المجلة العربية
لضمان جودة التعليم الجامعي

المجلد العاشر-العدد الثاني والثلاثون 2017م

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

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

- مدى ملاءمة نظام ضمان جودة التعليم العالي المعتمد في الجزائر لواقع مؤسساتها التعليمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها

  أ. عبد القادر بن عيسى الشريف

- إطار مقترح للتمويل الذاتي في الجامعات الفلسطينية وعلاقته بجودة التعليم الجامعي

  د. نضال حمدان مصطفى المصري

- مدى التزام المحاضرات بالقواعد الأساسية في بناء الاختبارات الموضوعية في كليتي التربية والآداب في جامعة حائل - المملكة العربية السعودية

  د. كوثر سلامة جبارة

- مستوى مؤشرات الإنتاج والتأثير العلمي لأعضاء هيئة التدريس ببعض جامعات الولايات بالسودان في ضوء بعض المتغيرات "دراسة تحليلية"

  د. عبدالله حسين عبد الله حمد د. عوض الله محمد أبو القاسم محمد

- مستوى الثقة بالنفس لدى طالبات جامعة حائل في المملكة العربية السعودية وعلاقته ببعض المتغيرات

  د. وداد محمد صالح الكفيري

- تقويم المناهج الدراسية لبرامج العلوم السياسية في الجامعات الفلسطينية وفق المعايير الأكاديمية القياسية للعلوم السياسية

  أ. علاء حماد أبو رضوان

- مستوى إدارة رأس المال الفكري في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وعلاقتها بمداخل التميز فيها

  د. محمود عيد المجيد عساف

- مدى توافر معايير الجودة في برنامج التربية الخاصة جامعة المجمعة - في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مدرسي البرنامج وطلبة المستوى الثامن الملتحقين فيه

  د. عبد العزيز بن عبد الله آل عثمان د. عمر خليل موسى عطيات د. مأمون "محمد جميل" حسونه

جامعة العلوم والتكنولوجيا
University of Science & Technology

المجلة العربية

لضمان جودة التعليم الجامعي

المجلد العاشر - العدد (٣٢) 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
د.رجاء محمد ديب الجاجي- سوريا

سكرتير التحرير

أ.نسمة سلطان عبده العبسي

مراجعة لغوية

د.عبد الحميد الشجاع
د.محمد حسين خاقو

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 الايضاحية الضرورية وبحجم خط (12) للكتابة باللغة العربية أو الانجليزية.
   - أن لا تزيد عدد صفحات البحث عن (25) صفحة أي ما يعادل (7000) كلمة متضمنة المتن والمراجع والملاحق من نوع (A4).

ثانياً: إجراءات التقديم للنشر:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

الجمهورية اليمنية- صنعاء- ص.ب:13064

جامعة العلوم والتكنولوجيا – المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي

البريد الإلكتروني: 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
مـدى ملاءمة نظام ضمان جـودة التعليم العالي المعتمد في الجزائر لواقع مؤسسـاتها التعليمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها أ. عبد القادر بن عيسى الشريف	3
إطار مقترح للتمويل الذاتي في الجامعات الفلسطينية وعلاقته بجودة التعليم الجامعي د. نضال حمدان مصطفى المصري	27
مدى التزام المحاضرات بالقواعد الأساسـية في بناء الاختبـارات الموضوعية في كليتي التربية والآداب في جامعة حائل – المملكة العربية السعودية د. كوثر سلامة جبارة	55
مسـتوى مؤشرات الإنتاج والتأثير العلمي لأعضاء هيئة التدريس ببعض جامعات الولايات بالسودان في ضوء بعض المتغيرات "دراسة تحليلية" د. عبدالله حسين عبد الله حمد د. عوض الله محمد أبو القاسم محمد	77
مستوى الثقة بالنفس لدى طالبات جامعة حائل في المملكة العربية السعودية وعلاقته ببعض المتغيرات د. وداد محمد صالح الكفيري	101
تقويم المناهج الدراسـية لبرامج العلوم السياسية في الجامعات الفلسطينية وفق المعايير الأكاديمية القياسية للعلوم السياسية أ. علاء حماد أبو رضوان	115
مسـتوى إدارة رأس المال الفكـري في الجامعات الفلسـطينية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وعلاقتها بمداخل التميز فيها د. محمود عبد المجيد عساف	139
مـدى توافر معاييـر الجودة في برنامـج التربية الخاصة جامعـة المجمعة – في المملكة العربية السـعودية من وجهة نظر مدرسي البرنامج وطلبة المستوى الثامن الملتحقين فيه د. عبد العزيز بن عبد الله آل عثمان د. عمر خليل موسى عطيات د. مأمون "محمد جميل" حسونه	173

الافتتاحية

يتواصل العطاء البحثي والتطويري لجوانب الجودة بمجالاتها ومكوناتها المختلفة من قبل الباحثين العرب. وهذا يعكس التنامي المستمر لعدد وجودة الباحثون في مجالات الجودة المؤسسية والبرامجية علاوة على العديد من القضايا التفصيلية لنظام التعليم والبحوث الجامعية، ومع ذلك فلا زلنا في حاجة كبيرة ومستمرة لبحوث الجودة والقيادة الجامعية سواء المحددة او التكاملية.

كما اننا في حاجة الى مشاريع بحثية تضطلع بها المؤسسات ليس فقط في دولة بل في عدة دول .لان التحول الايجابي والتطوير المؤسسي لا تقتصر الحاجة الى بحوث لأغراض الترقية بل لإحداث تغيير حقيقي في الواقع.

اننا ندعوا الباحثين والجامعات العربية ان تتبنى مشاريع بحثية يشترك فيها فرق بحثية مع تعزيز البحوث المشتركة في اكثر من جامعة عربية ويكون الحادي لذلك هو احداث تطوير حقيقي وواقعي.

كما نشجع البحوث الاجرائية التي تسعى لتطوير للأداء الجامعي سواء في التعليم والتعلم او البحث او القيادة الجامعية او الخدمة المجتمعية غيرها من المجالات بغية تحقيق نفع مجتمعي يسهم في ازدهار ليس الجامعة بل واقع المجتمع في سياقاته المختلفة.

لازالت المجالات واسعة والقضايا متنوعة والحاجة ماسة لبحوث الجودة من خلال تبني ايضا منهجيات بحثية كمية وكيفية مختلفة لنضمن شمولية فهم القضايا الجامعية وسبر اعماقها والتمكن من الوصول الى رؤى وافكار ابداعية للارتقاء بواقع الجامعات العربية.

السؤال الذي يطرح نفسه الى اي مدى نستطيع كباحثين عرب تقديم الجديد في تطوير الجامعات في ضوء التشخيص العلمي الرصين لواقع منا والمساهمة في نفع الجامعات ومجتمعاتنا العربية.

القضية تتطلب منا ان ننطلق الى مساحات بحثية اوسع ومجالات ارحب وتنوع مثمر انطلاقا من تحملنا للمسؤولية الملقاة على عاتقنا كباحثين عرب ومسؤولين عن اعداد جيل ينهض بالأمة العربية لتتمكن من الاخذ بمواقع الصدارة في عالم يتميز بالتنافسية لاسيما في التعليم الجامعي، وفي الوقت الذي نركز في بحوثنا على قضايا محددة علينا لن لا ننسى الرؤية الكلية والشاملة للنظام الجامعي والمجتمعي.

والله الموفق ،،،

رئيس التحرير

أ.د. داود عبد الملك الحدابي

مدى ملاءمة نظام ضمان جودة التعليم العالي المعتمد في الجزائر لواقع مؤسساتها التعليمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها

أ. عبد القادر بن عيسى الشريف [1،*]

[1] ماجستير علوم التيسير – إدارة أعمال – جامعة الجزائر

* عنوان المراسلة: benaissa182@yahoo.fr

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.1

مدى ملاءمة نظام ضمان جودة التعليم العالي المعتمد في الجزائر لواقع مؤسساتها التعليمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها

الملخص:

اقتصر الهدف من هذه الدراسة في معرفة مدى ملاءمة الخيارات التي اتخذتها السلطات الجزائرية في سبيل بناء نظام جودة التعليم العالي، المعلن عنها رسميا منذ يونيو 2008، لخصوصيات منظومة التعليم العالي بهذا البلد. وللحصول على نتائج تحقق الهدف المنشود، تم توجيه استبانة بصيغة استطلاع رأي لعينة مكونة من مائة (100) أستاذ جامعي، خلال الفترة الممتدة من (04 نوفمبر إلى 17 ديسمبر 2015)، ولتحليل النتائج المتوصل إليها من تفريغ بيانات الاستبانة، تم اللجوء إلى الأدوات الإحصائية المناسبة لمعرفة درجة رضا العينة المبحوثة عن الخيارات المتخذة من طرف السلطات العمومية في مجال ضمان جودة التعليم العالي، وذلك بالاعتماد على التكرارات والنسب المئوية. وقد توصلت الدراسة إلى نتيجة مفادها اتفاق أفراد العينة على أن خيارات تحديد أهداف ومجال ومراحل وكذا أجهزة تطبيق نظام ضمان جودة التعليم العالي بالجزائر، جاءت وفقا لمقترحات لجان وخبراء محليين ودوليين في هذا المجال، بما يلاءم خصوصيات هذه المنظومة، إلا أنه يمكن وضع نوع من التحفظ حول الخيارات المتعلقة بآليات نظام ضمان الجودة، والتي أقصت جملة من الآليات الفعالة كمرحلة مؤقتة، بحجة انعكاساتها السلبية على قطاع التعليم العالي في هذه المرحلة بصفة عامة.

الكلمات المفتاحية : تقويم، الجودة، ضمان الجودة، التعليم العالي في الجزائر، آليات ضمان الجودة، الاعتماد الأكاديمي.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.1

Appropriateness of Algerian Higher Education Quality Assurance System to Educational Institutions: A Teaching Staff's Perspective

Abstract:

The aim of this study was to investigate the procedures taken by the Algerian authorities for establishing a quality assurance system in higher education, officially declared in June 2008, and to examine the relevance of such procedures to the higher education system in the country. To achieve this objective, a questionnaire was designed and distributed to a sample of 100 professors from the disciplines of economics, business studies and management sciences, during the period from 04 November to 17 December 2015. The study results revealed that the professors agreed that all the objectives, procedures, and scope of the quality assurance system were in line with the suggestions and recommendations of local and international expert committees. However, mechanisms of implementing quality assurance system have excluded certain important effective mechanisms temporality because they would have negative consequences on higher education in the current situation.

Keywords: Accreditation, Evaluation, Higher education in Algeria, Quality, Quality assurance, Quality assurance mechanisms

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.1

المقدمة:

أخذ مفهوم اقتصاد المعرفة – أو الاقتصاد المبني على المعرفة – مكانة مركزية في اهتمامات الباحثين الاقتصاديين وكذلك المنظمات الدولية، حيث أصبح أحد أهم ركائزه التعليم بصفة عامة، والتعليم العالي بصفة خاصة، لما له من تأثير مباشر على الرفع من القدرات الإبداعية للموارد البشرية والرفع من مستوى تأهيلها.

هذا ما جعل الاهتمام بمجال التعليم العالي ضرورة ملحة، لاسيما أمام ما أصبح يعرفه هذا القطاع من توجهات جديدة على المستوى العالمي، حيث أصبحت مظاهر تزايد الطلب على التعليم العالي، وتوسع الأنظمة التعليمية وتوجهها نحو أنماط جديدة، وتزايد نسبة بطالة حاملي الشهادات الجامعية، وصعوبات التمويل... إلخ من المعالم المشتركة بين أنظمة التعليم العالي لمختلف دول العالم، وهو الواقع الذي يمكن مشاهدته على الساحة الوطنية، والذي قد يكون بدرجة أكبر من بقية مجتمعات العالم.

لهذا أصبح من بين أهم التوجهات الحالية لمؤسسات التعليم العالي بالجزائر ضرورة ضمان الجودة والنوعية، كتوجه يمكن أن يترجم في السير نحو تطبيق نظام ضمان الجودة في التعليم العالي، اعتمادا على آليات ووسائل متعددة (بن حسين، 2015، 207).

وقد قامت السلطات الجزائرية ممثلة في وزارة التعليم العالي بالشروع في تطبيق هذا المسار في السنوات الأخيرة، بداية بوضع الإطار القانوني والتنظيمي لهذا المسار وتحديد الآليات الضرورية، وصولا إلى إنشاء الأجهزة والهيئات اللازمة لذلك وتنصيبها، حيث جاءت هذه الخيارات بناء على توصيات فرق عمل مختصة وخبراء وهيئات دولية رائدة في مجال ضمان جودة التعليم العالي (بروش وبركان، 2012، 813).

ومن هذا المنطلق جاء هذا البحث لتسليط الضوء على أهم خيارات الجزائر ضمن نظام ضمان جودة التعليم العالي باعتباره مشروع تغيير جاد، وتقييم مدى ملاءمة هذا النظام والبيئة السياسية والاقتصادية والثقافية لمؤسسات التعليم العالي بالجزائر من وجهة نظر الأساتذة الجامعيين.

مشكلة الدراسة:

تتمحور مشكلة الدراسة حول تقييم خيارات الجزائر في مجال ضمان جودة التعليم العالي، ومدى مواءمتها لخصوصيات منظومة التعليم العالي الوطنية، اعتمادا على وجهة نظر أقرب فئة لهذه المنظومة وأكثرها احتكاكا بها، وهي فئة الأساتذة الجامعيين.

أسئلة الدراسة:

فقد انبثقت تلك الأسئلة من السؤال الرئيسي للدراسة على النحو الآتي:

"ما مدى ملاءمة نظام ضمان جودة التعليم العالي الجزائري مع الخصوصيات التي تشهدها منظومة التعليم العالي أمام التوجهات العالمية الحديثة؟".

وعلى ضوء هذا السؤال يمكننا طرح عدة تساؤلات فرعية، وسنحاول الإجابة عنها ضمن هذه الدراسة وذلك كالآتي:

- ما مدى مناسبة أهداف نظام ضمان جودة التعليم العالي بالجزائر لواقع وخصوصيات مؤسساتها التعليمية؟
- ما مدى مناسبة الآليات المعتمدة في نظام جودة التعليم العالي بالجزائر لواقع ومجاله مع مؤسساتها التعليمية وخصوصياتها؟
- هل تتناسب مراحل تطبيق نظام ضمان جودة التعليم العالي بالجزائر ومجاله مع مؤسساتها التعليمية؟

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.1

- هل تناسب الهياكل والأجهزة المعتمدة في نظام ضمان جودة التعليم العالي بالجزائر والأهداف المسطرة لذلك؟

أهمية الدراسة:

تتجلى الأهمية النظرية لهذه الدراسة من خلال الوقوف على التوجهات الحالية للتعليم العالي في العالم من جهة، وإبراز واقعه وخصوصياته في الجزائر من جهة أخرى، والتركيز على مفهوم نظام ضمان جودة التعليم العالي ودواعي تبنيه في الجزائر.

كما تسمح هذه الدراسة بعرض مجهودات الجزائر في هذا المجال من خلال عرض مسار ومراحل تطبيق هذا النظام منذ الإعلان الرسمي عن الإرادة السياسية في تبني هذا المفهوم التي تضمنها القانون التوجيهي للتعليم العالي، (الجريدة الرسمية رقم 10، للجمهورية الجزائرية، 2008، 39)، مرورا بمراحل تجسيده على أرض الواقع، ووصولا إلى أهم ما تم تحقيقه أو إنجازه في سبيل خلق نظام يتماشى مع خصوصيات منظومة التعليم العالي بالجزائر وتطلعات المجتمع بصفة عامة.

أما الأهمية الميدانية لهذه الدراسة فتتضح من خلال النتائج التي يمكن الخروج بها حول تقييم خيارات الجزائر في مجال ضمان جودة التعليم العالي، من وجهة نظر الأساتذة الجامعيين بصفتهم الفئة الأكثر دراية بواقع وتفاصيل منظومة التعليم العالي بالجزائر، إضافة إلى المقترحات المتوقع أن تأتي بها هذه الدراسة التي يمكن أن تكون محل نقد ونقاش ضمن أبحاث ودراسات أخرى.

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- إبراز الاتجاهات العامة والتحديات التي تواجه التعليم العالي في العالم.
- الوقوف على التحديات الداخلية والخارجية التي تواجه التعليم العالي بالجزائر في ضوء التوجهات العالمية الحالية.
- إظهار أهمية وضرورة تبني نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي بالجزائر كشرط أساسي لمواكبة التغيير.
- التعريف بمفهوم نظام ضمان جودة التعليم العالي باعتباره أحد المفاهيم الحديثة.
- التطرق إلى المجهودات الجزائرية في مجال تبني نظام جودة التعليم العالي.
- عرض أهم خيارات الجزائر ضمن نظام ضمان الجودة في التعليم العالي بناءً على دراسات وتوصيات الهيئات المختصة في هذا المجال.
- محاولة إعطاء تقييم شامل لهذه الخيارات من وجهة نظر الأساتذة الجامعيين باعتبارهم أهم حلقة فاعلة وأكثرها احتكاكا بمنظومة التعليم العالي في الجزائر.

حدود الدراسة:

انقسمت حدود الدراسة إلى:

- حدود بشرية: اقتصرت الدراسة على مجموعة من الأساتذة الجامعيين التابعين لكليات العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير على مستوى ثماني مؤسسات للتعليم العالي بالجزائر؛ وذلك باعتبار هذه الفئة أكثر دراية بمعطيات ومتطلبات التعليم العالي.
- حدود مكانية: تمت الدراسة على مستوى ثماني مؤسسات للتعليم العالي بالجزائر وهي: جامعة الجزائر3، وجامعة وهران 2، وجامعة حسيبة بن بوعلي بالشلف، وجامعة عبد الحميد ابن باديس بمستغانم، وجامعة أبي بكر بلقايد بتلمسان، وجامعة الجيلالي ليابس بسيدي بلعباس، وجامعة فرحات عباس بسطيف، وجامعة قاصدي مرباح بورقلة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.1

- **حدود زمنية: دام المجال الزمني للدراسة الميدانية – (توزيع الاستمارات، تفريغها، تبويبها وتحليلها) – ما يقارب ثلاثة أشهر، حيث استمر توزيعها وجمعها من تاريخ 04–11– 2015 إلى غاية 17–12–2015.**

مصطلحات الدراسة:

- **التقويم: عرف الزيود وعليان (1998، 12) التقويم بأنه "عملية منظمة ينتج عنها جمع معلومات، وتفيد في اتخاذ قرار أو إصدار حكم على قيمة معينة".**

وعرفه صالح وصبيح (2008، 476) بأنه "عملية تشخيصية علاجية وقائية، تهدف إلى التعرف على جوانب القوة والضعف في مجال معين، بهدف تعزيز جوانب القوة وعلاج جوانب الضعف في هذا المجال"، ويعتمد الباحث هذا التعريف كتعريف نظري لهذا البحث.

- **النظام: عرف أحمد وجبارة (2009، 86) النظام بأنه "إطار عام مكون من مجموعة من العناصر المترابطة التي تتفاعل معاً وفقاً لإجراءات معينة لتحقيق وظيفة أو وظائف مفيدة".**

ويمكن تعريفه في البحث الحالي بأنه: عبارة عن إطار يتضمن مجموعة من العناصر التي تتفاعل مع بعضها وتتحد بشكل أو بآخر من أشكال التفاعل المنظم، أو الاعتماد المتبادل، فيما بينها للوصول إلى مخرجات تتحقق بها أهداف هذا النظام.

- **الجودة: عرفها دو هيرتي (1999، 13) بأنها "مجموعة من الخصائص والمميزات المتعلقة بالمنتجات والخدمات التي تؤثر في قدرتها على تلبية الاحتياجات الصريحة والضمنية لدى المستفيدين".**

وعرفها الجضعي (2005، 17) بأنها "مجموعة من الخصائص أو المميزات لمنتج أو خدمة تعبر عن قدرتها على الوفاء باحتياجات العملاء الصريحة والضمنية".

- **ضمان الجودة: عرف كمال (2004، 5) ضمان الجودة بأنه "نظام يشتمل على كل الآليات والإجراءات المخططة والمنظمة التي من شأنها جعل الاحتمال كبيراً في أن المنتج أو الخدمة التي تقدمها الجامعة هي وفقاً لمتطلبات محددة ومواصفات موضوعة مسبقاً".**

كما عرفه التومي (2005، 10) بأنه "مجموعة من العمليات والإجراءات المقررة سلفا، وهي التي تهدف إلى منح ضمانات مناسبة تجعل إنتاجاً معيناً يستجيب لمواصفات محددة مسبقا مرتبطة بالجودة".

- **نظام ضمان الجودة: عرفه Waters (1992، 522) بأنه "عبارة عن نظام يتضمن عمليات موجهة للحصول على خاصية الجودة، ويهتم بجميع وظائف المنظمة التي تضمن تحقيق مستوى الجودة التي يرغب فيها المستفيد".**
- **التعليم الجامعي: عرفه كنعان (2005، 241) بأنه "تعليم متعدد الأبعاد تشتمل وظائفه على التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، في ثلاثية متكاملة وفق إستراتيجية واضحة ترصد كل مكون من مكونات التعليم الجامعي وتطوره واتجاهاته المستقبلية الهادفة إلى تعزيز التنمية الشاملة والرؤى الملائمة لاستقبال مستجدات العصر وتطوراته"، ويعتمد الباحث هذا التعريف في بحثه الحالي.**
- **وإجرائياً يعرف تقويم خيارات نظام ضمان الجودة في هذا البحث بأنه: العملية التي يتم من خلالها جمع البيانات والمعلومات المتعلقة بخيارات نظام ضمان الجودة في التعليم الجامعي المعتمدة من طرف السلطات الجزائرية، وذلك اعتماداً على تطبيق أداة الاستبانة، بهدف إصدار حكم حول مدى ملاءمة هذه الخيارات لخصائص نظام التعليم العالي بالجزائر، وقد تحددت بمتوسط درجات استجابات أفراد العينة على أداة البحث، وفقاً للبدائل المحددة فيها، في ضوء مقياس ليكرت الخماسي، ومن ثم وضع التوصيات والمعالجات التي تعزز جوانب القوة وتعالج جوانب القصور التي أظهرتها نتائج هذا البحث.**

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.1

الإطار النظري:

1. مفهوم نظام ضمان جودة التعليم العالي:

لتوضيح هذا المفهوم ينبغي أولا توضيح المفاهيم المتعلقة بكل من الجودة وضمان الجودة في التعليم العالي.

2. مفهوم الجودة في التعليم العالي:

عرف ابن منظور الجودة، في معجمه لسان العرب، بأن أصلها "الجود" والجيد نقيض الرديء، وجاد الشيء جودة أي صار جيدا، وأحدث الشيء فجاد، وقد جاد جودة وأجاد، أي أتى بالجيد من القول والفعل (عليان، 2004، 12).

أما عن الجودة في التعليم العالي فقد عرفت على أنها "مجمل السمات والخصائص التي تتعلق بالعملية التعليمية التي تفي باحتياجات الدارسين والمشرفين والموظفين وأولياء الأمور" (دائرة التطوير والجودة، 2006، 3).

وتشير أدبيات البحث في مجال الجودة في التعليم العالي إلى أنه يمكن تعريفها من عدة مداخل، وذلك على النحو الآتي (سلامة، 2005، 77):

أ. مدخل الجودة بمعنى التميز: يعتبر هذا المدخل المفهوم التقليدي السائد في التعليم العالي، على اعتبار أن الجامعة مؤسسة لها ما يميزها، وذات مستوى عال وطبيعة خاصة، وتقوم فكرة التميز في التعليم العالي على التركيز على مدخلات ومخرجات النظام التعليمي، وذلك من خلال تحديد متطلبات الدخول إليها أو التخرج منها، مثل: الشروط القياسية لقبول الطلبة فيها، وصعوبة مقرراتها، والامتحانات التي يخضع لها الطلبة.

ب. مدخل الجودة بمعنى الموائمة مع الغايات: يتمتع هذا المدخل برواج كبير، إذ أنه ينطلق من غايات وأهداف المؤسسة أو البرنامج، ويحاول ضمان الجودة من خلال التأثير على العمليات التي تجري داخل المؤسسة بالنظر إلى الموارد المتاحة لجعلها تحقق بشكل أفضل الغايات والأهداف المعتمدة، وبذلك يوازي هذا المدخل الجودة بالكفاءة الداخلية.

وعلى الرغم مما تميز به هذا المدخل من ضرورة إعلان المؤسسة لغاياتها وأهدافها وتحديدهما بشكل دقيق، فإنه يعاب عليه عدم الأخذ بعين الاعتبار وجهة نظر المستفيدين من التعليم العالي سواء كانوا طلبة، أو أصحاب مؤسسات سوق العمل، أو حكومات، وسائر أصحاب الشأن المعنيين من المجتمع ككل.

ج. مدخل الجودة بمعنى تأمين رضا المستفيدين وأصحاب الشأن المعنيين: ظهر هذا المدخل على إثر الانتقادات الموجهة لمدخل الجودة من منظور الكفاءة الداخلية، وقد عمد إلى مساواة الجودة بقدرة المؤسسة أو البرنامج على الاستجابة لتوقعات المستفيدين وسائر أصحاب الشأن، وبذلك يهتم هذا المدخل بالتوجه نحو الخارج والنظر إلى مجمل عناصر المؤسسة أو البرنامج من هذا المنظور، بما في ذلك تقييم الغايات والأهداف لقياس مدى مواءمتها لاحتياجات سوق العمل.

د. مدخل الجودة بمعنى تأمين معايير الحد الأدنى: يعتبر هذا المدخل بمثابة الضمانة للسلطات الحكومية والمجتمع ككل بشأن احترام مؤسسات التعليم العالي للحد الأدنى من متطلبات الجودة، ويتميز هذا المدخل عن بقية المداخل بأنه يعتمد على سلسلة من المعايير المحددة مسبقا بشكل واضح، يجب احترامها، هذا من جهة، ومن جهة أخرى يقضي هذا المدخل بأن تجرى عمليات ضمان الجودة تحت إشراف جهات خارجية مستقلة عن مؤسسة التعليم العالي لتأمين الثقة المجتمعية في هذه العمليات ونتائجها.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.1

3. مفهوم ضمان جودة التعليم العالي:

طبقا لما ورد في القرار الوزاري المشترك المتضمن هيكلة المجلس الوطني للتقييم بالجزائر، فإن ضمان الجودة في ميدان التعليم العالي مصطلح عام، يعبر عن العملية الدائمة والمستمرة التي تستهدف تأكيد ومراقبة وضمان ومحافظة وتحسين جودة نظام أو برامج أو مؤسسات التعليم العالي، ويعد ضمان الجودة آلية قانونية تركز على مسؤولية التحسين كمحور رئيسي (قرار وزاري رقم 739، 2010).

كما تم تعريف ضمان جودة التعليم العالي على أنه: "عملية منظمة تفضي إلى التأكد من وفاء المؤسسة التعليمية أو البرنامج التعليمي بالمعايير، ومن قدرتها على التحسين المستمر والوفاء بها لاحقا، بحيث إن المؤسسة تضمن الجودة لنفسها، كما أن الجهة الخارجية تضمن للجمهور العام جودة التعليم في المؤسسة" (الخطيب والخطيب، 2010، 36).

وعليه فإن ضمان جودة التعليم العالي مفهوم ذو بعد استراتيجي، مرتبط بإعداد وتنفيذ السياسة العامة لمؤسسات التعليم العالي، ويهتم بمختلف مجالات التكوين، والبحث، والتسيير الرشيد لإمكانيات المؤسسات التعليمية ومواردها المادية: المالية والبشرية، وكل ما يمس بالحياة الجامعية للطلاب، من خلال تحقيق آليات تقييم ومراقبة مستمرة للمؤسسات في حد ذاتها والبرامج التكوينية، بهدف تحسين وضمان الجودة والمحافظة عليها.

3-1 تعريف نظام ضمان جودة التعليم العالي:

قدم الباحثون والمفكرون في مجال الجودة وضمانها مجموعة من التعاريف لنظام ضمان الجودة، نذكر منها ما يأتي:

عرف نظام ضمان الجودة بأنه: "نظام عالمي موحد لمقاييس الجودة، اتفق عليه عالميا ليكون وثيقة دولية لضمان جودة الإدارة" (الطاهر وبن عامر، 2008، 146).

ويعرف أيضا بأنه: "ذلك النظام الذي يقوم بالتحقق من أن ما يتم القيام به من أعمال يتطابق مع الإجراءات والسياسات التي تمت كتابتها واعتمادها" (الطائي، العبادي والعبادي، 2007، 312).

كما عرف نظام ضمان الجودة بأنه: "مجموعة من الخطط والأنشطة تطبقها إدارة المؤسسة في كافة الأقسام، وفي جميع المستويات، بهدف ضمان أن ناتج العمليات سوف يلبي حاجات الزبائن وتوقعاتهم، وذلك من خلال التأثير على الطريقة التي يتم وفقها تصميم المنتجات وتصنيعها وتفتيشها واختبارها وتركيبها وتسليمها وخدمتها، ويهدف نظام الجودة إلى تزويد الثقة بمنتجات المؤسسة" (الخطيب والخطيب، 2010، 45).

أما في مجال التعليم العالي، فقد عرف نظام ضمان الجودة بأنه: "جودة عناصر العملية التعليمية المكونة من الطالب، وعضو هيئة التدريس، وجودة المادة التعليمية بما فيها من برامج وكتب جامعية وطرائق أو مناهج التدريس، وجودة مكان التعلم في الجامعات والمخابر ومراكز الحاسوب والورشات والقاعات التعليمية من سياسات وفلسفات إدارية وما تعده من هياكل تنظيمية ووسائل تمويل وتسويق، وأخيرا جودة التقويم الذي يلبي احتياجات سوق العمل" (الطاهر وبن عامر، 2008، 146).

ويتضح لنا من خلال هذه التعاريف أن نظام ضمان جودة التعليم العالي يهتم بجودة كافة عناصر العملية التعليمية من توفير الأنظمة والموارد البشرية والمادية والمالية والمعلومات المناسبة (المدخلات) واستغلالها بشكل أمثل للمحافظة على معايير الجودة الموضوعة، وتحقيق أعلى المستويات في (المخرجات)، مع الاهتمام بعملية التقييم المستمر لتحقيق رضا الطالب وسوق العمل ثم المجتمع ككل.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.1

4. دوافع تبني نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي:

يمكن تقسيم دوافع أو أسباب تبني نظام الجودة في مؤسسات التعليم العالي إلى أسباب خارجية وأسباب داخلية، وذلك كما يأتي:

أ. الدوافع الخارجية لتبني نظام ضمان جودة التعليم العالي (بروش وبركان، 2012، 809):

تتمحور هذه الدوافع عامة حول الاتجاهات الحديثة التي أصبح يتسم بها التعليم العالي ومؤسساته عبر العالم، وذلك كما يأتي:

1. عولمة التعليم العالي:

أصبحت العولمة ظاهرة تمس جميع جوانب حياتنا بما فيها التعليم، حيث أضحى تدويل المناهج الأكاديمية جزءاً من التقدم المطلوب للخطط التعليمية ولتطوير المناهج، الذي أسهم في هذا التدويل هو وجود طلب كمي ونوعي هائل على المستوى العالمي، ما شجع على عروض التكوين كاستثمارات مربحة.

وتتجلى مظاهر العولمة في التعليم العالي من خلال بروز أشكال حديثة للتعليم، كالتعليم "العابر للدول" (Transnational)، أو "العابر للحدود" (Transfrontalier)، ما فسح المجال لأنماط جديدة من الشراكات، كالتوأمة واقتسام تنفيذ المشاريع والإسهام في مشاريع تعليمية أو بحثية مشتركة على النطاق الوطني أو الدولي، كما أسهمت العولمة في خلق التكامل الجهوي، وأحسن دليل على ذلك "نظام التعليم الموحد لأوروبا: ل م د".

كما ظهرت بفضل العولمة أنماط جديدة من التعليم، كالتعليم عن بعد، وصولا إلى ما أطلق عليه "سوق التعليم العالي بلا حدود"، وأضحى التعليم سلعة / خدمة يتم تداولها وفق الاتفاقيات الدولية، مثل إدراجها ضمن اتفاقيات تجارة الخدمات (GATS).

وأدت كذلك عولمة بعض المهن وزيادة الحراك المهني إلى زيادة الضغط على الدول ومؤسسات التعليم العالي لإنتاج شهادات معترف بها على مستوى سوق العمل الدولية.

2. تكنولوجيا الإعلام والاتصال:

أسهمت تكنولوجيا الإعلام والاتصال في التسريع من وتيرة العولمة، في شكل تبادلات تجارية وحركة رؤوس الأموال وتنقل الأشخاص، وقد كان لهذا التطور أثر واضح على التعليم العالي، بحيث تنامت الاتفاقيات البينية والدولية، من أجل تمكين "المقارناتية" للأنظمة الوطنية للتعليم العالي.

3. تنوع التعليم العالي:

لقد أدى الطلب الاجتماعي المتزايد على التعليم العالي إلى تزايد الحاجة إلى تنويع مؤسساته وتكييف برامجه لتتماشى مع تنوع احتياجات الطلبة واحتياجات سوق العمل، وقد انعكس تنوع التعليم العالي في بروز أنماط جديدة غير تقليدية من التعليم، مثل: التدريب المتطور، وتحديث المعلومات من خلال التعليم المستمر، والتعليم عن بعد، مما أدى إلى ضرورة الاهتمام بضمان جودة هذه الأنماط الجديدة من التعليم والمؤسسات التي تعنى بها والبرامج التي تقدمها، حيث أثبتت الطرق التقليدية عدم مسايرتها لهذا التطور.

ب. الدوافع الداخلية لتبني نظام جودة التعليم العالي:

1. صعوبات تمويل التعليم العالي:

نظرا لتزايد عدد طلبة التعليم العالي وتنوع احتياجاتهم، أصبحت الحكومات تواجه صعوبات في ضمان هذه الخدمة، وتكمن هذه الصعوبات في عدم كفاية الدعم المالي المخصص لمؤسسات التعليم العالي، وهذا بدوره يفرض عليها ضرورة مراجعة البرامج التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي ووجهات إنفاق الموارد المتاحة لترشيد هذا الإنفاق مع تأمين الحد الأدنى من الجودة المطلوبة (أحمد، 2001، 145).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.1

2. خصخصة التعليم العالي:

نظرا لضخامة حجم الموارد المالية المطلوبة للاستجابة لمختلف احتياجات التعليم العالي وعدم كفايتها، لجأت العديد من الدول التي كانت تعتبر التعليم جزءا مهما وأساسيا من المسؤوليات الوطنية للدولة إلى فتح الباب للقطاع الوطني الخاص، وفي كثير من الأحيان للمؤسسات الأجنبية للإسهام في نشاط التعليم، بما في ذلك التعليم العالي، وهو الاتجاه الذي تبنته العديد من دول العالم، لاسيما مع الانتشار الواسع لاقتصاد السوق وسيطرته على الأنظمة الاقتصادية العالمية (رقاد، 2012، 48).

ج. مجهودات الجزائر في مجال ضمان جودة التعليم العالي:

3. مراحل وإجراءات تبني نظام ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر

أدركت السلطات الجزائرية ضرورة تطبيق ضمان الجودة في التعليم العالي، وتجسدت الإرادة السياسية في القيام بإصلاح يهدف إلى ترقية التعليم العالي نحو مستويات أفضل، من خلال القانون التوجيهي للتعليم العالي رقم 06-08 المؤرخ في 23 فبراير من سنة 2008 الذي لم يتطرق بصفة مباشرة وتفصيلية إلى تطبيق نظام ضمان الجودة، لكنه كرس لأول مرة إمكانية فتح مؤسسات خاصة للتعليم العالي وضرورة مراقبتها وتقييمها بإنشاء المجلس الوطني للتقييم (بن حسين، 2015، 211).

وكان التساؤل حول كيفية الشروع في التطبيق الناجح لنظام ضمان الجودة على مستوى التعليم العالي بالجزائر موضوع الملتقى الدولي المنظم من طرف وزارة التعليم العالي بالشراكة مع البنك العالمي بتاريخ 1 و 2 يونيو سنة 2008 بالجزائر العاصمة، حيث شارك فيه رؤساء المؤسسات، ومدرسين جامعيين، كما ضم هذا الملتقى باحثين من منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية، ومن اليونسكو وبعض المسؤولين عن أنظمة ضمان الجودة على المستوى العربي.

وقد عقب هذا الملتقى تنظيم ثلاث ورشات عمل كبرى عملت على المحاور الآتية:

- ضمان جودة البرامج (الورشة الأولى).
- ضمان الجودة المؤسساتية (الورشة الثانية).
- شروط تطبيق ضمان الجودة في الجزائر في ضوء التجارب الدولية (الورشة الثالثة).

ليتم بعد ذلك عقد ندوة بتاريخ 03 و 04 يونيو من نفس السنة، وذلك تبعا لتوصيات الورشات الثلاث، حيث ضمت هذه الندوة مسؤولين من وزارة التعليم العالي، جامعيين جزائريين وخبراء دوليين في مجال ضمان الجودة، وذلك بهدف الخروج "بورقة طريق" لتطبيق نظام ضمان الجودة في التعليم العالي بالجزائر.

وقد تلخصت أهم نتائج ورشات العمل بخصوص موضوع تطبيق نظام ضمان جودة التعليم العالي حول المحاور الآتية:

- ضرورة تدعيم عملية ضمان الجودة بالنصوص القانونية والتنظيمية التي تخص كلاً من هيئات التدريس (فرق التكوين)، الطلبة، المؤسسات التعليمية، الشريك الاجتماعي والهيئات المكلفة بضمان الجودة.
- عملية وضع البرامج التدريبية يجب أن تمر بالمراحل الآتية:
  - بناء برنامج التدريب: من خلال تحديد الأهداف من التدريب، ووضع الوسائل اللازمة لذلك، ووضع المؤشرات أو المعايير الضرورية التي تسمح بالتقييم، ومرافقة المتخرجين في سوق العمل و ضمان التدريب الدائم أو المستمر.
  - تنفيذ برنامج التدريب: من خلال تحديد محتويات البرامج التدريبية وسير عملياتها.
  - تقييم برامج التدريب: عن طريق خلق خلايا ضمان الجودة التي من شأنها تطوير نظام ضمان الجودة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.1

- عملية التقييم الداخلي والخارجي لبرامج التكوين يجب أن تمر بالمراحل الآتية: وصف الواقع، والتعبير عن درجة الرضا، وتحديد الهدف المراد تحقيقه ثم تحديد الأجهزة والموارد والإجراءات الضرورية لذلك.
- على كل مؤسسة من مؤسسات التعليم العالي تحديد النقاط المرجعية ومعايير الجودة لديها.
- ضرورة تطوير نظام ضمان الجودة بشكل يلائم الأنظمة العالمية، وذلك من خلال تحقيق ما يأتي:
  - أن يكون الهدف من تطبيق نظام ضامن الجودة هو تطوير جودة التعليم العالي وتحقيق الشفافية.
  - الاهتمام بالتقييم الذاتي أو التقييم الداخلي، من خلال تحليل معدلات النجاح ومعدلات تحقيق البرامج.
  - توفير الوسائل والإمكانيات المادية والمالية الضرورية.
  - إنشاء نظام معلومات يضمن أحسن تنقل للمعلومة.
  - الاهتمام بالهياكل القاعدية والمناهج الضرورية.
  - الخروج من التسيير الروتيني التقليدي وإعادة النظر في وظائف مجلس الإدارة من خلال اعتماد الحكم الرشيد أو ما يعرف بالحوكمة.

من خلال هذه النتائج أو التوصيات يتضح أن ورشات العمل ركزت بشكل خاص على الجودة البرامجية على حساب الجودة المؤسساتية، كما ركزت على التقييم الداخلي بدلاً من التقييم الخارجي الذي أسندته إلى ما يسمى بخلايا ضمان الجودة.

بالإضافة إلى نتائج وتوصيات ورشات العمل الثلاث، كان للجنة الخبراء الدوليين والعرب مجال ضمان الجودة المشاركين في الندوة جملة من النتائج والتوصيات المهمة التي تتمحور حول النقاط الآتية:

- فيما يخص تحديد أهداف ضمان جودة التعليم العالي بالجزائر في تتمثل في:
  - تحسين حوكمة مؤسسات التعليم العالي.
  - تطبيق نظام تقييم موجه لتحسين الجودة في التعليم العالي بالجزائر.
  - الاستجابة للحاجات الاجتماعية وتحقيق أحسن إدماج مهني لحاملي الشهادات.
  - وضع نظام ضمان الجودة بما يضمن دعم حركية إصلاح التعليم العالي وتطوير النظام الجديد ل.م.د.
  - ضمان أحسن تسيير كمي في التعليم العالي مع الأخذ بعين الاعتبار الأولويات الوطنية المتمثلة في منح مقعد بيداغوجي لكل حامل شهادة بكالوريا، أو تحقيق ما يعرف بدمقرطة التعليم العالي.
- فيما يخص إطار تطبيق نظام ضمان الجودة في التعليم العالي فقد أوصوا بالآتي:
  - ضرورة الاهتمام بالتقييم المؤسساتي من خلال التركيز على تقييم المحاور الخمسة الضرورية فيه (التسيير البيداغوجي، ونظام المعلومات، والتشغيل، الحياة الجامعية، ومركز الموارد المتمثل في المكتبات وقاعات الانترنت والمخابر.....إلخ).
  - التقييم الداخلي عن طريق تحقيق منهجية للتقييم الذاتي.
  - عدم إدراج الاعتماد الأكاديمي ضمن أولويات نظام ضمان الجودة كونه في هذه المرحلة الأولية قد يؤدي إلى غلق بعض مؤسسات التعليم العالي، الأمر الذي لا تستعد له السلطات العمومية حاليا.
- فيما يخص هياكل وأجهزة نظام ضمان الجودة في التعليم العالي: حيث يتم وضع الإعداد النهائي لنظام ضمان الجودة في التعليم العالي بالجزائر على أساس الاطلاع على المعايير والمقاييس المطبقة في مختلف الدول والهيئات الدولية، وعلى الخصوص الهيئة الأوروبية لضمان الجودة، والهيئة الدولية لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي، وعلى هذا الأساس يجب الاعتماد على:

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.1

- لجنة وطنية لتطوير ضمان الجودة في التعليم العالي: وينبغي أن تهتم بمجال بناء وتطوير ومراقبة نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي، حيث تم إنشاؤها بموجب القرار الوزاري رقم 167 المؤرخ في 31 مايو 2010، ويتمثل دورها أساسا في:
  - إعداد منظومة وطنية للمعايير والمؤشرات، وذلك بالاعتماد على أنظمة الهيئات الدولية المتاحة مع الأخذ بعين الاعتبار الخصوصيات السائدة في منظومة التعليم العالي بالجزائر، حيث تم الاتفاق على أن نظام المعايير يحتوي على أربعة ميادين (بروش وبركان، 2012، 811): ميدان التكوين، وميدان البحث، وميدان الحوكمة وميدان الحياة الجامعية، وكل ميدان تحكمه مجموعة من المعايير، ويتم قياس كل معيار بمجموعة من المؤشرات الكمية والنوعية.
  - تحديد معايير اختيار مؤسسات التعليم العالي النموذجية ومعايير اختيار المسؤولين عن ضمان الجودة في المؤسسات الجامعية.
  - إعداد برنامج إعلامي موجه للمؤسسات الجامعية، وبرنامج تدريبي للمسؤولين عن ضمان الجودة في كل مؤسسة.
  - تحديد برنامج تطبيق ضمان الجودة في المؤسسات المختارة والسهر على متابعة تنفيذه.
- المجلس الوطني للتقييم: الذي يتولى مهمة التقييم الاستراتيجي ومتابعة آليات التقييم ضمن السياسة العامة للتعليم العالي بالجزائر الذي قام وزير التعليم العالي بتنصيبه نهائيا بتاريخ 24 مايو 2015.
- خلايا ضمان الجودة: وهي تعتبر بمثابة أجهزة على مستوى مؤسسات التعليم العالي كلفت بالمساهمة في بناء نظام ضمان الجودة على مستوى كل مؤسسة وتطويره، من خلال مجموعة من الأدوار المنوطة بها، والمتمثلة أساسا في:
  - ضمان متابعة برنامج العمل الوطني في ضوء التحسين المستمر لجودة برامج التكوين، البحث، العمل المؤسساتي.
  - تنظيم عمليات الإعلام والتحسيس حول النتائج المنتظرة من تطبيق نظام ضمان الجودة في التعليم العالي.
  - قيادة إجراءات التقييم الداخلي لمجالات الحوكمة، التكوين، البحث، والحياة الجامعية، كما تدعم تطوير أفضل الممارسات في هذه المجالات.
  - ضمان تحضير وتنفيذ ومتابعة عمليات التقييم الداخلي.
  - قيادة عمليات التدريب المستمر لأعضائها في مجال ضمان الجودة.
  - ضمان الاتصال الداخلي والخارجي والعمل على المشاركة في مختلف التظاهرات في مجال ضمان الجودة.
  - نشر تقارير عملها السنوية على المواقع الالكترونية للجامعات بهدف تعزيز الشفافية.

وبالتالي من خلال عرض مجهودات الجزائر في مجال تطبيق نظام ضمان الجودة في التعليم العالي يمكن استخلاص أهم الخيارات التي تبنتها السلطات العمومية في هذا المجال، والمتمثلة أساسا في:

أ- أهم خيارات تطبيق نظام ضمان جودة التعليم العالي بالجزائر:

أ. الخيارات المتعلقة بالأهداف:

- تطوير الجودة في التعليم العالي وضمان الشفافية في الإدارة.
- تحسين حوكمة مؤسسات التعليم العالي.
- تلبية الحاجات الاجتماعية وتحقيق أحسن إدماج مهني لحاملي الشهادات.
- دعم حركية إصلاح التعليم العالي وتطوير نظام ل.م.د.
- تطبيق أحسن تسيير كمي وضمان منصب بيداغوجي لكل طالب.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.1

ب. الخيارات المتعلقة بالآليات (الميكانيزمات):

- إعطاء الأولوية للتقييم الداخلي أو التقييم الذاتي.
- تأجيل آلية التقييم الخارجي لمرحلة أخرى.
- جعل الاعتماد كآلية غير مرغوب فيها في المرحلة الحالية.

ج. الخيارات المتعلقة بمراحل ومجال تطبيق نظام ضمان الجودة:

- مجال تطبيق نظام ضمان الجودة يمس جميع المؤسسات والمعاهد والمدارس التابعة لوزارة التعليم العالي.
- ضمان جودة البرامج التكوينية (وضع برنامج التكوين، وتنفيذ البرنامج، وتقييم البرنامج).
- ضمان الجودة المؤسساتية (05 محاور التسيير البيداغوجي، ونظام المعلومات، والتشغيل، الحياة الجامعية، ومركز الموارد).

د. الخيارات المتعلقة بهياكل وأجهزة تطبيق نظام ضمان الجودة:

- هيئات وأجهزة مركزية، لها دور تأطيري وتوجيهي.
- أجهزة إقليمية على مستوى كل مؤسسة (خلايا ضمان الجودة)، هدفها تحقيق عملية التقييم الذاتي.

الدراسات السابقة:

تعددت الدراسات والبحوث التي تناولت ضمان الجودة في التعليم الجامعي بمختلف زواياه مما جعلها تمهد الطريق للبحث الحالي و تمثل المنطلق الفكري والمنهجي له، سواءً أكان ذلك من خلال أهدافها وأدبياتها وإجراءاتها المنهجية أم من خلال النتائج التي توصلت إليها، ومن هذه الدراسات ما يأتي:

دراسة Westerheijden (2002)، التي هدفت إلى عقد مقارنة بين أنظمة ضمان الجودة في نظم التعليم العالي في بعض الدول الأوروبية، وذلك من خلال توضيح أوجه الشبه والاختلاف بين نظام ضمان الجودة في التعليم العالي العام والتعليم العالي الخاص، وكيفية تفعيل الجودة في بعض المناطق الأوروبية مثل غرب أوروبا وشرقها ووسطها مع توضيح أثر الاتجاه الأوروبي وسياسة الدولة المختلفة على نظام التعليم، كما تعرضت الدراسة لنظام ضمان الجودة في الولايات المتحدة الأمريكية وأسس تطبيقه ومراحله، وأوجه الشبه والاختلاف مع النموذج الأوروبي، وقد توصلت الدراسة إلى ضرورة الاستفادة من خبرات الدول الأخرى في الاعتماد وضمان الجودة وذلك لتحقيق جودة التعليم العالي.

دراسة Hartley وVirkus (2003)، التي هدفت الدراسة إلى التعرف على بعض مداخل ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في كل من استونيا والمملكة المتحدة البريطانية، حيث أشارت الدراسة إلى أن مفهوم ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي قد يختلف من دولة إلى أخرى وذلك حسب ما يستند عليه النظام في كل بلد من أسس وما يسعى إلى تحقيقه من أهداف تتضمن تحسين الأداء وتجويد التعليم، ومن ثم فقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها: أن نظام ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في المملكة المتحدة يعتمد على بعض الإجراءات الداخلية والخارجية، مثل تقييم جودة التدريس والبرامج التعليمية والمراجعة الأكاديمية والتقييم الخارجي، أما في استونيا فيعتمد على التقييم الذاتي لمؤسسات التعليم العالي وتقييم الأفراد، حيث يوجد ثلاثة أنواع من قرارات الاعتماد هي: معتمدة، ومعتمدة بشروط، وغير معتمدة.

دراسة أبو فارة (2004)، التي هدفت الدراسة إلى إبراز أهمية معرفة مفاهيم ضمان الجودة في التعليم الجامعي وتطبيقها، كما هدفت إلى رصد جوانب القوة والضعف في نظام التعليم في جامعة القدس المفتوحة من منظور مدخل ضمان الجودة، وتقديم مقترحات تعزز جوانب القوة وتتغلب على نقاط الضعف باستخدام المدخل ذاته، وأيضاً هدفت إلى بيان أهمية ضمان جودة التعليم الجامعي كمدخل يقود إلى التبني الكامل والتطبيق الشامل لمفاهيم إدارة الجودة الشاملة، وبعد تحليل البيانات باستخدام الوسائل الإحصائية المناسبة توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها: أن واقع ضمان الجودة في الجامعة لا يزال دون المستوى المطلوب، وأن الجهود التي تبذلها الجامعة في هذا المجال ما تزال غير كافية.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.1

دراسة علاونة (2004)، التي هدفت إلى التعرف على مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية من وجهة نظر أعضاء هيئتها التدريسية، كما هدفت إلى التعرف على مستويات إدراك أفراد العينة لمدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة وفقاً لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والكلية التي يدرس فيها عضو هيئة التدريس، والجامعة المتخرج منها، وبعد تحليل البيانات باستخدام الوسائل الإحصائية المناسبة أظهرت نتائج الدراسة أن درجة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية كانت كبيرة، وأن أكثر مجالات الجودة تطبيقاً هو مجال تهيئة متطلبات الجودة في التعليم، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.5) في إدراك أفراد العينة لمدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والكلية التي يدرس فيها عضو هيئة التدريس، والجامعة المتخرج منها.

دراسة عبد العزيز وحسين (2005)، التي هدفت الدراسة إلى التعرف على كيفية ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي واعتمادها، وذلك في ضوء بعض الخبرات العالمية، كما هدفت إلى وضع تصور مقترح لكيفية ضمان جودة المؤسسات التعليمية، وفي ضوء تحليل الأدبيات والمعطيات العلمية التي أوردتها الدراسة حول ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، وأيضاً تحليل الخبرات والتجارب العالمية التي أوردتها في هذا المجال، بالإضافة إلى تحليل الواقع توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: ضرورة إنشاء نظام للاعتماد وضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي المصري يكون له بنية أساسية متخصصة، وأن يكون هناك ضمان لاستمرارية جودة المؤسسات التعليمية، بالإضافة إلى ضرورة توفير التمويل اللازم لإجراء علمية الاعتماد وضمان الجودة على المستوى المحلي والقومي، كما توصلت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم العالي في مصر.

دراسة المخلافي (2008)، التي هدفت إلى وضع ملامح لنظام مقترح لجودة التعليم في الجامعات اليمنية وأنظمته الفرعية المتمثلة بنظام إدارة الجودة، ونظام ضمان الجودة، ونظام ضبط الجودة، ونظام بيانات الجودة ومعلوماتها، وبعد عرض الباحث للأدبيات والمعطيات ذات الصلة بمفهوم الجودة ونظامها في التعليم الجامعي وأبعاده وعناصره، وأيضاً وصفه للأنظمة الفرعية لنظام الجودة توصلت الدراسة إلى أن مفهوم نظام الجودة في التعليم الجامعي يعبر عن جودة التصميم وجودة الأداء وجودة المخرج، وأنه يهتم بجميع وظائف الجامعة التي تضمن تحقيق مستوى الجودة التي يرغب فيها المستفيد، وذلك من خلال ارتكازه على أربعة أنظمة فرعية هي: نظام إدارة الجودة، ونظام ضمان الجودة، ونظام ضبط الجودة، ونظام بيانات الجودة ومعلوماتها، كما توصلت الدراسة إلى أن هذا النظام يعتمد على ثلاثة أبعاد لجودة العمل الأكاديمي في الجامعات هي: البعد الأكاديمي، والبعد الفردي، والبعد الاجتماعي، وأيضاً توصلت إلى أن نظام الجودة في التعليم الجامعي يتكون من أربعة عناصر أساسية هي: المدخلات، والعمليات، والمخرجات، والتغذية الراجعة.

دراسة السماوي (2010)، التي هدفت إلى تقويم نظام ضمان الجودة بجامعة تعز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وذلك من خلال معرفة درجة توافر الجودة في المدخلات، والعمليات، والمخرجات المكونة لهذا النظام، كما هدفت إلى معرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.5) في تقدير أفراد العينة لدرجة توافر الجودة في مكونات نظام ضمان الجودة بجامعة تعز لمتغيرات الكلية، والدرجة العلمية، وسنوات الخبرة، حيث توصلت الدراسة إلى أن درجة توافر الجودة في كل من مكونات، عمليات، مدخلات ومخرجات نظام ضمان الجودة بجامعة تعز جاءت بدرجة توفر قليلة بوجه عام.

التعليق على الدراسات السابقة:

إن ما يميز البحث الحالي عن الدراسات السابقة ويحدد موقعه بين هذه الدراسات هو أنه يهدف إلى تقويم الخيارات التي اتخذتها الجزائر، فضمن تجسيد أولى خطواتها في بناء نظام ضمان الجودة في التعليم العالي، لكونه يمثل نظاماً فرعيا لنظام الجودة الشاملة في التعليم العالي والجامعي بشكل عام وذلك من خلال المحاور الأساسية لهذه الخيارات المتمثلة في الأهداف، والآليات، ومراحل التطبيق ومجاله، هياكل وأجهزة

نظام ضمان جودة التعليم العالي، وهو ما لم تتناوله أي من الدراسات السابقة، وبناء عليه يكون البحث الحالي قد عمل على سد فجوة علمية أغفلتها تلك الدراسات، وشكل لبنة من لبنات البناء العلمي والمعرفي في مجال ضمان الجودة في التعليم الجامعي، وأسهم في مواصلة مشوار البحث العلمي الذي بدأ به الباحثون السابقون في هذا المجال.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة :

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، انطلاقا من الاطلاع على النتاج النظري في موضوع البحث، فجمعت البيانات في ضوء مشكلة الدراسة وأهدافها، ووصف أبعاد الموضوع وفق ما تقتضيه الحدود الموضوعية وصولا إلى تحليل البيانات المتحصل عليها واستخراج النتائج ومناقشتها وتفسيرها.

مجتمع الدراسة :

اقتصرت الدراسة على مجموعة من الأساتذة الجامعيين التابعين لكليات العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير على مستوى ثماني مؤسسات للتعليم العالي بالجزائر، وهي جامعة الجزائر3، وجامعة وهران 2، وجامعة حسيبة بن بوعلي بالشلف، وجامعة عبد الحميد ابن باديس بمستغانم، وجامعة أبي بكر بلقايد بتلمسان، وجامعة الجيلالي ليابس بسيدي بلعباس، وجامعة فرحات عباس بسطيف، وجامعة قاصدي مرباح بورقلة.

عينة الدراسة :

لقد تم اختيار أنموذج العينة المقصودة لمعالجة الإشكالية من مجتمع الدراسة الحالية، إذ تم توزيع الاستبانة على مجموعة من أساتذة التعليم العالي الذين لهم إطلاع واسع حول موضوع ضمان الجودة بحكم مناصب عملهم ضمن كليات العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير والعلوم التجارية، وما هو معلوم أن موضوع الجودة يشكل جزءاً مهماً لا يمكن التغاضي عنه ضمن هذه الميادين، إضافة إلى مشاركة العديد من هذه الفئة في مختلف الملتقيات الدولية والوطنية المنظمة في مجال ضمان الجودة في التعليم العالي.

وجاء اختيار عينة الدراسة من هذه الشريحة كونها تشكل جزءاً هاماً من منظومة التعليم العالي، لما لها من تفاعل مباشر مع كل الاستراتيجيات والسياسات المنتهجة من طرف السلطات العمومية في هذا القطاع، وكذا علمها بجميع خصوصيات البيئة الداخلية وتفاصيلها وكذلك البيئة الخارجية لمؤسسات التعليم العالي بالجزائر. وشملت عينة الدراسة مجموعة من الأساتذة مقدرة بـ100 أستاذ من أساتذة الجامعات المستهدفة، وقد تم استرجاع نفس عدد الاستبانات الموزعة أي نسبة 100 %.

اختبار مقياس الدراسة :

تم معرفة مدى ثبات المقياس وصدقه من خلال:

أ/ الصدق الظاهري (المحكمين) : لقد تم تصحيح الاستبانة لتظهر في صورتها النهائية الموزعة على طاقم الأساتذة المستهدفين من خلال الدراسة من قبل مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة في كيفية تصميم الاستجوابات غير المباشرة والبالغ عددهم 10 مختصين من أساتذة جامعيين وأعضاء خلايا ضمان الجودة على مستوى جامعة الجزائر 3 وجامعة وهران 2، ومجموعة من أعضاء اللجنة الوطنية لتطوير نظام ضمان جودة التعليم العالي (CIAQ).

ب/ ثبات المقياس: تم حساب ثبات هذا المقياس بطريقة التجزئة النصفية المعبر عنها من خلال حساب معامل الارتباط بيرسون بين جزئي الاختبار، وتم التوصل إلى النتيجة الآتية :

معامل الارتباط = 0.69 وباستخدام معادلة تصحيح الطول لسبيرمان براون نجد:

$$ر1-1 = 2 \times 0.69 / (1 + 0.69) = 0.81$$

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.1

أي أن معامل الارتباط بلغ 0.76 عند مستوى الدلالة 0.01، وهي معاملات مرضية وتدل على درجة ثبات مقنعة خاصة في البيئة التي أجريت فيها الدراسة.

ج/ صدق المقياس: وذلك من خلال الجذر التربيعي للارتباط بعد التصحيح، أي أن ص= 0.90.

نتيجة صدق الثبات تساوي 0.90 دليل على امتياز الاختبار المقام بصدق مرتفع نوعا ما.

إجراءات الدراسة الميدانية:

في إطار محاولة تقويم الخيارات المتخذة من قبل السلطات العمومية في مجال بناء نظام ضمان جودة التعليم العالي بالجزائر، تم التقرب من أعضاء هيئة التدريس التابعة لبعض كليات العلوم الاقتصادية، العلوم التجارية وعلوم التسيير لمختلف جامعات شرق، وسط وغرب الجزائر، من خلال توزيع استبانة تم تصميمها من قبل الباحث، وقد تم اتباع الطرح الآتي لتوضيح الإجراءات المتبعة في الدراسة:

بناء أداة الدراسة:

تم استخدام الاستبانة لجمع المعلومات اللازمة من قبل أفراد العينة لتوفير الوقت والجهد؛ نظرا لأهميتها في جمع أكبر عدد من المعلومات خلال فترة زمنية معقولة، وقد تم إعداد هذه الاستبانة على النحو الآتي:

- إعداد استبانة أولية من أجل استخدامها في جمع البيانات والمعلومات.
- تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين والذين قاموا بدورهم بتقديم النصح والإرشاد وتعديل وحذف وإضافة ما يلزم.
- توزيع الاستبانة على جميع أفراد العينة لجمع البيانات اللازمة، وتضمنت الاستبانة قسمين رئيسيين:

- القسم الأول: يضم البيانات العامة لهيئة التدريس، وقد تم التركيز فيه على متغير الرتبة العلمية لأفراد العينة المبحوثة.
- القسم الثاني: يضم خيارات بناء نظام ضمان جودة التعليم العالي بالجزائر، وينقسم إلى أربعة محاور متمثلة في: محور الخيارات المتعلقة بالأهداف، ومحور الخيارات المتعلقة بالآليات، ومحور الخيارات المتعلقة بمراحل ومجال التطبيق، ومحور الخيارات المتعلقة بهياكل وأجهزة نظام ضمان جودة التعليم العالي بالجزائر، حيث إن كل محور يشمل مجموعة من العبارات، وتقدر إجمالا بـ 18 عبارة.

الأدوات الإحصائية المستعملة:

استخدمت الدراسة لتحليل نتائج الاستمارة وتفسيرها الأدوات الإحصائية الآتية: التكرارات، النسب المئوية، الوسط الحسابي، معامل الارتباط لقياس ثبات الاستبيان.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

بعد استرداد كل الاستمارات المعبأة، تم البدء بتفريغ البيانات ثم تحليلها:

1 - البيانات المتعلقة بخصائص أفراد المجتمع:

تم التركيز في هذا القسم على الرتبة العلمية لأفراد العينة المبحوثة، وكان الغرض من دراسة هذا المتغير وتوضيحه معرفة مدى توفر العينة المبحوثة على أساتذة ذوي رتب عليا من جهة، وكذا توزيعهم على الجامعات التي اشتملها مجال الدراسة، وهذا ما يبينه الجدول الآتي:

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.1

جدول (1): تعداد ووصف أفراد مجتمع الدراسة ونسبة استجابة العينة

الجامعة	الرتبة			توزيع الاستمارات		استرجاع الاستمارات	
	أستاذ مساعد(أ.ب)	أستاذ محاضر(أ.ب)	أستاذ التعليم العالي	العدد	النسبة	العدد	النسبة
جامعة الجزائر 3	06	07	02	15	%15	15	%15
جامعة وهران 2	05	05	03	13	%13	13	%13
جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف	06	08	01	15	%15	15	%15
جامعة عبد الحميد ابن باديس مستغانم	06	04	03	13	%13	13	% 13
جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان	05	06	01	12	%12	12	%12
جامعة الجيلالي ليابس سيدي بلعباس	07	05	02	14	%14	14	%14
جامعة فرحات عباس سطيف 1	02	04	01	07	%07	07	%07
جامعة قاصدي مرباح بورقلة	04	05	02	11	%11	11	%11
المجموع	41	44	15	100	%100	100	%100

يتبين من خلال نتائج الجدول (1) أن الأساتذة المستقصين يتوزعون على الرتب العلمية كما يأتي: أستاذ التعليم العالي 15 %، أستاذ محاضر 44 %،أستاذ مساعد 41 %، وهذا ما يفسر احتواء عينة الدراسة على أساتذة ذوي كفاءة عالية نوعا ما تساعد على إعطاء تقويم علمي للخيارات التي اتخذتها الجزائر في مجال بناء نظام ضمان جودة التعليم العالي.

2 - البيانات المتعلقة بخيارات بناء نظام جودة التعليم العالي بالجزائر:

أ.النتائج المتعلقة بالمحور الأول من الخيارات المتعلقة بأهداف ضمان جودة التعليم العالي بالجزائر:

جدول (2): نتائج استجابات أفراد العينة على عبارات المحور الأول (الخيارات المتعلقة بأهداف ضمان الجودة)

م	العبارة	التكرار	البدائل				المجموع
		النسبة	متفق تماما	متفق	محايد	غير متفق	غير متفق تماما	
01	نظام ضمان الجودة يسمح بتطوير الجودة في التعليم العالي ويحقق الشفافية في الإدارة	التكرار	56	44	00	00	00	100
		النسبة	%56	%44	%00	%00	%00	%100
02	نظام ضمان الجودة يؤدي إلى تحسين حوكمة مؤسسات التعليم العالي	التكرار	37	23	29	11	00	100
		النسبة	%37	%23	%29	%11	%00	%100

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.1

جدول (2) : يتبع

م	العـــبارة	التكرار	البدائل					المجموع
		النسبة	متفق تماما	متفق	محايد	غير متفق	غيرمتفق تماما	
03	نظام ضمان الجودة يسمح بتلبية الحاجات الاجتماعية وتحقيق أحسن إدماج مهني لحاملي الشهادات	التكرار	42	33	07	14	04	100
		النسبة	%42	%33	%07	%14	%04	%100
04	نظام ضمان الجودة يدعم حركية إصلاح التعليم العالي وتطوير نظام ل.م.د	التكرار	23	38	15	09	15	100
		النسبة	%23	%38	%15	%09	%15	%100
05	نظام ضمان الجودة يسمح بتطبيق أحسن تسيير كمي وضمان منصب بيداغوجي لكل طالب	التكرار	19	38	19	14	10	100
		النسبة	%19	%38	%19	%14	%10	%100

يلاحظ أن الجدول (2) أن استجابات العينة تميل إلى الاختيارين متفق ومتفق تماما، وذلك في أغلب عبارات المحور الأول، حيث بلغ متوسط هاتين الإجابتين 70.60 %، مما يشير أن خيارات الأهداف المحددة من طرف السلطات العمومية في مجال تطبيق نظام ضمان الجودة في التعليم العالي بناءً على توصيات ورشات العمل المشار إليها سابقا ولجنة الخبراء في مجال ضمان الجودة كانت في محلها، وتم وضعها بما يتلاءم وخصائص التعليم العالي في الوقت الراهن على المستوى العالمي بصفة عامة وخصوصياته في الجزائر بصفة خاصة.

ب. النتائج المتعلقة بالمحور الثاني الخاص بخيارات آليات نظام ضمان جودة التعليم العالي بالجزائر:

جدول (3): نتائج استجابات أفراد العينة على عبارات المحور الثاني (الخيارات المتعلقة بآليات ضمان الجودة)

م	العـــبارة	التكرار	البدائل					المجموع
		النسبة	متفق تماما	متفق	محايد	غير متفق	غيرمتفق تماما	
01	يعتبر التقييم الذاتي آلية ضرورية لترسيخ معالم نظام ضمان الجودة في التعليم العالي بالجزائر	التكرار	25	28	22	13	12	100
		النسبة	%25	%28	%22	%13	%12	%100
02	يمكن تأجيل التقييم الخارجي إلى المراحل اللاحقة	التكرار	18	24	07	22	29	100
		النسبة	%18	%24	%07	%22	%29	%100
03	بناء نظام ضمان الجودة في التعليم العالي يستدعي تطبيق آليتي التقييم الداخلي والخارجي معا	التكرار	21	30	19	17	13	100
		النسبة	%21	%30	%19	%17	%13	%100
04	يمكن الاستغناء في هذه المرحلة الأولية عن آلية الاعتماد في التعليم العالي باعتبار هذه الآلية قادرة على إلغاء عدة مؤسسات جامعية	التكرار	15	25	22	18	20	100
		النسبة	%15	%25	%22	%18	%20	%100
05	يمكن اعتماد آليات أخرى في مجال ضمان الجودة في التعليم العالي كآلية مراجعة الجودة	التكرار	20	23	18	29	10	100
		النسبة	%20	%23	%18	%29	%10	%100

فيما يتعلق بمحور آليات أو ميكانيزمات تطبيق نظام ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر، نقرأ من الجدول (3) أن نسبة معتبرة من عينة الدراسة تؤيد الخيارات التي مفادها أن التقييم الداخلي آلية ضرورية لبناء نظام ضمان جودة التعليم العالي، حيث بلغت نسبة متفق ومتفق تماما بخصوص هذه العبارة 53 %، والأمر نفسه بالنسبة للعبارة رقم 03 والعبارة رقم 05، حيث أن نسبة 51 % من عينة الدراسة ترى أنه من الضروري تبني آليتي التقييم الداخلي والخارجي معا من أجل إرساء نظام ضمان جودة أكثر كفاءة وفعالية، كما أن إدخال آليات أخرى في نظام ضمان جودة التعليم العالي من شأنه تقوية أداء هذا النظام كاعتماد آلية مراجعة الجودة، وهو ما تؤكده نسبة 43 % من الاستجابات التي جاءت بين متفق ومتفق تماما.

في حين نجد أن خيار استبعاد السلطات العمومية للتقييم الخارجي في هذه المرحلة لم يلق تأييداً من خلال قراءتنا لاستجابات أفراد العينة، وهي النتيجة التي تؤكدها نسبة 49 % من الاستجابات جاءت بين غير متفق وغير متفق تماما.

نفس القراءة نسجلها بخصوص العبارة رقم 04، المتعلقة بالاعتماد الأكاديمي الذي استبعدته السلطات العمومية ممثلة في وزارة التعليم العالي بحجة أن هذه الآلية من شأنها في الوقت الراهن أن تؤدي إلى غلق بعض مؤسسات التعليم العالي، الرأي الذي لا تتفق معه عينة الدراسة، ويرجع ذلك إلى مدى احتكاك هذه الفئة بمحيط التعليم العالي بالجزائر ودرايتهم الواسعة بخصوصياته، وآلية الاعتماد بالنسبة إليهم رغم ما قد تسببه من سلبيات حسب نظرة السلطات العمومية لكنها أداة فعالة لتحقيق الجودة والخروج من الرداءة التي تعرفها بعض المؤسسات الجامعية.

ج. النتائج المتعلقة بالمحور الثالث الخاص بخيارات مجال نظام ضمان جودة التعليم العالي بالجزائر ومراحل تطبيقه:

جدول (4): نتائج استجابات أفراد العينة على عبارات المحور الثالث (الخيارات المتعلقة بمجال ومراحل تطبيق نظام ضمان الجودة)

م	العبارة	التكرار	البدائل					المجموع
		النسبة	متفق تماما	متفق	محايد	غير متفق	غير متفق تماما	
01	مجال تطبيق نظام ضمان الجودة ينبغي أن يمس جميع مؤسسات التعليم العالي خاصة كانت أو عامة	التكرار	53	41	06	00	00	100
		النسبة	%53	%41	%06	%00	%00	%100
02	عملية التقييم ينبغي أن تمس بشكل مباشر برامج التكوين (جودة البرامج)	التكرار	37	33	16	10	04	100
		النسبة	%37	%33	%16	%10	%04	%100
03	عملية التقييم ينبغي أن تمس المحاور الأساسية للجودة المؤسساتية	التكرار	37	40	20	03	00	100
		النسبة	%37	%40	%20	%03	%00	%100

الملاحظ من قراءتنا للجدول (4) أن جميع اختيارات أفراد عينة الدراسة في إجابتهم على فقرات المحور الثالث المتعلق بمجال ومراحل تطبيق نظام ضمان جودة التعليم العالي كانت الإجابة غالبا بمتفق ومتفق تماما حيث بلغ متوسط هذه الإجابات 80.33 %، وهذا مؤشر على أن عملية التقييم ينبغي أن تمس جميع مؤسسات التعليم العالي على المستوى الوطني، كما ينبغي أن تمس مختلف برامج التكوين والمحاور الأساسية للجودة المؤسساتية.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.1

د. النتائج المتعلقة بالمحور الرابع الخاص بخيارات هياكل نظام ضمان جودة التعليم العالي بالجزائر وأجهزة تطبيقها:

جدول (5): نتائج استجابات أفراد العينة على عبارات المحور الرابع (الخيارات المتعلقة بهياكل نظام ضمان الجودة وأجهزة تطبيقها)

م	العبارة	التكرار	البدائل					المجموع
		النسبة	متفق تماما	متفق	محايد	غير متفق	غير متفق تماما	
01	عملية تحديد هياكل وأجهزة ضمان جودة التعليم العالي تكون بالاعتماد على الهيئات الدولية المختصة في هذا المجال	التكرار	28	37	07	15	13	100
		النسبة	%28	%37	%07	%15	%13	%100
02	يتم الاعتماد على هياكل مركزية تهتم بمجال بناء وتطوير ومراقبة نظام ضمان الجودة ومتابعة آليات التقييم ضمن السياسة العامة للتعليم العالي بالجزائر	التكرار	38	21	11	18	12	100
		النسبة	%38	%21	%11	%18	%12	%100
03	يتم الاعتماد على أجهزة غير ممركزة تنشأ على مستوى كل مؤسسة جامعية دورها الأساسي قيادة إجراءات التقييم الداخلي لمجالات الحوكمة، التكوين، البحث، والحياة الجامعية.	التكرار	28	30	15	17	10	100
		النسبة	%28	%30	%15	%17	%10	%100
04	بغرض تحقيق شفافية واستقلالية ومصداقية أكثر لعملية التقييم يمكن إنشاء هيئات وأجهزة مستقلة عن مؤسسات التعليم العالي	التكرار	25	33	14	15	13	100
		النسبة	%25	%33	%14	%15	%13	%100
05	بهدف تحقيق تقييم دقيق وناجع يمكن الاعتماد على خبراء وطنيين ودوليين	التكرار	27	32	05	17	19	100
		النسبة	%27	%32	%05	%17	%19	%100

نلاحظ من خلال الجدول (5) أن خيار تحديد هيئات وأجهزة ضمان الجودة في التعليم العالي بالجزائر بناءً على الهيئات والأجهزة الدولية المختصة في هذا المجال جاء متوافقا وإجابات أفراد عينة الدراسة، وهو ما تؤكده نسبة 65 % التي جاءت بين متفق ومتفق تماما، كما أن خيار إنشاء هيئات مركزية من شأنها تطوير ومراقبة نظام ضمان الجودة ومتابعة آليات التقييم ضمن السياسة العامة للتعليم العالي بالجزائر، حيث بلغت نسبة الإجابات بمتفق ومتفق جدا 59 %، كما أن إنشاء أجهزة غير مركزية على مستوى كل مؤسسة تعليم عالي تقوم بدور قيادة إجراءات التقييم الداخلي لمجالات الحوكمة، التكوين، البحث، والحياة الجامعية، لقي نفس التأييد من طرف أفراد العينة حيث بلغت نسبة الإجابات بمتفق ومتفق جدا 58 %.

غير أنه في نفس الإطار نجد أن أغلبية أفراد العينة تتجه نحو ضرورة عدم الاكتفاء في التقييم على الأجهزة الداخلية فقط بل يجب أيضا توجيه هذه المهمة نحو هيئات وأجهزة مستقلة، وكذا الاعتماد على الخبراء سواء الوطنيين أو الدوليين في مجال ضمان الجودة، وهذا ما تبينه قراءات نتائج العبارتين رقم 04 و 05، حيث نجد متوسط نسب الإجابات بمتفق ومتفق جدا وصل 58.50 %.

النتائج:

أظهرت نتائج هذه الدراسة ما يأتي:

يهدف تطبيق نظام ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر إلى تطوير الجودة وتحقيق الشفافية في الإدارة، وتحسين حوكمة مؤسسات التعليم العالي، وتلبية الحاجات الاجتماعية، وتحقيق أحسن إدماج مهني لحاملي الشهادات، كما يسمح بدعم حركية إصلاح التعليم العالي عن طريق تطوير النظام الجديد ل.م.د، والتسيير الأمثل للكم الهائل للطلاب المسجل سنويا وتحقيق العدالة الاجتماعية.

بالرغم من كونه لا يزال في مراحله الأولى، يبقى التطبيق الأنجع لنظام جودة التعليم العالي في الجزائر يستدعي توفير الآليات والميكانيزمات الضرورية لتحقيق التقييم الأمثل لبرامج التكوين (جودة البرامج)، ومؤسسات التعليم العالي في حد ذاتها (الجودة المؤسساتية)، فاعتماد الجزائر آلية التقييم الداخلي في تلك المرحلة لا يحقق نفس النتائج التي من شأنها أن تتحقق في ظل إضافة آلية التقييم الخارجي التي تضمن تحقيق نوع من التوازن والشفافية واستقلالية أكثر في التقييم.

إقصاء آلية الاعتماد الأكاديمي لأسباب راجعة لخصوصيات بعض المؤسسات الجامعية في الوقت الراهن من شأنه تعطيل مسار ضمان الجودة في التعليم العالي بالجزائر الذي يستدعي مسايرة المناهج المعتمدة عالميا في هذا المجال، حيث تعطى لآلية الاعتماد اهتماما إلى؛ لكونها تضمن حرص مؤسسات التعليم العالي على تطوير نفسها وترقية برامجها بما يتيح لها الاعتماد، وسعيها على المحافظة على مراكزها واستمراريتها بهدف الحصول على إعادة الاعتماد.

إضافة لآليات التقييم الداخلي والخارجي، والاعتماد الأكاديمي، تعتبر مراجعة الجودة آلية مهمة من أجل ترسيخ مسار ضمان الجودة في الجودة.

