متطلبات ضمان الجودة الشاملة لبرامج
كلية التربية والآداب بجامعة الحدود الشمالية

إعـــــداد

د/ عطا الله بن فاحس العنزي
أستاذ مساعد ورئيس قسم الإدارة والتخطيط التربوي كلية التربية والآداب (عرعر)

د/ عادل عبد المعطي محمد الأبيض
أستاذ مشارك بكلية التربية والآداب (عرعر)
وكلية التربية (جامعة الأزهر)

د/ محمد محمد إبراهيم بسيوني
أستاذ مساعد بكلية التربية والآداب (عرعر)
وكلية التربية (جامعة المنيا)

متطلبات ضمان الجودة الشاملة لبرامج كلية التربية والآداب بجامعة الحدود الشمالية

د/ عطا الله بن فاحس العنزي ود/عادل عبد المعطي محمد الأبيض ود/محمد محمد إبراهيم بسيوني

مقدمة:

تشهد الساحة الأكاديمية على المستوى الدولي والإقليمي والمحلي تنافسًا غير مسبوق نحو الجودة والاعتماد الأكاديمي. وعلى الرغم من الارتباط الوثيق بين هذين المفهومين بوصف الجودة هي الغاية النهائية المرجوة من تطبيق الاعتماد الأكاديمي، وبوصف الاعتماد الأكاديمي أحد أبرز الأساليب المستخدمة لضمان الجودة من جهة أخرى، إلا أن هناك عدداً من المتطلبات التي ينبغي لمؤسسات التعليم العالي الإعداد المسبق لها، إضافة إلى تهيئة البيئة الأكاديمية والمؤسسية والتنظيمية القادرة على الاستفادة من جوانب القوة والفرص والعمل على تعزيزها، والتمكن من تلافي جوانب الضعف.

كما شهدت بداية القرن الحادي والعشرين طلباً على القبول بالتعليم الجامعي وزيادة غير مسبوقة على مستوى العالم في أعداد الطلاب الملتحقين ببرامج التعليم الجامعي، وعلى مستوى المملكة العربية السعودية زادت أعداد الجامعات الحكومية خلال عقد من الزمان في الفترة من ١٤٢٢ إلى ١٤٣٢ هـ من ٨ جامعات إلى ٢٤ جامعة موزعة على جميع أنحاء المملكة (وزارة التعليم العالي. ١٤٣٣. ص١٠)، وفي المقابل زاد أعداد الطلاب الملتحقين بالدرجة الجامعية الأولى في العام الجامعي ١٤٢٢ / ١٤٢٣ هـ من ٣٧٧,٤٣٨ طالباً (ذكراً وأنثى) إلى ٨١٧,٩٢١ طالباً (ذكراً وأنثى) في العام الجامعي ١٤٣١ -١٤٣٢ هـ بمعدل زيادة ٢١٧ % حسب إحصائيات وزارة التعليم العالي السعودية (www.mohe.gov.sa.)، ومازال التوسع والزيادة مستمرة.

ويعزى هذا التوسع إلى سببين: زيادة الطلب على التعليم الجامعي وزيادة حاجة الاقتصاد إلى مزيد من الموارد البشرية المؤهلة. ولكن كيف يتأتى للدراسين التيقن من أن التعليم الذي يتلقونه يستحق ما يبذلونه من عناء ونفقات؟ وكيف تتحقق الحكومات من أن ما يرصد من ميزانيات لقطاع التعليم الجامعي يستخدم بكفاءة للغرض المستهدف؟ وكيف يمكن لجهات التوظيف الاطمئنان إلى مصداقية المؤهلات الأكاديمية الممنوحة للخريجين؟ إن هذه التساؤلات تصبح على جانب كبير من الأهمية عندما يتزايد عدد مؤسسات التعليم الجامعي.. (عمر، زهير صلاح.١٤٣٣. ص٦٢). مما يبرز دلالة ضمان جودة مؤسسات وبرامج التعليم الجامعي.

كما أدى تزايد أعداد مؤسسات التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية إلى ضرورة الاهتمام بتجويد مؤسسات وبرامج إعداد المعلم، ومستوى أدائه حيث يعتبر عنصرا هاما ومحوريا في انعكاسه على تجويد التعليم المدرسي بجميع مراحله الدراسية؛ لذلك فإن الاهتمام بتجويد أدائه يبدأ بالاهتمام بجودة مؤسسات إعداده وتدريبه، لذا فقد أوصت بعض الدراسات السابقة بضرورة الاهتمام بضمان (توكيد) الجودة"Quality Assurance"لإعداد المعلم كنظام مستمر يجري على التوازي معها، وكنظام مراجعة ومراقبة شاملة لضمان أن الأنشطة الإدارية نفذت بفعالية، لتحقيق الهدف المشترك للجودة الشاملة، والبرهنة على الحصول على المستوى الأمثل للجودة في كل مرحلة من مراحل (كيلادا. ٢٠٠٤. ص ٣٩٨) قبول ودراسة الطلاب في كليات التربية والمتمثل في خريجين مؤهلين مهنيا وأكاديميا وثقافيا واجتماعيا.

وبدأت الأصوات تتعالى لإعادة النظر في مؤسسات إعداد المعلمين ومحاولة إصلاحها، والرقي بمناهجها، وتقوية آليات التدريس والتدريب فيها لتحقق أهدافها في إعداد المعلمين الأكفاء القادرين على مواجهة التغيرات السريعة والمتلاحقة في ميدان التربية والتعليم.

ومن هنا ظهرت الحاجة إلي تفعيل كليات التربية لمتطلبات ضمان الجودة الشاملة سواء أكان علي المستوى المؤسسي أو البرامجي حتى تأخذ كليات التربية مكانتها في صدارة مؤسسات التعليم الجامعي التي تستهدف التطوير المستمر، والوصول بمستوياتها: مؤسسة وتعليماً، وخريجين إلى الأفضل.

مشكلة الدراسة:

يحظى مفهوم ضمان جودة التعليم الجامعي بأهمية متزايدة على كافة الأصعدة الإدارية والتربوية والتعليمية المحلية والدولية على حد سواء؛ مما دفع بعض الدول إلى إعادة النظر في تعليمها للتأكد من امتلاكه للآليات التي تحقق لها السبق والتميز والجودة في المنتج التعليمي، تحقيقاً لطموحاتها وأهدافها في تقديم تعليم جامعي متميز يُساير مثيله في الدول المتقدمة، لذا تعمل هذه الدول جاهدة لتحقيق متطلبات ضمان الجودة لاعتماد برامج مؤسساتها التعليمية، وأصبح الاهتمام بجودة التعليم ظاهرة عالمية توليها الحكومات على مستوى العالم اهتماماً خاصا للوصول إلى الأجود والأفضل، ويجسد هذا الاهتمام على المستوى الدولي إنشاء بعض المنظمات والهيئات لضمان الجودة في التعليم الجامعي بعامة (Joseph. 2003. p 15) وبرامج إعداد المعلم بخاصة.

وعلى الرغم من الجهود التي بذلت – ولا تزال تبذل– في محاولة إصلاح مؤسسات إعداد المعلم وبرامجه في المملكة العربية السعودية، إلا أن أداء تلك

المؤسسات والبرامج لا يزال أقل من المطلوب، ومخرجات برامج مؤسسات إعداد المعلم لا تزال أقل بكثير من مستوى الحد الأدنى الذي يؤهل المعلمين في جميع التخصصات ليتحملوا مسؤولياتهم التعليمية والتربوية بكل كفاءة واقتدار (النصار، صالح عبدالعزيز. في: ليلي، ستيف. ١٤٢٨.ص ٧٤٣).

وإزاء التوسع الكمي الكبير في التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية وفي مؤسسات إعداد المعلمين والمعلمات فقد أصبح من الضروري تفعيل معايير الهيئة الوطنية السعودية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في تحقيق متطلبات ضمان الجودة المرتبطة بها علي المستوى المؤسسي والبرامجي للتأكد من تحقق المستوى النوعي لمؤسسات إعداد المعلمين.

ومن ناحية أخري، على المستوى المحلي تسعى جامعة الحدود الشمالية إلى توفير مقومات التطوير المستمر للتعليم الجامعي لمواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية، وإجراء البحوث وخدمة المجتمع، وتطوير الأداء الجامعي، والارتقاء بالخريجين إلى مستوى التميز والقدرة التنافسية العالية، عملاً بالمفهوم الحديث في إدارة الجودة الشاملة.

إلا أنها تقابلها العديد من التحديات والمتمثلة في الوفاء بمتطلبات ضمان الجودة الشاملة للبرامج الدراسية ومن أهمها الحاجة إلى: تبنى الكليات سياسة قبول واضحة تبين فيها شروط ومعايير القبول المطلوبة للبرامج، وتحديد أهداف البرامج والعمل على تحقيقها وتقديم التغذية الراجعة المناسبة لها، وإدارة ضمان جودة البرامج بفعالية، والارتقاء بعملية التعليم والتعلم، وتوافر البنية التحتية المناسبة والمهيئة من قاعات ومعامل ومكتبة في الكلية لضمان فعالية عملية التعليم والتعلم في البرامج، ووجود معايير محددة لاختيار عضو الهيئة التدريسية تتلاءم مع جودة التعليم المطلوبة في البرامج، ومشاركة جميع أعضاء هيئة تدريس الأقسام في أنشطة البحث العلمي، وتوفر خطة معتمدة لخدمة المجتمع وتنمية البيئة المحلية المحيطة به بالبرامج..(الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي. ١٤٣٣. ص٥)، وبالإضافة إلى ذلك أهمية حفز الطلاب ودافعيتهم للارتقاء بمستواهم، والشراكة مع التعليم العام من أجل الارتقاء بمخرجاته التي تعتبر مدخلات للتعليم الجامعي، وكذلك الهيئات المهنية التي توظف المعلمين.

ولعل من أبرز القضايا التي يعاني منها التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية بعامة، وجامعة الحدود الشمالية بخاصة باعتبارها من الجامعات الناشئة حديثا (١٤٢٨هـ)، والتي تقلل من كفايته، وتحد من فاعليته هي القضية المتعلقة بنوعيته، ذلك أن تدني مستوى مخرجات التعليم الجامعي يشكل خطورة كبيرة على المجتمع بشكل عام، وعلى قدرته في النمو والتطور، ومواجهة التحديات والصعاب. ولذلك فإن مشكلة الدراسة الحالية تكمن في تعرف درجة توافر

متطلبات ضمان الجودة الشاملة لبرامج كلية التربيـــة والآداب بجامعـــة الحـــدود الشمالية، وبخاصة برامج قسم التربية الخاصة (صعوبات التعلم، والإعاقة العقلية) باعتباره القسم الوحيد الذى يعد المعلم في كلية التربية والآداب بجامعـــة الحـــدود الشمالية، بهدف تعرف واقعها، والعمل على تفعيل المتطلبـــات غيـــر المتـــوافرة وصولاً إلى جودة المخرجات التعليمية، ومتابعة نتائج أعمالها في فترات متعاقبة، للتأكد من توفير متطلبات ضمان الجودة الأساسية لأداء دور المؤسسات التعليمية، ومساعدتها لرفع مستوى أدائها، وتأهيلها لتأخذ موقعها في ميدان المنافسة العالمية.

أسئلة الدراسة:

يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيسي التالي:

ما درجة توافر متطلبات تطبيق ضمان الجودة الشاملة لبرامج قسم التربية الخاصة (صعوبات التعلم، والإعاقة العقلية) في كلية التربية والآداب جامعة الحدود الشمالية في ضوء معايير ضمان الجودة والاعتماد لبرامج التعليم العالي الصادرة من الهيئة الوطنية السعودية للتقويم والاعتماد الأكاديمي؟

ويتفرع من التساؤل الرئيسي التساؤلات الفرعية التالية:

١- ما درجة توافر متطلبات تطبيق ضمان الجودة الشاملة لبرامج قسم التربية الخاصة (صعوبات التعلم، والإعاقة العقلية) في كلية التربية والآداب جامعة الحدود الشمالية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس شطر الطلاب، والمرتبطة بمعايير ضمان الجودة والاعتماد لبرامج التعليم العالي الصادرة من الهيئة الوطنية السعودية للتقويم والاعتماد الأكاديمي؟

٢- ما درجة توافر متطلبات تطبيق ضمان الجودة الشاملة لبرامج قسم التربية الخاصة (صعوبات التعلم، والإعاقة العقلية) في كلية التربية والآداب جامعة الحدود الشمالية من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس شطر الطالبات، والمرتبطة بمعايير ضمان الجودة والاعتماد لبرامج التعليم العالي الصادرة من الهيئة الوطنية السعودية للتقويم والاعتماد الأكاديمي؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر كلٌ من أعضاء هيئة التدريس، والتي تعزى إلى متغير الجنس (ذكور وإناث) حول درجة توافر متطلبات تطبيق ضمان الجودة الشاملة لبرامج قسم التربية الخاصة (صعوبات التعلم، والإعاقة العقلية) في كلية التربية والآداب جامعة الحدود الشمالية، والمرتبطة بمعايير ضمان الجودة والاعتماد لبرامج التعليم العالي الصادرة من الهيئة الوطنية السعودية للتقويم والاعتماد الأكاديمي؟

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى:

١- تعرف درجة توافر متطلبات تطبيق ضمان الجودة الشاملة لبرامج قسم التربية

الخاصة (صعوبات التعلم، والإعاقة العقلية) في كلية التربية والآداب جامعة الحدود الشمالية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس شطر الطلاب، والمرتبطة بمعايير ضمان الجودة والاعتماد لبرامج التعليم العالي الصادرة من الهيئة الوطنية السعودية للتقويم والاعتماد الأكاديمي(الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي. ١٤٣٣).

٢- تعرف درجة توافر متطلبات تطبيق ضمان الجودة الشاملة لبرامج قسم التربية الخاصة (صعوبات التعلم، والإعاقة العقلية) في كلية التربية والآداب جامعة الحدود الشمالية من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس شطر الطالبات، والمرتبطة بمعايير ضمان الجودة والاعتماد لبرامج التعليم العالي الصادرة من الهيئة الوطنية السعودية للتقويم والاعتماد الأكاديمي.

٣- تعرف الفروق بين وجهات نظر كلٍّ من أعضاء هيئة التدريس، والتي تعزى إلى متغير الجنس (ذكور وإناث) حول درجة توافر متطلبات تطبيق ضمان الجودة الشاملة لبرامج قسم التربية الخاصة (صعوبات التعلم، والإعاقة العقلية) في كلية التربية والآداب جامعة الحدود الشمالية، والمرتبطة بمعايير ضمان الجودة والاعتماد لبرامج التعليم العالي الصادرة من الهيئة الوطنية السعودية للتقويم والاعتماد الأكاديمي.

أهمية الدراسة والمستفيدون منها:

تتحدد أهمية الدراسة فيما يلي:

١- أهمية تعرف المتطلبات المتوافرة وغير المتوافرة لتطبيق ضمان الجودة الشاملة لبرامج قسم التربية الخاصة (صعوبات التعلم، والإعاقة العقلية) من أجل تفعيلها.

٢- تجويد برامج إعداد معلم التربية الخاصة بصفة خاصة، وبرامج إعداد المعلم بصفة عامة.

٣- جذب انتباها صانعي القرار في جامعة الحدود الشمالية، وكليات التربية وأعضاء هيئة التدريس، والطلاب إلى أهمية تطبيق متطلبات ضمان الجودة الشاملة، والذي ناتجة جودة مخرجات العملية التعليمية.

٤- الحاجة الضرورية إلى تطبيق متطلبات ضمان الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية، وتطويرها دوريا مع تغيرات العصر.

٥- يعتبر تطبيق متطلبات ضمان الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية الطريق إلي الحصول على الاعتماد الأكاديمي لتلك المؤسسات.

- ويمكن أن تستفيد الفئات التالية من الدراسة في المملكة العربية

السعودية:

١- طلاب أقسام التربية الخاصة بكليات التربية.
٢- أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية.
٣- معاهد ومدارس التربية الخاصة.

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لتعرف طبيعة الجودة الشاملة من حيث مفهومها وأهميتها وتطورها ومتطلباتها ومعوقاتها، والاعتماد الأكاديمي. والدراسة الميدانية لتعرف درجة توافر متطلبات تطبيق ضمان الجودة الشاملة لبرامج قسم التربية الخاصة (صعوبات التعلم، والإعاقة العقلية) في كلية التربية والآداب جامعة الحدود الشمالية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تقتصر هذه الدراسة على تعرف طبيعة الجودة الشاملة من حيث مفهومها وأهميتها وتطورها ومتطلباتها ومعوقاتها، والاعتماد الأكاديمي. والدراسة الميدانية لتعرف متطلبات تطبيق ضمان الجودة الشاملة.

الحدود المكانية: تشمل الدراسة برامج كلية التربية والآداب بجامعة الحدود الشمالية، وبخاصة برامج قسم التربية الخاصة (صعوبات التعلم، والإعاقة العقلية) باعتباره القسم الوحيد الذى يعد المعلم في كلية التربية والآداب بجامعة الحدود الشمالية.

الحدود الزمانية: تم تنفيذ الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٤ / ١٤٣٥ هـ.

الحدود البشرية: تم تطبيق أداة الدراسة الاستبانة "متطلبات ضمان الجودة الشاملة لبرامج كلية التربية والآداب بجامعة الحدود الشمالية(قسم التربية الخاصة)"على عينة من أعضاء وعضوات هيئة التدريس من الحاصلين على درجة الدكتوراه في كلية التربية والآداب بجامعة الحدود الشمالية في عرعر شطر الطلاب وشطر الطالبات.

مصطلحات الدراسة:

تم تعريف المصطلحات التالية لاستخدامها في الدراسة:

أولاً- البرنامج الأكاديمي " Program Academic":

البرنامج **Program:**

يعرف عبد السميع وحكيم (عبد السميع وحكيم.١٤٢٨هـ.ص٦) البرنامج بأنه: "مجموعة المقررات الدراسية والأنشطة العملية والتطبيقية التي تقدمها الكلية لطلابها من خلال مواقف تعليمية مقننة تستخدم فيها أحدث تقنيات التعلم".

كما يعرف البرنامج الأكاديمي Academic Program: بأنه "مجموعة متكاملة ومنظمة من المقررات الدراسية (الحزم أو الوحدات أو المساقات) والمكونات الأكاديمية التي تؤدي إلى الحصول على درجة أكاديمية معينة عند اجتياز جميع مراحل البرنامج بنجاح"(السبوع وآخرون. ٢٠١١. ص ٩١).

وعلى هذا يعرف برنامج التربية الخاصة: بأنه المخطط العام الذي يصمم في فترة زمنية سابقة على عمليات الإعداد التخصصي والمهني والتربوي والثقافي، ويلخص الإجراءات التي تنظمها كلية التربية والآداب خلال مدة محددة، ويتضمن مجموعة متكاملة ومنظمة من المقررات الدراسية والخبرات التي يجب أن يكتسبها الطالب في إعداده ترتيبا يتمشى مع الجانب المهني التربوي بهدف تحسين مخرجاته، ويدرسها الطالب المعلم في مسار محدد (صعوبات التعلم أو الإعاقة العقلية) تكاملي لمدة أربع سنوات عادة في ثمانية مستويات، ويمنح في نهايته درجة البكالوريوس في التربية والآداب (تخصص تربية خاصة).

ثانياً- الجودة الشاملة "Total Quality":

تعرف الجودة الشاملة بأنها: "الحصول على منتج جيد من خلال تحسين مدخلات العملية التعليمية بوجه عام، بما تتضمنه من طالب، وإدارة مؤسسية، ومباني، ومرافق، ومناخ عام داخل المؤسسة، وتحسين أداء المعلم وأداء الطالب وأداء المؤسسة، وإجراءات ومرجعيات العملية التعليمية بما يسهم في تحسين مخرجات العملية التعليمية، ومن أهمها خريج الجامعة (معلم التربية الخاصة) "(شحاتة. ٢٠٠٥. ص٢٠٠).

كما تعرف أيضاً "بأنها مجموعة من الخصائص أو السمات التي تعبر بدقة وشمولية عن جوهر العملية التعليمية وحالتها بما في ذلك كل أبعادها، من مدخلات وعمليات، ومخرجات، وتغذية راجعة والتفاعلات المتواصلة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة لمصلحة الجميع"(السبوع وآخرون. ٢٠١١. ص ٩٧).

بينما يعرف الباحثون الجودة الشاملة بأنها: "مجموعة المتطلبات الواجب توافرها في واقع برامج إعداد معلم التربية الخاصة في كلية التربية بجامعة الحدود الشمالية، والتي تلبي معايير ضمان الجودة والاعتماد لبرامج التعليم العالي الصادرة من الهيئة الوطنية السعودية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي. ١٤٣٣)، وذلك بالاستخدام الأمثل للموارد المتاحة".

ثالثاً- ضمان الجودة "Quality Assurance":

يعرفها مركز ضمان الجودة في جامعة الإسكندرية بأنها: "استيفاء الجودة لجميع عناصر العملية التعليمية من مناهج ومؤسسات وطلاب وأعضاء هيئة تدريس، وجميع الأنشطة المرتبطة بالعملية التعليمية "(مركز ضمان الجودة. جامعة الإسكندرية. ص٢٦).

بينما يعرفها عبد السميع وحكيم (عبد السميع وحكيم. ١٤٢٨هـ. ص٦) ضمان الجودة بأنه: "وسيلة للتأكد من أن المعايير الأكاديمية المستمدة من رسالة الكلية تم تعريفها وتحقيقها بما يتوافق مع المعايير المناظرة لها سواء قوميا أو عالميا والتي تستند على تقرير اللجنة الدولية للتربية للقرن الحادي والعشرين – والذي يرتكز على أربع دعائم أساسية (التعلم للمعرفة، والتعلم للعمل، والتعلم لنعيش معا، والتعلم مدى الحياة) – باعتباره يتناسب مع متغيرات العصر الحالي وعصر العولمة، وتستوفي هذه المعايير توقعات المستفيدين من خريجي الكلية ".

وتقسم الهيئة الوطنية السعودية للتقويم والاعتماد الأكاديمي ضمان الجودة إلى خارجي "External"وداخلي "Internal"حيث تعرف ضمان الجودة الخارجيً بأنه: "عملياتٌ مراجعة وتقويمٌ المؤسسات وبرامجها وأنشطتها من قبل وكالة خارجيةٌ مستقلة".ومن الناحية الأخرى تعرف ضمان الجودة الداخلية بأنه: "العمليات التي تقوم بها المؤسسة التعليميٌة لضمان جودة أدائها في كافة الأنشطة" (الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي. ص ص ٤– ٥.http://ncaaa.org.sa).

رابعاً– معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي Standards:

جاء في المعجم الوجيز أن: "المعيار هو ما اتخذ أساساً للمقارنة والتقدير"(المعجم الوجيز. ١٩٨٠. ص ٤٤٣). والمعيار هو مقياس مرجعي يمكن الاسترشاد به عند تقويم الأداء في برنامج معين لإعداد المعلم، وذلك من خلال مقارنته مع المستويات القياسية المنشودة. وتكون المعايير إما عبارة عن مستويات تضعها إحدى الجهات الخارجية، أو مستويات إنجاز في مؤسسة أخرى يتم اختيارها للمقارنة".(الحاج، فيصل عبد الله. مجيد، سوسن شاكر. جريسات، الياس سليمان. ٢٠٠٨. ص١٢).

ويعرف (رمضان.٢٠٠٥. ص١٨٩) معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد المعلم بكليات التربية بأنها: "تلك المواصفات والشروط التي ينبغي توافرها في نظام إعداد المعلم والتي تتمثل في جودة الإدارة، وسياسة القبول، والبرامج المقترحة التي تشمل الأهداف والمحتوى وطرق التدريس والتقويم والامتحانات، وأعضاء هيئة التدريس والمشرفين والتجهيزات المادية، بحيث تؤدي إلى مخرجات تتصف بالجودة وتعمل على تلبية احتياجات المستفيدين من هذا البرنامج بكليات التربية وهم: مستفيدون داخليون يتمثلون في أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم، والطلاب، والجهاز الإداري، والمستفيدون الخارجيون، وهم خريجي البرنامج، وأولياء الأمور، ووزارة التربية والتعليم، ويطلق عليهم جميعاً اسم العملاء".

ويعرف الباحثون **معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي** في برامج التربية الخاصة إجرائياً بأنها: تلك المواصفات والشروط التي ينبغي تحققها في برامج التربية الخاصة بكلية التربية والآداب جامعة الحدود الشمالية والمتمثلة في:

"أحد عشر معياراً تستوجب متطلبات ضمان الجودة، وتستخدم في عمليات ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي على المستوي البرامجي، وفقا لتوصيف الهيئة الوطنية السعودية للتقويم والاعتماد الأكاديمي"(الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي. ١٤٣٣. ص٥) والتي تؤدي جميعها إلى نواتج تتصف بالجودة، وتلبي حاجات المتخرجين والمستفيدين من هذا البرامج.

خامساً- جامعة الحدود الشمالية ""Northern Borders University":

جامعة حكومية سعودية أسسها خادم الحرمين الشريفين الملك عبد الله بن عبد العزيز عام ١٤٢٨ هـ، حيث تم البدء بإنشاء كلية العلوم بمنطقة الصالحية، ومن ثم تم ضم كلية المعلمين في عرعر (التربية والآداب حاليا)، وعدة كليات في محافظات رفحاء وطريف لتشكل معا جامعة الحدود الشمالية. وتم استحداث الكثير من التخصصات الأكاديمية في الجامعة العلمية منها والتربوية مرورا بالعلوم الإدارية والطب والعلوم الطبية وصولا إلى علوم الهندسة وعلوم المجتمع والتربية الخاصة، والمقر الرئيسي للجامعة في مدينة عرعر (www.nbu.edu.sa).

سادساً- كلية التربية والآداب "Faculty of Education and Arts":

كلية أنشئت تحت مسمي كلية المعلمين في مدينة عرعر مع الإقبال على التعليم في منطقة الحدود الشمالية، وبدأت الدراسة فيها عام ١٤٠٩هـ في مبنى مؤقت، ومع زيادة الإقبال على الكلية، قامت الحكومة بإنشاء مبنى خاص جديد بالكلية؛ ولتبدأ الدراسة به مع مطلع الفصل الدراسي الثاني بتاريخ ١٤١٥/٩/١هـ، وتغير مسمى الكلية وأصبح باسم كلية التربية والآداب جامعة الحدود الشمالية (www.nbu.edu.sa). وتشمل أقسام الكلية: أربعة أقسام تخصصية، هي: الدراسات الإسلامية واللغة العربية واللغات والترجمة بالإضافة إلى قسم التربية الخاصة. وأقسام تربوية تضم: التربية وعلم النفس، والإدارة والتخطيط التربوي والمناهج وطرق التدريس وتقنيات التعليم بالإضافة إلى قسم المقررات العامة كقسم مساند (جامعة الحدود الشمالية. ١٤٣٣هـ. ص ٢٤).

سابعاً: قسم التربية الخاصة "Department of Special Education":

قسم التربية الخاصة من الأقسام المنشأة حديثة في كلية التربية والآداب، حيث أنشئ عام ١٤٣٠هـ. ويهدف قسم التربية الخاصة إلى إعداد وتأهيل معلمي التربية الخاصة للعمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة في المراحل المختلفة، والارتقاء بالمستوى النوعي في إعداد الكوادر المدربة والمؤهلة علميا في مجال رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة من حيث تصميم، وتنفيذ الدورات التدريبية المتخصصة في مجالات التربية الخاصة (الإعاقة العقلية – الإعاقة السمعية – الإعاقة البصرية – الموهوبين – صعوبات التعلم)، وتأسيس قاعدة بحثية تنطلق من إجراء البحوث والدراسات المتخصصة في مجالات التربية الخاصة (www.nbu.edu.sa). ويضم

القسم حاليا مسارين هما: مسار صعوبات التعلم "Learning Disabilities"، ومسار الإعاقة العقلية/ الفكرية "Intellectual Disability ".

بعد عرض المقدمة ومشكلة الدراسة، وتساؤلاتها، وأهدافها، ومنهجها والمصطلحات المستخدمة فيها، يبدأ فريق البحث في تناول الإطار النظري الخاص بمتطلبات ضمان الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي لبرامج إعداد المعلم.

- الإطار النظري:

تتناول الدراسة درجة توافر متطلبات ضمان الجودة الشاملة لبرامج إعداد المعلم، وترتبط المفاهيم النظرية التالية بالدراسة: الجودة، والجودة في التعليم، والجودة الشاملة، والجودة في التعليم الجامعي وبرامج إعداد المعلم، وضمان الجودة الشاملة في التعليم الجامعي وبرامج إعداد المعلم، والاعتماد الأكاديمي في التعليم الجامعي، ومتطلبات ضمان الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في التعليم الجامعي وبرامج إعداد المعلم. ثم نشير إلى تجربة المملكة العربية السعودية في مجال ضمان الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في التعليم الجامعي مع الاستفادة من خبرة الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة، وأخيرا تعرف معوقات تطبيق ضمان الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في التعليم الجامعي بصفة عامة، وبرامج إعداد المعلم بصفة خاصة في المملكة العربية السعودية.

أ- **الجودة** Quality:

مفهوم قديم تطور كغيره من المصطلحات الإدارية، ويعبر عنه بتعريفات تختلف بحسب استخداماتها، والجهة التي تعبر عنها، ونتناول الجودة من حيث: مفهومها في اللغة، والإسلام، والإدارة، والتربية، وإعداد المعلم.

المعنى اللغوي للجودة: ورد في معجم لسان العرب لابن منظور بأن كلمة الجودة أصلها "جود"والجيد نقيض الرديء، وجاد الشيء جوده، وجودة أي صار جيداً، وأحدث الشيء فجاد(ابن منظور.١٩٨٤.ص٧٢). بينما في معجم المصطلحات التجارية تعرف بأنها "مقياس التميز أو الحالة التي يكون فيها المنتج أو الخدمة خالية من العيوب والنواقص والتبيان الشديد. Dictionary.com.www.Business .

