المجلة العربية
لضمان جودة التعليم الجامعي

المجلد العاشر- العدد السابع والعشرون ٢٠١٧م

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

- تصور مقترح لتطوير مشاركة كلفة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية في ضوء بعض التجارب العالمية
  د. محمد محمدي مخلص
- تقييم الأداء الأكاديمي بكلية التربية والألسن-عمران في الجمهورية اليمنية وفقاً لبعض متطلبات الجودة الشاملة
  د. فهد صالح مغربه المعمري
- خصائص عضو هيئة التدريس المتميز كمؤشر لجودة التعليم العالي في الاردن
  د. علاء زهير الرواشده د.أسماء ريحي خليل العرب
- دور الجامعات السعودية في توعية المجتمع بأضرار المخدرات وطرق الوقاية منها(دراسة ميدانية)
  د. سعود بن عيد العنزي
- مدى التزام الكليات الجامعية المتوسطة التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية بمعايير التميز للتعليم التقني
  د. محارب علي الصمادي
- مستوى الأداء الجامعي بإستخدام بطاقة مطورة للأداء المتوازن: دراسة ميدانية لجامعة تبسة – الجزائر
  د. سمايلي نوفل د. فضيلة بوطورة
- إستراتيجية مقترحة للاعتماد الأكاديمي بالجامعات الفلسطينية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها
  أ. د. زياد بركات
- تطبيق المراجعة الداخلية بالجامعات المصرية في ضوء المعايير الدولية
  د. إبراهيم مرعي العتيقي د. جمعه سعيد تهامي

Arab Journal
for Quality Assurance in Higher Education

INDEX IN EBSCO 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 العاشر - العدد (٢٧) ٢٠١٧م

الهيئة الاستشارية

رئيس الهيئة الاستشارية

أ.د. داود عبد الملك الحدابي - اليمن

أعضاء الهيئة الاستشارية

أ.د محمود فتحي عكاشة - مصر

أ.د علي ياغي - الأردن

أ.د سوسن شاكر عبد المجيد - العراق

أ.د عبد العزيز برغوت - ماليزيا

أ.د محمود الوادي - الأردن

أ.د فيصل الحاج - السودان

أ.د خليل الخليلي - البحرين

أ.د حسن زر داني - المغرب

أ.د سهام القرضاوي - قطر

أ.د بشير الزعبي - الأردن

أ.د عبدالله مسلم - السعودية

أ.د جواهر المضحكي - البحرين

أ.د خليل الدليمي - العراق

أ.د هنري العويض - لبنان

أ.د نادية بدراوي - مصر

أ.د محمد بدر أبو العلا - الإمارات

أ.د يونس عمر - فلسطين

أ.د نورية العواضي— الكويت

أ.د إسماعيل الجبوري — العراق

هيئة التحرير

رئيس التحرير

أ.د. داود عبد الملك الحدابي - اليمن

أعضاء هيئة التحرير

أ.د سلطان أبو عرابي العدوان - الأردن

أ.د محمد رأفت محمود - مصر

أ.د مصطفى البشير - السودان

أ.د. نضال الرمحي - الأردن

أ.د عبد اللطيف حيدر الحكيمي - صنعاء

أ.د محمد عبد الله الصوفي -اليمن

أ.د عماد ابو الرب - الإمارات

أ.د نعمان قايد النجار- اليمن

أ. رجاء محمد ديب الجاجي- سوريا

سكرتير التحرير

أ. نسمة سلطان عبده العبسي

مراجعة لغوية

د.عبد الحميد الشجاع

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

الموقع الالكتروني: www.ust.edu/uaqe

أولاً: القواعد العامة لقبول التحكيم:

1. تُعنى المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي بالبحوث العلمية في مجال ضمان الجودة.
2. تنشر المجلة البحوث العلمية وفق المعايير المتعارف عليها عالمياً في كتابة البحث العلمي.
3. تقبل المجلة نشر البحوث باللغتين العربية والإنجليزية وفق الشروط الآتية:

- أن لا يكون البحث قد سبق نشره أو قدم للنشر لأي جهة أخرى.
- أن يكون البحث مكتوباً بلغة سليمة.
- أن تتم الإشارة إذا ما كان البحث مستلاً من رسالة علمية.
- أن يكون البحث مطبوعاً بواسطة الحاسوب.
- بالنسبة للبحوث المكتوبة باللغة العربية: تكون المسافة بين السطور مزدوجة بنوع خط(Traditional Arabic) وبحجم (14).
- بالنسبة للبحوث المكتوبة باللغة الانجليزية: تكون المسافة بين السطور مزدوجة بنوع خط (Times New Roman) وبحجم (12) .
- أن تكون هوامش الصفحة (2.50) سم لجميع الجهات.
- أن توضع الجداول والأشكال بأماكنها الصحيحة وأن تشمل على العناوين والبيانات الإيضاحية الضرورية وبحجم خط (12) للكتابة باللغة العربية أو الانجليزية.
- أن لا تزيد عدد صفحات البحث عن (25) صفحة أي ما يعادل (7000) كلمة متضمنة المتن والمراجع والملاحق من نوع (A4).

ثانياً: إجراءات التقديم للنشر:

1. يلتزم الباحث بترتيب البحث وفق الخطوات الآتية:

- صفحة العنوان: بحيثُ تخصص الصفحة الأولى من البحث للعنوان شريطة أن لا يتجاوز عدد كلمات العنوان (15) كلمة وأن لا يتم الإشارة إلى اسم وعنوان صاحب البحث .
- الملخص باللغة العربية: تخصص له الصفحة الثانية من البحث بحيث لا يتجاوز (250) كلمة وأن يتبعه الكلمات المفتاحية التي لا تقل عن ثلاث كلمات.
- الملخص باللغة الإنجليزية Abstract : تخصص له الصفحة الثالثة من البحث للملخص بحيث لا يتجاوز (250) كلمة وأن تتبعه الكلمات المفتاحية (Keywords) التي لا تقل عن ثلاث كلمات.
- المقدمة Introduction: تتضمن الإطار النظري والدراسات السابقة بحيث يتم دمج الإطار النظري والدراسات السابقة معاً بطريقة علمية ناقدة، وتشمل المقدمة على العناوين الفرعية الآتية: (مشكلة الدراسة، وأسئلتها / فرضياتها، ومصطلحات الدراسة وحدودها).
- المنهج والإجراءات Methods: ويتضمن (منهج الدراسة، ومجتمع وعينة الدراسة، وأدوات الدراسة، وإجراءات الدراسة).
- النتائج Results: يتم التطرق للنتائج المتعلقة بالسؤال الأول / الفرضية الأولى، تليه النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني / الفرضية الثانية، وهكذا.
- مناقشة النتائج Discussion: وتتضمن العمق في مناقشة النتائج بالاستناد إلى الدراسات السابقة والإطار النظري الذي تمت الإشارة إليه في المقدمة أو غير ذلك من دراسات أخرى.
- الاستنتاجات والتوصياتConclusion & Recommendations: بحيث يقدم الباحث ملخصاً لأبرز النتائج التي توصلت لها الدراسة وفي ضوء النتائج ومناقشتها يقدم التوصيات والمقترحات.

- **المراجع References : توثيق المراجع : تعتمد المجلة التوثيق المتبع لدى الجمعية الأمريكية لعلم النفس (النسخة السادسة) (American Psychological Association, APA 6). وحسب ما يأتي:**
  - **ترتيب المراجع أبجدياً والبدء بالاسم الأخير للباحث ثم باسمه الأول.**
  - **إبراز عنوان المرجع أو اسم المجلة بالتسطير المحدد ، وعدم ترقيم المراجع.**
  - **عند استخدام الكتب بوصفها مراجع للبحث: يتم كتابة اسم المؤلف كاملاً / المؤلفون ، ثم يوضع تاريخ النشر بين حاصرتين، يليه عنوان الكتاب « بالتسطير المحدد »، ثم يذكر اسم مكان ودار النشر.**

مثال(1): عبوي ، زيد (2006). ادارة الجودة الشاملة، عمان ، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.

مثال(2): المغربي، عبد الحميد عبد الفتاح، (2006)، الإدارة الاستراتيجية بقياس الأداء المتوازن، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، المنصورة، مصر.

مثال(3): إدريس، ثابت عبد الرحمان والمرسي، جمال الدين (2006). الإدارة الاستراتيجية : مفاهيم ونماذج تطبيقية، الدار الجامعية، القاهرة.

  - **عند استخدام الدوريات(المجلات) بوصفها مراجع للبحث: يُذكر اسم صاحب المقالة كاملاً، ثم تاريخ النشر بين حاصرتين، ثم عنوان المقالة، ثم ذكر اسم المجلة « بالتسطير المحدد »، ثم رقم المجلد، ثم رقم العدد ورقم الصفحات.**

مثال: صبري، هاله (2009). جودة التعليم العالي ومعايير الاعتماد الأكاديمي» تجربة التعليم الجامعي الخاص في الاردن. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، 2(4): 176-148.

  - **الالتزام بقواعد وأخلاقيات التوثيق بالرجوع إلى مصادرها الرئيسة حيث سيتم عرض البحث على برنامج الكشف عن السرقات والانتحالات الأدبية والعلمية (Plagiarism).**

2. **توقيع الباحث على نموذج (طلب نشر بحث Cover Letter) وحسب النموذج المعتمد في المجلة يؤكد أن البحث لم ينشر أو لم يقدم للنشر في أي مجلة أخرى.**
3. **ترسل البحوث وجميع المراسلات المتعلقة بالمجلة على العنوان الآتي:**

الجمهورية اليمنية- صنعاء- ص.ب:13064

جامعة العلوم والتكنولوجيا – المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي

البريد الإلكتروني: tdc@ust.edu

ثالثاً: إجراءات التحكيم والنشر:

1. تتعهد المجلة بإبلاغ الباحث / الباحثين عند استلام البحث، وحال قبوله، أو عدم قبوله للنشر.
2. في حالة قبول البحث مبدئياً يتم عرضه على مُحكمين من ذوي الاختصاص في مجال البحث، ويتم اختيارهم بسرية تامة ، ولا يُعرض عليهم اسم الباحث أو بياناته، وذلك لإبداء آرائهم حول مدى أصالة البحث، وقيمته العلمية، ومدى التزام الباحث بالمنهجية المتعارف عليها، ويطلب من المحكم تحديد مدى صلاحية البحث للنشر في المجلة من عدمها.
3. في حالة ورود ملاحظات من المحكمين، تُرسل تلك الملاحظات إلى الباحث لإجراء التعديلات اللازمة بموجبها، على أن يُعاد إرسال البحث إلى المجلة بعد التعديلات خلال مدة أقصاها شهر، وإلا فسيتم استبعاد البحث من النشر.
4. يُخطر الباحث بقرار صلاحية بحثه للنشر من عدمها خلال ثلاثة أشهر - على الأكثر - من تاريخ استلام البحث، وبموعد النشر، ورقم المجلد الذي سينشر فيه البحث.
5. في حال الموافقة على نشر البحث ؛ للمجلة الحق في إخراج البحث بما يتناسب وأسلوبها في النشر.
6. تؤول حقوق طبع البحث ونشره إلى المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي بعد موافقة هيئة التحرير على نشر البحث.
7. ما يرد في البحث من معلومات يعبر عن آراء المؤلفين ولا يعكس بالضرورة آراء هيئة التحرير أو الجامعة أو الهيئة الاستشارية للمجلة.

موقعنا على الانترنت:

www.ust.edu/uaqe

محتويات العدد:

الموضـــــوع	الصفحة
الافتتاحية	1
تصور مقترح لتطوير مشاركة كلفة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية في ضوء بعض التجارب العالمية د. محمد محمدي مخلص	3
تقييـــم الأداء الأكاديمي بكلية التربية والألســـن-عمران فـــي الجمهورية اليمنية وفقاً لبعض متطلبات الجودة الشاملة د. فهد صالح مغربه المعمري	33
خصائص عضو هيئة التدريس المتميز كمؤشر لجودة التعليم العالي في الاردن د. علاء زهير الرواشده د.أسماء ربحي خليل العرب	67
دور الجامعات الســعودية في توعيــة المجتمع بأضرار المخــدرات وطرق الوقاية منها (دراسة ميدانية) د. سعود بن عيد العنزي	85
مدى التزام الكليات الجامعية المتوسطة التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية بمعايير التميز للتعليم التقني) د. محارب علي الصمادي	111
مستوى الأداء الجامعي بإستخدام بطاقة مطورة للأداء المتوازن: دراسة ميدانية لجامعة تبسة – الجزائر د. سمايلي نوفل د. فضيلة بوطورة	139
إستراتيجية مقترحة للاعتماد الأكاديمي بالجامعات الفلسطينية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها أ.د.زياد بركات	163
تطبيق المراجعة الداخلية بالجامعات المصرية في ضوء المعايير الدولية د. إبراهيم مرعي العتيقي د. جمعه سعيد تهامي	189

الافتتاحية

لقد أضحت المجلة المتحدث الرسمي باسم الجودة في الجامعات العربية. فنجد بأن الباحثون من جميع الدول العربية قد ساهموا في رسم ملامح المجلة طيلة السنوات السابقة منذ نشأتها.

في العدد 27 للمجلة تطرقت أربعة بحوث من دول عربية مختلفة للتعليم المؤسسي والتركيز على الجودة والتميز في الجامعات. وثلاثة أبحاث أخرى تناولت تقييم وتطوير البعد الأكاديمي في الجامعات بينما بحث واحد تطرق إلى خدمة المجتمع.

ومن خلال تتبع البحوث المنشورة في المجلة في السنوات الماضية يتضح تدني تناول موضوع دور الجانب البحثي في الجامعات العربية. كما أن البحوث التي تتناول الاتجاهات الحديثة في مجال التعليم العالي في العالم وتفعيل دور الجامعات في التنمية أيضاً محدودة. فالبحث العلمي والتنمية والريادة في الأعمال والتدريب المهني للطلبة وتوليد الثروة والمساهمة في رفاهية المجتمع كلها موضوعات نادراً ما يتم التطرق إليها في البحوث العربية.

وعليه فإننا ندعو الإخوة والأخوات الباحثين العرب أن يسهموا في إثراء البحث العلمي التربوي في الجامعات فيما يتصل بالاتجاهات الحديثة في التعليم العالي وتفعيل دور الجامعات في عملية النهوض الحضاري للأمة العربية والإسلامية.

والله الموفق...

رئيس التحرير

أ.د. داود عبد الملك الحدابي

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.10.1.1

تصـور مقترح لتطوير مشـاركة كلفـة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية في ضوء بعض التجارب العالمية

DOI:10.20428/AJQAHE.10.1.1

د. محمد محمدي مخلص
أستاذ مساعد التربية المقارنة – عضو هيئة تدريس بالجامعة السعودية الإلكترونية

ISSN:2308-5347

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.10.1.1

تصـور مقترح لتطوير مشـاركة كلفـة التعليم العالي فـي المملكة العربية السعودية في ضوء بعض التجارب العالمية

د. محمد محمدي مخلص

الملخص:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على واقع مشاركة الكلفة في التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية، والتعـرف على واقع مشـاركة الكلفـة في التعليم العـالي بإنجلترا وأمريكا، والتعرف أيضـا على أوجه الشـبه والاختـلاف في مشـاركة الكلفـة في التعليم الجامعي في الدول محل المقارنة، والاسـتفادة مـن خبرات إنجلترا وأمريـكا في مشـاركة الكلفـة في التعليم العالي الحكومي السـعودي. واسـتخدم الباحث منهج جـورج بيراداي في الدراسـات المقارنـة - وقد أظهرت (نتائـج التحليل المقارن) أن هناك قصـوراً في إجراءات خفض الكلفة في التعليم العالي الحكومي السـعودي وطرق التمويل وإجراءات الصـرف والميزانية المقررة للجامعة، كما يوجد قصـور في برامـج الربـط بين البحـث العلمي وحاجات سـوق العمل، وذلـك نتيجة لعدم اشـتراك الجامعة مع المؤسسـات الصـناعية الكـبرى، وعدم وجود شـراكات بينهم من أجـل توظيف البحث العلمـي لخدمة المجتمع وحاجات سوق العمل، مما أدى إلى زيادة الفجوة بين مخرجات الجامعة وحاجات سوق العمل السعودية، على عكس دولتي المقارنـة فهما يهتمان بجميع البرامج التي تخدم البحث العلمـي وخدمة المجتمع وتلبي حاجات سـوق العمـل، كما تعتمد المملكة العربية السـعودية على طرق تقليدية كإجـراءات لخفض الكلفة في التعليم العالي منها؛ الحد من سياسـة القبول للطلاب والطالبات، وزيادة رسـوم التعليم على الطلاب، وفرض إيجارات على المرافق، وتخفيض النفقات غير المباشرة على عكس الدول محل الاهتمام.

الكلمات المفتاحية:

خفض الكلفة، مشاركة الكلفة، التمويل، الكلفة.

ISSN:2308-5347

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.10.1.1

A Proposal for Developing the Cost Sharing of Higher Education in Saudi Arabia in Light of Some International Experiences

Abstract:

The present study aims to explore the current situation of cost sharing of higher education in the Kingdom of Saudi Arabia , to compare it to the higher education in England and America, and to identify differences and similarities and differences between them. The researcher used George Berday's approach in comparative studies. Results have shown that there is a shortcoming in the procedures of reducing the cost of governmental higher education in Saudi Arabia and in the methods of funding and procedures of disbursement and allocation of the university., There are also shortcomings in the programs of linking between scientific research and the needs of the labor market due to the fact that the university does not get involved in major industrial enterprises. There are no partnerships between them in order to make use of scientific research to serve the community and respond to the needs of the labor market. This has led to an increase in the gap between the university outcomes and the needs of the Saudi labor market. On contrary, both countries, under comparison, take care of all programs that serve the scientific research, community service, and respond to the market needs. However, the Kingdom of Saudi Arabia relies on traditional methods to reduce the cost of Higher education, including, restricted admission for male and female students, increasing tuition fees, and requiring rent for facilities, and reducing indirect costs.

Keywords:

Reducing cost, cost sharing, funding, cost.

ISSN:2308-5347

المقدمة:

أصبح التعليم في هذا العصر قوة تحدد مواقع المجتمعات ونفوذها، حيث انقسم العالم في عصر ما بعد الحداثة إلى متقدم يملك العلم وينتج المعرفة، وإلى متخلف يستورد العلم ويستهلك المعرفة، ويمثل التعليم بوجه عام والتعليم العالي بوجه خاص البنية الأساسية لتكوين وتطوير مختلف الأنشطة الاقتصادية والاجتماعية، وبات من الواضح أن مقياس التقدم في هذه الأونة لا يعتمد على ما تملكه الدول من ثروات طبيعية، بقدر ما يعتمد على ما تملكه من ثروة بشرية متسلحة بالعلم وقادرة على إنتاج المعرفة؛ لذا يعدّ التعليم العالي المحرك الرئيس لإعداد القوى البشرية المنتجة في المجتمع، ويظهر أثر مردوده في شكل مخرجات من القوى العاملة ذات المعارف والمهارات المبدعة في جميع قطاعات الحياة، كما أن مقياس التقدم والتخلف يقدر بمدى كل من الإمساك بناصية العلم والقدرة على تسخيره، فالعائد من التعليم العالي عائد مرتفع، ويمكن أن يكون مضمون النتائج إذا ما تم التخطيط الجيد لموارده البشرية والمادية اللازمة لإدارته، وإذا ما تمت متابعة مستوى أدائه وجودة مخرجاته بشكل مستمر، لذلك كان الاستثمار في التعليم هو أفضل أنواع الاستثمار إذا ما توافرت له الأموال الكافية لتحقيق الأهداف المرجوة منه، والتي تساير المستجدات العالمية (عبدالودود،2003، 139) .

على الرغم من الاعتراف الواسع بأهمية التعليم العالي، إلا أنه يواجه العديد من المتغيرات العالمية؛ وذلك بسبب الطفرة الهائلة في مجالات البحث العلمي وموضوعاته، وأصبح يواجه أيضا تحديا كبيرا يتمثل في ضعف مشاركة الكلفة في التعليم والتمويل ومصادره التي تحد من تحقيق الأهداف التنموية، خاصة في بعض البلاد النامية والتي تعاني نقص في مواردها، وتسعى في الوقت ذاته إلى توفير تعليم متميز وبجودة عالية، وذلك لتأمين التعليم المناسب للطلاب بالكم والنوعية المناسبة.

كما تتطلب مؤسسات التعليم العالي في أي مكان من العالم موارد مالية عالية حتى تحقق أهدافها بكفاءة واقتدار، وهذه المتطلبات المالية تتزايد سنة بعد أخرى حتى تتمكن المؤسسة التعليمية من تطوير برامجها وخططها وأبحاثها، وتواجه كثير من الدول النامية والمتقدمة صعوبات عديدة في توفير الموارد المالية اللازمة؛ وذلك بسبب ضخامة الاستثمارات المالية التي يتطلبها التعليم العالي، وتظهر المشكلة بشكل أكثر وضوحاً في الدول النامية التي اتبعت سياسة التمويل الكامل للتعليم، ومن ضمنه التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، حيث دعمت الدولة بكل سخاء التعليم بجميع مراحله، فقد بلغت الميزانية المخصصة للتعليم في عام (1430/21هـ) (63.3 مليار ريال)، وهذا يشكل ما يقارب من (25 %) من الميزانية العامة للدولة، كما تضاعفت ميزانية التعليم العالي أكثر من مائة مرة خلال الفترة ما بين (1385هـ و1434هـ) (الإدارة العامة للتخطيط والإحصاء ،2013،ص 106).

وتؤكد الكثير من الدراسات والمؤتمرات العالمية على صعوبة استمرار التوسع في التمويل الحكومي غير المحدود لمؤسسات التعليم العالي، سواء للمؤسسات القائمة، أو المزمع تطويرها، أو افتتاح مؤسسات جديدة، وهذا يستدعي البحث عن وسائل جديدة لمشاركة الكلفة في التعليم العالي في المملكة بالإضافة لما يتوافر من الموارد الحكومية من تمويل التزمت به وفقا لما نصت عليه وثيقة سياسة التعليم من «أن التعليم مجاني في كافة أنواعه ومراحله، فلا تفرض الدولة رسوماً دراسية على الدارسين مقابل تعليمهم». وقد شهدت السنوات الأخيرة جهوداً واضحة لفتح أبواب التمويل الخارجي لمؤسسات التعليم العالي، فعلى سبيل المثال دعت خطة التنمية السادسة المؤسسات الحكومية والخاصة والأفراد ورجال الأعمال إلى تمويل مراكز البحث العلمي وتقديم المنح الدراسية ودعم التجهيزات المختلفة،كما دعت الجامعات إلى تبني الخدمات الاستشارية والبحثية للقطاع الخاص مقابل تمويل الجامعات.

ويعتمد التعليم العالي في المملكة العربية السعودية في تمويله على الدولة، ومع زيادة الإقبال على التعليم العالي ومع ظهور مؤسسات التعليم العالي الأهلية، والتوجه العالمي للارتقاء بمعدلات الأداء الجامعي، تظهر أهمية تنوع مصادر تمويل التعليم العالي، وذلك بالتفكير الجاد في إيجاد بدائل لتمويل التعليم العالي السعودي، ومحاولة الانتقال من الاعتماد على القطاع العام الحكومي إلى المساعدات الأهلية والتطوعية،

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.10.1.1

والـذي يؤكدهـا هذا النمو المتسـارع للمنظمات غير الحكوميـة، وفي نفس الوقت النهوض بالعملية التعليمية وتحسين مستوى خدماتها ومخرجاتها (الطويرقي ،2012،ص 265).

أمـا في الـدول المتقدمـة تتعـدد أسـاليب تمويـل التعليـم العالي ومشـاركة الكلفـة في العمليـة التعليمية، ولا تعتمد على مصـدر وحيد للتمويل، وتخطط الجامعات لاسـتحداث أسـاليب تمويل جديدة ومتنوع ، تسهم بفاعلية في تطوير التعليم الجامعي وتحقيق أهدافه، مما ساهم في إعطاء استقلال أكثر للجامعات وتخليصها مـن التحكـم المركـزي، وتشـجيعها على البحث في برامج وأسـاليب حديثـة تفيد المجتمـع ، (Mcherson, 2000 , pp131-154).

لذا أصبح من الضروري البحث عن مصادر لتمويل التعليم الجامعي الحكومي، ومشاركة الكلفة في التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة.

مشكلة الدراسة:

في المملكـة العربيـة السـعودية ومع أن التعليم العالي يقـدم مجانًا، إلا أن ثمة مؤشـرات على أن حجم الكلفـة الفرديـة (Private Costs) في مسـتوى يهدد بآثار سـلبية على المسـاواة في الفرص التعليمية. وفي المقابـل وخلافًا لتوجهات سياسـات التمويل عالميًـا، يقدم التعليم العالي في المملكة العربية السـعودية مجانًا، بل وتصرف إعانات مالية لطلاب التعليم العالي دون أن يُبنى ذلك على تقدير لاحتياجاتهم؛ الأمر الذي قد يؤدي إلى تفاقم مشـكلة المسـاواة في توزيع الدخل، باعتبار أن العائد الفردي من التعليم العالي يفوق العائد الاجتماعي بالمملكة العربية السعودية، وتعد مشاركة الكلفة (Cost-sharing) أحد أبرز السياسات، والتي يترتب عليها أن يتحمل الأفراد المتعلمون (أو آباؤهم) جزءًا من كلفة تعليمهم. إضـافة إلى أنها تجلب موارد إضـافية للتعليم كفيلة بتغطية النقص الحتمي في الموارد العامة، فإن ثمة مبررات لا تخلو من المنطق تشـجع اتباع سياسة مشاركة الكلفة، على الأقل في بعض مراحل التعليم، تتمحور حول الكفاءة والمساواة.

وفي المملكة العربية السـعودية وبرغم الإنفاق السـخي والجهد الاسـتثماري الكبير الذي تبذله الحكومة، إلا أن مؤشـرات كثـيرة ظهـرت لتنبه إلى أن الالتزام بالسياسـات التمويلية الحالية بات صـعبًا، وأن ثمة حاجة ملحة إلى مراجعتها، سواء ما تعلق منها بالتعليم العام أو العالي (الجابري ،2005).

والواقع أن دراسات تمويل التعليم على المستويين السعودي والعربي، أتت معظمها لتركز على استعراض التجارب العالمية بهدف تسمية بعض مصادر التمويل الإضافية والبديلة عن التمويل الحكومي، ولم يركز أي منها على النظرية الاقتصـادية التي تبرر السياسـات التمويلية، ومحاولة تشـخيص حالة النظام التعليمي بغرض تحسينه من خلال ترشيد سياساته التمويلية. لذا سيتعرض البحث الحالي إلى عرض خبرات بعض الدول المتقدمة في مشاركة الكلفة في التعليم العالي للاستفادة منها في إيجاد مجموعة من البدائل للمشاركة في خفض كلفة التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية.

أسئلة الدراسة :

ومما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

س :ما واقع مشـاركة الكلفة في التعليم العالي الحكومي في أمريكا وإنجلترا، وإمكانية الإفادة منها في المملكة العربية السعودية؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الآتية، والتي تستهدف الدراسة الإجابة عنها :

س1 : ما واقع مشاركة الكلفة في التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية؟

س2 : ما واقع مشاركة الكلفة في التعليم العالي في أمريكا وإنجلترا؟

س3 : ما أوجه الشبه والاختلاف في مشاركة الكلفة في التعليم العالي في الدول محل المقارنة؟

س4 : ما التصـور المقترح لتطوير مشـاركة كلفة التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية في ضوء خبرة الدول محل المقارنة ؟

ISSN:2308-5347

أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة في النقاط الآتية :

- **تسهم هذه الدراسة في التعرف على خبرات بعض الدول المتقدمة في مشاركة الكلفة بالتعليم العالي بها ممثلة في إنجلترا وأمريكا.**
- **الحاجة الماسة إلى تطوير نظم التمويل بالتعليم العالي الحكومي السعودي، وإيجاد مصادر أخرى للمشاركة في كلفة التعليم الجامعي عن طريق الاستفادة من خبرات كل من إنجلترا وأمريكا.**
- **إن انخفاض مستوى الإنفاق على التعليم الجامعي الحكومي السعودي بما لا يتناسب مع زيادة عدد الطلاب وارتفاع تكاليفه، يجعل من أهمية الدراسة الحالية بأنها تكمن في إيجاد مصادر أخرى للمشاركة في كلفة التعليم العالي الحكومي السعودي،بهدف دعمه وتطويره ليتناسب مع متطلبات سوق العمل السعودي.**

حدود الدراسة:

الحدود المكانية : تم دراسة مشاركة الكلفة في التعليم العالي في كل من أمريكا وإنجلترا؛ لما لهما من خبرات في مجال مشاركة الكلفة في التعليم العالي وأيضا المملكة العربية السعودية لحاجتها إلى مصادر متنوعة لمشاركة الكلفة في التعليم العالي بها.

الحدود الزمانية : تم عرض برامج مشاركة الكلفة في التعليم العالي في الدول محل المقارنة في الفترة الزمنية من بعد عام (2000م) وحتى الآن، وذلك لظهور مصادر جديدة لمشاركة الكلفة في التعليم العالي بالدول المتقدمة محل الاهتمام.

مصطلحات الدراسة:

➢ الكلفة :

يستخدم مصطلح الكلفة بصفة عامة فيما يتعلق بإنتاج السلع أو الخدمات، وتُعرف بأنها إجمالي الإنفاق اللازم لإنتاج كمية معينة من هذه السلع أو الخدمات (الحولي ،2010،ص 235).

➢ الكلفة في التعليم :

هو التعبير عن الموارد المادية والبشرية اللازمة للتعليم بمصطلحات مالية، فينطلق مفهوم الكلفة كما هو في علم الاقتصاد : فوحدات المنتج هي الجامعات، ومواردها المالية هي ما تخصصه الدولة والسلطات المحلية وأولياء الأمور والقطاع الخاص، ويتم الصرف على إنتاج الخدمة التي تتمثل في تقديم التعليم (العجمي ،2007 ، ص122).

➢ مشاركة الكلفة في التعليم :

تعني أن يتحمل الطلاب وأولياء أمورهم جزءًا من كلفة التعليم(أو كله) ، سواء أكان ذلك في صورة رسوم دراسية أم خلافه (الصغير، 2005، ص11).

➢ التعليم العالي :

كل أنواع التعليم الذي يلي المرحلة الثانوية أو ما يعادلها وتقدمه مؤسسات متخصصة، والتعليم العالي أيضا هو مرحلة التخصص العملي في كافة أنواعه ومستوياته، رعاية لذوي الكفاية والنبوغ، وتنمية لمواهبهم، وسدًا لحاجات المجتمع المختلفة في حاضره ومستقبله، بما يساير التطور المفيد الذي يحقق أهداف الأمة وغايتها النبيلة (غريب،2011، 25).

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.10.1.1

الإطار النظري:

واقع مشاركة الكلفة في التعليم العالي في المملكة العربية السعودية :

أولاً : التعليم العالي في المملكة العربية السعودية :

تقوم وزارة التعليم العالي بتنفيذ سياسات الدولة في تطوير التعليم الجامعي التي تهدف إلى الرقي بمستواه كما ونوعا، وبما يتلاءم مع الظروف والمستجدات المحلية والعالمية، وذلك بالعمل على المحاور الآتية :

1 - **التوسع الكمي والانتشار الجغرافي.**
2 - **المواءمة بين مخرجات التعليم الجامعي وسوق العمل .**
3 - **ضبط الجودة النوعية.**
4 - **تمويل التعليم الجامعي والبحث العلمي (وزارة التعليم العالي، ص2007) .**

أسباب زيادة الطلب على التعليم العالي في المملكة العربية السعودية :

1 - **عدم زيادة الجامعات والمؤسسات التعليمية بنفس نسبة زيادة عدد السكان.**
2 - **زيادة الهجرة من الريف إلى المدن حيث التقدم الحضاري وازدياد فرص العمل .**
3 - **زيادة إقبال المرأة على التعليم وعلى ممارسة الأعمال المهنية الرفيعة وخاصة في الدول النامية.**
4 - **ارتفاع مستوى المعيشة بشكل ملحوظ في كثير من بلدان العالم ومنها المملكة العربية السعودية، وقد سعت الحكومات للنهوض بشعوبها وتوفير أسباب الحياة الكريمة لها (إسكان، تعليم، مواصلات، رعاية صحية واجتماعية وغيرها). وكل ذلك يحتاج بدوره إلى توافر الكفاءات العلمية والفنية العالية ومواصلة البحث .**
5 - **زيادة الميل إلى الاستهلاك من الطاقة، والمواد الأولية، والمياه، والأغذية، فظهرت الحاجة إلى التعليم والبحث العلمي لترشيد الاستغلال وإكتشاف الجديد منها للوفاء بحاجة الشعوب .**
6 - **تطلع الشباب والأجيال الصاعدة إلى التعليم العالي والجامعي بوصفه الطريق الطبيعي والمضمون إلى تحقيق مستويات أفضل اقتصاديا واجتماعيا (العباد، 2005، ص217).**

التحديات التي تواجه التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية :

1) **تحدي العولمة والمنافسة العالمية؛ حيث أدت العولمة إلى تغيير مسار حركة التعليم الجامعي نتيجة للشروط الجديدة التي فرضتها على كل الدول، ومنها أهمية إبراز منتج يستطيع المنافسة في السوق العالمي.**
2) **تحدي النهوض بالتعليم لتحقيق حاجات ومتطلبات المجتمع.**
3) **تحدي الثورة المعلوماتية وبما قدمته من منجزات علمية وتكنولوجية كان لها أثر كبير في تزايد الفجوة بين دول الشمال والجنوب.**
4) **سيطرة الثقافة الغربية؛ ويتطلب هذا التحدي ضرورة الحفاظ على الهوية الثقافية، وتطوير محتوى مقررات الثقافة الوطنية لمواجهة الغزو الثقافي والفكري.**
5) **يواجه التعليم العالي تحديا يتعلق بتمويله، حيث إن الاعتمادات المالية الحكومية المتاحة تتجه نحو النقص؛ وذلك بالمقارنة بحجم الطلب عليه، ويعزى ذلك إلى النمو السكاني السريع حيث تتزايد أعداد الطلاب في سن التعليم العام، ومن ثم يرتفع عدد الراغبين في الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي، هذا فضلا عن ارتفاع تكلفة الطالب في المرحلة الجامعية مقارنة بتكلفة أي مرحلة أخرى (الزهراني، 2002 ، 123).**

ISSN:2308-5347

أهداف مشاركة الكلفة في التعليم العالي في المملكة العربية السعودية فقد أشار اليها البشير (2000،ص112) على النحو التالي :

1) زيادة الطاقة الاستيعابية لمؤسسات التعليم العالي، بما يتماشى ومتطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وحاجات مناطق المملكة المختلفة.
2) تطوير نظم مؤسسات التعليم العالي ومناهجها وبرامجها، بما يتفق ومتطلبات سوق العمل واحتياجاته.
3) تحسين الكفاءة الداخلية والخارجية لنظام التعليم العالي.
4) زيادة إسهام القطاع الخاص في تحقيق الأهداف الوطنية لقطاع التعليم العالي.
5) التوسع في برامج خدمة المجتمع التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي.
6) زيادة الاهتمام بالبحث العلمي والتطوير في مؤسسات التعليم العالي.
7) تكثيف برامج الابتعاث إلى الجامعات الأجنبية المرموقة.
8) تطبيق نظام الاعتماد الأكاديمي لجميع برامج مؤسسات التعليم العالي.
9) تطوير أطر التعاون والتفاعل بين مؤسسات التعليم العالي والقطاع الأهلي.

الأهداف التي تعبر عن الحالة المستقبلية للتعليم العالي في المملكة العربية السعودية :

هناك مجموعة من المعوقات التي تحول دون تحقيق هذه الأهداف، كما أشار اليها الزهراني (2002،ص 128) وهي على النحو الاتي :

1) فشل الحكومات في إدارة الموارد التعليمية : وفي إيجاد سياسات فاعلة لتحصيل الضريبة. وعلى أثر ذلك؛ وفي ظل محدودية نجاح إدارة الموارد، فإن مشاركة الكلفة زادت من درجة انخفاض الكفاءة، ولم تكن لتسهم بشيء في تحسين فاعلية النظام التعليمي، وذلك بسبب سوء الإدارة والتخطيط والتنفيذ لسياسة المشاركة في تكلفة التعليم العالي الحكومي السعودي.
2) النقص في الموارد المتاحة لتقديم الخدمة التعليمية : ولم تكن لغرض دعم مستوى الكفاءة والمساواة في تقديم الخدمة التعليمية وتوفير الالتزامات والاحتياجات التعليمية.
3) عدم مرونة نظم التمويل الحكومية : مما حدّ من نجاح المشاركة في تأدية وظيفتها نحو إعادة تخصيص الموارد؛ وتحصيل رسوم من الأغنياء لم ينتج عنه توفير موارد أكبر للفقراء، مما أضعف من نجاح تحقيق المساواة المتوقعة.
4) تراجع في مستوى النفقات العامة على التعليم : في أوقات الكساد الاقتصادي يتراجع مستوى التوظيف وتتراجع بالتالي الفائدة المنظورة للتعليم، فيقل الطلب على التعليم بصفة عامة والتعليم العالي بصفة خاصة.
5) غالبًا ما صاحبت مبادرات ترفع من كلفة التعليم مثل «التعليم للجميع»، ولم يكن إدخال تلك المبادرات مدروسًا بشكل جيد بحيث تسهم مشاركة الكلفة في رفع مستوى الجودة.

إجراءات خفض كلفة التعليم العالي الحكومي السعودي:

الصور التقليدية تكمن في طرق التمويل؛ حيث إنها تعتمد على الدعم الحكومي وكذلك المعونات الدولية التي تأتي من الخارج، فقامت سياسات تقليدية لخفض الإنفاق على التعليم العالي تنطلق هذه السياسات من قناعة أن الإدارة المالية الرشيدة يمكنها أن تعوض النقص في الموارد، بل تكون قادرة على تعظيم هذه الموارد، ولعل من الأساليب التقليدية لخفض كلفة التعليم بالمملكة العربية السعودية هي: الحد في سياسة القبول للطلاب والطالبات؛ مثل: زيادة رسوم التعليم على الطلاب، وفرض إيجارات على المرافق، وتخفيض النفقات غير المباشرة، ويبدو أن عدم المناداة بمجانية التعليم العالي والتمويل الحكومي له تعود إلى قناعة بأن التعليم العام أو الأساسي كاف للحياة العامة، أما التعليم العالي فهو رفاهية وليس بضرورة في نظر بعضهم، وبالجملة توجد العديد من المؤشرات الدالة على قصور التمويل الحكومي للتعليم العالي، والتي تبرر البحث عن بدائل أخرى غير التمويل الحكومي للتعليم العالي أو بدائل تسانده، ومن هذه المؤشرات ما يلي:

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.10.1.1

(وزارة الاقتصاد والتخطيط،2004م)

- إن الجامعات عندما تحدد احتياجاتها والمبالغ اللازمة، فإنها نادرًا ما تحصل على المبالغ التي تطلبها؛ مما يؤثر في مستوى أدائها.
- نمو التعليم العالي بمعدلات لا تتناسب مع معدلات نمو مخصصاته.
- عدم القدرة على التوسع في التخصصات التطبيقية أو تلبية متطلباتها.
- تقلص عدد الأساتذة الذين يؤهلون في الجامعات الغربية المرموقة، واللجوء إلى إعدادهم محليًا نتيجة قلة الموارد المالية.
- عجز الجامعات عن تمويل الإجازات التدريسية والبحثية لأعضائها خارج البلد.
- انخفاض مستوى الخدمات الطلابية من سكن وطعام ومواصلات ورعاية طبية.
- توقف مشروعات التطوير في التعليم العالي أو سيرها ببطء.
- تراجع نصيب الطالب من الإنفاق.

أما من حيث الأسباب المؤدية إلى القصور في التمويل الحكومي للتعليم العالي، والمدعوم بالمؤشرات السابقة، فهناك الأسباب الآتية :

- التضخم عمومًا وغلاء التعليم العالي، وعدم قدرة الحكومات والأسر على تمويله نتيجة تفاقم الأعباء التمويلية للتعليم العالي.
- الانفجار السكاني والتعليمي اللذان خلقا أزمة التعليم الجامعي؛ المتمثلة في صعوبة استيعاب الأعداد المتزايدة من طالبي الالتحاق في ظل القدرة الاستيعابية المحدودة لمؤسسات التعليم العالي.
- ضعف المواءمة بين مخرجات الجامعات ومتطلبات سوق العمل المتغيرة بفعل التقدم العلمي والتقني المتسارع.
- الاستمرار في سياسة التوسع في التعليم العالي، وتقديمه مجانًا، وتشجيع الإقبال عليه، على الرغم من ازدياد التضخم وارتفاع الأسعار وازدياد تكاليف التعليم العالي.
- ضعف قدرة الجامعات على بلوغ أهدافها وزيادة نفقاتها الجارية مقارنة بالنفقات الاستثمارية وعدم أخذها بالتمويل الذاتي، وقلة اهتمامها بالبحث العلمي (الأحمدي ، 2003،ص83).

وبالرغم من الدور المهم الذي تقوم به الجامعات ورغم مساعيها من أجل تحقيق آمال المجتمع وطموحات الراغبين في إكمال تعليمهم الجامعي؛ إلا أنها تواجه بعض المشكلات التي تحول دون تحقيق هذه الآمال والطموحات، على الرغم من الجهود المبذولة من قبل الحكومة الرشيدة من أجل ذلك .

ومن هذه المشكلات زيادة أعداد المقبولين في التعليم الجامعي، والكلفة الكبيرة للتعليم الجامعي مع النقص في الموارد البشرية المتمثلة بأعضاء الهيئة التدريسية، والبعد المكاني للجامعات، وبعض العادات الاجتماعية والظروف الشخصية.

ويمكن تصنيف مشكلات مشاركة الكلفة في التعليم العالي إلى :-

محدودية الموارد التمويلية من الخزينة العامة للدولة : إذ إن هناك ضغطاً كبيراً على الموارد العامة للدولة في ظل نمو النفقات العامة للدولة بنسبة أكبر من نمو الإيرادات العامة، نظراً لاعتماد الموازنة على قاعدة موارد محدودة تتمثل في عائدات النفط والضرائب والرسوم الجمركية بصورة رئيسة، وبالتالي فإن الصفة الغالبة للموازنة العامة للدولة أنها تواجه بصورة متكررة عجزاً مالياً يعكس محدودية الموارد المتاحة في ظل تعاظم الاحتياجات المختلفة لمؤسسات الدولة (وزارة الاقتصاد والتخطيط ،2010).

- محدودية التمويل الخارجي : كما يواجه التمويل في مجال التعليم ضعفا ومحدودية في التمويل الخارجي سواء في شكل منح أو قروض، ويعود ذلك إلى الطبيعة الخاصة للتمويل الخارجي الذي يخضع لتقلبات يصعب السيطرة عليها، كما أنه في نهاية الأمر مورداً ثانوياً ومؤقتاً يرتبط بشروط محدودة.

ISSN:2308-5347

- ضعف مشاركة القطاع الخاص: لا يزال إسهام القطاع الخاص في تمويل التعليم غائباً أو يكاد يكون معدوماً، باستثناء بعض الحالات الفردية المؤقتة؛ كمساهمة بعض رجال الأعمال في تمويل بعض المدارس، أو الاشتراك في مساهمة بعض مؤسسات التعليم الجامعي.
- الطلب على التعليم العالي وارتفاع كلفته: في مقابل تراجع المخصصات المالية في ميزانيات الدول للتعليم بسبب الركود الاقتصادي والتقلب في أسعار النفط والطلب الكبير على المخصصات الحكومية من قطاعات أخرى كالصحة والضمان الاجتماعي، بالإضافة إلى أن زيادة الطلب على التعليم العالي والقبول غير المخطط للأعداد الكبيرة من الطلاب يجعل الجامعات وأعضاء هيئتها غير قادرة على تأدية رسالتهم التعليمية.
- التطور المضطرد لوظائف التعليم العالي: فلم تعد الجامعة منعزلة عن محيطها الاجتماعي، وبالتالي أصبحت مطالبة بتقديم خدمات وأنشطة مختلفة للمجتمع، وكونت وظيفة خدمة المجتمع البعد الثالث للوظيفة الجامعية ثلاثية الأبعاد (تعليم، بحث، خدمة مجتمع)
- التغيرات والتحولات الاقتصادية العالمية: فمن الظواهر الجديدة في التاريخ الاقتصادي التوجه نحو العولمة، ومن أهم ملامح هذا التحول الاقتصادي هو اعتماده على الملكية الخاصة والقطاع الخاص الذي تحكمه توجهات السوق وعوامل العرض.
- زيادة الاستقلال المالي للجامعات: إذ إن هذا الاستقلال شرط ضروري للاستقلال الأكاديمي والإداري.

ومن مشكلات المشاركة في كلفة التعليم العالي السعودي:

- استمرار الإقبال على التعليم العالي من قبل فئة صغيرة من المجتمع تتركز في الطبقة المتوسطة والعليا.
- إن التعليم العالي المجاني يمول من ضريبة لا يراعى فيها فوارق الدخل للأسر الاقتصادية والاجتماعية.
- إن القروض والمنح المبنية على قدرة الأفراد على تمويل تعليمهم العالي محدودة بصفة عامة. وهذا يعني أن إدخال سياسة المشاركة بحجة رفع درجة المساواة تفتقد قيمتها حينما يكون الإقبال على التعليم العالي مرتفعًا وغير مرتبط بمستوى دخل الوالدين (www.moe.org.edu.sa.2010).

مصادر مشاركة الكلفة في التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية:-

تصنيف مصادر التمويل الجامعي السعودي-إيراداتها- حسب لوائح وزارة التعليم العالي إلى(www. education in Muslim countries.com)

المشاركة الحكومية: يعدّ التمويل الحكومي المصدر الرئيس لتمويل التعليم العالي سواء تعلق الأمر بالتعليم الجامعي أو دراسات الماجستير والدكتوراه، أو تمويل الابتعاث الخارجي أو مختلف أنشطة التعليم العالي وفعالياته، وقد شهد التمويل الحكومي للتعليم العالي نمواً مطرداً خلال الفترة الماضية، وسيظل التمويل الحكومي للتعليم العالي يواجه ضغوطاً كبيرة، وقصوراً إشرافيا للوفاء بمتطلبات التعليم العالي، وذلك بسببين:

الأول: محدودية الطاقة الاستيعابية للتعليم الفني، والتي ستظل كذلك على الأقل خلال السنوات العشر القادمة.

الثاني: يتمثل في التدفق الكبير على مؤسسات التعليم الجامعي خاصة في ظل معدل نمو سكاني مرتفع (3.5 %)، ونظرة المجتمع للتعليم العالي بوصفه أحد العناصر المعززة للمركز الاجتماعي للأسرة على خلاف التعليم الفني الذي لا يزال في نظر قطاع كبير في المجتمع سلعة من الدرجة الثانية.

المشاركة الخارجية: متمثلة في مشاركة الأفراد والقطاع الخاص بإمداد الجامعات بمصادر مالية؛ كالتبرعات والهبات والخدمات الاستشارية مع مراعاة شرط القبول بعدم التعارض مع أهداف الجامعة، والوصايا، والأوقاف، فأي قراءة متأنية لميزانيات الجامعات تكشف لنا بوضوح عن التكلفة الباهظة للبنية التحتية لهذه الجامعات والمتمثلة في (الأبنية – والمرافق- والقاعات – والمختبرات- والوسائل التعليمية، ...) الأمر الذي يترتب عليه أيضاً ارتفاع الكلفة التشغيلية للخدمات والصيانة، ومعظم ميزانيات التعليم تذهب للبنية

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.10.1.1

الأساسية ورواتب العاملين بها والنفقات الإدارية (وزارة التعليم العالي ،2007).

المشاركة الذاتية : يعدّ التمويل الذاتي هو كل المبالغ المالية التي تحصل عليها مؤسسات التعليم الجامعي وغالباً ينحصر بين (2.4 % - 4.4 %) من إجمالي مصادر التمويل المتاحة، ويتركز التمويل الذاتي في رسوم الطلاب الذين يلتحقون بمؤسسات التعليم الجامعي كرسوم التسجيل، والأنشطة الطلابية، ورسوم الامتحانات، ورسوم الحصول على وثائق التخرج (وزارة التخطيط والاقتصاد ،2010).

المشاركة المجتمعية : وهو ما يقدم من قبل أفراد المجتمع ومؤسساته الربحية وغير الربحية إلى مؤسسات التعليم العالي من تبرعات، وهبات، ومنح نقدية وعينية، حيث تمثل المنح الخارجية في إطار التمويل للتعليم العالي مورداً ثانوياً، وبالرغم من ضآلة هذا المصدر إلا أنه مصدر مؤقت، ولا يعول عليه كثيراً في دعم جهود التطوير للتعليم.

ثانياً : واقع المشاركة في تكلفة التعليم العالي بأمريكا :

لا تقتصر فوائد التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية على الأفراد فحسب، بل إنها تمتد لتشمل المجتمع ككل. فمع القوة المتنافسة والمصحوبة بعدد متزايد من الطلاب الذين يواصلون دراستهم الجامعية، أصبح الإقبال على التعليم العالي مطلبا اجتماعيا ومهنيا حيويا، لكن التعليم العالي قد يكون مكلفا إلى الدرجة التي يجد عندها العديدون صعوبة كبيرة في الالتزام بمتطلباته المادية، ففي الواقع يفتقر (70 %) من طلاب الجامعات للموارد المالية اللازمة لدفع المصروفات الدراسية، وبالرغم من ارتفاع تلك التكاليف إلى هذا الحد؛ فإن الطلاب في الوقت الحاضر يقبلون على التعليم أكثر من أي وقت مضى، حيث يمثل لهم بوابة المرور لحياة تتميز بفيض لا نهائي من الفرص.

أهداف مشاركة الكلفة في التعليم العالي بأمريكا :

في البداية كانت جميع الكليات في الولايات المتحدة صغيرة، كما كانت المجالات الدراسية التي توفرها المعاهد الخاصة محدودة، ومع ظهور جامعات وكليات عامة كبرى، أصبح أمام الطلاب من جميع الخلفيات عددا من الخيارات المهنية.

وصار التعليم العالي في الولايات المتحدة متاحا من خلال الجامعات، والكليات المحلية، والكليات النظرية الليبرالية، والكليات التقنية. إضافة إلى العديد من المعاهد العليا، والكليات المهنية التي تمنح شهادات علمية ودرجات أكاديمية، وهذه المعاهد إما أن تكون عامة وإما خاصة، أما الجامعات الخاصة فتعتمد بشكل مباشر على المصروفات التي يدفعها الطلاب والخريجون، في حين تتلقى الجامعات العامة دعما مباشرا من الولاية التي تقع بها (Mcherson, 2000,145).

ويمكن تناول أهداف مشاركة الكلفة في التعليم العالي على النحو الآتي :

- توفير إيرادات للتعليم العالي الحكومي.
- الحفاظ على مواصلة التعليم العالي بالنسبة إلى الطلاب.
- تقديم الخدمات التعليمية والمساعدات المالية للطلاب على أساس الموارد أو القروض.
- السماح للمشاركة الأسرية في تحمل تكلفة التعليم العالي كل على قدر استطاعته.
- مواجهة التكاليف الباهظة للتعليم العالي والبحث العلمي.
- تنمية مفهوم العمل من أجل التعليم عند طلاب التعليم العالي بالجامعات الأمريكية.
- المساهمة في انتشار معاهد الأربع سنوات بنظام التعليم المفتوح الخاصة منها والعامة (Bikasc,1998, 114).

ISSN:2308-5347

إجراءات خفض كلفة التعليم العالي بأمريكا :

1 -**الطريقة غير المباشرة : وتهتم هذه الطريقة بمجموعة من الأساليب التي يمكن عن طريقها زيادة كفاءة التعليم العالي وإنتاجيته، ولعل من أهم أساليب خفض التكلفة بهذه الطريقة مايلي (Donald,1997,112)**

- **تكثيف الجهد للحد من الفاقد بصوره المختلفة، وعلى سبيل المثال (الرسوب) فهو أحد صور الفاقد الخطير من حيث تأثيره على رفع التكلفة وزيادة النفقات،كما أن التدنى في مستوى التحصيل صورة خطيرة من صور الهدر في التعليم.**
- **الاهتمام بعوامل الجودة في التعليم، مثال التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات ورفع جودتهم وحوافزهم، والاهتمام بالمكتبات والتطبيقات التربوية المختلفة.**

2 - **الطريقة المباشرة :**

وتتضمن مجموعة الأساليب الآتية :

- **المباني والتجهيزات التعليمية عنصران من عناصر خفض التكلفة (الرأسمالية)، حيث أجريت بعض الدراسات الأمريكية من أجل تخفيض تكاليف الأبنية وتحسين شروطها، وتبين هذه الدراسات أنه من الممكن الحصول على وفر مهم عن طريق حسن اختيار المكان، وتوفير الشروط الهندسية والتربوية الملائمة لها.**
- **استخدام الأبنية الجامعية لأغراض أخرى قد تدر على المؤسسة التربوية موارد مالية أخرى، أو قد توفر عليها تكلفة إضافية.**
- **الدمج والتكامل بين الجامعات، وحتى بين الأقسام العلمية المتناظرة داخل الدولة الواحدة؛ حيث التوفير في التكلفة وإثراء الخبرات.**
- **استخدام أثاث بسيط ورخيص، على عكس الدول العربية التي تستنزف أموالا مضاعفة يمكن توفيرها وتوجيهها لرفع جودة التعليم.**
- **الحد من التكدس لموظفي الجامعات الأمريكية من غير أعضاء هيئة التدريس والتي يتزايد عددهم بشكل كبير عن متطلبات العمل الوظيفي في بعض الدول العربية.**

مصادر مشاركة الكلفة في التعليم العالي بأمريكا :

تتعدد مصادر مشاركة الكلفة في التعليم العالي بأمريكا، ويمكن تناولها على النحو الآتي:

- **مشاركة المؤسسات الخاصة : عن طريق الضريبة الخاصة التي تدفعها هذه الشركات مقابل الانتفاع بخريجي التعليم العالي والاستفادة منهم، وتسمى هذه الضريبة (تكلفة دعم التعليم) ويشترط فيها : أن تتناسب طرديا مع عدد الخريجين الذين يعملون في الشركة، وحجم الشركة، وطبيعة مؤهل الخريج. ويعدّ هذا المجال خصب لإسهام القطاع الخاص في مشاركة التكلفة في التعليم العالي الأمريكي، بشرط أن تتوافر الشروط الآتية : (Daivd,1994,120-122)**

- **الخضوع لإشراف وزارة التعليم العالي، وبما يضمن الإشراف على عديد من الأمور منها المناهج واللغات وطرق التدريس.**
- **وضع الضوابط التي لا تجعل الهدف الأسمى من مؤسسات التعليم العالي الخاص هو التربح فقط ، لذا تضع سقفا للمصروفات الدراسية مع إعطاء نصيب للطلاب المتفوقين للحصول على تعليم مجاني أو التوفير في المصروفات.**

• المشاركة الطلابية : حيث يتحمل الطلاب الجزء الأكبر من تكلفة الدراسة في حالة البقاء للإعادة في نفس السنة الدراسية، على أن يتحمل كل التكلفة في حالة رسوبه مرة أخرى في هذه السنة الدراسية، هذا بالإضافة إلى تحمل طلاب الدراسات العليا جزءا من التكلفة الدراسية، والتي ترتفع بشكل كبير بالقياس إلى تكلفة الطالب في المراحل السابقة، كما يدفع الطلاب رسوماً دراسية مقابل حصولهم على درجة جامعية، وتختلف قيمتها من ولاية إلى أخرى.

ISSN:2308-5347

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.10.1.1

• توفير نظام الإقراض: حيث توفر الجامعات الأمريكية قروضا للطلاب في حالة زيادة المصروفات الدراسية وخاصة المحتاجين منهم، لاستكمال تعليمهم العالي على أن تسدد القروض بعد تخرجهم وفق نظم متفق عليها، ويتميز هذا النظام بالآتي:

- إن هذا النظام يضع على عاتق المنتفعين جزءا من تكلفة الإعداد، وبالتالي المشاركة في تكلفة التعليم العالي الأمريكي.
- يؤدي هذا النظام إلى تحسين جودة التعليم.
- يحث هذا النظام الطلاب على إنهاء دراستهم في أقصر وقت ممكن.
- يساعد هذا النظام كل فرد على متابعة دروسه حسب مؤهلاته وقدراته وميوله.

وتتمثل أنواع القروض الطلابية على النحو الآتي:

1 - القروض التجارية .
2 - القروض المرتبطة بمستوى الدخل .
3 - البرامج الحكومية للقروض الطلابية، والتي تتمثل في الآتي :-
أ) برنامج القروض على المستوى الفيدرالي .
ب) قروض آباء طلاب المرحلة الجامعية الأولى .
ج) القروض المباشرة للطلاب.
د) برنامج الولايات للقروض. (Kenneth,1994, 235)

• الجامعات كمكاتب استشارية : تستخدم مؤسسات التعليم العالي كمكاتب استشارات؛ حيث إنها تضم العلماء والباحثين في مختلف التخصصات، ويمكن الاستفادة منهم لخدمة رجال الأعمال وقطاعات الإنتاج الخاص والعام من خلال إجراء الدراسات والبحوث، وتقديم المشورة بما يعود على الجامعة وأساتذتها بالدخول الإضافية (Russil,1997, 230).

• الجامعات كمراكز إنتاج: حيث تمتلك الجامعات مستشفيات ومزارع وورش وغيرها من المراكز التي يمكن أن تستغل كمراكز للإنتاج، ومما يتيح للجامعة توظيف معطيات العلم الحديث ولاسيما في العلوم التطبيقية لتطوير الإنتاج الصناعي والزراعي والتجاري، لذا يوجد توأمة بين الكليات الفنية من جهة والشركات المناظرة من جهة أخرى.

• الهبات والتبرعات: كما تساهم أيضاً المصادر الخاصة بنسبة كبيرة من دخل مؤسسات التعليم العالي، وتتمثل هذه الإسهامات في تبرعات رجال الأعمال، والمؤسسات الخيرية، وخريجي الجامعات، وتختلف هذه الإسهامات من ولاية لأخرى، حيث يرتبط الدعم المالي المقدم من الأفراد والهيئات بالولاية على الحالة الاقتصادية بها، ومدى قدرة حكومة الولاية على فرض ضرائب لصالح التعليم الجامعي، وقدرة الجامعات وكفاءتها من جذب الأفراد للتبرع.

ثالثاً: واقع مشاركة الكلفة في التعليم العالي بإنجلترا:

أهداف مشاركة الكلفة في التعليم العالي بإنجلترا:

جامعات التعليم العالي الإنجليزية هي كيانات نظامية مستقلة لا تديرها ولا تملكها الحكومة البريطانية، بل تشترك في مجالس مع هيئات حكومية تحدد اتجاهها الاستراتيجي وتراقب سلامة أوضاعها المالية والتأكد من فعالية أدائها، وهذه الهيئات لا تتدخل في إدارتها أو برامجها التدريسية أو نوعية البحوث العلمية التي يجريها أعضاء هيئة التدريس والمراكز البحثية بالجامعات، ولا حتى في نظام التوظيف أو رواتب الموظفين! هذا يحدث بالرغم من أن جامعاتها تتلقى دعماً حكومياً عن طريق مجالس التمويل المرتبطة بالجامعات والتي تلتزم بضمان جودة التعليم العالي، ولذلك فإن جامعات المملكة المتحدة؛ ومنها إنجلترا تتميز باستقلاليتها وسمعتها الواسعة وذلك لما تتمتع به من حرية فكرية وأكاديمية، ويتميز قطاع التعليم العالي فى المملكة المتحدة بشكل عام أيضاً بضخامته وتنوعه، كما أنه لا يقدم مناهج دراسية وطنية

ISSN:2308-5347

لمؤسساته التي تتحمل المسؤوليات لضمان جودة برامجها الدراسية (Hebel ,2000,115-120) .

ومن أهداف مشاركة الكلفة في التعليم العالي بإنجلترا ما يلي:

1 - الحفاظ على استقلالية الجامعة ماليا وإداريا.
2 - توفير الجودة في البرامج التدريسية والبحثية بالجامعة.
3 - تشجيع المؤسسات الخيرية والجمعيات العلمية على المشاركة في التخطيط لتطوير التعليم العالي.
4 - زيادة قدراتها في مواجهة العجز المتزايد في الموارد المالية المخصصة للجامعات من الحكومة المركزية.
5 - العمل على استثمار أموال دافعي الضرائب لتعود بالنفع على المجتمع.
6 - التغلب على الظروف الاقتصادية للطلاب محدودي الدخل والذين يرغبون في استكمال تعليمهم العالي.
7 - تخفيف العبء على الحكومة، ومن ثم القطاع العام بصفة عامة من أعباء التكاليف العالية والمتصاعدة للتعليم العالي.
8 - تحسين كفاءة الجامعة.
9 - نشر العدالة من خلال إتاحة المشاركة في تكلفة التعليم العالي من الجمهور، مما يعكس المنافع العامة غير المحدودة للتعليم العالي وبين الأسر والطلاب (الأمم المتحدة ،1995).

إجراءات خفض الكلفة في التعليم العالي بإنجلترا

انشئ مجلس تمويل التعليم العالي (HEFC) بفروعه الثلاثة إنجلترا وويلز واسكتلندا ليقوم بمهام التأكد من سلامة استثمار أموال دافعي الضرائب لتعود بالنفع على المجتمع، وعدالة توزيع الأموال المرصودة لتمويل مؤسسات التعليم الجامعي في بريطانيا، ووضع آليات وأساليب إضافية لتمويل الجامعات والعمل على استقلالها إدارياً ومالياً، بهدف زيادة قدراتها في مواجهة العجز المتزايد في الموارد المالية المخصصة للجامعات من الحكومة المركزية.

وفيما يلي بعض من الصور المبتكرة في خفض تكاليف التعليم العالي بإنجلترا بشيء من التفصيل

1 - خصخصة التعليم الجامعي :

لقد أدت مستجدات النظام الاقتصادي العالمي الجديد، واتباع سياسات التحرر الاقتصادي إلى تقليص مسؤوليات الدول في الإنفاق على السلع والخدمات، وتشجيع الخصخصة في كافة المجالات بما في ذلك التعليم، ويقصد بخصخصة التعليم الجامعي هو قيام القطاع الخاص بتمويل مؤسسات جامعية وإدارتها للوصول إلى مجموعة محددة من الأهداف أبرزها: تحقيق ربح وعائد مالي وفق القوانين المحددة.

ومن صور الخصخصة التي تطبقها الجامعات الإنجليزية : إصدار سندات مالية تشبه أوراق الائتمان للحصول على خدمة التعليم الجامعي في أي مؤسسة جامعية يقع عليها اختيار العميل وحقوق الامتياز، وتعني منح المنظمات التجارية أو الصناعية حق احتكار توفير الخدمة التعليمية الجامعية بتكلفة اقتصادية أقل.

2 - تزايد اهتمام الشركات متعددة الجنسيات بالتعليم الجامعي :

زاد في الآونة الأخيرة نشاط الشركات متعددة الجنسيات في التعليم، وصار لتلك الشركات تأثيرات واضحة على مؤسسات التعليم العالي والجامعي، ويظهر ذلك في صور عديدة منها : المشاركة في تمويل التعليم وتجويد الخدمة التعليمية، وتحمل بعض أعباء العملية التعليمية، والإنفاق على الموهوبين وذوي الحاجات الخاصة، وتوفير قروض للطلاب المحتاجين، وإعادة صياغة المهارات والمعارف التي يهتم التعليم الجامعي بنقلها للطلاب لتناسب المنظور العالمي .

3 - تطبيق المعايير الاقتصادية على الأنظمة التعليمية :

يعد التعليم استثماراً بشرياً يفوق في عائده الاستثمار في كل المجالات، ومن ثمّ تزايدت أهمية العائد

ISSN:2308-5347

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.10.1.1

الاقتصادي للتعليم، ويتحقق هذا العائد عندما يتمكن النظام التعليمي من الوصول بكفاءة إلى أعلى جودة ممكنة في تحقيق الأهداف الموضوعة وبأقل هدر ممكن، ولذا تزايد الاهتمام بحساب القيمة الاقتصادية للتعليم وتكلفته وتحويله، والعائد المتوقع منه وإنتاجية مؤسساته وفعاليتها.

4 - توثيق العلاقة بين التعليم الجامعي وقطاعات العمل والإنتاج :

تزايدت أهمية توثيق العلاقة بين التعليم العالي والجامعي وقطاعات العمل والإنتاج في ظل العولمة الاقتصادية، ويتجلى ذلك من خلال : مساهمة التعليم الجامعي الإنجليزي في تقديم دورات تدريبية للعاملين بالقطاعات الإنتاجية، وتدريب الطلاب على مختلف المهن والوظائف في أماكن العمل، وإنشاء مراكز للتنمية المهنية (الصائغ، 2007).

مصادر مشاركة الكلفة في التعليم العالي بإنجلترا :

1 - المنح وسندات التعليم :

حيث تقوم الحكومة ببيع الخدمات التعليمية إلى أولياء الأمور، وتحصل الرسوم التعليمية منهم نظير التحاق أبنائهم بالجامعات، كما يساعد القطاع الخاص بشكل غير مباشر التعليم العالي في بيع الخدمات التعليمية إلى الحكومة عن طريق المنح والسندات التعليمية، والتي تمول من حصيلة الضرائب على هذه الشركات والمؤسسات الخاصة.

2 - الرسوم الدراسية :

وهي أحد المصادر التي يعتمد عليها التعليم العالي الانجليزي من خلال تحصيل مؤسسات التعليم العالي الحكومي لمصروفات مقابل الخدمات التعليمية التي يحصلون عليها، وغالبا ما تكون بنسبة قليلة من نسبة الإنفاق على التعليم، حيث يساعد ذلك في تعزيز ميزانية الدولة المخصصة للتعليم العالي والبحث العلمي، ويساعدها في تحسين جودة التعليم ومخرجاته.

3 - المؤسسات المجتمعية :

وهي المؤسسات الاقتصادية والتي تقدم المساعدات المادية والعينية، لدعم التعليم العالي والبحث العلمي، ومنها : الضرائب الموجهة للتعليم سواء من المواطنين أو من الشركات، والتبرعات العينية والمادية للخدمات التعليمية، والإسهام في التخطيط وتطوير الإدارة، من خلال التطوع وتقديم المشاركة في أعمال الصيانة والمباني والوسائل التعليمية المختلفة.

4 - القروض :

ومنها ما هو مقدم للطلاب، وما هو مقدم للمؤسسات التعليمية، حيث تمنح الدولة قروضا للطلاب من أجل استكمال دراستهم الجامعية على أن يقوموا بتسديد هذه القروض بعد تخرجهم بشروط ميسرة وفق نظم متفق عليها.

5 - مجلس تمويل الكليات التقنية :

ويهدف إلى تشجيع مؤسسات التعليم العالي على مقابلة الأعداد المتزايدة على التعليم العالي ورفع الكفاءة النوعية له، وزيادة فرص المشاركة بين التعليم العالي والمؤسسات الأخرى في كل ما يتعلق بالخدمات التعليمية، وإتاحة الفرصة للمشاركة في كلفة التعليم العالي وتطوير سبل الإنفاق عليه، وتشجيع الجامعات لتعديل مساراتها نحو ضمان حسن استثمار المال العام.

6 - المشاركات الأسرية :

حيث يساهم الطلاب وأولياء أمورهم في تكاليف التدريس في مرحلة التعليم العالي على قدر إمكانياتهم،

ISSN:2308-5347

حتى في المؤسسات العامة التعليمية المعروفة، إن العائلات في إنجلترا ينتظر منها أن تسدد لأبنائها تكاليف الإعاشة في الجامعات، وليس تكلفة التدريس أو مصروفات التعليم.

7 - العمل من أجل التعليم:

حيث ينتظر من الطلاب العمل خلال الإجازة الصيفية وإجازة نصف العام، أو العمل لبعض الوقت؛ وذلك للمساهمة في تكلفة التعليم، وتقوم الدولة بدورها بتوفير فرص العمل وتقديم الدعم الجزئي للمعاهد وبعض الوظائف المحلية للطلبة المحتاجين، كما يتم إنشاء فصول تعليمية مسائية للطلبة الذين يعملون في فترة الصباح لبعض الوقت (Hebel ,2000,115-120).

رابعا: أوجه التشابه والاختلاف بين واقع مشاركة الكلفة في التعليم العالي الحكومي وتفسيرها في كل من أمريكا وإنجلترا والمملكة العربية السعودية:

تناولت محاور البحث السابقة الإطار العام لها، كما تم التركيز على موضوع البحث، وهو واقع المشاركة في كلفة التعليم العالي الحكومي في أمريكا وإنجلترا والمملكة العربية السعودية، ويتناول هذا المحور أوجه التشابه والاختلاف في واقع المشاركة في كلفة التعليم العالي الحكومي، وتفسيرها في ضوء القوى والعوامل الثقافية المختلفة في كل من أمريكا وإنجلترا والمملكة العربية السعودية من خلال عدة محاور، هي: (أهداف المشاركة في كلفة التعليم العالي- أساليب مشاركة الكلفة في التعليم العالي- مصادر مشاركة الكلفة في التعليم العالي). ويمكن تناول أوجه التشابه والاختلاف فيما يلي:

أولا: أهداف مشاركة الكلفة في التعليم العالي:

تضع دول المقارنة ثلاثة أهداف للمشاركة في كلفة التعليم العالي الحكومي، يطمح إلى تحقيقها بما يمكن من تطوير لأداء التعليم العالي من الناحية التدريسية والبحثية وخدمة المجتمع.

وتهدف عملية مشاركة الكلفة في التعليم العالي الحكومي في المملكة العربية السعودية إلى زيادة الطاقة الاستيعابية لمؤسسات التعليم العالي، بما يتماشى ومتطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية وحاجات مناطق المملكة المختلفة، وتطوير نظم مؤسسات التعليم العالي ومناهجها وبرامجها، بما يتفق ومتطلبات واحتياجات سوق العمل، وتحسين الكفاءة الداخلية والخارجية لنظام التعليم العالي، وزيادة إسهام القطاع الخاص في تحقيق الأهداف الوطنية لقطاع التعليم العالي، وتطوير أطر التعاون والتفاعل بين مؤسسات التعليم العالي والقطاع الأهلي.

أما في أمريكا فكان من أهداف مشاركة الكلفة في التعليم العالي هو توفير إيرادات للتعليم العالي غير حكومية، والحفاظ على مواصلة التعليم العالي بالنسبة إلى الطلاب، وتقديم الخدمات التعليمية، والمساعدات المالية للطلاب على أساس الموارد أو القروض، والسماح للمشاركة الأسرية في تحمل تكلفة التعليم العالي كل على قدر استطاعته، والعمل على تقليص حجم الدعم العام للطلاب غير المحتاجين.

وعن أهداف مشاركة الكلفة في التعليم العالي في الجامعات الإنجليزية فتكمن في الحفاظ على استقلالية الجامعة ماليا وإداريا، وتشجيع المؤسسات الخيرية والجمعيات العلمية على المشاركة في التخطيط لتطوير التعليم العالي، والتغلب على الظروف الاقتصادية للطلاب محدودي الدخل، والذين يرغبون في استكمال تعليمهم العالي، وتخفيف العبء على الحكومة، ومن ثم القطاع العام بصفة عامة، ومن أعباء التكاليف العالية والمتصاعدة للتعليم العالي؛ نشر العدالة من خلال إتاحة المشاركة في تكلفة التعليم العالي من الجمهور، مما يعكس المنافع العامة غير المحدودة للتعليم العالي وبين الأسر والطلاب.

أوجه التشابه وتفسيرها:

تتشابه المملكة العربية السعودية وأمريكا وإنجلترا في تعدد أهداف مشاركة الكلفة في التعليم العالي الحكومي، من حيث الاهتمام بالتعليم العالي والتمكين من تطوير عملية التدريس والبحث العلمي وتوفير

ISSN:2308-5347

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.10.1.1

التعليم العالي للطلاب وخاصة محدودي الدخل والذين يرغبون في استكمال تعليمهم العالي، كما تتشابه في زيادة إسهام القطاع الخاص في تحقيق الأهداف الوطنية لقطاع التعليم العالي، وتطبيق نظام الاعتماد الأكاديمي لجميع برامج مؤسسات التعليم العالي، وذلك لتطوير التعليم الجامعي الذي يمثل الدعامة الأساسية للتنمية الشاملة في دول العالم.

ويمكن تفسير أوجه التشابه في ضوء (العامل الاقتصادي):

حيث نجد أن هناك علاقة ارتباطية بين التعليم بصفة عامة والتعليم العالي بصفة خاصة، والتطور الاقتصادي والصناعي في الدول المختلفة؛ حيث أصبحت العلاقة وثيقة بين النمو الاقتصادي والتعليم، فأصبح التعليم عنصراً من عناصر التنمية الاقتصادية، والاستثمار فيه استثمار في أعز ما لدى المجتمع من موارد اقتصادية وهي الموارد البشرية ، وبذلك سار الهدف من التعليم، هو تزويد المجتمع بحاجاته من قوى عاملة مدربة وتوجيه المتعلمين إلى أنواع التعليم التي تخدم المجتمع وتعمل على تطوره، وبما أن التعليم أداة لإعداد الأيدي العاملة الماهرة في سوق العمل لإحداث التقدم الاقتصادي، فهو أيضاً أداة تحديث المجتمع اقتصادياً وسياسياً واجتماعياً، هذا بالإضافة إلى أن التعليم العالي هو مفتاح الحراك الاجتماعي، والفرصة الاقتصادية والرفاهية، وتلبية حاجات الاقتصاد والتقدم، وتوفير مقومات عملية تحديث المجتمع (بدران ،2000م،44).

كما يمكن تفسير ذلك في ضوء (العامل الاجتماعي):

حيث أصبح التعلم محوراً أساسياً في عملية إصلاح المجتمع وتطويره، وتحقيق معدل من التنمية يعين الأفراد على التمتع بدخل مرتفع، وتحسن في مجال الخدمات المختلفة للمجتمع، ولم تعد هناك دولة في عالمنا المعاصر لا تولي التعليم الأهمية التي يستحقها بجدارة، بوصفه عاملاً ناظماً لحركة الواقع الاجتماعي، ومعيناً على تحقيق استراتيجيات التغير الاجتماعي والرفاة الاقتصادي (حسين،2008م،70).

أوجه الاختلاف وتفسيرها:

ففي المملكة العربية السعودية تعبر معظم الأهداف عن توجهات الجامعة المستقبلية، والتي تعينها على تحقيق أهدافها وليست أهدافا لها، ويظهر ذلك في التحديات التي يواجهها التعليم العالي والذي يتعلق بتمويله؛ حيث إن الاعتمادات المالية الحكومية المتاحة تتجه نحو النقص وذلك بالمقارنة بحجم الطلب عليه.

أما عن أمريكا فتتعدد أهداف مشاركة الكلفة على التعليم؛ حيث ركزت على توفير إيرادات للتعليم العالي غير حكومية، وتقديم الخدمات التعليمية والمساعدات المالية للطلاب على أساس الموارد أو القروض، السماح للمشاركة الأسرية في تحمل تكلفة التعليم العالي كل على قدر استطاعته، مواجهة التكاليف الباهظة للتعليم العالي والبحث العلمي، وتنمية مفهوم العمل من أجل التعليم عند طلاب التعليم العالي في الجامعات الأمريكية، كما تحقق الأهداف أعلى المستويات الأكاديمية، وإثراء وتقدم للثقافة والتعليم والإنسانيات.

وفي إنجلترا تتميز أهدافها بالشمول والتنوع حيث تغطي وظائف الجامعة ويظهر ذلك في اهتمام الجامعة بالمجتمع عن طريق الإسهام في تطوير العملية التعليمية في الجامعة، وتقديم نتائج أبحاث الجامعة لخدمة المجتمع، كما تشمل الأهداف التغلب على الظروف الاقتصادية للطلاب محدودي الدخل والذين يرغبون في استكمال تعليمهم العالي، وتخفيف العبء على الحكومة ومن ثم القطاع العام بصفة عامة من أعباء التكاليف العالية والمتصاعدة للتعليم العالي، ونشر العدالة من خلال إتاحة المشاركة في تكلفة التعليم العالي من الجمهور، مما يعكس المنافع العامة غير المحدودة للتعليم العالي وللأسر وللطلاب .

ويمكن تفسير أوجه الاختلاف في ضوء (العامل الاقتصادي) ففي المملكة العربية السعودية :

تؤثر النواحي الاقتصادية على مسار التعليم، وتوجه نظمه في دول العالم؛ وذلك لأن العلاقة بين التعليم والاقتصاد متبادلة، وقد تكون مضطردة على حسب ظروف كل دولة ومصادر الاقتصاد فيها.

ISSN:2308-5347

وعالمنا الإسلامي ومنه المملكة العربية السعودية يعاني من المشاكل الاقتصادية، المتمثلة في ضعف مواردها الاقتصادية، وقلة إمكانياتها المادية، ويزيد من شدة المعاناة فيها ظاهرة الفقر وارتفاع نسب الأمية والبطالة (www.moe.org.edu.sa/htm3/1/2010)

أما في أمريكا فيعد العامل الاقتصادي من أهم العوامل التي دفعت إلى ضرورة الاهتمام بالتعليم العالي والبحث العلمي، وارتبط التعليم بصفة عامة بدرجة التطور الاقتصادي والصناعي؛ فقد أحدثت الولايات المتحدة الأمريكية تطورا مدهشا بعد الحرب شمل جميع وجوه الحياة الاقتصادية والعمرانية، واستطاع الإنسان الأمريكي أن يضع العلم والتقنية في خدمة المجتمع، واتجهت إلى الاهتمام برعاية العامل البشري وتنميته؛ وذلك بالاهتمام بالتعليم العالي والبحث العلمي وجعله تعليما لخدمة المجتمع (ضاحي ،2008م، ص76).

وفي إنجلترا دعت حكومة مارجريت تاتشر زعيمة حزب المحافظين في انتخابات (1997م) إلى ضرورة الإصلاح الهيكلي، والذي يتطلب التحول إلى اقتصاد السوق، والأخذ بالتخصصية وبيع القطاع العام، وإتاحة المناخ الاستثماري المناسب، سواء للمستثمر الوطني أو الأجنبي، ولزيادة ميزانية الجامعة سعت إلى جذب الطلاب الأجانب بوصفهم يمثلون مصدرا كبيرا للدخل، كما تتطلع العديد منها إلى الأسواق الدولية لتصدير المنتجات والخدمات كنشاط مهم لتزويد الدخل، وذلك بالارتباط باتفاقات مع جامعات أخرى خارج الحدود، أو حتى مع شركات الأعمال الكبرى متعدية الحدود، ومن هنا وفي السنوات الأخيرة أعلنت الحكومة عن زعمها على ترك شركات الأعمال الكبرى أن تدير جامعاتها الخاصة، من أجل تنافس الجامعات الحكومية والخاصة في إنجلترا (Holtta,1998,146).

ثانياً: إجراءات خفض الكلفة في التعليم العالي :

في المملكة العربية السعودية تتجه إجراءات خفض تكلفة التعليم العالي إلى بعض الطرق التقليدية، والتي تكمن في طرق التمرس؛ حيث إنها تعتمد على الدعم الحكومي وكذلك المعونات الدولية التي تأتي من الخارج فقامت سياسات تقليدية لخفض الإنفاق على التعليم العالي تنطلق هذه السياسات من قناعة أن الإدارة المالية الرشيدة يمكنها أن تعوض النقص في الموارد، بل تكون قادرة على تعظيم هذه الموارد.

وفي أمريكا تتعدد إجراءات خفض التكلفة في التعليم العالي فمنها غير المباشرة، وتتمثل في تكثيف الجهد للحد من الفاقد بصوره المختلفة، فهو يؤثر على رفع التكلفة وزيادة النفقات، كما أن للتدني في مستوى التحصيل صورة خطيرة من صور الهدر في التعليم، وأما عن الإجراءات المباشرة فتشمل المباني والتجهيزات التعليمية عنصرين من عناصر خفض التكلفة (الرأسمالية)، واستخدام الأبنية الجامعية لأغراض أخرى قد تدر على المؤسسة التربوية موارد مالية أخرى، أو قد توفر عليها تكلفة إضافية، والحد من التكدس لموظفي الجامعات الأمريكية من غير أعضاء هيئة التدريس، والتي يتزايد عددهم بشكل كبير عن متطلبات العمل الوظيفي في بعض الدول العربية.

وعن إنجلترا فإن إجراءات خفض التكلفة في العليم العالي متنوعة ومتطورة وتتمثل في خصخصة التعليم الجامعي، ومن صور الخصخصة التي تطبقها الجامعات الإنجليزية إصدار سندات مالية تشبه أوراق الائتمان للحصول على خدمة التعليم الجامعي في أي مؤسسة جامعية يقع عليها اختيار العميل، وتزايد اهتمام الشركات متعددة الجنسيات بالتعليم الجامعي، وتطبيق المعايير الاقتصادية على الأنظمة التعليمية، وتوثيق العلاقة بين التعليم الجامعي وقطاعات العمل والإنتاج، كما أنه من المتوقع مستقبلاً تحول أماكن العمل والإنتاج من أماكن إنتاجية وخدمية إلى أماكن قائمة على التعلم والمعرفة.

أوجه التشابه وتفسيرها

تتشابه دول المقارنة الثلاث في تعدد إجراءات خفض الكلفة في التعليم العالي الحكومي، حيت تتخذ كل دولة التدابير اللازمة لخفض الكلفة، ومنها فرض الرسوم الدراسية، وتخفيض النفقات غير المباشرة، وتكثيف الجهد للحد من الفاقد بصوره المختلفة، والاستفادة من البحوث العلمية لخدمة المجتمع، وتنمية

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.10.1.1

أعضاء هيئة التدريس والاستفادة من خبراتهم في الحياة العملية، وبالتالي توفير موارد مالية للجامعة أو على الأقل خفض كلفة التعليم العالي.

ويمكن تفسير أوجه التشابه في ضوء (العامل الاقتصادي):

حيث أصبح تخفيض التكاليف هاجسا وهدف المسؤولين في جميع المؤسسات والقطاعات العامة والخاصة في الدول المتقدمة والنامية على حد سواء، فأصبح التوجه العام في جميع المؤسسات الربحية وغير الربحية هو إنتاج نفس عدد الوحدات الإنتاجية ونوعها باستخدام موارد أقل حجماً أو تكلفة أو بكليهما معاً. (مرسي، 1998، 92)

ويمكن تفسير أوجه التشابه أيضا في ضوء (العامل السياسي) :

حيث إن العوامل السياسية تعني الأوضاع السياسية للدولة، بما في ذلك نظام الحكم في المجتمع والظروف التي مر بها في حاضره، وما تمليه عليه هذه الظروف من متطلبات، وما يقف أمامه من تحديات، وما يتعرض إليه من أحداث وما يتمتع به من استقرار سياسي داخلي وخارجي وتطلعاته إلى المستقبل، لذا رأت بعض الحكومات ملاذا في التعليم، هذا بالإضافة إلى بروز مفهوم العولمة السياسية، ويشير مفهوم العولمة السياسية إلى التطورات التي تشهدها العلاقات الدولية في المجال السياسي على الصعيد العالمي، وهي نظام يقفز على الدولة والأمة والوطن بشكل يؤدي إلى تراجع سلطات الدولة، وظهور مراكز جديدة للقرار السياسي العالمي، وبروز قوى دولية تنافس الدولة وتشارك بصورة غير رسمية في رسم السياسة العالمية من خلال منظمات دولية وبنوك وشركات عابرة للقارات تسعى لإدارة شؤون العالم (فهمي،2008م،93) .

أوجه الاختلاف وتفسيرها :

في المملكة العربية السعودية تعتمد إجراءات خفض الكلفة على التعليم العالي الحكومي على أساليب تقليدية منها، فرض رسوم دراسية، والاعتماد على الدعم الحكومي، والحد من سياسة القبول في التعليم العالي، ونمو التعليم العالي بمعدلات لا تتناسب مع معدلات نمو مخصصاته، وعدم القدرة على التوسع في إحداث التخصصات التطبيقية أو تلبية متطلباتها، وعدم القدرة على التوسع في إحداث التخصصات التطبيقية أو تلبية متطلباتها، وعجز الجامعات عن تمويل الإجازات التدريسية والبحثية لأعضائها خارج البلد، وتوقف مشروعات التطوير في التعليم العالي أو سيرها ببطء.

أما في أمريكا فتتعدد إجراءات خفض الكلفة في التعليم العالي، وتستخدم إجراءات حديثة للمشاركة في كلفة التعليم العالي بالجامعات الأمريكية، حيث تقوم بدراسة المباني والتجهيزات والعمل على الاستفادة منها، واستخدامها كموارد مالية للجامعة، والتكامل بين الجامعات والأقسام العملية، وإثراء التبادل العلمي بينهما، والبساطة في الأثاث الجامعي وعدم الإسراف فيه، وأخيرا الحد من التكدسات الوظيفية سواء لأعضاء هيئة التدريس أم للمعاونين لهم.

وعن إنجلترا فهناك العديد من الإجراءات الحديثة لخفض كلفة التعليم العالي، ومنها : خصخصة التعليم الجامعي، وتزايد اهتمام الشركات متعددة الجنسيات بالتعليم الجامعي، وتطبيق المعايير الاقتصادية على الأنظمة التعليمية، وتوثيق العلاقة بين التعليم الجامعي وقطاعات العمل والإنتاج؛ حيث تقوم الجامعة بأدوار بارزة في تطوير كافة قطاعات العمل والإنتاج من خلال ثلاثة بدائل إنتاجية، هي : (التوصل لإنتاج سلع جديدة لم تكن معروفة من قبل في الإنتاج المحلي، أو التوصل لإنتاج سلع قائمة بنفقات إنتاجية أقل عن طريق دراسات جدوى موسعة، أو للتوصل لإنتاج سلع قائمة بنفس مستوى النفقات لكن بمستوى جودة أعلى، وهذا يتطلب إعادة النظر في مواصفات السلع والمنتجات وهذا بالطبع يتطلب تدعيم عمل الوحدات ذات الطابع الخاص بالجامعات وتشجيع البحث العلمي .

ويمكن تفسير أوجه الاختلاف في ضوء (العامل الاجتماعي) ففي المملكة العربية السعودية؛ تفتقر إلى مشاركة المؤسسات الصناعية الكبرى في المساهمة في تطوير المجتمع، كما أن الدولة والمجتمع قد ضمنت

ISSN:2308-5347

لهذه المؤسسات المالية المتضخمة ازدهارها ونموها وتعاظم ثرواتها، وللمجتمع الحق في أن ينتظر منها عوناً ومساعدة ودعماً في هذا الجانب تؤدي فيه بعض الحق الذي يلزمها تجاه المجتمع. إن هذا لا ينفي بالطبع تلك الجهود المحمودة والمباركة التي تقوم بها بعض المؤسسات فيما تتفرج مؤسسات أخرى على المشهد منتظرة غنيمة ربحية، وزيادة استثماراتها المالية دون مراعاة احتياجات المجتمع المحلي ومؤسساته (http:// www.ksau.info/Islam/catplay.php?catsmktba=159&page=2)

وفي أمريكا نجد أنماطا متعددة للتعليم، فالمجتمع الأمريكي مجتمع برجماتي يؤمن بالعمل ويعترف بالأهمية المبدئية له، والتربية الأمريكية تربية عملية، وهذه التربية تهدف إلى إتاحة الفرصة لكل فرد للدخول إلى التعليم، وفتح الطريق أمامه ليتقدم في الدراسة حسبما تسمح إمكاناته واستعداداته وتهيئة الفرص التي تسمح بنمو هذه الإمكانيات والاستعدادات، وقد كانت الصلة بين التعليم والحياة المهنية أحد المداخل الرئيسة لتحقيق هذه الأهداف وربط التعليم بالبيئة والمجتمع، كما أن الفلسفة الاجتماعية التي تبنتها أمريكا في بداية القرن العشرين هي البقاء للأصلح؛ حيث إن هذه الفلسفة صارت مقوماً أساسياً للحياة في أمريكا سواء في علاقاتها الداخلية أو الخارجية، مما يوجب الاعتماد على جميع السبل لكي تصير الأفضل، ويعدّ التعليم العالي من أهم السبل لتحقيق هذا، لذلك لابد من الاهتمام به حتى يتم التقدم الاجتماعي والثقافي في أمريكا (عبود ، 1990، 151).

أما في إنجلترا فإن العملية التربوية تعدّ عملية اجتماعية في أساسها، فالمجتمع يعدّ بعداً رئيساً من أبعاد التربية يتنوع حسب تنوع الفلسفات الاجتماعية، كما أن التربية تختلف باختلاف تصور هذه الفلسفات لمفهوم الفرد، وعلاقته بالمجتمع وأفراده ومنظماته؛ أي أن التربية تختلف باختلاف التركيب الاجتماعي الذي يتوقف بدوره على طبيعة المجتمع نفسه، ويعدّ التعليم الإنجليزي من أوضح الأمثلة على ارتباط التعليم بالطبقة الاجتماعية، فقد كانت إنجلترا في الستينات مجتمعاً أرستقراطياً، وليس ديمقراطياً، أما في السبعينات فقد ظهرت تغيرات كبيرة لكن ميزان القوى الاجتماعية في الجوانب المهمة يظل محافظاً في طابعه. ونتيجة للتركيب الاجتماعي القائم على التفاوت الطبقي المبني عليه المجتمع الإنجليزي أدى إلى وجود الطبقات المحرومة اجتماعياً من فرص التعليم (سليمان ،2007، 161).

ثالثاً: مصادر مشاركة الكلفة في التعليم العالي :

في المملكة العربية السعودية تتحمل الحكومة كافة تكاليف التعليم العالي، وتحصل الجامعات على موارد ذاتية مصدرها الغرامات والجزاءات والمبيعات الحكومية لبعض ما لديها من أثاث وسيارات وأجهزة ومن مطبوعاتها وإيجار بعض مبانيها ومرافقها ومن تقديم بعض الأبحاث والخدمات الاستشارية التي تقدمها مراكز الأبحاث وغيرها. وتقتطع الميزانية المخصصة للتعليم العالي ربع ميزانية الدولة، فقامت وزارة التعليم العالي بإصدار لوائح تساعد الجامعات على تنوع مصادرها التمويلية.

وفي أمريكا تتعدد مصادر مشاركة الكلفة في التعليم العالي، حيث مشاركة المؤسسات الخاصة، عن طريق الضريبة الخاصة التي تدفعها هذه الشركات مقابل الانتفاع بخريجي التعليم العالي، والمشاركة الطلابية عن طريق تحمل الطلاب الجزء الأكبر من تكلفة الدراسة، وتوفير نظام الإقراض عند زيادة المصروفات الدراسية، كما يتم الاعتماد على الجامعات كمكاتب استشارية ، وكمراكز للإنتاج توظف من خلالها العلم الحديث ولاسيما في العلوم التطبيقية لتطوير الإنتاج الصناعي والزراعي والتجاري، والهبات والتبرعات تساهم أيضاً بنسبة كبيرة في دخل مؤسسات التعليم العالي، وتتمثل هذه الإسهامات في تبرعات رجال الأعمال من خريجي هذه الجامعات.

وعن إنجلترا فتتعدد أيضا مصادر مشاركة الكلفة في التعليم العالي، من خلال المنح وسندات التعليم والرسوم الدراسية، ومشاركة المؤسسات المجتمعية، والقروض الميسرة والتي يتم سدادها بعد التخرج والالتحاق بالعمل، ومجلس تمويل الكليات التقنية والذي يهدف إلى تشجيع مؤسسات التعليم العالي على مقابلة الأعداد المتزايدة على التعليم العالي ورفع الكفاءة النوعية له، بالإضافة إلى المشاركات الأسرية،

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.10.1.1

حيث يساهم الطلاب وأولياء أمورهم في تكاليف التدريس في مرحلة التعليم العالي على قدر إمكانياته، وتشجيع الطلاب على العمل من خلال برنامج العمل من أجل التعليم.

أوجه التشابه وتفسيرها :

تتشابه دول المقارنة الثلاث في تعدد مصادر مشاركة الكلفة في التعليم العالي، حيث الاعتماد على الهبات والتبرعات وتسويق البحث العلمي، ومشاركة القطاع الخاص في تمويل التعليم متمثلة في المؤسسات الربحية وغير الربحية، كما يتم الاستفادة من مصادر المشاركة الذاتية في كلفة التعليم العالي متمثلة في ممتلكات الجامعة من مبانٍ وأثاث وسيارات، حتى الموارد البشرية متمثلة في أعضاء هيئة التدريس الذين يعملون كمستشارين للشركات والمؤسسات الكبرى مشاركة منهم في توفير الدعم المادي للجامعات التي يعملون بها.

ويمكن تفسير أوجه التشابه في ضوء (العامل التكنولوجي) حيث إن التطور العالمي والتكنولوجي والاقتصادي المعاصر وتغير طبيعة العمل وتنوع احتياجات المجتمع التخصصية تفرض كلها إعداداً متخصصاً عالي المستوى، لذا تهتم معظم الجامعات بالإعداد المهني للقوى العاملة، وذلك لمواجهة التضخم في المعرفة الإنسانية وعدّه أهم الوظائف للجامعة هو إعداد القوى البشرية، والبحث العلمي، والتنشيط الثقافي والفكري العام، وإعداد المادة العلمية، وتحديد مصادر التعلم، والقيام بأعباء التدريس، وإعداد الامتحانات، وتقويم أبحاث الطلاب، وتسجيل نتائج الطلاب في أعمال السنة والامتحانات الدورية والنهائية (نوفل،1992م، 96).

ويمكن تفسير ذلك أيضاً في ضوء (العامل المعرفي) أن المعلم الجامعي الذي ينظر إلى المستقبل ويتضمن أداءه التعليمي التفكير المطلوب في سياق العولمة والتجديد؛ يركز على تحقيق نقلة نوعية من مجرد التعليم والتدريب القائم على الحفظ والتلقين المتعلق إلى واقع الحياة بتضاريسها الإنسانية والمادية والطبيعية بوصف المتدرب كائنا ثقافيا يصنع حياته كما تصنعه الحياة، وأن سعيه الدؤوب من خلال العلم الحديث ومناهجه يستهدف إقراره لمزيد من المعرفة الفاعلة ليوظفها من أجل المستقبل، ومن أجل تنمية التفكير الملائم لعصر المعلومات، ليستخدم في ذلك تقنيات متقدمة والتي تنظم المعلومات ودلالتها وتوسع آفاقها وتنوع مصادرها، إن ثورة المعلومات بوصفها من أهم خصائص العولمة تتطلب ترسيخ مقومات التفكير العلمي ومناهجه وتداخل نتاجه من التخصصات، حتى يتحقق التحرير من انغلاق التفكير الاجتراري البنكي (عمار،1995، 63-65).

أوجه الاختلاف وتفسيرها :

تختلف المملكة العربية السعودية عن أمريكا وإنجلترا في اعتمادها على الدولة كمصدر أساس في مشاركة الكلفة في التعليم العالي الحكومي، وتحصل الجامعات على موارد ذاتية مصدرها الغرامات والجزاءات والمبيعات الحكومية لبعض ما لديها من أثاث وسيارات وأجهزة ومن مطبوعاتها وإيجار بعض مبانيها ومرافقها، والمشاركة الضعيفة للمجتمع متمثلة في المؤسسات الكبيرة والتي لا تساهم بشكل كبير في تطوير التعليم بصفة عامة والتعليم العالي بصفة خاصة بالمملكة.

وفي أمريكا حيث شاركت المؤسسات الخاصة عن طريق الضريبة الخاصة التي تدفعها هذه الشركات مقابل الانتفاع بخريجي التعليم العالي، والمشاركة الطلابية عن طريق تحمل الطلاب الجزء الأكبر من تكلفة الدراسة، وتوفير نظام الإقراض عند زيادة المصروفات الدراسية، كما يتم الاعتماد على الجامعات كمكاتب استشارية، وكمراكز للإنتاج، وعلى الأسر تحمل أي زيادة في المصروفات الدراسية وتقديم الدعم المادي لهم لتحمل ذلك.