يضم مجال تطبيق نظام ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر جميع مؤسسات التعليم العالي من جامعات ومراكز جامعية، ومعاهد، ومدارس وطنية، ومراكز، ومخابر البحث العلمي التابعة لوزارة التعليم العالي، سواء كانت خاصة أو عامة، كما أن عملية التقييم تمس بشكل مباشر برامج التكوين المعتمدة من هذه المؤسسات، وكذلك المحاور الأساسية لها.

اعتمادا على خبرات الهيئات الدولية المختصة في مجال ضمان الجودة، فإن تطبيق نظام ضمان جودة التعليم العالي بالجزائر يرتكز على خلق هيئات وطنية ممركزة تهتم بمجال بناء وتطوير ومراقبة نظام ضمان الجودة ومتابعة آليات التقييم ضمن السياسة العامة للتعليم العالي، وأجهزة غير ممركزة تنشأ على مستوى كل مؤسسة أو كلية يتمحور دورها الأساسي في قيادة إجراءات التقييم الداخلي، غير أن ذلك يبقى غير كاف لتحقيق شفافية واستقلالية أكثر في التقييم دون اعتماد أجهزة أو هيئات أو لجان خبراء مستقلة عن وزارة التعليم العالي.

من خلال هذه النتائج المتوصل إليها، يمكن تعزيز ما جاء في الفرضية الثانية من هذا البحث، حيث إن السلطات الجزائرية قامت بتحديد خياراتها في مجال ضمان جودة التعليم العالي مع نوع من التحفظ نظرا لخصوصيات هذا القطاع، من أهمها مركزية التسيير.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.1

المقترحات:

انطلاقا من نتائج هذه الدراسة الميدانية حول تقييم خيارات الجزائر في مجال ضمان جودة التعليم العالي، يمكننا تقديم المقترحات الآتية :

- **تعزيز آلية التقييم الداخلي المعتمدة حاليا التي تقوم على تقييم المؤسسات لبرامجها وإمكانياتها المادية والمالية والبشرية من طرف أجهزة تابعة لها، نظرا لسهولة اعتماد هذه الآلية كونها لا تحتاج إلى إطار هيكلي وبشري واسع، والعمل على ترسيخ آلية التقييم الخارجي لما لها من أهمية في مجال ضمان شفافية واستقلالية التقييم.**
- **رغم تأجيل آلية الاعتماد الأكاديمي في هذه المرحلة فإنها تبقى وسيلة فعالة من شأنها دعم مؤسسات التعليم العالي وحثها على مسايرة المعايير والمواصفات الدولية في مجال ضمان الجودة، واستمرارها في ذلك.**
- **حث الإدارات العليا بوزارة التعليم العالي على القيام بتقييمات اعتيادية منتظمة وملائمة والتأكد من دقة وفعالية وكفاءة نظام ضمان الجودة بما يتفق وسياسة الجودة والأهداف التي تستجيب لاحتياجات التغيير.**
- **إيجاد هياكل وأجهزة مستقلة عن مؤسسات التعليم العالي تقوم بدور تقييم البرامج والمؤسسات بشكل مستقل وبشفافية أكثر، والاستعانة بالخبراء المحللين أو الدوليين في مجال ضمان جودة التعليم العالي.**
- **توفير الإطار القانوني والتنظيمي الملائم لتطبيق نظام ضمان الجودة في التعليم العالي.**
- **توفير الإمكانيات المادية والبشرية والمالية الملائمة التي من شأنها تحسين الحياة الجامعية للطالب وتسهيل تنفيذ برامج التكوين.**
- **تحقيق نظام معلومات فعال يسهل بشكل كبير تنقل المعلومات.**
- **جعل الحوكمة وسيلة وغاية في نفس الوقت من أجل تطوير التسيير الإداري لمؤسسات التعليم العالي.**
- **إجراء المقارنات المرجعية مع الجامعات الرائدة عربيا وعالميا وبشكل دوري بما يسهم في تحقيق ضمان الجودة بالمستوى المقبول عالميا.**
- **منح مؤسسات التعليم العالي قدرا كبيرا من الاستقلالية وعدم التدخل في قراراتها العلمية بهدف ضمان الجودة.**

الخاتمة:

أدركت السلطات الجزائرية ضرورة وحتمية تطبيق نظام ضمان الجودة في التعليم العالي وإن كان متأخراً، ومع ذلك لا يزال هذا المشروع يسير بخطى بطيئة تخوفا من الصعوبات التطبيقية، ويتجلى هذا التأخير من خلال الاعتماد الجزئي على آليات هذا النظام، والتأخير الملاحظ في تنصيب هيئات أساسية ذات دور فعال في مجال ضمان الجودة، على غرار المجلس الوطني للتقييم الذي رغم أن إحداثه كان سنة 2008، ولكن التنصيب الفعلي لتشكيلة هذا المجلس لم يكن إلا في شهر مايو من سنة 2015.

تبنت الجزائر تطبيق نظام ضمان جودة التعليم العالي بناء على خبرات هيئات دولية مختصة في هذا المجال وبالأخذ بعين الاعتبار للخصوصيات السياسية، الاجتماعية والثقافية للبلد، وذلك نظراً لكون مشروع نظام الجودة في التعليم العالي مشروع تغيير تنظيمي بأتم معنى الكلمة يستلزم التعامل معه بجدية، وينجر عنه تبني إستراتيجية قائمة على استخدام وسائل تتمثل في استعمال فعال للاتصال من جهة وتوخي مبدأ المشاركة بهدف تقليل رد الفعل الناجم عن مختلف أصحاب المصلحة، لجعل قيادة المشروع في إطار حوكمة تأخذ بعين الاعتبار تلبية احتياجات كل الأطراف.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.1

المراجع:

أبو فارة، يوسف (2004). دراسة تحليلية لواقع ضمان جودة التعليم في جامعة القدس، *بحث مقدم إلى مؤتمر حول النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني*، المنعقد في جامعة القدس المفتوحة في مدينة رام الله في فلسطين وذلك في الفترة من 3–5 يوليو.

أحمد، آمال عبد الوهاب، وجبارة، سميره علي قاسم (2009). *نظم تربوية مقارنة*، الطبعة الأولى، اليمن: مركز التيسير للخدمات المعرفية.

أحمد، مروة (2001). مجالات تطبيق جودة التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، الأردن.

بروش، زين الدين وبركان، يوسف (2012). مشروع تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر الواقع والآفاق، *ورقة بحثية مقدمة ضمن فعاليات المؤتمر العربي الثاني الدولي لضمان جودة التعليم العالي*، الجزائر.

بن حسين، سمير (2015). تقييم فعالية خلايا ضمان الجودة في المساهمة في بناء وتطوير نظام ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر، *مجلة العلوم السياسية والاجتماعية*، (18).

التومي، عبد الرحمن (2005). *الجودة ورهانات التربية والتكوين*، الطبعة الأولى، جدة: مطبوعات الهلال.

الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية (2008). قانون رقم 08-06 المؤرخ في 23 فبراير 2008 يعدل ويتمم القانون رقم 99-05 المتضمن *القانون التوجيهي للتعليم العالي*.

الجضعي، خالد بن سعيد (2005). *إدارة الجودة الشاملة تطبيقات تربوية*، الطبعة الأولى، المملكة العربية السعودية، الرياض: دار الأصحاب للنشر والتوزيع.

الخطيب، أحمد والخطيب، رداح (2010). *الاعتماد وضبط الجودة في الجامعات العربية نموذج مقترح*، الطبعة الأولى، الأردن: عالم الكتب الحديث.

دائرة التطوير والجودة (2006). *مفاهيم إدارة الجودة الشاملة وأهمية تطبيقها في الجامعة*، جامعة القدس المفتوحة.

دو هيرتي، جيفري (1999). *تطوير نظم الجودة في التربية*، ترجمة: عدنان الأحمد وآخرون، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، دمشق: المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر.

رقاد، صليحة (2010). ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي، تصور مقترح لتطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية، *ورقة علمية أعدت للملتقى الدولي حول ضمان الجودة في التعليم العالي، تجارب ميدانية ومؤشرات حسن الأداء والاستشراف*، جامعة سكيكدة خلال أيام 10 و11 نوفمبر.

الزيود، نادر فهمي، و عليان، هشام عامر (1998). *مبادئ القياس والتقويم في التربية*، الطبعة الثانية، عمان: دار الفكر.

سلامة، رمزي (2005). *ضمان الجودة في الجامعات العربية*، بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.

السماوي ،علي قاسم عبد الرقيب (2010). تقويم نظام ضمان الجودة بجامعة تعز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، دراسة تحليلية، *ورقة علمية أعدت للمؤتمر العلمي الرابع لجامعة عدن، جودة التعليم العالي نحو تحقيق التنمية المستدامة*، عدن 11-13 أكتوبر.

صالح، نجوى فوزي، صبيح، لينا زياد (2008). تقويم برنامج تربية الطفل بكلية مجتمع العلوم المهنية والتطبيقية من وجهة نظر الطالبات الخريجات، *مجلة الجامعة الإسلامية بغزة*، *16* (1)، سلسلة الدراسات الإنسانية.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.1

الطاهر، إبراهيم، بن عامر، وسيلة (2008). معايير نظام الجودة وتأثيراتها على بيئة التدريس الجامعي في ظل نظام ل م د، *في الملتقى البيداغوجي الرابع حول ضمان جودة التعليم العالي*، جامعة بسكرة،25–26 نوفمبر.

الطائي، حجيم يوسف، العبادي، محمد فوزي، والعبادي، هاشم فوزي (2007). *إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي*، الطبعة الأولى، عمان: مؤسسة الوراق.

عبد العزيز، صفاء محمود، حسين، سلامة عبد العظيم (2005). ضمان جودة معايير اعتماد مؤسسات التعليم العالي في مصر تصور مقترح، *بحث مقدم إلى المؤتمر السنوي الثالث عشر للجمعية المصرية للتربية المقارنة بالاشتراك مع كلية التربية بني سويف جامعة القاهرة بعنوان" الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية"* ، المنعقد في كلية التربية بني سويف في الفترة من 24–25 يناير.

علاونة ،معزوز جابر (2004). مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية، *ورقة علمية أعدت لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني الذي عقده برنامج التربية ودائرة ضبط النوعية في جامعة القدس المفتوحة في مدينة رام الله*، خلال أيام-4-5يوليو.

عليان، عبد الله الحولي (2004). تصور مقترح لتحسين جودة التعليم الجامعي الفلسطيني، *مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني*، جامعة القدس المفتوحة.

كمال، سفيان عبد اللطيف (2004). إطار عام لضمان النوعية الجيدة للتعليم الجامعي الفلسطيني، *ورقة مقدمة إلى مؤتمر" النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني"* ، المنعقد في جامعة القدس المفتوحة في مدينة رام الله في فلسطين وذلك في الفترة من 3–7/5 يوليو.

كنعان، أحمد علي (2005). تطوير أداء أعضاء الهيئة التدريسية وفق معايير الجودة الشاملة: مقياس مقترح لتقويم الأداء التدريسي وتطويره في كلية التربية بجامعة دمشق، *بحث مقدم إلى المؤتمر القومي السنوي الثاني عشر (العربي الرابع) حول تطوير أداء الجامعات العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة ونظم الاعتماد"* ، المنعقد في مركز تطوير التعليم الجامعي بجامعة عين شمس في الفترة من 18–19 ديسمبر.

مجمع النصوص القانونية والتنظيمية لوزارة التعليم العالي (2010). قرار وزاري رقم 739 المؤرخ في 18 ديسمبر 2010 *يتضمن تعيين أعضاء اللجنة الوطنية لتقييم المؤسسات العمومية ذات الطابع العلمي والثقافي والمهني والمؤسسات الأخرى للتعليم العالي.*

المخلافي، سلطان سعيد (2008). نظام مقترح لجودة التعليم في الجامعات اليمنية، *مجلة بحوث ودراسات تربوية*، (4).

Hartley, R. J., & Virkus, S. (2003). Approaches to quality assurance and accreditation of LIS programmes: Experiences from Estonia and United Kingdom. Education for information, 21(1), 31-48.

Waters, J. (1992). An Introduction to Operations Management. New York: Addison Wesley publishing Company.

Westerheijden, D. (2002). Quality Assurance in Complex Higher Education Systems; a Transatlantic Comparison. In Paper for the ASHE annual meeting public policy forum (pp. 20-21).

إطـار مقتـرح للتمويـل الذاتي فـي الجامعات الفلسـطينية وعلاقته بجودة التعليم الجامعي

د. نضال حمدان مصطفى المصري[1،*]

[1] عضو هيئة تدريس – جامعة القدس المفتوحة

* عنوان المراسلة: magha@qou.edu

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.2

إطار مقترح للتمويل الذاتي في الجامعات الفلسطينية وعلاقته بجودة التعليم الجامعي

الملخص:

هدف البحث إلى عرض إطار مقترح للتمويل الذاتي في الجامعات الفلسطينية، وعلاقته بجودة التعليم الجامعي، بالتطبيق على الإدارة العليا والوسطى في الجامعات الفلسطينية، والتعرف على طبيعة العلاقة والتأثير للتمويل الذاتي على جودة التعليم الجامعي، وقد تم اختبار ذلك من خلال فرضيات البحث، وتم إعداد أداة البحث (استبانة)، وتوزيعها على العينة المكونة من (100) موظف، وتم استرداد (75) استبانة. وخلص البحث إلى مجموعة من النتائج أهمها أن أفضل طريقة لتمول الجامعات ذاتها هي الاعتماد على الرسوم الدراسية، وتبين – أيضاً – أن أهم الآثار المترتبة على قيام الجامعات بالبحث عن التمويل الذاتي هو التحكم بشكل أكبر بقراراتها، كما تبين أن بيع مخرجات بعض الكليات هو الأفضل عند البحث عن التمويل الذاتي من خلال العمل التجاري، وتبين – أيضاً – وجود علاقة طردية بين التمويل الذاتي وجودة التعليم الجامعي، وتم بناء إطار مقترح يمكن الاعتماد على مراحله لتنمية التمويل الذاتي في الجامعات الفلسطينية لتحقيق جودة أكثر فعالية للتعليم الجامعي.

الكلمات المفتاحية: التمويل الذاتي، جودة التعليم الجامعي، الجامعات.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.2

A Proposed Framework for Self-Financing in the Palestinian Universities and its Relation to the Quality of University Education

Abstract:

This research aimed to come out with a proposed framework for self-financing in the Palestinian universities and to investigate its relation to the quality of university education by applying the framework to the upper and middle management in the universities so as to identify the nature of the relation and the impact of self-financing on the quality of university education. This was tested through the research hypotheses, A questionnaire was developed and distributed to a sample of 100 employees, and 75 questionnaires were returned. The research concluded with the following main findings: The best way to finance the universities is to rely on tuition fees, This would help universities to have a greater control over their decisions and to sell outputs of the best colleges when searching for self-financing by doing business. It was also found out that there is a positive relationship between self-financing and the quality of university education A proposed framework has been created to adopt its phases for the development of self-financing in the Palestinian universities to achieve a more effective quality university education.

Keywords: Quality of university education, Self-financing, Universities.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.2

المقدمة:

لقد اهتمت الجامعات والتعليم العالي بإدارة الجودة بشكل عام، وجودة التعليم الجامعي بشكل خاص، وذلك لتطوير العملية التعليمية، وأيضاً لمواجهة التطورات والتغيرات في التكنولوجيا، والتطور في فكر طلاب الجامعات وأسلوبهم الذي يواكب عصر العولمة، حيث اعتمد قادة الجامعات نظريات الفكر الإداري ومبادئه لحل مشكلاتهم الأكاديمية والإدارية، مع العلم أنه تم الاستعانة بالمبادئ والفكر الإداري لتحسين جودة المخرجات التعليمية.

ويعتبر التمويل من المشكلات التي تعاني منها المؤسسات الخدمية بشكل عام، والجامعات بالتحديد، حيث تعتمد الجامعات على سد التزاماتها من خلال الحصول على التمويل من رسوم الطلاب فقط، وعدم وجود مخصصات حكومية للجامعات، أو مع توقف وعدم التزام الحكومات بتقديم الدعم للجامعات، لاسيما في فلسطين، فأدى ذلك إلى ضرورة بحث الجامعات عن كيفية تحقيق التمويل الذاتي لمواجهة الارتفاع المستمر في الرواتب والالتزامات الجامعية، لاسيما في ظل المطالب المستمرة للعاملين بتحسين أمورهم المالية ليتناسب ذلك مع معدلات غلاء المعيشة.

وبالتالي وجدت الجامعات الفلسطينية نفسها أمام هدفين قد يكونان متعارضين، حيث يمثل الهدف الأول تحمل الجامعات التكاليف نتيجة ضرورة الوصول إلى جودة التعليم الجامعي، من خلال تحقيق الفعالية في طرق ووسائل التعلم والمناهج والمتخرجين والأبحاث والكادر والمختبرات والتكنولوجيا واستقطاب المواهب البشرية، ويتمثل الهدف الثاني في ضرورة الحصول على التمويل بطرق ووسائل تراعي الظروف الاقتصادية، من خلال عدم رفع الرسوم الدراسية، وهذا بالطبع يؤدي إلى ضرورة البحث في كيفية سد الجامعات حاجاتها من خلال التمويل الذاتي، ودوره في تحقيق جودة التعليم الجامعي.

مشكلة البحث:

لقد بينت نتائج دراسة Seniwoliba وYakubu (2015) وجود تحديات تتعلق بالالتزام والدعم لضمان الجودة، وبينت نتائج دراسة المنقاش (2015) أن هناك مشكلات متعددة تعاني منها مؤسسات التعليم العالي، وبينت دراسة Asiyai (2015) أنه لا يمكن تحقق الجودة في التعليم الجامعي إلا من خلال تقاسم التكاليف بين الجهات المعنية، مثل الحكومة والجامعات والقطاع العام والخاص، أما نتائج دراسة الحافظ (2014) فقد أكدت ضرورة الاهتمام بمعايير الجودة في بيئة التعلم، وكشفت دراسة عبد اللطيف (2014) أن هناك ضعفاً في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة صنعاء، وكشفت دراسة عزام (2014) أنه لا بد من تطوير جودة مخرجات خدمة التعليم العالي الأردني، حتى يمكن القول إن أهم المتغيرات التي يمكن أن تؤثر على جودة التعليم الجامعي هو التمويل.

أسئلة البحث:

ومن هنا يمكن طرح مشكلة البحث في السؤال الرئيس الآتي: ما الإطار المقترح للتمويل الذاتي في الجامعات الفلسطينية وعلاقته بجودة التعليم الجامعي؟ ويتفرع من السؤال الرئيس مجموعة من التساؤلات الآتية:

1. كيف تمول الجامعات الفلسطينية ذاتها في ظل زيادة التكاليف والمصاريف المطلوبة؟ وما الآثار المترتبة على ذلك؟
2. ما قدرة الجامعات على القيام بالتمويل الذاتي؟ وهل يمكن أن تقوم بالتمويل الذاتي من خلال العمل التجاري؟
3. ما أبعاد جودة التعليم الجامعي؟ وما أثر التمويل الذاتي على تلك الأبعاد؟
4. ما الإطار المقترح للتمويل الذاتي في الجامعات الفلسطينية لتحقيق جودة التعليم الجامعي؟

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.2

5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة اتجاه قدرة الجامعات على التمويل الذاتي تبعاً للمتغيرات الديموغرافية (الجامعة، المسمى الوظيفي)؟

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث بشكل رئيس إلى التعرف على قدرة الجامعات الفلسطينية على التمويل الذاتي وعلاقته بتحسين جودة التعليم الجامعي، ويندرج تحت هذا الهدف مجموعة من الأهداف الفرعية الآتية:

1. التعرف على الطرق والوسائل والآثار المترتبة على التمويل الذاتي للجامعات الفلسطينية.
2. التعرف على قدرة الجامعات على التمويل الذاتي، و الممارسات المتبعة في الجامعات لتحقيق جودة التعليم الجامعي.
3. التعرف على مقدار التغيير في جودة التعليم الجامعي نتيجة التغيير في التمويل الذاتي.
4. الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعاً للمتغيرات الديموغرافية.
5. تقديم الإطار المقترح لتحقيق التمويل الذاتي في الجامعات الفلسطينية للوصول إلى جودة التعليم العالي.

أهمية البحث:

1. يستمد البحث أهميته النظرية من الدور الذي تقوم به الجامعات في إيجاد بيئة تحرص على نشر ثقافة الجودة.
2. هناك ندرة في الأبحاث المتعلقة بقدرة الجامعات على التمويل الذاتي وتأثيرها على جودة التعليم الجامعي.
3. تعتبر مخرجات هذا البحث مهمة للباحثين والمهتمين بهذا المجال بشكل عام، وللجامعات الفلسطينية بشكل خاص.
4. توجيه نظر المسئولين في التعليم العالي ومجالس الأمناء نحو ضرورة الاهتمام بتفعيل دور الجامعات في التمويل الذاتي.
5. تزداد أهمية هذا البحث خلال الفترة الحالية لما يشهده القطاع التعليمي الجامعي من تحديات.

فرضيات البحث:

يستند البحث إلى عدة فرضيات سيتم اختبارها لتحقيق أهدافه:

- الفرضية الرئيسة الأولى: "لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين التمويل الذاتي وتحسين جودة التعليم الجامعي".
- الفرضية الرئيسة الثانية: "لا يوجد أثر ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) للتمويل الذاتي على تحسين جودة التعليم الجامعي".
- الفرضية الرئيسة الثالثة: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد العينة تجاه التمويل الذاتي تبعاً للمتغيرات الديموغرافية".
- الفرضية الرئيسة الرابعة: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد العينة تجاه جودة التعليم الجامعي تبعاً للمتغيرات الديموغرافية".

حدود البحث:

تناولت الدراسة موضوع التمويل الذاتي وعلاقته بجودة التعليم الجامعي في الجامعات الفلسطينية في عام 2016، وتمثلت وحدة المعاينة بالإدارة العليا والوسطى.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.2

الإطار النظري:

الإطار المفاهيمي للتمويل الذاتي وعلاقته بجودة التعليم الجامعي:

التمويل الذاتي للتعليم الجامعي:

إن التحدي الواسع الذي تشهده الجامعات في العالم فرض عليها إعادة النظر في المناهج الدراسية، وسبل إعداد المتخرجين من جهة، ومن جهة أخرى أخذت الكثير من الجامعات في التحول تدريجياً من الاعتماد على موازنة الدولة في تمويلها إلى الاعتماد على التمويل الذي يأتي من مساهمة الطلبة ومصادر أخرى ذاتية، وكذلك البحث عن فرص جديدة أو وسائل جديدة في تحقيق موارد مالية مناسبة تساعدها في مواصلة مسيرتها لصناعة المعرفة، وإعداد الكادر اللازم الذي يأخذ دوره في مسيرة المجتمع (أحمد، 2007، 405)، ويعرف تمويل التعليم: بأنه توفير المستلزمات المالية والنفقات اللازمة للتعليم من أجل التوسع فيه ونشره بين السكان ضمن حدود وظروف الدولة وحاجات المجتمع الأخرى، ويعرف أيضاً بأنه توافر الموارد المالية لمواكبة الطلب المتزايد على التعليم من سنة لأخرى، أو لرفد العملية التعليمية بأحدث وسائل التكنولوجيا للوصول بمخرجات التعليم إلى أفضل مستوياتها (العليمات، 2010، 519).

أما تنويع مصادر التمويل فيقصد به التمويل متعدد المصادر، الذي يعتمد على أكثر من جهة في توفير مصروفات التعليم، ويتمثل في الدعم الممنوح من الدولة ضمن الموازنة العامة، والرسوم الدراسية للطالب، والقروض الطلابية، والتعاون بين مؤسسات التعليم العالي ومؤسسات الإنتاج، واستثمار الموارد المالية لمؤسسات التعليم العالي، واستثمار مرافق التعليم العالي، وتسويق النشاطات الإنتاجية لمؤسسات التعليم العالي، والتمويل المجتمعي، والوقف (غنيم واليحيوي، 2003، 125).

وفي وطننا العربي تبرز تحديات كثيرة في مواجهة التعليم العالي، لعل أبرزها زيادة الطلب الاجتماعي على هذا النوع من التعليم، مما أدى إلى ضرورة البحث عن أنواع ومصادر التمويل (الخطيب، 2010، 241).

- **دور القطاع الخاص في تمويل الجامعات:**

يمكن بيان دور القطاع الخاص في تمويل الجامعات، لاسيما في مجال البحث العلمي، وفق الآتي (حلس، 2010، 139):

1. **توطيد العلاقة بين عمادات البحث العلمي والقطاعات الإنتاجية، وتخصيص جوائز تحفيزية للباحثين.**
2. **إسهام عمادات البحث العلمي بإجراء دراسات بحثية تسهم في حل المشكلات المجتمعية، والقيام بالأبحاث المشتركة في الجامعات والمؤسسات المجتمعية.**

- **البحث عن موارد مالية جديدة:**

يمكن عرض بعض الموارد المالية وفق الآتي (موسى، 2009، 37):

1. **ترك الحرية للجامعات في زيادة الرسوم الدراسية بشكل تدريجي، وتحت رقابة الدولة، وتخفيض النفقات.**
2. **إنشاء برامج برسوم مرتفعة، واعتماد التعليم الموازي، والاهتمام بالبحث العلمي الحقيقي، وتشجيع الإبداع.**

- **أنواع وأنماط البدائل التي تسهم في توفير موارد جديدة لتمويل التعليم الجامعي:**

يمكن عرض مجموعة من الأنماط وفق الآتي (الطويرقي، 2012، 281):

1. **القروض، والمساعدات الدولية، ومساهمة المؤسسات المجتمعية، واعتماد الخصخصة، وتبني الجامعات المنتجة.**

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.2

2. الخدمات البحثية والاستشارية، وتقديم الخدمات التعليمية بمقابل، والوقف والتبرعات، والتعليم المستمر.

- ويمكن إيجاد مصادر إضافية لتمويل التعليم العالي وفق الآتي (العتيبي، 2005، 79):

1. دراسة جدوى التمويل المجتمعي الذي يخلق موارد إضافية، ومشاركات بين المؤسسات التعليمية والإنتاجية.
2. اهتمام المصارف بتمويل التعليم، واشتراك المؤسسات المحلية في الإنفاق على التعليم.

- الحلول المقترحة للأزمة التمويلية في الجامعات:

تبحث الجامعات عن التمويل الذاتي لإيجاد حلول للأزمة التمويلية التي تعاني منها وفق الآتي (المالكي، 2013، 120):

1. من حيث المبدأ: تحتاج أزمة تمويل التعليم إلى إصلاحات لأنظمة التمويل من جذورها.
2. من حيث التطبيق: تحتاج إلى خطط تحدد الأولويات وتراعي تسلسلها.

يمكن الاستفادة من تجارب الجامعات المنتجة مثل تجربة ماليزيا، والتجربة الكورية، والتجربة المغربية، وجامعة فاس أنموذجاً (العبيدي، 2011، 45).

جودة التعليم الجامعي:

تتمثل جودة التعليم الجامعي بجودة المتخرجين، بحيث يصبح الطالب المتخرج قادراً على النقاش والحوار، وانتقاد الأفكار، وتقديم الأفكار البديلة، ومكتسباً لمهارات التفكير والإبداع، ويجيد اللغات والحاسوب بشكل فعال، وبجودة الهيئة التدريسية، بحيث يكون المحاضر قائداً وناقداً ومبدعاً ومبتكر ومحاوراً ومناقشاً ومقيماً وصديقاً داعماً للطلبة في الجامعة، وبجودة الإدارة، بحيث تواكب الإدارة المستجدات، وتحرص على تنمية الكفاءات، وتخلق نظاماً فعالاً عادلاً للتحفيز والتدريب والإبداع، وتمنح الصلاحيات للإنجاز، وتعمل على تنمية قدرات القادة وتعزيز القدرة على اتخاذ القرارات وحل المشكلات، وتوظيف تكنولوجيا التعليم بفعالية، وكذلك جودة المشاريع العلمية، وجودة الكتب والمؤلفات العلمية، بالإضافة إلى جودة البحث العلمي (يحياوي، ومشنان، 2014، 171).

إن مسؤولية ضمان جودة التعليم العالي مسؤولية وطنية تتحمل فيها الدول تبعات وأعباء مالية وسياسية نتيجة لحجم الاستثمار الكبير في هذا القطاع الحيوي، وقد أصبح لزاما على مؤسسات التعليم العالي تهيئة كل الظروف لتحسين جودة خدماتها التعليمية والبحثية وخدمة المجتمع، من خلال عمليات التقويم والتحسين والتطوير التي تمارس بشكل مستمر ضمن مفهوم إدارة الجودة الشاملة للمؤسسة (برقاوي، خربط وأبو الرب، 2015، 190).

- نشاطات ضمان الجودة:

ويقسم الخبراء في مجال التعليم العالي نشاطات ضمان الجودة إلى جانبين وفق الآتي (ياغي، 2015، 69):

1. الجانب الأول يتناول جودة المؤسسات التعليمية (الجودة المؤسسية).
2. الجانب الثاني يتناول جودة البرامج الأكاديمية.

- مبادئ الجودة في مجال التعليم العالي:

يتضمن نظام إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي العديد من المبادئ، من أهمها (دورين، 2015، 160) ما يأتي:

1. الوعي بمفهوم الجودة في التعليم الجامعي، وتوافر القيادة الفعالة، والرقابة الذاتية والانفتاح على البيئة المحيطة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.2

2. وجود أهداف محددة وتنمية ثقافة الجودة، ودراسة احتياجات سوق العمل، والتركيز على العمل الجماعي.

➢ مؤشرات مستخلصة لضمان الجودة في التعليم العالي:

يمكن عرض مؤشرات الخبرات الأجنبية في ضمان الجودة في التعليم العالي وفق الآتي (عبد الله، 2014، 87):

1. من أشكال ضمان الجودة في التعليم العالي في النظام الأمريكي الاعتماد الإقليمي، والاعتماد التخصصي، واستخدام نظم المؤشر لقياس الأداء، ومراجعة البرامج الأكاديمي، وتقييم نتائج الطالب.
2. بريطانيا اعتمدت على الجودة، وتقييم الجودة، وضمان الجودة المرتكز على المعايير، وتقييم جودة البحوث، وتقييم الدرجات الممنوحة.
3. حقق ضمان الجودة نجاحات في حماية مؤسسات التعليم العالي من الضغوط وزيادة الثقة، وتعزيز التعاون والتطوير.

ويرى الباحث أنه يمكن ذكر مجموعة من العناصر التي تلخص جودة التعليم الجامعي التي ينبغي أن تحرص عليها الجامعات وذلك على النحو الآتي:

1. تحديد واضح لمهام الكليات والأقسام والتخصصات، ومشاركة الموظفين في وضع اللوائح والقوانين بما يضمن جودتها.
2. فهم واضح للطلاب حول تخصصاتهم ومستقبلهم الوظيفي والعلمي، وعدم فتح أي تخصصات بدون اعتماد.
3. عدم فتح أي تخصصات جديدة بدون وجود حاجة لسوق العمل لهذا التخصص.
4. عمل آلية لمتابعة التخصصات والكليات من حيث الإشراف والمتابعة والتجديد والتطوير.
5. التميز في طبيعة الخدمات الجامعية المقدمة، وحرية التعبير، بما يحقق قدرة أكبر على البحث عن الجودة ومصادرها.
6. وجود استراتيجية واضحة ومحددة وموثقة للجامعات، وتبادل للخبرات والثقافات بين الجامعات المحلية، وأيضاً الأجنبية.
7. تحفيز العاملين على الرقابة الذاتية، وتحفيز العاملين على الإبداع والابتكار، وتحقيق رضا الموظفين بما يحقق الجودة.
8. توافر بيئة مادية متميزة للطالب داخل الجامعات، والبيئة المادية المتميزة للموظفين في مقار أعمالهم.
9. توافر بيئة ديمقراطية داخل الجامعات، وتوفير المزايا المادية والمعنوية للأكاديميين بما يحقق جودة التعليم الجامعي.
10. إعداد فرق عمل خاصة بالتحضير للمهرجانات والندوات والمؤتمرات التي تعقد داخل الجامعات.
11. وجود قيادة للجامعات تليق بالكادر الأكاديمي والإداري، وتحقيق الأمن الوظيفي للموظفين، لتعزيز ثقافة الجودة لديهم.
12. وجود جهة متخصصة تهتم بتدريب وتنمية الأكاديميين والموظفين، لاسيما في المجال التكنولوجي والتعلم عن بعد.
13. دعم الموظفين مالياً ومعنوياً في إنجازاتهم العلمية والبحثية بما يضمن جودة التعليم الجامعي.
14. التدوير في الحصول على المناصب، وهذا يحقق جودة في القرارات، وتنوع في الخبرات واستفادة أكبر من المهارات.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.2

الدراسات السابقة:

تناول الباحث بعض الدراسات السابقة التي تتعلق بموضوع الدراسة الحالية، للوقوف على أهم الموضوعات التي تناولتها، والتعرف على الأساليب والإجراءات التي تبنتها، والنتائج التي توصلت إليها، والتعقيب على هذه الدراسات، وتوضيح مدى الاستفادة منها، وذلك وفق الآتي:

دراسة المالكي (2013) هدفت إلى إلقاء الضوء على المصادر أو البدائل المختلفة المطروحة لتمويل التعليم في المملكة العربية السعودية وذلك من أجل الإفادة منها قدر الإمكان لتعبئة الموارد المالية للقطاع التعليمي، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج، من أهمها ضرورة الأخذ ببدائل مختلفة لتمويل الإنفاق التعليمي في المملكة بجانب المصدر الرئيس، وهو الحكومة.

دراسة Konstantiuk (2015) هدفت إلى إجراء دراسة مقارنة بين تمويل التعليم الأوكراني وتمويل التعليم في بعض الدول المتقدمة، وتمت دراسة العلاقة بين تمويل التعليم والناتج المحلي الإجمالي، وثبت أهمية التعليم العالي في التنمية الاقتصادية للبلد، إلا أن هناك الكثير من الصعوبات التي تواجه تلك الجامعات، وتم تقسيم تلك الصعوبات أو التحديات إلى ثلاث مجموعات: مشاكل تتعلق بمؤسسات التعليم العالي، ومشكلات مالية، ومشكلات تتعلق بالتنمية الاقتصادية.

دراسة Asiyai (2015) التي هدفت إلى التعرف على دور أصحاب المصالح في تحسين جودة التعليم الجامعي في نيجيريا، وكانت النتيجة بأن التحسين المستمر والشامل في نظام التعليم الجامعي يتطلب تظافر جهود مختلف الجهات المعنية، ويمكن تحقيق هذا التعاون من خلال إنشاء الجامعات صلات وثيقة مع أصحاب المصالح، وبالتالي لا يمكن تحقق الجودة في التعليم الجامعي إلا من خلال تقاسم التكاليف بين الجهات المعنية، مثل الحكومة والجامعات والقطاع العام والخاص.

دراسة Suprihatin وYusof (2015) التي هدفت إلى تقييم ممارسات ضمان الجودة الأكاديمية، من خلال تصميم نموذج يستند على سبعة جوانب للجودة، وهي: تصميم المناهج، والتدريس والتعلم، وتقييم الطلاب، واختيار الطلاب، وخدمات الدعم، ومصادر التعلم، والتحسين المستمر، وقد أجريت الدراسة على مرحلتين: المرحلة الأولى تمثلت في الحصول على أداة صالحة وموثوق بها، والمرحلة الثانية هي تصميم نموذج ضمان الجودة الأكاديمية وتطويره ودوره في تحقيق رضا الطلاب، وهو تطويع نموذج الجودة ISO 2000 :9000، وكانت أهم النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين جميع جوانب ضمان الجودة ورضا الطلاب.

دراسة Seniwoliba وYakubu (2015) التي تناولت تحديات تنفيذ ضمان الجودة في الجامعات الحكومية في غانا مع التركيز على جامعة الدراسات الإنمائية (UDS) كدراسة حالة، وتم جمع البيانات من أجل الدراسة من خلال إجراء مقابلات متعمقة، وتحليل الوثائق، ومراقبة المشاركين، وكانت أهم النتائج أن (UDS) اتخذت خطوات عملية لضمان الجودة في عملياتها، ومع ذلك فإن تحديات تنفيذ ضمان الجودة تشمل التوظيف، وثقافة الجودة، والموارد المالية، والموارد المادية، والالتزام والدعم لضمان الجودة.

دراسة الهرامشة (2015) التي هدفت إلى التعرف على مدى تطبيق مؤسسات التعليم العالي في الأردن، للتطوير والتحسين المستمر لضمان جودة التعليم العالي، وكذلك التعرف على المعوقات، وكانت أهم النتائج أن المؤسسات التعليمية تطبق –وبدرجة متوسطة– التطوير والتحسين المستمر في العملية التعليمية، كما توجد علاقة ارتباط قوية بين المعوقات التي تمنع المؤسسات التعليمية من تطبيق التطوير والتحسين المستمر في العملية التعليمية وعدم استخدام هذه المؤسسات لمثل هذه الأساليب.

دراسة Yi ، Kwak وKim (2015) التي هدفت إلى التعرف على أثر التمويل في الأداء المؤسسي عبر الزمن، حيث تمت الدراسة على جامعات كوريا الجنوبية، وكانت أهم النتائج أن الجامعات تحصل على المزيد من التمويل من خلال برنامج تعزيز القدرات، مع ارتفاع معدل التوظيف ومعدل البقاء، ونسبة أعضاء هيئة التدريس إلى الطلاب في عام 2013، في حين ارتفعت فرص العمل.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.2

دراسة السبيعي (1415هـ) التي هدفت إلى التعرف على معدل نمو الإنفاق على التعليم الجامعي في الدول العربية، وكذلك تحديد المصادر والصيغ التمويلية التقليدية والبديلة، وكانت أهم النتائج أن أزمة تمويل التعليم الجامعي يرجع إلى انخفاض الدعم الحكومي، وتزايد أعداد الطلاب، وارتفاع تكلفة الطالب، وارتفاع تكلفة الدراسات العليا والبحوث، إضافة إلى سوء استخدام الإمكانات المادية الموجودة.

دراسة السيد (2014) التي هدفت إلى معالجة الطرق الحديثة لتطبيق معايير ضمان جودة التعليم العالي السوداني في ضوء التصنيف العالمي للجامعات، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدم المنهج التجريبي، وأكدت النتائج على وجود اختلاف في تطبيق معايير ضمان جودة التعليم العالي السودانية لدى المجموعتين التجريبية والضابطة، مما يؤكد أن تطبيقها يؤدي إلى جودة تصنيفها العالمي، والعلاقة بين الدراسة الحالية وتلك الدراسة هو التعرف على معايير الجودة للجامعات العربية في ضوء التصنيف العالمي للجامعات وبالتالي الاستفادة من تحديد المعايير المحددة لجودة التعليم الجامعي الفلسطيني.

التعليق على الدراسات السابقة:

- اتفقت دراسة المالكي (2013)، ودراسة Konstantiuk (2015)، ودراسة Yi et a\., (2015)، ودراسة السبيعي (1415هـ)، على البحث عن مصادر التمويل في الجامعات، وعمل مقارنات بين الدول النامية والمتقدمة، ولكن اختلف مجتمع وعينة الدراسة بين تمويل التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية ومقارنة التعليم الأوكراني والدول المتقدمة، والتمويل الجامعي في كوبا الجنوبية، أما النتائج فاتفقت على ضرورة البحث عن مصادر تمويل إضافية أخرى بجانب المصادر الرئيسة للتمويل.
- واتفقت دراسة Asiyai (2015)، ودراسة Suprihatin وYusof (2015)، ودراسة Seniwoliba وYakubu (2015)، ودراسة الهرامشة (2015)، على البحث عن جودة التعليم الجامعي وكيفية ضمان الجودة الأكاديمية، وتحقيق التحسين المستمر لضمان جودة التعليم الجامعي، ولكن اختلف مجتمع الدراسة وعينته بين الجامعات في كل من نيجيريا، وغانا، والأردن، والسودان، وكانت أهم النتائج هو وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين جميع جوانب ضمان الجودة ورضا الطلاب، كما في دراسة Suprihatin وYusof (2015)، وبينت دراسة Asiyai (2015) أنه لا يمكن تحقيق الجودة إلا من خلال تقاسم التكاليف، وبينت دراسة Seniwoliba وYakubu (2015) أن هناك تحديات عند تنفيذ ضمان الجودة مثل الموارد المالية.

ما تميز به البحث الحالي عن الدراسات السابقة ما يأتي:

1. تميز البحث الحالي في موضوعه، حيث يسعى إلى معرفة أهمية التمويل الذاتي، وعلاقته بتحسين جودة التعليم الجامعي، لأهمية التعليم الجامعي في تقدم الدول.
2. يعتبر هذا البحث الأول حسب علم الباحث، حيث يتناول العلاقة بين التمويل الذاتي وتحسين جودة التعليم الجامعي؛ لأن معظم الدراسات ركزت على جودة المخرجات الجامعية باعتبارها مؤشراً قوياً على جودة التعليم الجامعي.
3. أول بحث يقدم إطاراً مقترحاً لكيفية تحصيل التمويل الذاتي للجامعات، ودوره في تعزيز جودة التعليم الجامعي، وهذا يعد من مقومات التميز البحثي، وهو أن يكون الإنتاج قابلاً للتطبيق.
4. جميع الدراسات الأجنبية السابقة درست العلاقة بين التمويل بشكل عام والأداء المؤسسي أو الفعالية والكفاءة، بينما الدراسة الحالية اهتمت بالتمويل الذاتي وعلاقته بجودة التعليم الجامعي.

منهجية البحث وإجراءاته:

منهج البحث:

بناءً على طبيعة الدراسة والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها فقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كيفياً وكمياً، كما لا يكتفي هذا المنهج بجمع المعلومات المتعلقة بالظاهرة من أجل استقصاء مظاهرها وعلاقاتها المختلفة فحسب، بل يتعداه إلى التحليل والربط والتفسير للوصول إلى استنتاجات يبنى عليها التصور المقترح، بحيث يزيد بها رصيد المعرفة عن الموضوع (أبو حطب وصادق،2005، 104).

مجتمع البحث وعينته:

يتمثل مجتمع الدراسة في الإدارة العليا والوسطى في الجامعات الفلسطينية، وقد قام الباحث باستخدام العينة العشوائية الطبقية، حيث تم توزيع (100) استبانة على مجتمع الدراسة، وتم الحصول على (75) استبانة بنسبة استرداد (75 %). والجدول (1) يوضح توزيع العينة حسب المتغيرات.

جدول (1): توزيع أفراد العينة حسب البيانات الشخصية (ن=75)

البيانات الشخصية		العدد	النسبة المئوية %
الجامعة	الجامعة الإسلامية	23	30.7
	جامعة الأزهر	27	36.0
	جامعة الأقصى	25	33.3
المسمى الوظيفي	رئيس/ نائب رئيس جامعة	–	–
	عميد/نائب	5	6.7
	مدير/نائب	20	26.7
	رئيس قسم	50	66.7

أداة الدراسة:

تكونت أداة الدراسة في صورتها الأولية من استبانة تشمل على أسئلة معدة للإجابة عنها وفق مقياس ليكرت الخماسي، وأسئلة للإجابة عنها بنعم أو لا، وكذلك مجموعة من العبارات لترتيبها وتحديد الأولوية لكل عبارة، وعرضت هذه الاستبانة في صورتها الأولية على المحكمين والتأكد من صدقها وثباتها، وتم تعديل تلك الأداة ليتم إعدادها في صورتها النهائية لتكون أداة الدراسة التي تقيس متغيرات البحث بعنوان: "إطار مقترح للتمويل الذاتي في الجامعات الفلسطينية وعلاقتها بجودة التعليم الجامعي"، حيث تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي لقياس استجابات المبحوثين، بالإضافة إلى الاعتماد على ترتيب الإجابات، والإجابة عن بعض الأسئلة المغلقة بنعم أو لا.

صدق وثبات أداة الدراسة:

صدق أداة الدراسة:

صدق الاستبانة يعني "أن يقيس الاستبيان ما وضع لقياسه" (الجرجاوي، 2010، 105)، كما يقصد بالصدق "شمول الاستقصاء لكل العناصر التي يجب أن تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح فقراتها ومفرداتها من ناحية ثانية، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها" (عبيدات، عدس وعبد الحق، 2001، 179) حيث قام الباحث بالتأكد من صدق الاستبانة باعتماد صدق المقياس:

1) الاتساق الداخلي: يقصد بصدق الاتساق الداخلي مدى اتساق كل فقرة من فقرات الاستبانة مع المجال الذي تنتمي إليه هذه الفقرة، وقد قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي للاستبانة وذلك من خلال

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.2

حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للمجال نفسه.

2) الصدق البنائي: يعتبر أحد مقاييس صدق الأداة الذي يقيس مدى تحقق الأهداف التي تريد الأداة الوصول إليها، ويبين مدى ارتباط كل مجال من مجالات الدراسة بالدرجة الكلية لفقرات الاستبانة، وقد قام الباحث بعمل ذلك.

ثبات الاستبانة:

يقصد بثبات الاستبانة هو "أن يعطي الاستبيان نفس النتائج إذا أعيد تطبيقه عدة مرات متتالية" (الجرجاوي، 2010، 97)، ومن أشهر الاختبارات المستخدمة لقياس الثبات معامل ألفا كرونباخ، حيث تبين أن قيمته للاستبانة ككل (0.833) وهذه القيمة تعد مرتفعة ومطمئنة لمدى ثبات أداة الدراسة.

يستخلص من نتائج اختباري الصدق والثبات أن أداة القياس (الاستبانة) صادقة في قياس ما وضعت لقياسه، كما أنها ثابتة بدرجة كبيرة، مما يؤهلها لتكون أداة قياس مناسبة وفاعلة لهذه الدراسة ويمكن تطبيقها بثقة.

اختبار التوزيع الطبيعي Normality Distribution Test:

تم استخدام اختبار Kolmogorov-Smirnov Test (K-S)، حيث تبين أن قيمة الاختبار تساوي (1.130) والقيمة الاحتمالية (Sig.) تساوي (0.156) وهي أكبر من مستوى الدلالة 0.05، وبذلك فإن توزيع البيانات يتبع التوزيع الطبيعي، حيث تم استخدام الاختبارات المعلمية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

- للإجابة عن السؤال الأول: "كيف تمول الجامعات الفلسطينية ذاتها في ظل زيادة التكاليف والمصاريف المطلوبة؟".

تم استخدام النسب المئوية للتكرارات والأهمية النسبية والجدول (2) يوضح النتائج الخاصة بالإجابة عن هذا السؤال، حيث يتضح من الجدول أن أكثر البنود ممارسة وأهمية بالنسبة للجامعات لتمويل ذاتها في ظل زيادة التكاليف والمصاريف المطلوبة هي: من خلال رفع رسوم الساعات الدراسية بنسبة (81.87 %)، ومن ثم من خلال رفع الرسوم الإضافية بنسبة (72.67 %)، وهكذا.

جدول (2): كيف تمول الجامعات الفلسطينية ذاتها

م	البند	النسبة المئوية %	مستوى الأهمية	الترتيب
1	من خلال رفع رسوم الساعات الدراسية	81.87	مرتفع جداً	1
2	من خلال رفع الرسوم الإضافية	72.67	مرتفع	2
3	من خلال البحث عن التمويل الخارجي (هبات ومنح)	65.47	مرتفع	3
4	من خلال البحث عن دعم الشركات الخاصة	56.27	متوسط	4
5	من خلال الاعتماد على مراكز البحث العلمي والبحوث التطبيقية	48.00	متوسط	5
6	من خلال استغلال المختبرات والمعامل ومرافق الجامعة	39.07	منخفض	6
7	من خلال الاستفادة من تخصصات الكليات (الأكاديميين والطلاب)	35.20	منخفض	7
8	من خلال استغلال التكنولوجيا المتوفرة لديها	24.93	منخفض جداً	8
9	من خلال الإعلانات	17.07	منخفض جداً	9
10	من خلال التعليم المستمر	9.47	منخفض جداً	10

- للإجابة عن السؤال الثاني: ما الآثار المترتبة على قيام الجامعات بالبحث عن التمويل الذاتي؟

تم استخدام النسب المئوية للتكرارات والجدول (3) يوضح النتائج الخاصة بالإجابة عن هذا السؤال حيث يتضح من الجدول أن تحكم الجامعات بشكل أكبر بقراراتها هي أهم الآثار المترتبة على الاعتماد على التمويل الذاتي، وذلك بنسبة (88 %)، بينما يأتي بعد ذلك زيادة جودة مخرجاتها. والدلالة على كفاءة قياداتها، بنسبة (86.7 %)، وهكذا...

جدول (3): الآثار المترتبة على قيام الجامعات بالبحث عن التمويل الذاتي

م	البند	نعم		لا	
		ك	%	ك	%
1	زيادة جودة مخرجاتها	65	86.7	10	13.3
2	يكون هدف الجامعات الأول البحث عن الأموال	10	13.3	65	86.7
3	ضعف جودة الخدمات الطلابية المقدمة من الجامعات	10	13.3	65	86.7
4	عدم الاهتمام بالبحث العلمي وتطوير الكادر الأكاديمي	10	13.3	65	86.7
5	السيطرة على النفقات والمصاريف المتزايدة	64	85.3	11	14.7
6	التحكم بشكل أكبر في قراراتها	66	88.0	9	12.0
7	يدل على كفاءة قياداتها	65	86.7	10	13.3

- للإجابة عن السؤال الثالث: كيف يمكن للجامعات الفلسطينية أن تقوم بالتمويل الذاتي من خلال العمل التجاري؟

تم استخدام النسب المئوية للتكرارات والجدول (4) يوضح النتائج الخاصة بالإجابة عن هذا السؤال حيث يتضح من الجدول أن هناك موافقة كبيرة على ممارسة العمل التجاري من قبل الجامعات، من خلال بيع مخرجات بعض الكليات، وتأجير واجهات الجامعات بنسبة (86.7 %)، وإنشاء استثمارات تجارية ذات علاقة بالكليات، بنسبة (85.3 %)، وهكذا وفق الجدول.

جدول (4): كيفية قيام الجامعات بالتمويل الذاتي من خلال العمل التجاري

م	البند	نعم		لا	
		ك	%	ك	%
1	تأجير واجهات الجامعة لمحلات تجارية	65	86.7	10	13.3
2	بيع مخرجات بعض الكليات مثل كلية الزراعة أو التدبير المنزلي	65	86.7	10	13.3
3	إنشاء استثمارات تجارية ذات علاقة بالكليات مثل كليات الهندسة والصيدلة والطب	64	85.3	11	14.7
4	الاستثمار في عمليات الاستيراد والتصدير	10	13.3	65	86.7
5	الاستثمار في فتح مصانع ومحلات تجارية والاستيراد والتصدير	10	13.3	65	86.7
6	تأجير مراكز تجارية داخل أسوار الجامعة للبيع	10	13.3	65	86.7

- للإجابة عن السؤال الرابع: ما مستوى قدرة الجامعات على القيام بالتمويل الذاتي من خلال زيادة الإيرادات أو تخفيض التكاليف؟

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.2

تم استخدام المتوسط الحسابي والنسبي والانحراف المعياري واختبار T لمعرفة درجة الموافقة المتوسطة، كما في الجدول (5)، حيث إن المتوسط الحسابي يساوي 3.49، والمتوسط الحسابي النسبي يساوي (69.79 %)، وقيمة الاختبار 47.43، والقيمة الاحتمالية (Sig) تساوي 0.000، وهذا يعني أن هناك موافقة بدرجة كبيرة من قبل أفراد العينة على فقرات قدرة الجامعات على القيام بالتمويل الذاتي بشكل عام، ومن خلال تحليل الفقرات المتعلقة بقدرة الجامعات على التمويل الذاتي؛ حصلت الفقرة "يتوفر لدى الجامعة وحدات متخصصة تهدف إلى التدريب والتطوير والتأهيل بما يناسب سوق العمل" على أعلى درجة موافقة بنسبة (97.33 %)، بينما حصلت الفقرة "يوجد لدى الجامعة صناديق للاستثمار تستثمر أموالها في شراء الأسهم والسندات وشراء وبيع العقارات" على أقل درجة موافقة بنسبة (22.93 %)، ويعزو الباحث انخفاض تلك النسبة إلى انخفاض الموارد المالية للجامعات، وعدم قدرتها على دفع المصاريف الشهرية.

الجدول (5): المتوسط الحسابي والنسبي والانحراف المعياري واختبار t لقدرة الجامعات على القيام بالتمويل الذاتي

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي النسبي	قيمة الاختبار t	القيمة الاحتمالية (Sig)	الترتيب
1)	تتوفر قاعدة بحثية من إعداد أساتذة الجامعة يمكن استغلالها في جلب مردود اقتصادي للجامعة.	1.95	0.32	38.93	-28.12	*0.000	21
2)	توجد في الجامعة مختبرات ومراكز علمية جاهزة للتخطيط والتنفيذ لمشاريع مشتركة مع القطاع الخاص	3.91	0.34	78.13	23.38	*0.000	8
3)	يوجد كادر أكاديمي قادر على استثمار المعرفة	3.85	0.43	77.07	17.38	*0.000	13
4)	توجد إدارة متخصصة لتسويق ناتج الجامعات العلمي والبحثي وتسويق قدراتها وإمكانيتها	2.88	0.40	57.60	-2.59	*0.006	19
5)	يتوفر لدى الجامعة وحدات متخصصة تهدف إلى التدريب والتطوير والتأهيل بما يناسب سوق العمل.	4.87	0.34	97.33	47.24	*0.000	1
6)	تقدم الجامعة استشارات ودراسات ميدانية وفكر إبداعي لحل مشكلات القطاع الإنتاجي والمؤسسات المالية والهندسية والاقتصادية	3.89	0.39	77.87	19.93	*0.000	10
7)	تقدم الجامعة خدمات متنوعة للمواطنين (مالية، هندسية، اقتصادية، استشارية، تدريبية)	2.91	0.37	58.13	-2.16	*0.017	18
8)	تقوم الجامعة بفتح الدراسات المسائية للتخفيف من إنشاء مباني ومختبرات ومراكز إضافية.	3.91	0.41	78.13	19.22	*0.000	8

الجدول (5): يتبع

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي النسبي	قيمة الاختبار t	القيمة الاحتمالية (Sig)	الترتيب
9)	تقوم الجامعة بإلزام الطلاب المتخرجين بالتحليل الإحصائي داخل مركز التعليم المستمر للجامعة.	1.89	0.39	37.87	-24.69	*0.000	23
10)	تستفيد الجامعة من طلابها في الفصل الأخير للتخرج في العمل الميداني داخل وخارج الجامعة.	1.91	0.37	38.13	-25.32	*0.000	22
11)	تقوم الجامعة بتنويع نشاطاتها في المجال التعليمي مثل إنشاء مدارس خاصة وروضات أطفال.	1.88	0.33	37.60	-29.65	*0.000	24
12)	تقوم الجامعة بتقديم برنامج سنوي للتأهيل والتدريب داخل مركز التعليم المستمر	3.96	0.35	79.20	24.00	*0.000	6
13)	تتابع الجامعة المشاريع المقدمة من المانحين والممولين وتحضر نفسها مقدماً للطلبات المتوقعة من الممولين.	3.89	0.45	77.87	17.10	*0.000	10
14)	توجد لجنة خاصة داخل الجامعة لمتابعة مساهمة القطاع الخاص في دعم الجامعة	3.96	0.45	79.20	18.54	*0.000	6
15)	توجد علاقات لدى مجلس أمناء الجامعة ورئيسها مع أثرياء وأصحاب نفوذ للحصول على التمويل اللازم.	3.83	0.60	76.53	11.91	*0.000	15
16)	توجد لدى الجامعة سياسة التعليم الموازي.	3.89	0.48	77.87	16.07	*0.000	10
17)	يتوفر لدى الجامعة قادة قادرون على البحث المستمر عن طرق جديدة للتمويل، والبحث المستمر عن طرق لتخفيض التكاليف.	3.84	0.47	76.80	15.61	*0.000	14
18)	يوجد لدى الجامعة صناديق للاستثمار لتستثمر أموالها في شراء الأسهم والسندات وشراء وبيع العقارات.	1.15	0.39	22.93	-40.92	*0.000	25

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.2

الجدول (5): يتبع

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي النسبي	قيمة الاختبار t	القيمة الاحتمالية (Sig)	الترتيب
19)	يوجد أسس وطرق واضحة للتعيين داخل الجامعة، والتعيينات للحاجة الملحة فقط.	3.83	0.38	76.53	18.79	*0.000	15
20)	تركز الجامعة على الاستثمارات المتنوعة اعتماداً على فكرة الجامعة المنتجة.	2.85	0.36	57.07	-3.57	*0.000	20
21)	تستفيد الجامعة من موقعها الاستراتيجي في استغلاله لإعلانات القطاع الخاص.	2.92	0.36	58.40	-1.93	*0.029	17
22)	تعمل الجامعة على استحداث تخصصات جديدة لجلب زيادة في عدد الطلاب وبالتالي زيادة الإيرادات	4.83	0.45	96.53	35.44	*0.000	2
23)	تعمل الجامعة على تخفيض تكاليف الإنشاءات من خلال الاستعانة بالفنيين والكادر الهندسي.	4.81	0.46	96.27	34.44	*0.000	4
24)	تقوم الجامعة بتجميع مشترياتها والشراء بكميات سواء للورق أو القرطاسية أو المستهلكات للمختبرات للحصول على خصومات عند الشراء	4.81	0.46	96.27	34.44	*0.000	4
25)	تجمع كل طلبات الشراء الخاصة بالأقسام والكليات في جهة واحدة وبالتالي هذا يخفض تكاليف النقل والمواصلات.	4.83	0.42	96.53	38.12	*0.000	2
	قدرة الجامعات على القيام بالتمويل الذاتي بشكل عام	3.49	0.09	69.79	47.43	*0.000	

* المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$.

- للإجابة عن السؤال الخامس: ما مستوى توافر أبعاد جودة التعليم الجامعي في الجامعات الفلسطينية؟

تم استخدام المتوسط الحسابي والنسبي والانحراف المعياري واختبار T لمعرفة درجة الموافقة المتوسطة، ويتضح من الجدول (6) بشكل عام أن المتوسط الحسابي يساوي 3.90، وأن المتوسط الحسابي النسبي يساوي (78.05 %)، وقيمة اختبار T 86.16، وأن القيمة الاحتمالية (Sig) تساوي 0.000، وهذا يعني أن هناك موافقة بدرجة كبيرة من قبل أفراد العينة على فقرات توفر أبعاد جودة التعليم الجامعي في الجامعات الفلسطينية بشكل عام، ومن خلال تحليل الفقرات المتعلقة بجودة التعليم الجامعي فقد حصلت الفقرة "تستجيب الجامعة للتطورات التكنولوجية والتقنية في طرق التدريس والتواصل مع طلابها ومع المتخرجين"

على أعلى درجة موافقة بنسبة (97.60 %)، بينما حصلت الفقرة "توفر الجامعة بيئة مليئة بالجوائز والمكافآت للكادر الأكاديمي والإداري المتميز" على أقل درجة موافقة بنسبة (37.07 %)، وهذه النسبة المنخفضة يعزوها الباحث إلى انخفاض الإمكانيات المالية لدى الجامعات.

جدول (6): المتوسط الحسابي والنسبي والانحراف المعياري واختبار t لمستوى توفر أبعاد جودة التعليم الجامعي في الجامعات الفلسطينية

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي النسبي	قيمة الاختبار t	القيمة الاحتمالية (Sig)	الترتيب
1)	تتوفر رؤية ورسالة واضحة ومحددة لضمان جودة التعليم الجامعي.	4.80	0.57	96.00	27.37	*0.000	7
2)	تدعم الجامعة تنمية روح الإبداع والابتكار وتعزيز روح المبادرة والعمل الجماعي.	3.79	0.50	75.73	13.59	*0.000	21
3)	تشجع الجامعة أعضاء هيئة التدريس في المشاركة في المؤتمرات والندوات وورش العمل المحلية والأجنبية.	3.87	0.41	77.33	18.14	*0.000	14
4)	تتوفر لدى الجامعة أنظمة ولوائح وقوانين داخلية تدعم عمليات تطبيق الجودة.	3.87	0.38	77.33	19.77	*0.000	14
5)	تفعل الجامعة المراقبة والمراجعة الشاملة لجميع البرامج المطبقة.	4.84	0.40	96.80	39.44	*0.000	2
6)	توفر الجامعة بيئة مليئة بالجوائز والمكافآت للكادر الأكاديمي والإداري المتميز.	1.85	0.36	37.07	-27.88	*0.000	25
7)	تقدم الجامعة جوائز للأكاديميين الذين قدموا حلولاً إبداعية لمشكلات قائمة سواء للقطاع الخاص أو المجتمع.	2.84	0.37	56.80	-3.75	*0.000	23
8)	توجد بيئة مادية وتكنولوجية داعمة للتحسين والتطوير المستمر.	3.91	0.37	78.13	21.00	*0.000	10
9)	يوجد تحديث مستمر في تجهيزات الجامعة ومختبراتها.	4.81	0.48	96.27	32.40	*0.000	6
10)	تهتم الجامعة بكفاءة المتخرجين من الناحية النظرية والتطبيقية	3.85	0.39	77.07	18.84	*0.000	16
11)	تتابع الجامعة المتخرجين بعد تخرجهم وتساعدهم في حل مشكلاتهم في ميدان العمل.	1.88	0.33	37.60	-29.65	*0.000	24

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.2

الجدول (6): يتبع

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي النسبي	قيمة الاختبار t	القيمة الاحتمالية (Sig)	الترتيب
12)	تستجيب الجامعة لطلبات القطاع الخاص والمجتمع في المتطلبات المطلوب توفرها في المتخرجين.	2.93	0.34	58.67	-1.69	*0.048	22
13)	تستجيب الجامعة للتطورات التكنولوجية والتقنية في طرق التدريس والتواصل مع طلابها والمتخرجين منها.	4.88	0.33	97.60	49.77	*0.000	1
14)	تلتزم الجامعة بتطوير مكتبتها من الكتب والأبحاث بشكل مستمر.	3.89	0.35	77.87	22.01	*0.000	11
15)	تلتزم الجامعة بالمشاركة في قواعد الأبحاث، وتجدد اشتراكها سنوياً.	3.92	0.39	78.40	20.19	*0.000	9
16)	تلتزم الجامعة ببرامج إدارة الجودة لكل الكليات والأقسام والنشاطات	4.84	0.44	96.80	36.53	*0.000	2
17)	تهتم الجامعة بجودة الكتب والمؤلفات العلمية	3.85	0.43	77.07	17.38	*0.000	16
18)	تعتبر الجامعة أن من أهم مؤشرات نجاح المتخرجين هو وجود متخرج قادر على الإبداع والابتكار.	3.85	0.39	77.07	18.84	*0.000	16
19)	تقوم الجامعة بموائمة المخرجات مع احتياجات سوق العمل	3.81	0.46	76.27	15.45	*0.000	20
20)	يوجد تحديد واضح ودقيق لأهداف البرامج الدراسية التي تقدمها الجامعة.	4.84	0.40	96.80	39.44	*0.000	2
21)	تقدم الجامعة خدماتها للطلاب ولسوق العمل وفق توقعاتهم.	3.85	0.36	77.07	20.75	*0.000	16
22)	توفر الجامعة معايير موضوعية وحديثة لتقويم أداء الأكاديميين	3.88	0.37	77.60	20.81	*0.000	13
23)	تخصص الجامعة مكافآت تشجيعية للمبدعين في مجال التدريس والبحث العلمي المتميز.	3.96	0.38	79.20	21.68	*0.000	8
24)	تعقد الجامعة حلقات نقاش مستمر لما يتعلق بجودة الخدمات التعليمية.	4.84	0.40	96.80	39.44	*0.000	2

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.2

الجدول (6): يتبع

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي النسبي	قيمة الاختبار t	القيمة الاحتمالية (Sig)	الترتيب
25)	تقوم الجامعة بتطوير الشراكة والتعاون مع الجامعات والمؤسسات المجتمعية الأخرى	3.89	0.35	77.87	22.01	*0.000	11
	توافر جودة التعليم الجامعي بشكل عام	3.90	0.09	78.05	86.16	*0.000	

* المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$.

اختبار فرضيات الدراسة:

الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) بين التمويل الذاتي وتحسين جودة التعليم الجامعي في الجامعات الفلسطينية.

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار "معامل بيرسون للارتباط" لمعرفة ما إذا كان هناك علاقة بين التمويل الذاتي وتحسين جودة التعليم الجامعي في الجامعات الفلسطينية، والجدول (7) يبين أن معامل الارتباط يساوي 352. ، وأن القيمة الاحتمالية (.Sig) تساوي 0.000، وهي أقل من مستوى الدلالة $\alpha \geq 0.05$، وبالتالي تم رفض الفرضية القائلة بـ: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($\alpha \geq 0.05$) بين التمويل الذاتي وتحسين جودة التعليم الجامعي في الجامعات الفلسطينية، وقبول الفرضية البديلة، وهذا يدل على ضرورة اهتمام الجامعات بتحقيق التمويل الذاتي لعلاقته المباشرة والقوية بتحقيق الجودة.

جدول (7): معامل الارتباط بين التمويل الذاتي وتحسين جودة التعليم الجامعي

الفرضية	معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية (.Sig)
لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($\alpha \geq 0.05$) بين التمويل الذاتي وتحسين جودة التعليم الجامعي في الجامعات الفلسطينية.	.352	*0.000

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$.

الفرضية الثانية: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($\alpha \geq 0.05$) للتمويل الذاتي على تحسين جودة التعليم الجامعي في الجامعات الفلسطينية.

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار "تحليل الانحدار الخطي البسيط" لمعرفة ما إذا كان هناك أثر للتمويل الذاتي على تحسين جودة التعليم الجامعي. ويتضح من الجدول (8) أن معامل الارتباط = 0.352، ومعامل التحديد = 0.125، وهذا يعني أن (12.5 %) من التغير في جودة التعليم الجامعي في الجامعات الفلسطينية (المتغير التابع) تم تفسيره من خلال العلاقة الخطية، والنسبة المتبقية (87.5 %) قد ترجع إلى عوامل أخرى تؤثر في تحسين جودة التعليم الجامعي في الجامعات الفلسطينية، وبالتالي تم رفض الفرضية القائلة بـ: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($\alpha \geq 0.05$) للتمويل الذاتي على تحسين جودة التعليم الجامعي في الجامعات الفلسطينية، وقبول الفرضية البديلة، وبالتالي يمكن اعتبار أن نتيجة هذا الاختبار هو النموذج المقترح لقياس التغير في جودة التعليم الجامعي.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.2

جدول (8): تحليل الانحدار الخطي البسيط

المتغير المستقل	معاملات الانحدار	قيمة اختبار T	القيمة الاحتمالية Sig.
المقدار الثابت	2.175	4.391	0.000
التمويل الذاتي	0.341	3.500	0.000
معامل الارتباط = 0.352		معامل التحديد = 0.125	

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات إجابات المبحوثين حول التمويل الذاتي وعلاقته بجودة التعليم الجامعي في الجامعات الفلسطينية تعزى للبيانات الشخصية (الجامعة، المسمى الوظيفي).

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار "التباين الأحادي" لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية وهذا الاختبار معلمي يصلح لمقارنة 3 متوسطات أو أكثر. ومن النتائج الموضحة في الجدول (9) تبين أن القيمة الاحتمالية (Sig.) أكبر من مستوى الدلالة 0.05 للمتغيرين، وبذلك يمكن استنتاج قبول الفرضية القائلة بـ: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات إجابات المبحوثين حول التمويل الذاتي وعلاقته بجودة التعليم الجامعي في الجامعات الفلسطينية تعزى للبيانات الشخصية (الجامعة، المسمى الوظيفي).

جدول (9): نتائج اختبار "التباين الأحادي" – البيانات الشخصية

البيانات الشخصية	اسم الاختبار	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (Sig.)
الجامعة	التباين الأحادي	0.530	0.591
المسمى الوظيفي	التباين الأحادي	1.142	0.325

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \geq 0.05$.

النتائج:

يمكن بيان أهم النتائج التي تم التوصل إليها من خلال عرض الجدول الآتي بالاعتماد على نتائج الدراسة الميدانية:

مشكلة البحث	أهداف البحث	فرضيات البحث	النتائج
كيف تمول الجامعات الفلسطينية ذاتها في ظل زيادة التكاليف والمصاريف المطلوبة؟	التعرف على طرق ووسائل التمويل الذاتي للجامعات الفلسطينية.	لا توجد فرضية (الإجابة عن سؤال بحثي)	81.87% من خلال رفع رسوم الساعات الدراسية
ما الآثار المترتبة على قيام الجامعات بالتمويل الذاتي؟	الكشف عن الآثار المترتبة على التمويل الذاتي للجامعات	لا توجد فرضية (الإجابة عن سؤال بحثي)	88% التحكم بشكل أكبر في قراراتها من أهم الآثار
هل يمكن للجامعات الفلسطينية أن تقوم بالتمويل الذاتي من خلال العمل التجاري؟	التعرف على إمكانية قيام الجامعات بالتمويل الذاتي من خلال الأنشطة التجارية	لا توجد فرضية (الإجابة عن سؤال بحثي)	86.7% من خلال بيع بعض مخرجات الكليات مثل كليات الزراعة

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.2

ما هي قدرة الجامعات على القيام بالتمويل الذاتي؟	التعرف على قدرة الجامعات على تحقيق التمويل الذاتي.	لا توجد فرضية (الإجابة عن سؤال بحثي)	69.79% قدرة الجامعات على القيام بالتمويل الذاتي
ما هي أبعاد جودة التعليم الجامعي في الجامعات الفلسطينية؟	التعرف على الممارسات المتبعة في الجامعات لتحقيق جودة التعليم الجامعي	لا توجد فرضية (الإجابة عن سؤال بحثي)	78.05% توفر جودة التعليم الجامعي
ما هو أثر التمويل الذاتي في الجامعات الفلسطينية على جودة التعليم الجامعي؟	التعرف على أثر التمويل الذاتي على تحسين جودة التعليم الجامعي في الجامعات	لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التمويل الذاتي للجامعات وتحسين جودة التعليم الجامعي.	رفض الفرضية الصفرية أي توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين المتغيرات
		"لا يوجد أثر ذات دلالة إحصائية للتمويل الذاتي للجامعات على تحسين جودة التعليم الجامعي.	رفض الفرضية الصفرية أي يوجد أثر ذات دلالة إحصائية بين المتغيرات
هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة اتجاه قدرة الجامعات على التمويل الذاتي تبعاً للمتغيرات الديموغرافية	الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات أفراد العينة تجاه قدرة الجامعات على التمويل الذاتي تبعاً للمتغيرات الديموغرافية	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة لقدرة الجامعات على التمويل الذاتي تبعاً للمسمى الوظيفي	قبول الفرضية الصفرية أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة تبعاً المسمى الوظيفي.
		لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة لمستوى جودة التعليم الجامعي تبعاً لاسم الجامعة.	قبول الفرضية الصفرية أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة تبعاً لاسم الجامعة.
ما الإطار المقترح لتحقيق التمويل الذاتي في الجامعات الفلسطينية؟	تقديم الإطار المقترح لتحقيق التمويل الذاتي في الجامعات الفلسطينية للوصول إلى جودة التعليم الجامعي.	لا توجد فرضية (الإجابة عن سؤال بحثي)	تم تقديم الإطار المقترح في نهاية الإطار النظري واثبت فعاليته ويوصي الباحث بتطبيقه

مناقشة النتائج:

الإطار المقترح للتمويل الذاتي في الجامعات لتحسين جودة التعليم الجامعي

اعتمد الإطار المقترح على الإطار النظري للبحث والنتائج الميدانية، بالإضافة إلى بعض المراجع في موضوع التمويل الذاتي وجودة التعليم الجامعي، ويشتمل هذا الإطار على مجموعة من المراحل الرئيسة، بالإضافة إلى استراتيجيات ووسائل لتحقيق تلك المراحل، حيث يبين هذا الإطار استراتيجيات لإمكانية تنمية وإدارة التمويل الذاتي في الجامعات، وبالتالي هذا يساعد على اتباع استراتيجيات فعالة لتحسين جودة التعليم الجامعي.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.2

وتبدأ مراحل الإطار المقترح بالمدخلات، وهي عبارة عن توفر مجموعة من المقومات أو الركائز الأساسية في الجامعات وهذه المقومات تعتبر موجودة في كل الجامعات، ولكن مدى الاهتمام بها وتطويرها يختلف من مرحلة إلى أخرى، فكلما زاد اهتمام الجامعات بتلك المقومات أدى ذلك إلى وضع طرق ووسائل لتطويرها، وأدى أيضاً إلى تنمية وإدارة التمويل الذاتي بشكل متميز، والقيام بعمل شراكات مع المؤسسات البحثية والجامعات، والاستفادة من التكنولوجيا الحديثة، والتطوير المستمر للمناهج، ومشاركة الموظفين في البحث عن مصادر للتمويل، ودعم الطلاب، ودراسة سوق العمل، والاهتمام بمشاركة العاملين في بعض الأقسام في اتخاذ القرارات، ودعم الإدارة العليا للاستعانة بالقطاع الخاص والشراكة، والعمل على وجود تغيرات في فكر وتصرفات القادة بما يتلاءم مع قبول البحث عن مصادر متنوعة، ودعم البحوث العلمية التطبيقية، وتحفيز العاملين لإعداد أبحاث، مع ضرورة توسيع نظام التعليم المفتوح، واستخدام التقنيات الحديثة في بث المحاضرات مما يؤدي إلى خفض التكاليف وزيادة الجودة.

ويمكن أيضاً إعادة النظر في الرسوم الدراسية، والاعتماد على استراتيجية التوظيف المؤقت، وكل ذلك يعتبر بمثابة العمليات في الإطار المقترح، ومع تفاعل كل تلك المتغيرات في مرحلة العمليات تظهر نتائج الإطار المقترح والمتمثلة في تحقيق فعالية تنمية وإدارة التمويل الذاتي، مع وضع برامج واستراتيجيات لتحسين جودة التعليم الجامعي، وهذه البرامج يمكن وضعها على مستوى الجامعة من خلال الهياكل التنظيمية والمستويات الإدارية واللوائح والقوانين وأساليب المتابعة المتبعة ومدى دعم الإدارة العليا، أو من خلال تحسين الجودة على المستوى الإداري والأكاديمي، وفي النهاية نصل إلى التقييم والمتابعة واللذين يتم من خلالهما قياس مدى الفعالية في تحسين جودة التعليم الجامعي، ويمكن بيان مراحل الإطار المقترح وفق الأنموذج والمراحل الآتية:

المرحلة الأولى: المدخلات:

تتمثل في توفر مجموعة من المقومات الأساسية لتنمية إدارة التمويل الذاتي، وهذه المقومات تعتبر مدخلات، وهذه المدخلات تشمل جانبين: الأول يهدف إلى تخفيض التكاليف، والثاني يهدف إلى الابتكار وزيادة التمويل، حيث تتفاعل تلك المدخلات معا لتنتقل إلى مرحلة العمليات، ويمكن بيان هذه المراحل وطرق تطويرها وتنميتها وفق الآتي:

1. تطبيق استراتيجية التوظيف المؤقت: نعلم بأن الجامعات تتحمل مبالغ كبيرة عند اعتمادها على استراتيجة التوظيف الدائم، وبالتالي فإن استراتيجية التوظيف المؤقت يمكن أن تخفض أغلب تلك التكاليف، فالأجر لا يدفع إلا إذا قام المحاضر بتدريس عبء يستحق عليه مكافأة مالية، وقد أثبتت العديد من الدراسات أن استراتيجية التوظيف المؤقت لها دور إيجابي وفعال في زيادة كفاءة الأداء في الجامعات، ويعتبر ذلك حافزاً على اتباع تلك الاستراتيجة التي تخفض التكاليف، وتحقيق الجودة.
2. الاعتماد على التكنولوجيا: يمكن للجامعات الاعتماد على التكنولوجيا لإيجاد طرق جديدة لإلقاء المحاضرات بدلاً من الطرق التقليدية، فيتم مثلاً الاعتماد على الصفوف الافتراضية، فهذا يقلل تكاليف وجود العديد من الشعب والمحاضرات، وأثبتت الدراسات أيضاً جودة الاعتماد على التكنولوجيا في التدريس ويمكن تطوير قدرات الطلاب من خلال التقنية، ويمكن الاعتماد على البرامج والانترنت في تقليل عدد الإداريين العاملين في الجامعات، فيمكن للطالب الحصول على أي خدمات إدارية من خلال صفحته على موقع الجامعة، ويمكن مراسلة الجامعات والنشر في مجلاتها، ومعرفة أي خدمات من خلال موقع الجامعة.
3. مطابع مستقلة داخل الجامعات: يمكن للجامعات تخفيض تكاليف إنتاجها للكتب والمجلات العلمية، أو تقديم خدمات للجامعات الأخرى أو الوزارات الحكومية من طباعة أو تغليف أو نشر من خلال المطابع الجامعية.
4. مراكز بحثية: يمكن للجامعات إقامة مراكز علمية للبحث والتطبيق، مع حث أعضاء هيئة التدريس على إيجاد حلول مبتكرة وجديدة للمشكلات التي تعاني منها الهيئات والوزارات والمجتمع المحلي، وتقوم

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.2

الجامعة بتسويقها والترويج لتلك الحلول، مع التركيز على الأبحاث التطبيقية، وتعمل الجامعات على تقديم الجوائز للأبحاث المميزة.

