة على الإبداع	14	1.14	22.8	1.14	5.6	7	7.3	9	24.2	30	31.5	39	31.5	39
15	الاتسام بالمرونة	11	1.17	67.4	3.37	8.6	10	7.3	9	24.2	30	35.4	44	20.2	25
16	الاتسام بالدافعية لإثراء العملية التعليمية	12	1.13	66.8	3.34	8.6	10	6.5	8	24.2	30	32.2	40	21	26
17	الاطلاع على مفهوم التعلم الذاتي	13	1.15	66.6	3.33	7.3	9	8.1	10	36.3	40	25	30	23.4	29
	المجموع		18.48	73.6	3.68		130		127		491		738		592

يظهر الجدول (5) أن الوسط المرجح لمجال استراتيجيات التدريس الفعال هو (3.68) وبوزن مئوي قدره (73.6)، مما يؤكد وجود ضعف في كفايات أعضاء هيئة التدريس في مجال التدريس لأنها تقع عند الفئة (3.40 - 5) التي تمثل حاجة تدريبية بمستوى عال. أما بالنسبة لعبارات هذا المجال فقد اتضح من خلال الجدول أن (8 فقرات) من أصل (17 فقرة) مثلت حاجة تدريبية بمستوى عال توزعت كالآتي: جاءت الفقرة رقم (4) والتي تنص على مهارات عرض المادة العلمية بطرق مرنة ومشوقة في المرتبة الأولى بوسط مرجح (4.24) ووزن مئوي (84.8) ضمن درجة احتياج تدريبي (كبيرة جدا)، كما جاءت كل من الفقرات رقم (7،3،1،2،6.5) بمتوسطات حسابية (3.91 ، 4.00، 4.4 ، 4.16 ، 3.77 ، 3.84 ، 3.76) ونسب مئوية (76.8، 78.2، 79.4، 80.8، 83.2، 75.4، 75.2) على الترتيب تنازليا ضمن درجة احتياج تدريبي (كبيرة) في المستوى العالي. أما الفقرات المتبقية فقد توزعت على المستوى المتوسط حيث مثلت الفقرات (17، 16، 15، 12، 11، 10، 13، 8) بمتوسطات حسابية على الترتيب تنازليا كالتالي: (3.34، 3.37، 3.37، 3.37، 3.37، 3.38، 3.39، 3.33) وبنسب مئوية (66.8 ، 67.4 ، 67.4 ، 67.4 ، 67.5 ، 67.8 ، 66.6) ضمن احتياج تدريبي (متوسط). في حين جاءت الفقرة (14) بمتوسط حسابي (1.14) ووزن مئوي (22.8) ضمن احتياج تدريبي ضعيف، وبالتالي لا تمثل حاجة تدريبية نهائيا، لأنها تقع على المستوى الضعيف. ومن خلال هذه النتائج المعروضة يمكننا الخلاص إلى نتيجة مفادها أن أفراد مجتمع الدراسة يشعرون بمستوى كبير من الحاجة التدريبية في مجال التدريس الفعال خاصة أنهم حددوا ذلك في أغلب كفايات التدريس الفعال؛ وتحديدا ما تعلق بتخطيط المادة العلمية وتصميمها وعرضها، والتحكم في طرائق التدريس وإدارة الوقت وسيكولوجيا التعليم.

المجال الثاني: التقييم

جدول (6) تكرار استجابات عينة البحث على فقرات الاستبانة وقيم الوسط المرجح والوزن المئوي والانحراف المعياري على مستوى الفقرة والمجال مع الترتيب

	العبارات	ت	ن%	ت	ن%	ت	ن%	ت	ن%	ت	ن%	و.م	ن%	ا.م	ت
1	الإلمام بمفهوم التقويم وما يتعلق به من مجالات ومعايير	37	29.8	52	41.9	23	18.5	9	7.3	12	9.7	3.89	77.8	0.99	1
2	الدراية بأنواع الاختبارات التحصيلية	28	22.6	51	41.1	31	25	7	5.6	7	5.6	3.69	73.8	1.06	4
3	الإلمام بكيفيات بناء الاختبارات ذات المواصفات الموضوعية	46	37.1	37	29.8	27	21.8	5	4	9	7.3	3.85	77	1.18	2

ISSN:2308-5347

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.9.3.1

4	القدرة على إثراء دافعية الطلبة نحو التقييم الذاتي	24	19.4	53	42.7	33	26.6	7	5.6	7	5.6	14	11.3	3.64	72.8	1.03	5
5	الإلمام بأساليب التقييم الحديثة	24	19.4	45	36.3	35	28.2	12	9.7	8	6.5	14	11.3	3.93	67.8	1.10	7
6	المعرفة بأسس تقويم البرامج الأكاديمية	27	21.8	47	37.3	35	28.2	6	4.8	9	7.3	14	11.3	3.62	72.4	1.10	6
7	المعرفة بالطرق العلمية الحديثة في تقويم الأستاذ	34	27.4	48	38.3	29	23.4	7	5.6	6	4.8	13	10.5	3.78	75.6	1.06	3
8	المعرفة بأساليب التغذية الراجعة	26	21	47	37.7	31	25	6	4.8	14	11.3	14	11.3	3.39	67.8	1.20	8
	المجموع	246		380		244		59		72		124		3.70	74	8.72	

يوضح الجدول (6) نتائج آراء أعضاء هيئة التدريس عن احتياجاتهم التدريبية في مجال التقييم حيث يبين الجدول ذاته أن الوسط المرجح لمجال التقييم بلغ (3.70) وبوزن مئوي (74)، حيث تشير هذه النتائج إلى أن هناك حاجة لأعضاء هيئة التدريس للتدريب في مجال التقييم لأن الوسط المرجح أكبر من الوسط الفرضي ووزنه المئوي، كما أنه يقع في المستوى العالي للحاجات بين (3.40 - 5) . أما بالنسبة لعبارات هذا المجال فقد اتضح من خلال الجدول أن (6 فقرات) من أصل (8 فقرات) مثلت حاجة تدريبية بمستوى عال، توزعت كالتالي: جاءت كل من الفقرات مرتبة ترتيبا تنازليا (1، 3، 7، 2، 4، 6، 5، 8) بمتوسطات حسابية (3.62، 3.64، 3.69، 3.78، 3.85، 3.89)، وبوزن مئوي(72.4،72.8،73.8،75.6،77.8) ضمن احتياج تدريبي(بدرجة كبيرة). أما الكفايات المتبقية وهي الفقرة رقم (5،8) مرتبة تنازليا على التوالي بمستوى متوسط بمتوسطات حسابية (3.39،3.39) وانحراف معياري (1.10،1.20) وبوزن مئوي (67.8،67.8) ضمن احتياج تدريبي متوسط، وبشكل عام نلاحظ وجود ضعف في ممارسة كفاية التقييم خاصة ما تعلق بمعايير التقييم وكيفية بناء الاختبارات ذات المواصفات الموضوعية وطرق التقييم الحديثة للطالب والأستاذ. وهذا ما أكدته الكثير من الدراسات السابقة.

المجال الثالث: استخدام الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم

جدول (7) تكرار استجابات عينة البحث على فقرات الاستبانة وقيم الوسط المرجح والوزن المئوي والانحراف المعياري على مستوى الفقرة والمجال مع الترتيب

	العبارات	ت	ن%	ت	ن%	ت	ن%	ت	ن%	ت	ن%	و.م	ن.م	ا.م	ت
1	القدرة على استخدام الحاسوب في تدريس البرامج الدراسية	51	41.1	35	28.2	22	17.7	7	5.6	9	7.3	4.00	80	1.21	4
2	التمكن من مهارات التعلم الإلكتروني باستخدام الحاسوب	57	46	35	28.2	20	16.1	4	3.2	8	6.5	4.04	80.8	1.15	3
3	إتقان برامج الحزم الإحصائية Spssلتحليل البحوث	42	33.9	36	29	34	27.4	5	4	7	5.6	4.07	81.4	1.12	1
4	التمكن من تقنيات الباور بوينت في إنجاز الدروس والبحوث power point- وعرضها	36	29	41	33.1	29	23.4	7	5.6	11	8.9	3.67	73.4	1.20	9
5	القدرة على استخدام data show في التدريس والبحوث	45	36.3	28	22.6	31	25	8	6.5	12	9.7	3.69	79.2	1.28	7

ISSN:2308-5347

6	القدرة على استخدام عاكس الصور في التدريس والبحوث	32	25.8	23	18.5	45	36.3	9	7.3	15	12.1	3.38	67.6	1.27	11
7	القدرة على تصميم المقررات الدراسية الإلكترونية	34	27.4	42	33.9	32	25.8	9	7.3	7	5.6	3.70	74	1.11	6
8	القدرة على تصميم المواقع التعليمية على الإنترنت	39	31.5	28	22.6	32	25.8	14	11.3	11	8.9	3.39	67.8	1.28	10
9	القدرة على استخدام الإنترنت كوسيط للحوار	35	28.2	35	28.2	38	30.6	11	8.9	51	41.1	3.67	73.4	1.10	8
10	القدرة على استخدام الإنترنت كوسيط في البحث	44	35.5	32	25.8	30	24.2	10	8.1	8	6.5	3.75	75	1.20	5
11	القدرة على استغلال المكتبات الرقمية	47	37.9	43	34.7	22	17.7	8	6.5	4	3.2	4.04	80.8	1.05	2
		426		378		335		92		143		3.64	72.8	12.79	

دلت نتائج الجدول (7) على أن الوسط المرجح لهذا المجال بلغ (3.64) بوزن مئوي (72.8) مما يدل على الاحتياج التدريبي الكبير لأعضاء هيئة التدريس في مجال استخدام الوسائل التعليمية والتكنولوجيات الحديثة في التعليم. فمن خلال نظرة فاحصة لتفاصيل الجدول يظهر أن (9) كفايات من أصل (11) كفاية مثلت حاجات تدريبية بمستوى عال توزعت كالتالي: جاءت الفقرات مرتبة تنازليا (3، 5، 4، 9، 7، 10، 1، 2، 11) بمتوسطات حسابية (3.75، 4.00، 4.04، 4.04، 4.04، 4.07، 3.70، 3.67، 3.67، 3.69) ووزن مئوي (74، 75، 80، 80.8، 80.8، 81.4، 73.4، 73.4، 73.4، 73.4) ضمن درجة احتياج تدريبي (بدرجة كبيرة)، أما بالنسبة للفقرات المتبقية ذوات الرتب (10، 11) للفقرة رقم (8، 6) فقد رصدت عليها متوسطات حسابية تراوحت ما بين (3.38،3.39) وبوزن مئوي (67.6،67.8) على الترتيب تنازليا ضمن درجة احتياج تدريبي (متوسطة). وتأسيسا على النتائج المتحصل عليها تؤكد الباحثة على أن أعضاء هيئة التدريس يحتاجون بدرجة كبيرة للتدريب في هذا المجال لمسايرة المستجدات الحاصلة ورفع أدائهم وفقا لمعايير الجودة والنوعية.

المجال الرابع: الاتصال الفعال

جدول (8) تكرار استجابات عينة البحث على فقرات الاستبانة وقيم الوسط المرجح والوزن المئوي والانحراف المعياري على مستوى الفقرة والمجال مع الترتيب

	العبارات	ت	ن%	ت	ن%	ت	ن%	ت	ن%	ت	ن%	و.م	ن%	إ.م	الرتبة
1	امتلاك مهارات الاتصال الجيد	59	47.6	40	32.3	14	11.3	2	1.6	9	7.3	4.11	82.2	1.14	2
2	إتقان أساليب التأثير والإقناع	57	46	41	33.1	14	11.3	7	5.6	5	40	4.11	82.2	1.07	1
3	إتقان أساليب إدارة الحوار أثناء الحلقات الدراسية	44	35.5	52	41.9	14	11.3	9	7.3	5	4	3.97	79.4	1.06	4
4	القدرة على تفهم المشكلات الدراسية للطلبة	36	29	50	40.3	21	16.9	9	7.3	8	6.5	3.78	75.6	1.13	6
5	القدرة على تفهم احتياجات الطلبة التعليمية	43	34.7	46	37.1	18	14.5	9	7.3	8	6.5	3.86	77.2	1.16	5
6	القدرة على تفهم احتياجات الطلبة النفسية	37	29.8	38	30.6	31	25	11	8.9	7	5.6	3.70	74	1.15	7

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.9.3.1

7	الإلمام بمهارات التعامل مع الطلبة ذوي الخلفيات المتباينة	29	23.4	47	37.9	30	24.2	9	7.3	9	7.3	3.62	72.4	1.13	8
8	الإلمام بمهارات التعامل مع الطلبة ذوي الحاجات الخاصة	45	36.3	41	33.1	25	20.2	9	7.3	4	3.2	4.01	78.2	1.07	3
	المجموع	350		355		167		56		55		3.86	77.2	8.91	

يلاحظ من الجدول أعلاه أن الوسط المرجح لهذا المجال بلغ (3.86) بوزن مئوي (77.2)، مما يدل على الاحتياج التدريبي الكبير جدا لأعضاء هيئة التدريس في مجال الاتصال الفعال وضعف كفاءاتهم، خاصة ما تعلق بامتلاك مهارات الاتصال الفعال وطرق الإقناع والتأثير وبكيفيات التعامل مع الطلبة ذوي الحاجات الخاصة، حيث جاءت أغلبها في المستوى العالي ضمن احتياج تدريبي(بدرجة كبيرة) و (كبيرة جدا)؛ إذ جاءت العبارات مرتبة تنازليا بمتوسط حسابي ووزن مئوي كالتالي: (2، 1، 8، 3، 5، 4، 6، 4.0،4.11،4.11،7.4 1،3.97،3.86،3.78،3.70،3.62) (82.2،82.2،78.2،79.4،77.2،75.6،74.72) **ضمن احتياج تدريبي عال. وهو ما يؤكد ضعف مهارات أعضاء هيئة التدريس في مجال الاتصال والتعامل مع الطلبة والتفاعل معهم، وهو ما يؤكده الواقع المعاش والكثير من الدراسات المشابهة خاصة أن مهارات وطرائق الاتصال اليوم في تطور مستمر بتطور وسائل الاتصال وتعدد التقنيات. وقد يفسر هذا الضعف بما يمتلكه الأستاذ من خصائص شخصية ومهارات تجعله ناجحا في عملية الاتصال فأغلب الأساتذة في جامعاتنا اليوم لا يولون اهتماما كبيرا لعملية الاتصال، والتقنيات الحديثة في التواصل والحوار، مع تحفظ بعضهم في علاقتهم بالطلبة.**

المجال الخامس: أنشطة البحث العلمي

جدول(9) تكرار استجابات عينة البحث على فقرات الاستبانة وقيم الوسط المرجح والوزن المئوي والانحراف المعياري على مستوى الفقرة والمجال مع الترتيب

	العبارات	ت	ن%	ت	ن%	ت	ن%	ت	ن%	ت	ن%	و.م	ن	ا.م	ت
1	معرفة طرق إدارة مشروعات الأبحاث العلمية	53	42.7	44	35. 5	20	16.1	6	4.8	1	0.8	4.14	82.8	0.91	1
2	التمكن من فنيات وطرق كتابة التقارير والمقالات البحثية	48	38.7	39	31.5	22	17.7	11		4	3.2	3.93	78.6	1.10	8
3	التمكن من الطرق والتقنيات الحديثة في إنجاز البحوث والرسائل الجامعية	60	48.4	36	29	16	12.9	9	7.3	3	2.4	4.13	82.6	1.05	2
4	التمكن من الطرق والتقنيات الحديثة في مناقشة البحوث والرسائل الجامعية	49	39.3	45	36.3	22	17.7	6	4.8	2	1.6	4.07	81.4	0.95	4
5	التمكن من مهارات البحث التطبيقي	50	40.3	45	36.3	21	16.9	5	4	3	2.4	4.08	96	0.97	3
6	التمكن من عمليات البحث والتحليل الإحصائي باستعمال الحاسوب	41	33.1	46	37.1	28	22.6	8	6.5	1	0.8	3.95	79	0.94	7
7	القدرة على تنمية المهارات البحثية	48	38.7	46	37.1	19	15.3	8	6.5	3	2.4	4.03	86	1.01	5
8	القدرة على ربط البحوث بقضايا المجتمع	46	37.1	44	35.5	21	16.9	11	8.9	2	1.6	3.97	79.4	1.02	6
9	المعرفة ببنوك المعطيات والشبكات الإقليمية والعالمية البحثية	35	28.2	51	41.1	22	17.7	6	8.1	6	4.8	3.79	75.8	1.08	9
	المجموع	430		396		191		70		25		4.00	80	9.03	

ISSN:2308-5347

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.9.3.1

يتضح من الجدول الخاص بمجال معيار أنشطة البحث العلمي أن المتوسط الحسابي قد بلغ نسبة كبيرة جدا قدرت بـ(4.00) بوزن مئوي (80)، مما يدل على الاحتياج التدريبي الكبير لأعضاء هيئة التدريس في هذا المجال، حيث تقع أغلب العبارات ضمن احتياج تدريبي عال وبدرجة (كبيرة، وكبيرة جدا) مرتبة تنازليا كالتالي: (1،3،5،4،7،8،6،2،9) بمتوسطات حسابية (4.14،4.13،4.08،4.07،3.97،3.95،3.93،3.79) وبوزن مئوي (77.2،75.6،74،72.4، 82.2،82.2،79.4،78.2) وهذا يدل على الحاجة الكبيرة للتدريب خاصة في مجال إدارة المشاريع البحثية، وكيفيات تصميمها، وكتابة التقارير، ومناقشة الرسائل الجامعية، وكذا التمكن من عمليات البحث والتحليل الإحصائي باستعمال الحاسوب، إضافة إلى المعرفة ببنوك المعطيات والشبكات البحثية الإقليمية والعالمية. وهذا ما دعت له الكثير من الدراسات والبحوث ضمن برامج تدريبية لتحسين المستوى في مجال البحث العلمي.

المجال السادس: الممارسات الإدارية والقيادية

جدول (10) تكرار استجابات عينة البحث على فقرات الاستبانة وقيم الوسط المرجح والوزن المئوي والانحراف المعياري على مستوى الفقرة والمجال مع الترتيب

	العبارات	ت	ن%	ت	ن%	ت	ن%	ت	ن%	ت	ن%	و.م	و.م	ا.م	ت
1	المعرفة بمفهوم القيادة الحديثة	28	22.6	44	35.5	32	25.8	9	7.3	11	8.9	3.55	71	1.17	13
2	المعرفة بنماذج القيادة الحديثة	22	17.7	45	36.3	36	29	9	7.3	10	9.7	3.45	69	1.15	14
3	القدرة على إقامة علاقات إنسانية	40	32.3	44	35.5	25	20.2	6	4.8	9	7.3	3.75	76	1.15	8
4	قبول الرأي الآخر وتشجيعه	45	36.6	43	34.7	20	16.1	9	7.3	7	5.6	3.88	77.6	1.14	7
5	القدرة على اتخاذ القرارات بشكل موضوعي	52	41.9	39	31.5	20	16.1	5	4	8	6.5	3.98	79.6	1.15	4
6	القدرة على تحديد الأهداف	65	45.2	38	30.5	18	14.5	5	4	7	5.6	4.05	90	1.12	3
7	القدرة على تحديد المشكلات	64	51.6	29	23.4	17	13.7	8	6.5	6	4.8	4.04	82	1.16	1
8	القدرة على التحليل والتفسير	60	48.4	34	27.4	16	12.9	6	4.8	8	6.5	4.06	92	1.18	2
9	الاتجاه نحو المشاركة بفعالية في اللجان والمجالس العلمية	32	25.8	41	33.1	27	21.8	14	11.3	10	8.1	3.57	71.4	1.21	12
10	القدرة على إدارة الاجتماعات وتنظيمها	36	29	34	27.4	32	25.8	14	11.3	8	6.5	3.61	72.2	1.20	10
11	امتلاك مهارات كتابة المحاضر والتقارير	34	27.4	38	30.6	28	22.6	16	12.9	8	6.5	3.59	71.8	1.20	11
12	امتلاك أساليب التسيير العقلاني	44	35.5	37	29.8	24	19.4	13	10.5	6	4.8	3.80	76	1.17	8
13	القدرة على إدارة المعلومات وأساليبها	37	29.8	55	44.4	21	16.9	6	4.8	5	4	3.91	78.2	1.11	6
14	الاطلاع المستمر على اللوائح والأنظمة والقوانين الخاصة بالجامعة والتعليم العالي المحلية والوطنية	40	32.3	42	33.9	20	16.1	10	8.1	12	9.7	3.70	74	1.26	9
15	الالتزام بأخلاقيات المهنة	61	49.2	31	25	10	8.1	9	7.3	13	10.5	3.95	79	1.34	5

ISSN:2308-5347

16	القدرة على إدارة الأزمات واتخاذ القرارات	45	37.1	50	40.3	16	12.9	4	3.2	8	6.5	3.98	79.6	1.10	4
	المجموع	705		644		362		143		136		3.83	76.6	18.8	

يتضح من الجدول أعلاه أن الوسط المرجح والوزن المئوي لمجال معيار الممارسات الإدارية والقيادية أكبر من الوسط الفرضي والوزن المئوي (3.83)(76.6) مما يدل على الحاجة التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بمستوى عال لأنها تقع بين (40 .5-3) وبتقدير كبير. مما يدل على ضعف ممارساتهم لكفايات هذا المجال والمتمثلة في الفقرات التالية مرتبة تنازليا بأوساط مرجحة ونسب مئوية كالآتي (2، 1، 9، 12، 10، 15، 3، 13، 4، 14، 16، 17، 5، 7، 6، 8) (88، 3، 3.91، 3.95، 3.98، 4.4، 4.4، 4.5، 4.6، 3.45، 3.55، 3.57، 3.59، 3.61، 3.70،92،90،82،79.6،79.6،79،78.2،77.6،76،74،72.2،74،72.2،71.8،71.4،71،69) وهي الكفايات التي ارتبطت بالقدرة على تحديد الأهداف والتحليل والتفسير وحل المشكلات وإدارة الأزمات واتخاذ القرارات إضافة إلى ما تعلق بأخلاقيات المهنة وإدارة المعلومات، وأساليب التسيير العقلاني، وكذا إقامة العلاقات الإنسانية وتشجيع الرأي الآخر، وبدرجة أقل الاطلاع على مفهوم القيادة الحديثة ونماذجها، وكذلك القوانين الخاصة بالجامعة والتعليم العالي. وهو ما دعت له الكثير من الدراسات السابقة من خلال برامج تدريبية في مجال القيادة؛ فالإداري الناجح هو الذي يكون على اطلاع دائم على ما هو جديد في هذا المجال، وكنتيجة عامة للدراسة نجد:

النتيجة العامة للدراسة

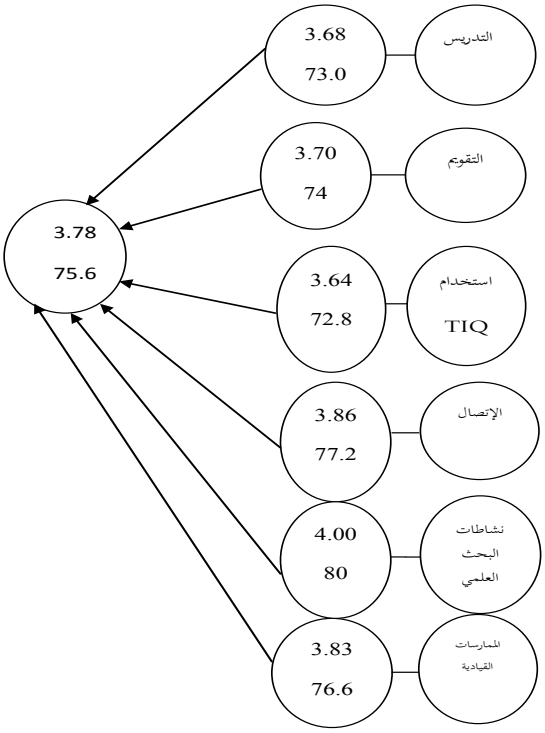
- **هناك احتياجات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي في كل المجالات وفقا لمعايير الجودة .**
- **بلغت نسبة الاحتياج التدريبي بالنسبة للمجال الأول (التدريس الفعال)(73.6 %) و بمتوسط حسابي (3.86) حيث مثلت(17) فقرة حاجة تدريبية بمستوى عال خاصة ما تعلق بمهارات إعداد المادة العلمية وعرضها؛ مما يؤكد ضعف كفاءات أعضاء هيئة التدريس في مجال التدريس.**
- **بالنسبة لمجال التقييم كانت نسبة الاحتياج التدريبي (74 %) وبمتوسط حسابي وصل إلى (3.70) حيث مثلت (6) فقرات من أصل(8) فقرات حاجة تدريبية بمستوى عال خاصة ما تعلق بكيفية بناء الاختبارات وكيفيات التقويم.**
- **في حين بلغت درجة الاحتياج التدريبي (72.8 %) وبمتوسط حسابي (3.64) بالنسبة لمجال استخدام التكنولوجيا حيث مثلت (9) كفايات احتياج تدريبي بمستوى عال من أصل (11)حاجة تدريبية بمستوى عال خاصة ما تعلق بالمكتبات الرقمية وإتقان برامج الحزم الإحصائية واستخدام الإنترنت.**
- **أما مجال الاتصال فقد بلغ (77.2 %) وبمتوسط حسابي (3.86)، حيث جاءت أغلب الفقرات في المستوى العالي خاصة ما تعلق بمهارات الاتصال وطرائقها... إلخ.**
- **وبالنسبة لمجال البحث العلمي فقد حصل على وسط مرجح قدر بـ (4.00) ووزن مئوي (80 %) مما يدل على الاحتياج التدريبي الكبير لأعضاء هيئة التدريس في هذا المجال، حيث تقع أغلب العبارات ضمن احتياج تدريبي عالٍ.**
- **حصل مجال الممارسات الإدارية والقيادية على وسط قدر بـ (3.83) ووزن مئوي قدر بـ (76.6 %) مما يدل على الحاجة التدريبية العالية في هذا المجال إذ مثلت أغلب الفقرات حاجة تدريبية؛ خاصة ما تعلق بمفهوم القيادة وأهم ممارساتها.**

وتصور الباحثة خلاصة نتائج هذه الجداول في الجدول والشكل التالي:

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.9.3.1

جدول(11) خلاصة نتائج البرنامج التدريبي

المجال	الوسط المرجح والوزن المئوي	كبيرة جدا 5درجات	كبيرة 4 درجات	متوسطة 3درجات	قليلة 2 درجتان	قليلة جدا 1 درجة



وبعد تفريغ البيانات وتحليلها تم استبعاد العبارات التي لا تمثل حاجة تدريبية، والتي جاءت بدرجة (متوسطة وضعيفة) واعتماد الفقرات التي حصلت على متوسطات حسابية بدرجة (كبيرة، وكبيرة جدا) ثم قامت الباحثة بترتيب هذه الفقرات حسب درجة الاحتياج في كل محور كالتالي:

جدول (12) عدد الحاجات ونسبتها ووسطها ووزنها المئوي لكل محور مع ترتيب المحاور حسب الحاجات

المجال	عدد الحاجات	النسبة %	الوسط	الوزن المئوي %	الترتيب
التدريس الفعال	8	14.28	3.96	79.2	2
التقويم	6	10.71	3.76	75.2	6
استخدام TIQ	9	16.7	3.84	76.8	4
الاتصال الفعال	8	14.28	3.86	77.2	3
أنشطة البحث العلمي	9	16.07	4.00	80	1
الممارسات الإدارية والقيادية	16	28.57	3.83	76.6	5
المجموع	56	81.15	3.87	77.4	

ISSN:2308-5347

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.9.3.1

وعليه وبعد تحقيق نتائج السؤال البحثي الثالث وهو تحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس وترتيبها ترتيبا تصاعديا وبناء على هذه الاحتياجات التدريبية؛ تم اقتراح أنموذج تم في ضوئه بناء البرنامج التدريبي بموضوعاته وأهدافه ومفرداته ومدته الزمنية وفعالياته ومتطلباته كما يلي:

8 - البرنامج التدريبي المقترح في صورته النهائية

أولا: الأهداف، الموضوعات، المفردات، المدة الزمنية

جدول (13) البرنامج التدريبي المقترح في صورته النهائية

م	الأهداف		المحتوى	عدد المحاضرات والساعات		
المجال	أهداف البرنامج	موضوعات البرنامج	مفردات البرنامج التي تلبي الحاجات وتنمي الكفايات	نظري	تطبيقي	المج
أولا	مجال أنشطة البحث العلمي: الهدف العام: تنمية مهارات البحث العلمي لدى الأساتذة	- أنشطة البحث العلمي				
1	الأهداف الفرعية: - تنمية مهارات الأستاذ في ربط البحوث بقضايا المجتمع	-مهارات ربط البحوث بقضايا المجتمع	- أهمية ربط البحوث بقضايا المجتمع -كيفيات اختيار البحوث التي لها علاقة بقضايا المجتمع	1.5	/	1.5
2	- تعريف الأستاذ ببنوك المعطيات والشبكات البحثية الإقليمية والعالمية	-بنوك المعطيات والشبكات البحثية المحلية والعالمية	- مفهوم بنوك المعطيات وشبكات البحث المحلية والعالمية وأهمها - كيفيات الاستفادة منها	3.5	2	1.5
3	- التمكن من الطرائق المنهجية العلمية الحديثة في إنجاز البحوث والرسائل العلمية	-الطرائق العلمية المنهجية الحديثة في إنجاز الرسائل والبحوث	-عرض نماذج لأحدث الطرق العلمية في إنجاز البحوث والرسائل العلمية	5	3	2
4	- تمكن الأستاذ من مهارات التحليل الإحصائي باستخدام الحاسوب	-عمليات التحليل الإحصائي باستخدام الحاسوب	- استخدامات الحاسوب في التحليل الإحصائي للبيانات - تطبيق عملي لبعض البرامج في التحليل الإحصائي للبيانات Excel spss Word.	5	3	2
5	- التمكن من فنيات كتابة التقرير والمقالات البحثية	-فنيات كتابة التقارير والمقالات البحثية	- كيفيات كتابة التقارير والمقالات - فنيات الإخراج النهائي للتقرير والمقال البحثي	5	3	2

ISSN:2308-5347

6	- التمكن من المهارات الحديثة في عرض البحوث والرسائل الجامعية ومناقشتها	-المهارات الحديثة في عرض البحوث ومناقشتها	- الكيفيات الناجعة في إنجاز ملخص تقرير البحث والرسالة - مهارات العرض - مهارات المناقشة	5	3	2
ثانيا	ثانيا :في مجال استراتيجيات التدريس الفعال الهدف العام للمجال: تطوير مهارات الأساتذة التدريسية وفقا لمعايير جودة التدريس	-استراتيجيات التدريس الفعال				
1	الأهداف الفرعية: - تعريف الأستاذ بأسس التدريس الفعال واستراتيجياته	-التدريس الفعال واستراتيجياته	- مدخل لعلم التدريس (التعليم و التعلم) - التدريس الفعال وخصائصه - المتعلم(مفتاح التدريس الفعال) - أساليب واستراتيجيات التدريس وأساليب التعلم - أهداف التدريس - استراتيجيات تفعيل التدريس - مبادئ في التدريس الفعال	1.5		1.5
2	-يتحكم في مهارات تخطيط المادة العلمية وتصميمها وعرضها بطرق مرنة ومشوقة التدريس	-مهارات تخطيط المادة العلمية وتصميمها وعرضها التدريس	- مفهوم التخطيط العلمي للتدريس وأهميتها بالنسبة للعملية التعليمية - أنواع الخطط التدريسية - مواصفات الخطة التدريسية الجيدة - مكونات الخطة التدريسية وخطواتها - مفهوم التصميم وأهميته بالنسبة للعملية التعليمية - مواصفات التصميم التدريسي الجيد أنواع التصاميم - الأساليب الحديثة في عرض المادة العلمية -وسائط عرض المادة العلمية	1.5	2	3.5

ISSN:2308-5347

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.9.3.1

3	يتحكم الأستاذ في طرائق التدريس	-طرائق التدريس الحديثة	-مفهوم طرائق التدريس -العصف الذهني (مفهومه، وأهدافه،إجراءات تنفيذه) -التعلم التعاوني (مفهومه، وأهدافه، إجراءات تنفيذه) - خرائط المفاهيم(مفهومه،وأهدافه، وإجراءات تنفيذه) - البحث والاكتشاف(مفهومه،وأهدافه،وإجراءات تنفيذه) - طريقة الاستقصاء (مفهومه، وأهدافه، وإجراءات تنفيذه) - طريقة التفكير الناقد (مفهومه، وأهدافه وإجراءات تنفيذه) - طريقة التفكير الإبداعي (مفهومه، وأهدافه، وإجراءات تنفيذه) - طريقة التدريس التبادلي (مفهومه،وأهدافه، وإجراءات تنفيذه) - طريقة التفكير بصوت مسموع(مفهومه، وأهدافه، وإجراءات تنفيذه) - طريقة الحوار والمناقشة(مفهومه،وأهدافه، وإجراءات تنفيذه) - طريقة التدريس المصغر(مفهومه، وأهدافه، وإجراءات تنفيذه) - طريقة لعب الأدوار(مفهومه، وأهدافه، وإجراءات تنفيذه) - تطبيقات عملية	2 2	3 3	5 5
4	-تنمية مقدرة الأستاذ على إدارة الوقت بفعالية داخل الصف	-إدارة الوقت داخل الصف بفعالية	- مفهوم إدارة الوقت ونظرياته - تسجيل الوقت وتحليله وتخطيطه - طرق إدارة الوقت داخل الصف - مضيعات الوقت - مهارات العرض - مهارات المناقشة	1.5	1	2.5
ثالثا	مجال استخدام الوسائل التعليمية وتكنولوجيا :التعليم الهدف العام: تمكن الأساتذة من مهارات استخدام الوسائل التعليمية وتوظيف تكنولوجيا التعليم	-مهارات استخدام الوسائل التعليمية وتوظيف تكنولوجيا التعليم				

ISSN:2308-5347

1	الأهداف الفرعية: إتقان الأستاذ لبرامج - الحزم الإحصائية	-برنامج الحزم الإحصائية SPSS	- تعريف برنامج الحزم الإحصائية -المكونات الرئيسة لبرنامج الحزم الإحصائية - كيفية التعامل مع البيانات من مصادرها المختلفة - إنشاء البيانات وحفظها (فتح البرنامج، إنشاء متغيرات، حفظ ملف البيانات) - التحليل الإحصائي الوصفي وإنشاء الجداول التكرارية - التحليل الإحصائي الاستنتاجي واختبار الفروض - الرسوم البيانية	1 2	2 3	3 5
2	امتلاك الأستاذ لمهارات- التعلم الإلكتروني	-مهارات التعلم الإلكتروني	- مفهوم التعلم الإلكتروني وأهدافه - أنواع التعلم الإلكتروني - التصميم الإلكتروني	2	3	5
3	تمكين الأستاذ من- استغلال المكتبات الرقمية بشكل جيد	-كيفيات استغلال المكتبات الرقمية	- مفهوم المكتبات الرقمية - كيفيات استغلال المكتبات الرقمية (البحث والتصفح للمكتبات الرقمية ،التحميل)	2	3	5
4	-اكتساب الأستاذ لمهارات استخدام الحاسوب في التدريس	-الحاسوب ومهارات استخدامه في التدريس	- مفهوم جهاز الحاسوب(مهارات الحفظ والصيانة) - كيفيات تشغيل الحاسوب - التطبيق العملي (تقديم عرض عن طريق الحاسوب)	1	1	2
5	-اكتساب الأستاذ لمهارات استخدام الإنترنت كوسيط في البحث والاتصال	-الإنترنت ومهارات استغلالها في البحث والاتصال	- مفهوم الاتصال الإلكتروني - مهارات الاتصال الإلكتروني - استخدامات الإنترنت - الاستخدام الإيجابي للإنترنت - أخلاقيات الإنترنت - تطبيق مهارات الاتصال الهاتفي - استخدام البلوتوث بشكل إيجابي - كيف نتواصل عن طريق الفايس بوك بشكل صحيح	1 1	2 1	3 2
6	-اكتساب الأستاذ مهارات استخدام جهاز العرض data chou	-جهاز العرض	- مفهوم جهاز العرض كأحد الأجهزة الحديثة ومكوناته - كيفيات تشغيله وصيانته - تطبيق عملي باستخدام جهاز العرض	1	2	3

ISSN:2308-5347

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.9.3.1

7	تمكين الأستاذ في- تقنية إنجاز العرض أو البحوث عن طريق الباور بوينت وطريقة عرضه	الباور بوينت-	مفهوم تقنية الباور بوينت وأهميته - في العملية التعليمية خطوات إنجاز عرض باور بوينت - استخدام الباور بوينت بشكل - إيجابي (لتطبيق العملي (أنموذج -	1	1	2
رابعا	: مجال الاتصال الفعال الهدف العام: تزويد الأساتذة بمهارات فن الاتصال الفعال	مهارات- الاتصال الفعال				
1	الأهداف الفرعية: تطوير معارف الأستاذ بمفاهيم الاتصال الفعال	-مفهوم الاتصال الفعال خصائصه ومعوقاته	- مفهوم الاتصال الفعال وأهميته -خصائص الاتصال الفعال - أنماط الاتصال الفعال وتقنياته - وسائط الاتصال الفعال - معوقات الاتصال	1.5	1.5	3
2	-تمكين الأستاذ من مهارات الاتصال الفعال	-مهارات الاتصال الفعال	- مهارات الاستماع - مهارات الحوار - مهارات التأثير والاقتناع	1	1	2
3	-تمكين الأستاذ من طرائق الاتصال الفعال وأساليبه	-طرائق الاتصال الفعال وأساليبه	- أساليب في الاتصال الفعال	1.5	2	3
4	-تنمية مهارات العلاقات الإنسانية لدى الأستاذ	-مهارات العلاقات الإنسانية	- مفهوم العلاقات الإنسانية - أهمية العلاقات الإنسانية في العملية التعليمية - مهارات إقامة العلاقات الإنسانية	2		2
خامسا	مجال الممارسات الإدارية والقيادية: الهدف العام :تطوير الممارسات الإدارية والقيادية للأساتذة	-الممارسات الإدارية والقيادية				
	الأهداف الفرعية: -تعريف الأستاذ الجامعي بمفهوم القيادة التربوية الجامعية وإكسابه مهارات توظيف نظرياتها	-مفهوم القيادة ومهارات توظيف نظرياتها	- مفهوم القيادة التربوية ومهاراتها - نظريات القيادة وتطبيقاتها - القائد الناجح (خصائص القائد الفعال)	1.5	1	2.5

ISSN:2308-5347

1	:الأهداف الفرعية -تعريف الأستاذ الجامعي بمفهوم القيادة التربوية الجامعية وإكسابه مهارات توظيف نظرياتها	-مفهوم القيادة ومهارات توظيف نظرياتها	- مفهوم القيادة التربوية ومهاراتها - نظريات القيادة وتطبيقاتها - القائد الناجح (خصائص القائد الفعال)	1.5	1	2.5
2	-تنمية مهارات الأستاذ وتوجيهه نحو أهمية استخدام المنهجية العلمية في حل المشكلات الإدارية ووضع الأهداف التربوية واشتقاقها	-مهارات حل المشكلات وتحديد الأهداف	- مفهوم حل المشكلات و أهمية استخدام المنهجية العلمية - أنواع المشكلات وطرق مواجهتها - مفهوم الهدف التربوي وأهميته - مصادر اشتقاق الأهداف التربوية	1.5	1	2.5
3	-تدريب الأستاذ على إدارة الأزمات وإكسابه مهارات ومعلومات تتعلق بأساليب ومداخل وضع واتخاذ القرارات الإدارية الفعالة	-إدارة الأزمات واتخاذ القرارات	- مفهوم القرار ومواصفات القرار الإداري الفعال - آليات صنع القرار الفعال واتخاذه - مراحل عملية اتخاذ القرار وأساليبه - مفهوم الأزمة - طرق مواجهة الأزمة تطبيقات عملية -	2	1	3
4	تعريف الأستاذ بأخلاقيات المهنة	-أخلاقيات المهنة	- مفهوم أخلاقيات المهنة في الجامعة - أخلاقيات مهنة التدريس والبحث العلمي في الجامعة	2		2
5	-إكساب الأساتذة معلومات ومهارات التسيير العقلاني	-التسيير العقلاني	- مفهوم التسيير العقلاني -خصائص ومهارات التسيير العقلاني - أساليب التسيير العقلاني	2		2
6	-إكساب الأستاذ معلومات ومهارات تتعلق بإدارة نظم المعلومات التربوية	-إدارة نظم المعلومات التربوية	- مفهوم إدارة نظم المعلومات التربوية - أهداف نظم المعلومات وخصائصها ووظائفها - طوق إدارة نظم المعلومات - كفاءة نظم إدارة المعلومات الإدارية	3		3
7	-تبصير الأستاذ بأحكام اللوائح والقوانين الجامعية وأهميتها في تحقيق أهداف القسم والجامعة	-اللوائح والقوانين الجامعية	- عرض بأحكام اللوائح والقوانين الجامعية المختلفة - أسس تطبيقاتها وتفسيرها	2		2

ISSN:2308-5347

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.9.3.1

8	-تعريف الأستاذ بأهمية إدارة الاجتماعات والأساليب الحديثة في ذلك	-إدارة الاجتماعات وتنظيمها	- إدارة الاجتماعات الفعالة وأهميتها - تحسين فعالية الجماعة - تطبيقات عملية	1.5	1.5 2	3 2
9	-إكساب الأستاذ مهارة إعداد المحاضر والتقارير العلمية وكتابتها	-إعداد المحاضر والتقارير العلمية وكتابتها	- تقنيات إعداد التقارير والمحاضر العلمية وكتابتها	1.5	1.5	3
10	-تنمية المشاركة الفعالة في اللجان والمجالس العلمية	-المشاركة الفعالة في المجالس واللجان العلمية	- أساليب المشاركة الفعالة في اللجان والمجالس العلمية	1	1	2
سادسا	مجال التقييم الجيد : الهدف العام للمجال تنمية مهارات الأساتذة في مجال التقييم الجيد	-التقييم الجيد				
1	الأهداف الفرعية: -تطوير معارف الأستاذ لمفاهيم التقييم الجيد، أهميته وأنواعه	-مفهوم التقييم الجيد، أهميته وأنواعه	- مفهوم التقييم (لماذا التقييم ؟) - أنواع التقييم: ×التقليدي ×البديل - أقسام التقييم: ×التشخيصي، القبلي، التكويني، البنائي، الختامي - خصائص التقييم الجيد – توظيف نوع أو اثنان(تطبيق عملي)	2	3	5
2	تمكين الأستاذ الجامعي من أنواع الاختبارات وكيفيات بنائها بشكل يقيس مستويات الأهداف المعرفية المختلفة	-أنواع الاختبارات وكيفيات بنائها	- مفهوم الاختبارات التحصيلية - أنواع الاختبارات التحصيلية - كيفيات بناء الاختبارات التحصيلية - تطبيقات عملية (بناء اختبار)	1.5	1.5 2	3 2
3	-تنمية مهارات الأستاذ في طرائق وأساليب تقويم أدائه	-طرائق تقويم أداء الأستاذ	- مفهوم طرائق التقويم -التقويم الذاتي - التقويم من طرف المدرسين - التقويم من طرف الإدارة - التقويم من طرف الطلبة - (تطبيق عملي)	1.5	2 2	3.5 2

ISSN:2308-5347

4	-اكتساب الأستاذ لمهارات إثراء دافعية الطلبة نحو التقييم الذاتي	-مهارات إثراء دافعية الطلبة نحو التقييم الذاتي	-مفهوم الدوافع وأنواعه -علامات نقص الدافعية -أساليب إثارة دافعية الطلبة - مفهوم التقويم الذاتي وأساليبه	1.5	3.5	5

جدول(14) بيانات حول البرنامج التدريبي

سابعا :مكان البرنامج التدريبي	ثامنا :مدة البرنامج ومواعيده	تاسعا :الحوافز والامتيازات	عاشرا :تقويم البرنامج ومتابعته :	إحدى عشرة :ملحقات البرنامج
- جامعة فرحات عباس –سطيف- (قاعة المحاضرات نايت بلقاسم)	26 يوما بمعدل 5ساعات يوميا الفترة الصباحية: 2ساعة 9-12 صباحا مع استراحة من الساعة 10.30-10 فترة الغداء والصلاة من 12-14 الفترة المسائية: 14-17 - خلال عطلتي الشتاء والربيع	-منح المتدربين شهادة اجتياز الدورة ورسالة شكر وتقدير - منح المتدربين الذين اجتازوا الدورة بنجاح جوائز وحوافز مادية -منح المتدربين المتفوقين في الدورة الأفضلية في الترقية العلمية وحضور مؤتمرات علمية	-التعرف على انطباعات المتدربين على مدى فعالية البرنامج في تطوير كفاياتهم اعتمادا على استمارات التقويم اليومية والنهائية للمتدربين -إجراء اختبارات أثناء الدورة وبعدها للتعرف على مكتسباتهم الجديدة في ضوء محاور البرنامج من خلال أداة أو استمارة لتقويم ممارسات المتدربين -أداة لتقويم المدربين - أداة لتقويم إدارة البرنامج	-تقدم لكل متدرب حقيبة تدريبية تحتوي على التالي: -العرض التقدمي للبرنامج التدريبي مطبوعة بتنسيق برنامج Microsoft Office PowerPoint -المادة العلمية للبرنامج التدريبي مطبوعة بتنسيق Microsoft Office Word . -تمارين البرنامج التدريبي مطبوعة بتنسيق Microsoft Office Word • CD يحوي كامل الحقيبة التدريبية والعرض التدريبي

ثانيا : تابع لتصميم البرنامج: فعاليات تصميم البرنامج التدريبي

جدول(15) فعاليات تصميم البرنامج التدريبي

ثانيا :أساليب التدريب	ثالثا :وسائل التدريب	رابعا :المتدربون	خامسا :المدربون	سادسا :إدارة البرنامج التدريبي
- المحاضرات - الندوات - المناقشات - التقارير والبحوث - تمثيل الأدوار- التمرينات الإدارية - دراسة الحالة - العصف الذهني - التعلم التعاوني - التعلم الذاتي - التعلم بأسلوب حل المشكلات - الورشة التربوية	- السبورة الورقية - الشفافيات - أفلام تدريبية - جهاز العرض - الحواسب الآلية - الإنترنت - عمل مشاريع تتناول موضوعات البرنامج، التطبيقات العملية -بحوث ميدانية	- أعضاء هيئة التدريس بجامعة فرحات عباس – سطيف-الراغبون في البرنامج التدريبي	- أساتذة ومدربون متخصصون -خبراء التدريب متخصصون في المجالات المطروحة في البرنامج التدريبي (الاتصال الفعال، التدريس،التقييم، تكنولوجيا التعليم، البحث العلمي ،الإدارة التربوية والقيادة) -خبراء التدريس والبحث العلمي	- خبير في إدارة التدريب - مسؤول إداري عن البرنامج التدريبي لمتابعته وتنفيذه - معاون للمسؤول الإداري

ISSN:2308-5347

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.9.3.1

المراجع:

الخضير، سعود(1998): التعليم العالي في المملكة العربية السعودية بين الطموح والإنجاز، الرياض مكتبة لعبيكان. العربية السعودية.

السالم (2002): واقع البحث العلمي في الجامعات العربية، جامعة محمد بن سعود الإسلامية الرياض السعودية.

أحمد أحمد إبراهيم (2003): الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية،دار الوفاء الاسكندرية.

أحمد الخطيب وعبد الله زامل العنزي (2008): تصميم البرامج التدريبية للقيادات التربوية»، عالم الكتاب الحديث للنشر والتوزيع، جدارا للكتاب العالمي،الطبعة الأولى،الأردن.

أحمد، أحمد (2002): الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية ،دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، دون طبعة، الاسكندرية، مصر.

النهار، تيسيروزملاؤه (1992): دراسة تقويمية لبرنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة، المركز الوطني للبحث والتطوير، عمان، الأردن.

خالد طه الأحمد (2005): تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب، دار الكتاب الجامعي،الطبعة الأولى. مصر.

إحسان محمود الحلبي وآخرون (2005-2004): تنمية الكفايات اللازمة لأعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير الجودة الشاملة ونظام الاعتماد الأكاديمي،دراسة مقدمة في ورشة عمل عن طرق تفعيل وثيقة الآراء للأمير عبد الله بن عبد العزيز حول التعليم العالي ، الأردن.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (1991): خطة تدريب القيادات التربوية في الوطن العربي جامعة الدول العربية، تونس.

أحمد طعيمة رشدي وآخرون(2006): الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد ،الأسس والتطبيقات،دار الميسرة للنشر والتوزيع ،الأردن.

خالد عبد الرحيم،الهيتي (1999): إدارة الموارد البشرية مدخل استراتيجي ،ط1 الحامد،اليمن.

رياض ستراك(2005): دراسات في الإدارة التربوية، دار وائل للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، الأردن.

ريتشارد ويليامز(1994): أساسيات الجودة الشاملة الجمعية الأمريكية للإدارة ،أماكوم نيويورك ،ترجمة مكتبة جرير .مصر.

رياض ستراك، أحمد علي المنصور(2004): » بناء برنامج تدريبي لرؤساء الأقسام العلمية في كليات الجامعات اليمنية في ضوء كفايتهم الإدارية. دراسات في الإدارة التربوية، دار وائل للنشر ط1،عمان ،الأردن.

سهيل رزق ذياب (2006): المدرس الجامعي في ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين (الأدوار المتوقعة سماته ومقوماته)، المؤتمر العلمي الذي تنظمه جامعة الإسراء بغزة (المعلم في الألفية الثالثة ،رؤية آنية ومستقبلية).

عبد الله زيد، الكيلاني وعدس، عبد الرحمن (1984م): الظروف الملائمة لاستقرار هيئة التدريس في الجامعات العربية. دمشق: المركز العربي لبحوث التعليم العالي.سوريا.

علي،الحوات (2002): »بناء القدرات البشرية للتعليم، ورد في تقرير التنمية الإنسانية العربية»، الفصل الرابع، طرابلس: المركز القومي للبحوث و الدراسات العلمية.لبنان.

ISSN:2308-5347

عبد الرزاق إبراهيم: (2003): «معايير جودة عضو هيئة التدريس».

عليان عبد الله الحولي(2004): «تصور مقترح لتحسين جودة التعليم الجامعي الفلسطيني»، ورقة عمل أعدت لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني الذي عقده برنامج التربية دائرة ضبط النوعية في جامعة القدس المفتوحة في مدينة رام الله في 5/ 3 /7، كلية التربية، الجامعة الإسلامية.

فاطمة عبد الحليم العبد اللات (2009): «تطوير معايير تميز مقترحة لعضو هيئة التدريس الجامعي بالأردن»، رسالة دكتوراه غير منشورة في الإدارة التربوية ، الجامعة الأردنية ،الأردن.

محمد عبد الفتاح شاهين(2004): التطوير المهني لأعضاء الهيئات التدريسية كمدخل لتحقيق جودة النوعية في التعليم الجامعي. ورقة علمية أعدت لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني الذي عقده برنامج التربية ودائرة ضبط النوعية في جامعة القدس المفتوحة في مدينة رام الله .فلسطين.

محمود كامل حسن الناقة (2007): معايير جودة الأصالة والمعاصرة للتدريس. دراسة نظرية مقدمة للمؤتمر العلمي الثامن للتربية جامعة الفيوم ، المجلد الثامن ،5/ 24/ 23.

محمود ،أبو ريا أمين (1988): أساليب التدريب والتدريب الموقعي،مركز التدريب بيترومين،الرياض.

مصطفى حسين أبو الشيخ (2008): فاعلية برنامج تدريبي لتحسين الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة عمان العربية للدراسات العليا مصمم وفق المدخل المنظومي، المؤتمر الدولي الأول في المدخل المنظومي «التربية في عصر العولمة»،جامعة الطفيلة التقنية (الأردن) بالتعاون مع جامعة عين شمس(مصر)، (الأردن) خلال الفترة :7/ 15-13

محمد بن غازي الجودي (2010): تفعيل أداء أعضاء هيئة التدريس في جامعة الطائف في ضوء تقدير احتياجاتهم في مجال تكنولوجيا المعلومات ،جامعة الطائف كلية التربية ،المملكة العربية السعودية.

نبيل الحسني ،النجار ومصطفى و راغب مدحت (1992): إدارة الأفراد والعلاقات الإنسانية الشركة المتحدة للنشر والتوزيع، القاهرة.

هادي محمود شمخي الزبيدي(2005): دراسة علمية لتطوير وتحسين الأداء المهني والتقني لأعضاء هيئة التدريس في شبكة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا ،ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الخامس جودة التعليم الجامعي مملكة البحري ،المجلد 2 ،2005/ 4/ 13/ 11 .

هند غسان أبو السعر (2008): معايير الجودة المعتمدة في مؤسسات التعليم العالي ،جامعة آل البيت في الأردن نموذجا يوم 10/ 20/ .

Adeder.B.BadinuBabatunde.J.Ayeni (1993): Practitioner guide to quality end process Improvement..published buy Chapmanhall London

Anrestaropoli (1992): the French committed national devaluation in quality assurance in higher education Edited by : almacraft the flamer press fandom .

Ali EL Kenz, Au fil de la crise, études sur l›Algérie et le monde arabe, (Alger : entreprise nationale du livre, 1993.

Braun: Training Needs Assessment: A must for developing an effective training program,(2002).

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.9.3.2

معوقـات جودة التدريب الميدانـي لتخصص الخدمة الاجتماعية في جامعة البلقاء التطبيقية الأردنية من وجهة نظر الطالبات

DOI:10.20428/AJQAHE.9.3.2

د. أسماء ربحي العرب
أستاذ مشارك –قسم العلوم الإجتماعية – جامعة البلقاء التطبيقية
د. علاء زهير الرواشدة
أستاذ مشارك –قسم العلوم الإجتماعية- جامعة البلقاء التطبيقية

ISSN:2308-5347

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.9.3.2

معوقات جودة التدريب الميداني لتخصص الخدمة الاجتماعية في جامعة البلقاء التطبيقية الأردنية من وجهة نظر الطالبات

د. أسماء ربحي العرب د. علاء زهير الرواشدة

الملخص:

هدفت هذه الدراسة للتعرف على الصعوبات التي تحد من جودة التدريب الميداني لتخصص الخدمة الاجتماعية في الأردن في ضوء بعض المتغيرات الاجتماعية ، واستخدمت الاستبانة لجمع المعلومات من (100) مبحوث من المسجلين لمساق التدريب الميداني في جامعة البلقاء التطبيقية، وخلصت إلى : تمثلت أهم الصعوبات بمحور تطوير المهارات، ثم المحور الأكاديمي، ثم محور الإرشاد التدريبي، ثم محور الاتصال والعلاقات الإنسانية، بينما جاء محور التنظيم بالمرتبة الأخيرة، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) عند المحور الأكاديمي ومحور الإرشاد التدريبي ومحور التنظيم، بينما كانت هناك فروق دالة إحصائياً عند محور تطوير المهارات، ومحور الاتصال والعلاقات الإنسانية، والأداة الكلية تعزى لمتغير البرنامج الأكاديمي، وفي ضوء نتائج الدراسة تم عرض مجموعة من التوصيات النظرية والتطبيقية.

الكلمات المفتاحية :

الصعوبات ، الجودة ، التدريب الميداني ، الخدمة الاجتماعية

ISSN:2308-5347

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.9.3.2

Obstacles of Social Work Field Training Quality in Jordanian Balqa Applied University from Students Viewpoints

Abstract:

The study aimed at identifying the difficulties limits and affects the quality of social work field training in Jordan in light of some social variables . the questionnaire was used as a tool to collect information from a sample consisted of (100)field training course students at al Balqa applied university .The study came up with the following results :The most important difficulties limits social work field training is skills development axis , then the academic axis, followed with training guidance , And showed no differences at (α = 0 .05) significant level in the academic axis , training guidance, organization . In addition to significant differences found along with skills development axis attributed to training axis variable , and as for the academic axis attributed to academic achievement variable .In light of the above mentioned results the study came up with some theoretical and practical recommendations .

Key Words:

Difficulties , Field Training , Quality, Social Work .

ISSN:2308-5347

المقدمة

يتكون قطاع التعليم العالي الأردني من جميع المؤسسات التي تقدم برامج أكاديمية وتدريبية، وتمنح شهادات جامعية على مستوى البكالوريوس وحتى الدكتوراه في مجالات مختلفة، وبلغ عددها (29) جامعة حكومية وخاصة، في حين بلغ عدد المسجلين في هذه المؤسسات للعام الدراسي (2014/2015) أكثر من (200000) طالب وطالبة. وتعد جامعة البلقاء التطبيقية الحكومية واحدة من أهم الجامعات الأردنية التي أخذت على عاتقها تبني فلسفة عملية تطبيقية في بناء برامجها الأكاديمية بالإضافة إلى الجوانب النظرية ؛ فاستحدثت تخصصات ذات طابع عملي تطبيقي كتخصص الخدمة الاجتماعية منذ تأسيسها عام 1997م.

وحظيت عمليات إصلاح التعليم باهتمام كبير في معظم دول العالم، كما حظيت الجودة في التعليم بجانب كبير من هذا الاهتمام إلى الحد الذي جعل المفكرين يطلقون على هذا العصر عصر الجودة؛ بوصفها إحدى الركائز الأساسية لأنموذج الإدارة الجديدة الذي تولد لمسايرة المتغيرات الدولية والمحلية ومحاولة التكيف معها. فأصبح المجتمع العالمي ينظر إلى الجودة والإصلاح التربوي بوصفهما وجهين لعملة واحدة، بحيث يمكن القول إن الجودة الشاملة هي التحدي الحقيقي الذي ستواجهه الأمم في العقود القادمة (إبراهيم، 2003).

إن جودة التعليم العالي تعني مقدرة مجموع خصائص المنتج التعليمي ومميزاته على تلبية متطلبات الطالب، وسوق العمل والمجتمع والجهات الداخلية والخارجية المنتفعة كافة، وإن تحقيق جودة التعليم يتطلب توجيه كل الموارد البشرية والسياسات والنظم والمناهج والعمليات والبنية التحتية؛ من أجل خلق ظروف مواتية للابتكار والإبداع في ضمان تلبية المنتج التعليمي للمتطلبات التي تهيئ الطالب لبلوغ المستوى الذي نسعى جميعاً لبلوغه ومن أهمها التدريب (الجسر،2004). وعليه فإن جودة تخصص الخدمة الاجتماعية لا يمكن أن تتحقق إلا بتوفير باحث اجتماعي يمتلك الكفايات اللازمة لتفعيل عمله، وعدّه محور العمل الاجتماعي الذي يتوقف عليه نجاح المُجتمع في بلوغ غاياتها وتحقيق دوره في التقدم الحضاري؛ ولهذا فإن تحقيق أهداف المجتمع يتطلب وجود باحث اجتماعي يؤمن بالتغيير والعمل بالعلم من أجل حياة أفضل (سليمان وسيد، 2010). ويعد التدريب الميدانَي إحدى الركائز والعمليات الأساسية لدراسة الطالب واكتسابه مهنة الخدمة الاجتماعية، وذلك تحت إشراف أخصائي اجتماعي لديه من الخبرة والمهنية الطويلة والغنية ليقوم بنقلها إلى الطلبة في أثناء عمله مع المتوجهين لتلقي خدمات المؤسسة التي يعمل فيها الأخصائي الاجتماعي. ويظهر الدور المهم لتدريس طالب الخدمة الاجتماعية مساقات التدريب العملي الميداني من خلال مرور الطالب بمراحل متتالية في إعداده نظرياً وعملياً؛ إذ ترى هاميلتون (Hamilton، 1983) أن برنامج التدريب الميداني قبل العمل لا بد أن يشمل مجموعة من المعارف والخبرات التي تتعلق بالطالب وبمجتمعه ومتطلبات العصر الذي يعيش فيه، والإعداد المهني ليخرج بسلوك حقيقي واقعي يُمكّنه من توفير أفضل الظروف التي من شأنها أن تسهم في نجاح عملية الخدمة الاجتماعية.

وبرزت أهمية التدريب الميداني في الخدمة الاجتماعية منذ نشأتها ونشوء الخدمة الاجتماعية كمهنة إنسانية لها قيمها ومبادئها وأخلاقياتها ومهاراتها (أبو المعاطي، 2000). وتعد الخدمة الاجتماعية من أسمى المهن التي تقدم الخدمات التي تقدم للبشرية وأرقاها؛ حيث تقدم الخدمات الإنسانية للمحتاجين دون منة أو تعال، أو انتظار رد الجميل لاحقاً؛ لذلك تعتري هذه المهنة العديد من الصعوبات والمشاكل التي تواجه آليات تقديمها وتحد من جودة أدائها (إبراهيم، 1988).

وتحدد معايير تحقيق جودة التدريب الميداني لتخصص الخدمة الاجتماعية من خلال ما تشير إليه تعليمات التدريب الميداني لطلبة جامعة البلقاء التطبيقية وطلبة العام (2008م). إذ أشارت إلى الهدف من التدريب وأهميته وآلية تنفيذه ومتابعته إداريا وأكاديميا وتقييمه.

وتعدّ الدراسات التي تناولت التدريب الميداني لتخصص الخدمة الاجتماعية في حدود علم الباحث قليلة مقارنة مع الدراسات التي تناولت تقويم برامج أخرى، وفي قائمة المراجع عرض لأهم الدراسات تغطي الفترة من(1987 __ 2012).

ISSN:2308-5347

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.9.3.2

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يلاحظ أن أعداداً كبيرة من الطلبة المسجلين في تخصص الخدمة الاجتماعية يلتحقون سنويا في المؤسسات العاملة؛ وذلك استكمالا لمتطلبات مقررات التدريب الميداني، يقضون في هذه المؤسسات ما مدته (140) ساعة تدريبية عن كل ثلاث ساعات معتمدة، وبإشراف ثنائي؛ أكاديمي ومهني متكامل. ومن خلال تجربة الباحث في التدريب الميداني؛ فقد لمس صعوبات ومعوقات متعددة تواجه جودة التدريب وبمجالات مختلفة، بالإضافة إلى خبرات زملائهم السابقين في التدريب الميداني، إذ عبروا عن طبيعة المشكلات التي واجهتهم. لذا فقد حُددت مشكلة الدراسة بالتعرف على المعوقات والصعوبات التي تحول دون الوصول إلى الجودة في تطبيق مقررات التدريب الميداني في تخصص الخدمة الاجتماعية في الأردن؛ لذلك تحاول هذه الدراسة تحقيق أهدافها من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. الصعوبات التي تحد من جودة التدريب الميداني لتخصص الخدمة الاجتماعية في الأردن ؟
2. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة للصعوبات التي تحد من جودة التدريب الميداني تعزى لمتغير البرنامج الأكاديمي (الدبلوم، البكالوريوس)؟
3. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة للصعوبات التي تحد من جودة التدريب الميداني تعزى لمتغير محور التدريب (الأسرة والطفل، المدرسة، مؤسسات المجتمع المدني، غير ذلك)؟

أهداف الدراسة:

تتمثل أهداف الدراسة بما يلي:

1. التعرف على الصعوبات التي تحد من جودة التدريب الميداني لتخصص الخدمة الاجتماعية .
2. الكشف عن فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة للصعوبات التي تحد من جودة التدريب الميداني تعزى لمتغير البرنامج الأكاديمي (الدبلوم، البكالوريوس).
3. الكشف عن فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة للصعوبات التي تحد من جودة التدريب الميداني تعزى لمتغير محور التدريب (الأسرة والطفل، المدرسة، مؤسسات المجتمع المدني، غير ذلك).

أهمية الدراسة:

تنبع الأهمية النظرية والعملية للدراسة من خلال:

- لمساق التدريب الميداني أهمية خاصة كونه يعمل على تزويد الطلاب بالمهارات والاتجاهات وأنماط السلوك المرغوبة في العمل الاجتماعي، والتي تنسجم مع قيم المجتمع وعاداته وتقاليده، وترتبط بحياة الباحث الاجتماعية، وتزوده بالمفاهيم المتنوعة عن الخدمة الاجتماعية، وتبين له الأهداف العامة لهذه المهنة، وتزوده بالكفايات والمهارات اللازمة لعمله، وتزوده بأساسيات العمل الاجتماعي، وتزوده باستراتيجيات الخدمة الاجتماعية.
- وتبرز أهمية الدراسة كونها تتناول أحد برنامج التربية العملية في تخصص الخدمة الاجتماعية التي تهتم بطبيعة علم الاجتماع والخدمة الاجتماعية وأساليبه وقدرته على تزويد الطالب بما يحتاجه من المادة العلمية والكفاءة العملية في التدريب الميداني.
- يتناول موضوع الدراسة الصعوبات التي تحد من جودة التدريب الميداني لتخصص الخدمة الاجتماعية، ذلك أن مقرر التدريب الميداني يعدّ مقياساً للتحصيل العلمي وفقا للتجربة، ويقوم بدور أساسي في ربط الدراسة بالجامعة بالتطبيقات العملية في سوق العمل، لذلك فهو الجانب التطبيقي العملي الذي يؤديه

ISSN:2308-5347

الطالب ميدانيا في مجال تخصصه بالوزارات والهيئات والمؤسسات والشركات في القطاعين الأهلي والحكومي.

- يتوقع أن تساعد نتائج هذه الدراسة صناع القرار في هيئة الاعتماد ووزارة التعليم العالي والجامعات في وضع الخطط والاستراتيجيات لمواجهة الصعوبات والمشاكل التي تحد من جودة التدريب الميداني بما يحقق فلسفة الجوانب التطبيقية للتخصصات ذات الجانب العملي.

حدود الدراسة:

تتحدد نتائج الدراسة بما يلي:

- المجتمع والعينة التي أجريت عليها؛ وهم جميع طالبات التدريب الميداني في تخصص الخدمة الاجتماعية في قسم العلوم الاجتماعية في كلية عجلون الجامعية بجامعة البلقاء التطبيقية الحكومية.
- أداة القياس المستخدمة والمتمثلة في استبانة معوقات جودة التدريب الميداني لتخصص الخدمة الاجتماعية.
- الطرق الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات.

مفاهيم الدراسة ومصطلحاتها:

سيتم تناول المفاهيم والمصطلحات ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وأهمها : التدريب، والتدريب الميداني في الخدمة الاجتماعية، والصعوبات والمعوقات التي تحد من جودة التدريب.

يعرف التدريب عموما ("Training") بأنه إعداد الفرد للاستخدام أو الترقي في أي فرع من فروع النشاط، ومساعدته في الإفادة من قدراته حتى يحقق لنفسه وللمجتمع أكثر ما يمكن من مزايا، ويختلف التدريب عن التعليم في أن التعليم يهدف أساسا إلى توسيع مدارك الدارسين وتزويدهم بالدراسات العامة والنظريات الأساسية، أما التدريب فيقوم بإعداد الأفراد وتأهيلهم لأداء أعمال معينة بإتقان وكفاية أو ممارسة تخصصات تقتضيها طبيعة العمل المتطورة (بدوي، 1982).

وبذلك فإن التدريب يعد العملية التي يتم عن طريقها ربط النظرية بالتطبيق من خلال ممارسة ميدانية تستخدم فيها أسس تربوية تعليمية وتوجيهية وعلاجية واستشارية، لتحقيق النمو المهني المرغوب لطالب الخدمة الاجتماعية بإشراف المؤسسة الأكاديمية وبالتعاون مع المؤسسات الميدانية.

أما تدريب الطلاب في الخدمة الاجتماعية فيطلق عليه مصطلح" Field Placement" و "Field work Practicum" أي تدريب الطلاب في المؤسسات الاجتماعية لكي يتأهلوا لممارسة هذه المهنة، ولذا فهم يتدربون على اكتساب المهارات اللازمة للأخصائي الاجتماعي والتزود بالمعلومات والمعارف المهنية (Barker،1987).

ويمكن تعريف التدريب الميداني في الخدمة الاجتماعية بأنه العملية التي تتم من خلالها الممارسة الميدانية، وتستخدم فيها أسس متعددة مستهدفة، ومساعدة الدارس على استيعاب المعارف وتزويده بالخبرات الميدانية، وإكسابه المهارات الفنية والعملية وتعديل سمات شخصيته، بما يؤدي إلى نموه المهني عن طريق ربط النظرية بالتطبيق من خلال الالتزام بمنهج تدريبي يطبق في المؤسسات بإشراف مهني (قاسم وآخرون، 2005).

ويهدف التدريب الميداني في الخدمة الاجتماعية إلى مساعدة الدارس على ترجمة الأسلوب النظري إلى أسلوب تطبيقي، وربط الخبرات المباشرة في تدريبه الميداني على ما حصل عليه من استيعاب أكاديمي للمفاهيم، بما يؤدي إلى معاونة الدارسين على تكامل الخبرة المهنية لهم، وبالتالي يدركون بأن دراسة الخدمة الاجتماعية تتطلب الفهم والإحساس، ثم العمل والممارسة. وعليه فإن الخبرة الميدانية تساعد على تحقيق الأهداف محددة مسبقا وفق لوائح ومعايير تتماشى مع الفلسفة من التدريب الميداني.

وتشير المعوقات والصعوبات : إلى المشكلات أو المعوقات التي تواجه الأفراد في عمل ما. وبناء على ما تقدم

يمكن القول: إن التدريب الميداني في الخدمة الاجتماعية هو:

عملية تعليمية تقوم على أسس علمية وتربوية وإشرافية، الهدف منها تحقيق النمو المهني والشخصي لطلاب التدريب؛ وذلك من خلال إكسابهم الخبرات الميدانية والمهارات الفنية والسمات الشخصية، وتتم هذه العملية خلال منهج تدريبي واضح بالنسبة لكل المشاركين فيها، يعرف كل فرد دوره ومسؤوليته تجاه هذا العمل، ويستلزم وجود إشراف مستمر يضمن تحقيقه لأهدافه.

وبشكل عام فإن عملية تحقيق الجودة في إعداد الباحثين الاجتماعيين - عالميا وعربيا - تتطلب اشتمالها على أبعاد ونواح لا بد من تكاملها، وتفاعلها بما يؤدي إلى إعدادهم الإعداد الجيد الذي يستطيعون من خلاله ممارسة عملهم على مستوى رفيع من الكفاية، وهذه الجوانب هي :

- الجانب الأكاديمي: وفيه يتم التركيز على المواد التخصصية من خلال تقديمها مع ضرورة الانتباه إلى أن المواد المقدمة للطلبة لإعدادهم لمهنة المستقبل ينبغي أن لا تقدم بالطريقة نفسها التي تقدم للطلبة في الكليات الأخرى، بل تقدم بالطريقة التي تخدم الباحث الاجتماعي في المجال الاجتماعي (الخولي، 2000).
- الجانب المهني: ويتعلق بالطرق والأساليب والأدوات التي تمكن الباحث الاجتماعي من فهم خصائص هذه المهنة، وتقديم المادة التدريبية على مستوى يلائم الطلاب، وبأسلوب يراعي الفروق الفردية بينهم، ويعمل على جعلهم أكثر فعالية ومشاركة في العملية التدريبية، وممتلكين لمهارات التفكير العملي، وأكثر قدرة على الوصول للمعرفة من مصادرها الأصلية. ومن هنا فإن الإعداد المهني لا ينبغي له أن يقتصر على الجانب النظري فقط، بل يمتد أيضاً ليشمل الجانب التطبيقي بقيام الطلاب بممارسة التخصص من خلال ما يسمى بالتدريب العملي لتطبق الطلبة ما تعلمته في مساق برنامج التربية العملية (مرعي ورفيقة، 2002).

الجانب الثقافي: ويؤكد على أهمية إكساب الطلاب الثقافة العامة، وليس الاقتصار على الجانب التخصصي فحسب، وذلك ليكون باحثا اجتماعيا على وعي بميادين المعرفة الأخرى، وبما يخدم في تفاعلهم مع المجتمع والنشاطات الاجتماعية التي يشارك فيها. ونظراً لأن من أهداف أي برنامج تدريبي هو إعداد المتدرب القادر على القيام بإجراء الدراسات والأبحاث حول المشكلات التي تواجهه، فلا بد من اكتساب مهارات البحث العلمي بشكل يمكنه من التعامل مع المصادر الأصلية، والربط بين الأسباب والنتائج، وإرجاع الأمور إلى أسبابها الحقيقية، والقدرة على الحكم على المعلومات، والتمييز بين الحقائق، ووجهات النظر، والخروج بتعميمات ومبادئ عامة، ولهذه المهارات قيمتها في تربية المواطنين تربية عقلية سليمة (شاكر، 1998 ؛ الحموري، 2007).

وفي الأردن تحدد معايير تحقيق جودة التدريب الميداني لتخصص الخدمة الاجتماعية من خلال ما تشير إليه تعليمات التدريب الميداني لطلبة جامعة البلقاء التطبيقية الأردنية وطلبة العام (2008م). إذ أشارت إلى الهدف من التدريب، وأهميته وآلية تنفيذه ومتابعته إداريا وأكاديميا وتقييمه، ويلخص ذلك بما يلي:

- رئيس الجامعة، وعميد الكلية، ورئيس القسم، ولجنة التدريب الميداني، والمشرف الأكاديمي والمشرف الميداني مسؤولان عن عملية التدريب الميداني بما يحقق الفلسفة منه ويضمن تحقيق أعلى درجات الجودة.
- تهدف عملية التدريب الميداني إلى إكساب الطالب مهارات عملية من خلال التدريب في المؤسسات العامة أو الخاصة العاملة في مجال تخصصهم .
- أما عن الآليات التنفيذية والمتابعة الإدارية لتحقيق جودة التدريب: فيشكل القسم لجنة التدريب الميداني من ثلاثة أعضاء من هيئة التدريس، إضافة إلى موظف التدريب في مكتب التخطيط والتطوير والجودة في بداية كل عام جامعي، وتتولى اللجنة المهام الآتية:

ISSN:2308-5347

أ- اعتماد مواقع التدريب الميداني.
ب- الإعلان للطلبة عن المواقع المعتمدة للتدريب الميداني.
ج - توزيع الطلبة على المشرفين الأكاديميين.
د- اعتماد برنامج العمل التدريبي للطالب.
هـ- اعتماد التقارير الدورية والنهائية للتدريب الميداني للطلبة.

- اعتماد نجاح الطالب أو رسوبه في مادة التدريب الميداني. و يقوم موظف التدريب الميداني في مكتب التخطيط والتطوير والجودة بمتابعة حسن سير إجراءات التدريب الميداني.
- يقوم المشرف الأكاديمي بمجموعة من المهام لتحقيق جودة التدريب، وهي :

أ- إعداد برنامج العمل الميداني للطالب على أنموذج معد لهذه الغاية.
ب- زيارة الطالب المتدرب في موقع التدريب ومتابعة نشاطه التدريبي خلال فترة التدريب، على أن لا يقل عدد الزيارات الميدانية عن زيارة واحدة كل أسبوعين في الفصل الدراسي العادي، وزيارة واحدة كل أسبوع في الفصل الدراسي الصيفي، يُقدَّم تقرير دوري عن إنجازات الطالب للجنة بعد انتهاء كل زيارة مباشرة.
ج - التنسيق مع المشرف الميداني لتنفيذ البرنامج الخاص بالطالب المتدرب .
د- التنسيق مع المشرف الميداني لمتابعة تطبيق الطالب المتدرب لبرنامج العمل التدريبي، وتزويده بالنصح ومساعدته في توفير كل ما يحتاج إليه لضمان إكسابه المهارات الواردة في برنامجه التدريبي .
هـ-التنسيق مع المشرف الميداني لمساعدة الطالب المتدرب في التغلب على الصعوبات والمشكلات التي تواجهه أثناء فترة التدريب، وتقديم الحلول المناسبة، والتنسيق مع المشرف الميداني لإعداد تقرير في نهاية فترة التدريب يتضمن تقييما عاما للطالب المتدرب والمشكلات التي واجهها، والمقترحات الضرورية لتطوير العملية التدريبية؛ وفق أنموذج معتمد من الجامعة.

- وعن تقييم جودة عملية التدريب والطالب المتدرب فيتم من خلال إعداد تقرير فني معتمد من المشرف الأكاديمي، والمشرف الميداني وفق أنموذج معتمد من الجامعة إلى لجنة التدريب الميداني في القسم خلال أسبوع من انتهاء التدريب.
- ومن باب ديمقراطية التعليم وحفظ حقوق المشرفين، واحترام رغبات الطلاب؛ أجازت التعليمات بأن يختار الطالب مكان التدريب الذي يرغب فيه، كما وهيأت الظروف المناسبة لوصول مشرفي التدريب الميداني إلى مواقع التدريب من خلال وسائل نقل من الجامعة، أو صرف بديل مالي مناسب. كما وعُدّت التعليمات ساعات التدريب الميداني ضمن نصاب عضو هيئة التدريس.

الدراسات السابقة

تعدّ الدراسات التي تناولت التدريب الميداني لتخصص الخدمة الاجتماعية في حدود علم الباحث قليلة مقارنة مع الدراسات التي تناولت تقويم برامج أخرى، وفيما يلي عرضها لأهم الدراسات وفقاً لتسلسلها الزمني من الأحدث إلى الأقدم.

