صعوبات تطبيق التقويم الذاتي بكلية التربية جامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

إشراف

د. سناء محمد عبدالقادر فقيه

وكيلة عميد كلية التربية - جامعة أم القرى - المملكة العربية السعودية

فريق العمل

أ. د نجاح السعدي عرفات

عضو وحدة الجودة والاعتماد الأكاديمي - كلية التربية جامعة أم القرى - المملكة العربية السعودية

د. خديجة بنت محمد سعيد جان

وكيلة رئيس قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية جامعة أم القرى - المملكة العربية السعودية

طالبات الدراسات العليا

غدير علي المحمادي

نجود سالم الشهري

أحلام خالد العصيمي

أميرة سعد الزهراني

مجلة بحوث التربية النوعية - جامعة المنصورة
عدد (٢٨) - يناير ٢٠١٣

صعوبات تطبيق التقويم الذاتي بكلية التربية جامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس *

المستخلص

استهدفت الدراسة التعرف علي صعوبات تطبيق التقويم الذاتي بكلية التربية جامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تم الإجابة عن أسئلة الدراسة التي تمثلت في الآتي:

١_ما درجة صعوبات تطبيق أعضاء هيئة التدريس لمعايير التقويم الذاتي بكلية التربية بجامعه أم القرى؟

٢_هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تعزى إلى متغير الجنس والتخصص؟

٣_ما المقترحات التي تساعد في التغلب على الصعوبات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في تطبيق التقويم الذاتي بكلية التربية بجامعة أم القرى؟

تم استخدام الاداه البحثية والمتمثلة في استبيان لقياس الصعوبات التي واجهت أعضاء هيئة التدريس عند تطبيق التقويم الذاتي لكلية التربية جامعة أم القرى.

وتكونت عينة الدراسة من (٦٨) عضو هيئة تدريس بالكلية منهم (٣٦) ذكور أي بنسبة (٥٣٪) و(٣٢) إناث أي بنسبة (٤٧٪).

وبعد التحليل الإحصائي لنتائج الاداة باستخدام الاحصائات الوصفية واختبار t.test توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

عدم وجود فروق دالة إحصائية بين استجابات أعضاء هيئة التدريس(عينة الدراسة تعزي إلى الجنس أو التخصص) وتم التوصل إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات التي تساعد في التغلب علي صعوبات تطبيق التقويم الذاتي أهمها: إتاحة الوقت الذي يتناسب مع حجم العمل، مع الأخذ في الاعتبار عدد البرامج المطلوب تطبيق معايير التقويم الذاتي عليها وتهيئة جميع احتياجات انجاز العمل .

* **د. سناء محمد عبدالقادر فقيه**؛ وكيلة عميد كلية التربية - جامعة أم القرى - المملكة العربية السعودية

أ. د نجاح السعدي عرفات؛ عضو وحدة الجودة والاعتماد الأكاديمي - كلية التربية جامعة أم القرى

د. خديجة بنت محمد سعيد جان؛ وكيلة رئيس قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية جامعة أم القرى

طالبات الدراسات العليا: غدير علي المحمادي، نجود سالم الشهري، أحلام خالد العصيمي، أميرة سعد الزهراني

Abstract

Difficulties of Self-evaluation Application at the Faculty of Education, Umm Al-Qura University from the Perspective of Staff Members

This study aimed to identify the difficulties of applying Self-evaluation at the Faculty of Education, Umm Al-Qura University from the perspective of staff members by way of answering the following research questions:

1- What is the level of difficulty in applying self-evaluation standards for staff members at the Faculty of Education, Umm Al-Qura University?

2- Are there any statistically significant differences between the averages of responses provided by the study's sample that are attributed to gender or major variables?

3-What recommendations can help overcome these difficulties that face the application of self evaluation by staff members at the Faculty of Education, Umm Al-Qura University?

The research tool utilized was a questionnaire to measure the difficulties that face the application of self evaluation by staff members at the Faculty of Education, Umm Al-Qura University.

The study's sample was 68 staff members: 36 males (53%) and 32 females (47 %).

Statistical analysis of the study's results by way of descriptive analysis and Ttest, led to the following conclusion: There are no statistically significant differences between the averages of responses provided by the study's sample that are attributed to gender or major variables.

The study concludes with a number of suggestions and recommendations to help overcome the difficulties that face the application of Self-evaluation, the most important of which are allocating enough time that suits the work load with taking into consideration the number of self-evaluation projects and providing the needs for achieving the reqired work results.

صعوبات تطبيق التقويم الذاتي بكلية التربية جامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس *

المقدمة:

شهدت السنوات الأخيرة من القرن العشرين تزايداً كبيراً في جميع المجالات من التغيرات العالمية التي تركت أثرا بالغاً في منظومة التعليم . الأمر الذي يحتم ضرورة تكيفه مع هذه التغيرات متمثلة في الثورة العلمية والتكنولوجية، وثورة الاتصالات، والتكتلات الاقتصادية الكبرى، وثورة الديمقراطية. ومع دخول دول العالم كافة عصر العولمة أصبحت ملاحقة الجامعات لهذه التغيرات واحدة من أبرز وظائفها في إعداد القوى البشرية إعداداً يقوم على التخصص المعرفي والمهني، كما أصبحت قدرة الجامعة وجودة الجهد التعليمي الذي تبذله يكمن فيما تزود به مخرجاتها من معلومات ومهارات تتناسب والمعايير العالمية في شتى التخصصات. فيما فرضته هذه التطورات في المجالات العلمية والتكنولوجية والاقتصادية والسياسية على المؤسسات التعليمية ضرورة إجراء مراجعة جذرية وشاملة لسياساتها واستراتجياتها وأهدافها باعتبارها مسئولة عن تنشئة وتنمية الأجيال الذين هم قاعدة بناء المجتمعات والأمم.

وإذا كان التعليم يعد الركيزة الرئيسية للتنمية الاقتصادية والاجتماعية وأهم عوامل استدامتها، فإن جودة هذا التعليم تمثل المعيار الحقيقي الذي يجب أن تبذل كافة الدول الجهود الرامية إلى تحقيقه.

وقد تزايد الاهتمام بتحقيق الجودة في التعليم الجامعي مع تزايد الاتجاه نحو الالتحاق به كمطلب اجتماعي اقتصادي ضروري، مما دفع العديد من الدول إلى إعادة النظر في تعليمها للتأكد من امتلاكه للآليات التي تحقق لها السبق والتميز والجودة في المنتج التعليمي تحقيقاً لطموحاتها وأهدافها في تقديم تعليم جامعي متميز يساير مثيله في الدول المتقدمة.

أدركت المملكة العربية السعودية _ كدولة تعيش نهضة تنمية شاملة_ كغيرها من الدول مع قدوم القرن الواحد والعشرين أنه لا مكان في هذا القرن إلا للأمم التي تحرص على الانجاز والتميز والجدارة والجودة والإنتاج الأمر الذي يستلزم ضرورة تحقيق معايير الجودة في شتى المجالات عامة ومجال التعليم بصفة خاصة (وزارة الاقتصاد والتخطيط، ٢٠٠٥م، ٤١١).

* **د. سناء محمد عبدالقادر فقيه**؛ وكيلة عميد كلية التربية - جامعة أم القرى - المملكة العربية السعودية
أ. د نجاح السعدي عرفات؛ عضو وحدة الجودة والاعتماد الأكاديمي - كلية التربية جامعة أم القرى
د. خديجة بنت محمد سعيد جان؛ وكيلة رئيس قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية جامعة أم القرى
طالبات الدراسات العليا: غدير علي المحمادي، نجود سالم الشهري، أحلام خالد العصيمي، أميرة سعد الزهراني

ولما كانت كليات وأقسام التربية في مؤسسات التعليم العالي السعودي هي المنوطة للقيام بالدور الأساس في إعداد وتأهيل المعلمين في كافة المراحل والمستويات التعليمية، فقد أصبح لزاماً عليها أن تقوم بعملية تطوير مستمر لبرامجها المختلفة لتتلاءم واحتياجات الطلبة والمجتمع. كما تسعى نحو تحقيق ضمان جودة مهنة التعليم كغيرها من المهن كالطب والهندسة والمحاماة التي لا يمكن أن يحترفها إلا من أعد لها إعداداً خاصاً من حيث اكتساب المعارف والخبرات المطلوبة وخاصة في عصر أصبح التغيير المستمر سمة من سماته.

ويتطلب ضمان الجودة في برامج التعليم العالي وصف جميع الأنظمة والموارد والمعلومات المستخدمة من قبل الجامعات ومعاهد التعليم العالي للحفاظ على مستوى المعايير والجودة وتحسينه، كما يتضمن ذلك التدريس، وكيفية تعلم الطلاب أيضاً.(العمري والحبيشي، ٢٠١١م)

وتأتي الجودة كمتطلب أساس للإتقان وهو ما دعانا له ديننا الحنيف في سورة النمل (صُنْعَ اللَّهِ الَّذِي أَتْقَنَ كُلَّ شَيْءٍ) النمل الآية (٨٨) – كما دعانا إليه رسولنا الكريم صلى الله عليه وسلم بقوله (إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه).

وأشارت نتائج دراسة (القميزي، ٢٠١١م) و(بدر، ٢٠٠٤م) و(الجندي، ٢٠٠٠م) وغيرها من الدراسات ذات العلاقة إلى أهمية استخدام معايير ضمان الجودة والإعتماد الأكاديمي بمؤسسات التعليم العالي، وضرورة تطوير و تأسيس آليات علمية لضمان جودة البرامج الأكاديمية والتربوية، وتطوير نظم وإجراءات تطبيق معايير الجودة، و مسايرة للتوجهات العالمية.

كما حرصت العديد من مؤسسات التعليم، وجامعات العالم المختلفة، منذ منتصف التسعينات للحصول على الإعتماد أو الاعتراف الأكاديمي من مؤسسات الإعتماد الأكاديمي الوطني أو الهيئات الدولية كمدخل لإصلاح بيئتها الأكاديمية، والإدارية من ناحية، والإعلان عن جودة برامجها من ناحية أخرى.

