http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.10.1.7

# استراتيجية مقترحة للاعتماد الأكاديمي بالجامعات الفلسطينية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها

DOI:10.20428/AJQAHE.10.1.7

**أ.د. زياد بركات**
أستاذ علم النفس التربوي -كلية التربية - جامعة القدس المفتوحة
عضو المجلس الوطني للاعتماد والجودة والنوعية لمؤسسات التعليم العالي-وزارة التعليم العالي الفلسطينية


ISSN:2308-5347

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.10.1.7



# استراتيجية مقترحة للاعتماد الأكاديمي بالجامعات الفلسطينية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها

**أ.د. زياد بركات**

## الملخص:

**هدفت الدراسة الحالية إلى استطلاع عينة من أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات الفلسطينية حول مجالات الاستراتيجية المقترحة للاعتماد الأكاديمي في هذه الجامعات، تكونت عينة الدراسة من (192) عضو هيئة تدريس في بعض الجامعات الفلسطينية، لتحقيق هدف الدراسة طبقت استبانة مكونة من (69) فقرة على أفراد الدراسة، وهي موزعة إلى (9) مجالات، هي: الرؤية والأهداف، والإدارة، والتجهيزات، والمكتبة، البرامج الدراسية، وأعضاء هيئة التدريس، وشروط القبول والتسجيل، والخدمات الطلابية، ونظام التقويم والامتحانات. وقد خلصت نتائج الدراسة إلى أن تقديرات أفراد عينة الدراسة كانت كبيرة ومهمة على المجالات: الرؤية والأهداف، والبرامج الدراسية، وأعضاء هيئة التدريس، بينما كانت هذه التقديرات متوسطة على المجالات: الإدارة، والخدمات الطلابية، ونظام التقويم والامتحانات، والمكتبة، والمجموع الكلي، في حين كانت هذه التقديرات غير مهمة على المجالين: التجهيزات، وشروط القبول والتسجيل. ومن جهة أخرى أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى تقديرات أفراد عينة الدراسة لمجالات الاستراتيجية المقترحة للاعتماد الأكاديمي تبعاً لمتغير الجنس، وذلك لصالح الذكور على المجالات: الرؤيا والأهداف، والبرامج الدراسية، ونظام والتقويم والامتحانات، ولصالح الإناث على بقية المجالات والمجموع الكلي. ووجود فروق دالة إحصائياً بين هذه التقديرات تبعاً لمتغير التخصص العلمي لصالح التخصصات النظرية، وذلك على المجالين: الرؤية والأهداف، والتجهيزات، ولصالح التخصصات العلمية على المجالين: المكتبة، والخدمات الطلابية، بينما عدم وجود فروق جوهرية على بقية المجالات والمجموع الكلي. كما أظهرت النتائج وجود فروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح حملة الدكتوراة على المجالات: الإدارة، والتجهيزات، والمكتبة، والبرامج الدراسية، وأعضاء هيئة التدريس، وشروط القبول والتسجيل، والمجموع الكلي، وعدم وجود فروق جوهرية على باقي المجالات، أما بخصوص متغير الرتبة العلمية فقد بينت النتائج وجود فروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لصالح ذوي رتبة الأستاذ وذلك على جميع المجالات والمجموع الكلي.**

**الكلمات المفتاحية:**

**الاستراتيجية، الاعتماد الأكاديمي، الجودة الشاملة**



ISSN:2308-5347

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.10.1.7

# A Proposed Strategy for Academic Accreditation at Palestinian Universities from the Faculty Members' Perspective

**Abstract:**

This study aimed to identify the opinion of a sample of faculty members in some Palestinian universities about the proposed strategy for academic accreditation in these universities. The study sample consisted of (192) faculty members in some Palestinian universities, and a questionnaire of (69) items was developed and distributed to the sample of the study. The questionnaire items covered (9) variables: Vision, goals, administration, equipment, library, study programs, faculty members, terms and conditions of admission and registration, student services and evaluation system and exams. Results of the study showed that the responses of the study participants were high and significant regarding these areas: vision, goals, study programs and faculty members, while on the participants' responses were lower regarding administration, student services, evaluation system and exams, and the library, and the grand total. On the other hand, the participants' responses were not important regarding equipment, and terms and conditions of admission. Similarly, the results revealed statistically significant differences in the participants' responses regarding the proposed strategy for academic accreditation based on the gender variable in favor of males regarding vision, goals, study programs, evaluation system and exams, and in favor of females in the other areas and the grand total. The results also showed statistically significant differences in the participants' responses regarding specialty in favor of humanities in these areas: vision and goals, and equipment, and in favor of scientific disciplines in these areas: the library, student services, whereas there are no significant differences in the other areas and the grand total.

The results also showed differences among the study sample based on the academic degree variable in favor of PhD holders regarding administration, equipment, library, study programs, faculty members, and the terms and conditions of admission and registration, and the grand total, whereas there are no significant differences in the other areas. As for the academic rank variable, results showed there were differences between the means in favor of those of the rank of professor, regarding all areas the grand total.

***Keywords:***

Strategy, Academic Accreditation, Total Quality


ISSN:2308-5347

## المقدمة:

عندما تصبح الجودة أساسا للمنافسة، سيرتبط تقدم أي مؤسسة بمدى النجاح في جعل الجودة سبيلاً لتحقيق أعلى فاعلية وكفاءة داخل المؤسسة حتى تتمكن من الاستجابة لتداعيات واستحقاقات العولمة والمنافسة، وبما أن الجودة من المهام المرتبطة بصورة مباشرة بالأداء الإداري وهي من مسؤولياتها المباشرة التي يجب أن يخطط لها استراتيجياً، وأن يتم تطبيق مبادئ الجودة في جميع مراحل المؤسسة وتشكيلاتها، لقد شهد الربع الأخير من القرن الماضي توسعاً كبيراً وهائلاً في التعليم العالي، دون وجود قواعد ونظم تضبط نوعية هذا التوسع، ومع ذلك بذلت الكثير من الجامعات في معظم دول العالم منذ هذا الوقت جهوداً متعددة إما بغرض زيادة قدرتها في التغلب على ما تواجهه من مشكلات؛ سواء كانت مرتبطة بسياسات القبول فيها، أم بسياستها التمويلية أم باستراتيجياتها للتعليم والتعلم، أم بإمكاناتها المادية والبشرية، أم بسياسات التقويم فيها، أم بسياساتها الإدارية وغيرذلك، وإما بغرض زيادة قدرتها على الارتقاء بأداء كل ما يتعلق بمجال كل سياسة من السياسات المشار إليها من خلال استمرار عمليات التحسين والتطوير حتى ولو لم توجد مشكلات أو معوقات تتطلب المواجهة، ومن الطبيعي أن تتزايد معدلات بذل هذه الجهود مع تزايد حدة ما تواجهه الجامعات من تحديات ومتغيرات تتسم في معظمها بصبغة عالمية أكثر منها محلية، وذلك حتى تتمكن تلك المؤسسات الجامعية من ضمان زيادة فعاليتها في تحقيق أهدافها، فضلاً عن زيادة قدراتها التنافسية التي تؤهلها بالفعل إلى التميز التي أصبحت مطالبة به باستمرار على كافة المستويات محلياً وعربياً وإقليمياً وعالمياً.

أصبح تقويم التعليم العالي (Assessment Of University Education) على المستوى العالمي جزءاً لا يتجزأ من العملية التعليمية، كما أصبح شرطاً أساسياً تشترطه جميع هيئات الاعتماد الأكاديمي العالمية، بل إن بعض تلك الهيئات مثل (Accreditation Board for Engineering and Technology) المعروفة اختصاراً (ABET) قد زادت في عام (2000 / 2001) خلال مراجعة شروطها لاعتماد البرامج من الأهمية التي توليها لعملية التقويم (Ruben, 2007). فبعد أن كان تقويم المخرجات التعليمية واحداً من شروط الاعتماد الأكاديمي في وثيقة (1998) أصبح في وثيقة (2000) المحور الرئيس لعملية الاعتماد برمتها (Anderson, 2010). كما أن هيئة (ASIAN SME CONFERENCE CALL FOR PAPERS) المعروفة اختصاراً (ACSB) أعادت النظر مؤخراً في شروطها للاعتماد الأكاديمي لتولي عملية التقويم دوراً أكثر أهمية (الزياني، 2015). ولهذا فإن نسبة مؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة التي تطبق أساليب متنوعة في التقويم أو أن لديها خططا شبه جاهزة للبدء في تطبيقها تصل إلى (97 %) من مجموع تلك المؤسسات، ويأتي التقويم كمحور رئيس في عملية شاملة تستهدف تجويد التعليم الجامعي عموماً ( شحادة، 2003).

وقد بدأت مناقشة فكرة استحداث نظام مهني لضمان الجودة وتحسين النوعية بشكل مركزي منذ (1997) في إطار الخطة الخمسية لترشيد التعليم العالي في فلسطين التي أعدتها آنذاك وزارة التعليم العالي، وترسخت الفكرة بعد سنتين في تقرير فريق العمل حول التوجهات المستقبلية للتعليم العالي الفلسطيني، ومن ثم في مسودة استراتيجية التعليم العالي في فلسطين (2001). وأكد هذا التوجه قرار وزراء التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، في المؤتمر الثامن في القاهرة (25 - 27 / 12 / 2001) الذي حث الدول العربية على إنشاء هيئات وطنية شبه مستقلة لضمان الجودة وتحسين الأداء النوعي لمؤسسات التعليم العالي، وتجاوباً مع الحاجة الملحة لتحسين التعليم العالي وتطويرها في فلسطين تم تأسيس الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية كهيئة شبه مستقلة في إطار وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في (27 / 1 / 2002)، والهدف العام من وجود هذه الهيئة هو تحسين نوعية التعليم العالي الفلسطيني، وترشيده ليتجاوب مع الأولويات الاستراتيجية الوطنية، وضبط الجودة والنوعية من خلال منهجية وتعليمات واضحة لاعتماد البرامج الجديدة وللتقييم المستمر للبرامج القائمة (وزارة التربية والتعليم العالي، 2003).


ISSN:2308-5347

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.10.1.7

لقد أدرك المجتمع الفلسطيني منذ زمن أن جوهر بقاءه واستمراره يكمن في تنمية هويته الثقافية والحضارية، وقد دفعه هذا الإدراك إلى تجنيد كل طاقاته من أجل رفع المستوى الثقافي والتعليمي لأبنائه في وقت وجد فيه نفسه مشرداً في بقاع الأرض (الحولي، 2004)، وتعود الجذور التاريخية لنظام التعليم العالي الفلسطيني إلى سنوات الأربعينيات عندما بدأ عدد كبير نسبياً من الطلبة يلتحقون بمؤسسات التعليم العالي في الخارج؛ حيث لم يكن هنالك أية مؤسسات داخل فلسطين (صايغ، 2003). وقد كان التوجه الرئيس للطلبة عندئذ هو للجامعات المصرية والأمريكية والبريطانية، وبالطبع فقد كانت تكاليف الدراسة عندئذ مرتفعة نسبياً كما أن إجراء الاتصالات اللازمة للحصول على القبول كانت صعبة وليست في متناول الجميع؛ لذلك فقد اقتصرت الدراسة العليا إلى حد بعيد على أبناء العائلات الميسورة ذات المكانة الاجتماعية والسياسية (أبو هلال، 1998). هذا ويحتل التعليم العالي الفلسطيني مكانة متميزة في البنية الحضارية للمجتمع الفلسطيني، فقد اكتسب الفلسطينيون ومنذ عشرات السنين سمعة عالية من حيث إقبالهم على التعليم العالي، حيث كان لهم دوماً وجود قوي في غالبية الجامعات المرموقة في العالم (الفقهاء، 2012). كما أن خريجي الجامعات والمعاهد العليا من الفلسطينيين اكتسبوا سمعة متميزة في أسواق العمل في الكثير من البلدان العربية والأجنبية والمؤسسات الدولية (زيدان، 2007).