دراسة لقسم الخدمة الاجتماعية عام (2012) استهدفت تحديد معوقات استفادة طلاب الخدمة الاجتماعية من التدريب الميداني بالمجال المدرسي سواء المرتبطة بالطلاب أو المدرسة أو مشرفي المدارس والمشرفين الأكاديميين، وتعدّ من الدراسات الوصفية التي اعتمدت على منهج المسح الاجتماعي بالعينة التي بلغ حجمها (104) طلاب، و(14) مشرفا أكاديميا، و(35) مشرفا مؤسسيا. واستخدمت الدراسة استمارتي استبانة على الطلاب ومشرفي التدريب الميداني، وطبقت الدراسة بكلية الخدمة – جامعة حلوان، ومن أهم نتائجها : أن نجاح التدريب الميداني مرتبط بعمل دورات تدريبية للمشرفين الأكاديميين لتعريفهم بأساليب التدريب الميداني الحديثة، وعمل استمارة للتقييم واضحة ومحددة لكافة الأطراف مع ضرورة إشراك

ISSN:2308-5347

المشرف المؤسسي في التقييم، والعمل على زيادة مكافآت مشرفي التدريب الميداني في المدارس، ومتابعة وحدة التدريب الميداني للعملية التدريبية باستمرار.

دراسة أبو لطيفة وشاهيناز (2011) هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في الجامعة الأردنية من طلبة تخصص معلم الصف أثناء تدريبهم الميداني، وبيان آراء مديري المدارس المتعاونة والمعلمين المتعاونين بهذه المشكلات. ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار عينة تألفت من (42) طالبًا وطالبة من طلبة التربية العملية للعام الدراسي (2008/2007) في الفصل الدراسي الأول، و(12) مديرًا ومديرة من مديري المدارس المتعاونة، و(36) معلمًا ومعلمة من المعلمين المتعاونين. وأظهرت نتائج الدراسة وجود عدة مشكلات واجهت الطلبة أثناء التدريب الميداني؛ كان أبرزها بعد المدرسة المتعاونة عن مكان سكن الطالب، وتوزيع إدارة المدرسة المتعاونة طلبة التربية العملية على المعلمين المتعاونين دون أخذ رأي الطلبة بذلك، وتكليف المعلمين المتعاونين لطلبة التربية العملية بمهام إدارية وتدريسية فوق طاقتهم، وكذلك فإنه لا يوجد في مرافق المدرسة وتجهيزاتها أماكن مخصصة يجلس فيها طلبة التربية العملية في أوقات الفراغ. وفي ضوء نتائج الدراسة قدم الباحثان التوصيات المناسبة.

دراسة علي (2010) تستهدف الدراسة تعريف التدريب الميداني وأهدافه، ومصادر تشخيص واقع التدريب الميداني من خلال الجهود التي تبذل لتطوير التدريب الميداني، وأوجه القصور والمشكلات التي تواجه التدريب الميداني، ومن آليات ومؤشرات تحقيق جودة التدريب الميداني أن تكون محددة وواضحة ومعلنة لكل المشاركين في العملية التدريبية، وأن تكون متماشية مع أهداف التدريب الميداني وفقا للمستوى الدراسي، وأن تكون متكاملة ومتدرجة ليتم تحقيقها تباعا لتوفر الاستجابات التي تتطلبها الممارسة بما يحقق الهدف منه.

أجرى هيلاري (Hilary، 2008) حيث كانت الدراسة نوعية امتدت طول الفصل ودرست الكيفية التي أعدت بها مسارات التعليم الابتدائي والثانوي، وكشفت الدراسة أن العديد من مدرسي الدراسات الاجتماعية لا يتم إعدادهم بشكل كامل لتلبية احتياجات طلابهم المراهقين الشباب، والاهتمام بإعداد المعلمين في البرامج الابتدائية والإعدادية والثانوية.

دراسة اشتيه (2007) جمعت البيانات بواسطة استبانة من مجتمع الدراسة المتمثل بالأخصائيين الاجتماعيين في محافظة نابلس الذين يشرفون على الطلبة المتدربين في المؤسسات الاجتماعية. والدارسين الملتحقين في مقررات التدريب الميداني، حيث أجريت الدراسة على عينة قوامها (97) مبحوثا من مفردات مجتمع الدراسة، ضمت (14) مشرفا أكاديميا، و (55) دارسا، و(28) أخصائيا اختيروا بالطريقة العشوائية المنتظمة. وأشارت نتائج الدراسة إلى ما يأتي:

أولا: لقد تبين أن أكثر المعوقات المرتبطة بمؤسسات التدريب الميداني تمثلت في اقتصار الخدمات التي تقدمها المؤسسات على مجالات وميادين محددة أخذت شكل المساعدات المادية البسيطة في كثير من الأحيان، وعدم قدرة المؤسسات على استيعاب الطلبة بسبب ازدياد عدد المتدربين.

ثانيا: لقد أظهرت نتائج الدراسة أن المعوقات المرتبطة بالأخصائيين المشرفين ناجمة عن كثرة عدد المتدربين الذين يشرف عليهم الأخصائي في المؤسسة، وكثرة الأعباء التي يقوم بها الأخصائي التي تحول بينه وبين قدرته على الإشراف على المتدربين.

ثالثا: إن أكثر المعوقات المرتبطة بالمشرفين الأكاديميين هي تلك المرتبطة بقلة الزيارات التي يقوم بها المشرف الأكاديمي للمؤسسات لمتابعة الطلبة المتدربين، وكثرة عدد الطلبة الذين يشرف عليهم المشرف الأكاديمي في التدريب الميداني.

رابعا: إن أكثر المعوقات المرتبطة بالدارسين هي تلك المرتبطة بعدم تفرغ الدارسين تفرغا كاملا للدراسة مما يقلل من الوقت الذي يخصصه الدارس للتدريب الميداني، وعدم اشتراك الدارس بالأنشطة والفعاليات التي تنظمها الجامعة، والمرتبطة بالتدريب الميداني (معارض، وندوات، وورش عمل...).

خامسا: إن أكثر المعوقات المرتبطة بالمنهاج قد تمثلت في كثرة الأعباء المقررة في المنهاج والمطلوبة من المتدرب في أثناء التدريب.

أجرى كونكلن (Conklin، 2007) دراسة حيث تمت مقابلة مدرسين ما قبل الخدمة من برنامج إعداد ابتدائي وثانوي بشأن تصوراتهم لتدريس الدراسات الاجتماعية في مستوى المرحلة الإعدادية، وأظهرت النتائج أن مساق مناهج الدراسات الاجتماعية في كل مسار أثر بشكل فوري على أفكار المدرسين ما قبل الخدمة وخاصة في الاستراتيجيات التعليمية، ولكن لم تفعل إلا القليل لتسهيل فهم المدرسين ما قبل الخدمة لتدريس المراهقين الشباب.

أجرى لي (Lee، 2006) دراسة تخص مدرسي الدراسات الاجتماعية ما قبل الخدمة الذين يستخدمون مصادر الحقوق المدنية الرقمية؛ حيث دعت إلى الأخذ بتوصيات المجلس الوطني للدراسات الاجتماعية (NCSS)تعليم المواطنة، وتشير الدراسة على مدرسي الدراسات الاجتماعية إعداد الطلاب لتطوير التزام رشيد بالقيم الأساسية؛ مثل الحياة والحرية والسعي نحو السعادة والمساواة وإشاعة الصالح العام، ولتطوير كفايات المدرسين عليهم الاستفادة من المصادر الإلكترونية التي لها قيمة تعليمية في الحقوق المدنية (DCR)بوصفها مواد تمكن المدرسين من تطوير معارفهم ومهاراتهم وميولهم اللازمة للانخراط في الحياة المدنية.

وبّين جرانت (Grant، 2006) أن أهداف الخدمة الاجتماعية تتحدد وفق ما يمكن أن يطلق عليه إعداد المواطن الصالح، وبناء عليه حدد عدداً من المحاور التي يمكن للخدمة الاجتماعية أن تصاغ في ضوئها، وهي:

- العمل والإنتاج: أي المساهمة في إعداد المواطن الذي يعمل بكفاءة وفاعلية، ويلتزم باللوائح والقوانين، ويسهم بفاعلية في اقتصاد بلده.
- الديمقراطية الحرة: أي المساهمة في إعداد المواطن الملم بثقافة مجتمعه، وأساليب تناول القضايا والمشكلات المجتمعية السياسية والاقتصادية والاجتماعية، ليكون مواطناً مشاركاً في الحياة الديمقراطية وواعياً بحقوقه وواجباته (أبو الحسن، 2007).
- الإنسانية الشخصية: أي المساهمة في إعداد المواطن الذي يثق بنفسه وينمي مهاراته الشخصية التي تؤهله لخدمة مجتمعه، وللتعاون مع الآخرين وتقديرهم واحترامهم.
- إحداث التغيير: أي المساهمة في إعداد المواطن القادر على المنافسة، المشارك في إحداث عمليات التغيير داخل مجتمعه القادر على مواجهة التحديات والمشكلات.

وأشار (Turner، 2004) إلى أن الهدف الأساسي للخدمة الاجتماعية هي إعداد المواطن الصالح (Good Citizen) للمجتمع الديمقراطي الذي يعيش فيه، أو بمعنى آخر إعداد الفرد الواثق من نفسه والذي لديه الرغبة في أن يكون مواطناً مشاركاً في مجتمعه مشاركا في اتخاذ القرارات، غير متحيز، ويؤمن بمجتمع العدالة واحترام القانون، قادر على أداء أدوار القيادة، ومشارك بموضوعية في عمليات المجتمع المدني، وحدد عدداً من المجالات التي يؤثر بها الباحث الاجتماعي في أفراد مجتمعه مستقبلاً، وهذه المجالات تظهر في مجال عمل الباحث الاجتماعي مستقبلاً، وإثبات ذاتهم وتدريبهم على القيادة وتحمل المسؤولية، وكيفية معاملاتهم مع الآخرين وحل مشاكلهم، ودوافعهم واتجاهاتهم.

وأجرى كلاي (Clay،1994) دراسة هدفت إلى التعرف على الكفايات التقنية التعليمية لدى معلم مرحلة التعليم الثانوي المبتدئ ومدى ملاءمة هذه الكفايات لإكسابه صفات تميزه بالتدريس لتحسين نوعية التدريس. وتكونت عينة الدراسة من (146) معلماً تم إعدادهم في جامعة (Bemigji) في الولايات المتحدة الأمريكية و(76) عضوا من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة، واستخدم الباحث استبانة مكونة من (33) كفاية تقنية تعليمية، وأظهرت النتائج أن المعلمين لديهم كفايات تعليمية أقل من توقعات أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة، في حين تدنت استجابات أعضاء هيئة التدريس عن المقاييس الدولية.

وأجرى اللاي (1990) دراسة هدفت إلى الكشف عن المشكلات التي تواجه برنامج إعداد معلمي الدراسات

الاجتماعية في كليات المجتمع من حيث أهدافها، ومحتواها وما فيها من وسائل، وطرق التدريس والتقويم، وقد اعتمد الباحث في جمع المعلومات على استبانة مكونة من (108) فقرات. تكون مجتمع الدراسة من (768) طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج قصور البرنامج في تدريب الطلبة المعلمين على استخدام الوسائل والتقنيات الحديثة في التدريس، ومناسبة مصادر التعليم المقترحة مع إمكان تطبيقها، وعمل المنهاج على تشجيع استخدام استراتيجيات تعلم المفهوم وتنظيم التعلم.

وأجرى مكي (Mckee، 1988) دراسة في الولايات المتحدة هدفت إلى التعرف على خطط إعداد المعلمين، وقد وجّه عدداً من الأسئلة إلى الأساتذة المتخصصين في تدريس مساقات لمستوى السنة الأولى، وتتعلق الأسئلة بالمهارات المعرفية التي يتوقعها الأساتذة والتي يجب على الطلبة المبتدئين امتلاكها، بعد دراسة مساقات الإعداد المقدمة لهم، حيث تشابهت الإجابات، وظهرت ثلاث حاجات عامة (معرفة المفاهيم، ومهارات أخذ الملاحظة والاختبارات، ومهارات التفكير الناقد)، وهذه الأمور يجب أن يمتلكها المعلم من خلال برامج الإعداد، وقد أشار بعض الأشخاص إلى إكساب الطلبة المعلومات المناسبة لمعلم الدراسات الاجتماعية، وأن الطلبة الذين يدرسونها استطاعوا تحليل الأسباب المنطقية للأشياء، وينادي بعض المدرسين بوجوب إعطاء الطلبة الحقائق وتركهم يفكرون بها.

أجرى شاهين (1987) دراسة اهتمت بالكفايات المهارية والمعرفية والتي خصت التربية الاجتماعية للصفوف: الأول والثاني والثالث الإعدادي، وبلغت عينة الدراسة (150) موضوعاً، ثم قسّمَ الموضوعات وصنفها إلى نوعين: مهارية ومعرفية، ووضعت بإشراف مختصين بالدراسات الاجتماعية تحت (10)فئات، ومن خلال تكرار الكفايات ودرجة شيوعها بلغ عدد الوحدات التي وجهت إلى الكفايات (1328)وحدة معنى من مجموع (2241) وحدة معنى في جميع الموضوعات، وأظهرت النتائج أهمية الكفايات المهارية والمعرفية لمعلم الدراسات الاجتماعية، وأشارت إلى نسبة وحدات المعنى التي اشتقت منها الكفاية وبلغت (59.25 %)، وحصل الباحث على (49) كفاية مهارية ومعرفية؛ منها (20) كفاية مهارية، و(29) كفاية معرفية.

وأجرى اكبي (Akpe، 1987) دراسة هدفت إلى تقويم برنامج إعداد معلمي المرحلة الابتدائية في نيجيريا، من خلال استطلاع آراء (21) عضواً من أعضاء هيئة التدريس، و(106) طلاب وطالبات، و(162) خريجاً وخريجة، و(51) مديراً ومديرة. اعتمد الباحث في جمع معلوماته على استبانة أعدت لهذه الغاية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معظم أفراد عينة الدراسة أشاروا إلى أن البرنامج قد أسهم في إكساب المعلمين المهارات التدريبية، وأن التربية العملية في هذا البرنامج تحظى بوقت كافٍ.

دراسة علي (1986) استهدفت الدراسة : التعرف على مدى فاعلية التدريب الميداني، وتحديد الصعوبات التي تعوق تحقيق أهداف التدريب الميداني، ومحاولة الوصول إلى تصور مقترح لتطوير التدريب الميداني، وهي دراسة وصفية طبقت على عينة مكونة من (100) مشرف متدرب من قبل الكلية، و(180) مشرفا من قبل مؤسسات أخرى، و(30) أستاذا، و(280) طالبا، واستخدمت الأدوات الآتية : الوثائق والمستندات، والمقابلات المقننة. وكانت من أهم نتائجها : أن هناك تفاوتا بين الجانب النظري وجانب التدريب الميداني في إعداد الطلاب، التدريب الميداني يحقق هدفه في تزويد الطلاب بالخبرات الميدانية، يحقق هدفه في إكساب الطلاب المهارات المهنية المرتبطة بالممارسة في معدلات التدريب، عدم ملاءمة الأسلوب المتبع حاليا لتقييم الطلاب في التدريب، من أهم المعوقات التي تواجه التدريب، هي: عدم تحديد برنامج تدريبي يتضمن المهام التي يدرب عليها الطالب - عدم الإعداد المسبق للتدريب الميداني - عدم وجود نماذج للتسجيل يلتزم بها الطلاب - عدم الإعداد المسبق لمشرفي التدريب .

مناقشة النتائج وربطها بالدراسات السابقة:

باستعراض مجمل الدراسات السابقة يلاحظ عدم وجود دراسات تتناول التدريب الميداني في تخصص الخدمة الاجتماعية بصورة مستقلة باستثناء دراسة لقسم الخدمة الاجتماعية (2012)، ودراسة أبو لطيفة وشاهيناز(2011)، علي أبو المعاطي(2010)، ودراسة اشتية (2007)، ودراسة تورنير(Turner،

ISSN:2308-5347

2004)، وإنما يوجد الكثير من الدراسات التي تقيّم برامج المعلمين بمجملها أو لتخصص معين. حيث هدفت دراسة شاهين (1987) إلى التعرف على حاجات إعداد المدرسين، والممارسات المتبعة في ذلك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والإداريين، وجاءت دراسة اللاي (1990) لتكشف عن المشكلات التي تواجه برنامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعية في كليات المجتمع؛ من حيث أهدافها ومحتواها وما فيها من وسائل وطرق تدريس وتقويم، وتناولت دراسة اكبي (Akpe، 1987) تقويم برنامج إعداد معلمي المرحلة الابتدائية في نيجيريا، أما دراسة ميكي (Mckee، 1988) في الولايات المتحدة، فهدفت إلى التعرف على خطط إعداد معلمي الدراسات الاجتماعية، بينما أظهرت دراسات (Hilary،2008) (Conklin،2007) (Lee، 2006) الاهتمام بتطوير معلمي الدراسات الاجتماعية معرفياً ومهنياً. وقد استفادت دراستنا من الدراسات السابقة في صياغة المشكلة والأهداف والأسئلة وبناء المنهجية المناسبة، وتميزت عنها بأنها تركز على محاور جديدة لم ترد في غيرها من الدراسات السابقة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

استخدم المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة، وذلك لملاءمته في تحقيق أهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة وعينتها من جميع طالبات التدريب الميداني في تخصص الخدمة الاجتماعية في كلية عجلون الجامعية بجامعة البلقاء التطبيقية الحكومية، والبالغ عددهن (100) طالبة، منهن (18) طالبة في مرحلة الدبلوم، و(82) طالبة في مرحلة البكالوريوس، حسب إحصائيات دائرة القبول والتسجيل في الكلية. والجدول (1) يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة وعينتها حسب متغيرات الدراسة.

الجدول (1): توزيع أفراد مجتمع الدراسة وعينتها حسب متغيراتها

المتغيرات	المستويات	العدد	النسبة المئوية%
البرنامج الأكاديمي	الدبلوم	18	%18.00
	البكالوريوس	82	%82.00
مستوى الدخل	أقل من 300 دينار	41	%41.00
	من 300-500 دينار	45	%45.00
	أعلى من 500 دينار	14	%14.00
مكان السكن	قرية	65	%65.00
	مدينة	35	%35.00
نوع التدريب	تدريب1	54	%54.00
	تدريب2	46	%46.00
محور التدريب	الأسرة والطفل	12	%12.00
	المدرسة	38	%38.00
	مؤسسات المجتمع المدني	31	%31.00
	غير ذلك (الدفاع الاجتماعي، الصحة،..)	19	%19.00

ISSN:2308-5347

التحصيل الأكاديمي	ممتاز	15	%15.00
	جيد جداً	43	%43.00
	جيد	34	%34.00
	مقبول	8	%8.00
العمر	سنة فأقل 20	11	%11.00
	بين 22-21 سنة	71	%71.00
	بين 24-23 سنة	6	%6.00
	أكثر من 24 سنة	12	%12.00
المجموع العام		100	%100.00

تكون مجتمع الدراسة وعينتها من جميع طالبات التدريب الميداني في تخصص الخدمة الاجتماعية في كلية عجلون الجامعية، والبالغ عددهن (100) طالبة، منهن (18) طالبة في مرحلة الدبلوم، و(82) طالبة في مرحلة البكالوريوس، حسب إحصائيات دائرة القبول والتسجيل في الكلية. والجدول (1) يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة وعينتها حسب متغيرات الدراسة؛ وهي البرنامج الأكاديمي: ويتضمن كل من الدبلوم الذي كانت نسبته المئوية (18.00 %)، والبكالوريوس بنسبة (82.00 %)، متغير مستوى الدخل، ويضم المستويات أقل من (300 دينار) بنسبة (41.00 %)، ومن(300-500 دينار) وبنسبة (45.00 %)، وأعلى من (500 دينار) بنسبة (14.00 %)، متغير مكان السكن ويتضمن قرية بنسبة (65.00 %) ومدينة بنسبة (35.00 %)، ونوع التدريب ويتضمن تدريب 1 بنسبة (54.00 %) وتدريب 2 بنسبة (46.00 %)، ومحور التدريب ويتضمن الأسرة والطفل بنسبة (12.00 %) المدرسة بنسبة (38.00 %) مؤسسات المجتمع المحلي بنسبة (31.00 %)، وغير ذلك (الدفاع الاجتماعي، الصحة ...) بنسبة (19.00 %)، التحصيل الأكاديمي ويتضمن أربع مستويات ممتاز بنسبة (15.00 %) جيد جداً بنسبة (43.00 %)، وجيد بنسبة (34.00 %)، ومقبول بنسبة (8.00 %)، العمر ويتضمن المستويات التالية (20سنة) فأقل بنسبة (11.00 %)، و(22-21 سنة) بنسبة (71.00 %)، و(23-22 سنة) بنسبة (6.00 %)، وأكثر من (24 سنة) بنسبة (12.00 %) .

أداة الدراسة

تم إعداد أداة الدراسة استبانة «الصعوبات التي تحد من جودة التدريب الميداني لتخصص الخدمة الاجتماعية»، حيث اشتملت على جزأين: الجزء الأول يتعلق بالبيانات الأولية، وتشمل: البرنامج الأكاديمي، ومستوى الدخل، ومكان السكن، ونوع التدريب، ومحور التدريب، والتحصيل الأكاديمي، والعمر؛ وذلك من أجل الحصول على معلومات عن المشمولين بالدراسة، ومعرفة أثر هذه العوامل على مجالات الدراسة.

الجزء الثاني: أداة قياس الصعوبات التي تحد من جودة التدريب الميداني لتخصص الخدمة الاجتماعية: وذلك بهدف تحديد الصعوبات حسب تصورات طالبات الخدمة الاجتماعية في الجامعة، تكونت الأداة من (35) فقرة، توزعت على خمسة محاور: المحور الأكاديمي وتضمن (7) فقرات، ومحور الإرشاد التدريبي وتضمن (9) فقرات، ومحور التنظيم وتضمن (5) فقرات، ومحور تطوير المهارات وتضمن (6) فقرات، ومحور الاتصال والعلاقات الإنسانية وتضمن (8) فقرات، وتم إعداد الأداة بحيث تتمكن الطالبة من تحديد الصعوبات التي تواجهها في التدريب الميداني، وذلك على مقياس ليكرت (Likert) المكون من خمس درجات للموافقة مرتبة تنازلياً على النحو الآتي: موافق جداً (5) درجات، موافق (4) درجات، ومتوسطة (3) درجات، وغير موافق (2) درجتان، وغير موافق مطلقاً (1) درجة واحدة.

ISSN:2308-5347

صدق أداة الدراسة

للتحقق من صدق أداة الدراسة، تم عرضها على لجنة من المحكمين وعددهم (6) محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة ،حيث تم الأخذ بملاحظاتهم واقتراحاتهم.

ثبات أداة الدراسة :

للتحقق من ثبات الاستبانة، تم حساب معاملات الثبات لها، بطريقتين: الأولى طريقة التطبيق وإعادة التطبيق للاستبانة على عينة مكونة من (18) طالبة من غير عينة الدراسة، وبفارق زمني مقداره أسبوعين بين التطبيقين الأول والثاني، وتم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين نتائج التطبيقين، حيث تراوحت قيم معاملات الثبات بين (0.86 – 0.92) للمحاور، و(0.94) للأداة الكلية. أما الطريقة الثانية، فقد استخدم فيها طريقة كرونباخ ألفا للتعرف على اتساق الفقرات، فتراوحت قيم معاملات الثبات للمحاور بين (0.83 – 0.90)، و(0.90) للأداة الكلية. والجدول (2) يوضح قيم معاملات الثبات للمحاور بطريقة الإعادة، وبطريقة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي.

الجدول (2): قيم معاملات ثبات الإعادة والاتساق الداخلي لكل محور من محاور أداة الدراسة والأداة الكلية

الرقم	المحاور	عدد الفقرات	قيم معاملات الثبات	
			بيرسون	ألفا كرونباخ
1	المحور الأكاديمي	7	0.92	0.90
2	محور الإرشاد التدريبي	9	0.86	0.83
3	محور التنظيم	5	0.91	0.89
4	محور تطوير المهارات	6	0.88	0.85
5	محور الاتصال والعلاقات الإنسانية	8	0.89	0.87
	الأداة ككل	35	0.94	0.91

كما تم اعتماد التدريج التالي للحكم على المتوسطات الحسابية للصعوبات التي تحد من جودة التدريب الميداني لتخصص الخدمة الاجتماعية:

1.49 -1.00	درجة موافقة قليلة جداً	درجة قليلة
2.49 -1.50	درجة موافقة قليلة	
3.49 -2.50	درجة موافقة متوسطة	درجة متوسطة
4.49 -3.50	درجة موافقة كبيرة	درجة كبيرة
5.00 -4.50	درجة موافقة كبيرة جداً	

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.9.3.2

الأساليب الإحصائية :

تم تفريغ استجابات أفراد العينة على الاستبانة، في ذاكرة الحاسوب، وتم إجراء التحليلات الإحصائية باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS).

أولاً : الإحصاءات الوصفية :

1. **ألفا كرونباخ لقياس الاتساق الداخلي بين فقرات مجالات أداة الدراسة.**
2. **التكرارات والنسب المئوية للمتغيرات الديموغرافية في الدراسة.**
3. **المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات أداة الدراسة ومحاورها.**

ثانياً : إحصاءات الإجابة عن أسئلة الدراسة :

1. **اختبار (ت) للعينات المستقلة.**
2. **اختبار تحليل التباين الأحادي (One – Way - ANOVA).**
3. **اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية : حيث يستخدم هذا الاختبار للمقارنات المركبة (أكثر من متوسطين)، ولحجوم العينات المتساوية وغير المتساوية.**

عرض النتائج ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

نص السؤال الأول على: «ما الصعوبات التي تحد من جودة التدريب الميداني لتخصص الخدمة الاجتماعية؟»

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة، للصعوبات التي تحد من جودة التدريب الميداني لتخصص الخدمة الاجتماعية ، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (3).

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة للصعوبات التي تحد من جودة التدريب الميداني لتخصص الخدمة الاجتماعية مرتبة تنازلياً

الرقم	المحور	المتوسط الحسابي×	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الصعوبة
4	محور تطوير المهارات	3.98	0.68	الأولى	كبيرة
1	المحور الأكاديمي	3.83	0.61	الثانية	كبيرة
2	محور الإرشاد التدريبي	3.82	0.57	الثالثة	كبيرة
5	محور الاتصال والعلاقات الإنسانية	3.68	0.58	الرابعة	كبيرة
3	محور التنظيم	3.66	0.64	الخامسة	كبيرة
	الأداة الكلية	3.69	0.39	==	كبيرة

× الدرجة العظمى من (5)

يبين الجدول (3) أن المحور الرابع «محور تطوير المهارات» قد احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.98) وانحراف معياري (0.68)، وجاء المحور الأول «المحور الأكاديمي» في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.83) وانحراف معياري (0.61)، بينما جاء المحور الثالث «محور التنظيم» المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.66) وانحراف معياري (0.64)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد عينة الدراسة على درجة الصعوبات (3.69) بانحراف معياري (0.39)، وهو يقابل التقدير درجة صعوبات كبيرة. وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات محاور الدراسة، حيث كانت على النحو التالي:

ISSN:2308-5347

أ- المحور الأول : المحور الأكاديمي :

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة للصعوبات التي تحد من جودة التدريب الميداني لتخصص الخدمة الاجتماعية، على فقرات هذا المحور، كما هي موضحة في جدول (4).

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة للصعوبات التي تحد من جودة التدريب الميداني لتخصص الخدمة الاجتماعية على فقرات المحور الأكاديمي مرتبة تنازلياً

الرقم	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الصعوبة
7	يحرص عضو هيئة التدريس على استغلال كامل وقت المحاضرة بما هو مفيد	4.10	.81	كبيرة
1	عدد المواد التي أدرسها في محور الخدمة الاجتماعية مناسبة لي من حيث الكم	3.98	.91	كبيرة
6	يعدّ البرنامج التدريبي برنامجا تأهيلياً مناسباً للتخصص الذي أدرسه	3.92	.96	كبيرة
4	أشعر بالرضا عن مستوى أداء عضو هيئة التدريس	3.84	1.05	كبيرة
3	عدد الساعات اليومية في البرنامج التدريبي مناسبة لمحتوى المواد التي أدرسها في الجامعة ومناسبة	3.77	.93	كبيرة
5	لي من حيث النوعية	3.67	.92	كبيرة
2	نتعلم داخل القاعة من خلال المجموعات (التعليم التعاوني) وتسهل عملية التدريب الميداني	3.50	1.03	كبيرة
	الأداة الكلية	3.83	0.61	كبيرة

يبين الجدول (4) أن الفقرة رقم (7) والتي نصت على «يحرص عضو هيئة التدريس على استغلال كامل لوقت المحاضرة بما هو مفيد» قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.10) وانحراف معياري (0.81)، وجاءت الفقرة رقم (1) والتي نصت على «عدد المواد التي أدرسها في محور الخدمة الاجتماعية مناسبة لي من حيث الكم» قد احتلت المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.98) وانحراف معياري (0.91)، بينما احتلت الفقرة رقم (2) والتي نصت على « توفر عملية التدريب برامج إضافية خارج وقت الدوام لتطوير قدراتي» المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.50) وانحراف معياري (1.03)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المحور ككل (3.83) وانحراف معياري (0.61)، وهو يقابل التقدير الموافقة على الصعوبات بدرجة كبيرة.

ب- المحور الثاني : محور الإرشاد التدريبي :

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة للصعوبات التي تحد من جودة التدريب الميداني لتخصص الخدمة الاجتماعية على فقرات هذا المحور، كما هي موضحة في جدول (5).

ISSN:2308-5347

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة للصعوبات التي تحد من جودة التدريب الميداني لتخصص الخدمة الاجتماعية على فقرات محور الإرشاد التدريبي مرتبة تنازلياً

الرقم	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الصعوبة
1	يساعدني المرشد الأكاديمي في حل المشكلات التي أواجهها أثناء التدريب	4.00	.97	كبيرة
3	يتواجد المرشد الأكاديمي خلال الساعات المكتبية المخصصة للإرشاد الأكاديمي	3.95	.85	كبيرة
2	يوضح لي المرشد الأكاديمي تفاصيل خطة البرنامج التدريبي منذ بداية الفصل	3.93	.89	كبيرة
5	يتابع المرشد الأكاديمي سير البرنامج التدريبي طوال فترة التدريب	3.89	.85	كبيرة
4	علاقتي جيدة مع المرشد الأكاديمي	3.87	.94	كبيرة
8	هناك إرشادات وقوائم واضحة تبين لي توزيع البرنامج التدريبي	3.72	.93	كبيرة
9	أشعر بالرضا بشكل عام من جودة عمل المرشد الأكاديمي	3.72	.98	كبيرة
7	يهيئني المرشد الأكاديمي للبرنامج التدريبي	3.66	1.01	كبيرة
6	يقدم المرشد الأكاديمي النصح والإرشاد أثناء فترة التدريب	3.61	1.07	كبيرة
	الأداة الكلية	3.82	0.57	كبيرة

الدرجة العظمى من (5)

يبين الجدول (5) أن الفقرة رقم (1) والتي نصت على «يساعدني المرشد الأكاديمي في حل المشكلات التي أواجهها أثناء التدريب» قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.00) وانحراف معياري (0.97)، وجاءت الفقرة رقم (3) والتي كان نصها «يتواجد المرشد الأكاديمي خلال الساعات المكتبية المخصصة للإرشاد الأكاديمي» بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.95) وانحراف معياري (0.85)، بينما احتلت الفقرة رقم (6) والتي نصت على «يقدم المرشد الأكاديمي النصح والإرشاد أثناء فترة التدريب» المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.61) وانحراف معياري (1.07)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المحور ككل (3.82) وانحراف معياري (0.57)، وهو يقابل التقدير الموافقة بدرجة صعوبات كبيرة.

ج- المحور الثالث : محور التنظيم :

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة للصعوبات التي تحد من جودة التدريب الميداني لتخصص الخدمة الاجتماعية في التدريب الميداني على فقرات هذا المحور، كما هي موضحة في جدول (6).

ISSN:2308-5347

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة للصعوبات التي تحد من جودة التدريب الميداني لتخصص الخدمة الاجتماعية على فقرات محور التنظيم مرتبة تنازلياً

م	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الصعوبة
3	هناك فترات راحة مناسبة أثناء تطبيق البرنامج التدريبي	3.77	.92	كبيرة
5	التأخر أو الغياب عن تطبيق البرنامج التدريبي لا يساهم في تطوير قدراتي العملية	3.70	1.04	كبيرة
4	ألاحظ حرص القائمين على البرنامج التدريبي على تحسين جودة العمل	3.63	1.00	كبيرة
2	يحرص المسؤولون على تحقيق رضا الطلبة من خلال الخدمات المقدمة لهم البرنامج التدريبي	3.61	1.10	كبيرة
1	يتوافر مكان مناسب لتناول الوجبات أثناء تطبيق البرنامج التدريبي	3.59	1.07	كبيرة
	المحور ككل	3.66	0.64	كبيرة

الدرجة العظمى من (5)

يبين الجدول (6) أن الفقرة رقم (3) والتي نصت على «هناك فترات راحة مناسبة أثناء تطبيق البرنامج التدريبي»، وقد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.77) وانحراف معياري (0.92)، وجاءت الفقرة رقم (5) والتي كان نصها «التأخر أو الغياب عن تطبيق البرنامج التدريبي لا يساهم في تطوير قدراتي العملية» بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.70) وانحراف معياري (1.04)، بينما احتلت الفقرة رقم (1) والتي نصت على «يتوافر مكان مناسب لتناول الوجبات أثناء تطبيق البرنامج التدريبي» المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.59) وانحراف معياري (1.07)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المحور ككل (3.66) وانحراف معياري (0.64)، وهو يقابل التقدير الموافقة بدرجة صعوبات كبيرة.

د- المحور الرابع : محور تطوير المهارات :

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة للصعوبات التي تحد من جودة التدريب الميداني لتخصص الخدمة الاجتماعية على فقرات هذا المحور، كما هي موضحة في جدول (7).

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة للصعوبات التي تحد من جودة التدريب الميداني لتخصص الخدمة الاجتماعية على فقرات محور تطوير المهارات مرتبة تنازلياً

الرقم	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الصعوبة
4	يساهم البرنامج التدريبي في تعديل مفهومين للالتزام وإدارة الوقت	4.09	.88	كبيرة
5	يساهم البرنامج التدريبي في تحديد اتجاهي المستقبلي في مهنتي	4.07	.86	كبيرة
1	يساهم البرنامج التدريبي في تنمية مهارة التفكير لدي	4.00	1.01	كبيرة
2	يساعد البرنامج التدريبي في تنمية قدرتي على اتخاذ القرار	3.93	.90	كبيرة
3	يساهم البرنامج التدريبي في تطوير مهارتي في حل المشكلات	3.92	.94	كبيرة
6	يعزز البرنامج التدريبي ربط المعلومات التي أدرسها بالممارسة الواقعية	3.90	1.06	كبيرة
	المحور ككل	3.98	0.68	كبيرة

الدرجة العظمى من (5)

يبين الجدول (7) أن الفقرة (4) والتي نصت على «يساهم البرنامج التدريبي في تعديل مفهومين للالتزام وإدارة الوقت» قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.09) وانحراف معياري (0.88)، وجاءت الفقرة (5) والتي كان نصها «يساهم البرنامج التدريبي في تحديد اتجاهي المستقبلي في مهنتي» بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.07) وانحراف معياري (0.86)، بينما احتلت الفقرة (6) والتي نصت على «يعزز البرنامج التدريبي ربط المعلومات التي أدرسها بالممارسة الواقعية» المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.90) وانحراف معياري (1.06)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المحور ككل (3.98) وانحراف معياري (0.68)، وهو يقابل التقدير الموافقة بدرجة صعوبات كبيرة.

هـ- المحور الخامس : الاتصال والعلاقات الإنسانية :

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة للصعوبات التي تحد من جودة التدريب الميداني لتخصص الخدمة الاجتماعية على فقرات هذا المحور، كما هي موضحة في جدول (8).

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة للصعوبات التي تحد من جودة التدريب الميداني لتخصص الخدمة الاجتماعية على فقرات محور الاتصال والعلاقات الإنسانية مرتبة تنازلياً

الرقم	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الصعوبة
1	يتيح البرنامج التدريبي لي فرصة التعبير عن رأيي في الصعوبات التي أواجهها	3.97	.90	كبيرة
3	يقوم أعضاء هيئة التدريس بتشجيعي وبث الروح الإيجابية بين الطالبات لتجاوز الصعوبات التي تواجههن	3.77	.91	كبيرة
8	يساهم البرنامج التدريبي في تقدير مسؤوليتي تجاه وطني	3.70	1.09	كبيرة
2	يحرص أعضاء هيئة التدريس على حسن الاستماع لمشكلات الطالبات	3.68	1.02	كبيرة
4	للبرنامج التدريبي دور واضح في تطوير مهارتي في النقد البناء	3.66	1.02	كبيرة
6	يشجع البرنامج التدريبي التعامل الفعال مع الأعمال التطوعية	3.61	1.03	كبيرة
7	تدعم السنة التحضيرية التفاعل مع الأنشطة الطلابية	3.56	.94	كبيرة
5	يساهم البرنامج التدريبي في تفاعلي مع بيئة العمل بمرونة	3.52	1.09	كبيرة
	المحور ككل	3.68	0.58	كبيرة

الدرجة العظمى من (5)

يبين الجدول (8) أن الفقرة (1) والتي نصت على «يتيح البرنامج التدريبي لي فرصة التعبير عن رأيي في الصعوبات التي أواجهها» قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.97) وانحراف معياري (0.90)، وجاءت الفقرة (3) والتي كان نصها «يقوم أعضاء هيئة التدريس بتشجيعي وبث الروح الإيجابية بين الطالبات لتجاوز الصعوبات التي تواجههن» بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.77) وانحراف معياري (0.91)، بينما احتلت الفقرة رقم (5) والتي نصت على «يساهم البرنامج التدريبي في تفاعلي مع بيئة العمل بمرونة» المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.52) وانحراف معياري (1.09)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المحور ككل (3.68) وانحراف معياري (0.58)، وهو يقابل التقدير الموافقة بدرجة صعوبات كبيرة.

ISSN:2308-5347

ثانياً : النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني :

نص السؤال الثاني على: «هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة للصعوبات التي تحد من جودة التدريب الميداني لتخصص الخدمة الاجتماعية تعزى لمتغير البرنامج الأكاديمي؟»

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة للصعوبات حسب متغير البرنامج الأكاديمي، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (9).

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة للصعوبات التي تحد من جودة التدريب الميداني لتخصص الخدمة الاجتماعية حسب متغير البرنامج الأكاديمي

	المحور	البرنامج الأكاديمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	المحور الأكاديمي	الدبلوم	18	3.93	.61
		البكالوريوس	82	3.80	.58
2	محور الإرشاد التدريبي	الدبلوم	18	4.04	.61
		البكالوريوس	82	3.77	.56
3	محور التنظيم	الدبلوم	18	3.71	.57
		البكالوريوس	82	3.65	.66
4	محور تطوير المهارات	الدبلوم	18	4.29	.67
		البكالوريوس	82	3.92	.66
5	محور الاتصال والعلاقات	الدبلوم	18	3.97	.68
		البكالوريوس	82	3.62	.54
	الأداة ككل	الدبلوم	18	3.89	.40
		البكالوريوس	82	3.65	.38

يبين الجدول (9) أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على محاور الدراسة، ولتحديد مستويات الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، تم استخدام اختبار (ت) للفروق بين متوسطات العينات المستقلة، كما هو موضح في الجدول (10).

جدول (10) نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات العينات المستقلة بين تقديرات أفراد العينة للصعوبات التي تحد من جودة التدريب الميداني لتخصص الخدمة الاجتماعية حسب متغير البرنامج الأكاديمي

الرقم	المحور	البرنامج الأكاديمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
1	المحور الأكاديمي	الدبلوم	3.93	.61	98	.788	.432
		البكالوريوس	3.80	.58			
2	محور الإرشاد التدريبي	الدبلوم	4.04	.61	98	1.822	.071
		البكالوريوس	3.77	.56			

3	محور التنظيم	الدبلوم	3.71	.57	98	.374	.709
		البكالوريوس	3.65	.66			
4	محور تطوير المهارات	الدبلوم	4.29	.67	98	2.131	×.036
		البكالوريوس	3.92	.66			
5	محور الاتصال والعلاقات الإنسانية	الدبلوم	3.97	.68	98	2.396	×.018
		البكالوريوس	3.62	.54			
	الأداة ككل	الدبلوم	3.89	.40	98	2.426	×.017
		البكالوريوس	3.65	.38			

× ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يبين الجدول (10) عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) عند المحور الأكاديمي، ومحور الإرشاد التدريبي ومحور التنظيم، بينما كانت هناك فروق دالة إحصائياً عند محور تطوير المهارات، ومحور الاتصال والعلاقات الإنسانية، والأداة الكلية تعزى لمتغير البرنامج الأكاديمي، وذلك لصالح تقديرات برنامج الدبلوم.

ثالثا : النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث :

نص السؤال الثالث على: «هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة للصعوبات التي تحد من جودة التدريب الميداني لتخصص الخدمة الاجتماعية تعزى لمتغير محور التدريب؟»

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة للصعوبات حسب متغير محور التدريب، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (11).

جدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة للصعوبات التي تحد من جودة التدريب الميداني لتخصص الخدمة الاجتماعية متغير محور التدريب

الرقم	المحور	محور التدريب	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	المحور الأكاديمي	الأسرة والطفل	12	4.05	.41
		المدرسة	38	3.72	.60
		مؤسسات المجتمع المدني	31	3.91	.57
		غير ذلك	19	3.76	.78
2	محور الإرشاد التدريبي	الأسرة والطفل	12	3.70	.47
		المدرسة	38	3.77	.59
		مؤسسات المجتمع المدني	31	3.92	.58
		غير ذلك	19	3.82	.60

ISSN:2308-5347

3	محور التنظيم	الأسرة والطفل	12	3.57	0.54
		المدرسة	38	3.48	.69
		مؤسسات المجتمع المدني	31	3.79	.52
		غير ذلك	19	3.87	.62
4	محور تطوير المهارات	الأسرة والطفل	12	4.01	.65
		المدرسة	38	3.96	.72
		مؤسسات المجتمع المدني	31	3.45	.60
		غير ذلك	19	3.44	.75
5	محور الاتصال والعلاقات الإنسانية	الأسرة والطفل	12	3.63	.59
		المدرسة	38	3.63	.59
		مؤسسات المجتمع المدني	31	3.81	.52
		غير ذلك	19	3.61	.65
	الأداة ككل	الأسرة والطفل	12	3.68	.34
		المدرسة	38	3.62	.40
		مؤسسات المجتمع المدني	31	3.80	.35
		غير ذلك	19	3.67	.44

يبين الجدول (11) أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على محاور الدراسة، ولتحديد مستويات الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، كما هو موضح في الجدول (12).

جدول (12) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة للصعوبات التي تحد من جودة التدريب الميداني لتخصص الخدمة الاجتماعية حسب متغير محور التدريب

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة الإحصائية
المحور الأكاديمي	بين المجموعات	1.294	3	.431	1.165	.327
	داخل المجموعات	35.546	96	.370		
	الكلي	36.840	99			
محور الإرشاد التدريبي	بين المجموعات	.555	3	.185	.556	.646
	داخل المجموعات	31.973	96	.333		
	الكلي	32.528	99			
محور التنظيم	بين المجموعات	2.718	3	.906	2.316	.081
	داخل المجموعات	37.562	96	.391		
	الكلي	40.280	99			

ISSN:2308-5347

محور تطوير المهارات	بين المجموعات	.8176	3	.2722	
	داخل المجموعات	44.411	96	.463	4.907	×.028
	الكلي	51.228	99		
محور الاتصال والعلاقات الإنسانية	بين المجموعات	.779	3	.260	
	داخل المجموعات	32.235	96	.336	.774	.512
	الكلي	33.014	99		
الأداة ككل	بين المجموعات	.565	3	.188	
	داخل المجموعات	14.414	96	.150	1.255	.294
	الكلي	14.979	99		

يبين الجدول (12) عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) عند جميع محاور الدراسة، والأداة الكلية تعزى لمتغير محور التدريب باستثناء محور تطوير المهارات، ولتحديد مصادر تلك الفروق تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) كما هو موضح في جدول (13).

جدول (13) نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للفروق بين تقديرات أفراد العينة للصعوبات التي تحد من جودة التدريب الميداني لتخصص الخدمة الاجتماعية على محور تطوير المهارات حسب متغير محور التدريب

محور التدريب		الأسرة والطفل	المدرسة	مؤسسات	غيرذلك
	المتوسط الحسابي	4.01	3.96	المجتمع المدني	3.44
الأسرة والطفل	4.01		0.05	3.45	×0.57
المدرسة	3.96			×0.56	×0.52
مؤسسات المجتمع المدني	3.45			×0.51	0.01
غير ذلك	3.44				

× ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يبين الجدول (13) أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات ذوي محور التدريب (الأسرة والطفل، والمدرسة) من جهة ومتوسط تقديرات ذوي محور التدريب (مؤسسات المجتمع المدني، وغيرذلك) من جهة ثانية، وذلك لصالح تقديرات ذوي محور التدريب (مؤسسات المجتمع المدني، وغيرذلك).

مناقشة النتائج

فيما يلي مناقشة للنتائج التي تم التوصل إليها، وتم عرضها وفقاً لأسئلة الدراسة.

أولاً : مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول :

نص السؤال الأول على: «ما الصعوبات التي تحد من جودة التدريب الميداني لتخصص الخدمة الاجتماعية؟»

بينت نتائج هذا السؤال، أن محور تطوير المهارات قد احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.98) وانحراف معياري (0.68)، وجاء المحور الأكاديمي في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.83) وانحراف معياري (0.61)، بينما جاء محور التنظيم المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.66) وانحراف معياري (0.64). ويعزو الباحث سبب ذلك إلى تركيز برنامج التربية العملية على المهارات التي يتوجب على الباحثة الاجتماعية إتقانها، فنجد أن اهتمام البرنامج منصب على تزويد الطالبات بتلك المهارات المهمة، وهذه المهارات لا تكتسب إلا من خلال المعرفة الأكاديمية التي تدعم وتعزز تلك المهارات، حيث المهارة التي

ISSN:2308-5347

تدعمها المعرفة العلمية، لا تؤدي المطلوب منها. وقد اتفقت هذه النتائج مع نتائج معظم الدراسات السابقة كدراسة علي (1986) و(1987)akpeومكي(1988) واشتية (2007) وقسم الخدمة الاجتماعية (2012).

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني :

نص السؤال الثاني على: «هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة للصعوبات التي تحد من جودة التدريب الميداني لتخصص الخدمة الاجتماعية تعزى لمتغير البرنامج الأكاديمي؟»

بينت نتائج هذا السؤال، عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) عند المحور الأكاديمي، ومحور الإرشاد التدريبي ومحور التنظيم، بينما كانت هناك فروق دالة إحصائياً عند محور تطوير المهارات، ومحور الاتصال والعلاقات الإنسانية، والأداة الكلية تعزى لمتغير البرنامج الأكاديمي، وذلك لصالح تقديرات برنامج الدبلوم. ولعل سبب ذلك يعود إلى أن طالبات برنامج الدبلوم يعانين من صعوبات أكثر من طالبات برنامج البكالوريوس، وقد يرجع السبب في ذلك إلى أن طالبات برنامج البكالوريوس، يكن قد درسن مساقات في الخدمة الاجتماعية أكثر من طالبات برنامج الدبلوم. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من : لطيفه وشاهيناز (2011) و(2008) Hilary و(2006) leeعلي(1986) و(1987)akpe ومكي(1988) واشتية (2007) وقسم الخدمة الاجتماعية (2012).

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث :

نص السؤال الثالث على: «هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة الدراسة للصعوبات التي تحد من جودة التدريب الميداني لتخصص الخدمة الاجتماعية تعزى لمتغير محور التدريب؟»

بينت نتائج هذا السؤال، عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) عند جميع محاور الدراسة، والأداة الكلية تعزى لمتغير محور التدريب باستثناء محور تطوير المهارات، حيث كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات ذوي محور التدريب (الأسرة والطفل، والمدرسة) من جهة، ومتوسط تقديرات ذوي محور التدريب (مؤسسات المجتمع المدني، وغيرذلك) من جهة ثانية، وذلك لصالح تقديرات ذوي محور التدريب (مؤسسات المجتمع المدني وغيرذلك). وتتفق هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسة كونكلن (2007). ويعزو الباحث ذلك إلى الصعوبات الكثيرة التي تواجه الطالبات اللواتي يتدربن في مؤسسات المجتمع المدني، من حيث تعدد المهمات والأعمال الموكولة لهن، مقارنة مع الطالبات اللواتي يتدربن في مجال الأسرة والطفل والمدرسة الحكومية، حيث تكون المهمات والأعمال الموكولة لهن محددة مسبقاً.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة توصي بمجموعة من التوصيات النظرية والعملية التالية :

1. توفر عملية التدريب برامج إضافية خارج وقت الدوام الرسمي لتطوير قدرات الطلاب المهنية ومهاراتهم.
2. تعزيز ربط المعلومات النظرية التي يدرسها الطلاب خلال البرنامج التدريبي بالممارسة الواقعية.
3. تقديم النصح والإرشاد أثناء فترة التدريب من قبل المرشد الأكاديمي.
4. قيام الجامعات وصناع القرار في هيئة الاعتماد ووزارة التعليم العالي ببناء الاستراتيجيات ومراجعة خطط التدريب الميداني بما يضمن تحقيق معايير الجودة المهنية ومتطلباتها.
5. إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول تقييم برامج تدريبية أخرى، ومقارنتها مع برنامج التدريب الميداني في التخصصات ذات الجانب العملي.
6. توقيع الاتفاقيات مع جهات التدريب من المؤسسات الحكومية ومؤسسات المجتمع المدني بما يكفل تحقيق أهداف التدريب الميداني وفلسفته وفق معايير الجودة.

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.9.3.2

المراجع

إبراهيم، أحمد (2003م) : «الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية» ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ، الاسكندرية .

إبراهيم، عبد الرحمن رجب. (1988): أساسيات التدريب الميداني في محيط الرعاية الاجتماعية والتنمية الاجتماعية ، مكتبة وهبة، القاهرة.

أبو الحسن عبد الموجود إبراهيم، (2007): تكنولوجيا الخدمة الاجتماعية (التعليم – الممارسة – الدولية : المكتب الجامعي الحديث،الرياض.

أبو المعاطي، ماهر علي. (2000): دليل التدريب الميداني لطلاب الخدمة الاجتماعية. مركز نور الإيمان، القاهرة.

أبو لطيفة ،فخري وشاهيناز، عيسى (2011): المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في الجامعة الأردنية في أثناء التدريب الميداني ، دراسات، العلوم التربوية، المجّلد 38 ، العدد 2،

اشتيه ،عماد (2007): معوقات الوصول إلى الجودة الشاملة في تطبيق مقررات التدريب الميداني في تخصص الخدمة الاجتماعية في جامعة القدس المفتوحة، جامعة القدس المفتوحة.

بدوي، أحمد زكي (1982): معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مكتبة لبنان، بيروت.

الحموري، محمود عبد الفتاح. (2007): الخدمة الاجتماعية. دار الجوزي للنشر والتوزيع، الرياض: المملكة العربية السعودية.

الجسر، سمير (2004): ورقة عمل قدمت لورشة العمل حول «إعادة تنظيم التعليم العالي الخاص» والتي عقدتها وزارة التربية والتعليم العالي في الفترة 2004/2/24-10، المديرية العامة للتعليم العالي، بيروت.

خضر، فخري رشيد. (2006) : طرائق تدريس التربية الاجتماعية. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان .

الخولي، محمد سعيد. (2000): أساليب التدريب العامة. دار الفلاح للنشر والتوزيع، عمان.

سليمان، حسين حسن وسيد، عبد المجيد. (2010): الممارسة العامة في الخدمة الاجتماعية مع الفرد والأسرة: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر،القاهرة.

شاكر، محمد فتحي. (1998): التعليم الأساسي، الفكر، التطبيق، الصيغة المستقبلية. كلية التربية، جامعة عين شمس. القاهرة، جمهورية مصر العربية.

شاهين، هشام يوسف. (1987): الكفايات التعليمية اللازمة لمعلم الدراسات الاجتماعية في المرحلة الإعدادية في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية. عمان، الأردن.

عثمان، عبد الفتاح ورضا، عبد الحليم. (2003): مقدمة في الخدمة الاجتماعية، مكتبة الأنجلو المصرية.

الفتلاوي، سهيلة محسن. (2004): كفايات تدريس المواد الاجتماعية بين النظرية والتطبيق في التخطيط والتقويم. دار الشرق للنشر والتوزيع، عمان. الأردن.

اللافي، عاطف حسن. (1990) : «مشكلات برنامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعية كما يقررها الطلبة المعلمون المتخصصون بها في كليات المجتمع الأردنية». رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك ، إربد . الأردن .

قاسم، محمد رفعت، وآخرون (2005): دليل التدريب الميداني لطلاب الخدمة الاجتماعية، مركز نشر

ISSN:2308-5347

وتوزيع الكتاب الجامعي، جامعة حلوان، حلوان.

قسم الخدمة الاجتماعية (2012): تحديد معوقات استفادة طلاب الخدمة الاجتماعية من التدريب الميداني بالمجال المدرسي،جامعة حلوان ،مصر.

مرعي، توفيق ورفيقة، توفيق. (2002): طرائق التدريس العامة. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان. الأردن.

النجار، فريد (2000): إدارة الجامعات بالجودة الشاملة، ايترك للنشر والتوزيع، القاهرة.

المنيزل، عبد الله وأحمد، علوان. (1997): «أثر برنامج تدريب الخدمة الاجتماعية في ممارسة كفايات الباحثين الاجتماعيين". مجلة دراسات، الجامعة الأردنية 24(1)، ص ص: 55-27.

Akpe, C. S (1987). "The Evaluation of Nigerian primary teachers education programme". Journal of Education for Teaching. 13(3), 277 -285.

Barker, Rober, (1987), Dictionary of Social Work, NASW, Inc..

Clay, M. (1994). "Technology Competencies of Beginning Teacher - A challenge and Opportunity for Teacher Preparation Programs" . DAI. 55 (5). 1244-A.

Conklin, H. G. (2007). Methods and the Middle: Elementary and Secondary Preserves Teachers Views on Their preparation for Teaching Middle School Social Studies. RMLE online: Middle level Education, 31 (4)1- 16.

Grant. S. G. (2006). Social Studies, Constructing powerful Approach to Social Services. Houghton Mifflin Company.

Hamilton, Nina. (1983). Designing field instruction. Spring Field, Illinois: Charles Thomas.

Hilary, C.(2008). "Promise and Problems in Tow Divergent Pathways :Preparing Social Studies Teachers for the Middle School Level". Theory and Research in Social Education, 36 (1) .36 -65 .

Lee, K. (2006). "Pre-Service Social Studies Teachers Using Digital Civic Resources". International Journal of Social Education, 21 (1). 95- 110.

Mckee, S. J.(1988). "Preparing the college bound students in social studies". The Social Studies, 79(2).51- 52.

Turner T. N. (2004). Essentials of Elementary Social Studies Pearson Education, Inc. New York.

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.9.3.3

مستوى الأداء التدريسي هيئة التدريس في جامعة العلــوم والتكنولوجيا اليمنيــة فرع عدن من وجهة نظر الطلبة

DOI:10.20428/AJQAHE.9.3.3

د. أحمد عبدالسلام مهيوب التويجي
أستاذ مناهج وطرائق التدريس المساعد -كلية التربية صبر – جامعة عدن

ISSN:2308-5347

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.9.3.3

مستوى الأداء التدريسي هيئة التدريس في جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية فرع عدن من وجهة نظر الطلبة

د. أحمد عبد السلام التويجي

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية فرع عدن من وجهة نظر الطلبة، حيث تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية طبقية من الكليات والمستويات وفقاً لمتغيرات الدراسة، وبلغ عدد أفرادها (112) طالبًا وطالبة، في الفصل الثاني للعام الجامعي (2013 / 2014)، وتم استخدام استبانة مكونة من (16) فقرة تتعلق بمؤشرات الجودة المعتمدة لدى النظام الداخلي لوحدة ضمان الجودة في جامعة العلوم والتكنولوجيا، وبعد تطبيق الاستبانة؛ تم معالجة البيانات إحصائيا باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) حيث تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقراتها واختبار "ت" لعينتين مستقلتين لإيجاد دلالة الفروق بين استجابات عينة الدراسة وفقا لمتغير الجنس، وتحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) واختبار LSD للفروق البعدية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية فرع عدن من وجهة نظر الطلبة كانت جيدة، كما أشارت نتائج الدراسة بأنه لا توجد فروق ذات دالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)، وأشارت أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير نوع الكلية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بشكل عام مع وجود فروق ذات دلالة في ثلاث فقرات فقط من فقرات الاستبانة ترجع إلى متغير نوع الكلية، وكذلك أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المستوى الدراسي عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بشكل عام، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فقرتين فقط ترجع إلى متغير المستوى، وتم تقديم عدد من التوصيات على ضوء نتائج الدراسة.

الكلمات المفتاحية :

الأداء التدريسي، أعضاء هيئة التدريس، جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية.

ISSN:2308-5347

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.9.3.3

The Level of Teaching Performance of Lecturers at University of Science and Technology in Yemen , from Students' Points of View

Abstract:

The study aims at exploring The Level of Teaching Performance of Lecturers at University of Science and Technology in Yemen , From Students' points of view. The sample of the study was selected randomly from the faculties and departments according to the variables of the study. The total number of the sample is 112 students who study in the second semester2013-2014.A questionnaire consisting of 16 items was used in the study related to the indications of quality adopted by the the Quality Control Unit in the University. After the application of the questionnaire the data were manipulated statistically by the use of SPSS. The calculation medium and standard deviation were used to meet the responses of the members of the target population to every item and the T test for independent samples on the purpose of finding the differences between the responses of the of the target population according to the sex variable. The analysis of One Way Anova and the tests of LSD for the dimensional differences. The findings of the study pointed out that the Level of Teaching Performance of Lecturers at University of Science and Technology in Yemen , From Students' points of view was good. The present study also indicated that there are no differences of statistical indications for the sex variable on the level of ($\alpha = 0.05$), and it indicated that there are no differences of statistical indications for the college type variable on the level of ($\alpha = 0.05$) generally except in three items attributed to the college type variable .In addition, The study also indicated that there are no differences of statistical indications for the level variable on the level of ($\alpha = 0.05$), generally except in two items attributed to the level type variable. Accordingly, A number of recommendations were represented in the light of the reached findings of the study.

Key words:

Teaching Performance, Lecturers, University of Science and Technology in Yemen.

ISSN:2308-5347

المقدمة:

إنّ الدول اليوم بمختلف فلسفاتها تسعى إلى تطوير برامج جامعاتها لأنّ ذلك يعد بداية الإصلاح الطبيعي لأحوال الكليات التابعة لتلك الجامعات، والتي تشهد تغيرات في رسالتها وأهدافها ووظائفها، نتيجة للتطورات العلمية والثقافية والاجتماعية مما يستدعي مراجعة المناهج ومتعلقاتها، والكوادر البشرية وكل ما له صلة بتلك الكليات، لذلك فهناك حاجة ماسة لإجراء التقويم من وقت لآخر لأنه ومن خلال نتائجه تتم إعادة النظر فيما تقدمه تلك الكليات من برامج، ومدى ملاءمة الفلسفة التي تقوم عليها والرسالة التي يجب أن تؤديها في ظل مرحلة تاريخية تشهد تغيرات سياسية واجتماعية واقتصادية وتكنولوجية كبيرة ومتسارعة. وتعد الهيئة التدريسية في أي جامعة أو مؤسسة تربوية الأداة الفاعلة التي يمكن من خلالها تنفيذ تلك البرامج التربوية، وعليه لابد من تقويم أدائهم من فترة إلى أخرى لغرض الوقوف على المستوى الذي هم عليه، وبالتالي إعداد البرامج التطويرية التي تمكنهم من تحقيق البرامج التربوية في المؤسسة التي يعملون بها (عزيز ،2012 : 106).

وتقويم التعليم الجامعي أصبح ضرورة حتمية اليوم والذي بدوره يعتمد على تقويم كفاءة الأستاذ الجامعي المنوط به إعداد الكوادر البشرية التي تنهض بمسيرة التنمية في المجتمع وتساهم فيها بشكل فعّال، ومن أهم المؤشرات على كفاءة الأستاذ الجامعي هو الأداء التدريسي الذي يقوم به؛ بوصفه من أهم المدخلات في التعليم الجامعي، كما قد يعدّ المؤثر الأقوى في إحداث التغيرات المنشودة لدى الطلبة الجامعيين، وهو خريج متميز قادر على المنافسة في سوق العمل والمشاركة في تنمية المجتمع. ولأهمية الدور الذي يقوم به الأستاذ الجامعي؛ صار من الضروري اتخاذ أساليب محددة لتقويمه وتحديد الأدوات والمصادر التي يمكن من خلالها الحصول على معلومات عنه يعتمد عليها في تقييم أدائه التدريسي داخل الجامعة، وتشير بعض الدراسات إلى أن أكثر المصادر التي يمكن من خلالها الحكم على كفاءة أداء عضو هيئة التدريس وفاعليته هم الطلبة، وذلك لأنهم الأكثر تعرضاً لأدائه وهم المستفيدون بالدرجة الأولى من ذلك الأداء، كما أنهم أكثر الأشخاص اطلاعا ومعايشة لما يدور في قاعات الدراسة من فعاليات وممارسات تدريسية (الخزندار، 2005 :100).

وبالرغم من تعدد وظائف عضو هيئة التدريس والمنبثقة في الأساس من وظائف الجامعة والتي من أهمها البحث والتدريس وخدمة المجتمع، وبرغم ما طرأ على الجامعة من تغيرات جذرية في مفهومها ووظائفها استجابة لما طرأ على المجتمع من تغيرات اقتصادية واجتماعية وسياسية ثقافية وغيرها، فلا يزال التدريس أكثر وظائف الجامعة أهمية، ومن ثم فلا تزال وظيفة التدريس هي الوظيفة الأبرز لعضو هيئة التدريس وهو ما عبر عنه أحد الباحثين حينما قال "إنه إذا أعطى للمسؤولين عن تطوير التعليم الجامعي في العالم الحر اليوم مجالا واحدا فقط كي يعطوه كل اهتمامهم، فإنهم سيختارون تطوير المعلم والتدريس الجامعي" (الناقة، 1999 : 45).

هذا ويشير كل من الدهشان والسيسي (2004 : 3) إلى أنه من المتوقع زيادة الاهتمام بالوظيفة التدريسية للجامعة، ومن ثم زيادة الاهتمام بالأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس، وذلك لاعتبارات عدة من أهمها :

- تنامي ظاهرة خصخصة التعليم الجامعي، ومن ثم تزايد الاتجاه نحو تحميل المتعلم تكاليف تعليمه أو الجزء الأكبر منها، وما دام المتعلم سوف يتحمل تكاليف تعليمه، فسوف يبحث عن الأفضل في التعليم والأجود في التدريس.
- اتساع دائرة المنافسة ومجالها بين الأفراد والمؤسسات – بفعل العولمة – وهذا يفرض على نظم التعليم ضرورة إعداد أفراد قادرين على التنافس ليس على المستوى المحلي فحسب، بل وعلى المستوى العالمي في الأساس، وهذا يقتضي ضرورة التركيز أكثر على الوظيفة التدريسية للجامعة، على النحو الذي يمد المجتمع بأفراد قادرين على أداء أدوارهم على أكمل وجه.

وقد تزايد الاتجاه نحو التقييم على أساس المعايير، والذي سوف يجعل الجامعات مسؤولة عن تعلم كل

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.9.3.3

الطلاب، وتحقيق مستويات أداء متميزة تتسم بجودة عالية ونوعية رفيعة، فمن حق المجتمع أن يتأكد من أن المؤسسات التعليمية تقوم بدورها الذي أنشئت من أجله، ومن حق أولياء الأمور أن يشعروا بالثقة في المؤسسة التعليمية التي تتولى تعليم أبنائهم، وأن يتأكدوا أن ما ينفقونه على تعليم أبنائهم ينتهي بهم إلى تعليم على مستوى المعايير العالمية، وهذا يتوقف بدرجة كبيرة على جودة الأداء التدريسي(محفوظ، 2004 : 30).

إن تقويم المدرس الجامعي عملية ضرورية لكل نظام تربوي ينشد التطور والسعي نحو الأفضل، كما أن عملية تقويم أداء المدرس عملية مفيدة لنمو المدرسين أنفسهم وتطوير الطرق والمبادئ التربوية التي يستخدمونها وتحسينها؛ من خلال التعرف على نقاط القوة والضعف وبما يحقق أهداف العملية التدريسية ويساعد على تحقيق غايتها العليا، وأنّ تقويم أداء المدرس في ضوء معايير واضحة يمكن ملاحظتها في الواقع العلمي وبطريقة إجرائية تمكن من الحكم الموضوعي على المدرس الذي من شأنه أن يقلل من المشكلات التي تسببها ذاتية عملية التقويم(عيد ، 2005 : 82).

ويرى يونس (Younes، 2003) أن تقويم عضو هيئة التدريس يهدف إلى أمرين متناقضين؛ الأول: تحسين أداء المؤسسة وتطويرها من خلال معرفة نقاط قوة أعضاء هيئة التدريس وضعفهم، والثاني: لغاية معرفة قدرات عضو هيئة التدريس لأخذ قرار بتجديد عقده أو إلغاء خدماته. ويرى يونس أن عضو هيئة التدريس هو المفتاح للوصول إلى جودة أداء المؤسسات التعليمية في حال الاهتمام به وتأهيله أكاديميًا ومهنيًا وبأسلوب علمي. كما يرى ضرورة أن يتم تقويم عضو هيئة التدريس بطريقة موضوعية تمتاز بالشفافية وبعيدًا عن المزاجية، وبإشراك أعضاء هيئة التدريس أنفسهم في التخطيط والتنفيذ لهذه العملية.

وأوضح عباينة (2011 : 4) أن الكثير من المؤسسات التعليمية حرصت على الحصول على شهادات الجودة العالمية في الأداء الجامعي كشهادة الآيزو ISO، أو شهادة الاعتماد الأكاديمي Academic Accreditation، وهذا يعني إخضاع الجامعة لرقابة الجهة المانحة لشهادة الجودة للتأكد من أن الجامعة يتحقق فيه الشروط والمعايير التي تضعها الجهة المانحة، وفي المقابل تحرص الجامعة على الوفاء بهذه الشروط، وهناك أساليب شائعة لتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس تستخدم كلها أو بعضها في الجامعات، مثل:

- تقويم أداء الأستاذ الجامعي عن طريق عمداء الكليات ورؤساء الأقسام وزملاء العمل.
- تقويم أداء الأستاذ الجامعي عن طريق حث الأستاذ نفسه على أن يقيم نفسه بنفسه(تقويم ذاتي).
- تقويم أداء الأستاذ الجامعي عن طريق تقويم الطلاب لأساتذتهم، ويعدّ هذا الأسلوب أكثرها استخداماً في تقويم عمل الأستاذ الجامعي ومهاراته المهنية والفنية.

مشكلة الدراسة:

وتقويم الطالب الجامعي للأستاذ لا يهدف إلى إعطاء الأستاذ تقديرًا سنويًا يحفظ في ملفه لحين الحاجة إليه عندما تدعو الضرورة لذلك، أو مقارنة أداء أستاذ بأداء أستاذ آخر، ولكنه محاولة للتعرف على نواحي القوة والضعف في عملية التدريس وخاصة ما يرتبط منها بالأستاذ سواء أكان ذلك من ناحية صفاته الشخصية أم المهنية، بغية الكشف عن حقيقة التأثير الجزئي للأستاذ في العملية التعليمية (أحمد، 2012 : 758).

ومنهم من عارض تقويم الطلبة لأداء عضو هيئة التدريس من منطلق أنّه ليس لديهم القدرة للحكم على بعض الممارسات التدريسية، ولأنّ تقويم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس يتأثر بعوامل كثيرة، وبذلك يكون تقويمهم غير موضوعي، وهناك من يرى أنّ تقويم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس أمراً مقبولا على اعتبار أنّ عضو هيئة التدريس من أكبر الأطراف في العملية التدريسية إلا أنه ليس المحور الوحيد لنجاحها، والطالب هو المعني المباشر بنتائج عملية التقويم، وأنه من حق الطلبة تقويم مهام أعضاء هيئة التدريس لكونهم المعنيين المباشرين في الجامعة، وأنّ الجامعة تستمد شرعيتها ومبررات وجودها من خلال تقديم خدماتها للطلبة على اعتبار أن سلوكيات أعضاء هيئة التدريس داخل قاعات المحاضرات لها أهمية خاصة

ISSN:2308-5347

ويمكن تشجيعها فتزوده لاحقا بتغذية راجعة، وذلك لإجراء عمليات التحسين والتطوير للأداء التدريسي (العمايرة ، 2006 ؛ 99).

ولتفعيل دور أستاذ الجامعة لابد من أن يخضع عمله للتقويم وهناك إجراءات عالمية لتقويم عضو هيئة التدريس الجامعي أخذت بها الدول المتقدمة؛ ومنها الإجراءات التي تتبعها الجامعات الأمريكية في الوقت الحاضر لتقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس فيها بما يعرف بتقويم الطلاب لأعضاء هيئة التدريس عن طريق توزيع نماذج خاصة من الاستبانات على الطلبة في نهاية كل فصل دراسي، لمعرفة وجهات نظرهم في الأداء الأكاديمي لعضو هيئة التدريس الجامعي؛ لأن الطالب الجامعي هو أكثر الأشخاص معايشة لأستاذ الجامعة، مما يمكنه من الحكم الصحيح على الأداء الأكاديمي لأستاذ الجامعة (غنيم واليحوي، 2004 ؛4).

وتقاس كفاءة أي مؤسسة تعليمية وجودة ما تقدمه من تعليم، وما تحققه من مستويات تعليمية لخريجيها؛ بكفاءة أعضاء هيئة تدريسها، وما يمتلكونه من مداخل وطرق وأساليب وفنيات واستراتيجيات ووسائل تدريسية؛ فالتدريس يمثل قلب العملية التعليمية وجوهرها؛ فهو عنصر رئيس من عناصر المنهج المدرسي، ومكون أساسي من مكونات بنائه، ونقطة الانطلاق لتحقيق أهدافه (الناقة، 2006).

وتمثل قضية تقويم الطالب الجامعي لأستاذه إحدى القضايا المحورية المهمة التي تندرج تحت أهم مكون في المنظومة التعليمية ويقصد به مكون التقويم، وهي على أهميتها واستقطابها للتوجهات الحديثة في قياس وتقويم كفاءة وفاعلية العملية التعليمية في الدول المتقدمة فإنها لا تجد القدر الكافي من الاهتمام في الدول العربية(أحمد، 2012 ؛ 758).

وفي اليمن أجريت عدد من الدراسات التي تناولت تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات اليمنية من وجهة نظر طلابهم كدراسة (محمد وآخرون، 2009؛ والحدابي وخان، 2008؛ والمخلافي، 2008)، وأوضحت الدراسة الأولى أن الفعالية المطلوبة لأداء أعضاء هيئة التدريس غير موجودة بشكل عام من وجهة نظر الطلبة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيرات الجنس والمستوى والتخصص، بينما أشارت الدراسة الثانية إلى عدم وجود أي فروق ذات دلالة إحصائية لأداء أعضاء الهيئة التدريسية في متغيري المؤهل والنوع الخاصة بأعضاء الهيئة التدريسية من وجهة نظر الطلبة، أما الدراسة الثالثة فقد وجدت فروقاً ذات دلالة إحصائية لأداء أعضاء الهيئة التدريسية ترجع إلى متغير التخصصات العلمية للطلبة، ولا توجد أي فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيري جنس الطلبة أو المستوى الدراسي، وهذه الدراسة تعد تكملة لهذه الدراسات وتكمن مشكلتها من خلال تحديدها بالإجابة عن السؤال الآتي:

ما مستوى الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية فرع عدن من وجهة نظر الطلبة ؟

أسئلة الدراسة:

تهدف هذه الدراسة للإجابة عن أسئلة الدراسة الآتية :

1. ما مستوى الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية فرع عدن من وجهة نظر الطلبة ؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية، فرع عدن، من وجهة نظر الطلبة، تعزى لمتغير الجنس؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية، فرع عدن، من وجهة نظر الطلبة، تعزى لمتغير نوع الكلية؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية، فرع عدن، من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير المستوى الدراسي؟

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.9.3.3

أهداف الدارسة:

تكمن أهداف الدارسة في:

1. **معرفة مستوى الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية، فرع عدن، من وجهة نظر الطلبة.**
2. **اطلاع عضو هيئة التدريس في الجامعة على وجهة نظر الطلبة نحو أدائه التدريسي.**
3. **اطلاع عضو هيئة التدريس في الجامعة بضرورة الاستفادة من آراء الطلبة في تقويم الأداء التدريسي لتحقيق جودة التعليم.**
4. **إدراك الطلبة لأهمية آرائهم في تحسين جودة التعليم الجامعي.**

أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من خلال التعرف على آراء الطلبة في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس، والتي تؤدي إلى تقويم الأداء لعضو هيئة التدريس الجامعي في معرفة مدى الوصول أو تجاوز المستوى أو المعيار للتدريس الجيد أو الإخفاق في تحقيقه. ويعد تقويم الأداء ضروريا لتعزيز مواقف المدرسين المتميزين من جهة، وتشخيص ضعيفي الأداء من جهة أخرى لتحقيق أحد أهم الأهداف الرئيسة للجامعة ألا وهو التدريس، وما يحققه هذا الهدف من نتائج لتحقيق الأهداف الأخرى، كذلك تسهم عملية التقويم في الكشف عن إنجازات أعضاء هيئة التدريس وإخفاقاتهم وتشجيعهم في تطوير كفاءتهم وكفايتهم التدريسية، وفي استخدام طرائق وأساليب حديثة في التدريس فضلاً عن استخدام وسائل مختلفة في تقويم طلبتهم.

حدود الدراسة:

1. **الحد المكاني: جامعة العلوم والتكنولوجيا فرع عدن.**
2. **الحد الزماني: الفصل الثاني من العام الجامعي 2014/2013م.**
3. **الحد البشري: طلبة الانتظام في جامعة العلوم والتكنولوجيا فرع عدن والمقيدون في الفصل الدراسي الثاني.**
4. **الحد الموضوعي: آراء طلبة جامعة العلوم والتكنولوجيا فرع عدن في الأداء التدريسي لبعض الكفايات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة.**

مصطلحات الدراسة:

الأداء: عرفه العجيلي (2001 : 21) بأنه : العملية التي يتم في ضوئها تحديد كفاية المدرسين في مجال التدريس ومدى إسهامهم في إنجاز المهام الموكلة إليهم.

ويعرفه عبد المحسن (2002) بأنه : المخرجات والأهداف التي تسعى المنظمة إلى تحقيقها خلال فترة محددة، وهذا المفهوم يدلّ على أنه يعكس كلاً من الأهداف والوسائل اللازمة لتحقيقها، ويربط بين أوجه الأنشطة بالأهداف التي تسعى المنظمة إلى تحقيقها.

التدريس: يعرفه الفتلاوي (2003) بأنه : وسيلة اتصال تربوي هادف يأتي بتخطيط وتوجيه من المعلم لتحقيق أهداف التعلم والتعليم لدى المتعلم.

الأداء التدريسي: يعرفه اللقاني والجمل (1999) بأنه: ما يصدر عن الفرد من سلوك لفظي أو مهاري، وهو يستند إلى خلفية معرفية ووجدانية معينة، وهذا الأداء يكون عادة على مستوى معين، يظهر منه قدرته أو عدم قدرته على أداء عمل ما.

ويعرفه الدهشان والسيسي(2004 : 11) بأنه: كل ما يقوم به عضو هيئة التدريس من مهام ومسؤوليات

ISSN:2308-5347

داخل قاعات المحاضرات أو في أي موقف أو نشاط تعليمي، ويراها أقرانه أو رؤساؤه أو طلابه لإحداث تغيرات مرغوبة في شخصية طلابه؛ وذلك في ضوء أهداف وتوقعات جامعته ومجتمعه.

وعرفه الفرا (2004) بأنه: وسيلة التعبير عن امتلاك المدرس للمهارات التدريسية تعبيراً سلوكياً".

ويعرفه العمايرة (2006: 103) بأنه: درجة قيام عضو هيئة التدريس بتنفيذ المهام التعليمية – التعليمية المناطة به، وما يبذله من ممارسات وأنشطة وسلوكيات تتعلق بمهامه المختلفة تعبيراً سلوكياً.

ويقصد بالأداء التدريسي في هذه الدراسة: كل ما يقوم به عضو هيئة التدريس من أنشطة وعمليات، وإجراءات، وسلوكيات تعليمية تتعلق بعملية التدريس داخل قاعة التدريس بما يتلاءم ومؤشرات الجودة المعتمدة لدى النظام الداخلي لوحدة ضمان الجودة في جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية.

أعضاء هيئة التدريس: هم الذين يُدرّسون في جامعة العلوم والتكنولوجيا فرع عدن في الفصل الثاني من العام الجامعي 2013 / 2014م.

جامعة العلوم والتكنولوجيا: هي أول جامعة أهلية في اليمن تأسست بالقرار الوزاري رقم (2) لعام 1994م، والصادر من وزارة التعليم العالي، ومقرها العاصمة صنعاء، ولها العديد من الفروع والمكاتب داخل اليمن وخارجه، ويشمل العديد من البرامج الطبية والهندسة والإدارية والإنسانية، وتمنح درجات الدبلوم والبكالوريوس والماجستير.