وكلية التربية بإعتبارها بيتا للخبرة التربوية بمكة المكرمة لا يمكنها بحال من الأحوال أن تكون بعيدة عن هذا المجال . وبات اهتمام كلية التربية بالتوجه نحو ثقافة الجودة والحصول على الإعتماد الأكاديمي المحلي والعالمي ضرورة ملحة تفرضها تحديات العصر . كما تدعم جهود الكلية في الموائمة بين مخرجات التعليم ومتطلبات سوق العمل وبناء أجيال تمتلك الكفايات والمهارات اللازمة التي تمكنها من المنافسة محلياً وعالمياً .

وتمثل أُولى خطوات حصول المؤسسة التعليمية على الإعتماد الأكاديمي يتمثل في قيام المؤسسة بالتقويم الذاتي للوقوف على الوضع الراهن للمؤسسة ووضع خطط واستراتيجيات التحسين والتطوير في ضوء رؤية المؤسسة ورسالتها وأهدافها الإستراتيجية. كما يتطلب قيام المؤسسة بالتقويم الذاتي تطبيق المؤسسة لمعايير التقويم الذاتي للهيئة الوطنية للإعتماد الأكاديمي وما يترتب على ذلك من دراسة الممارسات الجيدة لتحقيق معايير التقويم الذاتي المختلفة والسعي نحو جمع الأدلة والبراهين على تحقيقها للوقوف على مدى تحقق هذه الممارسات بالمؤسسة وكذا تحديد الممارسات التي تحتاج المؤسسة إلى بذل المزيد من الجهود لتحقيقها .

ولما كانت خطوة التحقق من درجة تحقق معايير التقويم الذاتي بالمؤسسة خطوة هامة من خطوات التقويم الذاتي وتأتي في مقدمة هذه الخطوات فقد بدأت كلية التربية بجامعة أم القرى من بداية عام ١٤٣٣- ١٤٣٤هـ بدراسة مدى تحقق معايير التقويم الذاتي للهيئة الوطنية والإعتماد الأكاديمي بشطري الطلاب والطالبات .

ونظراً لحداثة عهد أعضاء هيئة التدريس بتطبيق معايير التقويم الذاتي بالكلية وحداثة ثقافة الجودة بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب فقد صاحب مفهوم تطبيق معايير التقويم الذاتي بأقسام الكلية المختلفة العديد من المعوقات والصعوبات. وفي ضوء ما ظهر من صعوبات وعقبات نبعت فكرة الدراسة الحالية وذلك سعياً للوقوف على صعوبات تطبيق التقويم الذاتي من ناحية والخروج بمقترحات للتغلب على هذه الصعوبات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس من ناحية أخرى باعتبارهم الأقدر على وصف ما يواجهونه من مشكلات؛ نظرا لمرورهم بهذه الخبرة بشكل مباشر .

أسئلة الدراسة :

١. ما درجة معوقات تطبيق التقويم الذاتي بكلية التربية جامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تعزى إلى متغير النوع؟

٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تعزى إلى متغير التخصص ؟

٤. ما المقترحات التي تساعد في التغلب على الصعوبات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في تطبيق التقويم الذاتي بكلية التربية جامعة أم القرى؟

أهداف الدراسة :

أ- تحديد درجة معوقات ممارسة أعضاء هيئة التدريس للتقويم الذاتي بكلية التربية جامعة أم القرى .

ب- الكشف عن اثر كل من متغيرات (التخصص- النوع) في متوسط استجابات عينة الدراسة.

ج- تقديم التوصيات والمقترحات للتغلب على صعوبات التقويم الذاتي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة أم القرى .

أهمية الدراسة:

١. تساعد في التعرف على الصعوبات والمعوقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في التقويم الذاتي، والتي تحول دون تفعيل التقويم الذاتي، والعمل على الوصول بها إلى أفضل مستوى ممكن.

٢. تقديم مقترحات تسهم بإذن الله في مواجهة الكثير من الصعوبات والمشكلات التي تواجه التقويم الذاتي.

٣. مساعدة المسئولين في الجودة والتطوير بإلقاء الضوء على الاحتياجات والمتطلبات اللازمة للتقويم الذاتي.

حدود الدراسة:

تقتصر حدود الدراسة الحالية على ما يلي:

- **الحدود الموضوعية:** تقتصر الدراسة على التعرف على الصعوبات والمعوقات التي تعوق التقويم الذاتي على تحقيق أهدافها والعمل على الوصول بها إلى أفضل مستوى ممكن.
- **الحدود المكانية:** اقتصرت الدراسة على كلية التربية بمكة المكرمة بجامعه أم القرى.
- **الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة الحالية على أعضاء هيئة التدريس الذين شاركوا في الاستجابة على أدوات الدراسة .
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام ١٤٣٣- ١٤٣٤هـ.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يتناول الجزء التالي للدراسة عرض للمنطلقات الفكرية المرتبطة بمفهوم الجودة الشاملة والإعتماد الأكاديمي وكذلك عرضا لبعض الدراسات السابقة في هذا السياق.

مفهوم الجودة الشاملة:

جاء في لسان العرب لابن منظور (١٩٨٤م: ٧٢) أن كلمة الجودة في أصلها اللغوي "جود"، والجيد نقيض الردئ، وجاد الشئ جوده، أي صار جيداً، وأجاد أي أتى بالشئ الجيد من القول والفعل.

والجودة في اللغة الانجليزية تعود إلى الكلمة اللاتينية (Qualities) والتي تعني طبيعة الشخص أو طبيعة الشيء ودرجة الصلابة كما وصفها الدرادكة والشلبي (٢٠٠٢م: ٣٤) فقديماً كانت تعني الدقة والإتقان من خلال قيامهم بتصنيع الآثار التاريخية والدينية من تماثيل وقلاع وقصور للتفاخر أو للاحتماء بها.

رغم كثرة تداول مصطلح الجودة في العقد الأخير من القرن العشرين والقرن الحادي والعشرين نتيجة التغيرات العالمية المعاصرة، فقد تعددت مفاهيمها نظرا لتعدد جوانبها ومجالاتها، وفيما يلي عرضاً لبعض تعريفات الجودة والجودة الشاملة .

يرى كول Cole (1995:46) بأن الجودة هي: " نظام إداري يشتمل على مجموعة من الفلسفات المتكاملة والأدوات الإحصائية والعمليات الإدارية المستخدمة لتحقيق الأهداف ورفع مستوى رضا العميل والموظف على حد سواء".

أما الجضعي (٢٠٠٥م:١٩) فيعرفها بأنها:" مجموعة من العمليات قوامها التزام القيادة بإيجاد المناخ المفعم بالثقة، والداعم للعمل التعاوني، ومنح العاملين مساحة عريضة من المشاركة بما يكفل الإبداع والتحسن المستمر للمنتجات والخدمات الملبية لتوقعات العملاء الداخلين والخارجين".

أما مفهوم الجودة الشاملة فتعرفه سعاد بسيوني (١٤٢١هـ :١٢١) بأنه: " فلسفة توجه نظم الإدارة لتحقيق الأهداف التي يسعى إليه التنظيم لإرضاء العميل، وزيادة كفاءة العاملين من خلال التحسين المستمر لنظام الجودة الذي يتكون من نظم اجتماعية وتقنية إدارية" .

ويعرفها البادي (٢٠٠٩م:٢٨) بأنها: "مجموعة من المبادئ والأساليب والوسائل الفنية والجهود والمهارات المتخصصة التي تؤدي إلى تحسين مستمر للأداء على كافة مستويات العمليات والوظائف والمخرجات والخدمات والأفراد بالمنظمة، وذلك باستخدام كافة الموارد البشرية والمادية المتاحة، وهذا يتطلب هيمنة الالتزام والانضباط، واستمرار الجهود لمواجهة احتياجات وتوقعات المستفيدين من المنظمة الحالية والمستقبلية، والعمل على تحقيق رضاهم".

وبناءً على ما سبق؛ يتبين أن هناك تشابهاً كبيراً بين التعاريف السابقة في تأكيدها على أن الجودة الشاملة عبارة عن فلسفة وطريقة أداء، تسعى من خلالها المؤسسة لتحسين العمل والمنتج أو الخدمة المقدمة، من خلال التخطيط السليم، ومن خلال أفضل الطرق لتوظيف المواد البشرية والمادية مع التأكيد على الاستمرارية في التحسين.

نشأة الجودة في التعليم الجامعي :

ذكرت آغا وآخرون (٢٠١١م : ١٢) أن مفهوم الجودة ظهر منذ الحرب العالمية الثانية، وبدأ ينتشر في المؤسسات الصناعية، خاصة بعد ظهور نظام الأيزو، والذي كان يعمل على تحقيق الجودة العالمية للخدمة ولزيادة الفائدة والمبيعات. إلا أنه في هذه الفترة لم تجد الجودة اهتماماً من قطاع التعليم الجامعي في الغرب ، وعندما بدأت التغيرات العالمية تحدث منذ منتصف القرن العشرين ، ومع زيادة الطلب على التعليم الجامعي برزت الحاجة إلى تنفيذ الجودة مؤسسات في التعليم العالي بالغرب.

أهداف تطبيق نظام الجودة في التعليم الجامعي :

ذكرت أغا وآخرون (٢٠١١م ، ١٣) بأن أهداف تطبيق نظام الجودة في المؤسسة التعليمية تتركز في :

١. ضبط وتطوير النظام الإداري في المؤسسة التعليمية .
٢. الارتقاء بمستوى الطلاب في جميع المجالات .
٣. ضبط شكاوي الطلاب وأولياء أمورهم والإقلال منها ووضع الحلول لها .
٤. زيادة الكفاءة التعليمية ، ورفع مستوى أداء العاملين بالمؤسسة .

٥. الوفاء بمتطلبات الطلاب وأولياء أمورهم، والمجتمع، والوصول إلى رضاهم وفق النظام العام للمؤسسة التعليمية .

٦. تمكين المؤسسة التعليمية من تحليل المشكلات بالطرق العلمية .