وعن إنجلترا تتعدد مصادر مشاركة الكلفة في التعليم العالي من خلال المنح وسندات التعليم، والرسوم الدراسية، ومشاركة المؤسسات المجتمعية، والقروض الميسرة، ومجلس تمويل الكليات التقنية، بالإضافة إلى المشاركات الأسرية، حيث يساهم الطلاب وأولياء أمورهم في تكاليف التدريس في مرحلة التعليم العالي على

ISSN:2308-5347

قدر إمكانياته، وتشجيع الطلاب على العمل من خلال برنامج العمل من أجل التعليم .

ويمكن تفسير أوجه الاختلاف في ضوء (العامل الاقتصادي) ففي المملكة العربية السعودية أصبحت مشاركة التكاليف هاجسا وهدف المسؤولين في جميع المؤسسات والقطاعات العامة والخاصة على حد سواء، فأصبح التوجه العام في جميع المؤسسات الربحية وغير الربحية هو إنتاج نفس عدد الوحدات الإنتاجية ونوعها باستخدام موارد أقل حجماً أو تكلفة، أو بكليهما معاً.

والسبب المباشر في ارتفاع التكاليف في المؤسسات بشكل عام ومؤسسات التعليم العالي بشكل خاص؛ هو تبدل الأوضاع الاقتصادية من انخفاض في النمو في معظم دول العالم، وانخفاض في أسعار النفط في الدول المصدرة له، وانخفاض الإنتاجية، وزيادة في الإنفاق على التسلح إلى تناقص الإيرادات بنسب عالية، دون أن ترافقها نفس النسبة في انخفاض التكاليف (http://www.mohe.gov.sa/ar/news/Pages/News119.aspx)

وفي أمريكا فالمجتمع الأمريكي هو مجتمع تكنولوجي من الدرجة الأولى؛ حيث ينتشر استخدام الوسائط التكنولوجية في جميع جوانب المجتمع الأمريكي عامة والمؤسسات التعليمية بصفة خاصة، ويتجسد ذلك في إشارة مكتب التقويم التكنولوجي (The Office of technology Assessment) في عام (1995م) إلى أنه يقدر الرقم الإجمالي لأجهزة الكمبيوتر بالمدارس بحوالي (5.8 مليون) جهاز بواقع جهاز لكل تسع طلاب، ثم زادت أجهزة الكمبيوتر من (300.000) إلى (400.000) جهاز خلال العشر سنوات الأخيرة، كما تقوم الحكومة الفيدرالية في إدخال التكنولوجيا في برامج إعداد أعضاء هيئة التدريس في الجامعات وتدريبهم؛ الأمر الذي أدى إلى التأكيد على أهمية التكنولوجيا والاتجاه نحو التحول من مجرد إدخال مقرر واحد في تكنولوجيا التعليم إلى إدخالها في مختلف المقررات المهنية حتى تعد معلماً قادرا على المساهمة في إعداد طلاب متميزين في استخدام التكنولوجيا (حسانين،1998م،163).

وعن إنجلترا فقد سعت الحكومة الإنجليزية إلى الانضمام إلى الاتحاد الأوروبي؛ وذلك من خلال الاشتراك في البرامج التي يقدمها الاتحاد في التعليم العالي، رغبة في تطوير سوق العمل الأوروبي، وفتح سوق حرة لرأس المال والعمل والسلع والخدمات، وفي توسعات السوق الأوربية نحو الشرق وفي عام (2004 – 2007) ارتفع حجم التبادل التجاري مع الدول المشاركة في الاتحاد والدول الآسيوية السائرة في طريق النمو مثل الصين والهند؛ حيث يبلغ حجم الصادرات في إنجلترا إلى هذه البلاد حوالي (33) مليار دولار عام (1993م)، ووصلت إلى (104) مليار دولار عام (2007م)، وفي السنوات الأخيرة أعلنت الحكومة الإنجليزية رغبتها في اشتراك الشركات والمصانع في إدارة الجامعات الخاصة بها، وتوفير البرامج التدريبية اللازمة والتخطيط لها وتنظيمها تبعاً لحاجاتها، وذلك لكي تحافظ إنجلترا على مركزها المتقدم في سوق الاتحاد الأوروبي(مرسي،1998م ،90).

ومما سبق من عرض لأوجه التشابه والاختلاف في مشاركة الكلفة في التعليم العالي في الدول محل المقارنة؛ يرى الباحثان مدى اهتمام الدول المتقدمة بمشاركة حكوماتها في تمويل التعليم العالي، كما يوجد للأسرة دور مهم في مشاركة الكلفة في التعليم، حتى الطلاب لهم دور في مشاركة الكلفة؛ وذلك للحصول على خدمات تعليمية متميزة، مما يجعلهما مثلان يحتذى بهما، ويمكن الاستفادة منهما في ضوء القوى والعوامل الثقافية للمملكة العربية السعودية.

الدراسات السابقة:

دراسة البشيروحماد (2000م) : وهدفت الدراسة إلى المقارنة بين الإنفاق على البحث العلمي في الدول العربية مقارنة بالدول الصناعية المتقدمة، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك اهتماما من الدول الصناعية الكبرى بالتعليم والبحث العلمي، وأن نسبة الإنفاق على البحث العلمي كبيرة جدا في الدول الثلاث (أمريكا وألمانيا واليابان) مقارنة بالدول العربية ومن بينها الأردن، وأوصت الدراسة بضرورة ترشيد الإنفاق ودعم وسائله، وجعل الجامعات الأردنية مراكز للإنتاج وتقديم الخدمات الاستشارية واستخدام أموال الوقف في

ISSN:2308-5347

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.10.1.1

تطوير التعليم.

دراسة الأحمدي (2003م): وهدفت الدراسة إلى التعرف على كفاية التمويل الحالي في البلدان العربية وآثاره على التعليم العالي والبحث العلمي والتفكير ببدائل أخرى للتمويل. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، وكان من نتائج الدراسة؛ أن الجامعات العربية لا تحصل على متطلباتها المادية، مما يؤثر على مخرجات التعليم العالي، وشيوع سياسة تقليص الإنفاق في مؤسسات التعليم العالي بسبب نقص التمويل، مما ساهم في انخفاض مستوى التعليم في الوطن العربي.

دراسة الصائغ (2004م): هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع تمويل التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية، والبدائل الممكنة لتمويل التعليم الجامعي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، ومن أهم نتائج هذه الدراسة أن الجامعات السعودية تعتمد اعتمادا كبيرا على تمويلها الحكومي، وتعتمد بشكل جزئي على التبرعات والهبات والأوقاف، وأوصى الباحث بضرورة الاستفادة من التراث التربوي الإسلامي في مجال التبرعات وخاصة في مجال الأوقاف.

دراسة الغريب (2012م): هدفت الدراسة إلى طرح بدائل لتمويل التعليم الجامعي الحكومي المصري في ضوء خبرات بعض الدول، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتناولت الوضع الراهن للملتحقين بالتعليم الجامعي الحكومي المصري، وتناولت الدراسة خبرات بعض الدول في مجال تمويل التعليم الجامعي، وأسفرت الدراسة عن عدة نتائج، منها: تقليص الإنفاق على التعليم المصري؛ حيث أصبح التمويل محدوداً ولا يكفي لتلبية الاحتياجات الخاصة بالتعليم الجامعي، وأنه نادرا ما يحصل على المبالغ التي يحتاجها؛ مما يؤثر على العملية التعليمية بالكامل، وأوصى بضرورة إيجاد بدائل جديدة للتمويل لمواجهة النقص فيه.

دراسة الطويرقي (2012): هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع مصادر التمويل للتعليم العالي في المملكة العربية السعودية، والتعرف على البدائل الممكنة لتمويل التعليم العالي في كل من السعودية وبريطانيا، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وكان من نتائج الدراسة ضرورة النظر إلى التعليم على أنه استثمار وليس خدمة، والتوزيع المناسب لمخصصات التعليم (عدالة التوزيع)، والمواءمة بين الجوانب الاقتصادية للدولة والجوانب التربوية، وتوافق أسس النظام التمويلي مع الظروف الاقتصادية والاجتماعية للبيئة وللأفراد.

دراسة مارفن (Marven , 2006): هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير العوامل المالية والتمويل بالتعليم العالي وسياسة استكمال الدراسة الجامعية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وأسفرت الدراسة عن عدة نتائج، منها: أن استكمال الدراسة الجامعية بالنسبة للطلاب تعتمد اعتمادا كبيرا على تمويل الجامعات من الولاية التابعة لها، وأن المنح المالية المقدمة لا تكفي احتياجات التعليم العالي، مما لا يسمح باستكمال الدراسات الجامعية بالنسبة للطلاب، وأن السياسة التعليمية بكل ولاية تتأثر بالأوضاع الاقتصادية؛ حيث نقص الوعي التعليمي لدى الطلاب، وارتفاع التكلفة الفعلية للتعليم.

دراسة تشارلز (Charles, 2008): هدفت الدراسة إلى التعرف على طرق تحسين أداء التعليم العالي في الجامعات الأمريكية عن طريق توفير المخصصات المالية لها وللبناء والتجديد والصيانة وتوفير المعامل اللازمة من خلال التبرعات والهبات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والمقابلات والملاحظة والتحليل، وأسفرت الدراسة عن عدة نتائج، منها: إن الجامعات الأمريكية قامت بتحسين وضعها المالي وحققت أعلى مستوى في تحسين الأداء الأكاديمي، من خلال زيادة معدلات المنح والتبرعات والهبات، وتوفير مصادر تمويل رأس مال إضافية ساعدت في تطوير المباني والأثاث والمعامل والصيانة، حيث إن لها تأثيرا مباشرا على مخرجات العملية التعليمية.

دراسة لجنة المنح الجامعية بانجلترا (University Grants Committee,2010): هدفت الدراسة إلى وضع آليات لتمويل التعليم الحكومي، والتي تقوم بتقديم منح مالية للجامعات البريطانية، وكانت أول منحة قدمتها للجامعات (1889م)، وظلت تقدم الحكومة هذه المنح بشكل منتظم حتى عام (1919م)، والذي أنشئت

ISSN:2308-5347

فيه لجنة المنح الجامعية،(University Grants Committee) (U.G.C) لتقوم بمهام توزيع المنحة السنوية التي تخصصها الحكومة المركزية على مختلف الجامعات البريطانية، وكان من أهم توصياتها: أهمية صدور قانون الإصلاح التعليمي عام (1987)، حيث تم إنشاء مجلس تمويل التعليم العالي (HEFC) بفروعه الثلاثة (إنجلترا وويلز واسكتلندا) ليقوم بمهام التأكد من سلامة استثمار أموال دافعي الضرائب لتعود بالنفع على المجتمع، وضرورة عدالة توزيع الأموال المرصودة لتمويل مؤسسات التعليم الجامعي في بريطانيا، ووضع آليات وأساليب إضافية لتمويل الجامعات والعمل على استقلالها إداريا ًوماليا ً، بهدف زيادة قدراتها في مواجهة العجز المتزايد في الموارد المالية المخصصة للجامعات من الحكومة المركزية، بالإضافة إلى ذلك وضع مجلس تمويل التعليم الجامعي في بريطانيا آليات لاستقلال الجامعات ماليا ً، وتخصيص المخصصات المالية التي تقدمها الحكومة سنة بعد أخرى، والعمل على زيادة الرسوم الدراسية في الجامعات.

التعليق على الدراسات السابقة :

لم تتناول الدراسات السابقة المعنى الدقيق لعنوان البحث الحالي، ولكنها تناولت تمويل التعليم العالي ومصادره المختلفة، وجميعها تناولت المنهج الوصفي التحليلي إلا أن الدراسة الحالية تناولت منهج جورج بيراداي في الدراسات المقارنة، وأنه كان هناك تشابه مع دراسة (الجابري، 2005) في تناوله موضوع مشاركة الكلفة، إلا أنها اختلفت في المنهج المستخدم ودول المقارنة بالإضافة إلى الفترة الزمنية المختلفة، والتي حدث فيها تغيرات اقتصادية وتكنولوجية هائلة، وتم الاستفادة من جميع الدراسات السابقة في تكوين الإطار النظري للبحث الحالي.

منهجية الدراسة وإجراءاتها :

منهج الدراسة :

للإجابة عن تساؤلات الدراسة؛ استخدم الباحث منهج جورج بيراداي في الدراسات المقارنة، والذي يعتمد على الوصف والتفسير والمضاهاة والمقارنة في ضوء القوى والعوامل الثقافية لكل دولة.

إجراءات الدراسة :

تمت إجراءات الدراسة على النحو الاتي:-

1 - تناول الباحث واقع مشاركة الكلفة في التعليم العالي بالدول محل المقارنة، وذلك من خلال ثلاثة محاور أساسية (أهداف مشاركة الكلفة- إجراءات خفض الكلفة- مصادر مشاركة الكلفة)

2 - تطبيق منهج جورج بيراداي في الدراسات المقارنة بتناول أوجه الشبه والاختلاف بين الدول محل المقارنة في أهداف وإجراءات مشاركة الكلفة بالتعليم العالي ومصادرها، وتفسير ذلك في ضوء القوى والعوامل الثقافية للدول محل المقارنة.

3 - وضع تصور مقترح لمشاركة الكلفة بالتعليم العالي في المملكة العربية السعودية في ضوء ما توصلت إليه نتائج التحليل المقارن، ومن ثم وضع مجموعة من التوصيات تساعد القائمين على شؤون التعليم العالي في المملكة العربية السعودية في وضع مجموعة من البدائل لمشاركة الكلفة في التعليم العالي .

نتائج الدراسة ومناقشتها:

تصور مقترح لمشاركة كلفة التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية في ضوء خبرات الدول محل المقارنة :

محتوى التصور او المقترح :

يشمل التصور مقترح تطوير نظام مشاركة الكلفة في التعليم العالي في المملكة العربية السعودية على (أهداف مشاركة الكلفة، إجراءات خفض الكلفة في التعليم العالي، أساليب مشاركة الكلفة في الجامعات السعودية)، ويتم عرضها على النحو الآتي :

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.10.1.1

لقد أظهرت (نتائج التحليل المقارن) صحة الفرض الذي تم البلوغ إليه من خلال مرحلة المضاهاة في بعض جوانبه؛ حيث أوضح اختلاف نظام مشاركة الكلفة في الجامعات في دول المقارنة فعكس قصور عملية مشاركة الكلفة في التعليم العالي في الجامعات من حيث: (الأهداف – إجراءات خفض الكلفة – مصادر مشاركة الكلفة) في المملكة العربية السعودية عن أمريكا وإنجلترا؛ مما يعني إمكانية الإفادة منهما في تحسين نظام مشاركة الكلفة وتطويره في التعليم العالي في الجامعات السعودية، وفيما يلي عرض لأهم نتائج التحليل المقارن لمشاركة الكلفة في التعليم العالي.

1 -أهداف مشاركة الكلفة في التعليم العالي الحكومي في الجامعات السعودية :

أظهرت (نتائج التحليل المقارن) قصوراً في بعض أهداف برامج مشاركة الكلفة في التعليم العالي السعودي، فيلاحظ اهتمامها بعملية التدريس الجامعي، وخدمة الجامعة فقط دون الاهتمام بوظائف الجامعة الأخرى، وهي البحث العلمي وخدمة المجتمع، ويظهر ذلك في الآتي :

- فشل الحكومات في إدارة الموارد التعليمية.
- النقص في الموارد المتاحة لتقديم الخدمة التعليمية.
- عدم مرونة نظم التمويل الحكومية.
- تراجع في مستوى النفقات العامة على التعليم.
- غالبًا ما صاحبت مبادرات ترفع من كلفة التعليم.
- عدم توافر مناخ علمي في المجتمع يحاول الإفادة من نتائج البحث العلمي وتقديرها.
- عدم توافر المناخ العلمي المناسب لأعضاء هيئة التدريس الذي يتيح لهم القدرة على الإبداع والابتكار، ومنها عدم وجود الحرية الأكاديمية، ووسائل التنمية المختلفة.
- تدني نسبة تمويل البحث العلمي.
- إعداد خطط بحثية بعيدة كل البعد عن حاجات المجتمع.
- ارتفاع مستوى المعيشة بشكل ملحوظ في كثير من أرجاء المملكة العربية السعودية.
- زيادة الميل إلى الاستهلاك من الطاقة والمواد الأولية والمياه والأغذية، فظهرت الحاجة في تعليم البحث العلمي لترشيد الاستغلال واكتشاف الجديد منها للوفاء بحاجة الشعوب .
- تطلع الشباب والأجيال الصاعدة إلى التعليم العالي والجامعي بوصفه الطريق الطبيعي والمضمون إلى تحقيق مستويات أفضل اقتصاديا واجتماعيا.

وبناء على المقارنة ونتائجها فان الباحث اقترح مجموعة من الأهداف لمشاركة الكلفة في التعليم العالي في المملكة العربية السعودية على النحو الآتي:

- تقديم الخدمات التعليمية والمساعدات المالية للطلاب على أساس الموارد أو القروض.
- السماح للمشاركة الأسرية في تحمل تكلفة التعليم العالي كل على قدر استطاعته.
- مواجهة التكاليف الباهظة للتعليم العالي والبحث العلمي.
- تنمية مفهوم العمل من أجل التعليم عند طلاب التعليم العالي في الجامعات الأمريكية.
- المساهمة في انتشار معاهد الأربع سنوات، بنظام التعليم المفتوح الخاصة منها والعامة.
- الحفاظ على استقلالية الجامعة ماليا وإداريا.
- توفير الجودة في البرامج التدريسية والبحثية في الجامعة.
- تشجيع المؤسسات الخيرية والجمعيات العلمية على المشاركة في التخطيط لتطوير التعليم العالي.
- زيادة قدرة الجامعة في مواجهة العجز المتزايد في الموارد المالية المخصصة للجامعات من الحكومة المركزية.
- العمل على استثمار أموال دافعي الضرائب لتعود بالنفع على المجتمع.

ISSN:2308-5347

- التغلب على الظروف الاقتصادية للطلاب محدودي الدخل والذين يرغبون في استكمال تعليمهم العالي.
- تخفيف العبء على الحكومة، ومن ثم القطاع العام بصفة عامة من أعباء التكاليف العالية والمتصاعدة للتعليم العالي.
- نشر العدالة من خلال إتاحة المشاركة في تكلفة التعليم العالي من الجمهور، مما يعكس المنافع العامة غير المحدودة للتعليم العالي وللأسر وللطلاب.

2 - إجراءات خفض الكلفة في التعليم العالي الحكومي السعودي:

وقد أظهرت (نتائج التحليل المقارن) أن هناك قصوراً في إجراءات خفض الكلفة في التعليم العالي الحكومي السعودي وطرق التمويل وإجراءات الصرف والميزانية المقررة للجامعة، كما يوجد قصور في برامج الربط بين البحث العلمي وحاجات سوق العمل، وذلك نتيجة لعدم اشتراك الجامعة مع المؤسسات الصناعية الكبرى، وعدم وجود شراكات بينهم من أجل توظيف البحث العلمي لخدمة المجتمع وحاجات سوق العمل، مما أدى إلى زيادة الفجوة بين مخرجات الجامعة وحاجات سوق العمل السعودية، على عكس دولتي المقارنة فهما يهتمان بجميع البرامج التي تخدم البحث العلمي وخدمة المجتمع وتلبي حاجات سوق العمل، كما هو واضح في الدراسة التحليلية التفسيرية المقارنة لكل من منهما، كما تعتمد المملكة العربية السعودية على طرق تقليدية كإجراءات لخفض الكلفة في التعليم العالي منها، والحد من سياسة القبول للطلاب والطالبات، ومثل زيادة رسوم التعليم على الطلاب، وفرض إيجارات على المرافق، وتخفيض النفقات غير المباشرة.

وبناء على المقارنة ونتائجها فان الباحث اقترح مجموعة من الإجراءات لمشاركة الكلفة في التعليم العالي في المملكة العربية السعودية على النحو الآتي:

- خصخصة التعليم الجامعي، ومنها إصدار سندات مالية تشبه أوراق الائتمان للحصول على خدمة التعليم الجامعي في أي مؤسسة جامعية يقع عليها اختيار العميل.
- اهتمام الشركات متعددة الجنسيات بالتعليم الجامعي، حيث المشاركة في تمويل التعليم وتجويد الخدمة التعليمية والاهتمام بالموهوبين .
- تطبيق المعايير الاقتصادية على الأنظمة التعليمية، حيث يعد التعليم استثماراً بشرياً يفوق في عائده الاستثمار في كل المجالات الأخرى.
- تكثيف الجهد للحد من الفاقد بصوره المختلفة، وعلى سبيل المثال (الرسوب) فهو أحد صور الفاقد الخطير، من حيث تأثيره على رفع التكلفة وزيادة النفقات، كما أن التدني في مستوى التحصيل صورة خطيرة من صور الهدر في التعليم.
- الاهتمام بعوامل الجودة في التعليم، مثال التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات ورفع جودتهم وحوافزهم، والاهتمام بالمكتبات والتطبيقات التربوية المختلفة.
- استخدام الأبنية الجامعية لأغراض أخرى قد تدر على المؤسسة التربوية موارد مالية أخرى، أو قد توفر عليها تكلفة إضافية.
- الدمج والتكامل بين الجامعات، وحتى بين الأقسام العلمية المتناظرة داخل الدولة الواحدة؛ حيث التوفير في التكلفة وإثراء الخبرات.
- استخدام أثاث بسيط ورخيص في الجامعات والتي تستنزف أموالا مضاعفة يمكن توفيرها وتوجيهها لرفع جودة التعليم.
- الحد من التكدس لموظفي الجامعات السعودية من غير أعضاء هيئة التدريس، والتي يتزايد عددهم بشكل كبير عن متطلبات العمل الوظيفي.

3 - مصادر مشاركة الكلفة في التعليم العالي السعودي :

وقد أظهرت (نتائج التحليل المقارن) قصوراً في الوسائل المتبعة للمشاركة في كلفة التعليم العالي في الجامعات

السعودية، وتظهر في اعتماد الجامعات السعودية على الحكومة كمصدر أساس من مصادر التمويل، كما لا يوجد تعاون بين الجامعات والمؤسسات الصناعية والتجارية الكبرى لضرورة توفير سبل التعاون بينهما في تنظيم أساليب مشاركة الكلفة في الجامعات وتطويرها، على عكس أمريكا وإنجلترا الذين يولون اهتماماً كبيراً بنظام مشاركة الكلفة في الجامعات عن طريق وجود جهات داخل كل كلية تشترك في تخطيط برامج التنمية الشاملة وتنفيذها وتقويمها ممثلة في أعضاء هيئة التدريس والجامعة والشركات الصناعية الكبرى، كما يتم اختيار المدربين والمتدربين بعناية فائقة وفق مجموعة من الشروط تحددها هذه الجهات.

وبناء على المقارنة ونتائجها فان الباحث اقترح مجموعة من مصادر مشاركة الكلفة في التعليم العالي في المملكة العربية السعودية على النحو الآتي:

- المنح وسندات التعليم.
- الرسوم الدراسية.
- المشاركات المجتمعية.
- القروض الخاصة بالطلاب والمؤسسات التعليمية.
- إنشاء مجلس معني بتوفير وسائل مشاركة الكلفة بالتعليم العالي.
- إتاحة الفرصة أمام الأسرة لمشاركة الكلفة في التعليم العالي.
- العمل من أجل التعليم.
- استخدام الجامعات كمكاتب استشارية.
- استخدام الجامعات كمراكز إنتاج .
- الاعتماد على الهبات والتبرعات.

ويمكن وضع مجموعة من التوصيات في ضوء ما توصلت إليه نتائج البحث على النحو الآتي :

- أن تهدف برامج مشاركة الكلفة إلى تنمية الاهتمام بالنواحي المالية والاقتصادية في الجامعة وفهم اللوائح والقرارات الوزارية التي تحكم مثل هذه الأمور.
- أن تساهم برامج مشاركة الكلفة في حل المشكلات التي تواجه التعليم الجامعي.
- قيام وزارة التعليم العالي السعودي بتخصيص فريق عمل لدراسة طرق مشاركة الكلفة في التعليم العالي وتقديم توصيات تساعد الدولة في دعم مسيرة التعليم العالي.
- تسويق فكرة مشاركة الكلفة في التعليم العالي وتقديمها من خلال الهبات والوقف ومشاركة الأسر والقطاع الخاص بطريقة عملية وجاذبة.
- إطلاق المؤتمرات الدولية حول برامج مشاركة الكلفة في التعليم العالي، مع عرض تجارب دولية ومحلية بمقر الجامعات السعودية.
- إعادة تقييم وضع المشاريع الاستشارية والأوقاف والمشاريع المشتركة ومراجعتها وكيفية إدارتها وآلية مشاركة القطاع الخاص فيها.
- توفير برامج للتنمية على المحاسبة الحكومية في الجامعة وأهدافها ونظام تطبيقها.
- توفير برامج لتمويل الجامعات وأوجه الصرف والميزانية العامة للجامعة.
- تنمية الوعي لدى أعضاء هيئة التدريس بضرورة التنمية المستمرة والتدريب أثناء الخدمة والاشتراك الجاد في التخطيط والتنفيذ لبرامج مشاركة الكلفة في التعليم.
- تنمية الاتجاه نحو الحفاظ على استقلالية الجامعة ماليا وإداريا.
- تشجع المؤسسات الخيرية والجمعيات العلمية على المشاركة في التخطيط لتطوير مصادر تمويل التعليم العالي.
- نشر العدالة من خلال إتاحة المشاركة في تكلفة التعليم العالي من الجمهور، مما يعكس المنافع العامة غير المحدودة للتعليم العالي وبين الأسر والطلاب.

- السماح للمشاركة الأسرية في تحمل تكلفة التعليم العالي كل على قدر استطاعته.
- تنمية مفهوم العمل من أجل التعليم عند طلاب التعليم العالي في الجامعات السعودية.
- العمل على تقليص حجم الدعم العام للطلاب غير المحتاجين .
- تكثيف الجهد للحد من الفاقد بصوره المختلفة، وعلى سبيل المثال (الرسوب) لتأثيره السلبى برفع التكلفة وزيادة النفقات، كما أن التدني في مستوى التحصيل صورة خطيرة من صور الهدر في التعليم.
- تطبيق المعايير الاقتصادية على الأنظمة التعليمية، حيث يعد التعليم استثماراً بشرياً يفوق في عائده الاستثمار في كل المجالات، ويتحقق هذا العائد عندما يتمكن النظام التعليمي من الوصول بكفاءة إلى أعلى جودة ممكنة في تحقيق الأهداف الموضوعة وبأقل هدر.
- اعتماد الرسوم الدراسية، حيث إنها أحد المصادر التي يعتمد عليها التعليم العالي من خلال تحصيل مصروفات مقابل الخدمات التعليمية.
- أن تمنح الدولة قروضا للطلاب من أجل استكمال دراستهم الجامعية على أن يقوموا بتسديد هذه القروض بعد تخرجهم بشروط ميسرة وفق نظم متفق عليها مسبقا.

المراجع:

الأحمدي، عدنان. (2003م): بدائل غير تقليدية لتمويل التعليم العالي ورفع كفايته. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المجلة العربية للتربية، المجلد 23، العدد 2، ذو القعدة 1424هـ : تونس.

الأمم المتحدة، (1990م) . تقرير التنمية البشرية. برامج الأمم المتحدة الإنمائي.
http://www.un.org/arabic/aboutun/humanr.htm.

الإدارة العامة للتخطيط والإحصاء (2013م): وكالة الوزارة للتخطيط والإحصاء، حالة التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية، ط3، الرياض، (2013).

البشير، حماد (2000): تمويل التعليم العالي في الدول العربية طرق غير تقليدية، دراسة حالة الأردن المؤتمر العلمي المصاحب للدورة (33) لمجلس اتحاد الجامعات العربية.

الجابري، نياف (2005م) :» مشاركة الكلفة في التعليم والإفادة منها في تمويل التعليم السعودي، ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر التعليم العالي، مجلة اتحاد الجامعات العربية، جامعة اليرموك، الأردن.

الحولى، عليان عبد الله (2010م): المشاركة وتطوير التعليم الثانوي في مجتمع المعرفة، دراسة مقدمة إلى المؤتمر العلمي السادس للمركز القومي للبحوث التربوية، يوليو من (10-9) كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

الزهراني، سعد عبد الله (2002م): مواءمة التعليم العالي السعودي لاحتياجات التنمية الوطنية من القوى العاملة وانعكاساتها الاقتصادية والاجتماعية والأمنية. الرياض: مطابع وزارة الداخلية.

الزهراني، سعد عبد الله (2002م): التعليم في المملكة العربية السعودية، رؤية الحاضر واستشراف المستقبل. مكتبة الرشد: الرياض.

الصائغ، عبد الرحمن. (2004م): تمويل التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية، مجلة اتحاد الجامعات العربية. العدد المتخصص (3): الأردن.

الصائغ، عبد الرحمن (2007م): تمويل التعليم بين الأحادية والتنويع: رؤية مستقبلية.
http://www.aleqt.com/2007/04/08/article_8427.html

الصغير، حسين أحمد (2005): التعليم الجامعي بالوطن العربى تحديات الواقع ورؤى المستقبل، عالم الكتب، القاهرة

الطويرقي، بنت سعد نوال (2012) : مصادر تمويل التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية، مجلة الدراسات العربية وعلم النفس ،العدد الرابع والعشرين، الجزء الأول أبريل ،دار أسيب للنشر، المملكة العربية السعودية.

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.10.1.1

العباد، عبد الله حمد (2005م) : تمويل التعليم العالي ، دار التربية العربي .
العجمي، محمد حسنين (2007م) : اقتصاديات التعليم، دار الجامعة ، مصر.
بدران، شبل(2000م) : ديمقراطية التعليم في الفكر التربوي المعاصر ، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة .
حسانين، محمد منير (1992م) : تمهيد في التربية المقارنة، دار خليفة للطباعة ، طنطا .
حسين، محمد زكي (2008) : الطريق إلى الجودة في التعليم العالي ، كراسات مستقبلية ، المكتبة الأكاديمية ، القاهرة .
سليمان، السعيد بدير (2007م) : تطبيقات الإصلاح التربوي في التعليم العالي في مصر وإنجلترا واليابان، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ.
ضاحي، فرغلي حاتم (2008م) : الأدوار المستقبلية للتعليم الجامعي في ضوء تحولات الألفية الثالثة ، الدار العالمية ، القاهرة.
عبد الودود، مكروم (2003م) : قراءات في التربية ،ط1، دراسات وبحوث، الشافعي للطباعة والنشر، المنصورة ، جمهورية مصر العربية .
عبود، عبد الغني (1990م) : الأيدلوجيا والتربية – مدخل لدراسة التربية المقارنة ، دار الفكر التربوي ، القاهرة .
عمار، حامد (1995م) : من همومنا التربوية والثقافية ، مكتب الدار العربية للكتاب- القاهرة.
غريب، خالد منصور (2012) : بدائل لتمويل التعليم الجامعي المصري في ضوء خبرات بعض الدول، مجلة التربية، العدد (32)، كلية التربية، جامعة حلوان.
فهمي، عبد المنعم سعد (2008م) : استراتيجية التخطيط التربوي، الدار الثقافية للنشر، دار الكتب والوثائق القومية ، القاهرة.
مرسي ، محمد منير (1998م) : التربية المقارنة بين الأصول النظرية والتجارب العالمية ، عالم الكتب ، القاهرة .
نوفل، محمد نبيل (1992م) : تأملات في مستقبل التعليم الجامعي ، مركز ابن خلدون للدراسات الألمانية ، القاهرة .
وزارة التعليم العالي (2006م) : إحصاءات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، التقرير السابع والعشرون.
وزارة التعليم العالي (2007) : مركز إحصاءات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية للعام (1429-1430هـ) .
وزارة الاقتصاد والتخطيط ، (2004م) : وثيقة خطة التنمية الثامنة. الرياض.
وزارة الاقتصاد والتخطيط ، (2010م) : دليل خطة التنمية التاسعة .الرياض.

Bikasc.,Sanyal; Diversification of Sources and the Role of Privatization in financing higher education in the Arab Region , UNESCO regional of face for Education in The Arab States , Arab regional Conference on Higher Education , Beirut , 2-5 March . 1998

Charles D. A study of capital financing models at two public four-higher education institutions, Ed University of Pennsylvania, 2008.

Donald ,Heller, E, ; Access to public higher education 1976 to 1994 : new evidence from an analysis of the states (higher education , tuition , financial aid , ED.A., Harvard university , Diss , abs ., int., vol.58 , No.5

ISSN:2308-5347

, 1997 .

Hebel , Sara; Virginia plan of firs fiscal stability , but the attached strings worrg college , chronicle of higher education, vol. 46, No.24 , 2000 .

Holtta , Seppo ; The funding of universities in Finland : Towards Goal Oriented Government Steering , European , journal of Education , vol.33 , No.1 , 1998 .

Daivd, Kenen , M., ; the impact of reaganomics on state financing of public higher education , E.D.A.., university of Massachusetts , diss , abs., int., vol.55, No.3A, 1994.

Kenneth, Ashorth ; H; The Texas case study, change, vol. 26 , No.6 , New / Dec; / 1994 .

Mcherson.et al, Financing Lifelong Learning, Trends and Patterns of Participion and Financing in US higher Education Higher Education Management ,New York vol (12),no(3) 2000,pp 131-140

Marven Trevin A., No College student Left Behind: The Influence of Financial a stats s Higher, USA. Review on Education, vol. (29), NO. (3), 2006.

www.moe.org.edu.sa/htm3/1/2010

www.ksau.info/Islam/catplay.php?catsmktba=159&page=2

www.mohe.gov.sa/ar/news/Pages/News119.aspx 06.

www.aawsat.com/details.asp?section=4&article=201694&issue=9109,

23/3/14

www.education in Muslim countries.com.

www.wikipedia.org/wiki/University_Grants_Committee - 6\12\2014

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.10.1.2

تقييـم الأداء الأكاديمي بكلية التربية والألسـن - عمران في الجمهورية اليمنية وفقاً لبعض متطلبات الجودة الشاملة

DOI:10.20428/AJQAHE.10.1.2

د.فهد صالح مغربة المعمري
أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المساعد-كلية التربية والألسن- عمران

ISSN:2308-5347

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.10.1.2

تقييم الأداء الأكاديمي بكلية التربية والألسن - جامعة عمران اليمنية وفقاً لبعض متطلبات الجودة الشاملة

د.فهد صالح مغربة المعمري

الملخص:

هدف البحث إلى تقييم الأداء الأكاديمي بكلية التربية والألسن- عمران وفقاً لبعض متطلبات إدارة الجودة الشاملة؛ من وجهة نظر أساتذة الكلية، وأثر كلاً من الجنس، والتخصص، والمؤهل، والخبرة) على تقييم للأداء، وباستخدام المنهج الوصفي؛ وقد تم استخدام استبانة مكونة من (79) فقرة- مقسمة إلى سبعة مجالات- وزعت على جميع أفراد مجتمع العينة ؛ وعددهم (100)، وبلغ عدد المجيبين فعلياً (76) فرداً؛ (32) دكتوراه، (14) ماجستير، (30) خريجا جامعيا، حيث تم معالجة البيانات الإحصائية ببرنامج (SPSS)، واظهرت النتائج الاتي :

1 **- حصل عموم الأداء على متوسط (2.18) من (05) بتقييم (ضعيف). اما حسب المجالات؛ حصل المجال (5) جودة أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم على تقييم (مقبول) بمتوسط (2.64). فيما حصل المجال (4) جودة برامج التوجيه والإرشاد - على متوسط (1.80) بتقييم (منعدم)، وحصلت بقية المجالات على متوسطات ما بين (2.30 - 1.85) بتقييم لفظي (ضعيف) لكل منها. ولم يحصل أي مجال على تقييم (جيد، جيد جداً). وعلى مستوى المعايير حصل عدد (25) معيارا بنسبة (31.7 %) على تقييم (منعدم)، وحصل (34) معيارا بنسبة (43 %) على تقييم (ضعيف)، بينما حصل (20) معياراً بنسبة (25.3 %) على تقييم (مقبول)، وحصل معيار واحد بنسبة (1.32 %) على تقييم (جيد) وهو أعلى تقييم في البحث.**

2 **- وجدت فروق عند (α=0.05) تعزى للجنس في المجال (السادس) الأبحاث والأنشطة العلمية لصالح الإناث، وللخبرة لصالح فئة (5 سنوات فأقل)، في المجالات (7، 5، 3) (نظام تقويم الطلبة، هيئة التدريس، المعامل والمختبرات) على التوالي، وللمؤهل في المجال (7) (جودة المعامل والمختبرات) لصالح حملة الدكتوراه والشهادة الجامعية، وعدم وجود فروق في بقية المجالات.**

3 **- وفي ضوء النتائج تم صياغة جملة من التوصيات والمقترحات لتحقيق الجودة وضمان الاعتماد الأكاديمي بكلية التربية عمران.**

الكلمات المفتاحية؛

تقييم، الأداء، الأكاديمي، كلية التربية، الجودة، الاعتماد الأكاديمي.

ISSN:2308-5347

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.10.1.2

An Evaluation of Academic Performance in Light of Some TQM Requirements at the Faculty of Education and Languages - Amran, Republic of Yemen

Abstract:

The aim of this research was to evaluate academic performance in the Faculty of Education and Languages in the city of Amran, by applying some of the requirements of TQM from the viewpoint teachers of the college, and impact of (sex, specialty, qualification, experience) on their assessment of the performance, using the descriptive method. A questionnaire of (79) items distributed over seven themes was designed and distributed to all members of the population which were (100). (100). The respondents, whose number was 76, were (32) PhD holders, (14) MA holders and (30) BA holders. After using the SPSS statistical package, the analysis revealed the following:

1 - the Pan performance on average (2.18) from (05); evaluation (weak). And as areas ;the area (5); quality of faculty members and their assistants ; got (acceptable), average (2.64); and got the area (4); quality of guidance and counseling programs - on average (1.80) evaluation (non-existent), and got the rest areas, on average between (2.30 - 1.85); rating (weak).Finally; there are not any standard; rating (good, very good). According to the standards got (25) criterion; (31.7%) On the evaluation of the (non-existent), and (34) criterion; (43%) Evaluation of (weak), and (20) standards, (25.3 %) evaluation (acceptable), and one standard; got(1.32%) On the evaluation of (good); the highest rating in the search.

2 - there are signifcant differences at ($\alpha = 0.05$) due to sex, in the area (6) ; research and scientific activities ; fore females , and experience; in three areas; (7, 5 , 3); (calendar system of students, faculty, labs); for the least of the five years experience, and qualifier; and in the area (7); quality of labs; for doctoral and University graduate, and the lack of differences in other areas.

3 - In the light of the results there is a number of recommendations and proposals to achieve quality assurance and accreditation at the Faculty of Education Imran.

Keywords:

evaluation, performance, Academic, Faculty of Education, quality.

ISSN:2308-5347

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.10.1.2

المقدمة:

تؤكد الدراسات العلمية والأدبيات الصادرة بمختلف اللغات العالمية، وأبحاث المؤتمرات الدولية والإقليمية على مدى التنافس الذي بات يشكل ميزة وخصوصية للتعليم في الألفية الثالثة، والتعليم العالي بشكل خاص، حيث تسعى كل دولة للتميز في مجال التعليم الجامعي؛ حرصا منها على التفوق المعرفي والاقتصادي وتحقيق الرفاه الاجتماعي لشعوبها؛ ولن تضمن ذلك إلا بالحصول على ضمانات الجودة وشهادات الاعتماد الأكاديمي، ويؤكد البنك الدولي أنه :»على مؤسسات التعليم الجامعي أن تكون مستعدة لإنتاج خريجين يمتلكون المهارات المطلوبة في عالمنا اليوم، وهذا يعني تطوير المهارات المعرفية، المسلكية، الاجتماعية، والتقنية التي تتواءم مع تغيرات العولمة السريعة، وهذه أمور مهمة مطلوبة من الشباب في البلدان العربية التي ينبغي على حكوماتها التصدي لها بجدية وانتظام» (أدريانا جاراميلو وتوماس ميلونيو، 2011، 143). ويؤكد باحثون آخرون أنه «قد ثبت بالتجربة أن الجودة الشاملة بمفهومها الشامل وأبعادها وأصولها العلمية هي السلاح الذي يمكن التعامل بواسطته مع هذه المستجدات، والذي ساعد المؤسسات الإنتاجية العالمية الكبرى على كسب السبق وكسب المنافسة والتربع على قاعدة صلبة في السوق العالمية الدولية» (العتيبي، 2007، 6).

وبالنظر لواقع جودة التعليم في الجمهورية اليمنية؛ والتعليم العالي على وجه الخصوص؛ يتبين ضعف المردود التعليمي، وهو ما يؤدي إلى تفاقم المشكلات الاقتصادية، وما يرتبط بها من مشكلات اجتماعية وفكرية وسياسية، وتوشك آثاره أن تعصف بالمجتمع اليمني كله؛ حيث تتراجع اليمن في مؤشرات سلم التنمية من عام لآخر، ووفقا لتقرير التنمية البشرية للعام (2013)؛ جاءت اليمن في المرتبة (160) في سلم التنمية البشرية، بمتوسط (0.747)؛ ضمن مجموعة التنمية البشرية المنخفضة. أما التعليم العالي فهو يعاني من قلة تناسب مخرجاته مع حجم المدخلات وكلفتها؛ وبالأخص ما يتعلق بالمعلم وإعداده، وهو ما أكدته استراتيجية التعليم العالي؛ حيث جاء فيها : «ومما يلفت الانتباه أن مخرجات التعليم العالي لا تتناسب ومدخلاته؛ فعلى الرغم من أن الميزانية المخصصة للتعليم العالي في اليمن لا تقل عن ما هو موجود في بعض البلاد العربية المماثلة، بل هي أفضل عند مقارنتها بكثير من البلدان التي تتشابه مع اليمن في الظروف الاقتصادية- ولا سيما عند قياسها إلى إجمالي الناتج المحلي- إلا أن مستوى التعليم العالي يعد متدنياً؛ بدليل وجود البطالة العالية للخريجين؛ وهذا يعد هدرا لموارد البلد وحرماناً له من الإفادة من القوة البشرية المؤهلة المتوفرة لديه» (الاستراتيجية الوطنية للتعليم العالي في الجمهورية اليمنية وخطة العمل المستقبلية،2006 - 2010، 4-3).

ونتيجة لذلك؛ أكدت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي؛ أنها قد قدمت الكثير من المبادرات، وأنجزت خطوات مهمة لمواجهة تحدي جودة التعليم وربطه بأهداف التنمية المستدامة؛ «حيث عملت على تنفيذ عملية مراجعة شاملة لتحديث البرامج والمناهج الدراسية، وتنويع المسارات الأكاديمية والمهنية، وافتتاح وإنشاء برامج ومساقات دراسية جديدة،...كما تم إدخال مفاهيم الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة من خلال إنشاء مراكز تطوير الأداء الأكاديمي ووحدات ضمان الجودة في الكليات والجامعات، وتنفيذ العديد من الدورات التدريبية والتأهيلية للعاملين في الجامعات وأعضاء هيئة التدريس، وتوجت هذه المشاريع بإصدار اللائحة التنظيمية لمجلس الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة ونظام معايير الاعتماد الأكاديمي، وإنشاء مجلس الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة لمؤسسات التعليم العالي» (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2010، 10-11).

وبالرغم من ذلك؛ يكشف بعض الباحثين عن ضعف في مفهوم ثقافة الجودة؛ «ولقد بذل نظام التعليم العالي في الجمهورية اليمنية جهودا كثيرة في حقل ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي... وما توصلت إليه المنظمات الدولية والمؤتمرات الإقليمية والمحلية يؤكد أن الجهود في هذا الصدد تراوحت سعتها في حيز الأطر العامة والتنظيمية ولم تتجا--وز بعد هذه المرحلة لتتمكن من الولوج والخوض في مناطق الحرج في تلك المؤسسات المهمة؛ حيث مازال صناع القرار والمربون التربويون مشوشين حول؛ كيف يطبق نظام ضمان

ISSN:2308-5347

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.10.1.2

الجودة والاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي، فالرؤيا غامضة لا تنبئ عن وجود فلسفة واضحة في هذا السياق» (حمزة، 2012، 47) .

ويعززه باحث آخر؛ بقوله : » فالجامعات اليمنية في أغلب مخرجاتها لا ترتبط بواقع التنمية، فإن التعليم الجامعي يحتاج إلى معايير توجه مدخلاته ومخرجاته وفقاً لمواصفات الجودة في التعليم لتحقيق التنمية، وبما أن تطوير المؤسسة التعليمية في اليمن لا يستند إلى أسس ومعايير توجهه، الأمر الذي جعله ينجح في جوانب ويخفق في أخرى، لذلك فإن جودة منظومة التعليم الجامعي في ضوء مدخل معايير الجودة أمر يفرضه مجتمع سباق المعرفة، وتطلع تنشده الجامعات اليمنية» (غالب، 2007، 9).

مشكلة البحث:

بناء على ما سبق، وكما أكدت دراسات سابقة؛ تناولت الجودة بكليات التربية في اليمن، ومنها دراسات (برقعان، 2001)، (عرجاش، 2004)، (دلال، 2005)، (الأمير، 2008)، (سعيد، 2008)، (الدعيس، 2009)، (الحدابي وقشوة، 2009)، والسبع وزملاؤها (2010)، وغيرها من الدراسات والبحوث الأكاديمية والعلمية؛ وكلها أظهرت تدني مستوى الجودة بالجامعات موضوع الدراسة، وجامعة عمران ليست استثناء من هذه الوضعية، بل ربما تكون أكثر معاناة من غيرها؛ ففي دراسة (حاتم؛ 2008 : 3 - 2)؛ بلغ متوسط معامل الكفاية الداخلية الكمية لجميع كليات التربية بجامعة صنعاء (42.1 %)، وبمتوسط معامل هدر (57.9 %)، بينما حصلت كلية تربية عمران على معامل كفاية أقل؛ بمتوسط (41 %) وبمعامل هدر (59 %)، وبنسبة تخرج (38.4 %) ونسبة تسرب (61.6 %). وتبين من بحث تقييمي لجودة الأداء الإداري بكلية التربية والألسن- عمران «تكوّن من (105) معياراً؛ حصل (71) معياراً؛ بنسبة (67.6 %) على تقييم (منعدم)؛ و(29) معياراً؛ بنسبة (27.6 %) بتقييم (ضعيف)،وبقي (05) معاييرفقط بنسبة (4.8 %) بتقييم (مقبول)،ولم يحصل أي معيار؛على تقييم (جيد،جيد جداً) «كما يعاني الأداء الإداري عجزا يصل إلى (95 %) من متطلبات الجودة والاعتماد الأكاديمي»(مغربة، 2013، 1).

وكل ذلك يستدعي تقييم الجانب الأهم؛ وهو الأداء الأكاديمي؛ حيث إن النسبة العالية للرسوب والتسرب بين طلبة الكلية ؛ تحتم سرعة تقييم ذاتي لمواطن الضعف الأكاديمي، والبحث عن حلول لمشكلاته؛ بالإجابة عن التساؤلات التالية :

أسئلة البحث:

يتضح مما سبق؛ أن تقييم جودة الأداء الأكاديمي في كلية التربية والألسن/عمران؛ أضحى مطلبا ملحاً؛ حيث إن الكلية بحاجة ماسة لتحسين خدماتها الأكاديمية تطويرها لكي تصبح قادرة على تلبية حاجات وتحقيق رغبات جمهور عملائها، ولن يتحقق ذلك إلا بتقييم جودة خدماتها المقدمة، ومن هنا يمكن تلخيص مشكلة البحث في السؤال الآتي:

1 - ما مدى توافر معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي في الأداء الأكاديمي بكلية التربية / عمران من وجهة نظر هيئة التدريس ومساعديهم بالكلية؟

ويتفرع من السؤال الرئيس للبحث تساؤلات؛ عن مدى توافر معايير الجودة الشاملة في الأداء الأكاديمي في المجالات:

1) ما مدى توافر معايير الجودة الشاملة في الأداء الأكاديمي في البرامج الدراسية المقدمة للطلبة؟
2) ما مدى توافر معايير الجودة الشاملة في الأداء الأكاديمي في وسائل التعليم والتعلم والمخرجات؟
3) ما مدى توافر معايير الجودة الشاملة في الأداء الأكاديمي في نظام تقويم الطلبة المعلمين؟
4) ما مدى توافر معايير الجودة الشاملة في الأداء الأكاديمي في برامج التوجيه والإرشاد؟
5) ما مدى توافر معايير الجودة الشاملة في الأداء الأكاديمي في جودة أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم؟
6) ما مدى توافر معايير الجودة الشاملة في الأداء الأكاديمي في الأبحاث والأنشطة العلمية؟

ISSN:2308-5347

7) ما مدى توافر معايير الجودة الشاملة في الأداء الأكاديمي في المعامل والمختبرات؟

2 - هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في تقييم أساتذة كلية التربية- عمران- للأداء الأكاديمي؛ تعزى لمتغيرات: (الجنس، التخصص، الخبرة، المؤهل)؟

3 - ما التوصيات اللازمة لتحقيق معايير الجودة الشاملة في الأداء الأكاديمي بكلية التربية والألسن- عمران؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى:

1 - التعريف بمفاهيم الجودة الشاملة ومعاييرها في المجال الأكاديمي، ونشر ثقافة الجودة بين أعضاء الهيئة التدريسية.

2 - تقييم مدى توافر معايير الجودة الشاملة في الأداء الأكاديمي بكلية التربية والألسن-عمران.

3 - تزويد الكلية والجامعة بنوع من التغذية الراجعة التي تمكن من تشخيص جوانب القوة والضعف في الأداء الأكاديمي.

4 - تقديم توصيات ومقترحات لتطوير الأداء الأكاديمي بما يتوافق مع متطلبات الجودة الشاملة؛ محلياً وعالمياً.

أهمية البحث:

تبرز أهمية البحث في أنه أول محاولة متكاملة لتقييم الأداء الأكاديمي بالكلية منذ إنشائها، وبذلك قد يساهم في:

1 - تحقيق مستوى نوعي أفضل في إعداد المعلمين وتأهيلهم بمعايير الجودة في الأداء الأكاديمي.

2 - تحفيز قيادة الجامعة والوزارة وكل المعنيين ودفعهم لتوفير مستلزمات تحقيق الجودة بالكلية.

3 - قد يكشف البحث عن أوجه قصور أكاديمية (وكل ما يتعلق بالإعداد والتأهيل)؛ ثم تقديم وصفة لتجاوز القصور.

4 - قد يسهم في ترسيخ مفاهيم الجودة القائمة على أساس التجديد للبرامج والتطوير للمناهج وطرق التعليم والتعلم.

5 - قد يزيد تقييم الأداء الأكاديمي من ثقة المجتمع بالكلية والجامعة، وتحسين سمعتها ورفع مستواها ومكانتها محليا ودوليا.

حدود البحث:

يتحدد البحث بالحدود الموضوعية والزمانية والمكانية والبشرية؛ كما يلي:

1 - الحد الموضوعي: يقتصر موضوع البحث على تقييم الأداء الأكاديمي في ضوء معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي.

2 - الحد الزمني: يقتصر تطبيق البحث على العام الدراسي الجامعي (2013/2014م)

3 - الحد المكاني: يقتصر البحث على كلية التربية والألسن بجامعة عمران.

4 - الحد البشري: يقتصر البحث على أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم العاملين بالكلية.

مصطلحات البحث:

وتتفق مع التعريفات الإجرائية المقصودة في هذا البحث؛ وذلك كما يلي:

- تقييم/ تقويم (Evaluation) ؛ عرف معجم علوم التربية التقويم بأنه: « مجموعة من الإجراءات والعمليات المستعملة لأدوات من طرف شخص تكلف بتعليم فئات معينة أو بشخص آخر أو المتعلم ذاته، والتي تكون مبنية بكيفية تمكن المستهدف بالتقويم من أداء مهام، أو الجواب عن أسئلة، أو تنفيذ

ISSN:2308-5347

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.10.1.2

إنجازات يمكن فحصها من قياس درجة تنفيذها وإصدار الحكم عليها وعلى منفذها، واتخاذ قرار يخصه أو يخص عملية تعليمه ذاتها (غريب، 1998، 119 - 120).

- تقييم الأداء (Performance Evaluation): ويعرف بأنه» العملية التي يتم من خلالها إخضاع أداء المقوم إن كان (فردا أو مؤسسة أو نظاما) للحكم والتقدير بصورتيه الكمية والنوعية ...فتقويم الأداء الجامعي يقوم على عملية تحليل الوضع الراهن للأداء الأكاديمي والمؤسسي للكشف عن نواحي القوة والضعف وتحديد الانحرافات وأوجه القصور المختلفة وتشخيص المشكلات التي تؤثر سلبا على هذا الأداء؛ وذلك بهدف اتخاذ القرار المناسب بشأنها للارتقاء بمستوى الأداء الأكاديمي والمؤسسي، وبالتالي تحقيق رسالة المؤسسة بفاعلية وكفاءة» (الحاج، 2008، 11).
- الأكاديمي (Academic): ويقصد به في هذا البحث؛ كل ما يتعلق بوظيفتي الكلية في التدريس والبحث العلمي؛ ويقتصر في هذا البحث على مجالات: (البرامج الدراسية المقدمة للطلبة، وسائل التعليم والتعلم والمخرجات، نظام تقويم الطلبة المعلمين، برامج التوجيه والإرشاد، جودة أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم، الأبحاث والأنشطة العلمية، المعامل والمختبرات).
- الجودة (Quality): عرف إدوارد ديمنج(Edward Deming) الجودة، بأنها: الحصول على جودة عالية مع تحقيق رغبات المستهلك» (حكيم وشعلة، 2009، 17). وعرفها (العتيبي، 2007، 6) بأنها: » ملاءمة المنتج للاستعمال في الغرض المخصص له بدرجة ترضي المستهلك». كما ينقل أن (ISO) لعام (2000)؛ تعرفها بأنها: «مجموعة الصفات المميزة للمنتج والتي تجعله ملبياً للحاجات المعلنة والمتوافقة أو قادراً على تلبيتها».
- محافظة عمران (Amran Governorate) : تعد محافظة عمران إحدى المحافظات اليمنية، وقد تم استحداثها بعد الإعلان عن قيام دولة الوحدة، وتبعد عن العاصمة صنعاء بحدود (51) كيلو متراً، وتبلغ مساحة المحافظة حوالي (7971) كم^2، وعدد سكان المحافظة؛ وفقاً لنتائج التعداد لعام (2004) م؛ يبلغ (877.786) نسمة، وبمعدل نمو سنوي(1.82 %)، ويشكل سكان المحافظة ما نسبته (4.5 %) من إجمالي سكان الجمهورية، وتقسم إداريا إلى (20) مديرية، ومدينة عمران هي مركز المحافظة (المركز الوطني للمعلومات؛2012).
- كلية التربية والألسن- عمران (Faculty of Education And tongues): هي واحدة من ثلاث كليات؛ تتكون منها جامعة عمران (حاليا)، وقد أنشئت الكلية في العام الجامعي (1996 /95م)، وتقع الكلية في مدينة عمران؛ عاصمة المحافظة، ويدرس بها (7713) طالبا وطالبة، في تسعة أقسام تربوية، وقسمين ألسن؛ في مختلف المستويات الجامعية (جامعة عمران، 2011، 4).

الدراسات السابقة:

- أجرى كل من غنيم واليحيوي (2004، 3 - 4) دراسة هدفت إلى التعرف على الأداء الأكاديمي الواقعي والمأمول لأستاذ الجامعة في جامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظر الطلبة، والأسباب التي قد تؤدي إلى عدم قيام أستاذ الجامعة بدوره الأكاديمي، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (1554)، من طلبة المستويين الثالث والرابع من جميع كليات الجامعة، وأعد الباحثان استبانة مكونة من(72) عبارة، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها؛ يؤدي أستاذ الجامعة في جامعة الملك عبد العزيز دوره الأكاديمي حالياً؛ (بدرجة متوسطة)، يأمل الطلبة أن يؤدي أستاذ الجامعة دوره الأكاديمي (بدرجة عالية)، توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين آراء الطلبة في الأداء الأكاديمي المأمول تبعاً للكلية. فيما لا توجد فروق إحصائية؛ تبعاً للجنس والمستوى الدراسي، وفي ضوء النتائج تم وضع عدد من التوصيات منها؛ ينبغي على أستاذ الجامعة تقويم أداءه الأكاديمي ذاتياً عن طريق الطلبة؛ للاستفادة منها شخصياً في تطوير أدائه الأكاديمي، وعليه أن يضع خطة لتدريس المقرر الدراسي من بداية الفصل الدراسي، ويقوم بعرضها على الطلاب في أول محاضرة، بحيث يحدد لهم محتوى المادة، ومفردات المقرر، وموضوعاته، والمراجع، ومتطلبات المقرر، والاختبارات، ونظام توزيع الدرجات. كما أن على إدارة الجامعة تشجيع أساتذة الجامعة على التأليف والأعمال البحثية في

ISSN:2308-5347

مجال تخصصهم؛ بما يؤدي إلى تمكنهم وزيادة معلوماتهم ومعارفهم، وتحسين أدائهم الأكاديمي.

- وأجرى الحجار(2004، 204 - 240) دراسة هدفت إلى تقييم الأداء الجامعي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الأقصى في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة، واستخدم استبانة من (40) فقرة؛ تم تطبيقها على عينة عشوائية قدرها (123)عضوًا. وبينت نتائج الدراسة أن المستوى العام للأداء الجامعي لم يصل إلى المستوى الافتراضي (60 %)، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير أفراد العينة لمستوى الأداء الجامعي يعزى لمتغير الكلية عند مستوى ل($\alpha=0.05$) والمؤهل والخبرة. وأوصت الدراسة بضرورة نشر مفاهيم ثقافة الجودة الشاملة، والعمل على إنشاء دائرة أو عمادة للجودة الشاملة في الجامعة، وخلق مناخ تنظيمي يشجع على الجودة الشاملة.
- وفي العراق؛ أجرى الفتلاوي (2006)؛ دراسة هدفت إلى التعرف على واقع إدارة الجودة الشاملة بكلية التربية / جامعة بابل؛ وتحديد متطلبات إدارة الجودة الشاملة (TQM)، في أركان العملية التعليمية، وتكونت عينة الدراسة من (256) من عمادة وأساتذة وموظفي وطلبة الكلية. وكشفت الدراسة أن إدارة الكلية تهتم بتطبيق مفاهيم الجودة، ووجود علاقة ارتباط قوية ودالة إحصائياً بين متطلبات الجودة الشاملة وأركان العملية التعليمية؛ بمعامل ارتباط بلغ (0.79). وأوصت بضرورة تطبيق متطلبات الجودة الشاملة في الكلية؛ إضافة إلى وضع تصور يحدد خطوات تنفيذ التصور وتطبيقه.
- وقام معتوق (2008، 315 - 345) ببحث هدف منه إلى تقييم محتوى الأداء الأكاديمي وجودته لمقرر مهارات في المكتبة، والبحث من وجهة نَظر طلبة السنة التأهيلية بجامعة أم القرى، واعتمد المنهج المسحي لعينة بلغت (499) من طلبة كلية خدمة المجتمع والتعليم المستمر بجامعة أم القرى، وأوصى البحث بضرورة تنمية قنوات التواصل بين أستاذ المادة والطلاب، وأهمية التركيز على التدريب العملي بإضافة ساعات عملية للمقرر، وتنمية مهارات الطلبة في استخدام المكتبة ومصادرها وتهيئة الفصول الدراسية بما يتناسب مع المعايير الأكاديمية، ومراجعة المقررات وتطويرها.
- وفي دراسة الدعيس(2009، 515 - 549)؛ حول درجة تطبيق نواب العمداء للشؤون الأكاديمية في جامعتي صنعاء وتعز لمبادئ إدارة الجودة الشاملة، وتم استخدام استبانة من (63) فقرة، تضمنت مبادئ الجودة في سبعة مجالات هي(رسالة الكلية، والقيادة، والثقافة التنظيمية، والأدوات والعمليات، والتحسين المستمر، وإدارة الأفراد، ورضا العملاء)، وتم توزيعها على عينة عشوائية من العمداء ونوابهم ورؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس؛ بلغ عددهم (198)، منهم؛ (119) في صنعاء، (79) في تعز. وأظهرت نتائج الدراسة أن فئتي العمداء ونواب العمداء يرون أن إدارة الكلية تطبق الجودة الشاملة بدرجة متوسطة، في حين يرى رؤساء الأقسام وهيئة التدريس أنها تطبق بدرجة ضعيفة، كما أظهرت نتائج الدراسة فروقا دالة إحصائيا؛ لصالح العمداء ونوابهم، وفي ضوء نتائج الدراسة قدم البحث مقترحات؛ منها : إقامة دورات تدريبية لجميع الإداريين العاملين في الجامعات اليمنية؛ لتعريفهم بمفهوم الجودة الشاملة ومبادئها وكيفية تطبيقها، وتطوير الهيكل التنظيمي والثقافة التنظيمية بالجامعات؛ بما يتفق ومبادئ الجودة الشاملة وأهدافها، وإلزام القيادات في الجامعات بوضع الجودة في قمة أولوياتها.
- وقامت صالح (2009، 97 - 140) بدراسة هدفت إلى التعرف على واقع تطبيق الجودة الشاملة بالكلية الجامعية للعلوم التطبيقية بغزة، مستخدمة المنهج الوصفي التحليلي؛ واستبانة تم تطبيقها على عينة مكونة من (120)من العاملين بالكلية؛ (88) أكاديميا، (32) إداريا؛ وتوصلت الدراسة إلى أن جميع مجالات الدراسة قد حصلت على (درجة عالية)؛ حيث تراوحت الأوزان النسبية ما بين (75.44) إلى (69.67 %)، وأنه لا توجد فروق بين استجابات أفراد العينة لمجالات الاستبانة الأربعة الخاصة بتطبيق إدارة الجودة الشاملة؛ تعزى لمتغيرات الدراسة (المسمى الوظيفي، المؤهل، النوع)، وأوصت الدراسة بضرورة نشر ثقافة الجودة الشاملة داخل الكلية بصورة أكثر فاعلية؛ بتفعيل أنشطة وحدة الجودة في الكلية وإعطائها صلاحيات واسعة لتحسين الجودة، واعتماد وحدة للتخطيط الاستراتيجي والتطوير في الكلية.

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.10.1.2

- وفي سلطنة عمان؛ أجرت الشرعي(2009، 1 - 50)، دراسة هدفت إلى تقويم برنامج إعداد المعلم بكلية التربية (جامعة السلطان قابوس) ومعرفة جوانب القوة والضعف وفق متطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي، مستخدمة استبانة تم توزيعها على عينة عشوائية من الخريجين بلغت (200) طالبًا وطالبة، وبينت نتائج الدراسة؛ بأنها كانت متفاوتة فيما بينها بين المستوى الكبير والمتوسط، وكانت فوق المتوسط عند تقييم الطلاب لما تعلموه من البرنامج، كما أظهرت نتائج الدراسة أيضًا أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية، تعزى لمتغير الجنس، التخصص والمشاركة في الجماعات الطلابية في متوسطات آراء أفراد العينة.
- وقامت أبو دقة (2009)؛ بدراسة هدفت إلى تقويم جودة البرامج الأكاديمية بالجامعة الإسلامية (بغزة (من وجهة نظر الخريجين، وتكونت أداة الدراسة من (بطاقة الخريج) تم توزيعها على عينة عشوائية ممثلة من الخريجين في التخصصات المختلفة بلغت (858)، وبينت نتائج الدراسة؛ أن تقديرات أفراد العينة التقويمية، بخصوص مساقات التخصص، تراوحت ما بين (55%) إلى (78%)، وفي مجال علاقة المدرسين بالطلبة كانت ما بين (66%) إلى (79%)، وفي مجال أداء الكلية كانت ما بين (72%) إلى (82%)، وفي التدريب الميداني؛ ما بين (62 %) إلى (79%)، وأعلى من (80%) عند تقييم الطلبة لمهاراتهم وقدراتهم. كما بينت النتائج أيضًا وجود فروق ذات دلالة إحصائية، تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي في مجال مساقات التخصص، وعلاقة المدرسين بالطلبة، وأداء الكلية، وكذلك للتقديرات التقويمية لأفراد العينة لقدرتهم وإمكاناتهم لصالح الكليات التطبيقية، والشرعية مقارنة بالكليات الإنسانية.
- وقامت السبع وآخرون(2010) ؛ بدراسة هدفت إلى تقييم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة، وتم إعداد قائمة بمعايير الجودة الشاملة لهذا البرنامج، ومقابلتين مع مسؤولي القبول وقسم اللغة العربية، واستبانتين مع أعضاء هيئة التدريس والطلبة، وتكونت العينة من (9) عضو هيئة التدريس و (71) من الطلبة. وأظهرت نتائج البحث ضعف توافر معايير جودة برنامج الإعداد من وجهة نظر مسؤولي القبول وقسم اللغة العربية والطلبة، بينما توافرت معايير جودة برنامج الإعداد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بمستوى متوسط.
- وقام عبابنة (2011، 2)؛ بدراسة هدفت إلى تحديد درجة ممارسة مؤشرات جودة الأداء الجامعي بكلية الآداب/مصراتة؛ من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، واستخدم الباحث المنهج الوصفي؛ حيث تم توزيع استبانة تكونت من (46) فقرة إلى (60) عضو هيئة تدريس، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة توافر مؤشرات جودة الأداء الجامعي في كلية (الآداب/مصراتة)(متوسطة)، ووجود (15) فقرة تمارس بدرجة كبيرة، و(20) فقرة تمارس بدرجة متوسطة، و (11)فقرة تمارس بدرجة منخفضة، وأخيرا عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغيرات الرتبة الأكاديمية والمؤهل والجنسية، ولكن الفروق كانت دالة لمتغير عدد سنوات العمل لصالح ذوي الخبرة القصيرة(1 - 3 سنوات)، وأوصت الدراسة بالاستمرار في تطبيق معايير الجودة والاعتماد التي بدأتها الكلية، وتوفير برامج تطوير مهني للعاملين، وتزويد الكلية بالمستلزمات الضرورية، واقتراح المزيد من الدراسات.
- وأجرى الهسي(2012، ت)؛ دراسة هدفت إلى التعرف على واقع إعداد المعلم في كليات التربية بجامعات قطاع غزة في ضوء معايير الجودة الشاملة، واستخدم الباحث استبانة؛ اشتملت على (90) فقرة (معياراً) موزعة على (10) مجالات هي: أهداف البرنامج، سياسات القبول وممارساته، هيكلية البرنامج، أداء أعضاء هيئة التدريس، الموارد المادية، محتوى المقررات الدراسية، أساليب التعليم والتعلم، التقييم، التدريب الميداني، الطلبة الخريجون، وتم تطبيق الأداة على عينة طبقية عشوائية؛ بلغت (546)من الطلبة الخريجين في كليات التربية بجامعات): الأزهر، الإسلامية، الأقصى(،كما تم تطبيقها على عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس بلغ حجمها (50) عضواً. كشفت نتائج الدراسة أن نسبة توافر معايير الجودة الشاملة لواقع إعداد المعلم في كليات التربية من وجهة نظر الطلبة في الجامعات؛ الأزهر (65.2 %)، الإسلامية (66.0%)، والأقصى(63.4%)، وبنسبة عامة (64.6%)،

ISSN:2308-5347

فيما كشفت نتائج الدراسة أن نسبة توافر معايير الجودة الشاملة لواقع إعداد المعلم في كليات التربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس للجامعات الثلاث (66.6%)، ولا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقييمات الطلبة ومتوسط تقييمات أعضاء هيئة التدريس عند مستوى دلالة (0.05) . وفي ضوء النتائج ؛ أوصت الدراسة بتطوير أهداف كليات التربية، ووضع سياسة واضحة ومحددة ومعلنة لقبول الطلبة، وتطوير برامج إعداد المعلم، العمل على تطوير أداء هيئة التدريس في أساليب التعليم والتعلم والتقييم، تطوير الموارد المادية، تعميق محتوى المقررات الدراسية، استخدام أساليب تعليم وتعلم حديثة، استخدام أساليب تقييم متنوعة، تطوير أهداف التدريب الميداني، وتطوير أداء الطلبة في المجال الوظيفي.

- وأجرى الحراحشة وأحمد (2013، 56) ؛ دراسة هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للكفايات التدريسية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر طلبة كلية التربية بجامعة الباحة، وأثر النوع الاجتماعي والبرنامج الدراسي على درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للكفايات التدريسية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة، وقد تم اختيار عينة تكونت من (375) طالباً وطالبة، وزعت عليهم استبانة من (72) فقرة، موزعة على أربعة مجالات هي)التخطيط، التنفيذ، التقويم، التواصل(، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للكفايات التدريسية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة؛ هي بدرجة متوسطة، كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للكفايات التدريسية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة، وذلك في مجال التقويم، ومجال التواصل، وعلى الكلي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي ولصالح الذكور. بينما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للكفايات التدريسية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة، وذلك في جميع مجالات الدراسة وعلى الأداة ككل تعزى لمستوى البرنامج ولصالح برنامج الماجستير والدبلوم.
- أجرى الحافظ(2013، 3 - 17) ؛ بحثا بهدف الكشف عن مدى تمكن أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الموصل؛ من تطبيق مهارات التعلم الإلكتروني بإتقان، ؛ مستخدماً المنهج الوصفي، وتمثلت الأداة في بطاقة ملاحظة؛ تم تطبيقها على عينة عشوائية بسيطة بلغ عددها (25) فردا، من أعضاء هيئة التدريس بالكلية، وقد أظهرت نتائج البحث أن أعضاء هيئة التدريس يتقنون مهارات التعلم الإلكتروني بنسبة (84.06 %)؛ في كلا التخصصين العلمي والإنساني، مع تفوق الذكور على الإناث في إتقان تلك المهارات. وقد أكد الباحث على التوسع في تدريب أعضاء هيئة التدريس على آليات استخدام التعلم الإلكتروني، وزيادة منتسبي مراكز شبكة الإنترنت من ذوي التخصص بمجال استخدام الحاسب الإلكتروني، والتعاون مع كافة التدريسيين في كلية التربية بغض النظر عن نوع تخصصهم.
- وأجرى القحطاني وآخرون(2013؛ 58 - 90) ؛ دراسة هدفت إلى تعرف آليات تطبيق مبادئ ديمنغ في إدارة جودة الاعتماد الأكاديمي في كليتي التربية الحكومية في دولة الكويت كما يراها أعضاء هيئة التدريس، مستخدمين استبانة تكونت بصورتها النهائية من (75) فقرة، موزعة على أربعة عشر مجالا (بعدد مبادئ ديمنغ للجودة)، وطبقت على عينة عشوائية قوامها (291) من أعضاء هيئة التدريس. وتوصلت الدارسة إلى عدة نتائج منها ؛ أن تصورات العينة حول تطبيق عمادة الكلية لمبادئ إدارة الجودة الشاملة في مشروع الاعتماد الأكاديمي كانت مرتفعة وإيجابية، وكان أعلى متوسط حسابي للمبدأ الخامس، وأدنى متوسط حسابي للمبدأ الرابع. وقد أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بالمبدأ الرابع الخاص بالتدريب من خلال عمل دورات تدريبية لجميع العاملين في كليتي التربية حتى تكون لديهم رؤية واضحة عن الأدوار المنوطة بهم في عملية الاعتماد.
- قدم روبرت ف^. هوقل، وماري سي هوغ(Robert V. Hoggl and Mary C. Hogg;1995: (48-35) ورقة هدفت إلى بحث الحاجة للتحسين المستمر للجودة في التعليم العالي، ودور الإحصائيين الأكاديميين في التغييرات في التعليم العالي، ودور الاستراتيجيات والكليات التقنية والجامعات؛ من حيث إدخال تحسينات في مجال التعليم العالي. وبينت النتائج أن التعليم العالي يواجه حقبة جديدة؛ نتيجة للتغيرات في طريقة مشاهدة الناس للكليات والجامعات. وازدياد توقعاتهم لأداء أفضل من حيث

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.10.1.2

التدريس وإنتاج خريجي الجامعات المختصة. أنموذج واحد للتعليم العالي هو نجاح العديد من الشركات التي حسنت الأداء العام ومنتجاتها باستخدام «إدارة الجودة الشاملة» (TQM). إدارة الجودة الشاملة هي في المقام الأول المعنية مع زيادة رضا العملاء من خلال إطار متكامل لفحص العلاقات بين مختلف عناصر المنظومة، وتجعل القرارات تبنى على بيانات؛ للحد من الأخطاء والنفايات في العمليات. وقد أكدت الورقة بأنه يجب على المديرين خلق بيئة تزيد من متعة الموظفين، وتجعلهم يفخرون بعملهم، وتمكينهم من إجراء تغييرات، كما أوصت بتحسين طرق التدريس والتفكير في القضايا المتعلقة بإدارة الجودة الشاملة في الحرم الجامعي.

- وقدمت كامبل(Campbell; 2005 ,3-5)؛ أطروحة دكتوراه؛ هدفت إلى تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس التعليمي وأساليب تقييم تحصيل الطلبة من وجهة نظر الطلبة في خمس كليات مجتمع في ولاية فلوريدا الأمريكية. واستخدمت الباحثة منهجية مختلطة تكونت من المقابلات، واستبانة تم توزيعها على عينة من (302) من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، وأظهرت النتائج: وجود أثر إيجابي لتقييم أداء أعضاء هيئة التدريس من قبل طلابهم، ومع ذلك كان معظم الطلاب إما يجهلون أو لا يعتقدون أن تقييم الطالب لعضو هيئة التدريس أو الإداريين له أي تأثير فعال في التأثير على التعليم. وأوصت الدراسة بضرورة قيام المؤسسات بـ :
  (أ) تقدير قيمة ممارسات تقييم الطالب وأثره على فعالية التدريس.
  (ب) التحديد الواضح لغرض إجراء عمليات تقييم الطالب.
  (ج) تحسين إجراءات الإدارة لممارسات تقييم الطالب.
  (د) دراسة ممارسات تقييم الطالب واستعراضها بصفة دورية.
  (ه) اعتماد طرق بديلة لجمع استطلاع آراء الطلاب ونشرها.
  (و) تنفيذ تدابير تقييم الطالب التي تنعكس في تنويع أساليب التدريس وبيئات التعلم.
- وقدمت لندا هاموند وآخرون (Linda Darling-Hammond; 2010)؛ باحثون بمركز ستانفورد- ورقة بحثية لمراجعة تقييم الأداء للمهام في العلوم والرياضيات في عدد من الولايات الأمريكية؛ فيرمونت، كنتاكي، ميريلاند، واشنطن، وكاليفورنيا. وذلك بهدف إبلاغ المربين وواضعي السياسات التعليمية بأفضل السبل لاختبار الطلاب وتقييم أداء المدارس في عصر المعايير والمساءلة التربوية، وبينت النتائج أن هناك عددا من العوامل تؤدي لفشل تقييم الأداء. وأوصت الورقة بتوصيات؛ منها : يجب وضع توقعات معقولة؛ وتحسين فهمنا لما يعرفه الطلبة وما يمكنهم القيام به، ويمكن أن يساعد المربين في تركيز جهودهم لتعزيز المهارات الأساسية بين الشباب الأمريكي. وينبغي أن ترتبط عمليات تقييم الأداء بمعايير واضحة للمحتويات الأكاديمية؛ تصف (الكيفية والمعرفة والمهارات) بحيث تصبح واضحة للاستدلال، وتنقيح المعايير حتى تدعم أفضل قرارات التقييم، وتنقيح مواصفات الاختبارات وفقا لذلك. وإصدار تشريع بأحكام الأداء للطالب؛ لتثقيف الآباء والأمهات حول طبيعة مهام الأداء، والاستثمار في تطوير جيل جديد من مهام الأداء تتكامل مع النظم القائمة على المعايير، ووضع مناهج متعددة لقياس مهارات معينة. وتوحيد الجهود لتطويرها وتضمينها في الاختبار على مستوى الولاية. ودعم البحث والتطوير للنهوض العلمي من تقييم الأداء، ووضع السياسات وتجنب سلبيات الماضي.
- وأجرت انسونغ يونغ وآخرون(Insung Jung and others , 2011)؛ دراسة تناولت النظم الوطنية لضمان الجودة في التعليم عن بعد على مستوى التعليم العالي في آسيا، وذلك بهدف المساهمة في التوصل إلى فهم أفضل للمستوى الحالي للتنمية لضمان الجودة في التعليم الآسيوي عن بعد، وتقديم الاتجاهات المحتملة لصانعي السياسات عند وضع أنظمة ضمان الجودة للتعليم عن بعد. حيث أوضحت الدراسة أنه مع التوسع الهائل في التعليم عن بعد في آسيا، خلال العقود الثلاثة الماضية، كان هناك تزايد في الطلب الشعبي على الجودة والمساءلة في التعليم عن بعد. وقد تناولت هذه الدراسة تحليل أطر ضمان الجودة الموجودة في (11) دولة / قطر تم اختيارها؛ وكشفت النتائج عن اختلاف كبير في مستوى جودة سياسة ضمان التكامل؛ في ضمان الجودة الوطنية الشاملة في إطار سياسة التعليم العالي. (الغرض من ضمان

ISSN:2308-5347

الجودة، السياسات والأساليب، الأدوات العامة المصممة للظروف الخاصة لكل بلد)، كما بينت النتائج أن هناك عناصر (قواسم) مشتركة واضحة؛ تستند إليها الجهود المختلفة لضمان الجودة، فمعظمها إن لم يكن كلها؛ تشترك في عدد (12) مجالا رئيساً؛ هي: (الرؤية والرسالة والقيم، أو الأهداف؛ التقييم والتقويم؛ الموارد التعليمية؛ القيادة والحوكمة والإدارة؛ التمويل؛ البنية التحتية المعلوماتية؛ التعليم والتعلم؛ المناهج الدراسية وإعداد الدورات التدريبية؛ دعم الطلاب؛ أعضاء هيئة التدريس والموظفين؛ نظام ضمان الجودة الداخلية؛ البحث).

- وأجرى أبو الشعر، والحراحشة؛ (Abu-Al-Sha`r and AL-Harahsheh; 2013): دراسة هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعة آل البيت لمهارات التدريس في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة (TQM) حسب تصورات طلبة الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (451) طالبا وطالبة، واستبانة من (72) فقرة، موزعة على أربعة مجالات (التخطيط، التنفيذ، التقييم، والاتصالات)، وكشفت النتائج أن ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمهارات التدريس هي على درجة متوسطة، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تأثر أعضاء هيئة التدريس في مهارات التدريس؛ في مجالات التنفيذ والتقييم، والاتصال تعزى لمتغير الجنس. وأوصت بتطبيق إدارة الجودة الشاملة في مهارات التدريس.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح مما تقدم في الدراسات السابقة؛ أن موضوع تقييم مؤسسات التعليم العالي في ضوء معايير الجودة؛ ورغم أنه حديث نسبياً؛ إلا أن مئات الدراسات والأبحاث العلمية قد أجريت- في مختلف دول العالم- وأن تقييم الأداء الأكاديمي؛ قد حظي بنصيب جيد من الدراسات العلمية، وهو ما يعكس أهمية الجودة في التعليم العالي، وتأثيرها المباشر على تحسن المخرجات.. وبالنسبة للدراسات التي تناولها البحث الحالي؛ فقد تم تطبيق معظمها في كليات التربية، وشملت (9) دول عربية (اليمن، السعودية، الكويت، العراق، الأردن، فلسطين، عمان، فلسطين، ليبيا) إضافة إلى عدد من الدول الأجنبية، ومن حيث المنهجية؛ فإن عدد (14) منها استخدم فيها المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة للبحث، وقد تفاوت حجم العينة ونوعها من دراسة لأخرى؛ فنجد أن كثيرا منها اقتصر على تقييم الجودة من وجهة نظر الطلبة، بينما حصرها آخرون في الأساتذة، ونسبة منها اشتملت عينتها على خليط من الأكاديميين والطلبة والإداريين. وانفرد (الحافظ، 2013)؛ باستخدام بطاقة الملاحظة، فيما جمعت كامبل(Campbell; 2005) بين المقابلات والاستبانة، أما دراسات (روبرت ف^. هوقل، وماري سي هوغ 1995)، (لندا هاموند وآخرون؛ 2010)، (انسونغ يونغ وآخرون؛ Insung 2011) فقد اعتمدت المنهج التحليلي للوثائق.

ومن حيث نتائج الدراسات السابقة؛ فقد تفاوتت في تقييمها لمستوى الجودة؛ فأغلبها تراوح ما بين (الكبير- والمتوسط) في معظم الدول، فيما تراوح التقييم بين (متوسط، ضعيف) في دراستي؛ (الدعيس؛ 2009)، والسبع وآخرون (2010)، وكلاهما في اليمن، ورغم وجود اختلافات محدودة في التقييم تبعا للمتغيرات في قليل من الدراسات إلا أن الغالبية منها لم تظهر فيها أي فروق دالة إحصائيا، وفيما يتعلق بالتوصيات؛ فقد أجمعت الدراسات السابقة على ضرورة الأخذ بمعايير الجودة، وأهمية تعزيز ثقافة الجودة ونشرها، والتدريب لمختلف العاملين في المؤسسات، واختيار القيادات المؤهلة، وتحسين البيئة التعليمية، والتخطيط لتحقيق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي.

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة من حيث المنهجية وبناء الأداة (قائمة المعايير) والمجالات التي شملها البحث، والتحاليل الإحصائية، وتفسير النتائج في إطار مقارن، ومن جانب آخر تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث تغطية موضوعها لمعظم جوانب الأداء الأكاديمي (7) مجالات؛ فيما اكتفت كثير من الدراسات السابقة بتناوله ضمن مجالات أخرى، كما تختلف من حيث المكان الجغرافي الذي طبقت فيه؛ حيث تطبق في كلية التربية عمران، ولم يسبق تقييم الأداء بها منذ إنشائها.

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.10.1.2

الإطار النظري:

كلية التربية والألسن- عمران:

أنشئت الكلية في العام الجامعي (1996/1995م)، ويقع مبنى الكلية في مدينة عمران، والتخصصات التي تدرس في الكلية هي: 1 - دراسات عربية 2 - دراسات إنجليزية 3 - رياضيات 4 - علوم قرآن 5 - فيزياء 6 - تاريخ 7 -جغرافيا 8 - كيمياء 9 - أحياء، والتخصص الأخير (أحياء) تم استحداثه ابتداءً من العام الجامعي (2010/2009)، كما يدرس في ذات المبنى طلبة كلية الألسن؛ وذلك في تخصصين هما: 1 - لغة عربية 2 - لغة إنجليزية، وتم استحداثهما اعتباراً من العام (2006/2005) (جامعة عمران، 2011، 4)

نظام الدراسة بالكلية:

نظام الدراسة في الكلية فصلان دراسيان في العام الجامعي، ومدة الدراسة؛ أربع سنوات، وتبلغ القدرة الاستيعابية للكلية (1300) مقعد، منها (1100) للتربية، و(200) مقعد للألسن، وتستقبل الكلية مخرجات الثانوية العامة من القسمين (العلمي والأدبي)، والحد الأدنى للنسبة المئوية في الثانوية العامة للقبول هي: أ- كلية التربية (75 %)؛ علمي أو أدبي. ب- كلية الألسن (70 %)؛ علمي أو أدبي (جامعة عمران، 2011، 4).

أهم المشكلات التي تواجهها الكلية:

استنادا إلى وثيقة حديثة حصل عليها الباحث، فإن الكلية تعاني مشكلات عديدة، من أهمها:

«شحة الموارد المالية للكلية، وقلة امتلاك الكلية لوسائل المواصلات؛ حيث لا تمتلك سوى حافلة واحدة (باص) سعة (24) راكبا، وقلة القاعات الدراسية بالكلية؛ وهو ما يشكل ضغطا كبيرا على الطلبة والأساتذة في آن واحد؛ سواء للمحاضرات أو الامتحانات، وقلة دورات المياه الصالحة للاستخدام، وغياب شبه كامل لأجهزة الكمبيوتر المكتبية، وغياب أجهزة العرض (Datashow)، إضافة إلى مكبرات الصوت، ووسائل التعلم والتقنيات الحديثة؛ حيث إن أسلوب المحاضرة التقليدية هو السائد في التدريس، وقلة آلات التصوير والسحب اللازمة لطباعة أوراق الامتحانات وتصويرها، والنتائج وأعمال الإدارة، وغيرها من متطلبات نجاح الإعداد الأكاديمي والتربوي في الكلية، أما متطلبات الجودة، فغير وارد ضمن هذه القائمة الأولية (كلية التربية والألسن- عمران، 2012، 2 – 7). وبذلك يتبين أن الكلية تعاني من قلة الإمكانيات والتجهيزات التعليمية.

فوائد تطبيق الجودة:

ينقل كنعان (2009، 34 - 35)، والنجار (1430،3) عن أكثر من مرجع؛ ما أكدته التجارب العالمية والعربية من أن اعتماد إدارة الجودة الشاملة في المجال التعليمي يؤدي إلى عواقب محمودة الأثر، ومنها:

1- **خفض التكاليف بصورة ملحوظة نتيجة قلة الأخطاء واحتمال إعادة العمل مرة ثانية.**
2- **زيادة الثقة والتعاون بين المؤسسات التعليمية والمجتمع وزيادة الإنتاجية في أداء الأعمال.**
3- **تحسين أداء العاملين الذي يعمل على رفع الروح المعنوية للعاملين وخلق الإحساس عندهم بالمشاركة في اتخاذ القرار.**
4- **رضا العاملين التربويين والمستفيدين (الطلاب) وأسرهم والمجتمع حيث تركز الجودة على حل المشكلات.**
5- **ضبط النظام الإداري وتطويره في أي مؤسسة تعليمية نتيجة لوضوح الأدوار وتحديد المسؤوليات بدقة.**
6- **الارتقاء بمستوى الطلاب في جميع الجوانب الجسمية والعقلية والاجتماعية النفسية والروحية.**
7- **زيادة كفايات الإداريين والمعلمين والعاملين في المؤسسات التعليمية ورفع مستوى أدائهم.**
8- **توفير جو من التفاهم والتعاون والعلاقات الإنسانية السليمة بين جميع العاملين في المؤسسة التعليمية.**
9- **زيادة الوعي والانتماء نحو المؤسسة من الطلاب والمجتمع المحلي.**

ISSN:2308-5347

10-الترابط والتكامل بين جميع الإداريين والعاملين في المؤسسة التعليمية للعمل بروح الفريق.
11- تطبيق نظام الجودة الشاملة يمنح المؤسسة المزيد من الاحترام والتقدير المحلي والاعتراف العالمي.

➢ خطوات إدارة التحول نحو الجودة الشاملة:

ينقل الفتلاوي (2006) عن فيليب ألكنسون (Aliknson Philip,1995)؛ أنه لإحداث التحول نحو إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات؛ يلزم تطبيق مدخل السبعة (The Seven Approach)، وهو عبارة عن سبع خطوات أو طرق لإدارة الجودة في المنظمات لضمان تحقيق الجودة، وذلك كما يلي:

1 - الاستراتيجية (Strategy): وتعني النظرة الاستراتيجية لقيادة المؤسسة خلال فترة (5 - 10) سنوات على الأقل.
2 - الهياكل (Structures): وذلك بإعادة هيكلة المؤسسة وتغيير المسؤوليات والوظائف بما يتناسب مع المهام الجديدة.
3 - النظم (Systems): بتجديد النظم والتشريعات لزيادة كفاءة المؤسسة وفاعليتها وتحسين مخرجاتها، وفقا لمتطلبات المرحلة.
4 - العاملون (Staff): بإشباع حاجات الموظفين والعاملين، ومعاملتهم بما يحقق رضاهم، ويحمسهم لتحقيق أهداف المؤسسة.
5 - المهارات (Skills): بتحسين القدرات المهارية للموظفين من خلال التدريب المستمر، لضمان الابتكار وتحدي المنافسين.
6 - النمط (Style): أي أن يكون نمط القيادة ديمقراطيا وتشاركيا بما ينسجم مع متطلبات إدارة الجودة الشاملة.
7 - القيم المشتركة (Shared Value): ويقصد بها وجود ثقافة تنظيمية مشتركة بين جميع العاملين في المؤسسة، وذلك يدفع للعمل بروح الفريق نحو تحقيق الجودة والتميز للمؤسسة (الفتلاوي، 2006، 28).

➢ فوائد الاعتماد الأكاديمي:

يمكننا القول إن الجودة والاعتماد الأكاديمي وجهان لعملة واحدة، وتؤكد الأبحاث إلى أن الأخذ بنظام الاعتماد يمكن أن يحقق للجامعة فوائد كثيرة؛ حيث يعدّ الحصيلة الأولى المرجوة من تطبيق معايير الجودة وتحققها، ويمكن إبراز أهم فوائده؛ كما أوردها الدهشان، فيما يلي (الدهشان؛ 2007، 11):

- وضوح البرامج الأكاديمية وشفافيتها.
- توفير معلومات واضحة ودقيقة للجهات المعنية بأهداف البرامج التي تقدمها الجامعة.
- رفع سمعة البرامج التي تقدمها الجامعة للمجتمع.
- شيوع مبدأ المساءلة والمحاسبة الذاتية والجماعية في عمل المؤسسة.
- ضمان اتساق أنشطة الجامعة وبرامجها مع معايير الاعتماد الأكاديمي ومتطلبات المهنة وحاجات الجامعة وطموحات المجتمع.
- تعزيز ثقة الدولة والمجتمع بالبرامج والأنشطة والخدمات التي تقدمها الجامعة.
- توفير آلية لمساءلة جميع المعنيين بإعداد البرامج الأكاديمية، وتنفيذها، والإشراف عليها.
- إعادة النظر في البرامج الأكاديمية للجامعة، وتحسينها في ضوء متطلبات العصر.
- تأمين النمو الأكاديمي والمهني للعاملين في المؤسسة.
- تسيير العمل الأكاديمي وفق منظومة فعالة توفر الرضا لجميع العاملين في المؤسسة.
- زيادة التعاون والتفاعل الاجتماعي بين أعضاء هيئة التدريس في الكلية.
- رفع دافعية العمل والإنتاج لدى أساتذة الجامعة.
- تحقيق الانضباط الذاتي لدى العاملين في المؤسسة.

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.10.1.2

- ازدياد المساهمات العلمية والأكاديمية للأستاذ الجامعي.
- توثيق العلاقة بين خريجي الجامعة وأساتذتها.
- زيادة دافعية الطلاب نحو التعليم، وتنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطالب الجامعي.
- إشاعة القيم الإيجابية ونبذ الاتجاهات السلبية في المؤسسة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها :

منهج البحث:

طبقاً لطبيعة البحث ومشكلته وأهدافه؛ اعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي؛ باستخدام (الاستبانة).

مجتمع البحث:

وتكون من جميع أعضاء هيئة التدريس والهيئة المساعدة؛ وتفصيل عددهم ونسبتهم؛ كما يبينها الجدول (1):

جدول (1): وصف المجتمع الأصلي للدراسة حسب المؤهل العلمي والنوع الاجتماعي

المؤهل العلمي	النوع (ذكور- إناث)				الإجمالي العام	النسبة للإجمالي
	ذكور		إناث			
	عدد	نسبة%	عدد	نسبة%		
دكتوراه	52	%95	03	% 5	55	%55
مدرس	13	%93	01	%7	14	%14
معيد	13	%42	18	%58	31	%31
الإجمالي	78	%78	22	%22	100	%100

عينة البحث:

اقتضت طبيعة البحث أن تكون العينة عمدية (مقصودة)؛ هم جميع أفراد المجتمع الأصلي؛ وكما في الجدول(2):

جدول (2): وصف العينة تبعا للمتغيرات المستقلة للبحث (النوع، التخصص، المؤهل، الخبرة)

المتغير	الفئات	العدد	النسبة %	المتغير	الفئات	العدد	النسبة %	المجموع
النوع الاجتماعي	ذكر	57	%75	المؤهل	دكتوراه	32	42.1	76 %100
	أنثى	19	%25		ماجستير	14	14.4	
					بكالوريوس	30	39.5	
التخصص	علمي	32	%42	سنوات الخبرة	خمس فما دون	57	75	76 %100
	إنساني	44	%58		6 سنوات فأكثر	19	25	

أداة البحث وخطوات بنائها :

أداة البحث الرئيسة هي الاستبانة، وقد تم جمع بياناتها وبناؤها وتطبيقها على مرحلتين:

1 - مراجعة مقاييس الدراسات السابقة؛ للتعرف على معايير الجودة واستخلاص نموذج يتفق مع متغيرات

ISSN:2308-5347

بيئة الكلية وواقعها.

2 - بناء استمارة (الاستبانة): من قسمين؛ تضمن الأول معلومات عن (النوع الاجتماعي، المؤهل، والوظيفة، وسنوات الخبرة)، وتضمن الثاني سبعة مجالات وعددها (79) فقرة، بإجابات خماسية؛ (جيد جدا، جيد، مقبول، ضعيف، منعدم).

صدق أداة البحث وثباتها:

للتحقّق من صدق محتوى أداة البحث؛ تم عرضها على (6) محكمين متخصصين في الإدارة وأصول التربية بجامعتي صنعاء وعمران؛ وتم استرجاع عدد (05) منها، وتم اعتماد الفقرات الحاصلة على موافقة (4) محكمين، وأسفرت عن تعديل (25) فقرة، وحذف (64) منها، وأصبح شكلها النهائي (79) فقرة (معياراً)، كما يبينها الجدول(3):

جدول (3): مجالات جودة الأداء الأكاديمي وعدد الفقرات في كل منها بعد التحكيم

م	المجال	موضوع المجال	عدد المعايير	النسبة%
1	الأول	البرامج الدراسية المقدمة للطلبة	18	22.8
2	الثاني	وسائل التعليم والتعلم والمخرجات	11	13.9
3	الثالث	نظام تقويم الطلبة المعلمين	09	11.4
4	الرابع	برامج التوجيه والإرشاد	09	11.4
5	الخامس	أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم	10	12.7
6	السادس	الأبحاث والأنشطة العلمية	10	12.7
7	السابع	المعامل والمختبرات	12	15.2
		المجمـــوع الكـــلي	79	%100

ثبات الأداة:

للتحقق من ثبات الأداة، تم استخدام طريقة التجزئة النصفية، وذلك بتطبيق أداة الدراسة على عينة تجريبية بلغت (26) فرداً من الأكاديميين، ووفقاً لمعادلة (كرونباخ ألفا؛ Cronbach`s Alpha)، بلغ معامل ثبات الأداة (0.75)، وهذا يعطي مؤشراً كافياً حول إمكانية الاعتماد عليه والاطمئنان لنتائجه، وبعد اكتمال التفريغ لإجابات العينة؛ تم إعادة الاختبار وفقا لمعادلة كرونباخ ألفا؛ وبلغ معامل الثبات الكلي للأداة (0.84)، وهو ما أكد أن الثبات والاتساق الداخلي للأداة بمستوى عال ومناسب لهذا البحث.

تطبيق الأداة:

1 - لتطبيق الأداة تم طباعة (110) نسخة، ثم توزيع (100) منها على أفراد العينة؛ بداية يونيو (2013م)، وعدد (10) كبدل فاقد.

2 - بعد مرور أكثر من شهر؛ بلغ عدد الاستمارات المسترجعة (82)، وبنسبة (82 %) من الاستبانات الموزعة، وتم استبعاد عدد (06) منها لعدم صلاحيتها، وبقي (76)؛ بنسبة (76 %)، وهو عدد كاف لاستكمال البحث والوثوق بنتائجه.

المعالجات الإحصائية:

وقد تمت باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)، وذلك بالأساليب التالية:

1- الوزن النسبي وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي، فتم منح الإجابات الدرجات (5، 4، 3، 2، 1)، ولتحديد الوزن النسبي تم حساب المدى (5 - 1=4)، وتقسيمه على مستويات المقياس؛ أي (4/5 = 0.80)، ثم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس؛ وهي الواحد الصحيح، وهكذا أصبح التقييم بناء على

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.10.1.2

متوسط الوزن النسبي؛ كما يبينها الجدول(4):

جدول (4): متوسطات الوزن النسبي لإجابات العينة وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي

الرقم	درجة تحقق المعيار	القيمة المعطاة لمستويات التقييم	
		عند إدخال البيانات	الوزن النسبي للمتوسطات
1	جيد جدا	5	من(05) إلى (4.21)
2	جيد	4	(من (4.20) إلى (3.41
3	مقبول	3	من (3.40) إلى ((2.61)
4	ضعيف	2	(من (2.60) إلى (1.81)
5	منعدم	1	من (1.80) إلى (01)

2 - **المتوسطات الحسابية** (Means)، **والانحرافات المعيارية** (Std. Deviation).
3 - **اختبار: تي تست** (T- test)، **لعينتين مستقلتين، لمتغيرات؛ (الجنس، التخصص، سنوات الخبرة).**
4- **تحليل التباين الأحادي**(One Way ANOVA)؛ **لمتغير (المؤهل العلمي).**
5- **اختبار شيفيه** (scheffe)؛ **للمقارنة البعدية، ومعرفة اتجاه الفروق بين الفئات.**

نتائج البحث ومناقشته:

الإجابة عن السؤال الرئيس في البحث والأسئلة الفرعية المنبثقة منه:

ينص السؤال الرئيس: ما مدى توافر معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي في الأداء الأكاديمي بالكلية؟

وللإجابة عن السؤال تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات، وكما في الجدول (5):

جدول (5): المتوسطات الحسابية وانحرافاتها المعيارية لتقييم الأداء الأكاديمي بالكلية

م	المجـــــــال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقييم اللفظي
1	البرامج الدراسية المقدمة للطلبة	2.30	0.42	ضعيف
2	وسائل التعليم والتعلم والمخرجات	2.54	0.50	ضعيف
3	نظام تقويم الطلبة المعلمين	2.12	0.48	ضعيف
4	برامج التوجيه والإرشاد	1.80	0.50	منعدم
5	أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم	2.64	0.52	مقبول
6	الأبحاث والأنشطة العلمية	1.85	0.63	ضعيف
7	المعامل والمختبرات	2.19	0.36	ضعيف
0	المتوسط العام للتقييم الأداء الاكاديمي	2.21	0.35	ضعيف

يتبين من الجدول (5) أن الأداء الأكاديمي حصل على متوسط عام (2.21) وانحراف معياري (0.35) بتقييم عام (ضعيف)، وحسب المجالات؛ كان المجال الخامس- المتعلق بجودة أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم- هو الوحيد الذي حصل على تقييم (مقبول)، بمتوسط حسابي (2.64). فيما حصلت المجالات؛ (1، 2، 3، 6، 7) على المتوسطات (2.30، 2.54، 2.12، 1.85، 2.19)؛ لكل منها على التوالي؛ بتقييم (ضعيف). وأخيراً؛

ISSN:2308-5347

حصل المجال الرابع- المتعلق ببرامج التوجيه والإرشاد- على متوسط (1.80) بتقدير (منعدم)؛ وفيما يتعلق بالانحرافات المعيارية؛ فهي أقل من نصف المتوسطات في كل منها؛ وهو ما يعكس انسجام إجابات أفراد العينة، حول التقييم العام لمستوى جودة الأداء الأكاديمي بالكلية. أما حسب المجالات؛ فنتناولها في الجدول (6)؛

إجابة السؤال الفرعي الأول: ما مدى توافر معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي في البرامج الدراسية المقدمة للطلبة؟

جدول (6) :المتوسطات الحسابية والانحرافات لإجابات العينة عن تقييم البرامج الدراسية المقدمة للطلبة

م	المجـــــــال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقييم اللفظي
1	تتفق البرامج الدراسية مع متطلبات المجتمع	2.84	.82	مقبول
2	تقوم الكلية بالتحديث الدوري للبرامج والمقررات الدراسية	1.76	.67	منعدم
3	تطور الكلية المقررات الدراسية بمقارنتها بمعايير الجودة على المستوى الوطني والعالمي	1.42	.60	منعدم
4	يتم تعريف الطلبة المعلمين بالبرامج الدراسية قبل البدء فيها	2.18	1.04	ضعيف
5	تحتوي المقررات على خبرات ميدانية تساعد الطلبة على النمو المهني والأكاديمي	2.41	.93	ضعيف
6	توفر الكلية للطلبة المعلمين عنصر الاختيارية في بعض المقررات	1.91	.90	ضعيف
7	يغطي المنهج الدراسي الموضوعات الأساسية في التخصص	3.09	.87	مقبول
8	يتوافر لكل مقرر (رقم، رمز، اسم، مفردات، عدد الساعات المعتمدة)، وملف خاص به	2.53	1.06	ضعيف
9	تقدم البرامج الدراسية خلفية معرفية كافية عن مراحل التعليم التي سيعمل فيها الطلبة	2.59	.97	ضعيف
10	تتضمن البرامج زيارات ميدانية للتدريب العملي في مدارس النطاق الجغرافي للكلية	2.53	.89	ضعيف
11	تتيح البرامج الفرصة للتدرب على التدريس بالكلية قبل بداية التدريب بالمدارس	2.43	.94	ضعيف
12	تراعي البرامج دعائم التربية للقرن21؛ التعلم (للعمل، لنعيش معا، (مدى الحياة، للمعرفة	2.20	.94	ضعيف
13	يوجد دليل للطلبة يوضح مفردات، وأهداف، وساعات، وطرق تدريس وتقويم.. لكل مقرر	1.93	1.12	ضعيف
14	يتم تدريس المواد في تسلسل منطقي بحيث لا يتم تدريس مادة قبل مادة أخرى ممهدة لها	2.96	.99	مقبول
15	تأخذ الكلية بآراء الطلبة عندما تقوم بتطوير البرامج الدراسية	1.42	.66	منعدم
16	يتناسب محتوى البرامج التعليمية، مع مستوى الدرجة العلمية التي تُمنح للطالب	2.75	.90	مقبول
17	يتناسب عدد هيئة التدريس مع عدد الطلبة(1:30)للتخصصات الإنسانية(1:20) للعلمية	1.79	.96	منعدم

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.10.1.2

18	يتناسب كل برنامج مع عدد الساعات المخصصة له	2.63	1.01	مقبول
	المتوسط العام للمجال	2.30	0.42	ضعيف

يتبين من الجدول (6): حصول المجال على متوسط (2.30) بتقييم لفظي (ضعيف)، وبانحراف معياري (0.42)؛ وهو ما يعني انسجام إجابات العينة؛ وحصلت المعاييررقم (18، 16، 14، 7، 1) على متوسطات تراوحت ما بين (3.09- 2.63)، بتقييم (مقبول) لكل منها.

فيما حصل عدد(9) من المعايير؛ هي ذوات الأرقام: (13، 12، 11، 10، 9، 8، 6، 5، 4) على تقييمات تراوحت ما بين (2.59 -1.91) بتقييم (ضعيف)؛ لكل منها، وحصلت المعايير؛ رقم (15،17، 3، 2) على متوسطات ما بين (1.79 - 1.42) وجميعها بتقييم (منعدم). وبذلك تبرز الحاجة إلى إعادة النظر في البرامج الأكاديمية وتطويرها.

إجابة السؤال الفرعي الثاني: ما مدى توافر معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي في وسائل التعليم والتعلم والمخرجات؟

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات لإجابات العينة عن الأسئلة المتعلقة بجودة وسائل التعليم والتعلم والمخرجات

م	المجـــــــال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقييم اللفظي
1	يتوافر للهيئة التدريسية في الكلية معرفة كبيرة بمحتوى المقررات التي يدرسونها	1.63	.69	منعدم
2	توفر الكلية فرص تعلم فعالة ومتنوعة للطلبة المعلمين (تعلم تعاوني، (تعلم فردي	2.17	.84	ضعيف
3	يتيح أعضاء هيئة التدريس للطلبة المشاركة في عملية التعلم والنقاش والحوار	3.29	.99	مقبول
4	يستخدم أعضاء هيئة التدريس استراتيجيات حديثة في التعليم	2.68	1.03	مقبول
5	ينتقي أعضاء هيئة التدريس أساليب التدريس المناسبة لطبيعة المادة والطلبة	3.04	.99	مقبول
6	يتم التركيز في التدريس على الجانبين النظري والتطبيقي معا	2.96	1.01	مقبول
7	تستعين الكلية ببعض الخبراء المتخصصين للمشاركة في فعاليات البرامج	1.71	.85	منعدم
8	يتمتع الخريجون من الكلية بكفاءة عالية تؤهلهم لإتقان عملهم في بداية التعيين	2.49	.77	ضعيف
9	يتخرج الخريجون ولديهم القدرة على صنع بيئة تعلم هادفة وفعالة في المدارس	2.49	.86	ضعيف
10	تتلاءم مخرجات التعلم المقصودة مع الحاجات الملحة للمجتمع	2.47	.84	ضعيف
11	تتابع الكلية أداء خريجيها في المدارس لتحديد جوانب الضعف لديهم ثم معالجتها	1.46	.68	منعدم
	المتوسط العام للمجال	2.54	0.50	ضعيف

يتبين من الجدول (7)، أن المتوسط العام للمجال بلغ (2.40) بتقييم (ضعيف)، وانحراف معياري (0.50)، وحسب المعايير؛ حصلت المعاييررقم (6، 5، 4، 3)؛ على المتوسطات(2.96، 3.04، 2.68، 3.29) على

ISSN:2308-5347

التـوالي؛ بتقييـم (مقبول). فيما حصـلت المعاييررقـم (10، 9، 8، 2) علـى المتوسـطات (2.47، 2.49، 2.49، 2.17) علـى التـوالي بتقييم (ضـعيف) لكل منها، وحصـلت المعاييروهـي: (11، 7، 1)؛ على متوسـطات ما بين (1.46، 1.71، 1.63)؛ على التوالي بتقييم (منعدم).

إجابة السؤال الفرعي الثالث: ما مدى توافر معايير الجودة والاعتماد في نظام تقويم الطلبة المعلمين ؟

جدول (8): المتوسطات والانحرافات المعيارية لإجابات العينة على جودة نظام تقويم الطلبة المعلمين

م	المجـــــــــال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقييم اللفظي
1	يتوافر دليل واضح بأسس ومعايير نظام التقويم؛ يعطى للطلبة منذ التحاقهم بالكلية	1.75	.93	منعدم
2	تتسم أساليب تقييم الطلبة بالتنوع	2.41	.85	ضعيف
3	تبين نتائج التقويم أن الطلبة يحققون المعايير المهنية والأكاديمية ((للكلية	2.20	.80	ضعيف
4	تتوافر الدقة والموضوعية والشمول في أساليب التقويم	2.58	.90	ضعيف
5	تتوافر الدقة في مواعيد الاختبارات وباقي أساليب التقويم الأخرى	2.32	.85	ضعيف
6	يُعطى الطلبة المعلمون تغذية راجعة عن نتيجة تقييمهم بما يدعم تعلمهم المستمر	2.38	.75	ضعيف
7	يعد كل قسم أكاديمي بنك أسئلة للمواد في ضوء المعايير العالمية للأسئلة	1.67	.81	منعدم
8	تكرم الكلية الطلبة المتفوقين؛ لتشجيعهم على الاستمرار في التفوق	2.13	1.10	ضعيف
9	تتخذ الكلية خطوات فعالة وفورية لتعزيز نقاط القوة وعلاج نقاط الضعف	1.63	.69	منعدم
	المتوسط العام للمجال	2.12	0.48	ضعيف

يتبين من الجدول (8) أن المجال حصـل على متوسـط عام (2.12)؛ وانحراف معياري (0.48)؛ بتقييم (ضـعيف)، وحسـب المعايير؛ حصـلت المعاييررقم (8، 6، 5، 4، 3، 2) على متوسـطات؛ ما بين (2.13 - 2.58)؛ بتقييم (ضعيف)، أما المعاييررقم: (9، 7، 1)؛ فقد حصلت على المتوسطات (1.63، 1.67، 1.75) على التوالي؛ بتقييم (منعدم)، ويلاحظ عدم حصول أي من معايير المجال على تقدير مقبول. وقد يكون ذلك نتيجة لغياب أي جهد تدريبي لتحسين أساليب التقييم بالكلية.

إجابة السؤال الفرعي الرابع: ما مدى توافر معايير الجودة والاعتماد في برامج التوجيه والإرشاد؟

الجدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات العينة المتعلقة بجودة برامج التوجيه والإرشاد

م	المجـــــــــال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقييم اللفظي
1	تهتم الكلية باستقبال الطلبة المستجدين وتهيئتهم وإعدادهم للحياة الجامعية	2.14	1.00	ضعيف
2	تنمي الكلية الطلبة نفسيا وأكاديميا بأساليب متعددة (مقابلات، (مطويات، نشرات دورية	1.87	.70	ضعيف
3	تقدم الكلية برامج خاصة بالطلبة المتفوقين لتعزيز قدراتهم على التفوق والإبداع	1.68	.72	منعدم

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.10.1.2

4	تدعم الكلية الطلبة المتعثرين بما يمكنهم من التغلب على ما يعوق تقدمهم الدراسي	1.58	.68	منعدم
5	تسند الكلية مهمة التوجيه والإرشاد إلى متخصصين؛ أكاديميا ونفسيا	1.58	.75	منعدم
6	تساعد الكلية المتعثرين دراسيا للتحول لقسم أو كلية أخرى بما يتناسب مع قدراتهم	2.16	.98	ضعيف
7	تستفيد الكلية من التغذية الراجعة في تحسين الخدمات التوجيهية والإرشادية للطلبة	1.84	.67	ضعيف
8	تستقصي الكلية المشكلات التي تحول دون تفوق الطلبة أو استمرارهم في الدراسة	1.76	.65	منعدم
9	تقدم الكلية للطلبة برامج أكاديمية وإرشادية؛ مثل (طرق الاستذكار)؛ بما يضمن نجاحهم	1.54	.74	منعدم
	المتوسط العام للمجال	1.80	0.50	منعدم

يتبين من الجدول (9) أن المجال حصل على متوسط عام (1.80) بانحراف معياري (0.50)؛ بتقييم (منعدم) وحسب المعايير؛ حصلت المعاييررقم (7، 6، 2، 1) على المتوسطات(1.84، 2.16، 1.87، 2.14) على التوالي؛ بتقييم (ضعيف)؛ فيما حصلت بقية المعاييروعددها (5) على متوسطات ما بين (1.76- 1.54)؛ بتقييم (منعدم) لكل منها. وهذا المجال هو الوحيد الذي حصل على تقييم عام (منعدم)، ويظهر أن انعدام الجودة في هذا المجال؛ هي نتيجة طبيعية لضعفها في مجال تقييم الطلبة.

إجابة السؤال الفرعي الخامس: ما مدى توافر معايير الجودة والاعتماد في أعضاء الهيئة التدريسية ومساعديهم؟

جدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقييم جودة أعضاء الهيئة التدريسية ومساعديهم

م	المجـــــــال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقييم اللفظي
1	يدرك أعضاء هيئة التدريس احتياجات الطلبة	3.18	.96	مقبول
2	يلتزم أعضاء هيئة التدريس بأسس المنهج العلمي أثناء تنفيذ البرامج التعليمية	3.26	.74	مقبول
3	يتقبل أعضاء هيئة التدريس النقد ويستفيدون من التغذية الراجعة في تحسين الأداء	3.11	.92	مقبول
4	يهتم أعضاء هيئة التدريس بالعمل على تنمية المهارات المختلفة لدى الطلبة	2.93	.90	مقبول
5	يلتزم أعضاء هيئة التدريس بقيم المهنة وآدابها وأخلاقياتها في تدريسهم	3.49	1.00	جيد
6	جميع المقررات يقوم بتدريسها متخصصون من أعضاء هيئة التدريس	3.08	.88	مقبول
7	يمتلك الأساتذة المهارات التي تساعدهم على تأدية عملهم بفاعلية ((كإتقان الكمبيوتر	3.18	.98	مقبول
8	تشترك الكلية في مكتبات عالمية؛ لاستفادة هيئة التدريس منها في إجراء أبحاثهم	1.32	.62	منعدم

ISSN:2308-5347

9	تحرص الكلية على تحسين القدرات البحثية والتدريسية لهيئة التدريس باستمرار	1.64	.88	منعدم
10	توفر الكلية خدمة الإنترنت لأعضاء هيئة التدريس بالأقسام الأكاديمية	1.18	.51	منعدم
	المتوسط العام للمجال	2.64	0.52	مقبول

يتبين من الجدول (10) أن المجال حصل على متوسط عام (2.64) وانحراف معياري(0.52)؛ بتقييم (مقبول)، وحسب المعايير؛ كان المعيار رقم(5) ونصه :»يلتزم أعضاء هيئة التدريس بقيم المهنة وآدابها وأخلاقياتها في تدريسهم» قد حصل على أعلى متوسط؛ (3.49) بتقييم (جيد)، فيما حصلت المعايير (7، 6، 4، 3، 2، 1) على متوسطات تراوحت بين (2.93 -3.26) بتقييم (مقبول) لكل منها، وحصلت المعايير رقم (10، 9، 8) على المتوسطات (1.18، 1.64، 1.32) على التوالي؛ بتقييم (منعدم) لكل منها، والمجال هو الأعلى والوحيد الذي حصل على تقييم (مقبول) دون بقية مجالات البحث الأخرى.

إجابة السؤال الفرعي السادس: ما مدى توافر الجودة والاعتماد الأكاديمي في الأبحاث والأنشطة العلمية؟

جدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقييم جودة الأبحاث والأنشطة العلمية

م	المجـــــــال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقييم اللفظي
1	تشجع الكلية أعضاء هيئة التدريس على البحث العلمي	1.84	.95	ضعيف
2	تسهم الأبحاث والأنشطة العلمية التي تجريها الكلية في تحقيق أهداف الكلية	1.87	.84	ضعيف
3	يوجد في الكلية الكثير من الأبحاث العلمية لأساتذتها بنوعية ممتازة	2.26	1.05	ضعيف
4	تخصص الكلية جزءا مناسبا من موازنتها لدعم البحث العلمي	1.32	.66	منعدم
5	تربط الكلية البحث العلمي بتقرير الكفاءة والترقية لعضو هيئة التدريس	2.36	1.10	ضعيف
6	تشجع الكلية أعضاء هيئة التدريس على المشاركة في المؤتمرات	2.32	.97	ضعيف
7	توجد في الكلية قاعدة بيانات عن الأنشطة العلمية لأعضاء هيئة التدريس والطلبة	1.75	1.06	منعدم
8	يكلف كل عضو تدريسي بعمل خطة لكيفية الاستفادة من أبحاثه في المجال التطبيقي	1.68	.85	منعدم
9	تدعو الكلية الجهات ذات الصلة بالأبحاث لتستفيد منها في تطوير أدائها	1.51	.70	منعدم
10	تنشر الكلية الإنتاج العلمي لأساتذتها في مجلات متخصصة مفيدة للمجتمع	1.55	.89	منعدم
	المتوسط العام للمجال	1.85	0.63	ضعيف

يتبين من الجدول (11) أن المجال حصل على متوسط عام (1.85) وانحراف معياري(0.63) بتقييم (ضعيف)، وفيما يتعلق بالتقييم حسب المعايير فقد حصلت المعايير رقم (6، 5، 3، 2، 1) على متوسطات تراوحت ما بين(1.84 - 2.36) بتقييم (ضعيف)، فيما حصلت المعايير رقم (10، 9، 8، 7، 4) على متوسطات تراوحت ما بين (1.32- 1.35) بتقييم (منعدم) لكل منها، فيما لم يحصل أي معيار على تقييم (مقبول) فما فوق، وهو ما يؤكد الحاجة لتلافي القصور في معايير هذا المجال.

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.10.1.2

إجابة السؤال الفرعي السابع: ما مدى توافر معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي في المعامل والمختبرات؟

جدول (12) :المتوسطات الحسابية والانحرافات لإجابات العينة حول تقييم جودة المعامل والمختبرات العدد (33)

م	المجـــــــــال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقييم اللفظي
1	تتوفر شروط الأمن والسلامة في المعامل	1.91	.81	ضعيف
2	توجد مساحات كافية داخل المعامل؛ بحيث لا تقل المساحة عن (61 م2) لكل معمل	2.06	.66	ضعيف
3	يتناسب عدد الفنيين بالمختبرات مع عدد الطلبة بنسبة لا تتجاوز (1:20) بكل محاضرة	1.64	.78	منعدم
4	يوجد في المعامل تجهيزات حديثة	1.94	.83	ضعيف
5	تتلاءم الأجهزة الموجودة بالمعامل مع التجارب المقررة	2.48	.91	ضعيف
6	يسمح لجميع الطلبة استخدام الأجهزة الموجودة في المعامل	2.70	.98	مقبول
7	تتناسب الأجهزة بالمعامل مع عدد الطلبة في القسم	1.94	.90	ضعيف
8	تتوفر المواد الخام (الكيماويات) بما يكفي لجميع الطلبة	1.97	.68	ضعيف
9	يدرب الأساتذة الطلبة على التطبيق العملي في الحياة بجانب التجارب في المعمل	2.61	.83	مقبول
10	يتيح الأساتذة الفرصة للطلبة لإجراء التطبيقات العملية بما يتناسب مع المقرر الدراسي	2.82	.81	مقبول
11	يطلع الأساتذة الطلبة على خطة تطبيقات التجارب العملية منذ بداية الفصل الدراسي	2.82	1.04	مقبول
12	تقوم الكلية بتطوير المعامل بصفة دورية ومستمرة	1.39	.50	منعدم
	المتوسط العام للمجال	2.19	0.36	ضعيف

يتبين من الجدول (12) أن المجال حصل على متوسط عام (2.19) وانحراف معياري (0.36) بتقييم (ضعيف)، وحسب التقييم لكل معيار فقد حصلت المعايير رقم (11، 10، 9، 6) على متوسطات تراوحت ما بين (2.61- 2.82) بتقييم (مقبول) لكل منها، فيما حصلت المعايير رقم (8، 7، 5، 4، 2، 1) على متوسطات تراوحت ما بين (1.91- 2.48) بتقييم (ضعيف) لكل منها، وأخيراً حصل المعياران (12، 3) على المتوسطين (1.39، 1.64) على التوالي بتقدير (منعدم) لكل منهما.

خلاصة لإجابات الجزء الأول من أسئلة البحث:

يمكن توضيح الإجابة عن جميع الأسئلة الفرعية المنبثقة عن السؤال الأول والمتعلقة بتقييم الجودة على مستوى مجالات الدراسة، وعلى مستوى كل معيار بالبحث والبالغ عددها (79) معيارا؛ غياب كلي للمستويين (جيد جدا، جيد) باستثناء معيار واحد في المجال الخامس بتقييم (جيد) ويمثل ما نسبته (1.3 %)، أما بقية المستويات التقييمية للمعايير فكما يبينها الجدول التالي:

ISSN:2308-5347

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.10.1.2

جدول (13) :خلاصة كمية/ كيفية بالتقييمات للمعايير حسب المجالات والفقرات

م	المجـــــال	المعايير	منعدم	ضعيف	مقبول	متوسط المجال	
		عدد نسبة%	عدد نسبة%	عدد نسبة%	عدد نسبة%	المتوسط العام	التقييم اللفظي
1	البرامج الدراسية المقدمة للطلبة	18 22.8	04 22.2	09 50	05 27.8	2.30	ضعيف
2	وسائل التعليم والتعلم والمخرجات	11 13.9	03 27.3	04 36.4	04 36.4	2.54	ضعيف
3	نظام تقويم الطلبة المعلمين	09 11.4	03 33.3	06 66.7	00 00	2.12	ضعيف
4	برامج التوجيه والإرشاد	09 11.4	05 55.6	04 44.4	00 00	1.80	منعدم
5	أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم	10 12.7	03 33.3	00 00	06 66.7	2.64	مقبول
6	الأبحاث والأنشطة العلمية	10 12.7	05 50	05 50	00 00	1.85	ضعيف
7	المعامل والمختبرات	12 15.2	02 16.7	06 50	04 33.3	2.19	ضعيف
	المتوسط العام للتقييمات	79 %100	25 31.7	34 43.0	19 24.1	2.21	ضعيف

يتبين من الجدول (13) أن معايير البحث وعددها (79) قد تراوحت ما بين (18 - 09)؛ موزعة على سبعة مجالات، وأن البحث قد حصل على متوسط عام (2.21) بتقييم (ضعيف)، وعلى مستوى المجالات حصل المجال (الخامس) على أعلى متوسط (2.64) بتقييم (مقبول)، فيما حصل المجال (الرابع) على أدنى متوسط (1.80) بتقييم (منعدم)، أما المجالات الخمسة المتبقية فقد حصلت على متوسطات تراوحت ما بين (1.85 - 2.54) بتقييم (ضعيف)، وعلى مستوى المعايير يتضح أن عدد (25) معيارا بنسبة (31.7 %) حصلت على تقييم (منعدم)، فيما حصل عدد (34) معيارا بنسبة (43 %) على تقييم (ضعيف)، وبجمع المعايير الحاصلة على التقييمين (منعدم/ضعيف) يصبح عددها (59) معيارا بنسبة (74.7 %)؛ أي ثلاثة أرباع المعايير هي ما بين منعدمة أو ضعيفة؛ وبذلك فإن ما يتوفر من متطلبات تحقيق الجودة وضمان الاعتماد لا يتجاوز (20) معياراً بنسبة (25.3 %) مما يجب تحقيقه، وبتقييم (مقبول)، باستثناء معيار واحد فقط حصل على تقييم (جيد)؛ من وجهة نظر أساتذة الكلية.

وبمقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة؛ يتبين أنها تتفق مع نتائج دراستي (الدعيس؛ 2009)؛ حيث إن رؤساء الأقسام وهيئة التدريس يقيمونه (بدرجة ضعيفة)، بينما العمداء ونواب العمداء يقيمون الأداء (بدرجة متوسطة)، كما تتفق مع دراسة السبع وآخرون(2010) ؛ إذ بينت عن ضعف توافر معايير جودة برنامج الإعداد من وجهة نظر مسؤولي القبول وقسم اللغة العربية والطلبة.

فيما تختلف مع نتائج الدراسات خارج اليمن، ومنها (غنيم واليحيوي، 2004)؛ تم تقييم أداء الأكاديميين (بدرجة متوسطة)، و(صالح؛ 2009) حصلت على (درجة عالية) و(الشرعي؛2009) بتقييم بين الكبير والمتوسط، وأبو دقة (2009) تراوحت ما بين (55%) إلى(82%)، و(عبابنة، 2011) بتقييم (متوسطة)، و(الهسي؛ 2012) بنسبة عامة (64.6%) و (الحراحشة وأحمد؛2013) بدرجة متوسطة، و(القحطاني

ISSN:2308-5347

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.10.1.2

وآخرون؛ 2013) (مرتفعة)، وجميعها تمت في الدول العربية، وهو ما يعكس عن وجود فرق واضح بين مستوى الجودة في اليمن وبقية الدول العربية، أما اتفاق هذه النتيجة مع دراستي (الدعيس، السبع وآخرون) فتؤكد أن الجامعات اليمنية تعاني من تدني مستوى الجودة، ولو بدرجات متفاوتة من جامعة لأخرى، وقد تكون جامعة عمران وكلية التربية هي الأقل تقديرا في مستوى الجودة.

إجابة السؤال الثاني عن أثر المتغيرات المستقلة على إجابات العينة:

يتضمن هذه الجزء الإجابة عن تأثير متغيرات (الجنس، التخصص، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي) على إجابات العينة، وذلك باستخدام الأساليب الإحصائية، وعلى النحو التالي:

تحليل نتائج السؤال الفرعي الأول عن أثر متغير النوع (ذكور- إناث)

نص السؤال: هل توجد فروق دالة إحصائياً عند ($\alpha = 0.05$) بين متوسط إجابات (أفراد العينة) حول درجة تقييم جودة الأداء الأكاديمي في الكلية تعزى لمتغير النوع: (ذكر – أنثى)؟

وللإجابة عن السؤال، تم استخدام اختبار "ت" T-Test، وذلك كما يوضحها الجدول (14):

جدول (14): نتائج اختبار (t-test) عن أثر متغير النوع(ذكر/ أنثى) على تقييم جودة الأداء حسب المجالات

م	المجال	الجنس والعدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقييم اللفظي	قيمة f	قيمة T	مستوى الدلالة×	الاستنتاج
1	البرامج الدراسية المقدمة للطلبة	ذكر57	2.27	.43	ضعيف	.50	.88	.38	لا توجد فروق دالة
		أنثى19	2.37	.37	ضعيف				
2	وسائل التعليم والتعلم والمخرجات	ذكر57	2.54	.54	ضعيف	.06	.16	.88	لا توجد فروق دالة
		أنثى19	2.56	.37	ضعيف				
3	نظام تقويم الطلبة المعلمين	ذكر57	2.09	.47	ضعيف	.65	1.03	.31	لا توجد فروق دالة
		أنثى19	2.22	.49	ضعيف				
4	برامج التوجيه والإرشاد	ذكر57	1.78	.48	منعدم	.46	.58	.56	لا توجد فروق دالة
		أنثى19	1.85	.57	ضعيف				
5	أعضاءهيئةالتدريس ومساعديهم	ذكر57	2.67	.56	مقبول	.01	1.09	.28	لا توجد فروق دالة
		أنثى19	2.55	.36	ضعيف				
6	الأبحاث والأنشطة العلمية	ذكر57	1.70	.51	منعدم	.00	3.21	0.00 ×	دالة لمصلحة الإناث
		أنثى19	2.29	.75	ضعيف				
7	المعامل والمختبرات	ذكر22	2.20	.32	ضعيف	.70	.17	.87	لا توجد فروق دالة
		أنثى11	2.17	.44	ضعيف				
	مجموع المجالات	ذكر57	2.18	.36	ضعيف	.54	1.36	.18	لا توجد فروق دالة
		أنثى19	2.30	.30	ضعيف				

× دالة إحصائياً عند ($\alpha = 0.05$).

ISSN:2308-5347

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.10.1.2

يتبين من الجدول (14) أن قيمة مستوى الدلالة (f) وفقا لاختبار (Levene`s Test for Equality of Variances) التباين وعند درجة حرية (95) كانت أكبر من(α = 0.05) في خمسة مجالات وهو ما يعني تجانس إجابات فئتي العينة (ذكور- إناث) ماعدا المجالين (5،6) حيث جاءت قيمة (F=0.01،0.00) لكل منهما على التوالي، وهو ما يؤكد وجود تباين بين فئتي العينة (ذكور- إناث) إلا أنها وبمقارنة قيمة (T) للمجالين والبالغ (3.21، 0.17) لكل منهما على التوالي مع مستوى الدلالة المقابل لهما (0.28،0.00)، يتبين أن مستوى الدلالة في المجال (5) أكبر من (α = 0.05)، وبالتالي فالفرق غير دال إحصائياً، فيما بقي المجال (6) حيث كان مستوى الدلالة أقل من (α = 0.01)، وهو ما يعني وجود فروق دالة إحصائيا بين إجابات فئتي العينة تبعا لمتغير الجنس لصالح فئة الإناث ما يعني أن الإناث يقيمن الجودة في مجال (الأبحاث والأنشطة العلمية) بمستوى (ضعيف)، بينما حصلت على تقييم (منعدم) من وجهة نظر الذكور، وقد يرجع السبب في ذلك لكثرة عدد الذكور من حملة الشهادات العليا مقارنة بالإناث، حيث إن أغلبهن من الحاصلات على الشهادة الجامعية مع ملاحظة التقارب في المتوسطات للفئتين، وهو ما يعكس إجماع الفئتين على ضعف مستوى جودة الأداء الأكاديمي في جميع مجالات البحث السبعة.

وبالنظر للنتيجة؛ يتبين أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين إجابات العينة عند مستوى(α = 0.05) لصالح الإناث في المجال(6) المتعلق بالأبحاث والأنشطة العلمية فقط، وعدم وجود فروق دالة في بقية المجالات.

تحليل نتائج السؤال الفرعي الثاني عن أثر متغير التخصص (إنساني- علمي/ تطبيقي).

نص السؤال: هل توجد فروق دالة إحصائياً عند (α = 0.05) بين متوسط إجابات (أفراد العينة) حول درجة تقييم جودة الأداء الأكاديمي في الكلية تعزى لمتغير النوع: (إنساني- علمي/ تطبيقي)؟

وللإجابة عن السؤال، تم استخدام اختبار «ت» T-Test وذلك كما يوضحها الجدول (15).

جدول (15) :نتائج اختبار (t-test) عن أثر متغير التخصص (إنساني- علمي) على تقييم جودة الأداء

م	المجال	الجنس والعدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقييم اللفظي	قيمة f	قيمة T	مستوى الدلالة×	الاستنتاج
1	البرامج الدراسية المقدمة للطلبة	إنساني44	2.34	.48	ضعيف	.01	1.07	.29	لا توجد فروق دالة
		علمي32	2.24	.31	ضعيف				
2	وسائل التعليم والتعلم والمخرجات	إنساني44	2.50	.57	ضعيف	.04	1.04	.30	لا توجد فروق دالة
		علمي32	2.61	.39	مقبول				
3	نظام تقويم الطلبة المعلمين	إنساني44	2.11	.45	ضعيف	.33	.209	.84	لا توجد فروق دالة
		علمي32	2.13	.52	ضعيف				
4	برامج التوجيه والإرشاد	إنساني44	1.87	.50	ضعيف	.16	1.61	.11	لا توجد فروق دالة
		علمي32	1.69	.49	منعدم				
5	أعضاءهيئةالتدريس ومساعديهم	إنساني44	2.66	.54	مقبول	.31	.368	.71	لا توجد فروق دالة
		علمي32	2.61	.48	مقبول				
6	الأبحاث والأنشطة العلمية	إنساني44	1.81	.60	ضعيف	.42	.56	.58	لا توجد فروق دالة
		علمي32	1.89	.67	ضعيف				
7	المعامل والمختبرات	علمي32	2.18	.36	ضعيف	.---	.88	.39	لا توجد فروق دالة
		إنساني44	2.22	.41	ضعيف				

ISSN:2308-5347

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.10.1.2

مجموع المجالات	علمي32	2.19	.24	ضعيف	.001	.28.	.78.	لا توجد فروق دالة
	أنساني19	2.30	.30	ضعيف				

× دالة إحصائياً عند (α = 0.05).

يتبين من الجدول (15) أن قيمة مستوى الدلالة (f) وعند درجة حرية (95)، كانت أكبر من (α = 0.05) في أربعة مجالات وهو ما يعني تجانس إجابات فئتي العينة (الإنساني- العلمي)، فيما كان مستوى الدلالة في المجالين (1،2) أقل من (α = 0.05)، حيث جاءت قيمة (F=0.01، 0.04) لكل منهما على التوالي، وهو ما يؤكد وجود تباين بين فئتي العينة (إنساني- علمي)، إلا أنها وبمقارنة قيمة (T) للمجالين والبالغ (1.07، 1.04) لكل منهما على التوالي مع مستوى الدلالة المقابل لهما (0.29، 0.30)؛ يتبين أن مستوى الدلالة في المجالين (1،2) أكبر من (α = 0.05)، وبالتالي فالفرق غير دال إحصائياً، وبالنظر للنتيجة يتبين عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين إجابات فئتي العينة عند مستوى (α = 0.05) تبعا لمتغير التخصص، ويتبين التقارب في المتوسطات العامة للفئتين، وهو ما يعكس إجماع الفئتين على ضعف جودة الأداء الأكاديمي في جميع مجالات البحث.

تحليل نتائج السؤال الفرعي الثالث عن أثر متغير سنوات الخبرة (5 فأقل – 6 فأكثر).

نص السؤال: هل توجد فروق دالة إحصائياً عند (α = 0.05) بين متوسط إجابات (أفراد العينة) حول درجة تقييم جودة الأداء الأكاديمي في الكلية تعزى لمتغير سنوات الخبرة (5 فأقل- 6 فأكثر)؟

وللإجابة عن السؤال تم استخدام اختبار «ت» T-Test وذلك كما يوضحها الجدول (16).

جدول (16) :نتائج اختبار (t-test) عن أثر متغير سنوات الخبرة (5 فأقل- 6 فأكثر) على تقييم جودة الأداء

م	المجال	الخبرة (العدد)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقييم اللفظي	قيمة f	قيمة T	مستوى الدلالة×	الاستنتاج
1	البرامج الدراسية المقدمة للطلبة	5فأقل(57)	2.33	.40	ضعيف	.21	1.29	0.20	لا توجد فروق دالة
		6فأكثر(19)	2.19	.46	ضعيف				
2	وسائل التعليم والتعلم والمخرجات	5فأقل(57)	2.60	.49	ضعيف	.92	1.84	0.07	لا توجد فروق دالة
		6فأكثر(19)	2.36	.49	ضعيف				
3	نظام تقويم الطلبة المعلمين	5فأقل(57)	2.19	.47	ضعيف	.63	2.44	0.02×	دالة لصالح فئة5 فأقل
		6فأكثر(19)	1.89	.42	ضعيف				
4	برامج التوجيه والإرشاد	5فأقل(57)	1.83	.50	ضعيف	.89	.94	0.35	لا توجد فروق دالة
		6فأكثر(19)	1.70	.52	منعدم				
5	أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم	5فأقل(57)	2.73	.51	مقبول	.17	2.92	0.01×	دالة لصالح فئة5 فأقل
		6فأكثر(19)	2.35	.42	ضعيف				
6	الأبحاث والأنشطة العلمية	5فأقل(57)	1.88	.60	ضعيف	.68	.92	0.36	لا توجد فروق دالة
		6فأكثر(19)	1.73	.69	منعدم				
7	المعامل والمختبرات	5فأقل:28	2.26	.31	ضعيف	.52	2.95	0.01×	دالة لصالح فئة5 فأقل
		6فأكثر:5	1.80	.40	منعدم				

ISSN:2308-5347

مجموع المجالات	فأكثر؛619	2.26	.33	ضعيف	.95	2.66	0.01×	دالة لصالح فئة5 فأقل
	فأكثر؛619	2.03	.35	ضعيف				

× دالة إحصائياً عند (α = 0.05).

يتبين من الجدول (16) أن قيمة مستوى الدلالة (f) وعند درجة حرية (0.95) كانت أكبر من (α = 0 . 05) في جميع مجالات البحث، وهو ما يعني تجانس إجابات فئتي العينة (5 فأقل& 6 فأكثر)؛ إلا أنه وبمقارنة قيمة (T) لجميع المجالات مع مستوى الدلالة (Sig.(2-tailed) (×)؛ يتبين أن المجالات(7، 5، 3) إضافة إلى مجموع المجالات قد حصلت على المستويات (0.01، 0.01، 0.01، 0.02) لكل منها على التوالي، وهو مستوى أقل من(α = 0 . 05)، وبالتالي فالفروق في هذه المجالات دالة إحصائياً، وجميعها لصالح فئة (5 سنوات فأقل)، وهو ما يعني أن هذه الفئة يقيمون جودة مجالات (نظام تقويم الطلبة، وهيئة التدريس، والمعامل والمختبرات)؛ إضافة إلى التقييم العام للمجالات؛ بمتوسط أفضل من زملائهم فئة (6 سنوات فأكثر)، وقد يرجع السبب في ذلك لطول الاحتكاك والخبرة التي اكتسبها ذوو الخبرة الأطول؛ إضافة إلى أن غالبيتهم من حملة الدكتوراه فما فوق...ومع ذلك يظل التقارب في المتوسطات العامة للفئتين هو البارز؛ حيث تجمع الفئتان على ضعف مستوى جودة الأداء الأكاديمي في جميع مجالات البحث السبعة.

إجابة السؤال المتعلق بأثر متغير المؤهل العلمي:

نص السؤال: هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0 . 05) في تقييم أساتذة كلية التربية عمران وإداريها وطلبتها لمستوى جودة الأداء الأكاديمي تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

وللإجابة عن السؤال تم تصنيف العينة إلى ثلاث فئات (الدكتوراه فما فوق، الماجستير، الجامعية)، وللكشف عن دلالة هذه الفروق إحصائياً عند (α = 0 . 05) تم استخدام المتوسطات الحسابية، وتحليل التباين الأحادي، والجدول (17) يوضح ذلك.

جدول (17): متوسطات إجابات العينة وتحليل التباين الأحادي(One way ANOVA) تبعاً للمؤهل

م	المجال	المتوسطات والانحرافات المعيارية			تحليل التباين الأحادي(One way ANOVA)					
		الفئة والعدد	المتوسط	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
1	البرامج الدراسية المقدمة للطلبة	دكتوراه / 32	2.31	0.44	بين المجموعات	.02	2	.01	.05	0.95 غير دالة إحصائيا
		ماجستير/14	2.30	0.48	داخل المجموعات	12.93	73	.18		
		جامعي/30	2.28	0.37	المجموع	12.94	75			
2	وسائل التعليم والتعلم والمخرجات	دكتوراه / 32	2.53	0.52	بين المجموعات	.15	2	.08	.29	0.75 غير دالة إحصائيا
		ماجستير/14	2.47	0.56	داخل المجموعات	18.72	73	.26		
		جامعي/30	2.59	0.47	المجموع	18.87	75			

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.10.1.2

3	نظام تقويم الطلبة للمعلمين	دكتوراه / 32	1.97	0.48	بين المجموعات	1.30	2	.65	3.00	0.06 غير دالة إحصائيا
		ماجستير/14	2.22	0.53	داخل المجموعات	15.77	73	.22		
		جامعي/30	2.23	0.41	المجموع	17.07	75			
4	برامج التوجيه والإرشاد	دكتوراه / 32	1.82	0.52	بين المجموعات	.04	2	.02	.09	0.92 غير دالة إحصائيا
		ماجستير/14	1.80	0.72	داخل المجموعات	18.87	73	.26		
		جامعي/30	1.77	0.36	المجموع	18.92	75			
5	هيئة التدريس ومساعديهم	دكتوراه / 32	2.59	0.56	بين المجموعات	.13	2	.06	.24	0.79 غير دالة إحصائيا
		ماجستير/14	2.69	0.69	داخل المجموعات	19.81	73	.27		
		جامعي/30	2.67	0.37	المجموع	19.94	75			
6	الأبحاث والأنشطة العلمية	دكتوراه / 32	1.68	0.44	بين المجموعات	1.77	2	.89	2.34	0.10 غير دالة إحصائيا
		ماجستير/14	2.06	0.93	داخل المجموعات	27.66	73	.38		
		جامعي/30	1.93	0.60	المجموع	29.43	75			
7	المعامل والمختبرات	دكتوراه / 32	2.33	0.24	بين المجموعات	1.05	2	.52	5.15	0.01 × دالة إحصائياً
		ماجستير/03	1.67	0.33	داخل المجموعات	3.04	30	.10		
		جامعي/18	1.19	0.36	المجموع	4.09	32			
	مجموع المجالات	دكتوراه / 32	2.16	0.34	بين المجموعات	.12	2	.06	.49	.61
		ماجستير/14	2.24	0.51	داخل المجموعات	8.82	73	.12		
		جامعي/30	2.24	0.26	المجموع	8.94	75			

× دالة إحصائياً عند (0.05 = α).

يتبين من الجدول (17) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0 . 05 = α) تبعاً لمتغير (المؤهل العلمي) بين إجابات الفئات الثلاث إلا في مجال واحد من مجالات البحث، وهو المجال (السابع)، ولمعرفة مصدر دلالة الفروق بين المجموعات تم استخدام اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية، وذلك كما يتبين من الجدول التالي:

ISSN:2308-5347

جدول (18) :نتائج اختبار (Scheffe) حول مصدر دلالة الفروق تبعاً لمتغير المؤهل العلمي للفئات

المجال السابع	المتغير التابع		متوسط الفرق بين (1 - 2)	مستوى الدلالة ×	الاستنتاج
	المؤهل(1)	المؤهل (2)			
جودة المعامل والمختبرات	دكتوراه المتوسط /2.33	ماجستير	.66	.01×	دالة لصالح الدكتوراه
		جامعي	.14	.50	غير دالة إحصائياً
	ماجستير المتوسط /1.67	دكتوراه	.66	.01×	دالة سلبيا لصالح الماجستير
		جامعي	.52	.05×	دالة سلبيا لصالح الجامعي
	جامعي المتوسط /1.19	دكتوراه	.14	.50	غير دالة إحصائياً
		ماجستير	.52	.05×	دالة لصالح الماجستير

× دالة إحصائياً عند ($\alpha = 0.05$).

يتبين من الجدول (18) أن مصدر دلالة الفروق الإحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) تبعاً لمتغير (المؤهل) بين إجابات الفئات الثلاث (الدكتوراه فما فوق، الماجستير، الجامعية) كان في المجال (السابع) فقط ولصالح فئتي (حملة الدكتوراه، والجامعية)، وقد يرجع السبب في ذلك لاقتصار المجال على التخصصات العلمية، إضافة إلى قلة المستجيبين من فئة الماجستير (3) فقط، ورغم ذلك تبقى التقييمات لجودة المعامل بمستوى ضعيف، وبالتالي يتبين أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً عند ($\alpha = 0.05$) بين متوسط تقييمات (فئات العينة) للأداء الأكاديمي بكلية التربية عمران تعزى لمتغير (المؤهل) في ستة من مجالات البحث السبعة.

وبمقارنة هذه النتيجة المتعلقة بتأثير المتغيرات المستقلة على إجابات فئات العينة؛ يتبين- فيما يتعلق بعدم وجود فروق في معظم مجالات البحث عند مستوى ($\alpha = 0.05$) أنه يتفق مع دراسات (غنيم واليحيوي، 2004)؛ لا توجد فروق إحصائية تبعاً للجنس والمستوى الدراسي، و(الحجار، 2004) حيث لا توجد فروق تعزى لمتغير الكلية والمؤهل والخبرة، و(صالح؛ 2009) لا توجد فروق تعزى لمتغيرات الدراسة (المسمى الوظيفي، المؤهل، النوع)، و(عبابنة، 2011) عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغيرات الرتبة الأكاديمية والمؤهل والجنسية، و(الهسي؛ 2012) لا يوجد فروق بين متوسط تقييمات الطلبة وأعضاء هيئة التدريس.

ومن جانب آخر تتفق نتائج هذا البحث فيما يتعلق بوجود فروق مع دراسات (الدعيس؛ 2009)؛ حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية ولصالح العمداء ونوابهم، و(عبابنة، 2011) وجود فروق دالة إحصائيا دالة لصالح ذوي الخبرة القصيرة(1 - 3) سنوات . و(الحراحشة وأحمد؛2013)؛ وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للكفايات التدريسية.

الاستنتاجات:

أسفر البحث عن النتائج الآتية :

1 - **حصل عموم الأداء على متوسط (2.18) من (05) بتقييم (ضعيف)، وحسب المجالات: حصل المجال (5) جودة أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم على تقييم (مقبول) بمتوسط (2.64)، فيما حصلت المجالات (1، 2، 3، 6، 7) على متوسطات ما بين (1.85 -2.30) بتقييم لفظي (ضعيف) لكل منها، وأخيراً حصل المجال (4) جودة برامج التوجيه والإرشاد على متوسط (1.80) بتقييم (منعدم)، ولم يحصل أي مجال على تقييم (جيد، جيد جداً)، وعلى مستوى المعايير حصل عدد (25) معيارا؛ بنسبة (31.7 %) على تقييم (منعدم)، وحصل (34) معيارا بنسبة (43 %) على تقييم (ضعيف)، وبذلك فإن (59) معيارا بنسبة (74.7 %) هي بتقييم (منعدمة أو ضعيفة)، بينما حصل (20) معياراً بنسبة (25.3 %) على تقييم (مقبول)، وحصل معيار واحد فقط بنسبة (1.32 %) على تقييم (جيد)،**

ISSN:2308-5347

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.10.1.2

وهو أعلى تقييم في البحث.

2 - وجدت فروق عند (α=0.05) تعزى للجنس بالمجال (السادس) : الأبحاث والأنشطة العلمية؛ لصالح الإناث وتبعاً للخبرة بالمجالات (3،5،7) (نظام تقويم الطلبة، هيئة التدريس، المعامل والمختبرات) على التوالي، إضافة إلى التقييم العام للمجالات وجميعها لصالح فئة (5 سنوات فأقل)، وللمؤهل في المجال (السابع) لصالح حملة الدكتوراه والجامعية، وعدم وجود فروق في بقية المجالات.

التوصيات:

بناء على ما سبق ؛ وفي ضوء نتائج البحث ؛ يوصي الباحث بالآتي:

1 - تشكيل لجنة لمراجعة النتائج التي أسفر عنها البحث، ووضع خطة متكاملة لتطوير الأداء الأكاديمي؛ وفقاً للمجالات السبعة والبدء بالمعايير التي أظهر التقييم أنها (منعدمة)، ثم المعايير التي حصلت على تقييم (ضعيف)، ويتزامن معها التطوير للمعايير الحاصلة على تقييم (ضعيف).

2 - إصدار قرار بتشكيل لجنة الجودة على مستوى الجامعة والكليات، وتعيين رئيس لها وتعيين لجان ورؤساء وحدات للجودة في كل كلية ممن تتوفر فيهم الكفاءة مع تخصيص موازنة كافية للتشغيل، وإعطائها الصلاحيات اللازمة للتصرف وفقا لمتطلبات تحقيق الجودة والاعتماد الأكاديمي.

3 - التوعية بمفاهيم الجودة الشاملة؛ وذلك بطباعة عشرات الأبحاث العلمية التي تناولت الجودة وعرضها في المكتبات وإقامة محاضرات وندوات ومسابقات ثقافية تشمل جميع منتسبي الجامعة (الأكاديميين، الموظفين، الطلبة)، وتسهيل تداولها الكترونياً داخل الجامعة وخارجها.

4 - إنشاء وحدة معلوماتية تهتم بتوصيل شبكة الإنترنت إلى مختلف إدارات الكلية وقاعاتها ومكتبتها، وتوفير أجهزة كمبيوتر وعرض كافية، وتدريب جميع أعضاء هيئة التدريس والهيئة المساعدة والإداريين على مهارات التعامل مع التكنولوجيا الحديثة، وكيفية استغلالها لتنويع أساليب التعليم الجامعي، ونشر المعرفة؛ داخل الجامعة وخارجها.

5 - زيادة الجوانب التطبيقية في البرامج الأكاديمية من خلال الأنشطة والبرامج العملية التي تعمل على تطوير القدرات الإبداعية، وإدارة الوقت، والمهارات القيادية والإدارية، مع متابعة التجديد المستمر للبرامج الأكاديمية، بما يتوافق مع تطلعات البرامج التعليمية وتنويع طرق التعليم بتقنيات حديثة.

6 - إجراء آليات علمية لمتابعة الخريجين والتأكد من تمكنهم من المهارات والقدرات التي اكتسبوها وتطبيقها عمليًا في الميدان التعليمي التربوي.

7 - تشكيل لجان متخصصة في كل مجال تتولى معالجة قضاياه وحل مشكلاته، ومعالجة جوانب القصور فيه.

المقترحات:

يقترح الباحث الآتي:

إجراء أبحاث علمية تتناول كل مجال من مجالات الأداء الأكاديمي بالكلية والجامعة ومقارنتها مع الكليات والجامعات الحكومية والخاصة.

المراجع :

أدريانا جاراميلو وتوماس ميلونيو (2011) : تعادل أم اختراق؟ التوصل إلى الاستدامة المالية وفي نفس الوقت تقديم معايير جودة عالية في التعليم العالي في بلدان الشرق الأوسط وشمال أفريقيا. من إصدارات البنك الدولي. الرقم الدولي المعياري للنسخة العربية .978-0-9846806-0-3.

الأمير، عبد الله علي محمد (2008) : تقويم برنامج إعداد معلم الرياضيات لكلية التربية. رسالة ماجستير. كلية التربية صنعاء. الرابط / http://www.yemen-nic.info/contents/studies/detail.php?ID=20708.

ISSN:2308-5347

برقعان، أحمد محمد (2001): تصور مقتـــرح لتطبيق إدارة الجـودة الشاملة في جامعة حضرموت. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة أسيوط.

الحـاج، فيصـل عبـد الله وآخـرون (2008): دليـل ضـمان الجـودة والاعتماد للجامعـات العربية أعضـاء الاتحـاد في عـام 2008. اتحـاد جامعـات الدول العربيـة، مجلس ضـمان الجودة والاعتمـاد للجامعات. ص11. الرابط: http://www.aaru.edu.jo/aaru/mjles/godewatemad.pdf.

الحافـظ، محمود عبد السـلام محمـد (2013): التعلـم الإلكتروني ودرجة تمكن أعضـاء هيئـة التدريس الجامعـي مـن تطبيـق مهاراته. المجلة العربية لضـمان جودة التعليـم الجامعي. المجلد السـادس. العدد (14). ص 3 - 17.

الحجـار، رائد حسـين (2004): تقييـم الأداء الجامعي من وجهة نظر أعضـاء الهيئة التدريسـية بجامعة الأقصـى في ضـوء مفهـوم إدارة الجـودة الشـاملة. موقـع جامعـة الأقصـى. غـزة. فلسـطين. الرابط/ http://www.alaqsa.edu.ps/ar/aqsa__magazine/files/23.pdf.

الحدابي وقشوة، داود عبد الملك، وهدى عبد الله (2009): جودة الخدمة التعليمية بكلية التربية بحجة مـن وجهة نظر طلبة الأقسـام العلمية. المجلة العربية لضـمان جودة التعليم الجامعـي. المجلد الثاني. العدد (4). ص ص 92 - 108.

حسـن، حاتم سـعد محمد (2008): تقويم الكفاية الداخلية لكليات التربية بجامعة صـنعاء. بحث مقدم إلى كلية التربية بجامعة صـنعاء لاسـتكمال متطلبات الحصـول على درجة الماجسـتير. تخصص إدارة وتخطيط تربوي.

الحراحشـة، محمد عبـود، وأحمد، ياسـين عبدالوهاب(2013): درجة ممارسـة أعضـاء هيئـة التدريس للكفايات التدريسـية في ضـوء معايير إدارة الجودة الشـاملة من وجهة نظر طلبة كلية التربية بجامعة الباحـة في المملكـة العربيـة السـعودية. المجلة العربية لضـمان جـودة التعليم الجامعـي. المجلد (6). العدد(14).

حكيم وشـعلة، عبدالحميد بـن عبدالمجيد، والجميل محمد عبدالسـميع (2009): دليل الجودة التطبيقي لمؤسسـات التعليم العالي. الرابطhttp://www.google.com/search?ql=np&prmd=imvns&ei=kj73TuTwGa7LmAWmn92xAg&start=20&sa=N&biw=986&bih=618.

حمزة، أسوان عبد الله (2011): تجربة التعليم العالي في الجمهورية اليمنية في ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمـي. ورقـة مقدمـة إلى المؤتمـر العربـي الدولي لضـمان جودة التعليـم العـالي. الأردن. جامعة الزرقاء. الأهلية. 10-12/05/2011.

الدعيس، محمـد ناجـي (2009): درجـة تطبيق نـواب العمـداء للشـؤون الأكاديمية في جامعتي صـنعاء وتعـز في الجمهوريـة اليمنية مبادئ إدارة الجودة الشـاملة في العمل. مجلة جامعة دمشـق – المجلد 25 – العـدد +1 2). الرابـط بالنـت: http://www.damascusuniversity.edu.sy/mag/edu/images/stories/515-549.pdf.

دلال، أمـة العلـي عبـد الله عبـد الله (2005): تقييـم أداء الجامعـات الحكوميـة اليمنية بهدف تحسـين الكفاءة والفعالية (دراسـة تطبيقية). رسـالة ماجسـتير. مقدمة إلى قسـم المحاسـبة بكلية التجارة. جامعة عين شمس. موقع المركز الوطني للمعلومات. الرابط: http://www.yemen-nic.net/contents/studies/detail.php?ID=16389.

الدهشـان، جمـال علي(2007): الاعتمـاد الأكاديمـي الخـبرة الأجنبيـة والتجربة المحليـة. ورقة عمل مقدمـة إلى المؤتمـر العلمي السـنوي الثاني "معايير ضـمان الجودة والاعتماد في التعليم النوعي بمصـر والوطن العربي". كلية التربية النوعية – جامعة المنصـورة – إبريل 2007م. الموقع الرسـمي للأسـتاذ إبراهيـم المحيسـن. الرابـط بالنـت: http://www.mohyssin.com/forum/showthread.php?t=6879.

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.10.1.2

السبع، سعاد سالم وآخرون(2010): تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي. عدد (5). مجلد(3). ص96 - 130.

سعيد، عبد الغني محمد عبده (2008): معايير اعتماد وضمان الجودة بالتعليم الجامعي في الجمهورية اليمنية في ضوء بعض التجارب التربوية المعاصرة. رسالة ماجستير غير منشورة. مقدمة إلى جامعة أسيوط.

الشرعي، بلقيس غالب(2009): دراسة تقويمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية جامعة السلطان قابوس وفق متطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي. عدد (4). ص1 - 50.

صالح، نجوى فوزي (2009): واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة بالكلية الجامعية للعلوم التطبيقية بمحافظة غزة. مجلة جامعة الأزهر بغزة. سلسلة العلوم الإنسانية 2009. المجلد 11. العدد 1- B. ص- 97 140. الرابط بالنت: www.alazhar.edu.ps/journal123/attachedFile.asp?seqq1=1023.

عبابنة، صالح أحمد (2011): تقييم جودة الأداء الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية الآداب جامعة مصراته / ليبيا. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي. العدد(8). المجلد (4). الرابط/ http://www.ust.edu/uaqe/count/2011/2/1.pdf.

العتيبي، محسن نايف (2007): استراتيجية نظام الجودة في التعليم. ط1. بدون دار نشر. ص6.

عرجاش، علي شوعي ناجي (2004): تطوير إدارة كليات التربية بالجمهورية اليمنية في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة. رسالة ماجستير. مقدمة إلى جامعة عين شمس. منشورات جامعة صنعاء.

غالب، أحمد حسان(2007): توظيف المعايير الدولية للجودة (الإيزو) مدخل لرفع جودة التعليم في الجامعات اليمنية- تصور مقترح- مجلة جامعة صنعاء للعلوم التربوية والنفسية. المجلد(4) العدد(2) يونيو- ديسمبر.

غريب، عبد الكريم وآخرون(1998): معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك. ط2. منشورات عالم التربية. الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة. ص119 - 120.

غنيم، أحمد علي، 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، عدد (224).

الفتلاوي، ماجد جبار غزاي(2006): أثر تطبيق إدارة الجودة الشاملة في العملية التعليمية. دراسة حالة في كلية التربية – جامعة بابل. رسالة ماجستير. تخصص إدارة أعمال. مقدمة إلى كلية الإدارة والاقتصاد. جامعة الكوفة.

القحطاني، عبد المحسن عايض، والعازمي، مزنة سعد خالد، والمحيلبي، عبد العزيز سعود (2013): آليات تطبيق مبادئ ديمنغ في إدارة كليتي التربية الحكومية بدولة الكويت للحصول على الاعتماد الأكاديمي. جامعة الكويت. الكويت. المجلة الدولية للأبحاث التربوية / جامعة الإمارات العربية المتحدة العدد (33). ص. (90 - 58)الرابط: http://www.fedu.uaeu.ac.ae/journal/docs/pdf/pdf33/Qahtani.pdf.

قرم، عبد الغني يوسف (2008): الجودة بين الحاضر والمستقبل. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي. العدد2.ص96.

كلية التربية والألسن- عمران (2012): مذكرة رسمية موجهة للسادة ممثلي مشروع معيشة المجتمع CLP. بهدف التعاون في تمويل وتنفيذ بعض المشروعات التي تحتاجها الكلية. مكتب العميد. ص 2 – 7.

كنعان، أحمد علي (2009): تقييم برامج تربية المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة من وجهة نظر

ISSN:2308-5347

طلبة السنة الرابعة في قسم معلم الصف وأعضاء الهيئة التعليمية. مجلة جامعة دمشق – المجلد (25) العدد (3+4).

معتوق، خالد بن سليمان (2008): تقييم محتوى وجودة الأداء الأكاديمي لمقرر مهارات في المكتبة والبحث. دراسة مطبقة على طلاب وطالبات السنة التأهيلية بجامعة أم القرى. مجلة أعلم. العددان (2،3) رجب- ذو الحجة1429.

مغربة، فهد صالح قاسم (2013): تقييم الأداء الإداري بكلية التربية عمران وفقاً لبعض متطلبات الجودة الشاملة. بحث غير منشور. كلية التربية والألسن. جامعة عمران.

النجار، عبد الوهاب (2011): تطوير متطلبات الاعتماد الأكاديمي كوسيلة لضمان جودة التعليم العالي؛ تطبيق على مؤسسات إعداد المعلمين. ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العربي الدولي الأول لضمان جودة التعليم العالي (IACQA)، المنعقد في جامعة الزرقاء، الأردن؛ خلال الفترة: 10 - 12-5-2011.

الهسي؛ جمال حمدان إسماعيل((2012؛ واقع إعداد المعلم في كليات التربية بجامعات قطاع غزة في ضوء معايير الجودة الشاملة. قدمت استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية. كلية التربية. جامعة الأزهر. غزة: فلسطين.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (2006): الاستراتيجية الوطنية للتعليم العالي في الجمهورية اليمنية وخطة العمل المستقبلية، 2006 - 2010. ص 4-3.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (2010): التعليم العالي حقائق ومؤشرات الإنجاز خلال عشرين عاما (1990-2010). الإدارة العامة للنظم والمعلومات والاتصال. الرابط بالنت: http://www.yemen.gov.ye/portal/Default.aspx?alias

Awatif M. Abu-Al-Sha›r, Mohammad Aboud AL-Harahsheh (2013): Criteria of Total Quality Management of Faculty Teaching Skills: Perceptions of University Students. Retrieved from: http://www.macrothink.org/journal/index.php/ire/article/view/3685.

Campbell, Judith Prugh(2005): evaluating teacher performance in higher education:the value of student ratings. A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education in the Department of Educational Research, Technology, and Leadership in the College of Education at the University of Central Florida. Orlando, Florida.

Insung Jung and others (2011): Quality Assurance in Asian Distance Education: Diverse Approaches and Common Culture. Retrieved from: http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/991/1953

Linda Darling-Hammond, Charles E. Ducommun, Frank Adamson and Susan Shultz(2010): Performance Assessment in an Era of Standards-Based Educational Accountability. Stanford Center for Opportunity Policy in Education. California. Retrieved from: https://scale.stanford.edu/system/files/performance-assessment-era-standards-based-educational-accountability.pdf

Robert V. Hoggl and Mary C. Hogg(1995):Continuous Quality Improvement in Higher Education. International Statistical. Review.36.1.35-48.Printed in Mexico. International Statistical Institute.

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.10.1.3

خصائص عضو هيئة التدريس المتميز كمؤشر لجودة التعليم العالي في الأردن

DOI:10.20428/AJQAHE.10.1.3

د. علاء زهير الرواشدة

أستاذ علم الاجتماع المشارك - قسم علم الاجتماع والخدمة الاجتماعية- كلية المعلومات والاعلام والعلوم الانسانية- جامعة عجمان–الامارات العربية المتحدة

د. أسماء ربحي خليل العرب

أستاذ علم الاجتماع المشارك- قسم علم الاجتماع والخدمة الاجتماعية- كلية المعلومات والاعلام والعلوم الانسانية- جامعة عجمان–الامارات العربية المتحدة

ISSN:2308-5347

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.10.1.3

خصائـص عضو هيئة التدريس المتميز كمؤشـر لجـودة التعليم العالي في الأردن

د. علاء زهير الرواشدة د. أسماء ربحي خليل العرب

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على خصائص عضو هيئة التدريس المتميز كمؤشر على جودة التعليم العالي من وجهة نظر طلاب قسم العلوم الاجتماعية في جامعة البلقاء التطبيقية في ضوء متغير الجنس والتخصص، وتم استخدام المنهج الوصفي بالإضافة لمنهج المسح الاجتماعي الشامل لتحقيق أهداف الدراسة وطبقت الاستبانة على (302) من الطلاب والطالبات لجمع البيانات. وخلصت إلى أن هناك عددا من الخصائص التي يتصف بها عضو هيئة التدريس المتميز؛ منها ما يتعلق بالجانب الأكاديمي وبالجانب الاجتماعي وبالجانب النفسي. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن أكثر الخصائص وأهمها من وجهة نظر الطلبة هي الخصائص الأكاديمية : الإخلاص بالعمل،وفهم الواجبات،والجدية في التدريس، واحترام آراء الطلبة، واحترام الوقت والالتزام به. ثم الخصائص الاجتماعية وأهمها : قيادي،وعلاقة جيدة مع الطلبة،والتعامل بلطف،ومتعاون. وأخيرا الخصائص النفسية هي: مريح،سهل التعامل، والصبر،والاتزان،وحسن الاستماع. وتوصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق في خصائص عضو هيئة التدريس المتميز تعزى لمتغير الجنس،ولمتغير التخصص على محور الخصائص النفسية. بينما كانت هناك فروق عند محور الخصائص الاجتماعية، ومحور الخصائص الأكاديمية. والأداة الكلية تعزى لمتغير التخصص، وذلك لصالح تخصص الانحراف والجريمة. وفي ضوء نتائج الدراسة قدمت مجموعة من التوصيات النظرية والعملية.

الكلمات المفتاحية :

الخصائص الأكاديمية، الخصائص النفسية، الخصائص الاجتماعية،عضو هيئة التدريس، جودة التعليم العالي، الخدمة الاجتماعية،الانحراف والجريمة.

ISSN:2308-5347

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.10.1.3

Characteristics of Distinct University Teaching Staff as an Index of Higher Education Quality in Jordan

Abstract:

This study aimed at identifying the characteristics of distinct university teaching staff as an index of higher education quality from social sciences students viewpoint in Al Balqa applied university in light of sex and specialty variables .To achieve the study goals a descriptive Approach in addition to social survey approach were used .A questionnaire was applied on a sample of (302) students to collect information .The study concluded that : there are some characteristics distinguishes distinct teaching staff some of them related to academic aspect , some to the social aspect and others are related to psychological aspect .The study also concluded that the most important characteristics from the students viewpoint are the academic ones which includes :being faith to work ,duties understanding , seriousness in teaching , respect students opinions ,and time respect and commitment ,followed by social characteristics which includes : leadership, good relations with students, gentleness , cooperative, finally comes the psychological aspect :comfortable , easy to communicate with ,patience, equanimity , and good listener. The study results also pointed out there are no statically significant differences in distinct university teaching staff characteristics related to sex variable and specialty variables on the psychological characteristics pivot , while the results showed statically significant differences due to social and academic characteristics and the whole tool related to specialty variable in favor of deviance and crime specialty In light of the above mentioned results the study recommended some theoretical and practical recommendations .

Keywords:

Academic Characteristics ,Psychological Characteristics , Social Characteristics ,Academic Teaching Staff , Higher Education Quality, Social Work , Deviance And Crime

ISSN:2308-5347

المقدمة:

تعد مرحلة التعليم الجامعي بجميع أشكالها أعلى المراحل في جميع أنظمة التعليم في العالم، ومن المتعارف عليها أن للجامعة ثلاث وظائف رئيسة هي: التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، ويعدّ التدريس أحد مكونات منظومة الجودة الشاملة التي يتم من خلالها تقويم التعليم الجامعي ومواجهة التحديات المعرفية والتكنولوجية (عبد المقصود، 1997، 19)، ويقوم بهذه الوظائف عضو هيئة التدريس بشكل أساس وخصوصا في عملية التدريس؛ فهو يقود العمل التعليمي ويتعامل مع الطلاب بشكل مباشر فيؤثر في تكوينهم العلمي والاجتماعي، ويساعد المؤسسة التعليمية على تحقيق أهدافها ورسالتها في التطوير وخدمة المجتمع وتقديم الاستشارات، لذلك يجب الاهتمام بعضو هيئة التدريس من حيث بنائه المعرفي والاجتماعي والنفسي والتطوير والتقويم؛ ليواكب المستجدات في مجال تخصصه وتكنولوجيا التعليم (النعيمي 1985، 289).

إن الخصائص المعرفية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية وسمات الشخصية لعضو هيئة التدريس تلعب دورا مهما في العملية التدريسية، وتؤثر في تحصيل الطالب وتنمية فهم الذات الأكاديمي لديه، بوصفه أحد العناصر المستهدفة والمستفيد الأول لما يقدمه معلمه من معرفة وقدوة وأنموذج (الحكمي، 2004، 16). وتعدّ هذه الخصائص والأدوار المنوطة بعضو هيئة التدريس (التدريس والبحث العلمي) المترجم لأهميته كمؤشر من مؤشرات جودة التعليم الجامعي.

يستثمر الأردن في التعليم بجميع مساراته ومستوياته، وينظر إلى الإنسان على أنه رأس المال الحقيقي للتنمية الشاملة؛ لذا تنفق الحكومة الأردنية على التعليم ما نسبته (26 %) من إجمالي النفقات الحكومية التشغيلية والرأسمالية (بدران، 2010). وللتعليم الجامعي أهمية خاصة في المجتمع الأردني لدوره في تأهيل القوى البشرية القادرة على إحداث التنمية الاجتماعية والاقتصادية الشاملة، ومن الملاحظ أن قطاع التعليم الجامعي تطور كميا بصورة واضحة، ويمكن الاستدلال على ذلك بعدد الجامعات (29) جامعة، ونسبة الملتحقين بالتعليم العالي (236000) طالب وطالبة (موقع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي)، إلا أن هناك مجموعة من العوامل المتداخلة أثرت سلبيا على نوعية التعليم العالي وجودته، مما دفع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي للقيام بتصميم البرامج التطويرية لمواجهة تلك التحديات، فجاءت الاستراتيجية الوطنية للتعليم العالي لتتضمن مكونات أهمها: الحاكمية وإدارة الجامعة، ومعايير القبول والتسجيل، وضمان الجودة، والبحث العلمي والتطوير والدراسات العليا، والتعليم التقني، وتمويل الجامعات، والبيئة الجامعية (وزارة التعليم العالي، 2010)، ونلاحظ أن الاستراتيجية الوطنية اهتمت بقضايا الجودة والاعتماد الجامعي في الأردن تمشيا مع التوجهات الدولية؛ فأنشئت هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي سنة (2007م).

مشكلة الدراسة:

تواجه مؤسسات التعليم العالي مجموعة من التحديات، فرضت عليها الاهتمام بضمان جودة منتجاتها وخدماتها والتحسين المستمر لعملياتها، وأصبحت جودة التعليم العالي أحد الأهداف الاستراتيجية لكل مؤسسات التعليم العالي التي تتطلع إلى تحقيق الريادة والتميز، وفي هذا الاتجاه تعمل الجامعات الأردنية على تحقيق التوازن بين وظائفها الأساسية: بالتدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع من جانب، والتطوير وجودة أدائها؛ لتتمكن هذه الجامعات من تحقيق رسالتها في بناء مجتمع المعرفة من خلال الكليات والأقسام الأكاديمية المختلفة. وانطلاقا من ذلك فقد حرصت العديد من الجامعات الأردنية- ومنها جامعة البلقاء التطبيقية- على تطوير أدائها الأكاديمي والبحثي وتحسينها، ومساهمتها الفاعلة في خدمة المجتمع المحلي وصولا إلى التميز. واستنادا إلى أهمية الطالب الجامعي ودوره الفعال في تقييم البرامج التعليمية، وأداء أعضاء هيئة التدريس والخدمات الجامعية..، تأتي هذه الدراسة للتعرف على خصائص عضو هيئة التدريس المتميز كمتطلب لجودة التعليم العالي من وجهة نظر طلاب قسم العلوم الاجتماعية بجامعة البلقاء التطبيقية في ضوء متغيري الجنس والتخصص.

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.10.1.3

أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

- **ما أهم خصائص عضو هيئة التدريس المتميز من وجهة نظر طلاب قسم العلوم الاجتماعية بجامعة البلقاء التطبيقية؟**
- **ما أهم الخصائص النفسية لعضو هيئة التدريس المتميز من وجهة نظر طلاب قسم العلوم الاجتماعية بجامعة البلقاء التطبيقية؟**
- **ما أهم الخصائص الاجتماعية لعضو هيئة التدريس المتميز من وجهة نظر طلاب قسم العلوم الاجتماعية بجامعة البلقاء التطبيقية؟**
- **ما أهم الخصائص الأكاديمية لعضو هيئة التدريس المتميز من وجهة نظر طلاب قسم العلوم الاجتماعية بجامعة البلقاء التطبيقية؟**
- **هل هناك فروق في خصائص عضو هيئة التدريس المتميز من وجهة نظر طلاب قسم العلوم الاجتماعية بجامعة البلقاء التطبيقية تعزى لمتغير الجنس والتخصص؟**

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة بشكل أساس إلى التعرف على:

- **أهم خصائص عضو هيئة التدريس المتميز من وجهة نظر طلاب قسم العلوم الاجتماعية بجامعة البلقاء التطبيقية.**
- **أهم الخصائص النفسية لعضو هيئة التدريس المتميز من وجهة نظر طلاب قسم العلوم الاجتماعية بجامعة البلقاء التطبيقية.**
- **أهم الخصائص الاجتماعية لعضو هيئة التدريس المتميز من وجهة نظر طلاب قسم العلوم الاجتماعية بجامعة البلقاء التطبيقية.**
- **أهم الخصائص الأكاديمية لعضو هيئة التدريس المتميز من وجهة نظر طلاب قسم العلوم الاجتماعية بجامعة البلقاء التطبيقية.**
- **الفروق في خصائص عضو هيئة التدريس المتميز من وجهة نظر طلاب قسم العلوم الاجتماعية بجامعة البلقاء التطبيقية.**

أهمية الدراسة:

تتمثل الأهمية النظرية والعملية بما يلي:

- **أهمية الموضوع في تحديد الخصائص الواجب توفرها في عضو هيئة التدريس بما ينعكس على جودة العملية التعليمية.**
- **أهمية الجامعات في المجتمع ودورها في تحقيق التنمية الشاملة وإعداد الكوادر المؤهلة،ودورها في البحث العلمي والتدريس،وخدمة المجتمع وتقديم الاستشارات.**
- **إن عمليات التقويم المبنية على آراء الطلاب في مؤسسات التعليم العالي حول جودة أداء أعضاء هيئة التدريس تعد أحد مؤشرات ضمان الجودة، وأصبحت وجهات نظر الطلاب أحد مصادر الأدلة التي يصدر على أساسها الأحكام، وهذا ما أكدته أدبيات الاعتماد الأكاديمي.**
- **إن جودة التدريس والبحث العلمي في الجامعة أحد مكونات منظومة الجودة الشاملة التي يتم في ضوئها تقويم التعليم الجامعي،ويضمن قدرته على مواجهة التحديات.**
- **من واجبات عضو هيئة التدريس الأساسية وأهمها: التدريس والبحث العلمي، والإرشاد الأكاديمي؛ فهو عنصر أساس في العملية التعليمية، ويتعامل مع الطلاب مباشرة فيؤثر في تكوينهم العلمي والاجتماعي.**
- **وجوب الاهتمام بعضو هيئة التدريس من حيث التطوير والتقويم ليواكب المستجدات في مجال تخصصه**

ISSN:2308-5347

والجوانب التقنية؛ لما له من دور في تجويد العملية التعليمية وتحسينها.

- إن دراسة الخصائص المعرفية والمهنية والنفسية ومعرفتها لعضو هيئة التدريس تؤدي دورا مهما في العملية التعليمية، وتؤثر في تحصيل الطالب، وبناء شخصيته، وتنمي الذات الأكاديمية لديه.

مصطلحات الدراسة :

- عضو هيئة التدريس : كل شخص معين بالجامعة ومكلف بالقيام بعملية التدريس ممن هم في رتبة أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد، المدرس، المدرس المساعد (نظام جامعة البلقاء لأعضاء هيئة التدريس لسنة2007).
- الخصائص الاجتماعية :هي الصفات التي يمتاز بها عضو هيئة التدريس كعلاقته الجيدة مع زملائه وطلابه والقدرة على القيادة والتوجيه والتعاون مع الآخرين.
- الخصائص الأكاديمية :صفات يمتاز بها عضو هيئة التدريس :كالحياد التام دون تحيز والإخلاص في العمل، والإلمام بواجباته كعضو هيئة تدريس (كما نصت علية الأنظمة والتعليمات الجامعية في جامعة البلقاء التطبيقية 2007).
- الخصائص النفسية :صفات يمتاز بها عضو هيئة التدريس يوظفها في خدمة الطلاب :كالصبر والهدوء والعطف، والرغبة في تقديم المساعدة، والاتزان الانفعالي، وتقبل الذات والآخرين.

جودة التعليم العالي :مقدرة مجموعة خصائص ومميزات المنتج التعليمي على تلبية متطلبات الطالب،وسوق العمل،والمجتمع،وكافة الجهات الداخلية والخارجية المنتفعة، ويتطلب تحقيق جودة التعليم توجيه كل الموارد البشرية والسياسات والنظم والمناهج والعمليات والبنية التحتية من أجل خلق ظروف مواتية للابتكار والإبداع لضمان تلبية المنتج التعليمي للمتطلبات التي تهيئ الطالب لبلوغ المستوى المطلوب (الجسر،2004).

الإطار النظري :

يعد مفهوم الجودة من المصطلحات التي تتسم بالمرونة في تعريفها؛ فهو مفهوم واسع يصعب الاتفاق حول تعريفه، وذلك لأنه يختلف إدراك ما يعنيه من سياق إلى سياق، ونظرا لاستخداماته المتنوعة، وبالرغم من تعدد تعريفات الجودة إلا أن هناك اتفاقا في جوهرها؛ وهو التأكيد على مبدأ الإتقان. فاشتقت كلمة الجودة(Quality) من الكلمة اللاتينية (Qualitas) والتي تعني طبيعة الشخص أو طبيعة الشيء ودرجة صلابته،ومستويات الدقة والإتقان(عبوي،2006)،وجاء في لسان العرب :الجيد نقيض الرديء،وجاد الشيء جودة،وجودة : أي صار جيدا،وقد جاد جودة وأجاد أي أتى بالجيد من القول والفعلابن منظور(1984 ، 72) .وعرفها المعهد الوطني الأمريكي للمقاييس،والجمعية الأمريكية لمراقبة الجودة بأنها : مجموعة من السمات والخصائص للسلع والخدمات القادرة على تلبية احتياجات محددة (زيدان،2009).والجودة كما عرفتها منظمة الإيزو العالمية تعني الوفاء بجميع المتطلبات المتفق عليها بحيث تنال رضا العميل(الجبوري، 2010)،ويرى عليمات(2004 ، 16) أن من تعاريف الجودة هي :الكفاءة والفعالية.

أما مفهوم الجودة في التعليم : تتعدد التعريفات وتتنوع في هذا المجال،إلا أنه يمكن الوصول إلى تعريف أكثر شمولية فهو يعني: مقدرة مجموعة خصائص ومميزات المنتج التعليمي على تلبية متطلبات الطالب،وسوق العمل،والمجتمع،وكافة الجهات الداخلية والخارجية المنتفعة، ويتطلب تحقيق جودة التعليم توجيه كل الموارد البشرية والسياسات والنظم والمناهج والعمليات والبنية التحتية من أجل خلق ظروف مواتية للابتكار والإبداع لضمان تلبية المنتج التعليمي للمتطلبات التي تهيئ الطالب لبلوغ المستوى المطلوب (الجسر،2004).

وتشمل مجالات الجودة في مؤسسات التعليم العالي جميع مدخلات النظام التعليمي وعملياته ومخرجاته، ويمكن إيجاز هذه المجالات من خلال عدة محاور تشمل جودة الإدارة التعليمية، وجودة البرامج التعليمية، وكفاءة الهيئة التدريسية، وجودة طرق التدريس، وجودة الأنشطة البحثية، وجودة اللوائح والتشريعات، وجودة المباني وتجهيزاتها، وجودة المستوى التعليمي للطلاب، وجودة الخدمات، وجودة تقويم الأداء وكفاية الموارد المالية. وتعد عمليات تقييم الأداء الأكاديمي وتقويمه بمؤسسات التعليم العالي من قبل الأطراف

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.10.1.3

المستفيدة (أعضاء هيئة التدريس،والطلاب،والخريجين،وقطاع الأعمال،وإدارات هذه المؤسسات) أحد العمليات الضرورية التي تسهم في تطوير هذه المؤسسات. وفي هذا المجال تعد عمليات التقويم المبنية على آراء الطلاب بمؤسسات التعليم العالي وخدماتها وكوادرها أحد مؤشرات ضمان الجودة (أحمد والأنصاري ،2002).

وفيما يتعلق بخصائص عضو هيئة التدريس المتميز،فقد وضعت العديد من الدول العربية والأجنبية تصوراتها لخصائص معلم المستقبل ومميزاته ومنها: التركيز على الطالب،وحسن إدارة الموارد،والتنمية المهنية المستدامة، ومشاركة أولياء الأمور والمجتمع المحلي،وامتلاك مهارات التحدي والابتكار والإبداع والتفكير الناقد،ومهارة التقويم والمراقبة،والقدرة على التعلم الذاتي الشامل والدائم،والمعرفة والقدرة على نقلها إلى الآخرين،وإجادة المهارة الحاسوبية وتكنولوجيا المعلومات،والإيمان بمبدأ ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص التعليمية.

وأشار محافظة (2009، 13) إلى الكثير من الخصائص والمميزات التي يجب أن يتصف بها عضو هيئة التدريس الجيد والمتميز، والتي تتلخص بما يلي:

1 - الخصائص الجسمية (البدنية): صحة جيدة خالية من الأمراض والعاهات المزمنة والأمراض المعدية التي تعيقه عن القيام بأدواره وتؤثر سلبا على أدائه داخل القاعة الصفية،وحواس قوية سليمة،وصوت حلو ومتلون،ومظهر لائق جذاب،ورشاقة وخفة أداء.
2 - الخصائص والقدرات العقلية: ضرورة امتلاكه قدرة عالية من التفكير العلمي الإبداعي الناقد،وحل المشكلات،والتحليل والتطبيق،بالإضافة لكونه ذكيا وسريع الفهم وواسع الأفقوغزير المعارف.
3 - الخصائص الشخصية: تتمثل بقوة الشخصية، والتحكم في السلوك، والاتزان الانفعالي، والشجاعة الأدبية، بالإضافة إلى الهدوء والصبر والطموح والتفاؤل،والمرونة،والتعاون مع الآخرين، وامتلاك قيم العمل والنظام، والإيمان بالله وبالوطن وبالمهنة التي ينتمي إليها.
4 - الخصائص الأكاديمية والمهنية: التعمق في مجال التخصص، والاطلاع على المستجدات، وحضور المؤتمرات والندوات، ومتابعة الأحداث الجارية، وجيد الإعداد والشرح في دروسه، ومتفهم لطلابه.
5 - الخصائص الأخلاقية والإنسانية: امتلاك مهارات التواصل والعلاقات الجيدة مع الآخرين وحسن تفعيلها، والتزام القيم الأخلاقية الحميدة،والتمسك بثقافة المجتمع وهويته دون تعصب،والتمسك بأخلاقيات المهنة.

ونشرت منظمة الأمم المتحدة للعلوم والتربية والثقافة (اليونسكو) عام (1996) كتابا بعنوان "ما الأشياء التي تجعل من المعلم معلما جيدا" ضمنته آراء (500) طالب من (50) دولة من أعمار(12-8) سنة،ورأى الطلبة ضرورة امتلاك المدرس معلومات عامة،ومهارات مهنية، وميزات شخصية،كالإيمان القوي بأهمية التعليم،والثقة بالنفس،والالتزام بالعمل والحماس له،والصدق،والصبر،والحنان والرحمة والشفقة،والمرح،وحسن التفاعل الجسدي والعقلي مع الطلبة، والاهتمام بمصالحهم،وتلبية احتياجاتهم،ومعاملتهم كأبنائه،وتقديم المساعدة لهم،وحل مشكلاتهم،والمرونة في التعامل معهم،والتعلم مع الطلبة ومنهم ولهم،والعدالة وعدم التحيز،ومراعاة وقت التعليم ابتداء وانتهاء، والإعداد الجيد للدرس، والانفتاح على المستجدات، والمساعدة على التفكير.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة الطاهر وآخرون (2014) إلى التعرف على خصائص الأستاذ الجامعي الناجح من وجهة نظر طلبة العلوم الاجتماعية، وصيغت استبانة لجمع البيانات من (114) طالبا وطالبة، وخلصت إلى أن مجال الخصائص الاجتماعية للأستاذ الجامعي احتل المرتبة الأولى،ثم مجال الخصائص المهنية،وأخيرا مجال الخصائص النفسية،ولا يوجد فروق في الخصائص حسب متغير الجنس.

ISSN:2308-5347

كما هدفت دراسة محافظة (2009) إلى تحليل عدد من الدراسات والبحوث التي تناولت المعلم ودوره في نجاحه المهني،ووجد أن العديد من الباحثين أشاروا إلى الكثير من الخصائص والمميزات التي ينبغي أن يتميز بها معلم المستقبل، والتي تلخص بما يلي : الخصائص الجسمية، ثم الخصائص والقدرات العقلية، ثم الخصائص الشخصية، ثم الخصائص الأكاديمية، وأخيرا الخصائص الأخلاقية والإنسانية.

بينما هدفت دراسة عبد الوهاب (2008) لاستقراء الخصائص الأكاديمية والمهنية والاجتماعية لعضو هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم بجامعة الخرطوم بالسودان،وأظهرت النتائج أن معظم قيمة المتوسطات جاءت بدرجة تفضيل عالية ومتوسطة لخصائص أعضاء هيئة التدريس لدى الطلبة،وقدمت توصيات لتطوير خصائص عضو هيئة التدريس المختلفة.

وهدفت دراسة أبو سمرة وآخرون (2006) إلى التعرف على مؤشرات الجودة لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس من وجهة نظر الطلبة،وخلصت لعدم وجود فروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس.

كما هدفت دراسة يعقوب (2005) إلى التعرف على الكفايات المهنية والصفات الشخصية المرغوبة في الأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلاب كلية المعلمين في بيئة المملكة العربية السعودية"حيث استخدمت الاستبانة لجمع المعلومات من عينة الدراسة، خلصت إلى أن أهم الكفايات المهنية :سعة الاطلاع على العلم والمعرفة في مجالات متعددة،والتمكن من المادة وأساليب تدريسها،وربط المادة العلمية بواقع الحياة. أما الكفايات في البعد الشخصي فأهمها : أهمية الصوت العالي المسموع، فالنظافة وحسن المظهر،والتوازن في الردود الانفعالية،فالنظام والحزم في القرارات، ثم الالتزام بالعادات والتقاليد السائدة.

كما هدفت دراسة الغامدي (2003) إلى معرفة خصائص عضو هيئة التدريس التي يفضلها الملتحقون بكليات المعلمين في السعودية؛ حيثاستخدم فيها المنهج الوصفي مع التفسير والتحليل والمقارنة، وهدفت كذلك إلى التعرف على الخصائص المهنية والشخصية والاجتماعية،ومدى اختلافها باختلاف متغيرات الدراسة،وخلصت إلى أن أبرز الخصائص الأكاديمية المفضلة في عضو هيئة التدريس : القدرة على توصيل المادة العلمية للطلبة،والإعداد الجيد للمحاضرة،والإحاطة بالمادة ومتابعة المستجدات فيها. أما الخصائص الأخلاقية فأبرزها : الالتزام الشديد بأخلاقيات مهنة التعليم،واحترام مواعيد الدرس،وحسن معاملة الطلبة. وفي الخصائص الشخصية :برزت المحافظة على سرية المعلومات الشخصية للطلبة،والتمسك بالقيم الأخلاقية،والإخلاص بالعمل،والقدوة الحسنة. ومن أبرز الخصائص الاجتماعية :التمسك بثقافة المجتمع وهويته الإسلامية،والعلاقة الجيدة مع الزملاء،وإدراك أهمية التربية في بناء المجتمع.

دراسة نادالي (Nadali , 2008) دراسة حالة جامعة بوروس- السويد ،هدفت الى تقييم الجودة في هذه الجامعة وتقديرها ،ومن ثم مقارنة واقعها مع منهج إدارة الجودة الشاملة لمعرفة قوة أو ضعف هذه الجامعة في تطبيقها لهذا المنهج ،وتوصلت أن هناك أهدافا ورؤية للجامعة ،وان هناك قصورا في المشاركة والتعاون والعمل ،وان المهام والعمليات غير واضحة للعاملين. وان مفهوم الجودة لم يفهم فهما كاملا. (امين ،2010 : 37).

دراسة أوقدن وآخرون (Ogden ,1995) هدفت للتعرف على آراء الطلاب والطالبات في خصائص الأستاذ الجامعي الجيد بكليات التربية بجامعة تنسي بالولايات المتحدة ، وخلصت إلى أن خصائص الأستاذ الجامعي الجيد هي:فهم طبيعة طلابه،وحماسه لعملية التدريس وجديته فيها وإبداعه في العملية التعليمية والسعي في تنظيمها،وفي عدالته في تقييم طلابه،وعلاقاته الاجتماعية الجيدة مع طلابه ،وقدرته على تحمل المسؤولية .وان الطلاب يفضلون الخصائص المهنية والأكاديمية على الخصائص الأخرى.

أجرى بوج(Pouge ,1967)دراسة بكلية فلاندر سمث بالولايات المتحدة ،وهدفت لمعرفة آراء الطلبة للخصائص المميزة للأستاذ المثالي، وأظهرت أهم نتائج الدراسة أن من أهم خصائص الأستاذ الجامعي المثالي هي : تمكن الأستاذ الجامعي من معلوماته ودقته في تقويم طلابه،ووضوح شرحه ،والاهتمام بالتأليف والنشر

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.10.1.3

والبحث،والعناية بالطلاب وتشجيعهم على التفكير الناقد.

التعليق على الدراسات السابقة :

من خلال استعراض الدراسات السابقة نلاحظ أن عددها تسع دراسات منها : ست دراسات عربية وثلاثة أجنبية كما وأنها تتشابه مع دراستنا في تناولها لخصائص أعضاء هيئة التدريس وسماتهم في الجامعة؛ بوصفها متطلبا لتحقيق الجودة الشاملة في التعليم العالي،كما ونلاحظ أن معظمها تناول هذا الموضوع من وجهة نظر الطلبة. وتختلف دراستنا عن الدراسات السابقة بأنها تناولت خصائص عضو هيئة التدريس المتميز في جامعة البلقاء التطبيقية من وجهة نظر طلبة قسم العلوم الاجتماعية، والفروق في وجهات نظرهم في ضوء متغير الجنس والتخصص.

منهجية الدراسةوإجراءاتها :

منهج الدراسة :

تم استخدام المنهج الوصفي بالإضافة لمنهج المسح الاجتماعي الشامل لتحقيق أهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها :

تكون من طلبة قسم العلوم الاجتماعية بكلية عجلون الجامعية في جامعة البلقاء التطبيقية والبالغ عددهم (315)طالبا وطالبة،موزعين إلى تخصص الخدمة الاجتماعية (139) طالبا وطالبة، وتخصص علم الانحراف والجريمة (176) طالبا وطالبة لدرجة البكالوريوس في العام الجامعي (2014/2015م) حسب بيانات قسم القبول والتسجيل في الكلية،وبعد توزيع الاستبانة كان المرتجع والمكتمل والصالح منها للتحليل تكونت عينة الدراسة في صورتها النهائية من (302)، كما في الجدول (1)

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

المتغيرات	المستويات	العدد	% النسبة المئوية
التخصص	علم الانحراف والجريمة	170	56.2
	الخدمة الاجتماعية	132	43.8
الجنس	ذكر	144	47.7
	أنثى	158	52.3
المجموع العام		302	%100.00

تكون مجتمع الدراسة وعينتها من جميع طلاب وطالبات قسم العلوم الاجتماعية في كلية عجلون الجامعية بجامعة البلقاء التطبيقية، والبالغ عددهم (302) طالب وطالبة، منهم (170) في تخصص علم الانحراف والجريمة، و(132) في تخصص الخدمة الاجتماعية، حسب إحصائيات دائرة القبول والتسجيل في الكلية، والجدول (1) يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة وعينتها حسب متغيرات الدراسة وهي التخصص، ويتضمن كل من علم الانحراف والجريمة الذي كانت نسبته (56.2 %)، والخدمة الاجتماعية بنسبة (43.8 %)، ومتغير الجنس ويتضمن ذكورا بنسبة (47.7 %)، وإناثا بنسبة (52.3 %).

أداة الدراسة :

استخدمت الاستبانة لجمع البيانات من المبحوثين،وتتكون من جزأين؛الأول: البيانات الأولية،والثاني: يتكون من ثلاثة محاور: محور الخصائص النفسية؛ ويتضمن ست فقرات. ومحور الخصائص الاجتماعية؛ ويتضمن ست فقرات. ومحور الخصائص الأكاديمية؛ ويتضمن ثماني فقرات. وصممت الأداة بحيث يحدد الطالب إجابته وفقا لمقياس رباعي متدرج (4-1) بحيث يمثل الرقم (4) أوفق بشدة،ورقم (3) أوافق، ورقم(2) لا أوافق،ورقم (1) لا أوافق بشدة.

ISSN:2308-5347

صدق الأداة :

عرضت الاستبانة على عدد من المختصين، وفي ضوء ملاحظاتهم تم إجراء التعديلات .

ثبات الأداة :

تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية مكونة من(25) مبحوثا من خارج عينة الدراسة،ثم إعادة تطبيقها مرة أخرى بفاصل زمني مدته أسبوع،وتم حساب معامل الارتباط للمحاور والأداة، وبلغ (0.88) وهو مناسب لغايات تحقيق أهداف الدراسة. كما في الجدول (2).

جدول (2): معامل ثبات محاور الأداة والأداة ككل

المحور	معامل الارتباط
الخصائص النفسية	0.75
الخصائص الاجتماعية	0.78
الخصائص الأكاديمية	0.82
الأداة ككل	0.88

الأساليب الإحصائية :

أدخلت البيانات إلى الحاسب الآلي، وتم معالجتها من خلال برنامج حزمة العلوم الاجتماعية (SPSS)،وتم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية : التكرارات والنسب المئوية،والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية،واختبار "ت" (t-test) لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات.

كما تم اعتماد التدريج التالي للحكم على المتوسطات الحسابية لتحديد مستوى التوافر للخصائص:

1 - درجة متدنية : 1 - 2.49
2 - درجة متوسطة :2.5 - 3.49
3 - درجة عالية : 3.50 - 4.5

نتائج الدراسة ومناقشتها:

سيتم عرض النتائج في ضوء أسئلة الدراسة :

أولاً: نتائج السؤال الأول:

- ما أهم خصائص عضو هيئة التدريس المتميز من وجهة نظر طلاب قسم العلوم الاجتماعية بجامعة البلقاء التطبيقية؟

للإجابة عن هذا السؤال ، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حسب محاور الدراسة كما في الجدول (3)

جدول (3):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على محاور الدراسة مرتبة تنازليا

الرتبة	الرقم	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التوفر للخصائص
1	3	الخصائص الأكاديمية	3.43	0.60	متوسطة
2	2	الخصائص الاجتماعية	3.38	0.55	متوسطة
3	1	الخصائص النفسية	2.95	0.50	متوسطة
		الأداة ككل	3.21	0.55	متوسطة

ISSN:2308-5347

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.10.1.3

يلاحظ من الجدول (3) ان محور الخصائص الأكاديمية حصل على المرتبة الأولى، وأعلى قيمة بمتوسط حسابي (3.43) وانحراف معياري (0.60)، وجاء بالمرتبة الثانية محور الخصائص الاجتماعية بمتوسط حسابي (3.38) وانحراف معياري(0.55)، أما محور الخصائص النفسية فقد احتل المرتبة الثالثة والأخيرة بمتوسط حسابي (2.95) وانحراف معياري (0.50)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد عينة الدراسة على الأداة ككل (3.21) بانحراف معياري (0.55)، وهو يقابل تقدير الموافقة المتوسطة على مدى توافر الخصائص لدى عضو هيئة التدريس،وهذا يعني أن هنالك اتفاقا وبدرجه متوسطة لدى عينة الدراسة على مدى توافر خصائص عضو هيئة التدريس المتميز.

ثانياً: نتائج السؤال الثاني:

- ما أهم الخصائص النفسية لعضو هيئة التدريس المتميز من وجهة نظر طلاب قسم العلوم الاجتماعية بجامعة البلقاء التطبيقية؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حسب محور الخصائص النفسية كما في الجدول (4).

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات محور الخصائص النفسية لعضو هيئة التدريس المتميز مرتبة تنازليا

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التوفر للخصائص
1	13	أستاذي إنسان مريح	3.25	.92	متوسطة
2	1	أستاذي يسهل التعامل معه	3.15	.32	متوسطة
3	7	أستاذي إنسان صبور	3.10	.28	متوسطة
4	10	يتمتع أستاذي بالاتزان الانفعالي في مواجهة المواقف الطارئة	2.90	.25	متوسطة
5	16	أستاذي يحسن الاستماع لي	2.80	.92	متوسطة
6	4	أستاذي قادر على حل مشكلاتي	2.53	.33	متوسطة
		المحور ككل	2.95	.50	متوسطة

يلاحظ من الجدول(4) أن الفقرة رقم(13) والتي تنص على "أستاذي إنسان مريح" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.25) وانحراف معياري (92.)،وجاءت الفقرة رقم (1) والتي تنص على "أستاذي يسهل التعامل معه" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.15) وانحراف معياري (32.)،بينما احتلت الفقرة رقم (4) والتي تنص على "أستاذي قادر على حل مشكلاتي" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.53) وانحراف معياري (33.)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المحور ككل (2.95) وانحراف معياري (50.) وهو يقابل تقدير الموافقة المتوسطة على مدى توافر الخصائص لدى عضو هيئة التدريس ،وهذا يعني أن هنالك اتفاقا وبدرجة متوسطة لدى عينة الدراسة على مدى توافرالخصائص النفسية لعضو هيئة التدريس المتميز.

ثالثاً: نتائج السؤال الثالث:

ما أهم الخصائص الاجتماعية لعضو هيئة التدريس المتميز من وجهة نظر طلاب قسم العلوم الاجتماعية بجامعة البلقاء التطبيقية؟

ISSN:2308-5347

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حسب محور الخصائص الاجتماعية كما في الجدول (5).

جدول (5):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات محور الخصائص الاجتماعية لعضو هيئة التدريس المتميز مرتبة تنازليا

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى توفر الخصائص
1	17	أستاذي قادر على قيادة الآخرين وتوجيههم	3.71	.88	عالية
2	8	أستاذي علاقته جيدة مع طلابه	3.50	.33	عالية
3	5	أستاذي يعاملنا بلطف دون تعالٍ	3.48	.42	متوسطة
4	14	أستاذي منسجم مع طلابه	3.35	.38	متوسطة
5	11	لدى أستاذي شعبية عالية داخل الجامعة	3.22	.77	متوسطة
6	2	أستاذي متعاون مع طلابه	3.05	.55	متوسطة
		المحور ككل	3.38	.55	متوسطة

يلاحظ من الجدول (5) أن الفقرة رقم(17) والتي تنص على "أستاذي قادر على قيادة الآخرين وتوجيههم" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.71) وانحراف معياري (.88) وبمستوى عال من الموافقة، وجاءت الفقرة رقم (8) والتي تنص على "أستاذي علاقته جيدة مع طلابه" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.50) وانحراف معياري (.33) وبمستوى عال من الموافقة،بينما احتلت الفقرة رقم (2) والتي تنص على "أستاذي متعاون مع طلابه" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.05) وانحراف معياري (.55)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المحور ككل (3.38) وانحراف معياري (.55) وهو يقابل تقدير الموافقة المتوسطة على مدى توافر الخصائص لدى عضو هيئة التدريس، وهذا يعني أن هنالك اتفاقا وبدرجة متوسطة لدى عينة الدراسة على مدى توافر الخصائص الاجتماعية لعضو هيئة التدريس المتميز.

رابعاً: نتائج السؤال الرابع:

ما أهم الخصائص الأكاديمية لعضو هيئة التدريس المتميز من وجهة نظر طلاب قسم العلوم الاجتماعية بجامعة البلقاء التطبيقية؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حسب محور الخصائص الأكاديمية كما في الجدول (6).

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات محور الخصائص الأكاديمية لعضو هيئة التدريس المتميز مرتبة تنازليا

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى توفر الخصائص
1	12	أستاذي مخلص في عمله	3.95	.91	عالية
2	3	يفهم أستاذي واجباته	3.65	.75	عالية
3	6	يحافظ أستاذي على أسرار طلابه	3.59	.48	عالية
4	9	يمارس أستاذي عملية التدريس بجدية	3.44	51	متوسطة

ISSN:2308-5347

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.10.1.3

5	15	أستاذي ديمقراطي	3.35	.72	متوسطة
6	18	أستاذي ملتزم بمواعيد العمل	3.20	.69	متوسطة
7	20	أستاذي واسع المعارف	3.17	.49	متوسطة
8	19	يوفر أستاذي مستلزمات العملية التعليمية	3.10	.28	متوسطة
		المحور ككل	3.43	.60	متوسطة

يلاحظ من الجدول(6) أن الفقرة رقم(12) والتي تنص على "أستاذي مخلص في عمله" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.95) وانحراف معياري (.91) وبمستوى عال من الموافقة،وجاءت الفقرة رقم (3) والتي تنص على "يفهم أستاذي واجباته" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.65) وانحراف معياري (.75) وبمستوى عال من الموافقة،بينما احتلت الفقرة رقم (19) والتي تنص على "يوفر أستاذي مستلزمات العملية التعليمية" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.10) وانحراف معياري (.28)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المحور ككل (3.43) وانحراف معياري (.60) وهو يقابل تقدير الموافقة المتوسطة على مدى توافر الخصائص لدى عضو هيئة التدريس،وهذا يعني أن هنالك اتفاقا وبدرجة متوسطة لدى عينة الدراسة على مدى توافر الخصائص الأكاديمية لعضو هيئة التدريس المتميز.

خامساً: نتائج السؤال الخامس:

هل هناك فروق في خصائص عضو هيئة التدريس المتميز من وجهة نظر طلاب قسم العلوم الاجتماعية بجامعة البلقاء التطبيقية تعزى لمتغير الجنس والتخصص؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حسب متغير الجنس والتخصص كما في الجداول التالية:

1 - متغير الجنس

جدول (7) :المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حسب متغير الجنس لمحاور الدراسة

الرقم	المحور	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	الخصائص النفسية	ذكر	3.74	.88
		أنثى	3.44	.75
2	الخصائص الاجتماعية	ذكر	3.70	.81
		أنثى	3.24	.76
3	الخصائص الأكاديمية	ذكر	3.73	.83
		أنثى	3.84	.93
	الأداة ككل	ذكر	3.75	.54
		أنثى	3.51	.62

يبين الجدول (7) 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 (8).

ISSN:2308-5347

جدول (8): نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات العينات المستقلة بين تقديرات أفراد العينة لخصائص لعضو هيئة التدريس المتميز حسب متغير الجنس

الرقم	المحور	الجنس	درجات الحرية	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
1	الخصائص النفسية	ذكر / أنثى	98	1.44	غير دالة
2	الخصائص الاجتماعية	ذكر / أنثى	98	1.223	غير دالة
3	الخصائص الأكاديمية	ذكر / أنثى	98	1.66	غير دالة
	الأداة ككل	ذكر / أنثى	98	1.441	غير دالة

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

يبين الجدول (8) عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) عند جميع محاور الدراسة، والأداة الكلية تعزى لمتغير الجنس ،وهذا ما يوضحه التقارب الكبير في المتوسطات الحسابية لمجالات الدراسة.

2 -متغير التخصص

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لخصائص عضو هيئة التدريس المتميز حسب متغير التخصص

الرقم	المحور	التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	الخصائص النفسية	الانحراف والجريمة	3.42	.69
		الخدمة الاجتماعية	3.71	.84
2	الخصائص الاجتماعية	الانحراف والجريمة	3.22	.67
		الخدمة الاجتماعية	3.67	.76
3	الخصائص الأكاديمية	الانحراف والجريمة	3.74	.92
		الخدمة الاجتماعية	3.70	.81
	الأداة ككل	الانحراف والجريمة	3.49	.62
		الخدمة الاجتماعية	3.69	.54

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).

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.10.1.3

جدول (10): نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات العينات المستقلة بين تقديرات أفراد العينة لخصائص عضو هيئة التدريس المتميز حسب متغير التخصص

الرقم	المحور	التخصص	درجات الحرية	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
1	الخصائص النفسية	الانحراف والجريمة / الخدمة الاجتماعية	98	.788	غير دالة
2	الخصائص الاجتماعية	الانحراف الجريمة / الخدمة الاجتماعية	98	2.131	دالة
3	الخصائص الأكاديمية	الانحراف والجريمة / الخدمة الاجتماعية	98	2.396	دالة
	الأداة ككل	الانحراف والجريمة / الخدمة الاجتماعية	98	2.426	دالة

× 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 النفسي، بينما كانت هناك فروق دالة إحصائياً عند محور تطوير الخصائص الاجتماعية، ومحور الخصائص الأكاديمية، والأداة الكلية تعزى لمتغير التخصص، وذلك لصالح تقديرات تخصص الانحراف والجريمة.

مناقشة النتائج:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة خصائص عضو هيئة التدريس المتميز من وجهة نظر طلبة قسم العلوم الاجتماعية في كلية عجلون الجامعية بجامعة البلقاء التطبيقية بوصفه مؤشرا لجودة التعليم العالي،وقد استخدمت الاستبانة لجمع البيانات من مجتمع الدراسة،وخلصت أن هنالك اتفاقا وبدرجة متوسطة لدى عينة الدراسة على مدى توافر خصائص عضو هيئة التدريس المتميز؛ منها ما يتعلق بالجانب الأكاديمي وبالجانب الاجتماعي وبالجانب النفسي، متفقة بذلك مع معظم نتائج الدراسات السابقة كدراسة محافظة (2009)، ودراسة عبدالوهاب(2008)،ودراسة اليونسكو (1996)،وبوج(1967). كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن أكثر الخصائص وأهمها من وجهة نظر الطلبة هي الخصائص الأكاديمية (الإخلاص بالعمل، وفهم الواجبات،والمحافظة على أسرار الطلبة،والجدية في التدريس، واحترام آراء الطلبة، واحترام الوقت والالتزام به،وتوفير متطلبات العملية التعليمية،وسعة الاطلاع والمعرفة). ثم الخصائص الاجتماعية وأهمها : قيادي،وعلاقته جيدة مع الطلبة،والتعامل بلطف،والتمتع بشعبية واسعة،ومتعاون.وأخيرا الخصائص النفسية هي: مريح،سهل التعامل، والصبر،والاتزان الانفعالي،وحسن الاستماع، والقدرة على حل المشاكل.

واتفقت هذه النتيجة - ترتيب الخصائص- مع نتائج دراسة الغامدي (2003)، ودراسة يعقوب(2005)،ودراسة أوقدن وآخرون(1995)، واختلفت مع ما أكدته الجمعية الأمريكية لتوجيه الأفراد مهنيا، ودراسة الظاهر(2014)؛ حيث أكدت على أهمية الخصائص الاجتماعية والنفسية أكثر من الخصائص الأكاديمية.

ويمكن أن نفسر هذه النتيجة في ضوء حاجة الطالب بالدرجة الأولى إلى الخبرات الأكاديمية لعضو هيئة التدريس وقدراته العلمية والبحثية أكثر من خصائصه النفسية والاجتماعية،وهذا ما نصت علية القوانين والأنظمة الخاصة بشروط عضوهيئة التدريس وخصائصه وواجباته في الجامعة، والتي من أهمها : مؤهلاته العلمية، وخبراته التدريسية، وقدرته على البحث العلمي، وتقديم الاستشارات.

ISSN:2308-5347

وخلصت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات الذكور والإناث لخصائص عضو هيئة التدريس المتميز متفقة بذلك مع نتائج دراسة كل من الظاهر (2014)، وسليم (2009)،وأبو سمرة (2006)،في حين أنها اختلفت مع نتائج دراسة أمين (2010)؛ حيث أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في محور جودة أعضاء هيئة التدريس. ويمكن تفسير ذلك في أن ما يتلقاه الطلاب بغض النظر عن جنسهم وخصائصهم الأخرى متشابها في التعامل والتدريس،وهذا ينسجم مع أخلاقيات مهنة الأستاذ الجامعي والمتمثلة بالعدل والمساواة وعدم التمييز بين الطلاب.

وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) عند محور الخصائص النفسية، بينما كانت هناك فروق دالة إحصائياً عند محور الخصائص الاجتماعية، ومحور الخصائص الأكاديمية، والأداة الكلية تعزى لمتغير التخصص، وذلك لصالح تقديرات تخصص الانحراف والجريمة. وربما يعود ذلك لكون خبرة طلاب تخصص (الانحراف والجريمة) وتفاعلهم قليلة مع أعضاء هيئة التدريس في قسم العلوم الاجتماعية مقارنة مع طلاب تخصص الخدمة الاجتماعية؛ كون عمر تخصص الانحراف والجريمة لا يتجاوز ثلاث سنوات مقارنة مع عمر تخصص الخدمة الاجتماعية الذي يتجاوز العشر سنوات، وبالتالي فإن المدة الزمنية لعلاقة الطالب مع المدرس قد تؤثر على طبيعة التفاعل وشكله وحجمه، وتؤثر على تقدير الطالب لخصائص عضو هيئة التدريس المتميز، وهذه النتيجة تختلف مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي أشارت إلى عدم وجود فروق لجميع متغيرات الدراسة، كدراسة الظاهر (2014)،وسليم (2009)،وأبو سمرة،في حين أشارت دراسة أمين (2010) إلى وجود فروق تعزى لمتغير الجنس.

التوصيات :

في ضوء نتائج الدراسة يمكن تقديم التوصيات النظرية والعملية التالية :

1 - ضرورة عقد الدورات وورش العمل المتخصصة لتطوير مهارات عضو هيئة التدريس وقدراته ودعمها؛ لما لهذا الإجراء من انعكاس إيجابي على جودة التعليم العالي.

2 - الاهتمام بالخصائص النفسية لعضو هيئة التدريس عند التعيين في الجامعات وبعده.

3 - أن تحدد وتعمم الجامعات وهيئة الاعتماد ووزارة التعليم العالي خصائص عضو هيئة التدريس المتميز،وتضع الخطط والبرامج اللازمة لقياس هذه الخصائص وانعكاساتها على جودة العملية التعليمية.

4 - ضرورة تفعيل خصائص عضو هيئة التدريس الأكاديمية والاجتماعية والنفسية وتطويرها.

5 - تخصيص جائزة لعضو هيئة التدريس المتميز على مستوى القسم والكلية والجامعة.

6 - إجراء دراسات مشابهة لموضوع دراستنا، ولكن على مجتمعات مغايرة وباستخدام متغيرات أخرى كالمستوى الدراسي،والتحصيل الأكاديمي،والعمر،ومستوى الدخل ..وغيرها من المتغيرات ذات العلاقة.

المراجع:

أبو سمرة ،محمود وزيدا ، عفيف والعباس،موسى ،(2006)، مؤشرات إدارة الجودة الشاملة في جامعة القدس من وجهة نظر طلبتها،مجلة جامعة القدس المفتوحة للدراسات والبحوث ،العدد12،ص 46-11.

ابن منظور ،جمال الدين محمد ، (2000)، لسان العرب، بيروت ، دار صادر للطباعة والنشر .

أحمد،مصطفى والأنصاري،محمد ،(2002) ،برنامج إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها في المجال التربوي ، قطر ،المركز العربي للتدريب التربوي لدول الخليج .

أمين،سعيد،(2010)، مدى تطبيق بعض محاور إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الخاصة اليمنية،رسالة ماجستير غير منشورة، الأكاديمية العربية للعلوم المالية والمصرفية. عمان ،الأردن.

بدران، عدنان،(2010)،العلوم والتكنولوجيا في العالم العربي لعام(2010). الموقع الإلكتروني .WWW uop.edu.jo

ISSN:2308-5347

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.10.1.3

الجبوري، ميسر ،(2010)،ادارة الجودة الشاملة ،جوانب نظرية وتجارب واقعية. الرياض: معهد الادارة العامة

الجسر ،سمير، (2004)، إعادة تنظيم التعليم العالي ، ورقة عمل قدمت في ورشة العمل التي أقامتها وزارة التربية والتعليم العالي، بيروت ، المديرية العامة للتعليم العالي.

الحكمي ،إبراهيم ، (2004)، الكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة رسالة الخليج، مكتب التربية العربي لدول الخليج،السعودية، العدد التسعون،السنة الرابعة والعشرون:56-13.

زيدان ، محمد وعلا ،القاضي(2009)، ادارة الجودة الشاملة ، الفلسفة ومداخل العمل . الجزء الثاني . عمان : دار المنتهج للنشر والتوزيع.

الطاهر وآخرون، (2014)، إدراك طلبة العلوم الاجتماعية بجامعة المسيلة لخصائص الأستاذ الجامعي الناجح،دراسة ميدانية. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي،المجلد السابع،العدد السادس عشر،الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية ،اليمن ،ص:202.

عبدالمقصود،محمد ، (1997) ، مركز تدريب المعلمين أثناء الخدمة وهياكلها التنظيمية العربية، القاهرة ، إدارة التربية،المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم .

عبدالوهاب، محمد، (2008)، الخصائص الأكاديمية والمهنية والاجتماعية لعضو هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم بجامعة الخرطوم بالسودان ،مجلة دراسات تربوية ،المركز القومي ببخت الرضا ،العدد 17،السنة 9، الخرطوم:ص121-72

عبوي ، زيد ، (2006)، إدارة الجودة الشاملة، عمان ، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.

عليمات ،صالح ناصر، (2004)، إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية : التطبيق ومقترحات التطوير، عمان ، دار الشروق للنشر والتوزيع.

الغامدي، حمدان ،(2003) ، خصائص عضو هيئة التدريس التي يفضلها الملتحقون بكليات المعلمين في السعودية ،المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي ، المجلد السابع،العدد السادس عشر،الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية ،اليمن ،ص: 49

محافظة،سامح ، (2009) ، معلم المستقبل : خصائصه،مهاراته ،كفاياته ، بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الثاني :نحو استثمار أفضل للعلوم التربوية والنفسية في ضوء تحديات العصر ،جامعة دمشق، كلية التربية.

منظمة الأمم المتحدة للعلوم والتربية والثقافة (اليونسكو) ، (1996)،ما الأشياء التي تجعل من المعلم معلما جيدا.

نظام جامعة البلقاء التطبيقية لأعضاء هيئة التدريس 2007.

النعيمي،طه ،(1985) ، الإعداد المهني والتقني لأعضاء هيئة التدريس والإداريين، وقائع الندوة الفكرية الثانية لرؤساء ومديري الجامعات في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج ،جامعة الملك عبدالعزيز ،جدة.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ،(2010)، الخطة الاستراتيجية للأعوام (2010-2007)، عمان : الأردن.

يعقوب،رشيد، (2005)، الكفايات المهنية والصفات الشخصية المرغوبة في الأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلاب كلية المعلمين في بيئة المملكة العربية السعودية،المجلة العربية للتربية،المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس،المجلد (25)،العدد(1)،ص141-102

ISSN:2308-5347

Ogden , Darlene , H. and others ,(1990), Characteristics of Good effective faculties member : Gender differences in student , Descriptors, paper presented at the annual meeting of the mid –south Education Research Association , Nashville T.N. November 9.11 U.S.A. Kentucky ,210-37.

Pogus,F, Students Ratings Of the Ideal Teacher, Improving College an University teaching , vol 15 (spring,1967) pp 133-136.

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.10.1.4

دور الجامعات السعودية في توعية المجتمع بأضرار المخدرات وطرق الوقاية منها (دراسة ميدانية)

DOI:10.20428/AJQAHE.10.1.4

د. سعود بن عيد العنزي
قسم الإدارة والتخطيط التربوي - كلية التربية والآداب - جامعة تبوك

ISSN:2308-5347

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.10.1.4

دور الجامعات السعودية في توعية المجتمع بأضرار المخدرات وطرق الوقاية منها(دراسة ميدانية)

د. سعود بن عيد العنزي

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور الجامعات السعودية في توعية المجتمع بأضرار المخدرات وطرق الوقاية منها، وتكوَّن مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس فيها، وبالتخصصات العلمية والإنسانية كافة وذلك للعام الدراسي (2014-2013)، وجرى اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية من جامعات (الملك فيصل، الحدود الشمالية، جازان، تبوك) إذ بلغت (150) عضو هيئة تدريس من كل جامعة، وقد تم تطوير استبانة مكونة من (25) فقرة، واستخدمت الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل المعلومات. وأظهرت نتائج الدراسة أن دور الجامعات السعودية في التصدي لمشكلة المخدرات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها قد كان (متوسطاً)، حيث جاءت مجالات دور الجامعات السعودية في التصدي لمشكلة المخدرات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها وفقاً للترتيب الآتي:

- **مجال الدور التوعوي للجامعات في التصدي لمشكلة المخدرات في المرتبة الأولى، ضمن دور (مرتفع).**
- **مجال الدور الوقائي للجامعات في التصدي لمشكلة المخدرات في المرتبة الثانية، ضمن دور (متوسط).**
- **مجال الدور التربوي للجامعات في التصدي لمشكلة المخدرات في المرتبة الثالثة، ضمن دور (متوسط).**
- **وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور الجامعات السعودية في التصدي لمشكلة المخدرات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها ناتجة عن اختلاف مستويات متغيرات الدراسة (الجامعة، التخصص، الجنس)**

الكلمات المفتاحية: المخدرات، الجامعات السعودية.

ISSN:2308-5347

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.10.1.4

The Role of Saudi Universities in Society Awareness-Raising of Harmful Effects of Narcotics and Preventive Methods (A Field Study)

Abstract:

The study aimed to identify the role of Saudi universities to raise the society's awareness of harmful effects of narcotics and how to prevent such effects. The study population consisted of all teaching staff members of Saudi Universities, from science and humanities during the academic year 2012-2013. The sample was randomly selected from these universities: King Faisal, Northern Border, Jizan and Tabuk), consisting of (150) faculty members from each university. For that purpose a questionnaire of 25 items was developed, and appropriate statistical methods were used to analyze the data. The study revealed that the role of Saudi universities in facing the problem of narcotics was (moderate) from the faculty members' perspectives; the roles of combating narcotics where in the following order:

1. Awareness-raising role came in the first rank: the university role was high.
2. Protective came in the second rank: the university role was moderate.
3. Educational came in the second rank: the university role was moderate.

In addition to such roles, there were ostensible statistical differences between the means and standard deviations in the role of Saudi universities in combating narcotics due to the different levels among the study variables (university, specialization, gender).

Keywords: Narcotics, Saudi Universities

ISSN:2308-5347

المقدمة:

تعاطي المخدرات ظاهرة قديمة في تاريخ الحياة الإنسانية، عرفت منذ أمد بعيد يمتد آلاف السنين مما يصعب معه تحديد تاريخ بداية تعامل الإنسانية معها، فقد وجد الإنسان المخدرات كنباتات لها خواص متعددة استحسن استغلالها لمواجهة المشكلات المختلفة، ووجد أنها نافعة كعلاج لبعض الأغراض الطبية الأخرى مثل تخفيف الأوجاع والآلام وبالتالي صلاحيتها لإجراء العمليات الجراحية (فرج ،2010).

وعرف الإنسان المخدرات في أخطر كارثة عرفتها البشرية في تاريخها، فهي وباء عالمي لم يسلم من شرورها الدول المتقدمة والنامية، حيث وصل عدد الدول التي تعاني من التعاطي والإدمان إلى (134) دولة والتي تعرف بالدول المستهلكة للمخدرات، كما تمر المخدرات وتعبر الحدود بين قرابة (170) دولة في العالم (United Nations,1999).

ويعد تعاطي المخدرات أحد أكبر التحديات التي يواجهها العالم اليوم، فهي مشكلة تعم جميع البلدان من أغناها إلى أفقرها، كما تشمل على نحو متزايد جميع فئات الأعمار، وتؤدي إلى الفساد والإرهاب على الصعيد العالمي، في حين تدر ثروة خيالية على فئة قليلة، إلا أنها تسبب الأذى للكثيرين، فهي تزهق ملايين الأرواح وتهدد بقاء المجتمعات في جميع أرجاء العالم (محيسن،2012).

وقد بدأ الاهتمام بالدراسة العلمية لمشكلة المخدرات على مستوى العالم في الستينيات، أو على مستوى العالم العربي منذ منتصف السبعينيات حيث تنوعت الجهود العلمية حول الكشف عن طبيعة الجوانب المختلفة التي ترتبط بالمشكلة، بهدف مواجهتها مواجهة حاسمة؛ لما لها من تداعيات على المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأفراد والمجتمعات، ونظراً لتشعب المشكلة فإن الدراسة العلمية لأساليب المواجهة والمكافحة تضمنت تخصصات علمية متشعبة (سيدبي، 2009).

يمثل تعاطي الشباب كارثة للمجتمعات، فعلى الرغم من تزايد الجهود التي تبذلها الدول والمجتمع المدني والمنظمات المعنية للتصدي لمشكلة المخدرات والمؤثرات العقلية إلا أن المشكلة لا زالت تشكل خطراً جسيماً على الصحة البشرية وسلامتها ولاسيما الشباب على نحو ما تؤكده برامج الأمم المتحدة (مجموعة العمل المالي، 2011).

لقد تفاقمت مشكلة تعاطي المخدرات في السنوات الأخيرة، إذ يقدر مكتب الأمم المتحدة المعني بالمخدرات والجريمة (UNODC) عدد الذين تعاطوا مواد غير مشروعة عام (2011م) بين (167 و 310) مليون شخص تتراوح أعمارهم ما بين (64-15) عاماً، إذ ما يقارب (5 %) من مجموع سكان العالم البالغين (UNODC,2013). والمملكة العربية السعودية أحد المجتمعات التي تأثرت كثيراً في الوقت الحاضر بظاهرة المخدرات التي لم تكن تعرفها من قبل، لكن التغير السريع الذي نجم عن زيادة إنتاج النفط، وما نتج عنه من تنام في الثروات أدى إلى الإسهام في عمليات التشييد والبناء وسرعان ما استلزم ذلك الاستعانة بخبرات وعمالة أجنبية انخرطت في قلب المجتمع السعودي، بالإضافة إلى زيادة ميزان الواردات والسلع الغذائية، كما أدى تزايد البشر القادم إلى البلاد دخول مهربين محملين بالمخدرات (حافظ،2011).

إن مشكلة تعاطي المخدرات أصبحت ظاهرة خطيرة تهدد كيان المجتمعات، وذلك بانضمام آلاف الشباب كل يوم إلى دائرة الإدمان، واخترقت أسوار الجامعات، ورغم ذلك لم تواجه هذه الظاهرة بالأسلوب العلمي الصحيح؛ لذا فإن الجامعات يقع على عاتقها دور بارز ومهم في توعية المجتمع بأضرار المخدرات وعقد شراكة مجتمعية للحد من انتشارها والتوعية بأضرارها ووضع البرامج الوقائية والعلاجية والبنائية لتجنب أضرارها (ياسين، 2009).

ISSN:2308-5347

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.10.1.4

مشكلة الدراسة:

لم تعد ظاهرة المخدرات وانتشارها بين فئة الشباب مشكلة سلوكية فقط، إنما امتدت آثارها على المستوى الصحي والاقتصادي والسياسي، إذ إنها آفة اجتماعية خطيرة تعطل القدرات البشرية وتبدد فرص النمو وتقدم الشعوب(Howlett etal.,2012)، ومع ذلك فقد تفشت المخدرات في المجتمعات الإنسانية كافة حتى أصبحت مشكلة عالمية دفعت جميع دول العالم لمحاربة هذه الآفة بكل أشكالها وعلى كافة المستويات، والبحث عن الوسائل التي تسهم في الحد من انتشارها، والتي من أهمها المؤسسات التربوية (رجيعة، 2009).

لقد أصبحت المخدرات تشكل مشكلة من أهم مشكلات المجتمع الإنساني بأجزائه ومكوناته وطبقاته، فأصبحت قلقًا وهاجسًا لكل بيت وكل مؤسسة، فقد غزت المؤسسات الاجتماعية وأصبحت تهدد المدارس والجامعات، فهي مشكلة أجمع العالم بأسره رغم اختلافات دوله وشعوبه والصراعات بينها على مكافحتها، والتعاون للقضاء عليها حيث تجمع الدول كلها على ضرورة التعاون لمكافحتها سواء من حيث الإنتاج أو التهريب أو الترويج، والعلاج منها بالأساليب كافة (عمراني، 2000).

ونظراً لما للجامعات كمؤسسات تربوية واجتماعية من دور بارز في توعية المجتمع بأضرار المخدرات والعمل على وقايته من هذه الآفة وتوعية طلبتها وهم الفئة العمرية التي تعدّ الأكثر تعرضاً لمثل هذه الظاهرة فإن لها أدوارًا توعوية من خلال مناهجها الدراسية التي تعالج كثيراً من قضايا المجتمع ذات العلاقة بانتشار هذه الآفة، ولما لها من دور بارز من تعاون مع طبقات المجتمع المحيط بها من خلال العمل على برامج توعوية تقي من انتشارها بين طبقات المجتمع، ولها دور إرشادي توضح من خلاله الأخطار المترتبة على تعاطي المخدرات وطرق الوقاية منها بصورة منهجية هادفة، وموجهة تعمل على تعريف المجتمع بأضرار المخدرات وطرق الوقاية منها (قماز، 2009).

أسئلة الدراسة:

ومن هنا جاءت مشكلة الدراسة لتبحث في الدور الذي تقوم به الجامعات السعودية في توعية المجتمع بأضرار المخدرات وطرق الوقاية منها، وقد طرحت الدراسة الأسئلة الآتية :

- ما أهم الأدوار الوقائية التي يجب أن تقوم بها الجامعات السعودية للتصدي لمشكلة المخدرات؟
- ما أهم الأدوار التربوية التي يجب أن تقوم بها الجامعات السعودية للتصدي لمشكلة المخدرات؟
- ما أهم الأدوار التوعوية التي يجب أن تقوم بها الجامعات السعودية للتصدي لمشكلة المخدرات؟

أهداف الدراسة:

تتمثل أهداف الدراسة الحالية بما يأتي:

- التعرف إلى أهم الأدوار الوقائية والتربوية والتوعوية التي يجب أن تقوم بها الجامعات السعودية للتصدي لمشكلة المخدرات.
- التعرف إلى الفروق في دور الجامعات السعودية في التصدي لمشكلة المخدرات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها تعزى لمتغيرات الدراسة: (الجامعة، التخصص، الجنس).
- التعرف إلى أهم التوصيات التي قد تساعد في تنمية وعي الشباب الجامعي بالعوامل المؤدية إلى تعاطي المخدرات والآثار الناجمة عنها.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية بما يأتي:

- أهمية الموضوع الذي تتصدى له، والذي يعد من أخطر الأوبئة التي انتشرت في مجتمعنا السعودي، وهو تعاطي المخدرات بين الشباب، والذي يمثل خطورة كبيرة على حياة الفرد والأسرة والمجتمع.
- ما للمملكة العربية السعودية من دور بارز في مكافحة المخدرات بحكم موقعها الجغرافي، ومكانتها على

ISSN:2308-5347

المستوى الإسلامي والدولي، واستشعاراً من حكومة المملكة بخطورة المخدرات.

- تعد الجامعة إحدى المؤسسات التي يمكن أن تلعب دوراً بالغ الأهمية في حماية شبابنا مما قد يتعرضون له من تأثيرات سلبية، حيث إنها مسؤولة عن قطاع كبير من شرائح المجتمع، ألا وهي شريحة الشباب الجامعي.

مصطلحات الدراسة:

المخدرات (Drugs):

عرّف الركابي (2011، 83) المخدرات بأنها: «كل مادة خام أو مستحضرة تحتوي على عناصر ممنوعة أو مسكنة أو مفترة من شأنها إذا استخدمت في غير الأغراض الطبية أن تؤدي إلى حالة من التعود أو الإدمان مسببة الضرر النفسي أو الجسماني للفرد والمجتمع».

وتعرفها منظمة الصحة العالمية (WHO) بأنها أي مادة كيميائية تدخل إلى الجسم بطريقة ما (استنشاق- حقن- شرب) وتغير من وظائف الجسم، ويحتاج الجسم في إعادة توازنه على المادة المخدرة لارتباطه فسيولوجيا بها (فرج، 2010، 6).

ويعرف الباحث المخدرات إجرائياً بأنها كل مادة خام أو مستحضرة كيميائياً تحتوي على مواد منبهة أو مسكنة أو مهلوسة استخدمت بطريقة غير مشروعة، وتسبب أضراراً جسمية ونفسية واجتماعية واقتصادية على الفرد والمجتمع الذي يعيش فيه.

الوقاية (Protection):

تعرف الوقاية بأنها «التدابير والجهود التي تؤديها الجامعة تجاه ظاهرة تعاطي المخدرات والحد من انتشارها والوقاية منها، في سياق منهجي تعليمي اجتماعي متكامل ينهج منهج الوقاية الأولية، ويتوافق وطبيعية وثقافة الطالب الجامعي» (حافظ، 2012، 113).

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على دور الجامعات في توعية المجتمع بأضرار المخدرات وطرق الوقاية منها.

الحدود المكانية والبشرية: طُبّقت هذه الدراسة على عينة متاحة من أعضاء هيئة تدريس الجامعات السعودية الآتية: الملك فيصل، الحدود الشمالية، جازان، تبوك.

الحدود الزمانية: طُبّقت هذه الدراسة خلال الفصل الأول من العام الدراسي (2013 - 2014م).

الإطار النظري:

إن مشكلة تعاطي المخدرات أصبحت من أكبر المعضلات التي تعاني منها دول العالم وشعوبها؛ فخطورتها أصبحت ماثلة أمام جميع الدول مما دفعها إلى محاربة هذه الآفة، فقد وصل عدد المتعاطين للمخدرات وفق تقرير الأمم المتحدة لعام (2008) عن ظاهرة تعاطي المخدرات على مستوى العالم إلى (208) مليون متعاطٍ، وبلغ حجم الاستثمار العالمي لتجارة المخدرات حوالي (500) بليون دولار سنوياً، وتمثل المرتبة الثالثة مَن حجم التجارة العالمية بعد تجارة النفط والسلاح، مما يؤكد أنها أصبحت خطراً عالمياً يحتاج إلى تضافر الجهود في مواجهتها (المهندي، 2013).

يتفق الباحثون على أن المملكة العربية السعودية - خلال العقود الثلاثة الأولى من قيامها - كانت خالية من وجود مشكلة المخدرات، ومع التغيُّر الاجتماعي الذي صاحَب زيادةَ الثروة النفطيَّة، وقدوم العمالة الأجنبية، ورحلات المواطنين إلى الخارج للتجارة أو السياحة أو التعليم، والزيادة الملحوظة في أعداد الحجاج والمعتمرين، ظهرت هذه المشكلة وتفاقمت بشكل يُهدِّد استقرارَ المجتمع (الألفي، 2014).

ISSN:2308-5347

وتشير المؤشرات إلى أن المملكة بدأت تعاني بدورها من هذه المشكلة الاجتماعية الخطيرة، فبالرغم من أن عدد حالات المخدرات المسجلة في المملكة بلغت (56) حالة فقط عام (1970م)؛ إلا أنها وصلت عام (1980م) إلى (2802) حالة، كما وصلت عام (1990) إلى (3383) حالة، وفي عام (2000) وصلت إلى (15297) حالة (الشربيني، والطناوي، 2011). وهناك تباين واضح وسط المجتمعات المحلية في المملكة حسب الموقع الجغرافي، حيث تعد المناطق الحدودية وما يقع ضمنها من مدن وقرى أكثر عرضة من غيرها لنشاط المهربين وتجار المخدرات، مما يجعل من دراسة ظاهرة المخدرات في مناطق حدودية، وعلى اتصال واسع بالعالم الخارجي، مهمة علمية ومجتمعية ذات أولوية، إضافة إلى ما تضمنته توصيات تقرير «الندوة الإقليمية الثانية لمكافحة المخدرات وتبادل المعلومات» التي نظمتها المديرية العامة لمكافحة المخدرات خلال الفترة (2-1 /5 /2013 م) بمدينة الرياض من أهمها: ضرورة تكثيف البرامج الوقائية والتثقيفية الموجهة نحو الأسرة والمؤسسات التعليمية بشكل خاص، والعمل على تطوير منظومة متكاملة، واستراتيجية طويلة الأمد لمكافحة المخدرات، تشمل: الجوانب الوقائية والتأهيلية، والمراقبة والتنسيق والتعاون وتبادل المعلومات، وتفعيل دور مؤسسات المجتمع المدني بما يحقق التكامل (اليوسف، 2013).

وفي تقرير حديث يدق ناقوس الخطر في السعودية - أصدرته الهيئة الدولية لمراقبة المخدرات ومنظمة الصحة العالمية تؤكد فيه - أن معدلات ضبط المخدرات في المملكة العربية السعودية من أعلى المعدلات عالمياً، حيث سجل عام (2006م) تضاعف نسبة إدمان المخدرات أربع مرات، وأن نسبة الإدمان على المواد المخدرة في السعودية في تزايد، بين الرجال والنساء والأطفال (الهيئة الدولية لمراقبة المخدرات ومنظمة الصحة العالمية، 2012).

بيان يمثل المضبوطات في المملكة العربية السعودية عام (1428 هـ - 1433 هـ)

العام	عدد القضايا	المتهمون	الكبتاجون	الحشيش	الهيروين
هـ 1428	30999	37514	قرص 64161000	طن 15125	كجم 40
هـ 1429	27220	35099	قرص 52155590	طن 15438	كجم 56
هـ 1430	30768	37828	قرص 62160000	طن 17250	كجم 60
هـ 1431	33868	43086	مليون قرص 61	طن 22	كجم 56
هـ 1432	34000	38000	مليون قرص 67	طن 23	كجم 111
هـ 1433	32000	40266	مليون قرص 55	طن 34	كجم 52

تبين هذه الإحصائيات مدى استهداف المملكة بالمخدرات؛ حيث بدأت المشكلة في تزايد منذ عام (2006م) بشكل واضح، وعدّت تلك الكميات التي تضبط (بالمخيفة)، ونرى مقابل ذلك وقوع صغار السن (الأحداث) في دائرة التعاطي والإدمان من سن (13– 20) سنة (المديرية العامة لمكافحة المخدرات، 2013).

وبلغت الإحصائيات الخاصة بمجمعات ومستشفيات الأمل في المملكة العربية السعودية لعام (1433هـ) على النحو الآتي:

المدمنون	المراجعون	المتعافون	المتابعون في الرعاية اللاحقة
5875	66492	160	16977

(وزارة الصحة، 2014)

ISSN:2308-5347

الدراسات السابقة:

قام الحبشي (2013) بدراسة هدفت إلى تسليط الضوء على وظيفة التربية في مواجهة ظاهرة المخدرات انطلاقاً من أن مسؤولية محاربة هذه الظاهرة والتصدي لها تقع على كل مؤسسات المجتمع وفي مقدمتها التربية، وكذلك التعرف إلى الظروف التربوية التي أسهمت في تشكيل شخصية المدمن، فهو ضحية ظروف تربوية سيئة وحصيلة تنشئة اجتماعية خاطئة. وقد بينت الدراسة دور التربية الوقائي تجاه ظاهرة المخدرات والظروف التي يتكون فيها الفرد، كما بينت الدراسة وظيفة التربية في التصدي لهذه الظاهرة من خلال استعراض الإطار الاجتماعي والثقافي، وذلك من خلال جوانب اجتماعية تلخصت في التنشئة الاجتماعية والتعليم وإسهامه في إضعاف الرأي العام المؤيد لتعاطي المخدرات، وتقديم الرأي الواعي بأضرار المخدرات من خلال برامج إعلامية مدروسة.

قامت تسفتكوفا وأنتنوفا (Tsvetkova and Antonova,2013) بدراسة هدفت إلى الكشف عن مدى انتشار تعاطي المخدرات بين طلبة الجامعات في جامعة سان بطرسبرغ في روسيا، وذلك لتوفير أساس يمكن الاعتماد عليه للتخطيط للعمل الوقائي في مجال حماية وتعزيز الصحة والسلوك الصحي، وقد طبقت الدراسة على عينة بلغت (1690) طالباً من جميع المراحل الدراسية. وأظهرت النتائج وجود نسبة منخفضة لانتشار تعاطي المخدرات بين الطلبة؛ وذلك يعود إلى أن هذه الجامعة واحدة من أفضل الجامعات الروسية، وتعاطي المخدرات هو أحد عوامل التحديد الذي يمكن أن تقلل من فرص دخول الشباب للجامعة.

وفي دراسة قام بها الطويسي وآخرون (2013) هدفت إلى التعرف على اتجاهات الشباب في محافظة معان بجنوبي الأردن نحو المخدرات، والكشف عن ملامح الثقافة السائدة في تفسير هذه الظاهرة، والوعي بأبعادها وسط هذه الفئة الاجتماعية، وتأتي أهمية الدراسة في كون المجتمع المستهدف من المجتمعات الحدودية التي عُدت في السابق منطقة عبور للمخدرات، إلى جانب ضرورة الانتقال في دراسة المخدرات من المستوى الوطني إلى مستوى المجتمعات المحلية، وذلك على عينة من (6) مجتمعات محلية حجمها (538) شاباً، ووصلت النتائج إلى أن أكثر فئات الشباب تعاطياً هم العاطلون عن العمل (26.6 %) ثم طلبة الجامعات (12.1 %)، كما أن أكثر الجهات التي يثق بها الشباب في الحد من انتشار المخدرات هم رجال الدين ودائرة مكافحة المخدرات ومعلمو المدارس، وأن أكثر الوسائل التي يراها الشباب فعّالة في الحد من انتشار ظاهرة المخدرات هي تطبيق القانون الصارم بحق بائعي المخدرات ومروجيها.

ويتضح دور جامعة فيندلي (Findlay, 2013) في الولايات المتحدة الأمريكية في مكافحة المخدرات من خلال ما تبذله من جهود مجدية في تقديم الخدمات الاستشارية والصحية للموظفين والطلبة، بالإضافة إلى إحالة الحالات المتقدمة إلى مراكز العلاج، وسن العقوبات التأديبية الصارمة، وفي حالة الاستمرار في التعاطي تصل إلى الفصل من الجامعة والإحالة للمحاكمة. كما يوجد في الجامعة مجلس استشاري يستعرض كل سنتين برنامج مكافحة المخدرات لتحديد فعاليتها، ولتنفيذ التغييرات المناسبة، وضمان أن العقوبات التأديبية تطبق باستمرار.

قام حافظ (2012) بدراسة هدفت إلى بناء أنموذج تعليمي اجتماعي للوقاية من أضرار المخدرات لتطبيقه في بعض الجامعات السعودية (جامعة المجمعة) مجالاً لتطبيق الأنموذج؛ وذلك على عينة (63) من أعضاء هيئة التدريس من الجنسين. وأكدت نتائج الدراسة على أن المدخل التعليمي الاجتماعي الذي يهدف إلى تعليم المفاهيم الوقائية عن المخدرات، كما توصلت إلى موافقة أفراد العينة على المرتكزات الأساسية لبناء أنموذج (تعليمي اجتماعي) للوقاية من أضرار المخدرات في المؤسسات الجامعية بمتوسط حسابي (3.4) وهي قيمة عالية تقابل الموافقة، لم تنل الموافقة على المعوقات التي تحول دون تحقيق أهداف الأنموذج للوقاية من أضرار المخدرات حظاً عالياً من المتوسط الحسابي (2.9) والنسب المئوية (58)، مما يؤكد قدرة الجامعة على التصدي لأية معوقات تحول دون تحقيق أهداف الأنموذج للوقاية من أضرار المخدرات.

قام القضاة والزهراني (2011) بدراسة هدفت إلى تقصي السلوكيات غير التربوية عند طلبة

ISSN:2308-5347

مؤسسات التعليم العالي في منطقة تبوك من حيث درجة انتشارها، وأساليب علاجها، ولتحقيق ذلك تم بناء ثلاث أدوات طبقت على عينة بلغ عددها (265) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي في منطقة تبوك. كما توصلت إلى أن درجة انتشار السلوكيات غير التربوية عند الطلبة متوسطة إلى منخفضة بشكل عام. وكشفت الدراسة عن فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس في تقدير درجة انتشار السلوكيات غير التربوية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، وكانت لصالح الإناث. ولم تظهر النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس في تقديرهم لدرجة تطبيق أساليب المعالجة تعزى لمتغيرات الدراسة.

قام أبو عين وحمدي (2009) بدراسة هدفت إلى استكشاف مدى فاعلية برنامج إرشادي للوقاية من تعاطي العقاقير الخطرة والمخدرات لدى عينة مكونة من (600) طالب وطالبة من كليات المجتمع المتوسطة في الأردن. وبعد تعرض المجموعة التجريبية للبرنامج الإرشادي الوقائي بواقع جلسة واحدة أسبوعياً على مدى (12) أسبوعاً. وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقاييس الدراسة الثلاثة؛ حيث انخفض مستوى الاتجاهات والممارسات لدى أفراد المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج عن استمرارية فعالية البرنامج الإرشادي بعد المتابعة، ولم تظهر النتائج وجود أثر للتفاعل بين البرنامج الإرشادي والنوع الاجتماعي في درجات الطلبة على مقياسي الاتجاهات والمعلومات، بينما أظهرت النتائج وجود هذا التفاعل في درجات الطلبة على مقياس الممارسات لصالح الذكور.

التعليق على الدراسات السابقة:

مما تقدم نجد أن الدراسات السابقة في مجملها أكدت أن مشكلة المخدرات من أهم المشكلات التي تعتري المجتمع وتهدد كيانه، وتعطل مستقبل أبنائه؛ لذا لاقت هذه المشكلة قبولاً واسعاً في البحث والدراسة، فنجد أن بعض الدراسات قد أوضحت أسباب تعاطي المخدرات، وأخرى قدمت أطراً تصورية لمواجهة هذه المشكلة من خلال القيام بالأدوار الوقائية المناسبة، واتفقت معظم الدراسات على ضرورة مواجهة هذه المشكلة من خلال برامج مناسبة تشارك فيها قطاعات المجتمع كافة. فضلاً عن أن بعض الدراسات تعدّ منطلقاً لهذه الدراسة، وذلك لاستكمال النسق البحثي العلمي في سد وإكمال بعض نواحي القصور في الدراسات السابقة.

أما الدراسة الحالية فتختلف عما سبقها في أنها لم تقتصر على الدور الوقائي فقط بل شملت الدور التربوي والتوعوي للجامعات السعودية في التصدي لمشكلة المخدرات.

ISSN:2308-5347

منهجيه الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة :

استخدم الباحث منهج المسح بالعينة، وهو منهج ذو طبيعة وصفية، وقد قام الباحث بتطويع هذا المنهج من خلال تطبيقه لدراسة ميدانية على عينة من منسوبي الجامعات السعودية بهدف التعرف على الأدوار المختلفة التي يمكن أن تقوم بها في التصدي لمشكلة إدمان المخدرات.

عينة الدراسة :

الجدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة

المتغير	مستويات المتغير	التكرار	النسبة المئوية
الجامعة	تبوك	150	25.0
	الحدود الشمالية	150	25.0
	جازان	150	25.0
	الملك فيصل	150	25.0
	الكلي	600	100.0
التخصص	علمي	300	50.0
	أدبي	300	50.0
	الكلي	600	100.0
الجنس	ذكر	383	63.8
	أنثى	217	36.2
	الكلي	600	100.0

أداة الدراسة :

قام الباحث بتصميم استبانة؛ الهدف منها رصد رؤية أفراد عينة الدراسة لأهم الأدوار التي يجب أن تقوم بها الجامعات السعودية في سبيل تصديها لمشكلة المخدرات، وقد مرت عملية التصميم بالمراحل الآتية :

- مرحلة وضع الاستبانة في شكلها الأولي : بعد اطلاع الباحث على الكثير من الأدبيات التي تتعلق بموضوع البحث، قام بوضع استمارة الاستبانة في شكلها الأولي، وجاءت أسئلة الاستبانة كافة على الشكل المغلق، وقد بلغ عدد العبارات في الاستبانة الأولي (38) عبارة.
- مرحلة تحكيم الاستبانة : قام الباحث بعرض الاستبانة على خمسة من المحكمين المتخصصين في موضوع المخدرات وقضاياه المختلفة، وقام باستبعاد العبارات التي حصلت على تقدير أقل من (90 %). بعد تحكيم الاستبانة واستبعاد العبارات السابق الإشارة إليها؛ أصبحت الاستبانة في شكلها النهائي تضم (25) عبارة؛ وزعت على ثلاثة محاور أساسية.

صدق البناء :

للتحقق من دلالات صدق البناء لمقياس دور الجامعات السعودية في التصدي لمشكلة المخدرات ومجالاته؛ فقد تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (30) عضواً وعضوة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك من خارج عينة الدراسة، وتم استخراج قيم معاملات ارتباط الفقرة مع المجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرة مع المقياس ككل، كما هو مبين في الجدول (2).

الجدول (2): قيم معاملات ارتباط الفقرات مع الكلي للمقياس ومجالاته

المجال	رقم الفقرة	مضمون فقرات مقياس المخدرات وفقاً لمجالاتها	الارتباط مع: المجال	الارتباط مع: المقياس
الدور الوقائي للجامعات في التصدي لمشكلة المخدرات	1	وضع خطة عمل للتشاور مع مسؤولي الجامعات وآباء الطلبة الذين وقعوا في دائرة الإدمان	0.82	0.80
	2	فرض إجراءات نظامية تساعد على إبعاد الطلبة عن الظروف التي تساعد على تعاطي المخدرات	0.82	0.80
	3	البحث مع المختصين عن وسائل للمساعدة في علاج تعاطي المخدرات وإدمانها	0.82	0.79
	4	مواجهة أسباب الفراغ التي يعيشها بعض الشباب التي قد تكون سبباً في الانحراف نحو الفساد	0.82	0.79
	5	مساعدة الطلبة في المقاومة والتصدي للضغوط التي يمليها عليهم أصدقاؤهم لتعاطي المخدرات	0.82	0.79
	6	إقامة وسائل يسهل معها تبادل المعلومات حول المخدرات وخطرها	0.82	0.80
	7	تحديد فئة الطلبة الذين يتعاطون المخدرات ومن الذي يقوم بإعطائهم إياها	0.85	0.81
الدور التربوي للجامعات في التصدي لمشكلة المخدرات	8	تنسيق الجهود لجميع الجامعات ومؤسسات المجتمع للتصدي لمشكلة المخدرات	0.82	0.80
	9	تبني أساليب متطورة في التعليم النشط للطلبة متضمنا الأساليب الصحية للحياة ومواجهة المشاكل الحياتية المختلفة	0.81	0.80
	10	تطبيق استراتيجيات للوقاية من تعاطي المخدرات عن طريق إشراك الطلبة في حل المشكلة	0.80	0.78
	11	الكشف السريع عن التعاطي بين الطلبة بعد أخذ الموافقات الرسمية على ذلك	0.82	0.80
	12	أهمية تدريب الطلبة على الاكتشاف المبكر للتعاطي وأساليب التعامل مع المتعاطين وأسرهم	0.82	0.80
	13	تفعيل دور الأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين داخل الجامعات	0.81	0.79
	14	تشجيع الأفكار الابتكارية للطلبة من خلال نشاطات مفيدة في المجالات كافة	0.81	0.80
	15	الاهتمام بدور المجالس الطلابية وتشجيعهم وإشراكهم في القرارات كافة	0.83	0.81
	16	إنشاء إدارة متخصصة للتوجيه والإشراف التربوي داخل الجامعات	0.81	0.79

ISSN:2308-5347

الدور التوعوي للجامعات في التصدي لمشكلة المخدرات	17	توضيح علاقة المخدرات بالجريمة والفقر والتنمية	0.81	0.80
	18	توزيع عدد كبير من النشرات والمطويات والملصقات والكتيبات التي توضح الأضرار الاقتصادية والصحية والاجتماعية للمخدرات	0.82	0.81
	19	تفعيل الوسائل الإعلامية المتاحة لتوعية أفراد المجتمع بأضرار المخدرات	0.82	0.80
	20	إقامة قوافل تثقيفية للتعريف بمشكلة المخدرات والمخاطر المترتبة على إدمانها	0.80	0.79
	21	إقامة ندوات داخل الجامعة للتعريف بمشكلة المخدرات وأهم المخاطر الناجمة عن الإدمان	0.82	0.79
	22	تضمين مضار التدخين والمخدرات في المواد الدراسية المختلفة	0.83	0.81
	23	تغطية بعض المقررات للخصائص الكيميائية للمواد ذات التأثير النفسي	0.82	0.79
	24	إقامة عدد من ورش العمل التي تناقش مشكلة إدمان المخدرات وبشكل دوري	0.83	0.81
	25	أهمية الأخذ بأساليب التعليم النشطة التفاعلية لاستخدامها في عمليات التوعية للطلبة	0.81	0.81

يلاحظ من الجدول (2)، أن قيم معاملات ارتباط الفقرة مع المجال الذي تنتمي إليه، تراوحت بين (0.80 - 0.85)، كما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الفقرات والمقياس ككل بين (0.81-0.78)، وتجدر الإشارة إلى أن جميع قيم معاملات الارتباط كانت ذات درجات كبيرة، وقد اعتمد الباحث معياراً لقبول الفقرة أو حذفها؛ بأن لا يقل معامل ارتباطها بالمجال الذي تنتمي إليه والمقياس ككل عن (0.20)، وبناءً على ذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

صدق البناء الداخلي:

كما تم استخراج قيم معامل الارتباط البيني لمجالات مقياس دور الجامعات السعودية في التصدي لمشكلة المخدرات ومجالاته، وكذلك بين المجالات والمقياس ككل، وذلك كما هو مبين في الجدول (3).

الجدول (3): قيم معاملات ارتباط المجالات مع الكلي للمقياس بالإضافة إلى الارتباطات البينية بين المجالات

العلاقة بين:	الإحصائي	الدور الوقائي للجامعات في التصدي لمشكلة المخدرات	الدور التربوي للجامعات في التصدي لمشكلة المخدرات	الدور التوعوي للجامعات في التصدي لمشكلة المخدرات
الدور التربوي للجامعات في التصدي لمشكلة المخدرات	معامل الارتباط	0.92		
	الدلالة الإحصائية	0.000		
الدور التوعوي للجامعات في التصدي لمشكلة المخدرات	معامل الارتباط	0.92	0.94	
	الدلالة الإحصائية	0.000	0.000	

ISSN:2308-5347

الكلي للمقياس	معامل الارتباط	0.97	0.98	0.98
	الدلالة الإحصائية	0.000	0.000	0.000

اتضح من الجدول (3)، أن قيمة معامل الارتباط البيني لمجالات مقياس دور الجامعات السعودية في التصدي لمشكلة المخدرات قد تراوحت بين (0.92 - 0.94)، وهي قيمة مقبولة، كما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين المجالات والمقياس ككل بين (0.97 - 0.98).

ثبات أداة الدراسة:

وقد تم استخلاص مؤشرات ثبات المقياس باستخدام أسلوبين هما: الثبات بطريق الاتساق الداخلي، وبطريق الإعادة. تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (30) عضواً وعضوة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك من خارج عينة الدراسة ممن تنطبق عليهم شروط الدراسة، حيث تم حساب ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ، بحيث بلغت قيمته (0.98). ثم أعيد تطبيق أداة الدراسة بعد أسبوعين على نفس العينة، بهدف حساب ثبات الإعادة، حيث تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني، بحيث بلغت قيمته (0.86)، وهو يدل على ثبات مقبول. والجدول (4) يبين معاملات الثبات بطريقة الاتساق الداخلي والثبات بالإعادة للمقياس ومجالاته.

الجدول (4): قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي وثبات الإعادة للمقياس ومجالاته

المقياس ومجالاته	ثبات الاتساق الداخلي	ثبات الإعادة	عدد الفقرات
الدور الوقائي للجامعات في التصدي لمشكلة المخدرات	0.92	0.91	7
الدور التربوي للجامعات في التصدي لمشكلة المخدرات	0.94	0.86	9
الدور التوعوي للجامعات في التصدي لمشكلة المخدرات	0.94	0.84	9
الكلي للمقياس	0.98	0.86	25

وبناءً على الطرق التي تم من خلالها استخلاص دلالات صدق المقياس وثباته؛ يتضح أن المقياس يتمتع بدلالات صدق وثبات كبيرة لأغراض البحث الحالي.

تصحيح المقياس:

يتكون المقياس الحالي من (25) فقرة، تقيس ثلاثة مجالات، وقد تم تصحيح الإجابات في هذه الأداة استناداً إلى التدريج النسبي المكون من ثلاث فئات، وهي على الشكل الآتي:

- مرتفعة: من (2.34) فأكثر.
- متوسطة: من (1.67) إلى (2.33).
- متدنية: من (1.66) فأقل.

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أ. المتغيرات المستقلة، وهي:

1. الجامعة، ولها أربعة مستويات (الملك فيصل، الحدود الشمالية، جازان، تبوك).
2. التخصص، وله مستويان (علمي، أدبي).

ISSN:2308-5347

3. **الجنس، وله فئتان (ذكر، أنثى).**

ب. المتغيرات التابعة، وهي:

دور الجامعات السعودية في التصدي لمشكلة المخدرات ومجالاته من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: للإجابة عن سؤال الدراسة الأول الذي نصّ على: «ما دور الجامعات السعودية في التصدي لمشكلة المخدرات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها؟» فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور الجامعات السعودية في التصدي لمشكلة المخدرات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها ومجالاته، مع مراعاة ترتيب المجالات ترتيباً تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية، وذلك كما في الجدول (5).

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور الجامعات السعودية في التصدي لمشكلة المخدرات (ككل) ومجالاته مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم المجال	مضمون فقرات مقياس المخدرات وفقاً لمجالاتها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	3	الدور التوعوي للجامعات في التصدي لمشكلة المخدرات	2.633	1.00	مرتفعة
2	1	الدور الوقائي للجامعات في التصدي لمشكلة المخدرات	2.633	1.00	مرتفعة
3	2	الدور التربوي للجامعات في التصدي لمشكلة المخدرات	2.615	0.99	مرتفعة
		الكلي للمقياس	2.626	0.97	مرتفعة

يلاحظ من الجدول (5)، أن دور الجامعات السعودية في التصدي لمشكلة المخدرات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها قد كان (متوسطاً)، حيث جاءت مجالات دور الجامعات السعودية في التصدي لمشكلة المخدرات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها وفقاً للترتيب الآتي:

أ. مجال الدور التوعوي للجامعات في التصدي لمشكلة المخدرات في المرتبة الأولى، ضمن دور (مرتفع).

ب. مجال الدور الوقائي للجامعات في التصدي لمشكلة المخدرات في المرتبة الثانية، ضمن دور (متوسط).

ج. مجال الدور التربوي للجامعات في التصدي لمشكلة المخدرات في المرتبة الثالثة، ضمن دور (متوسط).

إضافةً لما تقدم؛ فقد تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجالات دور الجامعات السعودية في التصدي لمشكلة المخدرات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها كلٍ على حدة؛ مع مراعاة ترتيب الفقرات وفقاً لمتوسطاتها الحسابية، وذلك كما في الجدول (6).

الجدول (6): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجالات دور الجامعات السعودية في التصدي لمشكلة المخدرات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها مرتبة تنازلياً

المجال	الرتبة	رقم الفقرة	مضمون فقرات مقياس المخدرات وفقاً لمجالاتها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
الدور الوقائي للجامعات في التصدي لمشكلة المخدرات	1	4	مواجهة أسباب الفراغ التي يعيشها بعض لشباب، والتي قد تكون سببا في الانحراف نحو الفساد	2.672	المعياري	مرتفعة
	2	2	فرض إجراءات نظامية تساعد على إبعاد الطلبة عن الظروف التي تساعد على تعاطي المخدرات	2.665	1.24	مرتفعة
	3	6	إقامة وسائل يسهل معها تبادل المعلومات حول المخدرات وخطرها	2.642	1.20	مرتفعة
	4	5	مساعدة الطلبة في المقاومة والتصدي للضغوط التي يمليها عليهم أصدقاؤهم لتعاطي المخدرات	2.623	1.17	مرتفعة
	5	7	تحديد فئة الطلبة الذين يتعاطون المخدرات، ومن الذي يقوم بإعطائهم إياها	2.622	1.22	مرتفعة
	6	3	البحث مع المختصين عن وسائل للمساعدة في علاج تعاطي وإدمان المخدرات	2.607	1.19	مرتفعة
	7	1	وضع خطة عمل للتشاور مع مسؤولي الجامعات وآباء الطلبة الذين وقعوا في دائرة الإدمان	2.598	1.24	مرتفعة
الدور التربوي للجامعات في التصدي لمشكلة المخدرات	1	16	إنشاء إدارة متخصصة للتوجيه والإشراف التربوي داخل الجامعات	2.668	1.21	مرتفعة
	2	8	تنسيق الجهود لجميع الجامعات ومؤسسات المجتمع للتصدي لمشكلة المخدرات	2.640	1.16	مرتفعة
	3	13	تفعيل دور الأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين داخل الجامعات	2.638	1.23	مرتفعة
	4	15	الاهتمام بدور المجالس الطلابية وتشجيعهم وإشراكهم في القرارات كافة	2.607	1.23	مرتفعة
	5	9	تبني أساليب متطورة في التعليم النشط للطلبة؛ متضمنًا الأساليب الصحية للحياة ومواجهة المشاكل الحياتية المختلفة	2.605	1.23	مرتفعة
	6	14	تشجيع الأفكار الابتكارية للطلبة من خلال نشاطات مفيدة في كافة المجالات	2.603	1.22	مرتفعة
	7	12	أهمية تدريب الطلبة على الاكتشاف المبكر للتعاطي، وأساليب التعامل مع المتعاطين وأسرهم	2.600	1.23	مرتفعة
	8	10	تطبيق استراتيجيات للوقاية من تعاطي المخدرات عن طريق اشراك الطلبة في حل المشكلة	2.595	1.20	مرتفعة
	9	11	الكشف السريع عن التعاطي بين الطلبة بعد أخذ الموافقات الرسمية على ذلك	2.578	1.21	مرتفعة

ISSN:2308-5347

الدور التوعوي للجامعات في التصدي لمشكلة المخدرات	1	19	تفعيل الوسائل الإعلامية المتاحة لتوعية أفراد المجتمع بأضرار المخدرات	2.688	1.22	مرتفعة
	2	22	تضمين مضار التدخين والمخدرات في المواد الدراسية المختلفة	2.678	1.23	مرتفعة
	3	17	توضيح علاقة المخدرات بالجريمة والفقر والتنمية	2.650	1.21	مرتفعة
	4	18	توزيع عدد كبير من النشرات والمطويات والملصقات والكتيبات التي توضح الأضرار الاقتصادية والصحية والاجتماعية للمخدرات	2.628	1.23	مرتفعة
	5	21	إقامة ندوات داخل الجامعة للتعريف بمشكلة المخدرات، وأهم المخاطر الناجمة عن الإدمان	2.623	1.24	مرتفعة
	6	25	أهمية الأخذ بأساليب التعليم النشطة التفاعلية لاستخدامها في عمليات التوعية للطلبة	2.613	1.22	مرتفعة
	7	23	تغطية بعض المقررات للخصائص الكيميائية للمواد ذات التأثير النفسي	2.607	1.22	مرتفعة
	8	24	إقامة عدد من ورش العمل التي تناقش مشكلة إدمان المخدرات وبشكل دوري	2.605	1.20	مرتفعة
	9	20	إقامة قوافل تثقيفية للتعريف بمشكلة المخدرات والمخاطر المترتبة على إدمانها	2.602	1.24	مرتفعة

يلاحظ من الجدول (6)، أن النتائج الخاصة به قد كانت على النحو الآتي:

أ. فيما يخص مجال الدور الوقائي للجامعات في التصدي لمشكلة المخدرات: صُنِّفت نتائجه ضمن دورين؛ هما:

1) **ضمن دور (كبير): للفقرة ذات الرتبة (1) التي نصَّت على «مواجهة أسباب الفراغ التي يعيشها بعض الشباب التي قد تكون سببًا في الانحراف نحو الفساد».**
2) **ضمن دور (متوسط): لكلٍّ من الفقرات ذوات الرتب (2-7).**

ب. فيما يخص مجال الدور التربوي للجامعات في التصدي لمشكلة المخدرات: صُنِّفت نتائجه ضمن دورين، هما:

1) **ضمن دور (كبير): للفقرة ذات الرتبة (1) التي نصَّت على «إنشاء إدارة متخصصة للتوجيه والإشراف التربوي داخل الجامعات».**
2) **ضمن دور (متوسط): لكلٍّ من الفقرات ذوات الرتب (2-9).**

ج. فيما يخص مجال الدور التوعوي للجامعات في التصدي لمشكلة المخدرات: صُنِّفت نتائجه ضمن دورين، هما:

1) **ضمن دور (كبير): للفقرتين ذوات الرتب (1، 2).**
2) **ضمن دور (متوسط): لكلٍّ من الفقرات ذوات الرتب (3-9).**

ثانياً: للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني الذي نصَّ على: «هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات دور الجامعات السعودية في التصدي لمشكلة المخدرات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها تعزى لمتغيرات الدراسة: (الجامعة، التخصص، الجنس)؟» فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور الجامعات السعودية في التصدي لمشكلة المخدرات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها وفقاً لمتغيرات الدراسة، وذلك كما في الجدول (7).

ISSN:2308-5347

الجدول(7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور الجامعات السعودية في التصدي لمشكلة المخدرات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها وفقاً لمتغيرات الدراسة

المتغير	مستويات المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
الجامعة	تبوك	4.001	0.16	مرتفعة
	الحدود الشمالية	3.009	0.16	مرتفعة
	جازان	1.985	0.16	متوسطة
	الملك فيصل	1.510	0.09	متدنية
التخصص	علمي	2.515	0.95	مرتفعة
	أدبي	2.737	0.98	مرتفعة
الجنس	ذكر	2.789	0.98	مرتفعة
	أنثى	2.339	0.89	متوسطة

يلاحظ من الجدول (7)، وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور الجامعات السعودية في التصدي لمشكلة المخدرات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها ناتجة عن اختلاف مستويات متغيرات الدراسة؛ وللتحقق من جوهرية الفروق الظاهرية سالفة الذكر؛ تم إجراء تحليل التباين الثلاثي (بدون تفاعل) لمتوسطات دور الجامعات السعودية في التصدي لمشكلة المخدرات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها وفقاً لمتغيرات الدراسة، وذلك كما في الجدول (8).

الجدول (8): نتائج تحليل التباين الثلاثي (بدون تفاعل) لدور الجامعات السعودية في التصدي لمشكلة المخدرات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها وفقاً لمتغيرات الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الجامعة	531.020	3	177.007	37116.825	0.000
التخصص	6.289	1	6.289	1318.778	0.000
الجنس	2.059	1	2.059	431.833	0.000
الخطأ	2.833	594	0.005		
الكلي	566.149	599			

يتضح من الجدول (8)، وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطين الحسابيين لدور الجامعات السعودية في التصدي لمشكلة المخدرات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها يعزى لمتغير (التخصص)؛ لصالح أعضاء هيئة التدريس من ذوي التخصصات الأدبية مقارنة بنظرائهم من ذوي التخصصات العلمية.

كما يتضح من الجدول (8)، وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطين الحسابيين لدور الجامعات السعودية في التصدي لمشكلة المخدرات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها يعزى لمتغير (الجنس)؛ لصالح أعضاء هيئة التدريس الذكور مقارنة بزميلاتهم.

وكذلك يتضح من الجدول (8)، وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لدور الجامعات السعودية في التصدي لمشكلة المخدرات من وجهة نظر أعضاء هيئة

ISSN:2308-5347

التدريس فيها تعزى للمتغير (الجامعة)؛ ولكون المتغير متعدد المستويات فقد تم استخدام اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية المتعددة للكشف عن جوهرية الفروق بين مستوياته في دور الجامعات السعودية في التصدي لمشكلة المخدرات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها (ككل) وفقاً لمتغير (الجامعة)، وذلك كما في الجدول (9).

الجدول (9): نتائج اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية المتعددة لدور الجامعات السعودية في التصدي لمشكلة المخدرات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها وفقاً لمتغير (الجامعة)

الجامعة		الملك فيصل	جازان	الحدود الشمالية	تبوك
Scheffe	المتوسط الحسابي	1.510	1.985	3.009	4.001
الملك فيصل	1.510				
جازان	1.985	0.475			
الحدود الشمالية	3.009	1.499	1.024		
تبوك	4.001	2.491	2.015	0.992	

يتضح من الجدول (9)، أن الفروق قد كانت في المرتبة الأولى لصالح جامعة تبوك مقارنة ببقية الجامعات، ثم في المرتبة الثانية لصالح جامعة الحدود الشمالية مقارنة ببقية الجامعات، ثم في المرتبة الثالثة لصالح جامعة جازان مقارنة بجامعة الملك فيصل.

إضافة لما تقدم؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور الجامعات السعودية في مجالات التصدي لمشكلة المخدرات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها وفقاً للمتغيرات، وذلك كما في الجدول (10).

الجدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور الجامعات السعودية في مجالات التصدي لمشكلة المخدرات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها وفقاً لمتغيرات الدراسة

المتغير	مستويات المتغير	الإحصائي	الدور الوقائي للجامعات في التصدي لمشكلة المخدرات	الدور التربوي للجامعات في التصدي لمشكلة المخدرات	الدور التوعوي للجامعات في التصدي لمشكلة المخدرات
الجامعة	تبوك	المتوسط الحسابي	4.007	3.981	4.016
		الانحراف المعياري	0.30	0.26	0.27
		الدرجة	مرتفعة	مرتفعة	مرتفعة
	الحدود الشمالية	المتوسط الحسابي	3.005	2.999	3.023
		الانحراف المعياري	0.31	0.28	0.28
		الدرجة	مرتفعة	مرتفعة	مرتفعة
	جازان	المتوسط الحسابي	2.025	1.974	1.966
		الانحراف المعياري	0.32	0.26	0.25
		الدرجة	متوسطة	متوسطة	متوسطة
	الملك فيصل	المتوسط الحسابي	1.494	1.507	1.526
		الانحراف المعياري	0.20	0.16	0.18
		الدرجة	متدنية	متدنية	متدنية
التخصص	علمي	المتوسط الحسابي	2.524	2.511	2.513
		الانحراف المعياري	0.98	0.96	0.98
		الدرجة	مرتفعة	مرتفعة	مرتفعة
	أدبي	المتوسط الحسابي	2.741	2.719	2.753
		الانحراف المعياري	1.01	1.00	1.01
		الدرجة	مرتفعة	مرتفعة	مرتفعة
الجنس	ذكر	المتوسط الحسابي	2.790	2.785	2.793
		الانحراف المعياري	1.01	1.01	1.00
		الدرجة	مرتفعة	مرتفعة	مرتفعة
	أنثى	المتوسط الحسابي	2.355	2.315	2.350
		الانحراف المعياري	0.93	0.88	0.93
		الدرجة	مرتفعة	متوسطة	مرتفعة

يلاحظ من الجدول (10)؛ وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور الجامعات السعودية في مجالات التصدي لمشكلة المخدرات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها ناتجة عن اختلاف مستويات المتغيرات؛ وللتحقق من جوهرية الفروق الظاهرية؛ تم إجراء تحليل التباين الثلاثي المتعدد (بدون تفاعل) لمتوسطات دور الجامعات السعودية في مجالات التصدي لمشكلة المخدرات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها مجتمعة وفقاً لمتغيرات الدراسة، وذلك كما في الجدول (11).

ISSN:2308-5347

الجدول (11): نتائج تحليل التباين الثلاثي المتعدد (بدون تفاعل) لدور الجامعات السعودية في مجالات التصدي لمشكلة المخدرات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها مجتمعة وفقاً لمتغيرات الدراسة

الأثر	الاختبار المتعدد	قيمة الاختبار المتعدد	قيمة ف الكلية المحسوبة	درجة حرية البسط	درجة حرية المقام	الدلالة الإحصائية
الجامعة	Wilks' Lambda	0.005	1224.334	9	1441	0.000
التخصص	Hotelling's Trace	2.233	440.635	3	592	0.000
الجنس	Hotelling's Trace	0.728	143.626	3	592	0.000

يتبين من الجدول (11)، وجود أثر دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) لكلٍّ من المتغيرات (الجامعة، التخصص، الجنس) في المتوسطات الحسابية لدور الجامعات السعودية في مجالات التصدي لمشكلة المخدرات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها مجتمعة؛ ولتحديد على أيٍّ من مجالات دور الجامعات السعودية في التصدي لمشكلة المخدرات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها كان أثر المتغيرات؛ فقد تم إجراء تحليل التباين الثلاثي (بدون تفاعل) لدور الجامعات السعودية في مجالات التصدي لمشكلة المخدرات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها كلٍّ على حدة وفقاً للمتغيرات، وذلك كما في الجدول (12).

الجدول (12): نتائج تحليل التباين الثلاثي (بدون تفاعل) لدور الجامعات السعودية في مجالات التصدي لمشكلة المخدرات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها كلٍّ على حدة وفقاً لمتغيرات الدراسة

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الجامعة	الدور الوقائي للجامعات في التصدي لمشكلة المخدرات	532.081	3	177.360	2665.720	0.000
	الدور التربوي للجامعات في التصدي لمشكلة المخدرات	523.143	3	174.381	3960.738	0.000
	الدور التوعوي للجامعات في التصدي لمشكلة المخدرات	538.460	3	179.487	4063.345	0.000
التخصص	الدور الوقائي للجامعات في التصدي لمشكلة المخدرات	6.182	1	6.182	92.917	0.000
	الدور التربوي للجامعات في التصدي لمشكلة المخدرات	5.233	1	5.233	118.869	0.000
	الدور التوعوي للجامعات في التصدي لمشكلة المخدرات	7.533	1	7.533	170.534	0.000

الجنس	الدور الوقائي للجامعات في التصدي لمشكلة المخدرات	1.421	1	1.421	21.363	0.000
	الدور التربوي للجامعات في التصدي لمشكلة المخدرات	2.989	1	2.989	67.893	0.000
	الدور التوعوي للجامعات في التصدي لمشكلة المخدرات	1.769	1	1.769	40.049	0.000
الخطأ	الدور الوقائي للجامعات في التصدي لمشكلة المخدرات	0.067	594	39.521		
	الدور التربوي للجامعات في التصدي لمشكلة المخدرات	0.044	594	26.152		
	الدور التوعوي للجامعات في التصدي لمشكلة المخدرات	0.044	594	26.238		
الكلي	الدور الوقائي للجامعات في التصدي لمشكلة المخدرات		599	601.815		
	الدور التربوي للجامعات في التصدي لمشكلة المخدرات		599	583.300		
	الدور التوعوي للجامعات في التصدي لمشكلة المخدرات		599	597.101		

يتضح من الجدول (12)، وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطين الحسابيين لدور الجامعات السعودية في مجالات التصدي لمشكلة المخدرات (الدور الوقائي للجامعات في التصدي لمشكلة المخدرات، الدور التربوي للجامعات في التصدي لمشكلة المخدرات، الدور التوعوي للجامعات في التصدي لمشكلة المخدرات) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها يعزى لمتغير (التخصص)؛ لصالح أعضاء هيئة التدريس من ذوي التخصصات الأدبية مقارنة بنظرائهم من ذوي التخصصات العلمية.

كما يتضح من الجدول (12)، وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطين الحسابيين لدور الجامعات السعودية في مجالات التصدي لمشكلة المخدرات (الدور الوقائي للجامعات في التصدي لمشكلة المخدرات، الدور التربوي للجامعات في التصدي لمشكلة المخدرات، الدور التوعوي للجامعات في التصدي لمشكلة المخدرات) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها يعزى لمتغير (الجنس)؛ لصالح أعضاء هيئة التدريس الذكور مقارنة بزميلاتهم.

وكذلك يتضح من الجدول (12)، وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لدور الجامعات السعودية في مجالات التصدي لمشكلة المخدرات (الدور الوقائي للجامعات في التصدي لمشكلة المخدرات، الدور التربوي للجامعات في التصدي لمشكلة المخدرات، الدور التوعوي للجامعات في التصدي لمشكلة المخدرات) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها تعزى لمتغير (الجامعة)؛ ولكون المتغير متعدد المستويات فقد تم استخدام اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية المتعددة للكشف عن جوهرية الفروق بين مستوياته في دور الجامعات السعودية في مجالات التصدي لمشكلة المخدرات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها وفقاً لمتغير (الجامعة)، وذلك كما في الجدول (13).

ISSN:2308-5347

الجدول (13): نتائج اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية المتعددة لدور الجامعات السعودية في مجالات التصدي لمشكلة المخدرات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها وفقاً لمتغير (الجامعة)

	الجامعة		الملك فيصل	جازان	الحدود الشمالية	تبوك
الدور الوقائي للجامعات في التصدي لمشكلة المخدرات	Scheffe	المتوسط الحسابي	1.494	2.025	3.005	4.007
	الملك فيصل	1.494				
	جازان	2.025	0.530			
	الحدود الشمالية	3.005	1.510	0.980		
	تبوك	4.007	2.512	1.982	1.002	
	الجامعة		الملك فيصل	جازان	الحدود الشمالية	تبوك
الدور التربوي للجامعات في التصدي لمشكلة المخدرات	Scheffe	المتوسط الحسابي	1.507	1.974	2.999	3.981
	الملك فيصل	1.507				
	جازان	1.974	0.467			
	الحدود الشمالية	2.999	1.492	1.024		
	تبوك	3.981	2.474	2.007	0.982	
	الجامعة		الملك فيصل	جازان	الحدود الشمالية	تبوك
الدور التوعوي للجامعات في التصدي لمشكلة المخدرات	Scheffe	المتوسط الحسابي	1.526	1.966	3.023	4.016
	الملك فيصل	1.526				
	جازان	1.966	0.440			
	الحدود الشمالية	3.023	1.497	1.057		
	تبوك	4.016	2.490	2.050	0.993	

يتضح من الجدول (13)، أن الفروق قد كانت في المرتبة الأولى لصالح جامعة تبوك مقارنة ببقية الجامعات، ثم في المرتبة الثانية لصالح جامعة الحدود الشمالية مقارنة ببقية الجامعات، ثم في المرتبة الثالثة لصالح جامعة جازان مقارنة بجامعة الملك فيصل.

مناقشة النتائج:

النتائج الخاصة بالسؤال الأول:

للإجابة عن سؤال الدراسة الأوَّل الذي نصَّ على: «ما دور الجامعات السعودية في التصدي لمشكلة المخدرات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها؟»

يلاحظ أن دور الجامعات السعودية في التصدي لمشكلة المخدرات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها قد كان (متوسطاً)، حيث جاءت مجالات دور الجامعات السعودية في التصدي لمشكلة المخدرات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها وفقاً للترتيب الآتي:

أولاً: الدور الوقائي الذي يجب أن تقوم به الجامعات السعودية للتصدي لمشكلة المخدرات.

1 - ضمن دور (كبير): للفقرة ذات الرتبة (1) التي نصَّت على «مواجهة أسباب الفراغ التي يعيشها بعض الشباب التي قد تكون سبباً في الانحراف نحو الفساد»، حيث إن الجامعات السعودية تفتقر في أروقتها إلى برامج ترفيهية وترويحية تتمثل بالبرامج الرياضية والأنشطة الثقافية المختلفة التي تعمل على

ISSN:2308-5347

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.10.1.4

شغل وقت الفراغ لدى طلبتها، لا سيما وأن ثلاثاً من هذه الجامعات تعدّ حديثة النشأة، وتعمل على الاهتمام بتأسيس بنيتها التحتية، وهذا يتفق مع دراسة الطويسي وآخرون (2013) حيث توصلت إلى أن أكثر فئات الشباب تعاطياً هم العاطلون عن العمل (26.6 %) ثم طلبة الجامعات (12.1 %).

2 - ضمن دور (متوسط): لكلٍ من الفقرات ذوات الرتب (2 - 7)، حيث جاءت الفقرة «فرض إجراءات نظامية تساعد على إبعاد الطلبة عن الظروف التي تساعد على تعاطي المخدرات» بالمرتبة الثانية، فتحتاج الجامعات إلى أنظمة صارمة تقف كسد منيع من انتشار المخدرات بين الطلبة فيها.

وجاءت الفقرة «إقامة وسائل يسهل معها تبادل المعلومات حول المخدرات وخطرها» بالمرتبة الثالثة، حيث تحتاج الجامعات السعودية إلى التعاون مع الجهات الحكومية التي تعمل على مكافحة المخدرات، وإيجاد مكاتب متابعة لها داخل هذه الجامعات.

وجاءت الفقرة «مساعدة الطلبة في المقاومة والتصدي للضغوط التي يمليها عليهم أصدقاؤهم لتعاطي المخدرات» بالمرتبة الرابعة، فالإرشاد الاجتماعي جانب قد يكون مهملاً في هذه الجامعات، فالطلبة بحاجة ماسة إلى من يكون قريبًا منهم، ويتفهم همومهم ومشاكلهم.

وجاءت الفقرة «تحديد فئة الطلبة الذين يتعاطون المخدرات ومن الذي يقوم بإعطائهم إياها» بالمرتبة الخامسة، فتحتاج الجامعات السعودية وضع خطط عمل تشاور مع المسؤولين داخل الجامعات وآباء الطلبة الآخرين ممن وقعوا في دائرة الإدمان، ومحاولة إبعادهم عن الوقوع في براثنها والاستمرار في تعاطيها، والبحث عن مصادر توزيع المخدرات مع الجهات الحكومية المختصة، والدور الوقائي للجامعات يتفق مع ما بينته دراسة الحبشي (2013)، والتي بينت أن دور التربية تجاه ظاهرة المخدرات هو دور وقائي للتصدي لهذه الظاهرة، ويتفق هذا الدور مع دراسة تسفتكوفا وأنتنوفا (Tsvetkova and Antonova,2013)، التي هدفت إلى الكشف عن مدى انتشار تعاطي المخدرات بين طلبة الجامعات في جامعة سان بطرسبرغ في روسيا، وذلك لتوفير أساس يمكن الاعتماد عليه للتخطيط للعمل الوقائي في مجال حماية وتعزيز الصحة والسلوك الصحي، ويتفق مع دراسة حافظ (2012) التي هدفت إلى بناء أنموذج تعليمي اجتماعي للوقاية من أضرار المخدرات لتطبيقه في بعض الجامعات السعودية.

ثانياً: الدور التربوي الذي يجب أن تقوم به الجامعات السعودية للتصدي لمشكلة المخدرات.

1 - ضمن دور (كبير): للفقرة ذات الرتبة (1) التي نصَّت على «إنشاء إدارة متخصصة للتوجيه والإشراف التربوي داخل الجامعات»، حيث ستعمل هذه الإدارة على السيطرة بشكل كبير في توعية الطلبة بأضرار المخدرات وطرق الوقاية منها.

2 - ضمن دور (متوسط): لكلٍ من الفقرات ذوات الرتب (2-9)، حيث جاءت الفقرة «تنسيق الجهود لجميع الجامعات ومؤسسات المجتمع للتصدي لمشكلة المخدرات» بالمرتبة الثانية، حيث إن الخطر الذي يواجه المجتمع واحد، ولكن الجهود متفرقة وتحتاج لنوع من الترابط والتكاتف لمواجهتها والتصدي لها.

وجاءت الفقرة «تفعيل دور الأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين داخل الجامعات» بالمرتبة الثالثة، فالجامعات تحتاج إلى توظيف أخصائيين اجتماعيين ونفسيين فيها، وتفعيل أدوارهم للوقوف أمام خطر المخدرات والحيلولة دون انتشارها ووقوع الطلبة بمخاطرها، وتتفق هذه الفقرة مع دور جامعة فيندلي (Findlay,2013) في الولايات المتحدة الأمريكية في مكافحة المخدرات من خلال ما تبذله من جهود مجدية في تقديم الخدمات الاستشارية والصحية للموظفين والطلبة.

وجاءت الفقرة «الاهتمام بدور المجالس الطلابية وتشجيعهم وإشراكهم في القرارات كافة» بالمرتبة الرابعة، حيث إن للمجالس الطلابية دورا بارزا ومهما بمحاربة المخدرات والتصدي لها متى ما كان لهم دور في اتخاذ القرارات التي تهمهم وتحفظ وترعى شؤونهم.

وجاءت الفقرة «تبني أساليب متطورة في التعليم النشط للطلبة متضمنا الأساليب الصحية للحياة ومواجهة المشاكل الحياتية المختلفة» بالمرتبة الخامسة، فالجانب التربوي والتوعوي للجامعات يجب أن

ISSN:2308-5347

يركز على تعريف الطلبة بكل الجوانب الصحية في حياتهم وسبل المحافظة عليها، وصنع جيل يكون قادراً على مواجهة مشكلات الحياة بكل أنواعها.

ثالثاً: الدور التوعوي الذي يجب أن تقوم به الجامعات السعودية للتصدي لمشكلة المخدرات.

1 -ضمن دور (كبير): للفقرة ذات الرتبة (1) التي نصَّت على «تفعيل الوسائل الإعلامية المتاحة لتوعية أفراد المجتمع بأضرار المخدرات» حيث يلعب الإعلام دوراً كبيراً في توعية المجتمع بأضرار المخدرات وخطرها على تفكيك المجتمع.

وجاءت الفقرة ذات الرتبة (2)، والتي نصَّت على «تضمين مضار التدخين والمخدرات في المواد الدراسية المختلفة» ضمن دور (كبير)، فللمناهج دور كبير في توعية الطلبة بأضرار المخدرات لاسيما وأنها خصصت فصولا أو وحدات تكشف أضرار المخدرات ضمن تخصص كل مادة دراسية، فالمواد الدينية توضح حرمته، والمواد العلمية توضح تركيباته ومدى تأثيرها على جسم الإنسان.

النتائج الخاصة بالسؤال الثاني:

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني الذي نصَّ على: «هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات دور الجامعات السعودية في التصدي لمشكلة المخدرات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها تعزى لمتغيرات الدراسة: (الجامعة، التخصص، الجنس)؟»

- اتضح وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لدور الجامعات السعودية في التصدي لمشكلة المخدرات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها تعزى لمتغير (الجامعة)؛ حيث إن الفروق قد كانت في المرتبة الأولى لصالح جامعة تبوك مقارنة ببقية الجامعات، ثم في المرتبة الثانية لصالح جامعة الحدود الشمالية مقارنة ببقية الجامعات، ثم في المرتبة الثالثة لصالح جامعة جازان مقارنة بجامعة الملك فيصل، تلعب هذه الفروق دورها في كون هذه الجامعات تقع على حدود المملكة، فجامعة تبوك تقع على مثلث حدودي يربط قارة آسيا بإفريقيا، سواءً أكانت هذه الحدود برية أم بحرية، وتقع جامعة الحدود الشمالية مع أطول حدود برية مع الجمهورية العراقية، ثم تأتي جازان التي تقع على الحدود اليمنية، وتأتي جامعة الملك فيصل كأقل مجتمع يواجه المخدرات لوقوعها بمقربة من الحدود القطرية والإماراتية، ويتفق هذا مع ما ورد في دراسة الطويسي وآخرون (2013) التي هدفت إلى التعرف على اتجاهات الشباب في محافظة معان بجنوبي الأردن نحو المخدرات، حيث أتت أهمية الدراسة من كون المجتمع المستهدف من المجتمعات الحدودية التي عُدت في السابق منطقة عبور للمخدرات.
- اتضح وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطين الحسابيين لدور الجامعات السعودية في التصدي لمشكلة المخدرات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها يعزى لمتغير (التخصص)؛ لصالح أعضاء هيئة التدريس من ذوي التخصصات الأدبية مقارنة بنظرائهم من ذوي التخصصات العلمية، حيث إن التخصصات الأدبية هي الأكثر عرضة لانتشار المخدرات فيها مقارنة بمستوى الطلبة فيها من ذوي المستوى المتدني علمياً.
- اتضح وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطين الحسابيين لدور الجامعات السعودية في التصدي لمشكلة المخدرات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها يعزى لمتغير (الجنس)؛ لصالح أعضاء هيئة التدريس الذكور مقارنة بزميلاتهم، وذلك لانتشار المخدرات بين الذكور أكثر من انتشارها بين الإناث.

التوصيات:

1. ضرورة توجيه مزيد من عناية الباحثين العاملين في مختلف الحقول العلمية لبحث ودراسة قضايا إدمان وتعاطي المخدرات، نظرًا لأهمية ما تسفر عنه تلك الدراسات من نتائج وتوصيات.
2. ضرورة عناية الأجهزة الإعلامية على اختلافها؛ خاصة الإعلام المرئي، ومواقع التواصل الاجتماعي

بتقديم برامج توعوية مختلفة عن المخدرات ومخاطر إدمانها، وعرضها في أوقات مناسبة لتخاطب كافة شرائح المجتمع مع التركيز على فئة الشباب لأنها الفئة المستهدفة من قبل مروجي وتجار المخدرات.

3. إيجاد برامج وأنشطة ترفيهية وترويحية موجهة للطلبة في الجامعات السعودية لشغل وقت فراغهم.
4. فتح قنوات اتصال موسعة بين الجامعات السعودية والإدارات الحكومية المختصة لتصدي لمشكلة المخدرات.
5. إنشاء إدارة أو وحدة أو مركز متخصص للتوجيه والإرشاد النفسي والطلابي في الجامعات السعودية لاسيما التي تقع بالقرب من المناطق الحدودية.
6. تضمين مضار التدخين والمخدرات في المقررات الدراسية التي تقدمها الجامعات السعودية للطلبة.

المراجع:

الألفي، محمد جبر. (2011)، جهود المملكة العربية السعودية في مكافحة المخدرات، ورقة عمل مقدمة في ندوة «المخدرات: حقيقتها وطرق الوقاية والعلاج»، خلال الفترة (1432/11/25-24هـ) الموافق (2011/10/23-22م)، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

أبوعين، أحمد، وحمدي، محمد. (2009). فاعلية برنامج إرشادي للوقاية من تعاطي العقاقير الخطرة والمخدرات لدى طلبة كليات المجتمع المعرضين لخطر التعاطي، مجلة اتحاد الجامعات العربية - الأردن ،ع 54، ص ص 33 - 69.

حافظ، عبد الحكيم. (2011). بعض ملامح ثقافة تعاطي المخدرات في المجتمع السعودي – دراسة ميدانية على عينة من طلاب التعليم الثانوي في مدينة الزلفي. مجلة كلية التربية بأسيوط – مصر، مج 27،ع 2، ص ص 392 – 471.

حافظ، عبد الحكيم. (2012). مجلة مستقبل التربية العربية – مصر، مج 20،ع 84، ص ص 103 - 188.

الحبشي، عبد القادر. (2013). التربية ووظيفتها في مواجهة ظاهرة المخدرات، مجلة كلية التربية بأسيوط – مصر، مج 29،ع 3، ص ص 43 - 66.

رجعية، عبدالحميد. (2009). الآثار النفسية لتعاطي وإدمان المخدرات. ورقة عمل مقدمة في ندوة «المخدرات والأمن الاجتماعي» خلال الفترة (1430/4/5-3هـ) الموافق (2009/4/1-30/3م)، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

الركابي، لمياء. (2011)، أسباب تعاطي المواد المخدرة لدى طلبة المرحلة الإعدادية. مجلة العلوم النفسية، الجامعة المستنصرية – العراق،ع 19، ص ص 107-75.

سيدبي، جمال. (2009)، الآثار الاجتماعية والاقتصادية لإدمان وتعاطي المخدرات، ورقة عمل مقدمة في ندوة «المخدرات والأمن الاجتماعي، خلال الفترة (1430/4/5-3هـ) الموافق (2009/4/1-30/3م)، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

الشربيني، فوزي عبد السلام، والطناوي، عفت مصطفى. (2011). ندوة المخدرات حقيقتها وطرق الوقاية والعلاج- في الفترة من 24 - 25 ذو القعدة (1432هـ / 22 23- أكتوبر 2011م).

الطويسي، باسم، النصرات، محمد، المعاني، عبد الرزاق، كريشان، بشير. (2013)، اتجاهات الشباب نحو المخدرات: دراسة ميدانية في محافظة معان. دراسات - العلوم الإنسانية والاجتماعية –الأردن، مج 40، ع 2، ص ص 278 - 294.

عمراني، عبد المجيد. (2000)، العمل التطوعي والحد من مشكلة المخدرات، ورقة عمل مقدمة في مؤتمر «العمل التطوعي والأمن في الوطن العربي – الأمن مسؤولية الجميع»، خلال الفترة (27-1421/63/29هـ) الموافق (2000/9/27-25م)، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية- الرياض.

فرج، محمد حسن محمود. (2010)، العوامل المؤثرة على تعاطي المخدرات دراسة إحصائية، مجلة الاقتصاد والعلوم السياسية والإحصائية، السودان، ع6، ص ص 1 - 28.

القضاة، محمد، والزهراني، أحمد. (2011)، السلوكيات غير التربوية عند طلبة مؤسسات التعليم العالي

في منطقة تبوك ودور إدارات هذه المؤسسات في علاجه ، من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية. المجلة التربوية – الكويت، مج 25، ع 99، ص ص 197 - 251.

قماز، فريدة (2009)، عوامل الخطر والوقاية من تعاطي الشباب للمخدرات، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة قسنطينة، الجزائر.

مجموعة العمل المالي للشرق الأوسط وشمال أفريقيا. (2011)، تقرير عن الإتجار غير المشروع بالمخدرات والمؤثرات العقلية، المنامة، البحرين.

محيسن، عون عوض. (2013)، سيكولوجية تعاطي المخدرات وإدمانها لدى الفتاة الجامعية (دراسة حالة)، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، مج1، ع3، ص ص297 - 338.

المديرية العامة لمكافحة المخدرات. (2013)، حجم مشكلة المخدرات عالمياً ومحلياً، جريدة عكاظ، العدد : 4376 - 10 يونيو .

المهندي، خالد حمد. (2013). المخدرات وآثارها النفسية والاجتماعية والاقتصادية في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربي، وحدة الدراسات والبحوث، مركز المعلومات الجنائية لمكافحة المخدرات لمجلس التعاون لدول الخليج العربي، الدوحة، قطر.

الهيئة الدولية لمراقبة المخدرات ومنظمة الصحة العالمية. (2012)، دليل بشأن تقدير الاحتياجات بشأن المواد الخاضعة للمراقبة الدولية، الطبعة العربية، نيويورك.

وزارة الصحة. (2014)، اليوم العالمي لمكافحة المخدرات، البوابة الإلكترونية لوزارة الصحة. www.moh.gov.sa

ياسين، أحمد. (2009)، تأثير المخدرات على الفرد والمجتمع، ورقة عمل مقدمة في ندوة «المخدرات والأمن الاجتماعي»، خلال الفترة (1430/4/5-3هـ) الموافق (2009/4/1-3/30م)، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

اليوسف، فيصل. (2013)، تقرير علمي عن الندوة الإقليمية لمكافحة المخدرات وتبادل المعلومات التي نظمتها المديرية العامة لمكافحة المخدرات خلال الفترة (1434/6/22-21هـ) الموافق (1-2/5/2013م) بمدينة الرياض. مجلة البحوث الأمنية (السعودية)، مج 22، ع 56، ص ص 295 - 316.

Howlett, K., Williams, T. and Subramaniam, G. (2012). Understanding and Treating Adolescent Substance Abuse: A Preliminary Review. Focus, 9(3), 293-299.

The University of Findlay›s Drug Prevention Program. At http://www.findlay.edu/offices/student/Documents/The%20University%20of%20Findlay%20-%20Drug%20Prevention%20Program.pdf.112013/12/

Tsvetkova, L. and Antonova, N. (2013). The Prevalence of Drug Use among University Students in St. Petersburg, Russia. Psychology in Russia: State of the Art, 6(1), 86 -94 .

United Nations (UN). (1999). Youth and Drugs: A Global Overview. Report of the Secretariat, E/CN.78/1999/. New York: Economic and Social Council, Commission on Narcotic Drugs.

United Nations Office on Drugs and Crime (UNODC).(2013). World Drug Report. At www.unodc.org/unodc/secured/.../wdr2013/World_Drug_Report_2013.pdf.2013/12/11

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.10.1.5

مـدى التـزام الكليـات الجامعيـة المتوسـطة التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية بمعايير التميز للتعليم التقني

DOI:10.20428/AJQAHE.10.1.5

د. محارب علي الصمادي
أستاذ المناهج والتدريس المشارك -قسم العلوم التربوية– كلية عجلون الجامعية- جامعة البلقاء التطبيقية

ISSN:2308-5347

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.10.1.5

مدى التزام الكليات الجامعية المتوسطة التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية بمعايير التميز للتعليم التقني

د. محارب علي الصمادي

الملخص:

هدف هذا البحث تقصي مدى الالتزام بمعايير التميز للتعليم التقني في الكليات الجامعية المتوسطة الحكومية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية. تكونت عينة الدراسة من (123) عضو هيئة تدريس تم اختيارهم بطريقة عشوائية من ثلاث كليات تم اختيارها بطريقة قصدية، هي: (كلية الهندسة التكنولوجية، كلية الحصن الجامعية، كلية عجلون الجامعية)، تكونت أداة الدراسة من (60) فقرة موزعة على ستة مجالات هي: (القيادة، الثقافة التنظيمية، التخطيط، المناهج وتكنولوجيا التدريس، البحث العلمي، خدمة المجتمع وتنميته)، وأظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن استجابات أفراد عينة الدراسة جاءت غالبيتها في المستوى المتوسط. كما أظهرت نتائج تحليل التباين المتعدد عدم وجود فروق جوهرية ($\alpha = 0.05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمدى التزام الكليات الجامعية بمعايير التميز التقني تبعاً لمتغيرات الدراسة (الكلية، المؤهل العلمي، الخبرة التدريسية، التخصص)، وقد أوصت الدراسة بضرورة توفير قواعد البيانات العالمية الإلكترونية، واعتماد معايير التميز للتعليم التقني لتقييم جودة البرامج التقنية المقدمة في الكليات التقنية.

الكلمات المفتاحية:

التعليم التقني، معايير التميز للتعليم التقني، تكنولوجيا التعليم، التعليم الجامعي.

ISSN:2308-5347

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.10.1.5

Al-Balqa Applied University Intermediate Colleges Commitment to Exclusive Standards of Technical Education

Abstract:

This study investigated Al-Balqa Applied University Intermediate Colleges Commitment to Exclusive Standards of Technical Education. The study involved a randomly chosen sample of 123 members of the teaching staff in three colleges (The technological Engineering College, El-Husun University College and Ajloun University College). The study tool consisted of sixty items related to six variables (leadership, organizational culture, planning, curricula, teaching technology, scientific research, community service and development). The statistical analysis showed that the responses were at the average level and there were no significant differences ($\alpha = 0.05$) in the evaluations of the members of the study of the colleges commitment to the Exclusive Standards of Technical Education, based on the study variables (college, academic degree, teaching experience and specialty. It was recommended that an international electronic data-base should be provided, and that Exclusive Standards of Technical Education should be adopted to evaluate the quality of teaching at technical colleges.

Key words:

Technical Education, Exclusive Standards of Technical Education, Educational Technology, University Teaching

ISSN:2308-5347

المقدمة:

تعد حركة التربية القائمة على الكفايات (Competency – Based Education) من أبرز الاتجاهات التربوية التي ظهرت في أواخر الستينيات وأوائل السبعينيات من القرن العشرين، وجاءت كرد فعل ضد الاتجاهات السائدة في مجال إعداد المعلمين المعتمدة على تزويد المعلم بقدر من الثقافة العامة والمتخصصة. واستهدفت التحول إلى البرامج التربوية التي تؤكد على قدرات المعلم في أدائه لمهارات وقدرات واتجاهات تعليمية مرتبطة بدورها في الموقف التعليمي (السنيدي،2000). هذا وقد ارتبطت حركة التعلم القائمة على الكفايات بعدد من الحركات التي سبقتها وتزامنت معها مثل حركة المساءلة، وحركة الكفاية بدلاً من المعرفة، وحركة تفريد التعليم، وحركة التقنيات التعليمية (الحيلة،1998).

أشارت نتائج العديد من الدراسات أن الإنسان استخدم التقنيات التعليمية منذ القدم ولكن بمستويات مختلفة تعتمد درجتها على مدى تقدم المجتمع الإنساني (Body, 1991؛Seattler, 1978). وتعدّ التقنيات التعليمية معرفة مبتكرة للثقافة، بدأت كنتيجة للثورة الصناعية (أبو جابر وقطامي، 1998).

لقد تطور مفهوم تقنيات التعلم ضمن عدة مراحل ابتداءً من مرحلة الاهتمام بالتعليم البصري التي أعطت أهمية قصوى للأجهزة البصرية كأدوات ووسائل تعليمية فاعلة في عملية التعليم؛ وحركة التعليم السمع بصرية التي أظهرت دور إضافة عنصر السمع إلى الوسائل البصرية مما زاد من استخدام هذه التقنيات في المواقف التعليمية التعلمية، ثم ظهر مفهومي الاتصال والنظام اللذين أدخلا للتقنيات التعليمية (الحيلة،1998؛ الغزاوي،1998).

واستقطب التعليم العالي التقني والمهني اهتمام مختلف بلدان العالم المتقدمة والنامية؛ لما له من أهمية في ميادين التنمية البشرية والاقتصادية والتقدم العلمي والتكنولوجي، وقد أدى ذلك إلى إحداث تطور نوعي وكمي في البلدان المتقدمة صناعياً والعديد من الدول النامية. ومع ارتفاع وتيرة التنمية الذي شهدته بعض الدول العربية خلال السبعينيات، بدأ التوسع في التعليم التقني والمهني،حيث بدأ يحتل حيزاً متميزاً في سلم الأولويات في مجال التنمية البشرية (عبد الرحمن وسليم وناصر، 2011، 2).

ونظراً للإقبال الهائل على التعليم العالي الذي شهدهُ العالم في العقود الأخيرة بشكل عام والأردن بشكل خاص، ومما رافقه في زيادة عدد المنظمات التعليمية التي تقدم البرامج التعليمية، وفي إعداد هذه البرامج وأنواعها المختلفة، ومنها الكليات الجامعية المتوسطة، والتي تمّ ضمها في الأردن تحت مظلة جامعة البلقاء التطبيقية في عام (1999م)، فبعد أن كانت مقتصرة على طرح شهادة الدبلوم المتوسط، فهي الآن تطرح درجة البكالوريوس والدبلوم المهني بعد البكالوريوس، وبعضها يطرح درجة الماجستير، من هنا فقد استدعت التطورات تقييم البرامج التعليمية التي تقدمها هذه الكليات من أجل التحقق من جودة التعليم فيها، وضمان تطور البرامج التي تطرحها ضمن عملية الاعتماد، فقد تطور أسلوب الإعتماد ليصبح نظاماً قائماً على التنظيم الذاتي، ويركز على التقييم المستند على المعايير والتطوير المستمر لجودة التعليم، من خلال عمليتي التقييم الذاتي والخارجي على أساس معايير الجودة، بهدف ضمان نوعية التعليم العالي.

مشكلة الدراسة:

لقد أصبحت الجودة الشاملة والحركة القائمة على الكفايات هي معايير تميز أي مؤسسة سواءً أكانت اقتصادية تجارية أم تعليمية، ونظراً لأهمية الأهداف التي تسعى الجامعات إلى تحقيقها فحريٌ بها أن تقيّم مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها وفق معايير التميز والجودة، ومن خلال ملاحظة الباحث بحكم عمله كأساتذ للمناهج والتدريس أن جامعة البلقاء التطبيقية تهتم بالمركز، أما الكليات الجامعية المنتشرة في جميع أنحاء المملكة الأردنية الهاشمية (12 منها رسمية، و23أهلية) فلا تحظى بنفس الأهمية والمتابعة والتطوير، وتعاني من فقر في المعدات والأجهزة والمرافق التعليمية والخدماتية. هذا ناهيك أنها لا تتمتع بحرية في اتخاذ القرارات فنظام الجامعة نظام مركزي. الأمر الذي يؤثر سلباً على الطلبة كمخرج؛ فقد أثبتت دراسة قام بها كل من (Holdford&Reinder ,2001) أن تقدير الطلبة للتقدم التربوي ورضاهم

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.10.1.5

عـن المؤسسـة التعليمية التـي يتلقون بها تعليمهم وتصـوراتهم عن المخرجات تتأثر إلى حـد كبير بالطريقة والأسلوب التي تقدم بها الخدمة التعليمية.

تعدّ عمليات التقييم والتميز في مؤسسـات التعليم العالي مسـألة ذات أهمية خاصـة، ويمكن تطوير هـذه المؤسسـات عن طريق البحث العلمـي وتطبيق معايير الجودة والتميز التقنـي (Mizikaci ,2001). لذا جاءت هذه الدارسـة للكشـف عن مدى الالتزام بمعايير التميز للتعليم التقني في الكليات الجامعية المتوسـطة الرسمية والتابعة لجامعة البلقاء التطبيقية.

أسئلة الدراسة :

وبالتحديد تحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية :

1. ما مدى التزام الكليات الجامعية المتوسـطة الرسـمية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية بمعايير التميز للتعليم التقني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها؟
2. هل تختلف تقديرات أعضاء هيئة التدريس في الكليات الجامعية المتوسطة لمدى التزامها بمعايير التميز للتعليم التقني باختلاف (الكلية، المؤهل العلمي، الخبرة التدريسية، التخصص)؟

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تقصي مدى الالتزام بمعايير التميز للتعليم التقني في الكليات الجامعية المتوسطة الحكوميـة التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية (كلية الهندسـة التكنولوجية، كلية الحصـن الجامعية، كلية عجلـون الجامعية)، من وجهة نظر مدرسـي هذه الكليات، كما هدفـت إلى معرفة مدى الاختلاف في تقديرات أعضاء هيئة التدريس في الكليات الجامعية المتوسطة لمدى التزامها بمعايير التميز التقني باختلاف (الكلية، المؤهل العلمي، الخبرة التدريسية، التخصص).

أهمية الدراسة:

تسـتمد الدراسة أهميتها من كونها تسـعى إلى التعرف على مدى التزام الكليات الجامعية المتوسطة في مؤسسـات التعليـم العالي بمعايير التميز التقني، كما تسـتمد أهميتهـا من أهمية بناء معايـير للتعليم التقني انسجاماً مع معايير الجودة في بعض الجامعات والكليات التقنية العالمية، بهدف تطوير الأداء الشامل للكليات الجامعيـة المتوسـطة، والارتقاء بنوعيـة الخدمات المقدمة من هـذه الكليات لمجتمعها الوطنـي والإقليمي من خلال إعداد أطر بشرية متخصصة، ومبدعة ومدربة جيداً بالاعتماد على معايير التميز التقني، الأمر الذي يؤمـل منه النهوض بحاجـات وطنهم ومتطلبات أمتهم في مناحي قطاعات المجتمع التنموية المختلفة، ولديهم القدرة على المنافسـة في السـوق الوطني والإقليمي والعالمي، ومواكبة التغيرات المتسارعة، والإسهام في النتاج العالمي، وردم الفجوة الحضارية القائمة بين واقع مجتمعاتهم وواقع دول العالم المتقدم.

كما يؤمل من هذه الدراسـة أن تسـاعد القائمين على وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، وإدارة هذه الكليـات باتخـاذ القرارات اللازمة للتحسـين والتطوير في مجـال التعليم العالي، والبحث العلمي بشـكل عام، والتعليم التقني في الكليات الجامعية المتوسطة بشكل خاص.

مصطلحات الدراسة:

الكليـة الجامعية المتوسـطة : هي «مؤسسـات تعليميـة وطنية للتعليـم العـالي في الأردن تتبع لجامعة البلقـاء التطبيقية، مدة الدراسـة فيها لا تقل عن سـنة دراسـية واحـدة أو ما يعادلها، بعد شـهادة الثانوية العامـة أو مـا يعادلهـا، وتمنح عدة شـهادات علميـة : الدبلـوم المتوسـط، والبكالوريوس، والدبلـوم المهني بعد البكالوريوس، والماجستير».

المعايير: مستويات معيارية تستخدم كمقياس للحكم على أهمية أو قيمة جانب ما له علاقة بالموضوع الذي تستخدم فيه تلك المعايير (الخوالدة، 2003).

ISSN:2308-5347

معايير التميز التقني: هي مقياس يحدد الصفات والسمات والخصائص الواجب توافرها في الكليات الجامعية للحكم على نوعية الأداء الأكاديمي والمؤسسي فيها، وتعرف إجرائيا بأنها الدرجة الكلية لتقديرات أفراد الدراسة على مقياس مدى اللتزام بمعايير التميز للتعليم التقني الذي تم تطويره في هذه الدراسة لهذا الغرض.

حدود الدراسة:

تحددت الدراسة بالحدود التالية:

1. **اقتصرت الدراسة على عينة مكونة من ثلاث كليات من الكليات الجامعية المتوسطة التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية (كلية الهندسة التكنولوجية، كلية الحصن الجامعية، كلية عجلون الجامعية) من أصل (12) كلية، وذلك في الفصل الثاني للعام (2013/2014).**
2. **تتحدد نتائج الدراسة بالشروط التي وفرتها عينة الدراسة من حيث حجمها وتمثيلها لمجتمع الدراسة.**
3. **تتحدد نتائج الدراسة بمدى صدق الأداءة المستخدمة فيها وثباتها.**

الإطار النظري:

مفهوم التقنيات التعليمية:

يرى هينك (Henich ,1984) أن لمفهوم تقنيات التعلم ثلاثة معان، هي:

1. **التقنيات كعمليات: وتعني التطبيق النظامي للمعرفة العلمية أو أي معرفة يتم تنظيمها من أجل تحقيق مهمات محددة أو أغراض علمية معينة.**
2. **التقنيات كمنتجات: وتعني الأدوات أو الأجهزة والمواد الناتجة عن تطبيق المعرفة العلمية.**
3. **التقنيات كعمليات وكنواتج معاً: وتعني التطبيق النظامي للمعرفة وتفاعلها مع الأدوات والأجهزة الناتجة عن هذا التطبيق بهدف الوصول إلى منتجات تتصف بالإبداع.**

جودة نظم التعليم التقني:

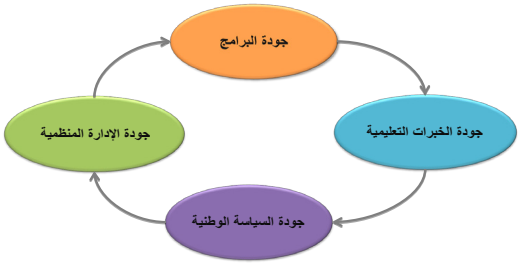
لأي نظام تربوي هناك بعدان يعتمد كل منهما على الآخر، ويؤثر في جودة نتائجه ومخرجاته، البعد الأول: يتعلق ببنية النظام، والبعد الثاني: يتعلق بطبيعة الخبرات التعليمية التعلمية ونوعيتها. فيرى سشوفيلد (Schofield ,2000) أنه من غير الممكن وجود نظام ذي جودة عالية في ظل غياب كفاءة الخبرات التعليمية التعلمية وفاعليتها، وفي المقابل من غير الممكن وجود الخبرات التعليمية التعلمية المتميزة في ظل عدم كفاءة وفاعلية نظام التعليم الذي يرعاها.

ويرى كلا من بلوم وماير (Blom&Meyers ,2003) المشار إليهما في (أبو زينة،2008) أن جودة أي نظام للتعليم التقني يجب أن يشمل أربعة أنظمة فرعية لكل منها خصائصه ومعاييره الخاصة به، وتؤثر جودة كل من هذه الأنظمة في الأنظمة الأخرى ويتأثر بها. وهذه الأنظمة هي:

- **جودة النظام (Systematic Quality) وتشمل نظامين فرعيين هما: جودة السياسات، جودة الإدارة.**
- **جودة التعليم والتدريب (Quality of training and learning) وتشمل نظامين فرعيين هما: جودة البرامج وجودة الخبرات التعليمية. والشكل (1) يوضح العلاقة بين هذه الأنظمة الأربعة: (Blom&Meyers,2003)**

ISSN:2308-5347

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.10.1.5



الشكل (1): أنظمة جودة التعليم التقني

وفيما يلي توضيح لكل واحدة من هذه الأنظمة الفرعية: (Blom&Meyers,2003)

1. جودة البرامج الأكاديمية: تشكل نوعية البرامج الأكاديمية والتدريبية أهمية بالغة في جودة النظام التعليمي، لذلك يجب أن تتكيف وتتطور بناءاً على التغذية الراجعة من المجتمع وسوق العمل، وتتنوع وسائل وطرق تنفيذها، وبناء عمليات التدريب وتسلسلها، مما ينعكس على نتائجها الاقتصادية وجودة مخرجات هذه البرامج، والاعتراف بالمؤهلات الفنية والمهنية للخرجين واعتمادها على المستوى المحلي والعالمي.
2. جودة الخبرات التعليمية: يجب أن تكيف الخبرات التعليمية التعلمية مع احتياجات الطلبة الفردية، وأن تتصف بالكفاءة والفاعلية، لذا لابد من تحقيق خبرات نوعية، تعمل على تسهيل التعليم والتدريب المتميز وتعزز أداء الطلبة، وتشجع عمليات المشاركة بين العاملين واستعدادهم الدائم والمثابرة.
3. جودة السياسات المحلية والوطنية: تمثل جودة السياسات المحلية (الوطنية) ركناً أساسياً في الوصول إلى الأداء المتميز، لذلك لابد أن تكون هذه السياسات ذات معالم عالمية، ويتم دعمها وتعزيزها بواسطة السياسة المهنية من الحكومات، والاتحادات، والنقابات، وكافة مؤسسات المجتمع المدني، بحيث يتم تكييف التشريعات وسهولة الالتزام بها وتطويرها، وأن تتصف بالمرونة والكفاية؛ حتى تستجيب للتغيرات المتسارعة، وتوجه الممارسات التعليمية للمعلمين، وتعزز تأهيلهم ونموهم المهني.
4. جودة الإدارة المنظمية: يقع على عاتق الإدارة القيادية في المنظمة جودة أنشطتها وعملياتها ومخرجاتها، وكذلك تتسم بأنها تحويلية ويمكن إدارتها بشكل ملائم، ولها مصداقية لدى المستفيدين، وتلتزم بمبادئ العدالة والمساواة، وتستفيد من التغذية الراجعة، وتوظفها لدعم مبادئ الجودة والتحسين المستمر.

أهمية المعايير لجودة أداء مؤسسات التعليم العالي:

لقد حظي مفهوم إدارة الجودة الشاملة اهتماماً متزايداً على المستويات الإدارية والتعليمية كافة، و أنشئ في كثير من الدول مؤسسات ومراكز خاصة بالجودة تهدف إلى مساعدة النظام التربوي من خلال إصدار معايير الجودة وتطبيقاته في المؤسسات التربوية ومتابعة نتائجها. ومن هنا فقد اهتمت الكليات الجامعية المتوسطة بالأردن بإنشاء قسم للتخطيط والتطوير والجودة في كل كلية لتقييم أدائها ومحاولة تطوير هذا الأداء بناء على معايير الجودة المعتمدة لديها، سعيا لتحقيق الاعتماد العام والخاص، وتحسن نوعية وجودة مخرجاتها.

ظهرت حركة المعايير مع بداية التسعينيات من القرن الماضي، والتي تعد من أبرز جهود الإصلاح التربوي في الولايات المتحدة الأمريكية، والتي حظيت باهتمام العديد من المنظمات والجمعيات العلمية لوضع معايير متخصصة في مجال التربية، والرياضيات، والعلوم، والعلوم الإدارية والتربوية (مجيد،2008).

ISSN:2308-5347

ومن أبرز الآثار لحركة المعايير على مؤسسات التعليم العالي؛ تحول اهتمامها من مجرد الاهتمام بجودة المنتجات إلى الاهتمام بجودة العمليات والمخرجات، وأصبحت الكفاءة الخارجية من الموضوعات المهمة والمتضمنة في مفهوم الجودة والاعتماد التربوي (الطويل،2001؛ Bybee&Horsley,2000).

الدراسات السابقة:

أجريت العديد من الدراسات لتقييم واقع التعليم العالي في الأردن والوطن العربي، كما اهتم الباحثون بإيجاد معايير للحكم على جودة البرامج التعليمية الجامعية، وفيما يلي عرض لأبرز الدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة بمشكلة الدراسة الحالية:

فقد أجرى الوهيبي (2013) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى وضوح أهداف الكليات التقنية ومدى تحققها، ومدى وجود معوقات تحول دون تحقق بعض هذه الأهداف من وجهة نظر القيادات وأعضاء هيئة التدريس بالكليات التقنية. تكونت عينة الدراسة من (191) من القيادات وأعضاء هيئة التدريس بالكليات التقنية بالمملكة العربية السعودية. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القيادات وأعضاء هيئة التدريس في مدى وضوح الأهداف ومدى تحققها للقيادات أكثر من أعضاء هيئة التدريس.

كما أجرى المشهداني (2012) دراسة هدفت إلى بناء مسارات إرشادية لضمان جودة البرامج الأكاديمية التقنية. ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بتحديد ستة مسارات إرشادية لجودة التعليم التقني تحدد واجبات عمادة الكلية والأقسام العلمية واللجان المرتبطة بها، ومستلزمات تنفيذ تلك الواجبات لتحقيق التميز والجودة في التعليم التقني، والمسارات هي: الفاعليات التعليمية، متطلبات ضمان الجودة، متطلبات توثيق الجودة، مسؤولية عمادة الكلية، إجراءات القياس بالغير، ومسار مراحل تطبيق الجودة.

وفي الدراسة التي أجراها كل من عبد الرحمن وسليم وناصر (2012) والتي هدفت إلى بناء معايير الجودة التي يمكن اعتمادها لتقييم محاور العملية التعليمية في مؤسسات التعليم الهندسي ضمن مؤشرات توصلت إليها الدراسة بمقارنة التقديرات الواقعية والتقديرات المرغوب بها، وتوصلت الدراسة إلى ضرورة وضع هذه المعايير موضع التطبيق الفعلي للاستفادة منها في تقويم جودة المؤسسات التعليمية التقنية مستقبلاً.

وأجرت صبري (2009) دراسة هدفت إلى تحليل معايير الاعتماد والجودة التي تخضع لها الجامعات في الأردن، إضافة إلى إلقاء الضوء على عدد من التحديات الراهنة والمستقبلية التي يواجهها هذا القطاع. كما أظهرت نتائج الدراسة أن أهم التحديات التي تواجه التعليم العالي التقني تكمن في كون الجامعات الأردنية مكان تعليم وتلقين، وليست للتثقيف أو صناعة شخصية الطالب، وأنها تستمر في أسلوب التعليم المدرسي، وينذر البحث العلمي فيها، ومن أكبر التحديات تحدي قدرتها على التأثير في المجتمع. وأن كثرة القوانين والاستراتيجيات الصادرة لتنظيم التعليم العالي تشكل مشكلة حقيقية للجامعات الأردنية والجهات المسؤولة فيها. كما أن تدخل الشركات المالكة فيما يتعلق بالجامعات الخاصة يشكل تحدياً يعرقل وصولها إلى جودة التعليم المطلوبة.

وأجرى القرم (2008) دراسة هدفت إلى التعريف ببعض المفاهيم والجوانب المهمة في نظام التقييم والاعتماد الأكاديمي وجودة مخرجات مؤسسات التعليم العالي، بالإضافة إلى آلية التقييم وإيجاد النتيجة. كما أكدت الدراسة أنه لابد قبل الشروع في عملية التقييم من تحديد معايير الجودة واحتياجاتها، ومعوقات تطبيقها، لبلوغ شهادة الاعتماد، وحددت الدراسة (13) معيارا للتقييم، كما يجب العمل على توفير برامج تدريبية للنهوض بمعايير التقييم المتبعة، وعدم إهمال أي من المعايير المعتمدة في التقييم والاعتماد الأكاديمي، والقناعة بفوائد التقييم الخارجي الذي يوضح سلبية أو إيجابية التقييم الذاتي.

أجرى أبو زينة (2008) دراسة هدفت إلى بناء معايير للتعليم التقني في الكليات الجامعية المتوسطة، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بتحديد مجالات التعليم التقني، وفحص مدى ملاءمتها للتعليم التقني

من خلال فحص الخصائص السيكومترية للمقياس، وتم توزيع المقياس على عينة من الكليات التقنية، حيث أظهرت النتائج أن معايير التميز للتعليم التقني التي تم بناؤها لاقت استحسانا لدى القيادات الإدارية وأعضاء هيئة التدريس.

وفي دراسة دوستون (Doston,2006) التي تحققت من درجة تطبيق معايير الاعتماد المحلي التي حددتها هيئة الاعتماد للكليات التقنية بولاية جورجيا، حيث استخدمت الدراسة المنهج التاريخي لتحليل الوثائق، واشتملت أداة التحليل على ثلاثة مجالات هي : المتطلبات الأساسية للاعتماد، المعايير الشاملة، المتطلبات الفدرالية. وأظهرت نتائج الدراسة أن أبرز المعوقات كانت في جانب الوثائق المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس، وجوانب الاعتماد المهني لها، كما أظهرت قصور فاعلية هذه الكليات في خدمة المجتمع وفي تنظيماتها، وضعف خطط تحسين جودة البرامج وسياسات مجالس الكلية والتقييم وتقارير الأداء في هذه الكليات.

أجرى التميمي (2005) دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة ونوعية توافر التقنيات التعليمية والدعم التكنولوجي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة طيبة، وتكونت عينة الدراسة من (272) عضو هيئة تدريس، وقد استخدم الباحث أداتين للدراسة؛ الأولى : هي عبارة عن استبانة اشتملت على (29) فقرة لقياس مدى توافر الدعم التكنولوجي لأعضاء هيئة التدريس، والأداة الثانية : هي عبارة عن قائمة ملاحظات هدفت إلى قياس مدى ونوعية التقنيات التعليمية المتوفرة في الكليات المختلفة في الجامعة، وأظهرت النتائج أن توافر الدعم التكنولوجي لا يصل إلى المستوى المطلوب، وأن هناك فروقاً جوهرية في درجة الدعم تعزى لنوع الكلية والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة التدريسية.

كما أجرى السنيدي (2000) دراسة هدفت إلى معرفة درجة توافر الكفايات التقنية التعليمية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة السلطان قابوس، ودرجة ممارستهم لها من وجهة نظر المدرسين أنفسهم، وتكونت عينة الدراسة من (101) عضو هيئة تدريس من كلية التربية، واستخدم الباحث استبانة تكونت من (70) كفاية تعليمية موزعة على سبعة مجالات، هي: تصميم التعليم، الأساليب والأنشطة، اختيار التقنيات التعليمية، استخدام التقنيات التعليمية، تشغيل الأجهزة التعليمية، خدمات مركز تقنيات التعليم والتقويم. أظهرت النتائج أن أهم الكفايات التي توافرت لدى أفراد العينة هي تناول العناصر الرئيسة لعملية التدريس (إعداد الخطة، تحليل المحتوى، تحديد الاستراتيجيات التعليمية، تحديد واستخدام وسائل الاتصال).

وفي دراسة أجراها كل من كلارك وونغ (Clark&Wenig,1999) هدفت إلى تحديد معايير ومؤشرات للحكم على مدى تميز برامج التعليم التقني من وجهة نظر أصحاب الأعمال والمهن التقنية، وتكونت أداة الدراسة من (25) معياراً للتميز التقني موزعة على ثمانية مجالات هي: (فلسفة ورسالة برنامج التعليم التقني، محتوى البرنامج التقني، شؤون الطلبة، متطلبات البرنامج، معايير الأمن والسلامة، النمو المهني، التسهيلات والأجهزة، العلاقات العامة)، وأظهرت نتائج الدراسة أن برامج التعليم التقني قد حظيت باهتمام أصحاب العمل، وأن هذه البرامج قد حققت معايير الجودة والتميز في المجالات التالية : (المحتوى، عملية التدريس، الخبرات التعليمية، زيادة الفرص المقدمة للطلبة).

أما نوتابا (Notopa,1993) قد أجرى دراسة هدفت إلى التعرف على التقنيات التعليمية المستخدمة في التدريس في كليات إعداد المعلمين في تايلاند، واتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحوها،كما هدفت إلى التعرف على أكثر الأدوات التقنية استخداماً في هذه الكليات، وتكونت عينة التدريس من (8) كليات، كما أظهرت النتائج أن الأجهزة الأكثر أهمية واستخداماً هي الأجهزة السمع بصرية .

وفي الدراسة التي أجراها يالين (Yalin,1993) والتي هدفت إلى تحديد أهم الكفايات التقنية التعليمية التي يجب أن تتضمنها برامج كليات إعداد المعلمين في مقاطعة (Allegheny) بولاية بنسلفانيا الأمريكية، استخدم الباحث استبانة تكونت من (29) كفاية تقنية موزعة على أربع مجالات هي: (مبادئ

ISSN:2308-5347

تصميم التعليم، المواد التعليمية، تقنيات إنتاج الوسائل التعليمية، الاتصال مع الجمهور)، وقد أظهرت النتائج أن هناك إجماعا بين أعضاء هيئة التدريس على أن الكفايات الخاصة بتصميم التعليم والاتصال مع الجمهور هي من أهم الكفايات التقنية التي يجب أن تتضمنها برامج كليات إعداد المعلمين.

التعليق على الدراسات السابقة :

بعد عرض الدراسات السابقة؛ فإنه يمكن إجمال النتائج التي توصلت إليها على النحو الآتي:

1. تطوير مقياس للتعليم التقني، وقد حظي بدلالات صدق وثبات عاليين (عبد الرحمن وسليم وناصر، 2012؛ المشهداني،2012؛ أبو زينة،2008؛ Clark&Wenig,1999).
2. أن توافر الدعم التكنولوجي لا يصل إلى المستوى المطلوب (التميمي،2005 ؛ السنيدي،2000).
3. أن أهم الكفايات التقنية الواجب توافرها في التعليم التقني هي: (مبادئ تصميم التعليم، المواد التعليمية، عملية التدريس، تقنيات إنتاج الوسائل التعليمية، الاتصال مع الجمهور وخدمة المجتمع، الخبرات التعليمية، زيادة الفرص المقدمة للطلبة (أبو زينة،2008؛ Clark&Wenig,1999؛Yalin,1993).
4. هناك إجماع بين أعضاء هيئة التدريس على أن الكفايات الخاصة بتصميم التعليم والاتصال مع الجمهور هي من أهم الكفايات التقنية التي يجب أن تتضمنها برامج كليات إعداد المعلمين (Notopa،1993).

وبناء على ما سبق عرضه، فإن هذه الدراسة تتشابه مع دراسة (الوهيبي،2013) ودراسة (Clark& Wenig, 1999) التي هدفت إلى تقييم أهداف الكليات التقنية، وتقييم برامج التعليم التقني من وجهة نظر أصحاب المهن والمصانع من حيث فحص جودة التعليم استنادا إلى معايير التميز التقني، لكنها تختلف عنها في كون هذه الدراسة تتقصى مدى التزام الكليات الجامعية المتوسطة بمعايير التميز التقني من وجه نظر أعضاء الهيئة التدريسية فيها.

كما تتشابه هذه الدراسة مع دراسة (أبو زينة، 2008) في استخدام معايير التميز التقني، إلا أن دراسة أبو زينة هدفت فقط إلى بناء معايير تميز للتعليم التقني، أما الدراسة الحالية فهدفت إلى استخدام هذه المعايير لتقييم واقع الكليات الجامعية المتوسطة ومدى التزامها بهذه المعايير.

وأهم ما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة هو تطوير معايير للتميز التقني لفحص جودة برامج التعليم المطروحة في الكليات الجامعية، وفحص مدى التزام الكليات بهذه المعايير، وأن هذه المعايير صالحة للحكم على كافة البرامج التعليمية المطروحة سواء أكانت تقنية أم إنسانية، وحاولت هذه الدراسة تفادي النقص في المعايير المستخدمة في الدراسات السابقة، للخروج بقائمة معايير للتميز التقني محاولة الإفادة من مزايا الأدوات السابقة وتفادي نواحي النقص فيها ما أمكن.

منهجية الدراسة وإجراءاتها :

منهج الدراسة :

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي للوقوف على معايير التميز التقني اللازم استخدامها في الكليات التقنية، كما استخدمت منهج المسح الاجتماعي بالعينة للوقوف على مدى الالتزام بهذه المعايير في كليات جامعة البلقاء التطبيقية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس العاملين فيها.

مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من كافة كليات المجتمع التابعة إلى جامعة البلقاء التطبيقية والبالغ عددها (13) كلية رسمية.

عينة الدراسة :

تم اختيار كليتين تقنيتين من الكليات الجامعية المتوسطة التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية بطريقة قصدية؛ هما كلية الحصن الجامعية وكلية الهندسة التكنولوجية، وتم اختيار كلية غير تقنية وهي كلية

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.10.1.5

عجلون الجامعية، وتم اختيار (123) عضو هيئة تدريس من هذه الكليات بطريقة عشوائية، موزعين كما هو موضح في الجدول (1).

جدول (1): التكرارات والنسب المئوية لعينة الدراسة حسب المتغيرات المستقلة

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة المئوية%
الكلية	كلية الهندسة التكنولوجية	49	%40
	كلية عجلون الجامعية	32	%26
	كلية الحصن	42	%34
المؤهل العلمي	بكالوريوس	13	%11
	ماجستير	56	%46
	دكتوراه	54	%43
الخبرة التدريسية	1-3	51	%41
	سنوات3-10	34	%28
	أكثر من 10سنوات	38	%31
	المجموع	123	% 100

أداة الدراسة:

لمّا كان الغرض من الدراسة بيان مدى الالتزام بمعايير التميز للتعليم التقني في جامعة البلقاء التطبيقية، تمّ بناء وتطوير استبانة أعدت خصيصاً لهذا الغرض تكون في صورتها الأولية- قبل التحكيم- من (71) فقرة، وذلك من خلال (الاستئناس بآراء عدد من ذوي الخبرات والمختصين في المناهج وأساليب التدريس، وتكنولوجيا التعليم في الجامعة الأردنية وجامعة البلقاء التطبيقية، كما تمّ مراجعة الأدب التربوي المكتوب في التعليم التقني والاطلاع العميق على بعض أدوات بعض الدراسات السابقة ذات العلاقة ، فقد قام (أبو زينة،2008) ببناء معايير تميز للتعليم التقني، وقد تمّ مراجعة هذه المعايير، كما تمّ الاطلاع على أدوات الدراسات السابقة (الوهيبي،2013؛ عبد الرحمن وسليم وناصر،2012؛ التميمي،2005؛ السنيدي، 2000؛ Clark&Wenig,1999 ؛ Notopa,1993؛ Yalin,1993). و تكونت الأداة بصورتها النهائية من (60) فقرة موزعة على ستة مجالات هي: (القيادة: الفقرات من 12-1؛ التخطيط: الفقرات 13 - 20؛ الثقافة التنظيمية: 21 - 27؛ المناهج وتكنولوجيا التدريس: 28 - 44؛ البحث العلمي: 45 - 53؛ خدمة المجتمع وتنميته: 54: 60):

صدق الأداة:

جرى التحقق من صدق الأداة عن طريق عرضها على لجنة تحكيم من المختصين في مجال تكنولوجيا التعليم والمناهج وأساليب التدريس مكونة من (6) أعضاء، وتم الأخذ بملاحظات لجنة التحكيم.

ثبات الأداة:

للتحقق من ثبات الأداة تم عن طريق تطبيق الأداة على عينة تجريبية استطلاعية تكونت من (20) عضو هيئة تدريس وإعادة التطبيق بعد مرور أسبوعين من تاريخ التطبيق الأول، وقبل إجراء الدراسة وحسب معامل الثبات للأداة ككل ولكل مجال، فكانت معاملات الثبات للمجالات كما يلي(القيادة: 0.79؛ التخطيط: 0.82؛ الثقافة التنظيمية: 0.69؛ المناهج وتكنولوجيا التدريس: .085؛ البحث العلمي: 0.62؛ خدمة المجتمع وتنميته: 0.74) أما للأداة ككل فارتفعت قيمة معامل الثبات حيث بلغت (0.89).

ISSN:2308-5347

طريقة تصحيح الأداة:

عـدد فقـرات الأداة (60) فقـرة، ولتقدير درجة الالتزام بمعايير التميز للتعليم التقني تم اسـتخدام مقياس ليكـرت الخماسـي لكل من هـذه الفقرات، حيث تمّ تقسـيم التقديـر إلى خمس درجات حسـب درجة التقديـر للفقـرة: بدرجـة عالية جـداً تعطى(5) علامـات، وبدرجة عالية تعطى (4) علامـات، وبدرجة متوسـطة تعطى(3) علامـات، وبدرجة منخفضـة تعطى علامتـان، وبدرجة منخفضـة جـداً تعطى علامة واحـدة، وعليـه يـتراوح مدى العلامات على أداة الدراسـة لأفراد عينة الدراسـة بـين (60 - 300)، أي عدد فقـرات المقياس (60) مضـروباً بأدنى إجابة (1) وبأعلى إجابة (5)، وعـدّ الباحث العلامة (180) فما دون (وتقابـل عـدد فقـرات المقياس مضـروبة بالعلامة الفاصلة (3) في مقياس ليكرت الخماسـي) أي ما يعادل (60 %) مـن مجمـوع العلامات الكلـي، العلامة التي تقابل التقدير المنخفض، وعدّت العلامة (240) فما دون (وتقابل عدد فقرات المقياس مضروبة بالعلامة (4) في مقياس ليكرت الخماسي) أي ما يعادل (80 %) مـن مجمـوع العلامات الكلـي، العلامة التـي تقابـل التقدير المتوسـط، وعدّت العلامـة التي تزيـد عنها تمثل درجة التقدير المرتفع.

متغيرات الدراسة:

المتغيرات المستقلة: التخصص ولـه مسـتويان (علمـي، إنسـاني) نـوع الكليـة، ولهـا ثلاثـة مسـتويات هي: (كلية الحصـن، كلية الهندسـة التكنولوجيـة، كلية عجلون الجامعيـة)، المؤهل العلمي وله ثلاثة مسـتويات هي: (بكالوريوس، ماجسـتير، دكتوراه)، الخبرة التدريسـية ولها ثلاثة مسـتويات هي: (1 - 3 سـنوات،5 - 10سنوات، أكثر من 10 سنوات).

المتغير التابع: للدراسـة متغير تابـع واحد هو: مـدى الالتـزام بمعايير التميـز للتعليـم التقنـي في الكليات الجامعية المتوسطة التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية، وله ستة مجالات هي: (القيادة، التخطيط، الثقافة التنظيمية، المناهج وتكنولوجيا التدريس، البحث العلمي، خدمة المجتمع وتنميته).

ولمعرفة أثر المتغيرات المسـتقلة على المتغير التابع بمجالاته السـتة اسـتخدم الباحث: المتوسـطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار تحليل التباين المتعدد.

إجراءات تنفيذ الدراسة:

بعـد تحديد الكليات التي اشـتملتها عينة الدراسـة بناء على المعلومات والإحصـاءات التي تم جمعها، تمّ زيارة تلك الكليات، وتم التحدث مع عميد كل كلية حول الدراسـة وأهدافها وأهميتها؛ لتقديم التسـهيلات اللازمـة لنجـاح الدراسـة، وتم تحديد أعضـاء هيئـة التدريس الذيـن سيخضـعون للإجابة عن الاسـتبانة بطريقـة عشـوائية، واتفق على كيفيـة توزيع الأداة والإجابة عنها، واسـتعان الباحـث ببعض الإداريين في الكليـات التـي شـملتها العينة لتوزيع الأداة بعد أن وضـح لهم طبيعـة البحث وأهدافه وكيفيـة إدارة تطبيق الأداة، ولجأ الباحث للاسـتعانة بهم لأن أعضـاء هيئة التدريس يدرسـون محاضـرات في أوقات متباينة مما يصعب على الباحث توزيع الأداة على جميع أفراد العينة في يوم واحد وفي وقت واحد.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة والذي ينص على:

مـا مـدى التـزام الكليات الجامعية المتوسـطة الرسـمية التابعـة لجامعة البلقـاء التطبيقية بمعايـير التميز التقني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها؟

تم الاعتماد على حسـاب المتوسـطات الحسـابية لـكل فقرة من فقـرات الأداة ولكل مجال مـن مجالاتها، وتم اعتماد المقياس التالي لبيان شدة تقديرات أعضاء هيئة التدريس:

(الفقرات التي متوسـطها أقل من (3) تمثل تقديرات ضـعيفة، الفقرات التي متوسـطها يتراوح بين (3 - 4)

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.10.1.5

تمثل تقديرات متوسطة، الفقرات التي متوسطها أعلى من (4) تمثل تقديرات عالية)، والجدولين (2)، و(3) يبينان ذلك:

الجدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على كل مجال مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

المجال	القيادة	التخطيط	الثقافة التنظيمية	المناهج وتكنولوجيا التدريس	البحث العلمي	خدمة المجتمع وتنميته	الأداء الكلي
الوسط الحسابي	3.29	4.01	3.93	3.62	3.97	3.99	3.80
الانحراف المعياري	0.34	0.62	0.62	0.49	0.55	0.60	0.42
درجة التقدير	متوسطة	عالية	متوسطة	متوسطة	متوسطة	متوسطة	متوسطة

يتضح من الجدول (2) أن الوسط الحسابي العام لتقديرات أعضاء هيئة التدريس كان (3.80) وهذا يمثل درجة تقدير متوسطة، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لتقديرات أعضاء هيئة التدريس لدرجة تطبيق معايير التميز للتعليم التقني على مجالاته الستة بين (3.29 - 4.01)، ولقد جاء مجال (التخطيط) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.01)، أما بقية المجالات جاءت تقديرات أعضاء هيئة التدريس حولها متوسطة، وكان مجال القيادة في المرتبة الأخيرة بمتوسط(3.29)، ولكي تتضح الصورة أكثر حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الأداة، كما هو موضح في الجدول (3).

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفرد عينة الدراسة لدرجة تطبيق معايير التميز للتعليم التقني في الكليات الجامعية المتوسطة التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية وذلك على كل فقرة من فقرات الأداة

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التقدير
41	توفر في حدود إمكاناتها خدمات ملائمة لذوي الاحتياجات الخاصة من الطلبة والعاملين فيها	4.24	0.89	1	عالية
50	يستفيد العاملون من الجامعة من ميزانية البحث العلمي	4.23	0.94	2	عالية
20	تحتفظ بوثائق موضوعية عن الفعاليات والخطط التي تحقق تميزاً في الأداء والإنجازات	4.22	0.97	3	عالية
36	تصمم المناهج التدريسية وفق منحنى تصميم التدريس	4.12	0.85	4	عالية
51	تعطي الجامعة الأولوية للأبحاث ذات المردود المادي	4.12	0.86	4	عالية
47	تشجع العاملين فيها على القيام بالبحوث العلمية	4.11	0.93	6	عالية
16	توائم بين حاجاتها وحاجات المستفيدين من مخرجاتها وخدماتها عند اتخاذ القرارات	4.08	0.98	7	عالية
22	توفر مناخاً مؤسسياً داعماً للتغيير الإبداعي	4.08	0.88	7	عالية
43	تصمم قاعات التدريس للاستفادة من التقنيات الحديثة المتوفرة في الكلية	4.08	0.99	7	عالية
5	تنهج عملية التحسين المستمر في الأداء	4.07	0.83	10	عالية
46	تعتمد البحث العلمي في التعامل مع المشكلات والتحديات التي تواجه الكلية	4.07	0.99	10	عالية

ISSN:2308-5347

23	تشيع في أوساط العاملين الإحساس بالأمن الوظيفي	4.03	0.92	12	عالية
48	توفر بيئة نفسية داعمة للبحث العلمي	4.03	1.02	12	عالية
29	يختار عضو هيئة التدريس المناهج والمقررات التي تحقق خطط الكلية وبرامجها	4.02	1.03	14	عالية
18	تضع أهدافا إجرائية شاملة لتنفيذ خططها	4.02	0.98	14	عالية
19	تحرص على استخدام مؤشرات أداء موضوعية	4.00	1.02	16	عالية
21	تعمل الكلية على تنمية الإحساس بالمسؤولية المجتمعية لدى خريجيها	4.00	0.99	16	عالية
24	تستخدم سياسة إعلامية فاعلة توضح ثقافة التميز وترسخها لمواجهة مقاومة التغيير	4.00	1.05	16	عالية
15	توائم بين الإمكانات المادية والبشرية في تنفيذ البرامج التعليمية	3.99	1.02	19	متوسطة
52	تعمل على إيجاد شراكات مع القطاع الخاص للاستفادة من خبراتها البحثية والعلمية	3.95	0.89	20	متوسطة
17	تبحث الكلية عن تلبية حاجاتها بدرجة أولى	3.94	0.95	21	متوسطة
59	تقدم مساهمات إيجابية في تطوير سوق العمل	3.94	0.97	21	متوسطة
13	تتبع الكلية المنهج العلمي في التخطيط	3.93	1.01	23	متوسطة
26	تجسد أخلاقيات العمل المهني كواقع علمي ملموس	3.93	0.95	23	متوسطة
14	تنفذ البرامج التعليمية اعتماداً على الإمكانات المادية فقط	3.89	0.87	25	متوسطة
53	تعمل على إيجاد شراكات مع مؤسسات بحثية عالمية	3.89	0.96	25	متوسطة
54	تعمل على خدمة المجتمع من خلال حل مشاكله وتلبية حاجاته	3.88	1.00	27	متوسطة
25	تعمل على تحسين المناخ النفسي في العمل	3.87	1.16	28	متوسطة
37	تحرص على التكامل بين النظرية والتطبيق في برامجها	3.85	0.90	29	متوسطة
4	ترتب الأولويات بواقعية بما يحقق جودة الأداء	3.84	1.00	30	متوسطة
38	تشجع المشاركة بين الأقسام الأكاديمية في تصميم البرامج والمناهج	3.84	1.02	30	متوسطة
1	توفر الكلية نصوصاً موثوقة عن رؤية الكلية ورسالتها	3.76	0.53	32	متوسطة
55	تتلاءم برامج الكلية وخدماتها مع حاجات الطلبة وتوقعاتهم	3.75	1.04	33	متوسطة
60	تنظم الفعاليات التي تمكنها من إبراز إنجازاتها	3.73	1.12	34	متوسطة
8	ترسخ مبدأ العمل الجماعي	3.72	1.03	35	متوسطة
2	تحرص على توفير معايير الجودة الشاملة في العملية التعليمية/التعلمية	3. 70	0.61	36	متوسطة
6	تعطي الصلاحية للعاملين باتخاذ القرارات الملائمة لوجهة نظرهم لاستيفاء متطلبات الحاضر	3.68	0.67	37	متوسطة

ISSN:2308-5347

10	تتواصل بطرق فعّالة مع الجهات الرسمية والمجتمعية المعنية بخدمات الكلية ومخرجاتها	3.68	1.04	37	متوسطة
56	تشارك الكلية كافة قطاعات المجتمع ومؤسساته في خدمة الوطن	3.67	1.11	39	متوسطة
32	تلتزم بتقييم المناهج وإثرائها	3.65	1.15	40	متوسطة
9	تكيف طرائق العمل وفق متطلبات البيئة التعليمية	3.63	1.03	41	متوسطة
35	تتطلع الجامعة على التجارب العالمية أثناء تصميم برامجها التدريسية	3.62	1.09	42	متوسطة
27	تشجع جميع العاملين فيها على التميز في الأداء	3.59	0.94	43	متوسطة
33	تستخدم مؤشرات الأداء لإجراء مقارنة مع أداء المؤسسات التعليمية الرائدة	3.52	1.09	44	متوسطة
39	تتيح الفرصة أمام الطلبة للتعلم الذاتي	3.46	0.78	45	متوسطة
30	تزود الطلبة بالكفايات اللازمة لسوق العمل	3.32	0.85	46	متوسطة
3	تساهم في حدود صلاحياتها في اختيار القوى البشرية	3.17	0.89	47	متوسطة
40	توفر مصادر المعرفة الحديثة	3.16	0.74	48	متوسطة
31	تتيح للطلبة فرصة المشاركة في بناء المناهج واختيار المقررات التدريسية	3.15	0.8	49	متوسطة
45	تلتزم الكلية بالبحث العلمي كمهمة أساسية في تخطيط الجوانب الإدارية والأكاديمية	3.11	0.92	50	متوسطة
11	تطبق أساليب التقويم المستمر للتأكد من تحقق أهدافها	3.00	0.95	51	متوسطة
49	توفر قاعدة بيانات(مجلات علمية، مواقع إلكترونية بحثية) للاستفادة منها في البحث العلمي	2.99	0.84	52	ضعيفة
42	توفر الكلية كافة المصادر التكنولوجية المتطورة لتنفيذ برامجها	2.98	0.82	53	ضعيفة
44	تؤمن الموارد المادية الكافية لتغطية النفقات والمتطلبات اللازمة	2.97	1.09	54	ضعيفة
28	تطرح الكلية تخصصات تتلاءم مع متطلبات سوق العمل	2.77	1.26	55	ضعيفة
58	تستقصي آراء المؤسسات المجتمعية عن مدى تلبية رسالة الكلية لتوقعاتهم	2.66	1.2	56	ضعيفة
57	تتابع خريجيها في سوق العمل	2.28	1.28	57	ضعيفة
7	تعتمد نظام اللامركزية	1.73	0.92	58	ضعيفة
34	يخضع أعضاء هيئة التدريس للتدريب على أساليب توظيف التكنولوجيا الحديثة في المناهج والمقررات التدريسية	1.55	0.79	59	ضعيفة
12	تنهج نظام المركزية والأخذ بالرأي الآخر	1.51	0.86	60	ضعيفة
	قائمة المعايير ككل	3.80	0.42		متوسطة

ISSN:2308-5347

يبين الجدول (3) تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة تطبيق معايير التميز للتعليم التقني في الكليات الجامعية المتوسطة التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية؛ وذلك على كل فقرة من فقرات الأداة التي طورت لهذا الغرض، وقد اعتمد الباحث في ذلك على حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وسيعرض الباحث النتائج المبينة في الجدول (3) في ثلاث مستويات (تقديرات عالية، متوسطة، ضعيفة) حسب المقياس الموضح سابقاً، وفيما يلي توضيح لهذه النتائج:

يلاحظ من الجدول (3) تفاوت بين الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بشكل عام بين (1.51 - 4.24)، وبتفحص هذه النتائج نجد أن فقط (17) فقرة جاءت تقديرات عينة الدراسة عليها عالية، والتي تتراوح المتوسطات الحسابية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس عنها بين (4.00-4.24).

واللافت للنظر أن الفقرات التي جاءت في المستوى العالي كانت تركز على الخدمات الملائمة لحاجات المجتمع ذوي الحاجات الخاصة، والتي عبرت عنها الفقرة (41) وبمتوسط (4.23) أي بنسبة (84.6%) من مجموع فقرات الأداة، وجاءت الفقرة رقم (50) والتي تنص على «يستفيد العاملون من الجامعة من ميزانية البحث العلمي» بالمرتبة الثانية بمتوسط (4.22)، أي بنسبة موافقة (84.4%)، وفي المرتبة الثالثة جاءت الفقرة رقم (20) والتي تنص على "تحتفظ بوثائق موضوعية عن الفعاليات والخطط التي تحقق تميزاً في الأداء والإنجازات" بمتوسط (4.22) أي بنسبة (84.4%)، تلتها الفقرة رقم (51) والتي تنص على "تعطي الجامعة الأولوية للأبحاث ذات المردود المادي" بمتوسط (4.13) أي بنسبة (82.6 %).

أما الفقرات التي جاءت تقديرات أفراد عينة الدراسة عليها متوسطة والتي عددها (32) فقرة في المستوى المتوسط حيث تراوحت المتوسطات الحسابية (3.00 - 3.99)؛ أي ما نسبته (53.3 %)، وجاءت تقديراتهم والتي تقترب من المتوسط العالي (أعلى ثلاث فقرات في المستوى المتوسط) فكانت الفقرة رقم (15) والتي تنص على «توائم الجامعة بين الإمكانات المادية والبشرية في تنفيذ البرامج التعليمية» وبمتوسط (3.99) في المقدمة، تلتها الفقرة رقم (52) والتي تنص على «تعمل الجامعة على إيجاد شراكات مع القطاع الخاص للاستفادة من خبراته البحثية والعلمية» وبمتوسط (3.95)، ثم الفقرة رقم (17) والتي تنص على «تبحث الكلية عن تلبية حاجاتها بدرجة أولى» وبمتوسط (3.94).

وقد جاءت الفقرات (7، 45، 11) في أدنى المستوى المتوسط (أدنى ثلاث فقرات في المستوى المتوسط) والتي تنص على: «تتيح الجامعة للطلبة فرصة المشاركة في بناء المناهج واختيار المقررات التدريسية» وبمتوسط (3.14)، أي أن فقط ما نسبته (62.8%) من أفراد عينة الدراسة يرون أن الجامعة تتيح للطلبة فرصة المشاركة في بناء المقررات الدراسية واختيارها «تلتزم الكلية بالبحث العلمي كمهمة أساسية في تخطيط الجوانب الإدارية والأكاديمية» بمتوسط (3.11)، أي أن فقط ما نسبته (62.2%) من أفراد عينة الدراسة يرون أن الجامعة تعتمد على نتائج البحث العلمي في التخطيط «تطبق أساليب التقويم المستمر للتأكد من تحقق أهدافها» بمتوسط (3) أي أن فقط ما نسبته (60%) من أفراد عينة الدراسة يرون أن الجامعة تعتمد على نتائج التقويم المستمر للتحقق من أهدافها.

أما الفقرات التي جاءت تقديرات أفراد عينة الدراسة عليها متدنية (ضعيفة) والتي تراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة عنها بين (1.51-2.99)، بلغ عددها (11) فقرة في المستوى الضعيف؛ أي ما نسبته (18.3%)، حيث احتلت الفقرة رقم (34) «يخضع أعضاء هيئة التدريس للتدريب على أساليب توظيف التكنولوجيا الحديثة في المناهج والمقررات التدريسية» المرتبة قبل الأخيرة، وبمتوسط(1.54)، وجاءت الفقرة رقم (12) بالمرتبة الأخيرة، والتي تنص على «تنهج نظام المركزية والأخذ بالرأي الآخر» وبمتوسط (1.51).

وللإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدارسة والذي ينص على :

هل تختلف تقديرات أعضاء هيئة التدريس في الكليات الجامعية المتوسطة لمدى التزام كلياتهم بمعايير

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.10.1.5

التميز للتعليم التقني باختلاف (التخصص، الكلية، المؤهل العلمي،الخبرة التدريسية)؟

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أعضاء هيئة التدريس في الكليات الجامعية المتوسطة لمدى التزام كلياتهم بمعايير التميز التقني على قائمة المعايير ككل، وعلى كل مجال من مجالات المعايير تبعا للمتغيرات (التخصص، الكلية، المؤهل العلمي، الخبرة التدريسية)، وفيما يلي توضيح لهذه النتائج:

أولاً: لبيان أثر تخصص أعضاء هيئة التدريس على تقديراتهم لمدى التزام الكليات الجامعية بمعايير التميز التقني:

حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أعضاء الهيئة التدريسية في الكليات الجامعية المتوسطة لمدى التزام كلياتهم بمعايير التميز التقني على قائمة المعايير ككل، وعلى كل مجال من مجالات المعايير، والجدول (4) يبين ذلك:

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أعضاء الهيئة التدريسية في الكليات الجامعية المتوسطة لمدى التزام كلياتهم بمعايير التميز للتعليم التقني على قائمة المعايير ككل، وعلى كل مجال تبعاً لمتغير التخصص العلمي

المجال	نوع التخصص	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القيادة	علمية	60	3.3042	.36042
	إنسانية	63	3.2778	.32310
التخطيط	علمية	60	3.9854	.59486
	إنسانية	63	4.0357	.64345
الثقافة	علمية	60	3.9357	.67131
	إنسانية	63	3.9229	.58161
المنهاج	علمية	60	3.6167	.49927
	إنسانية	63	3.6290	.48463
البحث العلمي	علمية	60	3.9907	.51684
	إنسانية	63	3.9453	.58892
خدمة المجتمع	علمية	60	3.9972	.61409
	إنسانية	63	3.9735	.59131
الأداة ككل	علمية	60	3.8050	.42253
	انسانية	63	3.7974	.42494

يتضح من الجدول (4) أن هناك فروقاً ظاهرية في المتوسطات الحسابية لدرجات الالتزام بمعايير التميز للتعليم التقني، تبعا لمتغير التخصص الأكاديمي والتي تراوحت بين (3.28-3.99)، وبلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أعضاء هيئة التدريس في التخصصات العلمية (3.81) على قائمة المعايير ككل، في حين بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أعضاء هيئة التدريس في التخصصات الإنسانية على قائمة المعايير ككل (3.80)، ولمعرفة فيما إذا كانت تلك الفروق في المتوسطات ذات دلالة إحصائية، استخدم اختبار تحليل التباين الثلاثي لبيان أثر التخصص والكلية والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة على درجة تقدير أعضاء الهيئة التدريسة لمدى التزام الكليات الجامعية بمعايير التميز للتعليم التقني، والجدول (5) يبين ذلك:

ISSN:2308-5347

الجدول (5): تحليل التباين المتعدد لبيان أثر التخصص والكلية والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة على درجة تقدير أعضاء الهيئة التدريسة لمدى التزام الكليات الجامعية بمعايير التميز للتعليم التقني بشكل عام (قائمة المعايير ككل)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
نوع الكلية	0.51	2	0.255	1.437	0.242
التخصص	0.037	1	0.037	0.21	0.648
المؤهل العلمي	0.316	2	0.158	0.891	0.413
الخبرة التدريسية	0.451	2	0.226	1.271	0.284
الخطأ	20.419	115	0.178		
المجموع	1798.867	123			

يتضح من الجدول (5) عدم وجود فروق جوهرية في تقديرات أعضاء هيئة التدريس لمدى الالتزام بمعايير التميز التقني (قائمة المعايير ككل) في الكليات الجامعية المتوسطة تبعاً لمتغير التخصص الأكاديمي لعضو هيئة التدريس (تخصصات علمية، تخصصات إنسانية).

كما يُلاحظ من الجدول (4) أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسطات تقديرات أفراد الدراسة لمدى التزام الكليات الجامعية بمعايير التميز للتعليم التقني وفق متغير التخصص الأكاديمي، وللتعرف على دلالة هذه الفروق تمّ استخدام اختبار تحليل التباين المتعدد، وذلك للكشف عن أثر التخصص الأكاديمي، والكلية، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة على كل مجال من مجالات قائمة المعايير، والجدول (6) يوضح هذه النتائج.

الجدول(6): نتائج اختبار تحليل التباين المتعدد، وذلك للكشف عن أثر التخصص الأكاديمي، والكلية، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة على كل مجال من مجالات قائمة المعايير

مصدر التباين	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
نوع الكلية	القيادة	.136	2	.068	.589	.556
	التخطيط	.189	2	.094	.241	.786
	الثقافة	.491	2	.245	.627	.536
	المناهج	1.308	2	.654	2.906	.059
	البحث العلمي	.918	2	.459	1.492	.229
	خدمة المجتمع	2.685	2	1.342	3.768	.026
التخصص	القيادة	.076	1	.076	.659	.419
	التخطيط	.030	1	.030	.076	.784
	الثقافة	.260	1	.260	.665	.416
	المناهج	.001	1	.001	.006	.938
	البحث العلمي	.102	1	.102	.333	.565
	خدمة المجتمع	.035	1	.035	.098	.755

ISSN:2308-5347

المؤهل العلمي	القيادة	.585	2	.293	2.535	.084
	التخطيط	1.035	2	.518	1.325	.270
	الثقافة	1.326	2	.663	1.695	.188
	المناهج	1.081	2	.540	2.402	.095
	البحث العلمي	.048	2	.024	.079	.924
	خدمة المجتمع	.013	2	.007	.019	.982
الخبرة التدريسية	القيادة	.228	2	.114	.987	.376
	التخطيط	.308	2	.154	.394	.675
	الثقافة	.734	2	.367	.938	.394
	المناهج	.916	2	.458	2.036	.135
	البحث العلمي	.744	2	.372	1.209	.302
	خدمة المجتمع	.274	2	.137	.385	.682

يتضح من الجدول (6) عدم وجود فروق جوهرية في تقديرات أعضاء هيئة التدريس لمدى الالتزام بمعايير التميز التقني (على كافة المجالات) في الكليات الجامعية المتوسطة تبعاً لمتغير نوع التخصص لعضو هيئة التدريس (تخصصات علمية، تخصصات إنسانية).

ثانياً: لبيان أثر نوع الكلية التي يعمل بها أعضاء هيئة التدريس على تقديراتهم حول مدى التزام الكليات الجامعية المتوسطة بمعايير التميز التقني.

حسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على قائمة المعايير ككل وعلى كل مجال من مجالات المعايير تبعاً لمتغير الكلية التي يعمل بها عضو هيئة التدريس، والجدول (7) يبين ذلك:

الجدول (7): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على قائمة المعايير ككل وعلى كل مجال من مجالات المعايير تبعا لمتغير الكلية التي يعمل بها عضو هيئة التدريس

	الكلية	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القيادة	هندسة تكنولوجية	49	3.2432	.34352
	كلية عجلون	32	3.3385	.34712
	كلية الحصن	42	3.3095	.33348
التخطيط	هندسة تكنولوجية	49	3.9668	.56237
	كلية عجلون	32	3.9922	.49181
	كلية الحصن	42	4.0774	.75957
الثقافة	هندسة تكنولوجية	49	3.8397	.56592
	كلية عجلون	32	4.0313	.65489
	كلية الحصن	42	3.9558	.66520

المناهج	هندسة تكنولوجية	49	3.4809	.48298
	كلية عجلون	32	3.7813	.41122
	كلية الحصن	42	3.6682	.51695
البحث العلمي	هندسة تكنولوجية	49	3.8549	.49442
	كلية عجلون	32	4.0729	.52543
	كلية الحصن	42	4.0185	.62369
خدمة المجتمع	هندسة تكنولوجية	49	3.9320	.54531
	كلية عجلون	32	4.2292	.65137
	كلية الحصن	42	3.8611	.58076
الأداءة ككل	هندسة تكنولوجية	49	3.7196	.36850
	كلية عجلون	32	3.9076	.41687
	كلية الحصن	42	3.8151	.47187

يلاحظ من الجدول (7)، أن الأوساط الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير نوع الكلية جاءت متقاربة، ولمعرفة إن كانت هذه المتوسطات دالة إحصائياً أم لا تم إجراء اختبار تحليل التباين المتعدد، والجدول (6) يوضح تلك النتائج، حيث يشير الجدول (6) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد الدراسة لمدى الالتزام بمعايير التميز للتعليم التقني في الكليات الجامعية تعزى لمتغير الكلية التي يعمل بها عضو هيئة التدريس على قائمة المعايير ككل وعلى مجالات قائمة المعايير.

ثالثاً: لبيان أثر الخبرة التدريسية على تقديرات أعضاء هيئة التدريس حول مدى التزام الكليات الجامعية المتوسطة بمعايير التميز التقني.

حسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية كما هي مبينة في الجدول (8).

الجدول (8) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس على الأداة حسب متغير الخبرة التدريسية

	سنوات الخبرة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القيادة	أقل من 3 سنوات	51	3.3056	.32088
	من 3 - 10 سنوات	34	3.3039	33640
	أكثر من 10 سنوات	38	3.2588	.37558
التخطيط	أقل من 3 سنوات	51	4.0490	.60986
	من 3 - 10 سنوات	34	4.0331	.60873
	أكثر من 10 سنوات	38	3.9408	.64772
الثقافة	أقل من 3 سنوات	51	3.9608	.64907
	من 3 - 10 سنوات	34	3.9874	.52208
	أكثر من 10 سنوات	38	3.8346	.67786

المناهج	أقل من 3 سنوات	51	3.6777	.50302
	من 3 - 10 سنوات	34	3.6544	.45285
	أكثر من 10 سنوات	38	3.5214	.50069
البحث العلمي	أقل من 3 سنوات	51	4.0327	.54356
	من 3 - 10 سنوات	34	4.0098	.60076
	أكثر من 10 سنوات	38	3.8421	.51383
خدمة المجتمع	أقل من 3 سنوات	51	4.0000	.56075
	من 3 - 10 سنوات	34	4.0196	.47277
	أكثر من 10 سنوات	38	3.9342	.74791
الأداءة ككل	أقل من 3 سنوات	51	3.8376	.40821
	من 3 - 10 سنوات	34	3.8347	.37217
	أكثر من 10 سنوات	38	3.7220	.47885

يلاحظ من الجدول (8) أن الأوساط الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير الخبرة التدريسية جاءت متقاربة، ولمعرفة إن كانت هذه المتوسطات دالة إحصائياً أم لا تم إجراء اختبار تحليل التباين المتعدد، والجدول (6) يوضح تلك النتائج. حيث يشير الجدول (6) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد الدراسة لمدى الالتزام بمعايير التميز للتعليم التقني في الكليات الجامعية تعزى لمتغير سنوات الخبرة التدريسية على قائمة المعايير ككل وعلى كافة مجالات قائمة المعايير.

رابعاً: لبيان أثر المؤهل العلمي على تقديرات أعضاء هيئة التدريس حول مدى التزام الكليات الجامعية المتوسطة بمعايير التميز التقني. حسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية كما هي مبينة في الجدول (9).

الجدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس على الأداة حسب متغير المؤهل العلمي

	المؤهل العلمي	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القيادة	بكالوريوس	13	3.3590	.43353
	ماجستير	56	3.2232	.32259
	دكتوراة	54	3.3441	.32820
التخطيط	بكالوريوس	13	3.7596	.81564
	ماجستير	56	4.0022	.57083
	دكتوراة	54	4.0810	.60859
الثقافة	بكالوريوس	13	3.6484	.88182
	ماجستير	56	3.9311	.56620
	دكتوراة	54	3.9947	.60416

ISSN:2308-5347

المناهج	بكالوريوس	13	3.5913	.58775
	ماجستير	56	3.5368	.49065
	دكتوراة	54	3.7199	.45456
البحث العلمي	بكالوريوس	13	3.9744	.72315
	ماجستير	56	3.9623	.50731
	دكتوراة	54	3.9712	.56457
خدمة المجتمع	بكالوريوس	13	3.9231	.78944
	ماجستير	56	4.0000	.48513
	دكتوراة	54	3.9846	.66530
الأداءة ككل	بكالوريوس	13	3.7093	.61631
	ماجستير	56	3.7760	.38496
	دكتوراة	54	3.8493	.40636

يلاحظ من الجدول (9)، أن الأوساط الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي جاءت متقاربة، ولمعرفة إن كانت هذه المتوسطات دالة إحصائياً أم لا تم إجراء اختبار تحليل التباين المتعدد، والجدول(6) يوضح تلك النتائج. حيث يتضح من النتائج المبينة في الجدول (6) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد الدراسة لمدى الالتزام بمعايير التميز للتعليم التقني في الكليات الجامعية تعزى لمتغير المؤهل العلمي على قائمة المعايير ككل وعلى كافة مجالات قائمة المعايير.

النتائج :

1. **تراوحت المتوسطات الحسابية بين (1.51 - 4.00)، منها (17) فقرة جاءت تقديرات أفراد عينة الدراسة عليها عالية؛ حيث جاءت الفقرة (41) والتي تنص على «توفر في حدود إمكاناتها خدمات ملائمة لذوي الاحتياجات الخاصة من الطلبة والعاملين فيها» بالمرتبة الأولى، تلتها بالمرتبة الثانية الفقرة رقم (50) والتي تنص على «يستفيد العاملون من الجامعة من ميزانية البحث العلمي»، وفي المرتبة الثالثة جاءت الفقرة رقم (20) والتي تنص على «تحتفظ بوثائق موضوعية عن الفعاليات والخطط التي تحقق تميزاً في الأداء والإنجازات» تلتها الفقرة رقم (51) والتي تنص على «تعطي الجامعة الأولوية للأبحاث ذات المردود المادي».**

يعزو الباحث هذه النتيجة للحراك المجتمعي الذي تمخض عن إنشاء المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص ذوي الإعاقة، وإن دل هذا على شيء فإنما يدل على محاولة أعضاء هيئة التدريس الجادة للاستفادة من ميزانية الجامعة للبحث العلمي، وتعدّ هذه النتيجة منطقية نظراً لتدني رواتب مدرسي الجامعات وتآكلها مع ارتفاع مستوى المعيشة، وعدم وجود أي مصدر آخر لدعم أبحاثهم سوى ميزانية الجامعة رغم تدني نسبة هذه الميزانية، وفي هذا السياق جاءت الفقرة (51) والتي تنص على «تعطي الجامعة الأولوية للأبحاث ذات المردود المادي»

كما تشير النتائج في المستوى العالي إلى حرية أعضاء هيئة التدريس لاختيار تصميم المناهج والمقررات الدراسية بحرية في إطار تصميمهم الحر لخططهم الدراسية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الوهيبي (2013) والتي أظهرت أن أبرز أهداف الكليات التقنية تمثلت بتمكين العاملين في الجامعة من ميزانية البحث العلمي، وتتفق مع نتائج دراسة صبري (2009)؛ والتي أظهرت أهمية عالية للاحتفاظ بوثائق موضوعية عن فعاليات الجامعة وخططها لضمان تحقق التميز

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.10.1.5

والجودة في مؤسسات التعليم العالي.

2. أما الفقرات التي جاءت تقديرات أفراد عينة الدراسة عليها متوسطة بلغ عددها (32) فقرة، وجاءت الفقرة رقم (15) والتي تنص على «توائم الجامعة بين الإمكانات المادية والبشرية في تنفيذ البرامج التعليمية» في المقدمة، تلتها الفقرة رقم (52) والتي تنص على «تعمل الجامعة على إيجاد شراكات مع القطاع الخاص للاستفادة من خبراته البحثية والعلمية»، ثم الفقرة رقم (17) والتي تنص على «تبحث الكلية عن تلبية حاجاتها بدرجة أولى»، وقد جاءت الفقرات (7، 45، 11) في أدنى المستوى المتوسط (أدنى ثلاث فقرات في المستوى المتوسط) والتي تنص على: «تتيح الجامعة للطلبة فرصة المشاركة في بناء المناهج واختيار المقررات التدريسية»، «تلتزم الكلية بالبحث العلمي كمهمة أساسية في تخطيط الجوانب الإدارية والأكاديمية»، «تطبق أساليب التقويم المستمر للتأكد من تحقق أهدافها»

ويعزو الباحث ذلك إلى عدم وجود سياسة تعليمية واضحة لكل جامعة، فهي تعتمد على قرارات رئيس الجامعة ورؤيته، ومدى قناعته بجدوى البحث العلمي. ولعل هذه النتيجة مبرر منطقي لتقديرات أفراد عينة الدراسة للفقرة التي تليها والتي تشير إلى أن (60%) من أفراد عينة الدراسة يرون أن الجامعة تعتمد على نتائج التقويم المستمر للتحقق من أهدافها، فلو اعتمدت الجامعة على نتائج البحث العلمي لطبقت تلقائيا التقويم المستمر للتأكد من تحقيق أهدافها وبرامجها. وقد احتلت الفقرة رقم (34) «يخضع أعضاء هيئة التدريس للتدريب على أساليب توظيف التكنولوجيا الحديثة في المناهج والمقررات التدريسية» المرتبة قبل الأخيرة وبمستوى ضعيف، وجاءت الفقرة رقم (12) بالمرتبة الأخيرة والتي تنص على «تنهج نظام المركزية والأخذ بالرأي الآخر» وبمستوى ضعيف.

إن دل هذا على شيء فإنما يدل على أن تقديرات الكليات الجامعية المتوسطة فيما يتعلق بالمواءمة بين الإمكانات البشرية والمادية هي تقديرات لم ترتقي للمستوى المطلوب، فالجامعة تحتوي في صفوفها على نخبة من الأستاذة الباحثين المميزين كمثيلاتها من الجامعات الأردنية؛ وإنما قد يعوزهم توفير الدعم المالي الكافي لتنفيذ أنشطتهم التعليمية، والجدير بالذكر أن تقديرات أعضاء هيئة التدريس كانت في المستوى المتوسط المرتفع لمحاولة الجامعة لتلبية حاجاتها بالدرجة الأولى وعدم سعيها لإيجاد شركات حقيقية مع القطاع الخاص للاستفادة من خبراتهم البحثية والعلمية، بالرغم من أن الهدف العام للجامعات في شتى بقاع الدنيا لم يعد يقتصر على الجانب الأكاديمي، بل أصبحت الجامعات تلعب دوراً رئيساً في التنمية والبناء محاولة التصدي لمشكلات المجتمع العلمية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية، ولعل تخلي جامعتنا العربية عن هذا الدور يعد أحد أهم الأسباب في تأخر هذه الدول وبقاء شعوبها شعوباً مستهلكة أكثر منها منتجة.

وجاءت هذه النتيجة متفقة مع نتائج دراسة أبو زينة (2008) والتي أظهرت تقديرات متوسطة لمعيار المواءمة بين الإمكانات المادية والبشرية في تنفيذ البرامج التعليمية الجامعية، وتتفق مع دراسة دوستون (Doston,2006) التي أظهرت ضعف في خطط تحسين جودة البرامج .

3. أظهرت النتائج عدم وجود فروق جوهرية في تقديرات أعضاء هيئة التدريس لمدى الالتزام بمعايير التميز التقني (قائمة المعايير ككل) وعلى كافة المجالات في الكليات الجامعية المتوسطة تبعاً للمتغيرات (التخصص الأكاديمي، نوع الكلية، المؤهل العلمي، الخبرة التدريسية).

وتعدّ هذه النتيجة منطقية كون التكنولوجيا التعليمية غزت جميع فروع المعرفة، فهي لم تعد حكراً على تخصصات بعينها، لذا جاءت تقديرات أعضاء هيئة التدريس متقاربة بغض النظر عن تخصصهم، فالدراسة الجامعية بصفة عامة أصبح في مضمون أهميتها مجموعة من المتغيرات والعوامل: (القيمة من عملية التعليم، الملكية، مجتمع المعرفة، الإنتاجية والاستهلاك، نمط الإدارة،...)، وهنا تتساوى الدراسات النظرية والعلمية في مضمون النواتج الجانبية والتي من خلالها يحدث التطوير أو يتقدم التطوير، مع الوضع في الحسبان عندما ندرس الواقع يجب أن يدرس في ضوء المستقبل لكي تكون عملية البحث تهدف إلى التقدمية ولا تدور حول محور ثابت.

ISSN:2308-5347

كما أن تعاظم الدور الذي تؤديه علوم الإنسانيات في فكر العولمة والعولمة المضادة، وتأتي الأبعاد الثقافية على كل الأصعدة بما فيها الصعد التكنولوجية التقنية، كما أن تطبيقات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات يكاد الحكم عليها بأنها انصهرت في كيان المجتمعات، وخاصة في مجتمع الشباب؛ مما قلص الفروق بين تقدير دور معايير التميز التقني بين مدرسي التخصصات الإنسانية والعلمية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة أبو زينة (2008) والتي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيا في تقديرات أعضاء هيئة التدريس لأهمية معايير التعليم التقني تبعا لمتغير تخصص عضو هيئة التدريس (علمية، إنسانية)، كما تتفق مع نتائج دراسة عبابنة (2004).

ويفسر الباحث سبب عدم وجود نتائج جوهرية في استجابات أفراد عينة الدراسة على الأداة ككل وعلى المجالات (القيادة، التخطيط، الثقافة، البحث العلمي) تبعاً لمتغير الكلية التي يدرّس فيها عضو هيئة التدريس إلا أن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وفرت كماً هائلاً من ذخائر المعرفة المستخدمة فعلياً على أرض الواقع، وابتعدت عن الكم التصوري الذي يمكن تخيله ودراسة نظرياته، ويتوافر ذلك في الكليات العلمية والإنسانية على وجه التحديد، وإذا أمعنا النظر نجد أن الباحث عرض اتجاهين: الاتجاه الأول: وهو الاتجاه الواقعي والمعاش في توظيف التكنولوجيا في معظم مناحي الحياة. أما الاتجاه الثاني: فهو الاتجاه المستقبلي لما سيكون عليه العلم، وهذا التصور المستقبلي تهتم به مقررات كليات الهندسة والتكنولوجيا؛ حيث يطلب مشاريع تطبيقية تصويرية للطلبة للنهوض بالواقع المعاش.

وفي كلا الاتجاهين نجد أن الهوية التطبيقية واحدة ومجريات البحث الحالي تبحث عن الواقع والمضمون الحالي لذا تبين أنه لا توجد فروق جوهرية للاستجابة للأداة، علاوة على ذلك لم يتطرق مجال البحث إلى وضع تصورات مستقبلية؛ مما أدى إلى أن تكون هذه النتيجة على ما هي عليه في انعدام الفروق على الأداة ككل وعلى مجالاتها الست.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بسبب عدم توافر أدوات التقنية بشكل مناسب في الكليات موضع الدراسة، حيث أعدت خصيصاً لتدريس التخصصات الإنسانية، وقد استحدثت بها التخصصات التقنية مما أدى إلى الإقبال على الاستجابات لأداة الدراسة طلباً لتوفير التقنيات الحديثة؛ راغبين في عدم اقتصار المقررات الدراسية على نقل المعرفة واكتساب المعرفة النظرية القائمة بالفعل؛ وإنما المراد هو اكتساب القدرة على إنتاج المعرفة، وهذا لا يتأتى إلا من خلال توافر معايير التميز التقني في الكليات الإنسانية والعلمية سواء بسواء مع الكليات العلمية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة عبابنة (2014) والتي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيا في تقديرات أعضاء هيئة التدريس لدور هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي لتطوير التعليم الجامعي تبعا لمتغير نوع الكلية (علمية، إنسانية).

ويعزو الباحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد الدراسة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة التدريسية إلى أن أعضاء هيئة التدريس بغض النظر عن خبرتهم التدريسة يقدرون أهمية الالتزام بمعايير التميز للتعليم التقني في الكليات الجامعية المتوسطة للنهوض بها؛ سعياً وراء تحقيق أهدافها سواء أكانت على الصعيد العلمي والأكاديمي أم على صعيد خدمة المجتمع المحلي.

وقد يعزى ذلك أيضاً إلى التطور المتلاحق في مجال التكنولوجيا، فقد تحولت الأمية من الأبجدية إلى الأمية التقنية، فمثلاً في ماليزيا (الأمي) هو: من لا يجيد التفاعل مع الحاسوب، ولا يستطيع تصميم برامج حاسوبية. وفي سنغافورة (الأمي) هو: من لم يتمكن من تطوير التكنولوجيا واستخدامها (علي،2009).

ويفسر الباحث عدم وجود فروق في تقديرات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي إلى التبعية التكنولوجية؛ فتشير الدلائل إلى أن هذه التبعية سوف تتفاقم مع التقدم العلمي والتكنولوجي؛ مما أدى إلى الاهتمام بالتقنية الحديثة لجميع الباحثين والدارسين بغض النظر عن المؤهل العلمي الحاصلين عليه.

ولعل معيقات تفعيل المؤهل العلمي كانت السبب في تساوي استجابات أفراد عينة الدراسة من المؤهلات العلمية المختلفة على أداتها، فقد أشار برنامج الأمم المتحدة الإنمائي والصندوق العربي والاجتماعي (2003) إلى أن عدد الكتب الحديثة المترجمة في الوطن العربي (500) كتاب سنوياً مقارنة مع (950) كتاباً في إسبانيا لوحدها، و(550) كتاباً في المجر، و(400) كتاب في إسرائيل، واذا تم مقارنة ما ترجمه الوطن العربي مجتمعاً مع الدول السابقة الذكر؛ نجد أن الوطن العربي يترجم فقط ما نسبته (20.8 %) من مجموعة الكتب المترجمة في هذه الدول، وتجاوزاً إذا قسمنا هذه النسبة على دول الوطن العربي نجد أن كل دولة تترجم فقط ما لا يزيد عن (1 %)، بينما إسبانيا لوحدها كان نصيبها من هذه الترجمة ما نسبته (39.5 %)، والمجر (22.9 %)، وإسرائيل (16.6 %).

وعلاوة على ذلك فإن حجم النشر العلمي العربي لكل مليون نسمة والذي يقدر بعشرين وثيقة مقابل (800) وثيقة في البلدان المتقدمة، ويقل بكثير عن المتوسط العالمي والذي يبلغ (150) وثيقة، وهذا يؤكد ما ورد في تقرير التنمية الإنسانية العربية حول وجود عزلة معرفية لمعظم الباحثين العرب نظراً لعدم إتقانهم اللغات الأجنبية (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي والصندوق العربي والاجتماعي،2002).

وإن دل هذا على شيء إنما يدل على حاجة أساتذة الجامعات بغض النظر عن مؤهلاتهم العلمية إلى التعرف على معايير التميز التقني، لذا جاءت استجابات أفراد عينة الدراسة على أداتها متساوية نسبياً (غير دالة إحصائيا) تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

لقد جاءت هذه النتيجة متوافقة مع نتائج دراسة الوهيبي (2013)؛ التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس في مدى تحقيق أهداف الكليات التقنية تبعا لمتغير المؤهل العلمي لأعضاء هيئة التدريس، كما تتفق مع نتائج دراسة عبابنة (2014)؛ والتي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيا في تقديرات أعضاء هيئة التدريس لدور هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي لتطوير التعليم الجامعي تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

التوصيات:

بناءً على نتائج الدراسة يمكن أن يوصي الباحث بما يلي:

- رفع الميزانية المخصصة للبحث العلمي؛ حيث أظهرت نتائج الدراسة أن (84.6 %) من أعضاء هيئة التدريس يستفيدون من ميزانية البحث العلمي.
- حث الجامعة على المواءمة بين الإمكانات المادية والبشرية في تنفيذ البرامج التعليمية؛ حيث أظهرت الدراسة تقديرات متوسطة لأعضاء هيئة التدريس في هذا الجانب.
- حث الجامعة على إيجاد شراكات مع القطاع الخاص للاستفادة من خبراته البحثية؛ حيث أظهرت الدراسة تقديرات متوسطة لأعضاء هيئة التدريس في هذا الجانب.
- إتاحة الفرصة للطلبة في المشاركة في بناء المناهج واختيار المقررات الدراسية؛ حيث أظهرت الدراسة أن (60 %) فقط من عينة الدراسة «أن الجامعة تعمل على إتاحة هذه الفرصة».
- حث إدارة الجامعة ومنسوبيها على الالتزام بالبحث العلمي كمهمة أساسية في تخطيط الجوانب الإدارية والأكاديمية.
- توفير برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس على دمج مخرجات التكنولوجيا الحديثة في مقرراتهم التدريسة؛ حيث جاءت تقديرات أعضاء هيئة التدريس منخفضه في هذا الجانب.
- حث إدارة الجامعة على تنفيذ نظام اللامركزية في قرارات الكليات وتوسعة الصلاحيات المنوطة بإدارة هذه الكليات.

المقترحات:

تقترح الدراسة ما يلي:

- **إجراء دراسة مماثلة تستهدف المقارنة بين درجة تطبيق معايير التميز للتعليم التقني بين جامعة البلقاء التطبيقية وغيرها من الجامعات الحكومية والأهلية بالأردن.**
- **إجراء دراسة تستهدف رصد معوقات تطبيق معايير التميز للتعليم التقني في الأقسام التقنية في الجامعات الأردنية.**
- **إجراء درسة تستهدف تقصي أثر تطبيق معايير التميز للتعليم التقني على جودة مخرجات التعليم العالي الأردني.**

المراجع:

أبو زينة، تيسير(2008). بناء معايير تميز للتعليم التقني في الكليات الجامعية المتوسطة في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

أبو جابر، ماجد وقطامي، يوسف (1998). تأثير جنس الطالب ودرجته في التربية العملية ومدى مناسبة التكنولوجيا للتخصص على درجة استخدام تكنولوجيا التعليم. مجلة مركز البحوث التربوية،7(13)،ص ص140-105

برنامج الأمم المتحدة الإنمائي والصندوق العربي والاجتماعي(2002). تقرير التنمية الإنسانية العربية»نحو إقامة مجتمع المعرفة».

برنامج الأمم المتحدة الإنمائي والصندوق العربي والاجتماعي(2003). تقرير التنمية الإنسانية العربية»خلق الفرص للأجيال القادمة».

التميمي، صبر(2005). درجة ونوعية التقنيات التعليمية والدعم التكنولوجي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة طيبة في المدينة المنورة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمّان.

الحيلة، محمد(1998). كفايات إنتاج الشفافيات التعليمية. دار المسيرة للنشر ،عمان

الخوالدة،محمد(2003). بناء معايير لإدارة التجديدات في النظام التربوي الأردني. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان.

السنيدي،سعيد(2000). الكفايات التقنية التعليمية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة السلطان قابوس ومدى ممارستهم لها. رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة اليرموك، إربد

صبري، هالة (2009). جودة التعليم العالي ومعايير الاعتماد الأكاديمي»تجربة التعليم الجامعي الخاص في الأردن». المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، 2(4)؛ 176-148.

الطويل، هاني(2001). الإدارة التعليمية : مفاهيم وآفاق. (ط2)، دار وائل للنشر والتوزيع،عمان.

عبابنة، عماد(2014). دور هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي في تطوير التعليم الجامعي في الأردن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي.7(14)، ص95-75.

عبد الرحمن، علاء وسليم، وسام و ناصر، ابتسام(2012). تحديد معايير الجودة في مخرجات التعليم التقني الهندسي، معهد تكنولوجيا، العراق متوفر على الرابط:
http://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&aId=28268

علي، نبيل(2009). العقل العربي ومجتمع المعرفة مظاهر الأزمة ومقترحات بالحلول،سلسلة عالم المعرفة»كتب ثقافية شهرية». المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب،الكويت،نوفمبر العدد (396).

الغزاوي، محمد (1998). تطوير مفهوم التقنيات التربوية وأهميتها في المنظومة التربوية، المجلة التربوية،6،(22)،ص ص173-141.

القرم، عبد الغني(2008). الجودة بين الحاضر والمستقبل. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي،

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.10.1.5

1(2)؛ 101-94.

مجيد، سوزان(2008). أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية. ديبونو للنشر والتوزيع، عمان.

المشهداني، حسين(2012). بناء مسارات إرشادية لضمان جودة البرامج الأكاديمية التقنية. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي.5(10)، ص124-101.

وهيبي، حمد(2013). تقويم أهداف الكليات التقنية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر القيادات وأعضاء هيئة التدريس. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس.7(1).282-269.

Blom, K, and Meyers, D (2003). Quality Indicators in Vocational Education Research (NCVER). Retrieved from: www.ncver.edu.au.

Body, G. (1991).The Shaping of Educational Technology by Cultural Politics and Versa. Educational and Training Technology International, 28(2), pp87-95.

Bybee,R and Horsley, S(2000). Standards as Catalyst for Change in Technology Education. The Technology Teacher, February, pp14-16.

Clark,A.C. and Wenig, R. E.(1999).Identification of Quality Characteristics for Technology Education Programs Carolina Case Study .Journal of Technology Education . 11(1), pp18-26.

Doston, B. (2006). The most Common Deficiencies of Georges Public Technical Colleges and Southern Association of Colleges and Schools Levels I Instruction Seeking Regional Accreditation, A Dissertation Submitted to the Graduate Faculty of The University of Georgia in Partial Fulfillment of The Requirements for The Degree, The University of Georgia, Athens, Georgia.

Heinich, R. (1984). The Propper Study of Instructional Technology. Educational Communication Technology Jornal,23(2),pp67-88.

Holdford,D. And Reinder, P. (2001).Developing and Instrument to Assess Students Perceptions of the Quality of Pharmaceutical Education. American Journal of Pharmaceutical Educational. 65, pp125-131.

Mizikaci, F. (2001).A theory Based Program Evolution Model for Total Quality Management In higher Education. European Evolution Society, Retrieved from: www.europeanevalation.org

Nontapa, R.(1993). A Study of Media Personal and Faculty Perceptions Regarding Educational Technology Service Teachers Colleges in Thailand .Dissertation Abstracts International, 54(12), pp4410 A.

Schofield, K (2000). Delivering Quality: Report of the Independent Review of the Quality of Training in Victoria›s Apprenticeship and Traineeship System, Department of Education Employment and Training, Victoria›s Apprenticeship and Traineeship System. Retrieved from: http://www.eric.edu.gov.

ISSN:2308-5347

Seattler, p.(1978). The Roots of Educational Technology. Programmed Learning and Educational Technology, 15(1), pp7-15.

Yalin, H. (1993). A Study of Secondary School Teacher Competencies Necessary for Use of Education Technology (Teacher Competencies), Dissertation Abstracts International, 54(3). pp802A.

× **أجري هذا البحث بدعم من جامعة البلقاء التطبيقية خلال إجازة التفرغ العلمي للعام الدراسي** (2013/ 2014) **الممنوحة للباحث.**

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.10.1.6

مستوى الأداء الجامعي باستخدام بطاقة مطورة للأداء المتوازن: دراسة ميدانية لجامعة تبسة – الجزائر

DOI:10.20428/AJQAHE.10.1.6

د. سمايلي نوفل
كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير – جامعة تبسة – الجزائر

د. فضيلة بوطورة
كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير – جامعة تبسة – الجزائر

ISSN:2308-5347

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.10.1.6

مستوى الأداء الجامعي باستخدام بطاقة مطورة للأداء المتوازن: دراسة ميدانية لجامعة تبسة - الجزائر -

د. سمايلي نوفل د. فضيلة بوطورة

الملخص:

إن اعتماد بطاقة الأداء المتوازن في مجال التعليم العالي له منافع كبيرة في تحقيق التطور المستمر للمناهج والأدوات والوسائل التي تستعملها الجامعات لتحقيق أهدافها وتطويرها، بحيث تلبي حاجات المجتمع المتطورة وضرورات نموه وتقدمه المتجددة. وبالتالي فتقييم الأداء الاستراتيجي للجامعة يحقق فحصا دقيقا لواقع الحال لتحديد مواطن القوة لتعزيزها ومواطن الضعف لمعالجتها. وتشير الدراسة الميدانية الحالية إلى إمكانية اعتماد بطاقة الأداء المتوازن وتكيفها لقياس أداء (جامعة تبسة) وتقييمها بوصفها ميدانا للدراسة، وإمكان قياس أبعاد البطاقة من خلال الاهتمام بتوافر أبعادها، وأن تبني فكرة بطاقة الأداء المتوازن أحد الأساليب والتقنيات الحديثة من قبل الجامعة يساعد في تطوير العمل الإداري وضبط أداء وتحقيق المقياس الشامل عن كيفية الأداء وتقدم الجامعات. وخلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات التي جرى استخلاصها في ضوء النتائج التي توصل الباحثون إليها.

الكلمات المفتاحية :

الأداء الاستراتيجي، بطاقة الأداء المتوازن، جودة الخدمة التعليمية.

ISSN:2308-5347

The Level of University Performance Using Advanced Balanced Score Card: an Empirical Study of Tebessa University - ALGERIA

Abstract:

The adoption of the Balanced Score Card in the field of higher education has great benefits, including on-going development of methods, tools and means used by universities to achieve their goals, so as to respond to the community's evolving needs and requirements. Consequently, the evaluation of the strategic performance of the university achieves an accurate examination of the current situation to determine strengths and enhance them, and to pinpoint weaknesses and address them. Results indicate that the Balanced Score Card can be adopted and adapted to measure and evaluate the performance of Tebessa University. It is also possible to measure the dimensions of Balanced Score Card which should be made available since it is one of the modern techniques, which assist in developing administrative performance and achieving a comprehensive measure for university performance and development. Based on the study results, a set of recommendations was proposed.

Keywords:

Strategic Performance, Balanced Score Card, quality of educational Services.

ISSN:2308-5347

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.10.1.6

المقدمة:

إن وجود فجوة تتعلق بعملية التطبيق والقياس ما بين الاستراتيجيات المخططة والمطبقة على أرض الواقع، تحتاج عملية سد هذه الفجوة إلى استخدام نظام معين يساعد على ترجمة الاستراتيجية إلى خطط عمل وقياس متوازن لمحاور الأداء على مستوى المؤسسة، وتعدّ بطاقة الأداء المتوازن إحدى أهم وأحدث أدوات تقييم الاستراتيجية، لأنها أصبحت نظاما قياديا متكاملا يسعى إلى توجيه الأداء وتحسينه، والرفع من فعالية المنظمة والمساهمة في كشف الاختلالات وتصحيحها. وفي مجال المؤسسات التعليمية بما فيها التعليم العالي تعكس بطاقة الأداء المتوازن العوامل الحاسمة في نجاحها وتحديد الأبعاد والمقاييس المناسبة لنشاطها وإعطائها الأهمية النسبية لذلك. ويعدّ البحث العلمي عصارة الجهد الفكري لكل الباحثين حيث يقوم بدور مهم وحيوي في خدمة المؤسسات وتوظيفها وتطويرها والبحث عن حل للمشكلات التي تعترض سيرها وتطويرها في كافة مرافقها، لذلك تعمل الجامعة على تشجيع الأساتذة وتحفيزهم على البحث العلمي للوصول إلى عوامل النجاح، ولكن ذلك يحتاج من الجامعة تقويما لأدائها من خلال العديد من المؤشرات التي تساهم في إيصال رؤية الجامعة ورسالتها واتجاهاتها الاستراتيجية لتحقيقها النجاح.

مشكلة الدراسة:

تكمن مشكلة الدراسة الحالية في أن الجامعات الجزائرية بما فيها (جامعة تبسة) محل الدراسة تفتقر إلى نظام تقويم أداء متوازن في حين يعد أنموذج قياس الأداء المتوازن أسلوبا متكاملا يساعد كل المنظمات على تقييم أدائها التشغيلي والمالي والاستراتيجي عن طريق استخدام مجموعة من المقاييس المالية وغير المالية؛ مما قد يؤثر سلبا على إسهام الجامعات في سعيها للحاق بالمجتمعات المتطورة، بوصفهم الجهة المسؤولة عن توليد المعرفة من خلال البحث العلمي وخدمة المجتمع، ومع غياب تقارير كفاءة الأداء الجامعي وعدم اشتمالها على مؤشرات تقويم مرنة وعلمية ومتوازنة؛ أدى ذلك إلى الحاجة المهمة جدا إلى تصميم منظور قياس الأداء المتوازن وتطبيقه في الجامعات؛ الذي يحتم عليها تجويد أدائها ومراعاة كل الأطراف ذات المصلحة من طلاب وعاملين وسوق العمل وهو ما يوفره أنموذج قياس الأداء المتوازن (Balanced Score Card، BSC) الذي قدمه (R.Kaplan و D. Norton) عام (1992) كأحد مداخل قياس الأداء الاستراتيجي، وانطلاقا مما تقدم فإن مشكلة الدراسة تتمثل في محاولة قياس أبعاد بطاقة الأداء المتوازن في جامعة تبسة من خلال الاهتمام بمدى توافر أبعادها الأربعة المتمثلة في: البعد المالي، والعملاء، والعمليات الداخلية، وبعد النمو والتعليم، مع التركيز على البحث العلمي الذي يعد أهم مخرجات كل المؤسسات التعليمية وجانبا مهما من جوانب أداء الجامعة.

أسئلة الدراسة:

تمثلت مشكلة الدراسة في سؤال رئيس مؤداه: هل يمكن قياس أداء جامعة تبسة وتقييمه باستخدام أبعاد بطاقة الأداء المتوازن؟ وتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الآتية:

1 - ما مدى إمكانية استخدام بطاقة مطورة لقياس الأداء المتوازن في تقييم الأداء لجامعة تبسة؟

2 - هل يوفر نظام التقويم المتوازن للأداء المعلومات الوافية والدقيقة التي تعكس الأداء المحقق للأهداف في الجامعة؟

3 - هل تقوم الجامعة بقياس عملياتها الداخلية من خلال تقييم مخرجات البحث والتطوير وتقديم الجامعة لنشاط إبداعي للمجتمع؟

4 - هل تقيس الجامعة مستوى ما قدمته لتقييم تطور رأس مالها البشري والتنظيمي والمعرفي؟

ISSN:2308-5347

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية :

1 - **معرفة أهمية تطبيق بطاقة الأداء المتوازن على مستوى المؤسسات.**
2 - **التعرف على أهمية قياس الأداء بالنسبة للمؤسسة.**
3 - **تسليط الضوء على البحث العلمي ومدى أهميته في الجامعة ومدى عكسه لرسالة الجامعة ورؤيتها وأهدافها.**
4 - **الكشف عن قدرة الجامعة في استغلال رأسمالها البشري والتنظيمي والمعرفي وتطويره.**

أهمية الدراسة:

تتركز أهمية الدراسة فيما يلي:

1 - **يقدم من خلال الدراسة نتائج عن الوضع الراهن لأداء جامعة تبسة في ظل الأبعاد الأربعة لبطاقة الأداء المتوازن.**
2 - **إلقاء الضوء على حقيقة الاستثمار بالبحث والتطوير في جامعة تبسة على النحو الذي يعكس فاعلية أداء عمليات الجامعة الداخلية.**
3 - **قد تساهم نتائج هذا البحث في مساعدة الجامعة على رصد قدرتها في تطوير رأس مالها البشري، والتنظيمي والمعرفي وتوظيفها لخدمة المجتمع.**
4 - **سوف يقدم بعض المقترحات التي تمكن الجامعة من قياس أدائها وتقييمه؛ بقصد تشخيص مواطن الضعف على نحو دقيق وسريع، والتعرف على نقاط القوة لتعزيزها.**

فرضيات الدراسة :

في إطار الإشكالية المطروحة والتساؤلات الفرعية المصاحبة لها يمكن طرح الثلاث فرضيات الآتية :

1 - **«توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين ما تقدمه الجامعة لزبائنها (طلبة وباحثين) وجودة الخدمة التعليمية بمؤشراتها (الملموسات، الاعتمادية، الاستجابة، الأمان، التعاطف) ومعاملاتها الخارجية»**
2 - **«توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين ما تقدمه الجامعة لزبائنها ومؤشرات منظور العمليات الداخلية للجامعة»**
3 - **«توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين ما تقدمه الجامعة لزبائنها ومؤشرات منظور التعلم والنمو (تطوير رأس المال البشري، تطوير رأس المال المعرفي، تطوير رأس المال التنظيمي) في الجامعة»**

مصطلحات الدراسة:

بطاقة قياس الأداء المتوازن في الجامعة

إن هذه البطاقة كما ذكرنا آنفا طرحت من قبل (R.Kaplan , D. Norton) والتي مكنت المنظمات من قياس أدائها الكلي باستعمال بيانات مالية وغير مالية، حيث تعد كنظام لقياس الأداء بالتركيز على سلوك العاملين في أعمالهم المباشرة وغير المباشرة لغرض تحقيق الأهداف الاستراتيجية، وتقيس الأداء من خلال أربعة مجالات (العلاقات المتبادلة، العمليات الداخلية، التحسين المستمر، التمويل) وبما يساهم في إنجاز الأداء وتعزيزه لتطوير التخطيط طويل الأمد (Kaplan & Norton , 2004 , 11).

وعليه فاعتماد البطاقة في الجامعة يمكن حصرها في الآتي: (Relyea & Haliner , 1998 , 02)

- **أنها توفر لغة مألوفة للتفكير الاستراتيجي.**
- **تعريف التميز من منظورات مختلفة.**
- **توفر بيانات للمقارنة وبأفضل الطرائق.**

ISSN:2308-5347

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.10.1.6

كما يرى (Markham , 1998 , 110) أن عوامل نجاح بطاقة الأداء المتوازن في الجامعات تتحدد من خلال:

- **أنها تساعد الجامعات في توكيدها على عوامل غير ملموسة تحتاجها للنمو المستقبلي، مع وجوب النظر إليها كمتممة وليس كبديل للمقاييس المالية.**
- **أن تطبيقها يوفر فهما أفضل للمقاييس المالية والتشغيلية.**
- **أنها تجبر مخططي الجامعات على تحديد تقييماتهم واقتصارها على مقاييس محددة، فهي بذلك تساعد على تقليل الإفراط بالمعلومات إلى الحد الأدنى من خلال التركيز على منظورات الأداء.**

حدود الدراسة:

- **الحدود المكانية: جامعة تبسة – الجزائر-.**
- **حدود البحث الزمانية: تم تطبيق أدوات الدراسة في العام الجامعي (2014/2015).**

الإطار النظري:

أولاً: متطلبات نجاح عملية قياس الأداء

بصفة عامة القياس هو «تحديد كمية أو طاقة عنصر معين، وغياب القياس يدفع المسيرين إلى التخمين واستخدام الطرق التجريبية التي قد تكون أو لا تكون ذات دلالة» إذن قياس الأداء هو تحديد مقدار نتائج المؤسسة، وقياس الأداء لا يتم في أغلب الحالات إلا بتوفر مجموعة من المقاييس والمؤشرات التي تمكن من تحديده وتحديد تطوراته المحققة إذا استلزم الأمر مقارنة بينه وبين الأداء السابق له (Franklin & Terry , 1985 , 493). والعناصر الأساسية لنجاح أي مجهود في تحديد الأداء وقياسه ثابتة في جوهرها، ومتغيرة في أساليب تطبيقها حسب نوعية المؤسسة ومستوى من يعملون فيها؛ من حيث المعرفة والمهارة، كما لا يمكن تجاهل المحيط العام الذي تتعامل معه، ولو ركزنا على المؤسسة نفسها لتحديد العناصر الرئيسة لنجاح قياس الأداء فيها، لوجدناها كالآتي (جرسيات، 1995، 87 - 93):

1 - **أهداف واضحة وعملية ومحددة بطريقة تسهل القياس، وتحدد الأهداف بشكل عملي، ومسؤولية أساسية تتطلب مهارات خاصة كما أنه ليس عملا فرديا، بل هو عملية منتظمة تمثل مشاركة من قبل جميع الموظفين في المؤسسة.**
2 - **عملية قياس الأداء وسيلة تستخدم أسبابا معروفة ومحددة، وفي مقدمة هذه الأسباب: معرفة مجالات تحسين الأداء عن طريق قياس مدى التقدم المحقق في إنجاز الأهداف الموضوعة، فيجب استعمال قياس الأداء ليظهر أين تكمن الحاجة للإصلاح والتحسين وهذا أفضل ما ينتج عن عمليات القياس كي يجري إعادة توجيه الإنفاق بشكل أفضل.**
3 - **لن تنجح عمليات قياس الأداء بدون حوافز مساعدة، ومكافأة مبنية على أسس موضوعية، ولا تقتصر الحوافز على الجانب المادي فقط بل هناك مجالات أخرى عديدة يمكن استغلالها لنفس الغرض، فنشر المعلومات عن الأداء الجيد في قسم أو برنامج أو مشروع معين يعطي أفراده دافعا يتجاوز ما يمكن تحقيقه عن طريق المكافآت المالية.**
4 - **قياس الأداء رهينة عنصر المعلومات الحقيقية؛ أي أن له علاقة مباشرة بنظام المعلومات في المؤسسة، وكلما كانت المعلومات على درجة عالية من المصداقية سهل ذلك في عملية القياس.**

ثانياً: فوائد عملية قياس الأداء

تتجلى أبرز فوائد تقييم الأداء في النقاط التالية (توفيق، 2006، 95 - 97):

- **يعدّ تقييم الأداء أهم الركائز التي تبنى عليها عملية الرقابة والضبط.**
- **يفيد بصورة مباشرة في تشخيص المشكلات وحلها ومعرفة مواطن القوة والضعف في المؤسسة.**
- **كما يفيد تزويد الإدارة بالمعلومات اللازمة لاتخاذ القرارات المهمة.**
- **يعدّ من أهم دعائم رسم السياسات العامة سواء على مستوى المنشأة أو الصناعة أو الدولة.**

ISSN:2308-5347

- كما يعدّ من أهم مصادر البيانات اللازمة للتخطيط.

ومن هنا فإن تقييم الأداء الجامعي يهدف إلى (Ryan , 2001 , 03):

- الوقوف على النتائج الإيجابية ومعالجة الجوانب السلبية لنشاط الجامعة.
- تقييم مستوى خدمات الجامعة وخاصة البرامج التعليمية.
- توفير المعلومات الضرورية عن نشاط الجامعة لكل الأطراف المستفيدة.
- إكتساب ثقة زبائن الجامعة من المستفيدين في البيئة الخارجية دوليا ومحليا.
- المشاركة في حل مشاكل المجتع انطلاقا من بحوث الجامعة.

إن عملية تقييم الأداء بالمؤسسات الاقتصادية لم تحظ بالاتفاق التام حول مراحلها؛ نظرا لطبيعة الموضوع المراد تقييمه، وحسب الدراسة فإن تقييم الأداء يمر بأربع مراحل تبدأ بتشخيص المؤسسة أو ما قبل التقييم، ثم تحضير التقييم، فعملية القياس، وأخيرا تحليل النتائج من أجل الوصول إلى حكم عادل حول أداء المؤسسة (إدريس، المرسي، 2006، 24).

ثالثاً: الأداء الجامعي الاستراتيجي وبطاقة الأداء المتوازن

إن تقييم الأداء الجامعي الاستراتيجي يحقق فحصا دقيقا لواقع الحال لتحديد مواطن القوة لتعزيزها، ومواطن الضعف لمعالجتها؛ بهدف بناء معرفي شامل يعكس مستوى النجاح، ومدى قدرة الجامعة على التكيف مع البيئة والنمو والاستمرار، وتمثله مقاييس ومعايير مشتقة من رسالة الجامعة وأهدافها الاستراتيجية، فالجامعة عادة ما تعتمد لقياس الجودة على جملة من المؤشرات تتمثل في: رؤية الجامعة ورسالتها، القيادة والتنظيم الإداري الموارد، وأعضاء هيئة التدريس، وشؤون الطلبة وطرق التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع والتقييم، وأخلاقيات الجامع (Nariga& Devie, 2006 , 252 - 260).

ومن أهم أدوات قياس الأداء هي بطاقة الأداء المتوازن، والتي يمكن من خلالها تقسيم المؤشرات حسب الأبعاد الأربعة لبطاقة الأداء المتوازن؛ حيث نشأ مفهوم بطاقة الأداء المتوازن في بداية التسعينيات الميلادية عندما قام معهد نورتن بإجراء دراسة بعنوان «قياس الأداء في منشأة المستقبل» بمشاركة (12) شركة من مجالات مختلفة، وكان المحرك الأساس للدراسة اقتناع المشاركين بأن طرق قياس الأداء التقليدي المعتمدة على البيانات التاريخية لم تعد تفي بالغرض المطلوب لاتخاذ قرارات فاعلة. وكان أول ظهور لبطاقة الأداء المتوازن على يد الباحثين الأمريكيين: (Robert S.Kaplan و avid P.Norton)، وتهدف هذه البطاقة إلى الربط بين الرقابة المالية التشغيلية على المدى القصير مع الرؤية الاستراتيجية على المدى الطويل بالاعتماد على المحاور الزمنية الثلاث: الماضي، الحاضر، والمستقبل، فهي نظام إداري يهدف إلى مساعدة الملاك والمديرين على ترجمة رؤية شركاتهم واستراتيجياتها إلى مجموعة من الأهداف والقياسات الاستراتيجية المترابطة (العامري والغالبي، 2003، 132).

1 - مفهوم بطاقة الأداء المتوازن

إن بطاقة الأداء المتوازن تعدّ نظاما إداريا متكاملا يهدف إلى تنمية معارف تنظيمية لدى العاملين من أجل تحسين قدراتهم، بالإضافة إلى كونها تساعد على تشخيص المشاكل التنظيمية، ومن بين تعاريف بطاقة الأداء المتوازن أنها: «أول عمل نظامي حاول تصميم نظام لتقييم الأداء، والذي يهتم بترجمة استراتيجية المنشأة إلى أهداف محددة ومقاييس ومعايير مستهدفة، ومبادرات للتحسين المستمر،كما أنها توحد جميع المقاييس التي تستخدمها المنشأة (إدريس والغالبي، 2009، 23).

ولذلك من أبرز ما قدمته بطاقة الأداء المتوازن للمؤسسات هو إيجاد توازن، في ما يلي التفصيل: (المغربي، 2006، 95):

- تحديد مقاييس أداء مالية وغير مالية.
- تحليل المكونات الداخلية والخارجية للمؤسسة.

ISSN:2308-5347

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.10.1.6

- تصميم مؤشرات سابقة ومؤشرات متأخرة لضبط العمل نحو تحقيق الأهداف.
- مقاييس تحديد الوجهة (أين نريد أن نكون؟) ومقاييس كيفية (وماذا يجب أن نفعل للوصول إلى ما نريد؟)
- وضع أولويات للأهداف بعيدة المدى والمتوسطة والقريبة.
- آليات لتحريك المؤسسة وقيادة التغيير عبرها.
- بطاقات تصف الاستراتيجية بشكل مفصل وفردي عبر المؤسسة.
- تواصل مستمر لتعزيز قدرات الموظفين.
- إيجاد انسجام بين أهداف الأفراد، والحوافز، والمهارات الجوهرية والأهداف الاستراتيجية.

كما أن استخدام بطاقة الأداء المتوازن يوفر للمنظمات العديد من الفوائد منها (توفيق، 2006، 05-06):

- تحقيق تخطيط استراتيجي أفضل: أي الإجماع على كل المستويات في المنظمة على تحقيق الأهداف الاستراتيجية.
- تطوير الاتصال الاستراتيجي: وذلك من خلال تسهيل عملية فهم الاستراتيجية، وليس الحد من تخصيص المستخدمين والمساهمين الخارجيين في عملية إيصال وإعادة النظر في الاستراتيجية.
- الحصول على معلومات إدارية أفضل: تجبر بطاقة الأداء المتوازن على تصميم مؤشرات مما يضمن تقريرها على معلومات إدارية ذات جودة أعلى.
- تحسين تقارير الأداء: إن المنظمات التي تستعمل البطاقة تحصل على تقارير لأدائها أفضل من المنظمات التي لا تستعملها، لأنها أداة لإدارة الأداء.

2 - مكونات بطاقة الأداء المتوازن

تتكون بطاقة الأداء المتوازن من مجموعة عناصر أساسية يمكن من خلالها بلورة عمل البطاقة، وهي:

- الرؤية الاستراتيجية: رؤية المنظمة؛ وهي فكرة عامة مجردة قريبة من الحلم الإنساني، وهي منظور مستقبلي للإدارة والعاملين فيها، تتضمن عادة أكثر المعاني اتساعا.
- الأهداف الاستراتيجية: يقصد بها النهاية العامة المرغوبة والتي توجه الجهود نحوها، وعليه فإن الأهداف بشكل عام هي ما تسعى المنظمة لتحقيقه بشرط أن تكون الأهداف قابلة للقياس والتحديد والبساطة والوضوح في صياغتها» (ماهر، 2006، 120).
- الاستراتيجية: وهي خطة ديناميكية مرنة أو تحركات استراتيجية من قبل المنظمة، أو نمط من القرارات والتصرفات اللازمة لإنجاز مهمة أو غاية معينة (مرسي، 2003، 51)، فالاستراتيجية تحرك مرحلي، يعني هذا أنه بحسب الظروف والمرحلة التي يمر بها المشروع يتحدد أسلوب التحرك والعمل، أي المرونة في التصرف (العارف، 2004، 173).
- المحور: وهو عنصر رئيس في تحقيق استراتيجية المنظمة، يشتمل على مجموعة من الأهداف التي يجب على المنظمة تحقيقها لضمان تحقيق الأهداف الآتية في المحاور الأخرى عن طريق علاقات السبب والأثر، وتحتوي بطاقة الأداء المتوازن على أربعة محاور وهي: المحور المالي، العملاء، العمليات الداخلية، النمو والتعلم، والتي تسعى متكاملة لتحقيق استراتيجية المنظمة.
- المقاييس: وهي الأدوات التي تبين للمنظمة مدى النجاح المحقق في إنجاز الأهداف وبالتالي تنفيذ الاستراتيجية.
- العلاقات السببية: إن المقاييس في مجالات الرؤية المختلفة يجب ألا تؤدي إلى القصور عن بلوغ المستوى الأمثل، بل يجب أن تتوافق مع الرؤية الشاملة والاستراتيجية العامة وتساندهما، فالتحدي يكمن في إيجاد علاقة بين السبب والنتيجة واضحة مع خلق توازن بين المقاييس المختلفة، بحيث لا تتعارض

ISSN:2308-5347

التحسينات قصيرة الأجل مع الأهداف طويلة الأجل.

- المستهدفات: وهي تمثل المؤشرات الكمية المخططة لمقاييس الأداء في وقت مستقبلي محدد.
- المبادرات الاستراتيجية: وهي تلك البرامج والمشاريع التي توجه الأداء الاستراتيجي من خلال عمليات التنفيذ والإنجاز في المستويات التنظيمية الدنيا (مرعي، 2006، 51).

3 - الأبعاد الجوهرية لتصميم بطاقة قياس الأداء المتوازن وخطوات تصميمها

➢ الجوانب الرئيسة لبطاقة قياس الأداء

تتمثل في الأبعاد الأربعة الآتية (Niven ,2006 ,10):

- الجانب المالي: ويتضمن قياسات ربحية المنظمة.
- جانب العملاء: ويتضمن قياسات خاصة بخدمة العملاء، خدمة عملاء جدد، حصة المنظمة في السوق.
- العمليات الداخلية: وهي العمليات المطلوب إجادتها؛ والتي تمكن من الوصول للأهداف، ويتم ابتكارها لخدمة العملاء وإرضائهم.
- النمو والتعلم: ويكون في الأفراد، النظم، الإجراءات، ولذلك يجب الاستثمار والعمل على تطويرهم.

والمحاور التي يحتوي عليها كل جانب من الأبعاد الأربعة وهي: الأهداف القياسات (المؤشرات)، المعايير (النتائج المستهدفة) والمبادرات.

➢ خطوات تصميم بطاقة الأداء المتوازن

تتمثل هذه الخطوات فيما يلي (Niven ,2006 ,10):

الخطوة الأولى (صياغة الرؤية التنظيمية): تتم هذه الخطوة عن طريق عقد مقابلات مع أكبر عدد ممكن من الأفراد على أن يتم ذلك قدر الإمكان بمعرفة طرف خارجي للحصول على الصورة الأكثر موضوعية حول موقف الصناعة والاتجاهات فيها، وقد يتطلب الأمر أيضا ندوة مشتركة تحضرها الإدارة العليا وقادة الرأي، إلى جانب ندوة تحضرها الإدارة العليا ومجموعة المشروع وشخص له خبرة سابقة بمشروعات قياس الأداء المتوازن.

الخطوة الثانية (تحديد الاستراتيجيات وبناء الأهداف الاستراتيجية العامة): يجب أن تعقد ندوة مشتركة تحضرها نفس المجموعة المشار إليها في الخطوة الأولى لدراسة الاستراتيجيات وصياغة الأهداف الاستراتيجية، ويعد أنموذج قياس الأداء المتوازن في الأساس أداة تسهم في صياغة استراتيجية المنشأة وتنفيذها، وتعمل على مراجعتها ومتابعة عملية تنفيذها.

الخطوة الثالثة (تحديد عوامل النجاح الحاكمة): وتعني هذه الخطوة الانتقال من التوصيفات والاستراتيجيات إلى المناقشة والحكم على ما يكون مطلوبا لنجاح المقياس وماهية العوامل ذات التأثير الأكبر على النتائج المنشود تحقيقها، بعبارة أخرى يجب على المنشأة أن تقرر الآن ما عوامل النجاح الحاكمة وترتبها حسب الأولوية.

الخطوة الرابعة (تحديد القياسات): في هذه الخطوة يتم صياغة مقاييس للتعرف على الأسباب والنتائج وإيجاد توازن فيما بينها، وإعداد تقرير نهائي بمعرفة الإدارة العليا ومجموعة المشروع، وإن كان يفضل أن يتم ذلك بمشاركة شخص له خبرة سابقة بمشروعات قياس الأداء المتوازن ويفضل أن يشترك كل الأفراد ذوي الصلة في عمل المشروع في كل وحدة.

الخطوة الخامسة (تحديد خطة العمل وتطويرها): وفيها يجب تحديد كيفية تقييم النجاح في استخدام بطاقة الأداء المتوازن من خلال صياغة الأهداف ووضع خطة عمل.

ISSN:2308-5347

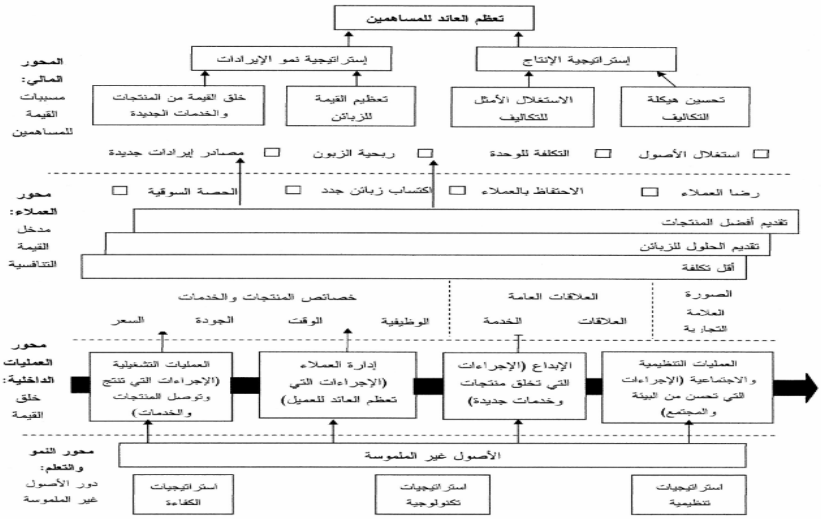
http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.10.1.6

- صياغة الأهداف: يتم صياغة الأهداف النهائية في صورة اقتراحات تقدم من قائد كل وحدة في المشروع تمهيدا للموافقة النهائية عليها من جانب الإدارة العليا.

- وضع خطة عمل: تعدها كل مجموعة مشروعا، ولكي تكتمل المقاييس يجب علينا أيضا أن نحدد الخطوات الواجب اتخاذها لتحقيق الأهداف والرؤية التي تمت صياغتها، وينبغي أن تشمل خطة العمل الأفراد المسؤولين وجدولا زمنيا لإعداد التقارير.

الخطوة السادسة (تحديد الأفعال التنفيذية): وتتطلب بيان الأنشطة والأفعال الواجب البدء في تنفيذها لتحقيق الأهداف والانتقال بالخطة إلى عالم الواقع، وهذا يتطلب بدوره تحديد الأهداف السنوية وتوزيع الموارد وتخصيصها وتدعيم البرامج، ويراعى عند ممارسة الأفعال التنفيذية أيضا أنها تؤثر في كل من العاملين والمديرين بالمنظمة وتتأثر بهم.

الخطوة السابعة (المتابعة والتقييم): من الضروري أن تتابع المنشأة بصورة متصلة الاهتمام بالمقاييس لكي تحقق وظيفتها المنشودة كأداة ديناميكية للإدارة، ولتحقيق هذا الغرض؛ ستكون الاستعانة بحلول تكنولوجيا الاتصالات المناسبة ضرورية لتسهيل إعداد التقارير وجمع البيانات.

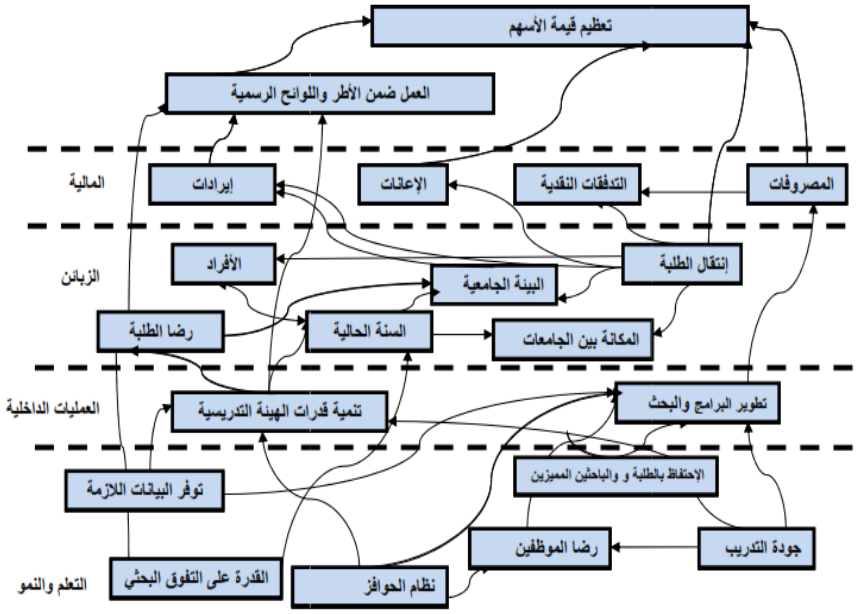


الشكل (1): خطوات تصميم بطاقة الأداء المتوازن في المؤسسات

Source : kaplan R & Norton.D,(2004), advanced mangement accounting, Finance Executive, Vol 20(2), p: 378.

والشكل (1) يلخص خطوات تصميم بطاقة الأداء المتوازن في المؤسسات الاقتصادية، وفق أنموذج كابلان ونورتن (الجيل الثاني) (Kaplan & Norton,2004, 378). ولأن فلسفة التوازن شغلت العديد من الباحثين وجد هذا الأنموذج مكانته في المنظمات بغض النظر عن نشاطها، الأمر الذي يدعم استخدامه في الجامعات حيث سينعكس إيجابا على جودة الجامعات ومخرجاتها وصولا إلى التميز في عصر التنافس الشديد والعولمة.

ISSN:2308-5347



الشكل (2): خطوات تصميم بطاقة الأداء المتوازن في الجامعة

المصدر: تكييف بطاقة الأداء المتوازن للجامعة مع أنموذج كابلان ونورتن الجيل الثالث بتصرف

وأما الشكل (2) فيوضح أنموذجا لبطاقة الأداء المتوازن للجيل الثالث حيثما ظهر ما يسمى بالخريطة الاستراتيجية التي تتشكل من خلال الروابط باستخدام علاقات السبب والأثر بين الأهداف الاستراتيجية المكونة لكل محور من المحاور الأربعة؛ فجعلت من الاستراتيجيات نقطة الارتكاز لمفهوم بطاقات الأداء المتوازن، فلا يمكن تطبيق بطاقات الأداء المتوازن دون وجود استراتيجيات واضحة نابعة من رؤية المؤسسة ورسالتها، ومن مزايا بطاقة الأداء أنها لا يمكن صبها في قالب واحد، ذلك لعكسها بشكل واسع لرسالة المؤسسة (الجامعة). إن المنظور المالي للجامعة لا يميل إلى تحقيق الأرباح من خلال قياس الدخل التشغيلي، أي من خلال الوقوف على مستوى الأرباح المحققة لاستراتيجية المنظمة التي عادة ما تركز على خفض التكاليف بالمقارنة مع المنافسين، ولكن في الجامعة محل الدراسة لم يتمكن الباحثان من الحصول على البيانات المالية خاصة، حيث كانت متشعبة الحسابات، وهي أساسا جامعة ذات طابع عام، ونظرا لأن المبحوثين أيضا من طلبة وباحثين لديهم ضعف في التوجه نحو هذا البعد في الإجابة عن الاستبانة، فضلا عن مرونة البطاقة في قياس بقية الأبعاد، مع تجاوز النظرة التقليدية للأداء والتركز ليس فقط على المؤشرات المالية التي تحقق مصالح الجامعة، وإنما مكنت بطاقة الأداء المتوازن التعامل مع المؤشرات غير المالية التي تحقق هذه المصالح، لذا لم يتم قياس هذا المنظور في الدراسة الميدانية الحالية لجامعة تبسة.

رابعاً: مؤشرات بطاقة الأداء الجامعي المتوازن

تعكس بطاقة الأداء المتوازن وفقا لمؤشرات تتوافق مع أبعادها الأربعة وتتمثل في (عويس، 2008، 169):

1 - مؤشرات قياس أداء المنظور المالي: والتي عادة ما ترتبط بالبيانات المالية من خلال الوقوف على مستوى الأرباح المحققة والتكاليف، ولم يتم قياس هذا المؤشر في الدراسة الحالية نظرا لصعوبة

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.10.1.6

الحصول على بيانات حقيقية تسلط الضوء على هذا الجانب.

2 - مؤشرات قياس أداء المنظور الزبائني: حيث إن الزبون هنا يقصد به الطالب ومنظمات المجتمع المستفيدة من خدمات الجامعة، ومؤشرات الأداء لهذا الجانب يمكن قياسها من خلال أبعاد جودة الخدمة التعليمية الآتية: (Landrum& Prybutok , 2004 , 628-642)

- الملموسات: وتعني الجوانب الملموسة لخدمات الجامعة؛ وهي التسهيلات المادية، والخصائص المرافقة للحد من معدات الاتصال وأجهزته ووسائله.
- الاعتمادية: وتشير إلى قدرة مورد الخدمة على تقديمها باعتماد ودقة وثقة ترضي طموحات الزبائن.
- الاستجابة: وتعني قدرة مورد الخدمة على الرد السريع على الزبائن واستفساراتهم ومحاولة حلها بالسرعة الممكنة.
- الأمان: وتشير إلى خلو الخدمة المقدمة من الشك أو المخاطرة أو الخطر، وإشعاره بالأمان يعني أن الخدمة تكون شاملة للاطمئنان النفسي والمادي.
- التعاطف: ويقصد به المعاملة الودية مع الزبون واللباقة والتفهم والاحترام والكياسة.

3 - مؤشرات قياس أداء منظور العمليات الداخلية: والتي تتميز داخل الجامعة بالبحث العلمي والتطوير والابداع.

4 - مؤشرات قياس أداء منظور التعلم والنمو: من خلال ثلاثة مقاييس أساسية: رأس المال البشري، ورأس المال التنظيمي، ورأس المال المعرفي.

نبذة تاريخية عن جامعة تبسة

تأسست جامعة تبسة بموجب المرسوم التنفيذي رقم (08 - 09) الصادر في (04 يناير 2009) وقد جاء الإعلان عن ترقية المؤسسة إلى مصف جامعة تتويجا للمجهودات الجبارة التي بذلتها الأسرة الجامعية بكل أطيافها على مدار سنوات متواصلة، حيث أنشئت جامعة تبسة سنة (1985) على هيئة معاهد وطنية عالية، وهي:

- المعهد الوطني للتعليم العالي والمناجم.
- المعهد الوطني للتعليم العالي لعلوم الأرض.
- المعهد الوطني للتعليم العالي للهندسة المدنية.

وهذه المعاهد الثلاث منها الوطنية كمعهد المناجم، وأخرى جهوية كمعهد علوم الأرض والهندسة المدنية، وفي عام (1992) ارتأت إلى مركز جامعي تحت المرسوم التنفيذي رقم (92-297) المؤرخ في (07 يوليو 1992)، وفي هذه المرحلة تم إضافة عدد كبير من التخصصات والشعب في العلوم الأساسية والتقنية والبيولوجية والعلوم الإنسانية؛ لسد الحاجة الماسة لاحتواء تدفق الطلاب الجدد للتسجيل في مختلف الشعب. في الدخول الجامعي (2002 /2003) شهد افتتاح ملحق جديد للعلوم الإنسانية وبسرعة كبيرة أصبح الحرم الجامعي يضم العديد من المعاهد والأقسام (كالعلوم القانونية والإدارية، والبيولوجيا والهندسة المعمارية، والآداب والعلوم الإنسانية، وعلم الاجتماع، والهندسة المدنية). وفي تاريخ (12 أكتوبر 2008) في الافتتاح الرسمي للعام الدراسي (2008 /2009) تحت إشراف رئيس الجمهورية بجامعة (تلمسان أبو بكر بلقايد) أعلن الرئيس (عبد العزيز بوتفليقة) عن المركز الجامعي تبسة كجامعة رسمية. وبمقتضى المرسوم رقم (02) المحرر في (11 يناير 2009) والأمر التنفيذي رقم (08 - 09) الذي يقضي بإنشاء خمس (5) كليات، وهي كالآتي:

- كلية الآداب واللغات.
- كلية العلوم الدقيقة وعلوم الطبيعة والحياة.
- كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير.

ISSN:2308-5347

- كلية الحقوق والعلوم السياسية.
- كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

وأما خلال السنة الجامعية (2014 - 2015) الحالية فبلغ عدد الطلبة بجامعة تبسة (18.657) طالبا موزعين على مختلف المسارات، ويتوقع عدد المتخرجين منهم حوالي (4000) طالب، ومن المتوقع أيضا خلال السنة الجامعية المقبلة أي (2015 - 2016) استقبال حوالي (4000) طالب في طور الماجستير، وحوالي (5000) طالب من الناجحين الجدد في شهادة البكالوريا، بما فيها توقعات للعدد الإجمالي للموسم القادم (2015 - 2016) بمجموع (22.500) طالب موزعين على مختلف المستويات. ومجموع البحوث العلمية والتكوينات في طور الدكتوراه يتم التنسيق فيها بين الكليات ومكتب البحوث والدراسات للدكتوراه بإشراف نيابة مديرية الدراسات العليا والتكوين المتواصل والشهادات على مستوى إدارة الجامعة، وحسب آخر إحصائيات لهذه المديرية خلال سنة (2015) فتؤكد على أن ما نسبته (25 %) من الموارد البشرية والمالية التابعة لجامعة تبسة تم استخدامها لصالح البحث العلمي وما يوازي نسبة (6 %) من التمويل الذي تخصصه وزارة التعليم العالي والبحث العلمي للجامعات الجزائرية، خصص لجامعة تبسة (الموقع الإلكتروني الرسمي لجامعة تبسة، مارس 2015).

وأما المخابر فتتوافر في جامعة تبسة حتى سنة (2015) على (13) مخبرا، يعمل بها حوالي (135) أستاذا باحثا يتوزعون كالآتي (الموقع الإلكتروني الرسمي لجامعة تبسة، مارس 2015):

- مختبر البيئة الرسوبية والثروة المعدنية والهيدروجينية.
- مختبر المواد العضوية والكيمياء.
- مختبر أنشطة بيولوجيا الجزيئات والتطبيقات.
- مختبر المياه والبيئة.
- مختبر الدراسات البيئية والتنمية المستدامة.
- مختبر الهندسة الكهربائية.
- مختبر المواد والعلوم الغشائية.
- مختبر الطاقة وميكنة التوربينية.
- مختبر المناجم.
- مختبر الهندسة المدنية التطبيقية.
- مختبر الفيزياء النظرية والتطبيقية.
- مختبر الرياضيات، علوم الحاسب والأنظمة.
- مختبر العلوم الإنسانية والأدبية.

الدراسات السابقة:

- دراسة (Kaplan and Norton,1992) تعدّ هذه الدراسة باكورة الدراسات، حيث إنها تقيم الأنموذج وتصفه من خلال المفاهيم والأبعاد التي يشتمل عليها، وتشير إلى أن المقاييس المتوازنة للأداء تتضمن مقاييس مالية وأخرى غير مالية، وأنه يتكون من أربعة أبعاد، هم: البعد المالي، وبعد العميل، وبعد العمليات الداخلية، وبعد التعلم والنمو. وخلصت الدراسة إلى أن استخدام أنموذج قياس الأداء المتوازن يساعد المنشأة على تحقيق أهدافها الاستراتيجية.

- دراسة (Kaplan and Norton,2004) تشير هذه الدراسة إلى أهمية توسيع خريطة الاستراتيجية لتشمل الأصول غير الملموسة كالموارد البشرية (المهارات، المعرفة،...) وتكنولوجيا المعلومات (القواعد البيانات والبرمجيات...) وبينت أن الخريطة الاستراتيجية تساعد في الربط بين استراتيجية المنشأة والأصول غير الملموسة، كما تظهر دعم الأصول للعمليات الداخلية. ووضح منظور التعلم والنمو الأصول

ISSN:2308-5347

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.10.1.6

غير الملموسة والأكثر أهمية للاستراتيجية لتحقيق القيمة للعملاء والمساهمين، أي أنها تساعد على تحويل الأصول غير الملموسة إلى نواتج ملموسة. وخلصت الدراسة إلى أهمية الأصول غير الملموسة كمصدر أساس للميزة التنافسية للمنشآت.

- دراسة شهيرة محمود (2003) هدفت الدراسة إلى مدى إمكانية تطبيق معايير الأداء المتوازن على المنظمات الحكومية، ودراسة صعوبات تطبيق هذا الأنموذج، وتمكين المنظمات غير الحكومية من التعرف على أسلوب جديد لتقييم أدائها. وخلصت الدراسة إلى أن قصور النظم المالية والمحاسبية في الجمعيات الأهلية بدرجة لا تسمح باستخدام البيانات اللازمة لتحقيق الرقابة وتقييم الأداء، كما أن عمليات النمو والتعليم يجب أن تشكل محورا أساسيا في العمل الأهلي.

- دراسة بثينة راشد وقاسم علي (2011) تهدف الدراسة إلى استخدام الأسلوب الحديث في تقويم الأداء في قطاع الخدمات الصحية من خلال أسلوبين؛ الأول: أسلوب بطاقة الأداء المتوازن لتقويم الأداء، بينما الثاني: أسلوب استمارة الاستقصاء لقياس منظور التعلم والنمو. وخلصت الدراسة إلى أن فشل الكادر الطبي والتمريضي والمهني والفني في تحقيق المعايير الصادرة من منظمة الصحة العالمية في تحقيق عدد المرضى والعمليات، إلى جانب عدم اهتمام الجهات المسؤولة بالمستشفى ببرامج التعليم المستمر وكذلك عدم الاهتمام بشبكة المعلومات الدولية.

من خلال الدراسات السابقة حظيت بطاقة الأداء المتوازن باهتمام الباحثين كأحد المداخل المهمة لقياس أداء منظمات الأعمال وتقييمها بعد أن كان يعتمد فقط على النتائج المالية وبيانات الدخل، وقد استفاد الباحثان من الدراسات السابقة في التأطير النظري للبحث والمنهجية المستخدمة وبناء أداة للبحث لتفسير نتائجه.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي يحاول وصف بطاقة الأداء المتوازن والبحث العلمي المقدم من جامعة تبسة، وقياس الأداء من خلال أبعاد بطاقة الأداء المتوازن ضمن إطار عمل متكامل، بالإضافة إلى الدراسة الميدانية من خلال استبانة تم إعدادها وتحليل إجاباتها بالاعتماد على أدوات التحليل الإحصائي باستخدام برنامج (SPSS) حيث اعتمادا على أهداف الدراسة وفرضياتها؛ قام الباحثان باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بقصد التعرف على مدى تأييد عينة الدراسة للإشكالية المطروحة، وذلك بعد تقييم الوزن النسبي لقوة التأييد، حيث تم تقسيم سلم الإجابة لكل سؤال إلى خمس درجات وفقا لمقياس ليكرت الخماسي على النحو التالي في الجدول (1):

الجدول (1): مقياس ليكرت الخماسي للإجابة عن فقرات الاستبانة

التصنيف	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
الدرجة	5	4	3	2	1

وقد تم استخدام الإحصائيات الوصفية لحساب متوسطات إجابات أفراد كل عينة وهي المتعلقة بفرضيات البحث، وباستخدام عبارات تقييمية في جميع أسئلة الاستبانة حسب مقياس ليكرت الخماسي لسهولة فهمه وتوازن درجاته، علما أن متوسط المقياس المستخدم يساوي (3.00)، وبالتالي مستوى الإجابة يكون: (1.00 - 2.60) بتقدير ضعيف، (2.70 - 2.90) بتقدير متوسط، (3.00 - 5.00) بتقدير قوي.

مجتمع الدراسة وعينتها

تم توزيع الاستبانة على كليات الجامعة وطلبتها للدراسات العليا، وخلية الجودة بالجامعة، ومخابر البحث العلمي في الجامعة، وعددها حتى نهاية (2014) خمسة مخابر، وبها (73) أستاذا باحثا، وتم اختيار

ISSN:2308-5347

عينة تتكون من (270) استبانة واسترجاع (264) تستبانة صالحة للتحليل كانت موزعة على (80) طالب دراسات عليا، و(120) استبانة على ذوي المناصب الإدارية بالجامعة (الكليات، الأقسام، الدوائر، نيابة المديريات المسؤولة عن البحث العلمي والعلاقات الخارجية)، و(20) استبانة تم توزيعها على خلية الجودة بكل الكليات و(44) استبانة وزعت على مخابر البحث.

توزيع أفراد العينة حسب المتغيرات الديمغرافية :

احتوى الجزء الأول من الاستبانة على أربعة أسئلة تهدف إلى جمع بيانات عامة عن عينة الدراسة هي: الجنس، والمستوى التعليمي، واللقب العلمي، وسنوات الخبرة. والجدول (2) يبين نتائج توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات الديمغرافية السالفة الذكر، بحيث يلاحظ من الجدول أن نسبة (55 %) تقريبا من أفراد العينة ذكور، في حين أن الإناث يشكلن ما مقدار (45.5 %) من أفراد العينة، أما فيما يتعلق بمتغير المستوى التعليمي فإن الجدول يشير إلى أن (49.24 %) يحملون مؤهلا علميا دكتوراه، في حين أن نسبة (20.45 %) يحملون شهادة ماجستير، وأيضا نسبة (17.04 %) هم من طلبة الدكتوراه، وكذلك نسبة (13.25 %) من طلبة الماجستير. وأما فيما يخص اللقب العلمي نجد أن معطيات الجدول تشير إلى أن نسبة (30.3 %) تقريبا هم من حملة لقب الأستاذ الدكتور وهي نسبة ليست بالقليلة، ونسبة (45.45 %) هي النسبة الغالبة وهم من حملة لقب الأستاذ المحاضر، وأما نسبة من هم برتبة أستاذ مساعد فكانت (24.24 %). وأخيرا فيما يتعلق بعدد سنوات الخبرة في الجامعة، فإن الجدول يوضح أن (31.43 %) من أفراد العينة لديهم خبرة عمل من (5 - 10سنوات)، في حين أن (48.86 %) تقريبا يملكون ما بين (11 - 16سنة) خبرة، و(15.15 %) فقط لديهم مابين (17 - 25سنة) خبرة، وأخيرا (4.54 %) فقط من أفراد عينة الدراسة يملكون خبرة عمل طويلة تجاوزت (25 سنة). وكل هذا التحليل يؤكد قدرة العينة على تقييم الخارطة الاستراتيجية من أبعادها المختلفة، وبمشاركة فئات متعددة من الجامعة حسب توزيعها في الجدول (2).

الجدول (2): توزيع أفراد العينة حسب المتغيرات الديمغرافية

المتغير	فئات المتغير	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	144	% 54.5
	أنثى	120	% 45.5
المستوى التعليمي	دكتوراه	130	% 49.24
	ماجستير	54	% 20.45
	طلبة دكتوراه	45	% 17.04
	طلبة ماجستير	35	% 13.25
اللقب العلمي	الأستاذ الدكتور	80	% 30.3
	الأستاذ المحاضر	120	% 45.45
	الأستاذ المساعد	64	% 24.24
سنوات الخبرة	5 - 10	83	% 31.43
	11-16	129	% 48.86
	17-25	40	% 15.15
	25- فأكثر	12	% 4.54

المصدر: من إعداد الباحثين بناء على الاستبانة الموزعة

ISSN:2308-5347

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.10.1.6

صدق أداة الدراسة وثباتها:

- صدق الأداة: للتأكد من صدق الأداة فقد تم عرض الاستبانة على عدد من المحكمين الأكاديميين من ذوي الاختصاص، للتأكد من الصدق الظاهري للاستبانة، وقد تم الأخذ بمعظم الملاحظات المطروحة من قبلهم.

- ثبات الأداة: لقد تم استخدام معامل الثبات (Cronbach's Alpha) للتأكد من ثبات المقياس المستخدم، ويلاحظ في الجدول (3) أن قيم كرونباخ ألفا لجميع أبعاد بطاقة الأداء المتوازن المدروسة أعلى من الحد الأدنى المطلوب لمثل هذا النوع من الدراسة وهو (60 %) (Hair and all, 2005, 25). وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من المصداقية، وهذه النتيجة تمكننا من استكمال التحليل الإحصائي لفقرات الاستبانة، ولمزيد من الدعم لصدق المقياس المستخدم فقد تم استخدام اختبار كولموجوروف-سميرنوف (Kolmogrov-Smirnov) لمعرفة ما إذا كانت إجابات أفراد عينة الدراسة عن عبارات المقياس موزعة توزيعا طبيعيا.

الجدول (3): كرونباخ ألفا لأبعاد بطاقة الأداء المتوازن في الدراسة

المحاور	الفقرات	معامل ألفاكرونباخ
جودة الخدمة (مخرجات البحث العلمي) في الجامعة الجامعة	22	0.735
جودة العمليات الداخلية في الجامعة	07	0.750
جودة التعلم والنمو في الجامعة	18	0.657
الإجمالي	47	0.764

المصدر: من إعداد الباحثين بناء على مخرجات البرنامج الإحصائي (SPSS)

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

الفرضية الأولى: تنص هذه الفرضية على أنه: «توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين ما تقدمه الجامعة لزبائنها وجودة الخدمة التعليمية بمؤشراتها (الملموسات، الاعتمادية، الاستجابة، الأمان، التعاطف) ومعاملاتها الخارجية»

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لفقرات الفرضية الأولى

العبارة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
جودة الخدمة (مخرجات البحث العلمي) في الجامعة			
1 - الملموسات			
الخدمات تحتوي على أحدث تكنولوجيا متاحة	264	2.93	1.04
المخابر والمرافق المادية للخدمات البحثية غالبا ما تكون جاذبة بصريا	264	2.73	0.86
موظفو الخدمات جذابون من حيث الأناقة	264	3.27	0.94
يتلاءم المكان المرافق للخدمات البحثية بشكل موازٍ لنوع الخدمات المقدمة	264	3.72	0.75
متوسط المجال	264	3.16	
2 - الاعتمادية			
إن البحوث والبرامج تعد بإنجاز بعض الأعمال في وقت محدد	264	3.74	0.96

ISSN:2308-5347

عندما يواجه الطلبة مشاكل تظهر الجامعة اهتماما صادقا بحلها	264	3.57	0.88
يتم أداء الخدمة في الوقت الذي اتفق عليه للإنجاز	264	3.28	0.97
الخدمة تركز على أن تكون خالية من الأخطاء وتصحيحها فور حدوثها	264	3.57	0.89
متوسط المجال	264	3.54	
3 -الاستجابة			
الاستعداد الدائم لمساعدة الطلبة والباحثين	264	3.33	0.96
الانشغال المتواصل بالرد على طلبات الطلبة والباحثين	264	3.24	1.04
الحصول على خدمات فورية وسريعة	264	3.56	1.01
متوسط المجال	264	3.37	
4 -الأمان			
السلوك الإداري عادة ما يغرس الثقة لدى الطلبة والباحثين	264	3.32	0.97
الطلبة والباحثون يشعرون بالأمان عندما يتعاملون مع الجامعة	264	3.07	0.88
الخدمة في الجامعة تملك المعرفة للإجابة عن أسئلة الطلبة والباحثين	264	3.29	0.96
الجامعة تتعامل مع الطلبة والباحثين بكياسة باستمرار	264	3.56	0.88
جميع الفقرات	264	3.31	
5 -التعاطف			
الخدمة في الجامعة تعطي الطلبة والباحثين اهتماما فرديا	264	3.34	0.96
توفير ساعات عمل ملائمة للطلبة والباحثين	264	3.48	0.84
الأخذ باهتمامات الطلبة والباحثين المفضلة بالحسبان	264	3.09	0.96
المعرفة باحتياجات الطلبة الخاصة	264	3.34	0.95
متوسط المجال	264	3.32	
المعاملات الخارجية			
التعاقد مع بعض المؤسسات لإجراء بحوث تطبيقية	264	3.18	0.92
إقامة المؤتمرات العلمية لطرح أهمية منظمات المجتمع وربط الجامعة بالمحيط	264	3.12	0.99
السعي إلى إصدار دوريات متخصصة بتقديم الاستشارات والاقتراحات بشكل مستمر	264	3.18	1.07
متوسط المجال	264	3.16	
جميع فقرات المجال	264	3.32	0.73235

المصدر: من إعداد الباحثين بناء على مخرجات البرنامج الإحصائي (SPSS)

تم التأكد من صحة الفرضية الأولى باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتشير المعطيات الإحصائية في الجدول (4) إلى أن المتوسطات الحسابية لجميع الفقرات المتعلقة بمؤشرات جودة الخدمة التعليمية والعلاقات الخارجية في جامعة تبسة أكبر من (3.00)، ما عدا الفقرة الخاصة بأن الخدمات تحتوي على أحدث تكنولوجيا متاحة، والفقرة الخاصة بالمخابر والمرافق المادية للخدمات البحثية غالبا ما تكون جاذبة بصريا، فقد بينت الفقرتان تأييد ضعيف (سلبي) لأفراد العينة لهما.

ISSN:2308-5347

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.10.1.6

ولأن المقياس المستخدم هو خماسي فإن المتوسط الذي يزيد عن (3.00) يعكس تقييما إيجابيا، وهذا يعني التقييم الإيجابي لمؤشرات جودة الخدمة التعليمية والعلاقات التعاقدية الخارجية في جامعة تبسة مجتمع الدراسة، ما عدا الفقرة (01) المتعلقة بالخدمات تحتوي على أحدث تكنولوجيا متاحة فقد كان التقييم ضعيفا (سلبيا) بمتوسط حسابي يقدر بـ (2.93) وهو أقل من (3)، بالإضافة إلى الفقرة (02) المتعلقة بالمخابر والمرافق المادية للخدمات البحثية؛ غالبا ما تكون جاذبة بصريا فقد كان هناك تقييم ضعيف أيضا، حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.73)، وهو أيضا أقل من (3)، مما يعني عدم موافقة معظم المبحوثين على الفقرتين، حيث تلعب ظروف البلدان النامية تكنولوجيا وعدم قدرتهم على استيراد التكنولوجيا المتطورة جدا دورا في تحديد نوع المخابر والمرافق المادية المستخدمة في الجامعات، وذلك حال الجامعة الجزائرية أيضا فالجهود المبذولة في تكاليف التكنولوجيا لازالت لم ترق إلى المستوى المطلوب.

ومما سبق كنتيجة يمكن تفسير معطيات الفقرات والمتوسط الحسابي لجميع الفقرات الذي بلغ (3.32) بأن معظم المبحوثين يوافقون على أن مستوى تطبيق بمؤشرات جودة الخدمة التعليمية والعلاقات الخارجية في جامعة تبسة مجتمع الدراسة بمستوى عال (موجب) وهو ما يؤكد صحة الفرضية الأولى.

الفرضية الثانية: تنص هذه الفرضية على أنه: «توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين ما تقدمه الجامعة لزبائنها ومؤشرات منظور العمليات الداخلية للجامعة»

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري ومعاملات الارتباط لفقرات الفرضية الثانية

العبارة	العدد	الوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
مؤشرات منظور العمليات الداخلية في الجامعة			
جودة العمليات الداخلية في الجامعة من خلال البحث والتطوير والإبداع			
إمكانية استغلال البحوث العلمية في استثمارات ذات عوائد مرضية	264	2.73	0.86
الاهتمام بالمتميزين في البحث العلمي بشكل خاص	264	3.47	0.89
تخصيص مبالغ مالية لدعم البحث والتطوير في الجامعة	264	3.00	0.82
العمل على التفوق في الاتصالات مع الأطراف الخارجية لنشر الأبحاث لمساعدتها على التداول محليا وأجنبيا	264	3.20	0.96
التحفيز والدعم من خلال الجوائز والشهادات التقديرية للمبدعين	264	3.07	0.86
الحصول على براءات الاختراع لأنشطة البحث عالية المستوى	264	4.00	0.52
تقديم الدعم المادي اللازم لعمليات الابتكارات التكنولوجية وأصحاب البحوث الأصلية	264	3.00	0.97
جميع فقرات المجال	264	3.88	0.74301

المصدر: من إعداد الباحثين بناء على مخرجات البرنامج الإحصائي (SPSS)

نلاحظ من الجدول (5) أن هناك توجها إيجابيا لدى مجتمع الدراسة في تطبيق مؤشرات منظور العمليات الداخلية في الجامعة، وهذا ما أظهرته كل الفقرات بمتوسطات أكبر من (3.00)، ماعدا الفقرة الخاصة بإمكانية استغلال البحوث العلمية في استثمارات ذات عوائد مرضية، ويعود ذلك إلى نقص المؤسسات الصناعية في منطقة تبسة ماعدا مؤسسة مناجم الفوسفات ومركز الأبحاث التطبيقية، المتواجدة على أطراف الولاية حيث تختص بالتنقيب على المادة الأولية وأماكن تواجدها واقتراح أفضل السبل وأسهلها لاستخراجه على أسس علمية وتقنية عالية المستوى، وتواجدها يتلاءم مع الطبيعة الجغرافية للمنطقة (تبسة)، حيث استفادت هذه المؤسسة من العديد من الأبحاث المنجزة في جامعة تبسة، وهي مؤسسة عامة

ISSN:2308-5347

وكل إيراداتها تعود للدولة، فقد كانت المؤسسة في بادئ الأمر تعمل على الفوسفات البني، ولكن بعد الدراسة التي قام بها أحد الباحثين بجامعة تبسة تحت عنوان تأثير التركيبة الكيميائية والمينورولوجية للفوسفات الأسود لمنجم جبل العنق على عملية المعالجة وذلك سنة (2004)، حيث اعتمد الباحث في دراسته على عملية التجزئة، والتي تعطينا طبقة رملية (من الناحية الفيزيائية) غنية جدا بالفوسفور، واكتشف نوعا آخر من الفوسفات الأسود، والذي يعدّ أفضل من الفوسفات البني من حيث الجودة والنوعية، كما أن المؤسسة كانت تعمل بالطريقة المبللة، وذلك للفصل بين المعدن والشوائب، وهذا كان في حد ذاته عائقا بالنسبة للمؤسسة لنقص الماء في دائرة بئر العاتر ولاية تبسة، ثم جاءت دراسة باحث آخر لإيجاد الحل لذلك عن طريق القيام بالأعمال بالتهوئة بدلا من الطريقة التي كانت تعتمدها المؤسسة، مما نتج عنه اقتصاد في كميات المياه، والتي كانت أحد العوائق التي تعترض المؤسسة؛ مما ساعدها على أن تعتمد (70 %) طريقة التهوئة، و(30 %) الطريقة المبللة، فأدى ذلك إلى التحسن في الإنتاج ابتداء من سنة (2006) بعد تطبيق (40 %) تقريبا من الدراسة، واستمرت العديد من البحوث في جامعة تبسة لتركز على تحسين نوعية الفوسفات عن طريق التعويم (Flotation)، وهي طريقة جد مهمة، لكنها مكلفة لأنها تستعمل مواد كيميائية تستورد من الخارج (Les Rèactifs) ولا يوجد دعم من طرف الدولة لإدخال هذه المواد، لذلك تم فقط تطبيق الأبحاث التي يمكن تطبيقها بما لا يحتاج إلى استيراد مواد أجنبية، وهذا ما قد ينجم عنه قصور في تقدم البحوث في هذا المجال وتطورها بالجامعة محل الدراسة.

وأيضا من بين المشاريع البحثية التي اعتمدتها الجامعة مشروع تحويل النفايات الصلبة والسائلة؛ حيث اختير هذا المشروع لأنه يعدّ من أهم المشاريع التي تفيد المجتمع، وكيفية المحافظة على البيئة عن طريق إعادة الاعتبار للنفايات وتحويلها لإعادة استعمالها تحت عنوان – المعالجة وإعادة تحويل النفايات الصلبة والسائلة لولاية تبسة- وهذا باشتراك عدد من الباحثين ولمدة (3) سنوات، ولقد بدأت هذه الدراسة في سنة (2009)، وأعطت نتائج إيجابية حيث قسمت هذه الدراسة إلى (6) سداسيات. ومن أهداف هذه الدراسة محاولة عدم المساس بالمحيط وتخفيض الآثار السلبية، كما تساهم في خلق طرق جديدة لتخفيض وإعادة استغلال النفايات، وخلق تسيير إيكولوجي وخفض نسبة التلوث من المحيط.

وحسب الجدول (5) أيضا، هناك تطبيق متوسط لفقرة تقديم الدعم المادي اللازم لعمليات الابتكارات التكنولوجية، وأصحاب البحوث الأصلية في جامعة تبسة بمتوسط حسابي يقدر ب (3)، وبشكل عام يبين الجدول (5) أن الوسط الحسابي لجميع الفقرات يساوي (3.88)، مما يدل على أن درجة الاستجابة لهذا المجال عالية (موجبة)، وأن المبحوثين يوافقون على وجود مؤشرات منظور العمليات الداخلية في الجامعة محل الدراسة، وهذا ما يؤكد صحة الفرضية الثانية.

الفرضية الثالثة: تنص هذه الفرضية على أنه: «توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين ما تقدمه الجامعة لزبائنها ومؤشرات منظور التعلم والنمو (تطوير رأس المال البشري، تطوير رأس المال المعرفي، تطوير رأس المال التنظيمي) في الجامعة»

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري ومعاملات الارتباط لفقرات الفرضية الثالثة

العبارة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
جودة التعلم والنمو في الجامعة من خلال تطوير رأس المال البشري والمعرفي والتنظيمي			
تطوير رأس المال البشري			
توفر الجامعة التدريب على نحو فعال لتحسين جودة خدماتها	264	3.30	0.85
تتبع الجامعة الأساليب الحديثة في التدريب	264	2.97	1.18
السعي لتوفير برامج تدريبية متخصصة	264	2.90	1.14

ISSN:2308-5347

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.10.1.6

يتم تقييم فترة التدريب بشكل مستمر	264	2.83	1.12
توفير المنح الدراسية المتخصصة	264	2.75	1.10
يخضع الكادر التدريسي لدورات على نحو الحاجة لتنمية مهاراتهم وتطويرها	264	2.47	0.87
تمتلك الجامعة الخبرات التكنولوجية العملية اللازمة للتعليم	264	2.20	1.44
تطوير رأس المال المعرفي			
تعمل الجامعة على التميز من خلال المستوى التعليمي الجيد والخبرة	264	4.27	0.50
السعي إلى الوصول إلى التفوق الجامعي من خلال الكليات المتميزة	264	4.22	0.42
العمل على الاستثمار في النشاطات الثقافية والإعلامية والاستشارية والتطويرية	264	4.17	0.55
الاستعانة بكفاءات خارجية لتطوير جودة الخدمة التعليمية	264	4.17	0.67
إنشاء قواعد بيانات وشبكات مترابطة ومتكاملة	264	3.67	0.85
تطوير رأس المال التنظيمي			
السعي لخلق ثقافة المنظمة التعليمية	264	3.58	0.78
التحكم في إدارة المشاكل والصراعات الداخلية وحلها بشكل سلمي	264	3.55	0.93
تحقيق رضا الموظفين بالمؤسسة وكل أصحاب المصالح	264	2.88	1.11
نشر روح الفريق والتعاون	264	3.05	1.25
الدعم التشريعي والسعي لمعرفة القوانين والتعليمات بشكل دوري	264	2.98	1.11
التقييم المستمر للتحسينات والتطويرات المنجزة	264	3.13	1.10
جميع فقرات المجال	264	3.12	0.73375

المصدر: من إعداد الباحثين بناء على مخرجات البرنامج الإحصائي (SPSS)

من الجدول (6) نجد أن هنالك تطبيقا لمؤشرات منظور التعلم بدرجة عالية (موجبة) بشكل إجمالي حسب ما تؤكده إجابات فقرات هذا المحور ككل، ولكن فقرات المؤشر الأول تطوير رأس المال البشري والتي كانت بمتوسطات حسابية على التوالي (2.97، 2.90، 2.83، 2.75، 2.47، 2.20) كان التأييد لهذه الفقرات ضعيفا (سلبيا) لأنها أقل من (3)، وهذا ما يدل على اهتمام الجامعة مجتمع الدراسة بوضع كل من الفقرات الآتية (تتبع الجامعة الأساليب الحديثة في التدريب، السعي لتوفير برامج تدريبية متخصصة، يتم تقييم فترة التدريب بشكل مستمر، يخضع الكادر التدريسي لدورات على نحو الحاجة لتنمية مهاراتهم وتطويرها، توفير المنح الدراسية المتخصصة، تمتلك الجامعة الخبرات التكنولوجية العملية اللازمة للتعليم)، وهذا التأييد الذي ظهر بشكل دون المتوسط يرجع الأمر فيه لكون الجامعة لا تملك الإمكانيات المادية الكافية لتحقيق جدوى هذه الفقرات بالشكل اللازم، وأن ما يتم توجيهه إليها من طرف الدولة يستخدم أغلبه في توفير المقاعد الدراسية للطلبة الجدد التي أعدادها في تزايد مستمر من سنة إلى أخرى، ومع ذلك توجد مخصصات مالية لتربصات الأساتذة والباحثين في الجامعات ومراكز البحث خارج الجزائر، لكنها لازالت لم ترقى إلى مستوى تطلعات الطلبة والباحثين، وذلك ما ظهر في الفقرة الخاصة بتوفير الجامعة للتدريب على نحو فعال لتحسين جودة خدماتها، والتي ظهرت بمتوسط حسابي (3.30)، وهو ما يعبر عن تأييد إيجابي لعينة الدراسة على محتوى هذه الفقرة بالذات.

كما نلاحظ في نفس الجدول (6) بأن تطبيق الفقرات المتعلقة بتطوير رأس المال المعرفي حصلت على

ISSN:2308-5347

تأييد عال، فالجامعة بذلك تركز على أن عمل الأستاذ الباحث الجامعي لا يقتصر على التعليم فحسب، وإنما تدعم الجامعة بالإضافة إلى ذلك فكرة أن يقوم بمشاريع بحثية تفيد المجتمع والدولة والمؤسسات على حد سواء، وذلك من خلال البحث والدراسات والاكتشافات الجديدة وكل حسب اختصاصه.

وأما فيما يخص تطبيق مؤشر تطوير رأس المال التنظيمي نلاحظ من الجدول (6) أن هناك توجها إيجابيا لدى المستجوبين، وهذا ما أظهرته معظم الفقرات، ما عدا تطبيق دون المتوسط حسب رأي المبحوثين كان في الفقرتين التاليتين: تحقيق رضا الموظفين بالمؤسسة وكل أصحاب المصالح والدعم التشريعي والسعي لمعرفة القوانين والتعليمات بشكل دوري، حيث أظهرا متوسط حسابي أقل من (03)، وكانا على التوالي (2.88، 2.98) ويعود ذلك إلى أن الجامعة لم تستطع الوصول إلى درجة من الشفافية في خلق الثقافة التنظيمية إلى حد الآن، كما هو مطلوب على الأقل لدى المبحوثين.

وبشكل عام يبين الجدول (6) أن الوسط الحسابي لجميع الفقرات يساوي (3.12)، مما يدل على أن درجة الاستجابة لهذا المجال عالية (موجبة)، وأن المبحوثين يوافقون على وجود مؤشرات لبعد التعلم والنمو في جامعة تبسة، وهذا ما يؤكد صحة الفرضية الثالثة.

الاستنتاجات:

بعد معالجة مشكلة البحث ضمن الإطار النظري والميداني، تم التوصل إلى النتائج الآتية:

1 - التوصل إلى أن هناك علاقة جيدة وقوية بين أبعاد الخدمة التعليمية (الملموسات، الاعتمادية، الاستجابة، الأمان والتعاطف) واهتمام الجامعة بذلك، وأبرز اهتمام ظهر في مؤشر الاعتمادية في الفقرة الخاصة بالخدمة المقدمة من قبل الجامعة أن تركز على أن تكون خالية من الأخطاء وتصحيحها فور حدوثها، والفقرة «عندما تواجه الطلبة مشاكل تظهر الجامعة اهتماما صادقا بحلها، مما يؤكد على اهتمام الجامعة بزبائنها، ووجود إطار سليم للسياسات الخاصة بتحديد هذا المؤشر بالذات، ومع ذلك أشارت المعطيات الإحصائية إلى أن جودة الخدمة التعليمية، والاستشارات المقدمة لمنظمات الأعمال خاصة تلك المتعلقة مثلا بدور الجباية البيئية في المحافظة على البيئة السليمة التي طرحت في أكثر من فعالية علمية جمعت بين الإدارات المحلية لولاية تبسة والباحثين في هذا المجال، وذلك خلال السنة الأخيرة (2014)، ولازالت الجهود متواصلة لدعم بحوث أخرى، وبالتالي فقد كان لها إسهام كبير في اتفاق المبحوثين على أن تقويم الأداء من خلال هذا المنظور لمعرفة قدرات جامعة تبسة وفاعليتها يمكن أن يكشف عن تطور الأداء فيها من فترة إلى أخرى، ومع ذلك فقلة استخدام التكنولوجيا المتطورة في مخابر البحث قد يفقد جامعة تبسة جزءا من قدرتها على دعم حالات الإبداع فيما يخص البحث العلمي في الجامعة.

2 - أكدت النتائج الإحصائية على وجود إتفاق حول البحث والتطوير والإبداع في الجامعة، ولكن إمكانية استغلال البحوث العلمية في استثمارات ذات عوائد مرضية أصبح يعد عائقا، أما استغلال البحوث لدى القطاع الخاص خاصة وأن معظم الدراسات تم استغلالها في مؤسسات عمومية، لذلك فهذا يؤكد عدم وجود عمليات داخلية مخططة تجعل البحث العلمي يلقى قيمته المضافة عند استغلاله في المؤسسات خارج الجامعة ولا يبقى مجرد جهود فردية للطلبة والباحثين.

3 - اتضح بروز رأس المال المعرفي والبشري في بعد التعلم والنمو للجامعة، على الرغم من أن مستوى الاهتمام برأس المال البشري لم يكن بالمستوى المطلوب، إلا أن استخدام مقاييس التفوق الجامعي يساعد الجامعة في تحديد رؤيتها المستقبلية، ويمكنها من مواجهة التحديات بهدف استثمار طاقات الأفراد الفكرية والإبداعية، خاصة وهي تحتوي على العديد من الكليات التقنية الوطنية، بمعنى غير المتواجدة عبر الوطن إلا في جامعة تبسة بحكم قربها من العديد من المناطق ذات المواد الأولية المهمة للاقتصاد الوطني، وبوجود نخبة ممتازة من الأساتذة المتخصصين والذين يمتلكون مسيرة وخبرة علمية جيدة.

4 - سجلت الدراسة ضعفا في التخصيصات المالية المخططة المعتمدة من قبل وزارة التعليم العالي والبحث العلمي؛ سواء لدعم البحوث العلمية بالتكنولوجيا المتطورة أو بتقديم التسهيلات الممكنة لتطوير

ISSN:2308-5347

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.10.1.6

البحوث التي تحتاج إلى مواد أولية يتم استيرادها من الخارج، وذلك ما يمكن أن يجعلنا نقول بأن تقويم الأداء المطبق حاليا يستهدف النتائج فقط دون التركيز على التحسين للخطط وتطوير الأداء.

5 - أكدت الدراسة على وجود تطبيق ضعيف في تحقيق رضا الموظفين بالجامعة وكل أصحاب المصالح وأيضا للدعم التشريعي والسعي لمعرفة القوانين والتعليمات بشكل دوري، وذلك ما يمكن تفسيره بانغماس إدارة الجامعة بالعمل الإداري وتقصيرها في طرح الاقتراحات إلى الجهات العليا المسؤولة عن الدعم التشريعي، وقلة المبادرات المقترحة لتحسين الظروف المادية لمخابر البحث والطلبة والباحثين، ومع ذلك فالجامعة ركزت على العديد من عوامل النجاح الحاسمة كالتربصات في الخارج، والمشاركة في المعرفة بإبرام العديد من اتفاقيات الشراكة وتبادل الخبرات مع جامعات أجنبية، ومحاولتها المحافظة الدائمة على أخلاقيات الجامعة، وخدمة المجتمع.

6 - من النتائج الإحصائية يمكن القول بأن جامعة تبسة سجلت ضعفا في عملية تحديد وتصميم بعض مؤشرات الأداء المخططة طويلة الأجل؛ والتي كانت في معظمها مؤشرات وصفية غير ملموسة، ولكن إدارة الجامعة لمست من خلال إجابات المبحوثين عدم قناعتهم بأنها تمنح هذه المؤشرات غير الملموسة نفس درجة الأهمية التي يجب أن تكون ضمن بطاقة الأداء المتوازن في الحالة العادية.

التوصيات:

في ضوء الاستنتاجات التي توصل إليها البحث، يمكن طرح التوصيات التالية :

1 - يجب على المختصين في الجامعة إيصال فكرة قياس الأداء باستخدام بطاقة الأداء المتوازن إلى الإدارة الجامعية، لأن التعريف بنتائج قياس الأداء بالبطاقة للمسؤولين وواضعي السياسات في الجامعة سيخلق لديهم الرغبة في إنشاء نظام متكامل لمؤشرات الأداء تعكس الرؤية الاستراتيجية، وتساعد في التقييم الذاتي، وتركز على الأهداف والاتجاهات؛ بهدف تحقيق القياس المتوازن للأداء في الجامعة.

2 - محاولة تطبيق أكثر من أنموذج للمؤشرات لكافة الكليات والجامعات والمعاهد، حتى يتسنى لها تحقيق مبدأ استقلالية القياس وموضوعية النتائج، وفتح المجال أمام الخبرات المحلية أو الأجنبية للاستفادة من استخدام الأساليب الحديثة لزيادة فعالية أداء هذه الجامعات.

3 - بإمكان جامعة تبسة تعزيز البعد الزبائني من خلال الدخول بشراكة مع مؤسسات القطاع الخاص، فيما يخص توفير التكنولوجيا المتطورة للمخابر البحثية والمواد الضرورية بهدف تعزيز الأداء المالي الاستراتيجي لهذه المؤسسات باستخدام مخرجات البحث العلمي من الجامعة، ويمكن تعزيز هذا المنظور أيضا من خلال دعم الدولة لاحتياجات الجامعة في البيئة البحثية بإنشاء مراكز متخصصة لتقديم الاستشارات العلمية للمؤسسات خارج الجامعة؛ مما يضمن دخول إيرادات يمكنها دعم الإبداع والأداء المتميز لدى البحث العلمي في الجامعة.

4 - وأيضا يمكن تعزيز بعد التعلم والنمو من خلال أن يتم التركيز على البنى التحتية المطلوبة لخلق تعلم وتحسين طويل الأمد، والتركيز على تطوير المورد البشري، والحصول على التكنولوجيا الملائمة، تبادل المعلومات، التدريب المستمر، وتوفير المناخ والثقافة الموجهة للطلبة والباحثين، وبذلك يمكن للجامعة مواجهة كل التحديات والحصول باستمرار على النجاح والتميز والتفوق.

5 - ضرورة قيام الجامعات بتقويم دوري لأدائها للتعرف على مدى التقدم في أدائها لغرض تطويره، لأن نجاح الجامعة في المستقبل سيتوقف على قدرتها في قياس أداء موجوداتها غير الملموسة إذا أرادت أن تكون لها مكانة في عصر المعلومات المتجددة، ففي البداية على الجامعة أن تترجم رسالتها وأهدافها في مؤشرات بطاقة قياس الأداء المتوازن، وتحدد بعدها كل المؤشرات التقليدية والحديثة التي تمكنها من قياس الأداء في التعليم العالي، بهدف تحسين مستوى الخدمة الجامعية من جهة، وخلق أجواء من المنافسة بين الجامعات على الأداء المتميز من جهة أخرى، لعل مراتب جامعاتنا العربية تتقدم درجات في سلم ترتيب الجامعات العالمي.

6 - إن هذه الدراسة قطعية إذ تعكس قياس أداء جامعة تبسة من خلال أبعاد بطاقة الأداء المتوازن، في

ISSN:2308-5347

لحظة إجراء هذه الدراسة ولكن لا قبل ذلك ولا بعده، فالدراسات المستقبلية مدعوة إلى إجراء دراسة طويلة الأمد للحكم على مستوى الأداء في هذه الجامعة وتحديد الآثار الإيجابية لمخرجاتها من البحث العلمي المتقدم.

المراجع:

إدريس، ثابت عبد الرحمان، والمرسي، جمال الدين، (2006)، الإدارة الاستراتيجية : مفاهيم ونماذج تطبيقية، الدار الجامعية، القاهرة.

إدريس، وائل محمد صبحي، والغالبي، طاهر محسن منصور، (2009)، أساسيات الأداء وبطاقة التقييم المتوازن، دار وائل للنشر، الأردن.

جرسيات، جميل، (1995)، موازنة الأداء بين النظرية والتطبيق، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة.

توفيق، عبد المحسن محمد، (2006)، التقسيم والتميز في الأداء وبطاقة القياس المتوازن، دار الكتاب الحديث، مصر.

العارف، نادية، (2004)، الإدارة الاستراتيجية، الدار الجامعية، الاسكندرية، الطبعة الثانية.

العامري، صالح مهدي محسن، والغالبي، طاهر محسن منصور، (2003)، بطاقة القياس المتوازن للأداء كنظام لتقييم أداء منشآت الأعمال في عصر المعلومات: أنموذج مقترح للتطبيق في الجامعات الخاصة، المجلة المصرية للدراسات التجارية، العدد الثاني، كلية التجارة، جامعة المنصورة، مصر.

عويس، محمد زكي، (2005)، الطريق إلى الجودة في التعليم العالي، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، مصر.

ماهر، أحمد، (2006)، دليل المدير خطوة بخطوة، الدار الجامعية، الاسكندرية.

المغربي، عبد الحميد عبد الفتاح، (2006)، الإدارة الاستراتيجية بقياس الأداء المتوازن، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، المنصورة، مصر.

مرسي، نبيل محمد، (2003)، الإدارة الاستراتيجية، دار الجامعة الجديدة، الاسكندرية.

مرعي، عطية، (2006)، المحاسبة الإدارية لأغراض التخطيط واتخاذ القرارات وتقييم كفاءة الأداء، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، مصر.

الموقع الرسمي لجامعة تبسة على الرابط التشعبي، مارس 2015 : http://www.univ-tebessa.dz/index.php?id__page=33

Devie Dan and Tarigan Josua, (2006), Merancang Knowledge Management Model Dengan Balance Scorecard: Dari Intangible Asset Menjadi Tangible Outcomes. Institue technology Bandung (ITB) & Widyatama, Seminar Knowledge Management, Universitas Widyatama.

Hair Joseph .F, Tatham Ronald . L, Anderson Rolph .E, and Black William, (2003), Multivariate Data Analysis, 5th Edtion, New Jersey, Prentice-Hall, USA.

kaplan Robert and Norton David, (2004), Advanced mangement accounting, Finance Executive, Vol 20(2).

kaplan Robert and Norton David, (2004), Strategy Maps : Converting Intangible Outcomes, Available from : www.sas. Com.

Landrum,H, Prybutok,V , 2004, A Service Quality and Success Model for the Information Service Industry, European Journal of Operational

Researech, Vol156.

Niven Paul .R, September 1, 2006, Balanced Scorecard Step-by-Step: Maximizing Performance and Maintaining Results, Hoboken, 2nd Edition New Jersey, USA.

Markhan, reed, (1998), University Strategic Planning Application of The Balanced Scorecard TO International Public Relations/ Communication Programs, Available from : www.csupomona.edu.

Rayan James, Using the Balanced Scorecard in Higher Education, 2001, Available from : www.psu.edu.

Relyea Vice and Hafiner Kristine, The Balance Scorecard in Higher Education, CSU Quality Improvement S. Ympsium, 1998.

Terry George R and Franklin Stephan G, (1985), les Principes du management, traduction de Philippe De Lavergne, Edition Economica, 8éme édition, Paris.

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.10.1.7

استراتيجية مقترحة للاعتماد الأكاديمي بالجامعات الفلسطينية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها

DOI:10.20428/AJQAHE.10.1.7

أ.د. زياد بركات
أستاذ علم النفس التربوي -كلية التربية - جامعة القدس المفتوحة
عضو المجلس الوطني للاعتماد والجودة والنوعية لمؤسسات التعليم العالي-وزارة التعليم العالي الفلسطينية

ISSN:2308-5347

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.10.1.7

استراتيجية مقترحة للاعتماد الأكاديمي بالجامعات الفلسطينية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها

أ.د. زياد بركات

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى استطلاع عينة من أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات الفلسطينية حول مجالات الاستراتيجية المقترحة للاعتماد الأكاديمي في هذه الجامعات، تكونت عينة الدراسة من (192) عضو هيئة تدريس في بعض الجامعات الفلسطينية، لتحقيق هدف الدراسة طبقت استبانة مكونة من (69) فقرة على أفراد الدراسة، وهي موزعة إلى (9) مجالات، هي: الرؤية والأهداف، والإدارة، والتجهيزات، والمكتبة، البرامج الدراسية، وأعضاء هيئة التدريس، وشروط القبول والتسجيل، والخدمات الطلابية، ونظام التقويم والامتحانات. وقد خلصت نتائج الدراسة إلى أن تقديرات أفراد عينة الدراسة كانت كبيرة ومهمة على المجالات: الرؤية والأهداف، والبرامج الدراسية، وأعضاء هيئة التدريس، بينما كانت هذه التقديرات متوسطة على المجالات: الإدارة، والخدمات الطلابية، ونظام التقويم والامتحانات، والمكتبة، والمجموع الكلي، في حين كانت هذه التقديرات غير مهمة على المجالين: التجهيزات، وشروط القبول والتسجيل. ومن جهة أخرى أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى تقديرات أفراد عينة الدراسة لمجالات الاستراتيجية المقترحة للاعتماد الأكاديمي تبعاً لمتغير الجنس، وذلك لصالح الذكور على المجالات: الرؤيا والأهداف، والبرامج الدراسية، ونظام والتقويم والامتحانات، ولصالح الإناث على بقية المجالات والمجموع الكلي. ووجود فروق دالة إحصائياً بين هذه التقديرات تبعاً لمتغير التخصص العلمي لصالح التخصصات النظرية، وذلك على المجالين: الرؤية والأهداف، والتجهيزات، ولصالح التخصصات العلمية على المجالين: المكتبة، والخدمات الطلابية، بينما عدم وجود فروق جوهرية على بقية المجالات والمجموع الكلي. كما أظهرت النتائج وجود فروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح حملة الدكتوراة على المجالات: الإدارة، والتجهيزات، والمكتبة، والبرامج الدراسية، وأعضاء هيئة التدريس، وشروط القبول والتسجيل، والمجموع الكلي، وعدم وجود فروق جوهرية على باقي المجالات، أما بخصوص متغير الرتبة العلمية فقد بينت النتائج وجود فروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لصالح ذوي رتبة الأستاذ وذلك على جميع المجالات والمجموع الكلي.

الكلمات المفتاحية:

الاستراتيجية، الاعتماد الأكاديمي، الجودة الشاملة

ISSN:2308-5347

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.10.1.7

A Proposed Strategy for Academic Accreditation at Palestinian Universities from the Faculty Members' Perspective

Abstract:

This study aimed to identify the opinion of a sample of faculty members in some Palestinian universities about the proposed strategy for academic accreditation in these universities. The study sample consisted of (192) faculty members in some Palestinian universities, and a questionnaire of (69) items was developed and distributed to the sample of the study. The questionnaire items covered (9) variables: Vision, goals, administration, equipment, library, study programs, faculty members, terms and conditions of admission and registration, student services and evaluation system and exams. Results of the study showed that the responses of the study participants were high and significant regarding these areas: vision, goals, study programs and faculty members, while on the participants' responses were lower regarding administration, student services, evaluation system and exams, and the library, and the grand total. On the other hand, the participants' responses were not important regarding equipment, and terms and conditions of admission. Similarly, the results revealed statistically significant differences in the participants' responses regarding the proposed strategy for academic accreditation based on the gender variable in favor of males regarding vision, goals, study programs, evaluation system and exams, and in favor of females in the other areas and the grand total. The results also showed statistically significant differences in the participants' responses regarding specialty in favor of humanities in these areas: vision and goals, and equipment, and in favor of scientific disciplines in these areas: the library, student services, whereas there are no significant differences in the other areas and the grand total.

The results also showed differences among the study sample based on the academic degree variable in favor of PhD holders regarding administration, equipment, library, study programs, faculty members, and the terms and conditions of admission and registration, and the grand total, whereas there are no significant differences in the other areas. As for the academic rank variable, results showed there were differences between the means in favor of those of the rank of professor, regarding all areas the grand total.

Keywords:

Strategy, Academic Accreditation, Total Quality

ISSN:2308-5347

المقدمة:

عندما تصبح الجودة أساسا للمنافسة، سيرتبط تقدم أي مؤسسة بمدى النجاح في جعل الجودة سبيلاً لتحقيق أعلى فاعلية وكفاءة داخل المؤسسة حتى تتمكن من الاستجابة لتداعيات واستحقاقات العولمة والمنافسة، وبما أن الجودة من المهام المرتبطة بصورة مباشرة بالأداء الإداري وهي من مسؤولياتها المباشرة التي يجب أن يخطط لها استراتيجياً، وأن يتم تطبيق مبادئ الجودة في جميع مراحل المؤسسة وتشكيلاتها، لقد شهد الربع الأخير من القرن الماضي توسعاً كبيراً وهائلاً في التعليم العالي، دون وجود قواعد ونظم تضبط نوعية هذا التوسع، ومع ذلك بذلت الكثير من الجامعات في معظم دول العالم منذ هذا الوقت جهوداً متعددة إما بغرض زيادة قدرتها في التغلب على ما تواجهه من مشكلات؛ سواء كانت مرتبطة بسياسات القبول فيها، أم بسياستها التمويلية أم باستراتيجياتها للتعليم والتعلم، أم بإمكاناتها المادية والبشرية، أم بسياسات التقويم فيها، أم بسياساتها الإدارية وغيرذلك، وإما بغرض زيادة قدرتها على الارتقاء بأداء كل ما يتعلق بمجال كل سياسة من السياسات المشار إليها من خلال استمرار عمليات التحسين والتطوير حتى ولو لم توجد مشكلات أو معوقات تتطلب المواجهة، ومن الطبيعي أن تتزايد معدلات بذل هذه الجهود مع تزايد حدة ما تواجهه الجامعات من تحديات ومتغيرات تتسم في معظمها بصبغة عالمية أكثر منها محلية، وذلك حتى تتمكن تلك المؤسسات الجامعية من ضمان زيادة فعاليتها في تحقيق أهدافها، فضلاً عن زيادة قدراتها التنافسية التي تؤهلها بالفعل إلى التميز التي أصبحت مطالبة به باستمرار على كافة المستويات محلياً وعربياً وإقليمياً وعالمياً.

أصبح تقويم التعليم العالي (Assessment Of University Education) على المستوى العالمي جزءاً لا يتجزأ من العملية التعليمية، كما أصبح شرطاً أساسياً تشترطه جميع هيئات الاعتماد الأكاديمي العالمية، بل إن بعض تلك الهيئات مثل (Accreditation Board for Engineering and Technology) المعروفة اختصاراً (ABET) قد زادت في عام (2000 / 2001) خلال مراجعة شروطها لاعتماد البرامج من الأهمية التي توليها لعملية التقويم (Ruben, 2007). فبعد أن كان تقويم المخرجات التعليمية واحداً من شروط الاعتماد الأكاديمي في وثيقة (1998) أصبح في وثيقة (2000) المحور الرئيس لعملية الاعتماد برمتها (Anderson, 2010). كما أن هيئة (ASIAN SME CONFERENCE CALL FOR PAPERS) المعروفة اختصاراً (ACSB) أعادت النظر مؤخراً في شروطها للاعتماد الأكاديمي لتولي عملية التقويم دوراً أكثر أهمية (الزياني، 2015). ولهذا فإن نسبة مؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة التي تطبق أساليب متنوعة في التقويم أو أن لديها خططا شبه جاهزة للبدء في تطبيقها تصل إلى (97 %) من مجموع تلك المؤسسات، ويأتي التقويم كمحور رئيس في عملية شاملة تستهدف تجويد التعليم الجامعي عموما (شحادة، 2003).

وقد بدأت مناقشة فكرة استحداث نظام مهني لضمان الجودة وتحسين النوعية بشكل مركزي منذ (1997) في إطار الخطة الخمسية لترشيد التعليم العالي في فلسطين التي أعدتها آنذاك وزارة التعليم العالي، وترسخت الفكرة بعد سنتين في تقرير فريق العمل حول التوجهات المستقبلية للتعليم العالي الفلسطيني، ومن ثم في مسودة استراتيجية التعليم العالي في فلسطين (2001). وأكد هذا التوجه قرار وزراء التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، في المؤتمر الثامن في القاهرة (25 - 27 /12 /2001) الذي حث الدول العربية على إنشاء هيئات وطنية شبه مستقلة لضمان الجودة وتحسين الأداء النوعي لمؤسسات التعليم العالي، وتجاوباً مع الحاجة الملحة لتحسين التعليم العالي وتطويرها في فلسطين تم تأسيس الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية كهيئة شبه مستقلة في إطار وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في (27 /1 /2002)، والهدف العام من وجود هذه الهيئة هو تحسين نوعية التعليم العالي الفلسطيني، وترشيده ليتجاوب مع الأولويات الاستراتيجية الوطنية، وضبط الجودة والنوعية من خلال منهجية وتعليمات واضحة لاعتماد البرامج الجديدة وللتقييم المستمر للبرامج القائمة (وزارة التربية والتعليم العالي، 2003).

لقد أدرك المجتمع الفلسطيني منذ زمن أن جوهر بقاءه واستمراره يكمن في تنمية هويته الثقافية والحضارية، وقد دفعه هذا الإدراك إلى تجنيد كل طاقاته من أجل رفع المستوى الثقافي والتعليمي لأبنائه في وقت وجد فيه نفسه مشرداً في بقاع الأرض (الحولي، 2004)، وتعود الجذور التاريخية لنظام التعليم العالي الفلسطيني إلى سنوات الأربعينيات عندما بدأ عدد كبير نسبياً من الطلبة يلتحقون بمؤسسات التعليم العالي في الخارج؛ حيث لم يكن هنالك أية مؤسسات داخل فلسطين (صايغ، 2003). وقد كان التوجه الرئيس للطلبة عندئذ هو للجامعات المصرية والأمريكية والبريطانية، وبالطبع فقد كانت تكاليف الدراسة عندئذ مرتفعة نسبياً كما أن إجراء الاتصالات اللازمة للحصول على القبول كانت صعبة وليست في متناول الجميع؛ لذلك فقد اقتصرت الدراسة العليا إلى حد بعيد على أبناء العائلات الميسورة ذات المكانة الاجتماعية والسياسية (أبو هلال، 1998). هذا ويحتل التعليم العالي الفلسطيني مكانة متميزة في البنية الحضارية للمجتمع الفلسطيني، فقد اكتسب الفلسطينيون ومنذ عشرات السنين سمعة عالية من حيث إقبالهم على التعليم العالي، حيث كان لهم دوماً وجود قوي في غالبية الجامعات المرموقة في العالم (الفقهاء، 2012). كما أن خريجي الجامعات والمعاهد العليا من الفلسطينيين اكتسبوا سمعة متميزة في أسواق العمل في الكثير من البلدان العربية والأجنبية والمؤسسات الدولية (زيدان، 2007).

ولقد نال موضوع التعليم العالي اهتماماً كبيراً من قبل العديد من الباحثين الفلسطينيين؛ تمثل ذلك في العشرات من الدراسات والأبحاث والمقالات والكتب خلال العقدين الماضيين، ذكر منها الحولي (2004) بعضاً منها: دراسة الجرباوي (1986) حول الجامعات الفلسطينية بين الواقع والمتوقع، وتقرير بتمويل المفوضية الأوروبية (1994) بعنوان التعليم العالي في المناطق المحتلة، ودراسة وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (1996) حول التعليم الفلسطيني: الواقع والتطلعات، وتقرير صلاح (1994) حول مجلس التعليم العالي والجامعات الفلسطينية، ودراسة شعت (1997) بعنوان واقع تمويل التعليم الجامعي ومستقبله، والمؤتمر الدولي الثاني للدراسات الفلسطينية (1997) بعنوان التعليم الفلسطيني تاريخاً، واقعاً، وضرورات المستقبل، ودراسة أبو هلال (1997) حول واقع التعليم العالي وعلاقته بالتنمية وسوق العمل الفلسطيني.

ولقد أشارت دراسة أبو هلال (1998) إلى أن هناك أسبابا عديدة وذات طابع تراكمي أدت إلى ضعف فعالية مؤسسات التعليم العالي من حيث مدى مساهمتها في خدمة الاقتصاد الفلسطيني بشكل عام، ومن حيث ضعف ارتباطها بسوق العمل المحلي بشكل خاص، وبحسب ما تبين من خلال الدراسة تحتل الأسباب التالية أهمية خاصة وهي: ارتفاع نسبة الطلبة إلى أعضاء هيئة التدريس، وعدم تناسب عدد الطلبة مع الأبنية الجامعية، واكتظاظ الطلبة في الفصول، وضعف الخدمات التدريسية المساعدة، والمستوى المتواضع لأداء أعضاء هيئات التدريس، والتسييس المفرط للجامعات.

لقد ارتأت الكثير من الدول أن تعمد إلى آلية للحفاظ على النوعية، ومن أجل ذلك أنشئت هيئات سميت بعضها هيئة اعتماد (Accreditation) وبعضها الآخر سمي هيئة تقييم (Evaluation)، والاعتماد الجامعي هو شهادة (Status) تمنح لمؤسسة تعليم عال تؤمن معايير محددة لجودة التعليم (Hoywrd, 2014)، وقد تختلف معايير الاعتماد من بلد إلى بلد أو مَن مؤسسة لمؤسسة لكنها جميعا متفقة على أهداف الاعتماد (الطائي، 2014؛ Dill & William, 2011؛ Salmi, 2009؛ النجار، 2007؛ Ruben, 2007؛ سركيس،2004؛ الحولي، 2004؛زيدان، 1998 ؛) وهي:

1. المساهمة إلى جانب آليات أخرى في تعزيز النوعية في التعليم العالي.
2. التأكد من أن الطلبة وأرباب العمل والأهل لديهم وصول إلى المعلومات التي تبين كيفية حصول الطلبة على شهاداتهم بموجب معايير أكاديمية نوعية.
3. خلق معايير للتقييم الداخلي في المؤسسات.
4. التأكد من أنه لدى وجود أي نقص في الالتزام بمعايير الجودة تتخذ إجراءات لتحسين الوضع.
5. في حالة الجامعات الحكومية التأكد من أن الأموال العامة تذهب للأهداف الموضوعة من أجلها، وأن

ISSN:2308-5347

هنالك إمكانية محاسبة المؤسسات.

6. رسم السياسة العامة للجودة في التعليم بالجامعة والإشراف على تنفيذها.
7. اعتماد خطط تطبيق الجودة ومتطلباتها في الجامعة.
8. دعم الجهود المبذولة ومساندتها لتطبيق الجودة من خلال تبني برامج تدريبية لتطبيق الجودة في مراحلها المختلفة.
9. إقرار برامج لتحفيز ومكافأة الفرق والأفراد المتميزين في تطبيق الجودة في التعليم.
10. تنسيق الجهود المبذولة لتطبيق الجودة في التعليم بالجامعة.
11. إقرار السياسات العامة لنشر مفهوم الجودة في التعليم، ونقل تجربة الجامعة للمؤسسات الحكومية والمنظمات الأهلية.
12. تشجيع التعاون مع الجهات المطبقة للجودة في التعليم محلياً وعربياً ودولياً.
13. تنسيق إعداد البرامج الأكاديمية الجديدة بالجامعة.
14. إعداد تقارير نتائج التطبيق بشكل دوري وعرضها على مجلس الجامعة.
15. القيام بدورات تدريبية في مجال الجودة في التعليم العالي.

وبالرغم من أهمية موضوع الاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي وحداثته في الأدب التربوي إلا أن الدراسات في هذه المجال ما زالت قليلة، فقد أجرى الباحثون مجموعة من الدراسات تناولت جوانب مباشرة أو غير مباشرة فيما يتعلق بهذا الموضوع، إذ أظهرت الدراسة التي قام بها الطائي (2014) على عينة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية مكونة من (100) مبحوث، إن نسبة كبيرة منهم لهم أنشطة في إدارة الجودة والاعتماد الأكاديمي، كما بينت النتائج أيضاً عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى التخطيط للجودة والاعتماد الأكاديمي تبعاً لمتغيرات الخبرة والمؤهل العلمي والدرجة العلمية. وهدفت دراسة السرحان (2013) إلى التعرف على أثر تطبيقات معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي على تسويق مخرجات التعليم في الجامعات السعودية، من خلال عينة مكونة من (82) من أعضاء الهيئة التدريسية والهيئة الإدارية تم اختيارهم بصورة عشوائية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الجامعات السعودية تولي اهتماماً كبيراً وجوهرياً بالمعايير التي تم تحديدها من قبل الهيئة الوطنية للاعتماد الأكاديمي والتقويم، وهي الرسالة والأهداف، السلطات والإدارة، وإدارة ضمان الجودة وتحسينها، والتعليم والتعلم، وإدارة شؤون الطلبة والخدمات المساندة، ومصادر التعليم. كما أجرى كل من جرار وأبو علي (2012) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع عملية التخطيط الاستراتيجي في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس الذين يقومون بأعمال إدارية فيها، تكونت عينة الدراسة من (51) عضو هيئة تدريس، وقد خلصت الدراسة لعدة نتائج كان من بينها أن تقديرات أفراد الدراسة كانت بدرجة كبيرة لجميع مجالات عملية التخطيط الاستراتيجي. كما خلصت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى مجالات التخطيط تبعاً لمتغير الكلية لصالح الكليات العلمية، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في مجالات التخطيط الاستراتيجي تبعاً لمتغيرات: الجامعة، والرتبة. وهدفت دراسة الفقهاء (2012) إبراز دور تبني استراتيجيات التميز في التعلم والتعليم في تحقيق الميزة التنافسية المستدامة لمؤسسات التعليم العالي، وعدّت الدراسة أن الميزة التنافسية للمؤسسات التعليمية تنبع من الأثر الذي تحدثه على مستوى الطالب، والموظف، والمؤسسة، واستندت الدراسة على فرضية أن تطوير استراتيجيات التميز في التعلم والتعليم، وتنفيذها يعدّ متطلباً سابقاً مهماً حيوياً لتحقيق مؤسسات التعليم العالي الميزة التنافسية المستدامة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، منها: أن مستوى المعايير المميزة المقترحة كان مرتفعاً، وأن هناك ارتباطاً قوياً بين تبني استراتيجيات التميز في التعلم والتعليم وتحقيق مؤسسات التعليم العالي الميزة التنافسية المستدامة من خلال تزويد الطلبة بتجربة تعليمية متميزة، ودعم أعضاء الهيئة الأكاديمية بما يمكنهم من الأداء وفق معايير الجودة المرجوة، وتوفير البيئة الدراسية الداعمة للتنوع والإبداع وتصميم الأنشطة التعليمية التي تعزز الإبداع والتفكير الناقد لدى جميع أطراف العملية التعليمية.

وهدفت دراسة كريماديس (Kriemadis, 2011) تحديد درجة تطبيق التخطيط الاستراتيجي في أقسام الجامعات في المملكة المتحدة من وجهة نظر عينة من المختصين في إدارة التعليم العالي وشؤون الاعتماد والجودة في بريطانيا، من أجل الوقوف على عناصر خطة مقترحة لتحسين التعليم الجامعي وتحديد معوقاته، وقد بينت النتائج أن ما نسبته (40 %) من المديرين لم يستخدموا التخطيط الاستراتيجي، وأظهرت النتائج أيضاً ضعفاً ظاهراً في التخطيط للمصادر المالية والإدارية والتربوية في هذه الجامعات. وفي أستراليا أجرى أندرسون (Anderson, 2010) دراسة بهدف استطلاع عينة من أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات الأسترالية حول جوانب الخطة المقترحة للتخطيط الاستراتيجي في هذه الجامعات، وقد أظهرت النتائج أن مستوى مجالات الخطة المقترحة كان بدرجة متوسط وفق تقديرات أفراد الدراسة، وأنه يتوجب إعادة النظر في الخطط الاستراتيجية المستخدمة في الجامعات الأسترالية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق جوهرية في مستوى تقديرات أفراد العينة للخطة المقترحة للتخطيط تبعاً لمتغيرات: الجنس، والتخصص، والرتبة، والمؤهل العلمي، والخبرة.

وهدفت دراسة بطاينة (2007) إلى الاطلاع على واقع مجلس الاعتماد وتجربته في ضبط مخرجات التعليم العالي في الأردن، والتحديات التي تواجهه، وتكونت عينة الدراسة من (50) فرداً؛ توزعوا على جامعات: اليرموك والعلوم والتكنولوجيا والبلقاء التطبيقية، وجرش، وإربد الأهلية، وقد أظهرت النتائج أهمية دور مجلس الاعتماد في المحافظة على نوعية التعليم وجودته، وفي مساهمته في تحقيق أهداف مؤسسات التعليم العالي، كما أكدت النتائج على ضرورة شمول كافة مؤسسات التعليم في تطبيق معايير الاعتماد، وهدفت دراسة علاونة وملاح (2007) إلى التعرف على واقع نظام التعليم في الجامعات الفلسطينية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، تكونت عينة الدراسة من (346) عضو هيئة تدريس، وقد أشارت نتائجها إلى أن درجة تحقيق معايير الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود فروق في مستوى واقع نظام التعليم في هذه الجامعات يعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح حملة الدكتوراه، وعدم وجود فروق في هذا المستوى تبعاً لمتغيرات: الجنس، والتخصص، والخبرة، والجامعة.

وهدفت دراسة النجار (1428هـ/ 2007م) إلى تحديد عمليات الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات إعداد المعلمين ووسيلة لتحقيق الجودة في التعليم، وتتناول الورقة الحالية هذا الموضوع من خلال ستة محاور؛ المحور الأول: مفهوم الجودة، وأهميتها وفوائدها، والمحور الثاني: ظهور الاعتماد الأكاديمي كنظام لضمان الجودة، والمحور الثالث: مقومات الاعتماد الأكاديمي ومهامه، والمحور الرابع: مستويات الاعتماد الأكاديمي وأنواعه، والمحور الخامس: نماذج لمعايير منظمات مهنية لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين، والمحور السادس: الاعتماد الأكاديمي كوسيلة للتطوير المستمر وضمان لتحقيق الجودة. وأوضحت الورقة أن المؤسسة التعليمية لكي تكون جديرة للتقدم للحصول على الاعتماد الأكاديمي يشترط فيها أن تتوفر لديها المقومات الأساسية لذلك، والتي تشمل على : وجود رسالة مؤسسية مناسبة لمستواها كمؤسسة تعليمية، وأن تكون لديها أهداف تعليمية تتفق مع رسالتها، وأن تمتلك مصادر وموارد مناسبة لتحقيق الرسالة والأهداف التعليمية، مع وجود نظام لتوثيق أعمال الطلبة المرتبطة بالأهداف التعليمية، ووجود دلائل على أن المؤسسة تحقق أهدافها، كذلك وجود ضمانات تؤكد على إمكانية استمرارها في تحقيق رسالتها وأهدافها، كما أظهرت نتائج هذه الدراسة من جهة أخرى أن مستوى هذه المحاور للاعتماد حسب تقديرات العينة كان متوسطاً.

وهدفت دراسة صايغ (2003) إلى التعرف على التحديات التربوية التي تفرضها التغيرات الاقتصادية والاجتماعية على التعليم الجامعي في فلسطين، ومدى استجابة الجامعات الفلسطينية لمثل هذه التحديات، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج، منها: ضعف دور الجامعات الفلسطينية في مواجهة (تحديات زيادة الطلب الاجتماعي من حيث توفير فرص تعليمية لجميع الراغبين في التعليم الجامعي- تناقص المصادر المالية - التقدم العلمي والتكنولوجي- الاتجاه نحو الجودة الشاملة من حيث توفير متطلبات الجودة الشاملة، وتوفير أسس الجودة الشاملة، والقيام بالاتجاه الصحيح نحو تطبيقها). أما ورقة العمل التي قدمتها وزارة التربية والتعليم العالي (2003) حول «نظام لضمان الجودة وتحسينها، والأداء النوعي

ISSN:2308-5347

لمؤسسات التعليم العالي في فلسطين وخبرة فلسطين» واستعرضت واقع التعليم العالي في فلسطين، واستحداث نظام مهني لضمان الجودة وتحسينها والنوعية بمؤسسات التعليم العالي الفلسطيني من حيث الفكرة، والنشأة، والتمويل والهيكلية، والمنهجية والإنجازات.

وأجرى شحادة (2003) دراسة قريبة من ذلك بهدف محاولة لتقديم الخطوط العريضة لاستراتيجية متكاملة للجامعات العربية تمكنها من مواجهة التحديات التي تجابهها في القرن الحالي، ومن تخريج طلبة يتمتعون بمهارات التفكير الناقد (Critical Thinking)، والتعلم المستمر (Life-long Learning)، وبالمهارات الأخرى المطلوبة لسوق العمل، ويستطيعون المنافسة في عصر العولمة وثورة التقنيات، ويعتزون بتراثهم وحضارتهم العربية الإسلامية، ويستطيعون في الوقت نفسه التعايش مع الحضارات العالمية الأخرى، وترتكز هذه الاستراتيجية على التحول بالفعل لا بالقول، من التدريس إلى التعلم، وجعل الطالب محور العملية التعليمية، وتسخير موارد الجامعة وأنشطتها المختلفة لتعزيز تحصيله العلمي، وتوضيح هذه الدراسة بشيء من الإيجار، وطبيعة التعديلات المطلوبة من الجامعات وإجراؤها حتى تتمكن من تطبيق الاستراتيجية الجديدة سواء في رسالتها وخططها الدراسية وبرامجها للتعليم العام، أو في طرق التدريس، وأساليب التقويم. كما هدفت دراسة البطي (2000) إلى التعرف على مستوى إدارة الجودة الكلية الشاملة، وإمكانية تطبيقها في الميدان التربوي السعودي، وتوصلت إلى مجموعة من النتائج منها أن تعريفات الجودة بمعظمها تأخذ منحى اقتصاديا ومنها: أن الجودة تعني رضا المستفيدين من السلعة أو الخدمة، وعدّ المستفيدين هم الطلبة، وأولياء الأمور، وبالتالي المجتمع بكامل، ويمكن تطبيق إدارة الجودة في الميدان التربوي بشكل عام.

وهدفت دراسة أبو هلال (1998) إلى معرفة مدى توافق التعليم العالي مع سوق العمل المحلي دراسة تحليلية، واتجاهات التطور الكمي والنوعي في التعليم العالي، ثم العرض من الخريجين ووضعهم الوظيفي، وخصائص سوق العمل المحلي، ومؤشرات تأثير التعليم العالي على المستوى الشخصي، وتناولت أسباب ضعف فاعلية مؤسسات التعليم العالي، وطرحت نظرة مستقبلية للتعليم العالي وسوق العمل، وانتهت الدراسة بتحديد مجموعة من النقاط منها (إعادة هيكلية مجلس التعليم العالي وتفعيله، وتوجيه عرض مهارات الخريجين بما يتناسب مع سوق العمل، وتطوير البرامج الدراسية المطروحة). أما دراسة أبو نبعة ومسعد (1998) فقد هدفت إلى عرض مفهوم إدارة الجودة الشاملة، وتطبيقها في الجامعات الأجنبية، وطرحت إمكانية نقل التجربة وتطبيقها في البيئة الأردنية من خلال توضيحها لاستراتيجية إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الأردنية الأهلية.

كما أجرى عابدين (1992) دراسة حول الجودة واقتصادياتها في التربية بهدف تقويم الجهود العلمية في تعريف الجودة وتقديم تعريف مناسب للجودة التربوية، وكذلك تقويم الجهود المتبعة في قياس الجودة، ورسم معالم الطريق المؤدية إلى قياسها، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج منها: أن الجودة الشاملة في التربية هي مجموعة من الخصائص أو السمات التي تعبر بدقة وشمولية عن جوهر التربية وحالتها؛ بما في ذلك كل أبعادها: مدخلات وعمليات ومخرجات وتغذية راجعة، وكذلك التفاعلات المتواصلة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة والمناسبة للمجتمع.

من عرض الدراسات السابقة يتبين ما يلي: زيادة الاهتمام بموضوع جودة التعليم الجامعي عالمياً وعربياً وفلسطينياً، وضرورة تبني موضوع إدارة الجودة الشاملة بالفعل وليس بالقول، إن تطوير التعليم الجامعي الفلسطيني في ظل الظروف التي يعيشها المجتمع يحتاج إلى تضافر جهود الجامعات ووزارة التربية والتعليم العالي ومؤسسات المجتمع عموماً وصولاً إلى مستقبل أفضل للجامعات الفلسطينية، إن الجامعات الفلسطينية رغم الدور المهم والكبير الذي قامت به في تزويد سوق العمل الفلسطيني والعربي وعبر العقود الماضية بأفراد مؤهلين ومدربين ساهموا بشكل مباشر في التنمية الشاملة فلسطينياً وعربياً، إلا أنها تعاني من بعض التحديات والصعوبات في ظل واقع الاحتلال، ومن أجل المحافظة على مكانتها ومصداقيتها سياسياً، واقتصادياً، ومهنياً، وفنياً، وإدارياً، وثقافياً، وبقدرتها على الإجابة الموضوعية عن تساؤلات عديدة مرتبطة

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.10.1.7

حول الأداء الجامعي بمختلف جوانبه، وأهم التحديات التي تواجهها هذه الجامعات سواء على الصعيد الاقتصادي والتكنولوجي، والمعرفي، ومن منطلق حداثة عملية الاعتماد ونظمه ومؤسساته في معظم العالم، بوصفه أحد أهم الأساليب التي يمكن أن تسهم في تجويد الأداء الجامعي. لذا، جاء هذا البحث لمحاولة النهوض والتطوير للتعليم الجامعي الفلسطيني من خلال استطلاع تقديرات عينة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية حول مظاهر الاستراتيجية المقترحة للاعتماد الأكاديمي في هذه الجامعات.

مشكلة الدراسة:

تسعى الجامعات كغيرها من المؤسسات إلى البقاء والنمو في السوق، وتعمل على تطوير الاستراتيجيات العامة وتنفيذها لتضمن لها تحقيق أهدافها، ولكن الجامعات أصبحت تواجه تحديات جديدة متزايدة منها التحديات المالية، والمنافسة المحلية والدولية، وضغوط متطلبات سوق العمل المتنوعة والمتغيرة (داود، 2008)، وبين سعي الجامعات للعمل وفق رسالتها وتحقيق أهدافها وسعيها لتحقيق المزايا التنافسية واستدامتها تزداد التحديات تعقيداً بسبب الطبيعة القانونية والقطاعية للتعليم العالي، وبسبب أنها تحتاج للعمل وفق أسس مختلفة نسبياً عما هو متاح لمؤسسات القطاع الخاص، يزداد الأمر صعوبة، فالتنافسية دائماً تجعل الإنتاج والخدمة غير كفؤين (Hartly, 2013؛ Arouet, 2009). ومن هنا، وبالرغم من أن الجامعات الفلسطينية فتية لا يتجاوز عمر أقدمها أربعين عاماً إلا أنه بدأ العديد منها تبني استراتيجيات التميز في التعلم والتعليم، من أجل تحسين جودة العملية التعليمية ومخرجات النظام للوصول للأداء المتميز دون زيادة التكاليف لمستوى يؤثر سلباً على كفاءة المؤسسة، ولذلك فإنه يمكن بلورة مشكلة هذه الدراسة بالسؤال الرئيس الآتي: ما الاستراتيجية المقترحة للاعتماد الأكاديمي بالجامعات الفلسطينية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها؟

أسئلة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة السابقة تم فحص الأسئلة الآتية:

1. ما أهم عناصر الاستراتيجية التي يقترحها أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات الفلسطينية للاعتماد الأكاديمي في هذه الجامعات؟
2. هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى استجابات أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات الفلسطينية للاعتماد الأكاديمي في هذه الجامعات تبعاً لمتغيرات: الجنس، والتخصص، والمؤهل العلمي، والوظيفة، والخبرة، والرتبة العلمية؟

أهمية الدراسة:

يمكن إبراز أهمية الدراسة الحالية وتبريرها من الناحيتين النظرية والتطبيقية كالآتي:

من الناحية النظرية تبرز أهمية الدراسة من الجوانب الآتية:

1. من أجل التميز في التعليم والتعلم مع تحقيق الميزة التنافسية المستدامة للجامعات.
2. أصبحت اليوم دراسة استراتيجيات التميز في التعلم والتعليم ومكافأة التميز وإبراز دورها الحيوي ضرورة ملحة.
3. وتزداد أهمية هذه الدراسة لكونها الدراسة الأولى – حسب معرفة الباحث- التي تسلط الضوء على موضوع معايير الاعتماد الجامعي، من أجل التميز في التعلم والتعليم؛ فهناك توقع متزايد حالياً بأن كل مؤسسات التعليم العالي ستعمل على ترويج ثقافة التميز في التعليم بصفته نشاطاً جوهرياً (Skelton, 2009).
4. يحتاج التعليم العالي للثقافة التي تشجع الإبداع الذي يحاول أن يحسّن التعلم والتعليم، للإسهام في تطوير اهتمامات علم التربية والمناهج والتطورات التكنولوجية وليس العكس (Hannan, 2005).
5. يواجه التعليم العالي تحدياً دائماً يتمثل بالتغيير المستمر، كالذي يواجهه المجتمع، وهذا راجع إلى

ISSN:2308-5347

التطورات المتسارعة في مجال المعلومات وتكنولوجيا الاتصالات، والنمو في عدد الطلبة وزيادة تنوعهم، والتحرك نحو المجتمع المعرفي، ويعدّ التميز في التعلم والتعليم من المفاهيم الجدلية، فهناك حاجة لنقاشها، ووضع الأطر المرجعية لها، وتحديد معايير الجودة لاعتمادها من قبل هيئات ومؤسسات متخصصة لذلك، لأن هذا سيساعد على تشجيع التميز في التعليم العالي، وتحديد انعكاسات تلك المبادرات على النظام التعليمي (Raftery, 2006).

أما من الناحية التطبيقية فتبرز أهمية الدراسة من النواحي الآتية:

1. إبراز أهمية تطوير استراتيجيات التميز في التعلم والتعليم وتنفيذها، وبما يسهم في تقديم مؤشرات تفيد القرارات الاستراتيجية الهادفة إلى تحقيق الميزة التنافسية، واستدامتها لمؤسسات التعليم العالي.
2. إن إدراج عملية الاعتماد والجودة لبرامج التعليم العالي ضمن مقاييس التميز في التعلم والتعليم، على أساس أن ممارسات التميز في التعلم والتعليم تعدّ شيئاً أساسياً وجوهرياً لمؤسسات التعليم العالي (Hartly, 2013).
3. فهذه الدراسة تساعد على تحديد مواطن التحسين اللازمة على مستوى الأداء المؤسسي، والموظف، والطالب من خلال دراسة علاقة تطوير استراتيجيات التميز في التعلم والتعليم وتنفيذها مع الميزة التنافسية لمؤسسات التعليم العالي، ويساهم هذا البحث أيضا في نشر ثقافة التميز في التعلم والتعليم لارتباطها بالمزايا التنافسية المستدامة.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على عناصر الاستراتيجية التي يقترحها أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات الفلسطينية للاعتماد الأكاديمي في هذه الجامعات، وهي بذلك تسعى لتحقيق الأهداف الآتية:

1. معرفة أهم عناصر الاستراتيجية التي يقترحها أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات الفلسطينية للاعتماد الأكاديمي في هذه الجامعات.
2. التعرف إلى دلالة الفروق الإحصائية في مستوى استجابات أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات الفلسطينية للاعتماد الأكاديمي في هذه الجامعات تبعاً لمتغيرات: الجنس، والتخصص، والمؤهل العلمي، والوظيفة، والخبرة، والرتبة العلمية.

حدود الدراسة:

تحدد نتائج هذه الدراسة بالمجالات الآتية:

1. المجال البشري: اقتصرت هذه الدراسة على استطلاع وجهات نظر عينة من أعضاء هيئات التدريس ممن يحملون درجة الماجستير والدكتوراه في رتب أكاديمية ومن تخصصات علمية متنوعة.
2. المجال المكاني: تم تطبيق إجراءات الدراسة؛ والمتمثلة باستبانة وزعت على أفراد الدراسة وهم يعملون في جامعات فلسطينية مختلفة: القدس المفتوحة، والنجاح الوطنية، وخضوري، وبيرزيت.
3. المجال الزمني: طبقت إجراءات هذه الدراسة على مدار (6) أسابيع، هي الفترة التي استغرقت فيها عملية مراسلة أفراد عينة الدراسة وجمع البيانات سواء بالطريقة المباشرة أو باستخدام البريد الإلكتروني على شبكة الإنترنت.
4. المجال الموضوعي: تتحدد نتائج هذه الدراسة جزئياً أو كلياً بالأدوات والإجراءات المستخدمة لجمع البيانات وتحليلها.
5. المجال المفهومي: تتحدد نتائج هذه الدراسة بموضوعها المتعلق بتقدير أهمية عناصر الاستراتيجية المقترحة للاعتماد الأكاديمي في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر عينة من أعضاء هيئة التدريس فيها.

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.10.1.7

مصطلحات الدراسة :

- الاستراتيجية (Strategy) : يعرف الحسيني (2000، 13) الاستراتيجية بأنها «خطط المؤسسة وأنشطتها التي يتم وضعها بطريقة تضمن تحقيق درجة من التطابق بين رسالة المنظمة وأهدافها، وهذه الرسالة والبيئة التي تعمل فيها بصورة فعالة وذات كفاءة عالية»، وهي عبارة عن «خطط أو طرق توضع لتحقيق هدف معين على المدى البعيد اعتماداً على التخطيط والإجراءات الأمنية في استخدام المصادر المتوفرة في المدى القصير» (خليفة، 2013، 9). وعرفها الباحث في دراسة سابقة له بأنها مجموعة من السياسات والمبادئ والإجراءات التي يقوم بها الأفراد من أجل التعامل مع المشكلات التي يواجهونها لتحقيق الأهداف التربوية (بركات، 2010)، لذا، فإن الاستراتيجية تعدّ من المفاهيم المتداولة في مختلف ضروب العلم (السياسة، والاقتصاد، والعسكرية، والاجتماعية، والتقنية)، وأصبح استخدامها واسعاً بواسطة الباحثين والمفكرين في شتى العلوم دون تحديد واضح لمعناها، أو تعريف لأبعاد المفهوم وحدوده، مما يؤدي في كثير من الأحيان إلى الغموض والاضطراب من الناحية الفكرية (بركات، 2009). ويقصد بالاستراتيجية في هذه الدراسة بمجموعة من الأهداف والعناصر والأنشطة والإجراءات التي تستخدمها الجامعات الفلسطينية لاعتماد البرامج الأكاديمية المختلفة وذلك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها.

- التعريف الإجرائي لاستراتيجية الاعتماد الأكاديمي: هو درجة تقدير أعضاء هيئة التدريس لعناصر الاستراتيجية للاعتماد الأكاديمي في الجامعات الفلسطينية الموزعة إلى تسعة مجالات والتي تشتمل عليها أداة الدراسة.

- الاعتماد الأكاديمي: والاعتماد الأكاديمي هو شهادة (Status) تمنح لمؤسسة تعليم عالٍ تؤمن معايير محددة لجودة التعليم، وقد تختلف معايير الاعتماد من بلد إلى بلد أو من مؤسسة لمؤسسة. وعلىٰ إثر الاهتمام بتحقيق الجودة والتأكد من ضبطها ظهر نظام الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم على مختلف المستويات، وكان أول ما ظهر في الولايات المتحدة الأمريكية في بداية القرن العشرين الميلادي (البنا وعمارة، 2005). وهو نظام اختياري غير حكومي يهدف إلى الارتقاء بنوعية التعليم في المدارس والكليات والجامعات، وضمان جودة أدائها (Rostan & Vaira, 2011). وعلى الرغم من أن مؤسسات الاعتماد هي مؤسسات مستقلة غير حكومية إلا أنه يتعين أن تعترف وزارة التربية في الولايات المتحدة الأمريكية بالمنظمات التي تمنح الاعتماد (الحربي، 2005). ولا تمنح وزارة التربية الاعتماد للمؤسسات التعليمية أو البرامج الأكاديمية، لكنها تصرح لمنظمات الاعتماد بممارسة نشاطها من خلال اللجنة الاستشارية الوطنية (National Advisory Committee) الخاصة بضمان نزاهة عمليات المراجعة والتدقيق، وعلى أساس ما تقرره هذه اللجنة يقرر وزير التربية ما إذا كانت المنظمة التي تمنح الاعتماد سلطة يعتد فيما يتعلق بنوعية التعليم أو التدريب وجودته، وظهر نظام الاعتماد الأكاديمي في المملكة المتحدة في عام (1992) حيث أسندت مسؤوليته إلى مجالس تمويل التعليم العالي في وويلز إنجلترا (Education Funding Councils For England and Wales Higher) ، وتقوم هذه المجالس بتقييم نوعية التعليم في مؤسسات التعليم العالي التي تمولها (خليل والزهيري، 3001). وفي عام (1995) أعيد النظر في الطريقة المتبعة في التقييم بحيث تحقق ثلاثة أغراض شملت: تشجيع التحسين والتطوير، وتوفير معلومات فاعلة للجمهور حول نوعية التعليم العالي بناء على الأهداف والأغراض كما تحددها كل مؤسسة، وضمان الحصول على مردود ذي قيمة للمال العام الذي يستثمر في التعليم العالي (Salmi, 2009؛ مخيمر، 2005). وفي عام (1997) انتقلت هذه المسؤولية إلى وكالة ضمان جودة التعليم (Quality Assurance Agency) وهي هيئة تهدف إلى غرس وتعزيز ثقة الجمهور في جودة مؤسسات التعليم العالي، وتبدأ العملية من داخل كل مؤسسة حيث تقوم بعمل تقييم ذاتي يتبعه عملية تقييم أولي للتقييم الذاتي، ثم زيارة ميدانية للمؤسسة، ثم إعداد التقرير النهائي، ولدى كل مؤسسة مكتب يسمى (مكتب ضمان الجودة)، وهذا يقوم بتنسيق جهود التقييم (Hoecht, 2006). مما سبق يمكن تحديد مفهوم الاعتماد الأكاديمي بأنه مجموعة من الإجراءات والعمليات التي تقوم بها الهيئة المنوط بها عملية الاعتماد من أجل التحقق من أن الجامعة أو المؤسسة التعليمية تتحقق فيها وفي برامجها

ISSN:2308-5347

الدراسية الشروط وفق المعايير المحددة، وتتوافر فيها الإمكانيات المادية والبشرية بما يتناسب مع الأهداف المراد تحقيقها، والتحقق من مستوى أهلية هذه المؤسسات للقيام بمسؤولياتها المناطة بها بصورة جيدة.

- جودة التعليم العالي: تعني مقدرة مجموع خصائص ومميزات المنتج التعليمي على تلبية متطلبات الطالب، وسوق العمل والمجتمع وكافة الجهات الداخلية والخارجية المنتفعة، إننا نعرف جيداً أن 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 (بركات، 2011).

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدم المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة الحالية لمناسبته المنهجية والإجرائية لطبيعة متغيرات هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات في شمال فلسطين وهي: جامعة القدس المفتوحة، والنجاح الوطنية، وبيرزيت، وخضوري، والأمريكية. أما عينة الدراسة فقد تكونت من (192) عضو هيئة تدريس، تم اختيارهم بالطريقة المتاحة سواء بالاتصال المباشر أو من خلال المراسلة عبر البريد الإلكتروني، وهم يدرسون تخصصات مختلفة في جامعات مختلفة، وهم موزعون تبعاً لمتغيرات الدراسة المستقلة كما هو مبين في الجدول (1):

الجدول (1): توزع عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات الجنس والموقع الجغرافي والتخصص

المتغيرات	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	152	79. 0
	إناث	40	21. 0
التخصص	أنظمة المعلومات	32	17. 0
	علوم اجتماعية وإنسانية	39	20. 0
	علوم إدارية	45	23. 0
	طب وهندسة وعلوم	29	15. 0
	علوم تربوية	47	25. 0
المؤهل	ماجستير	62	32. 0
	دكتوراه	130	68. 0
الخبرة	أقل من 5 سنوات	25	13. 0
	سنوات 5-10	55	29. 0
	أكثر من 10 سنوات	112	58. 0

الرتبة	مدرس	14	07. 0
	محاضر	18	09. 0
	أستاذ مساعد	112	58. 0
	أستاذ مشارك	37	20. 0
	أستاذ	11	06. 0

أداة الدراسة :

لغرض جمع البيانات اللازمة لتحقيق أهداف هذه الدراسة استخدمت استبانة من إعداد الباحث لاستطلاع وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات الفلسطينية حول أهم عناصر الاستراتيجية المقترحة للاعتماد الأكاديمي، وتكونت هذه الأداة في صورتها النهائية من (69) فقرة، تمثل كل منها أحد عناصر الاستراتيجية لهذه الجامعات، وموزعة إلى تسعة مجالات هي: مجال معايير الاعتماد المتعلقة بالرؤية والأهداف (7 فقرات)، ومجال المعايير المتعلقة بالإدارة (7 فقرات)، ومجال معايير الاعتماد المتعلقة بالتجهيزات (8 فقرات)، ومجال معايير الاعتماد المتعلقة بالمكتبة (7 فقرات)، ومجال معايير الاعتماد المتعلقة بالبرامج الدراسية (8 فقرات)، ومجال معايير الاعتماد المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس (11 فقرات)، ومجال معايير الاعتماد المتعلقة بشروط القبول (5 فقرات)، ومجال معايير الاعتماد المتعلقة بالخدمات الطلابية (8 فقرات)، ومجال معايير الاعتماد المتعلقة بنظام التقويم والامتحانات (8 فقرات). وقد مرت عملية بناء الاستبانة في الخطوات الإجرائية الآتية :

1. تمت مراسلة عينة استطلاعية مكونة من (38) عضو هيئة تدريس ممن يعملون في بعض الجامعات الفلسطينية، لم يدخلوا في عينة الدراسة الفعلية، حيث تم مراسلتهم عبر البريد الإلكتروني للإجابة عن سؤال مفتوح وهو: ما العناصر المقترحة والمتوقع أن تهتم بها الجامعات الفلسطينية كاستراتيجية للاعتماد الأكاديمي؟
2. تلقى الباحثان (32) رداً عن السؤال السابق، وبعد تحليل استجابات هؤلاء الأفراد حصل على (74) فقرة، تصف كل منها عنصراً محدداً من عناصر الاستراتيجية للاعتماد الأكاديمي في الجامعات الفلسطينية.
3. تم تصنيف هذه الفقرات إلى تسعة مجالات هي: مجال معايير الاعتماد المتعلقة بالرؤية والأهداف (7 فقرات)، ومجال معايير المتعلقة بالإدارة (8 فقرات)، ومجال معايير الاعتماد المتعلقة بالتجهيزات (8 فقرات)، ومجال معايير الاعتماد المتعلقة بالمكتبة (9 فقرات)، ومجال معايير الاعتماد المتعلقة بالبرامج الدراسية (8 فقرات)، ومجال معايير الاعتماد المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس (11 فقرة)، ومجال معايير الاعتماد المتعلقة بشروط القبول (7 فقرات)، ومجال معايير الاعتماد المتعلقة بالخدمات الطلابية (8 فقرات)، ومجال معايير الاعتماد المتعلقة بنظام التقويم والامتحانات (8 فقرات).
4. تم عرض الاستبانة بصورتها المبدئية على مجموعة من المحكمين، بلغ عددهم (9) من المدرسين الذين يعملون في جامعة القدس المفتوحة وجامعات فلسطينية أخرى، طلب إليهم الحكم على صلاحية فقرات الاستبانة، ومدى ملاءمتها لموضوعها ومجالها، حيث تم الاستئناس بملاحظات هؤلاء المحكمين عند صياغة الأداة بصورتها النهائية.
5. وبذلك تكونت أداة الدراسة في صورتها النهائية من (69) فقرة موزعة على تسعة مجالات كما ورد سابقاً، بعد حذف (5) فقرات بناءً على ملاحظات المحكمين، بحيث تتم الإجابة عنها تبعاً لسلم ليكرت (Likert) الخماسي (موافق جداً/موافق/ إلى حد ما/ غير موافق/ غير موافق جداً)، بحيث تمنح الاستجابة درجة تتراوح ما بين (1-5) على الترتيب تبعاً لهذا المقياس، وتشير الدرجة المرتفعة إلى اهتمام الجامعة بالاستراتيجيات المقترحة بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض مستوى الاهتمام بها.

ISSN:2308-5347

6. ومن أجل تفسير النتائج وتقييم استجابات أفراد العينة على الاستبانة اعتمد المعيار الآتية :

أقل من 2. 33	غير مهمة
2. 33 – 3. 66	متوسطة الأهمية
أكثر من 3. 66	مهمة

صدق الأداة وثباتها :

للتحقق من صدق أداة الدراسة المتمثلة في استبانة تم استخدام طريقة صدق المحتوى بأسلوب صدق المحكمين (Construct Validity)، حيث وزعت الاستبانة في صورتها المبدئية على (9) من المحكمين المتخصصين ممن يحملون درجة الدكتوراه في مجالات تخصصية مختلفة، ويدرسون في الجامعات الفلسطينية، حيث طلب منهم تقدير مدى ملاءمة فقرات هذه الاستبانة لموضوعها ومجالها، تبعاً لمقياس ثلاثي: مناسب (أكثر من 85 %)، وإلى حد ما (70 – 85 %)، وغير مناسب (أقل من70 %)، وقد تراوحت النسب المئوية لهذه البنود بين (90 % – 100 %)، كما تم الاستئناس بملاحظات المحكمين في بعض الفقرات سواء بالإضافة أو بحذف بعض الكلمات، في حين تم حذف خمس فقرات من الأداة تبعاً لإجماع هؤلاء المحكمين كما ذكر سبقاً، وقد عدّ الباحث ذلك مؤشراً مقبولاً لصدق المقياس.

كما تم حساب ثبات هذه الاستبانة بطريقة الاتساق الداخلي (Internal Consistency) باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach - Alpha) على استجابات عينة الدراسة الكلية عند تحليل النتائج؛ حيث بلغ معامل الثبات الكلي (89، 0)، بينما بلغت معاملات الثبات على المجالات الفرعية كالآتي: مجال معايير الاعتماد المتعلقة بالرؤية والأهداف (94. 0)، ومجال معايير المتعلقة بالإدارة (87. 0)، ومجال معايير الاعتماد المتعلقة بالتجهيزات (88. 0)، ومجال معايير الاعتماد المتعلقة بالمكتبة (79. 0)، ومجال معايير الاعتماد المتعلقة بالبرامج الدراسية (88. 0)، ومجال معايير الاعتماد المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس (86. 0)، ومجال معايير الاعتماد المتعلقة بشروط القبول (85. 0)، ومجال معايير الاعتماد المتعلقة بالخدمات الطلابية (78. 0)، ومجال معايير الاعتماد المتعلقة بنظام التقويم والامتحانات (87. 0).

المعالجات الإحصائية :

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام المعالجات الإحصائية الوصفية والتحليلية الآتية :

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية.
2. اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent t samples test).
3. اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA).
4. اختبار (LSD) للمقارنات البعدية.

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول وهو: ما أهم عناصر الاستراتيجية المقترحة للاعتماد الأكاديمي في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر عينة من أعضاء هيئة التدريس فيها؟

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس على مجالات الاستراتيجية المقترحة للاعتماد الأكاديمي في الجامعات الفلسطينية، كما اعتمد معياراً محدداً لتفسير هذه الاستجابات وتقييمها، كما هو مبين في الجدول (2) :

الجدول(2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس على مجالات الاستراتيجية المقترحة للاعتماد الأكاديمي في الجامعات الفلسطينية مرتبة تنازلياً تبعاً لوسطها الحسابي

الرقم الترتيبي	الرقم التسلسلي	المجالات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقييم
1	1	مجال معايير الاعتماد المتعلقة بالرؤية والأهداف	3.999	0.436	مهمة
2	5	مجال معايير الاعتماد المتعلقة بالبرامج الدراسية	3.738	0.413	مهمة
3	6	مجال معايير الاعتماد المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس	3.669	0.534	مهمة
4	2	مجال معايير الاعتماد المتعلقة بالإدارة	3.633	0.521	متوسطة
5	8	مجال معايير الاعتماد المتعلقة بالخدمات الطلابية	3.584	0.332	متوسطة
6	9	مجال معايير الاعتماد المتعلقة بنظام التقويم والامتحانات	3.434	0.403	متوسطة
7	4	مجال معايير الاعتماد المتعلقة بالمكتبة	3.341	0.730	متوسطة
8	3	مجال معايير الاعتماد المتعلقة بالتجهيزات	3.307	0.686	غير مهمة
9	7	مجال معايير الاعتماد المتعلقة بشروط القبول والتسجيل	3.253	0.632	غير مهمة
		المتوسط الكلي	3.569	0.392	متوسطة

يوضح الجدول (2) السابق أن استجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى مجالات الاستراتيجية المقترحة للاعتماد الأكاديمي في الجامعات الفلسطينية كان بمستوى مهم على المجالات (1، 5، 6)؛ إذ بلغت المتوسطات الحسابية على هذه المجالات (3.999، 3.738، 3.669) على الترتيب. بينما كانت هذه الاستجابات بمستوى متوسط على المجالات (2، 8، 9، 4)؛ إذ تراوحت المتوسطات الحسابية عليها ما بين (3.341 – 3.633). في حين كانت هذه التقديرات غير مهمة على المجالات (3، 7)؛ إذ بلغت المتوسطات الحسابية عليها (3.307، 3.253) على الترتيب. كما كانت هذه التقديرات بمستوى متوسط على المتوسط الكلي للاستراتيجية المقترحة حيث بلغ المتوسط الكلي (3.569). ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة تبين أنها تتفق كلياً أو جزئياً مع نتائج دراسات (الطائي، 2014؛ السرحان، 2013؛ جرار وأبو علي، 2012؛ الفقهاء، 2012؛ Anderson, 2010؛ علاونة وملاح، 2007؛ النجار، 2007)، والتي أظهرت نتائجها أن التقديرات للعناصر والمجالات المختلفة للاستراتيجيات المقترحة للاعتماد الجامعي قد تراوحت ما بين المتوسط والمرتفع، بينما تعارضت مع نتائج دراسات (Kriemadis, 2011؛ صافي، 2003)، والتي أظهرت نتائجها أن هذه التقديرات كانت بمستوى ضعيف.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني وهو: هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى استجابات أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات الفلسطينية لمستوى مجالات الاستراتيجية المقترحة للاعتماد الأكاديمي في هذه الجامعات تبعاً لمتغيرات: الجنس، والتخصص، والمؤهل العلمي، والوظيفة، والخبرة، والرتبة العلمية؟

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على عناصر الاستراتيجية المقترحة للاعتماد الأكاديمي في الجامعات الفلسطينية تبعاً للمتغيرات: الجنس، والتخصص، والمؤهل العلمي، والخبرة، والرتبة العلمية، فكانت كالآتي:

ISSN:2308-5347

1. متغير الجنس: حيث استخدم اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تبعاً لمتغير الجنس فكانت النتائج كما هو مبين في الجدول (3) :

الجدول (3): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على مجالات الاستراتيجية المقترحة للاعتماد الأكاديمي في الجامعات الفلسطينية تبعاً لمتغير الجنس

الرقم	المجالات	الذكور		الإناث		قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
		الوسط	الانحراف	الوسط	الانحراف		
1	الرؤية والأهداف	4.092	0.468	3.771	0.133	3.842	0.000×
2	الإدارة	3.593	0.555	3.786	0.331	2.098	0.000×
3	التجهيزات	3.213	0.711	3.664	0.426	3.832	0.000×
4	المكتبة	3.256	0.799	3.663	0.580	3.210	0.000×
5	البرامج الدراسية	3.808	0.459	3.753	0.481	1.993	0.000×
6	أعضاء هيئة التدريس	3.585	0.568	3.987	0.229	4.464	0.000×
7	شروط القبول والتسجيل	3.207	0.701	3.425	0.116	1.954	0.000×
8	الخدمات الطلابية	3.579	0.362	3.638	0.174	1.145	0.000×
9	نظام التقويم والامتحانات	3.683	0.439	3.325	0.458	3.472	0.000×
	الكلي	3.524	0.429	3.739	0.373	3.161	0.000×

•دال عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)

يوضح الجدول (3) السابق وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى استجابات أفراد عينة الدراسة على جميع مجالات الاستراتيجية المقترحة للاعتماد الأكاديمي في الجامعات الفلسطينية والمجموع الكلي تبعاً لمتغير الجنس، وذلك لصالح الذكور على المجالات: الرؤية والأهداف، والبرامج الدراسية، ونظام التقويم والامتحانات، ولصالح الإناث على باقي المجالات والمجموع الكلي. ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة تبين أنها لم تتفق مع أي من الدراسات السابقة، بينما تعارضت مع نتائج دراسة كل من (Anderson, 2010؛ علاونة وعلام، 2007)؛ والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق جوهرية في مستوى هذه الاستجابات.

2. متغير التخصص العلمي: حيث استخدم اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تبعاً لمتغير التخصص العلمي فكانت النتائج كما هو مبين في الجدول (4) :

الجدول (4): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على مجالات الاستراتيجية المقترحة للاعتماد الأكاديمي في الجامعات الفلسطينية تبعاً لمتغير التخصص العلمي

الرقم	المجالات	مواد نظرية		مواد علمية		قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
		الوسط	الانحراف	الوسط	الانحراف		
1	الرؤية والأهداف	4.081	0.492	3.896	0.328	2.987	0.001×
2	الإدارة	3.689	0.547	3.563	0.482	1.670	0.121
3	التجهيزات	3.387	0.758	3.207	0.570	1.823	0.000×

4	المكتبة	3 .207	0 .685	3 .509	0 .754	2 .902	0 .000×
5	البرامج الدراسية	3 .737	0 .426	3 .739	0 .398	0 .043	0 .601
6	أعضاء هيئة التدريس	3 .686	0 .546	3 .648	0 .519	0 .483	0 .697
7	شروط القبول والتسجيل	3 .231	0 .677	3 .279	0 .573	0 .523	0 .058
8	الخدمات الطلابية	3 .547	0 .368	3 .631	0 .277	1 .752	0 .000×
9	نظام التقويم والامتحانات	3 .419	0 .409	3 .452	0 .397	0 .547	0 .452
	الكلي	3 .571	0 .409	3 .567	0 .375	0 .075	0 .172

•دال عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)

يوضح الجدول (4) السابق وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى استجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاستراتيجية المقترحة للاعتماد الأكاديمي في الجامعات الفلسطينية تبعاً لمتغير التخصص العلمي، وهي: الرؤية والأهداف، والتجهيزات لصالح ذوي التخصصات النظرية، والمكتبة والخدمات الطلابية لصالح ذوي التخصصات العلمية. وعدم وجود فروق جوهرية على باقي المجالات والمجموع الكلي. ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة تبين أنها تتفق كلياً أو جزئياً مع دراسة جرار وأبو علي (2012)، بينما تعارضت مع نتائج دراسة كل من (Anderson, 2010؛ علاونة وعلام، 2007)؛ والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق جوهرية في مستوى هذه الاستجابات.

3. متغير المؤهل العلمي: حيث استخدم اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تبعاً لمتغير المؤهل فكانت النتائج كما هو مبين في الجدول (5) :

الجدول (5): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على مجالات الاستراتيجية المقترحة للاعتماد الأكاديمي في الجامعات الفلسطينية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

الرقم	المجالات	دكتوراه		ماجستير		قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
		الوسط	الانحراف	الوسط	الانحراف		
1	الرؤية والأهداف	4 .037	0 .473	3 .981	0 .418	0 .824	0 .110
2	الإدارة	3 .696	0 .411	3 .603	0 .565	1 .151	0 .001×
3	التجهيزات	3 .336	0 .786	3 .293	0 .643	3 .405	0 .010×
4	المكتبة	3 .447	0 .490	3 .289	0 .817	2 .407	0 .000×
5	البرامج الدراسية	3 .863	0 .161	3 .679	0 .478	2 .947	0 .000×
6	أعضاء هيئة التدريس	3 .801	0 .246	3 .606	0 .616	2 .388	0 .000×
7	شروط القبول والتسجيل	3 .246	0 .650	3 .259	0 .625	0 .198	0 .771
8	الخدمات الطلابية	3 .677	0 .317	3 .539	0 .331	0 .747	0 .198
9	نظام التقويم والامتحانات	3 .528	0 .199	3 .388	0 .443	2 .271	0 .000×
	الكلي	3 .653	0 .239	3 .529	0 .442	2 .057	0 .000×

• دال عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)

ISSN:2308-5347

يوضح الجدول (5) السابق وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى استجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاستراتيجية المقترحة للاعتماد الأكاديمي في الجامعات الفلسطينية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي وهي: الإدارة، والتجهيزات، والمكتبة، والبرامج الدراسي، وأعضاء هيئة التدريس، ونظام التقويم والامتحانات، والمجموع الكلي لصالح ذوي حملة درجة الدكتوراه، وعدم وجود فروق جوهرية على باقي المجالات. ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة تبين أنها تتفق كلياً أو جزئياً مع دراسة علاونة وعلام (2007)، بينما تعارضت مع نتائج دراسة كل من (الطائي، 2014؛ Anderson, 2010)؛ والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق جوهرية في مستوى هذه الاستجابات.

4. متغير الرتبة: حيث حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على مجالات الاستراتيجية المقترحة للاعتماد في الجامعات الفلسطينية تبعاً لمتغير الرتبة، فكانت كما هو مبين في الجدول (6):

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على مجالات الاستراتيجية المقترحة للاعتماد الأكاديمي في الجامعات الفلسطينية تبعاً لمتغير الرتبة

المجالات	مدرس		محاضر		مساعد		مشارك		أستاذ	
	الوسط	الانحراف	الوسط	الانحراف	الوسط	الانحراف	الوسط	الانحراف	الوسط	الانحراف
الرؤية والأهداف	3.786	0.222	3.167	0.593	4.088	0.427	4.758	0.329	4.922	0.369
الإدارة	3.745	0.355	3.722	0.522	3.485	0.566	3.919	0.262	3.896	0.314
التجهيزات	3.265	0.762	3.569	0.649	3.168	0.761	3.444	0.477	3.558	0.565
المكتبة	3.500	0.498	3.409	0.595	3.176	0.847	3.677	0.314	3.768	0.363
البرامج الدراسية	3.586	0.114	3.468	0.342	3.657	0.503	3.861	0.090	3.864	0.118
أعضاء هيئة التدريس	3.451	0.261	3.747	0.412	3.519	0.612	3.923	0.145	3.984	0.207
شروط القبول والتسجيل	3.214	0.671	3.444	0.559	3.518	0.674	3.541	0.415	3.886	0.492
الخدمات الطلابية	3.777	0.217	3.465	0.323	3.546	0.573	3.649	0.195	3.693	0.252
نظام التقويم والامتحانات	3.517	0.212	3.528	0.311	3.339	0.480	3.698	0.115	3.779	0.151
الكلي	3.438	0.247	3.477	0.318	3.474	0.458	3.727	0.140	3.845	0.192

يظهر الجدول (6) وجود فروق ظاهرة بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة تبعاً لمتغير الرتبة، ولمعرفة دلالة هذه الفروق إحصائياً استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي والمبينة نتائجه في الجدول (7):

الجدول (7): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على مجالات الاستراتيجية المقترحة للاعتماد الأكاديمي تبعاً لمتغير الرتبة

المجالات	مصدر التباين	مجموع المتوسطات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
الرؤية والأهداف	بين المجموعات	4.241	4	1.060	6.168	0.000×
	داخل المجموعات	32.246	187	0.172		
	المجموع	36.388	191			
الإدارة	بين المجموعات	6.568	4	1.642	6.774	0.000×
	داخل المجموعات	45.332	187	0.242		
	المجموع	51.900	191			
التجهيزات	بين المجموعات	5.275	4	1.319	2.919	0.023×
	داخل المجموعات	84.493	187	0.452		
	المجموع	89.768	191			
المكتبة	بين المجموعات	8.188	4	2.047	4.087	0.003×
	داخل المجموعات	93.662	187	0.501		
	المجموع	101.850	191			
البرامج الدراسية	بين المجموعات	1.834	4	0.458	2.792	0.028×
	داخل المجموعات	30.702	187	0.164		
	المجموع	32.536	191			
أعضاءهيئةالتدريس	بين المجموعات	6.595	4	1.649	6.454	0.000×
	داخل المجموعات	47.771	187	0.255		
	المجموع	54.365	191			
شروط القبول والتسجيل	بين المجموعات	5.967	4	1.492	3.969	0.004×
	داخل المجموعات	70.281	187	0.376		
	المجموع	76.248	191			
الخدمات الطلابية	بين المجموعات	1.214	4	0.304	2.855	0.025×
	داخل المجموعات	19.885	187	0.106		
	المجموع	21.099	191			
نظام التقويم والامتحانات	بين المجموعات	2.489	4	0.622	4.078	0.003×
	داخل المجموعات	28.539	187	0.153		
	المجموع	31.028	191			

ISSN:2308-5347

الكلي	بين المجموعات	2 .556	4	0 .639	4 .447	0 .002×
	داخل المجموعات	26 .868	187	0 .144		
	المجموع	29 .424	191			

• دال عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)

يوضح الجدول (7) وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى استجابات أفراد عينة الدراسة على جميع المجالات والمجموع الكلي للاستراتيجية المقترحة للاعتماد الأكاديمي للجامعات الفلسطينية تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية، ولمعرفة اتجاه هذه الفروق الجوهرية استخدم اختبار (LSD) للمقارنات البعدية والمبينة نتائجه في الجدول (8) :

الجدول (8): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عين الدراسة على مجالات الاستراتيجية المقترحة للاعتماد الأكاديمي تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية

المجالات	الرتبة	المتوسط	محاضر	مساعد	مشارك	أستاذ
الرؤية والأهداف	مدرس	3 .786	0 .011×	0 .012×	0 .824	0 .415
	محاضر	3 .167	-	0 .449	0 .001×	0 .125
	مساعد	4 .088	-	-	0 .000×	0 .210
	مشارك	4 .758	-	-	-	0 .247
	أستاذ	4 .922	-	-	-	-
الإدارة	مدرس	3 .745	0 .897	0 .064	0 .261	0 .447
	محاضر	3 .722	-	0 .059	0 .166	0 .357
	مساعد	3 .485	-	-	0 .000×	0 .009×
	مشارك	3 .919	-	-	-	0 .893
	أستاذ	3 .896	-	-	-	-
التجهيزات	مدرس	3 .265	0 .102	0 .679	0 .398	0 .280
	محاضر	3 .569	-	0 .006×	0 .268	0 .697
	مساعد	3 .168	-	-	0 .045×	0 .089
	مشارك	3 .444	-	-	-	0 .621
	أستاذ	3 .558	-	-	-	-
المكتبة	مدرس	3 .500	0 .721	0 .108	0 .430	0 .811
	محاضر	3 .409	-	0 .196	0 .193	0 .559
	مساعد	3 .176	-	-	0 .000×	0 .081
	مشارك	3 .677	-	-	-	0 .659
	أستاذ	3 .768	-	-	-	-

البرامج الدراسية	مدرس	3 .586	0 .569	0 .265	0 .534	0 .634
	محاضر	3 .468	-	0 .042×	0 .978	0 .977
	مساعد	3 .657	-	-	0 .008×0	0 .109
	مشارك	3 .861	-	-	-	0 .993
	أستاذ	3 .864	-	-	-	-
أعضاء هيئة التدريس	مدرس	3 .451	0 .567	0 .022×	0 .645	0 .515
	محاضر	3 .747	-	0 .076	0 .226	0 .224
	مساعد	3 .519	-	-	0 .000×	0 .004×
	مشارك	3 .923	-	-	-	0 .732
	أستاذ	3 .984	-	-	-	-
شروط القبول والتسجيل	مدرس	3 .214	0 .293	0 .581	0 .092	0 .487
	محاضر	3 .444	-	0 .038×	0 .586	0 .805
	مساعد	3 .518	-	-	0 .000×	0 .168
	مشارك	3 .541	-	-	-	0 .465
	أستاذ	3 .886	-	-	-	-
الخدمات الطلابية	مدرس	3 .777	0 .008×	0 .014×	0 .212	0 .525
	محاضر	3 .465	-	0 .326	0 .052	0 .069
	مساعد	3 .546	-	-	0 .101	0 .157
	مشارك	3 .649	-	-	-	0 .691
	أستاذ	3 .693	-	-	-	-
نظام التقويم والامتحانات	مدرس	3 .517	0 .943	0 .109	0 .514	0 .696
	محاضر	3 .528	-	0 .059	0 .533	0 .730
	مساعد	3 .339	-	-	0 .001×	0 .053
	مشارك	3 .698	-	-	-	0 .891
	أستاذ	3 .779	-	-	-	-
الكلي	مدرس	3 .438	0 .778	0 .127	0 .458	0 .487
	محاضر	3 .477	-	0 .076	0 .645	0 .639
	مساعد	3 .474	-	-	0 .001×	0 .025×
	مشارك	3 .727	-	-	-	0 .891
	أستاذ	3 .845	-	-	-	-

يوضح الجدول (8) وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى استجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاستراتيجية المقترحة للاعتماد الأكاديمي في الجامعات الفلسطينية تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية لهم كالآتي:

ISSN:2308-5347

1. مجال الرؤيا والأهداف: بين فئة رتبة المدرس وكل من رتبتي المحاضر والمساعد لصالح المدرس، ورتبة المحاضر والمشارك لصالح المساعد، ورتبة المساعد والمشارك لصالح المشارك، وعدم وجود فروق جوهرية بين الفئات الأخرى.
2. مجال الإدارة: بين رتبة المساعد ورتبتي المشارك والأستاذ لصالح الأستاذ، وعدم وجود فروق جوهرية بين الفئات الأخرى.
3. مجال التجهيزات: بين رتبة المحاضر والمساعد لصالح المحاضر، ورتبة المساعد ورتبة المشارك لصالح المشارك، وعدم وجود فروق جوهرية بين الفئات الأخرى.
4. مجال المكتبة: بين رتبة المساعد والمشارك لصالح المشارك، وعدم وجود فروق جوهرية بين الفئات الأخرى.
5. مجال البرامج الدراسية: بين رتبة المحاضر والمساعد لصالح المساعد، ورتبة المساعد والمشارك لصالح المشارك، وعدم وجود فروق جوهرية بين الفئات الأخرى.
6. مجال أعضاء هيئة التدريس: بين رتبة المدرس والمحاضر لصالح المحاضر، ورتبة المساعد والمشارك لصالح المشارك، ورتبة المساعد والأستاذ لصالح الأستاذ، وعدم وجود فروق جوهرية بين الفئات الأخرى.
7. مجال شروط القبول والتسجيل: بين رتبة المحاضر والمساعد لصالح المساعد، وبين رتبة المساعد والمشارك لصالح المشارك، وعدم وجود فروق جوهرية بين الفئات الأخرى.
8. مجال الخدمات الطلابية: بين رتبة المدرس والمحاضر والمساعد لصالح المدرس، وعدم وجود فروق جوهرية بين الفئات الأخرى.
9. مجال نظام التقويم: بين رتبة المساعد والمشارك لصالح المشارك، وعدم وجود فروق جوهرية بين الفئات الأخرى.
10. المجموع الكلي: بين رتبة المساعد والمشارك لصالح المشارك، ورتبة المساعد والأستاذ لصالح الأستاذ، وعدم وجود فروق جوهرية بين الفئات الأخرى.

وبشكل عام وباستثناء استجابات قليلة جداً فإن هذه الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة في مستوى مجالات الاستراتيجية المقترحة للاعتماد الأكاديمي تكون لصالح الرتبة العليا، أي لصالح رتبة الأستاذ والمشارك ثم المساعد. ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة تبين أنها لم تتفق كلياً أو جزئياً مع دراسة (الطائي، 2014؛ جرار وأبو علي، 2012؛ Anderson , 2010)؛ والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق جوهرية في مستوى هذه الاستجابات.

خلاصة النتائج

يمكن تلخيص نتائج الدراسة فيما يأتي:

- إن تقديرات أفراد عينة الدراسة كانت كبيرة ومهمة على المجالات: الرؤيا والأهداف، والبرامج الدراسية، وأعضاء هيئة التدريس، بينما كانت هذه التقديرات متوسطة على المجالات: الإدارة، والخدمات الطلابية، ونظام التقويم والامتحانات، والمكتبة، والمجموع الكلي، في حين كانت هذه التقديرات غير مهمة على المجالين: التجهيزات، وشروط القبول والتسجيل.
- وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى تقديرات أفراد عينة الدراسة لمجالات الاستراتيجية المقترحة للاعتماد الأكاديمي تبعاً لمتغير الجنس، وذلك لصالح الذكور على المجالات: الرؤيا والأهداف، والبرامج الدراسية، ونظام والتقويم والامتحانات، ولصالح الإناث على بقية المجالات والمجموع الكلي.
- وجود فروق دالة إحصائياً بين هذه التقديرات تبعاً لمتغير التخصص العلمي لصالح التخصصات النظرية وذلك على المجالين: الرؤيا والأهداف، والتجهيزات، ولصالح التخصصات العلمية على المجالين: المكتبة، والخدمات الطلابية، بينما عدم وجود فروق جوهرية على بقية المجالات والمجموع الكلي.

- وجود فروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح حملة الدكتوراه على المجالات: والإدارة، والتجهيزات، والمكتبة، والبرامج الدراسية، وأعضاء هيئة التدريس، وشروط القبول والتسجيل، والمجموع الكلي، وعدم وجود فروق جوهرية على باقي المجالات.
- وجود فروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الرتبة العلمية لصالح ذوي رتبة الأستاذ، وذلك على جميع المجالات والمجموع الكلي.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن تقديم المقترحات والتوصيات الآتية:

1. ضرورة تبني استراتيجيات التميز في التعلم والتعليم.
2. تشجيع المنافسة بين الجامعات من خلال مكافأة التميز على المستوى الوطني.
3. أن تتابع مؤسسات التعليم العالي المعايير الخاصة بالمزايا التنافسية لمؤسساتها وقياسها دائما.
4. إجراء المزيد من الدراسات حول معايير الاعتماد والجودة لبرامج التعليم العالي في علاقتها بمتغيرات تربوية ونفسية مختلفة.

المراجع:

أبو هلال، هاني (1998) مدى توافق التعليم العالي مع سوق العمل المحلي دراسة تحليلية. مركز البحوث والدراسات الفلسطينية الدائرة الاقتصادية، سلسلة تقارير الأبحاث رقم (9)، نابلس، فلسطين.

أبو نبعة، عبد العزيز ومسعد، فوزية (1998). إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي. بحث مقدم لمؤتمر التعليم العالي في الوطن العربي في ضوء متغيرات العصر، جامعة الإمارات.

بركات، زياد (2011). الاستراتيجيات التكنولوجية المعلوماتية والرقمية للجامعة الفلسطينية المستقبلية من وجهة نظر هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية. مجلة اتحاد الجامعات العربية، (58)، 371-404.

بركات، زياد (2010). الاستراتيجيات المهنية التكيفية مع الضغوط المهنية لدى معلمي المدارس الحكومية في محافظة طولكرم بفلسطين. مجلة جامعة الخليل، 5(1)، 48-25.

بركات، زياد (2009). استراتيجيات التنمية البشرية جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها. المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة، 2(3)، 334-293.

بطاينة، منذر (2007). دور مجلس الاعتماد في ضبط مخرجات العليم العالي. ملخصات بحوث المؤتمر الثالث «الجودة والتميز والاعتماد في مؤسسات التعليم العالي»، اتحاد نقابات أساتذة وموظفي الجامعات الفلسطينية، جامعة القدس.

البطي، عبد الله محمد (2000). إدارة الجودة وإمكانية تطبيقها في الميدان التربوي السعودي. مجلة التوثيق التربوي، (42)، وزارة المعارف، المملكة العربية السعودية.

البنا، عادل و عمارة، سامي (2005). إدراك أعضاء هيئة التدريس لمتطلبات الاعتماد وضمان الجودة. المؤتمر القومي الثالث لمركز تطوير التعليم الجامعي «تطوير أداء الجامعات العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة ونظم الاعتماد»، القاهرة، 19-18 ديسمبر.

داود، عبد العزيز (2008). استراتيجية مقترحة للاعتماد الأكاديمي بالجامعات المصرية في ضوء خبرات بعض الدول. مجلة مستقبل التربية العربية، 14(52)، 170-53.

جرار، أماني و أبو علي، محمد (2012). واقع عملية التخطيط الاستراتيجي في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة اتحاد الجامعات العربية، (60)،242-217.

الحربي، حياة (2005). إدارة الجودة الشاملة والاعتماد في مؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية: جامعة أم القرى نموذجاً. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، جامعة المنيا، 18(4)، 158-183.

الحسيني، فلاح (2000). الإدارة الاستراتيجية. عمان: دار وائل للنشر.

الحولي، عليان (2004). تصور مقترح لتحسين جودة التعليم الجامعي الفلسطيني. ورقة علمية أعدت لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني الذي عقده برنامج التربية ودائرة ضبط النوعية في جامعة القدس المفتوحة في مدينة رام الله في الفترة الواقعة (2004/7/5-3).

خليفة، حسين (2013). النظرية الاستراتيجية المعاصرة بغداد: دار الحكمة.

خليل، أحمد والزهيري، إبراهيم (2001). إدارة الجودة الشاملة في التعليم: خبرات أجنبية وإمكانية الإفادة منها. المؤتمر السنوي الثامن للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية «الإدارة التعليمية في الوطن العربي في عصر المعلومات»، القاهرة، (29-27 يناير).

السرحان، عطا الله (2013). أثر تطبيق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي على تسويق مخرجات التعليم في الجامعات السعودية. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، 6(13)، 15-1.

سركيس، فيروز (2004). هيئات الاعتماد في التعاليم العالي. ورقة عمل قدمت لورشة العمل حول «إعادة تنظيم التعليم العالي الخاص» والتي عقدتها وزارة التربية والتعليم العالي في الفترة (10-24/2/2004)، المديرية العامة للتعليم العالي، بيروت، لبنان.

صايغ، محمد (2003). التحديات التربوية التي تفرضها التغيرات الاقتصادية والاجتماعية على التعليم الجامعي في فلسطين ومدى استجابة الجامعات الفلسطينية لمثل هذه التحديات، ملخصات أبحاث المؤتمر الأكاديمي الفلسطيني لنقابة العاملين في جامعة بيرزيت» نحو تفعيل العلاقة بين الجامعة والمجتمع» جامعة بيرزيت، فلسطين.

شحادة، نعمان (2003). نحو استراتيجية جامعية عربية جديدة. بحث مقدم للمؤتمر العلمي «دور الجامعات العربية في تعزيز الهوية العربية»، والمقدم للاجتماع السادس والثلاثين لمجلس اتحاد الجامعات العربية والمنعقد بجامعة قطر في الفترة (2003/10/6-4)، قطر.

الطائي، مصطفى (2014). التخطيط الاستراتيجي للجودة والاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي العربية دراسة ميدانية على عينة من المتخصصين بالجودة في التعليم العالي. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، 7(8)، 219-201.

الزياني، منى (2015). دور التقويم التربوي الذاتي للبرامج الأكاديمية في تحسين الأداء الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي وتفعيل دورها في تحقيق أهداف التنمية الشاملة في المجتمع. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، 8(20)، 31 – 56.

زيدان، مراد صالح (1998). مؤشرات الجودة في التعليم الجامعي المصري. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، (72)، 89-66.

زيدان، همام (2007). دور نظم الاعتماد في تجويد الأداء الجامعي. ملخصات بحوث المؤتمر الثالث «الجودة والتميز والاعتماد في مؤسسات التعليم العالي»، اتحاد نقابات أساتذة وموظفي الجامعات الفلسطينية، جامعة القدس.

عابدين، محمد (1992). الجودة واقتصادياتها في التربية. دراسات تربوية، رابطة التربية الحديثة، 9، (44)، القاهرة.

علاونة، معزوز وملاح، منتهى (2007). واقع نظام التعليم في الجامعات الفلسطينية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. ملخصات بحوث المؤتمر الثالث «الجودة والتميز والاعتماد في مؤسسات التعليم العالي»، اتحاد نقابات أساتذة وموظفي الجامعات الفلسطينية، جامعة القدس.

الفقهاء، سام (2012). تبني استراتيجيات التميز في التعلم والتعليم ودورها في تحقيق الميزة التنافسية المستدامة لمؤسسات التعليم العالي: جامعة النجاح الوطنية حالة دراسية. بحث قدم إلى المؤتمر العربي الأول «استراتيجيات التعليم العالي وتخطيط الموارد البشرية»، والذي عقدته المنظمة العربية

للتنمية الإدارية بالتعاون مع الجامعة الهاشمية، وجامعة القاهرة بجمهورية مصر العربية، واتحاد الجامعات العربية في الفترة (26-24إبريل نيسان 2012) في الجامعة الهاشمية - الأردن.

مخيمر، عبد العزيز (2005). الطريق إلى الجودة والاعتماد الأكاديمي في الجامعات المصرية. المؤتمر القومي الثالث لمركز تطوير التعليم الجامعي»تطوير أداء الجامعات العربية في ضوء الجودة الشاملة ونظم الاعتماد»، القاهرة، 19-18 ديسمبر.

النجار، عبد الوهاب (1428هـ 2007م). الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات إعداد المعلمين كوسيلة لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العام. اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) ، الرياض: كلية التربية، جامعة الملك سعود.

وزارة التربية والتعليم العالي، الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية لمؤسسات التعليم العالي في فلسطين (2003). نظام لضمان وتحسين الجودة والأداء النوعي لمؤسسات التعليم العالي في فلسطين خبرة فلسطينية. ورقة مقدمة لورشة العمل المتخصصة الأولى حول» تقييم الجودة والأداء النوعي لمؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي» والمنعقدة في جامعة حلب، (23-22/ شباط / 2003)، سوريا.

Anderson, D. (2010). Strategic planning in Australian Universities.

Arouet, F. (2009). Competitive advantage and the new higher education regime. Entelequia. Revista Interdisciplinar, 10, Otoño, pp. 21-35. Retrieved Jan. 15, 2012, from: http://www.eumed.net/entelequia/es.art.php?a=10a0

Dill, D & William, M. (2011). Accreditation and academic quality assurance. Journal of Change, 28(5), 44-51.

Hannan, A. (2005). Innovating in higher education: contexts for change in learning technology. British Journal of Educational Technology 36 (6), pp.975-985.

Hartly, R. & Virkus, S. (2013). Approaches to quality assurance and accreditation of programmers – experiences from Estonia & United Kingdam. Journal of Education for Information, 21(4). 21-32.

Hoecht, A. (2006). Quality assurance in UK higher education. Higher Education, 51(3), 545-553.

Hoywrd, F. (2014). Glossary of key terms in quality assurance and accreditation. International Quality Review, 44(8). 21-29.

Kriemadis, T. (2011). Strategic planning University Departments in the United Kingdom. London: University of Peloponnese.

Raftery D. (2006). In Pursuit of Teaching Excellence: Encouraging Teaching Excellence in Higher Education. AISHE Conference 2006, Maynooth 31st August-1st September. Retrieved Jan. 15, 2012, from: (http://www.aishe.org/events/2005-2006/conf2006/proceedings/)

Rostan, M. & Vaira, M. (2011). Questioning Excellence in Higher Education. Policies, Experiences and Challenges in National and Comparative

Perspective (Centre for Study and Research on Higher Education Systems, University of Pavia, Italy).

Ruben, B.D. (2007). Excellence in higher education guide: an integrated approach to assessment, planning, and improvement in colleges and universities. Natl Assn of College & Univ.

Salmi, J. (2009). The Challenge of Establishing World-Class Universities. Washington, DC: World Bank. Schwab, Klaus, ed. 2009.

Skelton, A. (2005). Understanding Teaching Excellence in Higher Education: towards a critical approach. London: Routledge.

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.10.1.8

تطبيــق المراجعة الداخلية في الجامعات المصرية في ضوء المعايير الدولية

DOI:10.20428/AJQAHE.10.1.8

د. إبراهيم مرعي العتيقي
أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المساعد - كلية التربية بتفهنا الأشراف- جامعة الأزهر

د. جمعة سعيد تهامي
أستاذ أصول التربية المساعد - كلية التربية- جامعة بني سويف

ISSN:2308-5347

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.10.1.8

تطبيق المراجعة الداخلية في الجامعات المصرية في ضوء المعايير الدولية

د. إبراهيم مرعي العتيقي د. جمعة سعيد تهامي

الملخص:

يهدف البحث الحالي إلى دراسة المراجعة الداخلية وأهم مجالاتها ومعاييرها وواقعها، ومن ثم وضع أنموذج مقترح للمراجعة الداخلية في الجامعات المصرية، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج الوصفي مستعينا باستطلاع رأي الخبراء حول مجالات نجاح المراجعة الداخلية وعواملها في الجامعات المصرية .

وتوصل البحث إلى عدة نتائج أهمها : أن درجة تطبيق المراجعة الداخلية في الجامعات المصرية ضعيفة إجمالا بوزن نسبي متوسط (1.47)، نتيجة لعدم وجود وحدات خاصة بها، وتقتصر المراجعة فقط على ما تقوم به الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد من عمليات مراجعة خارجية بهدف اعتماد المؤسسة، أما من حيث درجة الأهمية فكانت أبعاد المراجعة على درجة كبيرة من الأهمية من وجهة نظر الخبراء، حيث وصل الوزن النسبي لها (2.64)، والتوصل إلى أنموذج مقترح للمراجعة الداخلية في الجامعات المصرية يهدف إلى : تشكيل وحدة للمراجعة الداخلية بكل مؤسسة جامعية، وتحديد مجالاتها ومعاييرها بالاستفادة من المعايير الدولية.

الكلمات المفتاحية :

المراجعة الداخلية، المعايير الدولية، المراجعة الخارجية، الجودة والاعتماد.

ISSN:2308-5347

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.10.1.8

Application of Internal Auditing at Egyptian Universities in the Light of International Standards

Abstract:

The current paper aims to study the internal audit and its important standards, fields, and its current status, and then develop a proposal for internal audit model in Egyptian universities.To achieve this goal, the descriptive method was used drawing on expert opinions about the areas and factors of successful internal audit in the Egyptian universities.

The most important results revealed by this study research were that the degree of applying the internal audit at Egyptian universities in general is weak and its overall relative weight average was (1.47) due to the lack of internal audit units, and the review is limited only to the National Authority of quality assurance and accreditation which is concerned with external review for the purpose of institutional accreditation. As for the significance of internal audit the degree of was (2.64) from the point of view of experts. Then, a proposed model of internal audit of Egyptian universities was suggested which aims to create an internal audit unit in each institution, after identifying its areas and standards based on the international standards.

Keywords:

Internal audit, International Standards, external audit, quality assurance and accreditation.

ISSN:2308-5347

المقدمة:

شهدت السنوات الأخيرة اهتماماً متزايداً بالمراجعة الداخلية من قبل المؤسسات التعليمية عامة – والجامعية خاصة- في العديد من دول العالم، تمثل ذلك في تزايد الاهتمام بإنشاء إدارات مستقلة للمراجعة الداخلية مع العمل على دعمها بالكفاءات البشرية التي تمكنها من تحقيق الأهداف بالكفاءة والفعالية المطلوبة، ولعل من أهم الأسباب التي أدت إلى مثل هذا الاهتمام هو التوجه نحو تطبيق مفاهيم الجودة والاعتماد الأكاديمي ومواجهة التحديات المرتبطة بالتنافسية.

يأتي هذا الاهتمام بالمراجعة الداخلية في ضوء التغيرات الحديثة في وظيفة المراجعة الداخلية ذاتها، والتي تحول دورها من مجرد التركيز على تقييم الرقابة الداخلية، إلى إطار متسع من الأنشطة التي تضيف قيمة للمؤسسة عن فعالية إدارة المخاطر والرقابة الداخلية وعمليات مراجعة الجودة بهدف تحقيق قيمة مضافة للمؤسسات (الصحن، وكامل، 2001)، وذلك باعتماد المراجعة الداخلية على عدد من المبادئ والمعايير التي أثرت على وظيفتها التقليدية بدخولها مجالات جديدة لم تكن موجودة من قبل للاستجابة للظروف المتغيرة ومتابعة السياسات والإجرات التنظيمية المختلفة لتحقيق الأهداف.

كما تطورت إجراءات المراجعة الداخلية وعملياتها من أساليب المراجعة التقليدية إلى الأساليب الحديثة وفق ما تفرضه المعايير الدولية؛ والتي من أهمها تخطيط أنشطة المراجعة وتنفيذها، بحيث يتم تركيز جهود إدارة المراجعة الداخلية نحو المجالات ذات الأهمية الكبرى في المؤسسة، حيث إن وضع نظام رقابة داخلية يمتاز بالكفاءة والفاعلية يشكل حماية للمؤسسة من المخاطر ويمكنها من مواجهة التحديات.

ويشير معهد المدققين الداخليين في الولايات المتحدة الأمريكية إلى أن المراجعة الداخلية هي نشاط مستقل مصمم لزيادة قيمة المنظمة وتحسين عملياتها، ومساعدتها على إنجاز أهدافها وتقييم وتحسين فعالية المخاطر والرقابة وعمليات التحكم(Institute of Internal Auditors IIA, 2003)، كما تعدّ المراجعة الداخلية الأداة الإدارية التي تعتمد عليها الإدارة لاختبار مدى الالتزام بالإجراءات الرقابية وتقييمها، فهي نشاط تقييمي مستقل نسبياً، يهدف إلى مراجعة العمليات والأنشطة المختلفة، للمحافظة على الأصول والموارد، وخدمة الإدارة من خلال متابعة مدى فعالية الأدوات الرقابية المستخدمة، ومدى الالتزام بالسياسات والقوانين واللوائح الموضوعة، والعمليات التشغيلية للتحقق من كفايتها ومدى انتظامها، والتأكد من صحة المعلومات واكتمالها، وإبداء الرأي واقتراح التصحيحات اللازمة بما يمكن المؤسسة من تحقيق أهدافها (لطفي،2004).

مشكلة البحث:

شهدت نظم التعليم الجامعي في العديد من دول العالم – ومنها مصر- عدة توجهات فكرية وإدارية في السنوات الأخيرة، تضمنت التوجه نحو لامركزية التعليم الجامعي، والتأكيد على الاستقلال الأكاديمي للجامعات، وتطوير ميكانيزمات المراقبة المؤسسية من أنظمة وعمليات المراجعة الداخلية والخارجية التي تؤكد على تحقيق جودة العملية التعليمية، خاصة في ظل ما تعانيه الجامعات من ضعف في مستوى الأداء، وضعف ملاءمة المعايير الأكاديمية الموضوعة للواقع، وضعف قدرتها على توفير المخرج الجيد الذي يتطلبه سوق العمل ومجتمع المعرفة، واعتمادها على نظم المحاسبية العامة دون غيرها (ضحاوي، والمليجي، 2010؛ 1292).

وفي ضوء الطلب المتزايد على التعليم الجامعي والتوسع والتنوع في البرامج والمؤسسات العامة والخاصة، وتزايد أعداد الطلاب وفتح تخصصات جديدة، برزت حاجة الإدارة الجامعية إلى إيجاد وحدات للمراجعة الداخلية ترتبط بأعلى مستوى في الهيكل التنظيمي في الجامعة تعمل على التأكد من تفعيل أنظمة المراجعة الداخلية، وتوفير المعلومات اللازمة لإدارة الجامعة لتحسين أدائها، بما يكفل ضمان تطبيق الأنظمة الإدارية، واستخدام الموارد المتاحة بكفاءة وفعالية في تقديم الخدمات التعليمية والبحثية وخدمة المجتمع.

وفي هذا السياق يتم التركيز على نظم المراجعة وعملياتها المختلفة بهدف التخلص من الممارسات التربوية غير الفعالة، وتعزيز الممارسات الإيجابية منها، وفحص أنشطة ضمان الجودة والتوافق مع المعايير الموضوعة، وملاءمة السياسات والتشريعات والالتزام بها، وذلك بعدّ فرق المراجعة ووحداتها أطرافا محايدة وموثوقا بها، تقدم توصيات مكتوبة للإدارة، وإعلان نتائج أعمالها بشكل عام بشفافية ووضوح، وأن عمليات المراجعة والرقابة والتقييم لها أهمية تماثل أهمية النتائج؛ وعلى الرغم من تطور المراجعة الداخلية فإنه لم يتم حتى الآن الاهتمام بها بالشكل المناسب في المؤسسات الجامعية المصرية، حيث أكدت دراسة (بدران،1994) أن المراجعة الداخلية في المؤسسات المصرية يقتصر دورها على النواحي المالية والمحاسبية وتقييم نظم الرقابة الداخلية، وأن السبب في ذلك يعود لتبعية المراجعة الداخلية للإدارة المالية وقلة تمتعها بالاستقلال الكافي لتحقيق الوظائف الحديثة لها، وعدم وجود وحدة مراجعة في معظم المؤسسات المصرية، وعدم أخذ الإدارة العليا في الغالب، بتوصيات المراجعين الداخليين في مجالات تقييم الكفاءة الإدارية وفعالية العمليات والأنشطة؛ يأتي هذا في الوقت الذي أضحى فيه اقتصار مسؤوليات المراجعة الداخلية في مجالي التقارير المالية والالتزام بالتشريعات والأنظمة القانونية هو مدخل أصبح قديماً ومهجوراً، حيث وسعت المؤسسات المعاصرة نطاق المراجعة الداخلية ليشمل مراجعة العمليات، وتقديم الاستشارات والاقتراحات لتحسين العمليات والأنشطة بهدف تحقيق جودة الأداء وتحسينه (Forrest,1999) .

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في أن المراجعة الداخلية كأداة إدارية أصبحت ضرورة للمؤسسات الجامعية التي تسعى نحو تحقيق الجودة، والتميز وضبط الأداء والرقابة الداخلية، وإدارة المخاطر وتقديم الاستشارات للإدارة حول أنشطة المؤسسة وعملياتها، وتوجه العديد من جامعات العالم لتطبيق المراجعة الداخلية في ضبط أنشطتها وعملياتها في إطار السعي نحو تطبيق الجودة النوعية للأداء وصيانة الأصول والموارد وحسن إدارتها واستخدامها بشكل فعال؛ لتحقيق الأهداف المحددة للمؤسسات الجامعية في مصر، وذلك في إطار التحديات التي تواجه الجامعات المصرية في السنوات الأخيرة داخلياً وخارجياً.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى دراسة المراجعة الداخلية وأهم مجالاتها ومعاييرها وواقعها في الجامعات المصرية، ومن ثم وضع أنموذج مقترح للمراجعة الداخلية بالمؤسسات الجامعية لتزويدها بالمعلومات والمرجعيات المناسبة من أجل استخدامها في التخطيط للتحسين والتطوير المستمر، وكذا تقديم وصف للمعايير العامة المقبولة للممارسات الجيدة للمراجعة الداخلية بمؤسسات التعليم الجامعي وذلك في ضوء بعض المعايير الدولية، حيث تتركز بؤرة الاهتمام بالأنموذج على الأنشطة والعمليات والوظائف والإجراءات التي من شأنها دعم عملية التعليم والتعلم، بما يحقق جودة مخرجات المؤسسات الجامعية.

أسئلة البحث :

وفي ضوء ما سبق يمكن صياغة مشكلة البحث في الأسئلة الآتية :

1. ما الأسس النظرية للمراجعة الداخلية في الجامعات ؟
2. ما أهم المعايير الدولية في مجال المراجعة الداخلية في الجامعات؟
3. ما واقع المراجعة الداخلية في الجامعات المصرية؟
4. ما ملامح الأنموذج المقترح للمراجعة الداخلية في الجامعات المصرية؟

ISSN:2308-5347

مصطلحات البحث:

المراجعة الداخلية :

هي عملية منتظمة لجمع الأدلة والقرائن وتقييمها بشكل موضوعي، والتي تتعلق بنتائج أنشطة المؤسسة، وذلك لتحديد مدى التوافق والتطابق بين هذه النتائج والمعايير المقررة وتبليغ الأطراف المعنية بنتائجها (توماس، وهنكي، 1986 : 26)، وهي نشاط استشاري مستقل وموضوعي مصمم لإضافة القيمة، وتحسين عمليات المنظمة عبر مساعدتها في تحقيق أهدافها بواسطة إكسابها آليات منظمة ومنهج انضباطي؛ لتقييم وتحسين فعالية إدارة المخاطر والرقابة وعمليات حوكمتها (العمري،وعبد المغني: 2006 ،346)، كما عرفها معهد المدققين الداخليين الأمريكي على أنها وظيفة تقييم مستقل تنشأ من داخل المؤسسة لفحص أنشطتها وتقييمها بهدف مساعدة موظفيها للاضطلاع بمسؤولياتهم بجدارة، حيث تقوم بتزويد الإدارة بالتحليلات والتقييمات والنصائح والإرشادات والمعلومات المتعلقة بالأنشطة التي تمت مراجعتها، ويتضمن هدف المراجعة الداخلية إيجاد نظام رقابي بتكلفة معقولة (مخلوف، 2007 : 75).

وتعرف المراجعة الداخلية في الجامعات إجرائياً بأنها مجموعة من الأنشطة تقوم بها وحدة مستقلة من خلال فريق مدرب لفحص وتقييم أنشطة المؤسسات الجامعية، ومدى الالتزام بالسياسات والإجراءات بهدف تقديم الدعم، ومساعدة الإدارة العليا في اتخاذ القرارات المناسبة لتحقيق الأهداف المحددة.

- **المراجعة الخارجية : هي عملية تتم بواسطة طرف من خارج المؤسسة؛ حيث يكون مستقلا عن إدارتها، وغرضه الرئيس تقديم الدعم الفني للمؤسسة مع وضع تقرير حول وضعها .**
- **المعايير الدولية : هي مجموعة الأسس والمبادئ الدولية التي يتم في ضوئها قياس عمليات وحدة المراجعة الداخلية وأنشطتها وتقييمها، والحكم على تلبيتها للأهداف المطلوبة ومتابعتها للأنشطة التي يتم تنفيذها داخل المؤسسة، ومدى تلبيتها للأهداف المرجوة. وقد اعتمدت عدة مجالات ومعايير لأداء فريق المراجعة الداخلية للإجراءات والأهداف التي يعمل على تحقيقها في المؤسسات الجامعية.**

الإطار النظري:

المحور الأول: الأسس النظرية للمراجعة الداخلية في الجامعات:

يجيب هذا المحور عن السؤال الأول : ما الأسس النظرية للمراجعة الداخلية في الجامعات ؟ من خلال النقاط التالية :

مفهوم المراجعة الداخلية وأهميتها:

اقتصرت المراجعة الداخلية في بادئ الأمر على المراجعة المحاسبية؛ للتأكد من صحة تسجيل العمليات المالية واكتشاف الأخطاء إن وجدت، ولكن مع تطور أنشطة المؤسسات الإنتاجية والخدمية، أصبح من الضروري تطوير المراجعة الداخلية وتوسيع نطاقها؛ بحيث تستخدم كأداة لفحص مدى فاعلية الأساليب الرقابية وتقييمها، وتزويد الإدارة العليا بالمعلومات اللازمة، كما انعكس هذا التطور على شكل المراجعة ومعاييرها وآليات عملها كنشاط استشاري وموضوعي مستقل داخل المؤسسة مصمم لمراقبة إنجاز الأهداف وتحسينها من خلال التحقق من السياسات والخطط الموضوعة واقتراح التحسينات اللازمة.

ويتضمن المفهوم الشامل والحديث للمراجعة الداخلية ما يلي (دهمش، 1996، 15)، (جمعة، 2005، 95) :

- **نشاط داخلي مستقل داخل المؤسسة تنشئه الإدارة للقيام بخدمتها.**
- **أداة رقابية تعرض تقييم السياسات والخطط والإجراءات الإدارية المرسومة.**
- **وظيفة استشارية لاقتراح التحسينات اللازم إدخالها.**
- **يمتد نشاطها إلى جميع الرقابات الإدارية والمحاسبية والضبط الداخلي.**

ISSN:2308-5347

- يجب ألا يشترك المراجع الداخلي في أي عمل من الأعمال التي يقوم بمراجعتها.

يتضح مما سبق أن مفهوم المراجعة الداخلية يتمركز حول نشاط تقييمي مستقل داخل المنظمة بهدف التحقق من كفاية باقي الأدوات الرقابية وفعاليتها وتعزيزها، ومساعدة أعضاء المنظمة وإدارتها على الاضطلاع بمسؤولياتهم على نحو فعال، وتزويدهم بالتحليلات وبأنواع التقييم المختلفة، وكذلك بالتوصيات والاستشارات والمعلومات المتعلقة بالأنشطة التي تم مراجعتها، ولقد أصبح وجود المراجعة الداخلية لا غنى عنه لتحقيق جودة المؤسسات المختلفة، فهي تضمن للمؤسسة حماية أصولها، وقد تطورت المراجعة الداخلية في الفترة الأخيرة بشكل واسع، وأدى هذا التطور إلى إضافة بعد جديد، وهو تقييم أداء العمليات للوقوف على مدى كفاءته وجودته (الصحن،وكامل،2001، 213)، فالمراجع الداخلي يستطيع أن يقوم بذات المهام التي يقوم بها المراجع الخارجي خلال فترة وجوده، ويستطيع أيضاً تدقيق كافة العمليات داخل المؤسسة على مدار العام، وأن وجود وحدة للمراجعة الداخلية بشكل صحيح يؤدي إلى تقليل عمل المراجعة الخارجية، ويختصر الوقت، ويوفر التكاليف، وتطوير الأنشطة ورفع كفاءتها، والمتابعة المستمرة لحسن سير العمل، وهذه مهمة المراجعين الداخليين بحكم طبيعة العمل الذي يقومون به باستمرار داخل المؤسسة، حيث معرفتهم حول العمليات والأنشطة الداخلية أكبر بكثير من معرفة المراجعين الخارجيين، وهو ما يعطي أهمية للدور الذي تمثله المراجعة الداخلية في خدمة أهداف المؤسسة (العمرات، 1990، 43).

- أهداف المراجعة الداخلية بالمؤسسات الجامعية:

تتمثل الأهداف الرئيسة للمراجعة الداخلية لأداء مؤسسات التعليم الجامعي في (النعيمات، 2009، 219) :

- تعزيز جودة التعليم الجامعي عن طريق القيام بمراجعة الإجراءات والأنشطة، وتحديد مواطن القوة ومواطن الضعف والمجالات التي تحتاج إلى تطوير.
- مراجعة برامج المؤسسات الجامعية للتأكد من التزامها بالحد الأدنى من المعايير المعتمدة.
- ضمان وجود المساءلة العامة لمؤسسات التعليم الجامعي من خلال إعطاء تقييم موضوعي لجودة تلك المؤسسات وبرامجها.
- بيان مدى كفاية الرقابة الداخلية في المؤسسات التعليمية.
- مراجعة السياسات والنظم الداخلية والتعرف على كيفية تطبيقها، ومدى كفاية الأداء في الأقسام والوحدات الإدارية المختلفة بالمؤسسات التعليمية .
- رفع كفاءة أداء العاملين بالمؤسسة عن طريق التدريب، وذلك بحكم إلمام المراجعين الداخليين بجميع أوجه نشاط المؤسسة وعملياتها، وكونهم أكثر قدرة على اقتراح البرامج التدريبية وإعدادها.
- التأكد من مدى الالتزام بالسياسات واللوائح والقوانين الموضوعة، وجميع الإجراءات والعمليات للتحقق من كفايتها ومدى انتظامها، والتأكد من صحة المعلومات واكتمالها.

1. مقومات المراجعة الداخلية بالمؤسسات الجامعية: يوجد العديد من المقومات الأساسية التي ينبغي مراعاة توافرها للقيام بعملية المراجعة الداخلية بالشكل السليم، ومن أهمها:

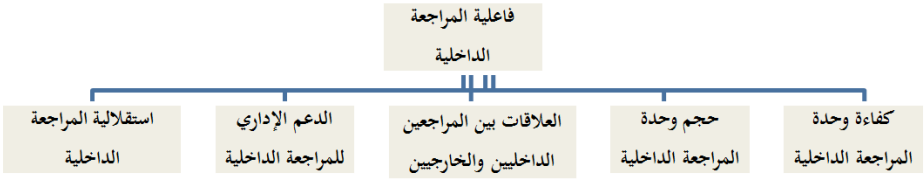
- هيكل تنظيمي سليم: وجود هيكل تنظيمي كفء يعد نقطة البداية لنظام مراجعة داخلية فعالة كونه يحدد المسؤوليات وتسلسل الاختصاصات وتوضيح السلطات لكل إدارة بدقة، وهو يختلف من مؤسسة إلى أخرى وفقاً لحجم المؤسسة وعدد أقسامها وأنشطتها وعملياتها، فالهيكل التنظيمي الجيد يمكن أن يساعد في تتبع أنشطة المؤسسة وربط النتائج بالأهداف(المطارنة، 2006، 209).
- نظام متكامل للرقابة الداخلية والمحاسبية: يساعد هذا النظام على نجاح المراجعة الداخلية كون المحاسبية تمثل البيئة التي يتم فيها إنجاز جميع الأنشطة، كما أنها مصدر للمعلومات والتقارير المحاسبية المطلوبة لمختلف المستويات الداخلية والخارجية، وحتى يحقق نظام المحاسبية دوره بكفاءة يجب أن يتميز بالبساطة والوضوح، وأن يؤدي إلى إظهار نتائج الأنشطة بوضوح ودقة من خلال

التقارير المحاسبية (الصحن، وسرايا، 2006، 185).

- عدم التعارض في المصالح بين فريق المراجعة الداخلية والإدارة: وهذا ما يستوجب وجود نوع من التكامل والتعاون بين الإدارة ووحدة المراجعة الداخلية، فالإدارة تعتمد على تقارير المراجعة الداخلية في اتخاذ القرارات التي تحقق أهداف المؤسسة، وحسن استخدامها لما تمتلك من موارد.
- التزام فريق المراجعة بالمعايير المهنية: السلوك الأخلاقي للفرد هو في المقام الأول التزام شخصي وليس نتاج قواعد وقوانين ملزمة، الا أن صياغة ميثاق أخلاقي للمراجعين الداخليين يؤكد ترسيخ القواعد الأخلاقية لمهنة المراجعين فى كافة تصرفاتهم أثناء الزيارات الميدانية للجامعات.

كما حددت مؤسسة المراجعيين الداخليين الأمريكية مقومات لممارسة أنشطة المراجعة الداخلية بالمؤسسات الإنتاجية والخدمية على النحو التالي: (http://www.theiia.org/download.cfm?file=3512)

- الاستقلال التنظيمي والهيكل الوظيفي: لابد أن يتمتع نظام المراجعة بالاستقلالية، ومن أفضل الممارسات تقديم رئيس لجنة المراجعة توصيف وظيفي لأعضاء اللجنة لرئيس الجامعة.
- الإتاحة الكاملة غير المقيدة: لابد أن يتاح للجنة المراجعة الداخلية الحرية الكاملة في الحصول على جميع البيانات عن وحدات وأقسام الجامعة المختلفة وبياناتها ومعلوماتها.
- الصفة الرسمية للمراجعة الداخلية: الغرض والرسالة والصلاحية للمراجعة الداخلية لابد أن تكون في صورة رسمية مستقلة لها معايير مهنية ومسؤوليات وواجبات معترف بها .
- المعايير المهنية للمراجعة: توفر إطار لجودة المراجعة وفقا للميثاق الأخلاقي المقبول.
- التدريب وتقييم الجودة: للقيام بعملية المراجعة الداخلية ينبغي أن يشترك المراجعون الداخليون في برامج التعليم المستمر، كما تتطلب المعايير المهنية تقييم الجودة الخارجية لأنشطة المراجعة الداخلية كل خمس سنوات وكذلك التقييم الذاتي المستمر.
- المدخل القائم على المخاطر والأولويات: يجب أن تقيم المراجعة الداخلية المخاطر التنظيمية أو المؤسسية والتغيرات التشغيلية للاستخدام الفعال لمصادر المراجعة الداخلية، وينبغي أن يطبق هذا المدخل أيضا لتطوير خطة عمل المراجعة الداخلية وكذلك كل عملية داخلية.
- تقارير المراجعة والمتابعة: تبني نتائج المراجعة على التقارير الرسمية الداخلية، وتوزع للمستويات الإدارية ذات الاختصاص وكذلك للجنة، كما ينبغى أن تقوم المراجعة الداخلية على الملاحظات والتوصيات لضمان خطط عمل إدارية أكثر فاعلية في التنفيذ.
- خدمات التوجيه والإرشاد: ينبغي أن تقدم المراجعة الداخلية خدمات للإدارة، وتفحص الشكاوى، وحالات الاحتيال والغش، وعادة تكون بشكل غيررسمي لتحسين عمليات التشغيل، وتقوم على الثقة من خلال الاتصال بلجنة المراجعة لمواجهة قضايا ومشكلات الجامعة بشكل مستمر، والشكل التالي يوضح العوامل المؤثرة في فاعلية المراجعة الداخلية:



شكل (1): العوامل المؤثرة في فاعلية المراجعة الداخلية

2. العلاقة بين المراجعة الداخلية والمراجعة الخارجية: المراجعة الخارجية تتم بواسطة طرف من خارج المؤسسة، حيث يكون مستقلا عن إدارتها، وغرضه الرئيس تقديم تقرير حول وضع المؤسسة الحالي، ولقد كان ظهور المراجعة الداخلية لاحقا للمراجعة الخارجية، ومن ثم فهي تعدّ حديثة إذا ما قورنت بالمراجعة الخارجية، ونشأت بناءً على احتياجات الإدارة لإحكام عملية الرقابة على المستويات التنفيذية، وفي ضوء

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.10.1.8

أهداف كل من المراجعة الداخلية والمراجعة الخارجية، يمكن تحديد أوجه التشـابه والاختلاف بينهما فيما يلي (Munteanu & Zaharia,2014)؛

- **كلاهما محكومة بالمعايير الدولية، وتشمل هذه المعايير كل من المعايير المهنية والميثاق الأخلاقي.**
- **المخاطرة هي عنصر مهم في عملية التخطيط لكل من المراجعة الداخلية والخارجية.**
- **في المراجعة الداخلية والخارجية يتم التركيز على نظام الضبط الداخلي للمنظمة.**
- **كلا الوظيفتين مهمة في التعاون بين المراجعين الداخليين والخارجيين.**
- **في المراجعة الداخلية والخارجية تقدم نتائج الأنشطة من خلال تقارير المراجعة.**
- **كلاهما يهدف إلى ضمان وجود نظام فعال للرقابة الداخلية في المؤسسة.**

أمـا فيما يتعلق بأوجـه الاختلاف بين المراجعـة الداخلية والمراجعة الخارجية يمكن توضـيحها وفقاً للجدول (1)(Donald، Glezen ,1997)، (Alzebana & David, 2014)، ؛

جدول (1) أوجه الاختلاف بين المراجعة الداخلية والخارجية

م	المعايير	المراجعة الداخلية	المراجعة الخارجية
.1	الموقع أو الوظيفة داخل المؤسسة	المراجعون الداخليون هم جزء من المؤسسة، تحدد أهدافهم من خلال معايير مهنية من إدارة المؤسسة، عملاؤهم الأساسيون هم الإدارة ومجلس الإدارة	المراجعون الخارجيون ليسوا جزءا من المؤسسة، ولكنهم مندمجون فيها، والأهداف توضع أساسا بالقانون وعملاؤهم هم مجلس المديرين
.2	الأهداف	نطاق العمل في المراجعة الداخلية يتسم بالشمولية ويساعد المؤسسة في إنجاز أهدافها وتحسين العمليات وإدارة المخاطر والضبط الداخلي للجودة والحوكمة، يركز على كل الجوانب في المؤسسة سواء التمويلية أو غير التمويلية، كما يركز على الأحداث المستقبلية كنتيجة للمراجعة والتقويم المستمر للعمليات	الرسالة الأساسية للمراجعة الخارجية هي تقديم تقرير مستقل عن المواقف التمويلية بالمؤسسة سنويا
.3	الاستقلالية	يجب أن تكون المراجعة الداخلية مستقلة عن الأنشطة التي يتم مراجعتها	المراجعة الخارجية مستقلة عن عملائها وعن المنظمة
.4	منهجية أو طريقة الضبط الداخلي	المراجعة الداخلية تأخذ كل الصور المتصلة بنظام ضبط الجودة الداخلي بالمؤسسة	المراجعة الخارجية مرتبطة بنظام الضبط الداخلي من منظور مادي والتي تسمح بحذف الأخطاء غير المهمة والتي ليس لها تأثير على النتائج المالية
.5	تطبيق أو تنفيذ المراجعة	تشمل المراجعة الداخلية كل معاملات المؤسسة	تشمل المراجعة الخارجية فقط العمليات المتعلقة بالتمويل وأداء المنظمة
.6	عدد مرات المراجعة	تتم المراجعة الداخلية طوال السنة ولها رسالة مبنية على مستوى المخاطر المحددة لكل قسم بالمؤسسة	المراجعة الخارجية تتم في نهاية كل سنة

ISSN:2308-5347

7.	أسلوب المخاطرة	تزداد أهمية المخاطرة عند التخطيط لنشاط المراجعة الداخلية ويرتبط تقييم المخاطرة بالمعلومات التمويلية والتشغيلية	تستخدم المراجعة الخارجية معلومات المخاطر لتحديد طبيعة وفترة وضرورة إجراءات المراجعة التي ينبغي أن تتم في مجال ما وتأخذ في الحسبان فقط الصور التمويلية
8.	اعتبارات المخاطرة	تأخذ في الحسبان المخاطر التالية: - المناخ القيمي وضغط الإدارة لتحقيق الأهداف - كفاءة الشخص وملاءمته ومناسبته - الظروف الاقتصادية والمالية - بيانات المراجعة السابقة ونتائجها - درجة الحوسبة - الانتشار الجغرافي - ملاءمة نظام ضبط الجودة الداخلي وفاعليته - التغيرات التنظيمية والاقتصادية والتكنولوجية - الأحكام الإدارية والتقديرات المحاسبية - قبول نتائج المراجعة والتغذية المرتدة	تأخذ في الحسبان المخاطر التالية : - العمليات الإدارية والقرارات المالية التي يتحكم فيها شخص واحد - اتجاه الإدارة نحو تقرير التمويل عدواني - المحاسبية من أعلى تكون كبيرة -التأكيد على تحقيق المكاسب - سمعة المؤسسة في المجتمع ما إذا كانت ضعيفة أم قوية - الحساسية العالية لمخرجات العوامل الاقتصادية - معدل التغير السريع في سوق العمل - المنظمة تكون غير مركزية بدون توجيه

وعلى الرغم من وجود هذه الاختلافات بين المراجعة الداخلية والخارجية، إلا أن المراجعة الداخلية مكملة للمراجعة الخارجية لأن وظيفة الأولى تنفيذية، والثانية ترتبط أكثر بمراجعة النتائج المفيدة لعملية المراجعة الداخلية، ولا تعدّ كل منهما منافسة للأخرى وإنما المؤسسة بحاجة لكليهما، فاهتمام المراجع الداخلي بالرقابة الداخلية من حيث تحسينها وتقييم أدواتها، يحتاج إليها المراجع الخارجي لتحديد نطاق مراجعته، أيضا وجود المراجع الداخلي كأحد العاملين بالمؤسسة يعطيه الفرصة للقيام بإجراء الفحوص التحليلية، بينما المراجع الخارجي عادة ما يقوم بالمراجعة الاختبارية وليست الشاملة؛ والتي يمكن من خلالها الاعتماد على نتائج الفحص الذي يقوم به المراجع الداخلي (السوافيري، وعبد المالك، 2003، 38).

المحور الثاني- المعايير الدولية في مجال المراجعة الداخلية في الجامعات :

يجيب هذا المحور عن السؤال الثاني : ما المعايير الدولية في مجال المراجعة الداخلية في الجامعات من خلال استعراض لبعض المعايير المتبعة في الجامعات؟

تعدّ المعايير بمثابة القواعد التي يتم الاعتماد عليها في تقييم عمليات وحدة المراجعة الداخلية وأنشطتها، وقد اعتمدت عدة مجالات ومعايير لأداء فريق المراجعة الداخلية للإجراءات والأهداف التي يعمل على تحقيقها في المؤسسات الجامعية، ومن أهمها (العمري، وعبد المغني،2006):

- **المراجعة المؤسسية : تقوم الوحدة بعمليات مراجعة مؤسسية لمؤسسات التعليم الجامعي، بحيث تتماشى مع معايير جودة الأداء المعتمدة دولياً، وتحديد فعالية إجراءات ضمان الجودة المعمول بها في المؤسسة الخاضعة للمراجعة، كما تبين مدى التزامها بمؤشرات الجودة المعدة مسبقا والتي يتم على ضوئها تحديد مواطن القوة والضعف في المؤسسة.**
- **مراجعة البرامج الأكاديمية : تقوم وحدة مراجعة أداء مؤسسات التعليم الجامعي بمراجعة البرامج الأكاديمية في الجامعات بهدف ضمان حصول الخريجين على المعرفة والمهارات اللازمة التي تؤهلهم لدخول سوق العمل؛ حيث إن عملية مراجعة البرامج الأكاديمية هي عملية متخصصة تركز على قياس إجراءات ضمان الجودة لبرنامج دراسي لمادة علمية معينة، وتتم عملية المراجعة من خلال اتباع عدة مؤشرات استرشادية تم إعدادها وتطويرها من قبل عدد من الخبراء والمتخصصين، ويحدد تقرير**

المراجعة الحكم على برامج المؤسسة التعليمية ومدى توافقها مع المعايير المعتمدة، كما يشتمل التقرير على اقتراحات وتوصيات لتحسين برامج الدراسة الأكاديمية للمؤسسة التعليمية.

- بناء القدرة الذاتية للمؤسسة : تقوم وحدة مراجعة أداء مؤسسات التعليم الجامعي بإعداد مبادرات وتنفيذها لتطوير القدرات المعرفية المؤسسية والفردية في إدارة ضمان الجودة، وذلك في الوظائف الأساسية الثلاث وهي: التعليم والتعلم، البحث العلمي، وخدمة المجتمع، وبالتالي تمكين المؤسسة من تحسين أنظمة ضمان الجودة في وظائفها الأساسية.
- المراجعة التشغيلية (مراجعة العمليات): وهي مراجعة شاملة للوظائف المختلفة داخل المؤسسة للتأكد من كفاءة هذه الوظائف وفاعليتها وملائمتها من خلال تحليل الهيكل التنظيمي، وتقييم مدى كفاءة الأساليب الأخرى المتبعة للحكم على مدى تحقيق أهداف المؤسسة من خلال هذه الوظائف، كما تهدف المراجعة التشغيلية إلى التحقق من الكفاءة والفاعلية في الأنشطة المراد تدقيقها، ومساعدة الإدارة على حل المشكلات بتقديم توصيات مجدية من أجل اتباع أساليب عمل واقعية، وأهم ما تستفيد منه الإدارة من المراجعة التشغيلية : إيجاد طرق جديدة وفعالة للاتصال بين المستويات المختلفة في المؤسسة، واستخدام الموارد المتاحة بكفاءة وفعالية (Donald، Glezen, 1997)، كما تركز المراجعة التشغيلية على الفحص والتقييم الشامل لعمليات المؤسسة لغرض إعلام الإدارة عما إذا كانت العمليات المختلفة قد نفذت طبقاً لما كان مخططاً لها وفق السياسات والخطط المتعلقة بالأهداف، كما يتضمن أيضاً تقييماً لمدى كفاءة استغلال الموارد المتاحة، والتوصيات اللازمة لمعالجة المشاكل والطرق والأساليب اللازمة لزيادة الكفاءة (W Cook،and Winkle, 1984).
- المراجعة الإدارية : تمثل إحدى مجالات المراجعة الداخلية، وتتناول فحص تحليلي شامل للهيكل التنظيمي، والخطط والأهداف ووسائل التشغيل واستخدام الموارد البشرية في مؤسسة ما أو نشاط معين أو قسم أو وحدة أو أي جزء من أجزاء المؤسسة (Leonard,1993)، ويرى معهد الإدارة البريطاني أن الفحص الذي تقوم به المراجعة الداخلية يجب أن يشمل الهيكل التنظيمي والإجراءات والأساليب الإدارية وكل أنشطة الإدارة، وأن الهدف من المراجعة الإدارية هو التأكد مما إذا كانت موارد المنظمة تستخدم بأفضل أسلوب ممكن في حدود أهداف المؤسسة، أما النتائج التي تحققها المراجعة الادارية فيرى المعهد أنها تتبلور في تحفيز الإدارة على اتخاذ الإجراءات التي تقود إلى زيادة الربحية (British Institute of Management,1994) ، وهي تهدف إلى مراجعة أداء المؤسسة وتقييمها، أو أي جزء منها بهدف إبداء الرأي عن مدى كفاءة الإدارة، كما أنها تتعلق بتقييم جودة أسلوب إدارة المخاطر والرقابة، وكذلك تدقيق الالتزام وهو عبارة عن مراجعة الضوابط الرقابية والتشغيلية والعمليات للحكم على جودة الأنظمة وملاءمتها التي تم وضعها للتأكد من الالتزام بالأنظمة والتشريعات والسياسات والإجراءات.
- معايير تأهيل المراجعين الداخليين: وتعتمد على ثلاثة عناصر أساسية وهي: التأهيل العلمي، والتأهيل المهني، والتعليم المستمر؛ ويتمثل التأهيل العلمي في الدراسة والتكوين في مختلف المعاهد والجامعات والكليات المتخصصة والتي تقوم بتكوين المراجع وتزويده بمختلف المقاييس اللازمة لإعداده، ويتمثل التأهيل المهني في إكسابه الخبرة عن طريق التدريب وغيره من الوسائل المختلفة، أما التعليم المستمر فيتمثل في برامج التكوين المستمر عن طريق الملتقيات لمواكبة آخر المستجدات.
- مدى استقلالية المراجع الداخلي: يعدّ استقلال المراجع أحد المعايير المهمة للمراجعة، لذلك يجب أن يكون مستقلاً في أداء أعماله لكي تتحقق فاعلية المراجعة، لذلك يجب عليه أن يتبع المستويات الإدارية العليا لكي يتمكن من مراجعة المستويات الرقابية الأخرى وفحصها وتقييمها للتأكد من مدى تنفيذ الخطط والسياسات الموضوعة، وهذا يتطلب من المراجع الداخلي أن يكون بعيداً عن وضع السياسات والإجراءات أو الارتباط بأي عمل تنفيذي آخر يتولى مراجعته، وبعد عمليات الفحص والمراجعة التي يقوم بها يقدم نتائج عمله وتوصياته في تقارير لمجلس الإدارة، وقد ذكر مجمع المراجعين الداخليين بأمريكا أن استقلال المراجع الداخلي من العوامل الأساسية لفاعلية برنامج

ISSN:2308-5347

المراجعة الداخلية، وأن استقلاله يتوقف على اعتبارين؛ الأول: أن تحديد المستوى التنظيمي للمراجع يتوقف على قيمة الخدمات التي سوف تحصل عليها الإدارة؛ لذلك يجب على المراجع أن يكون مسؤولا عن قراراته. والثاني: أن موضوعية الدراسة من أهم عوامل نجاح المراجعة الداخلية، ولذلك يجب إشراك المراجع في وضع نظام العمل داخل المؤسسة لأنه يخضع لتقييمه فيما بعد (British Institute of Management,1994).

ويشتمل نطاق المراجعة الداخلية على فحص نظام الرقابة الداخلية وتقييم كفاءته وفعاليته بالمنظمة، وجودة الأداء في الاضطلاع بالمسؤوليات وكذلك يشتمل على (The Institute of Internal Auditors,1998):

- مراجعة درجة الثقة والنزاهة في المعلومات المالية والتشغيلية، والطرق التي يتم استخدامها لتحديد تلك المعلومات وقياسها وتصنيفها ورفع التقارير عنها.
- مراجعة النظام الموضوع للتحقق من تطبيق تلك السياسات والخطط والإجراءات والقوانين والتشريعات الموضوعة، والتي قد يكون لها تأثير جوهري على العمليات والتقارير، وتحديد درجة التزام المنظمة بذلك.
- مراجعة أدوات حماية الأصول والتحقق من التواجد الفعلي لتلك الأصول، وعند الاقتضاء تقييم فعالية توظيف الموارد وكفاءتها.
- مراجعة العمليات أو البرامج للتحقق مما إذا كانت النتائج تتسق مع الأهداف الموضوعة، ومما إذا كانت الخطط والبرامج والعمليات تتم كما هو مخطط لها.
- تقييم مدى استخدام الإدارة للموارد المتاحة بما يحقق الأهداف.
- تساعد الإدارة في الوصول إلى أعلى كفاءة ممكنة في إدارة الموارد المادية والبشرية، وذلك عن طريق اكتشاف مواطن الضعف والقوة وبذلك تتحقق الكفاءة المطلوبة.

كما تشمل المراجعة الداخلية التحقق الكامل من تطبيق مبادئ الجودة الشاملة ومعاييرها من خلال الرقابة والتحقق من التنفيذ الفعلي لمتطلبات معايير الجودة الشاملة، وهذا بدوره يؤدي إلى التأكد من تحسين مستوى الأداء بالمؤسسات ككل، وأن الأداء يتم وفقاً لأعلى مستوى من الجودة.

يتضح مما سبق أن المراجعة الإدارية تغطي مراجعة أهداف المنظمة وخططها وسياساتها، بالإضافة إلى الإمكانيات المادية والبشرية بها؛ بغرض تحديد مدى مساهمتها أو عدم مساهمتها في تحقيق الكفاءة المنشودة، كما تمتد المراجعة الداخلية لتشمل الإدارة كمجموعة من الوظائف، كالتخطيط (تحويل الأهداف والخطط والسياسات إلى أداء فعلي)، والإدارة كرقابة واتخاذ قرارات (مقارنة الأداء الفعلي بالمعايير واكتشاف الانحرافات وعلاجها)، ويمكن تقسيم المعايير الدولية للمراجعة الداخلية التي تم وضعها من قبل معهد المراجعين الداخليين الأمريكي (The Institute of Internal Auditors) إلى معايير عامة ومعايير الأداء، والجدول التالي يبين هذه المعايير (جمعة، 2005، 96):

جدول (2) المعايير الدولية للمراجعة الداخلية وفقاً لمعهد المراجعين الداخليين الأمريكي

رقم المعيار	المعايير العامة	رقم المعيار	معايير الأداء
1000	الأهداف والسلطة والمسؤولية	2000	أنشطة التدقيق الداخلي
1100	الموضوعية	2100	طبيعة العمل
1200	الكفاءة والعناية المهنية	2200	تخطيط المهمة
1300	ضمان الجودة وبرامج التحسين	2300	أداء المهمة

نتائج الاتصال	2400
برامج المراقبة	2500
قبول الإدارة للمخاطر	2600

يتضح من الجدول (2) أن المعايير العامة تتضمن السلطة والمسؤولية والموضوعية والكفاءة والعناية المهنية وضمان الجودة وبرامج التحسين، وهي تحقق الإطار العام للمراجعة الداخلية في المؤسسات الجامعية، أما فيما يتعلق بمعايير الأداء الخاصة بالمراجعة فهي تشمل الأنشطة وطبيعة العمل وأداء المهام وتخطيطها وعمليات الاتصال والرقابة والقدرة على إدارة المخاطر.

ومن حيث الاهتمام بالمراجعة في الجامعات المصرية فتتم في ضوء توجه مؤسساتها المختلفة نحو الحصول على الاعتماد الأكاديمي من قبل الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، حيث وضعت الهيئة «دليل المراجعين المعتمدين لتقويم الجامعات واعتمادها» والذي يحدد ملامح هذه العملية في الجامعات المصرية، وهو الوسيلة الأساسية التي يعتمد عليها المراجع لإجراء التقويم الشامل لأداء الجامعة ومؤسساتها (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، 2009)، ويلاحظ التركيز بشكل أكبر على المراجعة الخارجية واقتصار المراجعة الداخلية على عملية التقييم الذاتي للمؤسسات الجامعية.

وتهدف عملية المراجعة في الجامعات المصرية إلى التحقق من مدى تطبيق الجامعة التي تتقدم إلى الهيئة للحصول على الاعتماد للمعايير والمؤشرات والخصائص الواردة في الدراسة الذاتية الخاصة بها، ومن ثم معاونة الهيئة في استكمال عملية التقويم لمنح أو تأجيل أو عدم منح الاعتماد للكلية أو الجامعة، ويعدّ الدور الذي يلعبه المراجعون المعتمدون من الهيئة على درجة كبيرة من الأهمية في عملية تقويم الجامعات واعتمادها، حيث يقوم هؤلاء المراجعون أثناء الزيارات الميدانية للجامعة المتقدمة للاعتماد بمراجعة أدائها وفقاً لما جاء في الدراسة الذاتية التي تقدمت بها إلى الهيئة، ويعدّ المراجعون ممثلين للهيئة في أداء هذه المهمة، وبالتالي فإنه يجب أن تقوم الجامعة بتوفير كافة البيانات والدلائل التي يحتاجون إليها أثناء زياراتهم الميدانية، ويستخدم المراجعون وسائل متنوعة للحصول على البيانات مثل: الفحص الوثائقي، والملاحظة، والمقابلات الفردية والجماعية، بالإضافة إلى ذلك حدد الدليل ملامح عملية المراجعة في الجوانب التالية (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، 2009) :

1 - ماذا يتم مراجعته: يتم مراجعة التطبيق الفعلي لمحوري التقويم والاعتماد للجامعات وهما: الفكر الاستراتيجي والسياسات الحاكمة للجامعة، وتقويم الأداء والتطوير المستمر، وما يتبع كل محور من هذين المحورين من معايير ومؤشرات تعبر بدقة عن الخصائص المستهدفة في القياس والتقويم.

2 - من يقوم بالمراجعة: يقوم بعملية المراجعة -كأحد المراحل الأساسية لعملية تقويم الجامعات واعتمادها- مجموعة من القيادات الأكاديمية العليا والشخصيات العامة ذات الاهتمام بقضايا تطوير التعليم العالي ومشكلاته في مصر، والذين يتم اختيارهم من قبل الهيئة.

3 - تشكيل فريق المراجعين: تقوم الهيئة بتشكيل فريق المراجعين بما يتفق مع إجراءاتها ووفقاً لما يلي :

- يتم التنسيق مع الجامعة المتقدمة للاعتماد باستطلاع رأيها في تشكيل فريق المراجعين.
- لا يقل عدد المراجعين عن ثلاثة، وقد يختلف حجم الفريق وفقاً لحجم الجامعة.
- يضم الفريق خبراء في تخصصات متنوعة بما يضمن الدقة والمصداقية في عملية التقويم.
- يتم تحديد رئيس لفريق المراجعين، والذي يجب أن يتميز بالخصائص التالية:
  - خبرة حديثة العهد في أساليب المراجعة الداخلية و/أو الخارجية.
  - مهارات عالية في قيادة الفريق وإدارة الاجتماعات.
  - مهارات كسب ثقة الآخرين وخاصة المؤسسة الخاضعة للمراجعة والتقويم.
  - مهارات الفحص الوثائقي وتحليل المضمون والبحث عن الأدلة والحكم.

ISSN:2308-5347

- مهارات توزيع المهام بين أعضاء الفريق والتنسيق بين أدوارهم أثناء عملية المراجعة والتقويم.
- مهارات تحرير تقارير أعضاء فريق المراجعة، وإعداد وتحرير التقرير المجمع للمراجعة والتقويم باللغتين العربية والإنجليزية.
- مهارات العرض الشفهي لمسودة التقرير النهائي للمراجعة أمام القيادات الأكاديمية، والأطراف الأخرى المعنية في المؤسسة الخاضعة للمراجعة والتقويم.

• يتم اعتماد أعضاء ورؤساء فرق المراجعين عن طريق مجلس إدارة الهيئة.

4 - القواعد الحاكمة لعملية المراجعة: هناك بعض القواعد الحاكمة لعملية المراجعة التي يمارسها المراجع المعتمد من قبل الهيئة أثناء الزيارة الميدانية للجامعة، تتمثل في التالي:

- تتم عملية مراجعة الجامعة على مستوى الأداء الكلي، ويراعى عند تقييم الجامعة التركيز على عنصرين رئيسين هما: مردود سياسات الجامعة على تطوير أداء الكليات / المعاهد / الوحدات التابعة لها، وبما يحقق مستوى أفضل للخريجين، ومجهودات الجامعة للارتقاء بأدائها بما يحقق تنافسيتها على المستويين المحلي والعالمي.
- المراجعة لا تعني الرقابة والتفتيش على الجامعة، ولكن تهدف إلى التحقق من مدى تطبيق عناصر الجودة، وتحديد مجالات القوة والضعف، وكيفية تعزيز نقاط القوة وتلافي نقاط الضعف.
- يجب ألا يكون هناك تضارب في المصالح بين المراجعين والجامعة الخاضعة للتقويم.
- لابد أن تتصف عملية المراجعة بالمرونة في استخدام وسائل التحقق من توافر المؤشرات والخصائص التابعة لكل معيار، حيث تعتمد المراجعة على الخبرات المتراكمة للمراجع مع الالتزام بالإطار العام لعملية التقويم.

5 - الميثاق الأخلاقي للمراجع: إن صياغة ميثاق أخلاقي للمراجعين المعتمدين يؤكد الحرص على ترسيخ القواعد الأخلاقية لمهنة المراجعين، وبما يعكس إرادة المراجعين أنفسهم في الإعلان عن التزامهم بالأخلاقيات المهنية القويمة في كافة تصرفاتهم أثناء الزيارات الميدانية للجامعات الخاضعة للتقويم والاعتماد، وينص الميثاق الأخلاقي للمراجع على الالتزام بما يلي:

- النزاهة والمصداقية في القول والفعل.
- الحياد والموضوعية أثناء عملية التقويم.
- التمثيل المشرف أمام الآخر؛ وخاصة المؤسسة الخاضعة للتقويم والاعتماد.
- الحرص على كسب ثقة المؤسسة والأعضاء العاملين بها.
- الاحترام التام لكافة الأطراف ذات العلاقة بعملية التقويم والاعتماد؛ سواء أكانوا من العاملين بالهيئة أم من الزملاء المراجعين أم من الجامعة الخاضعة للمراجعة والتقويم.
- العمل بروح الفريق على اعتبار أن المراجع عضو في فريق عمل متكامل.
- عدم تقديم تجارب الآخرين أو التجارب الشخصية كمثال للممارسات الجيدة التي يجب اتباعها.
- الانتماء للهيئة والحرص على تحقيق رسالتها وأهدافها في المجتمع.
- المحافظة على سرية المعلومات التي يتم الاطلاع عليها.
- عدم استعمال المراجع لأي معلومات أو مطبوعات خاصة بالهيئة أو بالمؤسسات الخاضعة للتقويم والاعتماد لأي أغراض أخرى خلاف ما هو محدد له من قبل الهيئة، أو السماح لأي مؤسسات أخرى بالاطلاع عليها.

6 - أدوات المراجعين: تتلخص الأدوات الواجب توافرها للمراجع المعتمد قبل القيام بالزيارة الميدانية للجامعة في:

- الدراسة الذاتية للجامعة، والتي سبق تقديمها عند التقدم لطلب الاعتماد من الهيئة.
- دليل المراجعين المعد من قبل الهيئة.

- بعض النماذج الوصفية التي يمكن أن تساعد المراجع على جمع البيانات اللازمة والمتعلقة ببعض المؤشرات والخصائص الخاصة بالتقويم والاعتماد.

7 - أساليب جمع البيانات والدلائل : يتم جمع البيانات الخاصة بمدى توافر الخصائص والمؤشرات موضع القياس والتقويم من خلال الدلائل أو البراهين، والتي يمكن الحصول عليها من عدة أساليب؛ يجب أن يستخدمها المراجع المعتمد أثناء عملية المراجعة لأغراض تقويم أداء الجامعة. وتشتمل هذه الأساليب على ما يلي:

- الملاحظة.
- المقابلات والمناقشات الفردية والجماعية.
- نتائج قوائم الاستقصاء.
- الفحص الوثائقي.

الدراسات السابقة:

تتناول العديد من الدراسات السابقة المراجعة الداخلية عامة وفي المؤسسات الجامعية بصفة خاصة، ويمكن استعراضها على النحو التالي:

أولاً: دراسات تناولت واقع المراجعة الداخلية في المؤسسات الجامعية:

هدفت دراسة بدران(1994) إلى تحليل العائد والتكلفة للمراجعة الداخلية بالمؤسسات المصرية، وذلك من خلال عرض أهم الاتجاهات الحديثة في المراجعة الداخلية، ومدى اتباعها في بيئة المؤسسات المصرية، والخدمات التي تقدمها وجودتها، وفحص مدى استقلالية قسم المراجعة الداخلية من حيث تبعيته في الهيكل التنظيمي، وتقديم دليل عملي بالعائد الذي يمكن أن يحققه قسم المراجعة إذا تمتع بالاستقلال الكافي وفق المفهوم الحديث للمراجعة، وتعزيز مكانته في الهيكل التنظيمي.

وتوصلت دراسة (Richard, W. H. and T. P. Howard ,2000) إلى العديد من النتائج؛ أهمها: أن المراجعة الداخلية في المؤسسات الجامعية تركز على المهام التقليدية، وتشمل تقييم أرصدة الحسابات واختبارات الالتزام، وأداء القليل من الاستشارات لتحقيق القيمة المضافة للمنظمة، وأشارت دراسة (Al-Twaijry, Brierley, J.، &Gwilliam, D. ,2002) إلى نقص مهارات أعضاء هيئة التدريس في المراجعة الداخلية، وأن هذا القصور يمكن التغلب عليه بالتدريب المستمر؛ كما هدفت دراسة زيدان(2001) إلى تقييم أنظمة الرقابة الداخلية في الجامعات الخاصة الأردنية، وبينت أن هناك علاقة إيجابية بين حجم الجامعة وفعالية نظام الرقابة الداخلية، وأن هذه المراجعة تهتم بالدرجة الأولى بالإجراءات الرقابية المتعلقة بالأمور النقدية والرواتب والأجور، وهدفت دراسة السعيدات والفرجات(2010) إلى التعرف على تقارير التدقيق الداخلي في الجامعات الأردنية من أجل تقييم فاعليتها مقارنة مع أدبيات التدقيق الداخلي، والأهداف التي تسعى هذه التقارير إلى تحقيقها، وفحص العلاقة بين درجة فاعلية تقارير التدقيق الداخلي وبعض المتغيرات الشخصية لعينة الدراسة وعمر الجامعة، وأظهرت نتائج الدراسة أن تقارير التدقيق الداخلي في الجامعات الأردنية لا تحقق درجة عالية من الفاعلية وكانت فاعليتها متوسطة؛ وهدفت دراسة رحاحلة (2005) إلى قياس فاعلية أجهزة التدقيق في الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة في ظل معايير التدقيق الداخلي الدولية، وذلك من خلال التعرف على مدى التزام أجهزة التدقيق الداخلي في تلك الجامعات بالمعايير الصادرة من معهد المدققين، وتأثير العوامل الشخصية للعاملين على مدى الالتزام بتطبيق المعايير الدولية، وبينت أن عملية التدقيق في الجامعات الأردنية تنحصر في الرقابة المالية والإدارية إلى حد ما، ولا تتعداها إلى النواحي الأكاديمية؛ وهدفت دراسة جربوع(2005) إلى تحديد مجالات مساهمة المراجعة الداخلية في ضبط الأداء المالي والإداري في الجامعة الإسلامية في فلسطين، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المجالات التي تساهم فيها المراجعة الداخلية هي تحديد احتياجات الجامعة من الخدمات المالية والإدارية والاستشارية المتعلقة بمجال الرقابة، والكشف عن مواطن القوة والضعف في الأعمال المطلوبة

ISSN:2308-5347

وإنجازها، كما أن لها دوراً في مرحلتي البحث والتشخيص ودراسة البدائل والمساهمة في حل المشكلات، وتحليل النظم والإجراءات وتصميمها، كما هدفت دراسة الطويل(2009) إلى التعرف على مدى التزام أجهزة التدقيق في الجامعات بالمعايير الصادرة عن مجلس المدققين الداخليين، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: وجود خطة تنظيمية في الجامعات توضح موقع التدقيق الداخلي على الهيكل التنظيمي للجامعة، كما أن وثيقة التدقيق الداخلي محددة الأهداف والمسؤوليات، وهدفت دراسة الدنون(2011) إلى تحليل النظام الداخلي للمراجعة الداخلية بحيث يتضمن تحديد المعايير الأكاديمية وآليات القياس داخل المؤسسات الجامعية، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: أن مراجعة الداخلية تساهم في تحقيق الجودة الشاملة.

ثانياً: دراسات ركزت على معوقات المراجعة الداخلية وقياسها:

حيث حددت دراسة (Schyf, 2000) عدد من المعوقات التي تواجه المراجعة الداخلية أهمها: نقص كفايات فريق المراجعة، كما توصلت دراسة (Sunder, 2002) إلى أن المراجعة في المنظمات تهتم بالتوازن المتوقع بين: كيف يتصرف الأعضاء في التنظيم وتوقع الآخرين لهذا التصرف؟ والمعرفة العامة والثقافة لأغراض المراجعة، وأن التغير في هذا التوازن وظروف البيئة الخارجية يميل إلى عرقلة المراجعة في المنظمات؛ وتوصلت دراسة (Ramamoorti, 2003) إلى أن التطوير في تطبيق المراجعة الداخلية يجب أن يكون من خلال الدراسات التي يقوم بها الأكاديميون المهتمون بعناية لبناء هيكل معرفي منظّم، كما يجب ألا يكون الهيكل الموجود للمعرفة في شكل مقالات نقدية، بل يجب أن يعكس الفن الحالي لمهنة المراجعة من خلال التطبيق، كما توصلت دراسة(Ruud,2003) إلى أن المراجعة الداخلية في الوقت الحالي أصبحت وظيفة الدعم الرئيسة للإدارة والمراجعين الخارجيين وأصحاب المصالح، وإذا تم تصميم وظيفة المراجعة الداخلية وتنفيذها بشكل صحيح يمكن أن تلعب دوراً أساسياً لتحسين دعم فعالية التحكم المؤسسي، وتوصلت دراسة (Anderson, 2003) إلى أن خدمات التأكيد التي يقدمها المدقق الداخلي تشمل التدقيق المالي، وتدقيق الأداء، والتدقيق النقدي، أما خدمات الاستشارات تشمل تقديم خدمات التقييم والإنشاء والتعويض، وتوصلت دراسة (Kinney, 2003) إلى أنه يوجد ثلاثة أنواع من المخاطر، هي: مخاطر البيئة الخارجية، ومخاطر عمليات الأعمال، ومخاطر المعلومات. كما يوجد سبعة مكونات لإدارة مخاطر المشروع توفر إطار مفاهيمي لمعرفة التهديدات التي تواجه المنظمة، تشمل: البيئة ، وتحديد الأحداث، وتقييم الخطر، والاستجابة للخطر، وأنشطة الرقابة، والاتصال والمعلومات، والمراقبة، وأن وظيفة التدقيق الداخلي تقدم خدمة قيمة من خلال إدارة مخاطر المنظمة؛ وأكدت دراسة (Prawitt, 2003) على أنه يجب على فريق التدقيق الداخلي أن يحافظ على ضمان الجودة وبرامج التحسين التي تغطي كافة جوانب أنشطة التدقيق الداخلي واستمرارية المراقبة لضمان فعاليتها، وأنه يمكن مراقبة برامج ضمان الجودة من خلال طريقين؛ الأول: يجب أن يساعد البرنامج وظيفة التدقيق الداخلي في زيادة قيمة عمليات المنظمة وتحسينها، والثاني: يجب أن تعمل برامج الجودة في مساعدة وظيفة التدقيق الداخلي على مراعاة المعايير، كما توصلت دراسة (جمعة، 2003) إلى أن هناك تطويرا في مفهوم التدقيق الداخلي ومعاييره، والأدلة الإرشادية ومصطلحات التدقيق الداخلي، ويرجع هذا التطوير إلى عاملين، هما: التحكم المؤسسي، وتكنولوجيا المعلومات، بالإضافة إلى العوامل التقليدية لبناء إطار ممارسة مهنة التدقيق الداخلي؛ وهدفت دراسة كل من (Cohen, Sayag, 2010 & Frigo, 2002) إلى تحديد طرق قياس تحقيق مهمة المراجعة الداخلية ومؤشراتها المهنية بطريقة مباشرة في المؤسسات الإنتاجية والخدمية العامة والخاصة، في حين تشير دراسات(Arena, Azzone,2007 & Mihret,Yismaw,2009)إلى استخدام مقاييس غير مباشرة للمراجعة الداخلية متعلقة بمدى فعالية التوصيات والمعلومات التي تقدمها للإدارة العليا في اتخاذ القرارات، وتحسين عملية الرقابة الداخلية وإدارة المخاطر والتحديات، كما أشارت دراسة (Gramling ,et al 2004,) إلى أهمية مقاييس كفاءة المراجعة الداخلية في تقويم إنجاز الأهداف، وملاحظة الأداء، والتأثير على جودة الحوكمة، وركزت دراسة (Institute of Internal Auditors, 2006) على كفاءة فريق المراجعة كعنصر أساس في فاعلية نشاط المراجعة الداخلية من حيث امتلاكهم للمعارف والمهارات والكفايات

ISSN:2308-5347

الضرورية للقيام بمهامهم،كما ركزت دراسة (Ahmad، H., Othman, R., &Jusoff, K.,2009) على أهمية توافر أفراد مؤهلين لتحقيق مهام المراجعة الداخلية بفاعلية، وأن هذا يتأتى من خلال التدريب المناسب واللازم لهم.

التعليق على الدراسات السابقة :

يتضح من عرض الدراسات السابقة أن بعضها ركزت على المراجعة الداخلية في الجامعات، ويلاحظ أن أغلبها ركزت على المراجعة المالية بشكلها التقليدي، ولم تتناول المراجعة في ظل الجودة كعملية ضرورية للمؤسسات الجامعية في سعيها لتحقيق الجودة والاعتماد الأكاديمي وما تتناوله المراجعة الحديثة من مجالات ومعايير خاصة بالمؤسسات الجامعية وطبيعة الأدوار المنوطة بها، في حين أن عددا آخر من الدراسات ركزت على العوامل التي تؤثر في فاعلية المراجعة الداخلية ومواجهة المخاطر وقياس تلك الفاعلية، ولقد استفادت الدراسة الحالية من تلك الدراسات في تحديد الإطار النظري ومجالات المراجعة الداخلية ومعاييرها، وبناء الأنموذج المقترح لتفعيلها في الجامعات المصرية.

منهجية البحث واجراءاته:

يجيب هذا المحور عن السؤال الثالث وهو ينص على: ما واقع المراجعة الداخلية في الجامعات المصرية ؟ من خلال القيام بدراسة ميدانية هدفها التوصل إلى مجالات وعوامل نجاح المراجعة الداخلية التي يمكن من خلالها تطوير أداء الجامعات المصرية من خلال استطلاع رأي تم تطبيقه على عينة من الخبراء، والتي يعتمد عليها في بناء الأنموذج المقترح.

منهج البحث :

يعتمد البحث على المنهج الوصفي الذي يُعد الأكثر ملاءمة لدراسة مثل هذا النوع من المشكلات؛ حيث إنه لا يقف عند مجرد جمع البيانات، وإنما يعتمد على الفهم والمسح والتفسير والتحليل، ولذا يسير البحث وفقاً للخطوات الإجرائية التالية :

- عرض مفهوم المراجعة الداخلية بالمؤسسات الجامعية وأهميتها ومجالاتها ومعاييرها.
- الوقوف على واقع المراجعة الداخلية في الجامعات المصرية.
- التعرف على المعايير الدولية للمراجعة الداخلية بالمؤسسات الجامعية.
- وضع أنموذج مقترح للمراجعة الداخلية في الجامعات المصرية في ضوء المعايير الدولية.

أداة البحث :

بعد مراجعة الأدبيات والدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة، تم إعداد استطلاع الرأي في صورته الأولية بهدف تحديد مجالات نجاح المراجعة الداخلية وعواملها في الجامعات المصرية، وتم عرضه على (10) محكمين من أساتذة كليات التربية وذوي الخبرة في ضمان الجودة، وبعد مراجعة استطلاع الرأي في ضوء توجيهات المحكمين جاءت أبعاد استطلاع الرأي في صورته النهائية كالآتي:

- البعد الأول: واقع أنشطة المراجعة الداخلية في الجامعات المصرية.
- البعد الثاني : مجالات المراجعة الداخلية :وتشمل (المراجعة الإدارية، ومراجعة العمليات، ومراجعة القدرة المؤسسية، البرامج الأكاديمية).
- البعد الثالث : عوامل نجاح المراجعة الداخلية للمؤسسات الجامعية.

وتم الاعتماد على مقياس ليكارت ثلاثي الأبعاد في ناحيتين هما درجة الأهمية ودرجة التطبيق (كبيرة- متوسطة- ضعيفة).

ISSN:2308-5347

عينة البحث :

للوقوف على مجالات نجاح المراجعة الداخلية وعواملها في الجامعات المصرية تم تطبيق استطلاع رأي على عينة من الخبراء ممن لهم بحوث أو خبرات في مجال الجودة ومتابعة مشروعات التطوير، وممن يقومون بعمليات المراجعة الخارجية، وتم توزيع استطلاع الرأي من خلال البريد الإلكتروني، وبالتوزيع اليدوي بلغ عدد من وزع عليهم استطلاع الرأي (56) خبيرا، قام بالإجابة عليه (32) منهم، ويوضح الجدول (3) حجم عينة الدراسة وتوزيعها.

جدول (3) حجم عينة الدراسة وخصائصها

الجهة	عدد أفراد العينة
جامعة القاهرة	5
جامعة بني سويف	4
جامعة عين شمس	5
جامعة المنصورة	5
جامعة المنيا	5
الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد	3
وحدة مشروعات التطوير بوزارة التعليم العالي	5
الإجمالي	32

- **البعد الأول- واقع أنشطة المراجعة الداخلية في الجامعات المصرية.**
- **البعد الثاني – مجالات المراجعة الداخلية.**
- **البعد الثالث - عوامل نجاح المراجعة الداخلية للمؤسسات الجامعية.**

صدق الأداة وثباتها :

تم عرض استطلاع الرأي على مجموعة من المحكمين عددهم (10) أساتذة ذوي خبرة في نظم الجودة والاعتماد، وعلى ضوء آرائهم تم حذف بعض الفقرات وإضافتها وتعديلها.

وقد تم التأكد من ثبات الأداة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي حيث حصلت على معامل ثبات وصل إلى (0.82) ، وتم حساب الصدق من المعادلة :

معامل الصدق = $\sqrt{\text{ر}}$ = 0.91 حيث(ر) هو معامل ثبات الأختبار

جدول (4) نتائج حساب ثبات أبعاد الاستبانة وصدقها

م	البعد	معامل الثبات	معامل الصدق
1.	واقع أنشطة المراجعة الداخلية في الجامعات المصرية	0.78	0.88
2.	المراجعة الإدارية	0.76	0.87
3.	مراجعة العمليات	0.83	0.91
4.	مراجعة القدرة المؤسسية	0.85	0.92
5.	مراجعة البرامج الأكاديمية	0.87	0.93

6.	عوامل نجاح المراجعة الداخلية للمؤسسات الجامعية	0.81	0.90
	المتوسط	0.82	0.91

المعالجة الإحصائية :

اعتمدت الدراسة على ثلاثة مستويات من حيث درجة أهمية العبارة المقترحة، ومن حيث واقع تطبيقها، وحتى تكون نتائج الاستبانة لها دلالة وذات قيمة علمية وموضوعية فقد استخدمت الطرق الإحصائية المناسبة والتي تعطى تفسيراً ومبرراً واضحاً لكل استجابة من الاستجابات، فقد تم استخدام معادلة الوزن النسبي التالية (عبد الجواد،205،1983)، كما تم استخدام البرنامج الإحصائي(SPSS) ؛ معادلة الوزن النسبي

$$\text{الوزن النسبي (ق)} = \frac{(ك1 \times 3) + (ك2 \times 2) + (ك3 \times 1)}{ن}$$

حيث (ك1)عدد تكرارات الدرجة (3) مهمة بدرجة كبيرة ، ك2 عدد تكرارات الدرجة (2) مهمة بدرجة متوسطة ، (ك3) عدد تكرارات الدرجة (1) ضعيفة الأهمية، وكذلك بالنسبة لدرجة التطبيق، (ن) عدد أفراد العينة، كما تم استخدام متوسط شدة الاستجابة لتحديد درجة أهمية، ودرجة تطبيق كل عبارة، وكل بعد في استطلاع الرأي من خلال الخطوات التالية :

أ - تقدير نسبة متوسط شدة الاستجابة لكل عبارة كما يلي :

$$\text{نسبة متوسط شدة الاستجابة} = \frac{\text{الدرجة الوزنية لأعلي درجة موافقة} - \text{الدرجة الوزنية لأقل درجة موافقة}}{\text{عدد احتمالات الاستجابة}} = (3-1)/3 = 0.67$$

ب- حساب الخطأ المعياري لمتوسط شدة الاستجابة طبقاً للقانون :

$$\text{خ} = (\text{أ} \times \text{ب}) / \text{ن} = (0.67 \times 0.33) / 32 = 0.08$$

حيث أ نسبة متوسط شدة الموافقة = 0.67

ب نسبة متوسط شدة عدم الموافقة = 0.33

ن عدد أفراد العينة = 32

جـ - تعيين حدي الثقة لمتوسط شدة الاستجابة = نسبة متوسط شدة الاستجابة $\pm$ 1.96 × الخطأ المعياري

د - تعيين درجة أهمية، ودرجة تطبيق كل عبارة، وكل بعد في استطلاع الرأي؛ وذلك بترتيب الأوزان النسبية لأفراد العينة وفقا لحدي الثقة كما في الآتي :

$$\text{خ .م} = (\text{أ} \times \text{ب}) / \text{ن} = (0.67 \times 0.33) / 32 - 0.08$$

حدي الثقة لنسبة متوسط شدة الاستجابة = $0.67 \pm 1.96 \times 0.08$

الاستجابة كبيرة إذا كانت = $(0.67 + 1.96 \times 0.08) \times 3 = 2.49$ فأكثر

الاستجابة ضعيفة إذا كانت = $(0.67 - 1.96 \times 0.08) \times 3 = 1.53$ أقل من 1.53 ، الاستجابة متوسطة من 1.53 - 2.49.

ISSN:2308-5347

نتائج البحث ومناقشته:

5. للإجابة عن السؤال الأول: ما الأسس النظرية للمراجعة الداخلية في الجامعات ؟

تم استطلاع الآراء، والجدول (5) يوضح نتائج الاستطلاع للأوزان النسبية لدرجة الأهمية والتطبيق.

الأوزان النسبية لدرجة الأهمية والتطبيق لأبعاد استطلاع الرأي :

جدول (5) الأوزان النسبية لدرجة الأهمية والتطبيق لأبعاد استطلاع الرأي

م	البعد	الأهمية			التطبيق		
		الوزن النسبي	الترتيب	التقييم	الوزن النسبي	الترتيب	التقييم
1.	واقع أنشطة المراجعة الداخلية في الجامعات المصرية	2.54	6	كبيرة	1.2	6	ضعيفة
2.	المراجعة الإدارية	2.59	5	كبيرة	1.33	5	ضعيفة
3.	مراجعة العمليات	2.67	3	كبيرة	1.45	4	ضعيفة
4.	مراجعة القدرة المؤسسية	2.69	2	كبيرة	1.69	1	متوسطة
5.	مراجعة البرامج الأكاديمية	2.73	1	كبيرة	1.68	2	متوسطة
6.	عوامل نجاح المراجعة الداخلية للمؤسسات الجامعية	2.62	4	كبيرة	1.51	3	ضعيفة

يتضح من الجدول (5) أن متوسط أهمية استطلاع الرأي يساوي (2.64)، وهو ما يدل على الأهمية الكبيرة لأبعاد استطلاع الرأي وارتباطها بعملية المراجعة الداخلية، إلا أن درجة تطبيق هذه الأبعاد تعدّ ضعيفة حيث لا تتعدى (1.47) بشكل عام، أما من حيث أعلى الأبعاد من حيث درجة الأهمية فجاءت عملية مراجعة البرامج الأكاديمية في الترتيب الأول بوزن نسبي وصل إلى (2.73)، ووصلت درجة تطبيقها إلى (1.68) وهو لا يتناسب مع أهميتها، وربما يرجع حصولها على الترتيب الأول من حيث الأهمية إلى كون عينة الدراسة من الخبراء، إلا أن البرامج الأكاديمية والمقررات بحاجة إلى مراجعة للتأكد من مدى توافقها مع المعايير الأكاديمية ومدى توافقها مع احتياجات سوق العمل، كما جاءت عملية مراجعة القدرة المؤسسية في الترتيب الثاني من حيث الأهمية بوزن نسبي وصل إلى (2.69) في حين جاءت في الترتيب الأول من حيث درجة التطبيق بوزن نسبي وصل إلى (1.69)، وهذا يشير إلى أن درجة تطبيقها متوسطة حيث أصبح هناك اهتمام بوصفها تمثل أحد مجالات وثيقة الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، كما أنه بدأ تدريب بعض أعضاء هيئة التدريس على التقويم الذاتي للمؤسسات التعليمية من خلال الدورات التي تعقدها الهيئة.

وتأتي درجة تطبيق أبعاد استطلاع الرأي متوسطة بوزن نسبي (1.53)، كما أن البعد: الأول والثاني والثالث جاءت درجة تطبيقهم ضعيفة؛ مما يشير إلى ضعف اهتمام مؤسسات التعليم العالي بهذه الأبعاد على الرغم من الأهمية التي حظيت بها، مما يؤدي إلى القصور في مهارات المراجعة الداخلية، حيث أشارت دراسة (Al-Twaijry, Brierley, J. &Gwilliam, D.,2002) إلى نقص مهارات أعضاء هيئة التدريس في المراجعة الداخلية، وأن هذا القصور يمكن التغلب عليه بالتدريب المستمر.

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.10.1.8

1 - الأوزان النسبية لدرجة الأهمية والتطبيق لعبارات استطلاع الرأي:

أولا- واقع أنشطة المراجعة الداخلية في الجامعات المصرية:

جدول (6) نتائج واقع أنشطة المراجعة الداخلية في الجامعات المصرية

م	الفقرات	الأهمية			التطبيق		
		الوزن	الترتيب	التقييم	الوزن	الترتيب	التقييم
1	تضع الجامعة عملية المراجعة الداخلية ضمن خطتها الاستراتيجية	2.59	5	كبيرة	1.14	9	ضعيفة
2	تستند الجامعة على آليات واضحة ومحددة للمراجعة الداخلية	2.53	8	كبيرة	1.16	7	ضعيفة
3	تعمل الجامعة على تدريب فرق متخصصة للمراجعة الداخلية بكل كلية	2.81	1	كبيرة	1.71	1	متوسطة
4	يوجد في الجامعة نظام فعال للرقابة الداخلية على كافة الأنشطة والعمليات	2.69	3	كبيرة	1.43	2	ضعيفة
5	تستند الإدارة العليا في الجامعة على تقارير المراجعة الداخلية في اتخاذ القرار	2.41	11	متوسطة	1.21	6	ضعيفة
6	تستفيد الجامعة من تجارب الجامعات ذات الخبرة في مجال المراجعة الداخلية	2.31	14	متوسطة	1.28	3	ضعيفة
7	توفر الجامعة الدعم الكامل لوحدات المراجعة الداخلية في الكليات	2.40	12	متوسطة	1.22	5	ضعيفة
8	يتضمن الهيكل التنظيمي للجامعة وحدات المراجعة الداخلية	2.66	4	كبيرة	1.09	11	ضعيفة
9	تتوافر لائحة داخلية تحدد مهام وحدة المراجعة الداخلية وصلاحياتها	2.75	2	كبيرة	1.03	13	ضعيفة
10	توجد خطة سنوية لأهداف وحدة المراجعة الداخلية وأنشطتها	2.54	7	كبيرة	1.06	12	ضعيفة
11	يتم اختيار أعضاء وحدة المراجعة الداخلية وفقاً لمعايير مهنية واضحة	2.50	9	كبيرة	1.15	8	ضعيفة
12	تتمتع وحدة المراجعة الداخلية بالاستقلالية التنظيمية ضمن مؤسسات الجامعة	2.34	13	متوسطة	1	14	ضعيفة
13	تعتمد عمليات المراجعة الداخلية في الجامعة على المراجعة المستندية والفنية	2.57	6	كبيرة	1.25	4	ضعيفة
14	يتم مناقشة تقارير المراجعة الداخلية مع الجهات المختصة في الجامعة	2.45	10	متوسطة	1.12	10	ضعيفة
	المتوسط الكلي للبعد	2.54		كبيرة	1.2		ضعيفة

يتبين من الجدول (6) أن أهمية هذا البعد كانت كبيرة؛ حيث وصلت إلى (2.54)، مما يشير إلى ضرورة تبني عبارات هذا البعد في الواقع، كما أنه يؤكد من وجهة نظر الخبراء على أهمية تطبيق المراجعة الداخلية في الجامعات المصرية إلا أن درجة تطبيقه جاءت ضعيفة؛ حيث وصلت إلى (1.2)، وهناك تسع

ISSN:2308-5347

عبارات جاءت بأوزان نسبية كبيرة من حيث درجة أهميتها، وتراوحت أوزانها النسبية بين (2.81 - 2.50)، وأشارت العبارات إلى ضرورة قيام الجامعة بتدريب فرق متخصصة للمراجعة الداخلية بكل كلية، وتوافر لائحة داخلية تحدد مهام وحدة المراجعة الداخلية وصلاحياتها، فحددت دراسة (Schyf, 2000) عددا من المعوقات التي تواجه المراجعة الداخلية، أهمها: نقص كفايات فريق المراجعة، كما جاءت أهمية بعض العبارات في ضرورة أن يتم تضمين الهيكل التنظيمي للجامعة لوحدات المراجعة الداخلية مع إيجاد نظام فعال للرقابة الداخلية على كافة الأنشطة والعمليات، وإدراج عملية المراجعة الداخلية ضمن الخطة الاستراتيجية للجامعة مع وضع خطة سنوية لوحدة المراجعة الداخلية، واعتماد عمليات المراجعة الداخلية على المراجعة المستندية والفنية من خلال آليات واضحة ومحددة، وضرورة اختيار أعضاء وحدة المراجعة الداخلية وفقاً لمعايير مهنية واضحة.

وكانت درجة أهمية العبارات الخمس الأخيرة في الترتيب متوسطة، وإن كانت أوزانها النسبية تقترب من الكبيرة؛ حيث تراوحت أوزانها النسبية بين (2.31 – 2.45)، وهي تشير إلى أهمية مناقشة تقارير المراجعة الداخلية مع الجهات المختصة في الجامعة، واتخاذ الإدارة العليا في الجامعة للقرار بناء على تقارير المراجعة الداخلية، مع توفير الجامعة الدعم الكامل لوحدات المراجعة الداخلية في الكليات، وتحقيق الاستقلالية التنظيمية لوحدة المراجعة الداخلية، مع ضرورة استفادة الجامعة من تجارب الجامعات ذات الخبرة في مجال المراجعة الداخلية.

وبالرغم من أهمية هذه العبارات إلا أن درجة تطبيقها كانت ضعيفة باستثناء العبارة رقم (3) حيث جاء الوزن النسبي لدرجة تطبيقها متوسطا (1.71)، حيث أشارت نسبة متوسطة من عينة الدراسة أن الجامعات اتجهت نحو تدريب فرق متخصصة للمراجعة الداخلية في كل كلية، وربما يرجع ذلك إلى نشاط الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد في تدريب فرق الجودة في الكليات المختلفة، أما العبارات الأخرى فجاء تطبيقها بدرجة ضعيفة حيث تراوحت أوزانها النسبية بين (1.43 – 1)، ويؤكد ذلك على أن الجامعة لا تولي أنشطة المراجعة الداخلية الأهمية المطلوبة من أجل تحقيق معايير الجودة والاعتماد للأنشطة المختلفة، حيث توصلت دراسة الدنون(2011) إلى عدة نتائج، من أهمها: أن مراجعة الداخلية تساهم في تحقيق الجودة الشاملة في المؤسسات الجامعية.

السؤال الثاني: ما أهم المعايير الدولية في مجال المراجعة الداخلية في الجامعات؟

للإجابة عن السؤال الثاني تم تحديد نتائج تحليل عبارات مجال المراجعة الإدارية، ويوضح جدول (7) نتائج ذلك:

مجالات المراجعة الداخلية:

1. المراجعة الإدارية:

جدول (7) نتائج تحليل عبارات مجال المراجعة الإدارية

م	الفقرات	الأهمية			التطبيق		
		الوزن	الترتيب	التقييم	الوزن	الترتيب	التقييم
1	وضوح أدوار وحدات الجامعة في تنفيذ أنشطة الخطة الاستراتيجية	2.66	3	كبيرة	1.40	3	ضعيفة
2	التزام الجامعة بآليات الحوكمة	2.56	6	كبيرة	1.31	5	ضعيفة
3	تقييم جودة إدارة المخاطر ضمن نطاق أهداف المؤسسة	2.38	9	كبيرة	1.21	9	ضعيفة

ISSN:2308-5347

4	مراجعة الضوابط الرقابية والتشغيلية للحكم على جودة النظام المؤسسي	2.47	8	متوسطة	1.25	7	ضعيفة
5	التزام المؤسسات الجامعية بالأنظمة والتشريعات والسياسات والإجراءات الحاكمة لأنشطتها	2.69	2	كبيرة	1.52	1	ضعيفة
6	توافر أدلة استرشادية لأنشطة الجامعة	2.59	5	كبيرة	1.22	8	ضعيفة
7	استخدام المنهجية المناسبة في التحليل البيئي للمؤسسة	2.50	7	كبيرة	1.26	6	ضعيفة
8	توافر أساليب اختيار القيادات الأكاديمية والإدارية في المؤسسة	2.60	4	كبيرة	1.41	2	ضعيفة
9	تناسب التمويل مع أنشطة الخطة الاستراتيجية	2.89	1	كبيرة	1.37	4	ضعيفة
	المتوسط الكلي للبعد	2.59		كبيرة	1.33		ضعيفة

يتبين من الجدول (7) أهمية هذا البعد والتي بلغت في المتوسط 2.59 ، مما يشير إلى ضرورة القيام بأعمال المراجعة الإدارية كأحد مجالات المراجعة الداخلية، وهناك سبع عبارات في هذا المجال جاءت بأوزان نسبية كبيرة تراوحت بين 2.50 -2.89)، وأشارت إلى ضرورة مراجعة مدى تناسب التمويل مع أنشطة الخطة الاستراتيجية، ومدى التزام المؤسسات الجامعية بالأنظمة والتشريعات والسياسات الحاكمة لأنشطتها، ودرجة وضوح أدوار وحدات الجامعة في تنفيذ أنشطة الخطة الاستراتيجية، وأساليب اختيار القيادات الأكاديمية والإدارية، ومدى اهتمام الجامعة بتوفير أدلة استرشادية لأنشطتها، والاهتمام باستخدام المنهجية المناسبة في التحليل البيئي.

وجاءت العبارتان (3)،(4) بوزن نسبي متوسط من حيث درجة الأهمية، وتشير إلى أن نسبة من الخبراء ترى أن تتضمن المراجعة الإدارية مراجعة الضوابط الرقابية والتشغيلية للحكم على جودة النظام المؤسسي، وتقييم جودة إدارة المخاطر ضمن نطاق أهداف المؤسسة، وبالرغم من أهمية المراجعة الإدارية وأنشطتها المختلفة إلا أن درجة تطبيقها كانت ضعيفة؛ حيث وصلت في المتوسط إلى (1.33) باستثناء عبارة واحدة جاء الوزن النسبي لدرجة تطبيقها متوسطا (1.52)، حيث أشارت نسبة من العينة إلى أن من أنشطة المراجعة الإدارية التزام المؤسسات الجامعية بالأنظمة والتشريعات والسياسات والإجراءات الحاكمة لأنشطتها، أما العبارات الأخرى كان تطبيقها بدرجة ضعيفة، حيث تراوحت أوزانها النسبية بين (1.21 –1.41) مما يؤكد على أن الجامعة بحاجة إلى المراجعة الإدارية.

2.مراجعة العمليات:

جدول (8) نتائج تحليل عبارات مجال مراجعة العمليات

م	الفقرات	الأهمية			التطبيق		
		الوزن	الترتيب	التقييم	الوزن	الترتيب	التقييم
1	تلبية برامج التنمية المهنية لاحتياجات الفئات المستهدفة	2.66	4	كبيرة	1.44	3	ضعيفة
2	تقييم مدى تحقيق الهيكل التنظيمي لأهداف المؤسسة	2.56	7	كبيرة	1.41	5	ضعيفة
3	التحقق من كفاءة الأنشطة المراد مراجعتها وفاعليتها	2.84	1	كبيرة	1.68	1	متوسطة

ISSN:2308-5347

4	مساعدة الإدارة على حل المشكلات بتقديم توصيات مجدية	2.72	2	كبيرة	1.34	7	ضعيفة
5	إيجاد طرق جديدة وفعالة للاتصال بين المستويات المختلفة في المؤسسة	2.69	3	كبيرة	1.43	4	ضعيفة
6	تقييم مدى كفاءة استغلال الموارد المتاحة	2.63	5	كبيرة	1.37	6	ضعيفة
7	التقييم الشامل للعمليات داخل المؤسسة بغرض إعلام الإدارة بما تم تنفيذه	2.59	6	كبيرة	1.50	2	ضعيفة
	المتوسط الكلي للبعد	2.67		كبيرة	1.45		ضعيفة

جاءت جميع عبارات هذا المجال بدرجة أهمية كبيرة؛ حيث كانت أوزانها النسبية أكبر من (2.49)، وبوزن نسبي متوسط يعادل (2.67)، وهذا فيه دلالة على أهمية مراجعة العمليات وارتباط العبارات بها، حيث تشير هذه العبارات إلى ضرورة أن يتحقق المراجعون الداخليون من مدى كفاءة الأنشطة المراد مراجعتها وفاعليتها، وتقديم الدعم للإدارة لحل المشكلات بتقديم توصيات مجدية، ومدى توافر طرق جديدة وفعالة للاتصال بين المستويات المختلفة في الجامعة، وهل تلبي برامج التنمية المهنية لاحتياجات الفئات المستهدفة، ومدى كفاءة استغلال الموارد المتاحة، وهل يتم عمل تقييم شامل لأنشطة الجامعة، ومدى تحقيق الهيكل التنظيمي لأهداف الجامعة، حيث توصلت دراسة (Ruud, 2003) إلى أن المراجعة الداخلية في الوقت الحالي أصبحت وظيفة الدعم الرئيسة للإدارة والمراجعين الخارجيين، وإذا تم تصميم وظيفة المراجعة الداخلية وتنفيذها بشكل صحيح يمكن أن تلعب دوراً أساسياً لتحسين دعم فعالية التحكم المؤسسي، وبالرغم من أهمية مراجعة العمليات في تحقيق جودة الأداء في الجامعة، إلا أنها تطبق بدرجة ضعيفة على أرض الواقع، كما أشارت عينة الدراسة حيث بلغ متوسط الوزن النسبي لهذا المجال (1.45)، وفي ذلك تأكيد على ضرورة وضع آليات لتفعيل أبعاد مراجعة العمليات وتطبيقها كأحد المجالات المهمة للمراجعة، بينما جاءت عبارة واحدة بوزن نسبي (1.68)، وهي ذات درجة تطبيق متوسطة، حيث يرى بعض أفراد العينة أنه يتم التحقق من كفاءة وفاعلية الأنشطة المراد مراجعتها داخل الجامعة.

3.مراجعة القدرة المؤسسية :

جدول (9) نتائج تحليل عبارات مجال مراجعة القدرة المؤسسية

م	الفقرات	الأهمية			التطبيق		
		الوزن	الترتيب	التقييم	الوزن	الترتيب	التقييم
1	وضوح الرؤية المستقبلية للمؤسسة	2.91	1	كبيرة	1.72	7	متوسطة
2	استيفاء الدراسة الذاتية لمعايير الجودة	2.53	12	كبيرة	2.01	1	متوسطة
3	تناسب أنشطة المؤسسة مع أهدافها	2.78	5	كبيرة	1.53	8	متوسطة
4	تنوع أساليب تقييم أداء العاملين في المؤسسة	2.79	4	كبيرة	1.40	12	ضعيفة
5	ارتباط أهداف المؤسسة مع خطتها الاستراتيجية	2.84	2	كبيرة	1.5	9	ضعيفة
6	تنوع أساليب التعليم والتعلم وفقا لطبيعة المتعلمين	2.59	10	كبيرة	1.90	4	متوسطة
7	اعتماد أساليب حديثة ومتنوعة في تقييم الطلاب	2.75	6	كبيرة	1.89	5	متوسطة

ISSN:2308-5347

8	توظيف الجامعة لتكنولوجيا المعلومات لتحقيق أهدافها	2.72	7	كبيرة	2.06	3	متوسطة
9	إعداد مبادرات واقعية وتنفيذها لتطوير قدرات المؤسسة	2.5	13	كبيرة	1.41	11	ضعيفة
10	مراجعة التوصيف الوظيفي داخل المؤسسة للتأكد من كفاءته وفاعليته	2.81	3	كبيرة	2.09	2	متوسطة
11	تحسين القدرات المعرفية والمهارية المؤسسية والفردية لضمان جودة البحث العلمي	2.69	8	كبيرة	1.37	14	ضعيفة
12	تزويد العاملين بالمعلومات المتعلقة بالأنشطة التي تمت مراجعتها	2.66	9	كبيرة	1.43	10	ضعيفة
13	تحسين القدرات المعرفية والمهارية المؤسسية والفردية لضمان جودة التعليم والتعلم	2.56	11	كبيرة	1.38	13	ضعيفة
14	تحسين القدرات المعرفية والمهارية المؤسسية والفردية في ضمان جودة خدمة المجتمع	2.23	14		1.87	6	متوسطة
	المتوسط الكلي للبعد	2.69		كبيرة	1.69		متوسطة

يتضح من الجدول (9) أن مجال مراجعة القدرة المؤسسية للجامعة من المجالات التي ينبغي الاهتمام بها عند القيام بعملية المراجعة الداخلية، ومما يؤكد هذه الأهمية الكبيرة أن متوسط الوزن النسبي لأهمية هذا المجال وصل إلى (2.69)، وجاءت بعض عبارات هذا المجال بأوزان نسبية مرتفعة من حيث الأهمية، حيث حصلت بعض العبارات على أهمية تراوحت بين (2.72 ؛ 2.91)، وهذا يشير إلى ضرورة أن تضمن أنشطة لجنة المراجعة التحقق من وضوح الرؤية المستقبلية للجامعة، ومدى ارتباط أهدافها بخطتها الاستراتيجية، مع ضرورة مراجعة التوصيف الوظيفي داخل المؤسسة للتأكد من كفاءته وفاعليته، والتأكد من توظيف الجامعة لتكنولوجيا المعلومات، وتناسب أنشطة المؤسسة مع أهدافها، ومدى اعتماد الجامعة على أساليب حديثة ومتنوعة في تقييم الطلاب، وكذلك تنوع أساليب تقييم أداء العاملين في المؤسسة، وتراوحت الأوزان النسبية لبعض العبارات من حيث الأهمية بين (2.53؛ 2.69)، وهي تدل أيضا على أن تضم عملية المراجعة الداخلية للقدرة المؤسسية تحسين القدرات المعرفية والمهارية المؤسسية والفردية لضمان جودة البحث العلمي، وتزويد العاملين بالمعلومات المتعلقة بالأنشطة التي تم مراجعتها، وتتنوع أساليب التعليم والتعلم وفقا لطبيعة المتعلمين من خلال تحسين القدرات المعرفية والمهارية المؤسسية والفردية، وضرورة استيفاء الدراسة الذاتية لمعايير الجودة، وإعداد مبادرات واقعية وتنفيذها لتطوير قدرات المؤسسة، وأكدت دراسة (Prawitt,2003) على أنه يجب على فريق التدقيق الداخلي أن يحافظ على ضمان الجودة، وبرامج التحسين التي تغطي كافة جوانب أنشطة التدقيق الداخلي، واستمرارية المراقبة لضمان فعاليتها، أما العبارة (14) فجاءت بأهمية متوسطة ووزن نسبي (2.37)، وهي تشير إلى تحسين القدرات المعرفية والمهارية المؤسسية والفردية في ضمان جودة خدمة المجتمع، وجاءت درجة تطبيق هذا المجال متوسطة بوزن نسبي (1.69)، وربما يرجع ذلك إلى أنه أحد مجالات وثيقة الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، واهتمام مراكز ضمان الجودة في الجامعات ووحدات الجودة في الكليات به، إلا أن درجة التطبيق المتوسطة لا تكفي وإنما هناك حاجة إلى إعطاء اهتمام كبير بهذا المجال عند القيام بعملية المراجعة الداخلية.

3.مراجعة البرامج الأكاديمية :

جدول (10) نتائج تحليل عبارات مجال مراجعة البرامج الأكاديمية

م	الفقرات	الأهمية			التطبيق		
		الوزن	الترتيب	التقييم	الوزن	الترتيب	التقييم
1	تقييم الإجراءات التي تم اتخاذها لضمان جودة برامج كليات الجامعة	2.63	6	كبيرة	2.06	2	متوسطة
2	تحديد مواطن القوة ومواطن الضعف والمجالات التي تحتاج إلى تطوير	2.59	7	كبيرة	1.78	4	متوسطة
3	توصيف البرامج والمقررات الدراسية حسب المعايير المرجعية القومية	2.93	1	كبيرة	2.25	1	متوسطة
4	مراجعة البرامج الأكاديمية في الجامعة لضمان حصول الخريجين على المعرفة والمهارات التي تؤهلهم لدخول سوق العمل	2.84	2	كبيرة	1.25	6	ضعيفة
5	قياس إجراءات ضمان الجودة للبرامج الدراسية	2.69	4	كبيرة	1.37	5	ضعيفة
6	تحديد مدى توافق برامج المؤسسة التعليمية مع المعايير المعتمدة	2.75	3	كبيرة	1.91	3	متوسطة
7	تضمين تقرير مراجعة التوصيات لتحسين برامج الدراسة الأكاديمية للمؤسسة	2.68	5	كبيرة	1.16	7	ضعيفة
	المتوسط الكلي للبعد	2.73		كبيرة	1.68		متوسطة

يتضح من الجدول (10) أن هذا المجال حصل على درجة أهمية كبيرة بلغ متوسطها (2.73) وهذا يدل على ضرورة أن يتم تضمينه في عملية المراجعة الداخلية والاهتمام به من خلال مراجعة توصيف البرامج والمقررات الدراسية وفقا للمعايير المرجعية القومية لضمان حصول الخريجين على المعرفة والمهارات التي تؤهلهم لدخول سوق العمل؛ حيث حصلت هاتان العبارتان على الترتيب الأول والثاني بأوزان نسبية (2.93، 2.84) مما يدل على أهميتهما الكبيرة، كما ينبغي أن تحدد لجنة المراجعة ما إذا كانت المؤسسة تقيس إجراءات ضمان الجودة للبرامج الدراسية وتحديد مواطن القوة ومواطن الضعف والمجالات التي تحتاج إلى تطوير، مع ضرورة تضمين تقرير المراجعة توصيات لتحسين برامج الدراسة الأكاديمية، أما من حيث درجة تطبيق هذا المجال فقد كانت متوسطة بوزن نسبي (1.68)، ويشير ذلك إلى أن وحدات الجودة في الكليات بدأت تولي اهتماما به، وكذلك نتيجة وجود دورات في توصيف البرامج والمقررات الدراسية التحق بها بعض من أعضاء هيئة التدريس مما أدى إلى تزايد الاهتمام به، إلا أن ذلك لا يعني الاكتفاء بهذا الاهتمام بل هناك حاجة ملحة للوصل به إلى وزن نسبي أعلى من (2.49) لأن هذا المجال من المجالات الحاكمة التي لا تكفي فيها الدرجة المتوسطة لاعتماد المؤسسة.

السؤال الثالث: ما واقع المراجعة الداخلية في الجامعات المصرية؟

للإجابة عن السؤال الثالث تم تحليل عبارات عوامل نجاح المراجعة الداخلية للمؤسسات الجامعية، والجدول (11) يوضح نتائج التحليل للتعرف على عوامل نجاح المراجعة الداخلية للمؤسسات الجامعية :

عوامل نجاح المراجعة الداخلية للمؤسسات الجامعية :

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.10.1.8

جدول (11) نتائج تحليل عبارات عوامل نجاح المراجعة الداخلية للمؤسسات الجامعية

م	الفقرات	الأهمية			التطبيق		
		الوزن	الترتيب	التقييم	الوزن	الترتيب	التقييم
1	توافر المؤهلات المهنية المتخصصة في فريق المراجعة	2.91	1	كبيرة	1.25	14	ضعيفة
2	ضمان استقلالية فريق المراجعة في اتخاذ القرارات	2.25	16	متوسطة	1.16	15	ضعيفة
3	الالتزام بالموضوعية عند فحص معلومات المؤسسة وأنشطتها	2.69	7	كبيرة	1.84	4	متوسطة
4	تمتع فريق المراجعة بالشفافية والنزاهة	2.63	8	كبيرة	2.15	2	متوسطة
5	شمول التقرير النهائي لكافة أنشطة المؤسسة	2.47	13	متوسطة	1.38	9	ضعيفة
6	الاعتماد على الأساليب والنماذج الحديثة في عملية المراجعة	2.54	11	كبيرة	1.42	7	ضعيفة
7	توافر المعلومات والبيانات اللازمة لدعم اتخاذ القرار	2.78	4	كبيرة	1.33	12	ضعيفة
8	الانماء المهني المستمر لفريق المراجعة الداخلية	2.75	5	كبيرة	1.34	11	ضعيفة
9	التزام فريق المراجعة الداخلية بالسياسات والإجراءات المحددة باللائحة الداخلية	2.28	15	متوسطة	1.4	8	ضعيفة
10	التزام فريق المراجعة بالأخلاقيات المهنية للمراجعة الداخلية	2.72	6	كبيرة	2.18	1	متوسطة
11	تنوع ووضوح قنوات الاتصال بين فريق المراجعة والمؤسسة	2.55	10	كبيرة	1.35	10	ضعيفة
12	امتلاك فريق المراجعة الداخلية لمهارات جمع البيانات وتحليلها	2.90	2	كبيرة	1.43	6	ضعيفة
13	تعاون فريق المراجعة الداخلية مع الإدارة في تقييم أنشطة المؤسسة	2.53	12	كبيرة	1.56	5	متوسطة
14	محافظة فريق المراجعة الداخلية على سرية المعلومات والبيانات	2.88	3	كبيرة	2.03	3	متوسطة
15	استناد المراجعة الداخلية على الأساليب الإحصائية المناسبة	2.56	9	كبيرة	1.32	13	ضعيفة
16	اعتماد فريق المراجعة الداخلية على أدلة استرشادية	2.44	14	متوسطة	1.15	16	ضعيفة
	المتوسط الكلي للبعد	2.62		كبيرة	1.51		متوسطة

يتضح من الجدول (11) أن عملية المراجعة الداخلية تحتاج إلى مجموعة من العوامل التي تساهم في نجاحها، وقد كان متوسط الوزن النسبي لهذا المحور (2.62)، وقد جاءت العبارة (1) في الترتيب الأول بوزن نسبي (2.91)، وهي تؤكد على ضرورة توافر المؤهلات المهنية المتخصصة لفريق المراجعة، كما جاءت العبارة

ISSN:2308-5347

(12) في الترتيب الثاني لتوضح أهمية امتلاك الفريق لمهارات جمع البيانات وتحليلها، حيث توصلت دراسة (Kinney, 2003) إلى أنه يوجد ثلاثة أنواع من المخاطر؛ منها مخاطر المعلومات، وركزت دراسة (Institute of Internal Auditors, 2006) على كفاءة فريق المراجعة كعنصر أساس في فاعلية نشاط المراجعة الداخلية، وتؤكد العبارات الأخرى على أهمية الإنماء المهني المستمر لفريق المراجعة الداخلية، والتزامه بالأخلاقيات المهنية والموضوعية والشفافية والنزاهة والتعاون مع الإدارة في تقييم أنشطة المؤسسة، والاعتماد على الأساليب الإحصائية الحديثة والنماذج المتطورة، مع تنوع قنوات الاتصال ووضوحها، وأن هذا يتأتى من خلال التدريب المناسب واللازم لهم، وجاءت العبارات (5)،(16) (9) ،(2) من حيث درجة الأهمية بوزن نسبي متوسط وتشير إلى الأهمية المتوسطة لشمول التقرير النهائي لكافة أنشطة المؤسسة، واعتماد فريق المراجعة الداخلية على أدلة استرشادية، والتزام فريق المراجعة الداخلية بالسياسات والإجراءات المحددة باللائحة الداخلية، ضمان استقلالية فريق المراجعة في اتخاذ القرارات وربما ترجع الأهمية المتوسطة لهذه العبارات، إلا أن بعض أفراد العينة يرون أنه من الصعب أن يشمل التقرير النهائي للمراجعة لكافة الأنشطة وصعوبة إعداد أدلة استرشادية، وأن التزام فريق المراجعة الداخلية بالسياسات والإجراءات المحددة باللائحة الداخلية ربما يتعارض مع المرونة في القيام بالأنشطة، وربما يرون فريق المراجعة ليس مخولا باتخاذ القرار وإنما يمكنه أن يشارك في صنعها، وبالرغم من أهمية هذا المعيار وضرورة توافر معايير لنجاح المراجعة الداخلية إلا أن درجة تطبيق هذه المعايير جاءت ضعيفة بوزن نسبي متوسط (1.51)، مما يدعو إلى زيادة الاهتمام بتفعيل هذه المعايير لضمان نجاح عمليات المراجعة الداخلية خاصة العبارات التي تزيد أوزانها النسبية عن (2.49)، وهي ترتبط بضرورة قيام فرق متخصصة ومدربة بعمليات المراجعة مع إعداد برامج للإنماء المهني، حيث ركزت دراسة (Ahmad، H., Othman، R., &Jusoff, K.,2009) على أهمية توافر أفراد مؤهلين لتحقيق مهام المراجعة الداخلية بفاعلية.

السؤال الرابع: ما ملامح الأنموذج المقترح للمراجعة الداخلية في الجامعات المصرية؟

الأنموذج المقترح لتفعيل المراجعة الداخلية في الجامعات المصرية في ضوء المعايير الدولية :

توصل الباحثان إلى أنموذج للمراجعة الداخلية في الجامعات المصرية، من خلال الرجوع إلى عدة مصادر منها؛ دليل المراجعين الخارجيين الصادر عن الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (2009)، والاستفادة من المعايير الدولية مع الاستفادة بنتائج الإطار الميداني حول مجالات المراجعة الداخلية وعوامل نجاحها.

أ. أهداف الأنموذج المقترح : يهدف الأنموذج المقترح إلى :

- تشكيل وحدة للمراجعة الداخلية بكل مؤسسة جامعية.
- تحديد مجالات المراجعة الداخلية ومعاييرها للاستفادة من المعايير الدولية.
- وضع ضمانات لنجاح المراجعة الداخلية.

ب. مكونات الأنموذج المقترح :يوضح الشكل (2) أبعاد الأنموذج

شكل (2):أبعاد الأنموذج المقترح

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.10.1.8

1. تشكيل وحدة للمراجعة الداخلية بكل مؤسسة جامعية:

يعد وجود هيكل تنظيمي كفء نقطة البداية لنظام مراجعة داخلية فعالة؛ كونه يحدد المسؤوليات والاختصاصات لكل إدارة داخل المؤسسة بدقة، ومن ثم تتولى كل مؤسسة تعليمية في الجامعة (كلية أو مركز/وحدة) إنشاء وحدة للمراجعة الداخلية في المقر الرئيس يرتبط مديرها بـ (رئيس الجامعة / عميد الكلية)، ويتم تشكيل الوحدة من مدير وأعضاء، ويصدر بتشكيلها قرار من المسؤول الأول في المؤسسة، ويشترط في من يعين مديراً للوحدة أن تتوافر فيه الكفاية المهنية من حيث التأهيل العلمي والخبرة العملية في مجال المراجعة، ويضع مدير الوحدة خطة سنوية للمراجعة الداخلية يعتمدها المسؤول الأول في المؤسسة، تتضمن هذه الخطة مجال المراجعة وإجراءاتها.

2. أهداف وحدة المراجعة الداخلية:

- حماية ممتلكات المؤسسة ومواردها والحد من وقوع الأخطاء واكتشافها فور وقوعها.
- ضمان فاعلية الأنشطة التعليمية والعمليات وكفايتها بما يؤدي إلى الاستغلال الأمثل للموارد المتاحة.
- تقويم مستوى إنجاز المؤسسة لأهدافها وتحليل أسباب الاختلاف، وتقديم المشورة.
- تهدف المراجعة بشكل أساسي للتوجيه والإصلاح لا إلى كشف الأخطاء وتوقيع الجزاء.
- تقويم أنظمة الرقابة الداخلية للتحقق من سلامتها وملاءمتها، وتحديد أوجه القصور فيها، واقتراح الوسائل والإجراءات اللازمة لعلاجها بما يكفل تحقيق أهداف المؤسسة.
- التأكد من التزام المؤسسة بالأنظمة واللوائح والتعليمات والإجراءات.
- تقويم مدى كفاية الخطة التنظيمية للمؤسسة من حيث وضوح السلطات والمسؤوليات.

3. مكونات المراجعة الداخلية في الأنموذج المقترح:

يتضمن نظام المراجعة الداخلية الأساليب التي تتبناها الإدارة للتأكد من الوفاء بأهدافها واستخدام مواردها؛ بما يتفق مع القوانين والنظم والسياسات وتقييم المخاطر وحماية الموارد، ويوضح الشكل (3) هذه المكونات:

شكل (3): مكونات الرقابة الداخلية

4. مجالات المراجعة الداخلية ومعاييرها في الجامعات المصرية في الأنموذج المقترح:

يوضح الشكل (4) مجالات المراجعة الداخلية:

شكل (4): مجالات المراجعة الداخلية ومعاييرها

ISSN:2308-5347

المجال الأول : المراجعة الإدارية : وتضم:

- **التزام المؤسسة بآليات الحوكمة.**
- **تقييم جودة إدارة المخاطر ضمن نطاق أهداف المؤسسة.**
- **تناسب التمويل مع أنشطة الخطة الاستراتيجية.**
- **التزام المؤسسات الجامعية بالأنظمة والتشريعات والسياسات والإجراءات الحاكمة.**
- **استخدام المنهجية المناسبة في التحليل البيئي للمؤسسة.**
- **وضوح أساليب اختيار القيادات الأكاديمية والإدارية في المؤسسة.**

المجال الثاني- مراجعة العمليات: وتضم :

- **تقييم مدى تحقيق الهيكل التنظيمي لأهداف المؤسسة.**
- **وضوح عمليات الاتصال بين وحدات الهيكل التنظيمي .**
- **تلبية برامج التنمية المهنية لاحتياجات الفئات المستهدفة.**
- **مساعدة الإدارة على حل المشكلات بتقديم توصيات مجدية.**
- **إيجاد طرق جديدة وفعالة للاتصال بين المستويات المختلفة في المؤسسة.**
- **التقييم الشامل للعمليات داخل المؤسسة بغرض إعلام الإدارة بما تم تنفيذه.**
- **إيجاد طرق جديدة وفعالة للاتصال بين المستويات المختلفة في المؤسسة.**
- **استخدام الموارد المتاحة بكفاءة وفعالية.**

المجال الثالث- مراجعة القدرة المؤسسية : وتضم:

- **وضوح الرؤية المستقبلية للمؤسسة.**
- **استيفاء الدراسة الذاتية لمعايير الجودة.**
- **تناسب أنشطة المؤسسة مع أهدافها.**
- **تنوع أساليب تقييم أداء العاملين في المؤسسة.**
- **ارتباط أهداف المؤسسة مع خطتها الاستراتيجية.**
- **تنوع أساليب التعليم والتعلم وفقا لطبيعة المتعلمين .**
- **اعتماد أساليب حديثة ومتنوعة في تقييم الطلاب.**
- **مراجعة التوصيف الوظيفي داخل المؤسسة للتأكد من كفاءته وفاعليته.**

المجال الرابع- مراجعة البرامج الأكاديمية : وتضم:

- **تقييم الإجراءات التي تم اتخاذها لضمان جودة برامج كليات الجامعة.**
- **توصيف البرامج والمقررات الدراسية حسب المعايير المرجعية القومية.**
- **مراجعة البرامج الأكاديمية في الجامعة ومناسبتها لسوق العمل.**
- **تحديد مدى توافق برامج المؤسسة التعليمية مع المعايير المعتمدة.**
- **تضمين تقرير المراجعة توصيات لتحسين برامج الدراسة الأكاديمية للمؤسسة.**

5. ضمانات نجاح المراجعة الداخلية :

شكل (5) :ضمانات نجاح المراجعة الداخلية

ISSN:2308-5347

أ. ضمانات أخلاقية :
- المحافظة على سرية المعلومات والبيانات.
- التعاون مع الإدارة في تقييم أنشطة المؤسسة.
- الالتزام بالموضوعية وتفادي تضارب المصالح.
- التمتع بالشفافية والنزاهة عند فحص معلومات المؤسسة وأنشطتها.

ب. ضمانات مهنية :
- توافر المؤهلات المهنية المتخصصة في فريق المراجعة المكلف بأداء المراجعة.
- التأهيل العلمي المناسب والخبرة اللازمة والتدريب.
- امتلاك الفريق لمهارات جمع البيانات وتحليلها.
- اعتماد الأساليب الإحصائية الحديثة المتطورة والأدلة الاسترشادية في عملية المراجعة.
- شمول التقرير النهائي لكافة أنشطة المؤسسة.

ج. ضمانات مؤسسية :
- دراسة التقارير والبيانات التي تم الحصول عليها وتحليلها وتحويلها إلى معلومات تدعم الإدارة العليا في اتخاذ القرارات المناسبة لتحقيق الأهداف.
- تنوع قنوات الاتصال ووضوحها بين فريق المراجعة والمؤسسة.

المراجع:

بدران، سناء محمد (1994). تحليل العائد والتكلفة للمراجعة الداخلية : دراسة تطبيقية. المجلة المصرية للدراسات التجارية، جامعة المنصورة.

توماس، وليام، وهنكي، إمرسن (1986). المراجعة بين التنظير والتطبيق. ترجمة أحمد حامد حجاج، وكمال الدين سعيد، دار المريخ، الرياض.

جربوع، يوسف محمود.)2005). مجالات مساهمة وظيفة التدقيق الداخلي في ضبط الأداء المالي والإداري في الجامعة الإسلامية في غزة – فلسطين : دراسة ميدانية تطبيقية على موظفي الإدارة المالية والمدققين الداخليين /، مجلة الدراسات والبحوث التجارية ، س. 25،ع. 2 ، يونيو ، ص ص -373 416

جمعة، أحمد حلمي (2003). التحكم المؤسسي وأبعاد التطور في إطار ممارسة مهنة التدقيق الداخلي. مجلة آفاق جديدة، كلية التجارة ، جامعة المنوفية .

(2005) . المدخل إلى التدقيق الحديث . دار الصفاء للنشر والتوزيع، الأردن .

الدنون، أسامة محمد التابعي(2011). مدخل مقترح لتطوير المراجعة الداخلية في المؤسسات الجامعية كأساس لتحقيق الجودة الشاملة . رسالة ماجستير، كلية التجارة ، جامعة بورسعيد.

دهمش ، نعيم (1996) . التدقيق الداخلي ومفهومه ،وأهدافه، ونطاقه . ندوة التدقيق الداخلي الأولى ،سلطة الكهرباء ، الأردن، 1 - 2 أبريل.

رحاحلة، محمد ياسين (2005). فاعلية أجهزة التدقيق الداخلي في الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة في ظل معايير التدقيق الداخلي الدولية . المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، 1(1).

زيدان، زياد أمين (2001). تقييم أنظمة الرقابة الداخلية في الجامعات الخاصة الأردنية. رسالة ماجستير، جامعة آل البيت.

السعيدات، زياد& الفرجات، السيد أحمد (2010). تقييم فاعلية تقارير التدقيق الداخلي في الجامعات الأردنية .مجلة الفكر المحاسبي، مصر،14(2)، ديسمبر،ص ص258-238.

السوافيري، فتحي رزق، وعبد المالك، محمد أحمد (2003). دراسات في الرقابة والمراجعة الداخلية. الدار الجامعية ، الاسكندرية.

الصحن، عبد الفتاح &وكامل، سمير (2001) . الرقابة والمراجعة الداخلية. الدار الجامعية الجديدة للنشر، مصر.

الصحن، عبد الفتاح محمد، وسرايا، محمد السيد (2006). الرقابة والمراجعة الداخلية. الدار الجامعية، الاسكندرية.

ضحاوي، بيومي محمد، والمليجي، رضا إبراهيم (2010). دراسة مقارنة لنظم ضمان الجودة والاعتماد المؤسسي للجامعات في أستراليا وألمانيا وإمكانية الإفادة منها في مصر. مؤتمر المركز العربي للتعليم والتنمية، مستقبل إصلاح التعليم العربي لمجتمع المعرفة تجارب ومعايير ورؤى، يوليو، القاهرة.

الطويل، عصام محمد (2009). مدى فاعلية أجهزة التدقيق الداخلي في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة في ظل معايير التدقيق الداخلي الدولية- دراسة تطبيقية. رسالة ماجستير، كلية التجارة، الجامعة الإسلامية، غزة ، فلسطين.

عبد الجواد ،عبد الله السيد (1983) .المؤشرات التربوية واستخدام الرياضيات في العلوم الإنسانية. مكتبة جولد فنجرز، أسيوط، مصر .

العمرات، أحمد صالح (1990). المراجعة الداخلية : الإطار النظري والمحتوى السلوكي. الطبعة الأولى ، دار البشير للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

العمري،أحمد محمد ، وعبدالمغني ،فضل عبد الفتاح (2006). مدى تطبيق معايير التدقيق الداخلي المتعارف عليها في البنوك التجارية اليمنية. المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، 2(3).

لطفي، شعباني(2004). المراجعة الداخلية : مهمتها ومساهمتها في تحسين تسيير المؤسسة مع دراسة حالة قسم تصدير الغاز التابع للنشاط التجاري لمجمع سوناطراك. رسالة ماجستير، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، جامعة الجزائر.

مخلوف، أحمد محمد (2007). المراجعة الداخلية في ظل المعايير الدولية للمراجعة الداخلية في البنوك التجارية الأردنية. رسالة ماجستير، كلية العلوم الإقتصادية وعلوم التسيير، جامعة الجزائر.

المطارنة، غسان فلاح(2006). تدقيق الحسابات المعاصرة- الناحية النظرية. الطبعة الأولى، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

النعيمات، سعيد مخلد أحمد (2009). بيان أثر التدقيق الداخلي على مخرجات النظام المحاسبي في قطاع البنوك التجارية الأردنية. المجلة العلمية لكلية التربية، المجلد الأول، العدد 8، فبراير، جامعة البلقاء التطبيقية، عمان، الأردن.

الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد(2009). دليل المراجعين المعتمدين لتقويم واعتماد الجامعات. القاهرة.

Ahmad, H., Othman, R., &Jusoff, K. (2009). The effectiveness of internal audit in Malaysian public sector. Journal of Modern Accounting and Auditing, 5(9), 53–62.

Al-Twaijry, A., Brierley, J., &Gwilliam, D. (2002),an examination of the role of audit committees in the Saudi Arabian corporate sector, Corporate Governance, 10(4), 288–297.

Alzebana, Abdulaziz& David, Gwilliam (2014). TaxationFactors affecting the internal audit effectiveness: A survey ofthe Saudi public sector. Journal of International Accounting, Auditing and Taxation, 23 (2014) 74–86

Anderson, U. (2003), Assurance and Consulting Services, The Institute of Internal Auditors Research Foundation, www.theiia.org/, Altamonte,

Florida.

Arena, M., &Azzone, G. (2009). Identifying organizational drivers of internal audit effectiveness,International Journal of Auditing, 13, 43–60.

Brierley, J., El-Nafabi, H., &Gwilliam, D. (2001). The problems of establishing internal audit in the Sudanese public sector. International of Journal Auditing, 5(1), 73–87.

British Institute of Management, (1994), Management Audit: Chance, challenge, or Lost Opportunity, Quarterly Review, vol.3, No.3.

Cohen, A., &Sayag, G. (2010),the effectiveness of internal auditing: An empirical examination of its determinants in Israeli organizations,Austra lianAccounting Review, 20(3), 296–307.

Dittenhofer, M. (2001),internal audit effectiveness: An expansion of present methods,Managerial Auditing Journal, 16(8), 443–450.

Donald,Taylor & Glezen (1997), Auditing: an ASSERTIONApproach, John Wily:Now York.

Forrest, J.S (1999), the Internal Audit and Activity Based Management, the CPA Journal Online, August.

Frigo, M. (2002). A balanced scorecard framework for internal auditing departments. Florida: The Institute of Internal Auditors Research Foundation, AltamonteSprings.

Gramling, A., Maletta, M., Schneider, A., & Church, B. (2004). The role of the internal audit function in corporate governance: A synthesis of the extantinternal auditing literature and directions for future research. Journal of Accounting Literature, 23, 194–244.

Institute of Internal Auditors(2003). International Standards for the Professional Practice of Internal Auditing,http://www.theiia.org/guidance/

Institute of Internal Auditors(IIA) (2003), Standard for the professional practices of Internal Auditing, PIT MAN, Birmingham.

Kinney, W. R. (2003), Auditing Risk Assessment and Management Processes, The Institute of Internal Auditors Research Foundation, www.theiia.org/, Altamonte Springs, Florida,.

Leonard, P. William (1993), Management Audit, Englewood, Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Mihret, D., &Yismaw, A. (2007). Internal audit effectiveness: An Ethiopian public sector case study. Managerial Auditing Journal, 22(5), 470–484.

Munteanu ,Victor & Zaharia ,Dragos L. (2014), Current Trends in Internal Audit, Procedia - Social and Behavioral Sciences 116 (2014) 2239 – 2242

Prawitt, D. F., (2003), Managing the Internal Audit Function, The Institute of Internal Auditors Research Foundation, www.theiia.org/, Altamonte Springs, Florida.

Ramamoorti, Sridhar, (2003), Internal Auditing: History, Evolution and Prospects, The Institute of Internal Auditors Research Foundation, www.theiia.org/, Altamonte Springs, Florida.

Richard, W. H. and T. P. Howard (2000), The UniCast Company: A Caseliiustrating Internal Auditor Involvement in onsulting, Issues in Accounting Education, American Accounting Association, Nov.

Ruud, T. F. (2003), The Internal Audit Function: An Integral Part of Organizational Governance, The Institute of Internal Auditors Research Foundation, www.theiia.org/, Altamonte Springs, Florida.

Schyf, D. (2000). Obstacles in establishing and operating a public sector internal auditing function in a developing country: The South African experience. Meditari Accountancy Research, 8, 145–181.

Sunder, S. (2002), Management Control, Expectations, Common Knowledge, and Culture, Journal of Management Accounting Research, American Accounting Association. Nov.

The Institute of Internal Auditors, (1998), Standard for the Professional Practices of Internal Auditing, The Institute of Internal Auditors, Altamonte Springs, Florida, ttp://www.Theiia.org.

The Institute of Internal Auditors, (1999), Statement of Internal Auditors Responsibilities, IIA, New York.

Wcook, J., and Winkle, G., (1984), Auditing, third edition, Houghton Miffin company, New York.

Contents:

Subject	Page
Editorial	1
A Proposal for Developing the Cost Sharing of Higher Education in Saudi Arabia in Light of Some International Experiences Dr. Mohamed Mohamedy Mokhles	3
An Evaluation of Academic Performance in Light of Some TQM Requirements at the Faculty of Education and Languages - Amran, Republic of Yemen Dr.Fahd Saleh AL- Mamari	33
Characteristics of Distinct University Teaching Staff as an Index of Higher Education Quality in Jordan Dr. Alaa Zuher Alrwashdeh Dr. Asma Rebhe Alarab	67
The Role of Saudi Universities in Society Awareness-Raising of Harmful Effects of Narcotics and Preventive Methods (A Field Study) Dr. Saud Eid Alanazi	85
Al-Balqa Applied University Intermediate Colleges Commitment to Exclusive Standards of Technical Education Dr. Mohareb Ali Alsmadi	111
The Level of University Performance Using Advanced Balanced Score Card: an Empirical Study of Tebessa University - ALGERIA Dr. Smaili Naoufel Dr. Fadila Boutora	139
A Proposed Strategy for Academic Accreditation at Palestinian Universitiesfrom the Faculty Members' Perspective Pro.Dr. Zeiad Barakat	163
Application of Internal Auditing at Egyptian Universities in the Light of International Standards Dr. Ibrahim Maree Ialatekey Dr. Gomaa Saeed Tohamy Abdelgawad	189

Arab Journal for Quality Assurance in Higher Education (AJQAHE)

General Submission Guidelines

1. The AJQAHE is concerned with research studies pertaining to quality assurance.
2. The AJQAHE publishes research papers only which are in conformity with common international standards of scientific research.
3. The AJQAHE accepts research papers in both English and Arabic on the condition that they fulfill the following:
   - They should not have been published before or submitted for publication in any other journal.
   - They should be written in a proper and an error-free language.
   - In case the research is extracted from a thesis, this should be clearly stated by the author.
   - The research should be computer-typed.
   - Research papers in Arabic should be double-spaced, and font size 14 (Traditional Arabic).
   - Research papers in English should be double-spaced, and font size 12 (Times New Roman).
   - Margins of all page sides should be 2.50 cm.
   - Tables and illustrations should be inserted in their right places with their descriptive titles and necessary information, using font size 12.
   - Number of pages should not exceed 25 (7000 words), including references and appendices and using A4 size paper.

II: Submission Procedures:

1. Researchers are requested to submit their papers in accordance with the following procedures.
   - Title page: the first page should be devoted to the title, provided that the number of words does not exceed (15) words. Name and address of the researcher should remain anonymous.
   - Abstract in Arabic: the second page should be devoted to the Arabic abstract whose words should not exceed 250 words, followed by keywords which should be a minimum of 3 words.
   - Abstract in English: the third page should be devoted to the English abstract whose words should not exceed 250 words, followed by keywords which should be a minimum of 3 words.

- Introduction: This should cover the theoretical framework and previous studies conflated together in a scholarly critical manner. The Introduction includes these sub-headings: problem statement; research questions/ hypotheses; terms and delimitations.
- Methods: This includes study method, population and study sample, research tools and procedures.
- Results: results should be presented according to the order of the research questions/hypotheses in a sequential manner.
- Discussion: in this section results should be deeply and thoroughly discussed on the basis of previous studies and theoretical framework mentioned in the Introduction, or any other relevant studies.
- Conclusions and Recommendations: The main study results should be presented here, in view of which recommendations and suggestions are to be made and proposed.
- References: the AJQAHE adopts the format of APA (American Psychological Association) 5th edition., which is as follows:
    - References should be alphabetically ordered, starting with the author's last name followed by the first name.
    - Titles of reference should be underlined; no numbering is required.
    - When books are used as references, author (s) should be given in full, followed by the year of publication in brackets, the title underlined, and publishing house and place of publication.

    Example: Ellis, Rod (1997). SLA Research and Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.

    - When journals are used as references, author (s) should be given in full, followed by the year of publication in brackets, the title, journal name underlined, volume number and page numbers.

    Example: Nation, Paul (2014). How much input do you need to learn the most frequent 9,000 words? Reading in a Foreign Language, 26(2): 1-16.

    - Observing documentation ethics and rules by acknowledging sources of information used. Plagiarism software will be used to detect any violation of such citation rules.

2. The researchers are requested to write and sign a cover letter (using the approved form), indicating that the research has been published before, or submitted for publication ant any journal.
3. All research papers and relevant correspondence should be sent to this address:

Arab Journal for Quality assurance in Higher Education (AJQAHE)
University of Science and Technology
P.O. Box: 13064
Sana'a, Republic of Yemen
Email: tdc@ust.edu

III: Referring and Publication Procedures:

1. The AJQAHE undertakes to inform the researcher(s) of the receipt of the paper and whether it is accepted for publication or not.
2. If the research is provisionally accepted, then it is refereed by experts who are confidentially selected. Experts judge the originality and novelty of the research, and its scholarly contribution, and how far the researcher(s) was/ were in compliance with research conventions in the field. The referee is requested to indicate whether the research paper is valid for publication or not.
3. In case the referees have certain comments and observations about the research paper, they are sent to the researcher(s) to make the necessary modifications, provided that the research paper is sent back to the Journal within a maximum of one month. Otherwise, the research paper will be disregarded.
4. The researcher will by informed of the decision within three months –at most- from the date of submission. If accepted, the researcher will be informed of the date of publication and the Journal volume number.
5. In case the research paper is accepted for publication, the AJQAHE reserves the right to make any stylistic or any other necessary changes so as to make the paper in conformity with its standards and conventions.
6. After the Editorial Board's endorsement for publishing the research paper, all copyrights devolve to the AJQAHE.
7. Any information given in the research papers represents their authors; it does not necessarily reflect the opinions of the Editorial Board, the University or the Advisory Board.

Website:

www.ust.edu/uaqe

Advisory Board:

Advisory Board Chairman:

Prof.Dr. Dawood A. AL-lHidabi - Yemen

Advisory Board Member:

Prof.Dr. Mahmood F.Okasha- Egypt
Prof.Dr. Ali Yaghi - Jordan
Prof.Dr. Sawsan Shaker - Iraq
Prof.Dr. Abdulazeez Barghouth - Malaysia
Prof.Dr.Mahmood AlWadi - Jordan
Prof.Dr. Fysal Alhaj - Sudan
Prof.Dr. Khaliel Al-khalieli - Bahrain
Prof.Dr. Hasan Zardani - Morocco
Prof.Dr. Siham Al-Qarwdhi - Qatar
Prof.Dr. Bashier Al-zughbi - Jordan
Prof.Dr. Abdulla Musllam - Saudi Arabia
Prof.Dr. Jawher Al-Madhhaki - Bahrain
Prof.Dr. Khaliel Al-Duliemi -Iraq
Prof.Dr. Henri Al-Awiedh - Lebanon
Prof.Dr. Nadia Badrawi - Egypt
Prof.Dr. Mohamed Badr Abu- lola - U.A.E
Prof.Dr. Younis Amr - Palestine
Prof.Dr.Nouria A. Al-Awadi- Kuwait
Prof.Dr.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
Prof.Dr.Noman Qaid Al-Naggar
Raja Mohamed Deeb Aljaji

Editorial Secretary

Nesmah Sultan ALabsi

Language Editing

Abdulhameed Ashuja'a
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: tdc@ust.edu
Website: www.ust.edu/uaqe - http://ust.edu/ojs

The Arab Journal

for Quality Assurance in Higher Education

Volume 10 - No.27 2017

المجلة العربية لضمان
جودة التعليم الجامعي

جامعة العلوم والتكنولوجيا

University of Science & Technology

Arab Journal

for Quality Assurance in Higher Education

Volume 10 – No.27 2017

Arabic Refereed journal published quarterly by the General secretariat of the Association of Arab Universities

- A Proposal for Developing the Cost Sharing of Higher Education in Saudi Arabia in Light of Some International Experiences — Dr. Mohamed Mohamedy Mokhles
- An Evaluation of Academic Performance in Light of Some TQM Requirements at the Faculty of Education and Languages - Amran, Republic of Yemen — Dr.Fahd Saleh AL- Mamari
- Characteristics of Distinct University Teaching Staff as an Index of Higher Education Quality in Jordan — Dr.Alaa Zuher Alrwashdeh Dr .Asma Rebhe Alarab
- The Role of Saudi Universities in Society Awareness-Raising of Harmful Effects of Narcotics and Preventive Methods (A Field Study) — Dr. Saud Eid Alanazi
- Al-Balqa Applied University Intermediate Colleges Commitment to Exclusive Standards of Technical Education — Dr. Mohareb Ali Alsmadi
- The Level of University Performance Using Advanced Balanced Score Card: an Empirical Study of Tebessa University - ALGERIA — Dr. Smaili Naoufel Dr.Fadila Boutora
- A Proposed Strategy for Academic Accreditation at Palestinian Universities from the Faculty Members' Perspective — Pro.Dr. Zeiad Barakat
- Application of Internal Auditing at Egyptian Universities in the Light of International Standards — Dr. Ibrahim Maree Ialatekey Dr. Gomaa Saeed Tohamy Abdelgawad