

جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير إنكيت (NCATE) من
وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

**The Quality of Faculties of Education Performance in
Jordanian Universities in Light of National Council For
Accreditation Of Teacher Education (NCATE) Standards from
The Faculty Staff Members Point of View.**

إعداد

منال هاني حسن قطيشات

إشراف

الدكتور: أمجد محمود محمد درادكة

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في

الإدارة والقيادة التربوية

قسم الإدارة والمناهج

كلية العلوم التربوية

جامعة الشرق الأوسط

كانون الأول، 2017

تفويض

أنا الطالبة منال هاني حسن قطيشات أفوض جامعة الشرق الأوسط بتزويد نسخ من رسالتي ورقياً
والكترونياً للمكتبات أو المنظمات، أو الهيئات والمؤسسات المعنية بالأبحاث والدراسات العلمية عند
طلبها.

الاسم : منال هاني حسن قطيشات

التاريخ : 2017/12/27

التوقيع : 

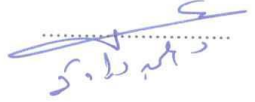
قرار لجنة المناقشة

نُوقِشَت هذه الرسالة وعنوانها : "جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير

إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس"، للطالبة / منال هاني قطيشات

وأجيزت بتاريخ: 2017 / 12 / 27م.

أعضاء لجنة المناقشة:

- | | | |
|--|------------------------|----------------------------------|
|  | عضواً ورئيساً | 1- الأستاذ الدكتور أحمد أبو كريم |
|  | عضواً وممتحناً خارجياً | 2- الأستاذ الدكتور صالح عليما |
|  | عضواً ومشرفاً | 3- الدكتور أمجد محمود درادكة |

شكر وتقدير

أشكرُ الله مولاي وخالقي الذي منّ عليّ وأعانني وسلّحني بالصبر والقوة والإرادة لإتمام هذا البحث. وأتقدم بجزيل الشكر والعرفان للدكتور أمجد محمود محمد درادكة بقبوله الإشراف على هذا العمل المتواضع وعلى حلمه وصبره وسعة صدره.

كما يسرني أن أتقدم بالشكر والتقدير لجامعتي الشرق الأوسط التي رحبت بفكرة هذه الرسالة والمساهمة العظيمة في إنجاحها. كما أتوجه بالشكر والامتنان لجامعة الزيتونة وأخصّ بالذكر الدكتور محمد زهران أبو عليّ كل ما قدّمه لي من مساعدات ونصائحٍ ودعمٍ لأجل إتمام هذا العمل

كما أتوجه بالشكر الجزيل للأساتذة المحترمين أعضاء لجنة المناقشة لقبولهم مناقشة هذه الرسالة. وأتقدم بالشكر والتقدير والامتنان والعرفان لكل من ساهم في إنجاز رسالتي، وكل من ساعدني ومدّ يدَ العونِ والإرشادِ والمساعدةِ لتحقيق هدي.

الإهداء

إلى وجه الله عز وجل الذي منحني القوة والإرادة لإتمام هذا البحث.

إلى من منحني القوة وأحمل اسمه بكل فخر

والدي العزيز.

إلى معنى الحب والتفاني إلى من كان دعاؤها سرّ نجاحي

(أمي الغالية) أمّها الله بالصحة والعافية

إلى من كانوا لي سنداً وقوة إخوتي حفظهم الله

إلى الدرر التي تضيء لي الطريق وتعطي الأمل للحياة أبنائي

عدي - قصي - أحمد - قيس.

إلى أخت لم تلدها أمي ورفيقة برزت في ثنايا الزمن

أحلام قراقيش

إلى كل داعٍ لي بالخير في صلواته إليهم جميعاً أهدي هذا العمل مع كلّ الحبّ

قائمة المحتويات

الصفحة	الموضوع
أ	العنوان.....
ب	التفويض.....
ج	قرار لجنة المناقشة.....
د	شكر وتقدير.....
هـ	الإهداء.....
و	قائمة المحتويات.....
ح	قائمة الجداول.....
ي	قائمة الملاحق.....
ك	الملخص باللغة العربية.....
ل	الملخص باللغة الانجليزية.....
الفصل الاول: خلفية الدراسة وأهميتها	
2	مقدمة.....
5	مشكلة الدراسة.....
6	أهداف الدراسة وأسئلتها.....
7	أهمية الدراسة.....
8	حدود الدراسة.....
8	محددات الدراسة.....
8	مصطلحات الدراسة.....
الفصل الثاني: الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة	
11	الأدب النظري.....
34	الدراسات السابقة ذات الصلة.....
45	ملخص الدراسات السابقة وموقع الدراسات الحالية منها.....
الفصل الثالث: الطريقة والاجراءات	
48	منهج الدراسة المستخدم.....
48	مجتمع الدراسة.....
49	عينة الدراسة.....
50	أداة الدراسة.....

