جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا
كلية الدراسات العليا

مدى تطبيق معيار التعليم والتعلم ومصادرهما ضمن المعايير القياسية لتقويم واعتماد مؤسسات التعليم العالي
(دراسة حالة كلية التربية جامعة الخرطوم)

The Extent of Applying the Teaching and Learning Standard and its Sources within the Standard of Evaluation and Accreditation of Higher Education Institutions
A case Study: Faculty of Education, University of Khartoum

بحث تكميلي مقدم لنيل درجة الماجستير في إدارة الجودة الشاملة والامتياز

إعداد الدارسة:
هدى عبد الرحمن عبد الجليل محمد

إشراف الدكتور:
عبد الرازق عبد الله البوني

2019م/1440هـ

بسم الله الرحمن الرحيم

استهلال

(إِنَّ الَّذِينَ قَالُوا رَبُّنَا اللَّهُ ثُمَّ اسْتَقَامُوا تَتَنَزَّلُ عَلَيْهِمُ الْمَلائِكَةُ أَلاَّ تَخَافُوا وَلا تَحْزَنُوا وَأَبْشِرُوا بِالْجَنَّةِ الَّتِي كُنتُمْ تُوعَدُونَ)

(الجزء(24) سورة فصلت: الآية 30)

صدق الله العظيم

إهداء

إلى من لها الفضل كله من ترعاني دوماً أُمي العزيزة

إلى والدي العزيز

إلى أُختي وإخوتي وأبنائهم

أحبتي الصغار ندى وسارة وآلاء وعمر وعبد الرحمن

حفظهم الله

إلى كل الأهل والأصدقاء

وكل من قدم علماً لينتفع به غيره

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين سيدنا محمد وعلى آلهِ وصحبهِ أجمعين وبعد..

فإني أشكر الله تعالى على فضله وخيره أن أعانني على إكمال هذه الدراسة فلله الحمد أولاً وآخراً.

ويطيب لي أن أتقدم بجزيل الشكر وعظيم التقدير إلى صاحب الأيدي الكريمة الدكتور **عبدالرازق عبدالله البوني** الذي منحني من وقته الثمين وعلمه الغزير وقدم لي من النصح والتوجيه ما جعلني بعون الله أخرج هذه الدراسة على هذه الصورة فله من الله الأجر ومني كل التقدير والاحترام حفظه الله ومتعه بالصحة والعافية وزاده من العلم علماً.

كما أتقدم بالشكر والامتنان للسادة الأفاضل محكمي أداة الدراسة فالشكر موصول لكل من الدكتور علي حمود علي، مهند حسن اسماعيل، أحمد عبد الرحمن، وعبد المطلب إبراهيم على ما أبدوه من ملاحظات قيمة، والشكر أيضا للدكتور جمال عبد الرحمن الذي قام بإجراء التحليل الإحصائي جزاهم الله خيراً.

ثم أشكر كل الذين مدوا لي يد العون بكلية التربية–جامعة الخرطوم، وفي مقدمتهم إدارة الكلية التي منحتني فرصة تطبيق هذه الدراسة والشكر لأعضاء هيئة التدريس بالكلية لحسن تعاونهم في تعبئة الاستبانات مما ساعد في تنفيذ هذه الدراسة لهم مني جزيل الشكر والعرفان، وخالص الشكر لهاله عبد الرحمن لآرائها القيمة وللعزيزة ندى ادريس لتحفيزها المتواصل.

مستخلص الدراسة

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى تطبيق معيار التعليم والتعلم ومصادرهما ضمن المعايير القياسية لتقويم واعتماد مؤسسات التعليم العالي بكلية التربية جامعة الخرطوم. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي وأداة الاستبانة لجمع المعلومات، وقد تكونت الاستبانة من ست محاور هي (التهيئة للدراسة والإرشاد الأكاديمي والتعليم والتعلم وأعضاء هيئة التدريس والأطر المساعدة والتقويم الأكاديمي ومخرجات التعلم). تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الخرطوم، وتكونت عينة الدراسة من 48 عضو هيئة تدريس تم اختيارهم بصورة عشوائية، وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية: أن كلية التربية جامعة الخرطوم تطبق معيار التعليم والتعلم ومصادرها ضمن المعايير القياسية لتقويم واعتماد مؤسسات التعليم العالي بدرجة منخفضة، وليس للمؤسسة مجهودات مقدرة في تهيئة وتوجيه الطلاب الجدد بمختلف التخصصات لتلبية حاجاتهم المتعلقة بالدراسة بدرجة كبيرة، وأن وسائل التعليم والتعلم تتوفر لدى المؤسسة بدرجة منخفضة، وليس للمؤسسة هيئة تدريس كافية ومؤهلة وقادرة على العطاء بدرجة كبيرة، وللمؤسسة أعداد كافية من الأطر المساعدة في مختلف التخصصات بدرجة كبيرة، وللمؤسسة نظم لتقويم الأداء الأكاديمي بدرجة كبيرة، وليس للمؤسسة رؤية واضحة لأهمية مخرجات البرامج الدراسية بدرجة كبيرة.

وبناءً على هذه النتائج قدمت الباحثة عدداً من التوصيات والمقترحات أهمها: أن تقوم كليات التربية بنشر ثقافة الجودة والعمل على تدريب أعضاء هيئة التدريس على تطبيقات إدارة الجودة الشاملة.

Abstract

The aim of the study is to identify the extent of applying the teaching and learning standard and its sources within the standard of evaluation and accreditation of higher education institutions at faculty of education Khartoum University according to the point of view of faculty members. The researcher used the descriptive analytical method, and the questionnaire tool for collecting information has consisted of six axes (Preparation for study and academic guidance, Teaching and learning, Faculty members, help frameworks, Academic evaluation, learning outcome), the study sample consisted of 48 staff members which selected as random sample, the study found out the following results: The College of Education-University of Khartoum applies the standard of teaching and learning and its sources within the standards of evaluation and accreditation of institutions of higher education at a low level, institution has no significant efforts in preparing and directing students to meet their needs related to study, the institution does not have sufficient and qualified teaching staff, institution has sufficient numbers of help frameworks in a wide range of disciplines, institution has systems for evaluating academic performance to a large extent, institution does not have a clear vision of the importance of the outputs of the academic programs.

Some recommendations and suggestions were presented which include the colleges of education should publish a culture of quality and work on training the faculty members of total quality management application.

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
استهلال	أ
إهداء	ب
شكر وتقدير	ج
مستخلص البحث	د
Abstract	هـ
قائمة المحتويات	و
قائمة الجداول	ك
قائمة الأشكال	ل
قائمة الملاحق	ل
الفصل الأول: الإطار العام للبحث	
المقدمة	1
مشكلة البحث	3
فروض البحث	3
اهمية البحث	4
أهداف البحث	5
منهج البحث	5
حدود البحث	5
مصطلحات البحث	5
الفصل الثاني: أدبيات البحث والدراسات السابقة	
المبحث الأول: الجودة في التعليم العالي	7
تمهيد	7
مفهوم الجودة	8
مراحل الجودة	8
الجودة في التعليم	10
مفهوم الجودة الشاملة في التعليم	10
جودة البرامج الدراسية	11

إدارة الجودة الشاملة في التعليم	11
اهمية إدارة الجودة الشاملة	13
أهداف إدارة الجودة الشاملة	13
مبادئ إدارة الجودة الشاملة في التعليم	13
متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة	15
معوقات إدارة الجودة الشاملة	16
مبررات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي	16
مزايا تطبيق إدارة الجودة الشاملة	17
الفرق بين إدارة الجودة الشاملة والإدارة التقليدية	18
جودة التعليم والتعلم	18
جودة التعليم والتعلم ونجاح الطلاب	20
معايير الجودة	20
اهمية معايير الجودة	21
مرتكزات معايير الجودة الشاملة في التعليم	21
دلالات المعايير وأنواعها	22
الاعتماد	23
الاعتماد في التعليم	24
أهداف الاعتماد	25
انواع الاعتماد	25
تقويم الأداء	27
النظام التعليمي والتقويم	28
مبادئ وتعليمات التقويم المؤسسي	30
عناصر خطة التقويم المؤسسي	31
تقويم جودة البرنامج الأكاديمي	32
أهداف البرنامج الأكاديمي وتقويم مخرجات التعلم	33
خطوات تقويم أهداف البرنامج الأكاديمي	33
تقويم ومراجعة مخرجات تعلم البرنامج الأكاديمي	33
تقويم وتصميم المنهج الدراسي	34

التعليم والتعلم ضمن التقويم البرامجي	34
التجارب العالمية والعربية في ضمان جودة التعليم العالي	36
تجربة الاعتماد في الجامعات العربية	38
الجودة الشاملة في التعليم العالي في السودان	40
مقارنة بين المعايير القياسية لتقويم واعتماد مؤسسات التعليم العالي في السودان والمعايير الدولية	41
تجربة جامعة الخرطوم	42
المبحث الثاني: المعايير القياسية الوطنية السودانية لتقويم واعتماد مؤسسات التعليم العالي	
مقدمة	45
المعيار الأول: الحوكمة والإدارة	45
المعيار الثاني: البنى التحتية ومعينات التعلم	50
المعيار الثالث التعليم والتعلم ومصادرهما	51
المعيار الرابع: برامج الإجازة الجامعية	52
المعيار الخامس: البحث العلمي والدراسات العليا	53
المعيار السادس: الطلاب والخريجون	56
المعيار السابع: المسؤولية الاجتماعية	58
المبحث الثالث: معيار التعليم والتعلم ومصادرهما ضمن المعايير القياسية لتقويم واعتماد مؤسسات التعليم العالي	
الخطة الاستراتيجية للتعليم والتعلم	60
الممارسة الجيدة للتعليم والتعلم	62
معيار التعليم والتعلم ومصادرهما من ضمن المعايير القياسية	63
التهيئة للدراسة والإرشاد	63
التعليم والتعلم	66
هيئة التدريس	67
الأطر المساعدة	73
التقويم الأكاديمي	73

مخرجات التعلم	75
المبحث الرابع الدراسات السابقة	
أولا: الدراسات السودانية	80
ثانيا: الدراسات العربية	82
الفصل الثالث **منهج وإجراءات البحث**	
المنهج	89
المجتمع	89
العينة	89
وصف العينة	89
أداة البحث	92
الاستبانة	92
الخصائص السيكومترية لمقياس معيار التعليم والتعلم ومصادرهما	93
ثبات مقياس معيار التعليم والتعلم ومصادرهما	102
الأساليب الإحصائية	102
الفصل الرابع: عرض ومناقشة النتائج واختبار فرضيات الدراسة	
اختبار فرضيات الدراسة ومناقشتها وتفسيرها	104
الفصل الخامس: الخاتمة	
النتائج	113
التوصيات	113
المقترحات	114
المراجع	115
الملاحق	123

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
جدول رقم (1/1/2)	الفرق بين كل من الاعتماد المؤسسي والبرامجي والمهني	27
الجدول رقم (1/3)	التوزيع التكراري لمتغير النوع	89
الجدول رقم (2/3)	التوزيع التكراري لمتغير الدرجة الوظيفية	90
الجدول رقم (3/3)	التوزيع التكراري لمتغير المؤهل العلمي	91
جدول رقم (4/3)	ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية لمحور التهيئة للدراسة والإرشاد الأكاديمي	94
جدول رقم (5/3)	ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية لمحور التعليم والتعلم	95
جدول رقم (6/3)	ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية لمحور أعضاء هيئة التدريس	97
جدول رقم (7/3)	ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية لمحور الأطر المساعدة	98
جدول رقم (8/3)	ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية لمحور التقويم الأكاديمي	100
جدول رقم (9/3)	ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية لمحور مخرجات التعلم	101
جدول (10/3)	نتائج اختبار ألفا كرونباخ لمقياس معيار التعليم والتعلم ومصادرهما	102
جدول (1/4)	اختبار (ت) لعينة واحدة لقياس مدى تطبيق كلية التربية جامعة الخرطوم معيار التعليم والتعلم ومصادرهما ضمن المعايير القياسية لتقويم واعتماد مؤسسات التعليم العالي	104

جدول (2/4)	اختبار (ت) لعينة واحدة لقياس المجهودات المقدرة للمؤسسة في تهيئة وتوجيه الطلاب الجدد بمختلف مستوياتهم وتخصصاتهم لتلبية حاجاتهم المتعلقة بالدراسة	106
جدول (3/4)	اختبار (ت) لعينة واحدة لقياس مدى توفر وسائل التعليم والتعلم تتوفر لدى المؤسسة	107
جدول (4/4)	اختبار (ت) لعينة واحدة لقياس تأهيل وقدرة هيئة التدريس بالمؤسسة على العطاء	108
جدول (5/4)	اختبار (ت) لعينة واحدة لقياس مستوى الأطر المساعدة للمؤسسة في مختلف التخصصات	109
جدول (6/4)	اختبار (ت) لعينة واحدة لقياس مستوى نظم التقويم للأداء الأكاديمي للمؤسسة	111
جدول (7/4)	اختبار (ت) لعينة واحدة لقياس مخرجات البرامج الدراسية بالمؤسسة	112

قائمة الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	رقم الصفحة
شكل رقم (1/1/2)	موقع التقويم من مكونات نظام العملية التعليمية	29
شكل رقم (1/3)	التوزيع التكراري لمتغير النوع	90
شكل رقم (2/3)	التوزيع التكراري لمتغير الدرجة الوظيفية	91
شكل رقم (3/3)	التوزيع التكراري لمتغير المؤهل العلمي	92

قائمة الملاحق

الرقم	الموضوع
1	ملحق(1) الاستبيان
2	ملحق (2) خطاب تحكيم استبيان
3	ملحق(3) قائمة بأسماء محكمي أداة الدراسة

الفصل الأول

الإطار العام للبحث

مقدمة:

للأهمية المتزايدة لإدارة الجودة الشاملة وتزايد تطبيقها، وما تواجهه الجامعات من منافسة عالية فيما بينها في طريق سعيها لتقديم تعليم متميز، أصبح من المهم العمل على جودة التعليم العالي وتحسينه وفق معايير أكاديمية عالمية، من خلال تحسين جودة العمليات، وتدريب العاملين لرفع مستواهم، بالإضافة إلى رفع مستوى البحث العلمي وخدمة المجتمع لأجل تحقيق المكاسب والاستمرارية، وزيادة رضا المستفيدين (أبو الرب،2010).

وتهدف عملية ضمان الجودة إلى تطبيق أساليب متقدمة من ضمان الجودة، والتطوير والتحسين المستمر لمدخلات العملية التعليمية، وتحقيق أعلى المستويات الممكنة في الممارسات والعمليات، وبالتالي تجويد مخرجات مؤسسات التعليم العالي، وتتضمن هذه العملية تطبيق مجموعة من المعايير التي يهدف تنفيذها إلى التحسين المستمر في المنتج التعليمي (المركز الوطني لضمان الجودة والاعتماد ،2010)

وتتطلب عملية ضمان جودة التعليم العالي وجود قيادات تعتمد الحوكمة أساساً لإدارتها، وأنظمة وإجراءات تنظم وتراقب وتضمن جودة التعليم، لذا أصبح لزاماً على مؤسسات التعليم العالي تهيئة كل الظروف لتحسين جودة عملياتها التعليمية والبحثية وخدمة المجتمع، من خلال عمليات التقويم والتحسين التي تمارس ضمن مفهوم الجودة الشاملة للجامعة، مما ينعكس إيجاباً على جودة عملياتها ومخرجاتها (أبو الرب ،2010).

ومن هنا جاء دور الهيئة العليا لتقويم واعتماد مؤسسات التعليم العالي بالسودان، والتي أُنشئت في العام 2003م لنشر ثقافة التقويم، ضمان الجودة والاعتماد، التقويم الذاتي، الكشف عن حركة المؤسسات التعليمية من خلال بحوث التقويم، والمساهمة في تحسين جودة الأداء لتحقيق مستويات عالية من الجودة على مستوى المؤسسة وعلى مستوى البرامج (دليل المعايير للهيئة العليا للتقويم والاعتماد، 2012).

ثم تم إعطاء الهيئة مزيد من الاستقلالية والصلاحيات التي تمكنها من تطبيق مفهوم الجودة الشاملة بوضع المعايير وإنشاء الآليات لتحقيقها، ومن ضمن ما حرصت الهيئة عليه إصدار المعايير القياسية لتقويم واعتماد مؤسسات التعليم العالي ليحل محل دليل ضمان الجودة الذي أُعد في السابق، ولقد روعي أن تخدم هذه المعايير دعم وتطوير نظم ضمان الجودة الداخلية،

الاستجابة للتنوع في قياس المؤسسات والبرامج والطلاب، وتلبية احتياجات الطلاب، المستفيدين، والمجتمع (الهيئة العليا للتقويم والاعتماد ،2016).

بُنيت هذه المعايير القياسية على ممارسات جيدة متعارف عليها في قطاع التعليم العالي والمعايير هي: الحوكمة والإدارة –البنى التحتية –التعليم والتعلم ومصادرهما–برامج الإجازة الجامعية–البحث العلمي والدراسات العليا–الطلاب والخريجون–المسؤولية المجتمعية.

وجامعة الخرطوم من مؤسسات التعليم العالي بالسودان التي تعمل على تحقيق تقدم كبير في تحقيق نظم ضمان الجودة، من خلال إدارة التقويم الذاتي بالجامعة، والتي تسعى إلى تشجيع وتعزيز التميز والابتكار في التعليم والتعلم، البحث العلمي، وتطوير خدمة المجتمع، وتهدف إلى تبني معايير التقويم المؤسسي والبرامجي، وتدريب موظفي الجامعة على التقييم الذاتي وجودة العمليات، واعتماد معايير الجودة المناسبة لتقييم المعلمين والأنشطة التعليمية في مختلف كليات الجامعة (حمود،2018).

وقد تميزت جامعة الخرطوم بكلياتها بتطبيق الجودة من خلال وجود ضوابط في تعيين وترقية أعضاء هيئة التدريس ومساعدي التدريس، وشروط لقبول الطلاب والاهتمام بدعمهم وتوفير خدمات الجامعة لهم، وقيام مجالس الأساتذة، والكليات، والأقسام بتصميم البرامج الدراسية مع المراجعة، والتقويم، والتحديث المستمر، وتوفير بنى تحتية، ومصادر تعلم تناسب أعداد الطلاب وتفي باحتياجاتهم (الهيئة العليا للتقويم والإعتماد،2012).

ومن ضمن كليات جامعة الخرطوم كلية التربية، والتي أنشئت في عام 1961م، باسم المعهد العالي لتدريب المعلمين لسد النقص في المدارس الثانوية، وتغير الاسم إلى كلية التربية في عام1974م، تمنح الكلية درجة البكالوريوس في العلوم والتربية بمرتبه الشرف بدرجاتها الاربعة، وتقدم برامج الجامعة الماجستير والدكتوراه في التخصصات المختلفة (امانة الشؤون العلمية،2007).

تتناول هذه الدراسة المعيار الثالث التعليم والتعلم ومصادرهما ومدى تطبيقه بكلية التربية جامعة الخرطوم، باعتبار أن تحقيق التعليم والتعلم من الأهداف الأساسية للكلية، فتطبيق هذا المعيار يضمن ان سياسات جميع البرامج العلمية في المؤسسة فعالة وتحقق مستويات عالية للتعلم، وأن نواتج تعلم الطلاب محددة بدقة في جميع البرامج العلمية، وأن أعضاء هيئة التدريس مؤهلين بصورة مناسبة ويطبقوا استراتيجيات تدريسية ملاءمة للنواتج التعليمية المختلفة، ويعمل على تقويم جودة التدريس، وفاعلية البرامج من خلال تقويمات الطلاب ومن خلال استطلاعات الخريجين وتسهيل استخدام الأدلة والنتائج المستخلصة من هذه المصادر لخطط التحسين (الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد،2011).

ايضاً معرفة مدى تطبيق معيار التعليم والتعلم تعطي معلومات عن فعالية التدريس بالتالي تعطي المدرس الجامعي معلومات توضح له مكانته ومركزه بالنسبة لعملية التدريس، كما تعطيه صوره واضحة عن نفسه يستطيع بواسطتها مراجعة أدائه، وأسلوبه بطريقه حية، وواقعيه، ومن ثم يستطيع من خلالها تحديد أهدافه، ونشاطاته التربوية بانتظام (صالح،1990).

وتري الباحثة إضافة إلى ذلك ان تقييم المدرس الجامعي تفيد المسؤولين والاداريين في اتخاذ القرارات المتعلقة بالتعليم والتعلم.

وتهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى تطبيق معيار التعليم والتعلم ومصادرهما ضمن المعايير القياسية لتقويم واعتماد مؤسسات التعليم العالي بكلية التربية جامعة الخرطوم.

مشكلة البحث:

إن تطبيق المعايير القياسية الوطنية لتقويم واعتماد مؤسسات التعليم العالي في الجامعات السودانية بدأ الاهتمام به بعد إنشاء الهيئة العليا لتقويم واعتماد مؤسسات التعليم العالي السودانية ووضع المعايير الوطنية لذلك نجد أن بعض الجامعات بدأت في تطبيق هذه المعايير ومن هذه الجامعات جامعة الخرطوم كلية التربية التي بدأت في تطبيق المعايير ومن هذه المعايير معيار التعليم والتعلم ومصادرهما وتتلخص مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

إلى أي مدى يتم تطبيق معيار التعليم والتعلم ومصادرهما ضمن المعايير القياسية لتقويم واعتماد مؤسسات التعليم العالي بكلية التربية جامعة الخرطوم؟

ومن خلال هذا التساؤل الرئيسي تتفرع عدة اسئلة هي:

1-إلى أي مدى تقوم كلية التربية جامعة الخرطوم بتطبيق محور التهيئة للدراسة والإرشاد الأكاديمي؟

2-مامدى تطبيق محور التعليم والتعلم بكلية التربية جامعة الخرطوم؟

3-إلى أي مدى تقوم كلية التربية بتطبيق محور هيئة التدريس وما يتضمن من كفاية، وتأهيل وتطبيق نظم توظيف وتدريب منضبطة؟

4-ما هو مدى العمل بمحور الأطر المساعدة وما يتضمن من مؤشرات كفاية وتأهيل؟

5-ما مدى تطبيق كلية التربية جامعة الخرطوم لمحور التقويم الأكاديمي؟

6-إلى أي مدى تقوم كلية التربية جامعة الخرطوم بتطبيق محور مخرجات التعلم؟

فروض البحث:

1- تطبق كلية التربية جامعة الخرطوم معيار التعليم والتعلم ومصادرهما ضمن المعايير القياسية لتقويم واعتماد مؤسسات التعليم العالي بدرجة كبيرة.

2- للمؤسسة مجهودات مقدرة في تهيئة وتوجيه الطلاب الجدد بمختلف مستوياتهم وتخصصاتهم لتلبية حاجاتهم المتعلقة بالدراسة بدرجة كبيرة.

3- للمؤسسة وسائل تعليم وتعلم بدرجة كبيرة، ولهيئة التدريس خبرات ومبادرات تمكنها من توظيف وسائل التدريس بفاعلية.

4- للمؤسسة هيئة تدريس كافية ومؤهلة وقادره على العطاء ولها نظم منضبطة لتوظيفها وتدريبها.

5- للمؤسسة الأعداد الكافية من الأطر المساعدة (مساعدو التدريس، المدرسون الفنيون، التقنيون، المدربون، الاداريون، والموظفون) في مختلف التخصصات بدرجة كبيرة.

6- للمؤسسة نظم لتقويم الأداء الأكاديمي للطلاب ولها آليات لمراجعتها وتطويرها بدرجة كبيرة.

7- للمؤسسة رؤية واضحة لأهمية مخرجات البرامج الدراسية.

أهمية البحث:

لهذه الدراسة أهمية نظرية وأُخرى عملية، وتكمن الأهمية النظرية في أنها تواكب الجهود المبذولة لتطوير جودة التعليم العالي، والتركيز على جهود تطبيق المعايير القياسية لتقويم واعتماد مؤسسات التعليم العالي.

وتكمن الأهمية العلمية للدراسة في أنها تبحث عن مدى الاهتمام بتطبيق معيار التعليم والتعلم ومصادرهما بكلية التربية جامعة الخرطوم، وإمداد القائمين علي أمر الجودة بحقائق عن واقع تطبيق معيار التعليم والتعلم بما يطور العملية التعليمية ويساعد في تحسين وتطوير الأداء.

كما أن هذه الدراسة تعتبر الأولى من نوعها التي تتناول بالبحث والتحليل مدى تطبيق معيار التعليم والتعلم ومصادرهما بكلية التربية جامعة الخرطوم لإجراء المزيد من الدراسات للوصول إلى نتائج تسهم في تطوير التعليم والتعلم، فهي إضافة بحثية للدراسات السودانية التي تتناول دراسة الجودة بالتعليم العالي.

كما تتمثل الأهمية في النتائج التي سوف يسفر عنها البحث إذ يمكن الاستفادة من نتائجه بما يعزز جهود المهتمين بتطبيق جودة التعليم والتعلم في مجال التعليم بصفة عامة وكليات التربية بصفة خاصة.

ويتوقع أن يسهم البحث بمقترحات وآراء ناجحة من اصحاب الخبرة في المجال التربوي في تطوير تطبيق معيار التعليم والتعلم ومصادرهما بما يحقق تطوير جودة التعليم العالي.

أيضا من المرجو أن تسهم الدراسة في تحسين أداء المحاضرين في قاعات التدريس، وتجويد عمليات تعلم الطلاب بما يحقق النواتج التعليمية المرغوبة بمعرفة كل من المعلم والطالب لأدوار

جديده مما يجعلهم يتقربون أكثر من ممارسات الجودة في التدريس فيبنوا معارفهم وافكارهم من خلال التفاعل والمشاركة في قاعات التدريس وخارجها.

أهداف البحث:

1-التعرف على مدى تطبيق معيار التعليم والتعلم ومصادرهما ضمن المعايير القياسية لتقويم واعتماد مؤسسات التعليم العالي بكلية التربية جامعة الخرطوم.

2-التعرف على مدى التزام كلية التربية بتطبيق محور التهيئة والإرشاد الأكاديمي.

3-التعرف على مدى التزام كلية التربية بتطبيق محور التعليم والتعلم.

4-تحديد واقع تطبيق كلية التربية لمحور هيئة التدريس.

5-تحديد واقع تطبيق كلية التربية لمحور الأطر المساعد.

6-معرفة درجة تطبيق كلية التربية لمحور تقويم الأداء الأكاديمي.

7-التعرف على مدى التزام كلية التربية بتطبيق محور مخرجات البرامج.

منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي والذي يعرف بأنه طريقة في البحث تتناول أحداثاً وظواهر وممارسات موجودة متاحة للدراسة والقياس كما هي دون تدخل الباحث في مجرياتها إذ يستطيع الباحث أن يتفاعل معها فيصفها، فهو تصور للوضع الراهن عن طريق جمع البيانات من المجتمع الأصلي كله أو من مفردات منتقاة وتحليلها وتبويبها بحيادية تامة، ووضع التنبؤات والنتائج التي يمكن تطبيقها على المجتمع الذي أجريت عليه الدراسة (الأغا،1997).

حدود البحث:

الحدود المكانية: ولاية الخرطوم . جامعة الخرطوم . كلية التربية.

الحدود الزمانية: 2018 . 2019م.

الحدود البشرية: أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الخرطوم.

مصطلحات البحث:

معيار التعليم والتعلم: هو تعليم وتعلم الطلاب من خلال برامج دراسية مختلفة ومتنوعة تتسم بالحداثة والمرونة وإتاحة مصادر متنوعة للتعليم والتعلم وملائمة للبرامج الدراسية ولأعداد الطلاب والإرشاد الأكاديمي وتقويم الأداء العلمي للطلاب (دليل المعايير للهيئة العليا للتقويم والاعتماد،2012).

المعايير القياسية لتقويم واعتماد مؤسسات التعليم العالي:

هي الأسس التي يضعها مركز ضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية، وتمثل الحد الأدنى من المعايير التي يجب أن تفي بها المؤسسة في برامجها التعليمية التي تنفذها (المركز الوطني لضمان الجودة والاعتماد، 2010).

كلية التربية جامعة الخرطوم:

وحدة تعليم عالي وبحث علمي من وحدات الجامعة، ويجوز أن يكون لها شخصيتها الاعتبارية المستقلة، وهي في كل الأحوال كيان علمي مستقل داخل نطاق الجامعة، تضم مجموعة أقسام علمية تتناسب مع طبيعة التخصصات العلمية في الكلية، وتمنح درجة الإجازة المتخصصة البكالوريوس، أو الإجازة العالية الماجستير والدكتوراه من خلال أقسامها المختلفة (المركز الوطني لضمان الجودة والاعتماد، 2010)، ويُشار لها بمصطلح المؤسسة في هذا البحث.

الفصل الثاني
أدبيات البحث والدراسات السابقة
المبحث الأول
الجودة في التعليم العالي

تمهيد:

لانتشار مفهوم الجودة بصورة واسعة في الفترة الأخيرة وما وُجِد من آثار تحسين وتطوير في المؤسسات التي تقوم بتطبيق أنظمة الجودة، تسعى مؤسسات التعليم العالي إلى تطبيق إدارة الجودة الشاملة كنظام متكامل للاستمرار في البقاء، وتحقيق مكاسب، وزيادة رضا العملاء، وتحسين جودة الخدمات، ورفع مستوى كل من الخدمات البحثية وخدمة المجتمع (أبو الرب،2010).

واكتسب مفهوما ضمان الجودة والاعتماد اهتماما متزايداً على كافة المستويات الإدارية والتربوية والتعليمية، وأوجدت كثير من الدول مؤسسات ومراكز خاصة تُعنى بالجودة والاعتماد وتطبيقاتهما في المؤسسات التعليمية للتأكد من توفر المقومات الأساسية لأداء المؤسسات التعليمية، ولمساعدتها كي ترفع أداءها إلى أقصى الدرجات في مجال المنافسة العالمية.

ومفهوم الاعتماد هو مجموعة إجراءات وعمليات تقوم بها هيئة الاعتماد للتأكد من أن المؤسسة التعليمية قد تحققت فيها شروط ومواصفات الجودة المعتمدة لدى مؤسسات التقويم، وأن برامجها تتوافق مع المعايير المعلنة والمعتمدة، وأن لديها أنشطة قائمة لضمان الجودة والتحسين المستمر لأنشطتها الأكاديمية وفقا للضوابط التي تنشرها الهيئة.

وضمان الجودة والاعتماد تعني مجموعة من المعايير والمواصفات المتوقعة التي يجب أن تتوافر في كل من مدخلات وأعمال وأنشطة ومخرجات المؤسسة التعليمية، والتي تخدم وتحقق الأهداف المنشودة لها.

ولكي تتأكد مؤسسات التعليم العالي من مدى جودة مخرجاتها، فأن عليها الانخراط بشكل دوري بدراسة تقويم ذاتية شاملة لجوانب القوة ومجالات التحسين. فالتقويم الذاتي محور عملية الاعتماد وضمان الجودة، وهو يسهم في تحسين المؤسسة وتطويرها من خلال التحليل الذاتي الحقيقي لها (دليل اتحاد الجامعات العربية،2017).

وقد أصبحت جودة التعليم العالي واقعاً منفذاً في عدد من الدول، وفي عدد آخر لاتزال الجودة مشروعات على طريق التنفيذ أو التخطيط (عودة وأنطوان،2011).

مفهوم الجودة:

لقد جرت محاولات عديدة لتقديم تعريف لمفهوم الجودة، فالجودة جاءت بمعنى تحقيق واحد أو أكثر من الأمور التالية :الدقة، الإتقان، التميز، التحسين المستمر، الالتزام بالمعايير الموضوعة أو الأهداف المطلوبة، رضا المستهلك، ورضا الأطراف المساهمة والمشتركة في المنظمة (أبو الرب،2010).

فالجودة من ناحية تلبية احتياجات الزبون هي مدى ملائمة المنتج للاستخدام (Juran,1993)، وهي الناتج الكلي للمنتج أو الخدمة نتيجة دمج نشاطات الهندسة، التسويق، التصنيع، والصيانة التي تمكن من تلبية حاجات ورغبات الزبون، والرضا التام للعميل (Feign baum,1991)، وهي تبني طريقة منظمة لتحديد وحل المشكلات من أجل تحسين الأداء، وتهدف إلى تلبية احتياجات الزبائن الحالية والمستقبلية (Deming,1986) وهي إنتاج المنظمة لسلعة أو تقديم خدمة بمستوى عالي من الجودة المتميزة تكون قادرة من خلالها على الوفاء باحتياجات ورغبات عملائها، بالشكل الذي يتفق مع توقعاتهم وتحقيق الرضا والسعادة لديهم، ويتم ذلك من خلال مقاييس موضوعة سلفاً لإنتاج السلعة أو تقديم الخدمة وإيجاد صفة التميز فيهما (عقيلي،2001).

أما من ناحية مطابقة مواصفات فهي مدى مطابقة السلعة او الخدمة مع المتطلبات (Crospy,1992) ودرجة تلبية الخصائص الموروثة في المنتج لمتطلبات العميل (Iso9000,2000)، وهي درجة توافق المنتج مع المقاييس المتعارف عليها (العبيدي،2009).

مراحل الجودة:

أولاً: مرحلة التفتيش (الفحص):

يقوم فيها مفتشون متخصصون بمراقبة أعمال الجودة من خلال استخدام أجهزة قياس خاصة بذلك، ويقصد بعمليات فحص الإنتاج إجراء مقارنات بين مواصفات المنتجات في كل أو بعض مراحل الإنتاج، أو مقارنة مواصفات المخرجات النهائية بالمواصفات المقررة مسبقاً، وتحديد درجة الاختلاف بينها ثم إبلاغ القائمين على إدارة الإنتاج والعمليات بالمنظمة، ويعتمد التفتيش على استخدام أجهزة بسيطة لمراقبة أعمال الجودة بينما يعتمد الفحص على استخدام أجهزة أدق ويتم في معامل قياسية وفي معظم المراحل الإنتاجية وهو أشمل وأعم من عمليات التفتيش، بالتالي الفحص يُمكِن إدارة المؤسسة من التعرف على ما إذا كانت المنتجات تنتج طبقاً للمواصفات والمعايير المحددة لها، وأن العمليات الإنتاجية تسير وفقاً للطريق المرسوم لها، كما أن نسبة التالف تأتي في حدود النسب المسموح بها (غنيم،2009).

ثانياً: مرحلة ضبط الجودة:

تشمل كافة النشاطات والأساليب الإحصائية لتحقيق مواصفات السلعة، واستخدام الادوات والقيام بالأنشطة المختلفة لتطوير جودة السلعة أو الخدمة (Besterfield,1994)، والتأكد من أن الإنتاج وما بعد الإنتاج متوافق مع المواصفات، فقد امتد الضبط ليشمل التصميم والأداء وهو ما يؤكد عليه جوران أن ضبط الجودة عملية نظامية يتم فيها قياس الجودة المتحققة فعليا ومقارنتها مع المعايير وتصحيح الانحرافات (جودة، 2010).

ثالثاً: مرحلة تأكيد الجودة:

ركزت على توجيه كافة الجهود للوقاية من حدوث الأخطاء، فهي تقوم على نظام منع وقوع الأخطاء منذ البداية، وتتضمن كافة الإجراءات اللازمة لتوفير الثقة بان المنتج أو العملية تفي بمتطلبات الجودة.

وتقوم على الوقاية بدلاً عن الفحص واكتشاف الخطأ بعد وقوعه. وهي تشمل عملية التخطيط للجودة مع ضرورة دراسة تكاليف الجودة ومقارنتها بالفوائد الممكن تحصيلها من تطبيق نظام تأكيد الجودة (جودة،2010). ويتبنى تأكيد الجودة استخدام ثلاثة أنواع من الرقابة:

–الرقابة الوقائية والتي تعنى بتنفيذ العمل أولا بأول لاكتشاف الخطأ قبل وقوعه والعمل على منع حدوثه.

–الرقابة المرحلية وتعنى بفحص المنتج بعد انتهاء كل مرحلة تصنيع للتأكد من مستوى الجودة بحيث لا ينتقل المنتج من مرحلة لأُخرى الا بعد فحصه والتأكد من جودته.

–الرقابة البعدية وهي التأكد من جودة المنتج بعد الانتهاء من تصنيعه وقبل انتقاله ليد الزبون وذلك ضماناً لخلوه من الأخطاء والعيوب (الطائي واخرون،2009).

ومراحل الجودة مرتبطة ببعضها فضبط الجودة جزء من إدارة الجودة ويركز على تحقيق متطلبات الجودة وضمان الجودة هو جزء من إدارة الجودة يركز على توفير الثقة بأن متطلبات الجودة ستؤمن (عبد العظيم،2008).

رابعاً مرحلة إدارة الجودة الشاملة:

مرحلة إدارة الجودة الشاملة من الاتجاهات الحديثة في الإدارة لاقت نجاحاً كبيراً في تطوير أداء المؤسسات عن طريق بناء ثقافة وفلسفة عميقة للجودة بمعناها الشامل داخل الافراد بجميع مستوياتهم الإدارية (العتيبي،2007).

ويعتمد مفهومها على جودة العمليات بالإضافة إلى جودة المنتجات، ويركز على العمل الجماعي، وتشجيع مشاركة العاملين، بالإضافة إلى التركيز على العملاء، ومشاركة الموردين (جودة، 2010).

الجودة في التعليم:

تعني كمالة ومطابقته لمواصفات معينة وملائمته لحاجات الطالب وحاجات العمل، والتعليم الجيد هو الذي يحقق المعرفة التي تمكن الطالب من الفهم، والمهارات التي تمكن من العمل وينمي مهارات التفكير التي تمكن الطالب من تحديد الأولويات، بالإضافة إلى تنمية الصفات الشخصية التي تمكن الطالب من التعاون والمثابرة واكتساب الثقة (الأحمد،1999).

ومفهوم الجودة في التعليم يرتبط بعدة مضامين هي:

1-فهم القائمين على المؤسسة لمعنى التطوير والتحسين والقيام بأداء عمليات الجودة.

2-تقليل نسبة العيوب ويتمثل ذلك في التعلم وتحسين مهارات وقدرات الخريجين بما يلائم احتياجات سوق العمل.

3-الوفاء باحتياجات المستفيد من طالب جامعي، ومجتمع، وسوق العمل الذي يستوعب الخريجين.

4-التركيز على استمرار تحسين الأداء بالاستفادة من عمليات التقويم والتغذية الراجعة ومتابعة أداء الخريجين في سوق العمل والعمل على تحسين العمليات التعليمية لتحقيق أهدا ف الجامعة واحتياجات سوق العمل.

وعند توفر جميع متطلبات الجودة في المؤسسة التعليمية بصورة شاملة يستخدم مصطلح الجودة الشاملة في التعليم (عطوه،2008).

مفهوم الجودة الشاملة في مجال التعليم:

الجودة الشاملة هي جودة كل عناصر ومكونات المؤسسة، وهي تأخذ طابع شامل لأن كل ما تحتويه المؤسسة يشترك في تحديد ما يقدم للمستهلك وبالتالي تحقيق رضاه أو عدم رضاه (السلمي،1995).

وفي مجال التعليم عُرفت بأنها التزام المؤسسة التعليمية بإنجاز مؤشرات ومعايير حقيقية متعارف عليها، أي تطابق عناصر المنظومة التعليمية مع المواصفات القياسية العالمية وفي إطار المعايير القومية، كما أنها تعني توثيق البرامج وتطبيق الأنظمة واللوائح والتوجهات بهدف تحقيق نقلة نوعية في العملية التعليمية (عطوة،2008).

والجودة الشاملة تعني توفير خدمات تعليمية تناسب وتلبي احتياجات وتوقعات المجتمع بصورة فعالة والاستمرار في تحقيق التميز في المجال الأكاديمي، ومشاركة المديرين في اختيار أفضل نماذج تعليم وتعلم تناسب احتياجات كل من المعلمين والطلاب ومتطلباتهم (عبد العظيم، 2008).

وترى الباحثة أن الجودة الشاملة في التعليم هي العمل بإتقان، وإجراء التحسين في جميع مراحل العمل بما يتفق مع المعايير الوطنية، ورغبات كل من الطالب، المجتمع، وسوق العمل لتحقيق الجودة في مدخلات المؤسسة، عملياتها، ومخرجاتها بما يسمح بتقديم عملية تعليمية ذات جودة عالية.

جودة البرامج الدراسية:

هي جودة مخرجات ونتائج يمكن تحقيقها لأن الجودة الأكاديمية لا تقتصر على التميز والتفوق في البحث والتدريس بل بمدى المساهمة في شخصية الطالب.

وجودة المخرجات تأتي من خلال عمليتي التعليم والتعلم والتركيز على العوامل المؤثرة في المدخلات من حيث اختيارها ومدى وملاءمتها للمشاركة في النتائج وتحقيق الأهداف.

وينبغي أن تكون جودة المخرجات مستجيبة لحاجات الطلاب، المشاركين، والمجتمع وذلك يتطلب وجود ثقافة ايجابية داخل المؤسسة تحفز جميع العاملين على تحقيق الجودة لأنها مسؤولية كل فرد داخلها.

وتتحقق جودة البرامج بوجود حد أدنى من المعايير مع تحديد للمطالب والقدرات والكفايات والممارسات الأكاديمية الجيدة التي يمكن أن تصبح وسائل لتحقيق الجودة في المؤسسة التعليمية مع إتاحة الفرصة للمشاركة من قبل الطلاب والعاملين والمجتمع (عبد العظيم،2008).

إدارة الجودة الشاملة والتعليم:

تعددت وجهات النظر بشأن تعريف إدارة الجودة الشاملة نظراً لتعدد جوانب الجودة.

تُعرف بأنها عقيدة أو عرف متأصل وشامل في أسلوب القيادة والتشغيل لمنظمة ما بهدف التحسين المستمر في الأداء على المدى الطويل من خلال التركيز على متطلبات وتوقعات الزبائن مع عدم إغفال متطلبات المساهمين وجميع أصحاب المصالح الأخرين (العزاوي،2005).

ويتفق معهد المقاييس البريطاني مع هذا التعريف بأنها فلسفة إدارة تشمل كافة نشاطات المنظمة التي من خلالها يتم تحقيق احتياجات وتوقعات العميل والمجتمع، وتحقيق أهداف المؤسسة كذلك بأكفأ الطرق وأقلها تكلفة عن طريق الاستخدام الأمثل لطاقات جميع العاملين بدافع مستمر للتطوير (جودة،2010).

وعرفها (Hoffer,1994) بأنها فلسفة إدارية مصممة لجعل المؤسسة أكثر مرونة وسرعة في إنشاء نظام هيكلي متين توجه من خلاله جهود كافة العاملين لكسب العملاء عن طريق سبل المشاركة في التخطيط والتنفيذ والأداء التشغيلي.

وهي عملية إدارية مبنية على مجموعة من الأسس الرئيسية التي تركز على طاقات وموارد المؤسسة وعلى رغبات واحتياجات العملاء وتحقيقها بصورة منتظمة ومستمرة (عامر،1994).

