إقرار

أنا الموقع أدناه مقدم الرسالة التي تحمل العنوان:

دور التقييم الخارجي في تطوير أداء كليات التربية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة وسبل تفعيله

أقر بأن ما اشتملت عليه هذه الرسالة إنما هي نتاج جهدي الخاص، باستثناء ما تمت الإشارة إليه حيثما ورد، وإن هذه الرسالة ككل، أو أي جزء منها لم يقدم من قبل لنيل درجة أو لقب علمي أو بحثي لدى أية مؤسسة تعليمية أو بحثية أخرى.

DECLARATION

The work provided in this thesis, unless otherwise referenced, is the researcher's own work, and has not been submitted elsewhere for any other degree or qualification

اسم الطالب: **مريم محمود دهمان** Student's name:

التوقيع: Signature:

التاريخ: 2013/12/28 Date:

الجـامعـــة الإســلاميــة – غــزة
عمـــــادة الدراســـات العليـــــا
كليـــــــــــة التربيـــــــــــة
قسم أصول التربية/ الإدارة التربوية

دور التقييم الخارجي في تطوير أداء كليات التربية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة وسبل تفعيله

إعداد الطالبة

مريم محمود خليل دهمان

إشراف

د.إياد علي الدجني

قدمت هذه الدراسة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في أصول التربية/ قسم الإدارة التربوية من كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة

1435هـ- 2013م

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية – غزة
The Islamic University - Gaza

مكتب نائب الرئيس للبحث العلمي والدراسات العليا هاتف داخلي 1150

الرقم Ref ..... ج س غ/35/
التاريخ Date 2013/12/17

نتيجة الحكم على أطروحة ماجستير

بناءً على موافقة الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية بغزة على تشكيل لجنة الحكم على أطروحة الباحثة/ **مريم محمود خليل دهمان** لنيل درجة الماجستير في **كلية *التربية*/ قسم أصول التربية – الإدارة التربوية** وموضوعها:

دور التقييم الخارجي في تطوير أداء كليات التربية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة وسبل تفعيله

وبعد المناقشة العلنية التي تمت اليوم الثلاثاء 14 صفر 1435هـ، الموافق 2013/12/17م الساعة الثانية عشرة والنصف ظهراً بمبنى طيبة، اجتمعت لجنة الحكم على الأطروحة والمكونة من:

د. إياد علي الدجني	مشرفاً ورئيسًا	.....
د. سليمان حسين المزين	مناقشًا داخليًا	.....
د. إبراهيم بن داود الدّاود	مناقشاً خارجيًا	.....

وبعد المداولة أوصت اللجنة بمنح الباحثة درجة الماجستير في **كلية *التربية*/قسم أصول التربية – الإدارة التربوية.**

واللجنة إذ تمنحها هذه الدرجة فإنها توصيها بتقوى الله ولزوم طاعته وأن تسخر علمها في خدمة دينها ووطنها.

والله ولي التوفيق ،،،

مساعد نائب الرئيس للبحث العلمي و للدراسات العليا

أ.د. فؤاد علي العاجز

P.O. Box 108, Rimal, Gaza, Palestine fax: +970 (8) 286 0800 فاكس Tel: +970 (8) 286 0700 ص.ب. 108 الرمال، غزة، فلسطين هاتف
public@iugaza.edu.ps www.iugaza.edu.ps

بسم الله الرحمن الرحيم

(سورة طه: 114)

الإهـــداء

لإهداء

- إلى معلم البشرية، ومنبع العلم سيدنا محمد صلى الله عليه وآله وسلم.
- إلى من آثروني على أنفسهم، وعلموني علم الحياة، أبي وأمي الحبيبين، أطال الله عمريهما، وجزاهما الله عني خير الجزاء.
- إلى أفراد أسرتي الذين وفروا لي سُبل الدعم والرعاية، وأناروا لي دوماً طريق المجد والمستقبل.
- إلى كل من صحبني في رحلتي مع هذا البحث داعماً ومشجعاً وناصحاً ومرشداً، صابراً ومضحياً.
- إلى كل من علمني حرفاً وسقى في نبتة العلم... أساتذتي الأفاضل.
- إلى كل من كان له إسهام في إنجاز هذا الجهد المتواضع...إليهم جميعاً أهدي هذا الجهد المتواضع سائلة المولى عز وجل التوفيق.

الباحثة

شكر وتقدير

الحمد لله العظيم الأكرم، الذي علم بالقلم، علم الإنسان ما لم يعلم، عزيز الثناء، جليل العطاء، ربنا لا نحصي ثناءً عليك أنت كما أثنيت على نفسك، والصلاة والسلام على النبي المعلم، الذي أوصانا بالشكر، وعلمنا البر، وزين بالإسلام أخلاقنا، فجزاه الله عنا خير الجزاء. وانطلاقاً من قول النبي ﷺ : "من لا يشكر الناس لا يشكر الله". (الترمذي،1962،ج4: 339).

فإنني أتقدم بجزيل الشكر وعظيم الامتنان إلى أستاذي الدكتور: إياد علي الدجني المشرف على هذه الرسالة، فقد تابعها منذ كانت فكرة حتى أصبحت عملاً متكاملاً ومفيداً إن شاء الله، ولم يدخر جهداً، ولم يبخل بعلمه وجهده وتوجيهاته وإرشاداته القيمة، والشكر موصول لعضوي لجنة المناقشة كل من:

الدكتور الفاضل/ سليمان حسين المزين حفظه الله ... مناقشاً داخلياً

والدكتور الفاضل/ إبراهيم بن داود الداود حفظه الله ... مناقشاً خارجياً من جامعة الملك سعود بالرياض.

لما قدماه من نصح وتوجيه وإرشاد، زاد في إثراء الرسالة وتقويمها فبارك الله فيهما.

كما أتقدم بخالص الشكر إلى هيئة المحكمين الأفاضل الذين قدموا مقترحاتهم المفيدة لتحكيم الاستبانة وجَعِلْها بأحسن صورة، وكذلك إلى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بالجامعة الإسلامية وجامعة الأزهر وجامعة الأقصى الذين مهدوا الطريق أمامي وتعاونوا معي أحسن التعاون أثناء تطبيق الدراسة الميدانية.

وأخيراً شكري الخالص لكل من أحبني وخصني يوماً بدعائه.

الباحثة

مريم محمود دهمان

ملخص الدراسة

دور التقييم الخارجي في تطوير أداء كليات التربية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة وسبل تفعيله

الباحثة: مريم محمود دهمان **المشرف الدكتور: إياد علي الدجني**

هدفت الدراسة التعرف إلى دور التقييم الخارجي في تطوير أداء كليات التربية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ودراسة دلالة الفروق في متوسطات تقديراتهم لدوره في تطوير أداء تلك الكليات تبعاً لمتغيرات (الجامعة – الرتبة الأكاديمية – وسنوات الخدمة).

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وقامت بتصميم استبانة للتعرف على دور التقييم الخارجي في تطوير أداء كليات التربية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة، وتحتوي على (64) فقرة، وقد تم توزيع الاستبانة على عينة الدراسة المكونة من (183) عضواً، وقد تم استرداد (146) استبانة، ولمعالجة البيانات الإحصائية تم استخدام: برنامج الرزم الإحصائية (SPSS).

وبعد تحليل بيانات الدراسة إحصائيًّا، توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1- دور التقييم الخارجي في تطوير أداء كليات التربية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية جاءت بدرجة كبيرة حسب المعيار المستخدم في الدراسة حيث حصلت على وزن نسبي (68.37%).

2- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدور التقييم الخارجي في تطوير أداء كليات التربية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة (للمعيارين البحث العلمي، وآليات ضمان الجودة) تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية وذلك لصالح الذين رتبتهم أستاذ.

3- لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدور التقييم الخارجي في تطوير أداء كليات التربية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة لباقي المعايير تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد، محاضر).

4- لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدور التقييم الخارجي في تطوير أداء كليات التربية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة تعزى لمتغير سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات، من 5 – 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

5- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدور التقييم الخارجي في تطوير أداء كليات التربية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة للمعيار المناهج/المساقات الدراسية تعزى لمتغير الجامعة وذلك لصالح الجامعة الإسلامية.

6- لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدور التقييم الخارجي في تطوير أداء كليات التربية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة لباقي المعايير تعزى لمتغير الجامعة (الجامعة الإسلامية – جامعة الأزهر – جامعة الأقصى).

وبناءً على النتائج السابقة، توصي الباحثة بعدة توصيات أهمها ما يأتي:

1- وضع آليات محددة وممنهجة تضمن مشاركة أوسع لأعضاء هيئة التدريس والطلبة عند صياغة رؤية ورسالة الجامعة، لما لها من أثر في جوانب العمل المختلفة، وذلك من خلال إشراك عدد من العاملين والطلبة وممثلين عن شرائح مجتمعية ذات علاقة في عمليتي التخطيط والتطوير.

2- إجراء تقييماً رسمياً ومنتظماً لأداء أعضاء هيئة التدريس، من أجل التأكد من فاعلية التدريس، والوقوف على درجة وفائهم بمسؤولياتهم التدريسية وغيرها، وأن تنص تشريعات وسياسات وتعليمات الجامعة بشكل واضح على إجراءات هذا التقييم

3- مراجعة المناهج مع التركيز على نوعية ومستوى المساقات الدراسية ومراحلها والتوازن بين الجزء النظري والعملي وبين الخطة والتنفيذ العملي.

Study Abstract

The role of external evaluation in developing the performance of education colleges in the Palestinian universities in Gaza governorates and methods of enhancing such role

Researcher : Mariam Dahman **Academic Supervisor: Dr. Eyad Al Dajani**

The study aims to explore the role of external evaluation in developing the education colleges in the Palestinian universities in Gaza governorates from the perspective of the teaching faculty members, and to examine the significance of differences which are found in their average estimates in regard to the role of external evaluation in developing the performance of these colleges according to the variables (university – academic rank – years of service)

To achieve the goals of the study, the researcher used the analytical descriptive method. The researcher designed a questionnaire to measure the extent to which the external evaluation contributed to the development of the performance of education colleges in the Palestinian universities in Gaza governorates, the questionnaire included (64) items and was distributed to the study sample which consisted of (183) members. To analyze the statistical data, SPSS data analysis tool has been used.

After analyzing the data of the statistical study, the study was concluded by the following findings:

1. The extent to which the external evaluation contributed to the development of the performance of education colleges in the Palestinian university in Gaza governorates from the perspective of the teaching faculty members was rated as high according to the criterion used in the study, the relative weight of their ratings was recorded at 68.37%.

2. There are statistically significant differences at a level of significance ($\alpha \leq 0.05$)among the average estimates of the study sample in regard to the role of external evaluation in developing the performance of education colleges in the Palestinian universities in Gaza governorates for both criteria "scientific research, mechanisms and instruments for ensuring quality", such differences are attributed to the variable of academic rank. The results were biased toward those who have an academic rank "Professor".

3- There are no statistically significant differences at a level of significance ($\alpha \leq 0.05$) among the average estimates of the study sample in regard to the role of external evaluation inn developing the performance of education colleges in the Palestinian universities in Gaza governorates for the remaining

criteria, such differences are attributed to the variable of academic rank "Professor, Associate Professor, Assistant Professor, Lecturer".

4- There are no statistically significant differences at a level of significance ($\alpha \leq 0.05$) among the average estimates of the study sample in regard to the role of external evaluation inn developing the performance of education colleges in the Palestinian universities in Gaza governorates, such differences are attributed to the variable of years of service "Less than 5 years, 5-10 years, more than 10 years".

5- There are statistically significant differences at a level of significance ($\alpha \leq 0.05$)among the average estimates the study sample in regard to the role of external evaluation inn developing the performance of education colleges in the Palestinian universities in Gaza governorates for the criterion of "curricula/study modules", such differences are attributed to the university variable. The results were biased toward the Islamic University.

6- There are no statistically significant differences at a level of significance ($\alpha \leq 0.05$)among the average estimates of the study sample in regard to the role of external evaluation inn developing the performance of education colleges in the Palestinian universities in Gaza governorates for the remaining criteria, such differences are attributed to the university variable "Islamic University, Al Azhar University, Al Aqsa University".

Based on the previous findings, the researcher has drawn up the following recommendation, the most important of which are:

1- To lay down specific and systematic mechanisms to ensure a wider participation of the teaching faculty members and students in formulating the vision and mission of the university, as such participation will have a great impact on the different aspects of work by engaging a number of staff members, students and representatives of the different relevant community groups in the planning and development process

2- To conduct a formal and regular appraisal of the performance of the teaching faculty members to ensure the efficiency and effectiveness of the teaching process and evaluate the extent to which they live up to their teaching responsibilities and other duties. The policies, directives and instructions of the university indicate the significance of conducting such appraisal

3- To review the curricula and focus on the quality and standards of the study modules and their study periods and maintain a balanced approach toward the theoretical and practical modules on one hand, and the study plan and the actual application of such plan on the other.

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
الآية	أ
الإهداء	ب
شكر وتقدير	ت
ملخص الدراسة باللغة العربية	ث
ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية	ح
قائمة المحتويات	د
قائمة الجداول	س
قائمة الأشكال	ض
قائمة الملاحق	ض
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	**(1-8)**
مقدمة	2
أولاً: مشكلة الدراسة وأسئلتها	4
ثانياً: فرضيات الدراسة	5
ثالثاً: أهداف الدراسة	5
رابعاً: أهمية الدراسة	6
خامساً: حدود الدراسة	6
سادساً: مصطلحات الدراسة	7
الفصل الثاني **الإطار النظري للدراسة دور التقييم الخارجي في تطوير أداء كليات التربية**	**(9-94)**
المحور الأول التقييم الخارجي	10
مقدمة:	10

الموضوع	الصفحة
مفهوم التقييم	10
أهداف التقييم	12
أهمية التقييم	14
مبررات التقييم	14
المعوقات التي تواجه التقييم	16
عوامل نجاح التقييم	17
أنواع التقييم	18
منهجية التقييم	19
مستويات التقييم في الجامعة	19
متطلبات إجراء التقييم	20
مراحل التقييم	22
المحور الثاني معايير التقييم الخارجي	27
مقدمة	27
المعيار الأول: الفلسفة والرسالة والأهداف	32
المعيار الثاني: هيكلية البرنامج ومضمونه	36
المعيار الثالث: أعضاء الهيئة التدريسية	39
المعيار الرابع: مخرجات التعلم المقصودة	43
المعيار الخامس: المنهاج / المقررات الدراسية	51
المعيار السادس: أساليب التعليم والتعلم	53
المعيار السابع: التسهيلات المادية الداعمة لعملية تعلم الطلبة	54
المعيار الثامن: طرق تقييم الطلبة	55
المعيار التاسع: الخريجون	60

الموضوع	الصفحة
المعيار العاشر: البحث العلمي	62
المعيار الحادي عشر: أنظمة ضمان الجودة	65
المحور الثالث بعض تجارب الجامعات في مجال التقييم والجودة والاعتماد الأكاديمي	73
أولاً: التجارب العالمية في مجال التقييم والجودة والاعتماد الأكاديمي	74
ثانياً: التجارب العربية في مجال التقييم وضمان الجودة والاعتماد	82
ثالثاً: التجارب المحلية في مجال التقييم والجودة والاعتماد الأكاديمي:	90
الفصل الثالث **الدراسات السابقة**	**(95-130)**
الدراسات العربية	96
الدراسات الأجنبية	114
التعقيب على الدراسات السابقة	127
الفصل الرابع **منهجية الدراسة الطريقة والإجراءات**	**(131-148)**
مقدمة	132
منهج الدارسة	132
مجتمع الدراسة وعينته	132
أداة الدراسة	135
خطوات بناء الاستبانة	135
صدق الاستبانة	137
ثبات الاستبانة	145
المعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة	147

الموضوع	الصفحة
الفصل الخامس	
نتائج الدراسة الميدانية إجابة التساؤلات ومناقشتها	**(149-187)**
مقدمة	150
المحك المعتمد في الدراسة	150
الإجابة عن أسئلة الدراسة	151
الإجابة على السؤال الأول	151
الإجابة عن السؤال الثاني	169
الإجابة عن السؤال الثالث	178
نتائج الدراسة	181
توصيات الدراسة ومقترحاتها	183
أولاً: التوصيات	183
ثانياً: مقترحات الدراسة	187
قائمة المصادر والمراجع	(188-211)
أولاً: المصادر والمراجع العربية	189
ثانياً: المراجع الأجنبية	206
ملاحق الدراسة	

قائمة الجداول

عنوان الجدول	الصفحة
جدول (2:1) يوضح مميزات المقيم الداخلي والخارجي وعيوبهما	25
جدول(2:2) يبين معايير التقييم والاعتماد في بعض الدول العربية والأجنبية	30
جدول (2:3) يوضح نماذج أدوات التقييم	57
جدول (4:2) يوضح أوجه التشابه والاختلاف في تطبيق الجودة والاعتماد الأكاديمي في الجامعات الأمريكية ودول أوروبا الغربية واليابانية.	81
جدول (4-1) توزيع مجتمع الدراسة للعام 2013/2012م	133
جدول (4-2) توزيع أفراد العينة حسب الجامعة	134
جدول (4-3) توزيع أفراد العينة حسب الرتبة الأكاديمية	134
جدول (4-4) توزيع أفراد العينة حسب سنوات الخدمة	135
جدول (4-6) درجات مقياس ليكرت الخماسي	136
جدول (4-7) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المعيار الأول "الفلسفة والرسالة والأهداف" والدرجة الكلية للمعيار	138
جدول (4-8) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المعيار الثاني "هيكلية البرنامج ومضمونه" والدرجة الكلية للمعيار	138
جدول (4-9) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المعيار الثالث" أعضاء الهيئة التدريسية " والدرجة الكلية للمعيار	139
جدول (4-10) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المعيار الرابع "مخرجات التعلم المقصودة" والدرجة الكلية للمعيار	140
جدول (4-11) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المعيار الخامس "المناهج/ المساقات الدراسية" والدرجة الكلية للمعيار	140
جدول (4-12) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المعيار السادس" أساليب التعليم والتعلم" والدرجة الكلية للمعيار	141
جدول (4-13) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المعيار السابع "التسهيلات المادية الداعمة لعملية تعلم الطلبة" والدرجة الكلية للمعيار	142

عنوان الجدول	الصفحة
جدول (4-14) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المعيار الثامن " طرق تقييم الطلبة " والدرجة الكلية للمعيار	142
جدول (4-15) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المعيار التاسع" الخريجون " والدرجة الكلية للمعيار	143
جدول (4-16) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المعيار العاشر" البحث العلمي " والدرجة الكلية للمعيار	143
جدول (4-17) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المعيار الحادي عشر" آليات ضمان الجودة " والدرجة الكلية للمعيار	144
جدول (4-18) معامل الارتباط بين درجة كل معيار من معايير الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة	145
جدول (4-19) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة	146
جدول (4-20) طريقة التجزئة النصفية لقياس ثبات الاستبانة	147
جدول (5-1) يوضح المحك المعتمد في الدراسة	150
جدول(5-2) المتوسط الحسابي والوزن النسبي والترتيب لكل معيار من معايير دور التقييم الخارجي في تطوير أداء كليات التربية	151
جدول (5-3) المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (.Sig) لكل فقرة من فقرات معيار" الفلسفة والرسالة والأهداف "	156
جدول (5-4) المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (.Sig) لكل فقرة من فقرات معيار "هيكلية البرنامج ومضمونه "	157
جدول (5-5) المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (.Sig) لكل فقرة من فقرات معيار" أعضاء الهيئة التدريسية "	158
جدول (5-6) المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (.Sig) لكل فقرة من فقرات معيار" مخرجات التعلم المقصودة "	159
جدول (5-7) المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (.Sig) لكل فقرة من فقرات معيار" المناهج/ المساقات الدراسية "	160

عنوان الجدول	الصفحة
جدول (5-8) المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (.Sig) لكل فقرة من فقرات معيار" أساليب التعليم والتعلم "	162
جدول (5-9) المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (.Sig) لكل فقرة من فقرات معيار " التسهيلات المادية الداعمة لعملية تعلم الطلبة "	163
جدول (5-10) المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (.Sig) لكل فقرة من فقرات معيار " طرق تقييم الطلبة "	164
جدول (5-11) المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (.Sig) لكل فقرة من فقرات معيار " الخريجون "	166
جدول (5-12) المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (.Sig) لكل فقرة من فقرات معيار " البحث العلمي "	167
جدول (5-13) المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (.Sig) لكل فقرة من فقرات معيار " آليات ضمان الجودة"	168
جدول (5-14) اختبار تحليل التباين الأحادي :يوضح مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "F" ومستوى الدلالة لمتغير الجامعة (الإسلامية – الأزهر – الأقصى)	169
جدول (5-15) نتائج اختبار شيفيه لمقارنة متوسطات فئات الجامعة	172
جدول (5-16) اختبار تحليل التباين الأحادي :يوضح مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "F" ومستوى الدلالة لمتغير الرتبة الأكاديمية (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد، محاضر)	172
جدول (5-17) نتائج اختبار شيفيه لمقارنة متوسطات فئات الرتبة الأكاديمية	175
جدول (5-18) اختبار تحليل التباين الأحادي :يوضح مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "F" ومستوى الدلالة لمتغير سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات، من 5 – 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)	175
جدول (5-19) آراء ومقترحات عينة الدراسة	178

قائمة الأشكال

عنوان الشكل	الصفحة
شكل رقم (1): يوضح أهم المجالات التي تغطيها معايير التقييم	29
شكل رقم (2): خارطة مفاهيمية توضح المعايير الفلسطينية للتقييم المؤسسي والبرامجي	31
شكل رقم (3): دورة ديمنج للتحسين المستمر	67
شكل رقم (4): مراحل عملية التقييم الخارجي من إعداد الباحثة.	93

قائمة الملاحق

عنوان الملحق
ملحق رقم (1) الاستبانة في صورتها الأولية
ملحق رقم (2) قائمة بأسماء المحكمين
ملحق رقم (3) الاستبانة في صورتها النهائية
ملحق رقم (4) كتاب تسهيل مهمة

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

- مقدمة.
- مشكلة الدراسة وأسئلتها.
- فرضيات الدراسة.
- أهداف الدراسة.
- أهمية الدراسة.
- حدود الدراسة.
- مصطلحات الدراسة.

1. مقدمة:

شهد التعليم العالي في الربع الأخير من القرن الماضي تحولاً جذرياً في أساليب التدريس، وأنماط التعليم ومجالاته، وقد كان التطور استجابة لجملة من التحديات التي واجهت التعليم العالي. التي تمثلت في تطور تقنيات التعليم وزيادة الإقبال عليه، والانفجار المعرفي الهائل، وبروز التكتلات الاقتصادية، وظاهرة العولمة، ونمو صناعات جديدة أدت إلى توجيه الاستثمار في مجالات المعرفة والبحث العلمي، من هنا فقد أصبح التعليم العالي مطالباً أكثر من أي وقت مضى بالعمل على الاستثمار البشري بأقصى طاقة ممكنة، وذلك من خلال تطوير المهارات البشرية، واستحداث تخصصات جديدة تتناسب ومتطلبات العصر، مع الحرص على تخريج كوادر بشرية تمتلك المهارات اللازمة للتعامل مع كافة المستجدات والمتغيرات التي يشهدها العصر. (شاهين،2004: http://www.qou.edu/arabic/qulityDepartment/qulityConfernce/pepars/session4/mohammad.htm بتاريخ 2013/6/11)

وتقوم مؤسسات التعليم العالي، بوصفها قمة الهرم التعليمي بدور ريادي ومسؤولية كبرى لتحقيق التنمية الشاملة والتقدم التقني، وتنمية الموارد البشرية، والموازنة بين الحفاظ على الهوية والانفتاح على المجتمع العالمي، كما أصبحت الجامعات في عالمنا المعاصر مصنعاً للعناصر الفاعلة في المجتمع، وإحدى أدوات التغيير في الواقع الاجتماعي والفكري والسياسي تجاه المستقبل، والتي تتحمل مسؤولية النهوض بالأمة، والدفاع عن مكتسباتها ومجابهة التحديات التي تواجهها، وبناء صرحها الاقتصادي والفكري على أسس علمية منهجية سليمة، وتطوير مسيرتها لمواكبة التطور العلمي والتقني.(حمادي،5:2011)

ويعد مدخل إدارة الجودة أحد المداخل الإدارية الحديثة التي تسعى لتحسين كفاءة المؤسسات التعليمية وتطويرها، لذا يجب وضع منهج عمل لضبط معايير الجودة، بمعنى أن تضع الجامعة أو الكلية نظاماً واضحاً في التعامل مع معايير الجودة تلتزم به كافة أقسام الكلية أو الجامعة، والضبط هنا لا يعنى القيام بوضع الأهداف وإنما التأكد من تطبيق الأهداف وفقاً لمعايير الجودة المعتمدة في الكلية، وهذا يتطلب آلية عمل مشتركة تشترك فيها كل الأطراف ذات العلاقة بالتعليم العالي، كأن توجد لجان ومؤسسات خاصة تهتم بمراجعة المعايير الأكاديمية من فترة إلى أخرى، فالمعايير الأكاديمية ما هي إلا وجود أسس يتم بموجبها تقييم برامج التعليم الموجودة بالجامعة، ومدى ملاءمتها لمتطلبات المجتمع، ومدى تلبيتها لحاجات الطلبة، ويشترط أن تكون هذه المعايير واضحةً محددةً.

إن اهتمام مؤسسات التعليم العالي بالجودة نابع من الوعي بأهمية توفير بيئة أكاديمية مقبولة، تؤدي إلى الحصول على مخرجات قادرة على التنافس في ميدان العمل، وإثبات جدارتها وقدرتها على التفاعل مع معطيات العصر الحديث ومتغيراته.(الربيعي،375:2008)

ويعد الاعتماد الجامعي مدخلاً مهماً لتحقيق الجودة وإحداث التطوير التنظيمي للجامعة ككل، فهو الوسيلة لتعزيز مواصفات الجودة الشاملة ، والاعتماد الجامعي هو العملية التي تعترف من خلالها منظمة، أو وكالة بكلية أو جامعة، أو برنامج دراسي داخل مؤسسة تربوية، من خلال مدى مقابلتها للمؤهلات والمعايير التي حددتها المنظمة أو الوكالة سابقاً. ويمر الاعتماد الجامعي بمراحل التقييم الذاتي والتقييم الخارجي، ومن ثم اتخاذ قرار نهائي لعملية الاعتماد الجامعي. (الحريري،105:2010)

وينطوي التقييم الذاتي على تحليل دقيق لأداء مؤسسة تعليمية معينة أو برنامج تعليمي، وذلك من أجل تمكين المؤسسة من تحديد نقاط القوة والضعف الرئيسة، والوقوف على التحديات التي تواجهها، وبالتالي التخطيط لتحسين الأوضاع وتطويرها. وهذا الأمر لا يأتي بشكل تلقائي بل يتطلب تنظيماً وخطة عمل، علاوةً على ضرورة إشراك جميع الجهات المعنية في ذلك. (هيئة الاعتماد والجودة لمؤسسات التعليم العالي،3:2012)

أما عملية التقييم الخارجي فتتم من قبل مؤسسة الاعتماد، وتكون في العادة على شكل لجنة متخصصة من أكاديميين ومهنيين ذوي علاقة بالبرنامج تقوم بمراجعة تقارير التقييم الذاتي والتحقق فيما ورد فيها، ومن ثم صياغة تقرير تجري مناقشته داخل الجامعة ومع الجهة ذات العلاقة بالتقييم الذاتي؛ من أجل إجراء التعديلات المناسبة وإعداد التقرير بصيغته النهائية لجهة الاعتماد. (أبوسنينة،2004: http://www.qou.edu/arabic/qulityDepartment/qulityConfernce/pepars/session7/rebhe.htm بتاريخ 2013/6/11)

وعادة ما يحوي هذا التقرير تقييماً شاملاً للمؤسسة وبرامجها وفق النموذج المتبع في عملية التقييم الذاتي، بما في ذلك توضيح نقاط القوة والضعف في موارد المؤسسة وأدائها، وكذلك اقتراحات وتوصيات بخصوص التطوير والتحسين في المؤسسة التعليمية وفي برامجها الأكاديمية وعلى ضوء التقرير المقدم يتم اتخاذ القرار المناسب بخصوص الاعتماد، ولهذا لا تقتصر نظم التقييم المعاصرة على تقييم مخرجات العملية التعليمية وحدها. (شحادة،26:2009)

وقد كان للجامعات الفلسطينية – رغم حداثة تجربتها – محاولاتٌ جادةٌ للارتقاء بأدائها، ومحاكاة نظيراتها من الجامعات العربية والعالمية التي تقدمتها، وبذلت جهوداً في وضع

استراتيجيات تتبنى التخطيط الاستراتيجي والجودة الشاملة؛ سعياً منها نحو تحسين أدائها، وتقديم إسهامات ونماذج عملية في التغيير نحو التحسين المستمر والأداء الفاعل. (الدجني،2011 أ :5).

وتسعى كليات التربية في الجامعات الفلسطينية بغزة إلى الارتقاء وتطوير أدائها، فلجأت إلى عملية التقييم لتحديد نقاط القوة ونقاط الضعف فيها، ومن ثم صدرت تقارير التقييم الخارجي الصادرة عن لجان التقييم محددةً نقاط القوة والضعف فيها، إلا أن أحداً من الباحثين أو مجالس كليات التربية لم يتلمس دور هذه التقارير، ولم يقم بالربط بين نتائج هذه التقارير وعملية التطوير والجودة التي تقوم بها كليات التربية. حيث أشارت الدراسات والأبحاث العلمية التي تناولت موضوع الجودة بشكل عام والتقييم بشكل خاص، فكان منها دراسة (أبو دقة والدجني،2011) والتي أوضحت أن المعايير والأدوات المقترحة أساساً يمكن التطوير عليه، وتكييفه للجامعات الفلسطينية خاصةً والعربية عامةً؛ لإجراء التقييم الذاتي المؤسسي وفقاً للخصوصية الثقافية. كما أشارت دراسة (سكر،2006) إلى انعدام وجود أنظمة التقييم الدورية لمستوى الأداء الإداري لجامعة الأقصى مما يصعب تحسينها وتطويرها. كما وأوضحت دراسة (Vatolkina & et al.,2008) أن نجاح عملية التقييم يعتمد على التزام الإدارة العليا بالدرجة الأولى.

ويأتي تبلور إحساس الباحثة بمشكلة الدراسة من ضعف استثمار نتائج التقييم الخارجي ومخرجاته، وتسعى هذه الدراسة التعرف إلى دور التقييم الخارجي في تطوير أداء كليات التربية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة وسبل تفعيله.

2. مشكلة الدراسة وأسئلتها:

في ضوء ما سبق تحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما دور التقييم الخارجي في تطوير أداء كليات التربية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة؟ وما سبل تفعيله؟

وقد انبثق عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

2.1 ما درجة تقدير أفراد العينة لدور التقييم الخارجي في تطوير أداء كليات التربية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

2.2 هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدور التقييم الخارجي في تطوير أداء كليات التربية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة تعزى لمتغيرات الدراسة (الجامعة، الرتبة الأكاديمية، سنوات الخدمة)؟

2.3 ما سبل تفعيل دور التقييم الخارجي في تطوير أداء كليات التربية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة؟

3. فرضيات الدراسة:

صيغت فرضيات الدراسة على النحو الآتية:

3.1 لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدور التقييم الخارجي في تطوير أداء كليات التربية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة تعزى لمتغير الجامعة (الجامعة الإسلامية – جامعة الأزهر – جامعة الأقصى).

3.2 لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدور التقييم الخارجي في تطوير أداء كليات التربية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد، محاضر).

3.3 لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدور التقييم الخارجي في تطوير أداء كليات التربية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة تعزى لمتغير سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات ، من 5 – 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

4. أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى:

4.1 التعرف إلى دور التقييم الخارجي في تطوير أداء كليات التربية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة.

4.2 الكشف عن دلالة الفروق عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدور التقييم الخارجي في تطوير أداء كليات التربية في الجامعات.

4.3 الفلسطينية بمحافظات غزة باختلاف متغيرات الدراسة (الجامعة، الرتبة الأكاديمية، سنوات الخدمة).

4.4 وضع مجموعة من السبل لتفعيل دور التقييم الخارجي في تطوير أداء كليات التربية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة.

5. أهمية الدراسة:

5.1 برزت أهمية الدراسة من موضوع التقييم الخارجي حيث يعد موضوعاً حديثاً وحيوياً، كما أن الدراسة سوف تخدم العديد من المؤسسات منها المؤسسات التعليمية في قطاع غزة، وهي الجامعات التي تلعب دوراً حيوياً في حياة الشعب الفلسطيني، وبذلك قد تعود هذه الدراسة عليها بالفائدة.

5.2 تتطلع الباحثة إلى أن تكون هذه الدراسة إضافة جديدة لحقل المعرفة العلمية، وأن تُسهم في إثراء المكتبة العربية، وأن تفتح آفاقاً جديدة للباحثين في مجال التقييم الخارجي.

5.3 تعد الدراسة من أوائل الدراسات التي تهتم بالتقييم الخارجي، ودوره في تطوير أداء كليات التربية في محافظات غزة.

5.4 يُتوقع أن يستفيد من الدراسة المسئولون والعاملون في الجامعات الفلسطينية سواء على المستوى الإداري أو الأكاديمي خاصة في مجال تطويرها والنهوض بمرافقها وخدماتها من خلال الوقوف على دور التقييم الخارجي في تطوير أداء كليات التربية فيها.

6. حدود الدراسة:

تحدد مجال الدراسة الحالية بالحدود الآتية:

6.1 الحد الموضوعي:

اقتصرت الدراسة على قياس دور التقييم الخارجي في تطوير أداء كليات التربية في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة من خلال المجالات الآتية: (الفلسفة والرسالة والأهداف، هيكلية البرنامج ومضمونه، أعضاء الهيئة التدريسية، مخرجات التعلم المقصودة، المناهج/ المساقات الدراسية، أساليب التعليم والتعلم، التسهيلات المادية الداعمة لعملية تعلم الطلبة، طرق تقييم الطلبة، الخريجون، البحث العلمي، آليات ضمان الجودة).

6.2 الحد البشري:

شملت الدراسة على جميع أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية.

6.3 الحد المؤسساتي:

كليات التربية في الجامعات الفلسطينية (الجامعة الإسلامية، جامعة الأزهر، جامعة الأقصى).

6.4 الحد المكاني:

اقتصرت الدراسة على محافظات غزة.

6.5 الحد الزماني:

طبقت الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2013/2012م.

7. مصطلحات الدراسة:

تحتوي الدراسة على العديد من المصطلحات، وترتئي الباحثة تعريف كُلٍّ من :

7.1 التقييم الخارجي:

هو جزء غير منفصل من عملية التقييم بمجملها، وينطوي على عمل فريق مهني خارج المؤسسة لمراجعة تقرير التقييم الذاتي وجميع المعلومات والبيانات والتحليلات التي اعتمد عليها هذا التقرير، ومقاربة ما تم إنجازه من المعايير المتبعة دولياً، وإسداء النصائح والتوصيات للتحسين والتطوير.(هيئة الاعتماد والجودة لمؤسسات التعليم العالي،3:2012)

وتعرفه الباحثة إجرائياً: بأنه الخطوات الإجرائية لإصدار أحكام موضوعية ودقيقة حول أداء كليات التربية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة، عن طريق مجموعة من المتخصصين التربويين الخارجيين – فريق التقييم الخارجي– باستخدام أدوات علمية مقننة، للوقوف على مواطن القوة والجوانب التي تحتاج إلى تطوير؛ وذلك من أجل مساعدة الكليات على تحسين أدائها.

7.2 تطوير الأداء:

"طريقة منظمة شاملة لعلاج المشكلات التي تعاني منها منظمة ما، وهي عملية منظمة تبدأ بمقارنة الوضع الحالي والوضع المرغوب للأداء الفردي والمؤسسي، ومحاولة تحديد الفجوة في الأداء". (أبو شيخة،228:2000)

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه " العمل على إبراز إمكانات كليات التربية بالجامعات الفلسطينية، وتطوير القدرات المادية والبشرية فيها، وتطوير أداءها، وإنجازاتها في مجتمعها، من خلال تطوير بيئتها بما يتوافر لها وتملكه من مقومات مادية ومعنوية

وخبرات وطاقات وإمكانات بشرية متنوعة الاختصاصات والمجالات، تؤثر في بناء ثقافة المجتمع وتوجيه فكره، وتحقيق نهضته وتنميته".

7.3 الجامعات الفلسطينية:

"الجامعات الفلسطينية هي المؤسسات التي تضم كُلٌّ منها ما لا يقل عن ثلاث كليات جامعية، وتقدم برامج تعليمية تنتهي بمنح درجة البكالوريوس، الدرجة الجامعية الأولى، وللجامعة أن تقدم برامجَ للدراسات العليا تنتهي بمنح درجة الدبلوم العالي أو الماجستير أو الدكتوراة، ويجوز لها أن تقدم برامج تعليمية تنتهي بمنح شهادة الدبلوم وفق أنظمة الدبلوم". (السلطة الوطنية الفلسطينية،3:1998)

الفصل الثاني
الإطار النظري للدراسة
دور التقييم الخارجي في تطوير أداء كليات التربية

- المحور الأول: التقييم الخارجي.
- المحور الثاني: معايير عملية التقييم الخارجي.
- المحور الثالث: تجارب الجامعات في مجال التقييم والجودة والاعتماد الأكاديمي.

المحور الأول
التقييم الخارجي

1. مقدمة:

تُعدّ عملية التقييم من العمليات الأساسية التي تهدف إلى زيادة فاعلية أداء المؤسسة وتطوير قدراتها وإمكاناتها. وتمثل مؤسسات التعليم الجامعي بجميع أشكالها وأنماطها قمة الهرم التعليمي في جميع أنظمة التعليم في العالم. وهناك عدة أنواع من التقييم التي تقسّم حسب الغرض منها، أو درجة شموليتها، أو نوع البرنامج المقوّم، وهذا ينعكس على طبيعة المعلومات اللازمة للتقييم، وبالتالي على أساليب الأدوات وأنواعها لجمع هذه المعلومات، وعلى طرق تفسير النتائج في ضوء أهداف عملية التقييم (الهويد،12:2012)، كما أن التقييم أيضاً عملية حساسة لها أخلاقياتها ومعاييرها، وتتعدد مصادر الأخطاء التي يمكن أن تجعل من عملية التقييم مرآة تعكس صورة مضللة عن البرنامج أو المؤسسة المقوّمة، مما لا يوفر المناخ المناسب لاتخاذ القرارات الصائبة، وبالتالي لا يحدث التحسين والتطوير الذي نريد.

بدأت حركة تقييم التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية قبل غيرها من الدول الأخرى، ثم انتشرت بعد ذلك في عدد كبير من الدول الأخرى، وتعد كل من بريطانيا وأستراليا وهولندا وكندا من الدول السباقة في هذا المجال، وتبعها بعد ذلك عدد كبير من الجامعات في مختلف دول العالم. (شحادة،146:2009)

وترى الباحثة أن تقييم البرنامج أو المؤسسة، يواجه عدة مشكلات تعبر عنها الكثير من الأسئلة التي تطرح نفسها مثل: ما مفهوم التقييم؟ وما أهدافه؟ وما أهميته؟ وما هي أدوات هذا التقييم؟ ومن الذي يقوّم؟. ويقول ميللمان: "إن القضية المطروحة ليست أن نقوّم أو لا نقوّم، وإنما لأي غرض وبأي الوسائل؟". (Millman,1981,12)

2. مفهوم التقييم:

التقييم لغةً: القيمة. والتقييم على زنة (التفعيل)، مشتق من الثلاثي المزيد (قَيَّمَ) والتشديد (للياء) توكيد لمدلول الفعل، وفي اللغة مأخوذ من تُقوّم الشيء أي تبينت قيمته وتعدل واستوى. (المعجم الوسيط،820:1972)

كما في قوله تعالى في الآية الحادية والستين بعد المائة، من سورة الأنعام: ﴿ **قُلۡ إِنَّنِي هَدَىٰنِي رَبِّيٓ إِلَىٰ صِرَٰطٖ مُّسۡتَقِيمٖ دِينٗا قِيَمٗا مِّلَّةَ إِبۡرَٰهِيمَ حَنِيفٗاۚ وَمَا كَانَ مِنَ ٱلۡمُشۡرِكِينَ** ﴾ (الأنعام:161). أي ديناً قيماً لا اعوجاج فيه، ألا وهو دين الحنيفية السمحاء. (جرادة،38:2005)

التقييم اصطلاحاً:

التقييم قديم قدم الإنسان، فلا حياة بدون تقييم أو تثمين، فالرجل البدائي كان مضطراً لأن يقيِّم جميع الأشياء التي يستعملها، والأشخاص الذين يحتك بهم، وأنواع السلوك أو الأفعال التي يراها أو يقوم بها.

ويعرف التقييم في الاصطلاح بأنه: "الأداة التي يتمكن من خلالها واضعو الخطط الوقوف على الإنجازات ومواطن التقصير، والتعرف على أسباب الفشل أو معوقات النجاح، وإصدار الأحكام أو الوصول إلى قرارات". (أبو علام،45:1987). ويعرف داوني Dawni نقلاً عن أبو لبدة التقييم بأنه: "إعطاء قيمة لشيء ما وفقاً لمستويات وضعت أو حددت سلفاً". (أبو لبدة، 63:1996)

ويعرف الشيخ التقييم المؤسسي بأنه: "مجموعة من الخطوات الإجرائية التي يقوم بها أفراد المجتمع لتقييم مؤسستهم بأنفسهم استناداً إلى مرجعية معايير الجودة والاعتماد، وذلك من خلال جمع المعلومات والبيانات عن الأداء المؤسسي في الوضع الحالي، ومقارنته بمعايير الجودة والاعتماد"، وكما أشار إلى أن التقييم هو " الحكم الكيفي الوصفي الذي يُعتمد عليه في اتخاذ قرار معين" أي أنه عبارة عن عملية منهجية تتطلب جمع بيانات صادقة من مصادر متعددة، باستخدام أدوات قياس متنوعة في ضوء أهداف محددة؛ بغرض الوصول إلى تقديرات كمية وأدلة كيفية يستند إليها في إصدار الأحكام أو اتخاذ القرارات المناسبة. (الشيخ،538:2009)

ويقصد بالتقييم الجامعي: "العمليات التي يتم من خلالها الحكم على مدى فاعلية العملية التربوية الجامعية بكافة أبعادها المختلفة، وتحديد الصعوبات والمعوقات التي تحول دون التقدم نحو أهدافها، وذلك بهدف تحسين وتطوير تلك العملية في ضوء تلك النتائج، بما يتناسب مع التطورات الحاصلة في ميادين الحياة كافة". (غراب وطموس،61:2005)

وبناءً على ما سبق يمكن القول بأن عملية التقييم هي مرحلة من أهم مراحل تحقيق الجودة الشاملة، إذ إنها تقدم صورة تقييمية ناقدة تُناقَش فيها نقاط القوة في المؤسسات أو البرامج الحالية،

والدلائل التي تبرهن ذلك، وتحدد نقاط الضعف مع تقديم مقترحات للتطوير والتحسين والتصحيح، فهي بذلك تعد مرحلة متضمنة في كل نظم وإجراءات تطبيق الجودة الشاملة بالجامعات. وعلى الرغم من أن هناك تعريفاتٍ متعددةً للتقييم إلا أنها تتفق بصفة عامة في أن التقييم يتضمن نظاماً محدداً يُمكّن الأفراد أو المؤسسات من جمع المعلومات وتحليلها؛ بغية تحديد مدى النجاح في تحقيق أهداف معينة، واتخاذ قرارات بشأنها. لذا تعرفها الباحثة بأنها : "عملية منهجية تتطلب جمع البيانات المتعلقة بمدى تطبيق الجامعة لمعايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي وتحليلها؛ لغرض تحديد نقاط القوة والضعف، وإصدار أحكام، واتخاذ القرارات".

3. أهداف التقييم:

يهدف التقييم بشكل أساسي إلى إعادة النظر وتصحيح المسار؛ من أجل التطوير والتحسين لنواتج ما يتم تقييمه، ولا شك أن هناك اتفاقاً شبهَ عامٍ على أن تقييم المؤسسة أو الجامعة من شأنه أن يؤدي إلى تحسين العمل وتجويدهَ أو تطويره وزيادة فاعليته، إذ إن الغرض الأساسي من عملية التقييم هو الحكم على مستوى ونوعية أداء المؤسسة، هذا من ناحية والاستفادة من نتائج التقييم في تحسين الأداء من ناحية أخرى.

ويمكن التطرق لأهداف التقييم مما يلي: (حبيب،252:2012)

3.1 تحقيق درجة التوافق بين الممارسات السائدة في المؤسسة وبين المعايير في مجالاتها المختلفة.

3.2 التعرف إلى جوانب القوة وجوانب الضعف في الأداء المؤسسي.

3.3 التعرف إلى قدرة المؤسسة على تحقيق نواتج التعلم المستهدفة.

3.4 نقطة الانطلاق في بناء خطط التحسين المستمر وتنفيذها ، للوفاء بمتطلبات تحقيق المعايير.

ومن الأهداف الأخرى للتقييم كما وردت على الموقع الإلكتروني لجامعة جنوب الوادي ما يلي: (http://www.svu.edu.eg/links/developmentpro/QAAC/evaluation1.htm بتاريخ 2013/8/6)

3.5 تحديد أوجه القصور المختلفة، والتي يمكن أن تؤثر على الأداء الأكاديمي والمؤسسي بكل كلية أو معهد.

3.6 رفع النتائج مقرونة بالتوصيات إلى إدارة الجامعة لاتخاذ ما يلزم بشأنها.

3.7 التشخيص المستمر لمشكلات العمل التي يمكن أن تؤثر سلباً على الأداء التعليمي والأكاديمي بكل كلية أو معهد، وعلى مستوى الجامعة ككل لزيادة القدرة على مواجهتها.

3.8 اقتراح الطرق والوسائل والإجراءات التي تكفل التوافق مع متطلبات تقييم الأداء الجامعي، وفقاً لما تقره الهيئة القومية لضمان الاعتماد والجودة.

ووضح (عبد الحبيب،40:2004) مجموعة من الأهداف للتقييم أهمها:

3.9 تعزيز المهنية وإتاحة فرص الترقي، وهذا يعني تقوية الإحساس بالمسؤولية والانتماء للمؤسسة.

3.10 تحسين الأداء الكلي للمؤسسة الجامعية والرقي بنوعية أدائها؛ لتواكب التغيرات المتسارعة في مجال المعرفة، والمساعدة في اتخاذ القرارات.

3.11 التعريف بأهداف وأغراض المؤسسة الجامعية وإيصالها إلى كل العاملين، وإتاحة الفرصة لهم لمناقشتها.

3.12 وضع الغايات للأفراد والمجموعات وتحديدها في إطار حاجات المؤسسة الجامعية.

3.13 تنسيق الأداء بين الإدارات والكليات والأقسام المختلفة، وبالتالي المساعدة في تقليص الجهد غير الموجه.

ويضيف (غراب وطموس،63:2005) أهداف التقييم:

3.14 الحكم على قيمة الأهداف التي تتبناها الجامعة مع التأكيد على مراعاتها لخصائص الطلبة وطبيعتهم ولفلسفة وحاجات المجتمع.

3.15 التحقق من سلامة الفروض والمسلَّمات التي تقوم عليها العملية التعليمية الجامعية، فقد تكون هناك مسلَّمات غير صحيحة تحكم الممارسات التربوية، كما أن هناك مجموعة أخرى من الفروض تحتاج إلى الاختبار والتحقق، مما يؤكد دور التقييم في تحسين التطبيق التربوي من جهة وفي تطوير النظرية من جهة أخرى.

وقدمت (RQAAHE,2006:8) مجموعة من أهداف التقييم وهي كالتالي:

3.16 الإسهام جنباً إلى جنب مع غيره من الآليات لتعزيز أعلى مستوى جودة لعملية التعليم والتعلم في مؤسسات التعليم العالي ولضمانه.

3.17 التأكد من تسهيل وصول الموظفين والطلبة إلى معلومات موثوقة وصريحة وواضحة حول طريقة تقديم المؤسسة للبرامج والمؤهلات التي تلبي المتطلبات، وفقاً للمعايير الأكاديمية الأوروبية ومبادئ الجودة.

3.18 تهيئة الظروف المناسبة لجعل البرامج أكثر جودة في المؤسسة.

ومما سبق يمكن إجمال القول: بأن الهدف من عملية التقييم تقديم معلومات أساسية حول الظروف التي تحيط بالعملية التعليمية الجامعية، وعن المعوقات التي تحول دون تنفيذ الأهداف التعليمية الجامعية بفاعلية وكفاءة، لما لتلك المعلومات من أهمية لدى الجهات المختصة بالتخطيط والتطوير والجودة، للاستفادة منها في تطوير البرامج الحالية، وتخطيط البرامج المستقبلية.

4. أهمية التقييم:

تعد عملية التقييم بعداً مهماً وضرورياً للمؤسسة التعليمية، فهي عملية مقصودة ومطلوبة، يقوم من خلالها المعنيون بالإشراف والتطوير بالتأكد من نوعيتها وجودتها، وذلك بهدف التحسين والتطوير، وعملية التقييم تكشف مدى حسن سير العملية التعليمية، كما أنها تمد المؤسسات التعليمية بمؤشرات عن مدى إمكانية هذا التحسين، ومن ثم يعتبر التقييم وتطوير أساليبه واحداً من المداخل الأساسية لتطوير المؤسسات، فهو الأسلوب العلمي الذي يتم من خلاله تشخيص دقيق للعملية التعليمية وتعديل مسارها. (شعلة،23:2000)

ولعملية التقييم أهمية ملموسة لأنها تقدم في نتائجها معلومات ضرورية لكل من العاملين والمسؤولين الإداريين وأولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي ولكل المهتمين بالعملية التربوية ومتابعة تطورها. وتقدم عملية التقييم معلومات تتعلق بالعاملين، ومعلومات تتعلق بالمواد والبرامج التعليمية، ومعلومات تتعلق بالمسؤولين والإداريين. (الحريري،25:2008)

إضافة إلى ما ذكر فإن الباحثة ترى أن عملية التقييم تقود إلى التطوير والتحسين في كل جوانب العملية التعليمية، لا سيما إذا اتسمت بالشمول والاستمرارية، كما تساعد إدارة الجامعة في اتخاذ قرارات إدارية مهمة تتعلق بكل عناصر منظومة العملية التعليمية الجامعية.

5. مبررات التقييم:

يرى فريزر (Frazer,1994:101-102) أن مبررات التقييم وضعتها جهات عدة، تشمل الحكومات باعتبارها في كثير من الدول الممول الأساسي للتعليم العالي، وجمهرة المواطنين باعتبارهم دافعي الضرائب الذين يريدون التحقق من حسن استخدامها، وأصحاب الأعمال والمستخدمين والطلبة وأسرهم الذين يتطلعون إلى جودة نوعية وكمية للتعليم العالي بما يحقق تطلعاتهم وأهدافهم منه، والمعلمون وأساتذة الجامعات وقياداتها الإدارية والأكاديمية، التي تسعى للتحقق والتأكد من الجودة النوعية لما يقدم من برامج ومخرجات التعليم العالي. وبرزت خلال الخمس عشرة سنة الماضية مبررات كثيرة للتقييم، رسمت إلى حد كبير الأهداف والأغراض التي

ينبغي تحقيقها من خلال التقييم والمراقبة والمحاسبة والمساءلة لمؤسسات التعليم العالي، ومنها: (غراب وطموس،64:2005)

5.1 إن مراجعة المشروعات من وقت لآخر ومتابعتها أمر ضروري، لمعرفة كيفية مسايرة تنفيذها، ولتلافي أوجه القصور قبل استفحالها.

5.2 كثرة التغيرات التي تحدث في المجتمع، تقتضي عملية تقييم التعليم الجامعي بشكل يناسب تلك التغيرات وخاصة المناهج الدراسية ومجالات الدراسة.

5.3 زيادة المعارف وتطور أنظمة المعلومات والثورة التكنولوجية، وظهور نظريات جديدة تتطلب حتماً التقييم المستمر لبرامج الجامعة للوقوف على مراعاتها للتطور المعرفي، المعلوماتي المتسارع.

ومن المبررات التي ذكرها (الشافعي وآخرون،368:1996):

5.4 اهتمام الناس بالتربية والتعليم بشكل عام وبالتعليم الجامعي بشكل خاص اهتماماً متزايداً، وتساؤلاتهم المستمرة عن جدوى التعليم الجامعي، ومدى تناغمه مع احتياجات السوق والمجتمع.

وأضاف (دروزة،71:1999) المبررات التالية:

5.5 ثورة الحاسوب والمعلومات والاتصالات، وتطور استخدام شبكة (الإنترنت) العالمية، وظهور مهارات وأساليب جديدة للتواصل الإنساني.

5.6 التطورات السياسية وما يتبعها من تغيرات في التاريخ، والجغرافيا، والاقتصاد، والاجتماع، وغيرها يفرض على الجامعة مراجعة: أنظمتها، وبرامجها، ومناهجها، بما يتناسب مع تلك التطورات.

ويضيف الزهراني (681:1998) عدداً من المبررات الأخرى، منها:

5.7 توفير مبررات طلب الميزانية؛ لأن المصادر المالية لأي دولة مصادر محدودة ويتم توزيعها سنوياً في هيئة ميزانيات لكل قطاعات الدولة، لذا فإن تأسيس برنامج شامل للتقييم الذاتي يوفر للجامعة كل ما تحتاجه من بيانات ومعلومات يطالب بها المسؤولون عن إقرار ميزانية الجامعات.

5.8 توفير الأساس للتخطيط والتطوير، فالتقييم أداة المخطط لمعرفة نقاط القوة والضعف والفرص والمخاطر التى ينبغى التعامل معها فى الخطة ، فالهدف النهائي للتقييم هو التطوير،

ولكى نطور لابد من التخطيط ، وحتى نخطط لابد أن نستند إلى تقييم علمى شامل ونتائج دراسات ذاتية دقيقة حتى لا نقع فى العديد من الأخطاء.

5.9 ضمان جودة البرامج الأكاديمية، ولضمان ذلك لابد من بناء هذه البرامج على أساس علمى وإخضاعها للتقييم العلمي المستمر، ووضع الإجراءات التى تضمن التحكم فى جودتها باستمرار.

5.10 تأسيس الثقة فى البرامج الأكاديمية وكسب الاحترام فى الأوساط الجامعية.

5.11 الإجابة عن العديد من التساؤلات المثارة حول التعليم العالى فى المؤتمرات واللقاءات الصحفية، فالتعليم العالى تحت المجهر، وهناك أحكام عديدة صادرة حول العديد من قضاياه، بعضها يستند على مؤشرات سليمة، والبعض الآخر عبارة عن وجهات نظر غير موضوعية قد تسيء إلى سمعة الجامعة، وتفقد الثقة فيها محلياً وعالمياً ، فلابد من توفر معلومات أو بيانات كافية للإجابة عليها.

مما سبق ترى الباحثة أن دوافع التقييم متنوعة، منها ما يتعلق بالتوسع الهائل الذي شهدته نظم ومؤسسات التعليم العالي، وما ترتب على ذلك من ظهور أنماط وأنواع جديدة من مؤسسات وبرامج وتخصصات علمية ومهنية، وزيادة إدراك كثير من مؤسسات التعليم العالي والمنظمات والجهات الوطنية والدولية ذات الصلة بالتعليم العالي بالأساليب والمعايير الأكاديمية التقليدية المستخدمة في التقييم، لذا ظهرت الدعوات لضمان الجودة والنوعية لمدخلات ومخرجات تلك المؤسسات.

6. المعوقات التي تواجه التقييم:

من البديهي القول بأن الهدف الأساس المرجو تحقيقه من تبني وتطبيق أنظمة التقييم، هو الوصول إلى فاعلية تنظيمية أفضل، ولكن يبدو أن هذه الفاعلية المقصودة لن تتحقق بالصورة المطلوبة عن طريق هذه العمليات التقييمية؛ وذلك لتزامنها مع العديد من المعوقات والمشكلات التي تحد من قدرتها على تحقيق الفاعلية التنظيمية في المقام الأول.

ويمكن للمتتبع لأدبيات البحوث التطبيقية المنشورة حول موضوع معيقات التقييم أن يرصد المعوقات الآتية: (برنوطي، 2004: 416-417)

6.1 **المعوق الأول: غياب الموضوعية:** والتي تعتبر نقطة ضعف كامنة في عملية التقييم، ومن صور عدم الموضوعية اعتماد المقيم على ما يقال حول المؤسسة، بدلاً عن الملاحظة الدقيقة والمعلومات الصادقة التي تستخدم في التقييم.

6.2 **المعوق الثاني: ضعف وضوح عناصر التقييم:** ويعتبر معضلة أساسية تقف عائقاً يحول دون تحقيق الفاعلية من نظام التقييم، وهذه المعضلة تتركز حول محاور تمثل أبعاداً أساسية تعوق تحقيق كفاءة نظام التقييم.

كما أن هناك عوامل ومعوقات أخرى تؤثر سلباً في عملية التقييم، منها: (الحميدي،67:2010)

6.3 عدم الجدية: فعدم الجدية في تقبل أهمية وحساسية التقييم يؤثر سلباً في فاعليته، فهناك الكثير من المقيمين الذين لا يعيرون تلك العملية الاهتمام الكافي، وينظرون إليها على أنها جزئية مكملة لمجموعات الأعمال المتكررة التي يجب إنهاؤها دون جهد ذهني يذكر.

6.4 التطرفية والوسطية: عائقان تم تشخيصهما يتمثلان في التطرف إلى الأعلى أو إلى الأسفل أو لزوم الوسط وهذه تضر بواقعية التقييم ونزاهته.

وأضاف (الغامدي،43:2007) مجموعة من المعوقات منها:

6.5 ضعف اهتمام إدارة الجامعة بالبرنامج التقييمي.

6.6 وجود ضعف في تصميم النظام التقييمي.

6.7 نظرة بعض الأطراف المشاركة في العملية التقييمية على أنها غير مفيدة، وتمثل إهداراً للجهد والطاقات والوقت.

6.8 خشية المستخدم عادة من المواجهة المطلوبة في العملية التقييمية.

6.9 عدم وجود المهارات اللازمة لعقد المقابلات الشخصية كأداة من أدوات التقييم.

6.10 الخلط والغموض بين الدورين المطلوب القيام بهما من قبل المستخدم، وهما أنه من جانب حكم على الأداء، ومن جانب آخر مطور ومعين لعضو الهيئة التدريسية.

ومما سبق ترى الباحثة أن معوقات التقييم تتعلق بأمور عدة منها، المقيمين نتيجة اختلاف وتنوع المعايير، وبالمؤسسات التعليمية كضعف اهتمامها ببرنامج التقييم، وبنظام التقييم كاستخدام بعض عناصر التقييم الشخصية وغير الموضوعية.

7. عوامل نجاح التقييم:

لنجاح التقييم في تحقيق أهدافه لا بد من مراعاة الأمور الآتية، كما أوردها النجار (15:2004):

التأكد من أن هدف التقييم واضح، وينبغي ربط التقييم بالهدف منه.

7.1 إشراك العاملين في كل جوانب التقييم مثل تطوير نظام التقييم، وتصميم أدواته ووسائله، لما لهذه المشاركة من عائد على جودة التقييم وعلى قبولهم له.

7.2 أن يترافق الالتزام الإداري لعملية التقييم مع الالتزام بعملية التنفيذ، ويشمل ذلك وجود معايير مكتوبة ومنشورة لعملية التقييم.

7.3 محاولة عمل توازن بين احتياجات الجامعة واحتياجات العاملين فيها.

7.4 الربط بين تطور العاملين ومكافأتهم، فمثلاً تقدم بعض الجامعات إجازات دراسية وبحثية لأعضاء هيئة التدريس الذين يشاركون ويفوزون في عمليات التقييم.

7.5 تطبيق كل إجراءات التقييم بثبات وعدل.

7.6 تضمين مصادر متعددة لبيانات العاملين في عملية التقييم.

7.7 توافق سياسات التقييم وإجراءاته مع مبادئ حقوق الفرد وخصوصياته.

8. أنواع التقييم:

تعددت أنواع التقييم ومستوياته بحسب الهدف منه، أو طريقة استخدامه، أو النتائج المرجوة منه، ويمكن تصنيف التقييم على أنواع عدة، ومنها:

8.1 (التقييم النوعي والتقييم الكمي): (حسون ومنى، 183:2012)

أ-التقييم النوعي (الكيفي): وتستخدم فيه آلية دقيقة من ذوي الاختصاص في احتساب التقدير من خلال المناقشات، والمقابلات، والملاحظات، والاستبانات وغيرها. وعلى ضوء المعلومات والبيانات والأدلة التي تتجمع لدى أعضاء الفريق، يقوم الفريق بتلخيص النتائج التي توصل إليها بالإجابة على فقرات وعبارات المقاييس، والتي تبين جودة أداء المنظمة التعليمية، ويتم التركيز على جودة المدخلات والعمليات والمخرجات.

ب-التقييم الكمي: يعتمد أعضاء الفريق في هذا النوع من التقييم على وضع الأحكام في صورة رقمية، والتي تعبر عن الأوزان للعناصر ومؤشرات الأداء ومستويات التقدير، إذ يتيح التقييم الكمي النظر بدقة إلى كل عنصر من عناصر أداء المنظمة التعليمية من ناحية كمية على حدة، وكذلك النظر إلى مؤشرات الأداء لكل النشاطات .

إن التكامل بين الأسلوبين، واتباع المعايير الموضوعة، واستخدام الأدلة والدراسات الدقيقة للوثائق والبيانات من خلال العمل الجماعي للخبراء (المدققين)، يعطي توضيحاً دقيقاً للأحكام

النهائية عن المنظمة، من حيث جودة أدائها وإمكانية حصولها على شهادة ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي. وبالتالي التركيز على جودة المدخلات والعمليات والمخرجات.

8.2 **التقييم الشامل والتقييم الجزئي:** (شحادة،2009: 179-180)

أ- التقييم الشامل: يجري هذا النمط من التقييم بالحكم العام على جودة المؤسسات التعليمية المراد تقييمها وكفاءتها وفاعليتها بقياس خصائصها العامة مثل: نسبة مخرجات الكلية إلى مدخلاتها.

ب- التقييم الجزئي: ويهتم التقييم الجزئي بتقييم المكونات مثل الأقسام العلمية وتقييم أبعادها مثل التخصصات، وقد يتناول تقييم المكونات تقييم المدخلات.

9. منهجية التقييم:

يحتاج إجراء عملية التقييم إلى مجموعة من الإجراءات، هي كما يلي: (الجعبري،2009:99)

9.1 نشر ثقافة التقييم وتطوير الالتزام به، وتوضيح الأسباب والأهداف من إجراء التقييم.

9.2 التجهيز للتقييم الذاتي من خلال إعداد الخطط المتعلقة به والأمور الواجب التركيز عليها ومستوى التقييم.

9.3 تشكيل فريق العمل وتدريبهم لرفع مستوى الإدراك والوعي المطلوب لديهم بالمهام المطلوبة منهم وكيفية أدائها.

9.4 إيجاد طرق الاتصال والتواصل بين الفرق، والتركيز على تحقيق خطط المؤسسة الاستراتيجية.

9.5 جمع المعلومات وتحليلها وتسجيل النتائج.

9.6 صياغة خطط التحسين، ووضع التوصيات.

9.7 تنفيذ الخطط وتحديد الموارد اللازمة، وتعتبر هذه من أهم الخطوات لأنه بدونها يعتبر التقييم مجرد عمل ورقي لا علاقة له بالتحسين المستمر.

9.8 مراجعة مستمرة ودمج عملية التقييم ضمن عمليات المؤسسة الدورية.

10. مستويات التقييم في الجامعة:

يتم التقييم الجامعي من خلال مستويات عدة، متمثلة فيما يلي كما ذكرها غراب وطموس (70:2005) فيما يلي:

10.1 تقييم على مستوى القسم:

ويتم فيه تقييم أداء كل قسم لكافة عناصره: (أعضاء هيئة التدريس، المناهج والبرامج، المكتبات ومراكز المعلومات، المباني والتسهيلات، خدمات طلابية، النشاط والبحث).

10.2 تقييم على مستوى الكلية:

وذلك من خلال تقييم أداء كل كلية بكافة عناصرها من خلال تجميع أداء الأقسام المختلفة في الكلية.

10.3 تقييم على مستوى الجامعة:

وذلك من خلال تجميع التقييم المؤسسي وتقييم أداء الكليات وتقييم إدارة الجامعة وبرامجها، ليتم الحصول على أداء الجامعة كلها جمعاء فيما يتعلق بكافة عناصر عملية التقييم الجامعي.

11. متطلبات إجراء التقييم:

إن عملية التقييم تمر بخطوات متتابعة ومنسقة يكمل بعضها بعضاً، فإذا كان الهدف من التقييم تحديد ما بلغناه من الأهداف المنشودة، بقصد معرفة مستوى المؤسسة في تحقيق هذه الأهداف، ومن ثم معرفة الصعوبات التي تمر بها، فمن الطبيعي أن يسير التقييم وفق الخطوات الآتية:

11.1 تحديد الأهداف: لكي تتم عملية التقييم بنجاح في مرحلة ما، فيجب أن تحدد المؤسسة الهدف الذي تقوم من أجله بعملية التقييم في الوقت الراهن، ولكي تحدد المؤسسة قائمة بالأهداف المطلوب تحقيقها من عملية التقييم، فعليها القيام ببعض الإجراءات (أبو غريب وحافظ،244:2012):

أ-دراسة المعايير، التي يتم في ضوئها تحديد مستوى المؤسسة.

ب-تشكيل فريق لقراءة وتحليل تقارير التقييم السابقة.

ت-مناقشة أهداف التقييم مع الأطراف المعنية داخل المؤسسة.