الإطار النظري:

الأداء التدريسي الفاعل:

- تعريف التدريس الفاعل:

يعرف جابر (1998: 233) التدريس الفاعل بأنه: ذلك الذي يقود إلى تعلم أو تحصيل «ملحوظ من جانب التلاميذ، وقوامه نوعية الممارسات التدريسية التي يلتزم بها الأستاذ كمهني في توفير التعليم وفي تنفيذ دوره القيادي، وتختص ممارسات توفير التعلم بما يحدث خلال مواقف التفاعل المباشر مع التلاميذ، في حين تختص ممارسات الدور القيادي بما يفعل خلال عمليات التخطيط وإدارة الحياة الصفية وتقويم تقدم التلاميذ.

ويعرفه الحمادي (2014: 20) بأنه: "التفاعل بين المدرس والطلبة والمادة العلمية وأنشطتها في بيئة متمحورة حول الطالب لإحداث التعلم الفاعل وتحقيق النمو الشامل".

ولا يخفى على كل باحث في هذا الميدان أن مهارات التدريس تشغل الحيز الكبير من الأداء التدريسي في مختلف المستويات التعليمية والمراحل الدراسية، فالأداء التدريسي إذا أطلق إنما يراد به كفاءة الأستاذ في إنجاز مهارات التدريس المتعلقة بالتخطيط والتنفيذ واستخدام الوسائل التعليمية وإدارة قاعة المحاضرة وكذا التقويم.

- مهارات التدريس الفاعل:

عرفها الزهراني (2010: 9) بأنها "مجموعة العمليات السلوكية التدريسية التي يظهرها المعلم في نشاطه التعليمي داخل حجرة الدراسة وخارجها لتحقيق أهداف المادة التي يقوم بتدريسها".

وعرفتها الطناوي (2009، 22) بأنها "مجموعة السلوكيات التدريسية الفعالة التي يظهرها المعلم في نشاطه التعليمي بهدف تحقيق أهداف معينة، وتظهر هذه السلوكيات من خلال الممارسات التدريسية للمعلم في صورة استجابات انفعالية أو حركية أو لفظية تتميز بعناصر الدقة والسرعة في الأداء والتكيف مع ظروف الموقف التعليمي".

كما عرف عطية (2008، 62) مهارات التدريس الفاعل بأنها "نمط من السلوك التدريسي الفعال في تحقيق

ISSN:2308-5347

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.9.3.3

أهداف محددة يصدر من المعلم في صورة استجابات عقلية أو لفظية أو حركية أو عاطفية متماسكة تتكامل فيها عناصر الدقة والسرعة، والتكيف مع ظروف الموقف التدريسي".

وتقع مسؤولية التدريس على كاهل المعَلم الجامعي، إضافة إلى الأدوار الأخرى التي ينبغي أن يقوم بها، كالبحث العلمي وخدمة المجتمع، "إنّ الوظائف الجديدة لعضو هيئة التدريس في القرن الحادي والعشرين، هي التدريس الإبداعي، والبحث العلمي الرصين، والتدريب الفعال وعقد الورش الفنية والتعليم المستمر، وخدمة المجتمع المحلي والإنساني والتدريس كأول أدوار الأستاذ وأبرزها، يجعله العنصر المحوري في النظام التعليمي، إذ إنه المسؤول عن جانب التطبيق، بما يقوم به من ممارسات تدريسية؛ للوصول إلى نوعية جيدة من الطلاب، تتمتع بدرجات عالية من الجودة، والأستاذ المتميز الذي يستخدم أساليب فعالة في التدريس يعد مفتاح الوصول إلى معايير عالية الجودة الخولي(2009 ؛ 375).

➢ أبعاد مهارات التدريس الفاعل:

تقوم مهارات التدريس الفاعل على بعدين حددهما عطية (2008، 67)، والطناوي(2009، 36) فيما يأتي :

البعد الأول: الإثارة الفكرية : وهي تعتمد على مهارة المعلم وتتمثل في :

- وضوح الاتصال الكلامي مع المتعلمين عند شرح المادة العلمية.
- أثر المدرس الانفعالي الإيجابي على المتعلمين ويتولد هذا عن طريقة عرض المادة العلمية.

البعد الثاني: الصلة الإيجابية بين المعلم والطالب: فلابد أن يعمل المعلم على تحسين مهارة الاتصال مع الطلبة وذلك لزيادة دافعيتهم للتعلم، ويمكن أن يتحقق ذلك بإحدى الطريقتين التاليتين :

- تجنب استثارة العواطف السلبية عند الطلبة، مثل القلق الزائد أو الغضب .
- تطوير عواطف إيجابية عند الطلبة مثل احترامهم وتثمين أدائهم الجيد.

والتدريس كأول أدوار المعلم وأبرزها، يجعله العنصر المحوري في النظام التعليمي، إذ إنه المسؤول عن جانب التطبيق، بما يقوم به من ممارسات تدريسية؛ للوصول إلى نوعية جيدة من الطلاب، تتمتع بدرجات عالية من الجودة و"المعلم المتميز الذي يستخدم أساليب فعالة في التدريس يعد مفتاح الوصول إلى معايير عالية الجودة"(8 ؛ DFEE، 1997).

وتعد وظيفة التدريس الجامعي من أهم الوظائف التي تؤديها الجامعات وأكثرها فاعلية في إعداد الطلبة للحياة المستقبلية، إذ تزودهم بالمعارف التخصصية والاتجاهات السلوكية الإيجابية والقيمية وكل المهارات العلمية والعملية اللازمة لتأهيلهم كي يصبحوا أعضاء فاعلين في خدمة المجتمع، إن مقياس تفوق الجامعة يعتمد على امتلاكها لأعضاء هيئة تدريس مؤهلين تأهيلاً عالياً، متوفرة لهم جميع الظروف والإمكانات؛ من جو أكاديمي ملائم وخدمات مختلفة تساهم في جودة العملية التعليمية كي تكون قادرة على تلبية حاجات التنمية الشاملة ومتطلبات العصر المتسارعة (فروهوالد وولفجانج ، 2003 ؛ 135).

المهارات اللازمة لعضو هيئة التدريس ليصبح الأداء التدريسي فاعلاً :

دأب كثير من الباحثين في وضع مجالات لتقويم أداء عضو هيئة التدريس ليصبح الأداء التدريسي فاعلاً، وأهم هذه المهارات كما أوردها (الطناوي، 2009؛ القحطاني، 2007 ؛ العمر، 2008) المهارات الآتية :

1. مهارات الإدارة والتواصل الاجتماعي والعلاقات الإنسانية مع الآخرين؛ مثل الطالب، والإدارة، والجامعة، والبيئة المحلية.
2. مهارات تطوير احترام الذات لكل من المعلم وعضو هيئة التدريس.
3. مهارات إعداد الخطط المختلفة اليومية والفصلية والسنوية.
4. مهارات استخدام طرائق التدريس المختلفة.
5. مهارات إنتاج الوسائل التعليمية واستخدامها.

ISSN:2308-5347

6. القدرة على حفظ النظام داخل قاعة المحاضرة.
7. القدرة على تطوير شخصية المتعلم.
8. القدرة على مراعاة الفروق الفردية.
9. الكفاءة العلمية بالمادة الدراسية.

ويتحدد مستوى الأداء التدريسي الفاعل للمعلم بتفاعل العوامل المؤثرة فيه، فمنها ما يتعلق بذات الفرد ودافعيته للعمل، وثانيها : ما تتعلق بمناخ العمل وبيئته سواء أكانت البيئة الداخلية للعمل أم الخارجية، وأما الثالثة : فتتعلق بمقدرة الفرد على أداء العمل الموكول إليه، وهذه العوامل لا تؤثر في الأداء كل على حدة، وإنما من خلال تفاعلها فيما بينها؛ وبالتالي فإن مستوى الأداء سيكون نتيجة لهذا التفاعل، فإن كانت العوامل الثلاثة إيجابية (دافعية مرتفعة للأداء لدى الأفراد، ومقدرة عالية على أداء العمل والإنجاز وبيئة ومناخ مناسب) فالنتيجة ستكون مستوى أداء مرتفع، أما إذا كانت العوامل الثلاثة السابقة ذات مستوى متدن؛ فإن النتيجة ستأتي أداءً منخفضاً، وفي حالة أن يكون الأفراد متدني الدافعية ومتمتعين بدرجة مرتفعة من القدرة على أداء العمل، وتتوافر بيئة ومناخ مناسب للعمل فإن الأداء سيكون متوسطاً (بارون، 1999).

- الأسس التي يقوم عليها التدريس الفاعل:

هناك مبادئ وأسس تحدث عنها كل من الديب(2007، 32)، وعطية (2008، 65 - 67) يتأسس عليها الأداء التدريسي الفاعل وهي:

1. إيجابية المتعلم ومشاركته في التعلم؛ فكلما كان المتعلم إيجابياً ومشاركاً في عملية التعليم كان التدريس فعالاً.
2. أن يتأسس التعلم الجديد على الخبرات السابقة للمتعلم؛ بمعنى أن يستحضر المتعلم خبراته السابقة ذات الصلة بالتعلم الجديد وعلى المدرس أن يهيئ لذلك.
3. إشعار المتعلمين بحاجاتهم إلى التعلم لما يوفره ذلك من زيادة دافعيته نحو التعلم.
4. إشراك أكثر من حاسة لدى المتعلم في عملية التعلم لأن فعالية التعليم ترتفع بزيادة نوافذ التعلم.
5. ملاءمة مادة التعلم قدرات المتعلمين، واتصالها بحاجاتهم.
6. أن يكون المتعلم محور العملية التعليمية وأن لا يقتصر دوره على التلقي.
7. تأهيل المتعلم لمواجهة الحاضر والمستقبل.
8. الاستفادة من نتائج البحوث والدراسات في مجال التعلم والتعليم.

- تصنيف استراتيجيات التدريس الجامعي الفاعل:

يمكن تصنيف استراتيجيات التدريس الجامعي الفاعل كما أوردها (الحمادي ،2014؛ شاهين، 2011) كالآتي:

١- استراتيجيات التدريس المباشر (التقليدية) : ويتمثل دور المعلم فيها في السيطرة التامة على مواقف التعليم – التعلم من حيث التخطيط، والتنفيذ، والمتابعة. بينما يكون التلميذ هو المتلقي السلبي، ويتركز الاهتمام على النواتج المعرفية للعلم من حقائق ومفاهيم ونظريات. ومن أمثلتها؛ طرق المحاضرة، وطريقة العروض العملية، وخرائط المفاهيم، واستخدام الكتاب النظري والعملي، وحل المسائل.

٢- استراتيجيات التدريس التفاعلية : وفيها يلعب المعلم دوراً نشطاً في تيسير تعلم الطالب، ويكون الطالب نشطاً مشاركاً في عملية التعليم – التعلم، ويتركز الاهتمام على عمليات العلم ونواتجه، ومن أمثلتها : طرق الاكتشاف الموجه، الحوار والمناقشة، التعلم التعاوني، حل المشكلات، وغيرها.

٣- استراتيجيات التدريس المتمحورة حول الطالب : وفيها يلعب المعلم دور الإشراف والتوجيه، ويكون الطالب نشطاً مشاركاً في عملية التعليم – التعلم، ويتركز الاهتمام على عمليات العلم ومن أمثلتها : العصف الذهني، والاكتشاف الحر، والاستقصاء، والحقائب التعليمية، واستخدام الحاسوب، والتعلم الإلكتروني، والتعلم الفردي وغيرها.

ISSN:2308-5347

إلا أن السعيد وآخرين (2005) يؤكدون على تباين أهداف التدريس الجامعي، ومن ثم تتعدد استراتيجياته وتتباين معها أدوار وأنشطة كل من المعلم والمتعلم، وبشكل عام يمكن النظر إلى استراتيجيات التدريس من منظور ثنائي، حيث تتمركز مجموعة منها حول المعلم Teacher Centred فيكون هو الخبير الذي يقوم بنقل المعرفة إلى المتعلم الذي يتمثل دوره في الإصغاء وكتابة الملاحظات، وفي المقابل هناك مجموعة أخرى من استراتيجيات التدريس تتمركز حول المتعلم Learner Centred حيث يكون المعلم مسهلا، ومنسقا، وموجها للتعليم، ويكون المتعلم متأملا، متسائلا مكتشفا المعرفة ومنتجا إياها، ومع تعدد استراتيجيات التدريس وتباينها يمكننا رصد بعضها، وإبراز نقاط قوتها التي تدعم استخدامها في التدريس الجامعي. انظر الجدول التالي:

جدول(1) يوضح بعض استراتيجيات التدريس الجامعي الفاعل وأبرز نقاط القوة لكل استراتيجية

الاستراتيجية	أبرز نقاط القوة
الدراسة الموجهة لمضمون الكتب الدراسية	لا تحتاج تسهيلات خاصة تسمح للمتعلم بالعمل وفق سرعته
التعلم الذاتي باستخدام البرمجيات وتكنولوجيا التعليم	دافعية المتعلم وتفاعله مع البرنامج التعليمي
المحاضرات والشرح	تحقيق الأهداف المعرفية الدنيا لدى عدد كبير من المتعلمين
المناقشة وحلقات البحث	اشتراك المتعلمين بفاعلية ___حدوث تغذية راجعة
الاكتشاف	مبادرة المتعلمين واندماجهم ___مناسبة لتقديم المهارات والمبادئ الجديدة
الألعاب – المحاكاة	مشاركة عالية للمتعلمين ___ تحقيق أهداف تعليمية ذات مستوى عال
حل المشكلات	ممتعة ودافعة ___تحسن القدرات التحليلية ___ ينتقل أثرها إلى المواقف خارج الفصل
المشروعات	تطوير المهارات الجامعية والعمل في فريق
الدراسة العملية	تعلم المهارات ___ إتاحة الفرص لتعلم حل المشكلات والاكتشاف

الدراسات السابقة:

أجريت العديد من الدراسات حول تقويم الأداء التدريسي في مراحل التعليم الجامعي المختلفة من وجهة نظر الطلبة، وسيقوم الباحث بعرض بعض الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة.

دراسة أحمد (2012): هدفت هذه الدراسة إلى تقويم أداء الأستاذ الجامعي والمادة التدريسية من وجهة نظر الطالب الجامعي. حيث تم استطلاع آراء (1410) طلاب من طلاب كلية الهندسة بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا بقسمي الهندسة الكهربائية والهندسة الإلكترونية (المستويات الثالث وحتى الخامس)، علاوة على استطلاع آراء (33) أستاذا تم تقويم موادهم الدراسية بواسطة الطلاب باستخدام استبانات معدة لذلك في دليل التقويم الذاتي المعتمد بالجامعة. وتم التوصل إلى أن آراء الطلاب يمكن مقارنتها مع آراء الأستاذة للتأكد من جديتها، وأن معظم طلاب المستويات المتقدمة يحرصون على الإدلاء بآراء تعدّ قيّمة، وأن بعض الأساتذة أكدوا أن آراء الطلاب ساعدتهم للوقوف على بعض نقاط الضعف، وأوضحت الدراسة أن الضعف في الأداء التدريسي أحياناً يكون مرتبطا بعوامل لا ترتبط بالمدرسين.

دراسة عزيز (2012): هدفت الدراسة إلى بناء أداة لتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في جامعة ديالى من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا، وتقويم أدائهم من خلال تلك الأداة، ولتحقيق ذلك قام الباحث ببناء

ISSN:2308-5347

أداته بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة، وتكونت الأداة من خمسة مجالات تضم (42) فقرة بشكلها النهائي؛ وذلك بعد عرضها على مجموعة من الخبراء لاستخراج الصدق، ومن ثم استخرج الباحث ثبات الأداة، وقد قام الباحث بحصر عينة البحث والتي تكونت من طلبة الدراسات العليا في جامعة ديالى، وكان مجموع العينة (75) طالباً وطالبة موزعين على ست كليات علمية وإنسانية، وقد استعمل الباحث الوسائل الإحصائية اللازمة، وتوصل إلى مجموعة من النتائج من أهمها؛ تسجيل ضعف واضح في أداء التدريسيين من وجهة نظر الطلبة في المجالات كافة باستثناء بعض الفقرات التي سجلت لصالح التدريسيين؛ إذ تبين من خلال البحث أن هنالك ضعف في مجال أداء المحاضرة فلم يتحقق من هذا المجال الا أربع فقرات بعضها كان بمستوى متوسط، كما أن مجال الإعداد والتحضير تناصفت فيه الفقرات المتحققة من غيرها، ولم يتحقق في مجال الإعداد للامتحانات وإعطاء الدرجات إلا فقرتان وكانتا بمستوى متوسط، في حين لم يتحقق في مجال السمات الشخصية إلا فقرة واحدة، أما مجال مهام عضو هيئة التدريس فقد تحققت منه أربع فقرات، وأوعز الباحث هذا الضعف إلى الظروف الاستثنائية التي يمر بها البلد وخاصّة محافظة ديالى مما أنعكس سلباً على الأداء التدريسي، وقدم في نهاية البحث مجموعة من المقترحات والتوصيات.

دراسة برسيم (2011): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أداءِ أعضاء هيئة التدريس في جامعة ميسان من وجهة نظر الطلبة. تكونت عينة الدراسة من (150) طالباً وطالبة، وطبق على أفراد العينة المقياس المعد لتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس الذي كان يتألف من (69) فقرة تمثل تسعة أبعاد، وبعد جمع الاستبانات؛ أدخلت البيانات إلى الحاسب الآلي، وتم معالجة البيانات عبر الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS). وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء أعضاء هيئة التدريس وبين المتوسط الفرضي للمقياس حيث كان الفرق لصالح أداء أعضاء هيئة التدريس، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقويم الطلبة لأداء أعضاء هيئة التدريس تبعا للتخصص الدراسي للطلبة.

دراسة العتيبي (2011): هدفت الدراسة إلى تقويم بعض الجوانب الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران من وجهة نظر الطلبة، حيث طبقت هذه الدراسة على (651) طالباً وطالبة، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى أن جميع الجوانب الخمسة (التمكن العلمي، طرق التدريس الفعالة، التحفيز، التقويم، خدمة المجتمع)، تتوافر لدى أعضاء هيئة التدريس بدرجة متوسطة، مما يعطي مؤشراً بأنها لم تصل لتطلعات الطلبة وطموحاتهم. وتتوافر هذه الجوانب لدى أعضاء هيئة التدريس وفقاً للترتيب التالي: التمكن العلمي، طرق التدريس الفعالة، خدمة المجتمع، التقويم، التحفيز. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الجوانب الخمسة جميعها لصالح الذكور، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في التخصص العلمي والطلبة في التخصص الأدبي جميعها لصالح التخصص الأدبي. وكذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الجوانب الأربعة (التمكن العلمي، التحفيز، التقويم، خدمة المجتمع) تعزى لمتغير المستوى الدراسي جميعها لصالح المستوى الدراسي الثالث فأقل، في حين لم تظهر الفروق في محور طرق التدريس الفعال.

وأجرى محمد وآخرون (2009): دراسة تهدف إلى التعرف على نتيجة تقييم أداء أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة عدن من قبل الطلبة، وطبقت الدراسة على عدد (2000) طالب وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى أن مؤشرات الفعالية التدريسية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة غير محققة بالصور المطلوبة والجودة الأكاديمية، وتحتاج إلى تطوير وتنمية علمية وأكاديمية، وأنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس والتخصص والمستوى الدراسي.

دراسة الحدابي وخان (2008): هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية من خلال رأي الطلاب في ضوء بعض الكفايات التدريسية، وقد استخدمت لهذا الهدف استبانة مكونة من (22) فقرة مقسمة إلى ست كفايات تدريسية: (التعليم، التغذية الراجعة، الدعم الأكاديمي، إدارة المحاضرة، مصادر التعلم، التنمية الشخصية) مستخدما المنهج الوصفي،

وبلغ إجمالي أعضاء هيئة التدريس(120) عضواً (88) من الذكور، و(24) من الإناث، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية، وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس تعزى إلى متغير المؤهل عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس تعزى إلى متغير النوع عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

دراسة الجبوري (2008): هدفت الدراسة إلى تقويم أداء الأستاذ الجامعي في ضوء الكفايات المهنية والصفات الشخصية من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في جامعة بابل، ولتحقيق ذلك وضعت استبانة مكونة من عدة مجالات، وتم استخراج الصدق والثبات لها، وطبقت على عينة مكونة من (100) طالب وطالبة من الدراسات العليا، حيث طلب منهم الإجابة عن فقراتها المكونة من محورين هما : محور الكفايات المهنية وعدد فقراتها (30) فقرة، وتضم ستة مجالات، ومحور الصفات الشخصية وعدد فقراته (12) فقرة، ولمعالجة بيانات البحث حسبت التكرارات والنسب المئوية والأوساط الحسابية المرجحة والأوزان المئوية، وأظهرت النتائج حصول مجالات التخطيط للدرس، وطرائق التدريس والتقويم بمستوى ضعيف عند التدريسيين إلا أن مجال المادة العلمية كان بمستوى جيد، أما مجال العلاقات الإنسانية فقد حصل على مستوى ضعيف، وأما محور الصفات الشخصية فقد حصل على مستوى جيد.

دراسة المناصير، والداييني (2008): هدفت هذه الدراسة إلى تقويم أداء عضو هيئة التدريس من وجهة نظر طلبة قسم التاريخ – كلية التربية جامعة القادسية، تكونت عينة الدراسة من (92) طالبا وطالبة من طلبة قسم التاريخ في الصف الثالث والصف الرابع للعام الدراسي (2006 / 2007م)، وتم اختيار العينة عشوائيا، وأعد الباحثان استبانة لتقويم أداء عضو هيئة التدريس بالاعتماد على الأدبيات والدراسات السابقة واستطلاع آراء طلبة قسم التاريخ، وتمكن الباحثان من إعداد استبانة شملت خمسة مجالات وهي: (الممارسات المتعلقة بالأهداف – الممارسات المتعلقة بالأبحاث العلمية - التاريخية - الممارسات المتعلقة بطرائق التدريس - الممارسات المتعلقة بالأداء التدريسي - الممارسات المتعلقة بالتقويم)، وتكونت من (113) فقرة في صيغتها النهائية، تم استخراج خصائصها السايكومترية، واستخدم الباحثان الوسائل الإحصائية، والحقيبة الإحصائية (SPSS)، وتوصل الباحثان إلى عدة نتائج أظهرت وجود أثر لمتغير الجنس والمرحلة الدراسية في تقويم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس بالنسبة للأهداف التعليمية، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المجالات الأخرى للبحث تبعا لمتغيرات الجنس والمرحلة الدراسية.

دراسة تيم (2008): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على آراء طلبة الدراسات العليا في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كلية الدراسات العليا بجامعة النجاح الوطنية في فلسطين، وتكونت عينة الدراسة من (152) طالبًا وطالبة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2007 / 2008م)، وللإجابة عن أسئلة الدراسة استخرجت النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وكذلك استخدم LSD واختبار (One Way ANOVA) للمقارنات البعدية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن آراء طلبة الدراسات العليا في أداء مدرسيهم كانت بدرجة عالية، كما أشارت نتائج الدراسة بأنه توجد فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير المستوى الدراسي فقط بين مستوى سنة أولى وسنة ثانية لصالح مستوى سنة أولى، وتم تقديم عدد من التوصيات في ضوء نتائج الدراسة.

دراسة المخلافي (2008):هدفت هذه الدراسة إلى تقويم أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظرهم ونظر طلابهم في ضوء الكفايات التدريسية، وهي: التقبل الوجداني، والتخطيط للتدريس، والتدريس والتفاعل الصفي، والتقويم، والبحث، وخدمة المجتمع، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، كما تكونت عينة البحث من (57) عضوًا منهم (28) عضوا من التخصصات الإنسانية، و(29) عضوا من التخصصات العلمية، وبلغت عينة الطلبة (212) طالبًا وطالبة من التخصصات العلمية، و(98) طالبا وطالبة من التخصصات الإنسانية، وتوصل البحث إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير نوع الكلية (علمية- إنسانية)، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير نوع الطلبة (ذكور- إناث).

ISSN:2308-5347

دراسة العمايرة (2006) : هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإسراء الخاصة لمهامهم التعليمية من وجهة نظرهم ونظر طلبتهم، ولتحقيق ذلك تم توزيع استبانة على عينة مكونة من (59) عضو هيئة تدريس، و(271) طالباً وطالبةً. وقد أظهرت النتائج الدراسة؛ أن نتائج تقييمهم لأنفسهم عن مجالات الدراسة الأربع: (التخطيط للموقف التعليمي/ التعلمي، وتنفيذه، وتقويمه، والعلاقات والتواصل الإنساني مع الطلبة) كان مرتفعاً، بينما جاء تقييم الطلبة لأدائهم قريباً من درجة الحياد ووجود فروق دالة إحصائياً في درجة تقييمهم لأدائهم، وتقييم الطلبة لأدائهم لصالح تقييمهم، ولا توجد فروق تعزى للجنس.

دراسة (النصير، 2006): هدفت هذه الدراسة إلى معرفة تقويم طالبات الاقتصاد المنزلي والتربية الفنية بكليات التربية بالرياض لأداء الهيئة التدريسية؛ وتكونت عينة الدراسة من (265) طالبة للعام الدراسي (1425 /1426هـ)، تم اختيارهن عشوائيا. واستخدمت الباحثة أداة مطورة مؤلفة من (22) فقرة تم التأكد من صدقها وثباتها، حيث بلغ معامل ثبات بيرسون (0.86)، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى فعالية أعضاء هيئة التدريس جيدة ولكنها لم تصل إلى درجة التمييز، وأرجعت الباحثة ذلك إلى جملة من الأسباب لعل من أبرزها: أن أعضاء هيئة التدريس مؤهلون من الناحية الأكاديمية؛ ولكنهم غير مؤهلين من الناحية التربوية، كما أن قلة مرونة نظام كليات التربية جعل أعضاء هيئة التدريس مقيدين؛ مما انعكس ذلك على آرائهم التدريسية، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود أثر لمتغيرات المادة (تخصصية – ثقافية) والمستوى الدراسي (ثالث – رابع) والأقسام (تغذية وعلوم أطعمة – ملابس ونسيج – تربية فنية – سكن وإدارة منزل).

وأجرت كامبل (Campbell، 2005): دراسة هدفت إلى تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس التعليمي وأساليب تقييم تحصيل الطلبة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم في خمسة كليات مجتمع في ولاية فلوريدا الأمريكية. تم توزيع استبانة على عينة تكونت من (302) طالب. وبعد تحليل البيانات كان من النتائج: وجود أثر إيجابي لتقييم أداء أعضاء هيئة التدريس من قبل طلابهم، وخصوصا في تنوع طرق التدريس، وتحسين البيئة التعليمية التعلمية.

دراسة (Freeze & oters ، 2004): هدفت هذه الدراسة لمعرفة تقويم أداء عضو هيئة التدريس من وجهة نظر الطلبة، تكونت عينة الدراسة من (112) من طلبة جامعة جنوب كارولينا في الولايات المتحدة الأمريكية، استخدم الباحث أداة تقويم أداء عضو هيئة التدريس مؤلفة من خمسة جوانب وهي : (التخطيط، والتعليم، والإدارة، والتواصل الاجتماعي، والاتجاه)، استخدم الباحثون الوسائل الإحصائية، وتحليل التباين. وقد توصل الباحثون إلى أن تقييم الطلبة يؤدي إلى تحسين مهارات المدرس التعليمية وأدائه، وخرج الباحثون بجملة من التوصيات.

مؤشرات حول الدراسات السابقة :

من حيث الهدف من الدراسة فقد هدفت الدراسات السابقة جميعها لمعرفة الأداء التدريسي لأعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات من وجهة نظر طلابهم، وأضافت كل من دراسة (المخلافي، 2008؛ والعمايرة، 2006) إلى جانب وجهة نظر الطلبة وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية أنفسهم في أدائهم التدريسي، ودراسة (أحمد، 2012) أضافت نظرة الطلبة للمادة الدراسية بجانب نظرتهم للأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس. ومن حيث مكان إجراء الدراسات فقد كانت (12) دراسة عربية موزعة على (4) دراسات في العراق، و(3) دراسات في اليمن، ودراستان في السعودية، ودراستان في فلسطين، ودراسة واحدة في السودان، ودراستان أجنبيتان أجريتا في الولايات المتحدة الأمريكية، ومن حيث مجتمع الدراسة فقد تناولت معظم الدراسات طلبة المرحلة الجامعية الأولى بكالوريوس ما عدا ثلاث دراسات تناولت طلبة الدراسات العليا؛ وهي دراسة كل من (عزيز، 2012؛ والجبوري ،2008 ؛ وتيم، 2008) أما عينة الدراسات السابقة فقد كانت أكبر عينة في دراسة محمد وآخرون (2009م) حيث بلغ عددها (2000) طالب وطالبة، وأقل عينة كانت في دراسة عزيز (2012) حيث بلغت (75) طالباً وطالبة. أما من حيث النتائج فقد أظهرت معظم نتائج

الدراسات السابقة إلى وجود نظرة جيدة من قبل الطلبة للأداء التدريسي لأعضاء الهيئة التدريسية كدراسة (أحمد، 2012؛ وبرسيم، 2011؛ والعتيبي،2011؛ وتيم ، 2008؛ العمايرة، 2006 ؛ النصير، 2006؛ وفريز واوترز، 2004 Freeze & oters ؛ و كامبل ، 2005، Campbell)، وأشارت بعض الدراسات إلى وجود نظرة غير جيدة من قبل الطلبة للأداء التدريسي لأعضاء الهيئة التدريسية كدراسة (عزيز، 2012؛ ومحمد وآخرون، 2009؛ والجبوري، 2008)، وأظهرت نتائج بعض الدراسات وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير الجنس كدراسة (العتيبي، 2011؛ والمناصير والديني، 2008) ولم تظهر نتائج بعض الدراسات أي دلالة إحصائية لمتغير الجنس كدراسة (محمد وآخرون، 2009؛ والحدابي وخان، 2008؛ المخلافي، 2008؛ العمايرة ، 2006)، أما بقية المتغيرات كالتخصص فقد أظهرت نتائج دراسة (العتيبي، 2011؛) وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير التخصص، ولا توجد فروق ذات دلالة للتخصص كدراسة (برسيم، 2011؛ ومحمد وآخرون ، 2009؛ والمخلافي، 2008؛ النصير، 2006). أما متغير المستوى الدراسي فقد أظهرت نتائج بعض الدراسات وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير المستوى الدراسي كدراسة (المناصير والديني، 2008؛ وتيم، 2008) ودراسات أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير المستوى كدراسة (محمد وآخرون، 2009؛ النصير، 2006). وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة بالاطلاع على المصادر والأدبيات ذات العلاقة بالدراسة الحالية، واختيار عينة الدراسة، واختيار الوسائل الإحصائية المناسبة لإجراء الدراسة، وكيفية عرض النتائج للدراسة الحالية وتفسيرها.

منهجيه الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة :

للإجابة عن أسئلة الدراسة؛ استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي بوصفه المنهج المناسب للدراسات التي تهدف إلى وصف الظاهرة كما هي في الواقع، ثم تحليلها وتفسيرها وربطها بالظواهر الأخرى.

مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة البكالوريوس في جامعة العلوم والتكنولوجيا فرع عدن الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي (2014/2013م)، والبالغ عددهم (533) طالبًا وطالبة، باستثناء طلبة المستوى الخامس في قسم الصيدلة.

عينة الدراسة :

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية طبقية من الكليات والمستويات وفقًا لمتغيرات الدراسة، إذ بلغ عدد أفراد العينة (112) طالبًا وطالبة، منها (80) طالبًا، و(32) طالبة، يمثلون (20 %) تقريبًا من المجتمع الأصلي، والجدول (2) يوضح توزيع عينة الدراسة وفقًا لمتغيراتها.

جدول (2) أفراد المجتمع الأصلي وعينة الدراسة موزعون حسب الجنس والكليات والمستويات التابعة لها

الكلية	المستويات	المجتمع الأصلي			عينة الدراسة		
		ذكور	إناث	مجموع	ذكور	32	مجموع
العلوم الإدارية	الأول	81	23	104	16	5	21
	الثاني	59	17	76	12	4	16
	الثالث	20	10	30	4	2	6
	الرابع	47	17	64	10	4	14

ISSN:2308-5347

الحاسبات	الأول	36	7	43	7	2	9
	الثاني	22	8	30	4	2	6
	الثالث	16	3	19	4	1	5
	الرابع	20	2	22	4	1	5
الطبية	الأول	47	35	82	9	7	16
	الثاني	17	9	26	4	2	6
	الثالث	16	2	18	3	1	4
	الرابع	15	4	19	3	1	4
مجموع		396	137	533	80	32	112

أداة الدراسة :

تبنت الدراسة الحالية استبانة تم إعدادها من قبل وحدة ضمان الجودة في جامعة العلوم والتكنولوجيا، وهذه الاستبانة قد تم تحكيمها أكثر من مرة من قبل متخصصين في هذا المجال؛ وتشمل (16) فقرة تحتوي على الكفايات التدريسية التي يستخدمها عضو هيئة التدريس أثناء التدريس، وأثناء وجوده في الجامعة والتي يمكن للطالب أن يشاهدها، ويستطيع من خلالها أن يعطي وجهة نظره حول الأداء التدريسي لعضو الهيئة التدريسية الذي يقوم بتدريسه، وتشمل: التمكن العلمي، وإدارة المحاضرة، والدعم الأكاديمي، والتقويم، والتغذية الراجعة، واستخدام مصادر التعلم، والتحفيز. وتم إعطاء كل فقرة من فقرات المقياس درجة كلية مقدارها أربع درجات؛ وتدرجت نقاط الاستجابة من أربع درجات (موافق تماما) إلى درجة واحدة (غير موافق إطلاقا)، يتم الحكم على استجابة الطلبة عليها وفق تدرج رباعي (موافق تماما، موافق، غير موافق، غير موافق إطلاقا) مقابل الدرجات (4، 3، 2، 1) وذلك في حالة الفقرات الإيجابية والعكس في حالة الفقرات السلبية. وتم الحكم على المتوسطات الحسابية وتفسير النتائج وفقا للمعيار المبين في جدول (3).

جدول (3) معيار الحكم على المتوسطات الحسابية وتفسير النتائج

موافق تماماً	موافق	غير موافق	غير موافق إطلاقاً
4	3	2	1
أعلى من 3.25 إلى 4	أعلى من 2.5 إلى 3.25	أعلى من 1.75 إلى 2.5	أعلى من 1 إلى 1.75

يلاحظ من الجدول السابق (3) أنه تم تفسير النتائج باستخدام الأسلوب السابق لتحديد مستوى الإجابة عن بنود محاور الاستبانة؛ حيث تم إعطاء وزن للبدائل (موافق تماما، موافق، غير موافق، غير موافق إطلاقا)، ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى أربعة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية طول الفئة = المدى على عدد الفئات (الكحلوت، 2003 : 32)

المدى= الفرق بين أكبر قراءة وأصغر قراءة (أكبر قيمة- أقل قيمة) / عدد بدائل الأداة (عدد الفئات)

المدى= (4 - 1) / 4 = 0.75

ثبات الأداة :

طُبق المقياس على عينة مكونة من (28) طالباً وطالبة، وحُسب معامل ثباته باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا) للاتساق الداخلي، وكانت قيمة معامل الثبات كما هي مبينة في جدول (4).

ISSN:2308-5347

جدول (4)معاملات ألفا كرونباخ لاختبار ثبات أداة الدراسة وفقراتها

الرقم	الفقرة	معامل الثبات
1	يحرص على إكساب الطلاب المهارات العلمية ذات العلاقة بالمقرر	.7410
2	يجيب عن أسئلة الطلبة واستفساراتهم	0.743
3	يشجع الطلبة على المناقشة والحوار والمشاركة الفاعلة	0.734
4	يثري المادة العلمية بالأمثلة التوضيحية والتطبيقات العملية	0.737
5	يستخدم أساليب متنوعة وطرق جذابة في إيصال المعلومات	0.741
6	يكلف الطلبة بواجبات / تكليفات عملية / سمنارات / بما يتناسب وطبيعة المقرر	0.740
7	يحدد معايير واضحة وعادلة لآلية التقييم ووضع الدرجات	0.740
8	يوجه الطلبة ويرشدهم لكل ما من شأنه تحسين أدائهم الدراسي	0.736
9	يوجد خلال الساعات المكتبية المحددة للطلبة	0.740
10	يساعد الطلبة في أنشطتهم التعليمية ويشجعهم عليها	0.735
11	يلتزم بمواعيد المحاضرات وأوقاتها / المعامل	0.752
12	يتابع حضور الطلاب وغيابهم بانتظام	0.747
13	يستخدم وسائل الإيضاح خلال المحاضرة (بروجكتر - .....)	0.742
14	يشجع الطلبة على مراجعة المكتبة والاستفادة منها	0.736
15	يشجع على تنمية ثقة الطلبة بأنفسهم	0.733
16	يساعد على إكساب مهارات الطلبة وتنميتها في الحوار والعرض والعمل الجماعي	0.734
	المقياس ككل	0.892

يتضح من جدول (4) تمتع المقياس بشكله الكلي وبجميع فقراته بمعامل ثبات مناسب ومقبول في حدود أغراض الدراسة وطبيعتها؛ وبذلك يكون المقياس بصورته النهائية مكونا من (16) فقرة، وبمعامل ثبات كلي مقداره (0.892).

تطبيق استبانة آراء الطلبة للأداء التدريسي لأعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة على النحو الآتي:

- **توزيع الاستبانات على مسؤولي الجودة بالكليات بعد اختبارات نصف الفصل الدراسي الثاني بأسبوع لضمان حصول الطلاب على معرفة كافية بأعضاء هيئة التدريس وبمقرراتهم.**
- **إبلاغ عضو هيئة التدريس بترك قاعة المحاضرات قبل انتهاء المحاضرة بربع ساعة؛ حتى يتسنى للطلاب تعبئة الاستبانة بموضوعية.**
- **الحضور في القاعة لتوضيح أي استفسار أثناء تعبئة الطلبة للاستبانات داخل القاعات.**

المعالجة الإحصائية:

عُولجت البيانات إحصائيا باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)، حيث تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقراتها، واختبار "ت" لعينتين مستقلتين لإيجاد دلالة الفروق بين استجابات عينة الدراسة وفقا لمتغير الجنس. وتحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) واختبار (LSD) للفروق البعدية.

ISSN:2308-5347

نتائج الدراسة ومناقشتها:

إجابة السؤال الأول: ما مستوى الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية، فرع عدن، من وجهة نظر الطلبة ؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فقرة من فقرات المقياس والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمقياس والترتيب لآراء العينة حول الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المقياس	الترتيب
1	يحرص على إكساب الطلاب المهارات العلمية ذات العلاقة بالمقرر	3.46	.781	موافق تماماً	2
2	يجيب عن أسئلة الطلبة واستفساراتهم	3.43	.756	موافق تماماً	3
3	يشجع الطلبة على المناقشة والحوار والمشاركة الفاعلة	2.98	.939	موافق	12
4	يثري المادة العلمية بالأمثلة التوضيحية والتطبيقات العملية	3.14	.837	موافق	7
5	يستخدم أساليب متنوعة وطرق جذابة في إيصال المعلومات	3.08	.892	موافق	9
6	يكلف الطلبة بواجبات / تكليفات عملية / سمنارات / بما يتناسب وطبيعة المقرر	3.11	.853	موافق	8
7	يحدد معايير واضحة وعادلة لآلية التقييم ووضع الدرجات	3.28	.785	موافق	5
8	يوجه الطلبة ويرشدهم لكل ما من شأنه تحسين أدائهم الدراسي	3.16	.945	موافق	6
9	يوجد خلال الساعات المكتبية المحددة للطلبة	2.62	1.024	موافق	15
10	يساعد الطلبة في أنشطتهم التعليمية ويشجعهم عليها	3.05	.889	موافق	10
11	يلتزم بمواعيد المحاضرات وأوقاتها / المعامل	3.34	.812	موافق تماماً	4
12	يتابع حضور الطلاب وغيابهم بانتظام	3.49	.671	موافق تماماً	1
13	يستخدم وسائل الإيضاح خلال المحاضرة (بروجكتر - ...)	2.72	1.050	موافق	14
14	يشجع الطلبة على مراجعة المكتبة والاستفادة منها	2.60	1.035	موافق	16
15	يشجع على تنمية ثقة الطلبة بأنفسهم	3.04	.914	موافق	11
16	يساعد على إكساب مهارات الطلبة وتنميتها في الحوار والعرض والعمل الجماعي	2.97	.944	موافق	13
	المقياس ككل	3.09	.277	موافق	

تشير نتائج الجدول (5) إلى أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بوجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة قد تراوحت بين (3.49 - 2.60)؛ أي أنها تتراوح بين فقرة (موافق تماما) و(موافق)، ويلاحظ أن هناك اختلافاً في استجابة أفراد عينة

الدراسة على فقرات المقياس، حيث حصلت (4) فقرات منه على أعلى متوسطات حسابية اندرجت تحت معيار (موافق تماما) أعلاها فقرة (يتابع حضور الطلاب وغيابهم بانتظام) بمتوسط حسابي بلغ (3.49) وأدناها فقرة (يلتزم بمواعيد المحاضرات وأوقاتها / المعامل) بمتوسط حسابي بلغ (3.34)، في حين كانت استجابتهم على بقية الفقرات وعددها (12) فقرة بدرجة (موافق)؛ أعلاها عبارة (يحدد معايير واضحة وعادلة لآلية التقييم ووضع الدرجات) بمتوسط حسابي بلغ (3.28)، وأدناها عبارة (يشجع الطلبة على مراجعة المكتبة والاستفادة منها) بمتوسط حسابي بلغ (2.60) وبمتوسط عام قدره (3.09) وبمعدل قدره (77 %)، مما يعني أن الطلبة يرون أن أداء أعضاء هيئة التدريس بشكل عام جيد، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة كل من دراسة (أحمد، 2012؛ و برسيم، 2011؛ والعتيبي،2011؛ وتيم ، 2008؛ العمايرة، 2006 ؛ النصير، 2006؛ وفريز واوترز، 2004 Freeze & oters ؛و كامبل ، 2005، Campbell)، ولم تتفق هذه النتيجة مع نتيجة بعض الدراسات كدراسة (عزيز، 2012؛ ومحمد وآخرون، 2009؛ و الجبوري، 2008) التي أشارت إلى وجود نظرة غير جيدة من قبل الطلبة للأداء التدريسي لأعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات.

إجابة السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية، فرع عدن، من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير الجنس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب قيمة "ت" للبيانات المستقلة بين متوسطات أفراد العينة على فقرات المقياس وفقا لمتغير الجنس (ذكور ، إناث)، والجدول (6) يوضح ذلك:

جدول (6) قيمة "ت" لعينتين مستقلتين بين متوسطات أفراد العينة على فقرات المقياس وفقا لمتغير الجنس (ذكور، إناث)

الرقم	الفقرة	الذكور(80)		الإناث (32)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
1	يحرص على إكساب الطلاب المهارات العلمية ذات العلاقة بالمقرر	3.49	.729	3.38	.907	.687	.494
2	يجيب عن أسئلة الطلبة واستفساراتهم	3.43	.792	3.44	.669	.079	.937
3	يشجع الطلبة على المناقشة والحوار والمشاركة الفاعلة	3.04	.934	2.84	.954	.986	.326
4	يثري المادة العلمية بالأمثلة التوضيحية والتطبيقات العملية	3.18	.808	3.06	.914	.641	.523
5	يستخدم أساليب متنوعة وطرق جذابة في إيصال المعلومات	3.13	.862	2.97	.967	.837	.405
6	يكلف الطلبة بواجبات / تكليفات عملية / سمنارات / بما يتناسب وطبيعة المقرر	3.09	.830	3.16	.920	.384	.702
7	يحدد معايير واضحة وعادلة لآلية التقييم ووضع الدرجات	3.23	.795	3.41	.756	1.105	.272
8	يوجه الطلبة ويرشدهم لكل ما من شأنه تحسين أدائهم الدراسي	3.20	.933	3.06	.982	.694	.489
9	يوجد خلال الساعات المكتبية المحددة للطلبة	2.65	.995	2.53	1.107	.552	.582

ISSN:2308-5347

10	يساعد الطلبة في أنشطتهم التعليمية ويشجعهم عليها	3.09	.845	2.97	.999	.637	.525
11	يلتزم بمواعيد المحاضرات وأوقاتها / المعامل	3.30	.848	3.44	.716	.809	.420
12	يتابع حضور الطلاب وغيابهم بانتظام	3.51	.636	3.44	.759	.533	.595
13	يستخدم وسائل الإيضاح خلال المحاضرة (بروجكتر - ..)	2.81	1.045	2.50	1.047	1.429	.156
14	يشجع الطلبة على مراجعة المكتبة والاستفادة منها	2.64	.984	2.50	1.164	.633	.528
15	يشجع على تنمية ثقة الطلبة بأنفسهم	3.08	.897	2.97	.967	.554	.581
16	يساعد على إكساب مهارات الطلبة وتنميتها في الحوار والعرض والعمل الجماعي	3.05	.940	2.78	.941	1.366	.175
	المقياس ككل	49.89	8.265	48.44	10.061	.787	.433

يتضح من الجدول (6) أن قيم "ت" بين متوسطي الذكور والإناث على فقرات المقياس غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) وهذا يدل على أن متغير الجنس لم يكن له أثر واضح على آراء طلبة جامعة العلوم والتكنولوجيا فرع عدن في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس. وهذا يتوافق مع دراسة (محمد وآخرون، 2009؛ والحدابي وخان، 2008؛ والمخلافي، 2008؛ والعمايرة ، 2006)، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة (العتيبي، 2011؛ والمناصير والديني، 2008) والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس.

الإجابة عن السؤال االثالث :هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية، فرع عدن، من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير نوع الكلية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (One Way ANOVA) والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) في مستوى الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية، فرع عدن، من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير نوع الكلية

الرقم	الفقرة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
1	يحرص على إكساب الطلاب المهارات العلمية ذات العلاقة بالمقرر	بين المجموعات	2.810	2	1.405	2.357	.100
		داخل المجموعات	64.967	109	.596		
		المجموع	67.777	111			

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.9.3.3

2	يجيب عن أسئلة الطلبة واستفساراتهم	بين المجموعات	2.193	2	1.097	1.952	.147
		داخل المجموعات	61.235	109	.562		
		المجموع	63.429	111			
3	يشجع الطلبة على المناقشة والحوار والمشاركة الفاعلة	بين المجموعات	922.	2	.461	.518	.597
		داخل المجموعات	97.042	109	.890		
		المجموع	97.964	111			
4	يثري المادة العلمية بالأمثلة التوضيحية والتطبيقات العملية	بين المجموعات	1.114	2	.557	.793	.455
		داخل المجموعات	76.600	109	.703		
		المجموع	77.714	111			
5	يستخدم أساليب متنوعة وطرق جذابة في إيصال المعلومات	بين المجموعات	1.330	2	.665	.834	.437
		داخل المجموعات	86.947	109	.798		
		المجموع	88.277	111			
6	يكلف الطلبة بواجبات / تكليفات عملية / سمنارات / بما يتناسب وطبيعة المقرر	بين المجموعات	2.546	2	1.273	1.775	.174
		داخل المجموعات	78.168	109	.717		
		المجموع	80.714	111			
7	يحدد معايير واضحة وعادلة لآلية التقييم ووضع الدرجات	بين المجموعات	1.826	2	.913	1.495	.229
		داخل المجموعات	66.593	109	.611		
		المجموع	68.420	111			
8	يوجه الطلبة ويرشدهم لكل ما من شأنه تحسين أدائهم الدراسي	بين المجموعات	5.204	2	2.602	3.020	.053
		داخل المجموعات	93.903	109	.861		
		المجموع	99.107	111			

ISSN:2308-5347

9	يوجد خلال الساعات المكتبية المحددة للطلبة	بين المجموعات	5.119	2	2.559	2.505	.086
		داخل المجموعات	111.372	109	1.022		
		المجموع	116.491	111			
10	يساعد الطلبة في أنشطتهم التعليمية ويشجعهم عليها	بين المجموعات	10.236	2	5.118	7.204	.001
		داخل المجموعات	77.442	109	.710		
		المجموع	87.679	111			
11	يلتزم بمواعيد المحاضرات وأوقاتها / المعامل	بين المجموعات	6.140	2	3.070	4.997	.008
		داخل المجموعات	66.967	109	.614		
		المجموع	73.107	111			
12	يتابع حضور الطلاب وغيابهم بانتظام	بين المجموعات	.329	2	.165	.361	.698
		داخل المجموعات	49.662	109	.456		
		المجموع	49.991	111			
13	يستخدم وسائل الإيضاح خلال المحاضرة (بروجكتر - ...)	بين المجموعات	3.418	2	1.709	1.565	.214
		داخل المجموعات	119.002	109	1.092		
		المجموع	122.420	111			
14	يشجع الطلبة على مراجعة المكتبة والاستفادة منها	بين المجموعات	14.211	2	7.105	7.397	.001
		داخل المجموعات	104.709	109	.961		
		المجموع	118.920	111			
15	يشجع على تنمية ثقة الطلبة بأنفسهم	بين المجموعات	1.591	2	.796	.951	.390
		داخل المجموعات	91.186	109	.837		
		المجموع	92.777	111			

16	يساعد على إكساب مهارات الطلبة وتنميتها في الحوار والعرض والعمل الجماعي	بين المجموعات	577.	2	.289	.320	.727
		داخل المجموعات	98.342	109	.902		
		المجموع	98.920	111			
	المقياس ككل	بين المجموعات	303.050	2	151.525	1.995.	.141
		داخل المجموعات	8278.870	109	75.953		
		المجموع	8581.920	111			

أظهرت نتائج الجدول (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية، فرع عدن، من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير نوع الكلية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)، بشكل عام وهذا يتفق مع دراسة كل من (برسيم، 2011؛ ومحمد وآخرون، 2009 ؛ والمخلافي، 2008؛ والنصير، 2006)، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ثلاث فقرات فقط وهي التي تحمل الأرقام الآتية: (10، 11، 14)، حيث كانت أعلى الفروق في عبارة (يشجع الطلبة على مراجعة المكتبة والاستفادة منها) فبلغت قيمة (ف) (7.397)، تلتها عبارة (يساعد الطلبة في أنشطتهم التعليمية ويشجعهم عليها) حيث بلغت قيمة (ف) (7.204)، تلتها عبارة (يلتزم بمواعيد المحاضرات وأوقاتها / المعامل) حيث بلغت قيمة (ف) (4.997)، بينما لم تظهر أي فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في بقية الفقرات، وللكشف عن مصدر الفروق في هذه الفقرات الثلاث فقد استخدم الباحث اختبار (LSD) للمقارنات البعدية، والجدول (8) يبين ذلك.

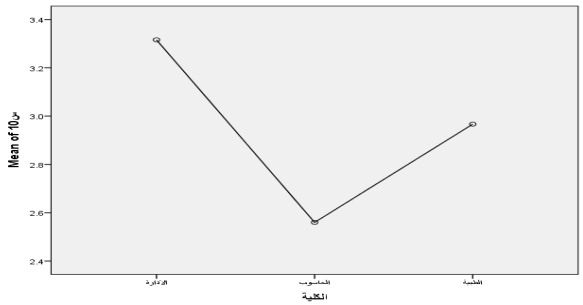
الجدول(8) نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية، بين متوسطات فئات الكليات للفقرات (10، 11، 14)

الرقم	الفقرة	(I) الكلية	(J) الكلية	الفرق بين المتوسطات	مستوى الدلالة
10	يساعد الطلبة في أنشطتهم التعليمية ويشجعهم عليها	الإدارة	الحاسوب	.756×	.000
			الطبية	.349	.069
		الحاسوب	الإدارة	-.756×	.000
			الطبية	-.407	.078
		الطبية	الإدارة	-.349	.069
			الحاسوب	.407	.078
11	يلتزم بمواعيد المحاضرات وأوقاتها / المعامل	الإدارة	الحاسوب	-.317	.094
			الطبية	-.544×	.003
		الحاسوب	الإدارة	.317	.094
			الطبية	-.227	.288
		الطبية	الإدارة	.544×	.003
			الحاسوب	.227	.288

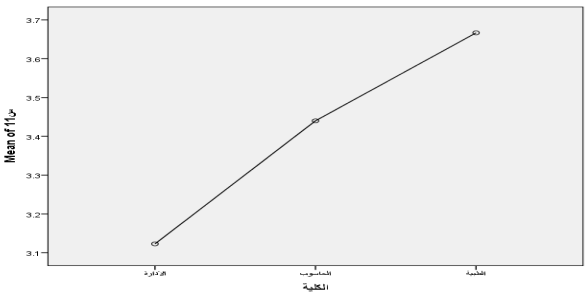
ISSN:2308-5347

14	يشجع الطلبة على مراجعة المكتبة والاستفادة منها	الإدارة	الحاسوب	.747×	.002
			الطبية	.681×	.003
		الحاسوب	الإدارة	-.747×	.002
			الطبية	-.067	.802
		الطبية	الإدارة	-.681×	.003
			الحاسوب	.067	.802

يتضح من الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية، فرع عدن، من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير الكلية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في الفقرة رقم (10) للتفاعل بين كلية العلوم الإدارية والحاسوب ولصالح العلوم الإدارية، انظر الشكل رقم (1)، وكذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الفقرة (11)، للتفاعل بين كلية العلوم الإدارية والطبية ولصالح العلوم الطبية؛ حيث إن هذه الفقرة مرتبطة بالمعامل وكلية العلوم الطبية أكثر ارتباطا بالمعامل من غيرها. انظر الشكل (2). وكذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الفقرة (14)، للتفاعل بين كلية العلوم الإدارية والحاسوب ولصالح العلوم الإدارية. انظر الشكل (3). وهذا يتفق مع دراسة (العتيبي،2011).



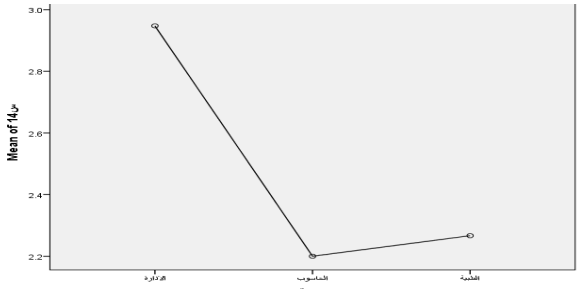
شكل (1) التفاعل بين كلية العلوم الإدارية والحاسوب ولصالح العلوم الإدارية



شكل (2) التفاعل بين كلية العلوم الإدارية والطبية ولصالح العلوم الطبية

ISSN:2308-5347

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.9.3.3



شكل (3) التفاعل بين كلية العلوم الإدارية والحاسوب ولصالح العلوم الإدارية

إجابة عن السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية، فرع عدن، من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير المستوى الدراسي؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (One Way ANOVA) والجدول (9) يوضح ذلك.

جدول (9) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) في مستوى الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية، فرع عدن، من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير المستوى الدراسي

الرقم	الفقرة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
1	يحرص على إكساب الطلاب المهارات العلمية ذات العلاقة بالمقرر	بين المجموعات	2.731	3	.910	1.512	.216
		داخل المجموعات	65.046	108	.602		
		المجموع	67.777	111			
2	يجيب عن أسئلة الطلبة واستفساراتهم	بين المجموعات	3.090	3	1.030	1.843	.144
		داخل المجموعات	60.339	108	.559		
		المجموع	63.429	111			
3	يشجع الطلبة على المناقشة والحوار والمشاركة الفاعلة	بين المجموعات	2.921	3	.974	1.106	.350
		داخل المجموعات	95.043	108	.880		
		المجموع	97.964	111			
4	يثري المادة العلمية بالأمثلة التوضيحية والتطبيقات العملية	بين المجموعات	2.321	3	.774	.793	.455
		داخل المجموعات	75.393	108	.698		
		المجموع	77.714	111			

ISSN:2308-5347

5	يستخدم أساليب متنوعة وطرق جذابة في إيصال المعلومات	بين المجموعات	3.238	3	1.079	.834	.437
		داخل المجموعات	85.038	108	.787		
		المجموع	88.277	111			
6	يكلف الطلبة بواجبات / تكليفات عملية / سمنارات / بما يتناسب وطبيعة المقرر	بين المجموعات	163.	3	.054	1.775	.174
		داخل المجموعات	80.551	108	.746		
		المجموع	80.714	111			
7	يحدد معايير واضحة وعادلة لآلية التقييم ووضع الدرجات	بين المجموعات	5.873	3	1.958	3.380	.021
		داخل المجموعات	62.547	108	.579		
		المجموع	68.420	111			
8	يوجه الطلبة ويرشدهم لكل ما من شأنه تحسين أدائهم الدراسي	بين المجموعات	1.720	3	.573	.636	.594
		داخل المجموعات	97.388	108	.902		
		المجموع	99.107	111			
9	يوجد خلال الساعات المكتبية المحددة للطلبة	بين المجموعات	8.597	3	2.866	2.869	.040
		داخل المجموعات	107.894	108	.999		
		المجموع	116.491	111			
10	يساعد الطلبة في أنشطتهم التعليمية ويشجعهم عليها	بين المجموعات	3.050	3	1.017	1.297	.279
		داخل المجموعات	84.629	108	.784		
		المجموع	87.679	111			
11	يلتزم بمواعيد المحاضرات وأوقاتها / المعامل	بين المجموعات	2.184	3	.728	1.109	.349
		داخل المجموعات	70.923	108	.657		
		المجموع	73.107	111			

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.9.3.3

12	يتابع حضور الطلاب وغيابهم بانتظام	بين المجموعات	623.	3	.208	.454	.715
		داخل المجموعات	49.368	108	.457		
		المجموع	49.991	111			
13	يستخدم وسائل الإيضاح خلال المحاضرة (بروجكتر - ...)	بين المجموعات	3.575	3	1.192	1.083	.360
		داخل المجموعات	118.844	108	1.100		
		المجموع	122.420	111			
14	يشجع الطلبة على مراجعة المكتبة والاستفادة منها	بين المجموعات	6.401	3	2.134	2.048	.111
		داخل المجموعات	112.519	108	1.042		
		المجموع	118.920	111			
15	يشجع على تنمية ثقة الطلبة بأنفسهم	بين المجموعات	2.011	3	.670	.798	.498
		داخل المجموعات	90.766	108	.840		
		المجموع	92.777	111			
16	يساعد على إكساب مهارات الطلبة وتنميتها في الحوار والعرض والعمل الجماعي	بين المجموعات	3.189	3	1.063	1.199	.314
		داخل المجموعات	95.730	108	.886		
		المجموع	98.920	111			
	المقياس ككل	بين المجموعات	278.688	3	92.896	1.208	.310
		داخل المجموعات	8303.232	108	76.882		
		المجموع	8581.920	111			

أظهرت نتائج الجدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية، فرع عدن، من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير المستوى الدراسي عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)، بشكل عام، وهذا يتفق مع دراستي (محمد وآخرون، 2009؛ والنصير، 2006). مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فقرتين فقط من فقرات المقياس وهما اللتان تحملان الرقمين (7، 9) حيث كانت أعلى الفروق في عبارة (يحدد معايير واضحة وعادلة لآلية التقييم ووضع الدرجات)، حيث بلغت قيمة (ف) (3.380) ومستوى الدلالة أقل من ($\alpha = 0.05$)، تلتها عبارة (يوجد خلال الساعات المكتبية المحددة للطلبة) حيث بلغت قيمة (ف) (2.869) ومستوى الدلالة أقل من ($\alpha = 0.05$)، بينما لم

ISSN:2308-5347

تظهر أي فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في بقية الفقرات، وللكشف عن مصدر الفروق في الفقرتين فقد استخدم الباحث اختبار (LSD) للمقارنات البعدية، والجدول (10) يبين ذلك.

الجدول(10)نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية، بين متوسطات فئات الكليات للفقرات (7، 9)

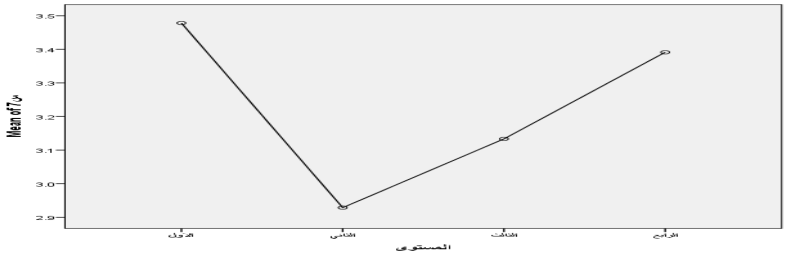
الرقم	الفقرة	(I) المستوى	(J) المستوى	الفرق بين المتوسطات	مستوى الدلالة
7	يحدد معايير واضحة وعادلة لآلية التقييم ووضع الدرجات	الأول	الثاني	.550×	.003
			الثالث	.345	.130
			الرابع	.087	.655
		الثاني	الأول	-.550×	.003
			الثالث	-.205	.402
			الرابع	-.463×	.033
		الثالث	الأول	-.345	.130
			الثاني	.205	.402
			الرابع	-.258	.309
		الرابع	الأول	-.087	.655
			الثاني	.463×	.033
			الثالث	.258	.309
9	يوجد خلال الساعات المكتبية المحددة للطلبة	الأول	الثاني	-.317	.189
			الثالث	-.474	.114
			الرابع	-.717×	.006
		الثاني	الأول	.317	.189
			الثالث	-.157	.624
			الرابع	-.401	.157
		الثالث	الأول	.474	.114
			الثاني	.157	.624
			الرابع	-.243	.465
		الرابع	الأول	.717×	.006
			الثاني	.401	.157
			الثالث	.243	.465

يتضح من الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية، فرع عدن، من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير المستوى الدراسي في الفقرة رقم (7)؛ حيث حدث التفاعل بين المستوى الأول والثاني والرابع لصالح طلبة المستوى الأول، فكان الفرق في المتوسطات أكبر قيمة (550 .0×) عند مستوى دلالة تساوي (003 .0) أقل من مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، انظر الشكل (4)، وكذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الفقرة رقم (9)، حيث

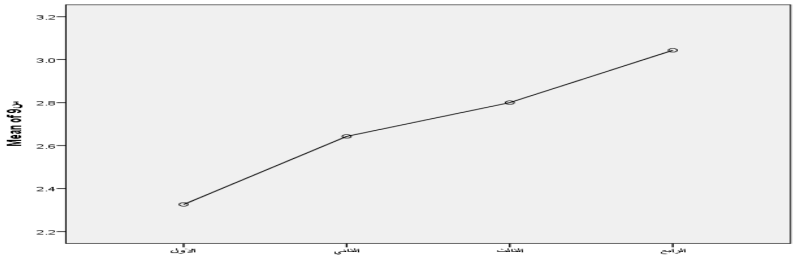
ISSN:2308-5347

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.9.3.3

حدث التفاعل بين المستوى الأول والرابع ولصالح طلبة المستوى الرابع حيث كان الفرق في المتوسطات أكبر قيمة (.717×) عند مستوى دلالة تساوي (.006) أقل من مستوى الدلالة (α = 0.05) انظر الشكل(5). وهذا يتفق مع دراستي (المناصير والديني، 2008؛ وتيم، 2008).



شكل (4) التفاعل بين المستوى الأول والثاني والرابع لصالح طلبة المستوى الأول



شكل (5) التفاعل بين المستوى الأول والرابع لصالح طلبة المستوى الرابع

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يتقدم الباحث ببعض التوصيات والمقترحات على النحو الآتي:

1. **عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة العلوم والتكنولوجيا فرع عدن؛ تتعلق بطرائق التدريس وأساليب التقويم حيث إن معظم أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة ليسوا من خريجي كليات التربية.**
2. **تزويد أعضاء هيئة التدريس بالتغذية الراجعة؛ لتعزيز نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف لديهم من خلال مركز الجودة في الجامعة.**
3. **تقديم الحوافز للمبرزين من أعضاء الهيئة التدريسية في فرع الجامعة.**

المقترحات:

1. **إجراء دراسة تقويمية مماثلة لأعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الحكومية مقارنة مع الجامعات الخاصة في ضوء متطلبات الجودة الشاملة ومعاييرها.**
2. **إجراء دراسة تقويمية للبرامج والمقررات التي تقدمها الجامعة من وجهة نظر الطلبة.**
3. **دراسة أثر اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعة نحو تقويم الطلاب لهم.**

ISSN:2308-5347

المراجع:

أحمد، أحمد إبراهيم (2012): دراسة تقويمية لأداء الأستاذ الجامعي والمادة التدريسية من وجهة نظر الطالب الجامعي، المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي ، الجامعة الخليجية في البحرين والمنعقد من 4 - 5 إبريل .ص ص -757 768. http://www.iacqa.org/index.php?option=com

بارون، خضر عباس(1999): "دراسة الفروق بين الجنسين في الضغوط الناجمة عن أدوار العمل". المجلة التربوية، المجلد 13 ، العدد 52 ، الكويت: جامعة الكويت.

برسيم، علي عبد الحسن (2011): تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في جامعة ميسان من وجهة نظر الطلبة، مجلة كلية التربية، العدد الرابع، المجلد الأول، ص ص -242 268.

تيم، حسن (2008): آراء طلبة الدراسات العليا في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كلية الدراسات العليا بجامعة النجاح الوطنية، www.wafainfo.ps/pdf/t3.pdf تاريخ التزويد 22/ 8/ 2014م.

جابر، عبد الحميد جابر(1998): التدريس والتعلم، الأسس النظرية، دار الفكر . العربي، القاهرة.

الجبوري ،حسين محمد(2008م): تقويم أداء الأستاذ الجامعي في ضوء الكفايات المهنية والصفات الشخصية، مجلة جامعة بابل، العلوم الإنسانية، المجلد ١٥ ،العدد2.

الحدابي، داود عبد الملك، خان ،خالد عمر (2008 م): تقويم الطلاب لأداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية في ضوء بعض الكفايات التدريسية. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي. العدد2 ، ص ص63 - 74.

الحمادي، عبدالله عثمان (2014): طرائق التدريس الجامعي الفاعل، ملزمة على هيئة كتاب تم إعدادها لدورة في طرائق التدريس لأعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية، ومعتمدة من الاعتماد الأكاديمي في اليمن.

الخزندار ، هالة (2005): تقييم الطالب لأداء الأستاذ الجامعي(تجربة جامعة . مشيجان)،الجودة في التعليم العالي، المجلد الأول - العدد الثاني - ديسمبر.

الخولي، عبادة (2009) رؤى مستقبلية لمؤشرات أداء معلم المدارس الثانوية الصناعية في ضوء معايير الجودة، المؤتمر العلمي الثاني لجامعة جرش الخاصة - كلية العلوم التربوية" دور المعلم في عصر التدفق المعرفي"، الأردن،

الدرابيع ، ماهر وآخرون ،(2004): القياس والتقويم النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق ، ط 1 ، دار وائل للنشر.

الدهشان ، جمال علي، السيسي، جمال أحمد (2004): تقويم بعض جوانب الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة المنوفية من خلال آرائهم، مجلة البحوث النفسية والتربوية، جامعة المنوفية، السنه السادسة عشر ، العدد الثالث.

الديب، ماجد حمد (2007): مبادئ ومهارات التدريس الفعال. دار آفاق للنشر والتوزيع: غزة (فلسطين).

الزهراني، بندر بن سعيد (2010): دور الدورات التدريبية في تطوير مهارات التدريس الفعال لمعلمي التربية الفنية من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية- جامعة أم القرى.

السعيد، رضا مسعد وآخرون(2005): التدريس الفعال، مشروع تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس القيادية جامعة المنوفية، تم أخذ الموضع تاريخ 20/12/2014م http://lrc-online.net/library/

ISSN:2308-5347

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.9.3.3

wp-content/uploads/2011/05/teach.doc

شاهين، عبد الحميد حسن (2011): استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، كلية التربية دمنهور، جامعة الاسكندرية. http://gulfkids.com/pdf/K3_estrategeat.pdf

الشربيني، غادة حمزة محمد (2004): تقويم أداء المعلم الجامعي في ضوء مؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية، ندوة "تنمية أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي" التحديات والتطوير، السعودية.

الطناوي، عفت مصطفى(2009): التدريس الفعال: تخطيطه، مهاراته، استراتيجياته، تقويمه. دار المسيرة للنشر والتوزيع: عمان.

عباينة، صالح أحمد أمين (2011): تقييم جودة الأداء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية الآداب / جامعة مصراتة- ليبيا، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي ،العدد (8).

عبد المحسن، توفيق محمد (2002): تقييم الأداء، مداخل جديدة لعالم جديد، دار الفكر العربي: الاسكندرية.

العتيبي، منصور بن نايف (2011): تقويم بعض الجوانب الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران من وجهة نظر الطلبة، المجلة التربوية – جامعة عين شمس – العدد(36) .

العجيلي ، صباح حسين ، وآخرون (2001): مبادئ القياس والتقويم التربوي.د.ع.

عزيز، حاتم جاسم (2012): تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعة من وجهة نظر الطلبة (دراسة ميدانية في جامعة ديالي)، مجلة الفتح ، العدد 50، ص ص 123-102.

عطية، محسن علي(2008): الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال. دار صفاء للنشر والتوزيع: عمان.

العمايرة، محمد حسن (2006): تقدير أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإسراء بالأردن للمهام المناطة بهم من وجهة نظرهم ونظر طلابهم، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد (7). العدد (3) ص -95 122.

العمر، عبد العزيز بن سعود (2008): تقويم واقع الأداء التدريسي في برنامج بكالوريوس مسار العلوم بكليات المعلمين. رسالة التربية وعلم النفس ، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، جامعة الملك سعود، الرياض، (31) 163 - 190.

عيد ، غادة (2005): تقويم أداء معلمي المرحلة الثانوية بدولة الكويت دراسة مقارنة للتقويم الذاتي وتقويم الطلاب وتقويم رئيس القسم العلمي ، المجلة التربوية ، مجلد 19 ، العدد 26 ، مجلس النشر العلمي ، جامعة الكويت.

غنيم ،أحمد علي و اليحيوي ، صبرية مسلم (2004): تقويم الأداء الأكاديمي لعضو هيئة التدريس في جامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظر الطلاب والطالبات، منشور في مركز بحوث كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، الرياض ، ع 224 .

الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم، (2003): كفايات التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، رام الله، فلسطين.

الفرا، إسماعيل صالح (2004): تقويم الأداء التدريسي اللفظي الصيفي لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي، وثيقة عمل مقدمة لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني، جامعة القدس للفترة من 2004/7/5-3.

فروهوالد وولفجانج (2003): "ثقافة المعرفة أم سوق المعرفة؟ حول الأيدلوجية الجديدة للجامعة" مجلة فصلية للتربية المقارنة، ع 125، مكتب التربية الدولي، اليونسكو- جنيف، المجلد 23، العدد (1).

ISSN:2308-5347

القحطاني، بدر محمد (2007): مدى توفر الكفايات التعليمية لدى معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة صنعاء، الجمهورية اليمنية.

اللقاني، أحمد حسين والجمل، علي أحمد (1999): معجم المصطلحات التربوية المعروفة في المناهج وطرق التدريس، ط 2، عالم الكتب: القاهرة.

الكحلوت، جمال رشيد (2003 م): مبادئ في الإحصاء والاحتمالات، مكة المكرمة: مكتبة الملك فهد الوطنية. السعودية

المحبوب، عبد الرحمن إبراهيم (2000): تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل من وجهة نظر طلبة الجامعة، مجلة جامعة الملك سعود، المجلد (12)، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (2)، المملكة العربية السعودية.

محفوظ ،أحمد فاروق (2004): إدارة الجودة الشاملة والاعتماد للجامعة ومؤسسات التعليم العالي، المؤتمر القومي السنوي الحادي عشر "التعليم الجامعي العربي، آفاق الإصلاح والتطوير" الجزء الأول، . ديسمبر(18 – 19) - كلية التربية، جامعة عين شمس.

محمد ، محمد وآخرون (2009م): تقييم الفعالية التدريسية لدى عضو هيئة التدريس في جامعة عدن من وجهة نظر الطلبة ، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية ، المجلد (10) – العدد (24) – جامعة عدن .

المخلافي، عبد السلام خالد سلطان(2007): تقويم أعضاء هيئة التدريس من وجهة - نظرهم ونظر طلابهم، مجلة دراسات وبحوث تربوية، العدد ٤، ص ص 120-105.

المناصير، حسين والداني، جبار (2008): تقويم أداء عضو هيئة التدريس من وجهة نظر طلبة قسم التاريخ كلية التربية، مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية، العددان (2-1)، المجلد (7).

الناقة ، محمود كامل (1999): التدريس الجامعي – العمود الفقري للتنمية المهنية لأستاذ الجامعة، المؤتمر القومي السنوي السادس لمركز تطوير التعليم الجامعي "التنمية المهنية لأستاذ الجامعة في عصر المعلوماتية" كلية التربية، جامعة عين شمس،(23 - 24) نوفمبر .

النصير، دلال منزل (2006): تقويم طالبات الاقتصاد المنزلي والتربية الفنية بكلية التربية بالرياض لأداء الهيئة التدريسية ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، المجلد السابع، العدد الرابع. ص ص -13 29

Campbell, J. (2005). Evaluating teacher performance in higher education: The value of student ratings. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Central Florida, UMI number AAT 3188108.

Freeze. C. R. and. Oters (2004) : The Length of time spentin student teaching as afactor in teacher performance Center (F R I C).

Younes, Bassem (2003), "Faculty Evaluation: Towards a Happy Balance Between Competing Values", World Transactions on Engineering and Technology Education, Vol.2, No. 1, pp. 117- 120.

DFEE,(1997), Excellence in Schools, White Paper, Cm 3681, (The Stationery Office, London.

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.9.3.4

درجــة وعي طلبة الجامعة الأردنيــة لنظام المقررات الإلكترونية (المودل) وعلاقته ببعض المتغيرات

DOI:10.20428/AJQAHE.9.3.4

د.مأمون سليم الزبون
أستاذ مساعد - الجامعة الأردنية

ISSN:2308-5347

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.9.3.4

درجة وعي طلبة الجامعة الأردنية لنظام المقررات الإلكترونية (المودل) وعلاقته ببعض المتغيرات

د.مأمون سليم الزبون

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة وعي طلبة الجامعة الأردنية لنظام المقررات الإلكترونية (المودل) وعلاقته بمتغيرات: السنة الدراسية والكلية. تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة الجامعة الأردنية للعام الدراسي (2014/2015)، في حين تكونت عينة الدراسة من (600) طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، وتم تطوير أداة لقياس درجة وعي الطلبة لنظام المودل، تكونت من (41) فقرة، وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) ومعادلة كرونباخ-ألفا (Cronbach-Alpha).

وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة وعي طلبة الجامعة الأردنية لنظام المقررات الإلكترونية (المودل) جاءت بدرجة مرتفعة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة وعي طلبة الجامعة الأردنية لنظام المقررات الإلكترونية (المودل) تعزى لمتغير السنة الدراسية والكلية.

وقد خلصت الدراسة إلى بعض التوصيات منها: العمل على تبني التعلم الإلكتروني – من جانب الجامعات الأردنية بشكل عام – وإدخاله تدريجياً في برامجها التعليمية مع اختيار ما يتناسب (من وسائل هذا التعلم وأشكاله) والمراحل الدراسية المختلفة للطلبة، وبما يخدم العملية التعليمية التعلمية وبخاصة الكليات التربوية.

الكلمات المفتاحية:

الجامعة الأردنية، نظام المقررات الإلكترونية (المودل)

ISSN:2308-5347

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.9.3.4

The Degree of Awareness of Jordanian University Students for Courses Electronic System (Moodle) and Its Relationship with Some Variables

Abstract:

This study aimed to identify the degree of awareness of the University of Jordan to the electronic system of courses students (Moodle) and its relationship variables: the school year and college. The study population consisted of all Jordanian university students for the academic year 2014/ 2015, while the study sample consisted of 600 male and female students were chosen the way stratified random, has been the development of a tool to measure the degree of students› awareness of the system Moodle, consisted of (41) paragraph, and to answer The study questions were averages and standard deviations account and choose the unilateral analysis of variance (ANOVA) and equation-Cronbach alpha.The Results shows that the degree of awareness of Jordanian university students for courses system electronics (Moodle) came highly, as results showed no statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) in the degree of awareness of the University of Jordan to the system decisions electronics students (Moodle) due to the variable of the academic year and col lege.

The study concluded that some of the recommendations, including: work on the adoption of E-Learning - by Jordanian universities in general - and introduced gradually in its educational programs with a choice of what suits (means of this learning and forms) for different students study and stages and to serve the educational learning process, especially the educational colleges.

Keywords:

Electronic System of Courses Students (Moodle), University of Jordan.

ISSN:2308-5347

مقدمة

تكتسب التربية أهمية متزايدة يوماً بعد يوم، وذلك لما تؤديه من دور بارز في حياة الأفراد والمجتمعات خاصة في ظل التحديات والتغيرات المتسارعة التي يعيشها العالم من ثورة معلوماتية ومعرفية، وثورة في التقدم التقني والعلمي والتكنولوجي، وثورة في مجال الديمقراطية وتحديات العولمة التي شملت كافة ميادين الحياة وغيرها، ولذلك تعمل الدول جاهدة من خلال نظامها التربوي على إعداد الأفراد لعالم اليوم والغد، وهذا يحتم النظر إلى التربية من منظور جديد يتصف بالشمول، ويتلاءم مع ما يستجد من متغيرات وتحديات، بحيث تضمن هذه التربية للأفراد فرصة حقيقية لنمو شخصياتهم المنفردة، وتطوير قدراتهم الابتكارية والإبداعية، وإيجاد أفراد قادرين على التكيف والعمل والانتقال والتحرك من موقع إلى آخر بيسر وسهولة .