٧. رفع مستوى الطلاب وأولياء الأمور تجاه المؤسسة التعليمية، من خلال إبراز الالتزام بنظام الجودة .

٨. الترابط والتكامل بين جميع القائمين بالتدريس والإداريين في المؤسسة، والعمل عن طريق الفريق وبروح الفريق .

٩. ترابط داخلي: حيث تمنح الجودة المؤسسة التعليمية الاحترام والتقدير والاعتراف المحلي.

١٠. توفير قاعدة بيانات علمية وإدارية متكاملة .

كما تهدف هيئات ضمان الجودة كما أوضحها كوهلر(Kohler,2003,p230) إلى:

- **هدف داخلي:** وهو تحسين وضع المؤسسة في بنية تنافسية علاوة على إثراء التعليم الجامعي من خلال الاهتمام بالتدريس والبحث العلمي وهو من القيم الأكاديمية الأصيلة .
- **هدف خارجي:** وهو ما يتعلق بالمحاسبية والتي تدين بها الجامعات إلى المستفيدين من التعليم الجامعي وخاصة الطلاب والمجتمع سواء كانوا أصحاب أعمال أم كانوا من الهيئات التي تمول التعليم العالي أو جهات التمويل للتعليم العالي.

وهناك العديد من الدراسات التي تعرض تجربة المملكة العربية السعودية في مجال توكيد الجودة والإعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي للبناء عليها عند إنشاء نظام لتوكيد الجودة والإعتماد الأكاديمي بالتعليم ومنها دراسة الزامل (٢٠٠٠م) التي هدفت إلى تقديم إطار عام لمفهوم الجودة الشاملة وفحص إلمام المنظمات بها والمعوقات الرئيسية لتطبيقها في التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية وسبل نشر الوعي بمفاهيمها ومبادئها واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أدوات الدراسة في استبانه عرضت على بعض أعضاء هيئة التدريس وبعض القيادات في ١٦١ منظمة تطبق الجودة الشاملة بالمملكة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها أن ٤٢٪ من المنظمات السعودية تطبق مفهوم إدارة الجودة الشاملة بدرجات متفاوتة وأن ٢١٪ منها تخطط لتطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة، كما أن تعريفات الجودة بمعظمها تأخذ منحى اقتصادياً ومنها: أن الجودة تعني رضا المستفيدين من السلعة أو الخدمة، واعتبرت المستفيدون هم الطلاب، وأولياء الأمور، وبالتالي المجتمع كامل، ويمكن تطبيق الجودة الشاملة في الميدان التربوي بشكل عام.

وكذلك دراسة درندري وهوك (٢٠٠٧م) التي هدفت إلى التعرف على واقع تطبيق الإجراءات الأولية الخاصة بالتقويم وتوكيد الجودة في الجامعات السعودية من خلال استطلاع آراء القائمين بهذه العملية والمشاركين فيها. كما هدفت إلى التعرف على الاحتياجات اللازمة للقيام بعمليات توكيد الجودة بمؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية والصعوبات التي تواجهها في هذا

المجال، وتقديم بعض الحلول الممكنة لها وذلك على مستوى الأفراد، والمؤسسات، والأنظمة عامة. وقد قامت الباحثتان بتطبيق استبيان على عينة عمدية من القائمين والمشرفين على عمليات التقويم وتوكيد الجودة والمهتمين بالجامعات والكليات السعودية . كما أجريت بعض المقابلات هدفت إلى التعرف على مستوى الأفراد والبرامج والجامعات من حيث ممارسات التقويم وأهم معوقاته لديهم. وأوضحت النتائج اختلاف مستوى الجامعات من حيث تطبيق أنشطة وأدوات التقويم اللازمة للجودة والإعتماد الأكاديمي، حيث تراوحت من مؤسسات تطبق جميع الأنشطة الأساسية إلى مؤسسات لا تكاد تطبق شيئاً منها. واتضح أن أهم عوائق التطبيق هي عدم المعرفة، وعدم التدريب الكافي في مجال الخطوات التفصيلية اللازمة لتحقيق الجودة. وأوصت الباحثتان بضرورة تبني نموذج لبناء القدرات Capacity Bulding بحيث يتم من خلاله تقييم احتياجات التدريب الخاصة بكل جامعة أو كلية.

مفهوم الإعتماد الأكاديمي:

يشهد التعليم اليوم تطورات سريعة، وهو ما انعكس على التعليم الجامعي والعالي، وقد استدعت هذه التطورات تقييم البرامج التعليمية، فاستخدمت بعض الدول نظم و إجراءات لضمان الإعتماد الأكاديمي للمؤسسات.

ويعتبر مفهوم الإعتماد من المصطلحات الحديثة نسبياً، وقد بدأ استخدامه في الكتابات العربية مع بداية عقد التسعينات، نتيجة لشيوع استخدام مفاهيم إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية – خاصة- الجامعية، مما يوجه الأنظار إلى ضرورة الأخذ بنظام الإعتماد بوصفه أحد المداخل المناسبة لتحقيق الجودة في التعليم الجامعي.

ويعرف سلامة (٢٠٠٥م: ١٩٦) الإعتماد " بأنها العلمية التي تحدد أن المؤسسة تقدم برامج ومقررات يمكن اعتمادها ذاتياً أو تقدم مواد دراسية تخضع للتقويم المستمر، حيث تشهد وكالة الإعتماد أن المقررات تتناسب مع المكافئات التي تؤدي إليها، و أن الطرق المستخدمة تتناسب مع تلك الأهداف".

بينما أشارت سارة البلطان (٢٠١١م : ٤٥) إلى أن الإعتماد الأكاديمي هو نظام يتم بموجبه الاعتراف أو التصديق بما تقوم به المؤسسات من أدوار أنشئت من أجلها، حيث يتم الاعتراف في المؤسسات التعليمية بكل من الأداء الإداري والمؤسسي، وما تقدمه من برامج وشهادات علمية وتراخيص تمكن من مزاولة بعض المهن، ويتم تطبيق هذا النظام من قبل مؤسسة مستقلة ومختصة تقوم بمراجعة مدى التزام المؤسسة الراغبة في الإعتماد بمجموعة من المعايير.

ويرى كلاً من عيدراوس وعراقي (٢٠١٢م: ١٠٧) في أن الإعتماد الأكاديمي ما هو إلا برنامج تعليمي أو مؤسسة تعليمية يصل إلى مستوى معياري محدد أو هو الاعتراف الذي يتم منحه من الهيئة لمؤسسة ما والتي تثبت أن برامجها تتفق مع معايير مقبولة ومعترف بها، وأنها تملك بالفعل

أنظمة فعالة لضمان الجودة والتحسين المستمر في أنشطتها الأكاديمية وذلك وفقاً للضوابط المعلنة التي تنشرها الهيئة.

و يؤكد نصار وعبد القادر (٢٠١٢م: ٢٢٠) على أن الإعتماد الأكاديمي مجموعة من العمليات والإجراءات التي تقوم بها هيئة الإعتماد للتحقق من أن كليات التربية تطبق معايير الجودة وتلتزم بها، وتوفر المتطلبات الأساسية اللازمة لتحقيق هذه المعايير والإقرار أو الاعتراف بان الكلية قادرة على أعداد خريجين مؤهلين لممارسة مهنة التعليم، مما يضفي على الكلية المعتمدة صفة أو مكانة أكاديمية تجعلها محل ثقة للمتعاملين معها والمستفيدين منها.

أنواع الإعتماد:

يمكن توضيح أنواع الإعتماد في مؤسسات التعليم الجامعي كما أشار إليها (بدري، ٢٠٠٧م: ١٦٠) و(الألفي، ٢٠١١م: ٢٧٣- ٢٧٤) على النحو التالي:

١- الإعتماد المؤسسي:

يعرف الإعتماد المؤسسي بأنه اعتراف بجودة المؤسسة الجامعية بعد التأكد من أنها حققت أهدافها بنجاح وأنها تمتلك الإمكانات البشرية والموارد المادية اللازمة لتنفيذ خطط المستقبل، وهو بهذا خطوة مبدئية وضرورية للتأكد من أن المؤسسة الجامعية قد استوفت المعايير كالمبنى والتجهيزات والمعامل والمكتبة بما في ذلك أعضاء هيئة التدريس والجهاز الإداري.

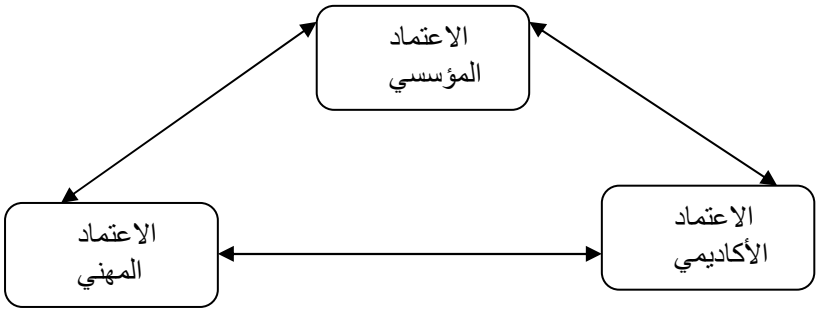
٢- الإعتماد الأكاديمي:

يمنح هذا النوع من الإعتماد للبرامج الأكاديمية المتخصصة بعد حصول المؤسسة الجامعية على الإعتماد العام، وذلك بفحص كل ما يتعلق بالبرامج الدراسية، وأعضاء هيئة التدريس ومؤهلاتهم الأكاديمية وخبراتهم ونشاطاتهم الحقيقية، وعدد الطلاب، وسجلاتهم الأكاديمية.

٣- الإعتماد المهني:

يختص بالاعتراف بجودة وكفاءة وأهلية الكوادر البشرية لممارسة المهن المختلفة، وعلى ذلك يمكن القول بأنه الاعتراف بالكفاية لممارسة مهنة ما في ضوء معايير تصدرها هيئات ومنظمات مهنية متخصصة على المستوى المحلي الإقليمي.

ومن خلال العرض السابق يتضح أن هناك علاقة تكاملية بين أنواع الإعتماد السابق ذكرها، فإذا كان الإعتماد المؤسسي يعني الاعتراف بجودة المؤسسة الجامعية من خلال ما تقدمه من خدمات للمستفيدين فهو يعني ضمناً الاعتراف بجودة ما تقدمه من برامج أكاديمية، كما أن الإعتماد المهني وإن كان يعني بجودة الخريج وقدرته على مزاولة مهن مختلفة فإنه لابد أن يكون قد أعد في مؤسسة تلقى من خلالها برامج دراسية قد تم اعتمادها واعترف بجودتها وقدرتها على إعداد هذا الخريج طبقاً لمعايير ومواصفات حددت من قبل هيئات الإعتماد.



شكل 1:

العلاقة التكاملية بين انواع الإعتماد

أهداف الإعتماد:

على الرغم من اختلاف أنواع الإعتماد وتنوع معاييره من جامعة لأخرى، إلا أن هناك اتفاق حول الأهداف المبتغاة من تطبيق نظام الإعتماد، ومن أهم تلك الأهداف (السعيد، ٢٠٠٧م: ١٩٨) :

١. التأكد من قدرة الجامعة على تحقيق رسالتها التربوية وأهدافها.

٢. التأكيد للرأي العام على أن البرامج التعليمية ذات كفاءة ومهارة وتحقق تطلعات وطموحات الجامعة في الحصول على منتج تعليمي جيد.

٣. زيادة حدة المنافسة الشريفة والمشروعة بين الجامعات.

٤. تدعيم العلاقات بين الجامعات ومؤسسات المجتمع.

٥. الحفاظ على السمعة الأكاديمية المرموقة للجامعات.

٦. تحديد نقاط القوة لتحقيق الاستفادة منها، ونقاط الضعف لعلاجها والوقاية منها.

٧. تقديم ضمانات بتوافر الحد الأدنى من الكفاءة والجودة في برامج المؤسسات التعليمية.

٨. حث الجامعات بمراجعة دورية لبرامجها الأكاديمية وقدراتها المادية.

يتضح مما سبق أن نظام الإعتماد له أهداف محددة ورغم تعددها إلا أننا يمكن بلورتها في الهدف الرئيسي التالي التأكد من أن الجامعة تسير بخطى ثابتة نحو إقناع المستفيدين الداخلي (الكوادر البشرية داخل الجامعة) والخارجي (المجتمع بمؤسساته) بقدرتها على الوفاء بالمطالب والتوقعات المتغيرة لهم باعتبارها بيت خبرة تضم أفضل الكفاءات البشرية القادرة على الاضطلاع بكل ما يوكل لهم من مهام.

معايير الإعتماد الأكاديمي:

تم تحديد معايير ضمان الجودة والإعتماد عالمياً، ويمكن بيان أهمها بما يتفق وكينونة البحث الحالي كما يلي:

١- معايير (ENQA) European Association for Quality Assurance in Higher Education

وهي معايير المؤسسة الأوربية لضمان الجودة في التعليم العالي، فقد اجتمع وزراء التعلم العالي الأوربي عام ٢٠٠٥م، وتم وضع معايير وخطوط إرشادية لضمان الجودة في مجال التعليم، وتتمثل أهم أغراض وأهداف هذه المعايير والخطوط الإرشادية الموضوعة بواسطة ENQA كما ذكرتها (ENQA,2005:13-14) فيما يلي:

- تحسين التعليم المتاح للطالب في مؤسسات التعليم العالي على مستوى أوربا.
- مساعدة مؤسسات التعليم العالي في إدارة وتحسين جودتها، وبالتالي تبرير استقلالها.
- تكوين خلفية لهيئات ضمان الجودة تساعدها في عملها.
- تشجيع التطوير في مؤسسات التعليم العالي يسرع ويعزز الإنجاز المؤسسي.
- تقديم مصدر للمساعدة والإرشاد والتوجيه لمؤسسات التعليم العالي وغيرها من الهيئات وثيقة الصلة في تطوير ثقافتها لضمان الجودة.
- إعلام ورفع طموحات مؤسسات التعليم العالي والطلاب وأصحاب الأعمال وغيرهم من المستفيدين عن عمليات ومخرجات التعليم العالي.

٢- معايير (ISO-9000/9001 : 2000) International Organization for Standardization

ويعد الأيزو تقنيات أكثر تقدماً في إدارة الجودة يضم أرقاماً متسلسلة للمواصفات القياسية الدولية ولكل مواصفة رقم يميزها مثل: ISO 9000, ISO 9004, ISO 9001، وقد وافقت منظمة الأيزو على تطبيق مجموعة من معايير ISO 9001 : 2000 للمؤسسات التربوية تتضمن ٢١ عنصراً في أربع مجالات رئيسية كما عددها عيداروس وعراقي (٢٠١٢م: ١١٧- ١١٨)

١. المسئولية الإدارية Management Responsibility
٢. إدارة الموارد Resource Management
٣. تحقيق الإنتاج Product Realization
٤. القياس، التحليل والتحسين Measurement, Analysis & Improvement

ومن ثم تعتمد منهجية عملية تطبيق المواصفات العالمية ISO 9001/2000 على موضوعين أساسين هما: التوجه للعميل (متطلبات سوق العمل- الخريجين) والتحسين المستمر

(جودة أداء المؤسسة التعليمية /الجامعة/ الكلية / القسم)، وبذلك تكون منهجية (التخطيط- التنفيذ- التحقق- التصميم والتحسين) يمكن تطبيقها على جميع العمليات.

٣- معايير National Assessment and Accreditation Council (NAAC)

وهي معايير المجلس القومي للتقييم والإعتماد بالهند، ويعد هذا المجلس هيئة مستقلة تأسست بواسطة لجنة منح التراخيص الجامعية في الهند لقياس واعتماد مؤسسات التعليم العالي وتشجيع التقييم الذاتي والمحاسبية والاستقلال والتحديث في التعليم العالي والتعهد بالدراسات البحثية المرتبطة بالجودة وبالتالي المرتبطة بالبرامج والتدريب والتعاون مع الشركاء المجتمعيين والمستفيدين الآخرين في التعليم العالي لتقييم الجودة والتعزيز والمساندة.

وقد أُصدرت معايير NAAC (NAAC, 2007:15-16) والتي تم فيها تصميم أداة جديدة للتقييم تتكون من سبعة معايير أساسية مقسمة إلى ٣٦ مجالاً أساسياً، وكل مجال رئيسي يتكون من عدد من مؤشرات القياس تستخدم كدليل أو خطوط إرشادية لفريق النظراء للوصول لدرجات شاملة للمجالات الرئيسية الموضوعة أسفل كل معيار، وتتمثل هذه المعايير والمجالات الأساسية كما ذكرها الألفي (٢٠١١م: ٢٥٣) في:

- أشكال المناهج (المجالات المتعلقة بالمناهج).
- التدريس- التعلم والتقويم.
- البحث العلمي والاستشارات وتوسيع نطاق خدماتهم.
- البنية التحتية ومصادر التعلم.
- تدعيم الطلاب وتقدمهم.
- الحكم والقيادة.
- التجديد والابتكار.

٤-معـــايير National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE)

وهي معايير المجلس القومي لاعتماد إعداد المعلمين بالولايات المتحدة الأمريكية والذي يمنح مؤسسات برامج إعداد المعلم جودة محلية وتحسناً عالمياً، والاعتراف بتلك المؤسسات التي يصل عددها ٥٦١ مؤسسة والبرامج على المستوى الدولي، وقد وضعت هذه المؤسسة معايير لإعداد الكوادر التربوية، وكل مؤسسة تطلب الإعتماد المهني التربوي، عليها أن تطبق هذه المعايير.

ومن بين المنظمات التي تعنى بتطوير مهنة التعليم على مختلف المستويات، منظمات تقوم بإعداد معايير خاصة بكل مرحلة من مراحل نمو مهنة التعليم، ويعددها (Mullen,2008:67) وتشمل:

- **مرحلة الإعداد للمهنة:** وتسمى المعايير الخاصة بهذه المرحلة معايير الإعتماد الأكاديمي Accreditation وتهدف هذه المعايير للتأكد من أن جميع برامج الإعداد تقدم قدرا مفعولاً من المعارف والتدريب الميداني الموجه الذي ينبغي أن يتصف بالشمول والحداثة.
- **مرحلة الالتحاق بالمهنة:** وتسمى المعايير الخاصة بهذه المرحلة معايير إجازة التدريس Licensing، وتهدف هذه المعايير للتأكد من أن الخريجين اكتسبوا المعارف التي يحتاجونها للقيام بالتدريس بصورة مناسبة.
- **مرحلة المعلم الممارس:** وتسمى المعايير الخاصة بهذه المرحلة الترخيص للتدريس Certification، وتهدف للتأكد من أن الممارس للمهنة يمتلك معارف ومهارات متقدمة ويستطيع أن يقوم بمهام لا يستطيع أن يقوم بها أقرانه.

إن المستقرئ المدقق لأدبيات جودة الأنظمة التعليمية وآليات ومعايير الإعتماد المؤسسي، يجد أن كافة الباحثين أصبح اهتمامهم كبيراً بهذا الأمر، حيث أشارت العديد من الدراسات لأهميتها ومن تلك الدراسات: دراسة شحاته (٢٠٠٨م) والتي استهدفت اقتراح إستراتيجية لتطوير أداء كلية التربية في مجال المشاركة المجتمعية، وتوصلت إلى عدد من النتائج أهمها: الكشف عن نقاط القوة والضعف في أداء كلية التربية، والكشف عن الفرص والتهديدات التي يتوقع أن تؤثر في جودة أداء كلية التربية، وتوصلت إلى إستراتيجية لتطوير أداء كلية التربية في مجال المشاركة المجتمعية.

كما تناول نصار وعبد القادر (٢٠١٢م) دراسة هدفت إلى اقتراح مجموعة من المتطلبات التي يجب توافرها في كلية التربية في جامعة الأزهر، والتي تؤهلها للحصول على الإعتماد الأكاديمي والتعرف على آراء أعضاء هيئة التدريس بالكلية فيما يتعلق بمدى أهمية هذه المتطلبات في تحقيق الإعتماد الأكاديمي، وتوصلت النتائج إلى أن معظم تلك المتطلبات تتوافر بكلية التربية بجامعة الأزهر بدرجة متوسطة لا تؤهلها للحصول على الإعتماد، الأمر الذي يستدعي وضع الخطط واتخاذ القرارات المناسبة لتوفير هذه المتطلبات.