وهي أحد أبرز المفاهيم الإدارية الحديثة التي تعمل على احداث تغييرات جذرية في اسلوب عمل المنظمة وفلسفتها وأهدافها، بهدف اجراء تحسينات شاملة في مراحل العمل بالشكل الذي يتفق مع المواصفات المحددة والمتفقة مع رغبات العملاء، في سبيل الوصول ليس فقط إلى إرضاء العملاء أو إسعادهم وإنما لإبهارهم من خلال تقديم سلع وخدمات لا يتوقعونها (الدرادكة،2015).

في التعليم إدارة الجودة هي إرساء ثقافة تنظيمية جديدة لتطبيق معايير مستمرة ليس فقط لضمان جودة المنتج التعليمي بل لجودة العمليات التي يتم من خلالها الوصول لهذا المنتج، فهي نموذج إداري يرسخ ثقافة التميز في الأداء والتحسين المستمر لدى جميع العاملين في المؤسسة التعليمية (عبد العظيم،2008).

وهي استراتيجية إدارية ترتكز على مجموعة من القيم وتستمد طاقة حركتها من المعلومات التي تتمكن في إطارها من توظيف مواهب العاملين واستثمار قدراتهم الفكرية في مختلف مستويات التنظيم على نحو إبداعي لتحقيق التحسين المستمر في المنظمة(Hixson, 1992) ، يركز هذا التعريف على مفهوم إدارة النظم الذي يربط بين المدخلات والمخرجات والعمليات للعملية التعليمية، بالنظر لكيفية تحقيق المؤسسة لحاجات ورغبات الطلاب الحالية والمستقبلية، وكذلك العاملين والمعلمين الذين هم بحاجة إلى تطوير وتدريب لمهاراتهم واستيعابهم لمفاهيم الجودة الشاملة (عبد العظيم،2008).

ويري النجار(1999) أنها أسلوب متكامل يطبق في جميع فروع ومستويات المنطقة التعليمية ليوفر للعاملين الفرصة لإشباع حاجات الطلاب والمستفيدين من عملية التعلم فهي فاعلية تحقيق أفضل خدمات تعليمية بحثية واستشارية بأكفأ الأساليب وأقل التكاليف وأعلي جودة ممكنة.

وهي وسيلة ممتدة لا تنتهي وتشمل كل مكون وكل فرد في المؤسسة وإدخالهم في منظومة تحسين الجودة المستمر وتركز على تجنب حدوث الأخطاء للتأكد من أن الأعمال قد أديت بالصورة الصحيحة من أول مرة لضمان جودة المنتج والارتقاء به بشكل مستمر (الخطيب والخطيب، 2010).

وهي استيفاء الجودة لجميع عناصر العملية التعليمية من مناهج ومرافق وطلاب وأعضاء هيئة تدريس ومختلف الأنشطة التي ترتبط بالعملية التعليمية وذلك وفق معايير محددة (دليل اتحاد الجامعات العربية،2017).

ترى الباحثة أنه بالرغم من تعدد تعريفات إدارة الجودة الشاملة في التعليم، إلا أنها تجتمع في معنى جودة الإجراءات أو العمليات التي تؤدي إلى جودة مخرجات تحقق أهداف المجتمع، وتلبي احتياجات سوق العمل، من خلال تطبيق معايير يتم وضعها من قبل هيئات التقويم والاعتماد.

وترى أن إدارة الجودة الشاملة هي سلوك وتطبيق مع اقتناع من الإدارة والعاملين بأنها نظام محسن ومطور وليست للرقابة والمحاسبة حتى يرفض العاملين التعامل بها أو التعامل مع وحدة الجودة في المؤسسة، فنظامها يوجه العاملين بطريقة سير العمل ويمكنهم من استخدام أساليب وتقنيات التحسين لتجنب الأخطاء وتجنب حدوث المشكلات وتحقيق أهداف المؤسسة.

أهمية إدارة الجودة الشاملة:

1-تعمل إدارة الجودة الشاملة علي زيادة الإنتاجية والأرباح المحققة للمؤسسات.

2-تقلل من شكاوى العملاء بشأن المنتجات أو الخدمات المقدمة، وتقلل من حوادث العاملين.

3-تقلص المعيب وتزيد رضا المستهلك بتحقيق الأهداف بكفاءة.

4-توفر أساليب الجودة وقت وجهد العاملين من خلال أساليب التحسين والتعاون الهادف (حمود ،2005).

أهداف إدارة الجودة الشاملة:

لإدارة الجودة الشاملة عدة أهداف أهمها:

1-توفير بيئة ملائمة للعمل في المؤسسة للمحافظة على التطوير والتحسين.

2-تحقيق مستوى عال من الجودة الشاملة لعمليات المؤسسة، وتحقيق التنافس بين المؤسسات.

3-الإستجابة السريعة لحاجات الزبون وتوفير الخدمة وفق متطلباته من حيث الجودة والتكلفة والاستمرارية.

4-تقليل المهام والأنشطة التي تحول المدخلات إلى مخرجات.

5-زيادة الفاعلية التنظيمية للعاملين بالمؤسسة عن طريق إشراكهم في برامج التدريب اللازمة وبالتالي تعزيز دور الرقابة الذاتية.

6-التغلب على نقاط الضعف ووضع حلول للمشاكل التي تواجه العاملين بالمؤسسة (المحياوي،2006).

فهي تهدف لتحديد رسالة وأهداف الجامعة بشكل واضح وتوثيق العمليات الإدارية وتثبيتها، وتوضيح الإجراءات الإدارية والأدوار المختلفة، وتوفير البيئة المناسبة للتعليم والتعلم، وتحسين كفاءة العملية التعليمية المقدمة، وتزيد من خبرة أعضاء هيئة التدريس من خلال قيامهم بعملية تدقيق مستمرة لأدائهم (إبراهيم ،2015).

مبادئ إدارة الجودة الشاملة في التعليم:

عند تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في التعليم يتم النظر إلى علاقة الطالب بالمعلم ويتم الأخذ في الاعتبار أن الطالب متغير مشارك في عملية تعليمه، وأن هدف التعليم تخريج متعلمين مستقلين معتمدين على أنفسهم.

ومبادئ الجودة الشاملة بعد تهيئتها لتتماشى مع طبيعة المؤسسات التعليمية هي:

1-المعلمون والطلاب يعملوا ويتعلموا في نظام واحد مع تحسين النظام كل يوم من قبل الإدارة. والنظام هنا هو التطبيقات والإجراءات والاتفاقات التي يتم بها إنجاز العمل.

2-المشاركة النشطة للإدارة العليا في عملية التحسين ضرورية لنجاح عملية إدارة الجودة الشاملة فكل فرد في المنظمة يجب أن يشارك في عملية التعليم والتعلم.

3-إن الهدف من الامتحان هو أن تقرر ما هو المقرر أو البرنامج الدراسي التالي، فالتعليم يجب أن يتناول ما يمكن تحقيقه في الغد (البيلاوي وآخرون، 2015).

والامتحان يساعد على معرفة قدرة الطالب وهي ما يستطيع الطالب أن يفعله بدون مساعدة المعلم، ومعرفة مستوى نمو القدرات وهو ما يستطيع فعله بمساعدة المعلم باستخدام تعليم جيد (من خلال شرح وبرهنه ومساعدة وتوجيه) والفرق بين قدرة الطالب ومستوى نمو القدرات هي منطقة التنمية الذهنية للطالب والتي يسعى المعلم لتنميتها وتقييمها (ماري وجان،2006).

4-لزيادة الإنتاجية وخفض التكلفة يجب العمل علي زيادة جودة كل عملية.

فزيادة جودة العمليات باستخدام طرق إدارة الجودة الشاملة تقلل الفاقد والنشاط التصحيحي يُستبدل بنشاط انتاجي وتنخفض التكلفة.

وليس ضرورياً أن يكتسب كل الطلاب نفس المستوى من الكفاءة في جميع المواد والموضوعات فالتعليم الجيد يتضمن المعرفة وتعلم الأداء والحكمة والشخصية، إضافة إلى قدرة المعلم علي تحديد مستويات متعددة للكفاءة وتوجيه الطلاب المختلفين لاستهداف مستويات مختلفة للكفاءة حسب قدراهم بالاتفاق معهم (ماري وجان،2006).

5-التركيز علي تحسين العمليات يحسن المنتج: فالمشتركون في العملية التعليمية هم أفضل من يحسنها (مقترحات الهيئة التدريسية) ودراسة وتحسين المنتج التعليمي بحيث يتطابق مع مؤشرات الأداء التي تقود إلى التحسين (البيلاوي وآخرون،2015).

فالتحسين المستمر هو الذي يبقِي العملاء، ومن الممكن تحسين مقاييس أداء الطالب بواسطة العقاب والتهديد والتنافس على الدرجات ولكن التعلم سيكون مؤقتا لذا يحتاج المعلم إلى خبرة الجودة لخلق متعلم مستقل وخلق متعة في التعلم، مع إشراك الطلاب في عملية التحسين (ماري وجان،2006).

وتكون عملية التحسين المستمر بجعل نمط وتوثيق للإجراءات، تعيين فرق لتحديد العمليات التي تحتاج لتحسين، استخدام طرق التحليل وأدوات حل المشاكل، واستخدام حلقة خطط-طبق-افحص-نفذ (حمود،2005).

6-يجب التعامل مع النظام التعليمي كوحدة واحدة وأن يتشارك جميع اعضاء الهيئة التدريسية في تطوير واختيار وتصميم طرق جديدة للتعليم والتعلم وأن يتوفر لديهم الوقت لتبادل وجهات النظر والاشتراك في برامج التدريب والتأهيل وإشراك المهنيين من المجتمع في أنشطة المشروعات للمساعدة في التعليم والإرشاد.

7-التنظيم يحتاج إلى بيان واضح بأهداف وأغراض المؤسسة، فالأهداف تعكس أهداف أصحاب المصالح المتنوعين بما فيهم المجتمع والإدارة والمعلمون والطلاب والآباء، فنظام الجودة مفيد في عرض كيف أن مؤشرات الأداء تستجيب إلى احتياجات مختلف العملاء.

8-التخلص من الشعارات والانصبة واستبدالهم بمشروعات تطوير للطلاب لتحسين النظام بمعرفة الكفاءات المراد تنميتها لدى كل طالب حسب هدفه المستقبلي باستخدام أنظمة الجودة.

9-جميع العمليات تنتج منتجاً بتشغيل مدخلات وتقود إلى مخرجات لها مؤشرات قياس فالهدف من أي عملية تعليمية هو إنتاج مخرجات تعليمية (البيلاوي وآخرون،2015).

متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة:

لكي تنجح مؤسسات التعليم العالي في تطبيق فلسفة ونظام إدارة الجودة الشاملة لابد من مراعاة تحقيق متطلبات رئيسة منها:

1-التعليم والتدريب بإشراك كافة المعنيين بتطبيق إدارة الجودة في عمليات وبرامج تدريبية وتعليمهم الأساليب والأدوات الضرورية لنجاح التطبيق وفق أسس تضمن النجاح وتحقق النتائج المطلوبة.

2-إعادة تشكيل ثقافة المؤسسة الجامعية لاعتماد قبول العاملين لفلسفة إدارة الجودة في ثقافتهم.

3-إستراتيجية للتطبيق: تمر استراتيجية تطوير إدارة الجودة وتنفيذها بعدة مراحل:

أ-مرحلة الإعداد فيها تتم عملية تبادل المعرفة ونشر الخبرات، ووضع الأهداف، وتحديد مدى الحاجة للتحسين، وعمليات التقييم والمراجعة، والمقارنة مع تجارب مؤسسات أُخرى مماثلة في السوق.

ب-مرحلة التخطيط: يجري فيها وضع خطة لكيفية وآلية التنفيذ، وتحديد مصادر التمويل وكيفية تأمينها.

ج-مرحلة التقييم: تتم من خلال استخدام النتائج الإحصائية ودلالاتها، سعياً للتطور وقياس مستوى الأداء.

4-الترويج والتسويق للمبدأ الجديد بحيث يكون العاملين جميعهم على دراية بمفاهيم الجودة للتخفيف من عدم مشاركة العاملين، وللكشف عن المشكلات التي قد تواجه تطبيق نظام الجودة.

5-التشجيع والتحفيز بحيث يلقى العاملون الذين يقومون بأعمال جيدة تشجيعاً واعترافاً بجهودهم لترسيخ الثقة بهم وتحقيق مستويات أداء عالية.

6-الإستعانة بالخبراء والمستشارين الخارجيين بهدف دعم ومساندة الخبرات الداخلية، والمساعدة في حلول المشكلات التي يمكن أن تظهر عند التطبيق.

7-تشكيل فرق العمل حيث يتم تشكيل فرق العمل من الأقسام المعنية بتطبيق الجودة او الأقسام التي يجري العمل على تطوير الأداء فيها لتقديم مقترحات وأفكار إبداعية تساعد في التطوير والتحسين المستمر.

8-الإشراف والمتابعة من مستويات إدارية عليا لمعالجة وتصويب أي انحراف عن المسار، وتتابع الإنجاز مرحليا وتقويمه، والعمل مع فرق العمل، والكشف عن المعوقات، ومنع أثرها والتغلب عليها(حمود،2011).

معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة:

- حداثة موضوع إدارة الجودة الشاملة في البلدان
- عدم توفر الكفاءات البشرية المؤهلة في هذا المجال
- تخصيص مبالغ غير كافية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة
- عدم الإلمام بالأساليب الإحصائية لضبط الجودة
- التأخر في إيصال المعلومات عن الإنجازات التي يحققها العاملون في الوقت المناسب.
- مقاومة التغيير لدى بعض العاملين بسبب طبيعتهم المقاومة للتغيير أو بسبب الخوف من تأثيرات التغيير عليهم وغيرها من الأسباب(جودة،2010).
- تعجُل النتائج بدون التخطيط السليم فتحقيق إدارة الجودة الشاملة يتطلب بعض من الوقت لظهور نتائج في التطبيق العملي فهي تقوم على مبادئ القيادة والتحسين والتطوير بمشاركة العاملين.
- عدم التقدير الكافي لأهمية الموارد البشرية والاهتمام بالتكنولوجيا، مع أن الموارد البشرية هي التي تضيف القيمة، فالتكنولوجيا متوفرة ويمكن الحصول عليها لكن القدرة على استيعابها تأتي من خلال تنمية وتطوير الموارد البشرية بحيث تستطيع استخدامها وتسخيرها لتحقيق الأهداف(عليمات،2007).

مبررات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي:

- إيجاد نظام شامل لضبط الجودة في كليات الجامعة وإدارتها بما يمكنها من تقييم ومراجعة وتطوير مناهجها الدراسية والبحثية.

– إيجاد نظام لتقويم الأداء لمعرفة الانحرافات والعمل على إزالة الجوانب غير المنتجة في النظام التعليمي وتطوير مقاييس الأداء.

– تطوير أسلوب العمل الجماعي عن طريق فرق العمل، وإعطائهم مزيداً من الفرص لتطوير إمكانياتهم.

– إيجاد نظام للاتصال الفعال داخل الجامعة وخارجها.

– تقديم خدمات أفضل للطلاب بما يتوافق مع قيم الجامعة ويحقق رسالتها وأهدافها.

– امتداد الحاجة للاستمرار في التعليم وتحصيل المعرفة إلى ما بعد التخرج مما يتطلب تعليم الطلاب كيفية الاعتماد على الذات في تحصيل المعرفة.

– أداء الأعمال بشكل صحيح، في أقل وقت وجهد، بأقل تكلفة.

– تحقيق المسؤولية الاجتماعية للجامعة تجاه المجتمع وتقديم أفضل الخدمات(حسن،2009)، واضاف (عطية ،2009) أسباب لإدخال الجودة الشاملة في التعليم منها:

– الاستثمار في التعليم دون العائد لأن المخرجات التعليمية لا تكفي الطلب في أسواق العمل بالدرجة المطلوبة.

–الحاجة لبعض المهن والوظائف التي لا يوفرها التعليم الحالي ووجود بعض التخصصات التي لا تجد فرص عمل بعد التخرج.

–ارتفاع تكلفة التعليم في جميع مراحله.

–الحاجة للتركيز على السلوكيات والمهارات بالإضافة إلى التركيز على المعارف والمعلومات.

–عدم المشاركة في تصميم البرامج التعليمية على جميع المستويات.

مزايا تطبيق إدارة الجودة الشاملة:

– زيادة نسبة تحقيق أهداف المؤسسة.

– تحسين ثقة وأداء العاملين.

– تدريب العاملين على أساليب تطوير العمليات.

– تحسين الاتصال والتعاون بين وحدات المؤسسة.

– زيادة جذب العملاء وتقليل شكاويهم.

وأشار العزاوي إلى المزايا التالية:

– تعزز الموقع التنافسي للمؤسسة من خلال زيادة الإنتاج بأقل التكاليف.

– تتيح للمؤسسة الاستخدام الأمثل للموارد وتحقيق النمو من خلال المناخ التنظيمي الملائم.

– التحسين المستمر للعمليات من خلال التركيز على المخرجات.

– زيادة الكفاءة من خلال تقليص الأخطاء بالعمليات التشغيلية.

الفرق بين إدارة الجودة الشاملة والإدارة التقليدية:

1-الهدف: تهدف الإدارة التقليدية إلى تعظيم أرباح المنظمة بينما تركز إدارة الجودة الشاملة على رضا العميل من خلال تلبية احتياجاتهم ورغباتهم بمستوى عالي من الجودة ما يؤدي إلى تحقيق الأرباح.

2-الهيكل التنظيمي وتوزيع السلطة: تعتمد الإدارة التقليدية على الهيكل العمودي والسلطة المركزية وبالتالي فان تدفق المعلومات والقرارات يكون من الأعلى للأسفل أما إدارة لجودة الشاملة تعتمد على الهيكل الأفقي والسلطة اللامركزية. بالإضافة إلى أن التركيز يكون على النتائج ومن خلالها يتم العمل على التفتيش والمراقبة بينما في إدارة الجودة يتم دراسة أسباب الأخطاء والعيوب والقيام بالوقاية اللازمة منها او تقليل الحد من العيوب.

3-التخطيط: تركز الإدارة التقليدية على التخطيط على المدى القصير، بينما توازن إدارة الجودة في التخطيط ما بين المدى الطويل والقصير.

4-أسلوب العمل وتحمل المسؤولية: يقوم كل فرد او إدارة بالعمل بانفراد بينما تؤكد إدارة الجودة الشاملة على العمل الجماعي والتعاون في فرق تحمل المسؤولية بصوره جماعية.

5-السياسات والإجراءات: تتميز السياسات بالجمود في الإدارة التقليدية ويتم اتخاذ القرارات من جهة واحدة بينما تتميز بالمرونة واتخاذ القرارات وحل المشاكل بصورة جماعية في إدارة الجودة الشاملة (عقيلي،2001).

جودة التعليم والتعلم:

تركز فكرة جودة التعليم على تعلم الطالب، وعلى تلبية حاجاته ورغباته التعليمية، فالطالب يتعلم من خلال التفاعل الذاتي مع مصادر متنوعة بدلاً عن التعليم الصفي فقط، وذلك يتطلب التحول من التعلم المتمركز حول المدرس إلى التعلم المتمركز حول الطالب.

ويقوم نموذج التعليم والتعلم المستند على إدارة الجودة علي بعض الافتراضات أهمها:

1 -الطالب هو محور عملية التعليم والتعلم وحاجاته هي الأساس.

2 – الطالب يبني معارفه وأفكاره من خلال عمليات عقلية داخلية فنموذج الجودة يقدم المتعلمين على أنهم مفكرون نشيطون يقومون ببناء مفاهيمهم الخاصة بهم، والمعرفة تتولد لديهم من خلال تفكيرهم وتفاعلهم النشط.

3-يكون دور المتعلم فعال فهو يقوم باكتساب المعرفة، ويحاور، ويستقصي، ويضع فرضيات.

4-المعلم يشرف ويسهل عملية التعلم، ويشجع ويحفز الطلاب على المناقشة والتفاوض في قاعة الدرس.

5-يركز التقييم علي نمو الطالب ومدى تطوره، ويكون هدفه التحسين والتطوير وليس تصنيف الأفراد إلى ناجحين وفاشلين (Lewis, 1994) .

فمن الافتراضات السابقة ينظر إلى المعلم وفق نموذج الجودة على أنه مرشد وموجه، وليس مصدر للمعلومة، ويمتلك ثقافة واسعة حول التجديدات في مجال تخصصه، ويكون متحمساً لها فهو متابع لكل جديد وحديث ويرغب بتطوير نفسه بشكل مستمر، وهو مقتنع بتعدد مصادر المعلومات المساندة للمقرر كالحاسوب والمكتبة والتقنيات الحديثة (حمدي،1998)، وهو محفز لتبادل وجهات النظر المختلفة والتفاوض حول الأفكار المطروحة ويختار الأنشطة التعليمية المهمة ويطرح اسئلة مفتوحة مما يسهم في إثارة فضول الطلاب للتأمل في أفكارهم وتصوراتهم التعليمية (نمراوي،2006).

ويستخدم المعلمين وسائل تقييم متعددة تشمل الأسئلة ذات الإجابة المفتوحة، المقالة، والمناقشة، والملاحظة، والمقابلة، إضافة للاختبارات العادية، مما يجعل الطلاب يعملوا في مهمات ذات قيمة ومعنى بالنسبة لهم تسهم في تعزيز قدرتهم على حل مشكلات حياتيه حقيقية يعيشونها، ومعالجة المعلومات ونقدها بدلاً من حفظها واسترجاعها فقط، فعملية التدريس لا تعتبر الأخطاء أحداثاً يجب تجنبها إنما هي جزء من حل المشكلة (إبراهيم،2002).

وينظر إلى المتعلم بأنه نشط يتفاعل مع المعلم والطلاب الآخرين، ويبادر بعرض الأفكار والاقتراحات، يتحمل مسؤولية تعلمه ويمتلك الاستقلالية في اتخاذ القرارات.

وليتعلم الطلاب من أخطائهم على المؤسسة التعليمية إيجاد جو تسود فيه الاستقامة ولا يوجد به خوف، وتوفير رؤية ومعايير عامة واضحة لمعنى العمل المتميز للطلاب. فبتوفر معايير عامة لن ينتظر الطلاب الاختبار الاول لمعرفة النواحي التي يعتبرها المعلم مهمة في عملية التعلم، فهم يعرفونها منذ البداية فيكونوا أكثر اندفاعا للمشاركة في عملية التعلم من خلال تقويم عملهم والحكم عليه والأهم من ذلك يتمكنوا من استخدام المعايير للتصحيح الذاتي لأن تحسين عملية التعلم هو جوهر عملية التقويم (ماري، 2006)

وترى الباحثة أن جودة التعليم والتعلم تركز على أن يكون الطالب محور العملية التعليمية بما يعني العمل على تقديم عملية تعليمية تستوفي كل المتطلبات من توفير أعضاء هيئة تدريس أكفاء، وسائل تعليم وتعلم كافية، وسائل تقويم تمكن المدرسين من توجيه تعلم الطلاب المستقبلي ومنحهم فرص للتطوير وتقديم تغذية راجعة للطلاب حتى يتمكنوا من معرفة قدراتهم ويعملوا على تنميتها.

جودة التعليم والتعلم ونجاح الطلاب:

تتحقق جودة التعليم ببيان القادة في المؤسسة بوضوح وإصرار المبادئ الجوهرية لجودة العمل التي تأتي من رسالة وفلسفة المؤسسة، مع انتقاء المساعدين الذين يملكون الاستعداد لتبني المبادئ واستخدامها عند اتخاذ القرار.

وبمشاركة كبار المسؤولين الإداريين وأعضاء هيئة التدريس بين الحين والآخر في عملية التدريس، والتحدث عن الطموحات والأولويات التي ترتكز عليها العملية التعليمية بحيث يكونوا مثال وقدوة، مع التأكيد على أهمية نجاح الطلاب في الرسالة والأهداف العملية للمؤسسة، وإقامة صلات مع المجتمع المحلي.

الاتصال النظامي الوحيد بين الطلاب والمؤسسة يتم في قاعة الدروس لذلك يحتل الأساتذة موقعاً رئيساً للتأثير في نجاح الطلاب، ليس فيما يتعلق بما يتعلمونه فقط بل في قدرتهم في تحديد من يعانون مشكلات أو لا يصل أداؤهم إلى مستوى ما لديهم من إمكانات.

وإنجازات الطلاب ورضاهم ومواظبتهم على الدراسة وتعليمهم هي أولوية المؤسسة لذا عليها أن تضم موظفين محترفين أكفاء يطبقون العديد من المبادرات الهادفة لدعم الطلاب خاصة قسمي الإرشاد الأكاديمي وشؤون الطلاب لتكتمل بجهودهم الرسالة الأكاديمية للمؤسسة وتتحقق أهداف كل من الطالب والمؤسسة. بالإضافة إلى إيجاد روح تعاونية وموقف ايجابي في علاقات العمل بين المسؤولين عن الشؤون الأكاديمية وشؤون الطلاب في المؤسسات المماثلة الأُخرى (جورج وآخرون،2006).

معايير الجودة:

المعيار هو حكم أو قاعدة أو مستوى معين نسعى للوصول إليه على أنه غاية يجب تحقيقها بهدف قياس الواقع للتعرف على مدى اقتراب هذا الواقع من المستوى المطلوب.

وعُرف بأنه مجموعة من الخصائص والمواصفات التي يجب توفرها في عناصر ومكونات النظام التعليمي للحصول على مخرجات عالية الجودة وبمواصفات محددة بتطلبها سوق العمل. وعموماً تُعرف معايير الجودة في التعليم بأنها:

مجموعة من العبارات المحددة تحديدا دقيقاً وبطريقة علمية والتي تشمل جميع عناصر المنظومة التعليمية (مدخلات، عمليات، مخرجات) والتي تستخدمها المؤسسة التعليمية في الحكم على مدى جودة برامجها الأكاديمية، ومراجعة وتقويم الأداء بشكل دوري ومقارنة مستوى الأداء فيها بأداء المؤسسات الأُخرى المناظرة واتخاذ الإجراءات التي يجب إتباعها كجزء من عملية التطوير المستمر (عطوة، 2008).

تعرفها الباحثة بأنها مجموعة المقاييس المتعلقة بإتقان العمل والتي تعمل بها القيادات الإدارية بالمؤسسة التعليمية والمتمثلة في المعايير الوطنية.

أهمية معايير الجودة:

– توجه الجهود المبذولة في تطوير المناهج والممارسات التدريسية ونظم التقييم.

– تمثل أساس للإصلاح التربوي، حيث تحدد مواصفات الجودة والامتياز لكل من الأفراد والمؤسسات التعليمية على مختلف أنواعها.

– تعمل كمصدر مرجعي لأعضاء هيئة التدريس والقيادات التعليمية وواضعي السياسة التعليمية من أجل استخدامها في الارتقاء ببرامج التعليم وتقييمها وتحديد مقدار ما يُنجز من تقدم على جميع المستويات.

– تمثل قوه إيجابية داعمة لمهنة المعلم نحكم من خلالها على أداءه وتدفعه للحرص على التنمية المستدامة.

– توفر لغة مشتركة للتحاور في التوجهات التربوية.

– تساعد في الحكم علي جودة التعليم وتصف ما يجب أن يكون عليه التعليم والتعلم من أجل تحسين مخرجات التعلم.

– تمد الأنظمة التعليمية بأسس التقويم وتمثل أساساً للمحاسبة والمساءلة.

فالمعيار التربوي يستخدم للحكم علي جودة المنهج او طريقة التدريس أو برامج التنمية ويساعد في تحسين التحصيل الدراسي للمتعلمين، فهو يحدد ما يجب تدريسه، ما يجب على المعلمين أداؤه، ويحقق إمكانية المساءلة للقائمين على العملية التعليمية.

قد تختلف المعايير من هيئة اعتمادية إلى أُخرى حسب ظروف كل منطقة إلا أن هناك خصائص يجب توافرها وهي:

أن تكون شاملة لكل جوانب المؤسسة، موضوعية تركز على الأمور المهمة في التعليم، واقعية مرتبطة بالأهداف، مرنة وقابلة للتعديل، مجتمعية تعكس طموحات المجتمع وتلبي احتياجاته، مستمرة ومتطورة، قابلة للقياس أي قادره على تحديد نوعية المعلومات المطلوبة، أخلاقية وداعمة للعملية التعليمية ومحفزة للمؤسسة التعليمية للاستمرار في التميز (عطوة ،2008).

مرتكزات معايير الجودة الشاملة في التعليم:

1–تدعيم الإدارة: يضمن نجاح الجودة ويأتي الدعم من اقتناع وإيمان بضرورة التطوير والتحسين فتطبيق الجودة قرار استراتيجي من الإدارة.

2-الفلسفة: هي التطوير والتحسين المستمر لجميع عناصر النظام مما يؤدي إلى منتج تعليمي جيد. بالتركيز على التغيير الذي يتعدى نطاق المبادرات الفردية إلى تحسين الآليات لتحقيق التناسق بين الأهداف وخدمة المجتمع.

3-الأهداف: أهداف التعليم ليست ثابتة ويتم التطوير والتعديل في الأهداف وفقا لعوامل داخلية وخارجية تستوعب المتطلبات والاحتياجات المتجددة وإمكانية تنفيذها.

4-السياسة التعليمية: سياسة الجودة هي الوضوح التام لرؤية المؤسسة وترشيد الإنفاق وزيادة الموارد من خلال المنافسة في تحسين الجودة بتحديد النقاط الآتية: مسؤوليات المؤسسة التامة عن نظام الجودة، صياغة الإجراءات الواضحة للأعباء والمهام، الآلية المسؤولة عن مراقبة الجودة ونظامها، كيفية مراقبة تنفيذ تلك الإجراءات.

5-تهيئة مناخ عمل لقبول ثقافة الجودة والتي هي مجموعة المعتقدات الراسخة حول الكيفية التي يتم بها تنظيم العمل والأسلوب الذي تتم به ممارسة السلطة ومراقبة العاملين وكفاءة أدائهم.

6-تأسيس نظام معلومات لإدارة الجودة: يتطلب نقل المفاهيم والمبادئ الاساسية للجودة تأهيل كافة العاملين من خلال وضع خطة للتدريب والتعليم على كافة المستويات الإدارية (عبد العظيم،2008).

دلالات المعايير وأنواعها:

مؤشرات المعايير:

هي مؤشرات للأداء تقيس نتائج التنفيذ الفعلي وتقارنها بالمستهدف وتحدد الانحرافات وأسبابها، فهي مرتكز في عملية الرقابة.

وهي تعني السلوك أو البينة التي تدل على توافر وضع معين، أو تحقق هدف محدد. فدلالة بلوغ هدف تعليمي معين تكون بالسلوك الذي يمارسه المتعلم.

أنواع المعايير:

تصنف المعايير بأكثر من طريقة حسب طبيعة النظام الذي يتم التعامل معه ففي النظام التعليمي توجد:

1-معايير تاريخية يتم فيها مقارنة الأداء الحالي للمؤسسة بالأداء السابق

2-معايير الأداء المستهدف وفيها تعد المعايير غايات يجب على المؤسسة تحقيقها في ظل ظروف بيئية محددة.

3-معايير خاصة بالمنافسين: ويتم فيها مقارنة الأداء بأداء مؤسسة أُخرى ليعطي مؤشراً على قدرة المؤسسة التنافسية.

يمكن تطبيق أكثر من معيار في نفس الوقت ولكي تحدد المؤسسة مدى جودتها وقدرتها على التحسين فإنها تقارن أدائها الحالي بالسابق وبالمؤسسات الأُخرى في ضوء معايير الجودة. والمقارنة قد تكون ذاتية بمقارنة المؤسسة لأدائها الحالي بقيمته في فترات زمنية مختلفة، أو معيارية مقارنة بأداء منظمات أُخرى في نفس المجال في نفس الفترة الزمنية، أو مرجعية مقارنةً بأداء نظام مثالي أو نموذجي ومن ثم تحديد معدلات الأداء المثالي.

وتوجد معايير لجودة التشريعات واللوائح، جودة الموارد المالية، جودة البرامج الدراسية، بيئة التعليم والتعليم هذه المعايير على اختلاف أنواعها لها مؤشرات تمكن من قياسها بدقة (عطوة،2008).

أيضا صنفت المعايير إلى: معايير الكيانات المؤسسية للتعليم العالي: وتضم كل من معيار: الرسالة والأهداف–التخطيط وتخصيص الموارد–الموارد المؤسسية–القيادة والحكومة–الإدارة–العدالة والنزاهة–التقويم.

– معايير الفعالية التعليمية: تضم معيار قبول الطلاب–الخدمات الطلابية–أعضاء هيئة التدريس، البرامج التعليمية (مخيمر ،2005).

يمكن القول إنه توجد معايير مؤسسية للمؤسسة ككل ومعايير برامجية على مستوى البرامج يتم من خلالها توصيف وضع المؤسسة التعليمية وتقييم الجودة من خلالها بالوقوف على أماكن القوة والضعف في الأداء تمكن من العمل على تحسين الجودة والحصول على الاعتماد من الهيئات ذات الصلة.

الاعتماد:

هو مدخل لتحقيق الجودة الشاملة في التعليم فهو حافز للارتقاء بالعملية التعليمية ككل ومبعثاً على اطمئنان المجتمع لخريجي المؤسسة.

وهو العملية التي من خلالها تعترف هيئة أو وكالة بمؤسسة تعليمية (جامعة أو كلية أو برنامج دراسي داخل المؤسسة) لأنها نفذت المعايير التي حددتها من قبل (طعيمه وآخرون،2006).

يتضمن الاعتماد عدداً من المبادئ هي:

– يتم وفق معايير محددة للاعتماد.

– يقيس كفاءة المؤسسة الإدارية والأكاديمية.

– توجد جهات مسؤولة عن منح الاعتماد.

– الاعتماد تقويم مستمر لما هو قائم.

–الاعتماد ضمان لجودة المؤسسة واستمرار تحسينها (عطوه،2008).

الاعتماد في التعليم:

اعتماد للمؤسسة ككل وفقاً لمعايير محددة حول كفاية المرافق والمصادر من العاملين بالمؤسسة، الخدمات الأكاديمية والطلابية المساندة والمناهج ومستويات إنجاز الطلاب، وأعضاء هيئة التدريس، وغيرها من مكونات المؤسسة التعليمية.

وعرفته الموسوعة الدولية للتعليم العالي بأنه الاعتراف العلني لمدرسة أو كلية أو برنامج دراسي متخصص تتوافر فيه مؤهلات ومعايير تعليمية معينة معترف بها رسمياً ويتضمن تقييم علمي مقبول لجودة مؤسسات التعليم أو البرامج بهدف التطوير والتشجيع نحو الأفضل لهذه البرامج باستمرار.

وأُشير إلى الاعتماد في التعليم بأنه:

- الاعتراف بأن برنامج تعليمي معين او مؤسسة تعليمية يصل إلى مستوى معياري محدد.
- هو تأكيد وتشجيع المؤسسة التعليمية على اكتساب هوية مميزه بناء على منظومة من المعايير الأساسية التي تضمن قدرا متفقاً عليه من الجودة
- الاعتماد لا يهتم بالمنتج النهائي للعملية التعليمية ولكن يهتم بكل جوانب ومقومات المؤسسة التعليمية.
- هو حافز للارتقاء بالعملية التعليمية (عطوة،2008).

وهو الاعتراف الذي تمنحه الهيئة لمؤسسة ما إذا كانت تستطيع إثبات أن برامجها الأكاديمية تتوافق مع معاييرها المعلنة والمعتمدة وأن لديها أنظمة قائمة لضمان الجودة والتحسين (دليل اتحاد الجامعات العربية،2013).

ويقصد به أيضاً: جميع الأنشطة المنهجية والمخطط لها، المطبقة ضمن نظام الجودة، ويتم إثباتها عند الحاجة، لتزويد الثقة الكافية بأن المؤسسة قادرة على تلبية متطلبات الجودة (الخطيب والخطيب،2010).

ترى الباحثة أن التعريفات السابقة تتفق في أن الاعتماد هو تطبيق مؤسسة تعليمية لمعايير هيئة الاعتماد بغرض الجودة ويتم منحها الاعتماد نتيجة هذا التطبيق. فهو يضمن جودة العملية التعليمية واستمرارية تطويرها وكذلك جودة مخرجات المؤسسة التعليمية.

وترى وجود علاقة بين الاعتماد وضمان الجودة فضمان الجودة هو تصميم مؤشرات لتنفيذ سياسات او طرق للتأكد من التزام المؤسسة التعليمية بمتطلبات الجودة وفق معايير محددة وهذه المعايير هي الموضوعة من قبل هيئة الاعتماد. بالتالي الاعتماد يضمن ضمان الجودة فالاعتماد وسيلة توصل إلى هدف التميز والتحسين المستمر.

وتقوم هيئات الاعتماد بالمهام التالية:

– تقييم المؤسسات التعليمية وفق معايير الاعتماد التي يتم تطويرها من قبل المؤسسات التعليمية المنتمية لتلك الهيئات.

– منح درجات الاعتماد للمؤسسات التي تستوفي المعايير

– مساعدة المؤسسات التعليمية الراغبة في الاعتماد بالعديد من الوسائل اللازمة لتطوير برامجها وخدماتها لكي تصل إلى الحد الأدنى من المعايير.

– تتعاون مع الهيئات الأُخرى للارتقاء بتطوير العملية التعليمية (عبد العظيم،2008).

أهداف الاعتماد:

– ضمان جودة البرامج الأكاديمية لأن مؤسسات الاعتماد تقوم بالتأكد من وجود حد أدنى من المعايير تم تنفيذه.

– التأكد من رصانة المحتوي العلمي بتحقيق مستوى جيد من الأداء الأكاديمي من قِبل المؤسسة.

– خدمة المجتمع فهو يحقق التنافس ويحفز المؤسسات لتطوير برامجها.

– حث مؤسسات التعليم على القيام بمراجعات دورية للتقويم الذاتي للبرامج العلمية وقدراتها المادية فيضمن تطوير إلى الأفضل.

– توفير الحد الأدنى من الوقاية ضد تزوير الشهادات والتجارة بها والممارسات التي تضر بالسمعة التربوية لمؤسسات التعليم.

– يساهم في فعالية استخدام وسائل التعليم والتدريب المتاحة في المؤسسات التعليمية على النحو الأمثل ويقلل العقبات العلمية والإدارية التي تحول دون التبادل الأكاديمي على الصعيد المؤسسي والدولي (عبد العظيم، 2008).

وترى الباحثة أن نظام الاعتماد يهدف إلى إحداث التغيير وتلبيه حاجات الطلاب، والعاملين بالمؤسسة، والمجتمع فالتقارير التي تصدرها المؤسسات تقدم فرص لإجراء التحسينات اللازمة مما يدفع إلى حدوث تطور ملموس في كل عمليات المؤسسة.

أنواع الاعتماد:

1-الاعتماد المؤسسي

وهو اعتماد للمؤسسة ككل يمنح تأهيلاً أولياً ومبدئياً للمؤسسة التعليمية باعتبارها وحدات متكاملة بمعنى أن كل جزء في المؤسسة يسهم في تحقيق الأهداف العامة لها وهو خطوة مبدئية ضرورية للتأكد من أن المؤسسة التعليمية قد استوفت الشروط والمعايير والمستويات العامة كالمبنى والتجهيزات والمعامل وأماكن التدريب والمكتبة والمساحات الخضراء، بما في ذلك أعضاء هيئة

التدريس والجهاز الإداري وغير ذلك من الخصائص المؤسسية مثل السلطة القانونية والإدارية التي تحكم المؤسسة، ومدى ثبات مصادر التمويل، وعلاقة المؤسسة بالمجتمع المستفيد من خدماتها التعليمية.

2-الاعتماد البرامجي:

يُسمى أحياناً تخصصي ويقصد به تقويم البرنامج للتأكد من جودتهِ لمستوى الشهادة الممنوحة، وهو فحص دقيق لكل ما يتعلق بالبرامج الدراسية في مختلف المراحل، وأعضاء هيئة التدريس ومؤهلاتهم الأكاديمية وخبراتهم ونشاطاتهم البحثية، وعدد الطلاب وسجلاتهم الأكاديمية، وأدائهم في الامتحانات وتوافر مصادر تعلم لتقرير أن البرنامج يحقق معايير الجودة الموضوعة من قبل الهيئة (عطوة،2008).

3-الاعتماد المهني:

هو منح شهادة الاعتماد لبرامج التعليم المهنية التي تقدم برامج تعليمية وتدريبية موجهة لممارسة مهنة معينة، تعترف بموجبها الهيئة المانحة بأن البرنامج يطبق معايير جودة تفي بمتطلبات الجهة المانحة وأن ذلك البرنامج يطور المعارف والمهارات اللازمة لممارسة المهنة المعنية وفقاً لمستوى الكفاءة المطلوبة.

وعادة ما يتطلب الأمر الاعتماد الأكاديمي والمهني على حد سواء للمجالات المهنية ويمكن الجمع بين الاثنين في عملية اعتماد واحدة، ويهدف الاعتماد المهني إلى ضمان أن البرامج التعليمية تفي بالمعايير الأكاديمية العامة، ومتطلبات تنمية معارف ومهارات محددة لممارسة المهنة المعنية في المجتمع، ويطبق في معظم البلدان في مجالات مهنية مثل التخصصات الصحية، والهندسة، والمحاسبة، وعلم النفس، والقانون وغيرها.

بالرغم من وجود جوانب مشتركة بين أنواع الاعتماد إلا أنه توجد فروق تظهر في نوعية المجال التي يغطيها الاعتماد ففي الاعتماد المؤسسي يتم تقويم كامل عمليات المؤسسة التعليمية ومرافقها وجودة برامجها التعليمية بشكل عام، وتقوم بعملية التقويم هيئة مختصة بالتقويم المؤسسي، أما التقويم البرامجي فيركز على برنامج محدد ومحتوى البرنامج الدراسي، وعمليات التدريس والتقويم ومستوى المخرجات ومدى ارتباطها بالمهنة التي يعد لها البرنامج، ويوضح الجدول التالي الفرق بين كل من الاعتماد المؤسسي والبرامجي والمهني.

جدول رقم (1/1/2) يوضح الفرق بين كل من الاعتماد المؤسسي والبرامجي والمهني:

الاعتماد المؤسسي	الاعتماد البرامجي	الاعتماد المهني
يطبق على كامل المؤسسة ولا يركز على برنامج محدد	يطبق على إحدى وحدات المؤسسة مثل البرنامج أو القسم أو الكلية (برامج مثل الطب أو الهندسة أو إدارة الاعمال)	يطبق على برامج التعليم المهني التي ترتبط بشكل مباشر بمهنة أو وظيفة محددة
يشير إلى أن جميع وحدات المؤسسة تسهم في تحقيق رسالة المؤسسة وأهدافها	يوفر تقويم أكاديمي لجودة برنامج تعليمي محدد	يوفر تقويم مهني لجودة البرنامج التعليمي او التدريب
يتم من خلاله مراجعة الأداء العام للمؤسسة وتقويم لجميع جوانبه مثل جودة التعليم وأعضاء هيئة التدريس والمناهج والقدرات الإدارية والخدمات والاستقرار المالي	من خلاله تتم مراجعة المحتوى واستيفاء معايير المهارات ويساعد على تحسين المنهج	يشجع على التطوير المستمر للخبرات المهنية ومواكبة التغيير السريع في المهن والصناعة وسوق العمل
متطلب للاعتماد البرامجي حيث يتم التأكد من توفر الخدمات المطلوبة للبرامج على مستوى مؤسسي لاعتمادها	يعتمد على الاعتماد المؤسسي كمتطلب ويمكن اجراؤه معه بشكل متزامن	لا يُغني عن الاعتماد البرامجي لأن بعض المهن تتطلب الحصول على الشهادة الدراسية من برامج معتمدة مهنياً
يتم منحهُ من قِبل هيئات اعتماد مؤسسي وطنية وعالمية	يتم منحهُ من قِبل هيئات متخصصة في تقويم الجوانب الأكاديمية	يتم منحهُ من قِبل هيئات متخصصة في برامج التعليم والتدريب المهني

المصدر: القاضي، هيفاء سليمان، إجراءات ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي للمؤسسة التعليمية، ص46، 2012.

