ISSN 2073-2619

دراسات في التعليم الجامعي وضمان الجودة

مجلة علمية محكمة نصف سنوية يصدرها

مركز التطوير الأكاديمي وضمان الجودة –جامعة صنعاء

المجلد (6) العدد (10) يناير- يونيو 2018م

© حقوق الطبع محفوظة لمركز التطوير الأكاديمي وضمان الجودة – جامعة صنعاء

رقم الإيداع بدار الكتب الوطنية (508/2008م)

الترقيم الدولي (ISSN 2073-2619)

الاشتراكات

في الجمهورية اليمنية	1000 ريال للأفراد و 2000 ريال للمؤسسات
في الدول العربية	10 دولار للأفراد و 20 دولار للمؤسسات
في الدول الأجنبية	20 دولار للأفراد و 40 دولار للمؤسسات

قسيمة الاشتراك

أرغب بالاشتراك في مجلة (دراسات في التعليم الجامعي وضمان الجودة) الصادرة عن مركز التطوير الأكاديمي وضمان الجودة بجامعة صنعاء، وأرسل إليكم الشيك برقم..... مقابل ..... نسخة، وبعدد.....لعام .....

أرجو إرسال المجلة على العنوان البريدي الآتي:

.....

.....

.....

توجه المراسلات إلى:

رئيس هيئة تحرير

دراسات في التعليم الجامعي وضمان الجودة
مركز التطوير الأكاديمي وضمان الجودة - جامعة صنعاء
الجمـــــهورية اليمنـيــة

هـاتف: (009671-530838)- فـاكس: (009671-530838) ص. ب 1247: صنـعاء
Tel: (009671-530838) / Fax :(009671-530838)
P.O. Box: 1247 – Sana'a
E-mail: adqascsu@gmail.com

دراسات في التعليم الجامعي وضمان الجودة

رئيس هيئة التحرير

د. غالب حميد القانص

مدير مركز التطوير الأكاديمي وضمان الجودة

مدير التحرير

د. عبدالحميد الشجاع

سكرتير التحرير

د. منصر علي الصباري

هيئة التحرير

أ.د. عبده محمد المطلس د. أمة الإله علي حُمد الحوري

أ.د. صالح سالم باحاج أ. د. عبدالله علي الفضلي

أ.د. ردمان محمد سعيد

التدقيق اللغوي

أ.د. سعاد سالم السبع

الإخراج الفني

أ.عادل محمد القباطي

المحتويات

قواعد النشر في المجلة	5
الافتتاحية	8
أهمية ومعوقات توظيف تقنيات التعليم في التدريس من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والعلوم برداع - جامعة البيضاء د. نايف علي صالح الأبرط	10
تقويم مستوى تحقق معايير الجودة في برنامج إعداد معلم العلوم للمرحلة الثانوية في كلية التربية بجامعة صنعاء (من وجهة نظر طلبة المستوى الرابع) أ.م. د/ مهيوب على أنعم أ.م. د/ أحمد عبد الرحمن شمسان	34
تقويم برنامج الماجستير في مناهج وطرق تدريس العلوم من وجهة نظر طلبة كلية التربية جامعة صنعاء د. أحمد عبد الرحمن أحمد شمسان د. أمة الكريم طه أبو زيد	85
مدى قيام جامعة صنعاء بالدور المناط بها في بناء مجتمع المعرفة. د. أحمد محمد مجاهد القدسي	114
ملخصات رسائل علمية	149
فاعلية برنامج مقترح في التربية البيئية من منظور إسلامي على تنمية القيم البيئية لدى الطلاب المعلمين في الجمهورية اليمنية. د. عبدالواسع على ناجى	149
تصور مقترح لتنمية رأس المال الفكري في جامعة صنعاء في ضوء مدخل ادارة المعرفة، د. فتحية محمد مخمد الهمداني	155
واقع استخدام التقنيات التعليمية في التعليم عن بعد نموذج الجمهورية اليمنية د. حسن هايل عثمان الصالحي	158
المقال العلمي أثر السلوك التنظيمي وموقع ضبط العمل في بيئة العمل الأكاديمية على التنمية الشاملة د. أحلام عبدالباقي القباطي د. دارس أبو نشطان	162

قواعد النشر في دراسات في التعليم الجامعي وضمان الجودة:

- تنشر المجلة البحوث والدراسات التي تنطبق عليها شروط النشر في مجالات الدراسات في التعليم الجامعي وضمان الجودة باللغتين العربية والإنجليزية.
- ترحب المجلة بملخصات الرسائل الجامعية التي تم مناقشتها وإجازتها في مجال التعليم الجامعي، والتعليم العالي عموما، وضمان الجودة على أن يكون الملخص من إعداد الباحث نفسه.
- تنشر المجلة مراجعات الكتب والأبحاث والدراسات المتعلقة بمجالات التعليم الجامعي، والتعليم العالي عموما، وضمان الجودة.

شروط قبول البحث:

أ. أن يكون البحث أصيلاً وملتزماً بمنهجية البحث العلمي المتعارف عليها عالمياً في مجالات التربية والعلوم السلوكية.

ب. ألا يكون البحث منشوراً أو مقدماً للنشر في مجلة أخرى.

ج. أن يكون البحث مكتوباً بلغة سليمة، ومراعياً لقواعد الضبط، وخالياً من الأخطاء اللغوية والنحوية والمطبعية.

د. أن تكون الرسوم والأشكال والجداول البيانية (إن وجدت) معدة بطريقة جيدة، وأن تشتمل على العناوين والبيانات الإيضاحية اللازمة، وأن لا تتجاوز أبعادها وأحجامها حواشي الصفحة.

ه. ألا يزيد عدد صفحات البحث في صورته النهائية عن ثلاثين صفحة، متضمنة الملخص والمراجع والملاحق وإذا زاد عدد صفحات البحث عن الحد المقرر فيحق لهيئة التحرير حذف ما تراه مناسباً من البحث.

و. أن يصاغ البحث وفق إحدى الطريقتين الآتيتين:

أولاً: البحوث الميدانية:

تشتمل على مقدمة يوضح فيها الباحث طبيعة البحث، ومسوغات القيام به، ويشير إلى طبيعة المشكلة ومدى تأثيرها على الواقع التربوي، ثم يبرز باختصار ما أظهرته البحوث السابقة حول هذه المشكلة. يلي ذلك عرض لأسئلة الدراسة أو فروضها، والتي يمكن من خلالها التوصل إلى حل لتلك المشكلة. ثم يورد الباحث حدود البحث التي في إطارها تم تعميم نتائج الدراسة. ثم يورد الباحث التعريفات الدلالية للمفهومات والمصطلحات الواردة في البحث. ثم يعرض الباحث أهم وأحدث الدراسات المرتبطة بالموضوع، ويحللها ويناقشها، موضحاً تعليقه عليها، ويلي ذلك عرض لإجراءات البحث ونوع المنهجية المتبعة، ثم يقدم وصفاً لمجتمع البحث، وعينته، ونوع الأدوات المستخدمة لجمع البيانات، وتحديد مدى صدقها وثباتها. ثم يعرض بعد ذلك نتائج البحث، ومناقشتها وما توصل إليه من توصيات ومقترحات. ثم يختم البحث بسرد قائمة المصادر والمراجع المستخدمة.

ثانياً: البحوث النظرية والتحليلية:

تبدأ بعرض مقدمة للبحث توضح فيها طبيعة المشكلة أو الموضوع قيد الدراسة ويحرص الباحث فيها على تحديد أهمية البحث ودوره في إضافة الجديد إلى المعرفة السابقة. يلي ذلك عرض ً للموضوعات المطلوب تحليلها ومناقشتها بحيث تكون مرتبة بطريقة منطقية مع ما يسبقها أو يليها من الموضوعات، وبحيث تؤدي بمجملها إلى توضيح الفكرة العامة التي يهدف الباحث للوصول إليها، والتي تتضمن حلاً للمشكلة أو إزالة للغموض الذي يحيط بالموضوع قيد البحث. ثم يختم البحث بملخص يتضمن أهم الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات المرتبطة بموضوع البحث. وأخيراً يورد الباحث قائمة بالمصادر والمراجع التي اعتمد عليها.

ز. يتم توثيق المصادر والمراجع في البحث وفقاً لطرائق التوثيق المتعارف عليها في الأوساط العلمية التربوية والسلوكية، ويتم التوثيق في المتن بذكر الاسم الأخير لصاحب المرجع، وسنة النشر، ورقم الصفحة، وعلى الباحث تجنب كتابة اسم المرجع في الهامش.

ح. تبين كافة المصادر والمراجع في قائمة المراجع بحيث تسرد المراجع العربية أولاً ثم تليها المراجع الأجنبية (إن وجدت) وذلك على النحو الآتي:

مثال لتوثيق بحث منشور في دورية:

السعيد، سعيد محمد (1992). "اتجاهات المعلمين بمصر نحو بعض قضايا البيئة". دراسات في المناهج وطرائق التدريس ، العدد (15)، ص 43 -70.

Al-Khatib, M. (1995). "A Sociolinguistic View of Linguistic Taboo in Jordanian Arabic." *Journal of Multilingual & Multicultural Development*, pp. 443-457.

مثال لتوثيق كتاب:

نشواتي، عبد المجيد (1985). علم النفس التربوي. دار الفرقان للنشر، إربد، الأردن.

Ellis, R. (1987). *Understanding Language Acquisition*. OUP. Oxford.

إجراءات تسليم البحث وتحكيمه:

أ. ترسل ثلاث نسخ من البحث على ورق قياسA4، مطبوعة بالكمبيوتر بمسافات مضاعفة، كما يشترط إرفاق نسخة الكترونية.

ب.يكتب في الصفحة الأولى عنوان البحث، واسم الباحث أو الباحثين، واللقب العلمي، والمؤسسة التي ينتمي لها، والبريد الإلكتروني.

ج. يرفق الباحث ملخصاً باللغتين العربية والإنجليزية في حدود 100 -150 كلمة.

د. يرفق بالبحث موجز بالسيرة العلمية للباحث، ويوضح فيها عنوانه، ورقم هاتف العمل والمنزل والجوال، والفاكس (إن وجد)، والبريد الإلكتروني.

ه. تعبئة الاستمارة الخاصة بطلب النشر والتوقيع عليها من قبل الباحث وإرسالها إلى رئيس التحرير.

و. إرسال شيك مصرفي بمبلغ 100 دولار أمريكي باسم رئيس التحرير مقابل تحكيم البحث وأجور البريد للباحثين خارج اليمن، و(20,000) ريال للباحثين داخل اليمن.

ز. جميع الأبحاث المرسلة للمجلة يتم إخضاعها للفحص الأولي من قبل هيئة التحرير قبل إرسالها للمحكمين، ويحق للهيئة الاعتذار عن قبول نشر البحث دون الحاجة لإبداء الأسباب.

ح. في حالة قبول البحث مبدئياً من قبل هيئة التحرير يتم إرسال البحث إلى أستاذين في مجال التخصص ليتوليا تحكيمه وتحديد مدى صلاحيته للنشر، ويتم اختيار المحكمين بسرية تامة، ولا يعرض عليهما اسم الباحث أو بياناته.

ط. الأبحاث التي لم تتم الموافقة على نشرها لا تعاد إلى الباحثين سواء نشرت أولم تنشر وما ينشر في المجلة يعبر عن وجهة نظر صاحبه.

ي. يمنح صاحب البحث المنشور نسختين من المجلة.

ك. تؤول كافة حقوق النشر للمجلة.

ترسل البحوث والدراسات وجميع المراسلات المتعلقة بالمجلة إلى مجلة دراسات في التعليم الجامعي وضمان الجودة على عنوان المجلة الآتي:

د. غالب حميد حميد القانص
رئيس هيئة التحرير ومدير مركز التطوير الأكاديمي وضمان الجودة
ص.ب (1247) جامعة صنعاء ـ الجمهورية اليمنية
البريد الإلكتروني: adqacsu@gmail.com

الافتتاحية

يأتي العدد العاشر من مجلة دراسات في التعليم الجامعي وضمان الجودة التي يصدرها مركز التطوير الأكاديمي وضمان الجودة بجامعة صنعاء، في ظروف بالغة التعقيد والتي تمر بها اليمن، إلا أن المركز حريص على أن تظل علاقته بالباحثين والمهتمين بهذا المجال متواصلة، حيث يضم هذا العدد بين دفتيه مجموعة من البحوث والدراسات والموضوعات المتنوعة لعدد من الباحثين من الجامعات اليمنية.

وتتصدرها الدراسة الأولي والتي تناقش أهمية ومعوقات توظيف تقنيات التعليم في التدريس من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والعلوم برداع -جامعة البيضاء.

ثم دراسة هدفت إلى تقويم مستوى تحقق معايير الجودة في برنامج إعداد معلم العلوم للمرحلة الثانوية في كلية التربية بجامعة صنعاء (من وجهة نظر طلبة المستوى الرابع).

يلي ذلك دراسة هدفت أيضاً إلى تقويم برنامج الماجستير في مناهج وطرق تدريس العلوم من وجهة نظر الطلبة كلية التربية جامعة صنعاء.

وتطرقت الدراسة الرابعة إلى التعرف على مدى قيام جامعة صنعاء بالدور المناط بها في بناء مجتمع المعرفة.

وإدراكا من هيئة التحرير لأهمية نشر ملخصات الرسائل العلمية فسيجد القارئ ملخصاً لرسالتي دكتوراه، الأولى فاعلية برنامج مقترح في التربية البيئية من منظور إسلامي على تنمية القيم البيئية لدى الطلاب المعلمين في الجمهورية اليمنية، والثانية تتحدث عن تصور مقترح لتنمية رأس المال الفكري في جامعة صنعاء في ضوء مدخل ادارة المعرفة ، والثالثة واقع استخدام التقنيات التعليمية في التعليم عن بعد نموذج الجمهورية اليمنية.

وأخيراً سيجد القارئ الكريم مقالاً علمياً بعنوان أثر السلوك التنظيمي وموقع ضبط العمل في بيئة العمل الأكاديمية على التنمية الشاملة

نتمنى لكم قراءة ممتعة، كما تتمنى هيئة التحرير أن تكون قد وفقت في تقديم ما يناسب القراء والمهتمين في مجال التعليم الجامعي وضمان الجودة، وترحب بملاحظاتهم ومقترحاتهم.

والله ولي التوفيق،،،

هيئة التحرير

أهمية ومعوقات توظيف تقنيات التعليم في التدريس من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والعلوم برداع جامعة البيضاء

د. نايف علي صالح الأبرط

كلية التربية والعلوم برداع – جامعة البيضاء -الجمهورية اليمنية

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى معرفة أهمية ومعوقات توظيف تقنيات التعليم في التدريس من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والعلوم برداع - جامعة البيضاء، تكونت عينة الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والعلوم برداع، والبالغ عددهم (96) عضو هيئة تدريس، وكانت نتائج الدراسة على النحو التالي:

- أظهرت النتائج بان درجة أهمية توظيف تقنيات التعليم في التدريس كانت عالية، حيث كانت قيمة المتوسط الحسابي (3.83).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة أهمية توظيف تقنيات التعليم في التدريس، تعزى إلى سنوات الخبرة في التدريس.
- أظهرت النتائج مجموعة من المعوقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في توظيف تقنيات التعليم في التدريس، كانت بدرجة عالية، حيث كانت قيمة المتوسط الحسابي (3.68).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة المعوقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في توظيف تقنيات التعليم في التدريس، تعزى إلى سنوات الخبرة في التدريس.

وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، أوصى الباحث بضرورة توفير تقنيات التعليم في الجامعات، وإتاحة الفرصة أمام أعضاء هيئة التدريس لتوظيفها، وعقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة لتدريبهم على توظيف تقنيات التعليم.

الكلمات المفتاحية: أهمية التوظيف، معوقات التوظيف، تقنيات التعليم.

Abstract

The Study aimed at Investigating to The Importance and Impediments of Employing Educational Technologies in Lessoning from the Point of View of the Teaching Staff of the Faculty of Education and Science - Rada'a - Al-bayda University

The Study Sample from all the Teaching Staff of the Faculty of Education and Science - Rada'a, Population which Consisted of (96) Teaching Staff of the Faculty.

The Results were as Follows:

- Results Revealed That the Degree of Importance of Employing Educational Technologies in Teaching, was high Degree Level, and the mean of was(3.83) .
- There are no Differences of Statistical Importance at the Standard Level (α=0.05) in Degree of Importance of Employing Educational Technologies, Attributed to years of Experience in Teaching.
- Results Revealed Group from Difficulties Encountering the Teaching Staff of the Faculty in the Employing Educational Technologies in Teaching, was High Degree Level, and the mean of was(3.68).
- There are no Differences of Statistical Importance at the Standard Level (α=0.05) in Degree Difficulties Encountering the Teaching Staff of the Faculty in the Employing Educational Technologies in Teaching, Attributed to years of Experience in Teaching.

In Light of the Study Results, the Researcher Recommended Providing Instructional Technological in Universities and Allow the Teaching Staff of the Faculty to Employing them and Holding Training Sessions for the Teaching Staff of the Faculty in the Employing Educational Technologies.

المقدمة:

لقد أثمر التطور الهائل في المعارف والخبرات الإنسانية عن العديد من المظاهر والمستحدثات في جميع المجالات ومن أهمها التقنيات، وقد تم إنتاج وتوظيف هذه التقنيات في بداية الأمر في المجالات غير التعليمية كالمجال الصناعي والمجال الطبي وغير ذلك، ثم حدث تطويع لهذه التقنيات وتم توظيفها في المجال التعليمي، وأطلق عليها تقنيات التعليم. "ويعلق الكثير من العاملين في مجال تقنيات التعليم آمالاً واسعة على الدور الذي يمكن أن تلعبه تقنيات التعليم إذا أحسن توظيفها في العملية التعليمية التعلمية باعتبار أن تقنيات التعليم من أجهزة وأدوات ومواد ومواقف تعليمية واستراتيجيات التعليم والتقويم والتغذية الراجعة، تدخل في جميع المجالات التعليمية، مما يؤدي إلى التطور الفعال والزيادة الملحوظة في نتاجات العملية التعليمية" (اشتيوه، 2010، 37).

وعلية فان توظيف تقنيات التعليم في عملية التدريس بالجامعات، يعمل على مساندة التعليم وتعزيز التعلم، وتوفير الفرصة لكل من المعلم والمتعلم، لتوظيف هذه التقنيات بالشكل المناسب وبما يحقق الأهداف التعليمية. "فالتوظيف الموسع بشكل ذكي وماهر لتقنيات التعليم الملائمة لتعليم المتعلم بشكل فردي وجماعي يزيد من مستوى أداء المعلم في عمله، ويرفع من مستوى المتعلم في تعلمه" (حمدي، 1992، 128).

وقد أدى توظيف تقنيات التعليم إلى فتح قنوات الاتصال، والوصول إلى المعلومات بسرعة وسهولة، وقد صاحب هذه التغيرات ثورة علمية معرفية جعلت الكتب الورقية عاجزةً عن توفير كل ما هو جديد، ولهذا أصبحت الحاجة ماسة إلى الاهتمام بتزويد المتعلم بالمعارف والعلوم

عبر أوعية وقنوات المعرفة المختلفة التي توفرها تقنيات التعليم، وهذا ما اوجب على المؤسسات التعليمية توفير تقنيات التعليم، وتوظيفها من قبل المعلم والمتعلم لتعزيز عملية التعلم والتعليم" (الجملان، 2004، 124).

كما "أن الإقبال على التعليم في عصر يتسم بالسرعة والتطور في كل مناحي الحياة جعل الاهتمام بتقنيات التعليم له مكانة كبيرة، وبالتالي أصبحت الحاجة ماسة وملحة إلى توظيف التقنيات في التدريس، وذلك لتسهيل عملية التعليم والتعلم، لاسيما أنها توفر الوقت والجهد" (السعود، 2008، 19).

مما سبق وبناءً على نتائج العديد من الدراسات التي تناولت موضوع التقنيات التعليمية، وما أورده بعض الباحثون مثل: (سالم وسرايا، 2003، 277؛ سالم، 2004، 58؛ سلامة، 2007، 116؛ شمي وآخرون، 2008، 20) من فوائد لتوظيف تقنيات التعليم في دعم أداء المعلم، وتوفير جهده ووقته، والتغلب على مشكلة زيادة أعداد المتعلمين، ومواجهة تزايد المعرفة العلمية، وعلاج مشكلة الفروق الفردية بين المتعلمين، وتحقيق التعلم بجوانبه المختلفة المعرفية والمهارية والوجدانية، وزيادة دافعية المتعلمين إلى التعلم والمشاركة والانتباه، كذلك تطوير قدرة المتعلم على التعلم الذاتي، وزيادة ثروته اللغوية، والتدرب على أساليب التفكير العلمي السليم، وحل بعض مشكلات أعضاء هيئة التدريس (قلة عددهم، وضعف كفاءة بعضهم). لذلك كان لابد من إعطاء تقنيات التعليم قدراً كافياً من الاهتمام والدراسة يكافئ فوائدها.

وبالرغم من نتائج البحوث والدراسات والممارسات الفعلية التي أكدت على أهمية تقنيات التعليم في رفع مستوى وجودة عمليتي التعليم والتعلم مثل دراسة: (القحطاني، 2003؛ العمايرة، 2003؛ الغيشان، 2005؛ الشمري، 2007؛ السفياني، 2008) إلا انه مازالت هناك مجموعة من المعوقات التي تحد من توظيف بعض أعضاء هيئة التدريس لتقنيات التعليم، حيث أشارت نتائج دراسة كلا من (كيث (Kieth, 2000) ؛ سلطان(Soltan, 2001)؛ عيسى، 2001؛ محمد، 2004) إلى وجود العديد من المعوقات أهمها: نقص توافر المواد والأجهزة التعليمية أو صعوبة الحصول عليها عند الحاجة، العبء التدريسي لعضو هيئة التدريس بما لايسمح بتوظيف الأجهزة والمواد التعليمية، وافتقار عضو هيئة الدريس لمهارات التخطيط لتوظيف التقنيات في التدريس بطريقة سليمة، ونقص التدريب وغياب الدعم الفني والإداري، وتصميم قاعات دراسية لا تتناسب مع طرق توظيف التقنيات، بالإضافة إلى تدني الوعي بمفهوم وأهمية توظيف تقنيات التعليم والأسس النفسية التي تقوم عليها.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يأتي الاهتمام بتقنيات التعليم من الدور الذي يمكن أن تحققه في تحسين مخرجات التعليم. "وذلك من خلال ما توفره من ظروف بيئية ملائمة للمتعلمين على اختلاف مستوياتهم العقلية والعمرية، وما تتضمنه من مواقف واستراتيجيات تعليمية، وتغذية راجعة، ودور جديد للمعلم والمتعلم، وبذلك أصبح موضوع توظيف التقنيات في التدريس من العناصر التي لا تخلو منها أي خطة تهدف إلى إصلاح وتطوير التعليم" (حمدي،1991، 131).

وعلى الرغم من هذه الأهمية البالغة التي تحظى بها تقنيات التعليم والتي أشار إليها الكثير من الباحثون ومنهم (القحطاني، 2003؛ العمايرة، 2003؛ الغيشان، 2005؛ الشمري، 2007؛ السفياني، 2008)، إلا أن الباحث لاحظ من خلال عمله كعضو هيئة تدريس في الجامعة أن هناك تقصير في توظيف تقنيات التعليم من قِبل أعضاء هيئة التدريس، ولعل السبب في ذلك يرجع إلى تدني إدراكهم لأهمية توظيف تقنيات التعليم في عمليتي التعليم والتعلم.

وعليه فان الباحث يرى أن التعرف على درجة أهمية ومعوقات توظيف تقنيات التعليم لدى أعضاء هيئة التدريس في عملية التدريس الجامعي، أمرا ضروريا وبالغ الأهمية لأنه يكشف الجوانب السلبية ويحد منها، ويعزز الجوانب الايجابية ويدفع إلى اقتراح الحلول للتخلص من المعوقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس عند توظيف تقنيات التعليم.

وبالرغم من أن هناك دراسات عربية وأجنبية ليست بالقليلة تناولت موضوع توظيف تقنيات التعليم، إلا أنه وفي حدود علم الباحث لم تجرى أي دراسة عن أهمية ومعوقات توظيف تقنيات التعليم في الجمهورية اليمنية وخاصة في جامعة البيضاء.

لذلك شعر الباحث بضرورة معرفة أهمية ومعوقات توظيف تقنيات التعليم في التدريس من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والعلوم برداع - جامعة البيضاء.

وبالتحديد حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1 - ما أهمية توظيف تقنيات التعليم في التدريس من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والعلوم برداع؟

2 - هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والعلوم برداع حول درجة أهمية توظيف تقنيات التعليم في التدريس تعزى لمتغير الخبرة؟

3 - ما المعوقات التي تعيق توظيف تقنيات التعليم في التدريس من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والعلوم برداع؟

4 - هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والعلوم برداع حول معوقات توظيف تقنيات التعليم في التدريس تعزى لمتغير الخبرة؟

أهمية الدراسة: تتمثل أهمية هذه الدراسة في التالي:

- دور تقنيات التعليم والميزة التي تحتلها في العملية التعليمية - التعلمية بشكل عام إذ إن تقنيات التعليم يمكن أن تؤدي (إذا ما وُظفت التوظيف الأمثل) دوراً فعالاً في تطوير النظام التعليمي، وتقليص المشكلات التعليمية، وخاصة في الجامعات.
- قد تسهم نتائج هذه الدراسة في زيادة وعي أعضاء هيئة التدريس بأهمية توظيف تقنيات التعليم في التدريس، والكشف عن المعوقات التي تحول دون توظيفهم لها، واقتراح الحلول المناسبة للتخلص من تلك المعوقات.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة الحالية إلى:

- معرفة أهمية توظيف تقنيات التعليم في التدريس من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والعلوم برداع – جامعة البيضاء.
- الكشف عن المعوقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في توظيفهم لتقنيات التعليم في التدريس من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والعلوم برداع– جامعة البيضاء.
- معرفة ما إذا كان لمتغير سنوات الخبرة في التدريس اثر في إدراك أهمية ومعوقات توظيف تقنيات التعليم في التدريس من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والعلوم برداع - جامعة البيضاء.

حدود الدراسة: تتمثل حدود الدراسة الحالية في الآتي:

- الحدود البشرية: أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والعلوم برداع والبالغ عددهم (96) عضو هيئة تدريس.
- الحدود المكانية: كلية التربية والعلوم برداع – جامعة البيضاء.
- الحدود الموضوعية: أهمية ومعوقات توظيف تقنيات التعليم في التدريس.
- الحدود الزمنية: تم إجراء هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي (2018/2017).

مصطلحات الدراسة:

تقنيات التعليم: عرفتها الجمعية الأمريكية لتقنية الاتصالات التربوية بأنها "نظرية وممارسة، وتصميم العمليات والمصادر وتطويرها، وتوظيفها، وإدارتها من أجل التعلم" (غزاوي، 2007، 63) ، كما ذكر هاينك (1984) Heinich المشار إليه في (الحيلة، 2004، 21) تعريف تقنيات التعليم في ثلاث معان هي:

1 - التقنيات كعمليات: (Processes) وتعني التطبيق النظامي للمعرفة العلمية، أو أي معرفة منظمة لأجل مهمات، أو أي أغراض علمية.

2 - التقنيات كنواتج: (Products) وتعني الأدوات، والأجهزة، والمواد الناتجة عن تطبيق المعرفة العلمية.

3 - التقنيات كعمليات ونواتج معاً: وتستعمل بهذا المعنى عندما يشير النص إلى العمليات ونواتجها معا.

ويعرف الباحث تقنيات التعليم بأنها: تنظيم متكامل يضم الأدوات والأجهزة والمواد والمواقف التعليمية التي يستخدمها عضو هيئة التدريس بهدف تحسين عمليتي التعليم والتعلم.

المعوقات: هي "العقبات التي تقف في طريق إتمام وإنجاح العملية التعليمية والتربوية وتحقيق الأهداف المنشودة" (أبو النور، 1990، 233).

ويعرفها الباحث بأنها: العوامل التي تحول دون توظيف تقنيات التعليم في التدريس كما يراها أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والعلوم برداع.

الدراسات السابقة:

يتضمن هذا الجانب الدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة الوثيقة بموضوع الدراسة الحالية، حيث تم ترتيبها زمنيا من الأقدم إلى الأحدث، ومن ابرز هذه الدراسات ما يلي:

-**دراسة عبد المجيد (2000):** هدفت الدراسة إلى معرفة مدى وعي معلمي العلوم في المرحلة الإعدادية بمستحدثات تكنولوجيا التعليم واتجاهاتهم نحوها، ولتحقيق هدف الدراسة أعد الباحث قائمة بأهم مستحدثات تكنولوجيا التعليم، واستبانة لقياس وعي معلمي العلوم بمستحدثات تكنولوجيا التعليم ومقياسا لقياس اتجاهاتهم نحو استخدامها، وتكونت عينة الدراسة من (365) معلما ومعلمة في المرحلة الإعدادية في محافظات القاهرة والجيزة والقليوبية والمنوفية، وقد أظهرت نتائج هذه إلى الدراسة تدني مستوى وعي معلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية بمستحدثات تكنولوجيا التعليم، كما أظهرت وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات وعي المعلمين بمستحدثات تكنولوجيا التعليم حديثي التخرج وقديمى التخرج ولصالح حديثي التخرج، كما أظهرت

أن اتجاهات المعلمين نحو استخدام مستحدثات تكنولوجيا التعليم جاءت محايدة، ووجود علاقة ايجابية بين الوعي بمستحدثات تكنولوجيا التعليم والاتجاه نحو استخدامها.

- **دراسة الهديب (2001):** هدفت الدراسة إلى معرفة صعوبات استخدام الوسائل التعليمية في كلية التربية بجامعة دمشق من وجهة نظر طلبة كلية التربية ومشرفي التقنيات واتجاهاتهم نحوها، وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات سنة الدراسة (ثالثة، رابعة)، والاختصاص (تربية، علم نفس)، ولتحقيق هدف الدراسة اعد الباحث استبانة، وزعت على (150) طالباً وطالبة من كلية التربية بجامعة دمشق، كما وزعت الاستبانة على عينة أخرى مكونة من (4) من مشرفي التقنيات، وأظهرت نتائج الدراسة وجود صعوبات في استخدام الوسائل التعليمية من وجهة نظر الطلبة والمشرفين. كما أظهرت النتائج اتجاهات ايجابية لطلبة كلية التربية نحو أهمية استخدام الوسائل التعليمية، وضرورتها في العملية التربوية ، والأمر نفسه يشمل عينة المشرفين.
- **دراسة القحطاني (2003):** هدفت الدراسة إلى معرفة وجهات نظر معلمي اللغة الانجليزية في معهد الإدارة العامة بالرياض، فيما يتعلق باستخدام التقنية في تعليم اللغة الانجليزية. وتكونت عينة الدراسة من(30) معلماً للغة الانجليزية يعملون في معهد الإدارة العامة بالرياض، ولتحقيق هدف الدراسة اعد الباحث استبانة تكونت من ثلاثة محاور هي: المعلمون، الطلاب، البرامج التقنية وطرق استخدامها، وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن آراء المعلمين كانت ايجابية وتدعم ترشيح استخدام التقنية في التعليم، حيث ينظر إليها المعلمون على أنها تتيح لهم فرصة تطوير قدراتهم وإعادة تأهيلهم، كما أكد المعلمون أن استخدام التقنية في التعليم تفتح آفاق رحبة أمام المتعلمين، لا تقدمه الطرائق التقليدية في التعليم.
- **دراسة العمايرة (2003) :** هدفت الدراسة إلى تقصي أراء معلمي بعض مدارس وكالة الغوث الدولية/ الأردن في أهمية استخدام التقنيات التعليمية في التعليم، والصعوبات التي تواجههم في استخدامها، تكونت عينة الدراسة من (151) معلم ومعلمة، يعملون في (24) مدرسة ابتدائية وإعدادية، أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة (77.2٪) من أفراد العينة أظهرت اتجاها ايجابيا نحو أهمية استخدام تكنولوجيا التعليم في التدريس. كما تبين انه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لأثر المتغيرات، الجنس، الخبرة في التعليم، التخصص، المؤهل العلمي، في درجة استخدام المعلمين والمعلمات للتكنولوجيا التعليمية في التعليم. كما أظهرت نتائج الدراسة: مجموعة من الصعوبات التي تواجه المعلمين في استخدام تكنولوجيا التعليم في التدريس مثل: لا توجد غرف مجهزة لاستخدام تكنولوجيا التعليم، ونقص توافر العدد الكافي من الأجهزة التعليمية ونقص توافر التسهيلات اللازمة لاستخدام تكنولوجيا التعليم، ونقص توافر الإمكانات المدرسية التي

تساعد على استخدام التكنولوجيا التعليمية، وكثرة إعداد المتعلمين داخل غرفة الصف يعوق استخدام تكنولوجيا التعليم بشكل فعال.

- **دراسة هونج وآخرون Hong Ridzuan & Kuek (2003)** : هدفت هذه الدراسة إلى معرفة اتجاهات الطلاب الجامعيين نحو استخدام تقنية الانترنت كوسيلة تعليمية. وتكونت عينة الدراسة من (88) طالباً وطالبة، يدرسون في خمس كليات بجامعة ماليزيا. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحثون مقياساً مكون من سبعة بنود لقياس اتجاهاتهم نحو استخدام تقنية الانترنت كوسيلة تعليمية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود اتجاه ايجابي نحو استخدام تقنية الانترنت في التعليم، ولم تظهر فروق في هذا الاتجاه بين الجنسين، ولا بين المرتفعين والمنخفضين في المعدل التراكمي، في حين كانت هناك فروق دالة إحصائياً ترتبط بنوع الكلية، إذ يرتفع الاتجاه لدى طلبة كليتي الهندسة والعلوم والتكنولوجية بصورة دالة عند طلبة كلية التنمية البشرية.
- **دراسة الغيثان (2005)**: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجة اهتمام معلمي مرحلة التعليم الأساسية في المدارس الحكومية في مديريات التربية عمان بتكنولوجيا التعليم، والصعوبات والمشكلات التي تواجه المعلمين والمتعلمين عند استخدام تكنولوجيا التعليم في الميدان، وتكونت عينة الدراسة من فئتين وهما: جميع معلمي الصف العاشر الأساسي في المدارس الحكومية في عمان والبالغ عددهم (3444) معلماً ومعلمة، وجميع طلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس الحكومية في عمان والبالغ عددهم (25390) طالب وطالبة. ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء استبانتين احدهما للمعلمين، والأخرى للطلبة، وأظهرت نتائج الدراسة اهتمام عينة الدراسة بتكنولوجيا التعليم، وعدم وجود اختلاف بين أفراد عينة الدراسة في اهتمامهم بتكنولوجيا التعليم يعزى للجنس، كذلك عدم وجود فروق دالة إحصائياً في اهتمامهم بتكنولوجيا التعليم يعزى للخبرة. كما أظهرت النتائج: أن هناك صعوبات تواجه المعلمين في استخدام تكنولوجيا التعليم أهمها: قلة الأجهزة بالنسبة لعدد الطلاب، وكثرة عدد الطلاب في الصف الواحد، لا يوجد حرية في استخدام الأجهزة كونها عهدة على معلمي الحاسوب، أما أهم الصعوبات من وجهت نظر الطلاب هي: ضعف الطلبة باللغة الانجليزية، قلة خبرة المعلمين ونقص شرحهم المادة بالطريقة وافية.
- **دراسة العنزي (2005)**: هدفت الدراسة إلى تحديد درجة استخدام معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية للتكنولوجيا التعليمية والصعوبات التي يوجهونها في محافظة حفر الباطن في المملكة العربية السعودية، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بتطوير استبانة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (382) معلما ومعلمة، وأظهرت نتائج الدراسة أن أكثر تكنولوجيا التعليم استخداما هي: السبورة الطباشيرية، والخرائط والرسوم البيانية، والنماذج والمجسمات، أما التكنولوجيا الأقل استخداما فكانت جهاز عرض الأفلام

السينمائية، جهاز عرض الأفلام الحلقية، ثم جهاز عرض الأفلام الثابتة، كما بينت النتائج أن هناك صعوبات تواجه المعلمين في استخدام التكنولوجيا وهي: قلة الحوافز للمعلمين المبدعين في إنتاج واستخدام التكنولوجيا، وتراكم المسؤوليات على المعلم، قلة إقامة المعارض للتكنولوجيا التعليمية وتبادل الخبرات، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في استخدام المعلمين والمعلمات للتكنولوجيا التعليمية في تدريسهم تعزى لمتغير الخبرة، كذلك وجود فروق دالة إحصائيا في استخدام التكنولوجيا التعليمية تعزى لمتغير التخصص ولصالح التخصصات العلمية، كما توجد فروق دالة إحصائيا في صعوبات استخدام التكنولوجيا التعليمية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، كذلك وجود فروق دالة إحصائيا في استخدام التكنولوجيا تعزى لمتغير الخبرة ولصالح أصحاب الخبرة الأقدم من (5 -10) سنوات، لكن لم تظهر فروق دالة إحصائيا تعزى للتخصص.

- **دراسة الشمري (2007)**: هدفت الدراسة إلى معرفة أهمية ومعوقات استخدام المعلمين للتعليم الالكتروني، من وجهة نظر المشرفين التربويين بمحافظة جدة، ولتحقيق تلك الأهداف قام الباحث ببناء استبانة لجمع المعلومات، وقد تضمنت (60) عبارة، وتكونت عينة الدراسة من جميع المشرفين التربويين بمحافظة جدة، والبالغ عددهم (191) مشرفا تربوياً، وأظهرت النتائج اتجاهاً ايجابيا نحو أهمية استخدام المعلمين للتعلم الالكتروني وبدرجة كبيرة، كما أظهرت أن هناك معيقات تواجه استخدام المعلمين للتعلم الالكتروني وبدرجة حيادية، وخلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات أهمها: ضرورة إعداد المعلمين وتدريبهم في مجال التعليم الالكتروني، وضرورة تبني جهات لمشروع التعلم الالكتروني وتطبيقه بالمدارس.
- **دراسة السفياني (2008)**: هدفت الدراسة إلى تحديد أهمية واستخدام التعلم الالكتروني في تدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات والمشرفات في المدارس الحكومية بمدينة جدة، ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة استبانة لجمع البيانات المتعلقة بأهمية واستخدام التعلم الالكتروني، وتكونت عينة الدراسة من (160) معلمة، و(40) مشرفة في مدينة جدة، وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن درجة أهمية التعلم الالكتروني في جميع محاور التي تقيسها أداة من وجهة نظر عينة الدراسة كانت بدرجة كبيرة، بينما كانت درجة الاستخدام متوسطة، كما أظهرت النتائج انه لا توجد فروق دلالة إحصائية تعزى لمتغير (التخصص، سنوات الخبرة)، وخلصت الدراسة إلى عديد من التوصيات أهمها: ضرورة توفير فرص التدريب والتأهيل المناسبة لمعلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية وخاصة في مجال التعليم الالكتروني.
- **دراسة العودة (2012)**: هدفت الدراسة إلى التعرف على صعوبات توظيف التعلم الالكتروني في الجامعات الفلسطينية بغزة كما يراها الأساتذة والطلبة، ومعرفة اثر

الجامعة، الجنس، التخصص، المستوى الدراسي للطلبة على صعوبات توظيف التعلم الالكتروني، تكونت عينة الدراسة من (208) محاضر ومحاضرة، (1028) طالبا وطالبة من أساتذة وطلبة الجامعات الفلسطينية، وقد كشفت النتائج وجود فروق في صعوبات توظيف التعلم الالكتروني تتعلق بالخبرة في مجال التعلم الالكتروني، ومجال صعوبات تتعلق بالمنهاج الجامعية بين التخصصات العلمية والأدبية لصالح الكليات الأدبية.

- **دراسة حميدات (2015):** هدفت الدراسة إلى الكشف عن معوقات توظيف التكنولوجيا الحديثة في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة البلقاء التطبيقية نموذجاً، وذلك من خلال استطلاع وجهة نظر عينة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء في محافظات الشمال بلغت (132) عضو هيئة تدريس، وقد أظهرت النتائج أن درجة المعوقات كانت متوسطة على جميع المجالات والعبارات. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مجالات الأداة تعزى لمتغير الجنس، الخبرة، وخلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات كان أهمها: وضع الخطط الإستراتيجية الكفيلة بتوفير جميع العوامل اللازمة للبدء بالانتقال التدريجي من التدريس التقليدي إلى التدريس الحديث.

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

من خلال مراجعة ما تم عرضه من دراسات سابقة استخلص الباحث ما يلي:

- كشفت اغلب الدراسات التي تناولت توظيف تقنيات التعليم أهمية كبيره لتوظيفها في التدريس، وهذا ما أكدته دراسة كل من:(عبد المجيد،2000؛ الهديب، 2001؛ القحطاني، 2003؛ العمايرة، 2003؛ Hong: Ridzuan & Kuek,2003؛ العنزي، 2005؛ الشمري،2007؛ السفياني، 2008).
- كشفت بعض الدراسات عن مجموعة من المعوقات التي تحول دون توظيف تقنيات التعليم في التدريس مثل دراسة (الهديب، 2001؛ العمايرة، 2003؛ العنزي، 2005؛ الشمري،2007، العودة 2012، حميدات، 2015).

استفاد الباحث من الدراسات السابقة في الآتي:

- تحديد آلية العمل ومنهجية الدراسة والإفادة من الأدوات البحثية المستخدمة فيها، والخطوات الواجب إتباعها عند إعداد أداة الدراسة الحالية.
- صياغة المشكلة، واسلوب عرض النتائج وتفسيرها.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لطبيعة هذه الدراسة. وللإجابة عن تساؤلاتها من ناحية ولتحقيق أهدافها من ناحية أخرى، وهو المنهج الذي يدرس ظاهرة أو قضية موجودة حالياً يمكن الحصول منها على معلومات تجيب عن أسئلة البحث دون تدخل الباحث فيها، وذلك لوصف وتفسير نتائج البحث (الأغا والأستاذ، 2002، 83).

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والعلوم برداع، الذين يقومون بعملية التدريس فعلياً في الكلية والبالغ عددهم (96) عضو هيئة تدريس.

جدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب سنوات الخبرة في التدريس

العدد	سنوات الخبرة في التدريس	
	أكثر من 5 سنوات	أقل من 5 سنوات
96	64	32
النسبة المئوية	%67	%33

أداة الدراسة: قام الباحث بإعداد أداة الدراسة (الاستبانة) ملحق (1)، وذلك من خلال الآتي:

- مراجعة الأدب التربوي المتعلق بموضوع الدراسة.
- الاعتماد على آراء وأفكار ذوي الخبرة في مجال تقنيات التعليم ومناهج وطرائق التدريس.

وفي ضوء ما تضمنته المصادر السابقة تم إعداد أداة الدراسة (الاستبانة)، والبالغ عدد عباراتها (31) عبارة، وتم تنظيم وتوزيع العبارات على ثلاثة محاور حسب متطلبات الدراسة الحالية، وقد تألفت أداة الدراسة من قسمين:

القسم الأول: معلومات عامة تتعلق بأعضاء هيئة التدريس من حيث سنوات الخبرة في التدريس.

القسم الثاني: يشمل على محاور الاستبيان وهي كالاتي:

المجال الأول: يتعلق بأهمية توظيف تقنيات التعليم بالنسبة لعضو هيئة التدريس ويحتوي على (8) عبارات.

المجال الثاني: يتعلق بالأهمية العامة للتقنيات التعليمية ويحتوي على (10) عبارات.

المجال الثالث: يتعلق بمعوقات توظيف التقنيات التعليمية ويحتوي على (13) عبارة.

وقد تم التحقق من صدق أداة الدراسة (الاستبانة) من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال تقنيات التعليم، ومناهج وطرائق التعليم، وطلب منهم إبداء الرأي في أداة الدراسة من حيث الصياغة اللغوية، ومدي الوضوح والدقة العلمية لكل عبارة، ومدى انتماء العبارات للمجال الذي تندرج تحته، وكذلك مدى شمولية كل مجال من مجالات القائمة، وإبداء أي ملاحظات يرونها مناسبة.

كما تم التأكد من ثبات أداة الدراسة (الاستبانة) بتطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، ثم أعيد تطبيق نفس أداة الدراسة (الاستبيان) مرة أخرى على نفس العينة بعد أسبوع من تطبيقها للمرة الأولى، وتم حساب الارتباط بين التطبيقين باستخدام معامل بيرسون حيث بلغ معامل الارتباط بينهما (0.87) وتعد هذه النسبة معامل ثبات مقبول لإغراض هذه الدراسة. كما تم حساب معامل ثبات الاتساق الداخلي لعبارات الاستبيان باستخدام معادلة كرنباخ ألفا، حيث بلغت قيمته (0.89)، وقد اعتبرت معاملات الثبات هذه كافية لأغراض هذه الدراسة.

وبعد التأكد من صدق وثبات أداة الدراسة قام الباحث بتطبيقها على جميع أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية والعلوم برداع.

متغيرات الدراسة: هي:

- سنوات الخبرة في التدريس (أكثر من خمس سنوات، أقل من خمس سنوات).
- متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على جميع عبارات الاستبانة (الأهمية، والمعوقات).

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية:

- المتوسطات الحسابية والنسب المئوية: لتحديد أهمية ومعوقات توظيف تقنيات التعليم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية والعلوم برداع.
- اختبار T-test لمعرفة دلالة الفروق بين متوسط تقدير عينة الدراسة لأهمية ومعوقات توظيف تقنيات التعليم تبعا لمتغير الدراسة: (سنوات الخبرة في التدريس).

نتائج الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أهمية ومعوقات توظيف تقنيات التعليم في التدريس من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والعلوم برداع - جامعة البيضاء. ولتوخي الدقة والموضوعية في تحديد مستوى تقدير أفراد العينة لدرجة أهمية ومعوقات توظيف تقنيات التعليم بناءً على نتائج عبارات المقياس كما بينتها المتوسطات الحسابية، قام الباحث بإيجاد القيم الحسابية الفعلية للخيارات المتاحة لعينة البحث للإجابة على عبارات المقياس وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي، ولتوزيع مدى درجات المتوسطات استخدم الباحث المعادلة التالية:

المدى= أعلى بديل مطروح منه أدنى بديل وقسمة الناتج على عدد البدائل

المدى= 5 -1 = 4 .

طول المدى= 4 ÷ 5 = 0.80، فيصبح طول المدى لكل مستوى، كما موضح بالجدول التالي:

جدول (2) تصنيف التدريجات ضمن المتوسطات الحسابية

الفئة العددية للمتوسط الحسابي	النسبة المئوية	التقدير
1 – 1.80	٪20 - ٪36	منخفضة جداً
1.81 – 2.60	٪36.2 - ٪52	منخفضة
2.61 – 3.40	٪52.2 - ٪68	متوسطة
3.41 – 4.20	٪68.2 - ٪84	عالية
4.21 – 5	٪84.2 - ٪100	عالية جداً

و فيما يلي عرض للنتائج التي توصلت إليها الدراسة وتفسيرها مرتبة حسب أسئلة الدراسة:

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نص على: ما أهمية توظيف تقنيات التعليم في التدريس من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والعلوم برداع؟**

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة أهمية توظيف تقنيات التعليم في التدريس على مستوى مجالي أداة الدراسة الخاصة بأهمية التوظيف (بالنسبة للمعلم، والأهمية العامة) ككل، وعلى مستوى كل مجال من مجالي أهمية توظيف التقنيات التي تقيسها أداة الدراسة، والجدول (3) يبين ذلك.

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة لدرجة أهمية توظيف تقنيات التعليم على مستوى مجالي أداة الدراسة ككل.

م	المجال	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	التقدير
1	أهمية توظيف تقنيات التعليم بالنسبة للمعلم.	3.80	%76	عالية
2	الأهمية العامة لتقنيات التعليم.	3.86	%77.2	عالية
الدرجة الكلية		**3.83**	**%76.6**	**عالية**

يلاحظ من الجدول (3) أن المتوسط الحسابي الكلي لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة أهمية توظيف تقنيات التعليم في التدريس (بالنسبة للمعلم، والأهمية العامة) قد بلغ (3.83)، من أصل الدرجة (5) أي بنسبة مئوية (76.6%)، وبذلك فان تقدير أفراد عينة الدراسة لأهمية توظيف تقنيات التعليم في التدريس كانت عالية (ايجابية).

أما فيما يتعلق بتقديرات أفراد عينة الدراسة لأهمية توظيف تقنيات التعليم على كل مجال من مجالي الدراسة (بالنسبة للمعلم، والأهمية العامة)، فقد تم ترتيب العبارات التي تقيس أهمية التوظيف تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية والنسب المئوية. والجدول (4) يبين ذلك.

جدول (4) المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال أهمية التوظيف الأول: (أهمية توظيف تقنيات التعليم بالنسبة للمعلم)

الرتبة	م	العبارات	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	التقدير
1	1	يؤدي توظيف التقنيات في التدريس إلى زيادة قدرة المتعلمين على فهم واستيعاب المادة الدراسية.	4.18	%83.6	عالية
2	3	توظيفي للتقنيات في التدريس يعزز تعلم المتعلمين.	4.15	%83	
3	2	توظيفي للتقنيات التعليمية في التدريس يجعل التعلم ممتعاً للمتعلمين.	4.09	%81.8	
4	8	توظيف التقنيات التعليمية في التدريس يشجع المتعلمين على المشاركة الفاعلة في الدرس.	3.94	%78.8	
5	6	توظيف التقنيات التعليمية في التدريس يؤدي إلى تقديم المادة الدراسية بشكل مقبول للطلاب.	3.75	%75	
6	4	توظيفي للتقنيات في تدريسي لا يلغي دوري كمعلم.	3.67	%73.4	
7	5	أوظف التقنيات في تدريسي لأنها تعطيني قسطاً من الراحة عندما أكون متعبا.	3.35	%67	متوسطة
8	7	توظيفي للتقنيات التعليمية في التدريس يضعف العلاقة بيني وبين المتعلمين.	3.30	%66	
عالية		**الدرجة الكلية**	**3.80**	**%76**	

يلاحظ من الجدول (4) أن تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة أهمية توظيف تقنيات التعليم بالنسبة للمعلم كانت عالية (ايجابية)، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي لها (3.80)، وبنسبة (76%)، وتقابل درجة اهتمام عالية لعبارات المجال الأول (أهمية التوظيف بالنسبة للمعلم)، حيث تبين أن هناك (6) عبارات حصلت على درجة اهتمام عالية، وتمثل ما نسبته (75٪) من مجمل عبارات هذا المجال، حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (4.18 - 3.67)، وهي تقع ضمن الفئة الرابعة لمقياس ليكرت الخماسي وتشير إلى درجة اهتمام عالية في التقدير.

بينما حصلت فقرتان على درجة اهتمام متوسطة، حيث كانت متوسطها الحسابية (3.35 - 3.30)، وتمثل ما نسبته (25%) من مجمل عبارات هذا المجال، وهي تقع ضمن الفئة الثالثة لمقياس ليكرت الخماسي وتشير إلى درجة اهتمام متوسطة في التقدير.

أما فيما يتعلق بالمجال الثاني (الأهمية العامة للتقنيات التعليمية) فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لتقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة أهمية توظيف تقنيات التعليم، والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5) المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال أهمية التوظيف الثاني: (الأهمية العامة للتقنيات التعليمية)

الرتبة	م	العبارات	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	التقدير
1	17	اشعر أن توظيف التقنيات التعليمية في التدريس يساعد على توضيح المفاهيم الدراسية العلمية.	4.17	%83.4	عالية
2	9	أرى أن مجال توظيف التقنيات التعليمية في عملية التدريس واسعا في جميع التخصصات.	4.14	%82.8	
3	16	أحبذ إقامة ندوات ومعارض لتقنيات التعليم.	4.10	%82	
4	10	تقنيات التعليم مجال واسع لإثراء العملية التعليمية وتنويع الأساليب.	4.04	%80.8	
5	13	توظيف التقنيات في التدريس يؤدي إلى تحسين نواتج التعلم.	4.00	%80	
6	12	استخدم التقنيات التعليمية في تدريسي لأنها تساعد في توفير الوقت والجهد من الهدر.	3.90	%78	
7	15	أرى أن يتوفر في كل قسم من أقسام الكلية مختص بالتقنيات التعليمية.	3.78	%75.6	
8	14	يمكن توظيف تقنيات التعليم في التدريس لانها تساعد في تنمية كافة المهارات التعليمية.	3.66	%73.2	
9	18	يمكن الاعتماد على التقنيات التعليمية لسد النقص الحاصل في عدد أعضاء هيئة التدريس.	3.47	%69.4	
10	11	أرى إن اعتماد التقنيات التعليمية في التدريس يقلل من روح المشاركة والعمل الجماعي لدى المتعلمين	3.37	%67.4	متوسطة
		الدرجة الكلية	**3.86**	%77.2	**عالية**

يلاحظ من الجدول (5) أن تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة أهمية توظيف تقنيات التعليم بالنسبة للأهمية العامة كانت عالية (ايجابية)، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي لها (3.86)، وبنسبة (77.2%)، وتقابل درجة اهتمام عالية لعبارات المجال الثاني (الأهمية العامة للتقنيات التعليمية) حيث تبين أن هناك (9) عبارات حصلت على درجة اهتمام عالية، وتمثل ما نسبته (90%) من مجمل عبارات هذا المجال، حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (4.17 - 3.47)، وهي تقع ضمن الفئة الرابعة لمقياس ليكرت الخماسي وتشير إلى درجة اهتمام عالية في التقدير. بينما حصلت عبارة واحدة على درجة اهتمام متوسطة، وتمثل ما نسبته (10%) من مجمل عبارات هذا المجال، حيث كان متوسطها الحسابي (3.37)، وهي تقع ضمن الفئة الثالثة لمقياس ليكرت الخماسي وتشير إلى درجة اهتمام متوسطة في التقدير.

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نص على: هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والعلوم برداع حول درجة أهمية توظيف تقنيات التعليم في التدريس تعزى لمتغير الخبرة؟**

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة أهمية توظيف تقنيات التعليم في التدريس، وذلك وفق متغير سنوات الخبرة (أكثر من 5 سنوات – أقل من 5 سنوات)، كما تم استخدام اختبار T-test لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (6).

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار T-test لدلالة للفروق بين متوسطات التقدير لدرجة أهمية توظيف تقنيات التعليم وفق متغير سنوات الخبرة

م	متغير سنوات الخبرة في التدريس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
1	أكثر من 5 سنوات	64	74.19	5.03	0.76	0.45
2	أقل من 5 سنوات	32	73.19	6.59		

يتبين من الجدول (6) أن متوسط تقدير أعضاء هيئة التدريس الذين لديهم خبرة أكثر من (5) سنوات لأهمية توظيف تقنيات التعليم بلغ (74.19)، بانحراف معياري (5.03)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لتقدير أعضاء هيئة التدريس الذين لديهم خبرة أقل من (5) سنوات (73.19)، بانحراف معياري بلغ (6.59)، وبمقارنة الفروق بين هذه المتوسطات اتضح أن قيمة "ت" (0.76)، بمستوى دلالة (0.45)، وهي اكبر من (0.05) وهذا يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائياً في تقدير أعضاء هيئة التدريس لأهمية توظيف تقنيات التعليم تعود لمتغير الخبرة في التدريس.

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي نص على: ما المعوقات التي تعيق توظيف تقنيات التعليم في التدريس من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والعلوم برداع؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة معوقات توظيف تقنيات التعليم أثناء التدريس، والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7) المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لتقديرات أفراد العينة لدرجة معوقات توظيف تقنيات التعليم في التدريس

الرتبة	م	العبارات	المتوسط الحسابي	النسب المئوية	التقدير
1	30	لا يتوافر في الجامعة العدد الكافي من أجهزة التقنيات التعليمية اللازمة للتدريس.	4.15	%83	عالية
2	27	نقص توافر الإمكانات الجامعية التي تساعد على توظيف التقنيات التعليمية.	4.06	%81.2	
3	24	نقص توافر المواد اللازمة لإنتاج التقنيات التعليمية	3.97	%79.4	
4	23	كثرة أعداد المتعلمين داخل القاعة الدراسية يؤثر على توظيفي للتقنيات التعليمية بشكل فعال	3.89	%77.8	
5	31	لا توجد غرف مجهزة لتوظيف التقنيات التعليمية.	3.82	%76.4	
6	28	لا يتوافر في القاعات الدراسية التسهيلات اللازمة لتوظيف التقنيات	3.75	%75	

		التعليمية.		
7	20	لا يوجد في الجامعة أو الكلية الأدلة الخاصة بتوظيف تقنيات التعليم.	3.68	%73.6
8	22	قلة توافر الوقت الدراسي لاستخدام التقنيات التعليمية في التدريس.	3.63	%72.6
9	26	قلة توافر الوقت اللازم لإنتاج التقنيات التعليمية.	3.52	%70.4
10	29	أجد معوقات في توظيف التقنيات التعليمية بشكل عام.	3.45	%69
11	21	ليس لدي الخبرة الكافية في إنتاج المواد التقنية التعليمية.	3.38	%67.6
12	25	اتجاهات السلبية لأعضاء هيئة التدريس نحو توظيف التقنيات التعليمية.	3.31	%66.2
13	19	أجد معوقات في ضبط المتعلمين عند توظيفي للتقنيات التعليمية في التدريس.	3.25	%65
		الدرجة الكلية	**3.68**	**%73.6**

متوسطة

عالية

يلاحظ من الجدول (7) أن تقديرات أفراد عينة البحث الكلية لدرجة معوقات توظيف تقنيات التعليم كانت عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي لها (3.68)، وبنسبة (73.6%) وهي تقع ضمن الفئة الرابعة لمقياس ليكرت الخماسي وتشير إلى درجة معوقات عالية في التقدير، وهذا يدل على أن أفراد عينة الدراسة يرون أن هناك معوقات كثيرة تحول دون توظيفهم لتقنيات التعليم، حيث تبين أن هناك (10) عبارات تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (4.15 - 3.45) وهي تقع ضمن الفئة الرابعة لمقياس ليكرت الخماسي وتشير إلى درجة معوقات عالية في التقدير، وتمثل ما نسبته (77٪) من مجمل عبارات هذا المجال.