وهدفت دراسة القميزي (٢٠١١م) إلى التعرف على تأثير تطبيق متطلبات معايير ضمان الجودة والإعتماد الأكاديمي على العملية التعليمية في قسم الأحياء بكلية التربية بالمجمعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطالبات، وتوصلت الدراسة إلى وجود تأثير ذي دلالة إحصائية لتطبيق متطلبات معيار التعلم والتعليم على العملية التعليمية من وجهة نظر كلاً من أعضاء هيئة التدريس والطالبات في قسم الأحياء بكلية التربية بالمجمعة.

التقويم الذاتي :

يعرف بشارة (٢٠٠٥م: ٢٢٩) التقويم الذاتي بأنه :" دراسة داخلية تقوم بها الجامعة بهدف التعرف على نفسها من خلال فحص أداء أجهزتها ومؤسساتها ونوعية نشاطاتها وبرامجها وخدماتها ومنتجها وفقاً لشروط ومعايير الجودة للتأكد من استيفاء الجامعة لها ".

وهناك تعريف آخر تعرفه إدارة الاختبارات والقبول بمنطقة الحدود الشمالية (٢٠٠٨م: ٢٧) وهو:" التقويم الذي يقوم فيه العامل التربوي ذاته في معزل عن مراقبين من الخارج ، من خلال أداة تكون في متناول يده تسمى صحيفة التقويم الذاتي ". نت١

وهكذا فإن التقويم الذاتي إضافة إلى كونه نوعاً من أنواع التقويم التربوي، يعد غاية بحد ذاته نأمل أن يصل إليها الفرد، فهو في ذلك وسيلة وغاية .

وقد ذكر سلامة (٢٠١٢م: ٤٥) أن من أهم مزايا التقويم الذاتي تقبل الفرد للنتائج مهما كانت متدنية ، وثقته في أن ما يحصل عليه من تقدير هو فعلاً ما يستحقه، فلا مجال في أن يتعلل بأن الذي قومه قد ظلمه، أو أعطاه أقل مما يستحق، لكن هذا لا يصلح مع الأطفال صغار السن، وذوي الاحتياجات الخاصة التي تمنع تقويمهم لذواتهم.

مجالات التقويم الذاتي لبرامج إعداد المعلم:

يعد التقويم الذاتي بمثابة " مراجعة ذاتية للسلوك أو التدابير أو الممارسات... ودون تدخل ملموس من أي طرف خارجي. وقد تمارس هذه المراجعة بشكل مستمر أو آني أو دوري، وتأخذ طابعاً رسمياً بنشر تقرير عن الأمر أو لا تأخذ مثل هذا الطابع" (سلامة ، ٢٠٠٥م: ٦٩)

ويأخذ التقويم الذاتي مجالات عدة وقد حدد دليل التقويم الذاتي والخارجي والإعتماد العام للجامعات العربية أعضاء الاتحاد الصادر عن مكتب التنسيق والتقويم والإعتماد التابع لاتحاد الجامعات العربية أحد عشر مجالا للتقويم الذاتي هي:

- رسالة الجامعة ، أهدافها ، مهامها ، برامجها ، واستراتيجياتها
- البُنى الأساسية
- الإدارة
- البرامج والتخصصات الأكاديمية وتقويم الطلبة
- أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم
- الطلبة
- البحث العلمي
- خدمة المجتمع
- المكتبات ومصادر المعلومات
- العلاقات الثقافية والعلاقات العامة وشؤون الخريجين
- الموارد المالية والإنفاق المالي (بشور ، ٢٠٠٥م: ١٢٤).

كما قد تعددت الدراسات في مجال التقويم الذاتي ومنها دراسة بشارة (٢٠٠٥م) وهدفت إلى تقديم عرض منهجي لتجربة التقييم الذاتي في الجامعة اللبنانية، وقد بينت هذه التجربة قدرة أهل الجامعة على إجراء فحص ذاتي بشجاعة وشفافية وأظهرت النتائج ما يأتي:

- إن حاجات الجامعة اللبنانية ومكامن النقص فيها كثيرة ومتشعبة وتطال كافة إدارتها ونشاطاتها .
- تفتقر الجامعة إلى رسالة واضحة تحدد مهامها وأهداف وحداتها .
- تفتقر إلى خطط وسياسات تطوير في مجالات أساسية كالتعليم والبحث العلمي والهيئة التعليمية .
- ليس لدى الجامعة آليات ووسائل لتقييم أدائها وأداء وحداتها .
- ليس لدى الجامعة دائرة لضمان الجودة تتولى مهمة ضبط نوعية خدماتها ومخرجاتها.
- تفتقر الجامعة إلى قواعد معلومات .

وكذلك دراسة الجلاد (٢٠٠٦م) التي هدفت إلى تقويم برنامج إعداد معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها في شبكة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا من وجهة نظر الطلبة، وتكونت عينة الدراسة من (١٧٦) طالباً وطالبة تم اختيارهم عشوائياً . طور الباحث استبانة، وأخضعها للصدق والثبات ، تكونت من (٤٤) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي: أهداف البرنامج – المكون النظري للبرنامج – المكون التطبيقي للبرنامج. وأظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية للمجالات الثلاثة جاءت بدرجة عالية. كما أظهرت إن أدنى فقرات الاستبانة هي فقرة (تنمية التفكير) وفقرة (متابعة البرنامج للتطورات العلمية والتجديد التربوي وتزويد الطلبة بالتعلم الذاتي (فضلاً عن فقرة) تنظيم الوقت والموقف التعليمي والتعامل مع مؤسسات المجتمع).

منهج الدراسة ومجتمعها وعينتها:

اعتمد في هذه الدراسة منهج المسح بأسلوب العينة وكما أشار العساف (٢٠٠٦م،١٩١) بأنه: "يقصد بالبحث المسحي- الوصفي استجواب جميع أفراد مجتمع البحث؛ أو عينة كبيرة منهم، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة، وتشخيص واقعها، من حيث طبيعتها ودرجة وجودها".

وقد ذكر عبيدات (٢٠٠٣م:٩٩) بأن مجتمع الدراسة هو: "جميع مفردات الظاهرة التي يدرسها الباحث أو جميع الأفراد أو الأشخاص أو الأشياء الذين يكونون موضوع مشكلة البحث".

ويتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع أعضاء وعضوات هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة أم القرى، وقد تم اختيار العينة بالطريقة القصدية، وقد تم التطبيق على عينة الدراسة المكونة من (٦٨) عضواً من أعضاء هيئة التدريس.

خصائص أفراد عينة الدراسة:

تتضمن الجداول التالية وصفاً لعينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها (النوع – التخصص)

جدول (١)

وصف عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها(النوع – التخصص)

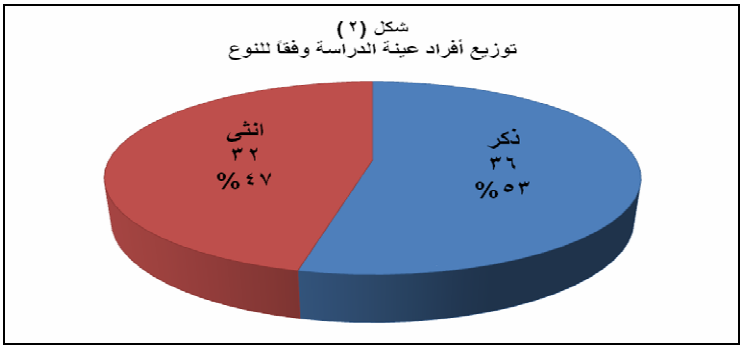
التخصص	ك:	النوع		المجموع
	ن:	ذكور	إناث	
المناهج وطرق التدريس	ت	٨	٩	١٧
	٪	٪١٢	٪١٣	٪٢٥
الإدارة والتخطيط	ت	٥	٠	٥
	٪	٪٧	٠	٪٧
علم النفس	ت	٤	١	٥
	٪	٪٦	٪١	٪٧
رياض الأطفال	ت	٢	٢	٤
	٪	٪٣	٪٣	٪٦
التربية الإسلامية	ت	٦	٤	١٠
	٪	٪٩	٪٦	٪١٥
التربية الأسرية	ت	٤	٣	٧
	٪	٪٦	٪٤	٪١٠
التربية الفنية	ت	٤	٦	١٠
	٪	٪٦	٪٩	٪١٥
التربية الخاصة	ت	١	٧	٨
	٪	٪١	٪١١	٪١٢
التربية البدنية	ت	٢	٠	٢
	٪	٪٣	٠	٪٣
المجموع	ت	٣٦	٣٢	٦٨
	٪	٪٥٣	٪٤٧	٪١٠٠

ـ توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للنوع :

جدول (٢)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للنوع

النوع	العدد	النسبة المئوية
ذكر	٣٦	٥٣٪
أنثى	٣٢	٤٧٪
المجموع الكلي	٦٨	١٠٠٪



يتبين من الجدول رقم (٢) والشكل رقم (٢) أن حجم عينة الذكور بلغ (٣٦) عضواً أي بنسبة (٥٣٪) يليها حجم عينة الإناث حيث بلغ (٣٢) عضوة أي بنسبة (٤٧٪).

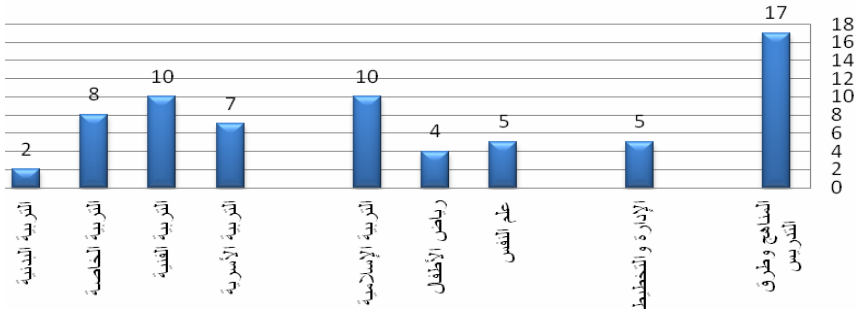
ـ توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للتخصص

جدول (٣)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للتخصص

التخصص	العدد	النسبة المئوية
المناهج وطرق التدريس	١٧	٢٥%
الإدارة والتخطيط	٥	٧٪
علم النفس	٥	٧٪
رياض الأطفال	٤	٦٪
التربية الإسلامية	١٠	١٥٪
التربية الأسرية	٧	١٠٪
التربية الفنية	١٠	١٥٪
التربية الخاصة	٨	١٢٪
التربية البدنية	٢	٣٪
الكلي	٦٨	١٠٠

شكل (٣)
توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للتخصص



يتبين من الجدول رقم (٣) والشكل رقم (٣) توزيع عينة الدراسة وفقاً للتخصص ما يلي:

- تفاوت أعداد أعضاء هيئة التدريس المشاركين بالدراسة من تخصص لآخر.
- جاء قسم المناهج وطرق التدريس أكثر الأقسام من حيث عدد أعضاء هيئة التدريس المشاركين باستكمال أدوات الدراسة.
- انخفضت نسبة مشاركة بعض الأقسام بدرجة كبيرة حيث وصل عدد المشاركين بالدراسة بنسبة (٢٪) من عينة الدراسة .

بناء أداة الدراسة:

صُممت أداة الدراسة (الاستبانة) في صورة تجعلها صالحة للإجابة على أسئلة الدراسة، وقد تم إعدادها وفقاً لأهداف الدراسة، وقد تم تحديد مصادر بناء أداة الدراسة من خلال دراسة الاطلاع على الأدبيات والدراسة الاستطلاعية، وقد تضمنت أداة الدراسة على ثلاث محاور وهي:

المحور الأول: المعلومات الأولية فيما يخص الجنس و التخصص.

المحور الثاني: درجة معوقات تطبيق التقويم الذاتي بكلية التربية بجامعه أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس واشتمل على(٢٢) فقرة مغلقة، وفقا للتدرج الخماسي ليكرت وهي(أوافق بشدة، أوافق، صحيح إلى حد ما، لا أوافق، لا أوافق بشدة).

المحور الثالث: المقترحات التي تساعد في التغلب على الصعوبات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في التقويم الذاتي والذي تضمن على السؤال المفتوح .

الصدق والثبات أداة الدراسة:

تم حساب صدق أداة الدراسة من خلال صدق المحتوى أو الصدق الظاهري:

أورد العساف (٢٠٠٦م) بأن المقصود بصدق المحتوى هو: " التأكد من أنها سوف تقيس ما أُعدت من أجل قياسه "ص٤٦٩ ، كما أورد عبيدات (٢٠٠٣م): " بأن الاختبار يكون صادقاً إذا كان

مظهره يشير إلى أن الاختبار صادقاً، كأن يكون شكله معقولاً، وأن تشير فقراته إلى ارتباطها بالسلوك المقاس، وأن يكون سهل الاستعمال"

وللتحقق من صدق أداة الدراسة، فقد تم عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال المناهج وطرق التدريس وعلم النفس؛ وإجراء التعديلات في ضوء ما أوصى به المحكمون.

بعد التأكد من صدق أداة الدراسة، جرى حساب ثباتها، ويقصد بالثبات كما أشار عبيدات (٢٠٠٣) إلى أن: " يعطي المقياس نفس النتائج إذا ما أعيد على نفس الأفراد وفي نفس الظروف " ص ١٩٨، كما أورد العساف(٢٠٠٦):" أن التأكد من أن الإجابة ستكون واحدة تقريباً لو تكرر تطبيقها على الأشخاص ذاتهم"" ص٤٦٩. وتم التأكد من ثبات أداة الدراسة من خلال حساب معامل الثبات لكل محور على حده، ولمحاور الاستبانة ككل، وذلك باستخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha).

وجد أن أن قيمة معامل الثبات العام للأداة بلغ (٠,٩٤)؛ وهي تشير إلى قيمة عالية وهي أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الثبات؛ وتؤكد الاعتماد على الأداة لجمع المعلومات، والثقة في نتائج الاستبانة.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

في هذا الجزء من البحث يتم عرض لنتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها وذلك وفق تدرج أسئلة الدراسة ثم يتم تقديم مقترحات الدراسة وتوصياتها.

- إجابة السؤال الأول :

ينص السؤال الأول على: ما درجة معوقات تطبيق التقويم الذاتي بكلية التربية بجامعه أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة من عبارات الاستبيان ككل، ويتضمن جدول (٤) التالي عرض لهذه النتائج

جدول (٤)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات على عبارات الاستبيان

م	العبارات	ت:	البدائل					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	متوسط التقدير
			أوافق بشدة	أوافق	صحيح إلى حد ما	لا أوافق	لا أوافق بشدة				
١	وضوح خطوط التقويم الذاتي التي صممت الدراسة من أجلها.	ت	١٢	٢٩	١٨	٩	٠	٣,٦٥	٠,٩٣	٢	أوافق
		٪	١٨	٤٣	٢٦	١٣	٠				
٢	وضوح متطلبات التقويم الذاتي.	ت	١٤	٢٣	١٩	١٢	٠	٣,٥٧	١,٠١٢	٣	أوافق
		٪	٢١	٣٤	٢٨	١٨	٠				
٣	توفرت عناصر التهيئة من (لقاءات - ورش عمل- ندوات- محاضرات ،، الخ) للتقويم الذاتي.	ت	١٠	٢٣	٢٠	١٣	٢	٣,٣٩	١,٠٥١	٩	صحيح إلى حد ما
		٪	١٥	٣٤	٢٩	١٩	٣				
٤	المدة الزمنية للتقويم الذاتي كانت متمشية مع حجم العمل .	ت	٧	١٢	٢٤	١٩	٦	٢,٩٣	١,١١١	٢٢	صحيح إلى حد ما
		٪	١٠	١٨	٣٥	٢٨	٩				
٥	عدد الأعضاء والعضوات باللجان الخاصة بمعايير التقويم الذاتي كافية للقيام بالمهام المفوضة لهم.	ت	٧	٢١	٢٠	١٦	٤	٣,١٥	١,٠٩٦	١٤	صحيح إلى حد ما
		٪	١٠	٣١	٢٩	٢٦	٦				
٦	أعضاء وعضوات هيئة التدريس ملتزمين بالحضور في الاجتماعات الخاصة بالتقويم الذاتي.	ت	٧	٣٠	١٤	١٧	٠	٣,٤١	٠,٩٨٠	٧	صحيح إلى حد ما
		٪	١٠	٤٤	٢١	٢٥	٠				
٧	تدوين المحاضر والملاحظات باجتماعات عضوات وأعضاء هيئة التدريس كانت تتم بصفة مستمرة ودورية وواضحة.	ت	٥	٢٥	٢٣	١٥	٠	٣,٣٠	٠,٨٩٩	١١	صحيح إلى حد ما
		٪	٧	٣٧	٣٤	٢٢	٠				
٨	لدى أعضاء هيئة التدريس الذين يقومون بالتقويم الذاتي إلمام كامل بالدراسة وأبعادها وخلفيتها.	ت	٤	١٥	٢٤	٢٤	١	٢,٩٦	٠,٩٣٧	١٩	صحيح إلى حد ما
		٪	٦	٢٢	٣٥	٣٥	١				
٩	كان عضو هيئة التدريس متحمساً لما يقوم به في التقويم الذاتي.	ت	٣	٢٤	٢٦	١٣	٢	٣,١٩	٠,٩٠٢	١٣	صحيح إلى حد ما
		٪	٤	٣٥	٣٨	١٩	٣				
١٠	كان عضو هيئة التدريس مهتماً بالإعتماد والتطوير والتحسين.	ت	٧	٢٦	٢٣	١١	١	٣,٤٠	٠,٩٣٣	٨	صحيح إلى حد ما
		٪	١٠	٣٨	٣٤	١٦	١				
١١	المصادر والوثائق التي تحتاجها لكل معيار من معايير التقويم الذاتي كانت متوفرة.	ت	٢	٢١	٢١	١٩	٥	٢,٩٤	١,٠١	٢١	صحيح إلى حد ما
		٪	٣	٣١	٣١	٢٨	٧				
١٢	تشعر بالرضا بشكل عام عن مستوى جودة التقويم الذاتي بقسمك.	ت	٨	٢٨	١٨	١٠	٤	٣,٣٨	١,٠٦٦	١٠	صحيح إلى حد ما
		٪	١٢	٤١	٢٦	١٥	٦				
١٣	من السهل أن تجد المعلومات والبيانات الخاصة بكل معيار في قسمك.	ت	٣	٢٤	٢٠	١٦	٥	٣,٠٦	١,٠٣٥	١٨	صحيح إلى حد ما
		٪	٤	٣٥	٢٩	٢٤	٧				
١٤	ساعدك برنامج التهيئة المعد لنشر ثقافة الجودة على أداء أعمالك بسهولة ويسر.	ت	٤	٢٢	٢١	١٨	٣	٣,٠٩	١,٠٠٤	١٦	صحيح إلى حد ما
		٪	٦	٢٣	٣١	٢٦	٤				

م	العبارات	ك:	البدائل					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	متوسط التقدير
			أوافق بشدة	أوافق	صحيح إلى حد ما	لا أوافق	لا أوافق بشدة				
١٥	هناك فرص كافية في قسمك للحصول على المشورة والاستفسار والمساعدة فيما يتعلق بالتقويم الذاتي.	ت	٩	٢٢	٢٠	١٣	٤	٣,٢٨	١,١٠٤	١٢	صحيح إلى حد ما
		٪	١٣	٣٢	٢٩	١٩	٦				
١٦	يساعدك رئيس القسم و(وكيلة القسم) وكيلة التطوير في توفير الوثائق والمشورة عندما تحتاج إليها.	ت	١٣	٢٦	٢	٤	٣	٣,٨٨	١,١٠٤	١	أوافق
		٪	١٩	٣٨	٣٢	٦	٤				
١٧	يوجد تعاون بين أعضاء هيئة التدريس في المعيار الخاص بهم بالتقويم الذاتي.	ت	١١	٣٠	١٢	١٣	٢	٣,٥٢	١,٠٧٢	٥	أوافق
		٪	١٦	٤٤	١٨	١٩	٣				
١٨	تم شرح وتوضيح الاستبيانات الخاصة بالطلاب والطالبات كمصادر لجمع البيانات الخاصة بالتقويم الذاتي.	ت	٨	٣٣	١٣	١٤	٠	٣,٥٣	٠,٩٥٤	٤	أوافق
		٪	١٢	٤٩	١٩	٢١	٠				
١٩	وفرت لك الكلية المعالجات الإحصائية للبيانات التي تم جمعها من المصادر المختلفة لتوظيفها في التقارير الذاتية.	ت	٧	٢٠	١٧	١٩	٥	٣,٠٧	١,١٣٧	١٧	صحيح إلى حد ما
		٪	١٠	٢٩	٢٥	٢٨	٧				
٢٠	الاستبيانات والنماذج الخاصة بالتقويم الذاتي كانت متوفرة لك.	ت	٩	٢٦	١٧	١٦	٠	٣,٤١	٠,٩٩٦	٦	صحيح إلى حد ما
		٪	١٣	٣٨	٢٥	٢٤	٠				
٢١	كان الوقت مناسب لتطبيق الاستبيانات.	ت	٣	٢٤	٢٠	١٩	٢	٣,١٠	٠,٩٦٤	١٥	صحيح إلى حد ما
		٪	٤	٣٥	٢٩	٢٨	٣				
٢٢	توفرت البنية التحتية المطلوبة للدراسة الذاتية من (كمبيوتر- طابعات- ماكينات تصوير).	ت	٥	٢١	١٧	١٥	١٠	٢,٩٥	١,١٩٦	٢٠	صحيح إلى حد ما
		٪	٧	٣١	٢٥	٢	١٥				
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري العام								٣,٢٨	١,٠٤٣	صحيح إلى حد ما	

تشير النتائج بجدول (٤) أن المتوسط العام لاستجابات أعضاء هيئة التدريس حول درجة معوقات تطبيق أعضاء هيئة التدريس للتقويم الذاتي على الاستبانة ككل بلغ (٣,٢٨)، وانحراف معياري قدره (١,٠٤) أي أن متوسط استجابات أعضاء هيئة التدريس جاء تحت استجابة تقدير(مستوى) (صحيح إلى حد ما).

ونلاحظ أن المتوسطات الحسابية الخاصة باستجابات أعضاء هيئة التدريس حول درجة معوقات تطبيق أعضاء هيئة التدريس للتقويم الذاتي تراوحت مابين (٢,٩٦) إلى (٣,٨٨) أي أنها تتراوح مابين استجابة (صحيح إلى حد ما) و(أوافق).

ونلاحظ تفاوت استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات الاستبانة وفيما يلي تفسير النتائج التي تم الحصول عليها حول هذه العبارات، مرتبة تصاعديا وفق قيمة متوسط الاستجابات.

يتضح من جدول (٤) أن هناك (١٧) عبارة جاء متوسط تقديرات أعضاء هيئة التدريس عليها عند مستوى صحيح إلى حد ما وجاءت أقل هذه العبارات متوسطا العبارة رقم (٤) "المدة الزمنية للتقويم الذاتي كانت متمشية مع حجم العمل." بمتوسط حسابي (٢,٩٣) وانحراف معياري (١,١١) وقد يرجع ذلك إلى عدم وجود وقتاً كافيا لدى أعضاء هيئة التدريس يتناسب مع حجم العمل وكثرة المهام المسندة إليهم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الجلاد (٢٠٠٦م) حيث أشارت إلى قلة الفترة الزمنية المتاحة لأعضاء هيئة التدريس لإنجاز الأعمال المسندة إليهم.

ويلي هذه العبارة في ترتيب متوسط التقديرات العبارات (١١، ٢٢، ٨، ١٣، ١٩، ١٤، ٢١، ٥، ٩، ١٥، ٧، ١٢، ٣، ١٠، ٦، ٢٠) .

كما جاءت نتيجة استجابة أفراد عينة الدراسة باختيارهم استجابة (أوافق) على المقياس الذي اعتمد عليه في هذه الدراسة في (٥) عبارات هي على الترتيب (١٧، ١٨، ٢، ١، ١٦) أعلاها عبارة رقم (١٦)" يساعدك رئيس القسم و(وكيلة القسم) وكيلة التطوير في توفير الوثائق والمشورة عندما تحتاج إليها" بمتوسط حسابي بلغ (٣,٨٨)، وانحراف معياري (١,١٠) وقد تعزى هذه النتيجة إلى حرص رؤساء الأقسام و وكيلاتها على حصول الكلية على الإعتماد الأكاديمي ومن ثم تيسير حصول الأعضاء على الوثائق المتاحة بالأقسام، إلا أن الصعوبة المرتبطة بهذه الجزئية هي توافر العديد من الوثائق في شطر البنين أو توافرها في عمادات مستقلة مما يزيد من صعوبة الحصول عليها بسبب سريتها وخصوصيتها.

- إجابة السؤال الثاني :

ينص السؤال الثاني على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تعزى إلى متغير النوع؟

وللتأكد من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تعزى إلى متغيرات النوع تم استخدام اختبار T-Test لدلالة الفروق بين متوسطي عينتين مستقلتين كما يتضح من الجدول رقم(٥).

جدول (٥)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة T لاستجابات عينة الدراسة وفقاً للنوع

النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	Std, Error Mean	قيمة T	مستوى الدلالة الإحصائية
ذكر	٣٦	٧٠,١٧	١٤,٤٠	٢,٤٠	-٩٧	,٣٤ غير دال
أنثى	٣٢	٧٣,٦٥	١٤,٩٥	٢,٦٩		

يلاحظ من الجدول السابق رقم (٥) أن قيمة T لاستجابة أفراد عينة الدراسة للعينتين المستقلتين قد بلغت (- ٩٧) حيث لم توجد فروق دالة إحصائياً بين استجابات أعضاء هيئة التدريس وفقاً للنوع .

يرجع ذلك إلى توافر إمكانات متكافئة في شطري البنين والبنات بالرغم من تباين جنس أفراد عينة الدراسة إلى أنه لم تختلف استجاباتهم حول درجة معوقات ممارستهم للتقويم الذاتي بكلية التربية بجامعة أم القرى؛ و من ثم لا توجد فروق تعزى للنوع.

إجابة السؤال الثالث :

ينص السؤال الثالث على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تعزى إلى متغير التخصص ؟

وللإجابة على هذا السؤال والكشف عن الدلالة الإحصائية بين أعضاء هيئة التدريس وفقاً للتخصص؛ ونظراً لمحدودية حجم عينة الدراسة فقد تم استخدام اختبار كروسكال والس Kruskal Wallis Test كما يتضح ذلك من الجدولين رقم (٦) .

جدول (٦)

نتائج اختبار كروسكال والس Kruskal-Wallis Test لاستجابات عينة الدراسة وفقاً للتخصص

التخصص	العدد	المتوسط	درجة الحرية	مربع كاي	مستوى الدلالة
١	١٧	٣٢,٣٨	٨	٥,٩٦	,٦٥
٢	٧	٣١,٧٩			
٣	١٠	٣٦,٤٠			
٤	٤	٢٥,٠٠			
٥	١٠	٣٢,٩٥			
٦	٥	٤٣,٦٠			
٧	٨	٤١,٦٤			
٨	٥	٢٢,٤٠			
٩	٢	٤٥,٠٠			
المجموع	٦٨				

يتبين من الجدول رقم (٦) أنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس وفقاً للتخصص حيث بلغت قيمة مربع كاي (٥,٩٦) ودرجة الحرية(٨) بمستوى دلالة بلغ (,٦٥).

ويرجع ذلك إلى تجانس الفئات، من حيث نظم التعليم المستخدمة في الجامعة وسياستها وجميعهم تحت مظلة كلية التربية، كذلك أن جميع أعضاء هيئة التدريس من كافة التخصصات في مستوى متقارب فيما يخص درجة معوقات ممارسة أعضاء هيئة التدريس للتقويم الذاتي بكلية التربية بجامعة أم القرى .

إجابة السؤال الرابع :

ينص السؤال الرابع على: ما المقترحات التي تساعد في التغلب على الصعوبات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في تطبيق التقويم الذاتي بكلية التربية بجامعة أم القرى؟

تم تحليل نتائج استجابات أعضاء هيئة التدريس على سؤال الاستبانة المفتوح كيفيا "من وجهة نظرك ما المقترحات التي تساعد في التغلب على الصعوبات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في تطبيق التقويم الذاتي؟ " ثم عرض نتائج التحليل وفق درجة اتفاق أعضاء هيئة التدريس على المقترحات التي تساعدهم في التغلب على صعوبات تطبيق التقويم الذاتي مرتبة من الأعلى اتفاقاً إلى الأقل، وفيما يلي عرض لهذه المقترحات:

- إتاحة الوقت الذي يتناسب مع حجم العمل، مع الأخذ في الاعتبار عدد البرامج المطلوب تطبيق معايير التقويم الذاتي عليها .
- التهيئة المكثفة لجميع العاملين بالمؤسسة وإلزام جميع أعضاء هيئة التدريس بحضور المحاضرات والورش والدورات الخاصة بالتقويم الذاتي وتكثيفها، وبالأخص لمن لم يتعامل مع معطيات الجودة سابقاً؛ حتى يتسنى لكل عضو هيئة التدريس فرصة أكبر لتعميق ثقافة الجودة في كل تفاصيل مهامه سواء كانت إدارية أو تنفيذية أو استشارية.
- تجهيز البنية التحتية المطلوبة للدراسة الذاتية في كل قسم لانجاز العمل بيسر وسهولة كتوفير أجهزة كمبيوتر، وطابعات، وماكينة تصوير.
- زيادة عدد الأعضاء الموكل إليهم العمل، وتقسيم مهام العمل وتوضيح المطلوب بدقة وشفافية.
- توفير الوثائق والشواهد للتمكن من إنجاز العمل؛ كتعيين جهة إدارية تسهل الحصول على الوثائق التي تستخدم كدليل وشاهد لمدى تطبيق الممارسات في المعايير الفرعية .
- تعيين خبيرات للجودة بكل قسم، وإمكانية الاستعانة بخبراء ومستشارين من الهيئة الوطنية عبر الشبكة online لتقديم المساعدات والاستشارات اللازمة للدراسة الذاتية.
- حث جميع أعضاء هيئة التدريس والإداريين للمساهمة في التقويم وعدم اقتصار ذلك على أعضاء اللجان فقط.
- إسناد بعض المعايير ذات الصلة بالتقويم المؤسسي إلى العمادات المختصة لتوفير المعلومات اللازمة تجنباً لخطورة سريتها وما تتطلبه من ضرورة عدم الاطلاع عليها.
- توفير الدعم المادي والمعنوي للمشاركين.
- التخفيف من المركزية في طلب واستلام الوثائق.
- تهيئة أعضاء هيئة التدريس البدء في أعمال التقويم الذاتي لكل مقرر منذ بداية الفصل الدراسي.
- عمل لقاءات مع الطالبات لإيضاح المطلوب منهن تنفيذه، وأهميته لأثره الواضح في مصداقية النتائج.

قائمة المصادر المراجع

المصادر :

- القران الكريم.
- الحديث النبوي الشريف.
- ابن منظور، أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم (٢٠٠٥م): لسان العرب، ط٤، دار صادر، بيروت.

المراجع العربية :

- الألفي، هاني رزق عبد الجواد (٢٠١١م): معايير مقترحة لضمان الجودة والإعتماد بجامعة حائل بالإفادة من نموذج جامعة أكسفورد، مجلة كلية التربية، **جامعة المنصورة**، جمهورية مصر العربية، ع ٧٧، سبتمبر، ص ص ٢٥٨ - ٣٠٧.
- البادي، نواف (٢٠٠٩م): **الجودة الشاملة في التعليم وتطبيقات الآيزو**، دار اليازوري، عمان، الأردن.
- بدر، المتولي إسماعيل(٢٠٠٤م): رؤية مستقبلية لكلية التربية في ضوء إطار مرجعي للاعتماد الأكاديمي، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة المنصورة.
- بدري أحمد، عنتر عبد العال(٢٠٠٧م): خبرات بعض دول جنوب شرق أسيا في تطبيق نظام الإعتماد بمؤسسات التعليم الجامعي وإمكان الإفادة منها بجمهورية مصر العربية رؤية مستقبلية، **مجلة كلية التربية**- جامعة الفيوم، جمهورية مصر العربية، ع٦، مارس، ص ص ١٦٠- ١٧٢.
- بسيوني، سعاد عبد النبي (١٤٢١هـ): **بحوث ودراسات في نظم التعليم**، مكتبة زهرة الشرق، القاهرة.
- بشارة ، جوزيف (٢٠٠٥م): تجربة التعليم الذاتي في الجامعات اللبنانية " ضمان الجودة في الجامعات العربية، **الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية** ، الكتاب السنوي السادس ، المركز الثقافي العربي ، بيروت .
- بشور ، منير (٢٠٠٥م): ضمان الجودة في التعليم العالي في البلدان العربية: نظرة إجمالية " ، ضمان الجودة في الجامعات العربية، **الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية** ، الكتاب السنوي السادس ، المركز الثقافي العربي ، بيروت .
- البلطان، سارا عمر جاسر (٢٠١١م): تصور مقترح لتطبيق الجودة والإعتماد الأكاديمي بكليات التربية بالجامعات الناشئة في المملكة العربية السعودية، **مجلة القراءة والمعرفة**، جمهورية مصر العربية، ع ١١٤، ص ص ٤٣- ٧٣.

- الجضعي، خالد سعد (٢٠٠٥م): **إدارة الجودة الشاملة (تطبيقات تربوية)**، دار الأصحاب للنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- الجلاد، ماجد زكي (٢٠٠٦م): تقويم برنامج إعداد معلمي التربية الأساسية ومعلماتها في شبكة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا ، **مجلة العلوم التربوية والنفسية** ، جامعة البحرين ، م٧، ع ١، ص ص ١٣٦- ١٥٨
- الجندي، عادل السيد(٢٠٠٠م) الإعتماد الأكاديمي كنموذج تقويمي في قياس أداء مؤسسات التعليم الجامعي، **المؤتمر القومي السابع لمركز تطوير التعليم الجامعي**، القاهرة.
- الدرادكة، مأمون والشلبي، طارق (٢٠٠٢م): **الجودة في المنظمات الحديثة**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
- درندري ، إقبال وهوك، طاهر (٢٠٠٧م): دراسة استطلاعية لآراء بعض المسؤلين وأعضاء هيئة التدريس عن إجراءات تطبيق عمليات التقويم وتوكيد الجودة في الجامعات السعودية للعلوم النفسية والتربوية (جستن). القصيم ٢٨- ٢٩/ ١٤٢٨/٤.
- الزامل ، خالد (٢٠٠٠م): مفهوم الجودة الشاملة في التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية ، **دراسة ماجستير غير منشورة** ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود .
- السعيد، عبد العظيم (٢٠٠٧م): معايير الجودة والإعتماد في التعليم العالي المصري في ضوء خبرات بعض الدول: تصور مقترح، **المؤتمر القومي السنوي الرابع عشر (أفاق جديدة في التعليم الجامعي) مركز تطوير التعليم الجامعي-** عين شمس ، جمهورية مصر العربية، مج١ ، ص١٩٨.
- سلامة، عبد العظيم حسين (٢٠٠٥م): **الإعتماد وضمان الجودة في التعليم**، دارة النهضة العربية للنشر والتوزيع، جمهورية مصر العربية.
- سلامة، أيمن عبد العزيز سلامة (٢٠١٢م): دراسة تقدير الذات وعلاقته بالتقويم الذاتي والتقويم الموضوعي لدى طلاب الجامعة، **مجلة الإرشاد النفسي** ، العدد ٣٠،ص ص ٣١- ٥٦
- شحاته، صفاء احمد (٢٠٠٨م): تطوير أداء كلية التربية جامعة عين شمس في مجال المشاركة المجتمعية في ضوء مفهوم الجودة والإعتماد منظور استراتيجي، **مجلة مستقبل التربية العربية، المراكز العربية للتعليم والتنمية**، القاهرة، يوليو ، ع ٥٢.
- عبيدات، ذوقان (٢٠٠٣م)**: البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه** عمان الأردن، دار الفكر.
- عزة أغا وآخرون (٢٠١١م): نظام الجودة بجامعة القاهرة في ضوء بطاقة معيارية لمعايير ومؤشرات الجودة، **العلوم التربوية** ، جمهورية مصر العربية، مج١٩، ص ص ٣- ٥٣ .

- العساف، صالح حمد(٢٠٠٦م): **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**، ط٤، الرياض، مكتبة العبيكان.
- العمري ، عائشة بليهش؛ الحبيشي ، صفاء محمد (٢٠١١م): تصور مقترح حول معايير الإعتماد و ضمان جودة التعليم و التعلم بكليات التربية. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس** - السعودية ، مج ٥، ع ٢، ص ص ٢١٩ - ٢٣٩.
- عيدراوس، احمد نجم الدين وعراقي، السعيد (٢٠١٢م): تطوير الأداء المؤسسي لكلية التربية بجامعة الطائف في ضوء معايير ضمان الجودة والإعتماد، **مجلة القراءة والمعرفة**، جمهورية مصر العربية، ع ١٢٤، ص ص ١٠١- ١٥٩.
- القميزى، حمد بن عبد الله (٢٠١١م): تأثير تطبيق متطلبات معايير ضمان الجودة والإعتماد الأكاديمي على العملية التعليمية: دراسة تطبيقية على كلية التربية بالمجمعة. **مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية** – جمهورية مصر العربية ، ع ٣١ ، ج ٢ ، ص ص ٧٧٨ - ٨٣٠.
- نصار، علي عبد الرؤف وعبد القادر، رمضان محمود (٢٠١٢م): متطلبات تطبيق الإعتماد الأكاديمي بكليتي التربية جامعة الأزهر ومدى توافرها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، مج ١٠، ع ١، ص ص ٢٠٢- ٢٣٦.
- **وزارة الاقتصاد والتخطيط**، خطة التنمية الثامنة، ١٤٢٥هـ/١٤٣٠هـ (٢٠٠٥/٢٠٠٩م) المملكة العربية السعودية، مجلس الوزراء، الأمانة العامة ١٤٢٥هـ، ٢٠٠٤م.

المراجع الأجنبية :

- ENQA (2005) : Standards and Guidelines for Quality Assurance in European Higher Education Area, Helsinki ,NQA
- NAAC(2007): Institutional Accreditation; Manual for Self- Study Universities, Bangalore, NAAC,1st April.
- Mullen, J . (2008) : Total Quality Management ; A Method Stimulate Change, Journal of library Administration , 18(2).
- Cole, R.E. (1995) The Death and life of the American Quality Movement, New York: Oxford University Press
- Kohler J.(2003):"Quality Assurance, Accreditation, and Recognition Qualifications as Regulatory Mechanisms in the European Area, Higher Education in Europe, Vol.(XXVIII), No.(3),October,p.230

المراجع الالكترونية:

- إدارة الاختبارات والقبول (٢٠٠٨م) ، التقويم الذاتي ، إدارة الاختبارات والقبول ، الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الحدود الشمالية (بنين) ، المملكة العربية السعودية

SELF.doc/AXSAMI/images6/images/exam.northedu.gov.sa//http:

دخول الموقع في ١٦/ ٣/ ١٤٣٤هـ .