تقويم الأداء:

مكون رئيسي من مكونات العمل الجامعي الهادف، ونظام تغذية راجعة يستند علية في صنع القرارات المتعلقة بالأفراد والجماعات من أجل تطوير المناهج وفي تخطيط البرامج والمشروعات، وله دور مهم في قياس الجودة الشاملة في مجال التعليم الجامعي من خلال المتابعة المستمرة

للأداء في مراحله المختلفة (مدخلات، وعمليات ونواتج تعليم مرجوة) ومقارنة كل ذلك بالمعايير الوطنية لتحقيق اعلى المستويات، فمعرفة مستويات القوة والضعف ومعرفة المنافسين ومن هم في وضع أفضل والتعلم منهم وتحقيق الجودة تعد من اهم ميزات التقويم ويدفع التقويم مؤسسات التعليم العالي لإعادة النظر في برامجها والعمليات التي تقوم بها والوقوف على جوانب القوة والضعف بغرض التطوير والتحسين المستند على بيانات موضوعية (عبد الغني والزند،2004).

عرف بلوم التقويم بأنه إصدار حكم عن الأفكار والاعمال وطرق التدريس والمواد وغيرها من الأمور التربوية، ويتطلب التقويم استخدام المستويات أو المعايير وذلك لتقييم مدى دقة الأمور أو الأشياء وفعاليتها وتحديد الجدوى الاقتصادية من ورائها.

وعرفت المنظمة العربية للتربية الأداء بأنه الفعل الإيجابي النشيط لاكتساب المهارة أو القدرة الكامنة وخلق فرص التعلم التي تمكن الطلاب من اكتساب المعرفة والمهارات. أما تقويم الأداء المؤسسي فهو مدى تقييم المؤسسة لخططها الاستراتيجية ولإنجازاتها ولمدى تحقيقها لأهدافها نحو تأمين الجودة المنشودة والتحسين واستثمار نتائج التقويم لإجراء التعديل اللازم.

وهو العملية التي يتم من خلالها إخضاع أداء المقوم (إن كان فردا أو مؤسسة أو نظام) للحكم والتقدير بصورتيه الكمية والنوعية وذلك انطلاقا من المعنى الذي اعتمده المقوم في فهم الأداء وفي ضوء الأهداف المعتمدة من خلال استخدام بعض المقاييس المرجعية التي تساعد على فهم وإدراك العلاقة بين مختلف العناصر الخاصة بالتقويم (ثابت وحرجان،2015).

وهو تحديد مدى ما بلغناه من نجاح في تحقيق الأهداف التي نسعى لتحقيقها، بحيث يكون عونا لنا على تحديد المشكلات، وتشخيص الأوضاع ومعرفة العقبات والمعوقات بقصد التطوير والتحسين للعملية التعليمية وتحقيق مجمل أهدافها(عقل،2001).

ترى الباحثة أن تقويم الأداء الجامعي تحليل للوضع الحالي للأداء بالمؤسسة التعليمية، يكشف عن نواحي القوة ويوجِد المشكلات التي تؤثر سلباً على الأداء، ويتجاوز حدود التحليل إلى التحسين من خلال حل هذه المشكلات.

النظام التعليمي والتقويم:

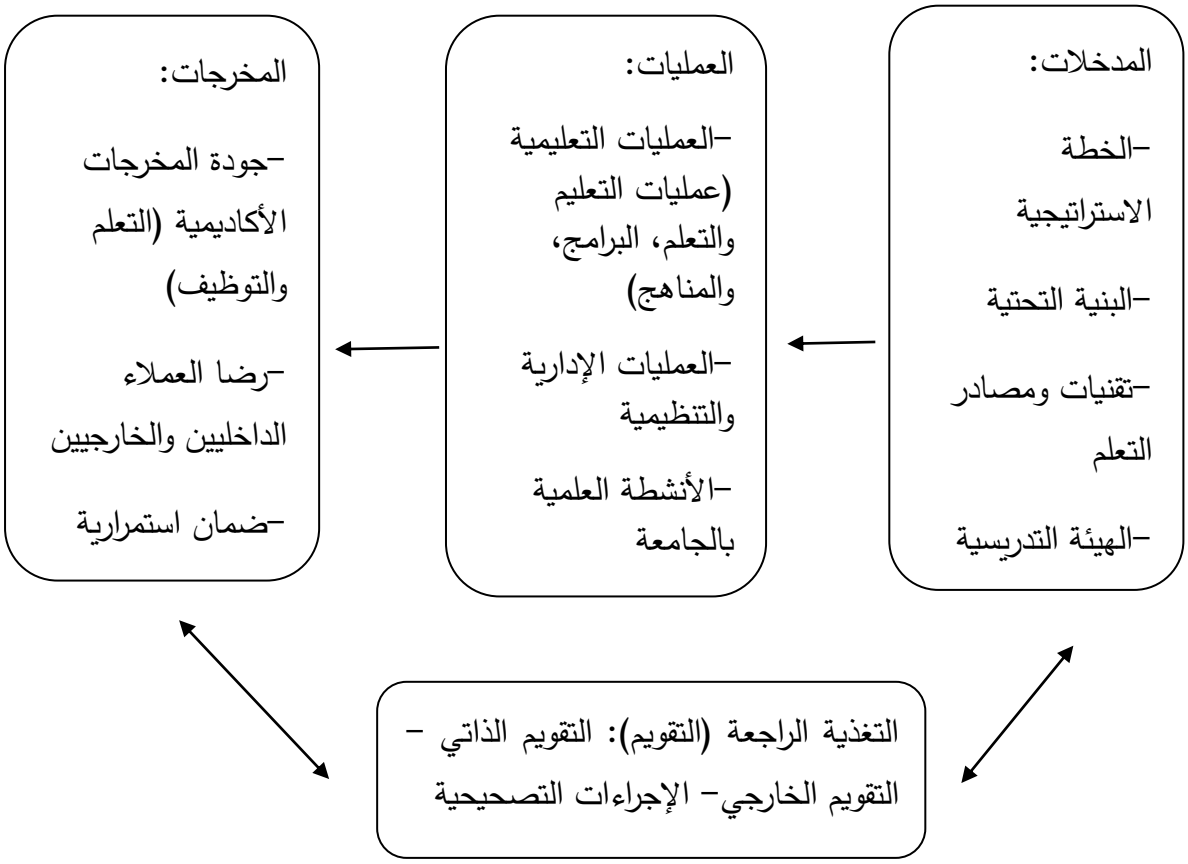
نظام التعليم هو مجموعة المكونات والعناصر التي تتفاعل فيما بينها بصورة مستمرة وتعمل مجتمعة في ترابط من اجل تحقيق أهداف تعليمية محددة (صبري وكامل،2005)، ويتكون من العناصر الاتية:

1-المدخلات: وتشكل كل ما يدخل في نظام التعليم من مكونات بشرية كالطالب، المعلم، الإداريين، ومكونات مادية كالتجهيزات والمعدات والأدوات والوسائل، ومكونات معنوية وهي الأهداف التعليمية وأساليب التحفيز والتعزيز.

2-العمليات: يتم فيها تفاعل جميع العناصر لتحويل المدخلات إلى مخرجات تعليمية تتناسب مع أهداف عملية التعليم، ويعتمد نجاح العمليات على نوعية المدخلات وكفاءة العمليات نفسها، ومدى توظيفها للمدخلات بطريقة مناسبة.

3-المخرجات: هي النتاجات الأخيرة للنظام التعليمي وما تم من عمليات عليها، وتتحدد بمعرفة ما تحقق من أهداف النظام التعليمي.

4-التغذية الراجعة(التقويم): مرحلة يتم فيها تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف في كل مكونات النظام التعليمي وذلك في ضوء المخرجات، حيث يتم اتخاذ القرارات والإجراءات اللازمة للتعديل والتحسين(هاشم،2006).



شكل رقم (1/1/2) موقع التقويم من مكونات نظام العملية التعليمية

المصدر: عبد الملك، داؤود، التقويم الذاتي للأداء الجامعي في ضوء معايير الجودة، مؤتمر اتحاد الجامعات العربية، عمان، 2008.

والتقويم الناجح ينطلق من الرسالة التعليمية للمؤسسة وهيئة التدريس هي المسؤولة عنه، يتمتع بدعم جميع فئات المؤسسة، يوفر التغذية الراجعة للطلاب والمؤسسة، يؤدي إلى التحسين، يتضمن آلية لتقدير أهمية برنامج التقويم، يمد بمعلومات عن مدى كفاية الإدارة والإمكانات

المادية ومدى كفاية المعلم، ومدى فعالية المنهج، ويحدد الوضع الحالي ويساعد في اختيار الوسائل الأكثر فعالية في التعليم (ماري وجان،2006).

ولكي يكون التقويم فعالاً يجب أن يشكل جزءاً من العمليات الجارية كالتخطيط وتخصيص الموارد وتعديل البرامج ويؤدي ذلك لوضع عملية التعلم في مركز العمليات التي تمارس المؤسسة نشاطها من خلالها.

ففي التخطيط نتائج التقويم يجب أن تستخدم لتحسين عملية اتخاذ القرارات وهذا يؤدي إلى تحسين البرنامج، وفي تعديل المنهج تساعد نتائج التقويم في إدراك اعضاء هيئة التدريس لما تعلمه الطلاب جيداً وفي أي مجال يحتاجون إلى تحسين ومعرفة كيف ستساعد التغييرات في المناهج في تحقيق الأهداف المرجوة من التعليم.

فعملية التقويم الناجحة تقوم علي أساس إطار يوضح العلاقات بين التدريس والمنهج والتعلم والتقويم في المؤسسة وعندما تكون لأعضاء هيئة التدريس والأطر المساعدة فكرة مشتركة عن كيفية سير عملية التعلم يكون لهم هدف ثابت (ماري وجان،2006).

مبادئ وتعليمات التقويم المؤسسي:

1-الغرض الرئيس من التقويم هو التحسين، وينبغي أن تستخدم نتائج التقويم لتحسين مواطن الضعف التي يتم الكشف عنها.

2-يكون تركيز التقويم في الوحدات الأكاديمية على مخرجات التعلم للطالب.

3-قد تتضمن نتائج التعلم للطالب تقويم النتائج الإدراكية (المعرفة) والمهارات والأداء والسلوك، حيث تستخدم النتائج لتحسين العملية التعليمية.

4-غالباً ما يكون التركيز في وحدات الدعم الأكاديمي والإداري على تقويم الخدمات التي تقدم للطلاب، وتقوم وحدات الدعم الأكاديمي والإداري بتقويم فاعلية العمليات التي تتم داخل الوحدة.

5-لهيئة التدريس في المؤسسة التعليمية دور أساسي في عملية التقويم، فهي تحدد ما يجب أن يتعلمه الطلاب.

6-يجب توظيف الأنواع المتعددة للقياس، مثل القياس المعرفي والأدائي والسلوكي بشكل مناسب، وينبغي استخدام نوعين من القياس على الأقل.

7-يتم تنسيق بعض طرق التقويم المؤسسي مثل استطلاع رأي الطلاب الخريجين بواسطة شعبة القياس والتقويم.

عناصر خطة التقويم المؤسسي:

تتكون خطة التقويم المؤسسي من العناصر الآتية:

1-تقويم مؤشرات الأداء الرئيسة للمؤسسة:

يتم تحديد عدد من مؤشرا ت الأداء الرئيسة من خلال عملية التخطيط الاستراتيجي للمؤسسة، وتعكس هذه المؤشرات الأهداف التي أنشئت من أجلها المؤسسة .ومن امثلة مؤشرات الأداء الرئيسة التي يمكن تحديدها من خلال عملية التخطيط الاستراتيجي أعداد الطلاب المسجلين وأعداد الخريجين، ورضا الطلاب، ورضا الخريجين، ورضا أصحاب العمل، ومعدل توظيف الطلاب بعد تخرجهم.

2 -تقويم البرامج الأكاديمية:

عملية مستمرة تهدف إلى ضمان الجودة والتحسين المستمر، وهو جزء لا يتجزأ من برنامج المؤسسة التعليمية.ويتم مراجعة وتقويم البرامج بشكل سنوي، ولا يعني بالضرورة حدوث تغيير ما لم تظهر مؤشرات معينة تستدعي تقويم البرنامج في وقت مبكر، ويتم تنسيق تقويم البرامج الأكاديمية من قبل لجنة التخطيط والتقويم الأكاديمي على مستوى المؤسسة، وتستعرض هذه اللجنة تقرير تقويم البرنامج الأكاديمي المقرر مراجعته وتقدم توصياتها بشأنه للمجلس الأكاديمي في المؤسسة.

3-تقويم مخرجات التعليم:

فتقويم ما يتعلمه الطلاب من معارف ومهارات وسلوكيات في البرنامج الأكاديمي، واستخدام نتائج ذلك التقويم في تحسين المخرجات التعليمية للطلاب هو محور الخطة الأداء المؤسسي. ويجب أن يحدد كل برنامج المخرجات التعلمية والمقاييس المناسبة لتقويم معرفة الطالب أو المهارات، أو الأداء، أو السلوك .ويحتفظ كل قسم أكاديمي بسجل تقويم لبرامجه، ويحدد المخرجات التعلمية المستهدفة ووسائل تقويم كل مخرج ومعايير النجاح، وصف لطرق جمع البيانات وتحليلها، ونتائجها، وكيفية استخدام النتائج لتحسين البرنامج، بالإضافة إلى مراجعة وتقويم مخرجات التعلم بشكل سنوي.

4-تقويم وحدات الدعم الإداري والأكاديمي:

تحتفظ وحدات الدعم الإداري والأكاديمي بسجل تقويم مماثل لما هو موجود في الأقسام الأكاديمي، ويتم تحديد الأهداف الإدارية المناسبة بدلا من المخرجات التعلمية التي تحدد من قبل الوحدات الأكاديمية، وقد تعكس الأهداف الإدارية تقويم العمليات الإدارية التي تقدم خدمات للطلب، وتتم مراجعة وتقويم وحدات الدعم الإداري والأكاديمي بشكل سنوي.

5-تقويم برنامج التعليم العام:

فتقويم المخرجات التعلمية للمقررات الدراسية التي تقدم على مستوى المؤسسة التعليمية والتي تتشارك بها جميع البرامج الأكاديمية (متطلبات الجامعة) من الأمور الواجب تضمينها ضمن خطط المؤسسة .والهدف الأساسي من هذا التقويم هو توفير مراجعة أولية ومستمرة لخطط التعليم العام، ويفضل أن يتم تقويم التعليم العام بشكل سنوي وضمن خطة محددة.

6-التحليل الفردي للمقرر الدراسي:

حيث يقوم مدرس كل مقرر دراسي بتقويم مدى نجاح المقرر الدراسي في تحقيق الأهداف التعلمية المحددة. وتتم عملية التحليل الفردي والتقويم للمقررات الدراسية في نهاية كل فصل دراسي ضمن خطة معتمدة.

7- تقويم أهداف ومخرجات المقرر الدراسي:

يهدف هذا التقويم إلى قياس مدى تحقيق الطلاب لأهداف المقرر الدراسي، ويتم قياس مخرجات التعلم من خلال طرق تقويم المقرر الدراسي .وتتم عملية تقويم أهداف ومخرجات المقرر الدراسي في نهاية كل فصل دراسي ضمن خطة معتمدة.

8-تقويم استطلاعات الرأي والاستبانات:

يتم تنفيذ الاستبانات واستطلاعات الرأي لكل من الخريجين، هيئة الدريس، والطلاب ومن ثم جمع البيانات، تحليلها، وتلخيص النتائج وتوظيفها بهدف التطوير والتحسين.

ثم بعد ذلك يتم إعداد تقرير الأداء المؤسسي، يتضمن هذا التقرير كحد أدنى ملخص تقرير الفاعلية المؤسسية للعام السابق، ملخص البيانات والنتائج التي تم جمعها، تحليل البيانات والنتائج، النتائج النهائية لمؤشرات الأداء، تعليقات أعضاء لجنة التخطيط والتقويم الأكاديمي لتحسين نتائج مؤشرات الأداء، نموذج اتخاذ الإجراءات التصحيحية، وكتابة التوصيات للتحسين المستمر من خلال إعطاء تفاصيل كاملة عن إجراءات وخطط التحسين المطلوب تنفيذها (دليل اتحاد الجامعات العربية، 2017).

تقويم جودة البرنامج الأكاديمي:

لما لجودة البرنامج الأكاديمي من أهمية وضعت له معايير خاصة لضبط التعليم. فقد ورد في دليل تقويم البرنامج الأكاديمي لوكالة ضمان الجودة البريطانية المعايير الأساسية المعتمدة في التقويم وهي: المعايير الأكاديمية، جودة فرص التعليم، وضمان الجودة وتحسينها.

وتشمل المعايير الأكاديمية مخرجات التعليم للبرنامج، المنهج، وتقويم أداء الطلاب، ومستوى إنجاز الطلاب في ضوء مخرجات التعليم. وتضم جودة فرص التعليم تحصيل وتقدم الطلاب، التعليم والتعلم، ومصادر التعلم (ابو الرب،2010).

فمخرجات التعليم هي المهارات التي سيكتسبها الطالب لذا لابد ان تكون واضحة له، وتقيم المخرجات تقييم لمدى ارتباطها بالأهداف العامة للبرامج وقدرتها على عكس هذه الأهداف.

وتقييم المنهج يكون من حيث المحتوى وقدرته ومرونته في تحقيق مخرجات التعلم، ومدى مناسبة الإجراءات وإسهام الوسائل المستخدمة في تعزيز التعلم وتمكين الطلاب من تحصيل المخرجات.

وتقييم الطلاب يكون بمدى تحقيق التقييم للنتائج المقصودة من المنهج، ومدى إسهام التخطيط للتقييم على المدى الطويل في عملية التعلم، بالإضافة إلى تقييم ما تحصل عليه الطلاب بالقياس إلى مخرجات التعلم المقصودة، وضمان الجودة وتحسينها يكون بالتركيز على كيفية مراجعة وتحسين معايير البرنامج الأكاديمي (ماري،2006).

أهداف البرنامج الأكاديمي وتقويم مخرجات التعلم:

تطوير وتقويم أهداف البرنامج الأكاديمي:

يجب أن تكون هناك أهداف واضحة ومحددة للبرنامج الأكاديمي قابلة للقياس ومعلنة بشكل واضح، ومنسجمة مع الأهداف العامة للمؤسسة التعليمية، يتم وصفها بعبارات، تصف هذه العبارات مخرجات التعلم التي يريد الطالب أن يحققها بعد دراسته لكافة المقررات الدراسية للبرنامج الأكاديمي، وماذا يريد أن يكون عليه بعد إنهاء دراسته. ويتم تحديد أهداف البرنامج الأكاديمي حسب ما يجب أن يعرفه الطالب، وما يستطيع فعله أو إنجازه، وما يستطيع أن يحققه، كما يجب أن يكون لأعضاء هيئة التدريس دور في وضع أهداف البرنامج الأكاديمي وتطوره.

خطوات تقويم أهداف البرنامج الأكاديمي:

– يقوم القسم الأكاديمي المختص بتقويم البرامج بقياس مدى النجاح في تحقيق أهداف البرنامج الأكاديمي من خلال مؤشرات وتغذية راجعة سواء بأساليب مباشرة، مثل المعدل التراكمي لطلاب البرنامج، درجات الطلاب وتحصيلهم في المقررات الدراسية، وغير مباشرة مثل استبانات رأي مدرسي المقررات الدراسية، استبانات رأي أرباب العمل، إحصائيات نسب الطلاب الذين أنهوا البرنامج، والذين حصلوا على وظائف بعد تخرجهم، والذين انسحبوا من البرنامج.

– يتم إجراء التحسينات المطلوبة سواء في أهداف البرنامج أو في الخطة الدراسية.

– تقوم وحدة ضمان الجودة في المؤسسة الأكاديمية بالتأكد من أن القسم الأكاديمي قد قام بالتحسينات وفقاً لدليل ضمان الجودة المعتمد.

– يتم اعتماد التحسينات المطلوبة بعد مرورها بالمجالس المختلفة وحسب الأصول الأكاديمية

تقويم ومراجعة مخرجات تعلم البرنامج الأكاديمي:

تأتي أهميتها في أن جودة البرنامج الأكاديمي تنعكس على سوق العمل وجودة الإنتاج والتقدم في المجتمعات، فيجب أن تحتوي مخرجات تعلم البرنامج الأكاديمي على مجموعة من المعارف

والمهارات قابلة للقياس والتحقق، ويجب أن تستند على أسس مرجعية عالمية ومحلية، ومتسقة مع معايير المؤهلات الوطنية.

يتأكد القسم الأكاديمي من مواءمة مخرجات التعلم مع المقررات الدراسية ويكون هناك دليل مفصل لكيفية تطوير مخرجات تعلم البرنامج الأكاديمي، بحيث يتم التأكد من أن مخرجات التعلم تبدأ بالفعل والمستوى المناسبين لجوانب المعرفة والمهارات والقدرات التي ينبغي للطالب أن يكون قادراً على تحقيقها.

تقويم وتصميم المنهج الدراسي:

– يجب أن يتناسب المقرر مع فلسفة المؤسسة وتحقيق أهدافها وحاجات الطلاب والمجتمع وسوق العمل، ويتوافق مع أهداف البرنامج الأكاديمي ومخرجات التعلم، يتم التعريف بمكونات كل برنامج دراسي بنظام الساعات المعتمدة أو السنوي، وأن تستند الخطة السنوية إلى مرجعيات عالمية ومحلية، وأن تغطي حقول المعرفة بعمق وتوسع، مع وجود خطة دراسية تفصيلية لكل مقرر دراسي تضم وصف عام للمقرر، أهداف المقرر، مخرجات التعلم المقصودة، محتويات المقرر، أساليب التدريس، الكتاب المعتمد والمراجع المساندة.

– في التقويم يقوم القسم الأكاديمي بتعديل الخطة الدراسية للمقرر اعتماداً على التحسينات المعتمدة في مخرجات التعلم للبرنامج، وتتأكد وحدة الجودة بالمؤسسة أن القسم قام بالتحسينات المطلوبة وفقاً لدليل الجودة المعتمد في المؤسسة، ثم اعتماد تعديلات خطة المقرر الدراسي بعد مرورها على المجالس (دليل اتحاد الجامعات العربية،2017).

التعليم والتعلم ضمن التقويم البرامجي:

يتم قياس مدى فاعلية اساليب التعليم والتعلم من خلال تنوع أساليب التدريس بما يلائم المنهج المقرر، ومدى تغطية الجوانب النظرية والعملية بما يلائم محتوى المقرر، كذلك مدى استخدام تكنولوجيا المعلومات في العملية التعليمية، ووجود نظام تقييم للتدريس، وقياس فاعلية التدريب الميداني للطلاب ومشروع التخرج، مع إجراءات تفصيلية لعملية التعليم والتعلم يمكن للمؤسسة أن تطبقها أو تأخذ منها ما يناسبها حسب طبيعتها (برقاوي ،2015). ويندرج تحت معيار التعليم والتعلم في التقويم البرامجي ما يأتي:

– تصميم وتقويم المادة التعليمية للمقررات الدراسية التي تضم شرائح العرض الإلكتروني، اوراق العمل، الجداول، والرسومات، وغيرها. حيث يتم تحديد التعديلات المطلوبة في المادة التعليمية، وتنفيذها من قبل فريق التدريس، يتأكد منسق المقرر من أن التعديلات تحقق أهداف المقرر الدراسي، ثم تتم إضافة التعديلات إلى ملف المقرر الدراسي.

– تصميم وتقويم الأعمال المنزلية كأوراق العمل والأبحاث ويقوم بها فريق تدريس المقرر بالتعاون مع منسق القسم ورئيس القسم الأكاديمي مع تحديد المجال العام لكل عمل منزلي، وتاريخ تسليمه، والدرجة المستحقة له، ومخرج التعلم الذي سيغطيه.

– تصميم وتقويم اختبارات الطلاب وهي من أهم أساليب التقويم المباشر لمخرجات تعلم المقرر الدراسي. وعند التصميم يجب التأكد أن الأسئلة لا تتشابه مع الواجبات المنزلية للطلاب، متنوعة، تراعي مستوى تسلسل الأفعال المناسبة لمخرجات تعلم المقرر الدراسي بالفعل والمستوى المناسب لجوانب المعرفة والمهارات والقدرات التي ينبغي للطالب أن يكون قادراً على تحقيقها.

– تصميم الدرجات وتوزيعها لتقويم أعمال الطلاب المختلفة وتنفيذ التقييم، وتقويم المحاضرات الصفية من خلال زيارة واحدة من منسق البرنامج أو رئيس القسم خلال العام كخطوة أولى لتقويم أداء المدرس وقدرته على إيصال المادة العلمية، والتفاعل مع الطلاب، واستخدام أساليب تعليمية مختلفة أثناء المحاضرة، مع تقديم توضيح بمجالات القوة والضعف حتى يكون على معرفة بمجالات التحسين، ويتم إرسال التقويم لوحدة الجودة لتساعد في تحديد التدريب اللازم لأعضاء هيئة التدريس.

– تصميم وتقويم ملف المقرر الدراسي حيث يستخدم لتوثيق العملية التعليمية، ويشمل الملف جميع النشاطات والفعاليات المستخدمة في إيصال المفاهيم العلمية للطلاب من حيث محتوى المادة التعليمية التي يتم عرضها على الطلاب والمادة الإضافية التي يتم توزيعها أثناء تدريس المقرر الدراسي، ونماذج من أدوات تقييم أعمال الطلاب وثلاث عينات من إجابات الطلاب من مختلف المستويات(ضعيف، متوسط ، وممتاز)، وملء نماذج الجودة الخاصة بتقويم أدوات التقييم والإجابات النموذجية لها، وجودة تصحيح مدرس المقرر الدراسي لإجابات الطلاب من حيث الدرجات والتغذية الراجعة للطلاب عبر ملاحظات المدرس أثناء التصحيح ، وفي نهاية كل فصل يتم اختيار 20% من المقررات الدراسية للتدقيق الداخلي للتأكد من التزام أعضاء هيئة التدريس بمعايير الجودة، والتأكد من جودة أساليب التقويم، تتم تعبئة نماذج جودة التدقيق وترسل لوحدة ضمان الجودة وللقسم الأكاديمي لإجراء ما يلزم من تعديلات على ملف المقرر الدراسي (دليل اتحاد الجامعات العربية، 2017).

كذلك يتم قياس مخرجات التعلم عن طريق أدوات التقويم المباشرة كعينات عمل الطلاب، ملف الطالب، ملاحظة سلوك الطالب، الاختبارات، الأعمال المنزلية وغيرها، أو عن طريق أدوات القياس غير المباشرة كالاستبانات بأنواعها المختلفة كاستبانة الخريجين والطلاب الدارسين للحصول على تغذية راجعة واستخدامها في عملية القياس، وأدوات أُخرى كمقابلة الخريجين، معدل الاحتفاظ بالطلاب داخل البرنامج الأكاديمي.

وبوجود خطة تقويم لمخرجات التعلم يتم فيها:

– تحديد أهداف البرنامج الأكاديمي ومراجعتها.

– اشتقاق المخرجات التعليمية للبرنامج، ومراجعتها ومواءمتها مع أهداف البرنامج وإطار المؤهلات الوطنية.

– تحديد مستوى الأداء المتوقع وتنمية مهارات وقدرات هيئة التدريس في مجال تحديد مستوى الأداء المتوقع.

– تطبيق أدوات التقويم لقياس مخرجات التعلم، وتحليل النتائج، ومقارنة نتائج الطلاب على كل مخرج مع مستويات الأداء المتوقع.

– معالجة نتائج التقويم بتنمية مهارات هيئة التدريس في الاستفادة من نتائج التقويم، وبمقارنة نتائج التقويم للمخرج الواحد على عدة فصول وإمكانية الاعتماد على النتائج.

– مراجعة أهداف البرنامج ومخرجاته في ضوء النتائج، وتعديلها وتحديثها.

عملية التقويم لمخرجات التعليم دائمة وتحتاج لعدة سنوات، فلا تتم ملاحظتها في فترة وجيزة مع القيام بتقويم خطة التقويم نفسها ليتم التحسين والتطوير بشكل مستمر.

وهي تتم عبر عدة مراحل باختيار المقرر وتقويمه، والانتهاء من كل المقررات ثم تقويم المنهج، ثم تقويم البرنامج، ثم تقديم توصيات لتحسين البرنامج.

أيضا يتم تقويم أهداف البرنامج ثم مخرجات التعلم ثم محتوى البرنامج ثم أدوات ووسائل التقويم وبالتالي تقويم البرنامج وتقديم توصيات التحسين.

ونجاح عملية التقويم يتطلب من القسم الأكاديمي آلية لاستعمال نتائج عملية التقويم، وتركيزاً على عملية تحليل وتفسير نتائج عملية التقويم، وأخيراً يتم صياغة التقرير النهائي عن عملية تقويم مخرجات التعلم على مستوى البرنامج الأكاديمي أو القسم بشكل مبسط وشامل في معلوماته.

وتقوم المؤسسة التعليمية بكتابة تقرير التقويم الذاتي للبرنامج الأكاديمي الذي يتضمن تحليلاً مفصلاً لمؤشرات كل معيار من معايير الجودة، ويراعى فيه استخلاص النتائج المبنية على الحقائق مع توفير الأدلة والشواهد الداعمة (دليل اتحاد الجامعات العربية، 2017).

التجارب العالمية والعربية في ضمان جودة التعليم العالي:

أحد أبعاد انظمة ضمان جودة التعليم العالي هي العالمية لما لها من تلبية متطلبات كمواصلة الدراسات العليا في الجامعات الأُخرى وتنظيم البحوث المشتركة بين الجامعات في الدول المختلفة وغيرها من المتطلبات، فالحاجة لمتابعة أحدث النظم والخبرات العالمية ضرورية للاستفادة منها بما يتناسب والظروف المحلية.

1-تجربة الولايات المتحدة الأمريكية:

يتم اعتماد مؤسسات التعليم من لجان ومجالس خاصة للاعتماد، ويتخذ شكلين مؤسسي وتقوم به مجالس تابعة لمؤسسات التعليم العالي نفسها، وتخصصي للبرامج التخصصية أو المهنية تقوم به لجان متخصصة مثل مجلس اعتماد الهندسة والتكنولوجيا وهيئة اعتماد التعليم الطبي، وفي 1996م أنشئ مجلس اعتماد التعليم العالي ليعترف بالمؤسسات بناء على معايير محددة ويتم إعادة الاعتماد كل 10 سنوات بناءً على تقرير يقدم كل 5 سنوات.

فدليل الجمعية الأمريكية لكليات ومدارس الأعمال به ست معايير هي الرسالة والأهداف، تنمية أعضاء هيئة التدريس، المساهمات الفكرية، والمسؤوليات وإدارة الموارد، والطلاب، ومحتوي الخطة الدراسية وتقييمها.

وتقوم مؤسسات الاعتماد بالآتي:

1-مراجعة عمليات التقييم الذاتي

2-زيارة ميدانية للمؤسسة كل عام مرة

3-العمل علي جذب متطوعين جدد من المهتمين بالتعليم العالي للانضمام إلى المنظمة (عطوة،2008).

أيضاً وضع المجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلمين معايير تضم تطوير البرامج الأكاديمية، نظام التقويم، الخبرات الميدانية، التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس، الإدارة والمصادر والموارد.

تجربة دول أوروبا الغربية:

تعتبر فرنسا وانجلترا وهولندا أكثر البلدان التي تتم فيها عمليات التقويم ومتابعة جودة التعليم.

في عام 1997م انشئت هيئة ضمان الجودة وهي تعمل علي:

- عمليات المراجعة الداخلية لضمان الجودة والتي تتم بواسطة المؤسسة نفسها من خلال مراجعة البرامج بواسطة محكمين داخليين وخارجيين
- مراجعة الجودة بالمؤسسة بواسطة هيئة الجودة.
- الاعتماد
- تقييم الأبحاث بالمؤسسات التعليمية بواسطة القائمين على المراجعة (عطوة،2008)

تجربة اليابان:

يتم اعتماد الجامعات من خلال نظامين:

- نظام الاعتماد الذي يمنح للجامعات التي تتقدم لأول مرة لطلب العضوية الرسمية في هيئة الاعتماد.

– إعادة الاعتماد الذي يمنح بعد مرور خمس سنوات من الحصول على الاعتماد الأول بالنسبة للجامعات التي تحصل لأول مرة على الاعتماد ويمنح كل سبع سنوات للجامعات التي حصلت على إعادة اعتماد من قبل (عطوة،2008).

تجربة الاعتماد في الجامعات العربية:

أغراض ضمان الجودة في الجامعات العربية هي:

– ضمان الوضوح والشفافية للبرامج الاكاديمية.

–توفير معلومات واضحة ودقيقة للطلاب، وتحديد أهداف واضحة ودقيقه للبرامج.

– ضمان أن الأنشطة العلمية للبرامج المعتمدة تلبي متطلبات الاعتماد الأكاديمي وتتفق مع المعايير العالمية في التعليم العالي ومتطلبات المهن.

– تعزيز سمعة البرامج المقيمة والمعتمدة لدي المجتمع الذي يثق بعمليتي التقويم الخارجي والاعتماد الأكاديمي.

–توفير آلية لمساءلة جميع المعنيين بالإعداد والإشراف على البرامج الأكاديمية.

تجربة الأردن:

أُسس مجلس الاعتماد عام2001م، وقد صنف الاعتماد إلى عام للجامعات ويحدد الطاقة الاستيعابية العامة للجامعة، وخاص للبرامج الأكاديمية ويحدد الطاقة الاستيعابية للتخصص الأكاديمي، وإجراءات متابعة الاعتماد العام تتم مرة كل ثلاث سنوات، والاعتماد الخاص مرة كل سنتين بدء من تاريخ آخر قرار للاعتماد الخاص أو العام (مجيد والزيادات،2008)، ومعايير ضمان الجودة في المؤسسات الأردنية هي:

1–الرؤيه والرسالة والتخطيط التربوي: تمتلك المؤسسة رؤية ورساله واضحة ومعلنة تحدد هويتها مع وجود تخطيط مستمر يضمن تحقيقها.

2–البرامج التربوية وفعاليتها: حيث يتوجب على الجامعة أن تطرح برامج جامعية تؤدي إلى تخريج طلاب ذوي كفاءة، وتحسين مستمر لهذه البرامج، والتخطيط والتقييم للبرامج التربوية بوجود

إجراءات واضحة لتقييم برامجها وبصوره دورية مع نشر نتاجات التعلم المتوقعة لكل برنامج وتقديم الشواهد التي تدل على أن الطلاب الذين تخرجوا يمتلكون هذه النتاجات بدرجة كبيرة وأن الأنشطة التي تقوم بها المؤسسة تؤدي إلى تحسين عمليتي التعليم والتعلم فيها.

3–الطلاب: دعم برامج تطوير الطلاب والخدمات الطلابية علي أساس تقييم حاجات الطلب

4–اعضاء هيئة التدريس: من حيث اختيارهم وتقييمهم ونموهم المهني.

5-المكتبة ومصادر المعلومات من حيث الأغراض ومداها ومصادر المعلومات والتسهيلات والوصول لها.

6-الحاكمية والإدارة: من حيث نظام حكم والعمداء حيث عرفت العميد بأنه مسؤول عن جودة وتكامل المؤسسة وتحقيق رسالتها وأهدافها وتصريف الشؤون المالية والأكاديمية ويجب أن يكون العاملين منظمين بما يدعم البيئة التعليمية التعلمية ويحقق أهدافها.

7-الجانب المالي: من حيث تخطيط وإدارة واستثمار مالي

8-النزاهة المؤسسية: حيث يجب أن تبدي المؤسسة درجة عالية من الالتزام بالممارسات الأخلاقية المهنية والمصداقية عند تقديمها لتقارير الوضع التدريسي والخدمات وهيئة التدريس ولغيرها من التقارير المختلفة الموجهة للمجالس او الرأي العام

أصبح المجلس هيئة اعتماد في عام 2008 ويتم تطبيق المعايير فيه بمرحلتين: التقييم حيث يتم توفير المعلومات والشواهد لكل معيار واتخاذ القرارات الذاتية المتصلة بإعادة تصميم وتعديل البرامج وأساليب التعليم بحيث تتلاءم مع معايير ضمان الجودة والاعتماد، ومرحلة مراجعة المختصين للمعلومات التي تقدمت بها المؤسسة من قبل فريق خارجي للتأكد من أن معايير الاعتماد قد تم تحقيقها، ومن خلال المرحلتين تصدر الهيئة قرارها (الخطيب والخطيب،2010).

التجربة السعودية:

أُنشئت الهيئة الوطنية التقويم والاعتماد الأكاديمي عام2004م، لضبط جودة التعليم العالي وضمان تحقق المعايير المتعارف عليها دولياً وضمان كفاءة مخرجاته، لمقابلة متطلبات السوق تعمل الهيئة على إنجاز أدلتها ومعاييرها وهي: دليل معايير الاعتماد وضمان الجودة، دليل التقويم الذاتي، دليل اجراءات التقويم الخارجي، وثيقة الإطار الوطني للمؤهلات ووثيقة معايير الجودة في الأداء المؤسسي، وهي تقوم على مساعدة المؤسسات التعليمية في بناء أنظمة ضمان الجودة الداخلية، والعمل على تطبيق نظام الهيئة في الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة، أيضاً تقوم بتقديم البرامج التدريبية في المجالات المرتبطة بضمان الجودة والاعتماد، وتنشر ثقافة التقويم الذاتي وترسي قواعد الهيكلة التنظيمية للتقويم الذاتي، وقد حصلت الهيئة على العضوية في الشبكة العالمية لهيئات ضمان الجودة في التعليم العالي (الصائغ،2007)، وشملت المعايير أحد عشر مجالاً عاماً لأنشطة مؤسسات وبرامج التعليم العالي هي: الرسالة والغايات والاهداف، السلطات والإدارة، إدارة ضمان الجودة وتحسينها، التعليم والتعلم، إدارة شؤون الطلاب والخدمات المساندة، مصادر المؤسسة التعليمية بالمجتمع، وقد عملت وزارة التعليم العالي على إنشاء عدد من مراكز التميز في البحث العلمي والتأكيد على أهمية أعضاء هيئة التدريس في زيادة مستوى الجودة عن طريق مشروع الإبداع والتميز لأعضاء هيئة التدريس الذي بدأت في تنفيذه عام

2006، ويتضمن مجموعة من البرامج منها مهارات الاتصال ومهارات القيادة الأكاديمية، التخطيط الاستراتيجي، استخدام الانترنت في التعليم.

فسعي الدول العربية لتطبيق الجودة الشاملة والوصول إلى مستويات تعليمية عالمية جعل العديد منها ينشئ هيئات او لجان لضمان جودة التعليم ففي تونس أنشئت اللجنة الوطنية للتقييم عام 2003، وفي فلسطين تأسست الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة في عام 2001 (عميرة،2013).

أيضا يعمل اتحاد الجامعات العربية منذ تأسيسه عام 1964 على التعاون مع الجامعات العربية لضبط جودة التعليم العالي والسعي لتحقيق الاعتراف المتبادل بالشهادات الصادرة عن تلك الجامعات، ومع تزايد أعداد مؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي وتنوع البرامج والتخصصات المطروحة تم إنشاء مجلس ضمان الجودة والاعتماد عام 2007 لإصدار مجموعة من الأدلة الخاصة بالتقويم المؤسسي والبرامجي للجامعات العربية لتكون مرجعاً للمؤسسات العربية في عمل دليل جودة خاص بها يوثق الإجراءات والآليات، يؤسس لنظام داخلي يضمن جودة الأداء والتحسين والتطوير المستمر للمؤسسة ومخرجات برامجها الأكاديمية ضمن خطتها في إدارة الجودة الشاملة.

ترى الباحثة أنه توجد العديد من المعايير قد تتفق وتختلف في بعض النقاط حسب الظروف المحلية لكل مؤسسة تعليمية إلا أنها تتفق في أن الغاية هي تحسين جودة المخرجات التعليمية فتطبيق هذه المعايير يؤدي إلى التحسين المستمر وتنمية روح فريق العمل بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والعاملين في المؤسسة بما يحقق أهداف المؤسسة التعليمية.

الجودة الشاملة في التعليم العالي في السودان:

بالجامعات السودانية شروط للقبول وضوابط محددة لتعيين وترقية أعضاء هيئة التدريس، ولمجالس الأساتذة والأقسام والكليات مع المراجعة والتحديث المستمر لهذه الضوابط، واهتمام بدعم الطلاب وتوفير بنى تحتية ومصادر تعلم وخدمات تناسب احتياجاتهم. واعتماد وتقويم دوري خارجي للبرامج بمشاركة ممتحنين من دول خارجية (الهيئة العليا للتقويم والإعتماد،2012).

بالإضافة إلى بعض التجارب للاعتماد البرامجي في بعض الجامعات كجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا وجامعة الخرطوم في كليات الهندسة والحاسوب والتربية والطب. بينما انتشرت في بحوث الدراسات العليا والأقسام العلمية في الجامعات جهود تقويمية لأعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا وفقاً لمعايير محكمة.

في عام 1996م انشأت وزارة التعليم العالي لجان فنية متخصصة لمراجعة وتقويم واقع الجامعات الجديدة من حيث المناهج المطبقة وتوفير المعينات البشرية، تطور الأمر لتصبح هذه اللجان

مرتبطة بالمجلس القومي للتعليم العالي ومهمتها الأساسية إعداد الدراسات والبحوث التي تقود إلى الإصلاح والتطوير.

وفي عام 2001م تبني برنامج الأمم المتحدة الإنمائي مشروعا تحت اسم ''تطوير الأداء النوعي ورفع كفاءة التخطيط المؤسسي في الجامعات العربية''. يقوم بتقويم برنامج أكاديمي معين في مجالات المعرفة مثل الهندسة او العلوم الإدارية في الجامعات العربية. وقد سبق أن قام المشروع بتقويم برامج الحاسوب في العام 2002م، وبرامج العلوم الإدارية في العام 2003م، وبرامج التربية في العام 2005م، والهندسة الكهربائية في عام 2007م.