51	صدق أداة الدراسة
52	ثبات أداة الدراسة
53	متغيرات الدراسة
53	إجراءات الدراسة
54	المعالجات الإحصائية

الفصل الرابع: نتائج الدراسة

57	النتائج المتعلقة بالسؤال الأول
68	النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات

84	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول
88	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني
93	التوصيات
94	المراجع
102	الملاحق

قائمة الجداول

رقم الفصل-رقم الجدول	محتوى الجدول	الصفحة
1-3	توزيع أفراد مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية في العاصمة عمان	48
2-3	توزيع أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس على الجامعات الحكومية والخاصة في العاصمة عمان.	49
3-3	توزيع عينة الدراسة	50
4-3	مجالات وتشكيلة أسئلة الاستبانة	51
5-3	معاملات ثبات استبانة جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس	52
6-4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمجالات استجابة أفراد عينة الدراسة لمستوى جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس	57
7-4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمستوى جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في مجال المفاهيمي والمعرفي (البرامج المقدمة) مرتبة تنازلياً.	58
8-4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمستوى جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في مجال تقويم الأداء ومخرجات التعلم مرتبة تنازلياً.	60
9-4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمستوى جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في مجال الخبرات الميدانية مرتبة تنازلياً	62
10-4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمستوى جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في مجال التنوع مرتبة تنازلياً	64
11-4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمستوى جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في مجال مؤهلات أعضاء هيئة التدريس مرتبة تنازلياً.	65
12-4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمستوى جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في مجال الموارد والحوكمة مرتبة تنازلياً	67

69	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس واختبار (t-test)، تبعاً لمتغير الجنس.	13-4
70	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس واختبار (t-test)، تبعاً لمتغير السلطة المشرفة.	14-4
71	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية.	15-4
73	تحليل التباين الأحادي في درجة جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية.	16-4
74	اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لمجالات مستوى جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية.	17-4
76	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس واختبار (t-test) ، تبعاً لمتغير مصدر الحصول على مؤهل اخر .	18-4
77	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.	19-4
79	تحليل التباين الأحادي في درجة جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.	20-4
80	اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لمجالات استجابة مستوى جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة	21-4

قائمة الملحقات

الصفحة	الملحق	الرقم
103	الإحصائية الرسمية لتوزيع أعضاء هيئة التدريس على الجامعات	1
104	أداة الدراسة بصورتها الأولية	2
112	أسماء المحكمين	3
113	أداة الدراسة بصورتها النهائية	4
118	كتاب تسهيل مهمة من جامعة الشرق الأوسط إلى وزارة التربية والتعليم	5
119	كتاب تسهيل مهمة من وزارة التعليم العالي إلى جامعات الإسراء، والبتراء، والزيتونة، والأردنية، والعلوم الإسلامية	6
120	كتاب تسهيل مهمة من وزارة التعليم العالي إلى الجامعة الأردنية	7

جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

إعداد:

منال هاني حسن قطيشات

إشراف:

الدكتور : أمجد محمود محمد درادكة

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والتعرف إلى اختلاف وجهات النظر باختلاف متغيرات الجنس، والسلطة المشرفة، والرتبة الأكاديمية، ومصدر الحصول على آخر مؤهل، وعدد سنوات الخبرة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتم تطوير استبانة مكونة (60) فقرة موزعة على ست مجالات هي : (البرامج المقدمة، وتقويم الأداء، والخبرات الميدانية، والتنوع، ومؤهلات أعضاء هيئة التدريس، والموارد والحوكمة) وتم التأكد من صدقها وثباتها، وطبقت على (144) عضو هيئة تدريس. وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي : أن جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير إنكيت (NCATE) كان بدرجة متوسطة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) حول مستوى جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس لجودة أداء كليات التربية تبعاً لمتغيرات السلطة، والرتبة الأكاديمية ومصدر الحصول على آخر مؤهل، وعدد سنوات الخبرة لصالح الجامعات الخاصة وأستاذ مساعد وخريجي الجامعات العربية، وأقل مدة خمس سنوات على التوالي. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

الكلمات المفتاحية: جودة أداء، معايير، الجامعات الأردنية، إنكيت.

The Quality of Faculties of Education Performance in Jordanian Universities in Light of National Council For Accreditation Of Teacher Education(NCATE) Standards from The Faculty Staff Members Point of View.

Prepared by:

Manal Hani Hassan Qtishat

Supervised By

Dr. Amjad Mahmoud Mohammad Daradkeh

Abstract

The study aimed to evaluate the quality of the performance of the faculties of education in Jordanian universities in the light of the (NCATE) standards from the point of view of the faculty members, and to identify differences in views according to gender variables, supervising authority, academic rank, source of obtaining the last qualification and years of experience. In order to achieve the objectives of the thesis, the descriptive approach was used. A questionnaire was developed consisting of (60) standards divided into six groups: (programs presented, performance evaluation, field experiences, diversity, qualifications of faculty members, resources and governance). (144) faculty members. The results of the study showed that: The quality of the performance of the colleges of education in Jordanian universities in the light of the standards of Ncate was of a medium degree from the point of view of faculty members and there were statistically significant differences at the level of ($\alpha \leq 0.05$) on the quality of the performance of the faculties of education in Jordanian universities Incite standards from the point of view of the faculty of incentives according to the variables of authority, academic rank and source of obtaining the last qualification, the number of years of experience for the benefit of private universities and assistant professor and graduates of Arab universities, and less five years respectively. And the absence of statistically significant differences due to the gender variable.