كما تبين أن هناك (3) عبارات تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (3.38 – 3.25)، وهي تقع ضمن الفئة الثالثة لمقياس ليكرت الخماسي وتشير إلى درجة معوقات متوسطة في التقدير، وتمثل ما نسبته (23%) من مجمل عبارات هذا المجال.

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع الذي نص على: هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والعلوم برداع حول معوقات توظيف تقنيات التعليم في التدريس تعزى لمتغير الخبرة؟**

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة معوقات توظيف تقنيات التعليم في التدريس، وذلك وفق متغير سنوات الخبرة (أكثر من 5 سنوات – أقل من 5 سنوات)، كما تم استخدام اختبار T-test لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية، وكانت النتائج، والجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار T-test لدلالة للفروق بين متوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة معوقات توظيف تقنيات التعليم وفق متغير سنوات الخبرة

م	متغير سنوات الخبرة في التدريس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
1	أكثر من 5 سنوات	64	47.58	5.65	0.81	0.42
2	أقل من 5 سنوات	32	48.63	6.11		

يتبين من الجدول (8) أن متوسط تقدير أعضاء هيئة التدريس الذين لديهم خبرة أكثر من (5) سنوات لمعوقات توظيف تقنيات التعليم بلغ (47.58)، بانحراف معياري (5.65)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لتقدير أعضاء هيئة التدريس الذين لديهم خبرة أقل من (5) سنوات (48.63)، بانحراف معياري بلغ (6.11)، وعند مقارنة الفروق بين هذه المتوسطات بلغت قيمة "ت" (0.81)، بمستوى دلالة (0.42)، وهي اكبر من (0.05) وهذا يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائياً في تقدير أفراد عينة الدراسة لمعوقات توظيف تقنيات التعليم تعود لمتغير الخبرة في التدريس.

مناقشة النتائج:

- **مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نص على: ما أهمية توظيف تقنيات التعليم في التدريس من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والعلوم برداع؟**

يمكن القول بصفة عامة أن النتائج المتعلقة بالسؤال الأول أظهرت وبشكل عام: أن درجة أهمية توظيف تقنيات التعليم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالكلية كانت عالية، حيث كان المتوسط الحسابي الكلي لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة أهمية توظيف تقنيات التعليم (بالنسبة للمعلم، والأهمية العامة) في التدريس قد بلغ (3.83)، من أصل الدرجة (5) أي بنسبة مئوية (76.6%)، وبذلك فان درجة اهتمام أفراد عينة الدراسة بشكل عام كانت عالية (ايجابية) نحو أهمية توظيف تقنيات التعليم في التدريس.

وعليه يرى الباحث أن تقديرات أفراد عينة الدراسة حول أهمية توظيف تقنيات التعليم بشكل عام كانت مطمئنة وطبيعية، بمعنى أن أعضاء هيئة التدريس يدركون أهمية توظيف تقنيات التعليم ودورها في مساندة عملية التعليم والتعلم والمتمثلة في:

- الارتقاء بمستوى أدائهم التعليمي، والانتقال بهم من دور الناقل والملقن للمعلومات إلى دور المخطط والمنفذ والمقوم للعملية التعليمية، وتوفير وقتهم وجهدهم، وإكسابهم النزعة إلى التجريب والتجديد والوثوق بأنفسهم في تنظيم المواقف التعليمية وما تتضمنه من أنشطة واستراتيجيات تعليمية بالإضافة إلى القدرة على البحث والاستقصاء لحل المشكلات التعليمية

- الإسهام في معالجة مشكلة الفروق الفردية بين المتعلمين، وزيادة دافعيتهم نحو التعلم والمشاركة والانتباه، وزيادة ثروتهم اللغوية، وتعزيز التعلم الذاتي لدى المتعلمين، وتدريبهم على أساليب التفكير العلمي السليم عن طريق الملاحظة والتجريب.
- تقديم حلولاً عملية للعديد من المشاكل التعليمية، منها مشكلة ضعف قدرة المناهج على ملاحقة التطورات والتغيرات المتسارعة في العلوم والمعارف، وتوفير الفرص التعليمية لأكبر عدد ممكن من السكان.

وبالتالي فان هذه النتيجة طبيعية، وهذا ناتج عن ثورة الاتصالات والمعلومات وما أفرزته من نقلة تاريخية للمجتمع الإنساني، وبالتالي لابد من الاستفادة من هذه التقنيات لدعم التعليم وعدم التأخر في توظيف تقنيات التعليم في عملية التعليم، لما لها من أهمية كبيرة في تطوير العملية التعليمية ودفعها نحو الأفضل. وهذا يتفق مع ما جاء في نتيجة دراسة: (الهديب، 2001؛ القحطاني، 2003؛ العمايرة، 2003؛ Hong: Ridzuan & Kuek, 2003؛ الغيشان،2005؛ العنزي،2005؛ الشمري، 2007، السفياني، 2008). كما اتفقت هذه النتيجة مع دراسة عبد المجيد (2000) التي أظهرت أن لدى عينة الدراسة اتجاهات ايجابية نحو أهمية توظيف تقنيات التعليم، ولكنها تقترب من درجة الحياد.

- **مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نص على: هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والعلوم برداع حول درجة أهمية توظيف تقنيات التعليم في التدريس تعزى لمتغير الخبرة؟**

أشارت النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في تقدير أفراد عينة الدراسة نحو أهمية توظيف تقنيات التعليم تعود لمتغير الخبرة في التدريس.

ويعتقد الباحث أن: هذه النتيجة منطقية لان أفراد عينة الدراسة يدركون أهمية توظيف تقنيات التعليم المتوفرة في الجامعات، لما لها من اثر في تحسين بيئة التدريس لأعضاء هيئة التدريس وبيئة التعلم للمتعلمين، وفاعليتها في تهيئة كثير من الخبرات للمتعلمين، وجعلها أبقى أثراً واقل احتمالاً للنسيان، فضلاً عن دورها في رفع كفاءة وفاعلية العملية التعليمية، وبالتالي لم تختلف استجابات أفراد عينة الدراسة حول أهمية توظيف تقنيات التعليم. وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (العمايرة، 2003)، واختلفت مع دراسة (العنزي، 2005) حيث أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً في أهمية توظيف التقنيات تعزى لمتغير الخبرة ولصالح الخبرة الأكثر.

- **مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي نص على: ما المعوقات التي تعيق توظيف تقنيات التعليم في التدريس من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والعلوم برداع؟**

دلت النتائج المتعلقة بهذا السؤال أن تقديرات أفراد عينة البحث الكلية لدرجة معوقات توظيف تقنيات التعليم كانت عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي لها (3.68)، وبنسبة (73.6%) وهي تقع ضمن الفئة الرابعة لمقياس ليكرت الخماسي وتشير إلى درجة معوقات عالية في التقدير.

وعليه فأن أفراد عينة الدراسة يرون أن هناك معوقات كثيرة تحول دون توظيفهم لتقنيات التعليم، حيث تبين أن هناك (10) عبارات كانت درجة صعوبتها عالية، وقد تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (4.15 - 3.45)، وهذه العبارات هي (لا يتوافر في الجامعة العدد الكافي من أجهزة تقنيات التعليم اللازمة للتدريس، نقص توافر الإمكانات الجامعية التي تساعد على توظيف التقنيات التعليمية، نقص توافر المواد اللازمة لإنتاج التقنيات التعليمية، كثرة أعداد المتعلمين داخل القاعة الدراسية يعيق توظيفي للتقنيات التعليمية بشكل فعال، لا توجد غرف مجهزة لتوظيف التقنيات التعليمية، لا يتوافر في القاعات الدراسية التسهيلات اللازمة لتوظيف التقنيات التعليمية، لا يوجد في الجامعة أو الكلية الأدلة الخاصة بتوظيف تقنيات التعليم، قلة توافر الوقت الدراسي لاستعمال التقنيات التعليمية، قلة توافر الوقت اللازم لإنتاج التقنيات التعليمية، أجد معوقات في توظيف التقنيات التعليمية بشكل عام).

كما تبين أن هناك (3) عبارات كانت درجة صعوبتها متوسطة، وقد تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (3.38 - 3.25)، وهذه العبارات هي (ليس لدي الخبرة الكافية في إنتاج المواد التقنية التعليمية، اتجاهات أعضاء هيئة التدريس السلبية نحو توظيف التقنيات التعليمية، أجد معوقات في ضبط المتعلمين عند توظيفي للتقنيات التعليمية).

ونتيجة لذلك يري الباحث أن هذه المعوقات وترتيبها جاءت بصورة منطقية، حيث كانت المعوقات المادية ومعوقات توافر تقنيات التعليم من أجهزة ومواد وتجهيزات، تمثل أهم المعوقات التي تحول دون توظيفهم لها، كما أن المعوقات المرتبطة بعضو هيئة التدريس نفسه من ضعف الخبرة في إنتاج المواد التقنية التعليمية، اتجاهات سلبية نحو توظيف تقنيات التعليم ومعوقات ضبط المتعلمين، اقل معوقات من وجهة نظرهم، وهذا منطقي لأن قلة الموارد المالية اللازمة لتوفير الأجهزة وإصلاح ما تعطل منها، وإقامة الدورات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس..الخ، يؤدي إلى معوقات في توظيف تقنيات التعليم فكيف يكون هناك توظيف بدون توافر.

ويعزو الباحث ذلك كله إلى: أن المنظومة التعليمية في الجامعات قد صممت لممارسة الطرق التقليدية في التدريس والتي لايكون لتقنيات التعليم دور كبير فيها، بالإضافة إلى أن قلة اهتمام إدارة الجامعة بتوفير تقنيات التعليم من مواد وأجهزة والتي تعتبر جزء من المنهج التعليمي، وقلة الاهتمام بتدريب أعضاء هيئة التدريس وتأهيلهم في ضل التقدم العلمي

والتقني المتسارع، تجعل من الصعب توظيف أعضاء هيئة التدريس لتقنيات التعليم أثناء عملية التدريس.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الهديب، 2001؛ العمايرة، 2003؛ Hong:Ridzuan & Kuek, 2003؛ العنزي، 2005؛ الشمري، 2007، العودة 2012، حميدات، 2015).

- **مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع الذي نص على: هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والعلوم برداع حول معوقات توظيف تقنيات التعليم في التدريس تعزى لمتغير الخبرة؟**

أشارت النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في تقدير أفراد عينة الدراسة لمعوقات توظيف تقنيات التعليم تعود لمتغير الخبرة في التدريس.

ويعزو الباحث ذلك إلى أن قلة توفر التقنيات التعليمية يؤدي بالضرورة إلى معوقات توظيفها، وعلية فان جميع أفراد عينة الدراسة على اختلاف سنوات خبرتهم أشاروا إلى نفس الدرجة من المعوقات، وذلك نتيجة لتدني درجة توفر هذه التقنيات بالإضافة إلى ضعف الإمكانات والمهارات التي تحول دون توظيفهم لها، وعليه فان زيادة الخبرة في هذه الحالة لا تعني قلة المعوقات في توظيف تقنيات التعليم. فجميعهم يمارسون عملية التعليم تحت نفس الظروف من معوقات توظيف تقنيات التعليم، مثل قلة توافر الإمكانات الجامعية التي تساعد على توظيف التقنيات التعليمية، وقلة توافر المواد اللازمة لإنتاج التقنيات التعليمية، وقلة توافر العدد الكافي من أجهزة التقنيات التعليمية اللازمة للتدريس، نقص توفر غرف مجهزة لتوظيف التقنيات التعليمية ....الخ.

لذا جاءت المتوسطات الحسابية متقاربة جداً، وبالتالي لم تكن الفروق دالة إحصائياً بين هذه المتوسطات.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (العمايرة، 2003)، واختلفت مع دراسة (العنزي، 2005) حيث أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً في درجة معوقات توظيف تقنيات التعليم تعزى لمتغير الخبرة ولصالح الخبرة الأقدم.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة يوصي الباحث بالاتي:

- توفير تقنيات التعليم في الجامعات، وإتاحة الفرصة أمام أعضاء هيئة التدريس لتوظيفها.
- عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة لتدريبهم على توظيف تقنيات التعليم للارتقاء بمستوى التعلم فيها.
- توفير كافة الإمكانات والتسهيلات التي تساعد على توظيف تقنيات التعليم في الجامعات.
- ضرورة تبني وسائل الإعلام بكافة قطاعاتها مسألة التوعية بأهمية التقنيات التعليمية في العملية التعليمية التعلمية.
- إجراء دراسات مشابهة لمعرفة أهمية توظيف كل تقنية من تقنيات التعليم بصورة مستقلة، والكشف عن معوقات توظيفها.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

- اشتيوه، فوزي فايز وعليان، ربحي مصطفى (2010): **تكنولوجيا التعليم – النظرية والممارسة، ط1**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- أبو النور، منصور (1990): **المعلم والطالب**، دار النهضة، القاهرة.
- الأغا، إحسان والأستاذ، محمود (2002): **تصميم البحث التربوي، ط4**، غزة، فلسطين.
- الجملان، معين حلمي (2004): واقع استخدام تكنولوجيا التعليم، والمعلومات بمراكز مصادر التعلم في مدارس مملكة البحرين، من وجهة نظر متخصصي مراكز مصادر التعلم، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 6(1)، 121 - 151.
- الحيلة، محمد محمود (2004): **تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق: ط4**، دار المسيرة، عمان.
- حميدات، محمود احمد (2015): معوقات توظيف التقنيات الحديثة في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية نموذجا، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 16(4)، 545 -564.
- حمدي، نرجس (1992): مدى وعي مدرسي مؤسسات التعليم العالي في الأردن بمفهوم تقنيات التعليم وواقع استخدامهم لها في التدريس الفعلي، **دراسات، الجامعة الأردنية**، 19(4)، 124 -148.

- حمدي، نرجس (1991): اتجاهات مدرسي كليات المجتمع والجامعات الأردنية نحو تكنولوجيا التعليم، **دراسات، الجامعة الأردنية**، 18(1)، 167 -192.
- السعود، خالد محمد (2008): **تكنولوجيا ووسائل التعليم وفاعليتها، ط1**، المجتمع العربي، عمان.
- السفياني، مها عمر عامر **(2008): أهمية واستخدام التعلم الالكتروني في تدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات والمشرفات**،رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.
- سالم، احمد محمد (2004): **تكنولوجيا التعليم والتعلم الالكتروني، ط1**، مكتبة الرشد، الرياض.
- سالم، احمد محمد وسرايا، عادل(2003):**منظومة تكنولوجيا التعليم، ط1**، مكتبة الرشد، الرياض.
- سلامة، عبد الحافظ (2007): **الاتصال وتكنولوجيا التعليم**، دار اليازوري العلمية، عمان، الأردن.
- الشمري، فواز بن هزاع بن نداء (2007): **أهمية ومعوقات استخدام المعلمين للتعليم الالكتروني من وجهة نظر المشرفين التربويين بمحافظة جدة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.
- شمي، نادر سعيد و إسماعيل، سامح سعيد و محمد، مصطفى عبد السميع (2008): **مقدمة في تقنيات التعليم، ط1**، دار الفكر، وعمان، الأردن.
- العمايرة، محمد حسن (2003): آراء معلمي بعض مدارس وكالة الغوث الدولية/ الأردن في أهمية استخدام التقنيات التعليمية، والمعوقات التي تواجههم في استخدامها، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 4(4)، 135 -164.
- العودة، طارق (2012): **صعوبات توظيف التعلم الالكتروني في الجامعات الفلسطينية بغزة كما يراها الأساتذة والطلبة**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- العنزي، سالم بن مزلوه (2005): **استخدام معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية للتقنيات التعليمية والصعوبات التي يواجهونها في محافظة حفر الباطن في المملكة العربية السعودية**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- عبد المجيد، ممدوح محمد (2000): مدى وعي معلمي العلوم لمستحدثات تكنولوجيا التعليم واتجاهاتهم نحو توظيفها، **الجمعية المصرية للتربية العلمية**، المؤتمر العلمي

الرابع (التربية العلمية للجميع)، من 31 يوليو – 13 أغسطس، المجلد الأول، 309 - 338.

- عيسى، مصباح الحاج (2001): واقع الإعداد التربوي والمهني وواقع مدارس الإمارات العربية المتحدة في مجال تقنيات التعليم، **مجلة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا**، 6(3)، 205 -222.
- الغيشان، ريما عيسى (2005): **درجة اهتمام معلمي المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في مديريات تربية عمان بتكنولوجيا التعليم، واتجاهات الطلبة نحوها**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- غزاوي، محمد يبان (2007): **تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق**، عالم الكتب،اربد، الأردن.
- القحطاني، سعد هادي (2003): وجهات نظر المدرسين حول استخدام التقنية في التدريس، **المؤتمر والمعرض التقني السعودي الثاني، المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني**، الرياض، سجل البحوث العلمية الجزء الأول.
- محمد، جبرين عطية (2004): معيقات استخدام التقنيات التعليمية التي يواجهها طلبة التربية العملية في الجامعة الهاشمية كما يراها الطلبة أنفسهم، **المنارة**، 10(4)، 103 - 137.

الهديب، غسان (2001): صعوبات استخدام الوسائل التعليمية من وجهة نظر طلبة كلية التربية ومشرفي التقانات بجامعة دمشق واتجاهاتهم نحوها، **مجلة جامعة دمشق**،17(3)، 147– 188.

المراجع الأجنبية:

- Hong, K; Ridzuan, A & Kuek, M (2003): Students' Attitudes toward the Internet for learning: A study at a University in Malaysia. **Educational Technology & Society,** 6 (2), 45 – 49.
- Keith, D. Clark (2000): Urban Middle School Teachers' use of Instructional Technology**, Journal of Research on Computing in Education,** 33 (2), 178-195.
- Sultan, M. A. Ahmed (2001): The Need to Go Beyond "Techno Centrism" in Educational Technology: Implementing the Electronic Classroom in the Arab World. In Billeh, Victor& Mawgood, Ezzat(eds), **Educational Development through utilization of Technology,** 165-173. UNESCO Regional Office for Education in the Arab State, Beirut.

تقويم مستوى تحقق معايير الجودة في برنامج إعداد معلم العلوم للمرحلة الثانوية في كلية التربية بجامعة صنعاء (من وجهة نظر طلبة المستوى الرابع)

إعداد :

أ.م. د/ مهيوب على أنعم
أستاذ المناهج وطرائق تدريس العلوم
بكلية التربية بجامعة صنعاء

أ.م. د/ أحمد عبد الرحمن شمسان
أستاذ المناهج وطرائق تدريس العلوم
بكلية التربية بجامعة صنعاء

الملخص:

يهدف هذا البحث إلى تقويم مستوى تحقق معايير الجودة لبرنامج إعداد معلم العلوم للمرحلة الثانوية في كلية التربية بجامعة صنعاء من وجهة نظر طلبة المستوى الرابع المتوقع تخرجهم في نهاية 2017. وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتم جمع البيانات باستخدام مقياس الجودة الذي تكون من (87) فقرة موزعة على سبعة مجالات، وقد تميز المقياس بدرجة عالية من الصدق والثبات ، وشملت العينة 117 طالباً وطالبة (52 كيمياء ، 65 أحياء). وقد تم تقويم المجالات في البرنامج باستخدام نظام التقدير الثلاثي للحكم على جودتها وفقاً لمعايير QAAوهي (جيد – مقبول – غير مقبول). و من أهم النتائج التي توصل إليها البحث ما يلي:

- حاز مجال طرق وأساليب تقييم الطلبة على تقدير (جيد) لمستوى الجودة، كما حازت أربعة مجالات على تقدير (مقبول) لمستوى الجودة وهي: مخرجات تعلم البرنامج – مقررات البرنامج – طرق واستراتيجيات التعليم والتعلم – أعضاء هيئة التدريس، أما مجال (مصادر التعليم والتعلم المادية و مجال الخدمات والرعاية المقدمة لطلبة البرنامج، فكان مستوى جودتهما (غير مقبول).
- كانت تقديرات طلبة برنامج معلم الكيمياء لمستوى جودة مجال (طرق واستراتيجيات التعليم والتعلم أعلى من تقديرات طلبة برنامج معلم الأحياء، وفيما يتعلق بمستوى الجودة الكلية وجودة بقية المجالات فلم تظهر أي فروق دالة إحصائياً بين تقديرات الطلبة وفقاً لمتغير التخصص.
- كانت تقديرات الطلبة الذكور لمستوى الجودة الكلية للبرنامج و تقديراتهم لجودة مجال مخرجات التعلم، و مجال أعضاء هيئة التدريس أعلى من تقديرات الطالبات وبفرق دال إحصائياً، ولم تظهر فروق دالة إحصائياً بين تقديرات الذكور والإناث فيما يتعلق ببقية المجالات .

وقد تضمن البحث عدداً من التوصيات والمقترحات المتعلقة بتقويم البرامج وفق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي.

المقدمة:

يواجه النظام التعليمي العام والجامعي تحديات كبيرة ومتراكمة نتيجة التزايد المستمر للمعلومات التي تنشر على مدار الساعة في جميع التخصصات العلمية ، بل تعدى ذلك إلى فتح فروع جديدة لتخصصات لم تكن معروفة فيما مضى، ونتيجة لذلك برز مصطلح "الانفجار المعرفي Information Explosion في بداية الستينات من القرن الماضي وشاع استخدامه من قبل الباحثين والمفكرين وهو ويعبر بدقة عن هذه الإنتاج العلمي المتزايد في جميع المجالات، وقد أشار (Searle, R. 2017) بأن هذا المصطلح تم تقديمه لأول مرة من قبل مدير المعهد الأمريكي للعلوم البيولوجية في ورقة بحثية قدمها لأحد المؤتمرات العلمية والذي عقد في شهر إبريل من عام 1961 (ص 1).

ولو تأملنا حجم المعلومات العلمية التي طورت ونشرت منذ ستينيات القرن الماضي وحتى اليوم، وما طرأ عليها من تغير وتحول، لاتضح لنا حجم التحدي الذي تواجهه النظم التعليمية بشكل عام وبرامج إعداد معلمي العلوم بشكل خاص في جميع دول العالم، ولذلك نجد أن الدول تتسابق في حشد إمكانياتها لدعم برامج إعداد وتأهيل المعلم قبل الخدمة في جميع التخصصات وخاصة برامج إعداد معلم العلوم للمرحلة الأساسية والثانوية. ولا يقف الحال عند ذلك بل يلاحظ أن المؤسسات التعليمية في الدول المتقدمة تحرص على متابعة تأهيل وتدريب المعلمين أثناء الخدمة وذلك عن طريق الدورات وبرامج التنمية المهنية المستمرة لضمان حصول المعلمين على ما يحتاجونه من معارف ومهارات وخبرات تمكنهم من متابعة كل جديد في مجال تخصصاتهم، وذلك لغرض تحويل المعلم إلى (متعلم مدى الحياة، life-long learner)، فكما أشار يونس، مجدي، 2016، ص 1) بأن التنمية المهنية الإلكترونية أصبحت لازمة للمعلم أثناء الخدمة حتى يصبح قادراً على التعامل مع التطورات العلمية المتزايدة و مواجهة المشكلات التي "فرضتها تحديات العولمة، والثورة التكنولوجية، والثورة المعرفية، وتكنولوجيا المعلومات... والتعلم الإلكتروني ، وبيئات التعلم الافتراضية".

ونظراً لما تعانيه برامج إعداد المعلمين في الجمهورية اليمنية من تحديات كثيرة تتمثل في قدم البرامج وعدم تطويرها أو تحسينها منذ فترة زمنية طويلة قد تمتد إلى عشرات السنين منذ بداية تنفيذها، مع أن جميع المعنيين بهذه البرامج يدركون ما يحدث في العالم من تطورات هائلة في المجال الأكاديمي والمهني في غضون أربع إلى خمس سنوات على أقل تقدير، فإن ذلك يستدعي ضرورة متابعة عملية التطوير والتقويم المستمر لبرامج الإعداد بما يتناسب ومعايير الجودة والاعتماد الأكاديمي.

إن المتتبع لقضايا التعليم الجامعي وخاصة ما يتعلق بإعداد معلم العلوم للمراحل الأساسية والثانوية – منذ بداية هذا القرن – يلحظ تزايد الاهتمام إقليمياً وعالمياً بتطوير برامج إعداد المعلم قبل الخدمة، وتحسينها وتقويمها بشكل مستمر بما يتناسب والمعايير

العالمية للجودة والاعتماد الأكاديمي. وقد أصبحت قضية اعتماد برامج إعداد المعلم، و كذلك اعتماد المؤسسات التعليمية هي واحدة من الهموم التي تشغل الجامعات الحكومية والخاصة في العالم العربي. فمنذ مطلع هذا القرن، تم إنشاء العديد من الهيئات والمنظمات الإقليمية والمحلية، والتي قامت بالاستفادة من تجارب الدول المتقدمة في وضع المعايير والمؤشرات القياسية التي سيتم على ضوئها تقويم البرامج الجامعية من قبل لجان التقويم المتخصصة بقضايا الجودة والاعتماد الأكاديمي، ومن ثم إصدار الأحكام بمنح الاعتماد لهذه البرامج من عدمه.

وفي تجربة فريدة في العالم العربي، يشير النقيب، عصام (2007) إلى ما قام به مشروع التعليم العالي لبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي , United Nation Development Program (UNDP) من عمليات التقويم الداخلية والخارجية للبرامج التربوية في عامي (2005 – 2006) وفقاً لنموذج المراجعة الأكاديمية لموضوع التخصص (Academic Subject Review)، والمطور من قبل وكالة ضمان الجودة للتعليم العالي في المملكة المتحدة، "وقد شملت دورة التقويم 23 جامعة عربية في 13 بلداً عربياً هي: الجزائر والبحرين ومصر والأردن ولبنان والمغرب وعمان وفلسطين وقطر والمملكة العربية السعودية والسودان وسوريا واليمن" (ص، 187). ويضيف النقيب (2007) أن "الهدف من هذا المشروع هو مساعدة الجامعات العربية المشاركة على تطوير الجودة والتخطيط المؤسسي، وتبني معايير ومقاييس عالمية لتحسين نوعية ما تقدمه من برامج تربوية ورفع أدائها وفقاً للمعايير الدولية" (ص 188).

وما ينبغي الإشارة إليه هنا أن جامعتي صنعاء وعدن الحكومية وجامعة العلوم والتكنولوجيا الأهلية في اليمن قد شاركت في مشروع تقويم البرامج الأكاديمية في الجامعات العربية، والممول من قبل مشروع التعليم العالي لبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي، واعتبرت هذه المشاركة نقطة انطلاقة لتعريف الجامعات بمتطلبات الجودة والاعتماد الأكاديمي وتدريب أعضاء هيئة التدريس المشاركين في عمليات المراجعة الداخلية والخارجية للبرامج، والتي شملت برنامج الحاسوب في جامعتي صنعاء وعدن وبرنامج إدارة الأعمال بجامعة عدن ثم برنامج معلم اللغة الإنجليزية بكلية التربية بجامعة صنعاء ,.Anaam, M (Alhamadi, A., Kwairan, A. 2009, p. 58).

وإذا نظرنا إلى تجربة الجامعات اليمنية فيما يتعلق بتقويم البرامج سنجد أنها تجارب لازالت في بدايتها؛ وذلك لأن أغلب البرامج قديمة ولم تطور بعد وفقا لمعايير الجودة والاعتماد الأكاديمي، ولكن هناك تجارب قليلة لبعض البرامج في الجامعات اليمنية، والتي تم تطويرها بالتعاون مع الجانب الهولندي وفق معايير حديثة، ومن أمثلة هذه البرامج برنامج معلم العلوم والرياضيات للمرحلة الثانوية، والذي طُوِّرَ في كلية التربية جامعة صنعاء من عام 2004 إلى 2012، وبالمشاركة مع كليتي التربية في جامعتي الحديدة و ذمار في إطار

مشروع (ماستري) وهو اختصار لاسم البرنامج باللغة الانجليزية: Mathematics and Science Teacher Education Reform in Yemen) (شايف، عبدالرحمن؛ نعمان، عبد القوي؛ كول ، مارينوس؛ سميث، كيس؛ كانتريل، مايك، 2012، ص1) .

وقد كان تطوير برنامج إعداد معلم العلوم بداية جيدة لتأسيس الخبرات لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية وكليات العلوم في الثلاث الجامعات، حيث تم تطوير المعايير بناءً على الخبرات العالمية ومن ثم صياغة مخرجات تعلم للبرامج وفق التخصصات (معلم الكيمياء، معلم الأحياء، معلم الفيزياء، ومعلم الرياضيات)، و تم صياغة مواصفات البرامج و مواصفات المقررات في إطار كل برنامج، وهذه الوثائق كما هو معلوم تعد الأساس لتنفيذ أي عملية تقويم للبرنامج. وما ينبغي التأكيد عليه أن برامج مشروع (ماستري) قد مر عليها فترة طويلة منذ بداية تنفيذها، حيث مر عليها ما يقارب 14 عاماً ولم يتم إجراء أي تحسين أو تطوير لهذه البرامج، كما لم يتم إجراء أي عملية تقويم ذاتي أو عملية تقويم خارجي للحصول على الاعتماد. وعند المقارنة بما هو متبع عالمياً نجد أن الفترة التي طُوِّرَ فيها برنامج (ماستري) تمتد منذ 2004 حتى 2008 –ونحن الآن في منتصف 2018 –فإذا قارنا ما هو معمول به عالمياً في العديد من الجامعات، سنجد مثلاً أن دليل جامعة بتسبرج (Pittsburg) في ولاية بنسلفينيا Pennsylvania) ، يشير إلى الفترة الزمنية المطلوبة لتنفيذ عملية التقويم والمراجعة للبرنامج الأكاديمي حيث **أشار** الدليل إلى أن "البرامج الجديدة يجب مراجعتها **خلال خمس سنوات منذ بداية تنفيذها**" Guidelines for Conducting Evaluations of Academic Program , 2002, p2) .

ومن خلال ما سبق، وكذلك من خلال مشاركة الباحثين في تطوير بعض الجوانب في برنامج (ماستري) كأعضاء قي فرق التطوير وكذلك مشاركتهما في تقويم ومراجعة توصيف البرنامج وتوصيفات المقررات في تخصصي الكيمياء والأحياء، فقد تولدت القناعة بضرورة تقويم مجالات البرنامج من وجهة نظر الطلبة المتوقع تخرجهم في العام الجامعي 2017، خاصة وأن الدراسات السابقة التي تم فيها تقويم برامج مشروع ماستري في كلية التربية صنعاء محدودة، ولم نجد من ضمنها أي دراسة تعنى بتقويم برنامج معلم الكيمياء والأحياء من وجهة نظر الطلبة المتوقع تخرجهم واستناداً إلى معايير مجالات البرنامج الموضحة في وثائق توصيف البرنامج والتي بنيت وفقاً لمعايير الجودة والاعتماد للبرامج الأكاديمية .

ونظراً لأهمية تقويم مكونات البرنامج من وجهة نظر الطلبة كونهم يمثلون المستفيد الرئيس من برنامج الإعداد، وكون وجهة نظرهم حول تحقق معايير الإعداد يوفر للقائمين والمشرفين على تنفيذ البرنامج معلومات وأدلة عن جوانب القوة والضعف في مجالات البرنامج، والتي يمكن معالجتها أثناء عملية التحسين والتحديث لمكونات البرنامج، فقد ركز هذا

البحث على استطلاع آراء طلبة المستوى الرابع والمتوقع تخرجهم حول مستوى جودة برنامج الإعداد، كونهم قد مروا بتجربة واسعة نتيجة لتطبيق البرنامج عليهم منذ قبولهم في البرنامج في السنة الأولى وحتى وصولهم إلى المرحلة النهائية والمتمثلة في نهاية الفصل الثاني من السنة الرابعة، وبذلك يمكن للطلبة في هذه المرحلة طرح وجهة نظرهم حول قضايا كثيرة متعلقة بالبرنامج، كما يمكن التعرف على أبرز جوانب القوة والضعف وتقدير مستوى جودة برنامج الإعداد من وجهة نظرهم، وهذه المعلومات يؤمل أن تفيد القائمين على البرنامج وتساعد القسم المعني في الكلية على التركيز على الجوانب التي تحتاج إلى عملية تطوير في المستقبل.

مشكلة البحث:

تواجه كليات التربية في الجامعات اليمنية نقداً واسعاً بسبب تقادم برامج الإعداد التربوي لمعلمي المستقبل خاصة ما يتعلق ببرامج إعداد معلم العلوم للمرحلة الثانوية تخصص الكيمياء والأحياء . وعلى الرغم من أن هذه البرامج قد تم تطويرها منذ عام 2004 وحتى عام 2012 وفقاً للمعايير المتعارف عليها عالمياً، فإن هذه البرامج لم تخضع لعمليات تقويم رسمية، ولم تنفذ عملية التقويم الذاتي أو عملية التقويم الخارجي بعد مرور خمس سنوات من بدء تنفيذ البرنامج كما هو متعارف عليه عالمياً، ولذلك تبرز مشكلة البحث التي تتحدد في تقويم برنامج إعداد معلم العلوم للمرحلة الثانوية في تخصصي الكيمياء والأحياء من وجهة نظر الطلبة المتوقع تخرجهم، وهم يمثلون المستفيد الأول من البرنامج كونهم سيلتحقون بمهنة التدريس في المرحلة الثانوية، وفي مجالين من مجالات العلوم التي تتطور بشكل سريع، وبناءً على ما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيس التالي: ما مدى تحقق معايير جودة برنامج إعداد معلم العلوم للمرحلة الثانوية تخصصي (الكيمياء و الأحياء) في كلية التربية بجامعة صنعاء من وجهة نظر طلبة المستوى الرابع المتوقع تخرجهم في نهاية الفصل الدراسي الثاني من عام 2017 ؟

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى تحقيق ما يلي:

1. تحديد معايير الجودة المطلوب توافرها في برنامج إعداد معلم العلوم للمرحلة الثانوية في تخصصي الكيمياء والأحياء بكلية التربية جامعة صنعاء.
2. تقويم مدى تحقق معايير جودة برنامج إعداد معلم العلوم للمرحلة الثانوية في كلية التربية بجامعة صنعاء من وجهة نظر طلبة المستوى الرابع المتوقع تخرجهم في نهاية الفصل الدراسي الثاني 2017.

3. التأكد من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقدير طلبة المستوى الرابع لمدى تحقق معايير الجودة في برنامج إعداد معلم العلوم للمرحلة الثانوية في كلية التربية بجامعة صنعاء وفقاً لمتغير ي التخصص والجنس .

أسئلة البحث :

سنحاول في هذا البحث الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما معايير الجودة المطلوب توافرها في برنامج إعداد معلم العلوم للمرحلة الثانوية في كلية التربية بجامعة صنعاء ؟
2. ما مستوى تحقق معايير جودة برنامج إعداد معلم العلوم للمرحلة الثانوية في كلية التربية بجامعة صنعاء من وجهة نظر طلبة المستوى الرابع المتوقع تخرجهم في نهاية 2017؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقدير طلبة المستوى الرابع لمدى تحقق معايير الجودة في برنامج إعداد معلم العلوم للمرحلة الثانوية في كلية التربية بجامعة صنعاء وفقاً لمتغيري التخصص(كيمياء، أحياء) و الجنس (ذكور، إناث)؟

أهمية البحث:

- تتمثل الأهمية النظرية للبحث في تطوير قائمة بمعايير الجودة لبرنامج إعداد معلم العلوم للمرحلة الثانوية تخصص كيمياء وأحياء والمطور ضمن مشروع (ماستري) استنادا على التجارب العالمية في مجال الجودة والاعتماد الأكاديمي، وبناءً على هذه القائمة أمكن تطوير مقياس لجودة برنامج الإعداد من وجهة نظر طلبة المستوى الرابع المتوقع تخرجهم في نهاية العام الدراسي 2017.
- الأهمية التطبيقية للبحث تكمن في إمكانية استفادة الجهات والمؤسسات التربوية المعنية بإعداد وتأهيل معلمي العلوم للمرحلة الثانوية، وبالتحديد يمكن أن يسهم البحث الحالي فيما يلي:
  - يمكن أن تفيد قائمة المعايير المحددة في أداة البحث الحالي كل من لهم اهتمام بتطوير برامج إعداد المعلم وتقويمها وفقاً لمعايير الجودة والاعتماد الأكاديمي.
  - قد تفيد نتائج هذا البحث في إبراز جوانب القوة وجوانب الضعف في برامج إعداد معلمي العلوم في المرحلة الثانوية مما سيساعد صناع القرار في كليات التربية في الجامعات اليمنية في وضع الحلول والمعالجات التي تؤدى إلى تحسين جودة البرامج واعتمادها محلياً وخارجياً.

حدود البحث:

- **حدود الموضوع:** تقويم برنامج إعداد معلم العلوم للمرحلة الثانوية تخصص معلم الكيمياء ومعلم الأحياء المطور ضمن مشروع (ماستري).
- **حدود بشرية:** يتحدد مجتمع وعينة البحث في طلبة المستوى الرابع تخصص معلم الكيمياء ومعلم الأحياء المتوقع تخرجهم في نهاية الفصل الثاني 2017.
- **حدود زمنية:** تم التطبيق الميداني للبحث في العام الجامعي 2017/ 2018
- **حدود مكانية:** كلية التربية، جامعة صنعاء.

تعريف المفاهيم والمصطلحات :

1) التقويم Evaluation:

للتقويم تعريفات عديدة ومختلفة باختلاف المجال الذي سيتم تقويمه،وفي اللغة يعرف التقويم كما ورد في **المنجد في اللغة والإعلام** (2003) بأن عبارة "قوم الشيء: أي أزال الاعوجاج، وأقام المائل أو المعوج، أي عدله، ووفقاً لهذا فإن التقويم يتضمن مفهوم التعديل. كما جاء أيضاً بأن القيمة جمعها قيم وتدل على الثمن أو القيمة، فيقال كتاب قيم أي ذو قيمة، استقام استقامة المتاع أي قومه بمعنى ثمنه أو جعل له قيمة عادلة " (ص 664).

وجاء في معجم اللغة العربية المسمى **بالقاموس المحيط** (الفيروز أبادي،ص 168)، قوَّمتُ السلعة، بمعنى قدرت ثَمنها.

ومما سبق يتضح أن معنى التقويم في اللغة يدور حول أمرين: الأول هو بيان قيمة الشيء، والثاني هو تعديله وتصحيح الخطأ فيه. ونخلص من هذا أنّ التقويم يأتي بمعنى تقدير الثمن وتعديل السلوك، فيما التقييم هو تقدير الثّمن فقط. وبما أن هذا البحث يهدف إلى تقويم معايير جودة البرنامج الأكاديمي، ولذلك سيتم عرض بعض التعريفات الاصطلاحية لمفهوم التقويم في مجال البرنامج الأكاديمي كما يلي:

- **التقويم**: "عملية عامة لتحليل منهجي ونقدي للبرنامج يؤدي إلى إصدار أحكام أو توصيات للتحسين في جودة المؤسسة أو برنامج الإعداد" , The Eurydice European Unit (2006, p.7).
- **التقويم** "عملية منهجية تتطلب جمع بيانات موضوعية، ومعلومات صادقة، باستخدام أدوات قياس متنوعة في ضوء مجموعة من المستويات المتوقعة Standards أو الأهداف المحددة ، لغرض التوصل إلى تقديرات كمية وأدلة كيفية يستند إليها في إصدار أحكام أو اتخاذ قرارات مناسبة تتعلق بالطلاب وبعملية التعليم وذلك لتحسين نوعية الأداء، ورفع درجة الكفاءة بما يساعد في تحقيق هذه المستويات أو الأهداف" (علام، صلاح الدين، 2009 ص 21).

والتعريف الإجرائي للتقويم في هذا البحث هو: عملية منهجية لجمع البيانات الكمية باستخدام أداة قياس تتميز بالصدق والثبات ويمكن بواسطتها تحديد تقديرات طلبة المستوى الرابع لمستوى تحقق معايير جودة برنامج معلم العلوم للمرحلة الثانوية تخصصي الكيمياء والأحياء، وكشف نقاط القوة والضعف في مجالات البرنامج والتوصية بمعالجتها لتحسين مستوى جودة برنامج الإعداد.

2) **المعيار** Standard :

تتعدد تعريفات مصطلح :"المعيار" في المجال التربوي بحسب المجال الذي يرتبط به المصطلح؛ ولذلك يعرف المعيار من زوايا متعددة بحسب نوع المجال ومنها: المعايير المهنية، معايير المحتوى، معايير الأداء، معايير فرص التعلم، معايير إعداد المعلم، معايير التدريس، معايير التقويم/التقييم، معايير الجودة والاعتماد... إلخ. وقد جاء في دليل المقاييس النوعية والمؤشرات الكمية لضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية إعداد الحاج، فيصل؛ و مجيد، سوسن؛ و جريسات، إلياس (2009) بأن المعيار يقصد به "المواصفات اللازمة للتعليم الجامعي الجيد الذي يمكن قبوله لضمان جودته، وزيادة فعاليته، وقدرته على المنافسة في الساحة التربوية العالمية " (ص 11).

3) **مفهوم الجودة** Quality:

المعنى اللغوي للجودة كما جاء في معجم لسان العرب لأبن منظور (1993) في أن أصلها اللغوي مأخوذ "من (جود)، والجيد نقيض الرديء، وجاد الشيء جودة أي صار جيداً ... و أجاد أي أتى بالجيد من القول والفعل" (ص 72).

أما **التعريف الاصطلاحي للجودة** فقد تعددت معانيها كما أشار السلطي، مأمون و إلياس، سهيلا (2001) فهي قد تعني: "تلبية متطلبات الزبون أو المستفيد وتلبية حاجاته، وقد تعني لفريق أخر بأنها " الملائمة للاستخدام أو الخلو من العيوب" (ص 26). ويضيف السلطي و إلياس (2001) بأن الجودة"وفقاً لعائلة المواصفات (ISO 9000) فهي عبارة عن مقياس لمدى تلبية حاجات الزبائن ومتطلباتهم، المعلنة والضمنية"(ص 26).

كما يشير الحاج ، و مجيد، و جريسات (2009 ، ص8) بأن المعهد الأمريكي للمعايير American National Standards Institute يعرف الجودة بأنها "جملة السمات والخصائص للمنتج أو الخدمة التي تجعله قادراً على الوفاء باحتياجات معينة".

4) **معايير الجودة** Quality Standards:

استناداً على التعريفات السابقة للمعايير والجودة يمكن الخروج بالتعريف الإجرائي لمعايير الجودة وهي عبارة عن: مجموعة من العبارات التي تتضمن شروط ومواصفات الجودة لمجالات برنامج إعداد معلم الكيمياء والأحياء في المرحلة الثانوية والتي ينبغي توافرها في مكونات برنامج الإعداد.

5) **برنامج إعداد معلم العلوم للمرحلة الثانوية (ماستري):**

في هذه الدراسة يعرف برنامج إعداد معلم العلوم في المرحلة الثانوية بأنه برنامج تربوي لإعداد معلمي العلوم قي إحدى التخصصات العلمية (الكيمياء، الأحياء) وتأهيلهم للعمل في تدريس تلك التخصصات في للمرحلة الثانوية، ويشتمل البرنامج على مقررات تم تصميمها لتغطي ثلاث مكونات رئيسة هي (الجانب العلمي للتخصص، الجانب التربوي، الجانب الثقافي).

6) **مستوى تحقق جودة البرنامج:**

يعرف مستوى التحقق إجرائياً في هذا البحث بالدرجة التي تعبر عن مستوى تقدير الطلبة أفراد العينة لمستوى تحقق معايير ومؤشرات جودة فقرات ومجالات برنامج إعداد معلم العلوم، من خلال استجابتهم على فقرات ومجالات أداة الاستبيان المستخدمة لجمع البيانات، ويعبر عن مستوى التحقق كمياً بالمتوسط الحسابي لدرجات الفقرة والمجال ومن ثم حساب النسبة المئوية لدرجة التحقق.

الخلفية النظرية للبحث:

فيما يلي سيتم عرض خلفية نظرية مختصرة عن برامج إعداد معلم العلوم في العالم، وواقع برامج إعداد معلم العلوم في الجامعات اليمنية خاصة بعد انتشار معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي، كما سيتم مناقشة وضع برامج إعداد معلم العلوم بعد تطويرها من قبل مشروع ماستري.

مقدمة:

تتزايد الضغوط في الدول المتقدمة على الأنظمة التعليمية يوماً بعد يوم، حيث يوجه اللوم لتلك الأنظمة على فشلها في إعداد الأجيال لمواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية، وكذلك تزايد حدة اللوم نتيجة تدني مستويات الخرجين وعدم قدرتهم على المنافسة عالمياً مع أقرانهم في الدول المتقدمة الأخرى في مجال الاختبارات الدولية رغم الإنفاق الهائل على التعليم ، حيث يؤكد التقرير المنشور بواسطة فريق عمل في جمعية علم النفس الأمريكية بأن "قضية التعليم الفعال قد أعطيت حيزاً كبيراً واهتماماً متزايداً من قبل المهتمين بالتعليم في الولايات المتحدة الأمريكية وأعتبر ذلك قضية وطنية، ولكن في السنوات الأخيرة حدثت نقلة وتحول حاد إلى مفهوم أخر هو فعالية برامج إعداد المعلمين بجودة عالية، وهذا التحول أدى إلى إنشاء معايير اعتماد جديدة لبرامج إعداد المعلمين والتي وضعها مجلس الاعتماد لبرامج التعليم (Council for the Accreditation of Educational Programs, CAEP)، والتي تتطلب من

برامج إعداد المعلم إثبات أن خريجي هذه البرامج قادرين على إحداث تأثير إيجابي وفعال على تعلم الطلبة" (Worrell, Brabeck, Dwyer, Geisinger, Marx, Noell, & Pianta (2014, p 3 .

ومما سبق يتضح بجلاء حجم التحدي الكبير الذي تواجهه الجامعات اليمنية التي تقدم برامج لإعداد معلمي العلوم في المرحلة الثانوية. فكما هو معلوم أن معظم البرامج في الجامعات اليمنية، وخاصة برامج إعداد المعلمين بحاجة ماسة إلى تطوير وتحديث وفقاً لأحدث المعايير العالمية المتعلقة بإعداد المعلم، ومن ثم العمل على تقويم هذه البرامج وتحسينها وصولاً إلى الحصول على الاعتماد الأكاديمي من قبل هيئات الاعتماد الوطنية والإقليمية والدولية. وبدون ذلك ستظل هذه البرامج عقيمة وغير مؤهلة لإعداد معلمين متمكنين من المعرفة المتعلقة بمجال التخصص ولديهم المهارة العالية في التدريس وقادرين على إحداث التأثيرات الإيجابية في نفوس الطلبة ودفعهم للمزيد من التعلم من مصادر المعرفة المتاحة.

تطبيق آليات الاعتماد الأكاديمي لضمان جودة برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة:

يجمع الباحثون والمهتمون ببرامج إعداد معلمي العلوم قبل الخدمة أن ضمان جودة برامج الإعداد لم يعد ترفاً بل أصبح مطلباً أساسياً يمس حياة الأجيال ومستقبل الدول. ولذلك نلاحظ أن مؤسسات إعداد المعلمين على المستوى العالمي تشهد محاولات جادة لتطوير وتحديث برامج إعداد المعلمين بشكل عام وبرامج إعداد معلمي العلوم للمراحل الأساسية والثانوية بشكل خاص، وفي المقابل نجد أن المنظمات والهيئات القائمة على تقويم البرامج واعتمادها في الدول المتقدمة تعمل هي الأخرى على تطوير معايير الاعتماد والسياسات المرتبطة بها وترفع من مستواها حتى تجبر الجامعات على الاستمرار بتطوير وتحسين برامج إعداد المعلم وضمان جودتها، وبالتالي تخريج معلمين يتصفون بالجودة العالية ويمتلكون المعرفة والمهارة للتدريس الفعال الذي يؤدي إلى حدوث التعلم الفعال في المدارس. فمثلاً، يشير Coggshall, Bivona, & Reschly (2012,p1) بأن السياسات والأنظمة التعليمية في الولايات المتحدة تضع المعلمين بشكل متزايد في وجه المساءلة عن أدائهم، إلا أن الكليات والجامعات التي أعدت هؤلاء المعلمين هي الأخرى موضوعة بشكل متزايد تحت طائلة المساءلة حول أداء هؤلاء المعلمين، كما يضيف (Coggshall,et.al., (2012, p2 أن هناك ثلاث آليات مستخدمة في الوقت الراهن في معظم الولايات لضمان تنظيم جودة برامج إعداد المعلم ووضعها تحت طائلة المساءلة عن جودة المعلمين الذين يتم تخريجهم وتشمل على الترتيب ما يلي:

1 - **نظام الموافقة** (Approval) : حيث تضع إدارات التعليم في الولايات معايير ومتطلبات حصول برنامج الإعداد على الموافقة المبدئية من قبل لجان تربوية مشتركة من مختلف الولايات.

2 - **نظام الاعتماد** (Accreditation) : حيث إن كثيرًا من الولايات تشجع أو تطلب من الجامعات تقديم طلبات إلى منظمات وهيئات اعتماد غير حكومية لاعتماد برامج إعداد المعلم وفق معايير هذه الهيئات الوطنية، مثل المجلس الوطني لاعتماد تعليم المعلمين The National Council for the Accreditation of Teacher Education (NCATE)

3 - **نظام الحصول على شهادة مزاولة المهنة** (Certification): حيث تعد هذه الخطوة مطلباً أساسياً في جميع الولايات، ويتطلب من خريجي برامج إعداد المعلم أن يلبوا أدنى متطلبات معايير مزاولة مهنة التدريس وذلك عن طريق النجاح في امتحان الولاية الخاص بمهارات التدريس الأساسية، بعد حصولهم على درجة علمية في تخصص معين، وإكمال دورات دراسية في مجال معين، وبالتالي تعد هذه الإلية طريقة لضمان أن الخريجين من برامج إعداد المعلم قادرون على تحقيق هذه المعايير ؛ مما يجعل أفراد المجتمع يثقون بهذه البرامج وجودتها.

واقع تطوير برامج إعداد المعلم قبل الخدمة وفق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي:

أصبحت الجودة في التعليم ضرورة فرضتها متطلبات العصر، وانتقل هذا المفهوم من ميدان الصناعة إلى مجال التعليم الذي يعتبر الركيزة الأساسية لكافة مجالات الحياة، والجودة في التعليم تعد نقطة انطلاق لتحسين وتطوير الجودة في شتى مجالات الحياة كون التعليم يعد مطلبا لكل أفراد المجتمع على كافة المستويات الاجتماعية والقومية والعالمية ،ذلك لأن دور المؤسسات التعليمية المتنوعة وذات المستويات المتعددة تقع عليها مسؤولية توفير الكوادر البشرية الضرورية للإسهام في عملية التنمية، و إحداث التغيير والتحسين والتطوير لإحداث التقدم المنشود في المجتمعات، وخصوصا في ظل عصر التقدم العلمي والتكنولوجي والرقمي المذهل في عصر العولمة.

ونظرا لما للجودة في المجال التعليمي من تأثيرات إيجابية في مختلف المجالات الثقافية والاقتصادية والاجتماعية والصناعية والتربوية وغيرها فقد حظي مفهوم الجودة في التعليم باهتمامات العديد من الدول التي وجدت أن من الضروري إعادة النظر في انظمنها التعليمية، واتخاذ القرارات في جعل جودة التعليم هو الركيزة الأساسية التي يجب الاعتماد عليها في إصلاح وتطوير البرامج التعليمية الجامعية، وإعادة النظر في كافة أنظمة المؤسسات التعليمية وفقا لمعايير ومواصفات الجودة.

ويرى العديد من الباحثين في مجال الجودة وتطوير برامج الإعداد أن التحدي الحقيقي لكافة الدول هو ما يتعلق بإعداد معلم العلوم لمراحل التعليم العام الأساسي والثانوي، ومتابعة عملية التطوير والتقويم والتحسين لهذه البرامج وفقاً لمستجدات ومستحدثات العلم، ووفقاً لمعايير ومبادئ الجودة الشاملة في التعليم وذلك لضمان حجز مراكز متقدمة في المنافسات العالمية (علاونة، معزوز، 2004؛ الناقة، صلاح & أبو ورد،إيهاب،

2009). كما يمكن القول بأن تحسين جودة التعليم أصبح هدفاً أساسياً تتناوله معظم المؤتمرات الدولية والإقليمية والمحلية، وأن معظم ما تخرج من توصيات من هذه التجمعات العلمية تؤكد في توصياتها على تحسين جودة التعليم، لأن التحدي الحقيقي والهائل للمؤسسات التعليمية حاليا ومستقبلا يقع على عاتقها في تقديم خدمة تعليمية للمجتمع تتناسب والمتغيرات المعاصرة في المجتمعات، وذلك يتطلب تقديم هذه الخدمة بجودة عالية تتصف بمواصفات عالية (الفتلاوي، سهيلة، 2008) .

وإذا نظرنا إلى واقع برامج إعداد المعلم في اليمن بشكل عام وبرامج إعداد معلمي العلوم والرياضيات في كلية التربية بجامعة صنعاء بشكل خاص، سنجد أن كليات التربية في الجامعات الحكومية تواجه تحديات كبيرة جداً نتيجة لقدم البرامج الخاصة بإعداد معلمي العلوم والرياضيات، وكذلك تزايد أعداد الطلبة الملتحقين بهذه البرامج خاصة في كليات التربية الفرعية، ونتيجة للظروف التي تمر بها البلاد هناك عجز في المواد والتجهيزات المتعلقة بالجانب العملي، والأهم من ذلك أن تجربة الجامعات في مجال الجودة والاعتماد لا زال متواضعاً عدا بعض التجارب والأنشطة المتعلقة بنشر ثقافة الجودة في جامعتي صنعاء وعدن، وذلك من خلال المشاركة في تجربة تقويم البرامج الأكاديمية في الجامعات العربية الممول من قبل مشروع التعليم العالي لبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي UNDP الذي شاركت فيه كلا الجامعتين (Anaam, et al., 2009, p.58).

كما نفذت تجربة أخرى بواسطة مشروع ماستري MASTERY والممول من قبل منظمة نافك الهولندية، وبالاستعانة بخبراء من جامعة أمستردام في هولندا تم تطوير برنامج إعداد معلمي العلوم والرياضيات للمرحلة الثانوية وفقاً للمعايير العالمية، تحت إشراف وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ووزارة التربية والتعليم في اليمن في الفترة من 2005 إلى 2012. وقد شاركت في تطوير البرنامج ثلاث كليات تربية في الجامعات اليمنية (صنعاء والحديدة وذمار)، وكان لهذه التجربة دور ملموس في نشر ثقافة الجودة والتطوير بين الأساتذة في الثلاث الكليات، سواءً الأساتذة في التخصصات العلمية (كيمياء – فيزياء – أحياء – رياضيات) من كليات العلوم المشاركين في تدريس المقررات العلمية في البرنامج، أو الأساتذة أصحاب التخصصات التربوية. وقد نفذت العديد من الورش والدورات حول ثقافة الجودة، ومعايير تطوير برامج إعداد معلمي العلوم والرياضيات، ومفهوم مخرجات التعلم للبرنامج وللمقررات، ومفهوم إعداد توصيف البرنامج، وتوصيف المقررات وفق النماذج المعتمدة، وقد عقدت ورش العمل وبرامج التدريب المكثفة للأساتذة المشاركين في عملية تطوير برامج إعداد معلمي العلوم والرياضيات بالتناوب في الجامعات الثلاث، وتم كذلك تزويد الثلاث الكليات بالمواد والتجهيزات المساعدة على تدريس مقررات البرنامج المطورة، والمستخدمة أيضاً لتدريب الطلبة المعلمين على التدريس في برنامج التربية العملية المطور ضمن هذا البرنامج Kool, Marinus,

(2012,pp: 5-113). وما ينبغي ذكره هنا أن برنامج (ماستري MASTERY) قد أصبح قديماً حيث طرأت تغيرات عديدة في مجال إعداد معلم العلوم والرياضيات للمرحلة الثانوية، وبرزت نماذج متعددة لتطوير برامج الإعداد وفق مناحي حديثة تتناسب مع متطلبات القرن الواحد والعشرين، كما طرأ تغير كبير في مفهوم معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي، مما يحتم على الجامعات اليمنية المشاركة في تنفيذ هذا البرنامج إعادة النظر في مكوناته التي تم تطويرها منذ عام 2004 وحتى عام 2012. كما أن هناك دواعي أخرى لعملية التطوير، حيث طرأت زيادة كبيرة في أعداد الطلبة الملتحقين بهذه البرامج في الخمس السنوات الماضية، مع وجود نقص كبير في التجهيزات والمواد التعليمية، ومصادر التعلم المختلفة نتيجة استهلاك المواد التي وفرها المشروع منذ بداية تطبيق البرنامج. وهذه الأسباب ربما تؤدي إلى ضعف وقصور في مخرجات هذا البرنامج، وبالتالي عجزه عن رفد المجتمع بكوادر مؤهلة تأهيلا عالياً، وبجودة تناسب مع متطلبات التنمية ومتطلبات سوق العمل.