وفي عام 2003م قامت الهيئة العليا للتقويم والاعتماد، وصممت دليلاً للمعايير الوطنية لضمان جودة التعليم العالي بالسودان (الهيئة العليا للتقويم والإعتماد،2012).

ثم تم إعطاء الهيئة مزيد من الاستقلالية والصلاحيات التي تمكنها من تطبيق مفهوم الجودة الشاملة بوضع المعايير وإنشاء الآليات لتحقيقها على ضوء المعايير العالمية بقانون صدر في 2016م. فأُنشئت'' السلطة القومية لتقويم واعتماد التعليم العالي''وأعطيت حق التشريع والتقويم والاعتماد(كباشي،2007)، وقد قامت السلطة لقومية للتقويم والاعتماد بوضع معايير التقييم المؤسسي وتعمل السلطة على تحقيق ضمان جودة مؤسسات التعليم من خلال تحقيق الأهداف التالية:

أ–وضع المعايير القياسية لضمان جودة مؤسسات التعليم العالي.

ب–دعم القدرات الذاتية للمؤسسات للقيام بالتقويم الذاتي.

ج–التقويم الشامل للمؤسسات والبرامج وفقاً للمعايير القياسية ومنح شهادة الاعتماد.

د–نشر وتعزيز الوعي بثقافة الجودة.

هـ–دعم وتعزيز دور المؤسسات في بناء وتطوير وإنتاج المعرفة، وتعميق مفهوم البحث العلمي، وتنمية المهارات وخدمة المجتمع (الهيئة العليا للتقويم والاعتماد،2016).

مقارنة بين المعايير القياسية لتقويم واعتماد مؤسسات التعليم العالي في السودان والمعايير الدولية:

1–يتفق محور الحوكمة والإدارة وما يشمل من إطار مؤسسي وتخطيط استراتيجي به رؤية ورسالة وأهداف مع معياري الرسالة والأهداف والمسؤوليات وإدارة الموارد في المعايير الامريكية مع توسع الدليل السوداني بتناول مجال إدارة ضمان الجودة.

2–البني التحتية ومعينات التعلم لها معيار منفصل في الدليل السوداني.

3-يتوافق المعيار الثالث التعليم والتعلم ومصادرهما مع معيار الخطة الدراسية وتقييمها، أيضاً يوجد اتفاق تام بين المعيار السادس الطلاب والخريجون مع متطلبات المعيار الامريكي للطلاب. كذلك يتفق مع معايير الهيئة الوطنية السعودية مع توسعها في تناول المعيار.

4-أما معيار البحث العلمي والدراسات العليا فهو يتفق مع المعيار الأمريكي فيما يتعلق بالمساهمات الفكرية مع توسع دليل المعايير الوطنية السودانية.

5-التجربتان البريطانية والسعودية بها تفصيل للمعايير بما يساهم في التطبيق الفعال للمعايير (الأمين وخضر،2014).

ترى الباحثة أن المعايير الوطنية السودانية وبما أنها مأخوذة من المعايير العالمية يمكن ذلك المؤسسات التعليمية من إجراء أبحاث مقارنة عن الآليات التي تساعد في التطبيق في الدول الأُخرى والتي حصلت من خلالها على جودة عالية ودراستها والعمل على تنفيذها محلياً.

وأن الاعتماد هو وسيلة لتحقيق الجودة في الجامعات وأن الأهداف والمخرجات المرجوة للمساهمين واصحاب المؤسسة يمكن أن يتم ضمان تحقيقها بالالتزام بمعايير جهة الاعتماد، فهي تساعد في قياس مخرجات التعليم الجامعي وتقيس الخصائص المعرفية والمهارات السلوكية للطلاب إضافة لقياس العناصر التي تدخل في تقديم العملية التعليمية وجودتها.

تجربة جامعة الخرطوم:

تدريب أعضاء هيئة التدريس بجامعة الخرطوم:

نظمت لائحة التدريب القومي لعام 1967 والمعدلة 1982م عملية تدريب أعضاء هيئة التدريس، ونصت على الاهتمام بالتدريب وتنفيذه، وشروط البعثات الدراسية، وتحديد المرشحين للتدريب، والفترات الخاصة بالابتعاث، ومستحقات المبعوثين، كما نصت على إعداد ميزانية لكل من التدريب والبعثات، وتكوين إدارات التدريب بالوحدات المختلفة (عبد الله، أ،2014).

وأنشأت جامعة الخرطوم مركز لتطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس خاصة في المجال المهني في عام 1987م، وتحولت تبعيته الفنية لكلية التربية في عام 1992وأصبح اسمه مركز ترقية أداء أعضاء هيئة التدريس ليشمل عمله تدريب أعضاء هيئة التدريس في المجالات المهنية التربوية والبحثية الاستشارات وخدمة المجتمع، ولا تتم ترقية أي من مساعدي التدريس إلى درجة محاضر إلا بعد حضور الدورة الأساسية للمركز، والتي تركز على تطوير المهارات في أساليب التدريس والتقويم، تقنيات التعليم، وتصميم وتطوير المناهج، وقد قامت الجامعات بإنشاء مراكز مماثلة أو تنفيذ برنامج بكليات التربية يعنى بتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس (عبد الغني،2003).

وجامعة الخرطوم لديها أقسام متخصصة بتحديد هيكل عادل للأجور والمكافآت يتفق مع الجهد المبزول من القوى العاملة. وتهتم بالقوى البشرية بتوفير الرعاية الصحية والعلمية والثقافية والاجتماعية فلديها مستشفيات ومراكز صحية وروابط ونقابات (عبد الله، أ،2014).

تقييم الأداء:

تقييم الأداء من المهام الرئيسية لإدارة الموارد البشرية من خلالها يمكن التعرف على كفاءة العاملين والتخطيط للتطور المهني للعامل ومدى جاهزيته للنقل أو الترقية وعلى أساسه يمكن أن تقرر المكافأة أو زيادة الراتب، وتمنح مزايا عينية مثل التأمينات الخاصة بالمرض، وخدمات مالية واجتماعية تمتد للإسكان والمواصلات بالإضافة إلى سجل الإجازات والسلف، وجود قواعد منظمة للعقاب والثواب، (عبد الله، ب،2014).

إدارة التقويم الذاتي والجودة بجامعة الخرطوم:

للمحافظة على إدامة ضمان الجودة تهتم جامعة الخرطوم بالجودة والتميز عن طريق نظمها المؤسسية، وتقوم إدارة التقويم الذاتي والجودة بالمهام التالية:

- تتبني أسس ومعايير التقويم المؤسسي والبرامجي بكليات ومعاهد ومراكز الجامعة وإعداد الوثائق لذلك.
- تدريب منسوبي الجامعة على عمليات التقويم الذاتي والجودة.
- تنسيق ومتابعة أداء وحدات التقويم الذاتي، ومراجعة تقاريرها.
- تأسيس وبناء قاعدة بيانات عن كل أنشطة الجامعة.
- توفير الدعم الفني والمعلوماتي لوحدات التقويم الذاتي المختلفة من خلال توفير المعلومات وإصدار وثائق مرجعية للممارسة الجيدة في مجال التقويم الذاتي.
- دعم ومساندة إجراء البحوث التقويمية.
- تأسيس وتطوير نظم بحثية للتعرف على اهتمامات وحاجات المستفيدين والشركاء وما تقدمه الجامعة من مخرجات، واستقصاء آراءهم وتوقعاتهم (حسن،2015).

وتعمل إدارة التقويم الذاتي على مشروع إدارة الجودة الشاملة في إطار الهدف الاستراتيجي للجامعة برفع جودة التعليم والتعلم وتحقيق التميز في جميع التخصصات.

أهداف المشروع:

- تطوير نظام إدارة الجودة الشاملة بالجامعة.
- تحسين الأداء الأكاديمي والمالي والإداري.
- رفع قدرات أعضاء هيئة التدريس في استخدام التكنولوجيا الحديثة في التدريس.

الأنشطة المقترحة لتحقيق أهداف المشروع:

– استكمال البنى الهيكلية لإدارة التقويم الذاتي والجودة والقيام بمهامها واختصاصاتها بإنشاء وحدة تقويم وجودة، وحدة تدريب وتطوير، وحدة إحصاء ومعلومات، وإنشاء لجان فنية.

– إكمال تأسيس ودعم لجان التقويم الذاتي والجودة بالكليات والمراكز وتعريفها بمهامها وأدوارها.

– تنمية العلاقات وتبادل الخبرات والتنسيق مع الجهات النظيرة وإنشاء شراكات مع الهيئات ذات الصلة كهيئة التقويم والاعتماد.

– تفعيل نظم إدارة الجودة وتطويرها بتطبيق المعايير القياسية من خلال:

– مراجعة استمارات التقويم المصممة (استمارة تقييم الأداء، استمارة تقويم البيئة، استمارة توصيف المقررات واستمارة تقويم الخريج).

– الشروع في إنشاء تقويم مؤسسي وبرامجي على مستوى الكليات والمعاهد وفقاً للمعايير القياسية تمهيداً للتقويم الذاتي للجامعة.

– تنفيذ دورات تدريبية وورش عمل لرفع قدرات أعضاء هيئة التدريس.

– الاستخدام الفاعل لتقنيات التعليم وتوظيفها في التدريس والبحث العلمي (حمود،2018).

ترى الباحثة أن على إدارة المؤسسة التعليمية عند تطبيق معايير الجودة أن تتوقع بعض الصعوبات والمشكلات وتضع خطط تعمل على تنفيذها لحل هذه المشكلات حتى لا تقلل من اقتناع العاملين وحتى لا تكون معيقة للنظام عند بداية التطبيق.

المبحث الثاني

المعايير القياسية الوطنية السودانية لتقويم واعتماد مؤسسات التعليم العالي

مقدمة:

أظهرت نتائج الدراسات العربية والأجنبية أهمية تطبيق معايير الجودة في الجامعات، حيث تقوم بتحسين الأداء، وتحقيق جودة العمليات والمخرجات، وضمان الوصول للمراكز الأولى عالمياً (ابو الرب،2010).

وهذه المعايير ومؤشراتها ضرورية ويجب توفرها وتحقيقها في أي مؤسسة تعليمية، لذلك وضعت الهيئة العليا للتقويم والاعتماد بالسودان معايير قياسية لتقويم واعتماد مؤسسات التعليم العالي، تحتوي على آخر ما يتعارف عليه من ممارسات نظم جودة في مؤسسات التعليم العالي عالمياً، وقد عملت على أن تتلاءم هذه المعايير مع المطلوبات القومية، أيضا تمت مراعاة أن تخدم هذه المعايير دعم وتطوير نظم ضمان الجودة الداخلية، الاستجابة للتنوع في قياس المؤسسات والبرامج والطلاب، غرس ثقافة الجودة، وتلبية احتياجات المستفيدين والطلاب والمجتمع (الهيئة العليا للتقويم والإعتماد،2016)

وقد اعتمدت جامعة الخرطوم العمل بالمعايير الموضوعة من قبل السلطة القومية للتقويم والاعتماد وهذه المعايير هي:

المعيار الأول: الحوكمة والإدارة:

يمثل محور الحوكمة الإطار العام لأي جامعة، والمؤسسة تبدأ تقويمها من إطارها المؤسسي ومقومات جودته، لأنه المحدد لهوية المؤسسة وبرامجها وانشطتها المختلفة ودورها في المجتمع. فالحوكمة هي التي تحدد الأطر والآليات التنظيمية التي تحكم العمل.

المعيار: للمؤسسة منهج للتخطيط الاستراتيجي القائم على تحليل واقعها وصياغة رؤيتها ورسالتها وتحديد الغايات والأهداف والخطط التنفيذية واليات ووسائل تحقيقها، ويضم المعيار خمسة محاور هي:

1-الهياكل الإدارية والقيادات العليا:

للمؤسسة رؤية ورسالة وغايات تعمل ووفقها الإدارة العليا لوضع خطط تنفيذية واقعية ومرنة تتضمن كل الأنشطة والبرامج وآليات التنفيذ والاحتياجات المادية والبشرية التي تحقق بها أهدافها.

يشمل المحور مؤشرات تتناول قيادات إدارية بمؤهلات تعزز ثقافة الجماعة وتفويض السلطات، تجتمع بصورة دورية، تعمل على تطوير المفهوم الإداري وتعزز مفهوم الجودة، توفر فرص برامج تدريبية بصوره دورية، وتحقق الغايات الأساسية للتعليم والتعلم.

بالإضافة إلى التعرف على ما أُستحدث من وظائف قيادية في المؤسسة غير التي نص عليها أمر التأسيس، وإن كان هناك أي من المقاعد الإدارية قد خلا عن شاغلة لأكثر من عام، ووجود دراسات حول رضا المستفيدين عن أداء قياداتها ومذكرات تفاهم ومشروعات مع مؤسسات ذات صلة، إضافة إلى عضوية بالاتحادات والمنظمات ذات الصلة ثم أخيراً توضيح ببيانات تدل على عدم تعرض المؤسسة لإدانة قضائية تخل بأهدافها ورسالتها (الهيئة العليا للتقويم والاعتماد 2016).

ترى الباحثة أن الإدارة هي التي يعتمد عليها أداء المؤسسة من خلال استخدام أساليب وأنظمة تطوير مستمر معتمدة من قبل الهيئات ذات الصلة، ونجاح القيادة يعني مشاركة تحمل المسؤوليات والأعباء لكل من يعمل في المؤسسة وعن طريق الالتزام بمعيار الحوكمة والإدارة يمكن إيجاد رؤى مشتركة بين أعضاء هيئة التدريس والموظفين والإداريين، فالمعيار يؤكد على وجود قانون تنظيم جامعي يحكم العلاقة بين الموظفين، مع تقويم مستمر لمستوى فاعلية الإدارة لتحسين الأداء.

2-التخطيط الاستراتيجي:

للمؤسسة خطة استراتيجية واقعية مرنه تلتزم بها الإدارة وتتضمن الغايات والأهداف الرئيسة، تقوَم دورياً وتجاز من المجلس الحاكم للمؤسسة.

يشمل المحور مجموعة من المؤشرات أهمها وجود خطة تنموية وإشراك للمستفيدين في وضعها، ومدى اهتمام القيادة العليا بتأكيد جودة التعليم والتعلم، وتشجيع وحداتها على الاستغلال الإداري إضافة إلى وجود آليه لدراسة التظلمات ومعالجتها (الهيئة العليا للتقويم والإعتماد،2016).

ترى الباحثة أن عملية التخطيط الاستراتيجي هي التي تقوم عليها المؤسسة فمن خلالها يتم تحديد رؤية المؤسسة، رسالتها، وتحقيق أهدافها بالتالي على المؤسسة العمل على تحقيق المتطلبات التي تؤدي إلى تطوير الكلية عن طريق الخطة الاستراتيجية.

التخطيط الاستراتيجي هو عملية شاملة تقوم على إدراك المتغيرات المرتبطة بالبيئة الداخلية والخارجية للمؤسسة تهدف إلى الانتقال من الوضع الحالي إلى الوضع المأمول الذي يفي بمتطلبات الجودة الشاملة (ابودقة والدجنى،2011) وتتعد تعريفاته إلا أنه يشمل:

- عمليات إدارة منهجية (فكرية وعلمية) لإدراك آفاق المستقبل وتحديد أبعاده.
- أهداف بعيدة المدى تعكس التصور الشامل في بيئة المستقبل.

– مجموعة من الخيارات الناشئة عن مقارنة قدرات المنظمة وإمكانات وعوامل البيئة، ويفترض أن تكون ملائمة لإنجاز الأهداف.

– عمليات تحويل الخيارات إلى خطط عمل تفصيلية ومتابعة تنفيذ هذه الخطط (برير،2012).

عناصر التخطيط الاستراتيجي:

–الرؤية: هي حالة مستقبلية في الذهن وتستدعي التفكير في الوسائل والطرق التي تؤدي إلى جعل هذه الرؤية ممكنة الحدوث.

–الأهداف: هي الغايات التي ترغب المؤسسة في الوصول إليها في المستقبل وتأتي في حدود الرسالة، وتحديد الأهداف ووضوحها بما يحقق النجاح.

– الاستراتيجيات: هي الوسائل والطرق المتبعة لتحقيق الأهداف التفصيلية للخطة الاستراتيجية.

– خطط العمل: وتعني كيفية تنفيذ الاستراتيجيات التي جرى اختيارها والموافقة عليها، وتضم تحديد كل من خطوات تنفيذ الخطة، تحديد موعد بداية ونهاية التنفيذ، الأفراد المسؤولين على التنفيذ، المؤشرات التي يستدل بها على الانتهاء من تنفيذ الخطة بنجاح، وتوفير الأموال المطلوبة لتنفيذ الخطة (برير،2012).

فوائد التخطيط الاستراتيجي:

– يضع رؤية مستقبلية وتصور لمخرجات التعلم.

– يزيد دعم المؤسسة لأن الجميع يشارك في القيادة ووضع القرار فالتخطيط الاستراتيجي يؤكد على البناء المؤسسي.

– يمكن من الحصول على الموقع الفعال بين المؤسسات وتحقيق النجاح لاتفاق الجميع على الخطوات.

– يسهم في جعل عملية تطوير المؤسسة مستمرة.

– يساعد في تحديد الأولويات وفق احتياجات الأداء، المؤسسة، السوق، والمجتمع (الحاج ،2011).

ويوضح حمود(2012) أن عملية التخطيط تهيئ لوجود اتفاق على الأولويات، على أن التخطيط يجب ألا يكون بالأسلوب التقليدي القديم من أعلى إلى أسفل الهرم الإداري، بل لابد أن تنطلق الأفكار والخطط والمقترحات من الأفراد ذوي العلاقة والعاملين في الميدان، وهناك طريقتان لتحديد الأهداف في التخطيط الأولى هي مطالبة جميع وحدات الجامعة بوضع أهدافها حسب الأولوية ومن ثم مراجعة تلك الأهداف بواسطة لجنة التخطيط الاستراتيجي واختصارها والتوفيق بينها لتشكل أهداف الجامعة ككل، والطريقة الثانية تتمثل في قيام مجموعة واحدة ممثلة فيها جميع وحدات الجامعة بوضع الأهداف ومناقشتها والوصول إلى اتفاق بشأنها، ومن أمثلة أهداف

الجامعة تحسين مستوى التدريس، تطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس، تشجيع البحث العمي، تطوير البرامج الأكاديمية وغيرها من الأهداف.

وأن خلق بيئة تخطيطية ناجحة يتطلب توفير العوامل التي تساعد على الاتفاق على الأولويات ومنها إدراك المشاركين ضرورة التضحية وتقديم التنازلات والتفكير بمصلحة الجامعة ككل. بحيث تعطى الأولوية للقضايا التي تؤثر على الجامعة ككل لأن الجميع سيستفيد، ومن أمثلة ذلك البنى التحتية، وكذلك تعطى الأولوية للقضايا المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس والبرامج الأكاديمية وقد أشارت الكثير من التجارب أن العناية بأعضاء هيئة التدريس تعييناً وتدريباً مهمة جداً إذ لا يقاس أداء الجامعة على المدى البعيد إلا من خلال قدرتها على تدريس الطلاب وإعدادهم ليكونوا أفراداً مبدعين وفاعلين في المجتمع، فتعيين وتدريب وتقديم الخدمة لأعضاء هيئة التدريس يجب أن يكون أولى الأولويات إذا كانت الجامعة تريد أن تحافظ على الجودة أو تطورها.

وأن قادة التخطيط الناجحون هم الذين يدركون سعة حجم الجامعة ووظائفها ويشركون الجميع في عملية التغيير، ليس بالضرورة من خلال الحصول على تأييد الجميع لكن بموافقة الأغلبية مع شعور المعارضين بأن صوتهم قد تم سماعه، مع إشراك الطلاب لأن لديهم من المقترحات ما يثري الخطة ولأن كسب ولائهم مؤثر أيضاً.

مع ضرورة إقناع الدولة بأهمية الإنفاق على تنفيذ الخطة من خلال توضيح أسباب الأولوية في الأهداف المحددة في ضوء رؤية ورسالة الجامعة والمنافع المرجوة من تطبيق الخطة ومبررات الصرف عليها.

واهمية متابعة سير تنفيذ وتطبيق الخطة والتدخل عند ظهور العقبات ومن الممكن الحصول على نتائج جيدة عندما توكل تلك المهمة لشخص لكل جزيئة في الخطة يقوم بمتابعة التنفيذ مع لجنة التخطيط مباشرة.

وقد توصل عبد الوهاب (2011) إلى أن كلية التربية جامعة الخرطوم لها رسالة متميزة، ورؤية واضحة إلا أنه لابد من تطويرها في ضوء معايير الجودة والضمان العالمية مع إعادة النظر في أهداف الكلية وبرامجها، وأن اهم معوقات التخطيط الاستراتيجي لوظيفة التدريس الجامعي بكلية التربية جامعة الخرطوم هي قلة المال وضعف البيئة التعليمية، القبول الكبير والمتزايد للطلاب الذي لا يناسب إمكانات الكلية، ضعف تدريب وتأهيل أعضاء هيئة التدريس خارج السودان، أما لوظيفة البحث العلمي فهي ضعف وعدم الاهتمام بتطوير البحث العلمي، وعدم دعم الجامعة لمشاركة الأساتذة في المؤتمرات الخارجية، وعدم مواكبة البحث لسوق العمل، ومعوقات وظيفة خدمة المجتمع هي عدم وجود خطة استراتيجية للكلية لوظيفة خدمة المجتمع ولا توجد جهة تشرف عليها، غياب مشاركة الكلية في أجهزة الإعلام في القضايا التربوية، ضعف مشاركة

الكلية في تدريب المعلمين اثناء الخدمة، وتركيز الكلية على وظيفة التدريس أكثر من خدمة المجتمع.

3-الموارد المالية:

للمؤسسة موارد مالية كافية تمكنها من أداء رسالتها وتحقيق أهدافها والقيام بوظائفها المختلفة بكفاءة وفعالية وتعمل لاستغلال مواردها وتنميتها وتسعي لاستدامه وتجديد مصادرها، وتعمل بنظم مؤسسية وإجراءات محاسبية وشفافية أداء بوسائل تقانة حديثة، وأهم المؤشرات تتمثل في معرفة إن كان للمؤسسة ميزانية سنوية وكفاية موارد لتغطيتها، وجود تقارير مراجعه داخلية وخارجية وتتم مناقشتها في المجالس الحاكمة، وجود بحوث ودراسات عن موارد المؤسسة المالية ونظم حوسبه مع معرفة أثرها في تطوير أداء الإدارة المالية، ومعرفة إذا ما أظهرت التقارير وجود مخالفات للنظم المالية والطريقة التي تمت بها معالجتها (الهيئة العليا للتقويم والإعتماد،2016).

4-العناية بهيئة التدريس:

للمؤسسة سياسة لتحقيق الرضا الوظيفي الذي يضمن بقاء هيئة التدريس لتحقيق رسالتها. ويشمل المؤشرات التي تتعرف على مجهودات الإدارة العليا في تنمية القدرات المهنية وتحسين اوضاع هيئة التدريس، وإن كانت المؤسسة تمنح رتبه أستاذ ممتاز لهيئة التدريس ذات التميز الخاص، ووجود إجراءات جذب لأساتذة ذوي كفاءه عالية ونظم لترقية الاعضاء (الهيئة العليا للتقويم والإعتماد،2016).

ترى الباحثة أن محور العناية بهيئة التدريس يجب أن يتضمن كافة الموظفين باعتبار أن المحور للموارد البشرية، فتحديد إجراءات اختيار الموظفين، وتحديد مهام كل موظف حسب تخصصه ومؤهلاته، وتقييم فاعلية الموارد البشرية، وتهيئة الشروط المطلوبة لأمن وسرية السجلات الشخصية للموظفين وتقييمها باستمرار، وتوفير فرص التنمية المهنية لجميع العاملين، ونظام تأمين صحي وتعويض جميعها مؤشرات تمكن المؤسسة من أداء مهامها.

5-إدارة ضمان الجودة:

للمؤسسة نظام متكامل للجودة تلتزم به قيادتها العليا لتطوير وتحسين الأداء عبر آليات مختلفة تقود إلى الاعتماد المؤسسي والبرامجي.

ومؤشرات المحور تتمثل في وجود إدارة ذات رسالة وغايات متطابقة مع غايات المؤسسة لمتابعة ومراجعه جودة الأداء وضمان عملية التعليم والتعلم، وضوابط تقوم بها إدارة الجودة لتعزيز الأداء والتزام إدارة المؤسسة بتوصياتها (الهيئة العليا للتقويم والإعتماد،2016).

فمعطيات تقويم إدارة الجودة تستخدم لتغيير وتعديل ممارسات النصح والإرشاد، متطلبات المنهج، البنى الهيكلية، وغيرها من المحاور ولا يمكن تحسين الجودة الكلية لأداء عدد كبير من الطلاب تختلف حاجاتهم وسماتهم من خلال عمل وحدة واحدة فالتحسين يجب أن يكون من خلال جهود كل فرد في الجامعة، بالإضافة إلى أن جمع الأدلة والبيانات بأسلوب منهجي حول الطلاب والأداء المؤسسي للمساءلة والمحاسبة وإدخال التحسينات أمر مهم للعملية التعليمية الفاعلة، واستخدام هذه البيانات في عملية صنع القرار يجعل أعضاء التدريس والموظفون والإداريون يقومون بجمع تجاربهم الشخصية مع المعلومات المجمعة لاستخلاص النتائج المعتمدة على البيانات المتعلقة بكفاءة مبادراتهم (جورج وآخرون ،2006).

المعيار الثاني: البني التحتية ومعينات التعلم:

البنية التحتية والخدمات الجامعية من أهم مقومات نجاح المؤسسة في أداء وظائفها المختلفة وتحقيق رسالتها لذا يجب أن تتوافر وتسعي المؤسسة لتطويرهما وتحديثهما.

1-البنية التحتية:

للمؤسسة بنية تحتية وخدمات تعينها على أداء وظائفها وتحقيق رسالتها وأهدافها.

يضم المحور مؤشرات كوجود بنية تحتية لتنفيذ البرامج، وجود منشآت للأغراض الإدارية ومرافق أكاديمية كافية لحاجات المستفيدين، وتوفر مرافق خدمية لمنسوبي المؤسسة ومرافق رياضيه، صحية، ثقافية مدعمه بوسائل الأمن والسلامة ولها إدارة هندسية للصيانة الدورية والتخطيط الإنشائي بالإضافة إلى توفر تسهيلات بالبنية التحتية لذوي الاحتياجات الخاصة من منسوبي المؤسسة، إضافة إلى وجود استراتيجية للحفاظ على بيئة المؤسسة في التخلص من النفايات واستخدام الطاقات البديلة (الهيئة العليا للتقويم والإعتماد،2016).

2-المكتبة ومصادر المعلومات:

للمؤسسة مكتبة مركزية ومكتبات فرعية تتوافر بها كتب مرجعية ومنهجية ودوريات حديثة ومعينات عمل كافية ومناسبة واطر بشرية مؤهله تتناسب مع حاجات وأعداد المستفيدين وتدار بفاعلية وكفاءة.

يشمل المحور المؤشرات التالية:

وجود إدارة مكتبات لها جهة استشارية فاعلة للتطوير والتوسع، كفاية المكتبة من حيث المساحة وساعات المداومة والخدمات، وجود وسائل تقانة معلومات وعدد كافي من الكتب والرسائل البحثية ولوائح إعارة مرنة، وجود موازنة سنوية تدعم مقتنيات المكتبة بشكل دوري واستراتيجيات لتطوير الخدمات، لإدارة المكتبة اتفاقيات فاعلة مع دور النشر وتنسيق كامل مع إدارتي الدراسات العليا والبحث العلمي بالمؤسسة (الهيئة العليا للتقويم والإعتماد،2016).

3-المختبرات والورش:

للمؤسسة مختبرات تعليمية وبحثية وورش هندسية مصممه بطرق علمية وتتوافر بها إمكانات مادية مناسبة من أجهزه ومعدات ومواد تناسب أعداد المستفيدين وتدار بكفاءة وفعالية.

ومؤشرات هذا المحور هي وجود إدارة فنية تشرف على المختبرات وأطر بشريه متخصصة، توفر ورش للبرامج ومشافي ومزارع ومدارس ومشاغل ومراسم ذات كفاية ولها إمكانات مادية ومالية كافية، دراسات دورية تحوي مدى الاستفادة من المختبرات والورش كمصادر تعليم وتعلم (الهيئة العليا للتقويم والإعتماد،2016).

4-تقانة المعلومات:

للمؤسسة سياسات واستراتيجيات استخدام نظم نشر تقاني ملائمة ومواكبة، وإتاحة مرافق تقانة المعلومات للأغراض الإدارية والأكاديمية.

أهم مؤشرات المحور توفر ميزانية كافية لامتلاك نظم تقانة شاملة، توفر أعداد الحواسيب والبرمجيات لعمليتي التعليم والتعلم، ووجود استراتيجية لتحديث خدمات تقانة المعلومات (الهيئة العليا للتقويم والإعتماد،2016).

5-الخدمات الجامعية:

للمؤسسة مرافق خدمية مناسبة وانشطة لخدمة منسوبيها توظف وتدار بكفاءة وفعالية.

ومؤشرات الخدمات الجامعية هي وجود إدارة للخدمات ذات هيكل إداري، وجود أنشطة متعددة لإدارة الخدمات، توفر معينات عمل مادية وأطر بشرية، خدمات مطورة دورياً، وتقويم دوري للأداء من قبل المؤسسة (الهيئة العليا للتقويم والإعتماد،2016).

ترى الباحثة أن إيجاد بيئة تعليمية ووجود روابط بين الطلاب والأساتذة والمكان، وتهيئة المباني وقاعات الدروس وغيرها من البنى المادية تجعل التدريس أكثر فعالية.

المعيار الثالث التعليم والتعلم ومصادرهما:

يصف المعيار فاعلية التعليم والتعلم المقدم بالنسبة إلى محتوى المنهج وأهداف البرنامج ومدى ارتكاز أعضاء هيئة التدريس على أبحاثهم والمنح المقدمة لهم وخبراتهم وأنشطتهم العملية في تحسين العملية التعليمية.

وجودة المواد المقدمة في دعم عملية التعليم والتعلم، ومشاركة الطلاب في العملية التعليمية، وتوافق عملية التعلم لأعباء الطلاب وتوجيه الإرشاد الأكاديمي لهم.

بالإضافة إلى وجود مستوى معين من التعليم تعمل المؤسسة على الحفاظ عليه وتعمل على تحسينه من خلال وسائل فعالة لتطوير هيئة التدريس، مراجعة دورية لعملية التعليم، مشاركة أعضاء زائرين، وطرق جماعية فاعلة لمساعدة الأعضاء الجدد والإشراف عليهم.

المعيار الرابع: برامج الإجازة الجامعية:

يهدف إلى تقويم مدى اتساق البرامج التي تقدمها المؤسسة مع رؤيتها ورسالتها وما تتسم به من حداثة وشمول ويشمل ما تزود به المؤسسة طلابها من معارف ومهارات وقيم تلبية لاحتياجات سوق العمل وتقوَّم دورياً ويشارك في تقويمها المستفيدون (الهيئة العليا للتقويم والإعتماد،2016).

يشمل هذا المعيار محاور هي: تصميم البرامج، مرونة تنفيذ البرامج، إثراء البرامج ومراجعة البرامج.

تصميم البرامج:

– للمؤسسة نظم ولوائح وإجراءات تمكنها من تصميم برامجها الدراسية، يتضمن تصميم البرامج الملاحظات الفنية التي يبديها الخبراء والمستفيدون، كما يتضمن تلبية حاجات الطالب المهنية والشخصية والقيم والغايات الاساسية.

فوجود آلية لقيام البرامج وتصميمها وإجازتها وبمشاركة جهات خارجية تراعي متطلبات سوق العمل والتنمية والبحث وتتسق مع رؤية المؤسسة ورسالتها وأهدافها، وخطط دراسية معلنة، ووصف للمقررات متاح، مع وجود تكامل للمقررات يمكن من تصميم البرامج.

ويتضمن تصميم البرامج وجود برامج تلبي خدمة ذوي الاحتياجات الخاصة ومقررات للطلاب أجانب لتهيئتهم، بالإضافة إلى مقررات عن بعد وشبكات محلية وعالمية.

مرونة تنفيذ البرامج:

يتسم تنفيذ البرامج الدراسية بمرونة كافية للاستفادة القصوى من الإطار الزمني المتاح في تنفيذها.

يشمل المحور برامج منفذه على مستوى الإجازة الجامعية وشراكات خارجية في تنفيذ هذه البرامج بطرق متعددة ومرنة لتنفيذ البرامج كاحتواء البرامج على خيارات تخصصية، مقررات اختيارية، وإمكانية دخول طلاب محولين من برامج أُخرى، بالإضافة إلى الساعات المعتمدة التي درسها الطالب.

إثراء البرامج:

تثري المؤسسة برامجها بإضافة عدد من المدخلات اللازمة لإكساب طلابها مزيداً من المعارف والمهارات والقيم.

فتوفر إمكانات مادية مناسبة، ووجود برامج دراسية تناسب المستجدات العلمية ومتطلبات التنمية وحاجات سوق العمل، وتوظيف المطلوبات الجامعية، وتوفر تفاصيل مقررات توضح مدى اكتساب الطلاب للمعارف والمهارات جميعها مؤشرات تدل على إثراء البرامج.

مراجعة البرامج:

تعتمد المؤسسة في مراجعتها للبرامج وإعادة تصميمها على التطورات والمستجدات وملاحظات المستفيدين من آراء ذات علاقة بالمجتمع والبيئة والاقتصاد والتنمية.

فوجود نظام دوري لمراجعة البرامج، وآلية استطلاع لآراء الطلاب والخريجين وإجراءات استدامة جودة تؤكد من فاعلية مراجعة البرامج (الهيئة العليا للتقويم والإعتماد،2016).

المعيار الخامس: البحث العلمي والدراسات العليا

يعد البحث العلمي من أهم وظائف المؤسسة إذ بتكامله مع بقية الأنشطة التدريسية يعمل على إنتاج وتطوير المعرفة، ويكون له الدور المهم في تشخيص ومعالجة قضايا المجتمع والتنمية، ويرتبط ببرامج الدراسات العليا التي لها أهمية في ترقية وتطوير وظائف المؤسسة الثلاث من تدريس وبحث علمي وخدمة المجتمع وتنميته إضافة إلى ترقية وتطوير قدرات الباحثين والدارسين، ويشمل هذا المعيار عدة محاور هي:

إدارة البحث العلمي:

– للمؤسسة إدارة (وحدة، عمادة، كلية) تتولى وضع وتنفيذ وتقويم الاستراتيجيات والخطط والبرامج والانشطة الخاصة بالبحث العلمي وتعمل على تطويره.

– للمؤسسة خطط للبحث مستمدة من رسالتها تتوافق مع خطط التنمية القومية.

– للمؤسسة إدارة للبحث العلمي لتنفيذ خططها البحثية، واتفاقيات تعاون مع مؤسسات علمية أُخرى.

–لإدارة البحث العلمي تسهيلات وحوافز لتنفيذ البرامج البحثية المجازة.

– لإدارة البحث العلمي تسهيلات وحوافز للعمل البحثي المشترك بين الأساتذة في وحدات المؤسسة المختلفة وبين مؤسسات أُخرى محلية وعالمية.

– وجود منتديات علمية ونشاطات تنظيم مؤتمرات إقليمية وعالمية.

– وجود باحثين ذوي خبرة تتم دعوتهم لزيارة المؤسسة.

– توفر إجازات تفرغ علمي لمنسوبي المؤسسة.

تنشيط موارد البحث العلمي:

توفر المؤسسة المدخلات المادية والأطر البشرية التي تحتاجها إدارة البحث العلمي.

للمؤسسة منهجية لتمويل مشاريع البحث العلمي ولجذب الدعم الخارجي وسياسات داعمة لتحفيز هيئة التدريس على تقديم مشاريع بحثية مواكبة للتنمية.

يشمل هذا المحور المؤشرات التالية:

– للمؤسسة ميزانية لتمويل مشاريع البحث العلمي.

– توفر إمكانات مادية وتقنية وبشرية.

– وجود أعداد بأقسام المؤسسة التي عرفت بنشاطها البحثي المتميز محلياً وعالمياً ودعم تلقته المؤسسة نتيجة لذلك.

– وجود تفاصيل لمشاريع بحثية منتهيه وممولة من مؤسسات محلية أو عالمية.

تجهيزات البحث العلمي:

توفر المؤسسة البنية التحتية اللازمة لإجراء البحث العلمي من قاعات ومختبرات ومعدات ومعينات. وللمؤسسة علاقات تعاون مع مؤسسات محلية وإقليمية وعالمية لتبادل معينات البحث العلمي.

يشمل المحور المؤشرات التالية:

– وجود استراتيجية لتلبية متطلبات المجالات المتجددة للبحث العلمي.

– وجود قاعدة بيانات لكل الأنشطة البحثية واشتراك في قواعد بيانات عالمية.

– للمؤسسة بيانات بمدى إتاحة مختبر الأبحاث المركزي.

– للمؤسسة تسهيلات لأعضاء التدريس لاقتناء حواسيب شخصية واشتراك في شبكة المعلومات لتساعدهم في مواصلة البحث العلمي خارج المؤسسة.

– وجود اعداد لمعاهد ومراكز بحثية تخصصية وآليات عمل.

الدراسات العليا:

للمؤسسة إدارة للدراسات العليا تعني بتخطيط وتنسيق وتقويم البرامج بكفاءة وفاعلية بآليات مؤسسية وتتوافر لها نظم ولوائح تحدد شروط وضوابط إجراءات القبول والتسجيل والإشراف العلمي ومنح الدرجات العلمية، تتسق البرامج مع رؤية وأهداف المؤسسة ومع الاستراتيجية القومية في بناء القدرات البشرية.

يشمل هذا المحور المؤشرات التالية:

– للمؤسسة إدارة للدراسات العليا ولها لوائح أكاديمية تتوافق والنظم العالمية.

– توفر إمكانات مادية وتقنية وأطر بشرية لتنفيذ خطط الإدارة.

– وجود بيانات عن إجراءات قبول الطلاب لبرامج الدراسات العليا وأعداد الطلاب المقبولين.

– للمؤسسة إجراءات متبعة لإجازة طلبات مقترحات مشروعات البحوث في لائحة الدراسات العليا.

– وجود عدد من هيئة التدريس المؤهلين لتنفيذ البرامج.

– توفر بيانات عن برامج الدراسات العليا وهيئة التدريس المشاركين في التدريس والإشراف والمتعاونين من خارج المؤسسة وعدد الطلاب والمشاريع البحثية.

– وجود لوائح بأعداد الطلاب المسموح لعضو هيئة التدريس بالإشراف عليهم.

– توفر مقررات خاصة لتنمية وتطوير مهارات البحث العلمي لطلاب الدراسات العليا بالمؤسسة.

– توفر بيانات بمدى ارتباط برامج الدراسات العليا مع برامج الإجازة الجامعية، ومدى ارتباط مشاريع الابحاث باستراتيجية البحث العلمي وخطط التنمية القومية.

– توفر بيانات عن خريجي المؤسسة من طلاب الدراسات العليا، عن نسبة أعضاء هيئة التدريس بالمؤسسة وبيانات قياس رضا المستفيدين من أداء المؤسسة.

نشر مخرجات البحث العلمي:

يكون لهيئة التدريس نشر علمي نتاج نشاطهم في ابحاث ذات جودة عالية، مواكبة لتطور العلوم والمعرفة. ومؤشرات المحور هي:

– صدور دوريات علمية محكمة وبيانات بمؤهلات هيئات التحرير لتلك الدوريات.

– توفر بيانات مفصلة للنشر العلمي لهيئة التدريس من كتب واوراق علمية.

– وجود بيانات بأعضاء هيئة التدريس الذين هم اعضاء في هيئة تحرير دوريات علمية محلية او عالمية ولجان تنظيم مؤتمرات عالمية.

– وجود بيانات عن عدد طلاب الدراسات العليا الذين لهم اسهام في النشر العلمي المحكم.

– للمؤسسة سياسة في تحفيز هيئة التدريس والطلاب لنيل جوائز علمية محلية وعالمية.

– وجود بيانات بأعداد الجوائز البحثية التي حصل عليها الاساتذة والطلاب.

– توفر بيانات بالممارسات الخاطئة والسرقات الادبية في البحث العلمي المرصودة والاجراءات التي تم اتخاذها.

الابتكار والممارسة الجيدة:

تقوم المؤسسة بابتكار الوسائل والممارسات التي تعين على التميز الأكاديمي كزيادة تحصيل الطلاب تحسين أداء هيئة التدريس، رفع مستوى الجودة الشاملة وتنمية العلاقات مع المستفيدين. يشمل هذا المحور مؤشرات هي:

– توفر بيانات مفصلة عن ابتكارات المؤسسة التي أدت إلى التميز الأكاديمي.

– توفر بيانات مفصله عن الممارسات التي كان لها أثر ايجابي على الأداء الأكاديمي والإداري، كوصف عمل الممارسة والعوائق التي واجهت العمل وكيفية معالجتها والموارد اللازمة للتنفيذ وأدلة النجاح (الهيئة العليا للتقويم والإعتماد،2016).

المعيار السادس: الطلاب والخريجون:

يشكل الطلاب المدخل الرئيس الذي أنشئت من اجله المؤسسة وقدمت البرامج الأكاديمية، ويندرج تحت هذا المعيار الخريجون لما لهم من دور مهم في تطوير المؤسسة وربطها بسوق العمل ويشمل إدارة شؤونهم ومختلف أنشطتهم وخدماتهم.

يشمل المعيار أربعة محاور هي: القبول والتسجيل، ادارة شؤون الطلاب، توجيه ودعم الطلاب، الخريجون.

القبول والتسجيل:

للمؤسسة نظام فاعل لقبول الطلاب وتسجيلهم يتوافق مع النظم الرسمية المتعلقة بالمنافسة الحرة ويشمل المحور مؤشرات هي:

- للمؤسسة إدارة للقبول والتسجيل ووجود بيانات بمهامها.
- وجود سياسات ونظم ولوائح وخطط لقبول وتسجيل الطلاب موثقة ومنشوره.
- تتوافر بيانات بمعينات العمل المادية والاطر البشرية بإدارة القبول والتسجيل.
- وجود اجراءات بسيطة للقبول والتسجيل بالمؤسسة.
- وجود قاعدة بيانات محدثة دورياً للطلاب.

إدارة شؤون الطلاب:

للمؤسسة إدارة مكتملة النظم والتجهيزات تعني ببرامج وخدمات وأنشطة الطلاب تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً بكفاءة وفاعلية. ويضم المحور مؤشرات هي:

- برامج وأنشطة بإدارة شؤون الطلاب وبيانات بمدى مشاركة الطلاب ومدى تلبيتها لحاجاتهم.
- توفر نسب مئوية لميزانية إدارة شؤون الطلاب وحجم الاطر التي تعمل فيها.
- وجود قاعدة بيانات بمجموعة الأنشطة غير الصفية وبرامج تنفيذها.
- آليات لتحفيز الطالبات في الأنشطة غير الصفية.
- توفر أندية ثقافية ورياضية.
- وجود آلية لتعزيز السلوك الحضاري والقيم بين الطلاب من خلال المنشط غير الصفية.
- بالمؤسسة مواد منشوره ومجلات حائطية للطلاب.
- توفر بيانات عن مشاركة الطلاب في إدارة شؤونهم وفي إدارة شؤون المؤسسة ووجود اتحاد.
- وجود بيانات بإدارة شؤون الطلاب للوائح والنظم التي تحكم سلوك الطلاب.
- وجود نظام لرصد النشاط غير الصفي للطالب خلال فترة الدراسة ومنحة شهادات به عند التخرج.