فمع نهاية التسعينيات من القرن الماضي بدأت الموجة الأولى فيما يسمى بالتعلم الإلكتروني E-Learning ، وهذه الموجة كانت تركز على إدخال التكنولوجيا المتطورة في العمل التعليمي، وتحويل الفصول التقليدية إلى صفوف افتراضية Virtual Classrooms عن طريق استخدام الشبكات المحلية أو العالمية، وقد بدأت تنتشر مصطلحات عديدة للتعلم الإلكتروني مثل: التعلم على الخط Online Learning ، والتعلم عبر الشبكة Web based Learning والتعلم الرقمي Digitally Learning والتعلم عبر مؤتمرات الفيديو Video Conferences وغير ذلك من مسميات متنوعة حتى المعلم أصبح اسمه معلم إلكتروني يقدم درسه التعليمي عبر شبكة الإنترنت (chao،2008).

لذلك يعتقد الكثير من علماء التربية والتعليم، أنه يمكن الإفادة من التكنولوجيا في تطوير النظم التعليمية، وزيادة فعاليتها وكفاءتها، فعن طريق تكنولوجيا التعليم يمكن إيجاد إطار تربوي جديد يسمح بزيادة نوعية التفاعل المباشر وكميته بين الطالب ومصادر المعرفة المختلفة، ويمكن الربط بين الأهداف العامة للتربية وكل من مدخلات النظام التعليمي (الآلية والبشرية والبنيوية)، فتكنولوجيا التعليم عبارة عن: عملية متكاملة تشمل الأفراد والأساليب والأفكار والأدوات والتنظيمات التي تتبع في حل المشاكل واستنباط الحلول المناسبة لها، وتنفيذها وتقويمها وإدارتها في مواقف يكون التعليم فيها هادفا وموجها وبذلك يمكن التحكم به (الحيلة ، 2001).

ويعلق الكثير من المهتمين في مجال تكنولوجيا التعليم آمالاً واسعةً على الدور الذي يمكن أن تؤديه تكنولوجيا التعليم في العملية التربوية (حمدي،1991)، فتكنولوجيا التعليم كمدخل تقني يُعد ضرورة إلزامية للقرن الحادي والعشرين، لإعداد جيل يستطيع أن يتعامل مع لغة العصر، وتربيته تربية متصلة بالحياة وبالمجتمع، ليتعرف على واقع تلك الحياة وهموم المجتمع الفعلية، فالطالب من أهم المحاور الأساسية في العملية التعليمية – التعلمية، وهو الهدف من هذه العملية برمتها، كما أنه المستهدف الأساسي من عملية تطوير التعليم (عبد الدايم، 1981).

وتعرَّف تكنولوجيا التعليم بأنها : طريقة للتعليم باستخدام آليات الاتصال الحديثة؛ من حاسوب وشبكاته ووسائطه المتعددة، من صوت وصورة ورسومات وآليات بحث ومكتبات إلكترونية، وكذلك بوابات الإنترنت سواء أكان ذلك في الفصل الدراسي أم في الدراسة عن بعد، فالمهم هو استخدام التقنية بجميع أنواعها في إيصال المعلومة للمتعلم في أقصر وقت وأقل جهد وأكثر فائدة (الموسى ، 2008)

وتعد مصادر التعلم الإلكتروني من التطبيقات المهمة لثورة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، والتي أصبحت بوابة المجتمعات والحكومات للدخول إلى عالم المعرفة الذي يتميز بمصادره المعرفية المتعددة والمتنوعة والمتكاملة والمتفاعلة، وهذا ما دفع المؤسسات التعليمية إلى تبني التعلم الإلكتروني وعدّه هدفاً قومياً تسعى إلى تحقيقه وفقاً للمعايير العالمية، وتعد نظم إدارة التعلم الإلكتروني من أكثر مصادر التعلم الإلكترونية انتشاراً، والتي تعبر عن تطور الجيل الأول للويب، وقد انتشرت نظم إدارة التعلم الإلكتروني على مدار السنوات القليلة الماضية مثل نظام: Moodle، Fronter، Boddingtons، Web Ct، Black

ISSN:2308-5347

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.9.3.4

Board ويعد نظام مودل الأكثر شعبية في الاستخدام (Trentin& Wheeler،2009) .

ونظام « مودل » (Moodle) : عبارة عن برنامج Software صمم للمساعدة في إدارة الأنشطة التعليمية ومتابعتها وتقديمها والتعليم المستمر لذا فهو حل استراتيجي للتخطيط والتعليم وإدارة جميع أوجه التعلم في المؤسسة التعليمية بما في ذلك؛ الاتصال المباشر أو القاعات الافتراضية أو المقررات الموجهة من قبل أعضاء هيئة التدريس؛ وهذا سيجعل الأنشطة التعليمية التي كانت منفصلة ومعزولة عن بعضها تعمل وفق نظام مترابط يسهم في رفع مستوى التعليم (إسماعيل، 2009).

ويشير بسيوني (2007) إلى أن نظام مودل Moodle (نظام المقررات الإلكترونية) : هو نظام لإدارة التعلم وتطوير البيئة التعليمية الإلكترونية، وهو نظام مفتوح المصدر صمم لمساعدة المعلم في توفير بيئة تعليمية إلكترونية، ويمكن استخدامه على المستوى الفردي أو المؤسسي، ويمكن الحصول على البرنامج من الموقع www.moodle.org. ويعد نظام الـ Moodle الأكثر استخداما من قبل الطلبة نتيجة لسهولة استخدامه وفعاليته، ونظام إدارة المقررات الإلكترونية Moodle هو اختصار لـ (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment).

ومن فوائد نظام المقررات الإلكترونية لكل من المعلم والمتعلم والمؤسسة التعليمية كما بينها عبد الحميد (2010) ما يلي : يستطيع المتعلم أن يختار ما يحتاجه من معلومات وخبرات في الوقت المناسب وبالسرعة التي تناسبه، فلا يرتبط بمواعيد حصص أو جداول دراسية، ويستطيع أن يتعلم في جو من الخصوصية بمعزل عن الآخرين، فيعيد ويكرر التعلم بالقدر الذي يحتاجه دون شعور بالخوف والحرج، ويوفر النظام قدرا هائلا من المعلومات دون الحاجة إلى التردد على المكتبات، وينمي مهارات استخدام الكمبيوتر والإنترنت من خلال التعامل مع محتويات المقرر الإلكتروني، ويوفر وقت المعلم وجهده للتوجيه والإرشاد وإعداد الأنشطة الطلابية والتركيز على المهارات التي يحتاجها المتعلمون فعليا، ويوفر أشكالا متنوعة من التفاعل بين المعلم والمتعلم، والتركيز على التغذية المرتدة للمتعلم لتوجيهه للمسار الصحيح للتعلم، ويوفر تكاليف الطباعة والتجليد والتخزين وغيرها، ويقلل من تكاليف النشر بالمقارنة بالنشر التقليدي وتوصيله للمتعلمين في أي مكان، إضافة إلى سرعة في تحديث المادة التعليمية، وتزويد المتعلمين بها، وسهولة تصحيح الأخطاء لحظة اكتشافها.

ويتميز نظام مودل كما بينها إسماعيل(2009) بما يلي :

إن نظام مودل يعمل على برامج الويندوز، ولينكس وغيرها دون الحاجة إلى أي تعديلات، ووجود مرونة عالية في التعامل مع البرنامج، أي إمكانية الإضافة والحذف والتعديل في أي نشاط من الأنشطة وعلى أي مستوى من المستويات، ويتم تحديث تقنيات البرنامج من إصدار إلى آخر، ويمكن التعامل مع التحديثات دون أي تعقيدات، وهناك حماية عالية للبرنامج وتقنيات لحفظ أمان البرنامج، وبرنامج مودل يسمح بعدد كبير من الأنشطة التي تتسم بالتفاعلية العالية، والبرنامج مناسب للدورات وورش العمل التي يتم تقديمها على الشبكة، كما أنه مفيد كوسيلة مساعدة في حال التعليم التقليدي، والبرنامج بسيط سهل التصفح يتسم بالوزن الخفيف فعال لا يحتاج لمهارات تقنية فذة، وكل النصوص – في كل الأنشطة – يمكن تحريرها والتعامل معها بدون الحاجة لاستخدام كود أو شفرات.

ومن الخصائص التي يتمتع بها نظام إدارة المقررات الإلكترونية من خلال (Moodle) ما يلي : تمكين الطالب من تسليم الواجبات للمعلم من خلال إرسالها إلكترونيا، وأيضا وجود غرف الدردشة الحية، وكذلك يستطيع المعلم الاطلاع والتواصل مع المتعلمين، ويستطيع الطالب البحث في المواضيع التي أثيرت سابقا ذات الصلة بالمحتوى، وأيضا وجود عدد كبير من الأدوات الخاصة بالمشرف؛ ومنها الدخول للنظام حيث لا يتم إلا عن طريق اسم مستخدم وكلمة مرور، ويستطيع المعلم متابعة الطالب في كل مكان من بداية دخوله على النظام حتى خروجه منه في كل مرة يدخل، وحتى زمن مكوثه فيه، ويدعم النظام معايير SCORM العالمية (Sharable Content Object Reference Model) (Aydin & Guzin ،2010) .

ISSN:2308-5347

وتعد عملية تصميم المقررات الإلكترونية وتقديمها عبر الشبكة العالمية للمعلومات من أحدث استخدامات الإنترنت في التعليم، فقد اعتمدت الكليات والجامعات التي تبنت منظومة التعلم الإلكتروني تصميم المقررات الإلكترونية وبثها عبر الإنترنت؛ حتى يسهل على الدارس متابعتها ودراسة محتواها العلمي دون الحضور إلى حرم الجامعة لتلقي المحاضرات (سالم، 2004).

وتعتمد عملية تصميم المقررات على تبني أو اقتراح أنموذج للتصميم، وتنتمي غالبية نماذج التصميم الحالية لأنموذج تصميم نظام التعليم (Instructional System Design)، ومن النماذج المشهورة في هذا السياق أنموذج (ADDIE)، وتشير هذه الحروف إلى اختصارات لمراحل تطوير المقررات الإلكترونية وتصميمها، وتبدأ هذه المراحل من مرحلة التحليل (Analysis)، ثم مرحلة التصميم(Design)، ثم مرحلة التطوير (Development)، ثم مرحلة التنفيذ (Implementation)، وفي النهاية تأتي مرحلة التقويم (Evaluation) (الشبول وعليان، 2014).

وتكمن أهمية المقررات الإلكترونية في تخطي حدود الزمان والمكان، واستخدام أكثر من طريقة للتعلم، وزيادة التفاعل والتواصل بين المعلم والمتعلم وبين المتعلمين أنفسهم، ومتاح لمدة (24) ساعة للاستخدام من قبل المتعلم. ويتميز المقرر الإلكتروني بمرونته وإتاحة الفرصة للمتعلم للتجول بداخله وإثراء المادة العلمية التعليمية (ذكي، 2004).

استخدام نظام إدارة التعلم موودل Moodle تكنولوجياً:

أشار السامرائي (2008) إلى كيفية وضع مقرر على المنصة، وذلك من خلال اتباع الخطوات الآتية: إنشاء المقرر وطريقة إدارته، وإدارة سجلات الطلاب، وبناء المداخل الأساسية للمقرر، وأنواع المصادر التعليمية وكيفية ربطها بالنظام، وتصميم منتدى للمقرر وإدارته، وإرسال الواجبات والمهام واستقبالها، وبناء أجندة المقرر ومتابعة أنشطة الطلاب، وطرق التواصل مع الطلاب وبناء الاستفتاءات، وأساليب التقييم وبناء الاختبارات. وفيما يلي شرح تفصيلي لآلية إدارته.

1 - إنشاء المقرر وطريقة إدارته: يحتوي إنشاء المقرر وطريقة إدارته على المحاور الآتية كما أوردها عوض (2012):

أ - إضافة المقررات الدراسية وتحريرها: يمكن لمدير النظام تصنيف المقررات الدراسية بحيث يحتوي كل صنف على المقررات التابعة له، فمثلاً يمكن وضع تصنيف للمقررات الأدبية والمقررات العلمية، وإضافة المقررات المختلفة التي تنتمي إلى كل صنف. حيث تتكون نافذة المقررات من العناصر الأساسية التالية:

ب- الملخص: الملخص هو وصف قصير لمنهج أو موضوع دراسي؛ يتم فيه وصف المنهج أو الموضوع وطبيعته للطالب أو عضوية هيئة التدريس أو حتى لزائر عندما يدخل إلى الصفحة الرئيسة للمنهج.

ج- القاموس: القاموس هو سرد جميع المصطلحات والمفاهيم الموجودة وتعريفها داخل المقرر الدراسي الإلكتروني، أو داخل موضوع محدد من مواضيع المقرر الدراسي؛ لكي يتمكن الطلاب من الرجوع إليه عند وجود صعوبة في فهم هذا المصطلح، ويوجد منه نوعان: قاموس رئيس: وهو الذي يضعه المدرس، وقاموس ثانوي: وهو الذي يدخله الطالب بنفسه.

2. إدارة سجلات الطلاب: وتشمل إدارة سجلات الطلاب إضافة المستخدمين الجدد من الطلاب وغيرهم وتحديد أدوارهم. ويوضح عبد المجيد (2008) هذه المحاور كالتالي:

أ- إضافة مستخدمين: يمكن لعضو هيئة التدريس أو المسؤول عن النظام إضافة مستخدمين جدد للمقرر الدراسي.

ب- تحديد أدوار المستخدمين: يمكن لمستخدمي النظام تعريف أدوار المستخدمين وتحديدها داخل المقرر الإلكتروني؛ سواء أكان هذا الدور مدرسا للمادة أم طالبا أم حتى مديرا إداريا.

3 -المداخل الأساسية للمقرر: وفي هذه المرحلة يتم بناء جدول المحتويات للمقرر الدراسي الإلكتروني؛ أي

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.9.3.4

خطة المساق ووحداته وغيرها من البيانات ذات الصلة.

4 - أنواع المصادر التعليمية وكيفية ربطها بالنظام:

أ. تحميل الملفات: أشار أبو خطوة (2011) إلى أنه يوجد العديد من الملفات التي يمكن تحميلها واستخدامها داخل المنهج أو المقرر الإلكتروني.

ب . المصادر المختلفة لعرض محتوى المنهج الإلكتروني:

× إعداد صفحة نصية: وذلك لإعداد صفحات نصية فقط وإدراجها، ولا يكون فيها أي نوع من التنسيق أو الصور، والتنسيق المسموح فيه فقط في الملخص إعداد صفحة ويب: وذلك لإعداد وإدراج صفحات تتضمن تنسيقات من أنواع وألوان وأحجام خطوط ما، وإضافة أو إدراج صور ورموز ... إلخ، سواء بتنسيق شبيه بـ Word أو بتنسيق HTML حيث تتضمن تنسيقات أعمق مثل تحريك النص والأزرار وغيرها.

ربط بملف أو بموقع: ربط بملف: هنا نربط هذا المصدر بملف موجود في منطقة ملفات المقرر؛ مثل ملفات صوت، صورة، فيديو، PDF، شرائح PowerPoint... إلخ، والمعلم يربط بملف ليسمح للطلاب بمشاهدة هذه الملفات وتنزيلها، وبدون ذلك لا يستطيع الطلاب الوصول لأي ملف من ملفات المقرر. أما الربط بموقع : فيتم هنا ربط المصدر بوصلة إنترنت لموقع أو صفحة أخرى.

عرض بمجلد: هنا نشاهد قائمة بكل المجلدات الموجودة على منطقة ملفات المقرر، بما فيها مجلد اسمه مجلد الملفات الرئيسة الذي يعرض كل الملفات وبالتالي تكون متاحة للطلبة.

المقرر الإلكتروني: المقرر الإلكتروني أو كما يطلقون علية اسكورم SCORM هو نظام معياري يسمح بوضع محتويات المقرر معاً في حزمة واحدة لتسهيل نقلها وتبادلها بين برامج التعلم الإلكتروني.

5 - تصميم منتدى للمقرر وإدارته (المنتدى Forum) :

هو أحد وسائل التواصل غير المتزامن، وهو ببساطة منتدى حواري شبيه بمنتديات حوارية كثيرة منتشرة عبر الإنترنت، يشارك الطلاب والمعلمون بهذه المنتديات دون شرط وجودهم على الخط في نفس اللحظة، وبحيث يكتب موضوع ما من مشترك ما فيقوم آخرون بالرد عليه أو يضعون موضوع جديد ليقوم الآخرون بالرد عليه، وكل من كان مسجلا بالمقرر ودخل إلى المنتدى؛ فإنه يرسل له بريد إلكتروني بجميع المشاركات الجديدة إلا إذا عطل المعلم هذه الخاصية.

6 - إرسال الواجبات والمهام واستقبالها:

يعتبر الأشقر وعقل (2009) بأن إرسال الواجبات والمهام واستقبالها هي مساحة تسمح للطلاب بإرسال أي مهمة وواجب (الواجبات) يطلب المعلم القيام بها، ويمكن أن يتم تحديد فترة زمنية يسمح بتسليم الملفات من خلالها، ولا يسمح بتسليم الملفات بعد انتهاء هذه المهلة الزمنية إلا إذا قام المعلم بتمديدها.

7 - بناء أجندة المقرر ومتابعة أنشطة الطلاب:

أ - إضافة حدث جديد: يستطيع المعلم إضافة أحداث جديدة لكل المقررات الخاصة به؛ بحيث تعدّ هذه الأحداث بمثابة أجندة العمل الخاصة بالمقرر الدراسي (عبد المجيد، 2008).

ب - التقارير: من خلال التقارير يمكن للمعلم متابعة الأنشطة المختلفة التي يقوم بها الطلاب داخل المنهج الدراسي ومدى تفاعلهم مع هذه الأنشطة من خلال مراقبة الوقت الذي يقضيه في كل نشاط.

8 - طرق التواصل مع الطلاب وبناء الاستفتاءات:

أ- المحادثة Chat: (غرف المحادثة ومؤتمرات الفيديو) والتي تعدّ من أهم التواصل اللحظي التي يستعملها المعلم للتواصل مع المتعلمين أو المتعلمين فيما بينهم (عوض، 2012).

ب- الاستبانة: وهو طرح موضوع من خلال سؤال ووجود عدة إجابات للتصويت على هذا الموضوع، وهي

ISSN:2308-5347

تفيد في تقويم مواقف الطلبة حيال التفكير والتعلم.

جـ- الاختيار: وهو اقتراع أو استفتاء سريع، ويسمح للمعلم بطرح سؤال واحد على شاكلة سؤال اختياري متعدد، حيث يقرأ الطلاب السؤال ويختارون الإجابة (أي يصوتون). ويمكن للمعلم اختيار متى يرون نتيجة الاقتراع.

د - المنتدى: تتيح هذه الواجهة إمكانية الإفادة من البرنامج الموودل في استخدامه كمنتدى إلكتروني تمكن أطراف التعلم من التفاعل مع بعضهم.

و- ورشة العمل Workshop : يشير عبد المجيد (2008) إلى أن ورشة العمل تعمل على تهيئة مناظرة لتقويم عمل الطلاب بعضهم البعض، ويعدّ الغرض الأساسي منها في العملية إمكانية تقديم أو عرض لعمل الطالب لمراجعة زميل له ضمن إطار عمل منظم ومعايير وأسس يقوم المعلم بوضعها.

9 - أساليب التقويم وبناء الاختبارات:

يحتاج المعلم لأسلوب معين لمعرفة قدرة الطلاب على تحصيل المادة التعليمية. ومن هنا جاءت فكرة التقييم حيث إنه يعدّ من أهم الوسائل التي يقيس بها المعلم قدرة الطلاب على فهم المادة العلمية. يتوفر نظام موودل على ميزة إنشاء اختبارات ذاتية للمتدربين إما بتحديد وقت أو بدون تحديد للوقت، ويقوم النظام بالتصحيح وتسجيل الدرجات أوتوماتيكيا حسب المعايير التي يحددها المدرب (المعلم) لاختبارات متعددة الخيارات، أو اختبارات الصح والخطأ، والأسئلة ذات الإجابة القصيرة؛ مع تمكين المدرب من وضع الإجابات وشرح وروابط ذات صلة بالمحتوى، كما يوفر للمدرب جميع المميزات التي تخص الاختبارات إلكترونيا (عبد المجيد، 2008).

ولقد قامت الجامعة الأردنية مؤخراً بتبني نظام إدارة المقررات الإلكترونية (Moodle) من خلال مكتب التعلم الإلكتروني فيها، وتأسيساً على ذلك فإن مشكلة الدراسة تتلخص في البحث عن درجة وعي طلبة الجامعة الأردنية لمفهوم نظام المقررات الإلكترونية (Moodle).

مشكلة الدراسة:

نظراً للتقدم السريع لتكنولوجيا التعليم، وما تحدثه من أثر في العملية التدريسية، ولأن التقنية أصبحت لا غنى عنها لتحقيق التنمية الشاملة، ولأن تحديث التعليم ينبغي أن ينطلق من قاعدة تطوير طرائق التدريس وأساليبه واستراتيجياته؛ أصبح استخدام التكنولوجيا في التعليم وسيلة فعّالة في تطوير هذه الطرق والأساليب والاستراتيجيات، فبها يمكن الإسهام في زيادة استيعاب الطلبة للمناهج الدراسية، لذا لابد من إعداد متعلمين يمتلكون مهارات وخبرات تمكنهم من التعامل مع معطيات العصر وتحدياته، بالإضافة إلى ضرورة الوعي بالمستحدثات التكنولوجية واستثمار إمكاناتها في مجال التعليم بما يحقق هذه التوجهات، وهذا الأمر يتطلب تعرف أهم ملامح تكنولوجيا التعليم الإلكتروني وما يتضمنه من برامج مختلفة، حيث تعد هذه التكنولوجيا واحدة من التطبيقات الحديثة للكمبيوتر وشبكات الإنترنت؛ والتي تتطلب التعرف على إمكانية استخدامها في المؤسسات التعليمية بما يحقق التوجهات المتعلقة بإعداد فرد قادر على التعامل مع متغيرات هذا العصر. ومن أدوات تكنولوجيا التعليم نظام المقررات الإلكترونية (Moodle)، ولأن نظام المقررات الإلكترونية يعدّ أحد أنماط التجديدات التكنولوجية الحديثة التي تتمتع بمزايا فريدة، وتحتاج إلى مهارات معينة، من شأنها أن تسهم في تطوير التعليم وتحسينه، لذا فإن مواجهة تلك التجديدات والاستفادة منها في ميدان التعلم والتعليم يستوجب استثماراً رئيساً وفعالاً لإمكانات هذه التكنولوجيا المتطورة، ولما كان الطالب من أهم العناصر المستخدمة لهذه التكنولوجيا، ولما كان نجاح هذه التكنولوجيا مرهوناً بنجاح مستخدميها، فمن هنا كان لابد من التعرف على درجة وعي الطلبة اللازمة لتلك التكنولوجيا.

ISSN:2308-5347

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.9.3.4

أسئلة الدراسة :

وعليه فإن هذه الدراسة ستسعى للإجابة عن الأسئلة الآتية :

1) **ما درجة وعي طلبة الجامعة الأردنية لنظام المقررات الإلكترونية (Moodle) من وجهة نظرهم ؟**
2) **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة وعي طلبة الجامعة الأردنية لمفهوم نظام المقررات الإلكترونية (Moodle) تعزى لمتغير السنة الدراسية ؟**
3) **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة وعي طلبة الجامعة الأردنية لمفهوم نظام المقررات الإلكترونية (Moodle) تعزى لمتغير الكلية ؟**

هدف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تعرف درجة وعي طلبة الجامعة الأردنية لنظام المقررات الإلكترونية (Moodle) ، وعلاقة ذلك بمتغيري السنة الدراسية والكلية.

أهمية الدراسة:

تعدّ مشكلة دمج التكنولوجيا في التعليم من أهم المشكلات المعاصرة، ولا يمكن لهذا الدمج أن ينجح دون مساهمة فعالة من قبل المتعلمين، ولأن استخدام نظام المقررات الإلكترونية هو أحد أمثلة هذا الدمج الذي يستلزم مهارات معينة ينبغي أن يتحلى بها الطالب كي يتم الإفادة من هذه التقنية في المجال التربوي بشكل فعال، فإن موضوع هذه الدراسة مهم من نواح عدّة :

1) **توجيه الأنظار نحو أهمية نظام المقررات الإلكترونية في العملية التعليمية-التعلمية.**
2) **تزويد الطلبة بقدر مناسب من الثقافة التكنولوجية لإعدادهم للتعامل مع المتغيرات المتسارعة في العالم.**
3) **مساعدة متخذي القرار في الميدان التربوي وواضعي الخطط المستقبلية من خلال إلقاء الضوء على درجة امتلاك المهارات اللازمة لاستخدام نظام المقررات الإلكترونية في العملية التعليمية-التعلمية.**
4) **الاتفاق مع خطة التطوير التربوي الهادفة إلى تحسين المنهاج وتطويره، وتوظيف التكنولوجيا في التعليم.**
5) **تعدّ هذه الدراسة من أوائل الدراسات – حسب علم الباحث- التي تبحث في درجة وعي طلبة الجامعة الأردنية لمفهوم نظام المقررات الإلكترونية على المستوى العربي عامة والأردني خاصة.**

محددات الدراسة:

- **تقتصر الدراسة على عينة من طلبة الجامعة الأردنية لمرحلة البكالوريوس للعام الدراسي (2014-2015) .**
- **تقتصر الدراسة على استخدام أداة من إعداد الباحث لقياس درجة وعي طلبة الجامعة الأردنية لمفهوم نظام المقررات الإلكترونية ودرجة امتلاكهم للمهارات اللازمة للتعامل معه.**
- **تتحدد نتائج الدراسة بدرجة صدق أداة الدراسة وثباتها، وسيتم تعميم نتائج الدراسة على المجتمع الذي سحبت منه عينة الدراسة.**

مصطلحات الدراسة:

لأغراض الدراسة تعرف المصطلحات الواردة فيها كالآتي :

- **درجة الوعي : هي الدرجة المعبرة عن الوسط الحسابي لتقديرات طلبة الجامعة الأردنية على فقرات أداة الدراسة المعدة لهذا الغرض.**
- **نظام المقررات الإلكترونية (Moodle) : هو نظام إدارة تعلم مفتوح المصدر، مصمم على أسس تعليمية ليساعد المعلمين على توفير بيئة تعليمية إلكترونية، ومن الممكن استخدامه بشكل شخصي، وهو نظام**

ISSN:2308-5347

تقوم فيه الجامعة الأردنية ومن خلاله بإدارة المقررات الإلكترونية عبر موقع الجامعة الرئيس (التعلم الإلكتروني)، وقد صمم ليساعد أعضاء هيئة التدريس في توفير بيئة تعليمية إلكترونية؛ بحيث يسمح النظام لأعضاء هيئة التدريس بإدراج مقرراتهم على ذلك النظام وإدارة مقرراتهم إلكترونياً.

- المهارات اللازمة للتعامل مع نظام المقررات الإلكترونية : مجموعة من الأداءات أو العمليات التي تتم بشكل متسلسل ومتناسق، وتقدر بالعلامة الكلية التي يحصل عليها الطالب على هذا المقياس.

الدراسات السابقة :

يعد موضوع نظام المقررات الإلكترونية، من الموضوعات الحديثة نسبياً في العالم العربي، لذلك فقد ندرت الدراسات العربية التي تناولت هذا الموضوع بشكل مباشر، وفيما يلي عرض لبعض الدراسات ذات العلاقة بالموضوع عامة وهي أقرب الدراسات للموضوع المبحوث.

أجرى العفتان (2009) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة استخدام طلبة الجامعة العربية المفتوحة للتعلم الإلكتروني في فرعيها؛ في الأردن والكويت من خلال نظام إدارة المقررات الإلكترونية (Moodle) من وجهة نظر الطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية وعلاقته ببعض المتغيرات مثل الجنس والمستوى العلمي والخبرة في استخدام النظام، تكونت عينة الدراسة من (506) من الطلاب والطالبات الذين تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، وبينت نتائج الدراسة أن درجة استخدام طلبة الجامعة العربية المفتوحة للتعلم الإلكتروني من خلال نظام إدارة المقررات الإلكترونية (Moodle) من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية جاء بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام طلبة الجامعة العربية المفتوحة للتعلم الإلكتروني من خلال نظام إدارة المقررات الإلكترونية (Moodle) من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغيرات الجنس والمستوى العلمي والخبرة في استخدام النظام.

أجرى عاشور (2009) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج نظام إدارة المقررات الإلكترونية (Moodle) في اكتساب مهارات التصميم الثلاثي الأبعاد لدى طلبة كلية تكنولوجيا التعليم بالجامعة الإسلامية بغزة، حيث عمل الباحث على بناء مقرر إلكتروني لمساق التصميم ثلاثي الأبعاد ثم تفعليه على برنامج (Moodle) وتم تطبيقه على الطلاب المستهدفين، واستخدم الباحث أدوات الدراسة؛ وهي عبارة عن اختبار تحصيلي مكون من (30) سؤالاً؛ مقسم على خمسة محاور مهارية لقياس المستوى المعرفي للطلاب، وبطاقة ملاحظة مكونة من (25) فقرة مقسمة على خمسة محاور مهارية يقيس بها المستوى الأدائي للطلاب، تكونت عينة الدراسة من (35) طالباً بطريقة قصدية، وهم من يدرسون في شعبة وسائط متعددة في الجامعة، واستخدم الباحث وفقاً لطبيعة الدراسة المنهج التجريبي، وبعد تطبيق المعالجات الإحصائية على المعايير أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية قبل التجربة وبعدها، ولقد كانت الفروق لصالح التطبيق البعدي؛ وهذا يعني أن للبرنامج أثراً على اكتساب مهارات التصميم ثلاثي الأبعاد لدى الطلبة.

وأجرى محمد (2010) دراسة هدفت إلى معرفة درجة تحصيل طلاب الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة بنها في مصر باستخدام المقرر الإلكتروني من خلال نظام إدارة المقررات الإلكترونية (Moodle) والوقوف على تقصي فاعلية المقرر الإلكتروني في تنمية الدافعية للإنجاز لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية، اعتمد الباحث على المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي، واستخدم الباحث ثلاث أدوات للإجابة عن أسئلة الدراسة وهي: اختبار تحصيلي، ومقياس الدافعية، ومادة المعالجة التجريبية (المقرر الإلكتروني الذي تم تصميمه وتطويره من خلال نظام (Moodle) لإدارة التعلم)، تكونت عينة الدراسة من (30) طالبا وطالبة، أظهرت نتائج الدراسة على ضوء درجات الاختبار القبلي والبعدي على أن المقرر الإلكتروني الذي يحقق الهدف منه يتصف بدرجة عالية من الفاعلية؛ وهو ما يزيد من تحصيل طلاب الدراسات العليا بكلية التربية عند استخدامهم المقرر الإلكتروني.

أجرت فرج (2012) دراسة هدفت إلى قياس فاعلية تطوير مقرر إلكتروني في تكنولوجيا التعليم وإدارته عبر الإنترنت من خلال نظام إدارة المقررات الإلكترونية (Moodle) لتنمية مفاهيم التعلم الإلكتروني لدى الطلاب واتجاهاتهم نحو المقرر، حيث عملت الباحثة على إعداد اختبار تحصيلي لمقرر تكنولوجيا التعلم الإلكتروني يهدف إلى قياس تحصيل الطالب في المقرر، وأعدت الباحثة استبانة لقياس اتجاهات الطلبة نحو المقرر، تكونت عينة الدراسة من مجموعة من طلبة كلية التربية بدمياط بجامعة المنصورة في جمهورية مصر العربية، وبلغ عددهم (100) طالب وطالبة مقسمين مناصفة على مجموعتين؛ مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية، وقد دلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لمفاهيم تكنولوجيا التعلم الإلكتروني لصالح المجموعة التجريبية، كما وجدت فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو مقرر تكنولوجيا التعليم لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

أجرى جيدرا ووليام ورايت (Wright، & Williams، Gedera 2013،) دراسة هدفت إلى معرفة تجربة واقع استخدام الطلاب للمقررات الإلكترونية من خلال نظام إدارة المقررات الإلكترونية (Moodle) ومعرفة وجهات النظر لدى الطلاب في استخدامهم للمقرر من خلال النظام في إحدى الجامعات في نيوزلندا، حيث أجرى الباحثون المقابلات مع الطلاب وراقبوهم عند استخدامهم للمقرر والأنشطة من خلال النظام، قسمت عينة الدراسة إلى ثلاث مجموعات بواقع معلم لكل مجموعة، وكانت كل مجموعة تحتوي على ثلاثة طلاب من الجامعة، أظهرت نتائج الدراسة أن معظم الطلاب الذين أجريت عليهم الدراسة كانوا يفضلون الكتب المطبوعة بدلا من تحميل المقرر على أجهزتهم من خلال نظام إدارة المقررات الإلكترونية (Moodle)؛ وذلك لصعوبة تحميل المادة من الجهاز وأخذ الكثير من الوقت أثناء التحميل، لكن بالنسبة لوجهات نظر الطلاب في عملية التواصل فإن غالبية الطلاب أظهروا رغبتهم في عملية التواصل والمناقشات التي تتم عبر النظام.

وأجرى زينجن (Zengin 2012،) دراسة هدفت إلى البحث عن تصورات الطلبة وواقع استخدامهم للمقرر من خلال نظام إدارة المقررات الإلكترونية (Moodle) في تعلم اللغة الإنجليزية في جامعة خاصة في تركيا، تكونت عينة الدراسة من (18) طالبا ممن يستخدمون المقرر الإلكتروني من خلال نظام إدارة المقررات الإلكترونية (Moodle)، وللتحقق من هدف الدراسة عمل الباحث على جمع البيانات من خلال إعداد الاستبانات والمقابلات لمعرفة المثيرات والمحفزات التي تؤثر على استخدام الطلاب للمقرر الإلكتروني (Moodle)، وكانت النتيجة بأن معظم الطلبة أكدوا أن استخدام نظام إدارة المقررات الإلكترونية (Moodle) ساعدهم على تعلم اللغة الإنجليزية التي كانت مصممة داخل مقرر إلكتروني، وأن (95 %) من الطلبة أفادوا بأن المقرر الإلكتروني (Moodle) مفيد جداً لتعلم اللغة الإنجليزية، أما بالنسبة للمقابلات التي أجراها الباحث مع بعض الطلبة فقد عبر العديد منهم على أن نظام إدارة المقررات الإلكترونية (Moodle) هو نظام رائع جداً وساعدهم على تعلم اللغة الإنجليزية من خلال المقرر الذي صمم داخل النظام وشجعهم على الدراسة.

وأجرى المهدي وعثمان (Elmahadi &Osman،2012) دراسة هدفت إلى التحقق من اتجاهات طلبة جامعة الخرطوم في السودان للتعلم التعاوني من خلال نظام إدارة المقررات الإلكترونية (Moodle)، وشارك في هذه الدراسة (92) طالباً، حيث صمم الباحثان استبانة لمعرفة آراء الطلبة واتجاهاتهم نحو المقرر المستخدم من خلال نظام إدارة المقررات الإلكترونية (Moodle)، وكشفت النتائج بعد عملية التحليل أن استجابات الطلبة كانت إيجابية نحو استخدامهم التعلم التعاوني من خلال نظام إدارة المقررات الإلكترونية (Moodle)، وأن هناك رضا عاما من قبل الطلبة نحو نظام المقررات الإلكترونية.

أجرى دامنجانوفيش وجيدانكا وميجاتوفيتش(Damnjanovica،V، Jednaka، S & Mijatovic، I، 2012) دراسة هدفت إلى التعرف على العوامل التي تؤثر في فعالية استخدام مقرر من خلال نظام إدارة

ISSN:2308-5347

المقررات الإلكترونية (Moodle) من وجهة نظر الطلاب؛ حيث استخدم الباحثون المنهج الوصفي المسحي، وذلك من خلال استخدام أنموذج (seddon) على عينة عشوائية (255) طالباً، وتم عمل اختبار لهذا الأنموذج في مؤسسات التعليم العالي في صربيا وليتوانيا والبوسنة والهرسك، وكان من أهم العوامل التي أراد الباحثون دراستها (واقع استخدام المقرر من خلال النظام في المستقبل، وتواصل الطلبة فيما بينهم، وجودة المقررات داخل النظام، ونتائج الطلبة، والرضا والقبول من قبل الطلبة للنظام) وتوصل الباحثون بعد تحليل التباين المشترك للاستبانات إلى أن الجودة وقبول المقرر من خلال النظام له تأثير على واقع الاستخدام للمقرر من خلال نظام إدارة المقررات الإلكترونية (Moodle)؛ حيث كانت النسبة (4.68 %) من التباين، في حين كان للتواصل أثر كبير على النتائج لدى الطلبة، ووجود رضا من قبل الطلبة حول المقرر الإلكتروني.

تناولت الدراسات السابقة العديد من موضوعات نظام مودل وبينت أن نظام مودل (Moodle) من الأنظمة المحفزة لكل من المعلم والمتعلم لاستخدام شبكة الإنترنت في العملية التعليمية، وبينت نتائج الدراسات السابقة أن هذا النظام يوفر بيئة تعلم ذاتي تمكن المتعلم من التفاعل بصورة إيجابية مع المادة، وركزت الدراسات السابقة على بيئات مختلفة، أما الدراسة الحالية تعد من الدراسات الأوائل في اللغة العربية - حسب حدود علم الباحث - والتي تناولت درجة وعي طلبة الجامعة الأردنية لمفهوم نظام المقررات الإلكترونية (Moodle).

منهجية الدراسة وإجراءاتها :

منهج الدراسة :

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، وذلك لوصف درجة وعي طلبة الجامعة الأردنية لمفهوم نظام المقررات الإلكترونية.

مجتمع الدراسة :

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الجامعة الأردنية للعام الدراسي (2014/2015)، والبالغ عددهم (36356) طالبا وطالبة وفقاً للإحصائيات الصادرة من الجامعة الأردنية (2014 – 2015) .

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (600) طالب وطالبة، اختيروا بالطريقة الطبقية العشوائية تبعاً لمتغير السنة الدراسية والكلية، وقد راعى الباحث أثناء اختيار العينة أن تضم مختلف التخصصات والسنة الدراسية، ويبين الجدول (1) توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة.

الجدول (1). توزيع العينة وفقاً لمتغيرات الدراسة

المتغير	أبعاد المتغير	التكرار
الجنس	ذكر	266
	أنثى	334
التخصصات	الكليات الإنسانية	270
	الكليات العلمية	330
السنة الدراسية	الأولى	130
	الثانية	100
	الثالثة	175
	الرابعة فأكثر	195
المجموع		600

ISSN:2308-5347

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.9.3.4

أداه الدراسة :

بهدف تحقيق هدف الدراسة؛ تم تصميم استبانة تقيس درجة وعي طلبة الجامعة الأردنية لمفهوم نظام المقررات الإلكترونية بالاعتماد على الكتب والمراجع والدراسات السابقة، مثل: دراسة محمد (2010) وفرج (2012)، وقد تكونت الأداة بصورتها الأولية من (41) فقرة، وبعد التحكيم بقيت الفقرات كما هي، حيث تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، وتم بناء الأدوات وفق مقياس ليكرت الخماسي.

صدق أداة الدراسة :

للتأكد من صدق أداة الدراسة وثباتها؛ تم عرضها على عدد (10) من المحكمين المختصين، وأساتذة الجامعات المتخصصين في كلية العلوم التربوية في قسم المناهج والتدريس وقسم القياس والتقويم وكلية تكنولوجيا المعلومات، للتأكد من سلامة الصياغة اللغوية للفقرات، ودرجة ملاءمتها لأغراض الدراسة، وتم إجراء التعديلات وفقاً للملاحظات التي أجمع عليها (80 %) من المحكمين.

ثبات أداة الدراسة :

للتحقق من ثبات الأداة تم تطبيق الاستبانة على عينة مكونة من (30) طالبا وطالبة من خارج عينة الدراسة، وتم استخراج معاملات ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي بين فقرات المقياس، حيث بلغ معامل كرونباخ ألفا(87.49 %)، مما يشير إلى وجود درجة مرتفعة من الاتساق بين فقرات المقياس.

الأساليب الإحصائية :

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وللإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي، وللإجابة عن السؤال الثالث تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت).

ولأغراض الدراسة الحالية تم احتساب درجة تقدير واقع وعي طلبة الجامعة الأردنية لمفهوم نظام المقررات الإلكترونية على النحو الآتي:

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

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

وعليه يكون:

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

وهكذا تصبح أوزان الفقرات على النحو الآتي:

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

ISSN:2308-5347

متغيرات الدراسة :

المتغيرات المستقلة :

السنة الدراسية ولها أربعة مستويات: سنة أولى، ثانية، ثالثة، رابعة، فأكثر.

الكلية ولها فئتان : كليات إنسانية وكليات علمية.

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج السؤال الأول :نص هذا السؤال على : «ما درجة وعي طلبة الجامعة الأردنية لمفهوم نظام المقررات الإلكترونية من وجهة نظرهم»؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على محاور الأداة وعلى فقرات كل محور من محاور المقياس على النحو الآتي :

1.سمات التعلم من خلال المقرر الإلكتروني :

للإجابة عن الفقرات المتعلقة بهذا المحور تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية لكل فقرة، والجدول التالي يبين ذلك .

الجدول(2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس مدى الوعي لسمات التعلم من خلال المقرر الإلكتروني

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الأهمية
2	المقرر الإلكتروني هو أحد وسائل نقل المعلومات وإيصالها	4.27	0.69	1	مرتفعة
6	استخدام التكنولوجيا في التعلم يزيد من قدرة المدرسين وطاقتهم وكفاءتهم	4.09	0.59	2	مرتفعة
7	يسهل استخدامي لنظام المودل من اكتساب مهارات التخطيط للتعلم الذاتي	4.05	0.84	3	مرتفعة
8	استخدامي لنظام مودل يساعدني على اكتساب العديد من المهارات التعليمية	3.92	0.95	4	مرتفعة
1	يساعدني التعلم من خلال المقررات الإلكترونية في التخطيط لمحاضراتي اليومية	3.91	0.91	5	مرتفعة
4	تكون عملية تعلم المقرر الإلكتروني مستمرة ومستقلة عن الزمن الدراسي الرسمي	3.70	0.94	6	مرتفعة
5	التعلم بمساعدة التقنيات الإلكترونية يفقد المتعلم التواصل الإنساني	3.18	1.30	7	متوسطة
3	المقرر الإلكتروني هو بديل للتعليم الاعتيادي	2.97	1.19	8	متوسطة
	الكلي	3.76	0.52	--	مرتفعة

يتضح من بيانات الجدول (2) وجود درجة فوق المتوسطة من الوعي بسمات تعلم المقرر الإلكتروني لدى الطلبة، حيث بلغ متوسط الإجابات الكلي على هذا المحور (3.76)، وعلى مستوى فقرات المقياس يلاحظ أن أعلى درجات الوعي كانت على الفقرة (2) بمتوسط (4.27)، وفي الدرجة الثانية جاءت الفقرة (6)

ISSN:2308-5347

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.9.3.4

بمتوسط (4.09)، أما أدنى درجات الوعي فكانت على الفقرة (3) بمتوسط حسابي بلغ (2.97)، ثم الفقرة (5) بمتوسط حسابي بلغ (3.18)، وقد يعزى ذلك إلى إدارك الطلبة بأن وسائل التعليم الإلكتروني تسهم وبدرجة فعالة في توصيل المعلومة، إذ يعزز التعلم الإلكتروني نمط التعلم الذاتي الذي يعتني بالطالب ويساعد في زيادة الوعي بمسؤولية المتعلم عن تعلمه، ويجعله محور العملية التعليمية، ويحاول الكشف عن ميوله واستعداداته وقدراته ومهاراته الذاتية، وقد ظهر التعلم الذاتي ليكون طريقًا طبيعيًا للعلم، وبنظرة واسعة قد يكون حلاً لجزء من المشكلات الحالية التي تواجه نظم التعلم التقليدية الحالية وطرائقها، ولا سيما بعد انتشار استخدام الحاسوب والشبكة العنكبوتية العالمية في التعلم. ويأخذ التعلم الذاتي بعين الاعتبار حاجات المتعلم، وعاداته الدراسية، والوقت المتاح للتعلم. ويتأثر التحصيل الأكاديمي للمتعلم –بحسب التعلم الذاتي- بقدرات المتعلم ومستوى الدافعية لديه، واتجاهاته نحو نفسه ونحو العملية التعليمية.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عاشور(2009) في دور التعلم من خلال المقررات الإلكترونية في زيادة التعلم والتحصيل لدى الطلبة، وكذلك دراسة دامنجانوفيش وجيدانكا وميجاتوفيتش(Damnjanovica،V، Jednaka، S & Mijatovic ،I ،2012) في أن استخدام المقرر من خلال نظام إدارة المقررات الإلكترونية (Moodle) كان له أثر كبير على النتائج لدى الطلبة.

2.دور المدرس والمتعلم :

للإجابة عن الفقرات المتعلقة بهذا المحور تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية لكل فقرة والجدول التالي يبين ذلك.

الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس مدى الوعي لدور المدرس والمتعلم

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الأهمية
2	المقرر الإلكتروني هو أحد وسائل نقل المعلومات وإيصالها	4.27	0.69	1	مرتفعة
6	استخدام التكنولوجيا في التعلم يزيد من قدرة المدرسين وطاقتهم وكفاءتهم	4.09	0.59	2	مرتفعة
7	يسهل استخدامي لنظام المودل من اكتساب مهارات التخطيط للتعلم الذاتي	4.05	0.84	3	مرتفعة
8	استخدامي لنظام مودل يساعدني على اكتساب العديد من المهارات التعليمية	3.92	0.95	4	مرتفعة
1	يساعدني التعلم من خلال المقررات الإلكترونية في التخطيط لمحاضراتي اليومية	3.91	0.91	5	مرتفعة
4	تكون عملية تعلم المقرر الإلكتروني مستمرة ومستقلة عن الزمن الدراسي الرسمي	3.70	0.94	6	مرتفعة
5	التعلم بمساعدة التقنيات الإلكترونية يفقد المتعلم التواصل الإنساني	3.18	1.30	7	متوسطة
3	المقرر الإلكتروني هو بديل للتعليم الاعتيادي	2.97	1.19	8	متوسطة
	الكلي	3.76	0.52	--	مرتفعة

يتضح من بيانات الجدول (3) وجود درجة فوق المتوسطة من الوعي لدور المدرس والمتعلم لدى المعلمين،

ISSN:2308-5347

حيث بلغ متوسط الإجابات الكلي على هذا المحور (3.96)، وعلى مستوى فقرات المقياس يلاحظ أن أعلى درجات الوعي كانت على الفقرة (7) بمتوسط حسابي بلغ (4.45)، وفي الدرجة الثانية جاءت الفقرة (8) بمتوسط حسابي بلغ (4.32)، أما أدنى درجات الوعي فكانت على الفقرة (3) بمتوسط إجابات بلغ (3.45)، ثم الفقرة (2) بمتوسط إجابات (3.61)، وقد يعزى ذلك إلى أن المتعلم يواجه في حياته العملية متغيرات متعددة لا يمكنه مواكبتها إلا من خلال التزود بالخبرات العملية التي تؤهله لذلك، فالمعرفة تتغير باستمرار وخاصة في مجال التربية، والدراسات تقدم الجديد في كل يوم، والمجتمعات كذلك تتغير في نظمها وسياساتها وأساليب تخطيطها وتنميتها والعلاقات بين أفرادها، والمتعلم هو أكثر المتأثرين بهذه التغيرات التي وضعت المعلمين أمام تحد كبير يقتضي مواكبة هذه التغيرات من خلال امتلاكهم مهارات متجددة لا يمكن اكتسابها بالصدفة أو بالخبرة النظرية فقط، بل بالتدرب عليها وممارستها فعلياً في التدريس الصفي.

3. أهمية التعلم من خلال المقرر الإلكتروني :

للإجابة عن الفقرات المتعلقة بهذا المحور تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لكل فقرة والجدول التالي يبين ذلك.

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس مدى أهمية التعلم من خلال المقرر الإلكتروني

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الأهمية
5	يطور المودل من قدراتي على التفكير الناقد	4.22	0.81	1	مرتفعة
1	يمكنني نظام المودل على استخدام الأساليب البحثية العلمية	4.16	0.74	2	مرتفعة
7	يساعد استخدام تقنيات المودل على نقل العالم الخارجي إلى غرفة الصف	3.97	0.93	3	مرتفعة
2	يدعم المودل عملية التفرد في الوصول إلى التعلم لكل طالب على حدة	3.95	0.91	4	مرتفعة
8	يساعد استخدام المودل عضو هيئة التدريس في تنمية مهارات الاكتشاف	3.86	0.69	5	مرتفعة
4	يقدم المودل تسهيلات مهنية للتعامل مع النظام	3.85	0.57	6	مرتفعة
3	يساعدني المودل في البحث عن المعلومات بالتعاون مع الزملاء	3.61	0.93	7	متوسطة
6	يفقد المودل المحاضرة أسلوب الحوار والمناقشة	3.61	1.02	7	متوسطة
	الكلي	3.90	0.47	--	مرتفعة

يتضح من بيانات الجدول (4) وجود درجة فوق المتوسطة من الوعي لأهمية التعلم الإلكتروني لدى الطلبة؛ حيث بلغ متوسط الإجابات الكلي على هذا المحور (3.90)، وعلى مستوى فقرات المقياس يلاحظ أن أعلى درجات الوعي كانت على الفقرة (5) بمتوسط إجابات (4.22)، وفي الدرجة الثانية جاءت الفقرة (1) بمتوسط إجابات (4.16)، أما أدنى درجات الوعي فكانت على الفقرة (6) و (7) بمتوسط إجابات بلغ (3.61) لكل منهما، ثم الفقرة (4) بمتوسط إجابات (3.85).

ويمكن أن يعزى ذلك إلى درجة إسهام تعلم المقرر الإلكتروني في إثراء الخبرات والفرص التربوية؛ الأمر الذي يعجز عنه الاتجاه التقليدي في التدريس وهذا ما يتفق مع ما جاء في زينجن (Zengin 2012،) التي أكدت على أهمية تعلم المقرر الإلكتروني في إثراء الفرص والخبرات التربوية. ودراسة محمد (2010)

التي أشارت إلى أن تحصيل طلبة الدراسات العليا بكلية التربية ارتفع عند استخدامهم المقرر الإلكتروني.

4.أساسيات التعلم من خلال المقرر الإلكتروني

للإجابة عن الفقرات المتعلقة بهذا المحور تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية لكل فقرة والجدول التالي يبين ذلك.

الجدول(5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس مدى الوعي لأساسيات تعلم المقرر الإلكتروني

م	الفقـرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الأهمية
3	يحتاج استخدام تقنيات المودل إلى الكثير من الإعداد المسبق لمادة الدرس	4.30	0.68	1	مرتفعة
7	يستخدم المودل في البحث إلى جانب التدريس	4.21	0.68	2	مرتفعة
2	يستدعي استخدام المودل امتلاك المدرس والمتعلم مهارات حاسوبية خاصة ومعرفة بالبرمجيات الأساسية للحاسوب	4.20	0.68	3	مرتفعة
8	يستخدم المودل في النشر والكتابة إلى جانب التدريس	4.05	0.71	4	مرتفعة
6	يستخدم المودل في المساهمة في تدريس المواد الإنسانية والعلمية	3.96	0.80	5	مرتفعة
1	يتطلب استخدام المودل مزيداً من الجهد والتركيز من قبل المدرس والمتعلم	3.88	0.67	6	مرتفعة
5	يستدعي استخدام المودل امتلاك مهارة خاصة في اللغة الإنجليزية	3.85	1.04	7	مرتفعة
4	استخدام المودل فعال في تدريس الطلبة الموهوبين والمتفوقين أكثر من الطلبة العاديين	3.64	1.13	8	متوسطة
	الكلي	4.04	0.42	--	مرتفعة

يتضح من بيانات الجدول (5) وجود درجة فوق المتوسطة من الوعي لأساسيات تعلم المقرر الإلكتروني لدى المعلمين؛ حيث بلغ متوسط الإجابات الكلي على هذا المحور (4.04)، وعلى مستوى فقرات المقياس يلاحظ أن أعلى درجات الوعي كانت على الفقرة (2) بمتوسط إجابات (4.30)، وفي الدرجة الثانية جاءت الفقرة (7) بمتوسط إجابات (4.31)، أما أدنى درجات الوعي فكانت على الفقرة (4) بمتوسط إجابات بلغ (3.64)، ثم الفقرة (5) بمتوسط إجابات (3.85).

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة زينجن (Zengin 2012)، التي بينت أن الطلبة أفادوا بأن المقرر الإلكتروني (Moodle) مفيد جداً لتعلم اللغة الإنجليزية وأن نظام إدارة المقررات الإلكترونية (Moodle) هو نظام رائع جداً وساعد الطلبة على تعلم اللغة الإنجليزية من خلال المقرر الذي صمم داخل النظام وشجعهم على الدراسة.

5.عقبات في تطبيق تعلم المقرر الإلكتروني

للإجابة عن الفقرات المتعلقة بهذا المحور تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية لكل فقرة والجدول التالي يبين ذلك.

ISSN:2308-5347

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس عقبات في تطبيق تعلم المقرر الإلكتروني

م	الفقـرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الأهمية
8	من الضرورة وجود كادر تكنولوجي مؤهل يتعاون مع المدرسين والطلبة	4.46	0.66	1	مرتفعة
9	يتطلب التعلم الإلكتروني توفير العديد من التجهيزات التقنية كأجهزة حاسوب وإنترنت	4.39	0.78	2	مرتفعة
7	من الضروري توفير بنية تحتية وقاعات تدريسية مجهزة بالأجهزة اللازمة	4.34	0.75	3	مرتفعة
1	يحتاج الطلبة إلى المزيد من التدريب على أساليب التعامل مع التقنيات التعلم الإلكتروني	4.19	0.65	4	مرتفعة
6	لا يوجد نظام حوافز ومكافآت للطلبة الذين يستخدمون تقنيات التعلم الإلكتروني	3.95	0.83	5	مرتفعة
5	يستدعي تطبيق التعلم الإلكتروني تغيير النمط السائد في التعليم الذي اعتاد عليه المدرس والمتعلم	3.82	1.01	6	مرتفعة
4	تتطور تقنيات التعلم الإلكتروني بسرعة بحيث يصعب مسايرتها	3.27	1.12	7	متوسطة
2	استعمال تقنيات التعلم الإلكتروني عملية صعبة	3.20	0.92	8	متوسطة
3	العائد أو المردود المتوقع من استخدام التعلم الإلكتروني أقل بكثير من تكاليف الحصول عليه	2.87	0.96	9	متوسطة
	الكلي	3.84	0.41	--	مرتفع

يتضح من بيانات الجدول (6) وجود درجة فوق المتوسطة من الوعي للعقبات في تطبيق تعلم المقرر الإلكتروني لدى المعلمين حيث بلغ متوسط الإجابات الكلي على هذا المحور (3.84)، وهو أعلى من متوسط المقياس الافتراضي (3)، وعلى مستوى فقرات المقياس يلاحظ أن أعلى درجات الوعي كانت على الفقرة (8) بمتوسط إجابات (4.46)، وفي الدرجة الثانية جاءت الفقرة (9) بمتوسط إجابات (4.39)، أما أدنى درجات الوعي فكانت على الفقرة (3) بمتوسط إجابات بلغ (2.87)، ثم الفقرة (2) بمتوسط إجابات (3.20). وقد يعزى ذلك إلى أن عملية تدريب أعضاء الهيئة التدريسية على نظام مودل يحتاج إلى فترة زمنية، وإدخال مقرراتهم عليه يحتاج إلى جهد كبير خاصة في ظل ما يقومون به من تدريس للطلبة والقيام بعمليات البحث العلمي وخدمة المجتمع، لذا على الجامعات توظيف أشخاص متخصصين تكون مهمتم إدخال المحاضرات والمقررات على نظام المودل.

أما فيما يتعلق بالإجابة عن جميع المحاور فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لكل محور والجدول التالي يبين ذلك.

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.9.3.4

الجدول(7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس مدى الوعي لدى طلبة الجامعة الأردنية لنظام المقررات الإلكترونية (المودل) ومحاوره الخمسة

الرقم	الفقـرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الأهمية
4	أساسيات تعلم المقرر الإلكتروني	4.04	0.42	1	مرتفعة
2	دور المدرس والمتعلم	3.96	0.50	2	مرتفعة
3	أهمية تعلم المقرر الإلكتروني	3.90	0.47	3	مرتفعة
5	عقبات في تطبيق تعلم المقرر الإلكتروني	3.84	0.41	4	مرتفعة
1	سمات تعلم المقرر الإلكتروني	3.76	0.52	5	مرتفعة
	الكـلي	3.90	0.36	--	

يتضـح مـن بيانـات الجـدول (7) وجـود درجة فوق المتوسـطة مـن الوعي لـدى الطلبة حيث بلغ متوسـط الإجابات الكلي على هذا المحور (3.90).

وعلـى مسـتوى المحاور يلاحظ أن أعلى درجـات الوعي كانت على المحور (2) بمتوسـط إجابات (4.04)، وفي الدرجة الثانية جاء محور دور المدرس والمتعلم بمتوسط إجابات (3.96)، أما أدنى درجات الوعي فكانت على محـور سـمات تعلم المقرر الإلكتروني بمتوسـط إجابات بلـغ (3.76)، وفي الدرجة الثانية جـاء محور أهمية تعلم المقرر الإلكتروني بمتوسط إجابات (3.84)، وتؤكد هذه النتائج أن الطالب مدرك لأساسيات تعلم المقرر الإلكتروني وبوعي مرتفع لدور المدرس والمتعلم في تعلم المقرر الإلكتروني ووعي بعقبات هذا النمط التعليمي؛ ويـدل ذلـك علـى قاعدة معرفية مهمة في فهم سـمات تعلـم المقرر الإلكـتروني وإدراكـه، ودور كل من المدرس والمتعلم فيه.

نتائج السـؤال الثاني والذي نصـه : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة وعي طلبة الجامعة الأردنية لمفهوم نظام المقررات الإلكترونية (Moodle) تعزى لمتغير السنة الدراسية ؟

للكشف عن دلالة الفروق بين تقديرات الطلبة في وعيهم لمفهوم نظام المقررات الإلكترونية، تبعاً لمتغير السنة الدراسية، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الطلبة، وكانت النتائج كما في الجدول (8).

جدول(8). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات وعي الطلبة لمفهوم نظام المقررات الإلكترونية تبعاً لمتغير سنوات الدراسة

	أولى	ثانية	ثالثة	رابعة
المتوسط الحسابي	3.97	3.94	4.05	4.08
الانحراف المعياري	0.44	0.62	0.70	0.76

تشـير المتوسـطات الحسـابية في الجدول (8) إلى وجود فروق ظاهرية في المتوسـطات الحسـابية لتقديرات الطلبـة في وعيهـم لنظـام المقـررات الإلكترونيـة في ضـوء متغير سـنوات الدراسـة، ولمعرفة مسـتوى الدلالة الإحصـائية للفـروق في المتوسـطات الحسـابية لتقديـرات الطلبة، تـم اسـتخدام تحليل التبايـن الأحـادي (One Way ANOVA)، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (9).

ISSN:2308-5347

وقد يعزى ذلك إلى إدراك الطلبة في ظل تنامي دور التكنولوجيا واستخدامها في التعليم إلى الإيمان بأهمية نظام المقررات الإلكترونية، وأنه من الوسائل التكنولوجية المستحدثة التي تسهم في تطوير العملية التعليمية.

جدول (9) نتائج تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة الفروق في تقديرات وعي الطلبة لمفهوم نظام المقررات الإلكترونية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	0.853	3	0.284	0.701	0.552
داخل المجموعات	120.873	596	0.203		
المجموع	121.726	599			

تشير النتائج في الجدول (9) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين تقديرات الطلبة في وعيهم لنظام المقررات الإلكترونية تعزى لمتغير سنوات الدراسة، حيث بلغت قيمة «ف» المحسوبة لها (0.701)، وهذه القيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$). وهذه النتيجة تعني أن وعي الطلبة لنظام المقررات الإلكترونية واحدة بغض النظر عن السنة الدراسية لهم.

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العفنان (2009) في عدم وجود فروق تعزى لمتغير السنة.

نتائج السؤال الثالث والذي نصه : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة وعي طلبة الجامعة الأردنية لمفهوم نظام المقررات الإلكترونية (Moodle) تعزى لمتغير الكلية ؟

للكشف عن دلالة الفروق بين تقديرات الطلبة في وعيهم لمفهوم نظام المقررات الإلكترونية، تبعاً لمتغير الكلية، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الطلبة، كما تم استخدام اختبار «ت» للعينات المستقلة Independent Samples t-test، وكانت النتائج كما في الجدول (10).

جدول (10) نتائج اختبار «ت» للكشف عن دلالة الفروق في تقديرات وعي الطلبة لنظام المقررات الإلكترونية تبعاً لمتغير الكلية

الكلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
إنسانية	4.01	0.58	0.410	300	0.682
علمية	3.98	0.71			

تبين المتوسطات الحسابية في الجدول (10) وجود فروق ظاهرية بسيطة بين تقديرات الطلبة لمفهوم نظام المقررات الإلكترونية في ضوء متغير الكلية، وقد تم إجراء اختبار «ت» للعينات المستقلة للكشف عن دلالة تلك الفروق في ضوء متغير الكلية (إنسانية، علمية)، حيث أظهرت النتائج أن الفروق بين تقديرات الطلبة لم تكن دالة إحصائيا، إذ بلغت قيمة «ت» المحسوبة لها (0.410)، وهذه القيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$). وهذه النتيجة تعني أن تقديرات وعي الطلبة لنظام المقررات الإلكترونية واحدة بغض النظر عن كلياتهم.

ومن هنا فقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة وعي طلبة الجامعة الأردنية لنظام المقررات الإلكترونية (المودل) جاءت بدرجة مرتفعة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة وعي طلبة الجامعة الأردنية لنظام المقررات الإلكترونية (المودل) تعزى لمتغير السنة الدراسية والكلية.

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.9.3.4

خلاصة النتائج :

توصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة وعي طلبة الجامعة الأردنية لنظام المقررات الإلكترونية (المودل) جاءت بدرجة مرتفعة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة وعي طلبة الجامعة الأردنية لنظام المقررات الإلكترونية (المودل) تعزى لمتغير السنة الدراسية والكلية.

التوصيات :

في ضوء نتائج هذه الدراسة يوصي الباحث بعدد من التوصيات منها :-

1. العمل على تبني التعلم الإلكتروني – من جانب الجامعات الأردنية بشكل عام – وإدخاله تدريجياً في برامجها التعليمية مع اختيار ما يتناسب (من وسائل هذا التعلم وأشكاله)، والمراحل الدراسية المختلفة للطلبة وبما يخدم العملية التعليمية التعلمية وبخاصة الكليات التربوية.
2. توسيع دائرة الاستخدام الوظيفي التطبيقي للتعلم الإلكتروني في كافة المراحل والمواد التعليمية.
3. تركيز الدورات التدريبية المتعلقة بالتعلم الإلكتروني على دور المتعلم فيه وكيفية الإفادة منه في تسهيل عملية التعلم.
4. التركيز على توظيف البرامج الإلكترونية المرتبطة بالتعلم الإلكتروني التي تخدم جميع فئات الطلبة ومستوياتهم المختلفة.
5. جعل عملية التعلم الإلكتروني أكثر وظيفية في مخرجات التعلم والتعليم سواء للمعلم أم للمتعلم؛ لا أن تكون شكلية تقف عند حدود المعرفة ولا تحاكي الواقع التربوي ومتطلباته.
6. الاسترشاد بتجارب الدول المتقدمة تكنولوجيا التي طبقت هذا النوع من التعلم والتعاون معها للإفادة من تجربتها في هذا المضمار وكذلك الاستعانة بخبراتها.
7. ضرورة توفير البيئة التحتية للتعلم الإلكتروني، وكذلك توفير الكوادر الفنية الداعمة له.
8. عقد مزيد من الدورات والورش المتقدمة للتأكيد على التطبيقات التربوية للتعلم الإلكتروني والجديد فيه.

المقترحات :

في ضوء توصيات الدراسة يقترح الباحث عمل بعض الدراسات المقترحة ذات الصلة وعلى النحو الآتي:

1. دراسة درجة وعي المعلمين بمفهوم المقررات الإلكترونية وواقع استخدامهم إياه في التدريس في محافظة العاصمة عمان.
2. دراسة واقع استخدام طلبة الجامعة الأردنية للمقررات الإلكترونية (Moodle) وعلاقته بتحصيلهم الأكاديمي واتجاهاتهم نحوه.
3. دراسة التأثيرات التعليمية لاستخدامات طلبة الجامعات الأردنية لنظام إدارة التعلم Moodle واتجاهاتهم نحوه.
4. دراسة دور نظام المقررات الإلكترونية moodle في تنمية الاستقلالية الذاتية لدى طلبة الجامعات الأردنية وعلاقته ببعض المتغيرات.
5. إعداد برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية في توظيف نظام المقررات الإلكترونية moodle في تدريسهم.

ISSN:2308-5347

المراجع:

أبو خطوة، حسني (2012): دليل استخدام الطلبة لنظام إدارة التعلم الإلكتروني المودل Moodle في الجامعة الخليجية. منشورات مركز التعلم الإلكتروني، البحرين، الجامعة الخليجية.

إسماعيل، غريب زاهر (2009): المقررات الإلكترونية : تصميمها، إنتاجها، نشرها، تطبيقها ، تقويمها، القاهرة : دار الكتب.

الأشقر، عبد الكريم وعقل، مجدي (2009): تطوير الأداء التكيفي لبرنامج إدارة المحتوى التعليمي Moodle في الجامعة الإسلامية بغزة، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة العلوم الطبيعية والهندسة). 17(2)، 123-150.

بسيوني، عبد الحميد (2007): التعليم الإلكتروني والتعليم الجوال، القاهرة: دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع.

حمدي، نرجس (2001): نحو نموذج تكنولوجي معاصر لإعداد عضو هيئة التدريس الجامعي في مجال تكنولوجيا المعلومات، مجلة دراسات - العلوم التربوية، مج 28، العدد 2، ص 521-502.

الحيلة، محمد محمود (2001): التكنولوجيا التعليمية والمعلوماتية، الإمارات العربية المتحدة : دار الكتاب الجامعي.

ذكي، مروة توفيق (2004): تقويم بنية بعض مواقع الانترنت العلمية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.

سالم، أحمد، (2004): تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني، الرياض: مكتبة الرشد.

السامرائي، حذيفة (2008): تطوير وتقييم نظام التعلم الإلكتروني التفاعلي للمواد الدراسية الهندسية والحاسوبية. رسالة ماجستير غير منشورة، الأكاديمية العربية في الدنمارك، الدنمارك.

الشبول، مهند وعليان، ربحي (2014): التعليم الالكتروني، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

عاشور، محمد إسماعيل (2009): فاعلية برنامج Moodle في اكتساب مهارات التصميم الثلاثي الأبعاد لدى طلبة تكنولوجيا التعليم بالجامعة الإسلامية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، غزة ، الجامعة الإسلامية

عبد الحميد، عبد العزيز طلبة (2010): التعليم الإلكتروني ومستحدثات تكنولوجيا التعليم ، المنصورة : المكتبة العصرية للنشر والتوزيع .

عبد المجيد، صادق (2008): برنامج مقترح في التعليم الإلكتروني باستخدام البرمجيات الحرة مفتوحة المصدر وأثره في تنمية مهارات تصميم وإنتاج دروس الرياضيات الإلكترونية والاتجاه نحو التعليم الإلكتروني لدى الطلاب المعلمين، جامعة المنصورة، المنصورة، مصر.

عبد الدايم، عبدالله (1981): الثورة التكنولوجية في التربية العربية، بيروت: دار العلم للملايين.

العفتان، سعود (2009): درجة استخدام طلبة الجامعة العربية المفتوحة للتعليم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة في الجامعة. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة عمان العربية ، عمان ، الأردن.

عوض، حسني (2012): تصور مقترح لتطوير استخدام جامعة القدس المفتوحة للتدريب الإلكتروني في تنمية الموارد البشرية في المجتمع السعودي. المجلة العربية الدولية للمعلومات. 1(1)، 72-57.

فرج، سهير حمدي (201): فاعلية تطوير مقرر إلكتروني في تكنولوجيا التعليم وإدارته عبر الإنترنت من

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.9.3.4

خلال نظام المقررات الدراسية moodle لتنمية مفاهيم التعلم الإلكتروني لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية وقياس اتجاهاتهم نحو المقرر، مجلة العلوم التربوية والنفسية ،المجلد (13)، عدد (3) . ص.ص 255-280.

محمد، نبيل السيد (2010) : فاعلية مقرر إلكتروني لتنمية مهارات استخدام نظام موودل (moodle) لدى طلاب الدراسات العليا وأثره على التحصيل المعرفي والدافعية للإنجاز، بحث مقدم في المؤتمر الدولي الثاني للتعلم الإلكتروني الذي عقد في الرياض في 22/2/2011.

الموسى، عبدالله بن عبد العزيز (2008) : التعليم الإلكتروني ، الأسس والتطبيقات ، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

Aydin.C.& Guzin.T .(2010). Open Source Learning Management Systems in E-Learning and Moodle .IEEE Education Engineering. The Future of Global Learning Engineering Education.Spain.

Chao.L.(2008). Strategies and Technologies for Developing Online Computer Labs for Technology- Based Courses, New York ,IGI Global.

Damnjanovica,V, Jednaka, S & Mijatovic ,I(2012). Factors affecting the effectiveness and use of Moodle: students› perception, Journal of Interactive Learning Environments , 21,(1) , 119-.

Elmahadi, I.O& Osman, I,(2012). Perceptions towards Computer Supported Collaborative Learning: A case study of Sudanese undergraduate students , paper presented in e-Learning and e-Technologies in Education (ICEEE), 2012 International Conference on , September 2426-, Sudan

Gedera ,D, Williams, P. John & , Wright, N(2013) ,An analysis of Moodle in facilitating asynchronous activities in a fully online university course , International Journal of Science and Applied Information Technology (IJSAIT) , Vol.2 , No.2, Pages : 0610-.

Trentin, G& Wheeler, S .(2009). Teacher and Student Responses to Blended Environments , New York ,IGI Global.

Zengin ,O.(2012) , A Case Study on Moodle: Investigating Students' Perceptions on the Use of Moodle , Paper Presented in the Ireland & UK Moodlemoot 2012 Conference Publication.

ISSN:2308-5347

ISSN:2308-5347

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.9.3.5

مستوى تطبيق متطلبات إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية دراسة حالة جامعة الحاج لخضر بباتنة في الجزائر

DOI:10.20428/AJQAHE.9.3.5

د. بركة مشنان
أستاذ التعليم العالي
أ.د.إلهام يحياوي
دكتواره علوم جامعة باتنة – الجزائر

ISSN:2308-5347

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.9.3.5

مستوى تطبيق متطلبات إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية دراسة حالة جامعة الحاج لخضر بباتنة في الجزائر

د. بركة مشنان أ.د.إلهام يحياوي

الملخص

استهدفت الدراسة التعرف على مدى تطبيق متطلبات إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة باتنة بالجزائر، والتعرف على الفروقات في اتجاهاتهم الناتجة في عدد من التغيرات الديموغرافية، ولتحقيق ذلك طورت استمارة استبانة وزعت على عينة مستهدفة من الأساتذة، وقد تم تحليل البيانات باستخدام حزمة التحليل الإحصائي (SPSS)، وبالاستناد إلى الاختبارات ومؤشرات إحصائية مناسبة. ولقد خلصت الدراسة الى أن مستوى تطبيق متطلبات إدارة الجودة الشاملة بجامعة باتنة بحسب آراء أعضاء هيئة التدريس يتم بدرجة متوسطة، كما تم التوصل إلى وجود فروقات جوهرية في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس، وبالتالي لابد من العمل باستمرار على تنمية المناخ الذي يعزز الاتجاه الإيجابي والتزام الإدارة العليا بعمليات المشاركة والتحسين المستمر.

الكلمات المفتاحية :

إدارة الجودة الشاملة في التعليم، متطلبات إدارة الجودة الشاملة، التعليم العالي بالجزائر.

ISSN:2308-5347

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.9.3.5

The Level of Application of Total Quality Management (TQM) Requirements in Algerian Higher Education Institutions Case Study of University El Hadjlakhdar Batna in Algeria

Abstract:

The study aimed to identify the extent of the application of total quality management requirements from the viewpoint of teachers at the university of batna in Algeria, and to identify differences in attitudes resulting in a number of demographic changes, and thus develop a questionnaire distributed to a targeted sample of teachers, has been analyzing data using statistical analysis package (SPSS) and based on appropriate statistical indicators and tests. We have concluded that the application of total quality management requirements at the university of batna as members of the Teachers is a medium was also a substantial differences in attitudes of teachers, so they must work continuously on the development of the climate that fosters positive direction and senior management commitment to the participatory processes and continuous improvement.

Keywords:

Total Quality Management in Education, Total Quality Management Requirements, Higher Education In Algeria.

ISSN:2308-5347

المقدمة:

إن تفوق التعليم الجامعي يعكس مدى تقدم الدول وريادتها للعالم في مختلف المجالات، ولما أدركت الدول المتقدمة أهميته جعلته على رأس اهتماماتها ووفرت له ميزانيات ضخمة، بل أصبح التنافس بينها على أشده لإيجاد أنظمة تقيس بها مستويات الأداء وتقارن نظامها التعليمي مع الأنظمة التعليمية في مثيلاتها من الدول الأخرى، كما أن الكثير من العلماء والمفكرين يرجعون الانحرافات السلوكية والثقافية والسياسية والاجتماعية وغيرها التي تسود المجتمعات إلى ضعف النظام التعليمي وتخلف مقرراته، ومما لاشك فيه أن إدارة الجودة الشاملة في التعليم ضرورة ملحة تمكننا من تحقيق جودة التعليم الذي يعد أداة التنمية والتقدم، ومن ثم الوفاء باحتياجات المجتمع من الأطر والقوى البشرية المختصة (دياب، سهيل، 2006)،كما أن مفهوم إدارة الجودة الشاملة لم يعد يقتصر تطبيقه على المؤسسات والمنظمات التي تهدف إلى الربح فقط، بل امتد إلى المؤسسات التعليمية بغية الحصول على نوعية أفضل من التعليم، وكذا الحصول على نوعية ذات جودة عالية من الطلاب قادرين على إحداث التطور والتحسين المجتمعي، فمؤسسات التعليم العالي تعدّ دعامة المجتمع، ومخرجاتها تعدّ مدخلات لكل المؤسسات الصناعية والإنتاجية وحتى الخدمية، بوصفها توفر مقومات الإبداع والابتكار وتطور المهارات البشرية وتنمي كوادر وقدرات تستطيع التعامل مع مخرجات هذا العصر والتكيف مع نتائجه.

ويعد مدخل إدارة الجودة الشاملة من الاتجاهات الحديثة في الإدارة، وتقوم فلسفته على مجموعة من المبادئ التي يمكن أن تتبناها من أجل الوصول إلى أفضل أداء ممكن، فهي فلسفة إدارية ومدخل استراتيجي ووسيلة لإدارة التغيير من خلال مشاركة العنصر البشري بتحريك قدراتهم بهدف التحسين المستمر(عبد الوهاب،1998)، لذا وجدنا من المناسب دراسة مستوى تطبيق متطلبات إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية من خلال دراسة حالة جامعة باتنة.

مشكلة الدراسة

تزايد الاهتمام بجودة التعليم عالميا وعربيا، وخصوصا في ظل التحديات التي ظهرت وتجلت في ثورة المعلومات التكنولوجية، والتي تتطلب التفكير بتغيير جوهري للكيفية التي يؤدى بها العمل التعليمي، وظهور الإنتاج الآلي والنووي واستخدام الكمبيوتر والليزر وغيرها، قد أثر ذلك كله في نوعية العمالة التي تغيرت جذريا، فلقد تزايد الطلب على المتخصصين الماهرين، الذين يجب أن يجيدوا إنجاز أعمالهم غاية في الجودة ولهم القدرة على استيعاب الأدوات التكنولوجية السريعة، ومن هنا كان على التعليم أن يعيد النظر في أهدافه وطرقه لمجابهة هذه المستجدات لما يضطلع به من دور مهم في التنمية الشاملة لأي مجتمع، ولقد أصبح تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في التعليم مطلبا ملحا من أجل التفاعل مع متغيرات عصر يتسم بالتسارع المعرفي والتكنولوجي، وكنظام أساسه منع وقوع الأخطاء والعمل على تحسين جودة الخدمة التعليمية، ويزيد الإنتاجية بالتأكيد على تصميم العمليات ومراقبتها، والتركيز على مصادر الأنشطة، وبالتالي منع ظهور الخدمات التعليمية غير المطابقة، ويرتكز تطبيق إدارة الجودة الشاملة على عدة معايير تسمح بتقييم جودة التعليم العالي.

