



جائزة خليفة التربوية
Khalifa Award for Education



توافر معايير الاعتماد الأكاديمي
في بعض البرامج التعليمية المطورة
بنظام الويدز (WIDS) بكلية التربية
الأساسية في ضوء بعض المتغيرات
" دراسة ميدانية تحليلية "

إعداد

أ.د. دلال عبد الواحد الهدود



جائزة خليفة التربوية
Khalifa Award for Education

توافر معايير الاعتماد الأكاديمي في بعض البرامج
التعليمية المطورة بنظام الويدز (WIDS) بكلية
التربية الأساسية في ضوء بعض المتغيرات
” دراسة ميدانية تحليلية ”

إعداد

أ.د. دلال عبد الواحد الهدود

أستاذ الأصول والإدارة التربوية بكلية التربية الأساسية الكويت

فاز هذا البحث في مجال البحوث التربوية العامّة

على مستوى الدولة و الوطن العربي

في الدورة السادسة لجائزة خليفة التربوية

٢٠١٢-٢٠١٣



جائزة خليفة التربوية
Khalifa Award for Education

مطبوعات جائزة خليفة التربوية **الكتاب رقم (١٢)**

موافقة المجلس الوطني للإعلام رقم: ٢٠١٣-١٨٥

رقم التصنيف الدولي: ٨-٤٤٢-٢٠-٩٩٤٨-٩٧٨-٩٧٨-ISBN

جميع الحقوق محفوظة، ولا يجوز إعادة إنتاج أي جزء من هذا الكتاب بأي شكل كان، بما في ذلك نسخ الصور أو استخدام الوسائل الإلكترونية، دون موافقة كتابية من أصحاب حقوق الطبع والنشر، وكل من يتصرف بما يخالف ذلك، سيكون عرضة للمسائلة القانونية، والمطالبة بالأضرار الناجمة عن ذلك.

جميع الحقوق محفوظة للأمانة العامة لجائزة خليفة التربوية .

مدينة أبوظبي - دولة الامارات العربية المتحدة

هاتف: ٠٠٩٧١٢٤٤٥٩٤٤٢

فاكس: ٠٠٩٧١٢٤٤٥٩٩٥

ص ب: ٣٣٠٨٨

الموقع الإلكتروني : www.khaward.com

كلمة

تفعيلاً لنواتج دورات جائزة خليفة التربوية من البحوث التربوية العامة، و الإجراءية والبحوث الخاصة بمناهج اللغة العربية، وتلك الخاصة بأدابالطفل، وإثراء لعملية البحث التربوي الذي يخدم الميدان التربوي، وتعميماً للفائدة التربوية، وجه سمورئيس مجلس أمناء الجائزة بطباعة هذه البحوث والأعمال التي تفوز بالمجالات البحثية و الإبداعية في الجائزة، وذلك اعتباراً من دورتها الثانية ٢٠٠٨-٢٠٠٩.

ويسرنا أن نقدم الي كل مكونات الميدان التربوي من طلاب، ومعلمين وموجهين، وعاملين في إدارات الاداء المؤسسي التربوي، من فنين وإداريين كتابنا الثاني هذا، راجين أن يجد عناية واهتماماً منهم، وأن يترك أثراً يسهم في تفعيل هذا الميدان وتطويره.

أمين عام جائزة خليفة التربوية
أمل عبدالقادر العفيفي



مقدمة

تتكون العملية التعليمية من منظومة من بعض العناصر التي ترتبط فيما بينها في علاقات تبادلية وتؤثر في بعضها بعضا ، وتضم الأهداف والمناهج والبرامج الأكاديمية وطرق التدريس والتقنيات والتقييم . وتعد المناهج والبرامج الأكاديمية أحد المكونات الرئيسية لتلك المنظومة ، فهي التي تؤثر في أساليب التدريس والوسائل والتقنيات وأساليب التقييم ، وهي التي تحقق الأهداف التعليمية وتؤثر تأثيرا مباشرا وغير مباشر في المكونات الأخرى . ولذلك أصبح تطوير المناهج والبرامج الأكاديمية ضرورة ملحة لمواكبة التطور العالمي .

5

وقد مر تطوير التربية بعدة مراحل من مرحلة الاعتماد على الأهداف السلوكية والوجدانية إلى التربية القائمة على الكفايات ، ثم انتقل الاتجاه خلال الثمانينات من القرن الماضي إلى التمرکز حول المتعلم ، مما مهد إلى ظهور حركة نواتج التعلم (output) ، ولذلك كان في ظل هذه المرونة بأن تستجيب التربية لفكرة المعايير التي أخذت بها المجالات الحياتية الأخرى وثبتت فعاليتها في تطوير نواتجها ، مما أدى إلى ظهور حركة لوضع المعايير التربوية والاتجاه نحو الاعتماد الأكاديمي رغبة في تجويد المؤسسات التربوية والتعليمية بمجالاتها كلها سواء أكانت متعلما ، أم معلما ، أم كتابا ، أم نشاطا ، أم تدريسا (كنعان ، ٢٠٠٦ ، ٦٦) .

وتعددت المطالبات العالمية والمحلية من خلال نتائج البحوث والدراسات وتوصيات القادة التربويين ، بتطبيق نظم ومبادئ الجودة التي أصبحت ضرورة ملحة وحتمية لتحقيق التمايز . وتسعى الجامعات والكليات إلى بذل مختلف الجهود نحو تطوير الأداء العلمي والتعليمي والتخطيط الاستراتيجي والاعتماد الأكاديمي وتطبيق معايير الجودة ، لما تواجهه مخرجاتها من تدن في مستوى العديد من الجامعات التي كان لها صفة التميز من قبل وتخرج منها العلماء والمفكرون والمبدعون (حسين ، والسروري ، ٢٠٠٩ ، ٤٤١) .



وتبعاً لذلك تعدد الشعور الرسمي والأهلي بعدم كفاءة المؤسسات التعليمية لمواجهة متطلبات مجتمعاتها على تدن النظرة المجتمعية لخريجي مؤسسات إعداد المعلم. ولعل أفضل الطرق لضمان الحفاظ على نوعية التعليم في المؤسسات والارتقاء بمستوى خريجها، هو إعادة النظر في اللوائح والنظم والقوانين والمراجعة الشاملة لعناصر منظومتها، لوضع معايير محددة وواضحة للتخلص من سلبياتها المعاصرة. فمؤسسات المعلم يجب أن تكون متفاعلة مع متغيرات عصرها ودائمة التطور والتغيير، ضماناً لاستمراريتها وزيادة كفاءتها وفعاليتها؛ وذلك من خلال التقييم المستمر لأنظمتها وأدائها في ضوء المعايير العالمية المنشودة (عبد الحميد، وقرني، ٢٠٠٥، ٤).

واتجهت المؤسسات التعليمية إلى الاعتماد الأكاديمي لضمان مستوى الجودة في البرامج التعليمية التي تقدمها، إضافة إلى المساعدة في تحقيق التطور المستمر للبرامج التعليمية التي تقدمها هذه المؤسسات (وزير، ٢٠٠٥، ٤١)

وظهرت دعوات عالمية ومحلية كثيرة للاهتمام بالمعلم وإعداده. وقد ذكرت الوكالة القومية للتدريس بالولايات المتحدة (NCATE) أن التحديات الموجودة بالمدارس تتطلب إعداد المعلمين إعداداً أفضل من ذي قبل، فمعلمو القرن الحادي والعشرين يواجهون كثيراً من المسؤوليات والتحديات التي تتعلق بالأجيال الجديدة وكيفية إعدادهم للمشاركة والبناء في المجتمع (الأدغم، ٢٠٠٣، ٣).

ويرى «وايز وليبران» (Wise & Leibbrand,2000) أن أوضاع برامج إعداد المعلمين وتدريبهم في كليات التربية في القرن الحادي والعشرين سوف تتعرض لعملية تقويمية، من خلال استثمار هذه المعايير لاعتماد برامج مؤسسات الإعداد والاعتراف بها، حيث تركز هذه المعايير على فكرة الأداء بشكل لم يسبق له مثيل في القرن العشرين. ويعد موضوع جودة واعتماد البرامج التعليمية من أبرز التحديات التي تواجه كليات التربية الآن. ويرجع ذلك إلى انخفاض المعايير الأكاديمية، نتيجة للتوسع في التعليم العالي

(الهاللي، ٢٠٠٩).



لذلك أخذت المؤسسات التعليمية في الوقت الحاضر تولى اهتماماً كبيراً بتصميم البرامج الأكاديمية ، التي تحقق من خلالها الأهداف الإستراتيجية وتحديد الغايات القريبة والبعيدة المؤسسية وتحديد السياسات. ويعتمد نجاح أي مؤسسة تعليمية إلى حد كبير على نوعية تطوير البرامج الأكاديمية . وتستغرق عملية تطوير البرامج وقتاً طويلاً ، كما يتطلب جهداً كبيراً للتغلب على المشكلات والصعوبات التي تواجه التطوير ، وهذا هو النهج التقليدي في التطوير.

لذلك اقترح «همام و لوسيف» (Hamam& Lucif، 2009) محركاً في الكمبيوتر كنهج بديل في تصميم أي منهج مقترح ، حيث يتم من خلال محرك إلى الويب المساعدة في تصميم البرنامج ، والذي يتضمن ميزات عديدة هامة ، مما يسمح لها بالاعتماد الأكاديمي ، حيث تسمح بعرض وتحرير المناهج المقترحة عن طريق المحرك المرن ، كما تسمح بالمعايير الإضافية ، وقد صمم هذا المنهج في الاعتماد الكندي هندسة البرامج

و بدأت دولة الكويت كغيرها من الدول في الاتجاه إلى الجودة والاعتماد في التعليم نتيجة للمتغيرات الاقتصادية والمعرفية والتقنية المتلاحقة، فأخذت تعيد النظر في أهدافها وسياساتها التعليمية وبرامجها الأكاديمية وطرائقها لمواجهة هذه التغيرات. كما أن زيادة الطلب على التعليم العالي في الكويت يعد من العوامل الرئيسة لزيادة الاهتمام بالجودة والحصول على الاعتماد.

وقد واكبت كليات الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب في دولة الكويت هذه المطالب ، وحتى تجعل التعليم يواكب العصر والتنافس التقني وعالمية المعرفة بين الدول ، لا بد وأن تبحث عن فلسفة جديدة تترجم عملياً لتحقيق وتنمية المهارات التي يتطلبها هذا العصر في إعداد المعلم وتدريبه ، بالإضافة لذلك ارتأت كلية التربية الأساسية وهي إحدى كليات الهيئة تطوير برامجها الأكاديمية وأخذت طابعاً جاداً منذ العام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦ م ، وذلك بتطوير الكلية ووضع إستراتيجية محددة تتناول الرؤية والرسالة والأهداف في سبيل الوصول إلى معايير الجودة ، وبما يحقق متطلبات الاعتماد الأكاديمي ويلبي متطلبات سوق العمل في الميدان التربوي.

وقد عمدت كلية التربية الأساسية - وهي إحدى كليات الهيئة - إلى تطوير برامجها الأكاديمية في التخصصات المختلفة ، بخاصة بعد تزايد الأعداد الملتحقة بها. وقد واكب هذه الزيادة ثبات المناهج والبرامج الأكاديمية ، وعدم مواكبتها مع التطورات المعاصرة في التعليم والتقنية والمعلومات . إضافة إلى شكاوى المجتمع من تدن مستوى التعليم ، حيث تشير الأصابع إلى مؤسسات إعداد المعلم في البلاد؛ ولذا كان لابد من الارتقاء بمستواها ، وتطوير برامجها وخضوعها لتطبيق معايير وضمان الجودة. (الهدهود ، ٢٠١١ ، ٣)

وتتكون كلية التربية الأساسية من (١٨) قسماً علمياً ووحدة علمية واحدة موزعة على أربع مجموعات ، وهي:

8

أولاً: مجموعة الأقسام العلمية : الرياضيات ، العلوم ، الحاسوب .
ثانياً: مجموعة الأقسام الأدبية والإنسانية : التربية الإسلامية ، اللغة العربية ، اللغة الانجليزية ، الاجتماعيات (غير تخصصي)

ثالثاً: مجموعة الأقسام التربوية والنفسية: الأصول والإدارة التربوية، المناهج وطرق تدريس، علم النفس (ضمن هذه الأقسام يوجد تخصص رياض الأطفال) ، التربية الخاصة.

رابعاً: مجموعة أقسام التربية النوعية : التربية الفنية ، التربية الموسيقية، التربية البدنية، علوم الأسرة والمستهلك ، التصميم الداخلي ، التقنيات التربوية ، علوم المكتبات ، بالإضافة إلى وحدة الكهرباء.

والكلية الآن في مرحلة عمل مستمر وإعادة هندسة لكل ما تحويه من إدارة وبرامج وطرائق للحصول على الاعتماد الأكاديمي ، للارتقاء بالمرجات وانتقاء المدخلات للوصول إلى معلم ذي كفايات متميزة تؤهله للإسهام في إعداد جيل قادر على مواكبة عصره تربوياً وتقنياً ومعلوماتياً .

وانطلاقاً من الدور الفاعل للبرامج الأكاديمية الحديثة في حصول الكلية على الاعتماد

الأكاديمي، اهتمت الدراسة الحالية بدراسة بعض البرامج الأكاديمية - كنموذج للبرامج الأكاديمية في الكلية - ومدى توافر معايير الاعتماد الأكاديمي. للاستفادة من نتائجها في البرامج الأكاديمية الأخرى في الكلية وفي الكليات الأخرى بالهيئة.

ولذلك تأتي هذه الدراسة لتعرف مدى توافر معايير الاعتماد الأكاديمي العالمية في بعض البرامج التعليمية المطورة في كلية التربية الأساسية باستخدام نظام الويدز (WIDS) في ضوء بعض المتغيرات؛ حيث اشتملت أداة الدراسة على الأبعاد/ المعايير التي يتضمنها نظام الويدز (WIDS) الذي تبنته كلية التربية الأساسية في تطوير برامجها الأكاديمية للحصول على الاعتماد الأكاديمي والتي لا تختلف كثيرا مع المعايير العالمية الأخرى.

مشكلة الدراسة :

في ظل الإقبال الهائل على كلية التربية الأساسية ، ومع حرص الكلية على تحسين مكانتها في المجتمع وضرورة مواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية المعاصرة وتقديم أفضل البرامج الأكاديمية (العلمية والأدبية والتربوية والنوعية) للطلاب لإعداد مخرجات تعليمية ذات كفاءة عالية للمجتمع ، كان لا بد من الاهتمام بجودة هذه البرامج مما دعا الكلية إلى تطوير برامجها الأكاديمية .

وقد تعددت الدراسات التي أشارت إلى وجود تدني في مستوى التعليم ، وكان المعلم ومؤسسات إعداد المعلمين أحد أهم من وجهت إليه أصابع الاتهام. وقد أشار « المفرج وآخرون» (٢٠٠٧ ، ٢٠) إلى أن من أسباب تدني مستويات إعداد المعلم في دول الخليج العربية هي: غياب السياسات الوطنية المتعلقة بإعداد تدريب المعلمين ، تعدد الجهات المسؤولة عن إعداد وتدريب المعلمين والتعاون في مستوى الإعداد ، معايير اختيار وانتقاء وإجازة المعلم للتدريس . ولعل أفضل الطرق لضمان الحفاظ على نوعية التعليم في مؤسسات إعداد المعلم والارتقاء بمستوى مخرجاتها ، هو إعادة النظر في برامجها الأكاديمية ، والعمل على تطويرها من خلال معايير علمية عالمية محددة ضمن هيئات خاصة بالجودة والاعتماد الأكاديمي ، لتواكب متطلبات العصر وتفي بحاجات المجتمع المتغير. ولمواجهة التحديات الخارجية توجهت كلية التربية الأساسية إلى تحمل مسؤوليتها نحو الاستعانة بنظم عالمية من هيئات خاصة مثل نظام الويدز (WIDS) لتطوير البرامج الأكاديمية فيها .

و يعد موضوع تطوير البرامج الأكاديمية للوصول إلى جودة التعليم والاعتماد الأكاديمي لمخرجاته من أبرز التحديات التي تواجه كلية التربية الأساسية كغيرها من مؤسسات إعداد المعلم . ويرجع ذلك إلى انخفاض المعايير الأكاديمية نتيجة للتوسع الكبير في التعليم العالي . لذلك اتجهت كلية التربية الأساسية إلى تطوير برامجها الأكاديمية للارتقاء بمستواها ، وتطويرها وخضوعها لتطبيق المعايير العالمية للاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة .

وإذا كانت كلية التربية الأساسية في طريقها نحو الاعتماد وضمان الجودة، فلا

بد من السير قدما في تطوير برامجها الأكاديمية. لذا تجسدت مشكلة الدراسة في محاولة الإجابة عن التساؤل الرئيس الآتي : ما مدى توافر معايير الاعتماد الأكاديمي في بعض البرامج الدراسية المطوّرة بنظام (WIDS) بكلية التربية الأساسية في ضوء بعض المتغيرات

وللإجابة على هذا التساؤل التزمت الباحثة بالإجابة عن التساؤلات الآتية :

التساؤل الأول :

هل تتوافر معايير نظام الويدز (WIDS) كمعايير اعتماد أكاديمي في البرامج الأكاديمية التخصصية في أقسام اللغة العربية والرياضيات والتربية الفنية بكلية التربية الأساسية في دولة الكويت ؟

11

- ١: ما كفاءة المقرر الدراسي في تحديد الأهداف والكفايات وفق المعايير العالمية للاعتماد الأكاديمي؟
- ٢: ما كفاءة المقرر الدراسي في تحديد الخطة الدراسية وفق المعايير العالمية للاعتماد الأكاديمي؟
- ٣: ما كفاءة المقرر الدراسي في توصيف مقرراته وفق المعايير العالمية للاعتماد الأكاديمي؟
- ٤: ما كفاءة المقرر الدراسي في استخدام الكتب الدراسية والمراجع وفق المعايير العالمية للاعتماد الأكاديمي؟
- ٥: ما كفاءة المقرر الدراسي في استخدام الوسائل وفق المعايير العالمية للاعتماد الأكاديمي؟
- ٦: ما كفاءة المقرر الدراسي في استخدام الأدوات والأجهزة والمعدات (مصدر التعلم) وفق المعايير العالمية للاعتماد الأكاديمي؟
- ٧: ما كفاءة المقرر الدراسي في تحديد إستراتيجية التقويم وفق المعايير العالمية للاعتماد الأكاديمي؟
- ٨: ما كفاءة المقرر الدراسي في تحديد المخرجات التعليمية وفق المعايير العالمية للاعتماد الأكاديمي؟

التساؤل الثاني :

هل تتوافر المعايير العالمية للاعتماد الأكاديمي من خلال تطبيق نظام الويدز (WIDS) لكل برنامج أكاديمي على حدة (اللغة العربية، الرياضيات ، التربية الفنية)؟

التساؤل الثالث:

هل تختلف استجابات عينة الدراسة في مدى توافر معايير الاعتماد الأكاديمي لبرامج كلية التربية الأساسية باختلاف عدد سنوات الخبرة ؟

التساؤل الرابع:

هل تختلف استجابات عينة الدراسة في مدى توافر معايير الاعتماد الأكاديمي لبرامج كلية التربية الأساسية باختلاف التخصص ؟

التساؤل الخامس :

هل تختلف استجابات عينة الدراسة في مدى توافر معايير الاعتماد الأكاديمي لبرامج كلية التربية الأساسية باختلاف الدرجة العلمية ؟

التساؤل السادس:

ما الاقتراحات التي قدمها أفراد عينة الدراسة لتطوير البرامج الأكاديمية في تخصصات (اللغة العربية، الرياضيات، التربية الفنية)؟

أهمية الدراسة :

تمثلت أهمية الدراسة فيما يلي:

1. الوقوف على مدى توافر المعايير الأكاديمية في بعض البرامج الأكاديمية في كلية التربية الأساسية كتوجه نحو الاعتماد الأكاديمي.
2. تعتبر هذه الدراسة من الدراسات الحديثة في دولة الكويت وبالتالي فالحاجة إلى تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في برامج كلية التربية الأساسية تعتبر من الضرورات المجتمعية .



٣. تعتبر هذه الدراسة أولى الدراسات التي أجريت في كلية التربية الأساسية بل في دولة الكويت - في حد علم الباحثة- لتعرف مدى توافر معايير الاعتماد الأكاديمي في البرامج الأكاديمية في الكلية.

٤. يمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في تطوير وتجويد برامج كلية التربية الأساسية الأكاديمية في ضوء ما تسفر عنه الدراسة من نتائج.

٥. تمكن نتائج هذه الدراسة مصممي البرامج من تعرف المعايير الأكاديمية أو ما إذا كان هناك قصور في هذه المعايير ، وذلك للاستفادة من المقترحات التي يبديها أفراد العينة بشأن تطوير البرامج الأكاديمية بالكلية.

٦. يمكن أن تفيد نتائج هذه الدراسة في توجيه القائمين على تصميم البرامج الأكاديمية في دولة الكويت إلى تبني المعايير الأكاديمية في تصميم وبناء البرامج المختلفة.

ولذلك ارتأت الباحثة تعرف توافر المعايير العالمية للاعتماد الأكاديمي في البرامج الأكاديمية التخصصية (اللغة العربية ، والرياضيات ، والتربية الفنية) المطورة باستخدام نظام الويدز (WIDS) في ضوء بعض المتغيرات ، وتلمس مواطن القوة لتعزيزها والاستفادة منها ، ومواطن الضعف لمعالجتها.

أهداف الدراسة

تمثلت أهداف الدراسة فيما يلي:

١. تعرف مدى توافر المعايير العالمية للاعتماد الأكاديمي في البرامج الأكاديمية التخصصية (اللغة العربية ، والرياضيات ، والتربية الفنية) المطورة بنظام الويدز (WIDS) بكلية التربية الأساسية في ضوء بعض المتغيرات .

٢. تحديد الاختلاف في مدى توافر معايير الاعتماد الأكاديمي لبرامج كلية التربية الأساسية، كما يتصورها أعضاء الهيئة التدريسية بالأقسام العلمية (اللغة العربية ، والرياضيات ، والتربية الفنية) .

٣. تعرف مواطن القوة والضعف في البرامج الأكاديمية (اللغة العربية ، والرياضيات ، والتربية الفنية) في كلية التربية الأساسية .



٤. تعرف الفروق التي توجد بين أفراد عينة الدراسة ومتغيراتها (الخبرة، التخصص، الدرجة العلمية)، فيما يرتبط بمدى توافر المعايير العالمية للاعتماد الأكاديمي في بعض البرامج الأكاديمية بكلية التربية الأساسية من خلال تطبيق نظام الويدز (WIDS).
٥. بيان اقتراحات أفراد العينة لتطوير البرامج الأكاديمية بالكلية والاستفادة منها.

حدود الدراسة

تحددت الدراسة بالحدود الآتية:

الحدود الموضوعية :

اقتصرت الدراسة على البرامج الأكاديمية التخصصية الآتية: اللغة العربية من مجموعة الآداب، والرياضيات من مجموعة العلوم، والتربية الفنية من مجموعة التربية النوعية، وذلك كنماذج للبرامج التعليمية في كلية التربية الأساسية التابعة للتعليم التطبيقي والتدريب في دولة الكويت. كما تناولت الدراسة المعايير الأساسية اللازمة للاعتماد الأكاديمي وفقاً للاتجاهات العالمية من خلال ثمانية محاور أساسية هي الأهداف، الخطة الدراسية، المفاهيم الأساسية، الكتب والمراجع، مصادر التعلم، التقويم، والمخرجات التعليمية وتلاؤمها مع سوق العمل، وذلك بالاستعانة بنظام الويدز (WIDS).

الحدود الزمنية:

تم تطبيق أداة الدراسة في العام الدراسي ٢٠١١/٢٠١٢.

الحدود المكانية :

اقتصرت الدراسة على عينة ممثلة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية الأساسية من الأقسام المعنية التي لها خبرة تدريسية لمقررات البرامج الأكاديمية الثلاث المختارة (اللغة العربية، واللغة العربية، والتربية الفنية). وشملت العينة جميع أعضاء هيئة التدريس في الأقسام العلمية المذكورة الذين أجابوا على أداة الدراسة.

مصطلحات البحث:

الاعتماد الأكاديمي:

النصوص المعبرة عن المستوى النوعي الذي يجب أن يكون ماثلاً بوضوح في جميع الجوانب الأساسية والمكونة لأي برنامج تعليمي، وهذه الجوانب تشمل الفلسفة التي تتعلق بالبرنامج الأكاديمي، الهيئة التعليمية، الطلاب، الإدارة، المصادر التعليمية، الكفايات المهنية التي ينص عليها بنود الاعتماد الأكاديمي (حسين، السروري، ٢٠٠٩، ١٢).

الاعتماد الأكاديمي / البرنامجي Accreditation- Academic:

يركز الاعتماد الأكاديمي / البرنامجي على الاهتمام بالبرامج الأكاديمية التخصصية التي تطرحها المؤسسة بشكل منفرد. وبعد حصول المؤسسة التعليمية على الاعتماد المؤسسي، وبعد تخرج أول دفعة على الأقل لضمان عملية تقويم متكاملة، من خلال فحص دقيق لكل ما يتعلق بالبرامج الدراسية وأعضاء هيئة التدريس ومؤهلاتهم وخبراتهم ونشاطاتهم البحثية وعدد الطلاب وأدائهم في الامتحانات وسجلاتهم الأكاديمية وتوافر مصادر التعلم في المكتبة والمختبرات وكافة المستلزمات الأخرى. وهي عملية تقويم ومراجعة لكافة البرامج المطروحة بالمؤسسة التعليمية الخاصة للاعتماد وتخضع مرحلة التقييم والاعتماد للبرامج بالمراحل نفسها التي تخضع لها عملية التقييم والاعتماد المؤسسي.

معايير الاعتماد الأكاديمي :

عبارة عن الشروط والمواصفات التي لا يمكن بدونها الوصول إلى قرار الاعتماد الأكاديمي للبرامج والمؤسسات الراغبة في الحصول على هذا الاعتماد ، وهي تشير إلى جملة الأبعاد أو القواعد أو المرامي التي يستوفيهها برامج التعليم العالي ومؤسساته في العناية والالتزام ، حتى تثبت أن مؤشرات الجودة النوعية فيها عالية. ويمكن تعرف مدى توافر معايير الاعتماد الأكاديمي في بعض البرامج من خلال درجات أفراد العينة على المحاور الثمانية للاستبانة المستخدمة في تقديرها.

التعريف الإجرائي للاعتماد الأكاديمي

وتعرفه الباحثة بأنه:

عملية إلزامية تتولاها الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، للتحقق من أن المؤسسة التعليمية أو البرنامج الأكاديمي يحقق الحد الأدنى من شروط متطلبات الاعتماد في ضوء معايير تصدرها هيئات ومنظمات أكاديمية متخصصة.

نظام الويدز (WIDS) :

يعتبر نظام الويدز (WIDS) من الأنظمة العالمية لتطوير المناهج والبرامج التعليمية وتنظيم المقررات الدراسية ووضع الكفايات وتطوير الموجود منها بطريقة أكاديمية، وفق مجموعة من المعايير القائمة على استخدام نظريات علم النفس التربوي وطرق التدريس ، بما يواكب أحدث استراتيجيات تطوير المؤسسات التعليمية في العالم ، بحيث يمكن التحكم في جميع العمليات بدءاً من المدخلات التربوية كفاصل بين التخصصات مروراً بباقي العمليات ، ومن ثم تعرف المخرجات ، مما يساعد على مد سوق العمل بالعمالة الفنية العالية التدريب ، وذلك وفقاً للمعايير الدولية من أجل الاعتراف الأكاديمي العالمي للمؤسسة التعليمية . (Beth Moore، Lynn Whitledge، 2007، 1).

الكفايات :

مجموعة من المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات التي تمثل مختلف أشكال

الأداء التي تيسر للعملية التعليمية أدوارها، لتحقيق أهدافها في الجوانب العقلية والوجدانية والنفس حركية. كما أنها من جهة أخرى عدد من المهارات والمفاهيم والمصطلحات والمعارف في مجال معين، يمكن أن تظهر في سلوك المتعلم، وتشتق من تصور واضح ومحدد لنواتج التعلم المرغوبة (التومي ، ٢٠٠٤) .

أداة الدراسة :

بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بمجال الدراسة، وكذلك محاور (معايير) نظام الويدز (WIDS) وعددها ثمانية. تم بناء أداة الدراسة، وهي عبارة عن استبانة من ثمانية محاور. وهذه المحاور هي: المحاور / المعايير التي يتضمنها نظام الويدز (WIDS). وتشتمل أداة الدراسة على (٥٨) مؤشراً، وهي موزعة على المعايير الآتية:

- أولاً: معيار الأهداف والكفايات ويتضمن (٧) مؤشرات .
 - ثانياً: معيار الخطة الدراسية ويشتمل على (٥) مؤشرات .
 - ثالثاً: معيار توصيف المقرر ويتألف من (٨) مؤشرات .
 - رابعاً: معيار طرق التدريس ويتألف من (٨) مؤشرات .
 - خامساً: معيار الكتب الدراسية والمراجع ويشتمل على (٨) مؤشرات .
 - سادساً: معيار مصادر التعلم ويتضمن (٧) مؤشرات .
 - سابعاً: معيار استراتيجيات التقويم ويتكون من (٨) مؤشرات ..
 - ثامناً: معيار المخرجات التعليمية ويشتمل على (٧) مؤشرات .
- ويختار أفراد العينة من بين ثلاث استجابات تتراوح ما بين (٢) بدرجة عالية و(٢) بدرجة متوسطة و (١) بدرجة ضعيفة. وتتكون أداة الدراسة من ثلاثة أقسام رئيسة هي:

القسم الأول: عبارة عن بيانات عامة حول:-

- ١-الدرجة العلمية: أستاذ- أستاذ مشارك- أستاذ مساعد- محاضر.
- ٢- الخبرة: (اقل من ٥ سنوات) ، (من ٦ إلى ١١ سنة) ، (أكثر من ١١ سنة).
- ٣-التخصص (رياضيات - لغة عربية - تربية فنية).
- ٤- اسم المقرر الدراسي الذي يقوم بتدريسه ورقمه.



القسم الثاني : عبارة عن أسئلة مغلقة بلغت (٥٨) بندا ، صممت على مقياس التقدير الثلاثي (درجه عالية=٢) ، (درجة متوسطة =٢) (درجة قليلة=١) موزعة على ثمانية محاور رئيسة هي:

المحور الأول : كفاءة المقرر الدراسي في تحديد الأهداف والكفايات وفق المعايير العالمي للاعتماد والأكاديمي ، ويتكون من (٧) بنود.

المحور الثاني : كفاءة المقرر الدراسي في تحديد الخطة الدراسية وفق المعايير العالمية للاعتماد الاكاديمي ، ويتكون من (٥) بنود.

المحور الثالث : كفاءة المقرر الدراسي في توصيف مقرراته وفق المعايير العالمية للاعتماد الأكاديمي ، ويتكون من (٨) بنود.

المحور الرابع : كفاءة المقرر الدراسي في تحديد طرق التدريس وفق المعايير العالمية للاعتماد الاكاديمي ، ويتكون من (٨) بنود.

المحور الخامس : كفاءة المقرر الدراسي في استخدام الكتب الدراسية والمراجع وفق المعايير العالمية للاعتماد الاكاديمي ويتكون من (٨) بنود.

المحور السادس : كفاءة المقرر الدراسي في استخدام الوسائل والأدوات والأجهزة والمعدات (مصادر التعلم) وفق المعايير العالمية للاعتماد الاكاديمي ، ويتكون من (٧) بنود.

المحور السابع : كفاءة المقرر الدراسي في تحديد استراتيجيات التقويم وفق المعايير العالمية للاعتماد الاكاديمي ، ويتكون من (٨) بنود.

المحور الثامن : كفاءة المقرر الدراسي في تحديد المخرجات التعليمية وفق المعايير العالمية للاعتماد الاكاديمي ، ويتكون من (٧) بنود.

القسم الثالث : سؤال رقم (٥٩) مفتوح لتسجيل أية ملاحظات حول المقرر الذي يقوم عضو هيئة التدريس بتدريسه من أجل تطويره وتحديثه.

صدق الأداة :

للتحقق من صدق الاستبانة تم عرضها بصورتها الأولية على مجموعة محكمين من الأكاديميين ومن ذوي الاختصاص والخبرة في قسم الرياضيات ، وقسم اللغة العربية



، وقسم التربية الفنية ، وقسم علم النفس بكلية التربية الأساسية ، وفي بعض المؤسسات التربوية ، لتعرف آرائهم في مدى تحقيق بنود الاستبانة للمحور - ومدى تحقيق محاور الاستبانة لأهداف الدراسة ، ومعرفة مدى مناسبة صياغة الجمل وسلامة اللغة للمعنى المراد قياسه. وبعد الاطلاع على آراء المحكمين تم إجراء بعض التعديلات على الاستبانة . وبالتالي أمكن الوثوق في الاستبانة أثناء استخدامها في الدراسة الحالية .

ثبات الاستبانة

للتأكد من ثبات الاستبانة تم حساب معاملات الاتساق الداخلي لكل محور من محاور الاستبانة ، وذلك من خلال استخدام معامل ألفا « لكرونباخ » (Alpha Cornbach) ، .

جدول (١)

معاملات ألفا « لكرونباخ » للاستبانة ومحاورها

معايير الثبات	عدد البنود	محاور الاستبانة
0.811	7	المحور الأول
0.832	5	المحور الثاني
0.824	8	المحور الثالث
0.864	8	المحور الرابع
0.781	8	المحور الخامس
0.631	7	المحور السادس
0.873	8	المحور السابع
0.429	7	المحور الثامن
0.903	58	الاستبانة ككل



يبين جدول (١) معاملات الثبات التي تم حسابها بواسطة معامل ألفا « لكرونباخ » α (Alpha Cronbach's) وقد بلغ معامل الثبات لبنود الاستبانة ككل ٠,٩٠٣ ، وهو قيمة عالية ودالة إحصائياً ، وبلغ معامل الثبات للمحور الأول ٠,٨١١ ، والمحور الثاني ٠,٨٣٢ ، والثالث ٠,٨٢٤ ، والمحور الرابع ٠,٨٦٤ ، والمحور الخامس ٠,٧٨١ ، والمحور السادس ٠,٦٣١ ، والمحور السابع ٠,٨٧٣ ، في حين بلغ للثامن ٠,٤٢٩ ، وهي منخفضة عن باقي المحاور . وهذه المعاملات دالة إحصائياً عند مستوى (٠.١) ، وهذا يدل على أن الاستبانة على درجة عالية من الثبات ، وبالتالي أمكن الوثوق في استخدامها في الدراسة الحالية .

منهج الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي نظراً لملائمته لطبيعة الدراسة الحالية ومتطلباتها .

20

خطوات الدراسة الإجرائية :

تمثلت خطوات الدراسة في الآتي:

أولاً: إعداد الإطار النظري الذي يتناول الأدبيات النظرية والدراسات التي تناولت هذا الموضوع للاستفادة من نتائجها .

ثانياً: إعداد الإطار الميداني للدراسة كما يلي :

١. اختيار وتحديد المجموعات التي تم تطبيق أداة الدراسة عليها .

٢. إعداد أداة الدراسة (الاستبانة) الخاصة بالبرامج الأكاديمية في كلية التربية الأساسية .

٣. تطبيق إجراءات الصدق والثبات على أداة الدراسة وإجراء التعديلات الخاصة بالأداة وإعدادها في صيغتها النهائية .

٤. تطبيق أداة الدراسة (الاستبانة) على جميع أعضاء هيئة التدريس بالأقسام العلمية (اللغة العربية ، اللغة العربية ، والرياضيات ، والتربية الفنية) في كلية التربية الأساسية .

٥. رصد البيانات لمعالجتها إحصائياً .



٦. استخلاص نتائج الدراسة وتفسيرها وكتابة التوصيات والمقترحات.
المعالجة الإحصائية:

تم استخدام (PSS Version ١٩.٠) لحساب ما يلي:-

١. معامل الثبات ألفا لكرونباخ (Alpha Cronbach,s) .
٢. التكرارات، النسبة المئوية، المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية.
٣. اختبار «ت» T-test لدلالة الفروق بين المتوسطات.
٤. تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) .
٥. طريقة «شيفيه» لدلالة الفروق بين المتوسطات

مجتمع وعينة الدراسة :

21

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس بالأقسام العلمية: اللغة العربية، الرياضيات، التربية الفنية بكلية التربية الأساسية في دولة الكويت، وتكونت عينة الدراسة من جميع أفراد مجتمع الدراسة في هذه الأقسام. حيث أجابوا على أداة الدراسة والتي تتمثل في استبانة لكل مقرر دراسي في القسم العلمي.

توصيف العينة :

جدول (٢)

توصيف عينة الدراسة

المجموع	العدد	المتغيرات	
		الإحصاء العددي	
79	5	أستاذ	الدرجة العلمية
	15	أستاذ مشارك	
	58	أستاذ مساعد	
	1	محاضر	
79	1	أقل من 5 سنوات	الخبرة
	15	من 6 إلى 11 سنة	
	63	أكثر من 11 سنة	
79	21	الرياضيات	التخصص
	32	التربية الفنية	
	27	اللغة العربية	



يبين جدول (٢) توصيف عينة الدراسة التي ركزت على ثلاثة برامج مختارة من البرامج الأكاديمية التي تقدمها كلية التربية الأساسية، وفيما يلي وصف للعينة:

بالنسبة لمتغير الدرجة العلمية :

يبين جدول (٢) عدد أفراد العينة من الفئة الحاصلة على درجة «أستاذ» وهم (٥) ، وعدد أفراد العينة الحاصلين على درجة «أستاذ مشارك» وهم (١٥) ، وعدد الحاصلين على درجة «أستاذ مساعد» وهم (٥٨) ، محاضر (١) ، وبالتالي تم ضم عدد الحاصلين على درجة أستاذ مشارك والحاصلين على درجة أستاذ فبلغ عددهم (٢٠) ، وتم ضم الحاصلين على درجة أستاذ مساعد مع عدد المحاضرين فبلغ عددهم (٥٩) فرداً .

