كلية التربية

كلية معتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم

إدارة: البحوث والنشر العلمي (المجلة العلمية)

=======

تقييم الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران فى ضوء متطلبات معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي

إعـداد

د/ أشرف السعيد أحمد محمد

كلية التربية – جامعة المنصورة

د / محمد هادي على الفقيه

كلية التربية – جامعة نجران

﴿ المجلد الحادي والثلاثين– العدد الرابع – جزء أول– يوليو ٢٠١٥م ﴾

http://www.aun.edu.eg/faculty_education/arabic

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران في ضوء متطلبات معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، وتحديد الفروق في درجة الاحتياجات والتي تعزى إلى (الجنس، سنوات الخبرة بعد الدكتوراه)، وكذلك تحديد أولويات التدريب. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي وطبقت الدراسة ميدانيا على (١٢٨) عضو هيئة تدريس في الجامعة (ذكور واناث) في الفصل الدراسي الثاني ١٤٣٥هـ. وتوصلت النتائج إلى أن الاحتياج كبير في كل معايير الهيئة الوطنية، وأن أكثرها احتياجا في مجالات البحث العلمي، التعليم والتعلم، وإدارة ضمان الجودة وتحسينها، وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق دالة احصائيا بين تقديرات أعضاء هيئة التدريس الذكور والاناث لاحتياجاتهم التدريبية، ووجدت فروق في الاحتياجات التدريبية تعزى لسنوات الخبرة بعد الدكتوراه لصالح أصحاب سنوات الخبرة أقل من ٥ سنوات مقارنة بأصحاب الخبرة من ٥ إلى أقل من ١٠سنوات، وبأصحاب الخبرة ١٠سنوات فأكثر، وبينت النتائج أن أولويات التدريب للمجالات السابقة تتركز على أساليب وضع خطط تنمية البحث العلمي والمناهج والأساليب الحديثة في البحث العلمي ومعايير استحداث وتطوير البرامج الدراسية وتخطيطها وفق متطلبات المؤهلات الوطنية وبناء نظم لمتابعة وتقويم جودة الأداء المؤسسي والبرامجي.

مقدمة :

ساهمت العديد من المتغيرات قُبَيلَ نهاية القرن العشرين فى إعادة النظر فى هياكل ونظم العمل الجامعية على المستوي المحلي والدولي، من هذه المتغيرات: التطور الهائل فى تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، الانفجار المعرفي، التقدم العلمي، والتغير الاجتماعي المتسارع، وظهور العولمة كمصطلح جديد يعبر عن نمط مغاير فى العلاقات الدولية فى مجالاتها المختلفة.

وظهر مع العولمة العديد من التحديات والفرص أمام مؤسسات التعليم العالي، واستجابة لهذه التحديات طورت الكثير من الجامعات استراتيجيات عديدة لتدويل التعليم العالي، وللتعامل مع القضايا العالمية التى أفرزتها العولمة، والتى منها: تزايد أعداد الطلاب الأجانب بالجامعات، واستقطاب علماء دوليين، ودعم التعاون البحثي عبر الحرم الجامعي، والمؤتمرات الدولية، وتطوير فروع للجامعات فى الخارج، والتوسع فى البرامج المقدمة باللغات الأجنبية(Hou, 2011, p.180) internationalization.

وينطوي الاهتمام بتدويل التعليم العالي غالبا على السعي نحو مواصلة ضمان وصيانة الجودة، وذلك لبناء صورة دولية لجودة المؤسسة الأكاديمية تمكنها من الحصول على مكانة مرموقة وتجعلها أكثر تنافسية عالمياً. ولبناء صورة دولية لجودة المؤسسات الأكاديمية، ظهرت العديد من آليات العمل الجامعي على المستوى الدولي، منها: آليات ضمان الجودة، والمقارنات الدولية القائمة على مراقبة وقياسات النواتج والمخرجات، ونظم المساءلة والرقابة، ونشأة وتوسع الاعتماد الدولي والذى يؤخذ كمؤشر قوي ورمزي لاثبات الجودة (Hou, 2011, p.180).

وربما يأتي الاهتمام بالاعتماد الأكاديمي لدوره فى دفع جهود تعزيز الفعالية المؤسسية للأمام، من خلال منح المؤسسات الأكاديمية عددا من الفوائد، منها: التحقق من امتثال المؤسسة للمعايير المحددة سلفا للتميز، وحماية المؤسسة من النقد غير المبرر، وتعزيز مشاركة هيئة التدريس، وتقديم الحوافز لتحسين المقررات والبرامج، وتعزيز الوحدة الداخلية والتماسك، واتاحة وضع أفضل للطلاب عند مقارنة والحكم على مؤسسات وبرامج مختلفة، والمزيد من تأكد الكليات والجامعات من تكافؤ ومعادلة الطلاب المنقولين، وتلبية معايير الحصول على التمويل والمساعدات الحكومية (Johnson, 2011, p.37 & Head).

ولقد تزايدت على المستوى الدولى الضغوط الحكومية والمؤسسية لحصول الجامعات ومؤسسات التعليم العالي على الاعتماد الأكاديمي، حيث أكدت دراسة عزيز ورفاقه Aziz, et al. (٢٠٠٥) أنّ الجامعات حول العالم تقع باستمرار تحت ضغوط من أجل تحسين استجابتها للتأثيرات البيئية والقوى التنافسية، والطلب المتزايد للصعود على سلم الترتيب أو التصنيف الدولي للجامعات، وأكدت دراسة هيد وجونسون Head&Johnson (2011) أنّ الحكومات فى السنوات الأخيرة شجعت الكليات والجامعات للبحث عن الاعتماد الدولي، وذلك فى مسعى للاستجابة لضغوط التنافسية العالمية فى مجال التعليم العالي.

ومع تزايد اهتمام الدول بحصول جامعاتها على الاعتماد والاعتراف الدولي وتعزيز نظم ضمان الجودة، بدأت الجامعات العربية بعامة والسعودية بخاصة فى الاهتمام بالتوافق مع المعايير العالمية للاعتماد والجودة، والسعي للحصول على الاعتماد من مؤسسات الاعتماد العالمية، ولقد خطت جامعات سعودية عديدة خطوات كبيرة فى هذا المجال وما زالت هناك جامعات فى طور التوافق مع معايير الاعتماد العالمية.

وفى سعيها للتوافق مع معايير الاعتماد الأكاديمي العالمية وزيادة قدرة الجامعات السعودية التنافسية أنشأت المملكة العربية السعودية "الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي" بهدف ضمان تحقيق المعايير المتعارف عليها دولياً في جميع البرامج الأكاديمية وفى مؤسسات التعليم فوق الثانوي بالمملكة. وفي سبيل ذلك قامت الهيئة بتصميم نظام ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، لدعم التحسين المستمر للجودة، وقد شمل هذا النظام أحد عشر معيارا عاماً لضمان جودة مؤسسات وبرامج التعليم العالي(الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، ٢٠١١، ص٥).

ومن العناصر الجوهرية التى تُسهل على الجامعات السعودية عملية الحصول على الاعتماد الوطني أو العالمي؛ امتلاك كوادر بشرية متميزة، سواءً كانت هذه الكوادر: إدارية أو مهنية وأكاديمية، فالعنصر البشري هو الذى يقود محاولات التنمية العلمية والأكاديمية. ومن هذه الكوادر التى لها تأثيرها الواضح فى العمل الجامعي: أعضاء هيئة التدريس، فعلى قدر امتلاكهم الكفايات المهنية والأكاديمية والإدارية؛ على قدر اسهامهم بنجاح فى عملية التهيؤ للاعتماد الأكاديمي. ولذلك فإنّ من متطلبات التهيؤ للاعتماد الأكاديمي تأهيل وتدريب أعضاء هيئة التدريس وتزويدهم بالمعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة للقيام بأدوارهم ومسؤولياتهم نحو الاعتماد الأكاديمي وتقديم الدعم والمساندة للقسم والكلية فى سبيل ذلك.

وتستند عملية تأهيل أعضاء هيئة التدريس وتدريبهم ضمن ما تستند إليه على تحديد وتقييم احتياجاتهم التدريبية، "هذه الاحتياجات عندما يتم تقييمها ووضعها فى تدرج يوضح أولوياتها تمثل المصدر الذى تشتق منه أهداف ومحتوى البرامج التدريبية المقدمة، ولذلك يمثل تقييم الاحتياجات التدريبية أمر أساسي وجوهري لنجاح برامج التدريب" (Brown,2002). وتأسيساً على ما سبق تأتي هذه الدراسة فى محاولة لتحديد وتقييم الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس فى ضوء متطلبات معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي.

مشكلة الدراسة:

حصلت بعض مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية على مستويات جيدة في التصنيفات العالمية للجامعات، إلاّ أنّ هناك مؤسسات أخرى لا زالت خارج قائمة تلك التصنيفات العالمية، مما يتطلب مواصلة الجهود نحو الارتقاء بنوعية التعليم العالي وجودته في كافة مؤسساته بالمملكة. ولذلك كان من التوجهات الرئيسة لخطة التنمية التاسعة: الاهتمام بالمستوى التنافسي العالمي للمؤسسات الجامعية من خلال تطوير نوعية مخرجات التعليم العالي أكاديمياً وتقنياً، وزيادة الاهتمام بالموارد البشرية والعمل على تطويرها، وإستكمال مؤسسات التعليم العالي والجامعات لمتطلبات التقويم والاعتماد الأكاديمي(خطة التنمية التاسعة، ٢٠١٠، ص ص٣٨٣– ٣٨٧).

وجامعة نجران من الجامعات السعودية التى أولت جودة الأداء فى مجالاته المختلفة عناية كبيرة حيث كانت الجودة أحد القيم الأساسية الناظمة للخطة الاستراتيجية للجامعة (١٤٣٣–١٤٣٨ هـ) وذلك من خلال السعي لضمان جودة الأداء وفقا للمعايير المحلية والعالمية.

وفى مسعى جامعة نجران لتحقيق معايير الجودة العالمية تم تشكيل اللجنة الدائمة للجودة والإعتماد الأكاديمي، والتى تختص بوضع وإقرار برنامج لتطبيق معايير الجودة فى جميع وحدات الجامعة الأكاديمية والإدارية وخطة للتطوير الأكاديمي والإداري لتحقيق الاعتماد الأكاديمي للجامعة وبرامجها المختلفة على المستويين المحلي والعالمي. وقامت وكالة الجامعة للتطوير والجودة بالعديد من الأنشطة ذات الصلة بتحقيق متطلبات الاعتماد، منها : الإشراف على إعداد مشروع التقويم الذاتي الأولي المؤسسي والبرامجي للجامعة وفقا لمعايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي(الخطة الاستراتيجية للجامعة، ١٤٣٣هـ، ص٧٤).

وهذه الجهود المبذولة لتحقيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي على المستويين المحلى والعالمي، لا يمكن لها أن تؤتى ثمارها المرجوة دون وجود الكوادر البشرية

المؤهلة والخبيرة من المنسوبين والأكاديميين داخل الجامعة. ويمثل أعضاء هيئة التدريس أهم الكوادر البشرية الجامعية التى لها دورها الجوهري فى نجاح جهود ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي.

ولقد نصت معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي فى معيار إدارة ضمان جودة البرامج على ضرورة التزام أعضاء هيئة التدريس بالمؤسسة على الحفاظ على جودة البرنامج وتحسينها من خلال مشاركة جميع أعضاء هيئة التدريس فى عمليات التقويم الذاتي، وأن يتعاونوا فى عمليات إعداد التقارير، وتحسين الأداء فى مجال أنشطتهم(الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، ٢٠١١، ص١٤).

وعليه فإنّ تجهيز جامعة نجران ببرامجها وكلياتها للحصول على الاعتماد الأكاديمي يتطلب تأهيل وتدريب أعضاء هيئة التدريس وتزويدهم بالمعارف والمهارات والاتجاهات التى تُمكنهم من القيام بأدوارهم نحو تنفيذ استراتيجية الجامعة لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي بكفاءة.

وحتى يمكن تأسيس برامج للتدريب والتنمية المهنية تؤهل أعضاء هيئة التدريس للوفاء بمسؤولياتهم تجاه أنشطة ضمان الجودة والاعتماد، فإنّ هناك حاجة لتحديد وتقييم الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بصورة علمية وترتيبها من حيث الأولوية "وذلك لأنّ إجراء تقييم الاحتياجات هو أمر أساسي لنجاح أي برنامج تدريبي، ففى كثير من الآحيان، تطور المنظمات وتنفذ التدريب بدون إجراء تحليل للاحتياجات التدريبية، وهذه المنظمات تصبح عرضة للخطر بالمبالغة فى التدريب" (Brown,2002, p.570).

وعليه تتحدد مشكلة الدراسة الحالية فى تقييم الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران للوفاء بمسئولياتهم تجاه التوافق مع معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي الصادرة عن الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد، ويمكن بلورة ذلك فى الأسئلة التالية:

١- ما الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران فى ضوء متطلبات معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي؟.

٢- ما الفروق فى درجة الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران فى ضوء متطلبات معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي والتى تعزى لإختلاف متغيرات الدراسة (الجنس، سنوات الخبرة)؟.

٣- ما أولويات التدريب لأعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران فى ضوء متطلبات معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي؟.

أهداف الدراسة:

تَمثَّل الهدف الرئيس للدراسة الحالية فى تقييم الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران فى ضوء متطلبات معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي؛ وما يتضمنه ذلك الهدف من الوقوف على أولويات التدريب، وبالاضافة لذلك الكشف عن الفروق فى درجة احتياجات أعضاء هيئة التدريس التدريبية التى يمكن عزوها لاختلاف متغيرات الدراسة(الجنس، سنوات الخبرة).

أهمية الدراسة ومبرراتها:

تمثلت أهمية الدراسة ومبرراتها فيما يلي:

١- توجه مؤسسات التعليم العالي بعامة والجامعات بخاصة لتطبيق آليات ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي على كلياتها ووحداتها وبرامجها المختلفة سعيا لتعزيز سمعة الجامعات السعودية وزيادة قدرتها التنافسية بين الجامعات اقليميا وعالميا.

٢- أنّ إستعانة مؤسسات التعليم العالي السعودية بوكالات عالمية معنية بالاعتماد الأكاديمي فى تقويم برامجها التعليمية، لن يكون بديلا عن عمليات التقويم التى تقوم بها الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي. مما يجعل تدريب أعضاء هيئة التدريس للتوافق مع متطلبات معايير الهيئة من الخطوات الجوهرية التى تحتاجها الجامعات السعودية بعامة وجامعة نجران بخاصة.

٣- يمكن أن تستفيد من هذه الدراسة الجهات المسئولة عن إعداد برامج تطوير وتنمية أعضاء هيئة التدريس، مثل عمادة التطوير والجودة، ومراكز تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات الجامعية، إذ يمكن بناء برامج تدريبية موجهة لأعضاء هيئة التدريس فى ضوء معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي قائمة على احتياجاتهم وأولوياتها المحددة بهذه الدراسة.

حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة الحالية فيما يلي :

- تقييم الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس فى ضوء متطلبات معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي فى الأبعاد التالية : (الرسالة والغايات والأهداف، السُلطات والإدارة ، إدارة ضمان الجودة وتحسينها ، التعلم والتعليم ، التوظيف وإدارة الموارد البشرية ، البحث العلمي، العلاقة مع المجتمع).
- تم اشتقاق الحاجات التدريبية وتحديد أبعادها اعتمادا على معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي الصادرة عن الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي(NCAAA) بالمملكة العربية السعودية.
- طُبقت الدراسة على أعضاء هيئة التدريس الذكور والإناث، من الرتب العلمية المختلفة بالكليات العملية والنظرية بجامعة نجران.
- طُبقت أدوات الدراسة الميدانية بداية الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٣٤-١٤٣٥ هـ.

مصطلحات الدراسة:

تمثلت مصطلحات الدراسة الحالية فى :

- الاحتياجات التدريبية: Training Needs

يعرف الباحثان الاحتياجات التدريبية فى هذا الباحث بأنها : مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات التى تُمكن أعضاء هيئة التدريس من الوفاء بالتزاماتهم الوظيفية والأكاديمية ومواجهة المشكلات التى تواجههم فى تحقيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي.