Keywords: Quality Performance, Standards, Jordanian Universities, Ncate

الفصل الأول

خلفية الدّراسة وأهميتها

1.1 المقدمة.

2.1 مشكلة الدّراسة.

3.1 أهداف الدّراسة وأسئلتها.

4.1 أهميّة الدّراسة.

5.1 حدود الدّراسة.

6.1 محددات الدّراسة.

7.1 مصطلحات الدّراسة

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

مقدمة :

تُعَدّ الجامعات المرحلة الأخيرة في المنظومة التعليمية والتي تغذي سوق العمل برأس المال البشري حامل الشهادات بمختلف التخصصات، والقادرة على مواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية المحلية والعالمية، وتتعدّى أهميّة الدور الجامعي من الكمّ إلى نوعية العملية التعليمية، وجودتها الممثلة بكفاءة حامل الشهادة وإكسابه المعارف والمهارات التي تزيد من قدرته الإنتاجية لتوليد دخل إضافي، ويُعدّ التعليم الجامعي الفرد لحياته الخاصة بكل أبعادها. وغدت الجامعات واحدة من المشروعات الاقتصادية الربحية التي تكون فيها جودة المخرجات التعليمية هي الأولوية بعد هامش الربح المتحقق، ولذا أصبح من الضروري مراجعة الجودة في العملية التعليمية وتقييمها، والتي يتطلب تحقيقها توفير عوامل خاصة سواء أكانت مادية أم بشرية، وباعتبار عضو هيئة التدريس من أهم العوامل التي تؤثر في العملية التعليمية، وإن كفاءته تحدد نوعية العملية التعليمية وجودتها.

ومن أجل تحقيق جودة التعليم يستوجب على المؤسسات التعليمية والتربوية الالتزام بمعايير الجودة المتعارف عليها عالمياً والمتمثلة فيما يسمى "بمعايير برامج الاعتماد الأكاديمي". وإنّ الجودة بمؤسسات التعليم تقوم بعملية ضبط مدى مطابقة مخرجات المؤسسة بالأهداف والمعايير الموضوعية لها، ويتم تقويمها من جوانب متعدّدة تشمل الطالب المستفيد من الخدمة التي تقدمها المؤسسة، وسوق العمل الذي يستوعب المتخرج من المؤسسة، والمؤسسة ذاتها التي تقدم الخدمة، وكذلك القيمة التي تعكسها تلك الخدمة، وتتضمن الجودة في التعليم عدداً من الأبعاد من بينها:

المناهج الدراسية والبرامج التعليمية، والبحوث العلميّة، والطلبة، والمباني، والمرافق والأدوات، وخدمة المجتمع (النجار، 2007:4).

وتقوم فلسفة الجودة في التربية على حقيقة مفادها أنّ الطالب لا يُعدّ في الأصل هو المنتج العائد، وإنّما المنتج العائد هو ما يكتسبه الطالب من خلال عملية التربية والتعليم من معارف ومهارات تعمل على التنمية الذاتية لديه، ومقدرته على الفهم والإدراك العلمي، والمقدرة على أداء الأشياء وتصميمها وتشكيلها، والمقدرة على تحديد وتركيب أولوياته في الحياة، واكتساب المبادئ التربوية التي تساعد على أن يكون عضواً صالحاً يسهم في المجتمع (الترتوري، 2006: 66).

وأن الاعتماد المؤدي إلى ضمان الجودة في التعليم الجامعي هو: "عبارة عن مجموعة من الأنشطة والإجراءات والمقاييس المستخدمة في فحص المؤسسات التعليمية والبحثية وتقييمها، للتحقق من استيفاء الشروط والمقومات الأكاديمية والتنظيمية والإدارية التي تضمن تحقيق رؤية هذه المؤسسات رسالتها وأهدافها في مجالات التعليم والتعلم والبحوث وتطوير المعرفة وخدمة المجتمع بشكل يتلاءم مع المستويات المتعارف عليها عالمياً " (مخير، 2005: 154).

وظهرت أنظمة الاعتماد الأكاديمي العالمي كعملية اختيارية للمؤسسات التعليمية بحد أدنى من المعايير التعليمية المحددة للكفاءة التربوية. ويساعد الاعتماد الأكاديمي في اتساع منهج عالمي منظم لتقييم العملية التعليمية في الجامعة وتطويرها وتحسينها ، فضلاً عن مساعدة الطلاب وأولياء أمورهم على اختيار الكليات التي تقدم تعليماً عالي الجودة، لأن معايير الاعتماد الأكاديمي تهدف إلى تحسين جودة المدخلات والعمليات والمخرجات والإدارة والخدمات المقدمة، مما يكسب كلية التربية هوية مميزة، وبالتالي طمأنة الرأي العام بأن هذه البرامج ذات كفاءة تحقق التطلعات والطموحات في الحصول على موارد بشرية مؤهلة عالمياً من معلمي المستقبل (درندري وهوك،

(2007) فأضحت معايير الاعتماد الأكاديمي تشكل مقياساً لتقويم جودة إعداد معلمي المستقبل وقياسها كونها تضمن لمعلم الغد اكتساب الحد الأدنى من المعرفة والمهارات (خليل، 2007 Mishra, 2006).