توجيه ودعم الطلاب:

للمؤسسة خدمات إرشادية ودعم يعين الطلاب على التحصيل الأكاديمي ورفع قدراتهم التنافسية في سوق العمل. ويضم المحور مؤشرات هي:

- هياكل لنظم دعم الطلاب وإرشادهم.
- وسائل للإرشاد الأكاديمي خارج قاعات الدراسة.
- خطط لتعزيز وتطوير شخصية الطالب كالمشورة المهنية، تنمية المهارات الوظيفية، تحديد المسار الوظيفي، وبناء الشخصية.
- بيانات بعدد القروض التعليمية والمنح للطلاب.
- خدمات للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة وذوي الدخل المحدود وغيرهم.
- نظم لدعم وإرشاد الطلاب الاجانب وتلبية احتياجاتهم.
- دليل سنوي لمساعدة الطلاب.
- آلية تقدم خدمات لمساعدة الطلاب على التعرف على فرص العمل والإعداد لمعاينات التوظيف.
- برامج ذات قيمة مضافة للطلاب تزيد من تنافسهم لشغل وظائف في سوق العمل.
- سياسات تعزز مشاركة الطلاب غير الصفية.
- آلية نظر في تظلمات الطلاب وكيفية معالجتها.
- نظم استقراء للشركاء للارتقاء بمستويات طلابها.

الخريجون:

للمؤسسة إدارة مكتملة الجوانب والتجهيزات تعني بالبرامج والخدمات والأنشطة الخاصة بالخريجين ولها علاقات مع سوق العمل والمجتمع. ويضم المحور مؤشرات هي:

- خطط وبرامج وأنشطة لإدارة شؤون الخريجين.
- ميزانية لنشاط ادار شؤون الخريجين.
- دراسات ووسائل استقراء لسوق العمل والمجتمع لتطوير المؤسسة.
- إحصائية بأهم المناصب التي شغلها خريجو المؤسسة.
- بيانات بأنشطة ومساهمات لجمعيات مسجلة للخريجين ومدى مساهمتها في تطوير المؤسسة (الهيئة العليا للتقويم والإعتماد،2016).

فالخريجون من أهم أنواع المخرجات التي تسعي المؤسسة التعليمية إلى تحقيق جودتها ويركز هذا النوع من المخرجات على المعرفة الأساسية والمعلومات، وتستند هذه المعرفة على الاستيعاب لحقائق عمل منظمات ومؤسسات الأعمال الأساسية والمعرفة المهنية ذات العلاقة

بعمليات تلك المنظمات. وترتبط مستوى جودة الخريجين بقدرات الطلاب على متابعة وفهم الأسس والمبادئ المهنية وكذلك فهم وسائل تطبيقها في ميادين العمل، وتوسع فكر الخريج ليكون مهتم بالعمليات والممارسات الإدارية (سرحان،2014).

المعيار السابع: المسؤولية الاجتماعية:

للخدمات المجتمعية قيمة أساسية تسعي مؤسسات التعليم العالي لتحقيقها، يسعي المعيار لتقويم سياسات وممارسات ومخرجات المؤسسة فيما يتعلق بمسؤوليتها المجتمعية. يظهر ذلك في نشاط المؤسسة فيما يلي المجتمع والنشاط الاستشاري والعلاقات المتبادلة.

فعلى المؤسسة تبني جهود اتصال بالمجتمع المحلي بطرق تفيد الطلاب والمؤسسة والمجتمع هذه الجهود والمساعي تتطلب وقتاً والتزاماً ثابتاً وإرادة ورغبة تعاونية. يشمل المعيار محاور هي: خدمة المجتمع، الاعمال الاستشارية، والتعاون المشترك.

خدمه المجتمع:

للمؤسسات خطط وسياسات وبرامج وأنشطة لخدمة المجتمع منبثقة من رسالتها وغاياتها وأهدافها.

يشمل المحور المؤشرات التالية:

- للمؤسسة خطط مجازة مؤسسياً بإدارة خدمة المجتمع.
- وجود موارد مادية واطر بشرية بإدارة خدمة المجتمع.
- توفر بيانات لتنسيق المؤسسة لنشاطها لخدمة المجتمع مع الاطراف المعنية.
- وجود بيانات بشراكات وعلاقات لإدارة خدمة المجتمع مع منظمات المجتمع المدني.
- وجود آليات موثقة لتشجيع منسوبي المؤسسة للمشاركة في خدمة المجتمع.
- وجود آليات تعزز مشاركة الطلاب واعضاء هيئة التدريس في الانشطة المختصة بالقضايا الوطنية مثل الامن القومي.
- وجود دراسات اجتماعية وبحوث ميدانية قامت بها المؤسسة لضمان العدالة الاجتماعية.
- توفر بيانات بأعداد طلاب مشاركين في نشاطات اجتماعية ووجود آلية لمتابعتهم.
- توفر بيانات بتحديد القيم المغروسة والمهارات المكتسبة من الانشطة الاجتماعية التي نظمتها المؤسسة.
- وجود وسائل وطرق بالمؤسسة لتوثيق صلتها بالمجتمع لضمان مشاركتها في أنشطته.
- وجود عدد من الجوائز والحوافز بالمؤسسة نتيجة لمشاركتها في الأنشطة الاجتماعية.

الأعمال الاستشارية:

هي مجموعة الأنشطة التي تعدها أو تديرها المؤسسة مستفيدة من امكاناتها العلمية والعملية. يوظف هذا النشاط في ترقية عمليتي التعليم والتعلم وتحفيز القائمين عليه. ويشمل المحور مؤشرات هي:

- وجود لوائح للأعمال الاستشارية حسب الإجراءات المالية والإدارية.
- توفر بيانات بإتاحة التفرغ الكامل أو الجزئي لهيئة التدريس للعمل الاستشاري.
- وجود آلية لتسويق المؤسسة لخدماتها الاستشارية.
- توفر بيانات عن المجالات الاستشارية التي تقدمها المؤسسة والعائد منها.

التعاون المشترك:

للمؤسسة علاقات تعاون واتفاقيات تفاهم مع مؤسسات أخرى للتدريب والتأهيل وتبادل الخبرات والبحوث المشتركة. ويضم المحور مؤشرات هي:

- توفر بيانات بمدى تأثير مذكرات التفاهم مع مؤسسات اقليمية ودولية على ترقية وتطوير فعاليات المؤسسة.
- توفر بيانات بمدى الفوائد الأكاديمية والمادية من التعاون المشترك للمؤسسة مع مؤسسات الاستثمار.
- وجود أعداد لمعامل تخصصية أو منشآت نتيجة لتعاون المؤسسة مع المؤسسات الأخرى.
- توفر بيانات بوجود أثر ايجابي نتيجة للتعاون المشترك على ترقية معظم المحاور المتعلقة بعمليتي التعليم والتعلم.
- وجود آلية لمراجعة سياسة التعاون المشترك بالمؤسسة (الهيئة العليا للتقويم والإعتماد،2016).

المبحث الثالث

معيار التعليم والتعلم ومصادرهما ضمن المعايير القياسية لتقويم اعتماد مؤسسات التعليم العالي

التعليم هو التصميم المنظم المقصود للخبرة التي تساعد المتعلم على إنجاز التغير المرغوب فيه في الأداء، بتحفيز قواه العقلية ونشاطه الذاتي من خلال تهيئة الظروف المناسبة.

والتعلم هو نشاط ذاتي يقوم به المتعلم بهدف اكتساب معرفة أو مهارة او تغير سلوك ويتم التعليم والتعلم باتخاذ المعلم لمجموعة من القرارات تنعكس على أنماط الأفعال التي يؤديها المعلم والطلاب في الموقف التعليمي.

واستراتيجية التعليم والتعلم هي خطوات إجرائية منتظمة بحيث تكون شاملة ومراعية لطبيعة المتعلمين والتي تمثل الواقع الحقيقي لما يحدث في قاعة الدرس من استغلال لإمكانات متاحة، لتحقيق مخرجات التعلم.

وتتكون الخطة الاستراتيجية من الأهداف التعليمية، تحركات المعلم في سير الدرس، التدريبات والوسائل المستخدمة، استجابات الطلاب بمختلف مستوياتهم(مصلح،2016).

ترى الباحثة ضرورة وجود خطة للتعليم والتعلم داخل الكلية معلنة في صورة إجراءات لها بدائل حتى تكون مرنة وكل إجراء يفصل لأجزاء لتحقيق الأهداف المرجوة وعند تنفيذها تُراعى طبيعة المتعلمين وفروقهم الفردية والإمكانات المتاحة لتقديم برامج تعليمية ذات كفاءة عالية وتحقيق التفوق في التعليم.

الخطة الاستراتيجية للتعليم والتعلم:

تشمل الخطة الاستراتيجية للتعليم والتعلم التدريس المباشر، العصف الذهني، المناقشة الفعالة، حل المشكلات والاستقصاء، التعلم في مجموعات، والتعلم الذاتي.

خطة التعليم القائم على التدريس المباشر:

ملاءمة لتوصيل أكبر قدر من المعلومات للمتعلمين يمكن تطويرها بالسماح للمتعلم بالمشاركة من خلال الأسئلة والمناقشة وتوجيه استجابة الطلاب لتكييف الدرس حسب حاجتهم.

يحدد فيها المعلم المعرفة والمهارات الأولية التي يحتاجها الطلاب لاستيعاب المحاضرة، ينظم العرض ويتأكد من استيعاب الطلاب، يعرض عرض نموذجي للمهارة ويوفر فرص ممارستها للطلاب، يراقب تقدم الطلاب خلال فترة التدريب في الساعات العملية ويساعد من يواجه صعوبات.

المتعلم فيها يصغي ويطرح أسئلة وساهم بملاحظات ويمارس المهارات المكتسبة تحت إشراف المحاضر.

خطة التعليم القائم على العصف الذهني:

تعتمد على طرح أكبر عدد من الأفكار لمعالجة موضوع، تساعد على تنمية حلول ابتكارية للمشكلات وتثير اهتمام الطلاب وتزيد مشاركتهم، وتحدد مدى فهمهم.

يطرح فيها المعلم المشكلة، ويعيد صياغتها، يثير الأفكار تجاهها، يقيم الأفكار التي تم التوصل إليها ثم يعد لوضع الأفكار محل التنفيذ.

العوامل المساعدة في نجاح العصف الذهني:

قبول الافكار غير المألوفة وتجنب النقد، ازالة الحاجز بين المشاركين وتهيئة الجو الممتع، الفصل بين استنباط الأفكار وتقييمها، ايمان المعلم بجدوى الأسلوب في التوصل لحلول إبداعية.

المناقشة الفعالة:

حوار منظم يعتمد علي تبادل الأفكار، تنمي مهارات التفكير من خلال الأدلة التي يقدمها المتعلم، تعمق استيعاب المتعلمين للمادة العلمية وتقيس مستويات أعلى كالتذكر، تتيح مهارات الاتصال الشفهي والاستماع وفرص التعبير عن الآراء.

من عيوب هذه الطريقة أنها لا تتعمق في المادة العلمية، وتستبعد الخبرات المباشرة للتعلم فهي لا تحتاج لوسائل تعليمية ومواد، تحتاج لمعلم ذي مهاره عالية في ضبط المتعلمين وفي صياغة الأسئلة.

التعليم القائم على حل المشكلات والاستقصاء:

طريقة تعليمية واقعية تتكون من: تحديد المشكلة، اختيار نموذج، اقتراح حل، جمع البيانات والتحليل، استخلاص النتائج، إعادة النظر والتمعن ومراجعة الحل إذا تطلب الأمر.

يحدد المعلم المعرفة والمهارة التي يحتاجها الطلاب لإجراء البحث، يعلم نماذج لطرق حل المشكلات، يساعد في تحديد المراجع المطلوبة لإجراء البحث، يراقب الطلاب ويتدخل لدعمهم.

يظهر المتعلم اهتمام بالتعلم، يجرب طرق مختلفة لحل المشكلات.

خطة التعليم القائم على العمل التعاوني:

مجموعة طرق مستخدمة في التعليم تساعد الطلاب على التفاعل لتحقيق هدف محدد والوصول إلى نتائج تعلم محددة مثل المناقشة، نظام المجموعات، المقابلة.

المعلم يحدد بوضوح الخطوط العريضة والنهايات الزمنية لفعاليات المجموعات يتفهم كيفية عملها يدعم ويقّوم ويراقب ويوزع الطلاب ويلخص العمل الذي تم في المجموعات.

المتعلم يتفاعل مع العمل ويظهر مهارة القيادة ويدير الوقت بشكل جيد، ويتقبل قدر من المسؤولية في العمل الجماعي.

التعلم الذاتي:

تعتمد على قدرات الطالب الذاتية في تحصيل المعارف من مصادر مختلفة، تنمي مهارات الطالب على مواصلة التعليم بنفسه، تستخدم في المشاريع التي تطرح لكل مقرر دراسي.

المعلم يحدد الخطوات العريضة والنهايات الزمنية في الوصول للقدر الكافي من المعلومات المطلوبة، يتفهم كيفية توجيه الطلاب للتعليم الذاتي، يساعدهم في الوصول لمصادر التعلم، ويدعمهم ويشجعهم.

المتعلم ينمي مهارته للوصول للعلم بنفسه يستخدم إدارة الوقت والجهد والإمكانات المتاحة، يتدرب على متابعة ما هو جديد(مصلح،2016).

وترى الباحثة أن وجود خطة تعليم وتعلم يساعد في تطوير البرامج التعليمية وطرق التقويم ونظم الامتحانات، وإكساب التعلم الفعال للطلاب وإكساب مهارات القدرة على التفكير وحل المشكلات ووجود إجراءات يعني وجود آليات متابعة وتقييم للتدريب الميداني للطلاب، مما يعني ايجاد حلول للطلاب المتعثرين.

الممارسة الجيدة للتعليم والتعلم:

الممارسة الجيدة للتعليم والتعلم تكون بتركيز المؤسسة التعليمية سواء في تخطيطها، أو في عمليات ضمان الجودة التي تقوم بها على جودة التعليم والتعلم، ويعني ذلك ضرورة التركيز على جودة نواتج التعلم التي تشمل المعارف، والمهارات، وأنماط السلوك التي يحصل عليها الطلاب ويتم تقويمها ضمن البرنامج العلمي، هذه المعارف، والمهارات، والأنماط السلوكية ينبغي أن تستمر انعكاساتها على حياتهم الشخصية والمهنية بعد تخرجهم.

– هناك ايضاً مهارات عامة، مثل القدرة على العمل في فريق، والقدرة على تعلم الذات، والالتزام بالقيم الأخلاقية الصحيحة، والاستخدام الفعال لمهارات الاتصال اللغوية والحسابية، وهي مهارات يجب دعمها في كل مقررات المؤسسة التعليمية.

– أيضا توجد عدد من مصادر الأدلة التي تستخدم لتقويم جودة التعلم الذي حصل عليه الطلاب وفعالية الأساليب المستخدمة في تنمية قدراتهم، تشمل هذه المصادر الاستبيانات التي توزع على الطلاب بسؤالهم عن رأيهم في فعالية التدريس، والتي توزع على الخريجين وأرباب العمل، وفحوصات خارجية لعينات من أداء الطلاب في الامتحانات فضلاً عن أدائهم في الأبحاث الفصلية، تحتاج أغلب هذه المصادر إلى مجموعة من الأفراد لتفسيرها وتقويم جودة التعليم.

– وكذلك متابعة البرامج والمقررات بصورة مستمرة، عن طريق كتابة تقارير سنوية عما تم القيام به، ودراسة أي تعديلات قد تظهر الحاجة إليها.

– وضرورة تعيين أعضاء هيئة تدريس ذوي مستويات من المعرفة والمهارة تتناسب مع البرامج التي سيتولون تدريسها، وأهمية إعطائهم فكرة كاملة ودقيقة عن طريقة عمل المؤسسة التعليمية حتى يكونوا على بينة بالأساليب الضرورية لتحقيق نواتج التعلم المرغوبة وطرق تقويمها.

– بالإضافة إلى آليات مساندة تعلم الطلاب والتي تشمل أشياء مثل مقابلة أعضاء هيئة التدريس من أجل الحصول على النصح والإرشاد الأكاديمي، وتوفر تجهيزات وأدوات تعليمية عالية الجودة. ويجب أن يتم تقويم مدى كفاية هذه الأشياء عن طريق سؤال الطلاب أنفسهم، والمقارنة بمؤسسات ذات سمعة طيبة. ومتابعة أداء الطلاب بشكل فردي، والتعرف على الطلاب الذين يعانون من صعوبات دراسية، وتقديم العون لهم (عبد ربه،2006).

معيار التعليم والتعلم ومصادرهما من ضمن المعايير القياسية

تبرر السلطة القومية للتقويم والاعتماد وضعها للمعيار لضمان مستويات عالية من جودة مخرجات المؤسسة التعليمية في حقول المعرفة المختلفة حيث يسعى لتقويم الجهد المبذول في عمليتي التعليم والتعلم خدمة للطلاب بمختلف خلفياتهم وقدراتهم، بانتهاج طرق تعليم تفاعلية يشارك فيها الطلاب من خلال حوارات ومشاريع وفنون وعرض وتجارب معملية وتدريب ميداني واستخدام نظم تقانة المعلومات لتحقيق أهداف عمليتي التعليم والتعلم. بالإضافة إلى كفاءة هيئة التدريس وتفاعلها مع مستجدات الممارسات المهنية. وكفاءة نظم قياس وتقويم أداء هيئة التدريس والطلاب وأثرها علي تطوير عمليتي التعليم والتعلم. يتكون المعيار من سته محاور هي:

1–التهيئة والإرشاد.

2–التعليم والتعلم.

3–هيئة التدريس.

4–الأطر المساعدة.

5–التقويم الأكاديمي.

6–مخرجات التعليم.

1–التهيئة للدراسة والإرشاد:

للمؤسسة مجهودات مقدرة في تهيئة وتوجيه الطلاب الجدد بمختلف مستوياتهم وتخصصاتهم لتلبية حاجاتهم المتعلقة بالدراسة، إضافة إلى تقويم نظم الإرشاد الأكاديمي والاجتماعي.

يشمل المحور مؤشرات عن:

– وجود نتائج وآلية لمعرفة مهارات الطلاب الجدد وإرشادهم للانخراط في مناشط المؤسسة الثقافية والرياضية والعلمية وغيرها، تساعد الطلاب في إنهاء برامجهم بنجاح.

– تقارب الاعداد المخططة واعداد القبول الفعلي يشير إلى مدى اقبال الطلاب للالتحاق بالمؤسسة.

– زيادة معامل القبول يشير إلى زيادة اقبال الطلاب على البرامج.

– وجود أعداد لطلاب من ولايات أُخرى يشير إلى شهرة برامج المؤسسة.

– وجود أعداد لطلاب على النفقة الخاصة يشير إلى شهرة برامج المؤسسة

– وجود بيانات بتوقف أو تعطيل لأحد البرامج في المؤسسة خلال خمسة سنوات ماضيه يدل على عدم استقرار المؤسسة أكاديمياً.

– للمؤسسة آلية لمراجعة مستويات الطلاب الجدد ومدى استعدادهم للدراسة.

– وجود برامج تهيئة تعالج قصور الطلاب قبل بدء الدراسة، كبرامج المهارات الأساسية التي يتم تقديمها قبل أو أثناء الالتحاق بالمقررات الأساسية.

– وجود برامج ذات قيمة مضافة مصاحبة للبرامج الدراسية مثل رخصه قياده الحاسوب ومؤهلات اللغات العالمية.

– وجود بيانات باستجابة المؤسسة لاحتياجات التعليم والتعلم للنابهين من الطلاب مثل ابتعاث لمؤسسات ذات شهره او برامج قيمة مضافة.

– وجود نظم إرشاد أكاديمي ونفسي.

– وجود نظم لمساعدة ذوي الاحتياجات الخاصة (الهيئة العليا للتقويم والإعتماد،2016).

يمكن القول إن المحور يؤكد على وجود نظم قبول وتسجيل تتناسب مع قدرات الطلاب، ومفهومة بشكل واضح لهيئة التدريس والمتقدمين للبرنامج، تضمن هذه النظم للطالب حقه في الكلية، مع ضرورة وجود إجراءات منتظمة لتحديد الطلاب الذين ينقصهم الإعداد الكامل للدراسة الجامعية، وطرح مقررات وخدمات داعمة، ووجود مقررات لا ترتبط بدرجة علمية تمكن من تهيئة الطلاب للدراسة، مع أهمية استمرار عملية الإرشاد الأكاديمي طيلة فترة الحياة الجامعية للطالب.

فالإرشاد الأكاديمي هو الخدمات الإرشادية التي يقوم بها المرشد لتنمية الطالب معرفيا ومهنيا وحل المشكلات التي تعوق تقدم تحصيله الدراسي، واكسابه المهارات والاتجاهات والخبرات الإيجابية وفقاً للقيم المجتمعية (رجب وعلا، 2013) وهو عملية منظمة تهدف إلى تضافر جهود كافة المسؤولين بالمؤسسة الجامعية لتحقيق التطور والنمو المتكامل للطالب في كافة الجوانب الدينية والنفسية والاجتماعية والتربوية والمهنية أثناء مسيرته التعليمية باستخدام وسائل متنوعة تمكن من تحقيق ذلك (عبد المقصود، 1992).

ويهدف الإرشاد الأكاديمي إلى مساعدة الطلاب في الاندماج في البيئة الجامعية وذلك من خلال:

أ-تقديم كافة المعلومات الأكاديمية والتوجيهية والإرشادية للطلاب وتوضيح رؤية ورسالة الجامعة مع التركيز على رؤية القسم المنتمي له الطالب وأهدافه.

ب-تحديد المشكلات الأكاديمية التي تعيق تقدم الطلاب والتحصيل العلمي.

ج-تغيير الاتجاهات السلبية نحو التعلم وتعزيز التوجهات الإيجابية وتقليل الخوف بين الطلاب (محمد،2013).

ويمر الإرشاد الأكاديمي بخمس خطوات رئيسة من المفترض أن يتم العمل بها في أي مؤسسة تعليمية وهي:

1-ترشيح الأقسام للمرشدين الأكاديميين الراغبين في ممارسة الإرشاد

2-اعداد دورة لأعضاء هيئة التدريس المرشحين للإرشاد الأكاديمي لتأهيلهم كمرشدين أكاديميين

3-توزيع الطلاب على المرشدين الأكاديميين وفق النظام الذي يقرره مجلس الكلية، وتحديد أوقات استقبال الطلاب من قبل المرشدين الأكاديميين

4-إقامة لقاء مع الطلاب في بداية العام الدراسي للتوعية بأهمية الإرشاد.

5-اجراء استبيان للطلاب لتقييم أداء كل مرشد أكاديمي (مسعد والسيَّد،2011).

ويتطلب الإرشاد تفاعل من الاساتذة مع الطلاب داخل وخارج قاعة الدرس حتى يتمكن الطلاب من التعلم بصورة مباشرة والحصول على التوجيه والدعم. وسلوكيات التفاعل بين الطلاب والأساتذة تتعلق بالشؤون الفكرية والأكاديمية وتتضمن التحدث حول خطط الحياة الجامعية والمهنية مع الأستاذ أو المشرف، مناقشة الأفكار المستمدة من الدروس، تلقي المعلومات والتغذية الراجعة بشكل عاجل من الأساتذة حول الأداء الأكاديمي، العمل مع الأساتذة في مشاريع البحث العلمي، العمل مع الأساتذة في الأنشطة التي لا تتعلق بالمنهج مثل اللجان والتوجيه والإرشاد.

وعلى المؤسسة تصميم سياساتها وبرامجها لتشجيع هذه التفاعلات حتى يسهل الوصول للأساتذة وتكون لهم استجابة سريعة للطلاب، وتخصيص أمكنة تحفز على العلاقات الاجتماعية مما يحفز الطلاب علي بذل قصارى جهدهم لتحقيق النجاح الأكاديمي. بالإضافة إلى تشجيع اختلاف أشكال الأنشطة التعليمية التعاونية والانتقال من التدريس القائم على التلقين إلى الأنشطة الفاعلة التي تركز على المتعلم واستخدام المناهج التي تؤكد على التطبيق العملي والتعلم (جورج وآخرون،2006).

ووحدة الإرشاد هي التي تضع الخطة اللازمة للتوجيه والإرشاد الأكاديمي على مستوى الكلية وتتابع ترسيخ ثقافة الإرشاد الأكاديمي بما يتماشى مع متطلبات معايير الجودة والاعتماد وتخلق

الطلب عليه، فالإرشاد محور أساسي لتطبيق جودة التعليم الجامعي ومخرجاته التي لا تتحقق الا بوجود توافق تعليمي ونفسي واجتماعي للطلاب.

وبرنامج الإرشاد من اهم وسائل مساعدة الطلاب للاندماج في البيئة الأكاديمية وتحقيق اعلى معدلات التحصيل الأكاديمي، ويسهم في التأكد من مسيرة الطالب الجامعي وتقديم المشورة فيما يتعلق بأداء الطالب (بادياب وآخرون،2006).

يمكن القول إن محور الإرشاد الأكاديمي ينص على وجود أنظمة ذات كفاءة لمساعدة الطلاب على التعلم تمكن من متابعه تقدمهم الدراسي، تشجع ذوي الأداء العالي وتحسن من مستوى المتعثرين. بوجود ملف لكل طالب يوضح تقدمه الدراسي وملفات توضح تقديم الإرشاد للطلاب وتقويم لمستوى الإرشاد بما يدعم جودة مخرجات التعليم.

ترى الباحثة أن نظم الإرشاد الأكاديمي والنفسي هي التي تحقق الاستقرار للطلاب وتعمل على متابعة ودعم أدائهم الأكاديمي اثناء دراستهم الجامعية، وتمكن الطلاب من الحصول على مخرجات التعلم المطلوبة.

وترى أن الاهتمام من قبل الكلية بوحدة الإرشاد الأكاديمي والعمل على تفعيل التواصل بين أعضاء هيئة التدريس والعاملين بوحدة الإرشاد، وعمل الوحدة الإرشادية بالمعايير الوطنية للهيئة القومية هو الذي يمكن وحدة الإرشاد الأكاديمي من أداء دورها على أكمل وجه.

2-التعليم والتعلم:

للمؤسسة وسائل تعليم وتعلم متكاملة ولهيئة لتدريس خبرات ومبادرات تمكنها من توظيف وسائل التعليم والتعلم بفاعلية تزيد من شعور الطلاب بمسؤولية تلقي العلوم وبناء المعرفة.

المؤشرات:

1-للمؤسسة تقويم سنوي لتنفيذ عمليتي التعليم والتعلم.

2-يوجد وصف لمحتويات مقررات البرامج عند بداية كل مستوى دراسي

3-وجود بيانات بمشكلات لطلاب في تكملة الفصول يشير إلى عدم استقرار نظام المؤسسة

4-للمؤسسة طرق تعلم (تعليم تجريبي، مشاركات جماعية، طرق معالجة المسائل وحلولها، مشاريع تخرج، إعداد تقارير، واجبات) لرفع مستوى الفهم وتنمية مهارات التعلم الذاتي المستمر للطلاب

- وجود اعداد من الخبراء لتنظيم حلقات دراسية وتقديم محاضرات عامة.
- توفر وسائل تقانة معلومات تستخدمها هيئة التدريس لزيادة فاعلية التعليم والتعلم.
- وجود مبادرات من الطلاب او هيئة التدريس لزيادة فاعلية التعليم والتعلم مع وسائل قياس فاعليتها وحوافز لأصحابها.

– توفر برامج أكاديمية شامله لمشاريع وبحوث التخرج وترتبط ببيئة العمل المهنية.

– وجود سياسات لتحفيز هيئة التدريس لاستخدام البرمجيات المساعدة وامكانيات متوفرة لهذا الغرض

– وجود آليات لتقويم أداء هيئة التدريس مستعينة بآراء الطلاب والخريجين (الهيئة العليا للتقويم والإعتماد،2016).

ترى الباحثة أن التحول من التركيز على التعليم إلى التعلم يتم من خلال توفير وسائل وتقنيات التعلم المختلفة مع تشجيع وتدريب اعضاء هيئة التدريس على العمل بها. بالإضافة إلى الاهتمام بتقييم الطلاب لما يدرسونه ومدى ارتباطه بحاجاتهم المعرفية والمهارية بحيث ينتقل التعليم إلى تعلم شخصي مما يمكن اعضاء هيئة التدريس معرفة ما يحتاجه الطلاب والعمل عليه.

وترى الباحثة أنه عند استخدام آليات تقويم أداء هيئة التدريس توفير وتهيئة كل الظروف التي تمكن الطالب من توجيه حكمة فقط على أداء الأستاذ الجامعي. وذلك بتوفير بنية تحتية مناسبة وتهيئة قاعات ومختبرات ووسائل تعليم وتعلم وأجهزة وبرمجيات تدريس.

وترى أن توصيف المقررات يمكن عضو هيئة التدريس من التخطيط لسير المقرر اثناء الفترة الدراسية، والعمل على تطوير نفسه في الجوانب التي يحتاج فيها لتحسين في أدائه، وإكمال المقرر في الفترة المحددة في اللوائح الاكاديمية. ويمكن الطلاب من التركيز على الأهداف التي يجب أن يتعلموها ويصلوا إليها بعد انتهاء المقرر.

3–هيئة التدريس:

للمؤسسة هيئة تدريس كافية ومؤهلة وقادرة على العطاء ولها نظم منضبطة لتوظيفها وتدريبها وترقيتها.

المؤشرات:

– أعداد هيئة التدريس العاملة بالمؤسسة مدى كفايتها وتنوعها من حيث التخصص والمرتبة العلمية.

– وجود برامج دراسية جديده بالمؤسسة بأعداد كافية من هيئة التدريس.

– وجود بيانات لأساتذة زائرين وممتحنين خارجيين.

– للمؤسسة سياسة في تحفيز أعضاء هيئة التدريس (ابتعاث، دورات تدريبية، تمويل مشاريع بحثية، تنظيم وحضور مؤتمرات اقليمية وعالمية).

– وجود أعداد من الأساتذة المعارين والمتسربين يشير إلى عدم الرضا.

– للمؤسسة جوائز تقديرية للأداء المتميز في التدريس.

– أعداد هيئة التدريس المشاركين في الأنشطة الأكاديمية يشير إلى تمكنها العلمي.

– وجود برامج تنمية مهنية لأعضاء هيئة التدريس.

– وجود نظم إعارة وانتداب.

– وجود نظم استعانة بخبراء في مناشط التعليم والتعلم (الهيئة العليا للتقويم والاعتماد،2016).

ترى الباحثة أن وجود خطة لتوفير أعضاء هيئة تدريس أكفاء في مختلف التخصصات مع وجود برامج للتدريب تعمل على التطوير الأكاديمي والمهني لأعضاء هيئة التدريس يمكن من تطوير عملية التعليم والتعلم ويحقق الجودة الشاملة، وهو ما ذكره (حمود،2013) أن التدريب يؤدي إلى:

–تطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس في المجالات الإدارية والمساندة الطلابية.

– التأكيد على المهنية في التعليم.

–تطوير المهارات التدريسية ومهارات إعداد المواد التعليمية لأعضاء الهيئات التدريسية.

– تدعيم روح العمل الجماعي

–تعزيز ثقة أعضاء التدريس بأنفسهم.

–تعزيز استخدام تقنيات التعليم والاتصالات.

وأن التطوير المهني ليس غاية في حد ذاته وإنما وسيله لتعديل الأفكار ولتطوير التعليم والتعلم وصولا لتحقيق الجودة الشاملة والتي تظهر في تلبية حاجات المستفيدين وطموحاتهم سواء كانوا متعلمين أو مؤسسات أو المجتمع المحلي، إضافةً إلى أنه ينعكس على معايير الجودة في التعليم في العناصر التالية:

–الشخصية: يعزز التوجه الإيجابي نحو ثقافة الجودة ومتطلبات الإحساس بالمسؤولية والايمان بروح العمل الجماعي ودوره في الإنجاز.

–التدريس: يتعلق بتنويع طرائق التدريس، وتقبل التغذية الراجعة وممارستها، واستخدام تقنيات التعليم، وتنمية المهارات الفكرية والتنافسية بين الطلاب.

–التقويم: من خلال تركيز التقويم وادواته على الأهداف العقلية العليا.

–إرشاد الطلاب وتوجيههم

–إنتاج المواد التعليمية وفق مواصفات المعايير التعليمية كالمقررات الدراسية، الوسائط، التعليمية والأدلة الدراسية.

–البحث العلمي: من حيث تصميم الأبحاث والاشراف على طلاب الدراسات العليا.

وأن معرفة الأستاذ الجامعي لتخصصه وتجويده لا تكفي لوصفه أستاذا جامعيا، بل لابد من اكتسابه مهارات وامتلاكه خصائص شخصية واجتماعية ونفسية حتى يتسم اداؤه بالعلمية والمهنية. فوظيفه الأستاذ الجامعي لا تقتصر على توصيل المعارف للطلاب بل وظيفة تربوية شاملة لجميع جوانب نمو شخصية الطالب في نواحيها العقلية والنفسية والاجتماعية وهو ما

يعرف بخصائص عضو التدريس الكفء وهي مجموعة السمات والمعارف والمهارات والاتجاهات التي يمتلكها عضو هيئة التدريس وتمكنه من أداء مهامه ومسؤولياته بمستوى يمكن ملاحظته وتقويمه لضمان جودة العملية التعليمية وجودة مخرجاتها واستمرار تطويرها. وقد تناولت العديد من الدراسات هذه الخصائص منها:

1-**الخصائص المهنية:** كالتمكن العلمي، المهارة التدريسية، عدالة التقويم ودقته، الالتزام بالمواعيد، التفاعل الصفي مع الطلاب، مناقشة أخطاء الطلاب دون تأنيبهم أو إحراجهم.

2-**الخصائص الانفعالية:** كالاتزان الانفعالي، حسن التصرف في المواقف الحساسة، الثقة بالنفس الاكتفاء الذاتي، الموضوعية، الدافعية للعمل والإنجاز، المرونة التلقائية وعدم الجمود.

3-**الخصائص الاجتماعية:** كالنظام والدقة في الأفعال والأقوال، العلاقات الإنسانية الطيبة (التواضع -الصداقة – الروح الديمقراطية)، القيادة، التعاون، التمسك بالقيم الدينية والخلقية والتقاليد الجامعية، المظهر اللائق، روح المرح والبشاشة (عبد الفتاح ،1994)

وتناولت دراسات أُخرى كدراسة (الشامي، 1995) خصائص الأستاذ التالية:

- مدى احترامه للطلاب بتوجيههم وإرشادهم أكاديميا
- مدى تمكنه من المادة الدراسية التي يقدمها.
- مدى اهتمامه بتنمية التفكير المنطقي والابتكار لدى طلابه.
- مدى إتباعه لأسلوب التدريس الشائق لتوصيل المعلومة لطلابه.
- مدى حماسه للتدريس.
- مدى تواصله الفعال مع طلابه.
- مدى بشاشته ومرحه وثقته بنفسه

بالإضافة إلى الصفات العامة للشخصية الاتية:

- سرعة التفكير، وحسن التصرف في المواقف الطارئة
- الثقة بالنفس والتحمس لتنفيذ العمل
- القدرة على القيادة والريادة والابتكار والإقناع
- القدرة على التغيير الإيجابي في المجتمع مع الميل للخدمة الاجتماعية
- القدرة على بناء علاقات إنسانية جيدة مع الطلاب والرؤساء
- الثقة بقدرات الآخرين متقبلاً لأفكارهم ومبادراً ومساعداً على أداء أدوارهم.

ولخص (الحاجز، 2006) صفات عضو هيئة التدريس الاجتماعية في ضوء معايير الجودة الشاملة في الآتي:

- بناء الأخلاق السليمة في نفوس الطلاب وحثهم على الالتزام بها

– الحكمة في التوجيه والإرشاد مهما كانت سلبية الطالب.
– حث ومساعدة الطلاب على العلم والتعلم
– الوسطية في التعامل والعدل
– الصفات الأكاديمية والمهارات ومنها
– العمل ضمن أهداف المنهج الدراسي من جهة وحاجات الطلاب من جهة أُخرى
– استخدام طرائق وأساليب تدريس حسب متطلبات كل مقرر دراسي وموضوع
– التمكن من مادة الاختصاص مع زيادة الثقافة العامة.
– الموضوعية في تقويم أداء الطلاب.
– القدرة على عمل الأبحاث العلمية بشكل سليم بما يخدم الجامعة والمجتمع المحلي.
– المشاركة في المؤتمرات والندوات المحلية والعربية بالعمل البحثي وأوراق العمل.
– حرص عضو التدريس والمحاضر على التطوير الذاتي؛ لمواجهة التطورات العلمية الحديثة، والاستفادة منها.
– التعاون البحثي مع أعضاء هيئة التدريس في الجامعة نفسها أو مع الجامعات الأُخرى بما يخدم تطوير التعليم الجامعي.
– المساهمة في تقديم الخدمة البحثية لعناصر ومؤسسات المجتمع المحلي.

أيضا تناولت الدراسات عملية التدريس من ناحية عنصر التدريس الجيد. وتوصلت إلى أن أداء المعلم يؤثر على كم وكيف ما يتعلمه الطلاب. ومن اهم محددات التدريس الفعال ما يلي:

– إدارة الفصل بأسلوب محكم.
– أداء المعلم الواضح للدرس.
– التركيز على عملية التعلم بجدية.
– الخبرة في مراجعة الدروس والاستفادة منها.
– استخدام الإشارات والرموز والعلامات للحث على التعلم.
– استخدام مختلف الأساليب للتأكد من فهم الطلاب للمادة العلمية.
– التنوع في استخدام الأسئلة من حيث المستوى والمحتوى.
– إتاحة فرصة التفكير للطلاب عن طريق توجيه الأسئلة إليهم.

أيضا تناولت الدراسات التفاعل بين المعلم والطلاب من خلال ما يؤديه المعلم داخل الفصل من ناحية وتعلم الطلاب من ناحية أُخرى وتوصلت أنه بمقارنه العملية التدريسية داخل الفصل ومقارنة مستوياتها بمستويات تحصيل الطلاب حيث تكون أفضل عملية تدريسية هي التي توصل إلى أفضل نتائج، وكذلك أجمعت الدراسات على وجود علاقة سلبيه بين رفض الطلاب للمعلم

والتحصيل الدراسي للطلاب، فالطلاب الأكثر تقبلاً لمعلمهم يكون تحصيلهم اعلى من الطلاب الذين يكون تقبلهم أقل (Kauchak&Eggen,1998).

وظائف عضو هيئة التدريس:

ترتكز وظائف عضو هيئة التدريس في مجالات التدريس، البحث العلمي، التأليف والترجمة، وتقديم الخدمات للمجتمع. كما أنه يمارس أدواراً إدارية من خلال قيادته للمؤسسات الجامعية ومن خلال مشاركته في اللجان والمجالس المختلفة في الجامعة، والقيام بدور الموجه والمرشد والمستشار لطلبته لتقديم الاستشارات لمؤسسات الدولة والمجتمع (يحياوي، 1987)، وهو يقوم بالفعاليات الأتية:

1-التخطيط للتدريس الجامعي: ويتضمن كل ما يتعلق بتخطيط المساق التدريسي من أهداف وموضوعات ويتضمن عدة خطوات:

-تخطيط أهداف المساق بحيث تكون واقعية.

-تخطيط موضوعات المساق بحيث تشمل الموضوعات المهمة وتشبع حاجات الطلاب وتغطي أهداف المساق.

-تخطيط استراتيجيات التدريس وأنشطة التعليم والتعلم بحسن اختيار الاستراتيجية المناسبة للتدريس في ضوء الإمكانات والأهداف المصاغة.

-تخطيط أساليب التقويم باختيار الأسلوب المناسب.

ترى الباحثة أن التخطيط للتدريس الجامعي يمكن عضو هيئة التدريس من إكمال البرامج في الفترة المنصوص عليها في اللوائح الأكاديمية، وتوزيع وحدات المقرر الدراسي بصورة عادلة بحيث يستطيع تغطية كل الأجزاء، والعمل على تطوير نفسه في الاجزاء التي يجد أنها تحتاج إلى خبرة علمية أكثر وتحسين.

يرى (younes,2003) أن تقويم عضو هيئة التدريس يهدف إلى أمرين متناقضين تحسين وتطوير أداء المؤسسة من خلال معرفة نقاط قوة وضعف أعضاء هيئة التدريس، ومعرفة قرارات وإمكانيات عضو هيئة التدريس لأخذ قرار بتجديد عقده أو إنهاء خدمته.

في حين ترى الباحثة أن التقويم من خلال إشراك عضو هيئة التدريس في تخطيط وتنفيذ عملية التقويم وجعل هدف التقويم تحسين الأداء تجعل عضو هيئة التدريس على قناعة بأهمية التقويم وتحفزه على الأداء الجيد. فحرص الجامعة على تقويم أداءه وتطويره امر هام في الحفاظ على ضبط جودة مخرجاتها التعليمية.

مع ضرورة حرص المؤسسة على تطبيق المعيار العالمي لمعدل الطلاب بالنسبة للأستاذ. لأن الإقبال الشديد على التعليم يعمل على زيادة أعباء عضو هيئة التدريس، ولا يمكنه من أداء دوره بصورة متكاملة.

ولنجاح تقويم عضو هيئة التدريس على الإدارة استخدام آلية واضحة وموثقة لعملية التقويم. ومن الآليات المستخدمة آلية حلقة Deming للتحسين المستمر وتتم على النحو التالي:

1-التخطيط: حيث يكون التقويم مبني على رؤية المؤسسة ورسالتها وأهدافها التعليمية. وذلك من خلال:

- تحديد المحاور التي سيعمل التقويم على قياسها التدريس، البحث العلمي، والخدمة المجتمعية والدرجات المقررة لكل محور.
- تحديد آلية جمع البيانات من قبل الطلاب، الزملاء، رئيس القسم، عميد الكلية، إدارة الموارد البشرية، إدارة الجودة الداخلية بالكلية مع تحديد للفترة الزمنية لنهاية التقويم.
- احاطة عضو هيئة التدريس بعناصر التقويم والتوقعات المطلوبة منه. ففي محور التدريس مثلا عليه اظهار الكفاءة في عملية التدريس، الحرص على تحقيق النجاح للطلاب باستخدام وسائل تقييم فعالة، الالتزام بخطة المقرر الدراسي، استخدام التكنولوجيا الحديثة قدر المستطاع لتوصيل المادة العلمية للطلاب، تطوير المقرر الدراسي، والمحافظة على ملف المقرر الدراسي وجودته واستمراريته.