5. مختبرات علمية وهندسية: يمكن للجامعات الاستفادة من المختبرات العلمية داخل كليات العلوم لإجراء الفحوص بدقة عالية للمستشفيات والهيئات الأخرى وللأفراد، ويمكن الاستعانة أيضا بمختبرات أقسام الهندسة وتقديم الخدمات الهندسية والبحث عن المشكلات التي تعاني منها الدولة والمجتمع وتقديم الحلول بمقابل مادي.
6. التعليم المستمر: يمكن للجامعات الاستفادة من تقديم الخدمات التعليمية للطلاب وللمجتمع من خلال برنامج التعليم المستمر الذي يمكن أن يقدم دورات سريعة ودبلوم للمختصين سواء في اللغة أو التكنولوجيا أو الحاسوب، وأن يكون عمل برنامج التعليم المستمر على مدار السنة مع التركيز على الفصل الصيفي.
7. الاستفادة من تخصصات الكليات: يمكن للجامعات أن تستفيد من كلياتها بحسب كل تخصص، فتستفيد من كلية التربية الرياضية من حيث استغلال ملاعبها للتأجير أو أماكن السباحة أو الأدوات الرياضية حتى التعاقد مع جهات أخرى في توفير حكام ومدربين من طلاب الكلية، وكذلك الاستفادة من طلاب قسم الهندسة في الإنشاءات والطرق والتحكيم الهندسي، والاستفادة من كليات أصول الدين والشريعة في التحكيم الشرعي وحل النزاعات، وكذلك باقي كليات الجامعة، ومثلاً الاستفادة من أقسام الاقتصاد في تقديم الاستشارات والنصائح الاقتصادية والمالية على مستوى المؤسسات المالية، وتقديم استشارات للجهات المعنية بخصوص أسعار الفائدة أو السياسات النقدية والمالية.
8. الاستفادة من مرافق الجامعة: يمكن للجامعات الاستفادة من واجهات الجامعات للتأجير، وكذلك تأجير أماكن داخل الجامعة لشركات الاتصالات والجوالات، وأيضاً للمكتبات داخل حرم الجامعة، ويمكن تأجير أماكن تباع فيها بعض المنتجات المحددة والمقننة من قبل إدارة الجامعة، مثل بيع عباءات في كليات الطالبات في أماكن جانبية وبعيدة نوعا ما عن مرافق الإدارة والقاعات الدراسية، والاستفادة من أرضية الجامعة بشكل سنوي لتأجيرها كمعارض.
9. معرض الكتاب: أن تقييم الجامعات معرض كتاب سنوي بالاتفاق مع دور النشر ويتم تأجير مكان محدد لكل دار نشر محلية ودولية، وتسهيل نقل واستضافة دور النشر الخارجية.
10. الإعلانات: أن تستغل الجامعات أوقات المناسبات مثل حفلات التخرج أو وقت طلبات التحاق الطلاب الجدد بالاتفاق مع المؤسسات والشركات والبنوك لتكون إعلاناتهم في الواجهات.
11. اللغات والترجمة: يمكن للجامعات الاستفادة من تخصصات طلابها من خلال تقديم خدمات للجمهور أو الطلاب في الأقسام الأخرى، أو طلاب المدارس أو الجامعات أو المجتمع المحلي في الترجمة وتعليم اللغات الأجنبية.
12. تمويل مراكز البحث: عقد اتفاقيات مع القطاع الخاص لتمويل مراكز البحث العلمي، بحيث يتم تقديم خدمات للقطاع الخاص سواء في تسويق المخرجات أو بيع الخدمات.
13. متابعة تكلفة الطالب الجامعي: يجب على الجامعات التأكد من درجة الفعالية التي تستخدم فيها موارد الجامعات، وإجراء مقارنات مستمرة بين الجامعات من حيث تكلفة الطالب الجامعي ومقارنتها مع سنوات سابقة، ومقارنتها أيضاً مع الإيرادات المحصلة، وكل ذلك يساعد في متابعة إيرادات الجامعات.
14. البعد عن ازدواجية المباني والتجهيزات: في بعض الجامعات تلجأ إلى الفصل بين الطلاب والطالبات بحيث يكون لكل منهما مبان خاصة ومعامل خاصة وأدوات وتجهيزات خاصة، فهذا يزيد من التكاليف الرأسمالية بشكل كبير، كما يزيد من التكاليف التشغيلية أيضاً، مما يؤدي إلى هدر كبير في إيرادات الجامعات، ويمكن لتلك الجامعات أن تعوض ذلك من خلال تقسيم الأيام وساعات اليوم بين الطلاب والطالبات، وأيضاً اتجاه كل قسم أو كل كلية أن تكون أدواتها وتجهيزاتها ومعاملها مستقلة وعلى حدة، هذا بالطبع يؤدي إلى زيادة التكاليف.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.2

15. عقود مع منظمات ومؤسسات: أن تقوم الجامعات بعقد اتفاقيات مع الشركات والمؤسسات، حيث تقوم الجامعات من خلال تلك الاتفاقيات بتقديم دورات تدريبية وتأهيل للعاملين والموظفين في الشركات بالإضافة إلى توفير المعامل والمختبرات داخل الجامعات للاستعانة بها من قبل موظفي الشركات والمؤسسات، ومقابل ذلك تقوم الشركات بتقديم مبالغ لدعم الطلاب والبحث العلمي وتطبيق الأبحاث، والإنفاق على الابتعاث الخارجي للأكاديميين.

المرحلة الثانية: العمليات:

هي تتمثل في دمج أنشطة إجراءات كل من المدخلات السابقة وإدخالها كأداة للتغيير على العمل داخل الجامعات، فالاستعانة بجميع طرق التمويل الحكومي، والخاص، والتبرعات الداخلية والخارجية، والاستفادة من مراكز وممتلكات الجامعات والاستعانة بأبحاث الباحثين المتميزين التي في مقدمتها الأبحاث التطبيقية، والاستمرار في رعاية الباحثين والأبحاث التي تحقق التنمية والتطوير للجامعة وللقطاع الخاص، واستعانة الجامعات بالكادر الأكاديمي والإداري المميز، وصاحب الكفاءة في المجال البحثي والعلمي، ويمكن الاستفادة منهم في خدمة الشركات والمؤسسات التي تربطها شراكة مع الجامعات، وبالتالي تخلق الجامعة استمرارية في التمويل، واستخدامهم طرق حديثة في التواصل (غرف افتراضية) مع بعضهم ومع الطلاب، مع ضرورة مقارنة مستمرة للإيرادات التي تحصل عليها الجامعات ونفقاتها، بما يضمن البحث المستمر عن التمويل الداخلي والخارجي الذي يغطي تلك النفقات ويضع الاحتياطي والمخصصات لمواجهة الخسائر والنفقات المحتملة وغير المتوقعة.

المرحلة الثالثة: النتائج (المخرجات)

تتمثل النتائج في الإطار المقترح بالوصول إلى فعالية تطبيق جودة التعليم الجامعي داخل الجامعات، فالتمويل الذاتي لكي يحقق جودة التعليم الجامعي بشكل فعال لا بد من القيام بوضع الإجراءات والبرامج التنفيذية لتحقيقها، وهذه الإجراءات والبرامج تشتمل على:

1. ضمان الجودة في الجامعات:
   - رؤية واضحة ومعلنة، ورسالة مختصرة، وأهداف واستراتيجيات وإجراءات ووسائل تكون غايتها ضمان الجودة.
   - نظام إداري وأكاديمي محكم تكون غايته تحقيق الجودة، ومقررات دراسية تتحدث عن ضمان الجودة في الجامعات.
2. الجودة في المناخ التنظيمي للجامعات:
   - وجود هيكل تنظيمي مرن، ووجود دائرة مستقلة لضمان الجودة، ووجود آليات محددة لتقييم الأداء وتقديم النتائج.
   - وجود قوانين ولوائح تدعم وتساند تطبيق الجودة، وضرورة وجود أدلة للعمليات الإدارية والإجراءات والنماذج.
3. الجودة في البيئة المادية والتكنولوجية للجامعات:
   - وجود غرف مخصصة ذات مواصفات مقبولة، ووجود قاعات دراسية مناسبة من حيث الإضاءة والتهوية.
   - وجود شبكة انترنت خاصة بالطلاب ووجود أجهزة كمبيوتر، والاهتمام بالتكنولوجيا الإدارية والأكاديمية.
4. الجودة في البحث العلمي:
   - النظر إلى المهارات والخبرات والقدرات الفنية والإنسانية والابتكارية والأبحاث والإنجاز العلمي عند ترقية العاملين.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.2

- دعم وترقية الباحثين المتميزين والمبدعين، والاهتمام بالأبحاث التي تخدم القطاع الخاص، والأبحاث التطبيقية.

5. الجودة في المتخرجين:

- متخرجو الجامعة لهم سمعة ممتازة في سوق العمل، وعلى الجامعة مراعاة آراء الشركات والمؤسسات في تطوير المتخرجين.
- تتابع الجامعة متخرجيها من خلال جهة مسئولة عن متابعة المتخرجين، تربط الجامعة بين تخصصاتها وحاجات المجتمع.

6. الجودة في قيادة الجامعات:

- يتبع القادة سياسة الباب المفتوح، بحيث يدعم القادة ممارسة ضمان الجودة.
- يتقبل المدراء النقد البناء من العاملين، ويضعون برامج للتنمية والتطوير، ويشارك القادة العاملون في اتخاذ القرارات.

7. الجودة في العلاقات:

- عقد ندوات ولقاءات مستمرة تجمع الجامعات مع القطاع الخاص، وعقد لقاءات بين العاملين في الجامعة والمجتمع.
- الابتعاث للخارج لنقل تجارب النجاح والخبرات، وتنظيم رحلات علمية، وزيارة الجامعات الأخرى والمراكز البحثية.

المرحلة الرابعة: المتابعة والتقييم:

من أجل الحكم على مدى فعالية الإطار المقترح المتعلق بتطوير وتنمية التمويل الذاتي لا بد من تحديد مدى الفعالية التي حققتها البرامج والاستراتيجيات التي وضعت لتحسين جودة التعليم الجامعي، فيتم قياس كل البرنامج والاستراتيجيات التي ذكرت في المرحلة السابقة، وبالتالي نستطيع الوقوف على فعالية أو عدم فعالية كل استراتيجية وقياس الانحرافات في التطبيق وفي التأثير على أصل مشكلة البحث وهو تحسين جودة التعليم الجامعي، لذلك يوصي الباحث بضرورة اعتماد هذا الإطار المقترح.

الاستنتاجات:

من خلال العرض السابق يمكن استنتاج الآتي:

1. تبين أن الجامعات الفلسطينية تقوم بتمويل ذاتها في ظل زيادة التكاليف من خلال رفع الرسوم الدراسية بشكل أساسي، وبعد ذلك يتم الاعتماد على رفع الرسوم الإضافية، وكذلك البحث عن تمويل خارجي من خلال المنح والهبات.
2. أظهرت النتائج أن الجامعات تقوم بالبحث عن التمويل الذاتي ويترتب على ذلك تحكم الجامعات بقراراتها بشكل أكبر، وذلك بنسبة (88 %)، وزيادة جودة مخرجاتها حيث حصلت على نسبة (86.7 %)، ويدل أيضاً على كفاءة قياداتها وذلك بنسبة (86.7 %).
3. تبين إمكانية قيام الجامعات الفلسطينية بالتمويل الذاتي من خلال العمل التجاري فكانت النسبة الأكبر لتأجير واجهات الجامعات لمحلات تجارية، فحصلت على نسبة (86.7 %)، بالإضافة إلى بيع مخرجات بعض الكليات مثل كلية الزراعة أو التدبير المنزلي وغيرها.
4. كشفت النتائج أن هناك موافقة بدرجة كبيرة من قبل أفراد العينة على قدرة الجامعات على القيام بالتمويل الذاتي بشكل عام، وحصلت النسبة الأكبر لتوافر وحدات متخصصة في الجامعات تهدف إلى التدريب والتطوير والتأهيل بما يناسب سوق العمل.
5. أظهرت النتائج أن هناك موافقة بدرجة كبيرة من قبل أفراد العينة على فقرات توفر أبعاد جودة التعليم الجامعي في الجامعات الفلسطينية بشكل عام، وحصلت النسبة الأكبر لتوافر التطورات

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.2

التكنولوجية والتقنية في طرق التدريس والتواصل مع طلابها ومتخرجيها.

6. تبين أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى معين ($\alpha \leq 0.05$) بين التمويل الذاتي وتحسين جودة التعليم الجامعي في الجامعات الفلسطينية، وهذا يدل على ضرورة اهتمام الجامعات بتحقيق التمويل الذاتي لعلاقته المباشرة والقوية بتحقيق الجودة.
7. تبين أن نسبة (12.5 %) من التغير في جودة التعليم الجامعي في الجامعات الفلسطينية (المتغير التابع) تم تفسيره من خلال العلاقة الخطية، والنسبة المتبقية (87.5 %) قد ترجع إلى عوامل أخرى تؤثر في تحسين جودة التعليم الجامعي في الجامعات الفلسطينية.
8. تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إجابات المبحوثين حول التمويل الذاتي وعلاقته بجودة التعليم الجامعي في الجامعات الفلسطينية تعزى إلى البيانات الشخصية (الجامعة، المسمى الوظيفي).

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بالآتي:

1. ضرورة اهتمام الجامعات باستغلال المختبرات ومرافق الجامعة الأخرى للحصول على التمويل.
2. ضرورة اهتمام الجامعات بمراكز البحث العلمي وإنشاء الحاضنات التكنولوجية في سبيل الحصول على التمويل الذاتي.
3. أن تقوم الجامعات باستغلال التكنولوجيا المتوفرة لديها في سبيل الحصول على المزيد من التمويل.
4. ضرورة أن تهتم الجامعات بالتعليم المستمر، وذلك لتحقيق هدفين: الأول زيادة التمويل، والثاني بناء ثقافة للطالب الجامعي الفلسطيني، وهذا يحقق جزءاً من الجودة في العليم العالي.
5. ضرورة اهتمام الجامعات بالبحث عن طرق جديدة ومستحدثة للتمويل الذاتي لزيادة جودة مخرجاتها وزيادة التحكم في قراراتها.
6. هناك ضرورة لقيام الجامعات بإنشاء استثمارات تجارية ذات علاقة بالكليات مثل كلية الطب والهندسة.
7. ضرورة قيام الجامعات بتنويع نشاطاتها في المجال الأكاديمي والبحثي والتكنولوجي.
8. ضرورة أن توفر الجامعات بيئة مليئة بالجوائز والمكافآت للكادر الأكاديمي والإداري المتميز لتحقيق جودة التعليم الجامعي.
9. تطبيق الإطار المقترح الذي اعتمد بشكل أساسي على الإطار النظري والعملي للبحث.

المراجع:

أبو حطب، فؤاد، وأمال، صادق (2005). *مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية*، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أحمد، يوسف (2007). تمويل التعليم العالي ومواجهة تحديات العولمة، *المؤتمر العربي الأول حول الجامعات العربية التحديات والآفاق المستقبلية*، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، الرباط، 442–457.

برقاوي، باسم، خربط، فاتن، وأبو الرب، عماد (2015). تطوير إطار لضمان جودة التعليم والتعلم في مؤسسات التعليم العالي. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، *8* (20)، 187–207.

الجرجاوي، زياد (2010). *القواعد المنهجية لبناء الاستبيان*، الطبعة الثانية، فلسطين: مطبعة أبناء الجراح.

الحافظ، محمود (2014). معايير الجودة في بيئة التعلم عبر الانترنت بمؤسسات التعليم العالي، *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، *7* (17)، 53–73.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.2

حلس، داود (2010). مستوى تمويل البحث العلمي في الجامعات الفلسطينية ودوره في جودة الإنتاج العلمي، *فكر وإبداع، فلسطين*، 115–159.

الخطيب، أحمد (2010). نموذج مقترح لحل صعوبات التمويل في الجامعات الرسمية ومقارنتها مع تمويل الجامعات الأهلية، *المجلة المصرية للدراسات التجارية*، *34* (3)، 238–255.

دورين، أحمد (2015). مستوى تطبيق متطلبات إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي في الأردن من وجهة نظر الإداريين الأكاديميين. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*،*8* (19)، 155–172.

السبيعي، نورة (1415هـ). تمويل التعليم الجامعي، *حولية كلية التربية*، (11)، 45–92.

السيد، ياسر (2014). برنامج مقترح لتطبيق معايير ضمانِ جودة التعليم العالي السودانية في ضوء التصنيف العالمي للجامعات جامعة الخرطوم أنموذجا. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*،*7* (18)، 103–118.

الطويرقي، نوال (2012). مصادر تمويل التعليم العالي في المملكة العربية السعودية وبريطانيا، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، *1* (24)، 265–287.

عبد اللطيف، محمد (2014). مدى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي اليمني، *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، *7* (16)، 4–49.

عبد الله، محمد (2014). تطوير نظام ضمان الجودة في التعليم العالي في ضوء أهم الخبرات الأجنبية. *مجلة كلية التربية بالزقازيق*، (82)، 29– 114.

عبيدات، ذوقان، عدس، عبد الرحمن، وعبد الحق، كايد (2001). *البحث العلمي– مفهومه وأدواته وأساليبه*، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

العبيدي، نبيه (2011). استراتيجية التمويل للجامعات المنتجة، *مجلة الأكاديمية العربية المفتوحة*، (10)، 40–61.

العتيبي، منير (2005). تمويل مؤسسات التعليم العالي في دول الخليج العربية بين الجهود الذاتية والالتزام المجتمعي، *المجلة السعودية للتعليم العالي*، *1* (2)، 37–98.

عزام، زكريا (2014). دور مؤسسات التعليم العالي في تطوير جودة مخرجات الخدمات التعليمية في الجامعات الأردنية. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*،*7* (17)، 141–160.

العليمات، عبد الله (2010). استراتيجية مقترحة لحل مشكلات التمويل في الجامعات الحكومية الأردنية ومقارنتها بالتمويل في الجامعات الخاصة، *المؤتمر العربي الثالث حول الجامعات العربية : التحديات والآفاق – المنظمة العربية للتنمية الإدارية*، مصر، 513– 550.

غنيم، أحمد بن علي، واليحيوي، صبرية بنت مسلم (2003). تنويع مصادر تمويل التعليم العالي في دول مجلس التعاون الخليجي، *التربية – جامعة الأزهر*، *1* (122)، 121–170.

المالكي، عبد الله، (2013). بدائل تمويل التعليم العالي الحكومي، *المجلة السعودية للتعليم العالي*، (10)، 113–147.

المنقاش، سارة (2015). استخدام أدوات التخطيط والجودة في حل المشكلات الإدارية في مؤسسات التعليم العالي، *المجلة السعودية للتعليم العالي*، (12)، 51–95.

موسى، أحمد (2009). آفاق التعليم العالي في العالم العربي في ظل معضلة ضعف التمويل وتدهور النوعية، *مجلة البحوث القانونية والاقتصادية*، كلية الحقوق بالمنصورة، مصر، (45)، 4–43.

الهرامشة، حسين (2015). التطوير والتحسين المستمر في العملية التعليمية لضمان جودة التعليم العالي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*،*8* (19)، 31–45.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.2

ياغي، علي (2015). معايير وأحكام مقترحة لضمان جودة البرامج الأكاديمية في التعليم العالي العربي. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، *8* (21)، 53–71.

يحياوي، الهام، ومشنان، بركة (2014). أهمية استخدام وسائل الجودة الشاملة في ضمان جودة مخرجات التعليم العالي. *المجلة الجزائية للتنمية الاقتصادية . الجزائر*، 165–176.

Asiyai, R. I. (2015). Improving Quality Higher Education in Nigeria: The Roles of Stakeholders. International Journal of Higher Education, 4(1), 61–70.

Konstantiuk, N. (2015). Funding of Ukrainian universities: Current situation and possible ways of its solution. Socio–Economic Problems and the State, 13(2), 279–286.

Seniwoliba, J. A., & Yakubu, R. N. (2015). An analysis of the quality assurance policies in a Ghanian University. Educational Research and Reviews, 10(16), 2331–2339.

Suprihatin, K., & Yusof, H. B. M. (2015). Development Design Model of Academic Quality Assurance at Private Islamic University Jakarta Indonesia. Higher Education Studies, 5(4), 6–29.

Yi, P., Kwak, J., & Kim, J. (2015). The impact of performance funding on institutional performance over time: evidence from South Korean universities. Asia Pacific Education Review, 16(4), 501–515.

مدى التزام المحاضِرات بالقواعد الأساسية في بنـاء الاختبارات المَوضوعية في كليتي التربية والآداب فـي جامعـة حائـل - المملكـة العربية السعودية

د. كوثر سلامة جبارة[1,*]

[1] أستاذ مساعد - قسم علم النفس - جامعة حائل - السعودية

* عنوان المراسلة: kawsrmgh@hotmail.com

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.3

مدى التزام المحاضرات بالقواعد الأساسية في بناء الاختبارات الموضوعية في كليتي التربية والآداب في جامعة حائل - المملكة العربية السعودية

الملخص:

هدفت الدراسة إلى معرفة درجة التزام المحاضرات بالقواعد الأساسية في بناء الاختبارات الموضوعية في جامعة حائل في المملكة العربية السعودية في ضوء بعض المتغيرات (سنوات الخبرة، الكلية)، وذلك في كليتي التربية والآداب في جامعة حائل، وتكونت عينة الدراسة من (73) محاضرة من كليتي التربية والآداب، حيث تم اختيارهن بطريقة قصدية، وقامت الباحثة ببناء وتطوير أداة لقياس مدى التزام المحاضرات بالقواعد الأساسية في بناء الاختبارات الموضوعية، وتم حساب الصدق والثبات لها، وتم تطبيق الأداة على المحاضرات عينة الدراسة، كما تم استخدام أسلوب المنهج الوصفي التحليلي، أظهرت النتائج أن نسبة استخدام المحاضرات للقواعد الأساسية في بناء الاختبارات الموضوعية 100 %، وأن التزام المحاضرات بقواعد الاختبارات الموضوعية كان متوسطا، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المحاضرات في استخدام قواعد الاختبارات الموضوعية لصالح ذوات الخبرة الأعلى من (7-10) سنوات، وكذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التزام محاضرات كلية التربية والآداب بقواعد الاختبارات الموضوعية تعزى إلى التخصص او الكلية.

الكلمات المفتاحية: المحاضرات، قواعد الاختبارات الموضوعية، الاختبارات الموضوعية، كلية التربية، كلية الآداب.

The Degree of Female Lecturers' Commitment to the Basic Rules of Developing Objective Tests in the Faculties of Education and Arts at Hail University – Kingdom of Saudi Arabia

Abstract:

The study aimed to examine the commitment of female lecturers' to the basic rules of developing objective tests in light of some of variables (years of experience and college or major) in the Faculties of Education and Arts at the University of Hail. The sample of the study comprised (73) female lecturers in these two faculties, selected purposively. In order to avhieve the study objective, the researcher developed a research tool for which reliability and validity were calculated; and then it was administered to the sample of the study. The data obtained was analyzed using the analytical descriptive method. The results indicated that the percentage of using objective tests was 100%, and that the lecturers' commitment of using rules of objective tests was medium level. The results also showed significant statistical differences between the lectures in favor of longer years of experience (7–10) years. However, there was no significant statistical difference between the lectures that could be attributed to major or college.

Keywords: College of Arts, College of Education, Female lecturers, Objective tests, Rules of objective tests.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.3

المقدمة:

تعد مشكلة القياس والتقويم في تحصيل الطلاب من المشكلات الرئيسية التي تواجه التربويين، والتي شغلت، ولا تزال تشغل، اهتمام المربين وخبراء القياس التربوي حتى وقتنا الحالي، والسبب في ذلك أن أساليب القياس والتقويم تؤدي دورا مهما في تطوير العملية التعليمية، وهذا أدى إلى زيادة الاهتمام بتطوير الاختبارات التي يعدها المعلمون لقياس التحصيل الدراسي منذ عام 1970 حتى وقتنا الحاضر، وذلك التطور قد ظهر على يد علماء القياس التربوي، أمثال: Popham وBerk وBloom ، وبناء على ذلك فإنه من الطبيعي أن يواكب ذلك التطور تغير في أساليب القياس والتقويم، وبالتالي في الاختبارات المدرسية، ولما كان موضوع قياس وتقويم تحصيل الطلاب يشغل جانبا كبيرا من اهتمام المفكرين التربويين في مختلف دول العالم فقد أجريت دراسات متعددة تناولت الاختبارات المدرسية التي يعدها المعلم للتعرف على جوانب الضعف والقوة لدى المعلمين في مجال الاختبارات، ومن هذه الدراسات دراسة Kerber ، ودراسة Newman ، ودراسة علام. كما أن التوجهات الحديثة توصي باستخدام الاختبارات الموضوعية لما لها من ميزات غير موجودة في غيرها من حيث إمكانيتها لشمولية وتغطية جميع أجزاء المقرر، وقدرتها على قياس مستويات وأهداف متنوعة، ومن خلال عمل الباحثة كعضو هيئة تدريس ومعايشتها لمشكلة الاختبارات وأنواعها للطلبة في الجامعات فقد دفعها ذلك إلى إجراء هذه الدراسة للتعرف إلى مدى التزام الأعضاء المحاضرات بالقواعد أو الشروط التي يجب توافرها في الاختبارات الموضوعية، ولا يخفى علينا ما يترتب على قياس التحصيل من قرارات مهمة تتعلق بالطالب من نجاح ورسوب وتخرج، حيث تؤدي الاختبارات دورًا مهما في عملية التعليم والتعلم.

وبما أن المرحلة الجامعية تعتبر مرحلة مهمة في مرحلة التعليم، فإن تقييم تحصيل المخرجات في هذه المرحلة تعد خطوة في غاية الأهمية، ولا توجد دراسة في – حدود علم الباحث – تناولت فئة المحاضرات، لذا تعد هذه الدراسة الأولى من نوعها في – حدود علم الباحث – التي ستتناول شريحة ممن يدرِّس في هذه المرحلة المهمة، وهن المحاضرات في كليتي التربية والآداب في جامعة حائل في المملكة العربية السعودية.

مشكلة الدراسة:

إن التقويم جزء لا يتجزأ من عملية التدريس والتعلم، وهو أحد المداخل المهمة لإصلاح التعليم وتطويره، ويعد الاختبار التحصيلي أهم وأكثر الأدوات شيوعا، حيث يستخدمه الأساتذة لقياس التحصيل الدراسي لاسيما في مرحلة مهمة من مراحل التدريس، وهي مرحلة التعليم الجامعي، ومن خلال عمل الباحثة في التدريس الجامعي، ولما لأهمية بناء وإعداد الاختبارات لاسيما الاختبارات الموضوعية في التعرف إلى مستوى الطالبات، ولما كانت التوجهات الحديثة تحث على استخدام الاختبارات الموضوعية في قياس تحصيل الطلبة كان لا بد من إلقاء الضوء لمعرفة مدى التزام المحاضرات بقواعد بناء وإعداد الاختبارات لاسيما الاختبارات الموضوعية، حيث أثارت مشكلة البحث التساؤلات الآتية:

أسئلة الدراسة:

1. ما نسبة استخدام المحاضرات في جامعة حائل للاختبارات الموضوعية؟
2. ما درجة التزام المحاضرات في جامعة حائل بقواعد الاختبارات الموضوعية؟
3. هل هناك فروق في مدى التزام المحاضرات بقواعد الاختبارات الموضوعية تعزى إلى سنوات الخبرة؟
4. هل هناك فروق في مدى التزام المحاضرات بقواعد الاختبارات الموضوعية تعزى إلى متغير الكلية (التخصص)؟

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.3

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية :

1. **التعرف على نسبة استخدام المحاضرات، في جامعة حائل للاختبارات الموضوعية.**
2. **التعرف على درجة التزام المحاضرات في جامعة حائل بقواعد الاختبارات الموضوعية.**
3. **التعرف على ما إذا كان هناك فروق في مدى التزام المحاضرات بقواعد الاختبارات الموضوعية تعزى إلى سنوات الخبرة.**
4. **التعرف على ما إذا كان هناك فروق في مدى التزام المحاضرات بقواعد الاختبارات الموضوعية تعزى لمتغير الكلية أو التخصص (تربية، آداب).**

أهمية الدراسة:

تمثل عملية كتابة أسئلة الاختبار المفتاح الأساسي في الحكم على فعالية الاختبار نفسه لاسيما في الكشف عن قدرته على التمييز بين من حققوا الأهداف التربوية المتوقعة، ومن لم يتمكنوا من ذلك، وتكوّن التغيرات التي تحصل لدى المتعلمين، والتي هي على شكل درجات تحصيلية في المقررات المختلفة، نتاجات مهمة لعملية التعلم والتعليم، وتعد أساساً لقياس فعالية هذه العملية في ضوء بعض المبادئ التربوية المبنية على دراسات علمية؛ لذا كان لزاما على القائمين بعملية التدريس التعرف على القواعد السليمة لإعداد الاختبارات لإتاحة الفرصة لهؤلاء الطلبة لتحقيق النجاح، وإنجاح العملية التعليمية وتطويرها، ومن هذا المنطلق تكمن أهمية الدراسة الحالية في سعيها إلى التعرف على مدى التزام المحاضرات بالقواعد الأساسية للاختبارات الموضوعية، حيث تتجلى أهمية الدراسة من خلال الآتي:

الأهمية النظرية :

تكمن أهمية الدراسة النظرية فيما يلي:

- **تشخيص نقاط القوة والضعف في إعداد الاختبارات الفصلية في كليتي التربية والآداب.**
- **إتاحة الفرصة لهم للتعرف على أهم مواطن الضعف وكيفية علاجها.**
- **إحاطة المحاضرات بمدى جودة الاختبارات الموضوعية اللاتي يقمن بإعدادها.**

الأهمية التطبيقية :

تسعى المؤسسات التعليمية إلى رفع مستوى التعليم ومساعدة جميع الطلبة للوصول إلى أقصى تحصيل للطالب يمكن أن يحققه من خلال استغلال أقصى قدرة لديه لتحقيق النجاح؛ لذا كان لزاما على القائمين على عملية التدريس التعرف على القواعد السليمة لإعداد الاختبارات لإتاحة الفرصة لهؤلاء الطلبة لتحقيق النجاح، وإنجاح العملية التعليمية وتطويرها.

حيث تتجلى أهمية الدراسة التطبيقية من خلال اللآتي:

1. **تقديم معلومات وافية عن واقع إعداد الاختبارات الموضوعية لمتخذي القرار في الكليتين، لاتخاذ الإجراءات اللازمة بهدف تطويرها.**
2. **يُرجى أن يكون لهذه الدراسة فائدة في الاهتمام بالتعرف على القواعد الواجب اتباعها عند صياغة الاختبارات الموضوعية والالتزام بها عند بناء وإعداد الاختبارات التحصيلية.**
3. **يمكن أن تفيد المسؤولين لتطوير مهارات المحاضرات في هذا المجال، وفي المجالات الأخرى.**
4. **يمكن أن تفيد هذه الدراسة العاملين في هذا المجال من خلال توصيات هذه الدراسة في ضوء نتائجها.**

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.3

مصطلحات الدراسة:

المحاضرات:

المدرسات اللاتي يحملن شهادة ماجستير في التخصص المطلوب، ويدرسن في مرحلة البكالوريوس في كليتي التربية والآداب في جامعة حائل.

وقد اشتهرت باسم الموضوعية لما تمتاز به من دقة وموثوقية ولعدم تأثر تصحيحها بالعوامل الذاتية للمصحح.

الاختبارات الموضوعية:

وهي الاختبارات ذات الإجابة المنتقاة، وهي أنواع متعددة، وأشهرها: الصواب والخطأ، والاختيار من متعدد، والمقابلة، وكذلك أسئلة التكميل، ويطلق عليها اسم الاختبارات الحديثة، مقارنة بالاختبارات المقالية.

قواعد بناء الاختبارات الموضوعية:

الأسس والمبادىء والمهارات اللازمة لبناء الأسئلة الموضوعية التي ينبغي مراعاتها والالتزام بها من قِبَل المحاضِرات في كليتي التربية والآداب في جامعة حائل.

حدود الدراسة:

- **الحدود البشرية: تقتصر هذه الدراسة على المحاضِرات اللاتي يدرسن في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2015 / 2016م.**
- **الحدود الزمانية: أجريت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2015 / 2016م.**
- **الحدود المكانية: تقتصر هذه الدراسة على المحاضِرات اللاتي يدرسن في كليتي التربية والآداب في جامعة حائل.**
- **الحدود الموضوعية: تقتصر هذه الدراسة على القواعد التي يجب مراعاتها عند كتابة الأسئلة الموضوعية.**

الإطار النظري:

يعد التقويم ركنا أساسيا من أركان المنهج التعليمي؛ إذ به يمكن التعرف على مدى تحقيق الأهداف المخططة للمنهج، كما أن مفهوم التقويم التربوي وممارساته يعد أمراً ليس بجديد، حيث يقول Popham (1975): إن معظم العلماء أوضحوا في كتاباتهم عبر القرون مزاولة الإنسان للعمليات التقويمية، وممارسة تقويم ما يقوم به هو، أو ما يقوم به غيرهم من أعمال، وما تشمل عليه البيئة من جوانب عديدة يتم تقويمها.

إن التقويم التربوي من أكثر الحلقات أثراً في المنظومة التعليمية، فهو يعكس صورة النظام التعليمي بما يتضمنه من أهداف وأساليب وممارسات ونتائج، والتقويم الناجح هو الذي يؤدي إلى تغيير بعض الأهداف وتعديل البعض الآخر، ويؤدي كذلك إلى تحسين وتطوير طرائق التدريس والوسائل المتبعة، ويلقي الضوء على المشكلات التي تواجه العملية التربوية وعلى جوانب القوة والضعف في عناصر المنهج، مما يساعد على تدعيم جوانب القوة ومعالجة جوانب الضعف، ومن أهم وسائل القياس والتقويم التربوي الاختبارات التحصيلية التي يتم من خلالها قياس مدى تحقق الأهداف التعليمية، وقياس الفروق الفردية بين الطلبة في التحصيل الدراسي.

ويمكن القول: "إن التقويم التربوي والتعليمي قديم قدم أول محاولة بذلها الانسان لتعليم شيء لآخر من بني جنسه، لكن عملية الاختبار والتقويم كانت حتى عهد قريب نسبيا تطبق بطرق كادت تكون عرضية وغير منظمة، وكانت أول طرق التقويم التي استخدمتها المدارس النظامية التقليدية تعرف بما يسمى

بالتسميع الشفهي، فقد كان الهدف الأكبر للتعليم الصفي تدريب التلاميذ على حفظ حقائق أو مقطوعات معينة واستعادتها من الذاكرة؛ لذا كان من الطبيعي أن يلجأ المعلمون إلى التسميع للتثبت من مدى تحقيق هذا الهدف، ومما لا شك فيه أن شيوع هذه الطريقة في التقويم كان يعود إلى أن أهداف التعليم كانت محدودة، كما أن المواد الكتابية لم تكن متيسرة كما هي اليوم" (التل والناشف، 1968، 21).

"وفي النصف الثاني من القرن التاسع عشر أخذ المربون يدركون مساويء الاعتماد كليا على التسميع الشفهي، وظهر اقتراح دعا إلى استخدام الاختبارات الكتابية من أجل دعم نتائج الطريقة القائمة على التسميع الشفهي، وأدى هذا الاتجاه إلى ازدياد إقبال المعلمين على استعمال الامتحانات الكتابية" (التل والناشف، 1968، 22).

حركة الاختبارات:

أما المرحلة الثانية الكبرى في تاريخ الاختبارات التربوية فهي التطورات المهمة التي حدثت في نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين، ومن أهم هذه التطورات إدخال اختبارات الذكاء، وذلك على إثر الأبحاث التي أجراها بعض علماء النفس وعلى رأسهم ألفرد بينيه الذي يعود إليه الفضل الأكبر في إنتاج أول وسيلة من الوسائل الشائعة في قياس الذكاء على شكل اختبار مدرَّج عرف باسم "مقياس بينيه – سيمون"، ونشر أول شكل من أشكال هذا الاختبار في عام 1905 وفي عام 1916، حيث نشرت في أمريكا صورة معدلة عن اختبار بينيه عرفت باسم "مقياس ستانفورد – بينيه". وشهدت السنوات التي عقبت هذه المحاولات الرائدة نشر عدد كبير من اختبارات الذكاء، أو الاختبارات المعدة لقياس الاستعداد المدرسي، وقد تم تنقيح الكثير من هذه الاختبارات ومراجعتها في فترات منتظمة، وهي تستعمل اليوم في المدارس الحديثة إلى جانب الوسائل المماثلة الأخرى التي جرى تطويرها حديثا في مجالات قياس الذكاء والاستعداد.

ولا بد من الإشارة إلى أن هذه الاختبارات كان لها أثر كبير في طرائق التعليم والتعلم، فقد زودت المعلمين بوسيلة علمية مكنتهم من معرفة الكثير عن قدرات طلابهم الفردية، وساعدتهم على تشخيص صعوبات التعلم على نحو أفضل من السابق، وبالتالي تحقيق المواءمة بين التعليم وقدرات الطلاب الفردية، لكن إدخال اختبارات الذكاء لم يكن سوى جانب واحد من الحركة التي كان لها أثر كبير في تطور الاختبار والتقويم في مطلع القرن الحالي، حيث شهدت تلك الفترة نشوء اختبارات التحصيل المقننة،كما شهدت بدء تطبيقها على المدارس (التل والناشف، 1968، 23).

إن التقويم عملية مهمة جدا، وهي جزء من عملية التدريس والتعلم، كما ذكرنا سابقا، وهو هدف تعقد من أجله المؤتمرات وتقدم الرسائل العلمية، وتجرى البحوث والدراسات، وتعقد حوله الحوارات والمناقشات، فهو يوجه المنظومة التعليمية على اختلاف مكوناتها، ومهام العاملين فيها، وكافة العناصر الداخلة فيها نحو انتقاء أهداف العملية التعليمية، والعمل تحقيقها، وبلوغ مستويات عالية فيها، كما أنه يساعد المتعلم على تقويم أدائه، والمعلم على تقويم كفاءته، ومدير المدرسة على تقويم قدرته على إدارة المدرسة، والمشرف على حسن توجيهه، وكذلك كافة عناصر العملية التعليمية، ويعد التقويم التربوي بعداً مهماً وضروريا للإدارات والقيادات التربوية، وهو عملية مقصودة يقوم من خلالها المعنيون بالإشراف والتعديل للتأكد من نوعية جودة المناهج، وكافة جوانب العملية التعليمية، بهدف التحسين والتطوير المستمرين.

"ويعتمد التقويم بصفة عامة على تحليل البيانات التربوية التي يتم الحصول عليها باستخدام وسائل القياس المختلفة، وأهمها الاختبارات، بهدف التعرف على التغيرات التي تطرأ على نمو المتعلم" (شعلة، 2001، 21–23).

وفي ضوء ما سبق فإنه لابد من أساليب وأدوات لتقوم نتاجات التعلم المعرفي –المعلوماتي– التي تختص بتقويم نتاجات التعلم المعرفي ذات العلاقة بتحصيل المعلومات أو المعارف، وبصورة أخرى فإن تلك الأساليب والأدوات تختص بتقويم مدى تحقق الأهداف المعرفية –المعلوماتية– ومنها الاختبارات، وهي تنقسم إلى نوعين: الاختبارات المقالية، والاختبارات الموضوعية، وبالنسبة للاختبارات الموضوعية فإنه يتطلب

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.3

الإجابة عنها وضع إشارة صح أو خطأ، أو اختيار من متعدد، أو المزاوجة، أو الإكمال، فقد ظهرت الاختبارات الموضوعية للتغلب على العيوب التي واجهت الاختبارات المقالية، ويرجع تسميتها بالموضوعية لموضوعية تصحيح إجابتها، ولعدم تدخل ذاتية المصحح، ولا ينطبق هذا على أسئلة الإكمال إذ قد تظهر إجابات غير متوقعة تضطر المصحح إلى الاعتماد على أحكام خاصة (غانم، 1418هـ، 59-61)

مفهوم الاختبار:

هناك مجموعة من التعريفات من بينها:

1. الاختبار هو مجموعة من المثيرات (أسئلة شفوية أو تحريرية كتابية أو صور أو رسوم) أعدت لتقيس بطريقة كمية أو كيفية سلوكا ما (عبيدات وآخرون، 2010، 154).
2. أداة قياس يتم إعدادها وفق طريقة منظمة من عدة خطوات تتضمن مجموعة من الإجراءات التي تخضع لشروط وقواعد محددة، بغرض تحديد درجة امتلاك الفرد لسمة أو قدرة معينة، من خلال إجاباته على عينة من المثيرات التي تمثل السمة أو القدرة المرغوب قياسها (عودة، 2010، 62).
3. أداة قياس تؤدي إلى الحصول على بيانات كمية لتقييم شيء ما (طه، 1989، 91).
4. ويعرف كرونباخ الاختبارات بأنها: طريقة منظمة لمقارنة سلوك شخصين أو أكثر (عبد السلام، طاهر ومهني، 1994، 18).

وتستخدم الاختبارات في القياس والكشف عن الفروق بين الأفراد، والفروق بين الجماعات، والفروق بين الأعمال، وتعد الاختبارات من أكثر أدوات القياس شيوعاً واستخداماً في تقويم الطلاب، وقد نالت عملية بنائها وتطويرها اهتماماً بالغاً من قبل التربويين، وذلك لما يمكن أن تقدمه من بيانات يمكن الاعتماد عليها في صنع القرارات السليمة التي تهدف إلى تحسين عمليتي التعلم والتعليم.

أنواع الاختبارات:

تنقسم الأسئلة التحريرية من حيث شكل المفردة المراد استخدامها إلى قسمين رئيسيين، هما: الأسئلة المقالية والأسئلة الموضوعية، فالأسئلة المقالية تتمثل في سؤال أو عدة أسئلة توجه للطالب، من خلال ورقة الأسئلة وتتطلب الإجابة عنها كتابة مقال أو موضوع أو حل تمارين، أما الأسئلة الموضوعية فيتطلب الإجابة عنها اختيار إجابة واحدة محددة، وتشمل أربعة أنواع هي: أسئلة الصواب والخطأ، وأسئلة التكملة، وأسئلة المزاوجة، وأسئلة الاختيار من متعدد (هاشم، 2006، 121).

وتبقى الاختبارات الموضوعية الأفضل من بين أنواع التقويم المختلفة، في رأي العديد من المختصين لاعتبارات عملية، ومستوى الدقة والصدق، فكلفة تصحيح الاختبارات الموضوعية منخفضة نسبياً، ويمكن تطبيق المفاهيم والعمليات الإحصائية لتحليل بياناتها، وإمكانية قياس عدد كبير من الأهداف الدراسية بعدد كبير من الاسئلة خلال الوقت القصير من الاختبار (الدوسري، 2001، 250) ويشير الكيلاني إلى أن الأسئلة الموضوعية هي الأسئلة التي تكون فيها الإجابة محددة مسبقا ومعطاة ضمن مجموعة أبدال، ويطلب من المفحوص أن يختار من بين الإجابات الأبدال المعطاة (الكيلاني وعدس والتقي، 1993، 376).

وقد دلت تجارب كثير من مؤسسات الاختبارات العالمية المتخصصة أن كتابة الأسئلة مهارة تعتمد بقدر كبير على الخبرة الطويلة والتجربة، وأنه يصعب اكتسابها دون ممارسة مكثفة وتدريب، فبالإضافة إلى الخبرة والممارسة، تعتمد كتابة الأسئلة على قدرات ابتكارية خاصة في الكتابة، وإلمام واسع بالأسس والشروط الفنية لها، مع معرفة مناسبة الإجراءات، والطرق الإحصائية، والسيكومترية لإعدادها، مع تعمق في تخصص المادة الدراسية، وأساليب تدريسها وتقويمها (الدوسري، 2001، 240).

قواعد عامة في كتابة الأسئلة الموضوعية:

من أهم الأسس والقواعد في كتابة الأسئلة الموضوعية كما وردت في الكيلاني وآخرون (1993) وعودة (2010) الآتي:

- **مراعاة الوضوح التام في كتابة السؤال، من حيث: وضوح الصياغة والتراكيب اللغوية، وتجنب مصادر الغموض، حيث يجب الحرص على اختيار الكلمات التي تحمل معاني محددة.**
- **تجنب التعقيد اللفظي في اختيار الكلمات وصياغة التراكيب.**
- **تجنب حشو السؤال بمعلومات أو عبارات لا صلة لها بالإجابة.**
- **أن يتناول السؤال جوانب مهمة في المحتوى، لا أمورا ثانوية.**
- **تجنب استخدام جمل مأخوذة نصا من الكتاب، بل يفضل إعادة صياغتها بأسلوب آخر.**
- **تجنب الإشارة إلى ما يلمح بالإجابة عن سؤال آخر.**
- **تجنب أن يتضمن السؤال تلميحا يساعد الطالب على التوصل إلى الإجابة الصحيحة، أي عدم وضع أية منبهات، أو مؤشرات إلى الإجابة الصحيحة.**

أنواع الاختبارات الموضوعية:

أولاً: الاختيار من متعدد:

يتكون هذا النوع من الأسئلة من جزأين: مقدمة السؤال، أو متن السؤال، الذي عرض المشكلة التي يدور حولها السؤال، وإما تكون على شكل جملة استفهامية أو جملة خبرية، أما الجزء الثاني فيتكون من البدائل، أو الخيارات، التي يطلب من الطالب اختيار أحد الخيارات، وهذه الخيارات إما أن تكون:

أ- الإجابة الوحيدة الصحيحة.

ب- الإجابة الوحيدة الخطأ.

ج- أفضل الإجابات.

وتسمى هذه الخيارات أو البدائل مموهات، وتعتبر أسئلة الاختيار من متعدد من أكثر أنواع الأسئلة شيوعًا واستخدامًا، وتتميز بصدق وثبات عاليين، لأنها تغطي مجالات كثيرة من المادة الدراسية، إذ يمكن استخدامها لقياس مهارات وعمليات عقلية متعددة: كالفهم والتطبيق وإدراك العلاقات بين المفاهيم والمصطلحات، والنظريات، ومن مميزاتها أنها أقل حساسية لأخطاء الصدفة والتخمين، لاسيما إذا كان عدد البدائل أربعة أو خمسة.

قواعد في كتابة أسئلة الاختيار من متعدد:

(أ) في جذر أو متن السؤال: ينبغي مراعاة الآتي:

- **التركيز على جوانب تعليمية مهمة في المنهج.**
- **تجنّب صيغة النفي ونفي النفي قدر الإمكان.**
- **وضوح حدود المشكلة، وقياسها لهدف تعليمي واحد.**
- **البعد عن عبارات الكتاب المقرر، وجمله المستخدمة.**
- **كتابة الكلمة المشتركة بين البدائل في المقدمة أو متن السؤال؛ كي لا تكرر كتابتها.**

(ب) قواعد البدائل والمشتتات: ينبغي مراعاة الآتي:

- **أن تكون البدائل بنفس الطول تقريبا.**
- **أن تكون البدائل متجانسة بدرجة مقبولة.**
- **أن تكون الإجابة الصحيحة موزعة على البدائل بالتساوي.**
- **أن يكون موقع البديل الصحيح موزع عشوائيا، وعدم وضع نمط معين أو ترتيب معين.**

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.3

- ترتيب التواريخ والأرقام ترتيبًا منطقيًا.
- أن يكون عدد الخيارات بين ثلاثة بدائل إلى خمسة.
- تجنب استخدام البديل (جميع ما ذكر) أو (لا شيء مما ذكر).

ثانياً: أسئلة الاختيار من بديلين (الصواب والخطأ):

يتكون سؤال الاختيار من بديلين من جملة استفهامية، أو جملة خبرية، ويطلب من الطالب أن يجيب بالصواب (أو نعم)، إذا كانت الجملة صحيحة، أو الخطأ، (أو لا) إذا كانت الجملة خطأ.

ويستخدم هذا النوع من الاختبارات غالباً في قياس القدرة على معرفة الحقائق والمفاهيم البسيطة ومعاني المصطلحات، وقياس القدرة على اكتشاف بعض المفاهيم الخطأ، والقدرة على التفكير الناقد (عودة، 2010).

قواعد كتابة أسئلة الاختيار من بديلين (الصواب والخطأ):

- أن يكون عدد الفقرات الصحيحة مساوية لعدد الفقرات الخطأ.
- عدم ترتيب الفقرات بنمط معين، يفضل أن يكون الترتيب عشوائي.
- أن تكون الفقرات متساوية في الطول، ما أمكن.
- تجنّب الطول في صياغة العبارة.
- ألا يكون شك في الفقرة، أو السؤال، بحيث لا تحتمل الفقرة الصواب والخطأ في الوقت نفسه.
- البعد عن عبارات الكتاب المقرر، وجمله المستخدمة.
- تجنب استخدام الصيغ التي تشمل صيغ النفي، أو نفي النفي.
- ألا تتضمن الفقرة أكثر من فكرة؛ أي وضوح حدود المشكلة وقياسها لهدف تعليمي واحد.
- خلو الفقرة من الإيحاء أو الإشارة، مثل كلمة أحيانًا وكثيرًا ونادرًا.

ثالثاً: أسئلة المقابلة (المزاوجة أو المطابقة):

يتكون سؤال المقابلة من قائمتين، إحداهما مجموعة من المعطيات أو المقدمات، أما القائمة الثانية فمكونة من الاستجابات، ويطلب من المفحوص أن يربط أو يقابل بين أزواج من عناصر القائمتين، ويفضل أن تكون عناصر إحدى القائمتين أكثر من عناصر القائمة الأخرى؛ إذ أنه عند تساوي عناصر القائمتين واستجابة المفحوص للبنود الأولى، يقل عدد البدائل كلما اقترب من النهاية. ويستخدم هذا النوع من الأسئلة في قياس قدرة الطالب على التذكر، وكذلك قياس مدى فهم الطالب لمعاني بعض الكلمات والمصطلحات، وقياس قدرة الطالب على الربط مثل الربط بين أجهزة الجسم ووظائفها؛ أي قياس قدرة الطالب على المزاوجة أو المطابقة بين حقائق ومعلومات مترابطة، وبشكل عام يستخدم لقياس أهداف تقع في مستويات المعرفة والفهم، وهو يؤكد تأكيداً كبيراً على الحقائق وتذكر الطالب لها (عودة، 2010).

قواعد أسئلة المطابقة أو المقابلة (المزاوجة): وهي على النحو الآتي:

- التركيز على جوانب تعليمية مهمة في المنهج.
- وضوح المفردات، وتجنّب الغموض والتعقيد.
- أن تكون عناصر كل قائمة من القائمتين متجانسة.
- أن تكون العناصر في القائمتين قصيرة، ما أمكن.
- أن تكون قائمة الإجابات (القائمة الثانية) أكثر عددا من قائمة المقدمات.
- أن تكون القائمتان في صفحة واحدة.
- ترتيب العناصر في قائمة الإجابات ترتيبا منطقيا، أو عشوائيا، حتى لا يضيع الطالب وقته في محاولة استنتاج علاقة معينة، كما أنه يمكن ترتيبها حسب التسلسل الزمني أو حسب الأحرف الهجائية.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.3

رابعاً: أسئلة التكميل:

يعتبر البعض هذا النوع من الأسئلة الموضوعية، مثل الكيلاني وآخرون (1993)، صبري والرافعي (2008)، ويعتبره البعض ضمن الأسئلة المقالية محددة الإجابة، مثل عودة (2010)، ويتميز هذا النوع من الأسئلة بوجود فراغ يكتب فيه المفحوص الإجابة التي يطلبها السؤال، ويستخدم هذا النوع في قياس أهداف تقع في مستويات: المعرفة والفهم والتطبيق، ومن أبرز المجالات التي يستخدم فيها هذا النوع من الاختبارات لقياس قدرة الطالب على تذكر الحقائق والمعلومات الثابتة، ولا جدال فيها أو خلاف حولها، وقياس قدرة الطالب على التفسير المستند إلى المبادىء والقوانين، وقياس قدرة الطالب على حل المسائل الرياضية، وكذلك لقياس قدرة الطالب على التعرف إلى الطرق والأساليب والإجراءات، ويفضل كتابة الفقرة على شكل صيغة استفهامية (سؤال) بدلا من صورة التكميل، حتى يتفق مع التوجه المنطقي اللغوي لصياغة الجمل والنصوص الأدبية، وظهور الفراغ في البداية يسهم في غموض الفقرة بشكل أكبر، لهذا يفضل تجنبه.

قواعد خاصة بكتابة أسئلة التكميل والإجابة القصيرة: وهي كالآتي:

- **أن تكون الفراغات في نهاية الفقرة أو أقرب إلى نهايتها من بدايتها.**
- **ينصح بعدم الإكثار من الفراغات في الفقرة الواحدة، حتى لا يؤدي ذلك في غموض الفقرة، لأن ذلك يؤدي إلى وجود فراغات في وسط الفقرة أو بدايتها، لذلك يمكن وضع أكثر من فقرة لتشمل جميع الفراغات.**
- **أن تكون الفراغات في جميع الفقرات متساوية في الطول تقريبا.**
- **إذا كانت إجابة الفقرة عددا ووحدة، يفضل أن يكون المطلوب واحدا منها.**

مميزات استخدام الأسئلة ذات الإجابة المنتقاة (الموضوعية):

1. **لا تتأثر بذاتية المصحح، وذلك من خلال إعطاء تعليمات محددة، سواء للأسئلة أو نظام الدرجات.**
2. **يمكن أن تغطي جزءاً كبيراً من محتوى المقرر الدراسي خلال زمن محدد.**
3. **سهولة التصحيح من خلال استخدام مفاتيح التصحيح.**
4. **توفر تغطية جيدة للمادة الدراسية، بمعنى أنها تمكن المعلم من اختيار عينة ممثلة للمادة الدراسية بشكل جيد.**
5. **تحتاج إلى وقت قصير لتصحيحها.**
6. **لا يتأثر المصحح بلغة الطالب، أو طريقة تنظيمية للإجابة، أو جودة الخط، أو رداءته.**
7. **درجة الثبات والصدق فيها عالية.**

سلبيات استخدام الأسئلة الموضوعية: أهمها:

1. **تتطلب فترة زمنية طويلة نسبيا لإعدادها، وأطول من الوقت اللازم لإعداد الأسئلة المقالية.**
2. **تتطلب مهارة فنية في إعدادها، وخبرة وتدريب مستمر.**
3. **لا تعطي الفرصة للطالب لأن يعبر عن معرفته بلغته وأسلوبه الخاص.**
4. **تسمح للطالب بالتخمين في الإجابة، لاسيما عندما لا تتوفر لديه المعلومات الكافية عن الإجابة.**

ومع ما تتميز به الاختبارات الموضوعية من موضوعية وشمول وارتفاع في معاملي الصدق والثبات وسهولة في التطبيق والتصحيح فإن إعدادها صعب، ويتعذر أحيانا قياس بعض الأهداف التعليمية المعقدة كالتركيب والتقويم، كما أنها تفتح مجالاً للغش والتخمين من قبل المفحوصين، ولذلك فإنه ينصح بعدم استخدامها منفردة دون الاختبارات المقالية، بل يفضل المزج بين النوعين، وهذا يعود طبعاً إلى طبيعة المادة الدراسية.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.3

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة الموسوي (1994) إلى معرفة أشكال الأسئلة الموضوعية التي تتضمنها الكتب المقررة في المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية بالبحرين، ومدى توافر شروط بناء السؤال الموضوعي الجيد. ولاحظ الباحث تفاوتا واضحا فيما يتعلق بتوفر الشروط، حيث بينت النتائج بوضوح أن هناك عدداً من الشروط في هذه الأسئلة متوفر بشكل معقول، وأن هناك شروطا أخرى متوفرة بدرجة قليلة، وأن هناك شروطاً ثالثة غائبة تماماً.

وفي دراسة المطيري (2003) التي هدفت إلى معرفة مستويات التفكير المعرفي التي تقيسها اختبارات مادة الرياضيات في الصف الثالث المتوسط بمحافظة المهد في السعودية وفق تصنيف ولسون، و مدى استخدام الأسئلة الموضوعية إلى جانب الأسئلة المقالية في أسئلة المعلمين موضوع الدراسة، ومدى تحقيق اختبارات المعلمين لشروط الأسئلة الجيدة من حيث الصياغة، والشمولية، ومراعاة الفروق الفردية، وقد تكونت عينة الدراسة من أسئلة الاختبارات بطريقة طبقية متساوية من جميع القطاعات بالمحافظة، ثم قام الباحث بتصميم استبانتين: الأولى للإجابة عن التساؤل الأول والثاني، والثانية لعرضها على المشرفين التربويين والمعلمين للإجابة عن التساؤل الثالث، وأظهرت نتائج الدراسة قدرة أسئلة المعلمين بشكل عام على قياس جميع القدرات في المستوى المعرفي (التذكر والتطبيق والفهم والتحليل)، وكان تركيز المعلمين على استخدام الأسئلة المقالية بنسبة 81.80 %، مع استخدام الموضوعية بجميع أنواعها بنسبة 18.2 %، وكذلك أظهرت النتائج تحقيق أسئلة المعلمين لشروط الأسئلة الجيدة بدرجة 4. جيد جداً بالنسبة للصياغة وبدرجة 3.31 جيد للشمولية، وبدرجة 3.18 جيد لمراعاة الفروق الفردية.

وفي دراسة أجراها الجابري (2004)، حيث هدفت إلى بناء اختبار لقياس درجة إتقان معلمي المرحلة المتوسطة في المواد المختلفة للقواعد الأساسية اللازمة في الاختبارات الموضوعية، وتكونت عينة الدراسة من (300) معلماً من معلمي المرحلة المتوسطة في منطقة مكة المكرمة (جدة، ومكة، والليث)، وأسفرت نتائج الدراسة عن تدني مستوى إتقان معلمي المرحلة المتوسطة في منطقة مكة المكرمة للقواعد الأساسية اللازمة في بناء الاختبارات الموضوعية.

وفي دراسة Wagner وHarvey (2006) التي هدفت إلى التعرف على درجة التخمين في اختبار واتسون وجلاسر (WGCTA) للتفكير الناقد، واستخدم فيها الباحثان نظرية الاستجابة للفقرة، وتم تطوير اختبار واجنر لقياس التفكير الناقد (Wagner Assessment Test) الذي يركز على التقليل من نسبة التخمين لذوي التحصيل المتوسط والمتدني، وتم تطبيق الاختبارين ومقارنة النتائج، وكانت النتائج لصالح الاختبار الذي طوره واجنر وراعى فيه زيادة عدد البدائل.

وفي دراسة أجرتها المنصور (2011)، حيث هدفت إلى تحليل أسئلة الاختبارات الموضوعية لمرحلة البكالوريوس بكلية التربية لإعداد معلمات الابتدائي بالرياض، وكان أحد أهدافها: معرفة مدى توفر شروط كتابة أسئلة الاختبارات الموضوعية المستخدمة وفق معايير مراجعة الاختبارات الموضوعية في أدبيات التقويم التربوي، وبشكل خاص المعايير المعدة من قبل وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، والتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية –إن وجدت– لنتائج التحليل بين الأقسام التعليمية في الكلية، وقد تكونت عينة الدراسة من 32 اختباراً موضوعياً من المجتمع الأصلي (127 عضو هيئة تدريس تمثل أقسام الكلية والمراحل الدراسية الأربعة)، واستخدمت الباحثة ثلاثة استمارات لرصد عملية التحليل، شارك فيها 29 من المحللين من أعضاء هيئة التدريس من مختلف التخصصات، بحيث تم تحليل كل اختبار على حدة من قبل الباحثة، وباحثين آخرين، في مجال تخصص مادة الاختبار.

ومن أبرز نتائج الدراسة افتقاره للشمول، حيث بلغ مستوى التمثيل درجة "متوسط" في جميع أقسام الكلية، كما أظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية في توفر شروط بناء أسئلة الاختيار من متعدد بين اختبارات قسمي العلوم والرياضيات ورياض الأطفال، ولصالح قسم العلوم والرياضيات.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.3

وفي دراسة أجراها المالكي (2015) هدفت إلى معرفة درجة التزام معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة بقواعد بناء الأسئلة الموضوعية، وقد قام الباحث ببناء أداة للدراسة ممثلة في استمارة مكونة من القواعد التي تتعلق بقواعد بناء الأسئلة الموضوعية واستخدم الاستمارة في تحليل أسئلة الاختيار من متعدد وأسئلة الصواب والخطأ التي أعدها معلمو العلوم بالمدارس المتوسطة التابعة للتربية والتعليم في محافظة الليث في السعودية، وقد بلغ إجمالي فقرات أسئلة الاختيار من متعدد (1234) فقرة، كما بلغ إجمالي فقرات أسئلة الصواب والخطأ (1472) فقرة، ودلت النتائج على تحقق التزام عينة الدراسة بقواعد بناء أسئلة الاختيار من متعدد بـ (13) قاعدة بدرجة كبيرة جداً، والالتزام بقاعدتين بدرجة كبيرة، والالتزام بقاعدة واحدة بدرجة متوسطة، والالتزام بقاعدة واحدة بدرجة ضعيفة، كما تحقق التزام عينة الدراسة بقواعد بناء أسئلة الصواب والخطأ بـ (11) قاعدة بدرجة كبيرة جداً، و(3) قواعد بدرجة ضعيفة جداً.

يتضح من خلال مراجعة الدراسات السابقة قلة الدراسات في هذا المجال بشكل عام وفي المرحلة الجامعية بشكل خاص، وهذا ما يميز هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات، فهي الدراسة الوحيدة – في حدود علم الباحثة – التي تناولت مدى التزام أعضاء هيئة التدريس بقواعد الاختبارات الموضوعية في المرحلة الجامعية في مدينة حائل، لذا اتفقت هذه الدراسة مع غيرها من الدراسات في تناول القواعد التي يجب مراعاتها عند كتابة الاختبارات الموضوعية، وتميزت في تناولها فئة المحاضرات في المرحلة الجامعية في كليتين من أكبر الكليات في الجامعة، ومن هنا جاءت أهمية هذه الدراسة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة :

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة؛ لأنه الملائم لموضوع وأهداف الدراسة، حيث إنه يصف الظاهرة موضوع البحث ويعبر عنها تعبيرا كيفياً وكمياً من خلال جمع البيانات والمعلومات من عينة الدراسة والمراجع والأبحاث والدراسات وتحليل هذه المعلومات والبيانات للوصول إلى النتائج.

عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من معظم المحاضرات اللاتي يدرسن في كليتي التربية والآداب في جامعة حائل في السعودية في العام الدراسي 2015 /2016، حيث بلغ عددهن (73)، والجدول (1) يوضح توزيع أفراد العينة.

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب فئات متغيراتها

	الفئات	العدد	النسبة المئوية%
الكلية	تربية	41	%56.2
	آداب	32	%43.8
	الكلي	73	%100.0
سنوات الخبرة	أقل من 3 سنوات	7	%9.6
	3 – 6	30	%41.1
	7– 10	36	%49.3
المجموع	الكلي	73	%100.0

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.3

أداة الدراسة:

تم تصميم أداة (استبانة) لغايات البحث، حيث تكونت من أربعة محاور، كل محور تناول نوعاً من أنواع الاختبارات الموضوعية، وتناول كل محور القواعد المهمة التي يجب مراعاتها لذلك النوع، وتكونت الاستبانة في صورتها الاولية من (44) فقرة.

صدق الأداة:

للتحقق من مناسبة أداة الدراسة في قياس ما وضعت لقياسه قامت الباحثة بعرضها على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس من ذوي العلاقة والاختصاص من كلية التربية، حيث طلب منهم تحديد آرائهم حول أداة الدراسة، من حيث: شمولية المجالات لأهداف الموضوع، ومدى مناسبة وانتماء الفقرات للمجالات، وصحة الصياغة اللغوية للفقرات، وإضافة أو تعديل أو حذف أي فقرة من فقرات الدراسة أو المجالات يرى المحكمون أنها غير مناسبة، وقد أبدى المحكمون ملاحظاتهم وآراءهم في الفقرات واقترحوا تعديل عدد من الفقرات، وتم اعتماد الفقرات التي اتفق المحكمون على ملاءمتها، حيث كان الاتفاق أكثر 85 %، وتم حذف 4 فقرات إما لتكرارها، أو لعدم ملائمتها من وجهة نظر المحكمين، وبذلك أصبحت أداة الدراسة في صورتها النهائية مكونة من 40 فقرة.

ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، تم استخدام طريقة الاتساق الداخلي، وفق معادلة كرونباخ ألفا (Alpha-cronbach)، على عينة استطلاعية حجمها 25 استبانة من ضمن عينة الدراسة. والجدول (2) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا، ويلاحظ أن جميع قيم معامل الثبات مرتفعة ومقبولة من أجل تعميم نتائج الدراسة.

جدول (2): قيم معاملات الثبات للمجالات الأربعة والأداة باستخدام معادلة كرونباخ – الفا

تسلسل الفقرات	اسم المتغير	معامل الثبات كرونباخ ألفا%
15–1	الاختيار من متعدد	%86.6
25–16	أسئلة الصواب والخطأ	%78.1
33–26	أسئلة المطابقة أو المزاوجة	%82.5
40–34	أسئلة الإكمال والإجابة القصيرة	% 80.2
40–1	المعدل العام للثبات	% 93

طريقة تصحيح الأداة:

وللتعرف على درجة التقدير، اعتمدت الباحثة المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة، لتكون مؤشراً على درجة التقدير بالاعتماد على المعيار التالي في الحكم إلى تقدير المتوسطات الحسابية، وذلك بتقسيم درجات التقدير إلى ثلاثة مستويات: (منخفض(1)، متوسط(2)، مرتفع(3)) بالاعتماد على المعادلة التالية، وهي معيار التصحيح:

$$\frac{\text{الحد الأعلى للبدائل – الحد الأدنى للبدائل}}{\text{عدد المستويات}} = \frac{3-1}{3} = 0.66$$

المدى الأول: 1 + 0.66 = 1.66

المدى الثاني: 1.67 + 0.66 = 2.33

المدى الثالث: 2.34 + 0.66 = 3

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.3

فتصبح بعد ذلك التقديرات كالتالي:

1. **أقل من أو يساوي (1.66) مؤشراً منخفضاً.**
2. **أكبر أو يساوي (1.67) واقل من أو تساوي (2.33) مؤشراً متوسطاً.**
3. **أكبر من أو تساوي (2.34) مؤشراً مرتفعاً.**

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما نسبة استخدام المحاضرات للاختبارات الموضوعية في كليتي التربية والآداب في جامعة حائل؟

قامت الباحثة بتوجيه سؤال للمستجيبات من المحاضرات حول نسبة استخدامهن للاختبارات الموضوعية، حيث كان السؤال: هل تكتبين الأسئلة الموضوعية في جميع الاختبارات التحصيلية للمقررات التي تدرسينها للطالبات؟. وكانت إجابة جميع المحاضرات وعددهن (41) من كلية التربية و(32) من كلية الآداب بـ (نعم)، وباحتساب نسبة الاستجابات (نعم) (73/73) * 100 %، وبذلك دلت النتائج على أن جميع أفراد العينة يستخدمن هذه الاختبارات؛ أي أنَ نسبة استخدام المحاضرات للاختبارات الموضوعية 100 %، ويمكن تفسير هذه النتيجة بالتوجهات الحديثة التي تسعى إليهاَ جامعة حائل لاسيما في ظل السعي إلى الحصول على الاعتماد المؤسسي، وتطبيق معايير الجودة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما درجة التزام المحاضرات بقواعد الاختبارات الموضوعية في كليتي التربية والآداب في جامعة حائل؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة، والجداول الآتية (3) و (4) و(5) و (6) تبين النتائج التي تم التوصل إليها:

أولاً: الاختيار من متعدد:

الجدول (3) يوضح درجة التزام المحاضرات بقواعد أسئلة الاختيار من متعدد في كليتي التربية والآداب في جامعة حائل:

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرة ودرجة الأهمية للفقرات المتعلقة بأسئلة الاختيار من متعدد

ترتيب الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	الرتبة
1	أحرص على صياغة واضحة للسؤال والمطلوب قبل قراءة الخيارات (البدائل).	2.478	.4300	مرتفع	2
2	أتجنب التعقيد اللغوي أثناء صياغة الفقرات.	2. 493	.4413	مرتفع	1
3	أضع البدائل عادة بحيث تكون متساوية في الطول تقريبا.	2.083	.5558	متوسط	7
4	أضع البدائل بحيث تكون متجانسة بدرجة مقبولة.	2.191	.5548	متوسط	6
5	أضع موقع البديل الصحيح ليكون موزعاً عشوائياً.	1.951	.6838	متوسط	10
6	أضع بديلاً واحداً فقط يكون صحيحاً أو أكثر صحة.	2.075	.6478	متوسط	8
7	أتجنب استخدام البديل (جميع ما ذكر) أو (لا شيء مما ذكر).	1.808	.6863	متوسط	14

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.3

جدول (3): يتبع

ترتيب الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	الرتبة
8	لا أكرر الكلمات الموجودة في المتن ويمكن تكرارها في البدائل كجزء من الإجابة.	2.011	.6034	متوسط	9
9	أتجنب استخدام صيغة النفي.	1.869	.6125	متوسط	12
10	يكون عدد البدائل لكل سؤال أربعة او خمسة بدائل.	1.791	.8276	متوسط	15
11	أتجنب بعض الألفاظ مثل "دائما"، "فقط".	1.835	.6640	متوسط	13
12	أختار البدائل التي تعتقد الطالبات أنها صحيحة.	1.924	.6199	متوسط	11
13	تكون البدائل مرتبطة بنفس المجال المتعلق بالسؤال المطروح في المتن.	2.210	.5227	متوسط	5
14	أجعل الفقرة مع بدائلها في نفس الصفحة.	2.431	.4911	مرتفع	3
15	أجعل عدد البدائل الصحيحة موزعا بالتساوي على رموز الإجابة (أ، ب، ج، د) تقريبا.	2.205	.5227	متوسط	4
	الدرجة الكلية لفقرات الاختيار من متعدد	2.062	.3537	متوسط	

يبين الجدول (3) أن درجة التزام المحاضرات بقواعد أسئلة الاختيار من متعدد في كليتي التربية والآداب في جامعة حائل كانت بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لفقرات الاستبانة ككل (2.062)، وبانحراف معياري بلغ (.3537)، وتراوحت المتوسطات الحسابية مابين (2.493 – 1.791)، حيث جاءت الفقرة رقم (2) التي تنص على "أتجنب التعقيد اللغوي أثناء صياغة الفقرات" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (2.493)، وبانحراف معياري بلغ (.4413)، وبدرجة مرتفعة، بينما جاءت الفقرة رقم (10) ونصها "يكون عدد البدائل لكل سؤال أربعة او خمسة بدائل" في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (1.791)، وبانحراف معياري بلغ (.8276)، وبدرجة متوسطة.

ثانياً: أسئلة الصواب والخطأ:

الجدول (4) يوضح درجة التزام المحاضِرات بقواعد أسئلة الصواب والخطأ في كليتي التربية والآداب في جامعة حائل.

جدول (4):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرة ودرجة الأهمية للفقرات المتعلقة بأسئلة الصواب والخطأ

ترتيب الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	الرتبة
16	أحرص أن يكون عدد الفقرات الصحيحة مساويا لعدد الفقرات الخاطئة.	2.150	.6877	متوسط	8
17	أرتب الفقرات بشكل عشوائي.	2.320	.6034	متوسط	5
18	أحرص أن تكون الفقرة إما صحيحة تماما أو خاطئة تماما.	2.310	.6869	مرتفع	4
19	اقتبس النص حرفيا من الكتاب.	2.123	.7758	متوسط	9
20	أتجنب الكلمات التي يكون لها أكثر من تفسير.	2.429	.6452	مرتفع	3

جدول (4): يتبع

ترتيب الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	الرتبة
21	أتجنب صيغ النفي، ونفي النفي في الاسئلة.	2.265	.6028	متوسط	6
22	أحرص أن تحتوي كل فقرة على فكرة واحدة فقط.	2.583	.5186	مرتفع	1
23	أتجنب الأفكار الرئيسية في المقرر.	2.015	.6860	متوسط	10
24	أراعي أن تكون العبارات قصيرة ومصوغة بلغة بسيطة.	2.452	.5486	مرتفع	2
25	أتجنب الكلمات مثل(كثيرا، غالبا، دائما، أحيانا).	2.257	.7019	متوسط	7
	الدرجة الكلية لفقرات أسئلة الصواب والخطأ	2.257	.3771	متوسط	

يبين الجدول (4) أن درجة التزام المحاضرات بقواعد أسئلة الصواب والخطأ في كليتي التربية والآداب في جامعة حائل كانت بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لفقرات الاستبانة ككل (2.257)، وبانحراف معياري بلغ (0.3771)، وتراوحت المتوسطات الحسابية مابين (2.015 – 2.583)، حيث جاءت الفقرة رقم (22) التي تنص على "أحرص أن تحتوي كل فقرة على فكرة واحدة فقط" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (2.583)، وبانحراف معياري بلغ (0.5186)، وبدرجة مرتفعة، بينما جاءت الفقرة رقم (23) ونصها "أتجنب الأفكار الرئيسية في المقرر" في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.015)، وبانحراف معياري بلغ (0.6860)، وبدرجة متوسطة.

ثالثاً: أسئلة المطابقة أو المزاوجة:

الجدول (5) يوضح درجة التزام المحاضرات بقواعد أسئلة المطابقة أو المزاوجة في كليتي التربية والآداب في جامعة حائل.

جدول (5):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرة ودرجة الأهمية للفقرات المتعلقة بأسئلة المطابقة أو المزاوجة

ترتيب الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	الرتبة
26	أحرص أن تكون خيارات كل قائمة من القائمتين متجانسة.	2.416	.5923	مرتفع	1
27	أحرص ان تكون العناصر في القائمة الواحدة متجانسة.	2.306	.6481	متوسط	4
28	أراعي أن تكون خيارات القائمة الثانية (قائمة الإجابات) أكثر عدداً من القائمة الأولى.	2.206	.7458	متوسط	8
29	أرتب القائمة الثانية ترتيبا عشوائيا.	2.238	.6663	متوسط	7
30	أحرص ان تكون العناصر في كل قائمة من القائمتين قصيرة ما أمكن.	2.252	.5538	متوسط	6
31	أضع إجابة صحيحة واحدة فقط في القائمة الثانية لكل سؤال في القائمة الأولى.	2.283	.6037	متوسط	5
32	أجعل سؤال المطابقة في صفحة واحدة.	2.345	.5971	مرتفع	3
33	أحرص أن يكون السؤال واضح المعنى.	2.389	.5971	مرتفع	2
	الدرجة الكلية لفقرات أسئلة المطابقة أو المزاوجة	2.304	.4458	متوسط	

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.3

يبين الجدول (5) أن درجة التزام المحاضرات بقواعد أسئلة المطابقة أو المزاوجة في كليتي التربية والآداب في جامعة حائل كانت بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لفقرات الاستبانة ككل (2.304)، وبانحراف معياري بلغ (0.4458)، وتراوحت المتوسطات الحسابية مابين (2.416 – 2.206)، حيث جاءت الفقرة رقم (26) التي تنص على "أحرص أن تكون خيارات كل قائمة من القائمتين متجانسة" في المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي بلغ (2.416)، وبانحراف معياري بلغ (0.5923)، وبدرجة مرتفعة، بينما جاءت الفقرة رقم (28) ونصها "أراعي أن تكون خيارات القائمة الثانية (قائمة الإجابات) أكثر عدداً من القائمة الأولى" بالمرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (2.206)، وبانحراف معياري بلغ (0.7458)، وبدرجة متوسطة.

رابعاً: أسئلة الإكمال والإجابة القصيرة:

يوضح الجدول(6) درجة التزام المحاضرات بقواعد أسئلة الإكمال والإجابة القصيرة في كليتي التربية والآداب في جامعة حائل

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرة ودرجة الأهمية للفقرات المتعلقة بأسئلة الإكمال والإجابة القصيرة

ترتيب الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	الرتبة
34	أفضل أن يكون الفراغ في نهاية الجملة وليس في بدايتها.	2.589	.5327	مرتفع	3
35	أركز على الحقائق والمعارف المهمة في أسئلة الإكمال.	2.657	.7314	مرتفع	1
36	أتجنب أن تكون الفراغات حروف جر أو عطف.	2.352	.5653	مرتفع	4
37	أراعي أن تكون هناك إجابة واحدة فقط محتملة للسؤال.	2.630	.6463	مرتفع	2
38	أضع عدداً من الفراغات في الجملة الواحدة.	1.863	.4965	متوسط	5
39	أصوغ السؤال بطريقة مباشرة.	1.397	.6935	متدني	7
40	أفضل الاقتباس الحرفي من الكتاب المقرر.	1.753	.5201	متوسط	6
33	أحرص أن يكون السؤال واضح المعنى.	2.389	.5971	مرتفع	2
	الدرجة الكلية لفقرات أسئلة الإكمال والإجابة القصيرة	2.177	.4083	متوسط	

يبين الجدول (6) أن درجة التزام المحاضرات بقواعد أسئلة الإكمال والإجابة القصيرة في كليتي التربية والآداب في جامعة حائل كانت بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لفقرات الاستبانة ككل (2.177)، وبانحراف معياري بلغ (0.4083). وتراوحت المتوسطات الحسابية مابين (2.657 – 1.397)، حيث جاءت الفقرة رقم (35) التي تنص على "أركز على الحقائق والمعارف المهمة في أسئلة الإكمال" في المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي بلغ (2.657)، وبانحراف معياري بلغ (0.4965)، وبدرجة مرتفعة، بينما جاءت الفقرة رقم (39) ونصها "أصوغ السؤال بطريقة مباشرة" في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (1.397)، وبانحراف معياري بلغ (0.6935)، وبدرجة متدنية.

ونلاحظ من الجداول والنتائج السابقة أن التزام المحاضرات بقواعد الاختبارات الموضوعية كان بدرجة متوسطة، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى عدم إلمام المحاضرات بشكل كاف بالقواعد التي يجب مراعاتها عند صياغة فقرات الاختبار الموضوعية، وقد يرجع ذلك إلى عدم وجود مقرر عملي يعني بالاهتمام بالاختبارات والقواعد التي يجب مراعاتها أثناء فترة الدراسة، وكذلك عدم التحاقهن بدورات تدريبية بشكل كاف أثناء الالتحاق بالتدريس الجامعي.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.3

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الموسوي (1994) في الالتزام ببعض القواعد، واختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة الجابري (2004) التي أظهرت تدني مستوى إتقان معلمي المرحلة المتوسطة في منطقة مكة المكرمة للقواعد الأساسية اللازمة في بناء الاختبارات الموضوعية، وكذلك اختلفت مع نتائج دراسة المالكي (2015) في الالتزام ببعض القواعد بدرجة كبيرة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التزام المحاضرات بقواعد الاختبارات الموضوعية في كليتي التربية والآداب في جامعة حائل تعزى للكلية (التخصص)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار Independent Samples Test، والجدول (7) بين النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (7): نتائج اختبار Independent Samples Test للفروق في إجابات عينة الدراسة حول درجة التزام المحاضرات بقواعد الاختبارات الموضوعية بكليتي التربية والآداب في جامعة حائل تعزى لمتغير الكلية

المتغير	الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t المحسوبة	قيمة T الجدولية	مستوى المعنوية Sig
درجة التزام المحاضرات بقواعد الاختبارات الموضوعية	تربية	41	2.6113	.35641	0.929	2.00	0.099
	آداب	32	2.5278	.28296			

يتبين من خلال النتائج الموضحة في الجدول (7) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجة التزام المحاضرات بقواعد الاختبارات الموضوعية في كليتي التربية والآداب في جامعة حائل تعزى للكلية (التخصص)، حيث كانت قيمة (t) المحسوبة دالة بقيمة بلغت (0.929) بالمقارنة مع قيمة (t) الجدولية والبالغة (2.0)، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن هناك مقررات تربوية مشتركة تدرسها الطالبات في كليتي التربية والآداب.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التزام المحاضرات بقواعد الاختبارات الموضوعية في كليتي التربية والآداب في جامعة حائل تعزى لسنوات الخبرة ؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One-way Anova)، والجدول (8) بين النتائج التي تم التوصل إليها في اختيار هذه الفرضية.

جدول (8): نتائج تحليل التباين (One-way Anova) للفروق في إجابات عينة الدراسة حول درجة التزام المحاضرات بقواعد الاختبارات الموضوعية في كليتي التربية والآداب في جامعة حائل تعزى للكلية

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية df	متوسط المربعات	قيمة F المحسوبة	قيمة F الجدولية	مستوى المعنوية Sig
سنوات الخبرة	بين المجموعات	0.90	2	.45	4.1	3.92	.02
	داخل المجموعات	7.55	70	.11			
	التباين الكلي	8.45	72				

يتبين من البيانات الواردة بالجدول (8)، أن قيمة F المحسوبة هي (4.1) وقيمتها الجدولية (3.92) وهذا يعني أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التزام المحاضرات بقواعد الاختبارات الموضوعية بكليتي التربية والآداب في جامعة حائل تعزى لسنوات الخبرة"، وهذا ما تؤكده مستوى المعنوية (.02) وهي أقل من 0.05. وللكشف عن دلالة الفروق تم إجراء اختبار من اختبارات المقارنات البعدية (اختبار شيفيه)، والجدول (9) يوضح نتائج اختبار شيفيه للمقارنة بين درجة التزام المحاضرات بقواعد الاختبارات الموضوعية في كليتي التربية والاداب بالنسبة لمستويات الخبرة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.3

جدول (9): نتائج اختبار شيفيه للفروق بين درجة التزام المحاضرات بقواعد الاختبارات الموضوعية في كليتي التربية والاداب بالنسبة لمستويات الخبرة

مستويات الخبرة	المتوسطات	(7–10) سنوات	(3–6) سنوات	أقل من 3 سنوات
(7–10) سنوات	2.7271	–	0.016	0.003
(3–6) سنوات	2.4738	0.016	–	0.236
أقل من 3 سنوات	2.2238	0.003	0.236	–

يبين الجدول (9) أن درجة التزام المحاضرات بقواعد الاختبارات الموضوعية كانت لصالح المحاضرات من فئة الخبرة الأعلى (7–10) سنوات، حيث إن مستوى الدلالة بينها وبين الفئة متوسطة الخبرة (3–6) سنوات، وبينها وبين الفئة الأقل خبرة (أقل من 3 سنوات): 0.016 و0.003 على التوالي، وهي دالة إحصائيا، أما بين فئة المحاضرات من الخبرة المتوسطة (3–6) سنوات، وفئة المحاضرات (أقل من 3 سنوات)، بلغ مستوى الدلالة (0.236)، وهي غير دالة إحصائياً؛ أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين هذين المستويين من الخبرة في التزامهما بقواعد الاختبارات الموضوعية، وقد تفسر هذه النتيجة بأن المحاضرات من ذوات الخبرة الأعلى (7–10) سنوات، اكتسبن مهارة في إعداد وصياغة فقرات الاختبار أكثر من المحاضرات الأقل خبرة، ومن الممكن أن يكنّ قد التحقن ببعض الدورات في مجال الاختبارات أثناء فترة التدريس.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها يمكن الخروج بالتوصيات الآتية:

- ضرورة الاهتمام بموضوع بناء الاختبارات بشكل عام، والاختبارات الموضوعية بشكل خاص باعتبارها إحدى الوسائل المهمة والحديثة في مجال التقويم.
- العمل على تشجيع المحاضرات على استخدام الاختبارات الموضوعية من خلال التحاقهن بدورات تدريبية في تصميم الاختبارات الموضوعية، وتقديم ورش عمل وتنمية مهارات القائمات بالتدريس لاسيما في الفترة الأولى من الالتحاق بالعمل التدريسي.
- ضرورة الاهتمام بأن تكون الدرورات التدريبية في مجال الاختبارات وقواعد الاختبارات الموضوعية بشكل مستمر.
- العمل على إصدار دليل خاص بالاختبارات الموضوعية وتوزيعها على المحاضرات.

الشكر:

* هذا البحث تم دعمه من قبل عمادة البحث العلمي في جامعة حائل، المملكة العربية السعودية برقم 0150185.

المراجع:

أبو علام، رجاء محمود (1987). *قياس وتقويم التحصيل الدراسي* – الكويت – دار القلم للنشر والتوزيع.

التل، سعيد، والناشف، عبد الملك (1968). اساليب الاختبار والتقويم في التربية والتعليم. بيروت: المؤسسة الوطنية للطباعة والنشر.

الجابري، ماجد (2004). *بناء اختبار محكي المرجع لقياس درجة اتقان معلمي المرحلة المتوسطة في المواد المختلفة للقواعد الاساسية اللازمة في بناء الاختبارات الموضوعية* (رسالة ماجستير)، جامعة الملك سعود.

الدوسري، إبراهيم مبارك(2001). *إطار مرجعي للتقويم التربوي*، ط ٣،الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

شعلة، الجميل (2001). *التقويم التربوي للمنظومة التعليمية : اتجاهات وتطلعات*، القاهرة : دار الفكر العربي للطباعة والنشر.

صبري، ماهر، والرافعي، محب (2008). *التقويم التربوي أسسه وإجراءاته*، مصر : سلسلة الكتاب الجامعي العربي.

عبد السلام، فاروق، طاهر، ميسرة، ومهني، يحيى (1994). *مدخل إلى القياس التربوي والنفسي*، ط3، مكة المكرمة : المكتبة المكية.

عبيدات، ذوقان ، عبد الحق، كايد، وعدس، عبد الرحمن (2010). *البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه*، ط 12 ،الأردن : دار الفكر

عودة، أحمد (2010). *القياس والتقويم في العملية التدريسية* . الأردن : دار الأمل للنشر والتوزيع.

طه، فرج عبد القادر . (2005) *موسوعة علم النفس والتحليل النفسي*.أسيوط : دار الفكر

غانم، محمود (1418هـ). *القياس والتقويم*. دار الأندلس، الطبعة الأولى.

الكيلاني، عبد الله زيد، عدس، عبد الرحمن، والتقي، أحمد محمد عيسى (1993). *القياس والتقويم في التعلم والتعليم*، الأردن : جامعة القدس المفتوحة.

المالكي، يحيى (2015). *درجة التزام معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة بقواعد بناء الأسئلة الموضوعية* (رسالة ماجستير غير منشورة)، قسم جامعة أم القرى.

المطيري، عيسى (2003). *مدى تنوع المستويات المعرفية وفق تصنيف ولسون وتوفر شروط الاختبار الجيد في اختبارات مادة الرياضيات للصف الثالث متوسط في محافظة المهد التعليمية* (رسالة ماجستير)، جامعة أم القرى.

المنصور، سناء (2011). الاختبارات الموضوعية لبعض مقررات مرحلة البكالوريوس بكلية التربية لإعداد معلمات الابتدائي دراسة تحليلية. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل، العلوم الإنسانية والإدارية*،*12* (1).

الموسوي، ناصر (1994). الأسئلة الموضوعية في كتب المواد الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية بالبحرين - أشكالها وشروط بنائها، *الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس*، (29)، 112 - 149.

هاشم، كمال الدين (2006). *القياس والتقويم التربوي*، الرياض : مكتبة الرشد.

Wagner, T. A., & Harvey, R. J. (2006). Development of a new critical thinking test using item response theory. Psychological assessment, 18(1), 100-105.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.3

مستوى مؤشرات الإنتاج والتأثير العلمي لأعضاء هيئة التدريس ببعض جامعات الولايات بالسودان في ضوء بعض المتغيرات «دراسة تحليلية»

د. عبدالله حسين عبد الله حمد[1]

د. عوض الله محمد أبو القاسم محمد[2،*]

[1] أستاذ مساعد – علم النفس – التربية الخاصة – جامعة الإمام المهدي - السودان

[2] أستاذ مساعد – علم النفس – التربية الخاصة – جامعة المجمعة – المملكة العربية السعودية

* عنوان المراسلة: taggat2009@gmail.com

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.4

مستوى مؤشرات الإنتاج والتأثير العلمي لأعضاء هيئة التدريس ببعض جامعات الولايات بالسودان في ضوء بعض المتغيرات "دراسة تحليلية"

المخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مؤشرات الإنتاج والتأثير العلمي لأعضاء هيئة التدريس ببعض جامعات الولايات بالسودان، وتكونت عينة الدراسة من (191) من أعضاء هيئة التدريس من جامعات (الإمام المهدي، وبخت الرضا، وكردفان، وجامعة غرب كردفان)، فقد تم اختيارهم بطريقة قصدية، حيث استخدمت السيرة الذاتية، وتحليل المحتوى، والمنهج الوصفي التحليلي كأدوات ومنهج للدراسة. وكشفت نتائج الدراسة عن أن مستوى مؤشرات الإنتاج والتأثير العلمي لأعضاء هيئة التدريس ببعض جامعات الولايات بالسودان منخفض، إذ بلغ المتوسط الحسابي للإنتاج العلمي (6.0524) وللتأثير العلمي (7.9529) عند مستوى دلالة إحصائية (0.05)؛ ووجود فروق في مؤشرات الإنتاج والتأثير العلمي لأعضاء هيئة التدريس تبعاً لمكان الحصول على الدكتوراه (الداخل، أو الخارج)، ولصالح الخارج؛ ووجود فروق في مؤشرات الإنتاج والتأثير العلمي لأعضاء هيئة التدريس تبعاً للدرجات العلمية (أستاذ مساعد، أستاذ مشارك، بروفسير)، ولصالح البروفيسور. وختاماً قدمت الدراسة بعض التوصيات أهمها: على إدارة الجامعات ووزارة التعليم العالي توفير دور النشر لبحوث الأساتذة والاشتراك في الشبكات العلمية العالمية التي تهتم بالتأثير العلمي للبحوث العلمية.

الكلمات المفتاحية: الإنتاج العلمي، التأثير العلمي، مؤشر (H).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.4

Indicators of Scholarly Production and Impact of Faculty Members at some State Universities in Sudan: An Analytical Study

Abstract:

The purpose of this study was to investigate the level of scholarly production and impact indicators of faculty members at some state Universities in Sudan. The study used a purposive sample which consisted of (191) faculty members from state Universities (El Imam El Mahdi, Bakhat El rrida, Kordofan, & West Kordofan University). To achieve the objectives of the study, the researcher used CVs and content analysis as well as the descriptive analytical method. The study showed that the level of indicators of production and scholarly impact of faculty members at those state Universities was low, as the mean was (6.524). The mean of scholarly impact was (7.952) at a level (0.05). There was also a difference in the scholarly production and impact indicators of faculty members at those state Universities in Sudan depending on the place of obtaining the doctorate degree, in favour of those who did their degrees abroad. Also, there was a difference in the scholarly production and impact indicators depending on the academic rank (assistant professor, associate professor, and professor), in favour of Professors. Based on the study results it was recommended that the university administrations and the ministry of higher Education should provide appropriate opportunities for researchers to publish their studies and to subscribe to international academic networks that are interested in the impact of research.

Keywords: H-Index, Scholarly production, Scholarly impact.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.4

المقدمة:

حُظي موضوع الإنتاج والتأثير العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات باهتمام كبير من قبل العلماء والباحثين في مجال علم النفس، ومن الدراسات التي أجريت في هذا المجال دراسات الخليفَة وعبد الله (2011)، وعبد الله (2012)، وعبد الله (2015)، ولقد أصبح من المتفق عليه بين المفكرين الآن إلى حد بعيد أن الفروق بين الأمم المتقدمة والأمم المتخلفة (أو النامية) هي فروق في مدى امتلاك هذه الأمم أو عدم امتلاكها للعقول المبدعة وتأثيرها العلمي، وفي ظل هذا العصر المتسم بطابع التقدم التقني والانفجار المعرفي وسرعة استحداث المخترعات وتجدد المعلومات بشكل أسرع من قدرة الأفراد على استيعابها، ربما لا يكون هنالك وجود معتبر للإنسان الضعيف في عالم الإنتاج والتأثير العلمي (الخليفة وعبد الله، 2011).

ونظراً لقلة المتخصصين في مجال الإنتاج والتأثير العلمي في العالم العربي، وندرة – إن لم يكن غياباً أو تجاهلاً - تخصص القياس العلمي (Scientometry)، وإهمال لاستخدام مؤشرات التأثير العلمي (indexes) (عبد الله، 2012)، فقد رأى الباحثان الاعتماد في هذه الدراسة على إسهامات عالمية مقدرة قام بها الباحثون في مجال القياس العلمي، ومنهم على سبيل المثال لا الحصر (Hirsch, 2005) ، ودراسات الخليفة وعبد الله (2011)، والشايع (2006)، وراضي (2010). لمعرفة التأثير العلمي لأعضاء هيئة التدريس ببعض جامعات الولايات بالسودان في ضوء بعض المتغيرات، لاسيما أن هنالك بعض الباحثين والعلماء من ربطوا التأثير العلمي بالمناخ الوطني، واعتبروه مؤيداً للإبداع العلمي.

إن التأثير العلمي ليس خاصية ثابتة للشخصية، وإنما هو أمر متغير يرتفع ويهبط بفعل الظروف المحيطة بالفرد من عوامل اجتماعية وثقافية وظروف عمل وغيرها، لذا تقوم المؤسسات الاجتماعية والثقافية والتربوية بدور مهم في تشجيع الإبداع العلمي ونموه، وتهيئة الظروف الاجتماعية والنفسية التي تشجع على الابداع والإنتاج والتأثير العلمي (رشوان، 2007). وبهذا يرى الباحثان أن مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي، كالجامعات يرتبط عملها بتنشيط العقول وتدريبها على الإنتاج والتأثير العلمي، ولا يمكن للجامعات القيام بهذا الدور إلا من خلال أعضاء هيئة التدريس فيها والباحثين؛ لأنهم هم أداة الجامعة للقيام بمسئولياتها.

مشكلة الدراسة:

بما أن الجامعات الآن تعد مصدراً أساسياً لضخ المعرفة والإبداع العلمي في جميع قطاعات المجتمع، فإن الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة يمثل المرتكز الرئيس لتحقيق هذا الدور، وإتقان أعضاء هيئة التدريس لمهامهم البحثية - إلى جانب قدرتهم على تنفيذ مهامهم التدريسية بما يتفق مع متطلبات مجتمع المعرفة – هو المطلوب من عضو هيئة التدريس بالجامعة، وذلك حتى لا تزداد الفجوة بين ما ينتجه وما يدور حوله من تطورات تكنولوجية، وتطبيقات عملية، كمعايير التقييم لضمان الجودة في البحوث العلمية، وحتى لا تصبح الجامعة منعزلة عن هذا العالم المتغير دائماً، لأن بعض البحوث العلمية للباحثين تتسم بالتقليدية والمحاكاة، مما أدى إلى عزل بحوثهم عن التأثير العلمي أو تجاهله لنا، ويرى الباحثان أن أساتذة الجامعات السودانية – كغيرهم من أساتذة الجامعات المختلفة من دول العالم – مطوب منهم إنتاج البحوث العلمية ذات التأثير العالمي والمواصفات العالمية المطروحة للإبداع العلمي.

أسئلة الدراسة:

ومن هذا المنطلق تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيسي: ما مستوى مؤشرات الإنتاج والتأثير العلمي لأعضاء هيئة التدريس ببعض جامعات الولايات بالسودان؟ تتفرع منه التساؤلات الآتية:

1. هل توجد فروق في مؤشرات الإنتاج والتأثير العلمي لأعضاء هيئة التدريس ببعض جامعات الولايات بالسودان تبعاً لمكان الحصول على الدكتوراه (بالداخل، أو الخارج)؟

2. هل هناك فروق في مؤشرات الإنتاج والتأثير العلمي لأعضاء هيئة التدريس ببعض جامعات الولايات بالسودان تبعاً للدرجات العلمية (أستاذ مساعد، أو أستاذ مشارك، أو أستاذ)؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

1. التعرف على مستوى مؤشرات الإنتاج والتأثير العلمي لأعضاء هيئة التدريس ببعض جامعات الولايات بالسودان.
2. معرفة الفروق في مؤشرات الإنتاج والتأثير العلمي لأعضاء هيئة التدريس ببعض جامعات الولايات بالسودان تبعاً لمكان الحصول على الدكتوراه (بالداخل، أو الخارج).
3. معرفة فروق في مؤشرات الإنتاج والتأثير العلمي لأعضاء هيئة التدريس ببعض جامعات الولايات بالسودان تبعاً للدرجات العلمية (أستاذ مساعد أو أستاذ مشارك، أو أستاذ).

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في جانبين:

الجانب النظري ويتمثل تناول التأثير العلمي لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات، وهم يمثلون فئة مهمة، مما قد يسهم نظرياً بمجموعة من المعارف والحقائق العلمية في الإنتاج والتأثير العلمي لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات، وإثراء المكتبة السودانية على وجه الخصوص والعربية على وجه العموم، من خلال قياس الإنتاج العلمي، بنظام المؤشرات (مؤشر (هـ) (H-Index)، التي قد تمهد للمزيد من الدراسات والأبحاث العلمية في التأثير العلمي لأستاذة الجامعات السودانية.

الجانب التطبيقي ويتمثل في: الإسهام في كشف المبدعين من أساتذة الجامعات في المجالات المختلفة، والاستفادة منهم في تنمية البلاد، وقد تفيد نتائج هذه الدراسة في وضع خطط تدعم وتشجع الإنتاج العلمي للأستاذ الجامعي، والمهتمين بالبحث العلمي على إجراء المزيد من البحوث، وتقديم معلومات كمية ورقمية عن مؤشرات التأثير العلمي، وقد تفيد أيضاً نتائج الدراسة متخذي القرار في التعليم العالي والبحث العلمي على اتخاذ القرارات التي قد تسهم في التخطيط الاستراتيجي بالسودان في ضوء هذه النتائج.

حدود الدراسة:

تتحدد نتائج الدراسة من حيث:

- الحدود المكانية: تشمل (جامعة الإمام المهدي، وجامعة بخت الرضا بولاية النيل الأبيض، وجامعة سنار بولاية سنار، وجامعة غرب كردفان بولاية غرب كردفان).
- الحدود الزمانية: العام الدراسي (2015–2016م).
- الحدود البشرية: المتمثلة في العينة المأخوذة من مجتمع أعضاء هيئة التدريس ببعض جامعات الولايات بالسودان.
- الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة على دراسة التأثير العلمي لأعضاء هيئة التدريس ببعض جامعات الولايات بالسودان.

مصطلحات الدراسة:

- الإنتاج العلمي: هو ثمار الجهود التي يقوم بها أعضاء هيئة التدريس التي تظهر في هيئة كتابة بحث أو مقالة أو تأليف كتاب أو ترجمته أو تحقيقه، وما شابه ذلك من الأعمال العلمية التي تُعد بمقاييس العلماء إضافة علمية أو حلا لمشكلة قائمة، ويضيف بعضهم إلى ذلك الإشراف على طلاب الدراسات العليا وعضوية الجمعيات العلمية واللجان العلمية المختلفة (عبد الله، 2015).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.4

- **التأثير العلمي: التأثير بالبحث العلمي المنشور في الدوريات العلمية المحكمة ذات التأثير العالي في مجال البحث (عبد الله، 2015). وتعتمد سمعة البحث العلمي في أي مجال من مجالات المعرفة على عدد البحوث المنشورة في المجلات العلمية العريقة وتأثير هذه البحوث من خلال عدد مرات الإشارة إليها في دراسات الآخرين (السالم، 2012).**

أما تعريف الإنتاج والتأثير العلمي إجرائياً: يعرفهما الباحثان بأنهما النتيجة المتحصل عليها من خلال معادلة معامل (هـ) عن الإنتاج العلمي المقاس بعدد الأوراق العلمية المنشورة والاستهلاك العلمي المقاس عن طريق التنويه لأفراد عينة البحث.

- **مؤشر (هـ) (H-index): هو مؤشر اقترح (Hirsch, 2005) ليُظهر معامل التأثير الأعلى لإنتاجية باحث ما، أو مؤسسة، أو مجموعة باحثين، لكل ورقة علمية أو بحث علمي (القباطي، 2013).**
- **الاقتباس: يعرف الاقتباس بأنه عملية نقل أفكار ومعلومات عن باحثين آخرين مع التوثيق لهم، وهو على نوعين:**

1. **اقتباس مباشر (حرفي): هو نقل أفكار الآخرين حرفياً مع التوثيق**
2. **اقتباس غير مباشر: أي نقل أفكار الآخرين بتصرف مع توثيق المعلومة لصاحبها، ونعني بكلمة "بتصرف": أن الباحث يغير، أو يعدل في صياغة النص أثناء اقتباسه (محمد، 2010).**

- **الاستشهاد: هو عبارة عن استفادة الباحث من فكرة، أو معلومة محددة، واستشهاده بها، بعد أن يعيد صياغتها واختصارها بأسلوبه، حيث يجري بعض التغييرات التي يراها مناسبة، لغوياً، أو تعبيرياً، بشرط أن يحافظ على معنى ومغزى البيانات المستشهد بها (قنديلجي، 2002)، في حين يرى كتاب آخرون أنه يمكن إجراء بعض التغييرات في النص المقتبس إذا وجد الباحث ضرورة لذلك، وإذا ما توفرت للباحث أسباب وافية (زويلف والطراونة، 1998).**
- **التنويه: هو معدل الرجوع للبحث أو الدراسة في بحوث، أو دوريات، أو كتب لاحقة (عبد الله، 2012)، كما يُعرف بأنه التزام الباحثين، والمؤلفين بالإشارة إلى الأعمال السابقة التي اعتمدوا عليها، أثناء إعدادهم لأبحاثهم، ودراساتهم، ووثائقهم (محمد، 2015).**
- **أعضاء هيئة التدريس: هم الأساتذة، والأساتذة المشاركون، والأساتذة المساعدون، والمحاضرون، وأمين المكتبة ومساعدوه (دليل جامعة الامام المهدي، 2007).**
- **الجامعات: هي مؤسسات علمية عليا وثقافية تقوم بتوفير التعليم الجامعي، والنهوض بالبحث العلمي وخدمة المجتمع بصورة متكاملة لتحقيق مطالب التنمية (عبد الله، 2012).**

الإطار النظري:

التأثير العلمي:

هناك عدة معايير لقياس الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس، وتشير Sentra (1992) المشار إليه في الخليفة وعبد الله (2011)، والخليفة وأحمد (2012)، إلى أن جمعية البحوث الأمريكية سعت إلى تنويع معايير قياس الإنتاج العلمي ليشمل: عدد الأعمال العلمية المنتجة: الأصالة والجدة في العمل المكتوب، والجدوى الابتكارية كما يحددها الرؤساء والمشرفون، وشهرة الباحث بين أعضاء فريق البحث، والشهرة التي تنالها جامعته بسبب إسهاماته المميزة، هذا بالإضافة إلى عدة معايير أخرى حددتها الجامعات الأمريكية مرتبة حسب أهميتها، وتتمثل في: عدد المقالات المنشورة في دوريات علمية مشهورة ومعترف بها، وعدد الكتب التي ألفها العضو بمفرده أو بصفته المؤلف الرئيسي فيها، وجودة الإنتاج العلمي في نظر الزملاء بجامعته، وفي نظر الزملاء من خارج جامعته، وعدد الأعمال العلمية المنشورة في الدوريات التي تصدرها الجمعيات العلمية، والجوائز التي حصل عليها من جهات علمية مقابل إنجازه العلمي، والتقارير وتأليف فصول من كتب معينة، وحصول الباحث على تمويل مقابل العمل العلمي المنجز، والكتب التي اشترك في تأليفها بصفته محرراً لها، وأوراق العمل المقدمة للمؤتمرات، أو الندوات التي تعقدها الجمعيات العلمية،

و جـودة الإنتـاج العلمي في نظر المحكمـين أو محرري مجلات الجمعيات العلميـة، وأوراق العمل والتقارير غير المنشورة للعضو، والاقتباسات من الكتابات المنشورة للعضو.

ويذكر علي (2009) أنه من خلال فحص التأثير العلمي يمكن الوصول إلى معاييرنهائية بشأن الإنتاج العلمي كمحـك للابتكـار، مثـل: (الاختراعات التـي تحصل على حـق براءة الاخـتراع، والاختراعـات التي يرخص لهـا بالنشر، والمنشـورات، وتقارير البحوث غير المنشـورة، والعرض الشفوي غير المطبـوع، والعمليات المحسنة أو عمليـات التعديـل، والأجهـزة أو الآلات الجديـدة، والوسائـل التحليليـة الجديدة، والأفكـار، والإنتاجات الجديـدة، والتركيبـات الجديدة)، أما عن شـروط الإنتاج العلمي فقد يتجه البحـث في دوره إلى حل مشاكل حقيقيـة واقعيـة، كما يجـب أن يكون الاتجاه مرتبطاً باتجاهـات قومية قائمة على الإبـداع العلمي تتناول المسائل من حيث جدواها وعلاج المشكلات القائمة بالبحث والتطوير، وأن تكون النتائج قابلة للتطبيق.

وقـد وردت مواصفـات النشر لدى عدد من الدوريات العربية المتخصصة، ووجـد أن أكثر المؤشرات التقييمية ممارسـة لتحديـد صلاحية البحوث للنشر هـي: أصالة فكرة البحـث، ومنهج البحث السليـم، ودقة البيانات المستخدمـة، ولغـة وأسلوب العرض ومحتوى تقرير البحث، وبعض خصائصه الفنية، وأيضاً من ضمن شروط نشـر البحوث في الدوريات العالمية لابـد أن تقدم الملخصات البحثية بصورة جيدة ومقبولة عالمياً (عبد الله، 2012).

وقد أصبح الآن إخراج المعلومات عن النشر والبحوث في المجلات العلمية والتحليل الإحصائي أسهل عن طريق الانترنت، لاسيما موقع (Google Scholar) الذي يختص بالبحوث والمجلات العلمية (Hirsch, 2005).

- تعريـف الإنتـاج العلمي: يقصـد بالإنتاج العلمي مخرجـات البحث العلمي، وتشمـل الأوراق، والتقارير العلميـة المنشـورة، أو الأوراق المحكمـة التي تقدم في المؤتمرات العلميـة، أو القابلة للنشر في دوريات علمية محكمة (وحدة النشر العالمي عمادة البحث العلمي،2012)، ويعرف حسن (2003) المذكور في عبـد الله (2015) الإنتاج العلمـي بأنه: هو ما ينتجه عضو هيئة التدريس من كتب مؤلفة، وأبحاث علميـة منشـورة وغيرمنشـورة، وأبحاث مقدمـة في ندوات، ومؤتمـرات علمية، وإشـراف على رسائل الدارسات العليا، ومناقشة رسائل الدراسات العليا، وغيرذلك (عبد الله، 2015).
- تعريـف التأثـير العلمـي: هـو معدل الرجـوع للبحـث أو الدراسة في بحـوث أو دوريـات أو كتب لاحقة، وهنـاك عدة مصطلحـات مستخدمة تشير إلى التأثـير العلمي، منها الاقتباس، والاستشهاد، ويمكن أن يكون الاقتباس عام، أي شخص آخر يرجع للبحث غير الباحث، أو اقتباس ذاتي، أي من الباحث نفسـه كونـه الـذي يرجع إلى بحثـه (عبـد الله، 2012)، وتعتبر مؤشـرات معهد المعلومـات العلمية (The Institute for Scientific Information) (ISI) مـن أفضـل المؤشـرات التـي تقوم بعملية تحديـد التأثـير العلمـي، أو الاقتباس، أو الاستشهاد بالبحث العلمـي المنشور في الدوريـات العلمية المحكمـة ذات التأثـير العالي في مجال البحـث (الخليفة وعبـد الله، 2011)، ويعتمد التأثير العلمي للبحـوث العلميـة المنشـورة في المجـلات العلمية العريقة علـى عدد مـرات الإشارة إليهـا في دراسات الآخريـن (السالم، 2012). فالاهتمام بالتأثير بـدأ يتزايد، حتى الوكالات المانحة أصبحت تطالب المتقدمـين للمنح في مجالات البحث العلمي بأن تقوم بتوضيح معالم حظهم وسيرهم البحثي والتأثير الواسع للبحث العلمي الذي تموله (Dance, 2013).
- مؤشـر (هــ) (H-Index): هـو مؤشر يحاول قياس كل مـن الإنتاجية العلمية والآثـار المترتبة عليها للأبحـاث التـي نشرهـا عالم أو باحث مـا، ويمكن أن يقيـس الإنتاجية والتأثير العلمـي لمجموعة من العلمـاء مثـل قسـم علمي أو كليـة أو جامعة أو دولة فضلا عـن مجلة علمية (وحـدة النشر العالمي، 2012)، وقـد اقـترح مؤشر (هـ) في أمريكا منذ عـام (2005) بواسطة خورخ إي هيرش (Jorge E. Hirsch) كمعيار جديد لقياس التأثير الكمي للإنتاج البحثي لكل باحث، وقد وجد اهتماماً متزايداً وجذب إليه مزيداً من التعليقات بالإشارة (Cronin & Meho, 2006)، ويهتم معامل (H.) بعامل الكـم، فضلاً عـن معرفة التنويهات (التأثـير العلمي) لكل ورقة منشورة، كما أنـه يهتم بعامل الكيف

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.4

ومتوسط السنوات التي نشرت فيها هذه الأوراق (Zgair,2014)، ويستخدم هذا المؤشر بكثرة في فهارس العلوم التطبيقية، مثل فهرست تنويه العلوم، وفهرست تنويه العلوم الاجتماعية، والإنسانية (الخليفة وعبد الله، 2011)، حيث إن مؤشر (H-Index) يظهر معامل التأثير الأعلى لإنتاج باحث ما أو مؤسسة أو مجموعة باحثين لكل ورقة أو بحث علمي (القباطي، 2013).

وكثير من الباحثين يكون لهم مؤشر (H) مختلف حسب مصدر الشبكة المستخدمة، وقد اقترح هيرش (2005) بالنسبة للباحثين في الفيزياء أن حوالي (12) نقطة قد تكون نموذجية للنهوض بحيازة ترقيته برتبة أستاذ مشارك، وفي جامعات الأبحاث الكبرى أن قيمة (18) قد يعني الأستاذية الكاملة، وأن (15 – 20) قد يعني الزمالة في الجمعية الفيزيائية الأمريكية، و(45)، أو أعلى قد يعني عضوية الأكاديمية الأمريكية للعلوم.

كما أن بعض الجامعات الرصينة تشترط حصول الأستاذ المساعد على مؤشر (H) أكثر من (12)، بينما الأستاذ لا يقل عن (18)، وأن حصول عضو هيئة التدريس على (H-index) بما يقارب (20) يعني أن هذا العضو لديه (20) بحث، وكل بحث قد تم الاستشهاد به (20) مرة.

أما إذا حصل الباحث على تقييم (3) نقاط في مؤشر (H) من أصل (10) بحوث فهذا يعني أن الباحث لديه ثلاثة بحوث وكل بحث حصل على ثلاثة، أو أكثر من الاستشهادات المرجعية، أما (7) بحوث الأخرى فقد حصلت على استشهادات لا تزيد عن (3) مرات (Zgair,2014).

ومن خلال ما سبق عن مؤشر (H) يستنتج الباحثان أن أهمية هذا العامل تتضح من خلال التركيز على كمية ونوعية المنشورات العلمية التي تنشر، لذلك فإن عنوان الباحث على البحث يؤدي دوراً مهماً في زيادة قيمة هذا العامل، فيما يخص المؤسسة العلمية، وكذلك إنتاج الأستاذ العلمي ورصانته ومدى استشهاد الآخرين به يؤدي دوراً مهماً في زيادة قيمة (H-Index) بالنسبة للشخص وللمؤسسة والبلد، ويعتمد قيمة عامل (H-Index) للمؤسسات العلمية كالجامعات، والكليات، على مقدار ما حصل عليه أساتذة هذه المؤسسة، حيث إنه من خلال هذا العمل يحدد مدى أهمية الباحثين والمؤسسة العلمية المنتمين إليها، ويمكن حساب هذا العامل يدوياً من خلال عدد مرات الاستشهاد بالنسبة إلى عدد البحوث المنشورة، وتأتي فائدة (H-Index) بأنها تغطي القصور في معامل التأثير المرتفع الذي لا يوضح بدقة ما الأوراق البحثية الموجودة التي حصلت على أعلى استشهادات.

الدراسات السابقة:

اطلع الباحثان على مجموعة من الدراسات والأبحاث العلمية التي تناولت الإنتاج والتأثير العلمي لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات والدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة، وسيعرض منها الباحثان على سبيل المثال مجموعة الدراسات الآتية:

دراسة الزهراني (1996) التي هدفت إلى التعرف على واقع الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس السعوديين بجامعة أم القرى، ومعوقات الإنتاجية العلمية، والتعرف على العلاقة بين الإنتاجية العلمية، وسنوات الخبرة، وشملت العينة (146) من أعضاء هيئة التدريس من الذكور، وقد استخدم الباحث استبانة من جزأين: أحدهما عبارة عن بيانات عامة عن الإنتاج العلمي، والجزء الآخر كان عن المعوقات، وأسفرت النتائج عن أن معدل الإنتاج العلمي العام لعينة الدراسة هو (0.4) عمل سنوياً فقط، وأن (38.4 %) من عينة الدراسة لم ينشروا أي عمل علمي منذ حصولهم على الدكتوراه، وأن هناك علاقة ارتباطية بين معدل الإنتاجية العلمية، وسنوات خبرة عضو هيئة التدريس، وأن (60 %) من عينة الدراسة غير راضين عن إنتاجيتهم العلمية.

ودراسة Vuckovic-Dekic، Ribaric و Vracar (2001) التي هدفت إلى تطبيق معايير لتقييم الإنتاج العلمي للعلماء المهنيين والعلماء السريريين في صربيا، وتكونت العينة من (12) باحثاً من العلماء

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.4

المهنيين والسريريين بمعهد علم الأورام، والأشعة في صربيا، حيث تم اختيارهم من قائمة التصنيف حسب معايير الوزارة، وتم الاستعانة بالتقرير النهائي لأربعة سنوات من البحوث المدعومة بمنحة من وزارة العلوم والثقافة الصربية بمعهد علم الأورام والأشعة الصربي، وتقييم العلماء الذين نشروا بحوثاً في دوريات مختلفة باستخدام مؤشر (H)، وعدد النقاط التي أحرزوها من خلال معايير الوزارة، بناءً على مؤشر التأثير للمجلة التي نشروا بها، ومقارنة التصنيفات الناتجة عن الكل بقائمة التصنيف حسب وزارة العلوم والتقانة، وكشفت النتائج أن عدداً قليلاً أدى تطبيق هذه المعايير لتغييره في وضع الباحثين في القائمة الأولى، وبالنسبة لقائمة التصنيف النهائية التي تم الحصول عليها بتطبيق المعايير المتعددة للقياس العلمي فقد اختلفت بدرجة كبيرة عن القوائم التي قبلها.

ودراسة البنيان والبلوى (2002) التي هدفت إلى دراسة واقع الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس السعوديين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، واستخدمت الدراسة استبانة للإنتاج العلمي، وقد أشارت النتائج إلى أن معدل الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة هو (0.43) عمل لكل عضو سنوياً، وكان معدل الإنتاجية العلمية للأساتذة (0.87) عملاً سنوياً، وهذا المعدل أعلى من زملائهم من الأساتذة المشاركين والمساعدين، حيث بلغ معدل إنتاجهم السنوي (0.48 و0.24) على التوالي، كما أشارت النتائج إلى أن (0.73 %) من عينة الدراسة غير راضين عن إنتاجهم العلمي.

ودراسة Cronin وMeho (2006) التي هدفت إلى استخدام مؤشر (H) لترتيب علماء المعلومات المؤثرين في علم المعلومات، وتم تطبيق معيار بيليوغرافي القياسي ومؤشر (H) لأدبيات البحث في علم المعلومات لترتيب أعضاء هيئة التدريس بناءً على حساب الاقتباس الخاص، حيث تمت مقارنته مع الترتيب المبني على حساب مؤشر (H). وكشفت النتائج أنه بالإمكان استخدام مؤشر (H) للتعبير عن التأثير الواسع لمخرجات البحث بالنسبة للعالم الباحث على المدى الزمني بطريقة دقيقة بالمقارنة مع حساب الاقتباس المباشر.

دراسة الشايع (2006) التي هدفت إلى التعرف على واقع الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس، ومعوقاته في كليات العلوم الإنسانية في جامعة الملك سعود، والتعرف على الإنتاج العلمي تبعاً لمتغيرات (الكليات، والدرجات العلمية (أستاذ، أ. مشارك، أستاذ) من السعوديين، وغير السعوديين، وتكونت عينة الدراسة من (118) عضواً من أعضاء هيئة التدريس من كليات التربية والآداب والعلوم الإدارية، واستخدم فيها استبانة من جزأين أحدهما عبارة عن بيانات عامة عن الإنتاج العلمي والجزء الآخر كان عن المعوقات، وكشفت النتائج أن الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس منخفض، حيث كان معدل الإنتاج العلمي السنوي لعضو هيئة التدريس في كليات العلوم الإنسانية (1.25) عمل، ومتوسط عدد البحوث المنشورة في السنة (0.63) بحثاً لكل عضو، ومتوسط عدد الكتب العلمية المؤلفة أو المترجمة في السنة (0.25) كتاباً، ومتوسط عدد المشاركات بالأوراق العلمية في المؤتمرات، والندوات العلمية (0.37) ورقة، كما توصلت الدراسة إلى تفوق كمية الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس في كلية الآداب على نظرائهم في كليتي التربية والعلوم الإدارية، حيث بلغ معدل الإنتاج العلمي السنوي لأعضاء هيئة التدريس في كلية الآداب (1.39) عملاً لكل عضو مقارنة بمعدل (1.20) عملاً لكل عضو في كلية العلوم الإدارية و(1.18) عملاً لكل عضو في كلية التربية، كما بلغ متوسط عدد البحوث المنشورة في السنة (0.68) بحثاً لكل عضو في كلية الآداب مقارنة بمتوسط (0.65) بحثاً في كلية العلوم الإدارية و(0.59) بحثاً في كلية التربية، وبلغ متوسط عدد الكتب المؤلفة أو المترجمة (0.30) كتاباً لكل عضو في كلية الآداب في السنة، مقابل (0.17) في كلية العلوم الإدارية، و(0.24) في كلية التربية، وبالنسبة لمتغير الرتبة فقد توصلت الدراسة إلى تفوق معدل الإنتاج العلمي السنوي لأعضاء هيئة التدريس برتبة (أستاذ) البالغ (1.58) عملاً على معدل إنتاج نظرائهم برتبة (أستاذ مشارك) البالغ (1.55) عملاً، وبرتبة (أستاذ مساعد) البالغ (0.94) عملاً. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق في معدل الإنتاج العلمي السنوي لأعضاء هيئة التدريس، لصالح لغير السعوديين، حيث بلغ معدل الإنتاج العلمي السنوي غير السعوديين (1.51) عملاً، بينما بلغ معدل الإنتاج العلمي السنوي لأعضاء هيئة التدريس من السعوديين (1.18) عملاً.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.4

دراسة راضي (2010) التي هدفت إلى التعرف على الإنتاجية العلمية والحاجات الإرشادية لعضوات هيئة التدريس بجامعة طيبة بالمدينة المنورة، وتحديد ما إذا كانت هناك فروق في الإنتاجية العلمية تعزى إلى متغيرات الجنسية، والتخصص، والرتبة العلمية، وكذلك التعرف على الحاجات الإرشادية كما تدركها عضوات هيئة التدريس لزيادة إنتاجيتهن العلمية، وقد تكونت عينة الدراسة من (52) من عضوات هيئة التدريس بكليات جامعة طيبة (التربية العلوم، وعلوم هندسة الحاسوب، والعلوم الطبية، والطب) بالمدينة المنورة، وتم استخدام استبانة للإنتاجية العلمية وأخرى للحاجات الإرشادية، حيث توصلت النتائج إلى أن الإنتاجية العلمية لعضوات هيئة التدريس منخفضة في مجال إنتاج الكتب العلمية، وكذلك الإشراف على رسائل الماجستير والدكتوراه، بينما تبدو مقبولة فيما يتعلق بعدد البحوث المنشورة، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين عضوات هيئة التدريس السعوديات وغير السعوديات في مجمل الإنتاج العلمي، لصالح عضوات هيئة التدريس غير السعوديات، ووجود فروق دالة إحصائياً بين عضوات هيئة التدريس في تخصصي العلوم النظرية، والعلوم العملية في كل من عدد البحوث المنشورة ومجمل الإنتاج العلمي، ولصالح العلوم العملية؛ ووجود فروق دالة إحصائياً بين عضوات هيئة التدريس في رتبة أستاذ، وأستاذ مساعد في كل من عدد البحوث المنشورة، والإشراف على رسائل الماجستير والدكتوراه، ومجمل الإنتاج العلمي، ولصالح رتبة الأستاذ، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين عضوات هيئة التدريس في رتبة أستاذ، وأستاذ مشارك في الإنتاجية العلمية، ووجود فروق دالة إحصائياً بين عضوات هيئة التدريس في رتبة أستاذ مشارك، وأستاذ مساعد في كل من عدد البحوث المنشورة، والإشراف على رسائل الماجستير والدكتوراه، ومجمل الإنتاج العلمي، ولصالح أستاذ مشارك.

وهدفت دراسة الخليفة وعبد الله (2011) إلى التعرف على تحديات الإنتاج والاستهلاك العلمي في الدول العربية (مؤشرات من السودان)، وتم أخذ العينة بصورة مقصودة من مجتمع البحث المتمثل في أعضاء هيئة التدريس بجامعة الخرطوم، من حملة الدكتوراه من جميع الكليات، وتم استخدام السيرة الذاتية المتاحة في موقع الجامعة، كما تم فحص عدد البحوث المنشورة في الدوريات العلمية من خلال الحساب المبسط لجميع أفراد العينة، إضافة إلى أنه تم البحث في محرك جوجل سكولار لمعرفة مؤشرات تأثير هذه البحوث لأي فرد من أفراد العينة، وأظهرت النتائج بأن مؤشرات نسبة المنتجين من أعضاء هيئة التدريس بالنشر في الدوريات العلمية العالمية المحكمة بلغت (60.6)، بينما نسبة الذين ليس لهم أوراق علمية منشورة في دوريات علمية محكمة بلغ نسبة (39.4)، وأن نسبة الذين لهم تأثير علمي عالمي (تنويه) بالنشر في الدوريات العلمية (35.9)، ونسبة الذين ليس لهم تأثير علمي في الدوريات المحكمة بلغ (46.7)، وكان نسبة الذين لهم إنتاج علمي، ولكن من غير تأثير (24.5).

كما أظهرت نتائج المؤشرات أن مجموع الإنتاج العلمي (النشر) لأعضاء هيئة التدريس في العينة الكلية كان (2764) ورقة منشورة في دوريات عالمية، وكان مجموع الإنتاج العلمي المنوه لأعضاء هيئة التدريس في العينة الكلية (679) ورقة، وبلغ متوسط الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس (9.31) ورقة علمية في الحياة المهنية، وكان متوسط عدد الأوراق المنوهة ذات التأثير العلمي لكل عضو هيئة تدريس من الباحثين (2.29) ورقة، وبلغ نسبة الأوراق غير المنوهة (75.43) ورقة، وهي نسبة عالية مقارنة مع متوسط النسبة العالمية (حوالي 50 %)، ويبلغ معدل النشر السنوي العام لأعضاء هيئة التدريس (0.53) ورقة في السنة، بينما بلغ معدل التنويه العام (26.65) تنويهاً.

وهدفت دراسة الخليفة وأحمد (2012) إلى الكشف عن النشاط العلمي لعلماء النفس في السودان. وتكونت العينة من (50) عالماً من علماء النفس في السودان في المؤسسات الأكاديمية والعلاجية، ومن خلال تحليل المحتوى للسير الذاتية، كمنهج وأداة، أظهرت النتائج أن هناك (3) من علماء النفس يقع الإنتاج العلمي لديهم من الكتب المنشورة بين (1–5) كتب، وهناك (3) لهم كتب قيد الطبع، واحد له من الكتب في الفئة من (6–10) كتب، بينما هناك عالم نفس له من الكتب تقع في الفئة من (11–20) كتاباً، وهناك إسهامات متنوعة بنسبة (96 %) من علماء النفس في الإعلام وخدمة المجتمع وتقديم الاستشارات وإدارة المؤسسات، وحصول بعض علماء النفس على جوائز إقليمية بنسبة (6 %)، وعالمياً (14 %)،و

(58 %) من العلماء شاركوا في مؤتمرات عالمية، وإقليمية، ومحلية، حيث قام (5) من علماء النفس بالنشر في دوريات عالمية، و (8) بالنشر في دوريات محلية، وبلغت نسبة حملة الدكتوراه من الجامعات الموجودة بالخرطوم (18.66 %)، ونسبة التدريب لأعضاء هيئة التدريس بالخارج للجامعات الموجودة بولاية الخرطوم (91.66 %)، وتدرب (22 %) من علماء النفس خارج السودان بينما تدرب (78 %) داخل السودان، وكانت نسبة إسهامات المتدربين بالخارج في الإنتاج العلمي، من حيث نشر الكتب، والدراسات المنشورة باللغة العربية، والانجليزية (8 %)، بينما إسهامات المتدربين بالداخل (20 %)، ونال المتدربون بالخارج (93 %) من الجوائز، بينما نال المتدربون بالداخل (7 %) من هذه الجوائز، وشارك (88 %) من المتدربين في الخارج في عضوية تحديد الدوريات العلمية، بينما كانت مساهمة المتدربين بالداخل (12 %).

وهدفت دراسة عبد الله (2012) إلى التعرف على الإنتاج والإبداع العلمي المقاس عن طريق معامل (H) والاستهلاك العلمي، ومعوقاته في جامعة الخرطوم، والتعرف على العلاقات، والفروق بين الإنتاج العلمي، والمتغيرات (النوع، ومكان التدريب، والدرجات العلمية (أستاذ، أ. مشارك، وأستاذ، والتخصص العلمي)، واعتمدت الدراسة على منهج القياس العلمي، وتحليل المحتوى، والمنهج الوصفي الارتباطي، حيث بلغ حجم العينة (297) عضو هيئة تدريس من جامعة الخرطوم، واستخدمت أداة السيرة الذاتية واستبانة معوقات البحث العلمي كأدوات لجمع البيانات، وكشفت النتائج أن الإبداع والإنتاج والاستهلاك العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الخرطوم يتسم بالانخفاض، وأن مؤشر (H) في جامعة الخرطوم تراوح من (1–12) نقطة، ومتوسط النشر السنوي (0.45)، بينما متوسط الاستهلاك السنوي (0.22)،كما كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً في الإنتاج العلمي والاستهلاك العلمي تعزى لمتغير النوع في عدد الأوراق المنشورة، وعدد الأوراق غير المنشورة، والمنوهة، وعدد البحوث غير المنشورة، لصالح الذكور، والدرجة العلمية ومكان التدريب للدكتوراه لصالح البروفيسور والأساتذة المتدربين في أمريكا، ويليها الأساتذة المتدربين في أوروبا، ووجود علاقة ارتباط سالبة بين الإنتاج العلمي والاستهلاك العلمي وجميع بنود الإنتاج العلمي وبين معوقات البحث، كما أظهرت النتائج أيضاً انخفاضاً واضحاً في الإنتاج والاستهلاك حسب النسب المئوية، وكان هذا الانخفاض لصالح الإناث، والمتدربين بالداخل، والأستاذ المساعد والأدبيين، وأيضاً كانت المعوقات الاجتماعية، والاقتصادية أكثر سلبية في التأثير على الإنتاج والاستهلاك العلمي.

ودراسة عبد الله (2015) التي هدفت إلى التعرف على الإبداع العلمي وعلاقته بالمناخ النفسي الاجتماعي لأعضاء هيئة التدريس ببعض الجامعات السودانية، كما هدف إلى معرفة العلاقات والفروق بين الإنتاج العلمي والاستهلاك العلمي والمناخ النفسي الاجتماعي وبعض المتغيرات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتحليل المحتوى، والسيرة الذاتية ومقياس المناخ النفسي الاجتماعي كأدوات لجمع البيانات، وكشفت النتائج عن انخفاض مؤشرات الإبداع العلمي؛ ووجود فروق في مؤشرات الإنتاج العلمي والاستهلاك العلمي حسب مكان الحصول على الدكتوراه لصالح من بالخارج، ووجود فروق في مؤشرات الإنتاج العلمي والاستهلاك العلمي حسب الدرجات العلمية لصالح درجة أستاذ مشارك، وأستاذ بروفيسور.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال الاستعراض للدراسات السابقة على المستوى العالمي والإقليمي والمحلي يُلاحظ الاهتمام الكبير بالإنتاج والتأثير العلمي وتقييمه في بلدان العالم المختلفة، كما يلاحظ أن بعض هذه الدراسات اتخذت مؤشر (H) كمعيار في تقييم هذا الإنتاج والتأثير العلمي منها: دراسة Ribaric ،Vuckovic-Dekic وVracar (2001)؛ ودراسة Cronin وMeho (2006)، ودراسة عبد الله (2012)، ويلاحظ أيضاً أن معظم هذه الدراسات أجنبية، باستثناء دراسة عبد الله (2012)، ولذلك تعتبر هذه الدراسة هي الثانية من نوعها من حيث تناولها للتأثير العلمي على المستوى العربي والمحلى "حسب علم الباحثين".

معظم الدراسات السابقة تناولت الإنتاج العلمي (الزهراني، 1996؛ البنيان والبلوى، 2002؛ الشايع، 2006)، ولكنها تناولته من حيث الكمية والتعرف على معوقاته، ولم تفحصه من حيث الجودة والإبداع،

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.4

كما في الدراسة الحالية، ويلاحظ أن أفراد العينات هم من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات في مختلف التخصصات، كما هو الحال في الدراسة الحالية، باستثناء دراسة الخليفة وأحمد (2012) حيث أفراد العينة فيها من علماء النفس فحسب.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة: مثلت الدراسات السابقة أساساً نظرياً وتطبيقياً لإعداد الدراسة الحالية من حيث صياغة المشكلة والفروض، وإثراء الإطار النظري، وتحديد المنهج المناسب، ومقارنة نتائج الدراسة الحالية بنتائج الدراسات السابقة، وتعرف الباحثان على أنسب المعالجات الإحصائية، وكذلك المعادلات الحسابية لإيجاد مؤشر (H).

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اعتمد الباحثان على المنهج الوصفي التحليلي، الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو تعبيراً كمياً (زلطة، 2006)، كما اعتمدا على تحليل المحتوى كطريقة تصف بشكل منظم شكل محتوى المواد المكتوبة أو المسموعة ومكوناتها، فهو يعتمد بشكل أساسي على تحويل المعلومات المكتوبة أو المسموعة إلى أرقام حول هذه الظواهر المختلفة التي تتم دراستها، وأهمها القياس العلمي فهو علم يقوم بتقييم الإنتاج العلمي للباحثين حسب نوعية الإنتاج وكميته (عبد الله، 2012).

مجتمع الدراسة:

يتمثل مجتمع البحث الحالي في جميع أعضاء هيئة التدريس الذين لديهم مؤهل الدكتوراه وبدرجات (أستاذ مساعد، وأستاذ مشارك، وأستاذ) بجامعات الولايات السودانية التي شملت: (جامعة الإمام المهدي، وجامعة بخت الرضا بولاية النيل الأبيض؛ وجامعة سنار بولاية سنار؛ وجامعة غرب كردفان بولاية غرب كردفان)، وقد بلغ عددهم (428) عضو هيئة تدريس بتلك الجامعات، حسب إفادات الشؤون العلمية أو شؤون الأفراد بهذه الجامعات. والجدول (1) يوضح وصفاً لخصائص مجتمع الدراسة.

جدول (1): وصف مجتمع الدراسة

الجامعة	الأستاذ	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد	المجموع	النسبة %
الإمام المهدي	.	9	99	108	25.2
بخت الرضا	4	5	94	103	24.1
سنار	9	33	98	140	32.7
غرب كردفان	0	9	68	77	18.0
المجموع	13	56	359	428	100

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (191) عضو هيئة تدريس، تم اختيارهم بطريقة قصدية من مجتمع الجامعات المستهدفة المذكورة، وتشمل أعضاء هيئة التدريس الذين لديهم مؤهلات علمية من (أستاذ مساعد، وأستاذ مشارك، وأستاذ). والجدول (2) يوضح وصفاً لخصائص عينة البحث حسب المتغيرات المختلفة.

جدول (2): عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

المتغيرات	الجامعة	الذكور	الإناث	المجموع	النسبة%
الجامعة	الإمام المهدي	50	3	53	27.75
	بخت الرضا	29	5	34	17.80
	سنار	49	11	60	31.41
	غرب كردفان	40	4	44	23.04
	المجموع	168	23	191	100
الفئات العمرية	الفئات العمرية	علمي	أدبي	المجموع	النسبة %
	30 ـ 40	17	41	58	30.37
	41 ـ 50	26	69	95	49.74
	51 ـ 60	14	17	31	16.23
	61 فما فوق	5	2	7	3.66
	المجموع	62	129	191	100
الدرجة العلمية	الدرجة العلمية	تدريب بالداخل	تدريب بالخارج	المجموع	النسبة%
	أستاذ مساعد	138	13	151	79.06
	أستاذ مشارك	28	8	36	18.85
	أستاذ	2	2	4	2.09
	المجموع	68	23	191	100

أدوات الدراسة :

أولاً: استمارة السيرة الذاتية: وشملت البيانات الأساسية عن الأساتذة في المجال الأكاديمي والإنتاج العلمي خلال الحياة العلمية، وأوجه النشاط المختلفة التي قام الأستاذ بممارستها، أو هواياته المختلفة التي استمر إقباله عليها خلال فترات عمره المختلفة.

مبررات اختيار السيرة: تعتبر السيرة الذاتية هي الوسيلة الأكثر فاعلية من حيث قدرتها على التمييز بين المستويات المختلفة في القدرة على الابتكار بين الباحثين في المجال العلمي، حيث أورد الكناني (2005) أن السيرة الذاتية واحدة من الطرق التي استخدمت في معرفة الصفات التي يتصف بها المبتكرون في المجالات المختلفة، ولذلك استخدم الباحثان السيرة الذاتية لأهميتها في جمع المعلومات المتعلقة بالإنتاج العلمي للأساتذة أفراد العينة، حيث يتم بواسطتها تحديد التأثير العلمي للبحوث المنشورة من خلال موقع جوجل سكولار، وبواسطتها يتم حساب قيمة معامل (H) عن طريق معادلة هيرش (2005) لتقييم الإنتاج العلمي والاستهلاك العلمي للتعبير عن التأثير العلمي.

إجراءات الدراسة :

تم استخراج السير الذاتية لأعضاء هيئة التدريس، من مواقع الجامعات التي ينتمون إليها، وقد طلب من كل عضو تحديث سيرته الذاتية، أو تفريغها في استمارة السيرة الذاتية المعدة لذلك، وفقاً لمتغيرات الدراسة، وبعد الحصول عليها وتعبئتها قام الباحثان من التأكد من معلومات النشر العلمي، والبحوث المنشورة، لكل عضو من أفراد العينة التي بلغ عددهم (191) عضو هيئة تدريس، حيث تم التأكد عن طريق جوجل اسكولار "الباحث العلمي"، وذلك من خلال إدخال كل ورقة علمية، أوبحث تم نشره، وورد ذكره في السيرة الذاتية

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.4

للعضو على محرك البحث جوجل اسكولار، موقع "الباحث العلمي"، ومطابقتها بالمعلومات الواردة عن الباحث المعني، وذلك بغرض معرفة التنويهات، والاستشهادات، والاقتباسات الكلية للباحث، ومن ثم القيام بإجراء العمليات الحسابية الخاصة باستخراج معامل (H) لكل باحث، ويتم حسابه يدوياً من خلال معادلة رياضية معينة، ومن ثم قام الباحثان بتفريغ البيانات في الحاسب الآلي تمهيداً لإجراء عملية التحليل الإحصائي، وذلك بواسطة برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

المعالجات الإحصائية:

قام الباحثان بإجراء العديد من المعالجات الإحصائية للبيانات، بغرض التوصل إلى إجابات لأسئلة الدراسة، وذلك باستخدام الحاسب الآلي عبر برنامج (SPSS) والحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية، وقد استخدم الباحثان منها مايأتي:

1. النسب المئوية: وذلك لتحديد نسبة الإنتاج والتأثير العلمي لأفراد العينة (الأوراق والبحوث المنشورة وغير المنشورة ومتوسط النشر) في السنة لأفراد العينة
2. قانون H-Index: لتحديد مؤشر (H) للتأثير العلمي لأفراد العينة، وذلك عن طريق المعادلة الآتية:

$$\text{ولإيجاد معامل (H)} = \frac{2(\text{العدد الكلي للاستشهادات}) \times (\text{متوسط النشر في السنة}) \times \text{العدد الكلي للأوراق}}{(\text{تربيع متوسط النشر في السنة} \times \text{العدد الكلي للأوراق})(\text{العدد الكلي للأوراق} + 1) + (\text{العدد الكلي للاستشهادات})}$$

ولفهم الصيغة الرياضية التي من خلالها يتم الوصول إلى معامل التأثير العلمي (مؤشر – H) يمكن للباحثان اختصار المعادلة أعلاه وتحويلها إلى الصيغة الرياضية الآتية، التي توضح كيف يتم احتساب معامل (H):

$$\text{H- Index} = \frac{2(\text{ع ش}) \times (\text{م س}) \times \text{ع ق}}{(2 \times \text{ع ق})^2 (\text{ع ق} + 1) + (\text{ع ش})}$$

حيث:

- (ع ش) تمثل: عدد الاستشهادات، أي بمعنى عدد المرات التي تم فيها الرجوع إلى الأوراق العلمية، والأبحاث المنشورة لعضو هيئة التدريس.
- (م س) تمثل: متوسط النشر في السنة بالنسبة لعضو هيئة التدريس
- (ع ق): هي العدد الكلي للأوراق المنشورة لعضو هيئة التدريس

نتائج الدراسة ومناقشتها:

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: وينص: "ما مستوى مؤشرات الإنتاج والتأثير العلمي لأعضاء هيئة التدريس ببعض جامعات الولايات بالسودان"؟ وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بحساب معامل (H) عن طريق المعادلة التي وضعها هيرش (2005) لتقييم الإنتاج والتأثير العلمي، كما قاما بإجراء اختبار (ت) لمتوسط مجتمع واحد، فأظهرت النتائج الموضحة في الجداول (3)، و(4)، و(5)، و(6):

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.4

جدول (3): الإنتاج والتأثير العلمي لدى أفراد العينة

البيان	الإنتاج العلمي	النسبة%	التأثير العلمي	النسبة%
المنتجون	101	53	13	0.07
غير المنتجين	90	47	178	0.93
المجموع	191	100	191	100
أكبر قمية	42	4.91	218	60.05
أصغر قيمة	0	0.00	0	0.00

يوضح الجدول (3) أن نسبة المنتجين بلغت (53 %)، وغير المنتجين (47 %)، وأن نسبة التأثير العلمي بلغت (0.07 %)،كما يلاحظ أكبر قيمة للإنتاج العلمي لأفراد العينة بلغت (42)، والتأثير العلمي كانت (218).

وقام الباحثان بحساب عدد الأوراق والبحوث العلمية المنشورة وغير المنشورة، ونسبة كل منهما، ومتوسط النشر في السنة لأفراد العينة فأظهرت النتائج الموضحة بالجدول (4):

جدول (4): الأوراق والبحوث المنشورة وغير المنشورة ومتوسط النشر في السنة لأفراد العينة

البيان	العدد	المتوسط	النسبة %	متوسط النشر في السنة		
				الفئة	العدد	النسبة%
الأوراق المنشورة	505	2.64	59.1			
غير المنشورة	219	1.14	25.6	أقل من 1	135	71
الكتب	131	0.68	15.3	1 ـ 1.9	38	20
المجموع	855	4.47	100	2 ـ 2.9	15	0.07
				3 فأكثر	3	0.02

يوضح الجدول (4) أعلاه أن نسبة الأوراق العلمية المنشورة هي الأعلى، إذ بلغت (59.1)، بمتوسط (2.64)، وغير المنشورة بلغت (25.6) بمتوسط (1.14)، ونسبة الكتب (15.3) بمتوسط (0.68). وأن نسبة (71 %) من أفراد العينة بلغ متوسط نشرهم في السنة (أقل من واحد)، وأن نسبة (20 %) بمتوسط (3 فأكثر)، وعددهم (3) فقط.

ولمعرفة مؤشرات (H) تم استخراج التنويهات للإنتاج العلمي لأفراد العينة، فأظهرت النتائج الموضحة بالجدول (5):

جدول (5): التنويه العلمي ومؤشر (H) لأفراد العينة

البيان	العدد	النسبة	مجموع التنويهات	موشر (H)			
					العدد	النسبة%	أعلى مؤشر
منشورات منوهة	56	8.81	363	الذين لديهم مؤشر (h)	13	0.07	14
منشورات غير منوهة	580	91.19	000	الذين ليس لديهم مؤشر (h)	178	0.93	00
المجموع	636	% 100	363	المجموع	191	100	-

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.4

يوضح الجدول (5) أعلاه أن عدد المنشورات التي وجدت تنويه (استشهاد) بلغت (56) ورقة وبحثاً فقط، بنسبة (8.81)، ومجموع التنويهات (الاستشهادات) بلغ (363)، وغير المنوهة (580) ورقة وبحثاً، بنسبة (91.19)، وعدد الذين لديهم مؤشر (H) (13) أستاذاً، بنسبة (0.07)، أما الذين ليس لديهم مؤشر (H) وعددهم (178) أستاذاً، بنسبة (0.93).

ولمعرفة مستوى متوسط الإنتاج والتأثير العلمي لأعضاء هيئة التدريس (أفراد العينة) قام الباحثان باستخدام اختبار (ت) للعينة للواحدة فأظهرت النتائج الموضحة بالجدول (6):

جدول (6): نتيجة اختبار (ت) لمتوسط مجتمع واحد للحكم على التأثير العلمي لأعضاء هيئة التدريس

الأبعاد	الوسط الحسابي	انحراف معياري	قيمة محكية	قيمة (ت) المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية
الإنتاج	6.0524	7.118335	21	- 29.021	190	0.000
التأثير العلمي	7.9529	3807	130	- 79.420	190	0.000

يوضح الجدول (6) أعلاه أن الوسط الحسابي للإنتاج العلمي بلغ (6.0524)، بانحراف معياري قدره (7.118)، وأن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (29.021-)، عند مستوى دلالة (0.000)، والوسط الحسابي للتأثير العلمي بلغ (7.9529)، بانحراف معياري قدره (3807)، وهو أقل من القيمة المحكية التي بلغت (130)، وأن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (79.420-)، عند مستوى دلالة (0.000).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

نلاحظ من الجداول رقم (3) و(4) و(5) و(6) أن النتائج أظهرت بأن نسبة المنتجين بلغت (53 %) وغير المنتجين (47 %)، وأن الأوراق المنشورة بلغت نسبتها (59.1 %) وبمتوسط (2.64)، وغير المنشورة نسبتها (25.6) بمتوسط (1.14)، والكتب بنسبة (15.3 %) وبمتوسط (0.68). كما يلاحظ أن نسبة (71 %) من أفراد العينة حيث كان متوسط نشرهم في السنة (أقل من بحث) وأن نسبة (20 %)، كان المتوسط بالنسبة لهم (3 فأكثر) وعددهم 3 فقط؛ وأن المنشورات المنوهة (56) ورقة وبحث فقط بنسبة (8.81 %)، ومجموع التنويهات كانت (363) تنويها، وغير المنوهة (580) ورقة وبحث بنسبة (91.19 %).

وكذلك بالنظر إلى الجدول (6)، نجد أن الوسط الحسابي للإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس في عينة البحث بلغ (6.0524) وهو أقل من القيمة المحكية التي بلغت (21)، وأن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (29.021 -) عند القيمة الاحتمالية (0.000)، وهذا يدل على انخفاض الإنتاج العلمي لأفراد العينة، وأن الوسط الحسابي للتأثير العلمي المقاس عن طريق مؤشر (H) الذي يعتمد على الإنتاج العلمي والتأثير العلمي بلغ (7.9529)، وهو أقل من القيمة المحكية التي بلغت (130)، وأن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (79.420 -) عند القيمة الاحتمالية (0.000)، وهو أيضاً منخفض، وهذا يعني أن النتائج أظهرت بأن درجات مؤشرات الإنتاج والتأثير العلمي لأعضاء هيئة التدريس ببعض جامعات الولايات بالسودان اتسمت بالانخفاض.

ويمكن مقارنة هذه النتيجة مع النتائج العالمية والعربية والمحلية، فقد أشار الخليفة وعبد الله (2011) إلى أن معدل النشر في الجامعات ومراكز البحوث سنوياً في حدود (0.37)، وترتفع النسبة عند العاملين في الجامعات لتصل إلى (0.44) بحثاً في السنة، أي أن الباحث العربي ينشر بحثاً كل (2.5) سنة في حياته العلمية، وفي دول الخليج العربي تنخفض إلى (0.25)، وأن المعدل القريب من (0.30) للإنتاج العلمي السنوي للباحث هو الذي تؤيده معظم الدراسات المنشورة، وعليه فإن هذه النتيجة اتفقت مع دراسة الشايع (2006) التي أشارت نتائجها إلى أن الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس منخفض، وأن معدل الإنتاج العلمي السنوي لعضو هيئة التدريس في كليات العلوم الإنسانية بلغ (1.25)؛ ومتوسط عدد البحوث المنشورة في السنة (0.63) بحثاً لكل عضو، ومتوسط عدد الكتب العلمية المؤلفة أو المترجمة في السنة (0.25) كتاباً،

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.4

ومتوسط عدد المشاركات بالأوراق العلمية في المؤتمرات والندوات العلمية (0.37) ورقة علمية، كما اتفقت أيضاً مع نتائج دراسة الخليفة وعبد الله (2011) التي أضحت بعض نتائجها أن نسبة الأوراق غير المنوهة لأعضاء هيئة التدريس (75.43) ورقة، وهي نسبة عالية مقارنة مع متوسط النسبة العالمية (حوالي 50 %)، ويبلغ معدل النشر السنوي العام (0.53) ورقة في السنة، بينما معدل التنويه العام (26.65) تنويهاً، وكذلك اتفقت مع دراسة عبد الله (2012) فقد كشفت بأن الإبداع العلمي والإنتاج العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الخرطوم يتسم بالانخفاض مقارنة مع دول العالم المتقدم، وأن مؤشر (H) في جامعة الخرطوم تراوح من (1–12) نقطة، ومتوسط النشر السنوي هو (0.45).

ويفسر الباحثان انخفاض التأثير العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس في الدراسة الحالية بغياب معظم العوامل المساعدة على الإبداع العلمي، منها على سبيل المثال عدم توافر ميسرات البحث العلمي، وأدوات النشر، وعدم إثارة الدوافع المرتبطة بالإنتاج والتأثير العلمي في أداء العمل وتدعيمها بمختلف وسائل التدعيم، ونمط العلاقات الاجتماعية والسلوك داخل المنظمات والمؤسسات المجتمعية غير مشبعة لحاجات الأفراد، وكذلك هجرة العلماء، والمبدعين إلى الدول المتقدمة، وأخيراً غياب التشجيع الاجتماعي الذي تمنحه الأسرة أو المجتمع الأكبر للمبدع.

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: وينص على: "هل توجد فروق في مؤشرات الإنتاج والتأثير العلمي لأعضاء هيئة التدريس ببعض جامعات الولايات بالسودان تبعاً لمكان الحصول على الدكتوراه (بالداخل، أو الخارج)"؟ وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان أولاً: باستخراج نسبة الأوراق والكتب المنشورة وغير المنشورة والتنويه العلمي وفقاً لجعرافية الحصول على الدكتوراة لأفراد العينة، واختبار (ت) للفرق بين عينتين مستقلتين فأظهرت النتائج الموضحة في الجدولين (7)، و(9):

جدول (7): الأوراق والكتب المنشورة وغير المنشورة والتنويه العلمي وفقاً لجعرافية الحصول على الدكتوراة لأفراد العينة

البيان	مكان الحصول بالداخل		مكان الحصول بالخارج		المجموع	النسبة%
	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	
الأوراق المنشورة	372	73.7	133	26.3	505	59.1
الأوراق غير المنشورة	198	90.4	21	9.6	219	25.6
الكتب	114	87.0	17	13.0	131	15.3
المجموع	684	80	171	20	855	100
التنويهات العلمية	18	4.96	345	95.04	363	100

يتضح من الجدول (7) أعلاه بأن عدد الأوراق العملية المنشودة للحاصلين على الدكتوراه بالداخل، (372) بنسبة (73.7 %)، وغير المنشورة (198) بنسبة (90.4 %)، وعدد الكتب (114) بنسبة (87.0 %)، والتنويهات العلمية لديهم (18)، بنسبة (4.96 %)، أما الحاصلين على الدكتوراه بالخارج، فعدد أوراقهم العلمية المنشورة (133)، بنسبة (26.3 %)، وغير المنشورة عددها (21) بنسبة (9.6 %)، وعدد الكتب (17) بنسبة (13.0 %) والتنويهات العلمية لديهم (345) بنسبة (95.04 %).

ولمعرفة الفروق في مؤشرات الإنتاج والتأثير العلمي لأعضاء هيئة التدريس ببعض جامعات الولايات بالسودان تبعاً لمكان الحصول على الدكتوراه (الداخل، الخارج)، قام الباحثان باستخدام اختبار (ت) للعينتين المستقلتين فأظهرت النتائج الموضحة بالجدول (8):

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.4

جدول (8): نتيجة اختبار (ت) للفرق بين متوسطي مجموعتين مستقلتين لمعرفة الفروق في درجات مؤشرات الإنتاج والتأثير العلمي تبعاً لمتغير جغرافية الحصول على الدكتوراة

الأبعاد	المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الإنتاج	الداخل	168	5.39	5.96	-3.531	189	0.001
	الخارج	23	10.82	11.84			
التأثير العلمي	الداخل	168	5.50	6.23	-4.518	189	0.000
	الخارج	23	25.82	56.91			

يتضح من الجدول (8) أعلاه أن الوسط الحسابي للإنتاج العلمي لمن بالداخل بلغ (5.3988)، بانحراف معياري قدره (5.96)، وبالخارج بلغ (10.82)، بانحراف معياري قدره (11.84)، وأن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (3.531-) عند مستوى دلالة (0.001)، والوسط الحسابي للتأثير العلمي لمن بالداخل بلغ (5.50)، بانحراف معياري قدره (6.23) وبالخارج بلغ (25.82)، بانحراف معياري قدره (56.91)، وقيمة (ت) المحسوبة بلغت (4.51-) عند مستوى دلالة (0.000) مما يشير إلى وجود فروق في مؤشرات الإنتاج العلمي والتأثير العلمي لأعضاء هيئة التدريس ببعض الجامعات السودانية حسب مكان الحصول على الدكتوراه لصالح الخارج.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

يُلاحظ من الجداول (7) و(8) بأن المتدربين بالداخل بلغ عدد أوراقهم المنشورة (372) بنسبة (73.7 %) وغير المنشورة عددها (198) بنسبة (90.4 %)، والكتب بلغ عددها (114) بنسبة (87.0 %)، والتنويهات العلمية لديهم (18) بنسبة (4.96 %)، وأما المتدربين بالخارج فعدد أوراقهم المنشورة (133) بنسبة (26.3 %)، وغير المنشورة عددها (21) بنسبة (9.6 %) والكتب عددها (17) بنسبة (13.0 %)، والتنويهات العلمية لديهم (345) بنسبة (95.04 %). كما يلاحظ أن الوسط الحسابي الإنتاج العلمي لمن حصل على الدكتوراه بالداخل بلغ (5.3988) ولمن حصل على الدكتوراه بالخارج بلغ (10.8261) ونجد وأن قيمة (ت) المحسوبة كانت (3.531-) عند القيمة الاحتمالية (0.001)، وكذلك نجد أن الوسط الحسابي للاستهلاك العلمي لمن حصل عليه بالداخل بلغ (0.1071) ولمن حصل عليها بالخارج بلغ (15.0000) وأن قيمة (ت) المحسوبة كانت (3.908-) عند القيمة الاحتمالية (0.000) ونجد أن الوسط الحسابي للتأثير العلمي لمن بالداخل بلغ (5.5060) ولمن بالخارج بلغ (25.8261)، ونجد أن قيمة (ت) المحسوبة كانت (4.518-) عند القيمة الاحتمالية (0.000).