ث-الوصول إلى أهداف التقييم مع الأطراف المعنية داخل المؤسسة.

11.2 تحديد المعايير التي يراد تقييمها: تتضمن العملية التربوية عدداً من المعايير التي يمكن تقييمها، والعمل على تحسينها، لذا ينبغي تحديدها مثل الفلسفة والرسالة والأهداف، هيكلية البرنامج ومضمونه، أعضاء الهيئة التدريسية...إلخ. (كوافحة،38:2010)

11.3التخطيط لمراحل التقييم: لتتمكن المؤسسة من عمل تقييم ناجح فهي بحاجة إلى إعداد خطة شاملة لعملية التقييم، وتشكيل فرق العمل، والتدريب المستمر لأعضاء هذه الفرق بشكل مستمر، سواء بهدف تنمية أدائهم أو بهدف إكسابهم خبرات جديدة. (أبو غريب وحافظ،244:2012)

11.4إعداد أدوات التقييم: ويشمل إعداد الوسائل والمقاييس وبطاقات الملاحظة، وقوائم التقدير، وأسئلة المقابلة الشخصية، والدرجات، وغيرها من الأدوات التي تناسب المجالات المراد تقويمها، ثم تهيئة من يقوم بتطبيق هذه الأدوات.

11.5تنفيذ التقييم: ويقصد به التطبيق الفعلي لوسيلة التقييم وتقديمها للإجابة عنها من قبل المفحوصين كالاتصال بالأفراد والجهات المختصة ورصد آرائهم ومتابعتهم للحصول على البيانات المطلوبة عن المجالات المطلوب تقييمها. ويتطلب تنفيذ التقييم الجيد تعاوناً من العاملين في المجال مثل الزملاء والإداريين، للحصول على أفضل النتائج وأدقها. (كوافحة،38:2010). ولكي يكون تنفيذ التقييم ناجحاً، على المؤسسة مراعاة جوانب عدة، منها(أبو غريب وحافظ،244:2012):

أ-إدراك فرق العمل المختلفة لمراحل التقييم.

ب-مراعاة الدقة والشمول في عملية جمع البيانات.

ت-تحليل البيانات التي تم جمعها وتفسيرها.

ث-إعداد تقرير شامل يوضح نتائج التقييم.

11.6تحليل البيانات واستخلاص النتائج: تُحلل نتائج التقييم وتُجمع في عدد من البيانات، هي استنتاجات التقييم التفصيلية، التي توفر إجابات لأسئلة التقييم، وتتوقف قوة الاستنتاجات على كمية المعلومات التي تُجمع، جودتها ومصداقيتها، وجودة تفسير أدلة التقييم وتقديرها التي يجمعها المُقيم أو المُقيمون. والتفسير هو محاولة تحديد معنى النتائج، ويشكل جزءًا من الجهود الكلية التي تبذل لجعل الأدلة التي تجمع في التقييم ذات معنى، فالكشف عن حقائق بشأن أداء برنامج لا يكفي لاستخلاص استنتاجات تقييمية. (برامج صندوق الأمم المتحدة للسكان(UNFPA)،5:2004)

11.7إعداد تقرير نهائي لنتائج التقييم: تكتمل عملية التقييم بإعداد تقرير نهائي، يوضح النتائج التي تم التوصل إليها، ويمكن الاستفادة منها في المراحل التالية، ولكي تحقق المؤسسة ذلك فعليها القيام بالآتي(أبو غريب وحافظ،245:2012):

أ-إعداد تقرير التقييم في صورته المبدئية.

ب-مناقشة التقرير مع المستويات المختلفة داخل المؤسسة .

ت-إعداد التقرير في صورته النهائية، بعد إجراء مجموعة من الأنشطة التي تضمن صدق النتائج التي تم التوصل إليها.

ث-عرض نتائج التقرير على جميع المعنيين بالمؤسسة، حتى يمكن الاتفاق على قائمة بأولويات التطوير بداخلها.

وترى الباحثة أن السير وفق خطوات منسقة ومتتابعة، يؤدي إلى الحصول على نتائج دقيقة وفعالة تسهم في تحسين وتطوير المؤسسة التعليمية، والوصول إلى النتائج المرجوة من عملية التقييم.

12. مراحل التقييم:

تتكون عملية التقييم من ثلاث مراحل:

12.1 المرحلة الأولى: التقييم الذاتي من قبل المؤسسة:

يعد التقييم الذاتي الخطوة الأولى التي لا غنى عنها للتقييم الخارجي، وينفذ من قبل أشخاص من داخل الجامعة نفسها، ووفق أنظمتها، وعلى ضوء المعايير القياسية العالمية، وهو عرضة للخطأ؛ لأنه يتعلق بشخص المقيم، ومدى خبرته وتأهيله لذلك، كما أنه يسمح بالكشف عن نقاط الضعف والقوة في المؤسسة التعليمية والخروج بتوصيات لتطويرها، وتحسين أدائها، ووضع الرؤية موضع التطبيق.(قرم،96:2008)

وعادة ما تقوم به وحدة التقييم الذاتي (وحدة الجودة) في الجامعة الراغبة في تقييم برامجها الأكاديمية أو هيكلها الأكاديمي بشكل عام، على ضوء الضوابط والمعايير المعتمدة لدى إدارة مجلس ضمان الجودة والاعتماد في الجامعات العربية. (اتحاد الجامعات العربية، 10:2008)

ويعد التقييم الذاتي أهم خطوة في إعداد تقرير الدراسة الذاتية من قبل المؤسسة، التي توضح نقاط القوة والضعف لديها، وتعطي نظرة واقعية حول المدخلات والمخرجات والعمليات، واستخدام المؤشرات الكمية والنوعية. (العايدي،2:2008)

وتعرف الباحثة التقييم الذاتي إجرائياً بأنه: "أحد الأساليب المتبعة في تقييم جودة أداء المؤسسات الجامعية، وتقوم به وحدة ضمان الجودة بالمؤسسة على ضوء ضوابط وشروط محددة،

ويمكن أن يكون التقييم الذاتي (لوحدة، أو قسم دراسي، أو منهج دراسي معين، أو برنامج بكالوريوس أو ماجستير أو دكتوراه، أو المؤسسة بأكملها)".

12.1.1 خطوات إجراء التقييم الذاتي:

وضعت الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (2007: 3-6) مجموعة من الخطوات

أ-**الإعلان الرسمي عن التقييم:** يجب أن يقوم صاحب الصلاحية بإعلام مجلس الجامعة وجميع المسؤولين والعاملين في الجامعة عن عملية التقييم في مرحلة مبكرة، ويحث الجميع على التعاون والدقة في تنفيذ الإجراءات المطلوبة منهم، والإسهام في نجاح هذا العمل.

ب- **الهدف العام للتقييم:** ينبغي التأكيد على أن الهدف من عملية التقييم ليس تصيد الأخطاء، أو توجيه النقد للقائمين على جهات معينة في المؤسسة التعليمية، بل إن الهدف الرئيس هو تقديم أساس موضوعي أو حقيقي تنطلق منه المؤسسة التعليمية في وضع استراتيجياتها وخططها المستقبلية لتحسين الجودة.

ت- **قيادة الفريق:** يجب أن يقوم صاحب الصلاحية بتعيين أحد المسؤولين في الإدارة العليا للجامعة أو المؤسسة التعليمية كأحد الوكلاء مثلاً ليقود عملية التقييم بالتعاون مع مركز الجودة أو الجهة المسؤولة عن الجودة. كذلك يجب أن يكون هناك لجنة رئيسة تتولى التخطيط ويترأسها نفس المسؤول الذي أوكلت إليه قيادة عملية التقييم، مع أهمية أن يعطى كامل الصلاحية والمسؤولية لتقديم التوجيهات والدعم الذي يكفل نجاح عمل اللجنة وحسن أدائها.

ث- **استراتيجية عمل اللجنة:** ينبغي على المسؤول الذي يتولى قيادة عملية التقييم القيام- بالتعاون مع أعضاء اللجنة الرئيسة والاستفادة من مشورتهم- بوضع استراتيجية واضحة وآلية عمل مفصلة عن خطوات تنفيذ هذه العملية، بما في ذلك تحديد عدد اللجان الفرعية وفرق العمل التي تختص بتنفيذ مهام معينة. كما يجب تحديد المهام والإجراءات اللازمة لكل مرحلة، خاصة في المؤسسات التعليمية الكبيرة التي قد تتطلب عملية التقييم تعدد المراحل واختلاف المهام والوظائف حسب الجهات، والوحدات، والأنشطة الموجودة فيها.

ج- **عضوية اللجنة:** يجب أن تتكون اللجنة الرئيسة من ممثلين من جميع الوحدات الأكاديمية والإدارية الكبيرة في المؤسسة التعليمية مثلاً الكليات، العمادات المساندة، الإدارات العامة ... إلخ، وتكون هذه اللجنة الرئيسة خاصة بهذه المهمة بحيث ينتهي عمل اللجنة عند انتهاء المهمة. ويمكن الاستغناء عن هذه اللجنة – إذا رأى صاحب الصلاحية ذلك- في حالة وجود لجنة دائمة للجودة على أن تكون هذه اللجنة الدائمة ممثلة لجميع الوحدات في المؤسسة التعليمية.

ح- **الحملة الإعلامية:** يجب أن تسبق عملية التقييم حملة إعلامية عامة ومنظمة على مستوى المؤسسة التعليمية، يتم من خلالها إعلام جميع المنتمين إلى المؤسسة التعليمية (أعضاء هيئة التدريس، والمسؤولين والطلبة، والموظفين) وأصحاب المصلحة المُهِمين أو الأساسيين (مثل جهات التوظيف الكبرى والجهات المهنية وأولياء أمور الطلبة المسجلين في المؤسسة التعليمية) بأن المؤسسة التعليمية ستقوم بعملية تقييم للجودة، مع إطلاعهم على بعض جوانب عملية التقييم وفترته وأهدافه ومتطلباته، وخطواته ومراحله، والأدوار المناطة بكل فئة أو جهة داخل الجامعة، بالإضافة إلى ذكر بعض الفوائد المتوقعة منه (منها مثلا ما يتعلق بالفوائد التي تعود على الطلبة والأساتذة داخل المؤسسة التعليمية، أو الفوائد التي ستنعكس على عملية التنمية في البلد بصفة خاصة أو على المجتمع بصفة عامة).

خ- **مشاركات الأفراد:** يجب أن يبين الإعلان أنواع الفرص وأساليب المشاركة التي يمكن للأفراد، سواء من داخل المؤسسة التعليمية أو من خارجها، الإسهام من خلالها بتقديم اقتراحاتهم وملاحظاتهم البنَّاءة لنجاح عملية التقييم، كذلك يجب التأكيد هنا على أن عملية التقييم ستكون عملية كبيرة تتطلب جهدَ وتعاونَ عددٍ كبير من المسؤولين والعاملين في المؤسسة التعليمية، وهذا الأمر يجعل مهمة تنفيذ خطة العمل تقع على أفراد كثيرين، مما يمنع أن ينسب النجاح في هذا العمل إلى فرد واحد أو مجموعة واحدة في المؤسسة التعليمية، كما أنه يتيح الفرصة أمام جميع الأشخاص والوحدات في المؤسسة التعليمية للمشاركة بصورة كبيرة وفاعلة في هذا العمل المهم.

12.2المرحلة الثانية: التقييم الخارجي:

تعد عملية التقييم الخارجي أحد العمليات المهمة والضرورية عند الحديث عن التخطيط والتطوير والجودة والاعتماد، وتقوم به أي جهة خارجية تستعين بها وزارة التربية والتعليم العالي، أو مجلس إدارة الجودة والاعتماد في الاتحاد أو الجامعة، ويشمل التقييم الشامل للجامعة معتمداً على نتائج تقييمها الذاتي. (اتحاد الجامعات العربية،10:2008) ويعتبر الأساس في عملية الاعتماد الأكاديمي، أي الاعتراف الدولي بمكانة مؤسسة تعليمية نتيجة تطبيقها للمعايير القياسية العالمية لضمان الجودة، ويتم ذلك من قبل هيئة عالمية تتمتع بالمكانة أو الصلاحية بإصدار الاعتماد. (قرم،96:2008) ويتم تغطيته من قبل الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة، كما يقوم فريق التقييم بزيارة ميدانية للمؤسسة لإجراء مقابلات والاطلاع على مرافق المؤسسة. (العايدي،2:2008)

وتعرف الباحثة التقييم الخارجي بأنه أحد الأساليب المتبعة في تقييم جودة أداء المؤسسات الجامعية، وتقوم به جهة خارجية تتفق معها وزارة التربية والتعليم العالي، أو الجامعة، أو أي جهة أخرى، وتعمل على تقييم المؤسسة في ضوء الضوابط والمعايير التي تحددها الجهات الخارجية.

المقيِّم الداخلي والمقيِّم الخارجي: (مؤسسة هينرش بل الألمانية،د.ت:14)

أ- **المقيم الداخلي:** شخص قادر على رؤية البرنامج أو ممن يعرفون البرنامج جيداً، يعرف فعلياً اتجاه عمل البرنامج وكذلك أهدافه ومشاكله ونقاط ضعفه، ومع ذلك فإنه يجد صعوبة في إعداد تقرير تقييمي غير منحاز لإمكانية تأثره بمشاعر الحب والكراهية داخل المؤسسة.

ب-**المقيم الخارجي:** شخص قادر على رؤية البرنامج بنظرة جديدة باعتباره غير مشارك فيه. ومثل هذا المقيم لن يتأثر كثيراً بهيئة العاملين بالبرنامج أو الممولين أو الصداقات أو الأحقاد. فمن المرجح أن يكون أقل انحيازاً وأكثر قدرة على أن يكون موضوعياً في ذات الوقت، يجب أن تتوفر في المقيم الخارجي الخبرة والمهارة الخاصة بعملية التقييم.

والجدول الآتي يوضح مميزات المقيم الداخلي والمقيم الخارجي وعيوبهما.

جدول (2:1)
يوضح مميزات المقيم الداخلي والخارجي وعيوبهما

المقيم الداخلي	المقيم الخارجي
يعرف البرنامج جيداً	يستطيع أن يرى البرنامج بنظرة جديدة
يجد صعوبة في أن يكون موضوعياً	غير مشترك شخصياً في البرنامج لذا فمن السهل أن يكون موضوعياً
جزء من الهيكل التنظيمي والسلطة في البرنامج	ليس جزءاً من الهيكل التنظيمي للبرنامج
قد يكون مدفوعاً بآماله لتحقيق مكسب شخصي	لن يكسب شيئاً من البرنامج ولكنه قد يكسب الاحترام والثقة
قد يكون غير مدرب خاصة في طريق التقييم	مدرب على طرق التقييم وربما لديه خبرة في التقييمات الأخرى ويعتبر كخبير بالنسبة للبرنامج.
البرنامج مألوف لديه لذا فهو يفهمه ويستطيع أن يفسر السلوك والاتجاهات الشخصية	شخص خارجي وقد لا يتفهم البرنامج أو الأفراد المشتركين فيه
معروف للبرنامج لذا فهو لا يمثل تهديداً	ربما يسبب قلقاً لعدم تأكد الأشخاص العاملين في البرنامج من دافعه

المصدر: (مؤسسة هينرش بل الألمانية،د.ت:14)

12.3المرحلة الثالثة: كتابة التقرير النهائي:

عملية اتخاذ القرار النهائي في تقرير يصف نتائج التقييم من حيث نقاط القوة والنقاط التي تحتاج إلى تطوير مع وضع التوصيات. (أبو دقة والدجني،9:2011)

يتضمن التقرير الذي يعد ويكتب بعد الانتهاء من عملية التقييم الذاتي والخارجي للمؤسسة خلاصة الأحكام في صورة ولغة واضحتين، بحيث يمكن للجهات المختصة التعرف بسهولة على جوانب الضعف والقوة في أداء المؤسسة. ويتصف التقرير بالآتي: (الحاج وآخرون،13:2008)

أ- واضح اللغة والتعبير للقارئ.

ب-مركز على الجانب النوعي والكمي.

ت-مختصر ومحدد.

ث-يحتوي على بعض الأمثلة التوضيحية من الأدلة.

ج- يحتوي التقرير على معلومات دقيقة حول المؤسسة (تأسيسها، إدارتها، مؤهلاتهم العلمية، المجالس التنفيذية وغيرها).

ح- يكتب التقرير بشكل متسلسل وفق معايير التقييم.

المحور الثاني
معايير التقييم الخارجي

1. مقدمة:

ارتبطت معايير التقييم بكل من الجودة الشاملة والاعتماد، وشكلت المفاهيم الثلاثة فكراً تربوياً مترابطاً ثلاثي الأبعاد خلال حقبة التسعينات من القرن الميلادي الماضي، حتى أصبحت المدخل الحقيقي إلى تحقيق جودة التعليم في مؤسسة ما. (درندري وهوك،8:2007)

وذلك باعتبار أن المعيار في اللغة العربية مقياس يقاس به غيره للحكم والتقييم وجمعها معايير (عمر،1583:2008)، أما المعيار في الاصطلاح فمعناه المقياس أو المحك الذي يمكن الرجوع إليه، والمعيار في الفلسفة: نموذج متحقق أو متصور لما ينبغي أن يكون عليه الشيء ومنه العلوم المعيارية. (الورثان،1:2007). وفي اللغة الإنجليزية، نجد أن كلمة Standard تعني معياراً للحكم أو مقياساً، وهو مبدأ تقوم به الأشياء. ويختلف المعيار عن الهدف إذ إن المعيار يعبر عما يجب حدوثه، بينما الهدف يعبر عما يتوقع حدوثه، ويرتبط مفهوم كلمة المعيار بمفهوم القيمة والأولوية، وعليه فإن كلمة معايير تعكس تلك القيم والأولويات التي تؤدي إلى تحقيق مستويات معينة من القواعد بما يتلاءم مع أهداف وتوقعات المستفيدين من هذه المؤسسة. (الحبيشي والعمري،7:2009). وعرفت بأنها القواعد أو الأطر المرجعية أو الشروط التي نحكم من خلالها أو نقيس بها بشأن هدف معين يراد الوصول إليه، ويحقق قدراً منشوداً من الجودة أو التميز. (أبو عظمة والأنصاري،11:2009)

وتعد عملية تحديد المعايير أمراً في غاية الأهمية لضمان تحقيق الجودة، وفي ضوء المعيار يتم تقييم مستويات الأداء المختلفة والحكم عليها، وفي الوقت ذاته هو النص المعبر عن المستوى النوعي الذي يجب أن يكون ماثلاً بوضوح في جميع الجوانب الأساسية والمكونة لأي برنامج. (العتري،10:2007) وأصبحت الحاجة تتزايد لوجود إطار عمل مرجعي تستند عليه عملية التقييم، ولا يتم هذا إلا من خلال وجود معايير للرجوع إليها في عملية التقييم، فالمعايير تشير إلى المستوى أو الحالة المطلوب الوصول إليها لغرض التقييم سواء كان مؤسسياً أو برامجياً، فالهدف من المعايير هو التحفيز لإجراء التغيير وإيجاد الجودة في مؤسسات التعليم، وإذا ما أريد من هذه المعايير إبقاء الغرض الذي وجدت من أجله فلابد من صياغتها بوضوح مع مراعاة المرونة في ذلك. (Hamalainen, et al.,2004:17)

وللمعايير في المؤسسات التربوية خصوصية تحددها طبيعة عمل تلك المؤسسات، فهي تتجاوز إطار المعايير المتعلقة بالعمليات الإدارية وبيئة العمل إلى المعايير المتعلقة بالبرامج

الأكاديمية التي تقدمها، وهي ما يطلق عليها المعايير الأكاديمية فهي معايير لمخرجات محددة تقررها المؤسسة التعليمية وتكون مستمدة من مراجع خارجية محلية وعالمية، وتتضمن ثلاثة معايير فرعية، هي معايير المحتوى وهي عبارة عن توصيف لما يجب أن يعرفه الطلبة ويستطيعوا القيام به، بينما توضح معايير الأداء مدى مطابقة الأداء للمعايير المحددة، أما معايير الجدارة فتوضح الكيفية التي يجب أن يكون عليه الأداء. وتشير المعايير الأكاديمية إلى أهداف صارمة للتعليم والتعلم ولكنها لا تَصِف أو تُحدد برنامجاً دراسياً معيناً، إنها عبارة عن إقرارات عامة مكتوبة تحدد التوقعات لما يجب أن يكون عليه الأداء. (رسلان،6:2007)

وعليه فإن المعايير المطلوبة لتحقيق الاعتماد والجودة هي التي تضعها هيئات وطنية، أو قومية، أو إقليمية، أو تضعها هيئات خارجية متخصصة بالتقييم وذلك بعد الإطلاع على المعايير العالمية للتقييم والاعتماد والجودة، ومن أهم المعايير التي يجب أن تغطيها أي عملية اعتماد تتمثل في (الرسالة، الأهداف، المنهج الدراسي، الطلبة والإدارة، المصادر المالية، التجهيزات المختبرية، والكادر التدريسي). (Ameen,2007:4) و(Stella,2002:66)

والتقييم يضم عدداً من المعايير منها ما هو متعلق بمهمة المؤسسة وأهدافها وتطلعاتها، ومنها ما يتعلق بالحكم والإدارة (الحكم، الإدارة الأكاديمية، التخطيط، الاتصال)، ثم النطاق المؤسسي ويشمل (البرامج الأكاديمية، البحث، خدمة المجتمع)، ثم الموارد المؤسساتية والخدمات ويشمل (الموارد البشرية، الخدمات الطلابية، الموارد التعليمية، الموارد المالية)، وأخيراً التطوير المؤسسي. (Lemaitre, et al, 2007:24)

شكل رقم (1): يوضح أهم المجالات التي تغطيها معايير التقييم

المصدر: (الجمال،2004: 2-3)

ومن خلال اطلاع الباحثة على معايير عدد من هيئات التقييم والاعتماد والجودة تبين وجود تشابه كبير في المعايير التي يتم من خلالها عملية التقييم والاعتماد والجدول الآتي يوضح المعايير في بعض مؤسسات التعليم العالي في بلدان عدة:

جدول(2:2)
يبين معايير التقييم والاعتماد في بعض الدول العربية والأجنبية

الولايات المتحدة (Yackee,2000:4)	هيئة الاعتماد اليابانية (Ohnami & Hokama, (2004:112	هيئة الاعتماد في سلطنة عمان (داوود، 147:2011)	اتحاد الجامعات العربية (اتحاد الجامعات العربية،3:2008)
رسالة الجامعة وأهدافها. التخطيط والتقييم. التنظيم والإشراف على المؤسسة. البرامج والتدريس. أعضاء هيئة التدريس. الخدمات الطلابية. المكتبة ومصادر المعلومات. المصادر المادية والبنى التحتية. المصادر المالية. الانفتاح أمام الجمهور. النزاهة والشفافية.	المهمة والأهداف. تنظيم التعليم والبحث. سياسة القبول وممارسته. المناهج. الأنشطة البحثية. الهيئة التدريسية. التسهيلات والمعدات. المكتبة ومصادر التعلم. حياة الطلبة. الإدارة الجامعية.	التخطيط والرسالة. الإدارة. التعلم والتدريس. الخدمات المقدمة للطلبة. مصادر التعلم. التسهيلات والأدوات. الإدارة والتخطيط المالي. سياسات التوظيف. البحوث. العلاقة مع المجتمع.	الرسالة والأهداف والمهام والبرامج والاستراتيجيات. الموارد المادية. الموارد المالية. الإدارة (النظام التسييري). البرامج والتخصصات الأكاديمية وتقويم الطلبة. أعضاء هيئة التدريس ومساعدوهم. الطلبة. البحث العلمي. خدمة المجتمع. المكتبات ومصارد المعلومات. العلاقات الثقافية والعلاقات العامة وشؤون الخريجين.

من الجدول السابق نلاحظ العديد من المعايير التي يتم التركيز عليها في جميع دول العالم مثل: (رسالة الجامعة وأهدافها– التسهيلات المادية والمالية – مصادر التعلم – التعليم والتعلم –البحث العلمي)، كما نلاحظ أن الولايات المتحدة انفردت بمعيار النزاهة والشفافية، أما هيئة الاعتماد في السعودية فانفردت بمعيار إدارة ضمان الجودة والتطوير.

قامت بعض بلدان العالم العربية والأجنبية مثل الولايات المتحدة واليابان ودول مجلس التعاون الخليجي وفلسطين والأردن ومصر، بتطوير أو تبني معايير لتقييم برامجها التعليمية ومؤسساتها التعليمية، وقد تم تطبيق هذه المعايير للتعرف إلى واقع البرامج والمؤسسات بغرض

تقديم النصح والإرشاد، ولفت نظر القائمين عليها إلى مواطن الضعف فيها لمعالجتها والتغلب عليها. وقامت الشبكة العربية لضمان جودة التعليم العالي (ANQAHE) وكذلك اتحاد الجامعات العربية بالتوافق على مجموعة من المعايير المتعلقة بالتقييم المؤسسي، ولكن هذه المعايير لم يتم تبنيها من أي جهة، بما في ذلك الدول الأعضاء في الشبكة أو الاتحاد. وتنقسم معايير التقييم إلى معايير التقييم المؤسسي ومعايير تقييم البرامج الأكاديمية. لذا ارتأت الباحثة في هذه الدراسة استعراض المعايير الفلسطينية لتقييم البرامج الأكاديمية، والموضحة في الشكل رقم (2) ولا سيما أنها تشمل بطريقة أو بأخرى معظم المعايير العربية.

شكل رقم (2): خارطة مفاهيمية توضح المعايير الفلسطينية للتقييم المؤسسي والبرامجي

المصدر: (التير، 72:2011)

2. المعيار الأول: الفلسفة والرسالة والأهداف:

يجسد هذا المعيار الإطار القيمي للمؤسسة من خلال التركيز على أهمية تحديد المنطلقات الأساسية التي تحكم مسار العمل، وتحدد غاياته، والغرض الذي من أجله قامت المؤسسة، وهي الخطوة التي تعبر عن مرحلة مهمة من مراحل العمل التنظيمي، وهي مرحلة التكوين والتخطيط، وإذا كان من المسلَّمات الضرورية لهذه المرحلة هو صياغة رسالة المؤسسة وأهدافها، فإن تأطير المؤسسة، وقولبتها، وتوحيد نهجها، لا بد أن يقوم على فلسفة واضحة ومحددة. (الدجني،2011 ب:166)

والفلسفة نشاط عقلي يرمي إلى فحص نقدي منتظم للمعتقدات والمبادئ، كي يجعل لهذه المعتقدات والمبادئ أساساً تقوم عليه، وتقف به في وجه أنواع الصراعات المتعددة، وهي بحسب تعريف ديوي "لون من ألوان التفكير يظهر عندما تواجه الخبرة موقفاً من مواقف الشك، ويستهدف هذا التفكير طبيعة الحيرة، وصياغة فرضيات قابلة للاختبار للتخلص من هذه الحيرة، والفلسفة ليست تصويراً صريحاً للمصالح المتصارعة، وإنما هي أيضاً دعوة لوجهات نظر جديدة لإحداث اتزان أفضل بين هذه المصالح". (Dewey,1916:383)

أما رؤية المؤسسة فهي نقطة البداية لأي إطار استراتيجي، إنها تشكل الإطار وتعطي للمؤسسة الأساسيات للإجابة على ما إذا كانت أهدافها العامة والخاصة وكذلك أنشطتها تصب في رؤية المؤسسة، وأورد المبعوث تعريف العدواني للرؤية بأنها "صورة ذهنية منشودة للمؤسسة وكيفية الوصول إليها". (المبعوث،2003:98). والرؤية هي أوضح صورة للوضع المستقبلي الطموح والمرغوب والذي يتعين أن يكون أفضل من الوضع الحالي. هي الفرق بين النظرة قصيرة الأمد والنظرة طويلة الأمد. (الخبراء العرب في الهندسة والإدارة Team،2000:51).

2.1.خصائص الرؤية (مشروع التير،2011:73):

2.1.1. طموحة: حيث ينبغي إيصالها إلى العاملين على المستوى العقلي والوجداني.

2.1.2. واضحة: حيث يستطيع الفرد أن يراها ويتصورها في مخيلته بحيث يمكن العمل على تحقيقها.

2.1.3. تصف مستقبلاً أفضلاً: فالعاملون يتفاعلون مع الرؤية حينما يجدون المستقبل الذي تصوره لهم يقدم لهم شيئاً يريدونه وليس شيئاً بين أيديهم الآن.

2.1.4. كلماتها منتقاة بعناية: وينبغي أن تكون صادقة ومعبرة حيث تثير الطموح لدى من يقرؤها وتدفعه إلى العمل، كما أن هذه الكلمات ينبغي أن تعكس قيم المنظمة التي تريد إرساءها.

2.1.5. ويتسنى للجامعة أن تحقق الرؤية مما يلي: (شعلة وحكيم،19:2009)

2.1.6. أن تصبح الجامعة إحدى المراكز العلمية المتميزة في مجال التعليم الجامعي، وإعداد الكوادر البشرية من خلال تطبيق الجودة الشاملة، والتحسين المستمر، والتركيز على التخصصات والمهارات المطلوبة للخريجين برؤى ذات توجه مستقبلي، وبما يزيد من القدرة التنافسية لهم في سوق العمل.

2.1.7. توفير مناخ جامعي يتفق مع فلسفة ومبادئ الجودة والتميز في الأداء، موجه بالقيم والمبادئ الثقافية، والاجتماعية، والأخلاقية السليمة، ويسوده العدالة، والمساواة، والحرية، والديمقراطية والتعاون، والاستقلالية.

2.1.8. أن تصبح الجامعة إحدى المراكز البحثية المتميزة التي تعمل على تنمية المشاركة والتعاون مع المؤسسات والمراكز العلمية والبحثية، ومؤسسات المجتمع على المستوى المحلى والإقليمي والعالمي.

2.1.9. المساهمة في التنمية المستدامة وخدمة المجتمع والبيئة عن طريق تفعيل المراكز والوحدات ذات الطابع الخاص، وتسويق خدمات الجامعة التعليمية، والبحثية، والتطبيقية، والاستشارية.

ورسالة المؤسسة تعد من العوامل المهمة التي تسهم في تطوير المؤسسة وتحديد وجهتها وتركيز جهودها في الاتجاه المحدد، وللرسالة الجيدة مجموعة من المكونات لابد أن تعبر عنها. (العارف،29:2004). ويرى (Hunger & Wheelen, 2000:10) أن الرسالة هي غاية المؤسسة وسبب وجودها، وهي التي تخبرنا عن الغرض الأساسي الذي وجدت من أجله، وتوضح فلسفة المنظمة في تعاملها مع الآخرين حاضراً ومستقبلاً، وتحدد بالكلمات ما هي المؤسسة الآن؟ وماذا تريد أن تكون؟ . وهي في النهاية الأداة لتحديد هوية المؤسسة ومدى تفردها عن غيرها من المؤسسات، وتوضح الرسالة الغرض الأساسي للمؤسسة، والخدمات التي تقدمها، والأشخاص الذين تخدمهم (David, 1995:8).

وتعرف الرسالة في المجال التربوي أيضاً بأنها " وثيقة مكتوبة تؤسس على القيم والاعتقادات، وتعليمات سبل الطريق الذي تسير فيه المنظمة، وتحدد علاقاتها مع أصحاب المصالح الرئيسة فيها". (غنيمة، 2005: 456).

ومما سبق ترى الباحثة أن الرسالة تعبر عن كيفية تحقيق الرؤية وتكون واضحة ومحددة وتحدد الوسائل والأساليب والطرق التي تحقق الرؤية.

كما يتطلب التخطيط والتطوير المتسق والفعال في العادة أن يكون لدى المؤسسة التعليمية ما يلي: (الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي،2009 ب :14).

أ. صيغة رسالة أو عبارة رسالة موجزة وواضحة.

ب. تعبر الرسالة في سطور قليلة عن الأهداف الرئيسة للمؤسسة، بحيث يمكن استخدامها كدليل للتخطيط والتطوير.

ت. أن تحدد رسالة المؤسسة التعليمية بوضوح تام وبشكل مناسب الأهدافَ أو الأغراض الأساسية للمؤسسة، كما يجب أن تحدد أولوياتها.

ث. أن تكون الرسالة مؤثرة في توجيه التخطيط والعمل داخل المؤسسة التعليمية.

ج. أن تحدد صيغة الرسالة أولويات التطوير وتحسين الجودة، وأن تكون عنصرًا أساسيًا في عملية ضمان الجودة.

ح. مراجعة صيغة الرسالة بصفة دورية من قبل المجلس الإداري الأعلى للمؤسسة – مجلس الجامعة أو مجلس الأمناء– كقضية أساسية في السياسة العامة للمؤسسة التعليمية، والإشارة إليها دومًا كأساس للتخطيط، والتقويم، وتخصيص الموارد.

خ. أن تتوافق صيغة الرسالة مع قرار أو مرسوم تأسيس المؤسسة التعليمية، وأن تكون واقعية تتناسب مع قدرات المؤسسة في البيئة التي تعمل فيها.

د.أن تقدم هذه الصيغة كذلك قدراً من التحدي يستثير التطوير والتحسين.

وعليه فإن الباحثة ترى بأنه يفضل إعداد صيغة الرسالة بحيث تعطي جميع العاملين في المؤسسة التعليمية إحساسًا بالانتماء إليها، مما يسهم تطوير المؤسسة.

2.2.خصائص الرسالة: (مشروع التير،73:2011)

2.2.1. قابلية التحويل إلى خطط وسياسات وبرامج عمل.

2.2.2. إمكانية التطبيق والاستفادة من المواد المتاحة.

2.2.3. مراعاة الظروف المجتمعية والبيئة الحالية والمتوقعة.

2.2.4. إشباع احتياجات العاملين بالمؤسسة والمستفيدين من خدماتها.

2.2.5. تحقيق التكامل بين مختلف وحدات العمل بالمؤسسة.

2.2.6. مراعاة عامل النمو والتوسع المتوقعة مستقبلاً.

أما **الغايات والأهداف** فتأتي ترجمة عملية لما تضمنته رسالة الجامعة لتنقلها من بُعدها النظري إلى الإطار العملي التي تظهر معه النتائج، وتتضح فيه ملامح التطوير في المؤسسة.

إن تحديد الغاية من وجود المؤسسة يساعد الموظفين على فهم الدور الذي يسهم به كل فرد منهم، كأفراد وجماعات، في تحقيق المخرجات المستهدفة والأهداف الوطنية التي تركز على المواطن وتهدف إلى تحقيق النتائج. حيث تعمل الرؤية بمثابة بوصلة لتوجيه المؤسسة، من خلال تقديم تصور واضح وموجز لما تتطلع المؤسسة أن تؤول إليه، ومبادئها الأساسية. أما الرسالة فهي تحدد الغرض الأساسي من إنشاء المؤسسة، كما تحدد الطريقة التي تنوي المؤسسة اتباعها لتحقيق هذا الهدف.(الحيالي،47:2012)

ويفضل النظر إلى الغايات المتعلقة بوظائف المؤسسة التعليمية ووحداتها الإدارية المختلفة على أنها تطبيقات للرسالة على أنشطة محددة، وبالرغم من أنها تصاغ عادة بصيغة تتسم بالعمومية، إلا أنها تحدد الخطوط العامة التي توجه الخطط التفصيلية للمؤسسة، وأيضًا ربط الأهداف برسالة المؤسسة التعليمية وغاياتها من خلال عمليات التخطيط الاستراتيجي. وأن تكون الأهداف محددة، وأن تتضمن مستويات الأداء المطلوب الوصول إليها مع تحديد الفترة الزمنية اللازمة لذلك. ويتعلق هذا المعيار أيضاً بالطريقة التي وضعت بها صيغة رسالة المؤسسة التعليمية، وكفاءتها في توجيه تطوير المؤسسة التعليمية وبرامجها، وبالعلاقة بين رسالة المؤسسة التعليمية وبين الغايات والأهداف التي وضعت من قبل الوحدات الإدارية أو لها، بل ومن أجل كافة النشاطات في عموم المؤسسة التعليمية. (الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي،2009 ب:14)

والمكونات الأساسية لمعيار الرؤية والرسالة والأهداف كما توضحها الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (2009 ب:14) هي:

أ. مناسبة فلسفة المؤسسة ورسالتها.

ب. فائدة صيغة رسالة المؤسسة التعليمية.

ت. وضع الرسالة ومراجعتها.

ث. استخدام الرسالة.

ج. العلاقة بين الفلسفة والرسالة والأهداف.

ومن هذا المنطلق فعلى المؤسسة أن تتأكد من أن رسالتها المعلنة تتضمن الآتي: (العايدي،7:2008).

أ. وصفاً دقيقاً للمؤسسة وخصائصها.

ب. غايات وأهداف محددة ومصاغة بطريقة قابلة للقياس.

ت. صورة واضحة ودقيقة عن وضع المؤسسة الفعلي وأنشطتها.

ث. الإعلان عنها بشكل دقيق ومناسب لجميع شرائح المؤسسة في وسائل النشر المختلفة.

ج. الاعتماد من قبل الجامعة والمجالس المشرفة.

ولقياس مستوى استيفاء هذا المعيار في عملية التقييم الخارجي وضعت هيئة الاعتماد والجودة لمؤسسات التعليم العالي (11:2012) الإجراءات الآتية:

أ. التأكد من أن فلسفة وأهداف البرنامج تعكس الاحتياجات المجتمعية.

ب. التأكد من أن الفلسفة والأهداف تعكس التطور العالمي في مجال التخصص.

ت. التأكد من أن الفلسفة والأهداف معروفة للطلبة والمدرسين والمجتمع.

ث. التأكد من أن أهداف البرنامج تنعكس في البرنامج الدراسي.

ج. مراجعة مدى تغطية الأهداف للشق الأكاديمي التخصصي في مجال المعرفة والتخصص، وكذلك الأهداف الخاصة ذات العلاقة بالسلوكيات.

ح. مراجعة مدى تواؤم أهداف البرنامج مع الاستراتيجية الأكاديمية والمهنية ضمن المعايير العالمية.

خ. التأكد من أن المساقات والمناهج تعكس فلسفة البرنامج وأهدافه.

د. التأكد من أن هنالك إجراءات لمراجعة فلسفة البرنامج وأهدافه ضمن المتطلبات الاستراتيجية المهنية والأكاديمية المحلية والعالمية.

3. المعيار الثاني: هيكلية البرنامج ومضمونه:

تطرح المؤسسة برامج جامعية تؤدي إلى تخريج طلبة ذوي كفاءة، وتزويدهم بالمهارات، والمعارف، والقدرات العلمية والبحثية، ومن هنا فإن تقييم البرامج الأكاديمية، واستمرارية تحسينها وتطويرها، هي مسؤولية مستمرة للمؤسسة، وعليها تطوير وتعديل برامجها وخططها وإجراءاتها

ومواردها ومكوناتها استجابة لتغير الظروف، وحاجات المجتمع ومؤسساته؛ من أجل الإبقاء على برامج أكاديمية تعليمية ذات مستوى عالٍ من الجودة.(الدجني،2011 ب:179). ويعد البرنامج الأكاديمي المحور الرئيس في العملية التعليمية، لذلك سعت الدول المتقدمة لإعطاء عملية تقييم جودة البرنامج الأكاديمي الأهمية اللازمة، ووضعت له معايير خاصة لضبط التعليم. (أبو الرب،2010: 318-319).

ويعرف البرنامج الأكاديمي بأنه: "مجموعة مميزة ومنظمة من المقررات الدراسية التي تؤدي بعد الانتهاء منها إلى منح الدرجة الأكاديمية المرتبطة بهذا البرنامج (دبلوم، ليسانس، بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه)". (اللجنة القومية لضمان الجودة والاعتماد،6:2007). وتعرف الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية البرنامج الأكاديمي بأنه: "مجموعة من المواد التعليمية لا تقل مدة تدريسها عن فصلين دراسيين في إحدى مؤسسات التعليم العالي. (الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية،4:2009).

ويتعلق بناء البرامج أو مراجعتها بالعديد من العناصر المهمة مثل انتقاء المحتوى والذي ينبغي أن يتضمنه البرنامج الأكاديمي، أما مشكلة بناء البرامج وتحديد محتوياتها تتعلق بمجموعة من المتغيرات التي تزداد تشابكاً في المراحل الدراسية العليا، لأن الحديث يدور حول نقص في الرؤى القيمية والمستقبلية الكافية، مما ينعكس سلباً على صياغة دقيقة للغايات التربوية. (ماندير،30:2003). كما أن إعداد البرامج الأكاديمية والموافقة عليها من قبل مؤسسات التعليم العالي، ومراجعتها جزءٌ من عمليات ضمان الجودة التي تسعى المؤسسات للتأكيد عليها، (Lemaitre, etal, 2007:50) كما ينبغي أن يراعي البرنامج تحقيق المعايير الأكاديمية، وهي معايير محددة توضع من قبل لجان استشارية متخصصة تتضمن الحد الأدنى من المعرفة والمهارات المفترض أن يكتسبها الخريجون من البرنامج وتحقيق رسالة المؤسسة وأهدافها. (الحاج وآخرون،11:2008).

ويبدأ البرنامج بإجراءات عديدة تقوم بها الأقسام والكليات والإدارة العلمية في المؤسسة، وتوضح الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية (3:2009) أهم متطلبات بناء البرامج الجديدة على النحو الآتي:

أ. سياق البرنامج ويتضمن معلومات عامة عن المؤسسة، ودراسة شاملة للبرنامج توضح الرسالة والهدف العام والأهداف الفرعية.

ب. الخطة الدراسية للبرنامج ومخرجات التعلم.

ت. المنهج الدراسي وطرق التدريس ووسائل التقييم.

ث. الموارد البشرية والمؤهلات المتوفرة.

ج. الموارد المادية والمرافق (القاعات، والمكتبة، والمختبرات ذات العلاقة).

كما وضعت الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية (2009: 6-7) البنود التي يجب أن تتضمنها الدراسة الشاملة للبرنامج على النحو الآتي:

1- **الرسالة والأهداف العامة:** يجب أن تكون رسالة البرنامج التعليمي محددة وواضحة، ومنسجمة مع رسالة وأهداف المؤسسة، وكذلك ينبغي تحديد وتوضيح الهدف الرئيس من البرنامج والأهداف الفرعية له. وفي جميع الأحوال يجب أن تتلاءم الرسالة والأهداف مع استراتيجيات التعليم العالي، وخطط التنمية.

2- **الدرجة العلمية التي ستمنحها المؤسسة من خلال البرنامج:** تمنح مؤسسات التعليم العالي، كل ضمن اختصاصها الدرجات العلمية الآتية:-

أ. **الدبلوم:** شهادة تمنح بعد إنهاء ثلاثين ساعة دراسية معتمدة على الأقل بعد شهادة الدراسة الثانوية العامة أو ما يعادلها حسب أنظمة الدبلوم.

ب. **البكالوريوس:** درجة تمنح بعد إنهاء مائة وعشرين ساعة دراسية معتمدة، وما يعادلها كحد أدنى بعد شهادة الدراسة الثانوية العامة أو ما يعادلها.

ت. **الدبلوم العالي:** درجة تمنح بعد إنهاء ثلاثين ساعة دراسية معتمدة أو ما يعادلها كحد أدنى بعد الحصول على البكالوريوس.

ث. **الماجستير:** درجة تمنح بعد إنهاء ست وثلاثين ساعة دراسية معتمدة أو ما يعادلها كحد أدنى بعد الحصول على البكالوريوس مع تقديم رسالة، أو التقدم لامتحان شامل.

ج.**الدكتوراه:** درجة تمنح بعد إنهاء خمس وأربعين ساعة دراسية معتمدة كحد أدنى بالإضافة إلى أطروحة الدكتوراه بعد الحصول على الماجستير.

3- **مبررات طرح البرنامج:** معرفة مدى انسجامه مع السياسة العامة للوزارة بخصوص تطوير برامج جديدة في مؤسسات التعليم العالي.

4- **المساقات الدراسية المكونة للبرنامج:** ويراعى في مساقات البرنامج ووصفها ما يأتي:

أ. تسمية المساقات وأرقامها ووصفها وتتابعها.

ب. عدد الساعات المعتمدة لكل مساق.

ت. توضيح إذا كانت المساقات نظرية أو عملية.

ث. توزيع المساقات على أعضاء الهيئة التدريسية حسب التخصص.

ج. توضيح مبررات طرح كل مساق وعلاقته بالأهداف الرئيسة والعامة للبرنامج.

ح. تصنيف المساقات إلى: متطلبات حرة، متطلب جامعة، متطلب كلية، متطلب تخصص، إجباري، اختياري، نظري أو عملي، أو غير ذلك.

5- **خطة استرشادية** للطالب والمدرس تبين توزيع المساقات على الفصول الدراسية.

ومن أجل نجاح عملية التقييم للبرامج الأكاديمية يجب أن يراعى فيها التركيز على الآتي (الهسي،45:2012):

أ. مستوى المتطلبات للدرجة الجامعية الأولى والثانية ومضمونها وكثافتها.

ب. مستوى المساقات الأساسية ومساقات التخصص ومضمونها.

ت. مستوى المساقات الاختيارية ومضمونها.

ث. أهمية البحث أو مشروع التخرج بالنسبة للبرنامج.

ج. المستوى الأكاديمي للبرنامج وعلاقته مع الأبحاث.

ح. الاهتمام الممنوح للمهارات الأكاديمية والمهنية.

خ. الاهتمام الممنوح للمهارات اللغوية الكتابية ومهارات الكمبيوتر.

د.التجانس والتناسق الداخلي للمتطلبات الإجبارية، والارتباط النوعي فيما بينها.

ذ.الاعتبارات والمتطلبات الخاصة بالبرنامج، مثلاً تطبيقات في الميدان.

4. المعيار الثالث: أعضاء الهيئة التدريسية:

يعد الأستاذ الجامعي الركيزة الأساسية للعملية التعليمية بل محورها الأساس، والعامل الرئيس في نجاح الجامعة في تحقيق أهدافها التي من أجلها أنشئت، فلا يمكن قيام جامعة دون أساتذة جامعيين ينفذون برامج الجامعة الأكاديمية بصورة حقيقية، فهم الذين يُعِدون الطلبة الإعداد العلمي السليم ويبنون شخصياتهم بناءً متوازناً، ويزودونهم بالخبرات اللازمة لهم حاضراً ومستقبلاً بما امتلكوا من قدرات تعليمية ومهارات تربوية مناسبة، وعليهم يقع عبء إعداد القوى البشرية وتدريبها في عصر يزداد فيه التأكيد على أهمية الإنسان كمصدر للثروة وتحقيق التنمية الشاملة.(موسى والعتيبي،16:2011)

كما يمثل الأستاذ الجامعي أهم عناصر المنظومة التعليمية الجامعية فهو المنوط به القيام بأهم أدوارها في مجالات عدة، وزادت أهمية الجوانب الإدارية ومتابعة التنمية المهنية مع ظهور

مفاهيم الجودة والاعتماد الأكاديمي بما لها من تأثيرات إيجابية واضحة على منظومة التعليم، حيث اتضحت تأثيرات حركة الاعتماد، وضمان الجودة في هذا المجال، بتنمية روح الفريق، والعمل الجماعي، والتعاون بين الأعضاء لإنجاز المهام المشتركة، وحتى المهام التي يمكن إنجازها على المستوى الفردي، سواء كانت تلك المهام تدريسية، أو بحثية، أو لخدمة المجتمع الجامعي، والمجتمع الخارجي، بحيث أسهم ذلك في إظهار الطاقات الكامنة لديهم، فضلاً عن اكتسابهم العديد من الخبرات والمهارات ذات العلاقة بمعايير ومؤشرات الجودة والاعتماد على مجالات تخصصهم، وإطلاعهم على خبرات المؤسسات المماثلة أو قيد الاعتماد أو المعتمدة، وما طرأ من تحسين وتطوير في برامجها الأكاديمية، ومقرراتها. (زيدان،833:2005).

ولكي يستطيع الأستاذ الجامعي القيام بمهامه بنجاح، لابد له من امتلاك الكفايات اللازمة والضرورية لحمل عبء هذه الرسالة، فلم يعد يكفي أن يتقن مادته العلمية فقط، بل أصبح من الضروري أن يكون متمتعاً بكفايات شخصية متكاملة وقدرات خلاقة، ومعداً إعداداً جيداً علمياً وثقافياً ومهنياً، وقادراً على فهم حاجات طلبته، وعلى توجيههم وإرشادهم لتيسير مشاركتهم الفعالة وحفز تعلمهم، وقادراً على استخدام أفضل الوسائل والأساليب لتقديم مادته التي يقوم بتدريسها، كما أصبح عليه أن يساعد طلبته على الوعي بمشكلات مجتمعاتهم، والإسهام في حلها، وتعويدهم الانضباط الذاتي، واحترام الآخر، هذا بالإضافة إلى قدرته على تنمية ذاته وتجديد معلوماته. (الحلبي وسلامة،2:2005).

والتدريس يعد من أهم الأدوار التي يقوم بها الأستاذ الجامعي، لذا لابد أن تسعى إدارة الجامعة إلى البحث عن الوسائل والطرق المختلفة لتقييم الأداء التدريسي لأعضاء هيئتها التدريسية بغية تطوير الجوانب المهنية والأكاديمية لديهم، والارتقاء بالمستوى العلمي لخريجيها، مما يسهم في تحقيق رضا المستفيدين الداخليين (الطلبة – الهيئة التدريسية)، والخارجيين (مؤسسات العمل)، وهذا بدوره يتطلب اعتماد مجموعة من المعايير المرجعية للقيام بعملية تقييم الأداء التدريسي وتطويره بما يتناسب مع حاجات المستفيدين الداخليين والخارجيين. وهنا تبرز الحاجة لوجود معايير تضمن القيام بعملية التقويم في كل مرة؛ ليكون هذا المعيار مرجعاً للتطوير المستمر للأداء، وقابلاً للاستخدام من قبل الجامعة وطلبتها وأعضاء هيئتها التدريسية على حد سواء، في سبيل الوصول إلى جودة الأداء. (كنعان،2005، 237–238). لذا اعتمدت الدول المتقدمة والنامية على حد سواء مجموعةً من المعايير لتقييم أبعاد الأداء المهني والأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس الجامعي أطلق عليها معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي.

ولقد انعكست تأثيرات حركة التقييم على هذا المجال في تحديد أهداف البرامج والمقررات الأكاديمية ووضوحها ، وبنائها في ضوء الاحتياجات، وتوازن مكوناتها النظرية والتطبيقية، والتوافق

فيما بين الأهداف والمحتوى، والأنشطة والخبرات الميدانية، وتأكيدها على العمليات، والمهارات ونواتج التعلم، فضلاً عن استخدام طرق تعليم تعتمد على فاعلية المتعلم، وتوظف تكنولوجيا التعليم، وتستفيد من مصادر التعلم المتاحة، كما أدت تلك التأثيرات إلى استحداث برامج ومقررات بينية التخصص، تميل إلى التخصص العريض، فضلاً عن التنوع في المقررات الثقافية، والمقررات الاختيارية حتى يمكن المساهمة في زيادة إدراك الطلبة ووعيهم ، وثقافتهم، والتأكيد على مدى استخدام الموارد البشرية (أعضاء هيئة التدريس – الطلبة) لمراكز مصادر التعلم سواء كانت متمثلة في المكتبات، أو في المعامل، أو الشبكة الدولية للمعلومات، باعتبار أن كل ذلك يعد جزءاً رئيساً من عملية التعلم. (زيدان،833:2005) .

ويحدد القادري (116:2005) مجالات تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس في الآتي:

أ. تنمية القدرة التدريسية، وتحسين الممارسة التعليمية.

ب. تنمية القدرة البحثية.

ت. تنمية القدرة على تطوير البرامج التعليمية.

ث. تنمية القدرة على الإرشاد والتفاعل الإنساني وخدمة المجتمع.

ج. تنمية القدرة على إدارة الوقت وضغوط العمل واتخاذ القرارات وحل المشكلات.

ح. تنمية القدرة على توظيف التكنولوجيا التربوية الحديثة بشكل فعال.

4.1. السبل الواجب اعتمادها لضمان تحسين الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس:

إن عملية البحث عن التميز تستدعي معرفة جوانب القوة والضعف في عنصر مهم وفعال من عناصر الأداء الجامعي، مع العمل على تعزيز عوامل القوة واستدراك جوانب الضعف وتصحيحها، ويحتل عضو هيئة التدريس الصدارة في تحقيق الأداء الجامعي الأمثل وفق رؤية برامج الجودة الشاملة للتعليم العالي، ولتحسين الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس يمكن أن يتحقق من خلال جملة من المقترحات الآتية (جرار، 2005، 89–90):

4.1.1 أن يحدِّث عضو هيئة التدريس باستمرار المصادر والمراجع المعتمدة لطلبته بإضافة أحدث ما يصدر من الدراسات والمؤلفات، إذ يجعل الطلبة في صورة القديم والحديث من المصادر والمراجع والبحوث.

4.1.2 التدريب أثناء الخدمة لعضو هيئة التدريس على المستحدثات والمستجدات وعلى أحدث القضايا المعاصرة في مجال تخصصه وعلى تطوير قدراته الذاتية.

4.1.3 أن يحرص عضو هيئة التدريس على الاطلاع فيما يكتب عن موضوع اختصاصه باللغات والثقافات الأخرى، وهذا يتطلب إجادته للُّغات الأجنبية، وبذلك يفتح آفاقاً جديدة من المعرفة أمام طلبته.

4.1.4 أن يخصص عضو هيئة التدريس جزءاً من درجات التقويم لطلبته على البحث العلمي، لأن إجراء البحوث من قبل الطلبة تساعدهم على الوصول إلى مصادر المعرفة بنفسهم، وتزيد من تفاعلهم معها، وإن فعلوا ذلك فإن هذه المعرفة تصبح أكثر رسوخاً في الذاكرة.

4.1.5 أن يحرص عضو هيئة التدريس على إقامة علاقات مع المتخصصين في مجال تخصصه الدقيق داخل الوطن وخارجه؛ كي يسهل على نفسه الاطلاع على آخر المستجدات في ميدان اختصاصه، وتبادل الأفكار والآراء مع هؤلاء المتخصصين بما ينعكس إيجابياً على طلبته.

4.1.6 أن يشارك عضو هيئة التدريس في المؤتمرات والندوات العلمية ذات الصلة بموضوع اختصاصه، وأن يقدم بحوثه فيها ويعد تقريراً عن كل مؤتمر يشترك فيه يقدم للجامعة، وإن في ذلك إغناءٌ لتجربته، وزيادة في خبرته تنعكس إيجابياً على الطلبة.

4.1.7 أن يتعاون عضو هيئة التدريس مع بعض المتخصصين في موضوع التخصص من خارج الجامعة في إحدى المحاضرات الصفية، ويمكن استضافتهم ليتحاوروا معه بصورة مباشرة؛ لزيادة تنويع الخبرات.

4.2 سبل زيادة فاعلية الأداء التدريسي من جوانب سيكولوجية وتربوية: (مايترو وآخرون، 2002)

4.2.1 ضرورة أن يكون حديث عضو هيئة التدريس واضحاً وبطيئاً لأن من سمات التدريس الجيد مراعاة الفروق الفردية عند شرح الدرس، أي التعامل مع كل طالب على أنه حالة مفردة تستحق العناية والاهتمام.

4.2.2 تنويع مستوى الصوت، فثبات الصوت على وتيرة واحدة لفترة طويلة سوف يسبب الملل للطلبة، لذلك يتطلب التنويع في نبرات الصوت ومستوياته ولا يترك على وتيرة واحدة؛ لأنه قد يسبب عدم الانتباه.

4.2.3 ضرورة احترام مشاعر الطلبة يعد أمراً مهماً؛ لأن العمل بخلاف ذلك يؤدي للحد من عملية التعلم أو الانسحاب من الموقف التعليمي أو إعاقته.

4.2.4 ضرورة الاتصال البصري المباشر مع كل طالب إذ إن عملية اتصال الأستاذ بالطلبة والنظر إليهم جميعاً يسهم في شد انتباههم إلى موضوع المحاضرة، ويؤدي إلى تقدير الطلبة لأداء أستاذهم، ويسهم في تحسين العلاقة والتواصل بينهم.

4.2.5 التحرك حول الطلبة بحكمة ونشاط لعل الحاجة إلى إيصال المعلومة إلى الطلبة بطريقة جيدة تستدعي عدم الوقوف من قبل الأستاذ في مكان واحد خلال وقت المحاضرة.

4.2.6 أن يقوم عضو هيئة التدريس بتقييم أدائه التدريسي بين فترة وأخرى، مستفيداً من أسلوب إعادة هندسة عمليات التعلم إذ يتمركز هذا الأسلوب حول مدى تأهيل الأستاذ وتمكينه من إعادة تقييم عمليات التدريس، ومدى قدرته على إعطاء كل طالب دوراً أكبراً في عمليات التعلم وفقاً لميوله وقدراته، ومدى إتاحة الفرص لاستفادة الطلبة من بعضهم البعض من خلال التفاعل الصفي، ومدى الاستفادة من التقنيات الحديثة في تعزيز عمليات التدريس، ومدى توافر مصادر التعلم، ومدى الرضا المتحقق للطالب عن مستوى أداء أستاذهم.

ولقياس مستوى استيفاء هذا المعيار في عملية التقييم الخارجي وضعت الهيئة العليا للتقويم والاعتماد (38:2012) الإجراءات الآتية:

أ. تعيين أعضاء هيئة التدريس وفقاً لحاجات الأقسام والتخصصات المختلفة، وتحديد أعبائهم ومهامهم المختلفة وفق الوصف الوظيفي.

ب. توزيع أعباء أعضاء هيئة التدريس بصورة متوازنة في المجالات المختلفة.

ت. ملاءمة التخصص العلمي لعضو هيئة التدريس مع المقررات التي يقوم بتدريسها.

ث. مناسبة عدد أعضاء هيئة التدريس في كل تخصص مع أعداد الطلبة في التخصص المعني.

ج. تتبع المؤسسة سياسة التفرغ العلمي لأعضاء هيئة التدريس.

ح. تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس بشكل مستمر.

5. المعيار الرابع: مخرجات التعلم المقصودة:

إن مؤسسات التعليم العالي تهدف كأي مؤسسة تربوية إلى تحقيق مجموعة من الأهداف والغايات التي قامت المؤسسة أصلاً لأجلها، وبدون أن تحدد تلك الأهداف بشكل صريح وواضح ودقيق، فإن الممارسات التربوية تصبح آلية قد تتخبط في اتجاهات مختلفة ومتداخلة، عندئذٍ يصبح من الصعب تحديد فيما إذا كان هناك تحقيقٌ للأهداف المنشودة. فالعملية التربوية عملية هادفة

ومخطط لها، لذا تستلزم أن تكون أهدافها محددة وغاياتها بيِّنة، الأمر الذي يساعد إلى معرفة مدى النجاح في تحقيقها.(http://wwww.uaeu.ac.ae/eoa/Resources/Documents/educationalobjectives.htm بتاريخ2013/8/26)

فالهدف من العملية التعليمية في مؤسسات التعليم العالي هو إكساب الطلبة (المهارات والمعارف والخبرات، والقيم والأخلاق اللازمة) لخوض معترك الحياة بثقة وبنجاح للمساهمة في تطوير المجتمع بأكبر قدر من الفاعلية. فالغرض من التعليم الجامعي ليس محصوراً في إعداد خريجين يبحثون عن عمل، بقدر ما هو التأكيد عى إعداد خريجين قادرين على خلق فرص عمل ذاتية؛ ليساهموا بفاعلية في بناء مجتمعهم وحضارتهم. (أبو دقة،78:2005).

كما تميل الأنماط التقليدية في التعليم إلى التركيز على محتوى المساقات وما يمكن أن يقدمه المدرس للطلبة، بينما تحولت الاتجاهات الحديثة إلى التركيز على المتعلم (الطالب) ووضعه في محور العملية التعليمية التعلمية، وذلك يتطلب وصف المنهاج، والمساقات، والتعبير عنها بدلالة ما يفترض أن يتمكن الطالب من معرفته أو عمله بعد إنهاء دراسة المساق أو المنهاج بشكل عام. إن العبارات التي تصف ما يتوقع من الطالب معرفته أو المقدرة على عمله بعد إنهاء دراسة المساق (أو المنهاج) تسمى مخرجات التعلم المقصودة وهي بذلك تصف الإنجاز المتوقع من الطلبة من معارف ومهارات نتيجة العملية التعليمية.(نشرة إرشادية، د.ت:1)

وتعرف الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (81:2009) مخرجات التعلم المقصودة بأنها: "النتائج المستهدفة من التعلم وهي المعرفة، والفهم، والمهارات، والقيم والاتجاهات، التي تسعى المؤسسة إلى تحقيقها من خلال برامجها المختلفة والمرتبطة برسالتها، وتعكس المعايير الأكاديمية المتبناة، وقابلة للقياس، وكذلك ترتبط بشكل واضح بالطرق المختلفة لتقييم الطلبة.

كما تُعبر مخرجات البرامج ونواتج التعلم عن المؤشرات المعيارية التي تقيس بها المؤسسات أداءها، وتحقق رضى المستفيدين من خدماتها، وتهدف هذه المؤشرات إلى تحقيق الجودة الشاملة على صعيد المخرجات المرجوة من افتتاح البرامج الأكاديمية، فهي تحدد المقاييس والمواصفات التي ينبغي على المتعلم المنتسب لهذه البرامج أن يتصف بها كإنسان وفرد في المجتمع، وتتضمن المهارات والمعارف والقدرات المستقبلية والقيم والاتجاهات التي تمكنه من التكيف مع المجتمع بطريقة إيجابية وفعالة، وتمثل مخرجات التعلم الخاصة بالبرنامج، المعرفة والفهم، والمهارات الإدراكية والذهنية، والمهارات الخاصة بالبرنامج والتخصص المطلوب، والمهارات العامة التي يجب أن يكتسبها الطالب. (أبو الرب وآخرون،332:2010)

وتمتاز المخرجات التعليمية بأنها تصف الأداء الفعلي المتوقع من الطالب بعد انتهاء عملية التعلم، ويجب أن يكون ذلك الأداء قابلاً للملاحظة والقياس، بالإضافة إلى وجوب أن يكون المخرج واقعياً ومحدداً وقابلاً للتحقيق. (أبو دقة،78:2005).

وتصنف مخرجات التعلم إلى أربعة مجالات رئيسة تصف في جملتها ما يجب توافره في المتعلم؛ لينجح في حياته الخاصة والأسرية، ويتناول المجال الأول المهارات الإنسانية التي تضم البنية المعرفية أو المهارات الحياتية ومهارات الحاسب الآلي، أما المجال الثاني فيتناولُ مهارات التفكير، والمجال الثالث يضم الخصائص والمواصفات الشخصية التي ينبغي أن يتصف فيها الخريج للتكيف مع المحيط الاجتماعي، والمجال الرابع يضم مهارات التعامل السلوكي مع الموارد والأفراد والمعلومات والنظم والتكنولوجيا المتقدمة. (شحاتة،2007: 121-129).

ولتحقيق نموذج مركزية المتعلم تحتاج الجامعة إلى تلبية الشروط التالية: (Barr,1998:19-20)

أ. تحديد المخرجات المقصودة للتعلم بالتفصيل.

ب. وضع منظومة لقياس مدى تحقق تلك المخرجات على مستوى المتعلم كفرد والصف ككل، والبرنامج، والمؤسسة.

ت. وضع المنهاج انطلاقاً من المخرجات المقصودة، مع التأكيد على تطويرية المنهاج بشكل مستمر.

ث. على الجامعة تهيئة مجال واسع من الخيارات الفعالة لتحقيق المخرجات المقصودة للتعلم.

ج. تهيئة الجامعة لإيجاد طرق بديلة لتمكين الطلبة من التعلم.

5.1.مخرجات التعلم وأهميتها:

مخرجات التعلم عبارات تصف ما ينبغي أن يعرفه الطالب ويكون قادراً على أدائه. ويتوقع من الطالب إنجازه في نهاية دراسته لمقرر دراسي أو برنامج تعليمي محدد، ولتحديد مخرجات التعلم أهمية كبيرة لكافة الأطراف المشاركة في المنظومة التعليمية، وتتناول الباحثة فيما يأتي أهميتها لكل من المعلم، والطالب، والمؤسسة التعليمية، والمجتمع. (قاسم وحسن،د.ت:6-7).

5.1.1. أهمية مخرجات التعلم للمعلم:

إن صياغة مخرجات تعلم محددة ودقيقة تعين المعلم على إنجاز مهام عديدة، منها:

أ. تنظيم أعماله بما ييسر اكتساب طلبته لنواتج التعلم المقصودة بعيداً عن العشوائية.

ب. تساعد مخرجات التعلم في التركيز على الأولويات المهمة، بما يتناسب واحتياجات الطلبة.

ت. اختيار محتوى المقرر الدراسي.

ث. استخدام استراتيجيات التعليم والتعلم التي تمكِّن الطلبة من اكتساب مخرجات التعلم المقصودة.

ج. تحديد الأنشطة التعليمية التي تحقق الأهداف المنشودة.

ح. اختيار أساليب التقييم الموضوعية والملائمة للتحقق من مدى اكتساب مخرجات التعلم المقصودة.

خ. التنمية المهنية المستدامة في ضوء نتائج تقييم مخرجات التعلم لدى الطلبة.

5.1.2. أهمية مخرجات التعلم للطالب:

أ. تحقيق تعلم أفضل، حيث تكون جميع جهود القيادة بالكلية وجهود أعضاء هيئة التدريس موجهة لاكتساب الطالب مخرجات التعلم المقصودة.

ب. التعلم الذاتي في ضوء أهداف واضحة ومحددة، فالطالب يتخير الأنشطة والمهام وفقاً لميوله واستعداداته لتحقيق هذه الأهداف.

ت. التعاون النشط بين الطالب وعضو هيئة التدريس في إطار اكتساب مخرجات التعلم المقصودة.

ث. التقييم الذاتي وتطوير الأداء أولاً بأول في ضوء قواعد واضحة محددة.