2-التنفيذ: بتنفيذ التقويم بمصداقية ودقة، بمشاركة جميع أصحاب العلاقة في التقويم، والأفضل أن يتم التقويم في الربع الأخير من الفصل الدراسي حتى يكون المعنيون بالتقويم اخذوا وقتاً كافياً للتعرف على عضو هيئة التدريس ويكون التقويم مفيداً.

3-الفحص والتقويم: للوقوف على نتائج الاعمال التي تم تخطيطها وتنفيذها من خلال تحليل الاستبيانات، ومعرفة رأى أصحاب العلاقة في التقويم، عمل تقارير بنتائج التقويم ونقاط القوة والضعف للوقوف على مجالات التحسين والتطوير المطلوبة التي تعتمدها الإدارة والتي تكون عادة من سنتين إلى ثلاث سنوات.

4-الإجراءات والقرارات التحسينية: بعمل تحسينات من خلال القرارات والإجراءات، والتي تتم من خلال اتجاهين: قرارات اكاديمية لتطوير عضو هيئة التدريس من خلال خطة عمل وبرامج تدريبية لغايات التحسين وتلافي السلبيات التي ظهرت في التقويم، وقرارات إدارية يتم اتخاذها بشأن عضو هيئة التدريس من حيث الترقية والعلاوات والحوافز المستحقة (دليل اتحاد الجامعات العربية،2017).

4-الأطر المساعدة:

للمؤسسة الأعداد الكافية من الأطر المساعدة (مساعدو التدريس، المدرسون الفنيون التقنيون المدربون، الإداريون، والموظفون) في مختلف التخصصات العلمية والمكونات الإدارية وتعمل على تأهيلهم لأداء وظائفهم بكفاءة وفاعلية.

المؤشرات:

- للمؤسسة سياسة تتبعها في تعيين الأطر المساعدة لهيئة التدريس.
- للمؤسسة سياسة في تدريب الأطر المساعدة.
- توفر أعداد كافية من الأطر المساعد في المؤسسة (الهيئة العليا للتقويم والاعتماد،2016).

ترى الباحثة أن تطبيق الجودة في المؤسسة يعتمد على العاملين فتدريبهم وزيادة مهاراتهم وإتاحة الإمكانيات لهم مع تحفيزهم يساعد بدرجة كبيرة في توظيف مهاراتهم وأداء وظائفهم بأكمل وجه.

5-التقويم الأكاديمي:

للمؤسسة نظم لتقويم الأداء الأكاديمي للطلاب ولها آليات لمراجعتها وتطويرها، يهدف المحور لتأكيد دور هيئة التدريس في تطوير فعاليات التعليم والتعلم وزيادة تحصيل الطالب والارتقاء بمستوياته التنافسية.

المؤشرات:

- للمؤسسة نظم ولوائح تقويم أكاديمي منشوره على نطاق واسع.
- للمؤسسة نظم ولوائح عادلة وشفافة في تقويم أداء الطلاب.
- وجود آليات وضوابط فاعلة لضمان سلامة إجراءات الامتحانات ومناقشة نتائجها وإجازتها.
- وجود نظام الممتحن الخارجي.
- للمؤسسة إجراءات تتبعها قبل بدء الامتحانات وخلال فترة الامتحانات وبعدها.
- نتائج الامتحانات تعلن بشكل فوري بعد مناقشتها في مجلس الكلية.
- وجود نتائج معلنة على لوحة الإعلانات ومعالجات وإجراءات معالجة للنتائج التي تأخر إعلانها.
- وجود طرق تعلن بها نتائج الامتحانات مثل لوحات إعلانات وشبكه محلية، بريد إلكتروني وموقع للمؤسسة على الشبكة العالمية.
- توفر مراجعة وتطوير دوري لنظم ولوائح التقويم الأكاديمي للطلاب.
- للمؤسسة تقويم عام لأداء الطلاب وتتم مقارنته بالسنوات الخمس الماضية في كل من البرامج التي تقدمها المؤسسة.

– إكمال البرامج وتنفيذها في الفترة المحددة في اللوائح الأكاديمية فوجود عدم تطابق بينها وبين الفترة الحقيقية يشير إلى عدم استقرار في المؤسسة.

– للمؤسسة استراتيجية لمعالجة تظلمات الطلاب.

– توفر مجهودات في تنظيم قاعات الامتحانات ومكاتب أمانة الشؤون العلمية ذات أثر إيجابي في عملية إجراء الامتحانات وإعلان نتائجها.

– وجود رتب علمية عالية لأمين الشؤون العلمية ورؤساء لجان الامتحانات (الهيئة العليا للتقويم والإعتماد،2016).

أغراض التقويم الأكاديمي:

توجد عدة أغراض لتقويم مخرجات التعلم لطلاب مؤسسات التعليم العالي أهمها:

– تقديم بيانات عن جودة استراتيجيات التعليم والتعلم التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس.

– توثيق ما تعلمه الطلاب، والاستفادة به في شغل وظائف متعددة، والالتحاق ببرامج الدراسات العليا.

– التعرف على معدل نمو أداء المؤسسة من خلال المقارنة بين مستوى أداء الطلاب السابق والحالي.

– التنبؤ بنجاح الطلاب في دراسة مقررات دراسية في مرحلة الدراسات العليا أو بالنجاح المهني بعد ذلك.

– مساعدة عضو هيئة التدريس في تحديد نواتج التعلم التي أتقنها الطلاب وتلك التي تتطلب جهدا إضافيا حتى تتحقق.

– التعرف على مستوى تحقيق المعايير الأكاديمية المنشودة.

– تقديم مؤشرات لمحاسبة الجامعة والكليات والعاملين فيها.

– زيادة الدافعية المستدامة لدى الطلاب وتحفيزهم لمزيد من التعلم والعمل.

– اتخاذ قرارات بشأن اعتماد الجامعة أو الكلية من قبل هيئة الاعتماد.

– تزويد الطالب بتغذية راجعة تساعده في تحديد جوانب القوة والضعف في أدائه.

– تقديم إجازة لانتقال الطالب إلى مستوى دراسي أعلى أو اختيار مقررات دراسية معينة .

فكل من الطالب والكلية وأعضاء هيئة التدريس يستفيد من نتائج تقويم مخرجات التعلم ما يؤدي إلى تحسين مدخلات وعمليات النظام التعليمي وتطوير مخرجاته (الباز وعبد الوهاب،2009).

في عملية التقويم يتوجب علي عضو هيئة التدريس معرفة ماذا يريد الطلاب أن يتعلموا وليس ماهي التدابير التي سيتخذها لعملية التقويم، فتوضيح عضو هيئة التدريس لما ينوي تعليمه للطلاب يمكنه من معرفة ما يجب تقويمه، ويجعله يحدد مخرجات تعلم تتوجه فقط إلى أهم

أهداف البرنامج، بالإضافة إلى استخدام المخرجات كدليل أثناء تطوير أسلوبه الخاص لمنهجية التدريس والتقويم (ماري وجان،2006).

ونظام التقييم يضمن أن الطلاب يملكوا المعارف والمهارات المتوافقة مع أهداف المؤسسة، والأهداف المنشودة من التعليم العالي عموماً. ففي حاله توفر معايير عامة ونقاشات عن جودة العمل لن يضطر الطلاب لانتظار الاختبار الأول لمعرفة النواحي التي يعتبرها الأستاذ مهمة في عملية التعلم فهم يعرفونها من تلك النقاشات، وعن طريقها يصبحوا أكثر اندفاع للمشاركة في عملية التعلم من خلال تقويم عملهم والحكم عليه واستخدام المعايير للتصحيح الذاتي لأن تحسين عملية التعلم هو جوهر عملية التقويم.

ويضمن تدارك المشكلات المتعلقة بالفهم والادراك، فقد يحدث أن الطالب لا يتعلم بالقدر المتوقع أو الجودة المتوقعة، فقد تحدث ثغرات قد تكون كبيرة بين ما تم تدريسه وما تم تعلمه، وعندما يتم ملاحظتها من أفراد هيئة التدريس يكون الوقت قد فات على معالجتها.

ويمكن عضو هيئة التدريس من تعديل أدائه من خلال معرفة ما يفهمه الطلاب ومالا يفهمونه، والعوائق التي اوجدها عضو التدريس نفسه، فتصميم أشكال للتقويم تجمع آراء الطلاب حول جودة التعلم ومدى مساعدة قالب المقرر لجهود الطلاب ومدى الصعوبات به وتحليل هذه المعلومات يمكن من تقييم أداء عضو هيئة التدريس، يخلق جو من المشاركة والثقة، يحسن المقرر، ويعطي الطلاب شعور تقدير لعملية التعلم وإدراك لأهميته (ماري وجان،2006).

6-مخرجات التعلم:

للمؤسسة رؤية واضحة لأهمية مخرجات البرامج الدراسية إذ أنها تمثل الغاية التي من أجلها التحق بها الطالب.

مؤشرات المحور:

- للمؤسسة وصف محدد لمخرجات البرامج تم نشرها بصوره واضحة.
- للمؤسسة مخرجات برامج متضمنه غرس القيم والاخلاق وتأكيد لمعايير الجودة الشاملة وتنمية المجتمع.
- وجود دراسات في المؤسسة لأداء الخريجين ويتم الاستفادة منها في تحسين البرامج.
- توفر وسائل استقراء حديثة للطلاب وبقية المستفيدين لتحسين مخرجات البرامج (الهيئة العليا للتقويم والإعتماد،2016).

فمخرجات التعلم هي التعبير عما يمكن للطالب أداؤه بعد انتهاء خبرة علمية محددة (شحادة، 2009).

فوائد مخرجات التعلم:

- تساعد في تصميم الخطة الدراسية بحيث تعمل على تحقيق تلك المخرجات.
- تجعل الطالب محور العملية التعليمية واعتبار مدى تعلمه معيار نجاح المقرر الدراسي.
- تساعد في وضع عملية التقويم وتوظفها بالتركيز على المخرجات المطلوبة.
- تمكن أعضاء هيئة التدريس من تحديد نقاط القوة والضعف في المقرر الدراسي
- تحدد المصادر الضرورية لحقيق تلك المخرجات من تكنولوجيا، مختبرات علمية، عناصر بشرية وغيرها من المصادر (شحادة، 2009).

أنواع المخرجات:

يتفق الكثير من المختصين في مجال التعليم والتعلم بتصنيف المخرجات التعليمية إلى ثلاثة أصناف هي:

1-المخرجات المعرفية وتشمل جميع المخرجات المرتبطة بالمحتوى العلمي كالمعارف والعمليات الذهنية التي يقوم بها الطلاب، كالتذكر، والفهم، والتحليل، والتفسير، والاستنتاج.

2-المخرجات المتعلقة بالمهارة او النفس حركية وتشمل جميع المهارات والسلوكيات والأنشطة الحركية التي يمكن أن يؤديها الطالب بعد انتهاء عملية التعلم كالكتابة، والرسم، وإجراء التجارب.

3-المخرجات الوجدانية وتشمل الاتجاهات والميول والقيم التي سيكتسبها الطلاب نتيجة لما تلقاه كأخلاقيات المهنة، والقدرة على التكيف ومهارات حياتية كالتواصل، والتعلم مدى الحياة، والالتزام، واحترام الرأي الأخر.

وتصنف المهارات بشكل عام إلى صنفين رئيسين هما: -

1-**المهارات العامة:** وتشمل جميع المهارات التي تستعمل في مختلف المواضيع والمجالات، كمهارات التفكير، ومهارات الاتصال، ومهارات البحث العلمي، ومهارات استخدام التكنولوجيا، وغيرها.

2-**المهارات التخصصية:** وهي المهارات التي تختلف من تخصص لآخر تبعا لاختلاف طبيعة التخصص (أبو الرب وآخرون، 2010).

اهمية مخرجات التعلم:

لمخرجات التعلم أهمية كبيرة لكافة الأطراف المشاركة في النظام التعليمي من طالب، أستاذ، مؤسسة تعليمية، ومجتمع.

أهمية مخرجات التعلم لعضو هيئة التدريس:

إن صياغة نواتج تعلم محددة ودقيقة تعين المعلم على انجاز مهام عديدة منها:

-تنظيم أعماله بما ييسر اكتساب طلابه لنواتج التعلم المقصودة بعيدا عن العشوائية.
-تساعد نواتج التعليم في التركيز على الأولويات المهمة بما يتناسب واحتياجات الطلاب.
-اختيار محتوى المقرر الدراسي.
-استخدام استراتيجيات التعليم والتعلم التي تمكن الطالب من اكتساب نواتج التعلم المقصودة.
-تحديد الأنشطة التعليمية التي تحقق الأهداف المنشودة.
-اختيار أساليب التقويم الموضوعية والملائمة للتحقق من مدى اكتساب الطالب لنواتج التعلم المقصودة.
-زيادة فرص اتصال المعلم بزملائه ومناقشة نواتج التعلم المستهدف اكتسابها لطلاب الكلية بما يحقق رؤيتها رسالتها.
-التنمية المهنية المستدامة في ضوء نتائج تقويم نواتج التعلم لدى الطلاب.

أهمية مخرجات التعلم للطالب:

- زيادة فرص النجاح لاكتساب نواتج التعلم المنشودة.
- تحقيق تعلم أفضل، حيث تكون جميع جهود القيادة بالكلية وجهود أعضاء هيئة التدريس موجهة لاكتساب الطالب نواتج التعلم المقصودة.
- التعلم الذاتي في ضوء أهداف واضحة ومحددة، فالطالب يتخير الأنشطة والمهام وفقا لميوله واستعداداته لتحقيق هذه الأهداف.
- التعاون النشط بين الطالب وعضو هيئة التدريس في إطار اكتساب النواتج المقصودة.
- التقويم الذاتي وتطوير الأداء أولا بأول في ضوء قواعد واضحة محددة.
- زيادة معدل الأداء والمستويات العليا للتفكير في سبيل انجاز المهام المرجوة.

أهمية مخرجات التعلم للمؤسسة التعليمية:

- ضمان الجودة الشاملة للمؤسسة التعليمية.
- توحيد جهود العاملين بالمؤسسة نحو تحقيق أهداف محددة.
- تكافؤ الفرص بين طلاب المؤسسات الشبيهة في تحصيل المخرجات.
- الاطمئنان على تحقيق رؤية المؤسسة ورسالتها في ضوء نواتج تعلم الطلاب.
- توفير قواعد واضحة للمحاسبية يمكن تطبيقها على جميع الأطراف المعنية.
- تحديد نقاط القوة وتدعيمها وتحديد نقاط الضعف وعلاجها في إطار العمل على تحقيق رؤية المؤسسة ورسالتها (الباز وعبد الوهاب، 2009).

بالإضافة إلى أهميتها في المجتمع في توفير استجابة لحاجات المجتمع الحقيقية وفي توظيف قدرات كل فرد على تحقيق النماء الاقتصادي، والاجتماعي. وذلك من خلال إعداد افراد قابلين

للتعلم الذاتي والمستمر فجودة المخرجات تتطلب من الخريجين الاتصاف بالكفاءة وروح المسؤولية والتشبع بأخلاقيات المهنة والقدرة على التكيف مع المستجدات كتغيير نشاط مهني كلما تطلب الامر ذلك دون الشعور بعدم الاستقرار (المنظمة العربية للتربية والثقافة ،2005).

مستويات مخرجات التعلم:

1-مخرجات تعلم على مستوى الجامعة:

هي مخرجات تعلم الثقافة العامة التي ينبغي أن يحققها جميع طلاب المؤسسة التعليمية كالسلوك الأخلاقي المسؤول، المعرفة والفهم بمفاهيم حقوق الإنسان واكتساب قيم المواطنة، التعلم المستمر، والتمكن من استخدام تكنولوجيا المعلومات والقدرات الفنية المختلفة ومهارات التواصل الفعال.

2-مخرجات تعلم على مستوى الكلية:

تهتم الكلية باعتبارها مؤسسة تخصصية بوضع مخرجات تعلم مشتركة لجميع الطلاب الملتحقين ببرامجها الأكاديمية المختلفة.

3-مخرجات تعلم على مستوى البرنامج الأكاديمي:

مخرجات تعلم تركز على تخصص معين، وتشمل مخرجات التعلم المستهدفة من البرنامج مخرجات التعلم على مستوى الجامعة والكلية. وهي تعبيرات عما يتوقع من الطالب أن يعرفه او يفهمه او قادراً على القيام به بعد الانتهاء بنجاح من برنامج أكاديمي كامل.

4-مخرجات تعلم على مستوى المقرر الدراسي:

يتم في هذا المستوى وضع مخرجات تعلم دقيقه ومحددة ترتبط بالمادة الدراسية التي يشملها مقرر دراسي معين وهي تشتق من مخرجات التعلم المستهدفة على مستوى البرنامج.

عادة يتم التمييز بين ثلاث صور لمخرجات التعلم هي:

أ-مخرجات التعلم المستهدفة والتي تعكس الأهداف التربوية للبرنامج الأكاديمي، وتصف نتائج أنشطة التعليم والتعلم ويجب أن تشمل الحد الأدنى لمخرجات التعلم المستهدفة من البرنامج.

ب-مخرجات التعلم المتوقعة وتتمثل بالمخرجات المعممة المتصلة بالإطار الوطني للمؤهلات أو المعايير الأكاديمية للمنظمات التخصصية والمهنية ويتم الإعلان عنها لتحديد الحد الادنى المتعارف عليه والتي ينبغي أن تكون معلنة وتضمن المؤسسات التعليمية تحقيقها.

ج-مخرجات التعلم الفعلية وتتمثل في المعرفة والمهارات والكفاءات في نهاية البرنامج وهي متحققة فعليا من قبل الطلاب إذا كان البرنامج فعالا.

وتحديد مخرجات التعلم يتبعه تفكير في كيفية الانتقال بمخرجات التعلم المستهدفة إلى مخرجات فعلية بتحديد واختيار الوسائل اللازمة لتحقيق ما تم تحديده من مخرجات، تحديد استراتيجيات التعليم والتعلم المناسبة، تحديد طرق التقييم للتأكد من تحققها الفعلي.

طرق تقييم مخرجات التعلم:

1-طرق التقييم المباشرة :تعتمد المقاييس المباشرة على التقييم المباشر لعمل الطلاب أو أدائهم أو تصرفاتهم، وعادة يتم تضمين التقييم في المقررات التي يشملها البرنامج وهي:

الاختبارات التحريرية، الاختبارات الشفوية، الخبرة التكاملية، ملفات الإنجاز، تقييم الأداء، الملاحظة والمشروعات.

2-طرق التقييم غير المباشرة :وتشمل إشراك المستفيدين، من خلال معرفة تصوراتهم حول كيفية ومدى تحقيق مخرجات التعلم المستهدفة، ومن أمثلة الطرق والمقاييس غير المباشرة المستخدمة في تقييم مخرجات التعلم المستهدفة المقابلات أو الاستبيانات لمسح آراء كل من الخريجين، ارباب العمل، الطلاب، المقيمين الخارجيين (شعبة الجودة والأداء،2016).

ترى الباحثة أن صياغة مخرجات التعلم بجودة عالية يتطلب تعاون أعضاء هيئة التدريس الذين يدرسون نفس المقرر، وجود ورش لنواتج التعلم للمقررات، واشراك للخبراء من القطاعات المهنية في وضع المخرجات المطلوبة، وتوفير للمواد اللازمة لتحقيق هذه النواتج.

المبحث الرابع
الدراسات السابقة

اولاً: الدراسات السودانية:

1-دراسة عبد الحليم وبحر(2001) بعنوان مدى تطبيق العاملين في كلية التجارة بجامعة النيلين للجودة الشاملة.

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى تطبيق العاملين في كلية التجارة بجامعة النيلين للجودة الشاملة. تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي وأداة الاستبانة وتم التوصل إلى الآتي:

-أن كلية التجارة لا تطبق الجودة الشاملة.

- قلة أعداد أعضاء هيئة التدريس في التخصصات المختلفة.

- عدم إنجاز العمل لأعضاء هيئة التدريس لانشغالهم في أعمال أُخرى بعيدة عن العمل الأكاديمي.

-عدم وجود الدعم الكافي والتحفيز لأعضاء هيئة التدريس من قبل الإدارة لإنجاز أعمالهم.

- هناك إمكانيات واسعة لتطبيق الكلية لإدارة الجودة الشاملة من أجل تحسين الأداء وهو ما تم استنتاجه من الرغبة القوية لدى أعضاء هيئة التدريس واستعدادهم للعمل من خلال فرق العمل. واقتناع الإدارة ودعمها للعاملين نحو تطبيق الجودة الشاملة.

2-دراسة قيلي(2011) بعنوان تقييم فعالية معايير الجودة الشاملة في التعليم العالي (دراسة حالة كلية علوم الحاسوب وتقانة المعلومات-جامعة النيلين).

هدفت الدراسة إلى تقييم فعالية معايير الجودة الشاملة في التعليم العالي في كلية علوم الحاسوب وتقانة المعلومات جامعة النيلين، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي وأداة الاستبانة، وتوصلت الدراسة إلى:

- لا توفر الكلية دورات تدريبية داخلية وخارجية لأعضاء هيئة التدريس.

- توفر الكلية كل التقنيات لأعضاء هيئة التدريس لقيامهم بالتدريس.

- توفر الكلية الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس.

- قلة البحوث التي ينشرها أعضاء هيئة التدريس في المجلات العلمية المحكمة وعدم مواءمتها مع المعايير العالمية.

- لا يشارك أعضاء هيئة التدريس في المؤتمرات والندوات المحلية والعالمية بصورة تتناسب مع جودة التعليم العالي.

– عدد الجوائز التي حصل عليها أعضاء هيئة التدريس بالكلية قليلة.

– التزام أعضاء هيئة التدريس بالانضباط السلوكي.

– تهتم الكلية بنظام التقويم المستمر للطلاب.

– عدم اهتمام الكلية بالنشاطات الغير صفية للطلاب بالرغم من إتاحة الكلية لهم اختيار التخصص المناسب.

– توفر الكلية نظام تقويم عادل ومعلن للبرنامج الأكاديمي.

– المعلومات الخاصة بنظام القبول متاحة للطلاب، وسياسة القبول موضحة في دليل الطالب، مع وجود نظام لوائح وقوانين.

– أعداد الطلاب المقبولين تتلاءم مع قاعات التدريس في الكلية.

– يوجد تواصل بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس خارج القاعات.

– إشراك الكلية الطلاب في حل المشكلات المتعلقة بقضاياهم.

– بالرغم من اهتمام الكلية بتوفير قاعدة بيانات تختص بشؤون الطلاب الأكاديمية كالنتائج إلا أنها تهمل الجوانب الاجتماعية والاقتصادية للطلاب.

–عدم استطلاع الكلية آراء طلابها في تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس.

– لا توجد برامج تعويضية للطلاب ضعيفي المستوى.

– لا يوجد طبيب نفسي للمساعدة في حل المشكلات النفسية.

– وجود مكتبة مزودة بمصادر المعلومات، بالرغم من عدم وجود وسائل تقنيات بها.

3–دراسة عبد الماجد (2011) بعنوان تقويم تطبيق نظم ومعايير الجودة بمؤسسات التعليم العالي جامعة أم درمان الإسلامية نموذجاً.

هدفت الدراسة إلى تقويم تطبيق نظم ومعايير الجودة بمؤسسات التعليم العالي، جامعة أم درمان الإسلامية نموذجاً، استخدم الباحث المنهج الوصفي وأداة الاستبانة، وتوصل إلى الآتي:

– يتم اختيار أعضاء هيئة تدريس ذوي كفاءة من قبل الإدارة.

– لا توفر الجامعة التدريب اللازم لجميع العاملين.

– ما تستوعبه الكلية من أعضاء هيئة التدريس والمعينات التعليمية يفي بالحد الأدنى لتسيير العملية التعليمية.

–هناك جهود عملية وتطبيقية لإدارة التقويم الذاتي ممثلة والاستمارات التقويمية والمنهج.

4–دراسة الغبشاوي (2015) بعنوان درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في كليات جامعة أم درمان الإسلامية من وجهة نظر القيادات الإدارية.

هدفت الدراسة إلى معرفة درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في كليات جامعة أم درمان الإسلامية من وجهة نظر القيادات الإدارية وتوضيح نقاط القوة والضعف من خلال درجة التطبيق، شملت الدراسة خمسة معايير هي: الإطار المؤسسي، الطلاب والخريجين، التعليم والتعلم ومصادرهما، البحث العلمي، وبرامج إدارة الجودة، تم استخدام المنهج الوصفي وأداة الاستبانة، وأظهرت الدراسة النتائج التالية:

– جاء تطبيق معيار التعليم والتعلم ومصادرهما بدرجة متوسطة.

– أن درجة تطبيق معايير ضمان الجودة عالية في معيار الإطار المؤسسي.

–ايضا تطبيق معايير البحث العلمي والطلاب والخريجين وبرامج إدارة الجودة جاءت بدرجة متوسطة.

5–دراسة احمد (2015): بعنوان مدى تطبيق معايير الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي دراسة حالة جامعة ام درمان الإسلامية.

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى تطبيق جامعة أم درمان الإسلامية لمعايير اتحاد جامعات الدول العربية للجودة والاعتماد والتعريف بمفهوم الجودة الشاملة في التعليم العالي، لتحقيق فرضيات الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي أداة الاستبانة وتوصل إلى:

–توفر معايير الجودة في أعضاء هيئة التدريس.

– تبني إدارة جامعة ام درمان الإسلامية لمعايير الجودة يقودها إلى الامتياز المؤسسي.

ثانياً: الدراسات العربية:

1–دراسة عبد الهادي والراوي(1998) بعنوان إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي بين النظرية والتطبيق

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى إدارة الجودة الشاملة نظرياً وعملياً في التعليم العالي والتعرف على نتائج تطبيقها بجامعة الإمارات، لتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وأداة الاستبانة. توصل الباحث إلى أن جامعة الإمارات تعمل على تطبيق إدارة الجودة الشاملة ولها إمكانيات في نظام التقويم للمساقات، نظام التقويم لأعضاء هيئة التدريس، لها تسهيلات توفرها لأعضاء هيئة التدريس وإمكانيات لتطبيق إدارة الجودة الشاملة.

2–دراسة محمد (2009) بعنوان تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الحكومية السعودية وعلاقته بتوفير مخرجات ملائمة لسوق العمل السعودي.

هدف البحث إلى دراسة مدى التزام الجامعات الحكومية السعودية بتطبيق معايير الجودة الشاملة من أجل توفير مخرجات ملائمة لسوق العمل السعودي من وجهة نظر العمداء ورؤساء الأقسام في الجامعات الحكومية.

تم استخدام المنهج الوصفي، وأداة الاستبانة وتوصلت الدراسة إلى أن درجة تبني معايير إدارة الجودة الشاملة كانت متوسطة، حيث دلت عبارات كإعطاء الطالب دورا أساسياً ومحورياً في المحاضرة وحرص الجامعة على المزاوجة بين النظرية والتطبيق في العملية التعليمة، وحرص الجامعة على أن تكون نسبة عدد الطلاب لكل مدرس تتناسب مع المعايير الوطنية والتزامها بمعايير في تعيين أعضاء هيئة التدريس ومناقشة الجامعة لخيارات التوزيع على التخصصات المختلفة مع الطلاب على نسب متوسطة، أيضا درجة تبني معايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعة من ناحية علاقتها بسوق العمل كانت متوسطة.

3-دراسة البكري (2010) بعنوان تطبيق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي الدولية في مؤسسات التعليم العالي في الدول الإسلامية دراسة على جامعة الملك فيصل في الرياض.

هدفت الدراسة إلى إلقاء الضوء على مشكلات التعليم الناجمة عن تدني مستوى مخرجات التعليم وآثارها السلبية على البطالة وعلى المجتمع، كما يهدف لرصد المعايير الدولية للاعتماد وتحليلها بمنهجية علمية. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وأداة الاستبانة وتوصل إلى الآتي:

-تقوم جامعة الفيصل بتنفيذ معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد وتلتزم بتطبيقها بنجاح ومن ضمن هذه المعايير معيار التعليم والتعلم.

-من أهم ما تركز عليه الجامعة هو: جودة التعليم والتعلم، التركيز على الطالب كمحور للعملية التعليمية، تميز مشاريع البحوث والتعاون مع جهات وجامعات عالمية في مجال التعليم والبحث.

- يتم دعم البرامج والأبحاث والكليات بأعضاء هيئة تدريس مؤهلين.

- تحدد الجامعة الأهداف التعليمية للطلاب بما فيها المعرفة والمهارات التي تقدمها وتقدم محتوى أكاديمي متماسك مناسب لأهداف وغايات التعليم العالي.

- تقدم الجامعة الخدمات المساندة للطلاب والتي تمكن كل طالب من تحقيق أهدافه.

4-دراسة شاهين (2011) بعنوان مدى تحقق معيار التعليم والتعلم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات جامعة شقراء في ضوء متطلبات التقويم والاعتماد الأكاديمي.

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى تطبيق معيار التعليم والتعلم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات جامعة شقراء في ضوء متطلبات التقويم والاعتماد الأكاديمي، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وأداة الاستبانة وأظهرت نتائج الدراسة الآتي:

-تحقق معيار التعليم والتعلم بكليات جامعة شقراء بدرجة متوسطة، وتعيين أعضاء هيئة تدريس لها المؤهلات والخبرة اللازمة للعملية التعليمية.

-محور الإرشاد الأكاديمي جاء بدرجة متوسطة وجاءت فقرة تتحمل الجامعة مسؤولية فاعلية برامج السنة التحضيرية وضمان تحقق المعايير المطلوبة للقبول بنسبة متوسطة لأن الجامعة

تقدم برامج مناسبة لتهيئة الطلاب وأقلها فقرة توفير أماكن كافية للدراسة الفردية وتوفير الحواسيب وغيرها من تجهيزات التعلم.

– محور جودة التدريس ودعم جهود التحسين أيضا جاء بدرجة متوسطة، وجاءت فقرات توضيح متطلبات حضور الطلاب أثناء لقاءات التهيئة ومتابعة حضورهم وتطبيق اللوائح عليهم بنسبة عالية لوجود أنظمة ولوائح لحضور الطلاب في المقررات، أما الفقرات المتعلقة بتقديم الجامعة لجوائز لأعضاء التدريس او الطلاب وتشجيع الأبداع الابتكار فقد جاءت بدرجة ضعيفة.

–محور مؤهلات أعضاء التدريس وخبراتهم جاء بدرجة متوسطة. وفقرة وتوفر الساعات المكتبية وقلة العبء الدراسي كانت بنسبة كبيرة لنشأة الجامعة وقلة اعداد الدارسين، وجاءت فقرة الاستعانة بالمهنيين ذوي الخبرة في عملية التدريس بنسبة متوسطة.

–محور تقويم الطلاب جاء بدرجة متوسطة وأعلى نسبة كانت لفقرة يتم تقويم أعمال الطلاب بعدالة وموضوعية لأن الجامعة تبذل جهود لتدريب أعضاء هيئة التدريس على أدوات وأساليب التقويم.

جاء محور نواتج التعلم بدرجة متوسطة وأعلى متوسطات مؤشرات نواتج التعلم هو اتساق نواتج التعلم المستهدفة مع الإطار الوطني للمؤهلات، إلا أن مؤشر تحديد نواتج التعلم المستهدفة بعد دراسة راي الخبراء جاء بنسبة ضعيفة.

– عمليات تطوير البرامج وتقويمها جاء بنسبة متوسطة ووجود خطة لتوصيف البرامج وتقويمها جاء مؤشره بدرجة كبيرة لأن الجامعة وضعت خطط دراسية واضحة لمقررات البرامج من خلال إعداد توصيفات وتقارير المقررات وفقاً لنماذج موحدة أعدتها الهيئة الوطنية للجودة والاعتماد.

–ترتيبات الشراكة مع مؤسسات أُخرى جاءت بدرجة أقل لكون الجامعة ناشئة ولا زالت تسعى من خلال وحدة التطوير والجودة لذلك.

5–دراسة خليفة (2011) بعنوان إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في كليات التربية بجامعة طرابلس.

هدفت الدراسة إلى التعرف على إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في كليات التربية بجامعة طرابلس، استخدم الباحث المنهج الوصفي وأداة الاستبانة وتوصل إلى:

– استجابات العينة نحو مجالات إدارة الجودة بدرجة ضعيفة.

– برنامج الدورات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بالكلية يطبق بدرجة منخفضة جداً.

– كانت درجة تطبيق الأنشطة التربوية كتنظيم الأنشطة الترفيهية والرياضية، وتحديد إجراءات لها، وتحديد عوامل نجاحها مقبولة.

–في التقويم يتم استخدام اختبارات مقننة ومرجعية للطلاب بدرجة متوسطة وتتم مقارنة النتائج المتحققة بما كان متوقع بدرجة كبيرة.

– وكانت نسبة تقويم الزيارات الميدانية للإشراف التربوي لبرنامج التربية العملية كبيرة.

– كانت استجابة العينة حول نواتج التعليم بدرجة منخفضة.

– يلتزم الطلاب بلوائح الكلية بدرجة متوسطة.

– كانت مشاركة الطلاب المتفوقين في تعليم الطلاب ضعيفة، أما العلاقة الشخصية بين الطالب والأستاذ تقوم على الاحترام بدرجة كبيرة.

6–دراسة (سعد الدين،2011) بعنوان مدى تطبيق جامعة عمان الأهلية لمعايير النوعية وضمان الجودة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية.

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى تطبيق معايير ضمان الجودة في جامعة عمان الأهلية بالأردن وذلك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، تم استخدام المنهج الوصفي، وأداة الاستبانة وتوصلت الدراسة إلى:

– درجة تطبيق معايير ضمان الجودة جاء بدرجة مرتفعة.

– تُحقق إدارة الجامعة التناسق بين عدد الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، ما يدل على التزام الإدارة بمعايير التقويم والاعتماد.

– يتم تقييم أعضاء هيئة التدريس بما يعني أن الجامعة تتخذ برنامج ضمان الجودة كمنهج علمي في الأداء.

– إدارة الجامعة تحقق لأعضاء الهيئة التدريسية بعثات إلى جامعات عريقة، وتحرص على تقديم مكافآت للأبحاث المتميزة، وعدم انشغال أعضاء هيئة التدريس عن إجراء الأبحاث بأعمال أُخرى ما يعني تطلع أعضاء الهيئة التدريسية إلى كل ما هو جديد في مجال البحث العلمي.

–تقبل الطلاب التغييرات المستحدثة في نظم التعليم. ما يعني قبول الطلاب لتطبيق برنامج ضمان الجودة في الجامعة خصوصاً فيما يتعلق بشؤون الطلاب والعملية التعليمية.

7–دراسة ابراهيم (2012) بعنوان قياس الأداء الاقتصادي للخدمة التعليمية بجامعة الملك سعود.

هدفت الدراسة إلى قياس الأداء الاقتصادي للخدمة التعليمية بجامعة الملك سعود، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي وأداة الاستبانة وتوصلت الدراسة إلى:

–أعداد الطلاب المقبولين مازال أقل من القدرة الاستيعابية للجامعة.

–نسبة الطلاب إلى أعضاء هيئة التدريس مرتفعة وخاصة في الكليات النظرية.

– أعداد الطلاب المقبولين بالكليات النظرية أعلى من الكليات العملية.

-ارتفاع كفاءة أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم.

- نسبه الإداريين والفنيين إلى أعضاء هيئة التدريس مقبولة لاقتصار الجامعة على عدم التوسع في الجانب الإداري.

8-دراسة صالح (2013) بعنوان تقييم الأداء الأكاديمي بكلية التربية عمران بالجمهورية اليمنية وفقاً لبعض متطلبات الجودة الشاملة.

هدف البحث إلى تقييم الأداء الأكاديمي بكلية التربية جامعة عمران من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس أجريت الدراسة على سبعة محاور هي البرامج الدراسية المقدمة للطلاب، وسائل التعليم والتعلم، برامج التوجيه والإرشاد، أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم، الأبحاث والأنشطة العلمية، المعامل والمختبرات، استخدم الباحث المنهج الوصفي وأداة الاستبانة وتوصل الباحث إلى:

- حصل تقييم جودة أداء اعضاء هيئة التدريس ومساعديهم على تقييم مقبول.
- حصل محور التوجيه والإرشاد على تقييم منعدم.
- محور تقويم الطلاب حصل على تقييم ضعيف.
- وحصلت محاور وسائل التعليم والتعلم، البرامج الدراسية المقدمة، الأبحاث والأنشطة العلمية، جودة المعامل والمختبرات على تقييم ضعيف.

9-دراسة عبد الرضا (2014) بعنوان جودة مخرجات التعلم المقصودة لدى طلاب جامعة بابل.

هدفت الدراسة إلى قياس مستوى جودة مخرجات التعلم المقصودة لدى طلاب كلية التربية جامعة بابل. تم استخدام المنهج الوصفي، وأداة الاستبانة وتوصلت الدراسة إلى ارتفاع في مستوى جودة مخرجات التعلم المقصودة لتطبيق الجودة الشاملة في الجامعة.

10-دراسة محمد(2015) بعنوان أداء وحدة الإرشاد الأكاديمي في ضوء معايير ضمان الجودة والاعتماد كلية المجتمع ببريدة نموذجا.

هدف الدراسة إلى التعرف على أداء وحدة الإرشاد الأكاديمي بكلية المجتمع من خلال مرشديها والطلاب وحصر الصعوبات التي تواجه وحدة الإرشاد الأكاديمي في تأدية رسالتها الإرشادية، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليل وأداة الاستبانة وتوصلت الدراسة إلى:

-جاء أداء المرشد الأكاديمي في عملية الإرشاد بدرجة متوسطة.

-التزام أعضاء هيئة التدريس بالمواعيد المخصصة للإرشاد وإعطاءه أولوية لقناعتهم بأهمية الإرشاد بالنسبة لهم وللطلاب.

-ضعف قدرة المرشد على مساعدة الطلاب على فهم اللوائح المتعلقة بالدراسة والاختبارات لاكتفائه بوجود أدلة إرشادية في شؤون الطلاب.

–اهم المعوقات التي واجهت وحدة الإرشاد كثرة عدد الطلاب مقارنة بالمرشدين الأكاديميين وقلة المكافآت والحوافز المشجعة لعملية الإرشاد الأكاديمي.

– قلة المرشدين من التخصصات التربوية ما يؤثر على كفاءة العملية الإرشادية والتعامل مع المشكلات النفسية والاجتماعية التي تواجه الطلاب. بالإضافة إلى قلة الخبرة الموجودة بين المرشدين الأكاديميين.

11–دراسة سلمان وعبد الزهرة (2015) بعنوان آليات تطبيق معايير ضمان الجودة الشاملة ومتطلباتها (كلية الآداب جامعة المستنصرية نموذج).

هدفت الدراسة إلى التعرف على آليات تطبيق معايير ضمان إدارة الجودة الشاملة ومتطلباتها في كلية الآداب جامعة المستنصرية، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي وأداة الاستبانة، وتم التوصل إلى الآتي:

– يتم تطبيق معايير مجالات أعضاء هيئة التدريس، وشؤون الطلاب والذي يتضمن (خطة جذب الطلاب للالتحاق بالكلية وحرص الكلية على النشاط الغير صفي، والإرشاد للطلاب والاستماع لشكاوى الطلاب) بمستوى ضعيف.

–أيضا مجال العلاقة بالمجتمع والبيئة التنظيمية جاء تطبيقه بمستوى ضعيف.

– تطبيق آليات معايير الجودة الشاملة في الكلية في مجال القيادة كان مرضياً.

12–دراسة صالح (2016) بعنوان مدى تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في جامعة الأندلس.

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في جامعة الأندلس، ولتحقيق أهداف البحث استخدم الباحث المنهج الوصفي وأداة الاستبانة، وتوصل إلى:

– درجة التطبيق للمعايير ككل بجامعة الأندلس عالية.

– يطبق معيار جودة أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم بدرجة عالية، وجاءت فقرات كلديهم خبرة ومهارات لمساعدة الطلاب ويمتلكون معرفة كاملة للمواد التي يقومون بتدريسها بدرجة عالية، أما فقرات توفير الجامعة لفرص تظلم لمن لم يتم اختيارهم، وتتم عملية التعيين وفق إعلان فجاءت بدرجة متوسطة.

–يتم تطبيق معيار جودة تقييم مخرجات التعلم بدرجة متوسطة وأن أعلى فقرة والتي تنص على 'يشمل نظام مخرجات التعلم معايير توزيع الدرجات في المقررات الدراسية وكيفية رصدها وتوثيقها' مدى تطبيقها كان عالياً.

– تطبيق معيار جودة مصادر التعلم ودعم تعلم الطلاب بدرجة عالية وكذلك معيار جودة البرامج الأكاديمية.

– يتم تطبيق محوري ضمان الجودة، وجودة نظام المعلومات بدرجة متوسطة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من الملاحظ أن معظم الدراسات اعتمدت المنهج الوصفي التحليلي، كما أنها حديثة نسبياً وذلك لحداثة موضوع تطبيق معايير الجودة الشاملة وتميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة فيما يلي:

1–تناولت الدراسات السابقة في مجملها مدى التطبيق لكل معايير الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي بينما تميزت الدراسة الحالية بتناول تطبيق معيار واحد فقط وهو معيار التعليم والتعلم ومصادرهما ضمن المعايير القياسية الوطنية السودانية لتقويم واعتماد مؤسسات التعليم العالي وذلك لأهمية قياس كل معيار من معايير الجودة الشاملة بصورة مفصلة ودقيقة تمكِن من الاستفادة القصوى من نتائج الدراسة والتمكُن من مواصلة البحث والتقويم لمدى تطبيق بقية معايير الجودة الشاملة بالجامعات.

2–تناولت الدراسة الحالية مدى تطبيق معيار التعليم والتعلم ومصادرهما بكلية التربية باعتبار أن هدف كليات التربية إعداد الطلاب للتخصص في مهنة التدريس لذا يجب الاهتمام بتطوير وتحسين عمليتي التعليم والتعلم.

3–أتت هذه الدراسة في الوقت الذي تقوم به جامعة الخرطوم بتطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في برامجها وأنشطتها الجامعية ما يؤكد على أهمية الموضوع واهمية هذه الدراسة.

الفصل الثالث

منهج وإجراءات البحث

تناولت الباحثة في الفصل السابق مفهوم الجودة في التعليم العالي، والمعايير القياسية لتقويم واعتماد مؤسسات التعليم العالي والتي من ضمنها معيار التعليم والتعلم ومصادرهما ومن خلال هذا الفصل استعرضت الباحثة نوع المنهج والمجتمع وعينة البحث وأداة جمع المعلومات والتحقق من صدقها وثباتها.

المنهج

لتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي والذي يعرف بأنه طريقة في البحث تتناول أحداثاً وظواهر وممارسات موجودة متاحة للدراسة والقياس كما هي دون تدخل الباحث في مجرياتها إذ يستطيع الباحث أن يتفاعل معها فيصفها. فهو تصور للوضع الراهن عن طريق جمع البيانات من المجتمع الأصلي كله أو من مفردات منتقاة وتحليلها وتبويبها بحيادية تامة، ووضع التنبؤات والنتائج التي يمكن تطبيقها على المجتمع الذي أجريت عليه الدراسة (الأغا،1997).