وعليه تكمن مشكلة الدراسة في تحديد مستوى تطبيق الجامعة الجزائرية لمتطلبات إدارة الجودة الشاملة، من خلال التعرف على تصورات أعضاء هيئة التدريس لمدى تطبيقها لمتطلبات إدارة الجودة الشاملة الخاصة بالأبعاد التالية : الثقافة التنظيمية، التزام الإدارة العليا، التحسين المستمر، تقييم الأداء، العمل الجماعي، واتساقا مع ما تقدم فإن مشكلة الدراسة في صيغة التساؤل الرئيس الآتي: ما مستوى تطبيق متطلبات إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.9.3.5

أسئلة الدراسة

للإجابة عن الإشكالية السابقة قمنا بصياغة التساؤلات الفرعية الآتية :

- ما إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي ومتطلبات تطبيقها؟
- هل توجد فروقات في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو مستوى تطبيق متطلبات إدارة الجودة الشاملة حسب المتغيرات الديموغرافية متمثلة في : الجنس، والعمر، والمؤهل العلمي، والرتبة؟
- ما معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي؟

أهمية الدراسة:

يمكن توضيح أهمية الدراسة فيما يلي:

- التعريف بإدارة الجودة الشاملة وأهميتها، إذ لا تزال الكثير من مؤسسات التعليم العالي في الجزائر غير مدركة لأهمية تبني إدارة الجودة الشاملة وتطبيق متطلبات معاييرها الأساسية، وما تحققه من نتائج وآثار إيجابية في مدخلات الجامعة وعملياتها ومخرجاتها.
- الوقوف على مدى توفر متطلبات إدارة الجودة الشاملة في جامعة باتنة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وتحديد مسارات التبني والتطبيق بوصفها مؤشرا على حل الكثير من المشاكل في بيئة العمل، وبالتالي تحسين الجودة في مؤسسات التعليم العالي من خلال تحديد المعوقات التي تواجه إمكانية تطبيقها.

أهداف الدراسة :

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية :

- التعرف على مستوى تطبيق المتطلبات الأساسية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي.
- التعرف على الفروقات في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة حسب المتغيرات الديموغرافية متمثلة في : الجنس، والعمر، والمؤهل العلمي، والرتبة.
- تحديد المعوقات التي تقف حجر عثرة دون تطبيق مفاهيم إدارة الجودة الشاملة.
- تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات التي تساعد الجامعة في تطوير أساليب الإدارة فيها، وبما يعزز الجودة واتجاهاتها كمسارات للتحسين المستمر، وبما يضمن تبني أنظمة الجودة الشاملة وبرامجها وتطبيقها.

فرضيات الدراسة

- الفرضية الأولى : يتوفر تطبيق متطلبات إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بمجال تقييم متوسط.

تتفرع عنها الفرضيات الفرعية الآتية :

- يتوفر تطبيق متطلبات إدارة الجودة الشاملة حسب بعد التزام الإدارة العليا بمجال تقييم متوسط.
- يتوفر تطبيق متطلبات إدارة الجودة الشاملة حسب بعد الثقافة التنظيمية بمجال تقييم متوسط.
- يتوفر تطبيق متطلبات إدارة الجودة الشاملة حسب بعد التحسين المستمر بمجال تقييم متوسط.
- يتوفر تطبيق متطلبات إدارة الجودة الشاملة حسب بعد تقييم الأداء بمجال تقييم متوسط.
- يتوفر تطبيق متطلبات إدارة الجودة الشاملة حسب بعد العمل الجماعي بمجال تقييم متوسط.

- الفرضية الثانية : لا توجد فروقات جوهرية عند مستوى الدلالة (0.05) من وجهة نظر عضو هيئة التدريس في تطبيق متطلبات إدارة الجودة الشاملة في جامعة باتنة حسب المتغيرات الديموغرافية (الجنس، والعمر، والمؤهل العلمي، والرتبة).

ISSN:2308-5347

مصطلحات الدراسة:

أ-الجودة: هي كلمة مشتقة من الكلمة اللاتينية Qualities التي يقصد بها طبيعة الشيء والشخص ودرجة صلاحه (يوسف وآخرون، 2008).

- **عـرف ابـن منظور في معجمه لسـان العرب كلمـة الجودة بأن أصـلها «جود» والجيد نقيض الرديء، وجاد الشيء جوده، وجوده أي صار جيدا، وأحدث الشيء فجاد والتجويد مثله، وقد جاد جوده وأجاد أي أتى بالجيد من القول والفعل (ابن منظور، 1984).**
- **كمـا عرفـت الجـودة بأنها هي الحالـة المتحركة أو الديناميكيـة المتغيرة والمتعلقـة بالخدمات والمنتجات والأفـراد والعمليـات، والجـودة في التعليـم «عمليـة بنائيـة تهـدف إلى تحسـين المنتج النهائـي (أحمد إبراهيم، 2003).**
- **يعرفها: «البوهي» مجموعة الخصائص أو السمات التي تعبر عن وضعية المدخلات والعمليات والمخرجات المدرسية ومدى إسهام جميع العاملين فيها لإنجاز الأهداف بأفضل ما يمكن» (البوهي،2001).**
- **من التعاريف السابقة يتضح أن القيام بعمل يتطلب شرطين أساسيين الأول: نوعية العمل وكفاءته كمنتج أو خدمة. والثاني: إرضاء المستفيد كمؤشر للجودة.**

ب- إدارة الجودة الشاملة:

عرفـت إدارة الجـودة الشـاملة علـى أنها نظام يتضـمن مجموعة من الفلسـفات الفكرية المتكاملـة والأدوات الإحصـائية، والعمليات الإدارية المستخدمة لتحقيق الأهداف، ورفع مستوى الزبون والموظف على حد سواء (كاظم، 1995).

كما قام ستيفن كوهن ورونالد براند (Ronald،1993) بتعريفها على النحو التالي:

- **الإدارة: تعني التطوير والمحافظة على إمكانية المنظمة من أجل تحسين الجودة بشكل مستمر.**
- **الجودة: تعني الوفاء بمتطلبات المستفيد.**
- **الشـاملة: تتضـمن تطبيق مبدأ البحث عـن الجودة في أي مظهر من مظاهر العمل بـدءاً من التعرف على احتياجات المستفيد وانتهاء بتقييم ما إذا كان المستفيد راضٍ عن الخدمات أو المنتجات المقدمة له.**

ج-إدارة الجودة الشاملة في التعليم:

إدارة الجودة الشاملة في التعليم (محمد توفيق، 2002) هي عملية استراتيجية إدارية ترتكز على مجموعة من القيم، وتسـتمد طاقة حركتها من المعلومات التي تتمكن في إطارها من توظيف مواهب العاملين، واسـتثمار قدراتهم الفكرية في مختلف مستويات التنظيم على نحو إبداعي لتحقيق التحسين المستمر للجامعة.

ح- متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي:

إن تطبيق إدارة الجودة الشـاملة في مؤسسـات التعليم العالي يسـتلزم عددا من الأسـس والشـروط التي من خلالها يمكن تطويع مبادئ الجودة الشـاملة بما يناسـب التعليم الجامعي؛ وعليه فإن المتطلبات هي مجموعة الشروط الأساسية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي.

خ- التعليم العالي بالجزائر:

هـو أحـد القطاعـات المهمـة في الجمهوريـة الجزائريـة، وهي تسـاهم في تعليم المعـارف ونشـرها وإعدادها وتطويرها، وتكوين الإطارات اللازمة لتنمية البلاد، وتتوفر الشـبكة الجامعية على أربعة أنواع من المراكز: الجامعات، المراكز الجامعية، ومعاهد التعليم والتكوين العالي، المعاهد الوطنية والمعاهد العليا.

الدراسات السابقة:

- دراسة الموسوي(2003) هدفت الدراسة إلى تطوير أداة لقياس درجة استيفاء متطلبات إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، وشملت هذه الأداة (48) فقرة موزعة على أربعة مجالات، هي: تهيئة متطلبات الجودة في التعليم، متابعة عمليات التعلم والتعليم وتطويرهما، تطوير القوى البشرية، اتخاذ القرار، وخدمة المجتمع، وتم تطبيق المقياس بصورته النهائية على عينة من (60) أستاذا يدريس في جامعة البحرين، وأوصى الباحث بالإفادة من المقياس في تحديد مدى إمكانية تطبيق الجودة الشاملة في التعليم العالي بهدف تطوير عمليات التعليم والتعلم.
- دراسة يعقوبي و قندوسي و زقاي (2010)، دراسة حالة جامعة مولاي طاهر سعيدة، هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع كفاءة الأستاذ الجامعي في جامعة مولاي طاهر ومدى التزامه بتطبيق معايير إدارة الجودة مما يساهم في وضع استراتيجية لتنمية الكفاءات في ظل هذه المعايير، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :
  - الأستاذ الجامعي لا يلتزم بتطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي في جميع المواصفات الخاصة.
  - لاتوجد فروق إحصائية لالتزام الأستاذ معايير إدارة الجودة الشاملة والمواصفات الخاصة تعود إلى المتغيرات الآتية (الجنس، والمؤهل العلمي، والرتبة، والخبرة).
  - دراسة مانتز (Mantz،2000) هدفت الدراسة إلى وضع تصور لثقافة الجودة في التعليم العالي و لاسيما أن تطوير ثقافة الجودة في التعليم العالي مازال بطيئا بجانب تنفيذ ممارسات ضمان الجودة، وقد أوصى الباحث بضرورة دراسة الجودة في السياق السياسي والثقافي للمؤسسة، ومحاولة التعرف على جوانب الخلل في المؤسسة، واقترحت الدراسة بعض نوعيات تنظيم التعلم الملائم لمنهج الجودة وبعض الطرق التي ينتهجها القادة من أجل تطوير ثقافة الجودة.
  - دراسة هيرتز (Hirtz، 2002) هدفت هذه الدراسة إلى معرفة ما إذا كانت هناك علاقة بين نمط القيادة التربوية السائد، وإمكانية تطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، وقد اقتصرت الدراسة على الإدارات الأكاديمية في جامعة ميسوري والحاصلة على جائزة الجودة (1995)، ولغرض تطبيق الدراسة قام الباحث بإعداد استبانة للقيادة وإجراء تقييم ذاتي لإدارة الجودة الشاملة، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة قوية بين نمط القيادة السائد في المؤسسات التعليمية وإمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة، وأن كل نمط قيادي يختلف من مستوى اداري إلى آخر له علاقة مباشرة بإمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة.

الإطار النظري

أ-مفهوم إدارة الجودة الشاملة وفوائدها

تتباين التعاريف والمفاهيم المتعلقة بالجودة، حيث عرفها معهد الجودة الفيدرالي (الأمريكي) على أنها «تأدية العمل الصحيح على نحو صحيح من الوهلة الأولى، مع الاعتماد على تقويم المستفيد في معرفة مدى تحسن الأداء» (أحمد، 1994).

عرفها جوزيف جابلونسكي(Joseph Jablonski ، 1996) على أنها: «شكل تعاوني لإنجاز الأعمال، يعتمد على القدرات والمواهب الخاصة لكل من الإدارة والعاملين، لتحسين الجودة والإنتاجية بشكل مستمر عن طريق فرق العمل».

بالنسبة لمنظمة المقاييس العالمية (ISO J.P-Huberac،1998) فتعرفها بأنها «طريقة لتسيير المؤسسة، تركز على الجودة (بوصفها مجموعة خصائص في السلعة أو الخدمة تعطى لها أهمية إشباع الحاجات المعلنة والضمنية)، ترتكز على مساهمة جميع الأفراد، وتسعى للنجاح لمدة طويلة بواسطة إشباع حاجات الزبائن

ISSN:2308-5347

وتوفير مزايا من أجل جميع أفراد المؤسسة والمجتمع».

وتتحقق من خلال الاستخدام الأمثل لكل الإمكانيات المتاحة بالجامعة (علي، داوود،2003)،كما أن إدارة الجودة الشاملة نظام تستخدمه المؤسسات التعليمية للسيطرة على العملية التعليمية لأنظمتها الفرعية المختلفة وتحسين مستويات الأداء التنظيمي فيها.

ب - الفوائد التي يمكن أن تحققها إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي

- ضبط النظام الإداري وتطويره ووضوح الأدوار وتحديد المسؤوليات بدقة.
- زيادة كفايات الإداريين والعاملين وأعضاء هيئة التدريس ورفع مستوى أدائهم.
- زيادة الثقة والتعاون بين المؤسسات الجامعية والمجتمع.
- الترابط والتكامل بين الإداريين والعاملين بالمؤسسة والعمل بروح الفريق.
- تطبيق نظام الجودة الشاملة يمنح المؤسسات الجامعية المزيد من الاحترام والسمعة والتقدير المحلي والعالمي(جميل،2004).
- تمكن إدارة الجودة من حل المشكلات بالطرق العلمية الصحيحة، والتعامل معها من خلال الإجراءات التصحيحية والوقاية لمنع حدوثها مستقبلا (Chalk،1993).
- رفع مستوى الوعي لدى المستفيدين من خدمات الجامعة من خلال إبراز الالتزام بنظام الجودة (صيام، محمد،2005).
- الترابط بين جميع الأكاديميين والإداريين في الجامعة والعمل بروح الفريق الواحد.
- زيادة الولاء والانتماء عند العاملين للمؤسسة التعليمية (أحمد، غنيم، 2009).

ج- تطبيق متطلبات إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي ومعوقات تطبيقها

- متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي: الجودة الشاملة في مؤسسات قطاع التعليم العالي ترتكز على مجموعة من المبادئ المتكاملة والمترابطة التي تمكن المؤسسة من الوصول إلى أهدافها في حالة تبنيها، والتي تتمثل في:
  - الثقافة التنظيمية : إن الثقافة التنظيمية تلعب دورا مهما في تعزيز تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في جميع وحدات المؤسسة، ودور الإدارة هو تعزيز الثقافة المناسبة التي تنسجم مع أهداف إدارة الجودة الشاملة وتوجيهاتها؛ حيث إن تميز المؤسسة التعليمية يعقد بصورة أساسية على ثقافة أفرادها من خلال الأساليب التي تعلموها ويتعلمونها؛ والتي تحدد كيف يفكرون وكيف يشعرون وكيف يتصرفون (بدح، أحمد،2007).
  - التزام الإدارة العليا : إن نجاح تطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة يعتمد على دعم الإدارة العليا والتزامها وقناعتها في كل عمليات المؤسسة وأنشطتها ووحداتها، كما ينبغي أن تمتلك الإدارة الجامعية صفات قيادية تجعلها قادرة على التأثير في الأكاديميين والإداريين وخلق الرغبة لديهم لتحقيق أهداف مؤسسة التعليم العالي.
  - التحسين المستمر: إن هدف التحسين هو إدخال التحسينات اللازمة والمستمرة على هذه العملية في ضوء البيانات المتجددة وتغير حاجات الطلبة والأساتذة واحتياجات الأسواق والمجتمع، ويرتكز على بناء قدرات اتصال فعالة مع المستفيدين، ويعدّ هذا عنصرا أساسيا لتحسين الجودة على المدى البعيد (ناصر، 2004).
  - العمل الجماعي: التأكيد على المشاركة الفعالة والمنصفة لجميع العاملين والمشاركين بالتعليم من القاعدة إلى القمة دون تفرقة كل حسب موقعه، وبنفس الأهمية سيؤدي إلى اندماجهم الكامل في العمل؛ وبالتالي يسمح باستخدام كل قدراتهم وطاقاتهم الكامنة لمصلحة المؤسسة التعليمية، وتعد مشاركة جميع الأفراد في العمل الجماعي من أهم الجوانب التي يتم التركيز عليها ضمن استراتيجية الجودة

الشاملة، إذ تساعد على زيادة الولاء والانتماء إلى المؤسسة وأهدافها (سملالي،2003).

- تقييم الأداء: هو قياس وتقدير لإنجاز الفرد في العمل بصورة منتظمة ومستمرة، وتوقعات تنميته وتطويره في المستقبل، وتهدف برامج تقييم الأداء بشكل عام إلى تحسين مستوى الإنجاز لدى الفرد، وتحديد نقاط القوة والضعف (كامل،2000).

➢ معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة

قد تواجه المؤسسة الجامعية عن تطبيقها لـ TQM المعوقات التالية:

- تقادم الهياكل الإدارية والتشبث بقيم إدارية وثقافة تنظيمية يصعب التخلص منها (حسين،1998).
- ضعف بنية نظام المعلومات وقلة البيانات المطلوبة.
- قلة الكوادر المؤهلة في مجال الجودة.
- ضعف النظام المالي.
- اهتمام المؤسسة الجامعية بالأرقام الكمية في تحقيق أهدافها دون الاهتمام بنوعية المنهج والمنتج (عدنان،2004).
- -قصور التخطيط في المؤسسة الجامعية.
- ضعف تواصل الإدارة، والعاملين، وأعضاء هيئة التدريس، والطلبة.
- صعوبة استيعاب كبار الإداريين لآليات إدارة الجودة الشاملة والتزامها وكيفية اجتذاب الموظفين والعاملين في المؤسسة، وتحفيزهم على تغيير أنماط التفكير السائد، واعتناق أصول الثقافة الجديدة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

- منهج الدراسة:

بغية الوصول لمعرفة دقيقة لعناصر الإشكالية، ولفهم أفضل وأدق تم الاعتماد على المنهج العلمي باستخدام الأسلوب الوصفي التحليلي، وذلك من خلال الاطلاع على مختلف الكتب والأبحاث والمجلات والدراسات العلمية، كما تم جمع البيانات الأولية من خلال استمارات الاستبانة؛ بوصفها الوسيلة المناسبة لتقصي الآراء حول موضوع الدراسة، وتحليلها بالاعتماد على الأساليب الإحصائية التي تخدم أغراض الدراسة.

- مجتمع الدراسة وعينتها

يتكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، ولقد تم توزيع استمارة الاستبانة على عينة مستهدفة تم اختيارها بصفة عشوائية تتكون من (40) أستاذا من كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، كما يوضحه الجدول (1):

الجدول (1) عينة الدراسة

المتغيرات		العدد	النسبة
الجنس	ذكر	26	65
	أنثى	14	35
المجموع		40	100
العمر	من 25-35 سنة	9	22.5
	من 35-40 سنة	10	25
	فما فوق 40	21	52.5

ISSN:2308-5347

المجموع		40	100
المؤهل العلمي	دكتوراه	23	57.5
	ماجستير	17	42.5
المجموع		40	100
الرتبة	أستاذ تعليم عالٍ	1	2.5
	أستاذ محاضر	16	40
	أستاذ مساعد	23	57.5
المجموع		40	100
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	6	15
	سنوات 5-10	10	25
	سنة 11-20	16	40
	سنة 21-30	8	20
المجموع		40	100

المصدر: اعتمادا على نتائج الاستبانات

-أداة الدراسة

بعد أن تم اختيار الاستبانة وسيلة للتعرف على أهم العوامل، تم تقسيم الاستبانة إلى جزأين رئيسين، وذلك على النحو الآتي:

- الجزء الأول: يشمل البيانات الأولية

وهي متغيرات مستقلة وشملت ((الجنس، العمر، المؤهل والرتبة العلمية، التخصص وسنوات الخبرة المهنية).

- الجزء الثاني: يغطي الأسئلة المتعلقة بآراء أفرد عينة الدراسة حول مدى تطبيق متطلبات إدارة الجودة الشاملة في جامعة باتنة، وقد تم تغطيتها بـ (19) فقرة مقسمة إلى (5) مجالات، وقد اعتمد على مقياس ليكرت الخماسي؛ والذي يستعمل لقياس إشكالية البحث بحيث يعطي حرية أكبر للمجيب في اختيار نوعية الإجابة ودرجتها؛ حيث كان المقياس على النحو التالي: غيرموافق جدا (1) –غيرموافق (2) – محايد(3) – موافق (4) – موافق جدا (5)، كما تم تقسيم السلم إلى (3) مجالات لتحديد درجة التقييم كما يلي: من (1) إلى أقل من (2.5) يمثل مجال التقييم السلبي، ومن (2.5) أقل من (3.5) يمثل مجال التقييم متوسط، (3.5-5) يمثل مجال التقييم جيد.

-ثبات صدق أداة الدراسة:

صدق الاتساق الداخلي: تم استخراج صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل بيرسون، بين كل المجالات من مجالات الاستبانة، والدرجة الكلية له قد تم حسابها باستخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS) وفق الخطوات التالية:

Analyze-correlate –bivariate-person……

و إدخال مجالات الاستبانة في المربع (variables) فنتحصل على النتائج التالية:

الجدول (2): معاملات الارتباط بيرسون بين المجالات والدرجة الكلية لها

الرقم	المجال	نسبة معامل الارتباط
01	الثقافة التنظيمية	0.78
02	إلتزام الادارة العليا	0.54
03	العمل الجماعي	0.69
04	التحسين المستمر	0.53
05	تقييم الأداء	0.62

×× دال عند مستوى الدلالة (0.01) المصدر: اعتمادا على نتائج الاستبانات

نلاحظ من خلال الجدول(2) أن كل المعاملات دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، مما يضفي على أداة الدراسة درجة عالية من الصدق والاتساق الداخلي للأداة وانسجام مجالاتها.

- حساب ثبات الأداة

تم اختبار صدق أداة البحث وقياسها، وهذا باتباع العديد من الخطوات، بدءا من عملية التحقق من صدق الأداة، بمعنى التأكد من أنها تصلح لقياس ما وضعت لقياسه.

اعتمد على الصدق الظاهري إذ تم عرض الأداة على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة والتخصص، وتم تزويدهم بأهداف البحث وفرضياتها للاستنارة بها، وقد أبدوا آراءهم ومقترحاتهم، وتم تعديل الأداة على أساس هذه الآراء والمقترحات، واستقرت على وضعها النهائي الذي تم توزيعه على عينة البحث. وقد تم الاستعانة باختبار ألفا كرونباخ Cronbach's alpha والذي يستخدم لقياس مدى ثبات الأداة. وقد تم حسابه بالاعتماد على البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS) بالخطوات التالية:

Analyze - Scale - ReliabilityAnalysis - Model(ALPHA).

الجدول (3): اختبار ألفا كرونباخ

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.947	26

المصدر: اعتمادا على نتائج الاستبانات

تتمتع أداة القياس بالثبات إذا كانت تقيس سمة محددة قياسا يتصف بالصدق والاتساق (محفوظ.2008)، وعند تطبيقه كانت النتيجة أن قيمة ألفا المسجلة كانت تساوي (94%)، وكون هذه القيمة أعلى من القيمة التي تقبل عندها درجة الاعتمادية البالغة (60 %)، لذلك تعدّ هذه النسبة مناسبة لأغراض البحث العلمي في مجال البحث الحالي.

البيانات موزعة توزيعا طبيعيا: يجب أن تتبع بيانات البحث التوزيع الطبيعي، وهذا بغرض إجراء الاختبارات على متوسطاتها، وغالبا ما يستعاض عن هذا الشرط بزيادة حجم العينة.

فقد وجد من خلال التجربة أن عدم تحقق هذا الشرط لا يؤثر على نتيجة الاختبار لكن بشرط أن يكون حجم العيّنة كبيرا، وتعدّ العينة من حجم (40) مفردة عينة ملائمة، وفي هذا البحث فإن حجمها مفردة أي حجمه (40>30) وشرط (التوزيع الطبيعي) محقق.

ISSN:2308-5347

-وصف متغيرات الدراسة وتشخيصها

يعرض هذا المحور وصفا تشخيصيا لمتطلبات إدارة الجودة الشاملة والمتمثلة في التزام الإدارة العليا، بالثقافة التنظيمية، والتحسين المستمر، وتقييم الأداء، والعمل الجماعي، والتي تم الإشارة إليها في الجانب النظري للدراسة، وفيما يأتي وصف متطلبات إدارة الجودة الشاملة وتشخيصها.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أ-عرض النتائج ومناقشتها في ضوء الفرضية الأولى

- **الفرضية الرئيسة الأولى: يتوفر تطبيق متطلبات إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بمجال تقييم متوسط.**

وللإجابة عن هذا السؤال والتحقق من الفرضية تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد مجال التقييم عن كل مجال من مجالات تطبيق متطلبات إدارة الجودة الشاملة المتضمنة في الاستبانة. الجدول(4) يوضح النتائج :

الجدول(4): الوسط الحسابي والانحراف المعياري لمجالات مستوى تطبيق متطلبات إدارة الجودة الشاملة

المجالات	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	التقييم
الثقافة التنظيمية	1.04	3.00	متوسط
التزام الإدارة العليا	0.80	3.67	جيد
التحسين المستمر	0.91	3.15	متوسط
تقييم الأداء	0.93	2.99	متوسط
العمل الجماعي	1.12	3.08	متوسط
المجموع	0.96	3.17	متوسط

المصدر: اعتمادا على نتائج الاستبانات

من الجدول (4) نلاحظ أن تقييم مجال الثقافة التنظيمية يقع ضمن مجال التقييم المتوسط بانحراف معياري (1.04)، ومتوسط حسابي قدره (3.00)، وهذا يرجع إلى افتقار الكلية إلى خلق مناخ إيجابي يسعى فيه الجميع إلى التطوير وإدراك التغيرات الجديدة المطلوب إدخالها إلى الجامعة، وأن تقبلها أمر ضروري وذلك من أجل ضمان تعاونهم في اتخاذ القرارات وحل المشكلات.

وبالنسبة للمتوسط الحسابي العام لمجال التزام الإدارة العليا كافة بلغ (3.67) بانحراف معياري قدر بـ(0.80)، وهو يقع ضمن مجال التقييم الجيد، هذا ما يبين أن الإدارة العليا مستعدة لتبني أسلوب إدارة الجودة الشاملة في الكلية، وتتقبل كل جديد يساهم في تطوير الأوضاع داخلها وتحسينها، وتقوم بعقد اجتماعات دورية لتحسين الجودة في شؤونها البيداغوجية إلى جانب تمتع الكلية بالموارد البشرية ذات الكفاءة العالية.

أما فيما يخص نسبة المتوسط الحسابي الإجمالي لمجال التحسين المستمر قدرت بـ (3.15) وبانحراف معياري يساوي (0.91) مما يدل على أن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس فيما يخص مجال التحسين المستمر متوسطة؛ لتوفر الدورات التدريبية غير الكافية، وتطوير أدائهم؛ والذي يعد من المبادئ الرئيسة لإدارة الجودة الشاملة، وتوفر المخابر العلمية، والمراكز البحثية لتحقيق أهدافها العلمية، وهذا ما يستوجب أن توفر مكتبة الكلية المراجع اللازمة.

بينما بلغ المتوسط الحسابي العام هو(2.99) وانحراف معياري بـ (0.93) لمجال تقييم الأداء؛ وهي تقع ضمن مجال التقييم المتوسط، وهذا بسبب افتقار طرق التقييم إلى الموضوعية والدقة في قياس الأداء سواء

فيما يخص الطلبة أو أعضاء هيئة التدريس.

أما المجال الأخير المتمثل في العمل الجماعي بالنسبة للمتوسط الحسابي لكافة الفقرات هو (3.08) بانحراف معياري قدر بـ (1.12)، وعلى ضوئه يمكن الحكم على غياب روح الجماعة، وعدم تبادل الآراء والأفكار فيما بينهم بصورة واضحة وجيدة فيما يخص تحسين الجودة، وعدم مشاركة أعضاء هيئة التدريس في وضع أهداف الجامعة، وأن الرفع من مستوى الأداء يقع على عاتق بعضهم فقط.

ب-عرض النتائج ومناقشتها في ضوء الفرضية الثانية

- **الفرضية الثانية: لا توجد فروقات جوهرية عند مستوى الدلالة (0.05) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في تطبيق متطلبات إدارة الجودة الشاملة في جامعة الحاج لخضر حسب المتغيرات الديموغرافية (الجنس، والعمر، والمؤهل العلمي، والرتبة).**

-الفرضية الفرعية الأولى: لا توجد فروق جوهرية عند مستوى الدلالة (0.05) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في تطبيق متطلبات إدارة الجودة الشاملة في جامعة الحاج لخضر حسب متغير الجنس.

ومن أجل فحص صحة الفرضية المتعلقة بمتغير بالجنس فقد تم استخدام اختبار (ت) لمعرفة الاختلافات الإحصائية لتطبيق متطلبات إدارة الجودة الشاملة. والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول(5): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق لمجالات تطبيق متطلبات إدارة الجودة الشاملة حسب متغير الجنس ن=40

المجالات	ذكر (ن=26)		أنثى (ن=14)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط		
الثقافة التنظيمية	2.42	0.89	3.30	1.08	2.74	0.61
التزام الإدارة العليا	0.77	3.85	0.75	3.32	2.056	0.95
العمل الجماعي	1.12	3.46	0.72	2.38	3.24	0.113
التحسين المستمر	1.01	3.63	0.54	2.75	2.10	0.06
تقييم الأداء	0.737	0.169	0.83	0.22	3.25	0.96
المجموع	6.057	11.99	3.97	9.75	13.38	2.693

المصدر: اعتمادا على نتائج الاستبانات

أوضحت النتائج الواردة في الجدول (5) أنه لا توجد فروقات جوهرية عند مستوى الدلالة (0.05) حسب اتجاهات الذكور بمتوسط حسابي قدره (22.46)، واتجاهات الإناث بمتوسط حسابي إجمالي قدره (17.84) حول تطبيق متطلبات إدارة الجودة الشاملة، وهذه النتيجة تؤيد صحة الفرضية الأولى المتعلقة بمتغير الجنس، وسبب هذه النتيجة يرجع إلى أن الأمر لا يتعلق بموضوع شخصي يختص بطبيعة تركيبة الفرد الفيزيولوجي أو العقلي أو السلوكي.

-الفرضية الفرعية الثانية: لا توجد فروقات جوهرية عند مستوى الدلالة (0.05) من وجهة نظر عضو هيئة التدريس في تطبيق متطلبات إدارة الجودة الشاملة في جامعة الحاج لخضر حسب متغير العمر.

ومن أجل فحص صحة الفرضية المتعلقة بمتغير العمر فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One –Way– Anova) لمعرفة الفروقات الإحصائية لمتطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة والجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول(6): نتائج اختبار One-Way- Anova لدلالة الفروق لمجالات متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة حسب متغير العمر (ن=40)

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمةF المحسوبة	مستوى الدلالة
الثقافة التنظيمية	بين المجموعات	0.92	2	0.61	0.41	0.66
	داخل المجموعات	41.57	37	1.124		
	المجموع	42.500	39			
التزام الإدارة العليا	بين المجموعات	0.070	2	0.035	0.052	0.949
	داخل المجموعات	25.014	37	0.676		
	المجموع	25.084	39			
العمل الجماعي	بين المجموعات	0.627	2	0.313	0.239	0.78
	داخل المجموعات	48.429	37	1.309		
	المجموع	49.056	39			
التحسين المستمر	بين المجموعات	3.066	2	1.533	1.895	0.165
	داخل المجموعات	29.923	37	0.809		
	المجموع	32.989	39			
تقييم الأداء	بين المجموعات	4.198	2	2.099	2.596	0.088
	داخل المجموعات	29.910	37	0.808		
	المجموع	34.108	39			

المصدر: اعتمادا على نتائج الاستبانات

أوضحت النتائج الواردة في الجدول (6) أنه لا يوجد فروقات جوهرية عند مستوى الدلالة (0.05) من وجهة نظر أفراد العينة حسب متغير العمر حول تطبيق متطلبات إدارة الجودة الشاملة، وهذا يرجع إلى عدم معيارية هذا المتغير بالنسبة لهذا الموضوع حيث لا نستطيع قياسها استنادا إلى فئة عمرية معينة.

-الفرضية الفرعية الثالثة : لا توجد فروقات جوهرية عند مستوى الدلالة (0.05) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في تطبيق متطلبات إدارة الجودة الشاملة في جامعة باتنة حسب متغير المؤهل العلمي.

ومن أجل فحص صحة الفرضية المتعلقة بمتغير المؤهل العلمي فقد تم استخدام اختبار (ت) لمعرفة الاختلافات الإحصائية لتطبيق متطلبات إدارة الجودة الشاملة. والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول (7): نتائج (ت) لدلالة الفروق لمجالات تطبيق متطلبات إدارة الجودة الشاملة حسب متغير المؤهل العلمي

المجالات	ماجستير(ن=23)		دكتوراه (ن=17)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط		
الثقافة التنظيمية	0.16	3.10	1.20	2.85	0.76	0.06
التزام الإدارة العليا	0.70	3.63	0.94	3.71	-0.306	0.53
العمل الجماعي	0.94	3.15	1.34	2.98	0.49	0.14

التحسين المستمر	0.82	3.13	1.06	3.17	-0.155	0.188
تقييم الأداء	0.75	2.79	1.10	3.25	-1.55	0.89
المجموع	3.37	15.8	5.64	15.96	-2.812	1.808

المصدر: اعتمادا على نتائج الاستبانات

من خلال استعراض الجدول (7) تبين أنه لا توجد فروقات جوهرية عند مستوى الدلالة (0.05) لتطبيق متطلبات إدارة الجودة الشاملة –باتنة- من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية حسب متغير المؤهل العلمي في كل المجالات، فمستويات الدلالة تجاوزت (0.05) وهذا يرجع إلى أن الموضوع لا يهتم بالجانب المعرفي لأفراد العينة.

-الفرضية الفرعية الرابعة : لا توجد فروقات جوهرية عند مستوى الدلالة (0.05) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في تطبيق متطلبات إدارة الجودة الشاملة في جامعة باتنة حسب متغير سنوات الخبرة.

ومن أجل فحص صحة الفرضية المتعلقة بمتغير سنوات الخبرة فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way-Anova). لمعرفة الاختلافات الإحصائية لتطبيق متطلبات إدارة الجودة الشاملة. والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول (8): نتائج اختبار One-Way-Anova لدلالة الفروق لمجالات تطبيق متطلبات إدارة الجودة الشاملة حسب متغير سنوات الخبرة (ن=40)

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوبة	مستوى الدلالة
الثقافة التنظيمية	بين المجموعات	11.323	3	3.774	4.358	0.010
	داخل المجموعات	31.177	36	0.866		
	المجموع	42.500	39			
التزام الإدارة العليا	بين المجموعات	5.315	3	1.772	3.226	0.034
	داخل المجموعات	19.769	36	0.549		
	المجموع	26.084	39			
العمل الجماعي	بين المجموعات	12.067	3	4.022	3.915	0.016
	داخل المجموعات	36.989	36	1.027		
	المجموع	49.056	39			
التحسين المستمر	بين المجموعات	11.093	3	3.698	6.080	0.002
	داخل المجموعات	21.896	36	0.608		
	المجموع	32.989	39			
تقييم الأداء	بين المجموعات	8.180	3	2.727	3.786	0.019
	داخل المجموعات	25.929	36	0.720		
	المجموع	34.108	39			

المصدر: اعتمادا على نتائج الاستبانات

ISSN:2308-5347

من خلال الجدول (8) تبين أنه توجد فروق جوهرية عند مستوى الدلالة (0.05) لتطبيق متطلبات إدارة الجودة الشاملة بجامعة –باتنة- وفي كل من المجالات (الثقافة التنظيمية، والتزام الإدارة العليا، والتحسين المستمر، وتقييم الأداء، والعمل الجماعي)، فمستويات الدلالة أقل من (0.05)؛ وبالتالي قبول الفرضية البديلة (H1) المتعلقة بمتغير الرتبة وهي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية لتطبيق متطلبات إدارة الجودة الشاملة.

الجدول(9): نتائج اختبار Scheffe البعدي لتحديد اتجاه صالح الفروقات حسب متغير سنوات الخبرة

المجال		سنوات الخبرة	المتوسطات الحسابية	الرتبة			
				1	2	3	4
الثقافة التنظيمية	1	أقل من 5 سنوات	3.33				
	2	سنوات 5-10	3.25				
	3	سنة 11-20	2.37				
	4	سنة 21-30	3.68				×××
		المجموع	3.00				
التزام الإدارة العليا	1	أقل من 5 سنوات	3.73				
	2	سنوات 5-10	3.92				
	3	سنة 11-20	3.25				
	4	سنة 21-30	4.15				×××
		المجموع	3.67				
العمل الجماعي	1	أقل من 5 سنوات	3.00				
	2	سنوات 5-10	3.13				
	3	سنة 11-20	2.58				
	4	سنة 21-30	4.08				×××
		المجموع	3.08				
التحسين المستمر	1	أقل من 5 سنوات	2.36				
	2	سنوات 5-10	3.21				
	3	سنة 11-20	2.94				
	4	سنة 21-30	4.06				×××
		المجموع	3.15				
تقييم الأداء	1	أقل من 5 سنوات	2.61				
	2	سنوات 5-10	2.70				
	3	سنة 11-20	2.87				
	4	سنة 21-30	3.87				×××
		المجموع	2.99				

المصدر: اعتمادا على نتائج الاستبانات

يتبين من خلال الجدول (9) أن اتجاه صالح الفروقات في المجالات (الثقافة التنظيمية، والتزام الإدارة العليا، والتحسين المستمر، وتقييم الأداء والعمل الجماعي) لصالح الأساتذة ذوي الخبرة من (30-21 سنة) بمتوسطات حسابية على التوالي (3.10-3.87-4.06-4.08-4.15-3.68) وبالتالي أوضحت النتائج الواردة في الجدول (9) أنه توجد فروقات جوهرية بين اتجاهات أعضاء هيئة التدريس حسب سنوات الخبرة حول تطبيق متطلبات إدارة الجودة الشاملة في جامعة –باتنة- وهذه النتيجة تنافي صحة الفرضية الخامسة المتعلقة بسنوات الخبرة، وترجع هذه الفروق إلى إدراك الهيئة التدريسية من ذوي سنوات الخبرة من (30-21 سنة) إدراكا متباينا ومتعددا عن الأساتذة ذوي الخبرة من (أقل من 5 سنوات)، و (10-5 سنوات)، و(11 - 20 سنة) وهذا يعرب عن خبرة هؤلاء الأساتذة في تقييم واقع تطبيق متطلبات إدارة الجودة الشاملة، وهذا يتطلب وقتا كبيرا لملاحظتها.

الاستنتاجات

توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج وهي:

- يتوفر تطبيق متطلبات إدارة الجودة الشاملة بجامعة باتنة في مجال التقييم المتوسط، وهي كما بينت الدراسة مرتبة حسب درجة توافرها كالآتي:
- التزام الإدارة العليا من خلال ممارسة نظم الجودة وسلوكها في العمل الأكاديمي يقود إلى تحقيق أفضل لنشاطاتها وعملياتها بشكل عام.
- التحسين المستمر في الكلية يحتاج إلى تنمية قدرات العاملين وتدريبهم باستمرار، وإدراك مختلف أدوات التحسين من خلال المقارنة المرجعية في الرؤيا والرسالة.
- العمل الجماعي لا يتم بشكل ترابطي بين جميع الأكاديميين والإداريين والعمل بروح الفريق، وهذا ما يقضي على الإبداع.
- تسعى الكلية إلى توفير مناخ تنظيمي إيجابي يسعى إلى تحسين الأداء وتطويره لنشر ثقافة تنظيمية تتلاءم مع متطلبات تحقيق إدارة الجودة الشاملة.
- تقييم الأداء.
- لا توجد فروقات جوهرية عند مستوى الدلالة (0.05) لتطبيق متطلبات إدارة الجودة الشاملة بجامعة - باتنة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كل من مجالات تطبيق متطلبات إدارة الجودة الشاملة حسب متغيرات (الجنس، والعمر، والمؤهل العلمي).
- توجد فروقات جوهرية عند مستوى الدلالة (0.05) لتطبيق متطلبات إدارة الجودة الشاملة بجامعة - باتنة – من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس حسب متغير سنوات الخبرة في كل من المجالات: (الثقافة التنظيمية، والتزام الإدارة العليا، والتحسين المستمر، وتقييم الأداء، والعمل الجماعي).

التوصيات

- على الجامعة أن تعمل باستمرار على تنمية المناخ الذي يعزز الاتجاه الإيجابي وسلوكه لدى العاملين وتحسينه، وذلك بعمليات المشاركة الإيجابية والتمكين في جميع أوجه العمل الإداري والتعليمي وبما يؤدي إلى تحقيق الجودة في تنفيذ العمل وإنجازه.
- ضرورة التزام المسؤولين الإداريين في الإدارة العليا للجامعة بأهمية أسلوب إدارة الجودة الشاملة والإيمان بها، والارتفاع بمتطلبات سوق العمل.
- الاهتمام بالطلبة كمدخل من مدخلات العملية التعليمية والاستثمار فيه، وإمداده بكل ما من شأنه أن يحقق رضاه ورضا سوق العمل الذي سيلتحق به.
- تطبيق آليات العمل الجماعي في نشر ثقافة الجودة تدريجيا بتسطير آليات؛ إما من الناحية

ISSN:2308-5347

البيداغوجية من خلال ضمان الحكامة الراشدة، والتنظيم على مستوى الإدارة، ومن الناحية القانونية من خلال إدراج نصوص قانونية تنص على تشكيل لجان تقييم وخلايا على مستوى تحسين مردود مؤسسات التعليم العالي.

- تقدير المجهود الذي يبذله أعضاء هيئة التدريس في عملهم وتثمين إسهاماتهم وآرائهم ومقترحاتهم إزاء عملية التسيير واتخاذ القرارات التي تخص الكلية.
- تدريب الأطر البشرية وتطويرها وتأهيلها للعمل بشكل أفضل من خلال إشراكهم في دورات وبرامج وورشات عمل تدريبية لتحقيق التحسين المستمر بوصفه جوهر فلسفة الجودة.
- تقييم الأداء الأكاديمي والجامعي والعمل على كشف الأخطاء قبل الوقوع فيها منذ البداية لتقليل التكاليف إلى الحد الأدنى.

المراجع:

ابن منظور، جمال الدين محمد،(1984): لسان العرب، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت،ص.72.

أحمد، إبراهيم أحمد(2003): الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر،ص.17.

أحمد محمد، غنيم، (2009): المدخل الياباني للتحسين المستمر ومدى استفادة المنظمات العربية منه، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، مصر، ص.180.

بدح، أحمد محمد،(2007): نموذج مقترح لإدارة الجودة الشاملة في الجامعات الأردنية العامة، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد46.ص.45.

بربر، كامل، (2000): إدارة الموارد البشرية وكفاءة الأداء التنظيمي، المؤسسة الجامعية للدراسات، بيروت، لبنان،ص.20.

البوهي، فاروق،(2001): الإدارة التعليمية والمدرسية، دار قباء للنشر والطباعة، القاهرة، مصر، ص.24.

جميل نشوان، (2004): تطوير كفايات المشرفين الأكاديميين في التعليم الجامعي في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة في فلسطين، مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني، جامعة القدس المفتوحة في 5/3/ جويلية /2004.

جوزيف جابلونسكي: إدارة الجودة الشاملة، الجزء الثاني من إصدارات "بيمك"، مصر: ترجمة عبد الفتاح السيد النعماني، 1996، ص.26.

درباس أحمد سعيد،(1994): إدارة الجودة الكلية - مفهومها وتطبيقاتها التربوية وإمكانية الإفادة منها في القطاع التعليمي السعودي، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد5.ص25.

دياب سهيل، (2006): مؤشرات الجودة وتوظيفها في تنظيم التعليم والتعلم، الجودة في التعليم العالي، المجلد الأول، ديسمبر.ص.02.

صيام، محمد وحيد، (2005): التعليم عن بعد كأحد نماذج التعليم العالي وبعض مجالات ضبط الجودة النوعية في أنظمته، المؤتمر التربوي الخامس حول جودة التعليم العالي، جامعة البحرين، .ص.677.

عبد الوهاب، علي محمد، عامر سعيد يس، (1998): الفكر الإداري، ط2، القاهرة.ص.15.

عدنان الأحمد،(2004): تطبيقات مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات والمعاهد العليا، -إشكالية التكوين والتعليم في إفريقيا والعالم العربي- ،سلسلة إصدارات مخبر إدارة وتنمية الموارد البشرية، جامعة سطيف فرحات عباس، العدد1،ص.63.

العلوي، حسين محمد علي، (1998): إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، مركز النشر العلمي، جامعة الملك عبد العزيز، ط1، جدة. ص.9.

عمليات، ناصر صالح، (2004): إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية، دار الشروق، عمان، الأردن. ص.64.

فريد النجار، (2000): إدارة الجامعات بالجودة الشاملة، إيتراك للنشر والتوزيع، القاهرة ص.73.

كاظم حمود،(1995): إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات التأهل للآيزو9000، دار غريب للطباعة والنشر، 1995. ص 75.

كفاح داوود، (2003): الحلقات المفقودة في منهج إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي، الملتقى الفكري لتطوير أداء كليات الإدارة في الجامعات العربية، حلب، الجمهورية العربية السورية، 11-13 آذار، ص.03.

محفوظ جودة (2008): التحليل الإحصائي الأساسي باستخدام SPSS، دار وائل للنشر، الأردن، ط1، ص.298.

محمد توفيق ماضي: تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في المنظمات الخدمية في مجال الصحة والتعليم، منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية، 2002، ص،51.

يحضى سملالي،(2003): إدارة الجودة الشاملة مدخل لتطوير الميزة التنافسية للمؤسسة الاقتصادية، الملتقى الوطني الأول حول المؤسسة الاقتصادية الجزائرية وتحديات المناخ الاقتصادي الجديد،كلية الحقوق والعلوم الاقتصادية، جامعة ورقلة، 22-23 أفريل.ص.08.

Chalk,M,(1993),Etablishing a quality, Journal of property management, Chicago, USA, Vo72,oct,No.5.p.89.

Steven, Conn and Brad Ronald,(1993), Total Quality Management in Government: A Practical Guide for the Real World, Jossey Bass, Inc, San Francisco, p. XI- XII.

J.P-Huberac ,Guide des Méthodes Qualité, Paris : Maxima, 1998, P113.

ISSN:2308-5347

ISSN:2308-5347

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.9.3.6

مستوى جودة الخدمات التعليمية في الجامعات السعودية في ضوء مقياس مطور:جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية أنموذجاً

DOI:10.20428/AJQAHE.9.3.6

د. نوف بنت عبدالعالي العجمي
أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المشارك – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
د.فاطمة بنت عبدالعزيز التويجري
أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المساعد – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

ISSN:2308-5347

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.9.3.6

مستوى جودة الخدمات التعليمية في الجامعات السعودية في ضوء مقياس مطور: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية أنموذجاً

د. نوف عبدالعالي العجمي د.فاطمة عبدالعزيز التويجري

الملخص

هدفت الدراسة إلى تطوير مقياس لقياس جودة الخدمة التعليمية المقدمة للطلاب، يعتمد على كل من مقياس HEDPERF من جانب، ومعايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية من جانب آخر، وكذلك اختبار قدرة المقياس المعدل على تحديد جودة الخدمة التعليمية بتطبيقه على طلاب وطالبات (قسمي الرياضيات والفيزياء) بكلية العلوم بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي لرصد رؤية الطلاب لجودة الخدمات (الأكاديمية، والإدارية، والمرافق والتجهيزات، ودرجة السمعة والصيت) وكذلك درجة الرضا العام. وأسفرت نتائج الدراسة عن أن المتوسط العام لدرجة الموافقة على عبارات محور جودة الخدمات الأكاديمية، ومحور جودة الخدمات الإدارية، ومحور جودة المرافق والتجهيزات، ومحور جودة السمعة والصيت في (قسمي الرياضيات والفيزياء) بكلية العلوم الطبيعية جاءت بدرجة محايدة. كما أسفرت النتائج عن أن غالبية أفراد الدراسة بنسبة (58 %) درجة رضاهم عن الخدمات التعليمية بالكلية متوسطة، في حين أن (17.6 %) من أفراد الدراسة درجة موافقتهم على جودة الخدمات التعليمية المقدمة ضعيفة، أما غير الراضين عن الخدمات التعليمية المقدمة فقد بلغت نسبتهم (15 %)، أما الذين أبدوا موافقة عالية عن جودة الخدمات التعليمية بالكلية بلغت نسبتهم (5 %) فقط، كما أن (4.25 %) لم يحددوا موفقهم من جودة الخدمات التعليمية بالكلية.

الكلمات المفتاحية:

مقياس HEDPERF، جودة الخدمات الإدارية والأكاديمية، رضا الطلبة

ISSN:2308-5347

The Level Of Educational Services Quality In Saudi Universities According to A Developed Scale University of Imam Muhammad Bin Saud Islamic Model

Abstract:

This study aimed to develop an instrument to measure the quality of educational services provided to students. This instrument was extracted from HEDPERF instrument, and standards of the National Commission for Academic Accreditation and Assessment, Saudi Arabia. And testing the ability of the instrument to determine the quality of the educational services(academic, administrative, and facilities and equipment, and the degree of reputation and renown), provided to students of mathematics and Physics departments, Faculty of Science, Imam Muhammad bin Saud Islamic University as well as the degree of overall satisfaction. Descriptive method was used. The findings of the study is that the overall average score for the approval of the axis of the quality of academic services, and the axis of the quality of administrative services, and the axis of the quality of facilities and equipment, and the axis of the quality reputation and renown in the sections of mathematics and physics at the Faculty of Natural Sciences phrases came largely neutral. Also, degree of satisfaction with the educational services of (58%) the study members was medium, while (17.6%) of the members of the study, the degree of their approval of the quality of educational services provided weak. while(15%), of the study members were dissatisfied with the educational services provided. (5%) expressed a high approval of the quality of educational services altogether were (4.25%) did not specify their point of view of quality educational services.

Key Words:

HEDPERF Instrument, The Quality of Academic and Administrative Services, Students' Satisfaction.

ISSN:2308-5347

المقدمة:

تركز دول العالم على مؤسسات التعليم العالي كون مخرجاتها هي المحرك الأساسي للقطاعات الاقتصادية والاجتماعية، فبناء الإنسان المتعلم القادر على المشاركة الفاعلة في تحقيق البرامج التنموية، هو سبيلها للمنافسة العالمية ولا سيما مع ازدياد حدة المنافسة على الاقتصاد المعرفي القائم على رأس المال البشري، وبناء على تزايد الاهتمام في أواخر القرن العشرين بجودة التعليم، وهو الأمر الذي فرض على المؤسسات التعليمية مراجعة برامجها، والتحقق من جودة مخرجاتها.

وقد أكد تقرير اليونسكو (2005) على ضرورة العناية بتحسين نوعية التعليم ولاسيما مع تزايد الضغوط على الحكومات من قبل الطلاب وأولياء الأمور وسوق العمل لتحسين عمل المؤسسات وبرامجها التعليمية، ولا يقتصر هذا الاهتمام بجودة التعليم على الدول النامية فقط، بل يتعداه للدول المتقدمة (موقع اليونسكو).

ومن هنا فإن جودة التعليم هي من أهم الموضوعات التي تشغل بال المهتمين بأمر التعليم، فضمان جودة التعليم يضمن الحصول على مخرجات تعليمية يمكن أن تسهم بفعالية في توفير متطلبات التنمية الشاملة من العناصر البشرية المؤهلة للعمل في هذا العصر.

ومن الملاحظ أن قطاع التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية قفز كمياً بصورة واضحة، ويمكن الاستدلال على ذلك بعدد الجامعات، حيث بلغ عدد الجامعات الناشئة خلال الفترة من (1424هـ - 1433هـ) (25) جامعة حكومية (موقع وزارة التعليم العالي).

وقد كان الهدف من إنشاء هذا العدد الكبير من الجامعات في تلك الفترة الزمنية القصيرة هو مواكبة مخرجات التعليم الثانوي وتلبية لرغبة الخريجين في مواصلة تعليمهم الجامعي ضمن التخصصات التي يحتاجها سوق العمل. وتمثل هذه الأعداد المتزايدة التي تلتحق بالتعليم العالي تحدياً كبيراً أمام الجامعات ولاسيما التوجهات للتحسين النوعي لبرامج التعليم العالي بما يلبي متطلبات مجتمع المعرفة.

وقد واكبت خطة التنمية التاسعة في المملكة الاتجاهات العالمية للتحسين والتطوير؛ حيث أشارت في أهدافها إلى ضرورة رفع جودة التعليم العالي، وتحديد مؤشرات للجودة فيما يتعلق بالطالب وعضو هيئة التدريس وبرامج التعليم والساعات الفصلية للعملية التعليمية، وتطوير نوعية مخرجاتها أكاديمياً وتقنياً، مع التقويم المستمر لمناهج التعليم العالي (وزارة الاقتصاد والتخطيط 1431هـ - 1435هـ).

ومن هذا المنطلق سعت وزارة التعليم العالي في السنوات الأخيرة بصورة جادة لتحسين التعليم الجامعي وتطويره وتحديثه، وجعلت ذلك في صدر أولوياتها، فكان أن أنشأت الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، وبهدف التحسين المستدام للجودة في كل قطاعات التعليم العالي في المملكة، بما يرفع من مستوى التعليم العالي، ويفتح أمامها المجال للمنافسة مع الجامعات العالمية.

مشكلة الدراسة

يمثل إنشاء الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية اللبنة الرئيسة لتحسين أداء الجامعات من أجل ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي. وتمثل الأقسام الأكاديمية بالجامعات بداية أي إصلاح حيث تستمد الجامعات قوتها من أقسامها، باعتبار أن الجودة عملية متكاملة، تبدأ وتستمر على كافة المستويات بدءاً بالجامعة ثم الكليات مروراً بالأقسام وما يتبعها من برامج علمية.

ويجب الإشارة إلى أن معايير الاعتماد التي وضعتها الهيئة الوطنية فيما يتعلق بالبرامج الأكاديمية تمثل متطلبات الحد الأدنى من معايير الجودة التي يشترط للبرامج الأكاديمية استيفاؤها من أجل إجازتها واعتمادها.

ولابد من التمييز بين معايير اعتماد البرنامج الأكاديمي ومعايير جودة التعليم ضمن إدارة الجودة الشاملة للمؤسسة التعليمية، فمعايير اعتماد البرنامج الأكاديمي هي الدائرة الأضيق التي تتناول الأنشطة التي لها

علاقة مباشرة عند تخطيط البرنامج وتنفيذه، مثل ملاءمة مخرجات التعلم للطلاب، ومثل جودة التدريس في البرنامج...إلخ. أما معايير جودة التعليم فهي الدائرة الأوسع، حيث تشمل فحص إجرائي نظامي للمؤسسة وبرامجها الأكاديمية لقياس المنهجية من حيث مناسبة الترتيبات المخططة لتحقيق أهدافها، والتطبيق من حيث توافق الممارسة الفعلية مع الترتيبات المخططة، والنتائج من حيث تحقيق الترتيبات والإجراءات للنتائج المطلوبة / والتقييم والمراجعة من حيث قيام المؤسسة بالتعليم والتحسين من خلال تقييمها الذاتي للترتيبات والطرق والتنفيذ والنتائج (سلامة، 2004، أبو الرب وآخرون، 2005).

وتعد معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي التي وضعتها الهيئة أحد متطلبات رفع شأن الجامعات إلى المستوى الذي يساعد على خلق ثقافة الإبداع والابتكار والتميز البحثي والأكاديمي، حيث إنها تضمن الالتزام بنوعية التعليم وتقويم فاعليته التي تحقق جودة الخريج وتعطيه القدرة على المنافسة على المستوى الدولي.

وبالرغم من الجهود المبذولة للارتقاء بنوعية التعليم وجودته إلا أن العديد من الدراسات تؤكد على وجود جوانب قصور في الأداء، فقد أشار المسلم (2009م) إلى صعوبات في تطبيق ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي بالجامعات السعودية، لعدة أسباب منها: غياب رؤى وأهداف واضحة لدى بعض هذه المؤسسات وبرامجها، وغياب التخطيط الاستراتيجي، وغياب الأدلة ومؤشرات الأداء، وضعف فرصة الطالب لممارسة الخبرات العملية بصورة كافية، فكثير من البرامج قوية في جانبها النظري لكنها ضعيفة في جانبها التطبيقي.

كما أن الشواهد تبين أن جودة التعليم العالي ليست على المستوى المطلوب، والدليل على ذلك هو اتساع الفجوة بين متطلبات سوق العمل وبين قدرات الخريجين، وهو ما يظهر أثره في قلة فرص العمل المتاحة أمامهم.

وإذا كانت جودة الخدمات التعليمية في مؤسسة ما يتم قياسها واعتمادها طبقاً لمدى توافق تلك الخدمات مع المعايير الموضوعة بواسطة الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، فإنه يفترض أن يرى طلاب المؤسسة التعليمية التي حصلت على الاعتماد الأكاديمي أثر ذلك على الخدمة التعليمية المقدمة لهم، وبالتالي على المهارات التي يكتسبونها، وعلى قدرتهم التنافسية في سوق العمل، وهو الأمر الذي لا يتضح لأي راصد لمستوى الخريجين، وهو ما يدفعنا للبحث عن مقياس أكثر واقعية لجودة التعليم يقوم على المزج بين معايير الهيئة الوطنية للاعتماد الأكاديمي وبين مقياس HEDPERF الذي يعد من أبرز المقاييس في هذا المجال وأهمها، والذي يحتوي على أربعة أبعاد هي: الخدمات الأكاديمية، والخدمات الإدارية، والمرافقة والتجهيزات، والسمعة والصيت.

وبناء على ما سبق، فإن المشكلة التي تتناولها هذه الدراسة يمكن تحديدها في التساؤل الآتي:

ما درجة جودة الخدمات التعليمية المقدمة لطلاب وطالبات (قسمي الرياضيات والفيزياء) بكلية العلوم الطبيعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر الطلاب والطالبات؟

أهداف الدراسة:

تمثل الهدف الرئيس للدراسة في تطوير مقياس جودة الخدمة التعليمية المقدمة للطلاب، يعتمد على كل من مقياس HEDPERF من جانب، ومعايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية من جانب آخر، وتطبيق هذا المقياس على طلاب وطالبات قسمي الرياضيات والفيزياء بكلية العلوم بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

وتم تحقيق هذا الهدف من خلال تحقيق الأهداف الفرعية التالية:

- تطوير المقياس وتعديله HEDPERF باستخدام معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية.
- اختبار قدرة المقياس المعدل على تحديد جودة الخدمة التعليمية بتطبيقه على طلاب وطالبات قسمي الرياضيات والفيزياء بكلية العلوم بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من خلال:
  - رصد درجة جودة الخدمات الأكاديمية المقدمة في قسمي الرياضيات والفيزياء بكلية العلوم

ISSN:2308-5347

الطبيعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر الطلاب والطالبات.

- رصد درجة جودة الخدمات الإدارية في قسمي الرياضيات والفيزياء بكلية العلوم الطبيعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر الطلاب والطالبات.
- رصد درجة جودة المرافق والتجهيزات في قسمي الرياضيات والفيزياء بكلية العلوم الطبيعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر الطلاب والطالبات.
- رصد درجة جودة السمعة والصيت لقسمي الرياضيات والفيزياء بكلية العلوم الطبيعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر الطلاب والطالبات.
- رصد درجة الرضا العام لدى طلاب وطالبات قسمي الرياضيات والفيزياء بكلية العلوم الطبيعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر الطلاب والطالبات.

أسئلة الدراسة:

- ما درجة جودة الخدمات الأكاديمية المقدمة في قسمي الرياضيات والفيزياء بكلية العلوم الطبيعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر الطلاب والطالبات؟
- ما درجة جودة الخدمات الإدارية في قسمي الرياضيات والفيزياء بكلية العلوم الطبيعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر الطلاب والطالبات؟
- ما درجة جودة المرافق والتجهيزات في قسمي الرياضيات والفيزياء بكلية العلوم الطبيعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر الطلاب والطالبات؟
- ما درجة جودة السمعة والصيت لقسمي الرياضيات والفيزياء بكلية العلوم الطبيعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر الطلاب والطالبات؟
- ما درجة الرضا العام لدى طلاب وطالبات قسمي الرياضيات والفيزياء بكلية العلوم الطبيعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر الطلاب والطالبات؟

أهمية الدراسة:

إن الاهتمام بضبط الجودة في المؤسسات التعليمية ينبع من النظر إلى التعليم بوصفه الأساس في التحول لمجتمع المعرفة، ومن هنا فإن هذا البحث يلفت اهتمام المسؤولين عن تقديم الخدمة التعليمية التي يتلقونها، والتي تعدّ معياراً مؤكداً لجودة الخدمة التعليمية. فالطلاب يرغبون في الحصول على أفضل المؤهلات للحصول على الفرص الوظيفية التي تزداد سُلما بازدياد عدد الخريجين وقلة فرص العمل.

كما أن أولياء أمور الطلاب يتطلعون إلى أفضل تأهيل لأبنائهم، أما الدولة فتتطلع إلى مخرجات تعليمية متميزة تمكنها من تحقيق أهداف خططها التنموية (الخضير 2001)، الأمر الذي يزيد من أهمية أي جهد لقياس الجودة الحقيقية للتعليم.

وتبرز أهمية هذا البحث كذلك في تطويره لمقياس جديد لجودة الخدمة التعليمية في مؤسسات التعليم العالي في المملكة، يقوم على رؤية المستفيدين الرئيسين من الخدمة التعليمية، مع عدم إغفال معايير الاعتماد الأكاديمي التي وضعتها الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية.

كما أنه يعرض رؤية الطلاب لمؤسساتهم التعليمية، وهي الرؤية التي يمكن أن تفيد في توفير المعلومات التي تساعد على تطوير الخدمات المقدمة للطلاب وتحسينها.

هذا فضلاً عن أن هذا البحث يعدّ مدخلاً لدراسة مدى واقعية معايير الاعتماد الأكاديمي التي وضعتها الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، ومدى الحاجة إلى تعديلها.

ISSN:2308-5347

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تطوير مقياس HEDPERF لقياس جودة الخدمة المقدمة في قسمي الرياضيات والفيزياء بكلية العلوم الطبيعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وفق أربعة أبعاد (الخدمات الأكاديمية، الخدمات الإدارية، المرافق والتجهيزات، السمعة والصيت) وتحديد جودة الخدمات التعليمية المقدمة.

الحدود المكانية: قسمي الرياضيات والفيزياء بكلية العلوم الطبيعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الحدود البشرية: طلاب وطالبات المستوى السادس والسابع والثامن والخريجين بقسمي الرياضيات والفيزياء بكلية العلوم الطبيعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة الفصل الدراسي الثاني من العام (1435-1434هـ).

مصطلحات الدراسة:

1 **- جودة الخدمة: عملية تحقيق رغبة العميل «الطالب» بالشكل الصحيح ووفق ما يراه من وجهة نظره.**

2 **- جودة الخدمات الأكاديمية: تمثل درجة اتصاف أعضاء الهيئة الأكاديمية بالتميز والحماس في تأدية مهام التواصل وتقديم المشورة للطلبة، والإعلان بوضوح عن أهداف البرامج التدريبية والقدرة والكفاءة على توصيل المعلومات وسلامة عملية التقويم.**

3 **- جودة الخدمات الإدارية: تتمثل في نوعية الموظفين وكفاءتهم في أداء العمل ومستويات التواصل مع الطلاب.**

4 **- رضا الطلبة: درجة إدراك الطلاب لمدى فاعلية الكلية في تقديم الخدمات التي تلبي توقعاتهم واحتياجاتهم.**

الإطار النظري للدراسة:

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية:

« جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من الجامعات السعودية العريقة بدأت بمعهد الرياض العلمي، ثم افتتحت كلية الشريعة بالرياض عام (1373 هـ)، وكلية اللغة العربية بالرياض في عام (1374هـ)، وفي (1394/8/23هـ) صدر المرسوم الملكي بالموافقة على نظام جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وعدّها مؤسسة تعليمية وثقافية عالية، وقد شملت المعاهد العليا والكليات والمعاهد العلمية،

ومنذ إنشاء الجامعة وهي في توسع مستمر إذ يوجد بها الآن إحدى عشرة كلية؛ منها خمس في الرياض، وست خارج الرياض في كل من مناطق القصيم والأحساء والجنوب والمدينة المنورة، ومعهدان في الرياض أحدهما للقضاء والآخر لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وستة معاهد في الخارج لتعليم العلوم الإسلامية والعربية في كل من رأس الخيمة وموريتانيا وجيبوتي وإندونيسيا وأمريكا واليابان، وستون معهداً علمياً منتشرة في مختلف مدن المملكة، بالإضافة إلى مركز دراسة الطالبات. وتتلخص أهداف الجامعة فيما يلي:

1. **الجامعة مؤسسة علمية وثقافية تعمل على هدي الشريعة الإسلامية.**
2. **القيام بتنفيذ السياسة التعليمية بتوفير التعليم الجامعي والدراسات العليا.**
3. **النهوض بالبحث العلمي والقيام بالتأليف والترجمة والنشر.**
4. **خدمة المجتمع في نطاق اختصاصها.»**

(موقع جامعة الإمام)

ISSN:2308-5347

كلية العلوم:

من منطلق تلبية حاجة الأقسام العلمية التطبيقية وإيجاد البنية التحتية للعلوم الأساسية بجامعة الإمام، صدرت الموافقة في عام (1426هـ) بإنشاء قسمي الرياضيات والفيزياء كقسمين تابعين لكلية علوم الحاسب والمعلومات. وقد بدأ قبول الطلاب بالقسمين مع بداية الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي (1426/1427هـ) حيث بلغ عدد الطلاب المسجلين (40) طالبا. ثمّ صدرت موافقة المقام السامي بتاريخ (15/10/1427هـ) بإنشاء كلية العلوم بجامعة الإمام تضم قسمي الرياضيات والفيزياء. وتوسعت الكلية في قبول الطلاب بمعدل (120) طالبا لكل فصل دراسي.

(موقع جامعة الإمام)

الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي:

نظراً للتوسع الكمي الذي يشهده التعليم، ورغبة في تجويد أعمال هذه الجامعات للوصول بها إلى مستوى عال من الأداء في ظل المنافسة العالمية؛ جاءت توجهات الدولة بإيجاد مؤسسة ترفد هذا التطور والذي يشهده التعليم العالي وترتقي به وتقيمه وتضبط مجالاته لكي تحقق مخرجاته الآمال المنوطة بها.

ويأتي إنشاء الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي ليمثل اللبنة الرئيسة للرقي بمؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية من أجل ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي.

حيث سعت الهيئة إلى وضع معايير للجودة والاعتماد الأكاديمي تتماثل مع المعايير الدولية. وقد روعي عند إعداد هذه المعايير شموليتها لجميع أنشطة مؤسسات التعليم العالي، حيث تضمنت (11) معياراً رئيساً، يندرج تحتها ما يقارب (373) ممارسة، تساير أفضل الممارسات العالمية سواء فيما يتعلق بالمدخلات أو العمليات أو المخرجات. كما وضعت مؤشرات رئيسة للأداء تبين مدى تحقق متطلبات تلك المعايير ومستوى جودتها.

وتشتمل المعايير الرئيسة فيما يلي:

- **الرسالة والغايات والأهداف.**
- **إدارة البرنامج.**
- **إدارة ضمان جودة البرنامج.**
- **التعلم والتعليم.**
- **إدارة شؤون الطلبة والخدمات المساندة.**
- **مصادر التعلم.**
- **المرافق والتجهيزات.**
- **التخطيط والإدارة المالية.**
- **عمليات التوظيف.**
- **البحث العلمي.**
- **العلاقة مع المجتمع.**

جودة الخدمات التعليمية المدركة:

«ومع الاهتمام المتزايد بجودة الخدمات التعليمية سواء في الجامعات أو المدارس، فإن الدول والمؤسسات التعليمية تتسابق فيما بينها لتقديم خدمات تعليمية أفضل، وعليه فقد أصبح من الضروري لهذه المؤسسات تبني المفاهيم التسويقية، وخاصة مفهوم الجودة» (الحدابي وقشوة،2009). ومن خلال الاطلاع على الأدبيات التي تناولت جودة الخدمة، لوحظ أن مفهوم جودة الخدمة تركز في تعريفين: الأول: «إن جودة الخدمة هي معيار لدرجة تطابق الأداء الفعلي للخدمة مع توقعات العملاء لهذه الخدمة»(Lewis&Boom، 1983)، الثاني: «هو أن جودة الخدمة تعني الفرق بين توقعات العملاء للخدمة وإدراكهم للاداء الفعلي

ISSN:2308-5347

لها» (Parasuraaman، 1988). وتنطلق هذه التعريفات من منطلق واحد وهو أن العميل هو الحكم في تقدير جودة الخدمة. وهناك تعريفات أخرى لجودة الخدمة، مثل:

"جودة الخدمة هي المطابقة للمواصفات» (Payne،1993)، كما عرفها لويس(Lewis،1991) بأنها تقديم خدمة أفضل من توقعات العميل".

"كما تتكون جودة الخدمة من عنصرين أساسيين هما: الجودة التقنية والتي تعني ما الذي تقدمه بالفعل؟

وأما العنصر الثاني هو الجودة الوظيفية، والتي تعني كيف يتم تقديم الخدمة" (Payne، 1993).

خلفية تطوير مقياس جودة الخدمة التعليمية المدركة:

"تعد مؤسسات التعليم العالي منشآت ثقافية تحوي الصفوة من أعضاء هيئة التدريس، والموظفين، والطلاب المتعاملين، وقد سعت كثير من الجامعات إلى الاهتمام بالجودة والحصول على الاعتماد الأكاديمي. وقام عدد من الدول بإنشاء منظمات من شأنها الإشراف على الجامعات لمساعدتها وإرغامها على تطبيق الجودة الشاملة، ومن هذه الدول المملكة العربية السعودية حيث أنشأت ما يسمى بـ "الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي" وقد بدأت بالفعل في الإشراف على تطبيق معايير الجودة الشاملة في الجامعات السعودية" (العضاضي،2008).

إلا أنه بالاطلاع على المعايير التي وضعتها الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، يلاحظ أنها في الحقيقة ركزت على قياس النشاط وليس على جودة الخدمات التعليمية المقدمة من قبل المؤسسات التعليمية، والتي هي في الواقع المطلب الملح لجميع الفئات المستفيدة من هذه الخدمات.

حيث أكد (Bemowski،1991) على ضرورة تبني مؤسسات التعليم العالي نظرة جديدة تركز فيها على جودة الخدمات التعليمية كمدخل بديل للمداخل التقليدية، مثل مؤشرات الأداء، المعايير الأكاديمية، والاعتمادات.

"إن الاهتمام بتقييم جودة الخدمات التعليمية يعد متأخرا قياسا بأنواع أخرى عديدة من الخدمات، ويشير إلى التوصل إلى أحكام قيمية محددة للأنشطة والبرامج الجامعية من خلال استخدام بعض المقاييس المرجعية التي تساعد على فهم العلاقة وإدراكها بين مختلف العناصر الخاصة بالتقييم" (مجيد، 2008).

ولذلك برزت الحاجة لأداة مناسبة لتقييم جودة الخدمات التعليمية، فأدوات تقييم جودة الخدمات بشكل عام متوفرة، ومنها مقياس (SERVQUAL) الذي أعده (Parasuraman،19888) وهو عبارة عن سلسلة من المقاييس المتكاملة والمترابطة لمعرفة رأي متلقي الخدمة بما يتوقعه من أداء الخدمة المقدمة له من منتجها وفق عدد من الخصائص، ومقياس (SERVPERVE) الذي أعده (Cornin &Taylor،1992) نتيجة للانتقادات التي وجهت لمقياس (SERVQUAL) وهي أن عبارات التوقعات فيه، مصاغة بشكل مثالي، وفي الوقت نفسه لم يقم متلق الخدمة بمقارنة أداء الخدمة بالتجارب السابقة له، فهو يستخدمها للمرة الأولى

ومن هنا قدم (Firdaus،2005) مقياسا جديدا لجودة الخدمات المقدمة في مؤسسات التعليم العالي بماليزيا. واعتمد هذا الأنموذج بشكل أساس على تطوير أنموذج (Cornin &Taylor،1992)، وهو أنموذج الأداء الفعليSERVPERF ليكون مناسبا لقياس جودة الخدمات المقدمة في مؤسسات التعليم العالي. وقد أطلق عليه الباحث اسم HEdPERF. وتشير الأحرف الأولى للمقياس المبني على الأداء فقط في مؤسسات التعليم العالي. (Higher Education PERFormance-only). والذي يحدد الأبعاد الحقيقية لجودة الخدمة التعليمية داخل هذا القطاع.

وقد برر فردوس (Firdaus ، 2005) أن سبب تفضيله للاتجاه المبني على الأداء فقط، أن خدمات التعليم

ISSN:2308-5347

العالي يستخدمها الفرد لأول مرة، وبالتالي فإن التوقعات في مجال الخدمات التي يستخدمها الفرد لأول مرة تكون غير دقيقة، كما أن الجودة مدركة وتعتمد على إدراك العميل لأداء الجودة فقط، وهذا يعني أن التوقعات ليست جزءا من الجودة المدركة.»

وبالتالي فقد قامت هذه الدراسة بالاعتماد على مقياس جودة الخدمات التعليمية (HEDPERF) وتطويره بما يتناسب ومعايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي ومع بيئة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية.

والمقياس المطور والمستخدم في الدراسة الحالية يتكون من خمسة أبعاد؛ حيث تناول البعد الأول «الجوانب الأكاديمية»، واحتوى على (17) عبارة، تدور حول ما يتوجب على الجامعة وأعضاء هيئة التدريس من توفيره وتحقيقه للطلبة، من إظهار اتجاهات إيجابية نحو الطلاب واتصاف أعضاء هيئة التدريس بالكفاءة.

أما البعد الثاني فقد تناول «الجوانب غير الأكاديمية»، واحتوى على (15) عبارة تدور حول الدعم المساند المفترض توفره لمساعدة الطلاب في العملية التعليمية من تمتع الموظفين باللطف وحسن الخلق، واستخدامهم لمهارات الاتصال الفعال.

والبعد الثالث تناول « تسهيلات الوصول» وتكون من (23) عبارة. والمقصود بها المرافق والتجهيزات المتوفرة للطلاب من قاعات دراسية مجهزة بكافة احتياجات التعلم، وأماكن خدمية للطلاب.

والبعد الرابع تكون من (6) عبارات تدور حول الصورة الذهنية للجامعة على المستوى المحلي ومدى تحقيقها للمأمول منها.

أما البعد الخامس والأخير فيتعلق بقياس درجة الرضا الكلي عن الخدمة التعليمية التي تقدمها الجامعة.

رضا الطالب:

«الرضا: هو الشعور بالسعادة والابتهاج الذي يحصل عليهما الإنسان نتيجة إشباع حاجة أو رغبة عنده. فالإشباع في مجال الأعمال والخدمات كرضا المستهلك، ويمكن أن يعرف رضا الزبون بأنه درجة إدراكه لمدى فاعلية المنظمة في تقديم المنتجات والخدمات التي تلبي توقعاته وحاجاته» (الحسنية،2009).

"إن قياس رضا الطلبة أمر استراتيجي بالنسبة للجامعات، لأنه شبيه بحساب الأرباح والخسائر للمؤسسات، فإذا كان معدل الرضا:

- أعلى مما يتوقعه الطالب، وهي حالة نادرة، فإن الجامعة تكون في حالة ربح متفوق، لأن الجامعة حققت أهدافها بإكساب الطالب المعارف والقيم والمهارات المستهدفة، وسيكون الطالب مسروراً ومبتهجاً بتحصيله العلمي وحياته المهنية، ويتحدث عن الجامعة بشكل إيجابي.
- أقل من المتوقع، فإن الجامعة في حالة خسارة، لأن الجامعة لم تحقق أهدافها ولا توقعات الطالب، وقد ينسحب الطالب من الدراسة، أو ينتقل إلى جامعة أخرى، أو يبقى في الجامعة ويتعامل معها بشكل سلبي.
- مساوي لما يتوقعه الطالب، فالجامعة في حالة استقرار وربح معتدل، نتيجة الاحتمال الكبير لاستمرارية دراسة الطلبة، ويجب عليها المحافظة على هذا الرضا المقبول، وأن تطمح للوصول إلى الرضا المتفوق" (حلس، 2013).

"وفي الجامعات أصبح رضا الطلاب قيمة حيوية في السير نحو التطور والتميز. فالطلاب من أصحاب المصلحة (المستفيدون) الذين يجب الاستماع إليهم لتحسين جودة الخدمات التعليمية ونوعيتها في الجامعات. وسوف يسمح نظام الإصغاء للطلاب من القيام بتقييم رضاهم، وتحديد الطلاب غير الراضين والدوافع وراء عدم الرضا عن الخدمات المقدمة لهم، ومعرفة الطريقة التي يدركون بها الخدمات المقدمة والفرصة المناسبة لتحسين مستويات رضاهم. وهذا ما دفع العديد من الحكومات حول العالم إلى إصدار تقارير سنوية حول مستويات رضا الطلاب عن خدمات مؤسسات التعليم العالي لاستعمالها في أعمال الجودة

ISSN:2308-5347

والتحسين المستمر" (Shauchenka،et al، 2010).