كما يمكن الإشارة أيضا إلى تجربة أخرى أكثر حداثة لتطوير برامج إعداد معلمي العلوم والرياضيات للمرحلة الأساسية، والذي شاركت في تطويره أربع كليات تربية في الجامعات اليمنية (صنعاء، عدن، تعز، إب) والمتمثل بتطوير برنامج إعداد معلم مجال العلوم والرياضيات (BETEP) Basic Education Teacher Education Project ، والممول من منظمة نافك الهولندية، حيث طور البرنامج تحت إشراف وزارة التعليم العالي ووزارة التربية والتعليم خلال الفترة من 2013 وحتى العام 2017. وفي إطار مشروع معلم المجال تم تنفيذ العديد من الأنشطة وورش العمل التي شارك فيها عدد من الأساتذة والمختصين بتطوير وتقويم البرامج في الأربع الجامعات، وقد نتج عن هذا المشروع تطوير وثيقة مواصفات البرنامج، وتوصيف المقررات الدراسية وفق المعايير العالمية، كما تم إعداد أدلة المعامل، وتوفير العديد من التجهيزات للمعامل، وبعد الانتهاء من تطوير البرنامج وتنفيذه لمدة أربعة أعوام، قام المشروع بإنجاز خطة التقويم الذاتي للبرنامج وإعداد الأدوات المطلوبة لتنفيذ دراسة التقويم الذاتي للبرنامج، وإنجاز تقرير الدراسة الذاتية (تقرير فريق التقويم الذاتي لبرنامج معلم مجال العلوم والرياضيات، 2017، ص: 8 -9).

الدراسات السابقة:

قام الباحثان بتحليل الدراسات التي لها علاقة وثيقة بمتغيرات هذا البحث وتلخيصها وترتيبها وفق الفترة الزمنية ابتداء من الأحدث إلى الأقدم، وفيما يلى سيتم استعرض هذه الدراسات كما يلي:

أجرى العصيمي، خالد (2018) دراسة هدفت إلى تقويم برنامج إعداد معلم الأحياء للمرحلة الثانوية المطوّر في كلية التربية والمعروف باسم (مشروع ماستري) والذي شاركت فيه

جامعة صنعاء إضافة إلى جامعتي ذمار والحديدة، وتم تقويم البرنامج في ضوء معايير النمو المهني للتربية العلمية (NSES) من حيث مدى توافر معايير (تعلم محتوى العلوم استقصائيا، التكامل بين المعرفة العلمية والتعليم والتعلم، تنمية الفهم والقدرة على التعلم مدى الحياة)، بالإضافة إلى مدى توافر معايير النمو المهني في برنامج إعداد معلم الأحياء للمرحلة الثانوية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بقسم علوم الحياة، واستخدم في الدراسة أداة تحليل محتوى برنامج الإعداد، واستبيان آراء أعضاء هيئة التدريس بقسم علوم الحياة بكليتي التربية والعلوم بجامعة صنعاء؛ وقد تم التحقق من صدق وثبات الأداتين،وتكونت عينة الدراسة من (53) من أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم بقسم علوم الحياة بكليتي التربية والعلوم بجامعة صنعاء. ومن أهم نتائجها أن معيار (تعلّم المحتوى العلمي يعد أساسياً لعملية الاستقصاء في علوم الحياة) حصل على المرتبة الأولى من وجهة نظر أفراد العينة، وفي المرتبة الثانية جاء معيار (التكامل بين المعرفة العلمية والتعليم والتعلّم)، وجاء في المرتبة الأخيرة معيار (تنمية الفهم والقدرة على التعلم مدى الحياة).

كما أجرى خضر، غازي & أبو خليقة، ابتسام (2016) والتي هدفت إلى تحديد درجة امتلاك خريجي كلية العلوم التربوية في مدارس الاونروا بعض المعايير العالمية ومستوى أدائها وفق اتحاد دعم الخريجين الجدد، واستخدم القائمة الأمريكية للمعايير المهنية العالمية للخريجين (INTASC)، وتكونت عينة الدراسة من (163) فرداً . وقد أظهرت النتائج أن درجة امتلاك المعلمين الجدد من برنامج معلم الصف لهذه المعايير كانت كبيرة، غير أن الفروق لم تكن ذات دلالة تعزى للجنس أو لسنوات الخبرة، وأظهرت وجود فروقًا ذات دلالة بين متوسطات أداء الخريجين والمعلمين على المعايير العامة.

أما دراسة الدعاسين، خالد عوض (2016) هدفت إلى تقويم برنامج بكالوريوس التربية المهنية في كلية الشوبك بجامعة البلقاء التطبيقية في الأردن من وجهة نظر الخريجين، وتكونت عينتها من (159) فرداً ، وكانت الأداة المستخدمة استبيان لتقويم برنامج التربية المهنية مكونة من (58) فقرة . ومن أهم نتائجها أن متوسط تقدير الخريجين لفاعلية البرنامج كانت متوسطة، وجاء في المرتبة الأولى (التدريب الميداني) يليه (مخرجات التعلم)، ويليه (المنهج والخطة الدراسية)، (ومصادر التعلم)، حيث جاءت (مصادر التعلم) في المرتبة الأخيرة، وبينت النتائج عدم توفر الموارد المالية المخصصة لمتطلبات البرنامج.

وفي دراسة السنوسي، هالة عبد القادر (2016) كان الهدف منها تقويم برامج إعداد معلمي العلوم في ضوء مستجدات العصر من وجهة نظر الطلاب المعلمين، والكشف عن وجود فروق في آراء الطلاب حول تقييم البرامج تعزى للتخصص الأكاديمي (برنامج التعليم العام علوم (كيمياء، تاريخ طبيعي، فيزياء) و برنامج التعليم الابتدائي علوم بكلية التربية في كلية التربية جامعة بني سويف في مصر. وقد استخدم الاستبيان لجمع البيانات والذي تكون من 45

فقرة موزعة على ستة مجالات . وقد أظهرت النتائج انخفاض درجة تقييم برامج إعداد معلم العلوم بكلية التربية من وجهة نظر الطلاب، وحاجة هذه البرامج إلى التطوير لتتناسب مع مستجدات العصر، كما أظهرت النتائج أن تقييم طلاب برنامج التعليم الابتدائي تخصص علوم لجميع مجالات البرنامج كانت منخفضة عن درجة تقييم طلب برنامج التعليم العام، مما أظهر أن آراء الطلاب تشير أن برامج إعدادهم غير مناسبة،

أما دراسة الخولي، يحيى (2015) فهدفت إلى معرفة مدى تحقق معايير المقررات التربوية في برنامج إعداد معلم العلوم (مشروع ماستري) من وجهتي نظر الطلبة المعلمين وأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة صنعاء، وتكونت عينة الدراسة من (103) من الطلاب والطالبات، وبالنسبة لأعضاء هيئة التدريس فقد تم اختيار (14) عضواً من أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمختلف التخصصات، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات والتي تكونت من (45) معياراً، ومن أهم النتائج تحقق معايير المقررات التربوية في مجالات البرنامج بشكل عام من وجهة نظر الطلبة بدرجة تحقق متوسطة لكل من الطلبة وأعضاء هيئة التدريس.

كما أجرت الخفاجي، ابتسام (2014) دراسة هدفت إلى تقويم برامج إعداد معلم العلوم في كليات التربية الأساسية بجامعة بابل في العراق، والتعرف على مدى توافر معايير إعداد معلم العلوم لدى الطلبة المطبقين، وكانت عينة الدراسة مكونة من(19) من أعضاء هيئة التدريس و(42) مديراً ومديرة مدرسة، واستخدمت الاستبانة كأداة تضمنت (36) فقرة موزعة على (4)مجالات، ومن أهم نتائجها توفر أغلب معايير إعداد المعلم لدى الطلبة المطبقين بموجب تقديرات المشرفين وإدارات المدارس، المعايير الخاصة باستخدام الطرائق التدريسية الحديثة حازت على تقديرات متدنية و فسرت هذه النتيجة بغياب الجانب التطبيقي .

أما دراسة حمادنة، همام (2014) فهدفت إلى تقدير درجة توافر معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الابتدائية في جامعة اليرموك بالأردن من وجهة نظر الطلبة المتوقع تخرجهم، وقد اتبع في الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات وتكونت من 59 فقرة موزعة على ستة مجالات، وطبقت الاستبانة على جميع أفراد المجتمع، وأظهرت النتائج أن درجة توافر معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الابتدائية، كانت متوسطة وبمتوسط حسابي (3.17)، وجاء مجال التربية العملية في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.17)، كما جاء مجال المرافق والتجهيزات في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي 3.31، وجاء مجال التقويم الطلبة في المرتبة الثالثة، وجاء المنهاج في المرتبة الرابعة، ومجال طرق التدريس في المرتبة الخامسة، واحتل مجال أهداف البرنامج المرتبة الأخيرة، وأوصت الدراسة بضرورة إعادة النظر في برنامج الإعداد بما يتناسب ومعايير ضمان الجودة.

وأجرى **حوامدة، باسم (2013)** دراسة هدفت إلى تقييم برنامج بكالوريوس معلم صف في كلية العلوم التربوية بجامعة جرش في الأردن من وجهة نظر الخرجين. وقد تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من جميع الطلبة الخريجين للفصل الأول من العام الجامعي 2012 –2013، والبالغ عددهم (47) طالباً وطالبة، ومجموعة مركزة تكونت من 10 خريجين قدامى يعملون في التعليم، أظهرت النتائج أن طبيعة مواد تخصص معلم صف (نظري مع نشاطات تطبيقية) تراوحت ما بين 13.6٪ – 100٪، حيث جاءت مادة تربية عملية (2) ميدانية في المرتبة الأولى بنسبة 100٪، وجاءت مادة تربية عملية (1) متوازنة من حيث العمق والاتساع بنسبة (51.4 %). وقد جاءت مادة مفاهيم أساسية في الرياضيات وطرق تدريسها الأعلى من حيث الصعوبة بنسبة (45.5٪)، وأظهرت أن أساليب التدريس الشائعة الاستخدام هي أسلوب المحاضرة بنسبة 54.4٪، ومن أساليب التقويم شائعة الاستخدام هو أسلوب الاختبارات الموضوعية وبنسبة (79.5٪، ويليها الاختبارات المقابلة، كما جاء تواصل أعضاء هيئة التدريس مع الطلبة بدرجة متوسطة بلغت (3.41٪).

أما الدراسة التي قام بها العتيبي، نائف؛ والربيع، علي (2012) وهدفت إلى تقويم برامج كلية التربية بجامعة نجران في ضوء معايير (NCATE)، واستخدم المنهج الوصفي، وتكونت عينتها من أعضاء هيئة التدريس، وتضمن المقياس المستخدم كأداة في الدراسة (58) عبارة، ومن أهم نتائجها توافر معيار الإطار الأكاديمي بدرجة كبيرة جدا، وتوافر بعض المعايير بدرجة كبيرة منها الموارد والبرامج المقدمة والخبرات الميدانية، وتأهيل أعضاء هيئة التدريس وتنميتهم المهنية والتقويم، ومن توصياتها توفير قاعات إنترنت تتناسب وإعداد الطلاب ومكتبة للكلية وتقنيات تعليمية ملائمة.

كما أجرى الهسي، جمال (2012) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع إعداد المعلم بكيات التربية بجامعات قطاع غزة في ضوء معايير الجودة الشاملة. تكونت عينتها من (546) طالبا وطالبة من طلبة المستوى الرابع من جامعات قطاع غزة (الأزهر والإسلامية والأقصى)، وكانت الأداة المستخدمة استبانة لقياس (الجودة الشاملة لإعداد المعلم في كليات التربية)، تكونت أداة الدراسة من استبانة شملت (90) معيارا وزعت على عشرة مجالات، وأظهرت النتائج أن نسبة توافر معايير الجودة في كل جامعات القطاع وصلت الى (64.6) وأن نسبة توافر معايير الجودة متقاربة بين الجامعات، وكانت (66.0) للجامعة الإسلامية، و (65.2) لجامعة الأزهر، و(63.4) لجامعة الأقصى، وأظهرت نتائج أعضاء هيئة التدريس المشاركين توافر معايير الجودة لإعداد المعلم بلغ (66.6).

أما دراسة عطيات، مظهر & عطيات، خالد (2010) فقد هدفت إلى تقييم برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة الحسين بن طلال في الأردن، وتكونت العينة من (120) طالباً وطالبة، وكانت الأداة المستخدمة استبيانًا لثلاثة مجالات (الأهداف، والمحتوى والمخرجات).

وأظهرت النتائج أن مجال المحتوى والمخرجات كانت بدرجة متوسطة في البرنامج عامة، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة تعزى للجنس في مجال الأهداف والمحتوى والمخرجات، وعدم وجود فروق ذات دلالة تعزى لأهداف البرنامج وسنوات الخبرة، ومن أهم توصياتها ضرورة العمل على مراجعة الخطط الدراسية والممارسة التدريسية في البرنامج.

كما أجرى كويران، عبدالوهاب؛ و إبراهيم، ألطاف (2009) دراسة في جامعة عدن هدفت إلى تقويم برنامج الإعداد التربوي لمعلم العلوم في المرحلة الثانوية في كلية التربية عدن من وجهة نظر الطلبة المتوقع تخرجهم في تخصص الكيمياء والأحياء. وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي، وقد استخدم الاستبيان كأداة لجمع البيانات من عينة الدراسة التي بلغ عدد أفرادها 71 طالباً وطالبة، منهم 31 طالباً وطالبة من تخصص الكيمياء و 40 طالباً وطالبة من تخصص الأحياء. و تم تقويم البرنامج في خمسة محاور، وقد تم استخدام نظام التقدير الثلاثي للحكم على جودة مجالات البرنامج وفقاً لنظام الوكالة البريطانية لضمان الجودة في التعليم العالي QAA وهي (جيد – مقبول – غير مقبول). ومن أهم نتائجها أن تقويم الطلبة لمخرجات التعلم ككل كان قريباً من المستوى جيد، وبالنسبة لتقويم الطلبة للمنهج تبين وجود تدني في تقويم الطلبة لمناهج برنامج الإعداد، وبالنسبة لتقويم الطلبة لتقويم التعلم، فقد كشفت النتائج وجود تدني في نسب المتوسطات المرجحة لأساليب وإجراءات تقويم التعلم، وفيما يتعلق بمحور فرص التعلم، والتي تشمل طرائق التعليم والتعلم ومتابعة تقدم تحصيل الطلبة ومصادر التعلم والدعم الطلابي وأساليب وإجراءات تقويم تعلم الطلبة، فقد أظهرت النتائج وجود تدني في تقويم الطلبة لمحور فرص التعلم.

أما دراسة كنعان، أحمد (2009) فهدفت إلى معرفة مدى تحقق معايير الجودة لبرامج تربية المعلمين ومخرجاتها من وجهة نظر طلبة السنة الرابعة معلم الصف، وأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة دمشق، وتكونت عينتها من (48) طالبا وطالبة و (8) من أعضاء هيئة التدريس، وقد استخدم مقياس لتقويم البرنامج وفقاً لمعايير الجودة حيث قسم المقياس إلى قسمين. ومن نتائجها اتفاق أراء كل من الطلبة وأعضاء هيئة التدريس بوجود قصور في الإعداد المهني وأن هناك حاجة لإعادة النظر فيه، وبينت النتائج أن المجال الأكاديمي كان أفضل من غيره من المجالات، وعدم تحقق معايير الجودة لبرامج التربية للمعلين ومخرجاتها في مجال الأهداف وقصور في الهيئة التعليمية والإدارية والإمكانات المادية التي لم تحقق معايير الجودة، وأن كلاً من: محتوى البرنامج، وطرق التدريس، والتقويم، هي أكثر المجالات التي لم تحقق متطلبات الجودة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد استعراض الدراسات السابقة التي تناولت تقويم برامج إعداد معلمي العلوم وفقا لمعايير الجودة تبين وجود بعض أوجه التشابه والاختلاف بين هذه الدراسة والدراسات السابقة،

فقد تشابهت الدراسة الحالية -إلى حد كبير -مع بعض الدراسات من حيث تركيزها على تقويم برنامج أكاديمي، واتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة ومقارنتها مع الدراسة الحالية، وجود عدد من الملاحظات يمكن إجمالها على النحو الآتي:

هناك تشابه في تناول موضوع تقويم برامج إعداد معلمي العلوم من قبل الطلبة وأعضاء هيئة التدريس المنفذين للبرنامج، من حيث مجالات البرنامج التي شملتها معايير الجودة والتي تم تقويمها من قبل عينة الدراسة. كما اتضح أن معظم هذه الدراسات تشابهت مع الدراسة الحالية من حيث اعتمادها على المنهج الوصفي، واستخدامها لأداة الاستبيان لجمع البيانات من أفراد العينة. كذلك، تناولت بعض الدراسات تقويم برنامج معلم العلوم في برنامج ماستري لكنها اختلفت مع الدراسة الحالية في الأهداف ونوع العينة العينة، وبناء أداة الدراسة التي تناولت مجالات في البرنامج لم تتطرق لها تلك الدراسات التي قيمت مشروع ماستري. حيث تناولت الدراسات التي ركزت على مشروع ماستري جوانب مختلفة في تقويم البرنامج من حيت معايير برنامج الإعداد أو معايير النمو المهني للتربية العلمية (دراسة العصيمي،2016). كما تنوعت الدراسات السابقة التي تناولت تقويم برامج إعداد المعلم في تنوع مستويات مراحل التعليم التي يعد لها خريجي هذه البرامج، حيث تضمنت بعض الدراسات برامج الإعداد لمعلمي التعليم الأساسي مثل دراسة (حوامدة، 2013؛ كنعان، 2009؛ وبالنسبة للمرحلة الثانوية فإن الدراسة الحالية ركزت على برنامج إعداد معلمي المرحلة الثانوية كما أن بعض من الدراسات السابقة تناولت برامج إعداد المعلمين للمرحلة الثانوية مثل دراسة العصيمي (2016)، وراسة الخولي (2015)، ودراسة كويران ،وإبراهيم (2009)، كما تنوعت العينات في الدراسات السابقة من حيث مشاركة الطلبة حيث تضمنت مستويات متعددة في الدراسة الجامعية من 1 -4، بينما تضمنت عينة الدراسة الحالية طلاب المستوى الرابع المتوقع تخرجهم. كما تبين من الدراسات السابقة الاهتمام بتقويم برامج إعداد المعلم وفقا لمعايير الجودة، وبينت نتائجها الحاجة إلى إعادة النظر في بعض مكونات برامج إعداد لمعلمي العلوم بما يتفق ومعايير الجودة، وتفردت هذه الدراسة في تقويم برنامج إعداد معلم العلوم تخصص (الكيمياء والأحياء) والذي طور وفقاً لمعايير الجودة منذ البداية بينما بعض الدراسات السابقة عمدت لتقويم البرامج في تخصص واحد وبعضها في تخصصين، كما أن بعضاً من هذه الدراسات عملت على تقويم برامج إعداد المعلم التقليدية والتي لم تطور وفقاً لمعايير الجودة وذلك عكس ما تم في هذه الدراسة.

منهج البحث :

تم في هذا البحث استخدام المنهج الوصفي حيث جُمعت البيانات من عينة البحث باستخدام مقياس يشتمل على معايير جودة البرنامج المختلفة، وبعد جمع البيانات تم إدخالها في البرنامج الإحصائي وتحليلها بالطرق الوصفية والاستدلالية للإجابة عن أسئلة البحث.

وقد تم تحديد المتغيرات المستقلة والتابعة كما يلي:

- **المتغيرات المستقلة :**

1 -الجنس وله فئتان: (ذكور – إناث) 2) التخصص وله فئتان: (كيمياء – أحياء)

- **المتغير التابع:** مستوى تقويم الطلبة لمعايير جودة برنامج معلم العلوم ومجالاته السبعة (مخرجات التعلم للبرنامج، مقررات البرنامج، طرق تقييم الطلبة، استراتيجيات التعليم والتعلم، مصادر التعليم والتعلم المادية، أعضاء هيئة التدريس، الخدمات والرعاية الطلابية).

مجتمع البحث :

تحدد مجتمع البحث في طلبة المستوى الرابع في برنامج إعداد معلمي الكيمياء والأحياء في كلية التربية بجامعة صنعاء. وقد تم حصر المجتمع وتحديده بدقة من خلال الإجراءات التالية:

- تم العودة إلى كشوف الطلبة في مقررات السنة الرابعة في البرنامج المعدة من قبل إدارة شئون الطلاب ومن خلالها تم تحديد الطلبة المنتظمين المتواجدين في الكلية لحضور المحاضرات، والذين يلتقون بمشرفيهم في مقرر التربية العملية، ومقرر مشروع التخرج.
- تم استبعاد الطلبة المتبقين من دفع سابقة بمقرر أو أكثر، و أصبح إطار المجتمع محصورًا على الطلبة المنتظمين والذين يسهل اللقاء بهم عبر مشرفي التربية العملية أو مشروع التخرج، وقد بلغ حجم المجتمع الكلي (270 طالباً وطالبة). وقبل اختيار عينة البحث، تم اختيار 36 طالباً وطالبة من المجمع بطريقة العينة البسيطة ليمثلوا العينة الاستطلاعية التي تم تطبيق أداة البحث عليها لغرض حساب معاملات الصدق والثبات للأداة، وتم بعد ذلك استبعاد أفراد العينة الاستطلاعية من العدد الكلي، وبذلك تحدد حجم المجتمع الأصلي للبحث ؛ والذي سُحبت منه العينة النهائية هو (243) طالباً وطالبة من تخصصي الكيمياء والأحياء.
- تم بعد ذلك حصر المجتمع الأصل للبحث وتصنيفه وفقاً لفئاته المختلفة بحسب التخصص (كيمياء، أحياء) وبحسب متغير الجنس (ذكور – إناث)، وعرضت النتيجة في الجدول (1) والذي يوضح عدد الطلبة في كل فئة من فئات المجتمع ونسبتهم للعدد الكلي في كل تخصص.

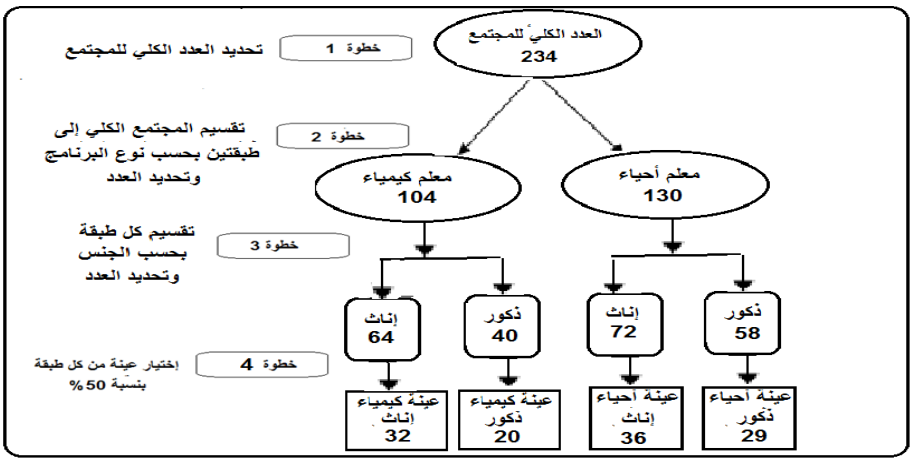
جدول (1): عدد عناصر المجتمع الأصل في برنامج إعداد معلم الكيمياء ومعلم الأحياء

نوع البرنامج	ذكور		إناث		المجموع
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	
معلم الكيمياء للمرحلة الثانوية	40	٪ 38.5	64	٪ 61.5	104
معلم الأحياء للمرحلة الثانوية	58	٪44.6	72	٪55.4	130
المجموع	98	٪41.9	136	٪58.1	234

عينة البحث :

تم اختيار عينة البحث من المجتمع وذلك بعد حصر عدد الطلبة في كل فئة كما هو موضح في الجدول (1)، ولمَّا كان المجتمع مصنف إلى طبقات بحسب التخصص والجنس فقد تم استخدام طريقة العينة الطبقية النسبية كما هو موضح في الشكل (1) :

شكل (1) : خطوات توزيع فئات العينة الطبقية بحسب التخصص والجنس لاختيار عينة البحث



يوضح الجدول (2) توزيع عينة البحث وفقاً لمتغيري التخصص والجنس.

جدول (2) : توزيع عينة البحث وفقاً لمتغيري التخصص والجنس

التخصص	العدد والنسبة	الجنس		الكلي
		ذكر	أنثى	
الكيمياء	العدد	20	32	52
	النسبة وفقاً للتخصص	%38.5	%61.5	%100
أحياء	العدد	29	36	65
	النسبة وفقاً للتخصص	%44.6	%55.4	%100
الكلي	العدد	49	68	117
	النسبة وفقاً للتخصص	%41.9	%58.1	%100

أداة البحث:

لتحقيق أهداف البحث والمتمثل في تقويم مستوى تحقق معايير جودة برنامج إعداد معلم الكيمياء والأحياء بكلية التربية صنعاء من وجهة نظر طلبة المستوى الرابع، تم تطوير مقياس لجودة البرنامج، وقد بنيت فقراته بالاستفادة من وثيقة توصيف البرنامجين والخاصة بمشروع (ماستري) حيث تم مراجعة وثيقة توصيف برنامج معلم الكيمياء ووثيقة توصيف برنامج معلم الأحياء المطورة، وذلك لغرض بناء الأداة الخاصة بالبحث وفقاً لمجالات البرنامج المشار إليها في توصيف البرنامج، وتم التركيز على المجالات التي يمكن استطلاع آراء الطلبة حول مدى تحققها من وجهة نظرهم، كما تم الاطلاع على عدد من المقاييس التي استخدمت في بعض الدراسات السابقة، والتي كان هدفها مشابهاً لهذا البحث من حيث تركيزها على تقييم جودة البرامج الأكاديمية من وجهة نظر طلبة المستوى الرابع وبالتحديد دراسة كويران & رمضان (2010)، و دراسة كنعان، أحمد (2009). وقد صممت بدائل الاستجابة لفقرات المقياس وفقاً لسلم خماسي التدريج يمكن للمستجيب وضع إشارة (√) لتحديد مستوى تحقق معايير جودة البرنامج لكل فقرة من فقرات المقياس من وجهة نظره، وتتراوح الاستجابة بين (عالية جداً = 5 درجات، عالية = 4 درجات، متوسطة = 3 درجات، ضعيفة = 2، ضعيفة جدا=1). وتكونت الأداة في صيغتها النهائية من 87 فقرة موزعة في سبعة مجالات ; كما هو موضح لاحقاً في الجدول (3).

صدق الأداة :

تم التأكد من صدق الأداة باتباع طريقتين هما:

أ) **الصدق الظاهري:** حيث عرضت الأداة على سبعة محكمين من ذوى الخبرة في مجال الجودة الأكاديمية، وتم الأخذ بملاحظتهم والتي شملت حذف أو تعديل بعض الفقرات بما يتناسب وطبيعة المجال الذي سيتم قياسه، وقد كان عدد فقرات الأداة في صورتها الأولية مكونة من 90 فقرة، ثم حذفت ثلاث فقرات وأصبحت الأداة بعد التحكيم مكونة من 87 فقرة.

ب) **صدق الاتساق الداخلي للفقرات وللمجالات:** حيث تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية مكونة من 36 فرداً من طلبة المستوى الرابع تخصص (أحياء، كيمياء) والذين لم يدخلوا ضمن عينة البحث ، وقد تم إدخال البيانات في البرنامج الإحصائي (SPSS, v22) وحللت البيانات لاستخراج معامل بيرسون للارتباط بين فقرات كل مجال والدرجة الكلية للمجال. وكانت جميع الارتباطات دالة وموجبة ويوضح الجدول (3) مدى قيم الارتباط بين فقرات كل مجال والدرجة الكلية لذل المجال والذي يعطي مؤشراً لمدى الاتساق بين درجات الفقرات المكونة للمجال وبين الدرجة الكلية للمجال.

جدول (3): مدى قيم الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية في كل مجال

الرقم	مجالات جودة البرنامج	عدد الفقرات	مدى قيم الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية
1	مخرجات التعلم للبرنامج	19	0.360 إلى 0.781
2	المقررات الخاصة بالبرنامج	8	0.336 إلى0.796
3	طرق وأساليب تقييم الطلبة في البرنامج	7	0.335 إلى 0.741
4	طرق واستراتيجيات التعليم والتعلم في البرنامج	5	0.567 إلى 0.793
5	مصادر التعليم والتعلم المادية في البرنامج	16	0.389 إلى 0.697
6	أعضاء هيئة التدريس الذين يدرسون مقررات البرنامج	18	0.331 إلى 0.815
7	الخدمات والرعاية الطلابية المقدمة لطلبة البرنامج	14	0.396 إلى 0.800

كما تم حساب اتساق المجالات عن طريق استخراج معامل الارتباط بين درجة كل مجال والدرجة الكلية للمقياس، والجدول (4) يوضح مصفوفة معاملات ارتباط المجالات مع بعضها ومع الدرجة الكلية للمقياس.

جدول (4) : مصفوفة معاملات الارتباط بين مجالات المقياس وبعضها البعض وارتباطها بالدرجة الكلية

المجال	مخرجات التعلم للبرنامج	مقررات البرنامج	طرق تقييم الطلبة	استراتيجيا ت التعليم والتعلم	مصادر التعليم والتعلم المادية	أعضاء هيئة التدريس	الخدمات والرعاية الطلابية
مخرجات التعلم للبرنامج	1						
مقررات البرنامج	0.538**	1					
طرق وأساليب تقييم الطلبة	0.509**	0.542**	1				
استراتيجيات التعليم والتعلم	0.501**	0.748**	0.692**	1			
مصادر التعليم والتعلم المادية	0.432**	0.355*	0.591**	0.475**	1		
أعضاء هيئة التدريس	0.468**	0.348*	0.800**	0.640**	0.699**	1	
الخدمات والرعاية الطلابية	0.351*	0.320*	0.425**	0.384*	0.755**	0.455**	1
الكلي	0.731**	0.603**	0.822**	0.733**	0.841**	0.848**	0.677**

* ارتباط دال عند مستوى 0.05 . (2-tailed)

** ارتباط دال عند مستوى 0.01 .(2-tailed)

ويتضح من جدول (4) أن معاملات الارتباط بين مجالات المقياس السبعة والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين 0.603 إلى 0.848، وجميعها دالة عند مستوى دلالة 0.01 مما يدل على أن اتساق مجالات المقياس عالية وبالتالي تمتلك القدرة للإسهام في تقويم جودة البرنامج. كما تراوحت معاملات ارتباط المجالات مع بعضها البعض ما بين 0.32 إلى 0.80، وجميعها كانت معاملات ارتباط موجبة.

ثبات الأداة:

تم استخدام معامل ألفا كرونباخ (Alpha-Cornpach) لحساب ثبات الأداة ككل وثبات مجالاتها، والنتائج موضحة في الجدول (5):

جدول (5): يوضح معامل ثبات مجالات المقياس والثبات الكلي بطريقة ألفا كرونباخ

الرقم	مجالات جودة البرنامج	عدد الفقرات	قيم معامل الثبات
1	مخرجات التعلم للبرنامج	19	0.902
2	مقررات البرنامج	8	0.742
3	طرق وأساليب تقييم الطلبة في البرنامج	7	0.756
4	طرق واستراتيجيات التعليم والتعلم في البرنامج	5	0.813
5	مصادر التعليم والتعلم المادية في البرنامج	16	0.913
6	أعضاء هيئة التدريس في البرنامج	18	0.917
7	الخدمات والرعاية الطلابية في البرنامج	14	0.893
	المقياس الكلي	87	0.948

ويلاحظ من الجدول (5) أن الأداة تتمتع بدرجة عالية من الثبات حيث كان معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ يساوى (0.948)، وعند النظر إلى معاملات الثبات لمجالات الأداة نجد أنها أيضاً تمتلك معاملات ثبات مرتفعة تتراوح بين 0.742 و 0.917، وبالتالي أمكن استخدام الأداة لجمع البيانات المتعلقة بتقويم مستوى تحقق معايير جودة برنامج إعداد معلم الكيمياء والأحياء في كلية التربية بجامعة صنعاء.

عرض نتائج البحث ومناقشتها:

أولاً : عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الأول، والذي نصه: **ما معايير الجودة المطلوب توافرها في برنامج إعداد معلم العلوم للمرحلة الثانوية في كلية التربية بجامعة صنعاء ؟**فقد تم الاطلاع بصفة أساسية على وثائق مشروع ماستري وخاصة وثيقة توصيف برنامج معلم الكيمياء للمرحلة الثانوية ووثيقة توصيف معلم (الأحياء).

كما تم الاطلاع على العديد من الدراسات السابقة التي تناولت معايير إعداد معلمي العلوم للمرحلة الثانوية، كما تمت الاستفادة من الأدب التربوي المتعلق بتطوير البرامج وتقويمها وفقاً لمعايير الجودة حيث قام الباحثان بحصر معايير الجودة التي يمكن للطالب تقويمها من وجهة نظره، وتم التوصل إلى سبع مجالات شملتها معايير البرنامج، وقد سبقت الإشارة بالتفصيل لأداة البحث وكيفية تطويرها بناء على هذه المعايير واستناداً على الدراسات السابقة التي تم عرضها في هذا البحث مثل: (دراسة كويران، & رمضان (2010)،

ودراسة معاد، على (2008)، ودراسة كنعان، أحمد (2009)، ودراسة الدعاسين، خالد (2016). وقد شملت القائمة النهائية للأداة على سبعة مجالات التي شملتها معايير البرنامج ووضع لكل مجال مؤشرات يمكن للطالب من خلالها تقدير مستوى جودة كل مؤشر وبالتالي سهولة حساب مستوى تقدير الطلبة لكل مجال. وقد ضمنت المجالات والمؤشرات التابعة لها في أداة البحث، وتم التأكد من صدقها وثباتها كما أشير سابقاً ،والجدول (6) يوضح هذه المجالات وعدد المؤشرات في كل مجال.

جدول (6): يوضح مجالات المقياس وعدد الفقرات في كل مجال

الرقم	مجالات جودة البرنامج	عدد المؤشرات (الفقرات)
1	مخرجات التعلم للبرنامج	19
2	مقررات البرنامج	8
3	طرق وأساليب تقييم الطلبة في البرنامج	7
4	طرق واستراتيجيات التعليم والتعلم في البرنامج	5
5	مصادر التعليم والتعلم المادية في البرنامج	16
6	أعضاء هيئة التدريس في البرنامج	18
7	الخدمات والرعاية الطلابية في البرنامج	14
	عدد فقرات المقياس الكلي	87

ثانياً: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الثاني ونصه: **ما مستوى تحقق معايير جودة برنامج إعداد معلم العلوم للمرحلة الثانوية في كلية التربية بجامعة صنعاء من وجهة نظر طلبة المستوى الرابع ؟**، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والوزن النسبي لمتوسطات الفقرات في كل مجال من مجالات الجودة المحددة في أداة البحث، وكذلك تم حساب متوسطات الدرجة الكلية لكل مجال والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لمتوسط المجال.

ولكي تسهل الإجابة عن السؤال الثاني والحكم على جودة فقرات ومجالات البرنامج من وجهة نظر الطلبة بدقة عالية فقد تم استخدام اختبار t-test للعينة الواحدة والتي يتم فيها مقارنة متوسط استجابة أفراد العينة على الفقرة مع القيمة الافتراضية وهي (3) والتي تقع في منتصف مقياس ليكرت للتدريج الخماسي المستخدم في أداة البحث كما هو موضح أدناه، ويرى الباحثان أن طريقة التحليل باستخدام اختبار t-test للعينة الواحدة أكثر دقة وموضوعية من الاعتماد على مدى المتوسطات المستخدم في كثير من الدراسات المتعلقة بالجودة، والتي تعتمد على حساب متوسطات استجابات أفراد العينة على مقياس لكرت الخماسي والذي تمثل فيه القيمة (3) المنطقة المتوسطة لمدى الاستجابات كما يلي.

عالية جداً	عالية	متوسطة	ضعيفة	غير متحققة
5	4	3	2	1

ولكي يمكن إصدار الحكم على مستوى الجودة فقد استخدم الباحثان نظام التقدير المعتمد في الوكالة البريطانية لضمان الجودة QAA، والذي تم اعتماده في دليل المراجعة للبرنامج الأكاديمي والممول من برنامج الأمم المتحدة الإنمائي والذي أعده (Ruth Goodison & David Lewis,2005) حيث أشار الدليل إلى أن هذا النظام مأخوذ عن وكالة الجودة البريطانية QAA وهو نظام تقدير ثلاثي لإصدار الحكم على جودة البرنامج ويشمل الآتي: (مستوى جيد = 3 ، مستوى مقبول = 2، مستوى غير مقبول =1) وينبغي الإشارة إلى أن هذا النظام تم استخدامه في البحث الذي قام به كويران & رمضان(2008)، لتقويم برنامج إعداد معلم العلوم في كلية التربية بجامعة عدن والمشار إليها ضمن الدراسات السابقة.

كما ينبغي الإشارة إلى أن البحث الحالي اعتمد على نتائج اختبار t-test للعينة الواحدة، ومستوى الدلالة للفروق بين المتوسط الافتراضي للجودة ومتوسط تقديرات الطلبة لمدى تحقق معايير الجودة وفق المستويات الثلاثة للجودة **(غير مقبول، مقبول، جيد)** بدلاً من الاعتماد على مدى المتوسطات فقط دون معرفة مستوى الدلالة، وما يبرر ذلك هو الآتي:

- بما أن درجة الاستجابة (3) في مقياس ليكرت الخماسي المستخدم في هذا البحث تمثل النقطة المتوسطة في التدريج كما هو موضح في الجدول السابق، ولها وزن نسبي= (3 ÷ 5) × 100 = (60 ٪)، لذلك يمكن اعتماد هذه الدرجة (3) بمثابة محك في اختبار t-test لمقارنة متوسط كل فقرة.
- بالنسبة لكل مجال فإن قيمة المحك سيتحدد من ناتج ضرب 3 في عدد فقرات المجال، فمثلاً المجال الأول يشتمل على (19 مؤشر لمخرجات التعلم في البرنامج)، ولذلك فإن درجة هذا المجال سيتم الحصول عليها من تجميع درجات (19 فقرة) وتكون الدرجة الكلية العليا لهذا المجال:تساوي (19 × 5 = 95 درجة) وتكون درجة المحك للمجال الأول (19 × 3 = 57 درجة) حيث تمثل هذه الدرجة نقطة متوسطة للاستجابات والتي لها وزن نسبي يعادل (60٪)، والتي أشرنا سابقاً أنها تمثل مستوى الجودة (مقبول) وفق المقياس الثلاثي المعتمد للحكم على مستوى جودة الفقرة أو المجال.
- للحصول على حكم دقيق على مستوى جودة البرنامج من وجهة نظر الطلبة سيتم الاعتماد على نتائج اختبار t-test للعينة الواحدة، ومستوى دلالة الفروق بين متوسطات استجابات الطلبة عينة البحث على فقرات المقياس ومجالاته وفقاً لما يأتي:
  - ✓ عندما يكون متوسط الفقرة أقل بكثير عن (3) وبفارق دال إحصائيا –وفقاً لقيم t-test ومستوى الدلالة –فإن الحكم على مستوى جودة الفقرة أو المجال يكون **(غير مقبول)**.

- ✓ عندما يكون متوسط الفقرة أو المجال يساوي (3) أو يكون متوسطها أعلى قليلاً من 3 أو أقل منها وبفارق غير دال إحصائياً وفقاً لقيم t-test ومستوى الدلالة، فإن الحكم على مستوى جودة الفقرة أو المجال يكون **(مقبول)**.
- ✓ عندما يكون متوسط الفقرة أعلى بكثير عن (3) وبفارق دال إحصائيا وفقاً لقيم t-test ومستوى الدلالة، فإن الحكم على مستوى جودة الفقرة أو المجال يكون (جيد).

ويمكن توضيح نظام التقدير الثلاثي بالشكل (2) التالي :

شكل (2): يوضح نظام التقدير الثلاثي للحكم على جودة فقرات أو مجالات المقياس

وبناءً على نتائج اختبار t-test للعينة الواحدة ومستوى الدلالة للفرق بين متوسط الفقرة وقيمة المحك (القيمة الافتراضية) يتم اتخاذ القرار حول مستوى الجودة من وجهة نظر الطلبة أفراد العينة، فعندما يكون الفرق غير دال بين متوسط الفقرة وقيمة المحك فهذا يعنى أن تقدير الطلبة للفقرة لا يختلف عن القيمة الافتراضية (3)، وبالتالي يكون الحكم بأن الجودة متحققة بدرجة (مقبول) من وجهة نظر الطلبة المتوقع تخرجهم، أما إذا كان متوسط استجابة الطلبة أعلى بكثير من القيمة (3) وكانت هذه الفروق دالة فهذا يؤكد أن الجودة متحققة بدرجة (جيد)، وفي حالة وجود متوسطات لاستجابات الطلبة حول فقرات المقياس أو مجالاته تقل بفارق دال إحصائياً عن القيمة الافتراضية (3) فإن تقدير الطلبة للجودة يكون سلباً بمعنى أن مستوى الجودة (غير مقبول).

وبناء على ما سبق توضيحه بخصوص طريقة إصدار الحكم على الفقرة أو المجال، يمكن الآن عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني بحيث تكون مرتبة وفق المجالات السبعة المتعلقة بجودة برنامج معلم العلوم للمرحلة الثانوية (برنامج ماستري) وذلك كما يأتي:

نتائج المجال الأول (مخرجات التعلم للبرنامج):

للتعرف على مستوى تحقق معايير جودة مجال مخرجات التعلم لبرنامج إعداد معلم العلوم للمرحلة الثانوية في كلية التربية بجامعة صنعاء من وجهة نظر طلبة المستوى الرابع المتوقع تخرجهم، تم استخراج نتائج اختبار t-test للعينة الواحدة للتأكد من دلالة الفروق بين متوسطات الفقرات وبين المتوسط الافتراضي الدال على تحقق الجودة ويساوي (3)، حيث تكون الجودة عند هذه القيمة متحققة بدرجة (**مقبول**) وبوزن نسبي يساوي (60٪)، والجدول (7) يوضح نتائج تقديرات الطلبة لمستوى جودة المجال الأول والمتعلق **بمخرجات التعلم للبرنامج**. وينبغي الإشارة إلى أن اختبار t-test للعينة الواحدة تقدر فيه درجة الحرية وفقاً للمعادلة (df= n -1) ، وبما أن عدد أفراد العينة في هذا البحث يساوي (117) طالباً وطالبة فإن درجة الحرية تساوي (116)، ولن يتكرر ذكرهذه القيمة في جداول اختبار t-test للعينة الواحدة والتي سترد لاحقاً.

جدول (7) يوضح نتائج اختبار t-test للعينة الواحدة للمجال الأول والمتعلقة بمؤشرات مخرجات التعلم للبرنامج

الرقم	مؤشرات مخرجات التعلم للبرنامج	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي للمتوسط	قيمة (t)*	مستوى الدلالة	مستوى تحقق الجودة
1	اكتساب المعرفة والفهم بالمكونات الأساسية للمعرفة العلمية في مجال التخصص .	3.27	0.69	% 65.3	4.170	0.0005	جيد
2	التمكن من مهارات البحث العلمي والاستقصاء للتحقق من الأسئلة أو الفرضيات التي تثار حول الظواهر أو المواقف العلمية المختلفة .	2.81	0.96	% 56.2	-2.109	0.037	غير مقبول
3	ممارسة مهارات العمليات العلمية التكاملية للتمكن من فرض الفروض واختبارها إلخ...	2.74	1.05	%54.7	-2.741	0.007	غير مقبول
4	ممارسة العمليات العلمية التكاملية مثل التجريب لإنجاز المطلوب في المختبر .	2.85	1.13	%56.9	-1.477	0.142	مقبول
5	الحرص على مراعاة تعليمات الأمن والسلامة في العمل المخبري.	3.27	1.27	%65.3	2.259	0.026	جيد
6	إثارة دوافع المتعلمين نحو عملية التعلم.	3.16	1.00	%63.3	1.757	0.082	مقبول
7	مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.	2.86	1.09	%57.3	-1.357	0.177	مقبول
8	معرفة وفهم مكونات مناهج العلوم بشكل عام.	3.06	0.95	%61.2	0.682	0.497	مقبول
9	اكتساب المعرفة والفهم بقواعد و مبادئ وأسس بناء مناهج العلوم.	3.10	1.02	% 62.1	1.087	0.279	مقبول

10	الاشتراك في تطوير مناهج العلوم.	2.74	1.17	%54.9	-2.374	0.019	غير مقبول
11	تحليل وحدة من مناهج العلوم.	3.50	1.02	%69.9	5.245	0.0005	جيد
12	معرفة وفهم طرائق تدريس العلوم المختلفة.	3.67	1.04	%73.3	6.919	0.0005	جيد
13	اختيار ما هو مناسب من استراتيجيات فعالة لتدريس العلوم.	3.25	1.07	%65.0	2.496	0.014	جيد
14	استخدام التعزيز المناسب أثناء العملية التعليمية	3.39	1.14	% 67.9	3.741	0.0005	جيد
15	تصميم وتطوير تجارب وأنشطة علمية مختلفة من خامات البيئة قليلة التكلفة.	2.67	1.20	%53.3	-3.014	0.003	غير مقبول
16	تطوير خطة دراسيةً سنوية أو فصلية.	2.94	1.10	%58.8	-0.588	0.558	مقبول
17	تطوير خطط دراسية يومية .	2.97	1.26	%59.3	-0.294	0.769	مقبول
18	معرفة وفهم مبادئ وأسس التخطيط التربوي.	2.96	0.98	%59.2	-0.473	0.637	مقبول
19	إدارة الصف بفعالية لعملية التعليم والتعلم.	3.31	1.06	% 66.2	3.133	0.002	جيد
	الدرجة الكلية للمجال الأول	**58.50**	**11.21**	**%61.6**	**1.443**	**0.152**	**مقبول**

يتضح من النتائج المضمنة في الجدول (7) بأن الطلبة يرون أن المجال الأول والمتعلق بجودة مؤشرات مخرجات تعلم برنامج إعداد معلم العلوم وعددها 19 مؤشراً قد تحققت بدرجة (مقبول)، حيث كان متوسط المجال يساوى 58.50 وبوزن نسبي يساو 61.6 ٪، وعند استخدام اختبار t-test للعينة الواحدة للمقارنة بين متوسط المجال الأول والمحك الخاص بالمجال والذي يساوي (19 × 3= 57)، يلاحظ أن متوسط تقديرات الطلبة لمستوى جودة المجال الأول أعلى قليلاً من درجة المحك ولم يصل هذا الفرق إلى مستوى الدلالة عند (α = 0.05)، وبالتالي فإن الحكم على مستوى جودة المجال الأول بشكل عام من وجهة نظر الطلبة كان عند المستوى (**مقبول**) من مستويات الجودة.

وعند النظر إلى كل مؤشر من مؤشرات البرنامج (جدول 7) المتعلقة بالمجال الأول (مخرجات تعلم البرنامج) ، نجد أن هناك سبعة مؤشرات حازت على تقدير (**جيد**) لمستوى الجودة من وجهة نظر الطلبة وتشمل المؤشرات (1، 5، 11، 12، 13، 14، 19) حيث كانت متوسطات تقديرات هذه المؤشرات تتراوح بين (3.25 و 3.67) ، وعند استخدام اختبار t-test للعينة الواحدة للمقارنة بين متوسطات هذه المؤشرات والمحك الخاص بكل مؤشر وهي الدرجة (3) نلاحظ أن جميع هذه المتوسطات كانت أعلى من درجة المحك وبفارق دال إحصائياً عند (α = 0.05)، وبالتالي فإن الحكم على مستوى جودة مؤشرات (**مخرجات التعلم**) رقم (1، 5، 11،

12،13، 14، 19) -من وجهة نظر الطلبة - كان عند المستوى (**جيد**) من مستويات الجودة. وهذا يدل على أن برنامج معلم العلوم للمرحلة الثانوية (تخصص الكيمياء وتخصص الأحياء) قد ساعد الطلبة المتوقع تخرجهم على تحقيق سبعة مؤشرات من مخرجات تعلم البرنامج في المجال الأول وبمستوى جودة (**جيد**) من وجهة نظرهم.

كما أظهرت النتائج في جدول (7) أن هناك ثمانية مؤشرات حازت على تقدير (**مقبول**) لمستوى جودة المجال الأول والمتعلق بمخرجات تعلم برنامج إعداد معلم العلوم للمرحلة الثانوية -من وجهة نظر الطلبة -وتشمل المؤشرات (4، 6، 7 ،8، 9، 16، 17، 18)، حيث كانت متوسطات تقديرات الطلبة لهذه المؤشرات تتراوح بين (2.85 و 3.16)، وعند استخدام اختبار t-test للعينة الواحدة للمقارنة بين متوسط هذه المؤشرات والمحك الخاص بكل مؤشر وهي الدرجة (3)، نلاحظ أن خمساً من هذه المؤشرات وهي (4، 7، 16، 17، 18) كانت قيمة المتوسطات فيها أقل من درجة المحك (3) بدليل أن قيم t-test للعينة الواحدة كان سالباً، ولكن كان الفارق عن قيمة المحك صغير وغير دال إحصائياً حيث كانت مستويات الدلالة لاختبار t-test للعينة الواحدة جميعها غير دالة (أي أعلى من مستوى الدلالة المقبول (α = 0.05) كما هو موضح في الجدول (7)، كما نلاحظ أن هناك ثلاثة مؤشرات كانت متوسطات تقدير الطلبة لمستوى الجودة أعلى قليلاً من المحك (3)، ولكن لم تكن تصل الفروق إلى مستوى الدلالة (α = 0.05) وبالتالي فإن الحكم على مستوى جودة مؤشرات مخرجات التعلم (4، 6، 7 ،8، 9 ، 16، 17 ، 18) -من وجهة نظر الطلبة -كان عند المستوى (**مقبول**)، وهذه النتيجة تدل على أن برنامج معلم العلوم للمرحلة الثانوية تخصص (كيمياء و أحياء) قد ساعد الطلبة المتوقع تخرجهم على تحقيق ثمانية من مؤشرات مخرجات تعلم البرنامج في المجال الأول بمستوى جودة (**مقبول**).

كما أظهرت قيم t-test للعينة الواحدة أن هناك أربعة مخرجات تعلم للبرنامج كان تقدير الطلبة لمستوى جودتها (**غير مقبول**)، حيث كانت متوسطات تقديرات الطلبة لهذه المؤشرات تتراوح بين (2.67 و 2.81)، وعند استخدام اختبار t-test للعينة الواحدة للمقارنة بين متوسطات هذه المؤشرات والمحك (3) اتضح أن الأربعة المؤشرات المتبقية في هذا المجال وهي (2، 3، 10، 15) كانت متوسطات قيمها أقل من درجة المحك (3) وكان الفارق عن قيمة المحك كبير ودال إحصائياً، حيث كانت مستويات الدلالة لاختبار t-test للعينة الواحدة جميعها دالة عند (α=0.05) كما هو موضح في الجدول (7).

إضافة إلى النتائج السابقة يرى الطلبة المتوقع تخرجهم أن هناك أربعة مؤشرات ضعيفة ومستوى تحققها في البرنامج (غير مقبول). فإذا نظرنا مثلاً لمؤشر مخرج التعلم (2) والمتعلق "بمهارات البحث العلمي والاستقصاء" سنجد بالفعل أنه يحتل مكانة كبيرة في البرامج العالمية، وكثير من المعايير العالمية المتعلقة بتعليم وتعلم العلوم مثل معايير (NGSS) والتي

أكدت على أهمية إشراك الطلبة في أنشطة استقصائية تساعد طلبة العلوم في المرحلة الثانوية على إعمال اليد والعقل معاً (A Framework for K-12 Science Education, 2011, p11) .

وحديثاً، أكدت رابطة معلمي العلوم الوطنية في بيان لموقفها بخصوص مفهوم الاستقصاء وكيفية ممارسته وفقاً لمعايير الجيل الثاني National Science Teachers Association, NSTA, 2018,p1) حيث تؤكد الرابطة أنه "يجب الانتقال من مفهوم الاستقصاء التقليدي إلى مفهوم التعليم والتعلم ثلاثي الأبعاد، حيث يتم استخدام ممارسات العلوم والهندسة لإشراك الطلاب في نشاطات تعليمية تتكامل فيها ممارسات الاستقصاء مع الأفكار التعليمية الأساسية والمفاهيم الشاملة والمتقاطعة بين مجالات العلوم".

لذلك يرى الباحثان أن الطلبة الملتحقين ببرنامج معلم العلوم للمرحلة الثانوية بحاجة ماسة إلى إتقان مهارات البحث العلمي والاستقصاء ليكونوا قادرين على ممارستها مع طلبتهم في المستقبل. وفي المؤشر الذي يليه والمتعلق **بممارسة مهارات العمليات العلمية التكاملية** للتمكن من فرض الفروض واختبارها نجد أنه يصب في الاتجاه نفسه، ومن وجهة نظر الطلبة فإن تقديرهم لمستوى جودة هذا المؤشر كان (**غير مقبول**) وهذا بديهي حيث إن العمليات التكاملية والتي تشجع على فرض الفروض لا يمكن تنميتها بمعزل عن الاستقصاء والبحث.

كما أن المؤشر الثالث الذي حاز على تقدير (**غير مقبول**) من وجهة نظر الطلبة هو ما يتعلق (**بتصميم وتطوير تجارب وأنشطة علمية مختلفة من خامات البيئة قليلة التكلفة**)، وهذه النتيجة أيضاً هي محصلة لضعف البرنامج وعجزه عن مساعدة الطلبة لممارسة البحث والاستقصاء، وبالتالي لم تتوفر للطلبة الفرص المناسبة لتصميم وتطوير تجارب من خامات البيئة. ولذلك يجب إعادة النظر في مكونات برنامج الإعداد لتضمين هذا النوع من الأنشطة التعليمية باستخدام خامات البيئة المحلية.

أما المؤشر الأخير، والذي كان تقدير مستوى جودته غير مقبول فهو يتعلق "**بالاشتراك في تطوير مناهج العلوم**" وهذا المؤشر يمثل مخرج تعلم عام أو انتقالي يمكن تقويمه بدقة بعد تخرج الطلبة وانتقالهم إلى ميدان العمل، ولكن يمكن القول بأن تقدير الطلبة المتدني لجودة هذا المخرج يدل على أن الفرص التعليمية التي تعرض لها الطلبة أثناء دراستهم لمقررات البرنامج لم تتح لهم الفرص الكافية لتعلم مهارات تطوير الدروس والوحدات في مناهج العلوم.

نتائج المجال الثاني (المقررات الخاصة بالبرنامج):

تم استخراج نتائج اختبار t-test للعينة الواحدة للتأكد من دلالة الفروق بين متوسطات الفقرات المتعلقة بمؤشرات جودة المقررات الخاصة بالبرنامج وبين المتوسط الافتراضي الدال على تحقق الجودة ويساوي (3)، والنتائج موضحة في الجدول (8).

جدول (8): نتائج اختبار t-test للعينة الواحدة للمجال الثاني (المقررات الخاصة بالبرنامج)

الرقم	المقررات الخاصة بالبرنامج	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي للمتوسط	قيمة (t)	مستوى الدلالة	مستوى تحقق الجودة
1	وجود ارتباط بين المقررات العلمية التي درستها.	3.54	0.83	70.8	7.054	0.0005	جيد
2	وجود ارتباط بين المقررات التربوية التي سبق دراستها.	3.34	0.87	66.8	4.238	0.0005	جيد
3	المقررات في البرنامج تساعد في الإعداد لمهنة التدريس.	3.44	1.01	68.7	4.660	0.0005	جيد
4	يتميز المحتوى لكافة مقررات البرنامج بالحداثة.	2.97	1.04	59.3	-0.355	0.723	مقبول
5	وجود توازن بين الجانب النظري والعملي لمحتوى المقررات في البرنامج.	2.78	1.16	55.6	-2.071	0.041	غير مقبول
6	محتوى المقررات في البرنامج تسهم في تنمية المهارات الذهنية (العقلية)، مثل القدرة على المناقشة والتلخيص، تحديد المشكلة، حل المشكلة.....الخ.	3.12	1.00	62.4	1.292	0.199	مقبول
7	مقررات البرنامج تؤكد على تنمية المهارات العامة مثل: مهارات الاتصال، والمهارات الإدارية، ومهارات العمل في فريق ، و كتابة التقارير .	3.08	1.04	61.5	0.797	0.427	مقبول
8	مقررات البرنامج تسهم في تنمية مهارات استخدام الحاسوب لأغراض مختلفة.	2.44	1.10	48.9	-5.453	0.0005	غير مقبول
	الدرجة الكلية للمجال الثاني	24.70	4.71	61.8	1.609	0.110	مقبول

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (8) بأن الطلبة يرون أن مؤشرات جودة المقررات الخاصة ببرنامج إعداد معلم العلوم وعددها 8 مؤشرات قد تحققت بدرجة (**مقبول**)، حيث كان متوسط المجال الثاني يساوى 24.70 وبوزن نسبي يساوي 61.8 ٪، وعند استخدام اختبار t-test للعينة الواحدة للمقارنة بين متوسط المجال الثاني والمحك الخاص بالمجال والذي يساوي (8 × 3= 24)، يلاحظ أن متوسط تقديرات الطلبة لمستوى جودة المجال الثاني أعلى قليلاً من درجة المحك ولم يصل هذا الفرق إلى مستوى الدلالة عند ($\alpha \geq 0.05$)، وبالتالي فإن الحكم على مستوى جودة المجال الثاني بشكل عام من وجهة نظر الطلبة كان عند المستوى (**مقبول**).

وعند النظر إلى كل مؤشر من مؤشرات البرنامج المتعلقة بالمجال الثاني (المقررات الخاصة ببرنامج إعداد معلم العلوم) ، نجد أن هناك ثلاثة مؤشرات حازت على تقدير (جيد) لمستوى الجودة من وجهة نظر الطلبة وهي على التوالي (1 ، 2، 3) حيث كانت متوسطات تقديرات هذه المؤشرات تتراوح بين (3.34 و 3.54)، وعند استخدام اختبار t-test للعينة الواحدة للمقارنة بين متوسطات هذه المؤشرات والمحك الخاص بكل مؤشر وهي الدرجة (3) نلاحظ أن جميع هذه المتوسطات كانت أعلى من درجة المحك وبفارق دال إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.05$)، وبالتالي فإن الحكم على مستوى جودة هذه المؤشرات (1 ، 2، 3) من وجهة نظر الطلبة كان عند المستوى (جيد) من مستويات الجودة كما هو موضح في الجدول (8) السابق.