- تقييم الاحتياجات التدريبية:

Training Needs Assessment (TNA)

يعرف الباحثان تقييم الاحتياجات التدريبية بأنها : العملية التى تستهدف جمع البيانات وتحليلها لتحديد الاحتياجات التدريبية ثم ترتيبها من حيث الأولوية وفقا لأهميتها التى تنبثق من حاجة العمل لها.

- الاعتماد الأكاديمي: Academic Accreditation

يعرف الباحثان الاعتماد الأكاديمي بأنه: منح شهادة أو وثيقة تفيد بإقرار هيئة الاعتماد بأنّها قامت بعملية منهجية لتقييم جودة برنامج تعليمي أو مؤسسة تعليمية وفقا لشروط ومعايير الجودة المحددة سلفا للهيئة، واتضح أمامها أنّ البرنامج أو المؤسسة حققت الشروط والمعايير.

وهذا التعريف ينطلق من كون الاعتماد الأكاديمي، يعبر عن عملية ووضع (حالة): عملية منهجية تمت وفقا لأسس ومعايير محددة، وهذه العملية انتهت لتحديد وضع البرنامج أو المؤسسة.

- **الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي:**

The National Commission for Academic Accreditation and Assessment (NCAAA)

تمثل الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، جهة ذات سلطة مستقلة تقدم تقاريرها إلى المجلس الأعلى للتعليم.. وتحمل على عاتقها مسؤولية إعداد معايير الاعتماد الأكاديمي فى جميع البرامج التعليمية ومؤسسات التعليم ما بعد الثانوي، باستثناء التعليم العسكرى..وتقوم بتشجيع المؤسسات على إنشاء أنظمة لضمان الجودة وفقا لمعاييرها فى الأحد عشر مجالا المستهدفة.. وتتولى مراجعة كافة البرامج والمؤسسات التعليمية الحديث منها والقائم، وتصنع قراراتها فى الاعتماد الأكاديمي بناء على تقارير التقويم الخارجي المستقلة(الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، ٢٠٠٨، ص٤).

منهج الدراسة:

تحقيقا لأهداف الدراسة وللإجابة على تساؤلاتها استخدم الباحثان المنهج الوصفي وبخاصة منه أسلوب الدراسات التحليلية، وذلك لتحديد الكفايات اللازمة لأعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران فى ضوء متطلبات معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، الصادرة عن الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، كخطوة أولى تلاها تحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس من هذه الكفايات المحددة بالاستبانة، ومن ثم تقييم هذه الاحتياجات وتحديد أولويات التدريب.

الدراسات السابقة:

تعددت الدراسات العربية والأجنبية في مجال تحديد وتقييم الاحتياجات التدريبية عامة، ولكن لم يجد الباحثان – فى حدود علمهما – أى دراسة عربية لتقييم الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس فى ضوء متطلبات معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، ومن الدراسات التي يمكن الاستفادة منها في هذه الدراسة ما يلي: دراسة الحاتمي، ومعمر، والمهدي Al–Hattami; Muammar, and Elmahdi (٢٠١٣) والتي هدفت إلى تحديد الحاجات والكفاءات المطلوبة لأعضاء هيئة التدريس لتمكينهم من تحقيق معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي NCAAA فى مجال التدريس، واستخدمت الاستبانة والمقابلات شبه المنظمة، وتألفت عينة الدراسة من ٨٨٢ مستجيبا من: الطلاب، وأعضاء هيئة التدريس، والوكلاء، وعمداء الكليات والعمادات، من بعض جامعات المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية. وأظهرت النتائج الحاجة والأهمية الكبيرة لتوفير برامج تدريبية لتعزيز ورفع مستوى قدرات أعضاء هيئة التدريس المهنية في التدريس. وأكد العديد من المشاركين على ضرورة تكثيف التدريب أثناء الخدمة لضمان جودة التعليم.

وسعت دراسة نغوين، وزييرلير، ونغوين Nguyen;Zierler &Nguyen (2011) من خلال اجراء مسح عبر شبكة الانترنت لعدد (١٩٣) من أعضاء هيئة التدريس من مدارس التمريض فى غرب الولايات المتحدة الأمريكية، لتقييم الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في ادماج التكنولوجيات الجديدة فى تعليم التمريض، ولقد استخدم أكثر من نصف المستجيبين التعلم عن بعد والأدوات المعلوماتية لمرات عديدة قبل اجراء المسح. ولقد أفاد قرابة ٦٦ % من المستجيبين أنهم مؤهلين فى التعلم عن بعد والأدوات المعلوماتية، وأنّ التدريب والدعم التقني لاستخدام التعلم عن بعد كان عاليا، ورغم ذلك قرابة ٦٩% من المستجيبين من أعضاء هيئة التدريس أفادوا بحاجتهم لتدريب اضافي، والدعم للاستخدام الفعال للتكنولوجيات التعليمية فى تعليم التمريض .

وفى مسعى من بهراني وبور وعساكرة Bahrani, Pour & Asakereh (2011) لتحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس لتطوير دورات قصيرة فى التدريب أثناء الخدمة، قدمت استبانة شملت ٣٠ سؤال مفتوح لقرابة ١٨٠ عضو هيئة تدريس من جامعة آزاد ماهشار الاسلامية. وأظهرت نتائج البحث أنّ أعضاء هيئة التدريس من جامعة آزاد ماهشار بحاجة للتدريب فى المعرفة (تدريب متخصص باللغة الانجليزية، الدراية بتوجهات البحوث، الدراية بتعميمات التدريب، الدراية بطرق التدريس الفعالة) وفيما يخص الاتجاهات (الاهتمام بالمشاركة فى دورات تدريب TOEFL، المشاركة فى المؤتمرات المحلية والدولية، زيارة أنظمة

التعليم العالي فى البلدان المختلفة، والميل لاستخدام طرق زيادة الابداع لدى الطلاب) وفيما يتعلق بالمهارات (مهارات استخدام الدوريات الالكترونية، مهارات كتابة المقترحات والأوراق البحثية، القدرة على استخدام المكتبة الالكترونية، وتطبيق الأساليب العلمية فى كتابة المقالات العلمية).

وهدفت دراسة خان Khan (2011) إلى استكشاف الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس، واختيرت عينة عشوائية مكونة من ٢٠% من أعضاء هيئة التدريس من عشرة جامعات مختارة من مؤسسات التعليم الجامعي الحكومية والخاصة، وتم اعداد استبانة مكونة من ٤١ فقرة تم الاستجابة عليها من خلال مقياس ليكرت الخماسي، واثنين من الأسئلة المفتوحة، وكشف تحليل البيانات عن حاجة أساتذة الجامعات للتدريب فى المجالات التالية: فلسفة التربية، الفلسفة الإسلامية للتربية، علم النفس التربوي، تقنيات البحث، الكفايات والاتجاهات المهنية، الأخلاقيات المهنية، الابداعات العالمية فى استراتيجيات التدريس، إدارة الصف، التوجيه والإرشاد، ضبط الطالب، مهارات الاتصال ، ونظريات التعلم والتوجيه.

وسعت دراسة البحيري (٢٠١١) إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية التقنية للأستاذ الجامعي فى عصر المعلوماتية كما يراها أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك خالد، وما إذا كانت هناك فروق فى الاحتياجات التدريبية تبعا لمتغيرات (التخصص، والمسمى الوظيفي، وسنوات الخبرة). وقد صمم الباحث استبانة مكونة من (٣٥) موزعة فى ثلاثة محاور رئيسة، هي :(الاستخدامات العامة للحاسوب، البريد الالكتروني، تطبيقات التعلم الالكتروني). وقد أظهرت النتائج حاجة أعضاء هيئة التدريس إلى عدد من البرامج التدريبية فى جميع مجالات البحث، كما أظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء عينة البحث تعزى لمتغير الخبرة فقط.

ولتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران وفقا لمعايير الجودة والاعتماد الاكاديمي، قامت دراسة موسى والعتيبي (٢٠١١) بالكشف عن واقع أداء أعضاء هيئة التدريس، وتحديد المتطلبات الأكاديمية لتطوير الأداء فى جوانبه الأربع (التعليم، البحث العلمي، خدمة المجتمع، والجوانب الإدارية والتنمية المهنية) وكذلك الكشف عن الفروق فى استجابات أعضاء هيئة التدريس التى يمكن عزوها إلى (الدرجة العلمية، التخصص، الجنس، الدورات فى مجال الجودة). وأعد الباحثان استبانة مكونة من (٦٤) فقرة فى المجالات الأربعة، تقيس درجة الممارسة ودرجة الأهمية. وأظهرت الدراسة ضعف فى ممارسة الكثير من مؤشرات الأداء فى كل جانب من الجوانب الأربعة للأداء فى نفس الوقت الذى أظهرت فيه

اتفاق على أهمية هذه المؤشرات كجوانب لتطوير الأداء .وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق فى الاستجابات حول جوانب الأهمية تعزى لمتغيرات الدراسة فيما تباينت الفروق حول جوانب الممارسة، وتوصل الباحثان فى نهاية المطاف إلى وضع تصور مقترح لتطوير الأداء فى ضوء نتائج الدراسة.

وهدفت دراسة العنزي (٢٠١٠) إلى الكشف عن الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس فى الجامعات السعودية الناشئة من وجهة نظرهم، وطبقت الدراسة على تسع جامعات ناشئة بالتخصصات العلمية والنظرية كافة، وتضمنت الأداة ست كفايات، هي : (التخطيط، المهارات التدريسية وإدارة الصف، كفايات البحث والاتصال، كفايات المتابعة والتقويم، كفايات المهارات الإنسانية، كفايات التعلم الالكتروني). ولقد أظهرت النتائج احتياجا عاليا لدى أعضاء هيئة التدريس فى المجالات الست للدراسة، وأظهرت عدم وجود فروق دالة احصائية فى احتياجات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الناشئة تعزى إلى متغيرات الدراسة(الجنس، التخصص، الرتبة الأكاديمية).

وفى مسعى لتحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء الهيئة التدريسية فى جامعة البلقاء التطبيقية، والتعرف على أثر متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، التخصص العلمي، الخبرة، الرتبة الأكاديمية) فى تقدير الاحتياجات التدريبية لأعضاء الهيئة التدريسية. اعتمدت دراسة العضايلة (٢٠٠٨) على المنهج الوصفي التحليلي وأعد الباحث استبانة مكونة من سبعة مجالات (التخطيط للتدريس، مهارات التدريس، الوسائط التعليمية ومصادر التعلم، التقويم الجامعي، الارشاد الأكاديمي، مناهج البحث العلمي، وإقامة الأنشطة التعليمية وتبادل الخبرات مع الجامعات). وأظهرت النتائج أن أعلى المجالات حاجة للتدريب كان مجال مهارات التدريس، تلاه تقويم التدريس الجامعي وأقلها حاجة كان مجال الارشاد الأكاديمي. ولم تظهر الدراسة فروقا فى تقدير أعضاء هيئة التدريس لاحتياجاتهم يمكن عزوها إلى متغيرات الدراسة.

واستهدفت دراسة سرحان وخليل (٢٠٠٧) تحديد الاحتياجات التدريبية للمسؤولين عن إدارة التعليم فى جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظرهم، وتحديد الاختلاف فى تقديرهم لتلك الاحتياجات باختلاف المؤهل العلمي، والرتبة الأكاديمية، وسنوات الخبرة الجامعية، وموقع العمل. وطبقت الاستبانة البالغ عدد فقراتها (٨٠) فقرة على مسؤولي التعليم والبالغ عددهم (٩١) فردا. وأظهرت النتائج أنّ أعلى مظاهر الاحتياج التدريبي كانت لمجال إدارة الجودة الشاملة، تلاها مجال التطوير المهني للعاملين. واختلفت الاحتياجات باختلاف المؤهل

العلمي حيث كان حملة الماجستير أكثر احتياجا من حملة الدكتوراه للتدريب، وباختلاف الرتبة الأكاديمية لصالح الرتبة الأقل على الترتيب، وباختلاف سنوات الخبرة لصالح سنوات الخبرة الأقل على الترتيب، وكانت الحاجات التدريبية للمسؤولين فى المناطق التعليمية أعلى من رئاسة الجامعة والمراكز الدراسية.

وللكشف عن الاحتياجات التدريبية لرؤساء الأقسام الأكاديمية فى الجامعات الأهلية فى الأردن، صمم مقابلة (٢٠٠٥) استبانة تضمنت (٤٤) فقرة موزعة على خمسة مجالات، هي:(التخطيط، التنظيم، القيادة، الاتصال، والعلاقات الإنسانية) وطبقت الاستبانة على عينة عشوائية قوامها(٦٠) رئيس قسم من الكليات العلمية والإنسانية في خمس جامعات، وأظهرت النتائج وجود حاجة للتدريب على مهارات المجالات الخمس، وأظهرت وجود فروق دالة احصائيا فى الاحتياجات التدريبية تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية لصالح من هم برتبة أستاذ، ووجود فروقا دالة إحصائيا تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح الخبرة أكثر من عشر سنوات.

وللتعرف على الأهمية النسبية لمعايير الجودة من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس، وإعداد قائمة بالكفايات اللازمة لعضوات هيئة التدريس في ضوء معايير الجودة ونظام الاعتماد الأكاديمي، واقتراح برنامج لتنمية الكفايات المحددة، اعتمدت دراسة الحلبي وسلامة (٢٠٠٥) على المنهج الوصفي في تحديد ورصد كفايات عضوات هيئة التدريس والمنهج شبه التجريبي في تطبيق البرنامج المقترح لتنمية الكفايات. وطبقت الدراسة على (١٢٠) عضوة هيئة تدريس من الكليات العملية والأدبية بجامعة الملك عبدالعزيز. وأظهرت آراء عينة الدراسة اهتماماً كبيراً بالنسبة لمحاور الدراسة ومافيها من معايير للأداء، وتم وضع تصور لبرنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفايات اللازمة لعضوات هيئة التدريس والتي تشمل المجالات المهنية والشخصية والإدارية والبحثية والإرشادية وخدمة المجتمع.

ومن خلال استعراض وتحليل الدراسات السابقة يتضح أنّ تقييم الاحتياجات التدريبية يمثل الخطوة الجوهرية فى بناء برامج تدريبية فعالة قادرة على تحقيق الجدوى منها، وأنّ التوافق مع متطلبات ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي يستلزم تدريب الكوادر البشرية وخاصة أعضاء هيئة التدريس على ضوء احتياجات هذه المتطلبات، كما أنّ هناك اختلافا واضحا بين الدراسات السابقة حول أثر بعض المتغيرات الديموغرافية على الاحتياجات التدريبية للفئات المستهدفة من التدريب وبخاصة أعضاء هيئة التدريس، ويتضح رغم عدم

وجود دراسة مشابهة للدراسة الحالية إلاً أنّ هناك دراسات قريبة الصلة منها أجريت حول الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس فى ضوء متطلبات ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي بعامة، مثل : دراسة موسى والعتيبي (٢٠١١) على جامعة نجران، ودراسة الحلبي وسلامة (٢٠٠٥) بجامعة الملك عبد العزيز.

أدبيات الدراسة:

سعيا لتحقيق أهداف الدراسة فإن أدبياتها تضمنت ثلاثة موضوعات رئيسة، هي:

أولاً: تقييم الاحتياجات التدريبية:

تضمن الإطار النظري فيما يتعلق بتقييم الاحتياجات التدريبية العناصر التالية :

- مفهوم الاحتياجات التدريبية:

حتى يمكن الوقوف على مفهوم تقييم الاحتياجات التدريبية، فإنّ الحاجة تبدو واضحة لتحديد مفهوم الاحتياجات التدريبية. وبالنظر فى الأدبيات العلمية ذات الصلة، يتضح تعدد تعريفات مصطلح الاحتياجات التدريبية، وربما هذا التعدد لوجود خلط بين بعض المفاهيم ذات الصلة به، مثل مفهوم تقييم الاحتياجات التدريبية، وتحليل الاحتياجات التدريبية، ومفهوم الرغبات التدريبية... وغيرها من المفاهيم، ومن تعريفات الاحتياجات التدريبية، ما يلي:

يعرف السيد (٢٠٠٧، ص٣٠٣) الاحتياجات التدريبية بأنها: "منظومة فرعية من منظومة التدريب وتنمية الموارد البشرية تتعلق بمجموعة التغيرات والتطويرات المطلوب إحداثها فى معارف ومهارات واتجاهات العاملين بهدف رفع مستوى الأداء أو التغلب على المشاكل التى تعرقل سير العمل والانتاج".