22

بالنسبة لمتغير الخبرة :

يبين جدول (٢) عدد أفراد العينة في ضوء عدد سنوات الخبرة ، حيث بلغ من هم أقل من (٥) سنوات فكان عددهم واحداً ، وبلغ عدد من هم من (٦) إلى (١١) سنة خبرة (١٥) ، وبلغ عدد من هم أكثر من (١١) سنة (٦٣) ، وتم ضم من هم أقل من ٥ سنوات مع عدد من هم من (٦) إلى (١١) سنة فبلغ عددهم (١٦) فرداً .

بالنسبة لمتغير التخصص:

تم اختيار برنامج اللغة العربية كأحد البرامج التي تمثل البرامج الأدبية، وبرنامج الرياضيات كأحد البرامج التي تمثل البرامج العلمية التي تقدمها الكلية، وبرنامج التربية الفنية كأحد البرامج التي تمثل التربية النوعية بالكلية. وبلغ عدد أعضاء هيئة التدريس المستجيبين لبرنامج اللغة العربية (٢٧) عضواً. وعدد أعضاء هيئة التدريس المستجيبين لبرنامج الرياضيات (٢١) عضواً، وعدد أعضاء هيئة التدريس المستجيبين لبرنامج التربية الفنية (٣٢) عضو هيئة تدريس.

الإطار النظري للدراسة

سنتناول في هذا الجزء عرض بعض الأدبيات التي تناولت بعض الموضوعات والمفاهيم



التي تتعلق بتطوير البرامج الأكاديمية في المؤسسات التعليمية :

أولاً: نظام الويدز (WIDS Worldwide Instructional Design System)
هو برنامج عالمي للتصميم التعليمي أصدرته The Wisconsin Technical College
.System Foundation Circle Waunakee. Wisconsin
ويقوم هذا النظام على مفهومات الكفايات (Competencies) لإعداد البرامج
الأكاديمية للمؤسسات التعليمية ، إضافة إلى البرنامج الأكاديمي لكل قسم علمي على
حده وما به من مقررات دراسية . وقد انتشر هذا البرنامج وعرف باسم الويدز (WIDS
في العديد من دول العالم .

23

وقد قامت فلسفة نظام الويدز (WIDS) على تقاسم المهام والواجبات للمتعلم في
المقررات وفق احتياجات السوق من جهة ، وأصول ونظريات التصميم التعليمي من
جهة أخرى ، حيث استندت في هذا الاتجاه على ما تقوم عليه مجمل العلوم النفسية
السلوكية والعلوم الإدراكية المعرفية للوصول إلى أنسب النظريات التي تركز على دراسة
العلاقة بين المثير الخارجي والاستجابة الملاحظة في البيئة التعليمية ، خاصة العمليات
المتداخلة بين نظريات علم النفس وكيفية بناء التعلم ، والتي تساعد جميعها على
تحسين هيكله المواد التعليمية شكلاً ومضموناً . وساعد هذا نظام الويدز (WIDS)
لتعرف كيفية هندسة مثيرات البيئة التعليمية وتنظيمها ، بطريقة تساعد المتعلم على
إظهار الاستجابات المرغوب فيها التي تعبر في مجموعها عن عملية التعلم . وفي الجهة
الأخرى ركز النظام على العلوم الإدراكية المعرفية والتي تهتم بمجموعة النظريات التي
تركز على دراسة العمليات الإدراكية الداخلية في دماغ المتعلم عند تفسيرها لعملية
التعلم (فرجون ، ٢٠٠٨ ، ٢٧١) .

ويتضمن نظام الويدز (WIDS) معايير لتصميم برنامج المؤسسة التعليمية ككل ،
وللقسم العلمي ، وللمقررات البرنامج التعليمي للقسم العلمي ، ويتم تصميم البرنامج
التعليمي من خلال المراحل التالية :

١ . تحديد أهداف المؤسسة التعليمية واحتياجات سوق العمل .



٢. تحديد أهداف الأقسام العلمية في ضوء أهداف المؤسسة التعليمية وفي ضوء احتياجات سوق العمل.

٣. تصميم المقرر الدراسي.

٤. تطوير المنهج بصفة مستمرة في ضوء متطلبات سوق العمل مع توفير قائمة بالمهام والواجبات ذات الصلة بالتخصص الدقيق، وكذلك مواصفات الخريج.

ويستند نظام الويدز (WIDS) على نموذج ADDIE للتصميم التعليمي ، وهي الحروف الأولى من المراحل الخمس التي يتألف منها النموذج وهي :

١. التحليل Analyzing: تهتم هذه المرحلة بتحليل احتياجات النظام مثل تحليل العمل من مهام وواجبات، وأهداف تعليمية للطلبة، واحتياجات للمجتمع، والمكان والوقت، والمواد والميزانية وقدرات المتعلمين. كما تهتم هذه المرحلة بتحديد المهمات الفرعية المطلوبة من المتعلم لتحقيق الهدف التعليمي ، والتي تشمل تعرف مكونات المحتوى العلمي (والذي يتكون من أركان أربعة رئيسية : الإجراءات ، المفاهيم ، المبادئ، الحقائق) وتعرف العلاقات التي تنظم هذه الأركان الأربعة حتى يمكن التحكم فيها ، وتعرف أنسب الطرق لتحليل المحتوى، ثم الانخراط الفعلي في تحليل المحتوى وموضوعاته . كما ينظر في هذه المرحلة إلى واضع المادة التعليمية وخبراته السابقة وأفكاره عن المستحدثات وسوق العمل ، ومن جهة أخرى تعرف خصائص الفرد المتعلم العقلية ، وقدراته الإدراكية وخبراته السابقة وكيفية تعلمه ، وكذلك البحث عن تهيئة الطريقة المثلى له في التعلم ، وتعرف ما يشتمل عليه المحتوى من معرفة ومعلومات ثم تنظيمها بطريقة تتفق مع خصائص الفرد المتعلم ، مثل التسلسل الذي يبدأ من العام إلى الخاص ، ومن السهل إلى الصعب ، ومن المألوف إلى غير المألوف ، وهذا يعتمد على الخلفية المعرفية للطلاب ، وكذلك التسلسل الذي يبدأ من الأكثر أهمية إلى الأقل أهمية ، ويقصد بالأهمية درجة ارتباط المفهوم التعليمي بالهدف المنشود من ناحية ، وارتباطه بواقع المتعلم وبيئته من ناحية أخرى .

٢. التصميم Designing: تتضمن هذه المرحلة تحديد الموضوع وعلاقته بسوق العمل ، ومن ثم تحديد الأهداف بدقة ، والاستراتيجيات ، والأساليب التعليمية المختلفة



اللازمة لتحقيق هذه الأهداف .

٣. التطوير Developing: تتضمن هذه المرحلة تنفيذ الخطط للمصادر المتوافرة، وإعداد الوسائط التعليمية المتعددة ومتابعة المستحدثات.

٤. التطبيق Implementing: تتضمن هذه المرحلة تنفيذ ما سبق بجانب استخدام المواد والأجهزة المختلفة.

٥. التقييم Evaluating: تتضمن هذه المرحلة التقييم للمواد التعليمية المستخدمة في مقرر ما وعلاقته بغيره من المقررات، وكذلك تقييم مدى فائدة مثل هذه المقرر لخدمة البرنامج التعليمي للقسم العلمي والكلية والمجتمع، ومن ثم الوصول للتقييم النهائي. (16-WIDS.2004، 4)

25

ويعتمد نظام الويدز (WIDS) على محك الأداء (Performance) كمحك للفصل بين التخصصات وتحديد الأدوار والمهام المشتركة بين التخصصات ، ومن ثم يمكن الحكم من خلالها على مدى تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة ، ومن منطلق أن العملية التعليمية لا تتحقق أهدافها فقط من خلال الاهتمام بالمعلم بتخصصاته المختلفة دون غيره ممن هم ذو الصلة بالربط بين المستحدثات وتصميم الموقف التعليمي (فرجون ، ٢٠٠٧ ، ٣٩١) .

ويهتم نظام الويدز (WIDS) بتطوير المؤسسة التعليمية وفق المنظور الشبكي الذي يبدأ بتحديد أهداف المؤسسة ، ثم تحديد أدوار كل قسم علمي دون تداخل الاختصاصات فيما بينها ، حتى لا يحدث إهدار لأموال المؤسسة التعليمية من جهة ، وتشابه في كفايات خريجي الكلية عند الالتحاق بسوق العمل من جهة أخرى (فرجون ، ٢٠٠٧ ، ٤٠٣) .

ويشير «غريب» (٢٠٠٤) إلى أن تحقيق الكفايات يعني الوصول لنسق شمولي يستجيب مع غيره من الوظائف للأنشطة المراد إنجازها ، ويراعي شخصية المتعلم واستعداداته وبيئته . وبذلك فالتعليم عن طريق تحديد الكفايات هو تعليم متمركز حول المتعلم ، حيث تحولت وظيفة المعلم من محور وحيد المعرفة إلى عنصر مع غيره من القائمين في العملية التعليمية وفق منظومة متكاملة يحققون الهدف المرجو وفق حاجات المتعلمين

واحتياجات المجتمع.

ويحتوي برنامج الويدز (WIDS) على العديد من المهام من ضمنها ، البحث عن الكفايات المتشابهة بين التخصصات المشتركة في البرنامج الواحد للتقليل من تكلفة البرنامج، وعدد تكرار هذه الكفايات في البرامج التعليمية للقسم الواحد أو للأقسام الأخرى .
وينقسم نظام الويدز (WIDS) إلى نموذجين :

النموذج الأول: نموذج (CDC12): (ملحق رقم ١-)

يعبأ هذا النموذج من قبل فريق من أعضاء هيئة التدريس بالقسم العلمي ، ليكون صورة واضحة عن المقررات الدراسية والخطة الدراسية للبرنامج الأكاديمي لهذا القسم.

26

النموذج الثاني: نموذج (CDC13) (ملحق رقم ٢-)

- يتم تصميم المقرر الدراسي وفق نظام الويدز (WIDS) وفق المحاور / المعايير الآتية:
١. الإطار العام للبرنامج، ويضم: الكلية / المعهد، القسم العلمي، البرنامج، المستوى التعليمي، اسم المقرر، رمز المقرر، عدد الوحدات، عدد الساعات (الساعات النظرية - الساعات العملية) ، متطلب مسبق، متطلب متزامن، فريق تطوير المقرر.
 ٢. طريقة التدريس، وتضم: طرق التدريس، عدد الساعات الأسبوعية، الفئة الطلابية المستهدفة.
 ٣. توصيف المقرر.
 ٤. أهداف المقرر، توضح الأهداف العامة للمقرر.
 ٥. الكتب الدراسية المقررة للطالب .
 ٦. المراجع الدراسية.
 ٧. الأدوات والمستلزمات المطلوبة من الطالب.
 ٨. المخرجات التعليمية ، وتضم : الكفايات، وعددها ثمان كفايات . وتنقسم كل كفاية إلى أهداف تعليمية ، وعددها أربعة . كما تضم مخرجات البرنامج ذات العلاقة والذي يضم مؤشرات (أ و ب) . والمخرجات التعليمية العامة ذات العلاقة وتضم



مؤشرات (أ و ب). والقدرات الأساسية ذات العلاقة ، وتضم مؤشرات (أ و ب) .
والمعايير الخارجية وتضم مؤشرات (أ و ب) . ومعايير الأداء التي تضم شروط التقييم ،
والتي تضم معايير التقييم .

٩. الخطة العلمية ، تتضمن : الدرس ، المخرجات التعليمية ، الأنشطة
التدريسية .

١٠. إستراتيجية التقييم، وتضم: إستراتيجية التقييم، النسبة المئوية.

١١. التجهيزات والمعدات الخاصة بالتعليم / التدريب.

١٢. مصادر تطوير المقرر: ويضم المخطط التدريبي للديكم (DECUM)، الكتب
الدراسية، المراجع.

١٣. التسلسل التاريخي لمراجعة المقرر . ويضم: ثلاثة تواريخ.

١٤. الأنشطة التعليمية (دور الطالب) : تقييم الأداء.

ويقوم كل عضو هيئة التدريس أو مجموعة من أعضاء هيئة التدريس ممن يقومون
بتدريس المقرر الدراسي في القسم العلمي بتعبئة النموذج. ثم يعرض على اللجنة
العلمية بالقسم لمناقشته ورفعها إلى لجنة الشئون العلمية بالكلية ، ومن ثم إلى الجهات
العليا بالهيئة لإجازته وتحويله إلى مركز تطوير المناهج التعليمية لإتمام عملية برمجته
في الكمبيوتر.

وقد قامت كلية التربية الأساسية في جميع أقسامها العلمية منذ العام الدراسي
٢٠٠٥ / ٢٠٠٦ بتطوير برامجها الأكاديمية ، وتم مخاطبة الكليات والأقسام المناظرة في
بعض الجامعات العربية والأجنبية التي لديها خبرة طويلة في مجال تقييم البرامج، وقد
حصلت البرامج المطورة والمستحدثة على شهادات تقييم من هذه الجامعات. ونوقشت
هذه البرامج وشهادات التقييم على مستوى الكلية وكذلك على مستوى الهيئة .

ولقد لوحظ على نموذج (CDC13) ما يلي :

أولاً: جاء معيار طرق التدريس قبل معيار أهداف المقرر، وكان من المفترض أن تأتي
الأهداف سابقة لطرق التدريس التي تحدد بموجب الأهداف.



ثانياً: تحدد هذا النظام في وضع معايير لتصميم برنامج الكلية، ومن ثم معايير برنامج القسم العلمي، ثم معايير لكافة المقررات التابعة لهذا البرنامج، وذلك من خلال الخطوات التالية:

١. تحديد أهداف المؤسسة التعليمية. وتحديد أهداف الأقسام العلمية في ضوءها وذلك في ضوء احتياجات سوق العمل.

٢. تصميم المقرر. Learning Design Course.

٣. تطوير المنهج (DACUM (Developing a Curriculum) بصفة مستمرة، في ضوء متطلبات سوق العمل، مع توافر قائمة الواجبات والمهام ذات الصلة لخريجي كل قسم علمي، يوضح فيها المهام المستقبلية للخريج، واحتياجات السوق منه. وهذا يتم عادة من خلال استطلاع آراء هيئة التدريس والخبراء في المجال لتحديد أهم الكفايات التعليمية التي يجب أن تتوافر في الخريج بل أولويات ترتيبها، حتى يمكن الاهتمام بها وتأكيدا في قائمة محددة قبل إنخراط الخريج في سوق العمل، علاوة على قائمة بكافة المعلومات ذات الصلة بتطوير منهج التخصص، وكذلك المهام والواجبات ذات العلاقة بالتخصص الدقيق، والتي ينبغي أن يوفرها القسم العلمي من خلال عدد من المقررات.

ثالثاً: يتزامن الحديث عن الكفايات مع الاهتمام بالجودة ومقاييسها، مما ترتب عليه التنافس بين المتعلمين في المهن المختلفة لمخرجات العملية التعليمية.

وقد تبنت الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب في دولة الكويت - كما أشرنا سابقاً نظام الويدز (WIDS) - بهدف إتباع أفضل النظم في تصميم البرامج الأكاديمية حرصاً منها على الارتقاء بالعملية التعليمية، وذلك للحصول على الاعتماد الأكاديمي لكلياتها. وقد بدأت بالفعل في هذا الطريق، وذلك بالإيعاز لهذه الكليات بتطوير مناهجها وبرامجها الأكاديمية، حتى تسد متطلبات سوق العمل من العمالة التي تمتلك الكفايات المهنية والتعليمية العالية والتي تتفق مع المتطلبات العالمية. وبناء على ذلك كلفت كلية التربية الأساسية الأقسام العلمية بتطوير مناهجها وبرامجها باستخدام نظام الويدز (WIDS). وبالفعل قام أعضاء هيئة التدريس بكل قسم علمي

بتطوير وإعادة تصميم برامج ومقرراته وفق النظام الجديد. وللحصول على الاعتماد الأكاديمي لأي مؤسسة تعليمية ، يجب أن تتجه إلى الجودة في جميع مكوناتها ، لذا كان لزاماً علينا في أديبات الدراسة التعرض للجودة وما يتعلق بها من مفاهيم.

ثانياً: مفهوم الجودة Quality

عرّف «ابن منظور» (١٩٨٤) في معجمه «لسان العرب» كلمة الجودة بأن أصلها جودة، وهي جود، والجيد نقيض الرديء، وجاد الشيء جودة، وجوده أي صار جيداً وأحدث الشيء فجاد، والتجويد مثله. وقد جاد جودة وأجاد، أي أتى بالجيد من القول والفعل. (ابن منظور، ١٩٨٤ ، ١٧-٧٢).

29

وعرّفت بأنها صفة أو درجة تفوق يمتلكها شيء ما. كما تعني درجة الامتياز لنوعية معينة من المنتج. (David، 1984، 116).

كما عرّفت بأنها درجة توافق الخدمة المقدمة مع المقاييس والمعايير المتعارف عليها دولياً. (حسين، السروري ، ٢٠٠٩ ، ٤٤٤).

كما عرّفت بأنها إستراتيجية عمل أساسية تسهم في تقديم منتجات ترضي وبشكل كبير العملاء في الداخل والخارج، وذلك من خلال تلبية توقعاتهم الضمنية والصريحة (درباس ، ١٩٩٤ ، ٢٥).

وتأتي «الجودة» كاتجاه تطويري معاصر لتمثل أطواراً محورياً في معظم دول العالم في محاولتها لتقييم الأداء في المؤسسات التعليمية وتطويره. ويرجع ذلك إلى الأزمة التي تعيشها هذه المؤسسات نتيجة لضعف إمكانياتها على الاستجابة السريعة والمتلاحقة للمتغيرات المجتمعية والعالمية والتحديات المطلوبة للتنمية ، والتي تستدعي تغييراً في طريقة تعامل هذه المؤسسات مع مشكلات المجتمع بصورة تحقق لها الفاعلية والكفاءة. (سلامة، النبوي، ١٩٩٧).

مفهوم الجودة في التربية والتعليم

يؤكد «البكر» (٢٠٠١) أن فلسفة الجودة في التربية والتعليم قائمة على حقيقة مفادها ، أن الطالب لا يعد في الأصل هو المنتج العائد ، وإنما المنتج العائد هو ما يكسبه



الطالب من خلال عملية التربية والتعليم من معارف ومهارات تعمل على التنمية الذاتية في اكتساب ما يلي :

- * المعارف التي تمكنه من القدرة على الفهم والإدراك العلمي.
 - * المهارات التي تمكنه من القدرة على أداء وتشكيل وتصميم الأشياء.
 - * الخبرة والاحتراف مما يمكنه من القدرة على تحديد وترتيب أولوياته في الحياة.
 - * المبادئ التربوية التي تساعده على أن يكون عضوا مساهما وصالحا في المجتمع.
- (البكر ٢٠٠١، ٣-٤) .

ويعرف «مفهوم الجودة» في التعليم بأنه تطابق المخرجات مع المواصفات التي وضعت من أجلها ، من خلال القدرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات ، وقدرة الطالب على تحمل المسؤولية ، وامتلاكه مهارات التواصل لاستخدام التقنية ، والتكيف مع إستراتيجية العمل في مجموعات صغيرة (عبد الحميد ٦٩٢، ٢٠٠٩-٧٠٥) .

30

ويذهب «صالح» (١٩٩٩) إلى أن الاهتمام بموضوع الجودة في التربية ليس حديثاً، فقد وجهت العديد من الدول المتقدمة والنامية إلى نظمها التعليمية نقداً وعدم رضا لانخفاض مستوى الجودة بها، وأن الدول المتقدمة أكثر شكوى من الدول النامية من نظمها التعليمية.

أ- مفهوم الجودة بكليات التربية

يعني «مفهوم الجودة» بكليات التربية الانطباعات والسمعة والشهرة ، فالكليات التي لديها إمكانات كثيرة وتسهيلات متميزة غالباً ما تكون هي الأفضل . وهناك ارتباط بين الجودة وتحقيق الأهداف، أي تطابق الوظائف والأهداف المعلنة والتي تم إنجازها مع المعايير السليمة المتعارف عليها.

كما يعني « مفهوم الجودة » بكليات التربية الاعتماد على تطبيق فلسفة تحسن الجودة ذاتها من حيث الإنقان ، وأن كليات التربية ليسوا منتجات أو عملاء وإنما هم مشاركون





، فالتربية ليست خدمة عميل إنما هي عملية مستمرة في إعداد معلم الغد ، فالدراسة في كليات التربية ليست عملية تدريب عملي فحسب ، وإنما هي تنمية مهنية تربوية لشخصية الطالب ليصبح معلماً (البكر، ٢٠٠١ ، ٢٠-٢٢).

واهتمت « منظمة اليونسكو» بموضوع «الجودة» في التعليم العالي حيث إنه جاء في مؤتمر اليونسكو للتعليم والذي عقد في باريس في أكتوبر (١٩٩٨) ، نصاً يشير إلى أن الجودة في التعليم العالي مفهوم متعدد الأبعاد ينبغي أن يشمل جميع وظائف التعليم وأنشطته مثل:

١. المناهج الدراسية.
٢. البرامج التعليمية.
٣. البحوث العلمية.
٤. الطلاب.
٥. المباني والمرافق.
٦. توفير الخدمات للمجتمع المحلي.
٧. التعلم الذاتي الداخلي.
٨. تحديد معايير مقارنة للجودة معترف بها دولياً.

كما أن هناك معايير يجب إتباعها لتقييم جودة العملية التعليمية ، فقد اتفقت اللجنة الدائمة لتقييم جودة عناصر العملية التعليمية على مستوى الجامعات البريطانية المجلس الأعلى لتقييم جودة التعليم في مرحلة الدراسات العليا في الجامعات الأمريكية (National Quality Assurance and Accreditation,2004) على المعايير الواجب إتباعها لتقييم جودة الخدمة وهي :

١. المنهج العلمي (درجة تغطية الموضوعات الأساسية التي تتناسب مع قدرة استيعاب الطالب في هذه المرحلة، الارتباط بالواقع العملي، الإلمام بالمعارف الأساسية).
٢. المرجع العلمي (درجة المستوى العلمي ودرجة الثقة، شكل وأسلوب وإخراج المرجع العلمي، وقت توافر المرجع العلمي، سعر المرجع العلمي، امتداد الاستفادة من المرجع العلمي، أصالة المادة العلمية، نوع الاتجاهات التي ينميها المرجع العلمي).



٣. أعضاء هيئة التدريس .
٤. أسلوب التقييم.
٥. النظام الإداري.
٦. التسهيلات المادية.
٧. الإنتاج العلمي.
٨. حركة البحث. (Davis Ringsted, 2006) .

ب- مفهوم ضمان الجودة Quality Assurance

يرتبط هذا المصطلح مع مصطلح «الجودة»، ويقصد به تصميم وتنفيذ نظام يتضمن سياسات وإجراءات للتأكد من الوفاء بمتطلبات الجودة، والتي تتضمنها المعايير التي تضعها هيئات الاعتماد. ويتم قياس وتقييم الأداء إزاء المعايير الموضوعية تحت مظلة الجودة (أحمد مصطفى، ١٩٩٨، ٦٩-٧٠).

كما يعرفه «حسين» (٢٠٠٥)، بأنه مجموعة من الإجراءات التي من شأنها، التأكد من أن عملية الرقابة على الجودة تتم طبقاً لخطة مسبقة على خدمة قد استوفت الشروط والمواصفات الفنية. ويعبر نظام ضمان الجودة عن التقييم المستمر بالطرق والأساليب العلمية للعمليات والخدمات، التي تقدمها المؤسسة مع تحليل جميع الأعمال والنتائج وتسجيلها ومقارنتها بالوثائق المرجعية لمطالب الجودة، بهدف التأكد من أن هذه المطالب نتيجة لتحقيقها.

ويشير أيضاً إلى أنه يعني تصميم أو تنفيذ نظام يتضمن سياسات وإجراءات للتأكد من الوفاء بمتطلبات الجودة ليس فقط على نطاق مراحل عملية التعليم، بل على نطاق أشمل يضم ضبط الجودة على مستوى وظائف المؤسسة ككل (حسين، ٢٠٠٥، ١٥٦). كما عرف مفهوم «ضمان الجودة» بأنه عملية إيجاد آليات وإجراءات تطبق في الوقت الصحيح والمناسب، للتأكد من أن النوعية المرغوبة ستحقق بغض النظر عن كيفية تحديد معايير النوعية (David & Harold، 2002).



وهو مجموعة الأهداف والآليات التي تتبعها المؤسسة التعليمية ، ومدى مواءمتها للمعايير الأكاديمية الدولية وتوفير عناصر الثقة والضمان بتحقيق معايير الجودة (حسين ، السروري، ٢٠٠٩ ، ٤٤٤).

ويعرّف « البهواش ، والربيبي » ضمان الجودة بأنه كل السياسات و العمليات الموجهة نحو توفير كل ما يساعد على تحقيق الجودة والمحافظة عليها والارتقاء بها (البهواش ، الربيبي، ٢٠٠٥، ٣١).

فضمان «الجودة» يعني مجموعة المبادئ والسياسات والهياكل التنظيمية المتميزة باستخدام كافة الموارد المادية والبشرية المتاحة ، بغرض تحسين الأداء والخدمات المقدمة وتحقيق أعلى معيار للأداء والتحقق من مدى تطابق الأداء والخدمات المقدمة مع المعايير المستهدفة.

33

ويذهب «حسين» (٢٠٠٥) إلى أن «ضمان الجودة» يعد مراجعة مخططة وتقييم لنظامي المؤسسة والبرامج ، لضمان أن المعايير التعليمية المتفق عليها والبنية الأساسية يتم تنفيذها وتفعيلها ، ومن ثم فإن التعليم الجيد هو ذلك التعليم الذي يحقق توقعات المتعلم لعملية التعلم ، وأن هذا المتعلم يمتلك المعرفة والمهارة التي يمكن يمتلكها من قبل حدوث خبرات التعلم . كما يذهب إلى أن برامج ضمان الجودة تحاول تحقيق مجموعة من الأهداف، إلا أن الهدف الرئيس هنا هو الربط بين المحاسبية العامة وجهود تحقيق المصدقية والتحسين والتجديد ، وفي بعض الأحيان توجد فجوة بين الأهداف المعلنة والأهداف الواقعية، على الرغم من وجود فرق بين المحاسبية وأهداف عملية التحسين (حسين ، ٢٠٠٥ ، ١٥٥).

أما عن بيان «ضمان الجودة» في البرنامج التعليمي فقد عرفه «دودين» (٢٠٠٧) بأنه عملية منهجية منظمة لبيان أن معايير مقبولة للتعلم والتعليم والبحث العلمي والإدارة يتم تطبيقها في ذلك البرنامج . وضمان الجودة بهذا المعنى يختلف عن ما يعرف بالاعتماد الأكاديمي» والذي هو اعتراف رسمي أو خارجي بالبرنامج العلمي من أجل





هدف محدد كحصوله على دعم مالي أو لاعتماده في تخريج كوادر معينة أو لهدف آخر (دودين، ٢٠٠٧، ١٩٣).

ولضمان الجودة فوائد متعددة للبرامج الأكاديمية ، فهو يوفر ما يلي :

١. الوضوح والشفافية للبرامج الأكاديمية .
٢. تحديد أهداف واضحة ودقيقة للبرامج الأكاديمية والتحقق من توافر الشروط اللازمة ، لتحقيق هذه الأهداف بفاعلية وأنها ستستمر في المحافظة على هذا المستوى.
٣. تلبية الأنشطة التربوية للبرامج المعتمدة لمتطلبات الاعتماد الأكاديمي، والاتفاق مع المعايير العالمية في التعليم العالي ومتطلبات المهن، وكذلك حاجات الجامعة والطلبة والدولة والمجتمع.
٤. تعزيز سمعة البرامج المقيمة والمعتمدة لدى المجتمع الذي يثق بعملية التقويم الخارجي والاعتماد الأكاديمي .
٥. توفير آلية بمساءلة جميع المعنيين بالإعداد والتنفيذ والإشراف على البرامج الأكاديمية .
٦. تعزيز ودعم ثقة الدولة والمجتمع بالبرامج التي تقدمها الجامعة.
٧. الارتقاء بنوعية الخدمات المهنية التي تقدمها المؤسسة التعليمية للمجتمع، حيث إن التقويم الخارجي والاعتماد يتطلبان تعديلاً في الممارسات بما يلبي حاجة ومتطلبات التخصص والمهن (جمعة، محمد، ٢٠٠٩، ٤٢٦).

علاقة ضمان الجودة بالاعتماد الأكاديمي

يرتبط الاعتماد الأكاديمي بضمان الجودة ارتباطاً وثيقاً، حيث يقول «جيفوري» (Geoffrey, 1994) أن هناك علاقة وثيقة بين الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة ، لأن الاعتماد الأكاديمي يكون ملازماً لضمان الجودة في التعليم ، حيث إن ضمان الجودة يهتم بتقويم الأهداف والمحتوى والمصادر والمستويات التعليمية والمخرجات التعليمية ، وكذلك البرامج والمساقات الدراسية .

فضمان الجودة يكمل عملية اعتماد المؤسسات التعليمية، حيث إنها طريقة لتنظيم



عمل الاعتماد بحيث تضمن ما يلي:

١. وضوح مهام المؤسسة وأهدافها ، حيث تكون معروفة للجميع.
٢. خضوع الأنظمة التي يتم العمل فيها من خلالها لتفكير جيد، وكذلك سهولة فهمها وإبلاغها لكل فرد.
٣. مسئولية كل شخص عما هو مسئول عنه.
٤. وضوحها في كل الأوقات.
٥. مفهوم المؤسسة للجودة محدد تماما ومدعم بالمستندات.
٦. وجود أنظمة للتأكد من أن كل شيء يعمل وفقا للخطة.
٧. عندما تسوء الأمور فهناك طرق متفق عليها لإعادة تلك الأمور إلى نصابها الصحيح. (فريمان، ١٩٩٦، ١٥-١٦).

35

ج. أهداف ضمان الجودة

يهدف ضمان الجودة إلى:

١. وضع أهداف لسياسة الجودة ومتابعة تنفيذها من منظور شامل.
٢. تصميم موازنات لضبط الجودة ومتابعة الأداء على ضوءها .
٣. تحسين الجودة وزيادة الإنتاجية وخفض التكلفة .
٤. تقييم نظام الجودة من حيث فاعليته وتكافئه.
٥. معرفة المهام الموكلة إلى جميع العاملين .
٦. معرفة كيفية أداء هذه المهام .
٧. قياس جودة الأداء.
٨. اتخاذ الإجراءات التصحيحية اللازمة .
٩. توافر الموارد الضرورية لإتمام العمل .
١٠. تقليل المخاطر المترتبة على انخفاض الثقة بالمنتج التعليمي أو الاعتماد عليه.

وتحت مظلة «ضمان الجودة» يجب قياس الأداء في المعايير الموضوعية، وذلك قبل بدء

العملية التعليمية وخلالها وبعدها. ويشمل هذا المقياس المجالات الآتية:

* التخطيط، أي المواد التي ستستخدم وتتضمن الخصائص المطلوب توافرها في

نجاح العملية التعليمية.

- * التنفيذ ، أي كيف ستتم العملية التعليمية لتعطي المنتج التعليمي المرغوب ، وهل المخرجات ستتوافق مع سوق العمل ومتطلباته أم لا؟
- * توافر الإمكانيات ، أن يتم الحصول على المدخلات أو الأجهزة والأدوات والمعدات التي تكون مناسبة للتكلفة الموضوعية للعملية التعليمية .
- * المتابعة، أي العمليات التي تعد حرجة بالنسبة للجودة وتعتبر ركناً رئيسياً أو حاكماً، وما هي متطلبات تدريب العاملين التي تفي بمتطلبات الجودة؟
- * ضبط الجودة، كيف ستأكد من توافق خصائص المنتج التعليمي مع الخصائص المحددة مسبقاً.
- * الملائمة، هل سيتوافق الناتج التعليمي مع متطلبات سوق العمل أم لا؟
- * الخدمات الميدانية، هل تم تدريب المنتج التعليمي بشكل يتناسب، بحيث يستطيع مواجهة التغيرات المستمرة والتجديدات في سوق العمل؟
- * الإجراءات التصحيحية ، وتعنى الإجراءات اللازمة عندما يظهر قصور في الجودة قبل التحاق المنتج التعليمي بسوق العمل (حسين ، ١٦٩ ، ٢٠٠٥) .
- وقد حددت الإجراءات الآتية لضمان الجودة :
- * الاختبار وتقديم المشورة.
- * تخطيط المنهج.
- * التدريس.
- * التقييم.
- * فحص موارد التعليم.

وقد انتشر مفهوم «ضمان الجودة» في الدول النامية مؤخراً، وإن كان تطبيقه فيها يتأثر بما ساد من اتجاهات في الدول المتقدمة، إلا أن الاعتماد يواجه صعوبات كثيرة في الدول النامية. فقد أشار «سيزاس» (Cizas، 1997) إلى بعضها على النحو الآتي :

١. قد تطرح بعض البرامج بواسطة مؤسسة واحدة فحسب.
٢. قد يتوافر خبراء أجنب وقت إجراء التقييم.
٣. قد تتوافر الموارد المالية اللازمة لدعوة خبراء أجنب.

٤. قد تشكل اللغة الوطنية صعوبة بالنسبة لعملية التقييم.
٥. قد لا توفر الدراسات الذاتية قدرا كافيا من المعلومات.
٦. قد لا يتوافر مقيمون محايدون من خارج المؤسسة .
٧. المشكلات الخاصة بالطبيعة الدعائية للتقارير وهشاشتها .

د. معايير ضمان الجودة

يمكن إنجاز معايير ضمان الجودة ، من حيث تخطيط وتصميم وتنفيذ البرنامج فيما يلي: (حسين، ٢٠٠٥) :

١. تخطيط البرنامج

- أ. مدى إسهام البرنامج في تحقيق الأهداف الوطنية للتعليم العالي.
- ب. مدى استجابة البرنامج لاحتياجات سوق العمل.
- ج. مدى استجابة البرنامج لمتطلبات الهيئات الحكومية والمهنية والمنظمات المعنية بالاختصاص.

د. مواءمة البرنامج مع رسالة المؤسسة وأهدافها.

هـ. ملائمة الخطة المؤسسية لطرح البرنامج.

و. ملائمة الموارد البشرية والمادية والمالية المخصصة للبرنامج.

تصميم البرنامج

أ. وضوح آليات تصميم البرامج في المؤسسة

ب. الموافقة على هذه الآليات من أعلى سلطة في المؤسسة

ج. نشر المعلومات حول آليات تصميم البرامج لدى جميع المعنيين في المؤسسة.

د. احترام آلية تصميم البرنامج للمعايير الوطنية العامة (الآتية لاحقة) والآليات المعتمدة في المؤسسة تطبيقا للمعايير الوطنية .

هـ. الفصل في آلية تصميم البرنامج ما بين الهيئة التي تضع البرنامج والهيئة التي تقره.

و. احترام آلية تصميم البرنامج للحدود الدنيا الخاصة بمشاركة المعنيين .

- ز. احتواء توصيف البرنامج على جميع العناصر التالية:
- * اسم البرنامج .
 - * الوحدة المسؤولة عن البرنامج .
 - * اسم الشهادة التي يؤدي إليها .
 - * الاختصاص .
 - * مستوى الشهادة .
 - * نوع الشهادة .
 - * نظام الدراسة .
 - * شروط القبول في البرنامج .
 - * الأهداف المجتمعية للبرنامج .
 - * مدة الدراسة اللازمة للحصول على الشهادة .
 - * شروط متابعة الدراسة والتخرج .
 - * عدد الأرصدة اللازمة للحصول على الشهادة .
 - * نظام تقويم أداء الطلبة .
 - * الكفايات العامة التي تتوقع أن يمتلكها الطالب عند إتمامه البرنامج .
 - * توصيف المقررات .
 - * منهاج الدراسة .
 - * اسم الشخص المسؤول عن البرنامج .

ج. تنفيذ البرنامج

١. ملائمة العدد المرتقب أو الحقيقي للطلبة في كل صف أو شعبة لتحقيق اكتساب الكفايات المحددة.
٢. ملائمة الخدمات الأكاديمية المساندة للطلبة.
٣. ملائمة الأنشطة الأكاديمية المساندة والخدمات الطلابية.
٤. ملائمة المنشآت والمرافق (مختبرات، معامل، الخ...) والتجهيزات المخصصة للبرنامج.
٥. توافر الموارد التعليمية اللازمة لتنفيذ البرنامج ، كما ونوعا (مكتبة متخصصة،



مصادر تعلم أخرى، الخ...).

٦. ملائمة مؤهلات أعضاء هيئة التدريس لتحقيق أهداف البرنامج .
٧. ملائمة شروط عمل أعضاء هيئة التدريس لتأمين جودة التعليم .
٨. قدرة الوحدة الأكاديمية المسؤولة عن البرنامج الوفاء بمتطلبات تنفيذه، من حيث الهيكله وكفاءة المسئولين وكفاية الجهاز التقني والإداري كما ونوعا، الخ... بالنظر إلى المسئوليات الأخرى المنوط بها.
٩. ملائمة الموارد المالية المخصصة للبرنامج لتأمين مستلزمات حسن تنفيذه واستمراريته وتقييمه المستمر وتجديده وتجويده.

د. متابعة البرنامج وتقييمه وتعديله

39

١. ملائمة آلية متابعة البرنامج للتحقق من حسن التنفيذ ومن تحقيق الطلبة للأهداف والكفايات المعتمدة.
 ٢. ملائمة آلية التقويم الدوري للبرنامج من أجل تصويب الخلل ومواكبة المستجدات العلمية والتقنية
 ٣. استخدام نتائج التقويم لتحسين العناصر المعنية في البرنامج واليات تنفيذه .
 ٤. ملائمة آليات المتابعة والتقييم .
 ٥. مفهوم ضبط الجودة Quality Control
- هي الأنشطة والأساليب التي يتم استخدامها لتحقيق جودة المنتج والعمليات والخدمات التعليمية المقدمة للطلاب، وتتضمن أنشطة موجهه ولكنها تهتم بالكشف عن الأسباب الكامنة وراء مشكلات الجودة، ومن ثم يتم إشباع حاجات الطالب.