و أظهرت نتائج اختبار t-test للعينة الواحدة ان هناك ثلاثة مؤشرات حازت على تقدير مقبول وهي (4 ، 6، 7) حيث كانت متوسطات تقديرات هذه المؤشرات تتراوح بين (2.97 و 3.12) ، وعند استخدام اختبار t-test للعينة الواحدة للمقارنة بين متوسطات هذه المؤشرات والمحك الخاص بكل مؤشر وهي الدرجة (3) نلاحظ أن جميع هذه المتوسطات كانت إما أعلى أو أقل من درجة المحك وبفارق غير دال إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.05$)، وبالتالي فإن الحكم على مستوى جودة هذه المؤشرات (4 ، 6، 7) -من وجهة نظر الطلبة -كان عند المستوى (**مقبول** (أنظر الجدول (8).

إضافة إلى النتائج السابقة يظهر الجدول (8) أن الطلبة المتوقع تخرجهم يرون أن هناك مؤشرين ضعيفين ومستوى تحققهما في البرنامج (**غير مقبول**) وهما (5 و 8)، فالمؤشر (5) يؤكد بأن الطلبة لا يرون أن التوازن بين الجانب النظري والعملي لمحتوى المقررات في البرنامج متوافر، وبالتالي فإن مستوى الجودة لهذا المؤشر من وجهة نظرهم (**غير مقبول**). وبناءً على ذلك ينبغي إعادة النظر في الجوانب النظرية والعملية والحرص على توفير نوع من التوازن حتى يتمكن الخريج من ممارسة مهنة التدريس بكفاءة عالية ويمتلك القدرة على تنفيذ التجارب والأنشطة العملية بمهارة وإتقان. أما المؤشر (8) فقد جاء تقييمه بمستوى (**غير مقبول**) وهو يتعلق بقدرة البرنامج على تنمية مهارات استخدام الحاسوب لأغراض مختلفة، ولذلك يمكن القول أن فشل البرنامج من وجهة نظر الطلبة قد يعود إلي ضعف تنفيذ المقررات وفق التوصيفات والتي تؤكد بعضها على ضرورة تكليف الطلبة بتنفيذ الواجبات والأنشطة باستخدام الحاسوب. كما قد يعود سبب ضعف هذا المؤشر إلى عدم تفعيل معمل الحاسوب وإتاحة الفرصة للطلبة باستخدام أجهزة الحاسوب التي تم توفيرها عن طريق مشروع (ماستري) الممول من الحكومة الهولندية.

نتائج المجال الثالث (طرق وأساليب تقييم الطلبة في البرنامج)

تم عرض نتائج اختبار t-test للعينة الواحدة ويتضمن دلالة الفروق بين متوسطات الفقرات المتعلقة بمؤشرات جودة طرق وأساليب تقييم الطلبة في البرنامج وبين المتوسط الافتراضي الدال على تحقق الجودة ويساوي (3)، والنتائج المتعلقة بهذا المجال موضحة في الجدول (9):

جدول (9) يوضح نتائج اختبار t-test للعينة الواحدة للمجال الثالث (طرق وأساليب تقييم الطلبة في البرنامج)

الرقم	طرق تقييم الطلبة في البرنامج	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي للمتوسط	قيمة (t)*	مستوى الدلالة	مستوى تحقق الجودة
1	التقويم في مقررات البرنامج متنوع (مقالي وموضوعي)	3.57	0.92	71.5	6.717	0.0005	جيد
2	تستخدم الاختبارات العملية في عملية التقويم.	3.38	1.13	67.7	3.687	0.0005	جيد
3	التقويم شامل لجميع مكونات المنهج.	3.15	1.10	63.0	1.508	0.134	مقبول
4	يتسم تصحيح الاختبارات النظرية بالعدالة والنزاهة.	2.56	1.28	51.2	-3.677	0.0005	غير مقبول
5	من حق الطالب التظلم لمراجعة نتيجته في أي مقرر.	2.79	1.53	55.8	-1.446	0.151	مقبول
6	تعتبر التكاليف والواجبات جزء من تقويم مقررات البرنامج .	3.45	1.11	69.0	4.413	0.0005	جيد
7	أسئلة التقويم متنوعة من حيث الصعوبة.	3.64	0.92	72.8	7.508	0.0005	جيد
	الدرجة الكلية للمجال الثالث	22.56	4.77	64.5	3.55	0.001	جيد

بالنسبة للمجال الثالث والمتعلق بطرق وأساليب تقييم الطلبة في البرنامج فقد كان تقدير الطلبة أفراد العينة لمستوى جودة المجال بشكل عام (جيد)، حيث يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (9) بأن متوسط المجال الثالث يساوى 22.56 وبوزن نسبي يساوي 64.5 ٪، وعند استخدام اختبار t-test للعينة الواحدة للمقارنة بين متوسط المجال الثالث والمحك الخاص بالمجال والذي يساوي (7 × 3= 21) يلاحظ أن متوسط تقديرات الطلبة لمستوى جودة المجال الثالث أعلى من درجة المحك، و هذا الفرق دال إحصائياً عند ($\alpha \geq 0.05$)، وبالتالي فإن الحكم على مستوى جودة المجال الثالث بشكل عام من وجهة نظر الطلبة كان عند المستوى (**جيد**).

وعند النظر إلى كل مؤشر من مؤشرات البرنامج المتعلقة بالمجال الثالث -(طرق تقييم الطلبة في البرنامج) -نجد أن هناك أربعة مؤشرات حازت على تقدير (**جيد**) لمستوى الجودة من وجهة نظر الطلبة وهي(1، 2، 6 ،7) حيث كانت متوسطات تقديرات هذه المؤشرات تتراوح

بين (3.38 و 3.64)، وعند استخدام اختبار t-test للعينة الواحدة للمقارنة بين متوسطات هذه المؤشرات والمحك الخاص بكل مؤشر وهي الدرجة (3) نلاحظ أن جميع هذه المتوسطات كانت أعلى من درجة المحك وبفارق دال إحصائياً عند ($\alpha \geq 0.05$) ، وبالتالي فإن الحكم على مستوى جودة هذه المؤشرات (1 ، 2، 6 ،7) -من وجهة نظر الطلبة -كان عند المستوى (**جيد**) كما هو موضح في الجدول (9).

ويمكن القول إن تقدير الطلبة المرتفع لهذه المؤشرات يدل على تنفيذ الهيئة التدريسية لعملية التقويم المشار إليها في توصيف المقررات، ولكن يرى الباحثان أنه يلزم إعادة النظر في هذه التوصيفات نظراً لأنه مضى عليها فترة طويلة منذ تطوير البرنامج وقد ظهرت طرق واستراتيجيات حديثة، وهي ما يطلق عليها بالتقويم البديل أو الواقعي وهو ما لم تشر إليه هذه المؤشرات التي تم تضمينها في أداة البحث من واقع وثائق البرنامج التي مضى عليها ما يقرب من عشرة أعوام.

كما تظهر النتائج في الجدول (9) أن هناك مؤشرين حازا على تقدير (مقبول) لمستوى الجودة من وجهة نظر الطلبة وهي على التوالي (3،5)، حيث كانت متوسطات تقديرات هذين المؤشرين (3.15 و 2.79)، وعند استخدام اختبار t-test للعينة الواحدة للمقارنة بين متوسطي هذين المؤشرين والمحك الخاص بكل مؤشر وهي الدرجة (3) نلاحظ أن أحدهما كان أعلى من درجة المحك وبفارق غير دال إحصائياً عند ($\alpha \geq 0.05$)، وبالتالي فإن الحكم على مستوى جودة هذين المؤشرين (3، 5) -من وجهة نظر الطلبة -كان عند المستوى (**مقبول**) كما يظهرها الجدول (9).

و أخيراً أظهرت النتائج أن المؤشر رقم (4) هو المؤشر الوحيد في هذا المجال الذي كان تقويمه من وجهة نظر الطلبة (**غير مقبول**)، وهذا المؤشر يتعلق بعدالة ونزاهة التصحيح للاختبارات النظرية. وقد كان متوسط هذا المؤشر (2.56) وهو أقل من قيمة المحك (3) وبفارق دال إحصائياً عند ($\alpha \geq 0.05$). ولذلك ينبغي على رئاسة القسم إيجاد آلية واضحة تشعر الطلبة بعدالة التصحيح للاختبارات النظرية.

نتائج المجال الرابع (طرق واستراتيجيات التعليم والتعلم في البرنامج):

يوضح الجدول (10) نتائج اختبار t-test للعينة الواحدة للمجال الرابع (طرق واستراتيجيات التعليم والتعلم في البرنامج)، ويتضمن الجدول دلالة الفروق بين متوسطات الفقرات المتعلقة بمؤشرات جودة طرق واستراتيجيات التعليم والتعلم في البرنامج وبين المتوسط الافتراضي الدال على تحقق الجودة ويساوي (3).

جدول (10): يوضح نتائج اختبار t-test للعينة الواحدة للمجال الرابع (طرق واستراتيجيات التعليم والتعلم في البرنامج)

الرقم	طرق واستراتيجيات التعليم والتعلم في البرنامج	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي للمتوسط	قيمة (t)*	مستوى الدلالة	مستوى تحقق الجودة
1	الطرق والاستراتيجيات المستخدمة في تدريس مقررات البرنامج متنوعة وملائمة لتحقيق مخرجات التعلم.	3.14	0.90	62.7	1.645	0.103	مقبول
2	الطرق والاستراتيجيات المستخدمة في تدريس مقررات البرنامج تعتمد على مشاركة الطلبة في عملية التعلم.	3.22	0.91	64.4	2.639	0.009	جيد
3	الطرق والاستراتيجيات المستخدمة في عملية التعليم والتعلم في مقررات البرنامج تساعد على تنمية المهارات المهنية.	2.89	0.99	57.8	-1.215	0.227	مقبول
4	طرق واستراتيجيات تدريس مقررات البرنامج تساعد على توفير فرص للتفاعل الإيجابي بين الطلبة والأساتذة .	3.08	1.08	61.5	.768	0.444	مقبول
5	تستخدم أجهزة العرض (داتا شو، جهاز العرض الرأسي) أثناء تدريس المقررات العلمية.	3.07	1.12	61.4	.660	0.510	مقبول
	الدرجة الكلية للمجال الرابع	15.39	3.33	61.6	1.277	0.204	مقبول

من خلال النتائج الموضحة في الجدول (10) والمتعلقة بالمجال الرابع (**طرق استراتيجيات التعليم والتعلم في البرنامج**" فقد كان تقدير الطلبة لمستوى جودة المجال بشكل عام (**مقبول**)، حيث يتضح بأن متوسط المجال الرابع يساوى 15.39 وبوزن نسبي يساوي 61.6٪، وعند استخدام اختبار t-test للعينة الواحدة للمقارنة بين متوسط المجال الرابع والمحك الخاص بالمجال والذي يساوي (5 × 3= 15) يلاحظ أن متوسط تقديرات الطلبة لمستوى جودة المجال الرابع أعلى قليلاً من درجة المحك و هذا الفرق غير دال إحصائياً عند ($\alpha \geq 0.05$)، وبالتالي فإن الحكم على مستوى جودة المجال الرابع -بشكل عام من وجهة نظر الطلبة - كان عند المستوى (**مقبول**).

وعند النظر إلى كل مؤشر من مؤشرات البرنامج المتعلقة بالمجال الرابع -(طرق واستراتيجيات التعليم والتعلم في البرنامج) -نجد أن هناك مؤشرًا واحدًا فقط حاز على تقدير (جيد) لمستوى الجودة من وجهة نظر الطلبة وهو المؤشر (2) حيث كان المتوسط 3.22، وعند استخدام اختبار t-test للعينة الواحدة للمقارنة بين متوسط هذا المؤشر ودرجة المحك (3) نلاحظ أن هذا المتوسط كان أعلى من درجة المحك وبفارق دال إحصائياً عند ($\alpha \geq 0.05$)، وبالتالي فإن الحكم على مستوى جودة المؤشر (2) -من وجهة نظر الطلبة -كان عند

المستوى (جيد)، وهذا المؤشر ينص على أن (الطرق والاستراتيجيات المستخدمة في تدريس مقررات البرنامج تعتمد على مشاركة الطلبة في عملية التعلم.).

أما بقية المؤشرات في المجال الرابع، فقد أظهرت النتائج الموضحة في الجدول (10) أنها حصلت على تقدير (**مقبول**) لمستوى الجودة. وتشمل هذه المؤشرات (1، 3، 4 ،5)، حيث كانت متوسطات تقديرات هذه المؤشرات تتراوح بين (2.89 و 3.14)، وعند استخدام اختبار t-test للعينة الواحدة للمقارنة بين متوسطات هذه المؤشرات والمحك الخاص بكل مؤشر وهي الدرجة (3) نلاحظ أن متوسط المؤشر (3) كان أقل من درجة المحك وبفارق غير دال، وكذلك كانت متوسطات المؤشرات (1، 4،5) أعلى قليلاً من درجة المحك ولكن كان الفارق غير دال إحصائياً عند ($\alpha \geq 0.05$)، وبالتالي فإن الحكم على مستوى جودة هذه المؤشرات (1، 3، 4، 5) -من وجهة نظر الطلبة -كان عند المستوى (**مقبول**)،

وبشكل عام يلاحظ أن الطلبة المتوقع تخرجهم من برنامج إعداد معلم العلوم تخصص الكيمياء وتخصص الأحياء يرون أن جودة طرق واستراتيجيات التدريس في البرنامج تتراوح بين المقبول والجيد وهو تقويم **مقبول** بشكل عام، ولذلك ينبغي الاستمرار في تحسين طرق واستراتيجيات التدريس وإشراك الطلبة في الأنشطة التي تساعد على تنمية مهارات التفكير بأنواعها المختلفة، وتساعد الطالب المعلم على إعمال العقل واليدين معاً عند تنفيذ الأنشطة المصاحبة للمقررات العلمية والتربوية، مما سيكسب الخريج المهارات والكفاءة والثقة العالية للتدريس وفق الطرق والاستراتيجيات الحديثة.

نتائج المجال الخامس (مصادر التعليم والتعلم المادية في البرنامج):

في الجدول (11) تم عرض نتائج اختبار t-test للعينة الواحدة للمجال الخامس (مصادر التعليم والتعلم المادية في البرنامج). ويتضمن الجدول دلالة الفروق بين متوسطات الفقرات المتعلقة بمؤشرات جودة مصادر التعليم والتعلم المادية في البرنامج وبين المتوسط الافتراضي (3) الدال على تحقق الجودة:

جدول (11) يوضح نتائج اختبار t-test للعينة الواحدة للمجال الخامس (مصادر التعليم والتعلم المادية في البرنامج)

الرقم	مصادر التعليم والتعلم المادية في البرنامج	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي للمتوسط	قيمة (t)*	مستوى الدلالة	مستوى تحقق الجودة
1	مكتبة الكلية مزودة بكافة الكتب المرجعية المتعلقة بالبرنامج.	2.74	1.07	54.7	-2.679	0.008	غير مقبول
2	مكتبة الكلية مزودة بكافة الكتب المقررة بالبرنامج.	2.75	0.95	55.0	-2.834	0.005	غير مقبول
3	مراجع المقررات التربوية مناسبة.	2.92	0.83	58.5	-1.000	0.319	مقبول

4	المراجع المتضمنة في توصيف مقررات البرنامج يمكن استعارتها من المكتبة.	2.78	1.18	55.6	-2.045	0.043	غير مقبول
5	كتب مقررات البرنامج متوفرة بسعر معقول.	2.59	1.17	51.8	-3.799	0.0005	غير مقبول
6	يتوفر في المكتبة خدمة الإنترنت للطلبة.	1.71	1.15	34.2	-12.111	0.0005	غير مقبول
7	يتوفر في المكتبة غرف خاصة للمذاكرة للطلبة.	2.22	1.31	44.4	-6.404	0.0005	غير مقبول
8	يتوفر عدد كاف من المعامل يتناسب وعدد توزيع الطلبة في المجموعات العملية .	2.09	1.05	41.7	-9.449	0.0005	غير مقبول
9	يتوفر في معظم المعامل متطلبات السلامة والأمان .	2.47	1.13	49.4	-5.089	0.0005	غير مقبول
10	التجهيزات المطلوبة لإجراء التجارب العلمية متوفرة بشكل يتناسب وأعداد الطلبة.	2.15	1.05	42.9	-8.783	0.0005	غير مقبول
11	تتوفر المواد المطلوبة لإجراء التجارب العلمية بكميات كافية.	2.15	1.01	42.9	-9.146	0.0005	غير مقبول
12	القاعات المخصصة لتدريس مقررات البرنامج متناسبة مع أعداد الطلبة .	2.91	1.17	58.3	-.789	0.432	مقبول
13	يتوفر في القاعات الدراسية جهاز(داتا شو) لاستخدامه في المحاضرة.	1.76	0.97	35.2	-13.810	0.0005	غير مقبول
14	توفر في القاعة الدراسية طاولة وكرسي للمحاضر.	3.21	1.10	64.1	2.012	0.047	جيد
15	يتوفر في المدرجات الدراسية مكبر صوت يستخدمه المحاضر.	1.44	0.89	28.9	-19.009	0.0005	غير مقبول
16	توفر خدمة الانترنت في معامل الحاسوب يمكن الطلبة من انجاز التكاليف والبحوث.	1.44	0.83	28.7	-20.275	0.0005	غير مقبول
	الدرجة الكلية للمجال الخامس	37.32	9.66	46.7	-11.965	0.0005	غير مقبول

بالنسبة للمجال الخامس والمتعلق "بمصادر التعليم والتعلم المادية في البرنامج" فقد كان تقدير الطلبة لمستوى جودة المجال بشكل عام (غير مقبول)، حيث يتضح من خلال النتائج في الجدول (11) أعلاه، بأن متوسط المجال الخامس يساوى 37.32 وبوزن نسبي يساوي 46.7 ٪ وعند استخدام اختبار t-test للعينة الواحدة للمقارنة بين متوسط المجال الخامس والمحك الخاص بالمجال والذي يساوي (16 × 3= 48)، يلاحظ أن متوسط تقديرات الطلبة لمستوى جودة المجال الخامس أقل من درجة المحك وهذا الفرق دال إحصائياً عند ($\alpha \geq 0.05$)، وبالتالي فإن الحكم على مستوى جودة المجال الخامس - بشكل عام من وجهة نظر الطلبة -كان عند المستوى (**غير مقبول**)، وبذلك يكون هذا المجال هو أضعف مجال بين السبع المجالات المعتمدة في هذا البحث.

وعند النظر إلى كل مؤشر من مؤشرات البرنامج المتعلقة بالمجال الخامس (مصادر التعليم والتعلم المادية في البرنامج)، نجد أن هناك مؤشراً واحداً فقط من بين 16 مؤشراً حاز على تقدير (**جيد**) من وجهة نظر الطلبة، وهو المؤشر رقم (14) والذي نصه: توفر في القاعة الدراسية طاولة وكرسي للمحاضر. وعند استخدام اختبار t-test للعينة الواحدة للمقارنة بين متوسط هذا المؤشر (3.21) ودرجة المحك (3) نلاحظ أن هذا المتوسط كان أعلى من درجة المحك وبفارق دال إحصائياً عند ($\alpha \geq 0.05$)، وبالتالي فإن الحكم على مستوى جودة المؤشر (14) من وجهة نظر الطلبة -كان عند المستوى (**جيد**).

كما يلاحظ في الجدول (11) أن هناك مؤشرين فقط في المجال الخامس (مصادر التعليم والتعلم المادية) حصلا على تقدير (**مقبول**) في مستو ى الجودة، وهما المؤشران (3، 12) و كانت المتوسطات (2.92 و 2.91) على التوالي، وعند استخدام اختبار t-test للعينة الواحدة للمقارنة بين هذه المتوسطات ودرجة المحك الخاص بكل مؤشر وهي (3) نلاحظ أن كلا المتوسطين أقل من درجة المحك وبفارق غير دال إحصائياً عند ($\alpha \geq 0.05$)، وبالتالي فإن الحكم على مستوى جودة هذين المؤشرين (3، 12) -من وجهة نظر الطلبة -كان عند المستوى (**مقبول**).

كما أن نتائج الجدول (11) تظهر أن بقية المؤشرات وعددها ثلاثة عشر مؤشراً جميعها حصلت على تقدير ضعيف في مستوى الجودة، وبحسب التقدير المستخدم في هذا البحث فإن مستوى جودة تلك المؤشرات هو (**غير مقبول**) حيث تراوحت متوسطات تقدير الطلبة لهذه المؤشرات بين (1.44 و 2.78) وجميعها كانت أقل من قيمة المحك وبفارق دال إحصائياً، ولذلك يرى الباحثان أن الأولوية في عملية تطوير البرنامج يجب أن تعطى لهذا المجال، وذلك لأن إعطاء الطلبة تقدير **غير مقبول** لمؤشرات هذا المجال يدل على وجود خلل واضح في هذا المكون، وينبغي إعادة النظر في مصادر البرنامج المادية وتحسينها كون الطلبة يعانون من وجود النواقص الكثيرة في المصادر المادية المطلوبة لنجاح البرنامج .

نتائج المجال السادس (أعضاء هيئة التدريس الذين يدرسون مقررات البرنامج):

في الجدول (12) تم عرض نتائج اختبار t-test للعينة الواحدة للمجال السادس، ويتضمن الجدول دلالة الفروق بين متوسطات الفقرات المتعلقة بمؤشرات جودة أعضاء هيئة التدريس الذين يدرسون مقررات البرنامج وبين المتوسط الافتراضي (3) الدال على تحقق الجودة.

جدول (12): نتائج اختبار t-test للعينة الواحدة للمجال السادس (أعضاء هيئة التدريس)

الرقم	أعضاء هيئة التدريس الذين يدرسون مقررات البرنامج	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي للمتوسط	قيمة (t)*	مستوى الدلالة	مستوى تحقق الجودة
1	معظم الأساتذة يوزعون خطة المقرر في الأسبوع الأول ويناقشونها مع الطلبة.	2.90	1.07	57.9	-1.037	0.302	مقبول
2	يستخدم معظم الأساتذة طرق متنوعة في تدريس مقررات البرنامج.	2.86	0.98	57.3	-1.507	0.135	مقبول
3	معظم الأساتذة متمكنون من إدارة وقت المحاضرة بشكل فعال.	3.08	1.06	61.5	.785	0.434	مقبول
4	الأساتذة متمكنون من المادة العلمية التي يدرسونها.	3.44	1.00	68.9	4.789	0.0005	جيد
5	يوجد توافق بين ما يقدمه الأساتذة وبين مفردات المقرر.	3.19	0.91	63.8	2.237	0.027	جيد
6	يتصف معظم الأساتذة بثقة عالية.	3.68	1.01	73.5	7.252	0.0005	جيد
7	يلتزم معظم الأساتذة بمواعيد المحاضرات بدقة.	2.93	0.99	58.6	-.748	0.456	مقبول
8	يحفز معظم الأساتذة طلبتهم على المناقشة و إبداء الآراء حول الموضوع .	2.87	1.01	57.4	-1.369	0.174	مقبول
9	يلتزم معظم الأساتذة بمواعيد الساعات المكتبية ويحفزون طلبتهم على المراجعة أثناءها.	2.26	1.08	45.1	-7.475	0.0005	غير مقبول
10	يحرص معظم الأساتذة على تغطية كافة مفردات المقرر بشكل جيد.	2.95	0.96	59.0	-.576	0.566	مقبول
11	يعزز معظم الأساتذة المحاضرة بمعلومات حديثة وبأمثلة متنوعة.	3.10	0.87	62.1	1.268	0.207	مقبول
12	يستخدم معظم الأساتذة أساليب تقويم متنوعة .	3.09	0.98	61.9	1.035	0.303	مقبول
13	يتصف معظم الأساتذة بالعدالة في توزيع الدرجات .	2.74	1.09	54.9	-2.540	0.012	غير مقبول
14	يوظف معظم الأساتذة التقنيات والوسائل التعليمية المناسبة أثناء المحاضرات.	2.80	0.98	56.1	-2.179	0.031	غير مقبول
15	يعزز معظم الأساتذة تفاعل الطلبة بصورة إيجابية .	2.95	1.03	59.0	-.537	0.592	مقبول
16	يشجع معظم الأساتذة الطلبة على العمل الجماعي للقيام بـ: (مشاريع أبحاث مشتركة، كتابة تقارير،...الخ)	3.14	0.98	62.7	1.507	0.135	مقبول
17	يستقبل معظم الأساتذة أسئلة الطلبة ويجيبون عنها برحابة صدر.	2.99	1.13	59.8	-.082	0.935	مقبول
18	تتسم شخصية الأساتذة بأنها تمثل قدوة للطلبة .	3.23	1.12	64.6	2.234	0.027	جيد
	الدرجة الكلية للمجال السادس	54.21	11.01	60.2	0.202	0.841	مقبول

يتضح من الجدول (12) أن التقدير العام للمجال السادس المتعلق بأعضاء هيئة التدريس الذين يدرسون مقررات البرنامج كان عند المستوى "**مقبول**"، حيث يتضح من خلال النتائج بأن متوسط المجال السادس يساوى 54.21 وبوزن نسبي يساوي 60.2٪ وعند استخدام اختبار t-test للعينة الواحدة للمقارنة بين متوسط المجال السادس والمحك الخاص بالمجال والذي يساوي (18× 3= 54) يلاحظ أن متوسط تقديرات الطلبة لمستوى جودة المجال السادس أعلى قليلاً من درجة المحك و هذا الفرق غير دال إحصائياً عند ($\alpha \geq 0.05$)، وبالتالي فإن الحكم على مستوى جودة المجال السادس -بشكل عام من وجهة نظر الطلبة -كان عند المستوى "**مقبول**".

وعند النظر إلى كل مؤشر من مؤشرات البرنامج المتعلقة بالمجال السادس (أعضاء هيئة التدريس الذين يدرسون مقررات البرنامج) نجد أن هناك أربعة مؤشرات حازت على تقدير (جيد) من وجهة نظر الطلبة ، وهي (4 ،5، 6،18). وعند استخدام اختبار t-test للعينة الواحدة للمقارنة بين متوسطات هذه المؤشرات ودرجة المحك (3) فهذه المتوسط كانت أعلى من درجة المحك، وتتراوح بين 3.19 و3.68 وبفارق دال إحصائياً عند ($\alpha \geq 0.05$)، وبالتالي فإن الحكم على مستوى جودة هذه المؤشرات - من وجهة نظر الطلبة -كان عند المستوى (**جيد**) كما هو موضح في الجدول (12).

كما يلاحظ في الجدول (12) أن هناك أحد عشر مؤشراً في المجال السادس حازت على تقدير (**مقبول**) من وجهة نظر الطلبة وتشمل المؤشرات الآتية: (1، 2، 3، 7، 8، 10، 11، 12،15، 16،17)، وقد أظهرت نتائج اختبار t-test للعينة الواحدة أن متوسطات هذه المؤشرات قريبة جداً من قيمة المحك (3) وتتراوح بين (2.86 و 3.14) (انظر الجدول (12).

بالإضافة إلى ذلك تظهر نتائج الجدول وجود ثلاثة مؤشرات كان تقدير مستوى جودتها (**غير مقبول**) وهي (9،13، 14) و كانت المتوسطات تتراوح بين (2.26 و 2.80)، وعند استخدام اختبار t-test للعينة الواحدة للمقارنة بين هذه المتوسطات ودرجة المحك الخاص بكل مؤشر وهي (3) اتضح أن هذه المتوسطات أقل من درجة المحك وبفارق دال إحصائياً عند ($\alpha \geq 0.05$) ، وبالتالي فإن الحكم على مستوى جودة هذه المؤشرات من وجهة نظر الطلبة كان عند المستوى (غير مقبول). وللتعليق على نتائج الثلاثة المؤشرات الموضحة أعلاه وهي (9،13، 14) نجد أن تقدير الطلبة للمؤشر التاسع والمتعلق بعدالة معظم الأساتذة في توزيع الدرجات فقد كان عند المستوى غير مقبول من وجهة نظرهم وهذه النتيجة تتطابق مع تقديرات الطلبة للمؤشر رقم (4) في المجال الثالث والمتعلق بطرق وأساليب تقييم الطلبة في البرنامج حيث كان هذا المؤشر متعلق بالنزاهة والعدالة في التصحيح، ولذلك ينبغي على الكلية والقسم المعني

مناقشة هذا الموضوع والتأكد من أسباب شكوى الطلبة حول التصحيح والعدالة في منح الدرجات ووضع الحلول المناسبة لها.

وفيما يتعلق بالمؤشر رقم 13 والمتعلق بتوظيف معظم الأساتذة للتقنيات والوسائل التعليمية المناسبة أثناء المحاضرات، فقد كان تقدير الطلبة لهذا المؤشر (غير مقبول، وهذه النتيجة مثيرة بسبب أن أجهزة الداتا شو تم توفيرها من قبل المشروع، ويتنافس الأساتذة في استخدام (الداتا شو)، ولذلك نرى أن الحل المناسب سيكون عند قيام الكلية بتثبيت الأجهزة في القاعات الدراسية بعد توفير النواقص من هذه التجهيزات.

وفيما يتعلق بالمؤشر الأخير رقم (14) والذي حاز على تقدير (**غير مقبول**) فكان حول التزام معظم الأساتذة بمواعيد الساعات المكتبية، فقد كان نتيجة هذا المؤشر مخيبة للآمال، حيث كان تقدير الطلبة (**ضعيف**) لهذا المؤشر، وينبغي على الكلية والقسم أن تضع الحلول المناسبة لهذه القضية كونها تؤثر على جودة العمل الأكاديمي.

نتائج المجال السابع (الخدمات والرعاية المقدمة لطلبة البرنامج):

في الجدول (13) تم عرض نتائج اختبار t-test للعينة الواحدة للمجال السابع، ويتضمن الجدول دلالة الفروق بين متوسطات الفقرات المتعلقة بمؤشرات جودة (الخدمات والرعاية الطلابية المقدمة لطلبة البرنامج).

جدول (13): نتائج اختبار t-test للعينة الواحدة للمجال السابع (الخدمات والرعاية المقدمة لطلبة البرنامج)

الرقم	الخدمات والرعاية المقدمة لطلبة البرنامج	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي للمتوسط	قيمة (t)*	مستوى الدلالة	مستوى تحقق الجودة
1	يستخدم الحاسوب في توثيق الإجراءات الإدارية لمعاملات الطلاب	2.57	1.20	51.5	-3.857	0.0005	غير مقبول
2	تتسم الإجراءات الإدارية بالسهولة و الابتعاد عن الروتين الممل.	2.31	0.96	46.2	-7.800	0.0005	غير مقبول
3	المعاملات المالية والإدارية في الكلية مناسبة وسريعة.	2.15	1.05	43.1	-8.739	0.0005	غير مقبول
4	يولي رئيس القسم مشكلات الطلاب اهتماماً كبيراً.	3.46	1.31	69.2	3.811	0.0005	جيد
5	تدعم الكلية الجمعيات العلمية مادياً بصورة جزئية .	2.15	0.98	42.9	-9.386	0.0005	غير مقبول
6	تولي إدارة الكلية اهتماما بالاتحاد الطلابي لتنفيذ الأنشطة الميدانية والرحلات الترفيهية	2.28	1.11	45.6	-7.027	0.0005	غير مقبول

7	تشجع الكلية الأقسام العلمية على إنشاء جمعيات علمية لممارسة الأنشطة والرحلات العلمية.	2.14	1.00	42.7	-9.345	0.0005	غير مقبول
8	تتوفر في الكلية أماكن لممارسة الأنشطة الرياضية والفنية .	1.88	1.04	37.6	-11.698	0.0005	غير مقبول
9	الأكل في بوفيه أو مطعم الكلية نظيف وأسعاره معقولة.	1.93	0.96	38.6	-12.007	0.0005	غير مقبول
10	سعة بوفيه الكلية أو المطعم مناسب لأعداد الطلبة .	1.93	0.99	38.6	-11.685	0.0005	غير مقبول
11	يهتم القسم والكلية بتنسيق الجداول الدراسية لمراعاة جداول الطلبة في كليتي العلوم والتربية.	2.69	1.09	53.8	-3.041	0.0005	غير مقبول
12	توفر الجامعة وحدة صحية لتقديم الخدمات الطبية بالكلية.	2.41	1.12	48.2	-5.719	0.0005	غير مقبول
13	توجد في الكلية أماكن استراحة مناسبة.	2.32	1.12	46.3	-6.608	0.0005	غير مقبول
14	خدمات التصوير في الكلية مناسبة وبسعر معقول.	2.86	1.13	57.3	-1.310	0.193	مقبول
	الدرجة الكلية للمجال السابع	33.09	8.90	47.3	-10.835	0.0005	غير مقبول

يتضح من الجدول (13) أن التقدير العام للمجال السابع المتعلق بالخدمات والرعاية الطلابية المقدمة لطلبة البرنامج، فقد كان عند المستوى "**غير مقبول**"، حيث يتضح من خلال النتائج بأن متوسط المجال السابع يساوي 33.09 وبوزن نسبي يساوي 47.3 ٪، وعند استخدام اختبار t-test للعينة الواحدة للمقارنة بين متوسط المجال السابع ودرجة المحك الخاص بالمجال والذي يساوي (14× 3= 42) يلاحظ أن متوسط تقديرات الطلبة لمستوى جودة المجال السابع كان أقل من درجة المحك و هذا الفرق كبير ودال إحصائياً عند ($\alpha \geq 0.05$)، وبالتالي فإن الحكم على مستوى جودة المجال السابع بشكل عام من وجهة نظر الطلبة كان عند المستوى "**غير مقبول**".

وعند النظر إلى كل مؤشر من مؤشرات البرنامج المتعلقة بالمجال السابع والخاص بالخدمات والرعاية الطلابية المقدمة لطلبة البرنامج ، نلاحظ أن المؤشر الوحيد الذي حاز على تقدير (جيد) هو ما يتعلق برئيس القسم حيث يرى الطلبة أن "رئيس القسم يولي مشكلات الطلاب اهتماماً كبيراً" وقد كان متوسط تقديرات الطلبة لهذا المؤشر هو 3.46 وبوزن نسبي يساوي 69.2٪ . وأظهرت نتيجة اختبار t-test للعينة الواحدة بأن الفارق بين هذا المتوسط ودرجة المحك (3) فارق كبير ودال إحصائياً ولذلك كان الحكم على جودة هذا

المؤشر عند المستوى (**جيد**). وهذا يدل على تقدير الطلبة للجهود وللخدمات التي يقدمها رئيس القسم لطلبة البرنامج .

كذلك هناك مؤشر أخر وحيد حصل على مستوى جودة (**مقبول**) وهو المؤشر الأخير في هذا المجال رقم (14). حيث كان متوسط تقديرات الطلبة يساوى 2.86 وهي قيمة تقل قليلاً عن درجة المحك (3)، ولذلك كان الفرق وفق نتائج اختبار t-test للعينة الواحدة غير دال إحصائياً؛ بمعنى أنه لا يختلف عن القيمة 3 والتي تعبر عن مستوى **مقبول** من الجودة، وهذا المؤشر يتعلق بتوافر خدمات التصوير في الكلية وأسعارها، حيث يرى الطلبة أنها متوافرة وأسعارها مناسبة وبالتالي فإن جودة هذه الخدمة هو (**مقبول**) من وجهة نظرهم.

أما بقية المؤشرات في هذا المجال وعددها 12 مؤشراً فقد كانت تقديرات الطلبة لها متدنية، حيث كان مستوى جودة هذه المؤشرات عند المستوى (**غير مقبول**)، وعند النظر إلى متوسطات تقديرات الطلبة لهذه المؤشرات نجد أنها تتراوح بين (1.88 إلى 2.69) وهي قيم أقل عن درجة المحك وجميع الفروق دالة إحصائياً عند ($\alpha \geq 0.05$)، ولذلك حازت هذه الفقرات على مستوى (**غير مقبول**). ويمكن النظر إلى الجدول (13) للتعرف على هذه المؤشرات وما تقيسه، كما يمكن الإشارة هنا إلى أضعف ثلاثة مؤشرات في هذا المجال وهي التي كانت متوسطات تقديرات الطلبة لها أقل ما يمكن وهي المؤشرات (8 ، 9 ،10). وكما هو ملاحظ من صيغ هذه المؤشرات نجد أن المؤشر الثامن يؤكد على توفر أماكن لممارسة الأنشطة الرياضية والفنية، والتاسع والعاشر يشيران إلى خدمات البوفيه، ولذلك يرى الباحثان أن مجال الخدمات بحاجة إلى بذل الكثير من الجهود لكسب رضا الطلبة، وهذا العنصر توليه مؤسسات الجودة والاعتماد أهمية كبيرة حيث يحرص المقيمون للبرامج الأكاديمية على تتبع جودة الخدمات المقدمة للطلبة كونها مؤشر كبير لاهتمام القسم والكلية والجامعة بموضوع الجودة بشكل فعلي وليس شعارات تعلق في لوحات الكلية، ولكنها ممارسات فعلية تتم على مستوى القسم ثم على مستوى الكلية ثم على مستوى الجامعة.

وفيما يتعلق بالمؤشرات الخاصة بالخدمات الإدارية والإجراءات المتعلقة بها نجد أن تقديرات الطلبة لجودة هذه الخدمات كان عند المستوى (**غير مقبول**)، مما يؤكد على عدم رضا الطلبة عن هذه الخدمات الإدارية أو المالية وكذلك يرون أن استخدام الحاسوب في إنجاز المعاملات مستواه أيضا غير **مقبول**.

ثالثاً : عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الثالث ونصه : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقدير طلبة المستوى الرابع لمستوى تحقق معايير الجودة في برنامج إعداد معلم العلوم للمرحلة الثانوية في كلية التربية جامعة صنعاء وفقاً لمتغير

التخصص(كيمياء، أحياء) ومتغير الجنس (ذكور، إناث)؟، تم استخدام اختبار t-test لعينتين مستقلتين للتأكد من دلالة الفروق وفقاً للتخصص ثم الجنس كما يلي:

أ) الفروق في متوسطات تقديرات الطلبة لمستوى جودة البرنامج ومجالاته وفقاً لمتغير التخصص (كيمياء – أحياء):

للتأكد من وجود فروق دالة إحصائيا تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار t-test لعينتين مستقلتين وذلك على مستوى كل مجال من مجالات جودة البرنامج، ولمتوسط جودة البرنامج ككل. والنتائج موضحة في الجدول (14).

جدول (14):اختبار t-test لعينتين مستقلتين للتأكد من الفروق في متوسطات تقديرات الطلبة وفقاً للجنس

الرقم	مجالات جودة البرنامج	تخصص معلم الكيمياء (52)		تخصص معلم الأحياء (65)		قيمة (t)	مستوى الدلالة
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
1	مخرجات التعلم للبرنامج	59.10	11.40	58.02	11.13	.517	0.606
2	المقررات الخاصة بالبرنامج	24.92	4.73	24.52	4.73	0.455	0.650
3	طرق وأساليب تقييم الطلبة في البرنامج	23.02	4.42	22.20	5.03	0.923	0.358
4	طرق واستراتيجيات التعليم والتعلم في البرنامج	16.08	3.43	14.85	3.17	2.013	0.046
5	مصادر التعليم والتعلم المادية في البرنامج	35.50	8.60	38.77	10.26	-1.838	0.069
6	أعضاء هيئة التدريس الذين يدرِّسون مقررات البرنامج	54.58	11.63	53.91	10.57	0.325	0.745
7	الخدمات والرعاية الطلابية المقدمة لطلبة البرنامج	33.08	8.67	33.09	9.15	-0.009	0.993
	الجودة الكلية للمجال	246.26	39.86	245.35	39.48	0.124	0.901

❖ درجة الحرية في اختبار t-test لعينتين مستقلتين = عدد أفراد العينة – 2 = 117 –2 = 115

يتضح من جدول (14) أن هناك فرقًا دالاً إحصائياً بين متوسط تقديرات الطلبة لمستوى جودة المجال الرابع (طرق واستراتيجيات التعليم والتعلم في البرنامج)، ولصالح الطلبة في تخصص الكيمياء حيث كان متوسط تقديرات طلبة برنامج معلم الكيمياء لمستوى جودة

"**طرق واستراتيجيات التعليم والتعلم في البرنامج**" يساوي 16.08بينما كان متوسط تقديرات طلبة برنامج معلم الأحياء لطرق واستراتيجيات التعليم والتعلم في البرنامج ويساوى 14.85، وهذا الفرق كان دالاً إحصائياً حيث كانت قيمة t (t = 2.013) ومستوى الدلالة كان أقل من ($\alpha \geq 0.05$) ويساوي (0.046).

ومن هذه النتيجة يتضح أن تقديرات طلبة برنامج معلم الكيمياء لمستوى جودة "**طرق واستراتيجيات التعليم والتعلم في البرنامج**" كان أعلى من تقديرات طلبة برنامج معلم الأحياء، وعند العودة إلى جدول (11) لوحظ أن جميع أفراد العينة كان تقديرهم لمستوى جودة المجال الرابع عند المستوى (**مقبول**). وفيما يتعلق ببقية المحاور فلم تظهر فروق دالة إحصائياً بين تقديرات طلبة برنامج معلم الكيمياء وطلبة معلم الأحياء، مما يدل على تطابق وجهات نظرهم حول مستوى جودة برنامج إعداد معلم العلوم للمرحلة الثانوية في تخصص الكيمياء والأحياء.

ب) الفروق في متوسطات تقييم مستوى جودة البرنامج ومجالاته وفقاً لمتغير الجنس (ذكور – إناث):

للتأكد من وجود فروق دالة إحصائيا تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم t-test لعينتين مستقلتين لكل مجال من مجالات جودة البرنامج، ولمتوسط جودة البرنامج ككل، والنتائج موضحة في الجدول (15).

جدول (15):اختبار t-test لعينتين مستقلتين للتأكد من الفروق في متوسطات تقديرات الطلبة وفقاً للجنس

الرقم	مجالات جودة البرنامج	ذكور (52)		إناث (65)		قيمة (t)*	مستوى الدلالة
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
1	مخرجات التعلم للبرنامج	61.98	10.76	55.99	10.93	2.947	0.004
2	المقررات الخاصة بالبرنامج	25.61	4.25	24.04	4.95	1.792	0.076
3	طرق وأساليب تقييم الطلبة في البرنامج	23.45	5.60	21.93	3.98	1.719	0.088
4	طرق واستراتيجيات التعليم والتعلم في البرنامج	15.653	2.8979	15.21	3.62	.715	0.476
5	مصادر التعليم والتعلم المادية في البرنامج	39.20	11.31	35.96	8.09	1.719	0.089

6	أعضاء هيئة التدريس الذين يدرِّسون مقررات البرنامج	56.55	11.44	52.52	10.45	1.981	0.050
7	الخدمات والرعاية الطلابية المقدمة لطلبة البرنامج	34.29	10.00	32.22	7.98	1.241	0.217
مجموع المجالات ككل		256.74	40.77	237.85	36.82	2.616	0.010

عند درجة حرية 115*

يتضح من جدول (15) أن هناك فروقًا دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات الطلبة لمستوى جودة المجال الأول (مخرجات التعلم للبرنامج) ولصالح الذكور حيث كان متوسط تقديرات الطلبة الذكور لمخرجات التعلم يساوي 61.98، بينما كان متوسط تقديرات الإناث لمخرجات التعلم يساوى 55.99، وهذا الفرق كان دالاً حيث كانت قيمة t (t = 2.947) ومستوى الدلالة يساوي (0.004) . وكما هو ملاحظ من نتيجة السؤال الأول جدول (8) كان تقدير جميع أفراد العينة لمستوى جودة المجال الأول هو (**مقبول**) ولذلك عند مقارنة تقديرات الذكور والإناث اتضح أن الذكور أعلى من تقديرات الإناث لجودة مخرجات التعلم مع العلم أن كلا المتوسطين كان عند المستوى (**مقبول**) .

كما يوضح الجدول (15) أيضا أن متوسط تقديرات الطلبة الذكور لمستوى جودة المجال السادس (أعضاء هيئة التدريس الذين يدرسون مقررات البرنامج) كان 56.55 وهو أكبر من متوسط تقديرات الإناث والذي بلغ 52.52، وكان الفارق دالاً إحصائياً حيث كانت قيمة t (t = 1.981) ومستوى الدلالة يساوي (0.05)، ومن هذه النتيجة يتضح أن تقديرات الطلبة الذكور لمستوى جودة أعضاء هيئة التدريس الذين يدرسون مقررات البرنامج كان أعلى من تقديرات الإناث، وعند العودة إلى جدول (12) لوحظ أن جميع أفراد العينة كان تقديرهم لمستوى جودة مجال أعضاء هيئة التدريس عند المستوى (مقبول).

كما يوضح الجدول (15) أن هناك فرقًا دالاً إحصائياً بين متوسطات تقديرات الطلبة الذكور والإناث لمستوى الجودة الكلية للبرنامج (مجموع المجالات ككل)، وكانت هذه الفروق لصالح الطلبة الذكور، حيث كان متوسط تقديرات الطلبة الذكور للمجموع الكلي للمجالات يساوي 256.74 بينما كان متوسط تقديرات الإناث يساوى 237.85 وهذا الفرق كان دالاً إحصائياً حيث كانت قيمة (t = 2.616) ومستوى الدلالة يساوي (0.010).

وبالنسبة لبقية المجالات (مجال 2 ، مجال 3 ، مجال 4 ، مجال 5، مجال 7) كانت الفروق جميعها لصالح الذكور إلا أن هذه الفروق لم تصل إلى مستوى الدلالة؛ لذلك ظهرت النتيجة الكلية (مجموع المجالات ككل) لصالح الذكور، وهذا يعطى مؤشراً أن الطلبة

الذكور كان تقييمهم أكثر إيجابية من الإناث ، مما يظهر أن الطالبات كانت تقديراتهن أكثر تشدداً من الذكور.

ويرى الباحثان أن إعطاء تفسيرات أكثر وضوحاً لهذه الاختلافات بين الذكور والإناث في وجهات النظر حول مستوى الجودة لبرنامج معلم المجال ربما يتطلب إجراء دراسات أكثر عمقاً لمعرفة أسباب بروز هذه الاختلافات بين الذكور والإناث، وربما يتطلب الأمر توظيف ما يسمى بالمنهج الكيفي بأدواته المختلفة للكشف عن أسباب تدني تقديرات الطالبات لجميع مجالات جودة البرنامج، مما سيسهم في وضع الخطط المناسبة للتحسين بحيث نضمن جودة البرنامج بجميع جوانبه، مما يؤهل البرنامج للحصول على الاعتماد الأكاديمي، كون هذا البرنامج يعد أول برنامج على مستوى الكلية يتم تطويره وفق معايير الجودة وكونه يتميز بوجود وثائق عديدة مطلوبة من قبل هيئات الاعتماد ومن أكثرها أهمية وثيقة توصيف البرنامج ووثائق توصيف المقررات.

التوصيات:

تعد التوصيات طموحات مشروعة تترافق مع توافر الإمكانات، وحسن الإدارة للاستفادة من توظيف نتائج عملية التقويم لمجالات البرنامج من وجهة نظر الطلبة الذين يمثلون أهم المستفيدين من برنامج الإعداد، وتمثل آراؤهم وتقديراتهم لمستوى جودة معايير البرنامج بمثابة (التغذية الراجعة) في منظومة البرنامج الأكاديمي، ولذا فإننا نوصي -بناء على نتائج هذا البحث -المعنيين في قسم مناهج وطرائق تدريس العلوم، وكذلك إدارة الكلية بما يلي:

1 -العمل على تحسين وتطوير مكونات برنامج معلم العلوم للمرحلة الثانوية قبل الخدمة وتحديثه وفقاً للمستجدات الحديثة في مجال إعداد معلمي العلوم للمرحلة الثانوية ومراعاة معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي الصادر عن مجلس الاعتماد وضمان الجودة في الجمهورية اليمنية ، و كذلك الاستفادة من أدلة التقويم الذاتي والخارجي الصادرة عن هيئات الاعتماد المحلية والإقليمية والعالمية.

2 -إخضاع البرنامج لعملية التقويم الذاتي عن طريق تشكيل لجنة من المختصين في الكلية والقسم، وإعداد تقرير الدراسة الذاتية ومرفقاتها من الأدلة والشواهد كخطوة أساسية لتقديم طلب الاعتماد للبرنامج من قبل مجلس الاعتماد في اليمن.

3 -ضرورة العمل على توفير الأنشطة و الخدمات والرعاية الضرورية لطلبة البرنامج لتلبية احتياجاتهم وفقا لمتطلبات معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي.

4 -ضرورة توفير مكتبة وقاعة للإنترنت تمكن الطلبة من إنجاز مهامهم و وممارسة أنشطة التعلم التي تحقق مخرجات البرنامج، وتطوير مهارات التعلم الذاتي مدى الحياة .

5 -ضرورة نشر ثقافة الجودة بين المنفذين للبرنامج للارتقاء بمستوى التنفيذ لمكونات البرنامج مع إعطاء أهمية خاصة للهيئة الأكاديمية المساعدة وأمناء المعامل و الفنيين .

المقترحات :

في ضوء نتائج هذا البحث يقترح الباحثان ما يلي:

1 -إجراء دراسات مشابهة للدراسة الحالية لتقويم برنامج إعداد المعلم للمرحلة الثانوية في كليات التربية التي تنفذ برنامج (ماستري) (في جامعة ذمار وجامعة الحديدة) المشاركتين في تطوير وتطبيق البرنامج.

2 -إجراء دراسات مشابهة للدراسة الحالية لتقويم بقية برامج إعداد المعلمين والمطورة حديثاً وفق معايير الجودة والاعتماد، وتشمل برنامج معلم الصف للصوف (1 -3)، وبرنامج معلم المجال للصفوف (4 -9) من وجهة نظر الأساتذة والطلبة.

3 -القيام بدراسة تتبعية لخريجي البرنامج من قبل الكلية والقسم المنفذ لبرنامج الماستري في الثلاث الجامعات للتأكد من مدى تحقق مخرجات البرنامج والعمل على تحسينه وتطويره .

4 -إجراء دراسة للتعرف على مستوى رضا أرباب العمل وبالتجديد إدارات المدارس التي يعمل فيها خريجو هذا البرنامج.

قائمة المراجع العربية:

1) ابن منظور، محمد (1993). **معجم لسان العرب**، دار إحياء التراث، بيروت ، لبنان.

2) الحاج، فيصل عبدالله؛ مجيد، سوسن شاكر؛ جريسات، إلياس (2009). **دليل المقاييس النوعية والمؤشرات الكمية لضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية أعضاء الاتحاد**، الأمانة العامة: إتحاد الجامعات العربية، عمان الأردن.

3) الخفاجي، ابتسام جعفر جواد (2014). توافر معايير إعداد المعلم في الطلبة المطبقين لقسم العلوم العامة/ كليات التربية الأساسية من وجهة نظر التدريسيين والإدارات المدرسية، **مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية**، 22 (4): ص 874 -886.

4) الخولي، يحي مجاهد (2015). **مدى تحقق معايير المقررات التربوية في برنامج إعداد معلم العلوم (مشروع ماستري) من وجهتي نظر الطلبة المعلمين وأعضاء هيئة التدريس**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة صنعاء.

5) الدعاسين، خالد عوض (2016). تقويم برنامج بكالوريوس التربية المهنية في كلية الشوبك الجامعية من وجهة نظر الخريجين، **دراسات في العلوم التربوية**،عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية، المجلد (43) ملحق (2) : 909 -927.

6) **السنوسي، هالة عبد القادر سعيد (2016).** تقويم برامج إعداد معلمي العلوم في ضوء مستجدات العصر -من وجهة نظر الطلاب المعلمين، **مجلة التربية**، المجلد (170)، كلية التربية بجامعة الأزهر، جمهورية مصر العربية.

7) العتيبي، نائف & الربيع، علي (2012). تقويم برامج كلية التربية بجامعة في ضوء معايير NCATE، **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، 1 (9) : 559 -585.

8) السلطي، مأمون & إلياس، سهيلا (2001). دليل عملي لتطبيق أنظمة إدارة الجودة: الآيزو 9000، ط2 ،دار الفكر، دمشق ،سوريا.

9) العصيمي، خالد علي (2018). **تقويم برنامج إعداد معلم الأحياء للمرحلة الثانوية المطور في كلية التربية (ماستري) في ضوء معايير النمو المهني للتربية العلمية** (NESE)، **رسالة ماجستير غير منشورة**، قسم مناهج وطرائق تدريس العلوم كلية الربية جامعة صنعاء، الجمهورية اليمنية .

10) الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (2008). **الجودة في التعليم: المفاهيم – المعايير – المواصفات - المسؤوليات** ، ط1 ، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الاردن.

11) الفيروز أبادي (1955). **القاموس المحيط**، ط1 ، بيروت ، لبنان .

12) المنجد **في اللغة والإعلام** (2003). ط 40، دار المشرق، بيروت، لبنان .

13) النقيب، عصام (2007). تقييم نوعي لبرامج التربية في الجامعات العربية: تجربة مشروع التعليم العالي لبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي، في أيوب، فوزي (محرر)، المؤسسات الجامعية لإعداد المعلمين في البلدان العربية ، **الكتاب السنوي السادس -الفصل الخامس(ص 187 - 207)**، صادر عن الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، بيروت ، لبنان.

14) الهسي، جمال حمدان(2012) **واقع إعداد المعلم في كليات التربية بجامعات قطاع غزة في ضوء معايير الجودة الشاملة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة غزة . قسم أصول التربية.

15) تقرير فريق التقويم الذاتي لبرنامج معلم مجال العلوم والرياضيات (2017). دراسة التقويم الذاتي لبرنامج معلم المجال بكلية التربية جامعة صنعاء، مشروع (BETEP)، صنعاء.

16) حمادنة، همام سمير (2014). **درجة توافر معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الابتدائية في جامعة اليرموك من وجهة الطلبة المتوقع تخرجهم**، ورقة عمل مقدمة الى المؤتمر الثالث " تكامل مخرجات التعليم مع سوق العمل في القطاع العام والخاص " المنعقد في 28 إبريل إلى 1 مايو 2014، جامعة البلقاء التطبيقية، عمان الأردن : 1 – 50.

17) حوامدة، باسم علي عبيد (2013). تقييم برنامج بكالوريوس معلم صف في كلية العلوم التربوية - جامعة جرش -الأردن من وجهة نظر الخرجين، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، 21 (4) : 1 -28.

18) خضر، غازي & ابو خليقة، ابتسام (2016). درجة تحقق بعض المعايير المهنية العالمية ومؤشرات اداء خريجين كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية في الاونروا من وجهة نظرهم أنفسهم، **دراسات العلوم التربوية**،كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية، الأردن، 43 (1) :711 – 729.

19) شايف ، عبدالرحمن؛ نعمان، عبدالقوي؛ كول، مارينوس؛ سميث، كيس؛ كانتريل، مايك (2012). مشروع إصلاح برامج إعداد معلمي العلوم والرياضيات في اليمن (Mastery project)، (ص، 1)، إدارة مشروع ماستري، صنعاء الجمهورية اليمنية.

20) عطيات، مطهر & عطيات، خالد (2010). تقييم برنامج الدبلوم العام في التربية في جامعة الحسين بن طلال من وجهة نظر الطلبة ، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، 6 (3) : 219 – 235.

21) علام، صلاح الدين محمود (2009). القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، ط 2، دار المسيرة، عمان، الأردن.

22) علاونة، معزوز جابر (2004). **مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية**، ورقة بحثية مقدمة لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني - جامعة القدس المفتوحة، رام الله، المنعقد من 3 –5 يوليو/2004 متاح في النت :
https://faculty.psau.edu.sa/.../doc-5-doc-56dbbe315d23b2567750127f17457a86-origi .

23) كنعان، احمد علي (2009). تقييم برامج المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة من وجهة نظر طلبة السنة الرابعة في قسم معلم الصف وأعضاء هيئة التدريس. **مجلة جامعة دمشق** 25 (4+3) : 15 –93.

24) كويران، عبد الوهاب عوض & رمضان، ألطاف (2010). تقويم برنامج الإعداد التربوي لمعلم العلوم للمرحلة الثانوية في كلية التربية – جامعة عدن من وجهة نظر الطلبة المتوقع تخرجهم في تخصص الكيمياء والأحياء، **دراسات في التعليم الجامعي وضمان الجودة**، 2 (1): 11 –63.

25) يونس، مجدي محمد (2016). **كيف تتم التنمية المهنية الإلكترونية للمعلمين في ضوء معطيات العصر الرقمي**، مركز الأبحاث والدراسات التربوية، موقع تعلم جديد www.educ-new.com.

قائمة المراجع الأجنبية:

1- A Framework for K-12 Science Education (2011). Practices, crosscutting concepts, and core ideas, Washington, DC: The National Academies Press. Retrieved from http://www.nap.edu/catalog.php?record_id=13165.

2- Anaam, Mahyoub; Alhammadi, Abdullah.; Kwairan, Abdulwahab (2009). The Status of Quality Assurance and Accreditation Systems within Higher Education institutions in the Republic of Yemen, ***Quality in Higher Education****, 15(1),51-60.*

3- Coggshall, Jane , Bivona, Lauren, and Reschly, Daniel (2012). **Evaluating the Effectiveness of Teacher Preparation Programs for Support and Accountability**, Research & Policy Brief, the National Comprehensive Center for Teacher Quality, Retrieved from: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED543773.pdf

4- Guidelines for Conducting Evaluations of Academic Program (2002). University of Pittsburg , Pittsburg, Pennsylvania.

5- Kool, Marinus (2012). Identifying the problem, :Towards a project on science teacher education in Yemen, **in Mastery Project** , chapter 1, pp: 5-15, Sana'a, Yemen.

6- National Science Teachers Association, NSTA (2018). **NSTA Position Statement: Transitioning from Scientific Inquiry to Three-Dimensional Teaching and Learning**. Retrieved from: http://static.nsta.org/pdfs/PositionStatement_ThreeDimensionalTeachingAndLearning.pdf

7- Ruth Goodison & David Lewis (2005). **Handbook for Academic Subject Review**, United Nations Development Programme/ Regional Bureau for Arab States (UNDP/RBAS) .