واحدة من أهم مؤسسات الاعتماد الأكاديمي العالمية تسمى إنكيت (NCATE): National Council for Accreditation of Teacher Education وهي مؤسسة غير ربحية، وغير حكومية تأسست عام 1954 من اتحاد خمس جهات كانت تعمل في جوانب مختلفة من إعداد المعلمين والتعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية، وتعطي الاعتماد للمدارس والأقسام والكليات والمعاهد الجامعية وغير الجامعية، وعرفت معايير هذه المؤسسة إلى منتصف التسعينات من القرن الماضي باسم خطوط إرشادية أو أدلة Guidelines ثم اتخذت اسم معايير Standards (عابنة، 2015).

ويُعدّ مجلس NCATE من أهم مؤسسات الاعتماد لكليات التربية المتخصصة الأمريكية التي تمنح برامج إعداد المعلم جودة محلية، وسمعة عالمية، إذ تجاوز عدد مؤسسات التعليم العالي التي اعتمدها هذا المجلس (600) مؤسسة (المالكي، 2010؛ Hendricks , 2010).

وتجدر الإشارة إلى أنّ هذا المجلس مؤسسة مستقلة ، وعليه فقد وضعت هيئة تقييم ودعم المعلمين الجدد في الولايات المتحدة الأمريكية NCATE مجموعة من المعايير والمواصفات لمعلم المستقبل ركزت من خلالها على تحديد فلسفة اعتماد معلم المستقبل وأهدافه التي تتمثل في: تنمية الوعي الثقافي، وتنمية مهارات التفكير الإبداعي، واستشراف فعاليات التقدم العلمي، وتُعَدّل السلوك البيئي، وإدراك أهمية الجانب التطبيقي والعملية للنظريات. وقد أشارت أبو العلا (2016) بأنّ هناك دراسات تطويرية مستمرة لمراجعة معايير المجلس لتطوير معايير بواسطة مجموعة من

الخبراء داخل المنظمة وخارجها لتتلاءم مع احتياجات المعلمين في الحصول على ترخيص مزاولة المهنة باجتيازهم الاختبار القومي للمعلمين الذي يُعد من قبل منظمة معايير امتحانات المعلمين، حيث تم إعادة وتطوير معايير الاعتماد فيها بطريقة محددة ودقيقة في عام 1990 م الذي يُعد منعطفاً مهماً في تاريخ NCATE (العباد، 2009). وتتلخص هذه المعايير في ستة معايير هي بمثابة ستة مجالات رئيسة يحتوي كل منها على مجموعة من العناصر تمثل في الواقع معايير المجال وهي: المعرفة، والتقييم، والخبرات الميدانية، والتنوع، ومؤهلات أعضاء هيئة التدريس، والإدارة، والموارد والحاكمة (NCATE، 2008).

مشكلة الدراسة:

إنّ تزايد الطلب على التعليم الجامعي والتعليم التقني المتوسط، والتوسع الأفقي في إعداد الجامعات أدى إلى وجود بعض التأثيرات السلبية على جودة التعليم العالي، وتراجع في نوعية بعض البرامج الأكاديمية ومخرجاتها، ومن أهم هذه التحديات: ضعف القدرة على تطبيق كامل لمعايير الاعتماد الخاص في تخصصات وبرامج الجامعات الحكومية وضمان جودة مخرجات مؤسسات التعليم العالي وصعوبة تطبيق معايير ضمان الجودة على كافة مؤسسات التعليم العالي، وسرعة التغييرات في قطاع التعليم العالي على صعيد مدخلاته وعملياته، وغياب الآلية للتطوير المستمر للكوادر البشرية في الجامعات وتجديدها (وزارة التعليم العالي، 2015).

ولقد بذلت محاولات وجهود كثيرة في محاولات إصلاح مؤسسات إعداد المعلمين، إلا أنّ أداء ومخرجات تلك المؤسسات لا يزال أقل من المطلوب و الذي يؤهل المعلمين في التخصصات جميعها لكي يتحملوا المسؤولية التعليمية والتربوية بكل كفاءة واقتدار (إيلي، 2007 والمغربي، 2009).

وأشارت العديدُ من الدراساتِ إلى ضرورةِ إجراءِ دراساتٍ حولَ جودة أداء الكليات. فقد أوصت دراسة عون (2010) إلى توفير مزيد من الالتزام لدى الهيئتين الإدارية والتدريسية لتطبيق معايير الجودة وخصوصاً معايير إنكيت (NCATE). وأشارت دراسة العتيبي والربيع (2012) إلى نشر ثقافة الجودة والاعتماد الأكاديمي بحيث تشمل جميع العاملين وذلك من خلال نشرات تعريفية وإقامة ورش عمل توضح ثقافة وأهمية الجودة. واوصت دراسة الغامدي (2012) بضرورة دراسة معايير إنكيت في كليات التربية، ودراسة عابنة (2015) بتعميم الدراسة على باقي الجامعات الأردنية.