ويقصد بها كذلك التأكد من أن العمل تم بالطريقة التي حددت من قبل في الخطة، وإذا حدث انحراف عن المعايير الموضوعه، فإن ذلك يحتاج إلى إجراءات معينة لتصحيح الانحراف، أي أن الضبط يتم بعد إتمام العمل، وأن الضبط في حقيقته هو تقييم لما تم من العمل ومقارنة ذلك بالمعايير (حسين ، ٢٠٠٥ ، ١٦٠).

وهي مجموعة من الإجراءات التي تقيس مدى مطابقة منتج المجموعة مع المعايير





المحددة مسبقاً ، وقد تؤدي إلى تعديل في عمليات الإنتاج ليصبح المنتج أكثر اتفاقاً مع المواصفات المرسومة (David & Harold، ٢٠٠٢).

ويحتاج ضبط الجودة ومراقبتها إلى مؤشرات ومعايير للحكم بها على مدى تحققها ، وبهذا فإن تحقيق الجودة يستلزم وضع مجموعة من المؤشرات والمعايير، يمكن من خلالها تحقق مدى الجودة في مؤسسات التعليم العالي.

الفرق بين ضبط الجودة وضمان الجودة

من العرض السابق يتضح لنا أن هناك فرقاً بين ضبط الجودة وضمان الجودة يوضحه « حسين» (٢٠٠٥) بأن «ضبط الجودة» مصطلح متسع يزيد على ضمان الجودة ، غير أنه لا يمكن وضع حد فاصل بينهما ، فضبط الجودة هي أساساً طريقة لفحص واستبعاد الأخطاء ، أما ضمان الجودة فهو نظام وقائي ، أي تعني التصحيح من أول مرة ، أي منع حدوث الأخطاء وليس تصحيحها مرة بعد مرة (حسين، ٢٠٠٥ ، ١٦٤). وعلى هذا فإن ضمان الجودة يعتبر أكثر شمولاً من ضبط الجودة.

40

وفي ضوء المصطلحات الخاصة بالجودة تعرف الدراسة الحالية «جودة البرنامج التعليمي» بقدرة الكلية على تحقيق الرضا وإنتاج منتج تعليمي متميز، وتحقيق أهدافها من منظور عصري في ضوء المعايير العالمية.

ثالثاً: مفهوم الاعتماد Accreditation

«الاعتماد» لغة يعني الثقة واعتماد الشيء أي وافق عليه ، ويعني باللغة الانجليزية إقرار أو قبول بمعنى الموافقة لجهة أو مؤسسة تعليمية بالقيام بنشاطات تعليمية ، بعد أن توفرت لها المعايير الواجب توافرها للقيام بمثل هذه المهمات.

وقد تناول العديد من الباحثين مفهوم الاعتماد، فمنهم من يركز على أهدافه، فيعرفه بأنه عملية مراجعة خارجية للجودة تستخدم لفحص برامج المعاهد والجامعات بغية توكيد الجودة وتحسينها. كما يعرفه البعض من منظور اجتماعي بأنه مكانة أكاديمية





أو وضع أكاديمي علمي، يمنح للمؤسسة التعليمية أو البرنامج الأكاديمي مقابل استيفاء المؤسسة لمعايير جودة نوعية التعليم المقدم، وفق ما يتفق عليه مع مؤسسة أو مؤسسات تقييم الاعتماد التربوي. ومن منظور إداري فإنه يعني تقويم جودة المؤسسات التعليمية بواسطة هيئة متخصصة في ضوء معايير محددة تضعها الهيئة ويتم من خلالها الاعتراف بالمؤسسة أو برامجها (المهدي، ٢٠٠٩، ٦٦).

ويرى «الخطيب» (٢٠٠٣) أن «الاعتماد الأكاديمي» نشاط تطوعي غير حكومي تقوم به جمعيات الاعتماد الأكاديمي، التي أنشأتها مؤسسات التعليم العالي بهدف تشجيع هذه المؤسسات ومساعدتها في عمليات تقويم وتطوير كفاءة برامجها التربوية، ومنح اعتراف عام وفعلي بالمؤسسات أو البرامج الأكاديمية التي استوفت أو تجاوزت الحد الأدنى من المعايير المحددة للكفاءة أو الجدارة التربوية، وبذلك فإن الاعتماد الأكاديمي يهتم:

١. بمؤسسات التعليم العالي المنشأة حديثاً وبرامج المقررات الدراسية الجديدة.
٢. باعتماد تجديد اعتماد المؤسسات أو برامج المقررات الدراسية التي تم اعتمادها في الماضي.

٣. باتخاذ قرار باعتماد أو عدم اعتماد المؤسسات أو البرامج الدراسية في حالة وجود أوجه قصور بها أثناء عملية الاعتماد (الخطيب، ٢٠٠٣، ١٤٨).

وتبحث المؤسسات عن الاعتماد من قبل هيئات متخصصة هدفها ضمان جودة البرامج الأكاديمية التي تقدمها والتي تهدف إلى:

١. تقديم الضمانات لأصحاب المصلحة عن توفير الجامعة للحد الأدنى من الجودة في برامجها.

٢. تشجيع تطوير وتحسين الجامعة من خلال عمليات فحص وتقويم أنشطتها وإصدار التوصيات المتعلقة برفع كفاءة برامجها.

٣. تشجيع الدراسات والتقويم الذاتي المستمر للجامعة.
(عبد الهادي، ٢٠٠٥، ٥٢)

ويعني «الاعتماد» أن البرنامج أو المؤسسة التعليمية يتحقق فيها مستوى نوعي من





التعليم يقابل الأهداف المتوقعة من ذلك البرنامج أو تلك المؤسسة (ليلي، ٢٠٠٧).

ويختلف مفهوم «الاعتماد» من دولة إلى أخرى، ففي الولايات المتحدة يقصد بالاعتماد تلك العملية الخاصة بالكليات للدراسة الذاتية Self-Study ومراجعة النظرير الخارجي External Peer Review، لتوكيد الجودة والمساءلة وتحسين جودة المؤسسات الأكاديمية، وكذلك البرامج التعليمية التي تقابل أو تتجاوز المعايير المعلنة لمنظمات الاعتماد، وأنها تحقق رسالتها وأهدافها المعلنة. بينما يشير «الاعتماد» في جنوب أفريقيا إلى المؤسسات الأكاديمية وسلطاتها في تقديم برامج معينة.

42

ويعرف مجلس اعتماد التعليم العالي (Council for Higher Education, Accreditation (CHEA(a), 2002) «الاعتماد»، بأنه عملية مراجعة للجودة الخارجية تستخدم بواسطة التعليم العالي لمراقبة الكليات والجامعات والبرامج التعليمية لضمان الجودة وتحسينها (CHEA(b), 2002).

وفي أوروبا فإن «الاعتماد» يعني تقييم وتقويم المؤسسة أو برامجها، فيما يتعلق بأهدافها وغاياتها ومعاييرها المميزة. ففي ألمانيا يعني التقييم والتقويم التي تقوم به وكالات الاعتماد التي تعتمد فقط البرامج المؤدية إلى درجات البكالوريوس والماجستير. أما في المملكة المتحدة «فالاعتماد» هو العملية التي من خلالها يمكن للمؤسسة، التي تملك سلطات منح الدرجات العلمية أن تعطى لها سلطة واسعة بواسطة جامعة أو مؤسسة مانحة لممارسة السلطات والمؤسسات للمنح الأكاديمية، على أن تكون هذه المؤسسة المانحة هي المسئول النهائي عن جودة ومعايير المؤهل النهائي (CHEA, 2000).

ويتميز الاعتماد الأكاديمي في اليابان بالتنوع والتعدد في أشكاله وتنظيماته ومحتوياته. وقد أنشئت اليابان نظام معياري لاعتماد هذا التنوع والتعدد في مؤسسات التعليم العالي الجامعي، خاصة وإن الاعتماد يهدف إلى تحسين جودة الجامعات والارتقاء بها محليا وعالميا، وقد تأسست عام (١٩٤٧ م) وسميت هيئة الاعتماد بالجامعات



اليابانية . ويكون الاعتماد من خلال نظامين :

النظام الأول: الاعتماد.

النظام الثاني: إعادة الاعتماد.

ففي النظام الأول يمنح الاعتماد للجامعات التي تتقدم لأول مرة لطلب العضوية الرسمية في هيئة الاعتماد.

وفي النظام الثاني يمنح إعادة الاعتماد بعد مرور خمس سنوات من الحصول على الاعتماد الأول بالنسبة للجامعات التي تحصل أول مرة على الاعتماد ويمنح كل سبع سنوات للجامعات التي حصلت على إعادة اعتماده من قبل ، ولا بد أن يمر على إنشاء الجامعة أربع سنوات حتى يكون لها الحق في الانضمام لعضوية الهيئة . وتعتبر عملية الاعتماد وإعادة الاعتماد متشابهين من حيث الطرق والإجراءات المتبعة ، ويمكن الفرق الأساس في أنه طبقاً للنظام الأول لا تتم عضوية الجامعة بهيئة الاعتماد إلا بعد الحصول على الاعتماد من النظام الأول ، ولكن طبقاً للنظام الثاني إعادة الاعتماد لا تفقد الجامعة عضويتها ، حتى لو لم تحصل على إعادة الاعتماد . والفرق الآخر هو أن إعادة الاعتماد يعتمد على ما إذا كانت الجامعة قد عملت بالتوصيات التي ذكرت من قبل خلال حصولها على الاعتماد بواسطة الهيئة ، وعليه فإن النظام المطبق باليابان هو تطويع للنظام الأمريكي .

أما في الدول العربية فهناك الاعتماد الأكاديمي في الإمارات العربية المتحدة ، حيث أنشأت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي هيئة الاعتماد الأكاديمي في العام ٢٠٠١م ، وأصدرت قراراً بالتزام جميع المؤسسات التعليمية بالدولة والتي تقدم برامج أكاديمية لمدة عام أكاديمي أو أكثر بعد مستوى الثانوية العامة أو ما يعادلها أن تحصل على شهادة الصلاحية الرسمية أو شهادة الترخيص أو تجديد الترخيص ، وذلك ليتم الاعتراف بها رسمياً من قبل وزارة التعليم العالي وأن تكون كافة برامجها الأكاديمية معتمدة أو حاصلة على وضعية الأهلية للاعتماد .



ولم تقم جامعة الإمارات بتعديل أو تكييف برامجها القديمة للتوافق مع متطلبات الاعتماد الأكاديمي ، وإنما قامت بتصميم برامج جديدة مسترشدة بمعايير (NCATE) لتصميم البرامج المطورة .

كما حرصت سلطنة عمان على مواكبة الاتجاهات العالمية ، وعمدت إلى تأسيس مجلس الاعتماد لضمان نظام الجودة لكليات التربية واتخاذها كمنهج لتطوير العمل وكوسيلة لإعداد المعلم المناسب لاحتياجات سوق العمل .

وقد حددت الهيئة الوطنية للتقييم والاعتماد الأكاديمي (٢٠٠٧ ، ٢٠) في المملكة العربية السعودية معايير الاعتماد وتأكيد الجودة في برامج مؤسسات التعليم العالي، وهي كما يلي:

- * الرسالة والأهداف.
- * السلطات والإدارة.
- * إدارة ضمان الجودة وتحسينها.
- * التعلم والتدريس.
- * إدارة شؤون الطلاب والخدمات المساندة.
- * مصادر التعلم.
- * الأبنية والمعدات.
- * التخطيط المالي والإدارة المالية.
- * عمليات توظيف الهيئة التدريسية والإدارية البحث العلمي علاقته المؤسسة بالمجتمع. (الهيئة الوطنية للتقييم للاعتماد الأكاديمي) .

وفي جمهورية مصر العربية أنشئت الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد في التعليم في العام ٢٠٠١م وشكلت اللجان لهذا الغرض .

ويمثل «الاعتماد» العملية المنهجية التي تهدف إلى تمكن المؤسسات التعليمية من الحصول على صفة مميزة وهوية معترف بها محلياً وإقليمياً ودولياً ، والتي تعكس بوضوح نجاحها في تطبيق الاستراتيجيات وسياسات وإجراءات فعالة ، لتحسين الجودة





في عملياتها وأنشطتها ومخرجاتها، بما يقابل أو يفوق توقعات المستفيدين النهائيين ،
وبما يحقق مستويات عالية من رضائهم (الجيار، ١٠٨، ٢٠٠٩).

ويضمن الاعتماد جودة العملية التعليمية، وكذلك جودة مخرجات المؤسسة التعليمية
واستمرارية تطويرها، وتسعى المؤسسات التعليمية إلى الاعتماد من قبل هيئات
متخصصة هدفها ضمان جودة البرامج الأكاديمية التي تقدمها (عبد الهادي، و
الراوي، ١٩٩٨، ٦٩-٧٠).

ويعتبر الاعتراف بديلاً تقليدياً لإشراف الحكومة على تقويم المؤسسات التعليمية
وبرامجها. ويركز الاعتراف المتخصص على تقويم البرامج الأكاديمية . وتقوم به
جمعيات متخصصة غير حكومية ، بعد إجراء دراسات ميدانية ويتلخص دور الهيئات في
تعرف ما إذا كانت المناهج والمقررات الدراسية التي تؤدي إلى منح درجة أو شهادة تتفق
مع المواصفات القياسية المتفق عليها في ميادين التخصص المهنية . ولا تعتبر الجمعيات
المقررة للاعتراف هيئات مانحة للدرجات والشهادات، بل هي هيئات فاحصة لمواءمة
وملائمة الشروط ومستوى الجودة التي يتمتع بها من يحصلون على هذه الدرجات أو
التراخيص من الهيئات التي تمنحها، فخلال السنوات الماضية تطور أسلوب الاعتماد
من نظام مبني على التقييم الذاتي فقط إلى نظام يتم من خلاله عمليتي التقييم الذاتي
والتقييم الخارجي للمؤسسة وبرامجها التعليمية ، بغرض التطوير والتحسين المستمر
للمؤسسات وبرامج التعليم العالي (الدهشان ، ٢٠٠٧ ، ١٢٢).

ويضمن الاعتماد جودة العملية التعليمية، وكذلك جودة مخرجات المؤسسة التعليمية
واستمرارية تطويرها، فالمؤسسات التعليمية تبحث عن الاعتماد من قبل هيئات
متخصصة هدفها ضمان جودة البرامج الأكاديمية التي تقدمها والتي تهدف إلى :

- تقديم الضمانات لأصحاب المصلحة عن توفير الجامعة للحد الأدنى من
الجودة في برامجها.
- تشجيع تطوير وتحسين الجامعة من خلال عمليات فحص وتقويم في أنشطتها
وإصدار التوصيات المتعلقة برفع كفاءة برامجها.
- تشجيع الدراسات والتقويم الذاتي المستمر للجامعة (عبد الهادي، ومحمد



خلفان، ١٩٩٨)

ويؤكد « كاسى وهاريس » (Case Harris, 1979) أن الهدف الأساس من إنشاء جمعيات الاعتماد هو ضمان جودة البرامج التعليمية الأكاديمية ، ولا يتأتى هذا إلا من خلال قيام هذه الجمعيات بالتأكد من أن للمؤسسة الأكاديمية أهدافاً محددة وأغراضاً تربوية ملائمة ، ومطابقتها بإظهار ما يؤكد أنها تعمل فعلا على تحقيق هذه الأهداف ، وأنها تمتلك الظروف والإمكانات المادية والتنظيمية والبشرية الكفيلة بالاستمرار في هذا الاتجاه .

أ. أنواع الاعتماد

الاعتماد المؤسسي Institutional Accreditation

يركز على تقييم الأداء بالمؤسسة التعليمية بصورة شاملة. ويمثل الحصول على هذا النوع من الاعتماد الخطوة الأولى للبدء في العمل ، والتأكد من أن المؤسسة التعليمية ككل قد استوفت الشروط والمعايير والمرجعيات أو المستويات العامة.

الاعتماد الأكاديمي أو البرنامجي التخصصي Subject Accreditation- Academic ويركز على الاهتمام بالبرامج الأكاديمية التخصصية التي تطرحها المؤسسة بشكل منفرد. وبعد حصول المؤسسة التعليمية على الاعتماد المؤسسي ، وبعد تخرج أول دفعة على الأقل لضمان عملية تقييم متكاملة ، من خلال فحص دقيق لكل ما يتعلق بالبرامج الدراسية وأعضاء هيئة التدريس ومؤهلاتهم وخبراتهم ونشاطاتهم البحثية وعدد الطلاب وأدائهم في الامتحانات وسجلاتهم الأكاديمية وتوافر مصادر التعلم في المكتبة والمختبرات وكافة المستلزمات الأخرى.

كما يقصد به تقييم البرامج بمؤسسة ما ، والتأكد من جودة هذه البرامج ومدى تناسبها لمستوى الشهادة الممنوحة . والمؤسسة الراغبة في الحصول على اعتماد لبرامجها عليها أن تقدم مقترحاتها بشأن البرامج التي تزمع تقديمها للجهة المشرفة عليها .

(البيلاوي، ٢٠٠٦، ٣٠٣)

الاعتماد المهني Pro Fissional Accreditation

يختص بالاعتراف بجودة وأهلية الأشخاص لممارسة المهن المختلفة ، ويمنح من قبل نقابات أو اتحادات أو روابط مهنية بكل مهنة . وفي جميع المهن ينبغي أن يتخرج «الطلاب المهنة» من كلية معتمدة حتى يمكنهم التقدم لامتحانات الإجازة أو الترخيص للمهنة. (Cizas، 1997).

وتميل بعض البحوث إلى دمج الاعتماد الأكاديمي التخصصي ضمن الاعتماد المؤسسي ، لأن اعتماد المؤسسة يعني ضمناً الاعتراف بجودة البرامج التعليمية التي تقدمها لطلابها (المهدي ، ٢٠٠٩ ، ٦٨).

يختص بالكيفية لممارسة مهنة ما في ضوء معايير تصدرها هيئات ومنظمات مهنية متخصصة على المستوى المحلي والإقليمي والدولي قبل اشتراط الحصول على ترخيص بمزاولة مهنة التدريس (دندري ، وهوك ، ٢٤٧ ، ٢٠٠٧)

ونلاحظ أن أنواع الاعتماد الثلاثة ترتبط ببعضها ارتباطاً وثيقاً ، فهي متداخلة ومتكاملة ، وتهدف جميعها إلى الجودة والتميز للوصول إلى المستويات المعيارية أو العالمية .

وسنفرد هنا جزءاً من الدراسة للاعتماد الأكاديمي لأهميته في البرامج الأكاديمية وبما يتلاءم مع الهدف من الدراسة الحالية:

الاعتماد الأكاديمي Academic Accreditation

هو أحد مداخل ضمان الجودة ، ويعني به الاعتراف بالكفاءة الأكاديمية لأي مؤسسة أو برنامج أكاديمي تعليمي ، في ضوء استيفاء معايير الجودة النوعية المعتمدة التي تصدرها هيئات ومؤسسات أكاديمية متخصصة .

كما أنه تقييم المؤسسات أو البرامج للمعايير التي تضعها هيئات وتنظيمات الاعتماد ، على أن يتم ذلك بشكل دوري وبإجراءات معينة ، وإذا حدث ذلك فإن المؤسسة أو البرنامج يمنح الاعتماد .



ويعد الاعتماد الأكاديمي عملية تقييم للمؤسسات التعليمية أو البرامج بشكل كلي أو جزئي بغرض التعرف على مدى إيفاء المؤسسات أو البرامج للمعايير التي تضعها هيئات أو تنظيمات الاعتماد ، على أن يتم ذلك بشكل دوري وطريقة منظمة وبإجراءات معينة ، وإذا حدث ذلك فإن المؤسسة أو البرنامج يمنح الاعتماد . أي انه صيغة أو شهادة لمؤسسة أو برنامج تعليمي مقابل استيفاء معايير تصدرها هيئات ومنظمات أكاديمية متخصصة على المستوى المحلي والإقليمي ، بما يؤهلها لنيل ثقة الوسط الأكاديمي والجمهور المستهدف.

(الدهشان، ٢٠٠٧، ١٢٤).

و في دراسة «رونالد - مايكل» (، Ronald-Michael 2011) « تأثير الاعتماد الأكاديمي في فعاليات المؤسسة التعليمية»، يعرفها بأنها العملية التي يتم من خلالها تقييم مؤسسات التعليم العالي ككل ، مع التركيز على مؤسساتهم ، وهناك الاعتماد البرامجي وهو الذي يركز على مكونات البرامج والمقررات الدراسية ، ويدخل في إطارها الدورات أيضاً. ويركز الباحث في دراسته على الاعتماد المؤسسي « الاعتماد الإقليمي » ويتميز الاعتماد الخاص بوزارة التعليم الأمريكية التابع له مجلس التعليم العالي (CHEA) هو المظلة التي يتم الإعتماد الخاص بالست وكالات في مناطق الولايات المتحدة ، كما ناقش متطلبات الاعتماد المؤسسي لكل الوكالات الست بالولايات المتحدة الأمريكية .

وقد عرّف «البناء وعمار» (٢٠٠٥) مصطلح «الاعتماد الأكاديمي» بأنه يعني الإجازة أو الإقرار أو الموافقة على شيء من الأشياء ، كأن يجاز فرد للتدريس أو الإقرار أو الموافقة لجهة أو مؤسسة تعليمية للقيام بنشاطات تعليمية بعد أن توفرت لها الشروط أو المعايير الواجب توافرها للقيام بمثل هذه المهمات ، وأن الاعتراف أو الاعتماد في هذه الحالة طريقة أو مجموعة إجراءات، يتم من خلالها و بها إعطاء تقييم شامل بالمؤسسة التعليمية يتبين من خلاله نقاط القوة والضعف التي توجد فيها؛ مما يترتب عليه إعطاء حكم حول أهلية وكفاءة هذه المؤسسة . (البناء ، وعمار، ٢٦٧، ٢٠٠٥)





كما عرّفته « درندري ، و هوك » (٢٠٠٧ ، ٢٤٦) بأنه عملية التقييم الخارجي للجودة التي يتم استخدامها بواسطة التعليم ، بهدف تحقيق ضمان الجودة في برامج المؤسسات التعليمية وتحسين جودتها ، وتشير الدراسة إلى مدى العمليات التي يتم استخدامها لضمان أن المؤسسات التعليمية على اختلاف مستوياتها تعمل في ظل معايير الجودة التي تهدف إلى تحسين جودة المدخلات والعمليات والمخرجات والإدارة والخدمات المقدمة .

وقد اتجهت الدول إلى الأخذ بالاعتماد الأكاديمي الذي أصبح اتجاهاً عالمياً . وفي ظل التوسع في مؤسسات إعداد المعلم كضرورة أملتھا الظروف المعاصرة ، كان من الضروري ضمان جودة مخرجاتها وإيجاد كوادر تسهم في تحقيق متطلبات المجتمع ، وما يتطلبه ذلك من وضع معايير اعتماد متطورة مرنة ، للارتقاء بمستوى النوعية والحرص على تطبيقها تطبيقاً عادلاً على كافة أطراف منظومة العملية التعليمية بها . وبدأت محاولات التطوير إلا أنها كانت محدودة وجزئية . وبعد أن ظهر في الأفق قصور محاولات تقويم الأداء على نحو فاعل ، أدى ذلك إلى نشأة فكرة الاعتماد والأخذ به كمدخل تطويري للوصول إلى جودة مخرجاتها (عبد الحميد ، قرني ، ١٩٩٥ ، ٥) .

و تأسست على مستوى العالم مؤسسات وأنظمة للاعتماد الأكاديمي . ففي ولاية كاليفورنيا بالولايات المتحدة تخضع مؤسسات التعليم العالي ومؤسسات إعداد المعلم إلى التقويم من خلال اللجنة الغربية للمدارس والكليات ، والتي تهدف إلى التحسين المستمر لكليات إعداد المعلم .

وفي «كوريا الجنوبية» ظهر نظام الاعتماد الأكاديمي عام (١٩٩١ م) ، حيث أنشأت وزارة التعليم والمجلس الكوري للتعليم الجامعي هيئة مستقلة ، أطلق عليها المجلس الكوري للاعتماد الأكاديمي (KCUA) . أما في إنجلترا فهناك وكالة أو لجنة ضمان الجودة في التعليم العالي ، مهمتها فحص وضمان الجودة على كل من المستويين المؤسسي والمتخصص .





ويتم منح الاعتماد للمؤسسة التعليمية عن طريق وكالات الاعتماد الخارجية، وقد يتم ذلك على مستوى المؤسسة (الاعتماد المؤسسي)، أو على مستوى البرامج الشائعة في كل المجالات المهنية. وتتضمن دوائر الاعتماد ما يقرب منذ عشر سنوات، إلا إذا ظهرت بعض المشكلات التي لم يتم احتواؤها. وقد ظهر هذا النوع من ضمان الجودة في الولايات المتحدة وانتشر بصورة كبيرة في الدول الأخرى، حيث تم تطبيق الاعتماد المؤسسي كبديل لضبط جودة التعليم العالي في الدول النامية. ويتم النظر إلى الاعتماد على أنه وسيلة لضبط العمل وتقييمه داخل المؤسسة التعليمية (حسين، ٢٠٠٥، ١٨٢).

وفي دراسة «يونج تشي» (Yung Chi, 2011) حول تدعيم الاعتماد الدولي في التعليم العالي بتايوان، من خلال تنافس الدول العالمية على تحسين نوعية التعليم، أوضحت أن تايوان شجعت الكليات والجامعات للحصول على الاعتماد الدولي، وتأكيدده وفق معايير الجودة المحلية والعالمية في ظل الإطار الوطني لتايوان، ولذلك بدأت المؤسسات والوكالات التعليمية إلى النظر إلى أهميته، وبذلك واجه التعليم العالي بتايوان تحديات عالمية للحصول على الاعتماد الأكاديمي الوطني لتايوان وفق المعايير الدولية.

50

وقد أشارت نتائج دراسة «وايز» (Wise, 2001) إلى أن المؤسسات المعتمدة من مؤسسة (NCATE)، تقدم معلمين أكثر كفاءة من المعلمين الذين يتخرجون من مؤسسات غير معتمدة.

ب. الاعتماد في التعليم Accreditation in Education

الاعتماد في التعليم هو :

- * الاعتراف بأن برنامج تعليمي معين أو مؤسسة يصل إلى مستوى معياري محدد.
- * حافظ على الارتقاء بالعملية التعليمية.
- * لا يهدف إلى تصنيف أو ترتيب المؤسسات التعليمية.
- * تأكيد وتشجيع المؤسسة التعليمية على اكتساب شخصية وهوية مميزة بناء على منظومة معايير أساسية، تتضمن قدرا متفقا عليه من الجودة وليس طمساً للهوية



الخاصة بها.

* لا يهتم فقط بالمنتج النهائي للعملية التعليمية، ولكن يهتم بذات القدر بكل جوانبه ومقومات المؤسسة التعليمية (David & Harold, 2002 Davis & Ringsted, 2006).

ويستخدم الاعتماد في التعليم العالي على نطاق واسع لتحقيق غرضين:

* تأكيد جودة البرامج الأكاديمية وخريجها.

* تحسين جودة التعليم .

ويؤكد « موري » (Murray, 2000): أن دور إصلاح الاعتماد في تعليم المعلمين أثبت أن هناك تراجعاً لا ينكر في قيمة ومكانة الدرجات العلمية الأكاديمية الخاصة بالمعلمين، وأن هذا التراجع لم ينشأ من متطلبات الاعتماد التقليدية التي تقوم على مجرد وضع معايير متفق عليها بشكل عام، ويمكن وقف هذا التراجع بجمع الأدلة حول تعلم الطلاب والتقييم الصادق لتعلمهم، وتحسين البرنامج المستمر المبني على الأدلة (40-Murray, 2000.20)

ج. الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة Accreditation & Quality Assurance

هناك علاقة بين الاعتماد وضمان الجودة، حيث إن الهدف النهائي واحد وهو النهوض بالمؤسسة وبرامجها. والاعتماد عملية تقييم خارجي للجودة، بهدف تحقيق ضمان الجودة في برامج المؤسسات التعليمية وتحسين جودتها. ويشير الاعتماد إلى إحدى العمليات التي يتم استخدامها في التعليم لضمان أن المؤسسات التعليمية على اختلاف مستوياتها تعمل في ظل معايير الجودة، التي تهدف إلى تحسين جودة المدخلات والمخرجات والعمليات والإدارة والخدمات المقدمة .

كما يتضمن الاعتماد عملية ضمان الجودة الداخلية في التعليم، وتقييم المقررات الجديدة ووحدات الدراسة، وتقييم ومراجعة محتوى المناهج، والوحدات الإدارية والأقسام العلمية، وتقييم الطالب للتدريس، واستخدام مقيمين خارجيين للدرجات العلمية المختلفة، ودرجة الليسانس والبكالوريوس، وعمل مسوح للخريجين والعاملين، واستخدام مؤشرات الأداء والقياس المقارن، والمشاركة في عملية التقييم، وشبكات القياس المقارن، وتنفيذ مشروعات تخصصية لحسن عملية التدريس ومستوى متميز

من الأداء (حسين ، ٢٠٠٥ ، ١٩٠) .

وهناك علاقة وثيقة بين الاعتماد وضمان الجودة ، حيث يمكن تعرف ضمان الجودة بأنه تصميم وتنفيذ نظام يتضمن سياسات وإجراءات ، للتأكد من الوفاء بمتطلبات الجودة والتي تتضمنها المعايير التي تضعها هيئات الاعتماد ويتم قياس الأداء إزاء المعايير الموضوعية تحت مظلة للجودة في العملية التعليمية ، فان الاعتماد يضمن جودتها وكذلك جودة مخرجاتها مصطفى (١٩٩٨، ٦٩-٧٠) وعبد الهادي (٢٠٠٥ ، ٥٢) .

ويعتبر الاعتماد مدخلاً من مداخل ضمان الجودة، ويشير إلى ما إذا كانت المؤسسة تطبق معايير الجودة الموضوعية، ومن ثم يمكن اعتمادها ومنها شهادة تفيد بتوافر المعايير داخلها . (حسين ، ٢٠٠٥ ، ١٨١)

أهداف الاعتماد الأكاديمي

يؤكد «الطريري» (٢٠٠٤) أن الاعتماد الأكاديمي يستهدف ضمان الجودة والتنوعية في البرامج التربوية إضافة إلى ضمان خريج مستوى عال من المعرفة والكفاءة والمهارة في مجال اختصاصه (الطريري ، ٢٠٠٤ ، ٧) .

ويذهب « طعمه ، والبندري» (٢٠٠٩) إلى أن الهدف النهائي من الاعتماد أو الاعتراف الأكاديمي هو تمكين كليات التربية من تحقيق رسالتها على أفضل وجه ممكن ، وذلك عن طريق الارتقاء بمستوى البرامج المقدمة سواء من حيث أهدافها أو مناهجها أو مقرراتها أو إدارتها أو نظمها أو إجراءات القبول ، والعمل بها وغيرها من مجالات العمل أو المكونات الأساسية للبرامج (طعمه ، البندري ، ٢٠٠٩ ، ٤٤٩) .

وقد حدد « العتيبي، وغالب» (١٩٩٦) أهداف الاعتماد الأكاديمي كما يلي :

١. إصدار إجازة واعتراف أكاديمي لبرامج إعداد المعلمين .
٢. تقويم نوعية برامج إعداد المعلمين بصورة دورية ومستمرة من قبل جهة علمية محايدة .



٣. تقديم معلومات دقيقة لخريجي التعليم الثانوي عن مستوى برامج إعداد المعلمين لمساعدتهم في اختيار مهنة التعليم .
٤. مساعدة الجامعات العربية في معادلة الساعات المعتمدة في جامعة أخرى عند انتقال الطالب إليها.
٥. إيجاد نوعية من المنافسة بين الجامعات العربية، فيما يتعلق بتحسين برامج إعداد المعلمين.
٦. المساهمة في تحفيز أعضاء هيئة التدريس للمشاركة في تقييم برامج كليات التربية والتخطيط لتطوير برامجها.
٧. المساعدة في تحديد معايير لإصدار الشهادات والترخيص بمزاولة مهنة التدريس.
٨. المساهمة في تخطي الفجوة بين خريجي الجامعات كليات التربية في الجامعات العربية من حيث المهارات والمعارف العلمية المكتسبة لديهم.
٩. تشجيع كليات التربية على التطوير والتحسين المستمرين من خلال التخطيط بعيد المدى والتقييم الذاتي الذي يساهم في تحسين تلك البرامج (العتيبي ، غالب ، ١٠٠، ١٩٩٦، ١٠١) .

ويرى « الببلاوي» أن أهداف الاعتراف الأكاديمي تحدد بما يلي:

١. الارتقاء بجودة التعليم العالي والحفاظ عليه.
٢. توفير المساءلة ودعم المسؤولية إزاء كل الجوانب التنظيمية في المؤسسة.
٣. توفير مستويات ومعايير مقننة للتقويم تشمل كل جوانب المنظومة التعليمية في المؤسسة.
٤. تنمية فكر تربوي مرتبط بثقافة التقويم.
٥. تحديد المستويات التي يتوافر فيها شروط الاعتراف الأكاديمي.
٦. توطيد ثقة المجتمع بالمؤسسات المعترف بها وهو النوع من المساءلة الأكاديمية في إطار ديمقراطي (الببلاوي ، ٢٠٠٠، ١٤٠-١٤١) .

ومن بين الأهداف للاعتماد الأكاديمي التي حددها كل من (EL-Khawas، Judith) -



ما يلي :

١. ضمان جودة البرامج الأكاديمية وذلك من خلال قيام وكالات الاعتماد بالتأكيد من أن المؤسسات الأكاديمية تقوم بتوفير الحد الأدنى من الشروط والمواصفات التي تقع على قيمتها الأهداف المحددة ، ومن ثم مطالبتها بإظهار ما يؤكد أنها تعمل فعلا على تحقيق هذه الأهداف ، وأنها تمتلك الظروف والإمكانات المادية والتنظيمية الكفيلة بالاستمرار.

٢. يسهم استخدام معايير الاعتماد الأكاديمي والمهني في فاعلية استخدام وسائل التعليم والتدريب المتاحة في المؤسسات التعليمية، وكذلك في تنمية الموارد البشرية وزيادة فعاليتها لخدمة المجتمع وتطويره.

٣. مساعدة الجامعات في الحصول على التمويل الكافي والضروري من الحكومة ويضمن للطلاب جودة الجامعات أو البرامج التي يرغبون في الالتحاق بها.

٤. تغذية سوق العمل بأفضل الخريجين وجعل قدرة الطالب على التوظيف عالية لأنه يزيد من ثقة أصحاب الأعمال في خريجي الجامعات المعتمدة، وأيضا يرقى بالمهن ويطورها.

٥. توفير آلية المساءلة لجميع المعنيين بإعداد البرامج الأكاديمية وتنفيذ الإشراف عليها (الحفظي ، ٢٠٠٩ ، ١١٧)

ويشير « الطريري » (١٩٩٨) إلى أن بعض جهات الاعتماد الأكاديمي حددت الأهداف العامة الآتية :

١. التأكد من تحقق الحد الأدنى من الشروط والمواصفات في المؤسسة محل التقييم والاعتماد.

٢. ضمان مستوى جيد من الأداء الأكاديمي والتربوي في البرنامج أو البرامج المقدمة من قبل المؤسسة محل التقييم والاعتماد.

٣. تعريف أبناء المجتمع ومؤسساته وجهاته الرسمية بواقع مؤسسات التربية والتعليم، من حيث كفاءتها ومستواها العلمي وتبصيرهم بواقع هذه المؤسسات.

٤. من الأغراض التي يحققها الاعتماد الأكاديمي على المدى البعيد خدمة المجتمع ، وذلك من خلال الرفع من كفاءة أداء مؤسساته التعليمية وتحسينها كنتيجة لعملية



- الاعتماد الأكاديمي والتي تقوّم هذه المؤسسات وتبصر بإيجابياتها وسلبياتها.
٥. الاعتماد الأكاديمي يفيد مؤسسات التربية ، وذلك بتصبيرها بالجوانب الإيجابية والسلبية التي توجد في برامجها ، بحيث تحافظ على ما هو إيجابي وتتلافى ما هو سلبي في هذه البرامج .
٦. الاعتماد الأكاديمي يفيد في جعل البرامج الأكاديمية في وضع نشط يمكنها من التفاعل مع التغيرات التي تطرأ في الحقول المعرفية المختلفة مما يجعلها تواكب هذه التغيرات.
٧. الإسهام في نماء المجتمع وتطوره، وذلك بضمان المستوى المتقدم من المعرفة في الحقول المختلفة.
٨. تحفيز البرامج العلمية لمزيد من البحوث والدراسات كل في مجال تخصصه.

وبجانب هذه الأهداف العامة توجد أهداف خاصة تخدمها جهات الاعتماد الأكاديمي حسب التخصصات والحقول التي تقوم باعتمادها هذه الهيئات ، وبصفة عامة تسعى كل مؤسسة أو وكالة أو جهاز يقوم بعملية الاعتماد الأكاديمي للبرامج والمؤسسات التعليمية إلى تحقيق مجموعة من الأهداف الخاصة التي تجسد طبيعة اهتماماتها.

(الطريري ، ١٩٩٨ ، ٦٩٥-٦٩٧)

وخلاصة القول أن عملية الاعتماد الأكاديمي عملية فنية تستهدف التقييم المستمر للبرامج والمؤسسات التعليمية ، من أجل رفع مستوى كفاءتها وتقليص مشكلاتها ، ومن أجل التوصل إلى معرفة مدى تحقيق تلك البرامج والمؤسسات التعليمية لأهدافها ، وفي ضوء ذلك يمكن إيجاز الأهداف العامة والخاصة للاعتماد الأكاديمي للبرامج والمؤسسات التعليمية فيما يلي (الخطيب ، ٢٠٠٣ ، ١٥٩) :

١. تحسين جودة التعليم العالي وكفاءته.
٢. مساعدة ذوي العلاقة بالتعليم العالي على معرفة مستوى كل برنامج، أو مؤسسة من برامج التعليم العالي ومؤسساته.
٣. توضيح أهداف العملية التعليمية والظروف المساندة لتحقيقها في التعليم العالي.
٤. تنمية القدرة على التقييم الذاتي لبرامج التعليم العالي ومؤسساته.





٥. تهيئة الظروف المختلفة لوضع برامج أو إنشاء مؤسسات جديدة للتعليم العالي.
٦. الحفاظ على استقلالية مؤسسات التعليم العالي.
٧. وضع كل برنامج أو مؤسسة تخضع للاعتماد الأكاديمي في نظام التعليم العالي.
٨. وضع معايير ومتطلبات وشروط الاعتماد وتطويرها .
٩. تقديم الاستشارات، ونشر الدوريات والتقارير ذات العلاقة بإصلاح التعليم.
١٠. خدمة الجمهور من خلال تقديم معلومات مفيدة عن المستوى النوعي للبرامج والمؤسسات .
١١. منح درجة الاعتماد .

د. معايير الاعتماد الأكاديمي Academic Accreditation Standards

تأتي أهمية معايير الاعتماد الأكاديمي للمؤسسات التعليمية من خلال سعيها للحصول على عنصر الجودة في المخرجات التعليمية ، باعتبارها الهدف الأسمى لأي مؤسسة تسعى للحصول على الاعتماد الأكاديمي .

56

ويقصد بمعايير الاعتماد الأكاديمي بيان المستوي المتوقع الذي وضعته هيئة مسؤولة أو معترف بها، بشأن درجة أو هدف معين يراد الوصول إليه ويحقق قدرا منشودا من الجودة.

(جمعه، و محمد، ٢٠٠٩، ٨-٩) .

كما يقصد بها تلك الأبعاد التي تحدد مستوى النوعية أو تعبر عنها، ويدخل في ذلك عدد كبير من الموضوعات منها، القائمون على المؤسسة أو البرنامج، ومصادر التعلم والتعليم وأهداف المؤسسة أو البرنامج والمنافع المتوقعة (المهدي، ٢٠٠٩، ٦٧) .

وعرّفت كذلك بالنصوص المعبرة عن المستوى النوعي الذي يجب أن يكون ماثلا بوضوح في جميع الجوانب الأساسية والمكونة لأي برنامج تعليمي، وهذه الجوانب تشمل الفلسفة التي تتعلق بالبرنامج، الهيئة التعليمية، الطلاب، الإدارة، المصادر التعليمية، الكفايات المهنية التي ينص عليها بنود الاعتماد الأكاديمي (حسين، إبراهيم، ٢٠٠٩، ١٢) .





وقد حدد «حافظ» (١٩٩٩) معايير الاعتماد الأكاديمي، وهي معايير تتعلق بما يلي:

* اللوائح التنظيمية وإدارة الكلية .

* أعضاء هيئة التدريس.

* الطلاب.

* التجهيزات.

* نظام التقويم.

* المقررات والمناهج، ومعاييرها هي أن:

١. تخطط المقررات بطريقة متتابعة ومتسلسلة.

٢. يتم تصميم المناهج من قبل أعضاء هيئة التدريس من المتخصصين التربويين،

وفي ضوء المعايير التي تم الاتفاق عليها، وتعكس حاجات التطوير في الميدان.

٣. تشمل المقررات المهارات والمعارف الضرورية لتعليم الطلاب ذوي الاحتياجات

الخاصة (موهوبين - متأخرين دراسياً).

٤. يتضمن البرنامج مقررات ثقافية ومقررات تربوية.

٥. يكون لبرنامج التربية العملية مدة فعلية لا تقل عن (١٠٠) يوماً مع التنسيق

الجيد مع الإدارات المدرسية.

٦. يتم تدريس المقررات التخصصية بأحدث طرق وأساليب التدريس، بحيث يكسب

ذلك الطالب من خلال عمليات التعليم والتعلم داخل الكلية.

٧. يكتسب الطلاب مهارة البحث التربوي، وخاصة داخل المدارس عند عملهم

بها بحيث تنعكس ايجابياً على التطوير المهني لهم وعلى عملهم وأدائهم في المدارس

(حافظ، ٢٠٠٩، ٤٦١).

كما حددت الأدبيات بعض المعايير العامة للاعتماد الأكاديمي للبرامج الأكاديمية

ومعايير خاصة ببرنامج قسم الرياضيات (الطريي، ٧٠١، ١٩٩٨-٧٠٧)، «طعيمة

، والبندري»، (٢٠٠٤، ٣٤٨-٣٦٢)، «البناء، وعمار»، (٢٠٠٥، ٢٨٠-٢٨٩)، «محمد

وقرني»، (٢٠٠٥، ٣١٤-٣١٩)، «هند أبو شعر»، (٢٠٠٨، ٢-٣)، وهي تتضمن ما يلي:



أولاً : المعايير العامة للاعتماد الأكاديمي للبرامج الأكاديمية :

١. فلسفة البرنامج ، وتتضمن :

- × طريقة التدريس ، من حيث هل هي نظرية فقط أم عملية أم كلاهما معاً أم مناقشة وحل مشكلات ؟
- × الأهداف التربوية والتدريسية ، حيث تتضح فيها الكفايات ومستوى الأهلية الواجب توافرها في الخريجين .
- × اتساق فلسفة البرنامج مع المنظومة الحضارية والثقافية والقيمية للمجتمع .
- × تأصيل المعايير والقيم والأخلاقيات والنظم المستمدة من عقيدة المجتمع والمرعية في مجال التخصص .
- × توازن الأهداف مع البرنامج ، فلا يكون البرنامج وسيلة أو أداة لخدمة أهداف فئة اجتماعية على حساب فئات أخرى .
- × توافر الخطة العامة للبرنامج لتبين تفاصيل مواده وأنشطته والفترة الزمنية اللازمة لإتمامه .
- × تخطيط المقررات بطريقة متتالية ومتسلسلة ، بحيث يتضمن البرنامج مقررات ثقافية وتخصصية وتربوية .

٢. محتوى البرنامج

- × أن يكون محتوى البرنامج مناسباً مع أهدافه .
- × أن يتضمن البرنامج المعارف النافعة للطلاب في تخصصهم وأن يكون مناسباً في مستوى قدرات الطلبة .
- × أن يكون البرنامج متوازناً ، من حيث احتياجات الطلاب العلمية واحتياجات قدراتهم التخصصية بالإضافة إلى ما يساهم في بناء شخصياتهم .
- × أن يتكون البرنامج من المقررات الأساسية التي تشكل قاعدة للطلاب بالإضافة إلى المواد التخصصية والمواد المساندة .
- × أن يكون البرنامج مثيراً لأذهان الطلبة ومحفزاً لها للرقى بالمعرفة التخصصية لهم لتهيئتهم لتطويع المعرفة والوصول إلى الإبداع والابتكار في المجال .

- × أن نعرف من خلال البرنامج معرفة نظرية كافية، بالإضافة إلى بناء المهارات التطبيقية في المجال والإلمام بأساسيات ومبادئ المعرفة المتخصصة .
- × أن يكون محتوى البرنامج مناسباً للمعرفة العالمية في المجال .
- × أن يتضمن البرنامج ما من شأنه أن يوجد اتجاهات ايجابية نحو التخصص.
- × احتواء البرنامج على التربية العملية.

٣. احتياجات البرنامج

- × توافر احتياجات البرنامج لضمان كفاءة واستمرارية البرنامج من الاحتياجات الأساسية في البرنامج .
- × الكفاءات البشرية من أعضاء هيئة التدريس والفتيين على مستوى من الكفاءة والقدرة .
- × المعامل والمختبرات المكتبة العينات وغير ذلك ، ولذا لا بد من توافر العناصر بكاملها وبكفاءة عالية.

٤. نظام التقويم والاختبارات

- × أن يكون نظاماً شاملاً ومعلوماً للطلبة.
- × أن يبين كيفية حساب الدرجات لكل مقرر دراسي ونوع الأنشطة المطلوبة لحساب الدرجات بالإضافة إلى عدد الاختبارات التي تعطى لكل مقرر.
- × أن يبين النظام الدرجة القصوى لكل مقرر وكذا درجة الاختبار.
- × أن يكون شاملاً لكل مقررات البرنامج .
- × أن تتنوع أساليب التقويم للجوانب المعرفية والأدائية والمهارية ، وبحيث أن تكون هذه الأساليب منتظمة على مدى البرنامج .
- × أن تكشف أساليب التقويم المختلفة عن درجة تحقق أهداف البرنامج بالإضافة إلى بيان ايجابياته وسلبياته .

ويركز الاعتراف المتخصص على تقويم البرامج الأكاديمية ، وتقوم به جمعيات متخصصة غير حكومية بعد إجراء دراسات ميدانية ويتخلص دور هذه الهيئات في

التعرف على ما إذا كانت المناهج والمقررات الدراسية التي تؤدي إلى منح درجة أو شهادة تتفق مع المواصفات القياسية المتفق عليها في ميادين التخصص المهنية (الدهشان، ٢٠٠٧، ١٢٣)

ثانياً : معايير الاعتماد الأكاديمي لبرامج أقسام الرياضيات ومؤشرات كل معيار

أ - معيار أهداف البرنامج :

ينبغي أن يكون لكل برنامج أهداف عامة وأهداف خاصة، ويجب أن تكون هذه الأهداف متسقة مع الأهداف التي تتبناها الجامعة، وتعكس رسالة الكلية والجامعة. ويمكن التأكد من تحقق المعيار، من خلال المؤشرات التالية:

١. أهداف البرنامج محددة بشكل دقيق .
٢. أهداف البرنامج واضحة (لا غموض أو لبس فيها) .
٣. أهداف البرنامج معلنة (للهيئة التدريسية والطلبة معاً) .
٤. أهداف البرنامج شاملة للجوانب المعرفية.
٥. أهداف البرنامج شاملة للجوانب الوجدانية.
٦. أهداف البرنامج شاملة للجوانب المهارية.
٧. أهداف البرنامج مناسبة مع طبيعة الموضوعات التخصصية المقررة.
٨. أهداف البرنامج تتناسب مع الإمكانيات المتوفرة في القسم .
٩. أهداف البرنامج مناسبة لمطالب المجتمع مثل (حاجات التنمية ومتطلبات سوق العمل) .

ب - معيار محتوى البرنامج :

يمكن التأكد على تحقق المعيار ، من خلال المؤشرات التالية:

١. يتوفر للبرنامج خطة دراسية مفصلة (توضح كافة المقررات بمفرداتها موزعة حسب الفصول الدراسية) .
٢. يشارك مجموعة من المختصين بالقسم في توصيف المقررات .
٣. تقوم لجنة مختصة بمراجعة توصيف مقررات القسم بصفة دورية بهدف

التطوير.

٤. يتوفر لدى القسم توصيف كامل للمقررات من حيث (الهدف، المحتوى، المراجع الأساسية، الأنشطة العلمية والعملية، وأعمال السنة، وطرق التقويم). وفقا لطبيعة كل مقرر.

٥. توصيف المقررات متاح في دليل يسلم للطلاب في بداية كل فصل دراسي.

٦. محتوى البرنامج يتناسب مع أهدافه الإجرائية .

٧. عدد الوحدات المطلوبة للحصول على الإجازة الجامعية مناسب .

٨. محتوى البرنامج متوازن من حيث (مطالب الاختصاص وحاجات الطلاب العلمية والشخصية) .

٩. محتوى البرنامج يسمح بتنمية (الإبداع والابتكار لدى الطلاب) .

١٠. محتوى البرنامج يراعي معيار الاستمرار (وجود علاقة رأسية بين عناصر محتوى المقررات الدراسية) .

١١. محتوى البرنامج يراعي معيار التكامل (وجود علاقة أفقية بين محتوى مقرر دراسي وآخر) .

١٢. محتوى البرنامج يراعي معيار التتابع (تمهيد الخبرة السابقة للخبرة اللاحقة) .

١٣. محتوى البرنامج يراعي الفروق الفردية بين الطلاب .

١٤. محتوى البرنامج يكسب الطلاب اتجاهات إيجابية نحو الرياضيات .

١٥. محتوى البرنامج يتناسب مع مرجعية المجتمع الأساسية .

ج - معيار التقويم والاختبارات:

يجب أن تكون إجراءات تقويم الطلاب ملائمة لمخرجات التعليم المطلوبة ويجب أن تتم إدارتها بفاعلية وعدل مع التحقق المستقل لتحقيق المعايير. ويمكن التأكد من تحقق المعيار، من خلال المؤشرات التالية:

١. نظام التقويم واضح بصورة إجرائية للطلاب وعضو هيئة التدريس (آليات حساب الدرجات مثل: الاختبارات الدورية، والنهائية، والواجبات. الخ) .

٢. نظام التقويم يقيس الحاجات النوعية للمقررات الدراسية في أغلب الأوقات .

٣. أساليب التقويم تراعي جوانب التعلم مثل (المعرفية والأدائية والاتجاهات) .



٤. يستخدم أعضاء هيئة التدريس أساليب التقويم التطبيقية وفق طبيعة المقرر.
٥. يستخدم أعضاء هيئة التدريس أساليب التقويم التحريرية مثل (الاختبارات الموضوعية والمقالية بمختلف أنواعها).
٦. يستخدم أعضاء هيئة التدريس أساليب التقويم الشفوية وفق طبيعة المقرر.
٧. نظام التقويم بالقسم يعطي مؤشرات عامة عن (مدى قدرة البرنامج على تحقيق أهدافه الخاصة).
٨. نظام التقويم يتيح للطلبة مراجعة نتائجهم بشفافية.

د - معيار أعضاء هيئة التدريس:

ويمكن التأكد من تحقق المعيار، من خلال المؤشرات التالية:

١. عدد أعضاء هيئة التدريس وفق التخصصات العلمية يتناسب مع احتياج البرنامج بالقسم .
٢. أداء أعضاء هيئة التدريس يتوافق مع معايير الأداء التعليمي المتميز.
٣. يتميز أعضاء هيئة التدريس بالخصائص المهنية المطلوبة.
٤. لدى أعضاء الهيئة التدريسية التزام متنام تجاه المسئوليات (التعليمية والبحثية والإدارية) المناطة بهم بشكل واضح .
٥. العبء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس مناسب.
٦. يتوفر بالقسم أعضاء هيئة تدريس وفق الدرجات العلمية بصورة متوازنة.
٧. يساهم أعضاء هيئة التدريس في إثراء العلاقة بين القسم والمجتمع بقدر الإمكان.

ثالثا : معايير الاعتماد الأكاديمي في البيئة التعليمية لأقسام الرياضيات ومؤشرات كل معيار :

أ - معيار قاعات التدريس :

ويمكن التأكد من تحقق المعيار، من خلال المؤشرات التالية :

١. يحرص القسم على ألا يزيد عدد الطلبة في كل مقرر عن عشرين طالبا.
٢. يحرص القسم على أن يكون الحد الأدنى من المساحة المخصصة لكل طالب في



القاعة التدريسية ٢٠١٥م .

- ٣ . التكيف في قاعات الدراسة مناسب.
- ٤ . التهوية في قاعات الدراسة مناسبة .
- ٥ . الإنارة في قاعات الدراسة مناسبة .
- ٦ . يتوفر داخل قاعات الدراسة مقاعد مناسبة للطلبة.
- ٧ . يراعي عند إنشاء قاعات الدراسة معايير الأمن والسلامة .

ب - معيار الأجهزة والوسائل التعليمية :

يتم التأكد من تحقق المعيار، من خلال المؤشرات التالية:

- ١ . يتوفر في كل قاعة دراسية جهاز حاسب آلي .
- ٢ . كل قاعات الدراسة مزودة بخدمة الإنترنت.
- ٣ . يتوفر في كل قاعة دراسية جهاز داتا شو (Data Show) .
- ٤ . يتوفر في كل قاعة دراسية جهاز (Over Head Projector) .
- ٥ . يتوفر في كل قاعة دراسية سبورة (عادية أو إلكترونية) .
- ٦ . يتوفر في القسم آلة تصوير خاصة بتصوير الاختبارات.

ج - معيار المعامل :

ويمكن التأكد من تحقق المعيار، من خلال المؤشرات التالية:

- ١ . يتوفر في القسم معامل للحاسب الآلي مع ملحقاتها، وطابعات بعدد كافٍ يتناسب مع احتياجات طلبة القسم.
- ٢ . الحد الأدنى لمساحة المعمل (٢٦٠ م^٢) .
- ٣ . يتوفر في المعمل شبكة داخلية (LAN) متصلة بالإنترنت.
- ٤ . يتوفر في المعمل جهاز داتا شو (Data Show) .
- ٥ . يتوفر في المعمل سبورة (عادية أو إلكترونية) .
- ٦ . يتوفر في المعمل مواد خام تتناسب مع التخصص.
- ٧ . يتوفر في المعمل برمجيات حديثة مرتبطة بموضوعات المقررات الدراسية .
- ٨ . يتوفر في المعمل مستلزمات الأمن والسلامة .



٩. يتوفر في المعمل أجهزة ومعدات تساعد على إجراء التجارب العملية..

د - معيار مكتبة القسم :

ويمكن التأكد من تحقق المعيار، من خلال المؤشرات التالية:

١. تتوفر مكتبة بالقسم مزودة بمصادر المعلومات الضرورية (تقليدية ورقمية) مرتبطة باختصاصات القسم العملية.
٢. تستغل المصادر المتوفرة بالمكتبة بكفاءة ملحوظة.
٣. تشارك المكتبة في عضوية قواعد المعلومات على الشبكة العالمية.
٤. الاشتراك بخمسة عناوين كحد أدنى في الدوريات المرتبطة باختصاصات القسم العلمية.
٥. تتوفر خمسة عناوين مختلفة على الأقل لكل مقرر دراسي وبواقع نسختين على الأقل من كل عنوان جميعها حديثة الإصدار.
٦. تتوفر في المكتبة كتب باللغة الإنجليزية لسد احتياجات برامج القسم.
٧. تتوفر في المكتبة مصادر معلومات أخرى مثل (قواعد معلومات ، كتب إلكترونية ، برمجيات ، ميكروفيش ، ميكروفيلم ، .. الخ) .
٨. تتوفر في المكتبة أجهزة قراءة وطباعة للميكروفيلم والميكروفيش.
٩. تتوفر أجهزة حاسب آلي لأغراض البحث في قواعد البيانات .
١٠. تتوفر شبكة انترنت مرتبطة بأجهزة المكتبة.

وقد حددها الخطيب (٢٠٠٠) بعض المعايير الأكاديمية الخاصة بالبرامج الأكاديمية وهي ، ما يلي:

١. اقتناع البرامج والمقررات التعليمية بالتطوير والارتقاء بالمهارات العقلية العامة ، مثل : القدرة على تكوين القرارات المستقلة ، وزن الأمور بميزانها الصحيح ، فهم النظرية الأساسية ، التعامل النشط والمؤثر في عالم يتسم بالاختلافات الثقافية والحضارية.
٢. عمل المناهج التعليمية على تقديم وتوكيد الارتكاز على التعليم في الفنون والعلوم حتى تكون متوافقة مع المتطلبات الحرفية والمهنية.



٣. كفاية الخدمات والموارد الخاصة بالتعليم، ومصادر التعلم، والمكتبة لدعم البرامج المقدمة والبرهنة على فائدتها.
٤. توجيه السياسات والإجراءات والضوابط المنافسة بشقيها الكمي والكيفي إلى التقويم الفاعل لبرنامج المؤسسة وللنتائج المترتبة على التعلم الطلابي (الخطيب ، ٢٠٠٠ ، ١٩ - ٢٠)

أهمية الاعتماد الأكاديمي للمؤسسات التعليمية :

ترجع أهمية الاعتماد الأكاديمي للمؤسسات التعليمية فيما يلي:

١. تطوير المناهج والبرامج وأساليب التدريس.
 ٢. ربط المعايير القومية لإعداد المعلم بمعايير جودة الطلاب.
 ٣. تطوير المصادر التعليمية لتحسين جودة التعليم وفي قياس وتحسين الجودة التعليمية بوجه عام .
 ٤. أنه شرط أساسي ورئيسي في قبول الخريج ونجاحه في المهنة في المستقبل.
- (العاجز ، ٢٠٠٦ ، ٤٨) .

مهام الاعتماد الأكاديمي :

١. التحقق من أن المؤسسة أو البرنامج يحقق معايير الجودة المحددة.
 ٢. مساعدة الطلاب الراغبين في الالتحاق بالمؤسسات التعليمية والتعرف على المؤسسات المعترف بها والتي تحقق معايير الجودة.
 ٣. مساعدة المؤسسات التعليمية في تحديد المقررات التي يمكن معادلتها بين المؤسسات بعضها بعضاً.
 ٤. حماية المؤسسات التعليمية من أية ضغوط داخلية أو خارجية يمكن أن تضرها.
 ٥. تحديد أهداف التطوير الذاتي للبرامج الضعيفة ورفع مستوى المعايير للمؤسسات التعليمية.
 ٦. إشراك أعضاء هيئة التدريس والموظفين بشكل شامل في عمليات التقييم الخاص بالمؤسسة والتخطيط لها.
 ٧. تطوير معايير لمنح الترخيص والإجازات المهنية وتطوير مناهج هذه التخصصات.
- (عماد الدين حسين ، ٢٠٠٧ ، ٢٦٥) .



و. اعتماد مؤسسات وبرامج إعداد المعلم

برزت مؤسسات عديدة لاعتماد مؤسسات وبرامج إعداد المعلم على المستوى العالمي والعربي . وأهم هذه المؤسسات هو المجلس القومي لاعتماد المعلم (NCATE) في الولايات المتحدة . وهذا ما تبنته كل من كلية التربية بجامعة الكويت وكلية التربية بجامعة الإمارات العربية المتحدة. وتتركز رسالة (NCATE) في المساءلة وتحسين إعداد المعلم. ولذلك فهي تضع معايير دقيقة لبرامج إعداد المعلم، كما تلزم المؤسسات التي تتقدم للاعتماد في المساءلة للاستيفاء بهذه المعايير، كما أنها تشجع الكليات غير المعتمدة لإظهار جودة برامجها والعمل على تحقيق الاعتماد المهني Professional Accreditation. وتعمل (NCATE) بنظام الاعتماد القائم على

الأداء Performance-Based Accreditation

ويعتبر المعلمون الجدد الذين يتخرجون من كليات معتمدة بواسطة (NCATE) أفضل بالنسبة للحصول على ترخيص مزاولة المهنة.

66

وأوضح «عبد الهادي» (٢٠٠٥) أنه في حالة الأخذ بفكرة الاعتماد في المؤسسات التعليمية في مصر فإن هناك حاجة إلى تهيئة مناخ التغيير . كما أن هناك حاجة إلى بيئة داعمة من مناهج مناسبة ذات صلة وأشخاص مدربين ولديهم الدافع وخاصة أعضاء هيئة التدريس . كما أن فكرة الاعتماد تتطلب نفقات كثيرة ليس فقط لعملية الاعتماد ذاتها وإنما لاستيفاء المعايير المطلوبة (عبد الهادي ، ٢٠٠٥ ، ١٨٢).

وقد وضع «إميل شنودة» (٢٠٠٥) مقياساً يتكون من ستة محاور لقياس جودة كليات التربية. والمحاور هي: الطلاب (٣ بنود) ، أعضاء هيئة التدريس (٣ بنود) ، البحث العلمي (٣ بنود) ، البرامج (٤ بنود) ، جودة العمل بكليات التربية (٣ بنود) ، الإمكانيات المادية (٣ بنود) . والمقياس له ثلاث درجات من الجودة: هامة أو متوسطة أو ضعيفة.

ويهدف هذا المقياس إلى:

× نشر ثقافة الإتقان أو الجودة.

× تحديد القيم التربوية والتعليمية للطالب المعلم من خلال ما يملكه من قيم تربوية





وتعليمية عند التخرج، وما كان يمتلكه عند بدايات التحاقه بكلية التربية.
× مقارنة الكلية نفسها بمثيلاتها وما يتمخض عنه استمرارية التطوير التربوي والتعليمي.

× تحقيق أهداف وفلسفة كليات التربية (شنودة ، ٢٠٠٥ ، ٢٠-٢٥).

ويشير «ايويل» (Ewell,2002) إلى إن تقويم المخرجات التعليمية عملية منظمة لتحديد ما الذي يعرفه الطالب، وما الذي يستطيع القيام به من مهارات نتيجة لإكماله متطلبات الدراسة في ذلك البرنامج فالهدف الأساسي هو تحسين البرامج الأكاديمية وزيادة فعاليتها وجودتها وضمان مستوى معين من الكفاءة والقدرة لدى خريجها، حيث يتم اشتقاق المخرجات المتوقعة للبرنامج من أهداف البرنامج، فالمخرج صورة أكثر تحديداً من الهدف تظهر المعارف التي تعلمها الطالب والمهارات التي طورها (دودين، ٢٠٠٧، ١٩٧).

67

وتستطيع عملية تقويم المخرجات التعليمية الناجحة في البرنامج الأكاديمي كشف وتحديد مواطن القوة ومواطن الضعف في البرنامج، بالإضافة إلى المساعدة في كشف وتحليل الظروف والأسباب التي تؤدي إلى تلك النتائج، ويمكن من خلالها عملية تقويم جوانب القوة والضعف في المدخلات أو المخرجات أو المكونات أو العمليات والإجراءات والنشاطات التي يقوم بها البرنامج (Bergen , 2003).

وقد أكد « دودين» (٢٠٦، ٢٠٠٧) أهمية عملية تقويم المخرجات التعليمية كأساس لضمان الجودة في البرامج الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي، ولذلك دعا إلى المرونة في التطبيق.

وقد حدد اجتماع الخبراء في مدينة عمان بالأردن، الذي دعا إليه اتحاد الجامعات العربية والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم لوضع ضوابط ومعايير الترخيص لمؤسسات التعليم العالي الخاصة في مايو ٢٠٠٠م، ضوابط ومعايير تخص البرامج والمناهج وهي كما يلي:





١. تحديد الأهداف العامة في النواحي العلمية والمهنية والاجتماعية .
٢. تحديد الشهادة التي يؤدي إليها كل برنامج .
٣. تحديد الحد الأدنى من السنوات والساعات التدريسية والتحقق من أن هذا العدد يستجيب للمعايير المعتمدة لمستوى الشهادة التي يؤدي إليها البرنامج .
٤. تحديد الكفايات التي ينتظر تحقيقها في نهاية البرنامج ومطابقتها لمستوى الشهادة .
٥. بيان بالمقررات المقترحة وبمواصفاتها التفصيلية: أهداف كل مقرر ، مادته ، طرائق تقويم التعلم والتأكد من أن المنهاج يستجيب للمعايير التالية :
 - أ. مواءمة المقررات المقترحة مع الأهداف والكفايات المتوخاة ومع التقدم العلمي.
 - ب. التوازن بين المقررات العامة والمقررات المساندة ومقررات الاختصاص والمقررات الاختيارية.

مزايا الاعتماد الأكاديمي :

- × وضوح البرامج الأكاديمية وشفافيتها .
- × توفير معلومات واضحة ودقيقة للجهات المعنية بأهداف البرامج .
- × رفع سمعة البرامج التي تقدمها الكليات للمجتمع .
- × توفير آلية لمساءلة جميع المعنيين بإعداد البرامج الأكاديمية وتنفيذها والإشراف عليها .
- × إعادة النظر في البرامج الأكاديمية وتحسينها في ضوء متطلبات العصر .
- × ضمان اتساق أنشطة وبرامجها مع معايير الاعتماد الأكاديمي ومتطلبات المهنة وحاجات الكلية وطموحات أفراد المجتمع (الدهشان ، ٢٠٠٧ ، ١٢٨) .

معوقات تطبيق ضمان الجودة

تواجه المؤسسات صعوبات في تكييف برامجها مع متطلبات ضمان الجودة والاعتماد . وقد حددت نتائج «دراسة نيوتن» (Newton,2002) هذه الصعوبات في الاختلاف بين سياسة الجودة ونظام تطبيق الجودة ، تباين الآراء والاتجاهات بين الأكاديميين حول الجودة ، تأثير الجودة التآثر الكامل بمبدأ المحاسبية ، عدم وجود حد أعلى لتحقيق



الجودة بل اعتبار نتائج تطبيق نظام ضمان الجودة كنقطة انطلاق لمرحلة جديدة ،
عدم توافر المناخ المناسب لثقافة الجودة .

وقد أوضحت النتائج كذلك عدم القدرة على الانتهاء من إعداد تقرير التقييم الذاتي
في الوقت المحدد وبالطريقة المناسبة ، حيث أشارت نتائج دراسة « جارنر وفايس »
(Garner&Vice، 2000) إلى أن كل عشر حالات سعت إلى كتابة التقرير الذاتي
(للمؤسسة للبرامج الأكاديمية) أربع منها بنسبة (٧ ، ٢٨ ٪) لم تستكمل التقرير، إما
بسبب عدم التخطيط الجيد أو لعامل الوقت أو بسبب الجهد الكبير المطلوب لإنجازه .

وقد وضحت بعض التحديات التي واجهت سلطنة عمان في نظام ضمان الجودة
بكليات التربية وهي :

١ . اختلاف وتفاوت الآراء والاتجاهات بين العاملين بكليات التربية حول ضمان
الجودة والاختلاف حول صياغة بعض المفاهيم الأساسية المرتبط بالجودة مثل الرسالة
- الرؤية - القيم .

٢ . حداثة نظام ضمان الجودة بكليات التربية والتطلع إلى تحقيق مستوى العالمية
لها .

٣ . النقص في الشفافية عند كتابة تقرير التقييم الذاتي لكليات التربية .

٤ . صعوبة الربط بين الأهداف التربوية ونواتج التعلم في عمليات تقويم البرامج
الأكاديمية وتقويم أداء الطلبة .

٥ . التغيير في خطط وبرامج وأوضاع كليات التربية بصفة مستمرة .

٦ . الاعتقاد السائد لدى البعض بتعارض ضمان الجودة مع الحرية الأكاديمية لأستاذ
الجامعة . (الببلاوي، ٢٠٠٦، ٣١١-٣١٢)

التعليق على أدبيات الدراسة

بعد عرض الأدبيات السابقة يتضح ما يلي :

أولاً: نظام الويدز

١ . اعتماد نظام الويدز (WIDS) على الكفايات التي يجب أن يعد على أساسها



- الطالب المعلم ، حتى يتسنى له أداء رسالة التدريس على الوجه الأكمل .
٢. لوحظ أن معايير نظام الويدز (WIDS) هي معايير شاملة للمنظومة التعليمية لأي برنامج أكاديمي ، ولكنه يرى أن لم ترتب ترتيباً منطقياً فجاءت طرق التدريس قبل الأهداف.
٣. ركزت المعايير على البرنامج الأكاديمي بشكل فردي ، أي الاعتماد البرنامجي التخصصي ولكنها لم تتعرض هذه المعايير للمؤسسة ككل متكامل .

ثانياً: الجودة والاعتماد الأكاديمي

١. سعي الدول إلى الاعتماد الأكاديمي، وذلك لتوكيد الجودة والمساءلة وتحسين جودة المؤسسة الأكاديمية والبرامج التعليمية، حتى تحصل على صفة مميزة وهوية معترف بها محلياً وإقليمياً وعالمياً، ويتم الاعتماد عن طريق وكالات الاعتماد الخارجية.
٢. الاعتماد هو عملية تقييم خارجي للجودة كما أنه ضمان للجودة الداخلية للتعليم ومعاييرها.
٣. بروز أكثر من مؤسسة للاعتماد الأكاديمي وأهمها (NCATE) التي تركز على المساءلة وتحسين إعداد المعلم للحاجة إلى مناخ التغيير، كما أنه يحتاج إلى أيد داعمة.

الدراسات السابقة

اهتمت العديد من الدراسات والبحوث المعاصرة بجودة التعليم في كليات التربية ومؤسسات التعليم العالي ، بالإضافة إلى الاعتماد الأكاديمي لبرامج إعداد المعلمين ، وسنتناول في هذا الجزء بعض الدراسات العربية والأجنبية ذات العلاقة بهذا المجال.

الدراسات العربية

في دراسة « دلال الهدهود» (٢٠١١) حول تطوير برامج كلية التربية الأساسية في دولة الكويت بين ضمان الجودة والاعتماد في ضوء الاتجاهات العالمية ، أشارت إلى أن اعتماد نظام الويدز (WIDS) لتطوير البرامج التعليمية في كلية التربية الأساسية خطوة إلى التطوير والتحسين في مخرجاتها ، وطريق إلى الجودة والاعتماد الأكاديمي





. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن من أهم المعوقات والمشكلات التي قد تواجه تطوير البرامج في الكلية : قلة الدعم الإداري والمالي لبرامج التطوير، وضعف ربط البرامج بسوق العمل، ومقاومة التغيير من قبل بعض أعضاء هيئة التدريس، وضعف الصلة بين المناهج الدراسية في المرحلة الثانوية وبرامج الكلية، وزيادة القبول وكثرة أعداد الطلبة في القاعات الدراسية . ومن توصيات الدراسة :

١ . تبني وتنفيذ الكلية لنظام التقويم المؤسسي وتقويم البرامج لضبط الجودة وتحسينها، بما هو متوفر من التسهيلات والتجهيزات والمعدات.

٢ . رفع كفاءة المقررات الدراسية واستحداث برامج جديدة في إطار احتياجات سوق العمل .

٣ . تصميم برامج تعمل على إعداد معلمين مبدعين ذوي عقول مبدعة منتجة، و التعديل والتغيير في ضوء التقويم بما يتناسب مع المستجدات التربوية والتكنولوجية.

٤ . تحسين معايير الاختيار للالتحاق بالكلية وتقنين اختبارات للقبول.

٥ . تحديد معدلات مقبولة لنسب أعداد هيئة التدريس للطلاب.

٦ . رفع مستوى التنسيق بين الكلية وسوق العمل من خلال ربط البرامج التعليمية بالمتغيرات التكنولوجية والمعرفية الحديثة.

٧ . إنشاء وحدة الجودة الشاملة وتطوير البرامج التعليمية بالكلية في ضوء المعايير العالمية .

٨ . إجراء دراسات مسحية لتعرف المشكلات والمعوقات التي تصادف التقويم وتحديد الأساليب التي يمكن أن تساعد على حل تلك المشكلات .

٩ . تبني المقياس المقترح كأداة للتقويم الذاتي لبرامج الكلية .

١٠ . إجراء دراسة مستقبلية لتطبيق المقياس المقترح لمدى مطابقة البرامج المطورة لمعايير الجودة والاعتماد الأكاديمي.

١١ . التفكير بجدية في تكوين مؤسسة أو هيئة وطنية للاعتماد الأكاديمي في الكويت تسهم في ضبط مستوى الجودة في التعليم العالي ، ومن خلال وضع المعايير المهنية المناسبة للتأكد من تحقق المستوى النوعي لأية مؤسسة تتولي إعداد المعلمين، مع الاستفادة بالهيئات العالمية.





وأجرت «وفاء عون» (٢٠١٠) دراسة تقويمية لمدى تطبيق معايير (NCATE) في كلية التربية للبنات بجامعة الملك سعود. تم استخدام المنهج الوصفي للدراسة. وكانت العينة هي المجتمع الأصلي الذي يتكون من جميع وكيلات أقسام كلية التربية. وهدفت الدراسة إلى تعرف مدى ارتباط البرامج المقدمة في كلية التربية بالإطار المفاهيمي للكلية وعلى مدى تطبيق المعايير الستة لـ (NCATE) «البرامج المقدمة ، نظام التقييم و التقييم ، الخبرات الميدانية ، التنوع ، تأهيل أعضاء هيئة التدريس ، وأدائهم وتمييزهم المهنية، والموارد و الحوكمة» في كلية التربية من وجهة نظر وكيلات أقسام كلية التربية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك تفاوتاً في المعايير الستة في أقسام الكلية، وكان معيار التنوع أقلها توفراً.

72

وفي دراسة «محمد السعيد» (٢٠١٠). حول معايير ونظم جودة الأداء في المؤسسات التعليمية، قدم نظاماً مقترحاً للتطبيق في الكليات التقنية، لتعرف معايير مبسطة وواقعية وقابلة للقياس لتنفيذ جودة الأداء في الكليات التقنية، وتعرف مواضع القوة والضعف، ووضع البرامج التي تدعم مواضع القوة وتعالج مظاهر القصور أو الضعف في الأداء. وقد استخدم النموذج الملائم لقياس معايير نظم جودة الأداء حيث تكاملت في النموذج كل العناصر اللازمة، وبحيث شملت السياسات والإجراءات والخطوات اللازمة لتنفيذ النظام، الاستثمارات والنماذج الخاصة بقياس مؤشرات: معيار هيكل وأساليب الإدارة، ومعيار البرامج التعليمية والمناهج، ومعيار طرق تدريس المقررات، ومعيار الإمكانيات البشرية والمعملية والمكتبية.

وقد أوصت الدراسة بتبني التقويم الذاتي الداخلي كمدخل للمراجعة الخارجية على يد خبراء مستقلين متخصصين محليين ودوليين (إذا اقتضى الأمر)، للحصول على الاعتماد الذي يعزز جودة التعليم في الكليات التقنية لأنه من الضروري تبني نظم واقعية للتقويم الذاتي وتطوير الأداء في كافة الأنشطة التعليمية بالكليات، رفع مستوى جودة مخرجات البرامج التعليمية المختلفة بمعاهد الكليات التقنية كمحصلة لتحسين جودة الأداء بعد تطبيق النظام، نشر الوعي بين مجتمع العاملين بالكليات للإحساس بالأهمية الحيوية لتطبيق معايير ونظم جودة الأداء.

كما هدفت دراسة «سهيل الصبحي» (٢٠١٠) إلى إعداد قائمة ببعض





معايير الاعتماد الأكاديمي Standards Accreditation Academic ومؤشراتها Indicators الخاصة بالكليات الجامعية لخطة البرنامج التعليمي Program Plane Instructional ومن ثم التعرف على مدى توافر معايير ومؤشرات الاعتماد الأكاديمي في خطط البرامج التعليمية Instructional Program's بأقسام الكلية الجامعية بجامعة أم القرى.

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي، والذي يهدف إلى وصف الظاهرة المدروسة ودرجة وجودها دون البحث عن الأسباب من خلال مسح الوثائق (الأدبيات، وقوائم المعايير، والدراسات السابقة) والآراء (للمختصين في الاعتماد الأكاديمي وأعضاء هيئة التدريس) حول معايير ومؤشرات الاعتماد الأكاديمي للكليات الجامعية، لبناء قائمة بمعايير الاعتماد الأكاديمي ومؤشراتها الخاصة بعنصر خطة البرنامج التعليمي ومدى توافرها في خطط البرامج التعليمية بالأقسام العلمية بالكلية الجامعية بجامعة أم القرى، وعليه فإن وسيلة القياس الملائمة هي استبانته للتعرف على وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في مدى توافر المعايير والمؤشرات المستخلصة في خطط البرامج التعليمية بالأقسام العلمية بالكلية الجامعية بجامعة أم القرى موزعة على أربعة مجالات هي: أهداف البرنامج، ومحتوى البرنامج، والتقييم والاختبارات، وأعضاء هيئة التدريس بالقسم، وتم تحديد أسلوب الاستجابة لعينة الدراسة على المعايير والمؤشرات المحددة، وفق مقياس Scale متدرج مكون من خمسة تقديرات لفظية، تدل على مستوى موافقة عضو هيئة التدريس على مناسبة المؤشر، وهي: (عالي - أعلى من المتوسط - متوسط - أقل من المتوسط - ضعيف) وتحديد التقديرات الكمية بإعطاء الدرجات (٥ - ٤ - ٣ - ٢ - ١) للتقديرات اللفظية على التوالي، وتم إجراء تجربة استطلاعية Pre-Test للاستبانته على (١٤) عضو هيئة التدريس من خارج عينة الدراسة، وبحساب معامل الفا كرونباخ (Alpha Cornbach) لقياس ثبات الأداة والذي بلغ (٩٠٪)، مما يدل على أن الاستبانة قادرة على التعبير عن آراء أعضاء هيئة التدريس حول توافر معايير ومؤشرات الاعتماد الأكاديمي في خطط البرامج التعليمية للأقسام التي ينتمون لها بجودة عالية.

وقد توزعت عينة الدراسة على أربعة أقسام هي الرياضيات والأحياء والفيزياء





والكيمياء بالكلية الجامعية بجامعة أم القرى بالمملكة العربية السعودية وبلغ عددهم (٥٦) عضوية هيئة تدريس . وتم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام (١٤٣٠هـ / ١٤٣١هـ) من خلال الاتصال المباشر بين الباحثين وأعضاء هيئة التدريس في الأقسام العلمية، وقد استغرق تطبيق أداة الدراسة وجمعها خمسة عشر يوماً . بعد ذلك قام الباحثان بإدخال بيانات الدراسة إلى الحاسب الآلي ومعالجتها ببرنامج التحليل الإحصائي SPSS، وأظهرت نتائج الدراسة ، توافر العديد من معايير ومؤشرات الاعتماد الأكاديمي في خطط برامج الأقسام العلمية بالكلية الجامعية ، إلا أن أغلب تلك المعايير والمؤشرات لم تتوافر بالشكل المطلوب ، كما لا توجد فروق دالة إحصائية بين الأقسام العلمية . وقد وضع الباحثان عدد من الاستنتاجات ، والعديد من المقترحات ، مثل إيجاد آليات وفعاليات لنشر ثقافة الجودة والاعتماد الأكاديمي بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب ، وتخطيط وتطوير البرامج العلمية في الأقسام العلمية بالجامعات السعودية، في ضوء معايير الاعتماد وضمان الجودة مع التركيز على معايير (أهداف البرنامج ، حصيلة أو مخرجات تعلم الطلاب ، أعضاء هيئة التدريس) .

كما هدفت دراسة « عبد الرقيب السماوي » (٢٠١٠) إلى تقويم نظام ضمان الجودة بجامعة تعز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس « دراسة تحليلية » ، وذلك من خلال معرفة درجة توفر الجودة في المدخلات والعمليات ، والمخرجات المكونة لهذا النظام ، كما هدفت إلى معرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠٥٠) في تقدير أفراد العينة لدرجة توفر الجودة في مكونات نظام ضمان الجودة بجامعة تعز ، تعزى لمتغيرات الكلية ، والدرجة العلمية ، وسنوات الخبرة .

ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي ، كما تم استخدام أداة الاستبانة التي تم تطبيقها على جميع أعضاء هيئة التدريس اليمنيين بجامعة تعز الذين يحملون الألقاب العلمية : أستاذ مساعد ، وأستاذ مشارك ، وأستاذ ، والبالغ عددهم (٢٣٠) عضواً ، استجاب منهم (١٩٢) عضواً فقط ، وبعد جمع البيانات وتحليلها باستخدام برنامج الحزم الإحصائية (SPSS) من خلال استخدام تحليل التباين الأحادي ONE WAYANOVA ، تم التوصل إلى النتائج التالية :





١. إن درجة توفر الجودة في مكونات نظام ضمان الجودة بجامعة تعز جاءت بدرجة توفر قليلة بوجه عام ، حيث بلغ متوسطها الحسابي (٢٨٢) .
٢. إن درجة توفر الجودة في مدخلات نظام ضمان الجودة بجامعة تعز جاءت بدرجة توفر قليلة ، حيث بلغ متوسطها الحسابي (٢٧ ، ٢) .
٣. إن درجة توفر الجودة في عمليات نظام ضمان الجودة بجامعة تعز جاء بدرجة توفر قليلة ، حيث بلغ متوسطها الحسابي (٣٠٢) .
٤. إن درجة توفر الجودة في مخرجات نظام ضمان الجودة بجامعة تعز جاء بدرجة توفر قليلة جداً ، حيث بلغ متوسطها الحسابي (٦٥١) .
٥. وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠٥٠) في تقدير أفراد العينة لدرجة توفر الجودة في مكونات نظام ضمان الجودة بجامعة تعز تعزى لمتغير الكلية، لصالح كليتي الآداب والطب على كلية التربية.
٦. عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠٥٠) في تقدير أفراد العينة لدرجة توفر الجودة في مكونات نظام ضمان الجودة بجامعة تعز تعزى لمتغيري الدرجة العلمية، وسنوات الخبرة.

وفي دراسة « سحر خليل » (٢٠٠٩) ، لتعرف مناهج التربية الفنية في الجامعات العربية عامة والجامعات السعودية خاصة، وجدت أن مناهج التربية الفنية مازالت دون مستوى العالمية. وهي بحاجة ماسة للتجديد لتحقيق الجودة والاعتماد والتميز.

وفي دراسة « مشهور طويقات » (٢٠٠٩) لتطوير المعايير الأكاديمية كأحد ركائز نظم ضمان الجودة والاعتماد بمؤسسات التعليم الجامعي النوعي في الأردن . أثبتت الدراسة أن التعليم النوعي يعاني من تزايد الطلبة، وعدم التركيز على التخطيط حيث يكتفي بالخطط والمناهج والسنوات الدراسية والساعات المعتمدة، اعتماد تسلسل علامات الطلبة في الثانوية كمييار وحيد للقبول والاختيار في الكلية.

وفي دراسة « هاني وشلبي » (٢٠٠٩) لوضع برنامج مقترح لدراسة النحت في ضوء معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي لإعداد معلم التربية الفنية ، وأشارت نتائجها إلى





أن البرامج الدراسية لإعداد معلم التربية الفنية لا تتضمن كثيرا من ثورة المعلومات ، لذا يجب أن تعتمد البرامج الدراسية لإعداد معلم التربية الفنية على استيعاب وتطوير المناهج الخاصة بثورة المعلومات وسرعتها وتعددتها ومصادرها ، ليصبح لزاما على القائمين بالتدريس في مراحل التعليم الجامعي مواكبة هذه التطورات والتقدم لتطوير أساليب تدريس الطلبة بأساليب بحثية حديثة تعتمد على التحليل والنقد والربط بين أنواع المعارف المختلفة، والوصول إلى مستوى تعليمي مناسب في ضوء معايير الجودة والاعتماد العالمية .

(هاني بولس ، ٢٠٠٩ ، ١٢٨)

وقد أجرى «خالد فرجون» (٢٠٠٨) دراسة ، بهدف تحديد الكفايات اللازمة لتصميم مقرر التعلم الالكتروني وفق نظام الويدز (WIDS) لطلبة قسم تكنولوجيا التعليم بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت وترتيب أهميتها . وقد اشتملت عينة الدراسة على أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية الأساسية وكلية التربية بجامعة الكويت وبعض كليات التربية بالجامعات السعودية ممن يقومون بتدريس مقررات الحاسوب وعددهم (٤٦) ، كما اشتملت عينة الدراسة على خريجي قسم تكنولوجيا التعليم بكلية التربية الأساسية في الأعوام الأربعة الأخيرة ، وعددهم (٧٢) بالنسبة للخريجين . وقد حددت الدراسة تسعة عشر كفاية لترتيبها بحسب أهميتها . وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك عدم اتفاق في ترتيب أهمية أغلب الكفايات بين فئتي الدراسة .

وفي دراسة أخرى أجراها « خالد فرجون» (٢٠٠٧) ، بهدف تحديد التداخل بين كفايات معلم المستقبل العربي وأخصائي تكنولوجيا التعليم وفق نظام الويدز (WIDS) . وقد اشتملت عينة الدراسة على أعضاء هيئة التدريس من حملة الدكتوراه ومن غير حملة الدكتوراه في قسم تكنولوجيا التعليم بكلية التربية الأساسية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن كفاية التخطيط والإدارة للموقع التعليمي هامة بالنسبة للمعلم وهي هامة لتحقيق دوره ، وأن أغلبها غير هامة بالنسبة للأخصائي، كما أن كفاية التصميم والتطوير للموقع التعليمي لا تمثل أهمية بالغة للمعلم ، بينما هي من الأدوار الأساسية لمهنة أخصائي تكنولوجيا التعليم وهي متشابهة بالنسبة لحملة الدكتوراه . أما





من وجهة نظر غير حملة الدكتوراه فكفاية التقويم داخل الموقع التعليمي فهي المهمة ،
علما بأنه لم يوجد اتفاق بين عينتي الدراسة وقياس الارتباط بين آراء أعضاء هيئة
التدريس وخريجي القسم لترتيب الأهمية.

وفي دراسة «سنة أبودقة» (٢٠٠٧) بهدف تقويم جودة البرامج الأكاديمية بالجامعة
الإسلامية بغزه من وجهة نظر الطلبة المقيدين والخريجين . وقد بلغت العينة (٨٥٨)
طالباً من الطلبة المقيدين والخريجين . وبينت الدراسة أن هناك فروقاً تعزى إلى
متغيرات النوع والتخصص الأكاديمي والمعدل التراكمي.

77

وفي دراسة «أبو الرب وآخرون» (٢٠٠٧) والتي استهدفت ضمان جودة البرامج
الأكاديمية . وقد أوصت الدراسة بعدم الاكتفاء بمعايير خاصة لضمان جودة البرامج
الأكاديمية ، وضرورة تطبيق معايير ضمان الجودة على البرنامج الأكاديمي بعد اعتماده
وتخريج فوجين من الطلبة .

وفي دراسة « الميمي وشادية مخلوف » (٢٠٠٤) التي توصلت إلى أن أفراد عينة
الدراسة يرون أن جامعاتهم تتبنى إلى حد كبير الممارسات والإجراءات المختلفة
الخاصة بالجودة في مجال تقويم الطلبة الأكاديمي .

وأجري « أحمد كنعان » (٢٠٠٦) دراسة لتعرّف الواقع والمأمول للاعتماد الأكاديمي
لمؤسسات التعليم العالي في الجمهورية العربية السورية، وقد بينت الدراسة أن مبادئ
الاعتماد الأكاديمي لم تتحقق في جميع مجالات إعداد المعلم المهنية الأكاديمية
والاجتماعية - الشخصية والثقافية ، ومن ثم لم يتحقق رضا المستفيدين من هذه
البرامج ، وهناك حاجة ماسة إلى إعادة النظر فيها بما يتلاءم مع متطلبات الطلبة
المعلمين ، وبما يحقق الأهداف المحددة في هذه المجالات ، بما يقدم من معارف
ومعلومات تبدو قاصرة في تنمية هذه المجالات وبما يتناسب مع الأدوار الجديدة للمعلم
مرشداً وموجهاً ومصمماً للبيئة التعليمية .

إضافة إلى أن برامج إعداد المعلم لم تحقق الأهداف المحددة لها مسبقاً ، وأن هناك





حاجة لإعادة تطوير المحتوى من حيث اختياره وتنظيمه ، وتصميمه بما يتلاءم مع المعايير العالمية لبرامج إعداد المعلمين ، وأن مبادئ الاعتماد الأكاديمي في إدارة برامج إعداد المعلم لم تتحقق كلها . أما فيما يتعلق بتطبيق مبادئ الاعتماد الأكاديمي في مجال اختيار تقنيات التعليم وتوظيفها في العملية التعليمية ومدى مناسبتها وكفايتها لبرامج إعداد المعلم قد بينت الدراسة عدم تحققها .

ويؤخذ على التقييم عدم تناوله جوانب العملية التعليمية، وعدم وجود معايير واضحة ومناسبة لتحديد مستوى الأداء الجيد ، وغيرها مما يرتبط بعملية التقييم كالأهداف والأساليب وفي عملية التقييم في ضبط سير العملية التعليمية.

وقد أجرى «أحمد كنعان» (٢٠٠٣) دراسة لتحديد أهم معايير ومؤشرات الجودة في التعليم ، ورصد معوقات تطبيق الجودة في مجال التعليم الجامعي ، وأهم الإجراءات الواجب انجازها لضمان وصول كليات التربية إلى الجودة الشاملة والمحافظة عليها . وتوصلت الدراسة إلى نتائج تفيد تحسين جودة التعليم وتطويره ، بما يتلاءم مع المعايير الدولية لبرامج إعداد المعلم ، وتطالب بتطوير البرامج وتميزاً نوعياً في بناء هياكل وبرامج مؤسسات إعداد المعلم ، حيث بينت الدراسة أن مبادئ الاعتماد الأكاديمي لم تتحقق في جميع المجالات إعداد المعلم المهنية والأكاديمية والاجتماعية والشخصية والثقافية ، ومن ثم لم يتحقق رضا المستفيدين من هذه البرامج ، إضافة إلى أن البرامج لم تحقق كل الأهداف المحددة مسبقاً . وبينت الدراسة أيضاً عدم تحقق مبادئ الاعتماد الأكاديمي في مجال اختيار تقنيات التعليم وتوظيفها في العملية التعليمية. كما توصلت الدراسة إلى عدم توافر المواصفات المهنية والأكاديمية والثقافية والاجتماعية والشخصية لدى أعضاء هيئة التدريس ومدى مناسبتها للأدوار الجديدة لهم في عصر التقدم العلمي والتقني . وقد أوصت الدراسة بإعادة النظر في هذه البرامج ، بما يتلاءم مع متطلبات الطلبة المعلمين ، وبما يساهم في تحقيق الأهداف المحددة في هذه المجالات ، كما أوصت الدراسة أن هناك حاجة لإعادة تطوير المحتوى من حيث اختياره وتنظيمه وتصميمه ، بما يتلاءم مع المعايير العالمية لبرامج إعداد المعلمين .

وقام «حسين ، وإبراهيم» (٢٠٠٢) بدراسة هدفت إلى تعرف كيفية اعتماد المعلم



وأهدافه ومراحله وإجراءاته ومعاييرته وإبراز خطوات اعتماده في بعض الدول .
وقدمت الدراسة تصورا مقترحا لاعتماد المعلم في مصر، من خلال إنشاء مؤسسة
قومية مستقلة تحت إشراف المجلس الأعلى للجامعات تتولى تتبع المخرجات ويكون لها
صلاحية الاعتماد وتحقيق الاعتراف المتبادل.

وتناولت دراسة « محمد إبراهيم » (١٩٩٩) تطوير نظام تكوين معلم التعليم الثانوي
العام في ضوء معايير الجودة الشاملة. وقد تم تعرف خبرات بعض الدول المتقدمة في
تطبيق نظام الجودة. وتوصلت الدراسة إلى أنه يجب تحديد احتياجات المستفيدين
من الخدمة التعليمية لكليات التربية، وترجمة تلك الاحتياجات إلى معايير تراعى عند
تصميم برنامج تكوين معلم التعليم الثانوي العام.

79

وأجرى « عبد العزيز البابطين » (١٩٩٨) دراسة بهدف اقتراح أسس لتقويم
البرامج الأكاديمية في التعليم العالي . وتحديد العقبات التي تحد من فاعلية تطوير
البرامج الأكاديمية للتعليم العالي في المملكة العربية السعودية . أشارت الدراسة إلى
أن العقبات تتمثل في : عدم التوازن بين النمو الكيفي والنوعي ، وضعف الصلة بين
برامج التعليم الثانوي وبرامج التعليم العالي، وعدم تنوع أساليب التدريس في التعليم
العالي ، وانخفاض الكفاءة الداخلية والخارجية لنظام التعليم العالي في المملكة العربية
السعودية . وقد أوصت الدراسة بضرورة خضوع محتوى البرنامج الأكاديمي إلي
المراجعة الدورية المستمرة، واتسام خطط الأقسام الأكاديمية بالمرونة، وتطوير معايير
جديدة لقبول الطلبة في مؤسسات التعليم العالي لضمان اختيار أفضل الكفاءات،
وكذلك تقويم أعضاء هيئة التدريس.

كما أجرى « منير العتيبي ، وحمد غالب » (١٩٩٦) دراسة بهدف اقتراح مجموعة
من المعايير لتحسين مستوى برامج إعداد المعلمين في الجامعات العربية تتفق وتطلعات
الدول العربية . وتناولت الدراسة كفاءة برامج مؤسسات إعداد المعلم والتي ركزت
في : كفاءة النتائج ، وقياس العائد، والسمعة العلمية ، وانتقائية المؤسسة ، ونوعية
المدخلات ، والإمكانات . وقد أوصت الدراسة بضرورة إنشاء مؤسسة عربية للاعتماد

الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي.

وفي دراسة « نور الدين عبد الجواد » (١٩٩٢) التي هدفت إلى توضيح الشروط والمعايير اللازمة للحكم على المهنة، والتعريف بمراحل التكوين المهني للمعلم ليكتسب عمله صفة المهنية، أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن أهم السمات لاكتساب صفة المهنية هي : الأهداف المجتمعية للمهنة ، واستناد المهنة إلى قاعدة علمية ، والنمو المهني، ووجود روابط مهنية ، وإعداد المعلم ، وأن أهم معايير تمهين التعليم هي معايير الاختيار للالتحاق بمؤسسات إعداد المعلم ، ومعايير مزاولة المهنة ، ومعايير التدريس ، ومعايير التوجيه التربوي للمعلمين .

الدراسات الأجنبية

80

في دراسة « تيريزا » (Teresa 2011) حول برنامج التعليم العالي لطلبة التربية الموسيقية في البرازيل ، لتعرف أهمية التقييم للتعليم العالي بما في ذلك جودة التعليم واعتماد البرامج التي تعتبر مورد للمؤسسات والشركات التي تهتم بالتعليم العالي ، وقد استخدمت الدراسة استبانة لجمع البيانات من منسقي البرنامج . أظهرت النتائج عدم المساواة في نظام التعليم العالي من التنظيم الإداري والأكاديمي لتعليم المعلمين أو عدم مشاركة الطلبة في الحياة الجامعية ، كما أوضحت الدراسة أن التغييرات الأخيرة تفي بالسياسات الوطنية والدولية التربوية ، واقترحت الدراسة ضرورة إجراء دراسات في هذا المجال لتحسين برامج التربية الموسيقية لإعداد المعلمين .

وأجرى « كورثاجن » (Korthagen 2010) ، دراسة هدفت إلى تعرف الفجوة بين التنظير والتطبيق في إعداد المعلمين ، قادت إلى شكوك جادة بالنسبة إلى تأثير التعليم في إعداد المعلم . وقد قام بتحليل المدخل الواقعي لإعداد المعلم . وقد أوضح المدخل الواقعي الفرق بين النظرية والتطبيق باعتباره اتجاه جديد في فن البيداغوجي في عديد من الدراسات التقويمية في المدخل الواقعي . وأفرزت الدراسة عن نتائج هامة ، وكان من أهمها : الحاجة إلى برنامج جيد يصمم على أساس شرح وجهة نظر عملية المبادرة لإعداد المعلم ، مداخل خاصة لبيداغوجي ، استثمار جودة أعضاء هيئة التدريس .



وفي دراسة «فيجور» (Vigor, 2010) (المقدمّة في أسبوع التعليم في تقرير ستيفن Stephen (2010) والتي تدور حول أفضل السبل لتقييم أداء المُعلِّمين أثناء الخدمة واستمرار حصولهم على مستوى مماثل أثناء الخدمة اعتماداً على التدريب المهني ، وقدم تقرير من المجلس الوطني لاعتماد تعليم المُعلِّم ، تدعو لجعل مدارس التعليم على نظام الفصول الدراسية على أساس الخبرات ، ويركز التقرير على برامج التعليم الجامعي وزيادة الاهتمام بإعداد المُعلِّمين .

وفي دراسة «وكالة ضمان الجودة للتعليم العالي بجامعة ترنتي» (Trinity University 2006) ، بهدف تعرف مدى توافر معايير الجودة العالمية في قسمي الإحصاء والرياضيات، وكانت عينة الدراسة (٦٧) طالباً ، (٢٢) أكاديمياً . توصلت الدراسة إلى أن معايير الجودة العالمية الواجب توافرها في قسمي الإحصاء والرياضيات لم تكن متوافرة بشكل كبير في الكلية، وخاصة فيما يتعلق بأساليب تقويم الطلبة، وأوصت الدراسة بضرورة إتباع أساليب مختلفة في تقويم الطلبة.

81

وفي دراسة «لجامعة دبلن» (Duplin University، 2005) هدفت استقصاء معايير الجودة في قسم الرياضيات بالجامعة . و توصلت الدراسة إلى أن قسم الرياضيات يمتلك برامج تعليمية تناسب طلبة التخصص ومساندة التخصص الرئيسي، وتتوافر بالقسم اتصالات مع برامج تعليمية مشابهة في جامعات أخرى.

كما قام الباحثان «هالينان وخميلكوف» (Hallinan & Khmelkov، 2001) باختبار مدخلين لإصلاح برامج إعداد المعلم وهما اللامركزية وإستراتيجية بيروقراطية مخففة لتبني معايير متماثلة لاعتماد المعلم ، ويتطلب ذلك وجود أساسيات للمناهج الرسمية وسياسات تشريعية لتنظيم التنمية المهنية للمعلم . وتوصلت الدراسة إلى أن برامج إعداد المعلم يجب أن تعد المعلمين للعمل في المدارس المعاصرة التي توجد في بيئة اجتماعية متغيرة بشكل متزايد، كما يجب أن تقي بحاجات التعلم المعقدة لدى الطلبة.

وقدم «موري» (Murry، 2001) في دراسته مجموعة من الأمثلة المرتبطة بمؤسسات





إعداد المعلم، بهدف استكشاف كيف أن المعايير الإجرائية والمتفق عليها بين الولايات التي تمنح الاعتماد قد لا تقدم شواهد كافية بأن تعلم الطالب يتحسن نتيجة للاعتماد. وتقتصر الدراسة استخدام مجموعة أخرى من الشواهد التي تصنف المعلم الكفاء بدقة.

كما هدفت دراسة «سيسيلي و واكسنم» (Sessile&Waxenm، 2001) ، إلى تعرف مدى توافر معايير الجودة التعليمية في الأقسام العلمية (الرياضيات والعلوم) والأدبية في كلية كنفز ، على عينة من الطلبة قوامها (٢٣٩) طالباً مقيداً و (٤٤) طالباً خريجاً في المجالات الآتية : جودة مدخلات التعليم ، وجودة عمليات التعليم ، وجودة المخرجات المتوقعة للتعليم . وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة توافر معايير الجودة التعليمية كانت مرتفعة لمجالي عملية التعليم والمخرجات المتوقعة ، في حين كانت درجة توفر معايير الجودة متوسطة لمجال مدخلات التعليم وذلك للأقسام العلمية . أما بالنسبة للأقسام الأدبية فقد بينت نتائج الدراسة أن درجة توفر معايير الجودة التعليمية كانت مرتفعة لمجالي مدخلات التعليم وعملية التعليم ، في حين كانت درجة توفر المعايير متوسطة لمجال المخرجات المتوقعة للتعليم .

وقد أجرى «وايز» (Wise، 2001) دراسة ضمان الجودة لإيجاد قوة عمل لتدريس عالي الجودة بهدف مناقشة وبحث نظام الجودة في مهنة التدريس والتي اشتملت سبعة عناصر: الشهادات الدراسية ، ومعايير ترخيص مزاولة المهنة ، ومعايير المناهج ، والترابط بين عناصر الاعتماد الأكاديمي ، وعملية الاعتماد ذاتها ، ومدارس التنمية المهنية ، ومجالس المعايير على مستوى الولاية . وخلصت الدراسة إلى أن المؤسسات المعتمدة بواسطة (NCATE) تقدم معلمين أكثر كفاءة من المعلمين الذين يتخرجون من مؤسسات غير معتمدة.

وفي دراسة «وايز وليبران» (Wise&Leibbrand، 2000) استهدفت تعرف معايير وجودة المعلم في الألفية الجديدة . وقد أكدت الدراسة على أن الطلبة في كليات التربية المعتمدة بواسطة المجلس الوطني لاعتماد وإعداد المعلم (NCATE) ، يتوقع منهم



إظهار إتقان معرفتهم بالمحتوى الدراسي الخاص بمجالاتهم ، وكذلك الكفاءة بالتدريس بفاعلية .

وفي دراسة «بورك» ((Burke، 2000) التي استهدفت رصد الاتجاهات الجديدة لمعايير تكنولوجيا المعلم ، أشارت إلى أن برامج إعداد المعلم لا تساعد على استخدام التكنولوجيا الحديثة . وقد أوصت الدراسة بضرورة تغيير برامج إعداد المعلم ، لضمان إعداد المعلم الجديد لاستخدام التكنولوجيا في حجرة الدراسة .

وفي دراسة « مكتب خدمة الاختبارات التربوية » Educational Testing Service (ETS) ، 2000) ، استهدف تعرّف معايير الاعتماد الأكاديمي في برامج كليات التربية، وتوصلت الدراسة إلى أهمية معايير الاعتماد لبرامج كليات التربية من خلال تحليل اختبار مزاولة المهنة لمجموعة من المتقدمين وعددهم (٢٧٠٠٠٠) ، حيث وجدت أن الخريجين من برامج إعداد المعلمين قد اجتازوا الاختبار بشكل أفضل من الخريجين من الكليات الأخرى غير التربوية ، بالإضافة إلى أن خريجي كليات التربية المعتمدة من قبل (NCATE) قد سجلوا أعلى الدرجات من بين المتقدمين .

وفي دراسة «مارثا» (Martha، 1999) التي هدفت إلى تعرف ما إذا كان هناك تأثير لمعايير الاعتماد الأكاديمي على المناهج . وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود تأثير ايجابي واضح لمعايير الاعتماد على المناهج وتنظيمها ، من حيث الأنشطة وخبرات التعلم ، وأن معايير الاعتماد ضمنت محتوى جيد من المناهج بعد المعلم لاجتياز امتحان الترخيص أو مزاولة المهنة في المقابل ، كما توصلت الدراسة أيضاً إلى أن مثل هذه المعايير قد تعوق من أبداع المعلم المهني وتخطيط وتنفيذ وتقييم البرامج والبحث العلمي والمشاركة في الأنشطة المجتمعية ، ويمكن أن تشغل هذه المسؤوليات المعلم وتجعله لا يفكر بتطوير المناهج والابتكار فيها .

وفي دراسة « فلما » ((Velma، 1999) بهدف تعرف الإطار العلمي لضبط الجودة في إعداد المعلمين. أشارت الدراسة إلى اهتمام كليات التربية بزيادة سنوات الدراسة

بها، مع الاهتمام بالتربية العملية.

وفد أجرت «جودي» (1998، Gudy) دراسة بهدف تعرف الأسباب التي تؤدي إلى ضعف برامج إعداد المعلم. وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من الأسباب التي تقف وراء ضعف برامج إعداد المعلمين، مثل: عدم الدعم الإداري لبرامج كليات التربية ونشاطاتها، التمويل غير الكافي لدعم جودة التعليم، قلة المنح الدراسية المتوافرة في برامج إعداد المعلمين، عدم كفاية السياسات والممارسات الإجرائية المكتوبة، ضعف الاهتمام بالاعتماد المهني، ضعف التعاون بين كليات التربية والآداب والعلوم، جهل الطلبة والمعلمين بالكمبيوتر، وضعف التعاون والتنسيق بين المدارس وكليات التربية.

وفي دراسة «شارلز» (1993، Charles) والتي تناولت أهمية وضع برامج لتحسين إعداد المعلم، مع تطوير هذه البرامج لتتماشى مع طبيعة العصر واحتياجات المجتمع في ولاية فلوريدا، مع تقويم الطالب المعلم بصفة مستمرة في مختلف مواد التخصص، وأشارت الدراسة إلى أن التطوير بالإضافة لتطوير البرامج وطرق التدريس والتقويم الذي يشتمل على التدريس والواجبات المتعلقة به، والكفاءة المهنية والشخصية، كذلك مستوى المهارة في أداء المهام المكلف بها، وتحسين في الوسائل التعليمية والمكتبة، ويرتبط هذا بمدى تقبل المعلمين ومشاركتهم في عمليات التطوير والتحسين.

وأجرى «جفري» (1992، Geoffrey) دراسة تناولت الإطار العلمي لضبط الجودة في إعداد المعلم، وضرورة التجديد في المقررات الدراسية، بما يتماشى مع متطلبات العصر والاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم. وأشارت الدراسة إلى أن هذه المقررات الدراسية في برامج إعداد المعلم تتصف بالجودة، إذا تناولت قدرات الطالب الخيالية والعقلية، والانتماء للعمل، وقدرة المعلم على الإسهام في التنمية الذاتية مهنيًا وأكاديميًا، وتنمية القدرة على فهم الأشياء، والتمكن من تجنب الصعوبات والتعامل مع المشكلات التي تواجهه، وتجميع الطلبة المعلمين على الوعي المميز بأداء أعمالهم وفي تحقيقهم لأعلى المستويات التربوية والتعليمية.



وفي دراسة « هيبيرمان » (Heberman ، 1991) ، التي هدفت إلى تعرف أهمية أبعاد الجودة في برامج تكوين المعلم . أكدت على ضرورة تدريب المعلمين الجدد في التدريس تحت إشراف معلمي الصفوف ، لتطوير أدائهم للأفضل مع تحديد الانجازات بما يشمل ذلك في تقييم للانجازات في مقابل الأهداف ومناقشة وتحديد الأنشطة التربوية سواء الصفية أم على مستوى المدرسة ، مع تحديد احتياجات التنمية المهنية لهؤلاء المعلمين . كذلك اهتمت هذه الدراسة بحسن تدريب المعلمين وبخاصة الجانب المعرفي لتحسين أداء المعلمين ، ولضمان الأفضل في نموهم الأكاديمي والمهني .

التعليق على الدراسات السابقة:

بعد عرض الدراسات العربية والأجنبية السابقة، لوحظ ما يلي:

85

1. ألفت الضوء على أهمية مفهوم الجودة والاعتماد الأكاديمي، وركزت على تعرف العلاقة بينهما.

2. حددت معايير ومؤشرات الجودة في التعليم وتطوير إعداد المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة، واقترحت معايير لتقويم وتحسين البرامج الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي.

3. أشارت إلى أن المؤسسات المعتمدة بواسطة (NCATE) تقدم معلمين أكثر كفاءة من المعلمين الذين يتخرجون من مؤسسات غير معتمدة ، حيث إنهم يتقنون معرفتهم بالمحتوى الدراسي الخاص بمجالاتهم وكذلك مهارة التدريس .

4. دعت إلى تغيير برامج إعداد المعلم لتتضمن التكنولوجيا وتطوير البرامج لتتمشى مع متطلبات العصر، وإعداد المعلم الجديد الذي يستخدم التكنولوجيا في قاعة الدراسة.

5. طالبت بضرورة ضبط الجودة في إعداد المعلم و التحديث المستمر في المقررات الدراسية، بما يتماشى مع متطلبات العصر والاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم، وأن تعد المعلمين للعمل في المدارس المعاصرة التي توجد في بيئة اجتماعية متغيرة بشكل متزايد، وأن تقي بحاجات التعلم المعقدة لدى الطلبة.

6. ركزت على تطبيق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي في برامج إعداد المعلم والاهتمام بتدريبه .



٧. أكدت تحسين جودة التعليم وتطويره ، بما يتلاءم مع المعايير الدولية لبرامج إعداد المعلم ، وتطوير البرامج وتميزها نوعياً في بناء هياكل وبرامج مؤسسات إعداد المعلم.

٨. أوضحت العقبات التي تحد من فاعلية تطوير البرامج الأكاديمية للتعليم العالي ، مثل : عدم التوازن بين النمو الكيفي والنوعي ، وضعف الصلة بين برامج التعليم الثانوي وبرامج التعليم العالي ، وعدم تنوع أساليب التدريس في التعليم العالي ، وانخفاض الكفاءة الداخلية والخارجية .

٩. أشارت إلى ضرورة خضوع محتوى البرنامج الأكاديمي إلى المراجعة الدورية المستمرة ، وإتمام خطط الأقسام الأكاديمية واتسامها بالمرونة ، وتطوير معايير جديدة لقبول الطلبة في مؤسسات التعليم العالي لضمان اختيار أفضل الكفاءات ، وكذلك تقويم أعضاء هيئة التدريس.

١٠. دعت إلى كفاءة برامج مؤسسات إعداد المعلم والتي تركزت في كفاءة النتائج ، وقياس العائد ، والسمعة العلمية ، وانتقائية المؤسسية ، ونوعية المدخلات ، والإمكانات.

١١. أوضحت أن أهم العناصر لاكتساب صفة المهنية هي : الأهداف المجتمعية للمهنة ، واستناد المهنة إلى قاعدة علمية ، والنمو المهني ، ووجود روابط مهنية ، وإعداد المعلم ، وأن أهم معايير تمهين التعليم هي معايير الاختيار للالتحاق بمؤسسات إعداد المعلم ، ومعايير مزاولة المهنة ، ومعايير التدريس ، ومعايير التوجيه التربوي للمعلمين.

١٢. أوضحت الأسباب التي تقف وراء ضعف برامج إعداد المعلمين ، مثل : عدم الدعم الإداري لبرامج كليات إعداد المعلم ونشاطاتها ، التمويل غير الكافي لدعم جودة التعليم ، قلة المنح الدراسية المتوافرة في برامج إعداد المعلمين ، عدم كفاية السياسات والممارسات الإجرائية المكتوبة ، ضعف الاهتمام بالاعتماد المهني ، ضعف التعاون بين كليات التربية والآداب والعلوم ، ضعف استعمال الطلبة وأعضاء هيئة التدريس للكمبيوتر.

١٣. أوضحت مواصفات الجودة في المقررات الدراسية في برامج إعداد المعلم مثل: تنمية قدرات الطالب والعقلية، والإبداعية، والانتماء للعمل، وقدرة المعلم على الإسهام في التنمية الذاتية مهنيًا وأكاديميًا، وتنمية القدرة على فهم الأشياء ، والتمكن من تجنب الصعوبات والتعامل مع المشكلات التي تواجهه ، وتعويد الطلبة المعلمين على

الوعي المميز بأداء أعمالهم وفي تحقيقهم لأعلى المستويات التربوية والتعليمية .
١٤ . لم يتضح من الدراسات السابقة ما يفيد بناء مقياس لقياس جودة البرامج
التعليمية المطورة، سوى الدراسة التي قام بها كل من « سهيل صبحي ، عوض المالكي
» (٢٠١٠) ، ولقد أعد قائمة لبعض معايير الاعتماد الأكاديمي ومؤشراتها ، ومن ثم
تعرّف مدى توفر هذه المعايير والمؤشرات في خطط البرامج التعليمية .

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً : النتائج المتعلقة بالتساؤل الأول :

نص هذا التساؤل على:

« هل تتوافر معايير نظام الويدز (WIDS) كمعايير اعتماد أكاديمي في البرامج
الأكاديمية التخصصية في أقسام اللغة العربية والرياضيات والتربية الفنية بكلية
التربية الأساسية في دولة الكويت؟ »
ولإجابة على هذا التساؤل التزمت الباحثة بالإجابة عن التساؤلات الفرعية الآتية :

التساؤل الفرعي لأول :

ما كفاءة المقرر الدراسي في تحديد الأهداف والكفايات وفق المعايير العالمية للاعتماد
الأكاديمي:

ولإجابة على هذا التساؤل تم حساب التكرارات و النسب المئوية والمتوسطات
الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب بنود المحور الأول من الاستبانة المستخدمة في
الدراسة ، ورصدت نتائج ذلك في الجدول الآتي :

جدول (٣)

النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبنود المحور الأول من استبانة الدراسة وترتيبها

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة ضعيفة		درجة متوسطة		درجة عالية		م
			%	ت	%	ت	%	ت	
3	0.453	2.81	2.5	2	13.6	11	82.7	67	4
7	0.671	2.44	9.9	8	35.8	29	54.3	44	5
4	0.605	2.64	6.2	5	22.2	18	66.7	54	6
1	0.371	2.84	-	-	16	13	82.7	67	7
م1	0.369	2.84	-	-	16	13	84	68	8
م4	0.577	2.64	4.9	4	25.9	21	69.1	56	9
6	0.535	2.63	2.5	2	32.1	26	65.4	53	10
المتوسط الحسابي للمحور الأول 3.60 مع انحراف معياري 0.410									

يتضح من جدول (٣) أن المتوسط الحسابي لبنود المحور الأول بلغ ٣,٦٠ مع انحراف معياري قدره ٠,٤١٠. كما أتضح من الجدول ما يلي:

أولاً: بنود حققت أعلى ترتيب للمتوسط الحسابي من بين بنود المحور الأول

□ حقق البند رقم (٧) والذي ينص على «تحقق الأهداف من خلال الكفايات الأساسية الخاصة بالمقرر» المرتبة الأولى، من حيث ترتيب المتوسطات الحسابية لبنود المحور الأول، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا البند ٢,٨٤، كما بلغ الانحراف المعياري له ٠,٣٧١، وبلغت النسبة المئوية لتحقيقه نسبة عالية وصلت إلى ٨٢,٧٪. كما حقق البند رقم (٨) الخاص «بارتباط الأهداف بطبيعة نظام إعداد المعلم ومجالاته» المرتبة الأولى مكرر. وهذا يدل على أن الأهداف تتحقق من خلال الكفايات الأساسية العلمية والمهنية للمقرر، كما أنها ترتبط بطبيعة نظام إعداد المعلم ومجالاته.

□ ثانياً: بنود حققت أدنى ترتيب للمتوسط الحسابي من بين بنود المحور الأول

• نال البند رقم (٥) الخاص «بمراعاة أهداف المقرر للبعد الاجتماعي لأهداف المجتمع «أدنى متوسط حسابي، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا البند ٤٤, ٢، كما بلغ الانحراف المعياري له ٦٧١, ٠، وبلغت درجة تحقيقه نسبة عالية وصلت الى ٣, ٥٤. / . ويقع المتوسط الحسابي المتدني للبند من بين بنود المحور في نطاق المناسبة.

□ نال البند رقم (١٠) الخاص « بتكامل كفايات المقرر مع كفايات المقررات الأخرى» المرتبة السادسة ، أي قبل الأخيرة ، حيث بلغ المتوسط الحسابي له ٦٣, ٢ ، كما بلغ الانحراف المعياري له ٥٣٥, ٠ ، وبلغت النسبة المئوية لتحقيقه نسبة عالية وصلت الى ٤, ٦٥. / . وهذا يدل على أن أهداف المقرر لا تراعي البعد الاجتماعي لأهداف المجتمع، كما أن كفايات المقررات الدراسية لا تتكامل مع كفايات المقررات الدراسية الأخرى . وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة هالينان وخميلكوف (Hallinan & Khmelkov ، 2001) التي أشارت إلى أن برامج إعداد المعلم يجب أن تعد المعلمين للعمل في المدارس المعاصرة التي توجد في بيئة اجتماعية متغيرة بشكل متزايد ، كما يجب أن تضي بحاجات التعلم المعقدة لدى الطلبة . ودراسة جامعة دبلن (Duplin University ، 2005) التي أثبتت أنه تتوافر بقسم الرياضيات اتصالات مع برامج تعليمية متشابهة في جامعات أخرى.

التساؤل الفرعي الثاني:

ما كفاءة المقرر الدراسي في تحديد الخطة الدراسية وفق المعايير العالمية للاعتماد الأكاديمي؟

وللإجابة على هذا التساؤل تم حساب التكرارات و النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب بنود المحور الثاني من الاستبانة المستخدمة في الدراسة ، ورصدت نتائج ذلك في الجدول الآتي :

جدول (٤)

النسبة المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبنود المحور الثاني من استبانة الدراسة وترتيبها

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة ضعيفة		درجة متوسطة		درجة عالية		م
			%	ت	%	ت	%	ت	
3	0.511	2.63	1.2	1	34.6	28	64.2	52	11
4	0.612	2.52	6.2	5	35.8	29	58	47	12
1	0.494	2.74	2.5	2	21	17	76.5	62	13
2	0.359	2.69	3.7	3	23.5	19	72.8	59	14
5	0.615	2.49	6.2	5	38.3	31	55.6	45	15
1	0.494	2.74	2.5	2	21	17	76.5	62	13
2	0.359	2.69	3.7	3	23.5	19	72.8	59	14
5	0.615	2.49	6.2	5	38.3	31	55.6	45	15
المتوسط الحسابي للمحور الثاني 2.47 مع انحراف معياري 0.500									

يتضح من جدول رقم (٤) أن المتوسط الحسابي العام لبنود المحور الثاني بلغ ٢,٤٧، كما بلغ الانحراف المعياري له ٠,٥٠٠. كما اتضح من الجدول ما يلي:

- أولاً: بنود حققت أعلى متوسط حسابي من بين بنود المحور الثاني:
- البند رقم (١٣) الخاص «بتوافق الخطة الدراسية مع متطلبات المقرر»، بلغ المتوسط الحسابي لهذا البند ٢,٧٤، كما بلغ الانحراف المعياري له ٠,٤٩٤. وقد احتل المرتبة الأولى من بين بنود المحور الثاني.
- البند رقم (١٤) الخاص «بمراعاة الخطة لتوزيع الساعات الدراسية الأسبوعية بشكل مناسب على المقرر» حقق المرتبة الثانية، حيث بلغ المتوسط الحسابي له ٢,٦٩ و انحراف معياري قدره ٠,٥٣٩. وبلغت النسبة المئوية لتحقيق نسبة عالية وصلت إلى ٧٢,٨٪. وهذا يؤكد أن الخطة الدراسية تتوافق مع متطلبات المقرر، كما

أنها موزعة توزيعاً مناسباً على وحدات المقرر.

٤. ثانياً: بنود حققت أدنى متوسط حسابي من بين بنود المحور الثاني :

٥. البند رقم (١٥) الخاص « بإتاحة الخطة الدراسية الحرة للإبداع في التدريس » وبلغ المتوسط الحسابي له ٢,٤٩ و انحراف معياري قدره ٠,٦١٥ ، وبلغت النسبة المئوية لتحقيقه درجة عالية وصلت إلى ٠,٥٥ . وهو يأتي في المرتبة الأخيرة «الخامسة» من بين بنود المحور.

٦. البند رقم (١٢) الخاص « بتمائل الخطة مع الخطط الدراسية في الكليات المماثلة » حقق المرتبة قبل الأخيرة « الرابعة » ، حيث بلغ المتوسط الحسابي له ٢,٥٢ مع انحراف معياري مقداره ٠,٦١٢ ، وبلغت نسبة تحقيقه درجة عالية وصلت إلى ٠,٥٨ . وهذا يدل على أن الخطة الدراسية لا تدفع عضو هيئة التدريس إلى الإبداع في التدريس، كما أنها لا تتماثل مع الخطط الدراسية في الكليات المماثلة وهو مؤشر هام .

التساؤل الفرعي الثالث :

ما كفاءة المقرر الدراسي في توصيف مقرراته وفق المعايير العالمية للاعتماد الأكاديمي ؟

وللإجابة على هذا التساؤل تم حساب التكرارات و النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب بنود المحور الثالث من الاستبانة المستخدمة في الدراسة ، ورصدت نتائج ذلك في الجدول الآتي :

جدول (٥)

النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبنود المحور الثالث من استبانة الدراسة وترتيبها

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة ضعيفة		درجة متوسطة		درجة عالية		م
			%	ت	%	ت	%	ت	
1	0.387	2.89	2.5	2	6.2	5	91.4	74	16
2	0.402	2.84	1.2	1	13.6	11	85.2	69	17
3	0.516	2.69	2.5	2	25.9	21	71.6	58	18
6	0.548	2.44	2.5	2	50.6	41	46.9	38	19
4	0.612	2.56	6.2	5	32.1	26	61.7	50	20
م 4	0.612	2.56	6.2	5	32.1	26	61.7	50	21
8	0.725	2.22	17.3	14	43.2	35	39.5	32	22
7	0.775	2.27	19.8	16	33.3	27	46.9	38	23
المتوسط الحسابي العام للمحور الثالث = 2.38 مع انحراف معياري 0.353									

يتضح من جدول (٥) أن المتوسط الحسابي العام لبنود المحور الثالث بلغ ٢,٣٨ ، كما بلغ الانحراف المعياري ٠,٣٥٢ ، كما أتضح من الجدول ما يلي:

أولاً: بنود حققت أعلى متوسط حسابي من بين بنود المحور الثالث:

١. البند رقم (١٦) الخاص « بتغطية توصيف المقرر للموضوعات والمفاهيم الأساسية للمادة العلمية » حقق المرتبة الأولى من بين المتوسطات الحسابية للمحور ، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا البند ٢,٨٩ ، كما بلغ الانحراف المعياري له ٠,٣٨٧ ، وبلغت النسبة المئوية لتحقيقه درجة عالية وصلت الى ٩١ ،٤ /.

٢. البند رقم (١٧) الخاص « بتغطية توصيف المقرر للمهارات الأساسية للمادة العلمية » المرتبة الثانية ، حيث بلغ المتوسط الحسابي له ٢,٨٤ و انحراف معياري قدره ٠,٤٠٢ ، ونسبه مئوية لدرجة تحقيقه هي ٨٥ ،٢ / . وهي نسبة عالية . وهذا



يدل على أن توصيف المقرر يغطي الموضوعات والمفاهيم والمهارات الأساسية للمادة العلمية . وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة فيجور (Vigor، ٢٠١٠) التي ركزت على برامج التعليم الجامعي وزيادة الاهتمام بإعداد المعلمين .

٣. ثانيا : بنود حققت أدنى المتوسطات الحسابية من بين بنود المحور الثالث:

٤. البند رقم (٢٢) الخاص « بتضمين المقرر للأنشطة المصاحبة » حصل على أدنى المتوسطات الحسابية للمحور نال المرتبة الأخيرة ، ، حيث بلغ المتوسط الحسابي له ٢٢, ٢، وهى منخفضة نسبيا لباقي بنود الأداة و انحراف معياري قدره ٧٢٥, ٠ والنسبة المئوية لتحقيقه هي ٣٩, ٥ ./. ، وهى منخفضة نسبيا لباقي بنود الأداة.

٥. البند رقم (٢٣) الخاص «بالاحتياجات الاحترازية عند وقوع أزمات مفاجئة متصلة بمحتوى المقرر «حقق المرتبة السابعة (قبل الأخيرة) ، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا البند ٢٧, ٢ و انحراف معياري ٧٥٥, ٠ ودرجة تحقيقه هي ٤٦, ٩ ./. .. وهذا يدل على أن المقرر الدراسي لا يتضمن كثيرا من الأنشطة المصاحبة ، كما أنها لا تتضمن الاحتياجات الضرورية عند وقوع الأزمات المفاجئة . وقد يرجع ذلك إلى طبيعة برنامجي اللغة العربية والرياضيات مما قد يحد من عملية الوصول إلى المعايير العالمية.

التساؤل الفرعي الرابع :

كفاءة المقرر الدراسي في تحديد طرق تدريس وفق المعايير العالمية للاعتماد
الاكاديمي ؟

تم حساب التكرارات و النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب بنود المحور الرابع من الاستبانة المستخدمة في الدراسة ، وصدت نتائج ذلك في الجدول الآتي :



جدول (٦)

النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبنود المحور الرابع من استبانة الدراسة وترتيبها

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة ضعيفة		درجة متوسطة		درجة عالية		م
			%	ت	%	ت	%	ت	
٤	٠,٥٠٨	٢,٦٤	١,٢	١	٣٣,٣	٢٧	٦٥,٤	٥٣	٢٤
٥	٠,٦١٣	٢,٥٤	٦,٢	٥	٣٣,٣	٢٧	٦٠,٥	٤٩	٢٥
٦	٠,٦٨٨	٢,٤٣	١١,١	٩	٣٤,٦	٢٨	٥٤,٣	٤٤	٢٦
١	٠,٤٠١	٢,٨٠	—	—	١٩,٨	١٦	٨٠,٢	٦٥	٢٧
٢	٠,٤٥٥	٢,٧٧	١,٢	١	٢١	١٧	٧٧,٨	٦٣	٢٨
٣	٠,٥١١	٢,٧٠	٢,٥	٢	٢٤,٧	٢٠	٧٢,٨	٥٩	٢٩
٨	٠,٧٦٧	٢,٢٤	١٩,٨	١٦	٣٥,٨	٢٩	٤٣,٢	٣٥	٣٠
٧	٠,٧٣٠	٢,٣٦	١٤,٨	١٢	٣٤,٦	٢٨	٥٠,٦	٤١	٣١
المتوسط الحسابي العام للمحور ٢,٢٨ مع انحراف معياري ٠,٤٧٥									

يتضح من جدول (٦) أن المتوسط الحسابي العام لبنود المحور الرابع بلغ ٢,٢٨ . كما بلغ الانحراف المعياري له ٠,٤٧٥ . كما اتضح من الجدول ما يلي :

أولاً: بنود حققت أعلى متوسط حسابي من بين بنود المحور الرابع

× البند رقم (٢٧) الخاص « بتنوع طرق تدريس المقرر» بلغ المتوسط الحسابي لهذا البند ٢,٨٠ وانحراف معياري قدره ٠,٤٠١ . وقد حقق المرتبة الأولى من بين بنود المحور ، وبلغت النسبة المئوية لتحقيقه نسبة عالية بلغت ٨٠,٢ .

× البند رقم (٢٨) الخاص «بمناسبة طرق التدريس للخبرات المراد إكسابها للطلاب» حقق المرتبة الثانية ، حيث بلغ المتوسط الحسابي له ٢,٧٧ وانحراف معياري قدره ٠,٤٥٥ ، وبلغت النسبة المئوية لتحقيقه نسبة عالية بلغت ٧٧,٨ . وهذا يدل على أن طرق التدريس للمقرر الدراسي متنوعة وتتناسب مع الخبرات المراد إكسابها

للطلبة. وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة البابطين (١٩٩٨) التي أثبتت عدم تنوع أساليب التدريس في التعليم العالي .

ثانياً: بنود حققت أدنى المتوسطات الحسابية من بين بنود المحور الرابع × البند رقم (٣٠) الخاص «باستخدام المقررات لتقنيات التعليم الإلكترونية ، بلغ المتوسط الحسابي لهذا البند ٢,٢٤ وانحراف معياري قدره ٠,٧٦٧ ، وهو في المرتبة الثامنة (الأخيرة) ، وبلغت النسبة المئوية لتحقيقه نسبة عالية بلغت ٢,٤٣ . / . ، وهي نسب متدنية نسبياً بوجه عام من بين بنود هذا المحور .

× البند رقم (٣١) الخاص «بمدى مراعاة الأنشطة لطبيعة المقرر والطالب». بلغ المتوسط الحسابي لهذا البند ٢,٣٦ و انحراف معياري وقدره ٠,٧٣٠ ، وهي نسبة مئوية متدنية نسبياً ، واحتلت المرتبة السابعة للمتوسط الحسابي من بين بنود المحور الرابع . وهذا يدل على أن المقررات الدراسية لا تستخدم تقنيات التعليم الإلكتروني ، كما أن الأنشطة لا تراعي طبيعة المقررات والطلبة . وهذه النتيجة تختلف مع نتيجة دراسة جيفري وويتى (Geoffrey & Whitty ، 1994) التي أشارت إلى أن المقررات الدراسية في برامج إعداد المعلم تتصف بالجودة ، إذا تناولت قدرات الطالب الخيالية والعقلية والانتماء للعمل وقدرة المعلم على الإسهام في التنمية الذاتية مهنيًا وأكاديميًا .

التساؤل الفرعي الخامس :

ما مدى كفاءة المقرر الدراسي في استخدام الكتب الدراسية والمراجع وفق المعايير العالمية للاعتماد الأكاديمي؟ وللإجابة على هذا التساؤل تم حساب التكرارات و النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب بنود المحور الخامس من الاستبانة المستخدمة في الدراسة، ورصدت نتائج ذلك في الجدول الآتي :

جدول (٧)

النسب المئوية للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبنود المحور الخامس من استبانة الدراسة وترتيبها

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة ضعيفة		درجة متوسطة		درجة عالية		م
			%	ت	%	ت	%	ت	
٥	٠,٦٧٦	٢,٢٣	١٣,٦	١١	٤٩,٤	٤٠	٣٧	٣٠	٣٢
٣	٠,٧١٠	٢,٣٥	١٣,٦	١١	٣٨,٣	٣١	٤٨,١	٣٩	٣٣
٢	٠,٦٢٨	٢,٤١	٧,٤	٦	٤٤,٤	٣٦	٤٨,١	٣٩	٣٤
١	٠,٦٣٠	٢,٤٢	٧,٤	٦	٤٣,٢	٣٥	٤٩,٤	٤٠	٣٥
٨	٠,٥٨٣	٢,١٠	١٢,٣	١٠	٦٥,٤	٥٣	٢٢,٢	١٨	٣٦
م ٥	٠,٥٩٧	٢,٢٣	٨,٦	٧	٥٩,٣	٤٨	٣٢,١	٢٦	٣٧
٤	٠,٦٣٧	٢,٢٨	٩,٩	٨	٥١,٩	٤٢	٣٨,٣	٣١	٣٨
٧	٠,٧٤٩	٢,١٦	٢١	١٧	٤٢	٣٤	٣٧	٣٠	٣٩
المتوسط الحسابي العام للمحور ٢,٣١ مع انحراف معياري ٠,٣٩٤									

يتضح من جدول (٧) أن المتوسط الحسابي العام لبنود المحور الخامس بلغ ٢,٣١ وهو في مستوى المناسبة وانحراف معياري قدره ٠,٣٩٤. كما اتضح من الجدول، ما يلي:

أولاً: بنود حققت أعلى المتوسطات الحسابية من بين بنود المحور الخامس × البند رقم (٣٥) الخاص «بتنوع المراجع الدراسية لإتاحة فرص الاختيار للطالب» احتل المرتبة الأولى وبلغ المتوسط الحسابي لهذا البند ٢,٤٢ وانحراف معياري قدره ٠,٦٣٠. وبلغت النسبة المئوية لتحقيقه نسبة عالية ٤٩,٤٪.

× البند رقم (٣٤) الخاص «بمدى مطابقة محتوى الكتب الدراسية مع توصيف المقرر» احتل المرتبة الثانية من بين بنود المحور الخامس، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا البند ٢,٤١، وانحراف معياري قدره ٠,٦٢٨، وبلغت النسبة المئوية لتحقيقه نسبة عالية بلغت ٤٨,١٪. وهذا يدل على أن المراجع الدراسية متنوعة مما يتيح

فرص الاختيار للطالب ، كما أن محتوى الكتب الدراسية مطابق لتوصيف المقرر.

ثانيا: بنود حققت أدنى المتوسطات الحسابية من بين بنود المحور الخامس × البند (٣٦) الخاص «بمدى توفر كتب اثرائية مساندة للمنهج » احتل المرتبة الأخيرة من بين بنود المحور الخامس ، حيث بلغ المتوسط الحسابي له ١٠, ٢ ، و انحراف معياري قدره ٥٨٣, ٠ . وبلغت النسبة المئوية لتحقيقه نسبة عالية بلغت ٢٢, ٢ . / . ، وهي نسب متدنية .

× البند رقم (٣٩) الخاص بمدى «توافر الكتب الدراسية الحديثة» احتل المرتبة السابعة (قبل الأخيرة) ، وبلغ المتوسط الحسابي لهذا البند ١٦, ٢ و انحراف معياري قدره ٧٤٩, ٠ والنسبة المئوية لتحقيقه نسبة عالية بلغت ٣٧. / . ، وهي منخفضة نسبيا . وهذا يدل على أن الكتب الاثرائية المساندة للمنهج و الكتب الدراسية الحديثة غير متوافرة ، مما قد يسبب الابتعاد قليلاً عن المعايير العالمية للاعتماد الأكاديمي.

التساؤل الفرعي السادس :

ما كفاءة المقرر الدراسي في استخدام الوسائل والأدوات والأجهزة والمعدات (مصادر التعلم) وفق المعايير العالمية للاعتماد الأكاديمي :
وللإجابة على هذا التساؤل تم حساب التكرارات و النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب بنود المحور السادس من الاستبانة المستخدمة في الدراسة، ورصدت نتائج ذلك في الجدول الآتي :

جدول (٨)

النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبنود المحور السادس من
استبانة الدراسة وترتيبها

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة ضعيفة		درجة متوسطة		درجة عالية		م
			%	ت	%	ت	%	ت	
٤	٠,٧٢٠	١,٧٩	٣٨,٣	٣١	٤٤,٤	٣٦	١٧,٣	١٤	٤٠
٢	٠,٦٤٤	١,٩٠	٢٥,٩	٢١	٥٨	٤٧	١٦	١٣	٤١
١	٠,٧٩٨	١,٩٩	٣٢,١	٢٦	٣٧	٣٠	٣٠,٩	٢٥	٤٢
م ٢	٠,٢٣٦	١,٩٠	٤٦,٩	٣٨	٣٩,٥	٣٢	١٢,٣	١٠	٤٣
٥	٠,٧٢٣	١,٧٧	٣٩,٥	٣٢	٤٠,٧	٣٣	١٧,٣	١٤	٤٤
٦	٠,٧١١	١,٧٣	٤٢	٣٤	٤٢	٣٤	١٤,٨	١٢	٤٥
٧	٠,٦١٦	١,٥١	٥٤,٣	٤٤	٣٨,٣	٣١	٦,٢	٥	٤٦
المتوسط الحسابي للمحور السادس ١,٩٨ مع انحراف معياري ٠,٧٩٩									

يتضح من جدول (٨) أن المتوسط الحسابي العام لبنود المحور السادس بلغ ١,٩٨ و انحراف معياري قدره ٠,٧٩٩ ، أي أن هناك تبايناً واضحاً في الآراء ، كما اتضح من الجدول ما يلي :

أولاً: بنود حققت أعلى المتوسطات الحسابية من بين بنود المحور السادس × البند رقم (٤٢) الخاص «بتحقيق الوسائل لأهداف المقرر الدراسي» بلغ المتوسط الحسابي لهذا البند ١,٩٩ و انحراف معياري قدره ٠,٧٩٨ ، وهو دون المناسبة بوجه عام . ويحتل هذا البند المرتبة الأولى، وبلغت النسبة المئوية لتحقيقه نسبة عالية بلغت ٣٠,٩٪. وهي منخفضة أيضاً.

× البند رقم (٤١) الخاص «بمدى تحقيق الأدوات والأجهزة والمعدات لأهداف المقرر» احتل المرتبة الثانية، حيث بلغ المتوسط الحسابي له ١,٩٠ و انحراف معياري قدره ٠,٦٤٤ ، وهو أيضاً دون المناسبة . وهذا يدل على أن الوسائل والأدوات والأجهزة



والمعدات (مصادر التعلم) لا تعمل على تحقيق أهداف المقرر. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة بورك (Burk, 2000) التي أوضحت ضرورة تغيير برامج إعداد المعلم، لضمان إعداد المعلم الجديد لاستخدام التكنولوجيا في حجرة الدراسة.

ثانياً: بنود حققت أدنى المتوسطات الحسابية من بين بنود المحور السادس

× البند رقم (٤٦) الخاص بوجود «فريق مجهز للدعم الفني لاستخدام الأدوات» احتل المرتبة الأخيرة (السابعة) مع متوسط حسابي منخفض دون المناسبة ، حيث بلغ ١,٥١ وانحراف معياري قدره ٠,٦١٦ ، وبلغت النسب المئوية لتحقيقه نسبة عالية قدرها ٠,٦٢. وهى نسبة متدنية جداً من بين محاور الدراسة .

× البند رقم (٤٥) الخاص «بوجود نظام متكامل وجيد للأمن والسلامة داخل الكلية» احتل المرتبة قبل الأخيرة (السادسة) ، وبلغت النسبة المئوية لتحقيقه نسبة عالية قدرها ٠,١٤٨ ، وهى نسب متدنية جداً . وهذا يدل على أنه لا يوجد فريق للدعم الفني لمصادر التعلم في الكلية ، كما أنه لا يوجد نظام متكامل وجيد للأمن والسلامة لمصادر التعلم في الكلية.

التساؤل الفرعي السابع :

ما كفاءة المقرر الدراسي في تحديد استراتيجيات التقويم وفق المعايير العالمية للاعتماد الأكاديمي؟
وللإجابة على هذا التساؤل تم حساب التكرارات و النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب بنود المحور السابع من الاستبانة المستخدمة في الدراسة ، ورصدت نتائج ذلك في الجدول الآتي :



جدول (٩)

النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبنود المحور السابع من استبانة الدراسة وترتيبها

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة ضعيفة		درجة متوسطة		درجة عالية		م
			%	ت	%	ت	%	ت	
1	0.530	2.72	3.7	3	21	17	75.3	61	47
2	0.558	2.70	4.9	4	19.8	16	75.3	61	48
4	0.726	2.53	13.6	11	19.8	16	66.7	54	49
3	0.544	2.68	3.7	3	24.7	20	71.6	58	50
5	0.608	2.41	6.2	5	46.9	38	46.9	38	51
9	0.785	2.31	19.8	16	29.46	24	50.6	41	52
م 5	0.771	2.41	17.3	14	24.7	20	58	47	53
7	0.784	2.38	18.5	15	24.7	20	56.8	46	54
8	0.775	2.33	18.5	15	29.6	24	51.9	42	55
المتوسط الحسابي العام للمحور 2.81 مع انحراف معياري 0.513									

100

ويتضح من جدول (٩) أن المتوسط الحسابي العام لبنود المحور السابع بلغ ٢,٨١ و انحراف معياري قدره ٠,٥١٣ . كما اتضح من الجدول ما يلي :

أولاً: بنود حققت أعلى المتوسطات الحسابية من بين بنود المحور السابع
 × احتل البند رقم (٤٧) الخاص بمدى «ارتباط التقويم مع أهداف المقرر» المرتبة الأولى للمتوسطات الحسابية من بين بنود المحور ، حيث بلغ المتوسط الحسابي له ٢,٧٢ و انحراف معياري قدره ٠,٥٣٠ . وبلغت النسبة المئوية لتحقيقه نسبة عالية قدرها ٧٥,٣ . /

× البند رقم (٤٨) الخاص «بارتباط التقويم بأهداف القسم» احتل المرتبة الثانية



في ترتيب بنود المحور ، حيث بلغ المتوسط الحسابي له ٧٠, ٢ وانحراف معياري قدره ٥٥٨, ٠ وهى مناسبة . وبلغت النسبة المئوية لتحقيقه نسبة عالية قدرها ٧٥, ٢ . / . وهذا يدل على أن التقويم مرتبط بأهداف المقرر الدراسي وأهداف القسم العلمي. و تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة ترنتي (Trinity, 2006)، التي أشارت إلى أن معايير الجودة العالمية الواجب توافرها في قسمي الإحصاء والرياضيات ، لم تكن متوافرة بشكل كبير في الكلية وخاصة بأساليب تقويم الطلبة .

ثانيا: بنود حققت أدنى المتوسطات الحسابية من بين بنود المحور السابع

× البند رقم (٥٥) الخاص «بتحفيز الطلاب للاشتراك بالمسابقات العالمية من خلال مقرراتهم الدراسية لإذكاء روح المنافسة والتخطيط » احتل المرتبة الأخيرة (الثامنة) ، من حيث الترتيب التنازلي للمتوسطات الحاسبية ، حيث بلغ المتوسط الحسابي له ٢٣, ٢ وانحراف معياري قدرها ٧٧٥, ٠ ، وبلغت النسبة المئوية لتحقيقه نسبة عالية قدرها ٥١, ٩ . / .

× البند رقم (٥٤) الخاص «بتوظيف القسم لنتائج التقويم لتحسين العملية التعليمية » احتل المرتبة السابعة من ترتيب المتوسطات الحاسبية بين بنود المحور ، حيث بلغ المتوسط الحسابي له ٢٨, ٢ وانحراف معياري وقدره ٧٨٤, ٠ . وبلغت النسبة المئوية لتحقيقه نسبة عالية قدرها ٥٦, ٨ . / . وهذا يدل على أن المقرر الدراسي لا يعمل على تحضير الطلبة للمشاركة في المسابقات العالمية وإذكاء روح المنافسة والتخطيط ، كما أن القسم العلمي لا يوظف نتائج التقويم لتحسين العملية التعليمية . وهذه النتيجة تختلف مع نتيجة دراسة العتيبي وغالب (١٩٩٦) ، التي ركزت على كفاءة النتائج في مؤسسات إعداد المعلم وقياس العائد .

التساؤل الضريعي الثامن:

ما كفاءة المقرر الدراسي في تحديد المخرجات التعليمية وفق المعايير العالمية للاعتماد الأكاديمي ؟

وللإجابة على هذا التساؤل تم حساب التكرارات و النسب المئوية والمتوسطات الحاسبية والانحرافات المعيارية وترتيب بنود المحور الثامن من الاستبانة المستخدمة في الدراسة ، ورصدت نتائج ذلك في الجدول الآتي :



جدول رقم (١٠)

النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبنود المحور الثامن من استبانة الدراسة وترتيبها

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة ضعيفة		درجة متوسطة		درجة عالية		م
			%	ت	%	ت	%	ت	
5	0.752	2.22	17.3	14	43.2	35	39.5	32	56
2	0.660	2.37	9.9	8	43.2	35	46.9	38	57
1	0.372	2.59	12.3	10	51.9	42	34.6	28	58
3	0.628	2.26	9.9	8	54.3	44	35.8	29	59
6	0.558	2.04	13.6	11	69.1	56	17.3	14	60
3 م	0.703	2.26	14.8	12	44.4	36	40.7	33	61
7	0.695	1.85	32.1	26	49.4	40	17.3	14	62
المتوسط الحسابي العام للمحور الثامن 2.11 مع انحراف معياري 0.478									

يتضح من جدول (١٠) أن المتوسط الحسابي العام لبنود المحور الثامن بلغ ١١, ٢, و انحراف معياري قدره ٤٧٨, ٠. كما اتضح من الجدول ما يلي:

أولاً: بنود حققت أعلى المتوسطات الحسابية من بين بنود المحور الثامن × احتل البند رقم (٥٨) الخاص «بتمتع المخرجات التعليمية بالكفايات المهنية الحديثة» المرتبة الأولى من المتوسطات الحسابية من بين بنود المحور، حيث بلغ المتوسط الحسابي له ٥٩, ٢ و انحراف معياري قدره ٢٧٢, ٠، وبلغت النسبة المئوية لتحقيق نسبته عالية قدرها ٢٤, ٦. ودرجة متوسطة بلغت ٥١, ٩. /.

× احتل البند رقم (٥٧) الخاص «بمراعاة المقرر الدراسي لمتطلبات سوق العمل» المرتبة الثانية، حيث بلغ المتوسط الحسابي له ٣٥, ٢ و انحراف معياري قدره ٦٠, ٠، والنسبة المئوية لتحقيقه نسبة عالية وقدرها ٤٦, ٩. ودرجة متوسط وبلغت ٤٣, ٢. /.

وهذا يدل على أن المخرجات التعليمية للمقررات الدراسية تمتلك



الكفايات المهنية الجديدة ، كما أن المقرر الدراسي يراعي متطلبات سوق العمل . وهذا يدل على أن المقررات الدراسية تتوافر بها الكفايات المهنية الحديثة ، التي تلبى احتياجات سوق العمل . وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة سيسيلي و واكسينم (Sessile & Waxenm , 2006) ، التي أشارت إلى أن درجة توافر معايير الجودة التعليمية كانت مرتفعة لمجالي عملية التعليم والمخرجات المتوقعة ، في حين كانت درجة توافر معايير الجودة متوسط لمجالات مدخلات التعليم وذلك للأقسام العلمية ، أما بالنسبة للأقسام الأدبية فإن معايير الجودة التعليمية كانت مرتفعة لمجالات مدخلات التعليم وعملية التعلم . وكذلك دراسة حمزه ودودين (٢٠٠٧) ، التي أشارت إلى أهمية عملية تقويم المخرجات التعليمية كأساس لضمان الجودة في البرامج التعليمية .

ثانيا: بنود حققت أدنى المتوسطات الحسابية من بين بنود المحور الثامن

103

× البند رقم (٦٢) الخاص « بالمتابعة وتقويم خطط وأهداف البرامج بشكل دوري «احتل المرتبة الأخيرة السابعة ، حيث بلغ المتوسط الحسابي له ٨٥ ، ١ و انحراف معياري قدره ٦٩٠ ، ٠ ، وهو يقع دون المناسبة ، وبلغت النسبة المئوية لتحقيقه نسبة عالية قدرها ١٧ ، ٣ . / . و بدرجة متوسطة بلغت ٤٩ ، ٤ . / .

× البند رقم (٥٦) الخاص «بوضوح نظم القبول بالأقسام العلمية «احتل المرتبة قبل الأخيرة (السادسة) من بين بنود المحور، حيث بلغ المتوسط الحسابي له ٢٢ ، ٢ و انحراف معياري قدره ٧٢٥ ، ٠ ، وبلغت النسبة المئوية لتحقيق نسبة عالية بلغت ٢٩ ، ٥ . / . و بدرجة متوسطة بلغت ٤٣ ، ٢ . / . وهذا يدل على أن البرامج الأكاديمية في الكلية تتقنها المتابعة والتقويم والخطط والأهداف، كما أن نظم القبول ليست واضحة . وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة حمزه ودودين (٢٠٠٧) ، والتي أكدت على أن عملية تقويم المخرجات التعليمية أساس لضمان الجودة في البرامج العلمية في مؤسسات التعليم العالي . ودراسة البابطين (١٩٩٨) ، التي أثبتت عدم تنوع أساليب التدريس في التعليم العالي .

ويمكن تلخيص النتائج الخاصة بالتساؤل الأول في بيانات الجدول التالي الذي يعكس المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب محاور الاستبانة المستخدمة في الدراسة الحالية :



المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور الاستبانة و ترتيبها

الترتيب	الانحرافات المعيارية	المتوسطات الحسابية	محاور الدراسة
الثاني	0.410	2.6	المحور الأول
الثالث	0.500	2.47	المحور الثاني
الرابع	0.353	2.38	المحور الثالث
السادس	0.475	2.28	المحور الرابع
الخامس	0.394	2.31	المحور الخامس
الثامن	0.799	1.98	المحور السادس
الأول	0.513	2.81	المحور السابع
السابع	0.478	2.11	المحور الثامن
			المتوسط الحسابي العام للاستبانة 2.37 مع انحراف معياري 0.401

يتضح من جدول (١١) ما يلي :

١. نال المحور السابع الخاص «بمدى كفاءة المقرر الدراسي في تحديد استراتيجيات التقويم وفق المعايير العالمية للاعتماد الأكاديمي» أعلى متوسط حسابي ، حيث نال المرتبة الأولى وبلغ ٢,٨١ مع انحراف معياري قدره ٥١٣,٠ ، ولا يوجد تباين في آراء أفراد عينة الدراسة . مما يدل على أن المقررات الدراسية تتميز بكفاءة في تحديد استراتيجيات التقويم وفق المعايير العالمية ، حيث عن طريق استراتيجيات التقويم تستطيع الكلية تعرف مستوى أداء عضوية التدريس ، وأداء الطالب ومدى قدرته على استيعاب محتوى المقرر الدراسي.

٢. محور الاستبانة الأول الخاص «بمدى كفاءة المقرر الدراسي في تحديد الأهداف والكفايات وفق المعايير العالمية للاعتماد الأكاديمي» نال المرتبة الثانية من المتوسطات الحسابية ، حيث بلغ المتوسط الحسابي له ٢,٦٠ مع انحراف معياري قدره ٤١٠,٠ . مما يدل على أن المقرر الدراسي لديه القدرة على تحديد الأهداف والكفايات وفق المعايير العالمية . وهذا المعيار (الأهداف) من المعايير الهامة أيضاً في تحديد ما إذا



كان المقرر الدراسي يقترب من المعايير الأكاديمية العالمية .

٣. محور الاستبانة الثاني الخاص « بكفاءة المقرر الدراسي في تحديد الخطة الدراسية وفق المعايير العالمية للاعتماد الأكاديمي » نال المرتبة الثالثة من حيث ترتيب المتوسطات الحسابية للمحاور، حيث بلغ ٢,٤٧ مع انحراف معياري قدره ٠,٥٠٠ . مما يدل على أن المقرر الدراسي لديه القدرة في تحديد الخطة الدراسية، وتعد الخطة الدراسية الجيدة طريقاً إلى تحقيق أهداف المقرر بصورة سليمة .

ويتضح من هذا أن المقرر الدراسي حقق كفاءة في تحديد استراتيجيات التقويم، والأهداف، والخطة الدراسية وفق المعايير العالمية للاعتماد الأكاديمي.

٤. احتل المحور السادس الخاص « بمدى كفاءة المقرر الدراسي في استخدام الوسائل والأدوات والأجهزة والمعدات (مصادر التعلم) وفق المعايير العالمية للاعتماد الأكاديمي » المرتبة الأخيرة من المتوسطات الحسابية، حيث بلغ المتوسط الحسابي له ١,٩٨، وهو دون المناسبة مع انحراف معياري قدره ٠,٧٩٩ . وهناك تباين في الآراء، وهذا يرجع لحسب طبيعة كل برنامج دراسي لاحتياجاته من مصادر التعليم، فمثلاً مقررات التربية الفنية تعتمد اعتماداً كلياً على الأدوات والمعدات اللازمة للتطبيقات العملية بخلاف مقررات اللغة العربية التي تحتاج إلى مختبرات لغوية، ومقررات الرياضيات الذي تحتاج إلى مختبرات للحاسوب . ويرجع ذلك إلى أن الكلية تفتقر إلى مصادر التعلم وهو معيار هام للحصول على الاعتماد الأكاديمي .

٥. احتل المحور الثامن الخاص « بكفاءة المقرر الدراسي في تحديد المخرجات التعليمية وفق المعايير العالمية للاعتماد الأكاديمي » المرتبة السابعة (قبل الأخيرة)، حيث بلغ المتوسط الحسابي له ٢,١١ مع انحراف معياري قدره ٠,٤٧٨، وهو يقع في حدود المناسبة . مما يدل على أن المخرجات التعليمية ما زالت دون مستوى المعايير الأكاديمية .

٦. احتل المحور الرابع الخاص « بكفاءة المقرر الدراسي في تحديد طرق التدريس وفق المعايير العالمية للاعتماد الأكاديمي » المرتبة السادسة، حيث بلغ المتوسط الحسابي له ٢,٢٨ مع انحراف معياري قدره ٠,٤٧٥ . مما يدل على أن طرق التدريس ما زالت دون مستوى المعايير العالمية للاعتماد الأكاديمي.

٧. احتل المحور الخامس الخاص « بكفاءة المقرر الدراسي في استخدام الكتب الدراسية والمراجع وفق المعايير العالمية للاعتماد الأكاديمي » المرتبة الخامسة، حيث





بلغ المتوسط الحسابي له ٢,٣١ مع انحراف معياري قدره ٠,٣٩٤. ولا يوجد تباين في الآراء بالنسبة لإجابات أفراد العينة في البرامج الثلاثة المختارة (اللغة العربية - الرياضيات - التربية الفنية) . مما يدل على أن البرامج الثلاثة متفقة على أن كفاءة المقررات الدراسية في استخدام الكتب الدراسية والمراجع مازالت دون مستوى المعايير العالمية للاعتماد الأكاديمي.

٨. احتل المحور الثالث الخاص «بمدى كفاءة المقرر الدراسي في توصيف مقرراته وفق المعايير العالمية للاعتماد الأكاديمي» المرتبة الرابعة من المتوسطات الحسابية، حيث بلغ المتوسط الحسابي له ٢,٣٨ ، مع انحراف معياري قدره ٠,٣٥٣. مما يدل على أن المقرر الدراسي مازال دون مستوى المعايير العالمية للاعتماد الأكاديمي في توصيف المقررات.

ومن التحليل السابق نستنتج ما يلي :-

أولاً : أن المقررات الدراسية تحقق كفاءة في تحديد استراتيجيات التقويم والأهداف و الخطة الدراسية.

ثانياً : أن المقررات الدراسية الخاصة بالبرامج الأكاديمية الثلاثة (اللغة العربية ، الرياضيات ، التربية الفنية) تنقصها مصادر تعلم حديثة متنوعة مطورة مزودة بالأجهزة والمعدات التي تتناسب مع طبيعة كل برنامج راعين التطور التكنولوجي .
ثالثاً : أن المخرجات التعليمية الخاصة بالبرامج الأكاديمية المقدمة في كلية التربية الأساسية تنقصها المهارات الفنية التي تلبى حاجة الميدان التربوي وتتناسب مع التكنولوجيا الحديثة .

رابعاً : أن طرق التدريس الخاصة بالبرامج المقدمة مازالت تجمع بين الحداثة في التطوير والتقليدية في تطبيق أساليب طرق التدريس ، ولذلك تقتصر إلى التنوع والتطوير الجذري نتيجة لعوامل أخرى تؤثر فيها كقدم المباني وقلة المختبرات وتجهيزاتها التي لا تتلاءم مع التكنولوجيا الحديثة المتطورة .

ثانياً : النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

نص هذا السؤال على:

« هل تتوافر المعايير العالمية للاعتماد الأكاديمي من خلال تطبيق نظام الويدز)



WIDS) لكل برنامج أكاديمي على حدة (اللغة العربية، الرياضيات، التربية الفنية)»
وللإجابة على هذا التساؤل تم حساب الأوزان النسبية لعينة المقررات الممثلة للبرامج الأكاديمية (اللغة العربية، الرياضيات، التربية الفنية) في كلية التربية الأساسية. وفيما يلي تحليل النسب المئوية طبقاً للأوزان النسبية لعينة المقررات الدراسية الممثلة لبرامج الكلية (الأدبية : اللغة العربية) - (العلمية : رياضيات) - (التربية النوعية : التربية الفنية) لتعرف مدى توافر المعايير العالمية للاعتماد الأكاديمي، من خلال تطبيق معايير نظام الويدز (WIDS)

برنامج اللغة العربية :

جدول (١٢) :

الأوزان النسبية والنسب المئوية لمقررات برنامج اللغة العربية وترتيبها حسب نسبتها المئوية

م	اسم المقرر ورقمه	الوزن النسبي	النسبة المئوية ./. الترتيب	ملاحظات
1	الأدب الحديث - رقم (495)	150	86.2	دمج مقرر عروض (1) مع مقرر عروض (2)
2	علم العروض والقافية (1) - رقم (116)	150	86.2	لا يوجد
3	النحو العربي (1) - رقم (177)	132	75.9	-
4	النحو العربي (2) - رقم (207)	129	74.1	-
5	نحو وصرف (2) - رقم (227)	129	74.1	م 17
6	الأدب الإسلامي الاموى- رقم (275)	156	89.7	-
7	الأدب الجاهلي - رقم (165)	149	85.6	-
8	الفقه - رقم (249)	134	77	إلغاء نظام المذكرات والاعتماد على الكتاب
9	الأدب العباسي رقم (385)			إلغاء نظام المذكرات وتدريب مقرر الأدب العباسي على مقررين (1) للشعر ، (2) للنثر
				133
				76.4
10	علم الأسلوب رقم (440)	128	73.6	لا يوجد
11	علم الدلالة رقم (317)	142	81.6	-
12	البلاغة العربية رقم (106)	106	60.9	-
13	علم العروض والقافية (22) (257)	150	86.2	دمج مقرر عروض (1) مع مقرر عروض (2)
14	النحو العربي (1) - (178)	112	64.4	تقليل إعداد الطالبات في المجموعات تزويد القاعات Data show

تابع جدول (١٢) :

الأوزان النسبية والنسب المئوية لمقررات برنامج اللغة العربية و ترتيبها حسب نسبها المئوية

م	اسم المقرر ورقمه	الوزن النسبي	النسبة المئوية ./.	الترتيب	ملاحظات
15	النحو العربي (12) - رقم (177)	99	56.9	24	-
16	الأدب العباسي رقم (385)	142	81.6	10 م	-
17	البحث الادبي رقم (411)	159	91.4	2	-
18	الأدب الجاهلي رقم (165)	140	80.5	13	-
19	قاعة البحث اللغوي رقم (409)	108	62.1	22	-
20	الصرف العربي رقم (407)	163	93.6	1	زيادة عدد الساعات المخصصة للمقرر
21	النقد الادبي رقم (308)	147	84.5	9	الالتزام بالحد الأعلى لكل مجموعة
22	قضايا نحوية رقم (424)	93	53.4	26	لا يوجد
23	أدب الطفل رقم (105)	80	46.00	27	-
24	علم الأصوات اللغوية رقم (214)	150	86.2	5 م	-
25	النحو العربي (3) رقم (31)	94	54	25	-
26	قواعد الكتابة العربية رقم (218)	126	79.4	20	-
27	أدب الحديث رقم (490)	154	88.5	4	-

شملت عينة الدراسة للمقررات الدراسية في برنامج اللغة العربية التي يقدمها قسم اللغة العربية ، (٢٧) مقرا ، والجدول (١٢) يبين الأوزان النسبية للمقررات الدراسية و ترتيبها حسب نسبتها المئوية لتعرف مدى توافر المعايير العالمية للاعتماد الأكاديمي ، من خلال تطبيق نظام الويدز (WIDS انحسرت أوزانها النسبية ما بين (٦ ، ٩٣ ./. - ٤٦ ./.) .

- حقق مقرر الصرف العربي رقم (٤٠٧) أعلى النسب المئوية ، حيث بلغ الوزن النسبي ٩٣ ، ٦ ./. وفيما يلي تحليلاً للأوزان النسبية للمقررات الدراسية في برنامج اللغة العربية كما وردت في جدول (١٢) :

- أولاً : المقررات الدراسية في برنامج اللغة العربية التي حققت أعلى النسب المئوية للأوزان النسبية حول مدى توافر كفاءتها للمعايير العالمية في الاعتماد الأكاديمي:
- ١- مقرر الصرف العربي رقم (٤٠٧) بلغت النسبة المئوية للوزن النسبي ٦, ٩٣. / . ، وهو في المرتبة الأولى .
 - ٢- مقرر الأدب الإسلامي والأموي رقم (٢٧٥) بلغت النسبة المئوية للوزن النسبي ٧, ٨٩. / . ، وهو في المرتبة الثانية.
 - ٣- مقرر الأدب الحديث رقم (٤٩٠) بلغت النسبة المئوية للوزن النسبي ٥, ٨٨. / . ، وهو في المرتبة الثالثة .
 - ٤- مقرر الأدب الحديث رقم (٤٩٥) - علم العروض والقافية (٢) رقم (٢٥٧) علم العروض والقافية (١) رقم (١١٦) بلغت النسبة المئوية للوزن النسبي ٢, ٨٦. / . ، وهو في المرتبة الرابعة .
 - ٥- مقرر علم الدلالة رقم (٣١٧) - الأدب العباسي رقم (٣٨٥) بلغت النسبة المئوية للوزن النسبي ٦, ٨١. / . ، وهو المرتبة الخامسة .

- ثانياً: المقررات الدراسية في برنامج اللغة العربية التي حققت أدنى النسب المئوية للأوزان النسبية حول مدى توافر كفاءتها للمعايير العالمية في الاعتماد الأكاديمي:
- ١- مقرر أدب الطفل رقم (١٠٥) : بلغت النسبة المئوية للأوزان النسبية ٤٦. / . ، وهي في المرتبة الأخيرة (المرتبة ٢٧) من بين مقررات برامج اللغة العربية.
 - ٢- مقرر قضايا نحوية رقم (٤٢٤) : حقق نسبة مئوية للأوزان النسبية ٤, ٥٣. / . ، ويأتي في المرتبة قبل الأخيرة (المرتبة ٢٦) .
 - ٣- مقرر النحو العربي (٣) رقم (٣٥١) : حقق نسبة مئوية وبلغت ٥٤. / . ، ويأتي في المرتبة (٢٥) .
 - ٤- مقرر النحو العربي (٢) رقم (١٧٧) : حقق نسبة مئوية بلغت ٩, ٥٦. / . ، ويأتي في المرتبة (٢٤) من بين مقررات برنامج اللغة العربية .
 - ٥- مقرر البلاغة العربية رقم (١٠٦) : حقق نسبة مئوية من بين الأوزان النسبية بلغت (٩, ٦٠. / .) ، ويأتي في المرتبة (٢٣) .
 - ٦- مقرر قاعة البحث اللغوي رقم (٤٠٩) : بلغت النسبة المئوية للأوزان النسبية

١، ٦٢،٠ / .، ويأتي في المرتبة (٢٢).

وهذا يشير إلى أن هناك عدد (٢٠) مقررا دراسيا في برنامج اللغة العربية احتل النسبة الأعلى ما بين (٠.٩٣،٦ - ٠.٧٣،٦) / .، مما يدل على أن ما نسبته (٠.٦٠،١) / . من المقررات الدراسية تصل إلى المعايير العالمية للاعتماد الأكاديمي . وتمثل نقاط قوة في هذا البرنامج .

ومقررات أخرى عددها (٧) من مجموع المقررات احتلت مراتب متدنية بنسبة (٠.٦٤،٤ - ٠.٤٦،٠٠) / .، مما يدل على أن ما نسبته (٠.٣٩،٩) / . من المقررات الدراسية دون مستوى المعايير العالمية للاعتماد الأكاديمي، وهي تمثل نقاط ضعف في هذا البرنامج، مما يستدعي مراجعة وتقييم هذه المقررات وتحديثها لتواكب المعايير العالمية للاعتماد الأكاديمي.

برنامج الرياضيات:

جدول (١٣)

الأوزان النسبية والنسب المئوية لمقررات برنامج الرياضيات و ترتيبها حسب أوزانها النسبية

م	اسم المقرر ورقمه	الوزن النسبي	النسبة المئوية /.	الترتيب	ملاحظات
1	الحلول العددية للمعادلات التفاضلية المعادية مقرر رقم (453)	146	83.9	10	لا يوجد
2	مقدمة في نظرية البيان مقرر رقم (477)	102	58.6	21	-
3	مقدمة في التحليل العددي رقم (354)	155	89.1	2	-
4	الجبر الخطي العددي رقم (451)	155	89.1	2 م	-
5	تمهيدي رقم (591)	125	71.8	17	-
6	إحصاء تمهيدي رقم (121)	113	63.9	20	-

7	إحصاء تمهيدي (3) رقم (231)	137	78.7	16	توافر التكنولوجيا الحديثة للأهداف التطوير التي تحقق الأهداف
8	الحاسوب والبرمجة رقم (201)	147	84.5	8	--
9	مقدمة في التبولوجي رقم (475)	117	67.2	19	--
10	مواضيع الرياضيات رقم (437)	142	81.6	13	--
11	مقدمة في التحليل رقم (481)	141	81	14	--
12	جبر (2) رقم (132)	145	83.3	11	--
13	الجبر المجرد رقم (211)	148	85.1	6	--
14	الحبر الخطي رقم (111)	149	85.6	5	--
15	الجبر الخطي (1) رقم (131)	118	67.8	3	--
16	برمجة خطية رقم (361) رقم ()	152	87.4	4	--
17	تحليل حقيقي رقم (949)	148	85.1	6 م	--
18	تراكيب جبرية رقم (411)	140	80.5	15	--
19	نظرية الأعداد رقم (315)	147	84.5	8 م	--
20	الرياضيات رقم (210)	145	83.3	11 م	--
21	رياضيات رقم (122)	160	92	1	--

شملت عينة الدراسة للمقررات الدراسية في برنامج الرياضيات التي يقدمها قسم الرياضيات عدد (٢١) مقررأ، والجدول (١٣) يبين الأوزان النسبية للمقررات الدراسية وترتيبها حسب نسبها المئوية لتعرف مدى توافر المعايير العالمية للاعتماد الاكاديمي من خلال تطبيق نظام الويدز (WIDS) ، وانحسرت أوزان النسب المئوية ما بين (٩٢ . / - ٥٨,٢ . /) . وفيما يلي تحليلاً للأوزان النسبية للمقررات الدراسية في برنامج الرياضيات ، كما وردت في جدول (١٣) :

أولاً: المقررات الدراسية في برنامج الرياضيات التي حققت أعلى النسب المئوية للأوزان النسبية حول مدى توافر كفاءتها للمعايير العالمية في الاعتماد الأكاديمي :
 - مقرر رياضيات رقم (١٢٢) : بلغت النسبة المئوية للوزن النسبي ٩٢ . / ، وهو في المرتبة الأولى .



- مقرر مقدمة في التحليل العددي رقم (٣٥٤) ، ومقرر الجبر الخطي العددي رقم (٤٥١) : بلغت النسبة المئوية للوزن النسبي ١, ٨٩. / . ، وهما في المرتبة الثانية.
 - مقرر البرمجة الخطية رقم (٣٦١) : بلغت النسبة المئوية للوزن النسبي ٤, ٨٧. / . ، وهو في المرتبة الرابعة .
 - مقرر الجبر الخطي رقم (١١١) : بلغت النسبة المئوية للوزن النسبي ٦, ٨٥. / . ، وهو في المرتبة الخامسة .
- ثانيا: المقررات الدراسية في برنامج الرياضيات حققت أدنى النسب المئوية للأوزان النسبية حول مدى توافر كفاءتها للمعايير العالمية في الاعتماد الأكاديمي:
- مقرر مقدمة نظرية البيان رقم (٤٧٧) : حصل على نسبة مئوية للوزن النسبي ٦, ٥٨. / . ، وهو في المرتبة الأخيرة (٢١) من بين المقررات الممتثلة للعينة.
 - مقرر إحصاء تمهيدي رقم (١٢١) : حصل على نسبة مئوية للوزن النسبي ٩, ٦٤. / . من بين المقررات الممتثلة للعينة، ويأتي في المرحلة قبل الأخيرة (٢٠) .
 - مقرر مقدمة في التبولوجي رقم (٤٧٥) : حصل على نسبة مئوية للوزن النسبي بلغت ٢, ٦٧ ، وهو في المرتبة (١٩) .

وهذا يشير إلى أن هناك عدد (١٧) مقررا دراسيا في برنامج الرياضيات احتل النسبة الأعلى ما بين (٠.٩٢، ٠٠ - ٠.٧١، ٨) ، مما يدل على أن ما نسبته (٠.٥٩) من المقررات الدراسية تصل إلى المعايير العالمية للاعتماد الأكاديمي . وهي تمثل نقاط قوة في البرنامج.

ومقررات أخرى عددها (٤) من مجموع المقررات احتلت مراتب متدنية بنسبة (٠.٦٧، ٨ - ٠.٥٨، ٦) ، مما يدل على أن ما نسبته (٠.٤١، ٠٠) ، من المقررات الدراسية لم تصل إلى المعايير العالمية للاعتماد الأكاديمي . وهي تمثل نقاط ضعف في البرنامج ، مما يستدعي مراجعة وتقييم هذه المقررات وتحديثها لتواكب المعايير العالمية للاعتماد الأكاديمي.



برنامج التربية الفنية:

جدول (١٤)

الأوزان النسبية والنسب المئوية لمقررات برنامج التربية الفنية وترتيبها حسب نسبها المئوية .

م	اسم المقرر ورقمه	الوزن النسبي	النسبة المئوية /.	الترتيب	ملاحظات
1	النحت رقم (341)	174	87.4	9	لا يوجد
2	الخزف (1) رقم (121) - (351)	152	87.4	9 م	--
3	طباعة (2)	116	66.7	25	--
4	طباعة (1)	112	64.4	30	--
5	أسس تصميم (1)	113	64.4	30 م	--
6	تصميم (3)	115	66.1	26	--
7	تصميم 2	113	64.9	27	--
8	تصميم (4)	112	64.4	30 م	--
9	تصميم (5)	110	63.2	32	--
10	فنون تشكيلية	145	83.3	14	--
11	الفن والحياة والفنون التشكيلية رقم (104)	141	81.00	22	--
12	خزف (2) رقم (351)	145	83.3	14 م	--
13	تربية فنية - رقم (150)	143	82.2	21	--
14	أشغال فنية (2) - رقم (451)	138	79.3	23	--
15	خزف (1) رقم 121	145	83.3	14 م	--
16	تربية فنية (1) رقم (101)	145	83.3	14 م	--
17	خشب (1) رقم (131)	145	83.3	14 م	--
18	تحليل رسوم أطفال رقم (215)	164	94.3	2	--
19	أشغال المعادن (2) رقم (371)	145	83.3	14 م	--
20	تاريخ الفن (194)	145	83.3	14	--

تابع جدول (١٤)

الأوزان النسبية والنسب المئوية لمقررات برنامج التربية الفنية وترتيبها حسب نسبتها المئوية .

م	اسم المقرر ورقمه	الوزن النسبي	النسبة المئوية /.	الترتيب	ملاحظات
21	تصميم وزخرفة (2) رقم 244	171	98.3	1	--
22	تصميم وزخرفة (3) رقم 342	144	82.8	20	--
23	طرق تدريس تربية فنية	167	93.7	3	--
24	تحليل ورسوم الأطفال رقم 214	163	93.7	3 م	--
25	أشغال فنية - (1) - رقم ()	152	87.4	9	--
26	أشغال خشب (1) رقم (131)	157	90.2	5	--
27	تربية فنية (رسم وتصوير) رسم (124) - تصوير (372) - (482)	124	71.3	24	--
28	خزف (1) - خزف (2) رقم (212) - (351)	154	88.5	7	--
29	تصميم وزخرفة (1) رقم 134 - (2) رقم 244	153	87.9	8	--
30	تصميم وزخرفة (3) (342) - (4) رقم 452	102	58.6	33	--
31	تصميم وزخرفة (2) 244	150	86.2	12	--
32	أشغال معادن (1) رقم 171 - (2) رقم 273	113	64.9	28 م	--
33	تحليل رسوم	156	89.7	6	--

شملت عينة الدراسات للمقررات الدراسية في برنامج التربية الفنية عدد (٣٢) مقرا والجدول (١٤) يبين الأوزان النسبية للمقررات الدراسية وترتيبها حسب نسبتها المئوية ، نتعرف مدى توافر المعايير العالمية للاعتماد الأكاديمي من خلال تطبيق نظام (WIDS) وانحسرت أوزان النسبة المئوية ما بين (٢ ، ٨٩ . / . إلى ٦ ، ٥٨ . / .) .

وفيما يلي تحليلاً للأوزان النسبية للمقررات الدراسية في برنامج التربية الفنية كما ورد في جدول (١٤) :



أولاً: المقررات الدراسية في برنامج التربية الفنية التي حققت أعلى النسب المئوية للأوزان النسبية حول مدى توافر كفاءتها للمعايير العالمية في الاعتماد الأكاديمي :

- مقرر تصميم وزخرفة (٢) رقم (٢٤٤) : حصل على نسبة مئوية للوزن النسبي بلغت ٩٨,٣ ، وهو في المرتبة الأولى من بين المقررات التي يقدمها القسم .

- مقرر تحليل رسوم أطفال رقم (٢١٥) : حصل على نسبة مئوية للوزن النسبي بلغت ٩٤,٣ . / . ، وهو في المرتبة الثانية من بين المقررات التي يقدمها البرنامج .

- مقرر طرق تدريس تربية فنية ومقرر تحليل رسوم الأطفال رقم ٢١٤ : حصل على نسبة مئوية تقدر ٩٣,٧ ، وهما في المرتبة الثالثة من بين مقررات العينة الممثلة .

- مقرر أشغال خشب (١) رقم (١٣١) : حصل على نسبة مئوية بلغت ٩٠,٢ . / . ، وهو في المرتبة الخامسة من مقررات العينة الممثلة .

ثانياً: المقررات الدراسية في برنامج التربية الفنية التي حققت أدنى النسب المئوية للأوزان النسبية حول مدى توافر كفاءتها للمعايير العالمية في الاعتماد الأكاديمي :

- مقرر تصميم وزخرفة (٣-٤) رقم (٣٤٢ - ٤٥٢) : حصل على نسبة مئوية للوزن النسبي متدنية ، حيث بلغت ٥٨,٦ وهي المرتبة الأخيرة (٢٣) من بين المقررات المقدمة في القسم .

- مقرر تصميم (٥) رقم (١١٠) : حصل على نسبة مئوية بلغت ٦٣,٢ . / . ، وهي النسبة المئوية للوزن النسبي قبل الأخير وبلغت مرتبتها (٢٢) .

- مقرر طباعة - ومقرر أسس تصميم (١) (١١٣) ومقرر تصميم (٤) رقم (١١٢) (حصل على المرتبة (٣٠) من المقررات ، وبلغت النسبة المئوية للأوزان النسبية ٦٤,٤ . / .

يتضح من التحليل السابق أن هناك بعض المقررات الدراسية التي يقدمها قسم التربية الفنية بكلية التربية الأساسية وعددها (٢٤) مقررًا دراسياً تتوافر بها المعايير العالمية للاعتماد الأكاديمي ، أي ما يمثل (٥٩,٩٪) من المقررات التي تراوحت نسبتها ما بين (٩٨,٣٪ - ٧١,٣٪) ، وهي تمثل نقاط قوة في البرنامج . وبالمقابل هناك بعض المقررات عددها (٩) مقررات دراسية أي ما يمثل (٤١,١٪) من المقررات الدراسية التي تراوحت ما بين (٦٦,٧٪ - ٥٨,٦٪) ، لا تتوافر بها المعايير العالمية للاعتماد الأكاديمي، وهي تمثل نقاط ضعف في البرنامج ؛ مما يستدعي وجود



المراجعة المستمرة والتقييم والتحديث .

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالتساؤل الثالث: :

نص هذا التساؤل على:

هل تختلف استجابات عينة الدراسة في مدى توافر معايير الاعتماد الأكاديمي لبرامج كلية التربية الأساسية باختلاف عدد سنوات الخبرة ؟
وللإجابة على هذا التساؤل تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه لدرجات عينة الدراسة على استبانة مدى توافر المعايير العالمية للاعتماد الأكاديمي في بعض البرامج التعليمية بكلية التربية الأساسية من خلال تطبيق نظام الويدز (WIDS) في ضوء متغير عدد سنوات الخبرة ، ورصدت نتائج ذلك في الجدول التالي:

جدول (١٥)

تحليل التباين أحادي الاتجاه لدرجات عينة الدراسة على استبانته مدى توافر المعايير العالمية للاعتماد الأكاديمي في ضوء متغير عدد سنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	7111.88	1	1117,88	2.77	غير دالة *
داخل المجموعات	31127.30	77	404,25		
المجموع الكلي	32245.18	78	26		

× ف (١،٧٧، ٠،٠٥) = ٣،٩٦

يتضح من جدول (١٥) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة على استبانة مدى توافر المعايير العالمية للاعتماد الأكاديمي لبرامج كلية التربية الأساسية من خلال تطبيق نظام الويدز (WIDS) وفقاً لمستوى الخبرة (من ٦ الى ١١ سنة، أكثر من ١١ سنة) ، وللتأكد من عدم وجود فروق بين استجابات عينة الدراسة ، تم استخدام اختبار « ت » لدلالة الفروق بين متوسطي درجات عينتي الدراسة من

مستوي الخبرة على الدرجة الكلية لاستبانة مدى توافر المعايير العالمية للاعتماد الأكاديمي ، ورصدت نتائج ذلك في الجدول الآتي:
جدول (١٦)

اختبار (ت) ودلالته للفروق بين متوسطي عينيتي الدراسة من مستوى الخبرة على الدرجة الكلية لاستبانة مدى توافر المعايير العالمية للاعتماد الأكاديمي في بعض البرامج الأكاديمية بكلية التربية الأساسية من خلال تطبيق نظام الويدز ((WIDS))

من 6 إلى 11 سنة			أكثر من 11 سنة			ت	مستوى الدلالة
ن	م	ع	ن	م	ع		
16	129.69	18.23	63	139.05	17.01	891 ,	غير دالة*

$$\times \text{ت} (٧٧، ٥٠، ٠) = ١،٩٩$$

يتضح من جدول (١٦) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة الدراسة ، وفقاً لمستوى الخبرة (من ٦ إلى ١١ سنة ، أكثر من ١١ سنة) ، فيما يرتبط بمدى توافر المعايير العالمية للاعتماد الأكاديمي في بعض البرامج الأكاديمية بكلية التربية الأساسية من خلال تطبيق نظام الويدز (WIDS) . أي أن متغير الخبرة ليس له تأثير في استجابات عينة الدراسة . وقد يرجع ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس من ذوي الخبرة من ٦ إلى ١١ ، أكثر من ١١ سنة) لديهم ذات الإدراك بأهمية المعايير العالمية الأكاديمية للمقررات التي يقومون بتدريسها .

رابعا : النتائج المتعلقة بالتساؤل الرابع :

نص هذا التساؤل على:

هل تختلف استجابات عينة الدراسة في مدى توافر معايير الاعتماد الأكاديمي لبرامج كلية التربية الأساسية باختلاف التخصص؟

وللإجابة على هذا التساؤل تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه لدرجات عينة الدراسة على استبانة مدى توافر المعايير العالمية للاعتماد الأكاديمي في بعض

البرامج التعليمية بكلية التربية الأساسية من خلال تطبيق نظام الويدز (WIDS) في ضوء التخصص ، ورصدت نتائج ذلك في الجدول التالي:

جدول (١٧)

تحليل التباين أحادي الاتجاه لدرجات عينة الدراسة على استبانته مدى توافر المعايير العالمية للاعتماد الأكاديمي في ضوء متغير التخصص

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	1514.45	2	757,23	1.86	غير دالة*
داخل المجموعات	30908.70	76	406,69		
المجموع الكلي	32423.15	78	26		

× ف (٢،١١ = (٠،٠٥، ٢،٧٧)

يتضح من جدول (١٧) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة على استبانته مدى توافر المعايير العالمية للاعتماد الأكاديمي لبرامج كلية التربية الأساسية ، من خلال تطبيق نظام الويدز (WIDS) وفقاً للتخصصات المختلفة وهي (الرياضيات ، اللغة العربية ، التربية الفنية) ، وللتأكد من عدم وجود فروق دالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة ، تم استخدام طريقة «شيفيه» لدلالة الفروق بين متوسطات عينة الدراسة للتخصصات الثلاثة على الدرجة الكلية للاستبانة لدى توافر المعايير العالمية للاعتماد الأكاديمي ، ورصدت نتائج ذلك في الجدول الآتي:

جدول (١٨)

طريقة» شيفيه « لدلالة الفروق بين متوسطات عينات الدراسة للتخصصات الثلاثة على الدرجة الكلية لاستبانته مدى توافر المعايير العالمية للاعتماد الأكاديمي في بعض البرامج الأكاديمية بكلية التربية الأساسية من خلال تطبيق نظام الويدز (WIDS)

التخصصات	الرياضيات	اللغة العربية	التربية الفنية
الرياضيات (ن=21،م=140.81)	-		
اللغة العربية (ن=27،م=130.96)	18.85 غير دالة *	-	
التربية الفنية (ن=31،م=139.88)	0.93 غير دالة *	8.92 غير دالة *	-

× (مدى شيفيه) = ٠,٣ ، ١٠

يتضح من جدول (١٨) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة الدراسة للتخصصات (الرياضيات، اللغة العربية، الترفية الفنية) ، فيما يرتبط بمدى توافر المعايير العالمية للاعتماد الأكاديمي في بعض البرامج الأكاديمية بكلية التربية الأساسية ، من خلال تطبيق نظام الويدز (WIDS) . أي أن متغير التخصص لا يوجد له تأثير في استجابات عينة الدراسة . وقد يرجع ذلك إلى أن تصور أفراد عينة الدراسة من التخصصات الثلاثة للمعايير العالمية الأكاديمية متشابهة .

خامسا : النتائج المتعلقة بالتساؤل الخامس :

نص التساؤل على:

هل تختلف استجابات عينة الدراسة في مدى توافر معايير الاعتماد الأكاديمي لبرامج كلية التربية الأساسية باختلاف الدرجة العلمية ؟
ولإجابة على هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه لدرجات عينة

الدراسة على استبانة مدى توافر المعايير العالمية للاعتماد الأكاديمي في بعض البرامج التعليمية بكلية التربية الأساسية ، من خلال تطبيق نظام الويدز (WIDS) في ضوء الدرجة العلمية ، ورصدت نتائج ذلك في الجدول التالي:

جدول (١٩)

تحليل التباين أحادي الاتجاه لدرجات عينة الدراسة على استبانته مدى توافر المعايير العالمية للاعتماد الأكاديمي في ضوء متغير الدرجة العلمية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	948.68	1	948,68	2.41	غير دالة *
داخل المجموعات	30296.50	77	393,46		
المجموع الكلي	31245.18	78			

$$F (١، ٧٧، ٠، ٠٥) = ٣، ٩٦$$

يتضح من جدول (١٩) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة على استبانة مدى توافر المعايير العالمية للاعتماد الأكاديمي لبرامج كلية التربية الأساسية ، من خلال تطبيق نظام الويدز (WIDS) وفقاً لمستويي الدرجة العلمية (أستاذ مساعد ، أستاذ) ، وللتأكد من عدم وجود فروق دالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة ، تم استخدام اختبار « ت » لدلالة الفروق بين متوسطي درجات عيني الدراسة من مستويي الدرجة العلمية على الدرجة الكلية لاستبانته مدى توافر المعايير العالمية للاعتماد الأكاديمي ، ورصدت نتائج ذلك في الجدول الآتي:

جدول (٢٠)

اختبار(ت) ودلالته للفروق بين متوسطي عينيتي الدراسة من مستويي الدرجة العلمية على الدرجة الكلية لاستبانته مدى توافر المعايير العالمية للاعتماد الأكاديمي في بعض البرامج الأكاديمية بكلية التربية الأساسية من خلال تطبيق نظام الويدز (WIDS)

مستوى الدلالة	ت	درجة أستاذ			درجة أستاذ مساعد		
		ع	م	ن	ع	م	ن
غير دالة*	1, 82	14.98	131.20	20	15.36	139.17	59

$$1,99 = (0,05,77) \times$$

يتضح من جدول (٢٠) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة الدراسة وفقاً لمستويي الدرجة العلمية (أستاذ مساعد ، أستاذ) ، فيما يرتبط بمدى توافر المعايير العالمية للاعتماد الأكاديمي في بعض البرامج الأكاديمية بكلية التربية الأساسية من خلال تطبيق نظام الويدز (WIDS) . أي أن متغير الدرجة العلمية لا يوجد له تأثير في استجابات عينة الدراسة . وقد يرجع ذلك إلى أن معظم أفراد العينة من فئة أستاذ مساعد وأستاذ لديهم دراية ومعرفة متشابهة بالمعايير العالمية الأكاديمية .

سادسا: الإجابة المتعلقة بالتساؤل السادس :

نص هذا التساؤل علي :

ما اقتراحات أفراد عينة الدراسة لتطوير البرامج الأكاديمية بكلية التربية الأساسية ؟

قدم سؤال مفتوح لأفراد عينة الدراسة حول اقتراحاتهم لتطوير البرامج الأكاديمية بكلية التربية الأساسية ، وكانت إجاباتهم متنوعة ، تم تلخيص أهمها حسب تكرارها فيما يلي :



أولاً: برنامج اللغة العربية :

سجل أفراد عينة الدراسة بقسم اللغة العربية المقترحات الآتية:

- × دمج مقرر عروض (١) مع مقرر عروض (٢) .
- × إلغاء نظام المذكرات والاعتماد على الكتاب .
- × تدريس مقرر الأدب العباسي على مقرر (١) للشعر ، (٢) للنثر .
- × تقليل أعداد الطالبات في المجموعات .
- × تزويد القاعات بأجهزة العرض العلوي (Data show) .
- × زيادة عدد الساعات المخصصة لمقرر الصرف العربي .
- × الالتزام بالحد الأعلى لكل مجموعة .

123

ثانياً: برنامج الرياضيات

سجل أفراد عينة الدراسة بقسم الرياضيات المقترح الآتي:

- × توفير التكنولوجيا الحديثة لتحقيق الأهداف بطريقة تطويرية في مقرر إحصاء تمهيدي (٣) .

ثالثاً: برنامج التربية الفنية

لم يسجل أفراد عينة الدراسة بقسم التربية الفنية أية ملاحظات أو مقترحات.

خلاصة النتائج العامة للدراسة:

يمكن تلخيص النتائج العامة فيما يلي :

أولاً: تحقق كفاءة المقررات الدراسية بوجه عام الأهداف المرتبطة بتطبيق نظام إعداد المعلم وبمجالاته ، وتتوافق مع الخطط الدراسية واستراتيجياتها . وتغطي الأهداف توصيف المقررات ومفاهيمه الأساسية ، وتركز على مهارات المواد العلمية اللازمة للإعداد بطرق تدريسية مختلفة ومتنوعة ، وبمصاحبة المراجع والكتب الدراسية الخاصة بالمادة العلمية التي تترك الحرية للطلاب اختيار الأنسب فيها والأحدث ، وهي بذلك تحقق أهداف التقويم الأساسية المطلوبة من جميع جوانبها .





ثانياً: أظهرت النتائج قصوراً في كفايات المقررات بالنسبة للأبعاد الاجتماعية الخاصة بالمجتمع المحلي وتراثه .

ثالثاً: بالرغم من مراعاة المقرر الدراسي للخطط الدراسية، واستراتيجيات التدريس، إلا أنها تفتقر لعوامل الإبداع والمنافسة والتكامل مع المقررات الأخرى، واستخدام التقنيات الحديثة التي تساعد أعضاء هيئة التدريس على تطوير أساليب التدريس المتقدمة.

رابعاً: تواجه المقررات الدراسية مصاعب في استغلال الأنشطة المصاحبة للمقررات التي ترجع إلى تواضع التقنيات التربوية أو التجهيزات التقنية المتطورة مع عدم وجود جهاز فني لتشغيل التقنيات وإصلاحها فور حدوثها؛ وهذا يؤثر تأثيراً سلبياً في كفاءة المقررات الدراسية .

124

خامساً: أن الطلبة المعلمين يعتمدون على المذكرات في بعض المقررات الدراسية، إن بعضها لا تلبى احتياجات أعضاء هيئة التدريس، من حيث التنوع والحدثة ومواكبة التطورات العلمية العالمية.

سادساً: أن الحوافز والتشجيع المعنوي الذي يحث على الإبداع ويؤهل للمنافسة والالتحاق بالمسابقات الدولية العالمية (في مواد الرياضيات والعلوم واللغة العربية) من التحديات والصعوبات التي تواجه المخرجات التعليمية عند امتحانها لمهنة التدريس، تلبية لسوق العمل واحتياجات المجتمع المحلي ومعاصرة المجتمع الدولي .

سابعاً: أن متغيرات الدراسة (الخبرة، التخصص، الدرجة العلمية) ليس لها تأثير في استجابات عينة الدراسة، حيث لا يوجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة الدراسة بالنسبة لهذه المتغيرات.



توصيات ومقترحات الدراسة

فيما يلي بعض التوصيات والمقترحات بناء على نتائج الدراسة الحالية والملاحظات التي وردت من أفراد العينة بالنسبة لمحاوَر أداة الدراسة :

١- في مجال كفاءة المقرر الدراسي للأهداف :

- × مراعاة أهداف المقرر الدراسي للبعد الاجتماعي لأهداف المجتمع.
- × التكامل في كفاءة المقرر الدراسي مع كفاءة المقررات الدراسية الأخرى .

٢- في مجال كفاءة المقرر الدراسي للخطة الدراسية :

- × إعطاء الفرصة لعضو هيئة التدريس في اختيار الأنسب منها لتهيئة جو الإبداع وللتكيف مع قدرات الطلبة.
- × مراعاة المزيد من تماثل الخطة الدراسية للمقرر في كلية التربية الأساسية مع الخطط الدراسية في الكليات المماثلة.

٣- في مجال كفاءة المقرر الدراسي و توصيفه :

- × تحتاج المقررات الدراسية لمزيد من العناية بالأنشطة المصاحبة، حيث إن المقررات لا تتضمن الكثير من الأنشطة البديلة أو المصاحبة؛ مما يقلل فرصة الإبداع والتنوع في أساليب التدريس .
- × توفير الإجراءات الضرورية لمواجهة الأزمات والطوارئ أثناء تدريس المقرر الدراسي .

٤- في مجال كفاءة المقرر الدراسي و طرق تدريسية :

- × المزيد من استخدام تقنيات التعليم الالكترونية في طرق التدريس.
- × اختيار الأنشطة الأنسب لطبيعية المقرر الدراسي و لطبيعة الطالب المعلم.

٥- في مجال كفاءة المقرر الدراسي مع الكتب والمراجع الدراسية :

- × توفير كتب اثرائية مساندة للمقررات المدرسية .
- × مراعاة حداثة الكتب الدراسية للمقررات وفق متطلبات العصر والمستجدات

التربوية.

٦- في مجال كفاءة المقرر الدراسي واستخدام الوسائل والأدوات والمعدات (مصادر التعلم) واحتياطات الأمن والسلامة :

- × توفير مركز المصادر التعلم في الكلية لاستخدامها في تدريس المقررات الدراسية تماشياً مع التقدم التكنولوجي المعاصر .
- × توفير العمل الفني والاهتمام باحتياطات الأمن والسلامة في الكلية .

٧- في مجال كفاءة المقرر الدراسي مع استراتيجيات التقويم :

- × بث روح المنافسة والتحفيز عند تصميم وبناء البرامج الأكاديمية ، لإتاحة الفرص للطلبة وأعضاء هيئة التدريس للإبداع والانطلاق نحو آفاق عالمية من التطوير.
- × تشخيص نتائج التقويم في نهاية كل فصل دراسي لتجنب مواطن الضعف وتدعيم نواحي القوة في البرامج الأكاديمية وتحسين العملية التعليمية.

٨- في مجال كفاءة المقرر الدراسي في تحديد المخرجات التعليمية :

- × وضع لائحة خاصة بالمتابعة وتقويم خطط وأهداف البرامج الأكاديمية بشكل دوري ، من قبل خبراء وضع المناهج الجامعية للوقوف على مواطن القوه والضعف لإحداث التطوير اللازم حسب متطلبات سوق العمل والتقدم التكنولوجي .
- × تطوير ثبات لائحة نظم القبول بالأقسام العلمية من الناحية العلمية والثقافية ، لاختيار أفضل المدخلات التي ستتولى تربية النشء الجديد ، وذلك من خلال اختبارات القبول المقننة وليست الصورية التقليدية .

توصيات عامة

يمكن وضع بعض التوصيات العامة في ضوء نتائج الدراسة الحالية:

أولاً: في مجال الجودة والمعايير العالمية:

١. نشر ثقافة الجودة والاعتماد الأكاديمي بين أعضاء هيئة التدريس بكليات الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، والمساندة والدعم من قادة التعليم العالي ، وقادة الهيئة على مختلف المستويات.



٢. تطبيق إدارة الجودة الشاملة في كلية التربية الأساسية، وفق سياسة التعليم في الكويت لتحقيق نقلة نوعية في إعداد المعلم لتحويل الكلية من التعليم إلى التعلم.
٣. دراسة نماذج الاعتماد الأكاديمي بشكل متعمق، واختيار ما يتناسب مع واقع الكلية وإمكاناتها. وتبني المقياس المقترح كأداة للتقويم الذاتي لبرامج الكلية.
٤. تحويل الكلية إلى مؤسسة تعليمية متميزة، منافسة لمؤسسات إعداد المعلم المتقدمة، من خلال ربط البرامج الأكاديمية بالمتغيرات التكنولوجية والمعرفية الحديثة.
٥. إنشاء وحدة للجودة الشاملة وتطوير البرامج الأكاديمية بالكلية في ضوء المعايير العالمية، وإجراء دراسات لتعرف المشكلات والمعوقات التي تصادف التقويم وتحديد الأساليب التي يمكن أن تساعد على حل تلك المشكلات.
٦. التفكير بجدية في تكوين مؤسسة أو هيئة وطنية للاعتماد الأكاديمي في الكويت تسهم في ضبط مستوى الجودة في التعليم العالي، من خلال وضع المعايير الأكاديمية والمهنية المناسبة، للتأكد من تحقق المستوى النوعي لأية مؤسسة تتولي إعداد المعلمين، مع الاستفادة بالهيئات العالمية.

ثانياً: في مجال البرامج الدراسية

١. رفع كفاءة المقررات الدراسية واستحداث برامج أكاديمية جديدة في إطار احتياجات سوق العمل،
٢. تصميم برامج تعمل على إعداد معلمين ذوي كفاءة إنتاجية وإبداعية.
٣. تبني وتنفيذ الكلية لنظام التقويم المؤسسي وتقويم البرامج لضبط الجودة وتحسينها، بما هو متوافر من التسهيلات والتجهيزات والمعدات.

ثالثاً: في مجال طرق التدريس

١. تبني الاتجاهات العالمية الحديثة في التدريس، وتطبيق المناسب منها بما يتفق مع التطوير.

رابعاً: في مجال التقويم

١. متابعة وتقويم أداء خريجي الكلية، والعمل على التطوير المستمر للبرامج الأكاديمية





في ضوء الكفاءة الخارجية لمنتج الكلية.
٢. تشكيل لجان تنفيذ ومتابعة وجمع المعلومات من أجل المتابعة والتقييم المستمر لتتم معالجة الانحرافات عن معايير التطوير، والتعديل والتغيير في ضوء التقييم بما يتناسب مع المستجدات التربوية والتكنولوجية.

خامسا: في مجال التكنولوجيا

١. استخدام التعلم الإلكتروني والتفاعل بين المعلم والانترنت كخطوة إلى جودة المخرجات التعليمية .
٢. إنشاء قواعد معلومات حول احتياجات سوق العمل ، ومراجعتها باستمرار بناء على المتطلبات الحديثة لها .

128

سادسا: في مجال القبول

١. تحسين معايير الاختيار للالتحاق بالكلية وتقنين اختبارات للقبول.
٢. تحديد معدلات مقبولة لنسب أعداد هيئة التدريس للطلاب.

سابعا : في مجال الدراسات المستقبلية والتدريب

١. إجراء دراسة مستقبلية لتطبيق المقياس المقترح لمدى مطابقة البرامج المطورة لمعايير الجودة والاعتماد الأكاديمي على البرامج الأكاديمية الأخرى في الكلية.
٢. وضع سياسة للتدريب المستمر وعقد الورش التي تزود أعضاء التدريس بالكفايات المطلوبة للجودة .



المراجع العربية

١. إبراهيم ، محمد عبد الرزاق (١٩٩٩) : تطوير نظام تكوين معلم التعليم الثانوي العام بكليات التربية في ضوء معايير الجودة الشاملة ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية بها ، جامعة الزقازيق .
٢. الباطين ، عبد العزيز بن عبدا لوهاب (١٩٩٨) : أسس تقويم البرامج الأكاديمية في التعليم العالي . ورقة عمل مقدمة إلى ندوة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، رؤى مستقبلية في الفترة من ٢٢-٢٥ فبراير، ٦٤٣-٦٦٢.
٣. البيلاوي ، حسن حسين (٢٠٠٠) : الاعتراف الأكاديمي لكليات التربية ، ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر رابطة التربية الحديثة ، كليات التربية الحاضر والمستقبل ، كلية التربية ، جامعة طنطا ، ١٧-١٨ مايو .
٤. البكر ، محمد بن عبد الله (٢٠٠١) : أسس ومعايير نظام الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية والتعليمية ، المجلة التربوية ، مجلس النشر العلمي ، جامعة الكويت ، (١٥) .
٥. البنا عادل السعيد ، عماره ، سامي فتحي (٢٠٠٥) : إدراك أعضاء هيئة التدريس لمتطلبات الاعتماد وضمان الجودة والصعوبات التي تواجه تطبيقه بمؤسسات التعليم العالي في مصر (دراسة ميدانية) دراسة مقدمة للمؤتمر القومي السنوي الثاني عشر العربي الرابع) ، ١٨-١٩ ديسمبر .
٦. ابن منظور (١٩٨٤) : لسان العرب، ج٢، دار المعارف، القاهرة، ، ٧٢.
٧. أبو الرب، وآخرون (٢٠٠٧) ، دراسة تحليلية لمعايير اعتماد وتخصصات تكنولوجيا المعلومات للجامعات الأردنية ، مجلة علوم إنسانية ، السنة الخامسة ، ٢٥، خريف <http://www.ulum.nl>
٨. أبو الشعر، هند غسان (٢٠٠٨) : معايير الجودة المعتمدة في مؤسسات التعليم العالي - جامعة آل البيت في الأردن نموذجاً . <http://www.google.com.sa>
٩. أبودقة ، سناء إبراهيم (٢٠٠٧) : تقويم جودة البرامج الأكاديمية بالجامعة الإسلامية بغزة من وجهة نظر الخريجين ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، الجامعة الإسلامية بغزة ، ٢ ، ٨٨-١١٥ .

١٠. البهواش ، السيد عبد العزيز ، الربيعي ، سعيد حمد (٢٠٠٥): ضمان الجودة في التعليم العالي - مفهومها - مبادئها - تجارب عالمية ، ط١ ، القاهرة ، عالم الكتب .
١١. الأدغم ، رضا (٢٠٠٣) : تطوير برنامج إعداد معلمي اللغة العربية في ضوء متطلبات العصر ومتغيراته ، دراسة غير منشورة ، اللجنة العلمية الدائمة للمناهج وطرق التدريس وأصول التربية ، جامعة المنصورة .
١٢. التومي ، عبد الرحمن (٢٠٠٤) : الكفايات مقارنة نسقية ، مطبوعات الهلال ، ط٢ ، جدة ، المملكة العربية السعودية .
١٣. الجيار، سهير على (٢٠٠٩) : فلسفة الجودة والاعتماد البعد الغائب في التعليم الجامعي المصري . ورقة مقدمة إلى المؤتمر السنوي الدولي الأول - العربي الرابع . الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات وبرامج التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي . الواقع والمأمول في الفترة من ٨-٩ ابريل ، مصر ، كلية التربية النوعية بالمنصورة ، ١٠٥-١١٢ .
١٤. الحفظي ، يحيى بن سليمان (٢٠٠٩) : تجربة جامعة الملك خالد للحصول على الاعتماد الأكاديمي ، دراسة مقدمة إلى المؤتمر السنوي الدولي الأول - العربي الرابع : الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات وبرامج التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي : الواقع والمأمول في الفترة من ٨-٩ إبريل ، مصر : كلية التربية النوعية بالمنصورة ، ١١٥-١٢٢ .
١٥. الدهشان ، جمال على (٢٠٠٧): الاعتماد الأكاديمي الخبرة الأجنبية والتجربة المحلية ، ورقة مقدمة للمؤتمر السنوي الثاني « معايير ضمان الجودة والاعتماد في التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي: الواقع والمأمول في الفترة من ٨-٩ ابريل ، مصر ، كلية التربية النوعية بالمنصورة .
١٦. السعيد، محمد كامل (On-line) (٢٠١٠): معايير ونظم جودة الأداء في المؤسسات التعليمية - نظام مقترح للتطبيق في الكليات التقنية جامعة عين شمس .
١٧. السماوي ، عبد الرقيب علي قاسم (٢٠١٠): تقويم نظام ضمان الجودة بجامعة تعز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس « دراسة تحليلية » ، المؤتمر العلمي الرابع لجامعة عدن : جودة التعليم العالي نحو تحقيق التنمية المستدامة ، ١١-١٣ أكتوبر ، دار جامعة عدن للطباعة والنشر .



١٨. الصبحي ، سهيل بن سالم ، والمالكي ، عوض (٢٠١٠) : معايير ومؤشرات الاعتماد الأكاديمي المتوفرة في خطط البرامج التعليمية للأقسام العلمية بالكلية الجامعية بجامعة أم القرى ، المؤتمر الدولي السابع لتدبير الجودة في منظومات التربية والتكوين ، المغرب : الدار البيضاء ، ٢ - ٢٢ إبريل.
١٩. الطيريري ، عبد الرحمن بن سليمان (٢٠٠٤) : الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية - الأسس والمنطلقات - بحث مقدم إلى اجتماع عمداء كليات التربية في الرياض المنعقد في الفترة من ٢٠ - ٢٤ إبريل.
٢٠. العاجز، فؤاد (٢٠٠٦) : « السمات الشخصية والأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير الاعتماد وضمان الجودة للتعليم العالي في كليات التربية بالجامعات » المجلد الثاني، العدد الأول.
٢١. العتيبي ، منير مطني ؛ غالب، حمد سعيد (١٩٩٦) : معايير مقترحة للاعتماد الأكاديمي والمهني لبرامج إعداد المعلمين في الجامعات العربية ، مجلة رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، الرياض ، (١٦) ، ٨٥ ، ٩٥ - ١٣٠ .
٢٢. المفرج ، بدرية وآخرون(٢٠٠٧) : الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتمميته مهنياً، إدارة البحوث والتطوير التربوي، الكويت.
٢٣. المهدي ، سوزان محمد (٢٠٠٩) : التجارب العالمية والعربية في إدارة نظم الاعتماد الأكاديمي بمؤسسات التعليم العالي وإمكانية الاستفادة منها في مصر ، ورقة مقدمة إلى السنوي الدول العربي الرابع : الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات وبرامج التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي : الواقع والمأمول في الفترة من ٨ - ٩ إبريل ، مصر : كلية التربية النوعية بالمنصورة ، ٦٥ - ٨٨ .
٢٤. الموسوي، نعمان (٢٠٠٣) : تطوير أداة لقياس إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي ، مجلس النشر العلمي ، مجلة الحقوق، جامعة البحرين ، (١٧) ٦٧ .
٢٥. الهدهود، دلال (٢٠١١) : تطوير برامج كلية التربية الأساسية في دولة الكويت بين ضمان الجودة والاعتماد في ضوء الاتجاهات العالمية ، المجلة التربوية، بحث غير منشور ، الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب ، الكويت .
٢٦. الهاللي ، الشرييني الهاللي (٢٠٠٩) (أ) : دليل المصطلحات المستخدمة في مجال الجودة والاعتماد الأكاديمي ، مجلة البحوث التربية النوعية ، كلية التربية



- النوعية بالمنصورة، جامعة المنصورة، ١٣، ٤٦٧-٥٤٠.
٢٧. الهلالي، الشربيني الهلالي (٢٠٠٩) (ب) : معايير الاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي النوعي، دراسة لواقع والمأمول بكلية التربية النوعية بالمنصورة، ورقة مقدمة إلى المؤتمر السنوي الدولي الأول - العربي الرابع: الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات وبرامج التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي: الواقع والمأمول في الفترة من ٨-٩ ابريل، مصر، كلية التربية النوعية بالمنصورة.
٢٨. الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠٠٩): دليل الاعتماد لمؤسسات التعليم العالي، جمهورية مصر العربية، الإصدار الأول.
٢٩. الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (٢٠٠٦): كتاب التعليم العالي في المملكة العربية السعودية تقرير موجز ١٤٢٨ هـ مراكز توكيد الجودة في المؤسسات التعليمية لما بعد المرحلة الثانوية، المملكة العربية السعودية.
٣٠. جمعة، عفاف صلاح الدين؛ محمد، دلال يسر الله (٢٠٠٩) : الجودة الشاملة ونظم الاعتماد الأكاديمي في ضوء المعايير الدولية لمؤسسات التعليم العالي، ورقة مقدمة إلى المؤتمر السنوي الدولي الأول - العربي الرابع: الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات وبرامج التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي: الواقع والمأمول في الفترة من ٨-٩ ابريل، مصر، كلية التربية النوعية بالمنصورة، ٤٢٥-٤٣٧.
٣١. حافظ، هند اوي محمد (١٩٩٩) : دراسة مقارنة لنظم الاعتماد الأكاديمي لبرامج إعداد المعلم في بعض الدول الأجنبية ومدى الاستفادة منها في جمهورية مصر العربية: ورقة مقدمة للمؤتمر العلمي السنوي الحادي عشر بكلية التربية، جامعة حلوان، ٤١٩-٤٦٧.
٣٢. حسين، سلامه عبد العظيم (٢٠٠٥) : الاعتماد وضمان الجودة في التعليم، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع.
٣٣. حسين، سلامه عبد العظيم؛ إبراهيم، محمد عبد الرزاق (٢٠٠٢) : «معايير اعتماد المعلم في مصر في ضوء بعض الاتجاهات العالمية الحديثة»، مستقبل التربية، المجلد الثامن، العدد (٢٤).
٣٤. حسين، محمد منصور؛ السروي، حنان (٢٠٠٩) : منظومة التعليم العالي بين الجودة والاعتماد وثقافة التطوير، ورقة مقدمة إلى المؤتمر السنوي الدولي الأول -



العربي الرابع: الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات وبرامج التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي: الواقع والمأمول في الفترة من ٨-٩ ابريل ، مصر ، كلية التربية النوعية بالمنصورة ، ٤٤١-٤٤٧.

٣٥. حسين، محمد حسين سعيد (٢٠٠٥): تطوير أساليب التقويم ضرورة حتمية لضمان جودة المؤسسات التعليمية: ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي السنوي الثالث عشر، الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية في الفترة من ٢٩-٣٠ يناير، ١٠٧-١٤٤.

٣٦. خليل ، سحر فائق شاكر خليل (٢٠٠٩): دراسة مقارنة لتقويم تحقيق الجودة والاعتماد الأكاديمي في برامج التربية الفنية بجامعة مصر والسعودية قياسا الى المعايير الدولية ، جامعة حلوان وجامعة الملك سعود، ورقة مقدمة إلى المؤتمر السنوي الدولي الأول - العربي الرابع: الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات وبرامج التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي: الواقع والمأمول في الفترة من ٨-٩ ابريل ، مصر ، كلية التربية النوعية بالمنصورة جمهورية مصر العربية .

٣٧. درباس ، أحمد سعيد (١٩٩٤) : إدارة الجودة الكلية مفهومها وتطبيقاتها وإمكانية الاستفادة منها في القطاع التعليمي السعودي ، مجلة رسالة الخليج العربي ، (١٤) ، ٥٠ ، ١٤-٢٥.

٣٨. دندري ، اقبال زين العابدين ، وهوك، طاهره (٢٠٠٧): دراسة استطلاعية لأراء بعض المسؤولين وأعضاء هيئة التدريس عن إجراءات تطبيق عمليات التقويم وتوكيد الجودة في الجامعات السعودية ، بحث مقدم إلى المؤتمر السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم النفسية والتربوية (جستن) في ٢٨-٢٩/٤/١٤٢٨هـ.

٣٩. دودين ، حمزة (٢٠٠٧): تقويم المخرجات التعليمية للبرامج العلمية الجامعية كأساس ضمان الجودة ، المؤتمر السنوي الثاني ، معايير ضمان الجودة والاعتماد في التعليم النوعي بمصر والوطن العربي في الفترة من ١١-١٢ ابريل ، مصر ، كلية التربية النوعية بالمنصورة ، ١٩٣-٢٠٧.

٤٠. سلامه ، عادل عبد الفتاح؛ النبوي ، أمين محمد (١٩٩٧): دراسة مقارنة لنظام الاعتماد الأكاديمي في الولايات المتحدة وكوريا الجنوبية وإمكانية الاستفادة في جمهورية مصر العربية ، مجلة كلية التربية ، جامعة عين شمس ، (٤) ، ٢١ ، ١١-٤٩.

٤١. شلبي ، هاني بولس إبراهيم (٢٠٠٩) : برنامج مقترح لدراسة النحت في ضوء





معايير الجودة والاعتماد لإعداد معلم التربية الفنية ، ورقة مقدمة إلى المؤتمر السنوي الدولي الأول - العربي الرابع : الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات وبرامج التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي : الواقع والمأمور في الفترة من ٨-٩ إبريل، مصر : كلية التربية النوعية بالمنصورة .

٤٢. شنودة ، إميل فهمي (٢٠٠٥) : مقياس وطني لجودة كليات التربية من منظور عصري ، ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي السنوي الثالث عشر : الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية، في الفترة من ٢٩-٣٠ يناير، ٢٠٠١.

٤٣. صالح ، مراد (١٩٩٩) : مؤشرات الجودة في التعليم الجامعي المصري، مؤتمر جامعة القاهرة لتطوير التعليم الجامعي، رؤية لجامعة المستقبل، ج ١ في الفترة ٢٢-٢٤ مايو، ٤١٥-٤٣٨.

٤٤. طعمه، رشدي أحمد؛ البندري، محمد بن سليمان (٢٠٠٩) : التعليم الجامعي بين رصد الواقع ورؤى التطوير، دار الفكر العربي، القاهرة.

٤٥. طويقات، مشهور محمد عبد ربه (٢٠٠٩) : تطوير المعايير الأكاديمية كأحد ركائز نظم ضمان الجودة والاعتماد بمؤسسات التعليم الجامعي النوعي في الأردن ، ورقة مقدمة إلى المؤتمر السنوي الدولي الأول - العربي الرابع : الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات وبرامج التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي : الواقع والمأمول في الفترة من ٨-٩ إبريل، مصر ، كلية التربية النوعية بالمنصورة، ٣٣٠-٣٤٨.

٤٦. عبد المعطي ، أحمد حسين (٢٠٠٩) : الاعتماد الأكاديمي والمهني للمؤسسات التعليمية القاهرة ، دار السحاب للنشر والتوزيع .

٤٧. عبد الهادي ، محمود عز الدين (٢٠٠٥) : نماذج عالمية في الاعتماد وضمان الجودة للمؤسسات التعليمية - دراسة حالة - ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي السنوي الثالث عشر ، الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية في الفترة من ٢٩-٣٠ يناير ، ١٤٦-١٨٩.

٤٨. عبد الهادي ، محمود عز الدين ؛ الراوي ، محمد خلفان (١٩٩٨) : إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي بين النظرية والتطبيق ، بحث مقدم إلى مؤتمر التعليم العالي في الوطن العربي في ضوء متغيرات العصر في الفترة من ١٣-١٥ ديسمبر ، العين ابوظبي.





٤٩. عبد الحميد، إيمان صلاح الدين (٢٠٠٩): تطوير البرامج الدراسية الجامعية في ضوء أنظمة الجودة التعليمية لإمداد سوق العمل بمخرجات تعليمية قادرة على مواجهة التحديات العالمية ، ورقة مقدمة إلى المؤتمر السنوي الدولي الأول - العربي الرابع: الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات وبرامج التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي: الواقع والمأمول في الفترة من ٨-٩ ابريل ٢٠٠٩ ، مصر، كلية التربية النوعية بالمنصورة ، ٦٩٢-٧٠٥.

٥٠. عبد الجواد ، نور الدين (١٩٩٢): معايير تمهين التعليم ، مجلة رسالة الخليج العربي ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، الرياض ، (١٣) ، ٤٣ ، ١٥-٤٤.

٥١. عماد الدين، حسين (٢٠٠٧): الجودة الشاملة ونظم الاعتماد الأكاديمية في الجامعات في ضوء المعايير الدولية، ورقة عمل مقدمة ، كلية التربية الرياضية ، جامعة الملك سعود.

٥٢. عون ، وفاء (٢٠١٠): « دراسة تقييميه لمدى تطبيق معايير (NCATE) في كلية التربية للبنات بجامعة الملك سعود ، جامعة الملك سعود . (Online)

٥٣. غريب ، عبد الكريم (٢٠٠٤): ، بيداغوجيا الكفايات ، منشورات عالم التربية ، ط٥ ، القاهرة .

٥٤. فرجون ، خالد محمد (٢٠٠٧): تحديد التداخل من كفايات معلم المستقبل العربي وأخصائي تكنولوجيا التعليم وفق نظام الويدز (WIDS) ، مجلة دراسات تربوية واجتماعية ، (١٣) ، ٤ .

٥٥. فرجون، خالد محمد (٢٠٠٨): إعداد مقرر التعلم الالكتروني لطلبة قسم تكنولوجيا التعليم وفق نظام (WIDS) ، مجلة دراسات تربوية واجتماعية ، (١٤) ، ٢ .

٥٦. فريمان ، ريتشارد (١٩٩٦): توكيد الجودة في التدريب والتعليم ، طريقة تطبيق المعايير ، ترجمة سامي حسن الفرس وناصر العديلي ، دار آفاق الإبداع العالمية ، الرياض .

٥٧. قوقزة ، سليمان طالب محمد (٢٠٠٣): مدى توافر الكفايات التقنية التعليمية لدى معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية في محافظة جرش وممارستهم لها من وجهة نظرهم ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة اليرموك .

٥٨. كنعان ، أحمد علي (٢٠٠٦) : الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي في





الجمهورية العربية السورية بين الواقع والمأمول ، برنامج إعداد المعلم أنموذجاً ، دراسة ميدانية في كلية التربية ، جامعة دمشق ، برنامج إعداد المعلم أنموذجاً ، ٦٨-١٢٢ . ٥٩ . كنعان ، أحمد على (٢٠٠٣) : آفاق تطوير كليات التربية وفق مؤشرات الجودة وتطبيقاته في ميدان التعليم العالي ، كلية التربية ، جامعة دمشق .

٦٠ . ليلي ، ستيف (٢٠٠٧) : نحو معايير مهنية لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين نموذج (NCATE) ، ترجمة صالح بن عبد العزيز النصار ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود

٦١ . مجلس الاعتماد (٢٠٠٢) : مراحل عملية الاعتماد الأكاديمي في التعليم العالي في سلطنة عمان ، وزارة التعليم العالي ، مسقط ، سلطنة عمان .

٦٢ . محمد ، محمد عبد ا لحميد ؛ قرني ، أسامه محمود (٢٠٠٥) : إستراتيجية مقترحة لتطوير منظومة إعداد المعلم بمصر في ضوء معايير الاعتماد لبعض الدول ، ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي السنوي الثالث عشر - الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية في الفترة من ٢٩-٣٠ يناير ، ٣-١٢ .

٦٣ . مصطفى ، أحمد سيد (١٩٩٨) : إدارة الجودة الشاملة والايزو ٩٠٠٠ ، دليل عمل كلية التجارة ، بنها ، الزقازيق .

٦٤ . مكتب التربية العربي لدول الخليج العربية (٢٠١١) : جسر تربوية ، مصطلحات تربوية، الرياض .

٦٥ . وزير ، محمد شكري (٢٠٠٥) : عالمية الرسالة كأحد معايير الاعتماد الإسلامي ، ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي السنوي الثالث عشر للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية بالاشتراك مع كلية التربية جامعة القاهرة - الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية في الفترة من ٢٩-٣٠ يناير ، ٤١-٧٠ .



المراجع الأجنبية

1. Angela Yung Chi , Hoie (2011): Quality Assurance at a Distance International Accreditation in Taiwan Higher Education , The International Journal of Higher Education and Educational Planning.
2. Averbacj , Susan (2011): It's not just going to collect dust on a shelf Faculty Perceptions of the Applied Dissertation in the New California State University (CSU) Ed. D. Program Leadership Education from within a Feminist Ethos, journal of Research on Leadership Education , (6) 3 ,5982-(Ej 930320).
3. Bergen,R. (2003) (online) .Available at [http||www.geneva.ed|academics|assessment](http://www.geneva.ed|academics|assessment).
4. Beth Moor. Lynn&Whit ledge (2007): Using the Worldwide Instructional Design System WIDS to Create an Integrated Instructional Technology Conference, Madisonville Community College, Madisonville.
5. British Accreditation Council A boy the BAC, Online htto||the caoicity.UK.Com|bac|reqs.htm
6. Burke J.(2000):New Direction Teacher Technology Standards, online.
7. Casey,R,J.W.Harris.(1979).Accountability in Higher Education Forces,. Counter Forces and the Role of Tnstall Accreditation, Washington .D.C; Council of Postsecondary Education.
8. Charles, Divita,(1993):Compressive Evaluation of Teacher Education Reform Effort, Florida International University Press Florida,
9. CHEA (2002) (a): Statement of Manual Responsibilities for Student Learning Outcomes: Accreditation. Institution, and Programs, Washington.
10. CHEA (2002)(b): the Fundamentals of Accreditation, What Do You Need to Know? Washington,
11. Cizas, A, E,(1997): Quality Assessment in Smaller Countries: Problems and Lithuanian Approach. Higher Education Management. Global of Engng. Educ. 9, 1, 4348-,
12. David B Granlink,(1984): Webster's, New Dictionary, Second College Edition, N. Y., 1161.

13. David, B. Harold(2002): .Quality in Higher Education, Vol.6: Route ledge, part of the Taylor & Francis Group,
14. Davis, D.F. & Ringsted C.(2006): Accreditation of Undergraduate and Graduate Medical Education: How Do the Standard Contribute to Quality/Adv Health Sci . Educ. Theory Pract, 11, 3, 305-313.
15. Duplin University (2005): Handbook of Academic Evaluation, San Francisco, Jossey-Bass Inc.
16. Ewell P.(2002):An Emerging Scholarship ; A Brief History of Assessment .in.t.w Banta (ed).Building Scholarship of Assessment. An Francisco ,Jossey-Bass
17. Gardiner.L(2000): Working with Goals and Objectives in Colleges and Universities , American Association for Higher Education Association Conference, Charlotte .
18. Geoffrey, W.(1994): Quality Controlling Teacher Education, British Journal of Education Studies, , XXX,.1,.40..
19. Geoffrey, W. (1994): Developing Quality Systems in Education, Rout ledge: Network.
20. Hallinan,M&Khmelkov,V.(2001):Recent Developments in Teacher Education in the United State of America, Journal of Education for Teaching, 27. 2. 175185-.
21. Hamam, H. & Loucif, S(2009):Web-Based Engine for Program Curriculum Designers, IEEE Transaction on Education, 52, 4, 563572-N0v.
22. Heberman, Marten,(1991):The Diminution of Excellence in Programs of Teacher Education Paper Presented at the Annual Conference on Alternative, C1stm South Padre Island, Texas1012-.
23. Judy Carter(1998) Producing Effective Teacher Preparation Programs Black Issues Higher Education, Reston, Vol.15 1ss, 14, 88-89.
24. Korthagen, Fred A.J.(2010): How Teacher Education Can Make a Difference, Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy, 36, 4, 407423- Nov.
25. Murry, Frank,B..(2001): The Over line of Accreditation on Consensus Standard Journal of Teacher Education, 52, , 3.211.222-

- 1.
26. National Quality Assurance and Accreditation. (2004) The Quality Assurance and Accreditation Hand book: National Quality Assurance and Accreditation.
27. NCATE (2008) Professional Standards for the Accreditation of Teacher Preparation Institution.
28. Ronald B , Head&Michael S. Johnson (2011): Accreditation and its Influence on International Effectiveness , New Dirations of Community Collage , 153 , 3752- , (EJ, 829555)
29. Stephen , Swachuk (2010):. New Vigor Propelling Training Education
30. Trinty University (2006):The Quality Assurance Agency for Higher Education Handbook.
31. Velma L. Cobb (1990):An International Comparison of Teacher Education, Eric Digest for Teacher Education.
32. WIDS.(2004):Worldwide Instructional Design System, A Division of Wisconsin Technical College System Foundation, Waunakee, WI 53597 USA.
33. Wise, A.(2001):Creation a High Quality Teaching Force, Educational Leadership, 58. 4 1821-.
34. Wise, A.E. & Leibbrand, J.A.(2000):Standards and Teacher Quality. Phi Delta Kappan,81,8.

الملاحق

مركز تطوير البرامج والمناهج
(CDC12)

معلومات حول البرنامج

اسم البرنامج :

رقم أو رمز البرنامج:

المستوى الأكاديمي للبرنامج : درجة البكالوريوس.

فريق العمل:

140

العينة المستهدفة

طلاب وطالبات قسم تكنولوجيا التعليم

وصف البرنامج

مسمى الخريج

ورشة تحليل الوظائف أو المهن

متطلبات القسم عند التحاق الطلبة به

مخرجات الكلية

(at College or Institute level)

المعايير الخارجية

مخرجات البرنامج (القسم العلمي)

القدرات الأساسية (الجوهريية)

المحتوى الداخلي لمقررات القسم أو البرنامج
عنوان المقرر

رقم المقرر	
الفصل الدراسي / العام الدراسي	
عدد الوحدات	
عدد الساعات	
فئة الطلاب	
وصف المقرر	

141

عنوان المقرر

رقم المقرر	
الفصل الدراسي / العام الدراسي	
عدد الوحدات	
عدد الساعات	
فئة الطلاب	
وصف المقرر	
Complete

Course Configuration

Semester/year	Course #	Course Title	Credits	Contact Hrs	Category
Semester1		Total			
Semester2		Total			
Semester3		Total			
Semester4		Total			
Semester5		Total			
Semester6		Total			
Semester7		Total			
Semester8		Total			
Degree		Total			

Program Revision History

<p>Date</p> <p>____/____/____</p> <p>____/____/____</p> <p>____/____/____</p>	<p>Revised by:</p> <p>1. _____</p> <p>2. _____</p> <p>1. _____</p> <p>2. _____</p> <p>1. _____</p> <p>2. _____</p>
---	--

مركز تطوير البرامج والمناهج
(CDC13)

	الكلية/ المعهد
	القسم العلمي
	البرنامج
	المستوى التعليمي
	اسم المقرر
	نوع المقرر
	رمز المقرر
	عدد الوحدات
	عدد الساعات الأسبوعية
	متطلب مسبق
	متطلب متزامن
	القائم بتطوير المقرر

143

طريقة التدريس

عدد الساعات الأسبوعية	طرق التدريس
	محاضرة
	مختبر
	ورشة عمل
	مؤتمر
	أخرى

الفئة الطلابية المستهدفة
وصف المقرر

أهداف المقرر

الجانب المعرفي والوجداني، حيث يتعرف الطالب على:
الجانب الأدائي، ويجب فيه الطالب أن يمارس كيفية:

	-1
	-2
	-3
	-4
	-5
	-6

144

الكتب الدراسية المقررة للطالب

المراجع المقترحة للطالب

الأدوات والمستلزمات المطلوبة من الطالب

المخرجات التعليمية

مخرجات التعليم العامة (على مستوى الكلية)

مخرجات القسم العلمي (البرنامج)

القدرات الجوهرية (على مستوى المقرر)

المعايير الخارجية (أو مصادر المعايير الخارجية أن وجدت)

الكفايات التعليمية داخل المقرر

الكفاية (١) :

.1
.2
.3
.4
.5

الكفاية (٢) :

.6
.7
.8
.9

145

الكفاية (٣) :

.10
.11
.12
.13
.14

الكفاية (٤) ::

تتصف كفايات الطالب عند صياغته لأهداف برنامج تصميم صفحات الويب بأن:
.1
.2
.3
.4
.5
.6

الكفاية (٥): يتعرف الطالب على المواصفات اللازمة لصياغة المحتوى التعليمي
لتصميم الموقع التعليمي :

.1
.2
.3
.4
.5
.6
.7
.8
.9

الكفاية (٦) : :

:
.1
.2
.3
.4

الكفاية (٧) : :

.1
.2
.3
.4
.5
.6
.7
.8

الكفاية (٨) :

*
.1
.2
.3
.4
.5

الخطة الدراسية (تقدم للطالب في أول مقابلة)

المقابلة	المخرجات التعليمية	الأهداف التدريسية (ذات الصلة بالمعلم)	الأنشطة التعليمية (ذات الصلة بالطالب)	تقويم الأداء
1	تعريف الطلبة بمحتوى المقرر			
2	<u>الكفاية الأولى:</u> <u>الكفاية الثانية :</u> <u>الكفاية الثالثة:</u>			
3	<u>الكفاية الرابعة:</u> <u>الكفاية الخامسة :</u> <u>الكفاية السادسة:</u>			
4	<u>الكفاية السابعة:</u>			
5	<u>الكفاية الثامنة:</u>			
6	<u>استكمال الكفاية الثامنة:</u>			
7	اختبار عن المحتوى النظري.			
8	<u>الكفاية التاسعة :</u>			
9	<u>الكفاية العاشرة:</u> <u>الكفاية الحادية عشر :</u>			
10	<u>الكفاية الثانية عشر الكفاية الثالثة عشر:</u> <u>الكفاية الرابعة عشر :</u>			
11	<u>الكفاية الخامسة عشر :</u> <u>الكفاية السادسة عشر:</u> <u>الكفاية السابعة عشر:</u>			
12	<u>الكفاية الثامنة عشر:</u> <u>الكفاية التاسعة عشر:</u>			
13	مراجعة لكل ما سبق دراسته في الكفايات السابقة على إحدى المواقع التعليمية.			
14	التقويم النهائي.			

إستراتيجيات التقييم

يتبع النظام في المقرر نفس النظم المعروفة في التقديرات وهي: A / A- / B+ / B / C+ / C - / D+ / D / F

النسبة المئوية	أنماط التقييم
20%	واجبات (تقدم على وعاء تخزين الكتروني (CD or DVD
10%	اختبار نظري (يقدم بعد الانتهاء من الجزء الأول من المقرر)
% 10	الأداء أثناء العمل (النشاط الايجابي داخل معمل الكمبيوتر)
40%	مشروع نهائي (يقدم على وعاء تخزين الكتروني (CD or DVD) يشترط في قبوله النجاح في الاختبار التطبيقي النهائي
% 20	الاختبار النهائي (نظري وتطبيقي للتأكد من قيام الطالب بالعمل في المشروع بنفسه دون تدخل شخص آخر)
% 100	المجموع

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى تعرف مدى توافر المعايير العالمية للاعتماد الأكاديمي في البرامج الأكاديمية التخصصية (اللغة العربية ، والرياضيات ، والتربية الفنية) المطورة في كلية التربية الأساسية من خلال معايير نظام الويدز (WIDS) ، وتحديد الاختلاف في مدى توافر هذه المعايير ، وتعرف وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة الدراسة ومتغيرات الدراسة (الخبرة ، التخصص ، الدرجة العلمية) ، فيما يرتبط بمدى توافر هذه المعايير. ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة صممت استبانة (مقياس) من ثمانية محاور. تشتمل على (٥٩) فقرة ، طبقت على أعضاء هيئة التدريس في أقسام اللغة العربية ، الرياضيات ، التربية الفنية. وللإجابة عن تساؤلات الدراسة تم استخراج التكرارات ، النسبة المئوية ، المتوسطات الحسابية ، الانحرافات المعيارية ، اختبار «ف» تحليل التباين الأحادي. ، واختبار «ت» T-test .

وقد كانت ابرز النتائج ما يلي: تحقق كفاءة المقررات الدراسية بوجه عام الأهداف المرتبطة بتطبيق نظام إعداد المعلم وبمجالاته ، وتتوافق مع الخطط الدراسية واستراتيجياتها . وتغطي الأهداف توصيف المقررات ومفاهيمه الأساسية ، وتركز على مهارات المواد العلمية اللازمة للإعداد بطرق تدريسية مختلفة ومتنوعة . وأظهرت النتائج قصورا في كفايات المقررات بالنسبة للأبعاد الاجتماعية الخاصة بالمجتمع المحلي وتراثه ، وافتقار المقررات الدراسية لعوامل الإبداع والمنافسة والتكامل مع المقررات الأخرى . وأوضحت النتائج أن متغيرات الدراسة (الخبرة ، التخصص ، الدرجة العلمية) ليس لها تأثير في استجابات عينة الدراسة ، حيث لا يوجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات العينة. وفي ضوء النتائج توصي الدراسة بنشر ثقافة الجودة والاعتماد الأكاديمي ، والإفادة من مقياس الدراسة وتطبيقه على البرامج الأكاديمية الأخرى في الكلية.