المجتمع

تألف مجتمع البحث من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الخرطوم في العام الدراسي 2018-2019م وعددهم 195يمثلون مجتمع البحث، (منهم 5أستاذ، 23 استاذ مشارك ،76 أستاذ مساعد،91 محاضر).

العينة

تم أخذ نسبة (25%) من اعضاء هيئة التدريس بصورة عشوائية من ذوي الدرجة الوظيفية (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد، محاضر) وبلغ عدد أفراد العينة (48) عضو هيئة تدريس.

وصف العينة:

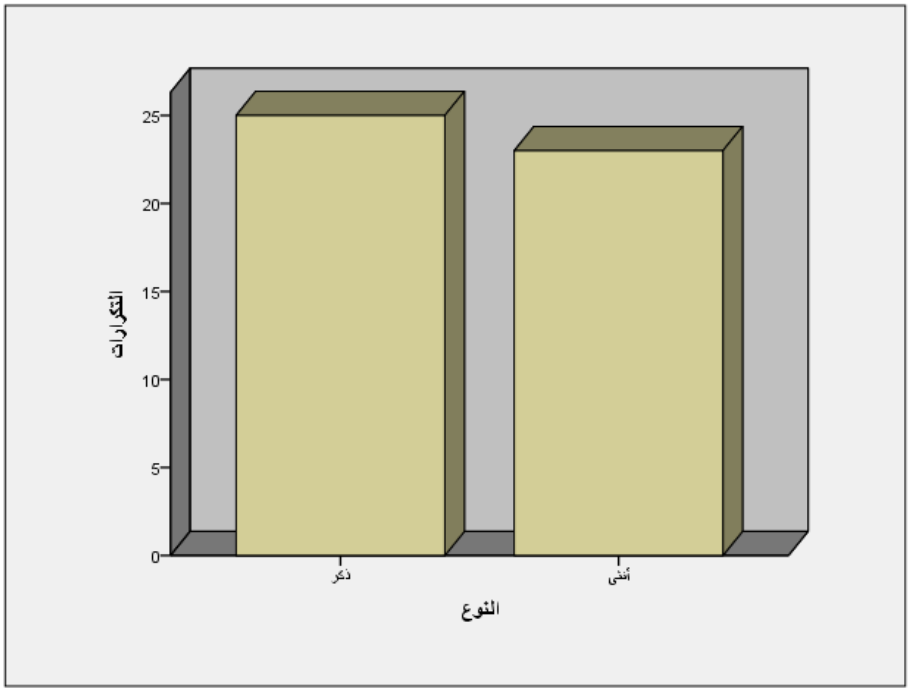
1. النوع:

الجدول رقم (1/3) يوضح التوزيع التكراري لمتغير النوع

النوع	التكرار	التكرار النسبي
ذكر	25	%52.1
أنثى	23	%47.9
المجموع	48	%100.0

يلاحظ من الجدول السابق أن في متغير النوع، احتل النوع (ذكر) النسبةً الأعلى من بين باقي النسب بنسبة (52.1%) في حين احتل النوع (أنثى) النسبة الأدنى بنسبة (47.9%).

شكل رقم (1/3) يوضح التوزيع التكراري لمتغير النوع



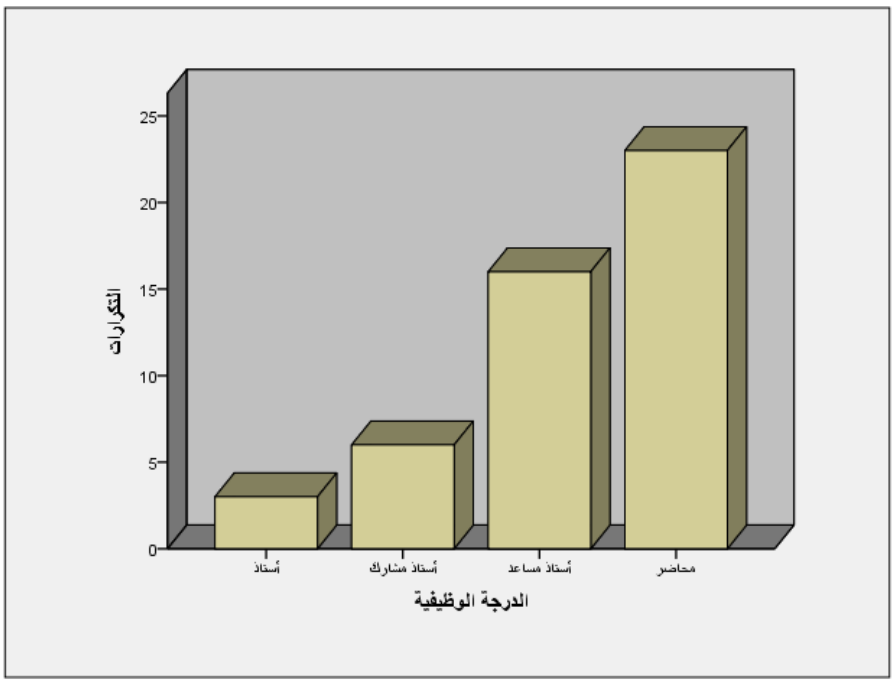
2. الدرجة الوظيفية:

الجدول رقم (2/3) يوضح التوزيع التكراري لمتغير الدرجة الوظيفية

الدرجة الوظيفية	التكرار	التكرار النسبي
أستاذ	3	%6.3
أستاذ مشارك	6	%12.5
أستاذ مساعد	16	%33.3
محاضر	23	%47.9
المجموع	48	%100.0

يتضح من الجدول السابق أن في متغير الدرجة الوظيفية، احتلت الدرجة الوظيفية (محاضر) النسبةً الأعلى من بين باقي النسب بنسبة (47.9%) يليه في المرتبة الثانية الدرجة الوظيفية (أستاذ مساعد) بنسبة (33.3%)، يليه في المرتبة الثالثة الدرجة الوظيفية (أستاذ مشارك) بنسبة (12.5%)، في حين احتلت المرتبة الدنيا الدرجة الوظيفية (أستاذ) بنسبة (6.3%).

شكل رقم (2/3) يوضح التوزيع التكراري لمتغير الدرجة الوظيفية



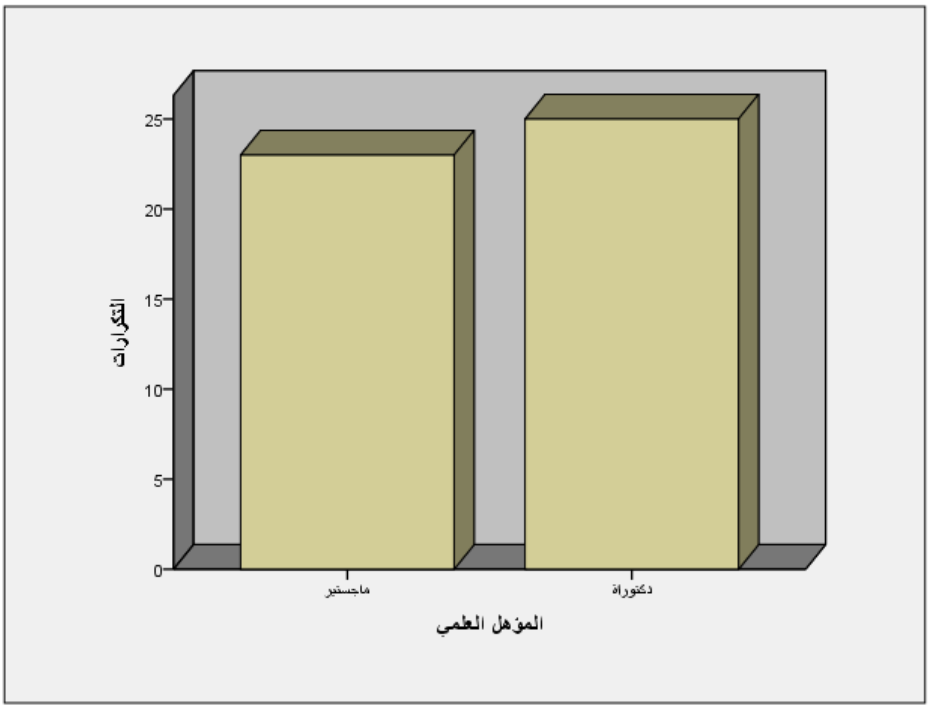
3-المؤهل العلمي:

الجدول رقم (3/3) يوضح التوزيع التكراري لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرار	التكرار النسبي
ماجستير	**23**	**%47.9**
دكتوراة	**25**	**%52.1**
المجموع	**48**	**%100.0**

يتضح من الجدول السابق أن في متغير المؤهل العلمي، احتل المؤهل العلمي (دكتوراه) النسبةً الأعلى من بين باقي النسب بنسبة (52.1%)، في حين احتل المرتبة الدنيا المؤهل العلمي (ماجستير) بنسبة (47.9%) لكل منهما.

شكل رقم (3/3) يوضح التوزيع التكراري لمتغير المؤهل العلمي



أداة البحث:

تم تصميم استبانة للبحث قُدمت لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الخرطوم، لمعرفة مدى تطبيق معيار التعليم والتعلم ضمن المعايير القياسية لتقويم واعتماد مؤسسات التعليم العالي من وجهة نظرهم.

الاستبانة:

لتحقيق أهداف البحث وللإجابة عن تساؤلات البحث تم تصميم أداة البحث بالخطوات التالية:

1-بعد الاطلاع على الادبيات والأبحاث السابقة المتعلقة بموضوع البحث وكذلك الوثائق والإصدارات المتعلقة بمعايير جودة التعليم العالي في السودان، أُعدت الاستبانة بالاستعانة بدليل المعايير القياسية لتقويم واعتماد مؤسسات التعليم العالي الصادر من السلطة القومية لتقويم واعتماد مؤسسات التعليم العالي في العام 2016م.

2-تمت صياغة الاستبانة في صورتها النهائية بعد إجراء التعديلات المناسبة من خلال ملاحظات وتوجيهات المحكمين. وقد تكونت الاستبانة من جزأين هما:

3-الجزء الأول ويتكون من البيانات الأولية وتضم النوع، الدرجة الوظيفية، والمؤهل العلمي.

4-الجزء الثاني ويتكون من (73) فقرة في معيار التعليم والتعلم ومصادرهما موزعة على المحاور الستة المتفرعة من المعيار كما يلي:

- (12) فقرة لمحور التهيئة للدراسة والإرشاد الأكاديمي.

- (13) فقرة لمحور التعليم والتعلم.
- (11) فقرة لمحور أعضاء هيئة التدريس.
- (15) فقرة لمحور الأطر المساعدة.
- (13) فقرة لمحور التقويم الأكاديمي.
- (9) فقرة لمحور مخرجات التعليم.

يُطلب فيها من المستجيب أن تكون إجابته على مدى التطبيق بدرجة كبيرة أو بدرجة متوسطة أو منخفضة.

الصدق الظاهري:

للتحقق من صدق مضمون الاستبانة تم عرضها على (5) من الأكاديميين المتخصصين في مختلف التخصصات بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا وجامعة الخرطوم، وبعد الاطلاع على آراء المحكمين تم إجراء التعديلات المقترحة لبعض العبارات، وتعتبر موافقة المحكمين على فقرات أداة الاستبانة مؤشراً على صدق مضمونها.

الخصائص السيكومترية لمقياس معيار التعليم والتعلم ومصادرها:

الصدق الذاتي:

أولاً: محور التهيئة للدراسة والإرشاد الأكاديمي:

1. صدق فقرات محور التهيئة للدراسة والإرشاد الأكاديمي:

وللتثبت من صدق فقرات المحور الاول حسب معامل ارتباط (بيرسون k. person) بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمحور التهيئة للدراسة والإرشاد الأكاديمي، وبعد التطبيق اتضح أن جميع فقرات المقياس البالغة (12) فقرات صادقة في قياس ما أعدت لقياسه إذ كانت معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (.01) ومستوى دلالة (.05) حيث كانت القيم الاحتمالية لها أقل من مستوى الدلالة (.01) ومستوى دلالة (.05) أنظر الجدول(4/3) التالي:

جدول رقم (4/3) يوضح ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية لمحور التهيئة للدراسة والإرشاد الأكاديمي

رقم الفقرة	الوسط الحسابي Mean	الانحراف المعياري Std. Deviation	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية Correlations	القيمة الاحتمالية Sig	مدلالة Level
1	1.3333	.47639	.566**	.000	.01
2	2.2500	.78551	.538**	.000	.01
3	2.2917	.74258	.537**	.000	.01
4	1.6875	.65740	.322*	.026	.05
5	2.6250	.60582	.379**	.008	.01
6	1.7500	.78551	.289*	.047	.05
7	1.5208	.61849	.609**	.000	.01
8	1.7292	.79197	.704**	.000	.01
9	1.2500	.52592	.288*	.047	.05
10	1.6250	.70334	.586**	.000	.01
11	1.8125	.67339	.694**	.000	.01
12	1.9583	.77070	.729**	.000	.01
المجموع	21.8333	4.07553			

2. صدق محور التهيئة للدراسة والإرشاد الأكاديمي:

من خلال التثبت من صدق فقرات محور التهيئة للدراسة والإرشاد الأكاديمي حسب معامل ارتباط (بيرسون) بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية، وبعد التطبيق اتضح أن جميع فقرات المحور البالغة (12) فقرات صادقة في قياس ما أعدت لقياسه، إذ كانت معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (.01) ومستوى دلالة (.05) حيث كانت القيم الاحتمالية لها أقل من مستوى الدلالة (.01) ومستوى دلالة (.05) أنظر الجدول رقم (4/3).

وبما أن علاقة الفقرة بالدرجة الكلية تعني أن المقياس يقيس سمة واحدة، إذن فصدق فقرات المقياس تعني أن المقياس صادق في قياس ما وضع من أجله، وعلى ضوء ذلك فإن محور التهيئة للدراسة والإرشاد الأكاديمي صادق في قياس ما وضع لقياسه.

ثانياً: محور التعليم والتعلم:

1. صدق فقرات محور التعليم والتعلم:

وللتثبت من صدق فقرات المحور الثاني حسب معامل ارتباط (بيرسون k. person) بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمحور التعليم والتعلم، وبعد التطبيق اتضح أن جميع فقرات المحور البالغة (13) فقرات صادقة في قياس ما أعدت لقياسه إذ كانت معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (.01) حيث كانت القيم الاحتمالية لها أقل من مستوى الدلالة (.01) أنظر الجدول رقم (5/3) التالي:

جدول رقم (5/3) يوضح ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية لمحور التعليم والتعلم

رقم الفقرة	الوسط الحسابي Mean	الانحراف المعياري Std. Deviation	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية Correlations	القيمة الاحتمالية Sig	مستوى الدلالة Level
13	2.2292	.77842	.450**	.001	.01
14	2.2292	.77842	.562**	.000	.01
15	1.6458	.66811	.525**	.000	.01
16	1.9792	.66811	.743**	.000	.01
17	1.4375	.58003	.562**	.000	.01
18	1.7708	.77842	.699**	.000	.01
19	1.1875	.39444	.636**	.000	.01
20	1.5000	.68417	.549**	.000	.01
21	2.1667	.69446	.525**	.000	.01
22	1.7500	.75794	.716**	.000	.01
23	1.3333	.55862	.721**	.000	.01
24	1.2708	.53553	.581**	.000	.01
25	1.2292	.47219	.585**	.000	.01
المجموع	21.7292	4.61607			

2-صدق محور التعليم والتعلم:

من خلال التثبت من صدق فقرات محور التعليم والتعلم حسب معامل ارتباط (بيرسون) بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية وبعد التطبيق اتضح أن جميع فقرات محور التعليم والتعلم البالغة (13) فقرت صادقة في قياس ما أعدت لقياسه، إذ كانت معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (.01) حيث كانت القيم الاحتمالية لها أقل من مستوى الدلالة (.01) أنظر الجدول رقم (5/3).

وبما أن علاقة الفقرة بالدرجة الكلية تعني أن المقياس يقيس سمة واحدة، إذن فصدق فقرات محور التعليم والتعلم تعني أن المقياس صادق في قياس ما وضع من أجله، وعلى ضوء ذلك فإن محور التعليم والتعلم في قياس ما وضع لقياسه.

ثالثاً: محور أعضاء هيئة التدريس:

1. صدق فقرات محور أعضاء هيئة التدريس:

وللتثبت من صدق فقرات المحور الثالث حسب معامل ارتباط (بيرسونk. person) بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمحور أعضاء هيئة التدريس، وبعد التطبيق اتضح أن جميع فقرات محور أعضاء هيئة التدريس البالغة (11) فقرة صادقة في قياس ما أعدت لقياسه، إذ كانت معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (.01) حيث كانت القيم الاحتمالية لها أقل من مستوى الدلالة (.01) أنظر الجدول رقم (6/3) التالي:

جدول رقم (6/3) يوضح ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية لمحور أعضاء هيئة التدريس

رقم الفقرة	الوسط الحسابي Mean	الانحراف المعياري Std. Deviation	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية Correlations	القيمة الاحتمالية Sig	مستوى الدلالة Level
26	1.9792	.72902	.675**	.000	.01
27	2.1250	.70334	.653**	.000	.01
28	2.2708	.76463	.441**	.002	.01
29	1.6875	.74822	.701**	.000	.01
30	1.5208	.58308	.400**	.005	.01
31	1.8125	.73387	.660**	.000	.01
32	2.0000	.74377	.672**	.000	.01
33	1.8542	.71428	.663**	.000	.01
34	2.1250	.81541	.569**	.000	.01
35	1.2917	.54415	.585**	.000	.01
36	1.5000	.65233	.670**	.000	.01
المجموع	20.1667	4.72356			

3. صدق محور أعضاء هيئة التدريس:

من خلال التثبت من صدق فقرات محور أعضاء هيئة التدريس حسب معامل ارتباط (بيرسون k. person) بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية وبعد التطبيق اتضح أن جميع فقرات محور أعضاء هيئة التدريس البالغة (11) فقرة صادقة في قياس ما أعدت لقياسه، إذ كانت معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (.01) حيث كانت القيم الاحتمالية لها أقل من مستوى الدلالة (.01) أنظر الجدول رقم (6/3).

وبما أن علاقة الفقرة بالدرجة الكلية تعني أن المقياس يقيس سمة واحدة، إذن فصدق فقرات المقياس تعني أن المقياس صادق في قياس ما وضع من أجله، وعلى ضوء ذلك فإن محور أعضاء هيئة التدريس صادق في قياس ما وضع لقياسه.

رابعاً: محور الأطر المساعدة:

1. صدق فقرات محور الأطر المساعدة:

وللتثبت من صدق فقرات المحور الرابع حسب معامل ارتباط (بيرسون K. Person) بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمحور الأطر المساعدة، وبعد التطبيق اتضح أن جميع فقرات محور الأطر المساعدة البالغة (15) فقرة صادقة في قياس ما أعدت لقياسه، إذ كانت معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (.01) ومستوى دلالة (.05) حيث كانت القيم الاحتمالية لها أقل من مستوى الدلالة (.01) ومستوى دلالة (.05) أنظر الجدول رقم (7/3) التالي:

جدول رقم (7/3) يوضح ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية لمحور الأطر المساعدة

رقم الفقرة	الوسط الحسابي Mean	الانحراف المعياري Std. Deviation	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية Correlations	القيمة الاحتمالية Sig	مستوى الدلالة Level
37	2.7292	.57388	.327*	.023	.05
38	2.5417	.65097	.635**	.000	.01
39	2.5000	.65233	.616**	.000	.01
40	2.2083	.82406	.669**	.000	.01
41	2.3125	.77614	.607**	.000	.01
42	2.2500	.78551	.635**	.000	.01
43	1.9375	.75530	.747**	.000	.01
44	1.9583	.77070	.781**	.000	.01
45	2.1458	.74347	.708**	.000	.01
46	2.2083	.82406	.736**	.000	.01
47	2.2917	.79783	.612**	.000	.01
48	1.6250	.70334	.590**	.000	.01
49	1.6042	.67602	.653**	.000	.01
50	1.6458	.66811	.627**	.000	.01
51	1.6667	.63021	.555**	.000	.01
المجموع	31.6250	6.93626			

2. صدق محور الأطر المساعدة:

وللتثبت من صدق فقرات المحور الثاني حسب معامل ارتباط (بيرسونk. person) بين درجة كل فقرة والدرجة لمحور الأطر المساعدة، وبعد التطبيق اتضح أن جميع فقرات محور الأطر المساعدة البالغة (15) فقرة صادقة في قياس ما أعدت لقياسه، إذ كانت معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (.01) ومستوى دلالة (.05) حيث كانت القيم الاحتمالية لها أقل من مستوى الدلالة (.01) ومستوى دلالة (.05) أنظر الجدول رقم (7/3).

وبما أن علاقة الفقرة بالدرجة الكلية تعني أن المقياس يقيس سمة واحدة، إذن فصدق فقرات المقياس تعني أن المقياس صادق في قياس ما وضع من أجله، وعلى ضوء ذلك فإن محور الأطر المساعدة صادق في قياس ما وضع لقياسه.

خامساً: محور التقويم الأكاديمي:

1. صدق فقرات محور التقويم الأكاديمي:

وللتثبت من صدق فقرات المحور الخامس حسب معامل ارتباط (بيرسون k. Person) بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمحور التقويم الأكاديمي، وبعد التطبيق اتضح أن جميع فقرات محور التقويم الأكاديمي البالغة (13) فقرة صادقة في قياس ما أعدت لقياسه، إذ كانت معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى (.01) حيث كانت القيم الاحتمالية لها أقل من مستوى الدلالة (.01) أنظر الجدول رقم (8/3) التالي:

جدول رقم (8/3) يوضح ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية لمحور التقويم الأكاديمي

رقم الفقرة	الوسط الحسابي Mean	الانحراف المعياري Std. Deviation	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية Correlations	القيمة الاحتمالية Sig	مستوى الدلالة Level
52	2.0000	.77184	.536**	.000	.01
53	2.3750	.67240	.655**	.000	.01
54	2.4583	.74258	.626**	.000	.01
55	2.7500	.52592	.648**	.000	.01
56	2.2708	.67602	.574**	.000	.01
57	2.6458	.56454	.786**	.000	.01
58	2.5000	.65233	.659**	.000	.01
59	2.2083	.77070	.648**	.000	.01
60	2.0833	.76724	.500**	.000	.01
61	2.1667	.69446	.655**	.000	.01
62	2.2917	.71335	.825**	.000	.01
63	2.1667	.80776	.724**	.000	.01
64	2.3958	.70679	.682**	.000	.01
المجموع	30.3125	5.91484			

2- صدق محور التقويم الأكاديمي:

من خلال التثبت من صدق فقرات محور التقويم الأكاديمي حسب معامل ارتباط (بيرسون k. person) بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمحور التقويم الأكاديمي، وبعد التطبيق اتضح أن جميع فقرات محور التقويم الأكاديمي البالغة (13) فقرة صادقة في قياس ما أعدت لقياسه إذ كانت معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (.01) حيث كانت القيم الاحتمالية لها أقل من مستوى الدلالة (.01) أنظر الجدول رقم (8/3).

وبما أن علاقة الفقرة بالدرجة الكلية تعني أن المقياس يقيس سمة واحدة، إذن فصدق فقرات المقياس تعني أن المقياس صادق في قياس ما وضع من أجله، وعلى ضوء ذلك فإن محور التقويم الأكاديمي صادق في قياس ما وضع لقياسه.

سادساً: محور مخرجات التعلم:

1. صدق فقرات محور مخرجات التعلم:

وللتثبت من صدق فقرات المحور السادس حسب معامل ارتباط (بيرسون k. person) بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمحور مخرجات التعلم، وبعد التطبيق اتضح أن جميع فقرات محور مخرجات التعلم البالغة (9) فقرات صادقة في قياس ما أعدت لقياسه إذ كانت معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (.01) حيث كانت القيم الاحتمالية لها أقل من مستوى الدلالة (.01) أنظر الجدول رقم (9/3) التالي:

جدول رقم (9/3) يوضح ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية لمحور مخرجات التعلم

رقم الفقرة	الوسط الحسابي Mean	الانحراف المعياري Std. Deviation	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية Correlations	القيمة الاحتمالية Sig	مستوى الدلالة Level
65	2.3750	.76144	.758**	.000	.01
66	2.0417	.79783	.851**	.000	.01
67	2.2292	.75059	.744**	.000	.01
68	2.1250	.78889	.748**	.000	.01
69	2.1250	.70334	.760**	.000	.01
70	2.5833	.53924	.734**	.000	.01
71	1.6875	.77614	.668**	.000	.01
72	1.3542	.52550	.662**	.000	.01
73	1.4583	.61742	.557**	.000	.01
المجموع	17.9792	4.54523			

2-صدق محور مخرجات التعلم:

من خلال التثبت من صدق فقرات محور مخرجات التعلم حسب معامل ارتباط (بيرسون k. person) بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمحور مخرجات التعلم، وبعد التطبيق اتضح أن جميع فقرات محور مخرجات التعلم البالغة (9) فقرات صادقة في قياس ما أعدت لقياسه إذ كانت معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (.01) حيث كانت القيم الاحتمالية لها أقل من مستوى الدلالة (.01) أنظر الجدول رقم (9/3).

وبما أن علاقة الفقرة بالدرجة الكلية تعني أن المقياس يقيس سمة واحدة، إذن فصدق فقرات المقياس تعني أن المقياس صادق في قياس ما وضع من أجله، وعلى ضوء ذلك فإن محور مخرجات التعلم صادق في قياس ما وضع لقياسه.

ثبات مقياس معيار التعليم والتعلم ومصادرها:

حساب ثبات مقياس معيار التعليم والتعلم ومصادرها باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (alpha cronbach):

وللتثبت من ثبات المقياس استخدمت الباحث في حساب الثبات معادلة (الفاكرونباخ)، حيث تعد معادلة (الفاكرونباخ) من أساليب استخراج الثبات. وقد استخرجت الباحثة الثبات باستخدام هذه الطريقة حيث بلغت قيمة معامل الثبات العام (952.) وهذا يشير إلى أن المقياس يتمتع بثبات عالي.

جدول (10/3) نتائج اختبار ألفا كرونباخ لمقياس معيار التعليم والتعلم ومصادرها

ت	المحور	قيمة معامل ألفاكرونباخ	عدد الفقرات	تسلسل العبارات في المقياس
1	التهيئة للدراسة والإرشاد الأكاديمي	.720	12	من 1 إلى 12
2	التعليم والتعلم	.801	13	من 13 إلى 25
3	أعضاء هيئة التدريس	.829	11	من 26 إلى 36
4	الأطر المساعدة	.895	15	من 37 إلى 51
5	التقويم الأكاديمي	.885	13	من 52 إلى 64
6	مخرجات التعلم	.883	9	من 65 إلى 73
الثبات العام لنتائج اختبار ألفا كرونباخ لكل محاور مقياس التعليم والتعلم وصادرها		.952	73	من 65 إلى 73

الأساليب الاحصائية:

1-التكرارات والنسب المئوية للبيانات لوصف البيانات الأولية لأفراد مجتمع الدراسة.

2-الوسط الحسابي المحسوب والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل محور لتحديد استجابات العينة لكل فقرات ومحاور الدراسة.

3-معامل الارتباط بيرسون (K. Person) لتحديد مدى الاتساق الداخلي لأداة الدراسة وصدقها.

4-معامل الثبات الفا كرونباخ (Alpha cronbach) لتحديد درجة الثبات.

5-اختبارات الفروض الإحصائية للتأكد من صحة العبارات التي تم افتراضها في الدراسة، باستخدام نوعين من الفروض فرض العدم ويرمز له بالرمز (H0) والفرض البديل ويرمز له بالرمز (H1) وللتأكد من صحة الفرض تم استخدام اختبارات الفروض الإحصائية وحساب القيمة الاحتمالية ومقارنتها بمستوى الدلالة (0.05 او 0.01) فإذا كانت القيمة الاحتمالية أقل من مستوى الدلالة يتم قبول الفرض الصفري ورفض الفرض البديل. أما إذا كانت القيمة الاحتمالية أكبر من مستوى الدلالة يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل.

6-اختبار(ت) لعينه واحدة (One sample T-test) لحساب وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الوسط الحسابي المحسوب والوسط الحسابي النظري لإجابات أفراد عينة البحث لكل فقرة باستخدام الاختبار (ت) لعينة واحدة (One sample T-test) وذلك لقياس مدى تطبيق كل محور، ولقياس تطبيق المعيار ككل.

الفصل الرابع

عرض ومناقشة النتائج واختبار فرضيات الدراسة

اختبار فرضيات الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

الفرضية الأولى: (تطبق كلية التربية جامعة الخرطوم معيار التعليم والتعلم ومصادرها ضمن المعايير القياسية لتقويم واعتماد مؤسسات التعليم العالي بدرجة كبيرة)

الفرضية الصفرية *H_O – Null Hypothesis*: تعني أن كلية التربية جامعة الخرطوم تطبق معيار التعليم والتعلم ومصادرها ضمن المعايير القياسية لتقويم واعتماد مؤسسات التعليم العالي بدرجة منخفضة.

الفرضية البديلة *H_1- Alternate Hypothesis*: تعني أن كلية التربية جامعة الخرطوم تطبق معيار التعليم والتعلم ومصادرها ضمن المعايير القياسية لتقويم واعتماد مؤسسات التعليم العالي بدرجة كبيرة.

للتحقق من الفرضية الأولى قامت الباحثة بحساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة البحث لكل فقرة على حدة، ولاختبار وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الوسط الحسابي المحسوب والوسط الحسابي النظري، استخدمت الباحثة اختبار (T). والجدول رقم (1/4) يوضح ذلك:

جدول (1/4) اختبار (ت) لعينة واحدة لقياس مدى تطبيق كلية التربية جامعة الخرطوم معيار التعليم والتعلم ومصادرها ضمن المعايير القياسية لتقويم واعتماد مؤسسات التعليم العالي

الوسط الحسابي المحسوب	الوسط الحسابي الفرضي	قيمه (ت)	درجه الحرية	القيمة الاحتمالية
1.968	2.000	41.247	47	.000

يلاحظ من الجدول رقم (1/4) أن قيمة الوسط الحسابي المحسوب تساوي (1.968) وهي أقل من قيمة الوسط الحسابي الفرضي (2.000)، وأن قيمة اختبار (ت) بلغت (41.247) وأن قيمتها الاحتمالية كان مقدارها (.000) وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05)، إذن نقبل الفرض الصفري الذي ينص على أن كلية التربية جامعة الخرطوم تطبق معيار التعليم والتعلم ومصادرها ضمن المعايير القياسية لتقويم واعتماد مؤسسات التعليم العالي بدرجة منخفضة، ونرفض الفرض البديل الذي ينص على أن كلية التربية جامعة الخرطوم تطبق معيار التعليم والتعلم ومصادرها ضمن المعايير القياسية لتقويم واعتماد مؤسسات التعليم العالي بدرجة كبيرة، وهذا يشير إلى أن

كلية التربية جامعة الخرطوم تطبق معيار التعليم والتعلم ومصادرها ضمن المعايير القياسية لتقويم واعتماد مؤسسات التعليم العالي بدرجة منخفضة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة خليفة(2011) والتي توصلت إلى أن مجالات الجودة المتعلقة بمعيار التعليم والتعلم ومصادرهما يتم تطبيقها بدرجة ضعيفة بكلية التربية جامعة طرابلس، ودراسة سلمان(2015) التي توصلت إلى أن تطبيق محاور أعضاء هيئة التدريس والإرشاد الأكاديمي يتم بمستوى ضعيف في كلية الآداب جامعة المستنصرية. ودراسة عبد الحليم(2011) والتي أشارت إلى أن كلية التجارة جامعة النيلين لا تطبق معايير الجودة الشاملة والتي من ضمنها معيار التعليم والتعلم ومصادرهما.

وتختلف مع نتيجة كل من دراسة شاهين(2011) التي توصلت إلى تحقق معيار التعليم والتعلم بجامعة شقراء بدرجة متوسطة. ودراسة الغبشاوي(2015) التي توصلت إلى تحقق معيار التعليم والتعلم بجامعة أم درمان الإسلامية بدرجة متوسطة، ودراسة البكري(2010) التي أشارت إلى أن جامعة الملك فيصل تلتزم بنجاح بتطبيق معايير الهيئة الوطنية ومن ضمنها معيار التعليم والتعلم. ودراسة صالح(2016) والتي توصلت إلى أن تطبيق المعايير ككل والتي من ضمنها معيار التعليم والتعلم يتم بدرجة عالية بكلية التربية جامعة عمران، ودراسة سعد الدين(2011) التي توصلت إلى أن تطبيق معيار التعليم والتعلم ومصادرهما يتم بدرجة مرتفعة بجامعة عمان الاهلية.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن كلية التربية جامعة الخرطوم لا تتبنى آلية واضحة وملموسة يتم من خلالها تطبيق معيار التعليم والتعلم ومصادرهما مع ملاحظة عدم وجود إدارة فاعلة للجودة تعمل على تطبيق معايير الجودة والاعتماد بصفة عامة ومعيار التعليم والتعلم بصفة خاصة.

الفرضية الثانية: (للمؤسسة مجهودات مقدرة في تهيئة وتوجيه الطلاب الجدد بمختلف مستوياتهم وتخصصاتهم لتلبية حاجاتهم المتعلقة بالدراسة بدرجة كبيرة)

الفرضية الصفرية *Null Hypothesis – H_O:* تعني أن ليس للمؤسسة مجهودات مقدرة في تهيئة وتوجيه الطلاب الجدد بمختلف مستوياتهم وتخصصاتهم لتلبية حاجاتهم المتعلقة بالدراسة بدرجة كبيرة.

الفرضية البديلة *Alternate Hypothesis - H_1*: تعني أن للمؤسسة مجهودات مقدرة في تهيئة وتوجيه الطلاب الجدد بمختلف مستوياتهم وتخصصاتهم لتلبية حاجاتهم المتعلقة بالدراسة بدرجة كبيرة.

للتحقق من الفرضية الثانية قامت الباحثة بحساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة البحث لكل فقرة على حدة، ولاختبار وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين

الوسط الحسابي المحسوب والوسط الحسابي النظري، استخدمت الباحثة اختبار (T). والجدول رقم (2/4) يوضح ذلك:

جدول (2/4) اختبار (ت) لعينة واحدة لقياس المجهودات المقدرة للمؤسسة في تهيئة وتوجيه الطلاب الجدد بمختلف مستوياتهم وتخصصاتهم لتلبية حاجاتهم المتعلقة بالدراسة

الوسط الحسابي المحسوب	الوسط الحسابي الفرضي	قيمه (ت)	درجه الحرية	القيمة الاحتمالية
1.819	2.000	40.100	47	.000

يلاحظ من الجدول رقم (2/4) أن قيمة الوسط الحسابي المحسوب تساوي (1.819) وهي أقل من قيمة الوسط الحسابي الفرضي (2.000)، وأن قيمة اختبار (ت) بلغت (40.100) وأن قيمتها الاحتمالية كان مقدارها (.000) وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05)، إذن نقبل الفرض الصفري الذي ينص على أن ليس للمؤسسة مجهودات مقدرة في تهيئة وتوجيه الطلاب الجدد بمختلف مستوياتهم وتخصصاتهم لتلبية حاجاتهم المتعلقة بالدراسة بدرجة كبيرة، ونرفض الفرض البديل الذي ينص على أن للمؤسسة مجهودات مقدرة في تهيئة وتوجيه الطلاب الجدد بمختلف مستوياتهم وتخصصاتهم لتلبية حاجاتهم المتعلقة بالدراسة بدرجة كبيرة، وهذا يشير إلى أن ليس للمؤسسة مجهودات مقدرة في تهيئة وتوجيه الطلاب الجدد بمختلف مستوياتهم وتخصصاتهم لتلبية حاجاتهم المتعلقة بالدراسة بدرجة كبيرة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة صالح(2013) التي حصل فيها محور الإرشاد على تقييم منعدم بكلية التربية جامعة عمران، ودراسة قيلي(2011) التي توصلت إلى أن محور الإرشاد يتم تطبيقه بدرجة منخفضة لعدم وجود نظم إرشاد أكاديمي ونفسي وعدم وجود برامج تعويضية للطلاب ضعيفي المستوى وإهمال الجوانب الاجتماعية والاقتصادية للطلاب بكلية علوم الحاسوب جامعة النيلين ودراسة سلمان(2015) والتي توصلت إلى أن محور الإرشاد يتحقق بمستوى ضعيف بكلية الآداب جامعة المستنصرية.

واختلفت مع نتيجة دراسة شاهين(2011) والتي توصلت إلى أن محور الإرشاد الأكاديمي جاء بدرجة متوسطة بجامعة شقراء ودراسة محمد(2015) والتي أشارت إلى أن محور الإرشاد الأكاديمي يتم تطبيقه بدرجة متوسطة بكلية المجتمع جامعة بريدة.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن نظم الإرشاد الأكاديمي بالكلية غير فاعلة فعضو هيئة التدريس لا يحصل على الحوافز والمكافآت المشجعة لعملية الإرشاد كما أن أعداد الطلاب إلى المرشد النفسي قد تكون كبيرة بما لا يمكن من نجاح عملية الإرشاد وعدم وجود جدول أو مواعيد محددة

بالساعات الإرشادية تمكن عضو هيئة التدريس من تأديته لوظيفة الإرشاد بما لا يتعارض مع مسؤولياته الأُخرى.

الفرضية الثالثة: (تتوفر لدى المؤسسة وسائل تعليم وتعلم بدرجة كبيرة)

الفرضية الصفرية *H_o –Null Hypothesis* : تعني أن وسائل التعليم والتعلم تتوفر لدى المؤسسة بدرجة منخفضة.

الفرضية البديلة *H_1- Alternate Hypothesis*: تعني أن وسائل التعليم والتعلم تتوفر لدى المؤسسة بدرجة كبيرة.

للتحقق من الفرضية الثالثة قامت الباحثة بحساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة البحث لكل فقرة على حدة، ولاختبار وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الوسط الحسابي المحسوب والوسط الحسابي النظري، استخدمت الباحثة اختبار (T). والجدول رقم (3/4) يوضح ذلك:

جدول (3/4) اختبار (ت) لعينة واحدة لقياس مدى توفر وسائل التعليم والتعلم تتوفر لدى المؤسسة

الوسط الحسابي المحسوب	الوسط الحسابي الفرضي	قيمه (ت)	درجه الحرية	القيمة الاحتمالية
1.671	2.000	41.689	47	.000

يلاحظ من الجدول رقم (3/4) أن قيمة الوسط الحسابي المحسوب تساوي (1.671) وهي أقل من قيمة الوسط الحسابي الفرضي (2.000)، وأن قيمة اختبار (ت) بلغت (41.689) وأن قيمتها الاحتمالية كان مقدارها (.000) وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05)، إذن نقبل الفرض الصفري الذي ينص على أن وسائل التعليم والتعلم تتوفر لدى المؤسسة بدرجة منخفضة، ونرفض الفرض البديل الذي ينص على أن وسائل التعليم والتعلم تتوفر لدى المؤسسة بدرجة كبيرة، وهذا يشير إلى أن وسائل التعليم والتعلم تتوفر لدى المؤسسة بدرجة منخفضة.

تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة صالح(2013) التي توصلت إلى تقييم ضعيف لمحور وسائل التعليم والتعلم بجامعة عمران باليمن.

وتختلف مع نتيجة دراسة عبد الماجد(2011) التي توصلت إلى أن ما تستوعبه جامعة أم درمان الإسلامية من معينات تعليمية يفي بالحد الأدنى لتسيير العملية التعليمية ودراسة قيلي(2011) والتي توصلت الى توفر وسائل التعليم والتعلم بكلية علوم الحاسوب بجامعة النيلين.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بعدم توفر الوسائل التعليمية وتقنيات التعلم بالرغم من اهتمام قسم تقنيات التعلم بكلية التربية بها إلا أنها وإن توفرت لا تتم صيانتها عند عطلها مما لا يمكن عضو هيئة التدريس من استخدامها، وضعف التعلم المستمر وعدم متابعة أعضاء هيئة التدريس لما هو جديد في وسائل التعليم والتعلم وعدم الاهتمام بالتواصل مع الطلاب واستخدام أساليب الحوار والإقناع والتأثير.

الفرضية الرابعة: (للمؤسسة هيئة تدريس كافية ومؤهلة وقادرة على العطاء بدرجة كبيرة)

الفرضية الصفرية *$H_{O:}$-Null Hypothesis* تعني أن ليس للمؤسسة هيئة تدريس كافية ومؤهلة وقادرة على العطاء بدرجة كبيرة.

الفرضية البديلة *H_1- Alternate Hypothesis*: تعني أن للمؤسسة هيئة تدريس كافية ومؤهلة وقادرة على العطاء بدرجة كبيرة.

للتحقق من الفرضية الرابعة قامت الباحثة بحساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة البحث لكل فقرة على حدة، ولاختبار وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الوسط الحسابي المحسوب والوسط الحسابي النظري، استخدمت الباحثة اختبار (T). والجدول رقم (4/4) يوضح ذلك:

جدول (4/4) اختبار (ت) لعينة واحدة لقياس تأهيل وقدرة هيئة التدريس بالمؤسسة على العطاء

الوسط الحسابي المحسوب	الوسط الحسابي الفرضي	قيمه (ت)	درجه الحرية	القيمة الاحتمالية
1.833	2.000	40.951	47	.000

يلاحظ من الجدول رقم (4/4) أن قيمة الوسط الحسابي المحسوب تساوي (1.833) وهي أقل من قيمة الوسط الحسابي الفرضي (2.000)، وأن قيمة اختبار (ت) بلغت (40.951) وأن قيمتها الاحتمالية كان مقدارها (.000) وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05)، إذن نقبل الفرض الصفري الذي ينص على أن ليس للمؤسسة هيئة تدريس كافية ومؤهلة وقادرة على العطاء بدرجة كبيرة، ونرفض الفرض البديل الذي ينص على أن للمؤسسة هيئة تدريس كافية ومؤهلة وقادرة على العطاء بدرجة كبيرة، وهذا يشير إلى أن ليس للمؤسسة هيئة تدريس كافية ومؤهلة وقادرة على العطاء بدرجة كبيرة.