ج. زيادة معدل الأداء والمستويات العليا للتفكير في سبيل إنجاز المهام المرجوة.

ح. زيادة فرص النجاح لاكتساب مخرجات التعلم المقصودة.

5.1.3. أهمية مخرجات التعلم للمؤسسة التعليمية:

أ. ضمان الجودة الشاملة للمؤسسة التعليمية.

ب. توحيد جهود العاملين بالمؤسسة نحو تحقيق أهداف محددة.

ت. الاطمئنان على تحقيق رؤية المؤسسة ورسالتها في ضوء مخرجات التعلم المقصودة.

ث. توفير قواعد واضحة للمحاسبية يمكن تطبيقها على جميع الأطراف المعنية.

ج. تحديد نقاط القوة وتدعيمها، وتحديد نقاط الضعف وعلاجها في إطار العمل على تحقيق رؤية المؤسسة ورسالتها.

ح. تكافؤ الفرص بين طلبة المؤسسات المتناظرة.

5.1.4. أهمية مخرجات التعلم للمجتمع:

أ. ثقة المجتمع في المؤسسة التعليمية بأن أبناءه يتلقون تعليماً وتدريباً قائماً على أسس جيدة تلبي احتياجات المهن التي تنهض بعمليات التنمية.

ب. الارتقاء الدائم بمستوى المهن المجتمعية.

ت. توفير فرص لأبناء المجتمع بما ينعكس على رفع مستوى معيشة الفرد والمجتمع.

ث. نماء قيم ومهارات المواطنة والانتماء لدى أبناء المجتمع.

ولتحديد مخرجات التعلم المقصودة أهمية كبيرة لأنها تعتبر وسيلة فعالة لمراجعة ومحتوى المساقات، وتحديد وسائل التقييم المناسبة، كما أنها تسمح للمدرسين بتقييم فاعلية تدريسهم، وتعمل على تسهيل عملية الانتقال من التعليم إلى التعلم، أي التركيز على المتعلم بدل المعلم، ويعرف الطلبة بوضوح ما يتوقع أن يتعلموه من هذا المساق، وكيف سيتم تقييم عملية تعلمهم. ويعطي الطلبة فرصة لتحمل مسؤولية أكبر في عملية تعلمهم الذاتي عندما يعرفون ما يتوقع أن يكونوا قادرين على فعله، والمستوى المتوقع الوصول اليه. (نشرة إرشادية، د.ت:1)

5.2.خصائص المخرجات الفعالة للتعلم:

تنطلق المخرجات الفعالة للتعلم من الرؤية التي تعتبر مركزية المتعلم أساساً لجودة المخرجات، لذا فهي تتسم بعدد من السمات، أهمها: (هوبا وفريد،2006: 188-222)

أ. تركز على المتعلم لا على المدرس باعتبار أن المتعلم هو المستهدف من هذه العملية بالدرجة الأولى.

ب. تركز على التعلم الناتج عن فعالية ما، لا على الفعالية ذاتها.

ت. تعبر المخرجات المرجوة للتعلم عن الرسالة التعليمية للمؤسسة، وعن القيم التي تمثلها سواء على مستوى المقرر أو البرنامج، وهذا يتطلب صقل المتعلم بالمخرجات التي تؤكد عليها الرسالة، مثل:مهارات البحث العلمي وخدمة المجتمع وقيم وفلسفة المؤسسة.

ث. متناسقة على مستوى المقرر والبرنامج والمؤسسة، فالأهداف على مستوى المقرر جزء من الأهداف المقررة على مستوى البرنامج، وهي كذلك بالنسبة لأهداف المؤسسة، لذا يتوقع المدرسون المعارف والمهارات التي ينبغي إكسابها للطلبة بناءً على المخرجات التي تضعها المؤسسة لكل برنامج من برامجها.

وأضاف (علي،2010:49) خصائص المخرجات الفعالة للتعلم، ومنها:

ج. تركز المخرجات على النواحي المهمة في عملية التعلم، وهذا يعني ضرورة تركيز المخرجات على مهارات التفكير، والمعالجة، والتفسير، والتركيب، والتواصل الفعال، والتنسيق، والقدرة على التحكم بالعمليات الفكرية والسلوكية.

ح. تركز المخرجات على المهارات والقدرات القائمة على أساس التميز المهني من خلال تحديد ماهية الأمور المهمة التي ينبغي معرفتها، وكم المعلومات المطلوب تقديمها للمتعلم، ثم تدريب المتعلم على المهارات التي يستطيع من خلالها التعامل مع هذه المعلومات مثل: مهارات الإدراك وحل المشكلات.

خ. تحمل المخرجات طابعاً عاماً بحيث تضم مادة تعليمية مهمة، وواضحة، ومحددة، وتقبل القياس، ومكتوبة، ومعلنة للطلبة، مرتبطة بالأهداف العامة، ملائمة لواقع وحاجات الطلبة، قابلة للتحقيق.

5.3.مستويات المخرجات التعليمية المقصودة:

تشمل مستويات المخرجات التعليمية المقصودة ثلاثة مستويات: (الشبلي،2011:2)

5.3.1 مستوى المؤسسة:

يركز على خصائص الخريج المثالي من الجامعة، لتحديد فاعلية الجامعة في تحقيق رسالتها ونواتج تعلم الخريجين بشكل واسع، ويخدم أهدافاً محاسبية وختامية، وتطبق فيه تقييمات سنوية لكل الطلبة في مراحل معينة؛ للتعرف على نسبة الطلبة الذين يتقنون المستويات في ضوء المعايير المحددة لتقييم التأثير المؤسسي الكلي، ويحتاج هذا التقييم لنظام متعدد المستوى للتأكد من أن كل المقررات التدريسية قد خُدمت جيداً.

5.3.2 مستوى البرنامج:

يتناول نواتج التعلم المقصودة من الطلبة المسجلين في برنامج أو في قسم ما، وذلك لفحص فاعلية البرنامج في تحقيق أهدافه فيما يخص نواتج تعلم الطلبة. ويعتمد على تقييمات عامة، أو

ذات دورة قصيرة، أو مقارنة مرجعية كل عدة أسابيع؛ لتحديد جوانب التدريس الفعالة، أو التي تحتاج إلى تطوير، ويكون البرنامج بحاجة للتطوير عندما يفشل في مساعدة الطلبة على إتقان مستوى أداء معين. والاهتمام هنا يكون منصبَّاً على تحقيق المستوى المعياري المطلوب.

5.3.3 مستوى المقرر:

يركز على نواتج التعلم المتوقعة للطلبة الذين يدرسون مقرراً في مستوى معين في البرنامج لتحديد مدى إتقان الطلبة لنواتج تعلم مادة معينة، ويكون التركيز على الطالب والمادة، ويستخدم بشكل مستمر.

5.4.خطوات مقترحة لاشتقاق المخرجات التعليمية للبرنامج (العايدي، 12:2010):

أ- الإعداد:

1. مراجعة رسالة الجامعة وخطتها الاستراتيجية.
2. مراجعة رسالة الكلية وأهدافها.
3. مراجعة رسالة القسم (البرنامج) وأهدافه.
4. مراجعة المخرجات التعليمية لجهة الاعتماد (إن وُجدت).
5. مراجعة المخرجات التعليمية لبرامج علمية عالمية مشابهة.

ب- الاشتقاق: اشتقاق قائمة تفصيلية لكل المخرجات المتوقعة المرتبطة بكل هدف من أهداف البرنامج.

ت- المراجعة: مراجعة هذه القائمة وتنقيحها والتأكد من سلامة صياغتها لغوياً، وعدم تداخلها وعدم تكرار أي منها.

ث- الاكتمال:

1. التأكد من عدم إغفال أي من المخرجات التعليمية المهمة للبرنامج.
2. ترتيب المخرجات التعليمية حسب أهميتها.
3. التأكد من شمولها للمجالات الثلاثة: المعرفي، والمهاري، والوجداني.

ج- الملاءمة: التأكد من أن المخرجات واقعية ويمكن تحقيقها ضمن الوقت والإمكانات.

ح- الاختيار:

1. اختيار القائمة النهائية لمخرجات البرنامج التعليمية.
2. التأكد من أن قائمة المخرجات هذه خالية من التداخل والتكرار.
3. التأكد من صياغة المخرجات بشكل واضح ودقيق، وقابل للقياس والملاحظة.
4. يُفضل أن لا يزيد العدد عن أربعة مخرجات لكل هدف.

ونظراً لأهمية تطوير مدخلات التعليم وعملياته ومخرجاته فقد أصبح من المسلَّم به قبول مبدأ التقييم الشامل لعناصر النظام التعليمي، وصولاً ببرامجه إلى تحقيق أهدافها المنشودة من جهة، وتحقيقاً للاستثمار الجيد للإنفاق على التعليم من جهة أخرى. (الخضير، 2001، ص29).

5.5.خطوات تطوير المخرجات التعليمية المقصودة (الشبلي،2011: 4-5):

5.5.1. **على مستوى المقرر**: يمكن استخدام الخطوات الآتية على مستوى المقرر:

أ- وصف المخرجات التعليمية على شكل مستويات ينبغي على الطلبة تحقيقها.

ب-توفير بيئة تعلم تمكن من تحقيق النواتج المستهدفة.

ت-استخدام مهام تقييم تمكن من الحكم على ما إذا كان أداء الطلبة يحقق المحك وإلى أي مدى.

ث-تحويل هذه الأحكام إلى محكات تقدير موحدة قائمة على مستويات معيارية.

5.5.2. **على مستوى البرنامج أو المؤسسة التعليمية وهذه الخطوات هي:**

أ- تحديد رسالة البرنامج وأهدافه.

ب-تحديد الحد الأدنى من المعارف والمهارات التي يجب أن يتخرج بها الطلبة.

ت-التحديد الإجرائي للمخرجات التعليمية المناسبة.

ث-تحديد المقررات التي توافق القدرات المحددة.

ج- تحديد الأنشطة ذات العلاقة لكل هدف تعليمي.

ح- تطوير طرق لتحديد الدرجة التي يحقق بها الخريجون أهداف التعلم المحددة.

خ- تحديد المقاييس المناسبة وتحديد مستويات الأداء لكل مقياس وتحديد طرق التقييم.

د- وضع خطة لجمع البيانات.

ذ- الإعلان عن النتائج.

ر- استخدام البيانات لتحسين العمليات ونواتج التغذية الراجعة في تطوير البرنامج بمقارنة نتائج النواتج مع أهداف التعلم والمنهج.

ز- عند انتهاء القسم الأكاديمي من تحديد المخرجات التعليمية المقصودة للبرنامج، يجب كتابة النتائج التعليمية المستهدفة كاملة حتى يمكن تحديد المقررات التي تكوِّن البرنامج، من خلال النتائج التعليمية المستهدفة التي تحققها، أيضاً يجب إعطاء كل نتيجة تعليمية مستهدفة رقماً أو رمزاً كودياً حتى يسهل ذكره مرجعياً، بحيث يتم الإشارة مرجعياً إلى النتائج التعليمية المستهدفة باستخدام رقمها الكودي الوارد في خطة البرنامج وتوصيف المقررات.

6. المعيار الخامس: المنهاج / المقررات الدراسية:

مَرّ تعريف المنهاج الدراسي بالعديد من المراحل، لذا تعددت تعريفاته تبعاً لكل مرحلة، وهناك كلمة أخرى تستخدم أحياناً مرادفة لكلمة المنهاج وهي كلمة (المقرر)، ويقصد بها المعرفة التي يطلب من الطلبة تعلمها في كل موضوع خلال سنة دراسية أو فصل دراسي، أي أن المقرر يعني المعرفة كماً، أما كلمة المنهاج فمفهومها واسع يكاد يشتمل على كل ما تحتويه التربية بعكس المقرر المشتمل على عنصر واحد وهو كمية المعرفة أو المحتوى. ويُعنى بالمنهاج في مفهومه التقليدي "عبارة عن مجموع المعلومات والحقائق والأفكار التي يدرسها الطلبة في صورة مقررات دراسية".(مرعي والحيلة،21:2007)

6.1. مؤشرات جودة المنهاج الدراسي: (كنعان،24:2003)

أ- أصالة البرامج وجودة التصميم للمناهج الدراسية من حيث المستوى والمحتوى والطريقة والأسلوب.

ب-المدى الذي تعكسه المناهج للشخصية القومية.

ت-ارتباط المنهاج بالبيئة المحلية وقدرته على إثراء شخصية المتعلم.

ث-قدرة المنهاج على تنمية قدرات المتعلم في مجال تحديد المشكلات وحلّها.

ج- تضمن المنهاج للجوانب العملية التي تمكِّن المتعلم من الاحتفاظ بالمهارة المهنية والتفوق في مجال التخصص.

وتضيف اللولو أن من مؤشرات جودة المنهاج الدراسي حداثته المستندة إلى مصادر علمية موثوقة، كالمؤتمرات، والأبحاث العلمية المحكَّمة التي تواكب التطور العلمي، وتسعى إلى تقديم

التوصيات للرقي بالمعلومات والأساليب المقدمة للطالب، بالإضافة إلى تكامله مع المناهج الدراسية المقررة، وتوازن المنهاج الذي يراعي متطلبات التحديث والتطبيق وحاجات المتعلم والمجتمع. ولكي يتم تحديث المناهج لابد من توجيهها لتنمية التفكير والبحث والإبداع بالمجالات المختلفة، وذلك من خلال إعادة النظر في المناهج الجامعية الحالية، وتحديث مستوى المناهج الجامعية، وتبنِّي نظرة جديدة في صياغة محتوى المناهج، والتعامل مع المعرفة بصورة متكاملة، وممارسة العمل الجماعي في صوره وأشكاله المختلفة، كما يجب الاهتمام بتحديث التعامل واستخدام تكنولوجيا التعليم والتعلم، وتحديث طرق التعليم والتعلم الجامعي، والمشاركة في التطورات الحديثة في المجتمع والبيئة المحلية، وتحديث أساليب وأدوات التقييم، وتحقيق الجودة الشاملة. (اللولو، 2005: 204-209)

ويقاس مستوى استيفاء هذا المعيار في عملية التقييم الخارجي كما بين الترتوري وجويحان (2006، 99-100) بمدى تحقيق المؤسسة للممارسات الآتية:

1- مراجعة المنهج الدراسي وتطويره للقسم والتخصصات الفرعية فيه (إن وجدت) كل 4-5 سنوات.

2- احتفاظ القسم بملف خاص لكل مقرر لمتابعة ما يجري على المقررات من تغيير.

3- مقارنة ما يُدرّس في كل مقرر بما يُدرّس في الجامعات المتميزة، مع التأكد من احتواء كل مقرر على البعد البيئي للمجتمع.

4- مدى انفتاح أو انغلاق المنهج الدراسي على مقررات من أقسام أو تخصصات أخرى.

5- أن تكون أهداف المنهج الدراسي وهيكله ومحتوياته تشكل المهارات المطلوبة في سوق العمل.

6- أن تكون لدى الجامعة خطة لغربلة المناهج بصفة دورية، بما في ذلك التخصصات والأقسام والكليات؛ لغرض التعديل أو التطوير والدمج أو الإلغاء أو إنشاء تخصصات جديدة.

وتضيف هيئة الاعتماد والجودة لمؤسسات التعليم العالي (13:2012) عدة ممارسات، منها:

7- مراجعة إجراءات تقييم الطلبة في المراحل المختلفة.

8- التأكد من التفصيل الملائم لمكونات المنهاج وبالتحديد الأهداف الواضحة، وشرح المساقات والأهداف المحددة لكل مساق، وأن المساقات تحتوي على أهداف تعليمية بمستوياتها الثلاثة (المعرفي، الوجداني، والنفس حركي).

9- العمل على تقييم وتعديل المنهاج بصورة مستمرة.

7. المعيار السادس: أساليب التعليم والتعلم:

تؤدي أساليب التعليم والتعلم دوراً أساسياً في توضيح الدروس وفاعلية تأثيرها في حياة الطلبة. فالأساليب الفعّالة تعمل على تبسيط فهم موضوع الدرس المراد عرضه، وعلاوة على ذلك تُعتبر بمثابة تسهيلات مادية ومعنوية تُوظف في عرض الدروس لتقصير مسافة الزمن اللازم لفهمها واستيعابها، ومن ثم انتقال أثر التعلم من خلال نتائج آثارها على المتعلم، وكذلك تقليل الوقت والجهد اللازمين لتنفيذ الدرس؛ مما يجعل عملية التعلم عملية استثمارية توظيفية لجميع عناصرها البشرية منها والمادية. وليس هناك من لا يتفق مع أهمية استخدام الطريقة الصحيحة في التعليم، وبسبب عدم وجود وسيلة بسيطة ومباشرة لانتقاء طريقة تعليم مناسبة؛ ويرى الخطيب مراعاة عوامل عدة منها: غرض أو هدف التعليم، والمستوى المطلوب، وحجم المجموعة، والمعيقات المحلية، مثل: الوقت المتاح والتسهيلات، ودرجة استقلالية المتعلمين، وأخيراً تفضيلات أو مكروهات للمحاضر الجامعي. (الخطيب،194:2001).

ويعرف شعلة وحكيم (7:2008) أساليب التعليم والتعلم بأنها: هي الأساليب أو الطرق التي يستخدمها الأساتذة لمساعدة الطلبة في تحقيق النتائج التعليمية المستهدفة للمقرر.

كما يعرفها أبو الرب (508:2010) بأنها: "الطرق والعمليات المستخدمة لمساعدة الطلبة على تحقيق مخرجات التعلم المستهدفة للمادة الدراسية. وينتج تنوع الطرق والأساليب بشكل عام عن استراتيجية للتعلم والتعليم والتقييم. ويتم تنظيم التعليم والتعلم والتقييم من خلال وضع استراتيجية مرتبطة بوضوح مع مواصفات البرنامج، وتعزز الوصول إلى مخرجات التعلم المستهدفة".

وتعد أساليب التعليم والتعلم مجموعة من قرارات يتخذها المعلم، وتنعكس تلك القرارات في أنماط من الأفعال يؤديها المعلم والمتعلم في الموقف التعليمي، والعلاقة بين الأهداف التعليمية والاستراتيجية المختارة علاقة جوهرية حيث يتم اختيار الاستراتيجية على أساس أنها أنسب وسيلة لتحقيق الأهداف.

يرى كلين كراشت Kleine-Kracht (393:1993) أن النمط التقليدي المتمثل في أن "المعلم يعلم، والمتعلم يتعلم، والإداريين يديرون المؤسسة التعليمية قد تغير تماماً، فلا يوجد تسلسل هرمي يظهر فيه من يعرف أكثر من الآخر، لكن هناك حاجة إلى مساهمة كل فرد من أفراد المؤسسة التعليمية في عملية تبادل المعرفة.

7.1.خصائص أساليب التعليم والتعلم الجيدة:

أوردت الأكاديمية المهنية للمعلمين خصائص أساليب التعليم والتعلم الآتي (16:2012):

أ. أن تكون شاملة بمعنى أنها تتضمن كل المواقف والاحتمالات المتوقعة.
ب. أن ترتبط ارتباطاً واضحاً بالأهداف التربوية والاجتماعية والاقتصادية.
ت. أن تكون طويلة المدى بحيث تتوقع النتائج وتبعات كل نتيجة.
ث. أن تتسم بالمرونة والقابلية للتطوير.
ج. أن تكون عالية الكفاءة من حيث مقارنة ما تحتاجه من إمكانات عند التنفيذ مع ما تنتجه من مخرجات تعليمية.
ح. أن تكون جاذبة وتحقق المتعة للمتعلم أثناء عملية التعلم.
خ. أن توفر مشاركة إيجابية من المتعلم، وشراكة فعالة بين المتعلمين.

8. المعيار السابع: التسهيلات المادية الداعمة لعملية تعلم الطلبة:

تعد التسهيلات المادية للمؤسسة من العوامل الأساسية التي تساعد المؤسسة على القيام بمهامها التي تضمنتها رسالتها وأهدافها، لذا تسعى مؤسسات التعليم العالي إلى توفير بيئة تعليمية غنية، من خلال إتاحة أنواع متعددة من مصادر المعلومات ذات الارتباط الوثيق بالمنهج، يتعامل معها المتعلم بشكل مباشر؛ لاكتساب المهارات وتنميتها، وبناء الخبرات، وإثراء المعارف، باستخدام أساليب التعلم الحديثة، وينبغي أن تتنوع التسهيلات المادية الداعمة لعملية تعلم الطلبة في الجامعة كالمكتبات والمختبرات ومراكز التدريب والتعليم الإلكتروني الذي يساهم في التعلم الذاتي، وتطوير قدرات الطلبة. (الدجني،2011ب:189).

ويشير محجوب (2003: 49-50) إلى ضرورة تناسب حجم التسهيلات والمختبرات والتجهيزات مع طبيعة اختصاص الكلية وعدد مراكزها البحثية وأقسامها العلمية، وكذلك حجم طلبتها في الدراسة الجامعية والعليا، فضلاً عن عدد أعضاء هيئة التدريس، سيما وأن التوجه العالمي نحو نظريات التفاعل واعتماد مركزية المتعلم في تحقيق مخرجات تعلم تتناسب مع التقنيات المستخدمة، ومع الثورة التكنولوجية الهائلة التي تفرض على مؤسسات التعليم العالي اهتماماً إضافياً ومركزاً على استخدام وتنويع مصادر التعلم كالمختبرات التطبيقية ومختبرات الحاسوب، والورش والإنترنت واستخدام نماذج التعليم الإلكتروني والمكتبات الرقمية، وقواعد البيانات، وغيرها من المصادر. ويرى أوبلنغر (425:2006) أن تجديد تقنيات وموارد المعلومات موجه ومعزز للتحول المؤسسي، وهذا يلزم قيادة المؤسسة التأكد من أن مواردها المادية تتوافق مع الأهداف التي وضعتها المؤسسة وتدعم تحقيقها.

ومن مرافق المؤسسة المخصصة للقيام بالأنشطة التعليمية والخدمات المساندة لها ومرافق الأنشطة اللامنهجية والتجهيزات الموجودة بها (الملاعب – المسارح – مواقف السيارات – المساجد

– وخدمات النقل) لابد أن تكون ملائمة للقيام بهذه الأنشطة بكفاءة وفاعلية وفق رسالة وأهداف المؤسسة (Alsupu& Abusamarah ،18:2008). ويقاس مستوى استيفاء هذا المعيار في عملية التقييم الخارجي بمدى تحقيق المؤسسة للممارسات الآتية (الحاج وآخرون،49:2008) بتصرف:

أ- التخطيط الجيد لإنشاء وتطوير مواردها المادية على نحو يتضمن الاستغلال الفعال والجودة المستمرة المطلوبة لدعم برامج المؤسسة وخدماتها.

ب-الاحتفاظ بالمخططات والخرائط الرئيسة لكافة المرافق التابعة للمؤسسة.

ت-توفير موارد مادية كافية وآمنة تُسهم في دعم وضمان سلامة وجودة البرامج والخدمات (المباني – الورش – الساحات الخضراء – الملاعب – المكاتب – المطاعم).

ث-توزيع الموارد المادية في كل المواقع وتصميمها لتخدم جميع البرامج.

ج- توفير الصيانة الدورية والوقائية وتعميم إرشادات السلامة والأمان وطرق الاستخدام الصحيحة.

ح- توفير برنامج متكامل لإدارة المخاطر بكافة أصولها الثابتة ومرافقها المختلفة، واتخاذ الإجراءات المناسبة لتوفير بيئة آمنة وسليمة وصحية، وإجراء تقييم دوري للأجهزة والأثاث ولإجراءات الوقاية والسلامة المتبعة.

خ- توفير الخدمات والمرافق الخاصة لذوي الاحتياجات الخاصة.

د- توفير نظام التأمين الصحي والتعويض للموظفين عند تعرضهم لحوادث خلال العمل.

ذ- تخصيص وحدة للإرشاد النفسي والتربوي من أجل مساعدة الطلبة على النمو والنجاح وتهيئة الأساتذة لممارسة الوظائف الإرشادية.

ر- توفر المؤسسة وحدات التنمية الطلابية (الفنية، العلمية، الثقافية، الرياضية وغيرها) والتي تؤدي إلى صقل شخصية الطالب الجامعي، ورفع مستوى تحصيله الدراسي وإشراكه في الحياة الجامعية والمجتمعية.

ز- توفير أماكن خاصة ومريحة للطلبة في الأقسام والكليات المختلفة.

س- توفير الحوافز المادية والمعنوية للطلبة المتميزين.

9. المعيار الثامن: طرق تقييم الطلبة:

إذا كان التقييم عنصراً رئيساً في نجاح كل عمل، فهو في مجال التعليم له أهمية كبرى، فهو يعكس أداء الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في نفس الوقت، ويعتبر نظام تقييم الطلبة بكافة أدواته،

وأشكاله، ومراحله، من المعايير الأساسية التي تتبناها مؤسسات التعليم بغرض فحص فاعلية عملية التعلم، ومدى إفادة الطلبة منها، وبغرض التحسين أيضاً، كما أن عملية التقييم جزءٌ لا يتجزأ من عملية تعليم الطلبة وتعلمهم، فهو يواكبها في جميع خطواتها وأوقاتها، وهو عملية مقصودة يقوم من خلالها المعنيون بالإشراف والتطوير بالتأكد من نوعية المنهاج وجودته، وباقي جوانبه العملية، بهدف التحسين والتطوير (الدجني،2011 ب :185)، وفي مجال تقييم الطلبة فإن عملية التقييم تعمل على تزويد الطالب بمعلومات تتعلق بمستوى أدائه وتعلمه وقدراته، وهذا يعدّ من الحوافز التي تدفع المتعلم الى التعلم والمثابرة، وتساعد في تعرف نقاط القوة والضعف، كما توجه الطلبة نحو البرامج التربوية المناسبة والمهن المستقبلية المنسجمة مع ميولهم وقدراتهم. (الحريري،326:2010). ومن الضروري الأخذ بمفهوم التقييم الحقيقي الذي لا يكتفي بالامتحانات كإحدى الوسائل لقياس قدرات الطلبة في التحصيل فقط، بل يجب تنويع وسائل وأنشطة التقييم لتشمل (مجيد والزيادات،2008: 121-122):

أ. ملف إنجاز لكل طالب يتخذ كأساس للتقييم.

ب. تقارير يكتبها الطلبة عقب كل نشاط .

ت. بطاقات ملاحظة أداء المتعلم.

ث. تنوع مراحل التقييم وأشكاله (التقويم التشخيصي-التكويني-الختامي).

ومما سبق تعرف الباحثة تقييم الطلبة بأنه" مجموعة العمليات والاجراءات التي يتخذها عضو هيئة التدريس، مثل الامتحانات التحريرية والعملية والشفهية والتعيينات وبطاقات الملاحظة وغيرها التي تقيس نتائج تعلم الطلبة"، وهي إحدى الوظائف المهمة لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة، ومن أهدافه (العوام وآخرون،1:2011):

أ. تحديد معلومات الطلبة وقدراتهم ومهاراتهم.

ب. إعطاء الطالب درجة أو تقدير وفقاً لأدائه.

ت. تحسين تعلم الطلبة من خلال تعريفهم بالنتائج التي يحصلون عليها فيما يعرف بالتغذية الراجعة.

ث. تحسين أداء أعضاء هيئة التدريس من خلال تعريفهم بنتائج أداء طلبتهم.

9.1.نماذج أدوات التقييم:

تنقسم أدوات التقييم إلى أدوات تقييم مباشرة وأدوات تقييم غير مباشرة، كما يوضحها جدول رقم (3).

جدول (2:3)
يوضح نماذج أدوات التقييم

مباشرة	غير مباشرة
– الاختبارات الفصلية. – الاختبارات الشفهية. – المناقشات الصفية. – عروض الطلبة. – أبحاث تُقيم من قبل أستاذ المقرر. – الاختبارات العالمية. – التدريب الميداني. – مشروعات التخرج. – ملف الإنجاز. – المشروعات البحثية. – ملف الخبرات المتكاملة. – المشاركات في المؤتمرات. – جماعة العمل. – المقابلات المضبوطة. – تقارير دراسة حالة. – بطاقات ملاحظة الأداء. – ملاحظات لجان التحكيم من خلال المراجعين الخارجيين.	– تنمية مشاركة الطلبة في التعلم النشط. – عدد الساعات التي يقضيها الطالب في التعلم والمشاركة الصفية. – استطلاعات آراء الطلبة المسجلين في البرنامج حالياً. – استطلاعات آراء الطلبة المتوقع تخرجهم. – استطلاعات آراء خريجي البرنامج السابقين. – استطلاع آراء أعضاء الهيئة الأكاديمية. – استطلاعات آراء الشركاء في المؤسسات المعنية سواء أثناء فترة تدريب الطلبة أو بعد التحاقهم بالعمل بها. – التقدير الذاتي لأعضاء الهيئة الأكاديمية. – المقابلات الشخصية مع الطلبة المتوقع تخرجهم. – المقابلات الشخصية مع الطلبة المسجلين في البرنامج حالياً. – المقابلات الشخصية مع شركاء البرنامج والمستفيدين منه. – تقديرات الطلبة عند التخرج.

المصدر: (مكتب التقييم الأكاديمي،د.ت:12)

9.2.قواعد عامة في تقييم الطلبة:

يراعى في تقييم الطلبة القواعد الآتية كما ذكرها كل من هيئة التقييم (7:2012) والعوام وآخرين (2011: 1–11):

1- وجود إجراءات فعالة خاصة بالدرجات العلمية التي تمنحها الجامعة، وهذه الإجراءات هي: (وضع وسائل محددة لتقييم البرامج والدرجات العلمية التي تمنحها الجامعة، وتنفيذ خطوات تقييم دقيقة وفق شروط كل شهادة أكاديمية).

2- الإعلام عن التقييم، وتنفيذ مباديء وإجراءات واضحة وصادقة وثابتة وعادلة للتقييم وتشجيع الطلبة على تبني السلوك الأكاديمي الجيد.

3- مراجعة وتعديل قواعد التقييم دورياً لتظل تلك القواعد ملائمة لأهداف التقييم ومتمشية مع التطورات المحلية والعالمية. ووجود قواعد ملزمة للقائمين على عملية التقييم.

4- الإعلام عن سياسات فعالة وواضحة لعضوية لجان الممتحنين وسلطاتهم ومسؤولياتهم وتحديد كيفية تنفيذ هذه السياسات.

5- ضمان كفاءة المشاركين في تقييم الطلبة في القيام بمسؤولياتهم وتنفيذ أدوارهم.

6- تشجيع إجراءات التقييم التي تشجع على التعلم الفعال.

7- أن تكون اللغة المستخدمة في التدريس هي نفسها اللغة المستعملة في التقييم.

8- مناسبة عدد مرات التقييم وتوقيت حدوثه لقياس درجة تحقيق الطلبة لنواتج التعلم المطلوبة بشكل جيد يدعم تعلمهم.

9- إعلان قواعد منظمة واضحة بالنسبة للتقدم من مرحلة ما في البرامج الدراسية إلى أخرى، وكذلك بالنسبة للتأهيل للحصول على الشهادات وتنفيذها.

10- وجود وسائل فعالة للتعامل مع انتهاكات قواعد التقييم، وحل شكاوى الطلبة من قرارات التقييم.

11- ضمان أن قرارات التقييم تُسجل وتُوثق بشكل دقيق ونظامي، وأن قرارات هيئات التقييم ولجان الممتحنين يتم إعلانها بسرعة مع مراعاة الدقة في التقييم.

12- تقديم معلومات واضحة لهيئة التدريس والطلبة حول نتائج التقييم المطلوبة أو الأسس الأخرى، التي يجب تحقيقها لتستوفي متطلبات هيئات ضمان الجودة والاعتماد.

وتكتسب عملية تقييم الطلبة أهمية كبيرة في مراحل التعليم العالي؛ لأن الطلبة يربطون نجاحهم وتعلمهم بنتائج تحصيلهم في الامتحانات، وهذا يلقي بالعبء على المدرسين في صياغة أنشطة تقييمية مناسبة، ومتوازنة، وشاملة، تحقق معايير الجودة في هذا المجال، ومن أجل الوصول إلى

ممارسة ناجحة في عملية تقييم الطلبة تطرح مجموعة من الأسئلة المعيارية على النحو الآتي كما ذكرها أبو الرب (291:2010):-

أ. هل تمكن عملية التقييم المتعلمين من إظهار تحصيلهم للنتائج المقصودة من المنهاج؟.

ب. هل هناك معايير معينة تمكن الممتحنين الداخليين والخارجيين من التمييز بين المستويات المختلفة في التحصيل؟

ت. هل هناك موضوعية وعدالة وشفافية في عملية التقييم؟

ث. هل إجراءات التقييم مناسبة وفاعلة ومتنوعة؟

ج. هل المعايير المحصلة من قبل المتعلمين توازي الحد الأدنى المتوقع للدرجة، وذلك بقياسها إلى مخرجات التعلم المقصود؟

ومن النقاط التي ينبغي توفرها في عملية التقييم لتحقيق الهدف منها بشكل فاعل، أهمها (الدجني،2011 ب:188):

أ. أن يحقق التقييم التشاركي القائم على جماعية التقييم نتائج أفضل من التقييم الذي يقوم به المدرس بمفرده.

ب. الاعتماد على التقييم المستمر من خلال عملية التعليم، إضافة إلى التقييم الختامي، يحقق التنوع والدافعية لدى الطلبة.

ت. الاستفادة من نتائج التقييم في عملية اتخاذ القرارات التصحيحية لتطوير المناهج والبرامج التعليمية.

ث. انسجام عملية التقييم مع مخرجات التعلم المقصودة التي وضعتها المؤسسة عند تخطيطها للبرامج التعليمية.

ج. أن يشكل التقييم جزءاً لا يتجزأ من عمليات المؤسسة كالتخطيط، وتخصيص الموارد، وتنقيح البيانات، وتعديل البرامج.

ح. ضرورة مجابهة ثقافة استرضاء الجهات المستفيدة (الطلبة، أولياء الأمور، الجهات المشغلة)، التي ترغب ببيانات مشرقة عن النجاح، والتركيز على قياس واقعي للمهارات والتركيز على المخرجات.

وتوضح الهيئة العليا للتقويم والاعتماد (57:2012) مستوى استيفاء هذا المعيار بمدى تحقيق المؤسسة للممارسات الآتية:

أ. تضع المؤسسة نظماً ولوائح واضحة ومحددة للتقييم الأكاديمي، موثقة ومنشورة ومتاحة للمستفيدين.

ب. تعتمد على العدالة والشفافية في تقييم الطلبة.

ت. تحديد جهة للإشراف على الامتحانات على مستوى الكلية والقسم.

ث. مناقشة نتائج الامتحانات بواسطة اللجان المختصة بالإشراف على الامتحانات ومجالس الكلية.

ج. استخدام أساليب وأدوات مختلفة ومتنوعة لتقييم الطلبة، والعمل على تطوير هذه الأساليب والأدوات بصورة دورية.

ح. توفير بنوك لأسئلة الامتحانات على مستوى الأقسام، والعمل على تحديثها بصورة دورية.

خ. استخدام برامج محوسبة في تحليل ورصد نتائج الامتحانات.

د. تقييم نظم ولوائح وآليات تقييم الطلبة بشكل دوري.

10. المعيار التاسع: الخريجون:

تحرص الكثير من الجامعات على تضمين بند الخريجين للخطط الاستراتيجية للجامعات، حيث تعمل الجامعات على استقراء سوق العمل، وتستحدث أو تطور العديد من التخصصات لتلبية احتياجات هذه السوق، كما تشتمل الكثير من الخطط الاستراتيجية للجامعات على بنود تتعلق بسعي الجامعات إلى رفد المجتمع بخريج يلقى فرصة عمل بمجرد حصوله على شهادة التخرج، والسعي إلى تقديم المزيد من البرامج والخبرات التدريبية للخريج من خلال النقابات الخاصة بالخريجين، والتي ترتبط بشكل أو بآخر بهذه الجامعات. إن تبنِّي الجامعات لثقافة الجودة في التعليم يجعلها تعير الخريج اهتماماً بالغاً إذ إنها أولاً وآخراً ستقيم وفقاً لمجموعة من المعايير، ومنها المعيار المتعلق بالخريج.

وفي هذا الإطار تحرص الجامعات على إيجاد الوحدة المتعلقة بالإرشاد الأكاديمي وتفعيلها، والذي لا يقتصر دوره في الجامعات على نصح الطالب بالمساقات التي يمكن له أن يسجلها خلال الفصل، بل وتمتد إلى تقديم النصح للطالب حول تخصصات بعينها، أعدت في ضوء احتياجات سوق العمل، كما تتضمن وحدة الإرشاد الأكاديمي مجموعة من الكوادر المدربة والمؤهلة التي تستطيع أن تؤثر في الطالب، وفي ولي الأمر، وفي المجتمع لتوجيه اهتمامات الطلبة

إلى احتياجات مجتمعية حقيقية، بعيداً عن ثقافة الكسب الكمي، ومضاعفة أعداد من الخريجين بطريقة غير مدروسة، مما يفاقم المشكلة القائمة.(وزارة الخارجية والتخطيط،17:2012)

لذا تقوم الجامعات بإنشاء دائرة لخدمات الخريجين، وتحتفظ فيها ببيانات مفصلة عن احتياجاتهم وعن نموهم الوظيفي، كما توفر لهم برامج متنوعة ومعتمدة لإعداد الطلبة لسوق العمل. وتوجد إدارة مكتملة الجوانب والتجهيزات تعنى بالبرامج والخدمات والأنشطة الخاصة بالخريجين، ولها علاقات مع سوق العمل والمجتمع. كما تركز الجامعات على تحقيق النوعية في أداء الخريجين التي يُستدل عليها من خلال الآتي(الهسي،47:2012):

أ. النوعية الأكاديمية.

ب. النوعية المهنية.

ت. مضمون بحث أو مشروع التخرج ومستواه.

ث. مضمون البرامج التدريبية ومستواه.

ج. إيجاد عمالة ملائمة في الاقتصاد الوطني.

ح. تقييم الخريجين في مكان العمل من قبل الموظف.

خ. نسب الخريجين العاملين في مجال تخصصهم.

د. نسب الخريجين الذين يهاجرون خلال السنة الأولى من تخرجهم.

ذ. نظام أو آليات لمتابعة الخريجين.

ر. تقييم الخريجين للمؤسسة التعليمية التي تخرجوا منها، أو برنامج التخصص.

ز. صفات استثنائية للخريجين.

والمؤسسات التعليمية المتميزة تسعى لرعاية الخريجين ومتابعتهم ، فالخريج يحمل المؤهلات والمهارات التي تم تحديدها مسبقاً، كما تضمن المؤسسة التعليمية امتلاك العاملين المهارات والقدرات والمعلومات اللازمة لضمان جودة الخريجين، وتقارن جودة الخريجين بالمستويات المناسبة، وتعرف نقاط القوة وتستخدمها بغرض حصول الخريجين على مؤهلات أعلى، كما تشجع الطلبة والخريجين والعاملين على المساهمة في رفع درجة الفاعلية والتأثير بالعملية التعليمية. (مشروع التير،58:2011).

ويقاس مستوى استيفاء هذا المعيار في عملية التقييم الخارجي بمدى تحقيق المؤسسة للممارسات الآتية (الهيئة العليا للتقويم والاعتماد،47:2012) بتصرف:

1. توجد في المؤسسة إدارة تعنى بشؤون الخريجين.
2. تضع المؤسسة خططاً وبرامج وأنشطة موثقة ومنشورة ومتاحة للخريجين.
3. توفر المؤسسة لإدارة شؤون الخريجين معينات عمل مادية ومالية وأطر بشرية كافية لتنفيذ برامجها.
4. تطوير قاعدة بيانات للخريجين.
5. توطيد العلاقة بين إدارة شؤون الخريجين والخريجين وسوق العمل والمجتمع.
6. متابعة إدارة شؤون الخريجين للخريجين وإجراء دراسات حول استخدامهم وفاعلية أدائهم في وظائفهم.
7. تستقطب إدارة شؤون الخريجين دعماً للمؤسسة من الجهات المختلفة.
8. تقييم أداء الخريجين بشكل دوري.

11. المعيار العاشر: البحث العلمي:

من المعلوم أن الجامعات والمؤسسات التعليمية التي تقع عليها مسؤولية البحث العلمي، يتم فيها تشجيع أعضاء هيئة التدريس على الاشتغال بالبحث العلمي، وعلى نشر نتائج هذا البحث، وهذا الأمر يقوم به أعضاء هيئة التدريس. إما فرادي، وإما بالتعاون مع بعضهم البعض على مستوى المؤسسة، أو بالاشتراك مع آخرين من جهات أخرى، تأخذ المؤسسة بإسهامات أعضاء هيئة التدريس هذه فيما بعد عند تقييمهم، وترقياتهم . وتنعكس النشاطات البحثية والعلمية لأعضاء هيئة التدريس على تدريسهم، فضلاً عن التطورات البحثية الأخرى في المجال نفسه. تعمل المؤسسة على توفير المنشآت والمعدات اللازمة لإجراء هذه الأبحاث في حدود الموارد المتاحة، كما تحرص على متابعة الإنتاج البحثي ومقارنته بإنتاج المؤسسات الأخرى المماثلة.(الهيئة الوطنية للتقييم والاعتماد الأكاديمي،82:2007)

ويعرف البحث العلمي بأنه: "النشاط المنظم والمضبوط الذي يتبع الطريقة العلمية، بغرض تحقيق أهداف العلم والوصول إلى إجابات أو حلول للأسئلة والمشكلات التي تواجه الأفراد والجماعات في مواقعهم ومناحي حياتهم". (Bogden and Biklen, 1982:85). ويعرف أيضاً بأنه: "جهد منظم ومقصود لجمع معلومات جديدة، والاستفادة من المعلومات المتاحة لتحقيق أغراض جديدة ومحددة." (Pertiz, et al,1984:178).

كما يعرف البحث العلمي بأنه: "إعمال الفكر إعمالاً مباشراً على ما تراكم في الفكر البشري من معرفة علمية، معتمداً طرائق منهجية للحصول على منتجات معرفية تحمل ملامح الجودة والنوعية، وتملك أثراً إيجابياً مباشراً أو غير مباشر يسبب قيمة مضافة في واحد أو أكثر من أوجه النشاطات الإنسانية العامة". (الصفدي وآخرون،2006:128).

إن التطوير والتحديث يعتمد على قدرة الجامعات والمؤسسات العلمية في القيام بدورها في تهيئة البيئة الصالحة والسوية لنمو البحث العلمي وتطوره، ويتطلب توفير المتطلبات الأساسية اللازمة لخلق المناخ العلمي، الذي يشجع على المشاركة الإيجابية والتفاعل المثمر، ويسهم في إزالة العوائق التي تحول دون إنجاز الجامعة لمهامها في مجال البحث العلمي، واجتذاب الباحثين من أعضاء هيئة التدريس والطلبة للمشاركة في النشاطات المتصلة بالبحث العلمي، باعتبار أن البحث العلمي جهد علمي منظم يساعد على النفاذ إلى مصادر المعرفة، والتعامل معها والاستفادة منها في ابتكار أدوات جديدة للبحث، وتطوير الأنظمة والإجراءات المناسبة لإنتاجها وزيادة كفاءتها. (الرازحي،2004:540)

وفي سبيل الارتقاء بالبحث العلمي في الجامعات، يتعين العمل على وضع خطة بحثية للجامعة، تراعي فيها احتياجات البيئة المحلية التي توجد فيها الجامعة، وزيادة عدد الطلبة المقيدين في برنامج الدراسات العليا، كما يجب العمل على انتقاء أولئك الطلبة، والعمل على الارتقاء بقدراتهم، وتوفير الإمكانات المادية اللازمة والموارد المالية الكافية التي تساعد على التقدم في البحث العلمي، والتوسع في إنشاء وتدعيم المراكز البحثية المتميزة في الجامعات، والاهتمام بتكامل التخصصات العلمية. (الزنفلي،2012: 783-789)

إن البحث العلمي الذي يمثل طريقة موضوعية وسلوكاً منظماً متكاملاً لاستقصاء الحقيقية أياً كان نوعها أو مجالها، يتميز بخصائص أهمها ما يأتي (حمدان،1988:2):

1- عملية منظمة: لاستقصاء الحقيقة أو للوصول إلى الحلول المطلوبة لحاجة علمية أو اجتماعية أو عملية، فاتباع منهج أو خطة محسوبة بعناية لحل مشكلته، يعني تبنيه منهجاً منظماً مدروساً للوصول إلى ما يريد.

2- عملية منطقية: يأخذ الباحث خلالها على عاتقه التقدم في حل مشكلته بحقائق وخطوات متتابعة متنامية يدعم بعضها بعضاً.

3- عملية واقعية: تنبع من الواقع وتنتهي به، من حيث ملاحظاته وعمليات تنفيذه وتطبيق نتائجه.

4- عملية قابلة للتكرار: والوصول لنفس النتائج، أو لنتائج متقاربة يمكن تكرارها من باحثين، أو من جهات معينة أخرى حسب الخطة والظروف الموضوعية، وبالتالي الحصول على نتائج مشابهة أو موازية.

5- عملية موجهة: لتحديث أو تعديل أو زيادة المعرفة الإنسانية من خلال النتائج الجديدة التي يتوصل إليها البحث العلمي.

إلا أن واقع الألفية الثالثة حمل معه العديد من التحديات التي تشمل جوانب الحياة المختلفة، وتنعكس هذه التحديات على البحث العلمي، حيث أصبح من المستحيل العمل في مجال البحث والتطوير بمعزل عن المجتمع العلمي العالمي، الذي جعل من البحث العلمي صناعة منظمة تحكمه إدارة واعية وكاملة لضمان سرعة الإنجاز، وضبط مسار البحث في اتجاه آمن ومنافس، كذلك أصبحت تحكمه معايير موضوعة عالمياً تشمل صفات الجودة والاعتماد.

ولقد أكدت الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية على ضرورة "وضع استراتيجية للبحث العلمي تتفق مع طبيعة المؤسسة التعليمية ورسالتها. وينبغي على جميع أعضاء هيئة التدريس الذين يدرسون في برامج التعليم العالي أن يشاركوا في أنشطة البحث العلمي بصورة كافية ومناسبة بشكل يضمن بقاءهم على دراية بالمستجدات في مجال تخصصاتهم، مع أهمية أن ينعكس ذلك على أدائهم التدريسي، كما يجب أن يسهم أعضاء هيئة التدريس القائمون بالتدريس في برامج الدراسات العليا أو الإشراف على أبحاث طلبة الدراسات العليا بشكل نشط في البحث العلمي في مجالات تخصصاتهم، ويجب أيضاً أن تتوفر التجهيزات والمرافق اللازمة لدعم أنشطة البحوث الخاصة بهيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا للوفاء بهذه المتطلبات، في المجالات ذات العلاقة بالبرنامج، كما يجب أن تقدر إسهامات هيئة التدريس البحثية، وأن ينعكس ذلك على محكات تقييمهم وترقياتهم". (الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي،2009 أ:8)

ويقاس مستوى استيفاء هذا المعيار في عملية التقييم بمدى تحقيق المؤسسة للممارسات الآتية(العايدي،9:2008) و(Alsupu& Abusamarah ،14:2008):

أ. تضع سياساتٍ وأهدافاً محددة، وواضحة لمساندة رسالة وأهداف المؤسسة في مجال البحث العلمي والخدمة المجتمعية.

ب. تطور برامج وخطط لإنشاء مراكز للبحث العلمي ولخدمة المجتمع والتطوير المؤسسي والتطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس.

ت. تستخدم نتائج التقييم لتحسين هذه الخدمات بطريقة واضحة وموثقة.

ث. تقوم بإدخال البحث العلمي المؤسسي كجزء لا يتجزأ من عملية التخطيط والتقييم للمؤسسة.

ج. تعمل على تخصيص موارد ومخصصات كافية من موازنة المؤسسة لا تقل عن الحد الأدنى من النسب المتعارف عليها عالمياً.

ح. تعمل على توزيع هذه الموارد والمخصصات على الكليات والمراكز البحثية بالمؤسسة على أسس موضوعية.

خ. تعمل على تطوير قواعد البيانات للدراسات والتحليلات الإحصائية المحلية والعالمية.

د. تعمل على التواصل والتعاون مع المراكز البحثية المناظرة.

ذ. تضع سياسة واضحة لإقامة العلاقات مع الهيئات والمؤسسات الداعمة للبحث العلمي محلياً وعالمياً وتأسيسها ، ولقبول الأموال والمنح والعقود والمساعدات العينية الأخرى لتمويل أبحاثها من تلك الهيئات والمؤسسات، ولضمان احتفاظها بالمسؤولية الكاملة والرقابة المؤسسية على إدارة المشاريع البحثية الممولة خارجياً، وأن تكون تلك المشاريع متفقة مع رسالة وأهداف المؤسسة.

ر. تضمن عدم اعتماد المؤسسة ولو جزئياً على المنح والعقود في دفع مرتبات أعضاء هيئة التدريس والإداريين، وعدم تأثر البرنامج التعليمي سلبياً نتيجة لإيقاف هذه المنح والعقود.

ز. تضمن حرية الباحثين في إجراء الأبحاث وتقرير نتائجها، وأن الدعم الذي توفره الهيئات الخارجية والمؤسسات لا يمس أساسيات ومبادئ البحث العلمي.

س. تضع سياسة واضحة وتنشرها وتعممها؛ للتوفيق بين التزامات عضو هيئة التدريس في الأنشطة الأكاديمية وبين أنشطة البحث العلمي.

ش. تضع السياسة الخاصة بالمكافآت المالية التي تدفع من أموال المنح والعقود والخدمات الاستشارية التي يقدمها أعضاء هيئة التدريس.

12. المعيار الحادي عشر: أنظمة ضمان الجودة:

ينظر إلى عملية ضبط وضمان الجودة وإدارتها بأنها العملية المنظمة التي يتم من خلالها الوقوف على الدرجة التي تعمل بها المؤسسة في تنفيذ واجباتها، والمسؤوليات المناطة بها وفق معايير الجودة والأنظمة النافذة من هيئة اعتماد ومؤسسات التعليم العالي وضبط الجودة، بما يكفل المحافظة على رسالة هذه المؤسسة واسمها وغرضها وهدفها ونشاطاتها الأكاديمية ونوعية التعليم الذي يقدم للطلبة.(هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي،68:2009)

وينبغي على المؤسسة السعي الدائم لتحسين وتطوير جميع أنشطتها وعملياتها من إدارية وأكاديمية وبحثية، وذلك من خلال اعتبار التحسين المستمر بالجودة على المفهوم الياباني (Kaizen) الذي يقوم على فلسفة البحث المستمر عن طرق جديدة لتحسين العمليات، أو الوصول إلى أرقى حالات التميز، لأن الجودة حركة لا تؤمن بأن التطوير والتحسين يمكن أن ينتهي عند حد معين، ويتركز تطوير الجودة والتحسين المستمر على إجراء التحسينات في كافة الجوانب التي تتعلق بالعملية الإنتاجية أو الخدمية (البيسفكي،31:2008). لذا عليها إعداد جميع السبل والإمكانات وتوفيرها؛ للقيام بعمليات التقييم على أساس موضوعي وعلمي لأدائها، كوسيلة لمراجعة أنشطتها وبرامجها التي تنفذها بشكل دوري لتحديد مدى توافق أهداف ونتائج تلك الأنشطة والبرامج مع رسالة وسياسة وأهداف المؤسسة، ومن الضروري أن يقدم التقييم صورة نقدية للوضع في المؤسسة وبرامجها التعليمية، وتحليلاً لمكامن القوة والضعف بها. (العايدي،19:2008)

كما يجب أن تتضمن عمليات ضمان الجودة كل أقسام المؤسسة التعليمية، وأن تمزج مزجاً فعالاً في عمليات التخطيط والإدارة المعتادة، وتتضمن معايير تقييم الجودة المدخلات والعمليات والنواتج مع التركيز بصورة أكبر على النواتج، وأن توضع الإجراءات اللازمة لضمان التزام هيئة التدريس، والموظفين، والطلبة بتحسين الجودة، وبتقييم الأداء بصورة منتظمة، ويستند التقييم إلى الأدلة والبراهين، ويتضمن النظر في مؤشرات أداء محددة، ومعايير مرجعية خارجية للمقارنة تحمل طابع المنافسة، وينبغي مراجعة المتطلبات المحددة في نظام ضمان الجودة في المؤسسة مراجعة دورية؛ لضمان عدم وجود متطلبات غير ضرورية، ولضمان أن البيانات المقدمة تستخدم – في الواقع – بطريقة فعالة. (الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي،16:2012) كما أن هناك أساليب أخرى يمكن استخدامها في تحسين الجودة للعملية التعليمية من خلال تبنِّي نظام المكافآت والحوافز والتدريب المهني المستمر بالنسبة لأعضاء الهيئة التدريسية، والعمل على توافق البرامج التي تزودها المؤسسة مع المهارات أو المتطلبات المهمة للصناعات والمجتمع بشكل عام، واستخدام جهات خارجية متخصصة في تقييم جودة المؤسسة، (Jane,2002:71)

ويتم تحقيق ذلك من خلال المعايير الفرعية التالية (العايدي،20:2008):

1- التزام المؤسسة بتطوير الجودة وتحسينها.

2- مجالات عملية تحسين الجودة.

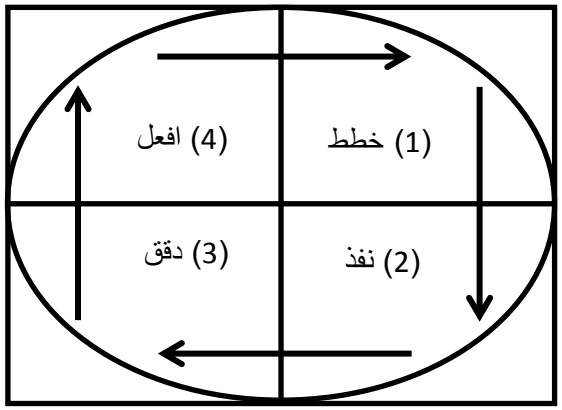
3- إدارة تسيير عملية التحسين.

4- استخدام المؤشرات والمقارنات المرجعية.

12.1. التزام المؤسسة بتطوير وتحسين الجودة:

إن من الأهمية بمكان النظر إلى التقييم على أنه جزء مكتمل للإدارة ودعم الموظفين، وليس تمريناً منفصلاً، ويجب تنفيذه على خلفية من أهداف المؤسسة المعبر عنها في الخطة الاستراتيجية، ويؤكد العالم دوهرتي (1999: 146-147) على أن الجودة معيار قيم لقياس فاعلية وكفاءة أي تصرف؛ نظراً لأنها تشمل كلاً من النتيجة والعملية معاً، ويمكن النظر إلى إدارة الجودة الشاملة على أنها أسلوب لتحسين النوعية، وإدارة الجودة تشمل في كليتها حلقة مستمرة من التخطيط، والتدريب واتخاذ القرار، والضبط والمراقبة، وتحسين أداء المؤسسة ومراجعته.

لقد طبق نظام تحسين الجودة في التعليم العالي شأنه شأن القطاع الصناعي، نتيجة لوجود أوجه تشابه في كلا القطاعين من حيث الإنتاج الواسع، والاعتماد على الفحص والفرز، ومدى مطابقة المخرجات للمعايير، والمفاضلة والمنافسة بين المؤسسات التعليمية، ومن منطلق فلسفة الجودة في التعليم الذي يتضمن كافة السمات والخصائص المتعلقة بالمجال التعليمي، والتي تظهر جودة النتائج المراد تحقيقها ، وتطوير هذه الجودة وتحسينها من خلال متابعة المشاكل التي ترافق الأداء المتعلق بالأنشطة التعليمية بشكل مستمر؛ لضمان التحسين المستمر للجودة. (Robert,1997:15) لذا يجب على المؤسسة أن تكون ملتزمة بالحفاظ على الجودة وتطويرها وتحسينها، من خلال قيادة فاعلة ومشاركة نشطة من هيئة التدريس والموظفين، ولعل من أبرز الأساليب المستخدمة في التحسين المستمر هي دورة ديمينج (PDCA).



شكل رقم (3): دورة ديمنج للتحسين المستمر

المصدر: (Mitra,2003:52)

يشير الشكل إلى أربع مراحل يتم التحسين وفقها، وتتمثل هذه المراحل في الآتي (Mitra,2003:52):

1- خطط (Plan): وذلك باختيار الفريق للعملية المناسبة للنشاط أو الطريقة أو الآلية أو السياسة اللازمة للتحسين.

2- نفذ (Done): يعني القيام بتنفيذ الخطة ومراجعتها.

3- دقق (Check): وذلك بإخضاع العملية للاختبار لتحديد صلاحيتها من عدمها.

4- افعل (Act): إذا كانت نتائج الاختبار ناجحة ينفذ العمل، وفي هذه العملية يتم إشراك جميع العاملين في إعداد خطة الجودة وتنفيذها، إذ يحدد دور كل منهم بالتنسيق مع أدوار الآخرين.

ويقاس مستوى استيفاء هذا المعيار بمدى تحقيق المؤسسة للممارسات الآتية (الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي،16:2012):

أ. أن يقدم مدير أو عميد المؤسسة دعماً قوياً لأنشطة ضمان الجودة وتحسينها.

ب. أن تقدم الموارد اللازمة لإدارة عمليات ضمان الجودة وقيادتها.

ت. أن يشارك جميع أعضاء هيئة التدريس، وجميع الموظفين، في عمليات التقييم، وأن يتعاونوا في عمليات إعداد التقارير، وتحسين الأداء في مجال أنشطتهم.

ث. أن يتم تشجيع الابتكار والإبداع في إطار من السياسات والإرشادات الواضحة وعمليات المساءلة (المحاسبة)، على كل المستويات في المؤسسة التعليمية.

ج. أن يتم الاعتراف بالأخطاء ونقاط الضعف من قبل المسؤولين، وأن تستخدم المعلومات الناتجة عن ذلك، بصفتها أساسٌ لعمليات التخطيط لتحسين الأداء.

ح. أن يتم الاعتراف بتحسين الأداء، والإنجازات المتميزة.

خ. أن تمزج عمليات التقييم والتخطيط للتحسين في عمليات التخطيط المعتادة، وتصبح جزءاً منها.

12.2. مجالات عملية تحسين الجودة:

تتعلق عمليات تحسين الجودة بكل أقسام المؤسسة، وتشكل جزءًا أصيلاً من عمليات الإدارة والتخطيط الروتينية، لذا تشير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (2012: 16-17) إلى أن تطبق أنشطة تحسين الجودة الضرورية لضمان مستوى عالٍ من الجودة على كافة المهام والوظائف التي تتم في المؤسسة التعليمية، ويجب إشراك هيئة التدريس والموظفين في مختلف

أقسام المؤسسة في عمليات تقييم الأداء والتخطيط للتحسين. ويقاس مستوى استيفاء هذا المعيار بمدى تحقيق المؤسسة للممارسات الآتية:

أ. أن تشارك جميع الوحدات الأكاديمية والإدارية داخل المؤسسة (ويشمل ذلك المجلس الإداري الأعلى للمؤسسة – مجلس الجامعة أو مجلس الأمناء) في عمليات ضمان الجودة وتحسينها.

ب. أن يتم القيام بعمليات التقييم بانتظام، وأن يتم إعداد تقارير خاصة بعمليات التقييم، تقدم صورة شاملة عن أداء المؤسسة بصفة عامة، والوحدات التنظيمية والوظائف الأساسية فيها.

ت. أن يتناول التقييم المدخلات، والعمليات، والنواتج، مع الاهتمام بنواتج تعلم الطلبة بشكل خاص.

ث. أن تتناول عمليات التقييم، الأداء المتعلق بكل من الأنشطة والأعمال الروتينية المستمرة، والأهداف الاستراتيجية.

ج. أن تضمن عمليات التقييم استيفاء المعايير المطلوبة، وتضمن أن هناك تحسيناً مستمراً في الأداء.

ح. أن تجرى أبحاث على مستوى المؤسسة التعليمية، تتعلق بتحقيق غايات المؤسسة وأهدافها، وأن تتم مراقبة الجودة وتحسينها، وأن تتاح النتائج لكبار القيادات الإدارية ولجميع الفئات بالمؤسسة التعليمية.

12.3. إدارة تسيير عملية التحسين:

ينص دليل الهيئة الوطنية للتقييم والاعتماد الأكاديمي (28:2007) على أن تقوم المؤسسة بوضع الترتيبات اللازمة لدعم القائمين على قيادة المؤسسة وإدارتها؛ لتطبيق عملية التحسين وضمان الجودة في المؤسسة كلها. ويقاس مستوى استيفاء هذا المعيار بمدى تحقيق المؤسسة للممارسات الآتية:

أ. أن يتولى أحد كبار هيئة التدريس مسؤولية إدارة عمليات إدارة الجودة في المؤسسة ومساندتها، ويتم توفير الوقت الذي يحتاجه للقيام بذلك.

ب. أن توجد إدارة جودة ضمن الإدارة المركزية للمؤسسة.

ت. أن توجد لجنة تتألف من أعضاء يمثلون كل الأقسام الرئيسة في المؤسسة.

ث. أن يتم تحديد مسؤوليات وصلاحيات رئيس إدارة الجودة ذاتها، فضلاً عن لجنة الجودة، وتشمل هذه الصلاحيات والمسؤوليات أموراً مثل القيادة، والتنسيق، وتقديم المساعدة للوحدات الأكاديمية والإدارية، ومتابعة الأداء، وتشكيل مجموعات العمل، وإعداد التقارير.

ج. أن تتميز العلاقات بين إدارة الجودة، ولجنة الجودة، وجماعات التخطيط، والإدارات الأخرى بأنها محددة تحديداً واضحاً.

ح. أن يشكل نظام ضمان الجودة جزءًا لا يتجزأ من التخطيط الروتيني وسياسات التطوير في المؤسسة، وذلك في سلسلة من التخطيط، والتنفيذ والتقييم، والمراجعة.

خ. أن تعمل المؤسسة باستمرار على متابعة مدى تنفيذ أهدافها، وتقييم نفسها بنفسها، وتدوين هذه العمليات وتوثيقها.

د.تتوفر لدى المؤسسة الأدوات الضرورية لإجراء استطلاعات حول الجودة في كل أجزاء المؤسسة في إطار جدول زمني محدد للمراجعات، والتقييمات، والإبلاغ.

ذ.أن تخضع التنظيمات الإدارية الخاصة بعمليات ضمان الجودة في المؤسسة ذاتها للتقييم، ويتم الإبلاغ عن هذا التقييم.

12.4. استخدام المؤشرات والمقارنات المرجعية:

يجب تحديد مؤشرات خاصة لمراقبة الأداء، واختيار معايير قياسية مرجعية مناسبة لإجراء تقييم لمدى تحقيق الغايات والأهداف المرجوة، وجودة وظائف المؤسسة الأساسية. والهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (21:2012) تقيس مستوى استيفاء هذا المعيار بمدى تحقيق المؤسسة للممارسات الآتية:

أ. أن تتوفر معلومات بشكل منتظم عن مؤشرات الأداء الرئيسة التي يتم اختيارها لكل برامج المؤسسة التعليمية.

ب. أن يتم التعرف أيضاً على أي مؤشرات أخرى خاصة ببرنامج معين وتعمل تقارير عنها.

ت. أن توجد مقاييس لمقارنة جودة الأداء (مثال على ذلك مقارنة الأداء حاليًا مع الأداء السابق، أو مع أداء مؤسسات أخرى)، كما تتم مراجعة ما تم إنجازه وقياسه بناءً على هذه المقاييس بصفة دورية.

ث. أن تأخذ المؤشرات ومقاييس المقارنة المستخدمة في المؤسسة شكلاً واحداً، وعلى كل برنامج استخدام النموذج الموحد.

ج. أن تتم الموافقة على مؤشرات الأداء الرئيسة والمعايير القياسية المرجعية للمقارنة المحددة للمهام، أو الوحدات التنظيمية الأساسية، وذلك من قبل المجلس المخول في المؤسسة.

ح. أن يتم توحيد الصيغة أو الشكل الذي يحدد المؤشرات ومعايير المقارنة المرجعية المستخدمة، وذلك في جميع أجزاء المؤسسة التعليمية.

13. خطوات إجراء عملية التقييم الخارجي:

وتذكر اتحاد الجامعات العربية (11:2008) خطوات إجراء التقييم الخارجي في النقاط التالية:

1. تشكل إدارة المؤسسة وحدة تسمى (وحدة ضمان الجودة والاعتماد)، تتولى مسؤولية متابعة تطبيق الجودة والتنسيق مع الجهات ذات العلاقة.
2. تختار مجموعة من الإداريين وأعضاء هيئة التدريس المؤهلين ، وأصحاب الخبرة والقدرة، ليعملوا على شكل فريق تحت إدارة مقيم مؤهل وصاحب خبرة وكفاءة.
3. تعقد المؤسسة دورة تدريبية مناسبة لأعضاء الفريق توضح وتناقش معهم المفاهيم الأساسية وإجراءات تطبيق العمل.
4. لمدير الفريق الحق في الحصول على أية معلومات في نطاق عمله ويجب عدم حجب أي بيانات أو حقائق عنه.
5. أن يلتزم أعضاء الفريق بقواعد الميثاق الأخلاقي للمقيمين من حيث:

أ. أداء العمل بإتقان وأمانة واحترام الآخرين؛ لأن عملية تقييم جودة المؤسسة تسبب الكثير من الضغوط والقلق على العاملين فيها، كما يجب إعطاء الثقة للعاملين في المؤسسة والتعاون معهم ومع الجهات المسؤولة قدر الإمكان لإنجاح العملية.

ب. أن تتم العملية دون تحيز أو محاباة أو قناعات سابقة عن المؤسسة، وإنما تبنى الأحكام على أدلة دقيقة وواضحة ومتعددة المصادر، وتتبع المعايير المحددة في دليل تطبيق الجودة.

ج. احترام سرية المعلومات الشخصية والرسمية التي يطلع عليها أعضاء الفريق أثناء عملية تقييم جودة المؤسسة.