والسؤال الذي يطرح نفسه ما السبل التي يسلكها القادة الأكاديميون في الجامعات الخاصة والحكومية لتقييم جودة أداء كليات التربية في ضوء معايير إنكيت (NCATE) لدى أعضاء هيئة التدريس والطلبة الذين ينخرطون في سوق العمل مقدمين صورة حسنة عن جامعاتهم من خلال حضورهم القوي وفكرهم المستنير مما يزيد عدد المقبلين على هذه الجامعات وتحقيق معايير الجودة فيها. وعليه فإن مشكلة الدراسة تتمثل في الإجابة عن السؤال الآتي: ما مستوى جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

هدف الدراسة وأسئلتها

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير

إنكيت وذلك من خلال الإجابة عن السؤالين الآتيين :

1- ما مستوى جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير إنكيت

(NCATE) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

2- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابة أعضاء هيئة التدريس في مستوى جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية تبعاً لمتغيرات الجنس، والسلطة المشرفة، والرتبة الأكاديمية، ومصدر الحصول على آخر مؤهل، وعدد سنوات الخبرة ؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في النقاط الآتية:

1- يُؤمل من هذه الدراسة لفت انتباه القائمين على السياسات التعليمية والتربوية إلى أهمية قياس جودة أداء كليات التربية في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

2- يُؤمل أن تقيّد هذه الدراسةُ التعليم العالي والبحث العلمي في اتخاذ القرارات الخاصة بتدريس معايير إنكيت (NCATE).

3- تُعدّ هذه الدراسة من الدراسات القليلة في حدود علم الباحثة على الجامعات الأردنية في حدود موضوع الدراسة.

4- تحديد نقاط القوة والضعف في الأداء الأكاديمي وقياس درجته، مما يساعد إدارة الجامعات على مراعاتها عند اختيار كوادرها، والتعامل معها بما يخصّ كادرها الأكاديمي.

5- قياس مدى استخدام الكادر التدريسي كجزء من مشروع اقتصادي بالنسبة للجامعات الخاصة، مما يساعد التعليم العالي على التدقيق والاهتمام بمنظومة التعليمات الخاصة بالجامعات الخاصة.

6- قياس جودة أداء كليات التربية في الجامعات الأردنية حسب المعايير العالمية، يسلط الضوء على مستوى التعليم الجامعي مما يعود بالنفع على الطلبة، وعلى مستوى التعليم الأردني.

7- تعتبر نتائج هذه الدراسة إضافة إلى إثراء المعرفة حول هذا الموضوع.

8- يُؤمل أن تعين نتائج هذه الدراسة كلاً من الباحثين الآخرين في التعرف إلى معايير عالمية خاصة بمؤسسات إعداد المعلمين وتطبيقها في كليات إعداد المعلمين الأخرى.

حدود الدراسة

تتمثل حدود الدراسة الحالية بما يأتي:

- الحد البشري: ويتمثل بأعضاء هيئة التدريس وكليات التربية في الجامعات الأردنية.
- الحد المكاني: ويتمثل بالجامعات الأردنية الخاصة والحكومية في العاصمة عمان.
- الحد الزمني: وتمثل بالفصل الدراسي الأول من العام الدراسي الجامعي 2017-2018.

محددات الدراسة

إنّ محدّدات تعميم هذه الدراسة هي صدق الاستبانة وثباتها ومدى دقة المستجيبين وموضوعيتهم من أفراد العينة على أداة الدراسة، وإن نتائج الدراسة لا يمكن تعميمها إلا على المجتمع الذي سُحبت منه عينة الدراسة والمجتمعات المماثلة.

مصطلحات الدراسة

اشتملت الدراسة على المصطلحات الآتية التي عرفت مفاهيمياً وإجرائياً وعلى النحو الآتي:

المعايير: وهو "حكم أو قاعدة أو مستوى معين نسعى للوصول إليه، بهدف قياس الواقع، والتعرف إلى مدى اقتراب هذا الواقع من المستوى المطلوب" (رمضان، 2005، 18).

وتُعرف إجرائياً: مجموعة المؤشرات أو الموصفات التي تشتملها معايير Ncate والتي يمكن من خلالها تحديد درجة تطبيقها في كليات التربية في الجامعات الأردنية.

إنكيت (Ncate): هي إحدى مؤسسات الجودة والاعتماد الأكاديمي التي تعمل وفقاً لمعايير معينة وهي اختصار لأسم المجلس القومي لاعتماد إعداد المعلمين: وهو مجلس أمريكي يمنح مؤسسات برامج إعداد المعلم اعتماداً يكسبها جودة محلية وتحسناً واعترافاً عالمياً. وقد وضع هذا المجلس ستة معايير لاعتماد الكوادر التربوية وكل مؤسسة تطلب الاعتماد المهني التربوي عليها أن تطبق تلك المعايير وهي: "البرامج المقدمة"، و"نظام التقييم والتقويم في الكلية"، و"الخبرات الميدانية"، و"التنوع"، و"تأهيل أعضاء هيئة التدريس وأدائهم وتمييزهم المهنية"، و"الموارد والحاكمة" (عبابنة، 2015).

جودة أداء كليات التربية: تعرف إجرائياً بالدرجة التي حصل عليها كليات التربية في الجامعات الأردنية من خلال استجابة أعضاء هيئة التدريس على معايير أنكيت (Ncate) الستة الواردة في الاستبانة (البرامج المقدمة"، و"تقويم الأداء ومخرجات التعلم"، و"الخبرات الميدانية"، و"التنوع"، و"مؤهلات أعضاء هيئة التدريس"، و"الموارد والحوكمة").

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة

2.1 الأدب النظري

2.2 الدراسات السابقة ذات الصلة

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة

تضمّن هذا الفصل عرضاً للأدب النظري ذي علاقة بجودة الأداء ومعايير إنكيت (Ncate). كما تضمّن عرضاً للدراسات السابقة ذات الصلة مع عرضاً لموقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة وفيما يلي عرض لذلك .

أولاً : الأدب النظري

اشتمل الأدب النظري على موضوعات ذات صلة بكل من جودة الأداء ومعايير إنكيت وعلى النحو الآتي :

1-جودة الأداء:

إن يتناول هذا الجانب مفهوم الجودة ومفهومه بالتعليم:

ظهر مفهوم الجودة quality في ثمانينات القرن الماضي في الولايات المتحدة الأمريكية مع ارتفاع وتيرة التنافس الاقتصادي العالمي وغزو الصناعة اليابانية للأسواق العالمية. فالجودة مفهوم يرتبط بالإنتاجية والمردودية وانتقل إلى مجال التعليم على اعتبار أنّ المؤسسة التعليمية هي مؤسسة لإنتاج الكفاءات والخبرات القادرة على الابتكار والإبداع والذين بدونهما لا يمكن للمقاولات الصناعية أن تطور إنتاجها وتحسن من منتوجها. تُعدّ الجودة قديمة قدم الحضارة الإنسانية فمفهوم الجودة يعني الدقة والإتقان وهذا المفهوم تطور بمرور الزمن وأرست قواعده النظريات الإدارية المعاصرة فلو تأملنا هذا المفهوم لوجدنا انه يدعو إلى تجويد الأعمال وهو ما يتفق تماماً مع كل القيم والمبادئ التي نادى بها الشريعة الإسلامية والتي تدعو إلى مخافة الله ومراقبته في السر والعلن في أداء الأعمال عملاً بقوله صلى الله عليه وسلم "إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه" (البخاري، 1998). ومع تطور هذا المفهوم أصبحت الجودة معياراً للحكم على دقة العمل

وإتقانه وقياساً لرضا المستفيد، ولقد احتوت كثير من الأدبيات المعاصرة على تعريفات عديدة للجودة من وجهات نظر مختلفة ومن تجارب دولية متنوعة في الجودة من هذه التعريفات ما يأتي:

الجودة لغة من أجاد : " أي أتى بالجيد من قولٍ وعمل " وأجاد الشيء أي صيره جيداً والجيد :

نقيض الرديء وجاد الشيء جوده : بمعنى صار جيداً (خليل، 2005: 3).

وعرفها سكر (2006: 253) الجودة لغة : "الإتقان والتحسين فجود الشيء أي حسنه وأتقنه " .

"يرجع مفهوم الجودة إلى Quality للكلمة اللاتينية Qualities التي يقصد بها طبيعة الشخص أو

الشيء ومستوى صلاحيته " (بومدين، 2007). وعرفها بلزير المشار إليه في الطائي (2008)

"مصطلح عام قابل للتطبيق على أية صفة أو خاصية منفردة أو شاملة". وعرفها بامك المشار إليه

في الوادي (2009) "الإشباع التام لاحتياجات المستهلك بأقل كلفة داخلية".

ومن خلال استعراض التعريفات السابقة يمكن تعريف الجودة بناءً على الحديث الشريف

إن الله يحبُّ إذا عملَ أحدكمُ عملاً أن يتقنه " أن الإتقان هو مفهوم الجودة وهو إتقان العمل وإنجازه

على أحسن وأتم وجه في أقل وقت.

مفهوم الجودة في التعليم:

ذكر الخطيب (2003: 250) انه من الصعب تحديد معنى جازم لما تعنيه الجودة في

التعليم فمعناه يحمل تفسيرات كثيرة حددها كلا من هارفي وجرين في خمسة مفاهيم للجودة في

التعليم العالي:

المفهوم الأول : أنَّ الجودة تعني تحقيق الدقة والإتقان من خلال تحقيق التحسين المستمر

باستخدام إدارة الجودة الشاملة.

المفهوم الثاني: أنَّ الجودة نوع من الأداء الفريد يتحقق فقط في ظروفٍ محدده في نوعيةٍ معينه من الطلاب وهذا المعنى ينطبق على الجودة في بعض مؤسسات التعليم العالي ذات الشهرة الكبيرة مثل جامعة هارفارد وكمبريدج .

المفهوم الثالث: أنَّ الجودة هي المقدرة على تغيير الطلبة باستمرار وأضافه قيم جديدة إلى معارفهم ونموهم الشخصي وهذا يتفق مع الاهتمام الحالي الموجه لتقديم التعليم العالي لعامة الناس.