المفهوم الإسلامي للجودة: لم يرد نص لفظي في القرآن الكريم أو السنة النبوية يدل على الجودة، ولكن وردت الكثير من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية ذات العلاقة بالجودة الشاملة ومنها: مفهوم الاتقان فقد ورد مصطلح الاتقان مصداقاً لقول الله تعالى "**وَتَرَى الْجِبَالَ تَحْسَبُهَا جَامِدَةً وَهِيَ تَمُرُّ مَرَّ السَّحَابِ صُنْعَ اللَّهِ الَّذِي أَتْقَنَ كُلَّ شَيْءٍ إِنَّهُ خَبِيرٌ بِمَا تَفْعَلُونَ** "(النمل. الآية ٨٨)، ومن الآية الكريمة يتضح أن الإتقان هو الكمال في العمل والذي لن يبلغه أحد من البشر، وعَنْ عَائِشَةَ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهَا قَالَتْ قَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: "إِنّ اللَّهَ تَعَالى يُحِبّ إِذَا

عَمِلَ أَحَدُكُمْ عَمَلاً أَنْ يُتْقِنَهُ "(رواه البيهقي) والإتقان هنا يستدعي من المرء أن يؤدي عمله على أكمل وجه، وأن يسعى للوصول به إلى مرحلة الكمال الإنساني، بحيث يقوم بالعمل بكل تفاصيله دون تقصير أو تفريط أو غش أو خداع (مجيد والزيادات. ٢٠٠٧. ص٢٩).

ويعرف أحمد (أحمد.٢٠٠٥. ص٤١) الجودة من منظور إسلامي بأنها: "كل ما يصل إلى حد تمامه مطابقاً لشروطه ومواصفاته الأدائية والأخلاقية بما يحقق مصلحة الإنسان ورضاه في الدنيا والآخرة".

المفهوم الإداري للجودة:

يتسع مفهوم الجودة في الإدارة حيث قسّم ديفيد جريفن"David Garvin "تعريفات الجودة إلى خمسة مداخل، هي (In Michael R. Carrell, et. al. p 653): مدخل الامتياز، ومدخل الخاصية المميزة، ومدخل المستفيد أو المستخدم، ومدخل المطابقة للمواصفات، ومدخل القيمة.

ومن التصنيفات الأكثر إجرائية لمداخل تعريف الجودة، تقسيم إدوارد سالز لتعريفات الجودة في ضوء مدخلين: الأول المفهوم المطلق للجودة، والآخر المفهوم النسبي للجودة (Sallis, Edward.pp23-24) وهى:

١- المفهوم المطلق للجودة "Quality as an Absolute Concept":

وهذا المدخل لتعريف الجودة يتحدد بطريقة "Hierarchy"هيراركية* ويرتبط بالمذهب الأفلاطوني (دافيز، برنت وإليسون، لندا. ١٩٩٩. ص١١٠)، أي لابد أن يتضمن مصطلح الجودة- أو تتشابه في مظهرها وطبيعتها مع- مصطلحات الحق Truth والخير Goodness والجمال beauty.

وفى التعريف المطلق للجودة، الأشياء التي توصف بالجودة هي التي وصلت إلى الحد الأعلى من مواصفات وخصائص الجودة، والذي لا يمكن تجاوزه أو الارتفاع فوقه، فهي الجودة العالية أو قمة الجودة، هي الأخطاء الصفرية، هي الكمال وتمامية العملية بدون نفقات إضافية.

وفى هذا المفهوم فإن الجودة كما يقول "فيفر وكوتي""Pfeffer & Coote" معظمنا يعجب بها والعديد منا يرغبها والقليل منا يمكن أن يمتلكها، واستخدام هذا المفهوم فى الإطار التربوي يكون نخبويا على نحو جوهري، حيث إن القليل من المؤسسات التعليمية فقط تصبح هي القادرة على تقديم مثل هذه الخبرات التربوية ذات الجودة العالية لطلابها، ومعظم المتعلمين لا يمكن لهم أن يمنحوا هذه الجودة العالية.

* الهيراركية Hierarchy: النظام الذي يتم فيه ترتيب رتب أو فئات المكانة أو السلطة ترتيباً تَسَلْسُلِياً الواحدة فوق الأخرى (www.almaany.com).

٢ – **المفهوم النسبي للجودة** "The Relative Concept of quality ":

هذا المدخل ينظر للجودة ليست كنعت أو كصفة للمنتج أو الخدمة، ولكن كشيء يمكن نسبته لها، وهو ما يعرف بالجودة في الواقع " Quality in fact"فالجودة يمكن الحكم بوجودها عندما تقابل الخدمة المواصفات والخصائص التي وُضعت وخُططت بها، فالجودة ليست النهاية في حد ذاتها،ولكن وسائل من خلالها يحكم على المنتج النهائي بأنه يطابق المواصفات أو المقاييس الموضوعة.

والمفهوم النسبي للجودة يرتبط بمفاهيم: الملاءمة للاستخدام، والملاءمة للأهداف، ويرتبط ببعدين: الأول المطابقة للمواصفات والخصائص الموضوعة، والثاني مقابلة مطالب وتوقعات العملاء. وفى هذا المدخل يتساوى في تعريف الجودة: المطابقة للمواصفات الموضوعة مع الملاءمة للاستخدام أو للأهداف، وهذا يسمى أحيانا بتعريف المنتج للجودة.

وتعرف المنظمة الدولية للمعايير (The International Organization for Standardization) (ISO) الجودة بأنها: "إجمالي خواص المنتج، أو العملية، أو التنظيم، أو الفرد، أو النشاط أو النظام الذي تبين مقدرته على تحقيق احتياجات محددة وضمنية" (كيلادا. ٢٠٠٤. ص ٧٠).

بينما يعرف المعهد الأمريكي للمعايير American National Standards Institute"الجودة بأنها: "جملة السمات والخصائص للمنتج أو الخدمة التي تجعله قادراً على الوفاء باحتياجات معينة"(البلاوي وآخرون. ٢٠٠٦. ص٢١).

٣– **ثقافة الجودة** Quality Literacy:

هي مجموعة من القيم ذات الصلة بالجودة التي يتم تعلمها بشكل مشترك من أجل تطوير قدرة المؤسسة على مجابهة الظروف الخارجية التي تحيط بها، أو هي كل القيم والأعراف والإجراءات والتوقعات التي تعزز الجودة في المؤسسة، وتسعى إلى تحسينها باستمرار. ومن أمثلة هذه القيم ما يلي (علي، محمد السيد. ١٤٣٢. ص٢٥٥):

١. الإيمان بالتحسين المستمر للجودة.
٢. تلبية احتياجات المستفيدين الداخليين والخارجيين.
٣. اعتبار الجودة عاملا استراتيجيا لأعمال الإدارة.
٤. مشاركة جميع الأطراف المعنية بالمؤسسة.
٥. اتخاذ القرارات المرتكزة على الحقائق لا الافتراضات والتكهنات الشخصية.
٦. تعزيز العمل الجماعي.
٧. توزيع المسئولية عن الجودة بين كافة أقسام المؤسسة.
٨. إرساء رؤية طويلة الأمد.

الجودة في التعليم وبرامج إعداد المعلم:

أولا – مفهوم الجودة في التعليم:

تختلف تعريفات الجودة في التعليم حيث يسهم في صياغتها اختلاف المنظور الوظيفي للجودة في نظام التعليم ومكوناته، ومن التعريفات من ربط الجودة بمخرجات نظام التعليم وذهب إلى تعريف الجودة في التعليم على أنها "توافق ناتج التعليم للأهداف المخططة والمواصفات والمتطلبات"، ومنهم من يرى أن جودة التعليم "صفة أو درجة تفوق الخدمة التعليمية، وأنها مرتبطة بالأهداف التعليمية والمعايير المتعارف عليها "(البحيري. ٢٠٠٥. ص٢١١)، وتعرف بأنها "جملة الجهود المبذولة من قبل العاملين في مجال التعليم لرفع وتحسين جودة المنتج التعليمي، وبما يتناسب مع رغبات المستفيد– سواء كان المستفيد الطلاب، وأولياء أمور، والمجتمع المحلى، وغيرها– ومع قدرات وسمات وخصائص المنتج التعليمي" (زاهر. ٢٠٠٥. ص ١٥٧)، وكما تعرف بأنها "تحقيق رضا أطراف العملية التعليمية والأهداف الموضوعة كاملة في ضوء مجموعة من المؤشرات والمعايير التي توضع لها"(كنعان. ٢٠٠٥. ص ٢٤١).

ويتضح مما سبق، أن مفاهيم جودة التعليم قد تعددت في الأدبيات التربوية المختلفة، إلا أنها تكاد تتفق في بعض النقاط، وهى كالتالي(محمد، أمجد محمود. ٢٠١١، ص٤):

١. أهمية ربط أهداف العملية التعليمية أو النظام التعليمي بمتطلبات ومعايير تحقيق الجودة بها.
٢. مساهمة كل الأفراد العاملين في مجال التعليم على تحقيق الجودة في العملية التعليمية أو النظام التعليمي مع الاهتمام بالتحسين المستمر.
٣. الاهتمام بتحقيق جودة مخرجات العملية التعليمية أو النظام التعليمي(من طلاب أو خدمات تعليمية أو خدمات بحثية أو خدمات استشارية وغيرها).

ومن دواعي تطبيق الجودة في مجال التعليم ما يلي(علي، محمد السيد.١٤٣٢. ص٢٥٦):

١. زيادة الكفاءة والفاعلية.
٢. قلة فاعلية بعض الأنظمة والأساليب الإدارية في تحقيق الجودة المطلوبة.
٣. تعرض المؤسسات التعليمية للعديد من التحديات والمتغيرات السريعة والمستمرة.
٤. الانضمام إلى منظمة التجارة العالمية والآثار المترتبة عليها.
٥. نجاح نظام الجودة في العديد من المؤسسات التعليمية في معظم دول العالم.

ثانيا – مفهوم الجودة في إعداد المعلم وبرامجه:

تختلف برامج إعداد المعلم وممارساتها، من بلد إلى بلد آخر على أساس البيئة السياسية والاجتماعية، مما أدى إلى ممارسات مختلفة تحدد الطرف المسئول عن

الترخيص للمعلم بممارسة مهنة التدريس. وعلى سبيل المثال، يحتاج معلمو المدارس العامة في الولايات المتحدة إلى الحصول على ترخيص لمزاولة مهنة التدريس، والذي يتطلب إتمام درجة البكالوريوس في برنامج إعداد المعلمين (النظام التكاملي) من مؤسسة معترف بها مع مقابلة متطلبات الولاية. بينما في ألمانيا يتم إعداد المعلمين على مرحلتين: إعداد جامعي يليه مدة عامين من التدريب على التربية الميدانية (النظام التتابعي) (Humbold University of Berlin Gok, In (Enes. 2013. p 31). ومن ناحية أخري ما زال الجدل قائما في المملكة العربية السعودية بين الخبراء التربويين حول أيهما أفضل لإعداد معلم ذو جودة:النظام التكاملي أم النظام التتابعي، ويمثل مشروع اختبار الكفايات الأساسية للمعلمين الذي تبنته وزارة التربية والتعليم خلال السنوات الأخيرة اتجاهاً نحو هذا المفهوم حيث يهدف هذا المشروع إلى قياس مدى تحقق الكفايات الأساسية لدى المعلمين، وتقويم فاعلية الممارسات الميدانية للمعلمين، وذلك من منطلق الحاجة إلى تمهين وظيفة التدريس وإيجاد المعايير المناسبة للدخول إليها والاستمرار بها. (الحكمي، وآخرون.١٤٢٤. ص٤٠-ص٤١)، ومع ذلك فإن برامج إعداد المعلم تعاني ضعفاً في مستوى مخرجات جودتها.

وتوجد وجهتي نظر حول برنامج إعداد المعلم، وجودة إعداد المعلم بصفة عامة، وهما كالتالي: الأول، أن جودة برنامج إعداد المعلم يمكن أن تكون مستدامة من خلال استقطاب طلاب ذوي مستويات متميزة للقبول في البرنامج، بينما يشير الثاني إلى أن أفضل طريقة لإعداد المعلمين تتمثل في استثمار جودة عالية في برامج إعداد المعلم (Boyd, Grossman, Lankford, Loeb, & Wyckoff. 2009) Gok, Enes. (2013. p 36) In. ويمكن التكامل بين وجهتي النظر بالإضافة إلى رفع المستوى النوعي للطلاب خريجي المرحلة الثانوية.

ومع ذلك، فإن هذا الوضع لا يقلل من أهمية المكونات الرئيسية في برامج إعداد المعلم، والتي تلعب دورا حاسما في الحفاظ على جودته، وهي: خصائص الطالب وأعضاء هيئة التدريس والمناهج الدراسية، والبنية التحتية والتجهيزات، والإدارة الفاعلة.وهي أيضا مهمة في تحديد جودة برنامج إعداد المعلم، وتأثيرها يستند على بعضهما البعض، وهذا يعني أن النقص في جودة أي من هذه المكونات يؤثر بالسلب على قوة الآخرين، وبالتالي جودة برنامج إعداد المعلم ككل.

من الجدل السابق نرى أن مفهوم الجودة في برامج إعداد المعلم ترتبط بخصائص الطالب وأعضاء هيئة التدريس والمناهج الدراسية، والبنية التحتية والتجهيزات، والإدارة الفاعلة. وأن صفات البرنامج الجيدة قائمة على الممارسة العملية، وعلى سبيل المثال: التعاون والترابط والاستمرارية والاتساق، والنزاهة

والمصداقية، وهي فرص للتدريس الجيد لمعلمي المستقبل. وتؤثر خبرات وممارسات الطلاب المعلمين في برامج إعداد المعلم على جودة ممارساتهم التدريسية المستقبلية في المدارس (Hollins.2011):(In Gok,Enes. 2013. pp 36-37).

ومن هذا المنطلق يمكن تعريف الجودة في برامج إعداد المعلم بأنها:"عملية مخططة هادفة تحاول أن ترتقي بنوعية مدخلاتها، وتؤثر بفعالية في مدخلات البرنامج من خلال الوظائف الإدارية (التخطيط، والتنظيم،والتنسيق،والإشراف والتوجيه، والمتابعة،والاتصال، والتقويم والتغذية الراجعة) والمشاركة والتعاون والترابط والاستمرارية والاتساق، والنزاهة والمصداقية والممارسة العملية بين أعضاء هيئة التدريس والعاملين والطلاب وإدارة البرنامج بالاعتماد على تطبيق متطلبات ومعايير الجودة من أجل تحقيق أهداف البرنامج".

ثالثاً- مفهوم الجودة الشاملة في التعليم Total Quality in Education **وبرامج إعداد المعلم وإداراتها:**

تعرف الجودة الشاملة بأنها "مفهوم متعدد الجوانب يصعب حصره في دائرة ضيقة لاشتماله على أبعاد مختلفة تتضمن مفاهيم فنية وإدارية وسلوكية واجتماعية" (الخطيب، محمد شحات. ٢٠٠٤. ص١٣).

وتعرف الشبكة العربية لضمان الجودة في التعليم العالي الجودة الشاملة في التعليم بأنها: "مجموعة من الخصائص أو السمات التي تعبر بدقة وشمولية عن جوهر العملية التعليمية وحالتها بما في ذلك كل أبعادها، من مدخلات وعمليات، ومخرجات، وتغذية رجعة والتفاعلات المتواصلة التي تسعي إلى تحقيق الأهداف المنشودة لمصلحة الجميع"(الشبكة العربية لضمان الجودة في التعليم العالي. ٢٠١٠. ص ١٤).

بينما تعرف بأنها: "الحصول على منتج جيد من خلال تحسين مدخلات العملية التعليمية بوجه عام، بما تتضمنه من طالب، وإدارة مؤسسية، ومباني، ومرافق، ومناخ عام داخل المؤسسة، وتحسين أداء عضو هيئة التدريس وأداء الطالب وأداء المؤسسة، وإجراءات ومرجعيات العملية التعليمية بما يسهم في تحسين مخرجات العملية التعليمية ومن أهمها خريج البرنامج (معلم التربية الخاصة) (شحاتة، حسن. ٢٠٠٥. ص٢٠٠).

ومما سبق يتضح أن مفهوم الجودة الشاملة في برامج إعداد المعلم ترتبط بجودة جميع عناصر البرنامج، ولا تقتصر على عنصر دون عنصر آخر، وأن أي خلل في جودة أي عنصر يتبعه خلل في جميع عناصر البرنامج، كمًا أنها الهدف الأساسي لها يرتبط بضمان الجودة.

ومن ناحية أخري فإن إدارة الجودة الشاملة Total Quality Management تعرف بأنها: "منحى تنظيمي للإدارة والمراقبة يقوم على قيادة الإدارة العليا للمؤسسة للنشاطات المختلفة المتعلقة بالتحسين المستمر للجودة، كما

يقوم على إشراك جميع العاملين في المؤسسة في تلك الأنشطة (الحاج، فيصل عبد الله ومجيدٍ، سوسن شاكر وجريسات، الياس سليمان. ٢٠٠٨. ص ٩).

رابعاً – ضمان الجودة في التعليم الجامعي:

يرتبط الهدف الأساسي للجودة في التعليم الجامعي بضمان الجودة، أما عن مفهوم ضمان الجودة أو توكيد الجودة "Quality Assurance"، فتكاد تتفق العديد من الأدبيات المختلفة على اعتبار ضمان الجودة نظام يتكون من مجموعة من الأساليب والإجراءات التي تتخذ من أجل تقييم المؤسسة أو المنظمة للتأكد من تحقيقها لمتطلبات الجودة المتضمنة في المعايير التي تضعها هيئات الاعتماد، كتعريف عبد الهادي لضمان الجودة بأنه "تصميم وتنفيذ نظام يتضمن سياسات وإجراءات للتأكد من الوفاء بمتطلبات الجودة، والتي تتضمنها المعايير التي تضعها هيئات الاعتماد" (عبدالهادي.٢٠٠٥. ص٥٢)، كما يعرفها "وودهوس" (Woodhouse. 1999. p.30) بأنها "السياسيات، والسلوكيات والنشاطات، والإجراءات اللازمة لضمان الحفاظ على الجودة وتحسينها". ويرى البعض أن مصطلح ضمان الجودة Quality Assurance هو نفسه مصطلح ضبط الجودة "Control Quality" فيدمجهما في مفهوم واحد، بينما يختلف المفهومان، إذ أن ضبط الجودة يركز على كشف الانحرافات أو الأخطاء بعد حدوثها، بينما يعد ضمان الجودة نظام وقائي يمنع حدوث الانحرافات أو الأخطاء، وليس تصحيحها مرة بعد مرة، مما يدل على أن ضمان الجودة أوسع وأشمل من ضبط الجودة.

وبناء على ما سبق، فإن مفهوم ضمان الجودة في مجال التعليم الجامعي، يعبر"عن مجموعة الأنشطة والأساليب والإجراءات التي تتخذ للتحكم في درجة جودة المنتج التعليمي، بهدف تلبية احتياجات سوق العمل بأفضل صورة وأنسب تكلفة ممكنة (Kistan. 1999. p 126). كما يمكن تعريفها بأنها "مجموعة الإجراءات المخططة والمنهجية اللازمة لإعطاء ثقة كافية بأن المنتج التعليمي أو العملية التعليمية المؤدية تستوفى مطالب الجودة المطلوبة"(Cheng 2003. p 204.)، والتي تتضمنها المعايير التي تضعها هيئات الاعتماد.

خامسا – الاعتماد الأكاديمي في برامج إعداد المعلم:

ظهر الاعتماد الأكاديمي أول ما ظهر في الولايات المتحدة الأمريكية، وكانت بدايته المبكرة عام ١٨٣٥م عندما التقت مجموعة من مديري المدارس الثانوية في ولاية نيو إنجيلاند New England بعمداء كليات جامعية لمناقشة متطلبات إعداد خريجي المدارس الثانوية للالتحاق بالكليات؛ إلا إن البداية الحقيقية كانت قبل مئة عام وبالتحديد عام ١٩١٣م عندما قامت رابطة شمال الوسط الأمريكية للمدارس والكليات (North Central Association for Schools and Colleges) بوضع معايير قبول

الكليات في عضويتها للتأكد من أن مستوى كلية ما يرقى إلى مستوى التعليم العالي... واقتصر الاعتماد حينها على تحديد أي الكليات الجامعية يرقي إلى مستوى كلية جامعية. ولم ينضج الاعتماد الأكاديمي في صورته المتعارف عليها الآن إلا عام ١٩٥٢م حينما توسعت عملية الاعتماد لتشمل القيام بمراجعات دورية لمؤسسات التعليم العالي. وتبنت روابط الاعتماد الأكاديمي الأمريكية بين عامي ١٩٥٠م و١٩٦٥م أسس عملية الاعتماد الأكاديمي المتعارف عليها اليوم، وهي المدخل القائم على الرسالة، وتطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي، والقيام بدراسة التقويم الذاتي، وزيارة فريق التقويم، وإصدار قرار جهة الاعتماد (حيدر، عبد اللطيف حسين. ١٤٣٣. ص ٣٩).

أ- أنواع الاعتماد في التعليم الجامعي:

يعرف الاعتماد "Accreditation" بأنه: "مجموعة الإجراءات والعمليات التي تقوم بها هيئة الاعتماد من أجل أن تتأكد من أن المؤسسة قد تحققت فيها شروط ومواصفات الجودة المعتمدة لدى مؤسسات التقويم، وأن برامجها تتوافق مع المعايير المعلنة والمعتمدة وأن لديها أنظمة قائمة لضمان الجودة والتحسين المستمر لأنشطتها الأكاديمية وفقا للضوابط المعلنة التي تنشرها الهيئة "(الحاج، فيصل عبد الله ٠مجيد، سوسن شاكر٠جريسات، الياس سليمان.١٤٢٩. ص ١٠). ويشمل التعريف السابق للاعتماد: الاعتماد المؤسسي، والاعتماد البرامجي، ويضاف إليه نوعٌ ثالثٌ يعرف بالاعتماد المتخصص أو المهني.

وتختلف أنواع الاعتماد الثلاثة السابقة على حسب طبيعة كلٌ منها، وهدفها، ويمكن تعريفها كالتالي:

١- الاعتماد المؤسسي "Institutional Accreditation ":

ويسمى أيضا بالاعتماد العام أو الأولى، ويليه الاعتماد الأكاديمي (البرامجي)، ويهدف إلى التأكد من أن المؤسسة التعليمية قد استوفت الشروط والمعايير العامة المطلوبة، بحيث تشمل تلك المعايير جميع عناصر المؤسسة (Schade. 2003. p 287)، ويعد مراجعة عامة للمؤسسة كاملة، ويتم فيه تطبيق مجموعة من المعايير على مجالات عدة لتقييم الجودة التعليمية للمؤسسة، وتشمل عموماً: البرامج والمقررات الدراسية، وهيئة التدريس، ودعم الطلاب والخدمات المقدمة لهم، والبنية التحتية، والميزانية والتمويل، ومخرجات تعلم الطالب (CHEA. 2010. p 4).

٢-الاعتماد الأكاديمي (البرامجي)"Academic(Programme) Accreditation":

ويسمى أيضا بالاعتماد البرامجي، ويقصد به"الاعتراف بالكفاءة الأكاديمية لأي مؤسسة أو برنامج تعليمي في ضوء استيفاء معايير الجودة النوعية المعتمدة التي تصدرها هيئات ومؤسسات أكاديمية متخصصة"، ويمنح هذا الاعتماد بعد حصول

المؤسسة على الاعتماد المؤسسي، كما أنه لا يمنح إلا بعد مرور سنة واحدة من تخرج الدفعة الأولى على الأقل، وذلك لضمان الحصول على تقويم متكامل وفحص دقيق لكل ما يتعلق بالبرامج الدراسية في كافة مراحلها، ولأعضاء هيئة التدريس ومؤهلاتهم ونشاطاتهم البحثية وخبراتهم، والطلاب وأدائهم الشهري والنهائي للامتحانات وسجلاتهم الأكاديمية، وتوفير مصادر التعليم المختلفة وغيرها... (Houghton .1996. p 42).

٣- الاعتماد المتخصص أو المهني "Professional Accreditation":

ويقصد به "الاعتراف بالكفاية لممارسة مهنة معينة في ضوء معايير تصدرها هيئات ومنظمات مهنية متخصصة على المستوى المحلي والإقليمي والدولي، كالاتحادات والروابط والنقابات المهنية الخاصة بكل مهنة"، حيث عادة ما تعقد اتفاقيات خاصة بين المؤسسات المهنية والمؤسسات التعليمية لوضع الضوابط والمستلزمات الأكاديمية والتدريب العملي الكفيل بمنح هذه البرامج الأكاديمية نوعا من التأهيل، وبناء عليه يتم إعفاء الخريج من عدد من هذه الاختبارات أو جميعها، وقد يعنى هذا أن بعض البرامج الأكاديمية المهنية تحتاج للحصول على اعتمادين، أحدهما من الجهة المسئولة عن الاعتماد الأكاديمي، والآخر من الجهة المسئولة عن الاعتماد المهني(Schade. 2003. p 286). ويعد هاماً لأنه يؤثر في قدرة الطلاب والخريجين على تأمين الوظيفة ؛ لأن الحصول على رخصة لممارسة العمل في مهنة ما، أمر يشترط فيه أن يكون الطالب تخرج من برنامج معتمد (CHEA, 2010. pp 3 - 4).

وفى ضوء ما سبق، يتضح أن أنواع الاعتماد المختلفة متكاملة،وتسعى جميعها لتحقيق الجودة والتميز في مؤسسات التعليم الجامعي عن طريق استخدام آليات متنوعة، وبالاعتماد على مقومات وأسس.

ب- آليات ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي:

يمكن تصنيف هذه الآليات في ثلاث فئات رئيسية هي: تدقيق الجودة، وتقويم الجودة، وعمليات الاعتماد، وفيما يلي وصف لهذه الآليات (Sanyal & Martin, 2006) في: (عمر، زهير صلاح.١٤٣٣.ص ص ٦٢- ٦٣):

١- تدقيق الجودة "Quality Audit":

تقتصر عمليات تدقيق الجودة على التحقق من أن الجهة الخاضعة للتدقيق تتبنى إجراءات ملائمة لضمان الجودة. وتُسند الجهة المعنية بضمان الجودة عمليات التدقيق إلى فريق تقويم محايد. ومن المتعارف عليه أن يقتصر تقرير تدقيق الجودة على إرشادات وتوصيات وتوكيدات للجهة الخاضعة للتدقيق.

٢- تقويم الجودة "Quality Assessment":

تهدف عمليات تقويم الجودة إلى قياس أو تقدير مستوى جودة التعليم وآلياته وممارساته لدى الجهة الخاضعة للتقويم. ويستند التقويم إلى إجراءات تشمل التقويم الذاتي والمراجعة الخارجية وإعداد تقرير تقويم شامل. وتغطي عمليات التقويم الجوانب الأكاديمية والإدارية والمخرجات. ومن المتعارف عليه أن تقارير تقويم الجودة تتضمن تقديراً لمدى الثقة في الجهة الخاضعة للتقويم.

٣- عمليات الاعتماد "Accreditation Processes":

تهدف عمليات الاعتماد إلى إصدار وثيقة من جهة مخولة نظاماً تؤكد أن الجهة الخاضعة للتقويم مستوفية لمعايير متعارف عليها مسبقاً. وتتضمن إجراءات الاعتماد التحقق من استيفاء الجهة الخاضعة للتقويم لمتطلبات معينة في المدخلات والعمليات والمخرجات... ومن القواسم المشتركة بين آليات الاعتماد الأكاديمي وآليات تقويم الجودة أن تعد الجهة المعنية بالتقويم المعايير المطلوب استيفاؤها بالتشاور مع المؤسسات أو البرامج التعليمية التي تزمع المنظمة إخضاعها للتقويم. وجرى العرف بأن تعد الجهة الراغبة في الخضوع للتقويم دراسة ذاتية (Self-Study Report) حولَ مدى استيفائها للمعايير. ومن ثم توفد جهة التقويم فريقاً مستقلاً من ذوي الخبرة في زيارة ميدانية (Site Visit) إلى الجهة الخاضعة للتقويم للتحقق من مصداقية الدراسة الذاتية ومدى استيفاء المعايير. ومن الممارسات الجيدة أن تستضيف الجهة الخاضعة للتقويم مراجعيين مناظرين (Peer Reviewers) في زيارة تجريبية تستهدف مراجعة تقرير الدراسة الذاتية قبل استقبال فريق التقويم الرسمي.

جـ - مقومات الاعتماد الأكاديمي:

يشترط في المؤسسة التعليمية حتى تكون جديرة للتقدم للحصول على الاعتماد الأكاديمي أن تتوفر لديها المقومات الأساسية للاعتماد الأكاديمي، والتي تشمل (النجار، عبدالوهاب محمد. ١٤٢٨. ص٦):

١- وجود رسالة مؤسسية مناسبة لمستواها كمؤسسة تعليمة، وأن تكون لديها أهداف تعليمية تتفق مع رسالتها.
٢- امتلاك مصادر وموارد مناسبة لتحقيق الرسالة والأهداف التعليمية.
٣- وجود نظام لتوثيق أعمال الطلبة المرتبطة بالأهداف التعليمية، ودلائل على أن المؤسسة تحقق أهدافها.
٤- ضمانات تؤكد مقدرتها على إمكانية استمرارها في تحقيق رسالتها وأهدافها.

د - النقد الموجه للاعتماد الأكاديمي:

يشمل النقد الموجه للاعتماد الأكاديمي أهم الجوانب الإيجابية، والجوانب السلبية، والتي يمكن عرضها كالتالي(حيدر،عبد اللطيف حسين.١٤٣٣.ص٤٥، ص٥٠):

أولا- إيجابيات الاعتماد الأكاديمي:

يسهم الاعتماد الأكاديمي في ضمان الجودة والتحسين المستمر، حيث يوفر مناخا مناسباً لمؤسسات التعليم العالي لطمأنة المعنيين بأن مخرجاتها عالية الجودة، كما أنه يساعدها على تقوية موقفها التنافسي من خلال الاستفادة من نتائج التقييم لتحسين أدائها. ويمكن تلخيص الجوانب الجيدة في الاعتماد الأكاديمي التي اجمع عليها الباحثون "هارفي، ورمورو، وبريتنجهام في التالي: (Harvey, 2004; Romero, 2008, Brittingham,2009)

١- بلورة رسالة واضحة. ٢- تحديد معايير الجودة. ٣- تبني منظومة جودة.
٤- تحديث البرامج الأكاديمية. ٥- توفير آلية مراجعة داخلية.
٦- توفير آلية مراجعة خارجية. ٧- بناء ثقافة التعلم.
٨- توفير آلية مساءلة ومحاسبة.

ثانياً- سلبيات الاعتماد الأكاديمي:

يرى كثير من الباحثين والأكاديميين (Harvey, 2004; Julian and Ofori-Dankwa2006; and Van Berkel. & Wijnen, 2010) "هارفي، وجوليان ووأفورى، وفان بيركل وويجنن": أنه في الوقت الذي توجد فيه جوانب جيدة في الاعتماد الأكاديمي فإن هناك عدداً من السلبيات التي ينبغي التعامل معها بجدية وهي كالتالي: البيروقراطية*، وتنازع الصلاحيات، وتماثل البرامج الأكاديمية، وجمود مؤسسات التعليم العالي.

هـ- تجارب بعض الدول في ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي لبرامج إعداد المعلم:

نتناول التجربة الوطنية في المملكة العربية السعودية، والولايات المتحدة الأمريكية، والمملكة المتحدة في ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي لبرامج إعداد المعلم.

أولاً- تجربة المملكة العربية السعودية في ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي لبرامج إعداد المعلم (النموذج الوطني لضمان الجودة والاعتماد):

أنشئت الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي"NCAAA" في عام ١٤٢٤هـ بحيث تكون الجهة المسئولة عن شؤون ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية عدا التعليم العسكري (وزارة التعليم العالي. ١٤٣٤. ص ٥).

* البيروقراطية: السيطرة والنفوذ الواسع اللذان تتمتع بهما الإدارات العامة في الدولة، حيث يتمسك موظفو الحكومة بالروتين، والذي يتميز بالشكليات والرسميات والتفاصيل الجزئية (قاموس المصطلحات السياسية www..pal.lp.org.ص ١١).

وتسهم الهيئة من خلال رسالتها في ضبط جودة التعليم العالي لضمان كفاءة مخرجاته لمقابلة متطلبات سوق العمل. وتشير في رسالتها إلي: "تشجيع، ومساندة، وتقويم جودة مؤسسات التعليم فوق الثانوي، والبرامج التي تقدمها هذه المؤسسات، وذلك من أجل ضمان تحقيقها لأعلى المعايير العالمية في الجوانب التالية (ncaaa.org.sa):

١. جودة حصيلة تعلم الطلبة.
٢. جودة الإدارة والخدمات المساندة المتوفرة داخل المؤسسات التعليمية.
٣. إسهامات مؤسسات التعليم فوق الثانوي في البحث العلمي وفيما تقدمه للمجتمع الذي تعمل به.

وقامت الهيئة الوطنية السعودية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بوضع معايير للجودة والاعتماد الأكاديمي تتماثل مع المعايير الدولية بهدف المشاركة في تحسين جودة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، ليرتقي بمعايير الثقة بمخرجاته ولتسهم في زيادة قدرة الجامعات في التنافس العالمي بكل موضوعية وشفافية (الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي.١٤٣٣. ص ٢).

وتم تطوير هذه المعايير لتقدم الإرشادات والمتطلبات اللازمة لمؤسسات التعليم العالي؛ من أجل بناء نظام الجودة فيها وتطويره، والوصول إلى الاعتماد الأكاديمي من قبل الهيئة. وقد روعي عند إعداد هذه المعايير شموليتها لجميع أنشطة مؤسسات التعليم العالي، حيث تضمنت أحد عشر معياراً رئيساً، يندرج تحتها ما يقارب ٣٧٣ ممارسة جيدة، تغطي كافة جوانب الأداء في مؤسسات التعليم العالي، وتساير أفضل الممارسات العالمية سواء فيما يتعلق بالمدخلات، أو العمليات، أو المخرجات. كما وُضعت مؤشرات رئيسة للأداء تبين مدى تحقق متطلبات تلك المعايير، ومستوى جودتها (الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي. ١٤٣٣. ص ٣).

وتبنت الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية آلية مركبة تجمع بين متطلبات ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في إطار موحد، وتستوجب متطلبات ضمان الجودة التي أعدتها الهيئة استيفاء (١١) معياراً، وتستخدم في عمليات ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي على المستويين المؤسسي والبرامجي بصفة عامة دون تحديد نوعية البرنامج أو المؤسسة.

واتضح من التجارب المناظرة في الدول النامية أنه لا يتأتى بناء وتفعيل منظومة كاملة لضمان الجودة إلا من خلال التهيئة المسبقة للمؤسسات والبرامج التعليمية، بما يضمن تطوير القدرات اللازمة لاستيفاء متطلبات الاعتماد الأكاديمي تدريجياً قبل الخوض في التطبيق الرسمي لعمليات الاعتماد. وهذا ما تؤكده الخبرات الدولية في هذا المجال مثل: خبرات الجامعات الأفريقية (Association of

African Universities,2007)، والخبرات الموثقة عن طريق البنك الدولي. ولذلك كان من الضروري أن تسبق عمليات ضمان الجودة في المملكة فترة كافية لبناء القدرات (Capacity Building) على المستويين المؤسسي والبرامجي. ومن هذا المنطلق طالبت هيئة الاعتماد في المملكة مؤسسات التعليم فوق الثانوي(العالي) باتخاذ الإجراءات التالية قبل التقدم بطلبات الاعتماد(عمر، زهير صلاح. ١٤٣٣. ص ٦٥):

١- تشكيل لجنة عليا داخلية تعني بوضع السياسات العامة لضمان الجودة، وتأسيس وحدة أو مركز لمتابعة تنفيذ إجراءات ضمان الجودة في المؤسسة.
٢- إجراء تقويم ذاتي أولي وفقا لمعايير ضمان الجودة التي أعدتها الهيئة.
٣- إعداد خطة استراتيجية لضمان الجودة استناداً إلى نتائج التقويم الذاتي الأولي بوصفها من معطيات التحليل البيئي لمواطن القوة وأوجه الضعف والفرص والمحاذير باستخدام تحليل سوات "SWOT Analysis ".
٤-البدء في تنفيذ الخطة الاستراتيجية، والعمل على معالجة أوجه القصور واستيفاء معايير ضمان الجودة والاعتماد.

وهدفت الهيئة من الإجراءات السابقة إتاحة الفرصة للمؤسسات التعليمية للتعامل مع متطلبات الاعتماد تدريجياً وفق الإمكانات والخبرات المتاحة لدى المؤسسة.

ثانياً- تجربة الولايات المتحدة الأمريكية في ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي لبرامج إعداد المعلم:

تعد الولايات المتحدة الأمريكية من الدول الرائدة والسباقة في مجال الاعتماد الأكاديمي، ويتصف باللامركزية ذات الشؤون المتحررة من المركزية، حيث أدت الجمعيات الخاصة (غير الحكومية) الهادفة للربح – التي تقوم على نظام العضوية – دوراً بارزاً نتيجة للدور المحدود للحكومة الاتحادية وحكومات الولايات في مرحلة التعليم العالي ونشأت ضمان الجودة. ولكن في أوروبا والدول العربية نري العكس، حيث يأخذ ضمان الجودة طابعا أكثر وطنية، ومركزية، كما يُنسق من خلال النشاطات والمنظمات الحكومية، وعلى سبيل المثال لا الحصر نذكر وكالة ضمان الجودة في المملكة المتحدة، والهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية (وان سان، ستيفن تان. كونغ لي، سينغ.١٤٣٣. ص٢١)، والهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد في مصر.

وتتعدد هيئات ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي لبرامج إعداد المعلم في الولايات المتحدة الأمريكية؛ إلا أن أكثرها انتشاراً وتميزا، هما كالتالي:

أولا- المجلس الوطني لاعتماد إعداد المعلم:

"NATIONAL COUNCIL for ACCREDITATION of TEACHER EDUCATION"(NCATE).

يعتبر المجلس الوطني لاعتماد إعداد المعلم (NCATE) في الولايات المتحدة الأمريكية هيئة رسمية معترف بها من قبل وزارة التعليم الأمريكية باعتبارها هيئة اعتماد للمؤسسات التي تعد المعلمين (يقوم حالياً باعتماد ٦٣٢ كلية تربية)، والهيئات المهنية الأخرى للمعلمين والإداريين في مرحلة التعليم قبل المدرسي (دور الحضانة ورياض الأطفال)، والمدارس الابتدائية والثانوية. والمجلس الوطني لاعتماد إعداد المعلم (NCATE)، هيئة غير حكومية وغير هادفة للربح، وهي تحالف يضم أكثر من ٣٣ جمعية وطنية وهيئة عامة ممثلة للمهن التعليمية، ويطور هذا التحالف معايير المجلس الوطني لاعتماد إعداد المعلم (NCATE)، وسياساته، وإجراءاته (NCATE. 2008. p 1).

أ – رسالة المجلس الوطني لاعتماد إعداد المعلم (NCATE):

تشمل رسالة المجلس (NCATE) على الآتي:"المجلس الوطني لاعتماد إعداد المعلم (NCATE) هيئة اعتماد لمهنة التدريس، من أجل المساعدة في تأسيس جودة مرتفعة لإعداد المعلم، والإخصائي، والإداري، والعمل من خلال عملية الاعتماد المهني للمدارس(في مرحلة التعليم الجامعي) وكليات وأقسام التربية في إحداث تأثير في جودة التدريس، والمعلمين، والأخصائيين والإداريين بالمدرسة.وإعطاء ضمانة للجمهور والمدارس أن خريجي مؤسسات إعداد المعلم المعتمدة اكتسبوا المعرفة والمهارات والتصرفات اللازمة لمساعدة جميع الطلاب على التعلم (NCATE.**www.ncate.org/**. 2014. p1)."

ويعمل المجلس (NCATE) من خلال دوره القيادي على المساهمة في إصلاح إعداد المعلم، ويشجع المجلس(NCATE) مؤسسات إعداد المعلم المعتمدة من خلال المعايير التي تركز على التقييم Assessment المنتظم لتعلم معلمي المستقبل في الالتزام بالتحسين المستمر لها بالاعتماد على البيانات الدقيقة والمتسقة (NCATE. 2008. p 1).

ب– معايير المجلس الوطني لاعتماد إعداد المعلم (NCATE):

ينقح المجلس (NCATE) من خلال وحدة معايير الاعتماد به كل سبع سنوات معايير الاعتماد لضمان أن: تعكس المعايير البحوث الحديثة، وممارسة الولاية الفنية state-of-the-art practice في مهنة التدريس (NCATE. 2008. p 9).

وحدد المجلس الوطني لاعتماد إعداد المعلم (NCATE) باعتباره من أكثر الهيئات اهتماما بعملية الاعتماد المتميز والمتقن لإحداث جودة في إعداد المعلم، وتعزيز دور المربين التربويين المهتمين بتحسين عملية التعليم في المدارس والكليات اعتماد برامج إعداد المعلم وفق ستة معايير أساسية هي كالتالي (NCATE. 2008. p 12-13):

المعيار الأول- المعارف والمهارات والاتجاه نحو المهنة:

تكون برامج المؤسسة هادفة إلى توفير المعرفة الكافية، والمهارات الضرورية لممارسة مهنة التدريس كما يجب أن تعتمد برامج المؤسسة على تكوين الاتجاهات الإيجابية نحو المهنة بما يساعد في تحقيق التعلم لدى الطلاب المعلمين. ويتم إجراء التقييمات للتأكد من استيفاء المرشحين للمعايير المعتمدة من قبل المنظمات المهنية والسلطات التعليمية بالولاية والجامعة.

المعيار الثاني- نظام التقويم والامتحانات:

تتمتع المؤسسة بنظام تقويمي وامتحانات قوية تستطيع أن تجمع البيانات عن الدارسين بها فيما يخص درجة تأهلهم العلمي لمزاولة المهنة وأدائهم بعد التخرج، وبما يساعد على التغذية المرتدة من برامج التقويم والامتحانات بها، لتحسين مستوى أداء الخريجين، والمؤسسة، وبرامجها، ويرتبط المعياران السابقان بكل من الطالب والمعلم.

المعيار الثالث- الخبرات الميدانية والممارسة العملية:

تقدم المؤسسة خبرات ميدانية تقوم بتصميمها وتنفيذها بالاشتراك مع المدارس المتعاونة بما يفيد في التأهيل العملي للطلاب المعلمين، وينمي معارفهم المهنية، **ويطور** من خبراتهم ومهاراتهم، ويرفع من اتجاهاتهم نحو المهنة.

المعيار الرابع- التنـــــوع:

تصمم المؤسسة وتنفذ وتقوم برامج دراسية وخبرات تعليمية لطلابها، وتساعدهم على اكتساب واثبات المعارف والمهارات وتكوين الاتجاهات الموجبة بما يساعدهم في النمو المهني.

المعيار الخامس- مؤهلات أعضاء هيئة التدريس والأداء، والنمو المهني:

يتمتع أعضاء الهيئة التدريسية بمؤهلات علمية كافية، تجعلهم ذوي قدرة جيدة للممارسات المهنية ولديهم العلم والخبرة الكافيين في مجال التدريس وقادرين على تقويم أنفسهم، وتقويم طلابهم بفاعلية كافية، والتعاون من الزملاء بروح الزمالة في تخصصاتهم والتخصصات الأخرى، وتقوم الوحدة بتقويم هيئة التدريس بها بشكل نظامي ومستمر وتيسر لهم فرص النمو المهني.

المعيار السادس-الإدارة والموارد:

للمؤسسة نظام إداري مستقر، وقيادة تربوية تتمتع بالسلطة الفعالة، وميزانية جيدة وهرمية كافية من العمالة والإداريين والتسهيلات والإمكانيات والموارد، ومصادر تكنولوجيا المعلومات بما يساعد في الوفاء بمتطلبات المعايير القومية، ومعايير الولاية والمعايير المهنية، وترتبط المعايير الأربع السابقة بالوحدة موضوع الاعتماد والفحص.

وبمقارنة معايير ضمان الجودة والاعتماد للهيئة الوطنية السعودية للتقويم والاعتماد الأكاديمي(NCAAA)، ومعايير المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد إعداد المعلم (NCATE)، يتضح أن المعايير الأولى: أحد عشر معياراً، وتستخدم في عمليات ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي على المستويين المؤسسي والبرامجي بصفة عامة دون تحديد نوعية البرنامج (التخصص) أو المؤسسة. بينما المعايير الثانية: ستة معايير أساسية خاصة باعتماد برامج إعداد المعلم (البرامجي)، ويندرج تحت كل من هذين النوعين عدداً من المعايير الفرعية، بالإضافة إلى دور الهيئات المهنية في الاعتماد المهني كوسيلة لحصول خريج برنامج إعداد المعلم على العمل في مجال التعليم الذي يقل تأثيره في السعودية، كما أن الهيئة الوطنية السعودية للتقويم والاعتماد الأكاديمي لم تتبني معايير تخصصية لبرامج إعداد المعلم حتى الآن، ولكنها تبذل جهوداً في هذا المجال.

ثانياً- مجلس اعتماد برامج إعداد المعلم:

"Teacher Education Accreditation Council "(TEAC)

تأسس مجلس اعتماد برامج إعداد المعلم (TEAC)، عام ١٩٩٧م، في الولايات المتحدة الأمريكية مكرساً دوره في تحسين برامج الدرجات الأكاديمية والشهادات المهنية للمربين التربويين الذين يقومون بالتدريس والإدارة في المدارس – من رياض الأطفال إلى الصف الثاني عشر – من أجل ضمان جودتها بصفة عامة. ويتولى(TEAC) مسئولية الاعتماد لبرنامج إعداد المعلم، وليس الكلية، أو مدرسة التربية، أو القسم أو أي وحدة إدارية أخرى في المؤسسة. (TEAC.2012. p. 1)

ويعتمد المجلس TEAC برامج البكالوريوس (الدرجة الجامعية الأولي) والدراسات العليا، بما فيها برامج المسارات البديلة، بالاعتماد على التالي (TEAC.2012. p. 1):

١. الدليل الذي يبرهن على أن البرامج تعد باهتمام المربين التربويين الأكفاء، والمؤهلين مهنيا.
٢. قدرتها على مراجعة وتحسين برنامج الجودة.

ويعتقد المجلس (TEAC) أن هذه هي أفضل وسيلة لتؤكد للرأي العام جودة برامج الكلية والجامعة.

وحدد مجلس اعتماد برامج إعداد المعلم (TEAC) ثلاثة مبادئ وسبعة معايير لاعتماد برامج إعداد المعلم (النجار، عبدالوهاب محمد. ١٤٢٨. ص ص ١١-١٢)، نتناولها كالتالي:

أ – مبادئ الاعتماد الأكاديمي:

المبدأ الأول: الدلائل على تعلم الطلاب، ويشتمل على:

١. معلومات عن المقررات الدراسية التي يدرسونها.
٢. معلومات عن المعلومات التي سيقومون بتدريسها.
٣. مهارات التدريس وأساليب وطرق التدريس.

المبدأ الثاني: تقويم صادق لتعلم الطلاب، ويشتمل على:

١. أساليب تقويم مناسبة لما يتعلمه الطلاب.
٢. دلائل على صدق التقويم.

المبدأ الثالث: التعليم المؤسسي، ويشتمل على:

١. دلائل على تقويم البرامج وتطويرها.
٢. نظام للتحكم في الجودة من خلال فحص مكونات البرامج وتقويمها.

ب- معايير الاعتماد الأكاديمي لمجلس اعتماد برامج إعداد المعلم، وتتناول:

١. المناهج.
٢. أعضاء هيئة التدريس.
٣. التجهيزات والأجهزة والأدوات.
٤. الإدارة والميزانيات.
٥. خدمات الطالب.
٦. قبول الطلاب.
٧. التغذية الراجعة من الطلاب.

ويختلف مجلس اعتماد برامج إعداد المعلم (TEAC) عن المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد إعداد المعلم (NCATE)، بأنه يتولى مسئولية الاعتماد لبرنامج إعداد المعلم فقط (البرامجي)، بينما يقوم الثاني بعملية الاعتماد الأكاديمي على المستويين المؤسسي والبرامجي.

ثانياً- تجربة المملكة المتحدة في ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي لبرامج إعداد المعلم:

تعتبر وكالة ضمان جودة التعليم (Quality Assurance Agency) في المملكة المتحدة التي أنشئت عام ١٩٩٧ الهيئة المسؤولة عن ضمان جودة التعليم،وتهدف إلى غرس وتعزيز ثقة الجمهور في جودة مؤسسات التعليم العالي، وتبدأ العملية من داخل كل مؤسسة حيث تقوم بعمل تقييم ذاتي يتبعه عملية تقييم أولى للتقييم الذاتي، ثم زيارة ميدانية للمؤسسة ثم إعداد التقرير النهائي. ويوجد في كل مؤسسة مكتب يسمـــى (مكتب ضمان الجودة)، ويقوم بتنسيق جهود التقييم بها (Available from: www.qaa.com /. Online 24 / 4 / 2014).

وتنقسم معايير وكالة ضمان الجودة لمؤسسات التعليم العالي للتقييم الخارجي إلى قسمان: المستوى الأكاديمي، ونوعية فرص التعلم(أبو دقة،سناء إبراهيم. عرفة، لبيب.٢٠٠٧.ص ص ٨- ٩).

أولاً: المستوى الأكاديمى Academic Standards

ويشمل أربعة معايير هي كالتالي:

١- مخرجات التعلم المقصودة Intended Learning Outcomes (ILOs):

محددة وواضحة، مكتوبة ومعلنة للطلبة، مرتبطة بالأهداف العامة، ملائمة لواقع وحاجات الطلبة، قابلة للتحقيق.

٢- المناهج Curricula:

الحداثة والتحديث الدوري، المرونة (الاختيارية)، الوضوح والشمولية والعمق، المطابقة للمعايير الدولية، أساليب إعداد المناهج، مدى تحقيقها لمخرجات البرنامج المقصودة، مدى تطويرها للعديد من المهارات العقلية والعملية والفكرية.

٣- تقييم الطلبة Student Assessment:

تنوع أساليب التقييم، وضوح معايير التقييم (كتابة) وتقديمها للطلبة، تغذية راجعة سريعة وفورية (كتابة وشفهية)، ملائمة أساليب التقييم للمخرجات المقصودة، دقة أساليب التقييم وموضوعيتها وشفافيتها من خلال ممتحنين خارجيين أو أكثر من مقيم، وضوح أساليب التقييم للطلبة ودقة مواعيد أدائها.

٤- تحصيل الطلبة وفقاً لمخرجات التعليم المقصودة Student Achievement:

مدى توافق تحصيل الطلبة مع مخرجات البرنامج المقصودة ومستوى الدرجة الممنوحة، نسبة نجاح الطلبة ومدى تفوقهم.

ثانياً: نوعية فرص التعليم Quality of Learning Opportunities

ويشمل أربعة معايير هي كالتالي:

١- التعليم والتعلم Teaching and learning:

تنوع فرص تعلم فعالة (مجموعات صغيرة وكبيرة، تعلم فردي وذاتي)، تنوع مناسب لأساليب تدريس المعارف والمهارات الخاصة، مدى إشراك الطلبة في عملية التعلم والنقاش والحوار، مدى دقة وانتظام حضور الطلبة للمحاضرات، توفر فرص تدريب ميداني، مدى زيارة خبراء مختصين للمشاركة في فعاليات البرنامج، مدى تحسين مهارات المدرسين خاصة الجدد منهم.

٢- تقدم الطلبة Student Progression:

أساليب استقطاب الطلبة والدعم الأكاديمي المقدم لهم، ملائمة قدرات الطلبة المقبولين لمتطلبات البرنامج،مستوى التقدم الأكاديمي العام للطلبة الملتحقين بالبرنامج، نسبة الطلبة المنسحبين من البرنامج وأسبابها.

٣- مصادر التعلم Learning Resources

توفر وتنوع مصادر التعليم، مدى استخدام التجهيزات والمختبرات والأجهزة والمكتبة، مدى فعالية استخدام هذه المصادر في دعم مخرجات البرنامج المقصودة، مدى تفعيل أداء الهيئة التدريسية والفنية والإدارية، مدى انسجام مؤهلات الهيئة التدريسية وخبراتها مع متطلبات وأهداف البرنامج.

٤- ضمان الجودة وتحسينها Quality Assurance and Enhancement

توفر هيكلية إدارية وأكاديمية لضمان تحسين معايير الجودة في حقول التخصص ونوعيتها، توفر أنظمة مكتوبة وواضحة وموثقة للبرنامج (لوائح، محاضر، سجلات عمليات التقييم)، أساليب التغذية الراجعة من الطلبة ومن الهيئة التدريسية.

ومن ناحية أخرى، على سبيل المثال: تكون الجهة المسئولة عن اعتماد إعداد المعلم في إنجلترا: وكالة تنمية المعلم (Teacher Development Agency (TDA، وهي هيئة عامة تنفيذية غير إدارية عن وزارة التعليم والمهارات " Dept. of Education & Skills". ويجب أن يقابل المعلمون المتخرجون من مؤسسة إعداد معلم المعتمدة من وكالة ضمان جودة التعليم (Quality Assurance Agency) في المملكة المتحدة المعايير المطلوبة "لمكانة المعلم المؤهل "(QTS).وتوصف المعايير منح مؤسسة إعداد معلم مكانة المعلم المؤهل (QTS): كمخرجات تقريرية نوعية تصف ما الذي يجب أن يعرفه المعلم المتدرب قبل الخدمة، ويفهمه، ويكون قادراً علي أدائه لكي يحقق مكانة المعلم المؤهل (QTS) (Ingvarson, Lawrence. et al. 2006.p p 32-33).

وتنظم معايير مكانة المعلم المؤهل (QTS) في ثلاثة أقسام، كالتالي:

١. القيم والممارسات المهنية. ٢- المعارف والفهم. ٣- التدريس.

ويجب على مؤسسات إعداد المعلم للحصول على الاعتماد أن تقابل المتطلبات الأربعة التالية:

١- متطلبات القبول بالتدريب الميداني. ٢- الإعداد والتقويم.
٣- متطلبات الإدارة التشاركية لإعداد المعلم (قبل الخدمة).
٤- متطلبات ضمان الجودة.

سادسا- متطلبات ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في برامج إعداد المعلم:

أشارت الدراسات السابقة: (حسن، رشاد محمد. ٢٠٠٨، جيزريسكا، جوانا ماريا. ٢٠٠٩، كتينن، جهوا.٢٠١١، محمد، علي عبد الرؤوف. عبد العليم، رمضان محمود. ٢٠١٢) إلى العديد من متطلبات ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في برامج إعداد المعلم، ومن أهمها الآتي:

١. تحديد مسؤولية ومهام الإدارة العليا بالكلية، ورؤساء أقسام البرامج.
٢. نشر ثقافة الجودة والاقتناع بتطبيقها.
٣. التركيز على العمل الجماعي وتشكيل فريق العمل.
٤. تخطيط جودة التعليم بالبرامج. ٥. الدعم المالي الفعال.
٦. جودة المناهج وطرق التدريس وتطويرها المستمر.

٧. جودة الاختبارات وأساليب تقويم الطلاب.
٨. التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس والعاملين بالبرامج.
٩. جودة الطالب من حيث: معايير قبوله، ومعارفه، وأنشطته، وممارسات المهنية وتقويمه.
١٠. توفر خدمات الإرشاد المهني المتعلقة بالوظائف المتصلة بمجالات الدراسة في البرنامج.
١١. وجود توصيف لآليات التظلم بوضوح للطلاب في البرنامج، ويتم إعلانها لهم، وتطبيقها بعدالة.
١٢. جودة البيئة التعليمية من مباني وتجهيزات ومصادر تعلم.
١٣. تأسيس مركز الدعم والمعلومات بالبرنامج.
١٤. المراجعة الداخلية للبرامج من أعضاء هيئة التدريس والطلاب وإدارة البرنامج والكلية.

سابعا – تحديات ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في برامج إعداد المعلم:

ولعل من أبرز التحديات التي تواجه مؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية الخاصة بضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في برامج إعداد المعلم ما أوردته دراسة كل من حياة الحربي وسهام صالح (الحربي، حياة محمد. ٢٠٠٦. ص ص. ٨٩-١٠١ وصالح، سهام محمد. ٢٠١٣. ص ص ٢٧٨-٢٨٠)، والمتمثلة في التالي:

أولا-التحديات الخارجية التي تتضمن: التقدم العلمي والانفجار المعرفي، والتطور الهائل في الاتصالات، والتحدي الاقتصادي، والتحدي التكنولوجي والمعلوماتي، والتحدي الاجتماعي، والتحديات البيئية، والعولمة.

ثانياً-التحديات الداخلية وتتضمن: التحديات المؤثرة في مدخلات التعليم العالي مثل النمو السكاني وزيادة الطلب على التعليم العالي، ونوعية خريجي المدارس الثانوية، والتحديات المؤثرة في العمليات داخل مؤسسات التعليم العالي ومن أهمها التدريس، والتحديات المؤثرة في مخرجات مؤسسات التعليم العالي،ومن أهمها: نوعية الطلاب الخريجين، والطلب عليهم في سوق العمل.

ثالثاً-الممارسة المهنية: ويرى الباحثون أن الممارسة المهنية في المدارس المشاركة في التدريب الميداني- **مع أنها** من **التحديات الداخلية**- إلا أنها تمثل تحديا هاما، وذلك نتيجة للتالي:

١. قصر فترة التدريب التي يقضيها الطالب المعلم إذا قورنت بالمهام الجسيمة للمعلم، الأمر الذي يثير كثيرا من الجدل حول جدوى التربية الميدانية في إكساب الطالب المعلم للخبرات المرغوبة، ومن ثم إعداده لمهنة التدريس.
٢. قصور الخبرات المقدمة أثناء التدريب حيث يركز برنامج التربية الميدانية

عادة على ممارسة الطلاب المعلمين للتدريس، في حين أن التدريس ليس المهمة الوحيدة للمعلم في المدرسة.

٣. عدم وجود تحديد واضح للكفايات المطلوب تنميتها وإتقانها، مع عدم معرفة كل من الطالب المعلم والمشرف بها بحيث يتم تنظيم برنامج لتنمية هذه الكفايات.
٤. قلة استناد مؤسسات إعداد المعلم إلى أفكار تربوية معاصرة ومتجددة توجه تنظيم وتسلسل الخبرات المقدمة في برنامج التربية الميدانية.
٥. نقص الكوادر الإشرافية المؤهلة سواء على مستوى الكلية أو المدارس التي يمكنها تقديم المعونة للطالب المعلم بشكل يؤدي إلى تنمية كفاياته التدريسية بصورة فعالة

إن هذه التحديات تتطلب من المسؤولين في برامج إعداد المعلم بكليات التربية السعودية مواجهتها والتغلب عليها من خلال التحسين والتطوير المستمر، ودعم الجوانب الإيجابية والتغلب على الجوانب السلبية.

ومن ناحية أخري يواجه تطبيق ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في التعليم الجامعي السعودي **العديد من الإشكاليات**، وتتضح أهمها فيما يلي (عمر، زهير صلاح. ١٤٣٣. ص ص ٦٦: ٦٨):

١- **غياب الرقابة في (مرحلة ما قبل الاعتماد الأكاديمي):** وهي الفترة الزمنية الواقعة بين إنشاء المؤسسة أو البرنامج وبين تخريج الدفعة الأولى من الطلبة من الجهة المسئولة عن الاعتماد أي مرحلة ما قبل الاعتماد الأكاديمي.
٢- **غياب هيئات الاعتماد المهني وعدم تفعيل دور الجمعيات العلمية:** تعني هيئات الاعتماد المهني **(ليس الأكاديمي)** عادة بوضع معايير الممارسة المهنية في تخصصات معينة، ويمتد دور بعضها لتحديد نواتج التعلم المتوقعة من البرامج في التخصصات المعنية، بالإضافة إلى الاضطلاع بمهمة اعتماد البرامج. ومن جهة أخرى تعني الهيئات ذاتها أو هيئات مهنية مماثلة بعقد اختبارات الترخيص للممارسة المهنية.
٣- **غياب البيانات الإحصائية اللازمة للمقارنة المرجعية:**تتطلب عمليات ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي توفر كم كبير من البيانات التي تتعلق بقياس مستوى الأداء الأكاديمي. وتشمل هذه البيانات – ولا تقتصر – على: معدلات توظيف الخريجين، والنسب المئوية للملتحقين ببرامج الدراسات العليا، والتغذية الراجعة من جهات التوظيف عن مستوى أداء الخريجين، واستطلاعات آراء الخريجين أنفسهم عن الخبرة التي اكتسبوها خلال دراساتهم، ومعدلات اجتياز الخريجين اختبارات الترخيص المهني. وتستخدم هذه البيانات وغيرها كأدلة

وشواهد يستند إليها في الحكم على مستوى جودة برامج ومؤسسات التعليم العالي.

٤- **التباين في مؤهلات أعضاء هيئة التدريس بين الأقسام المتماثلة في ذات المؤسسة:** تستوجب معايير الاعتماد الأكاديمي أن تكون نواتج التعلم في البرامج المتماثلة التي تقدمها المؤسسة التعليمية متساوية بغض النظر عن الموقع الجغرافي الذي يقدم فيه البرنامج. ويتعذر في كثير من الأحيان الوفاء بهذا المعيار بسبب التباين الكبير بين مؤهلات أعضاء هيئة التدريس العاملين في المقر الرئيس للمؤسسة ومؤهلات نظرائهم في الأقسام المماثلة التابعة للمؤسسة والموجودة في مناطق نائية،...وكذلك بين أقسام البنين والبنات والمؤسسات الحديثة النشأة والقديمة.وذلك علي الرغم من أن كثيراً من مؤسسات التعليم العالي في المملكة أولت هذا الجانب اهتماماً كبيراً، إلا أن التباعد الجغرافي بين الأقسام المتماثلة وغياب التواصل بينها لا يزالان يمثل عقبة تواجه معياراً مهماً من معايير الاعتماد.

٥- **ندرة الخبرة الوطنية في مجالات التقويم والاعتماد:**شهدت المملكة في العقد الأخير توسعاً في أعداد وأحجام مؤسسات وبرامج التعليم العالي، مما يفرض على الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي القيام بعدد كبير من عمليات التقويم التي تتطلب الاستعانة بعدد كبير من خبراء التقويم.ونظراً لحداثة تجربة المملكة في هذا المجال وندرة ذوي الخبرة المتخصصين فيه فسوف يتعين على الهيئة استقطاب أعداد كبيرة من الخبراء من خارج المملكة لسد النقص في الخبراء المحليين مما يسهم ارتفاع كبير في تكلفة عمليات التقويم الأكاديمي، وتلاشي الفروق بين تكلفة الحصول على الاعتماد من الهيئة أو أي هيئة دولية. مما قد يعتبر مبرراً للتوجه للهيئات الدولية.

وقبل ذلك يرى الباحثون أن البعض من القائمين على العملية التعليمية والإدارية من أعضاء هيئة التدريس في برامج إعداد المعلم من ينظر إلى ضمان الجودة والاعتماد بأنه عملية شكلية عبارة عن إعداد وإكمال ملفات دون النظر إلى جوهر عملية الجودة، ونزوع بعض أعضاء هيئة التدريس والإدارة لمواجهة التطوير ومقاومته، مما يتطلب محاولة السعي لتغيير الوضع القائم، وتحسين عمليات التعليم والتعلم والممارسة المهنية وكذلك نواتجها، والتغلب على جوانب الضعف مع تدعيم جوانب القوة.

الدراسات السابقة:

نتناول الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تتضمن متطلبات ضمان الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي -كناتج لها- لبرامج ومؤسسات التعليم الجامعي التربوية، ومعوقات تحقيق ضمان الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي، وفي حال

كون الدراسة تجمع بين ضمان الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي فيتم تصنيفها ضمن الدراسات السابقة المرتبطة بضمان الجودة الشاملة لأن العلاقة بين هذين المفهومين تبادلية ففي حين أن ضمان الجودة الشاملة يأتي سابقا للاعتماد، فمن ناحية أخرى فإن الجودة هي الغاية النهائية المرجوة من تطبيق الاعتماد، ثم التعقيب العام على الدراسات السابقة، وعلى هذا تم تقسيم الدراسات السابقة إلى التالي:

أ ــ الدراسات السابقة المرتبطة بضمان الجودة الشاملة:

تتعدد الدراسات المرتبطة بضمان الجودة الشاملة وارتباطها بالاعتماد الأكاديمي، ومنها ما يلي:

١- **دراسة "حسن، رشاد محمد. ٢٠٠٨"**: هدفت الدراسة إلى تعرف متطلبات ومعوقات تطبيق الجودة الشاملة بكليات التربية في مصر، ووضع تصور مقترح لتطبيق نظام الجودة بها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي.

وتوصلت الدراسة إلى ثلاثة عشرة متطلبًا لتطبيق الجودة الشاملة بكليات التربية في مصر تبدأ بتحديد مسؤولية ومهام الإدارة العليا بالكليات، وتنتهي بضرورة وجود وحدة لمراجعة تطبيق الجودة داخل كل كلية، واشتملت أهم المعوقات على: قلة التزام عمداء الكلية والوكلاء بالجودة، وقلة تبني ثقافة الجودة، وضعف الإمكانات المادية، وتقليدية المناهج وأساليب التدريس، وضعف النظام المعلوماتي، وتسيب العاملين بكليات التربية. واشتمل التصور المقترح لتطبيق نظام الجودة الشاملة بكليات التربية في مصر على فلسفة وأهداف ومحاور وآليات إجرائية لتطبيقه.

٢- **دراسة "فيدركيل، جيرو.** FEDERKEIL, GERO, 2008: هدفت الدراسة إلى تحليل أهم التصنيفات الحالية، وتعرف العلاقة بين التصنيفات العالمية لمؤسسات التعليم العالي وضمان الجودة، والعقبات التي تعترضها.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن أغلب التصنيفات لا يكون لها مفهوم واضح وترتكز نظريا على خلفية الجودة. وتقتصر علي قياس الأنشطة البحثية في مجال العلوم الطبيعية. ومع ذلك لا يزال هناك جدل حول صحة مفهوم صالحية التصنيف الدولي أو التصنيف في جميع أنحاء العالم عن الأنشطة البحثية في المجالات الأكاديمية الأخرى من العلوم (مثل الهندسة، والعلوم الاجتماعية، والعلوم الإنسانية والفنون)، كما أنها لا تقدم مفهوم متطور لتصنيف* مؤسسات التعليم العالي

* التصنيف (الترتيب Ranking):هو الدرجة الكلية التي تحصل عليها المؤسسة من خلال جمع المؤشرات المختلفة، وتخضع لعمليات حسابية وتطبيق الاوزان ومن ثم تستخرج النتيجة الكلية للمؤسسة المعنية. ويتم تحديد ترتيب المؤسسة من بين عدد المؤسسات المتقدمة للحصول على شهادة الجودة والاعتماد.(الحاج، فيصل عبد الله ومجيد، سوسن شاكر وجريسات، الياس سليمان. ٢٠٠٨. ص ١٢).

على أساس التدريس والتعلم على مستوى العالم.

وبالإضافة إلى ذلك توصلت الدراسة إلى أنه لكي يكون ضمان الجودة الداخلية لمؤسسات التعليم العالي مفيدا، يجب أن تفي التصنيفات بعدة معايير هي كالتالي:

أولا: يجب أن توجد التصنيفات توازن بين مجموعة مؤشراتها والطريقة الحالية التي تعرض بها نتائجها وبين هدفها لاطلاع الفئات المستهدفة الخارجية حول التعليم العالي وحاجة مؤسسات التعليم العالي لوضع رؤية شاملة تنعكس على مستوى أدائها.

ثانيا: يجب أن يكون نطاق بيانات مؤسسات التعليم العالي موسعا بما يكفي للسماح بتحليل الجوانب المختلفة للأداء.

ثالثا: ينبغي أن تشير البيانات إلى المجالات العلمية الواحدة، أو البرامج التخصصية. ويجب أن تصنف البيانات في حقول بحيث يمكن للمؤسسة معرفة أي المجالات جيدة والتي ليست جيدة وذلك من أجل وضع التدابير وحوافز للتحسين.

رابعا: يجب أن لا تعطي البيانات انطباعا بأن الدقة ليست متأصلة فيها.

٣- **دراسة "جيزريسكا، جوانا ماريا Joanna Maria Jezierska: 2009** هدفت الدراسة إلى فحص وتطبيق عملية سياسة ضمان الجودة، والمعايير والمبادئ التوجيهية لضمان الجودة في التعليم العالي، في اثنين من الدول الأوروبية هما: المملكة المتحدة وبولندا، بما في ذلك عملية تكييف سياسة ضمان الجودة على المستوى الوطني، وإجراء التعديلات، وتأثيرها على التغييرات في نظم التعليم والمؤسسات التعليمية الوطنية في كلا البلدين. وتم تقويم سياسات ضمان الجودة المؤسسية لجامعة كامبردج "Cambridge University" بالمملكة المتحدة وجامعة جاجيلونسكي "Uniwersytet Jagieloński"ببولندا.

واستخدمت الدراسة منهج دراسة الحالة المقارن. وقامت الباحثة بتحليل نوعي مفصل لسياسات ضمان الجودة من خلال الاستفادة من خرائط الأحداث، وتحليل المحتوى.

وتوصلت الدراسة من خلال فحص ومقارنة سياسات ضمان الجودة، والعمليات التي تم تنفيذها، إلى منظور موسع عن أساليب مختلفة لإصلاح التعليم في البلدان الأوروبية، والعقبات والمبادرات الناجحة. وكشفت الدراسة صورة لنهج منتظم وآمن، ومقاومة لحظية في المملكة المتحدة، باعتبارها واحدة من المبادرين للإصلاح، مقارنة ببولندا التي تسير فيها حركة التغيير بخطى سريعة، وكمشاركة في اتجاه منطقة التعليم العالي الأوروبية. وعلى الرغم من النهج والتقدم المحرز في كل حالة فحص متنوعة، كلا البلدين لا يزال يبرهن على وجود حاجة لمزيد من الإجراءات والتغييرات، وخصوصا على المستوى الوطني. ومن خلال تقويم

سياسات ضمان الجودة، اتضحت أهمية ضمان الجودة باعتبارها الرابط الذي يربط جميع الأهداف المتبقية من عملية بولونيا*، والحاجة إلى تحديد خلفية لمواءمة أنظمة التعليم المختلفة في مؤسسات التعليم العالي في أوروبا لتطبيق سياسات ضمان الجودة.

٤. **دراسة"مانيفانان وبرميلا "Manivannan, M &Premila, K S,2009**:هدفت الدراسة إلى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات إعداد المعلم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس على أساس أحد عشر مؤشرا للجودة، مع تحديد نقاط القوة والضعف في مؤسسات إعداد المعلم على أساس مؤشرات الجودة، وهي: القيادة، والتفاعل والتواصل مع البيئة، وجودة عضو هيئة التدريس مع التركيز على: إعداده، وكفاءة تدريسه والتزامه، وجودة الطلاب المعلمين فيما يتعلق: بالسمات الأكاديمية وغير الأكاديمية، والمشاركة في الأنشطة المتصلة بالمناهج الدراسية، وجودة التدريس، وإدارة مكاتب خدمات الدعم، وإقامة علاقات شراكة مع المجتمع، والموارد المادية المستخدمة لتقديم الدعم المؤسسي، وإجراء الاختبارات باستخدام منهجية مناسبة، والروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس عن طريق ضمان استدامة الرضا الوظيفي.

واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والدراسة المسحية، واشتملت عينة الدراسة على ٥٠ عضو هيئة تدريس من ٨٦ عضو هيئة تدريس في ٩ كليات تربية (ثلاث حكومية،وثلاث معانة حكومياً، وثلاث كليات معتمدة على التمويل الذاتي "خاصة "). واستخدمت أداة – 'Teacher Institutional Profile' ملف المعلم (عضو هيئة التدريس بالكلية) الشخصي المؤسسي (TIP) لجمع البيانات.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: تعرف نقاط القوة والضعف لمختلف مؤسسات إعداد المعلم وفقا لمؤشرات الجودة، وأن أغلب أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات إعداد المعلم الحكومية المعانة ومؤسسات إعداد المعلم ذاتية التمويل (الخاصة) على الرغم من امتلاكهم الجودة في التدريس، لم يكن لديهم الرضا الوظيفي. وكنتيجة لذلك فإنهم لم يحاولوا المساهمة أكثر في تحسين روابط الشراكة مع المجتمع. مما يتطلب عمل الاستراتيجيات التي تسهم في تعزيز الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس وصلاتهم مع المجتمع.

وتوصي الدراسة بزيادة تدعيم مؤشرات الجودة القوية، وتجديد مؤشرات الجودة الأضعف. وأيضا ضرورة أن تلتزم كليات التربية بمعايير الجودة التي وضعتها هيئات التقويم والاعتماد الوطنية والدولية.

---

* إعلان بولونيا عام ١٩٩٩""the Bologna Declaration of 1999": وقعت عليه ٢٩ دولة أوروبية طوعا، وكإطار عمل مشترك لأنظمة التعليم العالي على تطوير ضمان الجودة داخل وبين مؤسسات التعليم العالي.

٥- **دراسة "كتينن، جهوا.** "Kettunen, Juha, 2011": هدفت الدراسة إلى تحقيق التكامل بين الإدارة الاستراتيجية وضمان الجودة في التعليم العالي، كما أوضحت إلى أي مدى يمكن وصف سلسلة القيم في الخطة الاستراتيجية وخرائط الجودة*، من خلال تمثيل الخطة الاستراتيجية ونظام ضمان الجودة باستخدام الرسوم (البيانية)، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي.

وتساعد خريطة الجودة إدارة مؤسسة التعليم العالي في: تقديم وجهة نظرة عامة عن نظام ضمان الجودة للمقومين الخارجيين، وأعضاء هيئة التدريس والطلاب والمسئولين من أصحاب المناصب الإدارية، والوصف والتواصل لضمان الجودة للموظفين، ووكالات ضمان الجودة وأصحاب المناصب الإدارية stakeholders لإظهار كيف يمكن تحقيق الأهداف. كما تساعد المقومين الخارجيين وأصحاب المناصب المسئولين لتحديد موضع المؤسسة في بيئتها.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالي: ترتبط دورة الجودة ارتباطا مباشرا مع العمليات الداخلية ووجهات نظر العملاء، وذلك لأنها تجمع ردود الفعل (التغذية الراجعة) من إدارة تطوير العمليات وخطط الكلية والتطبيقات التربوية. وأن التحدي الأكبر لضمان الجودة في التعليم العالي الوصول بها إلى تدريس على نحو محكم (بإحكام). وتكون الجودة أكثر فعالية عندما يتم ذلك على المستوى الإجرائي (العملي) والتزام أعضاء هيئة التدريس بجودة عالية. ومن الهام أن يحدد أعضاء هيئة التدريس أهداف التعلم، وتطوير المناهج، وإذا لزم الأمر، إجراء تغييرات فورية في التعليم. وإدارة المؤسسة يجب أن تتحمل مسؤوليتها في تطبيق نظام ضمان جودة كامل للمؤسسة، متضمناً الأوصاف الإجرائية والمبادئ التوجيهية التي ينبغي أن تؤخذ بعين الاعتبار.

٦- **دراسة "نيلسون فيلنوفا، نيلن** "**Nelson Villanueva, Neulin ,2012.**" هدفت الدراسة لاستكشاف ممارسات ضمان الجودة وتصوراتها داخل مؤسسات التعليم العالي البليزيBelize، واستخلاص معلومات مفيدة لصناع القرار وقادة المؤسسات للسير إلى الأمام نحو ضمان جودة التعليم العالي. واستخدمت الدراسة البحث الكيفي لتصميم دراسة الحالة الجماعية. وعلى الرغم من إقرار مشروع قانون المجلس الوطني للاعتماد قانون بليز في عام ٢٠٠٤م (National Accreditation Council of Belize Act NACB) إلا أن القانون لم يفعل، وحتى الآن، لا يوجد نظام ضمان للجودة الخارجية رسميا في بليز Belize*.

---

* خريطة الجودة "Quality Map": هي تمثيل يستخدم الرسوم عن الخصائص الرئيسية لنظام ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي، وتأخذ في الاعتبار البيئة، والتخطيط الاستراتيجي ودورة جودة المؤسسة.

* بليز: (بالإنجليزية: Belize) هندوراس البريطانية سابقا، هي دولة ذات نظام ملكي دستوري في شمال أمريكا الوسطى.

وتم إجراء مقابلات معمقة مع ١٧ من القيادات الأكاديمية: واثنين من رؤساء الجامعات، ومدير، و١٣ من عمداء الكليات، ومسؤول عن مكتب ضمان الجودة في ١٠ من ١٢ مؤسسة من مؤسسات التعليم العالي المحلية الموجودة في بليز Belize. مع إجراء زيارة ميدانية إلى كل مؤسسة، وتحليل الوثائق المرتبطة بالجودة مع التركيز على مفاهيم الجودة واستراتيجيات ضمان الجودة الداخلية والتصورات حول ضمان الجودة الخارجية، والآثار المترتبة على قانون المجلس الوطني للاعتماد (NACB).

وكشفت النتائج أن المؤسسات والقيادات الأكاديمية لديهم تصورًا مفاهيميًا للجودة من حيث المفاهيم التقليدية (التميز) والمفاهيم المعاصرة (الملاءمة للغرض والتحول). ومع أن هياكل ونظم ضمان الجودة الداخلية قليلة؛ إلا أنه، لوحظ بعض الممارسات الواعدة. واتفق المشاركون على أن هناك حاجة لنظام ضمان للجودة الخارجية، وخاصة لوضع معايير الحد الأدنى والتحكم نحو تحقيقه. ووصفوا تفضيلهم للنظام المعتمد محليا، والذي يتم تمويله أساسا من قبل الحكومة، ولكن مع الاستقلالية التامة في عملياته.

٧- **دراسة "إسماعيل، جمال حمدان ". ٢٠١٢: و**استهدفت الدراسة تعرف واقع إعداد المعلم في كليات التربية بجامعات قطاع غزة في ضوء معايير الجودة الشاملة.

وتحددت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: ما واقع إعداد المعلم في كليات التربية بجامعات قطاع غزة في ضوء معايير الجودة الشاملة؟

واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واشتملت أداة الدراسة على (مقياس الجودة الشاملة لواقع إعداد المعلم في كليات التربية)، وتم تطبيقها على: عينة طبقية عشوائية من الطلاب الخريجين (طلاب المستوى الرابع) في كليات التربية في جامعات: (الأزهر، والإسلامية، والأقصى)، وعينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس.

وكشفت نتائج الدراسة أن نسبة توافر معايير الجودة الشاملة لواقع إعداد المعلم في كليات التربية من وجهة نظر الطلاب في الجامعات التالية (الأزهر، والإسلامية، والأقصى) هي كالتالي: ٦٥,٢%، ٦٦ %، ٦٣,٤% على الترتيب، وبنسبة عامة (٦٤,٦ %)، بينما كانت نسبة توافر معايير الجودة الشاملة لواقع إعداد المعلم في كليات التربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس للجامعات الثلاث (٦٦,٦ %)، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقييمات الطلاب ومتوسط تقييمات أعضاء هيئة التدريس عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

وفى ضوء النتائج السابقة أوصت الدراسة بعدة توصيات من أهمها: تطوير

أهداف كليات التربية، وتطوير سياسة واضحة ومحددة ومعلنة لقبول الطلاب، وتطوير برامج إعداد المعلم، والعمل على تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس في أساليب التعليم والتعلم والتقييم، وتطوير الموارد المادية، وتعميق محتوى المقررات الدراسية، واستخدام أساليب تعليم وتعلم حديثة، واستخدام أساليب تقييم متنوعة، وتطوير أهداف التدريب الميداني، وضرورة العمل على تطوير أداء الطلاب في المجال الوظيفي.

٨- **دراسة "جوك، أنيس** ".Gok, Enes,2013" هدفت الدراسة إلى تعرف مدى إدراك المسئولين الأكاديميين (key academic stakeholders) لتعريف الجودة الأكاديمية في برامج إعداد المعلم في مؤسسات التعليم العالي العامة التركية، وبالإضافة إلى ذلك مدى إدراك الإداريين من الأكاديميين (عمداء الكليات، ورؤوس الأقسام، ومنسقي البرامج)، وأعضاء هيئة التدريس، والطلاب بكليات إعداد المعلم لتعريف الجودة في برامج إعداد المعلم التركية. وتعرف أوجه الشبه والاختلاف بين إدراك الإداريين من الأكاديميين وأعضاء هيئة التدريس والطلاب حول مفهوم جودة برامج إعداد المعلم.

وتم إجراء دراسة مسحية لاستطلاع آراء ٣١ من الإداريين الأكاديميين و ٨٠ من أعضاء هيئة التدريس، و٥٦٩ من الطلاب، وأجريت ١٤ مقابلة تتابعية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتم التوصل لنموذج المسئولين الأكاديميين من أصحاب المناصب، وصنفت الآراء بشأن الجودة في ثلاث وجهات نظر نوعية عامة مرتبطة بمجموعات أصحاب المناصب الأكاديمية وهي: وجهة النظر العامة، ووجهة النظر الإدارية ووجهة النظر الأكاديمية.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١- **في المرحلة الأولى:** اتفق أصحاب المناصب الأكاديمية عموما على أهمية وجهات النظر الثلاثة، وتأتي وجهة النظر الأكاديمية للجودة كأكثر أهمية في اختياراتهم بنسبة ٧٥٪. ولا توجد فروق كبيرة بين الإداريين والطلاب، أو بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب حول: وجهة النظر العامة، ووجهة النظر الإدارية، ووجهة النظر الأكاديمية للجودة.

٢-**في المرحلة الثانية:** توجد بعض العلاقات ذات الدلالة الإحصائية بين المسؤولين (أصحاب المناصب الأكاديمية)، والإداريين الأكاديميين، وأعضاء هيئة التدريس والطلاب مع مستوى اتفاق في ثلاثة عناصر من الجودة الأكاديمية وهي: جودة الطالب، وجودة عضو هيئة التدريس وجودة المناهج.

وكشفت النتائج أيضا وجود بعض العلاقات ذات الدلالة الإحصائية بين المشاركين من أصحاب المناصب الأكاديمية والإداريين الأكاديميين وخيارهم رقم واحد من بين عناصر الجودة الثلاثة: الجودة الأكاديمية. وكشفت مقابلات المتابعة

أن المشاركين لهم تفسيرات مختلفة لخيارهم الأول (الجودة الأكاديمية).

ومن الدراسة تتضح أهمية الجودة الأكاديمية حيث تأتي في المرتبة الأولى، وأن الجودة الأكاديمية تعتمد في تحقيقها على ثلاثة عناصر رئيسية وهي: جودة الطالب، وجودة عضو هيئة التدريس، وجودة المناهج.

ب- الدراسات السابقة المرتبطة بالاعتماد الأكاديمي:

١- **دراسة "بدير، المتولى إسماعيل،٢٠٠٤"**: هدفت الدراسة إلى: التوصل إلى صيغة نظام اعتماد أكاديمي مناسب لظروف كليات التربية في مصر، ووضع تصور مستقبلي لما ينبغي أن تكون عليه كليات التربية من أجل تحقيق الجودة وتحسين الأداء بها.

واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي. واشتملت أداة الدراسة على: قائمة بمعايير الاعتماد الاكاديمي لكليات التربية، تم تطبيقها على أعضاء هيئة التدريس من التربويين والأكاديميين، ورؤساء الأقسام الإدارية بكليات التربية.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: تعانى كليات التربية من ضعف في مخرجاتها ونقص قدرة خريجيها من المعلمين على التنافس في سوق العمل. ويتم تطبيق الاعتماد على مرحلتين هما: الاعتماد المؤسسي، ويمنح لكليات التربية مقابل استيفائها لمعايير تختص بالمباني والتجهيزات، وأعضاء هيئة التدريس، والطلاب ثم الاعتماد البرامجي، ويعنى أن المؤسسة أصبحت مؤهلة له، ويمنح للمؤسسة بعد مرور أربعة أعوام على الأقل وتخرج الدفعة الأولى من الكلية، حتى يمكن تقويم البرنامج. كما يحتاج تطبيق نظام الاعتماد الأكاديمي على كليات التربية إلى معايير تتمشى مع متغيرات العصر وظروف هذه الكليات مع التقويم المستمر.

٢- **دراسة ستولج، ديبورا لين** "Stoulig, Deborah Lynn, 2009": هدفت الدراسة إلى استكشاف إلى أي مدي تغيرت نظم تقييم برامج إعداد المعلمين منذ تطبيق المعايير الجديدة للمجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلم (NCATE) بالولايات المتحدة الأمريكية في عام ٢٠٠٤.

واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واشتملت أداة الدراسة علي استبانة تم إرسالها بالبريد الإلكتروني إلى ٦٣١ من منسقي المجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلم (NCATE) أو القائمين بأعمالهم في مؤسسات إعداد المعلم، وبلغ أعداد المستجيبين ٢٢١ منسقا بمعدل استجابة ٣٥٪ تقريباً.

وأظهرت نتائج الدراسة أن مؤسسات إعداد المعلم جمعت المزيد من البيانات حول إعداد المرشح أكثر مما تم جمعها قبل عقد من الزمن، وعلى الأخص في مجال التنظيم dispositions، وأن المؤسسات تستخدم مجموعة من حزم البرمجيات التجارية للمساعدة في عملية جمع البيانات. بينما أفاد بعض المشاركين

عدم الرضا عن برامج جمع المعلومات الخاصة بهم، ذكر آخرون أن عملية جمع البيانات تتم على نحو كاف بالنسبة لهم. واعتقد الكثيرون من المنسقين أنهم لم يقوموا بجمع كمية من البيانات الكافية لمتطلبات معايير اعتماد المجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلم (NCATE)، وبينما تمنى البعض الآخر من المنسقين أن تخصص المؤسسة شخص متخصص لإدارة و تحليل البيانات بالنسبة لهم.

ومن الدراسة تتضح أهمية جمع البيانات حول تقويم الطلاب في برامج إعداد المعلم، وتحليلها وتفسيرها والاستفادة من نتائجها، كأحد متطلبات الجودة وتحقيق الاعتماد البرامجي.

٣- دراسة "السالوس، منى علي والميمان، بدرية صالح، ٢٠١٠": هدفت الدراسة إلى التعريف بأهم التجارب العالمية والعربية في مجال الاعتماد الأكاديمي، وتحديد أهم المعايير الأكاديمية المقترحة لجودة برامج إعداد المعلم في كليات التربية بجامعة طيبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واستبانة لتحديد أهم المعايير الأكاديمية المقترحة لجودة برامج إعداد المعلم طبقت على ١٤٤ من أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بجامعة طيبة.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: اتفق أفراد عينة الدراسة على أهمية جميع المعايير المقترحة، ويأتي في مقدمة المعايير أهمية: معرفة الطالبة المعلمة ومهاراتها وقيمها واتجاهاتها، ورؤية الكلية ورسالتها وإطارها المفاهيمي، وإدارة الكلية وإدارة مواردها، والمتطلبات الأساسية للقبول بالكلية، ومؤهلات أعضاء هيئة التدريس وأدائهم وتنميتهم، ونظام شامل للتقويم بالكلية، والخبرات الميدانية والممارسات التطويرية، وخبرات العمل مع هيئة تدريس متنوعة. كما اتفقوا على العديد من المبادئ من أهمها: التركيز على الأخلاقيات والممارسات المهنية الإسلامية، والمشاركة، والتعاون، والتكامل بين المؤسسات التربوية وبين أعضاء هيئة التدريس والكلية سواء على المستوى النظري رؤية الكلية ورسالتها أو التطبيقي الممارسات والأنشطة. كما اقترحت الدراسة بعض المعايير الأكاديمية بهدف تجويد برنامج إعداد المعلم في كليات التربية وتحسينه.

٤- دراسة "محمد، علي عبد الرؤوف و عبد العليم، رمضان محمـــود، ٢٠١٢": هدفت الدراسة إلى اقتراح مجموعة من المتطلبات التي يجب توافرها في كليتي التربية في جامعة الأزهر، والتي تؤهلهم للحصول على الاعتماد الأكاديمي في ضوء آراء أعضاء هيئة التدريس في الكليتين.

واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واستبانة لتحديد متطلبات الجودة اللازم توافرها في كليتي التربية في جامعة الأزهر للحصول على الاعتماد الأكاديمي.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: تتوافر متطلبات الجودة بكليتي التربية في

جامعة الأزهر بدرجة متوسطة لا تؤهلهم للحصول على الاعتماد الأكاديمي، ولذلك اقترحت الدراسة تصورا مؤداه ضرورة أن تكون هناك رؤية ورسالة واضحة للكليتين، وتأكيد التحسين للمدخلات من الطلاب من خلال تبني سياسة فعالة لقبول الطلاب، والارتقاء بالإمكانات المادية والبشرية، والتنمية المهنية المستمرة لأعضاء هيئة التدريس، وتشجيع البعثات العلمية الخارجية، والانفتاح على المجتمع المحلى.

٥- دراسة "الهدى، نور و اوشن، ريمة و زيان، إيمان، ٢٠١٣": هدفت الدراسة إلى تعرف أهم التصنيفات العالمية للجامعات، والمعايير التى تعتمد عليها، والنقد الموجه إليها، وأسباب غياب الجامعات العربية عن معظم التصنيفات العالمية.

واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واشتملت أهم نتـــائج الدراســـة على:

١- توجد عدة أنواع مختلفة للتصنيف العالمي للجامعات ومن أبرزها: تصنيف شانغهاي، وتصنيف التايمز، وتصنيف الويبومتركس Webometrics، ويعتبر تصنيف شانغهاي من أقدمها كأول تصنيف عالمي للجامعات، ففي عام ٢٠٠٣م أقدمت جامعة شانغهاي جيا تونغ الصينية على إصدار أول تصنيف عالمي للجامعات ويسمى تصنيف" ARWU (Academic Ranking of World Universities)"ويضم قائمة منشورة بأفضل ٥٠٠ جامعة وفقا للمعايير التالية: جودة التعليم، وجودة أعضاء هيئة التدريس، والإنتاج البحثي، والإنجاز الأكاديمي مقارنة بحجم المؤسسة العلمية.

٢- اشتملت أبرز الانتقادات الموجهة لتصنيف شانغهاي على الآتي: إشكالية اللغة حيث يأخذ بعين الاعتبار البحوث المنشورة باللغة الإنجليزية فقط، وغياب العالمية في نشر البحوث باعتماده بشكل أساسي على عدد المقالات التي نشرها الباحثون في مجلات محكمة، وذلك حسب قاعدة بيانات شركة تومسون رويترز (Thomson Reuters)، والتي لا تصلح لتقويم كل جامعات العالم، كما أنها لا تصلح لتقويم كل أنواع الدراسات. وقياسا لمدى انتشار الجودة الأكاديمية في الجامعة، فإن استخدام الفائزين الحاصلين على جائزة نوبل أو ميداليات عالمية أو أوسمة فيلدز للرياضيات في السنوات الماضية كمقياس لجودة الفترة الحالية مشكوك فيه. كما أن اعتماد جائزة نوبل مقياسا يسبب مشكلة، إذ لا يمكن في كثير من الأحيان تحديد الجامعة التي تستفيد من كون أحد خريجيها أو باحثيها حاصلا على جائزة نوبل.

٣- اشتملت أهم أسباب غياب الجامعات العربية عن معظم التصنيفات العالمية على الآتي: ضعف البنية التحتية خصوصا التكنولوجية بهذه الجامعات، وقلة اهتمام المسئولين بنتائج هذه التصنيفات وجهل فوائدها، وقلة الإنفاق على البحث

العلمي بمعظم هذه الدول، وضعف النشر الإلكتروني في الجامعات العربية، وغياب روح المنافسة لدى معظم الجامعات العربية، وقلة الاهتمام بتطوير قدرا ت أعضاء هيئة التدريس. وهجرة العقول بسبب الظروف المحلية ونقص الإمكانات، وعدم استقلالية معظم الجامعات العربية في اتخاذ القرار.

جـ- الدراسات السابقة المرتبطة بمعوقات تحقيق ضمان الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي:

١- **دراسة "البنا، عادل السعيد وعمارة، سامي فتحي، ٢٠٠٥"**: هدفت الدراسة إلى تعرف رؤية أعضاء هيئة التدريس لمتطلبات الاعتماد وضمان الجودة والصعوبات التي تواجه تطبيقه، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وبلغت عينة الدراسة ١٧٧ عضواً من أعضاء هيئة التدريس على مستوى الجامعات المصرية.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود إدراك عالي لدى أعضاء هيئة التدريس يطابق لما ذهبت إليه الاتجاهات العالمية حول متطلبات الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة لمؤسسات التعليم العالي في مصر من وجهة نظرهم، واشتملت أهم الصعوبات التي تواجه تطبيق نظام الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة: غياب نظم ومعايير تقييم أداء مؤسسات التعليم العالي، ومحدودية مصادر التمويل الحكومي، وتباين آراء الخبراء المشاركين في الاعتماد الأكاديمي.

٢-**دراسة "محمد، محمد محمود، ٢٠١١"**: هدفت الدراسة إلى تعرف أهم المشكلات والعقبات التي واجهت المؤسسات التربوية في مصر أثناء تطبيق ضمان الجودة والاعتماد، ووضع تصور مقترح لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي للمؤسسات التربوية في مصر في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج المقارن.

وتوصلت الدراسة إلى أن أهم الصعوبات والمشكلات والعقبات التي واجهت المؤسسات التربوية في مصر أثناء تطبيق ضمان الجودة والاعتماد: خوف بعض الكليات من تقييم ممارستها، وارتفاع التكلفة المالية لتطبيق إجراءات الاعتماد، ونزوع بعض أعضاء هيئة التدريس والإدارة لمواجهة التطوير ومقاومته، ونقص البيانات والمعلومات، وضعف انتشار ثقافة الجودة لدى المجتمع، وانقطاع الصلة في العمل بين الأجيال التي تتولى المناصب الإدارية الجامعية، والروتين والبيروقراطية. بينما يعتمد التصور المقترح على مجموعة من الركائز الأساسية من أهمها: المحاسبية، وتحقيق الأهداف الأكاديمية، وتنفيذ الممارسات الجيدة لضمان الجودة، والمراجعة المستمرة لأساليب ضمان الجودة وتقييم الأداء والمعايير.

٣- **دراسة "الحربي، حياة محمد، ٢٠١١"**: هدفت الدراسة إلى تحديد المعوقات

التي تواجه تحقيق الجودة الشاملة ومتطلبات الاعتماد الأكاديمي ودرجة تأثيرها هذه المعوقات من وجهة نظر مسؤولي ومسؤولات الجودة بكافة الإدارات والكليات والأقسام الأكاديمية والعمادات المساندة بجامعة أم القرى في مكة المكرمة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي.

وتوصلت الدراسة إلى أن أهم المعوقات هي: استعجال الوصول إلى الاعتماد دون التركيز على تحقيق الجودة بكافة جوانب العمل الإداري والأكاديمي، وعدم المعرفة والفهم لمبادئ وتقنيات وأدوات الجودة الشاملة، وقلة الخبرة بالجودة والاعتماد، والتباين في آراء المشاركين حول الاعتماد الأكاديمي، وضعف الوعي بها، والنقص في الموارد المالية والبشرية والتجهيزات والمرافق، وقلة التدريب، وغياب ثقافة العمل الجماعي، وضعف التعاون بين أعضاء هيئة التدريس والهيئة الإدارية مما يمثل عائقا مهما للجهود المبذولة بالجامعة لتحقيق منهجية الجودة الشاملة ومتطلبات الاعتماد الأكاديمي.

٤- **دراسة "علي محمد الغامدي، ٢٠١١"**: هدفت الدراسة تعرف أهم المعوقات والمشكلات والعقبات التي تؤدي إلى ضعف المخرجات من التعليم العام، وبالتالي ضعف المدخلات للجامعات السعودية، ووضع تصور مقترح لتطبيق نظام الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية والتعليمية السعودية في ضوء المواصفة الدولية للجودة (ISO9002*)، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج المقارن.

وتوصلت الدراسة إلى أن أهم العقبات التي واجهت المؤسسات التربوية السعودية عند تطبيق إدارة الجودة الشاملة: جمود القوانين والأنظمة، وضعف الإمكانات المالية، ونقص الكفاءات البشرية، وضعف الانتماء للعمل على نشر ثقافة الجودة، واعتراض ومقاومة العاملين بالمؤسسات التربوية لتحقيق الهدف من إدارة الجودة الشاملة والمتمثل في إرضاء العملاء وتحقيق رغباتهم كمصطلح تجاري غير مناسب لما يحتاجه الطالب من متطلبات معرفية ومهارتية ونفس حركية. بينما يعتمد التصور المقترح على توظيف كل عنصر من عناصر المواصفة الدولية للجودة (ISO9002) في مكونات العملية التعليمية بالمؤسسات التربوية السعودية.

٥ - **دراسة "صالح، سهام محمد، ٢٠١٣"**: هدفت الدراسة إلى تعرف التحديات التي تواجه تطبيق إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية والمملكة الأردنية الهاشمية من وجهة نظر أعضاء هيئة

---

* الأيزو ISO: اختصار للمصطلح(International Standardization Organization) ذي الأصل اللغوي للكلمة اليونانية (ISO)، والتي تعني (Equal) النظير، وهي هيئة دولية تعنى بمنح شهادات الجودة في المجالات الصناعية والتجارية والتعليمية والصحية والبيئية طبقا لمعايير دولية قياسية (السبوع وآخرون، ٢٠١١، ص ٩١).

التدريس، واقتراح حلول لها في ضوء التوجهات العالمية.

واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستبانة لتحديد أهم التحديات التي تواجه تطبيق إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية والمملكة الأردنية الهاشمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الدولتين.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أهمية قيام مؤسسات التعليم العالي على مواجهة التحديات المختلفة التي تعيق تطبيق إدارة الجودة الشاملة، وذلك عن طريق تهيئة البيئة المساعدة على تطبيق الجودة بفعالية، واختيار القيادات الجامعية تبعا لمعايير موضوعية لتتمكن من تطبيق نظام وإجراءات إدارة الجودة الشاملة، وإنشاء مركز متخصص في التقويم وقياس الأداء حتى يشرف على متابعة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في كل كلية ومكتب تنسيقي إشرافي في الجامعة، مع العمل بصورة مستمرة

على الارتقاء بمستوى الأداء الجامعي في تفعيل المعيارين المؤسسي والبرامجي والذي ينعكس على نوعية مخرجات مؤسسات التعليم العالي والبيئة المحيطة وسوق العمل.

د- التعقيب العام على الدراسات السابقة:

اتضح للباحثين بعد تناول الدراسات السابقة العربية والأجنبية اهتمام بعضها بإطار مشكلة ضمان الجودة الشاملة، من خلال تحديد المشكلات التي تعترضها عموما في كليات التربية، كما أنها تصب في إطار حل تلك المشكلات، بينما الدراسة الحالية تركز على وصف تلك المشكلات من خلال دراسة الواقع كما هو، وتعرف درجة توافر متطلبات ضمان الجودة الشاملة لبرامج كلية التربية والآداب بجامعة الحدود الشمالية على وجهٍ التحديد بصفة خاصة، وليس كليات التربية بصفة عامة، بهدف تفعيلها وصولاً إلى جودة مخرجاتها التعليمية، ومتابعة نتائج أعمالها في فترات متعاقبة وتطبيقها، وتقويم مدى أثرها دورياً، مما يساعد في رفع مستوى أدائها.

ومن ناحية أخري ركزت دراسات سابقة أخرى على وصف أساليب ضمان الجودة الشاملة وعلى سبيل المثال باستخدام التخطيط الاستراتيجي وخرائط الجودة، ومعايير ضمان الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي، وأخرى تحاول تقويم واقع إعداد المعلم في كليات التربية في ضوء معايير الجودة الشاملة.

وتختلف الدراسة الحالية عما سبقها في أنها تحاول تعرف درجة توافر متطلبات تطبيق ضمان الجودة الشاملة لبرامج قسم التربية الخاصة (صعوبات التعلم، والإعاقة العقلية) في كلية التربية والآداب جامعة الحدود الشمالية في ضوء معايير ضمان الجودة والاعتماد لبرامج التعليم العالي (الاعتماد البرامجي وليس

المؤسسي) الصادرة من الهيئة الوطنية السعودية للتقويم والاعتماد الأكاديمي.

إجراءات الدراسة:

أولا- عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة الإجمالية من (١٤٠) من أعضاء وعضوات هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية، منهم (٤٠) من أعضاء وعضوات هيئة التدريس عينة استطلاعية لحساب الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة المستخدمة، والجدول الآتي يوضح توزيع أفراد العينة الأساسية والتي بلغت (١٠٠) فرد.

جدول (١) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة

أعضاء هيئة التدريس(ذكور)	أعضاء هيئة التدريس (إناث)	إجمالي العينة
٥٠	٥٠	١٠٠

ثانياً – أدوات الدراسة:

اشتملت أداة الدراسة على استبانة بعنوان:"متطلبات ضمان الجودة الشاملة لبرامج كلية التربية والآداب بجامعة الحدود الشمالية (قسم التربية الخاصة)"، من إعداد فريق البحث.

١- **بناء الاستبانة:** قام فريق البحث ببناء الاستبانة من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة، وكذلك الأطر النظرية والأدبيات التي تناولت موضوع متطلبات ضمان الجودة الشاملة لبرامج كليات التربية، وتم تحديد المتطلبات من خلال الرجوع إلى معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي لبرامج التعليم العالي، الصادرة من الهيئة الوطنية السعودية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي. ١٤٣٣).

٢- **وصف الاستبانة:** تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (٥٢) عبارة تغطي أحد عشر معياراً "انظر الجدول (٦) في الصفحات التالية".

ثالثاً – الخصائص السيكومترية للاستبانة:

١- **حساب الصدق:** تم عرض الاستبانة علي مجموعة من المحكمين في التربية الخاصة، وبعض الأقسام الأخرى المتخصصة في المجال وبلغ عددهم (١٣) محكم من أعضاء وعضوات هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية، وتم عمل التعديلات وحذف بعض العبارات، وإضافة عبارات أخرى، حيث بلغت عدد العبارات النهائية (٥٢) عبارة.

٢- **صدق الاتساق الداخلي:** تم حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة ومجموع درجات البعد الذي ينتمي إليه، وارتباط كل عبارة ومجموع درجة المقياس

ككل، وارتباط كل بعد من أبعاد الاستبانة بالدرجة الكلية، وفيما يلي عرض للنتائج التي أسفرت عنها:

أ- معامل ارتباط كل عبارة بالبعد الذي ينتمي إليه:

جدول (٢) معامل ارتباط كل عبارة بالبعد الذي ينتمي إليه فى الاستبانة

رقم المفردة	معامل الارتباط	مستوي الدلالة
المعيار الأول		
١	.659	.001
٢	.936	.001
٣	.923	.001
٤	.816	.001
٥	.788	.001
المعيار الثاني		
٦	.556	.001
٧	.808	.001
٨	.678	.001
٩	.654	.001
١٠	.663	.001
المعيار الثالث		
١١	.585	.001
١٢	.817	.001
١٣	.783	.001
١٤	.862	.001
١٥	.796	.001
المعيار الرابع		
١٦	.938	.001
١٧	.895	.001
١٨	.856	.001
١٩	.774	.001
٢٠	.787	.001
٢١	.881	.001
المعيار الخامس		
٢٢	.668	.001
٢٣	.777	.001
٢٤	.765	.001
٢٥	.744	.001
٢٦	.804	.001
٢٧	.681	.001
المعيار السادس		
٢٨	.818	.001
٢٩	.597	.001
٣٠	.452	.003
٣١	.788	.001
٣٢	.649	.001
المعيار السابع		
٣٣	.614	.001
٣٤	.823	.001
٣٥	.763	.001
٣٦	.631	.001
٣٧	.892	.001
٣٨	.841	.001
٣٩	.702	.001
٤٠	.706	.001
المعيار التاسع		
٤١	.672	.001
٤٢	.746	.001
٤٣	.849	.001
٤٤	.857	.001
٤٥	.852	.001
٤٦	.502	.001
المعيار العاشر		
٤٧	.776	.001
٤٨	.736	.001
٤٩	.784	.001
٥٠	.862	.001
٥١	.739	.001
المعيار الحادي عشر		
٥٢	.797	.001
٥٣	.798	.001
٥٤	.757	.001
٥٥	.729	.001

ب- معامل ارتباط كل عبارة بالمقياس ككل:

جدول (٣) معامل ارتباط كل عبارة بالمقياس ككل

رقم المفردة	معامل الارتباط	مستوي الدلالة
المعيار الأول		
١	.450	.004
٢	.648	.001
٣	.600	.001
٤	.698	.001
٥	.701	.001
المعيار الثاني		
٦	.677	.000
٧	.788	.000
٨	.423	.007
٩	.289	.070
١٠	.434	.005
المعيار الثالث		
١١	.442	.004
١٢	.498	.001
١٣	.445	.004
١٤	.520	.001
١٥	.693	.001
المعيار الرابع		
١٦	.662	.001
١٧	.744	.001
١٨	.566	.001
١٩	.662	.001
٢٠	.616	.001
٢١	.585	.001
المعيار الخامس		
٢٢	.298	.062
٢٣	.405	.010
٢٤	.391	.012
٢٥	.495	.001
٢٦	.357	.024
٢٧	.591	.000
المعيار السادس		
٢٨	.714	.001
٢٩	.402	.010
٣٠	.202	.210
٣١	.685	.001
٣٢	.635	.001
المعيار السابع		
٣٣	.394	.012
٣٤	.350	.027
٣٥	.551	.001
٣٦	.715	.001
٣٧	.761	.001
٣٨	.520	.001
٣٩	.390	.013
٤٠	.593	.001
المعيار التاسع		
٤١	.736	.001
٤٢	.808	.001
٤٣	.549	.001
٤٤	.599	.001
٤٥	.575	.001
٤٦	.341	.031
المعيار العاشر		
٤٧	.467	.002
٤٨	.572	.001
٤٩	.493	.001
٥٠	.365	.021
٥١	.374	.018
المعيار الحادي عشر		
٥٢	.567	.001
٥٣	.470	.002
٥٤	.647	.001
٥٥	.716	.001

جـ- معامل ارتباط كل بعد من أبعاد المقياس بالدرجة الكلية للمقياس:

جدول (٤) معامل ارتباط كل بعد من أبعاد الاستبانة بالدرجة الكلية

م	الأبعـــــاد	معامل الارتباط	مستوي الدلالة
١	المعيار الأول: الرؤية والرسالة والأهداف	.745	.001
٢	المعيار الثاني: إدارة البرنامج	.777	.001
٣	المعيار الثالث: إدارة ضمان جودة البرنامج	.668	.001
٤	المعيار الرابع: التعلم والتعليم	.743	.001
٥	المعيار الخامس: إدارة شؤون الطلاب والخدمات المساندة	.594	.001
٦	المعيار السادس: مصادر التعلم	.808	.001
٧	المعيار السابع: المرافق والتجهيزات	.591	.001
٨	المعيار الثامن: التخطيط والإدارة المالية	.796	.001
٩	المعيار التاسع: عمليات التوظيف	.805	.001
١٠	المعيار العاشر: البحث العلمي	.577	.001
١١	المعيار الحادي عشر: العلاقات مع المجتمع	.786	.001

ويتضح من الجداول السابقة أن جميع العبارات دالة إحـصائيا ومعـاملات الارتباط تتراوح ما بين (٠,٢٠ إلى ٠,٩٠)، ماعدا العبارات وفقا للجدول الآتي:

جدول (٥) العبارات التي تم حذفها لعدم وجود دلالة إحصائية.

م	البعـــد	رقم العبارة	عدد العبارات
١	المعيار الثاني: إدارة البرنامج	٩	١
٢	المعيار الخامس: إدارة شؤون الطلاب والخدمات المساندة	٢٢	١
٣	المعيار السادس: مصادر التعلم	٣٠	١

ولذا تم حذف ثلاث عبارات ليصل المقياس إلي (٥٢) عبارة تتـسم بدلالـة مرتفعة في معاملات الاتساق الداخلي.

٣ - الصورة النهائية للاستبانة وطريقة التصحيح:

تتكون الاستبانة في صورتها النهائية من (٥٢) عبارة تقاس كل عبارة علـي خمس مستويات (موافق جدا- موافق- محايد- غير موافق- غير موافق إطلاقـا) يقابل كل مستوي درجة علـى مقيـاس ليكـرت كالتـالى: (٥- ٤- ٣- ٢- ١) للعبارات الموجبة والعكس صحيح.

جدول (٦) العبارات التي يحتويها المقياس في كل بعد في صورته النهائية

م	الأبعـــــاد	عدد العبارات
١	المعيار الأول: الرؤية والرسالة والأهداف	٥
٢	المعيار الثاني: إدارة البرنامج	٤
٣	المعيار الثالث: إدارة ضمان جودة البرنامج	٥
٤	المعيار الرابع: التعلم والتعليم	٦
٥	المعيار الخامس: إدارة شؤون الطلاب والخدمات المساندة	٥
٦	المعيار السادس: مصادر التعلم	٤
٧	المعيار السابع: المرافق والتجهيزات	٣
٨	المعيار الثامن: التخطيط والإدارة المالية	٥
٩	المعيار التاسع: عمليات التوظيف	٦
١٠	المعيار العاشر: البحث العلمي	٥
١١	المعيار الحادي عشر: العلاقات مع المجتمع	٤

٤- حساب ثبات الاستبانة:

قام الباحثون بحساب ثبات الاستبانة (٥٢) عبارة علي عينة قوامها (٤٠) من أعضاء وعضوات هيئة التدريس واستخدمت الطرق الآتية:

الطريقة الأولي- طريقة معادلة كرونباخ (معامل ألفا):

باستخدام معادلة كرونباخ لجميع أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية، تبين أن قيمة معامل الثبات كانت مرتفعة (٠,٩٥٦) وأنها دالة عند مستوي (٠,٠١) مما يعني أن مستوي الثبات للمقياس مرتفع.

الطريقة الثانية: حساب ثبات بطريقة التجزئة النصفية بمعادلة سبيرمان وجتمان:

قام الباحثون باستخدام التجزئة النصفية للتحقق من ثبات الاستبانة، حيث قاموا بتقسيم الاستبانة (٥٢ عبارة) إلى جزئين كل جزء صورة مكافئة، وحذف العبارة الفردية، وبعد استخراج درجات النصفين (٢٦)عبارة بالنسبة لكل شخص قاموا بحساب معامل الارتباط بينهما باستخدام برنامج الرزم الإحصائية "**SPSS**"، وبطرقتين هما:

١. **معادلة سبيرمان- براون:**

تم حساب معامل الثبات بطريقة سبيرمان، وتبين أن قيمة معامل الثبات كانت مرتفعة (٠,٧٨١) مما يؤكد أن الاستبانة تتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.

٢. **معادلة جتمان (فلانجان):**

تم حساب معامل الثبات بطريقة جتمان، وتبين أن قيمة معامل الثبات كانت مرتفعة وهي (٠,٧٨١) مما يؤكد أن الاستبانة تتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.

رابعا - نتائج الدراسة وتفسيرها:

بعد إتمام عملية التحليل الإحصائي للاستبانة، توصل فريق البحث إلى الإجابة عن أسئلة الدراسة وتفسيرها، ويتضح ذلك من خلال التالي:

١- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول وتفسيرها:

والذي ينص على: ما درجة توافر متطلبات تطبيق ضمان الجودة الشاملة لبرامج قسم التربية الخاصة (صعوبات التعلم، والإعاقة العقلية) في كلية التربية والآداب جامعة الحدود الشمالية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس شطر الطلاب، والمرتبطة بمعايير ضمان الجودة والاعتماد لبرامج التعليم العالي الصادرة من الهيئة الوطنية السعودية للتقويم والاعتماد الأكاديمي؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام التكرار والوزن المرجح والمتوسط الحسابي لكل معيار ولكل فقرة من فقرات الاستبانة، ويوضح جدول (٧) ذلك كالتالي:

جدول (٧) التكرار والوزن المرجح والمتوسط الحسابي لكل فقرة من فقرات الاستبانة لدرجة توافر متطلبات ضمان الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس (شطر الطلاب)

رقم العبارة	العبارة (أعضاء التدريس)	موافق جدا	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق اطلاقا	التكرار المرجح	الوزن المرجح	المتوسط الحسابي	قوة الاستجابة	الترتيب
المعيار الأول: الرؤية والرسالة والأهداف		11	16	27	129	67	975	65.000	19.500		
١	يتوفر لدى البرنامج رؤية منسقة مع رؤية الكلية .	5	0	3	27	15	197	13.133	3.940	قوية	1
٢	يتوفر لدى البرنامج رسالة منسقة مع رسالة الكلية .	4	3	3	24	16	195	13.000	3.900	قوية	2
٣	يتوفر لدى البرنامج أهداف منسقة مع أهداف الكلية .	2	5	3	27	13	194	12.933	3.880	قوية	3
٤	أهداف البرنامج مصاغة بشكل يلبي حاجات جميع الأطراف ذات الصلة بالبرنامج .	0	3	10	27	10	194	12.933	3.880	قوية	3
٥	يتوفر توصيف خطة دراسية للبرنامج واضحة ومرتبة ومعلنة بشكل يضمن معلومات	0	5	8	24	13	195	13.000	3.900	قوية	2
المعيار الثاني: إدارة البرنامج		6	8	22	116	48	792	52.800	15.840		
٦	يقود رئيس القسم البرنامج قيادة فاعلة.	0	3	4	28	15	205	13.667	4.100	قوية	2
٧	تشارك جميع الأطراف ذات الصلة بالبرنامج في التخطيط له .	3	2	2	30	13	198	13.200	3.960	قوية	3
٨	يراقب القسم جودة تقديم المقررات والبرنامج ككل مراقبة دورية.	0	0	8	27	15	207	13.800	4.140	قوية	1
١٠	يدعم تقويم البرنامج وإجراء التعديلات اللازمة عليه من أعضاء هيئة التدريس بالقسم	3	3	8	31	5	182	12.133	3.640	متوسطة	4
المعيار الثالث: إدارة ضمان جودة البرنامج		8	23	82	106	31	879	58.600	17.580		
١١	يوجد منسق للجودة بالبرنامج يحرص على تطبيق نظام إدارة الجودة.	0	3	14	27	6	186	12.400	3.720	قوية	1
١٢	يقوم منسق الجودة بالبرنامج بمراجعة البرنامج (الخطة الدراسية) والتأكد من توافر	3	8	9	21	9	175	11.667	3.500	متوسطة	3
١٣	توجد سياسات وإجراءات ونماذج موثقة ومعتمدة تشمل جميع الأنشطة في العملية	0	3	22	22	3	175	11.667	3.500	متوسطة	3
١٤	يتم تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس والإداريين في البرنامج بشكل دوري، مع الالتزام	5	3	19	15	8	168	11.200	3.360	متوسطة	2
١٥	يقوم منسق الجودة بالبرنامج بكتابة تقرير مراجعة دائية سنويا يوضح فيه نقاط القوة	0	6	18	21	5	175	11.667	3.500	متوسطة	3
المعيار الرابع: التعلم والتعليم		8	39	45	145	63	1116	74.400	22.320		
١٦	توجد آليات في البرنامج (الخطة الدراسية) تضمن ملاءمة طرائق التعلم والتعليم	0	6	5	31	8	191	12.733	3.820	قوية	1
١٧	تقوم آليات التعليم على تسهيل كل من المعارف والمهارات المحددة في مخرجات	0	6	5	34	5	188	12.533	3.760	قوية	2
١٨	يشارك أعضاء هيئة التدريس في الاستفادة المناسبة بخبرتهم وتنمية كفاءاتهم	3	6	12	11	18	185	12.333	3.700	قوية	3
١٩	توجد آليات في البرنامج والكلية لتقويم ومراجعة أداء أعضاء هيئة التدريس وطرائق	0	9	10	21	10	182	12.133	3.640	متوسطة	4
٢٠	تحتوي المقررات الدراسية على أساليب فيما ومتنوعة تنمية مهارات التعلم الذاتي	5	3	5	20	17	191	12.733	3.820	قوية	1
٢١	يمارس الطالب المعلم التربية الميدانية داخل وخارج الكلية بفعالية .	0	9	8	28	5	179	11.933	3.580	متوسطة	5
المعيار الخامس:إدارة شؤون الطلاب والخدمات المساندة		8	17	78	109	38	902	60.133	18.040		
٢٣	تناسب شروط ومعايير القبول مع متطلبات البرنامج ودرجة صعوبته.	0	5	11	25	9	188	12.533	3.760	قوية	2
٢٤	تناسب أعداد الطلاب المقبولين في كل عام بالبرنامج مع الإمكانات المالية والبشرية	2	0	14	25	9	189	12.600	3.780	قوية	1
٢٥	تتوفر متطلبات إكمال البرنامج للطلاب المتقدمين للبرنامج بسهولة.	3	2	9	29	7	185	12.333	3.700	قوية	3
٢٦	توجد توصيف لآليات النظم يوضح للطلاب في البرنامج، ويتم إعلانها لهم،	0	5	30	10	5	165	11.000	3.300	متوسطة	5
٢٧	تتوفر خدمات الإرشاد المهني المتعلقة بالوظائف المتصلة بمجالات الدراسة في	3	5	14	20	8	175	11.667	3.500	متوسطة	4
المعيار السادس: مصادر التعلم		11	22	45	92	30	708	47.200	14.160		
٢٨	يقوم أعضاء هيئة التدريس بالقسم بتقديم معلومات حول احتياجات مصادر التعلم (للطلاب	0	6	12	22	10	186	12.400	3.720	قوية	1
٢٩	توجد مكتبة ملائمة لاحتياجات الطلاب وأعضاء هيئة التدريس الدراسية والبحثية في التربية	3	5	11	24	7	177	11.800	3.540	متوسطة	2
٣١	توجد أنظمة آمنة في شبكة الجامعة لحماية خصوصية المعلومات الشخصية	2	8	14	19	7	171	11.400	3.420	متوسطة	4
٣٢	يشارك أعضاء هيئة التدريس والطلاب في تقويم ما يتم توفيره من مصادر التعلم	6	3	8	27	6	174	11.600	3.480	متوسطة	3
المعيار السابع: المرافق والتجهيزات		13	34	28	50	25	490	32.667	9.800		
٣٣	تتوفر البيئة التحتية المناسبة والمهيئة من قاعات حضور المحاضرات في الكلية	0	17	5	18	10	171	11.400	3.420	متوسطة	1
٣٤	تتوفر البيئة التحتية المناسبة من حيث مختبرات التربية الخاصة في الكلية لضمان	8	6	16	15	5	153	10.200	3.060	متوسطة	3
٣٥	تتوفر متطلبات الصحة والسلامة في المرافق والتجهيزات، وصيانتها دوريا ، مع	5	11	7	17	10	166	11.067	3.320	متوسطة	2
المعيار الثامن: التخطيط والإدارة المالية		12	15	93	101	29	870	58.000	17.400		
٣٦	الموارد المالية كافية لضمان تحقيق أهداف البرنامج بفعالية	0	8	19	21	2	167	11.133	3.340	متوسطة	5
٣٧	يتم مقارنة ميزانيات البرنامج مقدما، ويوقف دائما، بحيث يمكن إدراجها ضمن خطة	4	0	18	23	5	175	11.667	3.500	متوسطة	3
٣٨	يتم التخطيط لإعداد الميزانية على المدى المتوسط لفترة لا تقل عن ثلاث سنوات.	4	0	20	20	6	174	11.600	3.480	متوسطة	4
٣٩	تتوفر المرونة الكافية بما يتضمن الإدارة الفعالة للميزانية، والاستجابة للأحداث غير	2	2	20	18	8	178	11.867	3.560	متوسطة	1
٤٠	ترتبط المرونة بدرجة مناسبة من المساءلة وآليات تقديم التقارير.	2	5	16	19	8	176	11.733	3.520	متوسطة	2
المعيار التاسع: عمليات التوظيف		32	45	95	101	27	946	63.067	18.920		
٤١	تتوفر خطة واضحة لعدد أعضاء الهيئة التدريسية بشكل يتناسب مع أهداف البرنامج .	6	0	13	26	5	174	11.600	3.480	متوسطة	2
٤٢	توجد معايير محددة لاختيار عضو الهيئة التدريسية تتلاءم مع جودة التعليم المطلوبة	0	0	22	19	9	187	12.467	3.740	قوية	1
٤٣	توجد عدد كاف من الموظفين الإداريين لتنفيذ الأنشطة المتعلقة بعملية التعليم على	7	12	11	17	3	147	9.800	2.940	متوسطة	4
٤٤	توجد معايير لاختيار الموظفين الإداريين على أساس المؤهلات والخبرات اللازمة	9	5	20	16	0	143	9.533	2.860	متوسطة	5
٤٥	يتم التقويم لأداء أعضاء هيئة التدريس والموظفين الإداريين دوريا ، مع تقدير ذوي	5	19	14	10	2	135	9.000	2.700	متوسطة	6
٤٦	يتوفر الدعم المناسب للتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس والموظفين الإداريين	5	9	15	13	8	160	10.667	3.200	متوسطة	3
المعيار العاشر: البحث العلمي		3	23	91	100	33	887	59.133	17.740		
٤٧	توجد خطة بحثية للقسم تشمل عمليات وأنشطة البحث العلمي اللازمة.	3	2	13	21	11	185	12.333	3.700	قوية	1
٤٨	يشارك جميع أعضاء هيئة تدريس القسم في أنشطة البحث العلمي.	0	6	13	25	6	181	12.067	3.620	متوسطة	2
٤٩	تتوفر الموارد المالية اللازمة من الكلية لدعم الأبحاث العلمية لأعضاء هيئة التدريس	0	3	17	22	8	185	12.333	3.700	قوية	1
٥٠	تتوفر الكلية البيئة التحتية اللازمة لاحتياجات البحث العلمي لأعضاء هيئة التدريس	0	3	21	21	5	178	11.867	3.560	متوسطة	3
٥١	يتم تقدير إسهامات أعضاء هيئة التدريس البحثية ، والذي يدور ويعكس على	0	9	27	11	3	158	10.533	3.160	متوسطة	4
المعيار الحادي عشر: العلاقات مع المجتمع		9	17	62	85	27	704	46.933	14.080		
٥٢	توفر البرنامج خطة معتمدة لخدمة المجتمع وتنمية البيئة المحلية المحيطة به.	2	0	26	13	9	177	11.800	3.540	متوسطة	2
٥٣	يقدم البرنامج تدريب ميداني متميز يساعد الطلاب على الانخراط في سوق العمل.	0	4	10	33	3	185	12.333	3.700	قوية	1
٥٤	يستخدم البرنامج أنشطته في البحث العلمي في أبحاث تخدم خدمة المجتمع .	2	8	18	15	7	167	11.133	3.340	متوسطة	4
٥٥	يقدم البرنامج دورات تدريبية تساعد أفراد المجتمع في تفهم طبيعة ذوي الاحتياجات	5	5	8	24	8	175	11.667	3.500	متوسطة	3
		121	259	668	1134	418	9269	617.933	185.380		

ويلاحظ من نتائج الجدول السابق (٧) أن درجة توافر متطلبات ضمان الجودة الشاملة لبرامج قسم التربية الخاصة (صعوبات التعلم، والإعاقة العقلية) في كلية التربية والآداب جامعة الحدود الشمالية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس شطر الطلاب، والمرتبطة بمعايير ضمان الجودة والاعتماد لبرامج التعليم العالي الصادرة من الهيئة الوطنية السعودية للتقويم والاعتماد الأكاديمي قد جاءت أهميتها ودرجة توافرها على الترتيب كالآتي:

١- بالنسبة للمعيار الأول **(الرؤية والرسالة والأهداف)** جاءت أهم المتطلبات لضمان الجودة الشاملة على حسب درجة توافرها كالآتي، أن يتوفر للبرنامج رؤية متسقة مع رؤية الكلية، ثم أن يتوفر للبرنامج رسالة متسقة مع رسالة الكلية، ثم وجود خطة دراسية واضحة وموثقة ومعلنة للبرنامج، ثم يليها اتساق أهداف البرنامج مع أهداف الكلية، ثم صياغة أهداف البرنامج بشكل يلبي حاجات جميع الأطراف.

وتفسرُ هذه النتيجة، بأن أهم المتطلبات لضمان الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس (الذكور) بالنسبة للمعيار الأول والتي كان توفرها في البرنامج بدرجة عالية، هو أن تتسق رؤية البرنامج الخاصة بالقسم مع رؤية الكلية، وهذا يعتبر متطلباً هامًا لضمان الجودة الشاملة لأي برنامج، لأن نجاح برنامج القسم يأتي من خلال اتساق رؤيته وأهدافه مع رؤية الكلية، لأن القسم لا يمكن أن يعمل بطريقة منفصلة عن الكلية، ولقد عبر أفراد العينة عن توافر هذا المتطلب بدرجة كبيرة في برنامج قسم التربية الخاصة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات: (السالوس، منى علي وصالح، بدرية. ٢٠١٠)، (وعبد الرؤف، علي ومحمود، رمضان. ٢٠١٢)، وأنيس جوك (Gok, Enes. 2013).

٢- بالنسبة للمعيار الثاني **(إدارة البرنامج)** جاءت أهم المتطلبات لضمان الجودة الشاملة على حسب درجة توافرها كالآتي مراقبة رئيس القسم لجودة تقديم المقررات والبرنامج بشكل دوري، ثم يليها في الدرجة قيام رئيس القسم بقيادة البرنامج قيادة فاعلة، ثم مشاركة جميع الأطراف ذات الصلة بالبرنامج في التخطيط له، وأخيراً القيام بتقويم البرنامج وإجراء التعديلات عليه بناء على التغذية الراجعة.

وتفسرُ هذه النتيجة بأن أهم المتطلبات لضمان الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالنسبة للمعيار الثاني والتي كان توافرها في البرنامج بدرجة عالية، هو مراقبة رئيس القسم لجودة تقديم المقررات والبرنامج بشكل دوري، وهذا المتطلب هام لنجاح أي برنامج وأي عملية تعليمية، لأن من المهام المتعلقة برئيس القسم هو متابعة أعضاء هيئة التدريس بالقسم لجودة تقديم البرامج

ومدي تحقق الأهداف المرجوة، لأن المتابعة الدورية تضمن حسن العمل ونجاح البرنامج، ولقد عبر أفراد العينة عن توافر هذا المتطلب بدرجة كبيرة في برنامج قسم التربية الخاصة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات:(محمد حسن، رشاد.٢٠٠٥)، ونيلن نيلسون فيلنوفا ("Nelson Villanueva, Neulin, 2012".)، و(البنا، عادل السعيد وسامي فتحي عمارة. ٢٠٠٥).

٣- بالنسبة للمعيار الثالث **(إدارة ضمان جودة البرنامج)** جاءت أهم المتطلبات لضمان الجودة الشاملة على حسب درجة توافرها كالآتي: وجود منسق للجودة بالبرنامج يحرص على تطبيق نظام إدارة الجودة، ثم تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس والإداريين في البرنامج بشكل دوري مع تحسين الأداء، ثم يليها في الدرجة قيام منسق الجودة بمراجعة البرنامج والتأكد من توفر جميع الموارد، ثم يليها وجود نماذج موثقة ومعتمدة تشمل جميع الأنشطة بالبرنامج، ثم قيام منسق الجودة بالبرنامج بكتابة تقرير يوضح فيه نقاط القوة والضعف.

وتفسرُ هذه النتيجة بأن أهم المتطلبات لضمان الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالنسبة للمعيار الثالث والتي كان توافرها في البرنامج بدرجة عالية: وجود منسق للجودة بالبرنامج يحرص على تطبيق نظام إدارة الجودة، وهذا المتطلب هام لنجاح العملية التعليمية في أي برنامج، لأن وجود منسق للجودة بالبرنامج يعني تحقيق الوحدة والتجانس بين مختلف الأنشطة داخل البرنامج والقسم، ويمنع التضارب والازدواجية في المهام المحددة لأعضاء هيئة التدريس والإداريين في البرنامج، ويحقق أهداف البرنامج، ويسعي إلي تفعيل جودته، ولقد عبر أفراد العينة عن توافر هذا المتطلب بدرجة كبيرة في برنامج قسم التربية الخاصة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات: (الغامدي، علي.٢٠١١، وصالح، سهام. ٢٠١٣، ومحمد، رشاد. ٢٠٠٥)

٤- بالنسبة للمعيار الرابع **(التعلم والتعليم)** جاءت أهم المتطلبات لضمان الجودة الشاملة على حسب درجة توافرها كالآتي: وجود آليات بالبرنامج تضمن ملائمة طرائق التعلم والتعليم لإيصال المحتوى العلمي للطلاب، ثم يليها في الدرجة احتواء المقررات الدراسية على أساليب متنوعة لتنمية مهارات التعلم الذاتي للطلاب، ثم قيام آليات التعليم على تسهيل المعارف والمهارات المحددة في مخرجات البرنامج، ثم مشاركة أعضاء هيئة التدريس في الأنشطة لتنمية كفاءتهم، ووجود آليات بالبرنامج والكلية لتقويم أعضاء هيئة التدريس، ثم ممارسة الطالب المعلم التربية الميدانية بفعالية.

وتفسر هذه النتيجة بأن أهم المتطلبات لضمان الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالنسبة للمعيار الرابع والتي كان توافرها في البرنامج

بدرجة عالية، هو وجود آليات بالبرنامج تضمن ملائمة طرائق التعلم والتعليم لإيصال المحتوى العلمي للطلاب، وبالنظر إلى هذا المتطلب نجد أنه مهمٌ لنجاح العملية التعليمية؛ لأن وجود آليات لإيصال المحتوى التعليمي للطلاب من خلال طرق حديثة للتعلم والتعليم، يساعد الطلاب على الفهم والتحصيل الجيد بدلا من استخدام الطرق التقليدية، والتي لا تساعد الطلاب على الحوار والمناقشة والاكتشاف، ولقد عبر أفراد العينة عن توافر هذا المتطلب بدرجة كبيرة في برنامج قسم التربية الخاصة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات:(نور الدين، وأوشن، ريمة، وزيان، إيمان.٢٠١٣، وديبورا لينز. فوجن ستولج", Vaughan Stoulig Deborah Lynn "2009.)

٥- بالنسبة للمعيار الخامس **(إدارة شؤون الطلاب والخدمات المساندة)** جاءت أهم المتطلبات لضمان الجودة الشاملة على حسب درجة توافرها كالآتي: تناسب أعداد الطلاب المقبولين في كل عام بالبرنامج مع الإمكانات المتاحة، ثم يليها في الدرجة مناسبة شروط القبول مع شروط ومتطلبات البرنامج، ثم توافر متطلبات إكمال البرنامج للطلاب المتقدمين، ثم توافر خدمات الإرشاد المهني، ثم وجود توصيف لآليات التظلم للطلاب.

وتفسر هذه النتيجة بأن أهم المتطلبات لضمان الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالنسبة للمعيار الخامس والتي كان توافرها في البرنامج بدرجة عالية، هو تناسب أعداد الطلاب المقبولين في كل عام بالبرنامج مع الإمكانات المتاحة، وهذا المتطلب مهم للعملية التعليمية؛ لأن من شروط التحصيل الجيد للطلاب، توافر البيئة المناسبة من حيث المكان وأعداد الطلاب،لأن الزيادة في أعداد الطلاب مع قلة الإمكانات المتاحة تؤثر على البيئة الدراسية للطلاب وأعضاء هيئة التدريس، وعلى المنهج المستخدم وعلى العملية التعليمية ككل، ولقد عبر أفراد العينة عن توافر هذا المتطلب بدرجة كبيرة في برنامج قسم التربية الخاصة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات: (الغامدي، علي.٢٠١١، ومحمود، محمد. ٢٠١١)

٦- بالنسبة للمعيار السادس **(مصادر التعلم)** جاءت أهم المتطلبات لضمان الجودة الشاملة على حسب درجة توافرها كالآتي: قيام أعضاء هيئة التدريس بالقسم بتقديم معلومات حول احتياجات مصادر التعلم قبل استخدامها وسهولة الوصول إليها، ثم يليها في الدرجة وجود مكتبة تلاءم احتياجات الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، ثم اشتراك أعضاء هيئة التدريس والطلاب في تقويم مصادر التعلم، ثم وجود أنظمة أمنية في شبكة الجامعة لحماية الخصوصية.

وتفسر هذه النتيجة بأن أهم المتطلبات لضمان الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالنسبة للمعيار السادس، والتي كان توافرها في البرنامج بدرجة عالية، هو وجود معلومات من قبل أعضاء هيئة التدريس حول احتياجات

مصادر التعلم. وهذا المتطلب مهم لأن مصادر التعلم وسهولة الوصول إليها، وحسن التدريب على استخدامها، وصيانتها عامل مهم لنجاح البرامج التعليمية؛ لأن استخدام هذه المصادر ومدى توافرها في الكلية يوثر في فهم الطلاب، ولقد عبر أفراد العينة عن توافر هذا المتطلب بدرجة كبيرة في برنامج قسم التربية الخاصة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات: (الحربي، حياة. ٢٠١١، وحسن، رشاد. ٢٠٠٥).

٧- بالنسبة للمعيار السابع **(المرافق والتجهيزات)** جاءت أهم المتطلبات لضمان الجودة الشاملة على حسب درجة توافرها كالآتي: توفر البنية التحتية المناسبة من قاعات لحضور المحاضرات لضمان فعالية عملية التعلم، ثم يليها في الدرجة توفر متطلبات الصحة والسلامة في المرافق وصيانتها، ثم توفر البنية التحتية المناسبة من المختبرات.

وتفسر هذه النتيجة بأن أهم المتطلبات لضمان الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالنسبة للمعيار السابع والتي كان توافرها في البرنامج بدرجة عالية، هو توافر البنية التحتية المناسبة من قاعات لحضور المحاضرات لضمان فعالية عملية التعلم، ولاشك في أن هذا المتطلب ضروري للعملية التعليمية، فبدون وجود قاعات للمحاضرات مناسبة وبعدد كبير، لا يمكن لأي برنامج وأي عملية تعليمية أن تنجح، ولقد عبر أفراد العينة عن توافر هذا المتطلب بدرجة كبيرة في برنامج قسم التربية الخاصة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات: (عبد الرؤف،علي ومحمود، رمضان. ٢٠١٢، والغامدي، علي. ٢٠١١).

٨- بالنسبة **للمعيار الثامن (التخطيط والإدارة المالية)** جاءت أهم المتطلبات لضمان الجودة الشاملة على حسب درجة توافرها: توفر المرونة الكافية لضمان الإدارة الفعالة للميزانية، ثم يليها في الدرجة ارتباط المرونة بدرجة مناسبة من المساءلة، ثم معرفة متطلبات البرنامج مقدما لإدراجها ضمن الخطة، ثم التخطيط لإعداد الميزانية على المدى المتوسط، ثم كفاية الموارد المالية لتحقيق أهداف البرنامج.

وتفسر هذه النتيجة بأن أهم المتطلبات لضمان الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالنسبة للمعيار الثامن والتي كان توافرها في البرنامج بدرجة عالية هو: متطلب توفر المرونة الكافية لضمان الإدارة الفعالة للميزانية، وهذا المتطلب هام في العملية التعليمية؛ لأن أي برنامج تعليمي يحتاج لميزانية مناسبة تصرف عليه، ولابد لتلك الميزانية والقائمين عليها من مرونة كبيرة استعداداً لمواجهة أي طارئ يحدث في البرنامج ويحتاج إلى مصروفات تغطي ذلك، حتى لا يتوقف البرنامج بحجة عدم وجود بنود في الميزانية للصرف عليه،

ولقد عبر أفراد العينة عن توافر هذا المتطلب بدرجة كبيرة في برنامج قسم التربية الخاصة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات:(محمود، محمد. ٢٠١١، والبنا، عادل، وفتحي، سامي. ٢٠٠٥).

٩- بالنسبة للمعيار التاسع (**عمليات التوظيف**) جاءت أهم المتطلبات لضمان الجودة الشاملة على حسب درجة توافرها كالتالي: وجود معايير محددة لاختيار عضو الهيئة التدريسية تتلاءم مع جودة التعليم المطلوبة في البرنامج، ثم توفر الدعم المناسب للتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس والإداريين، ثم وجود عدد كاف من الموظفين لتنفيذ الأنشطة، ثم وجود معايير لاختيار الموظفين، والقيام بتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس والموظفين بشكل دوري.

وتفسرُ هذه النتيجة بأن أهم المتطلبات لضمان الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالنسبة للمعيار التاسع، والتي كان توفرها في البرنامج بدرجة عالية، هو وجود معايير محددة لاختيار عضو الهيئة التدريسية تتلاءم مع جودة التعليم المطلوبة في البرنامج، وهذا المتطلب مهم لنجاح البرنامج، لأن من العناصر المهمة في أي نظام تعليمي عضو هيئة التدريس باعتباره حجر الزاوية في العملية التعليمية، ولذلك فإن حسن اختياره وفق قواعد ومعايير محددة يضمن نجاح العملية التعليمية، ولقد عبر أفراد العينة عن توافر هذا المتطلب بدرجة كبيرة في برنامج قسم التربية الخاصة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات: (الحربي، حياة. ٢٠١١، وصالح، سهام. ٢٠١٣).

١٠- بالنسبة للمعيار العاشر(**البحث العلمي**) جاءت أهم المتطلبات لضمان الجودة الشاملة على حسب درجة توافرها: وجود خطة بحثية للقسم تشمل عمليات وأنشطة البحث العلمي اللازمة، ثم يليها في الدرجة توفر الموارد المالية اللازمة من الكلية لدعم البحث العلمي للأعضاء، ثم مشاركة جميع أعضاء هيئة التدريس بالقسم في أنشطة البحث العلمي، ثم توفر الكلية البنية التحتية لاحتياجات البحث العلمي، ثم تقدير إسهامات أعضاء هيئة التدريس البحثية.

وتفسر هذه النتيجة بأن أهم المتطلبات لضمان الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالنسبة للمعيار العاشر، والتي كان توافرها في البرنامج بدرجة عالية: وجود خطة بحثية للقسم تشمل عمليات وأنشطة البحث العلمي اللازمة، حيث إن أنشطة البحث العلمي أمر هام لأي قسم، وخاصة أنه لابد من وجود خطة للقسم تشمل أنشطة البحث العلمي للمشكلات التي يعاني منه الطلاب وتعاني منها العملية التعليمية والمجتمع بوجه عام، فهناك ضرورة لوجود فريق عمل من القسم يقوم على حل تلك المشكلات، ولقد عبر أفراد العينة عن توافر هذا المتطلب بدرجة كبيرة في برنامج قسم التربية الخاصة، وتتفق هذه النتجية مع نتائج دراسات: (عبد الرؤف، علي، ومحمود، رمضان. ٢٠١٢ وستولج، ديبورا لين.

.(2009 ."Stoulig, "Deborah Lynn

١١- بالنسبة للمعيار الحادي عشر(**العلاقات مع المجتمع)** جاءت أهم المتطلبات لضمان الجودة الشاملة على حسب درجة توافرها: تقديم البرنامج تدريب ميداني متميز يساعد الطلاب على الانخراط في سوق العمل، ثم يليها في الدرجة توفير البرنامج لخطة معتمدة لخدمة المجتمع وتنمية البيئة المحلية، ثم تقديم البرنامج لدورات تدريبية تساعد في تفهم طبيعة ذوي الاحتياجات الخاصة ومساعدتهم، ثم استخدام البرنامج لأنشطة بحثية تخدم المجتمع.

وتفسرُ هذه النتيجة بأن أهم المتطلبات لضمان الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالنسبة للمعيار الحادي عشر، والتي كان توافرها في البرنامج بدرجة عالية، تقديم البرنامج تدريب ميداني متميز يساعد الطلاب على الانخراط في سوق العمل، ولاشك في أن التدريب الميداني للطلاب أمر في غاية الأهمية؛ لأنه الجانب العملي الذي يدلل على نجاح العملية التعليمية لأي برنامج، والذي يربط المقررات النظرية بالتطبيق العملي في معاهد التربية الخاصة، ولا بد لهذا البرنامج أن يكون مرتبطا بسوق العمل ومشكلاته، ولقد عبر أفراد العينة عن توافر هذا المتطلب بدرجة كبيرة في برنامج قسم التربية الخاصة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة: (الحربي، حياة. ٢٠١١)، والتي ترجع صعوبات ومعوقات تطبيق نظام الجودة إلى قلة فترة التدريب الميداني.

٢- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني وتفسيرها:

والذي ينص على: ما درجة توافر متطلبات تطبيق ضمان الجودة الشاملة لبرامج قسم التربية الخاصة (صعوبات التعلم، والإعاقة العقلية) في كلية التربية والآداب جامعة الحدود الشمالية من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس (شطر الطالبات)، والمرتبطة بمعايير ضمان الجودة والاعتماد لبرامج التعليم العالي الصادرة من الهيئة الوطنية السعودية للتقويم والاعتماد الأكاديمي؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام التكرار والوزن المرجح والمتوسط الحسابي لكل معيار ولكل فقرة من فقرات الاستبانة، كما هو واضح في جدول (٨) التالي:

جدول (٨) التكرار والوزن المرجح والمتوسط الحسابي لكل فقرة من فقرات الاستبانة لدرجة توافر متطلبات ضمان الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس (شطر الطالبات)

رقم العبارة	العبارة (عضوات التدريس)	موافق جدا	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق اطلاقا	التكرار المرجح	الوزن المرجح	المتوسط الحسابي	قوة الاستجابة	الترتيب
المعيار الأول: الرؤية والرسالة والأهداف		24	15	51	88	72	919	61.267	18.380		
١	يتوافر لدى البرنامج رؤية متسقة مع رؤية	3	0	9	20	18	200	13.333	4.000	قوية	1
٢	يتوافر لدى البرنامج رسالة متسقة مع رسالة	6	6	9	17	12	173	11.533	3.460	متوسطة	4
٣	يتوافر لدى البرنامج أهداف متسقة مع	6	3	9	17	15	182	12.133	3.640	متوسطة	3
٤	أهداف البرنامج مصاغة بشكل يلبي حاجات	3	3	16	14	14	183	12.200	3.660	متوسطة	2
٥	يتوافر توصيف حقيقي لدراسية للبرنامج	6	3	8	20	13	181	12.067	3.620	متوسطة	5
المعيار الثاني: إدارة البرنامج		15	16	179	160	83	1639	109.267	32.780		
٦	يقود رئيس القسم البرنامج قيادة فاعلة.	3	3	19	8	17	183	12.200	3.660	متوسطة	1
٧	تشارك جميع الأطراف ذات الصلة بالبرنامج	3	5	19	12	11	173	11.533	3.460	متوسطة	3
٨	يراقب القسم جودة تقديم المقررات	6	5	16	18	5	161	10.733	3.220	متوسطة	4
١٠	يتم تقويم البرنامج وإجراء التعديلات اللازمة	3	3	15	23	6	176	11.733	3.520	متوسطة	2
المعيار الثالث: إدارة ضمان جودة البرنامج		17	27	90	82	34	839	55.933	16.780		
١١	يوجد منسق للجودة بالبرنامج يحرص على	0	3	20	17	10	184	12.267	3.680	قوية	1
١٢	يقوم منسق الجودة بالبرنامج بمراجعة	3	8	16	16	7	166	11.067	3.320	متوسطة	3
١٣	يوجد سياسات وإجراءات ونماذج موثقة	0	8	17	21	4	171	11.400	3.420	متوسطة	2
١٤	يتم تقويم اداء اعضاء هيئة التدريس	8	2	15	20	5	162	10.800	3.240	متوسطة	4
١٥	يقوم منسق الجودة بالبرنامج بكتابة تقرير	6	6	22	8	8	156	10.400	3.120	متوسطة	5
المعيار الرابع: التعلم والتعليم		15	37	94	90	64	1051	70.067	21.020		
١٦	يوجد آليات في البرنامج) لخطة الدراسية	3	6	20	7	14	173	11.533	3.460	متوسطة	5
١٧	تقوم آليات المقيم على تسهيل كل من	6	3	12	15	14	178	11.867	3.560	متوسطة	2
١٨	يشارك اعضاء هيئة التدريس في الأنشطة	0	12	9	17	12	179	11.933	3.580	متوسطة	1
١٩	يوجد آليات في البرنامج والكلية لتقويم	0	3	24	15	8	178	11.867	3.560	متوسطة	2
٢٠	تحوي المقررات الدراسية على تساليب فيمة	0	11	16	19	4	166	11.067	3.320	متوسطة	6
٢١	يلتزم الطالب المعلم التربيه الميدانيه	6	2	13	17	12	177	11.800	3.540	متوسطة	4
المعيار الخامس: إدارة شؤون الطلاب والخدمات		11	13	91	94	41	891	59.400	17.820		
٢٣	تناسب شروط ومعايير القبول مع متطلبات	0	0	17	25	8	191	12.733	3.820	قوية	1
٢٤	تناسب اعداد الطلاب المقبولين في كل عام	0	5	20	17	8	178	11.867	3.560	متوسطة	4
٢٥	يوفر متطلبات إتصال البرنامج للطلاب	2	0	19	20	9	184	12.267	3.680	قوية	3
٢٦	يوجد توصيف لآليات التظلم بوضوح	0	3	17	22	8	185	12.333	3.700	قوية	2
٢٧	يوفر خدمات الإرشاد المهني المتعلقة	9	5	18	10	8	153	10.200	3.060	متوسطة	5
المعيار السادس: مصادر التعلم		12	39	78	52	19	627	41.800	12.540		
٢٨	يقوم اعضاء هيئة التدريس بالقسم بتقديم	3	13	17	12	5	153	10.200	3.060	متوسطة	3
٢٩	يوجد مكتبة ملائمة لاحتياجات الطلاب واعضاء	0	10	17	21	2	165	11.000	3.300	متوسطة	1
٣١	يوجد الخصة امنية في سجله الجامعة	3	10	24	8	5	152	10.133	3.040	متوسطة	4
٣٢	يشارك اعضاء هيئة التدريس والطلاب في	6	6	20	11	7	157	10.467	3.140	متوسطة	2
المعيار السابع: المرافق والتجهيزات		15	50	47	20	18	426	28.400	8.520		
٣٣	يتوافر البيئه التحتيه المناسبه والمهيئه من	5	18	18	5	4	135	9.000	2.700	متوسطة	2
٣٤	يتوافر البيئه التحتيه المناسبه من حيث	5	23	15	0	7	131	8.733	2.620	متوسطة	3
٣٥	يتوافر متطلبات الصحه والسلامه في	5	9	14	15	7	160	10.667	3.200	متوسطة	1
المعيار الثامن: التخطيط والإدارة المالية		26	23	125	49	27	778	51.867	15.560		
٣٦	الموارد المالية كافيه لضمان تحقيق أهداف	9	5	19	8	9	153	10.200	3.060	متوسطة	3
٣٧	يتم مقارنه متطلبات البرنامج مقدما، ويوافق	3	3	25	8	11	171	11.400	3.420	متوسطة	1
٣٨	يتم التخطيط لإعداد الميزانيه على المدى	3	12	25	5	5	147	9.800	2.940	متوسطة	4
٣٩	يتوافر المرونه الكافيه بما يضمن الإداره	8	3	25	14	0	145	9.667	2.900	متوسطة	5
٤٠	يرتبط المرونه بدرجه مناسبه من المساءله	3	0	31	14	2	162	10.800	3.240	متوسطة	2
المعيار التاسع: عمليات التوظيف		19	60	149	44	28	902	60.133	18.040		
٤١	يتوافر خطه واضحه لعدد اعضاء الهيئه	3	3	25	10	9	169	11.267	3.380	متوسطة	2
٤٢	يوجد معايير محدده لاختيار عضو الهيئه	3	3	24	9	11	172	11.467	3.440	متوسطة	1
٤٣	يوجد عدد كاف من الموظفين الإداريين	3	11	28	4	4	145	9.667	2.900	متوسطة	3
٤٤	يوجد معايير لاختيار الموظفين الإداريين	5	11	26	6	2	139	9.267	2.780	متوسطة	4
٤٥	يتم التقويم لاداء اعضاء هيئة التدريس	3	15	24	6	2	139	9.267	2.780	متوسطة	4
٤٦	يتوافر الدعم المناسب للتنميه المهنيه	2	17	22	9	0	138	9.200	2.760	متوسطة	6
المعيار العاشر: البحث العلمي		32	53	116	27	22	704	46.933	14.080		
٤٧	يوجد خطه بحثيه للقسم تتسق مع خطيات	10	10	23	5	2	129	8.600	2.580	متوسطة	4
٤٨	يشارك جميع اعضاء هيئه تدريس القسم	3	5	28	5	9	162	10.800	3.240	متوسطة	1
٤٩	يتوافر الموارد المالية اللازمه من الكليه	3	13	24	6	4	145	9.667	2.900	متوسطة	2
٥٠	يوفر الكليه البيئه التحتيه اللازمه	11	12	19	3	5	129	8.600	2.580	متوسطة	4
٥١	يتم تقدير إسهامات اعضاء هيئة التدريس	5	13	22	8	2	139	9.267	2.780	متوسطة	3
المعيار الحادي عشر: العلاقات مع المجتمع		29	39	73	30	29	591	39.400	11.820		
٥٢	يوفر البرنامج خطه معتمده لخدمه المجتمع	8	16	12	5	9	141	9.400	2.820	متوسطة	3
٥٣	يقدم البرنامج تدريب ميداني متميز يساعد	6	5	20	10	9	161	10.733	3.220	متوسطة	1
٥٤	يستخدم البرنامج أنشطته في البحث العلمي	3	5	29	9	4	156	10.400	3.120	متوسطة	2
٥٥	يقدم البرنامج دورات تدريبيه تساعد الافراد	12	13	12	6	7	133	8.867	2.660	متوسطة	4
		215	372	1093	736	437	9367	624.467	187.340		

ويلاحظ أيضا من خلال نتائج الجدول السابق "جدول (٨)"أن درجة توافر متطلبات ضمان الجودة الشاملة لبرامج قسم التربية الخاصة (صعوبات التعلم، والإعاقة العقلية) في كلية التربية والآداب جامعة الحدود الشمالية من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس (شطر الطالبات)، والمرتبطة بمعايير ضمان الجودة والاعتماد لبرامج التعليم العالي الصادرة من الهيئة الوطنية السعودية للتقويم والاعتماد الأكاديمي قد جاءت درجة توافرها على الترتيب الآتي:

١- بالنسبة للمعيار الأول **(الرؤية والرسالة والأهداف)** جاءت أهم المتطلبات لضمان الجودة الشاملة على حسب درجة توافرها في البرنامج كالتالي: أن يتوفر للبرنامج رؤية متسقة مع رؤية الكلية، ثم يليها في الدرجة صياغة أهداف البرنامج بشكل يلبي حاجات جميع الأطراف، ثم يليها اتساق أهداف البرنامج مع أهداف الكلية، ثم أن يتوفر للبرنامج رسالة متسقة مع رسالة الكلية، ثم وجود خطة دراسية واضحة وموثقة ومعلنة للبرنامج.

وتفسرُ هذه النتيجة: بأن أهم المتطلبات لضمان الجودة الشاملة من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس بالنسبة للمعيار الأول، والتي كان توافرها في البرنامج بدرجة عالية، هو أن تتسق رؤية البرنامج الخاصة بالقسم مع رؤية الكلية، وهذا يعتبر متطلبًا هامًا لضمان الجودة الشاملة لأي برنامج؛ لأن نجاح برنامج القسم يأتي من خلال اتساق رؤيته وأهدافه مع رؤية الكلية، لأن القسم لا يمكن أن يعمل بطريقة منفصلة عن الكلية، ولقد عبر أفراد العينة عن توافر هذا المتطلب بدرجة كبيرة في برنامج قسم التربية الخاصة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات: (السالوس، منى علي وصالح، بدرية. ٢٠١٠)، (وعلي عبد الرؤف، ورمضان محمود. ٢٠١٢) ودراسة أنيس جوك ("Gok, Enes" 2013).

٢- بالنسبة للمعيار الثاني **(إدارة البرنامج)** جاءت أهم المتطلبات لضمان الجودة الشاملة على حسب درجة توافرها في البرنامج كالتالي: قيام رئيس القسم بقيادة البرنامج قيادة فاعلة، ثم القيام بتقويم البرنامج وإجراء التعديلات عليه بناء على التغذية الراجعة. ثم مشاركة جميع الأطراف ذات الصلة بالبرنامج في التخطيط له، ثم مراقبة رئيس القسم لجودة تقديم المقررات والبرنامج بشكل دوري.

وتفسرُ هذه النتيجة: بأن أهم المتطلبات لضمان الجودة الشاملة من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس بالنسبة للمعيار الثاني، والتي كان توافرها في البرنامج بدرجة عالية، هو قيام رئيس القسم بقيادة البرنامج قيادة فاعلة، ويعتبر من المتطلبات الهامة لضمان الجودة الشاملة للبرنامج؛ لأن القيادة الفعالة تدفع عضوات هيئة التدريس والإداريات لإنجاز الأعمال، مع رفع معنوياتهن والحفاظ عليها، وإثارة دوافعهن، وارتفاع مستوى إدائهن. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات:

(مانيفانان وبرميلا، Manivannan, M & Premila, K S. 2009)، و(صالح، سهام. ٢٠١٣).

٣- بالنسبة للمعيار الثالث **(إدارة ضمان جودة البرنامج)** جاءت أهم المتطلبات لضمان الجودة الشاملة على حسب درجة توافرها في البرنامج: وجود منسق للجودة بالبرنامج، ووجود نماذج موثقة ومعتمدة تشمل جميع الأنشطة بالبرنامج، ثم يليها في الدرجة قيام منسق الجودة بمراجعة البرنامج والتأكد من توفر جميع الموارد، ثم تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس والإداريين في البرنامج بشكل دوري مع تحسين الأداء، ثم يلها قيام منسق الجودة بالبرنامج بكتابة تقرير يوضح فيه نقاط القوة والضعف.

وتفسر هذه النتيجة، بأن أهم المتطلبات لضمان الجودة الشاملة من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس بالنسبة للمعيار الثاني، والتي كان توفرها في البرنامج بدرجة كبيرة: وجود منسق للجودة بالبرنامج، ولاشك في أن هذا المتطلب مهم؛ لأن المنسق هو حلقة الوصل بين القسم والكلية، وهو الذي ينقل مشكلات البرنامج ومتطلباته إلى الكلية، ولقد عبر أفراد العينة عن توافر هذا المتطلب بدرجة كبيرة في برنامج قسم التربية الخاصة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة: (صالح، سهام. ٢٠١٣).

٤- بالنسبة للمعيار الرابع **(التعلم والتعليم)** جاءت أهم المتطلبات لضمان الجودة الشاملة على حسب درجة توافرها في البرنامج: مشاركة أعضاء هيئة التدريس في الأنشطة المناسبة **لتحسين وتنمية كفاءاتهم التدريسية والمهنية**، ثم يليها في الدرجة تقوم آليات التعليم على تسهيل المعارف والمهارات المحددة في مخرجات البرنامج، ثم وجود آليات بالبرنامج والكلية لتقويم أعضاء هيئة التدريس، ثم ممارسة الطالب المعلم التربية الميدانية بفعالية، ثم وجود آليات بالبرنامج تضمن ملائمة طرائق التعلم والتعليم لإيصال المحتوى العلمي للطلاب، ثم احتواء المقررات الدراسية على أساليب متنوعة لتنمية مهارات التعلم الذاتي للطلاب.

وتفسرُ هذه النتيجة: بأن أهم المتطلبات لضمان الجودة الشاملة من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس بالنسبة للمعيار الرابع والتي كان توافرها في البرنامج بدرجة كبيرة كالتالي: مشاركة أعضاء هيئة التدريس في الأنشطة المناسبة **لتحسين وتنمية كفاءاتهم التدريسية والمهنية**، وهذا المتطلب من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس مهم لنجاح البرنامج؛ لأن أعضاء هيئة التدريس هم عصب العملية التعليمية، ومشاركتهم في الأنشطة والدورات التدريبية لاشك في أنه يؤثر على كفاءتهم الذاتية والتدريسية، ولقد عبر أفراد العينة عن توافر هذا المتطلب بدرجة كبيرة في برنامج قسم التربية الخاصة، وتتفق النتيجة مع نتائج

دراسة (محمد حسن، رشاد.٢٠٠٥).

٥- بالنسبة للمعيار الخامس **(إدارة شؤون الطلاب والخدمات المساندة)** جاءت أهم المتطلبات لضمان الجودة الشاملة على حسب درجة توافرها في البرنامج، مناسبة شروط القبول مع شروط ومتطلبات البرنامج ودرجة صعوبته، ثم يليها في الدرجة وجود توصيف لآليات التظلم للطلاب، ثم توافر متطلبات إكمال البرنامج للطلاب المتقدمين، ثم تناسب أعداد الطلاب المقبولين في كل عام بالبرنامج مع الإمكانات المتاحة، ثم توافر خدمات الإرشاد المهني.

وتفسرُ هذه النتيجة: بأن أهم المتطلبات لضمان الجودة الشاملة من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس بالنسبة للمعيار الخامس، والتي كان توفرها في البرنامج بدرجة كبيرة: مناسبة شروط القبول مع شروط ومتطلبات البرنامج ودرجة صعوبته، ولقد عبر عضوات هيئة التدريس عن أهمية هذا المتطلب ؛ لأن قبول الطلاب في أي برنامج يعتمد على شروط معينة، وهذه الشروط لابد وأن تتوافق مع متطلبات البرنامج وإمكانياته، ولقد عبر أفراد العينة عن توافر هذا المتطلب بدرجة كبيرة في برنامج قسم التربية الخاصة، وتتفق النتيجة مع نتائج دراسة: (أنيس جوك "Gok, Enes"2013).

٦- بالنسبة للمعيار السادس**(مصادر التعلم)** جاءت أهم المتطلبات لضمان الجودة الشاملة على حسب درجة توافرها في البرنامج: وجود مكتبة تلاءم احتياجات الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، ثم يليها في الدرجة اشتراك أعضاء هيئة التدريس والطلاب في تقويم مصادر التعلم، ثم قيام عضوات هيئة التدريس بالقسم بتقديم معلومات حول احتياجات مصادر التعلم قبل استخدامها وسهولة الوصول إليها، ثم وجود أنظمة أمنية في شبكة الجامعة لحماية الخصوصية.

وتفسرُ هذه النتيجة: بأن أهم المتطلبات لضمان الجودة الشاملة من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس بالنسبة للمعيار السادس والتي كان توافرها في البرنامج بدرجة كبيرة: وجود مكتبة تلاءم احتياجات الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، وهذا متطلب هام لأن وجود مكتبة ذات مستوى متقدم تتوافر فيها المراجع والكتب الحديثة، يخدم الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والعملية التعليمية ككل، ويساعد على التعلم الذاتي وتقدم البحث العلمي، ولقد عبر أفراد العينة عن توافر هذا المتطلب بدرجة كبيرة في برنامج قسم التربية الخاصة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة: (الدين، نور، وأوشن، ريمة وزيان، ايمان. ٢٠١٣).

٧- بالنسبة للمعيار السابع **(المرافق والتجهيزات)** جاءت أهم المتطلبات لضمان الجودة الشاملة على حسب درجة توافرها في البرنامج: توفر متطلبات الصحة والسلامة في المرافق وصيانتها، ثم يليها في الدرجة توفر البنية التحتية المناسبة

من قاعات لحضور المحاضرات لضمان فعالية عملية التعلم، ثم توفر البنية التحتية المناسبة من المختبرات.

وتفسرُ هذه النتيجة: بأن أهم المتطلبات لضمان الجودة الشاملة من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس بالنسبة للمعيار السابع، والتي كان توافرها في البرنامج بدرجة كبيرة: توفر متطلبات الصحة والسلامة في المرافق وصيانتها، ولاشك في أن هذا المتطلب هام للغاية؛ لأن متطلبات الصحة والسلامة في المرافق التعليمية وحسن الصيانة الدورية لها، يضمن عملية تعليمية ناجحة وهادئة، فكم من عملية تعليمية توقفت وتأثر الطلاب والطالبات نتيجة لعدم توفر الصحة والسلامة في المرافق (من مكيفات وكهرباء ومقاعد.... إلخ) ولقد عبر أفراد العينة عن وجود هذا المتطلب في البرنامج، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الغامدي، علي. ٢٠١١).

٨- بالنسبة للمعيار الثامن (**التخطيط والإدارة المالية**) جاءت أهم المتطلبات لضمان الجودة الشاملة على حسب درجة توافرها في البرنامج: معرفة متطلبات البرنامج مقدما لإدراجها ضمن خطة ميزانية الكلية والجامعة، ثم يليها في الدرجة ارتباط المرونة بدرجة مناسبة من المساءلة، ثم كفاية الموارد المالية لتحقيق أهداف البرنامج، ثم التخطيط لإعداد الميزانية على المدى المتوسط، ثم توفر المرونة الكافية لضمان الإدارة الفعالة للميزانية.

وتفسرُ هذه النتيجة: بأن أهم المتطلبات لضمان الجودة الشاملة من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس بالنسبة للمعيار الثامن على حسب درجة توافرها في البرنامج: معرفة متطلبات البرنامج مقدما لإدراجها ضمن خطة ميزانية الكلية والجامعة، وهذا المتطلب هام لأن العديد من البرامج لم يكتب لها النجاح بسبب عدم توفر الميزانية اللازمة للصرف عليه، فلذلك تحديد متطلبات البرنامج مقدما وإدراجها ضمن خطة ميزانية الكلية والجامعة، أمر جيد يضمن نجاح البرنامج، ولقد عبر أفراد العينة عن وجود هذا المتطلب، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة: (محمد، محمد محمود. ٢٠١١).

٩- بالنسبة للمعيار التاسع (**عمليات التوظيف**) جاءت أهم المتطلبات لضمان الجودة الشاملة على حسب درجة توافرها في البرنامج: وجود معايير محددة لاختيار عضو الهيئة التدريسية تتلاءم مع جودة التعليم المطلوبة بالبرنامج، ثم يليها في الدرجة توفر خطة واضحة لعدد هيئة التدريس تتناسب مع أهداف البرنامج، ثم وجود عدد كاف من الموظفين لتنفيذ الأنشطة، ثم القيام بتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس والموظفين بشكل دوري، ثم وجود معايير لاختيار الموظفين، ثم توفر الدعم المناسب للتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس والإداريين.

وتفسرُ هذه النتيجة بأن أهم المتطلبات لضمان الجودة الشاملة من وجهة

نظر عضوات هيئة التدريس بالنسبة للمعيار التاسع على حسب درجة توافرها في البرنامج: وجود معايير محددة لاختيار عضو الهيئة التدريسية تتلاءم مع جودة التعليم المطلوبة بالبرنامج، وهذا المتطلب مهم لنجاح البرنامج؛ لأن عضو هيئة لتدريس من أهم عناصر العملية التعليمية، لذلك فإن حسن اختياره وفق قواعد ومعايير محددة يضمن نجاح العملية التعليمية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (الحربي، حياة.٢٠١١، وصالح، سهام. ٢٠١٣)، ولقد عبر أفراد العينة عن وجود هذا المتطلب بدرجة كبيرة في برنامج قسم التربية الخاصة.

١٠- بالنسبة للمعيار العاشر **(البحث العلمي)** جاءت أهم المتطلبات لضمان الجودة الشاملة على حسب درجة توافرها في البرنامج: مشاركة جميع أعضاء هيئة التدريس بالقسم في أنشطة البحث العلمي، ثم يليها في الدرجة توفر الموارد المالية اللازمة من الكلية لدعم البحث العلمي للأعضاء، ثم تقدير إسهامات أعضاء هيئة التدريس البحثية، ثم وجود خطة بحثية للقسم تشمل عمليات وأنشطة البحث العلمي اللازمة، ثم توفر الكلية البنية التحتية لاحتياجات البحث العلمي.

وتفسرُ هذه النتيجة بأن أهم المتطلبات لضمان الجودة الشاملة من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس بالنسبة للمعيار العاشر، على حسب درجة توافرها في البرنامج: وجود خطة بحثية للقسم تشمل عمليات وأنشطة البحث العلمي اللازمة، حيث إن أنشطة البحث العلمي أمر هام لأي قسم، وخاصة أنه لابد من وجود خطة للقسم تشمل أنشطة البحث العلمي للمشكلات التي يعاني منه الطلاب وتعاني منها العملية التعليمية والمجتمع بوجه عام، فهناك ضرورة لوجود فريق عمل من القسم يقوم على حل تلك المشكلات، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة: (ستولج، ديبورا لين ,Deborah Lynn""Stoulig. 2009)، ودراسة: (عبد الرؤف، علي ومحمود، رمضان. ٢٠١٢). ولقد عبر أفراد العينة عن وجود هذا المتطلب بدرجة كبيرة في برنامج قسم التربية الخاصة.

١١- بالنسبة للمعيار الحادي عشر**(العلاقات مع المجتمع)** جاءت أهم المتطلبات لضمان الجودة الشاملة على حسب درجة توافرها في البرنامج: تقديم البرنامج تدريب ميداني متميز يساعد الطلاب على الانخراط في سوق العمل، ثم يليها في الدرجة استخدام البرنامج لأنشطة بحثية تخدم المجتمع، ثم توفير البرنامج لخطة معتمدة لخدمة المجتمع وتنمية البيئة المحلية، ثم تقديم البرنامج لدورات تدريبية تساعد في تفهم طبيعة ذوي الاحتياجات الخاصة ومساعدتهم.

وتفسرُ هذه النتيجة بأن أهم المتطلبات لضمان الجودة الشاملة من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس بالنسبة للمعيار الحادي عشر، على حسب درجة توافرهـــا

في البرنامج: تقديم البرنامج تدريب ميداني متميز يساعد الطلاب على الانخـــراط في سوق العمل، ولاشك في أن التدريب الميداني للطلاب أمر في غاية الأهميـــة؛ لأنه الجانب العملي الذي يدلل على نجاح العملية التعليمية لأي برنامج، ولابد لهذا البرنامج أن يكون مرتبطا بسوق العمل ومشكلاته، ولقد عبر أفراد العينة عن وجود هذا المتطلب بدرجة كبيرة في برنامج قسم التربية الخاصة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة: (الحربي، حياة. ٢٠١١)، والتي ترجع صعوبات ومعوقات تطبيق نظام الجودة إلى قلة فترة التدريب الميداني.

٣- <u>النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث وتفسيرها:</u>

والذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر كلٌ من أعضاء وعضوات هيئة التدريس، والتي تعزى إلى متغير الجنس (ذكور وإناث) حول درجة توافر متطلبات تطبيق ضمان الجودة الشاملة لبرامج قسم التربية الخاصة (صعوبات التعلم، والإعاقة العقلية) في كلية التربية والآداب جامعة الحدود الشمالية، والمرتبطة بمعايير ضمان الجودة والاعتماد لبرامج التعليم العالي الصادرة من الهيئة الوطنية السعودية للتقويم والاعتماد الأكاديمي؟

وللإجابة عن السؤال الثالث، تم استخراج دلالة الفروق بين متوسطات وجهات نظر أعضاء وعضوات هيئة التدريس وفقا لمتغير الجنس، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (٩) دلالة الفروق بين متوسطات وجهات نظر أعضاء وعضوات هيئة التدريس وفقا لمتغير الجنس

البعد	العينة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	درجة الحرية	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
فقرة ١	أعضاء هيئة التدريس	50	3.94	1.132	-.275	98	.784	غير دالة
	عضوات هيئة التدريس	50	4.00	1.050				
فقرة ٢	أعضاء هيئة التدريس	50	3.90	1.165	1.773	98	.079	غير دالة
	عضوات هيئة التدريس	50	3.46	1.313				
فقرة ٣	أعضاء هيئة التدريس	50	3.88	1.043	1.016	98	.312	غير دالة
	عضوات هيئة التدريس	50	3.64	1.306				
فقرة ٤	أعضاء هيئة التدريس	50	3.88	.799	1.120	98	.265	غير دالة
	عضوات هيئة التدريس	50	3.66	1.136				
فقرة ٥	أعضاء هيئة التدريس	50	3.90	.909	1.264	98	.209	غير دالة
	عضوات هيئة التدريس	50	3.62	1.276				
المعيار الأول	أعضاء هيئة التدريس	50	19.50	4.186	1.185	98	.239	غير دالة
	عضوات هيئة التدريس	50	18.38	5.213				
6	أعضاء هيئة التدريس	50	4.10	.789	2.181	98	.032	دالة
	عضوات هيئة التدريس	50	3.66	1.189				
7	أعضاء هيئة التدريس	50	3.96	1.009	2.335	98	.022	دالة
	عضوات هيئة التدريس	50	3.46	1.129				
8	أعضاء هيئة التدريس	50	4.14	.670	4.893	98	.000	دالة
	عضوات هيئة التدريس	50	3.22	1.148				
10	أعضاء هيئة التدريس	50	3.64	.964	.613	98	.542	غير

البعد	العينة	ن	المتوسط	الانحراف المعيارى	ت	درجة الحرية	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
	عضوات هيئة التدريس	50	3.52	.995				دالة
المعيار الثاني	أعضاء هيئة التدريس	50	19.56	2.517	3.082	98	.003	دالة
	عضوات هيئة التدريس	50	17.54	3.892				
11	أعضاء هيئة التدريس	50	3.72	.757	.246	98	.806	غير دالة
	عضوات هيئة التدريس	50	3.68	.868				
12	أعضاء هيئة التدريس	50	3.50	1.147	.802	98	.424	غير دالة
	عضوات هيئة التدريس	50	3.32	1.096				
13	أعضاء هيئة التدريس	50	3.50	.707	.508	98	.612	غير دالة
	عضوات هيئة التدريس	50	3.42	.859				
14	أعضاء هيئة التدريس	50	3.36	1.139	.512	98	.610	غير دالة
	عضوات هيئة التدريس	50	3.24	1.205				
15	أعضاء هيئة التدريس	50	3.50	.839	1.846	98	.068	غير دالة
	عضوات هيئة التدريس	50	3.12	1.189				
المعيار الثالث	أعضاء هيئة التدريس	50	13.86	2.990	1.130	98	.261	غير دالة
	عضوات هيئة التدريس	50	13.10	3.699				
16	أعضاء هيئة التدريس	50	3.82	.850	1.732	98	.086	غير دالة
	عضوات هيئة التدريس	50	3.46	1.199				
17	أعضاء هيئة التدريس	50	3.76	.797	.929	98	.355	غير دالة
	عضوات هيئة التدريس	50	3.56	1.296				
18	أعضاء هيئة التدريس	50	3.70	1.249	.508	98	.613	غير دالة
	عضوات هيئة التدريس	50	3.58	1.108				
19	أعضاء هيئة التدريس	50	3.64	1.005	.432	98	.666	غير دالة
	عضوات هيئة التدريس	50	3.56	.837				
20	أعضاء هيئة التدريس	50	3.82	1.257	2.276	98	.025	دالة
	عضوات هيئة التدريس	50	3.32	.913				
21	أعضاء هيئة التدريس	50	3.58	.906	.183	98	.855	غير دالة
	عضوات هيئة التدريس	50	3.54	1.249				
المعيار الرابع	أعضاء هيئة التدريس	50	22.32	4.922	1.227	98	.223	غير دالة
	عضوات هيئة التدريس	50	21.02	5.648				
23	أعضاء هيئة التدريس	50	3.76	.870	.382	98	.703	غير دالة
	عضوات هيئة التدريس	50	3.82	.691				
24	أعضاء هيئة التدريس	50	3.78	.887	1.242	98	.217	غير دالة
	عضوات هيئة التدريس	50	3.56	.884				
25	أعضاء هيئة التدريس	50	3.70	.974	.106	98	.916	غير دالة
	عضوات هيئة التدريس	50	3.68	.913				
26	أعضاء هيئة التدريس	50	3.30	.789	2.494	98	.014	دالة
	عضوات هيئة التدريس	50	3.70	.814				
27	أعضاء هيئة التدريس	50	3.50	1.074	1.845	98	.068	غير دالة
	عضوات هيئة التدريس	50	3.06	1.300				
المعيار الخامس	أعضاء هيئة التدريس	50	18.04	3.551	.317	98	.752	غير دالة
	عضوات هيئة التدريس	50	17.82	3.391				
28	أعضاء هيئة التدريس	50	3.72	.927	3.285	98	.001	دالة
	عضوات هيئة التدريس	50	3.06	1.077				
29	أعضاء هيئة التدريس	50	3.54	1.054	1.260	98	.211	غير دالة
	عضوات هيئة التدريس	50	3.30	.839				
31	أعضاء هيئة التدريس	50	3.42	1.052	1.843	98	.068	غير دالة
	عضوات هيئة التدريس	50	3.04	1.009				
32	أعضاء هيئة التدريس	50	3.48	1.165	1.451	98	.150	غير

البعد	العينة	ن	المتوسط	الانحراف المعيارى	ت	درجة الحرية	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
	عضوات هيئة التدريس	50	3.14	1.178				دالة
المعيار السادس	أعضاء هيئة التدريس	50	14.16	2.881	2.707	98	.008	دالة
	عضوات هيئة التدريس	50	12.54	3.098				
33	أعضاء هيئة التدريس	50	3.42	1.162	3.244	98	.002	دالة
	عضوات هيئة التدريس	50	2.70	1.055				
34	أعضاء هيئة التدريس	50	3.06	1.219	1.863	98	.065	غير دالة
	عضوات هيئة التدريس	50	2.62	1.141				
35	أعضاء هيئة التدريس	50	3.32	1.301	.480	98	.632	غير دالة
	عضوات هيئة التدريس	50	3.20	1.195				
المعيار السابع	أعضاء هيئة التدريس	50	9.80	3.010	2.411	98	.018	دالة
	عضوات هيئة التدريس	50	8.52	2.243				
36	أعضاء هيئة التدريس	50	3.34	.798	1.287	98	.201	غير دالة
	عضوات هيئة التدريس	50	3.06	1.316				
37	أعضاء هيئة التدريس	50	3.50	.974	.387	98	.700	غير دالة
	عضوات هيئة التدريس	50	3.42	1.090				
38	أعضاء هيئة التدريس	50	3.48	.995	2.710	98	.008	دالة
	عضوات هيئة التدريس	50	2.94	.998				
39	أعضاء هيئة التدريس	50	3.56	.951	3.391	98	.001	دالة
	عضوات هيئة التدريس	50	2.90	.995				
40	أعضاء هيئة التدريس	50	3.52	1.015	1.534	98	.128	غير دالة
	عضوات هيئة التدريس	50	3.24	.797				
المعيار الثامن	أعضاء هيئة التدريس	50	17.40	3.720	2.417	98	.018	دالة
	عضوات هيئة التدريس	50	15.56	3.892				
41	أعضاء هيئة التدريس	50	3.48	1.092	.467	98	.641	غير دالة
	عضوات هيئة التدريس	50	3.38	1.048				
42	أعضاء هيئة التدريس	50	3.74	.751	1.602	98	.112	غير دالة
	عضوات هيئة التدريس	50	3.44	1.091				
43	أعضاء هيئة التدريس	50	2.94	1.185	.188	98	.852	غير دالة
	عضوات هيئة التدريس	50	2.90	.931				
44	أعضاء هيئة التدريس	50	2.86	1.069	.399	98	.691	غير دالة
	عضوات هيئة التدريس	50	2.78	.932				
45	أعضاء هيئة التدريس	50	2.70	1.035	-.415	98	.679	غير دالة
	عضوات هيئة التدريس	50	2.78	.887				
46	أعضاء هيئة التدريس	50	3.20	1.212	2.145	98	.034	دالة
	عضوات هيئة التدريس	50	2.76	.797				
المعيار التاسع	أعضاء هيئة التدريس	50	18.92	4.840	.979	98	.330	غير دالة
	عضوات هيئة التدريس	50	18.04	4.115				
47	أعضاء هيئة التدريس	50	3.70	1.055	5.318	98	.000	دالة
	عضوات هيئة التدريس	50	2.58	1.052				
48	أعضاء هيئة التدريس	50	3.62	.855	1.973	98	.051	غير دالة
	عضوات هيئة التدريس	50	3.24	1.061				
49	أعضاء هيئة التدريس	50	3.70	.814	4.455	98	.000	دالة
	عضوات هيئة التدريس	50	2.90	.974				
50	أعضاء هيئة التدريس	50	3.56	.760	4.888	98	.000	دالة
	عضوات هيئة التدريس	50	2.58	1.197				
51	أعضاء هيئة التدريس	50	3.16	.792	2.139	98	.035	دالة
	عضوات هيئة التدريس	50	2.78	.975				
المعيار	أعضاء هيئة التدريس	50	17.74	3.142	4.988	98	.000	دالة

البعد	العينة	ن	المتوسط	الانحراف المعيارى	ت	درجة الحرية	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
العاشر	عضوات هيئة التدريس	50	14.08	4.130				
52	أعضاء هيئة التدريس	50	3.54	.930	3.128	98	.002	دالة
	عضوات هيئة التدريس	50	2.82	1.335				
53	أعضاء هيئة التدريس	50	3.70	.707	2.411	98	.018	دالة
	عضوات هيئة التدريس	50	3.22	1.217				
54	أعضاء هيئة التدريس	50	3.34	1.042	1.120	98	.265	غير دالة
	عضوات هيئة التدريس	50	3.12	.918				
55	أعضاء هيئة التدريس	50	3.50	1.182	3.311	98	.001	دالة
	عضوات هيئة التدريس	50	2.66	1.349				
المعيار الحادي عشر	أعضاء هيئة التدريس	50	14.08	2.982	3.393	98	.001	دالة
	عضوات هيئة التدريس	50	11.82	3.646				
المقياس	أعضاء هيئة التدريس	50	185.38	28.071	٢,٨١٧	98	٠,٠٠٦	دالة
	عضوات هيئة التدريس	50	168.42	31.996				

وبالنظر إلى نتائج الجدول السابق (٩) يتضح الآتي:

١- بالنسبة للمعيار الأول **(الرؤية والرسالة والأهداف)** نلاحظ توافق وجهات النظر بين كل من أعضاء وعضوات هيئة التدريس حول درجة توافر متطلبات ضمان الجودة الشاملة لبرامج كلية التربية والآداب بجامعة الحدود الشمالية، والمتمثلة في برنامج (قسم التربية الخاصة)، حيث أوضحت نتائج الدراسة إلى عدم وجود دلالة بالنسبة لجميع فقرات المعيار الخمس. وكذلك الدرجة الكلية.

ويفسرُ ذلك بأن وجهة نظر (الأعضاء من الذكور والإناث) متوافقة حول جميع فقرات المعيار الأول، ويدل ذلك على أهمية هذه المتطلبات لضمان الجودة الشاملة وأنها متوفرة بدرجة عالية في البرنامج، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة: (إسماعيل، جمال حمدان. ٢٠١٢).

٢- بالنسبة للمعيار الثاني **(إدارة البرنامج)** نلاحظ اختلاف وجهات النظر بين كل من أعضاء وعضوات هيئة التدريس حول درجة توافر متطلبات ضمان الجودة الشاملة لبرامج كلية التربية والآداب بجامعة الحدود الشمالية، والمتمثلة في برنامج (قسم التربية الخاصة)، حيث أوضحت نتائج الدراسة وجود دلالة إحصائية لصالح أعضاء هيئة التدريس في الفقرات (٦): (يقود رئيس القسم البرنامج قيادة فاعلة)، و(٧) (تشارك جميع الأطراف ذات الصلة بالبرنامج في التخطيط له)، و(٨) يراقب رئيس القسم جودة تقديم المقررات والبرنامج ككل مراقبة دورية)، وأما بالنسبة للفقرة (١٠) فأوضحت النتائج إلى عدم وجود دلالة إحصائية لها، وأما بالنسبة للدرجة الكلية للمعيار، أوضحت النتائج وجود دلالة إحصائية لصالح أعضاء هيئة التدريس.

وتفسرُ هذه النتيجة إلى أهمية المتطلبات المذكورة، وأنها تمثل عاملاً هاماً لنجاح العملية التعليمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس الذكور وأنها متوفرة

بدرجة عالية، بينما رأى أعضاء هيئة التدريس من الإناث أنها لا تمثل أهمية من وجهة نظرهن، وأنها غير متوفرة في البرنامج بدرجة كبيرة، وكذلك أيضا بالنسبة للدرجة الكلية للمعيار الثاني؛ لأن الرجال في الغالب ينجحون في مجال الإدارة عن الإناث.

٣-بالنسبة للمعيار الثالث **(إدارة ضمان الجودة)** نلاحظ توافق وجهات النظر بين كل من أعضاء وعضوات هيئة التدريس حول درجة توافر متطلبات ضمان الجودة الشاملة لبرامج كلية التربية والآداب بجامعة الحدود الشمالية، والمتمثلة في برنامج (قسم التربية الخاصة)، حيث أوضحت نتائج الدراسة إلى عدم وجود دلالة بالنسبة لجميع فقرات المعيار الخمس. وكذلك الدرجة الكلية.

ويفسرُ ذلك بأن وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس (من الذكور والإناث) متوافقة حول جميع فقرات المعيار الثالث، ويدل ذلك على أهمية هذه المتطلبات لضمان الجودة الشاملة وأنها موجودة بدرجة كبيرة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (إسماعيل، جمال حمدان. ٢٠١٢).

٤- بالنسبة للمعيار الرابع **(التعلم والتعليم)** نلاحظ اختلاف وجهات النظر بين كل من أعضاء وعضوات هيئة التدريس حول درجة توافر متطلبات ضمان الجودة الشاملة لبرامج كلية التربية والآداب بجامعة الحدود الشمالية، والمتمثلة في برنامج (قسم التربية الخاصة)، حيث أوضحت نتائج الدراسة إلى وجود دلالة إحصائية لصالح أعضاء هيئة التدريس في الفقرة (٢٠) (تحتوي المقررات الدراسية على أساليب قيمة ومتنوعة لتنمية مهارات التعلم الذاتي)، وأما بالنسبة لبقية الفقرات (١٦، ١٧،١٨،١٩،٢١) فأوضحت النتائج إلى عدم وجود دلالة إحصائية تعزي لمتغير الجنس، وكذلك بالنسبة للدرجة الكلية للمعيار.

وتفسرُ هذه النتيجة إلى أهمية المتطلب المذكور، وأنه يمثل عاملاً هاماً لنجاح العملية التعليمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس الذكور، وأنه موجود بدرجة كبيرة في البرنامج،بينما رأي أعضاء هيئة التدريس من الإناث أنه لا يمثل أهمية من وجهة نظرهن، وأنه موجود بدرجة أقل، وأيضا بالنسبة للدرجة الكلية للمعيار أوضحت النتائج: إلى عدم وجود دلالة إحصائية،وهذا يعني أهمية هذا المعيار لكلا الطرفين ووجوده بدرجة عالية.

٥-بالنسبة للمعيار الخامس **(إدارة شؤون الطلاب والخدمات المساندة)** نلاحظ اختلاف وجهات النظر بين كل من أعضاء وعضوات هيئة التدريس حول درجة توافر متطلبات ضمان الجودة الشاملة لبرامج كلية التربية والآداب بجامعة الحدود الشمالية، والمتمثلة في برنامج (قسم التربية الخاصة)، حيث أوضحت نتائج الدراسة إلى وجود دلالة إحصائية لصالح عضوات هيئة

التدريس في الفقرة (٢٦) (يوجد توصيف لآليات التظلم بوضوح للطلاب في البرنامج، ويتم إعلانها لهم، وتطبيقها بعدالة)، وأما بالنسبة لبقية الفقرات (٢٣، ٢٤، ٢٥،٢٧) فأوضحت النتائج إلى عدم وجود دلالة إحصائية تعزي لمتغير الجنس، وكذلك بالنسبة للدرجة الكلية للمعيار.