الدراسات السابقة:

هناك عدة دراسات تناولت قياس جودة الخدمة، سواء في مؤسسات تعليمية أو غيرها، واقتصرت الدراسة على عرض الدراسات التي تناولت المؤسسات التعليمية فقط. منها:

1. دراسة سيف وآخرون (2014): هدفت الدراسة إلى تقييم مستوى جودة الخدمات الطلابية، ورضا الطلبة في الجامعات الحكومية الأردنية من وجهة نظر الطلبة، وتوصلت الدراسة إلى أن تقييم الطلبة لجودة كافة الخدمات (الطلابية / الأكاديمية / غير الأكاديمية) جاءت بدرجة متوسطة، كما بينت الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الجنس.
2. دراسة الزهراني ومحمد (2013): هدفت الدراسة إلى قياس مستوى أداء الخدمة التعليمية التي تقدمها كلية المجتمع التابعة لجامعة الملك سعود بالرياض من وجهة نظر عملائها (جهات التوظيف)، والتعرف على نواحي القصور أو الضعف التي يعاني منها خريجوها، وكذلك تحديد جوانب القوة التي يتميزون بها بالاعتماد على مقياس (SERVQUAR). وكان من نتائج الدراسة وجود اختلاف بين إدارات جهات التوظيف للأداء الفعلي للخدمة التعليمية وتوقعاتهم لهذا الأداء، وانخفاض مستوى جودة الخدمة التعليمية المقدمة للخريجين، وأن بعدي الاعتمادية والاستجابة كانا من أهم الأبعاد الخمسة للجودة التعليمية التي لها تأثير معنوي على كل من رضا جهات التوظيف ونواياهم في استمرارية التعامل مع الكلية في المستقبل، وأن بعدي التعاطف والجوانب الملموسة ليس لها تأثير معنوي على جهات التوظيف، كما دلت النتائج على أن جودة الخدمة الفعلية تؤدي إلى تحقيق رضا جهات التوظيف.
3. دراسة الحوري وآخرون (2012): هدفت الدراسة إلى التعرف على جودة الخدمات التعليمية في برنامج ماجستير كلية إدارة المال والأعمال في جامعات إقليم الشمال من خلال قياس الفجوة الخامسة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق بين الخدمة المدركة من قبل الطلاب وتوقعاتهم لهذه الخدمة، ووجود فروق بين الخدمة المدركة من قبل الطلاب الذكور والطالبات الإناث، ووجود فروق بين الخدمة المتوقعة للطلاب الذكور والطالبات الإناث.
4. دراسة كدسه (2010): هدفت الدراسة إلى معرفة آثار أبعاد الجودة التعليمية؛ وهي الجوانب الأكاديمية، وغير الأكاديمية، والسمعة، والصيت على الرضا لدى طلبة برنامج ماجستير إدارة الأعمال في كلية الاقتصاد وجامعة الملك عبدالعزيز، وقد بينت النتائج وجود أثر لأبعاد جودة الخدمة التعليمية على الرضا لدى الطلاب.
5. دراسة محمد (2005): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الإطار الفكري للجودة، وإمكانية تطبيقها على كلية العلوم الإدارية بجامعة عدن، والكشف عن أهم الصعوبات التي قد تعوق تطبيق الجودة في الكلية، وكانت أهم نتائجها وجود خلل في طبيعة العلاقة بين مدخلات العملية التعليمية ومخرجاتها نتيجة كثافة الطلاب، وتدني أوضاع المعامل، وكذلك عدم وجود أساليب التقويم المناسبة لقياس مدى تقدم العملية التعليمية وفعاليتها، وقياس التباين بين قدرات الطلاب واستعداداتهم لما يحقق جودة التعليم. كذلك أشارت الدراسة إلى ضعف العلاقة بين الكلية والقطاع الخاص وعدم وجود مركز للبحث العلمي.

من خلال مراجعة الدراسات السابقة تم التعرف على المنهجية العلمية، وبعض الأدوات العلمية المستخدمة لدراسة الجودة في التعليم الجامعي، والأساليب الإحصائية وطرق جمع البيانات، كما تم تحديد أهم المقاييس المتعارف عليها لقياس جودة الخدمة، المقياس الأول: يسمى مقياس الفجوة SERVQUAL، ويعتمد على قياس الفجوة من خلال طرح توقعات العملاء من الأداء الفعلي للخدمة. والمقياس الثاني: مقياس الأداء الفعلي HEDPERF، والذي يقيس الأداء الفعلي للخدمة.

وقد سعت الدراسة الحالية لقياس درجة جودة الخدمة التعليمية لطلاب كلية العلوم من خلال بناء مقياس يعتمد على مقياس (HEDPERF) هذا من جهة، ومعايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية من جهة أخرى.

ISSN:2308-5347

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة :

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفًا دقيقًا.

وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي لرصد رؤية الطلاب لجودة الخدمات (الأكاديمية، والإدارية، والمرافق والتجهيزات، ودرجة السمعة والصيت) لقسمي الرياضيات والفيزياء بكلية العلوم الطبيعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. ودرجة الرضا العام لدى طلاب وطالبات قسمي الرياضيات والفيزياء بكلية العلوم الطبيعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات قسمي الرياضيات والفيزياء بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المستوى السادس والسابع والثامن والخريجين للفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (1435-1434هـ).

أفراد الدراسة :

تم تطبيق الدراسة الميدانية (الاستبانة) لجميع طلاب وطالبات قسمي الرياضيات والفيزياء بكلية العلوم الطبيعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وبعد استبعاد الاستبانات تبين أن عدد المستجيبين (119).

وتم وصف أفراد الدراسة بعدد من الخصائص وفقًا لمتغيرات الدراسة التي يمكن توضيحها فيما يلي:

توزيع أفراد الدراسة وفقًا لمتغير الجنس

يتضح من الجدول (1) أن أعلى نسبة للإناث، حيث بلغت (64.71 %) من مجموع أفراد الدراسة، في حين أن نسبة الذكور بلغت (35.29 %).

جدول (1) توزيع عينة الدراسة وفق الجنس

الجنس	العدد	النسبة
ذكر	42	35.29
أنثى	77	64.71
المجموع	119	100.00

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن الباحثتين قامتا بتوزيع الاستبانات على الطالبات بأنفسهما، وحرصتا على الاجتماع مع كل مستوى وشرح الهدف من البحث، ومتابعة اكتمال تعبئة جميع الخانات.

جدول (2)توزيع عينة الدراسة وفق القسم

القسم	العدد	النسبة
الرياضيات	67	56.30
الفيزياء	52	43.70
المجموع	119	100.00

ISSN:2308-5347

يتضح من الجدول (2) أن (56.30 %) من مجموع أفراد الدراسة من قسم الرياضيات، في حين بلغت نسبة طلاب الفيزياء (43.70 %)

يتضح من الجدول (3) أن (34.45 %) من مجموع أفراد الدراسة من طلاب المستوى السادس، في حين بلغت نسبة طلاب المستوى السابع (27.73 %)، وبلغت نسبة طلاب المستوى الثامن (21.85 %)، أما الخريجين فقد بلغت نسبتهم (15.97 %) من مجموع أفراد الدراسة.

جدول (3) توزيع عينة الدراسة وفق المستوى الدراسي

المستوى الدراسي	العدد	النسبة
خريج	19	15.97
المستوى الثامن	26	21.85
المستوى السابع	33	27.73
المستوى السادس	41	34.45
المجموع	119	100.00

أداة الدراسة :

لتحقيق أهداف الدراسة؛ تم الاعتماد على الاستبانة كأداة للدراسة، لرصد رؤية طلاب وطالبات قسمي الرياضيات والفيزياء بكلية العلوم الطبيعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لجودة الخدمات (الأكاديمية، والإدارية، والمرافق والتجهيزات، ودرجة السمعة والصيت) ودرجة الرضا العام لدى طلاب وطالبات قسمي الرياضيات والفيزياء بكلية العلوم الطبيعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

وتم الاعتماد في بنائها على تطوير المقياس (HEDPERF) وتعديله؛ باستخدام معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية.

وعليه تم بناء الاستبانة المكونة من ثلاثة أجزاء أساسية، هي:

- الجزء الأول: بيانات أولية خاصة بالمستجيبين (الجنس، القسم، المستوى).
- الجزء الثاني: رؤية الطلاب للجودة المقدمة من قسمي الرياضيات والفيزياء، ويتضمن 4 محاور أساسية، هي:
  - المحور الأول: جودة الخدمات الأكاديمية ويتضمن العبارات (1-17).
  - المحور الثاني: جودة الخدمات الإدارية، ويتضمن العبارات (18-32).
  - المحور الثالث: جودة المرافق والتجهيزات (تسهيلات الوصول) ويتضمن العبارات (33-55).
  - المحور الرابع: السمعة والصيت، ويتضمن العبارات (56-61).
- الجزء الثالث: درجة الرضا العام عن الخدمات التعليمية التي تقدمها الجامعة.

وبذلك يكون مجموع عبارات الاستبانة (61) عبارة.

وللإجابة على عبارات الاستبانة، طُلب من أفراد الدراسة أن يحددوا درجة الموافقة وفق تدرج خماسي (عالية-متوسطة-محايدة -ضعيفة -غير موافق).

ولتسهيل تفسير النتائج استخدمت الباحثتان الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة عن بنود الأداة؛ حيث تم إعطاء وزن للبدائل: (عالية=5، متوسطة=4، محايد=3، ضعيفة=2، غير موافق=1)، ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية:

ISSN:2308-5347

طول الفئة = (أكبر قيمة-أقل قيمة) / عدد بدائل الأداة = (1-5) / 5 = 0.80

لنحصل على التصنيف الآتي:

جدول (4) توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث

الوصف	مدى المتوسطات
عالية	4.21 – 5.00
متوسطة	3.41 – 4.20
محايد	2.61 – 3.40
ضعيفة	1.81 – 2.60
غير موافق	1.00 – 1.80

صدق الأداة:

تم الاعتماد على صدق المحكمين للتحقق من صدق الاستبانة، حيث تم عرضها في صورتها الأولية على مجموعة من الأساتذة والأكاديميين (8 محكمين)، وذلك لتحديد مدى وضوح العبارات ومدى مناسبتها، وأهميتها للمحور، وإبداء ما يرونه من إضافة أو تعديل.

وبعد جمع الملاحظات والتعديلات التي اقترحها المحكمون؛ تم حذف بعض العبارات، وإعادة صياغة بعضها الآخر. كما تم حساب صدق الاتساق الداخلي للأداة عن طريق حساب معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين درجة كل عبارة، والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، كما توضحها الجداول (5،6،7).

جدول (5) معاملات ارتباط بنود المقياس بالدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه (عينة الكلية : ن =119)

المحور	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
جودة الخدمات الأكاديمية	1	××0.4250	7	××0.4555	13	××0.6385
	2	××0.3870	8	××0.5736	14	××0.6412
	3	××0.4867	9	××0.5919	15	××0.6141
	4	××0.6078	10	××0.5769	16	××0.4650
	5	××0.5061	11	××0.4344	17	××0.5970
	6	××0.4450	12	××0.5950		
جودة الخدمات الإدارية	18	××0.5512	23	××0.5411	28	××0.5231
	19	××0.6085	24	××0.4727	29	××0.4545
	20	××0.6894	25	××0.3979	30	××0.6105
	21	××0.6312	26	××0.5228	31	××0.5716
	22	××0.7113	27	××0.6266	32	××0.5080

	33	××0.2838	41	××0.4547	49	××0.5136
	34	××0.3240	42	××0.4917	50	××0.5455
	35	××0.5033	43	××0.5037	51	××0.6373
جودة المرافق والتجهيزات	36	××0.5803	44	××0.5022	52	××0.4623
	37	××0.5603	45	××0.3300	53	××0.4436
	38	××0.5342	46	××0.4838	54	××0.3717
	39	××0.4691	47	××0.4308	55	××0.5312
	40	××0.3972	48	××0.4624		
السمعة أو الصيت	56	××0.7176	58	××0.7783	60	××0.7824
	57	××0.6393	59	××0.8209	61	××0.7698

×× دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول (5) أن قيم معاملات الارتباط الداخلية (الاتساق الداخلي) لكل عبارة من بنود المقياس والدرجة الكلية للمحور دالة إحصائيًا عند مستوى الدالة (0.01)، وهذا يؤكد أن جميع عبارات محاور الدراسة تتمتع بدرجة صدق جيدة يمكن التعويل عليها لقياس ما أعدت لأجله.

جدول (6) معاملات ارتباط بنود المقياس بالدرجة الكلية للمقياس(عينة الكلية : ن =119)

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	××0.3421	17	××0.4261	33	0.1318	49	××0.4986
2	××0.4612	18	××0.5165	34	×0.1939	50	××0.3903
3	××0.2968	19	××0.4815	35	××0.4219	51	××0.6280
4	××0.5010	20	××0.5643	36	××0.4286	52	××0.4019
5	××0.3929	21	××0.4822	37	××0.4989	53	××0.3438
6	××0.3973	22	××0.5926	38	××0.5362	54	××0.2941
7	××0.3731	23	××0.4107	39	××0.3609	55	××0.4717
8	××0.3278	24	××0.4149	40	××0.4243	56	××0.5443
9	××0.4163	25	××0.3215	41	××0.3407	57	××0.5524
10	××0.3018	26	××0.3916	42	××0.3876	58	××0.5594
11	××0.4544	27	××0.5774	43	××0.4174	59	××0.7073
12	××0.4150	28	××0.4535	44	××0.5163	60	××0.6732
13	××0.4881	29	××0.4175	45	××0.3322	61	××0.6840

ISSN:2308-5347

14	××0.5308	30	××0.5158	46	××0.3296		
15	××0.4138	31	××0.6131	47	××0.2924		
16	××0.4942	32	××0.5352	48	××0.3258		

× دالة عند مستوى 0.05 ×× دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول (6) أن معظم قيم معاملات ارتباط بنود المقياس بالدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى دلالة (0.01)، باستثناء العبارة (33) وقد تم حذفها من النتائج.

جدول (7) معاملات ارتباط محاور المقياس بالدرجة الكلية للمقياس(عينة الكلية : ن =119)

المحور	معامل الارتباط
جودة الخدمات الأكاديمية	××0.7763
جودة الخدمات الإدارية	××0.8284
جودة المرافق والتجهيزات	××0.8230
السمعة أو الصيت	××0.8218

يتضح من الجدول (7) أن معاملات ارتباط محاور المقياس بالدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى دلالة (0.01).

ثبات أداة الدراسة :

تم التأكد من ثبات أداة الدراسة باستخدام «ألفا كرونباخ» والجدول (8) يوضح معامل الثبات لمحاور أداة الدراسة.

جدول (8) معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الدراسة

المحور	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
جودة الخدمات الأكاديمية	17	0.85
جودة الخدمات الإدارية	15	0.85
جودة المرافق والتجهيزات	23	0.88
السمعة أو الصيت	6	0.84
الثبات الكلي للمقياس	61	0.94

يتضح من الجدول (8) أن معامل الثبات لمحور جودة الخدمات الأكاديمية بلغ (0.85). وبلغ معامل الثبات لمحور جودة الخدمات الإدارية (0.85)، في حين بلغ معامل الثبات لمحور جودة المرافق والتجهيزات (0.88)، أما محور السمعة والصيت فقد بلغ معامل الثبات له (0.84)، ويتضح من الجدول (8) أن معامل الثبات الكلي للمقياس مرتفع (0.94) ويمكن الاعتماد عليه.

أساليب المعالجة الإحصائية :

لتحليل بيانات الدراسة، تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية :

- **التكرارات والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والرتب لوصف خصائص أفراد الدراسة، وعرض النتائج.**
- **معامل ارتباط بيرسون، لحساب الصدق الداخلي لأداة الدراسة.**

ISSN:2308-5347

- **معامل ثبات ألفاكرونباخ لتحديد درجة ثبات أداة الدراسة.**
- **الانحراف المعياري: لمعرفة درجة التشتت في استجابات أفراد الدراسة.**

نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: ما درجة جودة الخدمات الأكاديمية المقدمة في قسمي الرياضيات والفيزياء بكلية العلوم الطبيعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر الطلاب والطالبات؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والجدول (9) يوضح استجابات أفراد الدراسة عن درجة جودة الخدمات الأكاديمية.

جدول (9) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإجابات أفراد الدراسة عن درجة موافقتهم على جودة الخدمات الأكاديمية

م	العبارة		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			عالية	متوسطة	محايدة	ضعيفة	غير موافق			
5	يتم حضور أعضاء هيئة التدريس في أوقات كافية ومحددة ومعلنة (الساعات المكتبية) لتقديم المشورة والإرشاد للطلاب	ت	41	54	4	18	1	3.98	1.04	1
		%	34.7	45.8	3.4	15.3	0.8			
12	يتصف الأساتذة الذين يدرسوننا بمستوى عال من الكفاءة	ت	30	54	6	21	5	3.72	1.16	2
		%	25.9	46.6	5.2	18.1	4.3			
9	يظهر الأساتذة اتجاهات إيجابية نحو الطلاب	ت	21	66	5	21	3	3.70	1.05	3
		%	18.1	56.9	4.3	18.1	2.6			
3	يعلن للطلبة بداية كل فصل توصيف المقررات متضمنة أهداف المقرر والمفردات وأساليب التقويم	ت	31	50	5	24	6	3.66	1.22	4
		%	26.7	43.1	4.3	20.7	5.2			
8	يهتم الأساتذة بالعلاقات الإنسانية مع الطلاب داخل قاعات الدرس وخارجها	ت	24	58	5	23	7	3.59	1.19	5
		%	20.5	49.6	4.3	19.7	6.0			
1	تشمل المقررات الدراسية الجانبين المعرفي والتطبيقي	ت	9	78	3	26	2	3.56	0.97	6
		%	7.6	66.1	2.5	22.0	1.7			
10	يستجيب الأساتذة لملحوظات الطلاب وتعليقاتهم	ت	20	61	5	27	5	3.54	1.14	7
		%	16.9	51.7	4.2	22.9	4.2			
17	يلتزم أعضاء هيئة التدريس بالعدالة والموضوعية في تقويم أعمال الطلاب	ت	18	62	12	13	11	3.54	1.17	7
		%	15.5	53.4	10.3	11.2	9.5			

ISSN:2308-5347

7	توفر التغذية الراجعة للطلبة حول أدائهم ونتائج تقويمهم خلال الفصل الدراسي	ت	15	47	22	29	6	3.30	1.12	9
		%	12.6	39.5	18.5	24.4	5.0			
4	تقدم المساعدة والإرشاد للطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلم	ت	20	39	15	36	8	3.23	1.24	10
		%	16.9	33.1	12.7	30.5	6.8			
15	يسمح للطلاب بالتعبير عن آرائهم بقدر معقول من الحرية	ت	21	40	4	48	6	3.18	1.28	11
		%	17.6	33.6	3.4	40.3	5.0			
13	تتوفر أنظمة لدعم مساعدة الأساتذة للطلاب في فهم ما يصعب عليهم داخل قاعات الدرس وخارجها	ت	12	49	13	34	11	3.14	1.21	12
		%	10.1	41.2	10.9	28.6	9.2			
14	يستخدم الأساتذة وسائل متنوعة لتبسيط المعلومات للطلاب	ت	11	53	4	37	13	3.10	1.26	13
		%	9.3	44.9	3.4	31.4	11.0			
2	يستطلع آراء الطلاب الخريجين عن البرنامج	ت	12	38	17	39	10	3.03	1.20	14
		%	10.3	32.8	14.7	33.6	8.6			
16	تقدم الجامعة خدمة التخطيط المهني والتوجيه الوظيفي للطلاب	ت	10	25	11	50	22	2.58	1.25	15
		%	8.5	21.2	9.3	42.4	18.6			
6	تقدم أنشطة إضافية (خاصة) لمساعدة الطلاب على الفهم والتطبيق	ت	5	20	9	68	17	2.39	1.06	16
		%	4.2	16.8	7.6	57.1	14.3			
11	توفر الجامعة الكتب المقررة للطلاب قبل بدء الدراسة	ت	8	17	6	52	35	2.25	1.22	17
		%	6.8	14.4	5.1	44.1	29.7			
	المتوسط× العام للمحور								3.27	

× المتوسط الحسابي من 5 درجات

يتبين من الجدول (9) أن المتوسط العام لدرجة الموافقة على عبارات محور جودة الخدمات الأكاديمية في قسمي الرياضيات والفيزياء بكلية العلوم الطبيعية جاءت بدرجة محايدة بلغت (3.27 من أصل 5). وهذه النتيجة تدل على تحفظ أفراد الدراسة على جودة الخدمات الأكاديمية. وهذه النتيجة تتعارض مع معايير الاعتماد الأكاديمي التي تؤكد على أهمية التقويم الذاتي لجودة أداء البرامج من خلال استطلاعات رأي المستفيدين من الطلاب قيد الدراسة والخريجين.

ويتضح أن هناك تفاوتاً في درجة الموافقة؛ حيث تراوحت متوسطات درجة الموافقة ما بين (3.98 - 2.25). كما يتضح من الجدول السابق موافقة أفراد الدراسة على ثماني عبارات بدرجة متوسطة، وأبرز العبارات التي حصلت على موافقة بدرجة متوسطة حسب استجابات أفراد الدراسة تمثلت في العبارات التالية وفق ترتيب تنازلي:

1 - (يتم حضور أعضاء هيئة التدريس في أوقات كافية ومحددة ومعلنة (الساعات المكتبية) لتقديم المشورة والإرشاد للطلاب) بمتوسط حسابي (3.98) وانحراف معياري (1.04).

2 - (يتصف الأساتذة الذين يدرسوننا بمستوى عال من الكفاءة) بمتوسط حسابي (3.72) وانحراف معياري (1.16).

3 - (يُظهر الأساتذة اتجاهات إيجابية نحو الطلاب) بمتوسط حسابي (3.70) وانحراف معياري (1.05).

كما يتضح من الجدول السابق (9) أن أفراد الدراسة محايدون على ست عبارات. وأبرز العبارات التي اتخذ أفراد الدراسة منها موقفا محايدا تمثلت في العبارات الآتية وفق ترتيب تنازلي:

1 - (توفر التغذية الراجعة للطلبة حول أدائهم ونتائج تقويمهم خلال الفصل الدراسي) بمتوسط حسابي (3.30) وانحراف معياري (1.12).

2 - (تقدم المساعدة والإرشاد للطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلم) بمتوسط حسابي (3.23) وانحراف معياري (1.24).

3 - (يسمح للطلاب بالتعبير عن آرائهم بقدر معقول من الحرية) بمتوسط حسابي (3.18) وانحراف معياري (1.28).

كما يتضح من الجدول السابق أن (3) عبارات حصلت على درجة موافقة ضعيفة، وهي العبارات التالية وفق ترتيب تنازلي:

1 - (تقدم الجامعة خدمة التخطيط المهني والتوجيه الوظيفي للطلاب) بمتوسط حسابي (2.58) وانحراف معياري (1.25). وهذا يتطلب من الأقسام الأكاديمية ضرورة إعادة النظر في الآلية المتبعة في الإرشاد الأكاديمي للطلاب خلال السنة التحضيرية؛ بحيث يعرف الطلاب باحتياجات سوق العمل مع ضرورة مراعاة مستوى الأداء الأكاديمي للطالب؛ بحيث لا يحفز على دخول تخصص قد لا يستطيع الدراسة فيه مما يؤدي إلى تعثره دراسيا.

2 - (تقدم أنشطة إضافية (خاصة) لمساعدة الطلاب على الفهم والتطبيق) بمتوسط حسابي (2.39)، وانحراف معياري (1.06).

3 - (توفر الجامعة الكتب المقررة للطلاب قبل بدء الدراسة) بمتوسط حسابي (2.25)، وانحراف معياري (1.22). وهذه مشكلة على الأقسام الأكاديمية ضبطها في اتجاهين؛ الأول: ضرورة توفير مكتبة خاصة بكل قسم أكاديمي تتوافر فيها جميع الكتب المقررة للطلاب وبنسخ متعددة، مع توفير خدمات تصوير داخل المكتبة تمكن الطلاب من التصوير، ومن جهة أخرى لا بد من ضرورة متابعة تحديد أعضاء هيئة التدريس للكتب المقررة للطلاب، والتأكد من توافرها بالمكتبة المركزية للجامعة والقسم الأكاديمي، وكذلك توفر نسخ منها في المكتبات العامة قبل بداية العام. لأن تأخر وصول توصيف المقرر للطالب يترتب عليه تأخير توفيره للكتب المقررة ولا سيما إذا لم تكن متوافرة.

السؤال الثاني: ما درجة جودة الخدمات الإدارية المقدمة في قسمي الرياضيات والفيزياء بكلية العلوم الطبيعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر الطلاب والطالبات؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والجدول (10) يوضح استجابات أفراد الدراسة عن درجة جودة الخدمات الإدارية.

ISSN:2308-5347

جدول (10) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإجابات أفراد الدراسة عن درجة موافقتهم على جودة الخدمات الإدارية

م	العبارة		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			عالية	متوسطة	محايدة	ضعيفة	غير موافق			
24	يتوافر تقويم دراسي واضح على موقع الجامعة يبين كافة المواعيد المتعلقة بالدراسة	ت	53	38	3	17	7	3.96	1.26	1
		%	44.9	32.2	2.5	14.4	5.9			
29	يتوافر مرشدون للطلبة على إلمام كامل بمتطلبات المقررات قبل بدء عمليات التسجيل وأثنائها	ت	29	38	9	31	11	3.36	1.35	2
		%	24.6	32.2	7.6	26.3	9.3			
30	يقدم برنامج التهيئة الشاملة للطلاب الجدد لتعريفهم بالخدمات والإمكانات المتاحة لهم وواجباتهم ومسؤولياتهم	ت	25	43	8	26	15	3.32	1.37	3
		%	21.4	36.8	6.8	22.2	12.8			
31	الموظفون على مستوى عال من الكفاءة في أداء الأعمال	ت	13	48	20	28	10	3.22	1.17	4
		%	10.9	40.3	16.8	23.5	8.4			
20	يتمتع الموظفون باللطف وحسن الخلق	ت	13	52	13	27	13	3.21	1.23	5
		%	11.0	44.1	11.0	22.9	11.0			
25	إجراءات التسجيل والحذف والإضافة للمقررات تتميز بالسهولة والكفاءة العالية	ت	13	54	8	28	14	3.21	1.26	5
		%	11.1	46.2	6.8	23.9	12.0			
22	يستخدم الموظفون مهارات الاتصال الفعال مع الطلاب	ت	8	49	24	25	11	3.15	1.13	7
		%	6.8	41.9	20.5	21.4	9.4			
26	توفر الجامعة بريد إلكتروني للرد على استفسارات الطلاب آلياً	ت	24	28	28	15	22	3.15	1.39	7
		%	20.5	23.9	23.9	12.8	18.8			
19	يتم التعاطف مع الطلاب وطمأنتهم عند التعرض للمشكلات	ت	8	54	8	40	7	3.14	1.14	9
		%	6.8	46.2	6.8	34.2	6.0			
23	تتسم معاملة الطلاب بالمساواة	ت	13	49	11	30	15	3.13	1.27	10
		%	11.0	41.5	9.3	25.4	12.7			
28	تطبق معايير موحدة في متطلبات القبول على جميع الطلاب	ت	12	43	19	31	12	3.10	1.21	11
		%	10.3	36.8	16.2	26.5	10.3			

18	يستجيب الموظفون لمطالب الطلاب بسرعة بالرغم من ضغوط العمل	ت	7	40	8	45	16	2.80	1.22	12
		%	6.0	34.5	6.9	38.8	13.8			
32	تعتني الجامعة بتحديد احتياجات الطلاب	ت	7	37	13	48	14	2.79	1.18	13
		%	5.9	31.1	10.9	40.3	11.8			
27	يعلن عن إجراءات التظلم الأكاديمي ويتم تعريف الطلاب بها	ت	8	31	18	34	26	2.67	1.27	14
		%	6.8	26.5	15.4	29.1	22.2			
21	يتم التعامل بكفاءة مع الشكاوى والتظلمات	ت	5	31	13	49	18	2.62	1.16	15
		%	4.3	26.7	11.2	42.2	15.5			
	المتوسط× العام للمحور								3.20	

× المتوسط الحسابي من 5 درجات

يتبين من الجدول (10) أن المتوسط العام لدرجة الموافقة على عبارات جودة الخدمات الإدارية جاءت بدرجة محايدة بنسبة بلغت (3.20 من أصل 5) درجات. وهذه النتيجة تؤكد على أن الخدمات الإدارية المتوقع تقديمها للطلاب غير معلنة، فأفراد الدراسة لا يستطيعون اتخاذ موقف سواء موافق أو غير موافق عن الخدمات الإدارية، وهذا يستلزم من عمادة الكلية إعادة النظر في آليات تقديمها للخدمات الإدارية بحيث تعمل على تسويقها للطلاب وتعريفهم بها.

كما يتضح من الجدول السابق (10) أن أفراد الدراسة اتخذوا موقفا محايدا من جميع عبارات المحور باستثناء عبارة واحدة حصلت على درجة موافقة متوسطة وهي (يتوافر تقويم دراسي واضح على موقع الجامعة يبين كافة المواعيد المتعلقة بالدراسة) بمتوسط حسابي (3.96) وانحراف معياري (1.26). وفي الحقيقة يتوافر على موقع الجامعة الرسمي تقويم دراسي تتوافر فيه جميع المواعيد الخاصة بالدراسة.

وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لبقية العبارات ما بين (2.62 – 3.36). وأبرز العبارات التي اتخذ منها أفراد الدراسة موقفا محايدا تمثلت في العبارات الآتية وفق ترتيب تنازلي:

1 - **(يتوافر مرشدون للطلبة على إلمام كامل بمتطلبات المقررات قبل بدء عمليات التسجيل وأثنائها) بمتوسط حسابي (3.36) وانحراف معياري (1.35).**
2 - **(يقدم برنامج التهيئة الشاملة للطلاب الجدد لتعريفهم بالخدمات والإمكانات المتاحة لهم وواجباتهم ومسؤولياتهم) بمتوسط حسابي (3.32) وانحراف معياري (1.37).**
3 - **(الموظفون على مستوى عال من الكفاءة في أداء الأعمال) بمتوسط حسابي (3.22) وانحراف معياري (1.17).**
4 - **(يتمتع الموظفون باللطف وحسن الخلق) بمتوسط حسابي (3.21) وانحراف معياري (1.23). ومما لا شك فيه أن تحفظ الطلاب على وجود مرشدين للطلبة على دراية بالمقررات الدراسية ومتطلباتها، يطرح السؤال التالي: ما الدور الذي يقوم به أعضاء هيئة التدريس خلال الأسبوعين الأولين من الدراسة خاصة فيما يتعلق بالحذف والإضافة؟ وهل يحضرون إلى مكاتبهم؟ وهل هم على دراية بالمقررات في القسم والمتطلبات لكل مقرر؟**

وأيضاً تحفظ الطلاب على وجود برنامج تهيئة للطلاب الجدد لتعريفهم بأنظمة الجامعة والخدمات التي تقدمها، يطرح السؤال: هل تقام برامج تعريفية للطلاب، وهل يسوّق لحضورها ويحرص على حضورها من قبل المشرفين عليها، وهل يستقطب المتخصصون لها بحيث يشعر الطلاب بأهميتها؟

ISSN:2308-5347

السـؤال الثالث: ما درجة جودة المرافق والتجهيزات في قسـمي الرياضيات والفيزياء بكلية العلوم الطبيعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر الطلاب والطالبات؟

جدول (11) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإجابات أفراد الدراسة عن درجة موافقتهم على جودة المرافق والتجهيزات

م	العبـارة		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			عالية	متوسطة	محايدة	ضعيفة	غير موافق			
40	يتوافر منتدى إلكتروني للطلاب من المستويات الدراسية المختلفة لتبادل المعلومات	ت	44	48	4	19	3	3.96	1.26	1
		%	37.3	40.7	3.4	16.1	2.5			
43	تتسم الخدمة الأمنية بكفاءة عالية	ت	36	45	10	15	8	3.36	1.35	2
		%	31.6	39.5	8.8	13.2	7.0			
34	توفر الجامعة مواقف للسيارات قريبة من الكليات	ت	38	35	23	16	5	3.32	1.37	3
		%	32.5	29.9	19.7	13.7	4.3			
54	درجة الإضاءة والتهوية في القاعات الدراسية مناسبة	ت	35	46	4	23	7	3.22	1.17	4
		%	30.4	40.0	3.5	20.0	6.1			
53	القاعات الدراسية على مستوى عال من النظافة	ت	29	51	3	25	9	3.21	1.23	5
		%	24.8	43.6	2.6	21.4	7.7			
36	القاعات الدراسية مجهزة بكافة احتياجات التعلم	ت	30	49	4	25	11	3.21	1.26	5
		%	25.2	41.2	3.4	21.0	9.2			
45	توفر الجامعة الخدمات المكتبية (أدوات قرطاسية، نسخ، تصوير) بما يتناسب مع أعداد الطلاب	ت	37	41	2	24	15	3.15	1.13	7
		%	31.1	34.5	1.7	20.2	12.6			
37	مصادر المعلومات الإلكترونية والمطبوعة التي تستخدمها الجامعة كافية لتلبية احتياجات الطلاب التعليمية	ت	19	51	11	27	11	3.15	1.39	7
		%	16.0	42.9	9.2	22.7	9.2			
48	يتوافر بالجامعة مواقف خاصة بسيارات ذوي الاحتياجات الخاصة	ت	20	24	44	19	11	3.14	1.14	9
		%	16.9	20.3	37.3	16.1	9.3			
35	توجد لوحات إرشادية تساعد في الوصول لقاعات الدرس	ت	24	39	3	40	12	3.13	1.27	10
		%	20.3	33.1	2.5	33.9	10.2			
41	يمكن التنقل بين مباني الجامعة بشكل سهل ومريح	ت	14	49	2	46	5	3.10	1.21	11
		%	12.1	42.2	1.7	39.7	4.3			

44	توفر الجامعة أماكن استراحة مجهزة ومناسبة لأعداد الطلاب	ت	18	43	4	37	15	2.80	1.22	12
		%	15.4	36.8	3.4	31.6	12.8			
49	المكتبة ومركز مصادر التعلم متاحة للطلاب لساعات كافية	ت	16	40	13	34	15	2.79	1.18	13
		%	13.6	33.9	11.0	28.8	12.7			
52	توفر الوسائل والخدمات المناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة	ت	8	38	32	25	13	2.67	1.27	14
		%	6.9	32.8	27.6	21.6	11.2			
38	سهولة الوصول إلى مصادر التعلم والبحث التي تتيحها الجامعة على شبكة الإنترنت	ت	18	36	6	46	11	2.62	1.16	15
		%	15.4	30.8	5.1	39.3	9.4			
33	موقع الجامعة قريب من مكان إقامة الطالب	ت	15	42	6	27	23	2.99	1.40	16
		%	13.3	37.2	5.3	23.9	20.4			
55	تتوافر التجهيزات والموارد بصورة متكافئة بين شطري الطلاب والطالبات	ت	9	36	28	28	14	2.98	1.17	17
		%	7.8	31.3	24.3	24.3	12.2			
42	تتناسب سعة مواقف السيارات مع عدد المستفيدين منها	ت	15	23	33	26	16	2.96	1.24	18
		%	13.3	20.4	29.2	23.0	14.2			
46	تتوافر بالجامعة عيادات طبية لتقديم الخدمات الصحية للطلاب	ت	15	34	14	28	26	2.86	1.39	19
		%	12.8	29.1	12.0	23.9	22.2			
47	يوجد بالجامعة مصلى مجهز	ت	24	19	10	39	25	2.81	1.47	20
		%	20.5	16.2	8.5	33.3	21.4			
51	تقدم برامج تهيئة إرشادية وتدريب للطلاب للاستفادة من مرافق المكتبة وخدماتها	ت	6	34	15	41	22	2.67	1.22	21
		%	5.1	28.8	12.7	34.7	18.6			
39	توجد في الجامعة مرافق متاحة للأنشطة الطلابية ((الترفيهية والرياضية	ت	18	17	11	48	24	2.64	1.36	22
		%	15.3	14.4	9.3	40.7	20.3			
50	تتوافر بالجامعة معامل ومراكز للحواسيب مناسبة لأعداد الطلاب	ت	8	24	11	47	28	2.47	1.25	23
		%	6.8	20.3	9.3	39.8	23.7			
	المتوسط× العام للمحور								3.14	

× المتوسط الحسابي من 5 درجات

يتبين من الجدول (11) أن المتوسط العام لدرجة الموافقة على عبارات جودة المرافق والتجهيزات محايدة بنسبة بلغت (3.14) من أصل (5) درجات. وهذه النتيجة توجه الأنظار لضرورة عناية الجامعة ممثلة بالكليات بجودة المرافق والتجهيزات.

كما يتبين من الجدول السابق (11) أن سبع عبارات حصلت على درجة موافقة (متوسطة) بمتوسط حسابي

ISSN:2308-5347

تـراوح بـين (3.01-3.94). ومـن أبرز العبـارات التي حصـلت على درجة موافقة (متوسـطة) هـي العبارات التالية وفق ترتيب تنازلي:

1 - **(يتوافر منتدى إلكتروني للطلاب من المستويات الدراسية المختلفة لتبادل المعلومات) بمتوسط حسابي (9.94) وانحراف معياري (1.23).**

2 - **(تتسم الخدمة الأمنية بكفاءة عالية) بمتوسط حسابي (3.75) وانحراف معياري (1.13).**

3 - **(توفـر الجامعـة مواقـف للسـيارات قريبة من الكليات) بمتوسـط حسـابي (3.73) وانحـراف معياري (1.18).**

كما يتبين من الجدول السابق (11) أن معظم العبارات حصلت على درجة موافق (محايدة) بمتوسط حسابي تـراوح مـا بـين (2.64-3.34). ومـن أبرز العبارات التي حصـلت على درجـة موافق (محايدة) هـي العبارات التالية وفق ترتيب تنازلي:

1 - **(مصـادر المعلومـات الإلكترونية والمطبوعة التي تسـتخدمها الجامعة كافيـة لتلبية احتياجات الطلاب التعليمية) بمتوسط حسابي (3.34) وانحراف معياري (1.25).**

2 - **(يتوافـر بالجامعة مواقف خاصـة بسـيارات ذوي الاحتياجات الخاصـة) بمتوسـط حسـابي (3.19) وانحراف معياري (1.18).**

3 - **(توجـد لوحـات إرشـادية تسـاعد في الوصـول لقاعـات الدرس) بمتوسـط حسـابي (3.19) وانحراف معياري (1.37).**

كمـا يتضـح من الجـدول السـابق (11) أن عبـارة واحدة حصـلت علـى درجة موافق ضـعيفة وهـي العبارة: (تتوافر بالجامعة معامل ومراكز للحواسـيب مناسـبة لأعداد الطلاب) بمتوسـط حسابي (2.47) وانحراف معياري (1.25).

السؤال الرابع: ما درجة السمعة والصيت لقسمي الرياضيات والعلوم بكلية العلوم الطبيعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر الطلاب والطالبات؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري. والجدول (12) يوضح استجابات أفراد الدراسة عن درجة جودة السمعة والصيت.

جدول (12) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإجابات أفراد الدراسة عن درجة موافقتهم على جودة السمعة والصيت

م	العبـارة		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			عالية	متوسطة	محايدة	ضعيفة	غير موافق			
58	تعمل الجامعة على التجديد والتطوير	ت	26	66	1	17	7	3.74	1.14	1
		%	22.2	56.4	0.9	14.5	6.0			
56	تتمتع الجامعة بالسمعة الحسنة فيما تقدمه من تخصصات أكاديمية مطلوبة في سوق العمل	ت	17	47	21	23	10	3.32	1.19	2
		%	14.4	39.8	17.8	19.5	8.5			
57	تطابق الخدمة التعليمية المقدمة من الجامعة مع ما هو معلن عنه مسبقاً	ت	7	58	18	28	7	3.25	1.07	3
		%	5.9	49.2	15.3	23.7	5.9			

ISSN:2308-5347

60	تعمل الجامعة على التحديث الدوري لأساليبها التعليمية	ت	15	51	11	27	14	3.22	1.27	4
		%	12.7	43.2	9.3	22.9	11.9			
61	الثقة عالية فيما تقدمه الجامعة من خدمات	ت	17	40	10	37	14	3.08	1.31	5
		%	14.4	33.9	8.5	31.4	11.9			
59	تهتم الجامعة بالطلاب وتضعهم في قائمة أولوياتها	ت	17	34	4	44	17	2.91	1.36	6
		%	14.7	29.3	3.4	37.9	14.7			
المتوسط× العام للمحور									3.19	

× المتوسط الحسابي من 5 درجات

يتبين من الجدول (12) أن المتوسط العام لدرجة الموافقة على عبارات محور جودة السمعة والصيت في قسمي الرياضيات والفيزياء بكلية العلوم الطبيعية جاءت بدرجة (محايدة) بلغت (3.19 من أصل 5) درجات.

وهذه النتيجة تدل على تحفظ أفراد الدراسة على درجة السمعة والصيت لقسمي الرياضيات والفيزياء.

ويتضح من الجدول السابق (11) أن عبارة واحدة حصلت على درجة موافقة (متوسطة) بنسبة (3.74) وانحراف معياري (1.14)، وهي العبارة (تعمل الجامعة على التجديد والتطوير). أما بقية العبارات فقد حصلت على درجة موافقة (محايدة) بنسبة تراوحت ما بين (3.32-2.91).

والعبارات التي حصلت على درجة موافق (محايدة) من وجهة نظر أفراد الدراسة تمثلت في العبارات التالية وفق ترتيب تنازلي:

1 - **(تتمتع الجامعة بالسمعة الحسنة فيما تقدمه من تخصصات أكاديمية مطلوبة في سوق العمل) بمتوسط حسابي (3.32) وانحراف معياري (1.19).**
2 - **(تطابق الخدمة التعليمية المقدمة من الجامعة مع ما هو معلن عنه مسبقاً) بمتوسط حسابي (3.25) وانحراف معياري (1.07).**
3 - **(تعمل الجامعة على التحديث الدوري لأساليبها التعليمية) بمتوسط حسابي (3.22) وانحراف معياري (1.27).**

جدول (13) المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول جودة الخدمات التعليمية باختلاف محاور الدراسة

المحاور	المتوسط× الحسابي	الترتيب
جودة الخدمات الإدارية	3.20	2
جودة المرافق والتجهيزات	3.14	4
السمعة والصيت	3.19	3
الدرجة الكلية لجودة الخدمات بالكلية	3.19	

× المتوسط من 5 درجات

يتبين من الجدول (13) أن الدرجة الكلية لجودة الخدمات بالكلية (3.19) وهي تقع في درجة (محايدة). كما تبين من الجدول (13) أن استجابات عينة الدراسة كانت متقاربة؛ حيث تراوحت المتوسطات ما بين (3.14 - 3.27)، وقد جاء محور جودة الخدمات الأكاديمية في الترتيب الأول بنسبة (3.27)، وفي الترتيب الثاني جاء محور جودة الخدمات الادارية بمتوسط حسابي (3.20)، وفي المرتبة قبل الأخيرة جاء محور السمعة والصيت بمتوسط حسابي (3.19)، كما جاء محور جودة خدمة المرافق والتجهيزات بالمرتبة

ISSN:2308-5347

الأخيرة بمتوسط حسابي (3.14).

السؤال الخامس: ما درجة الرضا العام لدى طلاب وطالبات قسمي الرياضيات والفيزياء بكلية العلوم الطبيعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ؟

يوضح الجدول (14) استجابات عينة الدراسة حول درجة الرضا العام لدى الطلاب والطالبات.

جدول (14) توزيع إجابات أفراد الدراسة وفق درجة رضاهم العام عن الخدمة التعليمية التي تقدمها الجامعة

درجة الرضا	العدد	النسبة
غير راض	18	15.13
ضعيفة	21	17.65
متوسطة	69	57.98
عالية	6	5.04
لم يحدد	5	4.20
المجموع	119	100.00

يتبين من الجدول (14) أن غالبية أفراد الدراسة بنسبة (57.98 %)، ودرجة رضاهم عن الخدمات التعليمية بالكلية (متوسطة)، في حين أن (17.65 %) من أفراد الدراسة درجة موافقتهم على جودة الخدمات التعليمية المقدمة (ضعيفة)، أما غير الراضين عن الخدمات التعليمية المقدمة فقد بلغت نسبتهم (15.13 %).

كما يتضح من الجدول أن الذين أبدوا موافقة عالية على جودة الخدمات التعليمية بالكلية بلغت نسبتهم (5.04 %) فقط، كما أن (4.20 %) لم يحددوا موقفهم من جودة الخدمات التعليمية بالكلية.

التوصيات:

1. **ضرورة اهتمام الجامعة ممثلة بالكلية؛ بالتسويق لمخرجاتها التعليمية والحرص على استطلاع رأي سوق العمل. والعمل على إعداد الطلبة بناء على المهارات والقدرات التي يتطلبها سوق العمل.**
2. **التزام القائمين على البرامج التعليمية بتحديث البرامج الأكاديمية وعمل شراكات عالمية مع كليات متميزة في مجال التخصص.**
3. **اعتماد مسوحات استطلاع رأي الطلاب والخريجين بصورة دورية حول مستوى رضاهم عن الخدمات والبرامج الأكاديمية، وإجراء التحسينات بناء على نتائج استطلاعات الرأي.**
4. **العناية بتحقيق مستويات عالية من الأداء من خلال الاهتمام بتحقيق كافة أبعاد الجودة للخدمات التعليمية.**
5. **تطوير أداء الموظفين الإداريين في مجال الاتصال والعلاقات الإنسانية.**
6. **ضرورة نشر الوعي بالحقوق الطلابية بين كافة العاملين من جهة، وتثقيف الطلاب بما لهم وما عليهم من جهة أخرى.**
7. **اعتماد الشفافية والوضوح في سياسات القبول للطلاب.**
8. **ضرورة العناية بالجوانب التطبيقية بالبرامج، وتقديم المحاضرات التعريفية للطلاب المستجدين حول التخطيط المهني؛ مما يساعد الطالب على اختيار المسار التعليمي الذي يتناسب مع تطلعاته من جهة وقدراته من جهة أخرى. وكذلك العناية بتقديم التوجيه الوظيفي للطلاب الذين هم على وشك التخرج، ومحاولة جذب القطاعات المختصة بالتعريف بالوظائف لديها والمواصفات التي تتطلبها في شاغل الوظيفة.**

ISSN:2308-5347

المراجع:

أبو الرب، عماد وياسين، مصطفى والجابر، أحمد وبطانية، منذر (2005): معايير الاعتماد الخاص: واقع ورؤية، ورشة تطوير وتحديث معايير اعتماد تخصص تكنولوجيا المعلومات، مجلس اعتماد مؤسسات التعليم العالي، الجامعة الأردنية، الأردن.

أشرف السعيد محمد (2007): الجودة الشاملة والمؤشرات في التعليم الجامعي، دار الجامعة الجديدة للنشر، الاسكندرية، مصر.

الحدابي وقشوة، داوود وهدى (2009): جودة الخدمة التعليمية بكلية التربية بحجة من وجه نظر طلبة الأقسام العلمية، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، العدد 4.

الحسنية، سليم (2009): مدى رضا طلبة كلية الاقتصاد في جامعة حلب عن مستوى الأداء الإداري والأكاديمي لكليتهم، مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، مجلد 25، العدد 2.

حلس، سالم (2013): أثر جودة الخدمة التعليمية على رضا الطلبة.

الحوري، سليمان والزيوت، الحسن، مطابس، آمال(2012): قياس جودة الخدمات التعليمية المقدمة لطلبة الدراسات العليا في كلية إدارة المال والأعمال: دراسة ميدانية على جامعات إقليم الشمال، مجلة المنارة، مجلد(18)، العدد(1)

الخضير، خضيرسعود (2001): مؤشرات جودة مخرجات التعليم العالي بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية، دراسة تحليلية، مجلة التعاون، السنة 16، العدد 53.

الزهراني عبد الله، محمد، مصطفى (2010): قياس جودة الخدمة التعليمية باستخدام مقياس الإدراكات-التوقعات (SETUQUAL): دراسة ميدانية بالتطبيق على كلية المجتمع بالرياض، جامعة الملك سعود.

المتولي بدير، محمد مجاهد (2006): الجودة والاعتماد في التعليم الجامعي، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، منصورة، مصر.

داود الحدابي، محمد عكاشة (2007): جودة الخدمة التعليمية في الجامعات اليمنية نتائج أولية، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد 4.

داود الحدابي، محمد عكاشة (2006): التنبؤ بجودة الخدمة التعليمية المقدمة لطلاب الجامعات في سياق مفاهيم العولمة، مجلة الدراسات الاجتماعية، العدد 21 ، جامعة العلوم والتكنولوجيا، صنعاء.

سلامة، رمزي (2004): ضمان جودة مؤسسات وبرامج التعليم العالي، ورشة العمل الخاصة بالتقويم الذاتي والخارجي للجامعات العربية أعضاء الاتحاد، اتحاد الجامعات العربية الأردن.

سلطان سعيد المخلافي (2008): نظام مقترح لجودة التعليم في الجامعات اليمنية، مجلة دراسات وبحوث تربوية، العدد الرابع. جامعة تعز.

سيف، ناصر والسرطاوي، خالد والأقرع، سارة (2014): مستوى جودة الخدمات الطلابية ورضا الطلبة عنها في الجامعات الأردنية الحكومية .المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي.المجلد (7) العدد (15).

سوسن مجيد، محمد الزيادات (2008): الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العام والجامعي، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

عبد اللطيف مصلح عايض (1999): تقييم تسويق خدمة النقل الجوي لشركة الخطوط الجوية اليمنية، رسالة ماجستير غير منشورة.

قاسم المحيلاوي(2006) : إدارة الجودة في الخدمات مفاهيم عمليات تطبيقات، ط1 ، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

كدسه، ناصر عقيل (2013) : أثر أبعاد وجودة الخدمة التعليمية على رضا الطلاب: دراسة حالة على طلبة برنامج إدارة الأعمال التنفيذي بجامعة الملك عبد العزيز. المجلة العلمية للدراسات والبحوث التجارية. م 26، ع2.

لجنة ضمان جودة التعليم العالي، 2003.

محمد الربيعي (2009) : لماذا نحن بحاجة إلى نظام لضمان الجودة في الجامعات. WWW.AHRWAR.ORG/DEBAT/SHOW.ART.ASP

مجيد، سوسن ومحمد، زيادات (2008) : الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العام والجامعي، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

المسلم ، عبدالله بن عبد الكريم (2009م) : اعتماد وضمان جودة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، الرياض: جامعة الملك سعود موقع جامعة الإمام محمد بن سعود الإلكتروني، تاريخ الدخول (19/7/2014).

نورية يوسف الخامري (2009) : مستوى جودة الخدمة في المنظمات اليمنية غير الحكومية العاملة مع الشباب بأمانة العاصمة، رسالة ماجستير، جامعة العلوم والتكنولوجيا.

وزارة الاقتصاد والتخطيط ، خطة التنمية التاسعة (1435-1431هـ).

يحيى مطهر الحدابي (2005) : تقييم لجودة الخدمات المصرفية (دراسة ميدانية في بنك سبأ الإسلامي)، رسالة ماجستير، جامعة العلوم والتكنولوجيا.

Brochdo,Ara and Rui Marques(2007).Comparing Alternatiue Insturruents to Measure Service Qualityin Higher Education.centre for urtan and Regional systems.Technical University of Liston,tiston(pp.1 -19)

Chaan- luan Ho, Yi –Ling LEE(2007): The development of an e-travel service quality scale, science Direct Tourism Management 28, 143 -14449.

Chieh Hsiung Wen, (2009: A study of the relationship between student and faculty satisfaction of service quality within Asia University in Taiwan, Adissertation submitted doctor of education.

Rudolfo O. Large, Tatjana Konig (2009): Agab model of purchasing›s internal service quality: concept , case study and internal survey, journal of purchasing & supply Management 15,24- 32.

Nicholls,Gill(2002).Developing Teaching and learning in Higher Education. London,Routtedge falner.

Lewis Barbara R, 1991, service Quality: an international comparison of Bank Customer Expectations and Perceptions, Journal of Marketing Management

Parasuraman,A.,1988, " A Conceptual Model of Service Quality and its implication for Future Research, Journal of Marketing

Payne, Adrian,1993, Essence Services Marketing

Lewis, Robert C.& Bernard H Booms,1983, The Marketing Aspects of Service Quality in Emerging Perspectives on Services Marketing, American Marketing Association

Shauchenka, Hanna, and Eugenia, Bustlowska, (2010), Methods and Tools for Higher Education Service Quality Assessment, Zeszyty Naukowe Politechniki Bialostochiej.(Informatyka),Vol.(5).

Sharar Muhammed Mahyub (2008): The service quality of education in the international college university of science and technology, master of Business Administration, University Malaysia.

موقع جامعة الإمام: . http://www.imamu.edu.sa/about/Pages/aboutimamu.aspx

http://212.138.117.22/colleg_instt/colleg/Science_college/Pages/about.aspx ____

موقع اليونسكو: http://www.unesco.org/new/ar/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/reports/2005-quality/.

موقع وزارة التعليم العالي:http://www.mohe.gov.sa/ar/studyinside/government-Universities/Pages/default.aspx

ISSN:2308-5347

ISSN:2308-5347

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.9.3.7

أسـباب انتشـار ظاهرة العنف في الجامعات الأردنية من وجهة نظـر الإدارات الجامعية ودورهم في الحد منها

DOI:10.20428/AJQAHE.9.3.7

أ.د. "محمد أمين" حامد عبد الله القضاة
كلية العلوم التربوية- قسم الإدارة التربوية والأصول- الجامعة الأردنية
د. أزهار خضر داود داغر
محاضرة غير متفرغة - الجامعة العربية المفتوحة

ISSN:2308-5347

أسباب انتشار ظاهرة العنف في الجامعات الأردنية من وجهة نظر الإدارات الجامعية ودورهم في الحد منها

أ.د. "محمد أمين" حامد عبد الله القضاة د. أزهار خضر داود داغر

الملخّص

هدفت الدراسة إلى التعرّف على أسباب انتشار ظاهرة العنف في الجامعات الأردنية من وجهة نظر الإدارات الجامعية، ودورها في الحد من هذه الظاهرة؛ للمساهمة في اقتراح بعض الحلول التي قد تفيد في الحد من الظاهرة. وتكوّنت عيّنة الدراسة من (333) فرداً من الإداريّين الأكاديميّين في الجامعات الأردنيّة للعام الدّراسي (2014/2015). ولتحليل بيانات الدّراسة، استُخدمت المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الثنائي، واختبار شفيه للمقارنات البعَدية، وأظهرت نتائج الدّراسة أن تقدير أفراد عينة الدّراسة لأسباب ظاهرة العنف في الجامعات الأردنية كان (متوسطاً)، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالّة إحصائيًا في أسباب ظاهرة العنف في الجامعات الأردنية، تُعزى لمتغيّر (المستوى الوظيفي) ولصالح (نائب رئيس جامعة، وعميد كلية، ونائب عميد كلية). وتوصّلت الدّراسة إلى التعرف على دور الإدارات الجامعية في الحد من ظاهرة العنف في الجامعات الأردنيّة، واقتراح حلول لها.

الكلمات المفتاحية:

ظاهرة، العنف، إدارات جامعية، جامعات أردنية.

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.9.3.7

Reasons for The Spread of The Phenomenon of Violence in Jordanian Universities from The Perspective of University Administrations and Their Role in Reducing Them

Abstract:

The Study aimed to identify the causes of the phenomenon of violence in Jordanian universities, and university administrations role in the reduction of this phenomenon, to contribute to propose some solutions that may be useful in reducing the phenomenon. The study sample consisted of (333) of academic administrators in Jordanian universities for the academic year (2014 /2015). For data analysis, arithmetic averages, standard deviations, multi-ANOVA, Scheffe test. The findings of the study showed that the estimate of the sample of the study of the causes of violence in Jordanian universities, was average, as shown by the results presence statistically significant differences in the causes of the phenomenon of violence in Jordanian universities, functional level and in favor of Vice President of the University and Dean of the College and Vice Dean of the Faculty. The study defines the role of the university departments in the reduction of the phenomenon of violence in Jordanian universities, and propose solutions.

Keywords:

Phenomenon, Violence, University managements, Jordanian Universities.

ISSN:2308-5347

المقدّمة:

تشكل الجامعات الأردنية ركيزة أساسية من ركائز التعليم العالي في الأردن، لا يمكن تجاهلها أو التقليل مما تقدمه من خدمة للمجتمع وتعزيز للاقتصاد الأردني، وتلبية لرغبة العديد من الطلبة الراغبين في إكمال دراستهم الجامعية، ويعد طلبة الجامعات أكثر الفئات الاجتماعية تعبيراً عن مضامين التحولات الاجتماعية والسياسية واتجاهاتها التي يشهدها المجتمع، وهي الفئة الأكثر جرأة على اختبار طبيعة التحولات الاجتماعية والسياسية ومضامينها واتجاهاتها.

وكثر في الآونة الأخيرة الحديث عن ظاهرة العنف المجتمعي بعامّة وظاهرة العنف الجامعي بخاصّة، وكلاهما ظاهرة مرضية تعكر صفو المجتمعات واستقرارها، وتعد مشكلة العنف في الجامعات الأردنية من المشكلات النفسية والاجتماعية المعقدة ومظهراً من المظاهر السلبية، وتشكّل إحدى أهم معوقات تقدم المجتمع والأمة، كما أنها تعيق عملية التعليم والتنشئة في الجامعات، حتى باتت هذه الظاهرة مشكلة أساسية تؤرق الجهات المعنية في الجامعات الأردنية والتعليم العالي الأردني. وتظهر أشكال العنف الجامعي؛ بالعنف اللفظي والجسدي وإتلاف الممتلكات أو ما شابه ذلك (جرار،2012 ؛ والحوامدة، 2003؛ والختاتنة،2007) .

يعد العنف قضية كبرى عرفته المجتمعات البشرية منذ فجر التاريخ، فهو يعمل على الهدم أكثر من البناء في تكوين الشخصية الإنسانية ونموها، وهو انفعال تثيره مواقف عديدة، ويؤدي بالإنسان إلى ارتكاب أفعال مؤذية في حق ذاته أحياناً، وفي حق الآخرين أحياناً أخرى. وأثناء هذا السلوك يكف العقل عن قدرته على الإقناع أو الاقتناع، فيلجأ الفرد لتأكيد ذاته وإثباتها عن طريق الاستجابة السلوكية التي تتصف بطبيعة انفعالية شديدة، تنطوي على انخفاض مستوى البصيرة والتفكير السوي لديه.

وربما تعود أسباب انتشار ظاهرة العنف الجامعي، إلى أسباب اجتماعية واقتصادية وسياسية ونفسية وتربوية، فقد انفتحت المجتمعات وتكسرت العلاقات والروابط الاجتماعية التقليدية وازدادت الفردية؛ مما أدى إلى تمرد الشباب على مجتمعاتهم، وقيامهم ببعض أساليب العنف المجتمعي والجامعي (الجبوري،2003؛ والقصاص،2005؛ والصبيحي والرواجفة،2010).

وتقتضي التربية السوية إعادة تربية أجيالنا المستقبلية، إذ يتم الجمع بين الأصالة والمعاصرة من جديد، فأحداث العنف التي وقعت وما زالت تحدث في جامعاتنا، تحتاج إلى دراسة أسبابها والتفكير في حيثياتها؛ لتحسين الحياة الجامعية وتدريب الطلبة على ممارسة الشورى، والحوار، وتقبل الرأي والرأي الآخر واحترام الحريات.

وهناك مجموعة من النظريات التي تتحدث عن العنف وتقوم بتفسير حدوثه، ومن هذه النظريات نظرية (التفسير البيولوجي) الذي يربط سلوك العنف بالتركيبات الجينية والهرمونية، بينما تشير نظرية (التحليل النفسي) إلى أن العدوان غريزة فطرية لا شعورية، تعبر عن رغبة الفرد في الموت ودافعها التدمير، أما نظرية (الإحباط) ؛ فترى أن سلوك العنف مرتبط دائماً بالإحباط من أجل التنفيس أو التفريغ، إذ ينخفض سلوك العنف بعد إلحاق الأذى بالآخرين، بينما ترى نظرية (التعلم الاجتماعي) ؛ بأن العنف هو سلوك عدواني متعلم، من خلال التفاعل مع الواقع الاجتماعي (زيتون،2005؛ والرفاعي، 2007؛ والشريفين، 2008).

ويؤكد باندورا (Bandura) أن سلوك العنف يتم تعلمه من خلال مشاهدة نماذج سلوكية عدوانية وملاحظتها، ومن ثم يقوم بمحاكاة هذا السلوك وتقليده، وعليه فالعنف هو سلوك متعلم، يتعلمه الفرد من خلال مشاهدة غيره يقوم به، ومن ثم تسجيل هذه المشاهدات والأنماط السلوكية على شكل استجابة رمزية، يستخدمها في تقليد السلوك الذي يلاحظه، وقد تناولت نظريات عديدة دراسة سلوك العنف وتفسيره، كما أنه يغطي مجمل النشاطات والأفعال التي تؤدي إلى الألم، أو الأذى الجسدي والنفسي لدى الآخرين (Kim، 2005; Spenciner and Wilson، 2003).

ISSN:2308-5347

والعنف ممارسة للقوة البدنية لإنزال الأذى بالأشخاص أو الممتلكات، كما أنه الفعل أو المعاملة التي تحدث ضرراً جسمياً، أو التدخل في الحرية الشخصية. ولـه مستويات مختلفة تبدأ بالعنف اللفظي الذي يتمثل في الشتـم والتوبيخ، والعنف البدني الذي يتمثل في الضرب والمشاجرة والتعدي على الآخرين، وأخيراً العنف التنفيذي وهو التفكير بالقتل والتعدي على الآخرين أو ممتلكاتهم بالقوة (عبابنة، 2007؛ والقادري،2008؛ ومحافظة،2014).

فـالعنف يشمـل كل سلوك فعلي أو لفظـي، يتضمن استخدام القوة أو التهديد باستخدامها لإلحاق الأذى والضرر بالذات أو بالآخرين، وإتلاف الممتلكات لتحقيق أهداف معينة، وينطوي على ممارسات ضغط نفسي أو معنوي بأساليب مختلفة، كما أن السلوك العنيف قد يكون فردياً أو جماعياً منظماً أو غير منظم، علنياً أو سرياً.

لقـد بـرزت مشكلة العنف بوصفها أحد التحديات الكبرى التي تحتاج إلى مواجهة صارمة؛ لما لها من تأثير خطـير على حياة الأفراد ومنظومة قيمهم الاجتماعيـة، فالعنف يعني خروج الناس عن طبيعتهم الإنسانية التـي ينبغـي أن يلتزموا بها، ويتعاملوا مع أنفسهـم ومع غيرهم وفقها إلى حالة صعبة لا تناسب إنسانيتهم ولا تستقيم معها حياتهم .

إن العنـف بشكـل عـام والعنـف الطلابـي بشكـل خاص، يعدّ مـن وجهة نظـر العديد من التربويـين وعلماء الاجتمـاع والسياسة وغـيره؛ انحراف في التنمية السياسية والاجتماعيـة والاقتصادية للمجتمعات .ولفهم هـذه الظاهـرة بشكـل عام، فإنه مـن الضـروري معالجة هذه الظاهـرة بوصفها جـزءاً من عمليـة اجتماعية عادية، وأن تتم رؤيتها من خلال سياقها التاريخي، لذا فإن ظاهرة العنف الطلابي في الجامعات الأردنية تعدّ على أنها جزء من الثقافة السياسية السائدة في المجتمع، فالطلبة شأنهم شأن غيرهم من الفئات الاجتماعية الأخـرى يلجـؤون إلى العنف الطلابـي؛ لتحقيق أهدافهم وغاياتهم، وعليه يجـب أن لا يدرس العنف الطلابي على حدة، بل يجب دراسته على أنه جزء من الدراسات الشاملة للعنف والحركات الطلابية (Barry،2003; Wright and Fitzpatrick، 2006).

إن فهـم أسبـاب ظاهـرة العنف الطلابـي ودوافعها في الجامعات الأردنية والإحاطـة بها، تسهل من عملية فهم هذه الظاهرة، وإيجاد العلاج المناسب لها ودرء مخاطرها؛ إذ إن معظم الجامعات الأردنية أصبحت تعاني من هذه الظاهرة. وقد تنوعت وتعددت الأسباب المؤدية إلى ممارسة سلـوك العنف في الجامعـات الأردنيـة، كـالأسباب والعوامل النفسية ؛ وهذه مبنية على الغرائز، والعواطف، والعقد النفسية، والإحباط، والقلق، والاكتئاب. ويشعر الطالب الجامعي بالإحباط عندما يصبح التعليم غاية يراد الوصول إليها، ويكون التركيز على النواحي العلمية فقط، ويتم تجاهل النواحي الأخرى في حياة الطالب، وعدم الاهتمام بقدراته وميوله، فإن ذلك يولد لديه الشعور بالغضب والتوتر والانفعال؛ لوجود عوائق تحول بينه وبين تحقيق أهدافه (المخاريز،2006؛ ومحافظة،2014؛ والصباغ،2007).

والإسـلام يرفض العنـف جملةً وتفصيـلاً، لأن ظاهرة العنف تتنافى والفطـرة السليمة التي خلق عليها الإنسـان، كمـا أن الإسـلام مأخـوذ مـن السلم والسـلام وفقًا لما هـو منصوص عليـه في القرآن والسنـة وأصول الشريعـة، ويدعـو إلى الرفق واللـين والإخاء والمحبة، ولقد قـدم النبي عليه الصلاة والسـلام أروع الدروس والعبر في العفو والتعامل الحسن والتسامح، حتى مع أعداء الله، وخير دليل على ذلك موقفه من المشركين يوم فتح مكة حينما قال لهم» اذهبوا فأنتم الطلقاء».

وبينـت الحملـة الوطنيـة مـن أجل حقوق الطلبة أن العـام (2013م) هو عام العنف الجامعـي بامتياز؛ إذ وصـل عدد المشاجـرات الكبيرة التي وقعت في الجامعـات الأردنية إلى (96) مشاجـرة، وبنسبة زيادة قاربت (210 %) عـن عـام (2010م)، وشهـد وفـاة خمسـة طـلاب (أربعة من جامعـة الحسين، وواحـد من جامعة مؤتـة)، ففـي عام (2010م) كـان عدد المشاجـرات الجامعية (31) مشاجـرة، بينما في عـام (2011م) وصل العدد إلى (58) مشاجرة، أما في عام (2012م) فارتفع العدد إلى (63) مشاجرة.

ISSN:2308-5347

كما بينت الحملة أن المشاجرات لم تقتصر على جامعات بعينها، بل امتدت لتشمل «معظم الجامعات الرسمية وبعض الجامعات الخاصة»، وتركزت في الكليات الإنسانية فيما خلت الكليات الطبية من المشاجرات وكانت محدودة في الكليات العلمية، في حين أن بعض المشاجرات خرجت عن سيطرة إدارة الجامعة وتحولت لقضية مجتمعية، وأن (90%) منها رافقها تدمير لمرافق الجامعات، كما شهد العام (2013م) تعليقاً للدوام في عدة جامعات كان الأكبر منذ (20) عاماً (مظهر، 2013؛ الصباريني،2014).

وهذا يدلل على حجم تصاعد المشاجرات ووتيرة العنف في الجامعات الأردنية، وهذا ما سوّغ للباحثَين القيام بهذه الدراسة؛ للإسهام في فهم أسبابها والعمل على الحد من هذه الظاهرة.

مشكلة الدّراسة:

في ضوء ما سبق؛ يعد العنف الجامعي شكلا من أشكال السلوكيات غير المرغوب فيها، وعليه فإن مشكلة هذه الدراسة تسلط الضوء على موضوع قد يكون من أكثر الموضوعات أهمية، إذ يلاحظ ازدياد معدلاته في الآونة الأخيرة بين طلبة الجامعات الأردنية، وإن المتتبع لما تنشره الصحف الورقية والإلكترونية في صفحات الحوادث، يدل على ازدياد هذه الظاهرة ونموها نمواً غير طبيعي كما سبق ذكره، مما يتطلب تدخلاً من جميع مؤسسات المجتمع الحكومية والأهلية والمدنية، في تتبع هذه الظاهرة ومعرفة أسبابها ووضع الحلول المناسبة لها. وبناءً عليه تتحدّد مشكلة الدّراسة في السّؤال الآتي: ما دور الإدارات الجامعية في الحد من ظاهرة العنف في الجامعات الأردنيّة؟ وينبثق عن هذا السّؤال الأسئلة التّالية:

1. ما أسباب انتشار ظاهرة العنف في الجامعات الأردنيّة من وجهة نظر الإداريين الأكاديميين؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بمستوى ($\alpha \leq 0.05$) في أسباب انتشار ظاهرة العنف في الجامعات الأردنيّة من وجهة نظر الإداريين الأكاديميين تُعزى لمتغيّري (نوع الجامعة، والمستوى الوظيفي)؟
3. ما دور الإدارات الجامعية في الحد من ظاهرة العنف في الجامعات الأردنيّة؟

أهميّة الدّراسة:

يؤمَّل أن يستفيد من نتائج هذه الدّراسة الجهات التّالية:

1. متّخذو القرار في الجامعات الأردنيّة، ووزارة التّعليم العالي والبحث العلمي، وذلك بالاستفادة من النتائج والتوصيات والحلول المقترحة التي تقدمها لهم هذه الدراسة؛ للحد من ظاهرة العنف الجامعي.
2. الباحثون عموماً، إذ من المؤمّل أن تثير الدّراسة لديهم الرّغبة في إجراء المزيد من البحوث المتعلّقة بموضوع العنف في الجامعات الأردنيّة للحد من ظهورها.

أهداف الدّراسة:

تهدف هذه الدّراسة إلى الكشف عن النّقاط التّالية:

1. أسباب انتشار ظاهرة العنف في الجامعات الأردنيّة، كما يراها الإداريّون الأكاديميّون.
2. معرفة مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بمستوى ($\alpha \leq 0.05$) في أسباب انتشار ظاهرة العنف في الجامعات الأردنيّة، تعزى لمتغيّري (نوع الجامعة، والمستوى الوظيفي).
3. دور الإدارات الجامعية في الحد من ظاهرة العنف في الجامعات الأردنيّة.

حدود الدّراسة:

يتحدّد تعميم نتائج الدراسة بالعوامل التالية:

- الحدود البشريّة: اقتصرت الدّراسة على الإداريّين الأكاديميّين في الجامعات الأردنيّة: (رؤساء الجامعات، ونوّابهم ومساعديهم، وعمداء الكليّات، ونوّابهم ومساعديهم، ورؤساء أقسام الكليّات).
- الحدود المكانيّة: الجامعات الأردنيّة (الرّسميّة والخاصّة).

ISSN:2308-5347

- الحدود الزّمانيّة: وهي الفترة التي قام الباحثان بتطبيق الدّراسة فيها، والمتمثّلة في العام الدّراسيّ (2014/2015م).

مصطلحات الدّراسة:

تالياً تعريفٌ بمصطلحات الدّراسة:

العنف: ويعرفه خليل ((85، 1995 بأنه» السلوك الذي يَستخدم الإيذاء باليد أو اللسان أو الفعل أو الكلمة، في الحقل التصادمي.»

وقد عرفه العدوي (2002 (416، بأنه «التأثير على إرادة الطرف الآخر؛ لإثبات أفعال معينة أو التوقف عن أخرى، حسب أهداف الطرف القائم بالعنف، وضد إرادة الطرف الآخر، وذلك بصورة حالية أو مستقبلية».

كما وتعرفه عبد الغني (85، 2003) بأنه «فعل يبالغ في السلوك العدائي أو العدواني، يترتب عليه إرسال مؤثرات مقلقة أو مدمرة، تحدث أذى نفسيًا أو فيزيقيًا أو ماديًا في الموضوع بشرًا كان أم حيوانًا أم موضوعًا ماديًا».

أما دريدي(3، 2007) فقد عرفه بأنه «الإيذاء باليد أو باللسان، بالفعل أو بالكلمة، في الحقل التصادمي مع الآخر»، وعملية الإيذاء هذه تارة تكون فردية، إذ يقوم شخص باستخدام اليد أو اللسان بشكل عنيف تجاه شخص آخر، ويصطلح على هذه العملية (المتسلط الأنوي)، وتارة يكون العنف جماعيًا (المتسلط الجمعي)، أو تقوم مجموعة بشرية ذات خصائص مشتركة، لاستخدام العنف والقوة، بوصفه وسيلة من وسائل تحقيق تطلعاتها الخاصة، أو تطبيق سياقها الخاص في الواقع الخارجي.

ويعرف الباحثان العنف إجرائيًا بأنه: أي سلوك (لفظي أو مادي)، (مباشر أو غيرمباشر) يصدر من طالب أو مجموعة من الطلبة، نحو أنفسهم أو آخرين أو نحو ممتلكات خاصة أو عامة، نتيجة حب الظهور أو الشعور بالغضب أو الإحباط، أو الدفاع عن النفس أو الممتلكات أو الرغبة في الانتقام من الآخرين، أو الحصول على مكاسب معينة، ويترتب عليه إلحاق أذى بالنفس أو الآخرين أو الممتلكات.

وعرف العريني (14-2013،13) العنف الجامعي، بأنه «كل ما يصدر من الطلاب من سلوك أو فعل يتضمن إيذاء الآخرين، ويتمثل في الاعتداء بالضرب والشتم، أو إتلاف ممتلكات عامة أو خاصة، وهذا الفعل مصحوب بانفعالات الانفجار والتوتر لتحقيق مصلحة معنوية أو مادية».

كما ويعرف الباحثان العنف الجامعي إجرائيًا بأنه: جملة من الممارسات الإيذائية النفسية أو البدنية أو المادية، التي يمارسها طلبة الجامعات، وتؤدي إلى إلحاق الضرر بالآخرين أو بممتلكاتهم الشخصية أو بمرافق الجامعة، بهدف الإيذاء وإلحاق الضرر والانتقام.

وباستقراء التعريفات السابقة يتضح أن العنف:

- سلوك غيرسوي مخالف لثقافة المجتمع، تحركه مجموعة مؤثرات داخلية وخارجية.
- ظاهرة اجتماعية سلبية وشاذة تتطور إلى الوصول لمشكلات اجتماعية.
- سلوك منحرف يلحق الأذى بالذات أو الآخر أو الممتلكات، مما يؤثر في المنظومة الاجتماعية.
- سلوك منحرف تزداد حدته وقوته حسب الإمكانات المتاحة والنية المبيتة.
- سمة من سمات الطبيعة البشرية، تظهر بصورة واضحة عندما تفشل جميع محاولات الإقناع، فيلجأ إليها الفرد؛ لتأكيد ذاته من خلال بوابة العنف.

لأجل ذلك؛ يعد العنف أحد مظاهر الصراع، واللاتجانس أو ضعف العلاقات والروابط الأولية، وضعف الإجماع المعياري المرافق. وقد زاد الاهتمام بظاهرة العنف في المجتمعات العربية المعاصرة. وأصبح ضرورة ملحة أملتها الظروف والملابسات الاجتماعية والاقتصادية المختلفة، والتي ما تزال تسهم في تأصيل مثل هذه الظواهر وإنتاجها، والتي تندرج ضمن قائمة الأفعال غير السوية، والمدانة وغير المقبولة اجتماعياً

ISSN:2308-5347

(الختاتنة وكرادشة، 2006).

فالعنف كما يشير فالنيري (Falnerry، 2005) أو السلوكات المرتبط به، قد يعزى إلى عوامل نفسية ترتبط ببنية الفرد، أو عوامل اجتماعية ترتبط ببيئة الفرد الاجتماعية؛ فالشخص العنيف يحب التهجم على الآخرين ويتصف بسرعة الإثارة والغضب والسلبية. علاوة على ذلك فإن الأشخاص العنيفين لديهم ميل عالٍ للعدائية، وأقل شعوراً بالذنب، وسريعو الغضب وأقل قدرة على ضبط انفعالاتهم.

إن الناظر إلى أحداث العالم يرى أن العنف يتزايد بحيث يأخذ منحى من الاهتمام العالمي، وهذا يدلل على أن العالم يعيش في ثقافة تعدّ العنف إرثاً طبيعياً (Torres، 2001). وقد يكون الإعلام من ساهم في هذا، فمشاهد العنف التي تجتاح العالم ومناظر القتل والتدمير والتفجير، والجرائم الهائلة التي تعرضها وسائل الإعلام وتكررها، يزيل عنها حواجز الاستغراب والاستبعاد. فيصبح العنف والإجرام أمراً عادياً في النطاق الإنساني، إذ إنها تدخل في حيز الإمكان العقلي، والذي هو أول درجات الإمكان الواقعي؛ والشيء الممكن عقلاً ممكنٍ واقعاً. إن تكرار مشاهدة أحداث الانحراف والجريمة يؤدي إلى زوال وحشتها واستهجانها، وتصبح سلوكاً معهوداً؛ فيصبح العنف من مجريات الحياة الاعتيادية، وبالتالي يسهل ارتكابها وتبريرها، ويضعف رد الفعل الاجتماعي ضدها (العمر،2008).

ويشهد المجتمع الأردني نمواً لظاهرة العنف المجتمعي، وتتمثل إحدى صوره بالعنف الجامعي، والتي قد لا تكون ناتجة وفق صالح (1998) عن الدراسة الجامعية فقط؛ بل هناك تفاعل بين عدد من العوامل الوراثية والبيئية، وقد لا يشعر الطالب الذي يمارس العنف بالذنب، إذ إنه يمارسه وهو يشعر بأنه يقوم بدور رجولي عند استنفاد طرق المناقشة والحوار، ويرتبط العنف بالثقافة، لذا تسعى الجامعات إلى نشر ثقافة المناقشة والحوار والاحترام المتبادل بين الطلبة وسيادتها من خلال الاجتماعات والمؤتمرات والندوات.

لذلك لا بد من إيلاء هذه الشريحة جل الاهتمام، لإكسابهم العديد من المهارات الحياتية ليتمكنوا من العيش بايجابية في هذا المجتمع، مع ضرورة الانتباه إلى أن هناك العديد من العوامل النفسية والاجتماعية المؤثرة في الطالب الجامعي، والمتفاعلة مع بعضها؛ مبلورة سلوكاً منشقاً عن المعايير الاجتماعية في معظم الأحيان (الشريفين، 2008). فالعنف في الجامعات يعد من الظواهر السلبية التي تعرقل تحقيق أهدافها؛ ذلك لأن الجامعة تقوم بدور أساسي في بناء شخصية الطالب، فهي تسعى إلى أن تكون بيئتها بيئة آمنة لينصرف الطلبة إلى الدراسة العلمية المتعمقة. ونتيجة لخطورة هذه الظاهرة لابد من الحد منها، ولأجل ذلك تم إجراء هذه الدراسة؛ للوقوف على أسباب العنف في الجامعات الأردنية، ووضع مقترحات للحد منها.