د. يلتزم فريق العمل برسالة المؤسسة وأهدافها، وتطوير أدائها نحو الأفضل.

6. يحدد الفريق الوقت اللازم لعملية التقييم الخارجي للمؤسسة، آخذاً بعين الاعتبار حجمها، وأعداد طلبتها وبرامجها وأعضاء هيئة التدريس فيها، بحيث يضمن ذلك تحقيق جميع متطلبات عملية التقييم، التي تشمل:

أ- الاستعداد والتهيئة للتقييم.

ب-تحليل المعلومات والبيانات الأولية.

ت-زيارة المؤسسة ومقابلة المسؤولين والعاملين المعينين فيها.

ث-مناقشة المسؤولين في بعض جوانب التقارير.

ج- كتابة التقارير.

المحور الثالث

تجارب بعض الجامعات في مجال التقييم والجودة والاعتماد الأكاديمي:

إن تجارب العالم المختلفة في التحسين والتطوير النوعي في التعليم العالي تؤكد على العلاقة الوثيقة بين عملية التقييم الذاتي وعملية التخطيط والتطوير وضمان الجودة، فالتخطيط والتطوير يتطلب تحديداً واضحاً لثلاثة عناصر هي: الوضع الحالي للمؤسسة أو البرنامج، والحالة المرجوة، بالإضافة إلى أكثر الاستراتيجيات ملاءمةً للانتقال من حالة إلى أخرى، في جميع هذه العناصر، يمكن لعملية التقييم المؤسسي أن تقدم إسهامات مهمة، أهمها: تحليل الوضع الراهن للمؤسسة حيث إن التقييم يعمل على تشخيص الوضع الراهن فيوفر معلومات عن نقاط قوة المؤسسة الرئيسة، وكذلك عن الجوانب التي يجب تحسينها، وتحديد العوامل الخارجية التي تؤثر على سير عمل المؤسسة من حيث التهديدات والفرص المتاحة، التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند اتخاذ أي خطط مستقبلية، كما ويعتبر وسيلة جيدة للتوصل إلى توافق في الآراء بشأن الحالة المرجوة للمؤسسة، واستخلاص الدروس المستفادة. (Lemaitre, et al, 2007:21)

وتقسم الباحثة تجارب بعض الجامعات في مجال التقييم والجودة والاعتماد الأكاديمي إلى:

1. تجارب الجامعات العالمية.
2. تجارب الجامعات العربية.
3. تجارب الجامعات المحلية.

1. بعض التجارب العالمية في مجال التقييم والجودة والاعتماد الأكاديمي:

لقد أنشأت العديد من دول العالم هيئاتٍ للحفاظ على جودة التعليم العالي، سمي البعض منها هيئة اعتماد Accreditation والآخر هيئة اعتماد وضمان جودة Accreditation & Quality Assurance وآخر هيئات تقييم Evaluation.

تمنح هيئات التقييم والاعتماد الأكاديمي Academic Evaluation & Accreditation شهادة للمؤسسات والبرامج التعليمية التي تلتزم بمعايير محددة لجودة التعليم العالي، وقد تختلف معايير التقييم والاعتماد من دولة إلى دولة أخرى، إلا أنها تتفق في أهداف الاعتماد وهي:

1- الإسهام في تحسين جودة التعليم العالي.

2- ضمان حصول الطلبة على شهادات جامعية بموجب معايير أكاديمية تتصف بالجودة العالية باستمرار.

3- وضع معايير التقييم الداخلي في المؤسسات التعليمية.

4- ضمان اتخاذ إجراءات تحسينية فورية عند ظهور نقص في الالتزام بمعايير الجودة.

ولقد قامت العديد من الدول الغربية بتأسيس هيئات خاصة لضمان جودة التعليم، إيماناً منها بأهمية ضبط جودة التعليم، ومن المجالس والوكالات التي تهتم بمعايير جودة التعليم العالي QAA في بريطانيا، ومجلس اعتماد التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية CHEA، ولجنة التقييم الوطني في فرنسا CNE، وهي من أهم أنظمة الاعتماد في الدول المتقدمة. (الجلبي، 6:2011)

1.1. تجربة الولايات المتحدة الأمريكية:

مؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية تشبه إلى حد كبير المؤسسات الخاصة التي تتمتع باستقلالية كبيرة، وسلطة تتمثل بمجالس إدارة هذه المؤسسات، ويعتبر التأثير الحكومي على هذه المؤسسات محدود الأثر قياساً بالدول الأوروبية، ولذلك فإن المسؤولية تقع على مؤسسات التعليم العالي لتنظيم نفسها وإيجاد مواردها وطلبتها الذين يتوجهون بالتالي نحو المؤسسات المنافسة. (David & Harold,2000). إن ممارسة الاعتماد هو وسيلة غير حكومية لتقييم الأداء الجامعي، وهناك ست مؤسسات يعتمدها مجلس اعتماد التعليم العالي Council for Higher Education Accreditation (CHEA) وهو مجلس خاص على مستوى جميع الولايات ولكنه ليس حكومياً. (أحمد،8:2013)، ويتخذ الاعتماد في الولايات المتحدة الأمريكية شكلين:

1- **اعتماد مؤسسي Institutional Accreditation:** وتقوم به مجالس إقليمية تابعة لمؤسسات التعليم العالي نفسها.

2- **اعتماد برامجي Program Accreditation:** وهو اعتماد للبرامج الدراسية تقوم به لجان متخصصة مثل مجلس اعتماد الهندسة والتكنولوجيا والذي يعمل منذ ثلاثينات القرن الماضي وهيئة اعتماد التعليم الطبي.(القيسي،312:2011). وفي عام 1996 تم إنشاء مجلس اعتماد التعليم العالي The Council for Higher Education Accreditation والذي يهدف إلى إيجاد مؤسسة قومية تتولى الإشراف على مؤسسات الاعتماد، وهي مؤسسات غير حكومية في التعليم العالي، ويقوم مجلس الاعتماد بالاعتراف بمؤسسات الاعتماد العاملة في مجال التعليم العالي بناءً على معايير محددة يضعها مجلس الاعتماد. ويتم إعادة اعتماد هذه المؤسسات مرة كل 10 سنوات بناءً على تقرير يقدم كل 5 سنوات. والعمل الذي تقوم به مؤسسات الاعتماد هو عمل تطوعي،(زروقي وبدري،58:2012). ويتم من خلال المهام الآتية:

أ- مراجعة عمليات التقييم الذاتي بوساطة القائمين على المراجعة.

ب-زيارة ميدانية للمؤسسة مرة كل عام.

ج- العمل على جذب متطوعين جدد من المهتمين بالتعليم العالي للانضمام إلى المنظمة. (الجلبي،2011: 8) و(البيلاوي وآخرون،227:2006).

ومن تجارب الجامعات الأمريكية نذكر جامعة ولاية نورث ميسوري (North Missouri State University):

تجربة جامعة ولاية نورث ميسوري (North Missouri State University):

بدأت هذه الجامعة تجربتها في مجال تقويم الجودة عام 1986م، ولكنها بدأت بالتقييم بعد ثمانية أعوام، أي بعد إشاعة ثقافة الجودة النوعية، وتقدمت في عام 1994م بطلب الحصول على جائزة ميسوري للجودة. وخلال الفترة ما بين 1991-1994م، أي خلال فترة إشاعة ثقافة الجودة، تلقت الجامعة أكثر من (200) فكرة تتعلق بالتغييرات الممكنة في الحرم الجامعي من أعضاء هيئة التدريس والموظفين والعاملين، وقد تبنت الجامعة (42) فكرة منها لتنفيذها، ومن هذه الأفكار التي نفذتها (النصير،2009: 8-9) و(القيسي،320:2011):

أ- دمج (7) كليات في (4).

ب-إلغاء (24) مشروعاً شاركت فيه دون المستوى المطلوب، أي متدنية الجودة.

ت-تحويل (6%) من مخصصات الإدارة والخدمات الأكاديمية المساندة في الميزانية إلى التدريس.

ث-زيادة رواتب أعضاء هيئة التدريس بنسبة (15%).

ج- إزالة تراكم لمشروعات الصيانة غير المنجزة.

ح- تحديد الكفاءة الرئيسة التي ينبغي على كل طالب الإلمام بها وبالمقررات المطلوبة.

خ- تحويل عجز مقداره مليون دولار إلى احتياطي مقداره ثلاثة ملايين دولار.

د- زيادة نسبة تسجيل الطلبة (26%) من القدرة الاستيعابية.

ذ- إنشاء حرم جامعي إلكتروني شامل لجميع القارة الأمريكية.

1.2. تجربة دول أوروبا الغربية في مجال التقييم والجودة والاعتماد الأكاديمي:

تعتبر بريطانيا وفرنسا وفنلندا من أكثر البلدان الأوروبية التي تتم فيها عمليات التقييم ومتابعة جودة التعليم، وربما تتم بصورة مختلفة عن النظام الأمريكي، ومنذ إعلان بولونيا عام 1997م عن التوجه نحو نظام تعليم جامعي متناسق تقوم الدول الأوروبية بالمبادرة بترتيب نظام التعليم فيها حتى يكون قريباً من النسق المعلن في بولونيا. كذلك بدأت أوروبا مجتمعة في إنشاء الآليات المناسبة لكي تتابع جودة التعليم العالي بدولها المختلفة تأكيداً على وحدة سوق العمل. (David & Harold,2000).

إن بريطانيا تعطي نموذجاً جيداً للفكر الأوروبي الذي جاء متأخراً عن الولايات المتحدة والمختلف عنها، حيث إنه في عام 1997م أنشئت في بريطانياهيئة توكيد الجودة Quality Assurance Agency بهدف وضع نظام لتوكيد الجودة ومعايير الجودة في التعليم العالي، وتعد هذه الهيئة مستقلة وغير حكومية، وتعمل كجمعية أهلية مهمتها وضع معايير تضمن الجودة في التعليم العالي، كما أن دورها مراقبة استمرار ضمان تطبيق هذه المعايير وتطويرها. وإلى جانب هذه الوكالة هنالك مؤسسات تمنح الاعتماد مثل OUVS و BAC وغيرها. ويشمل نظام توكيد الجودة في هيئة توكيد الجودة في بريطانيا ما يأتي (القيسي،2011: 322-323):

1. عمليات المراجعة الداخلية لتوكيد الجودة والتي تتم بوساطة المؤسسات التعليمية نفسها من خلال مراجعة البرامج بوساطة محكمين داخليين وخارجيين.
2. مراجعة الجودة بالمؤسسة التعليمية وذلك بوساطة هيئة توكيد الجودة.
3. مراجعة برامج المؤسسة التعليمية بوساطة هيئة توكيد الجودة.

4. الاعتماد بوساطة هيئة الجودة.

5. تقييم الأبحاث التي تتم في المؤسسات التعليمية بوساطة القائمين على المراجعة Peer Reviewers عن طريق الجهة المانحة Funding Body.

1.2.1. معايير الاعتماد في النظام البريطاني (صبري،2009:157):

أ. تأمين بيئة تعليمية مناسبة.

ب. استقلالية الجامعة عن الجهة المالكة.

ت. ضمان السيولة المالية.

ث. تأمين هيكل تنظيمي مترابط.

ج. وجود نظام لضمان الجودة.

ح. تأمين تطوير المناهج التعليمية وأساليب التقييم بمشاركة الهيئة التعليمية.

خ. وجود ممتحنين خارجيين وإسهام الاستشاريين من هيئات ومراجع أكاديمية في مجالات المراقبة والتطوير.

1.2.2. إجراءات الاعتماد في النظام البريطاني:

بعد الاتفاق بين مؤسسة الاعتماد والمؤسسة المنوي اعتمادها تجرى إجراءات الاعتماد بموجب جداول محددة تتم بموجبها الأمور الآتية (سركيس،http://www.higher-edu.gov.lb/Workshops/HE_Law_Conf/WS1-P3.htm 2013/9/11):

أ- تتم زيارة المؤسسة التعليمية لمقابلة المسؤولين وللتعرف على مختلف نواحيها.

ب-تقدم المؤسسة المنوي اعتمادها تقريراً عن أنظمتها وأساليب التعليم وإجراءات ضمان الجودة وعلى الأخص التقييم الذاتي.

ت-تتم زيارة المؤسسة للاطلاع على مدى تطبيق الأنظمة، وتتم مقابلة المسؤولين على أن التركيز هو مقابلة الهيئات واللجان الأكاديمية والمعلمين والطلبة.

ث-يقدم تقريراً عن نتائج التدقيق للمؤسسة.

ج- يناقش التقرير مع المؤسسة.

ح- تصدر التوجيهات بالاعتماد أو الإصلاحات الواجب تأمينها للحصول على الاعتماد.

خ- تبقى المؤسسة بعد حصولها على الاعتماد والذي مدته 6 سنوات ملزمة بتطبيق المعايير تحت وطأة التدقيق الدوري.

أما فرنسا فتعطي نموذجاً أوروبياً آخراً للنظر في جودة التعليم العالي؛ حيث تبين أنه نتيجة لعدم فاعلية الأنظمة التقليدية المركزية لتقييم الأداء وضبط الجودة، والتي اتسمت بضعف الاستقلالية والبيروقراطية، فقد تشكلت لجنة وطنية للتقييم بقرار رئاسي وبرلماني عام 1985 وتتبع هذه اللجنة رئيس الجمهورية مباشرة، وبالتالي فهي مستقلة عن رئيس الوزراء ووزير التعليم العالي أو أي جهة حكومية أخرى. وتشمل إجراءات التقييم الذي تمارسه اللجنة تقييماً عاماً للمؤسسة التعليمية ومراجعة للبرامج. ويشمل التقييم العام مراجعة أساليب التدريس والنشاطات البحثية ونظم الإدارة وبيئة التعليم. (مجيد والزيادات،310:2008) كما تجرى عملية التقييم عادة بناءً على طلب مؤسسة التعليم العالي نفسها، وإن كان للجنة الوطنية الحق في إجراء تقييم لأي مؤسسة تريد أن تقيمها. وتقوم هذه اللجنة بزيارة كل المؤسسات مرة كل ثماني سنوات تقريباً، وتنشر نتائج تقييمها في تقرير عن كل مؤسسة، ويرسل التقرير للوزارات المعنية. وتكمن أهمية هذا التقييم في أنه يؤخذ في الاعتبار أثناء التفاوض على الموازنات السنوية لمؤسسات التعليم العالي. (أحمد،8:2013) و(البيلاوي وآخرون،229:2006)

أما إجراء مراجعة البرامج فيشمل تقريراً ذاتياً من المؤسسة نفسها، ثم زيارة من قبل اللجنة القومية للمؤسسة والتي تعد تقريرها والذي تستند إليه لجنة خبراء خارجية لإصدار أحكامها لاعتماد البرامج والمواد الدراسية للمؤسسة. وتقوم اللجنة القومية للتعليم بنشر تقرير عام عن البرامج التي تمت مراجعتها، وإعداد تقرير سنوي يتم رفعه إلى رئيس الجمهورية الفرنسية يتضمن نتائج التقييم للمؤسسات التعليمية. (David & Harold,2000) و(الجلبي،2011: 11).

ومن تجارب الجامعات الأوروبية سنتناول جامعة هلسنكي helsinki في فنلندا.

تجربة جامعة هلسنكي helsinki بفنلندا في مجال التقييم والجودة والاعتماد الأكاديمي:

إن الهدف الاستراتيجي لجامعة هلسنكي بفنلندا هو تعزيز مقعدها بين جامعات أوروبا البحثية الرائدة متعددة التخصصات، ولتحقيق هذا الهدف يتطلب توفير مستوى عالٍ من الجودة في جميع نشاطاتها، من خلال تطبيق وسائل التقييم الدولية الشفافة، أما إجراءاتها لضمان الجودة فإنها تتجسد في النقاط الآتية (www.helsinki.fi بتاريخ 2013/9/5) و (العجرش،143:2012):

1- إجراء تقييمات منتظمة لعملية التعليم والتعلم والبحث العلمي وخدمة المجتمع في الجامعة؛ من أجل ضمان معايير عالية في تلك النشاطات.

2- تطوير منهجية العمليات في مختلف مؤسسات الجامعة كجزء من النشاطات العادية التي تقوم بها الجامعة.

3- يتم إجراء عملية التقييم لعملية التعليم والتعلم والبحث العلمي كل ست سنوات.

4- تتم عملية مراجعة لأنظمة ضمان الجودة كل سنة أو سنتين حسب خطط منطقة التعليم العالي الأوروبي.

5- يتم إعداد تقارير الرصد ونتائج تقييم الأداء كل سنة .

6- تستخدم معايير ومصفوفات الجودة التي يتم الحصول عليها من التقارير الأوروبية أو الدولية المختلفة في تقييم نوعية عملية التعليم والتعلم في الجامعة.

7- تستخدم مصفوفات بناء الجودة في تكوين أو إعداد عمليات التقييم المختلفة لمؤسسات الجامعة.

8- التأكيد على الكليات باستخدام تلك المعايير والمصفوفات كأداة لضمان الجودة في نوعية البرامج التي تقدمها.

9- هناك رؤية واضحة وملموسة لرؤية الجامعة في كيفية تقييم عملية التعليم والتعلم في الجامعة، وكذلك كيفية الوصول إلى جودة التعليم.

10- التأكيد على تقييم جودة التدريس وفق معايير محددة.

11- تقدم بصورة دورية إلى طلبة الدراسات العليا في كليات وأقسام الجامعة المختلفة مجموعة منوعة من الاستبانات؛ لمعرفة آرائهم حول المناهج الدراسية والمقررات والعمليات المتبعة في الجامعة، وكذلك معرفة ملاحظاتهم على المناهج الدراسية والمقررات التي تقدمها الجامعة والعمليات المتبعة فيها.

12- يتم بصورة دورية تقديم استبانات إلى الطلبة في كليات وأقسام الجامعة؛ لمعرفة آرائهم في المناهج الدراسية والمقررات التي تقدمها الجامعة والعمليات المتبعة فيها.

13- يتم تطبيق الآراء التي يقدمها الطلبة والمستفيدون من خدمات الجماعة والخريجين، أو التي يتم اقتراحها من قبلهم لتطوير أداء الجامعة.

14- تقدم بصورة دورية إلى خريجي الجامعة مجموعة منوعة من الاستبانات لمعرفة آرائهم حول المناهج الدراسية والمقررات والعمليات المتبعة في الجامعة، وكذلك معرفة ملاحظاتهم على المناهج الدراسية والعمليات المتبعة في الجامعة.

15- يتم بصورة دورية وعلى فترات منتظمة جمع معلومات من أصحاب المهن والمستفيدين من مخرجات الجامعة حول تقييمهم لخريجي الجامعة.

16- تصاغ تقارير دورية وعلى فترات منتظمة تختص بآراء أصحاب المهن والمستفيدين من مخرجات الجامعة، وتوزع على الكليات، من أجل دراسة تلك التقارير ودراسة ردود الفعل حول خريجيها، واستخلاص النتائج منها لتصميم المناهج وتحسين العمليات داخل الجامعة.

1.3. النموذج الياباني للاعتماد الأكاديمي:

أما اليابان فقد تأثرت كثيراً – ولأسباب تاريخية – بالنموذج الأمريكي حيث يتم اعتماد الجامعات اليابانية بوساطة هيئة اعتماد الجامعات اليابانية. وبدأ نظام الاعتماد في اليابان عام 1947م من خلال تأسيس جهاز خاص باعتماد الجودة تحت مسمى (هيئة اعتماد الجامعات اليابانية (JUAA))، وتطور هذا النظام مع مرور الزمن ليصبح مسؤولاً عن أضخم نظام للتعليم العالي في العالم. (الحجار،261:2006).

وتركز الهيئة في اعتماد الجودة في الجامعات اليابانية على الجوانب الآتية كما أوردها كل من (النصير،11:2009) و(مجيد والزيادات،316:2008):

أ-المهمة والأهداف: بحيث تحدد الجامعة مهمتها وأهدافها التي تسعى لتحقيقها واضحة للجميع، ومتميزة دون خروجها على القانون والشرعية.

ب-التعليم والبحث: مدى ارتباط تنظيمات التعليم والبحث بالأهداف المرسومة، ومدى توفر الهيئة العامة لهذه التنظيمات.

ت-سياسة القبول: مدى توفر سياسة واضحة ومحددة للقبول تتناسب مع مهمة الجامعة وأهدافها.

ث-المناهج: مدى توفر المقررات المتخصصة الكافية للطلبة.

ج- الأنشطة البحثية: اعتماد أنظمة تدعم البحث العلمي.

ح- الهيئة التدريسية: مدى توفر أنظمة صحيحة لاختيار أعضاء هيئة التدريس، وتقويم جودتهم، وتشجيعهم.

خ- التسهيلات والمعدات: مدى توفر المعدات اللازمة للتدريس، والبحث العلمي.

د- مصادر التعلم: مدى توفر مكتبة ورقية وإلكترونية ثرية بمصادر المعلومات.

ذ- حياة الطلبة: مدى توفر مركز إرشادي لخدمة الطلبة وتوجيههم، ومركز للرعاية الصحية، وتوفر المنح الدراسية.

ر- الإدارة الجامعية: الفصل بين الإدارة والهيئة العامة، ومدى توفر أنظمة وقوانين تحدد دور أعضاء الهيئة التدريسية، وتعيين الأفراد في المناصب الإدارية، وترقية الموظفين والأنشطة البحثية.

يلاحظ أن تقييم الجامعات في اليابان يهدف إلى تعزيز الجودة لجميع المجالات الجامعية، ولا يقتصر على التعليم والبحث.

من خلال المقارنة بين الأنظمة الثلاثة آنفة الذكر (الأمريكية، الأوروبية، اليابانية) يمكن تسجيل أوجه التشابه والاختلاف الآتية فيما بينهم.

جدول (4:2)
يوضح أوجه التشابه والاختلاف في تطبيق الجودة والاعتماد الأكاديمي في الجامعات الأمريكية ودول أوروبا الغربية واليابانية.

	الجامعات الأمريكية	جامعات دول أوروبا الغربية	الجامعات اليابانية
التشكيل الإداري	مجلس اعتماد التعليم العالي.	وكالة ضمان الجودة للتعليم العالي.	هيئة اعتماد الجامعات اليابانية والهيئة اليابانية للكليات والجامعات الخاصة.
الأهداف	تسعى إلى تقييم الأداء وتحقيق الاعتماد الأكاديمي المؤسسي والتخصصي وضبط الجودة في جميع المراحل.	تسعى إلى تقييم الأداء وتحقيق الاعتماد الأكاديمي المؤسسي والتخصصي وضبط الجودة في جميع المراحل لتقديم تقرير للبرلمان.	وضع أسس ومعايير اعتماد مؤسسات التعليم العالي العام والخاص ومراقبة ذلك ومن ثم المساءلة.
مؤشرات الجودة والاعتماد	وضعت عدداً من المؤشرات التي تحقق الاعتماد والجودة على المستويين المؤسسي والتخصصي.	وضعت عدداً من المؤشرات التي تحقق الاعتماد والجودة على المستويين المؤسسي والتخصصي.	وضعت عدداً من المؤشرات التي تحقق الاعتماد والجودة على المستويين المؤسسي والتخصصي.
الميزانية	الميزانية تدعم من مؤسسات التعليم العالي والدولة.	(60%) من الميزانية تدعم من التعليم العالي، (30%) من الحكومة، (10%) تبرعات.	الميزانية تدعم من مؤسسات التعليم العالي والدولة.
أقسام ضبط الجودة	توجد على مستوى الجامعات والكليات والأقسام العلمية وحدات لضبط الجودة والاعتماد.	توجد على مستوى الجامعات والكليات والأقسام العلمية وحدات لضبط الجودة والاعتماد.	توجد على مستوى الجامعات والكليات والأقسام العلمية وحدات لضبط الجودة والاعتماد.

	الجامعات الأمريكية	جامعات دول أوروبا الغربية	الجامعات اليابانية
استقلالية أقسام الجودة	العمل لا مركزي مستقل استقلالاً تاماً وليس للحكومة أي تأثير.	العمل لا مركزي مستقل استقلالاً تاماً ولكن للبرلمان دور في المراقبة والاطلاع على التقارير سنوياً.	العمل لا مركزي مستقل استقلالاً تاماً وليس للحكومة أي تأثير.
الأساليب المستخدمة في تحقيق الجودة	-التقييم الذاتي. -زيارات ميدانية للمؤسسات الجامعية. -التقييم الخارجي. -اعتماد معايير خاصة لكل مؤسسة جامعية وكلية حسب التخصص. تهتم بجودة المدخلات والعمليات والمخرجات.	-التقييم الذاتي. -زيارات ميدانية للمؤسسات الجامعية. -التقييم الخارجي. -اعتماد معايير خاصة لكل مؤسسة جامعية وكلية حسب التخصص. -تقييم الدراسات الأبحاث المقدمة من المحكمين الداخليين والخارجيين.	-التقييم الذاتي. -زيارات ميدانية للمؤسسات الجامعية. -التقييم الخارجي. -اعتماد معايير خاصة لكل مؤسسة جامعية وكلية حسب التخصص. -تقييم الدراسات الأبحاث المقدمة من المحكمين الداخليين والخارجيين.
المؤهلات العلمية	تتوفر العناصر الكفؤة والنزيهة لإدارة الوحدات المذكورة على مستوى الجامعات والكليات والأقسام.	تتوفر العناصر الكفؤة والنزيهة لإدارة الوحدات المذكورة على مستوى الجامعات والكليات والأقسام.	تتوفر العناصر الكفؤة والنزيهة لإدارة الوحدات المذكورة على مستوى الجامعات والكليات والأقسام.
مدة التقييم	5 سنوات – 10 سنوات	5 سنوات	5 سنوات

المصدر: (النصير،12:2009)

2. بعض التجارب العربية في مجال التقييم وضمان الجودة والاعتماد:

2.1. تجربة جامعة الملك سعود في التقييم والجودة والاعتماد الأكاديمي – المملكة العربية السعودية:

أنشئت الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي National Commission for Academic Accreditation Assessment (NCAAA) في 2003/5/2م، بناءً على موافقة سامية، وتُعنى بتبني تطبيق التقويم والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي، وضمان كفاءة

مخرجاته وملاءمتها لمتطلبات سوق العمل. وتتمتع هذه الهيئة بالشخصية المعنوية والاستقلالية المالية والإدارية، وتعمل تحت إشراف مجلس التعليم العالي. وتضطلع الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بمسؤوليات الاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي السعودي، باستثناء التعليم العسكري، وتهدف إلى الارتقاء بمستوى جودة التعليم العالي سواءً الحكومي أو الخاص، وتوفير المعايير اللازمة والمقننة للأداء الأكاديمي. (الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي،2009 ب:4)

وقد كانت جامعة الملك سعود من أوائل الجامعات التي استجابت لذلك النداء مبكرا من خلال إنشاء نظام لضمان الجودة بها KSU-QMS، وكذلك حصولها على الاعتماد الأكاديمي المؤسسي الوطني من الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي NCAAA، حيث تمت لها زيارة المراجعين الخارجيين في شهر مايو 2010م. علاوة على الاعتماد الأكاديمي المؤسسي، فقد تم الحصول على الاعتماد الأكاديمي الدولي لعدد (80) برنامجاً أكاديمياً (9 دبلوم ودبلوم عالي، 64 بكالوريوس، 7 ماجستير). هذا بالإضافة إلى الحصول على الاعتماد الكندي للمستشفيات الجامعة واعتماد مختبرات كلية الطب من الكلية الأمريكية للباثولوجي (CAP). وقد حصلت 4 كليات على الاعتماد الأكاديمي الوطني لتسعة برامج أكاديمية من الهيئة الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي كما استكملت 7 كليات بالجامعة متطلبات الاعتماد الأكاديمي الوطني لـ 17 برنامجاً أكاديمياً وتنتظر زيارات المراجعين من قبل الهيئة الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي. قامت جامعة الملك سعود بتطبيق معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي كأساس لمعايير نظام الجودة الداخلي لها ودمجت المعايير الخاصة بالمؤسسة والبرامج في معايير عامة قياسية وبسيطة قابلة للتطبيق على مستوى الجامعة والكليات والبرامج أو الوحدات الإدارية. كما قامت الجامعة باستخدام نظام نموذج مالكوم بالدريج. للتدقيق وتقويم الأداء في جميع العمليات (المعايير) من عدة جوانب وهي: المنهجية والتطبيق والنشر والتعلم والتكامل. (القرني وآخرون،2013:2 – 9)

2.1.1. مجالات ومعايير التقويم والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية:

قامت الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في المملكة بوضع مجموعة من المعايير لضمان جودة مؤسسات التعليم العالي واعتمادها، وتشمل هذه المعايير كما ورد في دليل الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد أحد عشر مجالاً عاماً لأنشطة مؤسسات التعليم العالي، وهي:

1- الرسالة والغايات والأهداف.

2- السلطات والإدارة.

3- إدارة ضمان الجودة وتحسينها.

4- التعليم والتعلم.

5- إدارة شؤون الطلبة والخدمات المساندة.

6- توفير مصادر التعلم الكافية لجميع البرامج المقدمة من قبل المؤسسة التعليمية.

7- المرافق والتجهيزات.

8- التخطيط والإدارة المالية.

9- عمليات التوظيف

10- البحث العلمي.

11- علاقات المؤسسة بالمجتمع.

2.1.2. إجراءات ومراحل الاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية:

يجب على المؤسسة التعليمية الراغبة في الحصول على الاعتماد الأكاديمي من الهيئة أن تعمل على تحقيق عددٍ من الإجراءات، والتي يمكن توضيحها كما جاء في الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد فيما يأتي:

1- تأسيس نظام لضمان الجودة في المؤسسة التعليمية في ضوء شروط الاعتماد المحددة من الهيئة ومعاييرها.

2- إجراء تقييم أولي ذاتي وفق معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد للمؤسسة / البرامج.

3- وضع خطط استراتيجية لتقديم الإجراءات اللازمة لضمان الجودة، ومعالجة نقاط الضعف الحالية، وعمل التحسينات المطلوبة.

4- تتقدم المؤسسة بطلب للهيئة (NCAAA) من أجل الموافقة والحصول على الاعتماد.

5- تحدد الهيئة جدولاً زمنياً لإجراء التقييم الخارجي سواءً للمؤسسة التعليمية أو البرامج، ويتألف هذا الجدول من عشر مراحل خلال مدة تبدأ قبل التقييم المقترح بثمانية عشر شهراً. (الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي،2007: 35-47)

2.2. تجربة الجامعة الخليجية في التقييم والجودة والاعتماد الأكاديمي – البحرين:

لقد تم إنشاء هيئة ضمان الجودة للتعليم العالي والتدريب، بموجب المرسوم الملكي رقم (32) عام 2008م، في الفقرة (4) من هذا المرسوم، تم تكليف الهيئة "بمراجعة جودة أداء مؤسسات التعليم والتدريب في ضوء المؤشرات التي وضعتها الهيئة". وبناءً على هذا التكليف فإن وحدة مراجعة التعليم العالي التابعة للهيئة أعدت (25) مؤشراً للجودة وتقوم الآن بمراجعة كل الجامعات التي تعمل في البحرين والتي لها وجودٌ فعليٌ في البلد: مثلاً، الجامعات الحكومية والإقليمية بالإضافة إلى الجامعات الخاصة، وكذلك فروع الجامعات والمؤسسات الأجنبية.

تمت عملية مراجعة برنامج البكالوريوس إدارة الأعمال في كلية العلوم الإدارية والمالية في الجامعة الخليجية في البحرين ضمن مشروع وزارة التربية في المملكة بهدف تعزيز ضبط الجودة والتخطيط المؤسسي في الجامعات البحرينية، وشاركت فيه جميع الجامعات في المملكة. وتمت عملية المراجعة من خلال الخطوات الآتية:

أ- كتابة مواصفات البرنامج وتقرير التقييم الذاتي، وذلك بعد حضور عدة ورشات عمل. نظمتها هيئة ضمان الجودة في وزارة التربية البحرينية، كذلك دعمت هذه الورش بأخرى من قبل الجامعة بهدف نشر ثقافة الجودة في الجامعة.

ب-في آذار 2009، قدمت الجامعة الخليجية تقرير التقييم الذاتي الذي تمت مناقشته في اجتماع لفريق الخبراء المستقل في مايو 2009 مرفقاً بكافة أدلة الإثبات المعززة.

ت-في حزيران 2009، قام فريق الخبراء بزيارة إلى موقع الجامعة الخليجية، للفترة من 22 لغاية 24 من حزيران 2009 وتضمنت الزيارة مقابلات مع رئيس الجامعة والهيئة التدريسية والإدارية.

ث-كما تضمنت زيارة المكتبة وزيارة المختبرات ومرافق الجامعة.

ج- مقابلة الطلبة (المسجلين والخريجين).

ح- زيارة بعض المحاضرات.

خ- تفحص الوثائق المرفقة بتقرير التقييم الذاتي.

وبناءً على الزيارة ترتب ما يأتي:

1. وصول تقرير شامل من لجنة المراجعة يحتوي على توصيات وأحكام اللجنة.

2. تقدم طلبة السنة الأخيرة في البرنامج لامتحان تقييمي، عن طريق استقدام ممتحنين خارجيين، وهذا الامتحان مخصص لتقييم مدى استفادة الطلبة من البرنامج ومدى توافق البرنامج مع المعايير العالمية.
3. إصدار تقرير شامل للمشروع يلخص نتائج عملية التقييم في جميع الجامعات المشاركة.
4. دراسة تقرير لجنة المراجعة ونتائج عملية التقييم واستخلاص العبر ومحاولة تعميم التجربة أولاً والأخذ بالملاحظات التي جاءت بالتقرير.

وشملت عملية التقييم المحاور الأساسية الآتية:

أولاً: المعايير الأكاديمية: وتشمل (المخرجات المقصودة للتعلم – البرنامج الدراسي– أساليب تقييم الطلبة– تحصيل الطلبة).

ثانياً: نوعية فرص التعلم: وتشمل (التعليم والتعلم – تقدم الطلبة في الدراسة – مصادر التعلم).

ثالثاً: ضمان وتحسين الجودة: وتشمل التأكد من درجة الثقة في إمكانية المؤسسة من تأكيد وتطوير الجودة ومراقبتها.(العيثاوي والسامرائي،2011: 21-24)

2.3. تجربة جامعة الزرقاء في التقييم والاعتماد الأكاديمي – الأردن:

تعد الأردن من أوائل الدول العربية التي اتجهت نحو الجودة والاعتماد، وذلك من خلال بعض المشاريع العلمية المتعلقة بضمان الجودة في التعليم، ولقد تم تشكيل مجلس اعتماد مؤسسات التعليم العالي بموجب قانون التعليم العالي والبحث العلمي، وضعت لهذه الغاية معايير الاعتماد العام والخاص المختلفة. (مصطفى،38:2009).

يعد ضمان الجودة جزء مهم وأساسي في عمل كل فرد في الجامعة، وقد جاء هذا الدليل الخاص في ضمان الجودة لمساعدة العاملين في الجامعة على النهوض في أعمالهم نحو ضمان الجودة، و يبين هذا الدليل السياسات العامة والأسس والمعايير والإجراءات الواجب اتباعها فيما يتعلق بالعملية التعليمية للوصول إلى ضمان جودة التعليم. يعد هذا الدليل مرجعاً مهماً للأقسام الأكاديمية التي سيتم تقييمها بشكل رسمي من هيئات جودة خارج الجامعة .

ويمكن القول إن ظهور مؤسسات التعليم العالي الخاص في الأردن، كان من أبرز المتغيرات التي دفعت وزارة التعليم العالي للاتجاه نحو الجودة والاعتماد الأكاديمي، ووضع المعايير اللازمة لضمان ذلك. وفيما يأتي عرض موجز لنظام الاعتماد الأكاديمي في الأردن وفق المنهجية المتبعة في ذلك:

2.3.1. هيئات الاعتماد الأكاديمي في الأردن:

يتم الاعتماد لمؤسسات التعليم العالي في المملكة الأردنية من خلال مجلس اعتماد مؤسسات التعليم العالي، والذي تم تشكيله بموجب قانون التعليم العالي والبحث العلمي في عام 2000، وقد صنف المجلس أنواع الاعتماد على النحو الآتي:

أ. اعتماد عام للجامعات: يحدد الطاقة الاستيعابية للجامعة.

ب.اعتماد خاص للبرامج الأكاديمية: يحدد الطاقة الاستيعابية للتخصص الأكاديمي.

ونظراً لتطوير التعليم العالي في الأردن، فقد دفع ذلك إلى وضع مشروع قانون هيئة اعتماد وضمان جودة مؤسسات التعليم العالي، بموجب قانون التعليم العالي والبحث العلمي في عام 2005م.

2.3.2. مجالات ومعايير الاعتماد الأكاديمي في الأردن:

صنف مجلس اعتماد مؤسسات التعليم العالي محاور الاعتماد العام للجامعات كما يأتي:

1. التنظيم الإداري والأكاديمي.
2. الهيئة التدريسية.
3. المباني والمرافق.
4. المختبرات.
5. الأجهزة والتجهيزات والوسائل التعليمية.
6. المكتبة.
7. القبول والتسجيل.
8. المرافق العامة والخاصة. (مصطفى،2009: 38-43).

لقد بدأت جامعة الزرقاء بإنشاء نظام لضمان الجودة منذ مشاركتها في مشروع تقييم برامج الحاسوب في الجامعات الأردنية عام 2001 بمبادرة من صندوق الحسين للإبداع والتفوق وبإشراف وكالة ضمان الجودة البريطانية (QAA)، وذلك للتأكيد على التزام الجامعة بنوعية التعليم وتقييم فعاليته لضمان تحقيق النتائج المرجوة. فقد بدأت الجامعة من خلال تشكيل لجنة خاصة لهذا الغرض بوضع الأسس والمعايير والإجراءات الواجب اتباعها، وانتهى المطاف بإنشاء وحدة إدارية تعنى بالتطوير والاعتماد وضمان الجودة أطلق عليها اسم وحدة التطوير وضمان الجودة.

ويتم تنفيذ عمليات تقييم ضمان الجودة من خلال جهازين، الجهاز الأول هو لجنة الاعتماد وضمان الجودة التي تضع السياسات وتنظر في سير الأمور المتعلقة بالاعتماد وضمان الجودة وتشرف على وحدة التطوير وضمان الجودة، أما الجهاز الثاني فهو وحدة التطوير وضمان الجودة في الجامعة والتي تمثل الذراع التنفيذي لبرامج الجودة.

ويناط بلجنة الاعتماد وضمان الجودة في الجامعة تحديد أهداف الجودة، ووضع المعايير والأسس، واقتراح الأنشطة التخطيطية لتنفيذ الأهداف، وتوثيق خطط الجودة وتعرف الى أوجه القصور. أما وحدة التطوير وضمان الجودة فتقوم بتقديم الدعم والمشورة لأجهزة الجامعة، وتحديد احتياجاتِ الطلبة الواجب تلبيتها، وجمع المعلومات الخاصة بجودة الأداء، ومراجعة نظام ضبط الجودة بصفة دورية، وضبط ومراقبة التنفيذ الفعال لإجراءات التقييم في التخصصات الأكاديمية كافة، وتقديم تقارير بصفة دورية لرئاسة الجامعة.(http://www.zu.edu.jo/QA/qa.aspx بتاريخ 2013/11/22).

2.4. تجربة جامعة السودان في التقييم الخارجي – السودان:

اشتركت جامعة السودان في برنامج الأمم المتحدة لمشروع تطوير الأداء النوعي، ورفع كفاءة التخطيط المؤسسي في الجامعات العربية، والذي هو أساساً مشروع لمراجعة البرامج الأكاديمية معتمداً على طريقة مراجعة موضوع أكاديمي، والذي تم إطلاقه من المكتب الإقليمي للدول العربية.

من البرامج التي تم تقييمها في الجامعة ما يأتي:

1. برنامج علوم الحاسوب بكلية علوم الحاسوب – حصل على درجة جيد.
2. برنامج علم النفس بكلية التربية– حصل على درجة جيد.
3. برنامجا الهندسة الكهربية والهندسة الإلكترونية بكلية الهندسة وأيضاً حصلا على درجة جيد.

ومما تجدر الإشارة إليه أن هذه الكليات قد اشتركت في ورش العمل المقامة في كل من الأردن وتونس من أجل الآتي:

1– تدريب خبراء على إعداد وثيقة التقييم الذاتي.

2– إعداد وثيقة التقييم الذاتي للبرامج المعينة في كل كلية.

3– إعداد الوثائق اللازمة لدعم ما ورد في وثائق التقييم الذاتي.

وحصل خمسة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة على شهادة مقيم معتمد، وشارك بعضهم في تقييم برامج الكليات والجامعات العربية خارج الجامعة، وقد قامت إدارة الجامعة بتعميم تقارير لجان التقييم الخارجية هذه على كل كليات الجامعة لتكون عنواناً وهادياً لها لإعداد تقارير التقييم الذاتي بها. (مصطفى،2012 ب : 35)

2.5. جامعة محمد الخامس أكدال في الرباط (المغرب):

تعتبر جامعة محمد الخامس نموذجاً ممثلاً للتعليم العالي العمومي في المملكة المغربية، نظراً لتعدد مؤسساتها وتنوع اختصاصاتها، فهي تضم مؤسسات انتقائية (الولوج إليها محدود) مثل المعاهد المتخصصة : "المدرسة المحمدية للمهندسين"، "المدرسة العليا للتكنولوجيا"، ومؤسسات أخرى مفتوحة لعموم الطلبة: وهي أساساً كليات العلوم والآداب والحقوق والعلوم الاقتصادية.

انخرطت جامعة محمد الخامس أكدال منذ سنة 2002م في مشروع رائد في هذا الشأن، وهو مشروع تحسين ضمان الجودة والتخطيط المؤسسي في الجامعات العربية، الذي يشرف عليه برنامج الأمم المتحدة للإنماء– مكتب الدول العربية.

يهدف هذا المشروع إلى إدخال أنظمة مستقلة لتقييم جودة البرامج بحسب المعايير المعترف بها دولياً. وتقوم المرحلة الأولى منه على تقييم نموذجي ذاتي وخارجي لبرامج المعلوماتية. وقد تمثلت هذه العملية في تقييم برنامج يخص "دبلوم الدراسات العليا المعمقة في المعلوماتية والاتصالات والوسائط المتعددة". الذي توفره كلية العلوم بالتعاون مع المعهد الوطني للبريد والاتصالات. أما المرحلة الثانية فتجسدت في تقييم كفاءة الطلبة المسجلين بالتكوين المذكور أعلاه من خلال اجتيازهم اختباراً في مادة المعلوماتية استناداً إلى المعايير المعمول بها دولياً.

وكان لهذه التجربة أنها جعلت الجامعة على وعي بأهمية جودة التعليم، ودورها في رفع مستوى التعليم الجامعي وتحسين نظامه، إضافة إلى ما ترمي إليه ثقافة التقييم لدى العاملين في التعليم العالي. وخلاصة ما تم التوصل إليه، هو أن نظام التعليم لا يمكن أن يتطور دون مواكبته وإسناده بنظام للتقييم وآليات لمراقبة الجودة.

وبغية إشعار الأساتذة بأهمية التقييم، لم تقف الجامعة عند هذه التجربة أو تكتفِ بها، فهي تساهم اليوم في مشروع آخر هو تقييم الجودة في دول البحر الأبيض المتوسط في ذات المجال، بشراكة بين الدول الأوروبية والدول العربية المتوسطية. وقد تم اختيار المدرسة المحمدية للمهندسين لتكون موضوعاً للتقييم في إطار هذا المشروع. (الرجراجي والسايح،2005:284)

3. التجارب المحلية في مجال التقييم والجودة والاعتماد الأكاديمي:

تم إنشاء "الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة في التعليم العالي في فلسطين، عام 2002م كهيئة حكومية شبه مستقلة تحت مظلة وزارة التعليم العالي تتبع مباشرة للوزير، وتعمل بالتشارك مع مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية على ضمان وتحسين نوعية التعليم العالي من خلال تطوير وتنفيذ معايير الترخيص والاعتماد والتقييم، التي تخدم الوضع في فلسطين وتلبي متطلبات المعايير الدولية. كما إن الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة هي المرجع الوطني والجهة الرسمية في فلسطين المنوط بها منح التراخيص لمؤسسات التعليم العالي والاعتمادات لبرامجها، ووضع المعايير الأكاديمية والتعليمات ذات العلاقة.

وللهيئة الوطنية مجلس إدارة برئاسة معالي وزير التعليم العالي وعضوية ثلاثة عشر عضواً من الأكاديميين والمختصين، وممثلين عن القطاع العام والمجتمع المدني من ذوي الكفاءة والدراية في مجال تقويم وضمان جودة التعليم العالي بالإضافة إلى رئيس الهيئة، ويكون للمجلس المسؤولية والقرار بشأن منح التراخيص والاعتمادات أو تجديدها أو إيقافها أو إلغائها، ويقدم الدعم المادي لعمليات التقييم الخارجي في الجامعات من البنك الدولي، ففي بداية التقييم تم تقييم الكليات الهندسية وتكنولوجيا المعلومات، ومن ثم بدأ تقييم بعض البرامج الأخرى مثل البرامج الطبية والصحية، ثم البرامج التربوية، وبعد ذلك تمت عمليات التقييم الخارجي لكليات العلوم الإنسانية، والعلوم التطبيقية، والعلوم الإدارية والمالية.(مقابلة مع بركات فوزي 2013/8/19) كما تسعى الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة للوصول إلى منظومة متكاملة من المعايير وقواعد التطوير وآليات قياس الأداء في مجال التعليم العالي استرشاداً بالمعايير الدولية، وبما ينسجم مع متطلبات التنمية الفلسطينية والاستراتيجيات الوطنية؛ وذلك للارتقاء بجودة التعليم العالي في فلسطين وتطويره المستمر لكسب ثقة المجتمع المحلي والدولي في مدخلاته ومخرجاته، من خلال نظم وإجراءات تتسم بالاستقلالية والعدالة والشفافية والمساءلة.

وتهدف هيئة الاعتماد والجودة بالتشارك مع مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية إلى تحسين التعليم العالي الفلسطيني وضمان جودته وتطويره المستمر من خلال:

أ. وضع معايير لضمان الجودة متوافقة مع المعايير العالمية، ومنسجمة مع متطلبات البيئة الفلسطينية، لتأكيد الثقة بمخرجات التعليم العالي الفلسطيني.

ب. التقويم الشامل لمؤسسات التعليم العالي وبرامجها طبقاً للمعايير والأسس المعتمدة.

ت. نشر الوعي بثقافة الجودة وتشجيع ومساندة وتعزيز جودة مؤسسات التعليم العالي والبرامج التي تقدمها، ومساعدتها في بناء قدراتها الذاتية وتطويرها.

ث. التعاون مع هيئات الاعتماد وضمان الجودة الإقليمية والدولية، وتمثيل دولة فلسطين في المنظمات والهيئات ذات العلاقة.

تقوم كليات التربية بالجامعات الفلسطينية بتقديم طلب للاعتماد الأكاديمي للهيئة، ومن ثم تقوم بتنفيذ عملية التقييم الذاتي، ومن ثم تتبعه عملية التقييم الخارجي ضمن أسس ومعايير محددة، ويكون دور الهيئة ضمان ورقابة الجودة.

3.1. الخطوات التي يتم اتباعها عند تقديم المؤسسة بطلب التقييم الخارجي:

أ-يطلب من كليات التربية القيام بعملية التقييم الذاتي ضمن أسس ومعايير الهيئة.

ب-إعطاء فترة كافية لكليات التربية لتنفيذ عملية التقييم الذاتي.

ت-قبل عملية التقييم يتم إعداد ورشات عمل للعمداء ورؤساء الأقسام في كليات التربية.

ث-تقوم كليات التربية بتنفيذ التقييم الذاتي، وترسل تقريراً يوضح كيف تمت عملية التقييم ونتائجها ورقياً وإلكترونياً للهيئة، مرفقاً معه جميع الملفات التي لها علاقة بالتقييم، مثل صور عن امتحانات الطلبة، تقارير عن تقييم المدرسين، وكل ما يتعلق بعملية التقييم.

يتم تشكيل فريق التقييم الخارجي من عدد من ذوي الإختصاص، يتم اختيارهم من قبل هيئة الاعتماد والجودة والنوعية، بناءً على تجاربهم وخبراتهم في مجال التقييم الخارجي، ويكون الاختيار مبنياً على الشفافية، وعلى مدى ملاءمة المرشحين وخبراتهم في إنجاز المهمة الموكلة إليهم، مع ضرورة ضمان حيادية الذين يتم اختيارهم تجاه البرنامج التعليمي الذي سيتم تقييمه.

ويتكون فريق التقييم الخارجي عادة من ثلاثة إلى خمسة أشخاص، على أن يتم اختيار أحدهم على الأقل من بين خبراء دوليين معروفين في مجال البرنامج الذي سيتم تقييمه، ويعين أحدهم رئيساً للفريق.

ومن ثم تقوم الهيئة باتخاذ اجراءات التقييم الخارجي من خلال:-

1- إشعار كليات التربية بالإطار الزمني للتقييم الخارجي المزمع تنفيذه، ومواءمته مع الجدول الزمني لتقييم البرنامج المعني.

2- تنسب الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية لمؤسسات التعليم العالي في فلسطين لجنة مهنية متخصصة في البرنامج/ البرامج التي سيتم تقييمها، وتسمى " لجنة التقييم الخارجي" ويتم تعيينها من قبل وزير التربية والتعليم العالي.

3- تراجع لجنة التقييم الخارجي الشروط المرجعية لعملها بالتركيز على الاعتبارات الأساسية للتقييم، ومعايير التقييم، وإرشادات كتابة التقييم، وتضع جدولاً زمنياً لعملها.

4- تراجع لجنة التقييم الخارجي تقرير اللجنة الموجهة للتقييم الذاتي.

5- تعقد اللجنة اجتماعات تمهيدية قبل زيارة/ زيارات الموقع/ المواقع بالتركيز على الشروط المرجعية للتقييم الخارجي ومناقشة التقييم الذاتي.

6- تقوم اللجنة بالزيارات الميدانية اللازمة، وتعقد خلالها مقابلات مستفيضة مع أعضاء اللجنة التوجيهية للتقييم الذاتي، وتقوم بزيارة المرافق المعنية من قاعات تدريس، ومختبرات، ومشاغل، ومكتبات ومرافق مساندة، ومرافق تدريب عملي خارج الجامعة/ البرنامج، كما تقيم المصادر التعليمية من كتب ومراجع ودورات ووسائل التقييم الخ.

7- تعد اللجنة تقريراً أولياً.

8- تناقش اللجنة التقرير الأولي مع لجنة التقييم الذاتي بهدف التأكد من دقة المعلومات المتضمنة فيه.

9- بناءً على النقاش، تعد اللجنة تقريراً نهائياً حسب إرشادات كتابة التقييم المفصلة في هذا الدليل.

10- ترفع اللجنة التقرير النهائي إلى هيئة الاعتماد والجودة لمؤسسات التعليم العالي في مدة أقصاها (3 شهور) من تاريخ بدء اللجنة المتخصصة للتقييم الخارجي بعملها. وفي حالة ضرورة توفير وقت إضافي لإنهاء التقييم الخارجي، يتم ذلك بطلب خطي مبرر من قبل اللجنة إلي رئيس هيئة الاعتماد والجودة والنوعية لمؤسسات التعليم العالي.

11- لا يمكن إضافة أو تعديل أو حذف أي جزء من التقرير بعد تسليمه إلى هيئة الاعتماد والجودة والنوعية لمؤسسات التعليم العالي.

شكل رقم (4): مراحل عملية التقييم الخارجي

المصدر: الباحثة

ولقد قامت الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية – كهيئة شبه مستقلة – في إطار وزارة التربية والتعليم العالي في فلسطين بعمل تقييم شمولي لجميع البرامج المعتمدة في الجامعات الفلسطينية . وقد شاركت الجامعة الإسلامية وجامعة الأزهر وجامعة الأقصى في عملية التقييم لبرامجها الأكاديمية المختلفة في جميع التخصصات، وقد كانت عملية التقييم في الجامعة الإسلامية كالآتي:

1- البرامج الصحية: حيث تم تقييم برنامج العلاج الطبيعي وبرنامج الدبلوم العالي في الصحة النفسية المجتمعية في عام 2003.

2- برامج العلوم الاجتماعية والإنسانيات: حيث تم تقييم برامج كلية الآداب وكلية التجارة وكلية الشريعة وكلية أصول الدين في عام 2005م-2006م.

3- برامج العلوم الهندسية والحاسوب وتكنولوجيا المعلومات في عام 2006م-2007م.

4- برامج كلية التربية في عام 2009م-2010م.

5- برامج العلوم الإدارية والاقتصادية والعلوم الإنسانية والعلوم الطبيعية 2011م.

إن النماذج التي قدمت ليست شاملة ولا كاملة، وهناك اجتهادات كثيرة بالدول الأوروبية الجديدة شرق أوروبا وفي دول آسيا وأمريكا اللاتينية وفي الدول العربية، حيث بدأت بعض الدول في الاتفاق على نظام ضمان وتوكيد الجودة حيث أصبحت سوق العمل مفتوحاً على مصراعيه في حرية الانتقال، وحرية العمل أمام الأفراد القادرين على القيام بمهام وظائفهم بكفاءة جودة الأداء، وهذا ينطبق داخل الدولة الواحدة ومجموعة الدول وسوق العمل العالمي وفي تواجد الشركات متعددة الجنسيات.(حسن،23:2007)

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

أولاً : الدراسات العربية.

ثانيًا: الدراسات الأجنبية.

ثالثاً: التعقيب على الدراسات السابقة.

الفصل الثالث
الدراسات السابقة

لاحظت الباحثة من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة محلياً وعربياً وعالمياً أن معظم هذه الدراسات تتناول التقييم الذاتي المؤسسي وتطوير الأداء، وبناءً عليه سعت الباحثة إلى إبراز أهداف ونتائج وتوصيات الدراسات التي تتعلق بموضوع الدراسة الحالية، وتسهيلاً للإفادة من هذه الدراسات فقد تم تصنيفها إلى محورين من الأحدث إلى الأقدم:

أ. **الدراسات العربية.**

ب. **الدراسات الأجنبية.**

أولاً: الدراسات العربية:

1. دراسة (رصرص،2103) بعنوان "دور التقييم الذاتي المؤسسي في تطوير جودة أداء كلية الآداب بجامعة الأقصى بغزة". فلسطين

هدفت الدراسة التعرف إلى دور التقييم الذاتي المؤسسي في تطوير جودة أداء كلية الآداب بجامعة الأقصى بغزة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، بالإضافة إلى التقدم بمقترحات لتفعيل دور التقييم الذاتي المؤسسي في تطوير جودة أداء الكلية، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وقامت بتصميم استبانة لقياس درجة الاستفادة من التقييم الذاتي المؤسسي في تطوير جودة أداء كلية الآداب بجامعة الأقصى، تحتوي على (46) فقرة، وقد تم التأكد من صدق الاستبانة باستخدام طريقتين، وهما: صدق المحكمين، وصدق الاتساق الداخلي، وصدق الاتساق البنائي، كما تم التأكد من ثباتها بطريقتين أيضًا، هما: طريقة التجزئة النصفية، وطريقة كرونباخ، وقد تم توزيع الاستبانة على عينة الدراسة المكونة من (120) عضواً، ولمعالجة البيانات الإحصائية تم استخدام: برنامج الرزم الإحصائية (SPSS)، ومعامل ارتباط بيرسون، والتجزئة النصفية، ومعامل كرونباخ ألفا، المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات أفراد العينة حول دور التقييم الذاتي المؤسسي في تطوير الموارد المؤسساتية والخدمات، تعزى لمتغير سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات، من 5 إلى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات). ومن أهم توصيات الدراسة: إعداد برنامج تدريبي مكثف وإجباري

للعاملين في الكلية من هيئة تدريسية وإدارية، لتدريبهم على مفاهيم إدارة الجودة الشاملة والتقييم الذاتي المؤسسي، وأهمية دورهما في ضمان الجودة، والتحسين المستمر لأداء الكلية، ومن ثم القيام بمتابعة وتقييم أداء العاملين؛ للتعرف على مدى تطبيقهم واستفادتهم من الدورات التدريبية.

2. دراسة (أحمد،2013) بعنوان "معايير جودة البرامج الأكاديمية (كليات الهندسة بجامعة الخرطوم أنموذجاً)". السودان.

هدفت الدراسة إلى إلقاء الضوء على معايير الجودة والاعتماد في مؤسسات التعليم العالي بالسودان بالتركيز على تجربة كليات الهندسة بجامعة الخرطوم، من خلال تناول مفهوم الاعتماد وثقافته، ومحاولات نشر ثقافة الجودة والاعتماد في الأوساط التعليمية، والاسترشاد بنظام الجودة والاعتماد بالمؤسسات التعليمية بالولايات المتحدة واليابان والمملكة المتحدة، ومعرفة معايير الاعتماد الأكاديمي الذي يجب أن نتبناها في جامعاتنا العربية. وقد التزمت الدراسة بالمنهج الوصفي التحليلي في معالجتها لموضوع الدراسة، وكذلك تقييم تجربة كليات الهندسة في الاعتماد ومن ثم معرفة المعوقات، والتحديات التي تعوق تطبيق نظام الاعتماد في الجامعات السودانية، وخرجت الدراسة بعدد من التوصيات أهمها: إنشاء هيئة مستقلة للاعتماد الأكاديمي تتبع لرئاسة الجمهورية، تتولى تقويم وضبط الجودة والنوعية في المؤسسات التعليمية، وبما يتماشى مع المعايير الدولية، وكذلك وضع خطة لبلورة المعايير الأكاديمية والإدارية والمالية، واختيار مدى الالتزام بهذه المعايير بشكل مستمر، وتزويد الهيئة بالتغذية الراجعة للتطوير والتحسين في جميع الحالات.

3. دراسة (السيد،2013) بعنوان "برنامج مقترح لتطبيق معايير ضمان جودة التعليم العالي السودانية في ضوء التصنيف العالمي للجامعات (جامعة الخرطوم نموذجاً).

هدفت الدراسة إلى معالجة الطرق الحديثة لتطبيق معايير ضمان جودة التعليم العالي السودانية في ضوء التصنيف العالمي للجامعات، والذي يضع نصب عينيها عنصرين مهمين، وهما: التقنية والمعرفة، فالارتباط بينهما أصبح وثيقاً ومتلازماً؛ لكي تنهض بعملياتها البحثية والعلمية والتعليمية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدم المنهج التجريبي، حيث يتوقع الباحث الإفادة من نتائج هذه الدراسة في إثارة انتباه واضعي معايير الجودة في مؤسسات التعليم العالي باستراتيجية فعالة، يمكن أن تؤثر على تطوير أنظمتها ومخرجاتها في ضوء معايير التصنيف العالمي للجامعات. وتكوَّن مجتمع الدراسة من أساتذة كلية التربية بجامعة الخرطوم، وبلغ حجم العينة (30) أستاذاً من مختلف الدرجات العلمية. وتم اختيار هذا العدد لأن

الدراسة تجريبية وبها عينتين مرتبطتتين. قام الباحث بتصميم برنامج لتطبيق معايير ضمان جودة التعليم العالي السودانية (جامعة الخرطوم نموذجاً) معتمداً على المفهوم الحديث لتوكيد الجودة في مؤسسات التعليم العالي، والذي يستند بالدرجة الأولى على ضرورة اختيار معدلات نمطية للأداء، وبناء منظومات للجودة في التعليم. ركز الباحث في البرنامج المقترح لتطبيق معايير ضمان جودة التعليم العالي السودانية على أساليب مواكبة لتفعيل دور الجامعات، والنهوض بها لمواجهة التصنيف العالمي. أكدت النتائج على وجود اختلاف في تطبيق معايير ضمان جودة التعليم العالي السودانية لدى المجموعتين: التجريبية والضابطة مما يؤكد أن تطبيقها يؤدي إلى جودة تصنيفها العالمي.

4. **دراسة (الهادي،2013) بعنوان"إدارة تغيير مؤسسات التعليم العالي العربي نحو جودة النوعية وتميز الأداء". المملكة العربية السعودية.**

هدفت الدراسة التعرف إلى إدارة تغيير مؤسسات التعليم العالي للوصول إلى الجودة النوعية والتميز في الأداء، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي المستند على البيانات حول التنفيذ والجودة. وقد تناولت الدراسة كيفية إدارة التغيير والآليات المطلوبة في المؤسسات الجامعية، وأساليب إدارة الجودة النوعية وتميز الأداء كمدخل حديث للتغيير، وقد تطرقت الدراسة إلى تجارب مؤسسات التعليم العالي في بعض الدول المتقدمة، وخاصة في الولايات المتحدة وبريطانيا كونها من أكثر التجارب نجاحًا، وقد توصلت الدراسة إلى نموذج مقترح تطبيقه في الجامعات العربية للارتقاء بها نحو الجودة النوعية والتميز، من خلال وضع تصور هيكلي للتغيير، واختيار نموذج مناسب من نماذج الجودة الشاملة، كما استعرضت مجموعة من التطبيقات الإجرائية المقترحة للتحول نحو جودة النوعية وتميز الأداء.

5. **دراسة (أبو دقة، وآخرون ،2012) بعنوان " تجربة تطوير معايير التقييم المؤسسي الذاتي واستخدامها في الجامعات الفلسطينية_ الجامعة الإسلامية بغزة كدراسة حالة"**

هدفت الدراسة إلى إلقاء الضوء على تجربة تطوير معايير التقييم المؤسسي الذاتي، واستخدامها في الجامعات الفلسطينية وتحديدًا في الجامعة الإسلامية بغزة، وقد ركزت الدراسة على عرض تجربة الجامعة الإسلامية بغزة في تحديد معايير التقييم الذاتي المؤسسي وتطويرها واستخدامها، وقد وضحت الدراسة الآليات التي استخدمت لتطوير المعايير من حيث تشكيل اللجنة التوجيهية لإدارة هذه العملية والاسترشاد بدليل التقييم المؤسسي الذي أعدته الهيئة الوطنية للجودة والنوعية الفلسطينية، وكذلك الاسترشاد ببعض التجارب العربية والعالمية في هذا المجال، ثم تطرقت الدراسة إلى معايير التقييم المؤسسي التي تم تطويرها، وهي: (الرسالة والغايات والأهداف،

والحكم والإدارة، والنطاق المؤسسي، والموارد المؤسساتية والخدمات) وقد تم تجميع المعايير في دليل شامل بعنوان دليل التقييم المؤسسي معايير ومؤشرات 2010،

وقد وضّحت الدراسة أيضًا كيف استُخدمت هذه المعايير وكذلك بينت مراحل إنجاز أنشطة عملية التقييم المؤسسي الذاتي في ثلاث مراحل، وهي:

أ. **مرحلة التحضير والتهيئة** حيث تم اتخاذ القرار بإجراء عملية التقييم الذاتي وشُكلت اللجنة التوجيهية ولجان التقييم، وعمل الترتيبات اللوجستية وتنفيذ الحملة الإعلانية للتعريف بالموضوع.

ب. **مرحلة التنفيذ:** والتي تعتبر جوهر عملية التقييم المؤسسي، وتنقسم إلى قسمين أساسيين، وهما: تقسيم اللجان وانطلاق عملية جمع البيانات والمعلومات من دوائر المؤسسة ووصف الواقع، وإصدار الأحكام ومن ثم عرض النتائج على لجنة الدعم وإعداد التقرير الأولي.

ت. **مرحلة صياغة وعرض التقرير وإنهاء عملية التقييم:** حيث تم صياغة نموذج مقترح لتقرير التقييم المؤسسي استرشادًا ببعض النماذج المحلية والعربية والدولية، ومن ثم تم عرضه على شرائح متعددة من مجتمع الجامعة الداخلي والخارجي، وتم تسجيل الملاحظات وإجراء التعديلات، ومن ثم تم اعتماد التقرير النهائي.

وقد أوصت الدراسة بضرورة مراجعة معايير التقييم المؤسسي وتطويرها بشكلٍ مستمر لتتلاءم مع المستجدات والبيئة المجتمعية.

6. دراسة (مصطفى،2012 أ) بعنوان" آلية التقويم المؤسسي والتقويم الذاتي على ضوء دليل اتحاد الجامعات العربية" السودان

هدفت الدراسة إلى مناقشة دليل التقويم المؤسسي لاتحاد الجامعات العربية وذلك حسب المؤشرات الكمية والنوعية بالدليل، المقدم من قبل الشبكة العربية لاتحاد الجامعات العربية، وكذلك مفهوم التقويم الذاتي الذي يساعد المراجعين على القيام بمهام التقويم المؤسسي، واستعرضت الدراسة محاور الدليل، وهي: (الرؤية والرسالة والأهداف وجودة التخطيط، ومقاييس التنظيم والإدارة، ومقاييس الموارد المالية والمادية والتقنية والمعلومات البشرية، وأعضاء هيئة التدريس، والطلبة، والخدمات الطلابية، والبرامج الأكاديمية وطرق التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، وجودة عملية التقويم، والأخلاقيات الجامعية) بالإضافة إلى بعض الملاحظات ومنهجية المراجعة الحالية، والخلط بين موجهات دليل التقويم المؤسسي واستخدامه في عملية التقويم الذاتي، الذي يقوم بتحديد نقاط القوة ونقاط التحسين لكل برنامج وكلية بالجامعة، كما

تطرقت الدراسة إلى إرشادات لكتابة وثيقة التقويم الذاتي وهي نتيجة بحث لعدد من التجارب المحلية والإقليمية والعالمية.

7. دراسة (مصطفى،2012 ب) بعنوان" تجربة التقويم المؤسسي وتطبيق التقويم الذاتي بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا".

هدفت الدراسة إلى مناقشة تجربة التقويم الذاتي والتقويم المؤسسي بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا بصفة خاصة، وذلك وفق المشروع المقدم من الشبكة العربية لاتحاد الجامعات العربية، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث أُنشئت لجنة خاصة بالتقويم والاعتماد في العام 2002، والتي تم استبدالها في العام 2009 بإدارة التقويم الذاتي وضمان الجودة، والتي بدورها بدأت مراجعة هيكلية وحدات التقويم الذاتي بالكليات والأقسام ولجان العمل الميداني، والمجالس العلمية للطلبة بالكليات المختلفة، كما فعلت استمارات المؤشرات النوعية للتقويم الذاتي بالجامعة، وساهمت في التقويم المؤسسي الأول عام 2011، كما استعرضت الدراسة نموذج الجودة الذي تتبناه الجامعة، وهو يشمل: تنظيم المدخلات والعمليات والمخرجات والتغذية الراجعة والمعايير المعتمدة في جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، وإجراءات التحسين التي تعتمدها الجامعة، بالإضافة إلى الخطة المستقبلية للتقويم ومتطلبات التحسين، بناءً على التقويم المؤسسي الذي أُجري للجامعة من قبل وفد من اتحاد الجامعات العربية.

وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها:

أ. إن أهم مقومات نجاح عملية التقويم المؤسسي هو التزام الإدارة أولاً، ثم قناعة كافة العاملين بالجامعة بأهمية عملية التقويم.

ب. إن الإصلاح الجامعي عملية شاملة مستمرة ومتطورة تستلزم تقويمًا مختلفًا لعناصر العملية التعليمية.

ت. إن تقويم البرنامج الأكاديمي يؤثر على تقويم الجامعة بشكلٍ عام.

8. دراسة (الخرابشة،2012) بعنوان" تجربة المملكة الأردنية الهاشمية في ضمان الجودة ومعايير الاعتماد الأكاديمي في الكليات التربوية".

هدفت الدراسة إلى معرفة المعايير المطلوب تحقيقها من كليات التربية في الجامعات الأردنية، والعمل على توفير شروطها ومتطلباتها وصولاً إلى تحقيق الاعتماد الأكاديمي بنوعيه: العام (وهي عبارة عن سلسلة من الإجراءات يتم من خلالها تقييم وتدقيق البنى التحتية، والموارد

البشرية والأكاديمية والإدارية لمؤسسات التعليم العالي)، والاعتماد الخاص (المتعلق بالبرامج الأكاديمية، والمقررات الدراسية والوسائل التعليمية وطرق التدريس والتقويم)، الأمر الذي يضمن تحقيق درجة مقبولة من ضمان الجودة في مخرجات هذه الكليات من الطلبة الخريجين، والذي من شأنه أن ينعكس إيجابياً على سوق العمل المتمثل في المدارس التي تخرج طلبة يدخلون الجامعات وسوق العمل مرة أخرى، ويتوالى التحسين وضمان الجودة بالنتيجة، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي.

وقد خلصت الدراسة إلى نتائج عدة، أهمها:

إن المعايير المستخدمة لاعتماد مؤسسات التعليم العالي تنسجم مع المعايير العالمية، وتهدف إلى النهوض بمؤسسات التعليم العالي الأردنية وتحسين أدائها وجودة مخرجاتها، كما أن هذه المعايير ممكنة التطبيق وقابلة للقياس، ويمكن التأكد من مدى تطبيق مؤسسات التعليم العالي لها.

9. دراسة (حمزة،2012) بعنوان" تجربة التعليم العالي في الجمهورية اليمنية في ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي"

هدفت الدراسة إلى تقديم دراسة تحليلية لتجربة نظام التعليم العالي في الجمهورية اليمنية في ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، من خلال تحليل مجموعة من المحاور، الأول: تضمن نظرة لواقع التعليم العالي في اليمن وتصنيفات مؤسساته المختلفة، والثاني: احتوى على إطار مفاهيمي لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي مستندًا على نظرية الأنظمة المفتوحة التي تساعد كنظرية تحليلية في فهم تطور تلك المفاهيم، والمحور الثالث: يستعرض دور المنظمات الدولية وجهود وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في ضمان الجودة، والاعتماد الأكاديمي كردٍّ على التحديات المحلية والإقليمية والعالمية، ويستعرض المحور الرابع: واقع ثقافة الجودة في التعليم العالي اليمني ومؤشرات النمو لجودة الأداء الجامعي، حيث يعكس النشاطات والجهود التي تقوم بها الدولة والمؤسسات الأكاديمية لنشر ثقافة الجودة ورفع درجة الوعي بأهمية تطبيق إجراءات تحسين جودة الأداء الجامعي.

وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها:

أ. عدم وجود توازن بين مخرجات التعليم العالي واحتياجات سوق العمل، مما يؤكد ضعف استجابة الجامعات نحو خدمة المجتمع.

ب. أهمية التركيز على نشر الوعي على مستوى الجامعات وأعضاء هيئة التدريس والإداريين بمفاهيم الجودة ومعاييرها.

10. دراسة (الدليمي والمحياوي،2012) بعنوان "التقييم الذاتي أداة لضمان جودة الجامعات العراقية دراسة تجربة جامعة الأنبار كنموذج"

هدفت الدراسة إلى استعراض تجربة جامعة الأنبار في عملية التقييم الذاتي خاصة وفق المشروع المقدم من مجلس ضمان الجودة في اتحاد الجامعات العربية، ونموذج التقييم الذاتي الذي تتبناه الجامعة، والإجراءات التي اتبعتها إدارة ضمان الجودة والاعتماد بجامعة الأنبار في عمليات التقييم بكليات الجامعة المختلفة بهدف إجراء تحسين مستمر؛ لضمان جودة مخرجات العملية التعليمية والحصول على الاعتماد، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي؛ ذلك لأنه يهدف إلى الوقوف على الواقع الفعلي لجامعة الأنبار لحصر نقاط القوة والضعف بها، وكان من أهم نتائج التجربة: أن الجامعة لا تقوم بمراجعة رؤية الجامعة ورسالتها بشكلٍ مستمر استجابةً للتغيرات الحاصلة في بيئتها الداخلية والخارجية، وعدم وجود خطط للبرامج التدريبية سواء للهيئة التدريسية أو الإدارية منبثقة من حاجاتهم الفعلية، كذلك عدم وجود تقييم بين كليات الجامعة والكليات المناظرة لها عربيًّا ودوليًّا، كذلك ضعف اتفاقيات التعاون العلمية والبحثية بين كليات الجامعة والكليات النظيرة عربيًّا ودوليًّا، وقد تضمنت التجربة بعض التوصيات أهمها: إعادة النظر في رؤية الجامعة ورسالتها، وعرضها على المنتسبين من خلال دعوة مفتوحة لإبداء رأيهم فيها، وإعداد خطة تدريبية للموظفين بما يتناسب مع مهاراتهم وتخصصاتهم بشكلٍ مستمر، والعمل على عقد الاتفاقيات الثنائية بما يُعزز العلاقات مع الكليات النظيرة عربيًّا ودوليًّا، والعمل على تقييم عمل الكلية وفق النظائر (عربيًّا ودوليًّا) على أن تكون تلك الكليات متميزة في أدائها.

11. دراسة (العجرش، 2012) بعنوان "تصور مقترح لتحسين واقع التقويم في الجامعات العربية كوسيلة لضمان جودتها".

هدفت هذه الدراسة إلى اقتراح تصور لتحسين آلية التقويم المتبعة في الجامعات العربية لضمان جودتها، وذلك من خلال تحليل تجارب بعض الجامعات العالمية المتقدمة في مجال التقويم كوسيلة من وسائل ضمان الجودة فيها، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي النظري، الذي يعتمد على تحليل آلية التقويم المتبعة في بعض الجامعات الأجنبية، مثل: جامعة هلسنكي، وكلية مونفورت لعلوم إدارة العمل في جامعة كولورادو الشمالية، وجامعة نيومكسيكو الحكومية – كارلسباد وصولاً إلى التصور لتحسين آلية التقويم في الجامعات العربية، وقد وضع الباحث مجموعة من النقاط لتطوير آلية التقويم المتبعة في الجامعات العربية، ومنها: إنشاء مركز

للتقويم في كل جامعة وكلية، وتطبيق أدوات وطرق ضبط الجودة المستعملة في العمليات الإنتاجية في التعليم، بشكل يساعد على ضمان الجودة وتحقيق المعايير المطلوبة بنسبة عالية من خلال إدخالها في وسائل وأدوات التقويم، والاستعانة بالمدرسين في اختصاص القياس والتقويم والعلوم التربوية والنفسية في إجراء عمليات التقويم، بالإضافة إلى إجراء عمليات التقويم في بداية كل فصل دراسي، ونشر تجارب الكليات التي تقوم بالتقويم على الكليات التي لم تقم به، وذلك لتقوم بمقارنة أدائها وفق معايير وأداء الكليات التي حصلت على الاعتماد، وتأسيس وحدة متابعة للخريجين في كل كلية لمعرفة نتائج مخرجات تلك الكلية بالإضافة إلى العديد من النقاط الأخرى.

12. دراسة (الدجني،2011 أ) بعنوان "دور عملية التقييم الذاتي المؤسسي في نشر ثقافة الجودة لدى العاملين في الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة".

هدفت الدراسة التعرف إلى دور عملية التقييم الذاتي المؤسسي في نشر ثقافة الجودة لدى العاملين في الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة، والصعوبات ذات العلاقة بالموروث الثقافي التي واجهت عملية التقييم من وجهة نظر فريق التقييم، وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي واستخدم الاستبانة كأداة لتحقيق أهداف البحث، حيث طبقت على عينة مكونة من (60) عضوًا شاركوا في عملية التقييم.

وقد توصلت الدراسة إلى:

أ. وجود تأثير للتقييم الذاتي المؤسسي في مجالات (التخطيط المؤسسي، الحكم والإدارة، النطاق المؤسسي، الموارد المؤسساتية والخدمات) في نشر ثقافة الجودة بدرجة كبيرة.

ب. وجود صعوبات متعلقة بقدرة الجامعات على توفير دلائل موثقة تؤكد صحة الإجابات بلغت (70.26%) .

ت. وجود صعوبات تتعلق بتقبل نتائج التقييم وما يتطلبه ذلك من تغيير في مستوى الأداء.

13. دراسة (الدجني،2011 ب) بعنوان "دور التخطيط الاستراتيجي في جودة الأداء المؤسسي، دراسة وصفية تحليلية للجامعات النظامية الفلسطينية ". فلسطين

هدفت الدراسة التعرف إلى دور التخطيط الاستراتيجي في جودة الأداء المؤسسي، وتطوير معايير ومؤشرات لقياس جودة الأداء المؤسسي في الجامعات الفلسطينية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي والمنهج البنائي التطويري، وقد تألف مجتمع الدراسة من العمداء،

والمديرين، ولجان التخطيط والجودة في الجامعة الإسلامية وجامعة الأقصى وعددهم (100) عضوٍ استجاب منهم (91)، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث أداة الاستبانة والمقابلة المقننة، وتكونت الاستبانة من (87) فقرة موزعة على مجالين رئيسين، هما: واقع جودة الأداء المؤسسي في ضوء توافر مؤشراته، ودور التخطيط الاستراتيجي وعلاقته بأبعاد الأداء المؤسسي، في حين تكونت بطاقة المقابلة من (43) فقرة موزعة على أربعة أبعاد رئيسة، هي: تحليل البيئة الداخلية والخارجية، وتكوين الاستراتيجية، وتنفيذ الاستراتيجية، والرقابة والتقييم.

وقد توصلت الدراسة إلى نتائج عدة أهمها:

أ. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الجامعات الفلسطينية في مستوى جودة الأداء الجامعي ومجالاته تعزى لمتغير الجامعة لصالح الجامعة الإسلامية.

ب. توافر أبعاد جودة الأداء المؤسسي في الجامعات الفلسطينية بنسبة كبيرة بلغت 75.97%.

ت. وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى دور التخطيط الاستراتيجي وجودة الأداء المؤسسي للجامعات الفلسطينية.

14. دراسة (أبو دقة والدجني،2011) بعنوان "التقييم الذاتي المؤسسي والتخطيط الاستراتيجي ودورهما في ضمان الجودة في الجامعات الفلسطينية". (الجامعة الإسلامية كدراسة حالة).

هدفت الدراسة إلى إلقاء الضوء على تجربة التقييم المؤسسي الذاتي في الجامعات الفلسطينية وانعكاسها على عملية التخطيط الاستراتيجي فيها. وقد ركزت الدراسة على تجربة الجامعة الإسلامية بغزة كدراسة حالة ممثلة لمجتمع الدراسة. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، كما اتبعت المنهج البنائي الذي استخدم لتطوير مؤشرات ومعايير التقييم المؤسسي الذاتي. واستخدم الباحثان عدة أدوات للدراسة تمثلت في المجموعة المركزة، نموذج جمع البيانات من الدوائر المختلفة، ونموذج التقييم النهائي. وتم التأكد من صدق وثبات الأدوات. وقد قدمت الدراسة المخرجات الآتية: 1) معايير التقييم الذاتي المؤسسي التي تم تطويرها وتوضيح كيف يمكن استخدامها. 2)خطوات عملية لتنفيذ التقييم الذاتي المؤسسي والنماذج التي تم تطبيقها . 3) تجربة ربط نتائج عملية التقييم المؤسسي بالتخطيط الاستراتيجي بالجامعة من خلال نموذج متكامل.

وأوصى الباحثان بالآتي:

أ. اعتماد نتائج التقييم الذاتي المؤسسي كأساس ومدخل مهم من مداخل تحليل الوضع الراهن، والبيئة الداخلية والخارجية للمؤسسة التعليمية قبل القيام بعملية التخطيط للمؤسسة.

ب. اعتبار المعايير والأدوات المقترحة أساساً يمكن التطوير عليه، وتكييفه للجامعات الفلسطينية خاصة والعربية عامة لإجراء التقييم الذاتي المؤسسي (الخصوصية الثقافية).

ت. توفير موارد كافية لعملية التطوير المؤسسي، وتصميم نظام شامل ومتكامل للأنظمة والعمليات وآليات التدقيق والفحص، لتدعيم عملية ضبط الجودة والتحسين المستمر.

15. دراسة (الحراحشة،2011) بعنوان "تقييم الأداء الجامعي في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر العاملين الإداريين في جامعة آل البيت". الأردن

هدفت الدراسة إلى تقييم الأداء الجامعي في ضوء إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر العاملين الإداريين في جامعة آل البيت، وأثر كل من النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمسمى الوظيفي على تقييم الأداء الجامعي، وقد تكونت عينة الدراسة من (122) فردًا، وقد استخدمت الاستبانة لقياس الأداء الجامعي في ضوء الإدارة الشاملة.

وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها:

أ. إن مستوى تقييم الأداء الجامعي جاء بدرجة تقدير متوسطة.

ب. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقييم الأداء الجامعي في ضوء إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر العاملين الإداريين في جامعة آل البيت تُعزى إلى متغير (النوع، والمؤهل العلمي، والخبرة، والمسمى الوظيفي).

وعليه فقد أوصت الدراسة بالآتي:

ت. تدريب العاملين الإداريين بالجامعة على مفاهيم إدارة الجودة الشاملة ومعاييرها، من خلال دورات تدريبية وورش عمل ونشرات توجيهية.

ث. التقييم المستمر للبرامج التي تقدمها الجامعة بما يتفق مع سوق العمل، وتلقِّي التغذية الراجعة من مؤسسات المجتمع المختلفة، وذلك بتقييم مخرجات الجامعة.

16. دراسة(عبد الفتاح وآخرون،2011) بعنوان "تطوير منظومة التقويم في كلية التربية بجامعة الملك سعود" المملكة العربية السعودية.

هدفت الدراسة إلى استعراض تجربة جامعة الملك سعود في تطوير نظام التقويم بكلية التربية، حيث تقوم الكلية بجهود حثيثة لتطوير أنظمتها وعملياتها وتحسينها؛ للحصول على الاعتراف الأكاديمي الدولي من خلال تحقيق متطلبات المجلس الوطني لاعتماد برامج المعلمين، وقد بدأت عملية التقويم الذاتي حسب معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة في العام الجامعي 1428/1427 هـ، حيث دلت نتائج التقويم على وجود بعض المجالات التي تحتاج إلى تطوير وتحسين، ومن بينها:

أ. إيجاد نظام تقويم للمسؤولين وأعضاء هيئة التدريس ومحاسبتهم.

ب. تفعيل نظام التقويم الفصلي لأداء عضو هيئة التدريس، وربط نتائج التقويم بنظام المحاسبة.

ت. ضرورة اعتماد التقويم على أدلة وقرائن موضوعية.

ث. ضرورة تركيز التقويم وتخطيط الجودة على النشاطات التي وضعتها الكلية ضمن أولويات خطة التحسين.

17. دراسة (عبابنة،2011) بعنوان "تقييم جودة الأداء الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية الآداب– جامعة مصراتة" ليبيا.

هدفت الدراسة إلى تحديد درجة ممارسة مؤشرات جودة الأداء الجامعي بكلية الآداب بجامعة مصراتة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، وفيما إذا كانت تختلف درجة الأداء الجامعي تبعًا لبعض المتغيرات، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، كما استخدم استبانة تكونت من (46) فقرة كأداة لتحقيق هدف الدراسة، وقد تكون مجتمع الدراسة من (60) عضوَ هيئةِ تدريسٍ.

وقد توصلت الدراسة إلى نتائج عدة، أهمها:

أ. أن درجة توفر مؤشرات الأداء الجامعي في كلية الآداب متوسطة.

ب. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغيرات: الرتبة الأكاديمية، والمؤهل، والجنس، إلا أن الفروق كانت دالة لمتغير عدد سنوات العمل لصالح ذوي الخبرة القصيرة (1–3) سنوات.

وقد أوصت الدراسة بالاستمرار في تطبيق معايير الجودة والاعتماد التي بدأتها الكلية، وتوفير برامج تطوير مهني للعاملين، وتزويد الكلية بالمستلزمات الضرورية.

18. **دراسة (العيثاوي والسامرائي،2011) بعنوان "واقع تطبيق ضمان جودة التعليم في الجامعات الخاصة في ضوء معايير ومتطلبات الجودة الشاملة. دراسة حالة الجامعة الخليجية" البحرين.**

هدفت الدراسة إلى تناول عملية واقع تطبيق الجامعات الخاصة للجودة من خلال دراسة لحالة الجامعة الخليجية في البحرين، وقد أتت هذه الدراسة لتسلط الضوء على عملية تطبيق مبادئ الجودة، بالإضافة على مجموعة من المواضيع المتعلقة بعملية التقييم الذاتي والخارجي، ومناقشة عملية المراجعة من حيث الخطوات، وإعداد مواصفات البرنامج، والتقييم الذاتي والخارجي، ومحاور التقييم، وأخيرًا التعرف إلى كيفية ضبط الجودة في التعليم وتحديد مجالات تطبيق الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية.

وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها:

أ. أهمية كتابة وثيقة التقييم الذاتي ومواصفات البرنامج تطبيقًا لمعايير الجودة؛ وذلك تحسينًا لأداء الخريجين، إضافة إلى أهمية التوثيق لمتابعة عملية التقييم.

ب. وجود آليات عدة يمكن تطبيقها لضبط الجودة الشاملة في التعليم، ومن أهمها: التقويم الذاتي، والدراسات الذاتية، وتقويم إنتاج الطلبة التحصيلي.

19. **دراسة (عبد الحليم،2011) بعنوان "منهج مقترح لتقييم أداء الجامعات وتحسين جودة التعليم الجامعي". جمهورية مصر العربية.**

هدفت الدراسة إلى بيان أهمية التخطيط الاستراتيجي في تحسين جودة أداء الجامعات، ودور تقييم الأداء في التحسين المستمر لجودة العملية التعليمية ومخرجاتها، وتأثيرها على المجتمع، بالإضافة إلى عرض أدوات المحاسبة الإدارية لتقييم الأداء، ومدى استخدامها في الجامعات للوصول إلى المنهج الذي يمكن أن يساعد الجامعات على تحقيق استراتيجياتها طويلة وقصيرة الأجل، ومن هذه الأدوات المستخدمة في تقييم الأداء في الجامعات(بطاقة الأداء المتوازن وجائزة بالدريج للتعليم)، وقد أوضحت الدراسة كيف يمكن للتكامل بين ممارسات بطاقة الأداء

المتوازن ومنهج هوشين كونري أن يحقق جودة الإدارة الإستراتيجية في الجامعات، ويمثل إطارًا جيدًا لتحقيق الميزة التنافسية المستدامة والتحسين المستمر في مؤسسات التعليم العالي.

وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها:

أ. ضرورة اهتمام الجامعات بالاستراتيجية طويلة الأجل بنفس درجة اهتمامها بالمقدرة والكفاءة في إدارة شؤون الجامعة قصيرة الأجل.

ب. يجب أن يتم اختيار أدوات تقييم الأداء المستخدمة في المحاسبة الإدارية التي تحقق جودة أداء الجامعات لوظائفها الأساسية.

20. دراسة (الأغا والأغا،2011) بعنوان "استراتيجيات مقترحة لمعايير ضمان جودة الأداء الجامعي". فلسطين

هدفت هذه الدراسة إلى الإلمام بمفهوم جودة الأداء الجامعي الذي يركز على تحسين الأداء والمنتج التعليمي حتى الإتقان، بالإضافة إلى التعرف إلى معايير ومؤشرات الجودة العالمية في الأداء الجامعي والتي تم تصنيفها إلى مجموعتين، تتناول المجموعة الأولى الكيانات المؤسسية للتعليم العالي وتشمل معايير (الرسالة والغايات والأهداف، التخطيط وتخصيص الموارد والتجديد المؤسسي، الموارد المؤسساتية، القيادة والحاكمية، الإدارة، العدالة والنزاهة والشفافية، التقييم المؤسسي)، أما المجموعة الثانية فتتناول معايير الفاعلية التعليمية وتشمل معايير(قبول الطلبة، الخدمات الطلابية المساندة، أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم، البرامج التعليمية، التأهيل التعليمي العام، الأنشطة التعليمية ذات الصلة، وتقييم تعلم الطلبة)، كما هدفت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لإنشاء وحدة الجودة الشاملة وتطوير الأداء بكليات الجامعة، في ضوء المعايير الدولية، والتي تهدف إلى تقويم الأداء وتطوير العملية التعليمية والبحثية وخدمة المجتمع.

21. دراسة (عناية،2010) بعنوان "دور التقييم الذاتي للبرامج الأكاديمية في الجامعات الفلسطينية بغزة في تحسين الأداء الأكاديمي لدى أعضاء الهيئة التدريسية".

هدفت الدراسة التعرف إلى دور التقييم الذاتي للبرامج الأكاديمية في الجامعات الفلسطينية بغزة في تحسين الأداء الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظرهم وسبل تفعيله، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وقامت بتصميم استبانة مكونة من (48) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات، هي: (مجال التدريس، ومجال البحث

العلمي، ومجال خدمة المجتمع)، وقد تكونت عينة الدراسة من (160) عضوَ هيئةِ تدريسٍ في الجامعة الإسلامية وجامعة الأزهر بغزة استجاب منهم (138) عضواً.

وقد توصلت الدراسة إلى نتائج عدة، أهمها:

أ. إن درجة مساهمة التقييم الذاتي للبرامج الأكاديمية في الجامعات الفلسطينية في تحسين الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس كانت متوسطة.

ب. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات التقديرات التقويمية لأعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الفلسطينية لأثر التقييم الذاتي للبرامج الأكاديمية في تحسين أدائهم الأكاديمي ترجع لمتغير (الجامعة، سنوات الخدمة، الرتبة العلمية، أو الجنس).

22. دراسة (الخرابشة،2009) بعنوان "التجربة الأردنية في مجال ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي".

هدفت الدراسة إلى إبراز دور واهتمام المملكة الأردنية بنوعية التعليم العالي، وذلك من خلال استعراض دور هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي في الأردن كهيئة مستقلة تتولى مهام اعتماد مؤسسات التعليم العالي الأردنية ومراقبة أدائها ومتابعتها سعياً وراء تحقيق نوعية التعليم العالي وضمان جودته، ومواءمته لاحتياجات سوق العمل، والتحقق من ضمان تطبيق هذه المؤسسات لأنظمة ومعايير الاعتماد والنوعية، والتأكد من تحقيق أهدافها بما ينسجم مع سياسات وأهداف التعليم العالي في الأردن.

وقد استعرضت الدراسة إجراءات ومعايير اعتماد مؤسسات التعليم العالي التي تنقسم إلى قسمين: معايير الاعتماد العام(الاعتماد المؤسسي) المتعلقة بالبنى التحتية والموارد البشرية والمرافق والتجهيزات والوسائل التعليمية، ومعايير الاعتماد الخاص المتعلقة بالبرامج الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس ومؤهلاتهم والخطط الدراسية والمكتبة.

وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها:

أ. أهمية وجود معايير للتقويم والجودة على مستوى الجامعة مما يضمن جودة أدائها.

ب. أهمية تعزيز مفهوم الشفافية والمساءلة، وذلك من خلال إشراك مؤسسات التعليم العالي ببرامج تقييم تعمل على تحديد التسلسل الرتبي للمؤسسات والتخصصات وإعلانها بالوسائل المتاحة.

23. دراسة (الحمالي،2008) بعنوان "التقويم والاعتماد أداة لضمان الجودة التعليمية في الجامعات الإسلامية. (السعودية)

هدفت الدراسة إلى التعريف بالمفاهيم الأساسية للتقويم الأكاديمي وتقويم الأداء والجودة الشاملة، والتعرف إلى مستوى التطبيق في الجامعات الإسلامية، وتكمن أهمية الدراسة في أنها تسهم في تكريس فهم أعمق لفلسفة التقويم والاعتماد وعلاقته بقيم الجودة، ومعرفة مدى انسجام هذه القيم مع مبادئ وأسس الجودة الشاملة. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وأوصت الدراسة بتوثيق الصلة بالأخلاق والتعاليم الإسلامية، وتبنى الإدارة العليا في الجامعة لقيم الجودة وتكريس كل نواحي العمل بدعم الجودة وتطبيقها والتركيز على التقويم الجماعي للجامعات (كإدارات وأقسام)؛ لقياس مدى تحقيق الموظفين للأهداف، بالإضافة إلى ضرورة تحديد مؤشرات الأداء لكافة الوحدات في المؤسسة التعليمية سواء في الجانب الإداري أو الأكاديمي.

24. دراسة(قرم،2008) بعنوان "الجودة بين الحاضر والمستقبل". المملكة العربية السعودية.

هدفت الدراسة إلى تقديم بعض المفاهيم المتعلقة بالمؤسسة التعليمية، بالإضافة إلى بعض المعايير الدولية المهمة المعتمدة في التقييم، وكيفية تقييم أداء المؤسسة التعليمية من خلال تنفيذها للعناصر الرئيسة المكونة لها، وهي: (رؤية ورسالة وأهداف المؤسسة التعليمية، الإدارة، الطلبة، أعضاء الهيئة التدريسية والتعليمية والفنيون، البرامج الأكاديمية محتوى المقررات والوسائل التعليمية والاختبارات، إمكانيات المؤسسة التعليمية، الموارد المالية وطريقة إنفاقها، البحث العلمي، الحياة الجامعية، المباني والمرافق والتجهيزات، الإدارة الصحية والإرشادية، المكتبة ومحتوياتها، المعامل ومحتوياتها، مدى ارتباط الجامعة بالمجتمع وخدمتها له، والأمن والسلامة والصحة العامة) وذلك لمعرفة جوانب القوة والضعف عندها باعتماد بعض الأمثلة التوضيحية، كما تناول البحث الإشارة إلى دور العنصر البشري والمادي، والتخطيط والمتابعة، والإدارة الطموحة، وترجيح منطق العقل على العاطفة في النهوض بالمؤسسة التعليمية، لترقى على مثيلاتها في الدول المتقدمة.

وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة نتائج، أهمها:

أ. أهمية توفر الشفافية والاستمرارية والشمولية في التقييم.

ب. أهمية التعاون البنَّاء من قبل المعنيين بعملية التقييم والمسؤولين في المؤسسة التعليمية، وبين القائمين بعملية التقييم في التوصل إلى أفضل النتائج المرجوة من التقييم الذاتي أولاً، ومن التقييم الخارجي ثانيًا.

25. دراسة (الزيادات،2007) بعنوان "التقويم الذاتي أحد الأساليب المتبعة في تحقيق جودة التعليم الجامعي نموذج تجربة الجامعات الأردنية (جامعة البلقاء)".

هدفت الدراسة إلى تحديد أهم الخطوات والمؤشرات التي ينبغي أن تتضمنها عملية التقييم الذاتي للجامعات، من خلال التركيز على الأساليب المعتمدة في الجامعات الأردنية خاصة جامعة البلقاء، واعتمد الباحث على أسلوب العرض التحليلي لتجارب بعض الدول في عملية التقييم الذاتي للجامعات، وهذه الدول هي (مصر، العراق، وفلسطين) وتقديم الاستنتاجات بشأنها.

أما النتائج فقد قدم الباحث مقترحاً لأهم الخطوات والمؤشرات التي يجب أن تتضمنها عملية التقييم الذاتي للجامعات، وهي:

أ. إن مسؤولية إجراء التقييم الذاتي تقع على عاتق المؤسسة نفسها/ البرنامج نفسه.

ب. يكون التقييم الذاتي أهم عناصر في عملية التقييم الخارجي.

ت. تجرى عملية التقييم الذاتي طبقاً لإطار معايير التقييم التي ترتكز عليها هيئة الاعتماد والجودة في وزارة التعليم.

ث. قد تستغرق عملية التقييم الذاتي فترة شهور.

وقدم الباحث توضيحاً للعناوين التي يجب أن يشتمل عليها تقرير التقييم الذاتي وهي:

(الرسالة، القيادة والإدارة، أعضاء هيئة التدريس، البرامج التعليمية، المعايير القياسية الأكاديمية، إدارة الجودة، الأبحاث والأنشطة العلمية الأخرى، المشاركة المجتمعية، خطط التطوير المجتمعية).

26. دراسة (المصري،2007) بعنوان "تقييم الدور التنموي لوظائف جامعة الأقصى من وجهة نظر أعضاء هيئتها التدريسية". فلسطين

هدفت الدراسة إلى تقييم الدور التنموي لوظائف جامعة الأقصى (التعليمية، البحث العلمي، خدمة المجتمع) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ولتحقيق ذلك، استخدم الباحث الوصف التحليلي، وصمم استبانة مكونة من (55) فقرة، وطبقها على عينة الدراسة المكونة من (186) مبحوثاً من حملة الدكتوراة والماجستير.

وتوصلت الدراسة إلى تقييم سلبي للدور التنموي لوظائف الجامعة، لاسيما الوظيفة التعليمية التي لم يصل مستواها إلى الحد الأدنى المطلوب وهو (60%).

ومن أهم توصيات الدراسة إعادة النظر في الخطط الأكاديمية للجامعة، بما يعزز الدور التنموي لوظائفها الثلاث، والقيام بدورات وورش عمل وحلقات مناقشة لكل أعضاء هيئة التدريس العاملين في الجامعة، وأن تضع الجامعة مجموعة من الموضوعات والعناوين البحثية المرتبطة بالتنمية، على أن تقوم بدعم العاملين من أعضاء هيئة التدريس الذين يقومون بتنفيذها.

27. دراسة (سكر،2006) بعنوان "تقويم أداء جامعة الأقصى بغزة كخطوة على طريق تحقيق جودتها الشاملة". فلسطين

هدفت الدراسة إلى إظهار دور التقييم وأهميته في تحسين جودة جامعة الأقصى وضمانها ، بالإضافة إلى تحديد مستوى أداء جامعة الأقصى في ضوء بعض المعايير، وسُبل تحسين الأداء، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدم الاستبانة كأداة لتحقيق هدف الدراسة.

وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها: إن مستوى أداء الجامعة فيما يتعلق برسالتها وأهدافها وبرامجها وإدارة الجامعة والخدمات المقدمة هو دون المتوسط حيث حصل على متوسط عام نسبته (59.8%).

وقد أوصت الدراسة بالآتي:

أ. البدء في تقييم جميع مدخلات النظام التعليمي في الجامعة وعملياته والعمل على تحسينها.

ب. الاهتمام بالتدريب المستمر لأعضاء هيئة التدريس لتطويرهم وتنميتهم مهنيًّا.

ت. اعتماد أسلوب التقييم الذاتي الدوري والمستمر لكل من المقررات الدراسية، وطرق وأساليب تدريسها وتقويمها، وأداء أعضاء هيئة التدريس.

28. دراسة (أبو سليمة،2005): بعنوان "تطوير الأداء الإداري في كليات التربية بجامعة قناة السويس في ضوء إدارة الجودة الشاملة".

هدفت الدراسة التعرف إلى فلسفة الأداء الإداري وواقع منظومته في كليات التربية، والتعرف إلى مدى توافر متطلبات تطوير الأداء الإداري بكليات التربية بجامعة قناة السويس في ضوء إدارة الجودة الشاملة، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي معتمدة على أسلوب تحليل النظم لتحليل عناصر المنظومة الإدارية، واستخدمت الباحثة الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتم تطبيقها على عينة مكونة من (100) فردٍ من أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بالكليات، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج عدة، أهمها:

أ. دعم العمداء لنظام إدارة الجودة الشاملة وتأكيدهم على أهمية التغيير لتحسين جودة الأداء وإقناعهم بذلك.

ب. قلة اهتمام العمداء بمكافأة أعضاء الكلية عند التزامهم بتحسين أدائهم.

ت. إغفال رؤساء الأقسام لدورهم بالنسبة لتحفيز الأعضاء على تحسين جودة الأداء.

ث. إن تطبيق إدارة الجودة الشاملة يستغرق الكثير من الوقت ولابد من عدم استعجال النتائج.

29. دراسة (الحجار،2004) بعنوان "تقييم الأداء الجامعي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية بجامعة الأقصى في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة". فلسطين.

وقد هدفت الدراسة إلى تقييم الأداء الجامعي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الأقصى في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. كما استخدم الاستبانة كأداة للدراسة، وتكونت من (40) فقرة موزعة على سبعة مجالات هي: (القيادة، التخطيط الاستراتيجي، الطلبة، المعلومات، الموارد البشرية، إدارة العمليات، نتائج العمل)، حيث تم تطبيقها على عينة عشوائية قدرها (123) عضواً. وبينت نتائج الدراسة الآتي:

أ. المستوى العام للأداء الجامعي لم يصل إلى المستوى الافتراضي (60%).

ب. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ في تقدير أفراد العينة لمستوى الأداء الجامعي يعزى لمتغير الكلية والمؤهل والخبرة.

وقد أوصت الدراسة بضرورة نشر مفاهيم ثقافة الجودة الشاملة، والعمل على إنشاء دائرة أو عمادة للجودة الشاملة في الجامعة، وخلق مناخ تنظيمي يشجع على الجودة الشاملة.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

1. **دراسة فاركاس (Farkas,M.2013) بعنوان:" بناء ودعم استدامة ثقافة التقييم: أفضل الممارسات لتغيير الإدارة." الولايات المتحدة الأمريكية**

"Building and sustaining a culture of assessment: best practices for change leadership."

هدفت الدراسة إلى استكشاف فكرة استخدام نموذج الخطوات الثماني لـ Kotter، وذلك لتغيير الإدارة من أجل خلق ثقافة للتقييم تكون متضمنة في الثقافة المؤسساتية. وقد استعرضت الدراسة نموذج كوتر حيث وُضعت كل خطوة من الخطوات الثماني في سياق بناء ثقافة التقييم، مدعمة بأمثلة واقتراحات من الأدب التربوي، والتعليم العالي، والسلوكيات التنظيمية والإدارة المتغيرة. وقد وجدت الدراسة أن بناء ثقافة التقييم هو أمر بالغ الأهمية في البيئة الحالية، بل إنها عملية صعبة ومعقدة، وتتطلب مبادرة على مستوى القاعدة ودعم من الإدارة العليا إلى الإدارة الدنيا، بالإضافة إلى وجود إدارة قوية تدعم التغيرات السلوكية الهادفة إلى تغيير الثقافة بغض النظر عن طبيعة السلطة الموجودة.

2. **دراسة (Enders & et al, 2013): "الحكم الذاتي التنظيمي والأداء: إعادة النظر في التعليم العالي وإصلاحه". هولندا**

Regulatory Autonomy and Performance: The Reform of Higher Education Re-Visited

هدفت الدراسة إلى فهم الحكم الذاتي التنظيمي والتحكم في إصلاح التعليم العالي. واعتمدت الدراسة على المنهج التحليلي للنماذج الرئيسية كمدخل لعملية إصلاح السياسات العامة والتصميم المؤسسي. وتناقش طرق إصلاح التعليم العالي، بعيداً عن المعتقدات التقليدية في استقلال الجامعات التي تم إنشاؤها على الثقة المؤسسية والحكم الذاتي، وتقوم الدراسة على استخدام الاستقلالية التنظيمية للجامعات كأداة لنظام جديد في مؤسسات التعليم العالي، والتي تجسدت في الحالة الهولندية، وتقوم بتحليل سياسات الحكم الذاتي من أجل تعزيز حرية التصرف الإداري والرقابة الداخلية من الجامعات، وبالتالي يهدف الحكم الذاتي التنظيمي إلى التوفيق بين الجامعات بشكل وثيق مع الأهداف الحكومية وتحسين أداء كل منها. ولدى مراجعة أدبيات

الدراسة لم يتوفر يتوفر أدبيات لها صلة بالارتباط بين الحكم الذاتي التنظيمي والأداء. ومن توصيات الدراسة إجراء مزيد من الدراسات حول الحكم الذاتي والأداء.

3. **دراسة رودت (Roodt,2012) بعنوان " ضمان الجودة المؤسسية، هل يوجد إطار عمل كامل؟". نيوزيلندا**

'' Institutional Quality Assurance, Does a Framework exist?''

هدفت الدراسة إلى تقديم لمحة عامة عن التنمية وإدخال نظام ضمان جودة جديد في المؤسسة، فبدلاً من اتباع نهج الامتثال فقط فيجب اتباع نهج التقييم الذاتي المستمر مع التركيز على التحسين المستمر والمخرجات التعليمية، حيث استعرضت الدراسة تجربة نيوزيلندة في مجال التقييم الذاتي وجودة الأداء، خاصةً في معهد ويكاتو للتكنولوجيا الذي أعاد تطوير نظامه الخاص بإدارة الجودة، مسترشدًا بالعديد من أُطر الجودة، بالإضافة إلى أُطر التميز المبنية على المعايير التربوية للجودة في الأداء المستمدة من المعايير الدولية لمالكوم بالدريج، بالإضافة إلى استخدام تقييم ذاتي مُركز يقوم على التحسين المستمر لتلك المعايير.

وقد توصلت الدراسة إلى أهمية تصميم وتنفيذ إطار جديد لضمان جودة البرامج الأكاديمية والتدريس والدعم الطلابي، حيث سيمكّن الموظفين من استعراض أنشطتهم ورصدها بشكلٍ مستمر، كما سيمكِّنهم من معرفة كيفية استخدام التغذية الرجعة في معرفة نقاط القوة وفرص التحسين التي يمكن الاستعانة بها في التخطيط للسنة المقبلة، كما يهدف الإطار الجديد إلى مواءمة نظام ضمان الجودة الأكاديمية المؤسسية مع النظام الوطني الجديد لضمان الجودة.

4. **دراسة ناثان و دوتوا(Nathan & Dutoi,2012) بعنوان " أهمية ضمان الجودة الداخلية والفعالية المؤسسية في مؤسسة تعليم عالٍ اتحادية في الإمارات العربية المتحدة".**

'' The Importance of Internal Quality Assurance and Institutional Effectiveness in a Federal Higher Education Institution in the UAE"

هدفت الدراسة إلى استعراض أهمية التقييم الداخلي خاصة في ظل استخدام التكنولوجيا الحديثة، مما جعل القيام بعملية التقييم أكثر سهولة، وبالرغم من العثرات والتحديات المحتملة إلا أن التقييم الداخلي يقدم نظرة موضوعية وموثوقة خاصةً إن تم تطبيقه بصورة منهجية ونزيهة، مما سيوفر رؤىً وتفهمات لمن يقومون على تحسين أداء المؤسسة الداخلي.

كما استعرضت الدراسة تجربة كليات التقنية العليا في الإمارات العربية المتحدة في تطوير ضمان الجودة المؤسسي الداخلي من خلال تطوير التقييم المؤسسي الداخلي، مما سيساعد على تعزيز أنظمة التقييم الداخلي في مؤسسات التعليم العالي، بالإضافة إلى تعزيز تكاليفها ومنافعها.

5. دراسة (Vilgats & Heidmets, 2011): أثر تقييم الجودة الخارجية على الجامعات: التجربة الاستونية.

The Impact of External Quality Assessment on Universities: The Estonian Experience.

هدف البحث إلى تحديد أثر التقييم الخارجي للجودة على الجامعات في استونيا بين عامي 1997 و2009. ويقوم على تحليل تقارير الخبراء ومقابلات مديري الجامعات والبرامج التي نفذت بين عامي 1997 و2009. وشملت الدراسة تحليلاً من (12) منهجاً في (3) من الجامعات الحكومية.

وفقاً لنتائج التقييم كان الأثر العام منخفض نسبياً. بينما فيما يتعلق بالمناهج الدراسية والدراسة العلمية وسمعة الجامعة ووحدة التدريس كان أقوى، ولكن في العديد من الجوانب المهمة الأخرى، مثل إدارة الجامعة وضمان الجودة والتمويل، كان هناك التأثير قليلاً.

نتائج البحث تشير إلى الحاجة لإدخال تعديلات على نظام التقييم في استونيا، وكذلك في بلدان أخرى.

6. دراسة ساداتين وآخرون(Saadatian & etal,2011) بعنوان" تحديد نقاط القوة والضعف في استدامة نظريات تقييم التعليم العالي". ماليزيا

"Identifying Strength and Weakness of Sustainable Higher Educational Assessment Approaches"

هدفت الدراسة إلى التعريف بأهمية الاستدامة في التعليم العالي، وتقييم نقاط القوة والضعف في نظريات تقييم مؤسسات التعليم العالي، وقد استخدمت الدراسة لتحقيق هدفها، طريقة تحليل المحتوى إضافة إلى المقابلات والأبحاث الأرشيفية والتقنية التي هدفت إلى التحقق من الوثائق والمواد الموجودة في نظريات تقييم مؤسسات التعليم العلي بدءاً من عام 1998.

وقد استعرضت الدراسة نظريات التقييم بعيدًا عن الأحكام الذاتية وهي عبارة عن 18 نظرية تقييم لمؤسسات التعليم العالي، تهدف إلى تتبع الاستدامة وتقييم التقييم، مثل: (STARS, CSAF) حيث اعتُبرت تلك النظريتين أكثر قوة بالمقارنة مع النظريات الأخريات.

وقد توصلت الدراسة إلى أن هذا التقدير لا يجعل بعض النظريات أفضل من الأخريات لأن هذا ليس معياراً، ولكن يجب الإشارة إلى أن طرق التقييم تُطبق فقط إذا كان هناك مدخلات ومصادر معلومات كافية، كما يجب اختيار وتبني طريقة التقييم المناسبة للظروف المحلية لمؤسسة التعليم العالي.

7. دراسة (Lion,2011): "دراسة لدعم الأداء في التعليم العالي. الولايات المتحدة الأمريكية"

A Study of performance Support in Higher Education

هدفت الدراسة إلى ربط الجهود الناجحة في تحسين الأداء على قوة وسلامة عملية تحليل الأداء، وذلك خلال الفترة التي تواجه فيها مؤسسات التعليم العالي زيادة في تخفيض الميزانية، والقدرة على جذب الطلبة، والتحاقهم في مؤسسات التعليم العالي، حيث قامت بعض الجامعات باستخدام الإنترنت كوسيلة لجذب الطلبة، وتوفير الإمكانيات المادية والمعنوية للطلبة الملتحقين بالجامعة. كما أن زيادة انتشار استخدام التعليم الإلكتروني أدى إلى وجود مخاوف من عدم قدرة أعضاء هيئة التدريس من تصميم وتنفيذ التعليم الإلكتروني. واشتملت عينة الدراسة على موظفي الشؤون الأكاديمية؛ من أجل التعرف إلى الأولويات والممارسات التي تساهم في التعليم الإلكتروني باستخدام شبكة الإنترنت؛ وذلك بهدف تحقيق الفرص المتاحة لتحسين الأداء التعليمي. وأظهرت النتائج أن بعض المؤسسات تقدم مجموعة متنوعة من الدعم التعليمي، إلا أن هناك مؤسسات محددة لا تقدم أي دعم.

8. دراسة ديفينسنزي (De Vencenzi, 2011) بعنوان: " التقييم المؤسسي وتحسين جودة التعليم في الجامعات". الأرجنتين

"Institutional Assessment and Educational Quality Improvement in Universities"

هدفت إلى دراسة كيفية تأثير عملية التقييم المؤسسي على تحسين نوعية التعليم في الجامعات الحكومية المدارة من قبل القطاع الخاص في الأرجنتين.

وارتكزت هذه الدراسة على البحث النوعي والذي يعتمد على المنهج الوصفي- التقييمي المستند إلى استراتيجية دراسات الحالة المقارنة. واستخدم البحث منهجية تحليل الوثائق لتقييم التقارير الذاتية والخارجية لثلاث جامعات والذين أكملوا عملية تقييمهم المؤسسي في الفترة ما بين 2000-2005، جنبًا إلى جنب مع المقابلات المفتوحة العضوية والمعمقة والتي تم إجراؤها في عام 2011 مع رؤساء نفس الجامعات السابقة.

تتناول الدراسة بالتحليل ثلاث وجهات نظر مفاهيمية: المفهوم الاجتماعي التاريخي والسياقي، والمفهوم الداخلي، والمفهوم المؤسسي الثقافي؛ لتقييم التغير التنظيمي في الجامعات عند النقطة الذي تتلاقى فيها وجهات النظر الثلاث.

يمكن تصور نوعية التعليم من حيث درجة الكفاية والترابط والاتساق، ودرجة الارتباط بين ثلاثة مجالات: القصدية أو البنية العليا، التنظيم أو البنية الهيكلية، ظروف العمل أو البنية التحتية للجامعة.

9. دراسة تاري (Tari,2010) بعنوان "عمليات التقييم الذاتي: أهمية المتابعة من أجل النجاح". أسبانيا

"Self- Assessment processes: The importance of follow- up for success"

هدفت الدراسة إلى تقديم عرضٍ لعمليات التقييم الذاتي، وتحديد الصعوبات والفوائد وعوامل نجاح نموذج التقييم الذاتي للمؤسسة الأوروبية لضمان الجودة، بالإضافة على تحليل أهمية المتابعة من أجل نجاح التقييم الذاتي، ومن ثم قدمت دراسة حالة لعشر خدمات توفرها جامعة حكومية إسبانية، وذلك لتحديد الصعوبات والفوائد وعوامل نجاح التقييم الذاتي.

وكان من أهم نتائج الدراسة أن التقييم الذاتي ساعد المديرين على تقديم أجود الخدمات من خلال التعرف إلى نقاط القوة ومناحي التحسين، ومن ثم تطبيق خطة من أجل التطوير.

وقد أوصت الدراسة بضرورة استخدام التقييم الذاتي من قبل إدارة الجامعة كأداة للتخطيط المستمر من أجل التحسين؛ ذلك لأن التقييم الذاتي يعزز ثقافة الجودة لتحديد خطة لتحسين إدارة الخدمات في الجامعة، كذلك أهمية المتابعة للتأكد من تطبيق إجراءات التحسين، ذلك لأن المتابعة تعتبر آخر خطوة من خطوات التأكد من نجاح عملية التقييم الذاتي.

10. دراسة تافارس وآخرون (Tavares & etal,2010) بعنوان "هل يساهم برنامج التقييم المؤسسي لرابطة الجامعات الأوروبية في تحسين الجودة؟"

" Does the EUA institutional evaluation programme contribute to quality improvement?"

هدفت الدراسة إلى عكس أهمية برنامج التقييم المؤسسي التابع لرابطة الجامعات الأوروبية في تحسين جودة الجامعات، كما هدفت إلى تحليل برنامج التقييم وتقارير المتابعة وذلك لتحديد ما إذا كان هذا البرنامج يسهم في تطوير ثقافة تحسين الجودة، وقد استخدمت الدراسة منهجية

تحليل المحتوى للبرنامج وتقارير المتابعة، وذلك لتقييم التقدم المحرز منذ التقييم الأصلي، وقد كان من أهم نتائج الدراسة أن اتباع برنامج التقييم هو نهج مفيد نحو تحسين جودة الجامعات، ذلك لأنها تعرض بشكلٍ دقيق المشاكل التي تواجهها الجامعة، حيث يحدد نقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات، كما يقدم توصيات واضحة واقتراحات للتحسين قد تشكل قاعدة متينة لخطة التحسين، إذا ما تم مناقشتها بالشكل الصحيح داخل الجامعة.

11. دراسة (Capano, 2010) بعنوان: التقييم والمساءلة في مؤسسات التعليم العالي الإيطالية. إيطاليا

A Sisyphean Task: Evaluation and Institutional Accountability in Italian Higher Education

هدفت الدراسة إلى معرفة التجربة الإيطالية في تقييم جامعاتها وطرق المساءلة وآثارها على الأداء المؤسسي، من خلال مقابلات أجريت مع مديري الدوائر المالية والرقابة داخل الجامعات باستخدام المنهج الوصفي التحليلي.

وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها:

ت. ضعف عملية المساءلة المؤسسية داخل الجامعات، كما وجد أن الجامعات تتصرف بطريقة غير مسئولة من وجهة النظر المالية والإدارية.

ث. إن متابعة وتغيير النتائج تتطلب إحداث تغيير جذري في ترتيبات الحكم سواء على المستويات المؤسسية أو النظامية.

12.دراسة رودت ورينيك (Roodt & Reinecke, 2009) بعنوان :" نظريات مختلفة لضمان الجودة وأثرها على كفاءة وفاعلية واستدامة منهج التقييم الذاتي لضمان الجودة". نيوزيلندا

Different Approaches to QA and Their Impact on Efficiency, Effectiveness and Sustainability. A Self Assessment Approach to Quality Assurance.

هدفت الدراسة إلى استعراض تجربة نيوزيلندا في مجال ضمان الجودة والتقييم المؤسسي، حيث أعلنت الحكومة النيوزلندية خلال عام 2006 إجراء تغييرات كبيرة على طبيعة ضمان الجودة كجزء من إصلاحات وطنية شملت التعليم العالي. هذه التغييرات المقترحة سوف تظهر تركيزاً كبيراً على مخرجات التعليم والتحسين المتواصل للجودة. فمن المتوقع من المؤسسات أن تقوم

بإجراء تقييم داخلي لأدائها وتحقيق حول فاعليتها الخارجية بشكل دوري لتوفير الحكم المستقل على أداء هذه المؤسسات، وقدرتها على توفير خبرة تعليم وتعلم ذات صلة.

إن معهد وايكاتو للتكنولوجيا هو في طور عملية وضع إطار متميز مستنداً إلى معايير مؤسسة نيوزيلندا للأعمال المتميزة (NZBEF) للأداء المتميز، وهي واحدة من بين أربعة معاهد للتكنولوجيا وكليات الفنون المشاركة في التقييم والتنقيح الذاتي والخارجي لتجربة عام 2008.

سوف يستند التركيز الرئيسي لنظام ضمان الجودة الجديد على التقييم الذاتي الداخلي من منظور تقييمي مع تقييم خارجي دوري.

13.دراسة كاميرون (Cameron, 2009) بعنوان:" استشراف مؤشرات الأداء الرئيسية للجودة الأكاديمية". نيوزيلندا

"An Exploration of Key Performance Indicators for Academic Quality"

أجريت محاولات عدة متنوعة خلال الخمس سنوات الماضية في نيوزيلندا؛ لوضع وتطوير مؤشرات للجودة الأكاديمية والتي تستمد من مجموع البيانات المؤسسية. ومع ذلك، فإنه كثيراً ما تم انتقاد المؤشرات التي تم النظر فيها، وذلك بسبب العديد من الأسباب، والتي من بينها وجود حالة من الضعف في توفير التوجيه من أجل التحسين. والتي يقف أمامها إشكالية اعتبار العديد من السمات الحقيقية للجودة الأكاديمية التي تهم موظفي الجامعة ليست قابلة للتمثيل العددي.

تطرح هذه الدراسة التدابير البديلة والتي تستمد مباشرة من أنشطة ضمان الجودة الأكاديمية الرئيسية، والتي قد تكون قيمة أيضًا للقياس والتعلم من خلال القياس. وبشكل خاص، تفترض هذه الدراسة أن مؤشرات الأداء للجودة الأكاديمية غالبًا ما تكون ذات فائدة كبيرة من أجل التقييم والتأثير في الجودة، إذا ما استمدت من عمليات ضمان الجودة نفسها وليس من مجموعة البيانات المتوفرة.

14.دراسة برينجر وآخرون (Bringer &etal,2008) بعنوان: " الاستدامة في التعليم العالي في أتلانتيك كندا".

"Sustainability in higher education in Atlantic Canada"

هدفت الدراسة إلى التأكد من حالة الاستدامة في التعليم العالي في كندا من حيث (استدامة التعليم، المناهج والبحوث، المنح الدراسية، الكليات، تطور العاملين، المكافآت، التوعية المجتمعية، الخدمات، فرص الطالب، والبناء والتخطيط) وذلك لجميع الجامعات والكليات

الأعضاء في جمعية جامعات وكليات أتلانتيك كندا في عام 2005-2006، وقد تم استخدام استبانة تقييم الاستبانة كأداة لجمع المعلومات.

وقد توصلت الدراسة إلى أن غالبية مؤسسات التعليم العالي في أتلانتيك كندا ملتزمة بأعمال التطوير، خاصةً فيما يتعلق بالمنهاج والمنح الدراسية والبحث، والتي تتم بالاشتراك مع الشركاء في المجتمع الذي هو سبب استدامة التعليم العالي في كندا، أما الجانب الذي لم يتحقق بعد فهو تطوير العاملين ومكافأتهم وفرص الطلبة.

15.دراسة مانياجا (Manyaga,2008) بعنوان: "معايير لضمان الجودة في التعليم العالي: حالة تنزانيا"

"Standards to assure quality in tertiary education: The case of Tanzania"

هدفت الدراسة إلى تقديم معلومات عن تجربة تطوير معايير الجودة في تنزانيا، والتي قد تساعد البلدان الأخرى التي تسعى إلى تحسين جودتها، حيث سعت تنزانيا إلى تطوير معايير ضمان جودتها من أجل الحصول على الاعتراف المحلي والدولي، حيث يوجد في تنزانيا ثلاث هيئات مسؤولة عن تقييم واعتماد مؤسسات التعليم العالي، وهي: اللجنة التنزانية للجامعات، والمجلس الوطني للتعليم التقني والتعليم المهني، وهيئة تدريب الجامعات. وتعتمد الدراسة في منهجيتها على خبرة الكاتب الشخصية المباشرة في تنزانيا، بالإضافة إلى العديد من الأدبيات في ذات السياق، وقد توصلت الدراسة إلى أهمية تدريب المؤسسات التعليمية للحصول على النتائج المتوقعة للأداء، إضافةً إلى أن ضمان الجودة في التعليم يجب أن يشمل اشتراك جميع أصحاب المصالح.

16.دراسة فاتولكينا وآخرون (Vatolkina & et al.,2008) بعنوان "التقييم الذاتي كأداة لتحقيق التميز في التعليم العالي". روسيا

"Self Assessment as a tool for Achieving Excellence in higher Education"

هدفت الدراسة إلى البحث في أساسيات التقييم الذاتي كأداة من أدوات إدارة الجودة الشاملة، كما تفحص قدرة التقييم الذاتي على تحقيق التميز والتحسين في أداء مؤسسات التعليم العالي، إضافةً إلى أنها تبحث الملامح المحددة والنتائج مؤسسات التعليم العالي، وقد قدمت الدراسة الأساسيات المنهجية للتقييم الذاتي للأداء التنظيمي، حيث تم فحص أنواع مختلفة من إجراءات القياس

التنظيمية في مجال إدارة الجودة، وقد تم الاهتمام بشكلٍ خاص بالتقييم الذاتي كأداة رئيسة لإدارة الجودة مميزة بمبادئها وآليات تنفيذها، كما استعرضت الدراسة تجربة جامعة موردوفيا ستيت لتقييم الأداء التنظيمي، حيث تم الحصول على نتائج متعلقة بالمزايا وأوجه القصور، إضافة إلى أهمية دمج التقييم الذاتي في نظام التقييم الخاص بالجامعة، ونشر مبادئ الجودة في جميع أنحاء المؤسسة وذلك للحد من العبء الإداري التراكمي لتشكيل قواعد معلوماتية تساعد في عملية اتخاذ القرار لتحسين الأداء على جميع المستويات ومجالات الإدارة.

17. دراسة ليونيس وكوجيومتزاكي (Lionis & Kougioumitzaki,2008) بعنوان "تحديد وتحليل ومقارنة السُبل والمناهج المختلفة في قياس وتقييم التميز المؤسسي". السويد

"The identification, analysis and comparison of different ways and approaches in measuring and evaluation of organizational excellence"

هدفت الدراسة إلى تقديم وصفٍ شاملٍ ومقارنة لمختلف التقنيات والنماذج التي تهدف إلى تقييم مستوى التميز المؤسسي، ومثالاً على ذلك النموذج الأوروبي EFQM الذي لا يرقى إليه الشك، كما تم تطوير طرق أخرى متنوعة سواء أكانت مستوحاة من نموذج التميز الأوروبي أو تم فحصها من باستخدامه، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي للعديد من البحوث والأوراق المفاهيمية والوثائق العامة والتجربة الشخصية للباحثين، وقد استعرضت الدراسة المفاهيم الأساسية لنموذج التميز الأوروبي ومدى ملاءمتها لقياس مستويات التميز، إضافةً إلى استعراض طرق بديلة لتحقيق مستويات بأعلى درجة ممكنة من التميز مثل: النموذج العالمي لتميز الأعمال، ومنهجية تقييم الجودة لمنظمة الوحدة الاجتماعية الرسمية(تقنية MUKOZ)، واستراتيجية 4P ، والتقييم الذاتي المؤسسي ومن ثم المقارنة بين جميع تلك المنهجيات، وقد خلُصت الدراسة إلى أن النموذج العالمي والتقييم الذاتي المؤسسي لا يوجد لهما هيكلية مما تعتبر ميزة أساسية للمؤسسة، حيث تكون قادرة على التكيف مع النموذج، وتتمكن من أن تقرر أي المعايير هي الأكثر أهمية وبما يتناسب مع احتياجاتها الفردية، بعكس منهجية النموذج الأوروبي التي يجب اتباعها كما هي، وقد خلُصت الدراسة إلى أهمية النماذج الخمسة وأن استخدام أيٍّ منها يرجع إلى الهدف الذي قد اختارته المؤسسة، إضافةً إلى إمكانية استخدامها جميعاً كنماذج للتقييم الذاتي من أجل التحسين.

18.دراسة روبن وآخرون (Ruben & etal,2007) بعنوان: "تقييم أثر التقييم الذاتي المؤسسي في التعليم العالي. إطار عمل نموذج مالكولم بالدريج للتميز". الولايات المتحدة الأمريكية.

"Evaluating the Impact of organizational self- assessment in higher education. The Malcolm Baldrige Excellence in HE. Framework"

هدفت الدراسة إلى تلخيص مجموعة دراسات قام بها مركز القيادة والتطوير في جامعة روتجرز الأمريكية في الفترة من 2003-2005، حيث اعترفت تلك الدراسات بأهمية وشعبية نموذج مالكولم بالدريج للتقييم الذاتي المؤسسي وأثره على تحقيق التميز في التعليم العالي، حيث عرضت الدراسة مشاركة ست جامعات أمريكية في ورش العمل التي قيمت نموذج بالدريج، بالإضافة إلى المقابلات الشخصية للتعرف إلى رؤية المشاركين في عمليات التقييم. وقد توصلت الدراسة إلى أن التقييم الذاتي يؤدي إلى نتائج وتحسينات ملموسة، كما أنه يقود إلى تحديد نقاط القوة ومناحي التحسين، كذلك أكدت النتائج أن هناك تحسينات ملموسة في غالبية الأقسام التي طبقت التقييم الذاتي.

19.دراسة موكا وآخرون (Moka& et al, 2006) بعنوان "التقييم الذاتي لمؤسسات التعليم العالي، خمس حالات دراسية".

"Self-Assessment in Higher Education: Experience in Using a Metacognitive Approach in Five Case Studies"

تقدم هذه الدراسة تقييماً ذاتياً للطلبة المعلمين باستخدام نهج المعرفة لخمس حالات دراسية، وتم الاعتماد في تصميم الدراسة على مبادئ تقييم التعلم. وقد أجريت الدراسة على خمس حالات لخمسة برامج تدريب للمعلمين، في كل برنامج يتم تقييم الطلبة مع بداية ووسط ونهاية البرنامج، كما تم تشكيل مجموعات فرعية من الطلبة لتمثيل التعلم باستخدام خرائط المفاهيم وأجريت مقابلات معهم لتحديد تقدمهم في عملية التقييم الذاتي. وتم التوصل إلى أن منهجية وراء المعرفة تدعم عملية التقييم الذاتي، كما تم التوصل أيضاً إلى أن الطلبة أصبحوا أكثر وعياً في عملية التعلم وعمليات التفكير مع نهاية الدراسة كما توصلت الدراسة إلى أن المعلمين الذين شاركوا بالمشروع وجدوا طرقاً جديدة لتعزيز طرق تدريسهم.

20.دراسة كوزلوسوكي (Koslowski,2006) بعنوان:" التقييم والجودة في المضمون: عرض موجز" الولايات المتحدة الأمريكية

"Quality and assessment in context: a brief review".

هدفت الدراسة إلى تقديم عرضٍ موجزٍ عن تاريخ التقييم والجودة في كل من مجالي الصناعة والتعليم في الولايات المتحدة الأمريكية وكيفية ارتباطهما؛ لتشجيع الحوار، والتأثير على السياسات، حيث شهد التعليم العالي في أمريكا نمواً كبيرًا بعد الحرب العالمية الثانية؛ ذلك لأن الحكومات قامت بدفع تكاليف الدراسة، إلا أن هناك تراجعًا في الوقت الحالي بسبب ضغوطات سوق العمل التي أجبرت الكليات والجامعات على استثمار المال والوقت والطاقة لجذب أفضل الطلبة. وقد توصلت الدراسة إلى أهمية دور الجودة والتقييم في مؤسسات التعليم العالي الأمريكية، خاصةً في ظل الضغط والمنافسة على الموارد المؤسساتية، بالإضافة إلى زيادة الطلب على الوصول للعالمية، مما جعل من تقييم الجودة في التعليم العالي محط اهتمام المؤسسات العامة والخاصة والعالمية.

21.دراسة شرايبرغ (Shriberg,2002) بعنوان: أدوات التقييم المؤسسي لتحقيق الاستدامة في مؤسسات التعليم العالي: نقاط القوة والضعف، والآثار المترتبة على الممارسة والنظرية. الولايات المتحدة الأمريكية

"Institutional assessment tools for sustainability in higher education: strengths, weaknesses, and implications for practice and theory"

هدفت الدراسة إلى تحليل الجهود الحديثة لقياس الاستدامة في مؤسسات التعليم العالي، بتحديد المؤشرات المعيارية لقادة المؤسسات وأفضل الممارسات، وتبادل الخبرات والتجارب، بالإضافة لتوفير أداة لقياس مدى التقدم المحرز في تعزيز مفهوم الاستدامة داخل الحرم الجامعي، وفي هذه الورقة تم استعراض (11) أداة من أدوات التقييم في عدد من المؤسسات.

وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها:

أ. إن أهم سمات أدوات التقييم المثالية المستخدمة في تحديد الاستدامة داخل الحرم الجامعي تلك التي تكون قابلة للقياس والمقارنة، وأن تقيم دوافع أصحاب المصلحة المتعددين.

ب. تبين أن هناك اختلافاً بين الجامعات من ناحية التطور، واستخدامها أدوات مثالية في تقييم أدائها.

22.دراسة باوندر (Pounder,2000) بعنوان: "تقييم مدى أهمية الجودة لتقييم الأداء المؤسسي في التعليم العالي" هونغ كونغ

" Evaluating the Relevance of Quality to institutional Performance Assessment in Higher Education"

توضح هذه المقالة الدراسة التي قيمَّت مدى أهمية الجودة لتقييم الأداء المؤسسي في التعليم العالي، حيث تم تطوير مجموعة من المقاييس المناسبة والدقيقة والموثوقة لفاعلية مؤسسات التعليم العالي في هونغ كونغ، وقد خدمت طريقة مقياس التنمية في اختبار مدى تطبيق فاعلية الأبعاد التسعة الواردة في نموذج القيم التنافسية للفاعلية التنظيمية في تقييم الأداء المؤسسي في التعليم العالي في هونغ كونغ، واحدة من هذه الأبعاد التسعة هي الجودة، وقد فشلت طريقة مقياس التنمية في إنتاج مقياس قادر على التأكد من بُعد الجودة. وقد أبرزت الدراسة تعدد الأبعاد والطبيعة غير الدقيقة لمفهوم الجودة، وأن هناك من يقول بأن هناك مفاهيم إضافية غير تلك المقترحة في الدراسة، وقد تكون ضرورية من أجل تحري الدقة في تقييم الأداء المؤسسي.