المفهوم الرابع: أنَّ الجودة شيء ما يناسب غرضاً ما أو منتجاً أو خدمة يمكن تقديمها على أن يكون هذا الغرض أو المنتج محدداً وبالتالي يصبح التعليم يقدم جيداً إذا كان يفي بالغرض (الكفاءة الداخلية للتعليم العالي) وهذا المدخل يتحاشى تحديد جوهر الجودة ويركز على متطلبات تحقيق غرض ومهام المؤسسة ويجعل ضمان الجودة إجرائياً، وهذا المفهوم فضله كثير من الحكومات في مؤسسات التعليم العالي في الدول المتقدمة وغيرها ومن هنا ادخل مفهوم ضمان الجودة في التعليم العالي.

المفهوم الخامس: أنَّ الجودة هي القدرة على تقدير المال والموارد بحيث تكون مسؤولية مجتمعية وهذا المفهوم شائعاً منذ أصبحت الهيئات العامة وهيئات التمويل أقل قبولاً لمسؤولية الجامعات عن ضمان الجودة

وعرفها محجوب (2003: 105) "تحقيق مجموعة من الاتصالات بالطلبة بهدف إكسابهم المعارف والمهارات والاتجاهات التي تمكنهم من تلبية توقعات الأطراف المستفيدة (المنظمات) " وهذا التعريف يركز على جودة العمليات التعليمية وهو ما يشكل جوهر العملية التعليمية ومحور حقيقة الجودة.

وعرف الحولي(2004: 10) الجودة في التعليم " توفّر وتوفّر مجموعة من الخصائص والسمات التي تعبر بدقه عن جوهر التربية وحالاتها بما في ذلك كل الأبعاد من مدخلات وعمليات ومخرجات قريبه وبعيده وتغذية راجعه وكذلك التفاعلات المتواصلة التي تحقق الأهداف المنشودة والملائمة لمجتمع معين" . وأوجز البحيري (2005: 208) معنى الجودة في التعليم " الدقة والإتقان وتحسين الأداء وتطوير معارف الطلبة ومدى النجاح في تحقيق الأهداف التعليمية ورأى عبد الجواد (2000: 73) بأنّ الجودة في التعليم تعني " أن تتطابق المخرجات مع مستويات الأداء القومية وأنّ تلبي حاجات المستفيدين كما وكيفا" ، وأكد إيليس (Ellis ، 1993) أنّ مفهوم الجودة في التعليم العالي مفهوم غامض ذلك لأنه يتضمن دلالات تتعلق في ذات الوقت بالمعايير والتميز وقد جاءت دلالات الجودة في التعليم متنوعة.

كما ذكر دوهيرتي (1999: 272) المقدرة على إرضاء الحاجات المحددة والمطلوبة للطلبة. بينما يرى كمال(2004: 4) أن لتحديد معنى أو تعريفا للجودة في التعليم العالي لابد من الإلمام بثلاثة أبعاد للجودة فيها وهي :

- 1)البعد الأكاديمي: وهو تمسك الجامعة بالمعايير والمستويات المهنية والبحثية الأكاديمية.
- 2)البعد الاجتماعي: وهو تمسك الجامعة بإرضاء حاجات القطاعات الهامة المكونة للمجتمع الذي يتواجد فيه وتخدمه .
- 3)البعد الفردي: وهو تمسك الجامعة بالنمو الشخصي للطلبة من خلال التركيز على حاجاتهم المتنوعة.

ومما سبق يلاحظ بأن الجودة في التعليم لها أبعاد عديدة ذلك لتداخل العمليات والمفاهيم في المنظومة التعليمية ويمكن تعريف الجودة في التعليم " عمليات التحسين المستمر للعملية التعليمية والخدمات المقدمة بما يحقق رضا أطراف العملية التعليمية، ورغباتهم ويحقق في نفس الوقت الأهداف الموضوعة" .

معايير الجودة الشاملة في التعليم

هناك العديد من المعايير التي يتم استخدامها المجال التعليمي وتشمل:

- 1- **معيار جودة عضو هيئة التدريس (المعلم):** ويعني العمل على تأهيل عضو هيئة التدريس عمليا وسلوكيا وثقافيا ليعمل على إثراء العملية التعليمية وفق الفلسفة التي يرسمها المجتمع لذلك ينبغي أن توفر له فرص النمو المهني المستمر من خلال التدريب الفاعل والمستمر، ويقوم هذا المعيار على عددٍ من المؤشرات أبرزها: حجم أعضاء هيئة التدريس و كفاياتهم التدريسية، ومستوى التدريب و التأهيل العلمي لأعضاء هيئة التدريس، ومساهمة أعضاء هيئة التدريس في خدمة المجتمع، مقدار الإنتاج العلمي لعضو هيئة التدريس (السامرائي، 2007) .
- 2- **معيار جودة المناهج الدراسية:** يتضمن أصالة المناهج و جودة مستواها ومحتواها ومدى ارتباطها بالواقع ومواكبتها للتغيرات والتطورات المعرفية والتكنولوجية بحيث تساعد الطالب على توجيه ذاته في دراساته وأبحاثه في جميع أنواع التعليم كما يجب أن توفر المناهج الدراسية النشاط التعليمي الذي يكون فيه الطالب محور الاهتمام و يعمل على خلق اتجاهات ومهارات ضرورية لديهم الأمر الذي يسهم في زيادة وعي الطالب ومن ثم المقدرة على التحميل الذاتي للمعلومة بالبحث و الاطلاع مما يثري التحصيل و البحث العلمي. كما أنه من أهم شروط المنهج الجيد