وتفسرُ هذه النتيجة أهمية المتطلب المذكور، وأنه يمثل عاملاً هاماً لنجاح العملية التعليمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس الإناث، وأنه موجود بدرجة عالية، بينما رأي أعضاء هيئة التدريس من الذكور أنه لا يمثل أهمية، وأنه موجود بدرجة أقل، وهذا يعزى إلى أن الإناث يميلون إلى التقيد بالنظام حرفياً، وأيضا بالنسبة للدرجة الكلية للمعيار، أوضحت النتائج إلى عدم وجود دلالة إحصائية، وهذا يعني أهمية هذا المعيار لكلا الطرفين ووجوده بدرجة عالية.

٦-بالنسبة للمعيار السادس **(مصادر التعلم)** نلاحظ اختلاف وجهات النظر بين كل من أعضاء وعضوات هيئة التدريس حول درجة توافر متطلبات ضمان الجودة الشاملة لبرامج كلية التربية والآداب بجامعة الحدود الشمالية، والمتمثلة في برنامج (قسم التربية الخاصة)، حيث أوضحت نتائج الدراسة إلى وجود دلالة إحصائية لصالح أعضاء هيئة التدريس في الفقرة (٢٨) (يقوم أعضاء هيئة التدريس بالقسم بتقديم معلومات حول احتياجات مصادر التعلم (للطلاب وأعضاء هيئة التدريس) قبل استخدامها مع سهولة الوصول إليها من الطلاب)، وأما بالنسبة لبقية الفقرات (٢٩، ٣١، ٣٢) فأوضحت النتائج إلى عدم وجود دلالة إحصائية تعزي لمتغير الجنس، وأما بالنسبة للدرجة الكلية للمعيار، أوضحت النتائج وجود دلالة إحصائية لصالح أعضاء هيئة التدريس.

وتفسرُ هذه النتيجة إلى أهمية المتطلب المذكور، وأنه يمثل عاملاً هاماً لنجاح العملية التعليمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس الذكور، وأنه موجود بدرجة عالية، بينما رأي أعضاء هيئة التدريس من الإناث أنه لايمثل أهمية لوجوده بالبرنامج بدرجة أقل، وهذا يعزى إلى أن الذكور يهتمون أكثر بمصادر التعلم، وكذلك أيضا بالنسبة للدرجة الكلية للمعيار، أوضحت النتائج إلى وجود دلالة إحصائية لصالح أعضاء هيئة التدريس وأنه متوفر بدرجة عالية، حيث يرون أهمية مصادر التعلم في نجاح أي برنامج.

٧- بالنسبة للمعيار السابع **(المرافق والتجهيزات)** نلاحظ اختلاف وجهات النظر بين كل من أعضاء وعضوات هيئة التدريس حول درجة توافر متطلبات ضمان الجودة الشاملة لبرامج كلية التربية والآداب بجامعة الحدود الشمالية، والمتمثلة في برنامج (قسم التربية الخاصة)، حيث أوضحت نتائج الدراسة، إلى وجود دلالة إحصائية لصالح أعضاء هيئة التدريس في الفقرة (٣٣) (تتوفر

البنية التحتية المناسبة والمهيأة من قاعات حضور المحاضرات في الكلية لضمان فعالية عملية التعليم والتعلم في البرنامج)، وأما بالنسبة لبقية الفقرات (٣٤، ٣٥) فأوضحت النتائج إلى عدم وجود دلالة إحصائية تعزي لمتغير الجنس، وأما بالنسبة للدرجة الكلية للمعيار، أوضحت النتائج وجود دلالة إحصائية لصالح أعضاء هيئة التدريس.

وتفسرُ هذه النتيجة إلى أهمية المتطلب المذكور، وأنه يمثل عاملاً هاماً لنجاح العملية التعليمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس الذكور، ووجوده بالبرنامج بدرجة كبيرة، بينما رأي أعضاء هيئة التدريس من الإناث أنه لا يمثل أهمية؛ لأنه موجود بدرجة أقل، وكذلك أيضا بالنسبة للدرجة الكلية للمعيار، أوضحت النتائج إلى وجود دلالة إحصائية لصالح أعضاء هيئة التدريس، حيث يرون أهمية توفر المرافق والتجهيزات وهذا يتفق مع نتائج دراسة (الدين، نور، واوشن، ريمه، وزيان، إيمان. ٢٠١٣).

٨- بالنسبة للمعيار الثامن (**التخطيط والإدارة المالية**) نلاحظ اختلاف وجهات النظر بين كل من أعضاء وعضوات هيئة التدريس حول درجة توافر متطلبات ضمان الجودة الشاملة لبرامج كلية التربية والآداب بجامعة الحدود الشمالية، والمتمثلة في برنامج (قسم التربية الخاصة)، حيث أوضحت نتائج الدراسة إلى وجود دلالة إحصائية لصالح أعضاء هيئة التدريس في الفقرة (٣٩) (تتوفر المرونة الكافية بما يضمن الإدارة الفعالة للميزانية والاستجابة للأحداث غير المتوقعة)، وكذلك وجود دلالة إحصائية لصالح أعضاء هيئة التدريس في الفقرة (٣٨) (يتم التخطيط لإعداد الميزانية على المدى المتوسط لفترة لا تقل عن ثلاث سنوات) وأما بالنسبة لبقية الفقرات (٣٦، ٣٧، ٤٠): فأوضحت النتائج إلى عدم وجود دلالة إحصائية تعزي لمتغير الجنس، وأما بالنسبة للدرجة الكلية للمعيار، أوضحت النتائج وجود دلالة إحصائية لصالح أعضاء هيئة التدريس.

وتفسرُ هذه النتيجة إلى أهمية المتطلبات المذكورة، وأنه تمثل عاملاً هاماً لنجاح العملية التعليمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس الذكور، وأنها موجودة بالبرنامج بدرجة كبيرة، بينما رأي أعضاء هيئة التدريس من الإناث أنها لا تمثل أهمية لوجودها بالبرنامج بدرجة أقل، وكذلك أيضا بالنسبة للدرجة الكلية للمعيار، أوضحت النتائج إلى وجود دلالة إحصائية لصالح أعضاء هيئة التدريس، حيث يرون أهمية توفر التخطيط والإدارة المالية الجيدة.

٩- بالنسبة للمعيار التاسع (**عمليات التوظيف**) نلاحظ اختلاف وجهات النظر بين كل من أعضاء وعضوات هيئة التدريس حول درجة توافر متطلبات ضمان الجودة الشاملة لبرامج كلية التربية والآداب بجامعة الحدود الشمالية، والمتمثلة

في برنامج (قسم التربية الخاصة)، حيث أوضحت نتائج الدراسة إلى وجود دلالة إحصائية لصالح أعضاء هيئة التدريس في الفقرة (٤٦) (يتوفر الدعم المناسب للتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس والموظفين الإداريين في البرنامج)، وأما بالنسبة لبقية الفقرات (٤١، ٤٢، ٤٣، ٤٤،٤٥): فأوضحت النتائج إلى عدم وجود دلالة إحصائية تعزي لمتغير الجنس، وكذلك لا يوجد دلالة إحصائية للدرجة الكلية للمعيار.

وتفسرُ هذه النتيجة أهمية المتطلب المذكور، وأنه يمثل عاملاً هاماً لنجاح العملية التعليمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس الذكور، وأنه موجود بالبرنامج بدرجة عالية، بينما رأي أعضاء هيئة التدريس من الإناث أنه لا يمثل أهمية ودرجة أقل، وكذلك أيضا بالنسبة للدرجة الكلية للمعيار،أوضحت النتائج: إلى عدم وجود دلالة إحصائية بين الطرفين، وهذا يدل على الأهمية المشتركة لجانب التوظيف، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (حمدان، جمال. ٢٠١٢).

١٠- بالنسبة للمعيار العاشر (**البحث العلمي**) نلاحظ اختلاف وجهات النظر بين كل من أعضاء وعضوات هيئة التدريس حول درجة توافر متطلبات ضمان الجودة الشاملة لبرامج كلية التربية والآداب بجامعة الحدود الشمالية، والمتمثلة في برنامج (قسم التربية الخاصة)، حيث أوضحت نتائج الدراسة إلى وجود دلالة إحصائية لصالح أعضاء هيئة التدريس في الفقرة (٤٧) (توجد خطة بحثية للقسم تشمل عمليات وأنشطة البحث العلمي اللازمة)، وكذلك الفقرة (٤٩) (تتوفر الموارد المالية اللازمة من الكلية لدعم الأبحاث العلمية لأعضاء هيئة التدريس بالقسم)، وكذلك الفقرة رقم (٥٠) (توفر الكلية البنية التحتية اللازمة لاحتياجات البحث العلمي لأعضاء هيئة التدريس بالقسم)، وكذلك الفقرة (٥١) (يتم تقدير إسهامات أعضاء هيئة التدريس البحثية، والذي بدوره ينعكس على محكات تقويمهم وترقياتهم)، وأما بالنسبة للفقرة (٤٨) فأوضحت النتائج إلى عدم وجود دلالة إحصائية تعزي لمتغير الجنس، وكذلك توجد دلالة إحصائية للدرجة الكلية للمعيار لصالح أعضاء هيئة التدريس.

وتفسر هذه النتيجة إلى أهمية المتطلبات المذكورة، وأنها تمثل عاملاً هاماً لنجاح العملية التعليمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس الذكور وأن هذه المتطلبات متوفرة بالبرنامج بدرجة عالية، بينما رأي أعضاء هيئة التدريس من الإناث أنها لا تمثل أهمية، وكذلك أيضا بالنسبة للدرجة الكلية للمعيار: أوضحت النتائج إلى وجود دلالة إحصائية لصالح أعضاء هيئة التدريس، وهذا يدل على أهمية البحث العلمي ووجود خطة له وتوفر الدعم المادي اللازم. وهذا يتفق مع ما

توصلت إليه نتائج دراسة (الدين، نور، واوشن، ريمه، وزيان، إيمان. ٢٠١٣) من غياب معظم الجامعات العربية عن التصنيفات العالمية، لقلة الإنفاق على البحث العلمي.

١١- بالنسبة للمعيار الحادي عشر **(العلاقات مع المجتمع)** نلاحظ اختلاف وجهات النظر بين كل من أعضاء وعضوات هيئة التدريس حول درجة توافر متطلبات ضمان الجودة الشاملة لبرامج كلية التربية والآداب بجامعة الحدود الشمالية، والمتمثلة في برنامج (قسم التربية الخاصة)، حيث أوضحت نتائج الدراسة إلى وجود دلالة إحصائية لصالح أعضاء هيئة التدريس في الفقرة (٥٢) (يوفر البرنامج خطة معتمدة لخدمة المجتمع وتنمية البيئة المحلية المحيطة به)، والفقرة (٥٣) (يقدم البرنامج تدريب ميداني متميز يساعد الطلاب على الانخراط في سوق العمل)، وكذلك الفقرة (٥٥) (يقدم البرنامج دورات تدريبية تساعد أفراد المجتمع في تفهم طبيعة ذوي الاحتياجات الخاصة ومساعدتهم)، وأما بالنسبة للفقرة (٥٤) فأوضحت النتائج إلى عدم وجود دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، وكذلك توجد دلالة إحصائية للدرجة الكلية للمعيار لصالح أعضاء هيئة التدريس.

وتفسرُ هذه النتيجة أهمية المتطلبات المذكورة، وأنها تمثل عاملاً هاماً لنجاح العملية التعليمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس الذكور وتوافرها بدرجة عالية، بينما رأي أعضاء هيئة التدريس من الإناث أنها لا تمثل أهمية، وأيضا بالنسبة للدرجة الكلية للمعيار، أوضحت النتائج: عدم وجود دلالة إحصائية، وهذا يدل على أهمية العلاقات مع المجتمع لكلا الطرفين.

بالنسبة للاستبانة بوجه عام، أوضحت النتائج وجود دلالة إحصائية لصالح أعضاء هيئة التدريس. وتفسر هذه النتيجة بأن نظرة أعضاء هيئة التدريس بوجه عام إلى المتطلبات والمعايير، تدل على أهميتها في نظرهم وأنها متوفرة بدرجة عالية بالبرنامج، وهى نظرة أكثر اهتماما بدرجة أكبر من آراء عضوات هيئة التدريس، واللاتي لهن نظرة للمتطلبات ودرجة توافرها أقل بالبرنامج، بالمقارنة بنظرة أعضاء هيئة التدريس.

خامسا -التوصيات:

في ضوء النتائج السابقة يوصي الباحثون بالآتي:

١- توفير شبكة معلومات تربط الجامعة ببعضها وترتبط بالجامعات الأخرى حتى تتحقق الجودة الشاملة.

٢- وضع آلية لدعم الكليات والأقسام المتميزة في مشروع الجودة الشاملة.

٣- تطبيق آلية لضمان الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في كلية التربية والآداب جامعة الحدود الشمالية.

٤- الاهتمام بتوافر متطلبات ضمان الجودة الشاملة التي توصلت إليها الدراسة الحالية.
٥- توعية كافة كليات الجامعة وأعضاء هيئة التدريس فيها بمفاهيم متطلبات الجودة الشاملة والعمل على تطبيقها.
٦- توجيه قيادات الجامعة نحو تطبيق مفاهيم الجودة الشاملة.
٧- العمل على نشر ثقافة الجودة الشاملة.
٨- تغيير اتجاهات العاملين بالكلية بما يتلاءم مع نظام الجودة الشاملة.
٩- العمل على تنفيذ متطلبات ضمان الجودة الشاملة التى توصلت إليها الدراسة الحالية وتقويم تطبيقها على مستوى برامج كليات الجامعة.

سادسا – المقترحات:

وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج وتوصيات فإنها تقدم المقترحات البحثية على النحو الآتي:

١- متطلبات ضمان الجودة الشاملة (دراسة مقارنة لبرامج الكليات بالجامعة).
٢- درجة توافر متطلبات ضمان الجودة الشاملة على المستوى المؤسسي لكلية التربية والآداب.
٣- معوقات تطبيق نظام الجودة الشاملة في كليات التربية.
٤- دراسة مقارنة لمتطلبات ضمان الجودة الشاملة في كليات التربية بالمملكة العربية السعودية والولايات المتحدة الأمريكية.
٥- دراسة مقارنة لنظم ضمان الجودة والاعتماد المؤسسي للجامعات في كل من أستراليا وألمانيا وإمكانية الإفادة منها في المملكة العربية السعودية.
٦- الاعتماد الأكاديمي لبرامج كليات التربية بين الواقع والمأمول.
٧- متطلبات ضمان الجودة الشاملة للتعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية.
٨- تقويم تجربة الهيئة الوطنية السعودية للتقويم والاعتماد الأكاديمي.
٩- تقويم التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية: دراسة حالة على جامعة الحدود الشمالية.
١٠- ضمان الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة.

المراجع

أولاً- المراجع العربية:

أبو دقة، سناء إبراهيم. عرفة، لبيب.٢٠٠٧. الاعتماد وضمان الجودة لبرامج إعداد المعلم "تجارب عربية وعالمية". ورقة عمل قدمت لورشة العمل: "**العلاقة التكاملية بين التعليم العالي والتعليم الأساسي: برامج تدريب وإعداد المعلمين**".

ابن منظور، محمد.١٩٨٤ .**لسان العرب**. الجزء الثاني. القاهرة: دار المعارف.

أحمد، أشرف السعيد.٢٠٠٥. إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية: رؤية إسلامية، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية: جامعة المنصورة.

إسماعيل، جمال حمدان. ٢٠١٢. واقع إعداد المعلم في كليات التربية بجامعات قطاع غزة في ضوء معايير الجودة الشاملة. **رسالة ماجستير غير منشورة**. غزة: جامعة الأزهر. ١٤٣٤.

البلاوي، حسن وآخرون (٢٠٠٦). **الجودة الشاملة بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد:الأسس والتطبيقات**. عمان: دار المسيرة.

البحيري، خلف محمد. ٢٠٠٥. إدارة الاعتماد المهني لإعداد المعلم بالجامعات المصرية. **المؤتمر القومي السنوي الثاني عشر (العربي الرابع):** تطوير أداء الجامعات العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة ونظم الاعتماد، الجزء الأول، القاهرة، مركز تطوير التعليم الجامعي – كلية التربية جامعة عين شمس، ١٨-١٩ ديسمبر ٢٠٠٥.

البنا، عادل السعيد. عمارة، سامي فتحي. ٢٠٠٥. "إدارك أعضاء هيئة التدريس لمتطلبات الاعتماد وضمان الجودة والصعوبات التي تواجه تطبيقه بمؤسسات التعليم العالي في مصر (دراسة ميدانية) ". **المؤتمر القومي السنوي الثاني عشر (العربي الرابع)**. القاهرة: جامعة عين شمس. ١٨ – ١٩ ديسمبر. ص ص ٢٥٢: ٣٢٩.

البندري، محمد سليمان، وطعيمة، رشدي أحمد (٢٠٠٢). **تطوير كليات التربية بين معايير الاعتماد ومؤشرات الجودة**. سلطنة عمان: وزارة التعليم العالي.

الحاج، فيصل عبد الله ،مجيد، سوسن شاكر،جريسات، الياس سليمان. ١٤٢٩. **دليل ضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية**. عمان.

الحربي، حياة محمد.٢٠٠٦. إدارة الجودة الشاملة والاعتماد في مستويات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية.جامعة المنيا. **مجلة البحث في التربية وعلم النفس**. المجلد (١٨). العدد (٤).ص ص ٨١-٢٠٠.

الحربي، حياة محمد.٢٠١١. المعوقات التي تواجه تحقيق الجودة الشاملة والتهيئة لمتطلبات الاعتماد الأكاديمي بجامعة أم القرى: دراسة ميدانية .**دراسات تربوية واجتماعية. مج ١٧**. ع ٢. ص ص ١١ – ١٠٧.

الحكمي، علي بن صديق، وآخرون. ١٤٢٤. اختبار الكفايات الأساسية للمعلمين. ورقة عمل قدمت إلى اللقاء الحادي عشر لقادة العمل التربوي المنعقد بجازان. **مجلة المعرفة. العدد ٩٥.**

الخطيب، محمد شحات.٢٠٠٤. **الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في التعليم.** الرياض: دار الخريجي.

السالوس، منى علي.الميمان، بدرية صالح. ٢٠١٠. نحو معايير أكاديمية لجودة إعداد المعلم في كليات التربية بجامعة طيبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس: الرياض. **الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن).** اللقاء السنوي الخامس عشر.

الشبكة العربية لضمان الجودة في التعليم العالي.٢٠١٠. **معجم لمصطلحات ضمان الجودة في التعليم العالي.**عمان.

الغامدي، علي محمد. ٢٠١١. "تصور مقترح لتطبيق نظام الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية والتعليمية السعودية في ضوء المواصفة الدولية للجودة (ISO9002)". الرياض. **الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن).** اللقاء السنوي الرابع عشر. ص ص ٣٤٥: ٣٧٨.

المعجم الوجيز. ١٩٨٠. القاهرة: مجمع اللغة العربية.

النجار، عبدالوهاب محمد. ١٤٢٨. الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات إعداد المعلمين كوسيلة لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العام. القصيم. ورقة عمل مقدمة إلى **اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن).** المنعقد في الفترة من ٢٨- ١٤٢٨/٤/٢٩هـ.

الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي.١٤٣٣. **معايير ضمان الجودة والاعتماد لبرامج التعليم العالي.** الرياض.

بدير، المتولى إسماعيل.٢٠٠٤. رؤية مستقبلية لكليات التربية فى ضوء إطار مرجعى للاعتماد الأكاديمي. **رسالة دكتوراه غير منشورة.** كلية التربية: جامعة المنصورة.

بوطبة، نور الهدى. اوشن، ريمة. زيان، إيمان. ٢٠١٣. موقع الجامعات العربية من التصنيفات العالمية. **المؤتمر الدولي العربي الثالث لضمان جودة التعليم العالي (IACQA).** جامعة الزيتونة الأردنية. ٢- ٢٠١٣/٤/٤. ص ص ٧٣٠: ٧٤٢.

جامعة الحدود الشمالية. ١٤٣٣. **إسهامات جامعة الحدود الشمالية في التنمية المحلية:** عرعر.

حسن، رشاد محمد. ٢٠٠٨. "تصور مقترح لتطبيق نظام الجودة الشاملة بكليات التربية في مصر". **مجلة كلية التربية (جامعة حلوان). المجلد الرابع.** العدد الثاني عشر. إبريل. ص ص ٥٨٥: ٦٣٤.

حيدر، عبد اللطيف حسين. ١٤٣٣. الاعتماد الأكاديمي في التعليم العالي العربي.

المجلة السعودية للتعليم العالي. العدد السابع. رجب. ص ص٣٩: ٦٠.
دافيز، برنت. إليسون، لندا. ١٩٩٩. **الإدارة المدرسية فى القرن الحادى والعشرين**. ترجمة السيد عبد العزيز البهواش القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
زاهر، ضياء الدين. ٢٠٠٥. **إدارة النظم التعليمية للجودة الشاملة**. القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.
رمضان، صلاح السيد.٢٠٠٥. تطوير نظم إعداد المعلم بكليات التربية في سلطنة عمان في ضوء معايير الجودة الشاملة. **جامعة الزقازيق. مجلة كلية التربية. المجلد ١٥**. العدد ٦٠.
شحاتة، حسن.٢٠٠٥. ثقافة المعايير والتعليم الجامعي، جامعة عين شمس، المؤتمر العلمي السابع عشر: مناهج التعليم والمستويات المعيارية، **الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد (١)**.
صالح، سهام محمد. ٢٠١٣. التحديات التي تواجه تطبيق إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية والمملكة الأردنية الهاشمية: **مجلة العلوم التربوية**. العدد الثاني. إبريل. ص ص ٢٤٩: ٢٨٩.
عبد السميع، الجميل محمد. حكيم، عبدالحميد عبدالمجيد. ١٤٢٨. **تصور مقترح لمعايير الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في كليات إعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض المعايير الدولية**. مكة المكرمة: كلية المعلمين (جامعة أم القرى).
عبد الهادي، محمود عز الدين. ٢٠٠٥. نماذج عالمية في الاعتماد وضمان الجودة للمؤسسات التعليمية – دراسة حالة. **المؤتمر السنوي الثالث عشر: الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية. الجزء الأول**. القاهرة: الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية بالاشتراك مع كلية التربية ببني سويف جامعة القاهرة. ٢٤-٢٥ يناير. ٢٠٠٥.
علي، محمد السيد.١٤٣٢. **موسوعة المصطلحات التربوية**. عمان: دار المسيرة.
عمر، زهير صلاح.١٤٣٣. ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في التعليم العالي السعودي. **المجلة السعودية للتعليم العالي.العدد السابع**. رجب. ص ص ٦١:٧٠.
كنعان، أحمد على كنعان.٢٠٠٥. تطوير أداء أعضاء الهيئة التدريسية وفق معايير الجودة الشاملة. **من أوراق عمل المؤتمر القومي السنوي الثاني عشر (العربي الرابع)**: تطوير أداء الجامعات العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة ونظم الاعتماد، الجزء الأول، القاهرة، مركز تطوير التعليم الجامعي – كلية التربية جامعة عين شمس. ١٨-١٩ ديسمبر ٢٠٠٥ م.
كيلادا، جوزيف. ٢٠٠٤. ترجمة سرور، سرور. **تكامل إعادة الهندسة مع إدارة الجودة الشاملة**: الرياض. دار المريخ.
ليلي،ستيف. ١٤٢٨. نحو معايير مهنية لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين نموذج نكاتي

(NCATE). ترجمة النصار، صالح عبدالعزيز. الرياض: **اللقاء السنوي الرابع عشر. الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن).** ٢٨ – ٢٩ / ٤ / ١٤٢٨ه. ص ص ٧٤٢: ٧٤٩.

مجيد، سوسن. الزيادات، محمود. ٢٠٠٧. **إدارة الجودة الشاملة تطبيقات في الصناعة والتعليم.** عمان: دار صفا.

محمد، أمجد محمود.٢٠١١. معايير ضمان الجودة والاعتماد في كليات التربية في الجامعات الأردنية. **دراسة قدمت إلى المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي.** الأردن (جامعة الزرقاء الأهلية). ص ص ١– ٢٦.

محمد، علي عبد الرؤوف و محمود عبد العليم، رمضان. ٢٠١٢. متطلبات تطبيق الاعتماد الأكاديمي بكليتي التربية جامعة الأزهر ومدى توافرها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد العاشر.** ع ١. ص ص ٢٠٢: ٢٣٦.

محمد، محمد محمود. ٢٠١١. تصور مقترح لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي للمؤسسات التربوية في مصر في ضوء بعد الاتجاهات العالمية المعاصرة "دراسة تحليلة مقارنة"، **مجلة الثقافة والتنمية،** السنة الحادية عشرة، ع ٤٠، ص ص ١٠١: ١٥٧.

وان سان، ستيفن تان. كونغ لي، سينغ. ١٤٣٣. قضايا وممارسات في الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة. **المجلة السعودية للتعليم العالي. العدد السابع.** رجب. ص ص ١١– ٣٨.

وزارة التعليم العالي.١٤٣٣.**مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية (الجامعات والكليات الحكومية والأهلية).** الرياض.

وزارة التعليم العالي. ١٤٣٤. الجودة والاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي. الرياض: **المعرض والمؤتمر الدولي للتعليم العالي.**

ثانياً– المراجع الأجنبية:

Cheng, Y. (2003).Quality Assurance in Education – Internal, Interface and Future. **Journal of Quality in Education. Vol. 2.** No. 4. 2003.

Council for Higher Education Accreditation (CHEA). 2010. **The** Value of Accreditation: Washington, DC.

FEDERKEIL, GERO.2008. Rankings and Quality Assurance in Higher Education**, Higher Education in Europe, Vol. 33.** No. 2/3. July–October. 219: 231.

Gok, Enes. 2013. PERCEIVED QUALITY OF TEACHER EDUCATION PROGRAMS IN TURKEY: BASIC ISSUES AND THEIR APPLICATION TO TURKISH PUBLIC HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS, **Unpublished Doctoral Dissertation**, University of

Pittsburgh. (UMI No. 3577008).

Houghton, J. 1996.Academic Accreditation: Who, What, When, and Why? "**Parks and Recreation. Vol. 31**. No. 2.

Ingvarson, Lawrence. Et al. 2006. **Teacher Education Accreditation: A Review of National and International Trends and Practices**. Australian Council for Educational Research.

Jezierska, Joanna Maria. 2009. QUALITY ASSURANCE POLICIES IN THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA: A COMPARATIVE CASE STUDY, **Unpublished Doctoral Dissertation,** Graduate College University of Nevada, Las Vegas, (UMI No. 3391498).

Joseph, Beatriz.2003. Service Quality in Education: A student Perspective**. "Quality Assurance in Education". Vol. 5**.No. 1.

Kettunen, Juha. Strategy and Quality Maps in Higher Education.2011. **US-China Education Review,** February, **Vol. 8**. No. 2, 149-156.

Kistan, C. (1999).Quality Assurance in South Africa. **Quality Assurance Education Journal**. **Vol. 7**. No. 3. 1999.

Manivannan, M ; Premila, K S.2009. Application of Principles of Total Quality Management (TQM) in Teacher Education Institutions. **Journal of College Teaching and Learning**. **Vol.** 6. No. 6

Michael R. Carrell, et. al. 1997**. Fundamentals of Organizational Behavior.** Prentice Hall: New Jersey.

National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE). 2008. **Professional Standards for the Accreditation of Teacher Preparation Institutions**. Washington, DC.

Nelson Villanueva, Neulin. 2012. ASSURING QUALITY IN BELIZEAN HIGHER EDUCATION: A COLLECTIVE CASE STUDY of INSTITUTIONAL PERSPECTIVES and PRACTICES. **Unpublished Doctoral Dissertation.** University of Nebraska. (UMI No. 3504002).

Newton, J. 2007. **What is quality?** In L.Bollaert, et al. (Eds.), Embedding Quality Culture in Higher Education. A selection of papers from the 1st European forum for Quality Assurance. Brussels (Belgium): European University Association. 14-20.

Sallis, Edward. 1993. **Total Quality Management in Education**: London: Kegan Page.

Sanyal, B. C. and Martin, Michaela. 2006. **Quality Assurance and the Role of Accreditation, an Overview**. In: Higher Education in the World 2007, Accreditation for Quality Assurance, What is at Stake?. GUNI.

Palgrave Macmillan. Oct: 77-88.

Schade, A.2003.Recent Quality Assurance Activities in Germany. **European Journal of Education. Vol. 38.** No. 3.

Stoulig, Deborah Lynn. 2009.TEACHER EDUCATION PREPARATION ASSESSMENT SYSTEM and the NATIONAL COUNCIL FOR ACCREDITATION OF TEACHER EDUCATION ACCREDITATION**, Unpublished Doctoral Dissertation,** University of Southern Mississippi. (UMI No. 3396130).

Teacher Education Accreditation Council (TEAC).2012.**Guide to Accreditation:** Washington, DC.

Woodhouse, D. 1999. Quality and Quality Assurance. In: De Wit. H, J. Knight. Programme on Institutional Management in Higher Education (Eds.). **Quality and Internationalization in Higher Education**. Paris: Organization for Economic Co-operation and Development. 29-43.

ثالثا: مواقع الانترنت

السبوع، محمد وآخرون. ٢٠١١. **الدليل الإرشادي لتعزيز ثقافة الجودة وممارستها في الجامعات العربية، (**مشروع التير**):**
.Available from: www.altair-project.org.Online. 6 / 4 /1434.

الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، المفاهيمٌ والمصطلحات المستخدمة في الاعتماد الأكاديميٌ وضمان الجودة في المملكة العربيةٌ السعوديةٌ:
.Available from**:** **http://ncaaa.org.sa/.** Online. 14 / 6 /1435.

قاموس المصطلحات السياسية:
Avalible from**:** **www.pal.lp.org.** Online.24 / 6 / 1435.

قاموس المعاني:
. Avalible from**:** **www.almaany.com.** Online.12 / 6 / 1435.

موقع جامعة الحدود الشمالية:
10 / 6 /1435 Online. **www.nbu.edu.sa.** Available from:.

موقع وكالة ضمان جودة التعليم العالي في المملكة المتحدة:
. Avalible from: www.qaa.com **/.** Online 24 / 4 / 2014.

موقع وزارة التعليم العالي السعودية:
15 / 6 /1435 Online. **www.mohe.gov.sa.** Available from:.

Business Dictionary:
Available from: **www.Business Dictionary.com**. Online. 1/4 /2014.

NCATE. **The Standards of Excelence in Teacher Preparation**:
Available from: **www.ncate.org /.** Online. 24 / 4 / 2014.