23.دراسة بايل وتكسيرا (Pile & Teixeira,1997) بعنوان " أهمية تقييم الجودة في مؤسسات التعليم العالي" البرتغال

“The Importance of Quality Assessment in Higher Education Institutions”

هدفت الدراسة إلى تحديد أهمية تقييم الجودة في مؤسسات التعليم العالي المبنية على تجارب التقييم في المعهد العالي للتكنولوجيا في البرتغال، حيث قدمت الدراسة وصفًا لتطور نظام التعليم العالي في البرتغال مع تحديد أكبر مشكلاته، كما استعرضت نموذج التقييم الذاتي مع بعض الاعتبارات بشأن عملية التقييم، حيث أصبحت عملية ضمان الجودة من أبرز اهتمامات الحكومة، ونتيجة لذلك كان تضمين نظامٍ يسمح بضمان جودة الجامعات، من حيث: سمعتها باستخدام نظام تقييم النظراء، ومواردها كالطلبة والمدرسين والمعدات والمساحات، ونُظم إدارة التقييم، وكذلك من حيث النتائج "المخرجات" كأبحاث المدرسين والمشاركة في المشاريع وأداء الطلبة والخريجون ورضا أصحاب العمل، وكنتيجة لعملية التقييم تستطيع الحكومة اتخاذ بعض التدابير الإيجابية أو السلبية سواء بتعزيز أو قطع الدعم المالي للمؤسسات المستهدفة في عملية التقييم. ويعكس النموذج البرتغالي للتقييم بعض الميزات الموصى بها من قبل الاتحاد الأوروبي والتي تتقاسمها العديد من أنظمة ضمان الجودة في أوروبا.

وقد توصلت الدراسة إلى نتائج عدة، أهمها:

1. إن ضبط الجودة هو مسؤولية مؤسسات التعليم العالي.
2. إن نتائج عملية التقييم هي بمثابة عقد بين المؤسستين السياسية والأكاديمية يوضح حقوق وواجبات كل من الحكومة والجامعات.
3. إن ضبط الجودة يعتمد على وجود أنظمة لتقييم الجودة والتي يجب أن تشمل: التقييم الذاتي للمؤسسة وطلبتها ومدرسيها مع احترام شفافية تلك العملية ونشر نتائجها على الجمهور، ذلك لأن احتواء نظام تقييم الجودة على تلك المحددات يضمن مصداقية ذلك النظام في جميع دول الاتحاد الأوروبي.

24.دراسة آستن (Astin,1991) بعنوان: "التقييم للتميز: فلسفة وممارسات التقييم في مؤسسات التعليم العالي".

Assessment for Excellence: The Philosophy & Practice of Assessment and Evaluation in Higher Education

من خلال هذه الدراسة التفصيلية عرض الباحث الأسباب الحقيقية وراء ضعف نتائج تقييم الأنشطة، وطرق تحسين الأنشطة، كما تحدث عن ممارسات التقييم الجديدة التي من الممكن اتباعها، وقدم أفكاراً محددة عن كيفية استخدام معلومات التقييم بشكل فعال للتقويم، كما تطرق أيضاً إلى كيفية استخدام نتائج التقييم في حل المشاكل العملية والتقنية والسياسية، وذلك بناءً على قاعدة بيانات خاصة بمعلومات التقييم بحيث تكون مدخلاتها من الطلبة وأعضاء هيئة التدريس.

التعقيب على الدراسات السابقة

يلاحظ من خلال العرض السابق لبعض الدراسات العربية والأجنبية ندرة الدراسات التي تناولت موضوع دور التقييم الخارجي في تطوير مؤسسات التعليم العالي وعلى وجه الخصوص كليات التربية، كما نلاحظ الاهتمام الكبير بموضوع التقييم وأثره في تحسين جودة أداء مؤسسات التعليم العالي وضمانها.

بحثت معظم الدراسات السابقة موضوع التقييم الذاتي ومعايير الجودة والاعتماد الأكاديمي مثل دراسة (رصرص،2013)،ودراسة (أحمد،2013)، ودراسة (السيد،2013)، ودراسة (مصطفى، 2012 أ) ودراسة (مصطفى ،2012 ب).

وانفردت دراسة (Vilgats& Heidmets,2011) في دراسة أثر تقييم الجودة الخارجية على الجامعات.

كما استعرضت بعض الدراسات تجارب مؤسسات التعليم العالي في مجال ضمان الجودة والتقييم الذاتي مثل: دراسة (الخرابشة، 2012) ودراسة (حمزة، 2012) ودراسة (أبو دقة والدجني،2011)، ودراسة (Nathan&Detoi,2012)، ودراسة (Cameron,2009)، ودراسة (Vatolkina& etal,2008)، ودراسة (Pounder,2000) ودراسة (Pile&Teixeira, 1997).

واستعرضت بعض الدراسات أهمية ضمان الجودة ومعايير التقييم الذاتي المؤسسي المستخدمة من قبل هيئات التقويم والجودة ودوره في تحسين أداء مؤسسات التعليم العالي، مثل: دراسة (عبد الحليم،2011)، ودراسة (الدجني،2011 أ)، ودراسة (قرم،2008)، ودراسة (الدجني، 2011 ب) ودراسة (عناية،2010)، ودراسة (العجرش، 2012)، ودراسة (Koslowski,2006).

أما بعض الباحثين فقد اهتموا بالتقييم الذاتي كعنصر لتحقيق التميز في مؤسسات التعليم العالي مثل: دراسة (الهادي،2013).

- **أوجه الاتفاق:-**

اتفقت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في الآتي:

1.من حيث المنهج المستخدم:-

اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لهدف الدراسة. ومن الدراسات التي استخدمت هذا المنهج، دراسة (أحمد،2013)، ودراسة

(السيد،2013)، ودراسة (الدليمي والمحياوي،2012)، ودراسة (الدجني،2011 أ)، ودراسة (أبو دقة والدجني،2011)، ودراسة (الحراحشة،2011)، ودراسة (المصري،2007) ودراسة (سكر،2006)، ودراسة (Vilgats& Heidmets,2011) ودراسة (Capano,2010) ودراسة (Enders & etal,2008).

2.من حيث مجتمع الدراسة وعينتها:-

اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (رصرص،2013) ودراسة (السيد،2013) ودراسة (عبابنة،2011)، ودراسة (الحجار،2004)، ودراسة (عناية،2010)، ودراسة (Nathan&Detoi,2012) في مجتمع الدراسة المكوَّن من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات.

3.من حيث أداة الدراسة:-

اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (سكر،2006)، ودراسة (الحراحشة،2011)، ودراسة (الحجار،2004)، ودراسة (الدجني،2011)، ودراسة (عناية،2010)، ودراسة (Bringer& etal,2008) في استخدام الاستبانة كأداة رئيسة للتعرف إلى دور التقييم الذاتي في تطوير جودة الأداء.

- **أوجه الاختلاف:**

اختلفت الدراسات السابقة عن الدراسة الحالية في الآتي:

1. من حيث الموضوع:-

أ. تختلف الدراسة الحالية مع دراسة (قرم،2009)، ودراسة (Cameron,2009) التي استعرضت معايير التقييم الذاتي المؤسسي وأهميته ومراحله، بالإضافة إلى مؤشرات ومعايير الجودة في التعليم العالي.

ب. كما وتختلف مع دراسة (الهادي،2013) التي درست أهمية تغيير إدارة مؤسسات التعليم العالي بحثاً عن الجودة والتميز في الأداء.

ت. وكذلك دراسة (الخرابشة،2009)، ودراسة (حمزة،2012)، ودراسة (العيثاوي والسامرائي،2011) ودراسة (الخرابشة،2012)، ودراسة (Manyaga,2008) التي استعرضت أهمية وآليات تطبيق التقييم الذاتي لضمان جودة مؤسسات التعليم العالي من خلال استعراض العديد من التجارب سواء في الدول العربية أو الأجنبية.

ث. كما اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة (عبد الحليم،2011) ودراسة (الأغا والأغا،2011)، ودراسة (العجرش،2012) التي قدمت تصوراً لتحسين واقع التقويم الذاتي للنهوض بأداء مؤسسات التعليم العالي.

2. من حيث مجتمع الدراسة والعينة:-

اختلفت الدراسة الحالية في مجتمع الدراسة وعينتها مع دراسة (الحراحشة،2011) التي كان مجتمعها العاملين الإداريين في جامعة آل البيت، ومع دراسة (الدجني،2011 أ) و(الدجني،2011 ب) حيث كانت عينة الدراسة الأولى فريق التقييم في الجامعات الفلسطينية من إداريين وأكاديميين، وفي الدراسة الثانية كانت العينة هي العمداء والمديرون ولجان التخطيط في الجامعات الفلسطينية.

3. من حيث المنهج المستخدم:

اختلفت الدراسة مع دراسة (الدجني،2011 ب) ودراسة (أبو دقة والدجني، 2011) لاستخدامهما المنهج البنائي التطويري بالإضافة إلى الوصفي التحليلي، كما اختلفت مع دراسة (السيد،2013) لاستخدامها المنهج التجريبي، ودراسة (العجرش،2012) لاستخدامها المنهج الوصفي النظري، ودراسة (الزيادات،2007) لاستخدامها أسلوب العرض التحليلي، ودراسة (De Vencenzi, 2011) لاستخدامها المنهج الوصفي التقييمي ومنهجية تحليل الوثائق، ودراسة (Tavares & etal,2010) لاستخدامها منجية تحليل المحتوى، ومع دراسة (Tari,2010)، و (Manyaga,2008) اللتين استخدمتا منهج دراسة الحالة.

4. من حيث الأداة المستخدمة:

اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة (أبو دقة والدجني،2011) والتي استخدمت مجموعة من الأدوات، وهي المجموعة المركزة وجمع البيانات وتقرير التقييم النهائي، ودراسة (الدجني،2011ب) و(Ruben & etal,2007) اللتين استخدمتا المقابلة الشخصية بالإضافة إلى ورش العمل.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

1. استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في التعرف إلى أحدث الدراسات التي تناولت الموضوعات ذات العلاقة بالتقييم الخارجي، والمجتمعات التي تم تطبيق الدراسات فيها، مما ساعد الباحثة في اختيار مجتمع الدراسة وعينتها.
2. الاطلاع على الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة لتحديد الأداة المناسبة.

3. استفادت الباحثة في الاطلاع على الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسات السابقة والمنهجية المتبعة.
4. ساعدت الدراسات السابقة الباحثة في بناء أداة الدراسة – الاستبانة– وتحديد أبعادها وفقراتها.
5. ساعدت الدراسات السابقة الباحثة في بناء الإطار النظري.
6. الاستفادة من الدراسات السابقة في عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها.

أوجه تميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

1. تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناولها لدور التقييم الخارجي، بينما تناولت الدراسات السابقة موضوع التقييم الذاتي أو التقييم المؤسسي، حيث تعتقد الباحثة أن هذه الدراسة من الدراسات القليلة التي تناقش هذا الموضوع خاصة في مجال الإدارة التربوية، حيث تتناول موضوع التقييم الخارجي ودوره في تطوير أداء كليات التربية.
2. تأمل الباحثة أن تكون هذه الدراسة جديدة إلى المكتبة العربية ومجال ضمان الجودة، بالإضافة إلى مساعدة المسؤولين والعاملين في الجامعات الفسطينية في التعرف إلى أوجه القوة والنقاط التي تحتاج إلى تحسين في أداء كليات التربية، وذلك لانتهاج الأنماط السلوكية والقيادية التي تؤدي إلى تطوير أداء الكلية، وبالتالي سيساعد في تحقيق رؤية الجامعة ورسالتها وأهدافها.

الفصل الرابع

منهجية الدراسة

الطريقة والإجراءات

- مقدمة.
- منهج الدراسة.
- مجتمع الدراسة.
- عينة الدراسة.
- الوصف الإحصائي لأفراد العينة وفق البيانات الأساسية.
- أداة الدراسة.
- صدق الاستبانة.
- ثبات الاستبانة.
- المعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

الفصل الرابع
منهجيةالدراسة – الطريقة والإجراءات

مقدمة

تتناول الباحثة في هذا الفصل وصفًا لمجتمع الدراسة وعينتها، والأداة المستخدمة وكيفية بنائها وتطويرها، كما تتناول إجراءات التحقق من صدق الأداة وثباتها، والمعالجات الإحصائية التي تم استخدامها في تحليل البيانات، واستخلاص النتائج، وفيما يأتي وصف لهذه الإجراءات:

منهج الدارسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي تحاول من خلاله وصف الظاهرة موضوع الدراسة، وتحليل بياناتها، والعلاقة بين مكوناتها والآراء التي تطرح حولها والعمليات التي تتضمنها والآثار التي تحدثها.

ويعرف الأغا (41:1997) المنهج الوصفي التحليلي بأنه" دراسة أحداث وظواهر وممارسات قائمة وموجودة متاحة للدراسة والقياس كما هي، دون تدخل من الباحث في محتوياتها، ويستطيع الباحث أن يتفاعل معها فيصفها ويحللها".

وقد تم استخدام مصدرين أساسيين للمعلومات:

1. **المصادر الثانوية:** تم الرجوع إلى مصادر البيانات الثانوية؛ لمعالجة الإطار النظري للدراسة، والتي تتمثل في الكتب والمراجع العربية والأجنبية ذات العلاقة، والدوريات والمقالات والتقارير، والأبحاث والدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدارسة، والبحث والمطالعة في مواقع الإنترنت المختلفة.
2. **المصادر الأولية:** تم جمع البيانات الأولية من خلال الاستبانة كأداة رئيسة للدراسة؛ لمعالجة الجوانب التحليلية لموضوع الدراسة صممت خصيصاً لهذا الغرض.

مجتمع الدراسة وعينته:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة (الجامعة الإسلامية، جامعة الأزهر، جامعة الأقصى) للعام الدراسي 2012– 2013م والبالغ عددهم وفق إحصائيات الشؤون الأكاديمية في الجامعات الثلاث (183) عضو هيئة تدريس والجدول (1–4) يوضح توزيع مجتمع الدراسة في الجامعات الفلسطينية.

جدول (1-4)
توزيع مجتمع وعينة الدراسة للعام 2013/2012م

اسم الجامعة	عضو هيئة التدريس
الإسلامية	36
الأزهر	27
الأقصى	120
المجموع	183

عينة الدراسة الاستطلاعية:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (30) عضواً من هيئة التدريس في الجامعات الثلاث، بغرض التأكد من صلاحية أدوات الدراسة واستخدامها لحساب الصدق والثبات، والتحقق من صلاحيتهما للتطبيق على العينة الأصلية، وقد تم إدخالها ضمن عينة الدراسة التي تم التطبيق عليها نظراً لصغر حجم مجتمع الدراسة، وعدم وجود مشاكل في نتائج العينة الاستطلاعية، حيث كانت نتائجها متوافقة مع اختبارات الصدق والثبات.

عينة الدراسة الأصلية:

تكوّنت عينة الدراسة الأصلية من (183) عضو هيئة تدريس من كليات التربية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة (الجامعة الإسلامية، جامعة الأزهر، جامعة الأقصى) بمحافظات غزة للعام الدراسي (2012- 2013) وقد تم استرداد (146) استبانة، أي بنسبة (79.8%) وهي نسبة مناسبة لإجراء المعالجات الإحصائية عليها. ويتضح من خلال النقاط التالية توزيع أفراد عينة الدارسة حسب البيانات الأساسية للأفراد فيها:

الوصف الإحصائي لمجتمع وعينة الدراسة وفق البيانات الأساسية

وفيما يأتي عرض لخصائص عينة الدراسة وفق البيانات الأساسية.

توزيع أفراد العينة حسب متغير الجامعة:

يبين جدول (2-4) أن ما نسبته 22.6% من عينة الدراسة يعملون في الجامعة الإسلامية، 19.2% يعملون بجامعة الأزهر، بينما 58.2% يعملون بجامعة الأقصى.

جدول (2-4)
توزيع أفراد العينة حسب الجامعة

الجامعة	العدد	النسبة المئوية%
الإسلامية	33	22.6
الأزهر	28	19.2
الأقصى	85	58.2
المجموع	146	100.0

1- توزيع أفراد العينة حسب متغير الرتبة الأكاديمية:

يبين جدول (3-4) أن ما نسبته (9.6%) من أفراد عينة الدراسة رتبتهم الأكاديمية أستاذ، وأن ما نسبته (24.0%) من أفراد عينة الدراسة رتبتهم الأكاديمية أستاذ مشارك، وأن ما نسبته (43.8%) من أفراد عينة الدراسة رتبتهم الأكاديمية أستاذ مساعد، بينما 22.6% رتبتهم الأكاديمية محاضر.

جدول (3-4)
توزيع أفراد العينة حسب الرتبة الأكاديمية

الرتبة الأكاديمية	العدد	النسبة المئوية %
أستاذ	14	9.6
أستاذ مشارك	35	24.0
أستاذ مساعد	64	43.8
محاضر	33	22.6
المجموع	146	100.0

2- توزيع أفراد العينة حسب متغير سنوات الخدمة في الجامعة:

يبين جدول (4-4) أن ما نسبته (11.0%) من أفراد عينة الدراسة بلغت سنوات خدمتهم أقل من 5 سنوات، وما نسبته (33.6%) من أفراد عينة الدراسة بلغت سنوات خدمتهم من 5-10 سنوات، بينما ما نسبته (55.5%) من أفراد عينة الدراسة بلغت سنوات خدمتهم أكثر من 10 سنوات.

جدول (4-4)
توزيع أفراد العينة حسب سنوات الخدمة

سنوات الخدمة	العدد	النسبة المئوية %
أقل من 5 سنوات	16	11.0
من 5-10 سنوات	49	33.6
أكثر من 10 سنوات	81	55.5
المجموع	146	100.0

أداة الدراسة:

تعد الاستبانة أنسب الأدوات لتحقيق أهداف الدراسة، وتعرف الاستبانة بأنها: "أداة ذات أبعاد وبنود تستخدم للحصول على معلومات أو آراء يقوم بالاستجابة لها المفحوص نفسه، وهي كتابية تحريرية" (الأغا و الأستاذ ، 2004 : 116).

وقد تم استخدام الاستبانة لقياس " **دور التقييم الخارجي في تطوير أداء كليات التربية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة وسبل تفعيله** "

خطوات بناء الاستبانة:

اعتمدت الباحثة في بناء أداة الدراسة على العديد من المصادر، والتي تمثلت في الآتي:

1- الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، والاستفادة منها في بناء الاستبانة وصياغة فقراتها.

2- تحديد المعايير الرئيسة التي شملتها الاستبانة.

3- تحديد الفقرات التي تقع تحت كل معيار.

3- تم تصميم الاستبانة في صورتها الأولية، وقد تكونت من (11) معياراً و (96) فقرة، وملحق رقم (1) يوضح ذلك.

4- تم عرض الاستبانة على المشرف، والأخذ بمقترحاته وتعديلاته الأولية.

5- تم عرض الاستبانة على (20) من المحكمين التربويين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الإسلامية، وجامعة الأزهر، وجامعة الأقصى، وجامعة الملك سعود، وجامعة الخرطوم. والملحق رقم (2) يبين أسماء أعضاء لجنة التحكيم.

6- في ضوء أراء المحكمين تم تعديل بعض فقرات الاستبانة من حيث الحذف والتعديل؛ لتستقر الاستبانة في صورتها النهائية على (64) فقرة، انظر ملحق (3).

وقد قسمت الاستبانة إلى قسمين رئيسيين، هما:

القسم الأول: وهو عبارة عن البيانات الأساسية عن المستجيب (الجامعة، الرتبة الأكاديمية، سنوات الخدمة).

القسم الثاني: يمثل **دور التقييم الخارجي في تطوير أداء كليات التربية**، ويشتمل على (64) فقرة موزعة على (11) معيار، هي:

المعيار الأول: الفلسفة والرسالة والأهداف، ويتكون من (6) فقرات.

المعيار الثاني: هيكلية البرنامج ومضمونه، ويتكون من (6) فقرات.

المعيار الثالث: أعضاء الهيئة التدريسية، ويتكون من (5) فقرات.

المعيار الرابع: مخرجات التعلم المقصودة، ويتكون من (6) فقرات.

المعيار الخامس: المناهج/ المساقات الدراسية، ويتكون من (5) فقرات.

المعيار السادس: أساليب التعليم والتعلم، ويتكون من (5) فقرات.

المعيار السابع: التسهيلات المادية الداعمة لعملية تعلم الطلبة، ويتكون من (7) فقرات.

المعيار الثامن: طرق تقييم الطلبة، ويتكون من (6) فقرات.

المعيار التاسع: الخريجون، ويتكون من (5) فقرات.

المعيار العاشر: البحث العلمي، ويتكون من (6) فقرات.

المعيار الحادي عشر: آليات ضمان الجودة، ويتكون من (7) فقرات.

وتم إعطاء كل فقرة من فقرات الاستبانة وزن مدرج وفق سلم خماسي متدرج، وجدول رقم (6-4) يوضح ذلك .

جدول (6-4)
درجات مقياس ليكرت الخماسي

الاستجابة	كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدًا
الدرجة	5	4	3	2	1

صدق الاستبانة:

صدق الاستبانة يعني التأكد من أنها سوف تقيس ما أعدت لقياسه، كما يقصد بالصدق شمول الاستقصاء لكل العناصر التي يجب أن تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح فقراتها ومفرداتها من ناحية ثانية، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها (عبيدات وآخرون، 2001). وقد تم التأكد من صدق الاستبانة بطريقتين:

1- صدق المحكمين (الصدق الظاهري):

تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية (ملحق رقم1) على مجموعة من المحكمين، تألفت من (20) محكماً من المتخصصين في التربية، والإحصاء، والإدارة، والهندسة، والجودة، وقد تم الاستجابة لآراء المحكمين من حيث الحذف والتعديل في ضوء المقترحات المقدمة، وبذلك خرجت الاستبانة في صورتها النهائية.

2- صدق الاتساق الداخلي:

يقصد بصدق الاتساق الداخلي مدى اتساق كل فقرة من فقرات الاستبانة مع المعيار الذي تنتمي إليه هذه الفقرة، وقد تم حساب الاتساق الداخلي للاستبانة من خلال استخدام معامل بيرسون، وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للمعيار نفسه.

أ- **نتائج الاتساق الداخلي للمعيار الأول " الفلسفة والرسالة والأهداف":**

يوضح جدول (7-4) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المعيار الأول" الفلسفة والرسالة والأهداف " والدرجة الكلية للمعيار، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى معنوية $\alpha = 0.05$ وبذلك يعتبر المعيار صادقاً لقياس دور التقييم الخارجي في تطوير أداء كليات التربية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة.

جدول (4-7)
معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المعيار الأول "الفلسفة والرسالة والأهداف" والدرجة الكلية للمعيار

الرقم	الفقرة	معامل بيرسون الارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig)
.1	تطوير آليات وضع الرسالة والأهداف من خلال إشراك الهيئة التدريسية.	.688	*0.000
.2	نشر وتوضيح رؤية ورسالة الكلية.	.820	*0.000
.3	مراجعة الرسالة والأهداف بشكل دوري.	.821	*0.000
.4	انسجام أهداف الكلية مع رسالتها.	.829	*0.000
.5	قيادة عمليات التخطيط والتنفيذ وفقاً لمعايير الجودة المعتمدة في الجامعات.	.874	*0.000
.6	زيادة الاهتمام بتحقيق أهداف الكلية.	.860	*0.000

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05= α.

ب- **نتائج الاتساق الداخلي للمعيار الثاني" هيكلية البرنامج ومضمونه":**

يوضح جدول (4-8) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المعيار الثاني" هيكلية البرنامج ومضمونه " والدرجة الكلية للمعيار، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى معنوية α= 0.05 وبذلك يعتبر المعيار صادقاً لقياس دور التقييم الخارجي في تطوير أداء كليات التربية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة.

جدول (4-8)
معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المعيار الثاني "هيكلية البرنامج ومضمونه" والدرجة الكلية للمعيار

الرقم	الفقرة	معامل بيرسون الارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig)
.1	تطوير الخطط الأكاديمية للبرامج المختلفة بالكلية.	.690	*0.000
.2	توزيع المساقات على أعضاء الهيئة التدريسية حسب التخصص.	.828	*0.000
.3	استحداث الكلية برامجها بناءً على دراسة احتياجات واضحة.	.874	*0.000
.4	تصميم برامجها بناءً على مخرجات تعلم مقصودة.	.853	*0.000
.5	وضع شروط واضحة ومحددة للقبول في برامجها.	.686	*0.000
.6	زيادة تعزيز الجوانب العملية في مختلف المساقات وساعات التدريب العملي.	.717	*0.000

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05= α.

ت-نتائج الاتساق الداخلي للمعيار الثالث "أعضاء الهيئة التدريسية":

يوضح جدول (9-4) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المعيار الثالث " أعضاء الهيئة التدريسية " والدرجة الكلية للمعيار، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى معنوية 0.05 =α وبذلك يعتبر المعيار صادقاً لقياس دور التقييم الخارجي في تطوير أداء كليات التربية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة.

جدول (9-4)
معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المعيار الثالث" أعضاء الهيئة التدريسية " والدرجة الكلية للمعيار

الرقم	الفقرة	معامل بيرسون الارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig)
.1	تطوير نظام التفرغ العلمي لأعضاء هيئة التدريس.	.746	*0.000
.2	توزيع أعباء هيئة التدريس بصورة متوازنة في المعيارات المختلفة.	.613	*0.000
.3	مواءمة عدد أعضاء هيئة التدريس وعدد الطلبة في التخصص العلمي.	.786	*0.000
.4	تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس بشكل مستمر.	.673	*0.000
.5	تشجيع أعضاء هيئة التدريس على المشاركة في المؤسسات المجتمعية.	.721	*0.000

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05= α.

ث-نتائج الاتساق الداخلي للمعيار الرابع " مخرجات التعلم المقصودة ":

يوضح جدول (10-4) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المعيار الرابع "مخرجات التعلم المقصودة" والدرجة الكلية للمعيار، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى معنوية 0.05 =α وبذلك يعتبر المعيار صادقاً لقياس دور التقييم الخارجي في تطوير أداء كليات التربية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة.

جدول (4-10)
معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المعيار الرابع "مخرجات التعلم المقصودة" والدرجة الكلية للمعيار

الرقم	الفقرة	معامل بيرسون الارتباط	القيمة الاحتمالية(Sig)
.1	إعادة صياغة مخرجات التعلم المقصودة لتنسجم مع رسالة البرنامج والكلية والجامعة.	.641	*0.000
.2	تدوين المخرجات على مستوى المساق والبرنامج بدقة ووضوح.	.908	*0.000
.3	الربط بين الجانبين النظري والعملي.	.788	*0.000
.4	تحقيق متطلبات الخريج المهنية.	.907	*0.000
.5	التركيز على المخرجات في تصميم المنهاج ومحتواه وطرق التقييم ومصادر التعلم.	.899	*0.000
.6	إعادة صياغة المخرجات بحيث تلبي تطلعات القطاعات المستفيدة.	.813	*0.000

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05= α.

ج- نتائج الاتساق الداخلي للمعيار الخامس" المناهج/ المساقات الدراسية":

يوضح جدول (4-11) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المعيار الخامس " المناهج/ المساقات الدراسية " والدرجة الكلية للمعيار، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى معنوية 0.05 =α وبذلك يعتبر المعيار صادقاً لقياس دور التقييم الخارجي في تطوير أداء كليات التربية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة.

جدول (4-11)
معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المعيار الخامس "المناهج/ المساقات الدراسية" والدرجة الكلية للمعيار

الرقم	الفقرة	معامل بيرسون الارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig)
.1	إعادة تحليل المقررات الجامعية وتنظيم المحتوى المعرفي.	.822	*0.000
.2	توزيع مفردات المقرر الدراسي بشكل يحقق فاعليته.	.848	*0.000
.3	بناء المقررات بطريقة تكاملية مرتبة تأخذ بالاعتبار المتطلبات السابقة لدراسة بعض المساقات.	.827	*0.000
.4	التشجيع على إثراء المناهج بأفكار وموضوعات علمية.	.850	*0.000
.5	تحقيق التكامل والترابط بين موضوعات المقرر الدراسي والمقررات الأخرى.	.808	*0.000

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05= α.

ح- نتائج الاتساق الداخلي للمعيار السادس" أساليب التعليم والتعلم ":

يوضح جدول (12-4) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المعيار السادس " أساليب التعليم والتعلم " والدرجة الكلية للمعيار، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى معنوية 0.05 =α وبذلك يعتبر المعيار صادقاً لقياس دور التقييم الخارجي في تطوير أداء كليات التربية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة.

جدول (12-4)
معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المعيار السادس" أساليب التعليم والتعلم" والدرجة الكلية للمعيار

الرقم	الفقرة	معامل بيرسون الارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig)
.1	استخدام استراتيجية فاعلة في التدريس الفعال.	.845	*0.000
.2	اختيار أنشطة تنمي أنماط متعددة من التفكير.	.871	*0.000
.3	تطوير الوسائل التعليمية المستخدمة في تحسين التدريس.	.890	*0.000
.4	تفعيل التدريس باستخدام التعليم الإلكتروني.	.828	*0.000
.5	منح الطلبة فرص التعبير عن آرائهم ووجهات نظرهم.	.794	*0.000

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05= α.

خ- نتائج الاتساق الداخلي للمعيار السابع" التسهيلات المادية الداعمة لعملية تعلم الطلبة "

يوضح جدول (13-4) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المعيار السابع " التسهيلات المادية الداعمة لعملية تعلم الطلبة " والدرجة الكلية للمعيار، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى معنوية 0.05 =α وبذلك يعتبر المعيار صادقاً لقياس دور التقييم الخارجي في تطوير أداء كليات التربية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة.

جدول (13-4)
معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المعيار السابع "التسهيلات المادية الداعمة لعملية تعلم الطلبة" والدرجة الكلية للمعيار

الرقم	الفقرة	معامل بيرسون الارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig)
.1	توفير قاعات دراسية مجهزة بأجهزة حاسوب وإنترنت وجهاز عرض.	.777	*0.000
.2	توفير الكتب، والدوريات، والمراجع العربية والأجنبية المناسبة.	.658	*0.000
.3	إتاحة أفضل لاستخدام مختبرات تكنولوجيا المعلومات.	.837	*0.000
.4	توفير برنامج إرشادي للطلبة بكيفية استخدام المصادر والوسائل والخدمات التعليمية المتوفرة.	.849	*0.000
.5	توفير وحدة طبية متكاملة مجهزة بكافة التجهيزات المادية والبشرية.	.780	*0.000
.6	توفير منشآت رياضية متنوعة.	.805	*0.000
.7	تجهيز مساحات كافية لاستراحة الطلبة.	.847	*0.000

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05= α.

د- **نتائج الاتساق الداخلي للمعيار الثامن " طرق تقييم الطلبة ":**

يوضح جدول (14-4) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المعيار الثامن " طرق تقييم الطلبة " والدرجة الكلية للمعيار، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى معنوية α= 0.05 وبذلك يعتبر المعيار صادقاً لقياس دور التقييم الخارجي في تطوير أداء كليات التربية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة.

جدول (14-4)
معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المعيار الثامن " طرق تقييم الطلبة " والدرجة الكلية للمعيار

الرقم	الفقرة	معامل بيرسون الارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig)
.1	تحديد مواصفات المهام التي يكلف بها الطلبة بما يتناسب والمستوى المطلوب.	.844	*0.000
.2	توزيع العلامات على الاختبارات والأنشطة بشكل عادل.	.859	*0.000
.3	ربط الاختبارات بمدى تحصيل الطلبة لنتائج التعلم المقصودة.	.959	*0.000
.4	إطلاع الطلبة مسبقاً على نظم التقييم المتبعة في البرنامج.	.849	*0.000
.5	إطلاع الطلبة على تقييمهم بشكل مستمر وإمدادهم بالتغذية الراجعة.	.895	*0.000
.6	متابعة وتقييم الامتحانات ومدى مناسبتها لمفردات وأهداف المساق.	.854	*0.000

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05= α.

ذ- **نتائج الاتساق الداخلي للمعيار التاسع" الخريجون ":**

يوضح جدول (15-4) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المعيار التاسع " الخريجون " والدرجة الكلية للمعيار، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى معنوية α= 0.05 وبذلك يعتبر المعيار صادقاً لما وضع لقياسه.

جدول (15-4)
معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المعيار التاسع" الخريجون " والدرجة الكلية للمعيار

الرقم	الفقرة	معامل بيرسون الارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig)
.1	إنشاء وحدة تعنى بشؤون الخريجين.	.838	*0.000
.2	تطوير قاعدة بيانات للخريجين.	.869	*0.000
.3	توطيد العلاقة بين الخريجين وسوق العمل.	.870	*0.000
.4	إجراء دراسات حول الخريجين وفاعلية أدائهم.	.895	*0.000
.5	وضع آليات لمراجعة مواصفات الخريج وفقاً للتغيرات في سوق العمل.	.935	*0.000

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة α =0.05.

ر- **نتائج الاتساق الداخلي للمعيار العاشر" البحث العلمي ":**

يوضح جدول (16-4) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المعيار العاشر " البحث العلمي " والدرجة الكلية للمعيار، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى معنوية α= 0.05 وبذلك يعتبر المعيار صادقاً لقياس دور التقييم الخارجي في تطوير أداء كليات التربية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة.

جدول (16-4)
معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المعيار العاشر" البحث العلمي " والدرجة الكلية للمعيار

الرقم	الفقرة	معامل بيرسون الارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig)
.1	التشجيع على زيادة تأليف الكتب التربوية والبحوث التربوية وترجمتها.	.858	*0.000
.2	التعزيز على زيادة المشاركة في المؤتمرات والندوات والأيام الدراسية.	.865	*0.000
.3	تحسين ممارسة الإشراف والمناقشة للرسائل العلمية وفق معايير الجودة.	.879	*0.000
.4	تعزيز العمل البحثي المشترك.	.865	*0.000
.5	توجيه البحوث العلمية لتطوير المقررات الدراسية وفي خدمة المجتمع.	.939	*0.000
.6	تخصيص ميزانية كافية للبحث العلمي.	.787	*0.000

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة α =0.05.

ز- نتائج الاتساق الداخلي للمعيار الحادي عشر" آليات ضمان الجودة ":

يوضح جدول (17-4) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المعيار الحادي عشر " آليات ضمان الجودة " والدرجة الكلية للمعيار، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى معنوية 0.05 =α وبذلك يعتبر المعيار صادقاً لقياس دور التقييم الخارجي في تطوير أداء كليات التربية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة.

جدول (17-4)
معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المعيار الحادي عشر" آليات ضمان الجودة " والدرجة الكلية للمعيار

الرقم	الفقرة	معامل بيرسون الارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig)
.1	تعزيز أنشطة ضمان الجودة وتحسينها.	.830	*0.000
.2	تطوير البيئة التعليمية وتحسين جودة الخدمات في جميع مرافق الجامعة.	.795	*0.000
.3	توفير نظم معلومات وإتاحتها لمتخذي القرار.	.864	*0.000
.4	تنظيم ورشات تدريبية لنشر ثقافة الجودة بشكل دوري.	.842	*0.000
.5	تعزيز الالتزام بمتطلبات ضمان الجودة وتحسينها.	.894	*0.000
.6	عقد اتفاقات تعاون لتنفيذ برامج مشتركة مع كليات مناظرة.	.754	*0.000
.7	التقييم الشمولي للبرنامج من مدخلات وعمليات ومخرجات.	.781	*0.000

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05= α.

3- الصدق البنائي:

يعتبر الصدق البنائي أحد مقاييس صدق الأداة الذي يقيس مدى تحقق الأهداف التي تريد الأداة الوصول إليها، ويبين مدى ارتباط كل معيار من معايير الدراسة بالدرجة الكلية لفقرات الاستبيان. وللتحقق من الصدق البنائي تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل معيار من معايير الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة كما في جدول (18-4).

جدول (18-4)
معامل الارتباط بين درجة كل معيار من معايير الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة

م	المعيار	معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية (sig)
.1	الفلسفة والرسالة والأهداف.	.794	*0.000
.2	هيكلية البرنامج ومضمونه.	.825	*0.000
.3	أعضاء الهيئة التدريسية.	.709	*0.000
.4	مخرجات التعلم المقصودة.	.864	*0.000
.5	المناهج/ المساقات الدراسية.	.781	*0.000
.6	أساليب التعليم والتعلم.	.817	*0.000
.7	التسهيلات المادية الداعمة لعملية تعلم الطلبة.	.837	*0.000
.8	طرق تقييم الطلبة.	.911	*0.000
.9	الخريجون.	.786	*0.000
.10	البحث العلمي.	.858	*0.000
.11	آليات ضمان الجودة.	.928	*0.000

*الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05= α.

يتضح من جدول (18–4) أن جميع معاملات الارتباط في جميع معايير الاستبانة دالة إحصائياً، وبدرجة قوية عند مستوى معنوية 0.05 =α وبذلك تعتبر جميع معايير الاستبانة صادقة لقياس دور التقييم الخارجي في تطوير أداء كليات التربية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة.

ثبات الاستبانة:

يشير الثبات إلى: "مدى اتساق نتائج المقياس، فإذا حصلنا على درجات متشابهة عند تطبيق نفس الاختبار على نفس المجموعة مرتين مختلفتين، فإننا نستدل على ثباتها" (علام،466:2010).

ويعرف أيضاً: "إلى أي درجة يعطي المقياس قراءات متقاربة عند كل مرة يستخدم فيها, أو ما هي درجة اتساقه، وانسجامه، واستمراريته عند تكرار استخدامه في أوقات مختلفة". (القحطاني، 2002).

وقد تم التحقق من ثبات استبانة الدراسة من خلال طريقتين:

أ- معامل ألفا كرونباخ:

تم استخدام طريقة ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة. وتشير النتائج الموضحة في جدول (4-19) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ مرتفعة لكل معيار، حيث تتراوح بين (0.754 – 0.940). كذلك كانت قيمة معامل ألفا لجميع فقرات الاستبانة (0.984). وهذا يعنى أن معامل الثبات مرتفع ودال إحصائياً.

جدول (4-19)
معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة

م	المعيار	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
.1	الفلسفة والرسالة والأهداف.	6	0.888
.2	هيكلية البرنامج ومضمونه.	6	0.872
.3	أعضاء الهيئة التدريسية.	5	0.754
.4	مخرجات التعلم المقصودة.	6	0.911
.5	المناهج/ المساقات الدراسية.	5	0.886
.6	أساليب التعليم والتعلم.	5	0.899
.7	التسهيلات المادية الداعمة لعملية تعلم الطلبة.	7	0.902
.8	طرق تقييم الطلبة.	6	0.940
.9	الخريجون.	5	0.920
.10	البحث العلمي.	6	0.935
.11	آليات ضمان الجودة.	7	0.930
	جميع معايير الاستبانة	**64**	**0.984**

ب- طريقة التجزئة النصفية:

حيث تم تجزئة فقرات الاختبار إلي جزأين (الأسئلة ذات الأرقام الفردية ، والأسئلة ذات الأرقام الزوجية) ثم تم حساب معامل الارتباط بين درجات الأسئلة الفردية ودرجات الأسئلة الزوجية وبعد ذلك تم تصحيح معامل الارتباط بمعادلة سبيرمان براون Spearman Brown: معامل الارتباط المعدل = $\frac{2r}{1+r}$ حيث r معامل الارتباط بين درجات الأسئلة الفردية ودرجات الأسئلة الزوجية. وتم الحصول على النتائج الموضحة في جدول (4-20).

جدول (20-4)
طريقة التجزئة النصفية لقياس ثبات الاستبانة

م	المعيار	معامل الارتباط	معامل الارتباط المعدل
.1	الفلسفة والرسالة والأهداف.	0.834	0.909
.2	هيكلية البرنامج ومضمونه.	0.857	0.923
.3	أعضاء الهيئة التدريسية.	0.550	0.709
.4	مخرجات التعلم المقصودة.	0.876	0.934
.5	المناهج/ المساقات الدراسية.	0.843	0.915
.6	أساليب التعليم والتعلم.	0.850	0.919
.7	التسهيلات المادية الداعمة لعملية تعلم الطلبة.	0.900	0.947
.8	طرق تقييم الطلبة.	0.927	0.962
.9	الخريجون.	0.927	0.962
.10	البحث العلمي.	0.857	0.923
.11	آليات ضمان الجودة.	0.912	0.954
	جميع معايير الاستبانة	**0.980**	**0.990**

يتضح من النتائج الموضحة في جدول (20–4) أن قيمة معامل الارتباط المعدل (سبيرمان براون Spearman Brown) مرتفع ودال إحصائيًا.

وبذلك تكون الاستبانة في صورتها النهائية كما هي في الملحق (3) قابلة للتطبيق. وتكون الباحثة قد تأكدت من صدق وثبات استبانة الدراسة مما يجعلها على ثقة تامة بصحة الاستبانة وصلاحيتها لتحليل النتائج والإجابة على أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها.

المعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

تم تفريغ وتحليل الاستبانة من خلال برنامج التحليل الإحصائي Statistical Package for" the Social Sciences (SPSS)" .

تم استخدام الأدوات الإحصائية الآتية:

1- النسب المئوية والتكرارات والوزن النسبي: يستخدم هذا الأمر بشكل أساسي لأغراض معرفة تكرار فئات متغير ما، ويتم الاستفادة منها في وصف عينة الدراسة المبحوثة.

2- اختبار ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) وكذلك طريقة التجزئة النصفية، لمعرفة ثبات فقرات الاستبانة.

3- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient)؛ لقياس درجة الارتباط: يقوم هذا الاختبار على دراسة العلاقة بين متغيرين، وقد تم استخدامه لحساب الاتساق الداخلي والصدق البنائي للاستبانة.

4- اختبار T في حالة عينة واحدة (T-Test) لمعرفة ما إذا كانت متوسط درجة الاستجابة قد وصلت إلى الدرجة المتوسطة وهي 3 أم زادت أو قلَّت عن ذلك. ولقد تم استخدامه للتأكد من دلالة المتوسط لكل فقرة من فقرات الاستبانة .

5- اختبار تحليل التباين الأحادي(One Way Analysis of Variance - ANOVA) لمعرفة ما إذا كان هناك فروقات ذات دلالة إحصائية بين ثلاث مجموعات أو أكثر من البيانات.

الفصل الخامس
نتائج الدراسة الميدانية
إجابة التساؤلات ومناقشتها

- مقدمة.
- المحك المعتمد في الدراسة.
- أسئلة الدراسة.
- التوصيات.
- المقترحات.

الفصل الخامس

نتائج الدراسة الميدانية – إجابة التساؤلات ومناقشتها

مقدمة:

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة، واستعراض أبرز نتائج الاستبانة، والتي تم التوصل إليها من خلال تحليل فقراتها، بهدف التعرف إلى **دور التقييم الخارجي في تطوير أداء كليات التربية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة وسبل تفعيله**، والوقوف على متغيرات الدراسة التي اشتملت على (الرتبة الأكاديمية، سنوات الخدمة، الجامعة).

لذا تم إجراء المعالجات الإحصائية للبيانات المتجمعة من استبانة الدراسة، إذ تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية للدراسات الاجتماعية (SPSS) للحصول على نتائج الدراسة التي سيتم عرضها وتحليلها في هذا الفصل.

المحك المعتمد في الدراسة :

لتحديد المحك المعتمد في الدراسة فقد تم تحديد طول الخلايا في مقياس ليكرت الخماسي من خلال حساب المدى بين درجات المقياس (5-1=4) ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية أي (5/4=0.80) وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس وهي واحد صحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما هو موضح في الجدول الآتي: (التميمي،42:2004).

جدول (1-5)
يوضح المحك المعتمد في الدراسة

طول الخلية	الوزن النسبي المقابل له	درجة الموافقة
من 1 – 1.80	من 20% –36%	ضعيفة جداً
أكبر من 1.80 – 2.60	أكبر من 36% – 52%	ضعيفة
أكبر من 2.60 – 3.40	أكبر من 52%– 68%	متوسطة
أكبر من 3.40 – 4.20	أكبر من 68%– 84%	كبيرة
أكبر من 4.20 – 5	أكبر من 84 %–100%	كبيرة جداً

وقد تم استخدام هذا المحك بعد الرجوع إلى الدراسات السابقة والاستفادة منها، مثل دراسة (رصرص، 2013)، و(الدجني، 2010)، و(الدجني، 2011)، و(عناية، 2010)

ولتفسير نتائج الدراسة والحكم على مستوى الاستجابة، اعتمدت الباحثة على ترتيب المتوسطات الحسابية على مستوى المعايير للأداة ككل، ومستوى الفقرات في كل معيار، وقد حددت الباحثة درجة الموافقة حسب المحك المعتمد للدراسة.

الإجابة عن أسئلة الدراسة:

ستقوم الباحثة بالإجابة عن أسئلة الدراسة من خلال تحليل البيانات، والتركيز على المعاير من حيث أعلى فقرة وأدنى فقرة حسب المتوسط الحسابي والوزن النسبي ، وتفسير نتائجهما ومقارنتها بنتائج الدراسات السابقة.

الإجابة على السؤال الأول:

ما درجة تقدير أفراد العينة لدور التقييم الخارجي في تطوير أداء كليات التربية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

وللإجابة على هذا التساؤل تم استخدام المتوسط الحسابي والوزن النسبي واختبار T لعينة واحدة.

جدول(2-5)
المتوسط الحسابي والوزن النسبي والترتيب لكل معيار من معايير دور التقييم الخارجي في تطوير أداء كليات التربية

م	المعيار	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (Sig.)	الترتيب
.1	الفلسفة والرسالة والأهداف.	3.64	72.84	10.13	*0.000	2
.2	هيكلية البرنامج ومضمونه.	3.69	73.71	11.05	*0.000	1
.3	أعضاء الهيئة التدريسية.	3.28	65.53	3.81	*0.000	10
.4	مخرجات التعلم المقصودة.	3.44	68.74	6.30	*0.000	5
.5	المناهج/ المساقات الدراسية.	3.50	69.96	7.06	*0.000	3
.6	أساليب التعليم والتعلم.	3.41	68.19	5.83	0.000	6
.7	التسهيلات المادية الداعمة لعملية تعلم الطلبة.	3.35	66.91	4.75	*0.000	9
.8	طرق تقييم الطلبة.	3.47	69.32	6.51	0.000	4
.9	الخريجون.	3.09	61.71	1.03	0.152	11

م	المعيار	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (.Sig)	الترتيب
.10	البحث العلمي.	3.39	67.82	5.08	*0.000	7
.11	آليات ضمان الجودة.	3.38	67.59	5.53	*0.000	8
دور التقييم الخارجي في تطوير أداء كليات التربية		3.42	68.37	7.13	*0.000	

* المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$.

يبين جدول (2–5) أن المتوسط الحسابي لجميع فقرات الاستبانة "**دور التقييم الخارجي في تطوير أداء كليات التربية**" يساوي 3.42، وبذلك فإن الوزن النسبي 68.37% وإن قيمة اختبار T يساوي 7.13 والقيمة الاحتمالية (.Sig) تساوي 0.000، وهذا يعني أن هناك موافقة بدرجة كبيرة على فقرات الاستبانة بشكل عام.

وتستدل الباحثة من هذه النتيجة على أن هناك اهتماماً من قبل كليات التربية بالجامعات الفلسطينية بجميع جوانب التقييم الخارجي تقريباً، ذلك أن جميع المجالات قد حصلت على أوزان نسبية متقاربة حيث يوجد تفاوت قليل بين معايير التقييم الإحدى عشر، كما تعزو هذه النتيجة للخبرة التي اكتسبتها الجامعات الفلسطينية في السنوات الماضية في تطبيق نظام التقييم المؤسسي، وما ترتب عليه من فهم عميق لعمليات التقييم والاستفادة من خبرات وتجارب دول العالم والدول العربية في مجال التقييم.

كما تدل هذه النتيجة أيضاً أن كل معيار من معايير الدراسة يعمل بدرجة مختلفة على تطوير أداء كليات التربية في الجامعات الفلسطينية بشكل إيجابي، وهذا يشير إلى تكامل معايير الدراسة مع بعضها البعض لتفعيل دور التقييم الخارجي. وتتفق في هذه النتيجة مع دراسة (الخرابشة،2009) التي خلصت إلى أهمية وجود معايير للتقييم على مستوى الجامعة لتضمن تطوير أدائها، ودراسة (Tavares & et al,2010) التي أظهرت أن التقييم هو نهج مفيد نحو تحسين وتطوير جودة الجامعات، ودراسة (Ruben & et al,2007) التي أظهرت أن هناك تحسينات ملموسة في غالبية الأقسام التي طبقت التقييم الذاتي.

ويتضح أيضاً من الجدول أن المعيار الثاني " هيكلية البرنامج ومضمونه " قد حصل على المرتبة الأولى حيث بلغ الوزن النسبي 73.71% . وتعزو الباحثة ذلك إلى أن الجامعات وضعت أهدافاً لتطوير البرامج الأكاديمية والمناهج، والنمو المهني لأعضاء هيئة التدريس، وهذا يعود إلى

اهتمام الشؤون الأكاديمية وعمادات الجودة بعملية تجويد وتحسين البرامج، وإجراء عمليات التقييم المستمر وفقاً لمعايير التعليم العالي، وكذلك وضوح مفتاح تنسيق عملية القبول في الجامعة، بناءً على مؤهلات ذات علاقة بدرجة الطالب في الثانوية العامة، أو بعد اجتياز الطالب لشروط التخصص في برنامج معين من حيث عدد ساعات النجاح والتقدير العام للمعدل التراكمي، وهذا ما أكدته دراسة (الدجني،2011 ب).

المعيار الأول " الفلسفة والرسالة والأهداف " قد حصل على المرتبة الثانية حيث بلغ الوزن النسبي 72.84% . وتعزو الباحثة ذلك إلى أن الجامعات الفلسطينية تهتم بمنظومة القيم التي تشكل الفلسفة، وهي قيم تنسجم مع القيم المجتمعية التي تمثل مرجعاً متفقاً عليه. كما أن جميع الجامعات تهتم بعمليات التخطيط الاستراتيجي الذي يتضمن رؤية ورسالة وأهداف المؤسسة، بحسب محتويات الخطط الاستراتيجية المنشورة على المواقع الإلكترونية. وهذا ما أكدته الدراسات السابقة كدراسة (رصرص، 2013) ودراسة (الدجني،2011 ب).

بينما حصل المعيار الخامس " المناهج/ المساقات الدراسية " على المرتبة الثالثة حيث بلغ الوزن النسبي 69.96%، وتعزو الباحثة ذلك إلى وجود اهتمام لدى الكليات في إجراء تحسينات مستمرة على المناهج التي تدرس للطلبة بما يتلاءم مع متطلبات التطور المعرفي واحتياجات سوق العمل، إضافة إلى حثها للمدرسين بإثراء المناهج بأفكار وموضوعات علمية حديثة.

وقد حصل المعيار الثامن " طرق تقييم الطلبة " على المرتبة الرابعة حيث بلغ الوزن النسبي 69.32% . وتعزو الباحثة ذلك إلى اهتمام أعضاء هيئة التدريس بتوزيع المهام والاختبارات والأنشطة بشكل عادل، وإطلاع الطلبة مسبقا على نظم التقييم. وهذا ما أكدته الدراسات السابقة كدراسة (Moka & et al,2006) حيث توصل إلى أن عملية التقييم تدعم الطلبة بحيث تجعلهم أكثر وعياً في عملية التعلم وعمليات التفكير.

وقد حصل المعيار الرابع " مخرجات التعلم المقصودة " على المرتبة الخامسة حيث بلغ الوزن النسبي 68.74%. وتعزو الباحثة ذلك إلى ضعف الجانب العملي للمساقات، وعدم وضوح الصياغة لمخرجات التعلم ومقارنتها إقليمياً ودولياً، وعدم التركيز على المخرجات في تصميم البرامج ومحتواها. وهذا ما أكدته الدراسات السابقة كدراسة (حمزة،2012) حيث خلصت إلى عدم وجود توازن بين مخرجات التعليم العالي واحتياجات سوق العمل.

وقد حصل المعيار السادس " أساليب التعليم والتعلم " على المرتبة السادسة، حيث بلغ الوزن النسبي 68.19% . وتعزو الباحثة ذلك إلى أنه بالرغم من محاولات الجامعات إلى استخدام استراتيجيات فاعلة في التدريس، وتطوير الوسائل التعليمية المستخدمة في تحسين التدريس، وإعطاء الطلبة فرصة للتعبير عن آرائهم ووجهات نظرهم، إلا أن هناك عدم تفعيل التعليم الإلكتروني، وقلة استخدام الأنشطة التي تنمي التفكير.

وقد حصل المعيار العاشر " البحث العلمي " على المرتبة السابعة حيث بلغ الوزن النسبي 67.82% . وتعزو الباحثة ذلك إلى أن اهتمام الجامعات بمعيار البحث العلمي من حيث تعزيز البحث العلمي والمشاركات بالمؤتمرات والندوات الأيام الدراسية، وتخصيص ميزانية كافية للبحث العلمي، ومشاركة بعض أعضاء هيئة التدريس في تحكيم الأبحاث خارجياً.

حصل المعيار الحادي عشر " آليات ضمان الجودة " على المرتبة الثامنة حيث بلغ الوزن النسبي 67.59% . وتعزو الباحثة ذلك إلى أن تركيز الجامعات اهتمامها على أنشطة ضمان الجودة، وتحسينها وتطوير البيئة التعليمية، وتحسين جودة الخدمات التي تقدمها الجامعات في جميع مرافقها لم يرق إلى حجم توقعات أفراد العينة، على الرغم من وجود جهد في هذا المجال في الحرص على نشر ثقافة الجودة بشكل دوري. وهذا ما أكدته الدراسات السابقة كدراسة (حمزة،2012) التي حثت على التركيز على نشر الوعي على مستوى الجامعات وأعضاء هيئة التدريس والإداريين بمفاهيم الجودة. ودراسة (Tari,2010) ودراسة (Ruben & et al,2007) اللتين بينتا أن التقييم ساعد الإداريين على تقديم أجود الخدمات من خلال التعرف إلى نقاط القوة ومناحي التحسين، ومن ثم تطبيق خطة من أجل التطوير، بينما أظهرت دراسة (Shriberg,2002) أن هناك اختلافاً بين الجامعات من ناحية التطور، واستخدامها أدوات مثالية في تقييم أدائها، ودراسة (Pile & Teixeira,1997) حيث توصلت إلى أن ضبط الجودة يعتمد على وجود أنظمة لتقييم الجودة والتي يجب أن تشمل: التقييم الذاتي للمؤسسة وطلبتها ومدرسيها مع احترام شفافية تلك العملية ونشر نتائجها على الجمهور.

بينما حصل المعيار السابع " التسهيلات المادية الداعمة لعملية تعلم الطلبة " على المرتبة التاسعة حيث بلغ الوزن النسبي 66.91% .

وترى الباحثة أن الوزن النسبي للمعيار بدرجة متوسطة، مما يعني أن هناك توفير تسهيلات مادية داعمة لعملية تعلم الطلبة، ولكنه ليس على المستوى المطلوب، وتعزو الباحثة ذلك إلى عدم توافر أماكن كافية لاستراحة الطلبة، وقلة وجود الوحدات الطبية المتكاملة، وعدم توافر

التقنيات الحديثة مثل الحواسيب والإنترنت وشاشات العرض في بعض القاعات الدراسية في معظم الجامعات الفلسطينية. وهذا ما أكدته الدراسات السابقة كدراسة (الطلاع،2005) حيث أظهرت توافر الموارد المادية للجامعات الفلسطينية كالآتي (الإسلامية (71%) – الأزهر (53%) – الأقصى (53%)). فيما خلصت دراسة (الدجني،2006) للجامعة الإسلامية في غزة إلى عدم رضا إدارة الجامعة عن جودة القاعات والمختبرات ومرافق الأنشطة المرافقة للمناهج حيث بلغت نسبة توافر المعايير (67.17%)، وكذلك مع دراسة (Lion, 2011) حيث أظهرت النتائج أن بعض المؤسسات الجامعية تقدم مجموعة متنوعة من الدعم التعليمي، مما يؤدي إلى تطوير أدائها.

بينما حصل المعيار الثالث " أعضاء الهيئة التدريسية " على المرتبة العاشرة حيث بلغ الوزن النسبي 65.53% . وتعزو الباحثة ذلك إلى شعور أعضاء هيئة التدريس بعدم الرضا نتيجة لعدم مواءمة عدد أعضاء هيئة التدريس مع عدد الطلبة، وعدم التنوع في أدوات تقييم أعضاء هيئة التدريس، واقتصارها على آراء الطلبة فقط. وهذا ما أكدته الدراسات السابقة كدراسة (العجرش،2012)، حيث توصلت إلى ضرورة إجراء عملية التقييم في بداية كل فصل، ودراسة (سكر،2006) التي وضحت أن أداء مستوى أعضاء هيئة التدريس كان متوسطاً، ودراسة (الحجار،2004) التي وضحت أن مستوى الأداء في الموارد البشرية كان ضعيفاً.

وأخيراً حصل المعيار التاسع " الخريجون " على المرتبة الأخيرة حيث بلغ الوزن النسبي 61.71%. وتعزو الباحثة ذلك إلى الحاجة لمتابعة الخريجين والاهتمام بهم تربوياً، والتواصل معهم، وإشراكهم في أنشطة الجامعة، وإجراء دراسات حول الخريجين وفاعلية أدائهم. وهذا ما أكدته الدراسات السابقة كدراسة (العجرش،2012) التي أظهرت ضرورة تأسيس وحدة متابعة في كل كلية لمعرفة نتائج مخرجات التعلم.

تحليل فقرات الاستبانة:

- **تحليل فقرات معيار" الفلسفة والرسالة والأهداف "**

جدول (3-5)
المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (.Sig) لكل فقرة من فقرات معيار" الفلسفة والرسالة والأهداف "

م	المعيار	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (.Sig)	الترتيب
.1	تطوير آليات وضع الرسالة والأهداف من خلال إشراك الهيئة التدريسية.	3.63	72.59	7.15	*0.000	4
.2	نشر وتوضيح رؤية ورسالة الكلية.	3.71	74.25	10.07	*0.000	1
.3	مراجعة الرسالة والأهداف بشكل دوري.	3.57	71.33	7.05	*0.000	6
.4	انسجام أهداف الكلية مع رسالتها.	3.66	73.24	9.19	*0.000	3
.5	قيادة عمليات التخطيط والتنفيذ وفقاً لمعايير الجودة المعتمدة في الجامعات.	3.58	71.51	7.41	*0.000	5
.6	زيادة الاهتمام بتحقيق أهداف الكلية.	3.68	73.57	8.64	*0.000	2

* المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$.

أعلى فقرة في هذا المعيار كانت:

- الفقرة رقم (2) والتي نصت على " نشر وتوضيح رؤية ورسالة الكلية " التي احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره 74.25%، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن محور اهتمام إدارات الجامعات الفلسطينية والكليات هو نشر وتوضيح الرؤية والرسالة، وذلك من خلال نشر الرؤية والرسالة عبر المواقع الإلكترونية وفي ساحاتها، كما وتكون معلنة بشكل ملصق في واجهة الكلية أمام الجميع وتتصدر أي مطويات أو مطبوعات خاصة بالمؤتمرات والاجتماعات التي تعقدها الكلية. واتفقت هذه النتائج مع بعض الدراسات كدراسة (مصطفى،2012 أ) ودراسة (الدجني،2011 ب)، ودراسة (الأغا،2011) حيث توصلت إلى ضرورة نشر وتوضيح الرؤية والرسالة والأهداف. كما وضحت دراسة (الزيادات،2007) ودراسة (الطلاع،2005) ضرورة الاهتمام بمعايير التقييم ومنها وضوح الرؤية والرسالة والأهداف.

أدنى فقرة في هذا المعيار كانت:

- الفقرة رقم (3) والتي نصت على " مراجعة الرسالة والأهداف بشكل دوري " التي احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي قدره 71.33%. وترى الباحثة أن هناك إقراراً بوجود مراجعة للرسالة والأهداف بشكل دوري، إلا أن منهجية المراجعة لا تسير بطريقة ممنهجة وواضحة. كما أن المراجعة تقتصر على قيادة الكليات ولا تشمل أعضاء الهيئة التدريسية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الدجني،2011 ب).

- **تحليل فقرات معيار " هيكلية البرنامج ومضمونه "**

جدول (4-5)
المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (.Sig) لكل فقرة من فقرات معيار "هيكلية البرنامج ومضمونه "

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (.Sig)	الترتيب
.1	تطوير الخطط الأكاديمية للبرامج المختلفة بالكلية.	3.84	76.81	11.98	*0.000	1
.2	توزيع المساقات على أعضاء الهيئة التدريسية حسب التخصص.	3.81	76.16	10.29	*0.000	2
.3	استحداث الكلية برامجها بناءً على دراسة احتياجات واضحة.	3.54	70.82	6.55	*0.000	5
.4	تصميم برامجها بناءً على مخرجات تعلم مقصودة.	3.48	69.65	6.18	*0.000	6
.5	وضع شروط واضحة ومحددة للقبول في برامجها.	3.75	75.00	9.78	*0.000	3
.6	زيادة تعزيز الجوانب العملية في مختلف المساقات وساعات التدريب العملي.	3.68	73.66	8.67	*0.000	4

* المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$

أعلى فقرة في هذا المعيار كانت:

- الفقرة رقم (1) والتي نصت على " تطوير الخطط الأكاديمية للبرامج المختلفة بالكلية " والتي احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره 76.81%. وتعزو الباحثة ذلك إلى اهتمام الجامعات في تطبيق معايير الجودة، حيث تسعى الجامعات إلى تطوير الخطط الأكاديمية لمواكبة التطور العلمي، إضافة إلى وجود نظام يلزم الكلية بتحديث خططها كل خمس سنوات. واتفقت هذه النتائج مع بعض الدراسات كدراسة (الطلاع،2005) ودراسة (De Vencenzi, 2011) التي أظهرت ضرورة العمل على تطوير الخطط بشكل مستمر.

أدنى فقرة في هذا المعيار كانت:

- الفقرة رقم (4) والتي نصت على " تصميم برامجها بناءً على مخرجات تعلم مقصودة " احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي قدره 69.65%. وتعزو الباحثة ذلك إلى حداثة موضوع مخرجات التعلم وعدم بناء الخطط السابقة وفقاً لمنظومة المخرجات.

- **تحليل فقرات معيار " أعضاء الهيئة التدريسية "**

جدول (5-5)
المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (.Sig) لكل فقرة من فقرات معيار" أعضاء الهيئة التدريسية "

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية(.Sig)	الترتيب
.1	تطوير نظام التفرغ العلمي لأعضاء هيئة التدريس.	3.12	62.33	1.18	0.119	4
.2	توزيع أعباء هيئة التدريس بصورة متوازنة في المعيارات المختلفة.	3.37	67.31	4.35	*0.000	2
.3	مواءمة عدد أعضاء هيئة التدريس وعدد الطلبة في التخصص العلمي.	3.05	60.97	0.53	0.297	5
.4	تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس بشكل مستمر.	3.56	71.19	6.91	*0.000	1
.5	تشجيع أعضاء هيئة التدريس على المشاركة في المؤسسات المجتمعية.	3.29	65.89	3.38	*0.000	3

* المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$.

أعلى فقرة في هذا المعيار كانت:

- الفقرة رقم (4) والتي نصت على " تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس بشكل مستمر " احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره 71.19%. وتعزو الباحثة ذلك إلى قيام الجامعة بشكل مستمر بعملية تقييم أداء أعضاء الهيئة التدريسية من خلال نظام التقييم الإلكتروني بواسطة الطلبة في نهاية كل فصل دراسي، إضافة إلى إجراء تقييمات أخرى تتضمن جهود أعضاء هيئة التدريس في كل من البحث العلمي وخدمة المجتمع. واتفقت نتائج الدراسة مع الدراسات السابقة كدراسة (عبد الفتاح وآخرون،2011) حيث بينت الدراسة ضرورة إيجاد نظام تقييم للمسؤولين وأعضاء هيئة التدريس ومحاسبتهم، ودراسة (الدجني،2011 ب) حيث حصلت على متوسط حسابي نسبي (78.66%) في بند تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس بشكل مستمر. ودراسة (سكر،2006) التي تنص على اعتماد أسلوب التقييم المستمر لأداء أعضاء الهيئة التدريسية.

أدنى فقرة في هذا المعيار كانت:

- الفقرة رقم (3) والتي نصت على " مواءمة عدد أعضاء هيئة التدريس وعدد الطلبة في التخصص العلمي " التي احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي قدره 60.97%. وتعزو الباحثة ذلك إلى أن أعداد أعضاء هيئة التدريس لا تتناسب مع أعداد الطلبة بحسب المعايير المطلوبة، ويرجع ذلك إلى ضعف الموازنات المالية للجامعات، إذ إنها جامعات قائمة بذاتها وتعتمد على رسوم الطلبة بنسبة معينة؛ لذا غالباً ما تلجأ الجامعات إلى أعضاء هيئة تدريس غير متفرغين يعملون بنظام الساعة. واتفقت هذه النتائج مع بعض الدراسات كدراسة (الهسي،2012) حيث أظهرت أن أعداد أعضاء هيئة التدريس لا تتتناسب مع أعداد الطلبة. وخلصت دراسة (مدوخ،2008) إلى أن ازدحام قاعات التدريس تأتي على رأس معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة.

- **تحليل فقرات معيار " مخرجات التعلم المقصودة "**

جدول (6-5)
المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (.Sig) لكل فقرة من فقرات معيار" مخرجات التعلم المقصودة "

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية(.Sig)	الترتيب
.1	إعادة صياغة مخرجات التعلم المقصودة لتنسجم مع رسالة البرنامج والكلية والجامعة.	3.47	69.32	5.76	*0.000	3
.2	تدوين المخرجات على مستوى المساق والبرنامج بدقة ووضوح.	3.48	69.59	5.93	*0.000	2
.3	الربط بين الجانبين النظري والعملي.	3.56	71.23	7.06	*0.000	1
.4	تحقيق متطلبات الخريج المهنية.	3.39	67.72	4.46	*0.000	5
.5	التركيز على المخرجات في تصميم المنهاج ومحتواه وطرق التقييم ومصادر التعلم.	3.46	69.10	5.56	*0.000	4
.6	إعادة صياغة المخرجات بحيث تلبي تطلعات القطاعات المستفيدة.	3.28	65.62	3.54	*0.000	6

* المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$.