8- Searle, Robert (2017). Information Explosion, From **Wikipedia**, the free encyclopedia.

9- The Eurydice European Unit (2006). **Quality Assurance in Teacher Education in Europe** , European Commission (Directorate-General for Education and Culture). available on the Internet (http://www.eurydice.org).

10- Worrell, F. Brabeck, M., Dwyer, C., Geisinger, K., Marx, R., Noell, G., and Pianta R. (2014). **Assessing and evaluating teacher preparation programs**. Washington, DC: American Psychological Association.

تقويم برنامج الماجستير في مناهج وطرق تدريس العلوم من وجهة نظر طلبة كلية التربية جامعة صنعاء

د/ أحمد عبد الرحمن أحمد شمسان
أستاذ المناهج وطرائق تدريس العلوم المشارك

د/ أمة الكريم طه أبو زيد
أستاذ المناهج وطرائق تدريس العلوم المشارك

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة الى تقويم برنامج الماجستير في مناهج وطرائق تدريس العلوم من وجهة نظر الطلبة. وتكونت عينة الدراسة من (36) طالبا وطالبة واستخدم في الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وكانت اداة الدراسة المستخدمة استبانة مكونة من (63) فقرة موزعة على ستة محاور هي(الأهداف، والمحتوى، وطرائق التعليم والتعلم، والتقويم والمكتبة ، وتلبية حاجات المجتمع) ، وبلغ ثبات الاداة وفق الفا كرونباخ (0.920). وكان من نتائج الدراسة أن جاء ت المحاور مرتبة من وجهة نظر الطلبة على النحو الاتي محور طرائق التعلم والتعليم في المرتبة الأولى يليه المحتوى ثم الاهداف ثم التقويم يلية تلبية حاجات المجتمع واحتلت المكتبة المرتبة الاخيرة . وبينت نتائج تقويم كافة المحاور تراوح مستوى التقويم لفقرات المحاور بين المتوسط والمنخفض ، بينما اظهرت بعض فقرات طرائق التعليم والتعلم مستوى مرتفع ومرتفع في مستوى التقويم لكنها فقرات محدودة .لم تظهر هناك اي فروق ذات دلالة تعزى للجنس ، واكدت نتائج السؤال المفتوح في الدراسة ضعف مستوى البرنامج في جوانب عديدة. وكان من اهم توصيات الدراسة ضرورة العمل على القيام بتطوير البرنامج الحالي وفقا لمتطلبات الجودة، توفير كافة متطلبات المكتبة العلمية المناسبة والبنية التحتية والاهتمام بمشاركة الطلبة في عملية تقويم البرنامج

الكلمات المفتاحية: تقويم برنامج الماجستير، مستوى التقويم.

Abstract:

The aim of this study is to evaluate the graduate master program of curriculum and instruction (science education) from the student's point of view at faculty of education. The sample was consisted of (36) graduate students, the descriptive and analytical method used a questionnaire of sex dimensions is used to reevaluate the master program, and reliability of instrument was measured by using Alpha Cronobach (0.92). The results showed that all dimensions located between moderate and low levels, dimension of learning and teaching methods got the first place while library dimension was at the end, results also showed no stoical differences in respondents to gender. Results were discussed within the literature and several recommendations were made.

المقدمة:

يعيش العالم اليوم في عصر سريع التغير في ظل الانفجار المعرفي، والتطور التكنولوجي المتسارع، والتضخم السكاني، يصحب ذلك تغيرات اجتماعية واقتصادية في جميع المجالات، وهذا بدوره يتطلب مواكبة عالية في التعليم الذي سيظل المنطلق الحضاري الأمثل لإعداد الفرد والمجتمع.

والتعليم العالي هو أحد المراحل المهمة والمتقدمة من السلم التعليمي التي تعتمد اسلوباً ومبدأً مهماً من أجل تنفيذ السياسة التربوية للبلد، والجامعة هي المؤسسة التي يتمثل من خلالها التعليم العالي، لاسيما في مرحلة الدراسات العليا، فهي تعد كوادر علمية وتقنية ذات مؤهلات تخصصية عالية وقادرة على تلبية احتياجات التنمية الاقتصادية الملحة وبحوثها موجهة للمعالجة العلمية لمشكلات المجتمع. (الاسعد، 2000، 115)

إن للدراسات العليا أهميتها في أيجاد الباحث المتميز القادر على إجراء البحث دون الاعتماد على الأخرين، ومن أجل مواكبة التطور العلمي والتكنولوجي المتسارع،

وعلى الرغم من أن هناك قصور في برنامج الدراسات العليا في الوطن العربي ، فهي غير قادرة على مواجهة المشكلات القائمة، وأزمان النظام التعليمي، وما زالت جزاءً من أنظمة التعليم القائمة الضعيفة في بنائها، والتقليدية في أهدافها، فهي لا تعني بحاجات المجتمع وطموحاته، فهي ماتزال بحاجة إلى إصلاح وتقويم وتطوير. (عابدين، 2003، 17)

هذا على مستوى الوطن العربي أما على مستوى اليمن فمن خلال ما قام به الباحثان من تدريس لبعض مقررات برنامج الماجستير في كلية التربية جامعة صنعاء، فقد لاحظا أن هناك قصوراً واضحاً في هذا البرنامج، فهو لا يلبي طموحات وحاجات المجتمع، وهو عبارة عن مقررات أكاديمية نظرية بعيدة عن التطبيق في المجتمع، وما زال هذا البرنامج قائماً على النظام التقليدي الذي يفتقر لأبسط التقنيات.

من هنا تولدت الحاجة لإجراء مثل هذه الدراسة التي هي محاولة لإصلاح وتطوير هذا البرنامج من خلال تقويمه ومعرفة نواحي القوة والضعف فيه.

وقد زاد الاهتمام بتقويم برامج الدراسات العليا تجاوباً مع المطالبة بتحقيق المساءلة والمحاسبة، وتحقيق مفهوم الجودة.

وقد أجريت دراسات حول تقويم برامج الدراسات العليا على مستوى اليمن منها:

دراسة العطاب (2007)، ودراسة السقاف (2009)، ودراسة المحبشي (2012) ودراسة الجلال والزيداني (2015) وتوصلت هذه الدراسات الى وجود قصور في برامج الدراسات العليا وعدم تلبيتها لحاجات الطلبة بدرجة مناسبة.

مشكلة الدراسة:

تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الاتي

ما مستوى تقويم برنامج الماجستير في مناهج وطرائق تدريس العلوم قسم العلوم بكلية التربية جامعة صنعاء من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا ؟

ويتفرع عن هذا السؤال عدة اسئلة فرعية تتمثل في الاتي : -

1-ما مستوى تقويم اهداف برنامج الماجستير من وجهة نظر الطلبة ؟

2-ما مستوى تقويم محتوى برنامج الماجستير من وجهة نظر الطلبة ؟

3-ما مستوى تقويم طرائق التعليم والتعلم برنامج الماجستير من وجهة نظر الطلبة ؟

4 - ما مستوى تقويم عملية التقويم في برنامج الماجستير من وجهة نظر الطلبة ؟

5 - ما مستوى تقويم المكتبة في برنامج الماجستير من وجهة نظر الطلبة ؟

6 - ما مستوى تقويم برنامج الماجستير في تلبية حاجات المجتمع من وجهة نظر الطلبة ؟

7 - هل توجد فروق ذات دلالة بين مستوى تقويم برنامج الماجستير من وجهة نظر الطلبة وفقا لمتغير الجنس؟

8 - ماهي نقاط القوة وماهي نقاط الضعف في برنامج الماجستير؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على:

- مستوى تقويم برنامج المناهج وطرائق تدريس العلوم لدرجة الماجستير بكلية التربية جامعة صنعاء من وجهة نظر الطلبة.

- معرفة مدى تلبية برنامج الماجستير لحاجات المجتمع في عملية التنمية .

- الكشف عن نقاط القوة في البرنامج وما هي نقاط الضعف.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من كونها:

1 -تسليط الضوء على واقع برنامج الدراسات العليا (برنامج الماجستير) والتعرف إلى نقاط القوة ونقاط الضعف

2 -مساعدة القائمين على البرنامج في اعادة النظر في مكونات البرنامج وتطويرة وفقا لمتطلبات الجودة

3 -مساعدة الباحثين في إجراء البحوث لتقييم البرامج المختلفة.

حدود الدراسة:

ستقتصر الدراسة الحالية على:

- برامج الماجستير في كلية التربية جامعة صنعاء تخصص مناهج وطرق تدريس العلوم.

- الطلبة الذين تخرجوا من برنامج الماجستير للعام الدراسي 2015 -2017

مصطلحات الدراسة:

التقويم:

التقويم عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات بغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف التربوية، واتخاذ القرارات بشأنها لمعالجة جوانب الضعف. (عودة، 1999، 25)

والتقويم: هو تقدير قيمة الشيء والحكم على قيمته، وتصحيح أو تعديل ما أعوج، وهو إصدار الحكم على قيمة الأشياء أو الأشخاص أو الموضوعات، أو الأفكار واتخاذ القرار. (الحولي، وأبو دقة، 2004، 400)

ويعرف التقويم في هذه الدراسة بأنه: تقديرات أفراد العينة (الطلبة الخريجون) من برنامج الماجستير في كلية التربية جامعة صنعاء على فقرات أداة الدراسة بمجالاتها المختلفة.

برنامج الماجستير:

البرنامج:

هي المقررات الدراسية التي تقدم للطلبة لمدة عام دراسي خلال فصلين دراسيين وتسمى مرحلة (تمهيدي ماجستير). و بعدها تستكمل إعداد رسالة الماجستير .

الطلبة:

هم الطلبة الذين انتهوا من دراسة المقررات الدراسية في مرحلة التمهيدي للماجستير وتخرجوا منها.

الإطار النظري:

يعتبر التعليم الجامعي وسيلة التقدم للمجتمع ورقيه وتطوره وهو الأساسي للتعليم العالي، والدراسات العليا التي تسهم برامجها في نهضة المجتمع، ورفده بالكوادر العلمية المتخصصة، من علماء ومفكرين، والذين قد يتبوئون مراكز قيادية في مختلف المجالات العلمية والاجتماعية في المجتمع، وبما يقومون به من إنتاج علمي، وإجراء البحوث النظرية والتطبيقية التي تتطلبها عملية التقدم العلمي والتقني، ومتطلبات العصر ومتغيراته.

كما أن هذه الكوادر العلمية هي التي سترفع من مستوى التعليم الجامعي بما تقدمه من خبرات علمية في تأهيل وتدريب من هم في مرحلة التعليم الجامعي الذي يعتبر مصدر إشعاع علمي، وحضاري، وثقافي. ومن المتفق عليه أن وظائف الجامعة تصنف في ثلاث فئات هي البحث، والتدريس، وخدمة المجتمع. وهذه الوظائف ستحقق من خلال ما تقدمه من الدراسات العليا من برامج.

وتشير بعض الدراسات إلى أن من اهداف الدراسات العليا: نقل الثقافة والمعلومات من جيل لآخر، وإثراء المعرفة الإنسانية عن طريق البحث والاستكشاف، وتدريب الباحثين على عمليات البحث وأساليبه، وتدريب المهنيين من معلمين وإطباء... وغيرهم، ومساعدتهم على النمو المهني، وملاحظة التطورات الخاصة بمهنهم، ونشر البحوث والدراسات وتداولها بين الجامعات،

ومراكز البحوث المتخصصة، وتطبيق البحوث وتحويلها إلى تكنولوجيا لحل المشكلات، وإعداد القوى العاملة المدربة على مستوى عالي من العلم والتقنية، ومن ذلك إعداد أعضاء هيئة التدريس للجامعات أنفسها، وخدمة البيئة، والاستجابة لحاجات المجتمع ومتطلبات خطط التنمية. (عابدين، 2003، ص71)

والدراسات العليا هي برامج تعليمية نظامية يلتحق بها الطلبة الراغبون بها بعد الانتهاء من الدراسة الجامعية وحصولهم على الشهادة الجامعية الأولى، من أجل الحصول على شهادة أعلى، وتمهيداً لدراسة الماجستير ثم الدكتوراه.

وبرنامج الدراسات العليا في كلية التربية جامعة صنعاء يعمل على تحقيق الأهداف الأتية: (دليل كلية التربية جامعة صنعاء، 2003، ص295)

1 -فهم واكتساب واع للمشكلات التربوية.

2 -اكتساب مهارات حل المشكلات المنسبة للحاجات والمصادر الخاصة بمجالات تخصصهم.

3 -تقييم المشاريع والبرامج التربوية، والانخراط في البحث التربوي، وتصميم وتنفيذ مشاريع البحث المناسبة الصادقة ذات العلاقة بالمشكلات التربوية الملحة في مختلف المستويات.

4 -تقدير وتقييم أهمية القضايا الجديدة في ميدان التربية، وخاصة تلك القضايا المتصلة بمجال اختصاصاتهم.

5 -فهم النظرية التربوية التي يقوم عليها عملهم.

6 -إكسابهم القيم والاتجاهات المناسبة لمجالات اختصاصاتهم.

بنية البرنامج: (دليل كلية التربية جامعة صنعاء 2003، ص295)

1 -يقوم برنامج ماجستير التربية على مفهوم الساعات المعتمدة.

2 -تكون الدراسة على أساس تقسيم السنة إلى فصلين دراسيين، مدة الفصل الواحد منها (16) أسبوعاً في الغالب. (دليل كلية التربية جامعة صنعاء (2003، ص296)

- تقسيم مواد البرنامج على النحو الاتي:

-مواد محورية

-مواد تخصصية

-الرسالة

مدة البرنامج:

الحد الأدنى للمدة الزمنية للطلبة المتفرغين سنتان، والحد الأعلى أربع سنوات قابلة للتجديد للسنة واحدة فقط تمنح للطالب.

المواد المحورية:

على جميع الطلبة في برنامج ماجستير التربية دراسة المواد المحورية الأتية:

1 - مناهج البحث في التربية.

2 - الإحصاء التربوي.

المجالات التخصصية:

إن البرامج المتخصصة في المجالات التخصصية التي يشتمل عليه برنامج ماجستير التربية هي الأتية:

1 - المناهج وأساليب التدريس.

2 - علم النفس التربوي (بما في ذلك القياس والتقويم).

3 - الإرشاد والتوجيه التربوي.

4 - الإدارة التربوية.

5 - أصول التربية.

وتقويم البرامج الدراسية أحد الأجزاء المهمة في التقويم التربوي، فهو وسيلة لمعرفة مدى تحقق الأهداف التعليمية، وتقديم التغذية راجعة يمكن من خلالها معرفة نواحي القوة والضعف، مما يسهم في تحسين وتطوير هذه البرامج، ولأهمية التقويم لبرامج الدراسات العليا فقد أجريت العديد من الدراسات العربية والاجنبية و منها:

اجرى عابدين (2003)دراسة هدفت إلى التعرف على واقع الدراسات العليا في جامعة القدس، والمشكلات التي تفترضها من وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة، وتوصلت نتائجها إلى:

كان تقييم أعضاء هيئة التدريس والطلبة لبرامج الدراسات العليا ذات درجة عالية في المجالات: أهداف الدراسات العليا، ومحتواها وطرائق التعليم والتعلم، وذو درجة متوسطة في مجالات التقويم والمدرسين والسياسات.

كما قام خليفة وأبو قمر(2004) بدراسة هدفت إلى تقويم برامج ماجستير التربية تخصص مناهج وطرق تدريس في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الخريجين ، وقد استخدم الباحثان الاستبيان كأداة لجمع البيانات ،، وتوصلت الدراسة إلى موافقة الخريجين على معايير محتوى البرنامج تتراوح بين درجة كبيرة ، ومتوسطة .

اما الخولي وأبو دقة (2004)، فقد قاما بدراسة هدفت إلى تقويم برامج الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية بغزة، وتكونت عينة الدراسة من (91) خريجا من خريجي برامج الدراسات العليا ، وكانت أداة الدراسة الاستبانة . وأظهرت نتائجها أن برامج الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية بغزة تلبى احتياجات الطلاب بكفاءة عالية، وأن خريجي هذه البرامج يرون كفاءة في الإشراف الأكاديمي وفعالية في طرق وأساليب التدريس المستخدمة وكذلك في استخدام التقنيات الحديثة في التعليم، أما بالنسبة للخدمات التي تقدمها المكتبة فقد أظهرت النتائج

حاجة الجامعة إلى التطوير في هذا المجال ، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في محور "تلبية برامج الدراسات العليا لحاجات الطلبة" تعزى لمتغير النوع.

كما قام شطناوي (2006)، بدراسة هدفت الى التعرف على المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات الدراسات لعليا في جامعة اليرموك في مجال الاشراف على رسائلهم الجامعية، وبينت نتائج الدراسة وجود عدد من المشكلات ا لتي يعاني منها الطلاب في مجال الاشراف على ابحاثهم تركز تحول اختيار المشرف وصعوبة توفير المشرف المناسب للموضوع لقلة عدد المشرفين وكثرة اعبائهم، كما اشارت النتائج الى تعقد اجراءات اختيار المشرف والموافقة على عنوان البحث وعدم اعطاء المشرف الوقت الكافي للطالب والتأخر في قراءة مايقدم له لقراءته وضعف اهتمام المشرف وعدم التنسيق بين المشرف الرئيسي وبين المشرف المشارك وتناقض تعليماتهما أحيانا.

اما العطاب (2007) فقد قام بدراسة هدفت إلى تقويم برامج الدراسات العليا بكليات التربية في الجامعات اليمنية الحكومية من وجهة نظر القيادات التربوية، وأعضاء هيئة التدريس، وطلبة الدراسات لعليا، في مجال الأهداف ، والمحتوى ، والأساليب والأنشطة ، واجراءات التقويم ، وفي مجال الخدمات المكتبية ، وادارة البرنامج .

وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: ضعف مستوى تنفيذ برامج ا لدراسات العليا بكليات التربية في الجامعات اليمنية الحكومية.

واجرى مظلوم وخلف (2007) دراسة هدفا فيها الى تقويم برامج الدراسات العليا من وجهة نظر الطلبة في جامعة القادسية، وتكونت عينة الدراسة من (70) طالبا وطالبة منهم (50) طالبا وطالبة من طلبة مرحلة الماجستير

وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: ان ترتيب محور(المكتبة)جاء بالمرتبة الاولى في حين جاء (تقنيات التعليم الحديثة) بالمرتبة الأخيرة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الوظيفة الحالية لطلبة الماجستير في محور (تلبية البرامج لحاجات الطلبة)، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع.

كما قامت ابتهاج النادي (2009) بدراسة تهدف بشكل عام إلى تقويم برامج الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية في نابلس من وجهة نظر الخريجين، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج منها التأكيد على تقليل أعداد الطلبة في البرامج التي فيها اكتفاء ذاتي، كذلك اعتماد الدقة في تقييم الطلبة على أساس علمي ، وتوصلت أي أن سبعة مجالات

حصلت على درجة موافقة كبيرة وهي : سياسة البرنامج ، ومحتوى البرامج ، وتلبية البرنامج لحاجات الطلبة ، وطرائق التعليم والتعلم ، وتقويم طلبة الدراسات العليا ، والمكتبة، والمدرسون ، اما مجال تقويم برامج الدراسات العليا فقد حصل على درجة موافقة متوسطة.

وقام السقاف (2009) بدراسة هدفت الى تقويم برنامج الماجستير بكلية التربية جامعة حضرموت من وجهة نظر خريجي البرنامج من حيث جوانبه التنظيمي والخدمي المكتبي ومدى ملاءمة البرنامج لمعايير الاعتماد الاكاديمي . وتكونت عينة الدراسة من (25) خريج ، وكانت اداة الدراسة استبيان تكون من (50) فقرة ، ومن نتائجها ان حاز مجال التنظيم و الاشراف على المرتبة الاولى بنسبة (69٪) وجاء المجال الاكاديمي في المرتبة الثانية بنسبة (67٪) وفي المرتبة الاخيرة جاء ت الخدمات المكتبية بنسبة (50٪) ، وتبين هذه النتائج ان البرنامج يلبي حاجة الخريجين بنسبة متوسطة في المجالين التنظيمي والاكاديمي بينما كان ضعيفا في مجال الخدمات المكتبية .

أما الشرعبي والعوامي (2009) فقد قاما بدراسة هدفت الى تقويم برنامج الماجستير في تخصص مناهج التربية الاسلامية وطرائق تدريسها بجامعة صنعاء من وجهة نظر الخريجين ، واستخدما الباحثان المنهج الوصفي وتم استخدام أداتان هما الاستبانة ، واستمارة تحليل المحتوى ، وتوصلت النتائج إلى أن تقديرات الدارسين للبرنامج بشكل عام ما بين متوسط وضعيف .

وكما قام المحبشي (2012) بدراسة هدفت إلى التعرف على واقع برامج الدراسات العليا بجامعة صنعاء في ضوء معايير الاعتماد الاكاديمي من وجهة نظر القادة الاكاديميين، وأعضاء هيئة التدريس، حيث اختار الباحث عينة عشوائية طبقية من اعضاء هيئة التدريس وعددها (120) عضوا من أعضاء هيئة التدريس ، وعينة قصدية للقيادات الأكاديمية وعددها (38) فردا واستخدم الباحث الاستبيان كأداة لجمع البيانات ، وكان من بين محاوره تقويم اهداف البرنامج ، وتقويم محتواه ، وتقويم طلبة الدراسات العليا ، وتوصلت نتائج الدراسة الى : عدم تحقق أهداف برامج الدراسات العليا بجامعة صنعاء على الوجه الأكمل ، واكدت الدراسة وجود قصور في برامج الدراسات العليا بجامعة صنعاء

وتوصلت ايضا الى أن محور تقويم طلبة الدراسات العليا كان بدرجة ضعيفة من وجهة نظر افراد العينة .

اما خالد الخزيم(1436هـ) فقد قام بدراسة هدفت إلى تقويم برنامج ماجستير المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من خلال التعرف على وجهة نظر الدارسين والدارسات ، وتكونت عينة الدراسة من (52) دارسا و (83) دارسة واستخدم الباحث المنهج الوصفي حيث كانت الاستبانة هي اداة جمع البيانات

ومن أبرز النتائج التي توصلت لها الدراسة ما يلي:

- جاء تقويم أفراد عينة الدراسة لبرنامج ماجستير المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في المستوى المتوسط.

- جاء محور جودة طرق التدريس في الترتيب الأول بين محاور الأداة، ومحور المحتوى التعليمي في الترتيب الثاني، وهما يقعان في المستوى العالي، بينما جاء محور الأهداف في الترتيب الثالث ومحور أساليب التقويم في الترتيب الرابع، وهما يقعان في المستوى المتوسط.

كما قام الجلال والزيداني (2015) بدراسة هدفت إلى تقويم برنامج الدراسات العليا من وجهة نظر الطلبة بكلية التربية في جامعة ذمار، استخدم الباحثان المنهج الوصفي، حيث كانت اداة اجمع البيانات هي الاستبيان، وتوصلت إلى نتائج من أهمها:

ضعف مجال القيادات التربوي الأكاديمية في تطوير الأقسام الأكاديمية لبرامج الدراسات العليا في ضوء خطط التنمية، وضعف الاختبارات التي يصفها أعضاء هيئة التدريس في قياس القدرات العقلية من تحليل وربط واستنتاج والاعتماد على الاختبارات المقالية التقليدية في تقويم أداء الطلبة، والقصور في مجال المكتبات والمعامل، وعدم توفر الدوريات، وقلة توافر المراجع والكتب، ونقص في الإمكانات المادية مثل: القاعات المناسبة لطلبة الدراسات العليا من حيث المساحة والتهوية والإضاءة

وقام العريني (2006) بدراسة هدفت الى تقويم برنامج الماجستير في قسم التربية في كلية العلوم الاجتماعية / جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية من وجهة نظر الدارسات ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي وكان مجتمع الدراسة وعينتها(68) دارسة ، وكانت الأداة المستخدمة لجمع البيانات هي الاستبيان بعد التأكد من صدقها وثباتها، وأظهرت نتائج الدراسة رضا أفراد العينة عن الخطة الدراسية بالبرنامج ، وعن المقررات الدراسية ، وعن المصادر العلمية التي يقدمها القسم ، وأظهرت شعورهن بالارتياح لالتحاقهن في البرنامج ، أما أساليب التقويم فقد كان رضاهن عنها ضعيفا .

كما قام عبيد (2016) بدراسة هدفت الى تقويم برنامج الدراسات في كليات التربية الأساسية في العراق على وفق معايير الاعتماد الأكاديمي ، ومؤشرات الجودة الشاملة، وأجريت الدراسة في كليات التربية بكل من جامعة بابل ، والجامعة المستنصرية ، وجامعة ديالي ، واستخدم الباحث الاستبانة بعد التأكد من صدقها وثباتها ، وتوصلت الدراسة إلى :

- أن هناك ضعف في التوصيف الواضح لسياسات العمل ، والقبول في برنامج اعداد الدراسات العليا ، قلة توافر الدعم لأعضاء هيئة التدريس ، وقدم برنامج الدراسات العليا وعدم تحديثه ، وهناك انخفاض الانتاجية وتبني أساليب غير فعالة لتحقيق الأهداف .

كما اجرى Verhey (2002) دراسة حاولت القاء الضوئي على اتجاهات 842 من خريجي الدراسات العليا من جامعه SFSU للعام 2001/2000 بان 95٪ من الطلبة اكدوا بان الخدمات المكتبية تعد من الاولويات في دراسة الماجستير وكانت تقديراتهم لهذه الخدمات ما بين جيد و ممتاز لبرنامج الماجستير، وتراوحت النتائج في المجالات الاخرى على النحو الاتي : نوعية التعليم 89.5 ٪ ، ونوعية التدريس 86.4٪ ، والمناخ التعليمي86.1 ٪ ،والخبرات التدريسية 84.7 % ، الرضاء العام84.7 ٪ ، واهتمام اعضاء هيئه التدريس 81.3 ٪ ، الخدمات المتوفرة للطلبة 53.6 ٪ والوصول الى المصادر 38.9 ٪.

وكما قام Trice (2000) بدراسة هدفت الي تقويم برامج الدراسات العليا في جامعة North Western Universityوبينت نتائجها ان 72٪ من الطلبة المشاركين اكدوا ان رضاهم عن نوعية الخبرة الاكاديمية التي تلقونها في البرنامج وبالتحديد كانوا راضين عن كفاءة اعضاء هيئه التدريس، كما بين 81٪ من الطلبة سهوله التواصل مع اعضاء هيئه التدريس، وبين 66٪ ان اعضاء هيئه التدريس يقدمون تغذيه راجعه مفيدة.

في تفرير اعدته لجنه ادارة الالتحاق بجامعة Boise State University(2002) اظهرت النتائج التي جمعت عدد 150 طالب في الدراسات العليا ان من اهم العقبات التي تواجه الطلبة هي الموارد المالية ومواعيد العمل ناهيك عن عدم توفر المساقات الطى يرغب بها الطالب وبالنسبة للبرامج التي درسوا فيها فقد ابدى 63٪ من الطلبة المشاركين ان البرامج تتسم بالسمعة الجيدة ، كما اكد 50٪ من المشاركين ان المعامل والتجهيزات كانت حرفيه وتدعم البرامج بشكل مناسب.

التعليق على الدراسات السابقة:

اتضح من استعراض الدراسات السابقة أنها اتفقت مع الدراسة الحالية في الهدف ، والعينة ، والأداة ، مثل دراسة الحولي ، وابو دقة (2004) ، ودراسة مظلوم ، وخلف (2007) ، ودراسة الشرعبي ، والعوامي (2009) الا أن دراستهما استخدمت تحليل المحتوى بالإضافة الى الاستبيان ، ودراسة النادي(2009) ، ودراسة الجلال ، والزيداني (2015)، ودراسة العريني (2006) أما دراسة السقاف (2009) ، ودراسة عبيد(2016) فقد اتفقت مع هذه الدراسة الا

أنها هدفت الى تقويم البرنامج وفقا لمعايير الجودة والاعتماد الأكاديمي ،

واختلفت دراسة شطناوي (2006) التي هدفت الى معرفة المشكلات التي تواجه طلبة الدراسات العليا في رسائلهم الجامعية . اما بالنسبة للدراسات الاجنبية فقد بينت كثير من الايجابيات للدراسات العليا من حيث الخبرات التعليمية والتدريسية والمناخ التعليمي وتوفر المصادر التعليمية المكتبية والخدمات الطلابية وتوفر التجهيزات المعملية وكان من عقبات بعض البرامج الجوانب المالية ومواعيد الدراسة .

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة

استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي الذي يصف الظاهرة كما هي في الواقع، ويعبر عنها تعبيراً كمياً وكيفياً. (عباس وآخرون، 2007، 74)

مجتمع الدراسة :

مثلت عينة الدراسة كل مجتمع الدراسة وشملت الطلبة الخريجين من برنامج الماجستير (تمهيدي ماجستير) للأعوام الدراسية 2015- 2017 تخصص مناهج وطرق تدريس العلوم ويبين جدول (1) .

تم استخراج التكرارات والنسب لعينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس كما هو موضح في الجدول (1) التالي:

جدول (1) : توزيع العينة وفقاً لمنغير الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية (٪)
ذكور	14	38.9%
إناث	22	61.1%
الكلي	36	100%

يتضح من جدول (1) أن العدد الكلي لأفراد عينة الدراسة هو 36 ، حيث كان عدد الذكور 14 وبنسبة 38.9 ٪ وعدد أفراد العينة من الإناث 22 وبنسبة 61.1 ٪ .

جـ) أداة الدراسة :

تم الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بهذه الدراسة ، وتم الاستفادة من هذه الادبيات والدراسات في بناء أداة الدراسة الحالية.

وتشتمل هذه الأداة فقرات الاستبيان والتي توزعت على ستة مجالات وهي مجالات الأهداف، ومحتوى البرنامج، وطرائق التعليم والتعلم، والتقويم، والمكتبة، وتلبية البرنامج لحاجات المجتمع، بالإضافة إلى ذلك اشتمل الاستبيان على سؤال مفتوح للتعرف على نقاط القوة والضعف .

جدول (2): يوضح محاور الاستبيان وعدد الفقرات في كل محور

الرقم	محاور الاستبيان	فقرات المحور	عدد الفقرات
1	الاهداف	1 إلى 9	9
2	المحتوى	1 إلى 20	11
3	طرائق التعليم والتعلم	1 إلى 13	13
4	التقويم	1 إلى 14	14
5	المكتبة	1 إلى 10	10
6	تلبية حاجات المجتمع	1 إلى 6	6
مجموع الفقرات			63

لتقويم برنامج الماجستير من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا قسم مناهج وطرق تدريس العلوم في كلية التربية، فقد تم استخدام المعادلة الآتية : المدي = الحد الأعلى للبديل – الحد الأدنى للبديل لتحديد الفئات المختلفة لاستجابات أفراد العينة على فقرات الاستبيان في إطار كل محور من المحاور وذلك من خلال بدائل الإجابة (غير موافق تماماً – غير موافق – موافق – موافق تماماً):

ولتفسير الاستجابة على فقرات المقياس تم تحديد الأربع المستويات التي يمكن من خلالها تحديد مستوى تقييم أفراد العينة لفقرات مقياس جودة البرنامج في الستة المحاور وفقا لطول المسافة الفاصلة بين كل فئة والتي تليها كما في الجدول التالي :

الحد الأعلى للبديل – الحد الأدنى للبديل	1-4
عدد المستويات	4

ومن ذلك نجد أن طول المسافة = 4 / 3= 0.75

وبإضافة 0.75 إلى أقل رقم في المقياس وذلك على النحو الآتي:

مستوى تقويم (منخفض جداً) يكون المتوسط من 1 إلى أقل من 1.75

مستوى تقويم (منخفض) يكون من 1.75 إلى أقل من 2.50

مستوى تقويم (متوسط) يكون من 2.50 إلى أقل من 3.25

مستوى تقويم (مرتفع) يكون من 3.25 إلى 4.00

صدق الأداة :

تم التأكد من صدق الأداة بإتباع طريقتين هما:

أ) الصدق الظاهري : حيث عرضت الأداة على (12) من المحكمين من ذوى الخبرة في مجال المناهج وطرائق التدريس وعلم النفس في أ قسام مناهج وطرائق التدريس في (العلوم والرياضيات واللغة العربية) بكلية التربية جامعة صنعاء وكان عدد الفقرات الاجمالية

عند بداية عرضها على المحكمين 75 فقرة ، وبعد الاطلاع على كافة الملاحظات من المحكمين تم الاخذ بكثير من الملاحظات من حذف وتعديل وإعادة صياغة للبعض من الفقرات وإضافة بعض فقرات جديدة ،اصبحت الاداة تتضمن 63 فقرة بصورته النهائية تتناسب وطبيعة المحور الذي سيتم تقويمه ، تم اعادة عرض الاداة مرة اخرى على المحكمين للاطلاع على التعديلات للتأكد من موافقتهم على تلك التعديلات ، ولم يبدي المحكمين اي ملاحظات او تعديلات جديدة وبذا تم التأكد من صدق الاداة .

ب) الصدق البنائي (التكويني :

ويشير إلى مدى اتساق فقرات الاستبيان على مستوى المحاور وعلى مستوى الأداة ككل ، وكذلك مدى اتساق محاور المقياس ، وكمؤشر للصدق البنائي تم استخراج معاملات ارتباط بيرسون بين درجات المحاور والدرجة الكلية للأداة والجدول (3) يوضح خلاصة للنتائج :

جدول (3) يوضح معاملات الارتباط بين مجالات لاستبيان وبعضها البعض وارتباطها بالدرجة الكلية

المجال	مجال الأهداف	محتوى البرنامج	طرائق التعليم والتعلم	التقويم	المكتبة	تلبية البرامج لحاجات المجتمع
مجال الأهداف	1					
محتوى البرنامج	0.637**	1				
طرائق التعليم والتعلم	0.432	0.697**	1			
التقويم	0.331	0.759**	0.715**	1		
المكتبة	0.204	0.123	0.194	0.174	1	
تلبية البرامج لحاجات المجتمع	0.218	0.532*	0.632**	0.744**	0.234	1
الكلي	0.674**	0.895**	0.802**	0.879**	0.525*	0.725**

* ارتباط دال عند مستوى 0.05 .(2-tailed)

** ارتباط دال عند مستوى 0.01 .(2-tailed)

يتضح من جدول(3) أن معاملات الارتباط بين مجالات الاستبيان والدرجة الكلية تراوحت بين 0.525 و 0.895 وجميعها دالة عند مستوى دلالة 0.01عدا معامل ارتباط المجال الخامس (المكتبة) بالدرجة الكلية للاستبيان حيث كانت دالة عند 0.05.

وهذه النتيجة تدل على أن اتساق مجالات المقياس عالية وبالتالي تكون قدرتها على الإسهام في تقويم برنامج الدراسات العليا من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا كبيرة .

- ثبات الأداة :

تم استخدام معامل ألفا كرونباخ (Alpha-Cornpach) لحساب ثبات الأداة ككل وثبات محاورها والنتائج موضحة في الجدول (4) التالي :

جدول (4) :يبين الثبات الكلي لأداة الدراسة ومحاورها باستخدام معامل ألفا كرونباخ

الرقم	مجالات الاستبيان	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ للثبات
1	الأهداف	9	**0.890**
2	المحتوى ا	11	**0.735**
3	طرائق التعليم والتعلم	13	**0.753**
4	التقويم	14	**0.836**
5	المكتبة	10	**0.561**
6	تلبية البرامج لحاجات المجتمع	6	**.0.795**
الاستبيان الكلي		63	**0.920**

من الجدول (4) يتضح أن الأداة تتمتع بدرجة عالية من الثبات حيث كان معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ تساوى 0.920 ، وبالنسبة لمعاملات الثبات لمجالات الاستبيان نجد أنها أيضاً تمتلك معاملات ثبات مرتفعة تتراوح بين (0.561 و 0.890)وبالتالي أمكن استخدام هذه الاستبيان لجمع البيانات المتعلقة بجودة برامج الدراسات العليا من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا.

عرض النتائج ومناقشتها :

تم مناقشة نتائج البحث ، وفقاً لأسئلة البحث ، وذلك على النحو الآتي:

للإجابة عن السؤال الرئيس :والذي ينص على

"ما مستوى تقويم برنامج الماجستير لمناهج وطرائق تدريس العلوم من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا قسم مناهج وطرائق تدريس العلوم في كلية التربية صنعاء ؟"

جدول(5) يبين المتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية ونسبة المتوسطات ، ومستوى التقويم لكل محاور التقويم للبرنامج بشكل عام

الرقم	المحور	عدد الفقرات N	المتوسط Mean	الانحراف المعياريSD	نسبة المتوسط (%)	ترتيب المحاور
1	الأهداف	9	**22.19**	**4.31**	**%62**	**3**
2	المحتوى	11	**28.97**	**3.66**	**%66**	**2**
3	طرائق التعليم والتعلم	13	**36.53**	**5.39**	**%70**	**1**
4	التقويم	14	**34.75**	**5.72**	**%62**	**3**
5	المكتبة	10	**19.19**	**3.58**	**%48**	**5**
6	تلبية حاجات المجتمع	6	**13.72**	3.02	**%57**	**4**

يوضح جدول (5)نتائج ترتيب كافة المحاور لتقويم برنامج الماجستير في تخصص مناهج وطرائق تدريس العلوم حيث جاء في صدارة هذه المحاور طرائق التعلم والتعليم بمتوسط (**36.53**) وانحراف معياري(**3.58**) ونسبة (**70%**) واحتلت المكتبة المرتبة الاخيرة بمتوسط (**19.19**) وانحراف معياري(**5.39**) ونسبة (**48%**)، ويمكن تفسير ذلك بان الاهتمام مع تواضعه حيث ان النسب متواضعة لاتزال تركز على المحاور او الجوانب التقليدية في البرامج وتهمل الجوانب الداعمة والاساسية في الدراسات العليا مثل المكتبة التي جاءت من حيث الترتيب في المرحلة الاخيرة بنسبة تقل عن 50%. وتتفق هذه النتيجة مع بعض الدراسات في بعض المجالات مثل دراسة (الخزيم 1436هج، ودراسة الجلال والزيداني 2015 ،والسقاف 2009، والشرعبي والعوامي 2009) وتختلف في محور المكتبة مع دراسة (مظلوم وخلف 2007) خصوصا في محور المكتبة حيث جاءت في المرتبة الاولى بينما جاءت ترتيبها في الدراسة الحالية في المرتبة الاخيرة.

ولبيان النتائج بصورة تفصيلية فانه لابد من تناول تقويم كل محور بصورة مستقلة لمعرفة تقويم مستوى تقويم كل محور .

وللإجابة على السؤال الفرعي الاول الذي ينص على: " ما مستوى تقويم اهداف برنامج الماجستير من وجهة نظر الطلبة"؟

جدول(6) :يبين المتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية ونسبة المتوسطات ، ومستوى التقويم لفقرات محور الاهداف

الرقم	عبارات المحور	العدد N	المتوسط Mean	الانحراف المعياري SD	نسبة المتوسط (%)	ترتيب الفقرة	مستوى التقويم
1	تتسم أهداف البرنامج بالوضوح	36	2.36	0.72	% 59	6	منخفض
2	ترتبط أهداف البرنامج بأهداف التنمية	36	2.08	0.81	% 52	9	منخفض
3	توجد أهداف واضحة ومحددة لكل مقرر دراسي	36	2.67	0.68	% 67	4	متوسط
4	يسهم البرنامج في تدريب الطلبة على استخدام التفكير العلمي	36	2.75	0.73	%69	2	متوسط
5	يهتم البرنامج بتوظيف البحث العلمي في تحصيل المعرفة وتطويرها	36	2.83	0.61	%7 1	1	متوسط
6	يهتم البرنامج بأعداد باحثين في قطاع التعليم والبحث العلمي.	36	2.69	0.67	% 67	3	متوسط
7	يحقق برنامج الدراسات العليا الأهداف المرسومة للجامعة.	36	2.39	0.77	%60	5	منخفض
8	يتيح برنامج الدراسات العليا الفرص لإشباع اهتمامات الطلبة العلمية	36	2.31	0.71	%58	7	منخفض
9	يتناسب برامج الدراسات العليا مع الطموح العلمي للطلبة.	36	2.11	0.67	%53	8	منخفض

أظهرت النتائج في جدول (6) الخاص بمحور الأهداف تراوح مستوى تقويم الطلبة للفقرات بين المتوسط والمنخفض في كافة فقرات المحور ، وحازت اربع فقرات على المستوى المتوسط مرتبة على النحو الاتي (5، 6،4، 3) وكان أعلى متوسط للفقرة الخامسة التي جاءت في المرتبة الاولى بمتوسط (2.83)وانحراف معياري (.61) ونسبة مئوية(71%) وتدل هذه النتيجة على تواضع المستوى المتوسط ،وبالنسبة للفقرات التي حازت على المستوى المنخفض فقد كان مرتبة على النحو الاتي (7، 1،8،9) وجاءت في صدارتها الفقرة السابعة بمتوسط (2.31) وانحراف معياري(.71) ونسبة مئوية (58%) وتدل هذه النتائج ان مستوى تقويم الطلبة للمحور متواضعا مما يتطلب اعادة النظر في أهداف البرنامج . وتتفق هذه النتيجة مع بعض نتائج بعض الدراسات مثل دراسة(خلفة وابوقمر 2004، ودراسة أبو دقة

2004، والشرعبي والعوامي 2009)،وتختلف مع نتائج بعض الدراسات مثل دراسة (الخزيم 1436، وعابدين 2003)

وللإجابة عن السؤال الفرعي الثاني :

ما مستوى تقويم محتوى برنامج الماجستير من وجهة نظر الطلبة"؟

جدول(6) يبين المتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية ونسبة المتوسطات ، ومستوى التقويم لفقرات محور المحتوى

الرقم	عبارات محور المحتوى.	العدد N	المتوسط Mean	الانحراف المعياري SD	نسبة المتوسط(%)	ترتيب الفقرة	مستوى التقويم
1	تضيف أبحاث الطلبة معارف جديدة لمجتمع المعرفة	36	**3.00**	**.63**	%75	**2**	متوسط
2	يسهم محتوى المقررات في تطوير قدرات الطلبة على البحث والاستكشاف	36	**2.86**	**.59**	%72	**3**	متوسط
3	الأبحاث التي يجريها الطلبة ذات فائدة تطبيقية	36	**2.61**	**.55**	%65	**6**	متوسط
4	تتسم المقررات في البرنامج بالتكامل والتسلسل المنطقي	36	**2.41**	**.55**	%60	**9**	منخفض
5	محتوى مقررات البرنامج حديثة	36	**1.94**	**.75**	%49	**11**	منخفض جدا
6	يوجد تكرار وتداخل في بعض المقررات	36	**3.28**	**.66**	%82	**1**	مرتفع
7	**يتسم المحتوى العلمي لمقررات البرنامج بالعمق**	**36**	**2.53**	.77	**%63**	**7**	**منخفض**
8	المساقات الدراسية تساعد برامج الدراسات العليا في على تنمية مهارات الطلبة البحثية	36	**2.78**	**.68**	%69	**4**	متوسط
9	تتناسب الموضوعات التي تتضمنها المساقات الدراسية بالدراسات العليا مع تخصصات الطلبة	36	**2.72**	**.61**	%68	**5**	متوسط
10	محتوى المساقات لا يفيد طلبة الدراسات العليا عند إعداد اطروحاتهم	36	**2.47**	**.69**	%62	**8**	منخفض
11	تقدم الأقسام الأكاديمية مساقات الدراسات العليا في ضوء احتياجات التخصص	36	**2.36**	**.63**	%59	**10**	منخفض

أظهرت النتائج في جدول (6) الخاص بمحور المحتوى ان الفقرة السادسة جاءت في مستوى مرتفع جدا بمتوسط (3.28) وانحراف معياري(.66) ونسبة مئوية (82٪) ويلاحظ ان الفقرة تنص أنه " يوجد تكرار وتداخل في بعض المقررات" وهذا يدل ان البرنامج يعاني من التكرار في بعض مقرراته ولذا من الضروري تجنب التكرار في مقررات البرنامج و ضرورة

مراجعة محتوى البرنامج، بينما تراوح مستوى تقويم الطلبة لمعظم الفقرات بين المتوسط والمنخفض في معظم فقرات المحور، حيث حصلت خمس فقرات على مستوى متوسط ،واربع فقرات على مستوى منخفض ، و جاء ترتيب الفقرات في المستوى المتوسط على النحو الاتي (1، 2،3، 8، 9) وتصدرت الفقرة الاولى المرتبة الثانية في المحور بمتوسط (**3.00**) وانحراف معياري(.61) ونسبة مئوية(75%) ، وبالنسبة للفقرات التي حازت على المستوى المنخفض فجاءت مرتبة على النحو الاتي (7، 10،4،11) وجاءت في صدارتها الفقرة السابعة بمتوسط (**2.53**) وانحراف معياري(.77) ونسبة مئوية(63%) ، وحازت الفقرة الخامسة على مستوى منخفض جدا بمتوسط (**1.94**) وانحراف معياري(.77) ونسبة مئوية (49%) و نصت هذه الفقرة أن " محتوى مقررات البرنامج حديثة " وتؤكد هذه النتيجة عدم مواكبة محتوى المقررات للحداثة وبالتالي فان ذلك يدعو إلى ضرورة العمل لمراجعة محتوى البرنامج لما يعانيه من عدم مواكبة محتوى المقررات من قصور في مواكبة المستجدات العلمية في محور المحتوى، وذلك على الرغم بان المحور جاء في المرتبة الثانية بعد محور الأهداف غير انه يفتقر للحداثة في مقرراته وتتفق هذه النتائج مع نتائج عدد من الدراسات ومنها(خليفة وأبوقمر 2004، والسقاف 2009 ، والحولي وأبو دقة 2004، والشرعبي والعوامي 2009)،وتختلف مع نتائج بعض الدراسات مثل دراسة (الخزيم 1436، وعابدين 2003)

الإجابة عن السؤال الفرعي الثالث:

ما مستوى تقويم طرائق التعليم والتعلم لبرنامج الماجستير من وجهة نظر الطلبة؟

جدول (8): يبين المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية ونسبة المتوسطات، ومستوى التقويم لفقرات محور التعليم والتعلم

الرقم	عبارات محور التقويم	العدد N	المتوسط Mean	الانحراف المعياري SD	نسبة المتوسط(%)	ترتيب الفقرة	مستوى التقويم
1	أسلوب التدريس تقليدي لا يسمح بالإبداع	36	**3.14**	**.83**	%78	**3**	متوسط
2	الطرق المستخدمة في التدريس تتناسب وطبيعة الدراسات العليا	36	**2.36**	**.76**	%59	**11**	منخفض

3	يبين المدرسون القراءات الأساسية والإضافية للمقررات	36	**2.92**	**.69**	%73	**5**	متوسط
4	يعتمد المدرسون في تدريسهم على مراجع متعددة	36	**2.89**	**.75**	%72	**6**	متوسط
5	يعتمد المدرسون في تدريسهم على مراجع أجنبية	36	**2.42**	.77	%60	**10**	منخفض
6	يتعامل المدرسون مع الطلبة أثناء التدريس بتقدير واحترام	36	**3.17**	**.70**	%79	**2**	متوسط
7	تستخدم حلقات البحث في التدريس بتقدير واحترام	36	**3.08**	**.69**	%77	**4**	متوسط
8	يستخدم أسلوب الدراسة الذاتية	36	**3.30**	**.62**	%83	**1**	متوسط
9	يستخدم أعضاء التدريس Data show في تدريسهم	36	**2.61**	**1.05**	%65	**8**	متوسط
10	يستخدم أعضاء هيئة التدريس طرق متعددة التدريس	36	**2.53**	**.88**	%63	**9**	متوسط
11	يعزز أعضاء هيئة التدريس التفاعل الإيجابي من الطلبة	36	**2.86**	**.76**	%72	**6**	متوسط
12	يستخدم أعضاء هيئة التدريس الأسئلة الكثيرة للتفكير أثناء التدريس	36	**2.83**	**.65**	%71	**7**	متوسط
13	يبتعد أعضاء هيئة التدريس عن استخدام المحاضرة التقليدية	36	**2.42**	**.91**	%60	10 مكرر	منخفض

أظهرت النتائج في جدول (8) الخاص بمحور طرائق التعليم والتعلم والذي جاء في صدارة محاور التقويم ،فقد تراوح مستوى تقويم الطلبة لفقراته بين المتوسط والمنخفض في معظم

الفقرات ، حيث حازت (10) فقرات على المستوى المتوسط ، و جاء ترتيبها على النحو الاتي (8، 1،6، 7، 3،4،9،11،10، 12،11) ، وجاءت الفقرة الثامنة في المرتبة الاولى بمتوسط (**3.30**) وانحراف معياري(62.) ونسبة مئوية(83%) وكان اقل متوسط للفقرة العاشرة بمتوسط (**2.53**) وانحراف معياري(88.) ونسبة مئوية(63%) . وعلى مستوى المنخفض جاءت ثلاث فقرات مرتبة على النحو الاتي (5و13، 2) ، وجاءت في صدارتها الفقرتان الخامسة والثالثة عشر مكررتان بمتوسط (**2.42**) وانحراف معياري(77. و91.) ونسبة مئوية(60%) ، وجاءت في المرتبة الاخيرة الفقرة الثانية بمتوسط (**2.36**) وانحراف معياري(76.) ونسبة مئوية (59%). غير ان النتائج لم تظهر اي فقرة تشير الى المستوى المرتفع وهذا يدل على انه بالرغم من احتلال هذا المحور على المرتبة الاولى الا انه لم يرتقي الى المستوى المرتفع ويمكن ان يعزى ذلك الى عدم الاهتمام بتوفير متطلبات تجهيز القاعات وتوفير الوسائل المساعدة في التدريس من التقنيات المساعدة والقصور في متابعة الطرق الحديثة في التدريس ، وهذه النتائج تتفق مع نتائج عدد من الدراسات ومنها (عابدين 2003 ، خليفة وابوقمر 2004 ، والحولي و أبو دقة 2004، والشرعبي والعرامي 2009) ،وتختلف مع نتائج بعض الدراسات مثل دراسة (الخزيم 1436،)

الإجابة عن السؤال الفرعي الرابع: الذي ينص على "ما مستوى تقويم عملية التقويم لبرنامج الماجستير من وجهة نظر الطلبة؟ "

جدول(9) يبين المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية ونسبة المتوسطات، ومستوى التقويم لفقرات محور التقويم

الرقم م	عبارات محور التقويم	العدد N	المتوسط Mean	الانحراف المعياري SD	نسبة المتوسط(%)	ترتيب الفقرة	مستوى التقويم
1	يتم تقويم الطلبة بناء على علاقاتهم بالمدرسين	36	2.31	.92	%58	9	منخفض
2	تستخدم اساليب تقويم متنوعة تتناسب مع طبيعة المقرر	36	2.67	.72	%67	5	متوسط
3	عدم الأخذ بآراء الطلبة في تقويم البرنامج المقرر	36	2.53	.84	%63	8	متوسط
4	يستخدم الامتحان لتعميق مهمة الطالب	36	2.72	.81	%68	4	متوسط
5	يهدف التقويم الى معرفة مدى تحقق الأهداف	36	2.78	.76	%69	3	متوسط
6	يركز على مستويات عقلية عليا لدى الطلبة	36	2.64	.87	%66	7	متوسط
7	يكلف أعضاء هيئة التدريس الطلبة بإعداد تقارير علمية عن موضوعات متصلة ببرنامج الدراسات العليا	36	3.00	.76	%75	2	متوسط

8	تتنــوع الاختبــارات المســتخدمة بــين الموضــوعي و التحريري والمنزلي لقياس تحصيل الطلبة	36	3.14	.68	%78	**1**	متوسط
9	يشترك الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في تقويم برامج الدراسات العليا	36	2.11	.89	%53	**11**	منخفض
10	لا يناقش القسم تطوير برامج الدراسات العليا في نهاية العام الدراسي	36	2.47	.91	%62	**7**	منخفض
11	تطور الأقسام الأكاديمية برامج الدراسات العليا في ضوء نتائج لبحوث التربوية	36	2.19	.79	%55	**10**	منخفض
12	يطور القسم برامج الدراسات العليا في ضوء احتياجات المجتمع اليمني	36	2.11	.82	%53	**11**	منخفض
13	تطور الأقسام برامجها للدراسات العليا في ضوء خطط التنمية	36	2.08	.77	%52	**12**	منخفض
14	يتم تطوير مساقات الدراسات العليا لتواكب الانفجار العلمي والتقدم التكنولوجي	36	2.00	.48	%50	**13**	منخفض

أظهرت النتائج في جدول (9) الخاص بمحور التقويم تراوح مستوى تقويم الطلبة للفقرات بين المتوسط والمنخفض في معظم فقرات ،حيث بينت النتائج حصول سبع فقرات على المستوى المتوسط مرتبة حسب الالوية على النحو الاتي (8، 5،7، 4، 2، 6 ،3) وجاءت في مقدمتها الفقرة الثامنة في المرتبة الاولى والتي تنص على " تتنوع الاختبارات المستخدمة بين الموضوعي و التحريري والمنزلي لقياس تحصيل الطلبة" بمتوسط (**3.14**) وانحراف معياري(68.)ونسبة مئوية(78%). وجاءت سبع فقرات على مستوى منخفض مرتبة على النحو الاتي (10، 1،11، 9 و12، 13 ،14) وتصدرها الفقرة العاشرة والتي تنص " لا يناقش القسم تطوير برامج الدراسات العليا في نهاية العام الدراسي" بمتوسط (**2.47**) وانحراف معياري(91.) ونسبة مئوية(62%) ، ويلاحظ ان معظم الفقرات في المستوى المتوسط ركزت على ما يخص التقويم للطلبة اثناء تنفيذ المقرر من حيث تنوع الامتحانات ونوعية التكاليف ومدى تحقق الاهداف ومدى الاهتمام بعمق التقويم بفهم الطلبة ، **بينما** الفقرات في المستوى المنخفض ركزت على مدى مشاركة الطلبة في تقويم البرنامج نهاية الفصل و مدى تطوير البرنامج وفقا لحداثة المعرفة او احتياجات المجتمع وعملية التنمية وهذا يعني أن عملية التقويم في البرنامج لايولي اهتماما بتقويم البرنامج ذات العلاقة بتحسين وتطوير البرنامج ويركز بدرجة أكبر على التحصيل المعرفي . وتتفق هذه النتائج مع نتائج عدد من الدراسات ومنها (الجلال والزايدي 2015 ،والخزيم 1436، (عابدين 2003 ، والشرعبي والعرامي 2009)

الإجابة عن السؤال الفرعي الخامس: والذي ينص على " ما مستوى تقويم المكتبة من وجهة نظر الطلبة في برنامج الماجستير ؟"

جدول(10) : المتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية ونسبة المتوسطات ، ومستوى التقويم لفقرات محور المكتبة

الرقم	عبارات محور المكتبة	العدد N	المتوسط Mean	الانحراف المعياري SD	نسبة المتوسط (%)	ترتيب الفقرة	مستوى التقويم
1	توجد في المكتبة مراجع علمية كافية يستفيد منها طلبة الدراسات العليا.	36	1.81	.58	%45	5	منخفض
2	يتوفر في المكتبة دوريات كافية لتسهيل البحث العلمي.	36	1.75	.50	%44	6	منخفض
3	كتب ومراجع الدراسات العليا متوفرة للطلبة بحيث يمكن الرجوع إليها بسهولة.	36	1.89	.71	%47	4	منخفض
4	تعتبر مدة إعارة الكتب لطلبة الدراسات العليا كافية.	36	1.89	.75	%47	4	منخفض
5	توفر المكتبة المركزية بالجامعة لطلبة الدراسات العليا خدمات الإعارة من مكتبات اخري.	36	1.67	.76	%42	7	منخفض
6	ينقص المكتبة المراجع الاساسية من المراجع والكتب الاساسية للبرنامج .	36	2.14	. 90	%53	3	منخفض
7	تنشر الكلية بجامعة صنعاء أطروحات طلبة الدراسات العليا المتميزة.	36	2.3	1.14	%58	1	منخفض
8	توفر المكتبة إمكانيات(المرور) الدخول (إلى المواقع البحثية على شبكة الإنترنت للحصول على الأبحاث المطلوبة.	36	2.00	.83	%50	9	منخفض
9	توجد في المكتبة مراجع علمية كافية يستفيد منها طلبة الدراسات العليا.	36	1.58	.65	%40	8	منخفض
10	دوام المكتبة يتيح للطلبة استخدامها في ساعات متأخرة.	36	2.1 7	1.00	%54	2	منخفض

يتضح من جدول (9) المتعلق بمحور المكتبة ان جميع فقراتة وقعت في المستوى المنخفض ، ولم ترقى استجابة تقويم الطلبة المشاركين الى المستوى المتوسط و قد تراوحت استجابة الطلبة على الفقرات بمتوسط متواضع في المستوى المنخفض بين (2.3)، وانحراف معياري 1.14) وبنسبة مئوية (58%) ومتوسط (1.58) وانحراف معياري (65) وبنسبة (40%)، وتبين هذه النتيجة ضعف الاهتمام بالمكتبة ومصادر التعلم التي تعد الركيزة الاساسية للدراسات العليا في توفير مصادر التعلم المتنوعة للطلبة للقيام بمهامهم

البحثية لان معظم الجهد المبذول في الدراسات العليا بحاجة الى مصادر التعلم المتنوعة والمتعددة التي ينبغي ان تتوفر في المكتبة او توفر شبكة الانترنت غير ان الواقع للبرنامج في القسم والكلية يفتقر بصورة كبيرة لهذا المصدر المهم وهذا مايجعل الطلبة يعانون كثير للقيام بواجباتهم وابحاثهم ، وتتفق هذه النتيجة مع معظم نتائج الدراسات السابقة ومنها (السقاف 2009، والجلال والزيداني 2015 ، والعطاب 2007 ، والحولي و أبو دقة 2004، والمحبشي 2012)، وتختلف مع نتيجة دراسة (عابدين 2003).