ولقد نال موضوع التعليم العالي اهتماماً كبيراً من قبل العديد من الباحثين الفلسطينيين؛ تمثل ذلك في العشرات من الدراسات والأبحاث والمقالات والكتب خلال العقدين الماضيين، ذكر منها الحولي (2004) بعضا منها: دراسة الجرباوي (1986) حول الجامعات الفلسطينية بين الواقع والمتوقع، وتقرير بتمويل المفوضية الأوروبية (1994) بعنوان التعليم العالي في المناطق المحتلة، ودراسة وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (1996) حول التعليم الفلسطيني: الواقع والتطلعات، وتقرير صلاح (1994) حول مجلس التعليم العالي والجامعات الفلسطينية، ودراسة شعت (1997) بعنوان واقع تمويل التعليم الجامعي ومستقبله، والمؤتمر الدولي الثاني للدراسات الفلسطينية (1997) بعنوان التعليم الفلسطيني تاريخا، واقعا، وضرورات المستقبل، ودراسة أبو هلال (1997) حول واقع التعليم العالي وعلاقته بالتنمية وسوق العمل الفلسطيني.

ولقد أشارت دراسة أبو هلال (1998) إلى أن هناك أسبابا عديدة وذات طابع تراكمي أدت إلى ضعف فعالية مؤسسات التعليم العالي من حيث مدى مساهمتها في خدمة الاقتصاد الفلسطيني بشكل عام، ومن حيث ضعف ارتباطها بسوق العمل المحلي بشكل خاص، وبحسب ما تبين من خلال الدراسة تحتل الأسباب التالية أهمية خاصة وهي: ارتفاع نسبة الطلبة إلى أعضاء هيئة التدريس، وعدم تناسب عدد الطلبة مع الأبنية الجامعية، واكتظاظ الطلبة في الفصول، وضعف الخدمات التدريسية المساعدة، والمستوى المتواضع لأداء أعضاء هيئات التدريس، والتسييس المفرط للجامعات.

لقد ارتأت الكثير من الدول أن تعمد إلى آلية للحفاظ على النوعية، ومن أجل ذلك أنشئت هيئات سميت بعضها هيئة اعتماد (Accreditation) وبعضها الآخر سمي هيئة تقييم (Evaluation)، والاعتماد الجامعي هو شهادة (Status) تمنح لمؤسسة تعليم عال تؤمن معايير محددة لجودة التعليم (Hoywrd, 2014)، وقد تختلف معايير الاعتماد من بلد إلى بلد أو مَن مؤسسة لمؤسسة لكنها جميعا متفقة على أهداف الاعتماد (الطائي، 2014؛ Dill & William, 2011؛ Salmi, 2009؛ النجار، 2007؛ Ruben, 2007؛ سركيس،2004؛ الحولي، 2004؛زيدان، 1998 ؛) وهي:

1. المساهمة إلى جانب آليات أخرى في تعزيز النوعية في التعليم العالي.
2. التأكد من أن الطلبة وأرباب العمل والأهل لديهم وصول إلى المعلومات التي تبين كيفية حصول الطلبة على شهاداتهم بموجب معايير أكاديمية نوعية.
3. خلق معايير للتقييم الداخلي في المؤسسات.
4. التأكد من أنه لدى وجود أي نقص في الالتزام بمعايير الجودة تتخذ إجراءات لتحسين الوضع.
5. في حالة الجامعات الحكومية التأكد من أن الأموال العامة تذهب للأهداف الموضوعة من أجلها، وأن


ISSN:2308-5347

هنالك إمكانية محاسبة المؤسسات.

6. رسم السياسة العامة للجودة في التعليم بالجامعة والإشراف على تنفيذها.
7. اعتماد خطط تطبيق الجودة ومتطلباتها في الجامعة.
8. دعم الجهود المبذولة ومساندتها لتطبيق الجودة من خلال تبني برامج تدريبية لتطبيق الجودة في مراحلها المختلفة.
9. إقرار برامج لتحفيز ومكافأة الفرق والأفراد المتميزين في تطبيق الجودة في التعليم.
10. تنسيق الجهود المبذولة لتطبيق الجودة في التعليم بالجامعة.
11. إقرار السياسات العامة لنشر مفهوم الجودة في التعليم، ونقل تجربة الجامعة للمؤسسات الحكومية والمنظمات الأهلية.
12. تشجيع التعاون مع الجهات المطبقة للجودة في التعليم محلياً وعربياً ودولياً.
13. تنسيق إعداد البرامج الأكاديمية الجديدة بالجامعة.
14. إعداد تقارير نتائج التطبيق بشكل دوري وعرضها على مجلس الجامعة.
15. القيام بدورات تدريبية في مجال الجودة في التعليم العالي.

وبالرغم من أهمية موضوع الاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي وحداثته في الأدب التربوي إلا أن الدراسات في هذه المجال ما زالت قليلة، فقد أجرى الباحثون مجموعة من الدراسات تناولت جوانب مباشرة أو غير مباشرة فيما يتعلق بهذا الموضوع، إذ أظهرت الدراسة التي قام بها الطائي (2014) على عينة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية مكونة من (100) مبحوث، إن نسبة كبيرة منهم لهم أنشطة في إدارة الجودة والاعتماد الأكاديمي، كما بينت النتائج أيضاً عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى التخطيط للجودة والاعتماد الأكاديمي تبعاً لمتغيرات الخبرة والمؤهل العلمي والدرجة العلمية. وهدفت دراسة السرحان (2013) إلى التعرف على أثر تطبيقات معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي على تسويق مخرجات التعليم في الجامعات السعودية، من خلال عينة مكونة من (82) من أعضاء الهيئة التدريسية والهيئة الإدارية تم اختيارهم بصورة عشوائية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الجامعات السعودية تولي اهتماماً كبيراً وجوهرياً بالمعايير التي تم تحديدها من قبل الهيئة الوطنية للاعتماد الأكاديمي والتقويم، وهي الرسالة والأهداف، السلطات والإدارة، وإدارة ضمان الجودة وتحسينها، والتعليم والتعلم، وإدارة شؤون الطلبة والخدمات المساندة، ومصادر التعليم. كما أجرى كل من جرار وأبو علي (2012) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع عملية التخطيط الاستراتيجي في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس الذين يقومون بأعمال إدارية فيها، تكونت عينة الدراسة من (51) عضو هيئة تدريس، وقد خلصت الدراسة لعدة نتائج كان من بينها أن تقديرات أفراد الدراسة كانت بدرجة كبيرة لجميع مجالات عملية التخطيط الاستراتيجي. كما خلصت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى مجالات التخطيط تبعاً لمتغير الكلية لصالح الكليات العلمية، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في مجالات التخطيط الاستراتيجي تبعاً لمتغيرات: الجامعة، والرتبة. وهدفت دراسة الفقهاء (2012) إبراز دور تبني استراتيجيات التميز في التعلم والتعليم في تحقيق الميزة التنافسية المستدامة لمؤسسات التعليم العالي، وعدّت الدراسة أن الميزة التنافسية للمؤسسات التعليمية تنبع من الأثر الذي تحدثه على مستوى الطالب، والموظف، والمؤسسة، واستندت الدراسة على فرضية أن تطوير استراتيجيات التميز في التعلم والتعليم، وتنفيذها يعدّ متطلباً سابقاً مهماً حيوياً لتحقيق مؤسسات التعليم العالي الميزة التنافسية المستدامة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، منها: أن مستوى المعايير المميزة المقترحة كان مرتفعاً، وأن هناك ارتباطاً قوياً بين تبني استراتيجيات التميز في التعلم والتعليم وتحقيق مؤسسات التعليم العالي الميزة التنافسية المستدامة من خلال تزويد الطلبة بتجربة تعليمية متميزة، ودعم أعضاء الهيئة الأكاديمية بما يمكنهم من الأداء وفق معايير الجودة المرجوة، وتوفير البيئة الدراسية الداعمة للتنوع والإبداع وتصميم الأنشطة التعليمية التي تعزز الإبداع والتفكير الناقد لدى جميع أطراف العملية التعليمية.

وهدفت دراسة كريماديس (Kriemadis, 2011) تحديد درجة تطبيق التخطيط الاستراتيجي في أقسام الجامعات في المملكة المتحدة من وجهة نظر عينة من المختصين في إدارة التعليم العالي وشؤون الاعتماد والجودة في بريطانيا، من أجل الوقوف على عناصر خطة مقترحة لتحسين التعليم الجامعي وتحديد معوقاته، وقد بينت النتائج أن ما نسبته (40 %) من المديرين لم يستخدموا التخطيط الاستراتيجي، وأظهرت النتائج أيضاً ضعفاً ظاهراً في التخطيط للمصادر المالية والإدارية والتربوية في هذه الجامعات. وفي أستراليا أجرى أندرسون (Anderson, 2010) دراسة بهدف استطلاع عينة من أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات الأسترالية حول جوانب الخطة المقترحة للتخطيط الاستراتيجي في هذه الجامعات، وقد أظهرت النتائج أن مستوى مجالات الخطة المقترحة كان بدرجة متوسط وفق تقديرات أفراد الدراسة، وأنه يتوجب إعادة النظر في الخطط الاستراتيجية المستخدمة في الجامعات الأسترالية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق جوهرية في مستوى تقديرات أفراد العينة للخطة المقترحة للتخطيط تبعاً لمتغيرات: الجنس، والتخصص، والرتبة، والمؤهل العلمي، والخبرة.

وهدفت دراسة بطاينة (2007) إلى الاطلاع على واقع مجلس الاعتماد وتجربته في ضبط مخرجات التعليم العالي في الأردن، والتحديات التي تواجهه، وتكونت عينة الدراسة من (50) فرداً؛ توزعوا على جامعات: اليرموك والعلوم والتكنولوجيا والبلقاء التطبيقية، وجرش، وإربد الأهلية، وقد أظهرت النتائج أهمية دور مجلس الاعتماد في المحافظة على نوعية التعليم وجودته، وفي مساهمته في تحقيق أهداف مؤسسات التعليم العالي، كما أكدت النتائج على ضرورة شمول كافة مؤسسات التعليم في تطبيق معايير الاعتماد، وهدفت دراسة علاونة وملاح (2007) إلى التعرف على واقع نظام التعليم في الجامعات الفلسطينية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، تكونت عينة الدراسة من (346) عضو هيئة تدريس، وقد أشارت نتائجها إلى أن درجة تحقيق معايير الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود فروق في مستوى واقع نظام التعليم في هذه الجامعات يعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح حملة الدكتوراه، وعدم وجود فروق في هذا المستوى تبعاً لمتغيرات: الجنس، والتخصص، والخبرة، والجامعة.

وهدفت دراسة النجار (1428هـ/ 2007م) إلى تحديد عمليات الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات إعداد المعلمين ووسيلة لتحقيق الجودة في التعليم، وتتناول الورقة الحالية هذا الموضوع من خلال ستة محاور؛ المحور الأول: مفهوم الجودة، وأهميتها وفوائدها، والمحور الثاني: ظهور الاعتماد الأكاديمي كنظام لضمان الجودة، والمحور الثالث: مقومات الاعتماد الأكاديمي ومهامه، والمحور الرابع: مستويات الاعتماد الأكاديمي وأنواعه، والمحور الخامس: نماذج لمعايير منظمات مهنية لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين، والمحور السادس: الاعتماد الأكاديمي كوسيلة للتطوير المستمر وضمان لتحقيق الجودة. وأوضحت الورقة أن المؤسسة التعليمية لكي تكون جديرة للتقدم للحصول على الاعتماد الأكاديمي يشترط فيها أن تتوفر لديها المقومات الأساسية لذلك، والتي تشمل على : وجود رسالة مؤسسية مناسبة لمستواها كمؤسسة تعليمية، وأن تكون لديها أهداف تعليمية تتفق مع رسالتها، وأن تمتلك مصادر وموارد مناسبة لتحقيق الرسالة والأهداف التعليمية، مع وجود نظام لتوثيق أعمال الطلبة المرتبطة بالأهداف التعليمية، ووجود دلائل على أن المؤسسة تحقق أهدافها، كذلك وجود ضمانات تؤكد على إمكانية استمرارها في تحقيق رسالتها وأهدافها، كما أظهرت نتائج هذه الدراسة من جهة أخرى أن مستوى هذه المحاور للاعتماد حسب تقديرات العينة كان متوسطاً.

وهدفت دراسة صالح ( 2003) إلى التعرف على التحديات التربوية التي تفرضها التغيرات الاقتصادية والاجتماعية على التعليم الجامعي في فلسطين، ومدى استجابة الجامعات الفلسطينية لمثل هذه التحديات، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج، منها: ضعف دور الجامعات الفلسطينية في مواجهة (تحديات زيادة الطلب الاجتماعي من حيث توفير فرص تعليمية لجميع الراغبين في التعليم الجامعي- تناقص المصادر المالية - التقدم العلمي والتكنولوجي- الاتجاه نحو الجودة الشاملة من حيث توفير متطلبات الجودة الشاملة، وتوفير أسس الجودة الشاملة، والقيام بالاتجاه الصحيح نحو تطبيقها). أما ورقة العمل التي قدمتها وزارة التربية والتعليم العالي (2003) حول «نظام لضمان الجودة وتحسينها، والأداء النوعي


ISSN:2308-5347

لمؤسسات التعليم العالي في فلسطين وخبرة فلسطين» واستعرضت واقع التعليم العالي في فلسطين، واستحداث نظام مهني لضمان الجودة وتحسينها والنوعية بمؤسسات التعليم العالي الفلسطيني من حيث الفكرة، والنشأة، والتمويل والهيكلية، والمنهجية والإنجازات.

وأجرى شحادة (2003) دراسة قريبة من ذلك بهدف محاولة لتقديم الخطوط العريضة لاستراتيجية متكاملة للجامعات العربية تمكنها من مواجهة التحديات التي تجابهها في القرن الحالي، ومن تخريج طلبة يتمتعون بمهارات التفكير الناقد (Critical Thinking)، والتعلم المستمر (Life-long Learning)، وبالمهارات الأخرى المطلوبة لسوق العمل، ويستطيعون المنافسة في عصر العولمة وثورة التقنيات، ويعتزون بتراثهم وحضارتهم العربية الإسلامية، ويستطيعون في الوقت نفسه التعايش مع الحضارات العالمية الأخرى، وترتكز هذه الاستراتيجية على التحول بالفعل لا بالقول، من التدريس إلى التعلم، وجعل الطالب محور العملية التعليمية، وتسخير موارد الجامعة وأنشطتها المختلفة لتعزيز تحصيله العلمي، وتوضيح هذه الدراسة بشيء من الإيجار، وطبيعة التعديلات المطلوبة من الجامعات وإجراؤها حتى تتمكن من تطبيق الاستراتيجية الجديدة سواء في رسالتها وخططها الدراسية وبرامجها للتعليم العام، أو في طرق التدريس، وأساليب التقويم. كما هدفت دراسة البطي (2000) إلى التعرف على مستوى إدارة الجودة الكلية الشاملة، وإمكانية تطبيقها في الميدان التربوي السعودي، وتوصلت إلى مجموعة من النتائج منها أن تعريفات الجودة بمعظمها تأخذ منحى اقتصادياً ومنها : أن الجودة تعني رضا المستفيدين من السلعة أو الخدمة، وعدّ المستفيدين هم الطلبة، وأولياء الأمور، وبالتالي المجتمع بكامل، ويمكن تطبيق إدارة الجودة في الميدان التربوي بشكل عام.

وهدفت دراسة أبو هلال (1998) إلى معرفة مدى توافق التعليم العالي مع سوق العمل المحلي دراسة تحليلية، واتجاهات التطور الكمي والنوعي في التعليم العالي، ثم العرض من الخريجين ووضعهم الوظيفي، وخصائص سوق العمل المحلي، ومؤشرات تأثير التعليم العالي على المستوى الشخصي، وتناولت أسباب ضعف فاعلية مؤسسات التعليم العالي، وطرحت نظرة مستقبلية للتعليم العالي وسوق العمل، وانتهت الدراسة بتحديد مجموعة من النقاط منها (إعادة هيكلية مجلس التعليم العالي وتفعيله، وتوجيه عرض مهارات الخريجين بما يتناسب مع سوق العمل، وتطوير البرامج الدراسية المطروحة). أما دراسة أبو نبعة ومسعد (1998) فقد هدفت إلى عرض مفهوم إدارة الجودة الشاملة، وتطبيقها في الجامعات الأجنبية، وطرحت إمكانية نقل التجربة وتطبيقها في البيئة الأردنية من خلال توضيحها لاستراتيجية إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الأردنية الأهلية.

كما أجرى عابدين (1992) دراسة حول الجودة واقتصادياتها في التربية بهدف تقويم الجهود العلمية في تعريف الجودة وتقديم تعريف مناسب للجودة التربوية، وكذلك تقويم الجهود المتبعة في قياس الجودة، ورسم معالم الطريق المؤدية إلى قياسها، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج منها : أن الجودة الشاملة في التربية هي مجموعة من الخصائص أو السمات التي تعبر بدقة وشمولية عن جوهر التربية وحالتها؛ بما في ذلك كل أبعادها : مدخلات وعمليات ومخرجات وتغذية راجعة، وكذلك التفاعلات المتواصلة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة والمناسبة للمجتمع.

من عرض الدراسات السابقة يتبين ما يلي: زيادة الاهتمام بموضوع جودة التعليم الجامعي عالمياً وعربياً وفلسطينياً، وضرورة تبني موضوع إدارة الجودة الشاملة بالفعل وليس بالقول، إن تطوير التعليم الجامعي الفلسطيني في ظل الظروف التي يعيشها المجتمع يحتاج إلى تضافر جهود الجامعات ووزارة التربية والتعليم العالي ومؤسسات المجتمع عموماً وصولاً إلى مستقبل أفضل للجامعات الفلسطينية، إن الجامعات الفلسطينية رغم الدور المهم والكبير الذي قامت به في تزويد سوق العمل الفلسطيني والعربي وعبر العقود الماضية بأفراد مؤهلين ومدربين ساهموا بشكل مباشر في التنمية الشاملة فلسطينياً وعربياً، إلا أنها تعاني من بعض التحديات والصعوبات في ظل واقع الاحتلال، ومن أجل المحافظة على مكانتها ومصداقيتها سياسياً، واقتصادياً، ومهنياً، وفنياً، وإدارياً، وثقافياً، وبقدرتها على الإجابة الموضوعية عن تساؤلات عديدة مرتبطة

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.10.1.7

حول الأداء الجامعي بمختلف جوانبه، وأهم التحديات التي تواجهها هذه الجامعات سواء على الصعيد الاقتصادي والتكنولوجي، والمعرفي، ومن منطلق حداثة عملية الاعتماد ونظمه ومؤسساته في معظم العالم، بوصفه أحد أهم الأساليب التي يمكن أن تسهم في تجويد الأداء الجامعي. لذا، جاء هذا البحث لمحاولة النهوض والتطوير للتعليم الجامعي الفلسطيني من خلال استطلاع تقديرات عينة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية حول مظاهر الاستراتيجية المقترحة للاعتماد الأكاديمي في هذه الجامعات.

## مشكلة الدراسة:

تسعى الجامعات كغيرها من المؤسسات إلى البقاء والنمو في السوق، وتعمل على تطوير الاستراتيجيات العامة وتنفيذها لتضمن لها تحقيق أهدافها، ولكن الجامعات أصبحت تواجه تحديات جديدة متزايدة منها التحديات المالية، والمنافسة المحلية والدولية، وضغوط متطلبات سوق العمل المتنوعة والمتغيرة (داود، 2008)، وبين سعي الجامعات للعمل وفق رسالتها وتحقيق أهدافها وسعيها لتحقيق المزايا التنافسية واستدامتها تزداد التحديات تعقيداً بسبب الطبيعة القانونية والقطاعية للتعليم العالي، وبسبب أنها تحتاج للعمل وفق أسس مختلفة نسبياً عما هو متاح لمؤسسات القطاع الخاص، يزداد الأمر صعوبة، فالتنافسية دائماً تجعل الإنتاج والخدمة غير كفؤين (Arouet, 2009 ؛Hartly, 2013). ومن هنا، وبالرغم من أن الجامعات الفلسطينية فتية لا يتجاوز عمر أقدمها أربعين عاماً إلا أنه بدأ العديد منها تبني استراتيجيات التميز في التعلم والتعليم، من أجل تحسين جودة العملية التعليمية ومخرجات النظام للوصول للأداء المتميز دون زيادة التكاليف لمستوى يؤثر سلباً على كفاءة المؤسسة، ولذلك فإنه يمكن بلورة مشكلة هذه الدراسة بالسؤال الرئيس الآتي: ما الاستراتيجية المقترحة للاعتماد الأكاديمي بالجامعات الفلسطينية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها؟

## أسئلة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة السابقة تم فحص الأسئلة الآتية:

1. ما أهم عناصر الاستراتيجية التي يقترحها أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات الفلسطينية للاعتماد الأكاديمي في هذه الجامعات؟
2. هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى استجابات أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات الفلسطينية للاعتماد الأكاديمي في هذه الجامعات تبعاً لمتغيرات: الجنس، والتخصص، والمؤهل العلمي، والوظيفة، والخبرة، والرتبة العلمية؟

## أهمية الدراسة:

يمكن إبراز أهمية الدراسة الحالية وتبريرها من الناحيتين النظرية والتطبيقية كالآتي:

من الناحية النظرية تبرز أهمية الدراسة من الجوانب الآتية:

1. من أجل التميز في التعليم والتعلم مع تحقيق الميزة التنافسية المستدامة للجامعات.
2. أصبحت اليوم دراسة استراتيجيات التميز في التعلم والتعليم ومكافأة التميز وإبراز دورها الحيوي ضرورة ملحة.
3. وتزداد أهمية هذه الدراسة لكونها الدراسة الأولى – حسب معرفة الباحث- التي تسلط الضوء على موضوع معايير الاعتماد الجامعي، من أجل التميز في التعلم والتعليم؛ فهناك توقع متزايد حالياً بأن كل مؤسسات التعليم العالي ستعمل على ترويج ثقافة التميز في التعليم بصفته نشاطاً جوهرياً (Skelton, 2009).
4. يحتاج التعليم العالي للثقافة التي تشجع الإبداع الذي يحاول أن يحسّن التعلم والتعليم، للإسهام في تطوير اهتمامات علم التربية والمناهج والتطورات التكنولوجية وليس العكس (Hannan, 2005).
5. يواجه التعليم العالي تحدياً دائماً يتمثل بالتغيير المستمر، كالذي يواجهه المجتمع، وهذا راجع إلى


ISSN:2308-5347

التطورات المتسارعة في مجال المعلومات وتكنولوجيا الاتصالات، والنمو في عدد الطلبة وزيادة تنوعهم، والتحرك نحو المجتمع المعرفي، ويعدّ التميز في التعلم والتعليم من المفاهيم الجدلية، فهناك حاجة لنقاشها، ووضع الأطر المرجعية لها، وتحديد معايير الجودة لاعتمادها من قبل هيئات ومؤسسات متخصصة لذلك، لأن هذا سيساعد على تشجيع التميز في التعليم العالي، وتحديد انعكاسات تلك المبادرات على النظام التعليمي (Raftery, 2006).

أما من الناحية التطبيقية فتبرز أهمية الدراسة من النواحي الآتية:

1. إبراز أهمية تطوير استراتيجيات التميز في التعلم والتعليم وتنفيذها، وبما يسهم في تقديم مؤشرات تفيد القرارات الاستراتيجية الهادفة إلى تحقيق الميزة التنافسية، واستدامتها لمؤسسات التعليم العالي.
2. إن إدراج عملية الاعتماد والجودة لبرامج التعليم العالي ضمن مقاييس التميز في التعلم والتعليم، على أساس أن ممارسات التميز في التعلم والتعليم تعدّ شيئاً أساسياً وجوهرياً لمؤسسات التعليم العالي (Hartly, 2013).
3. فهذه الدراسة تساعد على تحديد مواطن التحسين اللازمة على مستوى الأداء المؤسسي، والموظف، والطالب من خلال دراسة علاقة تطوير استراتيجيات التميز في التعلم والتعليم وتنفيذها مع الميزة التنافسية لمؤسسات التعليم العالي، ويساهم هذا البحث أيضاً في نشر ثقافة التميز في التعلم والتعليم لارتباطها بالمزايا التنافسية المستدامة.

## أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على عناصر الاستراتيجية التي يقترحها أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات الفلسطينية للاعتماد الأكاديمي في هذه الجامعات، وهي بذلك تسعى لتحقيق الأهداف الآتية:

1. معرفة أهم عناصر الاستراتيجية التي يقترحها أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات الفلسطينية للاعتماد الأكاديمي في هذه الجامعات.
2. التعرف إلى دلالة الفروق الإحصائية في مستوى استجابات أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات الفلسطينية للاعتماد الأكاديمي في هذه الجامعات تبعاً لمتغيرات: الجنس، والتخصص، والمؤهل العلمي، والوظيفة، والخبرة، والرتبة العلمية.

## حدود الدراسة:

تحدد نتائج هذه الدراسة بالمجالات الآتية:

1. المجال البشري: اقتصرت هذه الدراسة على استطلاع وجهات نظر عينة من أعضاء هيئات التدريس ممن يحملون درجة الماجستير والدكتوراه في رتب أكاديمية ومن تخصصات علمية متنوعة.
2. المجال المكاني: تم تطبيق إجراءات الدراسة؛ والمتمثلة باستبانة وزعت على أفراد الدراسة وهم يعملون في جامعات فلسطينية مختلفة: القدس المفتوحة، والنجاح الوطنية، وخضوري، وبيرزيت.
3. المجال الزمني: طبقت إجراءات هذه الدراسة على مدار (6) أسابيع، هي الفترة التي استغرقت فيها عملية مراسلة أفراد عينة الدراسة وجمع البيانات سواء بالطريقة المباشرة أو باستخدام البريد الإلكتروني على شبكة الإنترنت.
4. المجال الموضوعي: تتحدد نتائج هذه الدراسة جزئياً أو كلياً بالأدوات والإجراءات المستخدمة لجمع البيانات وتحليلها.
5. المجال المفهومي: تتحدد نتائج هذه الدراسة بموضوعها المتعلق بتقدير أهمية عناصر الاستراتيجية المقترحة للاعتماد الأكاديمي في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر عينة من أعضاء هيئة التدريس فيها.

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.10.1.7

## مصطلحات الدراسة :

- الاستراتيجية (Strategy ) : يعرف الحسيني (2000، 13) الاستراتيجية بأنها «خطط المؤسسة وأنشطتها التي يتم وضعها بطريقة تضمن تحقيق درجة من التطابق بين رسالة المنظمة وأهدافها، وهذه الرسالة والبيئة التي تعمل فيها بصورة فعالة وذات كفاءة عالية»، وهي عبارة عن «خطط أو طرق توضع لتحقيق هدف معين على المدى البعيد اعتماداً على التخطيط والإجراءات الأمنية في استخدام المصادر المتوفرة في المدى القصير» (خليفة، 2013، 9). وعرفها الباحث في دراسة سابقة له بأنها مجموعة من السياسات والمبادئ والإجراءات التي يقوم بها الأفراد من أجل التعامل مع المشكلات التي يواجهونها لتحقيق الأهداف التربوية (بركات، 2010 )، لذا، فإن الاستراتيجية تعدّ من المفاهيم المتداولة في مختلف ضروب العلم (السياسة، والاقتصاد، والعسكرية، والاجتماعية، والتقنية )، وأصبح استخدامها واسعاً بواسطة الباحثين والمفكرين في شتى العلوم دون تحديد واضح لمعناها، أو تعريف لأبعاد المفهوم وحدوده، مما يؤدي في كثير من الأحيان إلى الغموض والاضطراب من الناحية الفكرية (بركات، 2009). ويقصد بالاستراتيجية في هذه الدراسة بمجموعة من الأهداف والعناصر والأنشطة والإجراءات التي تستخدمها الجامعات الفلسطينية لاعتماد البرامج الأكاديمية المختلفة وذلك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها.

- التعريف الإجرائي لاستراتيجية الاعتماد الأكاديمي: هو درجة تقدير أعضاء هيئة التدريس لعناصر الاستراتيجية للاعتماد الأكاديمي في الجامعات الفلسطينية الموزعة إلى تسعة مجالات والتي تشتمل عليها أداة الدراسة.

- الاعتماد الأكاديمي: والاعتماد الأكاديمي هو شهادة (Status ) تمنح لمؤسسة تعليم عالٍ تؤمن معايير محددة لجودة التعليم، وقد تختلف معايير الاعتماد من بلد إلى بلد أو من مؤسسة لمؤسسة. وعلى إثر الاهتمام بتحقيق الجودة والتأكد من ضبطها ظهر نظام الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم على مختلف المستويات، وكان أول ما ظهر في الولايات المتحدة الأمريكية في بداية القرن العشرين الميلادي (البنا وعمارة، 2005). وهو نظام اختياري غير حكومي يهدف إلى الارتقاء بنوعية التعليم في المدارس والكليات والجامعات، وضمان جودة أدائها (Rostan & Vaira, 2011). وعلى الرغم من أن مؤسسات الاعتماد هي مؤسسات مستقلة غير حكومية إلا أنه يتعين أن تعترف وزارة التربية في الولايات المتحدة الأمريكية بالمنظمات التي تمنح الاعتماد (الحربي، 2005). ولا تمنح وزارة التربية الاعتماد للمؤسسات التعليمية أو البرامج الأكاديمية، لكنها تصرح لمنظمات الاعتماد بممارسة نشاطها من خلال اللجنة الاستشارية الوطنية (National Advisory Committee ) الخاصة بضمان نزاهة عمليات المراجعة والتدقيق، وعلى أساس ما تقرره هذه اللجنة يقرر وزير التربية ما إذا كانت المنظمة التي تمنح الاعتماد سلطة يعتد فيما يتعلق بنوعية التعليم أو التدريب وجودته، وظهر نظام الاعتماد الأكاديمي في المملكة المتحدة في عام (1992) حيث أسندت مسؤوليته إلى مجالس تمويل التعليم العالي في وويلز إنجلترا (Education Funding Councils For England and Wales Higher ) ، وتقوم هذه المجالس بتقييم نوعية التعليم في مؤسسات التعليم العالي التي تمولها (خليل والزهيري، 3001). وفي عام (1995) أعيد النظر في الطريقة المتبعة في التقييم بحيث تحقق ثلاثة أغراض شملت: تشجيع التحسين والتطوير، وتوفير معلومات فاعلة للجمهور حول نوعية التعليم العالي بناء على الأهداف والأغراض كما تحددها كل مؤسسة، وضمان الحصول على مردود ذي قيمة للمال العام الذي يستثمر في التعليم العالي (Salmi, 2009؛ مخيمر، 2005). وفي عام (1997) انتقلت هذه المسؤولية إلى وكالة ضمان جودة التعليم (Quality Assurance Agency) وهي هيئة تهدف إلى غرس وتعزيز ثقة الجمهور في جودة مؤسسات التعليم العالي، وتبدأ العملية من داخل كل مؤسسة حيث تقوم بعمل تقييم ذاتي يتبعه عملية تقييم أولي للتقييم الذاتي، ثم زيارة ميدانية للمؤسسة، ثم إعداد التقرير النهائي، ولدى كل مؤسسة مكتب يسمى (مكتب ضمان الجودة)، وهذا يقوم بتنسيق جهود التقييم (Hoecht, 2006). مما سبق يمكن تحديد مفهوم الاعتماد الأكاديمي بأنه مجموعة من الإجراءات والعمليات التي تقوم بها الهيئة المنوط بها عملية الاعتماد من أجل التحقق من أن الجامعة أو المؤسسة التعليمية تتحقق فيها وفي برامجها


ISSN:2308-5347

الدراسية الشروط وفق المعايير المحددة، وتتوافر فيها الإمكانيات المادية والبشرية بما يتناسب مع الأهداف المراد تحقيقها، والتحقق من مستوى أهلية هذه المؤسسات للقيام بمسؤولياتها المناطة بها بصورة جيدة.

- جودة التعليم العالي: تعني مقدرة مجموع خصائص ومميزات المنتج التعليمي على تلبية متطلبات الطالب، وسوق العمل والمجتمع وكافة الجهات الداخلية والخارجية المنتفعة، إننا نعرف جيداً أن تحقيق جودة التعليم يتطلب توجيه كل الموارد البشرية والسياسات والنظم والمناهج والعمليات والبنية التحتية من أجل خلق ظروف مواتية للابتكار والإبداع في ضمان تلبية المنتج التعليمي للمتطلبات التي تهيئ الطالب لبلوغ المستوى الذي نسعى جميعاً لبلوغه (بركات، 2011).

## منهجية الدراسة وإجراءاتها:

### منهج الدراسة:

استخدم المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة الحالية لمناسبته المنهجية والإجرائية لطبيعة متغيرات هذه الدراسة.

### مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات في شمال فلسطين وهي: جامعة القدس المفتوحة، والنجاح الوطنية، وبيرزيت، وخضوري، والأمريكية. أما عينة الدراسة فقد تكونت من (192) عضو هيئة تدريس، تم اختيارهم بالطريقة المتاحة سواء بالاتصال المباشر أو من خلال المراسلة عبر البريد الإلكتروني، وهم يدرسون تخصصات مختلفة في جامعات مختلفة، وهم موزعون تبعاً لمتغيرات الدراسة المستقلة كما هو مبين في الجدول (1):

الجدول (1): توزع عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات الجنس والموقع الجغرافي والتخصص

| المتغيرات | المستوى | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| الجنس | ذكور | 152 | 79. 0 |
| | إناث | 40 | 21. 0 |
| التخصص | أنظمة المعلومات | 32 | 17. 0 |
| | علوم اجتماعية وإنسانية | 39 | 20. 0 |
| | علوم إدارية | 45 | 23. 0 |
| | طب وهندسة وعلوم | 29 | 15. 0 |
| | علوم تربوية | 47 | 25. 0 |
| المؤهل | ماجستير | 62 | 32. 0 |
| | دكتوراه | 130 | 68. 0 |
| الخبرة | أقل من 5 سنوات | 25 | 13. 0 |
| | سنوات 5-10 | 55 | 29. 0 |
| | أكثر من 10 سنوات | 112 | 58. 0 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| الرتبة | مدرس | 14 | 07. 0 |
| | محاضر | 18 | 09. 0 |
| | أستاذ مساعد | 112 | 58. 0 |
| | أستاذ مشارك | 37 | 20. 0 |
| | أستاذ | 11 | 06. 0 |

## أداة الدراسة :

لغرض جمع البيانات اللازمة لتحقيق أهداف هذه الدراسة استخدمت استبانة من إعداد الباحث لاستطلاع وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات الفلسطينية حول أهم عناصر الاستراتيجية المقترحة للاعتماد الأكاديمي، وتكونت هذه الأداة في صورتها النهائية من (69) فقرة، تمثل كل منها أحد عناصر الاستراتيجية لهذه الجامعات، وموزعة إلى تسعة مجالات هي: مجال معايير الاعتماد المتعلقة بالرؤية والأهداف (7 فقرات)، ومجال المعايير المتعلقة بالإدارة (7 فقرات)، ومجال معايير الاعتماد المتعلقة بالتجهيزات (8 فقرات)، ومجال معايير الاعتماد المتعلقة بالمكتبة (7 فقرات)، ومجال معايير الاعتماد المتعلقة بالبرامج الدراسية (8 فقرات)، ومجال معايير الاعتماد المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس (11 فقرات)، ومجال معايير الاعتماد المتعلقة بشروط القبول (5 فقرات)، ومجال معايير الاعتماد المتعلقة بالخدمات الطلابية (8 فقرات)، ومجال معايير الاعتماد المتعلقة بنظام التقويم والامتحانات (8 فقرات). وقد مرت عملية بناء الاستبانة في الخطوات الإجرائية الآتية :

1. تمت مراسلة عينة استطلاعية مكونة من (38 ) عضو هيئة تدريس ممن يعملون في بعض الجامعات الفلسطينية، لم يدخلوا في عينة الدراسة الفعلية، حيث تم مراسلتهم عبر البريد الإلكتروني للإجابة عن سؤال مفتوح وهو: ما العناصر المقترحة والمتوقع أن تهتم بها الجامعات الفلسطينية كاستراتيجية للاعتماد الأكاديمي؟
2. تلقى الباحثان (32) رداً عن السؤال السابق، وبعد تحليل استجابات هؤلاء الأفراد حصل على ( 74) فقرة، تصف كل منها عنصراً محدداً من عناصر الاستراتيجية للاعتماد الأكاديمي في الجامعات الفلسطينية.
3. تم تصنيف هذه الفقرات إلى تسعة مجالات هي: مجال معايير الاعتماد المتعلقة بالرؤية والأهداف (7 فقرات)، ومجال معايير المتعلقة بالإدارة (8 فقرات)، ومجال معايير الاعتماد المتعلقة بالتجهيزات (8 فقرات)، ومجال معايير الاعتماد المتعلقة بالمكتبة (9 فقرات)، ومجال معايير الاعتماد المتعلقة بالبرامج الدراسية (8 فقرات)، ومجال معايير الاعتماد المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس (11 فقرة)، ومجال معايير الاعتماد المتعلقة بشروط القبول (7 فقرات)، ومجال معايير الاعتماد المتعلقة بالخدمات الطلابية (8 فقرات)، ومجال معايير الاعتماد المتعلقة بنظام التقويم والامتحانات (8 فقرات).
4. تم عرض الاستبانة بصورتها المبدئية على مجموعة من المحكمين، بلغ عددهم ( 9) من المدرسين الذين يعملون في جامعة القدس المفتوحة وجامعات فلسطينية أخرى، طلب إليهم الحكم على صلاحية فقرات الاستبانة، ومدى ملاءمتها لموضوعها ومجالها، حيث تم الاستئناس بملاحظات هؤلاء المحكمين عند صياغة الأداة بصورتها النهائية.
5. وبذلك تكونت أداة الدراسة في صورتها النهائية من ( 69) فقرة موزعة على تسعة مجالات كما ورد سابقاً، بعد حذف (5) فقرات بناءً على ملاحظات المحكمين، بحيث تتم الإجابة عنها تبعاً لسلم ليكرت ( Likert) الخماسي (موافق جداً / موافق / إلى حد ما / غير موافق / غير موافق جداً)، بحيث تمنح الاستجابة درجة تتراوح ما بين ( 1-5) على الترتيب تبعاً لهذا المقياس، وتشير الدرجة المرتفعة إلى اهتمام الجامعة بالاستراتيجيات المقترحة بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض مستوى الاهتمام بها.


ISSN:2308-5347

6. ومن أجل تفسير النتائج وتقييم استجابات أفراد العينة على الاستبانة اعتمد المعيار الآتية:

| | |
|---|---|
| أقل من 2.33 | غير مهمة |
| 2.33 – 3.66 | متوسطة الأهمية |
| أكثر من 3.66 | مهمة |

## صدق الأداة وثباتها:

للتحقق من صدق أداة الدراسة المتمثلة في استبانة تم استخدام طريقة صدق المحتوى بأسلوب صدق المحكمين (Construct Validity)، حيث وزعت الاستبانة في صورتها المبدئية على (9) من المحكمين المتخصصين ممن يحملون درجة الدكتوراه في مجالات تخصصية مختلفة، ويدرسون في الجامعات الفلسطينية، حيث طلب منهم تقدير مدى ملاءمة فقرات هذه الاستبانة لموضوعها ومجالها، تبعاً لمقياس ثلاثي: مناسب (أكثر من 85 %)، وإلى حد ما ( 70 – 85 %)، وغير مناسب (أقل من70 %)، وقد تراوحت النسب المئوية لهذه البنود بين (90 % – 100 % )، كما تم الاستئناس بملاحظات المحكمين في بعض الفقرات سواء بالإضافة أو بحذف بعض الكلمات، في حين تم حذف خمس فقرات من الأداة تبعاً لإجماع هؤلاء المحكمين كما ذكر سبقاً، وقد عدّ الباحث ذلك مؤشراً مقبولاً لصدق المقياس.

كما تم حساب ثبات هذه الاستبانة بطريقة الاتساق الداخلي (Internal Consistency) باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach - Alpha) على استجابات عينة الدراسة الكلية عند تحليل النتائج؛ حيث بلغ معامل الثبات الكلي (0،89)، بينما بلغت معاملات الثبات على المجالات الفرعية كالآتي: مجال معايير الاعتماد المتعلقة بالرؤية والأهداف (0. 94)، ومجال معايير المتعلقة بالإدارة (0. 87)، ومجال معايير الاعتماد المتعلقة بالتجهيزات (0. 88)، ومجال معايير الاعتماد المتعلقة بالمكتبة (0. 79)، ومجال معايير الاعتماد المتعلقة بالبرامج الدراسية (0. 88)، ومجال معايير الاعتماد المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس (0. 86)، ومجال معايير الاعتماد المتعلقة بشروط القبول (0. 85)، ومجال معايير الاعتماد المتعلقة بالخدمات الطلابية (0. 78)، ومجال معايير الاعتماد المتعلقة بنظام التقويم والامتحانات (0. 87).

## المعالجات الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام المعالجات الإحصائية الوصفية والتحليلية الآتية:

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية.
2. اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent t samples test).
3. اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA ).
4. اختبار (LSD) للمقارنات البعدية.

## نتائج الدراسة ومناقشتها

**النتائج المتعلقة بالسؤال الأول وهو: ما أهم عناصر الاستراتيجية المقترحة للاعتماد الأكاديمي في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر عينة من أعضاء هيئة التدريس فيها؟**

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس على مجالات الاستراتيجية المقترحة للاعتماد الأكاديمي في الجامعات الفلسطينية، كما اعتمد معياراً محدداً لتفسير هذه الاستجابات وتقييمها، كما هو مبين في الجدول (2) :

الجدول(2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس على مجالات الاستراتيجية المقترحة للاعتماد الأكاديمي في الجامعات الفلسطينية مرتبة تنازلياً تبعاً لوسطها الحسابي

| الرقم الترتيبي | الرقم التسلسلي | المجالات | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | التقييم |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 1 | مجال معايير الاعتماد المتعلقة بالرؤية والأهداف | 3.999 | 0.436 | مهمة |
| 2 | 5 | مجال معايير الاعتماد المتعلقة بالبرامج الدراسية | 3.738 | 0.413 | مهمة |
| 3 | 6 | مجال معايير الاعتماد المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس | 3.669 | 0.534 | مهمة |
| 4 | 2 | مجال معايير الاعتماد المتعلقة بالإدارة | 3.633 | 0.521 | متوسطة |
| 5 | 8 | مجال معايير الاعتماد المتعلقة بالخدمات الطلابية | 3.584 | 0.332 | متوسطة |
| 6 | 9 | مجال معايير الاعتماد المتعلقة بنظام التقويم والامتحانات | 3.434 | 0.403 | متوسطة |
| 7 | 4 | مجال معايير الاعتماد المتعلقة بالمكتبة | 3.341 | 0.730 | متوسطة |
| 8 | 3 | مجال معايير الاعتماد المتعلقة بالتجهيزات | 3.307 | 0.686 | غير مهمة |
| 9 | 7 | مجال معايير الاعتماد المتعلقة بشروط القبول والتسجيل | 3.253 | 0.632 | غير مهمة |
| | | المتوسط الكلي | 3.569 | 0.392 | متوسطة |

**يوضح الجدول (2) السابق أن استجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى مجالات الاستراتيجية المقترحة للاعتماد الأكاديمي في الجامعات الفلسطينية كان بمستوى مهم على المجالات (1، 5، 6)؛ إذ بلغت المتوسطات الحسابية على هذه المجالات (3.999، 3.738، 3.669) على الترتيب. بينما كانت هذه الاستجابات بمستوى متوسط على المجالات (2، 8، 9، 4)؛ إذ تراوحت المتوسطات الحسابية عليها ما بين (3.341 – 3.633). في حين كانت هذه التقديرات غير مهمة على المجالات (3، 7)؛ إذ بلغت المتوسطات الحسابية عليها (3.307، 3.253) على الترتيب. كما كانت هذه التقديرات بمستوى متوسط على المتوسط الكلي للاستراتيجية المقترحة حيث بلغ المتوسط الكلي (3.569). ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة تبين أنها تتفق كلياً أو جزئياً مع نتائج دراسات (الطائي، 2014؛ السرحان، 2013؛ جرار وأبو علي، 2012؛ الفقهاء، 2012؛ Anderson, 2010؛ علاونة وملاح، 2007؛ النجار، 2007)، والتي أظهرت نتائجها أن التقديرات للعناصر والمجالات المختلفة للاستراتيجيات المقترحة للاعتماد الجامعي قد تراوحت ما بين المتوسط والمرتفع، بينما تعارضت مع نتائج دراسات (Kriemadis, 2011؛ صافي، 2003)، والتي أظهرت نتائجها أن هذه التقديرات كانت بمستوى ضعيف.**

**النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني وهو: هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى استجابات أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات الفلسطينية لمستوى مجالات الاستراتيجية المقترحة للاعتماد الأكاديمي في هذه الجامعات تبعاً لمتغيرات: الجنس، والتخصص، والمؤهل العلمي، والوظيفة، والخبرة، والرتبة العلمية؟**

**للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على عناصر الاستراتيجية المقترحة للاعتماد الأكاديمي في الجامعات الفلسطينية تبعاً للمتغيرات: الجنس، والتخصص، والمؤهل العلمي، والخبرة، والرتبة العلمية، فكانت كالآتي:**

**1. متغير الجنس: حيث استخدم اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تبعاً لمتغير الجنس فكانت النتائج كما هو مبين في الجدول (3) :**

الجدول (3): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على مجالات الاستراتيجية المقترحة للاعتماد الأكاديمي في الجامعات الفلسطينية تبعاً لمتغير الجنس

| الرقم | المجالات | الذكور | | الإناث | | قيمة (ت) المحسوبة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | الوسط | الانحراف | الوسط | الانحراف | | |
| 1 | الرؤية والأهداف | 4.092 | 0.468 | 3.771 | 0.133 | 3.842 | 0.000× |
| 2 | الإدارة | 3.593 | 0.555 | 3.786 | 0.331 | 2.098 | 0.000× |
| 3 | التجهيزات | 3.213 | 0.711 | 3.664 | 0.426 | 3.832 | 0.000× |
| 4 | المكتبة | 3.256 | 0.799 | 3.663 | 0.580 | 3.210 | 0.000× |
| 5 | البرامج الدراسية | 3.808 | 0.459 | 3.753 | 0.481 | 1.993 | 0.000× |
| 6 | أعضاء هيئة التدريس | 3.585 | 0.568 | 3.987 | 0.229 | 4.464 | 0.000× |
| 7 | شروط القبول والتسجيل | 3.207 | 0.701 | 3.425 | 0.116 | 1.954 | 0.000× |
| 8 | الخدمات الطلابية | 3.579 | 0.362 | 3.638 | 0.174 | 1.145 | 0.000× |
| 9 | نظام التقويم والامتحانات | 3.683 | 0.439 | 3.325 | 0.458 | 3.472 | 0.000× |
| | الكلي | 3.524 | 0.429 | 3.739 | 0.373 | 3.161 | 0.000× |

•دال عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)

**يوضح الجدول (3) السابق وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى استجابات أفراد عينة الدراسة على جميع مجالات الاستراتيجية المقترحة للاعتماد الأكاديمي في الجامعات الفلسطينية والمجموع الكلي تبعاً لمتغير الجنس، وذلك لصالح الذكور على المجالات: الرؤية والأهداف، والبرامج الدراسية، ونظام التقويم والامتحانات، ولصالح الإناث على باقي المجالات والمجموع الكلي. ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة تبين أنها لم تتفق مع أي من الدراسات السابقة، بينما تعارضت مع نتائج دراسة كل من (Anderson, 2010؛ علاونة وعلام، 2007)؛ والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق جوهرية في مستوى هذه الاستجابات.**

**2. متغير التخصص العلمي: حيث استخدم اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تبعاً لمتغير التخصص العلمي فكانت النتائج كما هو مبين في الجدول (4) :**

الجدول (4): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على مجالات الاستراتيجية المقترحة للاعتماد الأكاديمي في الجامعات الفلسطينية تبعاً لمتغير التخصص العلمي

| الرقم | المجالات | مواد نظرية | | مواد علمية | | قيمة (ت) المحسوبة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | الوسط | الانحراف | الوسط | الانحراف | | |
| 1 | الرؤية والأهداف | 4.081 | 0.492 | 3.896 | 0.328 | 2.987 | 0.001× |
| 2 | الإدارة | 3.689 | 0.547 | 3.563 | 0.482 | 1.670 | 0.121 |
| 3 | التجهيزات | 3.387 | 0.758 | 3.207 | 0.570 | 1.823 | 0.000× |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 4 | المكتبة | 3 .207 | 0 .685 | 3 .509 | 0 .754 | 2 .902 | 0 .000× |
| 5 | البرامج الدراسية | 3 .737 | 0 .426 | 3 .739 | 0 .398 | 0 .043 | 0 .601 |
| 6 | أعضاء هيئة التدريس | 3 .686 | 0 .546 | 3 .648 | 0 .519 | 0 .483 | 0 .697 |
| 7 | شروط القبول والتسجيل | 3 .231 | 0 .677 | 3 .279 | 0 .573 | 0 .523 | 0 .058 |
| 8 | الخدمات الطلابية | 3 .547 | 0 .368 | 3 .631 | 0 .277 | 1 .752 | 0 .000× |
| 9 | نظام التقويم والامتحانات | 3 .419 | 0 .409 | 3 .452 | 0 .397 | 0 .547 | 0 .452 |
| | الكلي | 3 .571 | 0 .409 | 3 .567 | 0 .375 | 0 .075 | 0 .172 |

•دال عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)

**يوضح الجدول (4) السابق وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى استجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاستراتيجية المقترحة للاعتماد الأكاديمي في الجامعات الفلسطينية تبعاً لمتغير التخصص العلمي، وهي: الرؤية والأهداف، والتجهيزات لصالح ذوي التخصصات النظرية، والمكتبة والخدمات الطلابية لصالح ذوي التخصصات العلمية. وعدم وجود فروق جوهرية على باقي المجالات والمجموع الكلي. ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة تبين أنها تتفق كلياً أو جزئياً مع دراسة جرار وأبو علي (2012)، بينما تعارضت مع نتائج دراسة كل من (Anderson, 2010؛ علاونة وعلام، 2007)؛ والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق جوهرية في مستوى هذه الاستجابات.**

**3. متغير المؤهل العلمي: حيث استخدم اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تبعاً لمتغير المؤهل فكانت النتائج كما هو مبين في الجدول (5) :**

الجدول (5): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على مجالات الاستراتيجية المقترحة للاعتماد الأكاديمي في الجامعات الفلسطينية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

| الرقم | المجالات | دكتوراه | | ماجستير | | قيمة (ت) المحسوبة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | الوسط | الانحراف | الوسط | الانحراف | | |
| 1 | الرؤية والأهداف | 4 .037 | 0 .473 | 3 .981 | 0 .418 | 0 .824 | 0 .110 |
| 2 | الإدارة | 3 .696 | 0 .411 | 3 .603 | 0 .565 | 1 .151 | 0 .001× |
| 3 | التجهيزات | 3 .336 | 0 .786 | 3 .293 | 0 .643 | 3 .405 | 0 .010× |
| 4 | المكتبة | 3 .447 | 0 .490 | 3 .289 | 0 .817 | 2 .407 | 0 .000× |
| 5 | البرامج الدراسية | 3 .863 | 0 .161 | 3 .679 | 0 .478 | 2 .947 | 0 .000× |
| 6 | أعضاء هيئة التدريس | 3 .801 | 0 .246 | 3 .606 | 0 .616 | 2 .388 | 0 .000× |
| 7 | شروط القبول والتسجيل | 3 .246 | 0 .650 | 3 .259 | 0 .625 | 0 .198 | 0 .771 |
| 8 | الخدمات الطلابية | 3 .677 | 0 .317 | 3 .539 | 0 .331 | 0 .747 | 0 .198 |
| 9 | نظام التقويم والامتحانات | 3 .528 | 0 .199 | 3 .388 | 0 .443 | 2 .271 | 0 .000× |
| | الكلي | 3 .653 | 0 .239 | 3 .529 | 0 .442 | 2 .057 | 0 .000× |

• دال عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)


ISSN:2308-5347

**يوضح الجدول (5) السابق وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى استجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاستراتيجية المقترحة للاعتماد الأكاديمي في الجامعات الفلسطينية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي وهي: الإدارة، والتجهيزات، والمكتبة، والبرامج الدراسي، وأعضاء هيئة التدريس، ونظام التقويم والامتحانات، والمجموع الكلي لصالح ذوي حملة درجة الدكتوراه، وعدم وجود فروق جوهرية على باقي المجالات. ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة تبين أنها تتفق كلياً أو جزئياً مع دراسة علاونة وعلام (2007)، بينما تعارضت مع نتائج دراسة كل من (الطائي، 2014؛ Anderson, 2010)؛ والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق جوهرية في مستوى هذه الاستجابات.**

**4. متغير الرتبة: حيث حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على مجالات الاستراتيجية المقترحة للاعتماد في الجامعات الفلسطينية تبعاً لمتغير الرتبة، فكانت كما هو مبين في الجدول (6):**

**الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على مجالات الاستراتيجية المقترحة للاعتماد الأكاديمي في الجامعات الفلسطينية تبعاً لمتغير الرتبة**

| المجالات | مدرس | | محاضر | | مساعد | | مشارك | | أستاذ | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | الوسط | الانحراف | الوسط | الانحراف | الوسط | الانحراف | الوسط | الانحراف | الوسط | الانحراف |
| الرؤية والأهداف | 3.786 | 0.222 | 3.167 | 0.593 | 4.088 | 0.427 | 4.758 | 0.329 | 4.922 | 0.369 |
| الإدارة | 3.745 | 0.355 | 3.722 | 0.522 | 3.485 | 0.566 | 3.919 | 0.262 | 3.896 | 0.314 |
| التجهيزات | 3.265 | 0.762 | 3.569 | 0.649 | 3.168 | 0.761 | 3.444 | 0.477 | 3.558 | 0.565 |
| المكتبة | 3.500 | 0.498 | 3.409 | 0.595 | 3.176 | 0.847 | 3.677 | 0.314 | 3.768 | 0.363 |
| البرامج الدراسية | 3.586 | 0.114 | 3.468 | 0.342 | 3.657 | 0.503 | 3.861 | 0.090 | 3.864 | 0.118 |
| أعضاء هيئة التدريس | 3.451 | 0.261 | 3.747 | 0.412 | 3.519 | 0.612 | 3.923 | 0.145 | 3.984 | 0.207 |
| شروط القبول والتسجيل | 3.214 | 0.671 | 3.444 | 0.559 | 3.518 | 0.674 | 3.541 | 0.415 | 3.886 | 0.492 |
| الخدمات الطلابية | 3.777 | 0.217 | 3.465 | 0.323 | 3.546 | 0.573 | 3.649 | 0.195 | 3.693 | 0.252 |
| نظام التقويم والامتحانات | 3.517 | 0.212 | 3.528 | 0.311 | 3.339 | 0.480 | 3.698 | 0.115 | 3.779 | 0.151 |
| الكلي | 3.438 | 0.247 | 3.477 | 0.318 | 3.474 | 0.458 | 3.727 | 0.140 | 3.845 | 0.192 |

**يظهر الجدول (6) وجود فروق ظاهرة بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة تبعاً لمتغير الرتبة، ولمعرفة دلالة هذه الفروق إحصائياً استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي والمبينة نتائجه في الجدول (7):**

الجدول (7): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على مجالات الاستراتيجية المقترحة للاعتماد الأكاديمي تبعاً لمتغير الرتبة

| المجالات | مصدر التباين | مجموع المتوسطات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) المحسوبة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الرؤية والأهداف | بين المجموعات | 4.241 | 4 | 1.060 | 6.168 | 0.000× |
| | داخل المجموعات | 32.246 | 187 | 0.172 | | |
| | المجموع | 36.388 | 191 | | | |
| الإدارة | بين المجموعات | 6.568 | 4 | 1.642 | 6.774 | 0.000× |
| | داخل المجموعات | 45.332 | 187 | 0.242 | | |
| | المجموع | 51.900 | 191 | | | |
| التجهيزات | بين المجموعات | 5.275 | 4 | 1.319 | 2.919 | 0.023× |
| | داخل المجموعات | 84.493 | 187 | 0.452 | | |
| | المجموع | 89.768 | 191 | | | |
| المكتبة | بين المجموعات | 8.188 | 4 | 2.047 | 4.087 | 0.003× |
| | داخل المجموعات | 93.662 | 187 | 0.501 | | |
| | المجموع | 101.850 | 191 | | | |
| البرامج الدراسية | بين المجموعات | 1.834 | 4 | 0.458 | 2.792 | 0.028× |
| | داخل المجموعات | 30.702 | 187 | 0.164 | | |
| | المجموع | 32.536 | 191 | | | |
| أعضاءهيئةالتدريس | بين المجموعات | 6.595 | 4 | 1.649 | 6.454 | 0.000× |
| | داخل المجموعات | 47.771 | 187 | 0.255 | | |
| | المجموع | 54.365 | 191 | | | |
| شروط القبول والتسجيل | بين المجموعات | 5.967 | 4 | 1.492 | 3.969 | 0.004× |
| | داخل المجموعات | 70.281 | 187 | 0.376 | | |
| | المجموع | 76.248 | 191 | | | |
| الخدمات الطلابية | بين المجموعات | 1.214 | 4 | 0.304 | 2.855 | 0.025× |
| | داخل المجموعات | 19.885 | 187 | 0.106 | | |
| | المجموع | 21.099 | 191 | | | |
| نظام التقويم والامتحانات | بين المجموعات | 2.489 | 4 | 0.622 | 4.078 | 0.003× |
| | داخل المجموعات | 28.539 | 187 | 0.153 | | |
| | المجموع | 31.028 | 191 | | | |


ISSN:2308-5347

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الكلي | بين المجموعات | 2 .556 | 4 | 0 .639 | 4 .447 | 0 .002× |
| | داخل المجموعات | 26 .868 | 187 | 0 .144 | | |
| | المجموع | 29 .424 | 191 | | | |

• دال عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)

**يوضح الجدول (7) وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى استجابات أفراد عينة الدراسة على جميع المجالات والمجموع الكلي للاستراتيجية المقترحة للاعتماد الأكاديمي للجامعات الفلسطينية تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية، ولمعرفة اتجاه هذه الفروق الجوهرية استخدم اختبار (LSD) للمقارنات البعدية والمبينة نتائجه في الجدول (8) :**

الجدول (8): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عين الدراسة على مجالات الاستراتيجية المقترحة للاعتماد الأكاديمي تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية

| المجالات | الرتبة | المتوسط | محاضر | مساعد | مشارك | أستاذ |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الرؤية والأهداف | مدرس | 3 .786 | 0 .011× | 0 .012× | 0 .824 | 0 .415 |
| | محاضر | 3 .167 | - | 0 .449 | 0 .001× | 0 .125 |
| | مساعد | 4 .088 | - | - | 0 .000× | 0 .210 |
| | مشارك | 4 .758 | - | - | - | 0 .247 |
| | أستاذ | 4 .922 | - | - | - | - |
| الإدارة | مدرس | 3 .745 | 0 .897 | 0 .064 | 0 .261 | 0 .447 |
| | محاضر | 3 .722 | - | 0 .059 | 0 .166 | 0 .357 |
| | مساعد | 3 .485 | - | - | 0 .000× | 0 .009× |
| | مشارك | 3 .919 | - | - | - | 0 .893 |
| | أستاذ | 3 .896 | - | - | - | - |
| التجهيزات | مدرس | 3 .265 | 0 .102 | 0 .679 | 0 .398 | 0 .280 |
| | محاضر | 3 .569 | - | 0 .006× | 0 .268 | 0 .697 |
| | مساعد | 3 .168 | - | - | 0 .045× | 0 .089 |
| | مشارك | 3 .444 | - | - | - | 0 .621 |
| | أستاذ | 3 .558 | - | - | - | - |
| المكتبة | مدرس | 3 .500 | 0 .721 | 0 .108 | 0 .430 | 0 .811 |
| | محاضر | 3 .409 | - | 0 .196 | 0 .193 | 0 .559 |
| | مساعد | 3 .176 | - | - | 0 .000× | 0 .081 |
| | مشارك | 3 .677 | - | - | - | 0 .659 |
| | أستاذ | 3 .768 | - | - | - | - |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| البرامج الدراسية | مدرس | 3 .586 | 0 .569 | 0 .265 | 0 .534 | 0 .634 |
| | محاضر | 3 .468 | - | 0 .042× | 0 .978 | 0 .977 |
| | مساعد | 3 .657 | - | - | 0 .008×0 | 0 .109 |
| | مشارك | 3 .861 | - | - | - | 0 .993 |
| | أستاذ | 3 .864 | - | - | - | - |
| أعضاء هيئة التدريس | مدرس | 3 .451 | 0 .567 | 0 .022× | 0 .645 | 0 .515 |
| | محاضر | 3 .747 | - | 0 .076 | 0 .226 | 0 .224 |
| | مساعد | 3 .519 | - | - | 0 .000× | 0 .004× |
| | مشارك | 3 .923 | - | - | - | 0 .732 |
| | أستاذ | 3 .984 | - | - | - | - |
| شروط القبول والتسجيل | مدرس | 3 .214 | 0 .293 | 0 .581 | 0 .092 | 0 .487 |
| | محاضر | 3 .444 | - | 0 .038× | 0 .586 | 0 .805 |
| | مساعد | 3 .518 | - | - | 0 .000× | 0 .168 |
| | مشارك | 3 .541 | - | - | - | 0 .465 |
| | أستاذ | 3 .886 | - | - | - | - |
| الخدمات الطلابية | مدرس | 3 .777 | 0 .008× | 0 .014× | 0 .212 | 0 .525 |
| | محاضر | 3 .465 | - | 0 .326 | 0 .052 | 0 .069 |
| | مساعد | 3 .546 | - | - | 0 .101 | 0 .157 |
| | مشارك | 3 .649 | - | - | - | 0 .691 |
| | أستاذ | 3 .693 | - | - | - | - |
| نظام التقويم والامتحانات | مدرس | 3 .517 | 0 .943 | 0 .109 | 0 .514 | 0 .696 |
| | محاضر | 3 .528 | - | 0 .059 | 0 .533 | 0 .730 |
| | مساعد | 3 .339 | - | - | 0 .001× | 0 .053 |
| | مشارك | 3 .698 | - | - | - | 0 .891 |
| | أستاذ | 3 .779 | - | - | - | - |
| الكلي | مدرس | 3 .438 | 0 .778 | 0 .127 | 0 .458 | 0 .487 |
| | محاضر | 3 .477 | - | 0 .076 | 0 .645 | 0 .639 |
| | مساعد | 3 .474 | - | - | 0 .001× | 0 .025× |
| | مشارك | 3 .727 | - | - | - | 0 .891 |
| | أستاذ | 3 .845 | - | - | - | - |

**يوضح الجدول (8) وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى استجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاستراتيجية المقترحة للاعتماد الأكاديمي في الجامعات الفلسطينية تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية لهم كالآتي:**


ISSN:2308-5347

1. مجال الرؤيا والأهداف: بين فئة رتبة المدرس وكل من رتبتي المحاضر والمساعد لصالح المدرس، ورتبة المحاضر والمشارك لصالح المساعد، ورتبة المساعد والمشارك لصالح المشارك، وعدم وجود فروق جوهرية بين الفئات الأخرى.
2. مجال الإدارة: بين رتبة المساعد ورتبتي المشارك والأستاذ لصالح الأستاذ، وعدم وجود فروق جوهرية بين الفئات الأخرى.
3. مجال التجهيزات: بين رتبة المحاضر والمساعد لصالح المحاضر، ورتبة المساعد ورتبة المشارك لصالح المشارك، وعدم وجود فروق جوهرية بين الفئات الأخرى.
4. مجال المكتبة: بين رتبة المساعد والمشارك لصالح المشارك، وعدم وجود فروق جوهرية بين الفئات الأخرى.
5. مجال البرامج الدراسية: بين رتبة المحاضر والمساعد لصالح المساعد، ورتبة المساعد والمشارك لصالح المشارك، وعدم وجود فروق جوهرية بين الفئات الأخرى.
6. مجال أعضاء هيئة التدريس: بين رتبة المدرس والمحاضر لصالح المحاضر، ورتبة المساعد والمشارك لصالح المشارك، ورتبة المساعد والأستاذ لصالح الأستاذ، وعدم وجود فروق جوهرية بين الفئات الأخرى.
7. مجال شروط القبول والتسجيل: بين رتبة المحاضر والمساعد لصالح المساعد، وبين رتبة المساعد والمشارك لصالح المشارك، وعدم وجود فروق جوهرية بين الفئات الأخرى.
8. مجال الخدمات الطلابية: بين رتبة المدرس والمحاضر والمساعد لصالح المدرس، وعدم وجود فروق جوهرية بين الفئات الأخرى.
9. مجال نظام التقويم: بين رتبة المساعد والمشارك لصالح المشارك، وعدم وجود فروق جوهرية بين الفئات الأخرى.
10. المجموع الكلي: بين رتبة المساعد والمشارك لصالح المشارك، ورتبة المساعد والأستاذ لصالح الأستاذ، وعدم وجود فروق جوهرية بين الفئات الأخرى.

وبشكل عام وباستثناء استجابات قليلة جداً فإن هذه الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة في مستوى مجالات الاستراتيجية المقترحة للاعتماد الأكاديمي تكون لصالح الرتبة العليا، أي لصالح رتبة الأستاذ والمشارك ثم المساعد. ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة تبين أنها لم تتفق كلياً أو جزئياً مع دراسة (الطائي، 2014؛ جرار وأبو علي، 2012؛ Anderson , 2010)؛ والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق جوهرية في مستوى هذه الاستجابات.

## خلاصة النتائج

يمكن تلخيص نتائج الدراسة فيما يأتي:

- إن تقديرات أفراد عينة الدراسة كانت كبيرة ومهمة على المجالات: الرؤيا والأهداف، والبرامج الدراسية، وأعضاء هيئة التدريس، بينما كانت هذه التقديرات متوسطة على المجالات: الإدارة، والخدمات الطلابية، ونظام التقويم والامتحانات، والمكتبة، والمجموع الكلي، في حين كانت هذه التقديرات غير مهمة على المجالين: التجهيزات، وشروط القبول والتسجيل.
- وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى تقديرات أفراد عينة الدراسة لمجالات الاستراتيجية المقترحة للاعتماد الأكاديمي تبعاً لمتغير الجنس، وذلك لصالح الذكور على المجالات: الرؤيا والأهداف، والبرامج الدراسية، ونظام والتقويم والامتحانات، ولصالح الإناث على بقية المجالات والمجموع الكلي.
- وجود فروق دالة إحصائياً بين هذه التقديرات تبعاً لمتغير التخصص العلمي لصالح التخصصات النظرية وذلك على المجالين: الرؤيا والأهداف، والتجهيزات، ولصالح التخصصات العلمية على المجالين: المكتبة، والخدمات الطلابية، بينما عدم وجود فروق جوهرية على بقية المجالات والمجموع الكلي.

- وجود فروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح حملة الدكتوراه على المجالات: والإدارة، والتجهيزات، والمكتبة، والبرامج الدراسية، وأعضاء هيئة التدريس، وشروط القبول والتسجيل، والمجموع الكلي، وعدم وجود فروق جوهرية على باقي المجالات.
- وجود فروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الرتبة العلمية لصالح ذوي رتبة الأستاذ، وذلك على جميع المجالات والمجموع الكلي.

## التوصيات والمقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن تقديم المقترحات والتوصيات الآتية:

1. ضرورة تبني استراتيجيات التميز في التعلم والتعليم.
2. تشجيع المنافسة بين الجامعات من خلال مكافأة التميز على المستوى الوطني.
3. أن تتابع مؤسسات التعليم العالي المعايير الخاصة بالمزايا التنافسية لمؤسساتها وقياسها دائما.
4. إجراء المزيد من الدراسات حول معايير الاعتماد والجودة لبرامج التعليم العالي في علاقتها بمتغيرات تربوية ونفسية مختلفة.

## المراجع:

أبو هلال، هاني (1998) مدى توافق التعليم العالي مع سوق العمل المحلي دراسة تحليلية. مركز البحوث والدراسات الفلسطينية الدائرة الاقتصادية، سلسلة تقارير الأبحاث رقم (9)، نابلس، فلسطين.

أبو نبعة، عبد العزيز ومسعد، فوزية (1998). إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي. بحث مقدم لمؤتمر التعليم العالي في الوطن العربي في ضوء متغيرات العصر، جامعة الإمارات.

بركات، زياد (2011). الاستراتيجيات التكنولوجية المعلوماتية والرقمية للجامعة الفلسطينية المستقبلية من وجهة نظر هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية. مجلة اتحاد الجامعات العربية، (58)، 404-371.

بركات، زياد (2010). الاستراتيجيات المهنية التكيفية مع الضغوط المهنية لدى معلمي المدارس الحكومية في محافظة طولكرم بفلسطين. مجلة جامعة الخليل، 5(1)، 48-25.

بركات، زياد (2009). استراتيجيات التنمية البشرية جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها. المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة، 2(3)، 334-293.

بطاينة، منذر (2007). دور مجلس الاعتماد في ضبط مخرجات العليم العالي. ملخصات بحوث المؤتمر الثالث «الجودة والتميز والاعتماد في مؤسسات التعليم العالي»، اتحاد نقابات أساتذة وموظفي الجامعات الفلسطينية، جامعة القدس.

البطي، عبد الله محمد (2000). إدارة الجودة وإمكانية تطبيقها في الميدان التربوي السعودي. مجلة التوثيق التربوي، (42)، وزارة المعارف، المملكة العربية السعودية.

البنا، عادل و عمارة، سامي (2005). إدراك أعضاء هيئة التدريس لمتطلبات الاعتماد وضمان الجودة. المؤتمر القومي الثالث لمركز تطوير التعليم الجامعي «تطوير أداء الجامعات العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة ونظم الاعتماد»، القاهرة، 19-18 ديسمبر.

داود، عبد العزيز (2008). استراتيجية مقترحة للاعتماد الأكاديمي بالجامعات المصرية في ضوء خبرات بعض الدول. مجلة مستقبل التربية العربية، 14(52)، 170-53.

جرار، أماني و أبو علي، محمد (2012). واقع عملية التخطيط الاستراتيجي في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة اتحاد الجامعات العربية، (60)،242-217.

الحربي، حياة (2005). إدارة الجودة الشاملة والاعتماد في مؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية: جامعة أم القرى نموذجاً. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، جامعة المنيا، 18(4)، 183-158.

الحسيني، فلاح (2000). الإدارة الاستراتيجية. عمان: دار وائل للنشر.

الحولي، عليان (2004). تصور مقترح لتحسين جودة التعليم الجامعي الفلسطيني. ورقة علمية أعدت لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني الذي عقده برنامج التربية ودائرة ضبط النوعية في جامعة القدس المفتوحة في مدينة رام الله في الفترة الواقعة (2004/7/5-3).

خليفة، حسين (2013). النظرية الاستراتيجية المعاصرة بغداد: دار الحكمة.

خليل، أحمد والزهيري، إبراهيم (2001). إدارة الجودة الشاملة في التعليم: خبرات أجنبية وإمكانية الإفادة منها. المؤتمر السنوي الثامن للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية «الإدارة التعليمية في الوطن العربي في عصر المعلومات»، القاهرة، (29-27 يناير).

السرحان، عطا الله (2013). أثر تطبيق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي على تسويق مخرجات التعليم في الجامعات السعودية. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، 6(13)، 15-1.

سركيس، فيروز (2004). هيئات الاعتماد في التعاليم العالي. ورقة عمل قدمت لورشة العمل حول «إعادة تنظيم التعليم العالي الخاص» والتي عقدتها وزارة التربية والتعليم العالي في الفترة (10-24/2/2004)، المديرية العامة للتعليم العالي، بيروت، لبنان.

صايغ، محمد (2003). التحديات التربوية التي تفرضها التغيرات الاقتصادية والاجتماعية على التعليم الجامعي في فلسطين ومدى استجابة الجامعات الفلسطينية لمثل هذه التحديات، ملخصات أبحاث المؤتمر الأكاديمي الفلسطيني لنقابة العاملين في جامعة بيرزيت» نحو تفعيل العلاقة بين الجامعة والمجتمع» جامعة بيرزيت، فلسطين.

شحادة، نعمان (2003). نحو استراتيجية جامعية عربية جديدة. بحث مقدم للمؤتمر العلمي «دور الجامعات العربية في تعزيز الهوية العربية»، والمقدم للاجتماع السادس والثلاثين لمجلس اتحاد الجامعات العربية والمنعقد بجامعة قطر في الفترة (2003/10/6-4)، قطر.

الطائي، مصطفى (2014). التخطيط الاستراتيجي للجودة والاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي العربية دراسة ميدانية على عينة من المتخصصين بالجودة في التعليم العالي. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، 7(8)، 219-201.

الزياني، منى (2015). دور التقويم التربوي الذاتي للبرامج الأكاديمية في تحسين الأداء الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي وتفعيل دورها في تحقيق أهداف التنمية الشاملة في المجتمع. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، 8(20)، 31 – 56.

زيدان، مراد صالح (1998). مؤشرات الجودة في التعليم الجامعي المصري. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، (72)، 89-66.

زيدان، همام (2007). دور نظم الاعتماد في تجويد الأداء الجامعي. ملخصات بحوث المؤتمر الثالث «الجودة والتميز والاعتماد في مؤسسات التعليم العالي»، اتحاد نقابات أساتذة وموظفي الجامعات الفلسطينية، جامعة القدس.

عابدين، محمد (1992). الجودة واقتصادياتها في التربية. دراسات تربوية، رابطة التربية الحديثة، 9، (44)، القاهرة.

علاونة، معزوز وملاح، منتهى (2007). واقع نظام التعليم في الجامعات الفلسطينية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. ملخصات بحوث المؤتمر الثالث «الجودة والتميز والاعتماد في مؤسسات التعليم العالي»، اتحاد نقابات أساتذة وموظفي الجامعات الفلسطينية، جامعة القدس.

الفقهاء، سام (2012). تبني استراتيجيات التميز في التعلم والتعليم ودورها في تحقيق الميزة التنافسية المستدامة لمؤسسات التعليم العالي: جامعة النجاح الوطنية حالة دراسية. بحث قدم إلى المؤتمر العربي الأول «استراتيجيات التعليم العالي وتخطيط الموارد البشرية»، والذي عقدته المنظمة العربية

للتنمية الإدارية بالتعاون مع الجامعة الهاشمية، وجامعة القاهرة بجمهورية مصر العربية، واتحاد الجامعات العربية في الفترة (26-24إبريل نيسان 2012) في الجامعة الهاشمية - الأردن.

مخيمر، عبد العزيز (2005). الطريق إلى الجودة والاعتماد الأكاديمي في الجامعات المصرية. المؤتمر القومي الثالث لمركز تطوير التعليم الجامعي «تطوير أداء الجامعات العربية في ضوء الجودة الشاملة ونظم الاعتماد»، القاهرة، 19-18 ديسمبر.

النجار، عبد الوهاب (1428هـ 2007م). الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات إعداد المعلمين كوسيلة لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العام. اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) ، الرياض: كلية التربية، جامعة الملك سعود.

وزارة التربية والتعليم العالي، الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية لمؤسسات التعليم العالي في فلسطين (2003). نظام لضمان وتحسين الجودة والأداء النوعي لمؤسسات التعليم العالي في فلسطين خبرة فلسطينية. ورقة مقدمة لورشة العمل المتخصصة الأولى حول «تقييم الجودة والأداء النوعي لمؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي» والمنعقدة في جامعة حلب، (23-22/ شباط / 2003)، سوريا.

Anderson, D. (2010). Strategic planning in Australian Universities.

Arouet, F. (2009). Competitive advantage and the new higher education regime. Entelequia. Revista Interdisciplinar, 10, Otoño, pp. 21-35. Retrieved Jan. 15, 2012, from: http://www.eumed.net/entelequia/es.art.php?a=10a0

Dill, D & William, M. (2011). Accreditation and academic quality assurance. Journal of Change, 28(5), 44-51.

Hannan, A. (2005). Innovating in higher education: contexts for change in learning technology. British Journal of Educational Technology 36 (6), pp.975-985.

Hartly, R. & Virkus, S. (2013). Approaches to quality assurance and accreditation of programmers – experiences from Estonia & United Kingdam. Journal of Education for Information, 21(4). 21-32.

Hoecht, A. (2006). Quality assurance in UK higher education. Higher Education, 51(3), 545-553.

Hoywrd, F. (2014). Glossary of key terms in quality assurance and accreditation. International Quality Review, 44(8). 21-29.

Kriemadis, T. (2011). Strategic planning University Departments in the United Kingdom. London: University of Peloponnese.

Raftery D. (2006). In Pursuit of Teaching Excellence: Encouraging Teaching Excellence in Higher Education. AISHE Conference 2006, Maynooth 31st August-1st September. Retrieved Jan. 15, 2012, from: (http://www.aishe.org/events/2005-2006/conf2006/proceedings/)

Rostan, M. & Vaira, M. (2011). Questioning Excellence in Higher Education. Policies, Experiences and Challenges in National and Comparative

Perspective (Centre for Study and Research on Higher Education Systems, University of Pavia, Italy).

Ruben, B.D. (2007). Excellence in higher education guide: an integrated approach to assessment, planning, and improvement in colleges and universities. Natl Assn of College & Univ.

Salmi, J. (2009). The Challenge of Establishing World-Class Universities. Washington, DC: World Bank. Schwab, Klaus, ed. 2009.

Skelton, A. (2005). Understanding Teaching Excellence in Higher Education: towards a critical approach. London: Routledge.