ويتضح من هذه النتيجة وجود فروق في مؤشرات الإنتاج والتأثير العلمي لأعضاء هيئة التدريس ببعض جامعات الولايات بالسودان تبعاً لمكان الحصول على الدكتوراه (بالداخل، بالخارج) لصالح من حصل عليها من الخارج. وهذه النتيجة أكدته نتائج دراسة الخليفة وأحمد (2012) التي أظهرت بعض نتائجها أن نسبة حملة الدكتوراه من الجامعات الموجودة بالخرطوم بلغت (72 %) أما بقية الجامعات مجتمعة فقد بلغت نسبة (18 %)، وبلغت نسبة التدريب لأعضاء هيئة التدريس بالخارج للجامعات الموجودة بولاية الخرطوم (91.66 %)، أما نسبة التدريب في الجامعات بالولايات فقد بلغت (8.33 %) وتدرب (22 %) من علماء النفس خارج السودان، بينما تدرب (78 %) داخل السودان، وكانت نسبة مساهمة المتدربين بالخارج في الإنتاج العلمي من حيث نشر الكتب والدراسات المنشورة باللغة العربية والانجليزية (80 %) بينما مساهمة المتدربين بالداخل (20 %)، نال المتدربون بالخارج (93 %) من الجوائز، بينما نال المتدربون بالداخل (7 %) من هذه الجوائز، شارك (88 %) من المتدربين في الخارج في عضوية تحديد الدوريات العلمية، بينما كانت إسهامات المتدربين بالداخل (12 %).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.4

ويفسر الباحثان اتفاق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الخليفة وأحمد (2012) بأن العينتين تم أخذهما من عدد من الجامعات السودانية، حيث لكل جامعة نظامها في كيفية تدريب أساتذتها، وبالتالي هذا التنوع قد يكون هو سبب اتفاق النتيجتين، أما عن الفروق التي كانت في مؤشرات الإنتاج والتأثير العلمي التي كانت لصالح من حصل على الدكتوراه بالخارج فيرجعها الباحثان إلى عدد من العوامل، منها عامل اللغة لأن المتدربين بالخارج عادة يتقنون اللغة الإنجليزية وغيرها من اللغات، وبالتالي هم ينشرون بحوثهم باللغة الانجليزية وهذا يساعدهم في أن تنال بحوثهم تنويهاً أكثر من غيرهم ممن تدربوا بالداخل، وربما كان السبب هو نوعية التدريب الذي يتلقاه الذين تدربوا بالخارج في مجال البحث والنشر العلمي مقارنة بالتدريب بالداخل مع قلته، إضافة إلى اكتساب المتدربين بالخارج ثقافة المنافسة في البحث العلمي وبالتالي فهم ترتفع عندهم الدافعية نحو البحث العلمي، والقدرة على الرجوع إلى المراجع الأجنبية أو كل ما ينشر جديد في مجال البحث العلمي، فضلاً نوعية المجلات التي ينشرون بها بحوثهم قد يكون لها تأثير أكبر وأيضاً يكون لها حظ أكبر في شبكة العلوم خاصة المدرجة في قواعد بيانات معهد المعلومات، حيث ذكر عبد الله (2012) أن الدوريات الصادرة باللغة الإنجليزية، وبعض الدوريات العربية التي لها ملخصات باللغة الإنجليزية غالباً هي الأوفر حظاً في معرفة عدد تنويهات الموضوعات المنشورة فيها.

عرض المتعلقة بالسؤال الثالث: وينص: "هل هناك فروق في مؤشرات الإنتاج والتأثير العلمي لأعضاء هيئة التدريس ببعض جامعات الولايات بالسودان تبعاً للدرجات العلمية (أستاذ مساعد، أو أستاذ مشارك، أو أستاذ)"؟ وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان: باستخراج نسبة الأوراق والكتب المنشورة وغير المنشورة والتنويه العلمي وفقاً لمتغير الدرجات العلمية لأفراد العينة، وتطبيق تحليل التباين الأحادي فأظهرت النتائج الموضحة بالجدول (9):

جدول (9): الأوراق والكتب المنشورة وغير المنشورة والتنويه العلمي وفقاً لمتغير الدرجات العلمية لأفراد العينة

البيان	أستاذ مساعد		أستاذ مشارك		أستاذ		المجموع
	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	
الأوراق المنشورة	236	46.7	189	37.4	80	15.9	505
الأوراق غير المنشورة	205	93.6	11	5.0	3	1.4	219
الكتب	87	66.4	30	22.9	14	10.7	131
المجموع	528	61.8	230	26.9	97	11.3	855
التنويه العلمي	124	34.2	10	2.8	229	63.0	363

يتضح من الجدول (9) أعلاه أن عدد الأوراق العلمية المنشورة للأستاذ المساعد (236) بنسبة (46.7 %)، وغير المنشورة (205) بنسبة (93.6 %)، وعدد الكتب (87) بنسبة (66.4 %)، وعدد التنويهات العلمية (124) بنسبة (34.2 %)، أما للأستاذ المشارك عدد الأوراق المنشورة (189) بنسبة (37.4 %)، وغير المنشورة (11) بنسبة (5.0 %)، وعدد الكتب (30) بنسبة (22.9 %)، و(10) تنويهات علمية، بنسبة (2.8 %)، ودرجة أستاذ (البروفسير) فبلغ عدد الأوراق المنشورة (80) ورقة علمية بنسبة (15.9 %)، وغير المنشورة (3) بنسبة (1.4 %)، وعدد الكتب (14) بنسبة (10.7 %)، وعدد (229) تنويهاً علمياً بنسبة (63.0 %).

ولمعرفة اتجاه الفروق في مؤشرات الإنتاج والتأثير العلمي لأعضاء هيئة التدريس ببعض الجامعات الولائية بالسودان تبعاً للدرجات العلمية قام الباحثان بتطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي فأظهر النتائج الموضحة بالجدول (10):

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.4

جدول (10): نتيجة تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق في درجات مؤشرات الإنتاج العلمي والتأثير العلمي والتي تعزى لمتغير الدرجات العلمية

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	القيمة الاحتمالية
الإنتاج	بين المجموعات	4702.625	2	2351.313	89.758	0.000
	داخل المجموعات	4924.851	188	26.196		
	الكلي	9627.476	190			
التأثير العلمي	بين المجموعات	29992.262	2	14996.131	50.608	0.000
	داخل المجموعات	55708.314	188	296.321		
	الكلي	85700.576	190			

يوضح الجدول (10) أن مجموع المربعات للإنتاج بين المجموعات بلغ (4702.625) بمتوسط (2351.313)، وداخل المجموعات (4924.851) بمتوسط (26.196)، والمجموع الكلي بلغ (9627.476) بنسبة فائية (89.758) عند مستوى دلالة (0.000)، ومجموع المربعات للتأثير العلمي بين المجموعات بلغ (29992.262) بموتسط (14996.131)، وداخل المجموعات (55708.314)، بمتوسط (296.321)، والمجموع الكلي (85700.576) بنسبة فائية (50.608) عند مستوى دلالة (0.000)، مما يشير إلى وجود فروق في مؤشرات الإنتاج والتأثير العلمي لأعضاء هيئة التدريس ببعض الجامعات السودانية حسب الدرجة العلمية، ولصالح درجة أستاذ (البروفسير).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

يلاحظ من الجداول (9) و(10) أن الأساتذة في درجة أستاذ مساعد أوراقهم المنشورة عددها (236) بنسبة (46.7 %) وبمتوسط (1.5)، وغير المنشورة (205) بنسبة (93.6 %) وبمتوسط (1.4)، والكتب (87) بنسبة (66.4 %) وبمتوسط (0.58)، والتنويهات العلمية عددها (124) بنسبة (34.2 %) وبمتوسط (082)، والأساتذة في درجة أستاذ مشارك أوراقهم المنشورة عددها (189) بنسبة (37.4 %) وبمتوسط (5.3)، وغير المنشورة (11) بنسبة (5.0 %) وبمتوسط (0.30)، والكتب (30) بنسبة (22.9 %) وبمتوسط (0.83)، والتنويهات العلمية عددها (10) بنسبة (2.8 %) وبمتوسط (0.26)، وأما الأساتذة في درجة أستاذ (البروفسير) فأوراقهم المنشورة عددها (80) بنسبة (15.9 %) وبمتوسط (20)، وغير المنشورة (3) بنسبة (1.4 %) وبمتوسط (0.75)، والكتب (14) بنسبة (10.7 %) وبمتوسط (3.5)، والتنويهات العلمية عددها (229) بنسبة (63.0 %) وبمتوسط (57.25). كما نجد أن مجموع المربعات للإنتاج بين المجموعات بلغ (4702.625) ومتوسطها (2351.313) وداخل المجموعات (4924.851) ومتوسطها (26.196) وبمجموع كلي بلغ (9627.476) بنسبة فائية (89.758) عند القيمة الاحتمالية (0.000)، ومجموع المربعات للتأثير العلمي بين المجموعات بلغ (29992.262) والمتوسط (14996.131) وداخل المجموعات (55708.314) بمتوسط (296.321) وبمجموع كلي بلغ (85700.576) بنسبة فائية (50.608) عند القيمة الإحتمالية (0.000). ويتضح من هذه النتيجة وجود فروق في مؤشرات الإنتاج والتأثير العلمي لأعضاء هيئة التدريس ببعض الجامعات الولائية بالسودان تبعاً للدرجات العلمية (أستاذ مساعد، أستاذ مشارك، بروفسير).

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الشايع (2006) التي توصلت إحدى نتائجها إلى تفوق معدل الإنتاج العلمي السنوي لأعضاء هيئة التدريس برتبة (أستاذ) البالغ (1.58) عملاً على معدل إنتاج نظرائهم برتبة (أستاذ مشارك) البالغ (1.55) عمل وبرتبة (أستاذ مساعد) البالغ (0.94) عملاً.

كما اتفقت مع دراسة راضي (2010). حيث بينت نتائجها وجود فروق دالة إحصائيًا بين عضوات هيئة التدريس في رتبة أستاذ ورتبة أستاذ مساعد في كل من عدد البحوث المنشورة، الإشراف على رسائل الماجستير والدكتوراه، ومجمل الإنتاج العلمي وذلك في صالح رتبة أستاذ، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين عضوات هيئة التدريس في رتبة أستاذ ورتبة أستاذ مشارك في الإنتاجية العلمية، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين عضوات هيئة التدريس في رتبة أستاذ مشارك ورتبة أستاذ مساعد في كل من عدد البحوث المنشورة، والإشراف على رسائل الماجستير والدكتوراه، ومجمل الإنتاج العلمي وذلك في صالح رتبة أستاذ مشارك.

وكما جاءت نتائج هذه الدراسة مختلفة في بعض الجوانب ومتفقة في جانب آخر مع دراسة عبد الله (2012) التي أظهرت من خلال بعض النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في الإنتاج والتأثير العلمي تعزى لمتغير الدرجات العلمية في عدد الأوراق المنشورة وعدد الأوراق غير المنشورة والمنوهة وعدد البحوث غير المنشورة لصالح الأستاذ، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى طبيعة الدرجة العلمية، حيث نجد أن عضو هيئة التدريس لا ينال الترقية العلمية إلا بعدد البحوث المنشورة، وبالتالي فمن الطبيعي جداً أن تظهر هذه الفروق بين هذه الدرجات العلمية، فضلاً عن العوامل التي تشرح التغير في إنتاجية عضو هيئة التدريس من حيث الترقية والنشر، إضافة إلى أن البروفسير قد تكون لديه خبرات كثيرة جداً في كتابة البحوث العلمية، وبالتالي من السهل عليه كتابة البحوث عكس غيره من أصحاب الدرجات العلمية الأخرى.

النتائج:

تم دراسة "مستوى الإنتاج والتأثير العلمي لأعضاء هيئة التدريس ببعض جامعات الولايات بالسودان في ضوء بعض المتغيرات" بالعينة القصدية، والمكونة من (191) عضو هيئة تدريس من جامعات: (الإمام المهدي، وبخت الرضا، وكردفان، وجامعة غرب كردفان)، حيث تم استخدام السيرة الذاتية، وتحليل المحتوى، والمنهج الوصفي التحليلي كأدوات، ومنهج للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- أن مستوى مؤشرات الإنتاج والتأثير العلمي لأعضاء هيئة التدريس ببعض جامعات الولايات بالسودان منخفض، إذ بلغ الوسط الحسابي للإنتاج العلمي (6.0524)، وللتأثير العلمي (7.9529)، عند مستوى دلالة إحصائية (0.05).
- وجود فروق في مستوى مؤشرات الإنتاج والتأثير العلمي لأعضاء هيئة التدريس تبعاً لمكان الحصول على الدكتوراه (الداخل، أو الخارج)، ولصالح الخارج.
- ووجود فروق في مستوى مؤشرات الإنتاج والتأثير العلمي لأعضاء هيئة التدريس تبعاً للدرجات العلمية (أستاذ مساعد، أستاذ مشارك، بروفسير)، ولصالح البروفيسور.

وفي ضوء هذه النتائج قدمت الدراسة بعض التوصيات والمقترحات.

التوصيات:

بناء على النتائج التي تم التوصل إليها، توصي الدراسة بالآتي:

1. على إدارة هذه الجامعات العمل على تشجيع الإنتاج العلمي لدى الأستاذ الجامعي، ودعمه مادياً ومعنوياً.
2. على إدراة الجامعات ووزارة التعليم العالي توفير أماكن النشر لبحوث الأساتذة ومحاولة الاشتراك في الشبكات العلمية العالمية لاسيما تلك التي تهتم بالتأثير العلمي للبحوث العلمية.
3. ضرورة الاهتمام بالتدريب الخارجي والداخلي للأستاذ الجامعي في كل المجالات لاسيما مجالات النشر.
4. الاهتمام بنظم المؤشرات العالمية الحديثة في تقييم البحوث العلمية وتمويلها

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.4

المقترحات:

1. دراسة التأثير العلمي لأعضاء هيئة التدريس في بقية الجامعات السودانية الولايات الأخرى.
2. دراسة الإنتاج والتأثير العلمي في الجامعات الخاصة ومقارنتة بالجامعات الحكومية.
3. دراسة الإنتاج والتأثير العلمي وربطه بمتغيرات أخرى لأساتذة الجامعات الموجودة بالعاصمة والولايات السودانية.

المراجع:

البنيان، أحمد عبد الله، والبلوى، إبراهيم يوسف (2002). واقع الإنتاج العلمي ومعوقاته لأعضاء هيئة التدريس السعوديين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، *مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية*، (36)، 661 - 717.

حسن، محمد ابراهيم (2003). العوامل المؤثرة في الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بأقسام المكتبات والمعلومات بالجامعات المصرية. *مجلة اتحاد الجامعات العربية، 42*.

الخليفة، عمر هارون، وأحمد، إنعام على (2012). النشاط العلمي لعلماء النفس في السودان من خلال سيرهم الذاتية، *مجلة دراسات نفسية، 1*، دار الخلدونية للنشر والتوزيع.

الخليفة، عمر هارون، وعبد الله، سحر عبد الرحيم (2011). تحديات الإنتاج العلمي والاستهلاك العلمي في الدول العربية مؤشرات من السودان، *مجلة التنوير المعرفي، 11*، الخرطوم: مركز التنوير المعرفي.

دليل جامعة الإمام المهدي (2007). *أمانة الشؤون العلمية*، جامعة الامام المهدي.

راضي، فوقية محمد (2010). *الإنتاجية العلمية والحاجات الإرشادية لعضوات هيئة التدريس بجامعة طيبة بالمدينة المنورة*، جامعة طيبة، المدينة المنورة.

رشوان، حسين عبد الحميد أحمد (2007). *الابتكار الاسس الاجتماعية والنفسية*. الاسكندرية: المكتب الجامعي.

زلطة، عبد الله محمد (2006). *مناهج البحث وأدوات البحث العلمي*. ط2، القاهرة: دار الفكر العربي.

الزهراني، سعد عبد الله (1996). الانتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس السعوديين بجامعة أم القرى: وأبرز عوائقها، *مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية 9* (1)، 33 - 84.

زويلف، مهدي، والطراونة، تحسين (1998). *منهجية البحث العلمي*. عمان: دار الفكر.

السالم، سالم بن محمد (2012). المجلات العلمية العربية والانطلاق نحو العالمية. *مجلة دراسات المعلومات، 14*.

الشايع، فهد بن سليمان (2006). *الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم الانسانية في جامعة الملك سعود ومعوقاته*. جامعة الملك سعود، الرياض.

شحاتة، حسن (2009). *المرجع في مناهج البحوث التربوية والنفسية*. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

عبد الله، حسين عبد الله (2015). *الابداع وعلاقته بالمناخ النفسي الاجتماعي لأعضاء هيئة التدريس ببعض الجامعات السودانية (رسالة دكتوراه غير منشورة)*، جامعة النيلين، السودان.

عبد الله، سحر عبد الرحيم (2012). الإنتاج العلمي ومعوقاته في جامعة الخرطوم: دراسة سيتومترية (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة النيلين، السودان.

علي، السيد فهمي (2009). *علم النفس الإبداعي والسمات النفسية للعالم والاديب*. الاسكندرية: دار الجامعة الجديدة للنشر.

القباطي، نظمي جازم (2013، فبراير). معامل التأثير الأعلى في المجلات والبحوث العلمية، *مجلة صدى الطلاب بجامعة التكنولوجيا الماليزية، 1*، ماليزيا.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.4

قنديلجي، عامر إبراهيم (2002). ***البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات التقليدية والإلكترونية*. عمان، دار اليازوري.**

الكناني، ممدوح عبد المنعم (2005). ***سيكولوجية الإبداع وأساليب تنميته*. ط1، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.**

محمد، أيمن رفعت (2015). ***المدونة الرسمية لقسم المكتبات والمعلومات*، جامعة الإسكندرية.**

محمد، عادل عبد الله (2010). ***أسس البحث العلمي في ضوء التعديلات الواردة في (APA)*، ط 1، الرياض: دار الزهراء.**

معمرية، بشير (2009). ***بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس (البحث النفسي في الجامعة دراسات نقدية تحليلية)*. ط1، المنصورة: المكتبة العصرية.**

وحدة النشر العالمي عمادة البحث العلمي (2012). ***تقييم المجلات العلمية وقياس اسهامات المؤلفين (استشهادات المرجعية ومعاملات التأثير)*.**

Cronin, B., & Meho, L. (2006). Using the h-index to rank influential information scientistss. Journal of the Association for Information Science and Technology, 57(9), 1275-1278.

Dance, A. (2013). Impact: Pack a punch. Nature, 502(7471), 397-398.

Hirsch, J. E. (2005). An index to quantify an individual's scientific research output. Proceedings of the National academy of Sciences of the United States of America, 102(46), 16569.

Vuckovic-Dekic, L., Ribaric, B., & Vracar, B. (2001). Implementation of various criteria for evaluating the scientific output of professional scientists and clinicians scientists. Archive of Oncology, 9(2), 103-106.

Zgair, A. K. (2014). Impact factor of International journals and H-index. College of Science University of Baghdad. Baghdad-Iraq.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.4

مستوى الثقة بالنفس لدى طالبات جامعة حائل في المملكة العربية السعودية وعلاقته ببعض المتغيرات

د. وداد محمد صالح الكفيري[1,*]

[1] أستاذ مساعد – جامعة حائل – المملكة العربية السعودية
* عنوان المراسلة:.. wedad.72@live.com

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.5

مستوى الثقة بالنفس لدى طالبات جامعة حائل في المملكة العربية السعودية وعلاقته ببعض المتغيرات

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى الثقة بالنفس لدى طالبات جامعة حائل، وعما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة في مستوى الثقة بالنفس لدى الطالبات تعزى لمتغيري العمر والتخصص. وتكونت عينة الدراسة من (802) طالبة من مختلف التخصصات في الجامعة من تخصصات: (الطب، والهندسة، وعلم النفس، والثقافة الإسلامية) المسجلات للفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (2015/2016)، وتم اختيارهن بالطريقة العشوائية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس الثقة بالنفس للفرح والقواسمة (1996)، وتم التحقق من صدقه وثباته، وكما تم استخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) لاستخراج النتائج. وقد كشفت نتائج الدراسة عن مستوى منخفض للثقة بالنفس لدى طالبات الجامعة، بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري العمر والتخصص.

الكلمات المفتاحية: الثقة بالنفس، طالبات جامعة حائل، المملكة العربية السعودية، بعض المتغيرات.

Level of Self-confidence among Female Students of Hail University in Saudi Arabia in Relationship with some Variables

Abstract:

This study aimed to detect the level of self-confidence among female students of Hail University, and whether there were significant differences at the level of the students' self-confidence attributed to the variables of age and specialization. The study sample, which was randomly selected, consisted of 802 students from various disciplines at the university (medicine, engineering, psychology, and Islamic culture) enrolled for the second semester of the academic year (2015/ 2016). To achieve the objectives of the study a confidence Scale developed by Kawasmeh and Farah (1996). The scale was checked for its validity and reliability. The statistical package SPSS was used to extract the results. Results of the study revealed a low level of self-confidence for the students of the university, whereas there were no statistically significant differences due to the variables of age and specialization.

Keywords: Self-confidence, Students of Hail University, Saudi Arabia, Some variables.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.5

المقدمة:

تعد الثقة بالنفس سمة شخصية ذات أثر بارز في حياة الفرد عبر مختلف مراحل حياته المختلفة، وهي تميز الشخص السوي، ولها أثر بالغ في تكيف الفرد السليم، وهي صفة مكتسبة يكتسبها الفرد إبان تطور حياته، وتتطور مع الفرد منذ الطفولة.

ويتفاوت الأفراد في شعورهم بالثقة بالنفس، فنرى بعض الأفراد يتمتعون بقدر كبير من الثقة بالنفس، والذي يظهر من خلال كفاءتهم في التصرف في المواقف المختلفة، في حين ينخفض مستواها لدى آخرين، إذ يعجزون عن اتخاذ القرارات أو التصرف بفعالية في مواقف كثيرة، وبين هاتين الفئتين يقع أولئك ممن يتمتعون بقدر متوسط من الشعور بالثقة والاعتداد بالنفس.

وقد عد كاتل (1965) المشار إليه في أبو علام وشريف (1986) الثقة بالنفس من العوامل الأساسية للشخصية؛ حيث جعل لها جزءا من مقياسه المعروف باختبار الشخصية العاملي 16-PF. أما Eysenck (1964) فقد عد الثقة بالنفس إحدى السمات الأساسية التي يفتقدها المنطوي العصابي، بالإضافة إلى الميل إلى العزلة والقلق والخوف من المواقف الاجتماعية. وفي نظر Adler (1927) فإن الشعور بالنقص وفقدان الثقة بالنفس من أبرز العوامل المسؤولة عن الاضطرابات النفسية لدى الفرد (Patterson, 1980).

مشكلة الدراسة:

الطلبة الجامعيون هم أكثر الناس عرضة للضغوطات الحياتية المختلفة؛ إذ يقع على عاتقهم مسؤولية تطوير مجتمعهم، فهم الفئة الأكثر تأثرا وتأثيرا في إحداث التغيرات والتطورات، لما اكتسبوا من قيم واتجاهات خلال مراحلهم النمائية المتنوعة التي تخللتها صراعات وضغوطات أثرت بشكل أو بآخر في بناء وتكوين شخصيتهم، ومن تلك المواقف والصعوبات ما قد يسبب الشعور بالسلبية والتردد وعدم الاطمئنان؛ مما قد يؤثر في ثقتهم بأنفسهم وتقبلهم لذواتهم، والذي ينعكس سلبا على إنتاجية هؤلاء الأفراد وفاعليتهم. لذا جاءت هذه الدراسة للكشف عن مستوى الثقة بالنفس لدى فئة مهمة، وهي طالبات الجامعة؛ لأن الشخص الواثق من نفسه أكثر قدرة على العطاء والإنجاز؛ نظرا لحاجة الإنسان لمعرفة الطرق والوسائل المناسبة للتعرف على سماته وقدراته الشخصية وثقته بنفسه ورضائه عنها؛ ليكون شخصا قادرا على اتخاذ القرارات ومواجهة مواقف الحياة المختلفة.

أسئلة الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- السؤال الاول: ما مستوى الثقة بالنفس لدى طالبات جامعة حائل؟
- السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في مستوى الثقة بالنفس لدى الطالبات تعزى لمتغيري العمر والتخصص؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في أنها تتناول موضوع الثقة بالنفس الذي له الدور الأبرز في حياة الأفراد عامة، والطالب الجامعي خصوصا؛ للتعامل مع مختلف المواقف والأحداث والضغوطات بفعالية، فهي تركز على فئة مهمة من فئات المجتمع وهي فئة طالبات الجامعة التي تؤثر بدورها على بقية الفئات التي تحتك بها، وهي بذلك تواكب الاتجاه الجديد للدراسات الحديثة التي ركزت على الجوانب الإيجابية في الشخصية، وموضوعات علم النفس الإيجابي. أما فيما يتعلق بالأهمية التطبيقية للدراسة، فيمكن الاستفادة من نتائج الدراسة لبناء برامج عملية لتوجيه الفتيات وزرع الثقة في نفوسهن؛ كي تمكن الأسرة من زيادة الاهتمام بهذا الجانب لخلق جيل واع مدرك واثق متزن يستغل طاقاته وإمكاناته بشكل مثمر، ويمكن للقائمين على شؤون الطلبة في الجامعة الاستفادة من نتائج الدراسة في فهم أساليب التعامل والاهتمام بطالبات الجامعة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.5

هدف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى الثقة بالنفس لدى طالبات جامعة حائل، وإلى الكشف عما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الثقة بالنفس لدى الطالبات تعزى لمتغيري العمر والتخصص.

محددات الدراسة:

- تتحدد الدراسة الحالية من اسمها وهو الثقة بالنفس لدى طالبات جامعة حائل؛ إذ تناولت موضوعا واحدا بالبحث وهو الثقة بالنفس.
- اقتصرت على طالبات البكالوريوس من تخصصات الطب، والهندسة، وعلم النفس، والتربية الإسلامية المسجلات للفصل الدراسي الثاني لعام 2015/2016، ولم تشتمل على الذكور من طلاب الجامعة ولا على طالبات من غير جامعة حائل، ولم تشتمل على طالبات الدبلوم أو الماجستير.

مصطلحات الدراسة:

- الثقة بالنفس: وتعرف إجرائيا بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة من خلال إجابتها على مقياس الثقة بالنفس المستخدم في هذه الدراسة.
- طالبات جامعة حائل: ويقصد بهن جميع الطالبات المسجلات للفصل الدراسي الثاني 2015/2016 في تخصصات الطب، و الهندسة، وعلم النفس، والتربية الإسلامية في جامعة حائل، المركز الرئيسي.

متغيرات الدراسة:

- المتغيرات المستقلة وهي: العمر، وله ثلاث فئات: (19-21، 22-24، 25-27)، والتخصص: (الطب، الصيدلة، علم النفس، التربية الإسلامية).
- المتغير التابع: الثقة بالنفس، وله ثلاث مستويات (متدنٍ، ومتوسط، ومرتفع).

الإطار النظري:

للثقة بالنفس أهمية كبرى في تماسك الشخصية واتزانها؛ فقد أكدت الدراسات أن الأفراد الواثقين من أنفسهم أكثر فعالية في مواجهة الظروف الطارئة، وأكثر قدرة على حل المشكلات، وأكثر مشاركة في الأنشطة الاجتماعية المختلفة، كما أنهم أكثر انفتاحا على الآخرين. وهي مظهر من مظاهر الشخصية الصحيحة السوية؛ إذ أن لها دورا كبيرا في تكيف الفرد الفعال وقدرته على اتخاذ القرارات، والاعتماد على الذات (بولص، 1994)؛ فالشخص الواثق من نفسه يثق بنفسه وبالآخرين، وهو أكثر اهتماما ورغبة للانطلاق والأخذ بيد غيره، ولديه قدرة على الأخذ والعطاء، وهو حريص على الوقت، ويميل إلى المهمات المعتدلة الصعوبة (الركابي، 2000).

وقد أكد أريكسون، المشار إليه في حسان (1989)، أن الشعور بالثقة والأمن يشكلان أولى التحديات أو الأزمات التي يواجهها الفرد في بداية حياته لتحقيق التكيف النفسي والاجتماعي، وفي نظر هورني (1978) المشار إليها في (Donelson,1973) فإن مشاعر النقص واحتقار الذات والقلق هي نتاج مباشر أو غير مباشر لنمط من الشخصية يعاني فجوة كبيرة بين الذات المثالية والإنجازات العقلية للفرد ، أما روجرز (1961) فقد أكد ما جاءت به هورني من خلال نظرية الذات؛ حيث أكد أن مشاعر النقص وفقدان الثقة بالنفس كثيرا ما تكون نتيجة وجود فجوة ما بين الذات المثالية والذات الواقعية، كما أكد على دور المرشد النفسي في غرس الثقة بالنفس لدى المسترشد من خلال الثقة والتقدير والاحترام خلال العلاقة الإرشادية (Corey,1982)، وبهذا فإن الفرد إذا ما افتقد الثقة بالنفس فإنه يخسر الكثير من الفرص بسبب خوفه من المخاطر أو العواقب التي تحدث.

ويرى الفرح وقواسمة (1996) أن الثقة بالنفس سمة شخصية يشعر معها الفرد بالكفاءة والقدرة على مواجهة الصعاب والظروف المختلفة، مستخدما أقصى ما تتيحه له إمكاناته وقدراته لتحقيق أهدافه

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.5

المرجوة، وهي مزيج إيجابي من الفكر والشعور والسلوك الذي يعمل على تشجيع النمو النفسي السوي للوصول بالفرد إلى المستوى المطلوب من الصحة النفسية والتكيف النفسي والاجتماعي.

كما يعرف الغامدي (2009) أن الثقة بالنفس هي: مدى إدراك الفرد لكفاءته ومهاراته وقدراته الجسمية والنفسية والاجتماعية واللغوية التي من خلالها يتفاعل بفعالية مع المواقف المختلفة التي يتعرض لها في الحياة.

مظاهر الثقة بالنفس:

ويتميز الشخص الواثق بنفسه: بالاتزان الانفعالي، وتقبل النقد، والتقييم من قبل الآخرين، والنظرة الواقعية لذاته دون مبالغة أو تقليل لما لديه من سمات وقدرات (القوصي، 1981). كما يرى Geen (1986) أن أهم مظاهر الثقة بالنفس: قدرة الفرد على التفاعل الاجتماعي، وإقامة علاقات اجتماعية ناجحة وبناءة، وإضافة إلى الشعور بالأمن والطمأنينة في المواقف غير المألوفة. أما زهران (1978) فيرى أن أهم مظاهر الثقة بالنفس: القدرة على مواجهة الظروف الطارئة، واتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب، والاستقلالية في التفكير والسلوك دون الاعتماد على الآخرين.

ومن مظاهر الثقة بالنفس أنها تثير الانفعالات الإيجابية، وتبعث على الشعور بالحماس والبهجة، وتساعد على تركيز الانتباه، وتزيد المثابرة والجهد، وتسهم في بناء مفهوم ذات إيجابي؛ فتجعل الفرد مرتاحا خاليا من المخاوف، قادرا على تنظيم نفسه وبيئته وأفكاره، وتخطي الصعاب للوصول إلى مستوى عال من الإنجازات (العمر، 2000)، ومن خلال ثقة الفرد بنفسه يتمكن من تحقيق أهدافه المرجوة (الفرح وقواسمة، 1996).

والواثقون بأنفسهم يتميزون بأنهم محبون لذواتهم ومتفهمون لها، ويعرفون ما يريدون، ويضعون باستمرار أهدافا جديدة لحياتهم، وتفكيرهم إيجابي، ويتحملون المسؤولية، ولديهم مهارة في التعامل مع المواقف المختلفة (لندنفيلر، 2010).

كما يرى العيسوي (1987، 129) "أن فقدان الثقة بالنفس يولد: الشعور بالنقص، والدونية، والحياء، والخجل الزائد، لذلك يجد الفرد صعوبة في مواجهة الناس، أو في التحدث أمام مجموعة، أو في مصاحبة الغرباء"، أما أيزنك فيقول: "أن الثقة بالنفس هي إحدى السمات الأساسية التي يفتقدها المنطوي، بالإضافة إلى ميله للعزلة والقلق والخوف من المواقف الاجتماعية"، ويعتبر أدلر الشعور بالنقص وفقدان الثقة بالنفس من أبرز العوامل المسئولة عن الاضطرابات النفسية لدى الفرد (Patterson, 1980, 45).

ويرى أسعد (1980، 123) أن هناك مقومات تؤثر في الثقة بالنفس وتجعل منها قوة هائلة في بناء شخصية الفرد وفي نموه وصحته النفسية، وهي أولا: المقومات الجسمية: حيث إن تمتع الشخص بصحة جيدة، وخلوه من العلل والأمراض يضمن له جزءا لا بأس به من الثقة بالنفس، ثانيا: المقومات العقلية: وتندرج تحتها ثلاث دعائم، وهي الذكاء وقوة الذاكرة والخيال، ثالثا: المقومات الوجدانية: حيث إن تغيير النواحي المزاجية وتعديلها ومحاولة السيطرة عليها يحتاج شخصا يمتلك قدرا كافيا من الثقة بنفسه وإمكاناته، ومن أهم هذه المقومات الوجدانية الخلو من المخاوف والشكوك المرضية والوساوس التي تؤدي بالشخص إلي فقدانه ثقته بنفسه، أو اهتزازها، رابعا: المقومات الاجتماعية: حيث لا يمكن للإنسان العيش بمعزل عن مجتمعه، فإذا ما أحس برفض المجتمع له وعدم رغبته بوجوده فإنه سيفقد الثقة بنفسه وبمن حوله، ويتأثر الفرد بالمجتمع من حوله منذ لحظة ميلاده حينما يحس بمدى تقبل أسرته له؛ ليبدأ ببناء صورة عن نفسه، إما إيجابا أو سلبا، وخامسا: المقومات الاقتصادية: فهنالك علاقة طردية بين دخل الفرد وثقته بنفسه، فكلما زاد دخل الفرد، وأصبح قادرا على تلبية احتياجاته، وتحقيق كثير من رغباته فإن ثقته بنفسه ستزداد.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.5

ويرى غنيم (2008، 17) أن مراحل الثقة بالنفس هي :

1 - مرحلة التفكير: وهي بأن يفكر الفرد سمعيا أو بصريا أو حسيا في المعاني الدالة على الثقة بالنفس ،كأن يتخيل نفسه على منصة وأمام حشد كبير من الناس يشجعونه ويثنون عليه ويذكرونه بالصفات الايجابية التي يتمتع بها.

2 - مرحلة الشعور: وهي الاستجابات الانفعالية التي تنتج عن الأفكار و اقرب ما تكون لها ، ،وبالتالي فإن تغيير الاستجابات الانفعالية للثقة بالنفس تكون بتغيير نمط التفكير.

3 - مرحلة السلوك: حيث إن الأفكار ترتبط بالانفعالات، والانفعالات ترتبط بالسلوك فأي تغيير يحدث في الجسم ينتجه تغيير في العقل وبالتالي في الانفعالات.

4 - مرحلة القناعات: بأن يقتنع الفرد بالسلوكيات المعززة للثقة بالنفس وبالتالي تتكرر ممارسته لها وتتحول إلى سلوك دائم.

5 - المرحلة الروحية : وهي أرقى مرحلة يصل إليها الفرد الواثق بنفسه وعندها تصدر الثقة بالنفس بشكل تلقائي مع مشاعر السرور والانجاز.

وقد أجريت العديد من الدراسات التي تناولت مستوى الثقة بالنفس، وفيما يلي استعراض لأهمها، مرتبة حسب التسلسل التاريخي:

دراسة الركابي (2000) التي هدفت إلى التعرف على مستوى الثقة بالنفس وعلاقتها بالطموح، وهل هناك فروق تبعا لمتغيرات (الجنس، والتخصص، والسنة الدراسية)، وتكونت العينة من (277) من طلاب كلية التربية، وتم إعداد أداة لقياس الثقة بالنفس. وقد أظهرت النتائج أن متوسط الثقة بالنفس لدى عينة البحث أعلى من المتوسط الفرضي، وأن هناك فروقاً لصالح الذكور، ولم تظهر فروق تبعاً لمتغير (التخصص، والسنة الدراسية).

وفي دراسة للعزو وجنان (2001) التي استهدفت التعرف على مستوى التفكير الرياضي، ومستوى الشعور بالثقة بالنفس لدى طلبة المرحلة الثالثة في قسم الرياضيات، وشملت عينة البحث (49) طالبا وطالبة، واعتمدت الباحثتان على مقياس الثقة بالنفس الذي أعده الفرح وقواسمة (1996)، وأظهرت النتائج أن الطلبة يتمتعون بمستوى فوق المتوسط من الثقة بالنفس، وأن هناك علاقة دالة بين التفكير الرياضي والثقة بالنفس لدى الطلبة.

أما دراسة Tavani وLosh (2003) فقد هدفت إلى التعرف على مستويات الدافعية والثقة بالنفس والتوقعات كمتنبآت للأداء الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (4012) طالبا يدرسون في المرحلة الثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة موجبة ودالة بين الثقة بالنفس والأداء الأكاديمي للطلاب، كما كشفت عن وجود أثر ذي دلالة لمتغير النوع على الثقة بالنفس، حيث كان الذكور أكثر ثقة بالنفس مقارنة بالإناث.

وأجرى العنزي والكندري (2004) هدفت الدراسة إلى معرفة علاقة التحصيل الدراسي بالثقة بالنفس وفقاً للنظام التعليمي المتبع في دولة الكويت، وتم تطبيق الدراسة على عينة قوامها (1410) طالبا وطالبة في الصف الثالث الثانوي من نظام الفصلين ونظام المقررات، وأسفرت الدراسة عن نتائج عدة أهمها: أن الطلبة أعلى في مستوى الثقة بالنفس من الطالبات في كل من النظامين التعليميين، كما أظهرت الدراسة ارتباطاً موجبا دالا بين التحصيل الدراسي والثقة بالنفس في نظام الفصلين عند الطلاب والطالبات، في حين أنه ظهر ارتباط دال بين المتغيرين في نظام المقررات لدى الذكور فقط، كما توصلت الدراسة إلى أن طرق التدريس الحديثة تؤدي إلى رفع الثقة بالنفس، بينما الطرق التقليدية تترك أثرا سلبيا في بناء الثقة بالنفس لدى الطلبة.

وفي دراسة للطائي (2007) هدفت إلى التعرف على مستوى الثقة بالنفس لدى طلبة كلية التربية في جامعة الموصل وعلاقتها بدافعية الإنجاز الدراسي والتعرف على العلاقة في الثقة بالنفس وفقا لمتغيرات

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.5

(الجنس، والصف، والتخصص)، وتكونت العينة من (200) طالباً وطالبة اختيروا بالطريقة الطبقية العشوائية، وللتعرف على الثقة بالنفس فقد أعدت الباحثة استبياناً، لقياس مستوى الثقة بالنفس لدى طلبة كلية التربية، واستخدمت الباحثة مقياس (لطيف، 2002) لقياس دافعية الإنجاز الدراسي، وأظهرت النتائج أن الطلبة يتمتعون بمستوى جيد من الثقة بالنفس، وكذلك وجود علاقة بين الثقة بالنفس ودافعية الإنجاز الدراسي، ولم تظهر فروق في الثقة بالنفس وفقا لمتغيرات (الجنس، والصف، والتخصص).

وفي دراسة لجودة (2007) هدفت إلى الكشف عن مستويات الذكاء الانفعالي والسعادة والثقة بالنفس لدى طلبة جامعة الأقصى، والتعرف على العلاقة بين الذكاء الانفعالي وكل من السعادة والثقة بالنفس، وبلغت عينة الدراسة (231) طالبا وطالبة، 85)) طالبا، و (146) طالبة، واستخدمت الباحثة ثلاثة مقاييس هي: الذكاء الانفعالي، والسعادة، والثقة بالنفس، وقد توصلت نتائجها إلى أن مستويات الذكاء الانفعالي والسعادة والثقة بالنفس هي على التوالي: (70.67%، 63.16%، 62.34%) كما توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الانفعالي وكل من السعادة والثقة بالنفس.

أما Al-Hebaish (2012) فقد قام بدراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية ما بين الثقة العامة بالنفس والفاعلية الأكاديمية في العروض التقديمية الشفهية، تكونت عينة الدراسة من (53) طالبة من تخصص اللغة الانجليزية في جامعة طيبة، واستخدمت استبانة لقياس الثقة العامة بالنفس، كما تم قياس الفاعلية الأكاديمية من خلال علامات الاختبار النهائي في العروض التقديمية الشفهية، وقد كشفت نتائج الدراسة عن علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا ما بين الفاعلية الأكاديمية والثقة العامة بالنفس.

أما Reddy (2014) فقد قام بدراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى الثقة بالنفس والدافعية للتعلم لدى طلاب كلية التربية بجامعة (S.V) في الولايات المتحدة الأمريكية في ضوء متغيرات العمر والجنس، أجريت الدراسة على عينة قوامها (250) طالبا وطالبة من طلاب كلية التربية بالجامعة، وتبين من نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة في مستوى الثقة بالنفس والدافعية للتعلم تعزى لمتغيري العمر والجنس.

وأخيرا دراسة Gurler (2015) التي هدفت إلى دراسة العلاقة ما بين الثقة بالنفس ومهارة التحدث بالإنجليزية لدى طلاب السنة التحضرية من تخصصي تدريس اللغة الانجليزية واللغة الانجليزية وآدابها، وإذا ما كانت هنالك فروق في مستوى الثقة بالنفس تعزى إلى الجنس والتخصص. وأجريت الدراسة على عينة قوامها (77) طالبا وطالبة من جامعة أغري التركية ممن تلقوا دورات في المحادثة باللغة الانجليزية طوال خريف عام 2014 /2015، وكشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا ما بين الثقة بالنفس ومهارة التحدث باللغة الانجليزية، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

التعليق على الدراسات السابقة:

تبين من الدراسات السابقة الأهمية البالغة لموضوع الثقة بالنفس؛ حيث اتضح من استعراض الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الثقة بالنفس اهتمامها بقياس مستوى الثقة بالنفس لدى طلاب الجامعات، وربطها بمتغيرات متعددة كالسنة الدراسية، والتخصص، والجنس، والفاعلية الأكاديمية، حيث ركزت في معظمها على متغير الجنس، وكانت هنالك فروق ذات دلالة تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، كما في دراسات كل من، الركابي (2000)، Tavani وLosh (2003)، والعنزي والكندري (2004)، Gurler (2015)، بينما لم تظهر فروق تعزى لمتغير الجنس، كما في دراستيّ كل من، الطائي (2007)، وReddy (2014)، أما بالنسبة لمتغير العمر، فلم تتناوله أي منها باستثناء دراسة Reddy (2014)، التي كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة تعزى لمتغير العمر. وفيما يتعلق بمتغير التخصص، فقد تبين عدم وجود فروق ذات دلالة تعزى لمتغير التخصص، كما في دراسات كل من الركابي (2000) والطائي (2007)، وبذلك تظهر الأهمية النظرية لهذه الدراسة التي هدفت إلى قياس مستوى الثقة بالنفس لدى طالبات جامعة حائل في المملكة العربية السعودية، في ضوء متغيري العمر والتخصص.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.5

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة :

تم استخدام المنهج الوصفي، والذي يتناسب مع الدراسة من حيث طبيعتها ومتغيراتها.

مجتمع وعينة الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات جامعة حائل من مختلف التخصصات والبالغ عددهن (17000)، وتم اختيار عينة عشوائية مكونة من (802) من طالبات كليات الطب والهندسة وعلم النفس والتربية الإسلامية من مختلف المستويات الدراسية كما هو مبين في الجدول (1).

جدول (1): التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة

متغير الدراسة	الفئات	التكرار	النسبة%
العمر	من 19-21	373	46.5
	من 22-24	302	37.7
	من25-27	127	15.8
التخصص	علم النفس	362	45.1
	التربية الاسلامية	338	42.1
	الهندسة	69	8.6
	الطب	33	4.1
	المجموع	802	100.0

أداة الدراسة :

مقياس الثقة بالنفس: استخدمت الباحثة مقياس الثقة بالنفس للفرح والقواسمة (1996) بعد الاطلاع على العديد من المقاييس المعدة لقياس هذا المتغير، ويتكون المقياس من (22) فقرة، 13 فقرة موجبة و9 سالبة وفق تدريج رباعي من (4-1)، بحيث تأخذ الدرجات كالآتي: (نادرا (1)، أحيانا (2)، غالبا (3)، دائما (4))، ويتم عكس هذه القيم للفقرات السالبة، كما ويتضمن خمسة أبعاد وهي (العامل النفسي، العامل الفسيولوجي، عامل الطلاقة اللغوية، العامل الاجتماعي، والاستقلالية)، وتتراوح الدرجة الكلية للمستجيب بين (88-22)، وتعتبر الدرجة التي يحصل عليها المستجيب تقديرا لدرجة امتلاكه لسمة الثقة بالنفس، وتم حساب المستوى الكلي للثقة بالنفس من خلال حساب المتوسط الحسابي للإجابة عن فقرات المقياس على الشكل الآتي:

1-2 منخفض، 2.1-3 متوسط، 3.1-4 مرتفع

وقد تم احتساب المقياس من خلال استخدام المعادلة الآتية :

الحد الأعلى للمقياس (4) - الحد الأدنى للمقياس (1) / عدد الفئات المطلوبة (3)

4 - 1 /3= 1

ومن ثم إضافة الجواب (1) إلى نهاية كل فئة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.5

دلالات صدق المقياس وثباته :

وقد تم التأكد من صدق المقياس بعرضه على مجموعة من المتخصصين في مجال الإرشاد النفسي وعلم النفس التربوي، كما تم التأكد من ثباته بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق الاختبار وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (100) طالبة، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين، حيث بلغ (0.81)، وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، وبلغ (0.77) واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة. وتجدر الإشارة إلى أنه لم يتم التغييرعلى فقرات المقياس أو مجالاته، إذ تمتع المقياس بدرجتي صدق وثبات عاليتين.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: كان نص السؤال: (ما مستوى الثقة بالنفس لدى طالبات جامعة حائل؟) وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الثقة بالنفس، والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للثقة بالنفس مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	4	العامل النفسي	2.18	.452	متوسط
2	3	العامل الفسيولوجي	2.03	.612	متوسط
3	1	عامل الطلاقة اللغوية	1.79	.420	منخفض
4	5	العامل الاجتماعي	1.78	.421	منخفض
5	2	عامل الاستقلالية	1.73	.394	منخفض
		الكلي	1.91	.328	منخفض

يبين الجدول (2) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (1.73 - 2.18)، حيث جاء العامل النفسي في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (2.18)، بينما جاء عامل الاستقلالية في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (1.73)، وبلغ المتوسط الحسابي للثقة بالنفس ككل (1.91). وبذلك يتبين أن الثقة بالنفس كانت في مستوى منخفض، حيث بلغ المتوسط الحسابي للثقة بالنفس ككل (1.91)، وتبين من خلال النتائج ضعف الثقة بالنفس لدى طالبات جامعة حائل، وبذلك فإن الدراسة خالفت دراسات كل من الركابي (2000)، ودراسة العزو وجنان (2001) التي تبين منها أن مستوى الثقة بالنفس كان فوق المتوسط لدى الطلبة. كما خالفت نسبيا دراسات كل من الطائي (2007) وجودة (2007) والتي كشفت عن مستوى جيد من الثقة بالنفس لدى الطلبة.

ووافقت الدراسة نسبيا دراسات كل من Tavani وLosh (2003) والعنزي والكندري (2004) التي كشفت عن مستوى متدن من الثقة بالنفس لدى الإناث مقارنة بالذكور.

وربما يعود ذلك إلى الضغوطات التي تتعرض لها الطالبة الجامعية في حائل، من حيث مسؤوليات الأسرة؛ إذ أن الكثير منهن متزوجات، وبعد الجامعة عن مكان السكن لدى طالبات القرى الذي قد تؤدي إلى ضعف الشعور لديهن بالكفاءة الذاتية، والقدرة على تحمل المسؤولية والدافعية نحو العمل والدراسة، وهذا الذي قد ينعكس سلبا على ثقتهن بأنفسهن وصحتهن النفسية.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.5

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها: وكان نص السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في الثقة بالنفس تعزى لمتغيري العمر والتخصص؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للثقة بالنفس، حسب متغيري العمر والتخصص، والجدول (3) يبين ذلك.

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للثقة بالنفس حسب متغيري العمر والتخصص

متغير الدراسة	الفئات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المستوى
العمر	من 19-21	1.89	.331	373	منخفض
	من 22-24	1.94	.323	302	منخفض
	من 24-25	1.91	.327	127	منخفض
التخصص	علم النفس	1.92	.342	362	منخفض
	التربية الإسلامية	1.90	.324	338	منخفض
	الهندسة	1.96	.298	69	منخفض
	الطب	1.89	.275	33	منخفض

يبين الجدول (3) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للثقة بالنفس بسبب اختلاف فئات متغيرات متغيري العمر والتخصص، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثنائي جدول (4).

جدول (4): تحليل التباين الثنائي لأثر العمر والتخصص على الثقة بالنفس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
العمر	.474	2	.237	2.205	0.111
التخصص	.233	3	.078	0.721	0.539
الخطأ	85.57	796	.108		
الكلي	86.28	801			

يتبين من الجدول (4) الآتي:

- **عدم جود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) تعزى لأثر العمر، حيث بلغت قيمة ف 2.205 وبدلالة إحصائية بلغت 0.111 وهي غير دالة إحصائيا.**
- **عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) تعزى لأثر التخصص، حيث بلغت قيمة ف 0.721 وبدلالة احصائية بلغت 0.539. تبين من خلال نتائج السؤال الثاني عدم وجود فروق في مستوى الثقة بالنفس تعزى لمتغيري العمر والتخصص لدى الطالبات، وبذلك فإن الدراسة توافق دراسة أبي علام (1978) والركابي (2000)، والطائي (2007) التي تبين منها عدم وجود فروق في مستوى الثقة بالنفس تعزى لمتغير التخصص، كما وافقت نسبيا دراسة Ender (1985) التي كشفت عن عدم وجود فروق تعزى الى السنة الدراسية. كما خالفت دراسة أبي علام (1978) التي كشفت عن وجود فروق تعزى لمتغير العمر؛ وقد يعود ذلك إلى تشابه أنماط التنشئة الاجتماعية السائدة في مدينة حائل التي لا تختلف كثيرا في نظرتها للمرأة عن النظرة لها في بقية المجتمعات العربية، حيث ينظر إليها بطريقة سلبية مهما علا شأنها أو اختلف تخصصها، مما قد ينعكس سلبا على شخصيتها ونظرتها لذاتها، وما يجره ذلك من ضعف الإحساس بالثقة في نفسها.**

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.5

الاستنتاجات:

خلصت الدراسة إلى أن مستوى الثقة بالنفس لدى طالبات جامعة حائل كان في مستوى منخفض وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة تعزى إلى متغيري العمر والتخصص، والدراسة بذلك توافق دراسة Reddy (2014) التي تبين منها عدم وجود فروق ذات دلالة تعزى لمتغير العمر، كما توافق دراسات كل من الركابي (2000) والطائي (2007) التي تبين منها عدم وجود فروق ذات دلالة تعزى لمتغير التخصص.

التوصيات:

- إجراء المزيد من الدراسات الهادفة إلى رفع مستوى الثقة بالنفس لدى طالبات جامعة حائل في المملكة العربية السعودية.
- المزيد من البحث العلمي فيما يتعلق بموضوع الثقة بالنفس لدى طالبات الجامعة وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي.
- اهتمام وسائل الإعلام برفع مستوى الثقة بالنفس لدى الشباب من خلال وسائلها المتنوعة.

المراجع:

أبو علام، رجاء محمود، وشريف، نادية محمود (1986). *اختبار الشخصية العاملي*. الكويت: دار القلم.

أسعد، يوسف ميخائيل (1980). *الثقة بالنفس*. مصر: دار النهضة للطباعة والنشر.

بولص، صبحي حبيب (1994). قياس الثقة بالنفس علاقتها بالتحصيل. *مجلة كلية التربية والتعليم*، (16)، 204 - 213.

جودة، آمال (2007). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالسعادة والثقة بالنفس لدى طلبة جامعة الأقصى. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانية*، (3)،697-738.

حسان، شفيق (1989). *أساسيات علم النفس التطوري*. بيروت: دار الجليل.

الركابي، نضال عبد المحسن (2000). *مستوى الطموح وعلاقته بالثقة بالنفس لدى طلبة كلية التربية بالجامعة المستنصرية* (رسالة ماجستير غير منشورة).

زهران، حامد عبد السلام (1978). *الصحة النفسية والعلاج النفسي*. القاهرة: عالم الكتب.

الطائي، أنوار (2007). الثقة بالنفس وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلبة كلية التربية في جامعة الموصل. *مجلة التربية والعلم*، 14(1)،.293-312

العزو، إيناس يونس، وجنان، سعيد (2001). التفكير الرياضي لدى طلبة قسم الرياضيات وعلاقته بالثقة بأنفسهم. *المؤتمر القطري التربوي الأول المنعقد في (29-28 مارس)*. الجامعة المستنصرية، العراق، 93-95.

العمر، بدر عمر (2000). علاقة الدافعية نحو العمل ببعض المتغيرات الشخصية والوظيفية لدى الموظفين في دولة الكويت. مجلة مركز البحوث التربوية، (17)، 293-312.

العنزي، فريح، والكندري، عبد الله (2004). الثقة بالنفس وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، *مجلة العلوم الاجتماعية*، شبكة النبأ المعلوماتية، استرجع بتاريخ 2016-2-16 من http://annabbaa.org/nbanews/htm.

العيسوي، عبد الرحمن (1987). *سيكولوجية المراهق المسلم المعاصر*. الكويت: دار الوثائق.

الغامدي، صالح يحيى (2009). *اضطرابات الكلام وعلاقتها بالثقة بالنفس وتقديرات الذات لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة* (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

غنيم، سلامة (2008). الثقة بالنفس وآثارها على عمليتي التعليم والتعلم، *دورية التطوير التربوي*، (41)، سلطنة عمان.

الفرح، عدنان، وقواسمة، أحمد (1996). تطوير مقياس الثقة بالنفس. *المجلة العربية للتربية*، (2)، 36-49.

القوصي، عبد العزيز (1981). *أسس الصحة النفسية*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

روجرز، كارل (2009). *أن تصير إنسانا*. (ترجمة أسامة القفاش). مكتبة دار الكلمة: القاهرة. (العمل الأصلي نشر عام 1961).

لطيف، آلاء سعد (2002). *أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بدافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة جامعة بغداد* (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد.

لندنفيلر، جيل (2010). *الثقة الفائقة*. الرياض: مكتبة جرير.

Adler, A. (1927). Understanding human nature. Massachusetts: Garden City Pub. Co.

Al-Hebaish, S. M. (2012). The correlation between general self-confidence and academic achievement in the oral presentation course. Theory and Practice in Language Studies, 2(1), 60.

Corey, G. (1982). Theory and practice of counseling psychotherapy. Wisconsin: Cole puplishing Co.

Donelson, E.(1973). Personality: A Scientific Approach. Franklin: Gooder Publishing Co.

Ender, S. C. (1985). The Impact Of A Peer Helper Training Program On The Maturity And Self-Confidence Of Undergraduate Students. Dissertation Abstract International,42(10), 4298-4299.

Eysenck, H. (1964). Crime & personality. London: Routledge and kegan paul.

Geen, R. G. (1986). Physiological, affective, and behavioral implications of extraversion-introversion. In Shyness (pp. 265-278). Springer US.

Gurler, I. (2015). Correlation between Self-confidence and Speaking Skill of English Language Teaching and English Language and Literature Preparatory Students. Curr Res Soc Sci,1(2), 14-19.

Patterson, C. H. (1980). Theories of counseling and psychotherapy. 3rd edition. New York: Harper & Row.

Reddy, M. M. (2014). A Study of Self Confidence in Relation to Achievement Motivation of D. ed Students. Global Journal for Research Analysis, 3(8), 56-58.

Tavani, C. M., & Losh, S. C. (2003). Motivation, self-confidence, and expectations as predictors of the academic performances among our high school students. Child Study Journal, 33(3), 141-152.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.5

تقويم المناهج الدراسية لبرامج العلوم السياسية في الجامعات الفلسطينية وفق المعايير الأكاديمية القياسية للعلوم السياسية

أ. علاء حماد أبو رضوان [1،*]

[1] ماجستير علوم سياسية – المعهد العربي للدراسات والبحوث العربية – جمهورية مصر العربية

* عنوان المراسلة: alaa1979_r@hotmail.com

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.6

تقويم المناهج الدراسية لبرامج العلوم السياسية في الجامعات الفلسطينية وفق المعايير الأكاديمية القياسية للعلوم السياسية

الملخص:

تهدف الدراسة إلي التعرف على واقع مناهج تدريس العلوم السياسية في الجامعات الفلسطينية، من خلال الإجابة عن تساؤل رئيسي، وهو: ما مدى توافر المعايير الأكاديمية القياسية للعلوم السياسية في المناهج الدراسية لبرامج العلوم السياسية في الجامعات الفلسطينية؟ لذا، فإنَّ الدراسة تضمنت جانبا نظريا يوضح المفاهيم الأساسية لجودة التعليم بإيجاز، وبعض التجارب العالمية في اعتماد وضمان جودة برامج العلوم السياسة، ثم تناولت بالتحليل وفق المعايير القياسية المناهج الدراسية لأربعة أقسام تمنح البكالوريوس في العلوم السياسية كتخصص منفرد، بناء على المعلومات المنشورة على مواقع الأقسام على شبكة الانترنت، والدليل الأكاديمي الخاص بكل قسم. وخلصت الدراسة إلى وضوح رسالة وأهداف ثلاثة أقسام، فيما أظهرت نتائج التحليل للمناهج الدراسية عدم تطابق نسب توزيع المتطلبات في المناهج الفلسطينية مع المعايير الأكاديمية القياسية، وأنَّ معظمها غنية بمواد التخصص، وتحتاج إلى بعض التعديل لتتوافق مع المعايير القياسية، وأوضحت النتائج عدداً من السلبيات في الخطط الدراسية، منها عدم احتوائها على: ساعات كافية للبحث العلمي، وتطبيقات الحاسب الآلي، والتدريب الميداني، مع تضخم عدد ساعات متطلبات الجامعة. وقدَّمتْ الدراسة العديد من التوصيات لمعالجة إشكاليات المناهج، أهمها: دعوة الأقسام إلى إنشاء وحدات ولجان لضمان الجودة، لتعديل أوضاع المناهج الدراسية، وتطويرها بما يتلاءم مع المعايير العالمية.

الكلمات المفتاحية: تقويم المناهج، البرنامج الأكاديمي، العلوم السياسية، المعايير الأكاديمية القياسية.

Assessing the Curricula of Political Sciences' Programs at the Palestinian Universities in Accordance with the Academic Standards of Political Sciences

Abstract:

The study aimed at answering the following key question: Are academic standards of political sciences fulfilled in the curricula of political science programs at the Palestinian universities? Accordingly, the study included a theoretical section that explained the basic concepts of quality in education, and some international experiences adopted for quality assurance of political sciences programs. Then the study analyzed, according to the standard criteria, the curricula of four departments that grant a bachelor's degree in political sciences, based on information published on the departments' sites on the internet, and according to the academic guidebook of each department. The study concluded that the mission and objectives of three departments are clear, while the findings of the analysis showed that there is mismatch of requirements in the Palestinian curricula with academic standards. Most programs are rich with major materials, but need a little adjustment to conform to the standards. The findings also showed a number of negative points in study plans, which do not contain enough credit hours for scientific research, computer applications, and field training, while they have extra credit hours for university requirements. The study made several recommendations to address the problems of the curricula, including: Inviting departments to form committees to ensure quality, to modify the curricula, and develop it in accordance with international standards.

Keywords: Academic program, Academic standards, Curricula assessment, Political sciences.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.6

المقدمة:

كان - ولا زال - التعليم بمختلف مراحله وبشكل عام السبيل الوحيد لتقدُّم الأمم ونهضتها، كما يقع على عاتق التعليم الجامعي ومؤسساته بوجه خاص الدور الأهم والأبرز في تنمية المجتمعات وتطورها؛ كونه يمثل مركزاً لإعداد وصناعة الكوادر البشرية القادرة على قيادة شعوبها نحو الحداثة والتقدم والازدهار.

وقد شهد العالم في النصف الأخير من القرن المنصرم جملة من التغيُّرات والتطورات في كافة مناحي الحياة، منها: بروز التكتلات الاقتصادية، والتطور التكنولوجي الهائل والمتنوع، وظاهرة العولمة وما ترتب عليها من الانفتاح الثقافي والسياسي والاقتصادي بين الشعوب، وأخيرا نمو صناعات جديدة أدت إلى المزيد من توجيه الاستثمار في مجالات المعرفة والبحث العلمي.

وترافق مع تلك المتغيرات الجديدة بروز تحديات عديدة للتعليم الجامعي واجهها بتطوره كَمَّاً ونوعاً، فمن حيث الكم ازدادت أعداد الجامعات والكليات المنشأة، ومن حيث النوع شهد تحولاً جذرياً في أساليب التدريس وأنماطه، وتزايُد الاهتمام البالغ في مسألة ضمان جودة التعليم العالي، بغية التجاوب مع متطلبات العصر، ومواءمة مخرجاته مع حاجات المجتمع الجديدة، ومتطلبات سوق العمل.

ومن هنا برزت الحاجة إلى تطوير برامج التعليم والعلوم ذاتها عموما، ومنها العلوم السياسية بوجه خاص، ليس لتعقد موضوعاتها وحسب؛ وإنما لاعتبارات عديدة، أولها: حداثة علم السياسة كفرع من العلوم الاجتماعية بالنظر إلى باقي الفروع الأخرى حيث اعتُرف به كحقل مستقل، وتخصص أكاديمي منفرد في منتصف القرن التاسع عشر (Berndtson, 2006, 4). ثانيا: صعوبة قياس مخرجات المواد الدراسية بالعلوم الاجتماعية -ومنها العلوم السياسية- ؛كونها مواد تعتمد على مهارات خاصة ليست كالعلوم الطبيعية العلمية سهَّلتْ القياس والتقييم (عطوان، 2009، 337)، ثالثا: تأثُر علم السياسة بالأحداث الجارية، والمتغيرات والظواهر الجديدة، مما يتطلب استحداث أُطر نظرية، وموضوعات بحث جديدة كي يسهل التعامل معها ودراستها، وآخرها تعدُّد موضوعات علم السياسة والذي يرتكز بالأساس على دراسة مفهوم الدولة والقوة .....الخ، وهي موضوعات ذات أهمية كبيرة لدى المجتمعات المتقدمة والنامية على حدٍّ سواء.

فما بالنا ونحن شعب مازال يرزح تحت الاحتلال، ويناضلُ من أجل نيل حقوقه السياسية، من المؤكد أن قضيته الأساسية سياسية بامتياز، وإن كانت ذات أبعاد أخرى، لذا كان لا بدَّ من أن يحظى علم السياسة داخل المجتمع الفلسطيني باهتمام بالغ، ولكن الواقع يعكس غير ذلك.

فقد شهد التعليم الجامعي في الأراضي الفلسطينية تطوراً ملحوظاً منذ نشأة السلطة الوطنية، بحيث ازدادت عدد الجامعات والكليات، كما ازداد عدد الطلبة الملتحقين بالتعليم الجامعي، لكن هذا التوسُّع لم يقابله تحسُّنٌ في مستوى المتخرجين، وذلك لعدم الاستعداد الكافي، "لا من ناحية الأماكن والمعامل، ولا من ناحية التمويل اللازم، وتحوُّل التدريس في كثير من الكليات إلى ممارسة شكلية قليلة الجدوى، لا تقوم على فعالية الطالب ودوره كباحث ومستقص للمعرفة" (دياب،2005، 28).

وبالنسبة لتخصص العلوم السياسية فنجد أنَّه لم يحظَ بالأهمية نفسها التي نالتها الكثير من التخصصات العلمية والأدبية، إذ لا يوجد غير أربعة أقسام تمنح درجة البكالوريوس في العلوم السياسية كتخصص منفرد، وهي أيضا بحاجة إلى مراجعة دورية لمناهجها الدراسية، لمواكبة التطورات الدولية المتغيرة، سواء على صعيد العلوم السياسية ذاتها، أو الأحداث الجارية.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.6

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تكمن إشكالية البحث في دراسة واقع تدريس العلوم السياسية في الجامعات الفلسطينية من خلال التعرُّف على مدى توافق المناهج الدراسية لأقسام العلوم السياسية مع المعايير الأكاديمية القياسية للعلوم السياسية، بمعنى مدى توافر عناصر الجودة النوعية لبرامج العلوم السياسية في مناهج الجامعات الفلسطينية، ويمكن اجمال مشكلة الدراسة في السؤال الآتي:

ما مدى توافر المعايير الأكاديمية القياسية للعلوم السياسية في المناهج الدراسية لبرامج العلوم السياسية في الجامعات الفلسطينية؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

- التعرف على أنجح التجارب الدولية في مجال ضمان جودة برامج العلوم السياسة.
- التعرف على أهم المعايير والخطوات التي ينبغي للمؤسسات التعليمية إتباعها لضمان جودة برامجها .
- التعرف على واقع تدريس العلوم السياسية في الجامعات الفلسطينية في ضوء تلك المعايير.

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الورقة، في مناقشة وعرض معايير ضمان جودة واعتماد برامج العلوم السياسية في العديد من التجارب الدولية، لتقديمها لذوي العلاقة للاستفادة منها في مراجعة مناهج التخصص بالتقييم والتقويم والتطوير.

مصطلحات الدراسة:

وأهم المصطلحات التي سيتم تعريفها اجرائيا:

التقويم، المنهج، تقويم المناهج، البرنامج الأكاديمي، العلوم السياسية، المعايير الأكاديمية، المعايير الأكاديمية القياسية.

- التقويم: "تحليل أداء المؤسسات والبرامج التعليمية، وقياس مستوى جودة الأداء، وتحديد ما قد يوجد من جوانب القصور وما يلزم لتلافيها لتحقيق مستوى الجودة المطلوب" (اتحاد الجامعات العربية، 2013، 69).
- المنهج: "هو مخطط لتحقيق غايات من المفترض أن تنبثقَ عن فلسفة وسياسة تربوية معينة للوصول بالطلاب إلى إنهاء مرحلة دراسية محددة" (فريحه، 2002، 213).
- تقويم المناهج: "عملية دراسة وتشخيص مستمر، تستهدف التعرُّف على نواحي القوة والضعف في المنهاج، بقصد تحسينه وتطويره في ضوء أهداف تربوية مقبولة متعارف عليها مسبقا" (عفانه واللولو، 2004، 36).
- البرنامج الأكاديمي: "هو مجموعة من الآليات لتحقيق مجموعة من المعارف والمهارات والوجدانيات التي تقدِّمُها الجامعة داخل جدرانها وخارجها لتحقيق مخرجات التعلُّم المنشودة من برنامج تعليمي ما في فترة زمنية محدودة" (اتحاد الجامعات العربية، 2013، 71).
- العلوم السياسية: "العلوم السياسية هي علوم إنسانية اجتماعية، تهتمُّ بدراسة التفاعُلات المرتبطة بظاهرتي السلطة، والقوى السياسية في سياقها الداخلي والخارجي، والعلوم السياسة شأنها شأن سائر العلوم الاجتماعية الأخرى تعتبر السلوك الإنساني هو محور التحليل السياسي" (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، 2009، 7).
- المعايير الأكاديمية: "معايير محدَّدة تقرِّرها المؤسسة، وتكون مستمدة من مراجع خارجية قومية أو عالمية، وتتضمَّنُ الحدَّ الأدنى من المهارات والمعرفة التي من المفترض أن يكتسبَها المتخرجون من

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.6

البرنامج، وتستوفي رسالة المؤسسة المعلنة" (مركز ضمان جودة جامعة الإسكندرية،د.ت، 10).

- المعايير الأكاديمية القياسية للعلوم السياسية : وهي المعايير الأكاديمية للبرامج التعليمية في العلوم السياسية، وهي التي تعدها الهيئات المتخصصة المناط بها اعتماد وضمان جودتها، بالاستعانة بخبراء متخصصين في العلوم السياسية، وممثلين لمختلف قطاعات المستفيدين، وتمثل هذه المعايير الحد الأدنى المطلوب تحقيقه للاعتماد (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، 2009، 2).

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية : تتناول الدراسة مناهج أقسام العلوم السياسة التي تمنح التخصص بشكل منفرد فقط .
- الحدود الزمنية : تتناول الدراسة المناهج الدراسية المقدَّمة في العام الدراسي 2015\2016.
- الحدود المكانية : تتناول الدراسة مناهج أقسام العلوم السياسة في الجامعات الفلسطينية.

الإطار النظري:

يتناول هذا الإطار مفهوم الجودة في التعليم العالي، ونطاقاته وأهدافه، وصولاً إلى مؤشرات ومعايير جودة البرامج التعليمة، لتحديد أهمية ومكانة عنصر المناهج الدراسية، كأحد المقومات الأساسية للعملية التعليمية وجودتها، وبيان أهم معايير الجودة التي يجب توافرها في البرنامج الأكاديمي، وتمس المناهج التعليمية بشكل مباشر.

الجودة في التعليم العالي :

حازت مسألة الجودة في التعليم العالي على قدر كبير من الاهتمام العالمي خلال العقود الثلاثة الماضية، وذلك بسبب الارتباط الوثيق بين جودة التعليمَ العالَي والنمو الاقتصادي من جهة والتنمية الشاملة المتكاملة من جهة أخرى، فبعد نجاح فلسفة الجودة في المؤسسات الإنتاجية والصناعية، وتحقيقها لنتائج مذهلة، دأب التربويون بنقلها إلى حقل التعليم للاستفادة منها لإخراجه من أزمته والتي يواجهها نتيجة تنامي احتياجات المجتمع وتطلعاته تحت ضغط التغيُّر الهائل في شتى مجالات الحياة، لكن مفهوم الجودة في الصناعة، الذي يعني درجة تطابق المنتج أو الخدمة مع رغبات المستهلك لا يصلح نقله إلى التعليم بنفس النمط، ولكن بتكيُّف فلسفة الجودة من حقل الصناعة إلى نظام التعليم، وليس التطابق معه (العياشي وكريمة،2013، 263).

ويمكن تحديد مفهوم جودة التعليم العالي : "بأنَّها جملة المعايير والخصائص التي ينبغي أنْ تتوافرَ في جميع عناصر العملية التعليمية بالجامعة، سواء منها ما يتعلق بالمدخلات أو العمليات أو المخرجات التي تلبِّي احتياجات المجتمع ومتطلباته، ورغبات المتعلمين وحاجاتهم، وتَتَحَقَّقُ من خلال الاستخدام الفعال لجميع العناصر البشرية والمادية بالجامعة" (المدهون والطلاع، 2006 ، 256)، وقد وصفت وكالة الجودة البريطانية (Q.A.A) الجودة الأكاديمية بأنَّها : "مدى نجاح الفرصة التعليمية المتاحة أمام الطلاب في مساعدتهم على تحقيق الدرجات العلمية المنشودة، والعمل على ضمان توفُّر التدريس المناسب والفعال، والمساندة، والتقييم، والفرص التعليمية الملائمة والفعالة" (صبري، 2009، 152).

ووفقا لما اتُّفقَ عليه في مؤتمر اليونسكو للتعليم في باريس أكتوبر 1998، على أن الجودة في التعليم العالي مفهومٌ مُتَعَدِّد الأبعاد ينبغي أنْ يشملَ وظائف التعليم وأنشطته جميعها، مثل: المناهج الدراسية، والبرامج التعليمية، والبحوث العلمية، والطلاب، والمباني، والمرافق والأدوات، وتوفير الخدمات للمجتمع المحلي، والتعليم الذاتي الداخلي (الحكيم، 2014 ، 688).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.6

وقد تَعَدَّدَتْ نطاقاتُ العمليات التي تُعْنَى بالجودة في التعليم العالي، بتعدُّد العناصر المكونة لأنظمته، وهي: جودة نظام التعليم ككل، جودة المؤسسات، جودة البرامج الأكاديمية، جودة عمليات التعليم والتعلم، وجودة المخرجات (سلامة، 2005، 43).

وعلى الرغم من الاختلاف حول مفهوم جودة التعليم بين الباحثين، وتعدُّد نطاقاته، فإنه يمكن حصر أهدافه في بعديين رئيسين: الأول: يتعلق بتحسين التعليم العالي؛ بمعنى كافة الإجراءات التي تتعلق بضبط الجودة وضمانها وإدارتها وتحسينه...الخ، والآخرُ: يتعلَّق بإصدار الأحكام بشأن التعليم العالي؛ أي الحصول على الاعتراف أو الاعتماد (سلامة، 2005، 34).

ويقصد بمفهوم الاعتماد أن تحصل المؤسسة التعليمية على الاعتراف، أو الاعتماد الأكاديمي اللازم لبرامجها من الهيئات المحلية والدولية التي تُعْنَى بوضع معايير ينبغي على مؤسسة التعليم أنْ تُحقِّقَها من أجل اعتمادها، والاعتماد نوعان: هما: الاعتماد المؤسسي والتخصصي (البرامجي)، فالاعتماد المؤسسي هو اعتماد المؤسسة ككل وفقاً لمعايير محددة حول كفاية المرافق والمصادر، ويشمل ذلك العاملين بالمؤسسة، وتوفير الخدمات الأكاديمية والطلابية المساندة، والمناهج، ومستويات إنجاز الطلبة، وأعضاء هيئة التدريس، وغيرها من مكونات المؤسسة التعليمية (أمين، 2012، 295)، أما الاعتماد التخصُّصي: فهو الاعتراف بالبرنامج الأكاديمي في المؤسسة التعليمية، أو أحد أقسامها، والتأكُّد من جودة هذه البرامج ومدى تناسبها لمستوى الشهادة الممنوحة بما يتفق مع المعايير العالمية المحددة (أمين، 2012، 296).

وفي ضوء ما سبق، ومن أجل تحقيق هَدَفِ الجودة التعليمية، لا بُدَّ من توافر معايير مُحَدَّدَة ومعروفة مُسَبَّقاً، لاستخدامها كدليل من قِبَل المؤسَّسة التعليمية في عمليات ضبط الجودة وضمانها (الهدف الأول)، ثم لإصدار الأحكام من قِبَل الهيئة المنوط بها الاعتماد، سواء المؤسسي أو التخصصي (الهدف الثاني)، ولكل منهما معايير خاصة، سوف نستعرض بعض النماذج للمعايير الخاصة لجودة البرامج الأكاديمية التي من خلالها نستطيع بيان مدى أهمية المناهج الدراسية، باعتبارها أحد المقومات الأساسية للعملية التعليمية وجودتها.

المناهج الدراسية وجودة التعليم:

جاءت المناهج الدراسية بالبعد الأول من الأبعاد التي يجب تناوُلها في عملية ضبط جودة التعليم، حسب تعريف اليونسكو المذكور آنفاً، فيما اتَّفَقَ كلٌّ من لجنة تقييم عناصر العملية التعليمية البريطانية المشكلة في العام 1992م، والمجلس الأعلى لتقييم جودة التعليم في مرحلة البكالوريوس في الجامعات الأمريكية المنشأ عام 1995م، على معايير مُوَحَّدَة لتقويم جودة التعليم، التي شملت ستَّة معايير، هي: المناهج الدراسية، والمرجع العلمي، وأعضاء هيئة التدريس، وأسلوب التقييم، والنظام الإداري، والتسهيلات المادية (الصرايرة والعساف، 2008، 26)، وحَدَّدَ دليل ضمان جودة البرامج الأكاديمية الصادر عن الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية عشرة معايير لتقييم جودة البرنامج الأكاديمي، الأول: خاص بأهداف البرنامج ومخرجات التعلم، والثاني: خاص بالمنهاج الدراسي ومقرراته (اتحاد الجامعات العربية، 2013، 12).

وقد أظهرت نتائج دراسة تضمنت تحليل عدة بحوث عربية وأجنبية عبر الفترة الزمنية (1994-2005)، تناولت الجودة وأبعادها في التعليم الجامعي، أظهرت أنَّ أهمَّ تلك الأبعاد، هي: المناهج والبرامج، وهيئة التدريس بنسب متساوية، ثم المباني والتجهيزات...الخ. (عباس،2011، 72)، وتوصَّلت دراسة باشيوة والبروايري والتي تناولت تسع نماذج عالمية لجودة التعليم ومعاييره، إلى تحديد أهداف النماذج في: تعزيز الجودة، وتدعيم الأشخاص، وتحديد المنهج، وأخيراً التركيز على النتائج، كما حدَّدت ثمانية مقاييس يجب توافرها بمنظومة جودة التعليم، وهي: معايير الأداء للتعليم المتميز، وتصميم البرامج والمناهج، وتوفير البيئة المعرفية العصرية، واعتماد الجودة والكفاءة، والمكانة اللائقة لمحيط البيئة المعرفية، وتطوير المؤهلات وتحديث المستلزمات، وتقنين البيئة الأكاديمية، وتفعيل الوحدات الأكاديمية، وإنتاج المعرفة (2009، 127).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.6

وبناء على ما سبق فإنَّ تطبيقِ مفهوم الجودة للبرامج الأكاديمية ينبغي أنْ يشملَ جميع عناصرها، بما فيها المناهج الدراسية، التي تُعَدُّ العنصر الأبرز، بوصفها بؤرة العملية التربوية، ويعتمد عليها تحقيق مخرجات المؤسسة التعليمية.

ويمكن إجمال الخطوط العامة لمعايير جودة البرامج الأكاديمية في النقاط التالية (سلامة، 2005، 48): مدى حاجة المجتمع للبرنامج، ومدى اتساق البرنامج مع رسالة المؤسسة وأهدافها، واحترام الأصول الخاصة بالتخطيط للبرنامج، والمُلاءَمَة الأكاديمية للمنهاج، وملاءمة البيئة الاجتماعية، وتوافر مستلزمات تنفيذ البرنامج.

وتنفردُ الملاءَمة الأكاديمية للمنهاج عن سائر عناصر الجودة بأنَّها تتطلبُ معاييرَ ومحتويات خاصة لكلِّ برنامج نظراً لمستواه وماهيته، كما تُحدِّدُها أهدافُه المجتمعية ومجالات العمل، ومواصفات الخريج، والمهارات المتوقع اكتسابها من خلاله، وهي معاييرٌ تصدرُ عن هيئة متخصصة، وتُصاغُ من قِبَلِ مهنيِّين ومتخصصين في ميدان المعرفة وتصميم البرامج المختلفة، ومنها برامج العلوم السياسية.

الدراسات السابقة:

على الرغم من حداثة التجربة الفلسطينية في الاهتمام بجودة التعليم الجامعي، فإنها شهدت في العقد الأخير تزايدا ملحوظا في الاهتمام بالدراسات الخاصة في هذا المجال، وغالبا ما تركز هذه الدارسات حول جودة المؤسسات التعليمية وليس البرامج بذاتها، وبمراجعة الدوريات العلمية والأبحاث المنشورة ذات العلاقة لم نجد دراسة فلسطينية اهتمت بموضوع البحث، فيما يوجد سبعة دراسات تناولت جودة البرامج التعليمية للعلوم السياسية، في دول مختلفة وهي :

دراسة عطا الله (2014) : حيث تُسلِّطُ هذه الدراسةُ الضوءَ على برامج العلوم السياسية في الجامعة اللبنانية، وتوضح الدراسة المنهج المعتمد، ونظام الدراسة، وأهداف المناهج، بالإضافة إلى الموارد الأكاديمية، ونظام التقييم، وفرص التعلم، وشروط القبول وحضور الدروس وفرص العمل.

وتُبيّن الدراسة أن الطلبة الذين أنهوا إجازتهم يحظون بفرصة متابعة الدراسات العليا في الجامعة اللبنانية، كما تظهر الدراسة أن صورة الجامعة اللبنانية في التقييم العام مرتفعة، بالإضافة إلى تزايُد عدد الطلاب العرب فيها، وكلها تؤكد على حسن سير عمل البرامج من خلال ما يثبته المتخرجون من هذه الجامعة حول كفاءة البرنامج التعليمي الجامعي اللبناني.

دراسة الرشيد (2014) : حيث تناولت هذه الدراسة برنامج البكالوريوس في العلوم السياسية بجامعة الكويت بالتحليل والتفصيل وقوفا على أهم مكونات البرنامج الأكاديمية، وموارده البشرية والنوعية، وتنقسِمُ الدراسة إلى ثمانية محاور، وهي: المقدمة والخلاصة العامة وسبعة محاور أكاديمية، وقد استقت مُعِدَّةُ الدراسة بياناتها التحليلية من خلال وسائل جمع البيانات المختلفة، التي تراوحت بين مستندات رسَمية موثقة، ولقاءات ومقابلات مع ذوي الاختصاص، ومراجع إلكترونية، وإحصاءات ووثائق رسمية.

وخلصت الدراسة إلى تسليط الضوء على بعض القضايا التي تحتاج إلى الاهتمام من جهة، وإبراز لنواحي القوة التي جعلت من البرنامج وجهة مرغوبة لطالبي العلم من البلدان المحيطة، ونموذجا يحتذى به في رسم برامج شبيهة، وقد وجد القصور في استراتيجيات التقييم لمخرجات البرنامج، كان أهم نقاط قوة البرنامج هي جهود التحديث المستمرة للبرنامج وفق المتغيرات الدولية.

دراسة شتيوي (2014) وهي دراسة مقارنة لبرامج العلوم السياسية في أربع جامعات أردنيّة هي: الجامعة الأردنية، وجامعة اليرموك، وجامعة مؤتة، وجامعة العلوم التطبيقية الخاصة، وتقوم الدراسة بوصف وتحليل هذه البرامج، ومحاولة تسليط الضوء على أوجه القوة والضعف فيها، بالتركيز على خمسة جوانب هي: المنهاج، والموارد الأكاديمية، والتعليم، والتقييم، وفرص التعلم والمتخرجون، إذ تم جمع المعلومات والوثائق اللازمة، وتحليلها ووصفها لكل جامعة على حدة، ومن ثم جرت المقارنة بين البرامج الأربعة، وإظهار القضايا النوعية فيها.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.6

وقد بيَّنت الدراسة أنَّ مناهج العلوم السياسية في الجامعات الأربع تشترك في أهداف ورؤية مشتركة في تزويد الطلبة بالمهارات النظرية والبحثية في العلوم السياسية وفق النظريات والمنهجيات الحديثة، كما أنَّ هناك تطابُقا في نظام التدريس، وعدد الساعات المعتمدة، وتشابُها بين المواد الإجبارية، لكن هذه المواد لا تشكل بالضرورة مواد نظرية ومنهجية متكاملة، ما يشير إلى ضعف نظري ومنهجي في تلك الأقسام، وتشترك الأقسام الأربعة في طريقة التدريس التقليدية (المحاضرة)، بالإضافة إلى أسلوب التقييم.

دراسة بشير ومحمد (2014): حيث هدفت هذه الدراسة إلى تحليل برامج العلوم السياسية في ثلاث جامعات في جمهورية مصر العربية، وهي: جامعة القاهرة، وجامعة 6 أكتوبر، وجامعة المستقبل، وذلك من خلال خمسة محاور: الموارد الأكاديمية، والمنهج، والتعليم، والتقييم، وفرص التعلم والمتخرجون، وقد استخدمت الدراسة منهج التحليل المقارن، وتم جمع وتحليل البيانات ذات العلاقة، بالاطلاع على المواقع الرسمية الإلكترونية لكل جامعة.

ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها: ارتفاع أعداد الطلبة في جامعة القاهرة، وذلك بحكم التاريخ والنشأة المبكرة، بينما تنخفض أعداد الطلبة في الجامعتين الأخيرتين، كما يُتاحُ فيها استكمال الدراسات العليا سواء على مستوى الماجستير أو الدكتوراه والدبلومات، وذلك لتوافر هيئة التدريس بمستوياتها المختلفة، ورسوخ التقاليد الجامعية الخاصة بالدراسات العليا، وبينت الدراسة أن هناك توازُنا بين نسبة الأساتذة إلى الطلاب إلى حدٍّ بعيد في الجامعات الثلاثة، أما المقررات الدراسية والمناهج فمتشابهة إلى حد بعيد فيها.

تقرير Wahlke (1991)، وهو يمثل جزءا من مجموعة تقارير تناولت هيكلية المناهج الدراسية في كليات الآداب في الجامعات الأمريكية، منها "العلوم السياسية كتخصص" عرف بتقرير Wahlke، وهو مشروع مشترك بين الجمعية الأمريكية للعلوم السياسية ورابطة الكليات والجامعات الأمريكية (Ishiyama, Breuning & Lopez, 2006, 659).

وقد انتقد التقرير برامج العلوم السياسة التي تعتمد على خطط دراسية غير منظمة، والتي تشتمل على عدد قليل من المساقات الإجبارية، والكثير من المساقات الاختيارية، دون إلزام الطلاب بدراسة المواد بشكل تدريجي ومتسلسل، وأشار إلى أنَّها غير قادرة على تعزيز المهارات الأساسية (المعرفة والفهم) اللازمة لطلاب العلوم السياسة، في المقابل أشاد بالبرامج التي تعتمد على خطط منظمة، والتي تساعد على التعلُّم بتدرُّج، بمعنى بناء المعرفة بشكل تراكمي، وقدرتها على صقل وتنمية المهارات الأساسية للطلاب.

وقد اقترح التقرير نموذجاً متسلسلاً من المواد الدراسية، من شأنه تحقيق بنية متطورة، وعلى نحو متزايد من المعارف وتطوير المهارات الفكرية، ووفقاً للتقرير، فإنَّ الهدف من المنهج ليس فقط تدريب موظفي الحكومة في المستقبل، ولكن يجب تدريس العلوم السياسية بهدف تخريج كوادر قادرة على القراءة والكتابة سياسياً، وأوصى التقرير بمبادئ عامة لتنظيم الخطط الدراسية، والمقصود بها ليس كما منهاجا دراسيا نموذجيا، لكن كمبادئ توجيهية للبرامج، والعمل نحو أهداف التعليم الليبرالي (McClellan, 2015, 5).

دراسة Ishiyama (2005): حيث سعت الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الآتي: هل توجد علاقة بين الخطط الدراسية (هيكلية المنهج) لبرامج العلوم السياسية في الجامعات الأمريكية، والتحصيل العلمي للطلاب (تعلم الطلاب)؟

ولتقييم أثر الخطط الدراسية (كمتغير مستقل) على التحصيل العلمي للطلاب (كمتغير تابع)، استخدم الباحث استبياناً مكوَّناً من 29 بنداً، وتم توزيعه على 96 رئيس قسم علوم سياسية من الكليات التي تستخدم اختبار الكفاءة (MTAF)، حيث استجاب 32 قسماً بردود كاملة وصالحة للاستعمال، واستخدمت البيانات الواردة في دراسة العلاقة بين المتغيِّرات، حيث توصلت الدارسة إلى أن متخرجي العلوم من البرامج ذات الخطط الدراسية المنظمة – حسب توصيات تقرير Wahlke – كان أداؤهم أفضل في الاختبارات القياسية المصممة لتقييم معرفة الطالب، وبالتالي هناك علاقة قوية بين طريقة تنظيم الخطط الدراسية والتحصيل العلمي للطلاب.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.6

دراسة Young (2013)، حيث استخدمت الدراسة تحليل محتوى مواقع أقسام العلوم السياسية في الجامعات الأمريكية على شبكة الإنترنت للتعرُّف على كيفية وصف الأقسام للمناهج الدراسية، وتقييم البرامج وفق مخرجات التعليم المقصودة من المناهج الدراسية، وذلك بالاعتماد على معايير تصنيف كارنيجي، ومعايير هيئة الاعتماد المحلية (متغير أول)، باستخدام معامل الانحدار لتقييم ما إذا كانت تتوافرُ المعايير في تخطيط المناهج الدراسية وتقييمها (متغير ثاني)، وأظهرت النتائج أن 27 % من الأقسام تحدد مخرجات التعلم المقصودة، و10 % تربط بين مخرجات التعليم المقصودة وهيكلية المناهج بشكل وثيق لتحقيقها، كما أظهر معامل الانحدار وجود علاقة قوية بين المتغيرين.

التعليق على الدارسات السابقة:

تم إعداد الدراسات الأربع الأولى ضمن إطار مشروع التعليم العالي في البلدان العربية، والذي تبنته وأشرفت عليه الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، بهدف إثارة قضايا النوعية وتحدياتها في برامج التعليم العالي في المنطقة العربية، حيث تقارن هذه الدراسات بين تسع جامعات عربية تتضمن كل منها برنامجا تعليميا في العلوم السياسية، وهي تتفق مع موضوع البحث في عدة جوانب، أولها من حيث تناولها برامج العلوم السياسية، ثانيا من حيث الاهتمام بعنصر المناهج التعليمية وأهدافها، ثالثا تناولها نظام الدراسة وشروط القبول، وأخيرا في أسلوب البحث والاعتماد على مصادر المعلومات كالوثائق والمستندات الرسمية، والمعلومات المتوفرة على المواقع الالكترونية، لكنها تختلف في تناولها مجالات عدة مثل الموارد الأكاديمية، وفرص التعلم، ونظام التقييم، وفرص العمل، كما تختلف في استخدامها لمعايير عامة تخص جودة البرامج التعليمية بشكل عام، ولا تختص ببرنامج العلوم السياسية، فهي لم تتبن أي من المعايير الأكاديمية القياسية للعلوم السياسية، كما لم توضح ما هي الإجراءات العملية التي تتخذ من أجل ضمان جودة البرامج، وهو ما تحاول الدراسة الحالية توضيحه بالتركيز على عنصر المناهج، لما له من أهمية بالغة في تطوير البرامج الأكاديمية وضمان جودتها.

وتتفق الدراسات الأجنبية الثلاث مع الدراسة الحالية في موضوع البحث، حيث تناولت تقييم تدريس العلوم السياسية في الجامعات الامريكية من خلال التركيز علي المنهاج، كما تتفق الدراسة الأولى مع الدراسة الحالية من حيث المنهج والاعتماد على تحليل الوثائق الرسمية والبيانات، وهي أيضا تؤكد على أهمية هيكلية المناهج (الخطط الدراسية)، ودورها في تعزيز مهارات المعرفة والفهم، وهو أحد أهداف الدراسة الحالية، فيما اختلفت الدراسة الثانية والأخيرة عن الدراسة الحالية في منهجية الدراسة، حيث اعتمدتا على المنهج الكمي، ومن الملاحظ في الدراسات الثلاث هو عدم ارتباطها أو تبنيها لمعايير خاصة ببرامج العلوم السياسية، على عكس الدراسة الحالية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها :

منهج الدراسة :

اعتمدت الدراسة على المنهج التاريخي المقارن والمنهج الوصفي التحليلي والمنهج الاستقرائي، حيث استخدم المنهج الأول في عرض الدراسات السابقة وإجراء بعض المقارنات بين نماذج المعايير الدولية المختلفة، واستخدم المنهج الثاني والثالث في تحليل الوثائق والمعلومات عن الاقسام المتوفرة على مواقعها الإلكترونية، وكذلك في أدلة الكليات المطبوعة، ومن ثم تحليلها وفق المعايير المستنتجة من تجارب الدول في ضمان جودة واعتماد برامج العلوم السياسية .

- **نماذج التجارب الدولية في ضمان جودة واعتماد برامج العلوم السياسية :**

نستعرض فما يلي نماذج تجارب خمسة دول، في ضمان جودة واعتماد برامج العلوم السياسية، بهدف التعرف على المعايير الخاصة بجودة المناهج الدراسية لبرامج العلوم السياسية، والصادرة عن المؤسسات المناط بها ضمان جودة واعتماد البرامج الأكاديمية، ومن ثم تحليلها وبيان سماتها، بغية استنتاج مصفوفة مقترحة لضمان جودة المناهج الدراسية لبرامج العلوم السياسية.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.6

▫ الولايات المتحدة الأمريكية:

تُتَوَّجُ عمليات وأنشطة جودة التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية بالاعتماد الأكاديمي بنوعيه المؤسسي والتخصصي، ويُمْنَحُ الأوَّلُ إمَّا منْ قبَل هيئات الاعتماد الإقليمية، أو من قبل هيئات الاعتماد الوطني، كما تحصل مؤسسات التعليم العالي على الاعتماد التخصصي من قبل لجان وهيئات مهنية متخصصة تضم مهنيين وأكاديميين في حقل تخصصي مُحَدَّد، وتُغَطِّي كافة المجالات العلمية، ويُشرفُ على كلٍّ أنواع الهيئات مجلس الاعتماد في التعليم العالي (CHEA)، وهو أيضا الذي يمنحها سلطة الاعتماد (نصر، 2005، 188).

وفيما يخصُّ اعتماد برامج العلوم السياسة فإنَّهُ لا تُوجَدُ هيئة خاصة بشكل صريح تمنح الاعتماد التخصصي (EducationUSA , 2016) ، وبالتالي فإنَّهُ لا توجد معايير قياسية للعلوم السياسية في الولايات المتحدة الأمريكية، غير أنَّهُ يمكنها الحصول على الاعتماد، إما من قبل أحد هيئات الاعتماد الإقليمية، أو من قبل إحدى هيئتي الاعتماد التخصصي، وهما الأكاديمية الأمريكية للتعليم الليبرالي (AALE)، والمجلس الوطني للعلوم الاجتماعية (NCSS)، ولكل منهما معايير عامة لاعتماد البرامج الأكاديمية ذات الصلة.

وعلى الرغم من عدم وجود معايير قياسية وهيئة اعتماد لتخصُّص العلوم السياسية في الولايات المتحدة الأمريكية فإن التطرُّقَ ولو بإيجاز إلى التجربة الأمريكية في هذا المضمار له أهمية خاصة؛ نظرا لدورها المهم في تطويره، حيث رسمت مسار التخصُّص في أوروبا والعالم بأسره (Coakley , 2004 , 182).

وقد ذهب أحد الباحثين إلى نعت العلوم السياسية بالعلم الأمريكي (Gunnell, 1991, 10)، ووصفه آخرُ بأنَّه ظاهرة واختراع أمريكي (Berndtson , 2006 , 2)، وذلك بسبب الظهور المبكر للعلوم السياسية كتخصص رئيسي مستقل كسائر دروب المعرفة في الجامعات الأمريكية عن باقي الدول، بما يقارب النصف قرن، فأول قسم للعلوم السياسية في العصر الحديث، أُنشئ في جامعة كولومبيا في العام 1880م (Berndtson 2009, 1 ,)، وإنْ كانت تُدرِّسُ العلوم السياسية فيها آنذاك كتخصص فرعي بجانب عدة علوم اجتماعية أخري؛ كالتاريخ والاقتصاد والقانون، وقد شهد الربع الأول من القرن العشرين نُمُوًّا واهتماماً متزايداً به من قبل الجامعات الأمريكية، حيث بلغ عدد الأقسام التي تُدَرِّسُ العلوم السياسية كتخصص رئيسي منفرد 38 قسماً عام 1914م (Haines , 1914 , 256)، كما تأسست أول جمعية مهنية للعلوم السياسية في العالم في الولايات المتحدة الأمريكية العام 1903م التي كان ولا يزال لها دورٌ مهم في تطوير التخصص واستقلاليته (Berndtson, 2006, 4) .

ومن خلال الاطِّلاع على الخطط الدراسية لأقسام العلوم السياسية في الجامعات الأمريكية، وخطَط تقييمها المتاحة على مواقعها الالكترونية، بالإضافة إلى تقارير وبيانات الجمعية الأمريكية للعلوم السياسية، نستطيع التَّعَرُّف على السِّمات المميزة والمشتركة للمناهج الجامعية فيها التي يمكن إجمالها على النحو الآتي:

1. **تُوَفِّرُ الأقسام للطلبة مجالا للتَّخَصُّص في العلوم السياسية بثلاثة أساليب، وهي: التخصص المنفرد، والتخصص الرئيسي مع تخصُّص ثانوي من الحقول الفرعية للعلوم السياسية، وآخر كتخصُّص فرعي بجانب العديد من العلوم الاجتماعية.**
2. **النظام الدراسي المتبع هو نظام الساعات المعتمدة (الفصلي)، حيث تتضمن المناهج الدراسية لوائح بأسماء المساقات، وعدد الساعات أو الأرصدة، وتوصيفها، وترقيمها والذي يعكس التسلسل، بحيث تكون مساقات ممهدة لبعضها الآخر.**
3. **الحقول الدراسية الرئيسية في المناهج، وهي: الحكومة والسياسة الأمريكية، والنظم السياسية المقارنة، والنظرية السياسية والفكر السياسي، والعلاقات الدولية والسياسة الخارجية، ومناهج البحث (المنهجية)، وهي تتفق مع التقسيم التقليدي الذي طرحته اليونسكو عام 1948م، ما عدا مناهج البحث، والذي يحظى باهتمام خاص من قبل الأقسام، حيث تُلْزِمُ الطلبة قبل التخصص أنْ يُتمَّ مساقاً أولياً فيها، ومساقات أخرى في سنوات التخصُّص، حتى أنَّ بعضَ الأقسام تمنحُهُ كتخصص ثانوي.**

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.6

4. تتميز المناهج الدراسية بالتسلسُل والمرونة، بحيث تُقَسَّمُ مساقات التخصص الرئيسية إلى مستويات، غالباً ما تكون في مستويين: مساقات تمهيدية قبل التخصص، وأحيانا تجمع بين حقلين دراسيين، ومساقات متقدمة تشمل أحدَ موضوعات الحقول الدراسية وغيرها، وتُوَفِّرُ عدداً كبيراً منها، وتتيح للطلبة عدداً من المساقات الاختيارية منها.
5. تتضمن المناهج متطلبات إجبارية، مساقاً واحداً أو حلقتي بحثٍ في المستويين الأول والثاني تخصص، ومتطلب آخر مساقُ بحث التخرُّج في السنة الأخيرة.
6. أغلب أقسام العلوم السياسية في الجامعات الامريكية لها ما يسمى بخطة التقييم، تنشرها عادةً على مواقعها الإلكترونية، توضح فيها أهداف البرنامج، والمهارات المكتسبة للمتخرج، ومخرجات التعليم المقصودة للبرنامج.

▫ المملكة المتحدة (بريطانيا):

تتولَّى هيئة ضمان الجودة في التعليم العالي (Q.A.A.)، في المملكة المتحدة الإشراف وإدارة ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي وبرامجها الأكاديمية، بمعنى التحقق وإصدار الإحكام بشأن تطبيق مؤسسات التعليم العالي لسلسلة من المعايير والمواصفات التي أصدرتها، والتي تعنى بالنطاقات التالية (سلامة، 2005، 94): الإطار العام لمؤهلات التعليم العالي، مواصفات البرامج، ومُدَوَّنَة الممارسات، وأخيرا المؤشرات المقترحة لاختصاصات التعليم العالي.

وقد وضعت الهيئة معالم للكثير من ميادين الاختصاص في المرحلة الجامعية" تشبه إلى حَدٍّ بعيد ما تسميه الهيئات المتخصِّصة لضمان الجودة الأمريكية معايير، ولكن بأكثر من المقدمات والتوسع" (سلامة، 2005، 95)، ومن ضمنها قائمة معالم العلوم السياسة والعلاقات الدولية التي شملت ستّة مجالات، نذكرها باختصار كما وردت في مقدمتها وهي (Q.A.A., 2015, 6):

1. تحديد المبادئ: يوضِّح مدى تنوُّع دراسة العلوم السياسية والعلاقات الدولية.
2. طبيعة ونطاق العلوم السياسية والعلاقات الدولية: يصف طبيعة المجال وفروعه والموضوعات التي تقع ضمن حدوده.
3. مهارات المعرفة والفهم: يُحَدِّد الأهداف العامة للتخصص، ومهارات المعرفة والفهم الأساسية، والمهارات العامة والخاصة التي يكتسبَها الطلاب في نهاية دراستهم.
4. التعليم والتعلُّم والتقييم: يُحدِّدُ أشكالاً مختلفة من التعليم والتعلُّم والتقييم المناسبة لمجال العلوم السياسية والعلاقات الدولية.
5. معايير ومؤشرات الأداء.

تتسم المعايير البريطانية بالشمول والعمومية في المعايير الواردة، لاسيما فيما يتعلَّقُ بتوضيح طبيعة ونطاق المجال، وأيضا في تحديد المهارات العامة والخاصة، وما يميزها أنها احتوت على عرض أساليب التعليم والتقييم المناسبة، بالإضافة إلى مؤشرات لقياس مدى تحقق المعايير في المتخرِّج، غير أنها لم تشمل وضعَ منهاج محدد، فهي عبارة عن مبادئ وتوجيهات عامة، تصف المجال وتقدم إرشادات مرجعية في تصميم وتنفيذ البرامج الأكاديمية للعلوم السياسية والعلاقات الدولية.

▫ جمهورية باكستان:

لضمان التأكُّد من جودة التعليم العالي في باكستان، شَكَّلتْ وزارة التربية والتعليم والتدريب المهني الاتحادية لجنة التعليم العالي (H.E.C.)، لتضطلع بمهام اعتماد وضمان جودة مؤسسات التعليم العالي وبرامجها الأكاديمية، بالإضافة إلى منح سلطة الاعتماد التخصصي للهيئات المهنية ذات الصلة، وقد بلغ عددها سبع هيئات للاعتماد التخصصي، ولا يوجد في باكستان هيئة مهنية لاعتماد برامج العلوم السياسية، إلا أنَّ اللجنة اعتادت على تشكيل لجان وطنية تختص بإصدار ومراجعة المناهج الدراسية الجامعية لمختلف التخصصات التي كان من نتائجها إصدار منهج العلوم السياسية، وهو يشبه إلى حد ما المعايير الأكاديمية في بعض الدول، حيث احتوى على تسعة عناصر: أولها مقدمة عامة، والعنصريين السابع والثامن يخصان درجة الماجستير في

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.6

العلـوم السياسيـة، والعنصر الأخير خاتمة التي احتوت على التوصيات، أما باقي العناصر فهي تتعلق بدرجة البكالوريوس في العلوم السياسية نوجزها في النقاط الآتية (H.E.C., 2013, 10-47):

- الأول: حدَّدَ الهدف العام للمنهج، وهو خلق مجتمع واعٍ لحقوقه وواجباته اتجاه نظام الحكم، وتبسيط تعليم العلوم السياسة في باكستان بما يتلاءم مع المعايير العالمية، بالإضافة لتحديد اثني عشر هدفاً تعليميـا، وهي المهارات التي من المتوقع أن يكتسبَها الطـلاب بعد إنهاء دراستهم للعلوم السياسية وفق المنهج المقترح.
- الثاني: بيَّنَ هيكلية برنامج بكالوريوس العلوم السياسية، وتوزيع المتطلبات على النحو الآتي:
  - متطلبات عامة 9 مساقات (25س.) - متطلبات من أقسام أخرى 7 مساقات (21س.)
  - متطلبات تخصص تمهيدية 9 مساقات (32س.) - متطلبات تخصص اختيارية أربع مساقات (12س.)
  - متطلبات تخصص رئيسية، تشمل مشروع تخرج، والتدريب الميداني 12 مساق (40س.)
  - مـدة الدراسـة أربع سنوات (ثمانية فصـول)، والساعات المطلوب إنجازها للحصـول على الدرجة (130 س.)
- الثالـث: يضم خطة إرشادية توضح متطلبات كل فصل، والمساقات الدراسية المقترحة، وعدد الساعات المعتمدة في كل فصل على مدار سنوات الدراسة الأربع.
- الرابع: يتضمن قوائم إضافية للمساقات الدراسية (المتطلبات العامة والتخصص).
- الخامس: احتـوى على قائمـة تناولـت بالتفصيل مساقـات التخصـص الرئيسية، حيـث وضِّحت اسم المسـاق، وعدد الساعـات المعتمدة، والأهداف، ومفـردات المساق، وقائمة المراجـع والكتب الموصى بها لدراسة المساق.

ويتسـم النمـوذج الباكستـاني بالدِّقَّـة والشمول فيمـا يخص أسمـاء المساقـاتِ الدراسيـة، ومفرداتها وعدد الساعات اللازمة للحصول على درجة البكالوريوس في العلومِ السياسية، غيرَ أنَّه أوجز فيما يتعلق بالأهداف وتحديد مخرجات التعليم المقصودة والمهارات المكتسبة، كما أنَّه يخلو من توضيح معايير ضمان جودة البرنامج ككل، فهي كما جاء في تسميتها معايير لهيكلية المنهاج فقط.

جمهورية مصر العربية:

تمثـل جمهوريـة مصر العربية نموذجا للـدول التي اعتمدت على هيئة موحدة للنظـر في جميع قضايا جودة التعليـم لكافـة مراحله وأنماطه، وهي الهيئة القومية لضمان جـودة التعليم والاعتماد، وبالتالي فهي الجهة المنـاط إليهـا مهمة الاعتماد المؤسسـي والتخصصي لمؤسسـات التعليم العالي وبرامجهـا الأكاديمية، ولاتخاذ الإجـراءات الكفيلـة لذلـك قامـت الهيئـة بإصـدار وإعـداد المعايـير الأكاديمية القوميـة اللازمـة للتقويم والاعتمـاد في قطاعات العلـوم المختلفة، ومنها المعايير القومية الأكاديميـة القياسية للعلوم السياسية، حيث اشتملـت علـى مقدمة عَرَّفَتْ العلـوم السياسية، وحددت مجالات الدراسة فيهـا بأربعة فروع، وهي: النظرية السياسيـة، والفكر السياسي، والنظـم السياسية، والعلاقات الدولية، والإدارة العامة، بالإضافة إلى تحديد مجالات العمل، فيما احتوت المعايير القياسية للعلوم السياسية على ستة معايير، هي (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد،2009، 10-15):

1. مواصفات المتخرج.
2. المعرفة والفهم.
3. المهارات المهنية والعملية.
4. المهارات الذهنية.
5. المهارات العامة.
6. توزيع نسب متطلبات البرنامج (تقريبية) في الجدول (1).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.6

جدول (1): توزيع نسب متطلبات البرنامج

مسلسل	طبيعة العلوم	النسبة %
أ	العلوم التخصصية	%65-60
ب	العلوم المساعدة	% 14-12
ج	المشروعات البحثية	%8-6
د	تطبيقات الحاسب الآلي	%5-4
هـ	علوم مميزة للمؤسسة	%8-6
و	التدريب الميداني	%6

وتتميز المعايير الأكاديمية المصرية بأنَّها حَدَّدَتْ المهارات المكتسبة بدقة، وهي التي يجب توافرها في متخرج البرنامج، كما أوضحت هيكلية المنهاج الدراسي من جانب تحديد توزيع نسب المتطلبات، قد يبدو أن الهيكلية الموضوعة ذات طابع كمي، لكنَّها في الحقيقة تحمل في طياتها مؤشرات نوعية تعكس تحقيق مخرجات التعليم المقصودة والمحددة في المهارات المتوقع توافرها في المتخرج.

- **دولة فلسطين:**

كان من نتائج الاهتمام بمسائل الجودة في التعليم العالي في فلسطين، وفي ظل التنامي المطرد في عدد مؤسساته والعاملين فيها، والملتحقين فيها من الطلبة صدور قرار وزاري بتاريخ 8\5\2002م، استنادا إلى قانون التعليم العالي، يقضي بإنشاء الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية لمؤسسات التعليم العالي، (الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية، 2015، 7).

وقد أصدرت الهيئة دليل الترخيص والاعتماد لمؤسسات التعليم العالي الفلسطينية، مُحَدِّدَاً أحد عشر معيارا للترخيص والاعتماد، يختص المعيار التاسع منها بالبرنامج التعليمي، ويتضمن أربعة محاور، وهي: مبررات البرنامج، وهيكلية البرنامج، والكوادر البشرية والمصادر، وآليات وإجراءات ضمان الجودة، ولكلٍ محورٍ عددٌ من مؤشرات تحقق المعيار، حيث تضمن المحورين الأول والثاني مؤشرات تتعلق بتصميم المناهج الدراسية للبرامج في عدة جوانب، وكانت على النحو الآتي (الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية، 2015، 21-35):

أ. مبررات طرح البرنامج:

- "رسالة البرنامج وأهدافه الأكاديمية والمهنية واضحة ومحددة وموضوعية، تشجع البحث العلمي والتبادل التعليمي، وتتلاءم مع رسالة وأهداف المؤسسة، وتشجع التفاعل مع مؤسسات المجتمع المحلي والدولي ذات العلاقة".
- "الكفايات والمواصفات التي سيكتسبها الطالب عند التخرُّج مقنعة ومبررة"

ب. المحتوى الأكاديمي للبرنامج:

- "مرجعيات البرنامج مُحدَّدة، وصُمِّمَ بالتعاون مع الجهات ذات الخبرة والاختصاص في المؤسسة، وبالاستفادة من التغذية الراجعة من أعضاء هيئة التدريس والطلبة والمجتمع المحلي وأرباب العمل والجهات ذات العلاقة بالجودة"
- "المخرجات التعليمية المقصودة من البرنامج ومساقاته: دقيقة، واضحة، تنسجم مع رسالة البرنامج وأهدافه، وتتضمن وصفاً عاماً للمعارف والمهارات التي يتوقع من البرنامج تطويرها لدى الطلبة"
- "تتضمن خطة البرنامج الدراسية أسماء المساقات وأرقامها ووصفها وتتابعها، وعدد الساعات المعتمدة لكل مساق، وكونها نظرية أو عملية، إجبارية أو اختيارية، وتنسجم مع المعايير الأكاديمية الوطنية والدولية، ومع متطلبات الممارسة المهنية، ولا تقل عدد الساعات الدراسية عن (120)

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.6

ساعة معتمدة كحدٍّ أدنى، تُشكِّلُ متطلبات التخصص فيها ما نسبته 60 % كحد أدنى، ولا تقل نسبة التطبيق العملي عن 30 % في التخصصات التطبيقية".

- "الجانب العملي كاف ومناسب، ويرتبط بالمراحل اللاحقة من التدريب والممارسة العملية للطالب بعد التخرج، والمراكزَ والمؤسسات التدريبية اللازمة للبرنامج متوفرة وكافية".

ومن الملاحظ أن المؤشرات المشار إليها آنفا هي معايير كمية، لا تخص برنامج بعينه، وإنما هي معايير عامة لكافة التخصصات، وتهدف إلى الوصول إلى قرار بإعطاء الترخيص بطرح برنامج تعليمي في مؤسسة تعليم عالي (بشور، 2005، 154)، أو منح الاعتماد العام للبرنامج، وينبغي التمييز بين معايير الترخيص والاعتراف ببرنامج أكاديمي ومعايير ضمان الجودة للبرنامج الأكاديمي، وهي معايير قياسية لكل برنامج تعليمي تختلف عَمَّا سواه.

يتضح من خلال استعراض النماذج الخمسة السابقة أن جميعها تشترك في تحقيق هدف مشترك، ألا وهو جودة البرامج الأكاديمية للعلوم السياسية، غير أن بينها اختلافا وتباينا في عدة عناصر، واتفاقاً في بعض العناصر نوضحها في النقاط الآتية :

- انفرد النموذج الفلسطيني بالإشارة إلى معيار ضرورة توافر عنصري الرسالة والرؤية للبرامج، وأيضاً تحديد مرجعيات البرنامج الأكاديمي.
- انفرد النموذج المصري في ذكر مجالات العمل لمتخرج برنامج العلوم السياسية.
- اتفقت النماذج الخامسة، في ضرورة تحديد الأهداف، والمهارات المكتسبة، ومخرجات التعليم المقصودة، للبرنامج الأكاديمي.
- قدم النموذجان: المصري والباكستاني هيكلية واضحة، وبنسب محددة للمواد الدراسية في خطط المناهج الدراسية، وأشار النموذج الفلسطيني إلى هيكلية عامة لا تخص برنامج العلوم السياسية، وانما كافة التخصصات، فيما خلا النموذجان: الأمريكي والبريطاني، من وضع هيكلية محددة خاصة بالمناهج الدراسية.

وبناء على ما سبق فإن الدراسة تقترح معيارين لجودة المناهج الدراسية لبرامج العلوم السياسية، وهما:

- المعيار الأول: التحقُّق من مدى توافر العناصر الأساسية للبرامج التعليمية ومناهجها، وهل هي معلنة بشكل واضح؛ لأنَّ الهدفَ من وجودها هو إمكانية الوصول إليها من الطلبة والعامة، وهذه العناصر هي: رسالة البرنامج ورؤيته، وأهدافه الأكاديمية والمهنية، ومرجعيات البرنامج، والمهارات التي سيكتسبها المتخرج، والمخرجات التعليمية المقصودة من البرنامج ومساقاته، ومجالات العمل، وشروط القبول، والخطة الإرشادية، ومكونات الخطة الدراسية، وأسماء المساقات وتتابعها، وعدد الساعات المعتمدة لكل مساق.
- المعيار الثاني: توزيع نسب المتطلبات في الخطط الدراسية لمناهج برامج العلوم السياسية، وفق التوزيع المستنتج من النماذج المذكورة سابقا بشكل عام، لاسيما النماذج الثلاثة: الباكستاني، والمصري، والفلسطيني، والتوزيع المقترح هو:

1 -العلوم التخصصية 60-65%	2 -العلوم المساعدة 10-14 %
3 -المشروعات البحثية 6-8 %	4 -تطبيقات الحاسب الآلي4-5 %
5 -علوم مميزة للمؤسسة 6-8 %	6 -التدريب الميداني6 %

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.6

واقع المناهج الدراسية لبرامج العلوم السياسية في الجامعات الفلسطينية.

➢ قسم العلوم السياسية، كلية الحقوق - جامعة الخليل:

- **المعيار الأول: من خلال تصفُّح موقع الجامعة لم نجد دليلا مطبوعا شاملا للمعلومات بخصوص الدراسة، وبالاطلاع على موقع القسم نجد أنَّه يحتوي على العناصر الآتية: رسالة القسم، ورؤية القسم، وأهداف القسم، بالإضافة إلى الخطة الإرشادية، ووصف المساقات، وكذلك مجالات العمل لمتخرج القسم، وشروط القبول للقسم، ووصف المساقات، فيما خلا الموقع من ذكر المخرجات التعليمية المقصودة والمهارات المكتسبة سواء للبرنامج أو للمساقات، كما لم يحدِّدْ مرجعيات البرنامج.**

فيما يتيح الموقع إمكانية تنزيل الخطة الدراسية التي تحتوي على: المساقات وأرقامها وتتابعها، وعدد الساعات المعتمدة لكل مساق، وكذلك عدد الساعات المعتمدة المطلوب إتمامها للحصول عل درجة البكالوريوس في العلوم السياسية، وهي: إتمام 129 ساعة معتمدة بنجاح، موزعة على النحو التالي: 21س. متطلبات جامعة، و24س. م. الكلية، و81 س. م. التخصص، وثلاثة ساعات معتمدة مطلب حر، مما يعني توافر المعيار في القسم بنسبة 70 %.

- **المعيار الثاني: توزيع المتطلبات وفق المعايير الأكاديمية القياسية للعلوم السياسية، كالتالي:**

أ. العلوم التخصصية 84س، تشمل: 12س. من قائمة م. التخصص الاختيارية + 63 س من قائمة م. التخصص الإجبارية (باستثناء 6س. من قائمة م. التخصص الإجبارية وهي: مساق مدخل إلى الفلسفة ومشروح بحث التخرج) + 9 س. من قائمة م. الكلية. (مدخل إلى علم السياسة، مقدمة في العلاقات الدولية، النظام السياسي الفلسطيني).

ب. العلوم المساعدة 12س. تشمل: 9س. من قائمة م. الكلية (المدخل للعلوم القانونية، القانون الدستوري، القانون الدولي العام) 3 +س. من قائمة م. التخصص الإجبارية (مدخل إلى الفلسفة)

ج. المشروعات البحثية 3س. مشروع تخرج من قائمة م. التخصص الإجبارية.

د. تطبيقات الحاسب الآلي 3 س. من قائمة م. الجامعة الإجبارية.

ه. علوم مميزة للمؤسسة 24س. تشمل: 12س. من قائمة م. الجامعة الإجبارية (باستثناء 3س. من م. الجامعة الإجبارية مساق تطبيقات في الحاسوب) 6 + س م. الجامعة الاختيارية + 6س. من قائمة م. الكلية (القانون الإداري، تاريخ التشريع والفقه)

و. التدريب الميداني لا يوجد.

ز. متطلبات حرة 3س.

نستنتج من التحليل السابق أن نسبة توافر المعيار في القسم هي 29 %، وأن الخطة الدراسية تتوافق مع المعايير القياسية، في نسب متطلبات التخصص والجامعة فقط.

➢ قسم العلوم السياسية، كلية الاقتصاد والعلوم الاجتماعية- جامعة النجاح:

- **المعيار الأول: لجامعة النجاح دليلٌ مطبوعٌ لكافة الكليات والأقسام، ويمكن تنزيله من موقع الجامعة، ويحتوي على معلومات وافية عن البرامج، حيث اشتمل الجزء الخاص ببرنامج العلوم السياسية بالآتي: رؤية البرنامج، ورسالة البرنامج، والأهداف، ومخرجات البرنامج مقسمة إلي مخرجات المعرفة والاستيعاب، والمخرجات العملية التطبيقية، والمرجعيات، ووصف المساقات، فيما خلا الدليل من تحديد مجالات العمل للمتخرج.**

كما احتوى الدليل على الخطة الدراسية التي اشتملت على: المساقات وأرقامها وتتابعها وعدد الساعات المعتمدة لكل مساق، وكذلك عدد الساعات المعتمدة المطلوب إتمامها للحصول عل درجة البكالوريوس في العلوم السياسية، وهي: إتمام129 ساعة معتمدة بنجاح.. متطلبات جامعة 18س.، ومتطلبات التخصص الإجبارية 87 س.، متطلبات التخصص الاختياري 18س.، مساقات حرة6 س.، وبالتالي فأن نسبة توافر المعيار في القسم هي 90 %.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.6

- المعيار الثاني: توزيع المتطلبات وفق المعايير الأكاديمية القياسية للعلوم السياسية كالآتي:

أ. العلوم التخصصية 81س، تتكون من: 18س. كل قائمة م. التخصص الاختيارية + 63س. من قائمة م. التخصص الإجبارية (باستثناء المتطلبات التالية من قائمة م. التخصص: حلقة بحث، ومناهج البحث العلمي، وتدريب ميداني، ومدخل لدراسة القانون، ومبادئ العلاقات العامة، ومبادئ اقتصاد جزئي، والإحصاء في الأعمال).

ب. العلوم المساعدة 18س، من قائمة م. التخصص وهي المتطلبات التالية: مناهج البحث العلمي، ومدخل لدراسة القانون، ومبادئ العلاقات العامة، ومبادئ اقتصاد جزئي، والإحصاء في الأعمال.

ج. المشروعات البحثية 3س. من قائمة م. التخصص.

د. تطبيقات الحاسب الآلي3س. من قائمة م. الجامعة.

ه. علوم مميزة للمؤسسة 15س. من قائمة م. الجامعة.

و. التدريب الميداني3س. من قائمة م. التخصص.

ز. متطلبات حرة 6س.

يتضح مما سبق أن الخطة الدراسية للقسم تتوافق مع المعيار، في نسب متطلبات التخصص والعلوم المساعدة فقط، ولا تتوافق في نسب المتطلبات الأخرى، أي أن نسبة توافر المعيار في القسم هي 29 %.

➢ قسم العلوم السياسية، كلية الآداب – جامعة القدس:

- المعيار الأول: لجامعة القدس دليلُ الالتحاق بدرجة البكالوريوس، وهو دليلٌ موجزٌ يشمل تعريفا عن الدوائر وأهدافها والمهارات المكتسبة، وشروط القبول، ومجالات العمل، فيما احتوى موقع دائرة العلوم السياسية في الانترنت على الآتي: رسالة البرنامج، ورؤية القسم وأهدافه، والمهارات المكتسبة، ومجالات العمل، ومتطلبات القبول، ووصف المساقات مع تحديد المهارات المكتسبة لكل مساق، وترميزها وتتابعها، بالإضافة إلى الخطة الإرشادية، ولم يحدد مخرجات التعليم المقصودة، ولا مرجعيات البرنامج.

وقد احتوى الموقع على الخطة الدراسية التي حَدَّدَتْ عدد الساعات المطلوب إتمامها للحصول عل درجة البكالوريوس في العلوم السياسية، وهي 132س. موزعة على النحو التالي: 24س. متطلبات جامعة، 21س. متطلبات الكلية،81س. متطلبات التخصص، 6س. متطلبات حرة، وعليه فإن نسبة توافر المعيار في القسم هي 80 %.

- المعيار الثاني: توزيع المتطلبات وفق المعايير الأكاديمية القياسية للعلوم السياسية، كالآتي:

أ. العلوم التخصصية 78س. تشمل: 75س. من قائمة م. التخصص (وذلك باستثناء 6س. من لقائمة م. التخصص، والتدريب الميداني وبحث التخرج) + 3س. من قائمة م. الكلية مساق مدخل إلى علم السياسية.

ب. العلوم المساعدة 18س. وهي: قائمة م. الكلية باستثناء مساق مدخل إلى علم السياسة.

ج. المشروعات البحثية 3س. من قائمة م. التخصص.

د. تطبيقات الحاسب الآلي لا يوجد.

ه. علوم مميزة للمؤسسة 24س. قائمة م. الجامعة.

و. التدريب الميداني3س. من قائمة م. التخصص.

ز. متطلبات حرة 6س.

نستنتج من التحليل السابق أن نسبة توافر المعيار في القسم هي 29 %، وأن الخطة الدراسية تتوافق مع المعايير القياسية في متطلبات التخصص والجامعة فقط.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.6

➢ قسم العلوم السياسية، كلية الآداب- جامعة الأزهر غزة:

- المعيار الأول: لا يوجد لجامعة الأزهر دليلٌ منشورٌ يشمل معلومات وافية حول الكليات وبرامجها، سوى دليل الطالب الإرشادي، وهو نشرة تعريفية موجزة عن الجامعة وكلياتها، بالإضافة إلى البرامج التعليمية، وعدد الساعات المطلوب إنجازها للحصول على الدرجة العلمية.

وقد خلا موقع قسم العلوم السياسية، من تحديد رسالته وأهدافه الأكاديمية، ومرجعيات القسم، والمهارات التي سيكتسبها المتخرج، والمخرجات التعليمية المقصودة، ومكونات الخطة الدراسية.

وتمكَّنَّا من الحصول على قائمة وصف مساقات القسم والخطة الإرشادية من قبل رئيس القسم، حيث احتوت الخطة الإرشادية على: ترقيم المساقات وتحديد المتطلبات (تخصص، كلية، جامعة)، بالإضافة إلى تحديد عدد الساعات المطلوب إتمامها للحصول على درجة البكالوريوس، وهي 136 ساعة معتمدة موزعة على النحو التالي: 18س. م. جامعة، 21س. م. الكلية، 97س. م. التخصص، مما يعني توافر المعيار في القسم بنسبة 20 %.

- المعيار الثاني: توزيع المتطلبات وفق المعايير الأكاديمية القياسية للعلوم السياسية، كالآتي:

أ. العلوم التخصصية 88س. تم استثناء 9س. من قائمة م. التخصص المساقات الآتية: بحث التخرج، ومناهج البحث العلمي، ومبادئ الإحصاء).

ب. العلوم المساعدة 18س. وتتكون من: 12س. من قائمة م. الكلية المساقات الآتية (علم اجتماع، وجغرافية فلسطين، وتاريخ فلسطين الحديث والمعاصر) 6+س. من قائمة م. التخصص وهي (مناهج البحث العلمي، مبادئ الإحصاء).

ج. المشروعات البحثية 3س. مشروع تخرج من قائمة م. التخصص.

د. تطبيقات الحاسب الآلي لا يوجد.

ه. علوم مميزة للمؤسسة 27س. وتشمل: 18س. م. الجامعة 9+س. من قائمة م. الكلية الاختيارية

يتضح مما سبق أن الخطة الدراسية للقسم تتوافق مع المعيار في نسب متطلبات التخصص والعلوم المساعدة فقط، ولا تتوافق في نسب متطلبات الاخرى، أي أن نسبة توافر المعيار في القسم هي 29 %.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

يمكن بيان أهم النتائج التي توصَّلَتْ إليها الدراسة على النحو الآتي:

النتائج المتعلق بالمعيار الأول: وهو فيما يتعلق بتوفر العناصر الأساسية لبرامج العلوم السياسية ومناهجها، والمشار إليها في جدول (2)، نلاحظ أن كل الأقسام قيد الدراسة لها خطط إرشادية، وخطط دراسية معلنة شاملة بأسماء المساقات وأرقامها ووصفها وتتابعها، وعدد الساعات المعتمدة لكل مساق، ونجدُ أنَّ ثلاثة أقسام لها رسائل ورؤى وأهداف واضحة ومعلنة، كما أنَّها حدَّدتْ شروط القبول للقسم، فيما حدَّد قسمان فقط المهارات التي سيكتسبها المتخرج من البرنامج ومجالات العمل، وقسم واحد أوضح المخرجات التعليمية المقصودة ومرجعيات البرنامج، وبلغت نسبة توافر المعيار الأول في عينة الدراسة 65 %.

جدول (2): نسبة توافر المعيار الأول

م	المعيار/ الجامعة	الخليل	النجاح	القدس	الأزهر
1	رسالة القسم	√	√	√	×
2	رؤية القسم	√	√	√	×
3	الأهداف	√	√	√	×
4	مرجعيات القسم	×	√	×	×
5	المهارات المكتسبة	×	√	√	×
6	مخرجات التعليم المقصودة	×	√	×	×
7	مجالات العمل	√	×	√	×
8	شروط القبول	√	√	√	×
9	الخطة الارشادية	√	√	√	√
10	الخطة الدراسية ومكوناتها	√	√	√	√
	النسبة المئوية	% 70	% 90	% 80	% 20

النتائج المتعلق بالمعيار الثاني: من خلال توزيع متطلبات الخطط الدراسية للأقسام، بناءً على التقسيم المقترح في المعايير القياسية للعلوم السياسية، والمبينة في جدول (3)، نجد أن نسبة توافق المعيار الثاني في جميع الاقسام هي 29 %، نوضحها في النقاط الآتية:

أ. يتوافق التوزيع النسبي لمتطلبات العلوم التخصصية والعلوم المساعدة في جميع الخطط الدراسية للأقسام مع المعايير القياسية، لكن يُلاحَظ أنَّ متطلبات التخصُّص الإجبارية في بعض الخطط تفتقد التركيز على الحقول الرئيسية للعلوم السياسية، كما تفتقد متطلبات التخصص الاختيارية التركيز والانسجام، وقلّة عددها، بحيث لا تسمح للطالب بالتركيز على فرع دراسي محدد في العلوم السياسية.

ب. فيما يخصُّ متطلبات العلوم المساعدة فهي في الغالب تخلو من مساقات تسهم في صَقْل قدرة الطلاب على إجراء البحوث الكمية، مثل الرياضيات العامة، ومبادئ الإحصاء والإحصاء التحليلي.

ج. تتشابه جميع الخطط في نسبة المشروعات البحثية، وهي مساق واحد، بحث تخرج بواقع ثلاث س. وبنسبة أقل بكثير من المطلوب وفق المعايير القياسية.

د. فقط قسمان تحتوي خططهما الدراسية على متطلب الحاسب الآلي ضمن متطلبات الجامعة، بنسبة أقلّ من المطلوب وفق المعايير القياسية، وأيضا قسمان فقط تحتوي خططهما الدراسية على متطلب التدريب الميداني، بنسبة أقَلّ من المطلوب وفق المعايير القياسية.

ه. تحتوي جميع الخطط الدراسية على علوم مميزة للمؤسسة بنسبة أعلى بمقدار ضعف أو أكثر ممَّا هو مقترح في المعايير القياسية.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.6

جدول (3): نسب توافق المعيار الثاني

	الجامعة	الخليل			النجاح			القدس			الأزهر		
	طبيعة العلوم	س.م.	النسبة	التوافق	س.م.	النسبة	التوافق	س.م.	النسبة	التوافق	س.م.	النسبة	التوافق
أ	العلوم التخصصية	84	% 65	√	81	% 62.8	√	78	% 60	√	88	% 64	√
ب	العلوم المساعدة	12	% 9.3	√	18	% 13	√	18	% 12.8	√	18	% 13	√
ج	المشروعات البحثية	3	% 2.3	×	3	% 2.3	×	3	% 2.3	×	3	% 2.2	×
د	الحاسب الآلي	3	% 2.3	×	3	% 2.3	×	0	% 0	×	0	% 0	×
ه	علوم مميزة للمؤسسة	24	% 18.7	×	15	% 11.7	×	24	% 18	×	27	% 20.8	×
و	التدريب الميداني	0	% 0	×	3	% 2.3	×	3	% 2.3	×	0	% 0	×
ز	مساقات حرة	3	% 2.3	×	6	% 4.6	×	6	% 4.6	×	0	% 0	×
	المجموع	129	% 100		129	% 100		132	% 100		136	% 100	
	النسبة المئوية		% 29			% 29			% 29			% 29	

أظهرت نتائج تحليل المناهج الدراسية لأقسام العلوم السياسية في الجامعات الفلسطينية، توافر عناصر المعيار الأول بنسبة 65 %، وعدم تطابق نسب توزيع المتطلبات في الخطط الدراسية للأقسام وفق المعيار الثاني والذي بلغت نسبة توافره 29 %، غير أنَّ معظم الخطط الدراسية غنية بمواد التخصص والعلوم المساعدة، وأوضحت النتائج عدداً من السلبيات في الخطط الدراسية، منها: عدم احتوائها على ساعات كافية للبحث العلمي، وتطبيقات الحاسب الآلي، والتدريب الميداني، مع تضخُّم عدد ساعات متطلبات الجامعة.

وبناء على ما سبق من عرض نتائج الدراسة، فأن نسبة توافر المعياريين المبينة في جدول (4) هي 47 %، وبالتالي نستطيع الإجابة على تساؤل الدراسة، بعدم توافر المعايير الأكاديمية القياسية للعلوم السياسية في المناهج الدراسية لبرامج العلوم السياسية في الجامعات الفلسطينية.

جدول (4): نسب توافر المعايير

المعيار	النسبة المئوية
الأول	% 65
الثاني	% 29
المجموع	% 47

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.6

التوصيات:

التوصيات الخاصة للمناهج الحالية تقترح الدراسة بالآتي:

1. **ضرورة قيام أقسام برامج العلوم السياسية استيفاء شروط جودة المناهج التعليمة ابتداء بـ:**
   - **أ. صياغة رؤية ورسالة القسم بشكل واضح ومعلنة، على أنْ تتوافقَ مع رسالة المؤسسة التعليمية.**
   - **ب. تحديد أهداف عامة للبرنامج بشكل موثق ومعمَّم، وينبثقُ عنها أهداف تفصيلية تُوَضِّحُ مخرجات تعلُم تعكس أهداف البرنامج العامة، على أن تكون محددة وقابلة لقياس.**
   - **ج. ضرورة توافُق الخطط الدراسية مع أهداف البرنامج ومخرجات التعلُم.**
2. **زيادة عدد مساقات المشروعات البحثية، نظراً لأهميتها في تحقيق العديد من المهارات، لاسيما المهارات الذهنية لدى الطلبة، وهي أيضا تمثل الجانب التطبيقي العملي للتخصص.**
3. **إدراج مساق مناهج البحث العلمي في السنة الأولى، ضمن متطلبات العلوم المساعدة (الكلية)، بحيث تشمل مفرداتها التعرُّف على المناهج والأساليب والأدوات البحثية بشكل عام، على أن يتبعها مساق تخصص أو أكثر في مناهج البحث في العلوم السياسية والتحليل السياسي القياسي.**
4. **ضرورة احتواء الخطط الدراسية مساقات مساعدة، مثل: مبادئ الإحصاء، والإحصاء التحليلي، والرياضيات العامة، ومبادئ الاقتصاد وعلم الاجتماع والقانون.**
5. **زيادة عدد مساقات التدريب الميداني، والحاسب الآلي على أنْ تشملَ مفرداته مهارات البحث عن المصادر والبحوث السياسية في شبكة الإنترنت**

المراجع:

اتحاد الجامعات العربية (2013). *دليل ضمان جودة البرامج الأكاديمية في كليات الجامعات العربية*، ط2. الأردن: الأمانة العامة.

أمين، هناء إبراهيم (2012). الاعتماد المؤسسي والأكاديمي ومعاييرهما، *مجلة البحوث والدراسات الإسلامية*، (28)، 334 - 383.

باشيوة، حسن عبد الله، والبروايري، نزار (2009). نماذج الإدارة التعليمية المعاصرة بين متطلبات الجودة الشاملة والتحولات العالمية (دراسة مقارنة)، *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، *2* (3)، 105-130.

بشور، منير (2005). ضمان الجودة في التعليم العالي في البلدان العربية: نظرة إجمالية، في عدنان الأمين (رئيس تحرير)، *ضمان الجودة في الجامعات العربية*، 113-180، الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، بيروت.

بشير، هشام محمد، ومحمد، سمر إبراهيم (2014). البكالوريوس في العلوم السياسية في ثلاث جامعات مصرية،، في عدنان الأمين (رئيس تحرير)، *قضايا النوعية في التعليم العالي في البلدان العربية*، 623-638، الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، بيروت.

الحكيم، هالة فاضل حسين (2014). معايير الاعتماد الأكاديمي في الجامعة: جامعة بغداد أنموذجاً، *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*.*20* (84)، 679-706.

دياب، سهيل رزق (2005). مؤشرات الجودة في التعليم الجامعي الفلسطيني، *مجلة الجودة في التعليم العالي*،1 (2)، 27-33.

الرشيد، ملك (2014). البكالوريوس في العلوم السياسية في جامعة الكويت، في عدنان الأمين (رئيس تحرير)، *قضايا النوعية في التعليم العالي في البلدان العربية*، 581-600، الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، بيروت.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.6

سلامة، رمزي (2005). *ضمان الجودة في التعليم العالي: الأطر النظرية والعملية ونماذج من التجارب العالمية*، في عدنان الأمين (رئيس تحرير)، ضمان الجودة في الجامعات العربية، 23-112، الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، بيروت.

شتيوي، موسى (2014). البكالوريوس في العلوم السياسية في أربع جامعات أردنية، في عدنان الأمين (رئيس تحرير)، *قضايا النوعية في التعليم العالي في البلدان العربية*، 601-622، الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، بيروت.

صبري، هالة عبد القادر (2009). جودة التعليم العالي ومعايير الاعتماد الأكاديمي "تجربة التعليم الجامعي الخاص في الأردن، *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، *2* (4)، 148-176.

الصرايرة، خالد أحمد، والعساف، ليلى (2008). إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بين النظرية والتطبيق، *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، *1* (1)، 1-46.

عباس، ياسر ميمون (2011). الجودة في التعليم الجامعي: مفهومها وأهميتها، أساليب تقويمها ومعاييرها، في محمود الوادي وآخرون (هيئة تحرير)، *بحوث المؤتمر الدولي الأول لضمان جودة التعليم العالي (ج1)*، 708-732، جامعة الزرقاء، الأردن.

عطا الله، طوني (2014). الإجازة في العلوم السياسية في الجامعة اللبنانية، في عدنان الأمين (رئيس تحرير)، *قضايا النوعية في التعليم العالي في البلدان العربية*، 579 - 596، الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، بيروت.

عطوان، خضر عباس (2009). تدريس العلوم السياسية في العراق نظرة نقدية بين العلم والمهنة والواقع المعاش، *مجلة العلوم السياسية*، (38-39)، 337-340.

عفانه، عزو، واللولو، فتحية (2004). *المنهاج المدرسي*. ط1، غزة: كلية التربية الجامعة الإسلامية.

العياشي، زرزار، وكريمة، غياد (2013). إمكانية استعمال الـ Benchmarking في تجويد التعليم العالي، في نضال الرمحي وآخرون (هيئة تحرير)، *بحوث المؤتمر الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي*، 235-245، جامعة الزيتونة الأردنية، الأردن.

فريحه، نمر (2002). البرامج والمناهج، في عدنان الأمين (محرر)، *التعليم العالي في لبنان*، 213-271، بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.

المدهون، محمد إبراهيم، والطلاع، سليمان أحمد (2006). مدى توافر عناصر نموذج الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية لمؤسسات التعليم العالي في الجامعات الفلسطينية، *مجلة الجامعة الإسلامية سلسلة الدراسات الإنسانية*، *14* (2)، 257-294.

مركز ضمان جودة جامعة الإسكندرية. (د.ت)، قاموس الجودة والاعتماد، منشورا على موقع http://www.tanta.edu.eg/UNITES/TQAC/ref/Quality%20dictionary.pdf.

نصر، وضاح (2005). نظام اعتماد مؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة الأميركية وتجربة الجامعة الأميركية في بيروت، في عدنان الأمين (رئيس تحرير)، *ضمان الجودة في الجامعات العربية*، 183-205، الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، بيروت.

الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (2009). *المعايير القومية القياسية لقطاع كليات الاقتصاد والعلوم السياسية*. القاهرة: منشورا على موقع الهيئة، استجع من http://naqaae.eg/wp-content/uploads/2014/PDF/23.pdf.

الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية لمؤسسات التعليم العالي (2015). *دليل الترخيص والاعتماد لمؤسسات التعليم العالي الفلسطينية*، فلسطين: منشورا على موقع الهيئة، استرجع من http://www.aqac.mohe.gov.ps/pdf/policies/2015laa.pdf.

Berndtson, E. (2006). Is There Only One Discipline of Political Science? Cultural Differences Between American and European Political Science (s). Prepared for presentation at the World Congress of the International Political Science Association, 137-162.

Berndtson, E. (2009). Schools of Political Science and the Formation of a Discipline, Prepared presented at the 20th World Congress of the International Political Science Association. Santiago de Chile. Retrieved from http://paperroom.ipsa.org/papers/paper_3767.pdf.

Coakley, J. (2006). The institutional evolution of political science: the international dimension. Ciencia Política, (1), 7.

EducationUSA. (2016). Political science and International Relations. Retrieved from http://www.usief.org.in/pdf/Study_in_the_Us/Political-Science-and-International-Relations.pdf.

Gunnell, J. G. (1991). The historiography of American political science. The development of political science: A comparative survey, 13-33.

Haines, C. G. (1914). Report on Instruction in Political Science in Colleges and Universities. The American Political Science Review, 8(1), 249-270.

Higher Education Commission (H.E.C.) (2013). Curriculum of Political Science Bs/Ms. Islamabad. Retrieved from http://www.hec.gov.pk/InsideHEC/Divisions/AECA/CurriculumRevision/Documents/Curriculum%202012-13/Political%20Science%202012-13.pdf.

Ishiyama, J. (2005). The structure of an undergraduate major and student learning: A cross-institutional study of political science programs at thirty-two colleges and universities. The Social Science Journal, 42(3), 359-366.

Ishiyama, J., Breuning, M., & Lopez, L. (2006). A century of continuity and (little) change in the undergraduate political science curriculum. American Political Science Review, 100(4), 659-665.

McClellan, E. F. (2015). Best practices in the American undergraduate political science curriculum. Handbook on Teaching and Learning in Political Science and International Relations, London: Edward Elgar Publishing.

Quality Assurance Agency for Higher Education (Q.A.A.). (2015). Subject Benchmark Statement: Politics and International Relations. Retrieved from http://www.qaa.ac.uk/en/Publications/Documents/SBS-politics-15.pdf.

Wahlke, J. C. (1991). Liberal learning and the political science major: A report to the profession. PS: Political Science and Politics, 24(1), 48-60.

Young, C. C. (2013). Commitment to Curricular Planning and Assessment as Reflected in Department Websites. Paper presented at the APSA Teaching & Learning Conference, Long Beach, CA.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.6

مستوى إدارة رأس المال الفكري في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وعلاقتها بمداخل التميز فيها

د. محمود عبد المجيد عساف [1،*]

[1] أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المساعد – وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية

* عنوان المراسلة: massaf1000@hotmail.com

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.7

مستوى إدارة رأس المال الفكري في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وعلاقتها بمداخل التميز فيها

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة تقدير أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الفلسطينية لجهودها في إدارة رأس المال الفكري، وتحديد أكثر مداخل التميز توجهاً لديها من وجهة نظرهم، ومن ثم العلاقة بينهما، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي بتطبيق استبانتين: الأولى مكونة من (37) فقرة، والثانية مكونة من (28) فقرة، موزعة على (4) مجالات، وذلك على عينة مكونة من (229) عضو هيئة تدريس من جامعات (الأزهر، والإسلامية، والأقصى)، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، وقد كانت النتائج، كما يأتي:

- **الدرجة الكلية لتقدير أفراد العينة لجهود الجامعات في إدارة رأس المال الفكري كانت عند وزن نسبي (63.8 %)، وهي درجة متوسطة، حيث جاء مجال (إدارة العلاقات) في المرتبة الأولى، بوزن نسبي (71.2 %) وبدرجة كبيرة، وجاء مجال (إدارة الأصول الفكرية التنظيمية) في المرتبة الأخيرة بدرجة متوسطة، وبوزن نسبي (56.80 %).**
- **أكثر مداخل التميز توجهاً لدى الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر أفراد العينة فيها كان مجال (تطوير الهيئة التدريسية والتدريس) في المرتبة الأولى بوزن نسبي (65.2 %) وبدرجة متوسطة، وأقلها توجهاً مجال (رعاية الموهبة والإبداع)، حيث جاء في المرتبة الأخيرة بدرجة متوسطة وبوزن نسبي (59.4 %).**
- **توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة تقدير أفراد العينة لجهود الجامعات في إدارة رأس المال الفكري، ودرجة تقديرهم لمداخل التميز، حيث بلغ معامل الارتباط (0.737).**

الكلمات المفتاحية: رأس المال الفكري، مداخل التميز، جهود الجامعات الفلسطينية.

Management level of Intellectual Capital in the Palestinian Universities from the Perspective of Faculty Members in Relationship to the Aspects of Excellence

Abstract:

The study aimed to identify the degree of assessment given by faculty members of the Palestinian universities about their efforts in managing the intellectual capital, and to identify the aspects of excellence mostly preferred by them and the relationship between these aspects. To achieve the objectives of the study, the researcher followed the descriptive method by applying two questionnaires: the first consisting of (37) items; and the second comprising (28) items distributed to (4) areas. The sample consisted of (229) faculty members from these universities: (Al-Azhar, the Islamic university and al-Aqsa). They were selected using the random stratified method. The results were as follows:

- The respondents' total degree of assessment of the efforts exerted by the universities in intellectual capital was at the rate of (63.8%), which is a medium degree. The area of (management of relations) came in first place at a rate of (71.2%) with a large degree. The 'management of intellectual and organizational assets' was given the last rank with a medium degree and the rate of (56.80%).
- The aspect of excellence that was given the first rank by the respondents was the (development of faculty members and teaching) at the rate of (65.2%), and with a medium degree. The least trend is (supporting talent and creativity) which came in the last rank, with a medium degree and a rate of (59.4%).
- There was a statistically significant correlation of ($\alpha \leq 0.05$) between the degree of respondents' assessment of university efforts in managing intellectual capital and their assessment of the aspects of excellence, recording a correlation coefficient of (0.737).

Keywords: Aspects of excellence, Intellectual capital, Efforts of Palestinian Universities.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.7

المقدمة:

بعد أن تحولت معظم اقتصاديات الدول من الاقتصاد الزراعي إلى الاقتصاد الصناعي في وقت مضى، أصبح في الوقت الراهن الاقتصاد المعرفي هو السمة الغالبة الذي تعد فيه المعرفة الأساس في تكوين القيمة والثروة والميزة التنافسية للمؤسسات غير القابلة للتقليد.

ولما كانت الجامعة وليدة المجتمع وجزء مهم منه، حيث أوجدها لكي تعمل مع المؤسسات الأخرى على تلبية حاجاته وتقديم الخدمات التي يحتاج إليها، بحيث لتسهم في النهاية في عملية التنمية بأبعادها الاقتصادية والاجتماعية، من خلال أدوارها المحددة ووظائفها المرسومة (صبح، 2013، 3) كان لابد من توافر الحوار المفتوح بين الجامعة والقوى الداخلية في المجتمع، مع الأخذ بعين الاعتبار المتغيرات العالمية وتفاعلها، وهذا هو أساس رأس المال الفكري.

بحلول ما يسمى مجتمع المعرفة، أصبح هناك تشجيع كبير من مؤسسات التعليم العالي على ضرورة ظهور تكنولوجيا المعلومات ووسائل الاتصالات المختلفة التي تساعد في نقل وتوليد المعرفة، وجاء مصطلح رأس المال الفكري الذي يتمثل في القدرات المتميزة المتواجدة لدى بعض العاملين، وفي ضوء امتلاكهم لهذه القدرات والخبرات والمعرفة المتميزة يمكن أن يقدموا أفكاراً جديدة، أو يطوروا أفكاراً قديمة تسهم في تحقيق ميزة تنافسية للمؤسسة، وبذلك أصبح رأس المال الفكري يتكون من أصول بشرية (رأس مال بشري)، وأصول فكرية ترتبط بالمعلومات والمعرفة والملكية الفكرية (المفرجي وصالح، 2003، 55).

وبذلك يرى عوادي (2015، 502) أن رأس المال الفكري يستحوذ على اهتمام كبير في الوقت الحاضر من حيث مفهومه وعناصره وتحديد قيمته، وذلك لعدة أسباب، منها : قياس الأصول غير الملموسة، فهو يساعد الإدارة على أن تركز اهتمامها على تنمية وحماية رأس المال الفكري، كما أنها تدعم هدف المؤسسة بشكل أفضل، ومن ثم تخفيض التقلبات إلى الحد الأدنى.

وعلى هذا الأساس، ومن الناحية النظرية يفترض أن تكون الجامعة قادرة على إدارة رأس المال الفكري وتطويره، ومن المفترض أن تدير الجامعة هذا النوع من رأس المال بكفاءة، وتحويله إلى قيمة مضافة تساعدها في الوصول إلى مداخل التميز التي تهدف إلى تحليل منظومة التعليم الجامعي وتقدمها، وإعادة تنظيمها، لتحقيق الاتساق والانسجام بينها، وإبراز أوجه التميز فيها.

ومن الناحية العملية فإن بين الجامعات تمايزاً واضحاً في جهودها ومدى استثمارها لرأس المال الفكري، فهناك جامعات عالمية حققت السمعة العلمية، وشكلت مركز استقطاب المتميزين، ليس على صعيد دولها فقط، وإنما على صعيد العالم، ولديها علاقة مستمرة مع المستفيدين من خدماتها البحثية والاستشارية، ولديها القدرة على تنظيم الهياكل والبنى بما يتواكب مع المتغيرات العالمية والتميز (دانيال، 2006، 94).

ورغم أن الجامعات الفلسطينية ذات خصوصية من حيث أسباب نشأتها ومقومات استمراريتها، وذلك لما تعانيه من مشكلات مرتبطة بالتمويل والحصار والتضييق الإسرائيلي، فإنها تسعى جاهدة إلى التميز والتفوق والمنافسة في ظل التوسع في مؤسسات التعليم العالي وارتفاع وتيرة الإقبال عليه، وذلك من خلال تطوير أنظمتها، وتطوير رأس مالها الفكري، للمحافظة على مكانتها التنافسية وزيادة مستوى الثقة في جودة أدائها.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.7

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

إن من أشد التحديات التي تواجه الجامعات هي قدرتها على البقاء والمنافسة، وضرورة مواكبة مداخل التمييز في أدائها، وهذا ما يستند إلى قدرتها وجهودها في استثمار رأس المال الفكري فيها، وذلك استجابة للتغيرات المتسارعة والمستمرة.

وفي ظل ما تعانيه الجامعات الفلسطينية من المعوقات في تأدية رسالتها التي تتعاظم يومياً بسبب الحصار الخانق الذي يعاني منه المجتمع الفلسطيني، تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما جهود الجامعات الفلسطينية في إدارة رأس المال الفكري وعلاقتها بمداخل التميز؟

ويتفرع من هذا السؤال، الأسئلة الفرعية الآتية:

1. **ما درجة تقدير أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الفلسطينية لجهودها في إدارة رأس المال الفكري؟**
2. **ما أكثر مداخل التميز توجهاً لدى الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر أفراد العينة فيها؟**
3. **هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة تقدير أفراد العينة لجهود الجامعات في إدارة رأس المال الفكري، ودرجة تقديرهم لمداخل التميز؟**

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

1. **التعرف على درجة تقدير أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الفلسطينية لجهودها في إدارة رأس المال الفكري.**
2. **تحديد أكثر مداخل التميز توجهاً لدى الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر أفراد العينة فيها.**
3. **تحديد ما إذا كان هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة تقدير أفراد العينة لجهود الجامعات في إدارة رأس المال الفكري، ودرجة تقديرهم لمداخل التميز.**

أهمية الدراسة:

- **تأتي هذه الدراسة استجابة لتعاظم دور الجامعات عالمياً في تنمية رأس المال الفكري في الوقت الحاضر، وقناعتها بدوره في تحقيق مداخل التميز، كما تأتي استكمالاً لجهود الباحثين في هذا المجال بمحافظات غزة التي تزايدت في الفترة الأخيرة في مجال الدراسات العليا، ومن هذه الجهود دراسة صبح (2013)، ودراسة قشطة (2016)، ودراسة الخضري (2015).**
- **رفد المكتبة الفلسطينية بدراسات قد تعد الأولى من نوعها- في حدود علم الباحث- التي تربط بين جهود الجامعات في إدارة رأس المال الفكري ومداخل التميز.**
- **قد تساعد نتائج هذه الدراسة الجهات المسؤولة عن التخطيط للتعليم العالي في تلافي أوجه القصور في دور الجامعات في تنمية رأس المال الفكري، وربطها بمداخل التميز الأكثر توجهاً.**
- **قد تسهم الدراسة في فتح آفاق جديدة أمام الباحثين والمهتمين للقيام بدراسات وأبحاث جديدة ذات علاقة بالموضوع.**

حدود الدراسة:

- **الحد الموضوعي: التعرف على جهود الجامعات الفلسطينية في إدارة رأس المال الفكري وعلاقتها بمداخل التميز.**
- **الحد البشري: عينة من أعضاء هيئة التدريس.**
- **الحد المؤسسي: الجامعات الفلسطينية (الأقصى، والأزهر، والإسلامية).**

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.7

- الحد المكاني: محافظات غزة - فلسطين.
- الحد الزماني: تم إجراء الدراسة الميدانية في نهاية الفصل الثاني 2015 / 2016.

مصطلحات الدراسة:

اشتملت الدراسة على العديد من المصطلحات أهمها:

1. جهود الجامعات:

يعرفها الباحث إجرائياً بأنها: "مجموعة الأنشطة المتنوعة والإجراءات التي تقوم بها إدارة الجامعة من خلال اللجان المنبثقة عنها لتطوير وإدارة الكفايات المعرفية والقدرات العقلية التي يمتلكها العاملون في الجامعات الفلسطينية، والتي يمكن تحويلها إلى قيمة وبعد استراتيجي، والتي تقاس بالدرجة التي يقدرها أفراد العينة على الأداة المستخدمة في هذه الدراسة".

2. رأس المال الفكري:

ويعرف إجرائياً بأنه: "مجمل الكفايات المعرفية والقدرات العقلية (المعارف، والمهارات، والخبرات، والتعليم المتراكم لدى العنصر البشري) لدى العاملين في الجامعات الفلسطينية التي تمكنهم من الإبداع وإنتاج أفكار جديدة تساعد الجامعات الفلسطينية على تحقيق التميز، وزيادة قدرتها التنافسية".

3. مداخل التمييز:

يعرفها الباحث إجرائياً بأنها: "التوجهات المؤسسية والتنظيمية الاستراتيجية التي يجب أن تراعى في خطط الجامعة الاستراتيجية والمستقبلية، وذلك بهدف تحقيق الجودة في البرامج والأنشطة التي تتحدد في هذه الدراسة في البرامج الأكاديمية والبحثية، ورعاية الموهبة والإبداع، وتطوير الهيئة التدريسية، والتقويم المستمر والمساءلة".

الإطار النظري:

أولاً: رأس المال الفكري (Intellectual Capital):

وردت العديد من المفاهيم والتعريفات الخاصة برأس المال الفكري من قبل الأكاديميين أو الممارسين أو المفكرين، حيث يعرفه كل منهم من وجهة نظر مختلفة حسب الاختصاص والغرض، وباستقراء الأدب التربوي حول الموضوع يمكن القول إنه: "كل شيء، عدا الأصول المادية الملموسة التي تظهر في ميزانية المؤسسة، أي الموجودات الفكرية، والتي تتكون من نوعين: بشري / ويمثل مصدر الابتكار والتجديد، وهيكلي / يمثل الجزء المساند لرأس المال البشري كنظام المعلومات وعلاقات العملاء" (Edvinsson & Malone، 1997، 369).

وحول مفهومه بالجامعات ترى قشطة (2016، 12) بأنه: "مجمل الكفايات المعرفية والقدرات العقلية التي يمتلكها العاملون، والتي لا تتوفر للمنافسين، بحيث تمكنهم من الإبداع وإنتاج أفكار جديدة، تمكنها من تحسين وظائفها".