ويعرفها سرحان وخليل (٢٠٠٧) بأنها: "المعلومات والاتجاهات والمهارات والقدرات (الفنية والسلوكية) التى تحتاج إلى تعديل أو تغيير أو تنمية، نتيجة إحداث تغيرات تنظيمية أو تكنولوجية أو إنسانية، أو لمواءمة تطورات وتوسعات معينة، أو لمنع وقوع مشكلات متوقع حدوثها، أو بسبب الترقية أو تغيير مكان العمل، أو غير ذلك من الظروف التى تقتضي إعداداً ملائما لمواجهتها".

ويرى حسين (٢٠٠٦) أن الاحتياجات التدريبية تمثل: "مجموعة المؤشرات التى تكشف عن وجود فرق بين الأداء الحالي والأداء المرغوب فيه للأفراد، بسبب نقص معارف وقدرات ومهارات هؤلاء الأفراد وما يشوب سلوكهم واتجاهاتهم من قصور".

وفى هذا السياق يرى شاهو Sahu (2005, p.85) أنّ الاحتياج التدريبي يمثل الشرط المطلوب تحققه للتحرك من المستوى الموجود للأداء صوب المستوى المرغوب من الأداء. وأيضا يرى شاهو Sahu (٢٠١٠, p.175) أنّ الاحتياج التدريبي يوجد حيثما وجدت فجوة بين ما يستطيع الشخص القيام به، وما يجب أن يكون قادرا على القيام به.

ويمكن القول بايجاز أنّ الاحتياجات التدريبية تمثل الفرق أو الفجوة بين ما يمتلكه الفرد (المستهدف) من معارف ومهارات واتجاهات، وبين ما ينبغي أن تكون عليه معارفه ومهاراته واتجاهاته، وعلى قدر هذه الفجودة يتحدد حجم الاحتياج التدريبي، مما يستدعي تدخل الجهات المسئولة بتقديم التدريب لسد هذه الفجوة أو للانتقال من الوضع القائم إلى الوضع المنشود.

وحتى تكون الصورة أكثر وضوحاً فرق بوتا وكوتزي Botha& Coetzee (2007, p.110) بين الاحتياجات التدريبية والرغبات التدريبية، فالاحتياجات التدريبية Training Needs، تمثل الكفايات التى يحتاجها العامل لأداء الوظيفة، ولكنه يفتقر إليها . فى حين أنّ رغبات التدريبTraining Wants تمثل الكفايات التى يعتقد العامل أنه بحاجة لها، ولكن هذه الحاجات ربما لا تكون مرتبطة بالضرورة بالوظيفة ومتطلباتها وعوامل نجاحه فيها.

وفى ضوء ما سبق يمكن القول أنّ الاحتياجات التدريبية تمثل مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات التى تُمكن أعضاء هيئة التدريس من الوفاء بالتزاماتهم الوظيفية والأكاديمية ومواجهة المشكلات التى تواجههم. وهذه الاحتياجات تختلف باختلاف المهمة أو الوظيفة التي يقوم بها عضو هيئة التدريس، وتتطور مع ظهور اتجاهات جديدة للتغيير والاصلاح الجامعي.

وفيما يتعلق بمفهوم تقييم الاحتياجات التدريبية، فلقد تعددت تعريفاتها، ومنها:

يعرف اقبال وخان Iqbal & Khan (2011, p.440) تقييم الاحتياجات التدريبية بأنها: عملية لتحديد الاحتياجات التدريبية ووضعها فى ترتيب الأولوية على أساس ما كلفة تلبية الحاجة فى مقابل ما كلفة عدم تلبية الحاجة (تجاهلها). ويرى باربزيتي Barbazette(2006, p.5) أنّ تقييم الاحتياجات التدريبية: عملية لجمع المعلومات حول

الحاجات التنظيمية الصريحة أو الضمنية التي لها الأولوية لتحسين الأداء الحالي أو لتصحيح قصور الأداء والتى يمكن تلبيتها عن طريق التدريب.

ويُعرف تقييم الاحتياجات التدريبية كذلك بأنها: مجموعة من الاجراءات المنهجية المتخذة بهدف تحديد الأولويات واتخاذ القرارات حول البرنامج أو التحسين التنظيمي وتخصيص الموارد. ويتم تحديد الأولويات بناءً على تحديد الحاجات(Yeung& Hall, 2007, p.224) وعلي ضوء التعاريف السابقة هناك من يرى أنّ عملية تقييم الاحتياجات التدريبية عملية ذات ثلاثة جوانب، هي: تحديد فجوات الأداء، وتحديد أولوياتها، ثم معالجة أكثرها أهمية (Rikkua & Chakrabartyb, ٢٠١٣, p.1107).

وعلى هذا يتضح الفرق بين الاحتياجات التدريبية وتقييم الاحتياجات التدريبية، حيث يعتمد تقييم الاحتياجات التدريبية على الحاجات التدريبية، فالتقييم للاحتياجات التدريبية هو عملية لترتيب هذه الاحتياجات من حيث الأولوية فى ضوء اعتبارات الكلفة والعائد وربما اعتبارات تنظيمية أخرى. وإذا كان التدريب يرتكز على تحديد الحاجات التدريبية من مهارات، ومعارف، وقيم واتجاهات يحتاجها المتدرب لأداء وظيفة أو مهمة جديدة أو لتصحيح قصور الأداء وزيادة كفاءته، فإنّ تقييم الاحتياجات هو اتخاذ القرار بتحديد المهارات، والمعارف، والقيم، والاتجاهات الأكثر أولوية أو الأكثر قدرة على تحقيق الأداء الأفضل.

ولذلك نادى البعض باستبدال مفهوم تقييم الاحتياجات التدريبية بمفهوم تحديد الأولويات التدريبية، وهذا يتضمن اعتبارات الكلفة العائد Cost–Benefit بالسؤال عما يجب أن يُعطى الأهمية فى سياسة التدريب، وما حقيبة المهارات التى سوف تؤدى فى نهاية المطاف إلى مستوى عال من التنمية وتحقيق الأهداف(Richter,1989, p.5).

وفى ضوء ما سبق يتضح أن تقييم الاحتياجات التدريبية عملية مهمة تتخطى مجرد تحديد الاحتياجات التدريبية، إلى ترتيبها من حيث الأولوية وفقا لأهميتها التى تنبثق من حاجة العمل لها، أى وفقا لاعتبارات فاعلية عملية التدريب في تحقيق أهدافها الأكثر تأثيرا في تحسين أداء المتدرب، والكفاءة في توظيف الامكانات والظروف المتاحة لعملية التدريب.

- أهمية تقييم الاحتياجات التدريبية:

تأتي أهمية تقييم الاحتياجات التدريبية، كونها من الخطوات الرئيسة فى تخطيط العملية التدريبية، حيث يتوقف عليها تحديد العديد من العوامل الأساسية في بناء البرنامج التدريبي، فمن خلالها يمكن تحديد مَنْ بحاجة للتدريب؟، وما يحتاجه من تدريب؟، وما الجدوى من عملية التدريب؟، وذلك حتى تأتي العملية التدريبية محققة لشروط الكفاءة والفعالية.

ويرى روسيت Rossett (1987, p.14) أنّ تقييم الاحتياجات التدريبية مصطلح مظلة لأنشطة التحليل يستخدمه المدربين لفحص وفهم مشكلات الأداء، أو تقنيات العمل الجديدة، ويتضمن تحليل المشكلة، وتقييم الحاجات قبل عملية التدريب. وفى ذات السياق يرى إقبال وخان Khan&Iqbal (2011) أنّ مصطلح تقييم الاحتياجات التدريبية يرتبط بالعديد من المفاهيم ذات الصلة بإدارة الموارد البشرية، ومجالات التطوير منها: خطط التدريب، تحديد الأهداف، تطوير العاملين، إدارة التغيير، التنمية المهنية، المعرفة، المهارات، والاتجاهات، دافعية التعلم، فعالية الكلفة، وتقييم الأداء. مما يجعل هذا المصطلح من المصطلحات ذات الاستخدامات الواسعة والتى تسهم فى اتخاذ قرار التدريب أو عدم التدريب.

ويرى براون Brown (2002, p.570) أنّ هناك أربعة أسباب رئيسه لتقييم وتحليل الحاجات قبل وضع برامج التدريب، وهي: (١) تحديد المشكلات التنظيمية التى تواجه المنظمة ومن ثم تقديم التدريب الملائم لمواجهتها،(٢) الحصول على دعم الإدارة العليا بالمنظمة عندما يتضح أمامها بالدليل الحاجة للتدريب لرفع مستوى الأداء،(٣) قياس فعالية البرامج التدريبية المقدمة، إذ يسمح تحديد الاحتياجات بتقديم البيانات لتقويم فعالية البرامج التدريبية التى تقدم، وذلك بتحديد درجة مقابلتها ووفائها بالاحتياجات،(٤) تحديد التكاليف والعوائد للتدريب، حيث يسهم التقييم الشامل للاحتياجات فى تحديد المشكلات وجوانب القصور فى الأداء، بما يسمح للإدارة فى وضع عامل الكلفة فى الاعتبار عند تقييم الاحتياجات التدريبية.

وتسهم عملية تقييم الاحتياجات التدريبية فى حماية أصول المنظمة، من خلال التأكد من أنّ عملية تخصيص الموارد واستخدامها يتم لمعالجة قضايا التدريب الجوهرية، كذلك فإنّ تقييم الاحتياجات التدريبية يمكن أن يساعد فى تحديد ما إذا كان التدريب حلا ملائما لقصور الأداء أم لا، فربما لا تساعد زيادة معرفة ومهارات العاملين فى علاج قصور الأداء، وعندها لا يكون التدريب مناسبا (Barbazette, 2006, p.6).

وتزداد الحاجة فى الجامعات لمنهجية تقييم الاحتياجات التدريبية، وذلك لكثرة أعباء أعضاء هيئة التدريس، وتنوع المشاريع التطويرية التى يعملون عليها، ولوجود خطط

استراتيجية للعمل ترتبط بخطط زمنية، مما يجعل هناك كفايات لها الأولوية، يحتاجها أعضاء هيئة التدريس والعاملون بصورة عاجلة مقارنة بكفايات أخرى لا تقل أهمية ولكنها ترتبط بمشاريع تطويرية ما زال أمامها من الوقت ما يتيح التدريب عليها فى برامج لاحقة، وبما يضمن الاستفادة المباشرة من البرامج التدريبية التى تنفذ. فضلا على ذلك فإنّ تقييم الاحتياجات التدريبية يرتبط بمفهوم فعالية الكلفة، والجدوى الاقتصادية للتدريب فى ضوء مفهوم تحليل الكلفة المنفعة Cost–benefit analysis(CBA) لبرامج التدريب، وتزداد الحاجة الآن فى الجامعات لهذه المفاهيم لزيادة القدرة الاستثمارية والتنافسية للجامعات.

-أساليب تحليل الاحتياجات التدريبية:

بالنظر فى نماذج تحليل الاحتياجات التدريبية، يتضح تعددها ورغم هذا التعدد إلا أنّ هناك اتفاقا بين الكثير من الباحثين والكتاب على أنّ النموذج الثلاثي المكون من أساليب : تحليل التنظيم، تحليل المهمة، وتحليل الفرد (Organisation-Task-Person) أو ما يعرف (O - T- P) هو الاطار الجوهرى لتقييم الاحتياجات التدريبية، وأنّ معظم النماذج الأخرى ارتكزت فى تحليلها على هذا الإطارى ثلاثى المستويات الذى يكامل بين التحليل الشامل على مستوى التنظيم Macro والتحليل الضيق Microعلى مستوى المهمة ، وعلى مستوى الفرد. فعلى مستوى التنظيم (O) يتم تحديد أين ومتى تكون الحاجة للتدريب، وعلى مستوى المهمة (T) يتم تحديد المهمة التى يتعين القيام بها، والمعارف والمهارات، والقدرات اللازمة لأداء تلك المهمة، أما على مستوى الشخص (P)فيتم تحديد من الشخص الذى يحتاج للتدريب، وماذا من تدريب (Rikkua & Chakrabartyb, 2013, P.1107)

ويتوسع البعض فى نماذج تحليل الاحتياجات التدريبية، وفقا للاجابة على أسئلة من قبيل : لماذا، مَنْ، كيف، ماذا، ومتى. مع الاشارة أنه ليس من الضرورى الاجابة على كامل الأسئلة الخمسة فى كل حالة لتحديد الاحتياجات التدريبية، فالظروف المحيطة وطبيعة المنظمة والعاملين فيها وواقع الأداء ربما تحدد من أين تكون البداية لتقييم الاحتياجات، وما هو نمط التحليل المناسب، وفيما يلي أساليب تحليل الاحتياجات فى ضوء الاجابة على الأسئلة الخمسة (Barbazette, 2006, pp.5-8):

1- لماذا يتم اجراء التدريب؟: وذلك لربط قصور الأداء بحاجات العمل وضمان أنّ الفوائد من إجراء التدريب يكون أعظم من كلفة علاج المشكلات المسببة لقصور الأداء. وهنا

يتم اجراء نمطين من التحليل للاجابة على هذا السؤال: ١- تحليل الاحتياجات فى مقابل تحليل الرغبات Needs versus Wants Analysis، (٢) تحليل الجدوى Feasibility Analysis.

٢- مَنْ يشارك فى التدريب؟.، وهنا يتم توجيه الانتباه لإشراك الأطراف المعنية (ذات الصلة المباشرة) لعلاج قصور الأداء، وذلك من خلال اجراء تحليل الفئات المستهدفة Target Population Analysis لمعرفة أكبر قدر ممكن من العاملين الضالعين فى قصور الأداء، والذين يمكنهم الاستفادة من البرنامج التدريبي، واقتناص أكبر قدر من المعرفة حولهم حتى يمكن تصميم وتخصيص البرنامج تدريبي.

٣- كيف يمكن اصلاح وعلاج قصور الأداء؟.، وهنا يتم تحديد المهارة التى فيها قصور، وتحديد الطريقة الملائمة لاصلاح القصور فى الأداء ، وإقتراح أي وسيلة أخرى للعلاج إن لم يكن التدريب ملائما، وهذا يتم من خلال نمط تحليل الأداء أو تحليل الفجوةPerformance analysis or Gap Analysis.

٤- ما الطريقة الفُضْلَى للأداء؟.، حيث توجد عدة طرق للأداء، ولكن هناك طريقة أحسن أو أفضل للقيام بالمهمة للحصول على أفضل النتائج، ويأتي ذلك من خلال تحديد المنظمة لمعايير الأداء الوظيفي، مثل الإجراءات القياسية لأداء العمليات الوظيفية، ومن خلال اللوائح التنظيمية التى يجب وضعها بالاعتبار عند أداء المهمة بالأسلوب المطلوب، وهنا يتم اجراء تحليل المهمة أو الوظيفة Task/Job Analysis لتحديد الطريقة الأفضل للأداء.

٥- متى سيتم إجراء التدريب؟.، أى تحديد الوقت الأفضل لتقديم التدريب، لأن حضور التدريب والمواظبة عليه يمكن أن تتأثر بفترات العمل، الاجازات، وهكذا، وهنا يتم اجراء تحليل السياق Contextual Analysis للاجابة على الأسئلة من قبيل الظروف المحيطة بالعمل والوقت الملائم لاجراء التدريب.

والاجابة على الأسئلة السابقة تسهم على نحو واضح في توجيه التدريب للفئات الأكثر احتياجا له، وفى الوقوف على أسلوب تحديد الاحتياجات التدريبية الأكثر ملاءمة في تحديد جوانب القصور الحقيقية، وفى تقييم هذه الاحتياجات على النحو الذى يحقق فاعلية التدريب.

ثانياً: الاعتماد الأكاديمي: Academic Accreditation

يتضمن هذا الجزء من أدبيات الدراسة الموضوعات التالية:

- مفهوم الاعتماد الأكاديمي:

تعددت التعاريف حول مفهوم الاعتماد، وذلك يعود لاختلاف التوجهات والرؤى حول المفهوم وحدوده، ومن هذه التعاريف: عرف القاموس الشامل التربية Comprehensive Dictionary of Education الاعتماد بأنه: العملية التى من خلالها تقيم منظمة وتعترف بأنّ برنامج دراسي ما يلبي المعايير المحددة مسبقا (Ahmed, 2008, p.8).

ويرى مجلس اعتماد التعليم العالي Council for Higher Accreditation Education (٢٠١٠) أنّ الاعتماد يمثل عملية ووضع (حالة)، فهو عملية لمراجعة الكليات والجامعات والمؤسسات والبرامج للحكم على جودتها التربوية – مدى جودة ما تقدمه من خدمة للطلاب والمجتمع. ونتيجة هذه العملية، فى حالة نجاحها، يتم منح وضع الاعتماد. وعرفت الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (٢٠٠٨، ص٣٢) الاعتماد بأنه : "شهادات رسمية تمنحها هيئة معترف بها تؤكد أنّ البرنامج التعليمي أو المؤسسة التعليمية يفيان بالمعايير المطلوبة".

وعرف كروجت Krogt (2005, p.5) الاعتماد الأكاديمي بأنه: العملية التى من خلالها تستطيع هيئة غير حكومية أو خاصة من تقييم جودة مؤسسة التعليم العالي ككل أو برنامج تعليمي محدد من أجل الاعتراف بها رسميا بأنهي تفي بالمعايير أو المقاييس المحددة سلفا. وعرفته الهيئة المصرية العامة لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠٠٩، ص١٨) بأنه: العملية المنهجية التى تهدف إلى تمكين المؤسسات التعليمية من الحصول على صفة متميزة، وهوية معترف بها: محليا، ودوليا، والتى تعكس بوضوح نجاحها فى تطبيق استراتيجيات فعالة؛ لتحسين الجودة فى عملياتها وأنشطتها ومخرجاتها بما يقابل، أو يفوق توقعات المستفيدين النهائيين ويحقق مستويات عالية من رضاهم.

ويتضح مما سبق من تعاريف أنّ الاعتماد هو اقرار واعتراف هيئة(وكالة) الاعتماد بأنّ المؤسسة التعليمية (جامعة، كلية، قسم...) أو البرامج التعليمية استوفت شروط ومعايير الجودة المحددة سلفا. ويتضح كذلك أنّ الاعتماد الجامعي وسيلة لضمان أنّ المؤهلات التى تمنحها الجامعات تتوافق مع الحد الأدنى لمتطلبات الجودة، تلك المتطلبات التى تنبثق عن دراسة متأنية من قبل هيئات الاعتماد لطبيعة البرنامج الدراسي أو المؤسسة التعليمية واحتياجات المستفيدين وتوقعاتهم. وهكذا فإنّ الاعتماد يمثل جوهريا وسيلة لتقييم المدخلات والممارسات والاجراءات والنواتج المؤسسية، وهذا يتطلب وجود معايير ومقاييس لجودتها.

-أهداف الاعتماد الأكاديمي:

يتمثل الهدف الرئيس للاعتماد الأكاديمي فى تقييم جودة المؤسسات الجامعية أو البرامج التعليمية التى تقدمها لكى يضمن الجمهور وأرباب العمل والدولة بأنّ كل مؤهل يحقق معايير الجودة المحددة له. وبالاضافة لهذا الهدف الرئيس فإنّ هناك العديد من الأهداف الضمنية (Mora, 2004, P.437) منها: تشجيع المؤسسات الجامعية على الاهتمام بالجودة وجعلها قضية محورية، وجعل الاعتماد وسيلة لصيانة الجودة فى البرامج المقدمة، وتعزيز حراك الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بين المؤسسات الجامعية وعبر الدول، وتوفير معلومات موثقة وشاملة لأفراد المجتمع حول مستويات جودة البرامج والتى تمكنهم فى اختيار البرامج التى يلتحقون أو يلحقون أبناءهم بها، وتوفير المعلومات للسلطات العامة أو الجهات المسؤولة حول ما إذا كانت الموارد المالية والدعم الذى حصلت علية المؤسسة تم استخدامه بشكل صحيح أم لا.

ويرى مجلس اعتماد التعليم العالي Council for Higher Education Accreditation (٢٠١٠) أنّ حصول المؤسسة أو البرنامج على وضع الاعتماد يعنى وفاء المؤسسة أو البرنامج بوعودهم، ويعنى بالنسبة للطالب ليس فقط الحكم على مستوى جودة البرنامج ، ولكن أيضا ثقة الطالب أنّ الدرجة أو الشهادة التى حصل عليها لها قيمة، والايمان بقدرته فى الحصول على فرص العمل، وتلقي المساعدات الطلابية، والتحويل إلى مؤسسات تعليمية أخرى أو الحصول على فرص الالتحاق بالدراسات العليا. وبالنسبة للجمهور العام والدولة يعنى الثقة بقيمة المؤسسة أو البرامج ، ويعطى اشارات لأرباب العمل المحتملين بامتلاك الخريجين من البرامج المعتمدة مؤهلات ومتطلبات الدخول للمهن، وتعزيز وتشجيع المساءلة من خلال تقييم خارجي مستمر وشفاف للمؤسسة أو البرنامج، وضمان وجود خطط وبرامج للتحسن المستمر تتحمل مسؤولية نجاحها المؤسسة.

وبالنسبة للهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد فإنّ الهدف النهائي من اعتماد برامج ومؤسسات التعليم العالي فى المملكة يتمثل فى التحقق من أن المؤهلات التي تمنحها المؤسسات والبرامج الأكاديمية في المملكة تعادل نظيراتها من المؤهلات في أي مكان في العالم(الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، ٢٠١١، ص٥).

وعليه فإنّ الاعتماد الأكاديمي ببساطة يسعى إلى توفير معلومات موثقة وشاملة لكافة الجهات ذات الصلة ببرامج ومؤسسات التعليم العالي لكى تتخذ قراراتها على أسس موضوعية، حيث يعطي الاعتماد الممنوح للبرنامج أو المؤسسة تأكيداً عاماً بأن معايير الجودة قد تحققت، مما يبعث الثقة لدى الطلاب، وأصحاب العمل وأولياء الأمور وأفراد المجتمع والسلطات العامة بأن ما تعلمه الطلاب وما يتم من أبحاث وما يقدم من خدمات يساير في جودته الممارسات العالمية الجيدة، وأنّ الأموال المرصودة من الدولة أو التكاليف المحددة للخدمة تتوافق والجهد العلمي والتعليمي المقدم.

-أنماط الاعتماد الأكاديمي:

تتباين وجهات النظر حول أنماط أو أنواع الاعتماد الأكاديمي، حيث يقسمه البعض فى قسمين هما: الاعتماد المؤسسي، والاعتماد التخصصي أو البرامجي المهني(Swigger, 2010, p.9)، وهناك من يقسمه فى ثلاثة أقسام : الاعتماد المؤسسي، والاعتماد البرامجي، والاعتماد المهني(البلطان، ٢٠١١، ص٥١)، ويمكن تقسيمه فى هذه الدراسة فى قسمين هما : الاعتماد المؤسسي العام الذى يتم على كامل المؤسسة، والاعتماد التخصصي، الذى يتم على برنامج بعينه أو شاغلى مهنة محددة.

ويمثل **الاعتماد المؤسسي** Institutional Accreditation العملية التى من خلالها تخضع المؤسسة لتقييم مستقل للتأكد من وفائها للمعايير التى وضعتها مؤسسات الاعتماد، وهنا يتم تقييم المؤسسة ككل، ويتم التطلع إلى وحدتها فى الهدف، والمدى الذى عنده تتكامل أجزائها فى كل واحد كوحدة واحدة (Head &Johnson,2011, p.37) ويشمل المؤسسة بما فيها من أقسام وبرامج ووحدات.

ويعبر **الاعتماد التخصصي** :Specialized Accreditation عن اجراءات الاعتماد التي تتم على برنامج محدد أو شاغلى مهنة بعينها، ولذلك ينقسم إلى النوعين التاليين: **الاعتماد البرامجي** Programmatic Accreditation: ويمثل العملية التى من خلالها تعترف منظمة (مهنية أو متخصصة) بأنّ برنامج دراسي ما يلبي المعايير المحددة

مسبقا، وهذا النوع يركز على مكونات البرامج والمقررات الدراسية، وأحيانا المقررات الخاصة بالأفراد داخل المؤسسة(Head & Johnson, 2011: p.37). ويمثل الاعتماد البرامجي بيانا حول جودة البرامج الأكاديمية فى مجالات محددة، مثل: التعليم، الطب، الاقتصاد، القانون، ومجالات مهنية أخرى للدراسة (Howard; McLaughlin, and Knight, 2012, p.318).

وربما يطلق مسمى الاعتماد الأكاديمي على هذا النوع من الاعتماد والذى يستهدف برنامج أو قسم أكاديمي محدد، وهنا يمنح الاعتماد البرامجي قائما بذاته لبرنامج أو قسم داخل مؤسسة أكاديمية، وربما يتم تطبيق الاعتماد البرامجي على كامل المؤسسة إذا كانت تقدم نفس البرنامج. مثل كلية الكيمياء أو كلية الحقوق(Kaplin&Lee, 2007, p.646).

ويتمثل النوع الثاني من الاعتماد التخصصي في **الاعتماد المهني**Professional Accreditation، ويمثل العملية التى من خلالها يتم الاعتراف بأهلية وكفاءة الأشخاص لممارسة أو مزاولة مهنة ما، وهذا النوع يرتبط بالشهادات المهنية ويمنح من قبل المؤسسات والروابط المهنية(البلطان، ٢٠١١، ص ٥١). ويعنى الاعتماد المهني كذلك ضمان أنّ برنامج الاعداد يقدم هيكل من المعارف والخبرات المهنية المنظمة، والشاملة، والحديثة(Darling-Hammond, 2006).

ويتضح مما سبق أنّ الاعتماد المؤسسي يرتكز على المؤسسة ككل بما فيها من برامج ووحدات وأقسام، كبنية متكاملة. والإعتماد البرنامجي يركز على البنية المعرفية التخصيصية لبرامج محددة تقدمها الأقسام كبرنامج فى القانون أو الهندسة مثلا. وأنّ الاعتماد المهني يرتبط بأهلية خريجي البرامج المهنية لمزاولة مهنة ما، وهذا يرتبط لدرجة كبيرة بالاعتراف التخصصي أو البرنامجي.

ثالثاً: الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي:

أنشئت "الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي" بالمملكة العربية السعودية بناء على الموافقة السامية الكريمة عام ١٤٢٤هـ، وتَمثَّل الهدف الرئيس لإنشاء "الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي" فى: ضمان تحقق المعايير المتعارف عليها دولياً في مؤسسات التعليم فوق الثانوي بالمملكة، وفي جميع البرامج الأكاديمية التى تقدمها. وفي سبيل ذلك قامت

الهيئة باعداد معايير ومحكات للتقويم والاعتماد الأكاديمي، وتصميم نظام متكامل لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، لتقويم برامج ومؤسسات التعليم التى تُعنى بالتعليم ما بعد الثانوي(الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، ٢٠٠٨، ص٣).

وتعتبر الهيئة جهة ذات سلطة مستقلة تقدم تقاريرها مباشرة إلى مجلس الوزراء. كما يعتبر دورها منفصلا عن ما تقوم به الوزارات ذات الاختصاص والجهات الحكومية الأخرى المعنية بمراقبة هذه المؤسسات إداريا وسن التشريعات الخاصة بها وتحديد متطلباتها(لهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، ٢٠٠٨، ص٤).

وتهدف الهيئة إلى دفع مؤسسات التعليم ما بعد الثانوي بالمملكة العربية السعودية إلى إنشاء أنظمة لتوكيد معايير الجودة الداخلية والتى تضمن مستوى عالٍ من الجودة فى الأحد عشر مجالا المستهدفة عبر تلك المعايير.... وتتحرك الهيئة فى مسارين: الأول، بالنسبة للمؤسسات التعليمية القائمة، تقوم الهيئة بمراجعة خطط وبرامج تلك المؤسسات بعد منحها مرحلة انتقالية تستمر لعدة سنوات، تقوم خلالها المؤسسات بإنشاء أنظمة ضمان الجودة وبإجراءات توكيد الجودة وبعد قيامها بإجراء الدراسة الذاتية، يتحدد بعد ذلك مدى الاعتراف بها ومنحها الاعتماد. ويتعلق المسار الثاني بالمؤسسات التعليمية قيد الإنشاء، حيث تقوم الهيئة بمراجعة خطط إنشاء المؤسسة، وفى حالة اقتناع الهيئة بالخطط المقدمة تمنح المؤسسة التعليمية الحديثة اعتماداً مؤقتا ومقيدا يمكنها من خلاله تقديم برامجها التعليمية، وفى مرحلة لاحقة تقوم الهيئة بمراجعة مدى التزام المؤسسة بتطبيق خططها بالشكل المناسب، وحينما يتم التأكد من تطابق الأداء والاجراءات مع المعايير المحددة تُمنح المؤسسة اعتمادا غير مقيد. وبعد الحصول على الاعتماد الأكاديمي غير المقيد، تقوم الهيئة بمراجعة اعتماد المؤسسة التعليمية وبرامجها التى تقدمها كل خمس سنوات سواءً ذلك للمؤسسات القائمة حديثا أو الموجودة مسبقا(الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، ٢٠٠٨، ص٣-٤).

وقد اشتملت المعايير التي وضعتها الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي لضمان جودة مؤسسات وبرامج التعليم العالي واعتمادها أحد عشر مجالاً عاماً لأنشطة هذه المؤسسات والبرامج وهي: ١.الرسالة والغايات والأهداف، ٢.السلطات والإدارة، ٣.إدارة ضمان الجودة وتحسينها، ٤.التعلم والتعليم. ٥.إدارة شؤون الطلبة والخدمات المساندة. ٦.مصادر التعلم. ٧.المرافق والتجهيزات. ٨.التخطيط والإدارة المالية. ٩.عمليات التوظيف. ١٠.البحث

العلمي. ١١.علاقات المؤسسة التعليمية بالمجتمع. (الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، ٢٠١١، ص٥).

وتضمنت هذه المعايير الرئيسة معايير فرعية ، وتضمن كل معيار فرعى مجموعة من الممارسات الجيدة التى تتبناها المؤسسات لتحقيق مستوى عالياً من الجودة. وهذه المعايير الرئيسه وما تضمنته من معايير فرعية وممارسات تم تكييفها لتتلاءم مع طبيعة الظروف التى تكتنف التعليم العالي فى المملكة العربية السعودية(الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، ٢٠١١، ص٥).

ولقد قامت معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد على آلية مركبة تجمع بين متطلبات ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، كما تتطلق كذلك من متطلبات وإجراءات الاعتماد التى تتطلبها الهيئات الدولية للاعتماد من إعداد تقرير التقويم الذاتي وتهيئة المؤسسة للوفاء بمعايير الاعتماد الأكاديمي (الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد،2008).

والجدير بالذكر أنّ إستعانة مؤسسات التعليم العالي السعودية بوكالات عالمية معنية بالاعتماد الأكاديمي فى تقويم برامجها التعليمية، لن يكون بديلا عن عمليات التقويم التى تقوم بها "الهيئة الوطنية للتقويم الاعتماد الأكاديمي"، ولكن نتائج هذه الوكالات العالمية سوف تؤخذ فى الحسبان حين تقوم الهيئة بإعادة النظر فى تلك المؤسسات والبرامج التى تقدمها(الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، ٢٠٠٨، ص٤).

ومن الملاحظ أنّ الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، تسعى إلى توطين الجودة وضمانها بمؤسسات التعليم بعد الثانوي، من خلال التأكد من التزام هذه المؤسسات بمعايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، وتشجيعها على وجود نظام داخلي لتقييم وضمان الجودة، وذلك كله من أجل تأهيل مؤسسات التعليم بعد الثانوي للحصول على شهادات الاعتماد العالمية، وزيادة قدرتها التنافسية على المستوى الدولي.

الإطار الميداني للدراسة :

هدفت الدراسة إلى تقييم الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران فى ضوء معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بالإجراءات التالية:

أولاً : عينة الدراسة :

تمثلت عينة الدراسة فى (١٢٨) عضوا من أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران، والجدير بالذكر أنه تم استبعاد (٥٦) استبانة (من أصل ١٨٤ تم استعادتها من المستجيبين) لعدم اكتمالها، أو لاستجابة معيدين أو محاضرين عليها. وفيما يلي توزيع أفراد العينة (الصالحة استجاباتها) على متغيرات الدراسة:

جدول (١)
توزيع أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران (عينة الدراسة) وفقا للمتغيرات الشخصية والتنظيمية

م	المتغير	الفئات	العدد	النسبة (%)
١	الجنس	ذكور	42	٣٢.٨
		إناث	86	٦٧.٢
مجموع			١٢٨	١٠٠
٢	سنوات الخبرة بعد الدكتوراه	أقل من ٥سنوات	71	٥٥.٥
		من ٥ إلى أقل ١٠ سنوات	34	٢٦.٦
		١٠ سنوات فأكثر	٢٣	١٧.٩
مجموع			١٢٨	١٠٠

من الجدول (١) السابق يتضح أنّ حوالى ثلثى أفراد العينة (٦٧.٢%) من عضوات هيئة التدريس، وربما يرجع ذلك إلى التجاوب الكبير لأعضاء هيئة التدريس (الإناث) مقارنة بأعضاء هيئة التدريس (الذكور). وكانت النسبة الأكبر من أفراد العينة ممن سنوات خبرتهم بعد الدكتوراه أقل من خمس سنوات وذلك بنسبة (٥٥.٥%)، وربما يرجع ذلك إلى أنّ جامعة نجران من الجامعات الناشئة، والتى ما زالت أقسامها العلمية حديثة النشأة والتكوين.

ثانياً: بناء أداة الدراسة:

تحقيقا لأهداف الدراسة صمم الباحثان استبانة لتقييم الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس فى ضوء معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي التى حددتها الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد، وذلك من خلال تحليل المعايير الاحدى عشر، وتحديد الكفايات اللازمة لأعضاء هيئة التدريس للوفاء بمعايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي بكلياتهم وأقسامهم.

ولقد تكونت الاستبانة من (٨٤) فقرة تعبر عن الاحتياجات اللازمة لأعضاء هيئة التدريس للوفاء بمتطلبات معايير ضمان الجودة والاعتماد. وقَسّم الباحثان جوانب الاحتياجات إلى الجوانب التالية، (الرسالة والغايات والأهداف، السُلطات والإدارة، إدارة ضمان الجودة وتحسينها، التعليم والتعلم ، التوظيف وإدارة الموارد البشرية، البحث العلمي، والعلاقة مع المجتمع). وتم استخدام مقياس ليكرت الخماسي (كبيرة جدا، كبيرة، متوسطة، ضعيفة، ليس بحاجة) لتحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس. وقام الباحثان بتقنينها بإجراءات التقنين العلمية بالتعرف على صدقها وثباتها للإطمئنان إلى امكانية الوثوق بنتائجها، وذلك من خلال الإجراءات التالية:

تم حساب صدق الاستبانة التي أعدها الباحثان من خلال الأسلوبين التاليين:

الأول: صدق المحكمين: تم عرض الاستبانة فى صورتها الأولية على مجموعة من السادة المحكمين من أساتذة الإدارة التربوية ببعض الجامعات السعودية ومنها جامعة نجران، وتم إجراء التعديلات التي أشار إليها السادة المحكمون. والثاني، **صدق الاتساق الداخلي:** حيث تراوحت قيم معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والبعد الذى تنتمي اليه، وكذلك بين درجة كل بعد من أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية لها بين(٠.٧٢١– ٠.٨٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠١) وهى قيم مرتفعة تشير إلى الاتساق بين عبارات كل بعد واجمالي البعد، وكذلك بين أبعاد الاحتياجات التدريبية والدرجة الكلية، مما يعكس درجة عالية من الصدق بين فقرات وأبعاد الاستبانة.

وتم حساب ثبات الاستبانة بطريقتين: الأولى، باستخدام معامل "ألفا كرونباخ" (Cronbach Alpha) حيث جاءت قيمته (٠.٩٨٤)، والثانية : باستخدام معامل جوتمان للتجزئة النصفية (Guttman split-half reliability coefficient) لعبارات الاستبانة، وجاءت قيمته (٠.٩٠٣) وتشير هاتان القيمتان لمعامل الثبات إلى صلاحية الاستبانة للتطبيق وإمكانية الاعتماد على نتائجها والوثوق بها.

نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها:

تتمثل نتائج الدراسة الميدانية فيما يلي:

١- استجابات أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران حول احتياجاتهم التدريبية فى ضوء متطلبات معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي.

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس للتعرف على احتياجاتهم التدريبية فى ضوء معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، وتم تحديد ترتيب الاحتياج ودرجته، كما يوضح الجدول التالي:

جدول (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس حول احتياجاتهم التدريبية فى ضوء معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي.

م	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الحاجة	درجة الاحتياج
١	الرسالة والغايات والأهداف	٣.٩٥	٠.٨٢٢	٦	كبيرة
٢	السُلطات والإدارة	٣.٩١	٠.٧٥٨	٧	كبيرة
٣	إدارة ضمان الجودة وتحسينها :	٣.٩٧	٠.٧٢٥	٣	كبيرة
٤	التعلم والتعليم	٤.٠٤	٠.٦٩٨	٢	كبيرة
٥	التوظيف وادارة الموارد البشرية	٣.٩٧	٠.٩١٨	٥	كبيرة
٦	البحث العلمى	٤.١٤	٠.٧٨٤	١	كبيرة
٧	العلاقة مع المجتمع	٣.٩٧	٠.٨٧٤	٤	كبيرة
	الاحتياج الكلي	٣.٩٥	٠.٦٦٤	---	كبيرة

يتضح من جدول (٢) السابق أنّ الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران فى ضوء معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي (الدرجة الكلية) جاءت بدرجة كبيرة، وبانحراف معيارى (٠.٦٦٤) يشير إلى قدر من الاتفاق والتجانس بين استجابات أفراد العينة حول احتياجاتهم التدريبية الكلية.

ومن حيث ترتيب الاحتياجات، جاءت الاحتياجات التدريبية فى بعد البحث العلمي كأحد معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي فى المرتبة الأولى، وفى المرتبة الثانية جاءت الاحتياجات التدريبية فى بعد التعلم والتعليم، وفى المرتبة قبل الأخيرة جاءت الاحتياجات التدريبية فى بعد الرسالة والغايات والأهداف، أما الاحتياجات التدريبية فى بعد السُلطات والإدارة فلقد جاءت فى المرتبة الاخيرة، وكانت درجة الاحتياج فى جميع الأبعاد بدرجة كبيرة. وجاءت الانحرافات المعيارية لتقديرات أعضاء هيئة التدريس لاحتياجاتهم التدريبية محصورة بين (٠.٦٩٨- ٠.٩١٨) مما يدل على قدر من الاتفاق والتجانس بين أفراد العينة حول احتياجاتهم التدريبية فى ضوء معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي.

ويُفسر حصول بعد البحث العلمي كأحد معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي على المرتبة الأولى من حيث الاحتياج، إلى أنّ البحث العلمي يمثل جوهر العمل الأكاديمي لعضو هيئة التدريس ويعد معيارا من معايير تميزه ومتطلب جوهرى للترقية، ويزداد الانتباه إليه بقوة الآن فى ضوء التصنيفات العالمية للجامعات والتى تمثل فيها مؤشرات ومخرجات البحث العلمي مساحة كبيرة (مثال : تصنيف شنغهاي ٤٠%).

وربما يُفسر حصول بعد "التعلم والتعليم" كأحد معايير ضمان الجودة والاعتماد على المرتبة الثانية من حيث الاحتياج وبدرجة كبيرة، إلى حاجة عضو هيئة التدريس للعديد من المهارات والكفايات فى عملية التعلم والتعليم، باعتبارها ممارسات يومية داخل قاعات التدريس وخارجها. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الحاتمي، ومعمر، والمهدي Al-Hattami; Muammar, and Elmahdi (٢٠١٣) والتى أظهرت الحاجة الكبيرة لتوفير برامج تدريبية لتعزيز ورفع مستوى قدرات أعضاء هيئة التدريس المهنية في التدريس.

وقد يفسر حصول بعد "الرسالة والغايات والأهداف" كأحد معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي على المرتبة قبل الأخيرة من حيث الاحتياج مقارنة بالأبعاد الأخرى، إلى انخراط أعضاء هيئات التدريس فى معظم الكليات فى اعداد الرسالة والرؤية وبناء الأهداف كمتطلب للتخطيط الاستراتيجي مما أتاح لهم بعضا من أساسيات ذلك المعيار، وإن جاء بدرجة احتياج كبيرة.

ويأتي حصول بعد السُلطات والادارة كأحد معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي على المرتبة الأخيرة من حيث احتياجات أعضاء هيئة التدريس له، مقارنة بالأبعاد الأخرى، إلى أنّ الكثير من معارف ومهارات وكفايات هذا البعد لا يحتاجها كل أعضاء هيئة التدريس، وانما يحتاج إليها مَنْ يشغلون مناصب إدارية.

ولمزيد من الايضاح حول تحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران فى ضوء متطلبات معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، تم تحديد الاحتياجات فى كل بعد من الأبعاد السبع المحددة بالدراسة، كما يلي:

– الاحتياجات التدريبية فى ضوء متطلبات بعد "الرسالة والغايات والأهداف" كأحد معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي.

وجاءت المتوسطات الحسابيه والانحرافات المعيارية، وترتيب الاحتياج ودرجته فى بعد "الرسالة والغايات والأهداف" كأحد معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، كما يوضح الجدول التالي:

جدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس حول احتياجاتهم التدريبية على بعد "الرسالة والغايات والأهداف" من معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي

م	العبارات	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	ترتيب الحاجة	درجة الاحتياج
١	معايير صياغة الرسالة والغايات والأهداف المؤسسية.	3.89	1.059	٥	كبيرة
٢	صياغة الرسالة بما يجعلها مؤثرة فى توجيه عمليات صنع القرار والاختيار من بين استراتيجيات التخطيط البديلة.	3.87	.917	٦	كبيرة
٣	صياغة الرسالة بما يجعلها مرجعا لتقويم التقدم نحو تحقيق غايات القسم وأهدافه.	3.93	.932	٤	كبيرة
٤	تشكيل الغايات متوسطة وطويلة المدى التى ترمى لتطوير القسم بما يتوافق ويدعم الرسالة .	3.94	1.002	٣	كبيرة
٥	بناء الأهداف المحددة لمبادرات تطوير القسم بما يتوافق بشكل عام مع الرسالة وغاياتها التطويرية.	4.06	.966	١	كبيرة
٦	وضع مؤشرات أداء قابلة للقياس للحكم على مدى تحقيق كل هدف من أهداف القسم.	4.05	.987	٢	كبيرة
	مجموع بعد الرسالة والغايات والأهداف	3.95	.822	---	كبيرة

يتضح من الجدول (٣) السابق أنّ جميع احتياجات بعد الرسالة والغايات والأهداف من معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي جاءت بدرجة احتياج كبيرة، وجاء الاحتياج لبناء الأهداف المحددة لمبادرات تطوير القسم بما يتوافق بشكل عام مع الرسالة وغاياتها التطويرية، فى المرتبة الأولى، والحاجة لوضع مؤشرات أداء قابلة للقياس للحكم على مدى تحقيق كل هدف من أهداف القسم، فى المرتبة الثانية، وفى الترتيب الأخير من حيث الاحتياج، جاءت الحاجة لصياغة الرسالة بما يجعلها مؤثرة فى توجيه عمليات صنع القرار والاختيار من بين استراتيجيات التخطيط البديلة. وجاءت الانحرافات المعيارية لتقديرات

أعضاء هيئة التدريس حول احتياجاتهم فى هذا البعد قريبة من الواحد الصحيح مما يشير إلى قدر من التباين فى تقديرات أعضاء هيئة التدريس.

- **الاحتياجات التدريبية فى ضوء متطلبات بعد "السُلطات والإدارة" كأحد معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي.**

جاءت المتوسطات الحسابيه والانحرافات المعيارية، وترتيب الاحتياج ودرجته فى بعد "السُلطات والإدارة " كأحد معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، كما يوضح الجدول التالي:

جدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس حول احتياجاتهم التدريبية على بعد السُلطات والإدارة من معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى	ترتيب الحاجة	درجة الاحتياج
٧	استخدام أسلوب التحليل البيئى (SWOTs) لتحديد العوامل البيئية الداخلية والخارجية التي تؤثر على تطوير الأداء بالقسم / الكلية.	3.93	1.095	٩	كبيرة
٨	وضع خطة إستراتيجية شاملة للقسم/ الكلية.	4.13	.951	١	كبيرة
٩	بناء الخطط التفصيلية والأنشطة الأساسية بما يعكس رسالة وغايات وأهداف القسم/ الكلية.	4.06	.994	٣	كبيرة

١٠	أساليب مراقبة وتقويم الخطط الموضوعة بناء على نتائج الأداء والظروف المتغيرة.	3.93	1.013	٨	كبيرة
١١	تطوير السياسات والعمليات اللازمة لتحقيق مبدأ المساءلة.	3.87	1.053	١٣	كبيرة
١٢	بناء سياسات واجراءات لتشجيع المبادرات التطويرية لدى أعضاء القسم.	4.11	.916	٢	كبيرة
١٣	أسس بناء وادارة فرق العمل.	3.98	.914	٥	كبيرة
١٤	أساليب دعم وتحفيز الابداع التنظيمي.	3.93	.982	٧	كبيرة
١٥	بناء أنظمة إدارة المعلومات التي تقدم تغذية راجعة منتظمة لمستوى التقدم في تنفيذ المبادرات الإستراتيجية.	3.89	1.074	١١	كبيرة
١٦	وضع الآليات المناسبة لتقدير المخاطر والتقليل من آثارها في حالة حدوثها.	3.79	1.134	١٩	كبيرة
١٧	وضع مشروع الميزانية السنوية للقسم على ضوء الخطط التشغيلية والبرامج التطويرية.	3.80	1.173	١٧	كبيرة
١٨	عمليات إدارة وتنمية رأس المال الفكري بالقسم.	3.76	1.182	٢٠	كبيرة
١٩	التفكير الابداعي في حل المشكلات واتخاذ القرارات.	4.02	1.119	٤	كبيرة
٢٠	أساليب واستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي.	3.74	1.074	٢١	كبيرة
٢١	استخدام التفكير النظمي في معالجة القضايا والمشكلات المؤسسية.	3.92	.961	١٠	كبيرة
٢٢	تنظيم وادارة الاجتماعات الفعالة.	3.79	1.070	١٨	كبيرة
٢٣	وضع قواعد للممارسات الأخلاقية والسلوك المسؤول في كل جوانب نشاط القسم/ الكلية.	3.84	1.031	١٦	كبيرة
٢٤	بناء دليل للسياسات والاجراءات المؤسسية فى كل نشاطات ووظائف القسم/ الكلية.	3.87	.991	١٢	كبيرة
٢٥	وضع الاستراتيجيات والسياسات لتطوير المناخ المؤسسي.	3.84	1.002	١٥	كبيرة
٢٦	استخدام تقنيات الدراسات المستقبلية فى التخطيط للقسم/ الكلية.	3.94	.962	٦	كبيرة
٢٧	الدراية بإجراءات الأمن والسلامة لحماية الأفراد والمرافق والتجهيزات المخصصة للتدريس والبحث العلمي.	3.86	.986	١٤	كبيرة
	مجموع بعد السُلطات والإدارة	3.91	.758	--	كبيرة

يتضح من الجدول (٤) السابق أنّ جميع احتياجات بعد السُلطات والإدارة من معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي جاءت بدرجة احتياج كبيرة وجاء الاحتياج لوضع خطة إستراتيجية شاملة للقسم/ الكلية، فى المرتبة الأولى، تلتها الحاجة لبناء سياسات واجراءات لتشجيع المبادرات التطويرية لدى أعضاء القسم، وفى المرتبة الثالثة جاءت الحاجة لبناء الخطط التفصيلية والأنشطة الأساسية بما يعكس رسالة وغايات وأهداف القسم/ الكلية. وفى الترتيب قبل الأخير من حيث الاحتياج فى هذا البعد جاءت عمليات إدارة وتنمية رأس

المال الفكري بالقسم. أما الحاجة لأساليب واستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي، فقد جاءت بالترتيب الأخير. وجاءت الانحرافات المعيارية لتقديرات أعضاء هيئة التدريس حول احتياجاتهم فى هذا البعد قريبة من الواحد الصحيح مما يشير إلى قدر من التباين فى تقديرات أعضاء هيئة التدريس.

– الاحتياجات التدريبية فى ضوء متطلبات بعد "إدارة ضمان الجودة وتحسينها" كأحد معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي.

جاءت المتوسطات الحسابيه والانحرافات المعيارية، وترتيب الاحتياج ودرجته فى بعد "إدارة ضمان الجودة وتحسينها " كأحد معايير ضمان الجودة والاعتماد ، كما يوضح الجدول التالي:

جدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس حول احتياجاتهم التدريبية على بعد إدارة ضمان الجودة وتحسينها من معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى	ترتيب الحاجة	درجة الاحتياج
٢٨	بناء نظم لمتابعة وتقييم جودة الاداء بالقسم/ الكلية.	4.10	.895	٢	كبيرة
٢٩	تطوير خطط واليات للتحسين المستمر فى اداء القسم/ الكلية.	4.11	.924	١	كبيرة
٣٠	إجراءات تؤكيد الجودة الداخلية.	3.98	.892	٦	كبيرة

٣١	اسس القياس المقارن للاداء.	3.95	.921	٨	كبيرة
٣٢	إجراءات ومداخل التطوير التنظيمي.	3.83	.965	١٦	كبيرة
٣٣	أساليب قياس القيمة المضافة للتعليم.	3.85	1.028	١٥	كبيرة
٣٤	تحليل نواتج تعلم الطلبة.	4.09	1.035	٣	كبيرة
٣٥	استخدام بحوث الفعل لتحقيق التطوير التنظيمي وتحسين جودة الأداء.	3.94	.937	١٠	كبيرة
٣٦	التحليل الكمي والكيفي لاستطلاعات الرأى ولنتائج الأداء.	3.91	1.046	١٣	كبيرة
٣٧	بناء مؤشرات لقياس ورقابة الاداء فى قطاعاته المختلفة داخل الكلية.	3.92	.910	١٢	كبيرة
٣٨	منهجية بناء وإعداد المعايير الاكاديمية لمجالات عمل القسم/ الكلية.	3.89	.881	١٤	كبيرة
٣٩	تصميم عمليات التقويم الذاتي لجودة الأداء لتعتمد على مصادر متعددة من الأدلة والبراهين.	4.02	.956	٥	كبيرة
٤٠	التحقق من مخرجات نواتج التعلم التي حققها الطلبة بمقارنتها بمتطلبات المؤهلات الوطنية.	4.06	.994	٤	كبيرة
٤١	الاسس والعمليات المكونة للاعتماد الأكاديمي.	3.96	.975	٧	كبيرة
٤٢	متطلبات توافق انظمة المعلومات الداخلية مع متطلبات التقارير الخارجية.	3.94	.962	١١	كبيرة
٤٣	إجراءات وعناصر التقويم الذاتي الدوري للبرامج التعليمية والبحثية.	3.94	.911	٩	كبيرة
	مجموع بعد إدارة ضمان الجودة وتحسينها	3.97	.725	---	كبيرة

من الجدول (٥) السابق يتضح أنّ جميع احتياجات بعد إدارة ضمان الجودة وتحسينها من معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي جاءت بدرجة احتياج كبيرة وجاء الاحتياج لتطوير خطط وآليات للتحسين المستمر فى أداء القسم/ الكلية.، فى المرتبة الأولى، تلتها الحاجة لبناء نظم لمتابعة وتقييم جودة الأداء بالقسم/ الكلية.، وفى المرتبة الثالثة جاءت الحاجة لتحليل نواتج تعلم الطلبة. وفى الترتيب قبل الأخير من حيث الاحتياج فى هذا البعد جاءت أساليب قياس القيمة المضافة للتعليم. أما الحاجة للتعرف على إجراءات ومداخل التطوير التنظيمي، فقد جاءت بالترتيب الأخير. وجاءت الانحرافات المعيارية لتقديرات أعضاء هيئة التدريس حول احتياجاتهم فى هذا البعد قريبة من الواحد الصحيح مما يشير إلى قدر من التباين فى تقديرات أعضاء هيئة التدريس.

- الاحتياجات التدريبية فى ضوء متطلبات بعد "التعلم والتعليم" كأحد معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي.

جاءت المتوسطات الحسابيه والانحرافات المعيارية، وترتيب الاحتياج ودرجته فى بعد "التعلم والتعليم" كأحد معايير ضمان الجودة والاعتماد ، كما يوضح الجدول التالي:

جدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس حول احتياجاتهم التدريبية على بعد التعلم والتعليم من معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الحاجة	درجة الاحتياج
٤٤	معايير استحداث أو تطوير البرامج الدراسية.	4.16	.882	١	كبيرة
٤٥	الالمام بإطر المؤهلات الوطنية لكل مؤهل أو مهنة يعد القسم الخريجين لها.	3.96	.891	١٣	كبيرة
٤٦	إعاد تقارير سنوية تحدد نقاط القوة والضعف المشتركة، ومستويات التفاوت المهمة في الجودة بين البرامج، والأقسام، والوحدات.	3.99	.909	١٢	كبيرة
٤٧	تخطيط البرامج الدراسية بما يتوافق مع متطلبات المؤهلات الوطنية، ومع المعايير المقبولة في حقل التخصص المعنيّ.	4.04	1.007	٩	كبيرة
٤٨	استخدام استراتيجيات التعليم والتعلم المناسبة لنواتج التعلم المستهدفة.	4.06	1.033	٧	كبيرة
٤٩	توصيف البرامج الدراسية بما يتوافق ومتطلبات الاعتماد الوطني أو العالمي.	4.12	.902	٤	كبيرة
٥٠	طرق قياس فاعلية استراتيجيات التدريس والتعلم المستخدمة لتحقيق نواتج التعلم المستهدفة.	4.04	.926	٨	كبيرة
٥١	وضع مقاييس لنواتج التعلم لجميع المقررات والبرامج.	4.13	.842	٣	كبيرة
٥٢	وضع اليات لتقويم تعلم الطلاب مناسبة لنواتج التعلم المستهدفة.	4.09	.851	٥	كبيرة
٥٣	مراجعة جودة اختبارات المقررات وفقا لجدول موصفات الاختبار.	4.01	.943	١٠	كبيرة
٥٤	الاستخدام الفعال لتقنيات التدريس والتقويم الجديدة والمتطورة.	4.09	1.011	٦	كبيرة
٥٥	وضع انظمة فعالة لمساعدة الطلبة على التعلم (الارشاد الأكاديمي، تقويم مدى تقدم الطلاب، تقديم الدعم والمساندة لمن يحتاجونها).	4.01	1.069	١١	كبيرة
٥٦	محكات تقييم البرامج الدراسية التى يقدمها القسم العلمي.	3.81	1.058	١٥	كبيرة
٥٧	تحويل المقررات الدراسية إلى مقررات الكترونية تفاعلية.	4.15	.897	٢	كبيرة
٥٨	استراتيجيات التدريس والتقويم للتعليم عن بعد.	3.91	1.015	١٤	كبيرة
	مجموع بعد التعلم والتعليم	4.04	.698	---	كبيرة

من الجدول (٦) السابق يتضح أنّ جميع احتياجات بعد التعلم والتعليم من معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي جاءت بدرجة احتياج كبيرة ، وجاء الاحتياج للتعرف على معايير استحداث أو تطوير البرامج الدراسية، فى المرتبة الأولى، تلتها الحاجة لتحويل المقررات الدراسية إلى مقررات الكترونية تفاعلية، وفى المرتبة الثالثة جاءت الحاجة لوضع مقاييس لنواتج التعلم لجميع المقررات والبرامج، وفى الترتيب قبل الأخير من حيث الاحتياج فى هذا البعد جاءت استراتيجيات التدريس والتقويم للتعليم عن بعد، أما الحاجة للتعرف على

محكات تقييم البرامج الدراسية التى يقدمها القسم العلمي، فقد جاءت بالترتيب الأخير. وجاءت الانحرافات المعيارية لتقديرات أعضاء هيئة التدريس حول احتياجاتهم فى هذا البعد قريبة من الواحد الصحيح مما يشير إلى قدر من التباين فى تقديرات أعضاء هيئة التدريس.

- الاحتياجات التدريبية فى ضوء متطلبات بعد "التوظيف وإدارة الموارد البشرية" كأحد معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي.

جاءت المتوسطات الحسابيه والانحرافات المعيارية، وترتيب الاحتياج ودرجته فى بعد "التوظيف وإدارة الموارد البشرية " كأحد معايير ضمان الجودة والاعتماد، كما يوضح الجدول التالي:

جدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس حول احتياجاتهم التدريبية على بعد التوظيف وإدارة الموارد البشرية من معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الحاجة	درجة الاحتياج
٥٩	وضع خطة استراتيجية لاحتياجات القسم من الموارد	3.95	1.216	٥	كبيرة

	البشرية (أعضاء هيئة التدريس، الإداريين، والفنيين).				
٦٠	بناء سياسات للنمو المهني لضمان التحسن المستمر في أداء أعضاء هيئة التدريس وخبراتهم.	3.98	1.083	٣	كبيرة
٦١	أساليب تحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس على ضوء استراتيجيات التعلم وأساليب تقويم الطلاب المستهدفة.	3.95	1.086	٤	كبيرة
٦٢	تقديم برامج فاعلة لتهيئة وتدريب أعضاء هيئة التدريس الجدد.	4.08	1.099	١	كبيرة
٦٣	قياس أثر برامج التنمية المهنية على الأداء المؤسسي فى مجالاته المختلفة.	3.83	1.058	٧	كبيرة
٦٤	إعداد نماذج توضح مصفوفة كفايات أعضاء هيئة التدريس.	3.94	1.085	٦	كبيرة
٦٥	بناء حقائب تدريبية لتنمية كفايات أعضاء هيئة التدريس.	4.05	1.018	٢	كبيرة
	مجموع بعد التوظيف وادارة الموارد البشرية	3.97	.918	---	كبيرة

يتضح من الجدول (٧) السابق أنّ جميع احتياجات بعد التوظيف وإدارة الموارد البشرية من معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي جاءت بدرجة احتياج كبيرة ، وجاء الاحتياج لتقديم برامج فاعلة لتهيئة وتدريب أعضاء هيئة التدريس الجدد، فى المرتبة الأولى، تلتها الحاجة لبناء حقائب تدريبية لتنمية كفايات أعضاء هيئة التدريس، وفى المرتبة الثالثة جاءت الحاجة لبناء سياسات للنمو المهني لضمان التحسن المستمر في أداء أعضاء هيئة التدريس وخبراتهم ، وفى الترتيب قبل الأخير من حيث الاحتياج فى هذا البعد جاءت الحاجة لإعداد نماذج توضح مصفوفة كفايات أعضاء هيئة التدريس، أما الحاجة لقياس أثر برامج التنمية المهنية على الأداء المؤسسي فى مجالاته المختلفة، فقد جاءت بالترتيب الأخير. وجاءت الانحرافات المعيارية لتقديرات أعضاء هيئة التدريس حول احتياجاتهم فى هذا البعد أكبر من الواحد الصحيح مما يشير إلى قدر واضح من التباين فى تقديرات أعضاء هيئة التدريس.

-الاحتياجات التدريبية فى ضوء متطلبات بعد "البحث العلمي" كأحد معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي.

جاءت المتوسطات الحسابيه والانحرافات المعيارية، وترتيب الاحتياج ودرجته فى بعد " البحث العلمي " كأحد معايير ضمان الجودة والاعتماد، كما يوضح الجدول التالي:

جدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس حول احتياجاتهم التدريبية على بعد البحث العلمي من معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الحاجة	درجة الاحتياج
٦٦	وضع خطة لتنمية البحث العلمي تتناسب مع طبيعة المؤسسة ورسالتها، واحتياجات التنمية الاقتصادية والثقافية الخاصة بالمنطقة.	4.27	.952	١	كبيرة جدا
٦٧	بناء خريطة بحثية تتوافق مع احتياجات القطاعات المستفيدة والتطور العلمي.	4.16	.929	٧	كبيرة
٦٨	آليات دعم المشاركة والتعاون مع الجامعات وشبكات البحث العلمي على مستوى العالم.	4.23	.900	٤	كبيرة جدا
٦٩	الالمام بالمعايير الأخلاقية للبحث العلمي، وللمشروعات البحثية التي قد يكون لها تأثير محتمل على قضايا أخلاقية.	4.05	1.034	١٠	كبيرة
٧٠	توظيف نتائج البحوث العلمية لتقديم خدمات تطويرية للمجتمع.	4.26	.898	٣	كبيرة جدا
٧١	بناء وإدارة قاعدة بيانات عن كفايات أعضاء هيئة التدريس والباحثين وتوظيفها لتقديم خدمات إستشارية وتطويرية للمجتمع.	4.20	.964	٥	كبيرة جدا
٧٢	السياسات التى تحكم حقوق الملكية الفكرية .	3.95	1.026	١١	كبيرة
٧٣	آليات تشجيع الاستثمار التجاري للأفكار التي طورها أعضاء هيئة التدريس والطلبة.	3.91	1.087	١٢	كبيرة
٧٤	المناهج والأساليب الحديثة فى البحث العلمي.	4.27	.992	٢	كبيرة جدا
٧٥	مهارات العمل ضمن فريق بحثي.	4.09	1.061	٩	كبيرة
٧٦	كتابة المشروعات البحثية التنافسية.	4.15	1.005	٨	كبيرة
٧٧	كتابة الأبحاث العلمية وفقا لمعايير النشر الدولي (مجلات ISI).	4.18	1.046	٦	كبيرة
	مجموع بعد البحث العلمي	4.14	.785	---	كبيرة

يتضح من الجدول (٨) السابق أنّ احتياجات بعد البحث العلمي من معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي تراوحت بين درجة احتياج كبيرة جدا، وكبيرة . وجاءت الحاجة لوضع خطة لتنمية البحث العلمي تتناسب مع طبيعة المؤسسة ورسالتها واحتياجات التنمية الاقتصادية والثقافية الخاصة بالمنطقة، فى المرتبة الأولى، والحاجة للتعرف على المناهج والأساليب الحديثة فى البحث العلمي، فى المرتبة الثانية، والحاجة لتوظيف نتائج البحوث العلمية لتقديم خدمات تطويرية للمجتمع، فى المرتبة الثالثة وجميعها بدرجة احتياج كبيرة جدا ،

وفى الترتيب قبل الأخير من حيث الاحتياج فى هذا البعد جاءت الحاجة للتعرف على السياسات التى تحكم حقوق الملكية الفكرية، بدرجة احتياج كبيرة، أما الحاجة للتعرف على آليات تشجيع الاستثمار التجاري للأفكار التي طورها أعضاء هيئة التدريس والطلبة، فقد جاءت بالترتيب الأخير وبدرجة احتياج كبيرة. وجاءت الانحرافات المعيارية لتقديرات أعضاء هيئة التدريس حول احتياجاتهم فى هذا البعد محصورة بين (٠.٨٩٨ – ١.٠٨٧) مما يشير إلى قدر من التباين فى تقديرات أعضاء هيئة التدريس.

- **الاحتياجات التدريبية فى ضوء متطلبات بعد "العلاقة مع المجتمع" كأحد معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي.**

جاءت المتوسطات الحسابيه والانحرافات المعيارية، وترتيب الاحتياج ودرجته فى بعد " العلاقة مع المجتمع " كأحد معايير ضمان الجودة والاعتماد، كما يوضح الجدول التالي:

جدول (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس حول احتياجاتهم التدريبية على بعد العلاقة مع المجتمع من معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الحاجة	درجة الاحتياج
٧٨	عناصر بناء خطة شاملة لتحسين سمعة المؤسسة الجامعية والقسم في المجتمع المحلي.	4.03	1.057	٢	كبيرة
٧٩	أساليب قياس رضا الرأي العام عن جودة المخرجات المؤسسية والخدمات الأكاديمية.	3.90	1.049	٥	كبيرة
٨٠	آليات تتبع الخريجين لقياس رؤاهم حول البرامج الدراسية التى تخرجوا منها.	3.88	1.113	٧	كبيرة
٨١	طرق تسويق البحوث العلمية والخدمات الجامعية.	4.08	.977	١	كبيرة
٨٢	الشروط القانونية لعقد الشراكات البحثية والتعليمية مع قطاعات المجتمع المستفيدة.	3.98	1.015	٤	كبيرة
٨٣	متطلبات الشراكة أو التوأمة مع برامج ومؤسسات أخرى.	3.88	1.070	٦	كبيرة
٨٤	آليات زيادة القدرة التنافسية للبرامج التعليمية وخريجوها.	4.01	1.076	٣	كبيرة
	مجموع بعد العلاقة مع المجتمع	3.97	.874	----	كبيرة

من الجدول (٩) السابق يتضح أنّ جميع احتياجات بعد العلاقة مع المجتمع من معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي جاءت بدرجة كبيرة. وجاء الاحتياج للتعرف على طرق تسويق البحوث العلمية والخدمات الجامعية، فى المرتبة الأولى، تلتها الحاجة لتحديد عناصر بناء خطة شاملة لتحسين سمعة المؤسسة الجامعية والقسم فى المجتمع المحلي، وفى المرتبة الثالثة جاءت الحاجة لوضع آليات لزيادة القدرة التنافسية للبرامج التعليمية وخريجوها، وفى الترتيب الأخير من حيث الاحتياج فى هذا البعد جاءت الحاجة لوضع آليات لتتبع

الخريجين لقياس رؤاهم حول البرامج الدراسية التى تخرجوا منها، وكذلك الحاجة لتحديد متطلبات الشراكة أو التوأمة مع برامج ومؤسسات أخرى . وجاءت معظم الانحرافات المعيارية لتقديرات أعضاء هيئة التدريس حول احتياجاتهم فى هذا البعد أكبر من الواحد الصحيح مما يشير إلى قدر واضح من التباين فى تقديرات أعضاء هيئة التدريس.

ثانياً : الفروق فى درجة الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران فى ضوء متطلبات معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي والتى تعزى إلى (الجنس، سنوات الخبرة بعد الدكتوراه).

لتحقيق هذا الهدف تم استخدام الاختبارات البارامترية كما يلي :

- **الفروق فى درجة الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران فى ضوء متطلبات معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي والتى تعزى إلى الجنس :**

تم استخدام اختبار (ت) T-test لعينتين مستقلتين وحساب دلالة الفروق عند مستوى دلالة (٠.٠٥) كما يوضح الجدول التالي:

جدول (١٠)

نتائج اختبار"ت" لعينتين مستقلتين، للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين تقديرات أعضاء هيئة التدريس لاحتياجاتهم التدريبية فى ضوء معايير ضمان الجودة والاعتماد والتي تعزى للجنس

م	المتغيرات	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	ت	مستوى الدلالة
١	الرسالة والغايات والأهداف	ذكور	42	3.98	٠.٢٠٨	٠.٨٣٥
		إناث	86	3.94		
٢	السُلطات والإدارة	ذكور	42	3.90	٠.٣٥	٠.٩٧٢

		إناث	86	3.91		
٣	إدارة ضمان الجودة وتحسينها	ذكور	42	3.89	٠.٨٢٧	٠.٤١٠
		إناث	86	4.00		
٤	التعلم والتعليم	ذكور	42	3.87	١.٩٥٨	٠.٠٥٢
		إناث	86	4.12		
٥	التوظيف وإدارة الموارد البشرية	ذكور	42	3.79	١.٥١٦	٠.١٣٢
		إناث	86	4.05		
٦	البحث العلمي	ذكور	42	3.99	١.٥١٣	٠.١٣٣
		إناث	86	4.22		
٧	العلاقة مع المجتمع	ذكور	42	4.03	٠.٦١٩	٠.٥٣٧
		إناث	86	3.93		
مجموع		ذكور	42	3.89	٠.٨٠٣	٠.٤٢٣
		إناث	86	3.99		

من الجدول (١٠) السابق يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطات تقديرات أعضاء وعضوات هيئة التدريس بجامعة نجران (عينة الدراسة) لاحتياجاتهم التدريبية فى ضوء معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي (الدرجة الكلية) وعلى كل بعد من الأبعاد السبع للبحث. وهذا يشير إلى أنّ الجنس (ذكور، اناث) لم يكن له تأثير دال فى تحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس فى ضوء متطلبات معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، وربما يرجع ذلك إلى أنّ أدوار ومسؤوليات عضو هيئة التدريس واحدة بين الذكور والإناث، والثقافة الجامعية التى يعمل فيها الجنسين بما فيها من قوانين ولوائح متشابهة إلى حد كبير، فضلا على ذلك فإنّ معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد تطبق بألية واحدة على شطرى المؤسسة كوحدة أكاديمية واحدة. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة العضايلة (٢٠٠٨)، ودراسة العنزى (٢٠١٠)، ودراسة موسى والعتيبي (٢٠١١)، والتى أظهرت عدم وجود فروق فى احتياجات أعضاء هيئة التدريس التدريبية تعزى لمتغير الجنس.

- **الفروق فى درجة الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران فى ضوء متطلبات معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي تعزى لسنوات الخبرة بعد الدكتوراه:**

تم استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه(ANOVA) وحساب دلالة الفروق عند مستوى دلالة (٠.٠٥) كما يوضح الجدول التالي:

جدول (١١)

نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه(ANOVA)للكشف عن الفروق بين تقديرات أعضاء هيئة التدريس لاحتياجاتهم التدريبية في ضوء معايير ضمان الجودة والاعتماد والتي تعزى لسنوات الخبرة

م	البعد	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) (F)	مستوى الدلالة
١	الرسالة والغايات والأهداف	بين المجموعات	1.705	٢	.853	1.266	0.285
		داخل المجموعات	84.168	١٢٥	.673		
		الكلي	85.873	١٢٧			
	السُلطات والإدارة	بين المجموعات	4.200	٢	2.100	٣.٨١٣	*0.025
		داخل المجموعات	68.665	١٢٥	0.551		
		الكلي	73.048	١٢٧			
٣	إدارة ضمان الجودة وتحسينها	بين المجموعات	2.046	٢	1.023	١.٩٧٧	0.143
		داخل المجموعات	64.665	١٢٥	0.517		
		الكلي	66.711	١٢٧			
٤	التعلم والتعليم	بين المجموعات	1.754	٢	0.877	١.٠٤٢	0.356
		داخل المجموعات	105.19	١٢٥	0.842		
		الكلي	106.95	١٢٧			
٥	التوظيف وإدارة الموارد البشرية	بين المجموعات	1.417	٢	0.708	١.١٥٧	0.318
		داخل المجموعات	76.54	١٢٥	0.612		
		الكلي	77.96	١٢٧			
٦	البحث العلمي	بين المجموعات	4.256	٢	2.128	٢.٨٦٦	0.061
		داخل المجموعات	92.835	١٢٥	0.743		
		الكلي	97.092	١٢٧			
٧	العلاقة مع المجتمع	بين المجموعات	1.035	٢	0.517	١.٠٦٥	٠.٣٤٨
		داخل المجموعات	60.742	١٢٥	0.486		
		الكلي	61.777	١٢٧			
	إجمالي	بين المجموعات	1.896	٢	0.948	٢.١٩١	0.116
		داخل المجموعات	54.084	١٢٥	0.433		
		الكلي	55.980	١٢٧			

- دالة عند مستوى (٠.٠٥)

يتضح من الجدول (١١) السابق عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطات تقديرات أعضاء هيئة التدريس لاحتياجاتهم التدريبية في ضوء معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي والتى يمكن عزوها لاختلاف عدد سنوات الخبرة بعد الدكتوراه وذلك على الدرجة الكلية للاحتياجات التدريبية ، وعلى الأبعاد السبع للاحتياجات، ما عدا بعد السُلطات والإدارة من متطلبات معايير ضمان الجودة الاعتماد الأكاديمي، حيث وجدت فروق دالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥) .

وللتعرف على اتجاه الفروق بين تقديرات أعضاء هيئة التدريس حول احتياجاتهم التدريبية على بعد " السُلطات والإدارة" من معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي والتى تعزى لسنوات الخبرة بعد الدكتوراه، استخدم اختبار LSD للمقارنات البعدية، كما يوضح الجدول التالي:

جدول (١٢)

نتائج اختبار LSD للمقارنات البعدية لمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات تقديرات أعضاء هيئة التدريس لاحتياجاتهم التدريبية على بعد "السُلطات والإدارة" والتى تعزى لسنوات الخبرة

م	البعد	سنوات الخبرة بعد الدكتوراه	العدد	المتوسط الحسابي	أقل من ٥سنوات	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	١٠ سنوات فأكثر
٢	**السُلطات والإدارة**	أقل من ٥سنوات	٧١	٤.٠٦٧	–	*	*
		من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٣٤	٣.٧٠٥		–	
		١٠ سنوات فأكثر	٢٣	٣.٧٠٠			–

*** دالة عند مستوى (٠.٠٥)**

يتضح من جدول (١٢) السابق وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات تقديرات أعضاء هيئة التدريس لاحتياجاتهم التدريبية على بعد السُلطات والإدارة من معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي تعزى لاختلاف سنوات الخبرة بعد الدكتوراه، وذلك لصالح أصحاب الخبرة أقل من ٥ سنوات مقارنة بأصحاب الخبرة من ٥ إلى أقل من ١٠سنوات، وبأصحاب الخبرة ١٠سنوات فأكثر. وهذا يبدو منطقيا لأنّ أصحاب الخبرة أقل من ٥ سنوات لم تتاح لهم الخبرات والمواقف والفرص لكي يكتسبوا الكثير من الكفايات المحددة ببعد السلطات والإدارة، وكذلك هم أقل الفئات حظا فى المشاركة فى المواقع والمواقف الإدارية ومستويات السلطة، أضف لذلك كونهم أكثر الفئات رغبة فى التعلم وسعيا لإثبات الذات وايجاد مكانا لهم فى مواقع الإدارة والسُلطة. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراستا : سرحان وخليل (٢٠٠٧) والبحيري (٢٠١١) والتى أظهرت فروقا فى احتياجات أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح سنوات الخبرة الأقل، واختلفت مع نتائج دراسة مقابلة (٢٠٠٥) والتى أظهرت فروقا لصالح من لهم خبرة أكثر من عشر سنوات.

ثالثاً- أولويات التدريب لأعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران فى ضوء متطلبات معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي:

تأتي الاجابة على هذا السؤال من خلال نتائج الدراسة الميدانية والتى أظهرت تباينا فى درجة احتياجات أعضاء هيئة التدريس فى ضوء متطلبات معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، ورغم أنّ درجة الاحتياج فى الأبعاد السبع ومؤشراتها لم تقل عن درجة احتياج كبيرة إلا أنها تباينت فى هذا المستوى، وعليه حدد الباحثان نسبة ٨٠% كمحدد للاحتياجات الأكثر أولوية بالتدريب، أى معدل من ٤-٥ من المقياس المتدرج، وما يقل عنها تأتي بالمرتبة الثانية من حيث الأولوية.

وعلى مستوى الأبعاد الرئيسة للاحتياجات وفى ضوء النسبة المحددة (٨٠%)، يتضح أنّ بعدى: البحث العلمي، والتعلم والتعليم، يحتلان الأولوية الأولى من حيث الاحتياج التدريبي، ثم تليها باقي الأبعاد، وفيما يلي تبيان للأبعاد ومؤشراتها ذات الأولوية :

١- بعد (معيار) "البحث العلمي" من معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي:

تتمثل المهارات والكفايات ذات الأولوية فى البرامج التدريبية فيما يلي :

- أساليب وضع الخطط لتنمية البحث العلمي تتناسب مع طبيعة المؤسسة ورسالتها، واحتياجات التنمية الاقتصادية والثقافية الخاصة بالمنطقة.
- المناهج والأساليب الحديثة فى البحث العلمي.
- توظيف نتائج البحوث العلمية لتقديم خدمات تطويرية للمجتمع.
- آليات دعم المشاركة والتعاون مع الجامعات وشبكات البحث العلمي على مستوى العالم.
- بناء وإدارة قاعدة بيانات عن كفايات أعضاء هيئة التدريس والباحثين وتوظيفها لتقديم خدمات إستشارية وتطويرية للمجتمع.
- كتابة الأبحاث العلمية وفقا لمعايير النشر الدولي (مجلات ISI).
- بناء الخرائط البحثية المتوافقة مع احتياجات القطاعات المستفيدة والتطور العلمي.
- كتابة المشروعات البحثية التنافسية.

- مهارات العمل ضمن فريق بحثي.
- الالمام بالمعايير الأخلاقية للبحث العلمي، وللمشروعات البحثية التي قد يكون لها تأثير محتمل على قضايا أخلاقية.

٢- بعد (معيار) "التعلم والتعليم" من معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي:

تتمثل المهارات والكفايات ذات الأولوية فى البرامج التدريبية فيما يلي :

- معايير استحداث أو تطوير البرامج الدراسية.
- تخطيط البرامج الدراسية بما يتوافق مع متطلبات المؤهلات الوطنية، ومع المعايير المقبولة في حقل التخصص المعنيّ.
- استخدام استراتيجيات التعليم والتعلم المناسبة لنواتج التعلم المستهدفة.
- توصيف البرامج الدراسية بما يتوافق ومتطلبات الاعتماد الوطني أو العالمي.
- طرق قياس فاعلية استراتيجيات التدريس والتعلم المستخدمة لتحقيق نواتج التعلم المستهدفة.
- وضع مقاييس لنواتج التعلم لجميع المقررات والبرامج.
- وضع آليات لتقويم تعلم الطلاب مناسبة لنواتج التعلم المستهدفة.
- مراجعة جودة اختبارات المقررات وفقا لجدول موصفات الاختبار.
- الاستخدام الفعال لتقنيات التدريس والتقويم الجديدة والمتطورة.
- وضع أنظمة فعالة لمساعدة الطلبة على التعلم (الارشاد الأكاديمي، تقويم مدى تقدم الطلاب، تقديم الدعم والمساندة لمن يحتاجونها).
- تحويل المقررات الدراسية إلى مقررات الكترونية تفاعلية.

٣- بعد (معيار) "إدارة ضمان الجودة وتحسينها" من معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي:

تتمثل المهارات والكفايات ذات الأولوية فى البرامج التدريبية فيما يلي :

- بناء نظم لمتابعة وتقييم جودة الأداء بالقسم/ الكلية.

- تطوير خطط وآليات للتحسين المستمر فى أداء القسم/ الكلية.
- تحليل نواتج تعلم الطلبة.
- تصميم عمليات التقويم الذاتي لجودة الأداء لتعتمد على مصادر متعددة من الأدلة والبراهين.
- التحقق من مخرجات نواتج التعلم التي حققها الطلبة بمقارنتها بمتطلبات المؤهلات الوطنية.

٤-بعد (معيار) "العلاقة مع المجتمع" من معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي:

تتمثل المهارات والكفايات ذات الأولوية فى البرامج التدريبية فيما يلي :

- عناصر بناء خطة شاملة لتحسين سمعة المؤسسة الجامعية والقسم فى المجتمع المحلي.
- طرق تسويق البحوث العلمية والخدمات الجامعية.
- آليات زيادة القدرة التنافسية للبرامج التعليمية وخريجوها.

٥-بعد (معيار) "التوظيف وإدارة الموارد البشرية" من معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي:

تتمثل المهارات والكفايات ذات الأولوية فى البرامج التدريبية فيما يلي :

- تقديم برامج فاعلة لتهيئة وتدريب أعضاء هيئة التدريس الجدد.
- بناء حقائب تدريبية لتنمية كفايات أعضاء هيئة التدريس.

٦- بعد (معيار) "الرسالة والغايات والأهداف" من معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي:

تتمثل المهارات والكفايات ذات الأولوية فى البرامج التدريبية فيما يلي :

- بناء الأهداف المحددة لمبادرات تطوير القسم بما يتوافق بشكل عام مع الرسالة وغايتها التطويرية.

- وضع مؤشرات أداء قابلة للقياس للحكم على مدى تحقيق كل هدف من أهداف القسم.

٧- بعد (معيار) "السُلطات والإدارة" من معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي:

تتمثل المهارات والكفايات ذات الأولوية فى البرامج التدريبية فيما يلي :

- وضع خطة إستراتيجية شاملة للقسم/ الكلية.
- بناء الخطط التفصيلية والأنشطة الأساسية بما يعكس رسالة وغايات وأهداف القسم/ الكلية.
- بناء سياسات واجراءات لتشجيع المبادرات التطويرية لدى أعضاء القسم.
- التفكير الابداعي فى حل المشكلات واتخاذ القرارات.

توصيات ومقترحات البحث:

حتى تتحقق فاعلية برامج التدريب الموجهة لأعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران، لإكسابهم المعارف والمهارات والاتجاهات التى تمكنهم من تجهيز مؤسساتهم وبرامجهم الأكاديمية للتوافق مع متطلبات معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي للهيئة الوطنية

للتقويم والاعتماد الأكاديمي، فإنّ هناك مجموعة من التوصيات والمقترحات، نوجزها فى التالي:

- تصميم البرامج التدريبية وفقا لأولوية الاحتياج، بحيث تأتي أهداف البرامج التدريبية العاجلة بناءً على الاحتياجات التدريبية المحددة بهذه الدراسة والتى حصلت على درجة احتياج تدريبي ٨٠% فأكثر (بمعدل من ٤-٥ من المقياس المتدرج).
- فى المرحلة الثانية وبعد الوفاء بالاحتياجات التدريبية العاجلة ذات الأولوية، تصمم مجموعة من البرامج التدريبية تستجيب أهدافها لباقي الاحتياجات التدريبية المحددة بهذه الدراسة، حيث حصلت باقي الاحتياجات على احتياج تدريبي بدرجة كبيرة.
- مشاركة أعضاء هيئة التدريس فى التخطيط لأي برنامج تدريبي مقدم لهم، فيما يتعلق بمحتوى البرنامج وأساليب التدريب والأنشطة المصاحبة وأماكن التدريب ومواعيده، بما يجعل البرنامج متوافقا مع آمال وتطلعات المتدربين وظروفهم المهنية والاجتماعية. فكثيرا من البرامج تفقد عطاءها والقيمة المضافة منها نتيجة سوء التخطيط فى تنفيذها، وقلة توافقها مع المتدربين.
- إعداد مجموعة من المدربين من أعضاء هيئة التدريس المشهود لهم بالكفاءة والمهارة بالجامعة من خلال برنامج لتدريب المدربين (TOT)، يشارك فى تقديمه خبراء الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، أو عبر الاستفادة من الخبرة العالمية فى ذلك.
- تقديم ورش عمل وملتقيات علمية تتضمن مشاركين من الجامعات السعودية التى حققت تميزا فى التوافق مع معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، لتبادل الخبرات والوقوف على النجاحات والمشكلات وسبل التغلب عليها.
- إعداد ذاكرة تنظيمية للجامعة تتضمن معلومات مفصلة عن خبرات أعضاء هيئة التدريس العاملين فيها والمتعاملين معها، حتى يمكن الوقوف على أوجه الاستفادة الممكنة من هذه الخبرات فى تنمية كفايات أعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بمعايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي.

- بناء شراكة فاعلة مع الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي فى مجال برامج التدريب وتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس، يتم من خلالها الاستفادة من خبرات خبرائها فيما يتعلق ببناء نظم ضمان الجودة فى الكليات والجامعة وسبل التوافق مع معايير الهيئة.
- تقديم حوافز لأعضاء هيئة التدريس المشاركين فى البرامج التدريبية، منها: جعل ساعات التدريب ضمن ساعات خارج النصاب وفقا للضوابط المعمول بها فى الجامعة، أو كشرط للتقدم للترقية، أو لتجديد عقود المتعاقدين من أعضاء هيئة التدريس.
- إعداد أدوات ومقاييس مقننة للتعرف على أثر برامج التدريب فى الواقع، واستخدام البيانات المتوفرة من ذلك فى تطوير البرامج القائمة، وبناء البرامج الجديدة. وتلقى مقترحات التطوير والتحديث على البرامج عبر موقع يخصص لذلك.
- تفعيل التنمية المهنية المرتكزة على الموقع، أو التى تتم داخل الكليات والأقسام من خلال التنسيق والتعاون بين وكيل الكلية للتطوير والجودة، وعمادة التطوير والجودة بالجامعة، بما يعظم الاستفادة من الامكانات المادية والبشرية فى كل كلية، وبما يتوافق مع ظروفها وبرامجها.
- تفعيل أساليب ووسائل التدريب عن بعد، وتوظيف التقنية الحديثة فى ذلك، بما يضمن التفاعل وتحقيق الأهداف، وفى الوقت ذاته تحسين الجدوى الاقتصادية للبرامج التدريبية المقدمة.
- بناء القناعات والاتجاهات الايجابية لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة حول برامج التدريب الموجهة للجودة والاعتماد الأكاديمي، وهذا يتطلب نشر ثقافة الجودة والاعتماد، وتحسين الأداء وبناء القيمة المضافة فى البرامج التدريبية المقدمة.

وفى نهاية الدراسة وفى ضوء ما تبلور لدى الباحثين من رؤية حول المجال البحثي واحتياجاته، وفى سبيل استكمال بنية العلم فى هذا المجال، يمكن **اقتراح المشاريع البحثية** التالية:

- الاحتياجات التدريبية للقيادات الجامعية الأكاديمية والادارية فى ضوء متطلبات معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي.

- قياس الأثر والمردود للبرامج التدريبية الموجهة لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة فى مجال الجودة والاعتماد الأكاديمي.
- امكانيات الاستفادة من التدريب عن بعد فى تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية.
- مدى اسهام برامج التنمية المهنية المرتكزة على الموقع (الكلية / القسم) فى تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.
- القيمة المضافة كمدخل لقياس فاعلية البرامج التدريبية المقدمة لأعضاء هيئة التدريس.
- الجدوى الاقتصادية والتربوية لبرامج الابتعاث للتدريب فى التعليم العالي من وجهة نظر المبتعثين ورؤسائهم.

قائمة المراجع:

١. البحيري، محمد بن حامد محمد(٢٠١١) **احتياجات الاستاذ الجامعي التدريبية في مجال التعلم الالكتروني كما يراها أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الملك خالد. مجلة القراءة والمعرفة** – مصر،(١١٥)، ١٣٥ – ١٦٠.

٢. البلطان، سارا عمر جاسر .**تصور مقترح لتطبيق الجودة و الاعتماد الاكاديمي بكليات التربية بالجامعات الناشئة في المملكة العربية السعودية. مجلة القراءة والمعرفة** – مصر،(١١٤)، ٤٣ – ٧٣.

٣. جامعة نجران (٢٠١٢) **الخطة الاستراتيجية للجامعة ١٤٣٣-١٤٣٨ هـ.** وكالة الجامعة للتطوير والجودة.

٤. حسين، أسامة ماهر (٢٠٠٦) مقياس تقدير الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس فى مؤسسات إعداد المعلمين بالمملكة العربية السعودية فى ضوء مفهوم الجدارة ، **مجلة دراسات فى التعليم الجامعي**،(١١)، يونيه .

٥. الحلبي، احسان محمود وسلامة، مريم عبد القادر(٢٠٠٥) تنمية الكفايات اللازمة لأعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير الجودة الشاملة ونظام الاعتماد الأكاديمي، **ملتقي طرق تفعيل وثيقة الآراء للأمير عبد الله بن عبد العزيز حول التعليم العالي**، جامعة الملك عبد العزيز، ٣٠يناير – ١فبراير.

٦. الدهشان، جمال علي (٢٠٠٧) الاعتماد الأكاديمي : الخبرة الأجنبية والتجربة المحلية. **المؤتمر العلمى السنوى الثانى- معايير ضمان الجودة والاعتماد فى التعليم النوعى بمصر والوطن العربى**، كلية التربية النوعية، جامعة المنصورة، (١)، ١٢٠ – ١٥٤.

٧. سرحان، غسان عبد العزيز، وخليل، عصام عبدالعزيز (2007) الاحتياجات التدريبية للمسؤولين عن إدارة التعليم فى جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظرهم، **المجلة الفسطينية للتربية المفتوحة** عن بعد، ١(١)، يناير.

٨. السيد، محمود (٢٠٠٧) الاتجاهات المعاصرة فى تحديد الاحتياجات التدريبية، **ملتقى الاتجاهات المعاصرة فى تحديد الاحتياجات التدريبية**، شرم الشيخ، جمهورية مصر العربية، ٢٨يناير – ١فبراير.

٩. الشرقاوي، موسى علي(٢٠٠٤) رؤية مستقبلية لتطوير كليات التربية في ضوء معاييير الاعتماد الأكاديمي، **مجلة كلية التربية بالزقازيق** – مصر، (٤٨)، ٣٥ – ١٣٨.

١٠. العضايلة، عدنان عبد السلام(٢٠٠٨) تقدير الاحتياجات التدريبية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة البلقاء التطبيقية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس أنفسهم، **دراسات تربوية** وإجتماعية – مصر ، (١٤)٢، ٢٦٧ – ٣٠٩.

١١. العنزي، سعود عيد(٢٠١٠) **الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية الناشئة من وجهة نظرهم، مجلة القراءة والمعرفة**– مصر،(١٠٩)، ٢٣٦ – ٢٦٢.

١٢. مقابلة، عاطف يوسف (٢٠٠٥) **الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأهلية في الأردن من وجهة نظرهم، مؤتة للبحوث والدراسات – العلوم الانسانية والاجتماعية –** الاردن، ٢٠(٧)، ١١٧ – ١٤٠.

١٣. موسى، محمد فتحي علي والعتيبي ، منصور بن نايف(٢٠١١) **تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران وفقا لمعايير الجودة و الاعتماد الاكاديمي، مجلة التربية** – جامعة الأزهر، ١٤٥(١) ، ٤٥٣ – ٥٢٥.

١٤. الهيئة العامة لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠٠٩) **دليل الاعتماد لمؤسسات التعليم العالي**، جمهورية مصر العربية، الاصدار الثاني، أغسطس.

١٥. الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (٢٠١١) **معايير ضمان الجودة والاعتماد لبرامج التعليم العالي**، المملكة العربية السعودية، نوفمبر.

١٦. الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (٢٠٠٨) **دليل ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي فى المملكة العربية السعودية**، الرياض، الجزء الأول ، مارس.

١٧. وزارة الاقتصاد والتخطيط (٢٠١٠) **خطة التنمية التاسعة (٢٠١٠-٢٠١٤)**، المملكة العربية السعودية.

19. Ahmad, Maqbool (2008**) Comprehensive Dictionary Of Education, Atlantic Publishers &** Distributors LTD., New Delhi.

20. Al-Hattami, Abdulghani A. ; Muammar, Omar M., and Elmahdi, Ismail A. (2013) The need for professional training programs to improve faculty members teaching skills**, European Journal of Research on Education,** 1(2), 39-45.

21. Aziz, Shahnaz; Mullins, Morell E.; Balzer, William K.; Grauer, Eyal; Burnfield, Jennifer L.; Lodato, Michael A.; Cohen-Powless,Melissa A.(2005) Understanding the training needs of department chairs, **Studies in Higher Education**, 30(5), Oct., 571-593.

22. Bahrani, Taher; Pour, Mohammad Hossein & Asakereh, Ahmed (2011)Identifying the Faculty Members' Training Needs to Develop Short Courses In-service Training: A Case Study from Mahshahr Islamic Azad University, **Canadian Social Science**,7(6), December 31.

23. Barbazette, Jean (2006**) Training Needs Assessment: Methods, Tools, and Techniques**, John Wiley & Sons., USA.

24. Botha, Jo-Anne & Coetzee, Melinde, Conducting an ETD needs analysis, in Coetzee, Melinde (2007) **Practising Education, Training and Development: In South African Organizations,** Juta &Company Ltd, South Africa.

25. Brown, Judith (2002) Training Needs Assessment – A Must for Developing an Effective Training Program, **Public Personnel Management,** 31(4), Winter, 569-578.

26. Council for Higher Education Accreditation (CHEA) (2010) The Value of Accreditation, Washington, DC.,USA., **at website: www.chea. org.**

27. Darling-Hammond, Linda (2006)**Powerful Teacher Education: Lessons from Exemplary Programs**, John Wiley & Sons, Inc. , USA.

28. Head, Ronald B. & Johnson, Michael S. (2011) Accreditation and Its Influence on Institutional Effectiveness**,New Directions for Community Colleges,** (153), Spring, 37-52.

29. Hou, Angela Yung-Chi (2011) Quality assurance at a distance: international accreditation in Taiwan higher education, **Higher Education**, 61(2), Feb., 179-191.

30. Howard, Richard D.; McLaughlin, Gerald W., and Knight, William E.(2012) **The Handbook of Institutional Research**, John Wiley & Sons, Inc., USA.

31. Iqbal, M. Zahid & Khan, R. Ahmad (2011) The Growing Concept and Uses of Training Needs Assessment: A Review

with Proposed Model, **Journal of European Industrial Training,** 35(5), 439-466.

32. Kaplin, William A. & Lee, Barbara A.(2007) The Law of Higher Education, 4th ed., John Wiley & Sons, Inc. , USA.

33. Khan, Muhammad Naeemullah (2011) Needs Assessment of University Teachers for Professional Enhancement, **International Journal of Business and Management,** 6(2), February.

34. Krogt, Theo van der (2005) Quality Standards in Public Administration Education and Training :Issues, Models, and Contemporary Evaluation Policies, **Paper of the IASIA/UNDESA Task Force on Standards of Excellence in Public Administration Education and Training**, University of Twente, Netherlands.

35. Labovitz, George (1992) **Making Quality work**, An Imprint of Oliver Wight, Inc., USA.

36. Mora, Jose-Gines (2004) A Decade of Quality Assurance in Spanish Universities, in, Schwarz, Stefanie & Westerheijden, Don F. (eds) **Accreditation and Evaluation in the European Higher Education Area,** Kluwer Academic Publishers, USA.

37. Nguyen, Diane N.; Zierler, Brenda & Nguyen, Huong Q.(2011) A Survey of Nursing Faculty Needs for Training in Use of New Technologies for Education and Practice, **Journal of Nursing Education** , 50 (4), Apr.,181-189.

38. Richter, Lothar E. (1989)**Training Needs: Assessment and Monitoring** , 2th.ed., International Labour organistion , German.

39. Rikkua, Reetesh & Chakrabartyb, Neelima (2013) Training Needs Analysis: A Case Study of Loco Pilots**, Procedia - Social and Behavioral Sciences**, (104), 1105 – 1111.

40. Rossett, Allison (1987) **Training Needs Assessment, Techniques in Training and Performance Development Series,** Educational Technology, Inc., New Jersey, USA.

41. Sahu, R.K. (2005**) Training for Development -all you need to know,** Anurag Jain, New Delhi.

42. Sahu, R.K. (2010) **Group Dynamics & Team building**, Anurag Jain, New Delhi.

43. Swigger, Boyd Keith (2010) **The MLS Project: An Assessment after Sixty Years,** Scarecrow Press, INC., UK.

44. Wolverton, Mimi & Ackerman, Robert (2006) Cultivating Possibilities: Prospective Department Chair Professional Development and Why It Matters, **Planning for Higher Education**, 34(4), 14-23.

45. Yeung, Albert K.W. &Hall, G. Brent (2007**)Spatial Database Systems: Design, Implementation and Project Management, Springer**, Netherlands.