أعلى فقرة في هذا المعيار كانت:

- الفقرة رقم (3) والتي نصت على " الربط بين الجانبين النظري والعملي " حيث احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره 71.23%.

وتعزو الباحثة ذلك نتيجة اهتمام الجامعات بالوصول إلى ضمان الجودة وتطويرها، كما تسعى إلى مواكبة التطورات العلمية، وتهيئة الطلبة للاندماج في سوق العمل، وزيادة عدد ساعات التدريب الميداني، وذلك من خلال تطوير وتحديث برامج كليات التربية، كما لمشاريع دعم الجوانب العملية في برامج كليات التربية المقدمة من صندوق دعم الجودة (Quif) أثر إيجابي على تحسين الجوانب العملية في المساقات المختلفة لبرامج كليات التربية.

واتفقت هذه النتائج مع نتيجة دراسة (عناية،2010) حيث حصل بند ربط النظرية بالتطبيق على وزن نسبي (74.64%) أي بدرجة كبيرة.

أدنى فقرة في هذا المعيار كانت:

- الفقرة رقم (6) والتي نصت على " إعادة صياغة المخرجات بحيث تلبي تطلعات القطاعات المستفيدة " حيث احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي قدره 65.62%.

وتعزو الباحثة ذلك إلى حداثة مفهوم مخرجات التعلم وعدم وضوحه لدى العديد من المدرسين، إضافة إلى أن الخطط الدراسية لم تصمم بناءً على المخرجات، واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (عناية،2010).

- **تحليل فقرات معيار " المناهج/ المساقات الدراسية "**

جدول (7-5)
المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (.Sig) لكل فقرة من فقرات معيار" المناهج/ المساقات الدراسية "

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية(.Sig)	الترتيب
.1	إعادة تحليل المقررات الجامعية وتنظيم المحتوى المعرفي.	3.51	70.27	5.98	*0.000	3
.2	توزيع مفردات المقرر الدراسي بشكل يحقق فاعليته.	3.57	71.39	7.61	*0.000	1
.3	بناء المقررات بطريقة تكاملية مرتبة تأخذ بالاعتبار المتطلبات السابقة لدراسة بعض المساقات.	3.45	68.97	5.73	*0.000	5
.4	التشجيع على إثراء المناهج بأفكار وموضوعات علمية.	3.52	70.41	6.18	*0.000	2
.5	تحقيق التكامل والترابط بين موضوعات المقرر الدراسي والمقررات الأخرى.	3.45	69.04	5.60	*0.000	4

*المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$.

أعلى فقرة في هذا المعيار كانت:

– الفقرة رقم (2) والتي نصت على " توزيع مفردات المقرر الدراسي بشكل يحقق فاعليته " حيث احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره 71.39%.

مما يعني أن كليات التربية التي خضعت لعمليات التقييم الخارجي قد استفادت من توصيات التقييم الخارجي في تطوير أدائها، من حيث توزيع مفردات المقرر الدراسي بشكل يحقق فاعليته بدرجة كبيرة.

وتعزو الباحثة ذلك إلى اهتمام كليات التربية بتوزيع مفردات المقرر الدراسي بشكل يحقق فاعليته حيث يساعد توزيع المفردات المعد إعداداً جيداً في تتبع السير للوصول إلى النتاجات التعليمية وفق زمن محدد، مما يؤدي إلى التدريس بكفاءة عالية، كما ويساعد توزيع مفردات المقرر الدراسي في بيان مدى التزامه بالتنفيذ وفق ما أعده. واتفقت هذه النتائج مع دراسة (عناية،2010) التي أشارت إلى أن توزيع موضوعات المقرر الدراسي بشكل يحقق فاعليته حققت وزناً نسبياً قدره (81.64%).

أدنى فقرة في هذا المعيار كانت:

– الفقرة رقم (3) والتي نصت على " بناء المقررات بطريقة تكاملية مرتبة تأخذ بالاعتبار المتطلبات السابقة لدراسة بعض المساقات " حيث احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي قدره 68.97%.

وتعزو الباحثة ذلك إلى وجود تداخل في محتوى بعض المقررات التربوية، إضافة إلى أن تصميم المساقات الدراسية راعى التكاملية في بعض المساقات نظراً لكون جزء كبير من مساقات التربية هو جزء تأصيلي نظري. كما أن بعض المساقات التربوية في كثير من الأحيان تكون غير مرتبطة بشكل كاف بالسياق المدرسي، واتفقت هذه النتائج مع نتيجة دراسة (الهسي،2012) التي أشارت إلى ضرورة تطوير المقررات.

- **تحليل فقرات معيار " أساليب التعليم والتعلم "**

جدول (8-5)
المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (.Sig) لكل فقرة من فقرات معيار" أساليب التعليم والتعلم "

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية(.Sig)	الترتيب
.1	استخدام استراتيجية فاعلة في التدريس الفعال.	3.41	68.22	4.83	*0.000	2
.2	اختيار أنشطة تنمي أنماطاً متعددة من التفكير.	3.38	67.67	4.85	*0.000	4
.3	تطوير الوسائل التعليمية المستخدمة في تحسين التدريس.	3.49	69.86	6.10	*0.000	1
.4	تفعيل التدريس باستخدام التعليم الإلكتروني.	3.36	67.26	4.10	*0.000	5
.5	منح الطلبة فرص التعبير عن آرائهم ووجهات نظرهم.	3.40	67.95	4.61	*0.000	3

*المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$.

أعلى فقرة في هذا المعيار كانت:

- الفقرة رقم (3) والتي نصت على " تطوير الوسائل التعليمية المستخدمة في تحسين التدريس " حيث احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره 69.86%.

وتعزو الباحثة ذلك إلى اتجاه الجامعات للاهتمام بأساليب التدريس المختلفة، وزيادة عدد مختبرات الحاسوب وتقنيات التعليم الإلكتروني، بالإضافة إلى زيادة عدد ساعات التدريب الميداني والاهتمام بالتعليم المصغر. واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (عناية،2010).

أدنى فقرة في هذا المعيار كانت:

- الفقرة رقم (4) والتي نصت على " تفعيل التدريس باستخدام التعليم الالكتروني " حيث احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي قدره 67.26%.

وهذا يعني أن كليات التربية التي خضعت لعملية التقييم الخارجي قد استفادت من توصيات التقييم الخارجي في تفعيل التدريس باستخدام التعليم الإلكتروني بدرجة متوسطة. وتعزو الباحثة ذلك إلى أن معظم أساليب التدريس في الجامعات الثلاث تميل إلى أسلوب المحاضرة، وذلك نتيجة اختلاف قناعات أعضاء هيئة التدريس تجاه التعليم الإلكتروني، فمنهم من يحبذ هذا النوع

من التعليم، ويعمل على تنشيط تعلم الطلبة باستخدام تكليفات إلكترونية، ويمتلك المهارات اللازمة، ولديه الوقت لمتابعة هذه التكليفات. ومنهم مقاوم للتغيير أو لا يمتلك المهارات الحاسوبية اللازمة، أو لديه تكليفات إدارية كثيرة بالإضافة لمهامه التعليمية.

كما تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى وجود معوّقات من قبل الطلبة كعدم توفر أجهزة حاسوب لدى جميع الطلبة، وعدم امتلاكهم للمهارات الحاسوبية، أو الخوف على المعلومات من التسرب أو التلف مع تعطل الجهاز أو تلفه، وقلة توفر أجهزة حاسوب لجميع أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات الفلسطينية.

واتفقت هذه النتائج مع بعض الدراسات كدراسة (عناية،2010) التي أظهرت أن تنشيط عملية تعلم الطلبة باستخدام تكليفات إلكترونية حصل على درجة متوسطة، ودراسة (المصري،2007) التي أوصت بضرورة التوسع المستمر في استخدام تكنولوجيا المعلومات لتحسين الأداء الأكاديمي.

- **تحليل فقرات معيار " التسهيلات المادية الداعمة لعملية تعلم الطلبة "**

جدول (9-5)
المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (.Sig) لكل فقرة من فقرات معيار " التسهيلات المادية الداعمة لعملية تعلم الطلبة "

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية(.Sig)	الترتيب
.1	توفير قاعات دراسية مجهزة بأجهزة حاسوب وإنترنت وجهاز عرض.	3.49	69.73	5.10	*0.000	2
.2	توفير الكتب، والدوريات، والمراجع العربية والأجنبية المناسبة.	3.65	73.01	8.60	*0.000	1
.3	إتاحة أفضل لاستخدام مختبرات تكنولوجيا المعلومات	3.46	69.15	5.37	*0.000	3
.4	توفير برنامج إرشادي للطلبة بكيفية استخدام المصادر والوسائل والخدمات التعليمية المتوفرة.	3.33	66.58	3.76	*0.000	4
.5	توفير وحدة طبية متكاملة مجهزة بكافة التجهيزات المادية والبشرية.	3.16	63.29	1.79	*0.038	6
.6	توفير منشآت رياضية متنوعة.	3.23	64.52	2.60	*0.005	5
.7	تجهيز مساحات كافية لاستراحة الطلبة.	3.09	61.79	0.91	0.182	7

*المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$.

أعلى فقرة في هذا المعيار كانت:

- الفقرة رقم (2) والتي نصت على "توفير الكتب، والدوريات، والمراجع العربية والأجنبية المناسبة" حيث احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره 73.01%. وتعزو الباحثة ذلك إلى:
- اهتمام الإدارة الجامعية في الجامعات الفلسطينية بالمكتبة بمختلف أقسامها، وتوفير معظم أنواع الكتب والمراجع العربية والأجنبية.
- كما تعمل على توفير مساحات كافية لمرتادي كل قسم من أقسام المكتبة، والعمل على توفير الأجواء المناسبة للبحث والإطلاع والاستفادة من الكتب المتوفرة، إضافة إلى أن وجود الكتب والدوريات شرط لاعتماد البرامج.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (مدوخ،2008) حيث أظهرت اهتمام الجامعات بالمكتبات وتوفير الكتب والمراجع فيها.

أدنى فقرة في هذا المعيار كانت:

- الفقرة رقم (7) والتي نصت على " تجهيز مساحات كافية لاستراحة الطلبة " حيث احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي قدره 61.79%. وتعزو الباحثة ذلك إلى صغر مساحات الجامعات الفلسطينية مقارنةً بأعداد الطلبة الملتحقين فيها، ووجود الجامعات في وسط مدينة غزة مما لا يسمح بإجراء تحسينات على البيئة الجامعية. واتفقت هذه النتائج مع بعض الدراسات كدراسة (الدجني،2011 ب) و دراسة (الطلاع،2005) حيث أظهرت ضعفاً في الجامعات في توفير مرافق الأنشطة المرافقة للمنهاج من ملاعب ومسارح ومتاحف وغيرها.

- **تحليل فقرات معيار " طرق تقييم الطلبة "**

جدول (10-5)
المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (.Sig) لكل فقرة من فقرات معيار " طرق تقييم الطلبة "

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية(.Sig)	الترتيب
.1	تحديد مواصفات المهام التي يكلف بها الطلبة بما يتناسب والمستوى المطلوب.	3.41	68.22	5.03	*0.000	6
.2	توزيع العلامات على الاختبارات والأنشطة بشكل عادل.	3.58	71.51	7.19	*0.000	1
.3	ربط الاختبارات بمدى تحصيل الطلبة لنتائج التعلم المقصودة.	3.45	68.97	5.36	*0.000	5

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية(Sig.)	الترتيب
.4	إطلاع الطلبة مسبقاً على نظم التقييم المتبعة في البرنامج.	3.45	68.97	5.00	*0.000	4
.5	إطلاع الطلبة على تقييمهم بشكل مستمر وإمدادهم بالتغذية الراجعة.	3.45	69.04	5.64	*0.000	3
.6	متابعة وتقييم الامتحانات ومدى مناسبتها لمفردات وأهداف المساق.	3.47	69.38	5.49	*0.000	2

*المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$.

أعلى فقرة في هذا المعيار كانت:

- الفقرة رقم (2) والتي نصت على " توزيع العلامات على الاختبارات والأنشطة بشكل عادل " حيث احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره 71.51%. وتعزو الباحثة ذلك إلى أن تقييم الطلبة في الجامعات الثلاث يعتمد بصورة أساسية على نظام التقييم المتبع فيها، حيث يشترط إجراء اختبارات قصيرة نصفية ونهائية، إضافة إلى أنشطة المشاركة، ويعلم الطلبة بطريقة توزيع الدرجات من خلال وصف المساق المعتمد.

أدنى فقرة في هذا المعيار كانت:

- الفقرة رقم (1) والتي نصت على " تحديد مواصفات المهام التي يكلف بها الطلبة بما يتناسب والمستوى المطلوب " حيث احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي قدره 68.22%. وتعزو الباحثة ذلك إلى عدد الطلبة الكبير في معظم الشعب مما يجعل من الصعب على المدرس توزيع المهام لكل طالب بما يتناسب والفروق الفردية، ويكتفي بالمهام العامة المشتركة، وعلى الرغم من ذلك يقوم عدد لا بأس به من المدرسين بتوصيف تلك المهام في الشعب قليلة العدد، لذا جاءت نتيجة الاستجابة كبيرة. واتفقت هذه النتائج مع نتيجة دراسة (الهسي،2012) حيث أظهرت عدم وجود مواصفات محددة لذلك يستخدم أعضاء هيئة التدريس الاختبارات الكتابية في الغالب لقياس مستوى تحصيل الطلبة.

– تحليل فقرات معيار " الخريجون "

جدول (11-5)
المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (.Sig) لكل فقرة من فقرات معيار " الخريجون "

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (.Sig)	الترتيب
.1	إنشاء وحدة تعنى بشؤون الخريجين.	3.32	66.30	3.21	*0.001	2
.2	تطوير قاعدة بيانات للخريجين.	3.34	66.76	3.47	*0.000	1
.3	توطيد العلاقة بين الخريجين وسوق العمل.	2.97	59.45	-0.30	0.383	3
.4	إجراء دراسات حول الخريجين وفاعلية أدائهم.	2.90	58.08	-1.07	0.144	4
.5	وضع آليات لمراجعة مواصفات الخريج وفقاً للتغيرات في سوق العمل.	2.88	57.67	-1.28	0.101	5

*المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$.

أعلى فقرة في هذا المعيار كانت:

– الفقرة رقم (2) والتي نصت على " تطوير قاعدة بيانات للخريجين " حيث احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره 66.76%.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن الجامعة تسعى لتقديم رسالة خدمية لخريجي الجامعة، وبالذات لغير العاملين منهم؛ لتنمية قدراتهم، ورفع كفاءتهم العلمية والعملية لمواجهة متطلبات سوق العمل، وكذلك مساعدتهم في إيجاد فرص عمل مناسبة لهم من خلال تقديمهم بشكل مؤهل لسوق العمل، كما كان لمشروع دعم الخريجين وجمع قواعد بيانات لهم الذي قامت به الجامعة الإسلامية دور في تحسين درجة الموافقة، وإن كانت غير كافية ولم يتم الاستفادة منها عملياً. واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (العجرش،2012) ودراسة (الطلاع،2005)، التي بينت ضرورة إنشاء قاعدة بيانات للخريجين في الكلية لما له من أهمية خاصة.

أدنى فقرة في هذا المعيار كانت:

– الفقرة رقم (5) والتي نصت على " وضع آليات لمراجعة مواصفات الخريج وفقاً للتغيرات في سوق العمل " حيث احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي قدره 57.67%.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن الجامعات الفلسطينية لا تقوم بدراسة حالة سوق العمل الفلسطيني في معظم الأقسام، ومدى حاجته إلى التخصصات المختلفة، كما إن عدد الطلبة المقبولين في الجامعات يفوق القدرة لاستيعابها لسوق العمل، وهذا الأمر يتعدى قدرة الجامعات ومسؤوليتها إلى الجهات الحكومية، واتباعها لمبدأ التخطيط القومي، وآليات توجيه الطلبة نحو أنواع مختلفة من التعليم ينسجم مع حاجة سوق العمل. واتفقت هذه النتائج مع بعض الدراسات كدراسة (مدوخ،2008) حيث أظهر ضعف سعي الجامعات الفلسطينية لإيجاد فرص عمل لخريجيها.

- **تحليل فقرات معيار " البحث العلمي "**

جدول (12-5)
المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (.Sig) لكل فقرة من فقرات معيار " البحث العلمي "

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية(.Sig)	الترتيب
.1	التشجيع على زيادة تأليف الكتب التربوية والبحوث التربوية وترجمتها.	3.37	67.31	4.35	*0.000	4
.2	التعزيز على زيادة المشاركة في المؤتمرات والندوات والأيام الدراسية.	3.57	71.31	6.87	*0.000	1
.3	تحسين ممارسة الإشراف والمناقشة للرسائل العلمية وفق معايير الجودة.	3.37	67.36	4.16	*0.000	3
.4	تعزيز العمل البحثي المشترك.	3.38	67.59	4.23	*0.000	2
.5	توجيه البحوث العلمية لتطوير المقررات الدراسية وفي خدمة المجتمع.	3.27	65.42	3.01	*0.002	5
.6	تخصيص ميزانية كافية للبحث العلمي.	3.01	60.28	0.14	0.445	6

*المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$.

أعلى فقرة في هذا المعيار كانت:

- الفقرة رقم (2) والتي نصت على " التعزيز على زيادة المشاركة في المؤتمرات والندوات والأيام الدراسية" حيث احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره 71.31%.

وتعزو الباحثة ذلك إلى التعميمات المستمرة التي تدعو فيها أعضاء هيئة التدريس وتحثهم فيها على المشاركة في المؤتمرات، إضافة إلى وجود نظام في الجامعات يتكفل مادياً، ويمنح أعضاء هيئة التدريس علاوات السفر والانتقال ورسوم المشاركة والإقامة.

أدنى فقرة في هذا المعيار كانت:

- الفقرة رقم (6) والتي نصت على " تخصيص ميزانية كافية للبحث العلمي " حيث احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي قدره 60.28%. وتعزو الباحثة ذلك إلى قلة حجم الموازنات المخصصة للبحث العلمي من موازنات الجامعات، حيث بلغت في متوسطها أقل من (0.7%). واتفقت هذه النتائج مع بعض الدراسات كدراسة (الدجني،2011 ب) التي أشارت إلى ضعف الميزانيات المرصودة للبحث العلمي، وعدم توافر احتياجات البحث العلمي من مراجع وأجهزة ومعدات وغيرها.

تحليل فقرات معيار " آليات ضمان الجودة "

جدول (13-5)
المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (Sig.) لكل فقرة من فقرات معيار " آليات ضمان الجودة"

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية(Sig.)	الترتيب
.1	تعزيز أنشطة ضمان الجودة وتحسينها.	3.48	69.52	5.85	*0.000	1
.2	تطوير البيئة التعليمية وتحسين جودة الخدمات في جميع مرافق الجامعة.	3.41	68.14	5.06	*0.000	3
.3	توفير نظم معلومات وإتاحتها لمتخذي القرار.	3.31	66.21	3.75	*0.000	7
.4	تنظيم ورشات تدريبية لنشر ثقافة الجودة بشكل دوري.	3.44	68.73	5.36	*0.000	2
.5	تعزيز الالتزام بمتطلبات ضمان الجودة وتحسينها.	3.36	67.17	4.33	*0.000	5
.6	عقد اتفاقات تعاون لتنفيذ برامج مشتركة مع كليات مناظرة.	3.37	67.36	4.41	*0.000	4
.7	التقييم الشمولي للبرنامج من مدخلات وعمليات ومخرجات.	3.31	66.21	4.18	*0.000	6

*المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$.

أعلى فقرة في هذا المعيار كانت:

- الفقرة رقم (1) والتي نصت على " تعزيز أنشطة ضمان الجودة وتحسينها " حيث احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره 69.52%.

وتعزو الباحثة ذلك إلى قيام عمادات الجودة بإجراء التقييم الذاتي للكليات في العام 2010م، واهتمامها بتقييم أداء المدرسين، وقياس الرضا، ومتابعة المحذرين أكاديمياً، واتخاذ القرارات وإجراء التحسينات بناءً على ذلك. واتفقت هذه النتائج مع بعض الدراسات كدراسة (السيد،2013) التي توصلت إلى ضرورة تطبيق وتعزيز الجودة في مؤسسات التعليم العالي في السودان، ودراسة (حمزة، 2012) التي ركزت على أهمية نشر الوعي على مستوى الجامعات وأعضاء هيئة التدريس والإداريين بمفاهيم الجودة ومعاييرها.

أدنى فقرة في هذا المعيار كانت:

- الفقرة رقم (3) والتي نصت على " توفير نظم معلومات وإتاحتها لمتخذي القرار " حيث احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي قدره 66.21%. وتعزو الباحثة ذلك إلى وجود نظم معلومات لكنها غير متاحة بطريقة سهلة، وصعوبة الوصول إليها من جميع المستفيدين.

الإجابة عن السؤال الثاني:

هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدور التقييم الخارجي في تطوير أداء كليات التربية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة تعزى لمتغيرات الدراسة (الجامعة، الرتبة الأكاديمية، سنوات الخدمة)؟

للإجابة من هذا التساؤل تم اختبار الفرضيات الآتية:

الفرضية الأولى:

لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدور التقييم الخارجي في تطوير أداء كليات التربية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة تعزى لمتغير الجامعة (الجامعة الإسلامية – جامعة الأزهر – جامعة الأقصى).

للإجابة عن هذه الفرضية تم استخدام اختبار " التباين الأحادي ".

جدول (14-5)
اختبار تحليل التباين الأحادي :يوضح مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "F" ومستوى الدلالة لمتغير الجامعة (الإسلامية – الأزهر – الأقصى)

المعيار	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	مستوى الدلالة
الفلسفة والرسالة والأهداف	بين المجموعات	7.129	2	3.565	6.538	*0.002
	داخل المجموعات	77.971	143	0.545		
	المجموع	85.101	145			

المعيار	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	مستوى الدلالة
هيكلية البرنامج ومضمونه	بين المجموعات	8.537	2	4.269	8.376	*0.000
	داخل المجموعات	72.876	143	0.510		
	المجموع	81.413	145			
أعضاء الهيئة التدريسية	بين المجموعات	8.098	2	4.049	5.587	*0.005
	داخل المجموعات	103.642	143	0.725		
	المجموع	111.741	145			
مخرجات التعلم المقصودة	بين المجموعات	6.460	2	3.230	4.836	*0.009
	داخل المجموعات	95.516	143	0.668		
	المجموع	101.977	145			
المناهج/ المساقات الدراسية	بين المجموعات	2.677	2	1.338	1.865	0.159
	داخل المجموعات	102.628	143	0.718		
	المجموع	105.304	145			
أساليب التعليم والتعلم	بين المجموعات	9.000	2	4.500	6.749	*0.002
	داخل المجموعات	95.346	143	0.667		
	المجموع	104.347	145			
التسهيلات المادية الداعمة لعملية تعلم الطلبة	بين المجموعات	20.952	2	10.476	16.485	*0.000
	داخل المجموعات	90.876	143	0.635		
	المجموع	111.828	145			
طرق تقييم الطلبة	بين المجموعات	7.402	2	3.701	5.245	*0.006
	داخل المجموعات	100.907	143	0.706		
	المجموع	108.310	145			
الخريجون	بين المجموعات	32.871	2	16.436	20.853	*0.000
	داخل المجموعات	112.708	143	0.788		
	المجموع	145.580	145			

المعيار	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	مستوى الدلالة
البحث العلمي	بين المجموعات	14.836	2	7.418	9.671	*0.000
	داخل المجموعات	108.917	142	0.767		
	المجموع	123.753	144			
آليات ضمان الجودة	بين المجموعات	12.356	2	6.178	10.216	*0.000
	داخل المجموعات	85.874	142	0.605		
	المجموع	98.229	144			
دور التقييم الخارجي في تطوير أداء كليات التربية	بين المجموعات	10.611	2	5.305	12.179	*0.000
	داخل المجموعات	62.294	143	0.436		
	المجموع	72.904	145			

* الفرق بين المتوسطات دال إحصائياً عند مستوى $\alpha = 0.05$.

من جدول (14–5) يمكن استخلاص الآتي:-

تبين أن القيمة الاحتمالية (.Sig) المقابلة لاختبار" التباين الأحادي " أكبر من مستوى الدلالة $0.05 \geq \alpha$ لمعيار" المناهج/ المساقات الدراسية " وبذلك يمكن استنتاج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة حول هذا المعيار تعزى إلى الجامعة.

أما بالنسبة لبقية المعايير، فقد تبين أن القيمة الاحتمالية (.Sig) أقل من مستوى الدلالة $0.05 \geq \alpha$، وبذلك يمكن استنتاج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة حول هذه المعايير تعزى إلى الجامعة، وذلك لصالح الجامعة الإسلامية. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى مدى إدراك الجامعة الإسلامية لأهمية تطبيق عملية التقييم الخارجي على تحقيق مركز تنافسي مع باقي الجامعات الفسطينية، وتلبية حاجات المستفيدين من خلال تقديم خدمات ذات جودة عالية وكفاءة، للارتقاء بمستوى الخريجين وكسب ثقتهم، كما وتعمل على التحسين المستمر لأداء كليات التربية فيها، إضافة إلى نشأة وحدة الجودة داخل الكلية قبل باقي الجامعات.

واتفقت هذه النتائج مع بعض الدراسات كدراسة (الدجني،2011 ب) ودراسة (المصري،2007) ودراسة (الطلاع،2005) والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجامعة لصالح الجامعة الإسلامية. وتختلف مع دراسة (عناية،2010) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع لمتغير الجامعة.

جدول (5-15)
نتائج اختبار شيفيه لمقارنة متوسطات فئات الجامعة

الفئات		الفرق بين المتوسطين	القيمة الاحتمالية (Sig.)
الجامعة الإسلامية	جامعة الأزهر	.73773	0.000
	جامعة الأقصى	.59678	0.000
جامعة الأزهر	جامعة الأقصى	-0.1409	0.620

الفرضية الثانية:

لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدور التقييم الخارجي في تطوير أداء كليات التربية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد، محاضر).

للإجابة عن هذه الفرضية تم استخدام اختبار " التباين الأحادي ".

جدول (5-16)
اختبار تحليل التباين الأحادي :يوضح مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "F" ومستوى الدلالة لمتغير الرتبة الأكاديمية (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد، محاضر)

المعيار	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	مستوى الدلالة
الفلسفة والرسالة والأهداف	بين المجموعات	3.022	3	1.007	1.742	0.161
	داخل المجموعات	82.079	142	0.578		
	المجموع	85.101	145			
هيكلية البرنامج ومضمونه	بين المجموعات	0.664	3	0.221	0.389	0.761
	داخل المجموعات	80.749	142	0.569		
	المجموع	81.413	145			
أعضاء الهيئة التدريسية	بين المجموعات	4.730	3	1.577	2.092	0.104
	داخل المجموعات	107.011	142	0.754		
	المجموع	111.741	145			
مخرجات التعلم المقصودة	بين المجموعات	3.829	3	1.276	1.847	0.141
	داخل المجموعات	98.148	142	0.691		

المعيار	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	مستوى الدلالة
	المجموع	101.977	145			
المناهج/ المساقات الدراسية	بين المجموعات	2.103	3	0.701	0.964	0.411
	داخل المجموعات	103.202	142	0.727		
	المجموع	105.304	145			
أساليب التعليم والتعلم	بين المجموعات	4.063	3	1.354	1.918	0.129
	داخل المجموعات	100.284	142	0.706		
	المجموع	104.347	145			
التسهيلات المادية الداعمة لعملية تعلم الطلبة	بين المجموعات	5.308	3	1.769	2.358	0.074
	داخل المجموعات	106.520	142	0.750		
	المجموع	111.828	145			
طرق تقييم الطلبة	بين المجموعات	4.645	3	1.548	2.121	0.100
	داخل المجموعات	103.665	142	0.730		
	المجموع	108.310	145			
الخريجون	بين المجموعات	7.358	3	2.453	2.520	0.060
	داخل المجموعات	138.221	142	0.973		
	المجموع	145.580	145			
البحث العلمي	بين المجموعات	9.661	3	3.220	3.980	*0.009
	داخل المجموعات	114.092	141	0.809		
	المجموع	123.753	144			
آليات ضمان الجودة	بين المجموعات	7.795	3	2.598	4.051	*0.008
	داخل المجموعات	90.435	141	0.641		
	المجموع	98.229	144			
دور التقييم الخارجي في تطوير أداء كليات التربية	بين المجموعات	3.944	3	1.315	2.707	*0.048
	داخل المجموعات	68.960	142	0.486		
	المجموع	72.904	145			

* الفرق بين المتوسطات دال إحصائياً عند مستوى $\alpha = 0.05$.

من جدول (16–5) يمكن استخلاص الآتي:–

- تبين أن القيمة الاحتمالية (.Sig) المقابلة لاختبار" التباين الأحادي " أقل من مستوى الدلالة 0.05 ≥ α للمعيارين" البحث العلمي، آليات ضمان الجودة "، ودور التقييم الخارجي في تطوير أداء كليات التربية بشكل عام، وبذلك يمكن استنتاج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة حول هذين المعيارين تعزى إلى الرتبة الأكاديمية، وذلك لصالح الذين رتبتهم أستاذ. وتعزو الباحثة ذلك إلى أن عضو هيئة التدريس (أستاذ) هو بدون شك أكثر من غيره خبرةً وعلماً، إضافة إلى وجود معظم من هم رتبة أستاذ في مواقع المسؤولية، وعلى إطلاع بأنشطة الجودة.

أما بالنسبة لباقي المعايير، فقد تبين أن القيمة الاحتمالية (.Sig) أكبر من مستوى الدلالة 0.05 ≥ α، وبذلك يمكن استنتاج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة حول هذه المعايير تعزى إلى الرتبة الأكاديمية. وتعزو الباحثة ذلك إلى وضوح إجراءات التقييم الخارجي لدى جميع الرتب الأكاديمية، بالإضافة إلى تشابه ظروف العمل التي يتعرض لها أعضاء هيئة التدريس على اختلاف رتبهم الأكاديمية، فأصحاب الرتب المختلفة يتشابهون في وظائفهم المتعلقة بالمعايير التالية (الفلسفة والرسالة والأهداف، هيكلية البرنامج ومضمونه، أعضاء الهيئة التدريسية، مخرجات التعلم المقصودة، المناهج/ المساقات الدراسية، أساليب التعليم والتعلم، التسهيلات المادية الداعمة لعملية تعلم الطلبة، طرق تقييم الطلبة، الخريجون)، كما أنهم يتعرضون لإجراءات إدارية متشابهة، وعملهم في مناخ تنظيمي واحد، كل ذلك يجعلهم يدركون قدرة التقييم الخارجي على تطوير أداء كلياتهم.

واتفقت تلك النتيجة جزئياً مع دراسة (رصرص،2013) التي أظهرت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تقديرات أفراد العينة، لدرجة قيام التقييم المؤسسي بدوره في تطوير جودة أداء كلية التربية تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية، ودراسة (الحراحشة،2011) ودراسة (عبابنة،2011) اللتين أظهرتا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية، ودراسة (عناية،2010) التي أظهرت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات التقديرات لأعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية لأثر التقييم الذاتي للبرامج الأكاديمية في تحسين أدائهم الأكاديمي ترجع لمتغير الرتبة العلمية، ودراسة (الحجار،2004) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل.

ولمعرفة لصالح أي رتبة أكاديمية كانت الفروق في المعيارين للمعيارين البحث العلمي، آليات ضمان الجودة، استخدمت الباحثة اختبار شيفيه عند مستوى دلالة (0.05)، وكانت النتائج كما في جدول (17–5).

جدول (17-5)
نتائج اختبار شيفيه لمقارنة متوسطات فئات الرتبة الأكاديمية

الفئات		الفرق بين المتوسطين	القيمة الاحتمالية (Sig.)
أستاذ	أستاذ مشارك	0.60242	0.032
	أستاذ مساعد	0.53144	0.044
	محاضر	0.52270	0.071
أستاذ مشارك	أستاذ مساعد	-0.07098	0.486
	محاضر	-0.07972	0.487
أستاذ مساعد	محاضر	-0.00874	0.500

الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدور التقييم الخارجي في تطوير أداء كليات التربية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة تعزى لمتغير سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات، من 5 – 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

للإجابة عن هذه الفرضية تم استخدام اختبار " التباين الأحادي ".

جدول (18-5)
اختبار تحليل التباين الأحادي :يوضح مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "F" ومستوى الدلالة لمتغير سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات، من 5 – 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)

المعيار	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	مستوى الدلالة
الفلسفة والرسالة والأهداف	بين المجموعات	0.742	2	0.371	0.629	0.535
	داخل المجموعات	84.358	143	0.590		
	المجموع	85.101	145			

المعيار	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	مستوى الدلالة
هيكلية البرنامج ومضمونه	بين المجموعات	2.244	2	1.122	2.026	0.136
	داخل المجموعات	79.169	143	0.554		
	المجموع	81.413	145			
أعضاء الهيئة التدريسية	بين المجموعات	1.005	2	0.503	0.649	0.524
	داخل المجموعات	110.736	143	0.774		
	المجموع	111.741	145			
مخرجات التعلم المقصودة	بين المجموعات	2.273	2	1.137	1.630	0.199
	داخل المجموعات	99.703	143	0.697		
	المجموع	101.977	145			
المناهج/ المساقات الدراسية	بين المجموعات	0.487	2	0.244	0.332	0.718
	داخل المجموعات	104.817	143	0.733		
	المجموع	105.304	145			
أساليب التعليم والتعلم	بين المجموعات	1.612	2	0.806	1.122	0.329
	داخل المجموعات	102.735	143	0.718		
	المجموع	104.347	145			
التسهيلات المادية الداعمة لعملية تعلم الطلبة	بين المجموعات	0.490	2	0.245	0.315	0.731
	داخل المجموعات	111.338	143	0.779		
	المجموع	111.828	145			
طرق تقييم الطلبة	بين المجموعات	1.025	2	0.513	0.683	0.507
	داخل المجموعات	107.285	143	0.750		
	المجموع	108.310	145			
الخريجون	بين المجموعات	1.403	2	0.701	0.696	0.500
	داخل المجموعات	144.177	143	1.008		
	المجموع	145.580	145			
البحث العلمي	بين المجموعات	0.028	2	0.014	0.016	0.984

المعيار	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	مستوى الدلالة
	داخل المجموعات	123.726	142	0.871		
	المجموع	123.753	144			
آليات ضمان الجودة	بين المجموعات	1.685	2	0.842	1.239	0.293
	داخل المجموعات	96.544	142	0.680		
	المجموع	98.229	144			
دور التقييم الخارجي في تطوير أداء كليات التربية	بين المجموعات	0.752	2	0.376	0.746	0.476
	داخل المجموعات	72.152	143	0.505		
	المجموع	72.904	145			

من جدول (18–5) يمكن استخلاص الآتي:–

تبين أن القيمة الاحتمالية (.Sig) أكبر من مستوى الدلالة 0.05 ≥ α لجميع المعايير، وبذلك يمكن استنتاج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة حول هذه المعايير تعزى إلى سنوات الخدمة. وهذه النتيجة طبيعية فمعظم أفراد العينة لديهم خبرة في مجال العمل، وأن معظم المجالات المذكورة مرتبطة بطبيعة ومهام العمل المطلوب أداؤها من أعضاء هيئة التدريس؛ لذا لم يكن لمتغير سنوات الخدمة أثر على استجابة أفراد العينة.

واتفقت هذه النتائج مع بعض الدراسات كدراسة (الحراحشة،2011) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقييم الأداء الجامعي في ضوء إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر العاملين الإداريين في جامعة آل البيت تعزى لمتغير الخبرة، ودراسة (عناية،2010) التي أظهرت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات التقديرات التقويمية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية تعزى لمتغير سنوات الخدمة، ودراسة (الحجار،2004) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة، وتشترك جزئياً مع دراسة (رصرص،2013) التي أظهرت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة قيام التقييم الذاتي المؤسسي بدوره في تطوير أداء كليات الآداب تعزى لمتغير سنوات الخدمة، ما عدا مجال دور التقييم الذاتي المؤسسي في تطوير الموارد المؤسساتية والخدمات لصالح الفئة (5–10) سنوات، إلا أنها تختلف مع دراسة (عبابنة،2011) التي أظهرت وجود فروق تعزى لمتغير سنوات العمل لصالح ذوي الخبرة القصيرة (1–3) سنوات.

الإجابة عن السؤال الثالث:

ما سبل تفعيل دور التقييم الخارجي في تطوير أداء كليات التربية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة؟

للإجابة عن هذا التساؤل والتحقق من السؤال المطروح: قامت الباحثة بتوجيه سؤال مفتوح في نهاية الاستبانة لعينة الدراسة، ثم قامت بتجميع استجاباتهم المقترحة، والمتعلقة بسبل تفعيل دور التقييم الخارجي في تطوير أداء كليات التربية، وقد جاءت بعض هذه الاستجابات على الفقرات متشابهة، ولهذا قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئوية وترتيب الاستجابات حسب التكرارات، ومن ثم مناقشة الاستجابات، والجدول (19–5) يوضح ذلك:

جدول (19-5)
آراء ومقترحات عينة الدراسة

الرقم	الفقرة	التكرار	النسبة المئوية
1	نشر ثقافة التقييم بين الإداريين وأعضاء الهيئة التدريسية للتعرف إلى فلسفة التقييم الخارجي، وتشكيل لجان متخصصة من الكلية لمتابعة تطبيق مخرجات التقييم عملياً.	18	%12.24
2	الاستفادة من تجارب الجامعات الأخرى في تطوير كليات التربية وخاصة فيما يخص الجودة الشاملة.	14	%9.52
3	إجراء دراسات مقارنة لمتابعة التحسن في مستويات الجودة، والاهتمام بالتعاون المشترك بين برامج كليات التربية على مستوى محافظات غزة.	14	%9.52
4	الاهتمام بالبحث العلمي وخاصة في جوانب التقييم، وتشجيع هيئة التدريس على ذلك، وتخصيص ميزانية خاصة للبحث العلمي.	11	%7.48
5	زيادة مشاركة أعضاء الهيئة التدريسية في صياغة الأهداف وتحديدها.	10	%6.80
6	عقد ورش عمل تقويمية وبشكل دوري لأعضاء الهيئة التدريسية.	10	%6.80
7	متابعة أعضاء هيئة التدريس وتطوير أدائهم الأكاديمي والعلمي.	10	%6.80
8	إنشاء وحدة للجودة في كلية التربية.	10	%6.80
9	استخدام نتائج تطبيق مبادئ الجودة في تأهيل الكادر الأكاديمي والإداري.	8	%5.44

الرقم	الفقرة	التكرار	النسبة المئوية
10	مراجعة ومتابعة القرارات الصادرة من الشؤون الأكاديمية وعمادة كلية التربية التي تحد من فاعلية عضو هيئة التدريس، والتي تنعكس سلباً على أدائه مثل الكتاب الموحد، أعداد الطلبة في الشعب التي تزيد عن الحد المسموح فيه خصوصاً طلبة سنة أولى.	8	%5.44
11	استخدام التقدم المعرفي والتكنولوجي في التعلم خاصة من خلال أجهزة الحاسب الآلي، وتوفير المستلزمات والبيئة العلمية المعرفية التربوية اللازمة.	8	%5.44
12	القيام بمراجعة شاملة للمقررات التدريسية بغية سد الثغرات ولتحديث المعلومات.	8	%5.44
13	زيادة إطلاع المحاضرين على نتائج ومخرجات التقييم بشكل واضح من خلال النشرات والمحاضرات.	7	%4.76
14	عقد ورش عمل للعاملين بالجامعة لتوضيح معايير التقييم الخارجي.	7	%4.76
15	تبني معايير الجودة المهنية واستخدام مبدأ الثواب والعقاب.	4	%2.72

من خلال الجدول السابق ترى الباحثة أن الفقرة " نشر ثقافة التقييم بين الإداريين وأعضاء الهيئة التدريسية للتعرف إلى فلسفة التقييم الخارجي، وتشكيل لجان متخصصة من الكلية لمتابعة تطبيق مخرجات التقييم عملياً" قد حصلت على الترتيب الأول، وهذا إن دل فإنه يدل على اتفاق أفراد العينة بقلة معرفتهم واطلاعهم على معايير التقييم الخارجي، وقلة متابعة نتائج التقييم.

أما الفقرتين " الاستفادة من تجارب الجامعات الأخرى في تطوير كليات التربية وخاصة فيما يخص الجودة الشاملة" و " إجراء دراسات مقارنة لمتابعة التحسن في مستويات الجودة، والاهتمام بالتعاون المشترك بين برامج كليات التربية على مستوى محافظات غزة" فقد حصلتا على الترتيب الثاني، وتعزو الباحثة ذلك إلى حرص أعضاء هيئة التدريس على الرقي بمستوى كلياتهم، والذي سينعكس على أدائهم مستفيدين من كل ما هو جديد.

والفقرة " الاهتمام بالبحث العلمي وخاصة في جوانب التقييم، وتشجيع هيئة التدريس على ذلك، وتخصيص ميزانية خاصة للبحث العلمي" حصلت على الترتيب الرابع، وتعزو الباحثة ذلك إلى حرص أعضاء هيئة التدريس على القيام بالبحوث العلمية، وضرورة تخصيص ميزانية للبحث العلمي تعود إلى الظروف الاقتصادية التي يعيشها أعضاء هيئة التدريس وخاصة في ظل التكاليف

الباهظة للابتعاث، كما أن أفراد العينة يتشجعون على القيام بالبحوث والمشاركة بالمؤتمرات عندما تقدم لهم المعززات المادية والمعنوية، فلم تتجاوز نسبة الأساتذة المشاركين المتفرغين في الكليات والجامعات الفلسطينية عن 15% من مجموع الأساتذة المتفرغين. وهذه النسبة متدنية اذا ما قورنت بالجامعات العالمية حيث إن النسبة تزيد عن 50%. فكلما ارتفعت نسبة الأساتذة المشاركين المتفرغين في البرامج زادت درجة جودة ونوعية تلك البرامج (El–Jafari & Lafi, 2004). لذلك لا بد من العمل على توفير الإمكانات الدراسية والبحثية لرفع نسبة الأساتذة المشاركين المتفرغين إلى 30% على أقل تقدير خلال العشر سنوات القادمة.

أما الفقرة الخامسة " زيادة مشاركة أعضاء الهيئة التدريسية في صياغة الأهداف وتحديدها" فقد حصلت على الترتيب الخامس، وتعزو الباحثة ذلك إلى رغبة أعضاء الهيئة التدريسية بأن يكون لهم دور فاعل في وضع وصياغة أهداف الكلية. كما حصلت الفقرة السادسة " عقد ورش عمل تقويمية وبشكل دوري لأعضاء الهيئة التدريسية" على الترتيب الخامس مكرر وتعزو الباحثة ذلك إلى تفضيل أعضاء هيئة التدريس إلى تغيير طرق تقييمهم، والتي تعتمد بشكل كلي على آراء الطلبة فقط. وحصلت الفقرة السابعة " متابعة أعضاء هيئة التدريس وتطوير أدائهم الأكاديمي والعلمي" على الترتيب الخامس مكرر وتعزو الباحثة ذلك إلى حاجة أعضاء هيئة التدريس إلى المتابعة باستمرار؛ من أجل الارتقاء بالمستوى الأكاديمي والعلمي لهم، كما أن الفقرة الثامنة " إنشاء وحدة للجودة في كلية التربية" حصلت على الترتيب الخامس مكرر.

وقد حصلت الفقرة " تبني معايير الجودة المهنية واستخدام مبدأ الثواب والعقاب " على أدنى ترتيب حيث حصلت على الترتيب الخامس عشر، وتعزو الباحثة ذلك إلى ضرورة وجود نظام مساءلة لأعضاء الهيئة التدريسية، حيث أكدت الدراسات على أهمية وجود نظام للمساءلة في المؤسسات التعليمية لضمان جودتها، مثل دراسة (عبد الفتاح وآخرون،2011) التي أكدت على ضرورة إيجاد نظام تقويم ومحاسبة للمسؤولين وأعضاء هيئة التدريس، ودراسة (عبد الحليم،2011) التي أظهرت وجوب أن يتم اختيار أدوات تقييم الأداء المستخدمة في المحاسبة الإدارية لتحقيق جودة أداء الجامعات لوظائفها الأساسية.

ملخص نتائج الدراسة

بناءً على الدراسة التي قامت بها الباحثة، والتي تناولت " دور التقييم الخارجي في تطوير أداء كليات التربية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة وسبل تفعيله"، والتي استخدمت فيها الباحثة أداة الاستبانة، حيث قامت بتحليل نتائج الدراسة وتفسيرها، ووضع سبل لتفعيل دور التقييم الخارجي في تطوير أداء كليات التربية في الجامعات الفلسطينية، قامت الباحثة بوضع خلاصة النتائج التي توصلت إليها الدراسة، وهي كالآتي:-

1- درجة الاستفادة من التقييم الخارجي في تطوير أداء كليات التربية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية جاءت بدرجة كبيرة حسب المعيار المستخدم في الدراسة، حيث حصلت على وزن نسبي (68.37%).

2- دور التقييم في تطوير معيار " هيكلية البرنامج ومضمونه " جاء بدرجة كبيرة بحسب المحك المعتمد وبوزن نسبي (73.71%) وقد شغل المرتبة الأولى.

3- دور التقييم في تطوير معيار " الفلسفة والرسالة والأهداف " جاء بدرجة كبيرة بحسب المحك المعتمد وبوزن نسبي (72.84%) وقد شغل المرتبة الثانية.

4- دور التقييم في تطوير معيار " المناهج/ المساقات الدراسية " جاء بدرجة كبيرة بحسب المحك المعتمد وبوزن نسبي (69.96%) وقد شغل المرتبة الثالثة.

5- دور التقييم في تطوير معيار " طرق تقييم الطلبة " جاء بدرجة كبيرة بحسب المحك المعتمد وبوزن نسبي (69.32%) وقد شغل المرتبة الرابعة.

6- دور التقييم في تطوير معيار " مخرجات التعلم المقصودة " جاء بدرجة كبيرة بحسب المحك المعتمد وبوزن نسبي (68.74%) وقد شغل المرتبة الخامسة.

7- دور التقييم في تطوير معيار " أساليب التعليم والتعلم " جاء بدرجة كبيرة بحسب المحك المعتمد وبوزن نسبي (68.19%) وقد شغل المرتبة السادسة.

8- دور التقييم في تطوير معيار " البحث العلمي " جاء بدرجة متوسطة بحسب المحك المعتمد وبوزن نسبي (67.82%) وقد شغل المرتبة السابعة.

9- دور التقييم في تطوير معيار " آليات ضمان الجودة " جاء بدرجة متوسطة بحسب المحك المعتمد وبوزن نسبي (67.59%) وقد شغل المرتبة الثامنة.

10- دور التقييم في تطوير معيار " التسهيلات المادية الداعمة لعملية تعلم الطلبة " جاء بدرجة متوسطة بحسب المحك المعتمد وبوزن نسبي (66.91%) وقد شغل المرتبة التاسعة.

11- دور التقييم في تطوير معيار " أعضاء الهيئة التدريسية " جاء بدرجة متوسطة بحسب المحك المعتمد وبوزن نسبي (65.53%) وقد شغل المرتبة العاشرة.

12- دور التقييم في تطوير معيار " الخريجون " جاء بدرجة متوسطة بحسب المحك المعتمد وبوزن نسبي (61.71%) وقد شغل المرتبة الأخيرة.

13- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدور التقييم الخارجي في تطوير أداء كليات التربية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة (للمعيارين البحث العلمي، وآليات ضمان الجودة) تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية وذلك لصالح الذين رتبتهم أستاذ.

14- لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدور التقييم الخارجي في تطوير أداء كليات التربية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة لباقي المعايير تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد، محاضر).

15- لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدور التقييم الخارجي في تطوير أداء كليات التربية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة تعزى لمتغير سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات، من 5 – 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

16- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدور التقييم الخارجي في تطوير أداء كليات التربية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة للمعيار المناهج/المساقات الدراسية تعزى لمتغير الجامعة وذلك لصالح الجامعة الإسلامية.

17- لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدور التقييم الخارجي في تطوير أداء كليات التربية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة لباقي المعايير تعزى لمتغير الجامعة (الجامعة الإسلامية – جامعة الأزهر – جامعة الأقصى).

توصيات الدراسة ومقترحاتها

أولاً: التوصيات:

في ضوء النتائج السابقة وضعت الباحثة توصيات عدة، من خلال المعايير المستخدمة في الدراسة:

أولاً: معيار الفلسفة والرسالة والأهداف:

- وضع آليات محددة وممنهجة تضمن مشاركة أوسع لأعضاء هيئة التدريس والطلبة عند صياغة رؤية ورسالة الجامعة، لما لها من أثر في جوانب العمل المختلفة، وذلك من خلال إشراك عدد من العاملين والطلبة وممثلين عن شرائح مجتمعية ذات علاقة في عمليتي التخطيط والتطوير.
- مراجعة رؤية الجامعة وأهدافها، لمعرفة الأهداف التي تم تحقيقها والأهداف التي لم تُحقق والأسباب التي حالت دون تحقيقها.

ثانياً: معيار هيكلية البرنامج ومضمونه:

- إشراك خبراء في مجال الإدارة في وضع الخطط التطويرية للبرنامج، والاستفادة من الأنظمة الإدارية الجامعية في بلدان العالم المتقدم، وخطط التطوير التي يتبعونها.
- تطوير إمكانية فتح برامج تخصصية جديدة على مستوى الدراسات العليا بالتعاون مع المؤسسات المحلية والإقليمية والدولية مثل برامج الدكتوراة.
- تقديم الإرشاد والتوجية للطلبة حول مختلف الأمور المتعلقة بطبيعة تخصص البرنامج ومهامها الوظيفية، والتي سوف يمارسونها بعد التخرج. ولا بد هنا من الإشارة إلى ضرورة التنوع في معايير القبول في البرامج بحيث لا تقتصر على معدل الطالب في الثانوية العامة، وإنما الأخذ بعين الاعتبار نتائج المقابلة الشخصية، ونتائج بعض الاختبارات النفسية كالقدرات والميول والاتجاهات.
- عقد ورشات عمل لمناقشة متطلبات البرنامج، وتطوير القدرات على المستوى الوطني والمؤسساتي في التخطيط الإداري.

ثالثاً: معيار أعضاء الهيئة التدريسية:

- تعزيز ثقافة المساءلة والمراقبة على المشاركة في ورش العمل والمؤتمرات المتعلقة بتخصص الهيئة التدريسية، وأن تكون المساءلة والثواب والعقاب بناءً على نتائج عملية التقييم الذاتي.

- أن يكون أعضاء هيئة التدريس غير المتفرغين، الذين تستعين بهم المؤسسة من سوية أعضاء هيئة التدريس المتفرغين، من حيث التأهيل والخبرة في مجال التخصص، مما يُمكّنهم من تنفيذ المهام التدريسية المُناطة بهم، وتحمل المسؤوليات التي تنص عليها تعليمات وأنظمة الجامعة، وبشكل يتسق مع رسالة المؤسسة وأهدافها.
- إجراء تقييمٍ رسميٍ ومنتظمٍ لأداء أعضاء هيئة التدريس، من أجل التأكد من فاعلية التدريس، والوقوف على درجة وفائهم بمسؤولياتهم التدريسية وغيرها، وأن تنص تشريعات وسياسات وتعليمات الجامعة بشكل واضح على إجراءات هذا التقييم.

رابعاً: معيار مخرجات التعلم المقصودة:

- اتساق نواتج التعلم المقصودة مع المعايير الأكاديمية للبرنامج.
- تعاون أعضاء هيئة التدريس الذين يدرسون نفس المقرر في كتابة نواتج التعلم المقصودة.
- عقد ورش عمل للاتفاق على نواتج التعلم المقصودة في صورتها النهائية.
- تكامل نواتج التعلم للمقررات معاً بما يحقق المعايير الأكاديمية للبرنامج.
- العمل على توافر المواد اللازمة لتحقيق مخرجات التعلم المقصودة.

خامساً: معيار المناهج/ المساقات الدراسية:

- مراجعة المناهج مع التركيز على نوعية ومستوى المساقات الدراسية ومراحلها والتوازن بين الجزء النظري والعملي وبين الخطة والتنفيذ العملي.
- تشكيل لجان خاصة بتطوير المناهج في الكلية، تتكون من أعضاء هيئة التدريس ممن لديهم خبرة لا تقل عن خمس سنوات في التدريس الجامعي.
- تناقش اللجان خطط المساقات الدراسية مع أعضاء هيئة التدريس في الأقسام المختلفة للكلية في اجتماعات تعقد لهذا الغرض.
- رفع تقرير بمشاريع خطط المساقات الدراسية وتوصياتها إلى مجلس الكلية للتصديق عليها .

سادساً: معيار أساليب التعليم والتعلم:

- إقامة دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس حول أساليب التعليم والتعلم المختلفة.
- تطبيق أساليب تعليم وتعلم متنوعة ومتطورة، مثل: التعلم الذاتي، التعلم التعاوني، وحل المشكلات، الابتكار والتفكير المستقل.

- استخدام تكنولوجيا التعلم الحديثة وتوظيفها في التدريس.

سابعاً: معيار التسهيلات المادية الداعمة لعملية تعلم الطلبة:

- توفير قاعات ملائمة وكافية لأعداد الطلبة، وعدم زيادة عدد الطلبة في الشعبة الواحدة عن العدد المسموح به.
- تفعيل الأنشطة اللامنهجية في الجامعة، بالإضافة إلى الخدمات الصحية، ومجلس طلبة الجامعة.
- توفير أجهزة مناسبة (بما في ذلك أجهزة الحواسيب وأجهزة المختبرات) التي يمكن للطلبة وأعضاء هيئة التدريس استخدامها، من أجل تحقيق المتطلبات الإدارية التربوية.

ثامناً: معيار طرق تقييم الطلبة:

- عقد عدد من الندوات وورش العمل التخصصية عن معايير تقييم الطلبة تتناسب مع أعضاء هيئة التدريس.
- عقد مؤتمر طلابي لجميع الفرق الدراسية لمناقشة معايير تقييم الطلبة.
- تقديم معلومات تقييم الطلبة للطلاب ومن غيرهم ممن لهم حق الاطلاع عليها مع الحفاظ على سريتها وخصوصيتها.
- معاملة الطلبة بكل احترام في جميع جوانب عمليات التقييم بحيث تصون كرامتهم وتتيح الفرص أمامهم في تعليم مطور.

تاسعاً: معيار الخريجون:

- إجراء تحليل دقيق لاحتياجات واستيعاب السوق للخريجين.
- إجراء دراسات متابعة للخريجين لتسليط الأضواء على مدى استيعاب السوق للخريجين ونسبة البطالة في كل مهنة. والتعرف إلى احتياجات الخريجين التدريبية، والاستفادة من أفكارهم وتجاربهم لإجراء تعديلات على الخطط والبرامج الأكاديمية.
- عمل قاعدة بيانات للوظائف التربوية من قبل التعليم العالي تشير إلى عدد المقبولين سنويا وعدد الخريجين في كل تخصص، وذلك كي يتسنى عمل دراسة مبنية على معلومات دقيقة حول عدد المقبولين وعدد الخريجين والحاجة الاستيعابية للسوق.

عاشراً: معيار البحث العلمي:

- عقد لقاءات لتحديد حاجات الكلية وأولوياتها واهتماماتها البحثية بما في ذلك اهتمامات أعضاء الهيئة التدريسية فيها، فضلاً عن مجالات التعاون مع المؤسسات والمنظمات المختلفة المحلية والدولية.
- توفير الدعم المالي، والمادي، والإداري الملائم، والمصادر المعلوماتية اللازمة للإبقاء على أعضاء هيئة التدريس، أو الابتعاث، والبحث، والإبداعات الأدبية والعلمية، وحضور المؤتمرات العلمية المحلية والدولية، بشكل يتسق مع رسالة المؤسسة وأهدافها.
- توفير بعثات لتطوير الأكاديميين حيث إن معظم الكوادر المتفرغة في المؤسسات الأكاديمية يتركزون ضمن فئات أستاذ مساعد ومحاضر.

الحادي عشر: معيار آليات ضمان الجودة:

- تخصيص ميزانية لعمادة ضمان الجودة حتى تتمكن من القيام بالدور المنوط بها من أنشطة ولقاءات متعلقة بالجودة، حيث تشير النتائج إلى النقص في مجال الدورات التدريبية المتعلقة بالهيئة التدريسية في الكلية، بالإضافة إلى النقص في المرافق والتجهيزات.
- إزالة المفاهيم الخاطئة لدى العاملين في الجامعة عن الجودة والتقييم الذاتي وتطبيقهما، وذلك من خلال منحهم الثقة والأمان، وتوضيح أهمية الجودة والتقييم الذاتي في تحسين الأداء وتجويده.
- توفير موارد كافية لعملية تطوير أداء الكليات، وتصميم نظام شامل ومتكامل للأنظمة والعمليات وآليات التدقيق والفحص، لتدعيم عملية ضبط الجودة والتحسين المستمر.
- وجود نظام تغذية راجعة يتبع عملية التقييم الخارجي بحيث يمكِّن عضو هيئة التدريس من التعرف إلى نتائج التقييم، وتحديد مواطن الضعف وتلافيها، ومواطن القوة وتعزيزها.
- إجراء مقابلات تتبع عملية التقييم الخارجي يتم من خلالها وضع أهداف مشتركة تراعي تطوير البرنامج وتحسين الأداء الأكاديمي وبالتالي الجامعة ككل.

ثانياً: مقترحات الدراسة:

1- عقد مؤتمرات سنوية وأيام دراسية تتناول محاور ومعايير التقييم الخارجي بالتعاون مع الدول العربية والأجنبية، للاستفادة من خبراتهم وتجاربهم في التقييم الخارجي وضمان الجودة والنوعية.

2- تطوير دليل يوضح معايير التقييم الخارجي للبرامج الأكاديمية المستخدمة في الجامعات الفلسطينية.

3- إجراء دراسات مشابهة للدراسة الحالية وتطبيقها على كليات أخرى.

4- إجراء دراسة مقارنة حول أثر التقييم الخارجي في أداء كليات التربية وأداء كليات العلوم.

5- إجراء دراسة علمية حول إجراء تطوير على بنود التقييم الخارجي للبرامج الأكاديمية.

6- إجراء دراسة حول معوقات تطبيق التقييم الخارجي في الجامعات الفلسطينية وسبل التغلب عليه.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية

ثانياً: المراجع الأجنبية

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر والمراجع العربية:

- **القرآن الكريم**

1. أبو الرب، عماد وآخرون (2010): "**ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي –بحوث ودراسات**"، الطبعة الأولى، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

2. أبو دقة، سناء (2005): "تقويم المخرجات التعليمية في مؤسسات التعليم العالي (على مستوى المساق)"، **مجلة الجودة في التعليم العالي**، 1(2)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

3. أبو دقة، سناء وآخرون (2012): "تجربة تطوير معايير التقييم المؤسسي الذاتي واستخدامها في الجامعات الفلسطينية، الجامعة الإسلامية بغزة كدراسة حالة". **بحث مقدم إلى المؤتمر السنوي الرابع للمنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم**، الفترة من 2-3 سبتمبر، القاهرة، مصر.

4. أبو دقة، سناء والدجني، إياد (2011): "التقييم الذاتي المؤسسي والتخطيط الاستراتيجي ودورهما في ضمان الجودة في الجامعات الفلسطينية (الجامعة الإسلامية كدراسة حالة)"، **المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي**، جامعة الزرقاء الأهلية، الأردن.

5. أبو سليمة، عبير (2005): "تطوير الأداء الإداري في كليات التربية بجامعة قناة السويس في ضوء إدارة الجودة الشاملة"، **مجلة دراسات في التعليم الجامعي**، العدد 9، ص ص 301-309.

6. أبو سنينة، ربحي (2004): "تقييم مؤسسات وبرامج التعليم العالي في فلسطين: الانتقال من سياسة التفتيش والإذعان إلى سياسة التحسين والتطوير"، **ورقة علمية، مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني**، الذي عقده برنامج التربية ودائرة ضبط النوعية في جامعة القدس المفتوحة، 3-2004/7/5، رام الله، فلسطين.

http://www.qou.edu/arabic/qulityDepartment/qulityConfernce/pepars/session7/rebhe.htm

7. أبو شيخة، نادر (2000): "**إدارة الموارد البشرية**"، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

8. أبو عظمة، نجيب بن حمزة و الانصاري، رفيدة عدنان حامد(2009): "**مدخل لتقويم التعليم الإلكتروني وفق معايير الجودة الشاملة**"، كلية التربية والعلوم الإنسانية، جامعة طيبة، المملكة العربية السعودية.

9. أبو علام، رجاء (1987): "**قياس وتقويم التحصيل الدراسي**"، دار القلم، الكويت.

10. أبو غريب، عايدة عباس و حافظ، أمل الشحات (2012): "مقومات التميز المدرسي في ضوء جودة التعليم"، **مجلة بحوث ودراسات جودة التعليم**، العدد الأول، ص ص 221- 246.

11. أبو لبدة، سبع محمد (1996): **مباديء القياس النفسي والتقييم التربوي**، ط4، جمعية عمال المطابع التعاونية، عمان.

12. اتحاد الجامعات العربية (2008): "**دليل التقويم الذاتي والخارجي والاعتماد العام للجامعات العربية أعضاء الاتحاد**". الطبعة الثانية، عمان.

13. أحمد، عماد الدين محمد (2013): "معايير جودة البرامج الأكاديمية (كليات الهندسة بجامعة الخرطوم أنموذجاً)"، **المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي**، الفترة من 2-4 أبريل، جامعة الزيتونة الأردنية، الأردن.

14. الأغا، إحسان (1997): **البحث التربوي** "**عناصره، مناهجه، أدواته**"، الطبعة الثانية، مطبعة الرنتيسي، غزة، فلسطين.

15. الأغا، إحسان والأستاذ، محمود (2004): "**مقدمة في تصميم البحث التربوي**"، غزة، فلسطين.

16. الأغا، وفيق والأغا، إيهاب (2011): "استراتيجيات مقترحة لمعايير ضمان جودة الأداء الجامعي". **بحث مقدم إلى المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي المنعقد في جامعة الزرقاء الأهلية**، الفترة من 10-12 مايو، الأردن.

17. الأكاديمية المهنية للمعلمين (2012): استراتيجيات التعليم والتعلم – دليل المشارك، مصر
http://academy.moe.gov.eg/upgrade_tranning/2012_upgrade_stage/alazhar/استراتيجيات%20التعليم%20والتعلم.pdf

18. أوبلنغر، ديانا و كاتز، ريشارد (2006): "**تجديد الإدارة، تهيئة الكليات والجامعات للقرن الحادي والعشرين**"، ترجمة سميح أبو فارس، الطبعة الأولى، العبيكان للنشر والتوزيع، الرياض.

19. برامج صندوق الأمم المتحدة للسكان (UNFPA) (2004): " **الأداة رقم 5 التخطيط لإجراء تقييم وإدارته، الجزء الأول: تخطيط عمليات التقييم**"، الخطوط التوجيهية لوضع برامج صندوق الأمم المتحدة للسكان بفلسطين.

20. برنوطي، سعاد نائف (2004): "**إدارة الموارد البشرية**"، دار وائل للطباعة والنشر، عمان.

21. البيسفكي، حسن حسين علي (2003): "أثر بعض مؤشرات فاعلية نظام المعلومات الإدارية في تطبيق نظام التحسين المستمر(كايزن)"، **رسالة ماجستير**، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة دهوك، العراق.

22. البيلاوي، حسن حسين وآخرون (2006): "**الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الأداء الأسس والتطبيقات**"، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

23. الترتوري، محمد و جويحان، أغادير (2006): "**إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات**"، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

24. الترمذي، محمد عيسى بن سورة (279هـ): **سنن الترمذي**، الجزء الرابع، تحقيق: إبراهيم عطوة عوض، الطبعة الأولى سنة (1962م)، مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، مصر.

25. التميمي، فواز (2004): فاعلية استخدام نظام إدارة الجودة (آيزو 9001) في تطوير أداء الوحدات الإدارية في وزارة التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظر العاملين فيها،

ودرجة رضاهم عن هذا النظام، **رسالة دكتوراه**، جامعة عمان.

26. جرادة، عز الدين (2005): "مصطلحا: التقويم والتقييم في العربية والإسلام"، **مجلة الجودة في التعليم العالي**، 1(2)، ص ص 34-44.

27. جرار، صلاح (2005): "سبل تحسين جودة الأداء لعضو هيئة التدريس في كليات الآداب"، **المجلة الثقافية**، الجامعة الأردنية، عدد (64)، عمان.

28. الجعبري، تغريد (2009): "دور إدارة التميز في تطوير أداء مؤسسات التعليم العالي في الضفة الغربية"، **رسالة ماجستير**، جامعة الخليل، فلسطين.

29. الجلبي، سوسن شاكر (2011): "ضمان جودة واعتماد البرامج الأكاديمية في المؤسسات التعليمية (الأهداف، الإجراءات، النتائج)"، **مؤتمر رابطة جامعات لبنان "نحو بناء منظومة وطنية متكاملة لضمان جودة التعليم العالي في لبنان"**، بتاريخ 29-30 إبريل، لبنان.

30. الجمال، أحمد (2004): "التدقيق الداخلي لمؤسسات التعليم العالي في لبنان"، **مؤتمر إعادة تنظيم التعليم العالي الخاص في لبنان**، قصر اليونسكو، بيروت، لبنان.

31. الحاج، وآخرون (2008): "دليل ضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية أعضاء الاتحاد"، **الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية**، مجلس ضمان الجودة، المكتبة الوطنية.