ولعل ما زاد الاهتمام برأس المال الفكري، هو زيادة اهتمام المؤسسات باستقطاب الأفراد الموهوبين والقادرين على إضافة قيمة لما يملكونه من إمكانات وقدرات ومواهب وأفكار تجعل منهم فئة متميزة، لذا يرى جاد الرب (2005، 225) أن رأس المال الفكري يمثل استراتيجية للتحول من التركيز على الفئة العامة من العاملين إلى ما يعرف بالفئة المتميزة التي تنطوي على رصيد فكري ومعرفي يؤدي إلى الإسهام في تحسين وضع المؤسسات.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.7

مكونات رأس المال الفكري:

تختلف وجهات النظر، حول مكونات أو أنواع رأس المال الفكري، وهذا عائد إلى الاختصاصات العلمية للباحثين، ولكن بالمجمل فإن العناصر الأساسية لرأس المال الفكري، تتمثل في الآتي:

1. **رأس المال البشري (Human Capital): الذي يعرف بأنه خزين المعرفة والمهارات والقدرات الموجودة لدى الأفراد، والذي يكون نتاج الاستثمار الداخلي للثقافة والتدريب والخبرات (جبريل، 2016، 212).**
2. **رأس المال الهيكلي (Structural Capital): ويتعلق هذا المكون بالمعرفة التي تظل باقية في المؤسسة، حتى وإن غادرها العاملون، سواء بشكل مؤقت أو نهائي، ويتداخل معها اصطلاح رأس المال الهيكلي أو التنظيمي أو أصول البنى التحتية، باعتبارها تمثل نظم المعلومات والسياسات والإجراءات في المؤسسة والمتمثلة في (الثقافة، والتكنولوجيا، والاتصالات) (الشمري، 2013، 272).**
3. **رأس مال العلاقات (Relational Capital): وهو الذي يطلق عليه أحياناً اسم (رأس المال الزبائني) أو (الخارجي)، وهو الذي يشير إلى القيمة المتضمنة في علاقات المؤسسة مع المستفيدين منها، أو المنافسين لها، أو أي طرف آخر يساعد في تطوير وتحويل الفكرة إلى خدمة (المطيري، 2007، 31)، وعليه يعد رأس المال العلاقاتي حلقة الوصل التي تجمع مكونات رأس المال الفكري فيما بينها من جهة وبين أصحاب المصالح من جهة أخرى.**

وتنبع أهمية رأس المال الفكري من كونه أكثر الأصول أهمية في القرن الحالي، في ظل التحول نحو اقتصاديات المعرفة، وقد ذكرت (مرسي، 2013، 87) أهميته في النقاط الآتية:

- **يعزز القدرة التنافسية باعتباره الاستثمار الحقيقي للمعرفة والمعلومات التي لها القدرة على تطوير المؤسسات.**
- **يعطي جهود التنمية البشرية والتدريب مضموناً استراتيجياً يلبي احتياجات تنمية طاقات الإبداع والتعلم المؤسسي.**
- **يدعم الإبداع والابتكار من خلال التركيز على الطاقات الإبداعية التي يكتشفها ويستثمرها، ويحافظ عليها.**
- **يحافظ على الخبرات والمعرفة لدى العاملين وضمان بقائها داخل المؤسسة بما يحقق أهدافها المنشودة، واستخدام أفضل السبل لتطوير ورفع كفاءة العاملين.**

ولقياس رأس المال الفكري وإدارته في الجامعات أهمية كبيرة، حيث يمكن من خلال عملية القياس تحقيق ما يأتي:

1. **التعرف على جدوى الاستثمارات الرأسمالية التي تنفقها الجامعة في مجالات التنمية البشرية والهيكلية.**
2. **توفير معلومات دقيقة يمكن أن تطور وتعزز من أداء الجامعة وتزيد من قدرتها على الاستجابة للتغيرات البيئية السريعة والمتلاحقة.**
3. **توفير بيئة تدعم وتحافظ على التطور المستمر وتطوير المعتقدات والأنماط السلوكية في الجامعة لتحقيق رسالتها (الكثيري، 2013، 520).**
4. **إطلاق الطاقات الفكرية والقدرات الذهنية لأفراد الجامعة على كافة المستويات، ومن ثم الإسهام في رفع كفاءة العمليات وتحسين الإنتاجية، بتوفير الحلول الأفضل للمشكلات.**
5. **زيادة الاهتمام بتلبية احتياجات وتوقعات الباحثين والطلاب وجمهور المستفيدين، وتحسين مستوى الخدمات المقدمة ونوعيتها (الشمري، 2013، 260).**

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.7

▫ جهود الجامعات اللازمة لإدارة رأس المال الفكري:

عطفاً على ما سبق، يمكن القول إن رأس المال الفكري الذي لا يجد طريقة للاستثمار هو رأس مال مهدر، فكثير من الخبرات والمهارات والمعلومات تكون على شكل معرفة ذهنية غير مادية وغير متاحة لمتخذي القرار، لذلك فإن الإدارة الفعالة لرأس المال الفكري قد تكون المحدد النهائي للأداء المنظمي، لذا فإن من أهم الأمور التي يتوجب أن تهتم بها الجامعة لإدارة رأس المال الفكري وتنميته ما يأتي (يوسف، 2005، 27)، (الهلالي، 2011، 60):

1. **إعداد الخطط الاستراتيجية والتشغيلية بالتوافق مع المعرفة العلمية والتطورات التقنية في مجالات التعليم والتأهيل والتدريب وتنمية الموارد البشرية، وما توصلت إليه المؤسسة من دراسات علمية وبحوث تطبيقية حول تنمية المحتويات المعرفية ومستويات المهارة وتطوير الأداء.**
2. **استقطاب أفضل المواهب البشرية؛ أي أن تكون الجامعة ذات نظام فعال في عملية الاختيار والاختبار واستخدام العاملين الجدد، وتوفير أسس التعلم، ونقل الخبرة بين الأجيال المتعاقبة من العاملين.**
3. **إغناء رأس المال البشري، ويتم ذلك من خلال تشجيع العاملين وتحفيزهم على الانضمام لبرامج التدريب وتشارك المعرفة واكتسابها وتوزيعها بالمؤسسة.**
4. **المحافظة على العاملين المتميزين، ويتم ذلك بتوفير نظم وأساليب الإدارة القائمة على الثقة وتشجيع الإبداع.**
5. **إيجاد بيئة التعلم، حيث تتميز المؤسسات التربوية المعرفية بأن رأس مالها يوجد في عقول العاملين الذين يغادرون المؤسسة في نهاية اليوم، والذين يمكن أن تستقطبهم مؤسسات منافسة، ولذلك لا بد من إيجاد أسس لتقوية وترسيخ قواعد الولاء المنظمي.**
6. **بناء قدراتها التنافسية ومحاولة اكتساب مميزات تمكنها من المنافسة مع المؤسسات الأخرى.**

ثانيا: مداخل التميز:

في ضوء الاطلاع على أدبيات التراث الفكري حيال مفهوم التميز ومداخله، نلاحظ أن مؤسسات التعليم العالي العالمية تضع التميز ضمن أولوياتها لاسيما في الألفية الثالثة، ولذلك تعددت تعريفاته باختلاف السياسات والجامعات والتوجهات الاستراتيجية، فمثلاً ينظر إليه Baldwin وآخرون (2005، 3) على أنه نتاج لعمل البيئة الجامعية التي يشترك فيها العاملون وأعضاء هيئة التدريس كمجتمع متعلمين لتحقيق أهداف البرامج، وإثراء الخبرات العقلية والعلمية والبحثية والثقافية والروحية. ويرى القطب (2008، 38) أن فلسفة ومداخل التميز في التعليم العالي ما هي إلا تصورات مستقبلية وأنشطة استشرافية تهدف إلى تحليل منظومة التعليم الجامعي ونقدها وإعادة تنظيمها لتحقيق الاتساق والانسجام فيما بينها، وإبراز أوجه التميز وتعزيز مداخله التي تتطلب وجود اتساق بين أهداف الكليات ورؤية الجامعة وخطتها الاستراتيجية، والأخذ بعين الاعتبار أهمية تحقيق معدلات أكاديمية مرتفعة تدعم متطلبات المجتمع.

لذلك يرى Ruben (2004، 16) أن البحث عن التميز يحتاج إلى مراعاة وجود ثمانية تحديات رئيسة، وهي على النحو الآتي:

- **توسيع أو زيادة التقدير لعمل المؤسسة الجامعية.**
- **زيادة الفهم لاحتياجات سوق العمل.**
- **التكامل بين عمليات التقييم والتخطيط والتحسين.**
- **الاعتراف بأهمية كل فرد في المؤسسة.**
- **تخصيص اهتمام أكبر للمصادر والقيادة.**
- **تشكيل الرؤية الاستراتيجية عن التميز والحاجة إلى التوسع.**
- **أن تكون الجامعات منظمات تعلم حقيقية.**
- **دفع عملية التعاون مع المجتمع.**

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.7

وبذلك تكون قد تعددت وتنوعت مداخل التميز التي تنتهجها الجامعات لاسيما في ظل التركيز على المعرفة ووظائفها، وظهور عصر الإدارة فائقة السرعة سواء في الاستجابة للتغير أو اكتساب القدرات والمعارف، وسرعة الابتكار والتجديد، والدقة في اكتشاف التيارات السالبة والتوجهات غير الموجبة داخل المؤسسة.

ولمقتضيات الدراسة سيتم التركيز على أربعة مداخل للتميز، وهي: (البرامج الأكاديمية والبحثية، ورعاية الموهوبين والإبداع، وتطوير الهيئة التدريسية، والتقويم المستمر)، وذلك على النحو الآتي:

1. البرامج الأكاديمية والبحثية / يركز أيضاً هذا المدخل على أن تحقيق التميز الأكاديمي يجب أن يركز على الأكاديميين والباحثين، بما يتطلب التحرك إلى مستويات أعلى في الأداء والتوقعات من خلال الأساليب الآتية (السلاطين، 2014، 115):

- المناهج والتعلم: حيث إن الطلاب يتفوقون أكثر عندما تكون أهداف التعليم واضحة، ويكون التوقع من التعليم أعلى، وتشترك المسؤولية والأداء.
- تشجيع البحث العلمي وتسويق نتائجه ودعم بحوث الامتياز والجودة الخاصة بالجامعة.
- التميز في زيادة عدد البرامج المعترف بها التي يحتاج سوق العمل لمخرجاتها.

2. رعاية الموهبة والإبداع / ويركز هذا المدخل على أنه من الضروري، قبل الرعاية، تحديد فئات الموهبة والإبداع من حيث المواهب (الأساسية، والقيادية، والجوهرية، والداعمة)، والتركيز على تخطيط القوى العاملة وتجديد الاستقطاب والتوظيف وإدارة الأداء، وذلك من خلال (صيام، 2013، 52) ما يأتي:

- تحليل فجوة المهارات الحرجة التي يمتلكها مجموعة صغيرة من الأفراد.
- الاحتفاظ بالموظف الموهوب بالتدريبات والتعويضات والحوافز.
- تحديد معايير ومقاييس ومواصفات الأداء الوظيفي.

3. تطوير الهيئة التدريسية / ويرى أنصار هذا المدخل أن برامج إعداد الأستاذ أصبحت تواجه الكثير من النقد، لاسيما أن عملية التعلم والتعليم عملية معقدة، وهذا بالطبع يحتاج إلى برامج تدعيم قدرات أعضاء هيئة التدريس، وخصوصاً حديثي التخرج مع مراعاة تقوية برامج إعداد الأستاذ وفق معايير اعتراف عالمية، وذلك من خلال ما يأتي (المحسن، 2007، 100):

- دمج الوسائط المتعددة والتقنيات الجديدة في التعليم وطرق التدريس.
- التدريب على فهم الديناميكيات التي تميز الثقافة الأكاديمية.
- تطبيق خصائص التحري النقدي على العمل.
- التشجيع على الالتزام بالمعايير العالمية في الإشراف على الرسائل العلمية.
- التمكين من الحرية والاستقلالية في تصميم البيئة التعليمية.
- التحول من المحاضر الواحد إلى استخدام فرق التعلم والتدريس.
- التقويم المستمر والمساءلة، حيث يرى أنصار هذا المدخل أن للمتابعة والتقييم والمحاسبة دورها في زيادة تحصيل الطلاب وآثار فعالة في تحقيق مستويات أداء مرتفعة لأعضاء هيئة التدريس والعاملين، بشرط أن يقترن ذلك بالثواب والعقاب، وذلك من خلال الآتي (القطب، 2008، 88):
- تحديد المسؤوليات ومستوى الأداء المتميز.
- وضع معايير توضح مستويات التمكين من المعرفة ومحتواها وتطبيقاتها.
- الإدراك بأن حاجات الزملاء تتميز بتقديم المسارات المهنية.
- ترجمة الرؤى الشخصية إلى رؤى مشتركة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.7

الدراسات السابقة:

تعددت الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية، ولكن لم يجد الباحث في حدود علمه أياً من الدراسات التي تناولت المتغيرين معاً، وفيما يأتي عرض لما تيسر منها، والمتعلقة بالتعليم الجامعي فقط:

▫ دراسات تناولت موضوع رأس المال الفكري:

قامت سويدان (2017) بدراسة هدفت التعرف إلى العلاقة بين متطلبات إدارة رأس المال الفكري والحرية الأكاديمية كما يراها أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الفلسطينية، حيث اتبعت الباحثة المنهج الوصفي / التحليلي، وطبقت استبانتين تكونتا من (58) فقرة، على عينة (252) عضو هيئة تدريس من الجامعات (الأزهر، الإسلامية، الأقصى)، وتوصلت الدراسة إلى ان درجة التقدير الكلية للمتطلبات جاءت متوسطة بوزن نسبي (56.1 %)، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات التقدير للمتطلبات، تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية، بينما وجدت فروق تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث. كما أن هناك علاقة طردية موجبة بين متطلبات إدارة رأس المال الفكري والحرية الأكاديمية، حيث بلغ معامل الارتباط (0.816). وأوصت الدراسة بضرورة العمل على المحافظة على المواهب واستقطاب الجديد منها.

قامت قشطة (2016) بدراسة هدفت إلى وضع استراتيجية مقترحة لتطوير رأس المال الفكري لتحقيق الميزة التنافسية، حيث اتبعت الباحثة المنهج الوصفي، وطبقت الاستبانة المكونة من (38) فقرة على (166) من العمداء ونوابهم ورؤساء الأقسام في الجامعات (الأزهر- الإسلامية- الأقصى)، وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة توافر متطلبات تطوير رأس المال الفكري في الجامعات محل الدراسة كانت كبيرة عند وزن (71.9 %)، وقد وجدت الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات التقدير للمتطلبات، تعزى لمتغير المسمى الوظيفي، ولصالح (نائب العميد)، ولمتغير الجامعة الإسلامية، في حين لا توجد فروق تعزى لمتغير سنوات الخدمة، وأوصت الدراسة بضرورة تبني معايير واضحة لضمان التميز في رأس المال الفكري.

وأجرت الخضري (2015) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع إدارة رأس المال الفكري بالجامعات الفلسطينية الخاصة (فلسطين، وغزة، وبوليتكنك فلسطين)، وقد طبقت الباحثة استبانتها على (70) موظفاً، وتوصلت الدراسة إلى أن المتوسط النسبي لاستجابات أفراد العينة تجاه إدارة رأس المال الفكري كانت كبيرة، عند وزن (75.9 %)، حيث كان مجال (إدارة رأس مال العلاقات) في المرتبة الأولى و(إدارة الأصول الفكرية) في المرتبة الأخيرة، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول واقع إدارة رأس المال الفكري تعزى إلى المتغيرات (الجنس، والعمر، وسنوات الخدمة، والرتبة العلمية)، وأوصت الدراسة بضرورة بناء قدرات الموظفين، من خلال التدريب والتطوير المتواصل.

وقام قشقش (2014) بدراسة هدفت إلى تحديد العلاقة بين الإجراءات التي تتبعها الجامعات في إدارة رأس المال الفكري في تعزيز الميزة التنافسية في مجالات جودة الخدمات، والمرونة والتطور- النوعية- والإبداع، وقد شملت عينة الدراسة (365) عضو هيئة إدارية عليا من الجامعات (الإسلامية- والأزهر – والقدس المفتوحة)، وتوصلت الدراسة إلى وجود تفاوت في علاقة كل مكون من مكونات رأس المال الفكري في تعزيز الميزة التنافسية لدى الجامعات، حيث كانت الإجراءات الإدارية لرأس مال العلاقات هي الأكثر ارتباطاً من مكونات رأس المال الفكري.

وأجرى Ramirez ، Tejada وBaidez (2014) دراسة هدفت إلى تقييم درجة الأهمية التي توليها الجهات المعنية في الجامعات الأسبانية للعناصر غير المادية، والسعي إلى ضرورة نشر معلومات عن رأس المال الفكري، والكشف عن الملامح السلوكية للجامعات الأسبانية، حيث استخدم الباحثون الاستبانة كأداة تم تطبيقها على (247) عضواً من رؤساء الجامعات، والطلاب، وفريق البحث والتدريس، وأظهرت الدراسة أن هناك عناصراً غير ملموسة تعتبر المفتاح للتميز، وهي المؤهلات الأكاديمية والمهنية للعاملين، والبحث

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.7

والتنقل، والإنتاجية العلمية، والقدرات التعليمية والبشرية والابتكار والتحسين.

بينما هدفت دراسة الخطيب (2013) إلى التعرف على دور رأس المال الفكري في تطوير الكفاءة الإدارية لدى العاملين الإداريين في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية في قطاع غزة، حيث تكونت العينة من (237) موظفاً وموظفة، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك مستوى مرتفعاً لإدارة رأس المال الفكري بوزن نسبي (71.48%)، حيث احتل (رأس المال البشري) المرتبة الأولى، ومجال (رأس المال العلاقات) الرتبة الأخيرة.

ودراسة Suciu ، Piciorus و Imbrisca (2013) التي هدفت إلى الكشف عن رأس المال الفكري في التعليم العالي، والسعي لتحقيق تحليل مقارن للنظام التعليمي في رومانيا مع التركيز على التغيرات التي حدثت في نماذج التقييم، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي، وتم تطبيق استبانتين على عينة من أعضاء هيئة التدريس بلغت (60) عضواً، وتوصلت الدراسة إلى أن الجامعات الرومانية تواجه منافسة شديدة مع الطلاب والأساتذة، لكنها بعيدة عن تثمين رأس المال الفكري رغم تميزها.

ودراسة العمامي (2013) التي هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين أنماط القيادة الإدارية وتنمية رأس المال الفكري لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة عمر المختار، حيث اتبع الباحث المنهج الوصفي بتطبيق أداتين على عينة مكونة من (151) من أعضاء هيئة التدريس في جامعة عمر المختار، وتوصلت الدراسة إلى أن مجال (تنمية رأس المال الفكري) حظي بمستوى مرتفع، وأن أكثر الأنماط القيادية شيوعاً هو النمط القيادي الديمقراطي، وأظهرت الدراسة وجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين نمطين، هما الأوتوقراطي والمتساهل وتنمية رأس المال الفكري.

أما دراسة قرني والعتيقي (2012) فهدفت إلى تقديم تصور مقترح لإدارة رأس المال الفكري بالجامعات المصرية لتحقيق قدرتها التنافسية وذلك من خلال التعرف على مفهوم رأس المال الفكري ومكونات وطرق قياسه، وتحديد متطلبات ومعوقات إدارة رأس المال الفكري، وقد اتبع الباحثان المنهج الوصفي، حيث طبقت استبانة على (49) خبيراً، وأظهرت الدراسة ضعفاً لواقع إدارة رأس المال الفكري، وضعف قدرة الجامعات على الاستفادة منه، في حين تتوفر متطلبات الإدارة بدرجة متوسطة.

ودراسة المطيري (2007) التي هدفت إلى إبراز التحديات التي لها علاقة مع رأس المال الفكري، والكشف عن أبعاد إدارة رأس المال الفكري في الجامعات، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي والمدخل الاستراتيجي وفقاً لنموذج SWOT، وقد توصلت الدراسة إلى أن رأس المال الفكري يستند إلى مجموعة من الأسس النظرية (المعرفية- والإدارية - والاقتصادية– والتكنولوجية- والاجتماعية)، ويتكون من ثلاثة مكونات أساسية، وهي: رأس المال البشري، والهيكلي، ورأس مال المستفيدين، وأن أبعاد إدارة رأس المال الفكري في الجامعات، هي: (سياسات العمل التنافسية، والثقافة التنظيمية الداعمة، والبنية التنظيمية الملائمة، والنظم الفعالة لرفع كفايات العاملين).

وحول مداخل التمييز، فقد أجريت العديد من الدراسات، وقد تم استعراض عدد منها على النحو الآتي:

أجرى سهمود (2013) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع إدارة التميز في جامعة الأقصى وسبل تطورها وفق النموذج الأوروبي للتميز EFQM، وقد طبقت استبانة الدراسة على عينة قوامها (116) من أصحاب الوظائف الإشرافية، وقد توصلت الدراسة إلى أن المستوى العام لعناصر إدارة التميز كان أقل من 60 %، لاسيما في مجال خدمة المجتمع والاهتمام بنتائج الأداء، والتقييم المستمر.

وأجرى الهادي (2013) دراسة هدفت إلى التعرف على إدارة التغيير في مؤسسات التعليم العالي العربي نحو جودة النوعية وتميز الأداء، مستخدماً المنهج الوصفي، من خلال التعرف على الآليات، والمداخل المطلوبة في المؤسسات الجامعية لتحقيق تميز الأداء، واستندت الدراسة إلى تجارب أمريكية وبريطانية اعتمدت مداخل التميز، وقد توصلت الدراسة إلى تصور مقترح للارتقاء بمستوى الجامعات من خلال إجراء تحسينات على التخطيط، وتدريب العنصر البشري، والتقييم الذاتي.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.7

وأجرى الأيوبي (2013) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر بيئة العمل في تحقيق التميز المؤسسي في الكليات التقنية الحكومية بمحافظات غزة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع العاملين في الوظائف الإشرافية بالكليات التقنية الحكومية بمحافظات غزة، وهما كلية فلسطين التقنية في دير البلح، وكلية العلوم والتكنولوجيا في خان يونس، للفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2013، وكانت أداة الدراسة (استبانة) طبقت على جميع مفردات مجتمع الدراسة والبالغ مقداره (42) موظفاً، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى أهمية الهيكل التنظيمي، والثقافة التنظيمية، والتكنولوجيا في الكليات التقنية الحكومية في محافظات غزة من وجهة نظر أفراد العينة كان قليلاً، بينما مستوى أهمية الأنظمة والتعليمات، والتدريب، والمشاركة في اتخاذ القرارات، وظروف العمل كان متوسطاً، ولوحظ أن مستوى أهمية الحوافز والمكافآت كان كبيراً، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى أهمية متغير التميز القيادي كان قليلاً، بينما متغير التميز كان متوسطاً، كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود تأثير ذي دلالة إحصائية لبيئة العمل بأبعادها على التميز المؤسسي في الكليات التقنية الحكومية في محافظات غزة.

وأجرى العايدي (2009) دراسة هدفت إلى تعريف المسئولين وأصحاب القرار في المؤسسات التي تسعى نحو التميز بمبادئ التميز، وتنمية ثقافة التطوير المستمر، على المستويين الشخصي والوظيفي لدى العاملين بالتعليم العالي، وقد توصلت الدراسة إلى أن أهم ما يضعف الحصول على التميز هو عدم التركيز على التحسين المستمر والتقييم الذاتي، وكذلك مقاومة التغيير وضعف الاهتمام برعاية الموهبة والإبداع.

وقام القطب (2008) بدراسة هدفت إلى التعرف على مداخل التميز وأبعاده في التعليم الجامعي من خلال الخبرات العالمية في مجال تميز بعض الجامعات، وقد رصدت الدراسة دواعي تحقيق التميز في السياق المحلي والعالمي، وتوصلت الدراسة إلى أن معايير الاعتماد الأكاديمي والتواصل الافتراضي الفاعل على شبكة الانترنت، هو أهم المداخل اللازمة للتميز، وأن امتلاك مقومات التغيير، واستقلال الجامعات، وحريتها الأكاديمية، هي الأضعف في الوطن العربي.

وأجرى طعيمة (2006) دراسة هدفت إلى التعرف على مفاهيم التميز في نطاق التعليم على وجه الإجمال، والحكم على كفاءة المؤسسة التعليمية من منظور التميز، وتحديد المهارات اللازمة لإدارة المدرسة المتميزة في ولاية بنسلفانيا، وأبرزت الدراسة أن أهم مداخل التميز في المؤسسة في علاقتها (داخلياً وخارجياً) هي التدريب على مهارات التميز، ومراعاة الموهوبين ودعم الإبداع.

وقام سعيد (2006) بدراسة للتعرف على تجربة جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية بالسودان في مجال التميز في برامجها الدراسية وأنشطتها الأولية، من خلال الكشف عن برامج التحسين والتطوير المستمر، وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى أن تشجيع الإبداع والاحتراف الأكاديمي (الولاء-التفرغ- البحث) هي أساس مداخل التميز، وأن أضعف مداخل التميز فيها هو التقويم المستمر والمساءلة.

وأجرى Baldwin وآخرون (2015) دراسة ناقشوا فيها الحياة الجامعية والتميز الأكاديمي، ومستوى الرعاية الأكاديمية والبحثية والمساءلة، وقد توصلت الدراسة إلى أن الجامعة تبحث باستمرار عن جودة الأداء بما ينعكس على رسالتها، والاستفادة من التقييم المؤسسي وخبرات الجامعات الأخرى، لكنّ أضعف هذه المداخل هو رعاية الموهبة والإبداع البحثي.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.7

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق لبعض ما تم الاطلاع عليه من الدراسات السابقة ذات العلاقة المباشرة بموضوع الدراسة الحالية الذي تم تقسيمه إلى محورين (إدارة رأس المال الفكري، ومداخل التميز)، وجد أن منها ما تناول إدارة رأس المال الفكري مثل: دراسة الخضري (2015)، ودراسة قشقش (2014)، وRamirez وآخرون (2014)، وقرني والعتيقي (2012) وقد تراوحت فيها درجات القدير لإدارة رأس المال الفكري بين الضعيفة والمتوسطة، فكانت بمثابة موجه لفكرة الدراسة الحالية، حيث إن المبدأ الثابت في بيئة الأعمال الحالية هو التغيير، وحيث إن القاعدة الوحيدة في النمو والتطور هي المنافسة وتنوع استراتيجيتها ومداخلها وأساليبها، وحيث تزداد في هذه البيئة الشراكات بشكل لم يسبق له مثيل، وتتحول الأسواق، وتتطور التكنولوجيا، وتتقادم المنتجات، وتتغير العمليات بسرعة فائقة، فالعالم يعيش اليوم عصر المعرفة، وقد كان من أخطر آثار العصر الجديد هو بروز التنافسية، كحقيقة أساسية تحدد نجاح أو فشل منظمات الأعمال بدرجة غير مسبوقة.

ومن الدراسات ما تناول علاقة رأس المال الفكري بمتغيرات أخرى، مثل دراسة سويدان (2017) وقشطة (2016) والعمامي (2013)، باعتبار أن أهمية رأس المال الفكري تتحدد من كونه يمثل في حد ذاته ميزة تنافسية للمنظمة، لاسيما أن المنظمات تتنافس اليوم على أساس المعرفة والمعلومات والمهارات التي لديها، لذا فإن الاهتمام به يعد قضية حتمية تفرضها طبيعة التحدي العلمي والتكنولوجي المعاصر، ومن الدراسات ما تناولت دور رأس المال الفكري في تعزيز مكانة وسمعة الجامعة، مثل دراسة الخطيب (2013)، وقد اتبعت معظمها المنهج الوصفي بتطبيق استبانات على أعضاء هيئة التدريس والهيئة الإدارية في الجامعات ما عدا دراسة المطيري (2007) التي أبرزت التحديات أمام إدارة رأس المال الفكري.

أما الدراسات التي تناولت مداخل التميز، فلم تأت بأصل هذا الموضوع، ولكن جاءت بتسميات أخرى، مثل دراسة العايدي (2009)، ودراسة Baldwin وآخرون (2005) والأيوبي (2012) التي بحثت في مظاهر التميز في الحياة الجامعية، ودراسة القطب (2008) التي أظهرت أبعاد التميز في التعليم الجامعي، ولعل ما يميز الدراسة الحالية من سابقاتها أنها تبحث في طبيعة العلاقة بين جهود الجامعات في إدارة رأس المال الفكري ومداخل التميز، باعتبار أن فوائد إدارة رأس المال الفكري تؤثر بشكل أو بآخر على تبني مداخل التميز الاستراتيجية، وتوجيه الجامعات استراتيجياً نحو تحقيق الميزة التنافسية والسمعة المتميزة.

وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في بلورة مشكلة الدراسة الحالية، وربط نتائجها بها من خلال تفسير النتائج ووضع الخلفية النظرية للدراسة، وذلك من باب الارتقاء بالجامعات الفلسطينية في بعض مدخلاتها، وعملياتها، ومخرجاتها في الوضع الراهن، لتحديد نواحي القصور لمعالجتها ومواطن القوة لتشخيصها وتطويرها، والعمل على تنمية رأس المال الفكري وبالتالي الوصول إلى التنمية الشاملة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدارسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة، قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، الذي يحاول من خلاله وصف الظاهرة موضوع الدراسة، وتحليل بياناتها، وتحديد العلاقة بين مكوناتها، والآراء التي تطرح حولها، والعمليات التي تتضمنها والآثار التي تحدثه دون تدخل منه.

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس المثبتين في الجامعات الثلاث (الأزهر، والإسلامية، والأقصى) بمحافظات غزة، والبالغ عددهم (1007) عضواً) والجدول (1) يوضح توزيعهم:

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.7

جدول (1): توزيع أعضاء هيئة التدريس على الجامعات الثلاث

الجامعة	العدد	النسبة%
الإسلامية	386	38.3
الأزهر	268	26.6
الأقصى	353	35.1
المجموع	1007	100

دائرة شئون الموظفين في الجامعات الثلاث (2014 /2015)

العينة الاستطلاعية :

تكّونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (40) عضو هيئة تدريس، حيث تم اختيارهم بطريقة عشوائية، بغرض تقنين أداة الدراسة، وللتحقق من صلاحيتهما للتطبيق على العينة الأصلية، وقد تم استبعادهم من عينة الدراسة التي تم التطبيق عليها.

عينة الدراسة الأصلية :

تكّونت عينة الدراسة الأصلية من ربع المجتمع الأصلي أي بنسبة 25 % من مجتمع الدراسة البالغ عددهم (252) عضو هيئة تدريس، تمّ اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية حسب الجامعة، وبعد أن تم تطبيق الأداة تم استرداد (231) أداة أي بنسبة (91.6 %)، وبعد فحص الاستبانات تم استبعاد (2) منهم لعدم استكمال البيانات، وبذلك أصبحت العينة الأصلية مكونة من (229) أي بنسبة (22.7 %) من المجتمع الأصلي. والجدول (2) يبين توزيع العينة تبعاً للمتغيرات التصنيفية :

جدول (2): توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً للمتغيرات التصنيفية

الجنس	ذكر	أنثى	الكلي
العدد	198	31	229
النسبة المئوية	86.5	13.5	100
الكلية	**إنسانية**	**علمية**	**الكلي**
العدد	136	93	229
النسبة المئوية	59.4	40.6	100

سنوات الخدمة	أقل من7	من 7 - 15	أكثر من 15	الكلي
العدد	33	66	130	520
النسبة المئوية	14.4	28.8	56.8	100

أدوات الدراسة :

بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة مثل: دراسة قشطة (2016)، ودراسة الخضري (2015)، ودراسة جبريل (2016)، والاستفادة منها في بناء الاستبانات وصياغة فقراتها، تم تصميم الاستبانات في صورتها الأولية، حيث تكونت الاستبانة الأولى من (40) فقرة موزعة على (4) مجالات، والاستبانة الثانية تكونت من (30) فقرة موزعة على (4) مجالات أيضاً.

وتم عرض الاستبانات على (11) من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات، وفي ضوء آراء المحكمين تم تعديل بعض فقرات الاستبانة، من حيث الحذف أو الإضافة والتعديل، لتستقر الأداة في صورتها

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.7

النهائيـة في الاستبانـة الأولى (4) مجـالات بواقع (37) فقـرة، والاستبانة الثانية تكوّنـت من (28) فقرة موزعة على (4) مجالات، وذلك على النحو الموضح في الجدول (3).

جدول (3): مجالات وعدد فقرات استبانتي الدراسة

الأولى: جهود الجامعات في إدارة رأس المال الفكري			الثانية: مداخل التميز		
المجال	العنوان	العدد	المجال	العنوان	العدد
الأول	إدارة الأصول الفكرية التنظيمية	8	الأول	البرامج الأكاديمية والبحثية	8
الثاني	إدارة الأصول الهيكلية	9	الثاني	رعاية الموهبة والإبداع	7
الثالث	إدارة الكفاءة البشرية	10	الثالث	تطوير الهيئة التدريسية والتدريس	7
الرابع	إدارة العلاقات	10	الرابع	التقويم المستمر والمساءلة	6
	الكل	37		الكل	28

تم إعطـاء كـل فقـرة وزن مدرج وفق سلـم ليكرت الخماسـي، وبذلك انحصـرت درجات أفـراد العينة في الاستبانة الأولى ما بين (37 و 185)، والثانية ما بين (28 و 140).

صدق الاستبانة:

1. **الاتسـاق الداخلـي/ تم حساب صدق الاتساق الداخلي للاستبانة بإيجاد معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، كما يوضحها الجدول (4) التالي:**

جدول (4): معامل الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للاستبانة

م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الاستبانة الأولى: جهود الجامعات في إدارة رأس المال الفكري								
المجال الأول: إدارة الأصول الفكرية التنظيمية								
1	0.825	0.000	2	0.893	0.000	3	0.724	0.000
4	0.652	0.000	5	0.812	0.000	6	0.795	0.000
7	0.813	0.000	8	0.778	0.000			
المجال الثاني: إدارة الأصول الهيكلية								
1	0.878	0.000	2	0.810	0.000	3	0.826	0.000
4	0.767	0.000	5	0.890	0.000	6	0.851	0.000
7	0.819	0.000	8	0.712	0.000	9	0.789	0.000
المجال الثالث: إدارة الكفاءة البشرية								
1	0.706	0.000	2	0.691	0.000	3	0.699	0.000
4	0.782	0.000	5	0.767	0.000	6	0.844	0.000
7	0.778	0.000	8	0.786	0.000	9	0.837	0.000
10	0.800	0.000						

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.7

جدول (4): يتبع

م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
المجال الرابع: إدارة العلاقات								
1	0.732	0.000	2	0.838	0.000	3	0.620	0.000
4	0.803	0.000	5	0.607	0.000	6	0.686	0.000
7	0.671	0.000	8	0.385	0.016	9	0.561	0.000
10	0.591	0.000						
الاستبانة الثانية/ مداخل التميز								
المجال الأول: البرامج الأكاديمية والبحثية								
1	0.830	0.000	2	0.900	0.000	3	0.583	0.001
4	0.825	0.000	5	0.828	0.000	6	0.845	0.000
7	0.763	0.000	8	0.925	0.000			
المجال الثاني: رعاية الموهبة والإبداع								
1	0.723	0.000	2	0.836	0.000	3	0.835	0.000
4	0.671	0.000	5	0.946	0.000	6	0.845	0.000
7	0.898	0.000						
المجال الثالث: تطوير الهيئة التدريسية والتدريس								
1	0.641	0.000	2	0.379	0.023	3	0.625	0.000
4	0.332	0.048	5	0.655	0.000	6	0.706	0.000
7	0.507	0.000						
المجال الرابع: التقويم المستمر والمساءلة								
1	0.793	0.000	2	0.663	0.000	3	0.432	0.009
4	0.631	0.000	5	0.547	0.000	6	0.649	0.000

ويتضح من الجدول (4) أن جميع الفقرات مرتبطة ارتباطا ذا دلالة إحصائية مع الدرجة الكلية للاستبانة، وهذا يدلل على صدق الأداة.

الصدق البنائي/ لقياس الصدق البنائي تم حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مجال والدرجة الكلية للاستبانة التي ينتمي إليها، باستخدام معامل ارتباط بيرسون، كما هو مبين في جدول (5).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.7

جدول (5): معاملات الارتباط بين المتغيرات والدرجة الكلية للاستبانة التي تنتمي إليه

الاستبانة	المتغير	عدد الفقرات	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
إدارة رأس المال الفكري	إدارة الأصول الفكرية التنظيمية	8	*0.761	0.000
	إدارة الأصول الهيكلية	9	*0.880	0.000
	إدارة الكفاءة البشرية	10	*0.969	0.000
	إدارة العلاقات	10	*0.942	0.000
مداخل التميز	البرامج الأكاديمية والبحثية	8	*0.848	0.000
	رعاية الموهبة والإبداع	7	*0.698	0.000
	تطوير الهيئة التدريسية والتدريس	7	*0.688	0.000
	التقويم المستمر والمساءلة	6	*0.935	0.000

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

يتضح من الجدول (5) أن جميع معاملات الارتباط في جميع مجالات الاستبانة الأولى والثانية دالة إحصائيا وبدرجة قوية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وبذلك تعتبر جميع المجالات تتمتع بدرجة عالية من الصدق.

ثبات الاستبانة:

استخدم الباحث طريقتين لقياس ثبات أداة الدراسة، وهما اختبار كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) لحساب ثبات الاتساق الداخلي للاستبانة، وكذلك طريقة التجزئة النصفية (Split-Half)، وكانت النتائج وفقاً لما يأتي:

1. **معامل كرونباخ ألفا: يقيس معامل كرونباخ ألفا درجة ارتباط مجموعة من الفقرات لتشكل مقياساً متسقاً داخلياً، ويعتبر من أكثر معاملات قياس الاتساق الداخلي تطبيقاً في الدراسات الإنسانية، ويعرض جدول رقم (6) قيم معامل كرونباخ ألفا لكل مجال من مجالات الاستبانتين.**

جدول (6): معامل الثبات كرونباخ ألفا لمجالات الاستبانتين

الاستبانة	المجال	عدد الفقرات	معامل كرونباخ ألفا
إدارة رأس المال الفكري	إدارة الأصول الفكرية التنظيمية	8	0.912
	إدارة الأصول الهيكلية	9	0.936
	إدارة الكفاءة البشرية	10	0.923
	إدارة العلاقات	10	0.849
	الاستبانة الأولى	37	0.970
مداخل التميز	البرامج الأكاديمية والبحثية	8	0.925
	رعاية الموهبة والإبداع	7	0.921
	تطوير الهيئة التدريسية والتدريس	7	0.779
	التقويم المستمر والمساءلة	6	0.781
	الاستبانة الثانية	28	0.922

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.7

ويتضح من الجدول (6) أن جميع قيم معاملات كرونباخ ألفا أكبر من 0.7، الأمر الذي يؤكد ثبات الاتساق الداخلي، حيث تشير النتائج إلى أن قيمة معامل ألفا كرونباخ كانت مرتفعة، حيث كانت قيمتها الكلية للاستبانة الأولى (0.970) وللاستبانة الثانية (0.922)، وهذا يدل على أن الثبات مرتفع ودال إحصائياً.

2. طريقة التجزئة النصفية: تعتبر طريقة التجزئة النصفية بديلاً عملياً لإعادة تطبيق الأداة على نفس المجموعة لمرة ثانية تحت نفس الظروف، وتعتمد طريقة التجزئة النصفية على تجزئة فقرات الاستبانة إلى جزأين (الفقرات ذات الأرقام الفردية، والفقرات ذات الأرقام الزوجية)، ومن ثم حساب معامل الارتباط بينهما، ويتم تصحيح معامل الارتباط باستخدام معامل سبيرمان (Sperman's Coefficient) للمحاور ذات عدد الفقرات الزوجية وجتمان (Guttman's Coefficient) للمحاور ذات عدد الفقرات الفردية، حيث إن (معامل الارتباط المعدل = $\frac{2r}{1+r}$)، وترمز r إلى معامل الارتباط بين درجات الأسئلة الفردية ودرجات الأسئلة الزوجية. والجدول (7) يوضح النتائج لمعامل الثبات بالتجزئة النصفية.

جدول (7): معامل الثبات (التجزئة النصفية) لمتغيرات الاستبانتين

الاستبانة	المتغير	عدد الفقرات	معامل الارتباط	معامل الارتباط المعدل
إدارة رأس المال الفكري	إدارة الأصول الفكرية التنظيمية	8	0.740	0.850
	إدارة الأصول الهيكلية	9	0.747	0.855
	إدارة الكفاءة البشرية	10	0.762	0.865
	إدارة العلاقات	10	0.701	0.824
	الاستبانة الأولى	37	0.897	0.946
مداخل التميز	البرامج الأكاديمية والبحثية	8	0.899	0.947
	رعاية الموهبة والإبداع	7	0.829	0.907
	تطوير الهيئة التدريسية والتدريس	7	0.650	0.709
	التقويم المستمر والمساءلة	6	0.505	0.676
	الاستبانة الثانية	28	0.913	0.954

قيمة r الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجات حرية 0.361

المعالجات الإحصائية:

تم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي حسب مقياس ليكرت الخماسي (قليلة جدا، قليلة، متوسطة، كبيرة، كبيرة جدا)، ولتحديد طول فترة مقياس ليكرت (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في مجالات الدراسة وثم حساب المدى (5-1=4) تم تقسيمه على عدد فترات المقياس الخمسة للحصول على طول الفقرة، أي (4 / 5=0.8)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في القياس وذلك لتحديد الحد الأعلى للفترة الأولى، وهكذا... والجدول (8) يوضح أطوال الفترات.

جدول (8): الدرجة والوزن النسبي المقابل له

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

اختبار التوزيع الطبيعي (كولمجروف-سمرنوف) (1-Sample K-S):

هـو اختبار ضروري في حالة اختبار الفرضيات، لأن معظـم الاختبارات المعلمية تشترط أن يكون توزيع البيانات طبيعيا، ويوضح الجدول (9) نتائج الاختبار.

جدول (9): اختبار التوزيع الطبيعي (1-Sample Kolmogorov-Smirnov)

الاستبانة	المتغير	عدد الفقرات	قيمة Z	القيمة الاحتمالية
إدارة رأس المال الفكري	إدارة الأصول الفكرية التنظيمية	8	0.941	0.338
	إدارة الأصول الهيكلية	9	1.15	0.141
	إدارة الكفاءة البشرية	10	1.3	0.070
	إدارة العلاقات	10	1.32	0.059
	الاستبانة الأولى	37	0.929	0.354
مداخل التميز	البرامج الأكاديمية والبحثية	8	0.877	0.426
	رعاية الموهبة والإبداع	7	0.898	0.395
	تطوير الهيئة التدريسية والتدريس	7	1.30	0.067
	التقويم المستمر والمساءلة	6	1.20	0.095
	الاستبانة الثانية	28	0.016	0.204

يتضح من الجدول (9) أن القيمة الاحتمالية لكل مجال كانت أكبر من 0.05، وهذا يدل على أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي، ويجب استخدام الاختبارات المعلمية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

الإجابة عن السؤال الأول، والذي ينص على: "ما درجة تقدير أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الفلسطينية لجهودها في إدارة رأس المال الفكري؟"

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باستخدام التكرارات والمتوسطات والنسب المئوية، والجدول الآتي يوضح ذلك.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.7

جدول (10): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لاستجابات أفراد العينة

م	المجال	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية	الترتيب	الدرجة
1	إدارة الأصول الفكرية التنظيمية	2.84	56.80	2.54 -	0.012	4	متوسطة
2	إدارة الأصول الهيكلية	2.90	58.00	2.02 -	0.019	3	متوسطة
3	إدارة الكفاءة البشرية	3.49	69.8	5.06	0.000	2	كبيرة
4	إدارة العلاقات	3.56	71.2	12.77	0.000	1	كبيرة
	المجموع	3.19	63.8	8.82	0.000		متوسطة

* المتوسط الحسابي دال إحصائياً ند مستوي دلالة ($\alpha = 0.05$).

قيمة † الجدولية عند درجات حرية (202)، ومستوى معنوية 0.05 تساوي 981.

يتضح من نتائج الجدول (10) أن الدرجة الكلية لتقدير أفراد العينة لجهود الجامعات في إدارة رأس المال الفكري كان عند وزن نسبي (63.8 %)، وهي درجة متوسطة، وهو ما يتفق مع ما جاءت به دراسة قرني والعتيقي (2012)، ويختلف مع دراسة الخضري (2015)، ودراسة قشطة (2016) من حيث توافر متطلبات تطوير رأس المال الفكري، كما يختلف أيضاً مع دراسة العمامي (2013)، وقد يرجع هذا الاختلاف إلى تباين سياق وطبيعة الجامعات محل التطبيق.

وحول ترتيب المجالات، جاء مجال (إدارة العلاقات) في المرتبة الأولى بوزن نسبي (71.2 %) وبدرجة كبيرة، ويعزى السبب في ذلك إلى قناعة أفراد العينة بأهمية دور العلاقات وتشبيكها مع الآخرين والمؤسسات الشريكة ذات المصلحة في تحقيق الميزة التنافسية للجامعة، وفي تحقيق رغبات المستفيدين واستقطابهم.

ويليه مجال (إدارة الكفاءة البشرية) في المرتبة الثانية بدرجة كبيرة وهي أقرب إلى المتوسطة، وبوزن نسبي (69.8 %)، ثم جاء مجال (إدارة الأصول الهيكلية) في المرتبة الثالثة بدرجة متوسطة وبوزن نسبي (58.00 %) وأخيرا جاء مجال (إدارة الأصول الفكرية التنظيمية) في المرتبة الأخيرة، بدرجة متوسطة وبوزن نسبي (56.80 %)، ويعزى السبب في ذلك إلى أن توظيف المعرفة هو من أعلى خصائص مجتمع المعرفة، ويستلزم إمكانات شخصية ومؤسساتية داعمة، قد لا تتوفر في البيئة محل الدراسة التي تعاني من ظروف خاصة مرتبطة بالنقص في الدعم اللوجستي، وتوفير إمكانات لتعزيز البنية التحتية للمعرفة فيها، وتتفق هذه النتيجة مع ما جاءت به دراسة الخضري (2015)، ودراسة قشقش (2014).

وفيما يأتي تفصيل النتائج لكل مجال على حدة، حيث قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لدرجات أفراد العينة على المجالات، وفقرات كل مجال والدرجة الكلية:

المجال الأول/ إدارة الأصول الفكرية التنظيمية:

يوضح الجدول (11) التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات مجال (إدارة الأصول الفكرية والتنظيمية).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.7

جدول (11): التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المجال الأول

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية	الترتيب
1	تحرص الإدارة على متابعة مقترحات الموظفين لتجويد العمل.	2.27	45.4	10.19 -	0.000	8
2	تهتم الإدارة بتطوير الكفاءة المهنية للموظفين من خلال التدريب.	3.35	67.00	4.70	0.000	2
3	تحلل الإدارة اتجاهات الموظفين حول العمل المناط إليهم باستمرار لتحقيق الرضا	2.77	55.4	2.62 -	0.000	5
4	تفرض الإدارة على الموظفين احترام الثقافة التنظيمية السائدة.	3.42	68.4	5.62	0.000	1
5	تدعم الإدارة مبادرات الموظفين الأصلية لتطوير العمل.	2.33	46.6	5.81 -	0.000	7
6	تشجع الإدارة الموظفين على الإنتاج العلمي بأنواعه (مؤتمرات- أبحاث- جوائز..).	3.06	61.20	0.81	0.471	4
7	تولي الإدارة الاهتمام بمتطلبات وحاجات الموظفين.	3.30	66.00	2.35	0.000	3
8	تعتمد الإدارة في سياسة الترقية على مبدأ الكفاءة والشفافية.	2.52	50.40	6.49 -	0.000	6
	الدرجة الكلية	2.84	56.80	2.54 -	0.012	

يتضح من الجدول (11) أن درجات التقدير في هذا المجال تراوحت بين (68.4 - 45.4 %) ما بين قليلة ومتوسطة، حيث كانت أعلى فقرة في المجال: الفقرة (4) " تفرض الإدارة على الموظفين احترام الثقافة التنظيمية السائدة. " بوزن نسبي (68.4 %) ويرجع السبب في ذلك إلى أن إدارة الجامعات على قناعة كبيرة بأن احترام الثقافة التنظيمية هو أساس العمل المنظم الذي يحافظ على هيكلية المؤسسة وسمعتها السوقية، وهذا ما يتفق مع ما جاءت به دراسة المطيري (2007)، ودراسة العمامي (2013)، ودراسة Baldwin وآخرون (2005).

ويتضح أن أدنى فقرة في المجال كانت: الفقرة (1) " تحرص الإدارة على متابعة مقترحات الموظفين لتجويد العمل "، وبوزن نسبي (45.4 %)، ويعزى السبب في ذلك إلى ضعف قدرة الإدارة على متابعة المقترحات، وكذلك لاعتبارات إدارة الجامعة حول إمكاناتها المالية التي تواجه تحديات كبيرة، ومرجعيتها التنظيمية في بعض الأحيان، وهذا ما يختلف مع ما جاءت به دراسة Ramirez وآخرون (2014).

المجال الثاني / إدارة الأصول الهيكلية:

يوضح الجدول (12) التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات مجال (إدارة الأصول الهيكلية).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.7

جدول (12): التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المجال الثاني

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية	الترتيب
1	تهتم الإدارة بتحديث نظم المعلومات وقواعد البيانات لمواكبة التطور	3.26	65.20	3.58	0.000	1
2	تتخذ الإدارة الإجراءات اللازمة لحماية معلوماتها وموقعها التنافسي	3.20	64.00	2.31	0.000	3
3	تتبنى الإدارة هيكلاً تنظيمياً مناسباً يزود الموظفين بالتسهيلات لأداء مهامهم بشكل متميز	2.92	58.40	-0.94	0.348	6
4	توازن الإدارة بين الصلاحيات والمسؤوليات الممنوحة للموظفين	2.87	57.40	-1.53	0.000	7
5	تعتمد الإدارة على سياسات وإجراءات عملية تساعد على توليد المعرفة بشكل مستمر	3.21	64.20	3.04	0.000	2
6	تسعى الإدارة لاستقطاب الكوادر البشرية ذات التخصصات الدقيقة.	2.68	53.60	-4.19	0.000	9
7	تقوم الإدارة بمقارنة أداء عملياتها مع عمليات مماثلة في جامعات أخرى	2.81	56.20	-2.41	0.000	8
8	تعتمد الإدارة هيكلاً تنظيمياً يسهل عملية التدوير الوظيفي بما يضمن نقل المعرفة ونشرها	2.93	58.60	-0.91	0.363	5
9	تقوم الإدارة بتنفيذ برامج التدريب اللازمة على استخدام التكنولوجيا الحديثة	2.96	59.20	-0.39	0.691	4
	الدرجة الكلية	2.90	58.00	-2.02	0.019	

يتضح من الجدول (12) أن درجات التقدير في هذا المجال تراوحت بين (65.20 - 53.60 %)، وبدرجات متوسطة، حيث كانت أعلى فقرة في المجال: الفقرة (1) "تهتم الإدارة بتحديث نظم المعلومات وقواعد البيانات لمواكبة التطور"، بوزن نسبي (65.2 %)، ويرجع السبب في ذلك إلى أن قناعة أفراد العينة بأنه لا يمكن أن تنسلخ الجامعات الفلسطينية عما يحدث من ثورة علمية وتكنولوجية، لاسيما فيما يتعلق بالمعلومات وقواعد البيانات التي تعتبر أساس اقتصاديات المعرفة، كما أن الجامعات من وجهة نظر أفراد العينة تعد أهم حاضنات المعلومات، حيث يتوجب عليها أن تسعى للتميز من خلالها، وهذا ما أكدته دراسة Suciu **وآخرون (2013) ودراسة المطيري (2007).**

وكانت أدنى فقرة في المجال: الفقرة (6) "تسعى الإدارة لاستقطاب الكوادر البشرية ذات التخصصات الدقيقة"، بوزن نسبي (53.60 %)، ويعزى السبب في ذلك إلى الضائقة المالية التي تمر بها جامعات محافظات غزة، وتراجع الدعم الحكومي لها، وهذا ما يؤثر سلباً على استقطاب المزيد من الكوادر البشرية، أضف إلى ذلك أن هناك بعض العوامل التي أدت إلى استقطاب أعضاء هيئة التدريس غير الكفؤة.

المجال الثالث/ إدارة الكفاءة البشرية:

يوضح الجدول (13) التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات مجال (إدارة الكفاءة البشرية).

جدول (13): التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المجال الثالث

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية	الترتيب
1	تمتلك الإدارة المعرفة الكافية والحديثة عن الخدمات اللازم تقديمها	3.42	68.40	5.64	0.000	4
2	توفير الإدارة الفرصة للموظفين كي يقرروا بأنفسهم أسلوب تنفيذ المهام.	3.42	68.40	5.06	0.000	4م
3	تعتمد الإدارة استراتيجية واضحة لتنمية الإبداع وإدارة المواهب	2.99	59.80	0.11-	0.910	9
4	تشرك الإدارة الموظفين في اتخاذ القرارات وتطبيق رؤية الجامعة	2.85	57.00	1.78-	0.076	10
5	تشجع الإدارة العمل بروح الفريق (الجماعي) على مختلف المستويات الإدارية	3.49	69.80	6.49	0.000	2
6	تنمي الإدارة المهارات القيادية الإدارية للموظفين بما يتناسب مع التطورات ومتطلبات المحافظة على الميزة التنافسية	3.11	62.20	1.54	0.125	7
7	تركز الإدارة على التطوير المستمر كأساس لاكتساب المهارات والتعامل مع الأزمات	3.26	65.20	3.52	0.001	6
8	تشجع الإدارة على اكتشاف الأخطاء والعمل على تصويبها كفرص للتعلم	3.43	68.60	5.64	0.000	3
9	تشعر الإدارة الموظفين بالحاجة المستمرة للبحث عن المعرفة اللازمة لأداء المهام	3.92	78.40	13.63	0.000	1
10	تعتمد الإدارة المصداقية والثقة كأساس لاستمرار التطور في مسيرة المؤسسة	3.03	60.60	0.37	0.705	8
	الدرجة الكلية	3.49	69.8	5.06	0.000	

يتضح من الجدول (13) أن درجات التقدير في هذا المجال تراوحت بين (78.40 - 59.80 %) وبدرجات بين كبيرة ومتوسطة، حيث كانت أعلى فقرة في المجال: الفقرة (9) "تشعر الإدارة الموظفين بالحاجة المستمرة للبحث عن المعرفة اللازمة لأداء المهام"، بوزن نسبي (78.40 %)، ويرجع السبب في ذلك إلى حرص إدارة الجامعات على تشجيع جودة العمل، وتحقيق أعلى مستويات الأداء مقارنة بالجامعات الأخرى، وفي الوقت الذي تحتدم فيه حدة المنافسة بين الجامعات في محافظات غزة.

وكانت أدنى فقرة في المجال: الفقرة (3) "تعتمد الإدارة استراتيجية واضحة لتنمية الإبداع وإدارة المواهب." بوزن نسبي (59.80 %)، وهذا ما يتفق مع ما جاءت به دراسة Baldwin وآخرون (2005)، ودراسة طعيمة (2006)، ويعزى السبب في ذلك إلى أن تنمية الابداع وإدارة المواهب عملية تتطلب مزيداً من الجهد وتسخير العديد من الإمكانات في الوقت الذي تعتمد فيه الجامعات استراتيجيات إدارة الأزمات أكثر من غيرها نتيجة للظروف المحيطة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.7

المجال الرابع / إدارة العلاقات:

يوضح الجدول (14) التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات مجال إدارة العلاقات.

جدول (14): التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المجال الرابع

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية	الترتيب
1	تولي الإدارة اهتماماً بجميع الموظفين دون تميزاً أو استثناء	3.34	66.80	5.70	0.000	8
2	تنفذ الإدارة فعاليات بهدف المحافظة على العلاقات بينها وبين المجتمع المحلي	3.75	75.00	11.49	0.000	3
3	تهتم الإدارة بتطوير وتشجيع العلاقات الإيجابية بينها وبين الموظفين وبين الموظفين والطلبة	3.81	76.20	12.86	0.000	2
4	تدعم الإدارة التحالفات الاستراتيجية مع جامعات أخرى لإضافة قيمة نوعية لها	3.64	72.80	10.18	0.000	6
5	تتواصل الإدارة مع الموظفين والطلاب عبر وسائل التواصل الحديثة (SMS-مواقع التواصل)	4.08	81.40	17.11	0.000	1
6	تسهل الإدارة عملية الوصول إلى المعلومات	3.68	73.60	10.16	0.000	5
7	تبني الإدارة شراكات مع المؤسسات ذات المصلحة (المراكز البحثية- الوزارات،...)	3.71	74.20	11.30	0.000	4
8	تطلع الإدارة الموظفين على النتائج المرتبطة بتعلمهم	3.28	61.60	3.85	0.000	10
9	تدعم الإدارة المشاركة في مؤتمرات دولية تظهر مكانة الجامعة	3.64	72.80	10.18	0.000	6م
10	تجري الإدارة دراسات استطلاعية للتعرف على وضعها التنافسي ورغبات المستفيدين	3.08	65.60	1.17	0.242	9
	الدرجة الكلية	3.56	71.2	12.77	0.000	

يتضح من الجدول (14) أن درجات التقدير في هذا المجال تراوحت بين (81.40 - 65.60 %) وبدرجات بين كبيرة ومتوسطة، حيث كانت أعلى فقرة في المجال: الفقرة (5) "تتواصل الإدارة مع الموظفين والطلاب عبر وسائل التواصل الحديثة (SMS- مواقع التواصل..)" بوزن نسبي (81.40 %)، ويرجع السبب في ذلك إلى مواكبة الجامعات للتطورات التكنولوجية التي طالت شتى مجالات الحياة، والتوسع في ممارسة الإدارة الالكترونية في أغلب المؤسسات التعليمية تماشياً مع متطلبات العصر.

وكانت أدنى فقرة في المجال: الفقرة (10) "تجري الإدارة دراسات استطلاعية للتعرف إلى وضعها التنافسي ورغبات المستفيدين"، بوزن نسبي (65.60 %)، ويعزى السبب في ذلك إلى قناعة أفراد العينة بضعف دور الجامعات في هذا المجال نتيجة لتعدد التحديات التي تواجهها، أضف إلى ذلك أن إجراء الدراسات الاستطلاعية يجب أن يكون من صميم عمل وحدة الجودة بالجامعة التي قد تؤدي مهامها في هذا الاتجاه

في بعض الجامعات لاعتمادها على سمعتها السابقة أو لضعف استقلاليتها، ولعل هذا ما أوصت به دراسة Ramirez وآخرون (2014)، ويتفق مع ما جاءت به دراسة العايدي (2009).

الإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على: "ما أكثر مداخل التميز توجهاً لدى الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر أفراد العينة فيها؟"

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باستخدام التكرارات والمتوسطات والنسب المئوية، والجدول (15) يوضح ذلك.

جدول (15): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لاستجابات أفراد العينة

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية	الترتيب	الدرجة
1	البرامج الأكاديمية والبحثية	3.08	61.6	1.39	0.163	2	متوسطة
2	رعاية الموهبة والإبداع	2.97	59.4	-0.45	0.647	4	متوسطة
3	تطوير الهيئة التدريسية والتدريس	3.26	65.2	6.85	0.000	1	متوسطة
4	التقويم المستمر والمساءلة	3.03	60.6	0.914	0.326	3	متوسطة
	المجموع	3.085	61.7	2.36	0.000	2	متوسطة

* المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوي دلالة $\alpha \leq 0.05$.

قيمة t الجدولية عند درجات حرية (202) ومستوى معنوية 0.05 تساوي 198.

يتضح من نتائج الجدول (15) أن الدرجة الكلية لتقدير أفراد العينة لأكثر مداخل التميز توجهاً لدى الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر أفراد العينة فيها كان عند وزن نسبي (61.7 %) وهي درجة متوسطة، وقد يعزى السبب في ذلك إلى تفاوت مداخل التميز بين الجامعات، أضف إلى ذلك أن الجامعات بمحافظات غزة رغم كل محاولاتها وجهودها لم تصل إلى درجة عالية من التميز في مجال محدد، كما في الجامعات الأوروبية أو الإقليمية، وهو ما يتفق مع ما جاءت به دراسة سهمود (2013) التي كان فيها المستوى دون 60 %.

وحول ترتيب المجالات، جاء مجال (تطوير الهيئة التدريسية والتدريس) في المرتبة الأولى بوزن نسبي (65.2 %) وبدرجة متوسطة، ويعزى السبب في ذلك إلى قناعة أفراد العينة بأهمية دور إعداد الهيئة التدريسية وتدريبها وتطويرها في تحقيق التميز باعتبارها أهم مكون من مكونات رأس المال الفكري، وهذا ما أوصت به دراسة سعيد (2006)، ودراسة الهادي (2013)، والخضري (2015).

يليه مجال (البرامج الأكاديمية والبحثية) في المرتبة الثانية، وبدرجة متوسطة وبوزن نسبي (61.6 %)، ثم جاء مجال (التقويم المستمر والمساءلة) في المرتبة الثالثة، بدرجة متوسطة بوزن نسبي (60.6 %)، وأخيرا جاء مجال (رعاية الموهبة والإبداع) في المرتبة الأخيرة بدرجة متوسطة وبوزن نسبي(59.4 %)، وهذا ما يعزز استجابة أفراد العينة على الاستبانة الأولى فيما يتعلق برعاية الموهبة والإبداع، على اعتبار أن هذا ما يتطلب إنشاء وحدة خاصة وتنفيذ استراتيجيات خاصة، قد لا تعتبرها الجامعات ذات أهمية في الوقت الراهن، ولما تتطلب من إمكانات مادية.

وفيما يأتي تفصيل النتائج لكل مجال على حدة، حيث قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لدرجات أفراد العينة على المجالات والدرجة الكلية.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.7

المجال الأول/ البرامج الأكاديمية والبحثية:

يوضح الشكل (16) التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات مجال (البرامج الأكاديمية والبحثية).

جدول (16): التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المجال الأول

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية	الترتيب
1	تعتمد الجامعة التطوير المستمر للخطط والبرامج (الأكاديمية والبحثية) لتتوافق مع حاجات المجتمع والمعايير العالمية	3.36	67.2	5.42	0.000	1
2	تهتم الجامعة بجوانب التكامل بين المقررات النظرية والعملية في البرامج المختلفة	3.04	60.80	0.58	0.557	5
3	تستند في بناء البرامج على أساس ما تضيفه من قيمة للطالب وما توفره توليد المعرفة تعدد حقولها	3.02	60.20	0.269	0.788	6
4	تعتمد الجامعة على استراتيجية وخريطة بحثية واضحة لتحسين الجودة	2.71	54.20	-3.75	0.000	7
5	تشجع الجامعة بحوث الفريق متعددة التخصصات التي تقوم على تكامل الأفكار وجودة الإنتاج المعرفي	2.81	65.20	-2.59	0.010	2
6	تعمل على صياغة وتسويق نتائج البحوث العلمية في إطار مدى الاستفادة منها	2.58	51.60	-5.09	0.000	8
7	تدخل الجامعة علوم المستقبل ضمن مقرراتها	3.13	62.60	2.05	0.041	3
8	تهتم بالدراسات البينية في برامج الدراسات العليا	3.11	62.20	1.47	0.141	4
	الدرجة الكلية	2.97	59.4	-0.45	0.647	

يتضح من الجدول (16) أن درجات التقدير في هذا المجال تراوحت بين (67.2 - 51.6 %) وبدرجات بين متوسطة وقليلة حيث كانت أعلى فقرة في المجال الفقرة (1): "تعتمد الجامعة التطوير المستمر للخطط والبرامج (الأكاديمية والبحثية) لتتوافق مع حاجات المجتمع والمعايير العالمية"، بوزن نسبي (67.2 %)، ويرجع السبب في ذلك إلى أن الجامعات الفلسطينية كغيرها من الجامعات تسعى إلى التطوير والتحديث في برامجها بما يتلاءم مع حاجات السوق والمعايير العالمية بما يضمن استمراريتها وتحقيق الميزة التنافسية لها، وهذا ما يتفق مع ما جاءت به دراسة الهادي (2013).

وأن أدنى فقرة في المجال كانت الفقرة (6): "تعمل على صياغة وتسويق نتائج البحوث العلمية في إطار مدى الاستفادة منها"، بوزن نسبي (51.6 %)، ويعزى السبب في ذلك إلى أن عملية التسويق لنتائج البحوث تحتاج إلى جهد كبير من قبل الباحثين وإدارة الجامعات، أضف إلى ذلك أن أغلب الباحثين في الجامعات الفلسطينية يجرون البحوث من أجل الترقية أو المشاركة في مشاريع ممولة، وهذا يدل على غياب ثقافة الإنتاجية البحثية المستندة إلى التسويق والتحول إلى الجامعة المنتجة، إضافة إلى ضعف التضافر والتنسيق بين الجامعات والقطاع الخاص لدعم المشاريع البحثية. وهذا ما يتفق مع ما أوصت به دراسة سعيد (2006).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.7

المجال الثاني / رعاية الموهبة والإبداع:

الجدول (17) يوضح التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات مجال (رعاية الموهبة والإبداع).

جدول (17): التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المجال الثاني

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية	الترتيب
1	إنشاء وحدات تهتم بالموهبين ورعايتهم	2.68	53.60	3.61-	0.000	7
2	إكساب الطلبة مهارات التفكير العلمي والإبداعي والنقد البناء	3.02	60.40	0.38	0.704	5
3	رفع مستويات التوقعات المطلوبة من تعلم الطلبة	3.03	60.60	0.42	0.674	3م
4	التوسع في تمكين بعض الطلبة من الدراسة والتدريب في الخارج للاستفادة من التجارب المتقدمة	3.25	65.00	3.51	0.001	2
5	استقطاب الطلبة المتميزين قبل تخرجهم من المرحلة الثانوية	2.92	58.40	0.97-	0.330	6
6	تطوير طرائق وإجراءات قبول الطلبة وفق المعايير العالمية	3.62	72.40	10.17	0.000	1
7	العناية بجميع الأنشطة (الرياضية- الثقافية- الاجتماعية) بشكل متوازن لتكوين شخصية متكاملة للطلب	3.03	60.60	0.438	0.662	3
	الدرجة الكلية	3.08	61.6	1.39	0.163	

يتضح من الجدول (17) أن درجات التقدير في هذا المجال تراوحت بين (72.4 - 53.6 %)، وبدرجات بين متوسطة وكبيرة، حيث كانت أعلى فقرة في المجال الفقرة (6): "تطوير طرائق وإجراءات قبول الطلبة وفق المعايير العالمية" بوزن نسبي (72.4 %)، ويرجع السبب في ذلك إلى أن جامعات محافظات غزة تلتزم بالمعايير التي تضعها وزارة التربية والتعليم، وتم تحديدها وفق معايير دولية من المتوقع أن تأخذ شكلاً جديداً خلال الأعوام القادمة نتيجة لنظام الثانوية العامة الجديد.

وكانت أدنى فقرة في المجال الفقرة (1): "إنشاء وحدات تهتم بالموهبين ورعايتهم"، بوزن نسبي (53.60 %)، وهذا ما تكرر في أكثر من استجابة لأفراد العينة، مما يؤكد ضعف جهود الجامعات في هذا المجال، ولعل ذلك يعزى إلى أن هذا المدخل يتطلب بعداً استراتيجياً تؤمن به الإدارة الجامعية، لكن في ظل الظروف الحالية فالعملية تتطلب تسييراً للأعمال والخروج من المأزق أكثر من أي شيء آخر.

المجال الثالث/ تطوير الهيئة التدريسية والتدريس:

الجدول (18) يوضح التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات مجال (تطوير الهيئة التدريسية والتدريس).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.7

جدول (18):التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المجال الثالث

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية	الترتيب
1	تمكن أعضاء هيئة التدريس من إتقان اللغات والتقنيات الحديثة ومهارات توظيفها في التدريس والبحث	2.70	54.00	4.07-	0.000	7
2	تطوير مؤشرات الأداء في التدريس بشكل دوري مقنن في ضوء معايير الأداء العالمية	3.37	67.40	5.56	0.000	2
3	رصد جوائز سنوية للمتميزين من الهيئة التدريسية والبحثية	3.03	60.60	0.53	0.592	6
4	تركيز عمليات التدريس والتعلم على الترابط والتداخل في فروع المعرفة	3.13	62.60	1.92	0.053	5
5	تحويل المقررات من مقررات نمطية إلى مقررات إلكترونية	3.29	65.8	13.71	0.000	3
6	توفير مكتبة إلكترونية تدعم عمليات التعلم الإلكتروني على مستوى الجامعة وكلياتها	3.45	69.00	6.57	0.000	1
7	تنويع طرائق التدريس وتعميق مشاركة الطلبة في التعليم	3.21	64.20	3.22	0.001	4
	الدرجة الكلية	3.26	65.2	6.85	0.000	

ويتضح من الجدول (18) أن درجات التقدير في هذا المجال تراوحت بين (69.00 - 54.00 %)، وبدرجات بين متوسطة وكبيرة، حيث كانت أعلى فقرة في المجال الفقرة (6): "توفير مكتبة إلكترونية تدعم عمليات التعلم الإلكتروني على مستوى الجامعة وكلياتها" بوزن نسبي (69 %)، ويرجع السبب في ذلك إلى أن الجامعات تحاول أن تواكب التطورات في مجال التعليم الالكتروني ونشر المعرفة ومشاركتها، وهذا ما أكدته دراسة القطب (2008).

ويتضح أن أدنى فقرة في المجال كانت الفقرة (1): "تمكن أعضاء هيئة التدريس من إتقان اللغات والتقنيات الحديثة ومهارات توظيفها في التدريس والبحث"، بوزن نسبي (54 %)، ويعزى السبب في ذلك إلى أن الضائقة المالية التي تمر بها جامعات محافظات غزة تدفع في اتجاه تحميل أعضاء هيئة التدريس أعباء أكثر، مما لا يترك مجالاً كافياً لتدريبهم أو التدرب على المهارات التقنية الحديثة في التدريس والبحث، ولعل هذا يعزز ما أوصت به دراسة العايدي (2009)، ودراسة سعيد (2006).

المجال الرابع / التقويم المستمر والمساءلة:

الجدول (19) يوضح التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات مجال (التقويم المستمر والمساءلة).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.7

جدول (19): التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المجال الرابع

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية	الترتيب
1	تشجيع وبناء مقاييس للتقويم الذاتي الشامل في كافة عمليات الجامعة	2.99	60.00	0.645	0.999	4
2	توفير عمليات قياس مرجعي (Benchmarking) للمقارنة مع الجامعات الأكثر تفوقاً	2.88	57.60	1.64 -	0.101	6
3	توفير نماذج واضحة لجمع المعلومات عن مخرجات كل كلية وإنجازاتها	3.01	60.20	0.19	0.846	3
4	تحديد أوجه القصور في مقومات الأداء التعليمي للجامعة	2.85	59.00	2.33 -	0.020	5
5	تحديد أنظمة لمحاسبة المقصرين ومساءلتهم	3.24	64.80	3.57	0.000	1
6	إعادة تشكيل وتوزيع المسؤوليات في حال الإخفاق في تحقيق المستوى المطلوب	3.20	64.00	3.15	0.002	2
	الدرجة الكلية	3.03	60.6	0.914	0.326	

يتضح من الجدول (19) أن درجات التقدير في هذا المجال تراوحت بين (64.80 - 57.60 %)، وبدرجات متوسطة، حيث كانت أعلى فقرة في المجال الفقرة (5): "تحديد أنظمة لمحاسبة المقصرين ومساءلتهم" بوزن نسبي (64.80 %)، ويرجع السبب في ذلك إلى حرص الجامعات من وجهة نظر أفراد العينة على سمعتها السوقية، وجودة خدماتها بما يكسبها الاستمرارية في العمل في ظل التوسع الكبير في مؤسسات التعليم العالي في محافظات غزة.

وكانت أدنى فقرة في المجال الفقرة (2): "توفر عمليات قياس مرجعي (Benchmarking) للمقارنة مع الجامعات الأكثر تفوقاً" بوزن نسبي (57.60 %)، ويعزى السبب في ذلك إلى أن عمليات القياس المرجعي تمثل صورة من صور التقويم الحديثة التي تتطلب جهداً كبيراً، كما أنها تظهر نقاط الضعف التي تحتاج إلى إمكانات كبيرة لتقويتها، وهذا ما قد لا يناسب بعض الجامعات خشية من التأثير على سمعتها. وهذا ما ركزت عليه دراسة العايدي (2009)، ودراسة القطب (2008) باعتبار أن التقويم والمحاسبة هما أهم مداخل التميز.

إجابة السؤال الثالث، والذي ينص على: "هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة تقدير أفراد العينة لجهود الجامعات في إدارة رأس المال الفكري، ودرجة تقديرهم لمداخل التميز؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لجهود الجامعات في إدارة رأس المال الفكري، ودرجة تقديرهم لمداخل التميز، والجدول (20) يوضح ذلك.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.7

جدول (20): معامل ارتباط بيرسون بين درجات تقدير أفراد العينة

الاستبانة		درجة التقدير لمداخل التميز
درجة التقدير لجهود الجامعات في إدارة رأس المال الفكري	معامل الارتباط	0.737
	القيمة الاحتمالية	0.000
	حجم العينة	229

قيمة r المحسوبة عند درجة حرية 229 دالة عند مستوى دلالة 0.05

يلاحظ من الجدول (20) أن معامل الارتباط بين درجة تقدير أفراد العينة لجهود الجامعات في إدارة رأس المال الفكري، ودرجة تقديرهم لمداخل التميز كان عند (0.737) وهي درجة ارتباط دالة عند مستوى 0.05، مما يدل على أن هناك علاقة ارتباطية إيجابية قوية، ولعل هذه النتيجة منطقية، على اعتبار أن إدارة رأس المال الفكري بمكوناته بشكل فعال سيؤدي إلى تحقيق درجة من التميز، ويدفع باتجاه تبني استراتيجي لأحد مداخله.

النتائج:

من خلال الجداول السابقة، كانت خلاصة النتائج، على النحو الآتي:

- **تقدير أفراد العينة لمستوى إدارة الجامعات لإدارة رأس المال الفكري كان عند وزن نسبي (63.8 %) وهي درجة متوسطة، حيث جاء مجال (إدارة العلاقات) في المرتبة الأولى، بوزن نسبي (71.2 %) وبدرجة كبيرة، وجاء مجال (إدارة الأصول الفكرية التنظيمية) في المرتبة الأخيرة بدرجة متوسطة، وبوزن نسبي (56.80 %)، حيث تفرض الإدارة على الموظفين احترام الثقافة التنظيمية السائدة، ولا تحرص بالدرجة المقبولة على متابعة مقترحات الموظفين.**
- **أن أكثر مداخل التميز توجهاً لدى الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر أفراد العينة فيها كان مجال (تطوير الهيئة التدريسية والتدريس) في المرتبة الأولى بوزن نسبي (65.2 %) وبدرجة متوسطة، وأقلها توجهاً مجال (رعاية الموهبة والإبداع)، حيث جاء في المرتبة الأخيرة بدرجة متوسطة وبوزن نسبي (59.4 %)، حيث تعتمد الجامعة التطوير المستمر للخطط والبرامج (الأكاديمية والبحثية) لتتوافق مع حاجات المجتمع والمعايير العالمية، ولا تعمل بشكل مرضٍ على صياغة وتسويق نتائج البحوث العلمية في إطار مدى الاستفادة منها.**
- **توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة تقدير أفراد العينة لجهود الجامعات في إدارة رأس المال الفكري، ودرجة تقديرهم لمداخل التميز، حيث بلغ معامل الارتباط (0.737).**

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة، يوصي الباحث بما يأتي:

- **إضفاء البعد الاستراتيجي لجهود التنمية البشرية والتدريب في الجامعة وذلك من خلال إنشاء وحدة لرعاية الإبداع والموهوبين في كل جامعة.**
- **العمل على استقطاب رأس المال الفكري وصناعته وتنشيطه، ودعم استمراريته وتجدده، من خلال تشجيع البحث العلمي وتسويق نتائجه.**
- **العمل على تضمين سياسة الجامعة لأنظمة مرنة من أجل التدوير الإداري، والاستفادة من رأس المال الفكري.**
- **تنظيم دليل جامعي يوضح الهياكل التنظيمية والحياة الجامعية، اعتمادا على المقارنة المرجعية مع الجامعات المتميزة.**

- التجسير وبناء شراكات متنوعة مع مؤسسات الإنتاج والاقتصاد، وكذلك التبادل المعرفي والبحثي مع الجامعات الشريكة، والمراكز ذات العلاقة والمصلحة.
- إجراء دراسات دورية حول جودة الخدمات الجامعية، والسمعة السوقية للجامعة لضمان الاستمرارية والتحسين.

المراجع:

الأيوبي، منصور (2012). بيئة العمل وأثرها في تحقيق التميز المؤسسي: دراسة تطبيقية على الكليات التقنية الحكومية في محافظات غزة، *بحث مقدم للمؤتمر الأول لوزارة التربية والتعليم العالي حول التميز في التعليم الفلسطيني "رؤى إبداعية"*، فلسطين.

جاد الرب، سيد (2005). *إدارة الموارد البشرية موضوعات وبحوث*، القاهرة: مطبعة العشري.

جبريل، وائل (2016). سلوكيات المواطنة التنظيمية وعلاقتها بتنمية رأس المال الفكري، ضمن كتاب *دراسات إدارية معاصرة*، عمان: دار كنوز المعرفة والتوزيع.

الخضري، مها (2015). *واقع إدارة رأس المال الفكري بالجامعات الفلسطينية الخاصة في قطاع غزة* (رسالة ماجستير)، برنامج الدراسات العليا المشترك بين أكاديمية الإدارة والسياسة وجامعة الأقصى، غزة.

الخطيب، معزوزة (2013). *دور رأس المال الفكري في تطوير الكفاءة الإدارية لدى العاملين الإداريين في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية* (رسالة ماجستير)، جامعة الأزهر، غزة.

دانيال، جون (2006). *الجامعات العملاقة والوسائط المعرفية*، ترجمة محمد الخطيب، الرياض: جامعة الملك فيصل.

سعيد، عماد الدين (2006). تجربة إدارة الجودة والتميز بجامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية بالسودان، *المؤتمر العربي الأول حول الجودة والتميز في الجامعات العربية*، المنظمة العربية للتنمية الإدارية بالتعاون مع جامعة الشارقة.

السلاطين، علي (2014). *تحقيق الجودة والتميز في مؤسسات التعليم العالي*، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

سويدان، ألفت (2017). *متطلبات إدارة رأس المال الفكري في جامعات محافظة غزة وعلاقتها بالحرية الأكاديمية* (رسالة ماجستير)، جامعة الأزهر، غزة.

سهمود، إيهاب (2013). *واقع إدارة التميز في جامعة الأقصى وسبل تطورها في ضوء النموذج الأوروبي للتميز EFOM* (رسالة ماجستير)، الأقصى، غزة.

الشمري، عبدالله (2013). تصور مقترح لإدارة رأس المال الفكري بالمؤسسات التعليمية في ضوء مدخل إدارة المعرفة، *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، *154* (2)، 257 - 292.

صبح، أحلام (2013). *دور الجامعات الفلسطينية في تنمية رأس المال البشري من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس* (رسالة ماجستير)، الجامعة الإسلامية، غزة.

صيام، عزيزة (2013). *واقع تطبيق نظام إدارة المواهب البشرية* (رسالة ماجستير)، الجامعة الإسلامية، غزة.

طعيمة، رشدي (2006). الجودة والتميز بين الإدارة والمجتمع – دراسة في الأدبيات، *المجلة العربية لبحوث التعليم العالي*، دمشق، (12).

العايدي، حاتم (2009). *نموذج المؤسسة الأوروبية لإدارة الجودة للتميز في التعليم العالي*، مشروع تقييم وإعادة هندسة العمليات الإدارية بالجامعة الإسلامية، وحدة الجودة، الجامعة الإسلامية، غزة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.7

العمامي، عبدالله (2013). العلاقة بين الأنماط القيادية وتنمية رأس المال الفكري، *المجلة العلمية للإدارة (عدد خاص)*، المعهد العالي للعلوم الإدارية، الشرقية، مصر.

عوادي، ميادة (2015). *إدارة التغيير القائمة على رأس المال الفكري، المؤتمر العلمي الدولي (إدارة التغيير في عالم متغير)*، الأردن: مركز البحث وتطور الموارد.

قرني، أسامة، والعتيقي، إبراهيم (2012). إدارة رأس المال الفكري بالجامعات المصرية كمدخل لتحقيق قدرتها التنافسية- تصور مقترح، *مجلة التربية*، (38)، 223 - 334.

قشقش، خالد (2014). *إدارة رأس المال الفكري وعلاقته في تعزيز الميزة التنافسية في الجامعات الفلسطينية* (رسالة ماجستير)، جامعة الأزهر، غزة.

قشطة، آمال (2016). *استراتيجية مقترحة لتطوير رأس المال الفكري لتحقيق الميزة التنافسية في الجامعات الفلسطينية* (رسالة ماجستير)، الجامعة الإسلامية، غزة.

القطب، سمير (2008). فلسفة التميز في التعليم الجامعي- تجارب عالمية، مجلة مستقبل التربية العربية، 14(50)، 210 - 236.

الكثيري، عبد الله (2013). طرق قياس رأس المال الفكري بجامعة الملك سعود بالرياض، *مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر*، *153* (2)، 124 - 156

المحسن، ومحسن (2007). الاحتراف الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس، *المؤتمر التربوي السادس حول التعليم العالي ومتطلبات التنمية: نظرة مستقبلية*، جامعة البحرين، -20 22 نوفمبر، 1، 86 - 111.

مرسي، شيرين (2013). تفعيل دور التعليم الجامعي في تلبية متطلبات تنمية رأس المال الفكري: دراسة مستقبلية، *مجلة كلية التربية ببنها*، 95(3)، 71 - 141.

المطيري، محيا (2007). *إدارة رأس المال الفكري وتنميته للتعليم الجامعي في ضوء التحولات المعاصرة- تصور مقترح* (رسالة ماجستير)، جامعة أم القرى، السعودية.

المفرجي، عادل، وصالح، أحمد (2003). *رأس المال الفكري: أساليب قياسه وطرق المحافظة عليه*، القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

الهادي، شرف (2013). إدارة تغيير مؤسسات التعليم العالي العربي نحو الجودة النوعية وتميز الأداء، *المجلة العربية لضمان التعليم الجامعي*، *6* (11)، 243 - 305.

الهلالي، الشربيني (2011). إدارة رأس المال الفكري وقياسه وتنميته كجزء من إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي، *مجلة بحوث التربية النوعية بجامعة المنصورة*، (22)، 1 - 66.

يوسف، عبدالستار (2005). دراسة وتقييم رأس المال الفكري في شركات الأعمال، *مؤتمر اقتصاد المعرفة والتنمية الاقتصادية*، جامعة الزيتونة، الأردن، 27 - 29 إبريل.

Baldwin, J., Bortolotto, C., Budziak, J., Connolly, B., Gowda, A. R. Henschen, A., Kloosterhouse, M., Nohner, E., Sullivan, E., & Tkachyk, C. (2005). Collegiate Life and Academic Excellence at the University of Dayton. Issue Forum, University of Dayton Center for Leadership in community.

Edvinsson, L., & Malone, M. S. (1997). Intellectual capital: realizing your company\'s true value by finding its hidden brainpower. New York: Harper Collins Publishers Inc.

Ramirez, Y., Tejada, A., & Baidez, A. (2014). The relevance of intellectual capital: An analysis of Spanish universities. World Academy of Science, Engineering and Technology, International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering, 8(5), 1445-1453.

Ruben, B. D. (2004). Pursuing excellence in higher education: Eight fundamental challenges. San Francisco: Jossey-Bass Inc Pub.

Suciu, M. C., Piciorus, L., & Imbrisca, C. I. (2013, April). Disclosing Intellectual Capital in Tertiary Education: From Necessity to Reality. In Proceedings of the 5th European Conference on Intellectual Capital: ECIC 2013 (p. 419). Academic Conferences Limited.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.7

مدى توافر معايير الجودة في برنامج التربية الخاصة جامعة المجمعة - في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مدرسي البرنامج وطلبة المستوى الثامن الملتحقين فيه

د. عبد العزيز بن عبد الله آل عثمان[1]
د. عمر خليل موسى عطيات[1، *]
د. مأمون "محمد جميل" حسونه[1]

[1] أستاذ التربية الخاصة المساعد – كلية التربية بالمجمعة – جامعة المجمعة
* عنوان المراسلة: o.mousa@mu.edu.sa

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.8

مدى توافر معايير الجودة في برنامج التربية الخاصة جامعة المجمعة – في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مدرسي البرنامج وطلبة المستوى الثامن الملتحقين فيه

الملخص:

هدفت الدارسة إلى تقدير مدى توافر معايير الجودة في برنامج التربية الخاصة في جامعة المجمعة، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وطلبة المستوى الثامن المتوقع تخرجهم، في ضوء عدد من المتغيرات. واتبعت الدارسة المنهج الوصفي المسحي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير أداة الدراسة متضمنة ستة أبعاد هي: (أهداف البرنامج، وطرق التدريس، والخطة الدراسية، وتقويم الطلبة، والمرافق والخدمات، والتدريب الميداني). وتكونت عينة الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في قسم التربية الخاصة في كلية التربية بالمجمعة، وعددهم (42)، وطلبة المستوى الثامن المتوقع تخرجهم خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 2015 / 2016. وعددهم (62). وقد أشارت نتائج الدراسة إلى توافر معايير الجودة في البرنامج بدرجة مرتفعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وعلى كافة أبعاد الأداة، وبتباين بسيط بين مختلف الأبعاد " المعايير"، حيث جاء معيار أهداف البرنامج في المرتبة الأولى، في حين جاء معيار المرافق والوسائل والخدمات في المرتبة الأخيرة. أما من وجهة نظر الطلبة المتخرجين، فقد أشارت النتائج إلى توافر معايير الجودة في البرنامج وفقا لبعد أهداف البرنامج فقط بدرجة مرتفعة، بينما جاءت على كافة ابعاد الأداة الأخرى بدرجة متوسطة. في حين لم تشر نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة عند مستوى (α=0.05) بين متوسطات آراء أعضاء هيئة التدريس تعزى إلى متغيرات (الجنس، سنوات الخبرة)، بينما أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة (α=0.05) تعزى لأثر المؤهل العلمي، لصالح كل من حملة الماجستير، والدكتوراه، وكذلك لم تشر نتائج الدراسة ايضاً إلى وجود فروق ذات دلالة عند مستوى (α=0.05) بين متوسطات آراء الطلبة المتوقع تخرجهم تعزى إلى متغيري (المعدل التراكمي، والجنس).

الكلمات المفتاحية: معايير الجودة، برنامج التربية الخاصة، جامعة المجمعة، الطلبة المتخرجون.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.8

Availability of Quality Standards in the Special Education Program at Majmaah University - Saudi Arabia, from the Perspectives of Teachers and 8th level Students

Abstract:

The aim of the study was to assess to what extent the quality standards in the Special Education Program at Majmaah University, were available from the point of view of faculty members and 8th level students who were expected to graduate, in the light of a number of variables. To achieve the objectives of the study, the researcher used a descriptive survey method and developed a questionnaire, consisting of six areas: (objectives of the program, teaching methods, and curriculum, students' evaluation, facilities and services, and field training). The study sample consisted of all faculty members at the Department of Special Education in the College of Education, totaling (42) faculty members, and (62) 8th Level students who were expected to graduate in the academic year 2015 / 2016. The study results revealed the availability of quality standards in the program to a high degree from the point of view of faculty members, and in all the areas of the questionnaire, with a slight variation between these areas "standards ". The standard "objectives of the program" ranked first, while the standard "facilities and services" ranked last. From the students' perspective, on the other hand, the results indicated that quality standards, which are related to program objectives only, were available in the program to a high degree. In other areas of the questionnaire, students' perspectives had a medium degree. The results of the study did not show any significant differences at the level ($\alpha = 0.05$) between the means of the faculty members perspectives, attributed to the variables (gender, years of experience), but there were statistically significant differences ($\alpha=0.05$), attributed to the impact of level of education, in favor of MA and PhD holders. Also, the results did not reveal any significant differences at the level ($\alpha = 0.05$) between the means of the students' perspectives due to the variable (GPA, gender).

Keywords: Graduate students, Majmaah University, Quality standards, Special education program.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.8

المقدمة:

تعتبر قضية جودة إعداد وتأهيل معلمي الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة من القضايا المهمة والمحورية في كافة برامج إعداد هؤلاء المعلمين والملتحقين في مختلف المستويات الأكاديمية، ولاسيما مرحلة الشهادة الجامعية الأولى (البكالوريوس)؛ لأنّ إعداد المعلم قبل الالتحاق بالخدمة يعد المدخل الرئيس لمهنة التدريس، وتمهيدا لممارستها المستقبلية وصولاً إلى إعداد جيل من المعلمين والمربين القادرين على المضي قدما والنهوض بمستوى مهنة تدريس الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة.

فإذا كانت التربية الخاصة تتفق مع التربية العامة أو "العادية" في هدفها الرئيسي الكامن في سعيها نحو إعدادها الشخص للحياة، فإنه يوجد بعض الاختلافات فيما بينهما في طريقة إعداد المعلم وتأهيله، وفي طبيعة الخدمات المقدمة، وطريقة تقديمها، مما يترتب على ذلك ضرورة إعداد معلم التربية الخاصة في ضوء آليات تختلف عن تلك الآليات المتبعة في إعداد معلم التربية العامة أو العادية.

ومن هنا جاء الاهتمام بمنحى إعداد معلمي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء معايير الجودة التي باتت ركيزة أساسية في آليات العمل الجامعي المنظم والممنهج، وصولاً إلى جودة المخرجات المنشودة في عملية التعليم الجامعي. ومن الممكن تعريف برامج إعداد معلم التربية الخاصة أو غيره من المعلمين بأنها: صناعة أولية للمعلم في كل من الكليات والمؤسسات التربوية كي يزاول مهنة التعليم، كما يعرفه الحراحشة (2010، 477)، بأنه: عبارة عن برنامج مخطط له ومنظم وفقا للنظريات التربوية والنفسية تقوم به مؤسسات تربوية متخصصة؛ لتزويد طلبتهم بالخبرات العلمية والمهنية والثقافية الهادفة إلى تزويد مدرسي المستقبل بالكفايات التعليمية التي تمكنهم من النمو في مهنتهم المستقبلية وزيادة إنتاجيتهم التعليمية.

وفي هذا الصدد ذكرت Darling-Hammond، Holtzman، Gatlin و Heilig (2005، 8) بعض الخصائص الواجب توافرها في المعلم ليتصف بالجودة العالية، وذلك من خلال دراستها المسحية التي شملت خمس ولايات أميركية وهي المتعلقة بمستوى جودة المعلم، ومن هذه الخصائص: الخبرة، والإلمام بالمحتوى والمضمون المعرفي، والقدرة اللفظية، واجتياز الاختبارات التأهيلية، والتطور المستمر في ممارسة عملية التدريس، والدافعية لعملية التعلم، بالإضافة للمرونة والإبداع.

مشكلة الدراسة:

أشارت تقارير لجان المراجعة الداخلية المرتبطة بمنح الاعتماد الأكاديمي للبرنامج إلى وجود العديد من الجوانب غير المستوفاة لتحقيق شروط الاعتماد الأكاديمي، فجاءت الحاجة لهذه الدراسة لتقييم مدى توافر معايير الجودة في البرنامج، وتحديد جوانب الضعف فيه، وتقديم التغذية الراجعة للقائمين على برنامج التربية الخاصة للعمل على تطويره. هذا ومن الممكن أن تصاغ مشكلة الدراسة الحالية بكونها: تقييم مدى توافر معايير الجودة في برنامج التربية الخاصة في جامعة المجمعة من وجهة نظر كل من أعضاء هيئة التدريس والطلبة المتوقع تخرجهم خلال الفصل الدراسي الثاني 2015 - 2016م.

أسئلة الدراسة:

وجاءت مشكلة الدراسة محاولة للإجابة عن التساؤلات الآتية:

1. ما مدى توافر معايير الجودة في برنامج التربية الخاصة في جامعة المجمعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
2. ما مدى توافر معايير الجودة في برنامج التربية الخاصة في جامعة المجمعة من وجهة نظر الطلبة الخريجين؟
3. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات آراء أعضاء هيئة التدريس حول تقديرهم لمدى توافر معايير الجودة في برنامج التربية الخاصة تعزى إلى متغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل الأكاديمي)؟

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.8

4. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات آراء الطلبة المتوقع تخرجهم حول تقديرهم لمدى توافر معايير الجودة في برنامج التربية الخاصة تعزى الى متغيري (المعدل التراكمي، والجنس)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. معرفة مدى توافر معايير الجودة في برنامج التربية الخاصة في جامعة المجمعة، بعد تطبيق أداة الدراسة وتحليل نتائجها.
2. تحديد الفروق الإحصائية ما بين متوسطات أفراد العينة.
3. وضع عدد من التوصيات الهادفة لتطوير جودة مخرجات برنامج التربية الخاصة في جامعة المجمعة.

حدود الدراسة:

1. الحدود الموضوعية: وهي التي تتمثل في معرفة درجة توفر معايير الجودة في برنامج التربية الخاصة في جامعة المجمعة في ضوء مجالات أداة الدراسة.
2. الحدود المكانية: وهي التي تتمثل في قسم التربية الخاصة في كلية التربية في جامعة المجمعة لكلا الطلبة والطالبات.
3. الحدود الزمنية: وهي تلك المتعلقة بفترة تطبيق أداة الدراسة وهي خلال الفصل الدراسي الثاني 2015-2016م.
4. الحدود البشرية: وهي التي تتمثل في اقتصار الدراسة على جميع أعضاء هيئة التدريس، والطلاب والطالبات المتوقع تخرجهم في الفصل الدراسي الثاني من قسم التربية الخاصة في كلية التربية في جامعة المجمعة للعام الجامعي 2015-2016م.

مصطلحات الدراسة:

- **معايير الجودة:**

هي عبارة عن مجموعة الشروط والمواصفات التي يجب توافرها في برنامج إعداد معلمي التربية الخاصة في جامعة المجمعة، والتي تتمثل في الدراسة الحالية في جودة أهداف البرنامج، وطرق التدريس، والخطة الدراسية، وتقويم الطلبة، والمرافق والخدمات، والتدريب الميداني.

- **برنامج التربية الخاصة:**

هو برنامج أكاديمي مطروح في كلية التربية في جامعة المجمعة، يهدف إلى إعداد الطلبة وتأهيلهم لممارسة مهنة تعليم الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة بكفاءة.

- **الطلبة المتوقع تخرجهم:**

هم أولئك الطلبة ممن هم ضمن المستوى الثامن في قسم التربية الخاصة في قسمي الذكور والاناث، والمتوقع تخرجهم نهاية الفصل الثاني للعام الجامعي 2015 - 2016م.

الإطار النظري:

يعتبر التعرف على مدى توفر معايير الجودة في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في الجامعات من الخطوات الضرورية للوصول إلى تحقيق الجودة الشاملة؛ إذ يصعب تحقيق النجاح دون التعرف على مدى توفر تلك المعايير، ولكونها تمثل ركيزة أساسية في هذه العملية التعليمية التربوية. هذا ويرجع أصل مفهوم الجودة في اللغة العربية إلى المصدر جَوَدَ، وتعني الجيد أي نقيض الرديء، وجاد الشيء جُودة وجَودة أي صار جيدا، (ابن منظور، 2004، 720). أما كلمة Quality في اللغة الإنجليزية تعني الكيفية أو النوعية،

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.8

وكذلك تعني الامتياز، وأحيانا تعني تلك العلامات أو المؤشرات التي يمكن من خلالها تحديد الشيء أوفهم بنيته (مجيد والزيادات، 2008، 11).

ويمكن القول إن تطبيق معايير الجودة الشاملة في التعليم متلازم مع تقديم الخدمة التعليمية بمستوى عالٍ من التميز، وأن تستطيع من خلالها المؤسسة التعليمية أداء التزاماتها نحو منتسبيها من الطلبة، وأولياءً الأمور، وأصحاب سوق العمل (السعود، 2002، 55)، وتعريف الجودة في التعليم، بحسب زاهر (2005، 82) بأنها مجمل السمات والخصائص التي تتعلق بالخدمة التعليمية، وهي التي تستطيع أن تفي باحتياجات الطلبة، أو هي جملة من الجهود المبذولة من قبل العاملين في مجال التعليم؛ لرفع مستوى المخرج التعليمي.

وقد أشار الخطيب (2007) إلى أن الجودة في التعليم لها معنيان مترابطان: معنى واقعي وآخر حسي، أما المعنى الواقعي فيتمثل بالتزام المؤسسة التعليمية بإنجاز معايير ومؤشرات حقيقية متعارف عليها، من مثل: معدلات الترفيع، ومعدلات الكفاءة الداخلية الكمية ومعدلات تكلفة التعليم، أما المعنى الحسي فيرتكز على مشاعر أو أحاسيس متلقي الخدمة كالطلاب وأولياء أمورهم.

هذا وتحتاج عملية تطبيق معايير الجودة في مؤسسات التعليم العالي إلى عدد من المتطلبات الأساسية وصولا إلى تقبل مفاهيم الجودة بصورة سليمة قابلة للتطبيق العملي، ولكي تترجم مفاهيم الجودة في مؤسسات التعليم العالي للوصول إلى رضا المستفيد الداخلي والخارجي حول المؤسسة، فقد حدد كل من عقيلي (2001، 54)؛ مجيد والزيادات (2008، 29) مجموعة من المتطلبات اللازمة لذلك وهي على النحو الآتي:

- دعم وتأييد الإدارة العليا لنظام تحقيق الجودة وتحديد الأهداف التي تسعى المؤسسة إلى تحقيقها، باعتبارها المدخل الأول في نظام ضمان الجودة.
- الأخذ بعين الاعتبار الأهداف التي تسعى الإدارة إلى تحقيقها وتوجيهها لاحتياجات ورغبات كل من الطلبة وأولياء الأمور والمجتمع.
- التأكيد على مشاركة جميع العاملين في المؤسسة.
- تدريب الكادر والعاملين على كافة نماذج الجودة، وإدخال تحسينات على الأساليب والإجراءات المتبعة في المؤسسة.
- تطوير المناهج، وتبني أساليب التقويم المتطورة، وتحديث الهياكل التنظيمية، لإحداث التجديد التربوي المطلوب.
- توفير قاعدة للبيانات والمعلومات، التي يرتكز عليها نظام الجودة، وتساعد في عملية اتخاذ القرارات الصحيحة والدقيقة داخل المؤسسة.
- تشجيع العاملين ومنحهم الثقة والسلطة اللازمة لأداء المهام والمسؤوليات المنوطة بهم.
- الابتعاد عن الخوف من تطبيق معايير الجودة.

ويعتبر تطبيق معايير الجودة أحد أهم الطرائق لتحسين نوعية التعليم في الجامعات والنهوض بمستوى أدائها، فالالتزام بمعايير الجودة بات من الضروريات، ولم يعد الاهتمام بالجودة أمراً كماليا أو اختياريا يمكن للمؤسسات التعليمية أن تأخذ به او تتركه، فقد باتت من الأمور الضامنة لبقاء المؤسسة التعليمية، وجودة مخرجاتها. وفي هذا الصدد، فقد ذكر جودة (2004، 64) عدداً من إيجابيات تطبيق معايير الجودة في مؤسسات التعليم العالي، من مثل: الوفاء بمتطلبات الطلبة وأولياء الأمور والمجتمع وتلبية احتياجاتهم، والحرص على مشاركة جميع العاملين في إدارة المؤسسة، وربط أقسام المؤسسة بعضها ببعض بدلا من نظام إداري منفرد، وضمان جودة الخدمات التعليمية المقدمة، وترسيخ صورة المؤسسة لدى الجميع بالتزامها بنظام ضمان الجودة في خدماتها، ورفع وزيادة مستوى وعي العاملين بجودة العمل، والتقليل من الإجراءات البيروقراطية في بيئة العمل، والسعي نحو تخفيض الهدر في موارد ووقت مؤسسات التعليم العالي.

هذا وتهدف عملية تحديد معايير الجودة من منظور اتحاد الجامعات العربية، كما أشار إليها شعبان (2007)، إلى الآتي:

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.8

- ضمان الوضوح والشفافية للبرامج الأكاديمية.
- توفير المعلومات الواضحة والدقيقة للطلبة، وتحديد أهداف واضحة ودقيقة للبرامج الدراسية التي تقدمها الجامعة، والتحقق من توفر الشروط اللازمة لتحقيق هذه الأهداف بفاعلية وأنها ستستمر في المحافظة على هذا المستوى.
- ضمان توفر الأنشطة التربوية في البرامج الاكاديمية اللازمة لمتطلبات الاعتماد الأكاديمي، بحيث تتفق مع المعايير العالمية في التعليم العالي ومتطلبات المهن وحاجات المجتمع.
- توفير آلية لمسألة جميع المعنيين بالإعداد والتنفيذ والإشراف على البرامج الأكاديمية في المؤسسة.
- تعزيز ودعم ثقة الدولة والمجتمع المحلي بالبرامج التي تقدمها الجامعة.
- النهوض بنوعية الخدمات المهنية التي تقدمها الجامعة للمجتمع؛ اذ يتطلب كل من التقويم الخارجي والاعتماد تعديل في الممارسات بما يلبي حاجة ومتطلبات التخصصات والمهن في السوق المحلي.

هذا ومما يجدر ذكره فإن إجراءات الجودة في المؤسسة التعليمية لا تقتصر على البرامج التعليمية المقدمة ولكنها تتعدى ذلك لتشمل كل من المنشآت والتجهيزات والتوظيف، وعلاقة المؤسسة التعليمية بالفئات التي تستهدفها، والعمليات الإدارية التي مهمتها الربط بين جميع ما تقدم، مما يعني أن نظام الالتزام بمعايير الجودة من الواجب أن يشمل كلا من الأفراد والوحدات التنظيمية والأكاديمية في جميع أقسام المؤسسة الداخلية، وليس فقط تلك المرتبطة بشكل مباشر بتنفيذ البرامج التعليمية، كما يتوجب مراعاة مدخلات وعمليات ومخرجات هذه الأقسام، مع التأكيد على جودة مخرجاتها من خلال تقييم تلك الخدمات التي تقدمها. وحاليا ينصب الجزء الأكبر من الاهتمام في الجودة على المخرجات التعليمية، مع التأكيد على أن جودة المدخلات والعمليات تظل مهمة، والمحافظة على مستوى معايير الجودة المرتبطة بها تظل قائمة (الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، 2009، 5).

فالجودة عملية تقوم فيها الإدارة المؤسسية العليا، ليتمكن كل عضو في المؤسسة من أداء واجباته، مما يسهم – وبشكل كبير – في تحقيق مستويات عليا من الإنتاجية والجودة في المخرجات التي من شانها أن تلبي حاجات متلقي الخدمة، بما تتضمن من معايير موضوعية يسهل تطبيقها من قبل كل عنصر من عناصر عملية التعليم (Mathes, 2009, 76).

وقد ارتبط النمو المتسارع في كافة مجالات الحياة بشكل مباشر مع عملية التعلم والتعليم، الأمر الذي زاد من تلك المسؤوليات الملقاة على عاتق المعلم، مع التأكيد على أهمية الانتقال نحو التعليم المتميز الذي يسعى لمواكبة روح العصر، ومن هنا جاء الاهتمام بمواصفات المتخرجين في مؤسسات التعليم العالي وبالبرامج التربوية الملتحقين فيها وفقا لفلسفة الجودة الشاملة، وذلك من خلال تطبيق مجموعة من الإجراءات التي من الممكن الاستفادة منها في عملية تطوير برامج إعداد المعلمين في كليات التربية في المملكة العربية السعودية ومن هذه الإجراءات:

- التميز، ويقصد به عملية تحسين الصورة النمطية تجاه كليات التربية في سوق العمل، مع التأكيد على إمكانية تحسين صورة كليات التربية من خلال تحسين جودة التعليم المقدم لطلبتها وتحديث برامجها وتطويرها بشكل مستمر في ضوء متغيرات العصر.
- التركيز على الجودة في الإعداد، ويكون ذلك من خلال تحقيق التوافق ما بين مواصفات المتخرج واحتياجات سوق العمل من حيث الإعداد المطلوب، ومجموعة المواصفات والمهارات الواجب توافرها لدى المتخرج (سالم، 2010، 18).

أما فيما يتعلق بمعايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية، والمستخدمة للحكم على جودة البرنامج الأكاديمي واعتماده فقد بنيت على ما يمثل مجموعة من الممارسات الإيجابية، ضمن بيئة مؤسسات التعليم العالي، وقد اندرجت هذه الممارسات تحت أحد عشر معيارا غطت كل من معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي ومعايير ضمان الجودة والاعتماد لبرامج التعليم العالي، وكذلك استخدمت هذه المعايير الأحد عشر لغايات التقويم الذاتي لمؤسسات التعليم

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.8

العالي، ووزعت هذه المعايير على خمس مجموعات تمثلت في الآتي:

- مجموعة السياق المؤسسي التي ضمت المعايير الثلاث الأولى: الرسالة والاهداف، والسلطات والإدارة، وإدارة ضمان الجودة والتطوير.
- مجموعة جودة التعلم والتعليم التي ضمت معيار التعلم والتعليم
- مجموعة دعم تعليم الطلاب، وقد ضمت كلاً من معيار خدمات الدعم وإدارة الطلاب ومعيار مصادر التعلم.
- مجموعة دعم البنى التحتية التي اشتملت على معيار المرافق والتجهيزات ومعيار الإدارة والتخطيط المالي وعمليات التوظيف.
- مجموعة الإسهامات الاجتماعية التي ضمت معيار البحث العلمي والعلاقات المؤسسية ما بين المؤسسة التعليمية ومؤسسات المجتمع المحلي (الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، 2009، 15).

هذا وقد اتخذ الباحثون من هذه المعايير مرجعا أساسيا في عملية بناء أداة الدراسة بالإضافة إلى الرجوع إلى عدد من الدراسات السابقة كان من أبرزها دراسة قعدان (2015) ودراسة قادي (2007).

الدراسات السابقة:

قامت Celania-Fagen (2004) بدراسة هدفت الى الكشف عن تصور معلمي السنة الثانية في جامعة آيوا Iowa الأميركية، تجاه ثمانية معايير للتدريس التي تعد جزءاً مهماً من برامج تحسين إعداد المعلم، وذلك انطلاقا من كون تصورات المعلمين حولها من شأنها أن تساعد مصممي هذه البرامج والقائمين عليها على الفهم الأفضل لفعالية هذه البرامج، أما الهدف الثاني للدراسة فقد تمثل في جمع البيانات حول نظام تطوير جودة أداء المعلم، و اتبعت الدراسة المنهجية النوعية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن تصور عينة الدراسة نحو معايير التدريس في جامعة آيوا بأنها مرتكزة على البحوث، وجيدة لمهنة التعليم، وقد طبق هؤلاء المعلمون المعايير في ممارساتهم الصفية، مع اعتقادهم بأن برنامج تجويد كفاءة المعلم قد طورت طبيعة العلاقات ما بين المدربين والإداريين والمشرفين التربويين لكونهم قد تم منحهم فرصة أوسع للعمل معا في سبيل تحقيق هدفهم المشترك، وكذلك شجعت هذه المعايير المعلمين بالتعبير عن آرائهم وساعدتهم على التطور من خلال التعبير عن الأداء التعليمي.

وفي دراسة أجرتها قادي (2007) هدفت إلى معرفة مدى توافق برنامج الإعداد التربوي مع معايير الجودة الشاملة في كلية التربية بجامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. وقد تكونت عينة الدراسة من (76) عضواً من أعضاء هيئة التدريس تم اختيارهم بطريقة قصدية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة أداة للدراسة موزعة على سبعة مجالات متمثلة في الآتي: أهداف البرنامج وغاياته، ومتطلبات ومقررات الدراسة، والتدريبات والأنشطة، والتقييم والقياس، والتقنية والمعلومات، وإدارة البرنامج ومصادره، وتحسين البرنامج ومراجعته، وقد أشارت نتائج الدراسة أن درجة توافق برنامج الإعداد التربوي مع معايير الجودة الشاملة في كلية التربية بجامعة أم القرى جاءت بمستوى متوسط.

أما Russell (2009) فقد قامت بدراسة هدفت إلى معرفة مدى فعالية برنامج اعداد المعلمين في جامعة Cardinal Stritch University في ولاية ميلووكي في الولايات المتحدة الأميركية، ولغايات الدراسة قامت الباحثة بإعداد استبانة لاستطلاع آراء المعلمين حديثي التخرج، والمعلمين العاملين ومدراء المدارس، وكذلك قامت الباحثة بإجراء مقابلات شخصية مع أفراد عينة الدراسة، وقد تكونت أداة الدراسة من الأبعاد الآتية (المناهج الدراسية، وطرق التقييم، والقدرة على تدريس الطلبة، والتفاعل ما بين مكونات البيئة المدرسية، ووجود فرص للتأهيل والنمو المهني)، وقد أشارت نتائج الدراسة الى قدرة المعلمين الجدد على التفاعل مع بيئتهم المدرسية التي كانت محدودة نوعا ما، ودون المتوسط المطلوب، إضافة إلى عدم قدرتهم على تحديد أولويات العمل.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.8

وأجرى الحمد (2010) دراسة حالة هدفت إلى تقصي مدى تحقق معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) في برنامج التربية الخاصة في جامعة الملك سعود، حيث قام الباحث باستعراض معايير الاعتماد الأكاديمي لبرامج إعداد معلمي التربية الخاصة (CEC)، اذ تمثلت أداة الدراسة من أداة تقييمية لبرنامج التربية الخاصة مبنية على معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC)، ومن ثم قام بتقويم خطة التربية الخاصة لمساري صعوبات التعلم و الاضطرابات السلوكية في جامعة الملك سعود وفقاً لتلك المعايير، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن طلاب مرحلة البكالوريوس بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود يدرسون بنسبة كبيره تلك الجوانب المعرفية الواردة بمعايير الاعتماد الأكاديمي، لكن الجانب التطبيقي (الجزء العملي) ما زال بحاجة إلى وجود خطة شاملة تحقق ما يعرف بالتدريب المستمر والتنمية المهنية المستدامة.

وفي بحث موسع قام به الشمري (2013) هدف من خلاله إلى التعرف على واقع برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في كليات التربية – قسم التربية الخاصة – في جامعات المملكة العربية السعودية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريس، وعددهم (102) عضواً، و كذلك من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة التابعين لوزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، وعددهم (375) معلماً، تم تمييزهم حسب نوع الإعاقة وسنوات الخبرة. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء مقياسين: أحدهما يجيب عنه أعضاء هيئة التدريس، والآخر لمعلمي التربية الخاصة، حيث تعكس فقرات المقياس الثاني مخرجات الإعداد الأكاديمي والمهني لبرامج إعداد المعلمين، وقد أشارت النتائج إلى أن الدرجة الكلية للالتزام بمؤشرات ضبط الجودة كانت بدرجة متوسطة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية على كل من المدخلات والعمليات والمخرجات، وأن درجة الالتزام بمؤشرات ضبط الجودة على الدرجة الكلية لمجال المخرجات في إعداد معلمي التربية الخاصة من وجه نظر أعضاء الهيئة التدريسية قد جاءت بدرجة متوسطة أيضاً، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً في مجال الأهداف ومجال الإدارة ومجال البيئة ومجال الإعداد الأكاديمي تعزى لنوع الإعاقة، وكانت لصالح الإعاقة العقلية على التوحد، وبناء على نتائج الدراسة فقد أوصى الباحث زيادة التركيز على الجانب التطبيقي في إعداد معلمي التربية الخاصة، وتناول القضايا والمشكلات المعاصرة في ميدان التربية الخاصة حول هذا المجال.

وفي دراسة لسليمان وعبد الوارث (2013) سعت من خلالها الباحثتان إلى تقويم برنامج الإعداد التربوي لطالبات جامعة الطائف في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطالبات، وقد تمثلت عينة البحث من (124) طالبة من طالبات الإعداد التربوي والملتحقات في الفصل الدراسي الأول من عام 2010 / 2011، وقد اشتملت الاستبانة على المجالات الآتية: (جودة الأهداف التعليمية، وجودة المحتوى التعليمي، وجودة طرق التدريس، وجودة الوسائل التعليمية، وجودة الأنشطة التعليمية، وجودة التقويم)، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، من أهمها: أن درجة تحقق معايير الجودة قد تراوحت ما بين كبيرة ومتوسطة لكل من المعايير الآتية: (الأهداف التعليمية، والمحتوى التعليمي، وطرق التدريس المستخدمة)، ويدل ذلك على فعالية برنامج الإعداد التربوي المقدم للطالبات في هذه المجالات، وأن درجة تحقق معايير الجودة قد تراوحت ما بين ضعيفة ومتوسطة لكل من المعايير الآتية: (الوسائل التعليمية، الأنشطة التعليمية، التقويم)،ويدل ذلك على عدم فعالية برنامج الإعداد التربوي المقدم للطالبات في هذه المجالات، وبناء على النتائج السابقة تم وضع تصور مقترح لتطوير برنامج الإعداد التربوي في ضوء معايير الجودة.

وقد قامت أبو الليف (2014) دراسة سعت من خلالها إلى تقييم أداء معلمة صعوبات التعلم في ضوء معايير الجودة، وكذلك تحديد المعايير التي يتم في ضوئها إعداد معلمات صعوبات التعلم، وقد ضمت عينة الدراسة (15) معلمة متخصصة في صعوبات التعلم في منطقة الجبيل بالمملكة العربية السعودية، و من خلال المنهج الوصفي التحليلي توصلت الدراسة إلى أن تقويم الأداء الوظيفي للمعلمات كان نادراً ما يتفق مع معايير الجودة، و بالتالي فإن الحاجة ماسة لإعداد معلمة صعوبات التعلم إعداداً أكاديمياً و مهنياً وفقاً لمعايير الجودة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.8

أما دراسة غريب والحايك (2014) فقد هدفت للتحقق من مدى تطبيق معايير الجودة الشاملة في مناهج التربية الخاصة في كلية الأميرة رحمة وكلية الزرقاء في الأردن وفقاً لمتغيري السنة الدراسية والكلية، وكانت عينة الدراسة مكونة من (114) طالباً وطالبة، حيث تم جمع البيانات من خلالهم عن طريق الاستبانة التي طبقها الباحثان، وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى انخفاض متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على كل محور من محاور المقياس، وعلى المقياس ككل، مما يدل على وجود اتفاق بين طلبة الكليتين على أن هناك ضعفاً نسبياً في تطبيق معايير الجودة الشاملة في مناهج التربية الخاصة في الكليات الجامعية المتوسطة، كما يدل على أن المناهج في الكليتين بعناصرها: الأهداف والمحتوى والأساليب والتطبيق والتقويم، في غالبها لا تبنى على أسس معايير الجودة الشاملة.

وفي دراسة قامت بها قعدان (2015) هدفت إلى تحديد درجة توفر معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من وجهة نظر الطالبات المتوقع تخرجهم في ضوء متغير المعدل التراكمي، وقد ضمت عينة الدراسة (70) طالبة، جُمعت من خلالهم البيانات المطلوبة عن طريق الاستبانة التي طورتها الباحثة بالرجوع إلى الأدب التربوي في هذا المجال، حيث اشتملت على المجالات التالية: (أهداف البرنامج، والمنهاج، وطرق التدريس، وتقويم الطلبة، والمرافق والتجهيزات، والتربية العملية)، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة توافر معايير الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن كانت متوسطة، حيث كان مجال التربية العملية هو الأقوى بين المجالات الستة، بينما كان مجال طرق التدريس الأضعف، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة عند مستوى الدلالة (α=0.05) حول تقديرهم لدرجة توفر معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة في جامعة الأميرة نورة تعزى لمتغير المعدل التراكمي، حيث جاءت لصالح من كان تقديرهم جيدا جدا فأعلى.

التعليق على الدراسات السابقة:

يلاحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة في كونها متشابهة في أهدافها وفي المنهجية المتبعة والأدوات المستخدمة فيها، اذ هدفت الدراسات السابقة بمجملها إلى البحث في مدى توفر معايير الجودة في برامج اعداد المعلمين من مثل دراسة كل من Celania-Fagen (2004) ودراسة قادي (2007)، ودراسة (Russell 2009)، ودراسة سليمان وعبد الوارث (2013). أو دراسة مدى توفر معايير الجودة في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة من مثل دراسة كل من الحمد (2010) ودراسة الشمري (2013) ودراسة أبو الليف (2014) ودراسة غريب والحايك (2014) بالإضافة إلى دراسة قعدان (2015). أما من حيث المنهجية البحثية المتبعة في الدراسات السابقة، فيلاحظ بأن المنهج الوصفي هو المنهج المتبع في الدراسات السابقة؛ لكونه هو المنهج البحثي الأنسب لتحقيق أغراض وأهداف الدراسة. أما فيما يتعلق بطبيعة أداة الدراسة فيها فقد تمثلت في الاستبانة التي غالبا ما تم إعدادها في ضوء المعايير المستهدفة في التقييم والمستمدة من معايير الجودة وضمان الجودة المعتمدة لغايات تقييم واعتماد مؤسسات التعليم العالي. أما من حيث النتائج التي توصلت اليها هذه الدراسات فقد تباينت في نتائجها بحسب الظروف التي تمت بها الدراسة وبحسب المعايير المستهدفة في التقييم لكن نتائج الدراسات السابقة في تقييمها لمدى توافر معايير الجودة في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة فقد جاءت ما بين الضعيفة والمتوسطة.

وقد جاءت الدراسة الحالية متفقة مع الدراسات السابقة من حيث: أهداف الدراسة، والمنهجية المتبعة، وأداة الدراسة المستخدمة إلى حد كبير، لكن الدراسة الحالية بحثت في مدى توافر معايير الجودة في برنامج التربية الخاصة في جامعة المجمعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وطلبة المستوى الثامن الملتحقين في البرنامج في ضوء عدد من المتغيرات، مستخدمة أداة الدراسة التي تم بناءها بالرجوع إلى عدد من الدراسات السابقة والمتمثلة بدراسة قعدان (2015) ودراسة قادي (2007) بالإضافة إلى الرجوع لمعايير الجودة وضمان الجودة لمؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية والصادرة عن الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.8

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة :

لقد اتبع الباحثون في الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي؛ نظرا لمناسبته لطبيعة وأهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة :

جميع أعضاء هيئة التدريس في قسم التربية الخاصة، بالإضافة إلى جميع الطلبة الملتحقين في برنامج التربية الخاصة في كلية التربية بالمجمعة في جامعة المجمعة.

عينة الدراسة :

فقد تكونت عينة الدراسة الحالية من (42) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في قسم التربية الخاصة في جامعه المجمعة، بالإضافة الى (62) طالباً وطالبة من طلبة المستوى الثامن، والمتوقع تخرجهم في الفصل الثاني من العام الجامعي 2015–2016. والجدول (1) يوضح خصائص عينة الدراسة

جدول (1): عينة الدراسة وخصائصها

الفئة	ذكور	اناث	المجموع
أعضاء هيئة التدريس	16	26	42
الطلبة المتوقع تخرجهم	35	27	62

ويوضح جدول (2) عينة الدراسة وفقا لمتغيرات الدراسة التي ضمت (الجنس، المؤهل الأكاديمي، الخبرة) ومستوياتها، والنسب المئوية لأفراد العينة وفقا لكل متغير، فقد شكلت الإناث النسبة الأعلى من عينة أعضاء هيئة التدريس بنسبة 61.9 % مقارنة بنسبة 38.1 % للذكور، أما فيما يتعلق بمتغير المؤهل الأكاديمي فقد كانت النسبة الأعلى لأعضاء هيئة التدريس من حملة درجة الدكتوراه وبنسبة 69.0 %، بينما جاء مستوى متغير سنوات الخبرة الأعلى تكرارا هو مستوى (4–6) سنوات وبنسبة 42.9 %.

جدول (2): عينة الدراسة: (أعضاء هيئة التدريس) التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة %
الجنس	ذكر	16	38.1
	أنثى	26	61.9
المؤهل	بكالوريوس	5	11.9
	ماجستير	8	19.0
	دكتوراه	29	69.0
الخبرة	من 1 - 3	11	26.2
	من 4 - 6	18	42.9
	من 6 - 9	4	9.5
	من 10 فما فوق	9	21.4
المجموع		42	100.0

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.8

يوضح جدول (3) عينة الدراسة "الطلبة الخريجون" وفقا لمتغيرات الدراسة التي ضمت (الجنس، المعدل الأكاديمي) ومستوياتها، والنسب المئوية لأفراد العينة وفقا لكل متغير، فقد شكل الذكور النسبة الأعلى من عينة الطلبة بنسبة 56.5 % مقارنة بنسبة 43.5 % للإناث، أما فيما يتعلق بمتغير المعدل الأكاديمي فقد جاء ما نسبته 51.6 % من أفراد عينة الدراسة بمستوى جيد.

جدول (3): عينة الدراسة: (الطلاب) التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة %
الجنس	ذكر	35	56.5
	أنثى	27	43.5
المعدل الأكاديمي	ممتاز	6	9.7
	جيد جدا	11	17.7
	جيد	32	51.6
	مقبول	13	21.0
المجموع		62	100.0

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم بناء أداة الدراسة بالرجوع إلى عدد من الدراسات السابقة والمتمثلة بدراسة قعدان (2015) ودراسة غريب والحايك (2014) بالإضافة إلى الرجوع لمعايير الجودة وضمان الجودة لمؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، فقد تكونت أداة الدراسة لدى قعدان (2015) من (59) فقرة توزعت على ستة مجالات هي: أهداف البرنامج، والمنهاج، وطرق التدريس، وتقويم الطلبة، والمرافق والتجهيزات، والتدريب الميداني. أما أداة الدراسة لدى قادي (2007) فقد تكونت من سبعة أبعاد وهي: أهداف البرنامج وغاياته، ومتطلبات ومقررات الدراسة، والتدريبات والأنشطة، والتقييم والقياس، والتقنية والمعلومات، وادارة البرنامج ومصادره، وتحسين البرنامج ومراجعته.

ومن هنا فقد عمد الباحثون إلى الدمج ما بين كل من أداة دراسة قعدان (2015) وأداة دراسة قادي (2007) وموائمة ابعاد وفقرات كلا الأداتين مع معايير جودة (التعلم والتعليم، ومصادر التعلم، والمرافق والتجهيزات) والصادرة عن الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية.

وقد تكونت أداة الدراسة في صورتها النهائية من (36) فقرة موزعة على ستة أبعاد، بواقع ست فقرات لكل بُعد، وقد تم اعتماد سلم ليكرت الخماسي لتصحيح أدوات الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة)، وهي تمثل رقمياً (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب.

صدق أداة الدراسة:

للتحقق من صدق محتوى أداة الدراسة، تم عرضها في صورتها الأولية والمكونة من (43) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد، على (7) محكمين من أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية وجامعة تبوك، وتم استرجاعها كاملة، وقد تم اعتماد الفقرات التي حصلت على موافقة (5) من المحكمين، وقد تعددت آراء المحكمين ما بين حذف أو إضافة أو تعديل بعض فقرات الاستبانة لتكون بشكلها النهائي مكونة من (36) فقرة موزعة على ستة ابعاد (معايير) بواقع ست فقرات لكل بعد كما يوضحها الجدول (4).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.8

جدول (4): أداة الدراسة موضحاً فيها ابعادها وفقراتها بعد التحكيم

رقم البُعد	البُعد	عدد الفقرات	النسبة المئوية
1	جودة أهداف البرنامج	6	%16.66
2	جودة المحتوى الدراسي	6	%16.66
3	جودة طرق التدريس	6	%16.66
4	جودة تقييم الطلبة	6	%16.66
5	جودة المرافق والوسائل والخدمات	6	%16.66
6	جودة التدريب الميداني	6	%16.66
	الدرجة الكلية	36	% 100

ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (11)، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين، وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي، حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول (5) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والأداة ككل، واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

جدول (5): معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية

الرقم	المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
1	أهداف البرنامج	0.87	0.81
2	المحتوى الدراسي	0.84	0.75
3	طرق التدريس	089	0.71
4	تقييم الطلبة	0.86	0.74
5	المرافق والوسائل والخدمات	0.91	0.76
6	التدريب الميداني	0.86	0.77
	الدرجة الكلية	0.92	0.91

تطبيق أداة الدراسة:

1. **تم تطبيق أداة الدراسة بتوزيع (120) نسخة منها على أفراد عينة الدراسة في بداية الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 2015–2016م.**
2. **بعد مضي فترة أسبوعين تم استرداد (105) نسخ من أداة الدراسة، بما نسبته (87.5 %). بواقع (42) استبانة لأعضاء هيئة التدريس، وهو العدد الكلي لأعضاء هيئة التدريس المنتسبين لقسم التربية الخاصة في جامعة المجمعة، و(63) استبانة للطلبة الملتحقين بالمستوى الثامن من برنامج التربية الخاصة**
3. **تم استثناء إحدى الاستبانات الخاصة بالطلبة؛ نظرا لعدم استكمالها للبيانات الأولية المطلوبة، ليصبح العدد النهائي للأدوات التي خضعت للتحليل (104) بما نسبته (86.6 %)، وهي نسبة مناسبة لاستكمال إجراءات البحث وتوافر دلالات الصدق والثبات في نتائجه.**

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.8

المعالجات الإحصائية:

1. **تم اعتماد سلم ليكرت الخماسي لتصحيح أدوات الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة)، وهي تمثل رقمياً (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، وقد تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج: من (1.00–2.33) بنسبة قليلة من (2.34–3.67) بنسبة متوسطة، ومن (3.68–5.00) بنسبة كبيرة، وقد تم احتساب المقياس من خلال استخدام المعادلة الآتية:**
   (الحد الأعلى للمقياس (5) – الحد الأدنى للمقياس (1) / عدد الفئات المطلوبة (3)).
   (5–1 / 3) =1.33 ومن ثم إضافة الجواب (1.33) إلى نهاية كل فئة.
2. **المتوسطات الحسابية (Means)، والانحرافات المعيارية (Std. Deviation).**
3. **تحليل التباين الثلاثي (Three Way-ANOVA) لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة).**
4. **اختبار شيفيه (Scheffe)؛ للمقارنات البعدية، ومعرفة اتجاه الفروق بين الفئات.**
5. **تحليل التباين الثنائي (Tow Way-ANOVA) لمتغيرات (الجنس، المعدل) لدى الطلبة.**

عرض النتائج ومناقشتها:

السؤال الأول: ما مدى توافر معايير الجودة في برنامج التربية الخاصة في جامعة المجمعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى توافر معايير الجودة في برنامج التربية الخاصة في جامعة المجمعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى توافر معايير الجودة في برنامج إعداد معلمي التربية الخاصة في جامعة المجمعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	1	أهداف البرنامج	4.43	.532	مرتفعة
2	4	تقييم الطلبة	4.24	.585	مرتفعة
3	2	المحتوى الدراسي	4.11	.542	مرتفعة
4	6	التدريب الميداني	4.08	.680	مرتفعة
5	3	طرق التدريس	4.06	.582	مرتفعة
6	5	المرافق والوسائل والخدمات	3.81	.757	مرتفعة
		الدرجة الكلية	4.12	.451	مرتفعة

يبين الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.81–4.43)، حيث جاء أهداف البرنامج في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.43)، بينما جاء المرافق والوسائل والخدمات في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.81)، وبلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية ككل (4.12).

السؤال الثاني: ما مدى توافر معايير الجودة في برنامج التربية الخاصة في جامعة المجمعة من وجهة نظر الطلبة المتخرجين؟

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.8

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى توافر معايير الجودة في برنامج التربية الخاصة في جامعة المجمعة من وجهة نظر الطلبة الخريجين، والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى توافر معايير الجودة في برنامج التربية الخاصة في جامعة المجمعة من وجهة نظر الطلبة الخريجين مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	1	أهداف البرنامج	3.83	.619	مرتفعة
2	2	المحتوى الدراسي	3.65	.683	متوسطة
3	4	تقييم الطلبة	3.65	.619	متوسطة
4	3	طرق التدريس	3.63	.710	متوسطة
5	6	التدريب الميداني	3.48	.840	متوسطة
6	5	المرافق والوسائل والخدمات	3.22	.859	متوسطة
		الدرجة الكلية	3.58	.592	متوسطة

ويبين الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.83-3.22)، حيث جاء أهداف البرنامج في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.83)، بينما جاء المرافق والوسائل والخدمات في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.22)، وبلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية ككل (3.58).

السؤال الثالث: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات آراء أعضاء هيئة التدريس حول تقديرهم لمدى توافر معايير الجودة في برنامج التربية الخاصة تعزى إلى متغيري (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل الأكاديمي)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء أعضاء هيئة التدريس حول تقديرهم لمدى توافر معايير الجودة في برنامج التربية الخاصة حسب متغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل الأكاديمي والجدول (8) يبين ذلك.

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى توافر معايير الجودة في برنامج التربية الخاصة حسب متغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل الأكاديمي

		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الجنس	ذكر	4.13	.330	16
	أنثى	4.12	.518	26
المؤهل	بكالوريوس	3.36	.484	5
	ماجستير	4.22	.297	8
	دكتوراه	4.23	.353	29
الخبرة	من 1 - 3	4.06	.437	11
	من 4 - 6	4.10	.535	18
	من 6 - 9	4.28	.354	4
	من 10 فما فوق	4.18	.352	9

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.8

ويبين الجدول (8) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء أعضاء هيئة التدريس حول تقديرهم لمدى توافر معايير الجودة في برنامج التربية الخاصة، بسبب اختلاف فئات متغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل الأكاديمي، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي والجدول (9) يبين ذلك.

جدول (9): تحليل التباين الثلاثي لأثر الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل الأكاديمي على آراء أعضاء هيئة التدريس حول تقديرهم لمدى توافر معايير الجودة في برنامج إعداد معلمي التربية الخاصة

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	الدلالة
الجنس	.279	1	.279	2.064	.160
المؤهل العلمي	3.423	2	1.712	12.685	.000
سنوات الخبرة	.042	3	.014	.103	.958
الخطأ	4.723	35	.135		
الكلي	8.327	41			

ويتبين من الجدول (9) الآتي:

- **عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) تعزى لأثر الجنس، حيث بلغت قيمة ف 2.064 وبدلالة إحصائية بلغت 0.160.**
- **وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) تعزى لأثر المؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة ف 12.685 وبدلالة إحصائية بلغت 0.000، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شيفيه، كما هو مبين في الجدول (10).**
- **عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) تعزى لأثر سنوات الخبرة، حيث بلغت قيمة ف 0.103 وبدلالة إحصائية بلغت 0.958.**

جدول (10): المقارنات البعدية بطريقة شيفيه لأثر المؤهل العلمي على آراء أعضاء هيئة التدريس حول تقديرهم لمدى توافر معايير الجودة في برنامج إعداد معلمي التربية الخاصة

	المتوسط الحسابي	بكالوريوس	ماجستير	دكتوراه
بكالوريوس	3.36			
ماجستير	4.22	*.86		
دكتوراه	4.23	*.86	.01	

* دالة عند مستوى الدلالة (α = 0.05).

يتبين من الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) بين البكالوريوس من جهة وكل من الماجستير، والدكتوراه من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح كل من الماجستير، والدكتوراه.

السؤال الرابع: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات آراء الطلبة المتوقع تخرجهم حول تقديرهم لمدى توافر معايير الجودة في برنامج التربية الخاصة تعزى إلى متغيري (المعدل التراكمي، الجنس)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية آراء الطلبة المتوقع تخرجهم حول تقديرهم لمدى توافر معايير الجودة في برنامج التربية الخاصة حسب متغيرات المعدل التراكمي، والجنس والجدول (11) يبين ذلك.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.8

جدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء الطلبة المتوقع تخرجهم حول تقديرهم لمدى توافر معايير الجودة في برنامج إعداد معلمي التربية الخاصة حسب متغيرات المعدل التراكمي، الجنس

		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الجنس	ذكر	35	56.5	16
	أنثى	27	43.5	26
المعدل الأكاديمي	ممتاز	6	9.7	11
	جيد جدا	11	17.7	18
	جيد	32	51.6	4
	مقبول	13	21.0	9

يبين الجدول (11) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء الطلبة المتوقع تخرجهم حول تقديرهم لمدى توافر معايير الجودة في برنامج التربية الخاصة بسبب اختلاف فئات متغيرات المعدل التراكمي، والجنس ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثنائي جدول (12).

جدول (12): تحليل التباين الثنائي لأثر الجنس، والمؤهل العلمي على آراء الطلبة المتوقع تخرجهم حول تقديرهم لمدى توافر معايير الجودة في برنامج إعداد معلمي التربية الخاصة

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	الدلالة.
الجنس	.186	1	.186	.527	.471
المؤهل العلمي	.671	3	.224	.632	.597
الخطأ	20.165	57	.354		
الكلي	21.353	61			

يتبين من الجدول (12) الآتي:

- **عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الجنس، حيث بلغت قيمة ف 0.527 وبدلالة إحصائية بلغت 0.471.**
- **عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر المؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة ف 0.632 وبدلالة إحصائية بلغت 0.597.**

مناقشة النتائج:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى توفر معايير الجودة في برنامج التربية الخاصة في جامعة المجمعة، وقد أشارت نتائج الدراسة فيما يتعلق بالسؤال الأول الذي ينص على: "ما مدى توافر معايير الجودة في برنامج إعداد معلمي التربية الخاصة في جامعة المجمعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟" أشارت النتائج بشكل عام إلى توافر معايير الجودة في البرنامج بدرجة مرتفعة، وعلى كافة أبعاد الأداة، الأمر الذي يتوافق مع مساعي وسياسات الجامعة ممثلة في كلية التربية وقسم التربية الخاصة في سعيها الجدي والدؤوب اتجاه مراعاة معايير جودة التعليم وتحقيق أهدافها المرجوة منها في النهوض بمستوى عملية التعليم من كافة جوانبها، وجاءت نتائج الدراسة منطقية نوعا ما في ترتيبها لمستوى توفر معايير الجودة في برنامج إعداد معلمي التربية الخاصة في جامعة المجمعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس على الابعاد المختلفة للأداة، وبتباين بسيط بين مختلف الأبعاد "المعايير"، فقد جاء معيار اهداف البرنامج في المرتبة الأولى، في حين جاء معيار المرافق والوسائل والخدمات في المرتبة الأخيرة فاتخاذ معيار اهداف

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.8

البرنامج المرتبة الأولى في مستوى الرضا يعكس أهمية وفعالية هذا المعيار ومدى الاهتمام بتحقيقه لكونه يشكل نواة للبرنامج، أما فيما يتعلق بالمعيار الذي قد اتخذ المرتبة الثانية فهو معيار تقييم الطلبة، الأمر الذي قد يعود الى جدية البرنامج في توفير التقييم العادل والشامل للطلبة الملتحقين في البرنامج الأمر الذي قد ينعكس بدوره على أداء الطلبة ومستواهم الأكاديمي ومخرجات البرنامج. وقد جاءت بقية الأبعاد وفقا لمدى توفرها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وفقا للترتيب الآتي: المحتوى الدراسي، التدريب الميداني، طرق التدريس، ليأتي أخيراً بُعد المرافق والوسائل والخدمات بأدنى مستويات التوفر من وجهة نظرهم، الأمر الذي قد يعود إلى طبيعة ما تفرضه طبيعة البرنامج ومحتواها وحاجة الطلبة الى إثراء للمناهج الدراسية الخاصة بهم وضرورة معايشتهم للمزيد من الخبرات التعليمية خارج إطار المنهاج النظري وحاجتهم إلى معامل ومختبرات تربوية للتمرس على العديد من المهارات كمهارات القياس والتشخيص، وفي حالة ضعف تقديم من مثل هذه الخدمات من شأن ذلك أن يجعل أعضاء هيئة التدريس يتوافقون على عدم رضاهم عن مستوى توفر هذه الخدمات ضمن البرنامج، مما يشير إلى وعي أعضاء هيئة التدريس بطبيعة وآلية الخدمات الواجب تقديمها واولويات احتياجات البرنامج، وبناء على ذلك من الممكن القول: إن هذه النتيجة قد جاءت منطقية وتحاكي الواقع الميداني. ومن هنا من الممكن الربط ما بين مشكلة الدراسة والمتمثلة في عدم حصول البرنامج على الاعتماد الأكاديمي والقصور في توفير المرافق والخدمات اللازمة لضمان سير العملية التعليمية في برنامج التربية الخاصة على الوجه الأمثل بتوفير المعامل والمختبرات التربوية؛ اذ يعد معيار المرافق والوسائل والخدمات من المعايير الأساسية التي تؤخذ بعين الاعتبار عند النظر في عملية اعتماد أي برنامج أكاديمي في ضوء خصوصية كل برنامج على حدة هذا، وقد اتفقت إجابة السؤال الأول من الدراسة الحالية مع دراسات كل من: دراسة الحمد (2010) ودراسة سليمان وعبد الوارث (2013) ودراسة Celania-Fagen (2004).

أما فيما يتعلق بالسؤال الثاني الذي نصه: "ما مدى توافر معايير الجودة في برنامج إعداد معلمي التربية الخاصة في جامعة المجمعة من وجهة نظر الطلبة المتخرجين؟ فقد أشارت نتائج الدراسة إلى توافر معايير الجودة في البرنامج وفقا لبعد أهداف البرنامج فقط بدرجة مرتفعة، بينما جاءت على كافة أبعاد الأداة الأخرى بدرجة متوسطة، حيث جاء معيار أهداف البرنامج في المرتبة الأولى، في حين جاء معيار المرافق والوسائل والخدمات في المرتبة الأخيرة، وقد جاءت بقية الأبعاد وفقا لمدى توفرها من وجهة نظر الطلبة الخريجين وفقا للترتيب الآتي: المحتوى الدراسي، تقييم الطلبة، طرق التدريس، التدريب الميداني.

ومما يجدر ذكره هنا ما جاء من توافق في آراء كل من أعضاء هيئة التدريس والطلبة المتخرجين من حيث مدى توفر هذه المعايير أو الأبعاد ضمن برنامج اعداد معلمي التربية الخاصة في جامعة المجمعة من حيث توفر معيار اهداف البرنامج بنسبة مرتفعة، وكذلك من حيث مستوى تحقيق شرط معيار المرافق والوسائل والخدمات.

هذا وقد اتفقت إجابة السؤال الثاني من الدراسة الحالية مع دراسات كل من: الحمد (2010) ودراسة الشمري (2013) ودراسة Russell (2009). ودراسة أبو الليف (2014).

أما فيما يتعلق بالسؤال الثالث الذي نصه: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات آراء أعضاء هيئة التدريس حول تقديرهم لمدى توافر معايير الجودة في برنامج إعداد معلمي التربية الخاصة تعزى إلى متغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل الأكاديمي)؟ فقد أشارت نتائج الدراسة الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) تعزى لأثر كل من متغيري الجنس وسنوات الخبرة، بينما أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) تعزى لأثر المؤهل العلمي، بين حملة البكالوريوس من جهة وكل من الماجستير، والدكتوراه من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح كل من مؤهلي الماجستير، والدكتوراه، الأمر الذي يشير إلى وجود علاقة ما بين المؤهل الأكاديمي لعضو هيئة التدريس وما بين طبيعة حكمه على توفر معايير الجودة لبرنامج اعداد معلمي التربية الخاصة، في حين لم تظهر أي فروق ذات دلاله فيما يتعلق بمتغيري الجنس أو سنوات الخبرة مما يدلل على أن كلا الجنسين من

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.8

أعضاء هيئة التدريس اتفقوا في تقييمهم الحيادي لموضوع الدراسة، أما فيما يخص متغير سنوات الخبرة فلعل النتائج تدلل على أن الابعاد موضوع القياس كانت واضحة وظاهرة لكافة أعضاء هيئة التدريس على حد سواء، فاشتركوا جميعا تقريبا بذات مستوى التقييم لموضوع الدراسة. وقد اتفقت النتائج المتعلقة في هذه المتغيرات مع دراسات كل من: غريب والحايك (2014) ودراسة (2009) Russell.

وفيما يتعلق بالسؤال الرابع: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات آراء الطلبة المتوقع تخرجهم حول تقديرهم لمدى توافر معايير الجودة في برنامج إعداد معلمي التربية الخاصة تعزى الى متغيري (المعدل التراكمي، الجنس)"؟ فقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة تعزى لأثر كل من متغيري الجنس والتحصيل الأكاديمي في مدى تقدير الطلبة المتوقع تخرجهم لمدى توفر معايير الجودة، وقد جاءت نتائج الدراسة الحالية مختلفة مع دراسة قعدان (2015) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة عند مستوى الدلالة (α=0.05) حول تقديرهم لدرجة توفر معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة في جامعة الأميرة نورة تعزى لمتغير المعدل التراكمي، حيث جاءت لصالح من كان تقديرهم جيدا جدا فأعلى.

الاستنتاجات:

بعد الاطلاع على نتائج الدراسة ومناقشتها تم استخلاص الاستنتاجات الآتية:

- يعتبر عدم توافر المختبرات والمعامل التربوية التابعة لبرنامج التربية الخاصة سببا رئيسيا في انخفاض مستوى تقييم بعد الخدمات والمرافق.
- إن افتقار مقررات خطة برنامج التربية الخاصة إلى الجانب العملي برغم حاجة بعضها لذلك، أدى إلى انخفاض مستوى تقييم بُعد طرق التدريس.
- إن قلة المراكز والمؤسسات المتعاونة في مجال التدريب الميداني لطلبة المستوى الثامن وضعف إمكاناتها قد انعكس سلبا على تحقيق معايير الجودة في بعد التدريب الميداني.
- إن ضعف كفايات المعلمين المدربين المتواجدين في بيئات التدريب الميداني أثر سلبا على الطالب المعلم في تحقيقه للأهداف المرجوة من التدريب الميداني.
- انعكس تدني مستوى وعي أعضاء هيئة التدريس من حملة شهادة البكالوريوس بثقافة الجودة على عدم توافق تقييمهم بتوافر معايير الجودة في برنامج التربية الخاصة مع أعضاء هيئة التدريس من حملة المؤهلات العليا (ماجستير، دكتوراه).

التوصيات:

في ضوء هذه الاستنتاجات التي تم التوصل اليها، تقترح هذه الدراسة التوصيات الآتية:

- ضرورة توفير المختبرات والمعامل التربوية اللازمة لبرنامج التربية الخاصة.
- التنويع في طرق تدريس بعض مقررات خطة برنامج التربية الخاصة بين الأسلوب النظري والتطبيق العملي وفقا لما تفتضيه طبيعة المقرر الأكاديمي.
- إنشاء مركز تربية خاصة نموذجي تابع للجامعة يشرف عليه قسم التربية الخاصة.
- رفد المراكز والمؤسسات المتعاونة في التدريب الميداني بالمعلمين ذوي الكفاءات التربوية المتخصصة.
- إخضاع أعضاء هيئة التدريس من حملة شهادة البكالوريوس من منتسبي برنامج التربية الخاصة في الجامعة لدورات وورش عمل تهدف إلى زيادة مستوى وعيهم بثقافة الجودة.
- استقطاب أعضاء هيئة تدريس من حملة المؤهلات العليا من ذوي الكفاءات والخبرات للالتحاق ببرنامج التربية الخاصة، وتقليص الاعتماد على حملة شهادة البكالوريوس.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.8

المراجع:

ابن منظور، محمد بن مكرم (2004). ***لسان العرب المحيط***، **بيروت: دار الرسالة.**

أبو الليف، نعمات عبد المجيد (2014). **إعداد معلمة صعوبات التعلم في ضوء معايير الجودة**، ***مجلة التربية الخاصة والتأهيل***، *2* (5)،87 - 124.

جودة، محفوظ أحمد (2004). ***إدارة الجودة الشاملة : مفاهيم وتطبيقات***، **عمان، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.**

الحراحشة، محمد عبود (2010). **إعداد المعلم في ضوء التحديات العالمية المعاصرة**، ***ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر مستقبل إعداد المعلم في كليات التربية وجهود الجمعيات العلمية في عمليات التطوير والمنعقد في كلية التربية***، **جامعة حلوان، مصر، في الفترة الممتدة من 28 - 29 مارس، (2)، 475 - 496.**

الحمد، خالد عبد العزيز (2010). **إعداد معلم التربية الخاصة حسب معايير مجلس الأطفال غير العاديين** (CEC) **ومدى تطبيقها في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في الخليج العربي (جامعة الملك سعود كنموذج)**، ***ورقة عمل مقدمة لمؤتمر كلية التربية - جامعة الكويت تحت عنوان "أعداد معلم التربية الخاصة للإعاقات البسيطة والمتوسطة"***، **أبريل.**

الخطيب، محمد (2007). **مدخل لتطبيق معايير ونظم الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية**، ***بحث مقدم الى اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)***، **الجودة في التعليم العام، 15 - 16 مايو، القصيم،943 - 959.**

زاهر، ضياء الدين (2005). ***إدارة النظم التعليمية للجودة الشاملة***، **القاهرة، مصر: دار السحاب للنشر والتوزيع.**

سالم، سري محمد (2010). **إعداد معلم التربية الخاصة في ضوء معايير الجودة**، ***المؤتمر العلمي العاشر لكلية التربية بجامعة الفيوم***، **الفيوم، مصر.**

السعود، راتب (2002). **إدارة الجودة الشاملة: نموذج مقترح لتطوير الإدارة المدرسية في الأردن**، ***مجلة جامعة دمشق***، *18* (2)، 55 - 105.

سليمان، سميحة محمد، وعبد الوراث، سميه علي (2013). **دراسة تقويميه لبرنامج الإعداد التربوي للطالبات بجامعة الطائف في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطالبات *مجلة رسالة التربية وعلم النفس***، (43)، 106 - 140.

شعبان، عماد الدين (2007). **الجودة الشاملة ونظم الاعتماد الأكاديمي في الجامعات في ضوء المعايير الدولية. *ورقة عمل كلية التربية البدنية والرياضة بالرياض***، **الرياض، المملكة العربية السعودية.**

الشمري، محمد خلف الحسيني (2013). ***مدى التزام برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية بمؤشرات ضبط الجودة*** (**أطروحة دكتوراه غير منشورة**)، **الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.**

عقيلي، عمر وصفي (2001). ***مدخل إلى المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة: وجهة نظر المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة***، **عمان، الأردن: دار الأوائل للنشر والتوزيع.**

غريب، أيمن و الحايك، صادق (2014). **واقع تطبيق معايير الجودة الشاملة بالمناهج الأكاديمية لتخصص التربية الخاصة بالكليات الجامعية المتوسطة الأردنية. *مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس***، *38* (3)، 344 – 374.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.8

قادي، منال بنت عمار (2007). *مدى توافق برنامج الإعداد التربوي مع معايير الجودة الشاملة وأهم صعوبات التطبيق في كلية التربية بجامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، السعودية.

قعدان، هنادي (2015). درجة توفر معايير الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة في جامعة الاميرة نورة بنت عبد الرحمن، *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، 4(5)، 167 - 182.

مجيد، سوسن شاكر، والزيادات، محمد عواد (2008). *الجودة في التعليم: دراسات تطبيقية*، عمان، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (2009). *دليل ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية (النسخة المعدلة)*، الرياض، المملكة العربية السعودية.

Celania-Fagen, E. A. (2004). A study of Iowa second-year teachers' perceptions of the Iowa teaching standards and implementation of the Iowa teacher quality program (Doctoral dissertation), Drake University, Iowa.

Darling-Hammond, L., Holtzman, D. J., Gatlin, S. J., & Heilig, J. V. (2005). Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification, Teach for America, and teacher effectiveness. Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 13.

Mathes, M. Y. (2009). Case Study in Assuring Quality University, A Workshop in the Conference of Standards accreditation in Arab World "Visions and experiences", Almandine Almonawarah, Faculty of Education, Tibah University, in 18-20 May.

Russell, R. (2009). A program evaluation of Cardinal Stritch University undergraduate teacher education program (Doctoral Dissertation), Cardinal Stritch University.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.8

Contents:

Subject	Page
Editorial	1
Appropriateness of Algerian Higher Education Quality Assurance System to Educational Institutions: A Teaching Staff's Perspective Mr. Abdelkader Benaissa Cherif	3
A Proposed Framework for Self-Financing in the Palestinian Universities and its Relation to the Quality of University Education Dr. Nidal Hamdan Mustafa Al-Masri	27
The Degree of Female Lecturers' Commitment to the Basic Rules of Developing Objective Tests in the Faculties of Education and Arts at Hail University – Kingdom of Saudi Arabia Dr. Kawthar Salameh Jbara	55
Indicators of Scholarly Production and Impact of Faculty Members at some State Universities in Sudan: An Analytical Study Dr. Abdallah Hussein Abdallah Hamd Dr. Awad Allah Mohammed Abu Elgassim	77
Level of Self-confidence among Female Students of Hail University in Saudi Arabia in Relationship with some Variables Dr. Wedad Mohammad Saleh Alkferi	101
Assessing the Curricula of Political Sciences' Programs at the Palestinian Universities in Accordance with the Academic Standards of Political Sciences Dr. Alaa H. A . Aburedwan	115
Management level of Intellectual Capital in the Palestinian Universities from the Perspective of Faculty Members in Relationship to the Aspects of Excellence Dr. Mahmoud Abdel-Majeed Assaf	139
Availability of Quality Standards in the Special Education Program at Majmaah University - Saudi Arabia, from the Perspectives of Teachers and 8th level Students Dr. Abdulaziz AL Othman Dr. Omar Khalil Atiyat Dr. Mamoun " Mohammad Jamil " Hasoneh	173

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.

- Introduction: This should cover the theoretical framework and previous studies conflated together in a scholarly critical manner. The Introduction includes these sub-headings: problem statement; research questions/hypotheses; terms and delimitations.
- Methods: This includes study method, population and study sample, research tools and procedures.
- Results: results should be presented according to the order of the research questions/hypotheses in a sequential manner.

- Discussion: in this section results should be deeply and thoroughly discussed on the basis of previous studies and theoretical framework mentioned in the Introduction, or any other relevant studies.
- Conclusions and Recommendations: The main study results should be presented here, in view of which recommendations and suggestions are to be made and proposed.
- References: the AJQAHE adopts the format of APA (American Psychological Association) 5th edition., which is as follows:
    - References should be alphabetically ordered, starting with the author's last name followed by the first name.
    - Titles of reference should be underlined; no numbering is required.
    - When books are used as references, author (s) should be given in full, followed by the year of publication in brackets, the title Italicized, and publishing house and place of publication.

    Example: Ellis, Rod (1997). SLA Research and Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.

    - When journals are used as references, author (s) should be given in full, followed by the year of publication in brackets, the title, journal name Italicized, volume number and page numbers.

    Example: Nation, Paul (2014). How much input do you need to learn the most frequent 9,000 words? Reading in a Foreign Language, 26(2): 1-16.

    - Observing documentation ethics and rules by acknowledging sources of information used. Plagiarism software will be used to detect any violation of such citation rules.

2. The researchers are requested to write and sign a cover letter (using the approved form), indicating that the research has been published before, or submitted for publication ant any journal.
3. All research papers and relevant correspondence should be sent to this address:

Arab Journal for Quality Assurance in Higher Education (AJQAHE)

General Submission Guidelines

1. The AJQAHE is concerned with research studies pertaining to quality assurance.
2. The AJQAHE publishes research papers only which are in conformity with common international standards of scientific research.
3. The AJQAHE accepts research papers in both English and Arabic on the condition that they fulfill the following:
   - They should not have been published before or submitted for publication in any other journal.
   - They should be written in a proper and an error-free language.
   - In case the research is extracted from a thesis, this should be clearly stated by the author.
   - The research should be computer-typed.
   - Research papers in Arabic should be double-spaced, and font size 14 (Traditional Arabic).
   - Research papers in English should be double-spaced, and font size 12 (Times New Roman).
   - Margins of all page sides should be 2.50 cm.
   - Tables and illustrations should be inserted in their right places with their descriptive titles and necessary information, using font size 12.
   - Number of pages should not exceed 25 (7000 words), including references and appendices and using A4 size paper.

II: Submission Procedures:

1. Researchers are requested to submit their papers in accordance with the following procedures.
   - Title page: the first page should be devoted to the title, provided that the number of words does not exceed (15) words. Name and address of the researcher should remain anonymous.
   - Abstract in Arabic: the second page should be devoted to the Arabic abstract whose words should not exceed 250 words, followed by keywords which should be a minimum of 3 words.
   - Abstract in English: the third page should be devoted to the English abstract whose words should not exceed 250 words, followed by keywords which should be a minimum of 3 words.

Website

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.Esmail Algabori- 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 - Yemen
Dr. Raja Mohamed Deeb Aljaji - Yemen

Editorial Secretary

Nesmah Sultan ALabsi

Language Editing

Dr. Abdulhameed Ashuja'a
Dr. Mohammed Hosin khaqu

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
Websites: www.ust.edu/uaqe - http://ust.edu/ojs

The Arab Journal

for Quality Assurance in Higher Education

Volume 10 - No.32 2017

جامعة العلوم والتكنولوجيا
University of Science & Technology

The Arab Journal

for Quality Assurance in Higher Education

(Volume 10– No.32) 2017

A Refereed Arab Academic Journal, Published Bimonthly by the University of Science and Technology in collaboration with the General Secretariat of the Association of Arab Universities

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

- Appropriateness of Algerian Higher Education Quality Assurance System to Educational Institutions: A Teaching Staff's Perspective
  Mr. Abdelkader Benaissa Cherif
- A Proposed Framework for Self-Financing in the Palestinian Universities and its Relation to the Quality of University Education
  Dr. Nidal Hamdan Mustafa Al-Masri
- The Degree of Female Lecturers' Commitment to the Basic Rules of Developing Objective Tests in the Faculties of Education and Arts at Hail University – Kingdom of Saudi Arabia
  Dr. Kawthar Salameh Jbara
- Indicators of Scholarly Production and Impact of Faculty Members at some State Universities in Sudan: An Analytical Study
  Dr. Abdallah Hussein Abdallah Hamd Dr. Awad Allah Mohammed Abu Elgassim
- Level of Self-confidence among Female Students of Hail University in Saudi Arabia in Relationship with some Variables
  Dr. Wedad Mohammad Saleh Alkferi
- Assessing the Curricula of Political Sciences' Programs at the Palestinian Universities in Accordance with the Academic Standards of Political Sciences
  Dr. Alaa H. A . Aburedwan
- Management level of Intellectual Capital in the Palestinian Universities from the Perspective of Faculty Members in Relationship to the Aspects of Excellence
  Dr. Mahmoud Abdel-Majeed Assaf
- Availability of Quality Standards in the Special Education Program at Majmaah University - Saudi Arabia, from the Perspectives of Teachers and 8th level Students
  Dr. Abdulaziz AL Othman Dr. Omar Khalil Atiyat Dr. Mamoun " Mohammad Jamil " Hasoneh