الدّراسات السّابقة:

قام الباحثان بمراجعة مجموعة من الدراسات ذات العلاقة بظاهرة العنف في الجامعات، وتالياً استعراض لهذه الدراسات مرتّبة زمنيّاً من الأقدم للأحدث.

دراسة الفقهاء (2001) : والتي هدفت إلى الوقوف على العوامل المؤثرة في درجة الميل إلى العنف والسلوك العدواني لدى طلبة جامعة فيلادلفيا، تمهيداً لإيجاد السبل الكفيلة بضبطها، وتكونت عينة الدراسة من (602) من طلبة جامعة فيلادلفيا في الأردن، وموزعين على ست كليات هي «الآداب (51)، والعلوم (140)، والعلوم الإدارية والمالية (270)، والحقوق (32)، والهندسة (151)، والصيدلة «(58)، وتم اختيار العينة بالطريقة الطبقية العشوائية، والحصول على قوائم بأسماء طلبة كل تخصص في كل كلية (موزعين حسب الجنس إلى ذكور وإناث، ثم قام باختيار الطلبة الذين يحملون الأرقام الترتيبية (4،8،12،16،...) في كل قائمة، وقد تم استخدام طريقة المسح الارتباطي باستخدام أداة الدراسة (الاستبانة)، وكانت المعالجة الإحصائية باستخدام الإحصاء الوصفي ومعامل ارتباط (بايسيريل) بين جميع المتغيرات. وأشارت النتائج إلى أن ما نسبته (8.2%) من طلبة البرنامج الصباحي في الجامعة يتراوح ميلهم إلى العنف والسلوك العدواني ما بين «المتوسط، والشديد». وأظهرت هذه الدراسة بأنه توجد علاقة بين درجة الميل إلى العنف والسلوك العدواني والمتغيرات المستقلة التالية «الجنس، والمعدل التراكمي، وعدد أفراد الأسرة» أما متغيرات

ISSN:2308-5347

الكلية ودخل الأسرة فليس لها أي أثر في درجة الميل إلى العنف والسلوك العدواني.

قام ماركوس وريو (Marcus and Reio، 2002) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على شدة الإصابة الناتجة عن العنف بين طلبة الجامعات وآثارها القريبة والبعيدة في جامعة «لويس فيه» الأمريكية، وشملت العينة (385) طالباً، وبلغت نسبة الذكور (52%)، ونسبة الإناث (48%) وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أهم المتنبئات الدالة على تعرض الطلبة للعنف الجامعي، تمثلت بالحالة الانفعالية للطالب، وقدرته على عكس مشاعر الآخرين (ضحايا العنف)، ومقدار تعاطيه للكحول.

كما أجرى بيوجر وروللي ولي (Bougere، Rowely and lee، 2004) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة انتشار ظاهرة العنف لدى عينة من الطلبة الأفروأمريكيين المنتظمين بالدراسة في الجامعات الأمريكية، وتكونت عينة الدراسة من (288) طالباً وطالبة، من أربع جامعات في جنوب أمريكا خلال العام الدراسي 2002/2003)، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن (83.4%) من أفراد عينة الدراسة قد مارسوا أو مورس عليهم العنف النفسي على الأقل مرة واحدة خلال سنة (2001)، وأن (82.3%) من الطلاب، و (83.5%) من الطالبات اعترفوا بأنهم مارسوا الاعتداء النفسي مثل الاستهزاء والصراخ، في حين كانت ما نسبته (33.3%) من الطلبة وما نسبته (20.9%) من الطالبات اعترفوا بممارسة العنف الجسدي.

وقام المخاريز (2006) بإجراء دراسة هدفت إلى تقصي ظاهرة العنف الطلابي في الجامعات الأردنية الرسمية، من حيث درجة انتشارها وأسبابها وطرق علاجها، وتكونت عينة الدراسة من(33) مسؤولاً إدارياً في عمادات شؤون الطلبة، و(177)عضواً من مجالس الطلبة من جامعات) الأردنية واليرموك ومؤتة). وتوصلت الدراسة إلى أن درجة انتشار أشكال العنف في الجامعات الأردنية الرسمية كانت متوسطة بشكل عام، ومتوسطة بجميع أشكاله: العنف اللفظي والجسدي والاعتداء على الممتلكات، وقد جاء العنف اللفظي في مقدمة أشكال العنف، تلاه العنف الجسدي والاعتداء على الممتلكات، كما كانت درجة تأثير أسباب العنف الطلابي بدرجة متوسطة في جميع مجالات هذه الاستبانة، وقد جاءت الأسباب المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس وسياسة الجامعة وإدارتها في المقدمة، يليها الأسباب الاجتماعية والنفسية والسياسية. وأشارت الدراسة إلى أن تطبيق العقوبات الطلابية واستخدام لجان التحقيق من أكثر الأساليب استخداماً في معالجة العنف من وجهة نظر الطلبة والإداريين، بينما كان إرشاد أعضاء هيئة التدريس للطلبة وتوعيتهم بقوانين الجامعة وأنظمتها والاستماع إلى مقترحات الطلبة وآرائهم الأقل استخداماً في معالجة العنف.

وأجرى منيزل، وسعود (2006) دراسة بهدف الكشف عن أسباب العنف عند طلبة الجامعات الأردنية الحكومية ومظاهره وأساليب معالجته، وتكونت عينة الدراسة من (53) طالباً وطالبة من أربع جامعات أردنية، اتّبع الباحث منهج البحث الوصفي الارتباطي، وبينت النتائج أن الذكور أكثر عنفًا من الإناث في مجالات وضع الطالب وأسرته، وعدم وجود فروق في سلوك العنف بين الطلبة من تخصص العلوم الإنسانية وبين طلبة الكليات العلمية، وسلوك العنف لا يتأثر كون الطالب يدرس على نفقته الخاصة أو بعثة أو مكرمة ملكية، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في سلوك العنف لدى الطلبة تبعًا لعدد أفراد الأسرة. كما أن المعدل التراكمي يتأثر بالرفاق ويؤثر في سلوك العنف لدى الطلبة، في حين أن الطالب غير الراغب في تخصصه يتجه سلوكه نحو العنف، كما أن (رغبة الطالب/ أو عدمها) في الجامعة تؤثر في اختيار التخصص، وبالتالي تؤثر في سلوك العنف. وجاءت أساليب معالجة العنف من وجهة نظر الطلبة، متمثلة في زيادة وعي الطلبة، وتحقيق العدالة وديمقراطية الحوار، واحترام وجهة نظر الآخرين، واستخدام العقاب الرادع، والمناخ الديمقراطي، وإشغال وقت الفراغ بشكل فاعل، والتمسك بتعاليم الدين الحنيف، والمناخ الأسري المتين.

كما أجرى بريدن وفليكتر (Bryden and Fletcher، 2007) دراسة هدفت إلى التعرف على الممارسات الشخصية لطلبة الجامعات، بقصد إبقائهم بعيداً عن ممارسة العنف، وهي دراسة مقارنة بين الطلاب والطالبات من الكليات العلمية، ضمن مجتمع جامعي في الولايات المتحدة الأمريكية، إذ اشتملت العينة على (100) طالب وطالبة، منهم (58) طالباً و(42) طالبة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن طلبة الجامعة ذكوراً وإناثاً مهددون بالتعرض للعنف في الحرم الجامعي على حد سواء، وأنهم عايشوا حالات ومواقف كثيرة من

ISSN:2308-5347

العنف، وأن الطالبات قد اتخذن إجراءات أمنية أكثر مما اتخذه الطلبة الذكور، كما أكدت الدراسة ضرورة اتباع الجامعات سياسات وجهود مضاعفة؛ لتحسين مستوى الأمن فيها.

وجاءت دراسة حوامدة (2007) بهدف تعرف درجة انتشار العنف بين الطلبة، بالإضافة إلى معرفة أنواع هذا العنف، والدوافع الكامنة لانتشاره. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن متوسط درجة العنف عند طلبة السنة الأولى والثانية بلغ (0.62)، في حين كان عند طلبة السنة الثالثة والرابعة (0.59). وقد بينت الدراسة أن الذكور أكثر عنفاً من الإناث، كما أن طلاب القرى هم أكثر عنفا من طلاب المدن.

كما أجرت عبابنة (2007) دراسة هدفت لبيان دور الإدارة الجامعية في الحد من ظاهرة العنف في الجامعات الأردنية «من وجهة نظر القادة الأكاديميين وأعضاء مجالس الطلبة»، والإجراءات التي يمكن للإدارة الجامعية اتباعها للحد من ظاهرة العنف الطلابي. وتكون مجتمع الدراسة من القادة الأكاديميين في الجامعات الأردنية، وهم العمداء ومساعديهم ورؤساء الأقسام، إضافة إلى مجلس الطلبة، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية التي تكونت من (504) أفراد، توزعت على إحدى عشرة جامعة أردنية، وتشكل ما نسبته (53%) من مجتمع الدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة أن أعلى نسبة لواقع العنف في الجامعات الأردنية، وأدنى نسب أسباب العنف كانت لمجال (العوامل الأكاديمية)، كما بينت النتائج أن أهم أسباب حدوث العنف الجامعي وجود أوقات فراغ كبيرة لدى الطلبة، وغياب حافز التعلم، وتحيز أعضاء هيئة التدريس في التعامل مع الطلبة، وضعف عملية الإرشاد الأكاديمي، وتركيز أساليب الدراسة على الحفظ والتلقين دون تكليف الطلبة بالأنشطة، وطرح مساقات لعدد من المدرسين لا تتيح خيارا للطلبة، وصعوبة المناهج، وعدم القدرة على متابعة الدراسة. كما توصلت الدراسة إلى أن العنف في الجامعات الأردنية ينتج عن عوامل عدّة ومختلفة، فالعنف ينتج عن العوامل الاجتماعية بالدرجة الأولى، وقد جاء في مقدمة هذه العوامل، التعصب العشائري والإقليمي في الوسط الجامعي، تلاه ضعف النضج الاجتماعي، وعدم الشعور بالمسؤولية لدى الطلبة، وسوء استخدام الأجهزة الخلوية، وتراجع دور الأسرة، وضعف مهارات التواصل لدى الطلبة، وسوء التكيف مع الحياة الجامعية، وانتشار مظاهر العنف في المجتمع المحيط بالجامعة، والإحباط الناتج عن تدني المستوى المعيشي للطلبة، وتعرض الطلبة للعنف في أسرهم، ومشاهدة نماذج العنف من خلال البرامج التلفزيونية وغيرها.

وقامت الرفاعي (2007) بإجراء دراسة هدفت إلى توضيح مفهوم العنف الطلابي في الجامعات الأردنية وصوره وأشكاله، وبيان النظريات المفسرة للعنف، والوقوف على الأسباب والدوافع الكامنة وراء العنف الطلابي في الجامعات الأردنية، كما هدفت إلى التعرف على دور المؤسسات التربوية (الأسرة، والمدرسة، والتلفزيون) في علاج العنف الطلابي، وتكونت عينة الدراسة من (630) طالباً وطالبة موزعين على ثماني جامعات أردنية تدرس)المساقات الإجبارية (نظام الأسرة في الإسلام، ومساق الثقافة الإسلامية. وقد توصلت الدراسة إلى أن أهم دوافع العنف الطلابي في الجامعات الأردنية، يعود إلى رفاق السوء والشللية، وانتشار ظاهرة الواسطة والمحسوبية، والعصبية القبلية، وسيطرة الثقافة العشائرية. كما بينت الدراسة أن أهم وسائل مواجهة سلوك العنف الطلابي في الجامعات؛ يتمثل في تقوية الوازع الديني، ومعاقبة المخالف، وعدم التستر عليه، والحد من المحسوبية والواسطة.

وقام روميتو (Romito،2007) بإجراء دراسة هدفت إلى بيان أثر العنف على مستوى الصحة النفسية لدى عينة من طلبة الجامعات الإيطالية، تكونت من (502) طالب وطالبة. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود عدة أنواع للعنف، تمثلت في العنف بين أفراد العائلة، والعنف القبلي، والعنف بين الأفراد، كما أشارت النتائج إلى وجود عدد من الأعراض المرضية، التي تدل على تدني مستوى الصحة النفسية، مثل الاكتئاب ونوبات الذعر، والإدمان على تناول الكحول، واضطراب الطعام والوساوس القهرية، ومحاولات الانتحار، وأن العنف منتشر بين الطلاب أكثر منه بين الطالبات.

وقام كل من فرحان واللوزي (Al-Louzi & Farhan، 2009) بدراسة لتحليل العنف الطلابي في الجامعات الأردنية ومعرفة مسبباته ونتائجه؛ وذلك من أجل اقتراح الحلول للحد من هذه الظاهرة. وتكونت

عينة الدراسة من (629) من طلبة الجامعات الأردنية. وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج، أهمها: أن أكثر أسباب العنف الطلابي داخل الحرم الجامعي كانت تتعلق بالتعصب القبلي، والنزعة الذكورية، وعدم الخوف من العقوبة، والتنشئة الأسرية غير السليمة، وسوء استثمار الوقت. أما أبرز نتائج العنف تلك التي: تترك سمعة سيئة عن الجامعة، وتخريب ممتلكات الجامعة، وإيجاد انطباع سيء لدى الطلبة الوافدين، وعدم الشعور بالأمن داخل الحرم الجامعي. كما خلصت الدراسة إلى إيجاد مجموعة من الحلول للحد من هذه الظاهرة مثل: القيام بحملات توعية، وزيادة النشاطات اللامنهجية، وزيادة التفاعلات غير الرسمية بين أعضاء مجتمع الجامعة.

وأجرت كل من الشويحات وعكروش (2010) دراسة هدفت إلى التعرف على أسباب العنف الطلابي ودرجة أهميتها من وجهة نظر طلبة الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، وتم تطوير استبانة خاصة لهذه الدراسة، وتم توزيعها على عينة طبقية عنقودية بلغ عددها (2100) طالب وطالبة من الجامعات الأردنية، وأظهرت النتائج الترتيب التنازلي لأسباب العنف الطلابي ودرجة أهميتها على النحو التالي: المستوى الأول «المهارات الشخصية للطلبة «وبدرجة تقدير (مرتفع الأهمية)، مع عدم وجود علاقة إحصائية تبعا لمتغيرات الدراسة. وفي المستوى الثاني» الخلفية التربوية والاجتماعية للطلاب» وبدرجة تقدير (مرتفع الأهمية)، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لجنس الطالب وتخصصه ومستواه الدراسي، ومرجعية الجامعة وموقعها. أما المستوى الثالث فهو «الخلفية الثقافية للطالب» وبدرجة تقدير (متوسطة الأهمية) مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمستوى الطالب الدراسي والتخصص. وجاء في المستوى الرابع «الجوانب العلمية ذات الصلة بالدراسة»، وبدرجة تقدير (متوسطة الأهمية) مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لتخصص الطالب.

كما أجرى كل من الصبيحي، والرواجفة (2010) دراسة هدفت إلى التعرف على مشاركة الطلبة في العنف داخل الجامعات، وعلاقته ببعض المتغيرات، وتكونت عينة الدراسة من (1000) طالب وطالبة من مختلف التخصصات والمستويات الدراسية في البكالوريوس في الجامعات الأردنية، وتبين وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مشاركة الطلبة في العنف الطلابي، والمستوى الدراسي، والتخصص، والمعدل التراكمي، والجنس، والدخل، والخلفية الثقافية. كما تبين أن أكثر الأسباب التي تدفع الطلبة إلى المشاركة في العنف؛ هي التعصب للعشيرة والأقارب والأصدقاء، وشعورهم بظلم أنظمة الجامعة، وعدم ثقتهم بالمستقبل، وشعورهم بأنهم مرفوضون من قبل الجنس الآخر.

وكان هدف دراسة كل من الرفوع والرواد (Alrawwad & Alrfooh، 2014) تعرّف أسباب عنف طلبة جامعة الحسين بن طلال، من وجهة نظر الطلبة. وهدفت إلى التحقيق في الحلول المناسبة للحد من انتشار العنف في جامعة الحسين بن طلال. وتكونت عينة الدراسة من (906) من الطلاب والطالبات من جامعة الحسين بن طلال. وأظهرت النتائج أن الأسباب الرئيسة للعنف، كانت القبلية والتعصب والمحسوبية، وعدم الاحترام والمعاملة غير اللائقة، وكذلك التوتر وضعف الوازع الديني، وعدم توظيف وقت الفراغ بالشكل الصحيح.

كما أجرى كل من ضمرة والغباري (Damra & Ghbari، 2014) دراسة هدفت إلى التعرّف على العلاقة بين مشهد العنف الجامعي وتطور اضطرابات ما بعد الصدمة (PTSD: Post Traumatic Stress Disorder) بين طلبة الجامعات الأردنية. وتكونت عينة الدراسة من (885) فرداً من طلبة الجامعة الهاشمية في محافظة الزرقاء في الأردن. وأظهرت نتائج الدراسة أن أعراض انتشار اضطرابات ما بعد الصدمة بين عينة الدراسة جاءت مابين منخفضة إلى معتدلة، كما أظهرت وجود فروق دالة إحصائيًا في أعراض انتشار اضطرابات ما بعد الصدمة، استنادا إلى نوع الكلية، والصدمة الشخصية، والتاريخ، والوضع المعيشي، والإصابات الناجمة عن العنف الجامعي. بينما لم توجد فروق دالة إحصائيًا في أعراض انتشار اضطرابات ما بعد الصدمة، على أساس الجنس ونوع الدرجة.

ISSN:2308-5347

التعليق على الدّراسات السّابقة:

يُلحظ من الدّراسات السّابقة أنّ موضوع ظاهرة العنف الجامعي، حظي باهتمام الباحثين عربيًّا وأجنبيًّا، فقد ركّزت الدّراسات السّابقة على واقع ودوافع (أسباب) هذه الظاهرة، ومنها ما ركز على دور الأسرة التربوي، ووسائل الإعلام المختلفة في الحد من هذه الظاهرة، كما ركز معظمها على تعرف أشكال العنف، ودرجة انتشاره، وأثر بعض المتغيرات في مستويات الميل إلى العنف، وأشكال العنف الذي تعرض له طلبة الجامعات في أثناء طفولتهم، وعلاقة العنف بالأفكار اللاعقلانية والصراع القيمي، كما لوحظ أيضا أن ذروة الاهتمام بدراسة العنف الطلابي ميدانيًّا في الجامعات الأردنية كانت في (2004)، مع ملاحظة عدم تنفيذ أية دراسة في سنوات (2000 و2002)، ونظراً لاختلاف ظروف التعلم في الجامعات الرسمية عن ظروف التعلم في الجامعات الخاصة من حيث المرجعية، وعدد الطلبة الملتحقين وخلفياتهم الاجتماعية والاقتصادية، وحجم الخدمات المتوافرة ومرجعية المدرسين والإداريين وغيرها، ولأن الأحداث متغيرة ومتسارعة وهناك الكثير من المستجدات، لذا كان لابد من البحث المستمر والدراسة المتأنية لأسباب انتشار العنف الجامعي وأسبابه والدوافع الكامنة وراءه، وأساليب علاجه في الجامعات الأردنية للحد من هذه الظاهرة.

فجاءت الدّراسة الحاليّة لتتناول بالعرض والتّحليل المحاولات السّابقة في ميادين البحث، المتعلّقة بتعرف أسباب ظاهرة العنف الجامعي في الجامعات الأردنية (الرسمية، والخاصة)، ودور الإدارات الجامعية في الحد منها واقتراح حلول لها. وشملت عيّنة واسعة من الإداريين الأكاديميين في الجامعات الأردنيّة، وتطوير استبانة للوقوف على أسباب هذه الظاهرة، وتجيء هذه الدّراسة لتساهم في إثراء الجانب العلميّ والتّطبيقيّ من حيث تناولها لموضوعٍ مهمٍّ؛ وهو تعرف دور الإدارات الجامعية في الحد من ظاهرة العنف في الجامعات الأردنيّة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها :

مجتمع الدراسة :

تكوّن مجتمع الدّراسة من جميع الإداريين الأكاديميين في الجامعات الأردنيّة (الرّسميّة والخاصّة) للعام (2014/2015)، والبالغ عددهم (1581) فرداً، ويبيّن الجدول (1) توزُّع أفراد مجتمع الدّراسة وفقاً لمتغير نوع الجامعة، وذلك بالرّجوع لمواقع الجامعات الأردنيّة الإلكترونيّة، من موقع وزارة التّعليم العالي والبحث العلميّ الأردنيّة (2014).

الجدول(1): توزّع أفراد مجتمع الدّراسة حسب نوع الجامعة

المتغير	المستوى	العدد	المجموع الكليّ
نوع الجامعة	الرسمية	880	1581
	الخاصة	701	

عيّنة الدّراسة :

تم اختيار عينة عشوائية من مجتمع الدراسة بالاستعانة للجداول الإحصائية (الضحيّان، 1999)، وتكوّنت عينة الدراسة من (333) إداريًّا أكاديميًّا من الجامعات الأردنيّة (الرّسميّة والخاصّة)، والجدول (2) يُبيّن توزع أفراد عيّنة الدّراسة.

ISSN:2308-5347

الجدول(2): توزّع أفراد عيّنة الدّراسة حسب نوع الجامعة

المتغير	المستوى الوظيفي					المجموع	المجموع الكلي
الجامعة	رئيس قسم	نائب عميد كلية	عميد كلية	نائب رئيس جامعة	رئيس جامعة		
رسمية	112	32	29	7	2	182	333
خاصة	86	31	22	7	5	151	

أداة الدّراسة:

لتحقيق أهداف الدّراسة تمّ تصميم أداة الدّراسة بالرّجوع للأدب التّربويّ المتعلّق بموضوع الدّراسة، وكذلك الاستفادة من استبانات الدّراسات السّابقة، ذات الصّلة بموضوع العنف الجامعي، كدراسة المخاريز (2006)، وحوامدة (2007)، وعبابنة (2007)، وفرحان واللوزي (2009)، واشتملت الاستبانة في صورتها الأوليّة على (92) فقرة، شملت محورين وهما: المحور الأوّل (أسباب انتشار ظاهرة العنف في الجامعات الأردنية) (58) فقرة، والمحور الثّاني (دور الإدارات الجامعية في الحد من ظاهرة العنف في الجامعات الأردنية) (34) فقرة. أعطي لكل فقرة من فقراتها وزن مدرج وفقاً لسلم (ليكرت) الخماسي. وأعطي أعلى تدرج للاستجابة خمس درجات، وهي دائما، وأدنى درجة للاستجابة درجة واحدة، وهي أبدا. واستخدام التدريج التالي لأغراض تصنيف المتوسطات الحسابية على أداة الدراسة ومجالاتها وفقراتها، بهدف إصدار الحكم على استجابات الإداريين الأكاديميين:

المعيار المعتمد للحكم على درجة التّقدير:

تمّ اعتماد المعادلة (5-1) / 3 = 1.3، وعليه:

- إذا كانت قيمة المتوسّط الحسابي أقلّ من (2.33)، فإنّ التّقدير يكون منخفضاً.
- إذا كانت قيمة المتوسّط الحسابي أكبر أو تساوي (2.33) وأقل من (3.67)، فإنّ التّقدير يكون متوسّطاً.
- إذا كانت قيمة المتوسّط الحسابي أكبر أو تساوي (3.67)، فإنّ التّقدير يكون مرتفعاً.

صدق أداة الدّراسة:

تمّ عرض الأداة بصورتها الأوليّة على (11) محكّماً، من ذوي الاختصاص من أعضاء هيئة التّدريس في الجامعات الأردنيّة، وللتّأكد من أنّ الأداة تقيس الهدف المراد قياسه، وللحكم على أداة الدّراسة من حيث: درجة تناغم الفقرات مع المحور المعنيّ، ودرجة ملاءمتها للدّراسة، ووضوح الفقرات، وصحّة الصّياغة اللّغويّة. وتمّ ترك مجال لأيّة إضافات أو تعديلات مقترحة يجدونها مناسبة وضروريّة لاستكمال الاستبانة، وتمّ اعتماد معيار اتّفاق (80%) من المحكّمين لإجراء أيّ تعديل على أداة الدّراسة، بعد إجراء التّعديلات التي أوصى بها المحكّمون من حذف صياغة بعض الفقرات وتعديلها، فقد تمّ إلغاء (5) فقرات من المحور الأول، ومن المحور الثّاني (4) فقرات، فأصبحت الأداة في صورتها النهائية مكونة من (83) فقرة، إذ شمل المحور الأول (أسباب انتشار ظاهرة العنف في الجامعات الأردنية) على (53) فقرة، والمحور الثاني (دور الإدارات الجامعية في الحد من ظاهرة العنف في الجامعات الأردنيّة) على (30) فقرة.

ثبات أداة الدّراسة:

تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية مكونة من (30) فرداً لاستخراج ثبات الأداة، وتم حساب معامل الاتّساق الدّاخلي لها من خلال استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Gronbach Alpha) لمحوري الاستبانة، والجدول (3) يبيّن قيم معاملات الثّبات كالتّالي:

ISSN:2308-5347

الجدول(3): قيم معاملات الثّبات

المحور	معامل الثبات
أسباب انتشار ظاهرة العنف في الجامعات الأردنية	0.96
دور الإدارات الجامعية في الحد من ظاهرة العنف في الجامعات الأردنيّة	0.98

يتبيّن من الجدول (3) أنّ قيم معاملات الثّبات مناسبة لأغراض الدّراسة.

متغيّرات الدّراسة:

شملت الدّراسة المتغيّرات التّالية:

- المتغيّر المستقلّ: استجابات الإداريين الأكاديميين في الجامعات الأردنيّة لمجالات أداة الدّراسة.

- المتغيّر التّابع: الحلول المقترحة للحد من ظاهرة العنف في الجامعات الأردنيّة.

- المتغيّرات الوسيطة: (متغير نوع الجامعة: رسمية، وخاصة)، (متغيّر المستوى الوظيفي) بالنّسبة للإداريين الأكاديميين في الجامعات الأردنيّة: (رئيس جامعة، نائب/ مساعد رئيس، عميد كليّة، نائب/ مساعد عميد، رئيس قسم).

المعالجات الإحصائيّة:

بعد تطوير الاستبانة واستخراج الصّدق والثّبات، تمّ توزيعها على أفراد عيّنة الدّراسة، وبعد الانتهاء من عمليّة جمع البيانات والمعلومات اللازمة عن متغيّرات هذه الدراسة، تمّ ترميزها وإدخالها إلى الحاسب الآلي لاستخراج النّتائج الإحصائيّة، إذ تمّت الاستعانة بالأساليب الإحصائيّة ضمن برنامج الحزمة الإحصائيّة للعلوم الاجتماعيّة (SPSS)، ومن ثمّ معالجة البيانات التي تمّ الحصول عليها، وتمّ استخدام الأساليب الإحصائيّة التّالية:

- المتوسّطات الحسابية لتحديد أهميّة الفقرات الواردة في الاستبانة، وكذلك الانحراف المعياري لبيان درجة تشتّت الإجابات عن وسطها الحسابي.
- اختبار تحليل التّباين الثنائي، وكذلك تحليل التّباين الأحادي المتعدّد؛ وذلك لاختبار درجة وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في إجابات عيّنة الدّراسة، التي تُعزى (لطبيعة المستوى الوظيفي) للعيّنة المبحوثة. ولمعرفة دلالة الفروق؛ تمّ استخدام اختبار (شافيه) للمقارنات البعديّة.

وبناءً على نتائج الدّراسة، تمّ التعرف على دور الإدارات الجامعية في الحد من ظاهرة العنف في الجامعات الأردنيّة.

نتائج الدّراسة ومناقشتها:

هدفت الدّراسة إلى التعرّف على أسباب انتشار ظاهرة العنف في الجامعات الأردنيّة من وجهة نظر الإداريين الأكاديميين، وتعرف دور الإدارات الجامعية في الحد من ظاهرة العنف في الجامعات الأردنيّة، وتسهيلاً لعرض نتائج هذه الدّراسة تمّ تقسيمها وفقًا لأسئلة الدّراسة، وقد توصّلت هذه الدّراسة إلى النّتائج التّالية:

أوّلاً: نتائج السّؤال الأوّل ومناقشتها، والذي ينصّ على ما يلي: «ما أسباب انتشار ظاهرة العنف في الجامعات الأردنيّة كما يراها الإداريّون الأكاديميّون؟»

للإجابة عن السّؤال تمّ حساب المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لأسباب انتشار ظاهرة العنف في الجامعات الأردنيّة، كما يراها الإداريّون الأكاديميّون عن كلّ محورٍ وفقرةٍ، والجدول (4) يبيّن نتائج ذلك، وعلى النّحو التّالي:

1. المحاور: ويعرضها الجدول (4):

جدول (4) المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لأسباب انتشار ظاهرة العنف في الجامعات الأردنيّة، كما يراها الإداريّون التّربويّون الأكاديميّون للمحورين وللكليّ

رقم المحور	اسم المحور	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	التّرتيب	التّقدير
2	دور الإدارات الجامعية في الحد من ظاهرة العنف في الجامعات الأردنيّة	3.93	0.76	1	مرتفع
1	أسباب انتشار ظاهرة العنف في الجامعات الأردنية	3.20	0.47	2	متوسط
	الكليّ	3.56	0.62		متوسط

يتبيّن من الجدول (4) أن محور دور الإدارات الجامعية في الحد من ظاهرة العنف في الجامعات الأردنيّة كانت درجة تقديره مرتفعة، وجاء المتوسّط الحسابي له (3.93)، بانحراف معياري (0.76)، بينما محور أسباب انتشار ظاهرة العنف في الجامعات الأردنية، كانت درجة تقديره متوسطة، وجاء المتوسّط الحسابي له (3.20)، بانحراف معياري (0.47)، وكان التّقدير الكليّ لأسباب انتشار ظاهرة العنف في الجامعات الأردنية، كما يراها الإداريّون التّربويّون الأكاديميّون متوسطاً، وبلغت قيمة المتوسّط الحسابي له (3.56) بانحراف معياري (0.62).

2 .محور أسباب ظاهرة العنف في الجامعات الأردنية : ويعرضها الجدول (5):

جدول (5) المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمحور أسباب انتشار ظاهرة العنف في الجامعات الأردنية

م	نصّ الفقرة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياريّ	التّرتيب	التّقدير
3	تعصب الطلبة لآرائهم في محاوراتهم مع الطرف الآخر	4.67	0.47	1	مرتفع
4	سيادة مفهوم الفزعة العشائرية لدى الطلبة	4.67	0.47	1	مرتفع
5	عدم توظيف الطلبة لوقت فراغهم بشكل فاعل	4.67	0.47	1	مرتفع
8	التهاون في تطبيق العقوبات في الجامعات الأردنية	4.67	0.47	1	مرتفع
9	تأثير رفاق السوء والشللية على حدوث العنف الجامعي	4.67	0.47	1	مرتفع
16	سيطرة ثقافة العنف في المجتمع	4.34	0.94	6	مرتفع
14	انتشار ظاهرة الواسطة في الجامعات الأردنية	4.33	0.47	7	مرتفع
17	الشعور بعدم العدالة في المجتمع	4.33	0.47	7	مرتفع
41	تدني معدلات القبول في بعض تخصصات الجامعة	4.33	0.47	7	مرتفع
46	اهتمام الجامعات بجلب أعداد كبيرة من الطلبة على حساب مؤهلاتهم	4.33	0.47	7	مرتفع
10	عدم وعي الطلبة بالعواقب السلبية للعنف الجامعي	4.01	1.41	11	مرتفع
11	غياب لغة الحوار بين طلبة الجامعات الأردنية	4.01	1.41	11	مرتفع
48	تراجع (الأعراف والتقاليد) الجامعية التي تجعل من الطالب الجامعي عنصراً مميّزاً في المجتمع	4.01	1.41	11	مرتفع

49	عدم توجيه العناية اللازمة لتربية الأبناء في المنزل على تقبّل التنوّع الثقافي في المجتمع	4.01	1.41	11	مرتفع
50	التساهل في ضبط عملية (حضور وغياب) الطلبة للمحاضرات	4.01	1.41	11	مرتفع
51	وجود فراغ فكري لدى طلبة الجامعات	4.01	1.41	16	مرتفع
19	تدني تحصيل الطالب الجامعي أكاديمياً	3.68	1.88	17	مرتفع
2	ضعف القيم الأخلاقية لدى الطلبة	3.67	0.47	18	مرتفع
13	التنشئة الأسرية غير السليمة للطلبة	3.67	0.47	18	مرتفع
33	مزح بعض الطلبة مع بعضهم بتبادل الشتائم	3.67	0.47	18	مرتفع
34	مزح بعض الطلبة مع بعضهم باستخدام الأيدي	3.67	0.47	18	مرتفع
12	غياب القدوة الحسنة للطلبة	3.34	0.94	22	متوسط
22	الضغط النفسي لدى الطالب الجامعي بسبب الأحداث العالمية المحيطة	3.34	0.94	22	متوسط
36	محاولة بعض الطلبة إشعال فتنة بين زملائهم	3.34	0.94	22	متوسط
43	وجود خلافات شخصية بين بعض الطلبة	3.34	0.94	22	متوسط
52	تأثير الإعلام على ممارسة الطلبة لسلوك العنف في الجامعات	3.34	0.94	22	متوسط
53	غياب المفاهيم الديمقراطية في الحياة الجامعية	3.34	0.94	22	متوسط
1	شعور الطلبة بعدم المساواة في تطبيق القوانين الجامعية	3.33	0.47	28	متوسط
6	ضعف الوازع الديني لدى الطلبة	3.33	0.47	28	متوسط
15	علاقة الشباب بالفتيات داخل الحرم الجامعي بشكل غير لائق	3.33	0.47	28	متوسط
40	وجود استثناءات في قبول بعض الطلبة في الجامعات	3.33	0.47	28	متوسط
35	ارتفاع نسبة الغش في الامتحانات	3.01	1.41	32	متوسط
39	غياب المتخصصين عن استقبال هموم الطلبة	3.01	1.41	32	متوسط
18	قلة الأنشطة الطلابية في الجامعات الأردنية	2.67	0.47	34	متوسط
21	ضعف الدور التربوي للأستاذ الجامعي في الجامعات الأردنية	2.67	0.47	34	متوسط
38	محاولة إدارة الجامعة تقليص مهام مجالس الطلبة	2.66	0.94	36	متوسط
44	عدم التركيز على أهمية البحث العلمي في الكليات الإنسانية بالشكل المطلوب	2.66	0.94	36	متوسط
45	قلة البحث العلمي في الكليات الإنسانية	2.66	0.94	36	متوسط
27	عدم اهتمام الأستاذ الجامعي بمشكلات الطلبة التعليمية	2.34	0.94	36	متوسط
28	عدم امتلاك الأستاذ الجامعي الوقت الكافي لمقابلة الطلبة	2.34	0.94	36	متوسط
30	عدم تكيف الطلبة مع الحياة الجامعية	2.34	0.94	36	متوسط
31	معاناة الطالب من الحاجة المادية	2.34	0.94	36	متوسط
37	عدم شعور الطلبة بالحرية في القيام بتأدية نشاطاتهم الطلابية	2.34	0.94	36	متوسط

7	ضعف دور الأمن الجامعي	2.33	0.47	44	متوسط
23	ارتفاع تكاليف الدراسة الجامعية	2.00	0.00	45	منخفض
29	كثرة أعداد الطلبة المسجلين في المادة الواحدة	2.00	0.00	45	منخفض
32	انتقام الطالب ممن عنفه سابقاً	2.00	0.00	45	منخفض
20	عدم عدالة بعض الأساتذة الجامعيين في تقدير علامات الطلبة	1.67	0.47	48	منخفض
24	عدم تفهم الأستاذ الجامعي لظروف الطلبة	1.67	0.47	48	منخفض
25	عدم توضيح أدوات تقويم الطلبة من قبل الأستاذ الجامعي في بداية الفصل الدراسي	1.67	0.47	48	منخفض
42	وجود هوة بين الطالب وأستاذه الجامعي	1.67	0.47	48	منخفض
47	عدم قيام أعضاء الهيئات التدريسية بواجباتهم من التحضير على خير وجه	1.67	0.47	48	منخفض
26	عدم اهتمام الأستاذ الجامعي بموعد المحاضرة من حيث (البدء والانتهاء)	1.00	0.00	53	منخفض

تشير نتائج الجدول (5) إلى أن فقرات محور أسباب انتشار ظاهرة العنف في الجامعات الأردنية توزعت على المستويات الثلاثة؛ فقد جاءت إحدى وعشرون فقرة بدرجة مرتفعة تراوحت متوسطاتها بين (3.67) و(4.34)، وهي بمجملها أسباب تعود للتنشئة الأسرية، والقيم المجتمعية المتمثلة بالتعصب للرأي، وسيطرة النزعة العشائرية، ولشعور الطالب بعدم العدالة المجتمعية، ولطبيعة الفكر الذي يحمله، ولضعف تطبيق أنظمة الجامعة وقوانينها على الطلبة، ومعاقبة المخالفين منهم.

وجاءت إحدى وعشرون فقرة بدرجة متوسطة بمتوسطات تراوحت بين (2.34) و(3.34)، وهي أسباب تعود للإعلام، وطبيعة الجو الجامعي الذي يعيشه الطالب في الحرم الجامعي، ولطبيعة المناخ العلمي في الجامعة الذي لا يشجع على إشاعة جو علمي وبحثي بين الطلبة.

وأتت تسع فقرات بدرجات ضعيفة وبمتوسطات حسابية (2.00) و(1.00). وهي أسباب ترتبط بتقصير عضو هيئة التدريس بعمله، والملاحظ أن أعضاء عينة الدراسة رفضوا أن يكون إهمال عضو هيئة التدريس لدوره ولعلاقاته مع الطلبة دور في العنف الجامعي.

وجاءت أعلى فقرة في محور (أسباب انتشار ظاهرة العنف في الجامعات الأردنية) هي الفقرات رقم (3،4،5،8،9)، والتي تنص على (تعصب الطلبة لآرائهم في محاوراتهم مع الطرف الآخر، وسيادة مفهوم الفزعة العشائرية لدى الطلبة، وعدم توظيف الطلبة لوقت فراغهم بشكل فاعل، والتهاون في تطبيق العقوبات في الجامعات الأردنية، وتأثير رفاق السوء والشللية على حدوث العنف الجامعي)، بمتوسط حسابي قدره (4.67). ويعزو الباحثان ذلك إلى ضيق الأفق لدى الطلبة الناتج عن قلة التوعية في المراحل التعليمية السابقة للمرحلة الجامعية، وتأثير العنف المجتمعي على فكر الطلبة وسلوكهم، وعدم التأكيد على ضرورة احترام الرأي والرأي الآخر في العديد من وسائل الإعلام وفي المجتمع عامة والأسرة خاصة، والتي تمثل قدوة مباشرة للطلبة، وسيادة مفهوم الفزعة العشائرية في المجتمع؛ وهذا يعزى للبعد عن المبادئ الدينية والأخلاقية في نفوس الطلبة، وللتمييز، وعدم العدالة في المعاملة بين الطلبة، وتأثير رفاق السوء والشللية، وعدم توظيف وقت الفراغ بشكل فاعل لدى طلبة الجامعات، وكذلك التساهل في تطبيق قوانين العقوبات على الطلبة، ومسامحة الطلبة العنيفين وإعادتهم إلى مقاعد الدراسة مجدداً بعد تطبيق العقوبات عليهم، وتدخل الواسطة في ذلك.

وجاءت أقل فقرة في محور (أسباب انتشار ظاهرة العنف في الجامعات الأردنية) هي الفقرة رقم (26)

ISSN:2308-5347

والتي تنص على (عدم اهتمام الأستاذ الجامعي بموعد المحاضرة من حيث البدء والانتهاء)، بمتوسط حسابي قدره (1.00)، ويعزو الباحثان ذلك إلى التزام أعضاء هيئة التدريس بالدوام الجامعي ومواعيد المحاضرات من حيث بدئها وانتهائها، وعدم وجود تأثير واضح لحضور الأستاذ الجامعي على أسباب انتشار ظاهرة العنف الجامعي.

3 .محور دور الإدارات الجامعية في الحد من ظاهرة العنف في الجامعات الأردنيّة : ويعرضها الجدول (6):

جدول (6) المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمحور دور الإدارات الجامعية في الحد من ظاهرة العنف في الجامعات الأردنيّة

م	نصّ الفقرة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	التّرتيب	التّقدير
28	التأكيد على جدية مراقبة الأساتذة الجامعيين في الامتحانات	5.00	0.00	1	مرتفع
30	التأكيد على توعية طلاب الجامعات بالنتائج المترتبة على حالات العنف التي قد تحدث داخل الجامعات	4.67	0.47	2	مرتفع
29	التأكيد على أهمية عقد ندوات تهدف لترسيخ الاستقرار الأمني داخل الجامعات	4.67	0.47	2	مرتفع
2	معاقبة الطلبة المخالفين للقوانين في الجامعات الأردنية	4.67	0.47	2	مرتفع
27	التأكيد على توجيه الأستاذ الجامعي لطلبته في محاضرته على رفعة الأخلاق الحميدة	4.34	0.94	5	مرتفع
19	(العمل على تقليص الهوة بين (الأستاذ الجامعي والطالب	4.34	0.94	5	مرتفع
17	إشراك الطلبة في تخطيط الأنشطة في الجامعات الأردنية	4.34	0.94	5	مرتفع
13	تشجيع الطلبة على المشاركة في الأنشطة في الجامعات الأردنية	4.34	0.94	5	مرتفع
10	التأكيد على قيام الأساتذة الجامعيين بدور تربوي في قاعات المحاضرات	4.34	0.94	5	مرتفع
9	إعداد برامج (توعية وتثقيف) بمخاطر العنف للطلبة الجدد في الجامعات الأردنية	4.34	0.94	5	مرتفع
6	التأكيد على تعزيز فهم الانتماء للوطن بين طلبة الجامعات الأردنية	4.34	0.94	5	مرتفع
4	تقديم حوافز للطلبة الملتزمين بالقوانين الجامعية	4.34	0.94	5	مرتفع
3	الحد من (المحسوبية والواسطة) في الجامعات الأردنية	4.33	0.47	13	مرتفع
26	الوقوف صفا منيعاً في وجه الجوانب السلبية التي تنتج عن العصبية	4.01	1.41	14	مرتفع
22	التأكيد على تشجيع الطلبة للمشاركة في الأندية الطلابية	4.01	1.41	14	مرتفع
21	التأكيد على تشجيع الطلبة للانضمام لمجالس الطلبة	4.01	1.41	14	مرتفع
18	تعديل أسس القبول الجامعي بشكل يضمن العدالة لجميع الطلبة	4.01	1.41	14	مرتفع
12	إعطاء الطلبة مساحة كافية لحرية التعبير في الجامعات الأردنية	4.01	1.41	14	مرتفع

11	التوسع في برامج تشغيل الطلبة الجامعيين في الجامعات الأردنية	4.01	1.41	14	مرتفع
8	التأكيد على تدريب الطلبة على أصول الحوار الحضاري	4.01	1.41	14	مرتفع
7	وضع أنظمة مراقبة آلية في الأماكن الحساسة في الجامعات الأردنية	4.01	1.41	14	مرتفع
15	التشديد على الالتزام بحضور جميع المحاضرات	4.00	0.00	22	مرتفع
23	تكثيف التواصل مع الطلبة للاطلاع على ما يستجد من مشكلات أولاً بأول لمعالجتها	3.68	1.88	23	مرتفع
5	تفعيل دور الأمن الجامعي في الجامعات الأردنية	3.67	0.47	24	مرتفع
24	إيجاد مادة تهتم بالقضايا السلوكية المجتمعية كمتطلب جامعة إجباري	3.00	0.00	25	متوسط
16	إعادة النظر في الخطط الدراسية بشكل فاعل	3.00	0.00	25	متوسط
1	التأكيد على تقوية الوازع الديني لدى الطلبة من خلال مشاركتهم في الأنشطة الطلابية	3.00	0.00	25	متوسط
25	التأكيد على دعم الجوانب الإيجابية في حب الانتماء للعشائر بصورتها الصحيحة بين طلبة الجامعات	2.67	0.47	28	متوسط
20	زيادة البحث العلمي لدى طلبة الكليات الإنسانية	2.67	0.47	28	متوسط
14	تشديد إجراءات مراقبة الدخول للجامعات	2.00	0.00	30	منخفض

تشير نتائج الجدول (6) إلى أن فقرات محور أسباب انتشار ظاهرة العنف في الجامعات الأردنية توزعت على المستويات الثلاث؛ فقد جاءت أربع وعشرون فقرة بدرجة مرتفعة تراوحت متوسطاتها بين (5.00) و(3.67)، وهي فقرات تعنى بإرشاد الطلبة وتثقيفهم ومراقبة سلوكهم وإشغالهم بما هو مفيد لهم ولمجتمعهم داخل الحرم الجامعي، وتوعيتهم بمآلات السلوكات غير السليمة؛ كالتعصب وعدم احترام الآخر، وغياب لغة الحوار بينهم.

وجاءت خمس فقرات بدرجة متوسطة بمتوسطات تراوحت بين (2.67) و(3.00)، وهي فقرات تحث على تقوية الوازع الديني، والبحث العلمي لدى طلبة الكليات الإنسانية، وإيجاد مادة إجبارية خاصة بالسلوكيات.

وأتت فقرة واحدة بدرجة ضعيفة وبمتوسط حسابي (2.00) وهي فقرة تتعلق بتشديد إجراءات الدخول للجامعة.

وجاء أعلى تقدير للفقرة رقم (28) في محور (دور الإدارات الجامعية في الحد من ظاهرة العنف في الجامعات الأردنيّة)، والتي تنص على (التأكيد على جدية مراقبة الأساتذة الجامعيين في الامتحانات)، بمتوسط حسابي قدره (5.00)، ويعزو الباحثان ذلك إلى أهمية تطبيق العدالة والقضاء على الواسطة في تقييم الطلبة، وهذا يدفع الطلبة للالتزام بحضور المحاضرات مسبقاً وعدم التهاون في ذلك، وبالتالي فإن جديّة الأستاذ الجامعي في المحاضرات والمراقبة في الامتحانات تنعكس على جدية الطلبة في حضور المحاضرات وإشغال وقت فراغهم في الدراسة للامتحانات.

وجاءت أقل فقرة تقديراً في محور (دور الإدارات الجامعية في الحد من ظاهرة العنف في الجامعات الأردنيّة)، الفقرة رقم (14) والتي تنص على (تشديد إجراءات مراقبة الدخول للجامعات)، بمتوسط حسابي قدره (2.00)، ويعزو الباحثان حصول الفقرة (تشديد إجراءات مراقبة الدخول للجامعات) على أقل تقدير كون معظم حالات العنف الجامعي تنشأ من طلبة الجامعة أنفسهم، فالمشكلة تكمن في سلوكهم العنيف، وعدم توظيف وقت فراغهم، وعدم تطبيق العدالة بشكل كامل في أسس القبول في الجامعات، وفي

ISSN:2308-5347

تطبيق العقوبات بين الطلبة من قبل الإدارات الجامعية، وبالتالي ليس هنالك تأثيرواضح لتشديد إجراءات مراقبة الدخول للجامعات من قبل الإدارات الجامعية في الحد من ظاهرة العنف في الجامعات الأردنية.

ثانياً: نتائج السّؤال الثّاني ومناقشتها، والذي ينصّ على ما يلي: » هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بمستوى ($\alpha \leq 0.05$) في أسباب انتشار ظاهرة العنف في الجامعات الأردنيّة من وجهة نظر الإداريين الأكاديميين تُعزى لمتغيّري (طبيعة الجامعة، والمستوى الوظيفي)؟« للإجابة عن السّؤال، تمّ استخدام ما يلي:

- بالنّسبة لمتغيّر المستوى الوظيفي، تمّ عمل ما يلي:

1. **حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لأسباب ظاهرة العنف في الجامعات الأردنيّة، كما يراها الإداريّون الأكاديميّون لكلّ محورٍ حسب متغيّر المستوى الوظيفي، والجدول (7) يبيّن نتائج ذلك.**

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغيري الدراسة على محوري الدراسة

المحور	المستوى الوظيفي	طبيعة الجامعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المحور	المستوى الوظيفي	طبيعة الجامعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دور الإدارات الجامعية في الحد من ظاهرة العنف في الجامعات الأردنية	رئيس قسم	رسمية	3.59	0.82	أسباب انتشار ظاهرة العنف في الجامعات الأردنية	رئيس قسم	رسمية	2.99	0.50
		خاصة	3.71	0.82			خاصة	3.06	0.50
		المجموع	3.64	0.82			المجموع	3.02	0.50
	نائب عميد كلية	رسمية	4.31	0.48		نائب عميد كلية	رسمية	3.43	0.30
		خاصة	4.47	0.00			خاصة	3.52	0.00
		المجموع	4.39	0.35			المجموع	3.48	0.21
	عميد كلية	رسمية	4.47	0.00		عميد كلية	رسمية	3.52	0.00
		خاصة	4.47	0.00			خاصة	3.52	0.00
		المجموع	4.47	0.00			المجموع	3.52	0.00
	نائب رئيس جامعة	رسمية	4.47	0.00		نائب رئيس جامعة	رسمية	3.52	0.00
		خاصة	4.47	0.00			خاصة	3.52	0.00
		المجموع	4.47	0.00			المجموع	3.52	0.00
	رئيس جامعة	رسمية	2.83	0.00		رئيس جامعة	رسمية	2.52	0.00
		خاصة	2.83	0.00			خاصة	2.52	0.00
		المجموع	2.83	0.00			المجموع	2.52	0.00
	الكلي	رسمية	2.83	0.78		الكلي	رسمية	3.17	0.49
		خاصة	3.98	0.75			خاصة	3.23	0.46
			3.93	0.77				3.19	0.47

يتضح من الجدول (7) وجود فروق ظاهرة بين المتوسطات الحسابية، ولاختبار الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية؛ تم استخدام تحليل التباين الثنائي المتعدد، والجدول (8) يظهر نتائج ذلك.

ISSN:2308-5347

جدول (8) تحليل التباين الثنائي لأثر متغيرات الدراسة على محوري الدراسة

مصدر التباين	المحور	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المستوى الوظيفي	دور الإدارات الجامعية	53.96	4	13.49	31.42	0.00
	أسباب انتشار ظاهرة العنف	20.22	4	5.05	31.42	0.00
الجامعة	دور الإدارات الجامعية	0.06	1	0.06	0.14	0.70
	أسباب انتشار ظاهرة العنف	0.02	1	0.02	0.14	0.70
المستوى × الجامعة	دور الإدارات الجامعية	0.23	4	0.05	0.13	0.97
	أسباب انتشار ظاهرة العنف	0.08	4	0.02	0.13	0.97
الخطأ	دور الإدارات الجامعية	138.64	323	0.42		
	أسباب انتشار ظاهرة العنف	51.97	323	0.16		
المجموع	دور الإدارات الجامعية	5332.15	323			
	أسباب انتشار ظاهرة العنف	3479.26	323			

لا تظهر نتائج الجدول (8) فروقاً دالة إحصائياً تعزى لمتغير الجامعة، وهذا يشير إلى أن أفراد عينة الدراسة اتفقوا على أن أسباب انتشار ظاهرة العنف، وأن دور إدارة الجامعات هي واحدة، بصرف النظر عن نوع الجامعة حكومية كانت أم خاصة، ولا يعد هذا مفاجئاً، إذ إن المجتمع الأردني متشابه في ثقافته، ولا يوجد فيه ذاك التنوع الثقافي الواضح، مما يؤدي إلى تشابه الأسباب المؤدية للعنف، وبالتالي تشابه في دور إدارات الجامعات في الحد من ظاهرة العنف الجامعي، فلا داعي لوجود دور خاص بكل جامعة، أو دور خاص بالجامعات الخاصة وآخر للجامعات الحكومية.

وتظهر نتائج الجدول رقم (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغير المستوى الوظيفي، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام اختبار شافيه للمقارنات البعدية، والجدول (9) يبين ذلك.

ISSN:2308-5347

جدول (9)نتائج مقارنات شافيه لأثر متغير المستوى الوظيفي على محوري الدراسة

المتغير	الوسط 1	الوسط 2	الفرق بين المتوسطين	مستوى الدلالة	المتغير	الوسط 1	الوسط 2	الفرق بين المتوسطين	مستوى الدلالة
دور الإدارات الجامعية في الحد من ظاهرة العنف في الجامعات الأردنية	رئيس قسم	نائب عميد كلية	-0.75×	0.00	أسباب انتشار ظاهرة العنف في الجامعات الأردنية	رئيس قسم	نائب عميد كلية	-0.46×	0.00
		عميد كلية	-0.83×	0.00			عميد كلية	-0.50×	0.00
		نائب رئيس جامعة	-0.83×	0.00			نائب رئيس جامعة	-0.50×	0.00
		رئيس جامعة	0.81×	0.04			رئيس جامعة	0.50×	0.04
	نائب/مساعد عميد كلية	عميد كلية	-0.08	0.98		نائب/مساعد عميد كلية	عميد كلية	-0.05	0.98
		نائب رئيس جامعة	-0.08	0.99			نائب رئيس جامعة	-0.05	0.99
		رئيس جامعة	1.56×	0.00			رئيس جامعة	0.95×	0.00
	عميد كلية	نائب رئيس جامعة	0.00	1.00		عميد كلية	نائب رئيس جامعة	0.00	1.00
		رئيس جامعة	1.63×	0.00			رئيس جامعة	1.00×	0.00
	نائب رئيس جامعة	رئيس جامعة	1.63×	0.00		نائب رئيس جامعة	رئيس جامعة	1.00×	0.00

ومن الجدول (9) يتبين أن الفروقات جاءت على محوري الدراسة بين (رئيس قسم ورئيس جامعة)، لصالح (رئيس قسم). وبين (رئيس قسم) من جهة و(نائب رئيس جامعة وعميد كلية ونائب عميد كلية)، ولصالح (نائب رئيس وعميد ونائب عميد). وبين (رئيس جامعة ونائب رئيس وعميد ونائب عميد)، ولصالح (نائب رئيس وعميد ونائب عميد). ويلاحظ أن الفروقات جاءت متشابهة على محوري الدراسة، (أسباب انتشار ظاهرة العنف الجامعي، ودور إدارات الجامعة في الحد من ظاهرة العنف)، وهذا يشير إلى تلاقي الأسباب مع الدور الذي ينبغي لإدارات الجامعة القيام به. وربما هذا ما جعل الفرق ليس لصالح (رئيس الجامعة)، فالأسباب المؤدية لانتشار العنف الجامعي مرتبطة بجزء لا بأس به بعدم قيام رئيس الجامعة بدوره بفاعلية في تطبيقه للأنظمة والقوانين، ومعاقبة المخطئ، وعدم الخضوع للضغوطات المجتمعية. وكذلك فإن دور إدارة الجامعة للحد من ظاهرة العنف أيضاً مناط برئيس الجامعة، فهو المعول عليه قيادة التغيير، وهذا ربما يفسر ظهور الفروق للمستوى الوظيفي الأعلى باستثناء مستوى رئيس جامعة.

وهذا يتفق مع نتائج دراسة عبابنة (2007) والتي بينت أن العنف في الجامعات الأردنية ينتج بسبب عوامل مختلفة كالتعصب الإقليمي والعشائري في الوسط الجامعي، وعدم الشعور بالمسؤولية لدى الطلبة، وضعف دور الإدارة الجامعية في الحد من العنف الجامعي. وكذلك يتفق مع دراسة كل من الرفوع والرواد (Alrawwad & Alrfooh ،2014)، التي بينت أن الأسباب الرئيسة للعنف الجامعي؛ كانت القبلية والتعصب والمحسوبية، وعدم الاحترام والمعاملة غير اللائقة، وكذلك التوتر وضعف الوازع الديني، وعدم توظيف وقت الفراغ بالشكل الصحيح. وهذا بدوره يعكس دور الإدارات الجامعية في علاج الأسباب الكامنة وراء ظهور العنف في هذه الجامعات.

ISSN:2308-5347

ثالثاً: نتائج السؤال الثالث ومناقشتها، والذي ينصّ على ما يلي: «ما دور الإدارات الجامعية في الحد من ظاهرة العنف في الجامعات الأردنيّة؟»

وفي ضوء نتائج الدراسة، تمّ اقتراح عدد من الحلول للحد من ظاهرة العنف في الجامعات الأردنية، وهي الفقرات التي حصلت على درجة متوسطة ومرتفعة، وبذلك تم استثناء فقرة واحدة فقط وهي الفقرة رقم (14)، ونصها «تشديد إجراءات مراقبة الدخول للجامعات»، والتي حصلت على درجة منخفضة، كما يلي:

الحلول المقترحة للحد من ظاهرة العنف في الجامعات الأردنية:

- **غرس القيم والمبادئ الدينية والأخلاقية وتدعيمها في نفوس الطلبة، من خلال فتح قنوات اتصال فعالة مع خطباء المساجد ورجال الدين والدعاة؛ لاطلاعهم على مستجدات الأحداث المتعلقة بالعنف الطلابي داخل الجامعات.**
- **تعزيز مبدأ المشاركة والأخذ بوجهات نظر الطلبة، عند صياغة الخطط ووضع البرامج الإرشادية؛ للحد من ظاهرة العنف الطلابي، بصورة مستمرة وليس بشكل موسمي أو عند وجود أزمة ما، من خلال اللقاءات والاجتماعات الدورية التي يتم عقدها.**
- **تنظيم برامج تربوية وإرشادية؛ للحد من ظاهرة العنف الطلابي، سواء كانت في صورة محاضرات وندوات أو نشرات دورية، توزع على الطلبة والمعنيين من إداريين وأعضاء هيئة التدريس؛ بغية توجيههم إلى أفضل الأساليب في تربية النشء، وإعداده إعدادًا جيدًا.**
- **العمل على زيادة صلاحيات الإداريين وأصحاب القرار في الجامعات الأردنية، ومنحهم مزيداً من الثقة والأمان؛ للمحافظة على نجاح العملية التعليمية التعلمية.**
- **مراعاة العدالة بين الطلبة في اتخاذ القوانين وتطبيقها.**
- **دراسة جذور ظاهرة العنف وتأملها، ابتداءً من المدارس ومروراً بالجامعات وانتهاءً بالمجتمعات، والاهتمام بشكاوى الطلبة من خلال صندوق الشكاوى المخصص للطلبة؛ للعمل على حلها.**
- **ضبط آليات قبول الطلبة في الجامعات، وذلك من خلال إعادة النظر في أسس القبول الموحّد، بما يضمن عدم قبول الطلبة الذين لا تنطبق عليهم شروط القبول، أو الذين لا يخلصون للعلم وينصرفون إليه انصرافاً تاماً خلال سنوات دراستهم، أو الذين يلتحقون بالجامعة وفي بعض التخصصات على غير رغبة منهم.**
- **رفع الحدود الدنيا لمعدّلات القبول في الجامعات، ولاسيّما في التخصّصات التي يثبت أن طلبتها هم الأكثر تورّطاً في المشاجرات الطلاّبية، وهي التخصّصات الإنسانية، ممّا يؤدي بشكل تلقائي إلى تخفيض أعداد المقبولين في هذه التخصّصات، وقبول الطلبة ذوي المعدّلات المرتفعة الجادّين في دراستهم المنصرفين إليها، والحريصين على المحافظة على تقدمهم وزيادة إنجازهم وبناء مستقبلهم، فالغاية من إنشاء التخصّصات الإنسانية في الجامعات، هي إغناء الرؤية الفكرية والأخلاقية والإنسانية لعملية البناء والتنمية في المجتمع برمّته، وتوفير أسس فكرية متينة للتطوير سواءً في الجامعة أو في المجتمع. وفي هذا السياق أيضاً يمكن دراسة إمكانية أن يتمّ توطين كل تخصّص في جامعة واحدة على الأقل، أو ثلاث جامعات على الأكثر بدلاً من إنشاء كلّ تخصّص في كلّ الجامعات.**
- **العمل على الاستفادة من تجربة الكليات الطبيّة، التي توائم في نظامها التعليمي بين نظام السنوات ونظام الساعات المعتمدة، فطلبة هذه الكليات هم الأكثر انصرافاً إلى العلم واستغراقاً فيه وانشغالاً في الأبحاث والتجارب، وهم الأقلّ انخراطاً في المشاكل الطلاّبية. لأن وجود ساعات فراغ طويلة بين المحاضرات توفر بيئة خصبة للمشاجرات الطلابية، ناجمة عن نظام الساعات المعتمدة، فالفراغ لطلبة الجامعة هو مفسدة، ما لم يتم ملؤه بما هو نافع من الأنشطة العلمية والبحثية والثقافية.**
- **إنّ الوقت الذي يقضيه طالب الجامعة خلال سنوات دراسته في الجامعة، هو مدّة زمنية محدودة لا يجوز إشغالها أو تبديدها بأيّ عمل أو سلوك لا يصبّ في خدمة العملية التعليمية والبحثية والإبداعية، وهذا يتطلب من كلّ جامعة أن توفر لطلبتها أكبر عدد ممكن من المختبرات العلمية ومختبرات الحاسوب، وأكبر قدر ممكن من مصادر المعرفة من كتب ودوريات ومراجع وموسوعات وقواعد بيانات ووسائل تعليمية، وكذلك**

ISSN:2308-5347

برامج غنية بالأنشطة التي تخدم العملية التعليمية والبحثية، مثل عقد المؤتمرات وتنظيم المسابقات وإصدار المجلات العلمية والثقافية، وتأسيس المنتديات الثقافية والإبداعية والرياضية، وتوجيه الطلبة إلى الانخراط فيها إلى أقصى درجة ممكنة، والعمل على تكثيف اللقاءات الحوارية بين الطلبة والهيئات الأكاديمية والإدارية، ولابدّ في هذا السياق من الإكثار من تكليف الطلبة بإجراء الأبحاث والدراسات وإعداد التقارير وعمل الملخصات، باعتبار ذلك جزءاً أساسياً من واجباتهم الأكاديمية.

- توجيه عناية أكبر لبرامج خدمة المجتمع، وألاّ تظلّ هذه البرامج مسألة شكليّة، ويمكن تحويلها إلى ما يشبه «خدمة العلم «فلا يتخرج الطالب ما لم يكن قد أمضى عدداً من الساعات في خدمة الجامعة أوّلاً، وخدمة المجتمع ثانياً، من خلال العمل لساعات معينة في المؤسسات ذات الصلة بتخصّص الطالب.
- الاستفادة من الأعداد الكبيرة لطلبة الجامعات الرسمية والأهلية، لتنفيذ مشاريع وطنية كبرى مثل شقّ الطرق وبناء الجسور وحفر الأنفاق وغيرذلك، مما يؤدي إلى توفير أموال طائلة على الدولة ويتيح فرص التواصل الإيجابي بين الطلبة، ويوفر فرصاً للتطبيق العملي لما تعلّموه في الجامعة ويجعلهم يشعرون بالمسؤولية إزاء مجتمعهم ووطنهم.
- وضع مدوّنة للسلوك الطلاّبي، واشتراط موافقة الطالب عليها قبل التحاقه بالجامعة، والنظر إلى الإساءة للعملية التعليمية في الجامعة والمشاركة في أية أعمال تتنافى مع رسالة الجامعة ودورها الوطني والتربوي بوصفها مساساً بأمن المجتمع والدولة، ومنح الإدارات الجامعية صلاحيات اتخاذ القرارات التي تراها مناسبة لوضع حدّ لمثل هذه التصرّفات المضرّة بمسيرة التعليم العالي، وإدراج مبدأ الواسطة في قبول الطلبة أو رفع علاماتهم أو إلغاء العقوبات عنهم ضمن الخطوط الحمراء التي تعدّ اعتداءً على سلامة العملية التعليمية.
- أن تحرص الجامعات على منح الطلبة الحرية الأكاديمية والفكرية التي تعدّ مطلباً مشروعاً وأساسياً في العملية الأكاديمية، وتعدّ حافزاً أساسياً من حوافز الإبداع والإنتاجية، وتوفيرمجالات للطلبة للاشتراك في الأنشطة الثقافية والفكرية والرياضية والفنية والأدبية، وتنظيم الرحلات الطلاّبية، وإجراء المسابقات المختلفة، وتفعيل سياسة تشغيل الطلبة المحتاجين ممّا يخفف من معاناتهم واحتقانهم ويشغل أوقاتهم ويلبي بعض متطلباتهم المالية والمعيشية.
- إشراك الأندية الطلابية واتحادات الطلبة في مسؤولية ضبط الشارع الطلاّبي وتنظيمه والاستفادة من طاقاته المختلفة بطريقة إيجابية، وهذا يتطلب توجيه عناية أكبر لآليات اختيار مجالس الطلبة وتشكيلها. ويمكن للجامعة أن تخصّص خانة في أنموذج التحاق الطالب بالجامعة لأهم هواياته الرياضية والثقافية والفنية، بحيث تقوم الجامعة بعد ذلك بتوفير مجالات للطلبة لممارسة هذه الهوايات في أوقات الفراغ. إنّ مثل هذه الأنشطة تعزّز انتماء الطلبة لجامعتهم وكلياتهم وتخصّصاتهم أكثر من انتماءاتهم غير الأكاديمية.
- تخصيص جانب كبيرمن مادّة التربية الوطنية؛ لتوعية الطلبة بواجباتهم وحقوقهم في الجامعة وحثهم على تجنب كلّ ما يسيء للجامعة ومناخ التعليم.
- إعادة النظر في معايير النجاح والرسوب وعدم التساهل في تصحيح الاختبارات ومنح العلامات للطلبة، وتقليص عدد الفرص التي تمنح للطالب لرفع معدّله إلى فرصة واحدة فقط، تمنح له بعد الإنذار الأوّل، يفصل بعدها الطالب فصلاً نهائياً من الجامعة ما لم يرفع معدّله إلى الحدّ الأدنى المطلوب، ووقف السماح للطلبة الذين لا يحققون الحدّ الأدنى من المعدل التراكمي المطلوب بالانتقال إلى تخصّص آخر أو الدراسة الخاصّة. فقد أثبتت الدراسات التي أجريت سابقاً للعنف الجامعي أنّ معظم المتورطين في هذه الحوادث هم من الطلبة ذوي المعدّلات التراكمية المتدنية،والذين مُنحوا أكثر من فرصة واحدة لرفع معدّلاتهم.
- عدم التساهل في ضبط عملية الحضور والغياب للطلبة، وتقليص عدد الساعات التي يسمح للطالب بالتغيب فيها عن المادة من دون إذن إلى أربع ساعات فقط، وحرمان الطالب من المادة بمجرد وصول عدد الساعات التي يتغيب عنها من دون إذن إلى خمس ساعات، دون الحاجة إلى الانتظار حتى نهاية الفصل. ويعدّ قرار المسجل العام بحرمان الطالب من المادة قطعياً. وهذا الأمر يتطلب أن يقوم عضو هيئة التدريس بتزويد

وحدة التسجيل بقوائم الحضور والغياب أوّلاً بأوّل عن طريق الإدخال الآلي، مثلما عليه أن يقوم بتزويد وحدة القبول والتسجيل بنتائج امتحانات الطلبة أوّلاً بأوّل عن طريق الإدخال الآلي.

- ضبط آليات تعيين أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات وعدم التساهل في معايير تعيينهم، والحرص على أن يكونوا على سويّة علمية ومهنية وأخلاقية وسلوكية عالية، وعدم الرضوخ لأي شكل من أشكال الواسطات أو ضغوط المجتمع لتعيين أحد لا يتمتع بالسوية المطلوبة، وعدّ التوسّط لتعيين أعضاء هيئة تدريس ممّن لا تنطبق عليه معايير التعيين مخالفة يعاقب عليها القانون، لأنّ الجامعات تحتاج إلى أعضاء هيئة تدريس مخلصين للعلم ومثابرين على إجراء الأبحاث وناجحين في تدريسهم ومتميزين في أبحاثهم وقدوة للطلبة في سلوكهم. ولابدّ أن تعطى الإدارات الجامعية صلاحيات قضائية لضمان المحافظة على هذه السويّة المطلوبة، وذلك لخطورة الدور الذي يقوم به أعضاء الهيئات التدريسية وأهمية الرسالة التي ينهضون بها.
- أن يحرم الطالب الذي يفصل من أي جامعة لأي سبب أكاديمي أو سلوكي من الالتحاق بأي جامعة أخرى، وأن يحرم عضو هيئة التدريس الذي تنهى خدماته من أي جامعة لأسباب تتصل بالأمانة العلمية أو المخالفات الأخلاقية أو السلوكية أو المهنية من التعيين في أي جامعة أخرى.
- الربط بين مستوى الجامعة ومعايير اعتمادها وترتيبها بين الجامعات الوطنية وقدرة إدارتها على ضبط المشاجرات الطلاّبية والحيلولة دون وقوعها.
- الاستمرار في إجراء الدراسات على البيئة الجامعية والتكيّف الطلاّبي والعنف الجامعي، وتطوير الأنظمة والتعليمات تبعاً لنتائج هذه الدراسات.
- إنّ مسؤولية وضع حدّ للعنف الطلاّبي في الجامعات تقع على عاتق الطلبة أنفسهم، ويتحملون عواقبها كاملة، وعلى عاتق أعضاء الهيئة التدريسية الذين يجب أن يوجهوا الطلبة إلى الدراسة والبحث والاهتمام الجادّ بالعلم، وأن يقدّموا من أنفسهم وسلوكهم قدوة صالحة للطلبة، كما تقع المسؤولية على عاتق الإدارات الجامعية التي ينبغي عليها أن تتابع ما يجري في الشارع الطلابي، وأن تسعى دائماً إلى تطوير الأنظمة والقوانين والمناهج لتوفير أفضل بيئة علمية ممكنة داخل جامعاتهم.
- ولا بدّ قبل كلّ شيء من استمرار التنسيق بين مؤسسة التعليم العالي ومؤسسة التربية والتعليم وسائر المؤسسات الوطنية، فسلوك الطالب في الجامعة هو ثمرة تربيته الأولى في المنزل والمدرسة.

وقد تم عرض هذه الحلول على مجموعة من الخبراء التربويين والقادة الأكاديميين، وقد أبدوا موافقة على هذه الحلول معتقدين أن لها دوراً في الحد من ظاهرة العنف الجامعي في حال تطبيقها.

التّوصيات

وفي ضوء نتائج الدّراسة واستنتاجاتها، فقد تمّ التّوصّل إلى التّوصيات التّالية :

- تبنّي الحلول المقترحة التي توصّلت إليها الدّراسة والعمل على تطبيقها.
- إجراء دراسات عمليّة تطبيقيّة للحد من مسببات العنف الجامعي، وبالتالي النهوض بالعملية التربوية برمتها.
- الاستمرار في إجراء الدراسات على البيئة الجامعية والتكيّف الطلاّبي والعنف الجامعي، وتطوير الأنظمة والتعليمات تبعاً لنتائج هذه الدراسات.

ISSN:2308-5347

المراجع:

الجبوري، خضير (2003): الظواهر السلوكية في الوسط الجامعي، مجلة تهامة الجديدة، (3)5، 99)- (34.

جرار، صلاح (2012): العنف الجامعي: بعض أسبابه ووسائل علاجه، ورقة مقدمة في جامعة الزرقاء الأهلية، بتاريخ (19/4/2012)، من الموقع الإلكتروني: (https://www.facebook.com/zu./3687177)، تاريخ الرجوع له: (3/6/2014).

حوامده، كمال (2003): العنف الطلابي في الجامعات الأردنية، مؤتمر عمادات شؤون الطلبة في الجامعات العربية في الأردن، جامعة الزرقاء الأهلية، (2003/12/12-10).

حوامده، كمال (2007): العنف الطلابي في الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة من وجهة نظر الطلبة فيها، مجلة العلوم الإنسانية، 1(12)، (117-95).

الختاتنة، علا (2007): أشكال سلوك العنف الجامعي المسجل لدى طلبة جامعة مؤتة وأسبابه من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الاردن.

الختاتنة، عبد الخالق و كرادشة، منير (2006): علاقة المتغيرات الديموغرافية والاجتماعية بأشكال العنف ضد المرأة الأردنية، مجلة العلوم الاجتماعية، (3)4، (99-50).

خليل، خليل (1995): معجم المصطلحات الأجنبية، ط1، بيروت، لبنان: دار الفكر اللبناني.

دريدي، فوزي (2007): العنف لدى التلاميذ في المدارس الثانوية الجزائرية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

الرفاعي، ابتهال (2007): العنف الطلابي في الجامعات الأردنية: دراسة تربوية من منظور إسلامي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

زيتون، منذر (2005): الصحة والعنف، المجلس الوطني لشؤون الأسرة، عمان، الأردن.

الشريفين، أحمد (2008): أثر بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية على التنبؤ بالميل للعنف لدى طلبة الجامعات الأردنية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الشويحات، صفاء؛ وعكروش، لبنى (2010): مسببات العنف الطلابي في الجامعات الأردنية، المجلة الأردنية للعلوم الاجتماعية،(2)3، (100-81).

صالح، سامية (1998): استراتيجية مواجهة العنف بين طلبة المرحلة الثانوية. ط6، الاسكندرية، مصر.

الصبيحي، خالد؛ والرواجفة، فريال (2010): العنف الطلابي وعلاقته ببعض المتغيرات: دراسة وصفية على عينة من طلبة الجامعة الأردنية، المجلة الأردنية للعلوم الاجتماعية، 3(1)، .(56-29)

الصباريني، محمد (2014): مواجهة العنف الطلابي في الجامعات، من الموقع الإلكتروني:

www.talabanews.net/ar، تاريخ الرجوع له: (10/6/2014).

الصباغ، محمود (2007): أسباب عنف الطلاب داخل الجامعات الأردنية، دراسة غير منشورة، عمان: أكاديمية الشرطة الملكية، دائرة التحضير والدراسات.

الضحيّان، سعود (1999): دليل اختيار العينة، القاهرة، مصر: الثقافة المصرية للطباعة والنشر والتوزيع.

عبابنة، ربا (2007): دور الإدارة الجامعية في الحد من ظاهرة العنف في الجامعات الأردنية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

عبد الغني، سميحة (2003) : العنف في الحياة اليومية في المجتمع المصري، المجلة الجنائية القومية، 46(2)،(54-29).

العدوي، محمد (2002): أنماط العنف في العشوائيات ومحدداته في إطار المفاهيم المستجدة للأمن، المؤتمر السنوي الرابع، الأبعاد الاجتماعية والجنائية للعنف في المجتمع المصري، المجلد الأول، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، القاهرة.

العريني، محمد (2003) : دور مدير المدرسة في الحد من عنف الطلاب في المدارس بالمملكة العربية السعودية دراسة تطبيقية على مديري المدارس بمدينة الرياض، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، الخرطوم، السودان.

العمر، معن (2008) : مصادر العنف الطلابي والحياة الجامعية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، من الموقع الإلكتروني: www.nauss.edu.sa/ar ، تاريخ الرجوع له : (28/5/2014)

الفقهاء، عصام (2001) : مستويات الميل إلى العنف والسلوك العدواني لدى طلبة جامعة فيلادلفيا وعلاقتها الارتباطية بمتغيرات الجنس والكلية والمستوى التحصيلي وعدد أفراد الأسرة ودخلها، دراسات العلوم التربوية، 28(2)، (501-480).

القادري، محمد (2008) : الميل إلى العنف وعلاقته ببعض سمات الشخصية لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

القصاص، مهدي (2005) : عنف الشباب: محاولة في التفسير، المجلة العلمية، 1(36)، (296-239)، من الموقع الإلكتروني: (www.mahdyelkassas.name.eg/researchs/Youths__Violence.doc)، تاريخ الرجوع له: (2/6/2014).

محافظة، سامح (2014) : العنف الطلابي في الجامعات الأردنية: العوامل والحلول، المجلة الأردنية للعلوم الاجتماعية، 7(1)، (150-132).

المخاريز، لافي صالح (2006) : ظاهرة العنف الطلابي في الجامعات الأردنية الرسمية أسبابه ودور عمادات شؤون الطلبة في معالجته، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الاردن.

مظهر، آلاء (2013) :»2013 عام العنف الجامعي بامتياز»، تقرير الحملة الوطنية من أجل حقوق الطلبة «ذبحتونا»، من الموقع الإلكتروني: (www.alghad.com/prints/519104).

منيزل، محمد؛ وسعود، لبنى (2006) : العنف عند طلبة الجامعات الأردنية الحكومية، أسبابه مظاهره، أساليب معالجته، مجلة الثقافة والتنمية ، 6(16)،(164-117).

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الأردنية (2014)، من الموقع الإلكتروني (www.mohe.gov.jo)، تاريخ الرجوع له: (2/4/2014).

Al-Louzi Salah H. & Farhan Yahya I. (2009) Students› Violence at the University of Jordan, Jordan Journal of Social Sciences, 2(2): 277 – 296.

Alrawwad, T.; & Alrfooh, A. (2014) «Causes of Students Violence at AL-Hussein Bin Talal University», Canadian Center of Science and Education, 7(3), (30 -39).

Barry, Weisberg (2003) The Globalization of Violence of Globalization, Conference Program, Abstracts and papers, (25 -28/September/2003), from: (www.inter-disciplinary.net), (7 /6/ 2014).