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة سلمان(2015) والتي توصلت إلى أن تطبيق مجال أعضاء هيئة التدريس بكلية الآداب جامعة المستنصرية يتم بمستوى ضعيف، ودراسة عبد الحليم (2011)

والتي توصلت إلى قلة أعضاء هيئة التدريس في التخصصات المختلفة بكلية التجارة جامعة النيلين وعدم وجود الدعم الكافي والتحفيز لأعمالهم وانشغال أعضاء هيئة التدريس بأعمال أُخرى. واختلفت مع نتيجة دراسة عبد الماجد(2011) والتي توصلت إلى أنه يتم اختيار أعضاء هيئة تدريس ذوي كفاءة من قبل إدارة جامعة أم درمان الإسلامية وبأعداد تفي المؤسسة، ودراسة احمد(2015) والتي توصلت أيضاً إلى توفر معايير الجودة في أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم درمان الإسلامية، ودراسة سعد الدين (2011) التي توصلت إلى أن محور أعضاء هيئة التدريس يتم تطبيقه بدرجة عالية بجامعة عمان الأهلية. ودراسة محمد(2009) والتي توصلت إلى التزام الجامعات الحكومية السعودية بمعايير أعضاء هيئة التدريس وحرصها على أن تكون نسب عدد الطلاب لكل مدرس تتناسب مع المعايير الوطنية بدرجة متوسطة.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بضعف تأهيل أعضاء هيئة التدريس وفرص التعيين واعتماد الكلية على المحاضرين ومساعدي التدريس والأطر المساعدة في عملية التدريس وهي فئات لا تزال في المراحل الأولى من التطوير المهني والبحث العلمي.

الفرضية الخامسة: (للمؤسسة الأعداد الكافية من الأطر المساعدة في مختلف التخصصات بدرجة كبيرة)

الفرضية الصفرية *Null Hypothesis – H_O:* تعني أن ليس للمؤسسة الأعداد الكافية من الأطر المساعدة في مختلف التخصصات بدرجة كبيرة.

الفرضية البديلة *Alternate Hypothesis - H_1*: تعني أن للمؤسسة الأعداد الكافية من الأطر المساعدة في مختلف التخصصات بدرجة كبيرة.

للتحقق من الفرضية الخامسة قامت الباحثة بحساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة البحث لكل فقرة على حدة، ولاختبار وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الوسط الحسابي المحسوب والوسط الحسابي النظري، استخدمت الباحثة اختبار (T). والجدول رقم (5/4) يوضح ذلك:

جدول (5/4) اختبار (ت) لعينة واحدة لقياس مستوى الأطر المساعدة للمؤسسة في مختلف التخصصات

الوسط الحسابي المحسوب	الوسط الحسابي الفرضي	قيمه (ت)	درجه الحرية	القيمة الاحتمالية
2.108	2.000	40.566	47	.000

يلاحظ من الجدول رقم (5/4) أن قيمة الوسط الحسابي المحسوب تساوي (2.108) وهي أكبر من قيمة الوسط الحسابي الفرضي (2.000)، وأن قيمة اختبار (ت) بلغت (40.566) وأن قيمتها الإحتمالية كان مقدارها (.000) وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05)، إذن نرفض الفرض الصفري الذي ينص على أن ليس للمؤسسة الأعداد الكافية من الأطر المساعدة في مختلف التخصصات بدرجة كبيرة، ونقبل الفرض البديل الذي ينص على أن للمؤسسة الأعداد الكافية من الأطر المساعدة في مختلف التخصصات بدرجة كبيرة، وهذا يشير إلى أن للمؤسسة الأعداد الكافية من الأطر المساعدة في مختلف التخصصات بدرجة كبيرة بنسبة (70.267%).

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة محمد(2012) التي توصلت إلى ارتفاع كفاءة معاوني هيئة التدريس وتوفرهم بنسب مقبولة لاقتصار الجامعة على عدم التوسع في الجانب الإداري بجامعة الملك سعود، ودراسة صالح (2013) التي توصلت إلى تقييم مقبول لمحور الأطر المساعدة بكلية التربية جامعة عمران.

واختلفت مع دراسة خليفة(2011) والتي توصلت إلى أن برنامج الدورات التدريبية لمعاوني هيئة التدريس يتم بدرجة منخفضة جداً بكلية التربية جامعة طرابلس وأن استجابات أفراد العينة في مجالات إدارة الجودة جاءت بدرجة ضعيفة.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأعداد الأطر المساعدة الكبيرة الموجودة بالكلية والتي تعمل الكلية على تعيينهم للعمل في معامل الكلية المختلفة وهذا يشير إلى الترهل في توظيفهم وعدم تناسب أعداد الأطر المساعدة أعضاء هيئة التدريس.

الفرضية السادسة: (للمؤسسة نظم لتقويم الأداء الأكاديمي بدرجة كبيرة)

الفرضية الصفرية *Null Hypothesis – H_0*: تعني أن ليس للمؤسسة نظم لتقويم الأداء الأكاديمي بدرجة كبيرة.

الفرضية البديلة *Alternate Hypothesis - H_1*: تعني أن للمؤسسة نظم لتقويم الأداء الأكاديمي بدرجة كبيرة.

للتحقق من الفرضية السادسة قامت الباحثة بحساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة البحث لكل فقرة على حدة، ولاختبار وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الوسط الحسابي المحسوب والوسط الحسابي النظري، استخدمت الباحثة اختبار (T). والجدول رقم (6/4) يوضح ذلك:

جدول (6/4) اختبار (ت) لعينة واحدة لقياس مستوى نظم التقويم للأداء الأكاديمي للمؤسسة

الوسط الحسابي المحسوب	الوسط الحسابي الفرضي	قيمه (ت)	درجه الحرية	القيمة الاحتمالية
2.332	2.000	39.293	47	.000

يلاحظ من الجدول رقم (6/4) أن قيمة الوسط الحسابي المحسوب تساوي (2.332) وهي أكبر من قيمة الوسط الحسابي الفرضي (2.000)، وأن قيمة اختبار (ت) بلغت (39.293) وأن قيمتها الاحتمالية كان مقدارها (.000) وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05)، إذن نرفض الفرض الصفري الذي ينص على أن ليس للمؤسسة نظم لتقويم الأداء الأكاديمي بدرجة كبيرة، ونقبل الفرض البديل الذي ينص على أن للمؤسسة نظم لتقويم الأداء الأكاديمي بدرجة كبيرة، وهذا يشير إلى أن للمؤسسة نظم لتقويم الأداء الأكاديمي بدرجة كبيرة بنسبة (77.733%).

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة قيلي(2011) التي توصلت إلى توفر نظام تقويم عادل ومعلن للبرنامج الأكاديمي واهتمام كلية علوم الحاسوب بجامعة النيلين بنظام التقويم المستمر للطلاب. ودراسة عبد الهادي(1998) والتي توصلت إلى أن جامعة الامارات لها إمكانات في نظام التقويم الأكاديمي.

واختلفت مع نتيجة دراسة صالح(2013) التي حصل فيها محور التقويم الأكاديمي على تقويم ضعيف بكلية التربية جامعة عمران، ودراسة خليفة(2011) التي توصلت إلى أن التقويم الأكاديمي يتم بدرجة متوسطة بكلية التربية جامعة طرابلس.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة لاهتمام الكلية بنظم التقويم ووجود إدارة للامتحانات تعمل على تطبيق نظم الامتحانات ولديها آليات محددة تمكنها من تحقيق معايير التقويم بدرجة كبيرة وكذلك اهتمام أعضاء هيئة التدريس بإجراء الاختبارات واستخدام وسائل تقويم متنوعة.

الفرضية السابعة: (للمؤسسة رؤية واضحة لأهمية مخرجات البرامج الدراسية بدرجة كبيرة)

الفرضية الصفرية *Null Hypothesis– H_O:* تعني أن ليس للمؤسسة رؤية واضحة لأهمية مخرجات البرامج الدراسية بدرجة كبيرة.

الفرضية البديلة *Alternate Hypothesis -H_1*: تعني أن للمؤسسة رؤية واضحة لأهمية مخرجات البرامج الدراسية بدرجة كبيرة.

للتحقق من الفرضية السابعة قامت الباحثة بحساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة البحث لكل فقرة على حدة، ولاختبار وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين

الوسط الحسابي المحسوب والوسط الحسابي النظري، استخدمت الباحثة اختبار (T). والجدول رقم (7/4) يوضح ذلك:

جدول (7/4) اختبار (ت) لعينة واحدة لقياس مخرجات البرامج الدراسية بالمؤسسة

الوسط الحسابي المحسوب	الوسط الحسابي الفرضي	قيمه (ت)	درجه الحرية	القيمة الاحتمالية
1.998	2.000	41.631	47	.000

يلاحظ من الجدول رقم (7/4) أن قيمة الوسط الحسابي المحسوب تساوي (1.998) وهي أقل من قيمة الوسط الحسابي الفرضي (2.000)، وأن قيمة اختبار (ت) بلغت (41.631) وأن قيمتها الاحتمالية كان مقدارها (.000) وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05)، إذن نقبل الفرض الصفري الذي ينص على أن ليس للمؤسسة رؤية واضحة لأهمية مخرجات البرامج الدراسية بدرجة كبيرة، ونرفض نقبل الفرض البديل الذي ينص على للمؤسسة رؤية واضحة لأهمية مخرجات البرامج الدراسية بدرجة كبيرة، وهذا يشير إلى أن ليس للمؤسسة رؤية واضحة لأهمية مخرجات البرامج الدراسية بدرجة كبيرة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة خليفة(2011) والتي توصلت إلى أن نواتج التعلم تتحقق بدرجة منخفضة في كلية التربية بجامعة طرابلس.

واختلفت مع نتيجة دراسة عبد الرضا(2014) التي توصلت إلى أن مخرجات التعلم يتم تحقيقها بدرجة مرتفعة لتطبيق معايير الجودة الشاملة بجامعة بابل. ودراسة البكري(2010) التي توصلت إلى أن جامعة الملك فيصل تحدد الأهداف التعليمية للطلاب بما فيها المعرفة والمهارات التي تقدمها وتقدم محتوى أكاديمي متماسك ومناسب لأهداف وغايات التعليم العالي. ودراسة محمد(2009) التي توصلت إلى أن تبني معايير مخرجات التعلم وعلاقتها بسوق العمل كانت متوسطة بالجامعات الحكومية السعودية.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بوجود عدة عوامل تؤثر على مخرجات التعلم كضعف التطوير الأكاديمي والمهني لأعضاء هيئة التدريس، عدم معرفة الطلاب لمخرجات التعلم المقصودة وما تتضمنه من قيم، وقله الاستعانة بآراء الخبراء وأصحاب المهن في وضع مخرجات التعلم المستهدفة في البرامج الأكاديمية وعدم اهتمام الكلية بتقييم المخدم لمستويات الخريجين.

الفصل الخامس

الخاتمة

النتائج:

1- تطبق كلية التربية جامعة الخرطوم معيار التعليم والتعلم ومصادرها ضمن المعايير القياسية لتقويم واعتماد مؤسسات التعليم العالي بدرجة منخفضة.

2- ليس للمؤسسة مجهودات مقدرة في تهيئة وتوجيه الطلاب الجدد بمختلف مستوياتهم وتخصصاتهم لتلبية حاجاتهم المتعلقة بالدراسة بدرجة كبيرة.

3- وسائل التعليم والتعلم تتوفر لدى المؤسسة بدرجة منخفضة.

4- ليس للمؤسسة هيئة تدريس كافية ومؤهلة وقادرة على العطاء بدرجة كبيرة.

5- للمؤسسة الأعداد الكافية من الأطر المساعدة في مختلف التخصصات بدرجة كبيرة.

6- للمؤسسة نظم لتقويم الأداء الأكاديمي للطلاب بدرجة كبيرة.

7- ليس للمؤسسة رؤية واضحة لأهمية مخرجات البرامج الدراسية بدرجة كبيرة.

التوصيات:

1-أن تقوم كليات التربية بنشر ثقافة الجودة والعمل على تدريب أعضاء هيئة التدريس على تطبيقات إدارة الجودة الشاملة، مع الاستعانة بمقومين خارجيين من قبل الهيئة العليا للتقويم والاعتماد بصورة مستمرة والاستفادة من التقارير المقدمة من التقييم في تطبيق المعايير القياسية بكلية التربية بصوره جيدة.

2-إنشاء نظام إدارة للمعلومات بوحدة الجودة يعمل على حفظ بيانات موثوق بها عن الأنشطة التعليمية ويدعم نظام الجودة داخل الكلية ويُمكن تطبيقه بصورة منصفة ومستمرة كما يُمكِّن من توثيق البيانات الإحصائية واتخاذ القرارات المناسبة في الوقت المناسب، وإجراء المحاسبة اللازمة في حال عدم التطبيق، بالإضافة إلى أن نظام إدارة البيانات يعطي واجهة للجودة بالكلية ويمكنها من التعامل مع إدارات الجودة في كليات التربية بالجامعات السودانية.

3-العمل بمتطلبات المعايير القياسية بوحدة الإرشاد الأكاديمي بالكلية، وتقييم وحدة الإرشاد لعملية الإرشاد بالإضافة لتقييم وحدة الجودة بالكلية لوحدة الإرشاد الأكاديمي.

4-تأهيل أعضاء هيئة التدريس وابتعاثهم لدورات تدريبية بالخارج وإقامة مؤتمرات دورية بالكلية تُمكِن من تبادل المعرفة ومناقشة تطبيق الأبحاث العلمية التي تؤدي إلى تحسين وتطوير الكلية.

5-إنشاء وحدة تدريب بكلية التربية تقوم بإعداد دورات تدريبية ذات قيمة وبحسب الحاجة لأعضاء هيئة التدريس والأطر المساعدة لتطويرهم أكاديمياً ومهنياً مع تقييم أدائهم بصورة دورية ومتابعة التطبيق العملي لهذه الدورات في تحسين أداء الكلية.

6-وضع آلية لقياس ملاءمة أساليب التدريس مع المقرر الدراسي بكلية التربية، وتوفير وسائل تعليم وتعلم، والعمل على إكساب أعضاء هيئة التدريس مهارات تصميم البرامج التعليمية وإنتاج برامج تعلم مبرمج لاستخدامها في تدريس المقررات، وابتكار طرق تعلم مختلفة خاصة وأن أعداد القبول بالكلية مناسبة وتُمكِن من استخدام اغلب تقنيات ووسائل التعلم بصورة ناجحة.

7-أن تشارك وحدة الجودة بالكلية في تنفيذ نظم التقويم الأكاديمي للطلاب بحيث تعمل على الاستفادة من مقارنة نتائج الطلاب الحالية بالسابقة في معرفة كل من نقاط القوة والعمل على تطويرها، ونقاط الضعف التي تؤدي إلى التدهور في مستوى التحصيل الأكاديمي.

8-إشراك الخبراء ورؤساء الأقسام في وضع مخرجات التعلم، مع العمل المستمر على تنفيذها بوجود آلية لقياس مستوى تحقق هذه المخرجات.

المقترحات:

1-مدى تطبيق معايير الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي.

2-مدى تطبيق معيار الحوكمة والإدارة ضمن المعايير القياسية لتقويم واعتماد مؤسسات التعليم العالي.

3-مدى إلمام أعضاء هيئة التدريس بالمعايير السودانية لتقويم واعتماد مؤسسات التعليم العالي وثقافة الجودة.

5-متطلبات جودة التعليم بمؤسسات التعليم العالي الأهلي بالسودان.

6-أثر تطبيق إدارة الجودة الشاملة في تشكيل العلاقة الإيجابية بين عضو هيئة التدريس والطالب.

7-أثر تطبيق معايير إدارة الجودة على مخرجات التعلم في الجامعات السودانية.

قائمة المصادر والمراجع

1. إبراهيم، المومني (2002). فاعلية المعلمين في تطبيق نموذج بنائي في تدريس العلوم للصف الثالث الأساسي في الأردن.

2. إبراهيم، عبد الرحمن(2015). أثر تطبيق معايير الجودة والاعتماد المؤسسي في جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، المؤتمر السابع للمنظمة العربية لضمان الجودة، المغرب.

3. إبراهيم، نجلاء محمد (2012). قياس الأداء الاقتصادي للخدمة التعليمية بجامعة الملك سعود بفروعها في الرياض، أبها، والقصيم.

4. أبو الرب، عماد وقداده، عيسى والوادي، محمد والطائي، رعد (2010). ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي بحوث ودراسات، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، عمان.

5. أبو دقة، سناء إبراهيم والدجنى، إياد علي(2011). التقييم الذاتي المؤسسي والتخطيط الاستراتيجي ودورهما في ضمان الجودة في الجامعات الفلسطينية، المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم، الأردن.

6. الأحمد، عدنان (1999). تطوير نظم الجودة في التربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، دمشق.

7. أحمد، محمد الطاهر(2015). مدى تطبيق معايير الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي دراسة حالة جامعة ام درمان الإسلامية.

8. الأغا، إحسان (1997). البحث التربوي، عناصره، مناهجه، أدواته، ط2، الجامعة الإسلامية، غزة.

9. الأمين، الفاتح، الصديق، خضر، أحمد، محمد(2014). إطار مقترح لتطبيق المعايير الوطنية لضمان جودة التعليم العالي السوداني من وجهة نظر الهيئة التدريسية لكليات إدارة الأعمال.

10. الباز، أحلام وعبد الوهاب، مجدي(2009). نواتج التعلم وضمان جودة المؤسسة التعليمية، الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، القاهرة.

11. البكري، علاء عبد الرحمن (2010). تطبيق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي الدولية في مؤسسات التعليم العالي في الدول العربية بجامعة الملك فيصل في الرياض.

12. البيلاوي، حسن حسين ومحفوظ، أحمد فاروق وبدران، شبل (2015). إدارة الجودة الشاملة في نظم التعليم، دار المعرفة الجامعية للنشر، مصر.

13. الحاجز، فؤاد (2006). السمات الشخصية والأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير الاعتماد وضمان جودة التعليم العالي في كليات التربية بالجامعات الفلسطينية، مجلة العلوم والجودة في التعليم العالي، المجلد2، العدد1، فلسطين.
14. الحاج، فيصل عبد الله (2011). دليل ضمان جودة البرامج الأكاديمية في كليات الجامعات العربية، اتحاد الجامعات العربية، عمان.
15. الخطيب، أحمد والخطيب، رداح (2010). الاعتماد وضبط الجودة في الجامعات العربية، أنموذج مقترح، الأردن، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن.
16. الدرادكه، مأمون سليمان(2015). إدارة الجودة الشاملة وخدمة العملاء، دار صفاء للنشر، ط2، عمان.
17. السلمي، علي (1995). إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات التأهل للأيزو 9000، دار غريب للطباعة والنشر، مصر.
18. الشامي، إبراهيم عبد الله (1995). خصائص المعلم الناجح، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
19. الطائي، يوسف حجيم (2009). نظم إدارة الجودة في المنظمات الإنتاجية والخدمية، ط1، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان.
20. العتيبي، محسن بن نايف (2007). استراتيجية نظام الجودة في التعليم، دار أثناء للنشر والتوزيع، ط1.
21. العزاوي، محمد عبد الوهاب (2005). إدارة الجودة الشاملة، الأردن.
22. العبيدي، سيلان جبران (2009). ضمان جودة مخرجات التعليم العالي في إطار حاجات المجتمع، المؤتمر الدولي الثاني عشر للوزراء المسؤولين في التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، المواءمة بين مخرجات التعليم العالي وحاجات المجتمع في الوطن العربي، بيروت.
23. الغبشاوي، منال عبد الرحمن(2015). درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في كليات جامعة أم درمان الإسلامية من وجهة نظر القيادات الإدارية.
24. القاضي، هيفاء سليمان(2012). إجراءات ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي للمؤسسة التعليمية، مشروع التأسيس والجودة والتأهل للاعتماد المؤسسي والبرامجي، كتيب رقم 1، السعودية.

25. الصائغ، عبد الرحمن(2007). الاعتماد الأكاديمي وضبط الجودة في مؤسسات التعليم العالي في البلدان العربية في إشارة خاصة للتجربة السعودية، المؤتمر العربي الثاني 'تقويم الأداء وتحسين الجودة وورش عمل متطلبات التأهيل للتقدم نحو مسارات الاعتماد الأكاديمي' مصر.
26. المحياوي، قاسم نايف علوان(2006). إدارة الجودة في الخدمات، عمان.
27. النجار، فريد راغب (1999). إدارة الجامعات بالجودة الشاملة، إيتراك للنشر والتوزيع، ط1، مصر.
28. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (2005). دليل إدارة الجودة الشاملة للتعليم العالي في الوطن العربي، تونس.
29. أمانة الشؤون العلمية، جامعة الخرطوم (2007). دليل الجامعة، مطبعة جامعة الخرطوم، الخرطوم.
30. الهيئة العليا للتقويم والاعتماد(2012). دليل المعايير الوطنية لضمان جودة التعليم العالي في السودان وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، السودان.
31. الهيئة العليا للتقويم والاعتماد(2016). المعايير القياسية لتقويم واعتماد مؤسسات التعليم العالي، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الجزء الأول، السودان.
32. الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (2011). معايير ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم العالي، المملكة العربية السعودية.
33. المركز الوطني لضمان الجودة والاعتماد(2010). دليل ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم العالي، ليبيا.
34. باديا‌ب، نورة وأمين، خديجة وقشفري، سارة (2006). ضبط قواعد الإرشاد الأكاديمي ضرورة لجودة التعليم الجامعي، المؤتمر العربي الأول (جودة الجامعات ومتطلبات الترخيص والاعتماد) الإمارات، مجلد1.
35. برقاوي، باسم، أبو الرب، عماد(2015). تطوير إطار لضمان جودة التعليم والتعلم في مؤسسات التعليم العالي، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد 8، العدد 20.
36. برير، عصام الدين(2012). التخطيط الاستراتيجي للتعليم في السودان في ضوء الخطة ربع القرنية ومعايير الجودة، المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي.

37. ثابت، حسان ثابت وحرجان، سنان عبد الله (2015). قياس فاعلية تطبيق معايير ضمان الجودة في جامعة جيهان، أربيل المؤتمر العربي الدولي الخامس لضمان الجودة، جامعة الشارقة، الإمارات العربية المتحدة.
38. جودة، محفوظ أحمد(2010). إدارة الجودة الشاملة مفاهيم وتطبيقات، دار وائل للنشر والتوزيع، ط5، عمان.
39. جورج د.كيوة، جيليان كنزي، جون اتش.توتش (2006). نجاح الطالب في الجامعة تهيئة الظروف المؤثرة، ترجمة معين الإمام، ط1، الرياض.
40. حسن، عبد العزيز عبد الرحمن (2009). أثر تطبيق إدارة الجودة الشاملة في تحقيق الامتياز المؤسسي للجامعات، دراسة تطبيقية على جامعة القران الكريم.
41. حسن، محمد علي (2015). دور إدارة الموارد البشرية في ترقية أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السودانية من منظور الجودة الشاملة، دراسة ميدانية جامعة الخرطوم وجامعة شندي.
42. حمدي، نرجس(1998). مدى تقبل أعضاء عينة من طلاب المرحلة الثانوية في مدارس الأردن ومعلميها لأدوارهم المستقبلية كما تطرحها تكنولوجيا المعلومات.
43. حمود، خضير كاظم (2005). إدارة الجودة الشاملة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط2، عمان.
44. حمود، رامي حسين(2011). مفاهيم حديثة في وظائف الإدارة التربوية والتعليمية، دار أسامة للنشر، ط1، عمان.
45. حمود، علي(2012). التخطيط الاستراتيجي لضمان جودة مؤسسات التعليم العالي، التحديات الراهنة ونموذج التطبيق، كلية التربية جامعة الخرطوم، المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي.
46. حمود، علي(2013). التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس مدخلاً لتحقيق الجودة في التعليم الجامعي، كلية التربية، جامعة الخرطوم.
47. حمود، علي(2018). الموقع الإلكتروني لإدارة التقويم الذاتي والجودة، جامعة الخرطوم، السودان.
48. خليفة، عمار(2011). إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في كليات التربية بجامعة طرابلس.
49. دليل اتحاد الجامعات العربية(2017). دليل الجودة لمؤسسات التعليم العالي العربية، مجلس ضمان الجودة والاعتماد، عمان.

50. رجب، سليمان، علا محمد(2013). سيكولوجية الإرشاد الأكاديمي والمهني'' نحو مستقبل متميز''. القاهرة، مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث.
51. سرحان، فتحي(2014). إدارة الجودة الشاملة، الاتجاهات العالمية الإدارية الحديثة، القاهرة.
52. سعد الدين، سوسن (2011). مدى تطبيق جامعة عمان الأهلية لمعايير النوعية وضمان الجودة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
53. سلمان، سامي وعبد الزهرة، منتهى(2015). آليات تطبيق معايير ضمان الجودة الشاملة ومتطلباتها، كلية الآداب جامعة المستنصرية نموذجا.
54. شاهين، عبد الرحمن يوسف واحمد، عدنان (2016). مدى تحقق معيار التعليم والتعلم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات جامعة شقراء في ضوء متطلبات التقويم والاعتماد الأكاديمي،2011، مجلة جامعة شقراء، العدد 6.
55. شحادة، نعمان(2009). التعلم والتقويم الأكاديمي، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن.
56. شعبة الجودة والأداء الجامعي(2016). مخرجات التعلم للمواد والمقررات، جامعة المثنى، كلية العلوم.
57. صالح، فهد (2013). تقييم الأداء الأكاديمي بكلية التربية جامعة عمران.
58. صالح، محمد زين وسعيد، ناصر (2016). مدى تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في جامعة الأندلس.
59. صالح، محمود عبد الله (1990). مفهوم مديري البرامج التدريبية لفعالية التدريس، مجلة جامعة الملك سعود، المجلد الثاني العلوم التربوية.
60. صبري، ماهر إسماعيل وكامل، محب محمود (2005). التقويم التربوي أُسسه واجراءاته، مكتبة الرشد، الرياض.
61. طعيمه، رشدي أحمد، البيلاوي، حسن حسين، عبد الرحمن، النقيب وآخرون(2006). الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد، الأسس والتطبيقات، الأردن.
62. عامر، سعيد يس (1994). استراتيجيات التغيير، مركز وايد سيرفس للاستشارات، القاهرة.
63. عبد الحليم، محمد وبحر، يوسف(2001). مدى تطبيق العاملين في كلية التجارة بجامعة النيلين للجودة الشاملة.
64. عبد الرضا، نغم (2014). قياس جودة مخرجات التعلم المقصودة لدى طلاب جامعة بابل.
65. عبد العظيم، سلامة، (2008). الجودة الشاملة والاعتماد التربوي، القاهرة.

66. عبد الغني، عبد الباقي والزند، وليد(2004)، التقويم والاعتماد في التعليم العالي المفهوم، الأسس والنماذج والتجارب سلسلة إصدارات الهيئة العليا للاعتماد، السلسلة رقم 1، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الخرطوم.
67. عبد الغني، عبد الباقي(2003). ورقة عمل ضمان الجودة والنوعية في مؤسسات التعليم العالي بالسودان، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الخرطوم.
68. عبد الفتاح، يوسف(1994). بعض الخصائص المدركة والمأمولة لشخصية الأستاذ الجامعي. مجلة علم النفس، العدد 31، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.
69. عبد الله، زهير، أ (2014). مدير قسم تعيين الأساتذة، إدارة الموارد البشرية جامعة الخرطوم.
70. عبد الله، علاء الدين، ب(2014). مدير إدارة تقييم الأداء، إدارة الموارد البشرية، جامعة الخرطوم.
71. عبد الماجد، حاتم (2011). تقويم تطبيق نظم ومعايير الجودة بمؤسسات التعليم العالي، جامعة أم درمان الإسلامية نموذجاً.
72. عبد المقصود، سلطان(1992). الإرشاد الأكاديمي بين الواقع والتطبيق في المملكة العربية السعودية–دراسة نظرية، اللقاء العلمي الثاني للجمعية السعودية للعوم التربوية والنفسية، المملكة العربية السعودية.
73. عبد الملك، داؤود(2008). التقويم الذاتي للأداء الجامعي في ضوء معايير الجودة، مؤتمر اتحاد الجامعات العربية، عمان.
74. عبد الهادي ومحمد الراوي(1998). إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي بين النظرية والتطبيق، جامعة الإمارات العربية، بحوث مؤتمر التعليم العالي في الوطن العربي، العين.
75. عبد الوهاب، فيصل محمد(2011). معوقات التخطيط الاستراتيجي بكلية التربية جامعة الخرطوم من وجهة نظر الإدارة العليا ورؤساء الأقسام.
76. عبد ربه، سمة(2006). التميز في الجودة النوعية والأداء في التعليم العالي، دار أنكر للنشر، ط1.
77. عطوة، محمد(2008). ثقافة المعايير والجودة في التعليم، دار الجامعة الجديدة، مصر.
78. عطية، محسن علي (2009). الجودة الشاملة في التدريس، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، عمان.
79. عقل، أنور(2001). نحو تقويم أفضل، ط6، دار النهضة العربية، بيروت.

80. عقيلي، عمر وصفي (2001). مدخل إلى المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة دار وائل للنشر والتوزيع، عمان.
81. عليمات، صالح(2007). إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم، المؤتمر العربي الأول الجامعات العربية التحديات والآفاق المستقبلية، المغرب.
82. عميرة، أسماء(2013). إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، دراسة حالة جامعة جيجل، الجزائر.
83. عودة، أحمد وأنطوان، رحمة (2011). دليل معايير الجودة في كليات التربية في الجامعات العربية، دمشق.
84. غنيم، أحمد محمد(2009). إدارة الجودة الشاملة، المكتبة العصرية للنشر، مصر.
85. قيلي، نجلاء محمد(2011). تقييم فعالية معايير الجودة الشاملة في التعليم العالي (دراسة حالة كلية علوم الحاسوب وتقانة المعلومات–جامعة النيلين).
86. كباشي، فكري الأمين(2017). تطبيق معايير الجودة في الحوكمة والإدارة بمؤسسات التعليم العالي بالسودان، تجربة عمادة الجودة بجامعة النيلين، مجلة الدراسات العليا بجامعة النيلين، العدد 28 المجلد 7.
87. ماري. ي هوبا، جان. ي. فريد (2006). تقويم مركزية المتعلم في الكليات الجامعية، ترجمة مها حسين، العبيكان للنشر والتوزيع ط1، المملكة العربية السعودية.
88. مجيد، سوسن شاكر والزيادات، محمد عواد(2008). الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العام والجامعي، دار الصفاء للنشر والتوزيع، ط1، عمان.
89. محمد، سهام (2009). تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الحكومية السعودية وعلاقته بتوفير مخرجات ملائمة لسوق العمل السعودي.
90. محمد، سوسن(2013). الإرشاد الأكاديمي بجامعة الاميرة نورة بنت عبد الرحمن وسبل تطويره من وجهة نظر الطالبات في ضوء التوجهات العالمية، مجلة العلوم التربوية، العدد4.
91. محمد، عبد الناصر راضي(2015). أداء وحدة الإرشاد الأكاديمي في ضوء معايير ضمان الجودة والاعتماد (كلية المجتمع ببريدة نموذجاً).
92. مخيمر، عبد العزيز(2005). الطريق لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في الجامعات العربية، ندوة الإدارة الاستراتيجية في مؤسسات التعليم العالي، جامعة الملك خالد، أبها.
93. مسعد، إبراهيم والسيد، غنيمي(2011). دليل الإرشاد الأكاديمي'' خطة لدعم الإرشاد الأكاديمي للطلاب والساعات المكتبية''، جامعة حلوان، مصر.
94. مصلح، كريم (2016). استراتيجية التعليم والتعلم بجامعة سوهاج، لجنة التعليم والتعلم.

95. نمراوي، زياد، قطيشات، نازك (2006). مدى تقبل أعضاء هيئة التدريس في جامعة الزيتونة الأردنية لأدوارهم الجديدة كما تطرحها إدارة الجودة الشاملة في التعليم.
96. هاشم، كمال الدين محمد(2006). التقويم التربوي: اساليبه، مجالاته، توجهاته الحديثة مكتبة الرشد، الرياض.
97. يحياوي، موفق(1987). دراسة مقارنة لإعداد وتدريب الأستاذ الجامعي، مجله اتحاد الجامعات العربية، العدد 22.

1. Feign Baum, A.V. (1991). Total Quality Control, 3Ed, New York.
2. Bester field, D.H. (1994). Quality Control, 4Ed, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall Inc., p2.
3. Deming, W.E, (1996). Out of Crisis Mass: Cambridge, University Press, USA.
4. Hixson, J and Lovelace, K, (1992). Total quality management challenge to Urban schools, ''Educational leadership'', 3Ed.
5. Hoffer, G., Bond, G. (1994). Break-through Thinking in Total Quality Management, New Jersey.
6. ISO 9000(2000). Quality Management System, Fundamentals and Vocabulary.
7. Juran, J.M. and Gryna, F.M. (1993). Quality planning and analysis, Singapore.
8. Kauchak, Donald. & Eigen, Paul, (1998). Learning and teaching Research based Methods, 3Ed, Boston.
9. Lewis, Ralph and smith, Douglas (1994).Total quality in Higher Education, (1stEd).St, Lucie press, Delray Beach, Garcia.
10. Crosby, P.B. (1992). Quality is Free: The Art of Making Quality Certain, New York.
11. Younes, Bassem (2003). Faculty evaluation: Toward a Happy balance between competing Values, World transaction on engineering and Technology Education, vol.2, no.1.

الملاحق

ملحق(1)

الاستبيان

يهدف هذا الاستبيان إلى قياس مدى تطبيق معيار التعليم والتعلم ومصادرهما ضمن المعايير القياسية لتقويم واعتماد مؤسسات التعليم العالي في كلية التربية جامعة الخرطوم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

أولاً: البيانات الأولية: املأ البيانات الآتية:

1-النوع:

ذكر( ) أنثى ( )

2-الدرجة الوظيفية:

أستاذ ( ) أستاذ مشارك ( ) أستاذ مساعد ( ) محاضر ( )

3-المؤهل العلمي:

ماجستير ( ) دكتوراه ( )

ثانيا: محاور الاستبانة: ضع(√) امام الخيار الذي يعبر عن رأيك

المحور الأول: التهيئة للدراسة والإرشاد الأكاديمي:

الرقم	العبـــــارة	درجة التطبيق		
		بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة
1	تستخدم الكلية آلية لمعرفة مهارات الطلاب الجدد قبل بدء الدراسة لإرشادهم في الانخراط في الأنشطة العلمية والثقافية والرياضية.			
2	تتقارب أعداد القبول الفعلي للطلاب من الأعداد المخططة للقبول.			
3	يُقبِل الطلاب على برامج الكلية.			
4	تجتذب برامج الكلية طلاب القبول على النفقة الخاصة.			

5	تجتذب برامج الكلية الطلاب من الولايات الأُخرى.			
6	تتعطل بعض البرامج بالكلية لعدم الاستقرار.			
7	تستخدم الكلية آلية لمراجعة مستويات الطلاب الجُدد ومدى استعدادهم.			
8	تقدم الكلية برامج لتهيئة الطلاب الجدد قبل بدء الدراسة.			
9	تقدم الكلية برامج ذات قيمة مضافة مصاحبة للبرامج الدراسية كرخصة قيادة الحاسوب ومؤهلات اللغات.			
10	تستجيب الكلية لاحتياجات التعليم والتَعَلُّم للنابهين من طلابها.			
11	تعمل الكلية بنظم إرشاد أكاديمي ونفسي يستفيد منها الطلاب.			
12	تعمل الكلية بنظم لمساعدة ذوي الاحتياجات الخاصة.			

المحور الثاني: التعليم والتعلم:

الرقم	العبـــــارة	درجة التطبيق		
		بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة
13	تخطط وتنفذ الكلية لعمليتي التعليم والتعلم بتقويم سنوي محكم.			
14	تزود الكلية طلابها بوصف لمحتويات مقررات البرامج عند بداية كل مستوى دراسي.			
15	تواجه الكلية مشكلات في تكملة الفترات الدراسية.			
16	تنتهج الكلية طرق التعلم لرفع مستوى الفهم وتنمية مهارات التعلم الذاتي للطلاب.			

17	تستعين الكلية بدعوة خبراء لتنظيم حلقات دراسية وتقديم محاضرات عامة.			
18	توفر الكلية وسائل تقانة معلومات تستخدمها هيئة التدريس لزيادة فاعلية التعليم والتعلم.			
19	تقدم الكلية حوافز لهيئة التدريس على مبادرات التعليم والتعلم المتميزة.			
20	تقدم الكلية حوافز للطلاب على مبادرات التعليم والتعلم المتميزة			
21	تشمل البرامج مشاريع وأبحاث تخرج مرتبطة ببيئة العمل.			
22	تحفز الكلية هيئة التدريس لاستخدام البرمجيات المساعدة للتدريس.			
23	تستخدم الكلية آليات لتقويم أداء هيئة التدريس.			
24	تستعين الكلية باستقراء آراء الطلاب لتقويم أداء هيئة التدريس.			
25	تستعين الكلية باستقراء آراء الخريجين لتقويم أداء هيئة التدريس.			

المحور الثالث: اعضاء هيئة التدريس:

الرقم	العبـــارة	درجة التطبيق		
		بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة
26	تستخدم الكلية بيانات هيئة التدريس في قياس مدى كفايتها من حيث التخصص.			
27	تستخدم الكلية بيانات هيئة التدريس في قياس مدى كفايتها من حيث المرتبة العلمية.			
28	تتبع الكلية إجراءات عند إعداد برامج جديدة كتعيين هيئة تدريس متخصصة.			

29	تعمل الكلية بنظام أساتذة زائرين وممتحنين خارجيين.			
30	تُوفِر الكلية موازنة منتظمة لتمويل المشاريع البحثية والمؤتمرات المحلية والعالمية.			
31	تستخدم الكلية بيانات أعضاء هيئة التدريس المتسربين والمعارين ومن هم في إجازات لملء ما ترتب على ذلك من فراغ.			
32	تُخضِع الكلية أعضاء هيئة التدريس لبرامج تنمية مهنية.			
33	تُشرِك الكلية أعضاء هيئة التدريس في الأنشطة الأكاديمية التي تقدمها مؤسسات أُخرى.			
34	تعمل الكلية بنظام لإعارة الأساتذة وانتدابهم.			
35	تعمل الكلية بنظام لتبادل الأساتذة مع مؤسسات شبيهة.			
36	تُشرِك الكلية الخبراء من القطاعات المهنية في عمليتي التعليم والتعلم.			

المحور الرابع: الأطر المساعدة:

الرقم	العبـــارة	درجة التطبيق		
		بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة
37	تتبع الكلية سياسة المنافسة الحرة في تعيين مساعدي التدريس.			
38	تتبع الكلية سياسة المنافسة الحرة في تعيين الفنيين.			
39	تتبع الكلية سياسة المنافسة الحرة في تعيين التقنيين.			
40	تتبع الكلية سياسة المنافسة الحرة في تعيين الإداريين.			

41	تتبع الكلية سياسة المنافسة الحرة في تعيين الموظفين.			
42	تُوفِر الكلية أعداد مناسبة من مساعدي التدريس في كل تخصصات برامجها.			
43	تُوفِر الكلية أعداد مناسبة من الفنيين.			
44	تُوفِر الكلية أعداد مناسبة من التقنيين.			
45	تُوفِر الكلية أعداد مناسبة من الإداريين.			
46	تُوفِر الكلية أعداد مناسبة من الموظفين.			
47	تتبع الكلية نظم لتدريب مساعدي التدريس.			
48	تتبع الكلية نظم لتدريب الفنيين.			
49	تتبع الكلية نظم لتدريب التقنيين.			
50	تتبع الكلية نظم لتدريب الإداريين.			
51	تتبع الكلية نظم لتدريب الموظفين.			

المحور الخامس: التقويم الأكاديمي:

الرقم	العبـــارة	درجة التطبيق		
		بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة
52	تتأكد الكلية من إلمام الطلاب بنظم التقويم الأكاديمي.			
53	تتأكد الكلية من إلمام الأساتذة بنظم التقويم الأكاديمي.			
54	تؤكد لوائح الكلية على عدالة تقويم أداء الطلاب.			
55	تعمل الكلية بآليات ضمان سلامة نظم إجراء الامتحانات.			

56	تُجري الكلية معالجات عند تأخر إعلان النتيجة في بعض البرامج.			
57	تعمل الكلية بنظم الإجراءات المتبعة في فترة الامتحانات.			
58	تستخدم الكلية طرق نشر نتائج الامتحانات.			
59	تُجري الكلية مراجعات لنظم التقويم الأكاديمي للطلاب.			
60	تقارن الكلية التقويم العام لأداء الطلاب للعام الدراسي الحالي بالأعوام السابقة في كل البرامج التي تقدمها.			
61	تتطابق الفترة الحقيقية لإكمال كل من برامج الكلية مع الفترة المحددة في اللوائح الأكاديمية.			
62	تستخدم الكلية استراتيجية لمعالجة تظلمات الطلاب فيما يلي الامتحانات.			
63	تبذل الكلية جهداً لتنظيم قاعات ومكاتب الامتحانات.			
64	تستعين الكلية بذوي الرُتب العلمية العالية في إدارة الشؤون العلمية.			

المحور السادس: مخرجات التعلم:

الرقم	العبـــارة	درجة التطبيق		
		بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة
65	تحدد الكلية مواصفات مخرجات تعلم برامجها.			
66	تتبع الكلية آلية لجعل الأساتذة والطلاب على دراية بمخرجات تعلم البرامج.			
67	تتضمن مخرجات تعلم البرامج غاية تنمية المجتمع.			

68	تتضمن مخرجات تعلم البرامج غاية تأكيد معايير الجودة الشاملة.			
69	تتضمن مخرجات تعلم البرامج غاية الارتقاء نحو التنافسية العالمية.			
70	تتضمن مخرجات تعلم البرامج غاية غرس القيم والأخلاق الفاضلة.			
71	ترصُد الكلية أداء الخريجين لتحسين مخرجات البرامج.			
72	تتبع الكلية طرق لاستقراء آراء الطلاب لتطوير برامجها.			
73	تتبع الكلية طرق لاستقراء آراء المستفيدين لتطوير برامجها.			

ملحق (2)
خطاب تحكيم استبيان

بسم الله الرحمن الرحيم
خطاب تحكيم استبيان

الأستاذ /الدكتور/ ..... المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

اعمل على دراسة عن مدى تطبيق معيار التعليم والتعلم ومصادرهما من ضمن المعايير القياسية لتقويم واعتماد مؤسسات التعليم العالي بكلية التربية جامعة الخرطوم للحصول على درجة الماجستير في الجودة الشاملة والامتياز. وأعرض عليكم هذا الاستبيان لتحكيمه، وهو يتكون من ستة محاور هي التهيئة والإرشاد، التعليم والتعلم، هيئة التدريس، الأطر المساعدة، التقويم الأكاديمي، ومخرجات التعليم. أرجو منكم دراسة فقرات الاستبانة وإبداء ملاحظاتكم حول صلاحية الاستبانة.

. مرفق الفروض والأهداف

وشكراً لدعمكم

الباحثة /

هدى عبد الرحمن عبد الجليل

ملحق رقم (3)

قائمة بأسماء محكمي أداة الدراسة

الرقم	الاسم	جهة العمل
1	د/ علي حمود علي	أستاذ–كلية التربية–جامعة الخرطوم
2	د/ مهند حسن اسماعيل	أستاذ مساعد–جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا
3	د/ عبد المطلب إبراهيم	أستاذ مساعد–جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا
4	د/ احمد عبد الرحمن عبد الله	أستاذ مساعد–جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا