المجلة التربوية الدولية المتخصصة

مجلة علمية شهرية محكّمة

تصدر عن المجموعة الدولية للاستشارات والتدريب

بالتعاون مع الجمعية الأردنية لعلم النفس

عمان – الأردن

المجلد السادس - العدد السادس - حزيران 2017

ISSN 2226-2717

جميع الحقوق محفوظة للمجلة التربوية الدولية

المتخصصة ©

لا يجوز نشر أي جزء من هذه المجلة أو اقتباسه دون الحصول

على موافقة خطية مسبقة من رئيس التحرير

الآراء الواردة في هذه المجلة لا تعبر بالضرورة عن رأي هيئة

التحرير أو سياسة المجلة

رئيس هيئة التحرير

الأستاذ الدكتور أحمد العبيدات، قسم الإدارة التربوية، جامعة الطفيلة التقنية

المملكة الأردنية الهاشمية

INTERNATIONAL
INTERDISCIPLINARY
JOURNAL OF EDUCATION

الجمعية الأردنية لعلم النفس
Jordanian Psychological Association

هيئة التحرير

رئيس هيئة التحرير

أ.د. أحمد سليمان العبيدات

مدير التحرير

د. عوني شاهين

المحرر التنفيذي الأول

د. أحمد الشباطات

المحرر التنفيذي الثاني

د. راضي أبو هواش

تدقيق لغوي

د. محمود زهدي

د. غالب الحياري

سكرتيرة التحرير

ندى حامد

لجنة التحرير الاستشارية

أ.د ميرزا عباس

مركز تقنيات التدريس والوسائط المتعددة

جامعة العلوم الماليزية، ماليزيا

أ.د تينا فريزر

كلية التربية

جامعة شمال كولومبيا البريطانية، كندا

أ.د حسن علي حسن

كلية التربية ـ جامعة القصيم

السعودية

أ.د ساندهو داماجْيت

جامعة البنجاب - باتيلا

الهند

أ.د إيزابيلا كريسبي

كلية التربية - جامعة باشيراتا

إيطاليا

أ.د يي - هسيانج بان

المعهد العالي للتربية الرياضية

جامعة تايوان الوطنية للرياضة، تايوان

أ.د ميهايلا أيون

كلية التربية الرياضية - جامعة بيتستي

رومانيا

أ.د امانويل جيان فرانسوا

كلية التربية والموارد البشرية

جامعة ويسكونسن أوشكوش، أمريكا

أ.د صوفي وارد

كلية التربية

جامعة درم، بريطانيا

أ.د الفولابي فولاشد

كلية المعلمين

جامعة ايبدان، نيجيريا

أ.د كريتو ماريان

كلية التربية الرياضية

جامعة بتيستي، رومانيا

أ.د آمال ربيع كمال

كلية التربية - جامعة الفيوم

مصر

أ.د خير النظام اسماعيل

كلية العلوم التربوية - جامعة العلوم الماليزية

ماليزيا

أ.د ناصر المحمود

كلية التربية - جامعة الطائف

السعودية

أ. د. سانتوش كومار بيهيرا
كلية التربية - جامعة سيدهو كانهو بيرشا
ولاية البنغال الغربية

أ. د إيمان سالم بارعيده
كلية التربية - جامعة جدة
السعودية

أ. د. نايف الزارع
كلية التربية - جامعة الملك عبد العزيز
السعودية

أ.د أحمد صادق عبد المجيد
كلية التربية - جامعة الملك خالد
السعودية

أ .د إيمان عباس علي الخفاف
كلية التربية الأساسية - الجامعة المستنصرية
العراق

أ. د فهد صالح قاسم مغربه المعمري
كلية التربية والألسن - جامعة عمران
الجمهورية اليمنية

أ. د. عبد الحافظ الشايب
كلية العلوم التربوية - جامعة آل البيت
الأردن

أعضاء هيئة التحرير

د. نجوى الخصاونة
كلية التربية - جامعة الطائف
السعودية

د. محمد الجابري
كلية التربية - الجامعة الأردنية
الأردن

د. سهيل الزعبي
كلية التربية - جامعة نجران
السعودية

د. ناصر الزيديين
كلية العلوم التربوية - جامعة الزرقاء الأهلية
الأردن

د. ليلى محمد أبو العلا
كلية التربية - جامعة الطائف
السعودية

د. محمد الحربي
كلية التربية - جامعة الملك سعود
السعودية

د. حيدر ظاظا
كلية العلوم التربوية - الجامعة الأردنية
الأردن

د. مصطفى الهيلات
قسم العلوم التربوية. كلية الأميرة عالية
جامعة البلقاء التطبيقية. الأردن

د. قيس المقداد
كلية العلوم التربوية - جامعة اليرموك
الأردن

د. محمد سعيد حسب النبي
كلية الآداب والعلوم الاجتماعية - جامعة الحصن
الإمارات العربية المتحدة

د. سعيد شويل
كلية التربية - جامعة الباحة
السعودية

د. أحمد أبو كريم
كلية التربية - جامعة الملك سعود
السعودية

فهرسة المجلة (قواعد البيانات التي تم فهرسة المجلة فيها):

المجلة التربوية الدولية المتخصصة هي مجلة دولية علمية محكمة تهتم بالأبحاث التربوية. وقد تم فهرستها و اعتماد محتوياتها ضمن قواعد البيانات العلمية التالية:

Ulrich's Web, Cross Reference (DOI), Cabell's Directory, World Cat, Google Scholar, Index Copernicus International, DOAJ, Electronic Journals Library,

والعمل جار على فهرسة المجلة ضمن قواعد البيانات العلمية التالية

EBSCO, Scopus, Thomson Reuters (ISI), ERIC

المجلة التربوية الدولية المتخصصة

- **القواعد الناظمة للمجلة**

- المجلة التربوية الدولية المتخصصة مجلة علمية شهرية محكّمة معتمدة تصدر عن المجموعة الدولية للاستشارات والتدريب. بالتعاون مع الجمعية الأدنية لعلم النفس عمان – الأردن.
- تنشر المجلة الابحاث العلمية المتخصصة في العلوم التربوية باللغتين العربية والانجليزية
- بالنسبة للأبحاث المقدمة باللغة العربية. يقدم البحث للنشر مع ملخص له باللغة الانجليزية.
- تنشر المجلة البحوث العلمية التي تتوافر فيها الأصالة والمنهجية العلمية.
- تنشر المجلة البحوث التي لم تقدم للنشر في أي مكان آخر. ويجوز نشر نقد متخصص أو مراجعة لأحد المؤلفات العلمية الصادرة في مجلات أو كتب علمية محكمة. وتعد البحوث التي تقبل للنشر بحوثاً معتمدة لأغراض الترقية.
- تعنى المجلة بنشر البحوث العلمية المقدمة إليها في جميع مجالات العلوم التربوية.
- يجب أن يكون البحث مرقوناً على الحاسوب بصيغة (MS Word) مع إتباع تعليمات إعداد نمط المجلة المبين على موقع المجلة الالكتروني بمسافة مفردة بين السطور. وجعل الصفحات بنظام العمودين. حجم الخط 10. نوعه. Simplified Arabic
- يجب ألا يزيد عدد صفحات البحث بما فيها الأشكال والرسوم والجداول والملاحق على خمس وثلاثون صفحة.
- تعرض البحوث المقدمة للنشر في المجلة حال قبولها مبدئيًا على محكمين اثنين من ذوي الاختصاص. يتم اختيارهما بسرية مطلقة من قبل رئيس التحرير.
- تحتفظ المجلة بحقها في الطلب من المؤلف أن يحذف أو يعيد صياغة بحثه أو أي جزء منه بما يتناسب وسياستها في النشر.
- تنتقل حقوق طبع البحث ونشره إلى المجلة عند إخطار صاحب البحث بقبول بحثه للنشر.
- يدفع المؤلف\المؤلفون مبلغاً يتحدد بحسب عدد كلمات الدراسة في حال قبول الدراسة للنشر في المجلة. وذلك بدل رسوم تحكيم. وطباعة ورقية. ونشر إلكتروني. وإرسال أربع نسخ من مستلات المجلة ونسخة من العدد الكامل إلى عنوان الباحث البريدي.
- ترسل البحوث إلى المجلة عبر البريد الالكتروني: editor@iijoe.org

- **التوثيق**

- ترقم الإحالات في متن البحث بطريقة متسلسلة. بين قوسين [ ]
- يقوم الباحث برصد جميع المراجع التي تم الاقتباس منها والتي استعان مستخدماً نظام American psychology Association (APA)
- تكون هوامش الإحالة إلى المصادر والمراجع في نهاية البحث على النحو التالي:

أ- توثيق الكتب:

اسم المؤلف الأخير ، الاسم الأول (سنة النشر) : *عنوان الكتاب*. رقم الطبعة ، الجزء (إن وجدت) بلد النشر : الناشر.

مثال: الشافعي، أمل عطية .(2003) . *الإملاء المبسط: أهميته ، مهاراته ، قواعده التقويم الشخصي* . عمّان : دار يافا العلمية

إذا كان الكتاب لمؤلفين نضع حرف " و " بين اسميهما ويمكن وتوضع كلمة "وآخرون" بعد اسم المؤلف الأول إذا كان عدد المؤلفين أكثر من ثلاثة.

مثال: عبيدات ذوقان، وعدس، عبدالرحمن، وعبدالحق، كايد (1999). *البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه*. عمان. الأردن. دار الفكر للطباعة والنشر.

ب- توثيق الكتب المترجمة:

اسم المؤلف الأصلي (سنة النشر). عنوان الكتاب. اسم المترجم ، مكان النشر : الناشر.

مثال: رمني ، دان. (2004) . *كيف تصبح استشاري ناجح في مجال تكنولوجيا المعلومات* (عبد الحكيم أحمد الخزامي، مترجم). القاهرة: دار الفجر.

ج- توثيق المجلات العلمية:

اسم الباحث الأخير. الاسم الأول (سنة النشر): "عنوان البحث" *اسم الدورية أو المجلة*. رقم العدد. رقم المجلد. أرقام الصفحات.

مثال: الشباطات، أحمد (2011) الموهوبين والمتفوقين في الأردن: نظرة على البرامج والأنشطة. *حديث الموهبة*. 2 (2). 7 – 10.

د- توثيق الرسائل العلمية:

اسم الباحث الأخير ، الاسم الأول (سنة الإجازة) : *"عنوان الرسالة."* درجة الرسالة (ماجستير – دكتوراه – غير منشوره) . الجامعة التي قدمت فيها. البلد.

مثال: أبو هواش، راضي (2007). *التكنولوجيا المساندة المستخدمة مع الطلبة ذوي الحاجات الخاصة ومعوقات استخدامها في الأردن*. رسالة دكتوراة غير منشورة. الجامعة الأردنية. الأردن.

ه- توثيق المؤتمرات والندوات:

اسم الباحث الأخير ، الاسم الأول (العام) عنوان البحث. *المؤتمر أو الندوة*. الجهة الراعية. البلد.

مثال: الأسعد، عمر (2000) الجامعات العربية حتى عام 2000 الواقع التصورات المستقبلية . *المؤتمر العام السادس لاتحاد الجامعات* العربية. التعليم الجامعي والعالي في الوطن العربي: الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية. جامعة صنعاء- اليمن.

و- توثيق المصادر الأجنبية:

إسم المؤلف الأخير، أول حرف من اسمه. (سنة النشر): عنوان البحث. *إسم الدورية أو المجلة*. المجلد. العدد. الصفحات.

مثال:

Al-Shabatat, A., Abbas, M. & Ismail, H. (2009). The Direct and Indirect Effects of the Environmental Factors on the Intellectual Giftedness. *International journal of special education*. 24 (3), 121-131.

محتويات العدد

الباحثون	عنوان الدراسة	الصفحات
زينب عبد الرازق غريب عبد الله	فاعلية برنامج تدريبي لدمج مهارات التفكير التباعدي في تدريس المقررات التربوية لدى عينة من طلبة كلية التربية جامعة الملك فيصل	18 – 1
صالح يحيى الجار الله الغامدي	دور الذكاء الأخلاقي في الحد من التعصب الرياضي لدى طلاب جامعة الملك عبد العزيز	40 – 19
فاطمة علي سليمان المزروع	أولويات البحث في الإدارة والتخطيط التربوي لمجالات التعليم العالي في ضوء خطة التنمية العاشرة بالمملكة العربية السعودية	76 – 41
أحمد عيسى اللوغاني ودلال عبدالهادي الردعان	أثر التفاعل بين استخدام الفصول الدراسية الذكية والتخصص الدراسي في تنمية دافعية التعلم لطالبات كلية التربية الاساسية بدولة الكويت	92 – 77
هند سمعان إبراهيم الصمادي	درجة امتلاك طلبة جامعة القصيم لثقافة الحوار، ودورها في تعزيز التسامح (دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة القصيم)	107 – 93
عبد بن جابز الشمري	متطلبات استخدام الحوسبة السحابية في تدريس الرياضيات، واتجاهات المعلمين نحوها	123 – 108
أحمد علي الشريم	أثر الحوافز المعنوية والمادية في رفع مستوى الأداء واستمراره في كلية الشريعة والدراسات الإسلامية بجامعة القصيم	138 – 124
فايز كمال شلدان	مستوى الرضا الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة وسبل تحسينه	154 – 139
محمد بن عبد الله الحازمي	دور الأسرة في تنمية القيم الخلقية لدى الطفل في ضوء التربية الإسلامية	166 – 155
أيمن مصطفى مصطفى عبد القادر	تصور مقترح لحزمة من البرامج التدريبية اللازمة لتطبيق مدخل العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM) في ضوء الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الثانوية	184 – 167
عباس بن غازي بندر الحنتوشي ومطر بن عبيد عبد الله العتيبي	دور الأسرة في تعزيز الدور التربوي لبناء أجيال المستقبل	197 – 185
فيصل عيسى عبد القادر النواصره	الشعور بالوحدة النفسية لدى اسر أطفال التوحد وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية ودرجة إعاقة الطفل	212 – 198
محمد بن عبدالله الزامل	سياسة المحاسبة التعليمية ونشر ثقافتها في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود	229 – 213
عبدالمحسن رشيد المبدل	الأداء على ملف الإنجاز وعلاقته بالأداء على الاختبارات ومستوى المثابرة والأسلوب المعرفي (التصلب/المرونة)	244 – 230
سيد عبد العظيم محمد ومحمد محمد عبد المنعم وزينب عبد الرازق غريب	الهدف في الحياة كمنبئ للقدرة على تحمل الإحباط والكفاءة الذاتية لدى عينة من طلبة كلية التربية جامعة الملك فيصل	257 – 245

محتويات العدد

الباحثون	عنوان الدراسة	الصفحات
زينب عبد الرازق غريب عبد الله	فاعلية برنامج تدريبي لدمج مهارات التفكير التباعدي في تدريس المقررات التربوية لدى عينة من طلبة كلية التربية جامعة الملك فيصل	18 – 1
صالح يحيى الجار الله الغامدي	دور الذكاء الأخلاقي في الحد من التعصب الرياضي لدى طلاب جامعة الملك عبد العزيز	40 – 19
فاطمة علي سليمان المزروع	أولويات البحث في الإدارة والتخطيط التربوي لمجالات التعليم العالي في ضوء خطة التنمية العاشرة بالمملكة العربية السعودية	76 – 41
أحمد عيسى اللوغاني ودلال عبدالهادي الردعان	أثر التفاعل بين استخدام الفصول الدراسية الذكية والتخصص الدراسي في تنمية دافعية التعلم لطالبات كلية التربية الاساسية بدولة الكويت	92 – 77
هند سمعان إبراهيم الصمادي	درجة امتلاك طلبة جامعة القصيم لثقافة الحوار ودورها في تعزيز التسامح (دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة القصيم)	107 – 93
عيد بن جايز الشمري	متطلبات استخدام الحوسبة السحابية في تدريس الرياضيات واتجاهات المعلمين نحوها	123 – 108
أحمد علي الشريم	أثر الحوافز المعنوية والمادية في رفع مستوى الأداء واستمراره في كلية الشريعة والدراسات الإسلامية بجامعة القصيم	138 – 124
فايز كمال شلدان	مستوى الرضا الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة وسبل تحسينه	154 – 139
محمد بن عبد الله الحازمي	دور الأسرة في تنمية القيم الخلقية لدى الطفل في ضوء التربية الإسلامية	166 – 155
أيمن مصطفى مصطفى عبد القادر	تصور مقترح لحزمة من البرامج التدريبية اللازمة لتطبيق مدخل العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM) في ضوء الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الثانوية	184 – 167
عباس بن غازي بندر الحنتوشي ومطر بن عبيد عبد الله العتيبي	دور الأسرة في تعزيز الدور التربوي لبناء أجيال المستقبل	197 – 185
فيصل عيسى عبد القادر النواصره	الشعور بالوحدة النفسية لدى اسر أطفال التوحد وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية ودرجة إعاقة الطفل	212 – 198
محمد بن عبدالله الزامل	سياسة المحاسبية التعليمية ونشر ثقافتها في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود	229 – 213
عبدالمحسن رشيد المبدل	الأداء على ملف الإنجاز وعلاقته بالأداء على الاختبارات ومستوى المثابرة والأسلوب المعرفي (التصلب/المرونة)	244 – 230
سيد عبد العظيم محمد ومحمد محمد عبد المنعم وزينب عبد الرازق غريب	الهدف في الحياة كمنبئ للقدرة على تحمل الإحباط والكفاءة الذاتية لدى عينة من طلبة كلية التربية جامعة الملك فيصل	257 – 245

كلمة العدد

الحمد لله الذي لولاه ما جرى قلم، ولا تكلم لسان، والصلاة والسلام على سيدنا محمد (صلى الله عليه وسلم) كان أفصح الناس لساناً وأوضحهم بياناً... أما بعد..

نزف اليكم صدور العدد السابع في المجلد السادس من المجلة التربوية الدولية المتخصصة بكوكبة من الأبحاث العلمية الجديدة التي تروي كل باحث يبحث عن المعلومة المفيدة. لهذا فنحن ندعوكم مرة تلو الأخرى أن تغذوا نبع مجلتنا بأبحاث جديدة بعيدة عن الجمود والاجترار وتعالج قضايا الإنسان وتلمس مشاكله بشكل مباشر وتسعى إلى تغيير الواقع التربوي نحو الأفضل... متمنين أن يكون جهدنا المتواضع على حسن ظنكم وأن يلاقي استحسان الجميع .

ولا يفوتنا أخيراً التقدم بأحر التهاني والتبريكات بمناسبة عيدالفطر السعيد.. مع التأكيد بأننا لا نزال على العهد باقين .. لتلمح في الأفق دعوة دائمة ومتكررة لجميع الباحثين في مشارق الأرض ومغاربها ليشاركونا علمهم وبنات أفكارهم ... فبعلمهم وأفكارهم وبمساندتهم قدمت المجلة - خلال ما صدر عنها من أعداد سابقة - بحوثاً علمية قيمة في موضوعاتها ومتميزة في طرحها وجدتها وأصالتها.

والله ولي التوفيق

مدير التحرير

د. عوني شاهين

سياسة المحاسبية التعليمية ونشر ثقافتها في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود

محمد بن عبدالله الزامل*

الملخص _هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع سياسة المحاسبية التعليمية ونشر ثقافتها بجامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود. واتبع الباحث المنهج الوصفي المسحي، بحسبانه أنسب المناهج لهذا النوع من الدراسات. وقد استخدم الباحث الاستبانة كأداة للدراسة. وقد طبقت الدراسة على عينة عشوائية طبقية من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود، وبلغ عددهم (121) عضواً. وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها، أن متطلبات سياسة المحاسبية التعليمية لم تتحقق إلا بدرجة متوسطة في جميع المتطلبات. وهي تحديد احتياجات المستفيدين من التعليم الجامعي، وتحديد المخرجات التعليمية، والتقويم. أما نشر ثقافة المحاسبية التعليمية بين القائمين على العملية التعليمية، فكان تحققه متوسطاً. كما توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة، تبعاً لمتغير الممارسة الإدارية والدرجة العلمية. بينما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة، تبعاً لمتغير نوع الكلية بين الكليات الإنسانية والكليات العلمية لصالح الكليات العلمية.

الكلمات المفتاحية: سياسة المحاسبية التعليمية، المحاسبية التعليمية، ثقافة المحاسبية التعليمية.

* أستاذ أصول التربية المشارك _ كلية التربية _ جامعة الملك سعود

سياسة المحاسبية التعليمية ونشر ثقافتها في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود

1. المقدمة

تعد الجودة مطلباً أساساً للمؤسسات التعليمية، لتكون قادرة على خلق بيئة تعليمية تنافسية. وهذا يتطلب تنفيذ بعض السياسات كالتي تقود إلى نظام للمساءلة والمحاسبية التعليمية عن النظام التعليمي، حيث تعد المحاسبية التعليمية من السياسات المهمة التي تقود إلى جودة النظام التعليمي، والارتقاء بمؤسساته وأداء العاملين فيه.

ولذلك تستخدم المحاسبية التعليمية في الغرب منذ خمسة وعشرين عاماً كأداة سياسية لإصلاح التعليم في الجامعات الأمريكية Burke [1]وبين كروس أن العديد من الدراسات التي أجريت على المحاسبية التعليمية في الخمسة عشر عاماً الماضية أشارت إلى التأثير الإيجابي لسياسات المحاسبية التعليمية الجيدة على تقدم أداء الطلاب وتحقيق المخرجات التعليمية Gross and Supovitz [2] كما وجد أن وجود نظام قوي للمحاسبية، يشجع المعلمين على تحقيق معايير المحتوى الأكاديمي، ويجعلهم أكثر اهتماماً بقياس أداء الطالب باستمرار، والعمل على تحسينه [3].

كما أشار لفيبل [4] إلى أن سياسة المحاسبية في مؤسسات التعليم العالي تجعل المواطن وصانعي السياسات على ثقة في دور التعليم العالي في النهوض بالوطن، وتسلط الضوء على نقاط القوة والضعف في مؤسسات التعليم العالي لتعزيز نقاط القوة وعلاج نقاط الضعف، كما أنها تمد المؤسسات بالبيانات التي تشير إلى الحاجات التي لم تتم تلبيتها، وتشجع مؤسسات التعليم العالي في استمرارية تحسين البرامج الأكاديمية، وتنمية الابتكار، والأداء الذي يلبي احتياجات الطلاب والمجتمع. كما أنه يساعد الآباء والطلاب في اختيار مؤسسات التعليم العالي الأكثر جدارة في تحقيق الأهداف الأكاديمية والمهنية. ويعزز ذلك ما توصلت إليه دراسة وليم وجين [5] من أن المؤسسات التعليمية التي تنتهج سياسة حازمة في المحاسبية التعليمية، تؤدي إلى تحقق المخرجات التعليمية، وكفاءةٍ وتنافسيةٍ أعلى في التعليم من المؤسسات الأخرى. بالمقابل، فإن ضعف المحاسبية التعليمية ينعكس -سلباً- على أدائها، حيث أشارت دراسة جيليبرتو [6] إلى أن ضعف التقويم والمحاسبية، أدى إلى ضعف مؤسسات التعليم العالي الإيطالي. وبالتالي، فإن وجود سياسة واضحة ودقيقة للمحاسبية في الجامعة، يولد الثقة لدى جمهور المستفيدين من التعليم العالي في سوق العمل والاقتصاديين، وصناع القرار [4].

وعلى الصعيد الوطني أصبحت المحاسبية التعليمية ضرورة وطنية ملحة في الجامعات السعودية بصفة عامة، كونها إحدى مؤشرات التقدم في التصنيف العالمي، أو الحفاظ عليه، بالإضافة إلى إسهامها في تحسين وتطوير العملية التعليمية. المجدوع [7]، وهذا ما دفع جامعة الملك سعود إلى تبني الشفافية والمساءلة كإحدى القيم التي تؤمن بها في الخطة الاستراتيجية لجامعة الملك سعود 2030، كما عزز الهدف الثامن من أهداف الخطة هذه القيم بتأكيده لأهمية المرونة والمساءلة من خلال صياغة إطار واضح للمساءلة ووضع معايير لها [8].

2. مشكلة الدراسة

عززت بعض الدراسات أهمية المحاسبية التعليمية في تطوير وتحسين العملية التعليمية، إذ أشار وليم [9] إلى أن المحاسبية التعليمية تزيد من قدرة الجامعة على التنافسية العالمية في التصنيف العالمي للجامعات، والتنافسية المحلية في التصنيف المحلي للجامعات. ودراسة كا وأنتوني [10] التي أكدت على أن المحاسبية التعليمية تؤدي إلى التميز في التدريس والتعلم والبحث العلمي.

وعلى المستوى الوطني نصت خطة التنمية التاسعة بالمملكة العربية السعودية في هدفها الحادي عشر -ضمن أهدافها العامة- على مواصلة الإصلاح الاقتصادي والاجتماعي والمؤسسي، ورفع الكفاية وتحسين الأداء والعمل على ترسيخ مبدأ الشفافية والمساءلة وزارة التخطيط والاقتصاد [11]، كما أكدت الخطة في أهدافها العامة للتعليم العالي أهمية زيادة الكفاءة الداخلية والخارجية لتحقيق متطلبات التنمية، وتحسين جودة التعليم، وتطبيق النظم الإدارية الحديثة. وزارة التخطيط والاقتصاد [11]، ولكن بالمقابل، نجد أن بعض الدراسات توصلت إلى وجود بعض جوانب من القصور في تطبيق سياسة المحاسبية التعليمية في بعض الجامعات العربية، ومنها دراسة عويضة [12] التي توصلت الى ضعف ثقافة المحاسبية التعليمية لدى أعضاء هيئة التدريس والقيادات الأكاديمية في الجامعات المصرية، ودراسة أبو العلا [13] التي توصلت إلى أن كلية التربية بأسوان تفتقر إلى نظام للرقابة، يستند على استخدام مجموعة من المعايير الموضوعية للحكم على فعالية أداء الكلية، إلى جانب أن معظم أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس لا يدركون مفهوم المحاسبية التعليمية وأهدافها في التعليم الجامعي، كما توصلت دراسة ماجدة الجارودي [14] إلى خلو نظام التعليم العالي ولوائحه من آلية لمحاسبة عضو هيئة التدريس، وبالتالي فإن المحاسبية التعليمية تعد مدخلاً مهماً لتحقيق تلك الأهداف، وهذا ما دفع الباحث إلى دراسة الكشف عن واقع سياسة المحاسبية التعليمية ونشر ثقافتها بجامعة الملك سعود.

أ. أسئلة الدراسة

يتحدد سؤال الدراسة الرئيس فيما يلي: ما واقع سياسة المحاسبية التعليمية ونشر ثقافتها في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود؟ ويتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما متطلبات سياسة المحاسبية التعليمية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة؟

2. ما مدى توافر متطلبات سياسة المحاسبية التعليمية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

3. ما واقع نشر ثقافة المحاسبية التعليمية بين القائمين على العملية التعليمية من وجه نظر أعضاء هيئة التدريس؟

4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أعضاء هيئة التدريس، تبعاً لمتغير (نوع الكلية، الدرجة العلمية، والممارسة الإدارية)؟

ب. أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة فيما يأتي:

1. أهمية المحاسبية التعليمية ونشر ثقافتها في تحسين العملية التعليمية وجودة الأداء التدريسي والتعليمي.

2. تقديم بعض التوصيات التي يأمل الباحث أن تفيد القائمين على العملية التعليمية في جامعة الملك سعود في تفعيل الممارسة المحاسبية في العملية التعليمية.

ج. أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى:

1. تحديد متطلبات سياسة المحاسبية التعليمية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة.

2. التعرف على مدى توافر متطلبات سياسة المحاسبية التعليمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود.

3. التعرف على واقع نشر ثقافة المحاسبية التعليمية بين القائمين على العملية التعليمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود.

4. التعرف على الفروق الفردية ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات أعضاء هيئة التدريس، تبعاً لمتغير (نوع الكلية، الممارسة الإدارية).

د. مصطلحات الدراسة

المحاسبية التعليمية Educational Accountability:

يقدم يسلدايكي وآخرون [15] تعريفاً شاملاً بقوله بأن المحاسبية التعليمية: طريقة منظمة وهادفة لطمأنة ذوي العلاقة بالنظام التعليمي، بأن المؤسسة التعليمية تحقق النتائج المرغوبة، وهي تشتمل على عناصر عامة كالأهداف والمؤشرات على التقدم نحو تحقيق الأهداف والمقاييس وطرق تحليل المعلومات وتقديمها، والعواقب المترتبة عليها.

ويعرف الباحث المحاسبية التعليمية بأنها: نظام لتقويم الأداء التعليمي للجامعات لإظهار الحقائق المرتبطة بكفاءة وإنتاجية التعليم الجامعي وجودة مخرجاته التعليمية، للاستفادة منها في التحسين والتطوير المستمر للعملية التعليمية، وتعزيز القيمة المجتمعية للتعليم الجامعي.

3. الإطار النظري

يستعرض الباحث من خلال الإطار النظري الإجابة على التساؤل الأول للدراسة: ما متطلبات المحاسبية التعليمية في ضوء الاتجاهات المعاصرة؟

أولاً: متطلبات المحاسبية التعليمية في ضوء الاتجاهات المعاصرة:

أكد بيري وآخرون [16] أهمية محاور أساس للمحاسبية التعليمية تشتمل على الأهداف، ومؤشرات للأداء، وتصميم القرار في ضوء البيانات والمعلومات، والتغذية الراجعة، والاتصال مع المستفيدين والشركاء، وتقديم الدعم لتكوين نظام فعال للمحاسبية التعليمية. كما أكد كل من ستيشر ونافتل [17] ضرورة توافر أربعة محاور أساس لتطبيق سياسة محاسبية تعليمية ذات جدوى، هي: الأهداف، وقياس التقدم نحو الأهداف وقياس مدى تحقق أهداف البرامج الأكاديمية، والتغذية الراجعة، وآلية للتغيير والتحسين والتطوير، ويعزز كارلسون [18] ذلك من خلال تركيزه على أربعة متطلبات رئيسة لتطبيق سياسات المحاسبية التعليمية، هي: الأهداف، اختيار مؤشرات رئيسية للنجاح وطرق لقياس النجاح والتقدم نحو النجاح من خلال استخدام أدوات قياس مقننة مع إتاحة المعلومات والبيانات، وصناعة القرار، طبقاً للمعلومات والبيانات، وربط المكافآت والعقوبات بالتقدم نحو تحقيق المخرجات وتحسين التعليم، والتحسين والتطوير. وفيما يلي استعراض لبعض المتطلبات بالتفصيل:

1. متطلبات المخرجات التعليمية:

(أ) تحديد المخرجات التعليمية بشكل إجرائي قابل للقياس: تحولت المحاسبية التعليمية من الامتثال للإجراءات واللوائح، إلى الاعتماد على مدى تحقق المخرجات التعليمية من خلال مقاييس مقننة تعتمد على معايير ومؤشرات واضحة Sadeghi and Callahan [19] ولذلك تؤسس المحاسبية التعليمية على تحديد المخرجات التعليمية التي يجب أن تجمع بين الطموحات الوطنية وطموحات الطلاب، واحتياجات المجتمع المستقبلية المتمثلة في سوق العمل، والثقافة وخلافه، وأثبتت بعض الدراسات أن المؤسسات التعليمية التي تحدد أهدافها بوضوح وأهداف برامجها، في صورة قابلة للقياس، تكون أفضل من غيرها في تحقيق جودة المخرجات التعليمية.

ويرى ميليت وآخرون [20] أن نظام تطبيق سياسة المحاسبية التعليمية يتطلب مخرجات تعليمية تعتمد على: (المعرفة والمهارات الأكاديمية التي يتطلبها إكمال البرنامج الأكاديمي، والمعرفة والمهارات الأكاديمية المرتبطة بمجال التوظيف والمهنة، والمعرفة والمهارات الخاصة بتنمية القدرات الشخصية للطالب، الاستعداد المهني ومهارات التعليم العامة مثل: قدرات التواصل بفاعلية، والقدرة على تحليل البيانات والمعلومات واستخدامها في حل المشكلات، والمهارات الناعمة مثل: العمل في فريق والتواصل والابتكارية، مهارات اندماج الطالب في التعلم المستمر، أو التعلم مدى الحياة).

(ب) ارتباط أهداف البرامج الأكاديمية بمعايير الاستعداد المهني: تطورت المحاسبية التعليمية في الثمانينات من تقويم ممارسات التدريس والتعلم التي تمارس في الحرم الجامعي إلى التركيز على ما يسمى بالإنتاجية المرتبطة بنموذج الأعمال في القرن الواحد والعشرين، والتي بدأت تضغط على التعليم العالي لكي تتوافق برامجه وأنشطته الأكاديمية مع متطلبات سوق العمل، وضرورة قياس الكفايات المرتبطة بمعارف ومهارات واتجاهات الطالب التي تعبر عن الاستعداد لسوق العمل نهاية دراسته للبرنامج من خلال تطبيق مقاييس الاستعداد المهني والتي تجعل المستفيدين في سوق العمل، مطمئنين إلى برامج الإعداد الأكاديمي بالجامعة Leveille [4]، وقد أشار كوجشل وآخرون [21] إلى ضرورة تطبيق معايير للاستعداد المهني لخريجي البرامج الأكاديمية كجزء

من المحاسبية التعليمية لتلك البرامج.

(ج) ربط المخرجات التعليمية برضاء الطلاب والمجتمع و احتياجات سوق العمل: أشار جوزيف [22] إلى أن سياسة المحاسبية التعليمية في جامعات الولايات المتحدة أصبحت ترتكز على التوازن بين الاهتمامات الأكاديمية وبين تقويم المجتمع الخارجي في ضوء قدرة الجامعة على الارتباط بسوق العمل وتوفير احتياجاته من القوى البشرية. كما يصف بيير وآخرون [16] المحاسبية التعليمية بأنها وصف للعلاقة بين طرفين: الأول المستفيد من التعليم وهو المجتمع وسوق العمل والطلاب، والآخر هو مقدم الخدمة التعليمية، ويعد تحديد متطلبات واحتياجات المستفيد من الخدمة، الخطوة الأساس لتحديد المخرجات التعليمية للمؤسسة والبرامج الأكاديمية.

ويتم ذلك من خلال مقاييس الإنتاجية للبرامج والبحوث التي تقدمها الجامعة وقد قدمت ماليزيا تجربة رائدة في هذا المجال حيث قامت بتصميم مقاييس تقيس إنتاجية الجامعة من خلال البرامج والبحوث التي تقدمها وارتباطها بسوق العمل لكي يؤخذ قرار الاستمرار في البرنامج أو غلقه، أو تطويره، أو فتح برامج جديدة. وتعطى مكافآت البحوث بناءً على درجة إنتاجيتها وارتباطها بسوق العمل. حيث يوجد دور رئيس لمؤسسات التنمية الاقتصادية في الاشتراك في محاسبية الجامعات مثل: مجلس التنمية الاقتصادية ولجنة المراجعة الاقتصادية في تحديد وتوجيه السياسة التعليمية للجامعات والبحوث لتحقيق التنافسية العالمية في سوق العمل. Vidovich [23] كما أكدت دراسة Ellen [24]أن توسيع سياسة المحاسبية لتشتمل على مشاركة وآراء سوق العمل في البرامج الأكاديمية التي تخدمها، يؤدي إلى جودة تلك البرامج، ويزيد من كفاءتها وكفاءة طلابها في المستقبل المهني.

2. متطلبات متعلقة بالتقويم:

(أ) الاعتماد على اختبارات مقننة وأساليب مطورة للتقويم: يشترط قسم التربية بالولايات المتحدة الأمريكية ضرورة أن يكون تقويم مخرجات تعلم الطلاب له معنى باستخدام مقاييس مطورة ومقننة، وبما يساعد –أيضاً- في وضع الخطط لتحسين أداء الطلاب، ومن أحدث المبادرات لقياس مخرجات الطلاب التعليمية، مبادرة الجمعية الأمريكية للجامعات والكليات الحكومية (AASCU) عام 2007 لتنفيذ طرق لتقويم تعلم الطلاب، والتي تهدف إلى وضع مقاييس مقننة تقيس مجموعة من المخرجات التعليمية لمؤسسات التعليم العالي والتي تتضمن التفكير النقدي، والتفكير المنطقي التحليلي، والاتصال التحريري وبدأت بعض المؤسسات الأخرى في وضع مقاييس مقننة لقياس المخرجات التعليمية على مستوى البرنامج وعلى المستوى التعليمي العام كجزء من نظام المحاسبية التعليمية Millett et al. [20] وقد أشار مسك إلى ضرورة أن تكون الاختبارات مرتبطة بمعايير واضحة للأداء وأن تشتمل على مهام معقدة يبرهن الطالب من خلال القيام بها قدرته على تطبيق المعرفة والمهارات التي اكتسبها، وقدرته على ربطها بالعالم الواقعي أو الحياة Messick [25]. وقد أشار نموذج المحاسبية المؤسس على البرهان، إلى أنه يجب أن يرتبط تقويم الطلاب بالصياغة الدقيقة لنتائج التعلم المرغوبة [20]. كما أثبتت دراسة Massell, [3] Goertz, Christensen, and Goldwasser أن الاختبارات المقننة على مستوى الولاية والمستوى الوطني، تساعد صانعي القرار في وضع سياسات للتحسين، تساعد في تحسين الأداء التعليمي للطلاب. كما أثبتت دراسة Goertz, Duffy, and Floch [26] أن اعتماد المحاسبية على اختبارات مقننة مرتبطة بالأهداف والمخرجات التعليمية، يساعد على وضع خطط تحسين فعالة، تساعد في رفع مستوى الأداء التعليمي. كما تعتمد بريطانيا على تقويمات ومقاييس مقننة تستخدم لتصنيف الجامعات والمدارس وترتيبها على المستوى الوطني، كما تستخدم فرنسا وهونج كونج والصين واليابان التقويمات الوطنية لقياس تقدم المدارس والجامعات والطلاب كجزء من المحاسبية التعليمية لتساعد في صناعة القرارات المتعلقة بالتعليم. كما تستخدم العديد من الأنظمة الأوروبية الامتحانات التي تعتمد على الاختبارات المقننة كشرط للقبول في المرحلة التعليمية، والانتقال إلى مرحلة تعليمية أخرى Anderson [27] ومن أمثلة الاختبارات المقننة في الولايات المتحدة لتقويم خريجي البرامج الأكاديمية (16) اختباراً مقنناً لتقويم المخرجات التعليمية للخريجين منها ثلاثة لقياس البروفيل والكفاءة الأكاديمية للخريجين The Measure of Academic Proficiency and Profile (MAPP) واختبار تقويم الكفاءة الأكاديمية الجامعية The Collegiate Assessment of Academic Proficiency (CAAP) واختبار تقويم التعلم الجامعي The Collegiate Learning Assessment (CLA) كما يوجد اختبارات مقننة لقياس مهارة الكتابة والتفكير النقدي حيث أثبتت الدراسات أهمية تلك المهارات للموظفين والعاملين بالمهن المختلفة [28].

(ب) ربط التقارير الدورية لمستودع البيانات بمؤشرات مستوى تقدم أداء الطلاب ومستوى تقدم البرامج الأكاديمية: يرى ميلر أهمية التقارير الدورية لمستودع البيانات في المحاسبية التعليمية، وتضمينها لبعض المؤشرات الهامة في التقدم التعليمي مثل معدل التخرج، المعدلات التراكمية للطلاب وتصنيفها لمستويات مثل نسبة الحاصلين على تقدير (A)، (B)، (C)، وغيرها، ومعدل الانتقال من صف إلى صف [29]. كما أشار وايزمان إلى استخدام المركز الوطني للإحصائيات التعليمية بالولايات المتحدة الأمريكية مستودع البيانات (National Center for Education Statistics) في الحكم على جودة وفعالية برامج الإعداد التعليمية ومنها برامج إعداد المعلمين [30].

كما أن ارتباط التقارير الدورية لمستودع البيانات بمؤشرات الأداء، ومقارنة الأداء في هذا العام بالأعوام السابقة وبالجامعات التنافسية يعد مطلباً أساساً للمحاسبية التعليمية بما يزيد من الشفافية، وتمكين صناع القرار في الوصول إلى القرارات المناسبة للتحسين والتطوير للوصول إلى درجة متقدمة من التنافسية [31]. وأشار أندرسون إلى أنه يجب أن يتيح مستودع البيانات لأولياء الأمور وأرباب العمل والمستفيدين الاطلاع على أداء الطلاب ومستواهم الأكاديمي والتقارير الإحصائية العامة للبرامج الأكاديمية وسلوك الطلاب مثل: معدل الحضور، ومعدل التحسن الأكاديمي للبرنامج وللجامعة، وكذلك مقدار كلفة الطالب في البرنامج ومقدار الدعم الحكومي المقدم له، ونسبة أعضاء هيئة التدريس للطلاب على مستوى الجامعة ومستوى كل برنامج، ومقدار المكافآت المقدمة للطلاب وأعضاء هيئة التدريس نتيجة التفوق والامتياز في تحقيق مؤشرات الأداء لتكون حافزاً للطلاب

والقيادات التعليمية وتقديم ثقة أكبر في المؤسسة التعليمية [27].

(ج) التقويم الخارجي: الاعتماد الاكاديمي الوطني والعالمي: يرتبط الدعم الفيدرالي وموافقة الكونجرس في الولايات المتحدة الأمريكية على دعم وتمويل مؤسسات التعليم العالي في حصول تلك المؤسسات على الاعتماد كجزء من المحاسبية التعليمية. وعلى الترتيب الوطني والعالمي لمؤسسات التعليم العالي. فكلما كان الترتيب أعلى. كلما كان الدعم أكبر [32].

ومن سياسات المحاسبية التعليمية في ماليزيا مراجعة جودة الجامعات. واعتمادها كل ثلاث سنوات من فريق مراجعين خارجيين يتكون من اثنين محليين غير أكاديميين ومن ثلاثة أكاديميين دوليين. ويتم عمل مراجعة داخلية لخمس مجالات أساس من قبل فريق مراجعة على مستوى كل جامعة لخمس مجالات أساس هي (الحوكمة). والإدارة. والتدريس. والخدمة. ويتبع كل مراجعة خطة تحسين لتأكيد الجودة [23].

كما أن تطبيق معايير الجودة التي تؤدي إلى الاعتماد تجعل المستفيدين من التعليم العالي والشركاء أكثر اطمئناناً وثقة في مخرجات الجامعات. كما يجب أن تشتمل تلك المعايير قدرة المؤسسة على عمل شراكة حقيقية مع المجتمع. والمناخ التعليمي الذي يتضمن بعض المؤشرات مثل نسبة الطلاب إلى أعضاء هيئة التدريس. وحجم الكتب ومصادر التعلم المختلفة. وحجم المنح التعليمية والعقود. والشراكات مع عالم الأعمال على كافة المستويات مع قطاعات أعمال ضخمة أو صغيرة أو فردية من خلال التدريب وتنمية القدرة البشرية أو من خلال منح درجات أكاديمية بما يوفر للجامعة مصادر مالية معتبرة ويجعلها أكثر قدرة على المساهمة في التنمية الحقيقية للوطن والعالم [4].

(د) التنافس الوطني والعالمي (التصنيف المحلي والعالمي): أشار وليم [9] إلى أهمية التنافسية الوطنية والعالمية كسياسة أساس من سياسات المحاسبية التي تضمن اضطلاع الجامعة بمسؤولياتها نحو تحسين جودة الحياة في المجتمع وتحقيق الأمن الوطني. كما أن اعتماد سياسة التصنيف الوطني للجامعات يشجع الجامعات على التنافسية في كافة المجالات. ويتيح للجامعات المتقدمة في التصنيف الوطني لاستقطاب أفضل الطلاب. ما يساعد في تحقيق مخرجات تعليمية عالية الجودة. واعتماد سياسة التصنيف العالمي في المحاسبية. يتيح للجامعات المحلية الاستفادة من خبرات الجامعات المتقدمة في التصنيف. ومحاولة اللحاق بها. أو التقدم عليها. ما يضع الجامعات المحلية على خريطة الجامعات المتقدمة في التصنيف العالمي. كما يجعلها تتقدم باستمرار لتتواكب مع التقدم العالمي وليس المحلي فقط [23]. وقد توصلت دراسة بوغ وبيتي [33] إلى أن تعدد جهات المراجعة داخلية. محلية. ووطنية. وعالمية. يزيد من القدرة التنافسية لمؤسسات التعليم العالي. ويؤدي إلى تحسن الأداء. كما أشارت دراسة كا وأنطوني [10] إلى أن الجامعة المتقدمة في التصنيف العالمي في هونج كونج ازداد دورها في النمو الاقتصادي الوطني وازدادت قدرتها على استقطاب العقول المتميزة. وانعكس ذلك على التميز في التدريس والتعلم والبحث العلمي المنتج. كما ازدادت قدرتها على تخريج طلاب قادرين على مواجهة مشكلات الحياة الواقعية ومشكلات العالم. وعلى تعزيز القيم والأفكار التربوية وإحراز التقدم الاجتماعي. وبالتالي ازدادت قدرتها على إنتاج وابتكار المعرفة.

3. التغذية الراجعة:

(أ)ارتباط المكافآت بتحقيق المخرجات التعليمية: يرى لي وغوبيناتان [34] أن رواتب أعضاء هيئة التدريس يجب أن ترتبط بتحقيق المخرجات التعليمية وارتباط البحوث بشكل كمي ونوعي بسوق العمل. كما أثبتت دراسة بوغ وبيتي [33] أن ارتباط حوافز الأداء بالمحاسبية يؤدي إلى تحسن الأداء وتحسن المخرجات التعليمية للمؤسسات التعليمية الجامعية وتسريع الاعتماد. وقد قام كوارتز وآخرون [26] بدراسة وصفية لأنظمة المحاسبية لخمسين ولاية في أمريكا وقد وجد أن ربط المكافآت بنتائج التقويم المعتمد على اختبارات مقننة. يساعد كثيراً في رفع الأداء التعليمي وتحقيق المخرجات التعليمية.

(ب) ارتباط خطط التحسين بنتائج التقويم المختلفة: تعد خطط التحسين مكوناً أساساً في التغذية الراجعة كمتطلب مهم لتطبيق سياسة المحاسبية التعليمية الفعالة لأهميتها في: (إثراء وتحسين كل من القرارات المتعلقة بالسياسة التعليمية والأكاديمية. تقديم الفرص لكل من الجامعة والدولة. أو المدينة في الاستفادة والتعلم من الأخطاء والقصور وتبادل الخبرات فيما بينهما من أجل تحسين التعليم بما يناسب احتياجات الدولة أو المدينة. عمل ندوة مشتركة بين المدينة والجامعة من أجل عرض البيانات والمعلومات المتعلقة بمؤشرات الأداء وكيفية الاستفادة منها في وضع خطط التحسين المستقبلية. بما يحقق أهداف كل منهما. وضع خطط التحسين في ضوء الاستفادة من نقاط القوة والفرص لتلاشي نقاط الضعف والتهديدات) [33].

كما أثبتت دراسة Massell, Goertz, Christensen, and [3] Goldwasser أن خطط التحسين التي ترتبط بنتائج التقويم المبني على معايير. واختبارات مقننة على مستوى المؤسسة التعليمية ومستوى الولاية والمستوى الوطني. أكثر فعالية في تحسين الأداء التعليمي والمخرجات التعليمية للطلاب. كما أشار أندرسون [27] إلى أن نتائج التقويم يجب أن تولد معلومات ومتطلبات واحتياجات أخرى تستخدم في تحسين عملية التعلم والتدريس.

ثانيا: نشر ثقافة المحاسبية التعليمية

يعرف ماكينزي [35] ثقافة المحاسبية بأنها الفهم الواسع والعميق للعناصر والعوامل المتضمنة في المحاسبية داخل المؤسسة. كما أشارت داكوف [36] إلى أن نشر ثقافة المحاسبية في المؤسسات ليست خياراً. وإنما أصبحت حتمية لكينونة المؤسسة التعليمية. ووضعت مجموعة من الاستراتيجيات لنشر ثقافة المحاسبية. أولها أن تبدأ القيادات المؤسسية بتطبيق مبدأ المحاسبية على أنفسهم ليكونوا قدوة لغيرهم. ونشر ثقافة التقويم المبني على البرهان. ونشر ثقافة التقويم في ضوء المخرجات التي تختلف من مؤسسة لأخرى. وتحديد أولويات المحاسبية (المخرجات الرئيسة ثم الفرعية). وتحديد الاحتياجات قبل تحديد المخرجات. وأشار كونرز وسميث [37] إلى أن أولى خطوات بناء ثقافة المحاسبية هي: (معرفة المخرجات والنتائج. وكيف يتم تحديدها بعناية لتحقق الاحتياجات والتطلعات. وثانيها إدراك كيف يتم ربط المحاسبية بالمخرجات والنتائج. ونشر ثقافة تحقيق النتائج أكثر من مجرد أداء

وظيفة. وأخيراً أن المحاسبة ليست للعقاب والمساءلة، وإنما هي لتحسين وتطوير المستقبل). كما أشار ميلر وبيدفورد [38] إلى خطوات أساس لنشر ثقافة المحاسبة داخل المؤسسة أهمها: نشر القيم المحورية للمؤسسة والسلوكيات المرتبطة بها، وكيفية ربطها بأهداف المؤسسة وكيفية تقويم السلوكيات في ضوء تلك القيم، وضع خطة تدريب لنشر ثقافة المحاسبة وكيفية الاستفادة من التغذية الراجعة، مناقشة تقارير الأداء بما يتوافق مع المحاسبة، وربط المكافآت بنتائج المحاسبة وتشجيع المنسوبين على تلافي السلبيات من خلال برنامج افعل ولا تفعل، كثرة اللقاءات والمقابلات مع المنسوبين لتوضيح الأخطاء وكيفية تحسين السلوك، تحديد شخص مسؤول عن المحاسبة وإبراز نتائج المحاسبة وإعلانها على مستوى المؤسسة ومجتمع المستفيدين.

3. الدراسات السابقة

تم استعراض الدراسات السابقة وفق تسلسلها التاريخي:

هدفت دراسة جوارتز وآخرين [33] إلى التعرف على كيفية تطبيق سياسات المحاسبية التعليمية في خمسين ولاية بالولايات المتحدة الامريكية، من خلال استخدام أدوات مناسبة، وكيفية ربطها بالأداء والمخرجات التعليمية، والكشف عن التحديات التي تواجه المحاسبية التعليمية، وكيفية تقديم المساعدة للمؤسسات التعليمية منخفضة الأداء التعليمي، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من الأساليب لتطبيق سياسة المحاسبية التعليمية من أهمها: استخدام الاختبارات المقننة لكل المقررات الدراسية ومقارنة نتيجة المقررات، والمؤسسة بالأعوام السابقة وبالمؤسسات المناظرة لها على مستوى الولاية والمستوى القومي وعمل تصنيف لكل المؤسسات، مقارنة نتائج المستويات والصفوف الدراسية مع بعضها في العام الدراسي نفسه والأعوام السابقة، مقارنة النتائج بمعايير المؤسسة المعدة سلفاً، توافر تقويمات بديلة للمؤسسة على المستوى المحلي والمستوى الوطني والمستوى العالمي، تقسيم أداء الطلاب إلى مستويات A,B,C,D وتقدير النسبة المئوية لكل مستوى، واستخدام المقارنة والعلامات المرجعية، تطبيق مقاييس لأداء الطلاب غير المعرفي مثل: معدل الحضور والانسحاب والتسجيل ومعدل التخرج ومعدل الرسوب ومعدل النقل من المؤسسة إلى مؤسسات أخرى، تضمين المناخ التعليمي ضمن إطار المحاسبية التعليمية مثل: نسبة الأساتذة للطلاب ونسبة المصادر التعليمية ونسبة المساحة لكل طالب ونسبة الموظفين للطلاب، تتضمن تقارير نصف سنوية وتقارير سنوية توضح تقدم الطلاب في الأداء وتحقيق الأهداف التعليمية.

كما وهدفت دراسة هوك [39] إلى الكشف عن مبادئ المحاسبية التعليمية الأساس التي تتم ممارستها في كليات الفنون والتكنولوجيا التطبيقية بأونتاريو، وكشفت الدراسة عن سبعة مبادئ أساس للمحاسبية التعليمية في كليات أونتاريو للفنون والتكنولوجيا التطبيقية هي: ضرورة توافر خطوط واضحة للحصول على التساؤلات والإجابات التي تدل على تنفيذ المؤسسات لمسؤولياتها من خلال تحقيق الأهداف المعلنة لكافة الوحدات والأقسام الأكاديمية وغير الأكاديمية، وهي: تحديد واضح للمسؤوليات التي يحاسب على أساسها القيادات التعليمية في تلك المؤسسات، إصدار أحكام بناء على تقارير الأداء، تحديد وقياس المخرجات، مرتبطة بمؤشرات محورية وربطها بصناعة القرار، الحوافز المتوازنة بعناية، قوانين لربط الأحكام المالية بتقارير تحقيق الأهداف، الاستجابة السريعة للتغيرات الحادثة في سوق الأعمال).

وأجرى عبدالحميد [40] دراسة هدفت إلى تقويم نظام المحاسبية التعليمية في مصر في ضوء نتائج تحليل نظام المحاسبية التعليمية في بعض الجامعات المتقدمة في كل من أمريكا وبريطانيا، واستخدم الباحث منهج تحليل النظم، مطبقاً منهجه على بعض الجامعات المصرية والأمريكية والبريطانية، وكان من نتائج الدراسة: وضع تصور مقترح للبدائل لنظام المحاسبية التعليمية، ونظام مقترح للمحاسبية التعليمية في مصر من حيث المدخلات (الفلسفة، الأهداف، الجهات التي تمارس المحاسبية التعليمية)، والعمليات (التخطيط، التنظيم، القياس المحاسبي)، ودور المخرجات المتمثلة في تقارير المحاسبية التعليمية في توكيد الجودة التعليمية وتحسين الانتاجية التعليمية وزيادة الكفاءة والفاعلية التعليمية للجامعات.

أما دراسة بيري وآخرون [16] فقد هدفت إلى الكشف عن الممارسات الفعالة لأنظمة المحاسبة التعليمية، وتوصلت الدراسة إلى سبعة عناصر أساس يجب توافرها في أي نظام محاسبة تعليمية ليكون نظاماً جيداً وفعالاً وهي: الأهداف: ويقصد بها غايات نظام المحاسبية، والسياسات والقوانين التي تحدد تنفيذ وتصميم نظام المحاسبية التعليمية، مؤشرات الأداء: يجب أن تكون متنوعة تشمل أداء المعلمين، الطلاب، المناخ التعليمي، وتعتمد البيانات على مصادر متعددة ومتنوعة، ودراسات، واختبارات مقننة، تصميم القرارات: يجب أن تكون مرتبطة بنتائج وتقارير المؤشرات، التقويم ونظام المراقبة: ويقصد به كيفية مراقبة وتقويم نظام المحاسبة، التواصل: وجود نظام فعال للاتصال مع الجمهور وسوق العمل والآباء، الدعم: ويقصد به كيفية تقديم الدعم الفيدرالي والمقدم من الولاية والمؤسسة، توابع المحاسبية: ويقصد به تقديم المكافآت والحوافز للقائمين على العملية التعليمية والمؤسسة، نتيجة تحقيق الأهداف وجودة المخرجات التعليمية.

وهدفت دراسة بورك وآخرون [1] إلى تحديد القضايا المهمة لعمل مقاييس للمحاسبية، لتعليم ذوي القدرات الخاصة بالتعليم العالي، وتوصلت الدراسة إلى خمس قضايا رئيسة تدخل ضمن إطار مقاييس محاسبية تعليم ذوي القدرات الخاصة في مؤسسات التعليم العالي: الانتقال من المدرسة الثانوية للجامعة، العوامل الديموغرافية واستخدام الخدمة، الرضا عن القبول في التعليم الجامعي، مخرجات التعليم والتوظيف، الخدمات المؤسسية في الجامعات لذوي القدرات الخاصة. وقد تم وضع أدوات قياس لكل قضية للمحاسبية.

أما دراسة ميلت وآخرون [20] فقد هدفت إلى اكتشاف نظام للمحاسبية القائم على الدليل لتحسين ومراجعة وتقديم نظم شاملة لتجميع ونشر المعلومات المرتبطة بمخرجات تعلم الطلاب. وتوصلت الدراسة إلى ضرورة أن يثبت الطالب –بالدليل- قدرته على ربط المعرفة والمهارات التي اكتسبها بالمجال المهني المتوقع أن يلتحق به كما توصلت إلى نموذج سبع خطوات لنظام المحاسبية القائم على الدليل لمخرجات تعلم الطلاب كما وضع لكل خطوة من الخطوات السبع مؤشرات تدل

على تحققها، وهي:(صياغ نتائج التعلم المرغوبة، مراجعة التقويم، تعزيز التقويم، تنقيح نظام التقويم، التعلم من الجهود التي نبذلها، تأكيد نجاح التعلم الطالب، المحافظة على ثقافة البرهان).

وهدفت دراسة ميلتلو وآخرون [41] إلى الكشف عن دور سياسات المحاسبية وشهادات الاعتماد على جودة برامج إعداد القيادات التعليمية، وكشفت النتائج عن أن مقاييس المحاسبية تؤدي إلى تغييرات في المحتوى وفي برامج إعداد القيادة التعليمية بمرور الوقت وأن معايير الولاية تؤثر بشكل كبير على تطوير برامج إعداد المديرين لتعكس المهارات المطلوبة للمديرين.

أما دراسة بوقو وجونسون [33] فقد هدفت إلى الكشف عن الارتباط بين سياسة المحاسبية في مؤسسات التعليم العالي وحوافز الأداء، وكشفت الدراسة عن مجموعة من النتائج المهمة أهمها: ارتباط المكافآت والحوافز بالدرجات الإجمالية للمعايير التنافسية بين المؤسسات، يؤدي إلى زيادة القدرة التنافسية والتقدم، ارتباط المحاسبية بنظام لتصنيف وترتيب المؤسسات من المحفزات المهمة لتحسين الأداء الجامعي، تطوير معايير التنافسية أدى إلى وجود نظام دقيق للمحاسبية التي تطورت في ربع القرن الماضي: تطور المعيار الأول من اعتماد البرنامج إلى مخرجات وبيئة تعلم الطلاب، التربية العامة، تقويم مجال التخصص الرئيس، الاعتماد، مراجعة البرنامج. والمعيار الثاني من أداء الخريج في المجالات الرئيسة إلى مسوحات الموظفين والخريجين. والمعيار الثالث من أداء الخريجين في التربية العامة إلى معدل تخرج الطلاب. والمعيار الرابع من تقويم البرامج والخدمات المؤسسية من قبل الطلاب والخريجين إلى أولويات خطة المنطقة الرئيسة، أهداف التخطيط الاستراتيجي المؤسسي، معدل التحويل من وإلى المؤسسة، التوظيف، وتطور المعيار الخامس من تقويم الأكاديميين للبرامج الأكاديمية إلى مخرجات التقويم، ريادة التقويم، تنفيذ التقويم، 4.وجود دلائل على الارتباط الوثيق بين سياسة المحاسبية وحوافز الأداء تحسن الأداء داخل مؤسسات التعليم العالي، 5.ضرورة تنوع المحاسبية من خلال المراجعة الداخلية من داخل المؤسسة، والخارجية من الولاية أو على المستوى الوطني، لأنها تحسن من الأداء.

وهدفت دراسة جيليبرتو [6] إلى تحليل كيفية التقويم في جامعات إيطاليا وكيف تتم المحاسبية من قبل الإدارة وفيم تؤثر، وكشفت نتائج الدراسة إلى أن كل أنشطة الجامعة يتم تقويمها، ولكن يوجد ضعف في استخدام نتائج التقويم في تحسين الأداء، وأن الاعتماد على الأدلة والبراهين في المحاسبية المؤسسية ضعيف جداً، ولذلك فهي في حاجة إلى جهود كبيرة جداً لإصلاح سياسات وآليات ونظم المحاسبية المؤسسية.

كما وهدفت دراسة كيم وريز [42] إلى الكشف عن أساليب تنفيذ المحاسبية التعليمية المتراكمة في التعليم الكوري، وتوصلت الدراسة إلى أن المحاسبية في التعليم الكوري في العصر الحديث نتجت من تراكم جهود عبر العصور، وتعتمد على تنفيذ أربع سياسات للمحاسبية هي: تقويم المؤسسة التعليمية، والتقويم الوطني للتحصيل التعليمي، وتقويم المعلمين والأساتذة، وقانون كشف معلومات المؤسسة التعليمية.

وأجرت الجارودي [14] دراسة هدفت إلى تحليل واقع المحاسبية التعليمية في كل من وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، ونظام مجلس التعليم العالي ولوائحه وخطط التنمية الخمسية، والهياكل التنظيمية للجامعات السعودية، واقتراح مجموعة من البدائل لتفعيل مبدأ المحاسبية التعليمية في التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي الوثائقي والمسحي، واعتمدت على المقابلات مع عينة من خمس جامعات سعودية من رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس والطلاب. وكان من أهم نتائج الدراسة: لا يوجد في نظام التعليم العالي ولوائحه أي بند يشير إلى كيفية محاسبة عضو هيئة التدريس على عمله وكيفية ضمان تأديته، ولتحقيق مفهوم المحاسبية بشكلها الصحيح في التعليم العالي فإنه لا بد وأن تصبح المحاسبية التعليمية مكوناً وجزءً رئيساً في النظم التربوية.

أما دراسة عويضة [12] فقد هدفت إلى التعرف على الواقع الفعلي لثقافة المحاسبية لدى أعضاء هيئة التدريس والقيادات الأكاديمية بمؤسسات التعليم العالي، ونشر ثقافة المحاسبية التعليمية لدى أعضاء هيئة التدريس والقيادات الأكاديمية، ووضع تصور مقترح لتنمية ثقافة المحاسبية التعليمية. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي والاستبانة كأداة للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى ضعف ثقافة المحاسبية التعليمية لدى أعضاء هيئة التدريس والقيادات الأكاديمية بالجامعات المصرية، وقلة توافر المتطلبات اللازمة لنشر ثقافة المحاسبية التعليمية، ووجود معوقات كثيرة لنشر ثقافة المحاسبية التعليمية.

وهدفت دراسة كوجشال وآخرون [21] إلى الكشف عن قدرة برامج إعداد المعلمين على تنمية القدرة على المحاسبية التعليمية وتقديم الدعم. وتوصلت الدراسة إلى أن برامج إعداد المعلم في حاجة إلى التغيير من أجل تنمية القدرة على المحاسبة وتقديم الدعم التعليمي، وأنها بحاجة إلى إعادة تصميم، إلى جانب تطوير عملية التدريس واستخدام مقاييس للمخرجات التعليمية.

أما دراسة أبو العلا [13] فقد هدفت إلى تقديم إطار نظري عن المحاسبية التعليمية من حيث المفهوم والأهمية والأهداف والمبررات والعوامل التي دفعت المؤسسات التعليمية إلى الأخذ بنظام المحاسبية التعليمية والمعوقات التي تحول دون تطبيقه، واستخدمت الباحثة المنهج الفينومينولوجي (الظاهراتي)، واعتمدت الاستبانة كأداة للدراسة، وكان من أبرز نتائجها، أن المحاسبية أداة رئيسة في أي عمليات إصلاح تجري لتحسين العمل التعليمي، كما توصلت إلى أن كلية التربية بأسوان تفتقر إلى نظام للرقابة، يستند على استخدام مجموعة من المعايير الموضوعية للحكم على فعالية أداء الكلية، إلى جانب أن معظم أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس لا يدركون مفهوم المحاسبية التعليمية وأهدافها في التعليم الجامعي، ولا يدركون كذلك بعض المفاهيم والمبادئ ذات الصلة بالمحاسبية التعليمية.

أخيراً فقد هدفت دراسة سميث وآخرين [43] إلى الكشف عن سياسات المحاسبية التعليمية التي تؤدي إلى إصلاح إعداد المعلمين في الولايات المتحدة من وجهة نظر صانعي السياسات التعليمية

والمستفيدين من مؤسسات إعداد المعلمين، والمجموعات المهتمة بقضية التعليم، وقد كشفت الدراسة عن مجموعات مبادرات أدت إلى إصلاح سياسات المحاسبية هي: مستقبلنا، معلمونا: التي اطلقها أوباما لإصلاح برامج تعليم المعلمين وكانت تقوم هذه المبادرة على أساس تقويم برامج إعداد المعلمين من خلال دراسة تأثير خريجي برامج الإعداد على درجات اختبارات طلابهم من رياض الأطفال وحتى نهاية مرحلة الثانوية العامة، وتقوم بها جامعة ستانفورد بالاشتراك مع الولايات بتقويم أداء المعلم من خلال أداة تقويم مقننة، كما تهدف هذه المراجعة الوطنية للسعي نحو جودة برامج إعداد المعلمين من خلال المجلس الوطني لجودة المعلم (the National Council on Teacher Quality)

التعقيب على الدراسات السابقة:

استفاد الباحث من الدراسات السابقة في تحديد محاور الاستبانة كما في دراسة عويضة [12] التي بينت أهمية نشر ثقافة المحاسبية التعليمية لدى أعضاء هيئة التدريس، ودراسة عبد الحميد [40] التي بينت أهمية تحديد المخرجات التعليمية، كما أكدت دراسة جوارتز وآخرون [33] أهمية استخدام الاختبارات والمقاييس المقننة، واستخدام المقارنات المرجعية مع الجامعات الأخرى على مستوى الولاية، وعلى مستوى القطر وعلى المستوى العالمي، وأشار هوك [39] إلى ممارسات المحاسبية والتي من أهمها تحديد وقياس المخرجات التعليمية، وضرورة مقارنة الكفاءة التعليمية على المستوى المحلي وعلى المستوى العالمي، وضرورة قياس مدى الاستجابة السريعة لسوق العمل، كما أشارت دراسة بيري وآخرون [16] إلى ضرورة تحديد الأهداف والمخرجات التعليمية وضرورة وضع مؤشرات للأداء التعليمي، وضرورة التواصل الفعال مع الجمهور وسوق العمل لتحديد الاحتياجات التي تنعكس على البرامج التعليمية، وربط المكافآت والحوافز بتحقق المخرجات، كما أشارت دراسة ميليت وآخرون [20] إلى ضرورة الاهتمام بربط مهارات الطالب بمؤشرات الأداء المهني، كما كشفت دراسة بوقو وجونسون [33] عن أهمية معايير التنافسية كجزء من نظام المحاسبية التعليمية، وربط المحاسبية التعليمية بحوافز الأداء وضرورة المراجعة الداخلية والخارجية على المستوى الوطني والعالمي، وأشارت دراسة كيم وريز [42] إلى ضرورة التقويم الوطني للتحصيل التعليمي وتقويم الأساتذة، كما أشارت دراسة كوجشال وآخرون [21] إلى ضرورة استخدام التقويم في تطوير التدريس، واستخدام مقاييس للمخرجات التعليمية، كما كشفت دراسة سميث وآخرون [37] إلى استخدام مقاييس الأداء المهني المقننة لتقويم أداء الأساتذة كجزء مهم من المحاسبية.

واشارت دراسات أخرى إلى أهمية المحاسبية التعليمية في تحسين الأداء وتعزيز قيم التنافسية، وضمان جودة التعليم مثل دراسة ميليتيلو وآخرون [20]، ودراسة جيليبرتو [6].

كما كشفت دراسة الجارودي [14] على ضعف سياسة المحاسبية في لوائح التعليم العالي السعودي، وضرورة وجود سياسات للمحاسبية التعليمية، وتختلف دراسة الباحث عن دراستها في أن دراسة الباحثة تبحث عن واقع المحاسبية التعليمية في لوائح التعليم العالي والجامعات، بينما تبحث دراسة الباحث في تحديد متطلبات سياسة المحاسبية التعليمية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، ومدى توافرها وواقع نشر ثقافتها بجامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود.

4. الطريقة والإجراءات

أ. منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، بحسبانه أنسب المناهج لهذا النوع من الدراسات، فهو لا يقتصر على وصف الظاهرة فقط وإنما يتعدى ذلك إلى التحليل والتفسير والربط بين مدلولاتها للتوصل إلى النتائج المتعلقة بموضوع الدراسة [44].

ب. مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود، وعددهم (2862) عضواً، موزعين على النحو الآتي:

جدول 1. خصائص مجتمع الدراسة

نوع الكلية	أستاذ	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد	المجموع
إنسانية	171	209	443	823
علمية	272	277	759	1308
صحية	137	169	425	731
المجموع	580	655	1627	2762

المصدر: إحصاءات وزارة التعليم، العدد 38 لعام 1435-1436هـ

عينة الدراسة:

تم تطبيق الدراسة على (5%) من مجتمع الدراسة باستخدام أسلوب العينة العشوائية الطبقية من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود بمجموع بلغ (145) عضو هيئة تدريس، وبعد تطبيق الأداة بلغ عدد الاستبانات المكتملة (121) استبانة ومن مختلف الكليات الصحية والعلمية والإنسانية، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول 2. خصائص عينة الدراسة بحسب متغيراتها

المتغير	المستويات	العدد	النسبة
نوع الكلية	إنسانية	53	43.8
	علمية	46	38
	صحية	22	18.2

الدرجة العلمية	أستاذ	26	21.5
	أستاذ مشارك	30	24.8
	أستاذ مساعد	65	53.7
الممارسة الإدارية	مارس العمل الإداري	87	71.9
	لم يمارس العمل الإداري	34	28.1
المجموع		121	100

ج. أداة الدراسة

استخدم الباحث الاستبانة كأداة للدراسة، وتم تصميمها وفق تدرج مقياس ليكرت، وبلغ عدد فقرات الاستبانة 33 فقرة موزعة على أربعة محاور رئيسة هي: تحديد احتياجات المستفيدين من التعليم الجامعي، تحديد المخرجات التعليمية، التقويم، نشر ثقافة المحاسبية التعليمية، كمتطلبات للمحاسبية التعليمية.

صدق أداة الدراسة:

استخدمت الدراسة نوعين من الصدق هما: صدق المحكمين:

تم عرض الأداة على مجموعة من المحكمين للتحقق من الصدق الظاهري للأداة، وطلب منهم إبداء آرائهم حول وضوح عبارات الاستبانة وارتباطها بمتطلبات المحاسبية التعليمية، وتم استلام الردود وعمل التعديلات اللازمة.

صدق الاتساق الداخلي:

بعد التأكد من الصدق الظاهري للاستبانة، تم تطبيق الأداة ميدانياً، وفي ضوء بيانات عينة الدراسة تم احتساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل ممارسة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، ثم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة المحور وبين الدرجة الكلية للأداة كما هو موضح في الجداول التالية:

جدول 3

معامل ارتباط (بيرسون) لمحور تحديد احتياجات المستفيدين من التعليم الجامعي

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	مستوى الدلالة
1	0.709	0.000
2	0.602	0.000
3	0.680	0.000
4	0.667	0.000
5	0.685	0.000
6	0.710	0.000
7	0.735	0.000

ويتضح من الجدول (3) أن جميع معاملات الارتباط دلالة إحصائياً عند مستوى أقل من (0.01)، مما يدل على صدق الاتساق الداخلي للمحور الأول.

جدول 4

معامل ارتباط (بيرسون) لمحور تحديد المخرجات التعليمية

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	مستوى الدلالة
8	0.639	0.000
9	0.664	0.000
10	0.466	0.000
11	0.661	0.000
12	0.665	0.000
13	0.696	0.000
14	0.460	0.000

ويتضح من الجدول (4) أن جميع معاملات الارتباط دلالة إحصائياً عند مستوى أقل من (0.01)، مما يدل على صدق الاتساق الداخلي للمحور الثاني.

جدول 5

معامل ارتباط (بيرسون) لمحور التقويم

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	مستوى الدلالة
15	0.409	0.000
16	0.770	0.000
17	0.643	0.000
18	0.696	0.000

19	0.609	0.000
20	0.674	0.000
21	0.679	0.000
22	0.678	0.000
23	0.516	0.000
24	0.630	0.000

ويتضح من الجدول (5) أن جميع معاملات الارتباط دلالة إحصائياً عند مستوى أقل من (0.01)، مما يدل على صدق الاتساق الداخلي للمحور الثالث.

جدول 6

معامل ارتباط (بيرسون) لمحور نشر ثقافة المحاسبية

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	مستوى الدلالة
25	0.577	0.000
26	0.705	0.000
27	0.735	0.000
28	0.386	0.000
29	0.638	0.000
30	0.654	0.000
31	0.702	0.000
32	0.798	0.000
33	0.777	0.000

ويتضح من الجدول (6) أن جميع معاملات الارتباط دلالة إحصائياً عند مستوى أقل من (0.01)، مما يدل على صدق الاتساق الداخلي للمحور الرابع.

جدول 7

معامل ارتباط (بيرسون) لدرجات المحاور مع الدرجة الكلية للاستبانة

رقم المحور	معامل الارتباط بالمحور	مستوى الدلالة
1	0.868	0.000
2	0.863	0.000
3	0.877	0.000
4	0.886	0.000

ويتضح من الجدول (7) أن جميع معاملات الارتباط دلالة إحصائياً عند مستوى أقل من (0.01)، ما يدل على صدق الاتساق الداخلي لمحاور الاستبانة.

ثبات أداة الدراسة: لقياس مدى ثبات الاستبانة استخدم الباحث معادلة (ألفا كرونباخ) كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول 8

معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة

المحاور	نسبة الثبات
تحديد احتياجات المستفيدين من التعليم الجامعي	0.89
تحديد المخرجات التعليمية	0.82
التقويم	0.90
نشر ثقافة المحاسبية التعليمية	0.90
الثبات العام	0.96

يتضح من الجدول (8) أن معامل الثبات العام بلغ (0.96)، وهذه دلالة على أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

تصحيح اداة الدراسة:

لتحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدمة في محاور الدراسة تم احتساب المدى (5-1=4) ثم قسم على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح = 5/4 =0.8 بعد ذلك أضيفت هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (1) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية وهكذا أصبح طول الخلايا كما يلي:

(1-1.8) تحقق بدرجة منخفضة جداً، (1.81-2.60) تحقق بدرجة منخفضة، (2.61-3.40) تحقق بدرجة متوسطة، (3.41-4.20) تحقق بدرجة كبيرة، (4.21-5) تحقق بدرجة كبيرة جداً.

5. النتائج ومناقشتها

إجابة السؤال الثاني: ما مدى توافر متطلبات سياسة المحاسبية التعليمية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟ ولإجابة السؤال استخدم الباحث المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة، على ثلاثة محاور هي: (تحديد احتياجات المستفيدين من التعليم الجامعي، تحديد المخرجات التعليمية، التقويم) كما يلي:

أولا: محور تحديد احتياجات المستفيدين من التعليم الجامعي:

جدول 9

المتوسط الحسابي لعبارات محور تحديد احتياجات المستفيدين من التعليم الجامعي

م	العبارة	المتوسط الحسابي
1	يتم تحديد الاحتياجات الكمية الفعلية للتخصصات المختلفة لسوق العمل السعودي من خريجي الجامعة	2.73
2	يتم تحديد الاحتياجات الوصفية الفعلية للتخصصات المختلفة لسوق العمل السعودي من خريجي الجامعة	2.73
3	يتم تحديد الاحتياجات المستقبلية لسوق العمل السعوي من خريجي الجامعة	2.9
4	يتم تحديد معارف ومهارات خريجي الجامعة التي يتطلبها سوق العمل	2.9
5	توجد شراكة بين مؤسسات سوق العمل والبرامج الأكاديمية المتخصصة	2.48
6	إنشاء البرامج الأكاديمية الجديدة يتم في ضوء احتياجات سوق العمل الحالية والمستقبلية	3.27
7	توجد خريطة حالية ومستقبلية لاحتياجات سوق العمل	2.22
	المتوسط العام	2.63

ويتضح من الجدول (9) أن المتوسط العام لمحور متطلب تحديد احتياجات المستفيدين من التعليم الجامعي بلغ (2.63)، وهذا يعني أنه لم يتحقق إلا بدرجة متوسطة، وبتأمل المتوسط الحسابي للفقرات نجد أنه يتراوح بين (2.73 و 3.27)، وكان من أبرز المؤشرات المتحققة بدرجة متوسطة، المواءمة بين ما يقر من برامج واحتياجات سوق العمل الحالية والمستقبلية، وبالمقابل فإن الشراكة بين مؤسسات سوق العمل والبرامج الاكاديمية المتخصصة، إلى جانب وجود خريطة حالية ومستقبلية لاحتياجات سوق العمل تحققا بدرجة منخفضة، إذ بلغ متوسطهما الحسابي على التوالي (2.22 و 2.48)، وهذه النتيجة لا تتسق مع بعض الدراسات كدراسة Bogue & Johnson [33] التي أكدت على ضرورة ارتباط المحاسبية التعليمية بمدى قدرة الجامعة على تحقيق الاحتياجات المهنية للمستفيدين من التعليم، ودراسة [43] Smith, piazza, power التي بينت أهمية تلبية كليات إعداد المعلمين لاحتياجات المؤسسات التعليمية فيما يتعلق بمهارات ومعارف المعلمين كمتطلب للمحاسبية التعليمية لتلك الكليات، ودراسة Perie, park, klau [16] التي أكدت على أن التواصل الفعال مع سوق العمل لتحديد الاحتياجات هو من العناصر الأساس، وكذلك ما أكده Leveille [4] من ضرورة قياس الكفايات المرتبطة بمعارف ومهارات واتجاهات الطالب التي تعبر عن الاستعداد لسوق العمل.

ثانيا: محور تحديد المخرجات التعليمية:

جدول10

المتوسط الحسابي لعبارات محور تحديد المخرجات التعليمية

م	العبارة	المتوسط الحسابي
8	وضوح الأهداف التعليمية العامة للبرامج الأكاديمية	3.65
9	كل هدف عام يتضمن أهداف إجرائية وسلوكية محددة	3.27
10	يشترك أولياء الأمور في تحديد المخرجات التعليمية	1.62
11	يتم استطلاع آراء الطلاب حول المخرجات التعليمية	2.52
12	المخرجات التعليمية ترتبط باهتمامات وتطلعات الطلاب	2.62
13	أهداف البرامج الأكاديمية ترتبط بمعايير الاستعداد المهني والكفاءة المهنية	2.88
14	المخرجات التعليمية ترتبط بقيم ومعتقدات المجتمع السعودي	3.55
	المتوسط العام	2.87

يتضح من الجدول (10) أن المتوسط العام لمحور متطلب تحديد المخرجات التعليمية من التعليم الجامعي بلغ (2.87)، وهذا يعني أنه لم يتحقق إلا بدرجة متوسطة، وبتأمل المتوسط الحسابي للفقرات نجد أنه متأرجح بين التحقق بدرجة كبيرة وبدرجة منخفضة جداً، وكان من أبرز المؤشرات المتحققة بدرجة كبيرة وضوح الأهداف التعليمية العامة للبرامج الأكاديمية (3.65)، وامتداداً لهذا الاتجاه تحقق هذا المتطلب بدرجة متوسطة في تضمين كل هدف عام أهدافاً إجرائية وسلوكية محددة، وارتباط أهداف البرامج الأكاديمية بمعايير الاستعداد المهني والكفاءة المهنية، والمخرجات التعليمية باهتمامات وتطلعات الطلاب، إذ تراوح المتوسط الحسابي بين (2.62 و3.27). وبالمقابل نجد أن مستوى المشاركة للطلاب واولياء الأمور أقل من الطموح، فنجد أن استطلاع آراء الطلاب حول المخرجات التعليمية تحققت بدرجة منخفضة بمتوسط بلغ (2,52)، أما اشتراك أولياء الأمور في تحديد المخرجات التعليمية فتحقق بدرجة منخفضة جداً، إذ بلغ متوسطها الحسابي (1.62). وهذه النتيجة لا تتسق كذلك مع العديد من الدراسات السابقة كدراسة Hook [39] التي كان من نتائجها أن وضوح الأهداف المعلنة لكافة الأقسام الأكاديمية إحدى المتطلبات الأساس لنجاح المحاسبية التعليمية، ودراسة Millett [20] التي أكدت على أن تطبيق

سياسة المحاسبية التعليمية يتطلب مخرجات تعليمية مؤسسة على المعرفة والمهارات الأكاديمية التي يتطلبها إكمال البرنامج الأكاديمي، والاستعداد المهني ومهارات التعليم العامة مثل قدرات التواصل بفاعلية، والقدرة على تحليل البيانات والمعلومات واستخدامها في حل المشكلات، ومهارات العمل في فريق والتواصل والابتكارية، مهارات اندماج الطالب في التعلم المستمر، أو التعلم مدى الحياة، وكذلك ما أشار له Leveille [4] من ضرورة قياس الكفايات المرتبطة بمعارف ومهارات واتجاهات الطالب التي تعبر عن الاستعداد لسوق العمل نهاية دراسته للبرنامج، وقد أشار كوجشل وآخرون إلى ضرورة تطبيق معايير للاستعداد المهني لخريجي البرامج الأكاديمية كجزء من المحاسبية التعليمية لتلك البرامج [21].

ثالثاً: التقويم كمتطلب للمحاسبية التعليمية:

جدول 11

المتوسط الحسابي لعبارات التقويم كمتطلب للمحاسبية التعليمية

م	العبارة	المتوسط الحسابي
15	يُقوّم أداء الطلبة بصفة دورية	3.77
16	يتم تقويم البرامج الأكاديمية بصفة دورية	3.05
17	تستخدم اختبارات مقننة لقياس مدى تحقق المخرجات التعليمية	2.69
18	تستخدم اختبارات مقننة لقياس الاستعداد المهني للخريجين	2.39
19	تستخدم اختبارات مقننة لقياس الكفاءة الأكاديمية للخريجين	2.51
20	يتم ربط تقارير تقويم الطلبة بتحديد مشكلات الأداء الأكاديمي وكيفية حلها	2.58
21	يتم قياس رضا الطلاب وأولياء الأمور وسوق العمل عن الجامعة	2.3
22	تتم المراجعة الداخلية لبرامج الاكاديمية في ضوء المعايير الوطنية للاعتماد الأكاديمي	3.3
23	توجد مراجعة خارجية للبرامج الأكاديمية بالجامعة	3.21
24	يتم تقويم أعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير الكفاءة المهنية الوطنية والعالمية	2.88
	المتوسط العام	2.87

يتضح من الجدول (11) أن المتوسط العام لمحور متطلب التقويم بلغ (2.87)، وهذا يعني أنه لم يتحقق إلا بدرجة متوسطة، وبتأمل المتوسط الحسابي للفقرات نجد أنه تحقق بدرجة كبيرة في بعد واحد هو تقويم أداء الطلاب بصفة دورية، بينما تحققت خمسة أبعاد بدرجة متوسطة، إذ تراوح متوسطها الحسابي بين (2.69 و3.30) وكان من أبرزها أن المراجعة الداخلية لبرامج الاكاديمية تتم في ضوء المعايير الوطنية للاعتماد الأكاديمي، وأن البرامج الأكاديمية يتم تقويمها بصفة دورية، كما يتم تقويم أعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير الكفاءة المهنية الوطنية والعالمية، بينما تحققت بقية الأبعاد وعددها أربعة أبعاد بدرجة منخفضة تراوحت بين (2.3-2.58) ومن أبرزها ربط تقارير تقويم الطلبة بتحديد مشكلات الأداء الأكاديمي وكيفية حلها، واستخدام اختبارات مقننة لقياس الكفاءة الأكاديمية للخريجين، واستخدام اختبارات مقننة لقياس الاستعداد المهني للخريجين، وقياس رضاء الطلاب وأولياء الأمور وسوق العمل عن الجامعة، وهذه النتيجة لا تتسق مع العديد من الدراسات السابقة مثل دراسة Goertz, [26] Duffy, Floch التي توصلت إلى مجموعة من النتائج منها استخدام الاختبارات المقننة لكل المقررات، وتطبيق مقاييس لأداء الطلاب غير المعرفي ضمن متطلبات المحاسبية التعليمية، ودراسة Hook [39] التي من نتائجها تحديد وقياس المخرجات كمبدأ مهم للمحاسبية التعليمية، ودراسة Millett, et, al [20] التي توصلت إلى النموذج السباعي للمحاسبية التعليمية، والتي من مكوناته تنقيح نظام التقويم، وتعزيز التقويم، ومراجعة التقويم. ودراسة Bogue, Johnson [33] التي كان من نتائجها ضرورة انتقال الأكاديميين من تقويم البرامج الأكاديمية إلى مخرجات التقويم، وريادة التقويم، وتنفيذ التقويم. ودراسة Kim [42] &Reyes التي كشفت عن مجموعة من محاور المحاسبية التعليمية المتراكمة في التعليم الكوري التي تعتمد على التقويم الوطني للتحصيل التعليمي، وتقويم الأساتذة والمعلمين، ودراسة Smith, Piazza, [43] Powerالتي كشفت عن نتائج منها ضرورة تقويم أداء كليات تعليم المعلمين من خلال أدوات تقويم مقننة كمتطلب مهم لتنفيذ سياسة المحاسبية التعليمية في كليات إعداد المعلمين في الولايات المتحدة.

إجابة السؤال الثالث: ما واقع نشر ثقافة المحاسبية التعليمية بين القائمين على العملية التعليمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

ولإجابة السؤال استخدم الباحث المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة، كما يلي:

جدول 12

المتوسط الحسابي لعبارات نشر ثقافة المحاسبية التعليمية

م	العبارة	المتوسط الحسابي
25	تحرص القيادات التعليمية وأعضاء هيئة التدريس على تطبيق مبدأ المحاسبية على أنفسهم	2.68
26	يتم نشر قيم المصلحة العامة وتغليبها على المصلحة الفردية	2.81
27	تحرص الجامعة على نشر مفاهيم المحاسبية من أجل التحسين والتطوير المستمر، وليس من أجل إبراز العيوب والنقائص	2.88
28	يتم نشر ثقافة تقويم القيادات التعليمية وأعضاء هيئة التدريس من قبل الطلاب	3.16
29	القيادات التعليمية مقتنعة بمشاركة قيادات سوق العمل في تقويم البرامج التعليمية	3.08

30	تقبل مشاركة المجتمع الخارجي ودمجه في المحاسبية التعليمية من أجل تلبية متطلباته	2.75
31	ترسيخ مبدأ المحاسبية المؤسسة على البرهان والدليل	2.61
32	وضوح معايير ومؤشرات الأداء المرتبطة بالمحاسبية التعليمية	2.57
33	توجد خطة لنشر ثقافة المحاسبية	2.17
	المتوسط العام	2.75

ويتضح من الجدول (12) أن المتوسط العام لمحور نشر ثقافة المحاسبية بلغ (2.75)، وهذا يعني أنه لم يتحقق إلا بدرجة متوسطة، وبتأمل المتوسط الحسابي لكل فقرة على حدة نجد أنه تراوح بين (3.16 و 2.17)، ما يعني أن جميع الفقرات تحققت بدرجة متوسطة، عدا الفقرتين، وضوح معايير ومؤشرات الأداء المرتبطة بالمحاسبية التعليمية، ووجود خطة لنشر ثقافة المحاسبية التعليمية، فقد تحققا بدرجة منخفضة بمتوسط حسابي (2.57 - 2.17) على التوالي، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة عويضة [12] التي تشير إلى تدني ثقافة المحاسبية التعليمية لدى أعضاء هيئة التدريس والقيادات الأكاديمية بالجامعات المصرية، ودراسة الجارودي [14] التي تشير إلى ضعف مفهوم المحاسبية التعليمية في النظم التربوية، بينما لا تتسق هذه النتيجة مع بعض الأدبيات والدراسات السابقة التي تؤكد أهمية نشر ثقافة المحاسبية في الأوساط الاكاديمية، ومنها ما أشارت له داكوف [36] من أن نشر ثقافة المحاسبية في المؤسسات ليست خياراً، وإنما أصبحت حتمية لأن تكون المؤسسات أو لا تكون، ووضعت مجموعة من الاستراتيجيات لنشر ثقافة المحاسبية، كأن تبدأ القيادات المؤسسية بتطبيق مبدأ المحاسبية على أنفسهم ليكونوا قدوة لغيرهم، ونشر ثقافة التقويم المبني على البرهان، وأشار كونرز وسميث [37] إلى أن خطوات بناء ثقافة المحاسبية نشر ثقافة تحقيق النتائج أكثر من مجرد أداء وظيفة، وأن المحاسبية ليست للعقاب والمساءلة وإنما هي لتحسين وتطوير المستقبل، كما أشار ميلر وبيدفورد [38] إلى خطوات أساس لنشر ثقافة المحاسبية داخل المؤسسة، منها: نشر القيم المحورية للمؤسسة والسلوكيات المرتبطة بها، وكيفية ربطها بأهداف المؤسسة، وكيفية تقويم السلوكيات في ضوء تلك القيم، خطة تدريب لنشر ثقافة المحاسبية وكيفية الاستفادة من التغذية الراجعة، وإبراز نتائج المحاسبية وإعلانها على مستوى المؤسسة ومجتمع المستفيدين.

إجابة السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغير (نوع الكلية، الدرجة العلمية، والممارسة الإدارية)؟ وللإجابة عن السؤال، استخدم الباحث المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة، استخدم الباحث اختبار (ت) لتحديد الفروق بين استجابات العينة تبعاً لمتغير الممارسة الإدارية، كما استخدم الباحث تحليل التباين أحادي الاتجاه ANOVA One-way لتحديد الفروق بين استجابات العينة لمتغيرات نوع الكلية والدرجة العلمية، وأظهرت النتائج ما يأتي:

1. لا توجد لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تختلف باختلاف الممارسة الإدارية، كما يتضح من الجدول التالي.

جدول 13

الفروق بين استجابات العينة حول الممارسة الادارية

لديك ممارسة إدارية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
نعم	87	2.8	0.698	0.873	0.352
لا	34	2.7	0.819		

2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تختلف باختلاف نوع الكلية، كما يتضح من الجدول التالي.

جدول 14

الفروق بين استجابات العينة حول نوع الكلية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	3.54	2	1.772	3.43	0.036
داخل المجموعات	60.99	118	0.517		
الكلي	64.54	120			

ولتحديد طبيعة الفروق بين مجموعات نوع الكلية، استخدم الباحث اختبار (Scheffe) ويبين الجدول التالي الفروق بحسب متغير الكلية:

جدول 15

الفروق بين استجابات العينة حول نوع الكلية باستخدام اختبار (Scheffe)

نوع الكلية	إنسانية ن=53	علمية ن=46	صحية ن=22
انسانية م = 2.788		0.36762-*	0.0614-
علمية م = 3.0049	0.36762*		0.3062
صحية م = 2.6987	0.06142	0.3062-	

*تعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05

يتضح من الجدول السابق، أن هناك فروقاً بين استجابات أفراد العينة تختلف باختلاف نوع الكلية بين الكليات الإنسانية والعلمية لصالح الكليات العلمية.

جدول 16

الفروق بين استجابات العينة حول الدرجة العلمية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	0.002	2	0.001	0.002	0.998
داخل المجموعات	64.538	118	0.547		
الكلي	64.540	120			

أبرز نتائج الدراسة:

1. تحديد احتياجات المستفيدين من التعليم الجامعي، كأحد متطلبات تطبيق المحاسبية التعليمية لم يتحقق إلا بدرجة متوسطة، ويواجه هذا المحور قصوراً في بعض أبعاده، ومنها: دعم الشراكة بين مؤسسات سوق العمل والبرامج الأكاديمية المتخصصة، وإقرار خريطة حالية ومستقبلية لاحتياجات سوق العمل حيث لم يتحققا الا بدرجة منخفضة.

2. تحديد المخرجات التعليمية تحقق بدرجة متوسطة، وعلى مستوى الفقرات نجد أن المتوسط الحسابي متأرجح بين التحقق بدرجة كبيرة ومنخفضة جداً، وكان من أبرز المؤشرات المتحققة بدرجة كبيرة وضوح الأهداف التعليمية العامة للبرامج الأكاديمية، بينما نجد أن استطلاع أراء الطلاب حول المخرجات التعليمية، ومشاركة اولياء الأمور فيها، تراوحت بين المنخفضة للطلاب، ومنخفضة جداً لأولياء الأمور.

3. التقويم كمتطلب من متطلبات تطبيق المحاسبية التعليمية، تحقق بدرجة متوسطة، وبتأمل متوسط الفقرات نجد أنها متباينة، حيث تحقق تقويم أداء الطلاب بصفة دورية بدرجة كبيرة، بينما نجد أن 40% من فقرات هذا المحور لم تتحقق إلا بدرجة منخفضة، ومن أبرزها ربط تقارير تقويم الطلبة بتحديد مشكلات الأداء الأكاديمي وكيفية حلها، واستخدام اختبارات مقننة لقياس الكفاءة الأكاديمية للخريجين، واستخدام اختبارات مقننة لقياس الاستعداد المهني للخريجين، وقياس رضاء الطلاب وأولياء الأمور وسوق العمل عن الجامعة.

4. نشر ثقافة المحاسبية التعليمية بين القائمين على العملية التعليمية، تحققت بدرجة متوسطة، وفي جميع فقراتها، عدا فقرتي وضوح معايير ومؤشرات الأداء المرتبطة بالمحاسبية التعليمية، ووجود خطة لنشر ثقافة المحاسبية التعليمية، فلم يتحققا إلا بدرجة منخفضة.

5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير الممارسة الإدارية والدرجة العلمية.

6. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير نوع الكلية بين الكليات الإنسانية والكليات العلمية لصالح الكليات العلمية.

6. التوصيات

1- أن تتبنى الجامعات السعودية -بصفة عامة- وجامعة الملك سعود -بصفة خاصة- نظام للمحاسبية التعليمية، يؤسس على متطلبات تركز على تحديد مخرجات تعليمية تحقق احتياجات المستفيدين في سوق العمل، مع التركيز على تحقيق الأبعاد الآتية:

- دعم الشراكة بين مؤسسات سوق العمل والبرامج الأكاديمية المتخصصة.
- إقرار خريطة حالية ومستقبلية لاحتياجات سوق العمل.
- استطلاع آراء الطلاب حول المخرجات التعليمية.
- اشتراك أولياء الأمور في تحديد المخرجات التعليمية

2- وضع مقاييس مقننة لقياس تحقق المخرجات التعليمية، تساعد في وضع الخطط لرفع مستوى الأداء التعليمي.

3. تبني خطة لنشر ثقافة المحاسبية بين القيادات التعليمية وأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود، ونشر مفاهيمها، وتأكيد مشاركة المجتمع الخارجي ودمجه في المحاسبية التعليمية من أجل تلبية متطلباته.

المراجع

أ. المراجع العربية

[7] المجدوع، فهد بن عبد الله بن محمد (2012). *ظاهرة الرسوب في التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية*. http://www.shatharat.net/vb/showthread.php?t=3187(22/01/2017)

[8] وكالة الجامعة للتطوير والجودة، (2010)، *الخطة الاستراتيجية لجامعة الملك سعود 2030*، جامعة الملك سعود، الرياض.

[11] وزارة الاقتصاد والتخطيط . *خطة التنمية التاسعة (2010-214م)*. (ردمد 4836-1319). المملكة العربية السعودية.

[12] عويضة، منال أبو الفتوح (2012). *ثقافة المحاسبية التعليمية لدى أعضاء هيئة التدريس والقيادات الأكاديمية بالجامعات المصرية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة سوهاج، سوهاج، مصر.

[13] أبو العلا، سهير عبداللطيف (2013). المحاسبية التعليمية كما يدركها أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بأسوان، مجلة الثقافة والتربية، العدد (72).

[14] الجارودي، ماجدة بنت ابراهيم (1432هـ). واقع المحاسبية التعليمية في الجامعات السعودية. *المجلة السعودية للتعليم العالي*، العدد الخامس، 70-93.

[40] عبد الحميد، سيد سعد (2003). *دراسة مقارنة لنظام المحاسبية التعليمية في الجامعات المصرية وجامعات بعض الدول الأجنبية*.

رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

[44] عطيفة، حمدي أبو الفتوح (1996م). *منهجية البحث العلمي وتطبيقاتها في الدراسات التربوية والنفسية*. دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر، ط1.

ب. المراجع الاجنبية

[1] Burke, Hedrick, Ouelette, and Thompson. (2008). Developing Accountability Metrics for Students with Disabilities in Higher Education: Determining Critical Questions, *Journal of Postsecondary Education and Disability*, v21 n1 p42-54 2008.

[2] Gross, B.& Supovitz, J. A. (2005). State Accountability Policy and Our Special Focus on High Schools. In Betheny G. &Margaret E (Eds.), *Holding High Hopes: How High Schools Respond to State Accountability Policies* (pp.1-15). Madison: Consortium for Policy Research in Education.

[3] Goertz, M. E. & Diane Massell (2005). Summary. In Betheny Gross &Margaret E. Goertz (Eds.), *Holding High Hopes: How High Schools Respond to State Accountability Policies* (pp.123-132). Madison: Consortium for Policy Research in Education.

[4] Leveille, D. E. (2006). *Accountability in Higher Education: A Public Agenda for Trust and Cultural Change*. Berkeley, CA: Center for Studies in Higher Education.

[5] William C. K. & Jean T. K .(2013), Charter Schools: Educational Reform or Failed Initiative?, *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 49(4), 45-52.

[6] Giliberto, Capano. (Mar2010). ASisyphean Task: Evaluation and Institutional Accountability in Italian Higher Education. *Higher Education Policy*, 23 (1).39-62.

[9] William E . K. (2007). *Higher Education's "Accountability" Imperative How the University System of Maryland Responded*, Retrieved January ,5, 2017, from http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3200/CHNG.39.2.21-26

[10] Ka, H. M.,& Anthony, B. L., (June 2011). Global aspirations and strategizing for world-class status: new form of politics in higher education governance in Hong Kong. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 33(3), 239-251.

[15] Ysseldyke, J. et, al. (1998). *"NCEO Framework for Educational Accountability"*. Retrieved January 5, 2017, from https://eric.ed.gov/?id=ED425594.

[16] Perie, M., Park, J.& Klau, K. (2007). *Key Elements for Educational Accountability Models*. Washington, DC: The Council of Chive State School officers.

[17] Stecher, B. & Naftel, S. (2006). *Implementing state-based accountability (ISBA): Study design, state context, and accountability policies*. Pennsylvania: Consortium for Policy Research in Education.

[18] Carlson, D. (2002). An analysis of some approaches to combining multiple measures and making decisions in state accountability systems. In W. J. Erpenbach et al(Eds.), *Incorporating multiple measures of student performance into state accountability systems—A compendium of resources* (pp. 285-297). Washington, DC: Council of Chief. State School Officers.

[19] Sadeghi, L. & Callahan, K. (2013). *Shifting Educational Accountability From Compliance to Outcomes*. Retrieved January ,6,2017, from www.thepublicmanager.org.

[20] Millett, C. M., Payne, D. G., Dwyer, C. A., Stickler, L. M.& Alexiou, J. (2008). An Evidence-Centered Approach to Accountability for Student Learning Outcomes. Retrieved January, 8,2017, from http://www.ets.org/Media/Education_Topics/pdf/COEIII_report.pdf.

[21] Coggshall,J.G, Bivona, L. & Reschly,D. J.(2012). *Evaluating the Effectiveness of Teacher Preparation Programs for Support and Accountability*. Retrieved january,4,2017, from http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED543773.pdf.

[22] Josef, C.B.(2OO4). *The Many Faces of Accountability*. Retrieved January ,5, 2017, from http://www.rockinst.org/pdf/education/2004-10-achieving_accountability_in_higher_education_balancing_public_academic_and_market_demands_chapter_one.pdf.

[23] Vidovich, L. (2008). Research assessment in Singaporean higher education: Changing educational accountabilities in a context of globalization: Comparative Perspectives, *International Education Journal*, 9(1), 41–52.

[24] Ellen S. H.(2013).Ratings, Quality, and Accreditation: Policy Implications for Educational Communications and Technology Programs in a Digital Age. *Tech Trends*, 57(5). 57.

[25] Messick, S. (1994). The Interplay of Evidence and Consequences in the Validation of Performance Assessments, *Educational Researcher*, 23(2), 13-23.

[26] Goertz, M. E., Duffy, M. C., & Floch, K. C. (2001). *Assessment and Accountability system in the 50 states:1999-2000.*(CPRE Research Report No.RR-046). Pennsylvania: University of Pennsylvania, Consortium for Policy Research in Education.

[27] Anderson, J. A. (2005). *Accountability in Education.* Retrieved January, 12, 2017, from http://www.iaoed.org/files/Edpol1.pdf.

[28] Liu, O. L. (Fall, 2011). Outcomes Assessment in Higher Education: Challenges and Future Research in the Context of Voluntary System of Accountability, *Educational Measurement: Issues and Practice,*30(3),2-9.

[29] Miller, M. (2006). The legitimacy of assessment. *The Chronicle of Higher Education,* 53(5), 24.

[30] Wiseman, D. L. (2012). The intersection of policy, reform, and teacher education. *Journal of Teacher Education,* 63(2), 87–91.

[31] Hok, R. (2003). *Accountability in Ontario's Public Colleges.* Retrieved January,5,2017, from http://www.collegesontario.org/outcomes/accountability /CO_ACCOUNTABILITY_IN_ONTARIO_PUBLIC_COLLEGES.pdf.

[32] Neal, A. D.(2008). Seeking Higher Education Accountability: Ending Federal Accreditation. (Eric Document Reproduction Service No.EJ808079).

[33] Bogue, E. G .& Betty, D. (2010). Performance Incentives and Public College Accountability in the United States; a quarter century policy audit. *Higher Education Management and policy,*22(2), 9-30.

[34] Lee, M. H. & Gopinathan, S. (2003). Reforming university education in Hong Kong and Singapore. *Higher Education Research and Development,* 22(2), 167-182.

[35] Mackenzie, L. R. (2014). Culture of Accountability., from http://www.cultureofaccountability.ca/.

[36] Ducoff, N. (2013). *Six strategies to create a culture of accountability.* Retrieved January, 3,2017, from https://www.strategies.com/blog/six-strategies-to-create-a-culture-of-accountability/.

[37] Conners, R. & Smith, T. (2004). *Create a culture of accountability.* Retrieved January,4,2017, from http://www.anfponline.org/Publications/articles/2004_06_Accountability.pdf .

[38] Miller, Julie and Bedford, Brian (Feb 2014). Culture of Accountability. *Leadership Excellence,* 31 (2), 23-24.

[39] Hook, Richard (2003). Accountability in Ontario's Public Colleges, Retrieved January ,5, 2017, from http://www.collegesontario.org/outcomes/accountability /CO_ACCOUNTABILITY_IN_ONTARIO_PUBLIC_COLLEGES.pdf

[41] Militello, M., Gajda, R. Bowers, A. (Nov2009). The Role of Accountability Policies and alternative certification on Principals' Perceptions of Leadership Preparation. *Journal of Research on Leadership Education,*4(2),30-66.

[42] Kim, K. T. & Reyes, P. (2011). A multifocal analysis of Korean accountability policy implementation. Korean Educational Development Institute. *Journal of Educational policy,* ISSN. 1739-4341, 49-80.

[43] Smith, M., Cochran, P. & Power C. (2013). The Politics of Accountability: Assessing Teacher Education in the United States. *Educational Forum,* 77(1),6-27.

REALITY OF EDUCATIONAL ACCOUNTABILITY AND DISSEMINATION OF ITS CULTURE IN KING SAUD UNIVERSITY FROM THE PERSPECTIVE OF FACULTY MEMBERS

MOHAMMED A. ALZAMIL
Associate professor
College of Education
King Saud University

ABSTRACT_ *The study aimed to identify the Reality of educational accountability and dissemination of its culture in King Saud University from the perspective of faculty members. The researcher followed a descriptive survey method as the most appropriate curriculum for this type of studies. The researcher used the questionnaire as the study tool, The study was applied on (121) members forming a random sample of faculty members at King Saud University, and the study reached to many results, some of the main results that educational accountability policy requirements have been only moderately met in all requirements, which is; identifying beneficiaries needs of the university education, identifying of educational output and calendar. On the other hand, dissemination of educational accountability culture among those in charge of the educational process was not achieved a high level, it was medium. The study also found that there were no statistically significant differences between the responses of the sample members according to the variable of the administrative practice and the scientific degree, while the results showed that there were statistically significant differences between the responses of the sample members according to the type of college variable between the humanitarian colleges and scientific colleges in favor of the scientific colleges.*

KEY WORDS: *Educational Accountability Policy, Educational Accountability, Culture of Educational Accountability.*