الإجابة عن السؤال الفرعي السادس: الذي ينص على :

ما مستوى تقويم برنامج الماجستير في تلبية حاجات المجتمع من وجهة نظر الطلبة ؟

جدول(10) : يبين المتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية ونسبة المتوسطات ، ومستوى التقويم لفقرات محور تلبية حاجات المجتمع

الرقم	عبارات محور المجتمع	العدد N	المتوسط Mean	الانحراف المعياري SD	نسبة المتوسط(٪)	ترتيب الفقرة	مستوى التقويم
1	يشجع برنامج الدراسات العليا على دراسة المشكلات التي يواجهها المجتمع اليمني	36	7 2.6	.86	%67	1	متوسط
2	يوجه القسم موضوعات أطروحات طلبة برنامج الدراسات العليا نحو دراسة القضايا ذات الاولوية للمجتمع	36	2.33	.72	%58	2	متوسط
3	لا يسهم برنامج الدراسات العليا في تلبية احتياجات المجتمع وبخاصة إحتياجات وزارة التربية	36	7 2.6	.79	%67	مكرر1	متوسط
4	يزود برنامج الدراسات العليا المجتمع اليمني بالكفاءات المناسبة في مجالات متعددة	36	2.33	.76	%58	2 مكرر	متوسط
5	يوجد تنسيق بين برنامج الدراسات العليا والجهات المختصة في المجتمع لدراسة المشكلات التي تواجهها	36	1.83	.74	%46	4	منخفض
6	يوجد تنسيق بين برامج الدراسا ت العليا وكلا من وزارة التربية ووزارة التعليم العالي	36	9 1.8	.71	%47	3	منخفض

أظهرت النتائج في جدول (10) الخاص بمحور تلبية حاجات المجتمع ان اربع فقرات حازت على مستوى متوسط مرتبة حسب الالوية وفقا للمستوى المتوسط على النحو الاتي (3,1) في المستوى الاول مكررة بمتوسط (2.67) وانحراف معياري (86. و 79.) ونسبة مئوية,(67%) والفقرتان 2, 4) في المستوى الثاني مكررة) بمتوسط (2.33) وانحراف معياري (72. و 76.) ونسبة مئوية,(58%) ، وجاءت الفقرة السادسة في المستوى المنخفض بمتوسط (1.89) وانحراف معياري

(.71) ونسبة مئوية (47%) وجاءت في المرتبة الاخيرة الفقرة الخامسة بمتوسط (1.83) وانحراف معياري(.74) ونسبة مئوية (46%) . وتبين نتائج المحور ضعف او غياب التنسيق بين القائمين على البرنامج في الكلية والجهات ذات العلاقة بمخرجات البرنامج وهذا ما يجعل تلبية حاجات المجتمع وعملية التنمية خاضعة لاجتهاد الباحثين والمشرفين وهو ماينعكس احيانا على عدم تعاون الجهات ذات العلاقة بالبحوث في عدم تسهيل مهام الباحثين لاختلاف اولويات الجهات والباحثين .

السؤال السابع :

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات تقويم طلبة الدراسات العليا الكلي على كافة مكونات المقياس تعزى لمتغير الجنس؟

جدول(11) : نتائج اختبار t-test لعينتين مستقلتين للتأكد من دلالة الفروق في التقويم لبرنامج الدراسات العليا ومحاورها وفقاً لمتغير الجنس

المحور	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (t)	درجة الحرية df	مستوى الدلالة	الدلالة اللفظية
الأول	ذكور	14	23.07	2.89	-0.972	34	0.338	غير دالة
	إناث	22	21.64	5.00				
الثاني	ذكور	14	29.14	3.83	0.333	34	0.741	غير دالة
	إناث	22	28.71	3.50				
الثالث	ذكور	14	35.55	4.65	-1.387	34	0.174	غير دالة
	إناث	22	38.07	6.27				
الرابع	ذكور	14	34.77	6.40	0.029	34	0.977	غير دالة
	إناث	22	34.71	4.68				
الخامس	ذكور	14	18.77	3.46	-0.882	34	0.384	غير دالة
	إناث	22	19.86	3.80				
السادس	ذكور	14	13.95	3.33	0.573	34	0.570	غير دالة
	إناث	22	13.36	2.53				

يلاحظ من الجدول (11) لنتائج اختبار t-test لعينتين مستقلتين للتأكد من دلالة الفروق بين الجنسين أنه لا توجد فروق دالة بين الذكور والإناث في جميع المحاور مما يؤكد أن وجهات نظرهم أو تقديرهم لمستوى تقويم البرنامج كانت متطابقة، وهذا ما يجعل ضرورة العمل على تطوير البرنامج .

وللإجابة على السؤال المفتوح فقد تم الاطلاع على كافة الاجابات للمشاركين من الجنسين وتم تلخيص استجابتهم على النحو الاتي حيث اتفق معظم المشاركين على ما يأتي:

نقاط قوة البرنامج

أكد أفراد عينة الدراسة عند استجابتهم على السؤال المفتوح الخاص بنقاط قوة البرنامج على

- تميز الاساتذة بالكفاءة العالية ومرونتهم في التعامل .
- تقديم الاساتذة الارشادات المناسبة للطلبة .
- اتاحة فرص للطلبة المشاركة في تحضير الموضوعات وتقديمها امام زملائهم مما يكسبهم الثقة بأنفسهم
- التشجيع على البحث العلمي والعمل على الارشاد المستمر في كيفية اعداد خطة البحث.

نقاط ضعف البرنامج

أكد أفراد عينة الدراسة عند استجابتهم على السؤال المفتوح الخاص بنقاط ضعف البرنامج على :

- تركيز البرنامج على الجانب المعرفي.
- تداخل موضوعات البرنامج في المساقات المقررة وتكرراها احيانا .
- التكاليف المتشابهة من قبل الاساتذة للطلبة .
- التركيز في استخدام الطرق التقليدية في تنفيذ البرنامج الى حد ما.
- اهداف البرنامج غير واضحة وتركز على الجانب المعرفي .
- عدم توفر الدوريات في مكتبة الكلية او المكتبة العامة .
- عدم توفير شبكة الانترنت للبحث عن مصادر التعلم وغياب التقنية الحديثة .
- عدم تضمين البرنامج لمقرر علمي او اكثر في البرنامج والتركيز على المقررات التربوية.
- غياب التنسيق بين وزارة التربية والتعليم والبرنامج .
- غياب المنح الداخلية لمنتسبي البرنامج وخصوصا المتميزين منهم .
- الروتين الممل في المعاملات الادارية بدء من التسجيل وانتهاء بالتخرج .
- عدم توفر التيار الكهربائي .

وللإجابة على مدى التداخل بين مقررات البرنامج كانت الاجابة انه يوجد تداخل بين المقررات وتم تحديد بعض هذه المقررات في البرنامج كالآتي :

- مقرر مناهج العلوم وطرائق تدريسها مع طرائق تعليم العلوم في مرحلة التعليم الأساسي.
- مناهج البحث مع حلقة النقاش والقياس والتقويم وقضايا ومشكلات .
- مناهج وطرائق تدريس العلوم والقياس والتقويم .

وفي السؤال الخاص بذكر اي ملاحظات اخرى يمكنها ان تسهم في تحسين وتطوير برنامج

الدراسات العليا فقد قدم المشاركون عددا من المقترحات وهي

- العمل على توفير مكتبة متخصصة بطلاب الدراسات العليا تتوفر فيها كافة الدوريات و المراجع الضرورية المتعلقة بالبرنامج او توفير مكتبة خاصة بالقسم .
- فتح قنوات اتصال بين البرنامج والبرامج المشابهة في الجامعات الاخرى للاستفادة ما بين كافة البرامج..
- الاشتراك بالدوريات ذات العلاقة بالبرنامج اما ورقيا او الكتروني .
- العمل على تطوير البرنامج بما يتناسب ومتطلبات الجودة والمستجدات للبرامج الجامعية .
- الاهتمام بالجانب التطبيقي بالبرنامج .
- توفير قاعات خاصة للبرنامج مجهزة بالداتا شو ومعمل حاسوب تتوفر فيه خدمة الانترنت .
- تحديد مواعيد لبدء الفصل الدراسي ونهايته ومواعيد الامتحانات في البرنامج .
- العمل على ترجمة بعض المراجع الاجنبية ذات الصلة بالبرنامج .
- مراعاة ظروف الطلبة الغير متفرغين للدراسة.
- إعادة النظر باللائحة المالية والعمل على تشجيع الطلبة على الدراسات العليا.

ويلاحظ ان استجابة الطلبة على السؤال المفتوح تؤكد في معظمها على ما ورد في كل محور من المحاور السابقة لمحور الدراسة وبهذه النتيجة نرى ان من الضرورة العمل على إعادة النظر في البرنامج الحالي ومراعاة كل ما ورد.

التوصيات والمقترحات

أ - التوصيات

- ضرورة العمل على القيام بتطوير البرنامج الحالي وفقا لمتطلبات الجودة.
- توفير كافة متطلبات المكتبة العلمية المناسبة لبرنامج الدراسات العليا والقاعات المناسبة للدراسة.
- الاهتمام بمشاركة الطلبة في عملية تقويم البرنامج بصورة دورية مع نهاية كل فصل دراسي والاخذ بها.
- ضرورة متابعة القسم التواصل مع المؤسسات ذات العلاقة عند تطوير البرنامج وتنفيذه .
- تطوير شروط ومعايير القبول في برامج الدراسات العليا بما يضمن جودتها .

ب -المقترحات

- القيام بدراسة مقارنة بين البرنامج وبرامج مشابهة للاستفادة منها عند تطوير البرنامج .
- القيام بدراسات مشتركة مع المؤسسات ذات العلاقة ببرامج الدراسات العليا للاستفادة منها.

قائمة المراجع:

1. الأسعد، محمد (2000) **التنمية ورسالة الماجستير الجامعة في الألف الثالث**، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت.
2. الجلال، محمد؛ والزيداني، عبد الاله (2015)، تقويم برنامج الدراسات العليا من وجهة نظر الطلبة بكلية التربية في جامعة ذمار، **دراسات في المناهج وطرق التدريس ،العدد207**، يناير 2015 ،الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس
3. الحولي، عليان وأبو دقة، سناء (2004)، تقويم برامج الدراسات العليا في الجامعة الإسلامية بغزة من وجهة نظر الخريجين، **مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الإنسانية** المجلد الثاني عشر–العدد الثاني، ص 391 - 424 ، غزة، فلسطين.
4. الخزيّم، خالد بن محمد (1436ه)،تقويم برنامج ماجستير المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر الدارسين والدارسات، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، ع2، السعودية.
5. **خليفة ، علي عبد ربه ، أبو قمر ، باسم محمد (2004) تقويم برامج ماجستير التربية تخصص المناهج وطرق التدريس في الجامعات الفلسطينية ، المؤتمر العلمي الحادي عشر (تكوين المعلم – دار الضيافة جامعة عين شمس ، مجلة التربية العلمية ، المجلد 2)**
6. دليل كلية التربية (2003)، جامعة صنعاء، اليمن.
7. السقاف، أحمد محمد. (2009)، تقويم برنامج الدراسات العليا بجامعة حضرموت في ضوء معايير تحقيق الجودة والاعتماد الأكاديمي"، **مجلة دراسات في التعليم الجامعي وضمان الجودة** - مركز تطوير التعليم الجامعي–جامعة صنعاء– المجلد (3) العدد (1) يوليو – ديسمبر، اليمن.
8. الشرعبي، أحمد اسماعيل ، العوامي ، أحمد (2009) تقويم برنامج الماجستير في تخصص مناهج التربية الاسلامية وطرائق تدريسها بجامعة صنعاء ، المجلة العلمية لكلية التربية ، جامعة ذمار .
9. شطناوي، نواف موسى (2006)،المشكلات الادارية التي يواجهها طلاب الدراسات العليا في جامعة اليرموك في مجال الاشراف على رسائلهم الجامعية، **مجلة جامعة ام القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والانسانية**، المجلد2 ،العدد12.
10. عابدين، محمد (2003)،تقييم أعضاء هيئة التدريس والطلبة لبرامج الدراسات العليا جامعة القدس، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث**، (173) ،(1) ،المجلد17. فلسطين.
11. العتيبى، خالد بن عبدالله (2000)،**تقويم برامج الدارسات العليا في الجامعات السعودية**

،المطابع الوطنية الحديثة، المملكة العربية السعودية.

12. العريني ، أحمد محمد (2006) تقويم برنامج الماجستير في قسم التربية في كلية العلوم الاجتماعية / جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية من وجهة نظر الدارسات ، مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر ، العدد(139) الجزء الثالث ، ابريل .
13. العطاب، سالم محمد إسماعيل ناصر (2007)،**تقويم برامج الدراسات العليا بكليات التربية في الجامعات اليمنية الحكومية الناشئة من وجهة نظر القيادات التربوية والطلبة**، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة إب، كلية التربية، اليمن.
14. عودة، أحمد (1993) **القياس والتقويم في العملية التدريسية**، دارالأمل، الأردن.
15. المحبشي ، عبد الرزاق (2012) "تقويم برامج الدراسات العليا بجامعة صنعاء في ضوء الاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر القادة الأكاديميين وأعضاء هيئة التدريس" . **رسالة ماجستير غير منشورة** ، جامعة صنعاء، كلية التربية، اليمن.
16. مظلوم، حسين جدوع وخلف، كريم بلاسم. (2007). تقويم برامج الدراسات العليا في جامعة القادسية. **مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية**، العددان (3–4)، المجلد 6 .العراق.
17. النادي، ابتهاج. (2009). تقويم برامج الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية في نابلس من وجهة نظر الخرجين. **رسالة ماجستير، جامعةالنجاح الوطنية**، نابلس، فلسطين.
18. عباس ، خليل ، وآخرون (2007) **مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس** ، دار المسيرة ، عمان ، الأردن.
19. عبيد ، رياض ،هاتف (2016) تقويم برنامج الدراسات العليا في كليات التربية الأساسية على وفق معايير الاعتماد الأكاديمي ، **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والانسانية ، جامعة بابل .**
20. BSU (2002). A survey of current and potential graduate student, report 96-04 Retrieved Oct.2002, from poise state university website (http://wwwbisestateeduc/assess/graduate.htm)
21. Trice, A2000- North Western University graduate student's perspectives on academic and student life.
22. Verhey, M,(2002) Graduate student perceptions of their SFSU experience, retrieved oct.2002 from SFSU website (http://www.sfsu.education/acadplan/nems/wttersgsg.htm)

مدى قيام جامعة صنعاء بالدور المناط بها في بناء مجتمع المعرفة (دراسة ميدانية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس)

د. أحمد محمد مجاهد القدسي

مركز التطوير الأكاديمي وضمان الجودة - جامعة صنعاء

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تقصي الدور الذي تلعبه جامعة صنعاء في بناء مجتمع المعرفة، من خلال استطلاع أراء عينة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة وذلك بدراسة مدى توفر العناصر اللازمة لنشر المعرفة وإنتاجها وتوظيفها في الجامعة. ولهذا الغرض استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وتم تطبيق استبيان على عينة بلغ قوامها (131) عضو هيئة تدريس. وقد أظهرت النتائج أن دور الجامعة في بناء مجتمع المعرفة وفق تقديرات أعضاء هيئة التدريس كان بمستوى متوسط في جميع مجالات الدراسة المتمثلة بـ: إنتاج المعرفة، ونشرها، وتوظيفها، كما أن المستوى العام لهذا الدور أيضاً كان بمستوى متوسط. وقد جاء في المرتبة الأولى مجال نشر المعرفة، وفي المرتبة الثانية مجال إنتاج المعرفة، وفي المرتبة الثالثة والأخيرة مجال توظيف المعرفة. كما دلت النتائج على وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في تقديرات دور الجامعة في مجالي نشر المعرفة وتوظيفها وكذا في الدور العام للجامعة في بناء مجتمع المعرفة وكانت جميعها لصالح الإناث، بينما لا توجد فروق جوهرية في هذه التقديرات في مجال إنتاج المعرفة تبعاً لمتغير النوع. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في تقديرات عينة الدراسة في مجالي نشر المعرفة، وتوظيفها، وكذا في الدور العام للجامعة في بناء مجتمع المعرفة تبعاً لمتغير الكلية وذلك لصالح الكليات العلمية، بينما أظهرت النتائج عدم وجود فروق جوهرية في هذه التقديرات في مجال إنتاج المعرفة تبعاً لمتغير الكلية. وعلى ضوء هذه النتائج تم وضع بعض التوصيات التي يمكن أن تساهم في تفعيل دور جامعة صنعاء في بناء مجتمع المعرفة، ومن أهمها ضرورة وضع خطة استراتيجية لعملية البحث العلمي بالجامعة وتحديد أولوياته بما يساهم في حل مشاكل المجتمع، تزويد المعامل والمختبرات بالأجهزة والمعدات اللازمة للتدريس والبحث العلمي، تزويد المكتبات بمصادر معلومات حديثة تلبى حاجة الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، توفير مقومات البنية الأساسية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتسهيل نشر واستخدام المعلومات والمعارف والتوسع في استخدام التقنية في المجالات العلمية والبحثية في الجامعة، إعادة النظر في خطط وسياسات وبرامج الجامعة واعتماد المراجعة المستمرة والتطوير بما يحقق سرعة الاستجابة للتطورات العلمية والمعرفية، على الجامعة مد جسور من المشاركة والتعاون مع مؤسسات الإنتاج والاقتصاد في المجتمع وبناء علاقات متبادلة معها حتى تضمن الدعم المالي عبر هذه المؤسسات لتنفيذ برامجها الأكاديمية والبحثية مقابل ما تقدمه لها من تخطيط معرفي وعلمي لمسيرة برامجها الإنتاجية، تفعيل التواصل العلمي والبحثي مع الجامعات العربية والأجنبية لمتابعة ومواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية.

مقدمة:

يشهد العالم المعاصر العديد من التغيرات والمستجدات على الساحة المعرفية والثقافية والاقتصادية والتكنولوجية تأثرت بها العديد من المفاهيم المستقرّة في أذهان الناس، مما أدى إلى قصور في بعض الأنظمة التعليمية عن ملاحقة كل ما هو جديد على الصعيد المعرفي، وعدم امتلاكها فلسفة تربوية توجه العمل التعليمي نحو غرس اتجاهات إيجابية نحو العلم والقيم العلمية؛ باعتبارها مدخلاً ضرورياً لامتلاك المقومات والخصائص اللازمة لبناء مجتمع معرفة قادر على توليد المعرفة من خلال البحث العلمي والابداع والابتكار، ونشرها بالتعليم والتدريب والإعلام، ومن ثم توظيفها والاستفادة منها في تقديم خدمات ومنتجات متجددة تسهم في توفير فرص عمل ومصادر دخل جديدة تؤدي إلى تعزيز التنمية وتحقيق استدامتها؛ وكذلك مواجهة تحديات الثورة العلمية والتكنولوجية وعصر اقتصاد المعرفة.

إنّ مجتمع المعرفة المعاصر يعتمد بشكل أساسي على رأس المال الفكري والمعرفي المتمثل في خبرة ومعارف الموارد البشرية وكفاءتها ومهاراتها كأساس للتنمية البشرية الشاملة، وفي إطار هذا التطور الحضاري للإنسانية، تنامى دور مؤسسات التعليم العالي لتصبح قائدة للمعرفة وقاطرة للتنمية، وأصبح التركيز على ضمان جودة خدماتها ومخرجاتها هو السبيل لدورها العصري في إحداث التنمية والتقدم ومواجهة التحديات(المنيع، 2002، 39)، (بركات، وحسن، 2009، 65). ونظراً لما تعانيه مؤسسات التعليم العالي من تحديات ومعوقات أصبح الاهتمام والتركيز على إصلاح وتطوير التعليم العالي من أساسيات ومتطلبات التحول إلى مجتمع المعرفة، وحيث إن تطبيق ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي في أدواره العلمية والبحثية وخدمة المجتمع والبيئة يمثل الركيزة الأساسية في تحقيق الجودة والاعتماد لبرامج وخدمات التعليم العالي، لذلك أصبحت الحاجة للتحول إلى مجتمع المعرفة أكثر إلحاحاً وليست خياراً، هذا التحول الذي يتطلب تطوير وتجويد التعليم العالي للنهوض بالمجتمع وتحقيق مستهدفات التنمية الشاملة.

إن الأزمة التي تعاني منها الجامعات بشكل عام لا تُعزى إلى نقص في المعطيات المادية، أو عدم أهلية أعضاء الهيئات التدريسية فيها، بل نتيجة حتمية لعدم قدرة نظام التعليم الجامعي نفسه على مواجهة متطلبات مجتمع المعرفة في مطلع الألفية الثالثة (Bleiklie, 2005, 44). لذلك فإن بناء مجتمع المعرفة في محيط الجامعة يحتاج بصورة رئيسة إلى تعليم عالي متطور، يفتح جميع نوافذ العلم والتقنية وأبواب فكر العمل والإنتاج، ويخطط بثقة لمستقبل زاهر، ويسهم في الإبداع والابتكار، ويقوم بتهيئة الكوادر، ويتعاون ويبني الشراكات المعرفية مع المؤسسات المختلفة داخلياً وخارجياً، وتعتبر خدمة المجتمع، ونشر المعرفة والمعلوماتية أحد دعائم المجتمع المعرفي بالاستناد إلى التكنولوجيا المعلوماتية والاتصال، ونشر التعليم الحر

وتوليد الأفكار، وبناء المعرفة وربط العلم والمعرفة بسوق العمل، وفتح قنوات جديدة للتعليم، وتنمية المهارات والقدرات اللازمة التي يحتاجها الطلبة أثناء عمليتي التعليم والتعلم، وتطوير شخصية الطالب الجامعي المتكاملة في ظل متغيرات العصر العلمي والانفجار المعرفي الرقمي (Singh, 2003,17)؛ (Sudhir, 2006,69)؛ (دياب، وجمال، 2007، 25)؛ (سالم، 2007، 13)، (عزازي، 2008، 50).

ولضمان تحقيق الجامعة لرسالتها في قيادة حركة التغيير الاجتماعي المنشود لا بد أن تنطلق من وعي عقلاني ملم بالتغيرات الجذرية التي ينبغي إحداثها، مما يتطلب تقييم الواقع التربوي وتحديد نقاط الضعف فيه ومقاربتها بالتحديات الوطنية والقومية والعالمية (الشويحات، 2007، 86). فالجامعة تُعد مركز إشعاع حضاري لأي مجتمع من المجتمعات، وهي بمثابة محور الارتكاز الذي تدور حوله أهداف الجامعة وسياساتها واستراتيجياتها وخطط عملها (صالح، 2003، 48).

انطلاقاً مما سبق يصبح من الضَّروري أن تقومَ الجامعات بتنمية التفكير العلمي والمهارات اللازمة لدى طلبتها حتى تُمكنَهم من التعامل الإيجابي مع ما يُستجد من التطورات العلمية والاستفادة منها، فالعالم يتغير بسرعة، والنظام العالمي يتحول تحولات كيفية غير مسبوقة في المجالات جميعها، مما يتطلب التفكير في كيفية تطوير المؤسسة الجامعية لمواكبة هذه التغيرات من أجل بناء مجتمع المعرفة، حيث تتعاظم مسؤولياتها في الاستجابة لتحديات هذه التطورات ومواكبة التقدم العلمي في العالم، والعمل على تطويره واستيعاب تطبيقاته وإجراء الأبحاث والدراسات في مختلف ميادين المعرفة(المجيدل، 2006، 143). فلا معنى لتعليم جامعي لا يواكب التغيرات المعرفيةَ، ولا معنى كذلك لمجتمع لا يتفاعل مع التغيرات، ولا يسهم في إحداثها وتطويرها. فنظام التعليم الجامعي ينبغي أن يكون أكثر تنوعاً في موضوعاته بما يتناسب والغايات الاجتماعية للمعرفة في المجتمع؛ وهذا يعني أن البحث في معرفة دور الجامعات في بناء مجتمع المعرفة له مبرراته في ظل ما يُطرح على الساحة التربوية العربية والعالمية من سياسات تتصل بضرورة تطوير المؤسسة الجامعية وتحديثها؛ حتى تصبح مخرجاتها قادرةً على الإبداع والابتكار ومواكبة المستجدات العلمية والتكنولوجية، وبالتالي قادرة على الإسهام في بناء مجتمع المعرفة.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

يتفق معظم الباحثين والتربويين على أن الجامعات يمكنها أن تسهم في تكوين وتشكيل المعرفة وذلك لما تمتلكه من أجهزة متطورة ومناهج ومقررات علمية معاصرة، وكفاءات قيادية إدارية وأكاديمية متنورة يُفترض أنها تمثل الصفوة، فالجامعات اليوم لا تقاس بالأرقام القياسية المتمثلة بأعداد الطلبة والمدرسين والمباني الفخمة وإنما تقاس بأعداد الأبحاث العلمية والأطروحات التي تساهم في تنمية المجتمع، فهي تعتبر مراكز بحثية وعلمية وإنتاجية تساهم في إعداد الأجيال المتعاقبة وتأهيلها وتدريبها وفق منهجية علمية سليمة، وهي بذلك تصبح ذات رسالة علمية وإنسانية وحضارية وثقافية (بركات، وحسن، 2009، 55). وإضافة إلى تلك الخدمات والوظائف للجامعات فإن لها وظيفة جديدة هي بناء مجتمع المعرفة من خلال توليد المعرفة والمعلومة والتعامل معها بسهولة وبثها عبر تقنيات المعلوماتية المعاصرة. وعلى الرغم من المكانة المهمة والدور الحيوي للتعليم الجامعي في بناء مجتمع المعرفة، إلا أن واقعه يشير إلى ضعف مقدرته على تشييد هذا المجتمع في الدول العربية بشكل عام وفي بلادنا بشكل خاص، ويؤكد ذلك الضعف تصريح تقرير التنمية الإنسانية العربية الذي أشار إلى ضعف حال التعليم في البلدان العربية، وأنه ما زال بعيداً عن المساهمة الفعالة في التمهيد لإقامة مجتمع المعرفة، ودعمً ذلك التصريح نتيجة الاستطلاع الذي أجراه فريق التقرير على عينة من أعضاء هيئات التدريس في الجامعات العربية، الذين عبروا عن عدم رضاهم عن حال اكتساب المعرفة في بلدانهم (متوسط درجة الرضا 38٪)، وعن عدم رضاهم عن مدى خدمة اكتساب المعرفة للتنمية الإنسانية (35٪)، وهي بلا شك تقييمات تعبر عن استشعار حاجة جديدة لحفز اكتساب المعرفة في البلدان العربية (تقرير التنمية الإنسانية العربية، 2003، 5 -167).

وتأسيساً على ما سبق فإن مشكلة الدراسة الحالية قد تحددت في الكشف عن طبيعة الدور الذي تمارسه جامعة صنعاء في الوضع الراهن لتنمية الفرد والمجتمع معرفياً، وبالتالي يمكن بلورة المشكلة في السؤال الرئيس التالي:

ما واقع الدور الذي تمارسه جامعة صنعاء في بناء مجتمع المعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها؟

سؤال انبثقت عنه جملة من التساؤلات الفرعية نجملها في الثلاثة الأسئلة التالية:

1 -ما واقع الدور الذي تمارسه جامعة صنعاء في بناء مجتمع المعرفة من خلال مساهمتها في مجالات: إنتاج المعرفة، ونشرها، وتطبيقها؟

2 -أي المجالات الثلاثة: (إنتاج المعرفة، نشر المعرفة، توظيف المعرفة)، أكثر تحقيقاً لبناء مجتمع المعرفة بجامعة صنعاء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

3 -هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات أعضاء هيئة التدريس حول مساهمة الجامعة في بناء مجتمع المعرفة تُعزى لمتغيري النوع (ذكر، أنثى)، والكلية (علمية، إنسانية)؟

أهداف الدراسة:

تحاول الدراسة الحالية تحليل واقع الدور الذي يفترض أن تمارسه جامعة صنعاء كمؤسسة للتعليم العالي في بناء مجتمع المعرفة، وهي تحاول بذلك تحقيق الأهداف الآتية:

-التعرف إلى واقع الدور الذي تمارسه جامعة صنعاء في بناء مجتمع المعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، وذلك من خلال: إنتاج المعرفة، ونشرها، وتوظيفها.

-التعرف إلى دلالة الفروق في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة قيام جامعة صنعاء بدورها في بناء مجتمع المعرفة تبعاً لمتغيرات الدراسة.

-تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات ذات الصلة بنتائج الدراسة.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في أنها تناقش موضوعاً من الموضوعات التي تشغل بال المعنيين بالتعليم الجامعي وهو كيفية الوصول بالجامعة إلى تحقيق مجتمع المعرفة وبنائه، كما تنبع أهميتها من عدة اعتبارات علمية وعملية في آن واحد، لعل أهمها الاهتمام العالمي في التحول نحو مجتمعات المعرفة، وقد بدا هذا واضحاً في تقريري التنمية الإنسانية (2003)، (2005)، وتقرير المعرفة العربي (2009)، كما وتُبرز الدراسة أهمية الجامعة ودورها في إحداث التغيير في المجتمع، بما تمتلكه من خبرات وموارد وإمكانيات، مع الأخذ بعين الاعتبار الصعوبات والتحديات التي تواجه المجتمع اليمني، والتي تعترض طريقه في التقدم، والرقي، والنهوض، مما يجعل من تحوله إلى مجتمع معرفة تحدياً كبيراً. ومن ثم فإن أهمية هذه الدراسة تتركز في المساهمة فيما يأتي:

- تقديم صورة واقعية عن الوضع الراهن لأداء جامعة صنعاء في مجال بناء مجتمع المعرفة مما يساعد الجامعة في تطوير هذا الأداء في المستقبل.
- قد تفيد نتائج هذه الدراسة في مساعدة القيادات الجامعية المسؤولة عن التخطيط للتعليم الجامعي لتلافي أوجه القصور مما يعين الجامعة على تحقيق المجتمع المعرفي وبنائه.
- قد تسهم نتائج هذه الدراسة في مساعدة الجامعة على تنويع الأنشطة والبرامج التدريسية والتدريبية التي من شأنها التحول بجامعة صنعاء إلى مجتمع المعرفة.
- إلقاء الضوء على واقع تفاعل الجامعة مع المجتمع المحلي لنشر المعرفة وتطبيقها والتي تتوصل إليها الجامعة من أجل استثمارها وتوظيفها لخدمة المجتمع.
- قلة الدراسات التي تطرقت لمجتمع المعرفة وركائزه وكيفية بنائه على المستوى المحلي بشكل خاص وعلى المستوى العربي بشكل عام، وهذا ما يؤكد أهمية هذه الدراسة.

حدود الدراسة: تتحدد الدراسة في الحدود التالية:

الحد البشري: اقتصرت الدراسة على استطلاع وجهات نظر عينة من أعضاء هيئة التدريس العاملين بجامعة صنعاء.

الحد المكاني: تم تطبيق إجراءات الدراسة في جامعة صنعاء.

الحد الزمني: طُبقت إجراءات الدراسة في النصف الأول من العام الجامعي 2018/2017م ، وهي الفترة التي استغرقت فيها عملية مراسلة أفراد العينة وجمع البيانات وكتابة التقرير النهائي.

الحد الموضوعي: تتحدد هذه الدراسة بموضوعها المتعلق بتحديد الدور الذي تمارسه جامعة صنعاء في بناء مجتمع المعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها.

مصطلحات الدراسة:

المعرفة: تعرف بأنها: "مجموعة من الأفكار والآراء والمفاهيم والتصورات الفكرية التي تكونت لدى الإنسان نتيجة محاولاته المتكررة لفهم الظواهر الموجودة في بيئته المحيطة وتفاعله معها" (الخشاب، 167،2000). كما تعرف بأنها "حصيلة المعلومات التي تجمعت وتكاملت فيما بينها، لتشكل معاني ومعتقدات ومفاهيم وأحكام وتصورات فكرية تعبر عن فهم الظواهر المحيطة"(حجاب،272،2003).

مجتمع المعرفة: عرف تقرير التنمية الإنسانية العربية (2003) مجتمع المعرفة: "أنه ذلك المجتمع الذى يقوم أساسًا على نشر المعرفة وإنتاجها وتوظيفها بكفاءة في جميع مجالات النشاط المجتمعي، وصولاً للارتقاء بالحياة الإنسانية باطراد، أي إقامة التنمية الإنسانية"(تقرير التنمية الإنسانية العربية، 2003، 39 -40). ويعرفه بعزيز "بأنه المجتمع الذي يتصف أفراده بامتلاك حر للمعلومات وسهولة تداولها وبثها عبر تقنيات المعلومات المختلفة، وتوظيف المعلومة والمعرفة وجعلها في خدمة الإنسان لتحسين مستوى حياته"(بعزيز، 2010، 17). كما يعرف بأنه" المجتمع الذي يولد ويتشارك ويستخدم المعرفة لتحقيق الرفاه والازدهار للأفراد والجماعات"(Udas,2009,2).

وترى العبد الله أن مجتمع المعرفة" هو المجتمع الذي يسهم بفاعلية في إنتاج المعرفة، وتطويرها، وليس مجرد إتقان الاستفادة منها وحسن استعمالها وتوظيفها"(العبد الله، 2009، 2). أما البيضاني، فيرى أن: "مجتمع المعرفة هو الذي تتوفر فيه مستويات عليا من البحث والتنمية وتكنولوجيا المعلومات والاتصال، وهو مجتمع الثورة الرقمية، التي أسهمت في تغيير العلاقات في المجتمعات المتطورة ورؤيتها للعالم، حيث أصبحت المعلومة والمعرفة سمة ومقياساً لمعنى القوة والتفوق في صياغة أنماط الحياة وتشكيل الذوق الفني والقيم، فضلاً عن مضاعفة سرعة الفتوحات العلمية والإبداعية والتراكم المعرفي" (البيضاني، 2010، 7).

ويتبنى الباحث مفهوماً إجرائياً لمجتمع المعرفة وهو: قدرة الجامعة على إنتاج المعرفة ونشرها وتطبيقها واستثمارها عملياً في قطاعات المجتمع المختلفة بغرض الارتقاء بالأفراد والمجتمع معرفياً للوصول إلى مجتمع معرفي متطور.

الإطار النظري:

يعرف العصر الحالي بعصر مجتمع المعرفة لما تلعبه المعرفة من دور أساسي في التنمية الاقتصادية، فقد أضحت المعرفة في هذا العصر مورداً أساسياً لتحقيق التنمية في جميع أبعادها الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والإدارية والعلمية والثقافية، مما أفضى إلى تسابق الدول لحيازة المعارف واستخراجها وتطوير سبل الحصول عليها ونشرها واستخدامها، للوصول إلى مجتمع المعرفة المنشود وتحقيق أعلى مستويات القوة والرقي والرفاهية للأفراد والجماعات. فالمعرفة تُعد القاعدة الأساسية اللازمة لإنجاز مشروعات التنمية الإنسانية في شتى المجالات لأنها وسيلة ضرورية لتيسير وتنويع الخيارات المتاحة أمام الأفراد لتنمية قدراتهم وطاقاتهم وإمكانياتهم والسمو بأوضاعهم. وقد أورد (Diaconescu) ما قاله دركر عن المجتمع القادم "بأنه سوف يكون هو مجتمع المعرفة وسوف تكون المعرفة هي المصدر الرئيس له وسوف يكون العاملون في مجال المعرفة هم المجموعة المسيطرة في القوة العاملة لهذا المجتمع" (Diaconescu,2009,76).

مفهوم مجتمع المعرفة: لقد استحوذ مصطلح مجتمع المعرفة كغيره من المصطلحات الحديثة والمتداولة في مجالات العلوم الإنسانية على مجموعة من التعريفات، تعددت بتعدد الاتجاهات والخلفية العلمية للقائمين بذلك كل حسب منظوره، فالمتتبع للدراسات والبحوث الخاصة بمجتمع المعرفة لا يجد تعريفاً معيارياً متعارفاً عليه، لكن هناك جملة من المفاهيم الثابتة للتعبير عنه، حيث يتفق معظم المفكرين والباحثين ومنهم (تركماني، 2007، 2)، (شينان، 1431، 5)، (ريان، 2005، 387)، (خليل، 2012، 16)، على أن مفهوم " مجتمع المعرفة " يُقصد به توافر وتشجيع مستويات متقدمة من البحث العلمي والتنمية التكنولوجية التي توفر المادة المعرفية لجميع أفراد المجتمع بلا استثناء وبدون تمييز بحيث يتم حث هؤلاء الأفراد على تعلم كيفية تحقيق الاستفادة المتكاملة والشاملة من المواد المعرفية المتوافرة وتوظيفها واستثمارها وإدارتها بشكل مناسب، وبالتالي فإن المعرفة هي التي تميز المجتمع وتحدد قدرته على الاستمرار والصمود والتقدم والتفوق في المنافسة.

وبناءً على هذا المفهوم فإن مجتمع المعرفة يمثل برنامجاً متكاملاً يتضمن التعليم والعلوم والثقافة والتكنولوجيا والاتصال التي تمثل كلها معاً وحدة متكاملة ومتماسكة وقد أصبح مجتمع المعرفة في ضوء التطورات الاقتصادية والتكنولوجية والاجتماعية والطفرات

التكنولوجية والثورة المعلوماتية التي حدثت في العقود الأخيرة من المؤثرات القوية التي تمارس تأثيراً كبيراً وواسعاً على مختلف جوانب الحياة المعاصرة.

خصائص مجتمع المعرفة: لقد تحدث العديد من الباحثين والمفكرين عن خصائص مجتمع المعرفة مثل:(عرفات، والعمودي، 2010، 8)، (علوض، 2008، 2)، (آل حبيل، 2004، 154)، (البيضاني، 2010،4)، (Diaconescu,2009, 53) ، (Lor and Britz ,2007,110)، والذين يرون أن مجتمع المعرفة المعاصر يتميز بسمات وخصائص عديدة أهمها:

1 -**الانفجار المعرفي:** يتسم مجتمع المعرفة بتوافر وتشجيع مستوى عال من التعليم والنمو المتزايد في قوى العمل التي تملك المعرفة وتحقق سرعة الابتكار والتجديد والتطوير، كما يتسم بالاحتفاظ بأشكال المعرفة المختلفة في بنوك للمعلومات وإمكانية إعادة صياغتها وتشكيلها أو تحويلها إلى خطط تنظيمية معقدة، بالإضافة إلى استغلال مراكز البحوث الموجودة بالمجتمع بحيث تكون قادرة على إنتاج المعرفة على نطاق واسع وبشكل متكامل يحقق الاستفادة الشاملة من الخبرات المتراكمة في المجتمع.

2 -**سرعة الاستجابة للتغير:** يتسم مجتمع المعرفة بتحول مؤسسات المجتمع الخاصة و الحكومية ومنظمات المجتمع المدني بعيداً عن أدوارها التقليدية بحيث تمارس دور الهيئات (الذكية) التي تحقق السرعة والدقة في اكتشاف وعرض التيارات والاتجاهات السلبية غير الإيجابية داخل المجتمع التي تهدده بالفشل وقد تحوله بعيداً عن أهدافها.

3 -**التطور التكنولوجي:** يتسم مجتمع المعرفة بسرعة اكتساب القدرات والمعارف الجديدة بالإضافة إلى توافر نمط من التكنولوجيا الأحدث والأحسن أداءً و الأرخص سعراً والأصغر حجماً والأخف وزناً والأكثر تقدماً وتعقيداً، والتي تتطلب نمواً متزايداً في القدرات البشرية التي تضم العلماء والمطورين والتقنيين.

4 -**انهيار الفواصل الجغرافية والتنافس في الوقت:** أصبح التنافس في الوقت هو السمة الأبرز للإنتاج بالرغم من الفواصل الزمنية واختلاف التوقيت، بمعنى أنه لم تعد هناك حدود زمنية لتوفير الخدمات، وذلك بفضل التطور التكنولوجي لوسائل الإعلام والاتصال، فأصبح للإنسان حق الاختيار والقضاء على ضغوط الزمن والمسافة.

أبعاد مجتمع المعرفة:

لقد أصبح لمجتمع المعرفة أبعاد مختلفة ومتشابكة يجب استغلالها كما ينبغي حتى لا نعيش على هامش المجتمع الدولي، ولعل من أبرز هذه الأبعاد ما ورد في (تركماني (2004، 37 -39)، (محمد، 2005، 96 -101)، (عبدالسلام، 2008، 45 -46، 48)، (أبو الشيخ، 2010، 348 -349) وهي على النحو التالي:

1 -**البعد الاقتصادي:** المعلومات في مجتمع المعرفة لها بعد اقتصادي يؤثر في السلع أو الخدمات المتاحة وتوفر قيمة مضافة لها في مختلف مجالات المجتمع الاقتصادية ونشاطاته المختلفة مما يساهم في خلق وزيادة فرص العمل وتمكين المجتمع من المنافسة. ولابد من العمل على تحويل المعرفة إلى برمجيات يمكن تسويقها وهذا أمر يحتاج إلى مهارات وقدرات واستثمارات ضخمة حتى يمكن الصمود أمام المؤسسات المتعددة الجنسيات التي تسيطر على سوق المعرفة.

2 -**البعد التكنولوجي:** يتأثر مجتمع المعرفة بتوفير البنية اللازمة من وسائل الاتصال وتكنولوجيا الاتصالات وجعلها في متناول الجميع، وكذا بانتشار تكنولوجيا المعلومات وتطبيقها في مختلف مجالات الحياة بالإضافة إلى الاهتمام بالوسائط الإعلامية والمعلوماتية وتكييفها وتطويعها حسب الظروف الموضوعية لكل مجتمع سواء فيما يتعلق بالتجهيزات أو البرمجيات.

3 -**البعد الاجتماعي:** يسود مجتمع المعرفة درجة معينة من الثقافة المعلوماتية التي تهدف إلى زيادة الوعي بتكنولوجيا المعلومات و دورها في الحياة اليومية من حيث الكم والكيف و سرعة التطوير الذي يطرأ على حياة الفرد، ويقوم مجتمع المعرفة على التعاون والشراكات المعرفية بين المؤسسات المختلفة في المجتمع داخلياً وخارجياً.

4 -**البعد الثقافي:** يتيح مجتمع المعرفة تقديراً واسعاً للمعلومات والمعارف والاهتمام بالقدرات الابداعية للأفراد وتوفير حرية التفكير والإبداع، وتسود به ثقافة تُقَيمْ وتحترم من ينتج هذه المعلومة ويستغلها في المجال الصحيح، وتتيح العدالة في انتاج المعلومات وتداولها وتوزيع خدمات وإمكانيات العلم والمعرفة بين الطبقات المختلفة الموجودة في المجتمع.

5 -**البعد السياسي:** يتيح مجتمع المعرفة فرص متنوعة لإشراك الجماهير في عملية اتخاذ القرارات بطريقة رشيدة وعقلانية مبنية على استعمال المعلومة، كما يتيح حرية تداول المعلومات، ويوفر مناخاً سياسياً قائم على الديمقراطية والعدالة والمساواة والمشاركة السياسية الفعالة، وتلعب منظمات المجتمع المدني ومؤسساته دوراً كبيراً لا ينكر في الإسهام في التمهيد وتيسير الطريق نحو المجتمع المعرفي.

متطلبات بناء مجتمع المعرفة:

ترتكز المعرفة المعاصرة على مجموعة من المؤشرات أهمها البحث العلمي والتطوير التكنولوجي، وانتشار مؤسسات البحث والتطوير ومؤسسات التعليم العالي والمهني، وجودة التعليم، وتوفر تكنولوجيا المعلومات (علوض، 2008، 5). ولما كان من أهم مقومات بناء الإنسان لعالم اليوم والغد ترسيخ مناهج التفكير العلمي كي يشارك مشاركة فعالة في بناء

مجتمع المعرفة، فإن تلك المشاركة لن تتحقق قبل الوفاء بتحقيق متطلبات مجتمع المعرفة ذاتها والمتمثلة في الآتي:

1 - **فلسفة تربوية متجددة:** أصبح من المؤكد اليوم أن نظام التعليم في مجتمع المعرفة بحاجة إلى فلسفة تربوية واضحة المعالم، تكون قادرة على تحديد غايات التربية وأهدافها، بحيث تنظر إلى الحاضر والواقع المجتمعي القائم بأوضاعه ومتغيراته الراهنة ، وتعمل على الموازنة بين الرهان على ما هو كوني في مضامين التربية والتعليم، وبين ما ينبغي أن يظل مرتبطاً بالواقع المحلي. كما أن الفلسفة التربوية التي يحتاجها مجتمع المعرفة لابد وأن تؤمن إيماناً عميقاً بضرورة صياغة مفهوم متكامل للإنسان، ولأهداف تكوينه وتأهيله للاندماج في محيطه الوطني والعالمي، والتكيف مع مختلف المعطيات المتجددة لعصر سريع التغير والتحول (جيدوري، 2009، 73).

2 - **توظيف البحث العلمي:** يُعد البحث العلمي من أهم متطلبات مجتمع المعرفة، بعد أن أدركت الكثير من الأمم بأن وجودها وكيانها وتطورها وقوتها مرهونة بما تنجزه في مجال البحث العلمي، فأخذت ترسم لذلك الخطط وتقيم المراكز والمؤسسات وترسم الاعتمادات المالية الكبيرة إدراكاً منها بأن الاستثمار في البحث العلمي، هو من أكثر أنواع الاستثمار ربعية (المجيدل، 2006، 141). ولهذا فقد بات من الضروري في عصر العلم والمعرفة الاهتمام بالبحث العلمي بكافة أنواعه وأساليبه، وضرورة تضييق الفجوة بينه وبين تطبيقه في المجتمعات التي تسعى إلى أن تكون مجتمعات قائمة على المعرفة. وإذا ما استطاعت الجهات المسؤولة تمكين الجامعة من ذلك فسوف تمثل المؤسسة الجامعية استثماراً ثقافياً وعلمياً وتنموياً حقيقياً وضرورياً للمجتمع من أجل أن يدعم حصانته الداخلية عبر جودة معرفته الجامعية وثقافتها العلمية(جيدوري ،2009، 74).

3 - **نشر ثقافة التنمية المهنية:** يتطلب تطوير المؤسسات التعليمية في مجتمع المعرفة نشر الثقافة التي تؤكد على أهمية التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس والأفراد العاملين بالمؤسسة التعليمية، لأنها تسهم في تحسين أدائهم، وممارستهم لعملهم بمهنية عالية، الأمر الذي يجعل المؤسسات التعليمية على اختلاف أنواعها تسعى جاهدة لتنمية العاملين فيها مهنياً، حتى يصبحوا قادرين على أداء مهامهم بمستوى عالٍ من جودة الأداء، ولكي يكونوا قادرين على مواكبة التغيرات التكنولوجية في العمل والحياة، واستيعاب الانفجار المعرفي وحسن استخدام تكنولوجيا المعلومات الجديدة وتطويعها في عمليات التعليم والتعلم (نوفل، 2002، 148).

4 - **تفعيل الشراكة المجتمعية:** يتطلب بناء مجتمع المعرفة الشراكة بين المؤسسات التعليمية وغيرها من منظمات التعليم، سواء على المستوى المحلي أو على المستوى العالمي،

ويجب على الجامعات أن تلعب دورًا رئيسا في عملية تسويق المعرفة والتحلي بروح المبادرة والابتكار في مجال الأعمال. فالتغيير والتطوير يرتبط بالمشاركة المجتمعية ارتباطاً عضوياً، والمشاركة الفعلية على المستوى المجتمعي هي أداة من أدوات شعور الفرد في الجماعة، وقناة رئيسة من قنوات الانتماء والالتزام وتحمل المسؤولية من أجل بناء مجتمع المعرفة (عمار، 1998، 78).

5 - **توفير مصادر بديلة:** تتطلب جودة التعليم في مجتمع المعرفة البحث عن مصادر مكملة للتمويل مثل التمويل الذاتي، بحيث تستطيع الجامعة توفير مواردها المالية بأن تصبح جامعة منتجة تستثمر أملاكها من خلال إنشاء مشروعات تنموية تطبق فيها الجامعة أحدث الأساليب التي تعلمها للطلاب، والحصول على مقابل مادي من خلال ما تنتجه هذه المشروعات من منتجات زراعية وصناعية، وتوعية أفراد المجتمع المحلي بأهمية المشاركة الشعبية في تمويل التعليم، مما قد يدفع بعض الأغنياء للمساهمة بتقديم المال، أو بالإسهام في تقديم خدمات فنية كأعمال الصيانة والإنشاءات (عشيبة، 2009، 85).

6 - **التوجه نحو تطبيق الإدارة الرقمية:** تمثل الإدارة الرقمية أسلوب عمل مفتوح لتسيير الأعمال والنشاطات الافتراضية، يختلف عن كل الأسس والمبادئ والآليات في الإدارة الحديثة ذات المنهج المكاني الضيق، كما أنها تمثل فلسفة عمل جديدة توجهها وتسير على هديها، من جهة أخرى تتكون الإدارة الرقمية من متغيرات أساسية تلعب تكنولوجيا المعلومات وإدارتها دوراً أساسياً فيها، وهذه المتغيرات هي: استراتيجية المنظمة والأفراد وثقافة المؤسسة وتكنولوجيا المعلومات، في إطار من البيئة المتفاعلة الداخلية من خلال الشبكة الداخلية Intranet، والبيئة السريعة التغير من خلال الشبكة الخارجية Extranet، مع ملاحظة أن تنامي حجم تكنولوجيا المعلومات واستخدامها في المكتبات ومراكز المعلومات قد قلص من مسؤوليات المدراء والعاملين فيها (الظاهر، 2009، 33).

7 - **الاحتراف الأكاديمي:** يُعدّ الاحتراف الأكاديمي بمثابة عملية منظمة وهادفة تسعى لرفع الكفايات العلمية والمهنية للفرد، وخلق اتجاهات إيجابية نحو العمل المؤسسي، وتحسين إنتاجية الفرد، وتتكون منظومة الاحتراف الأكاديمي من عدة عناصر هي: الولاء للمؤسسة، والاستقلالية، والمشاركة في اتخاذ القرار، والرضا الوظيفي، والأهم من كل ذلك أن عضو هيئة التدريس باعتباره محور المجتمع الجامعي، إنما يعني أن تأثيراته الايجابية أو السلبية تفوق تأثيرات المناهج ومقررات الدراسة، ولذلك فإن مجتمع المعرفة يتطلب التأكيد على النمو الذاتي لعضو هيئة التدريس بالمؤسسة التعليمية من أجل تطوير مهاراته وقدراته العلمية والمهنية(عمار، 1998، 80).

8 - **التأكيد على إصلاح التعليم:** يعني إصلاح التعليم تطبيق برامج للتغيير والتجديد التربوي، يمكن أن تباشرها الدولة بهيئاتها المعنية، كما تقوم قبل ذلك بالتخطيط لها هيئة

أو هيئات متخصصة، تضع في اعتبارها أموراً متعددة، منها بنية وتكوين مؤسسات التعليم، وعقليات المتعلمين فيها، والقائمين على إدارتها، بالإضافة إلى أن مطالب المستقبل وتحدياته تتطلب تطويراً أساسياً في دور التعليم، بحيث لا يقتصر على مجرد التكيف والتكييف مع متغيرات الحياة ومواجهة تحدياتها، لكن الدور الأهم هو دور جديد في منعطف تاريخي يتولد من رحم الحاضر وما يزخر به من تموجات جديدة، وعليه أن يرتب أوضاعه للإسهام في تنمية البشر تتجاوز أنماط أساليبه الحالية، وهذا هو موطن التجديد والتطوير التربوي من أجل التجديد والتطوير للطاقات الذاتية في الجسم الاجتماعي كله وفي مؤسساته المختلفة (عمار، 1998، 80).

9 - نشر ثقافة المعرفة: أصبح من المؤكد أن إنتاج المعرفة ونشرها يتطلب تبادل الأفكار، والمعايير والمعتقدات الثقافية، فضلاً عن أن تبادل المعرفة وتقاسمها يحتاج إلى دعم القيادة المعرفية لهما، ولهذا السبب فإن التعليم مدى الحياة وتكامله داخل نسق المصفوفة الاجتماعية الثقافية من أجل تنمية المصادر البشرية يحدد توجهاً أساسياً لمجتمع المعرفة، وهو ثقافة التعلم مدى الحياة التي تتطلب رسم السياسات وتطوير المؤسسات التي تدعم العدالة في توزيع فرص التعلم مدى الحياة وتوفيرها لأفراد المجتمع، مع إعطاء اهتمام خاص للفئات المحرومة ثقافياً. إن المعرفة الثقافية تُعد مدخل مهم للتواصل، مما يقتضي من أنظمة التعليم تمكين الباحثين من إنتاج المعرفة التي تحرك طاقات الإنتاج، فضلاً عن ضرورة أن تتجاوز مجرد النقل والتقليد والانحباس في ثقافة الرصيد الموروث إلى آفاق التحديث العقلي وما يرتبط به من مناهج علمية وعقلية متطورة(وطفة،2011، 49).

<u>دور التعليم العالي والجامعات في بناء مجتمع المعرفة:</u>

أجمعت العديد من الأدبيات على الدور الهام للتعليم العالي بشكل عام والجامعي بشكل خاص، في تشييد منظومة مجتمع المعرفة من خلال الارتباط الحيوي بين وظائفه الأساسية (التدريس، البحث العلمي، خدمة المجتمع)، ومراحل دورة بناء مجتمع المعرفة (توليد المعرفة، نشرها، وتوظيفها)، حيث يرى كل من (الحاج بكري، 1426هـ، 53 -54)، و(هاشم، 2005، 35، 37 -38)، و(ذياب، وجمال الدين، 2007، 23 -24، 28)، و(محمد، 2008، 675)، و(أبو الشيخ، 2010، 342)، أن هناك علاقة قوية بين وظيفة البحث العلمي ومرحلة أنتاج المعرفة، وارتباطاً قوياً بين وظيفة التدريس ومرحلة نشر المعرفة، وصلة متينة بين وظيفة خدمة المجتمع ومرحلة توظيف المعرفة. كما يشير إسماعيل وآخرون إلى "أن دور التعليم العالي لم يعد يقتصر على تقديم المعرفة وإنتاجها ونشرها، والبحث والتجديد فقط، بل أصبح قوة موجهة للنمو الاقتصادي وأداة رئيسة في نقل الخبرة الإنسانية الثقافية والعلمية المتراكمة (إسماعيل وآخرون، 2009، 57). ويؤكد Bernheim & Chaui على الأهمية

الاستراتيجية للتعليم العالي في المجتمع المعاصر، كما يؤكدان على أنه ونتيجة للوعى المتزايد للتسارع في التغيير الذى يحدث في المجتمعات الآن فقد اصبح المجتمع قائما على المعرفة بصورة متزايدة لدرجة أن التعليم العالي والبحث العلمي أصبحا يشكلان مكوناً أساسيًا للتنمية المستدامة في المجالات الاقتصادية والاجتماعية والبيئية (Chaui, 2003,77 & Bernheim).

الصعوبات التي تواجه الجامعات في تحقيق مجتمع المعرفة:

تواجه الجامعة عند قيامها بعمليات بناء مجتمع المعرفة في معظم البلدان العربية صعوبات عدة من أهمها: شحة الإمكانات المتاحة للأفراد والمؤسسات، والتضييق على نشاطها في بعض الأحيان من السلطات الحاكمة، وغياب الديمقراطية في مسألة تداول المعلومات، وغياب الشفافية اللازمة للتعامل الحر مع البيانات والمعلومات التي تعد أساساً لبناء مجتمع المعرفة، وكان من نتائج ذلك قصور فعالية الجامعة عن تهيئة المناخ المعرفي والمجتمعي اللازمين لإنتاج المعرفة. ولقد أورد عدد من الباحثين بعض المعوقات التي يمكن أن تعيق الجامعة عن القيام بدورها في تحقيق مجتمع المعرفة وبنائه، نذكر منها ما يلي:

-غياب ديمقراطية المعلومات والتي تتضمن حماية خصوصية الأفراد والحق في المعرفة وحق استخدام المعلومات المتاحة وبنوك المعلومات (يسين، 2001، 9).

-غياب حرية الرأي والتعبير والتنظيم، وتعميم التعليم وتضييق الفجوة المعلوماتية، وإنتاج المعرفة وتوظيفها بكفاءة في النسيج المجتمعي، وإبداع أنموذج معرفي ذو خصوصية ثقافية (زين الدين، 2002، 46).

-غياب الحرية الأكاديمية عن كثير من مؤسسات التعليم والتي تعتبر حق شرعي لأي مواطن، ونادراً ما توجد مؤسسة تعليمية عربية لا تمتد إليها يد السلطة وتخضع لتحكمات النظام السياسي السائد.

-انتهاج سياسات تعيق كل ما من شأنه تحفيز النقاش والحوار، لتسهم في بناء إنسان يعتمد على الآخر ومستسلم وسلبي، فرد تابع للإنجازات الموروثة عن غيره، دون أدنى محاولة للإبداع الذاتي التي يتطلبها مجتمع المعرفة (إبراهيم، 2007، 37).

-اعتماد المؤسسات التعليمية على الوساطة السياسية في التعيين بالمناصب القيادية، بعد اعتماد معايير الولاء والمصالح الخاصة، مما أدى إلى تحول هذه المؤسسات إلى مرافق هامشية لا دور لها في إنتاج كفاءات ذات محتوى علمي تسهم في البناء والتطوير (ملحس، 2005، 77).

-افتقار الأنظمة التعليمية إلى التنوع والجودة التي تمكن الطالب من الحصول على المعرفة الضرورية للإبداع، مما أدى إلى تقويض أهداف التعليم الأساسية، وفي مقدمتها تحسين نوعية الحياة وإثراء قدرة المجتمع (الزبيدي، 2008، 17).