32. حبيب، هشام (2012): "الاعتماد الاجراءات والاصدارات والأدوات الداعمة"، **مجلة بحوث ودراسات جودة التعليم**، العدد الأول، ص ص 249- 262.

33. الحبيشي، صفاء والعمري، عائشة (2009): الجودة والاعتماد الأكاديمي لكليات التربية، جامعة طيبة، **مؤتمر الاعتماد الاكاديمي لكليات التربية في الوطن العربي:** رؤى وتجارب المنعقد بكلية التربية 18-20 مايو، المملكة العربية السعودية.

34. الحجار، رائد حسين (2004): "تقييم الأداء الجامعي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية بجامعة الأقصى في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة". **مجلة الأقصى**، 8(2)، ص ص204-240.

35. الحجار، رائد حسين (2006): "معايير مقترحة للارتقاء بعملية الاعتماد وضمان الجودة لبرامج كليات التربية في الجامعات الفلسطينية بالارتكاز على النموذج الأمريكي (NCATE)"، **ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العربي الأول حول جودة الجامعات ومتطلبات الترخيص والاعتماد**، المنعقد بجامعة الشارقة، الإمارات العربية المتحدة.

36. الحراحشة، محمد عبود (2011): "تقييم الأداء الجامعي في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر العاملين الإداريين في جامعة آل البيت"، **ورقة علمية أعدت للمؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي** الذي عقد في جامعة الزرقاء الخاصة في الأردن في الفترة من 10-12 مايو، الأردن.

37. الحريري، رافدة (2008): "**التقويم التربوي**"، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.

38. الحريري، رافدة (2010): "**القيادة وإدارة الجودة في التعليم العالي**"، الطبعة الأولى، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.

39. حسن، عماد الدين(2007): "الجودة الشاملة ونظم الاعتماد الأكاديمي في الجامعات في ضوء المعايير الدولية". **ورقة عمل مقدمة إلى اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية**، المقام بمدينة القصيم بتاريخ 16 مايو 2007، المملكة العربية السعودية.

40. حسون، عباس فاضل و منى، عامر أحمد غازي (2012): "بناء المعايير المحلية لضمان جودة الأداء وتوزينها لأنشطة التعليم وفق متطلبات برامج الاعتماد الأكاديمي في جامعة بابل"، **ورقة بحثية في المؤتمر السنوي الرابع للمنظمة العربية لضمان الجودة والتعليم**، 2-3 سبتمبر 2012، القاهرة، مصر.

41. الحلبي ، إحسان وسلامة، مريم (2005): "**تنمية الكفايات اللازمة لأعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير الجودة الشاملة ونظام الاعتماد الأكاديمي**"، دراسة مقدمة في ورشة عمل طرق تفعيل وثيقة الآراء للأمير عبد الله بن عبد العزيز حول التعليم العالي، جامعة الملك عبد العزيز، 1/31- 2005/2/2م، السعودية.

42. حمادي، عدي عطا (2011): "**معايير الجودة والأداء والتقييم في مؤسسات التعليم العالي في ضوء التجارب المعاصرة**"، دار البداية ناشرون وموزعون، عمان.

43. الحمالي، راشد محمد (2008): "التقويم والاعتماد أداة لضمان الجودة في الجامعات الإسلامية"، **مؤتمر الجودة والاعتماد في الجامعات الإسلامية**، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

44. حمدان، محمد (1988): "أسلوبية البحث العلمي في التربية والآداب والعلوم نحو منهجية منظمة لتنفيذه وإعداد تقريره للنشر"، **المجلة العربية للبحوث التربوية- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم**، 8(2)، ص ص 7-31، تونس.

45. حمزة، أسوان(2012):" تجربة التعليم العالي في الجمهورية اليمنية في ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي". **المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي**، (10)، ص ص43-60.

46. الحميدي، منصور بن علي (2010): "إسهام برنامج تدريب القيادات التربوية للمرشحين لوكالة مدارس التعليم العام بمحافظة الطائف في تطوير أدائهم المهني (دراسة تقويمية)"، **رسالة ماجستير**، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

47. الحيالي، إيهاب (2012): "آليات تقييم وتطوير البرنامج المؤسسي لمؤسسات التعليم العالي وفق معايير التميز"، **المؤتمر السنوي الرابع للمنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم**، آليات التوافق والمعايير المشتركة لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في التعليم، 2-3 سبتمبر، القاهرة، مصر، ص ص 40-60.

48. الخبراء العرب في الهندسة والإدارة (2000) (Team): "**دورة مهارات الاتصال والتخطيط الاستراتيجي**". كراس غير منشور، غزة، فلسطين.

49. الخرابشة، عمر (2009): "التجربة الأردنية في مجال ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي". **بحث مقدم إلى المؤتمر السنوي الدولي الأول العربي الرابع**، المنعقد في كلية التربية النوعية بالمنصورة، الفترة من 8-9 أبريل 2009، مصر.

50. الخرابشة، عمر (2012): "تجربة المملكة الأردنية الهاشمية في ضمان الجودة ومعايير الاعتماد الأكاديمي في الكليات التربوية". **بحث مقدم إلى المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي**، المنعقد بتاريخ 4-5 أبريل 2012، البحرين.

51. الخضير، خضير بن سعود (2001): "مؤشرات جودة مخرجات التعليم العالي بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية: دراسة تحليلية"، **مجلة التعاون**، مجلس التعاون لدول الخليج العربية، العدد (53).

52. الخطيب، أحمد (2001): "**الإدارة الجامعية دراسات حديثة**"، مؤسسة حماة للدراسات الجامعية والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

53. داوود، عبد العزيز أحمد (2011): "**إدارة الجودة والاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم**"، الطبعة الأولى، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.

54. الدجني، إياد (2011 أ): "دور عملية التقييم الذاتي المؤسسي في نشر ثقافة الجودة في جامعات قطاع غزة من وجهة نظر فريق التقييم". **مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الإسلامية**، 2(19)، ص ص 305-342.

55. الدجني، إياد علي (2011 ب): "دور التخطيط الاستراتيجي في جودة الأداء المؤسسي، دراسة وصفية تحليلية في الجامعات النظامية الفسطينية"، **رسالة دكتوراة**، جامعة دمشق، سوريا.

56. درندري، إقبال زين العابدين وهوك، طاهرة (2007): "دراسة استطلاعية لآراء بعض المسؤولين وأعضاء هيئة التدريس عن إجراءات تطبيق عمليات التقويم وضمان الجودة في الجامعات السعودية"، **المؤتمر السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم النفسية والتربوية(جستن)**، القصيم، المملكة العربية السعودية.

57. دروزة، أفنان (1999): "معايير لتقييم المناهج وتطويرها"، **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، عدد (36)، ص ص 53-90.

58. الدليمي، خليل والمحياوي، نايف (2012): "التقييم الذاتي أداة لضمان جودة الجامعات العراقية، دراسة تجربة جامعة الأنبار كنموذج". **بحث مقدم إلى المؤتمر السنوي الرابع للمنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم**، المنعقد بتاريخ 2-3 سبتمبر 2012م، القاهرة.

59. دوهرتي، جيفيري (1999): "**تطوير نظم الجودة في التربية**"، ترجمة عدنان الأحمد، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، سوريا.

60. الرازحي، عبد الوارث عبده سيف (2004): "متطلبات تطوير البحث العلمي بجامعة الحديدة في ضوء المدخل المنظومي"، **المؤتمر العربي الرابع حول "المدخل المنظومي في التدريس والتعلم"**، مركز تطوير تدريس العلوم، جامعة عين شمس، القاهرة، ص ص 538-569.

61. الربيعي، سعيد (2008): "**التعليم العالي في عصر المعرفة: التغيرات والتحديات وآفاق المستقبل**"، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

62. الرجراجي، فخيتة والسايح، عواطف (2005): "**تجربة جامعة محمد الخامس –أكدال في تقييم جودة التعليم العالي**"، الرباط، المغرب ص ص 281-308.

63. رسلان، يسري عبد الحميد (2007): "المعايير الأكاديمية للجودة بكليات الآداب : النظرية والواقع تجربة كليات الآداب في المينيا نموذجاً"، **المؤتمر السادس لعمداء كليات الآداب في الجامعات العربية تحت شعار نحو ضمان جودة التعليم والاعتماد الأكاديمي**، جامعة الجنان، طرابلس، لبنان.

64. رصرص، فلسطين (2013): "دور التقييم الذاتي المؤسسي في تطوير جودة أداء كلية الآداب بجامعة الأقصى بغزة"، **رسالة ماجستير**، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

65. زروقي، إبراهيم وبدري، عبد المجيد (2012): "الجودة الشاملة غاية في حد ذاتها أم وسيلة لرفع مستوى أداء المؤسسات الجامعية"، **الملتقى الدولي الثاني حول ضمان الجودة في التعليم العالي: تجارب ميدانية ومؤشرات حسن الأداء والاستشراف**، جامعة سكيكدة، الجزائر.

66. الزنفلي، أحمد محمود (2012): "**التخطيط الاستراتيجي للتعليم الجامعي: دوره في تلبية متطلبات التنمية المستدامة**"، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

67. الزهراني، سعد (1998): "التجربة الأمريكية في تقويم مؤسسات التعليم العالي وما يستفاد منها للجامعات السعودية"، ندوة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية: **رؤى مستقبلية**، ص ص663-692، وزارة التعليم العالي، الرياض.

68. الزيادات، محمد عواد (2007): "التقويم الذاتي أحد الأساليب المتبعة في تحقيق جودة التعليم الجامعي نموذج تجربة الجامعات الأردنية (جامعة البلقاء التطبيقية)". **المؤتمر العربي الأول الجامعات العربية: التحديات والآفاق المستقبلية**، 9-13 ديسمبر،

الرباط، المغرب.

69. زيدان، همام بدراوي (2005): "دور نظم الاعتماد في تجويد الأداء الجامعي"، **المؤتمر التربوي الخامس، جودة التعليم الجامعي**، المنامة، مجلد (2)، كلية التربية، جامعة البحرين، ص ص 818-838.

70. سكر، ناجي رجب (2006): تقويم أداء جامعة الأقصى بغزة كخطوة على طريق تحقيق جودتها الشاملة. **ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العربي الأول حول جودة الجامعات ومتطلبات الترخيص والاعتماد**، جامعة الشارقة، دولة الإمارات العربية.

71. السلطة الوطنية الفلسطينية (1998): قانون رقم 11 لسنة 1998م بشأن التعليم العالي، **منشورات وزارة التربية والتعليم العالي**، رام الله.

72. السيد، ياسر محمد (2013): "برنامج مقترح لتطبيق معايير ضمان جودة التعليم العالي السودانية في ضوء التصنيف العالمي للجامعات (جامعة الخرطوم نموذجاً)، **المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي**، الفترة من 2-4 إبريل، جامعة الزيتونة الأردنية، الأردن.

73. الشافعي، إبراهيم والكثيري، راشد والخاتم، علي (1996): "**المنهج المدرسي من منظور جديد**"، مكتبة العبيكان، الرياض.

74. شاهين، محمد عبد الفتاح (2004): "التطوير المهني لأعضاء الهيئات التدريسيةكمدخل لتحقيق جودة النوعية في التعليم الجامعي"، ورقة علمية، **مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني الذي عقده برنامج التربية ودائرة ضبط النوعية في جامعة القدس المفتوحة**، الفترة من 3-5 يوليو رام الله، فلسطين.

http://www.qou.edu/arabic/qulityDepartment/qulityConfernce/pepars/session4/mohammad.htm

75. الشبلي، هيثم (2011): "**نشرة تعريفية حول المخرجات التعليمية المستهدفة**"، مركز التطوير وضمان الجودة، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن.

76. شحاتة، حسن (2007): "**تصميم المناهج وقيم التقدم في العالم العربي**"، الطبعة الأولى، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر.

77. شحادة، نعمان (2009): "**التعلم والتقويم الأكاديمي**"، الطبعة الأولى، دار صفاء للنشر والتزويع، عمان.

78. شعلة، الجميل محمد عبد السميع (2000): "**التقويم التربوي للمنظومة التعليمية**". دار الفكر العربي، القاهرة

79. شعلة، الجميل محمد وحكيم عبد الحميد (2009): "**دليل الجودة التطبيقي لمؤسسات التعليم العالي**"، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

80. شعلة، الجميل محمد وحكيم، عبد الحميد (2008): "تصور مقترح لمعايير الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في كليات إعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض المعايير الدولية"، **مؤتمر التعليم العالي في الوطن العربي "بين الماضي والحاضر والمستقبل"**، الفترة من 29 مارس – 4 ابريل، جامعة قطر، قطر.

81. الشيخ، عبد الحميد (2009): "القياس والتقويم للمناهج والبرامج الدراسية في مؤسسات التعليم العالي"، **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، عدد متخصص في أنماط التعليم الجامعي الحديث، تجارب ورؤى مستقبلية في الدول العربية، رقم (5)، عمان، الأردن.

82. صبري، هالة عبد القادر (2009): جودة التعليم العالي ومعايير الاعتماد الأكاديمي "تجربة التعليم الجامعي الخاص في الأردن، **المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي**، العدد (4)، ص ص 148-176.

83. الصفدي، بسام والرفاعي، سامر وخنسة، وايل ودرويش، إياد سيد (2006): "فعالية المنظومة الوطنية للبحث والتطوير والابتكار"، **المؤتمر الوطني للبحث والتطوير التقني**، عمان، الأردن.

84. الطلاع، سليمان (2006): "مدى توافر عناصر نموذج الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية لمؤسسات التعليم العالي في الجامعات الفلسطينية"، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

85. العارف، نادية (2004): "**التخطيط الاستراتيجي والعولمة**"، الدار الجامعية، القاهرة.

86. العايدي، حاتم (2008): "**التقييم المؤسسي في الجامعة الإسلامية**"، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

87. العايدي، حاتم (2010): "**دورة مخرجات التعلم**"، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين. http://site.iugaza.edu.ps/helaydi/files/2010/02/present-ILOs.doc

88. عبابنة، صالح(2011): "تقييم جودة الأداء الجامعي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية بكلية الآداب جامعة مصراتة ، ليبيا". **المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي**، 4(8)، ص ص1-24.

89. عبد الحبيب، عبد الحافظ (2004): "تقويم وتقييم أداء أعضاء الهيئة التدريسية في ضوء أهداف المؤسسة الجامعية"، **ندوة تنمية أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي (التحديات والتطوير)**، وزارة التعليم العالي، جامعة الملك سعود، كلية التربية، السعودية.

90. عبد الحليم، نادية (2011): "منهج مقترح لتقييم أداء الجامعات وتحسين جودة التعليم الجامعي". **بحث مقدم إلى المؤتمر العربي الدولي لجودة التعليم العالي**، المنعقد في جامعة الزرقاء الأهلية بتاريخ 10-12 مايو 2011، الأردن.

91. عبد الفتاح، فيصل وآخرون (2011): "تطوير منظومة التقويم في كلية التربية بجامعة الملك سعود". **بحث مقدم إلى المؤتمر العربي الدولي الأول لضمان جودة التعليم العالي**، المنعقد في جامعة الزرقاء بتاريخ 10-12 مايو 2011، الأردن

92. عبيدات، ذوقان وعدس، عبد الرحمن، وعبد الحق، كايد (2001): "**البحث العلمي- مفهومه وأدواته وأساليبه**"، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.

93. العتري، بشرى بنت خلف (2007): "تطوير الكفايات في ضوء معايير الجودة في التعليم العام"، **المؤتمر السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم النفسية والتربوية (جستن)**، القصيم، المملكة العربية السعودية.

94. العجرش، حيدر حاتم (2012): "تصور مقترح لتحسين واقع التقويم في الجامعات العربية كوسيلة لضمان جودتها"، **المؤتمر السنوي الرابع للمنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم " آليات التوافق والمعايير المشتركة لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في التعليم**، الفترة من 2-3 سبتمبر، القاهرة، مصر.

95. علام، رجاء (2010): "**مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**"، دار النشر

للجامعات: القاهرة، مصر.

96. علي، حمود علي (2010): "ضمان الجودة والاعتماد لبرامج كليات التربية بالجامعات السودانية"، **مجلة الجزيرة للعلوم التربوية والإنسانية**، 7(1)، ص ص 30-59، السودان.

97. عمر، أحمد مختار (2008): **معجم اللغة العربية المعاصرة**، المجلد الأول، الطبعة الأولى، عالم الكتب، القاهرة.

98. عناية، منى(2010): "دور التقييم الذاتي للبرامج الأكاديمية في الجامعات الفلسطينية بغزة في تحسين الأداء الأكاديمي لدى أعضاء الهيئة التدريسية". **رسالة ماجستير**، الجامعة الإسلامية بغزة.

99. العوام، عاطف محمد و عمر، محمود أحمد ومحفوظ، سهير أنور ورزق، زينب شعبان وإبراهيم، تامر شوقي (2011): "**مشروع تطوير نظم تقويم الطلاب والامتحانات** "**ميثاق ممارسات التقييم لجامعة عين شمس في ضوء كل من المعايير القومية والأكواد العالمية**"، جامعة عين شمس، مصر.

100. العيثاوي، أحلام و السامرائي، عمار (2011): "واقع تطبيق ضمان جودة التعليم في الجامعات الخاصة في ضوء معايير ومتطلبات الجودة الشاملة دراسة حالة – الجامعة الخليجية"، **المؤتمر العربي الدولي الأول لضمان جودة التعليم العالي**، الفترة من 10-12 مايو، جامعة الزرقاء، الأردن.

101. الغامدي، وفاء أحمد (2007): "تقويم عضو هيئة التدريس في جامعة أم القرى وجامعة ولاية فلوريدا الأمريكية: دراسة مقارنة"، **رسالة ماجستير**، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

102. غراب، هشام و طموس، رجاء الدين (2005): "التقويم في الجامعة: مفهومه، أهميته، وظائفه، دواعيه،خصائص التقويم الجيد، مجالاته ومستوياته"، **مجلة الجودة في التعليم العالي**، 1(2)، ص ص 59-71.

103. غنيمة، محمد متولي (2005) : **التخطيط التربوي**، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع: عمان.

104. القادري، سليمان أحمد (2005): "المدخل المنظومي في تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس وتحقيق الجودة الشاملة"، **المؤتمر العربي الخامس، " المدخل المنظومي في التدريس والتعليم** "، مركز تطوير تدريس العلوم، جامعة عين شمس، ص ص 111- 123، القاهرة.

105. قاسم، مجدي عبد الوهاب وحسن، أحلام الباز (د.ت): "**نواتج التعلم وضمان جودة المؤسسة التعليمية**"، الهيئة القومية لضمان جودة التعليم العالي، مصر.

106. القحطاني، محمد علي مانع (2002): "**أثر بيئة العمل الداخلية على الولاء التنظيمي**"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

107. قرم، عبد الغني يوسف (2008): "الجودة بين الحاضر والمستقبل"، **المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي**، 1(2)، ص ص 94- 117.

108. القرني، عوض و عكاوي، أحمد و الداود، إبراهيم (2013): تجربة جامعة الملك سعود في بناء نظام للمقارنات المرجعية، مجلة جامعة الزيتونة الأردنية، IACQA 2013، ص ص 427- 437.

109. القيسي، هناء محمود (2011): "**فلسفة إدارة الجودة في التربية والتعليم العالي (الأساليب والممارسات)**"، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

110. كنعان، أحمد (2003): **آفاق تطوير كليات التربية وفق مؤشرات الجودة وتطبيقاته في ميدان التعليم العالي**، بحث منشور، كلية التربية، جامعة دمشق.

111. كنعان، أحمد علي (2005): "تطوير أداء أعضاء الهيئة التدريسية وفق معايير الجودة الشاملة : مقياس مقترح لتقويم الأداء التدريسي وتطويره في كلية التربية بجامعة دمشق"، **المؤتمر القومي السنوي الثاني عشر، تطوير أداء الجامعات العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة**، مجلد (1)، القاهرة، مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس، ص ص 236- 264 .

112. كوافحة، تيسير مفلح (2010): "**القياس والتقييم وأساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة**"، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

113. اللجنة القومية لضمان الجودة والاعتماد (2007): "**دليل إرشادي لإعداد المعايير الأكاديمية القياسية القومية للتعليم العالي في مصر**"، وزارة التعليم العالي، مصر.

114. اللولو، فتحية (2005): "آليات تحديث المناهج الجامعية"، **مجلة الجودة في التعليم العالي**، المجلد الأول، العدد الثاني، الجامعة الإسلامية، فلسطين.

115. ماندير، ميشيل (2003): "**فن التعليم الوظيفي، الأهداف، الاستراتيجيات، التقويم**"، ترجمة محمد خير الفوال ونجيب عبد الرحمن، الطبعة الأولى، دار الرضا، دمشق.

116. مايترو، بربارا وآخرون (2002): "**الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي**"، دار الشروق، الطبعة الأولى، عمان– الأردن.

117. المبعوث، محمد (2003): "تصور مقترح للتخطيط الاستراتيجي في إدارة مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية"، **مجلة التربية**، السنة السادسة، العدد الثامن، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، القاهرة، ص ص 79– 126.

118. مجيد، سوسن والزيادات، محمد (2008): "**الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العام والجامعي**"، الطبعة الأولى، دار الصفاء للطباعة والنشر، عمان، الأردن.

119. محجوب، بسمان فيصل (2003): "**إدارة الجامعات العربية في ضوء المواصفات العالمية – دراسة تطبيقية لكليات العلوم الإدارية والتجارة**"، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة.

120. مدوخ، نصر الدين (2008): "معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة بمحافظات غزة وسبل التغلب عليها"، **رسالة ماجستير**، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

121. مرعي، توفيق أحمد و الحيلة، محمد محمود (2007): "**المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها**"، دار المسيرة، عمان، الأردن.

122. مشروع التير (2011): **دليل إرشادي "تعزيز ثقافة الجودة وممارستها بالجامعات العربية**". فلسطين.

123. المصري، رفيق محمود (2007): "تقييم الدور التنموي لوظائف جامعة الأقصى من

وجهة نظر أعضاء هيئتها التدريسية"، **مجلة جامعة الأقصى**، المجلد الحادي عشر، العدد الأول، 1-37.

124. مصطفى، عبد الرحمن (2012 ب): "تجربة التقويم المؤسسي وتطبيق التقويم الذاتي بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا"، **المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي**، العدد (10)، ص ص 29- 42.

125. مصطفى، عبد الرحمن(2012 أ): "آلية التقويم المؤسسي والتقويم الذاتي على ضوء دليل اتحاد الجامعات العربية". **بحث مقدم إلى المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي**، المنعقد بتاريخ 4-5 أبريل 2012، الأردن.

126. مصطفى، عبد العظيم (2009): "الجودة والاعتماد في مؤسسات التعليم في مصر وبعض الدول العربية والأجنبية- دراسة تحليلية"، **المؤتمر السنوي الدولي العربي الرابع "الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات وبرامج التعليم العالي النوعي في مصر والعالم- الواقع والمأمول"**، من 8-9 أبريل، كلية التربية النوعية بالمنصورة، مصر.

127. المعجم الوسيط (1972): **مجمع اللغة العربية**، م2، دار الفكر، القاهرة.

128. مكتب التقييم الأكاديمي (د.ت): "**نظام تقييم مخرجات تعلم الطلاب**"، جامعة قطر، صفحة 12، قطر.

129. مؤسسة هينرش بل الألمانية (د.ت): "**دليل منظمات المجتمع المدني حول التقييم والمتابعة**"، الطبعة الأولى، بيلسان للتصميم والطباعة.

130. موسى، محمد فتحي و العتيبي، منصور (2011): "تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران وفقاً لمعايير الجودة والاعتماد الأكاديمي"، **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، العدد (145)، ص ص 1- 70 .

131. النجار، عبد الوهاب محمد(2004): "أساليب تقويم أداء عضو هيئة التدريس الجامعي"، ندوة تنمية اعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

132. نشرة إرشادية (د.ت) : مخرجات التعلم المقصودة، جامعة بوليتكنك فلسطين، فلسطين. /http://www.abegs.org/sites/Upload/DocLib1

133. النصير، دلال بنت منزل (2009): "تجارب بعض الجامعات العالمية والعربية والمحلية في تطبيق الجودة سعياً نحو التميز"، **المؤتمر الدولي للتنمية الإدارية " نحو أداء متميز في القطاع الحكومي**"، الفترة من 1-4 نوفمبر، الرياض، المملكة العربية السعودية.

134. الهادي، شرف (2013): "إدارة تغيير مؤسسات التعليم العالي العربي نحو جودة النوعية وتميز الأداء". **المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي**، 11(6)، ص ص 243-305.

135. الهسي، جمال حمدان (2012): "واقع إعداد المعلم في كليات التربية بجامعات قطاع غزة في ضوء معايير الجودة الشاملة"، **رسالة ماجستير**، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

136. هوبا، ماري وفريد، جان (2006): "**تقويم مركزية المتعلم في الكليات الجامعية – تحويل بؤرة التركيز من التعليم إلى التعلم**"، ترجمة مها بحبوح، الطبعة العربية الأولى، مكتبة العبيكان، الرياض، المملكة العربية السعودية.

137. الهويد، ندى علي (2012): مساهمة تقويم أداء عضو هيئة التدريس في رفع جودة التعليم الجامعي، **رسالة ماجستير**، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

138. هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي (2009): "**دليل إجراءات ومعايير ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الأردنية**"، الأردن.

139. هيئة الاعتماد والجودة لمؤسسات التعليم العالي (2012): "**الدليل الإرشادي لتقييم البرامج التعليمية الفاعلة في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية وإعداد التقارير الخاصة بها**"، غزة، فلسطين.

140. هيئة التقييم (2012): "ضوابط التقييم الداخلي والخارجي لطلبة الشهادة الثانوية بالمدارس المستقلة"، قطر.

http://www.sec.gov.qa/Ar/SECInstitutes/EvaluationInstitute/Documents/QSSCAssesment.pdf

141. الهيئة العليا للتقويم والاعتماد (2012): "**دليل المعايير الوطنية لضمان جودة التعليم العالي في السودان**"، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، السودان.

142. الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (2009): "**دليل التقويم والاعتماد للبرنامج التعليمي في مؤسسات التعليم العالي والأزهر**"، مصر.

143. الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية (2009): "**طلب الاعتماد الخاص لبرنامج تعليمي في مؤسسة تعليم عالي**"، **نموذج "ج"**، وزارة التربية والتعليم العالي، فلسطين.

144. الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (2007): "**مقترحات حول عملية التقييم الذاتي الأولي**"، مجلس التعليم العالي، المملكة العربية السعودية.

145. الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (2009 أ): "**معايير ضمان الجودة والاعتماد لبرامج التعليم العالي**"، الرياض، المملكة العربية السعودية.

146. الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (2009 ب): "**مقاييس التقويم الذاتي لمؤسسات التعليم العالي**"، الرياض، السعودية.

147. الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (2012): "**معايير ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم العالي**"، الرياض، المملكة العربية السعودية.

148. الهيئة الوطنية للتقييم والاعتماد الأكاديمي (2007): "**مقاييس التقويم الذاتي لمؤسسات التعليم العالي**"، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

149. الورثان، أحمد بن راشد (2007): "مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم: دراسة ميدانية لمحافظة الإحساء"، **المؤتمر السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية(جستن)**، القصيم، السعودية.

150. وزارة الخارجية والتخطيط (2012): "**الخريجون وسوق العمل**"، فلسطين.

مواقع الانترنت

1-http://www.helsinki.fi/evaluation/international_evaluation.html

2-http://www.svu.edu.eg/links/developmentpro/QAAC/evaluation1.htm

3-http://wwww.uaeu.ac.ae/eoa/Resources/Documents/educationalobjectives.htm

4- http://www.higher-edu.gov.lb/Workshops/HE_Law_Conf/WS1-P3.htm

5- http://www.zu.edu.jo/QA/qa.aspx

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. Alsupu, Mohammed & Abusamarah, Iyad (2008): **Accreditation Manual**, Accreditation and Quality Assurance Commission (AQAC), p. 13: Palestine.

2. Ameen, Kanwal (2007): **Issues of Quality Assurance in (LIS) Higher Education in Pakistan**, paper presented at World Library and Information Congress (LIC), Durban, South Africa.

3. Astin, Alexander W. (1991): Assessment for Excellence: The Philosophy and Practice of Assessment and Evaluation in Higher Education**, The Journal of Higher Education,** Vol. 63, No. 6, pp 717.

4. Barr, R.B. (1998): **Obstacles to implementing the learning paradigm- What it takes to overcome them**. About Campus.

5. Bogden, R.C and Biklen, S.K (1982): Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory And Method, Allen and Bacon, Inc, Boston London Sydney Toronto, **Journal of Higher Education**, vol(45).

6. Bringer & etal (2008): " Sustainability in higher education in Atlantic Canada**". International journal of sustainability in higher education**.Vol.9,No.1, pp.48-67

7. Cameron ,Jan (2009):" An exploration of key performance indicators for academic quality". **Paper presented to the INQAAHE 2009 conference hosted in the UAE** .from 30 March - 2 April 2009

8. Capano, Giliberto (2010): A Sisyphean Task: Evaluation and Institutional Accountability in Italian Higher Education**, Higher Education Policy**, Vol 23,No. 1,March2010 , pp. 39-62.

9. David, B., & Harlod, T. (2000**): Quality in Higher Education,** (Vol. 6), Routledge, part of the Taylor &Francis Group

10. David,F.R. (1995): **"Strategic Management"** 5th Edition, Prentice Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersy.

11. De vencenzi, A (2011):" Institutional assessment and educational improvement in universities". **A paper presented to the INQAAHE conference in Madrid. From 4- 7 April 2011.**

12. Dewey, John (1916): **Democracy and Education**. N.Y.: The Macmillan Co.

13. El-Jafari, M & .Lafi, D. (2004). Higher Education Graduates with market needs in the West Bank and Gaza. **Palestine Economic Policy Research Institute**.

14. Enders, Jurgen; de Boer, Harry; Weyer, Elke (2013): Regulatory Autonomy and Performance: The Reform of Higher Education Re-Visited, **The International Journal of Higher Education and Educational Planning**, V65 No1, pp5-23.

15. Farkas, M(2013):" Building and sustaining a culture of assessment: best practices for changer leadership". **Reference services review**.

Vol.41, No.1, pp. 13-31.

16. Frazer, Malcolm (1994). "Quality in Higher Education: An International Perspective," in Diana Green, ed., What Is Quality in Higher Education? London: **Society for Research into Higher Education**, 1994, pp. 101-111 http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED415723.pdf

17. Hamalainen K., Mustonen K. and Holm K.(2004): **Standard, Criteria and Indicators in Programme Accreditation and Evaluation in Western Europe**, UNESCO, ISBN92-9069-177-2. http://www.cepes.ro/publications/pdf/Indicators.pdf

18. Hunger, J. D. &Wheelen, T. L. (2000): "**Strategic Management & Business Policy**" 7th Edition, Printice Hall International, Inc.

19. Jane, Faulkner B. (2002): **Baldrige Educational Quality Criteria as another Model for Accreditation in American Community Colleges,** Doctoral Dissertation , School of Education, Oregon State University.

20. Kleine-Kracht, P. (1993): **The principal in a community of learning**. Journal of School Leadership, 3(4), 391-399.

21. Koslowski, F (2006):" Quality and assessment in context, a brief review". **Quality assurance in education.** Vol.14, No.3, pp.277-288

22. Lemaitre, M. Lewis, R. & Toro, J. (2007). **Guidelines on Self-assessment & Strategic Planning for Palestinian Tertiary Education Institutions.** MOEHE – Palestine.

23. Lion, Rebort W (2011): A Study of performance Support in Higher Education, **Performance Improvement Quarterly**, V24 No1, PP 49-67.

24. Lionis &Kougioumitzaki (2008):" The identification, analysis and comparison of different ways and approaches in measuring and evaluation of organizational excellence". **A paper presented in the 11th QMOD conference in Helsingborg, Sweden. From 20-22 August 2008**

25. Manyaga, Timothy (2008): " Standards to assure quality in tertiary education, the case of Tanzania"**. Quality assurance in education.** Vol.16, No.2, pp.164-180

26. Millman, J, (1981): **Handbook of Teacher Evaluation**, Sage Publications, London.

27. Mitra, Amitava (2003): **Fundamentals of Quality Control and Improvement**, 2nd edition, Prentice-Hall of India, New Delhi.

28. Moka, Magdalena & Lunga, Ching & Chenga, Doris & Cheunga, Rebecca & Nga,Mei (2006): Self-Assessment in Higher Education: Experience in Using a Metacognitive Approach in Five Case Studies, **Assessment & Evaluation in Higher Education**, Vol 31, No. 4, p p415-433

29. Nathan & Dutoi (2012):" The importance of internal quality assurance and institutional effectiveness in a federal high education institution in the UAE". **A paper presented to the INQAAHE conference in Australia from 17-18 April 2012 Melbourne**

30. Ohnami M. and Hokama H., (2004): **The Japanese University Evaluation system and the main self** –Evaluation Criteria of the (JUAA), UNESCO, ISBN92-9069-177-2.

http://www.cepes.ro/publications/pdf/Indicators.pdf

31. Pertiz, P.C, Tettelbaum, R, and Sor, D. (1984): Education Research in Isreal: bibliometric survey 1974-1985**, Education Research**. 1(31).

32. Pile & Teixeira (1997):" The importance of quality assessment in higher education institutions". **Institute of superior technology, Portugal.**

33. Pounder (2000):" Evaluating the relevance of quality to institutional performance assessment in higher education**". SAGE publications,** Vol. 6 (1), pp. 66-78

34. Robert, Lundqvist (1997): **Quality in Higher Education: Approaches to its Management and Improvement**, Licentiate Thesis, Lulea University of Technology ,Sweden.

35. Roodt& Reinecke (2009):" A self –assessment approach to quality assurance". **A Paper presented to the INQAAHE 2009 conference hosted in the UAE** .from 30 March - 2 April 2009

36. Roodt, J. (2012):" Institutional quality assurance- does a perfect frame work exist?". **Arab journal for quality assurance in higher education**. Vol.5, No.10,pp.156-173

37. RQAAHE (2006): **Quality Evaluation Activities Guide For University Study Programmes And For Higher Education Institutions**, Part three, Romania. http://www.aracis.ro/fileadmin/ARACIS/Legislatie_-_Proceduri/PART_III-EXTERNAL_EVALUATION_OF_ACADEMIC_QUALITY.pdf . Acsses at 4/6/2013

38. Ruben & etal (2007):" Evaluating the impact of organizational self-assessment in higher education frame work." **Leadership & organization development journal**. Vol.28, No.3,pp.230-250

39. Saadatian, Omidreza and et al. (2011): " Identifying Strength and Weakness of Sustainable Higher Educational Assessment Approaches", **International Journal of Business and Social Science**, Vol. 2 No. 3, (Special Issue), pp. 137-146.

40. Shriberg, M. (2002): Institutional assessment tools for sustainability in higher education: strengths, weaknesses, and implications for practice and theory, **Higher Education Policy**, Vol 15, pp.153 – 167.

41. Stella, Antony (2002): **External Quality Assurance in Indian Higher Education: A case study of the National Assessment and Accreditation Council** (NAAC), Journal of Quality in Higher Education, Vol. 10, Issue 2.

42. Tari, J. (2010):" Self- assessment processes, the Importance of follow up for success. **Quality assurance in education.** Vol.18, No.1, pp.19-33

43. Tavares & etal (2010):" Does the EUA institutional evaluation programme contribute to quality improvement?". **Quality assurance in education.** Vol.18,No.3, pp.178-190

44. Vatolkina & etal (2008):" Self 0assessment as a tool for achieving excellence in higher education". **A paper presented in the 11th QMOD conference in Helsingborg, Sweden. . From 20-22 August 2008**.

45. Vilgats, Birgit and Heidmets, Mati (2011): The Impact of External Quality Assessment on Universities: The Estonian Experience, **Higher Education Policy**,Vol 24, No. 3, September 2011 , pp. 331-346.

46. Yackee, Grace Banchowski (2000): **Perception of Chief Instructional Officers at Community Colleges Regarding the Employment and Utilization of part-time Faculty**, Doctoral Dissertation, University of Toledo.

ملاحق الدراسة

ملحق رقم (1)
الاستبانة في صورتها الأولية

الجامعة الإسلامية – غزة
عمادة الدراسات العليا
كلية التربية
أصول التربية / الإدارة التربوية

طلب تحكيم استبانة

السيد الدكتور/.....حفظه الله،،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

يطيب لي أن أضع بين أيديكم أسئلة الاستبانة التي هي أداة مهمة من أدوات الدراسة الميدانية، حيث تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان:

(دور التقييم الخارجي في تطوير أداء كليات التربية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة وسبل تفعيله) للحصول على درجة الماجستير في أصول التربية تخصص إدارة تربوية، وقد اعتمدت الباحثة على الأدب التربوي والإداري، والدراسات السابقة في التوصل إلى التعريف الإجرائي للتقييم الخارجي وهو: وتعرفه الباحثة إجرائياً: "بأنه الخطوات الإجرائية لإصدار أحكام موضوعية ودقيقة حول أداء كليات التربية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة عن طريق مجموعة من المتخصصين التربويين الخارجيين –فريق التقييم الخارجي– باستخدام أدوات علمية مقننة، للوقوف على مواطن القوة والجوانب التي تحتاج إلى تطوير؛ وذلك من أجل مساعدة الكليات على تحسين أدائها".

ونظراً لخبرتكم الواسعة في هذا المجال يشرفني أن أضع بين أيديكم هذه الاستبانة التي تشكل أداة الدراسة الميدانية في صورتها الأولية بهدف تحكيمها قبل تطبيقها ميدانياً، لذلك نرجو من سيادتكم التكرم بالاطلاع على فقرات الاستبانة وإبداء رأيكم فيها من حيث: دقة العبارات، ومناسبتها لموضوع الدراسة، ومدى انتمائها لمجالات الدراسة التي وردت فيها، وذلك بوضع إشارة (×) أمام الاختيار المناسب، وإن كان لسيادتكم أي مقترحات نرجو كتابتها في الصفحة الأخيرة أو في ورقة خارجية علماً بأن الاستبانة مكونة من :

1. البيانات الأساسية.
2. فقرات الاستبانة.

ملاحظة: أسئلة الدراسة، هي:

1- ما درجة تقدير أفراد العينة لدور التقييم الخارجي في تطوير أداء كليات التربية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة تبعاً للمجالات (الفلسفة والرسالة والأهداف، هيكلية البرنامج ومضمونه، أعضاء الهيئة التدريسية، مخرجات التعلم المقصودة، المناهج، المساقات الدراسية، التسهيلات المادية الداعمة لعملية تعلم الطلبة، أساليب التعليم والتعلم، طرق تقييم الطلبة، الخريجون، البحث العلمي، آليات ضمان الجودة)؟

2- هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدور التقييم الخارجي في تطوير أداء كليات التربية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة تعزى لمتغيرات الدراسة (الرتبة الأكاديمية، سنوات الخدمة، الجامعة)؟

3- ما سبل تفعيل دور التقييم الخارجي في تطوير أداء كليات التربية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة؟

فرضيات الدراسة:

1- لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدور التقييم الخارجي في تطوير أداء كليات التربية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد، محاضر).

2- لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدور التقييم الخارجي في تطوير أداء كليات التربية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة تعزى لمتغير سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات ، من 5 – 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

3- لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدور التقييم الخارجي في تطوير أداء كليات التربية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة تعزى لمتغير الجامعة (الجامعة الإسلامية – جامعة الأزهر – جامعة الأقصى).

شاكرين لكم حسن تعاونكم

الباحثة/ مريم محمود خليل دهمان

بيانات أساسية:

1. الجامعـــــــــة: ( ) الإسلامية ( ) الأزهر ( ) الأقصى
2. الرتبة الأكاديمية: ( ) أستاذ ( ) أستاذ مشارك ( ) أستاذ مساعد ( ) محاضر
3. سنوات الخدمــة: ( ) أقل من 5 سنوات ( ) من 5-10 سنوات ( ) أكثر من 10 سنوات

المحور الأساسي للاستبانة: دور التقييم الخارجي في تطوير أداء كليات التربية حسب المعايير الآتية:

البنـــــــــــد		وضوح الفقرة		الانتماء للمعيار		الصياغة اللغوية		التعديل المناسب
		واضحة	غير واضحة	منتمية	غير منتمية	سليمة	غير سليمة	
المعيار الأول: الفلسفة والرسالة والأهداف:								
أسهم التقييم الخارجي في:-								
1-	تطوير آليات وضع الرسالة والأهداف من خلال إشراك الهيئة التدريسية.							
2-	نشر وتوضيح رؤية ورسالة الكلية.							
3-	متابعة ومراجعة الرسالة والأهداف بشكل دوري.							
4-	انسجام أهداف الكلية ورسالتها.							
5-	تمكين الكلية من تطوير نظام فعال لتحقيق أهدافها.							
6-	قيادة عمليات التخطيط والتنفيذ وفقاً لمعايير الجودة المعتمدة في الجامعات.							
7-	تَبني العاملين للقيم والمعتقدات التنظيمية.							
8-	تَحقيق أهداف الكلية.							
المعيار الثاني: هيكلية البرنامج ومضمونه:								
أسهم التقييم الخارجي في:-								
1-	تطوير الخطط الأكاديمية للبرامج المختلفة بالكلية.							
2-	إعادة التركيز على المستوى الأكاديمي للبرنامج.							
3-	توزيع المساقات على أعضاء الهيئة التدريسية حسب التخصص.							
4-	استحداث الكلية برامجها بناءً على دراسة احتياجات واضحة.							
5-	استحداث برامج جديدة بناءً على حاجات المجتمع .							

البنـــــــــــد		وضوح الفقرة		الانتماء للمعيار		الصياغة اللغوية		التعديل المناسب
		واضحة	غير واضحة	منتمية	غير منتمية	سليمة	غير سليمة	
6-	تصميم برامجها بناءً على مخرجات تعلم مقصودة.							
7-	وضع شروط واضحة ومحددة للقبول في برامجها.							
8-	تعزيز الجوانب العملية في مختلف المساقات.							
9-	زيادة عدد ساعات التدريب العملي.							
المعيار الثالث: أعضاء الهيئة التدريسية:								
أسهم التقييم الخارجي في:-								
1-	تعيين أعضاء هيئة التدريس وفقاً لحاجات الأقسام والتخصصات.							
2-	تحديد أعباء ومهام أعضاء الهيئة التدريسية وفق الوصف الوظيفي.							
3-	تفعيل نظام التفرغ العلمي لأعضاء هيئة التدريس.							
4-	توزيع أعباء هيئة التدريس بصورة متوازنة في المجالات المختلفة.							
5-	مواءمة عدد أعضاء هيئة التدريس وعدد الطلبة في التخصص العلمي.							
6-	تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس بشكل مستمر.							
7-	تشجيع أعضاء هيئة التدريس على الاشتراك في المؤسسات المجتمعية.							
المعيار الرابع: مخرجات التعلم المقصودة:								
أسهم التقييم الخارجي في:-								
1-	انسجام مخرجات التعلم المقصودة مع رسالة البرنامج والكلية والجامعة.							
2-	تدوين المخرجات على مستوى المساق والبرنامج.							
3-	إعادة صياغة المخرجات بدقة وضوح.							
4-	إظهار التمايز بين المسارات المختلفة داخل البرنامج.							

البنـــــــــــد		وضوح الفقرة		الانتماء للمعيار		الصياغة اللغوية		التعديل المناسب
		واضحة	غير واضحة	منتمية	غير منتمية	سليمة	غير سليمة	
5-	الربط بين الجانبين النظري والعملي.							
6-	تحقيق متطلبات الخريج المهنية.							
7-	إظهار المخرجات في تصميم المنهاج ومحتواه وطرق التقييم ومصادر التعلم.							
8-	صياغة المخرجات بحيث تلبي تطلعات القطاعات المستفيدة وتصب في خطط التنمية الوطنية.							
9-	صياغة المخرجات بحيث تضاهي مثيلاتها إقليمياً ودولياً.							
10-	تحديد المخرجات لخصوصية البرنامج وما يميزه عن غيره من البرامج الأخرى.							
المعيار الخامس: المناهج/ المساقات الدراسية:								
أسهم التقييم الخارجي في:-								
1-	تحديث اختيار محتوى المقررات الدراسية وفق المستجدات التربوية.							
2-	إعادة تحليل المقررات الجامعية وتنظيم المحتوى المعرفي.							
3-	توزيع موضوعات المقرر الدراسي بشكل يحقق فعاليته.							
4-	التشجيع على إثراء المناهج بأفكار علمية.							
5-	تحقيق التكامل والترابط بين موضوعات المقرر الدراسي والمقررات الأخرى.							
6-	التحسين من محتوى موضوعات المقرر الدراسي.							
المعيار السادس: أساليب التعليم والتعلم:								
أسهم التقييم الخارجي في:-								
1-	استخدام أساليب تشجع على التفكير المستقل للطلبة.							
2-	منح الطلبة فرص التعبير عن آرائهم ووجهات نظرهم.							
3-	توظيف تقنية الحاسوب في التدريس.							

البنـــــــــــد		وضوح الفقرة		الانتماء للمعيار		الصياغة اللغوية		التعديل المناسب
		واضحة	غير واضحة	منتمية	غير منتمية	سليمة	غير سليمة	
4-	ربط المعرفة النظرية بالتطبيق.							
5-	استخدام استراتيجية فاعلة في التدريس الفعال.							
6-	اختيار أنشطة تنمي أنماطاً متعددة من التفكير.							
7-	تطوير الوسائل التعليمية المستخدمة في تحسين التدريس.							
8-	استحداث طرائق وأساليب تدريسية متنوعة وفعالة.							
9-	تفعيل التدريس باستخدام التعليم الإلكتروني، والتعلم عن بعد.							
المعيار السابع: التسهيلات المادية الداعمة لعملية تعلم الطلبة:								
أسهم التقييم الخارجي في:-								
1-	التأكد من كفاية وملاءمة المباني الأكاديمية.							
2-	توفير قاعات دراسية مجهزة بأجهزة حاسوب وإنترنت و جهاز LCD.							
3-	توفير مكتبة إلكترونية خاصة بالكلية.							
4-	توفير الكتب، والدوريات، والمراجع العربية والأجنبية المناسبة.							
5-	إتاحة أفضل لاستخدام مختبرات تكنولوجيا المعلومات للجميع.							
6-	توسيع نطاق شبكات الحاسوب الداخلية والخارجية.							
7-	توفير برنامج إرشادي للطلبة بكيفية استخدام المصادر والوسائل والخدمات التعليمية المتوفرة.							
8-	توفير وحدة طبية متكاملة مجهزة بكافة المعدات وكوادر الأطباء.							
9-	توفير ملاعب رياضية لكرة اليد والسلة والقدم.							
10-	تحسين الوجبات الغذائية المقدمة للطلبة نوعياً وصحياً.							

البنـــــــــــد		وضوح الفقرة		الانتماء للمعيار		الصياغة اللغوية		التعديل المناسب
		واضحة	غير واضحة	منتمية	غير منتمية	سليمة	غير سليمة	
11-	توفير مكتبة لبيع القرطاسية والأدوات المكتبية.							
12-	تجهيز مساحات كافية لاستراحة الطلبة، داخل مباني الكلية وخارجها (مساحات خضراء).							
المعيار الثامن: طرق تقييم الطلبة:								
أسهم التقييم الخارجي في:-								
1-	تحديد مواصفات المهام التي يكلف بها الطلبة بما يتناسب والمستوى المطلوب.							
2-	توزيع العلامات على الاختبارات والأنشطة بشكل عادل.							
3-	ربط الاختبارات بمدى تحصيل الطلبة لنتائج التعلم المقصودة.							
4-	التشجيع على التعلم الذاتي خصوصاً في برامج الدراسات العليا.							
5-	إطلاع الطلبة مسبقاً على نظم التقييم المتبعة في البرنامج.							
6-	تطوير أساليب جديدة لتقييم إدارات الطلبة كملفات الإنجاز وتقييم الأداء.							
7-	توفير دليل شامل للامتحانات يبين درجات الامتحانات.							
8-	شمولية أسئلة الامتحانات لكافة مفردات وأهداف المساق.							
المعيار التاسع: الخريجون:								
أسهم التقييم الخارجي في:-								
1-	تطوير العلاقة مع الخريجين ومتابعة أوضاعهم.							
2-	إنشاء وحدة تعنى بشؤون الخريجين.							
3-	تطوير قاعدة بيانات للخريجين.							
4-	تقييم أداء الخريجين بشكل دوري.							
5-	متابعة الخريجين ومحاولة إيجاد فرص لهم للتوظيف في سوق العمل.							

البنـــــــــــد		وضوح الفقرة		الانتماء للمعيار		الصياغة اللغوية		التعديل المناسب
		واضحة	غير واضحة	منتمية	غير منتمية	سليمة	غير سليمة	
6-	توطيد العلاقة بين الخريجين وسوق العمل.							
7-	إجراء دراسات حول الخريجين وفاعلية أدائهم.							
8-	وضع آليات لمراجعة مواصفات الخريج وفقاً للتغيرات في سوق العمل.							
المعيار العاشر: البحث العلمي: **أسهم التقييم الخارجي في:-**								
1-	زيادة الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس.							
2-	زيادة كتابة المقالات والبحوث التربوية.							
3-	زيادة تأليف الكتب التربوية وترجمتها.							
4-	زيادة المشاركة في المؤتمرات والندوات والأيام الدراسية.							
5-	تحسين ممارسة الإشراف والمناقشة للرسائل العلمية وفق معايير الجودة.							
6-	المشاركة في هيئات تحرير المجلات العلمية.							
7-	تعزيز العمل البحثي المشترك.							
8-	توجيه البحوث العلمية في خدمة المجتمع وحل مشاكله.							
9-	توجيه البحوث العلمية لتطوير المقررات الدراسية.							
10-	تخصيص ميزانية كافية للبحث العلمي.							
المعيار الحادي عشر: آليات ضمان الجودة: **أسهم التقييم الخارجي في:-**								
1-	تعزيز أنشطة ضمان الجودة وتحسينها.							
2-	تشجيع الابتكار والإبداع في إطار من السياسات الواضحة.							
3-	تطوير البيئة التعليمية وتحسين جودة الخدمات في جميع مرافق الجامعة.							

البنـــــــــــد		وضوح الفقرة		الانتماء للمعيار		الصياغة اللغوية		التعديل المناسب
		واضحة	غير واضحة	منتمية	غير منتمية	سليمة	غير سليمة	
4-	توفير نظم معلومات وإتاحتها لمتخذي القرار.							
5-	تنظيم ورشات تدريبية لنشر ثقافة الجودة بشكل دوري.							
6-	تعزيز الالتزام بمتطلبات ضمان الجودة وتحسينها.							
7-	عقد برامج متنوعة لتطوير المدرسين عامة، وتأهيل الجدد منهم بشكل خاص.							
8-	عقد اتفاقات تعاون لتنفيذ برامج مشتركة مع كليات مناظرة.							
9-	التقييم الشمولي للبرنامج من مدخلات وعمليات ومخرجات.							

ملحق رقم (2)
قائمة بأسماء المحكمين

الرقم	الاسم	مكان العمل
1	أ. د. فؤاد علي العاجز	الجامعة الإسلامية
2	أ. د. سناء إبراهيم أبو دقة	الجامعة الإسلامية
3	أ. د. محمود خليل أبو دف	الجامعة الإسلامية
4	د. فايز كمال شلدان	الجامعة الإسلامية
5	د. سليمان حسين المزين	الجامعة الإسلامية
6	د. حاتم العايدي	الجامعة الإسلامية
7	د. صلاح الناقة	الجامعة الإسلامية
8	أ. مروان حمد	الجامعة الإسلامية
9	د. فايز علي الأسود	جامعة الأزهر
10	د. عطا حسن درويش	جامعة الأزهر
11	د. سمر أبو شعبان	جامعة الأزهر
12	أ.د. صلاح حماد	جامعة الأقصى
13	د. رائد حسين الحجار	جامعة الأقصى
14	د. تيسير محمود نشوان	جامعة الأقصى
15	د. بسام أبو حشيش	جامعة الأقصى
16	د. مها محمد الشقرة	جامعة الأقصى
17	د. ناجي سكر	جامعة الأقصى
18	د. عبد السلام محمد نصار	جامعة القدس المفتوحة
19	د. إبراهيم بن داود الداود	جامعة الملك سعود/ السعودية
20	د.عماد الدين محمد الحسن أحمد	جامعة الخرطوم/ السودان

ملحق رقم (3)
الاستبانة في صورتها النهائية

الجامعة الإسلامية – غزة
عمادة الدراسات العليا
كلية التربية
أصول التربية / الإدارة التربوية

السادة/ أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان: **(دور التقييم الخارجي في تطوير أداء كليات التربية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة وسبل تفعيله)** وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في أصول التربية/ الإدارة التربوية من الجامعة الإسلامية.

وقد أعدت الباحثة أداة الدراسة وهي عبارة عن استبانة تتكون من (64) فقرة، تقيس درجة الاستفادة من التقييم الخارجي في تطوير أداء كليات التربية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة من وجهة نظر أفراد العينة، لذا نرجو من سيادتكم التكرم بقراءة كل فقرة من فقرات الاستبانة، وتحديد درجة موافقتكم وتأييدكم لها بوضع إشارة (×) في العمود المناسب، وكلي أمل في إجابتكم عن جميع فقرات الاستبانة بدقة وموضوعية، وذلك للوصول إلى نتائج صحيحة وصادقة، علماً بأن البيانات التي سيتم جمعها ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، وبارك الله فيكم.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

الباحثة/ مريم محمود خليل دهمان

أولاً: البيانات الأساسية:

1. الجامعة: ( ) الإسلامية ( ) الأزهر ( ) الأقصى
2. الرتبة الاكاديمية: ( ) أستاذ ( ) أستاذ مشارك ( ) أستاذ مساعد ( ) محاضر
3. سنوات الخدمة: ( ) أقل من 5 سنوات ( ) من 5-10 سنوات ( ) أكثر من 10 سنوات

ثانياً: فقرات الاستبانة

المحور الأساسي للاستبانة: دور التقييم الخارجي في تطوير أداء كليات التربية حسب المعايير الآتية:

الفقرات		الدرجة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً
المعيار الأول: الفلسفة والرسالة والأهداف:						
أسهم التقييم الخارجي في:						
1-	تطوير آليات وضع الرسالة والأهداف من خلال إشراك الهيئة التدريسية.					
2-	نشر وتوضيح رؤية ورسالة الكلية.					
3-	مراجعة الرسالة والأهداف بشكل دوري.					
4-	انسجام أهداف الكلية مع رسالتها.					
5-	قيادة عمليات التخطيط والتنفيذ وفقاً لمعايير الجودة المعتمدة في الجامعات.					
6-	زيادة الاهتمام بتحقيق أهداف الكلية.					
المعيار الثاني: هيكلية البرنامج ومضمونه:						
أسهم التقييم الخارجي في:-						
1-	تطوير الخطط الأكاديمية للبرامج المختلفة بالكلية.					
2-	توزيع المساقات على أعضاء الهيئة التدريسية حسب التخصص.					
3-	استحداث الكلية برامجها بناءً على دراسة احتياجات واضحة.					
4-	تصميم برامجها بناءً على مخرجات تعلم مقصودة.					
5-	وضع شروط واضحة ومحددة للقبول في برامجها.					
6-	زيادة تعزيز الجوانب العملية في مختلف المساقات وساعات التدريب العملي.					
المعيار الثالث: أعضاء الهيئة التدريسية:						
أسهم التقييم الخارجي في:-						
1-	تطوير نظام التفرغ العلمي لأعضاء هيئة التدريس.					

	الفقرات	الدرجة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً
2-	توزيع أعباء هيئة التدريس بصورة متوازنة في المجالات المختلفة.					
3-	مواءمة عدد أعضاء هيئة التدريس وعدد الطلبة في التخصص العلمي.					
4-	تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس بشكل مستمر.					
5-	تشجيع أعضاء هيئة التدريس على المشاركة في المؤسسات المجتمعية.					
المعيار الرابع: مخرجات التعلم المقصودة:						
أسهم التقييم الخارجي في:-						
1-	إعادة صياغة مخرجات التعلم المقصودة لتنسجم مع رسالة البرنامج والكلية والجامعة.					
2-	تدوين المخرجات على مستوى المساق والبرنامج بدقة ووضوح.					
3-	الربط بين الجانبين النظري والعملي.					
4-	تحقيق متطلبات الخريج المهنية.					
5-	التركيز على المخرجات في تصميم المنهاج ومحتواه وطرق التقييم ومصادر التعلم.					
6-	إعادة صياغة المخرجات بحيث تلبي تطلعات القطاعات المستفيدة.					
المعيار الخامس: المناهج/ المساقات الدراسية:						
أسهم التقييم الخارجي في:-						
1-	إعادة تحليل المقررات الجامعية وتنظيم المحتوى المعرفي.					
2-	توزيع مفردات المقرر الدراسي بشكل يحقق فاعليته.					
3-	بناء المقررات بطريقة تكاملية مرتبة تأخذ بالاعتبار المتطلبات السابقة لدراسة بعض المساقات.					
4-	التشجيع على إثراء المناهج بأفكار وموضوعات علمية.					

الفقـــــــرات		الدرجة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً
5-	تحقيق التكامل والترابط بين موضوعات المقرر الدراسي والمقررات الأخرى.					
المعيار السادس: أساليب التعليم والتعلم:						
أسهم التقييم الخارجي في:-						
1-	استخدام استراتيجية فاعلة في التدريس الفعال.					
2-	اختيار أنشطة تنمي أنماطاً متعددة من التفكير.					
3-	تطوير الوسائل التعليمية المستخدمة في تحسين التدريس.					
4-	تفعيل التدريس باستخدام التعليم الإلكتروني.					
5-	منح الطلبة فرص التعبير عن آرائهم ووجهات نظرهم.					
المعيار السابع: التسهيلات المادية الداعمة لعملية تعلم الطلبة:						
أسهم التقييم الخارجي في:-						
1-	توفير قاعات دراسية مجهزة بأجهزة حاسوب وإنترنت وجهاز عرض.					
2-	توفير الكتب، والدوريات، والمراجع العربية والأجنبية المناسبة.					
3-	إتاحة أفضل لاستخدام مختبرات تكنولوجيا المعلومات.					
4-	توفير برنامج إرشادي للطلبة بكيفية استخدام المصادر والوسائل والخدمات التعليمية المتوفرة.					
5-	توفير وحدة طبية متكاملة مجهزة بكافة التجهيزات المادية والبشرية.					
6-	توفير منشآت رياضية متنوعة.					
7-	تجهيز مساحات كافية لاستراحة الطلبة.					
المعيار الثامن: طرق تقييم الطلبة:						
أسهم التقييم الخارجي في:-						
1-	تحديد مواصفات المهام التي يكلف بها الطلبة بما يتناسب والمستوى المطلوب.					

	الفقرات	الدرجة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً
2-	توزيع العلامات على الاختبارات والأنشطة بشكل عادل.					
3-	ربط الاختبارات بمدى تحصيل الطلبة لنتائج التعلم المقصودة.					
4-	إطلاع الطلبة مسبقاً على نظم التقييم المتبعة في البرنامج.					
5-	إطلاع الطلبة على تقييمهم بشكل مستمر وإمدادهم بالتغذية الراجعة.					
6-	متابعة وتقييم الامتحانات ومدى مناسبتها لمفردات وأهداف المساق.					
المعيار التاسع: الخريجون:						
أسهم التقييم الخارجي في:-						
1-	إنشاء وحدة تعنى بشؤون الخريجين.					
2-	تطوير قاعدة بيانات للخريجين.					
3-	توطيد العلاقة بين الخريجين وسوق العمل.					
4-	إجراء دراسات حول الخريجين وفاعلية أدائهم.					
5-	وضع آليات لمراجعة مواصفات الخريج وفقاً للتغيرات في سوق العمل.					
المعيار العاشر: البحث العلمي:						
أسهم التقييم الخارجي في:-						
1-	التشجيع على زيادة تأليف الكتب التربوية والبحوث التربوية وترجمتها.					
2-	تعزيز وزيادة المشاركة في المؤتمرات والندوات والأيام الدراسية.					
3-	تحسين ممارسة الإشراف والمناقشة للرسائل العلمية وفق معايير الجودة.					
4-	تعزيز العمل البحثي المشترك.					

الفقـــــــرات		الدرجة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً
5-	توجيه البحوث العلمية لتطوير المقررات الدراسية وفي خدمة المجتمع.					
6-	تخصيص ميزانية كافية للبحث العلمي.					
المعيار الحادي عشر: آليات ضمان الجودة: **أسهم التقييم الخارجي في:-**						
1-	تعزيز أنشطة ضمان الجودة وتحسينها.					
2-	تطوير البيئة التعليمية وتحسين جودة الخدمات في جميع مرافق الجامعة.					
3-	توفير نظم معلومات وإتاحتها لمتخذي القرار.					
4-	تنظيم ورشات تدريبية لنشر ثقافة الجودة بشكل دوري.					
5-	تعزيز الالتزام بمتطلبات ضمان الجودة وتحسينها.					
6-	عقد اتفاقات تعاون لتنفيذ برامج مشتركة مع كليات مناظرة.					
7-	التقييم الشمولي للبرنامج من مدخلات وعمليات ومخرجات.					

ثالثاً: ما هي مقترحاتكم من أجل تفعيل التقييم الخارجي في تطوير أداء كليات التربية.

1- .....

2- .....

3- .....

4- .....

5- .....

ملحق رقم (4)
كتاب تسهيل مهمة

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية – غزة
The Islamic University - Gaza
مكتب نائب الرئيس للبحث العلمي والدراسات العليا
هاتف داخلي: 1150

الرقم.....ج س.غ/35/.... Ref

التاريخ.....2013/08/17م Date

الأخ الدكتور/ نائب الرئيس للشئون الأكاديمية حفظه الله،

الجامعة الإسلامية – غزة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

الموضوع/ تسهيل مهمة طالبة ماجستير

تهديكم الدراسات العليا أعطر تحياتها، وترجو من سيادتكم التكرم بتسهيل مهمة الطالبة/ **مريم محمود خليل دهمان** ، برقم جامعي **220110008** المسجلة في برنامج الماجستير بكلية **التربية** تخصص **أصول التربية – الإدارة التربوية**، وذلك بهدف تطبيق أدوات دراستها والحصول علي المعلومات التي تساعدها في إعداد رسالتها للماجستير والتي بعنوان:

دور التقييم الخارجي في تطوير أداء كليات التربية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة وسبل تفعيله

والله ولي التوفيق،،،

مساعد نائب الرئيس للدراسات العليا

أ.د. فؤاد علي العاجز

صورة إلى:-
- الملف.

P.O. Box 108, Rimal, Gaza, Palestine fax: +970 (8) 286 0800 Tel: +970 (8) 286 0700
public@iugaza.edu.ps www.iugaza.edu.ps
ص.ب. 108 الرمال، غزة، فلسطين فاكس هاتف

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية – غزة
The Islamic University - Gaza
مكتب نائب الرئيس للبحث العلمي والدراسات العليا
هاتف داخلي: 1150

الرقم.....ج س.غ/35/.... Ref

التاريخ.....2013/08/17م Date

الأخ الدكتور/ نائب الرئيس للشئون الأكاديمية حفظه الله،

جامعة الأزهر – غزة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

الموضوع/ تسهيل مهمة طالبة ماجستير

تهديكم الدراسات العليا أعطر تحياتها، وترجو من سيادتكم التكرم بتسهيل مهمة الطالبة/ **مريم محمود خليل دهمان** ، برقم جامعي **220110008** المسجلة في برنامج الماجستير بكلية **التربية** تخصص **أصول التربية – الإدارة التربوية**، وذلك بهدف تطبيق أدوات دراستها والحصول علي المعلومات التي تساعدها في إعداد رسالتها للماجستير والتي بعنوان:

دور التقييم الخارجي في تطوير أداء كليات التربية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة وسبل تفعيله

والله ولي التوفيق،،،

مساعد نائب الرئيس للدراسات العليا

أ.د. فؤاد علي العاجز

عمادة الدراسات العليا

صورة إلى:-
- الملف.

P.O. Box 108, Rimal, Gaza, Palestine fax: +970 (8) 286 0800 فاكس Tel: +970 (8) 286 0700 هاتف ص.ب. 108 الرمال، غزة، فلسطين
public@iugaza.edu.ps www.iugaza.edu.ps

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية – غزة
The Islamic University - Gaza
مكتب نائب الرئيس للبحث العلمي والدراسات العليا
هاتف داخلي: 1150

الرقم.....ج س.غ/35/.... Ref

التاريخ.....2013/08/17م Date

الأخ الدكتور/ نائب الرئيس للشئون الأكاديمية حفظه الله،

جامعة الأقصى – غزة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

الموضوع/ تسهيل مهمة طالبة ماجستير

تهديكم الدراسات العليا أعطر تحياتها، وترجو من سيادتكم التكرم بتسهيل مهمة الطالبة/ **مريم محمود خليل دهمان** ، برقم جامعي **220110008** المسجلة في برنامج الماجستير بكلية **التربية** تخصص **أصول التربية – الإدارة التربوية**، وذلك بهدف تطبيق أدوات دراستها والحصول علي المعلومات التي تساعدها في إعداد رسالتها للماجستير والتي بعنوان:

دور التقييم الخارجي في تطوير أداء كليات التربية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة وسبل تفعيله

والله ولي التوفيق،،،

مساعد نائب الرئيس للدراسات العليا

أ.د. فؤاد علي العاجز

عمادة الدراسات العليا

صورة إلى:-
- الملف.

P.O. Box 108, Rimal, Gaza, Palestine fax: +970 (8) 286 0800 فاكس Tel: +970 (8) 286 0700 هاتف ص.ب. 108 الرمال، غزة، فلسطين
public@iugaza.edu.ps www.iugaza.edu.ps