Bougere, Alan, & Rowely, Luclle, & Lee, Glenell (2004) Prevalence and chronicity of dating violence among a sample of African-American University students. The western journal of black studies, 28 (4): 458- 478.

Bryden, P. & Fletcher, P. (2007) Personal safety practices beliefs and attitudes of female faculty and staff on a small University Campuses; Comparison of males and females. College Students Journal. 41(4) Retrieved (20/ November/2011). from EBSCO host master file database.

Damra, J. ; & Ghbari, T. (2014) University Violence in Jordan: PTSD Consequences, Journal of Loss and Trauma: International Perspectives on Stress & Coping, 19 (4): 364 -374.

Falnerry, D. (2005). Violence on college Campuses: Understanding impact on student well- being. Journal of research and Practice, 24(10): 839 -855.

Kim, M.(2005). Defense Mechanisms and self-reported Violence forward strangest. Bulletin of the Manager Clinic. 69(4): 305- 312.

Marcus, R. & Reio, T. (2002) Severity of injury resulting from violence among college students: Proximal and distain fluencies, Journal of Inter Personal Violence. 17(8): 888- 908.

Romito, P. (2007) Does violence affect one gender more than the other? The mental health impact of violence among male and female University students, Social Science and Medicine. 65(6): 1222- 1234.

Spenciner, R. & Wilson, W. (2003) Impact of exposure to community violence and psychological symptoms on college performance among students of color. Adolescence, 38(150), 239 -249, from: (http://sowiport.gesis.org/search/id/csa-sa), (11 /6 /2014).

Torres, P. 2001. Prevention and eradication of domestic violence- with the health system as the starting point: A new parding. Journal of Gender violence, Health and rights in the Americas. Retrieved November, 20,2012, from EBSCO host master file database.

Wright, J., & Fitzpatrick, K. (2006) Social Capital and adolescent violent behavior, Social Forces, 84(3): 410 -421.

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.9.3.8

تفعيل الشراكة بين الجامعة والمحيط الاقتصادي والاجتماعي من خلال الابتكار المفتوح (دراسة ميدانية)

DOI:10.20428/AJQAHE.9.3.8

أ. د. زكية مقري **أ. آسية شنه**
كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير – جامعة باتنة – الجزائر
أ. ايمان فورار
كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير – جامعة باتنة – الجزائر

ISSN:2308-5347

تفعيل الشراكة بين الجامعة والمحيط الاقتصادي والاجتماعي من خلال الابتكار المفتوح (دراسة ميدانية)

أ. د. زكية مقري أ. آسية شنه أ. ايمان فورار

الملخص

هدفت الدراسة إلى معرفة واقع العلاقة بين الجامعة الجزائرية والمحيط الاقتصادي والاجتماعي وسبل تفعيلها. كما اهتمت بتقدير أثر الابتكار المفتوح كآلية لتفعيل الشراكة بين الجامعة والمحيط الاقتصادي والاجتماعي، وذلك من خلال تقييم مدى مساهمة مشاريع البحث الوطنية بجامعة باتنة في تفعيل هذه الشراكة. وتم تناول الابتكار المفتوح من حيث ثلاثة محاور، وهي : (1) مدى توفر مبادئ الابتكار المفتوح في المؤسسات، (2) صيغ ممارسة الابتكار المفتوح (الوارد والصادر)، (3) الجهات أو الشركاء الذين تتعامل معهم المؤسسات في إطار الابتكار المفتوح (درجة الانفتاح على : مصادر السوق، مصادر المعلومات، مصادر البحث). أما تفعيل الشراكة فتم تناوله من خلال متغيرين هما : الأهداف الاستراتيجية من وراء تطبيق الابتكار المفتوح بالنسبة للمؤسسة وبالنسبة للجامعة.

وقد شمل مجتمع الدراسة مجموع الباحثين المنتمين إلى جامعة باتنة، وتم اختيار عينة من حاملي مشاريع البحث الوطنية (PNR) لجمع البيانات الأولية لاختبار فرضية وجود أثر للابتكار المفتوح على تفعيل الشراكة بين الجامعة والمحيط السوسيو- اقتصادي، وخصص لأجل ذلك استبانة وزعت على حاملي المشاريع المستهدفين. أثبتت النتائج فرضيات الدراسة مما سمح بتقديم مجموعة من التوصيات.

الكلمات المفتاحية :

الابتكار المفتوح، المحيط السوسيو- اقتصادي، الابتكار الوارد والصادر، مشاريع البحث الوطنية، جامعة باتنة.

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.9.3.8

Activating The Partnership between University and Socio-Economic Environment Through Open Innovation (A Field Study)

Abstract

The study aims to examine the status of the relationship between the Algerian University and the socio-economic environment and the ways to activate it. The study also focuses on estimating the impact of open innovation as a mechanism of activation of the partnership between the university and the socio-economic environment, and on assessing the contribution of the national research projects at Banta University in the stimulation of this partnership. Open Innovation is described in terms of three axes : (1) Availability of open innovation principles in companies, (2) open innovation practices (inbound and outbound), (3) the actors or partners who are dealing with companies through open innovation (degree of openness on market, information and research sources). The activation of the partnership is studied through two variables : the strategic objectives of open innovation's application, for both, the organization and the university.

The population of the study included the total researchers at the University of Batna. Then holders of PNR were selected as a sample to collect preliminary data to test the hypothesis of impact of open innovation on the activation (stimulation) of the partnership between the university and the socio - economic environment, A questionnaire was distributed to the targeted holders of projects. The results show that study's hypotheses are correct, This allows us to give some recommendations.

Keywords :

Open Innovation, Socio-Economic Environment, Inbound and Outbound Innovation, National Research Projects, Batna University.

ISSN:2308-5347

مقدمة

لعدة سنوات خلت،كان منطق الابتكار المغلق هو الطريقة المعتمدة لاكتشاف أفكار جديدة تقدم للسوق. هذا ما جعل الشركات تتبع بعض القواعد الضمنية للابتكار المغلق مثل الاستثمار الذاتي في البحث والتطوير، باعتبار أن هذا الاستثمار هو مصدر لأهم الابتكارات والأرباح المحققة من طرف المؤسسة. واستُخدمت الملكية الفكرية وحصريتها من طرف المؤسسات كموانع دخول لمنع المنافسين من استغلال هذه الابتكارات، وكانت المؤسسات تلجأ إلى إعادة استثمار الأرباح المكتسبة من نشاط الابتكار في مزيد من عمليات البحث والتطوير والمزيد من الاكتشافات، وهو ما خلق دورة حميدة من عملية الابتكار (Mayle،2006). لفترة طويلة من القرن العشرين كان هذا الأنموذج يعمل بشكل جيد، وعلى الرغم من المزايا التي حققها أنموذج الابتكار المغلق، إلا أن نواقصه بدأت تظهر على اعتبار أنه اعتمد على مدخل داخلي للبحث والتطوير، موجه ومركزي. فاستعمال المعارف أصبح يتم بشكل أوسع واستغلال الأفكار يتم بشكل أسرع، وقد أدى ذلك إلى ظهور أنموذج جديد يسمح بالاعتماد على الأفكار والمعارف الخارجية إلى جانب عمليات البحث والتطوير داخل المؤسسة، وهو ما يسمى بأنموذج الابتكار المفتوح (the open innovation). هذا التغيير ساعد على ظهور أساليب جديدة لخلق القيمة. ومع ذلك، لا يزال الدور الأهم والأصعب على المؤسسة من أجل تحويل نتائج عمليات الابتكار إلى خدمات ومنتجات تلبي حاجات ورغبات زبائنها في المجتمع.

إن المبتكرين يجدون أنفسهم أمام ضرورة دمج أفكارهم، خبراتهم ومهاراتهم مع أطراف أخرى خارج المؤسسة باستخدام الوسائل الأكثر فاعلية. وعليه؛ تتمكن المؤسسة من الاستفادة من الأفكار الخارجية لتسريع وتيرة نموها بينما يستفاد من أفكارها الداخلية خارج عملياتها، وهو ما يرجح نجاحها وتميزها في ظل أنموذج الابتكار المفتوح (Chesbrough، 2003a).

في هذا الإطار ولفترة طويلة، عُدّ دور الجامعة الرئيس يتمثل في وظيفتي التعليم والبحث، وغالبا ما ينظر إليها على أنها نتيجة لهذه الوظيفتين، إلا أن السنوات الماضية القليلة بدأت الجامعة تمر بمرحة انتقالية أضافت لها وظيفة نقل المعرفة وخدمة المجتمع إلى جانب وظيفتي التعليم والبحث. ومع تنامي دور الجامعة لتصبح مصدرا من مصادر المعرفة؛ أصبحت الجامعة اليوم تعدّ إحدى أهم الركائز التي يقوم عليها أنموذج الابتكار المفتوح بوصفها تشكل مصدرا أساسيا ومهما من مصادر المعرفة الخارجية التي تجد المؤسسات نفسها أمام حتمية اللجوء لها للاستفادة من مخرجاتها، ولن يتحقق ذلك إلا من خلال دعم الشراكة وتفعيلها بينهما.

مشكلة الدراسة

على ضوء ما تقدم يمكن أن نبرز مشكلة الدراسة والتي تتمثل في السؤال الرئيس الآتي :

ما مدى مساهمة الابتكار المفتوح في تفعيل الشراكة بين الجامعة والمحيط السوسيو اقتصادي ؟

وتندرج تحت هذا السؤال عدة أسئلة فرعية تتمثل في :

- ما مدى توفر مبادئ الابتكار المفتوح في الجامعة، وما اتجاهات المستجوبين نحوها ؟
- ما صيغ ممارسة الابتكار المفتوح بين الجامعة ومحيطها، وكيف يقيم المستجوبون ذلك ؟
- كيف ترى عينة الدراسة الجهات أو الشّركاء الّذين تتعامل معهم الجامعة في إطار الابتكار المفتوح ؟
- كيف يؤثر تنمية الابتكار المفتوح في تحقيق الأهداف الاستراتيجية لكل من المؤسسات والجامعة ؟

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.9.3.8

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى :

- **تبيان أهمية تفعيل الشراكة بين الجامعة ومحيطها.**
- **السعي لتوسيع استخدام مفهوم الابتكار المفتوح، وترسيخه كثقافة للباحثين الجامعيين والقائمين على المؤسسات.**
- **التحقق من صحة الفرضيات المصاغة من أجل الخروج بنتائج وتقديم توصيات.**

فرضيات الدراسة

من أجل الإجابة عن أسئلة الدراسة تم الاعتماد على الفرضيتين التاليتين :

- **الفرضية الأولى : توجد علاقة تأثيرذات دلالة إحصائية معنوية بين تطبيق الابتكار المفتوح والأهداف الاستراتيجية من وراء تطبيقه بالنسبة للمؤسسة.**
- **الفرضية الثانية : توجد علاقة تأثيرذات دلالة إحصائية معنوية بين تطبيق الابتكار المفتوح والأهداف الاستراتيجية من وراء تطبيقه بالنسبة للجامعة.**

منهج الدراسة

تم الاعتماد على المنهج العلمي باستخدام الأسلوب الوصفي، حيث تم مراجعة الأدبيات المتعلقة بموضوع الابتكار المفتوح في الجانب النظري. أما الجانب التطبيقي، فلقد تم الاعتماد على أداة الدراسة، والمتمثلة في تصميم استمارة استبانة وتوزيعها بهدف التعرف على وجهة نظر عينة الدراسة.

حدود الدراسة

تمثلت الحدود البشرية في كل الباحثين المنتمين إلى جامعة باتنة الحاملين لمشاريع البحث الوطنية والمقدر عددهم بـ (97) مشروع بحث وطني(PNR (Programme National de Recherche . أما الحدود المكانية للدراسة فكانت في مقر جامعة باتنة. ولقد تم توزيع الاستبانات وجمعها وتحليل النتائج خلال شهر يونيو من سنة 2014.

أنموذج الدراسة

لمعالجة مشكلة الدراسة واختبار فرضياتها تطلب بناء أنموذج شمولي مقترح لتشخيص العلاقة بين متغيرات الدراسة حيث تشمل :

- **المتغير المستقل يتمثل في الابتكار المفتوح : ويشمل ثلاثة متغيرات جزئية :**
  - **مدى توفر مبادئ الابتكار المفتوح في المؤسسات.**
  - **صيغ ممارسة الابتكار المفتوح (الوارد والصادر).**
  - **الجهات أو الشّركاء الّذين تتعامل معهم المؤسسات في إطار الابتكار المفتوح (درجة الانفتاح على : مصادر السوق، مصادر المعلومات، مصادر البحث).**
- **المتغير التابع فقد تمثل في الأهداف الاستراتيجية من وراء تطبيق الابتكار المفتوح :**
  - **بالنسبة للمؤسسة.**
  - **بالنسبة للجامعة.**

ISSN:2308-5347

مصطلحات الدراسة

- **الابتكار المفتوح : في ظل الابتكار المفتوح، بإمكان المؤسسة أو بالأحرى يجب عليها استخدام كل من الأفكار والمعارف الداخلية والخارجية ضمن أنموذج عملها لزيادة الابتكار وتطوير التكنولوجيا. وبالتالي التوسع في الأسواق؛ بحيث تصبح حدود المؤسسات أكثر قابلية للنفاذ لتعزيز التبادل والتعامل مع الأطراف الخارجية (الشركاء، عملاء، موردين، جامعات، مراكز بحث خارجية، منافسين،...) بما يخدم مصلحة كل الأطراف** (Chesbrough، 2003b ; West & Bogers، 2013 ; Torkkeli، 2010)
- **الابتكار المفتوح الوارد** (Inbound) **: يتم من خلال إنشاء علاقات مع أطراف خارجيّة (منظّمات أو أفراد) بهدف الاستفادة من مهاراتهم العلميّة والتقنية في تحسين الممارسات الابتكارية التي ترفع أداء المؤسسة.** (Chiaroni ، Chiesa & Frattini، 2010)
- **الابتكار المفتوح الصادر**(Outbound) **: يتم من خلال إنشاء علاقات مع أطراف خارجيّة، والاستغلال التجاري للأفكار والمعارف الداخلية للمؤسسة لصالحهم**(Chiaroni، Chiesa & Frattini، 2010).

الإطار النظري للدراسة

1. الابتكار وأهميته

في عالم اليوم؛ أصبح لزاما على المؤسسات أن تبتكر أكثر وأسرع من أي وقت مضى، حيث أصبح الابتكار يحتل الأولوية في جدول أعمال المؤسسات في هذه الأيام. في دراسة حديثة وجدت أن (62%) من المدراء التنفيذيين الذين شملهم الاستطلاع بأن استراتيجية مؤسساتهم تعتمد اعتمادا كليا على الابتكار، فقد أصبح الابتكار المعيار الرئيس لتقييم أداء المؤسسات في ظل البيئة التنافسية التي يشهدها العالم اليوم (Manceau، Moatti &Fabbri، 2011).

لقد أدت التطورات الحديثة في عملية الابتكار إلى محاولة فهم هذه العملية على مستوى المؤسسات، حيث إن هذه التطورات تشير إلى طبيعة الابتكار التفاعلية والمفتوحة في الوقت الحالي، والتي تتمثل في نوع جديد للابتكار وهو الابتكار المفتوح. تستطيع المؤسسة في ظل الابتكار المفتوح الإنفاق بشكل أقل في عمليات البحث والتطوير وهي قادرة على الابتكار غير أنها تعتمد على معارف وخبرات أصحاب المصالح ومصادر خارجية (Idrissi & Molay 2011).

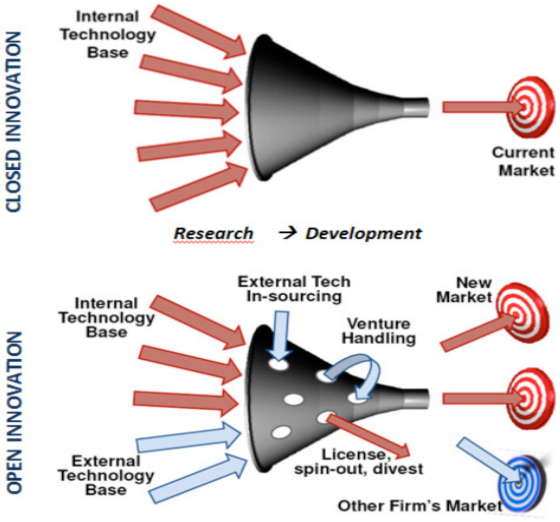
2. الابتكار المفتوح

إن طبيعة العلاقات المتزايدة جعلت الابتكار مرتبط بالمؤسسات التي تتعاون مع مؤسسات أخرى، فهو يعدّ الجزء الأكثر انفتاحا وقابلية للاختراق والنفاذ في عملياتها. إن المؤسسات المبتكرة من النادر أن تعتمد على معارفها وقدراتها الداخلية فقط، ولكن تعتمد أكثر على مصادر خارجية للمعرفة والبحث، وهذا لا يعدّ أمرا حديثا بل يعدّ كعودة لأنموذج كان سائدا في عصور قديمة، إلا أنه برز في شكل مختلف في إطار نظام تفاعلي جديد.

أصبحت المؤسسات اليوم تمتلك العديد من العلاقات الخارجية في مجال البحث والابتكار وتشكل شبكات معقدة على مختلف مستويات وظيفة البحث والتطوير، وعلى نشاط الابتكار على مستوى المقاولة من الباطن أيضا، وهي العمليات التي تكون في إطار أنموذج الابتكار المفتوح (Ramlogan & Cheng، 2012 Howells).

ويعد Henry Chesbrough **أستاذ في جامعة كاليفورنيا أول من طرح مفهوم الابتكار المفتوح، حيث أحدث ثورة من خلال مؤلفاته، وخاصة في كتابه الصادر عام** (2003) **«الابتكار المفتوح حتمية جديدة للخلق والاستفادة من التكنولوجيا».** (Tobias، Maria & Susanne، 2008) **وقد قدم نقلة نوعية من أنموذج الابتكار المغلق إلى أنموذج الابتكار المفتوح في إطار الاقتصاد المبني على المعرفة .يوضح الشكل (1) أنموذج الابتكار المفتوح.**

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.9.3.8



الشكل (1) : نموذج الابتكار المفتوح

المصدر: (Chesbrough، 2006)

وفي ضوء ذلك، يعرف الابتكار المفتوح كأنموذج يفترض أن المؤسسة بإمكانها أو بالأحرى يجب عليها أن تستخدم كل من الأفكار والمعارف الخارجية إلى جانب الأفكار والمعارف الداخلية لتطوير الابتكار والتكنولوجيا. وبالتالي، التوسع في الأسواق. ويستخدم أنموذج الأعمال الأفكار الداخلية على حد سواء مع الأفكار الخارجية بهدف خلق القيمة، مع تحديد الآليات اللازمة لتحقيق جزء من تلك القيمة، ويتم استخدام التدفقات الواردة والصادرة من المعارف لتسريع وتيرة الابتكار الداخلي وتوسيع الأسواق بهدف الاستخدام الخارجي للابتكار (Chesbrough ، 2003b). في ظل الابتكار المفتوح تصبح حدود المؤسسة قابلة للنفاذ مما يسمح بالتكيف والتكامل مع الأطراف الخارجية، إضافة إلى هذا الأنموذج الحديث، يؤكد Chesbrough على جهود التسويق الناجحة التي تبذل من قبل المؤسسة سواء من المصادر الداخلية أو الخارجية والتي تتلاءم مع أنموذج أعمالها (West & Bogers ، 2013). وتمثل الأطراف الخارجية التي يمكن أن تتعامل معها المؤسسة؛ العملاء، الموردين، الشركاء، المعاهد ومراكز البحوث، المنافسين. بينما تمثل وحدات الأعمال، العمليات والهياكل الأطراف الخارجية (Torkkeli ، 2010).

لقد أصبح أنموذج الابتكار المفتوح أكثر النماذج التي تحظى بالاهتمام من طرف مجالس إدارة المؤسسات وكذا المدارس المتخصصة في مجال إدارة الأعمال. وأصبحت المؤسسات على مستوى العالم تعي أهمية وضرورة تطوير شبكات التعاون مع مختلف الأطراف الخارجية التي تمكنها من اكتساب معارف جديدة تساهم في تطوير منتجات جديدة، كما تمكن هي بدورها تلك الأطراف من استغلال ما لديها من أفكار ومعارف يمكن أن تفيدهم، ما قد يحقق لها أرباحا إضافية (Gruber & Henkel ، 2006) .

يرتكز الابتكار المفتوح على عدة مبادئ وأسس أهمها (Chesbrough، 2004) :

- عدم امتلاك المؤسسة لكل الكفاءات والموارد البشرية المبدعة، وإنما تحتاج إلى الاستعانة بمعارف المصادر الخارجية.
- البحث والتطوير الخارجي من المرجح أن يمنح قيمة أكبر للمؤسسة.
- لا ينبغي للبحث أن يكون بالضرورة من طرف المؤسسة حتى يتمكن من إفادتها وتحقيق الربح لها.
- أنموذج عمل متين ومتميز يعد أفضل من المسارعة لاختراق السوق.

ISSN:2308-5347

- بإمكان المؤسسة الاستفادة من حقوق الملكية الفكرية لديها، كما يمكن لها حيازة حقوق ملكية من الآخر عند الحاجة.

وينطوي الابتكار المفتوح على بعدين : الأول؛ الابتكار المفتوح الوارد : من خلال إقامة علاقات مع أطراف خارجية (منظمات أو أفراد) بهدف الاستفادة من مهاراتهم العلمية والتقنية لتحسين أداء الابتكار الداخلي. والثاني؛ الابتكار المفتوح الصادر : من خلال إنشاء علاقات مع أطراف خارجية بهدف الاستغلال التجاري للأفكار والمعارف التكنولوجية الداخلية للمؤسسة لصالح الأطراف الخارجية (Chiaroni، Chiesa & Frattini ، 2010).

3. محددات الابتكار المفتوح

يعدّ الانفتاح الأساس الذي يقوم عليه الابتكار المفتوح، والذي يعكس كل من عدد (اتساع) ودرجة (عمق) معلومات المصادر الخارجية التي تعتمد عليها المؤسسة لتطوير وتحسين منتجاتها، وخدماتها وعملياتها (Idrissi ، 2011). ومن أجل وضع استراتيجية الابتكار المفتوح على الدرجة المثلى للانفتاح، يستوجب على المؤسسة الإجابة عن عدة أسئلة أهمها : مع من يكون الابتكار المفتوح ؟ حول ماذا ؟ وكيف؟ وذلك لإحداث التوازن بين درجة الاتساع والعمق في الشراكة، أي بين التعامل مع عدد أكبر من الشركاء، أو تركيز التعامل مع مجموعة محددة منهم(Manceau ، Moatti & Fabbri ، 2011).

في هذا الإطار، فإن مفتاح نجاح استراتيجية الابتكار المفتوح ليس فقط إحداث التوازن عند فتح حدود المؤسسة لتدفقات الأفكار والمعارف، ولكن أيضا تعزيز المهارات الأساسية وتطويرها، والتأكد من عدم إمكانية المنافسين لاختراق ملكيتها الفكرية. وبالتالي، الدور الأساسي لوظيفة البحث والتطوير داخل المؤسسة هو من جهة تحديد واختيار المعارف الخارجية التي تحتاجها المؤسسة، وتطوير ما ينقص هذه المعارف على المستوى الداخلي، ومن جهة أخرى بيع المعارف الداخلية التي لا تحتاجها المؤسسة أو التي لا تملك قدرات وموارد لتطويرها أو الاستفادة منها (Chesbrough ، 2003a). وتجدر الإشارة إلى أن التوجه نحو تبني أنموذج الابتكار المفتوح يختلف باختلاف ثقافة المؤسسة، والتي تفرض عليها محددات واعتبارات خاصة عليها مراعاتها والتعامل معها بالشكل الذي يسمح بزيادة قدرة الاستيعاب والتكيف، ومن ثم تحقيق أكبر استفادة من المعارف الخارجية المكتسبة. ويمكن للمؤسسات على مستوى العالم أن تحقق مستوى جيدا من الابتكار بالرغم من وجود اختلاف على مستوى التعاون الخارجي، غير أن ذلك لن يكون إلا بالأخذ بعين الاعتبار : أنموذج العمل، واختيار الشريك، ونقل (تحويل المعرفة) (Mortara، Napp ، Slacik & Minshall ، 2009).

تعدّ كفاءة نقل المعارف وتحويلها داخل المؤسسة وخارجها أمرا ضروريا لتطويرها، ويعتمد ذلك على تحديد مدى صعوبة استيعاب هذه المعارف وتقييدها، أي مدى قدرة المؤسسة على الاستفادة من التكنولوجيات الحديثة والتعلم من التعاون والتحالف الخارجي (الطاقة الاستيعابية) (Rasmussen ، 2007).

4. تطبيق الابتكار المفتوح وممارساته

إن الهدف الرئيس من تبني الابتكار المفتوح هو أن الأفكار والاختراعات لا يمكن أن تحقق قيمة للمؤسسة ما لم يتم تحويلها إلى منتجات وخدمات حقيقية. والحفاظ على سرية الأفكار يعدّ أمرا مهما، ولكن الأهم من ذلك هو القدرة على استغلال تلك الأفكار، حيث نجد أن المتميزين في مجال الأعمال ليسوا بارعين في توليد الأفكار بقدر ما هم بارعون في استغلالها لبناء نماذج أعمال ناجحة لمؤسساتهم، فهم يمتلكون القدرة على رؤية المسار الصحيح لطرح منتجات جديدة في السوق وعلى توفير الموارد الداخلية والخارجية لمتابعة هذا المسار، سواء تعلق الأمر باكتساب ملكية فكرية أجنبية أو إشراك خبراء ومؤسسات خارجية والاعتماد على أفكارها ومعارفها (Rasztovits، 2012).

وتختلف ممارسات الابتكار المفتوح حسب طبيعة أبعاده (Idrissi، 2011; Chesbrough، 2013) :

- بالنسبة لممارسات الابتكار المفتوح الصادر : فتسعى المؤسسة من خلالها إلى إقامة علاقات مع المصادر

ISSN:2308-5347

الخارجية لبيع التكنولوجيات التي تحتفظ بها واستغلالها. وتلائم هذه العملية المؤسسات التي تسعى إلى استغلال بيع أفكارها في السوق. مثل هذه الممارسات : أنشطة مشاريع مجازفة مشتركة مع شركاء خارجيين ؛ بيع منتجات سوق جاهزة، المشاركة في التقييس العام ؛ إقامة حاضنات أعمال مشتركة، منح تراخيص الملكيات الفكرية وبيع براءات الاختراع ، منح الهبات للجهات غير الربحية وانقسام أو انفصال جزء من المؤسسة لتشكيل مؤسسة أخرى (spin-offs).

- بالنسبة لممارسات الابتكار المفتوح الوارد : فيتم من طرف المؤسسات التي تسعى إلى توسيع قاعدة معارفها باستخدام أفكار ومعلومات المصادر الخارجية (العملاء، المستهلكين، الموردين، الجامعات، المنظمات العمومية للبحث، المقاولين وحاملي المشاريع الابتكارية، المستشارين الخارجيين والمنافسين)، وذلك من خلال : خلق التعاون مع الزبائن والمستهلكين؛ الاعتماد على الشبكات غير الرسمية؛ منح البحوث الجامعية؛ التعامل مع الاتحادات العمومية للبحث والتطوير؛ التعاقد مع مقدمي الخدمات الخارجية للبحث والتطوير؛ إقامة مسابقات الأفكار الابتكارية وأفكار بدء مشاريع جديدة؛ الحيازة على تراخيص الملكية الفكرية ومنح جوائز ومكافآت للمبتكرين الفرديين.

فهناك من المؤسسات من تركز على تبني ممارسات واستراتيجيات إحدى أبعاد الابتكار المفتوح إما الصادر أو الوارد، وهناك من تقوم بتبني ممارسات واستراتيجيات كلا البعدين (Chiraouni، 2011). وتكمن فوائد التبني المزدوج لبعدي الابتكار المفتوح في المشاركة في وضع المعايير العامة، الحد من المخاطر والاستغلال المضاعف لنتائج المعارف والخبرات(Enkel & Gassmann، 2007). وما يجب ملاحظته هو أن أنموذج الأعمال هو الذي يحدد الإطار الذي تعمل فيه المؤسسة من حيث اختياره لمشاريع ورفضه لأخرى (Rasmussen، 2007). وأن الحصول على الابتكار من المصادر الخارجية عادة ما ينطوي على عقود واضحة واتفاقات التراخيص، والتي تمنح فرصا أكبر لاكتساب التكنولوجيا. ومع ذلك، فإن فعالية العقود والتراخيص أو غيرها من وسائل نقل المعرفة وتحويلها، لا يمكن أن تكون فعالة إلا بالاعتماد على عدة عوامل أهمها : متانة النظام المتعلق بحماية حقوق الملكية الفكرية (West & Bogers، 2013).

هناك عدة أساليب يمكن اعتمادها لفتح الابتكار، ويعتمد ذلك على مدى دعم نمط استراتيجية الابتكار المفتوح وموقعها داخل المؤسسة، فعندما تحتاج المؤسسة إلى إدخال أساليب وطرق جديدة للعمل مع النظم والهياكل القائمة لوظيفة البحث والتطوير؛ من الضروري القضاء على ظاهرة ("Not Invented Here NIH) "، والتي تنتج عن عزوف الأفراد عن تقبل الأفكار والمعارف نظرا لكونها من مصادر خارجية والتي يرونها غريبة عن المؤسسة، وما هو إلا وجه من أوجه مقاومة التغيير باعتبار تطبيق الابتكار المفتوح تغيير تنظيمي تتبناه المؤسسة (Tobias، Maria & Susanne، 2008). وقد تكون ظاهرة NIH أيضا نتيجة لسعي الأفراد داخل المؤسسة إلى تحقيق أكبر قدر ممكن من الشعور بالأمن والانتماء والوصول إلى هوية فردية وتنظيمية أكثر إيجابية، كما تنتج عن التقييم السلبي و إهمال الفرص الخارجية والمبالغة في الاعتماد على الإمكانات والأفكار المطورة داخل المؤسسة (Mortara، Napp، Slacik & Minshall، 2009).

5.مزايا الابتكار المفتوح وسلبياته

يؤثر الابتكار المفتوح تأثيرا ملموسا على أداء الابتكار في المؤسسات من خلال تحقيق العديد من المزايا مثل (Manceau، Moatti & Fabbri، 2011) :

- توفير عدة مصادر للحصول على الأفكار والمعارف.
- استدامة عمليات الابتكار في المؤسسة وزيادة الفرص.
- تعزيز حماية حقوق الملكية الفكرية (وهو ما قد يبدو مناقضا لطبيعة هذا النوع من الابتكار، غير أن الانفتاح يفرض الحرص والالتزام من طرف كل جهة في هذا الخصوص).
- التقاسم والاشتراك في تحمل المخاطرة.
- القدرة على زيادة براءات الاختراع الممتلكة.

ISSN:2308-5347

- إبقاء المؤسسة على الوعي واطلاع بالمستجدات ورفع الذكاء لديها.
- تعزيز ثقافة الابتكار داخل المؤسسة وخلق روح المبادرة والتحفيز الذاتي لدى الموارد البشرية.
- التأثير الإيجابي على سمعة المؤسسة وصورتها.
- تحسين عمليات الإبداع والذكاء الاستراتيجي.
- اكتشاف نماذج عمل جديدة وتطويرها، واستغلال الفرص.

إلى جانب تحقيق عدة مزايا من تبني الابتكار المفتوح، إلا أن ذلك نتج عنه عدد من السلبيات أهمها (Tobias، Maria & Susanne، 2008 ; Manceau، Moatti & Fabbri، 2011) :

- سهولة التقليد وإمكانية فقدان روح المؤسسة وهويتها وأسرارها.
- الاتكال والاعتماد المبالغ فيه على الآخر.
- صعوبة التغلب على هاجس التعرض لسرقة حقوق الملكية الفكرية أو براءات الاختراع.
- الصعوبات المواجهة عند التعامل مع اختلاف الثقافات.
- الأزمات الناشئة عن مقاومة التغيير.
- صعوبة العمليات التنظيمية وبطئها.
- صعوبة التغلب على ظاهرة NIH.

6. الابتكار المفتوح ودور الجامعات

إن الدراسات المتعلقة بالابتكار المفتوح تناولت في بداية الأمر تدفق المعارف والأفكار التي تتم بين مؤسسة ومؤسسة أخرى، ونحاول هنا التطرق إلى مصدر ثان من مصادر المعرفة ذي أهمية بالغة لعملية الابتكار المفتوح للمؤسسات والذي يتمثل في الجامعة، أي العلاقات التي تنشأ بين الجامعة والمؤسسات في إطار الابتكار المفتوح، وهذه العلاقات لا ينبغي أن تعدّ على أنها علاقات عامة بقدر ما تعدّ أكثر عمقا؛ تنشأ من خلال شبكة علاقات معقدة بين الجامعة والمؤسسة (Howells، Ramlogan & Cheng، 2013). ومن المؤكد أن أهداف الجامعة تختلف عن أهداف المؤسسة، فكل منهما له أهدافه التي يسعى إلى تحقيقها من خلال الابتكار المفتوح. ومع ذلك، إذا ما أرادت الجامعة استدامة تطورها في مجال البحث فإنها لا تستطيع ذلك إلا من خلال إنشاء علاقة جيدة مع مختلف المؤسسات الاقتصادية، أين أصبحت كل الأطراف أمام حتمية العمل في ظل الاقتصاد المبني على المعرفة. وبالتالي، يجب على الجامعات أن تتكيف مع النتائج الناجمة عن تبني المؤسسات الاقتصادية لأنموذج الابتكار المفتوح. وبذلك، تغتنم فرص التعاون والتطور السريع للمعارف الجديدة الناجمة عنه. وعليه، فإن الجامعة من دون إلغاء هويتها يجب أن تقبل فكرة التغيير بالتوجه أكثر لتحقيق الريادية وتعزيز روح الريادية لدى الطلبة، وغرس هذه الثقافة ضمن وظائفها وممارساتها اليومية، لتتمكن من الاستفادة مما تعرضه وتوفره المؤسسات الاقتصادية من فرص التطور والنمو في ظل هذا النوع من الابتكار (Kux، 2008).

من ناحية أخرى على المؤسسات أن تعدّ الجامعة كشريك أساسي له أولوية في ظل تطبيق الابتكار المفتوح؛ حيث يمكنها ذلك من الحصول على التكنولوجيا، والمعارف، والكفاءات وتطوير شبكة الاتصالات، كما يسهل لها عملية التوظيف والحصول على مصادر جديدة للمعرفة، كما تمكن هذه العلاقة من توفير قاعدة بيانات للبحوث، وتطبيق نتائجها لحل المشكلات التي تتعرض لها المؤسسات (Lee، 2000).

ويمكن تصنيف طبيعة هذه العلاقات بين الجامعة والمؤسسات بصفة عامة إلى ثلاثة أنواع : بحوث مشتركة (بما في ذلك النشر المشترك)؛ عقود بحث (بما في ذلك الاستشارات، والدعم المالي لباحثي الجامعات من طرف المؤسسات)؛ وانتقال الأفراد بين الجامعة والمؤسسة والإشراف المشترك والتدريب (التعاون في مجال تعليم موظفي المؤسسة وتدريبها) (Shartinger، Rammer، Fischer، & Frohlich، 2002). وتجدر الإشارة إلى أن هناك عدة وجهات نظر خاصة متعلقة بالابتكار المفتوح ليس على مستوى الجامعة فقط وإنما أيضا على مستوى المؤسسة، وهذا راجع إلى أن الابتكار المفتوح قد لا يكون غالبا في إطار رسمي، فالملاحظ أنه

نـادرا مـا يستخدم مصطلح الابتكار المفتوح داخل المؤسسـة ولكن يرتبط ذلك بالطرق والأساليب التي تجري بهـا العمليـة، إضافـة إلى ذلك فإن العديد مـن الأفراد داخل المؤسسـة لا يرون أهمية بالغـة لهذا الأنموذج، ولذلك من الضروري الاهتمام بالطريقة التي تتناول بها الجامعة موضوع الابتكار المفتوح سواء على المستوى الداخلي أو على مستوى العلاقة مع الشركاء الخارجيين (Striukova & Rayna، 2013).

إن العمـل مـع المؤسسات ضمـن مشاريع بحوث لا يحتاج فقط إلى تعلمها أن تعمـل في إطار الحدود التنظيمية، ولكن أيضا تحتاج إلى امتلاك القدرة على بناء علاقات مع الشركاء ضمن نظام حوافز مختلفة، فالتعاون مع شريك الجامعة يتطلب تطوير طرق وممارسات العمل لإدارة هذا التعاون. فالشراكة مع الجامعة تعدّ نشاطا يُمكّـن المؤسسـة من اكتسـاب الخبرة وتطوير وسائل وطـرق أكثر مرونة ودقة في التعامل مـع قطاع الجامعات (Salter، Bruneel & D'Este، 2009). إضافـة إلى ذلـك، وبهـدف جعـل التعـاون في مجـال البحـوث أكثر فعاليـة يستوجب على كل مـن الجامعة والمؤسسة تبادل المعارف والمعلومات التـي قد تكون ضمنية احتكارية، الأمـر الـذي يجعـل عملية التبـادل أكـثر صعوبة خاصـة إذا تميزت هـذه العلاقـة بضعف عامـل الثقة بين الطرفـين. وعليـه؛ فإن دعم عنصـر الثقة بين الشركاء يعدّ عامـلا أساسيا لتحفيز الشراكـة ودعم الشركاء وتحفيزهم على تحقيق أكبر قيمة من تبادل المعارف والخبرات (Inkpen & Tsang، 2005).

تستغـل المؤسسات سواء الصغيرة أو الكبـيرة الشراكة في إطار الابتكار مع الباحثين الجامعيين أساسا لتطوير منتجـات جديـدة، وهناك العديد من الإيجابيات التي تشجع المؤسسات للتوجه نحو بناء شراكة مع الجامعة في مجال الابتكار؛ منها (Narin، Hamilton & Olivastro، 2005) :

- من خلال التعاون مع مخابر البحث الجامعية، تتمكن المؤسسة من اكتشاف تقنيات وأساليب جديدة دون الحاجة للاستثمار في إعادة الهيكلة أو في توظيف عمال جدد.
- يمثل الباحثون والأساتذة الجامعيون مجموعة واسعة من الخبرات في مختلف المجالات.
- تستفيـد المؤسسـات مـن البحوث التي تُجـرى في الجامعة في مختلف المجـالات، والتي تسمـح لها بتسريع وتيرة البحوث لتطوير منتجاتها.
- إذا قامـت المؤسسـة بالتعاقـد مـع الطلبة الجامعيـين في مشاريع العمل التـي تقوم بها، فذلـك يمكنها من بنـاء علاقة مع موظفين محتملين في المستقبل لهم القـدرة على التحكم في التكنولوجيا، ما يجعل عملية التوظيف تتم في مدة قصيرة.
- مشاركـة الباحثين الجامعيين في أعمالهم العلمية يساهم في جعل مشاريع بحوثهم متاحة للمؤسسات؛ ما يسهل عليها تقييم خبرة الباحث الجامعي واكتسابها.

إن الشراكـة التـي تعـدّ أكثر فعالية بين الجامعـات والمؤسسات هـي الشراكة التي تبحث عـن إيجاد توازن في تحقيـق الأهداف الأساسية لكـل منهما من تطوير منتجات جديدة، القيم التنظيميـة، الأولويات والكفاءات التقنية والتجارية (Kurman، 2011).

الدراسات السابقة

- دراسـة (Markus Perkmann & Kathryn Walsh (2007، حيـث هدفـت إلى دراسـة العلاقـة التعاونيـة بـين الجامعـة والصناعة، وتطوير برامـج البحوث التي تتـم في إطار هـذه العلاقة من خلال أنمـوذج الابتكار المفتـوح، واقترحت في ذلك آليات أخرى لعلاقة متميزة بـين الجامعة والصناعة؛ مثل: تحويـل التكنولوجيـا وتنقـل الأفراد. وخلصت هـذه الدراسـة إلى أن الابتكار المفتـوح في إطار العلاقة بـين الجامعـة والمؤسسات يلعب دورا مهمـا في عملية الابتكار بصفة عامة، وتؤكـد على وجود العديد من المؤشـرات تثبت سعي كل من الجامعات والصناعة لتوسيع نطاق العلاقات بينهما والتي تختلف باختلاف التخصصـات العلميـة، كما ترى أن معظم الدراسات الحالية تتوجه لدراسـة الآثار الناجمة عن علاقة الجامعـة بالصناعة على عوامل الابتكار، مثل: براءة الاختراع، ومنح التراخيص، وذلك يستدعي وضع جدول أعمال على مستويين، الأول: يتعلق بعمليات البحث والتعاقد بين الجامعة والصناعة. والثاني:

ISSN:2308-5347

يتعلق بتسيير العلاقة التعاونية وإدارتها بينهما.

- دراسة (2013) Mona Roshani، حسب الدراسة فإن الجامعة تعدّ أهم شريك يمكن أن تتعاقد معه المؤسسات لتحسين عملية الابتكار وتسهيل التحويل التكنولوجي، واقترحت هذه الدراسة إطارا لتسهيل إقامة علاقة بين الجامعة والصناعة من خلال دعم تنفيذ الابتكار المفتوح في المؤسسات. وخلصت من خلال الدراسة التي أجرتها على مستوى مركزين للبحوث أن طريقة تعامل المركزين مع المؤسسات تتوافق مع الإطار المقترح في الدراسة، بالرغم أنه لم يثبت تطبيق الابتكار المفتوح رسميا من طرف المركزين، إلا أن ذلك لا ينفي الجهود الكبيرة لتطويره.
- دراسة (2012) Ian Chaston، حيث هدفت إلى دراسة أداء الجامعات البريطانية من حيث فعالية نظم إدارة المعرفة والدخول في الابتكار المفتوح، ومن خلال المسح الإلكتروني الذي تم إجراؤه على مستوى الأكاديميين في مجال العلوم الاجتماعية والأعمال، تبين أن هناك بعض العوامل الأساسية التي تؤثر على فعالية نظم إدارة المعرفة، وأن أنظمة الجامعات التي دخلت في تطبيق أنموذج الابتكار المفتوح أكثر فعالية. وخلصت الدراسة إلى أن الجامعات تستفيد من تحسين فعالية نظام إدارة المعرفة والاهتمام باكتساب معارف جديدة من خلال استغلال الابتكار المفتوح في سعيها للبقاء في ظل انخفاض الإنفاق الحكومي.
- ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة هو سعيها إلى تقدير أثر الابتكار المفتوح في تفعيل علاقة الجامعة بالمحيط الاقتصادي والاجتماعي، ومحاولة قياس مدى تحقيق الأهداف الاستراتيجية من وراء تطبيق هذا الأنموذج سواء بالنسبة للجامعة أو المؤسسة، واستهدفت من أجل ذلك مشاريع البحث الوطنية بجامعة باتنة على اعتبار أن تنفيذ هذه المشاريع يتم من خلال التعاون بين الجامعة والمحيط الاقتصادي والاجتماعي.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

أداة الدراسة

أ. وصف الأداة

تم الاعتماد على استمارة الاستبانة بوصفها مصدرا رئيسا لجمع البيانات، حيث اعتمد سلم ليكرت ذو الخمسة المستويات على (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة). وتم تصميم هذه الاستبانة في ضوء مراجعة الأدبيات المتعلقة بها. كما احتوت الاستبانة (51) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات، وهي :

- المجال الأول : يشمل المعلومات الشخصية لعينة الدراسة، وخصصت له (11) فقرة.
- المجال الثاني : يشمل المتغير المستقل للدراسة، حيث خصصت له (27) فقرة، موزعة على ثلاثة محاور على النحو الآتي:
  - المحور الأول : يتعلق بمدى توفر مبادئ الابتكار المفتوح في المؤسسات، وبني على (7) فقرات.
  - المحور الثاني : يتعلق بصيغ ممارسة الابتكار المفتوح (الوارد والصادر)، وبني على (11) فقرة.
  - المحور الثالث : يتعلق بالجهات أو الشّركاء الّذين تتعامل معهم المؤسسات في إطار الابتكار المفتوح (درجة الانفتاح على : مصادر السوق، مصادر المعلومات، مصادر البحث)، وبني على (9) فقرات.
- المجال الثالث : يشمل المتغير التابع للدراسة، وخصصت له (14) فقرة، موزعة على محورين على النحو الآتي:
  - المحور الأول : الأهداف الاستراتيجية من وراء تطبيق الابتكار المفتوح بالنسبة للمؤسسة، وبني على (8) فقرات.
  - المحور الثاني : الأهداف الاستراتيجية من وراء تطبيق الابتكار المفتوح بالنسبة للجامعة، وبني على (6) فقرات.

ب. صدق أداة الدراسة

استنادا إلى التحكيم تم إلغاء مجموعة من الأسئلة من الاستبانة المصاغة في المرحلة الأولى، كما تم حساب الاتساق الداخلي للاستبانة، وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات محاور الاستبانة والدرجة الكلية للمحور نفسه، وتبين أن معاملات الارتباط دالة عند مستوى معنوية (0.05 =α). وبذلك؛ يعدّ كل محور صادقا لما وضع له. أما الصدق البنائي فاستخدم لقياس مدى تحقق الأهداف التي تريد الأداة الوصول إليها، وتبين أن جميع معاملات الارتباط في جميع محاور الاستبانة دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (0.05 =α). وبذلك؛ تعدّ جميع محاور الاستبانة صادقة لما وضعت لقياسه.

جـ. ثبات أدة الدراسة

تم استخدام معامل ألفا كرونباخ لقياس مدى ثبات أداة القياس، والجدول (1) يوضح أن معاملات الثبات مرتفعة. وبذلك، تقبل نتائج التحليل المبنية على هذه الاستمارة.

الجدول(1) : نتائج اختبار ألفا كرونباخ لقياس ثبات متغيرات الدراسة

المتغيرات	معامل ألفا كرونباخ
مدى توفر مبادئ الابتكار المفتوح في المؤسسات	0.75
صيغ الابتكار المفتوح	0.83
درجة الانفتاح	0.91
الأهداف الاستراتيجية من وراء تطبيق الابتكار المفتوح بالنسبة للمؤسسة	0.88
الأهداف الاستراتيجية من وراء تطبيق الابتكار المفتوح بالنسبة للجامعة	0.86
الكلي	0.93

أدوات التحليل الإحصائي

- التحليل الوصفي المتمثل في التكرارات والنسب المئوية للتعرف عل البيانات العامة لنوع عينة الدراسة.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة المتوسط العام لإجابات المستجوبين على عبارات الاستبانة.
- اختبار كولمجروف – سمرنوف "One-Sample Kolmogorov Smirnov Test" لمعرفة نوع البيانات هل تتبع التوزيع الطبيعي أم لا.
- اختبار الارتباط والانحدار البسيط لاختبار الفرضيتين.

مجتمع الدراسة وعينته

يتمثل المجتمع الكلي لهذه الدراسة في مجموع الباحثين المنتمين لجامعة باتنة والحاملين لمشاريع بحث وطنية، ويقدر عددها بـ (97) مشروعا. واستهدفت عينة عشوائية من أفراد المجتمع الذي يمكن التعرف عليه، فكان حجم العينة المعتمد عليه في البحث هي (18) باحثا. والجدول (2) يوضح الخصائص الديمغرافية لهذه العينة:

ISSN:2308-5347

الجدول(2): الخصائص الديمغرافية لأفراد عينة البحث

متغيرات الدراسة		التكرار	النسبة %
النوع	ذكر	13	%72
	أنثى	5	%27.8
العمر	من (31-40) سنة	2	%11.1
	من41 – 50 سنة	9	%50
	أكثر من 50 سنة	7	%38.9
الرتبة العلمية	أستاذ التعليم العالي	7	%38.9
	أستاذ محاضر أ	7	%38.9
	أستاذ محاضر ب	3	%16.7
	أستاذ مساعد أ	_	-
	أستاذ مساعد ب	1	%5.6
	أستاذ مؤقت		
سنوات الخبرة	من 1-5 سنوات	2	%11.1
	من 6 – 10 سنوات	4	%22.2
	من 11- 15 سنة	5	%27.8
	من 16-20 سنة	2	%11.1
	أكثر من 20 سنة	5	%27.8
الكلية	كلية العلوم الاقتصادية، التجارية والتسيير	3	%16.7
	كلية العلوم الإنسانية، الاجتماعية والإسلامية	4	%22.2
	معهد الهندسة المدنية والري والهندسة المعمارية	_	_
	معهد العلوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية	_	_
	معهد علوم البيطرة والعلوم الفلاحية	2	%11.1
	معهد الوقاية والأمن الصناعي	2	%11.1
	كلية الحقوق والعلوم السياسية	2	%11.1
	كلية الآداب واللغات	2	%11.1
	كلية الزراعة	_	_
	كلية التكنولوجيا	2	%11.1
	كلية الطب	_	_
	كلية العلوم	2	%11.1

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.9.3.8

العضوية في مخبر، وحدة، مركز بحث	عضو	13	%72.2
	مدير	3	%16.7
	أخرى	1	%5.6
العضوية في مشروع CNPRU	عضو	8	%44.4
	مدير	8	%44.4
	أخرى	1	%5.6
العضوية في مشروع PNR	عضو	8	%44.4
	مدير	8	%44.4
	أخرى	–	-
العضوية في مشروع بحث دولي	عضو	2	%11.1
	مدير	–	-
	أخرى	–	-
المشاركة في بحوث مع مؤسسات	محلية	10	%55.6
	أجنبية	–	-
	لا	3	%16.7
مشاريع البحث له شريك سوسيو اقتصادي	نعم	11	%61.1
	لا	5	%27.8

اختبار التوزيع الطبيعي (كولجروف – سمرنوف "One-Sample Kolmogorov Smirnov Test")

نظرا لكون العينة صغيرة؛ أي أقل من (30) مفردة، تم حساب اختبار التوزيع الطبيعي لمعرفة نوع البيانات. ويوضح الجدول (3) نتائج الاختبار، حيث تبين أن قيمة مستوى المعنوية أكبر من (0.05)، وهذا يدل على أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي.

جدول(3) : اختبار التوزيع الطبيعي

متغيرات الدراسة	قيمة الاختبار Z	مستوى المعنوية
مدى توفر مبادئ الابتكار المفتوح في المؤسسات	0.70	0.70
صيغ الابتكار المفتوح	0.60	0.85
درجة الانفتاح	0.50	0.95
الأهداف الاستراتيجية من وراء تطبيق الابتكار المفتوح بالنسبة للمؤسسة	0.47	0.97
الأهداف الاستراتيجية من وراء تطبيق الابتكار المفتوح بالنسبة للجامعة	0.63	0.81
إجمالي فقرات الاستبانة	0.44	0.99

المقاييس الوصفية لمتغيرات الدراسة

للاجابة عن السؤال الأول والثاني والثالث، ومعرفة اتجهات المستجوبين نحو متغيرات الدراسة؛ اعتمدت المقاييس الوصفية متمثلة في المتوسط الحسابي والانحراف المعياري. لقد تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي كما تم توضيحه للإجابة عن فقرات الاستبانة، ثم تم احتساب المدى (1-5=4). ومن ثم تم

ISSN:2308-5347

تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (5/4=0.80)، بعد ذلك تم إضافة القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يلي:

- **من (1 إلى 1.80) يمثل ضعيف جدًا وذلك نحو كل عبارة من عبارات الاستبانة.**
- **من (1.81 إلى 2.60) يمثل ضعيف وذلك نحو كل عبارة من عبارات الاستبانة.**
- **من (2.61 إلى 3.40) يمثل متوسط وذلك نحو كل عبارة من عبارات الاستبانة.**
- **من (3.41 إلى 4.20) يمثل مرتفع وذلك نحو كل عبارة من عبارات الاستبانة.**
- **من (4.21 إلى 5) يمثل مرتفع جداً وذلك نحو كل عبارة من عبارات الاستبانة.**

وبالنظر إلى الجدول (4) الذي يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات المبحوثين حول متغيرات الدراسة، يمكن التعرف على تقييم عينة الدراسة لمدى توفر مبادئ الابتكار المفتوح بين المؤسسات والجامعة، ومدى وجود صيغ الابتكار المفتوح ودرجة الانفتاح فضلا عن درجة اتفاقهم على الأهداف الاستراتيجية لكل من الجامعة والمؤسسات. علما أن آراءهم مبنية من واقع تجاربهم أثناء إنجازهم لمشاريع البحث الوطنية المقترحة من وزارة التعليم العالي لربط الجامعة الجزائرية بمحيطها السوسيو-اقتصادي. ويمكن تتبع تفاصيل هذا التقييم كما يلي :

جدول(4) : المقاييس الوصفية لاستجابات عينة البحث تجاه متغير الابتكار المفتوح ومتغير الأهداف الاستراتيجية من وراء تطبيق الابتكار المفتوح

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقييم
الابتكار المفتوح	3.63	0.60	مرتفع
توفر مبادئ الابتكار المفتوح في المؤسسات	3.81	0.57	مرتفع
صيغ الابتكار المفتوح	3.75	0.48	مرتفع
درجة الانفتاح	3.57	0.71	مرتفع
الأهداف الاستراتيجية من وراء تطبيق الابتكار المفتوح	4.03	0.91	مرتفع
الأهداف الاستراتيجية من وراء تطبيق الابتكار المفتوح بالنسبة للمؤسسة	3.85	1.35	مرتفع
الأهداف الاستراتيجية من وراء تطبيق الابتكار المفتوح بالنسبة للجامعة	3.89	0.63	مرتفع

يوضح الجدول (4) أن المتوسط الحسابي لمتغير الابتكار المفتوح إجمالا يساوي (3.63)، وبانحراف معياري قدره (0.60)، وهي قيمة إيجابية تشير إلى تقييم المبحوثين لفكرة تطبيق الابتكار المفتوح في المؤسسات المتعامل معها تقييما إيجابيا.

أما على المستوى الجزئي، نجد أن متغير مدى توفر مبادئ الابتكار المفتوح في المؤسسات احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.81)، وهو يدل على اتفاق المبحوثين على أن المؤسسات التي تعاملوا معها تلجأ للاستعانة بمصادر خارجية، وتؤمن بأن البحث لا ينبغي أن يكون بالضرورة من إعداد المؤسسة حتى يتمكّن من إفادتها وتحقيق الربح لها، كما أنها تعتمد على الكفاءات والموارد البشرية، وكذا البحث والتطوير الخارجي الذي يمنح لها قيمة أكبر. ويأتي متغير صيغ ممارسة الابتكار المفتوح في المؤسسات في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره (3.75)، سواء تعلق الأمر بصيغ ممارسة الابتكار المفتوح الوارد؛ خاصة منح البحوث الجامعية، والتعامل مع الاتحادات العمومية الممولة للبحث والتطوير، أو بصيغ ممارسة الابتكار المفتوح الصادر؛ كمنح تراخيص الملكيات الفكرية، وبيع براءات الاختراع، وإقامة حاضنات أعمال ومشاريع مغامرة مشتركة. ويأتي في المرتبة الثالثة متغير درجة الانفتاح بمتوسط حسابي قدره (3.57)، حيث اتفقت

العينة المبحوثة على أن المؤسسات تسعى للانفتاح مع جهات وشركاء خارجيين؛ سواء تعلق الأمر بمصادر السوق كالموردين أو بمصادر المعلومات كالمؤتمرات، والاجتماعات، والمنشورات المتخصصة ومعلومات الجمعيات المهنية أو الشبكات المهنية، أو فيما يتعلق بمصادر البحث كمخابر، ووحدات البحث الجامعية، ومراكز البحث الوطنية المتخصصة.

متغير الأهداف الاستراتيجية من وراء تطبيق الابتكار المفتوح (المتغير التابع)

يتبين من الجدول (4) أن المتوسط الحسابي لمتغير الأهداف الاستراتيجية من وراء تطبيق الابتكار المفتوح إجمالا بلغ (4.03)، وهي قيمة إيجابية تؤكد على اتفاق العينة المبحوثة على أن الأهداف الاستراتيجية لتطبيق الابتكار المفتوح سواء بالنسبة للمؤسسة أو الجامعة يتم بالفعل تحقيقها، فالجامعة من خلال تطبيقها للابتكار المفتوح ستتمكن من ربط التكوين بسوق العمل وإقامة مشاريع ريادية، وأيضا ستستفيد من الحصول على تمويل للأبحاث وعلى سوق لبيع براءات الاختراع، أما المؤسسة فستتمكن من تسريع وتيرة إتمام عمليّات البحث والتطوير، وتقليص تكاليف البحث والتطوير لكل مشروع، وإمكانية نقل التكنولوجيا، وكذا تأسيس شراكات جديدة وإنشاء مشاريع مشتركة. وهذا طبعا حسب رأي العينة المبحوثة من خلال المتوسطات الحسابية للمتغيرين التي بلغت على التوالي (3.89)، (3.85).

نتائج الدراسة ومناقشتها

الفرضية الأولى

توجد علاقة تأثيرذات دلالة إحصائية معنوية بين تطبيق الابتكار المفتوح والأهداف الاستراتيجية من وراء تطبيقه بالنسبة للمؤسسة.

للتعرف على مدى وجود علاقة تأثيرية لعوامل متغير الابتكار المفتوح في متغير الأهداف الاستراتيجية للابتكار المفتوح بالنسبة للمؤسسة والجامعة، ومن أجل اختبار قدرة الأنموذج على التفسير، تم استخدام كل من معامل الارتباط (R)، معامل التحديد (R^2) ومعامل التحديد المعدل (R^{-2})، الذي يقدم تفسيراً أدق وأقرب للصحة.

الجدول (5) : معاملات علاقة الارتباط والأثر بين متغير الابتكار المفتوح ومتغير الأهداف الاستراتيجية من وراء تطبيق الابتكار المفتوح بالنسبة للمؤسسة

	معامل الارتباط R	معامل التحديد R^2	معامل التحديد المعدل R^{-2}	B	T	مستوى المعنوية (SIG)
الثابت				0.91	0.98	0.34
الابتكار المفتوح	0.62	0.38	0.34	0.81	3.18	0.006

يوضح الجدول (5) بأن معامل الارتباط قدر بـ (0.62)، وهذا يؤكد على وجود علاقة ارتباط قوية طردية بين الابتكار المفتوح ومتغير الأهداف الاستراتيجية من وراء تطبيق الابتكار المفتوح بالنسبة للمؤسسة. وقد بلغت قيمة معامل التحديد (0.38) (R^2)، وهذا يعني أن المتغير المستقل يفسر ما نسبته (38 %) من التباين في المتغير التابع. وبلغت قيمة T المقابلة لهذه الأخيرة (3.18) وهي معنوية إحصائيا، بحيث بلغت قيمة مستوى المعنوية المحسوب (SIG) القيمة (0.006)، مما يعني قبول الفرضية القائمة على وجود علاقة تأثيرذات دلالة إحصائية معنوية بين تطبيق الابتكار المفتوح والأهداف الاستراتيجية من وراء تطبيقه بالنسبة للمؤسسة.

الفرضية الثانية

توجد علاقة تأثيرذات دلالة إحصائية معنوية بين تطبيق الابتكار المفتوح والأهداف الاستراتيجية من وراء تطبيقه بالنسبة للجامعة.

الجدول (6): معاملات علاقة الارتباط والأثر بين متغير الابتكار المفتوح ومتغير الأهداف الاستراتيجية من وراء تطبيق الابتكار المفتوح بالنسبة للجامعة

	معامل الارتباط R	معامل التحديد R^2	معامل التحديد المعدل R^{-2}	B	T	مستوى المعنوية (SIG)
الثابت				1.18	1.04	0.31
الابتكار المفتوح	0.51	0.26	0.21	0.74	1.40	0.02

الجدول (6) يبين بأن معامل الارتباط قدر بـ (0.51)، و هذا يؤكد على وجود علاقة ارتباط متوسطة القوة وطردية بين متغير الابتكار المفتوح ومتغير الأهداف الاستراتيجية من وراء تطبيق الابتكار المفتوح بالنسبة للجامعة. وقد بلغت قيمة معامل التحديد (0.26) (R^2)، وهذا يعني أن المتغير المستقل يفسر ما نسبته (26 %) من التباين في المتغير التابع. وبلغت قيمة T المقابلة لهذه الأخيرة (1.40) وهي معنوية إحصائيا، بحيث بلغت قيمة مستوى المعنوية المحسوب (SIG) القيمة (0.02)، مما يعني قبول الفرضية التي تنص على وجود علاقة تأثيرذات دلالة إحصائية معنوية بين تطبيق الابتكار المفتوح والأهداف الاستراتيجية من وراء تطبيقه بالنسبة للجامعة.

إن هذه الدراسة ومن خلال تأكيدها على أهمية الابتكار المفتوح لتفعيل الشراكة بين الجامعة ومحيطها الاقتصادي، سواء بالنسبة لتحقيق أهداف الجامعة أو أهداف المؤسسات، بينت مدى إدراك الباحثين في جامعة باتنة لإدماج الابتكار المفتوح كاستراتيجية ناجحة وداعمة لفك العزلة عن البحث العلمي وإقحام الجامعة في حل المشكلات الاجتماعية والتنموية بشكل عام. إن ذلك يتفق مع نتائج الدراسات السابقة المدرجة في هذه الدراسة، حتى وإن اختلفت خصائص الجامعة الجزائرية التي تعمل في القطاع العام بشكل مطلق، كما أن قرار إدماج الابتكار المفتوح هو قرار مركزي والاستثمار فيه أيضا تم بقرار مركزي. مما يوحي بأن مبادرة مشاريع البحث الوطنية كانت جد ناجحة، وتحتاج إلى تطوير آفاق الاستثمار فيها وتوسيعه.

الاستنتاجات:

من خلال الدراسة تم التعرف على مدى مساهمة الابتكار المفتوح لتفعيل العلاقة بين الجامعة ومحيطها. وترتكز النتائج على الدراسة الميدانية التي أجريت على عينة من الباحثين في جامعة باتنة. وبعد التحليل الإحصائي للبيانات الذي تم بالاعتماد على برنامج SPSS V20، خلصت الدراسة إلى ما يلي :

- تقييم المبحوثين لفكرة تطبيق الابتكار المفتوح في المؤسسات المتعامل معها كان تقييما إيجابيا.
- أعطى المستجوبون الأولوية لتوفر مبادئ الابتكار المفتوح في المؤسسات، مما يعني أن المؤسسات التي تعاملوا معها تلجأ للاستعانة بمصادر خارجية، وتؤمن بأن البحث لا ينبغي أن يكون بالضرورة من إعداد المؤسسة حتى يتمكّن من إفادتها وتحقيق الربح لها.
- احتلت صيغ ممارسة الابتكار المفتوح في المؤسسات المرتبة الثانية، وكان التقييم مرتفعا وإيجابيا، سواء تعلق الأمر بصيغ ممارسة الابتكار المفتوح الوارد خاصة منح البحوث الجامعية، والتعامل مع الاتحادات العمومية الممولة للبحث والتطوير، أو بصيغ ممارسة الابتكار المفتوح الصادر كمنح تراخيص الملكيات الفكرية، وبيع براءات الاختراع، وإقامة حاضنات أعمال ومشاريع مغامرة مشتركة.
- وتم تقييم متغير درجة الانفتاح إيجابيا، ويأتي في المرتبة الثالثة حيث اتفقت العينة المبحوثة على أن المؤسسات تسعى للانفتاح مع جهات وشركاء خارجيين سواء تعلق الأمر بمصادر السوق؛ كالموردين أو بمصادر المعلومات أو الشبكات المهنية، أو فيما يتعلق بمصادر البحث كمخابر ووحدات البحث الجامعية ومراكز البحث الوطنية المتخصصة.
- تأكد اتفاق العينة المبحوثة على أن الأهداف الاستراتيجية لتطبيق الابتكار المفتوح سواء بالنسبة للمؤسسة أو الجامعة يتم بالفعل تحقيقها، وكان تقييمهم مرتفعا جدا وإيجابيا.
- تأكد وجود علاقة ارتباط قوية طردية بين الابتكار المفتوح ومتغير الأهداف الاستراتيجية من وراء

ISSN:2308-5347

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.9.3.8

تطبيق الابتكار المفتوح بالنسبة للمؤسسة مما يعني وجود علاقة تأثيرذات دلالة إحصائية معنوية بين تطبيق الابتكار المفتوح والأهداف الاستراتيجية من وراء تطبيقه بالنسبة للمؤسسة.

- كما تأكد وجود علاقة ارتباط متوسطة القوة وطردية بين متغير الابتكار المفتوح ومتغير الأهداف الاستراتيجية من وراء تطبيق الابتكار المفتوح بالنسبة للجامعة؛ مما يعني وجود علاقة تأثيرذات دلالة إحصائية معنوية بين تطبيق الابتكار المفتوح والأهداف الاستراتيجية من وراء تطبيقه بالنسبة للجامعة.

التوصيات والاقتراحات:

بناء على نتائج الدراسة يمكن تقديم التوصيات والاقتراحات التالية :

- ضرورة اللّجوء إلى الاستعانة بمعارف المصادر الخارجية في المؤسسات؛ لأنها لا تمتلك كل الكفاءات والموارد البشرية البارعة لديها، كما أن ذكاءات المجموع وإبداعاتهم تفوق ما يتوفّر لدى كل فرد على حدة.
- تمكين المؤسسات (الجامعات) من الاستفادة من منح (بيع) حقوق الملكية الفكرية لديها، كما يجدر بها حيازة (شراء) حقوق ملكية من الآخر عند الحاجة.
- ضرورة خلق التعاون مع الزبائن والمستهلكين، الشبكات غير الرّسمية (Informal Networking)، منح البحوث الجامعيّة (University research Grants)، الاتحادات العمومية الممولة للبحث والتطوير (Publically funded R&D consortia)؛
- وجوب التعاقد مع مقدّمي الخدمات الخارجية للبحث والتطوير (Contracting of external R&D services providers).
- اعتماد مسابقات الأفكار الابتكارية وأفكار بدء مشاريع عمل جديدة (Idea and start-up competitions).
- منح جوائز ومكافآت للمبتكرين الفرديين (Crowdsourcing، Supplier innovation awards)؛
- تبني أنشطة مشاريع مجازفة مشتركة مع شركاء خارجيين (joint venture activities with external partners)؛
- تكوين حاضنات أعمال ومشاريع مغامرة (مجازفة) مشتركة (Corporate business incubation and venturing).
- منح تراخيص الملكيات الفكرية وبيع براءات الاختراع (Intellectuel Property out-licensing and patent selling) /؛
- منح الهبات للجهات غير الرّبحية (Donations to commons or non-profits)، إلى جانب Spin offs (انقسام أو انفصال جزء من المؤسسة لتشكيل مؤسسة جديدة).
- الاهتمام باستكشاف الاتجاهات التكنولوجية الجديدة.
- سعي الجامعات للحصول على تمويل للأبحاث.
- تكوين سوق لبيع براءات الاختراع.
- تطوير أبحاث مخبرية ودراسات ميدانية.
- ربط التكوين بسوق العمل.

ISSN:2308-5347

المراجع

Amon Salter, Johan Bruneel & Pablo D'Este (2009), Investigating the factors that diminish the barriers to university-industry collaboration, paper to be presented at the summer conference 2009 on Copenhagen Business school, pp. 1 -5.

Barbara Kux (2008), Universities and Open Innovation : a New Research Paradigm, Royal Philips Electronics. www.essays2030.ethz.ch/onlineversion/113- 124.pdf

Bruce Rassmussen (2007), Open Innovation and the networked firm, pharmaceutical industry project working paper series, working paper N°31 centre for strategic economic studies, Victoria University of Technology, pp. 1 -6.

Chiraouni D, Chiesa V & Frattini F (2010), Unraveling the process from closed to open innovation : evidence from mature asset-intensive industries, R&D Management, 40 (3), pp. 222 -225.

Chiraouni D, Chiesa V & Frattini F (2011), The open innovation journey : How firms dinamically implement the emerging innovation management paradigm, Technovation, 31, pp. 34- 43.

David Mayle (2006), Managing innovation and change, The open innovation SAGE publications, p.128.

Delphine Manceau, Valérie Moatti & Julie Fabbri (2011), Open innovation : What's behine the buzz word ? 22 November, ESCP: Europe & Accenture, pp. 4 -62.

Enkel E, Gassmann O (2007), Driving open innovation in the front end : The IBM case, The EURAM conference, May 16 -19, Paris.

Ervin Rasztovits, Bálint VASVÁRI (2012), Open innovation guide, a publication prepared in frame of OPINET network plateform for SMEs, Subproject of the EURIS : European Collaborative and Open Regional Innovation Strategies, pp.7 -10.

Francis Narin, Kimberley Hamilton, & Dominic Olivastro(1997) "The increasing linkage between U.S. technology and public science", Research Policy, 26, pp. 317- 330.

Lemley, Mark."Patenting Nanotechnology", Stanford Law Review, 58, p.601.

Gruber M, Henkel J (2006), New ventures based on open innovation : an empirical analysis of start up firms in embeded Linux, International journal of Technology Management, 33(4), pp.356- 360.

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.9.3.8

Henry Chesbrough (2003a), The Era of open innovation, MIT Sloan Management Review, 44(3), pp.35 -40.

Henry Chesbrough (2003b), Open innovation : A new imperative for creating and profiting from technology, Boston Harvard Business School Press, p.2.

Henry Chesbrough (2004), Managing open innovation : Chess and Poker, Research & Technology Management, 47(1), pp.23 -26.

Henry Chesbrough (2006), Open Business Models : How to thrive in new innovation landscape, Harvard Business School Press.

Henry Chesbrough (2013), Managing open innovation in large firms, Survey Report, Executive Survey on open innovation, Haas school of business, pp.3-18.

Idrissi Fakhreddine, Mooulay Othman (2011), L'innovation ouverte dans le cas des PME Manufacturières, Phd thesis for the degree in Phd of management and administration, university of Laval Quebec, pp. 6- 61.

Inkpen AC, Tsang EA (2005), Social capital networks and knowledge transfer, academy of management Review, 30, pp.146 -155.

Jeremy Howells, Ronnie Ramlogan & Shu-Li Cheng (2012), Higher Edication institutions in an open innovation system : A UK perspective, International journal of Entrepreneurial behaviour and research, 18 (4), pp. 1 -4.

Joel West, Marcel Bogers (2013), Leveraging external sources of innovation : A review research on open innovation, journal of product innovation management forthcoming, january 2, pp.1- 4.

Lee Y S (2000), The sustainability of university- industry research collaboration, An empirical assessment, The Journal of Technology Transfer, 25 (2), pp. 33-111.

Letizia Mortara, Johann Jakob, Napp Imke Salick & Tim Minshall (2009), How to implement open innovation : Lessons from studying large multinational companies, a study conducted by the institute for manufactoring and the Cambridge integrated knowledge centre, pp. 6 -26.

Ludmila Striukova, Thierry Rayna (2013), Open innovation in practice : evidence from British University, research paper for triple Helix international conference, pp. 1 -17.

Marko Torkkeli (2010), Frontiers of open innovation, research report, Lappeenranta university of Technology, Finland, pp. 2 -10.

Melba Kurman (2011), University Partnerships in the era of university innovation merchants: A practical guide for companies, Innovation Management

ISSN:2308-5347

magazine, 03- 2011, pp. 3- 5.

Schartinger D, Rammer C, Fischer M & Frohlick J (2002), Knowledge interactions between universities and industry in Austria: Sectoral Pattern and determinants, Research policy, 31(3), pp. 303 -320.

Tobias Fredberg, Maria Elmquist & Susanne Ollila (2008), Managing open innovation present findings and future directions, Vinnova Report,VR 2008 : 02, pp. 2- 12.

Contents:

Subject	Page
Editorial	1
A Proposed Training Program for the Instructors in Light of Their Training Needs and Standards of Performance Learning Quality in Higher Education at The University of Setif 1-2 Algeria Dr. Layla Zergane	3
Obstacles of Social Work Field Training Quality in Jordanian Balqa Applied University from Students Viewpoints Dr. Alaa Zuher Alrwashdeh Dr. Asma Rebhe Al Arab	33
The Level of Teaching Performance of Lecturers at University of Science and Technology in Yemen , From Students` Points of View Dr. Ahmed Abdulsalam Mahyoub Al-Tojae	59
The Degree of Awareness of Jordanian University Students for Courses Electronic System (Moodle) and Its Relationship with Some Variables Dr. Mamoon Saleem Alzboon	91
The Level of Application of Total Quality Management (TQM)Requirements in Algerian Higher Education Institutions Case Study of University El Hadjlakhdar Batna in Algeria Dr. Barka Mechnane Prof.Dr. Ilhem Yahiaoui	115
The Level of Educational Services Quality in Saudi Universities According to A Developed Scale University of Imam Muhammad Bin Saud Islamic Model Dr.Nouf Abdulaali Al-Ajmi Dr.Fatema Abdulaziz Al-Twaijri	135
Reasons for The Spread of The Phenomenon of Violence in Jordanian Universities From The Perspective of University Administrations and Their Role in Reducing Them Prof . Dr." Mohammed Amin " Hamed Al-Qudah Dr. Azhar Khader Daoud Dagher	165
Activating The Partnership between University and Socio-Economic (Environment Through Open Innovation (A Field Study Prof . Dr. Zakia Megri Ms.Assia Chenna Ms.Imene Fourar	193

The Arab Journal for Quality Assurance in Higher Education

First: GENERAL SUBMISSION GUIDELINES

1. Articles are accepted in English and Arabic languages on the condition that they fulfill the following:

   a. Researches should be authentic and meet the traditions of scientific research in the field of quality assurance.

   b. They should be written in a proper, error-free language. Illustrations and figures should be clear, printed using IBM system, and font size 16 (Traditional Arabic). Number of pages

   should not exceed 30 including footnotes and references.

   c. Tables and illustrations should be inserted in their right places with their descriptive titles and necessary information. Dimensions for tables and illustrations should not exceed the page size which is 11cm.

   d. In text citation and referencing should be accurate. Footnotes and references should be written as follows:

      i. Resources: The name of the author should be mentioned fully, date of publishing between two brackets , the title followed by the name of the reviser or the translator, publishing house, place of publishing and page number.

      ii. References:

         1. Books: full name of author(s) should be written, date of publishing between brackets, title underlined, name of the publishing house, place of publishing and page number.

         2. Journals: full name of author(s) should be written, date of publishing between brackets, title of the article, name of the journal underlined, volume number, issue number, and numbers of pages of the article.

2. The research should be authentic and have not been published or offered for publishing where else.

3. The journal reserves all rights to make any stylistic or any other necessary changes.

4. The journal welcomes all dissertations' abstracts that passed defense and approved in the field of quality assurance in higher education on the condition that they should be prepared by author(s).

Second: PUBLISHING PROCEDURES:

1. Researches and all pertinent correspondence should be sent to:

Yemen Republic – Sana'a- P.O Box : 13064

Telefax: 0096701373249

Email: tdc@ust.edu - tdcust@hotmail.com

Website: www.ust.edu/uaqe

2. A soft copy of the research compatible with(IBM) platforms should be sent to the above mentioned address including the name of the author, his/her title, workplace, and area of specialty
3. An abstract around 100-150 words written in the same language of the research should be enclosed with the research.
4. For easy access, a soft copy of the researcher 's CV including the title of the research in details, and contact numbers should be enclosed.
5. If the research is initially accepted, then it is validated by experts that are confidentially selected. Experts judge the authenticity of the research, scientific contribution added, commitment to well-known research methodology and based on that decide validity for publishing in the journal or otherwise.
6. The researcher is informed with the decision within three months –at most- since the date of submission. If accepted, the researcher is also informed with the date and issue number of publishing.
7. in case there are comments from validators on the research, the researcher is sent these comments to do necessary modifications accordingly on the condition that the research should be sent back within one month at most.
8. Researches that are not accepted for publishing are not sent back to authors.
9. All rights reserved to the journal.

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 9 - No.25 2016

المجلة العربية لضمان
جودة التعليم الجامعي

جامعة العلوم والتكنولوجيا

University of Science & Technology

The Arab Journal

for Quality Assurance in Higher Education

Volume 9 – No.25 2016

Arabic Refereed journal published quarterly by the General secretariat of the Association of Arab Universities

- A Proposed Training Program for The Instructors in Light of Their Training Needs and Standards of Performance Learning Quality in Higher Education at The University of Setif 1-2 Algeria
  Dr. Layla Zergane
- Obstacles of Social Work Field Training Quality in Jordanian Balqa Applied University from Students Viewpoints
  Dr. Asma Rebhe Al Arab Dr. Alaa Zuher Alrwashdeh
- The Level of Teaching Performance of Lecturers at University of Science and Technology in Yemen , From Students' Points of View
  Dr. Ahmed Abdulsalam Mahyoub Al-Tojae
- The Degree of Awareness of Jordanian University Students for Courses Electronic System (Moodle) and Its Relationship with Some Variables
  Dr. Mamoon Saleem Alzboon
- The Level of Application of Total Quality Management (TQM)Requirements in Algerian Higher Education Institutions Case Study of University El Hadjlakhdar Batna in Algeria
  Dr. Barka Mechnane Prof .Dr. Ilhemi Yahiaoui
- The Level of Educational Services Quality in Saudi Universities According to A Developed Scale University of Imam Muhammad Bin Saud Islamic Model
  Dr.Nouf Abdulaali Al-Ajmi Dr.Fatema Abdulaziz Al-Twaijr
- Reasons for The Spread of The Phenomenon of Violence in Jordanian Universities From The Perspective of University Administrations and Their Role in Reducing Them
  Prof. Dr. "Mohammed Amin" Hamed Al-Qudah Dr. Azhar Khader Daoud Dagher
- Activating The Partnership between University and Socio-Economic Environment Through Open Innovation(A Field Study)
  Prof.Dr. Zakia Megri Ms. Assia Chenna Ms. Imene Fourar