وبالإضافة إلى المعوقات السابقة هناك أيضاً معوقات أخرى مثل تدني مستوى البنية التحتية الضرورية لموارد ووسائل وتكنولوجيا المعلومات وتطبيقاتها وخدماتها. وكل هذه الاختلالات تتداخل مع بعضها بعضا، لتمثل معوقات وتحديات تحول دون قدرة الجامعات على المساهمة بفاعلية أكبر في تحقيق مجتمع المعرفة وبنائه.

الدراسات السابقة:

شهد العالم منذ مطلع القرن الحالي توجهاً كبيراً على جميع المستويات، للتحول والإقرار بموقع وأهمية مجتمع المعرفة في مستقبل البشرية، باعتباره قاطرة التغيير الاقتصادي والاجتماعي والثقافي والسياسي للدول والحكومات والشعوب. كما أصبح موضوع مجتمع المعرفة يمثل واجهة الأحداث في اللقاءات والمؤتمرات العالمية والتقارير الدولية. وعلى الرغم من أهمية الموضوع، إلا أن الأطروحات والبحوث العلمية في هذا المجال تكاد تكون قليلة، وقد يعود ذلك إلى حداثة الموضوع. ولذلك سوف يقتصر الباحث على عرض ما توفر له من دراسات، وهي على النحو الآتي:

-**دراسة (يونس، 2015)**: استهدفت الدراسة تحليل واقع الدور الذي تمارسه جامعة القصيم في تحقيق مجتمع المعرفة لمواكبة التطور المعلوماتي، للوصول إلى مقترحات واقعية تسهم في بناء مجتمع المعرفة، كما حاول الكشف عن الفروق بين أعضاء هيئة التدريس حول تقييمهم لدور الجامعة في تحقيق مجتمع المعرفة وفقاً لمتغيرات الدراسة. وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي والاعتماد على الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وتوصلت النتائج إلى أن دور جامعة القصيم كان قوياً في محوري إنتاج المعرفة ونشرها، في حين جاء محور تطبيق المعرفة بدرجة تحقق متوسطة، كما أشارت النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس حول تقييمهم لدور الجامعة في بناء مجتمع المعرفة تُعزى لمتغيري نوع الكلية، والجنسية.

-**دراسة (الذبياني، 2012)**: والتي استهدفت التعرف على واقع دور الجامعات السعودية في بناء مجتمع المعرفة كخيار استراتيجي للملكة وعلى الأدوار المستقبلية التي يمكن أن تقوم بها الجامعات في هذا المجال، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود ضعف في درجة مساهمات الجامعات السعودية بخصوص التحول نحو مجتمع المعرفة بسبب عدم وجود خطط علمية مسبقة في مجال نشر المعرفة، كما أن المعرفة التي تنتجها الجامعات السعودية تتسم بأنها معرفة تقليدية لا تواكب متطلبات العصر، بالإضافة إلى عدم وجود شراكة ما بين الجامعات السعودية ومؤسسات القطاع الخاص في مجال تطبيق المعرفة مما أثر سلباً على إسهام الجامعات السعودية بالشكل الذي يتوافق والتحول نحو مجتمع المعرفة.

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

-**دراسة (قيطة، 2011)**: هدفت الدراسة إلى التعرف على قيام الجامعات الفلسطينية بدورها في بناء مجتمع المعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. ولتحقيق ذلك استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، واستعانت بالاستبانة كأداة للدراسة. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج كان أهمها: أن الدرجة الكلية للأبعاد الثلاثة للاستبانة كانت عالية جداً، حيث حاز البعد الثاني (نشر المعرفة) على المرتبة الأولى، وجاء البعد الثالث (توظيف المعرفة) بالمرتبة الثانية، بينما حصل البعد الأول (بناء وتوليد المعرفة) على المرتبة الثالثة والأخيرة. وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدور الجامعات في بناء مجتمع المعرفة، تُعزى لمتغير التخصص. وفي ضوء ذلك أوصت الباحثة بضرورة الانفتاح على العالم، والاتصال والتواصل المنظم مع الجامعات المتقدمة ومراكز البحث العلمي، لمواكبة التطور والتقدم العلمي، بالإضافة إلى التركيز على البحث العلمي النوعي الذي يستهدف احتياجات المجتمع، والاستفادة من الأبحاث العلمية التي تنتجها الجامعات ومراكز الأبحاث العالمية، وتحويرها لتلائم احتياجات المجتمع.

-**دراسة (بركات، وعوض، 2009)**: هدف الدراسة استطلاع رأي عينة من أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات العربية حول واقع الدور الذي تمارسه هذه الجامعات في تنمية مجتمع المعرفة، لهذا الغرض تم تطبيق استبيان لتقييم دور الجامعة في تنمية مجتمع المعرفة على عينة بلغ قوامها (132) عضو هيئة تدريس يعملون في بعض الجامعات العربية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن دور الجامعات العربية وفق تقديرات أعضاء هيئة التدريس كان بمستوى قوي في مجال إعداد الفرد، وكان هذا الدور بمستوى متوسط في مجال تنمية مجتمع المعرفة ومجال توليد المعرفة، وكان المستوى العام لهذا الدور بمستوى متوسط. ودلت النتائج أيضاً على وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في تقديرات دور الجامعات العربية في مجال إعداد الفرد لصالح الذكور، وعدم وجود فروق جوهرية في هذه التقديرات في مجالي تنمية مجتمع المعرفة وتوليد المعرفة وفي الدور العام تبعاً لمتغير الجنس. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في تقديرات عينة الدراسة في المجالين: توليد المعرفة وإعداد الفرد تبعاً

لمتغير التخصص وذلك لصالح التخصصات العلمية، بينما أظهرت النتائج من جهة أخرى عدم وجود فروق جوهرية في هذه التقديرات في مجال تنمية مجتمع المعرفة وفي الدور العام تبعاً لمتغير التخصص.

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

-**دراسة (شرف، 2007)**: بعنوان التعليم العالي في مصر من أجل مجتمع المعرفة -التحديات والطموحات، وقد تناولت الباحثة في هذه الدراسة المحاور التالية: التوجهات العالمية للتعليم العالي من أجل مجتمع المعرفة، متطلبات التوجه نحو مجتمع المعرفة في التعليم العالي المصري، تصور مقترح لدور مؤسسات التعليم العالي ومختلف الجهات المعنية للوفاء بمتطلبات مجتمع المعرفة. وقد خلصت الدراسة إلى أن العديد من مؤسسات التعليم العالي في مصر تحقق قيمة مضافة من خلال جهودها لاستثمار المعرفة وتحويلها إلى معرفة قابلة للتسويق تستجيب للاحتياجات المباشرة للمجتمع المصري، وهي بعض المؤشرات المحورية لمجتمعات المعرفة. ولكن ما زالت هناك الحاجة الماسة لتحول جذري في فلسفة التعليم العالي من أجل التغيير، فضلاً عن التعليم من أجل الحقائق والثوابت، وما يتبع ذلك من استراتيجيات وممارسات للجامعة المصرية تستجيب بشكل أفضل لمجتمع المعرفة بصورة منظمة ومقصودة.

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

-**دراسة (FainholcK 2005)**: هدفت الدراسة إلى التعرف على العمليات التربوية داخل مجتمع المعرفة في القرن الحادي والعشرين، وتحليل تأثير السياق المعقد لتحولاته على التعليم والتعلم، وكذلك تأثير التكنولوجيا بشكل عام وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات بشكل خاص على التربية، وفي تشكيل الثقافة الجديدة، وبلورة ملامح المؤسسات الاجتماعية والسياسية

والاقتصادية. وتوصلت الدراسة إلى أن المرونة المتزايدة للشبكات وما تتضمنه من اللامركزية، والتقارب التقني، وإضفاء الطابع الشخصي، سوف تساهم في توسيع البرامج التعليمية في إطار التعلم مدى الحياة، وأن التعليم والتعلم في إطار مجتمع المعرفة لا بد أن يركز على الكفايات الإبداعية، والمشاركة ضمن حوارات متنوعة، والتعايش الديمقراطي.

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

-**دراسة (حيدر، 2004)**: هدفت الدراسة إلى استخلاص الأدوار الجديدة التي يفرضها مجتمع المعرفة على مؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي بمستوييها: التعليم العام والتعليم الجامعي. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وبعد تحليل الواقع ومكوناته توصل إلى مجموعة من النتائج من أهمها: تحويل مؤسسات التعليم إلى منظمات تعلم، يشترك جميع المنتسبين إليها في تكوين رؤية ورسالة وأهداف مشتركة ويلتزمون بالعمل الجماعي، والعمل في فريق، والتجريب بهدف التحسين المستمر، التأكيد بصورة أكبر على الاستقصاء والبحث، بما يؤهل المتعلم للتعلم الذاتي، وغرس الدافعية لديه للتعلم مدى الحياة، التطبيق المكثف لتقنيات الاتصال والمعلومات في التعليم والتعلم وفي إدارتهما، وربط مجتمعات التعلم ببعضها، الأخذ بآليات ضمان الجودة لتقديم خدمات تعليم عالية المستوى بحيث يستطيع خريجوها المنافسة في السوق العالمية.

وقد أوصى الباحث في ضوء النتائج التي توصل إليها إلى ضرورة تعاون مؤسسات التعليم في الوطن العربي لتشكل مجتمعاً للتعلم، على أن يتم ذلك من خلال البدء بالتفكير في إطار مؤسسي مناسب، أو ربما إطار جديد تتركز مهمته في تبادل الخبرات وتنمية المعارف والمهارات المتصلة بهذه المهمة.

-**دراسة (الخشاب، 2000)**: استهدفت الدراسة التعرف إلى دور الجامعة في خدمة مجتمع المعرفة لدى عينة من الطلبة الجامعيين في العراق. ودلت النتائج على أن الجامعة تقوم بدور متوسط من أجل تنمية وخدمة المجتمع معرفياً وثقافياً، وقد أظهرت الدراسة عدة تصورات لمجتمع المعرفة المرتبط بدور الجامعة أهمها: التعامل مع الوثائق الالكترونية بدلاً من الوثائق الورقية، والتعامل مع العمل الالكتروني بدلاً من العمل اليدوي، والتعامل مع قادة الفكر والمعرفة بدلاً من أصحاب رؤوس الأموال العاديين، والتعامل مع المعامل المؤتمتة بدلاً من المعامل العادية، والتعامل مع الشركات المعرفية بدلاً من الشركات العادية، والتعامل مع الاقتصاد

المعرفي بدلاً من الاقتصاد الزراعي التقليدي، والتعامل مع العلم التقني بدلاً من العلم النظري.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد هذا الاستعراض للدراسات السابقة المتعلقة بمجتمع المعرفة يمكننا تسجيل مجموعة من النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسات والتي كان من أبرزها:

- ضرورة العمل على نشر ثقافة المعرفة داخل مؤسسات التعليم العالي، ودعم البحث العلمي، وتطوير المناهج داخل الجامعات.
- أهمية تنمية الموارد البشرية، وزيادة مهارات أفراد المجتمع وتشجيعهم على تحويل المعرفة الضمنية إلى معرفة صريحة.
- لن يتم بناء مجتمعات المعرفة في الدول العربية إلا بإصلاح داخلي، يعتمد على بناء مؤسسي ديمقراطي يحترم الحرية وحقوق الأفراد وحرية الوصول للمعرفة من مصادرها المختلفة.
- توظيف التقنيات الحديثة في عمليتي التعليم والتعلم، وإنتاج المعرفة، حيث يشكل التعليم قاعدة مركزية في مجتمع المعرفة.
- التحولات العالمية المعاصرة لها انعكاسات مؤثرة على التعليم وأشكاله، وضرورة التحول نحو التعليم الإلكتروني ومواكبة التغيرات التكنولوجية الحديثة وتوظيفها في بناء مجتمع المعرفة.
- الجامعة لها دور فعال تجاه الثورة المعلوماتية والمعرفية ولا يمكن تنمية أي مجتمع دون توثيق صلته بالجامعة لقدرتها على التعامل مع العلم والتنمية.
- أن البحث العلمي يعد المدخل الطبيعي لأية نهضة حضارية، وهو الوسيلة المُثلى لتنمية المجتمع، إذ أن البحث العلمي يقوي أثر الجامعة في إحداث التغيير في المجتمع.
- أن دعم العملية التعليمية يتم بواسطة التطور التكنولوجي الذي يقدم وسائل اتصال تعليمية تتناسب مع التطور الأكاديمي والاقتصادي، إذ أن التعليم له مردود اقتصادي واجتماعي مفيد للبلاد.

أما أوجه الاستفادة التي استفادت منها الدراسة الحالية من الدراسات السابقة فتتمثل بـ: توجيه الدراسة الحالية ولفت نظر الباحث إلى مداخل مهمة لبناء مجتمع المعرفة، تحديد أسس ومكونات وخصائص مجتمع المعرفة، التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة، إثراء الإطار النظري للدراسة، بناء أداة الدراسة، التعرف على نوع المعالجات الإحصائية المناسبة للدراسة، وكذا في عرض النتائج والتوصيات.

إجراءات الدراسة:

أولاً -منهج الدراسة: لتحقيق غرض هذه الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته طبيعة هذه الدراسة باستخدام استبانة تم إعدادها لمعرفة واقع الدور الذي تقوم به جامعة صنعاء في بناء مجتمع المعرفة من وجهة نظر عينة من أعضاء هيئة التدريس فيها في ضوء بعض المتغيرات المستقلة: النوع، والكلية.

ثانياً -عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (132) عضو هيئة تدريس يدرسون تخصصات مختلفة في كليات مختلفة بجامعة صنعاء، وهم موزعون تبعاً لمتغيرات النوع، والكلية، كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (1): توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغيري الجنس والكلية والدرجة العلمية

المتغيرات	النوع		الكلية	
	ذكر	أنثى	علمية	إنسانية
العدد	85	46	42	89
النسبة المئوية	٪65	٪35	٪32	٪68

ثالثاً - أداة الدراسة وخطوات إعدادها: لغرض جمع البيانات اللازمة لتحقيق أهداف الدراسة، عمد الباحث لتصميم أداة الدراسة وهي عبارة عن استبانة لتقييم الدور المناط بجامعة صنعاء في بناء مجتمع المعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، مستعيناً في ذلك بعدد من الدراسات السابقة وأدبيات الموضوع، والاطلاع على توصيات المؤتمرات والندوات العلمية ومقترحات المختصين في هذا المجال. وقد لجأ الباحث إلى اختيار عينة من أعضاء هيئة التدريس على نطاق الجامعة؛ حيث تم مراسلة (227) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة من مختلف الكليات ومن تخصصات علمية مختلفة من خلال البريد الالكتروني والواتس آب وطُلب منهم الإجابة على فقرات الاستبانة المتضمنة في الرابط الإلكتروني الذي أعد لذلك الغرض، وقد وصل عدد الذين استجابوا لأداة الدراسة (131) عضواً، وبذلك تكونت عينة الدراسة الفعلية التي خضعت للتحليل (131) فرداً. وتكونت الأداة في صورتها النهائية من (45) فقرة تبين كل منها أحد الأدوار المتوقعة للجامعة، وتم تصنيف هذه الفقرات إلى ثلاثة مجالات تبعاً لموضوعها وهي: مجال إنتاج المعرفة(16) فقرة، مجال نشر المعرفة(14) فقرة، مجال توظيف المعرفة (15) فقرة.

رابعاً - صدق الأداة وثباتها: للتحقق من صدق أداة الدراسة (الاستبانة)، والتأكد من صلاحيتها لقياس ما وضعت لقياسه فعلاً، تم إخضاعها لإجراءات الصدق الظاهري، حيث تم عرض الاستبانة في صورتها المبدئية على ستة محكمين من حملة الدكتوراه في مجالات تخصصية مختلفة، وطُلب منهم تقدير مدى ملاءمة فقرات الاستبانة لموضوعها ومجالها وفقاً لمقياس ثلاثي: (أكثر من 85٪) مناسب، ومن(70٪ -85٪) إلى حد ما، و(أقل من 70٪) غير

مناسب. واعتبرت النسب المسترجعة التي تتراوح بين 85٪ -95٪ مؤشراً مقبولاً على صدق الأداة، وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين في بعض فقرات الاستبانة سواء بالإضافة أو بحذف بعض الكلمات، في حين تم حذف ثلاث فقرات من الأداة تبعاً لإجماع هؤلاء المحكمون، وقد اعتبر الباحث ذلك مؤشراً مقبولاً لصدق الأداة.

كما اعتمد الباحث على الصدق الذاتي للاستبانة والذي يعتمد على صدق الدرجات التجريبية بالنسبة للدرجات الحقيقية، حيث يقاس الصدق الذاتي بحساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات(القدسي، 2014، 171). وحيث إن معامل الثبات في هذه الدراسة=0,979فإن معامل الصدق الذاتي=0,989 وهي درجة عالية تؤكد بأن الأداة على درجة عالية من الصدق.

وللتحقق من أن أداة الدراسة تعطي نفس النتائج، إذا ما طبقت أكثر من مرة على نفس المجموعة من أفراد العينة، وتحت نفس الظروف لجأ الباحث إلى حساب ثبات هذه الاستبانة بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach-Alpha) على استجابات عينة الدراسة الكلية عند تحليل النتائج، حيث بلغ معامل ثبات مجال إنتاج المعرفة (0,951)، بينما بلغ معامل الثبات على مجال نشر المعرفة(0,945)، ومعامل الثبات على مجال توظيف المعرفة(0,948)، في حين بلغ معامل الثبات الكلي للاستبانة (0,979)،وهذا يدل على أن قيم معاملات الثبات عالية، مما يعني أن هذه المعاملات مؤشرات جيدة لثبات هذه الاستبانة وتحقيقها لأغراض الدراسة، وبذلك أعتبر الباحث أن الأداة صالحة للتطبيق.

خامساً - <u>المعالجات الإحصائية:</u> للإجابة عن أسئلة الدراسة أعتمد الباحث في تحليل البيانات على برنامج SPSS لتوفير الوقت والجهد إضافة إلى الدقة في النتائج، حيث تم استخدام المعالجات الإحصائية الوصفية والتحليلية الآتية:

1 -تم استخدام التكرارات والنسب المئوية لوصف أفراد عينة البحث.

2 -تم استخدام معامل ألفا كرونباخ لتحديد معامل ثبات أداة الدراسة.

3 - تم استخدام الوسط المرجح والوزن المئوي لحساب القيمة التي يعطيها أفراد العينة لكل فقرة من الفقرات في كل مجال وذلك للإجابة على السؤال الأول. ووضعت آلية لاحتساب النقاط للمؤشرات الفرعية لمعالجة البيانات والوصول إلى النتائج المتمثلة بدرجة مستوى التحقق لأدور جامعة صنعاء في بناء مجتمع المعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها .

4 -تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجالي الدراسة المحددة في الأداة، وكذا الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين لتحديد الاختلافات والفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة وفقاً لمتغيرات الدراسة وذلك للإجابة على السؤال الثاني.

سادساً: <u>تصحيح الأداة</u>: قام الباحث بتصحيح الاستبانة وفقاً لمقياس ليكرت(LIKERT) الخماسي التدريج، حيث أعطي لكل فقرة بدائل للإجابة هي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، بحيث تُمنح الاستجابة درجة تتراوح ما بين (5 -1) على الترتيب تبعاً لهذا المقياس. ومن أجل الحصول على نتائج قابلة للتفسير، وواضحة في معرفة الدور المناط بجامعة صنعاء في بناء مجتمع المعرفة، اعتمد الباحث أوزان للإجابات وفقاً لهذا المقياس وذلك لاستخراج الوسط المرجح لكل فقرة، كما تم تحديد الوزن المئوي لكل فقرة من فقرات الاستبانة والتقدير المقابل(درجة التحقق) لكل منها كمعيار للحكم، وذلك على النحو الآتي:

(1,00 -1,80) دور ضعيف جداً)، (1.81 – 2,60) دور ضعيف، (2,61 -3,40) دور متوسط)، (3 .41 – 4,20)، دور قوي، (4,21 -5,00) دور قوي جداً.

وقد تم ذلك من خلال حساب المدى لمستويات الإجابة وهو (4)، ومن ثم تقسيم المدى على عدد مستويات تقدير درجة مستوى التحقق لأدوار الجامعة في بناء مجتمع المعرفة الذي يساوي(5)، وكان ناتج القسمة(0,80) وهو يمثل طول الفئة، وبذلك أصبح معياراً للحكم على درجة مستو التحقق، حيث تشير الدرجة المرتفعة إلى المستوى المرتفع للدور الذي تمارسه الجامعة لبناء مجتمع المعرفة بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض مستوى هذا الدور.

<u>عرض النتائج وتفسيرها</u>: سنقدم في هذا المحور عرضاً لنتائج الدراسة، من خلال الإجابة على تساؤلاتها، وذلك على النحو الآتي:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: الذي ينص على: ما واقع الدور الذي تمارسه جامعة صنعاء في بناء مجتمع المعرفة من خلال مساهمتها في مجال إنتاج المعرفة، ونشرها، وتطبيقها؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول الدور الذي تمارسه جامعة صنعاء في بناء مجتمع المعرفة والمتمثل في المجالات الثلاثة: (إنتاج المعرفة، ونشرها، وتوظيفها)، كما استخدم معيار نسبي لتقييم هذا الدور، وتم وفقاً لذلك ترتيب الفقرات في كل مجال كما هو مبين في الجداول (2)، (3)، (4) التالية:

أولاً: مجال إنتاج المعرفة

جدول (2): الأوساط المرجحة والأوزان المئوية لاستجابات أفراد العينة على الدور الذي تقوم به جامعة صنعاء في بناء مجتمع المعرفة (مجال إنتاج المعرفة)

م	الفقـــرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي	مستوى التحقق	الترتيب
1	الإمكانات المادية التي تمتلكها الجامعة تساعد في انتاج المعرفة.	2,67	0,53	متوسط	9
2	تساعد أنظمة ولوائح الجامعة في دعم الإنتاج المعرفي.	2,89	0,58	متوسط	5
3	الإنتاج المعرفي في الجامعة بصورته الراهنة يكفي لتحقيق مجتمع المعرفة المنشود.	2,41	0,48	ضعيف	16
4	تسهم الجامعة في خلق وإنتاج معارف جديدة تلبي سوق العمل.	2,80	0,56	متوسط	6
5	تضم الجامعة مراكز متخصصة لدعم إنتاج المعرفة.	3,42	0,68	قوي	1
6	تتسم المعرفة التي تنتجها الجامعة بالتنوع والحداثة.	2,54	0,51	ضعيف	12
7	تنفذ الجامعة برامج لتطوير مهارات أفراد المجتمع من خلال التدريب والتعليم المستمر.	2,60	0,52	ضعيف	10
8	تطور الجامعة المقررات والبرامج الأكاديمية وتحدثها باستمرار.	2,50	0,50	ضعيف	15
9	تزود المعامل والمختبرات بالمستلزمات والأدوات الضرورية للعملية التعليمية التعلمية.	2,67	0,53	متوسط	7
10	تحرص على التبادل المعرفي مع مراكز البحوث العلمية المحلية والإقليمية والعالمية.	2,56	0,51	ضعيف	11
11	تهتم الجامعة بتعليم اللغات الأجنبية المختلفة.	3,00	0,60	متوسط	3
12	تنسق مع المؤسسات المحلية لتدريب طلبتها على التقنيات المتوفرة وأساليب العمل فيها.	2.96	0,59	متوسط	4
13	توفر فرص التعليم والتدريب والتطوير لجميع أفراد المجتمع من خلال التعليم المستمر.	2,64	0,53	متوسط	8
14	تشجع على إنتاج الكتب والمؤلفات في شتى حقول المعرفة.	3,00	0,60	متوسط	2
15	توفر البيانات والمعلومات من خلال قواعد بيانات حديثة متطورة.	2,53	0,51	ضعيف	14
16	تقوم بدعم فرص الابتكار والإبداع العلمي في كافة المجالات.	2,55	0,51	ضعيف	13
	المتوسط العام	2,73	0,55	متوسط	-

يتضح من النتائج الواردة في الجدول (2) أن المستوى العام لتقديرات أعضاء هيئة التدريس لدور جامعة صنعاء في مجال إنتاج المعرفة كان متوسطاً بدرجة (2,73)، وبوزن مئوي (0,55)، أما بالنسبة لمستوى التقديرات للفقرات في هذا المجال فقد جاءت الفقرة(5) في المرتبة الأولى(**تضم الجامعة مراكز متخصصة لدعم إنتاج المعرفة**) بتقدير (قوي)، حيث كان المتوسط المرجح لها(3,42) والوزن المئوي0,68)، وجاءت بعدها مباشرة الفقرات(14، 11، 12، 2، 4، 9، 13، 1) على الترتيب بمستوى تقدير (متوسط)، حيث تراوحت المتوسطات المرجحة

لهذه التقديرات ما بين (2,67 -3,00). وهذه النتائج تؤكد على أن الجامعة لديها اهتمام خاص بإنشاء المراكز البحثية التي تشجع على القيام بوظيفة البحث العلمي التي تدعم بناء مجتمع المعرفة، كما تشجع على تأليف الكتب وإنتاجها التي تضيف الجديد إلى المجال المعرفي، مما يسهم في تحقيق مجتمع المعرفة وبنائه في الجامعة.

ثم جاءت بعدها الفقرات التالية (10، 7، 6، 16، 15، 8، 3) على الترتيب، وذلك بمستوى تقدير (ضعيف)، حيث حصلت على أدنى المتوسطات المرجحة والتي تراوحت ما بين (2,41 -2,60)، وقد جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة(3) التي تنص على(**الإنتاج المعرفي في الجامعة بصورته الراهنة يكفي لتحقيق مجتمع المعرفة المنشود**) وذلك بمتوسط مرجح قدره(2,41) ووزن مئوي(0,48). وهذه النتائج في مجملها تشير إلى أن أعضاء هيئة التدريس يرون أن الجامعة ما زالت بعيدة عن الوفاء ببعض متطلبات تحقيق مجتمع المعرفة والتي تتعلق بضرورة توفير دورات تدريبية عالية المستوى للطلاب والأساتذة، وتوفير الخامات والأدوات الضرورية للمعامل والمختبرات، وتوفير الكتب والدوريات والمراجع والمصادر اللازمة لمساعدة أعضاء هيئة التدريس على المزيد من الإنتاج العلمي والقيام بالأبحاث التي تضيف المزيد إلى المجال المعرفي.

ثانياً: <u>مجال نشر المعرفة</u>

جدول (3): الأوساط المرجحة والأوزان المئوية لاستجابات أفراد العينة على الدور الذي تقوم به جامعة صنعاء في بناء مجتمع المعرفة (مجال نشر المعرفة)

م	الفقـــرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي	مستوى التحقق	الترتيب
1	نشر المعرفة في الجامعة يسير وفق خطط علمية مسبقة ومدروسة.	2,60	0,52	ضعيف	10
2	تقوم الجامعة بدور ملموس في نشر المعرفة بين أفراد المجتمع.	3,29	0,66	متوسط	5
3	تشجع أعضاء هيئة التدريس فيها على المشاركة في المؤتمرات والندوات العلمية المحلية والإقليمية والعالمية.	3,06	0,61	متوسط	7
4	تصدر الجامعة مجلات علمية في كل التخصصات لنشر المعرفة التي ينتجها أعضاء هيئة التدريس.	3,46	0,69	قوي	1
5	توفر للباحثين والطلاب والمؤسسات البحثية مصادر معلومات متنوعة وحديثة في كافة التخصصات.	2,58	0,52	ضعيف	12
6	تتبنى نشر الكتب والرسائل والأبحاث العلمية المتميزة.	2,31	0,46	ضعيف	13
7	تشترك الجامعة في قواعد البيانات والمعلومات المحلية والدولية.	2,60	0,52	ضعيف	11
8	تشجع الباحثين على ترجمة الكتب العالمية التي تتضمن معارف جديدة ومتنوعة.	2,15	0,43	ضعيف	14
9	تهتم بعقد مؤتمرات وندوات علمية وورش عمل تخدم أفراد الجامعة والمجتمع لنشر المعرفة بينهم.	3,28	0,66	متوسط	6

10	تسمح لأفراد المجتمع استخدام مكتبتها الإلكترونية.	3,01	0,60	متوسط	8
11	تستثمر التقنيات العلمية المتاحة لنشر المعرفة.	3,35	0,67	متوسط	4
12	تتواصل مع باقي الجامعات المحلية وتتبادل معها الخبرات.	3,39	0,68	متوسط	2
13	تحرص على تدريس الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس للطلاب في مرحلة البكالوريوس والدراسات العليا.	3,37	0,67	متوسط	3
14	تقدم الاستشارات العلمية والمهنية لمؤسسات المجتمع في شتى المجالات.	2,73	0,55	متوسط	9
	المتوسط العام	2,94	0,59	متوسط	-

يتضح من النتائج الواردة في الجدول السابق (3) أن المستوى العام لتقديرات أعضاء هيئة التدريس لدور جامعة صنعاء في مجال نشر المعرفة كان متوسطاً بدرجة (2,73)، وبوزن مئوي (0,55)، أما بالنسبة لمستوى التقديرات للفقرات في هذا المجال فقد جاءت الفقرة(4) في المرتبة الأولى(**تصدر الجامعة مجلات علمية في كل التخصصات لنشر المعرفة التي ينتجها أعضاء هيئة التدريس**) بتقدير (قوي)، حيث حصلت على أعلى متوسط والذي بلغ(3,42) ووزن المئوي(0,68)، وهذا يشير إلى أن الجامعة تهتم بنشر المعرفة بين أبناء المجتمع وعدم احتكارها، مما يدعم بناء مجتمع المعرفة.

وجاءت بعدها مباشرة الفقرات (12، 13، 11، 2، 9، 3، 10، 14) على الترتيب بمستوى تقدير (متوسط)، حيث تراوحت المتوسطات المرجحة لهذه التقديرات ما بين (2,73 -3,39). وتلتها في الترتيب الفقرات(1، 7، 5، 6، 8)على التوالي، وذلك بمستوى تقدير (ضعيف)، حيث حيث حصلت هذه الفقرات على أدنى المتوسطات والتي تراوحت ما بين (2,15 -2,60)، وقد جاءت الفقرة(8) في المرتبة الأخيرة (**تشجع الجامعة الباحثين على ترجمة الكتب العالمية التي تتضمن معارف جديدة ومتنوعة**)، وذلك بمتوسط قدره(2,15) ووزن مئوي(0,43)، مما يفسر أن الجامعة لا تهتم بعملية الترجمة والتي من شأنها أن تسهل الحصول على المعارف والمعلومات التي يمكن أن تعجل في بناء مجتمع المعرفة.

ثالثاً: مجال توظيف المعرفة

جدول (4): الأوساط المرجحة والأوزان المئوية لاستجابات أفراد العينة على الدور الذي تقوم به جامعة صنعاء في بناء مجتمع المعرفة (مجال تطبيق المعرفة)

م	الفقـــرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي	مستوى التحقق	الترتيب
1	تقوم الجامعة بتحويل المعرفة النظرية إلى تطبيقات تسهم في خلق الاقتصاد المعرفي.	2,56	0,51	ضعيف	9
2	توجد شراكة بين الجامعة ومؤسسات القطاع الخاص في مجال توظيف المعرفة.	2,72	0,54	متوسط	5
3	توظف التقنيات الحديثة في مرافقها للمساهمة في نشر المعرفة.	2,50	0,50	ضعيف	13
4	تساعد لوائح وأنظمة الجامعة في دعم توظيف المعرفة.	2,72	0,54	متوسط	6
5	إمكانات الجامعة المادية تستوعب كافة أشكال التوظيف المعرفي.	2,36	0,47	ضعيف	15
6	توجد آليات واضحة تحدد أبعاد تعاون القطاع الخاص مع الجامعة في مجالات توظيف المعرفة النظرية.	2,50	0,50	ضعيف	11
7	تتيح المعامل والمختبرات فرصة أكبر لحصول تطبيقات للمعرفة النظرية.	2,67	0,53	متوسط	8
8	توظف تكنولوجيا المعلومات في عملية التعليم والتعلم.	2,68	0,54	متوسط	7
9	تسعى لتطبيق نظام التعليم الإلكتروني.	3,37	0,67	متوسط	1
10	تطبق نظام الجودة الشاملة في برامجها.	3,15	0,63	متوسط	3
11	تشجع أعضاء هيئة التدريس فيها على تطبيق المنهج العلمي.	3,20	0,64	متوسط	2
12	تنظم الزيارات الميدانية لمواقع العمل والإنتاج بالبيئة المحيطة للطلبة وأعضاء هيئة التدريس.	3,07	0,61	متوسط	4
13	تحظى محاولات تطبيق المعرفة وتوظيفها بدعم من القيادات الجامعية.	2,53	0,51	ضعيف	10
14	تحرص على التسويق لنتائج الأبحاث من أجل تطبيقها في قطاعات العمل المختلفة.	2,44	0,49	ضعيف	14
15	تهتم بإدارة المعرفة من أجل المبادرة لتطبيقها وتوظيفها لخدمة المجتمع.	2,51	0,50	ضعيف	12
	المتوسط العام	2,73	0,55	متوسط	-

يتضح من النتائج الواردة في الجدول (4) أن المستوى العام لتقديرات أعضاء هيئة التدريس لدور جامعة صنعاء في مجال توظيف المعرفة كان متوسطاً بدرجة (2,73)، وبوزن مئوي (0,55)، أما بالنسبة لمستوى التقديرات للفقرات فقد جاءت الفقرات(9، 11، 10، 12، 2، 4، 8، 7) على الترتيب بمستوى تقدير (متوسط)، حيث تراوحت المتوسطات المرجحة لهذه التقديرات ما بين (2,68 -3,37)، وقد جاءت الفقرة(9) في المرتبة الأولى(**تسعى الجامعة لتطبيق نظام التعليم الإلكتروني**) بتقدير متوسط، حيث كان المتوسط المرجح لها(3,37) والوزن

المئوي(0,67)، مما يشير إلى أن الجامعة تسعى إلى تطبيق نظام التعليم الإلكتروني واعتماد الإدارة الإلكترونية بين أفرادها وإداراتها للمساهمة في نشر المعرفة داخل الجامعة.

وجاءت بعدها مباشرة الفقرات (1، 13، 6، 15، 3، 14)على الترتيب، وذلك بمستوى تقدير (ضعيف)، حيث تراوحت المتوسطات المرجحة لهذه التقديرات ما بين (2,44 -2,56)، وقد جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة(14) الذي تنص على(**تحرص الجامعة على التسويق لنتائج الأبحاث من أجل تطبيقها في قطاعات العمل المختلفة**) وذلك بمتوسط مرجح قدره(2,44) ووزن مئوي(0,49). وتشير هذه النتائج إلى أن أعضاء هيئة التدريس غير راضين عن دور الجامعة في مجال توظيف المعرفة، حيث يلاحظ أن هذه الفقرات تشير إلى عدم قدرة الجامعة على توظيف المعرفة داخل أسوارها وما زالت غير قادرة على تشكيل فرق بحثية للقيام بزيارات ميدانية من شأنها التعرف على مشكلات المجتمع من أجل تقديم المعرفة التي تسهم في حلها عن طريق تطبيق نتائج أبحاث الجامعة في معالجة المشكلات المختلفة، كما يتضح أيضاً أن تحقيق شراكة بين الجامعة ومؤسسات المجتمع المحلي ما زالت بعيدة عن التحقق وتحتاج للمزيد من انفتاح الجامعة على المجتمع وتوظيف المعرفة فيه توظيفاً إيجابياً.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ينص السؤال على: أي المجالات الثلاثة: (إنتاج المعرفة، نشر المعرفة، توظيف المعرفة)، أكثر تحقيقاً لبناء مجتمع المعرفة بجامعة صنعاء؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إجمال النتائج التي تم التوصل إليها من خلال المجالات الثلاثة للاستبانة بالجدول (5) التالي:

جدول (5): الأوساط المرجحة والأوزان المئوية لاستجابات أفراد العينة على مجالات الدراسة

م	المجالات	الوسط المرجح	الوزن المئوي	مستوى التحقق	الترتيب
1	مجال إنتاج المعرفة	2,73	0,55	متوسط	2
2	مجال نشر المعرفة	2,94	0,59	متوسط	1
3	مجال توظيف المعرفة	2,73	0,55	متوسط	3
المتوسط العام للمجالات		2,80	0,56	متوسط	

وبالرجوع إلى النتائج الواردة في الجدول السابق(5) يتضح من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة في المجالات الثلاثة أن المستوى العام لدور الجامعة في بناء مجتمع المعرفة تبعاً لتقديرات أعضاء هيئة التدريس بالنسبة للثلاثة المجالات كان بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط (2,80)، والوزن المئوي (0,56)، وقد احتل مجال نشر المعرفة المرتبة الأولى بمتوسط قدره (2,94)، وجاء في المرتبة الثانية مجال إنتاج المعرفة، بينما جاء مجال توظيف المعرفة في المرتبة الثالثة والأخيرة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة قيطة

(2011)، ودراسة الخشاب (2000). وبصورة عامة فإن هذه النتائج تشير إلى عدم رضا أعضاء هيئة التدريس عن الدور الذي تقوم به جامعة صنعاء في بناء مجتمع المعرفة المتمثل بالمجالات الثلاثة: إنتاج المعرفة، ونشرها، وتوظيفها، مما يؤكد أن هناك ضعفاً في إسهام الجامعة بالشكل الذي يتوافق والتحول نحو مجتمع المعرفة، وبالتالي فإن ذلك يشير إلى عدم وجود خطط علمية مسبقة في مجال نشر المعرفة، بل أن المعرفة التي تنتجها الجامعة معرفة تقليدية لا تواكب متطلبات العصر، إلى جانب غياب التعاون أو الشراكة ما بين الجامعة ومؤسسات القطاع الخاص في مجال توظيف المعرفة واستثمارها، حيث إن استثمار المعرفة وتوظيفها وتطبيقها وحسن استخدامها بمهارة، يوفر الوقت والجهد والمال، ويزيد من الإنتاجية، ويعطي قوة للمجتمع، فكما هو معروف الأن أن قوة الدول تقاس بمدى امتلاكها للمعرفة وقدرتها على تطبيقها والاستفادة منها وإتقان أفرادها للتعامل معها. لذلك يتطلب من الجامعة بذل المزيد من الاهتمام بأدوارها في هذه المجالات، فالخطوات في مجملها ما زالت غير كافية وتحتاج للمزيد من الآليات والوسائل من أجل بلوغ مجتمع المعرفة وتحقيقه.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات أعضاء هيئة التدريس حول مساهمة الجامعة في بناء مجتمع المعرفة تُعزى لمتغيري النوع (ذكر، أنثى)، والكلية (علمية، إنسانية)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على فقرات المجالات الثلاثة لأداة الدراسة تبعاً لمتغيري النوع والكلية، كما استخدم اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين هذه المتوسطات والمبينة نتائجه في الجدولين(6)،(7) الآتيين:

جدول (6): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مجالات أداة الدراسة تبعاً لمتغير النوع

النوع / المجالات	ذكور (85)		إناث (46)		قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
إنتاج المعرفة	2,69	0,61	2,81	0,60	-1,046	129	0,298 غ. دال
نشر المعرفة	2,84	0,57	3,13	0,53	-2,782	129	0,006 دال
توظيف المعرفة	2,65	0,57	2,88	0,52	-2,293	129	0,023 دال
الدور العام	2,72	0,56	2,93	0,53	-2,053	129	0,042 دال

تشير النتائج الواردة في الجدول (6) إلى عدم وجود فروق جوهرية بين استجابات أفراد **العينة حول تقييم دور الجامعة في إنتاج المعرفة تبعاً لمتغير النوع**، ويمكن تفسير ذلك من منطلق تشابه الظروف التي يعمل فيها أعضاء هيئة التدريس، إذ أن إنتاج المعرفة من خلال البحث العلمي يعد من المتطلبات الأساسية للأداء المهني لعمل أعضاء هيئة التدريس سواء كانوا من الذكور أو الإناث، **بينما أظهرت النتائج أن هناك** فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة لدور الجامعة في مجالي نشر المعرفة وتوظيفها وكذا في الدور العام للجامعة في بناء مجتمع المعرفة وكانت جميعها لصالح الإناث، أي أن عضوات هيئة التدريس قد قدرنّ هذا الأدوار بشكل أكبر من استجابات الذكور.

جدول (7): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مجالات أداة الدراسة تبعاً لمتغير الكلية

الكلية / المجالات	علمية (42)		إنسانية(89)		قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
إنتاج المعرفة	2,86	0,49	2,67	0,65	1,849	129	0,067 غ. دال
نشر المعرفة	3,15	0,50	2,84	0,61	3,085	129	0,003 دال
تطبيق المعرفة	2,87	0.50	2,67	0,58	2,085	129	0,040 دال
الدور العام	2,96	0,46	2,72	0,59	2,451	129	0,016 دال

وتشير النتائج الواردة في الجدول (7) إلى عدم وجود فروق جوهرية بين استجابات أفراد العينة حول تقييم دور الجامعة في إنتاج المعرفة تبعاً لمتغير الكلية، بينما أظهرت النتائج أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة بالنسبة لدور الجامعة في مجالي نشر المعرفة، وتوظيفها، وكذا في الدور العام للجامعة في بناء مجتمع المعرفة، وكانت جميعها لصالح الكليات العلمية، أي أن أعضاء هيئة التدريس في الكليات العلمية كان تقديرهم لهذه الأدوار أكبر من تقدير أعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية، مما يعني أن أعضاء هيئة التدريس في الكليات العلمية قد قدروا هذه الأدوار بشكل أكبر من استجابات أعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية.

التوصيات والمقترحات:

على ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج وخاصة عن الوضع الراهن لعملية بناء مجتمع المعرفة بجامعة صنعاء، يمكن وضع بعض التوصيات، والتي يمكن أن تساهم في تعزيز دور الجامعة في نشر المعرفة وإنتاجها وتوظيفها. وتتلخص هذه التوصيات في الآتي:

1 -وضع خطة استراتيجية لعملية البحث العلمي بجامعة صنعاء وتحديد أولوياته بما يساهم في حل مشاكل المجتمع.

2 -تزويد المعامل والمختبرات بالأجهزة والمعدات الحديثة اللازمة للتدريس والبحث العلمي.

3 -تزويد المكتبات بمصادر معلومات حديثة تلبى حاجة الطلاب وأعضاء هيئة التدريس

4 -توفير مقومات البنية الأساسية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتسهيل نشر واستخدام المعلومات والمعارف والتوسع في استخدام التقنية في المجالات العلمية والبحثية في الجامعة.

5 -تنمية وتطوير المهارات التدريسية و البحثية لأعضاء هيئة التدريس الجدد عن طريق إقامة الدورات التدريبية وورش العمل، وتوفير الدعم المادي والمعنوي للإبداع والابتكار في البحث العلمي.

6 -العمل على تنمية أنماط التفكير العلمي والابداعي والناقد، واكتساب مهارات التعلم الذاتي، والتعليم المستمر، وتكنولوجيا المعلومات في البيئة الجامعية.

7 -إعادة النظر في خطط وسياسات وبرامج الجامعة واعتماد المراجعة المستمرة والتطوير بما يحقق سرعة الاستجابة للتطورات العلمية والمعرفية.

8 -توجيه الأنشطة والبرامج التعليمة العلمية والبحثية والثقافية في الجامعة للنهوض بالمجتمع وتلبية احتياجاته وحل مشاكله والمساهمة في تنمية وتطوير أفراده ومؤسساته بتقديم التدريب والتعليم المستمر بما يحقق الوصول للتنمية الشاملة.

9 -العمل على تكوين منظومة إلكترونية لربط الجامعة بالجامعات المحلية والعربية والدولية لتبادل الخبرات والإنتاج العلمي والفكري، ومتابعة ومواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية.

10 -الاستفادة من خبرات وتجارب الجامعات المتقدمة عالمياً في مجال ضمان جودة التعليم العالي واستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتفعيل دورها في تحقيق متطلبات مجتمع المعرفة.

11 -إجراء المزيد من الدراسات العلمية في مجال دور الجامعة في التحول لمجتمع المعرفة من خلال التنمية البشرية والمجتمعية والبحث العلمي.

12 -على الجامعة مد جسور من المشاركة والتعاون مع مؤسسات الإنتاج والاقتصاد في المجتمع، وبناء علاقات متبادلة معها حتى تضمن الدعم المالي عبر هذه المؤسسات لتنفيذ برامجها الأكاديمية والبحثية مقابل ما تقدمه لها من تخطيط معرفي وعلمي لمسيرة برامجها الإنتاجية.

المراجـــــــــــع

أولاً: المراجـــع العربية

1. إبراهيم، أحلام .(2007): دور عمليات إدارة المعرفة في تنمية السلوك الإبداعي لدى القيادات الجامعية، بحث مقدم في مؤتمر التعليم العالي العالمي في العراق، أربيل، 11 -13ديسمبر.
2. أبو الشيخ، عطية إسماعيل (2010): دور التعليم العالي في بناء مجتمع المعرفة في ظل تحديات العصر، المؤتمر العربي الثالث للجامعات العربية، التحديات والأفاق، 9 -11 يناير، شرم الشيخ، 339 -366.
3. أحمد، محمد (2005): الاستثمار في البحث العلمي والتطوير التقاني خدمة للتميز والتجديد والإبداع تشييداً لمجتمع المعرفة العربي، المؤتمر العاشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي: التميز والإبداع في التعليم العالي، تعز، اليمن، 7 -8/ديسمبر، 244 -308.
4. إسماعيل، علي، وآخرون (2009): تطوير وتحديث خطط وبرامج التعليم العالي لمواكبة حاجات المجتمع، المؤتمر الثاني عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي في الوطن العربي: المواءمة بين مخرجات التعليم العالي وحاجات المجتمع في الوطن العربي، بيروت، 6 -10 ديسمبر ،١ -24.
5. البيضاني، إبراهيم سعيد (2010): دور منظمات المجتمع المدني في خلق مجتمع المعرفة، مؤتمر دور التعليم العالي في بناء مجتمع المعرفة، جامعة البحرين، متاح على الرابط: http://WWW.econf.uob.edu.bh/ about.aspx
6. الحاج بكري، سعد علي (1426هـ): التحول إلى مجتمع المعرفة، مكتبة الملك عبد العزيز العامة، الرياض.
7. آل حبيل، ذاكر (2004): نحو إقامة مجتمع المعرفة، الملتقى العربي الأول للتنمية، مؤتمر المنامة، البحرين، 8 -9 ديسمبر.
8. الخشاب، عبد الإله .(2000). الجامعة في خدمة مجتمع المعرفة، الإسكندرية: جامعة الإسكندرية.
9. الذبياني، محمد عودة (2011): دور الجامعات السعودية في بناء مجتمع المعرفة كخيار استراتيجي للملكة العربية السعودية، مجلة رسالة الخليج العربي، ع(124)، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، السعودية، 153 -200.

10. الزبيدي، صباح حسين (2008): دور الجامعات العربية في بناء مجتمع المعرفة في ضوء الإرهاب المعلوماتي، ورقة علمية مقدمة في المؤتمر الدولي: الإرهاب في العصر الرقمي، جامعة الحسين بن طلال، الأردن.

11. الشرعي، بلقيس (2005): دور الجامعة في صناعة المعرفة، الواقع والمستقبل، مؤتمر دور الإدارة العربية في إقامة مجتمع المعرفة، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، صلالة، سلطنة عمان، 10 -14سبتمبر، 203 -235.

12. الشويحات، صفاء .(2007). مقومات جودة العملية التعليمية التعلمية في مؤسسات التعليم العالي، كلية التربية جامعة البحرين.

13. الظاهر، نعيم إبراهيم (2009): إدارة المعرفة، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، إربد، الأردن. 14 -العبد الله، مي (2009): مكونات البنية الاجتماعية والاقتصادية لإقامة مجتمع المعرفة في الوطن العربي، متاح على الرابط التالي: http://WWW.shebacss.com/ docs/ docs/ soasr004-09pdf

14. العمري، جمال فواز (2012): خصائص مجتمع المعرفة وانعكاساتها على التعليم المستمر كما تدركها عينة من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية الحكومية، مؤتمر التعليم المستمر وتحديات مجتمع المعرفة، كلية التربية، جامعة طيبة، المدينة المنورة، 6 -8 فبراير.

15. المجيدل، عبد الله.(2006). دراسة مقارنة: لمعوقات البحث العلمي في مؤسسات التعليم العالي الحكومية والخاصة، بحث ميداني، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، العدد 123ـ السنة 32، الكويت: مجلس النشر العلمي، 139 -192.

16. المنيع، محمد .(2002). متطلبات الارتقاء بمؤسسات التعليم العالي لتنمية الموارد البشرية في المملكة العربية السعودية. بحث مقدم للندوة الدولية حول الرؤى المستقبلية للاقتصاد السعودي، الرياض.

17. بركات، زياد، وعوض، أحمد (2010): واقع دور الجامعات العربية في تنمية مجتمع المعرفة من وجهة نظر عينة من أعضاء هيئة التدريس فيها، مجلة اتحاد الجامعات العربية، (56)، 71 -113.

18. بركات، زياد وحسن، كفاح (2009). "حاجات التنمية المستقبلية لدى طلبة الدراسات العليا تخصص التربية في الجامعات الفلسطينية". بحث مقدم للمؤتمر الأول لعمادة البحث العلمي في جامعة النجاح الوطنية، نابلس.

19. بعزيز، إبراهيم (2010): الدول العربية ومجتمع المعلومات، التحديات والفرص المتاحة، المجلة العربية للاتصال والتنمية، ع(10)، أكتوبر، 112 -141.

20. تركماني، عبد الله (2007): تحديات مجتمع المعرفة، مركز دمشق للدراسات النظرية والحقوق المدنية، سوريا.

21. تركماني، عبد الله (2004): مجتمع المعرفة وأبعاده في الوطن العربي، متاح على الرابط: htpp//hem.bredband.net.

22. تقرير التنمية الإنسانية العربية (2003): نحو إقامة مجتمع معرفة، المكتب الإقليمي للدول العربية وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي UNDP، عمان. متاح على الرابط التالي:
http://WWW.un.org/Arabic/ esa/rbas/ahdr2003/pdf/report2003.pd

23. تقرير التنمية الإنسانية العربية (2005 -أ): نحو مجتمعات المعرفة، اليونسكو، باريس، متاح على الرابط التالي: WWW.Unesco.org

24. تقرير المعرفة العربي (2009): مؤسسة محمد بن راشد بالتعاون مع برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، متاح على الرابط التالي:
http://WWW.mbrfoundation.ae/ Arabic/ pages/AKR2009.aspx

25. جيدوري، صابر. (2009). الأبعاد التربوية لجدل الثابت والمتحول في فلسفة التربية . دراسة تحليلية: مقارنة في الأنساق الفكرية للتربية العربية. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية، مج (25)، ع(1+2)، جامعة دمشق، سوريا.

26. حجاب، محمد منير(2003): الموسوعة الإعلامية، مج(6)، دار الفجر، القاهرة.

27. حيدر، عبد الطيف حسين (2006): الأدوار الجديدة لمؤسسات التعلم المهني في الوطن العربي في ظل مجتمع المعرفة، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، (21)، 1 -44.

28. ذياب، مهدي وجمال، نادية .(2007). الجامعة ومجتمع المعرفة – التحدي والاستجابة. إسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

29. ريان، محمد علي طه (2005): تدريب معلم الكبار وإعداده لمواجهة متطلبات المعرفة، معلم الكبار في القرن الحادي والعشرين، المؤتمر السنوي الثالث، 23 - 24أبريل2005، مركز تعليم الكبار بجامعة عين شمس، دار الفكر العربي، 374 -398.

30. زين الدين، صلاح (2002): تكنولوجيا المعلومات والتنمية الطريق إلى مجتمع المعرفة ومواجهة الفجوة التكنولوجية في مصر، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة.

31. سالم، سالم حميد (2007): الجامعة ودورها في بناء مجتمع المعرفة، ورقة علمية مقدمة إلى المؤتمر العالمي للتعليم العالي للفترة 11 -13/أبريل، أربيل، العراق، 8 -32.

32. شرف، رشا سعد (2007): التعليم العالي في مصر من أجل مجتمع المعرفة، التحديات والطموحات، دراسة مقدمة في مؤتمر التعليم عن بعد لتحقيق مجتمع المعرفة -متطلبات الجودة واستراتيجيات التطوير -في الفترة من 5 -7 مايو، جامعة عين شمس، القاهرة.

33. شينان، علي بن سعود محمد (1431هـ): أثر دمج التعلم الإلكتروني في تدريس الأحياء على تنمية التفكير العلمي والاتجاه نحو مجتمع المعرفة لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

34. صالح، أيمن جميل .(2003). معوقات البحث العلمي ودوافعه لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

35. قيطة، نهلة عبد القادر إبراهيم (2011): دور الجامعات الفلسطينية في بناء مجتمع المعرفة وسبل تفعيله، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم أصول التربية، الإدارة التربوية، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

36. محمد، أحمد (2005): مجتمع المعرفة ومؤشرات رأس المال الفكري، المجلة للعلوم والمعلومات، ع(5)، تونس، 96 -101.

37. محمد، صلاح الدين عبد الستار (2008): نحو بحث علمي لعصر العلم والتكنلوجيا (رؤية ميدانية)، سجل أبحاث المؤتمر الثاني لتخطيط وتطوير التعليم والبحث العلمي في الدول العربية (نحو بناء مجتمع معرفي)، م2، 24 -27 فبراير، الظهران، 655 -666.

38. عبد السلام، عبد السلام مصطفى (2008): المناهج الدراسية وإعداد الإنسان العربي لتلبية متطلبات مجتمع المعرفة ومواجهة تحديات عصر العولمة، المؤتمر السنوي الثالث، تطوير التعليم النوعي في مصر والوطن العربي لمواجهة متطلبات سوق العمل في عصر العولمة(رؤى استراتيجية)، 9 -10 أبريل، المنصورة، 37 -68.

39. عرفات، نجاح، والعمودي، هالة (2010): التربية التكنولوجية وتنمية مجتمع المعرفة، دور التعليم العالي في بناء مجتمع المعرفة، جامعة البحرين، متاح على الرابط: http://WWW.econf.uob.edu.bh/ about.aspx

40. عزازي، فاتن .(2008). "الأمية المعلوماتية لدى طلاب الجامعات المصرية: واقعها وآليات مواجهتها". مجلة مستقبل التربية العربية، مج(14)، ع(51)، 9 -114.

41. عشيبة، فتحي درويش (2009): دراسات في تطوير التعليم الجامعي على ضوء التحديات المعاصرة، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة، مصر.

42. علوض، حسن (2008): أين نحن من تحديات مجتمع المعرفة، مجلة الكلمة، عدد(60)، السنة الخامسة عشرة، المغرب، 11يوليو، متاح على الرابط:
http://WWW.Kalema.net / index.php?rpt=842&art

43. عمار، حامد. (1998). نحو تجديد تربوي ثقافي . دراسات في التربية والثقافة. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

44. ملحس، دلال (2005): التحديات التي تواجه مؤسسات التعليم العالي، رؤية مستقبلية، بحث مقدم إلى مؤسسة الفكر العربي في الملتقى العربي الثاني للتربية والعلوم ، للفترة سبتمبر 28 -1 أكتوبر، بيروت.

45. نوفل، محمد نبيل (2002): الجامعة والمجتمع في القرن الحادي والعشرين، المجلة العربية للتربية، مج(22)، ع(1)، 143 -184.

46. هاشم، نهلة عبد القادر (2005): إدارة المعرفة مدخل للإبداع التنظيمي في الجامعات المصرية، مستقبل التربية العربية، مج(11)، ع(38)، 9 -68.

47. وطفة، علي(2011): في الاغتراب الثقافي المعاصر، *مجلة المعرفة السورية*، ع (571) دمشق، وزارة الثقافة، 45 -51.

48. يسين، السيد (2001): المعلوماتية وحضارة العولمة -رؤية نقدية، دار نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

49. يونس، مجدي محمد (2015): دور الجامعة في تحقيق مجتمع المعرفة لمواكبة التطور المعلوماتي، دراسة ميدانية بجامعة القصيم، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، مج(8)، ع(21)، 125 -156.

ثانياً: المراجع الأجنبية

50. Bernheim, Carlos Tünnermann, and Marilena de Souza Chaui. (2015) "Challenges of the University in the Knowledge Society, Five Years after the World Conference on Higher Education." UNESCO Forum Occasional Paper Series Paper No. 4. December 2003. Accessed on 25/12/2015. http://portal.unesco.org/education/en/file_download.php/
51. Bleiklie, Lvar(2005): Organizing Higher Education in a knowledge Society, The International Journal of higher Education and Educational Planning, V49, n12, pp:31-59. http://portal.unesco.org/education/en/file_download.php/
52. Diaconescu, Mirela.(2009) "Building a Knowledge Society in the European Union." *Buletinul Universităţii Petrol*. LXI. 1 (2009):50–59. Accessed on 2/2/2016.
53. Fainholc, Beatriz(2005): Teaching and Learning in the Knowledge Society, Encounters on Education. 6, pp: 87-105.
54. Gibert, I, (2006): Catching the Knowledge Wave, The Knowledge Society and the Future of Education. New Zealand, Ellington: NCZER press.
55. Lor, p.J and Britz , J.J (2007): Challenges of the Approaching Knowledge Society :Major International Issues Facing LIS Professional , Libri 57 , pp 111-122 .
56. Sudhir, K. (2006). "Open learning in primary and secondary schools towards the school of tomorrow in the information society". Educational Media International, 35(4), 278-2991.
57. Singh, H, (2003). "Building effective blended learning programs". Educational Technology, 43(6), 243-254.
58. Udas, Ken (2009): Farideh Mashayekh-Lifelong Learning in Knowledge Society. Retrieved, Marsh, 10.2012 from: http://cnx.org content/m14754/latest/

ملخص رساله دكتوراه

فاعلية برنامج مقترح في التربية البيئية من منظور إسلامي على تنمية القيم البيئية لدى الطلاب المعلمين في الجمهورية اليمنية

د. عبدالواسع على ناجى

مركز التطوير الاكاديمي وضمان الجودة

مقدمة :

إن قضية البيئة وما تعانيه من تدهور واستنزاف وسوء استخدام يدل على افتقار البشرية للبعد الإيماني والشعور النفسي القائم على المعرفة الصحيحة لطبيعة العلاقة بين الإنسان والبيئة ، انبثق من خلاله الحرب التي شنها الإنسان على نفسه نتيجة انشغاله بثورة العلم والتقنية دون التنبه الى الآثار السلبية على كوكب الأرض، وضد حقوق الأجيال القادمة (إنه كان ظلوما جهولا) (الأحزاب :72)

فالأزمة البيئية هي بالدرجة الأولى ظاهرة سلوكية مرضية تستلزم وعياً بالبيئة وتعديلاً للسلوك الإنساني واتجاهاته إزاء البيئة ، من هنا تكون البيئة موضوعاً للتربية ، ويكون علم البيئة علماً تربوياً يسهم في الخروج أو مواجهة المشكلات البيئية ،وبالتالي يستلزم الأمر تعديل سلوك الإنسان تجاه البيئة ، وسعيا نحو اكتسابه قيما بيئية إيجابية، وسلوكيات تستهدف رعاية البيئة وحمايتها ، وصيانة نظامها ، لأن القيم البيئية تعد موجهات لسلوك الفرد تجاه البيئة ، مما يتطلب تطوير المفاهيم البيئية من خلال عملية التعلم وإكساب الطلاب الخبرات البيئة للمحافظة على مكونات البيئة .

واليمن كغيرها من دول العالم تعاني من المشكلات البيئية والتي تفاقمت بدخولها مرحلة النهضة الاجتماعية والتنموية منذ بداية الثمانيات وتسارعت خطواتها مع تحقيق الوحدة اليمنية خلال التسعينات، فقد توسع العمران في المدن وتزايد عدد السكان في المدن بفعل تزايد الهجرة الداخلية من الريف إلى المدن وأنشئت العديد من المصانع ومحطات توليد الطاقة الكهربائية والمناطق الزراعية وازدحمت المدن بوسائل النقل المختلفة، مما أدى إلى زيادة التلوث الهوائي والضوضائي. كما تشهد العديد من المدن مشكلة التلوث الناجم عن سوء تصريف مياه المجاري وجمع القمامة ومشكلة النقص المطرد للمياه التي تحتاجه العديد من المدن اليمنية بسبب تملح الآبار الجوفية التي تزود هذه المدن بالمياه. علاوةً على زيادة مشكلة الزحف الصحراوي الذي يهدد مساحة شاسعة من الأرض الزراعية في مدن (تهامة ، مارب، حضرموت،

شبوه) بالإضافة إلى مشكلة استنزاف موارد البيئة الحيوانية والنباتية بفعل الصيد والاحتطاب والرعي الجائر.

وقضية البيئة في المجتمعات الإسلامية ذات خصوصية متميزة عن المأزق البيئي في المجتمعات الغربية بسبب انخفاض مستوى الوعي البيئي ،وضعف الإمكانات المادية والتكنولوجية التي يمكن توجيهها لحماية البيئة ورعايتها فضلا عن تخلى المجتمعات الإسلامية عن أساليبها الحياتية التقليدية والسليمة بيئيا ، وإتباع أساليب حياة الغرب المدمرة للبيئة .

ولقد أكدت دراسة أصدرها الاتحاد الدولي لصون الطبيعة والموارد الطبيعية على اهمية أن تأتى التشريعات البيئية في المجتمعات الإسلامية نابعة من عقيدة الأمة وممثلة لتراثها الفكري والحضاري ، حتى تكون أكثر فاعلية وجدوى في الحد من تدهور الأوضاع البيئية في المجتمعات ،لأن القوانين لا تستطيع وحدها أن تحقق الغرض المرجو منها مالم تستند إلى وعي بالمشكلات البيئية و نتائجها يصل إلى ضمير الإنسان ووجدانه من خلال العقيدة المرتبطة به ، وتكوين قيما بيئية إيجابية لديه، تضبط سلوكه بما يكفل التصرف السليم تجاه البيئة والمحافظة عليها .

والنهج الإسلامي ينظر إلى العلاقة بين الإنسان والبيئة نظرة وسطية وشاملة؛ فهو يركز على الجانب الأخلاقي في التعامل مع عناصر البيئة الطبيعية، ويثبت العلاقة بين استخلاف الإنسان في الأرض واستغلال موارد البيئة، قوله تعالى(الرحمن، علم القرآن، خلق الإنسان، علمه البيان، الشمس والقمر بحسبان، والنجم والشجر يسجدان، والسماء رفعها ووضع الميزان، ألا تطغوا في الميزان، وأقيموا الوزن بالقسط ولا تخسروا الميزان)الرحمن(1 -9) ، وحذر من سوء استخدام موارد البيئة بقوله تعالي (وَإِذَا تَوَلَّى سَعَى فِي الأَرْضِ لِيُفْسِدَ فِيهَا ويهلك الحرث والنسل والله لا يحب الفساد)(البقرة : 205).

وقد رسم الإسلام منهجاً واضحاً مفصلاً لكيفية تعامل الإنسان مع مكونات البيئة حوله، ابتداء بالمياه وانتهاء بالهواء، ومروراً بكيفية التعامل مع الحيوانات والنباتات والمحافظة على النظافة الشخصية والنظافة العامة، وهو منهج شرعي وأخلاقي يهدف إلى حماية البيئة من منطلق أنها خلق من مخلوقات الله تعالى، ويحرم الإساءة إليها أو الإفساد فيها بأي صورة من الصور، لأن ذلك تعد على حكمة الله في ا لخلق .

من اجل ذلك كان لا بد من وجود منهج تربوي بيئي إسلامي يحقق التعامل السليم للإنسان مع البيئة ،لان الإسلام يعد نظاما شاملا ومتكاملا يتناول حياة الفرد الروحية والخلقية والفكرية ويقدم رؤية خاصة لتعامل الإنسان مع الكون المحيط به (البيئة) تنطلق من نصوص الإسلام للإنسان والحياة والكون وعلاقة هذه العناصر ببعضها البعض .

مشكلة الدراسة :

من خلال استعراض الدراسات السابقة وما تمخض من نتائجها وتوصياتها يلاحظ أن جميعها أكدت على تدني مستوى الوعي البيئي لدى الطلبة المعلمين وأن المقررات التي تعطى للطلاب لها أثر بسيط في تنمية القيم البيئية لدى الطلاب ، وهذا يتطلب التوجه إلى عمل برامج ذات صبغة عقائدية إسلامية لتحقيق الهدف المرجو في تنمية القيم البيئية .

لذا سعى البحث الحالي لإعداد برنامج في التربية البيئية من منظور إسلامي لتنمية القيم البيئية لدى الطلاب المعلمين في الجمهورية اليمنية.

وفي ضوء ذلك تحددت أسئلة البحث فيما يلي: -

1 - ما القيم البيئية التي ينبغي تنميتها لدى الطلاب المعلمين في الجمهورية اليمنية ؟

2 - ما التصور المقترح لبرنامج في التربية البيئية من منظور إسلامي للطلاب المعلمين في الجمهورية اليمنية؟

3 - ما فاعلية البرنامج في تنمية القيم البيئية لدى الطلاب المعلمين في الجمهورية اليمنية؟

حدود الدراسة:

- القيم البيئية المناسبة للطلاب المعلمين.

- الطلاب المعلمين تخصص ا للغة العربية، والتربية الإسلامية ،واللغة الإنجليزية، المواد الفلسفية، والكيمياء ،الحاسوب ،بكلية التربية زبيد جامعة الحديدة -للعام الجامعي 2009 – 2010م.

-تطبيق البرنامج على الطلاب المقيدين في مادة التربية البيئية للعام الدراسي 2009 – 2010م الفصل الدراسي الثاني ، والمسجلين في كلية التربية (زبيد) جامعة االحديدة.

- نتيجة هذا البحث محدد لقياس مقدار النمو في القيم البيئية.

أدوات الدراسة : تم استخدام الأدوات التالية :

1 -استمارة تحليل المحتوى لمقرر التربية البيئية في كليات التربية في اليمن.

2 -قائمة القيم البيئية

3 - مقياس القيم البيئية من إعداد الباحث.

4 -برنامج التربية البيئية من منظور إسلامي لتنمية القيم البيئية للطلاب المعلمين في اليمن

فروض الدراسة: -

1 -يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوي (0.05) بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس القيم البيئية ككل لصالح المجموعة التجريبية.

2 -يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوي (0.05) بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس القيم البيئية في كل قيمة على حدة لصالح المجموعة التجريبية.

3 -توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين :التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس القيم البيئية في مستويات مقياس القيم البيئية

خطوات الدراسة:

تسير الدراسة وفق الخطوات التالية

1. مراجعة نتائج البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بالدراسة الحالية ،وذالك للاستفادة في إعداد الإطار النظري ، وبناء أدوات الدراسة ، وتنفيذ تجربتها ، وتفسير نتائجها.
2. إعداد قائمة القيم البيئية التي ينبغي تنميتها لدى الطلاب المعلمين، ثم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في هذا المجال وذلك لإقرارها.
3. دراسة واقع حال مقرر التربية البيئية في بعض كليات التربية في اليمن وذلك من خلال تحليل محتوى مقرر التربية البيئية باستخدام استمارة تحليل المحتوى
4. تحديد الأسس العامة لبناء البرنامج، وذلك بالاعتماد على الأسس النظرية لبرامج التربية البيئية من منظور إسلامي ، والمعايير العالمية للتربية البيئية ،ومتطلبات الحياة المعاصرة، والجودة الشاملة
5. بناء البرنامج في ضوء الأسس الإسلامية وقائمة القيم البيئية التي تم التوصل إليها
6. اختيار طرق التدريس وإعداد الأنشطة المناسبة لتحقيق أهداف ا لبرنامج المقترح.
7. إعداد خطة لتقيم التلاميذ وتشمل كلاً من التقييم البنائي، التقييم النهائي.
8. إعداد دليل المعلم يسترشد به القائم على تدريس البرنامج لتنمية القيم البيئية لدى الطلاب العلمين
9. إعداد مقياس للقيم البيئية لتطبيقه على عينة الدراسة
10. اختيار عينة من الطلاب المعلمين بجامعة الحديدة ثم تقسيمها إلى مجموعتين تجريبية وضابطة
11. تطبيق أدوات القياس والتقييم على عينة الدراسة قبلياً.
12. تدريس البرنامج المقترح على عينة الدراسة.
13. تطبيق أدوات القياس والتقييم على عينة الدراسة بعدياً.
14. رصد البيانات ومعالجتها إحصائياً.
15. مناقشة النتائج وتفسيرها في ضوء فروض الدراسة

16. تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء ما تسفر عنه نتائج البحث

أهمية الدراسة:

تعود أهمية البحث إلى أنه: -

يمكن أن يلبي حاجة كليات التربية إلى برامج في التربية البيئية لإعداد المعلم.

يواكب البحث الاهتمام بالبيئة والحفاظ علي مواردها والتصدي لمشكلاتها من منطلق العقيدة الإسلامية.

يساعد متخذوا القرار وراسموا السياسة التعليمية في التعليم الجامعي لإعطاء البعد البيئي الاهتمام الذي يستحقه.

يمكن أن يشكل هذا البحث دافعاً لفتح المجال أمام الباحثين لإجراء دراسات وبحوث أخرى في كليات التربية تثير مجالات مختلفة من جوانب الاهتمام في التربية البيئية من منظور إسلامي.

نتائج الدراسة :

أسفرت الدراسة الحالية عن النتائج التالية :

1. توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (05، 0) بين متوسطي درجات المجموعتين : التجريبية والضابطة في التطبيق البعد ي لمقياس القيم البيئية ككل لصالح المجموعة التجريبية.
2. توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (05، 0) بين متوسطي درجات المجموعتين : التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس القيم البيئية في كل قيمة على حدة لصالح المجموعة التجريبية.
3. توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس القيم البيئية في مستويات مقياس القيم البيئة.

التوصيات :

1. وضع القيم البيئية الإسلامية الواردة في هذا البحث في برامج تدريب المعلمين وتشكيلها بما يلائم غايات تكوين المعلم في التربية البيئية من منظور إسلامي ،ومشكلات البيئة اليمنية ولإقليمية والعالمية ومتطلبات التنمية المستدامة ، والهوية العربية والإسلامية من خلال تدريب كل المهتمين ببرنامج تكوين المعلم .
2. إعادة النظر في أهداف ومحتوى وتخطيط وتنفيذ التربية البيئية في برنامج إعداد الطالب المعلم في كليات التربية في ضوء القيم البيئية من منظور إسلامي .
3. إعطاء حيز اكبر للقيم البيئية الإسلامية في محتوى مقرر التربية البيئية.
4. جعل المشكلات البيئية المحلية والعربية والدولية عماد مقررات التربية البيئية من منظور إسلامي بحيث تبرز تعاليم الإسلام وقيمه في حل مشاكل البيئة .

5. دعوة الجامعات اليمنية وإدارة كلياتها بأن تولي التربية البيئية اهتماما بالغا ومساواتها بالمقررات الأخر.
6. حث أساتذة الجامعات بالتطرق لقضايا البيئة في المقررات الأخرى لتكامل القيم عند الطالب المعلم.
7. جعل مادة التربية البيئية مقررا إجباريا وليس اختياريا ، وزيادة الساعات المعتمدة لتدريس المادة.
8. تكليف متخصصين بتدريس التربية البيئية، والتركيز على الأنشطة التعليمية داخل وخارج كليات التربية.
9. توفير الإمكانات اللازمة (مالية – تكنولوجية)، وإيجاد مصادر التعلم، والتنسيق بين كليات التربية ومنظمات المجتمع المدني ذات الصلة بالبيئة لتنفيذ التربية البيئية من منظور إسلامي .
10. تتحمل وزارة التعليم العالي مسئولية الاهتمام بمادة التربية البيئية من منظور إسلامي لفرضها على كل التخصصات الدراسية الأساسية والثانوية والتعليم العالي .
11. التركيز عل الجانب المهني والمهارى في تكوين الطالب المعلم في التربية البيئية من منظور إسلامي، وتدريب الطالب المعلم على كيفية تنمية القيم البيئية من منظور إسلامي ، وعمل دورات تدريبية للمعلمين أثناء الخدمة في تخطيط وتنفيذ التربية البيئية .

البحوث المقترحة :

استكمالا للدراسة الحالية يقترح القيام بما يلي :

1. دراسة متطلبات ومعوقات تنمية القيم البيئية من منظور إسلامي في برامج التربية البيئية.
2. دراسة أثر الاستراتيجيات الحديثة في تعلم وتنمية القيم البيئية في مراحل التعليم المختلفة.
3. بناء برامج تدريبية للمعلمين لاستخدام القيم البيئية من منظور إسلامي للحفاظ على البيئة ومواردها.
4. بناء برامج قائم على الأنشطة داخل وخارج كليات التربية لتنمية القيم البيئية بمنظور الإسلام.
5. بناء برامج بيئية من منظور إسلامي لإشراك منظمات المجتمع المدني في المحافظة على البيئة.

ملخص رسالة الدكتوراه

تصور مقترح لتنمية رأس المال الفكري في جامعة صنعاء في ضوء مدخل إدارة المعرفة

د. فتحية محمد محمد الهمداني
مركز التطوير الاكاديمي وضمان الجودة

ملخص البحث

هدف البحث الحالي إلى تقديم تصور مقترح لتنمية رأس المال الفكري في جامعة صنعاء في ضوء مدخل إدارة المعرفة، ولتحقيق هدف البحث تم الاعتماد على المنهج الوثائقي لجمع معلومات ومعارف عامة عن واقع رأس المال الفكري في جامعة صنعاء، وعن الاتجاهات الحديثة لتكوين رأس المال الفكري في الجامعات المعاصرة ، كما تم استخدام المنهج الوصفي المسحي ، وأسلوب "دلفاي" للدراسات المستقبلية لجمع بيانات ومعلومات لبناء التصور المقترح لتنمية رأس المال الفكري في جامعة صنعاء ، لذا فإن أداة البحث تمثلت في الاستبانة المغلقة، حيث قامت الباحثة ببناء الأداة من خلال مسح الأدبيات المتعلقة بتنمية رأس المال الفكري في جامعة صنعاء ، ومن الاستفادة من مدخل إدارة المعرفة كمدخل إداري حديث لتنمية رأس المال الفكري ، وتم الاعتماد على عينه قصدية من الخبراء بعدد (11) خبيراً، للحصول على معلومات وبيانات بناء التصور المقترح ، إذ أجابوا على الموافقة لـ (90) فقرة طبقاً للمحك المعياري المعتمد بنسبة (80 ٪) فأعلى ، ووفقاً للمقياس الثلاثي لدرجة الموافقة على الفقرات في أداة البحث، وقد تَوصل البحث إلى العديد من النتائج أهمها:

اتفق الخُبراء على التصور المقترح بكل مكوناته، من مجالات وفقرات وذلك بعد قياسها بمحك القبول والمحدد بـ (80٪) فأكثر .

حصلت الأداة ككل على موافقة الخبراء بدرجة عالية وبنسبة مئوية بلغت (99٪).

حصل محور عمليات إدارة المعرفة على موافقة الخبراء بدرجة قبول عالية وبنسبة مئوية بلغت (99٪)، أما مجالات المحور فكانت كالآتي:

حصل مجال تشخيص المعرفة على موافقة الخبراء وبدرجة موافقة عالية، وبنسبة مئوية بلغت98٪

حصل مجال توليد المعرفة على موافقة الخبراء وبدرجة موافقة عالية ، وبنسبة مئوية بلغت 100٪

حصل مجال نقل المعرفة على موافقة الخبراء و بدرجة موافقة عالية ، وبنسبة مئوية بلغت 100٪.

حصل مجال تخزين المعرفة على موافقة الخبراء وبدرجة موافقة عالية، وبنسبة مئوية بلغت 99٪.

حصل مجال تطبيق المعرفة على موافقة الخبراء وبدرجة موافقة عالية ، وبنسبة مئوية بلغت99٪.

حصل محور متطلبات إدارة المعرفة على موافقة الخبراء ، وبدرجة قبول عالية وبنسبة مئوية بلغت 99٪، أما مجالات المحور فكانت كالآتي:

حصل مجال المتطلبات الإدارية على موافقة الخبراء وبدرجة قبول عالية وبنسبة مئوية بلغت 99٪.

حصل مجال المتطلبات التنظيمية على موافقة الخبراء وبدرجة قبول عالية وبنسبة مئوية بلغت 99٪.

حصل مجال المتطلبات القيادية على موافقة الخبراء وبدرجة قبول عالية ، وبنسبة مئوية بلغت100٪.

حصل مجال تنمية الأفراد على موافقة الخبراء وبدرجة قبول عالية، وبنسبة مئوية بلغت 100٪.

حصل مجال الاتصالات وتقنية المعلومات على موافقة الخبراء وبدرجة قبول عالية ، وبنسبة مئوية بلغت 99٪.

حصل مجال الثقافة التنظيمية على موافقة الخبراء وبدرجة قبول عالية، وبنسبة مئوية بلغت 100٪.

وفي ضوء نتائج البحث قامت الباحثة ببناء التصور المقترح لتنمية رأس المال الفكري في جامعة صنعاء في ضوء مدخل إدارة المعرفة ، والذي تكون من عمليات إدارة المعرفة (تشخيص، توليد، تخزين، نشر، تطبيق المعرفة) ، ومتطلبات إدارة المعرفة (إدارية ، وتنظيمية، و قيادية، و تنمية الأفراد، وتقنية المعلومات، والثقافة التنظيمية).

التوصيات:

وقد خلص البحث إلى جملة من التوصيات أهمها:

تبني التصور المقترح من قبل وزارة التعليم العالي والبحث العلمي لتطبيقه في جامعة صنعاء.

البحث عن جهة تمويل ؛ لتطبيق التصور المقترح.

العمل على تجاوز المعوقات التي تواجه تنمية رأس المال الفكري.

الاهتمام برأس المال البشري من حيث إعادة صياغة القوانين والتشريعات المنظمة للتعيين، والحوافز، والتدريب؛ بإعتبارها قاعدة أساسية لإدارة رأس المال الفكري .

توسيع دائرة العلاقات العلمية الداخلية والخارجية للجامعة وذلك من أجل؛ نشر ثقافة المعرفة من خلال المؤتمرات، والندوات، وورش العمل .

إيجاد بيئة محفزة للأبداع من خلال التشارك في المعرفة الضمنية والمعلنة.

ملخص رسالة دكتوراه

واقع استخدام التقنيات التعليمية في التعليم عن بعد

(نموذج الجمهورية اليمنية)

د. حسن هايل عثمان الصالحي

مركز التطوير الأكاديمي وضمان الجودة

تضمن سؤال البحث الرئيسي(ما واقع استخدام التقنيات التعليمية في التعليم عن بعد ؟(نموذج الجمهورية اليمنية) .أربعة أسئلة فرعية هي:

1. ما أهداف استخدام التقنيات التعليمية في التعليم عن بعد؟
2. ما التقنيات التعليمية (الملائمة الاستخدام) في التعليم عن بعد؟
3. ما معوقات استخدام التقنيات التعليمية في التعليم عن بعد؟.
4. ما عوامل نجاح استخدام التقنيات التعليمية في التعليم عن بعد؟.

وعلى ضوء ذلك تمحور البحث حول أربعة محاور.

1. هدف البحث إلى معرفة واقع استخدام التقنيات التعليمية في التعليم عن بعد بشكل عام وبما يتناسب مع وضع الجمهورية اليمنية ومن اجل حل بعض قضايا التعليم المتمثل في زيادة الطلاب عن طاقة المؤسسات التعليمية ومن اجل تعميم التعليم ومتابعة كل جديد علمي والدراسة أثناء العمل خاصة في الحقل التعليمي ،يحاول الباحث في المحور لثاني تقصى التقنيات الملائمة للبيئة المحلية في التعليم عن بعد، وفي المحور الثالث تسليط الضوء على الصعوبات التي تواجهها وفي المحور الرابع عوامل نجاحها.
2. اخذ مجتمع البحث كاملا كعينة للدراسة نظرا لصغره وعدم الدقة في تحديده، وهم ذوي العلاقة والمختصون في التعليم عن بعد في الجامعات اليمنية والمعاهد العليا لإعداد وتدريب المعلمين وكانت العينة 65 حالة.
3. تكونت أداة البحث (الاستبيان) من (55) عبارة موزعة على أربعة محاور كل منها تجيب على أحد أسئلة البحث ومجموعها هو الإجابة على تسائل البحث.
4. استخدم الباحث البرنامج الإحصائي (SPSS) في تحليل آداه البحث وصفيا للإجابة على أسئلة البحث وتحليليا للإجابة على فروض البحث حيث:

أ - وصفيا تم إيجاد الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية والتشتت النسبي، لتقديرات كامل العينة لكل فقرة من فقرات المحاور الأربعة، ثم قسمة العينة إلى ثلاثة توابع مستقلة : حسب مستوى التأهيل إلى أربعة مجموعات(بكالوريوس – دبلوم عالي – ماجستير

- دكتوراه) وحسب سنوات الخبرة إلى ثلاث مجموعات (0 – 5 سنوات ، 6 – 10 سنوات ، اكثر من 10 سنوات)، وحسب نوع التأهيل إلى مجموعتان (تربوي، غير تربوي) واخذ تقديرات كل مجموعة لكل فقرة في المحاور الأربعة ، ولمجمل كل محور من المحاور الأربعة.

ب - تحليليا تم دراسة تأثير تقديرات العينة على كل محور لمعرف التقارب واختلاف على مستوى العينة لارتباطها بفرضيات البحث للتوابع المستقلة الثلاثة(تأثر متغيرات كل من ، مستوى التأهيل، وسنوات الخبرة، ونوع التأهيل) لكل محور.

ج - تحليل التفاعل الثلاثي لمتغيرات التوابع المستقلة الثلاثة حسب التصميم 4❖3❖2 وصفيا وتحليليا ومعرفة تأثر تقديرات التوابع المستقلة في التصميم الثلاثي على المتغيرات التابعة وهي المحاور الأربعة في أداة القياس/ الاستبانة واختبار فرضيات البحث الأحادية والثنائية والثلاثية حسب التصميم الثلاثي 4❖3❖2.

5. تمثلت أهم نتائج البحث الوصفية في تقارب شديد في تقديرات العينة للمحاور الأربعة على مستوى كامل العينة لكل فقرة وبتقدير عام موافق لكل محور، وعلى مستوى تقديرات المجموعات المختلفة لكل فقرة تقدير عام موافق، ولمجل كل محور تقدير عام موافق
6. تمثلت أهم النتائج التحليلية فيما يخص العينة وفرضياتها انه تم اختبار فرضيات البحث لكل محور من المحاور الأربعة فلم تظهر دلالة إحصائية وقبلت فرضيات البحث للمحاور الأربعة. وفي حالة التحليل الثلاثي المتفاعل لكل محور أظهرت نتائج التحليل الوصفي والتحليلي تطابق في النتائج مع الطرق السابقة في التحليل الأحادي.
7. أظهرت النتائج اتفاق عام للعينة حول مجمل كل محور مما اكسب المحاور الأربعة قوة يمكن الوثوق بها في التطبيقات الافتراضية لمضمون المحاور.
8. في ضوء نتائج البحث أوصى الباحث بإمكانية تطبيق البحث على الواقع من حيث الأهداف المتوخاة، والتقنيات المناسبة للبيئة المحلية، والصعوبات المتوقعة وعوامل النجاح المفترضة.
9. اقترح الباحث إجراء دراسات اكثر عمقا وتخصصا في مجال التعليم عن بعد وتقنياته وبرامجه بما يناسب البيئة المحلية بأقل جدوى واكثر نفعا للتنمية.

Abstract

The main question of the research is (What is the reality of the Educational Technology usage in Distance Learning in the Republic of Yemen?) it includes four sub-questions:

1- What are the objectives of using the educational technology in distance learning?

2- What are the educational technologies that are suitable in using for distance learning?
3- What are the difficulties of using the educational technology in distance learning?
4- What are the successful factors of using educational technology in distance learning?

Accordingly, the research concentrates on four pivots which are:

This study aims to investigate the real use of educational technology in distance learning in the way that is suitable for the Yemeni situation in order to help solving some educational issues such as overmuch of students to the capacity of educational facilities, learning generalization modernization, and studying during work. In the second pivot, the study tries to investigate the suitable technology for local environment in distance learning. In the third and the fourth pivots it tries to draw the light on the difficulties then the factors of success.

The population of this study comprises all relevant specialists of distance learning in Yemeni universities and Higher Institutes for in-service Teacher Training as a sample of the study because of its limit and in-accuracy in determining it. The population number is 65 subjects.

The research instrument (questionnaire) consists of 55 statements, distributed into four sections and each of them answers one of the four questions of the research. The four answers together give the answer to the research main question.

The researcher uses the SPSS program to analyze the data, descriptively for answering the questions of the research and analytically for demonstrating the hypothesis of the research as the following:

a) figure out the arithmetic means, standard deviations and proportional dispersion of the whole sample rates for each statement according to the four pivots descriptively. Then the sample is divided into three separate sub-samples; four groups according to the level of qualification (bachelor degree - higher diploma - master degree - doctorate degree), three groups according to years of experience (0 – 5 years, 6 – 10 years, more than 10 years), and two groups according to the kind of qualification (pedagogic – non-pedagogic),

b) analytically it tries to find out the effect of the rates on the whole sample to each pivot in order to know the similarity, variation and to examine the three

hypothesis of the research (effect of variables of qualification – experience – kind of qualification levels), and

c) analyzing the tri-interaction of the three separate variables according to the design 2, 3, 4 descriptively and analytically to find out about the effect of the separate cluster scores in the design on the separate variables of the four sections in the questionnaire. Then examining the research hypothesis according to this design.

The important descriptive results of the research are: great similarity of sample rates "agree" in general for each section, great similarity of group rates "agree" in general for each pivot.

While the important analytical results of the research are: no statistical evidence from the hypothesis of the four sections after examination, so the research hypothesis are accepted. In the case of three-point interactive analysis of each pivot, the analytical and the descriptive results show similarity between results and the previous methods of the one-point analysis. Also results show common agreement for the whole population on the total of each section, so the four sections can be trusted in the proposed applications.

On the light of the research results, the researcher recommended that the research can be actually applied in as much as the expected goals, suitable technology for local environment, expected difficulties and the supposed factors of success.

The researcher suggested more than specialized studies to be conducted in the field of distance learning and its program and technology in the way that is suitable for the local environment and development.

المقال العلمي

أثر السلوك التنظيمي وموقع ضبط العمل في بيئة العمل الأكاديمية على التنمية الشاملة

د. أحلام عبدالباقي القباطي — أستاذ البحث التربوي واساليب التدريس

د. دارس أبو نشطان — أستاذ التنمية والخرائط المشارك المساعد

مقدمة:

يعد السلوك التنظيمي OB، وموقع ضبط العمل WLOCمن المفاهيم الإدارية والسيكولوجية التي لها أثر فعال في إنتاجية العمل وزيادة كفاءة أي هيئة، فهما الأساس الذي يحقق التوافق الوظيفي للعاملين، ويحسن من أدائهم، ويتوقف نجاح أي مؤسسة أو فشلها على مستوى اهتمام إدارة المؤسسة بالعاملين، من خلال الاهتمام بتنمية قدراتهم ومهاراتهم، وزيادة دافعتيهم بتوفير بيئة عمل صحية تحفزهم للعمل والإنتاج من خلال إشباع حاجاتهم ورغباتهم ودوافعهم، وذلك لأن استخدام السلوك التنظيمي الأمثل يؤثر في نوعية أداء الموظفين، ومن ثم يحقق نتائج إيجابية تخدم كافة أقطاب العملية الإنتاجية والتعليمية، وتحقق الأهداف المرجوة لأي هيئة بكفاءة.

تعتبر الجامعات رأس هرم المؤسسات المجتمعية في أي دولة والتي يناط بها الدور الأساسي في النهوض بعملية التنمية الشاملة باعتبارها مسئولة عن إمداد كافة المرافق الخدمية والإنتاجية والتعليمية بالكادر المناسب الذين هم مخرجات الجامعات بمختلف تخصصاتهم العلمية أو الإنسانية والإدارية، حيث إن هذه المخرجات يناط عليها عمليات التغير التنموي الاجتماعي والاقتصادي والعلمي، ومما لاشك فيه أن المحور الأساسي في نوعية المخرجات يعتمد على أعضاء هيئة التدريس (الكادر الأكاديمي) والذي يؤثر على أدائهم ونوعية السلوك التنظيمي في بيئة عملهم بجانب بعض السمات الشخصية من أهمها موقع الضبط.

وانطلاقاً من أهمية هذين المتغيرين السلوك التنظيمي OB، وموقع ضبط العمل WLOCفي بيئة أي عمل وبالذات في البيئة الأكاديمية سيحاول الباحثان في هذه الورقة تقديم إطار نظري موجز عن السلوك التنظيمي وموقع ضبط العمل كمساهمة في الإطار النظري للمتغيرين وفقاً لبيئة العمل الأكاديمي.

مفردات الورقة:

السلوك التنظيمي Organizational Behavior ، موقع ضبط العمل Work Locus of controlالبيئة الأكاديمية Academic Environment.

السلوك التنظيمي Organizational Behavior:

إن أهمية السلوك التنظيمي وأخلاقيات العمل لا تقتصر على المدارس والجامعات والهيئات التدريبية والتعليمية فقط بل يأخذ الأمر بعداً أعمق في الحياة العملية سواءً في الهيئات التعليمة أو الإنتاجية وفي كافة القطاعات العام أو الخاص أو المختلط. وتجدر الإشارة إلى أنه حتى أذا ما تم توفير المتطلبات المادية للمؤسسات فإن بقاء رأس المال البشري المتمثل في الموارد البشرية أكثر العوامل أهمية في تحقيق كفاءة وفعالية الأداء التنظيمي المستهدف للمؤسسة.

وعموماً فإن أهمية سلوك المنظمات ومناسبة السلوك التنظيمي تنبع كمسايرة فعلية للتغيرات السريعة التي تعيشها الهيئات بمختلف نشاطاتها، ومبدأ المنافسة الشديدة تماشياً مع مسار العولمة والتغير الاقتصادي والتعليمي والتكنولوجي سريع الوتيرة، مما يفرض على الهيئات والمنظمات نهج الإبداع والتطوير المستمرين، إذ أن الإبداع الإنتاجي ومستوى المخرجات التعليمية والتدريبية هو العملية التي يكمن وراءها أي تقدم. ويعتبر السلوك التنظيمي هو وصف خصائص بيئة العمل وتوصيف المهام الوظيفية بالشكل الأنسب، آخذين في الاعتبار لا بد من أن يتأثر سلوك الأفراد الإبداعي بالسلوك التنظيمي السائد فإما أن يكون السلوك التنظيمي مشجعاً للإبداع أو معوقاً له، فالسلوك التنظيمي الأمثل يعطي الفرصة لتطوير الطاقات الإبداعية لأفراد المنظمة ويشجع الابتكار ويعطي الأفراد مجالاً أوسع في العمل والعلاقات واتخاذ القرارات، ويقدم الحوافز المعنوية والمادية . فالمنظمات والهيئات ذات الكفاءة العالية هي التي يتوفر فيها سلوكاً تنظيميًا ملائمًا يتأصل فيه التمييز والإبداع كهدف مؤسسي متجدد، وتجعل من الابتكار والإبداع صفة أساسية يسعى إليها الموظفين ويتميزون بها.

يرى العديلي أن الهدف الأساسي لدراسة السلوك التنظيمي هو العمل على تحسين الأداء والإنتاجية وكذا لتحسين فاعلية الأساليب الإدارية والرضاء الوظيفي للموظفين، وذلك بهدف إنجاز الأهداف المرجوة للموظف والمنظمة سواءً كانت هذه المنظمات حكومية أو خاصة مثل الشركات، وغيرها، وذلك لتحقيق أهداف التنمية الاجتماعية.

إذا ما حاولنا الإجابة على التساؤل الذي مفاده لماذا نهتم بدراسة السلوك التنظيمي؟ فيمكننا القول بأنه تنبع أهمية دراسة السلوك التنظيمي كمحاولة لفهم سلوك الموظفين في بيئة العمل والوقوف على مسبباته، وذلك ليتسنى لاحقاً التنبؤ بهذا السلوك بحيث يعطي إمكانية توجيهيه بالشكل الذي يحقق أهداف المؤسسة المرغوبة أو المخطط لها هذا هو دور

السلوك التنظيمي، إنه يساعد على تفسير سلوك الأفراد والتنبؤ به وتوجيهه. وفي هذا السياق فقد عرف (هودجيتس وألتمان) السلوك التنظيمي بأنه جزء من المعرفة الأكاديمية والتي تهدف إلى وصف وتفهم وتنبؤ وضبط سلوك الأفراد في البيئة التنظيمية.

كما عرف (سيزلاقي ووالاس) السلوك التنظيمي بأنه الاهتمام بدراسة سلوك العاملين بالوحدات التنظيمية المختلفة واتجاهاتهم وميولهم وأدائهم، فالمنظمات والجماعات الرسمية تؤثر على بيئة المنظمات البشرية وأهدافها. وقد حظي موضوع السلوك التنظيمي باهتمام بالغ من علماء الإدارة، والسلوك الإنساني، وذلك لاعتقادهم بأن هناك علاقة بين بيئة العمل المهيأة للعاملين وبين مستوى انجازهم لعملهم وإنتاجيتهم، ومن المعروف أن مستوى إنتاجية الأفراد وقيامهم بواجباتهم المهنية يرتبط بدرجة توافقهم مع متغيرات بيئة عملهم.

ومما سبق يمكن استنباط أن من أهم أهداف دراسة السلوك التنظيمي (spector, 1988 , p335-340):

1 - التعرف على مختلف مسببات السلوك.
2 - إمكانية التنبؤ بالسلوك من خلال التوصل لمسبباته والتأثيرات المختلفة المؤدية لظهوره.
3 - توجيه سلوك الموظفين بما يؤدي إلى تحقيق أهداف المؤسسة وفقاً لمقتضيات العمل التنظيمي والمتغيرات التي تتحكم بصور أدائهم وانجازاتهم.
4 - التعامل البناء مع التحديات التنظيمية والمالية والفنية الناتجة عن كبر حجم المؤسسات وزيادة حجم الموارد البشرية فيها حيث يستدعي ذلك وجود مخطط تنظيمي للتعامل معها وحلها بشكل مناسب.
5 - أهمية معالجة التحديات الناتجة عن التطور التكنولوجي المتسارع مما يقتضي إيجاد أساليب تنظيمية تقنية للتعامل مع التعقيدات التكنولوجية المختلفة.
6 - أهمية الاهتمام بأساليب تطوير وتنمية مهارات الموارد البشرية باعتبارها رأس المال البشري للهيئات والمجتمع ككل .
7 - أهمية الاهتمام بأساليب تطوير قدرة المدراء وتمكينهم قيادياً ومعرفياً وسلوكياً. حيث إن الأفراد الإداريين يواجهون باستمرار مشاكل إنسانية يعاني منها الموظفين بجانب مشكلات فنية مما يتوجب أن يلم بالأسس والمبادئ العلمية والعملية التي تمكنهم من استخدام سبل وأساليب حل هذه المشاكل المختلفة بأسلوب مناسب يدعم بيئة العمل بشكل إيجابي.

والجدير بالذكر أنه أبان الثورة الصناعية ظهر العديد من الاتجاهات التنظيمية، والمدارس الفكرية التي سعت إلى العمل على تحسين أداء مخرجات العمال داخل المنظمات على تنوع نشاطاتها وإحجامها وأهدافها، ولقد كان الاتفاق السائد بين مختلف المنظرين والمفكرين في ذلك الوقت أنه في سبيل تلافي المشكلة التنظيمية لابد من الوقوف على تحليل

وفهم مكونات السلوكيات العمالية، ولقد نتج على إثر تلك الأبحاث العلمية صدور تشخيص لأهم المحاور والمحددات التنظيمية والسيكولوجية المعيارية التي يتوجب على العمال التقيد بها، والتي تتحكم في تشكيل السلوك التنظيمي وتكون منطلقاً ومرجعاً لتشخيص أهم المحكات التي وفقاً لها يمكن التخفيف من الصراع التنظيمي وتقديم أسس لتنظيم سلوكي منظمي مناسب، وفي هذا السياق قام العالم ماكس فيبر بوضع مجموعة من الخصائص للسلوك التنظيمي من أجل أن يحقق أعلى قدر ممكن من الكفاية على النحو التالي:

1 - توزيع العمل لضمان عدم تداخل المهام.

2 - ضرورة الفصل بين أعمال الموظف العامة وأعماله الخاصة.

3 - شغل الوظائف يقوم على أساس التعيين وليس الترشيح.

4 - كل وظيفة تطلب مهارات معينة لابد من اختيار الموظف الأكثر كفاءة.

5 - الترقية تقوم على أساس الأقدمية أو الإنجاز أو الاثنين معاً ويؤخذ برأي المشرفين في ذلك.

6 - أداء الموظف لابد أن يخضع لرقابة منظمة.

7 - حق الموظف يفي حصوله على الراتب والحوافز والعلاوة.

موقع ضبط العمل Work Locus of control:

في البداية نقدم مفهوم مبسط لمصطلح موقع ضبط العمل (LOC) والذي يقصد به الطريقة أو المصدر الذي ينتهجه الفرد في تفسير سبب نتيجة سلوكه سواء كان سلوك ناجح أو غير ناجح، بمعنى أن يفسر الشخص سبب نجاحه أو فشلة إما بأسباب تعتمد على نظرته لذاته وقدراته ومهارته وشخصيته، أو أن يعيدها لأسباب خارجية بيئية أو الحظ وما شابه من التفسيرات. ظهر مفهوم موقع الضبط بعد ظهور نظرية روتر في التعلم الاجتماعي Social Learning theory for Rotter 1966

وقد قدم روتر من خلال نظريته تفسيراً لإظهار قدرة نظام الأبنية (المركبات السلوكية) للمساعدة في التنبؤ بالسلوك وضبطه محاور يرتكز عليها السلوك وهي:

1 -إمكانية أو احتمالية ظهور السلوك Behavior Potential (BP).

2 - قيمة التعزيز Reinforcement Value (Rv).

3 -التوقع Expectancy (E).

4 -الموقف النفسي The Psychological Situation (S).

ومن خلال هذه المحاور الأربع صاغ روتر العلاقة بين هذه العناصر للتنبؤ بالسلوك الموجه أي أنه ينبغي أن نأخذ في الاعتبار المحتوى للموقف، والإطار الذي يحدث فيه السلوك، فالطريقة التي يرى فيها الأفراد الموقف تؤثر على قيمة كل من التعزيز والتوقع ومن ثم

القدرة الكامنة لحدوث السلوك. بمعنى آخر أن روتر وضح أن احتمالية حدوث مجموعة من السلوكيات التي تقود إلى تلبية بعض الحاجات هي وظيفة كلاً من التوقعات التي تقود هذه السلوكيات إلى مجموعة من التعزيزات وقوة أو قيمة هذه التعزيزات (الحاجات) في إظهار نوعية السلوك. نظرية روتر قدمت خلفية نظرية عامة لمفهوم موقع الضبط وطبيعته تأثير التعزيز بحيث يقوم التعزيز بتقوية التوقع القائل بأن سلوكاً أو حدثاً معيناً سيتبعه التعزيز في المستقبل وما أن يتم بناء توقع معين لسلسة تعزيز سلوك ما فإن عدم حدوث التعزيز الخاص بحدوث هذا التوقع سيقلل التوقع أو ينهيه تماماً. ويجب الإشارة أن روتر في أبحاثه وكتاباته المختلفة أعتبر موقع الضبط أحد أبعاد الشخصية الذي يختلف فيه الأفراد، فمنهم من يربط بين التعزيز الذي يناله والسلوك الذي قام به هو شخصياً واستحق عليه التعزيز، وهؤلاء يعتبرون من ذوي الضبط الداخلي، ومنهم من لا يستطيع الربط، بل يرجع التعزيز إلى عوامل خارجية المصادفة أو الحظ أو النفوذ أو الآخرين، وهؤلاء يعتبرون من ذوي الضبط الداخلي. وبناءً على ذلك فقد قسم روتر موقع الضبط إلى مجالين أساسين هما:

1 -موقع ضبط داخلي Internal locus of control .

2 -موقع ضبط خارجي External locus of control

ثم بعد ذلك قام العالم سبيكتور Spector بتطوير مقياس موقع الضبط واستخدمه في الأبحاث المتعلقة بسلوك الأفراد في الهيئات والمؤسسات الإنتاجية Organizational Behaviorكما استخدمت في أبحاث الالتزام التنظيمي ORGANIZATIONA COMMITMENT وأصبح موقع الضبط يستخدم بمفهوم موقع ضبط العمل (work locus of control) وأكثر من اهتم بأبحاث موقع الضبط للعمل سبيكتور ويكنز وهولندز (Kine, 2013, 171)

وقد عرف سبيكتور موقع الضبط أنه عبارة عن المتغيرات الشخصية التي لها صلة مباشرة بتفسير سلوك الأشخاص. وعموماً ووفقاً للاستعراض السابق فإن موقع ضبط العمل work locus of control وفقاً لدراسات روتر و سبيكتور ويكنز وهولندز له بعدان رئيسيان هما:

بعد داخلي Internal work locus of control: يعبر عن العوامل الكامنة لدى الموظف والتي تكون مسئولة عما يحققه من نجاح أو ما يمنى به من إخفاق في المهمات الموكلة إليه.

بعد خارجي External work locus of control: ويعبر عن العوامل الخارجية الموجودة في بيئة عمل الموظف وتؤثر على سلوكه ويعتقد بأنها المسئولة عن نتائج سلوكه سوء جانب النجاح أو الإخفاق.

بيئة العمل الأكاديمي Academic Environment.

إذا ما نظرنا إلى حال الدول المتقدمة وماهية نظرتها لأهمية التعليم الجامعي من منطلق أنها أدركت أهميته الأساسية والجوهرية بالنسبة للطالب والتنمية الشاملة للمجتمع بأسره، فهيئت مرافق جامعية مجهزه بالكفاءات المتميزة والقادرة على تحقيق الأهداف الاستراتيجية والمرحلية للتعليم والتدريب، بل امتد اهتمامهم بالعمل على إنشاء مراكز أبحاث تطبيقية تربط بين التعليم النظري والتطبيق البحثي لكافة المجالات والتخصصات مما أسهم في تفعيل مخرجات العملية التعليمية للجامعات بشكل نموذجي، في الجهة المقابلة نلاحظ أن الرسالة الجامعية في الدول النامية ومنها اليمن لازالت نوعاً ما يكتنفها بعض القصور. وقد يعود ذلك لعدة أسباب منها مادية أو تنظيمية.

عموماً تنبع أهمية الأثر الإيجابي للتعليم الجامعي في قضية التنمية الاجتماعية الشاملة بعدة محاور مختلفة ممكن ان نذكر منها:

1 - رفد كافة مؤسسات المجتمع الإنتاجية والخدمية بالكفاءات والخبرات المختلفة التي تساعدها في استقطاب المتميزين القادرين على تحقيق أهدافها بالشكل المرغوب به وفقاً لمعايير الجودة.

2 - الجامعات تلعب دور أساسي في إمداد مخرجتها بالأساليب والمهارات البحثية المختلفة وفقاً لكل تخصص أو مجال وهذه تعتبر أداة مهمة لتنمية الإبداع والابتكار لدى مختلف الموارد البشرية.

3 - الرسالة الأكاديمية المنبعثة من الأهداف الاستراتيجية لكل تخصص أو مجال والتي تساهم في إمداد المجتمع بمخرجات بشرية تتحلى بعدة سمات ايجابية منها مثلاً التحلي بروح المسئولية الاجتماعية تجاه المجتمع والوطن الخ ...

المبحث التفسيري:

برغم الظروف الأمنية والاقتصادية المتردية في الوقت الراهن إلا أن أغلب المرافق الأكاديمية للجمهورية اليمنية تحاول جاهدة تقديم أوراق عمل وأبحاث تفسيرية وميدانية كمساهمة منها لتقديم حلول للتحديات والصعوبات المختلفة التي تواجهها. وهذه الأبحاث لابد أن يكون لها دور فاعل في إعادة النظر من قبل الجهات المسؤولة والجهات التنفيذية في بناء العملية التعليمة الأكاديمية وتطويرها لرفع مستوى مخرجات مختلف المعاهد والجامعات اليمنية وذلك لما لها من أثر في تكوين مهارات الفرد اليمني وما يجب أن يتحلى به من سمات فكرية وعلمية ومهارية والتي تهيئه لأن يحتل مكانة مرموقة مؤهلاً بالعلم والقدرات والمهارات تساعده على تفهم المحيط الذي يعمل فيه لتمده بمهارات مواجهة التحديات التي قد تعترضه في مجاله العملي بفاعلية واقتدار لتحقيق أهداف المؤسسة التي

ينتمي لها بالشكل المرغوب فالإعداد الأكاديمي هو جواز مرور لمستقبل أفضل؛ إذ يعد الطلبة الذين هم مخرجات المعاهد والجامعات والذين يمثلون الموارد البشرية للدولة.

أن السلوك التنظيمي يشير إلى عملية تفاعل العنصر البشري مع المكونات الأخرى للهيئة أو المنظمة والتي تشمل الهيكل التنظيمي، الناحية التقنية المستخدمة، وبيئة العمل الداخلية أو الخارجية بالإضافة إلى المكونات الأخرى الخاصة بالسمات الشخصية للإفراد أنفسهم أو جماعة العمل. بمعنى آخر أن السلوك التنظيمي هو عملية تطبيق جوانب المعرفة العلمية المستقاة من النظريات الإدارية والنظريات السلوكية والنفسية والاجتماعية والتي تشترك بهدف استراتيجي وهو دراسة السلوك البشري سواءً للأفراد أو الجماعات، حيث استفاد علم السلوك التنظيمي من هذه النظريات العلمية المختلفة لتحديد أهم العوامل والسمات الشخصية للأفراد، وكذا العوامل الأساسية لبيئة العمل الداخلية والخارجية لتحليل كيفية تفاعل العاملين في المنظمة كأفراد وجماعات، وذلك بهدف الدفع إلى زيادة الدافعية للإنجاز والتميز فيه لتحقيق أهداف كل من العاملين والمنظمة في الوقت نفسه. وقد حاول الباحثون في هذه الورقة إيجاد نموذج تنموي مبسط يتم فيه استخدام السلوك التنظيمي وموقع الضبط وبيئة العمل المناسبة في الجامعات للمساهمة في التنمية الشاملة للمجتمع بشكل متكامل (شكل 1 – هرم التنمية المجتمعية الشاملة).

شكل 1: هرم التنمية المجتمعية الشاملة (المصدر: الباحثون وفقاً لأسس التنمية بجانب الأدبيات النظرية للمتغيرات)

وكما هو مبين في الشكل أعلاه فإن التنمية المجتمعية الشاملة والتي هي الهدف الاستراتيجي للدولة عبارة عن عملية هرمية تتكون من خمس مراحل، يتم فيها توظيف المتغيرات المناسبة التي لابد من توفرها للوصل إلى رأس الهرم والذي يمثل التنمية المجتمعية الشاملة على النحو التالي:

- **أولاً : قاعدة الهرم المتكون من المتغيرات الأساسية (السلوك التنظيميOB – موقع ضبط العمل WLOC– بيئة العمل WE)**: كما تم التوضيح في بداية الورقة أن السلوك التنظيمي يقصد به عملية دراسة سلوك الموظفين ومسببات ظهور السلوكيات المختلفة والتي نتيجتها أدائهم للمهمات الموكلة لهم باعتبار أن بيئة السلوك التنظيمي تأثر بشكل مباشر على أداء العاملين ومستوى إنتاجهم في مختلف التخصصات، ولابد من الانتباه أن السلوك التنظيمي ليس مجرد استخلاص المبادئ والأسس العلمية من النظريات السلوكية المختلفة والمرتبطة بسلوك الإفراد والجماعات داخل الهيئات والمنظمات، ولكنه تكتيك تنظيمي يعمل على توفير مجموعة من الأدوات والأساليب التطبيقية التي تستخدم في الحلول المناسبة للتحديات التنظيمية والإدارية التي تواجهها المنظمة، حيث أنه يغطي جانبين أساسين لتحديد أسباب السلوك للعاملين كأفراد وجماعات والجانب الأهم استخدام هذه البيانات لمساعدة الموظفين على أن يصبحوا أكثر إنتاجية ورضاء في منظمات العمل المختلفة. أما المتغير الآخر وهو موقع ضبط العمل WLOC فإنه متغير هام جداً ولابد من معرفة أثرة في الأداء، حيث أن الموظفين في موقع الضبط الداخلي يفسرون سلوكهم العملي ومستوى انجازاتهم الأدائية وفقاً لمهاراتهم وقدراتهم الشخصية فإنهم يكونوا متميزين في الأداء بشكل أفضل من أصحاب موقع الضبط الخارجي والذين يسعون دائماً إلى تفسير سلوكهم العملي ومستوى انجازهم للمهمات المناط بهم إلى عوامل خارجية كالحظ والعلاقات والبيئة وغيرها من الأسباب الخارجية، وهذا المتغير تكمن أهميته في أن الهيكل التنظيمي للمؤسسة والمناط به ضبط السلوك التنظيمي عند إلمامه بمتغير موقع ضبط العمل يمكنه أن يعزز المثيرات الخارجية للعمل للموظفين من خلال إعطائهم مساحة حرية أكبر في كيفية انجازهم لأعمالهم ومهامهم بما يناسب قدراتهم ومهاراتهم فيعزز لديهم مستوى الضبط إلى موضع ضبط داخلي. وبتضافر السلوك التنظيمي الأمثل وتعزيز السمات الشخصية المناسبة لدى الموظفين، مثلاً العمل على تنمية موقع الضبط الداخلي لديهم للتحكم بسلوكياتهم العملية، فإن ذلك يؤدي إلى بيئة عملية مناسبة وايجابية.
- **ثانياً: رفع كفاءة الكادر**: بعد أن تتوفر متغيرات ويتخطى الكادر الأكاديمي المستوى الأول ويتحقق لهم بيئة عمل مناسبة من سلوك تنظيمي مناسب وبيئة عمل فاعلة

يتوفر فيها العنصر المادي(المعدات – الوسائل - المكان المناسب –الرواتب المجزية -المهام تكن مرتبطة بالتخصص بشكل أساسي) والمعنوي (الحوافز - الترقيات - العلاوات الخ) فإن ذلك يؤدي لا محالة إلى رفع كفاءة الكادر. بمعنى تحقق قدرة الكادرعلى تقديم أداء أكاديمي (تدريسي -بحثي) لا يستطيع الآخرون في نفس المجال تقديمها بنفس المستوى، وهذا يتوقف على مستوى مهارة الكادر نفسه وقدرته على اجتياز معايير الأداء التنافسي.

- **ثالثاً: زيادة فاعلية الهيئة (الجامعة)**: إن توفير بيئة عمل مناسبة وتعزيز مهارات وقدرات الكادر العلمية والتطبيقية من خلال انتهاج مواكبة التغيرات التخصصية والتكنولوجية وإشراك الكادر في دورات تخصصية وورش عمل داخلية وخارجية بشكل دوري وتوفير المراجع مثل المواقع التخصصية والمجلات العلمية التخصصية في كافة المجالات بشكل مجاني للكادر كل هذه العوامل تؤدي إلى زيادة فاعلية الجامعة والدفع بها إلى تحقيق التنافسية الأدائية سواءً على الصعيد الداخلي أو الإقليمي أو الخارجي. أي تحقيق قدرة الجامعة على صياغة وتطبيق الاستراتيجيات التي تجعلها متميزة في أدائها مقارنة بالجامعات الأخرى التي تعمل في نفس النشاط.
- **رابعاً: مخرجات متميزة (الموارد البشرية للدولة)**:يمكننا القول هنا أن القدرة الأدائية لأي جامعة يعتمد على مستوى قدرتها التنافسية في إمداد مخرجاتها البشرية (طلبتها الخريجين) بالكفاءات والمهارات العلمية والعملية المناسبة لتعينها بكل جدارة على تحقيق وتطبيق استراتيجياتها للتنمية المؤسسية في كافة المرافق التي سوف تلتحق بها. حيث إن الطلبة الخريجين هم الموارد البشرية ورأس المال البشري للدولة. التي يناط بها مهمة الوصول بكافة الهيئات والمنظمات إلى تحقيق الميزة التنافسية بنجاح.
- **خامساً: التنمية المجتمعية الشاملة**: مفهوم التنمية الشاملة يعتمد بالدرجة الأولى على القدرة الفعلية في تحديد نقاط الضعف في مجتمع ما، سواءً كان ذلك اجتماعياً أو اقتصادياً أو سياسياً أو تشريعياً أو تنظيمياً، بحيث تبنى برامج تنموية متكاملة لعلاج كل نقطة ضعف والتي تعد بمثابة تحدي للدولة، وهنا يأتي دور الموارد البشرية المتميزة المعدة بشكل مناسب لتسهم بتحقيق التقدم والتنمية في مختلف الأبعاد والعمل على الحد من نقاط الضعف والتغلب عليها نهائياً، مع الأخذ في الاعتبار مواكبة الوسائل والأساليب المساعدة على تطوير الطاقات لدى الموارد البشرية لفتح أفاق الإبداع والابتكار والتميز وجعلها سمة دائمة على مختلف الأصعدة التخصصية العلمية والتطبيقية. وإذا ما تحقق ذلك فان هذا يعني النهضة المجتمعية الشاملة وتطور كافة مرافق الدولة.

عموماً يمكننا القول إن الإلمام بأساليب السلوك التنظيمي المتميز يكون له دور مباشر في خلق بيئة عمل يسودها التجانس والتوافق الشخصي والجماعي وجو المنافسة البناءة وتحسين مستوى التوافق المهني للموظفين مما يرفع كفاءة الكادر الأكاديمي ومساعدته في تنفيذ مهماته بالشكل المطلوب، وهذا بدوره ينعكس على زيادة رفع كفاءة الجامعة، فتحقق انتاجها وفقاً لمعايير الجودة الشاملة بحيث تكون مخرجاتها متميزة ومناسبة لسوق العمل الإنتاجية والتأهيلية، حيث إن هذه المخرجات هي عبارة عن المواد البشرية التي ترفد بها الجامعات كافة المرافق والهيئات والمؤسسات والتي هي رأس المال البشري والأداة الفاعلة للتنمية المجتمعية الشاملة.

المراجع:

1. طه فرج عبد القادر. (2017)، علم النفس الصناعي و التنظيمي.
2. عبدالباقي صلاح الدين محمد. (2017). السلوك التنظيمي مدخل تطبيقي معاصر.. دار الجامعة الجديدة ،الإسكندرية.
3. محمد الجرايدة ، أحمد بن عبد العزيز المنوري. (2014)، واقع التمكين الإداري لدى مديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة الباطنة شمال بسلطنة عمان.
4. نادر أحمد أبو شيخة. (2005)، الدوافع وفقاً لنظرية سلم الحاجات لإبراهام ماسلو كما يراها العاملون في شركات الأدوية الأردنية.

1. Al QUBATY, AHLAM. (2014). PhD thesis: Moderating Effecy of Gender on Self-Esteem, Work locus of control and job Satisfaction of Academicians in Public Univsity in Yemen. University Putra Malaysia .
2. Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological monographs: General and applied*, *80*(1), 1.
3. Spector, P. E. (1988). Development of the work locus of control scale. *Journal of occupational psychology*, *61*(4), 335-340.
4. Spector, P. E., Sanchez, J. I., Siu, O. L., Salgado, J., & Ma, J. (2004). Eastern versus Western control beliefs at work: An investigation of secondary control, socioinstrumental control, and work locus of control in China and the US. Applied psychology, 53(1), 38-60.
5. Kine,R. (2013) " 6 Exploratory and Confirmatory Factor Analysis." Applied Quantitative Analysis in the Social Sciences. 171.