كما يؤكد "Peter Mort more" تعزيز النواحي : الروحية و العقلية والأخلاقية و الثقافية والعملية للتلاميذ في المدرسة والمجتمع وإعدادهم للمسؤوليات وخبرات الحياة (Mortimer، 1991).

3- معيار جودة الطالب: يقصد به تأهيل الطالب علمياً واجتماعياً وثقافياً ونفسياً ليتمكن من استيعاب دقائق المعرفة وتحدد مؤشرات هذا المعيار بانتقاء وقبول الطلبة، ونسبة عدد الطلبة لعضو هيئة التدريس، ومتوسط تكلفة الطالب الواحد، واستخراج معدل عدد السنوات اللازمة والفعلية لتخريج طالب واحد، ثم يتبعها احتساب عدد السنوات المهدورة بسبب الرسوب والتسرب، ونوعية الخدمات التي تقدمها المؤسسة التعليمية لطلبتها، والكشف عن دافعية الطلبة واستعدادهم للتعلم، واحتساب نسبة عدد المتخرجين إلى عدد المسجلين (السامرائي، 2007).

4- معيار جودة البرامج التعليمية: يقصد بجودة البرامج التعليمية : شمولها وعمقها ومرونتها واستيعابها لمختلف التحديات العالمية والثورة المعرفية ومدى تطويرها بما يتناسب مع المتغيرات العامة وإسهامها في تكوين الشخصية المتكاملة للطالب الأمر الذي من شأنه أن يجعل طرق تدريسها بعيدة تماماً عن التلقين ومثيرة لأفكار وعقول الطلاب من خلال الممارسات التطبيقية (عليما، 2004).

5- معيار جودة تقويم الطلاب: يجب أن تتنوع أساليب تقويم أداء الطلاب وأن تسهم هذه الأساليب في التعليم و الإفادة من التغذية الراجعة ويشترط كذلك أن يتصف المقومون بالشفافية والعدالة والموضوعية في أساليبهم وتمكين الطلاب من مناقشة علاماتهم ومراجعتها، وكذلك قدرة هذه الأساليب التقويمية المستخدمة على تحديد مستويات الطلاب وقياس مخرجات التعليم لذلك يجب مراعاة جودة عملية التقويم وذلك من خلال تصميم نظام تقويمي يقوم على عدة مقومات منها : (الزهرائي، 2009)

- وضع نظام فعال لتقويم أداء الطلاب مبني على أسس موضوعية وعلمية حديثة والاستفادة

من تجارب الدول الناجحة في مجالِ التقييم المدرسي .

- التدريب المستمر لمصممي التقييم والمقيمين أنفسهم والعمل على تنوع أساليب التقييم

بحيث تحتوي على الجوانب التالية (شفهي، تحريري، عملي)

- شمولية التقييم لمختلف مجالات التعليم (مهارات، معارف، اتجاهات، قيم) والاهتمام

بأساليب التقييم البديل للاختبارات الذي يركز على تقييم الأداء وتقييم ملفات أعمال

الطلاب والتقييم القائم على الملاحظة وغيرها.

6- **معيّار جودة الإمكانيات المادية:** تتعدّد الإمكانيات المادية في المؤسسة التعليمية حيث

تشمل جميع أنواع الأثاث والتجهيزات والمختبرات والمكتبات إضافة إلى التهوية والإضاءة

والضوضاء، وتتضمن جودة هذا المعيار بمرونة المبنى المدرسي وقدرته على تحقيق الأهداف

ومدى استفادة أعضاء هيئة التدريس والطلبة من المكتبة، ومدى استفادة أعضاء هيئة التدريس

والطلبة من المختبرات والورشات، وحجم الاعتماد المالي (السامرائي، 2007).

7- **معيّار جودة العلاقة بين المدرسة و المجتمع:** وذلك من حيث مدى وفاء المدرسة

باحتمياجات المجتمع و المشاركة في حل مشكلاته وربط التخصصات بطبيعة المجتمع وحاجاته

والتفاعل بين المدرسة و مواردها البشرية و الفكرية وبين المجتمع بقطاعاته الإنتاجية و الخدمية.

8- **معيّار جودة تقييم الأداء:** ويتضمن إشراك العاملين بشكل نظامي في عملية التقييم ومدى

سلامة إجراءات التقييم و أدواته ومدى القدرة على الاستجابة السريعة لنتائج التقييم و مدى فاعلية

تقييم الأداء في تحسين مهارات العاملين و شمول عملية التقييم (عليّات، 2004).

9 - **معيّار جودة الإدارة التعليمية:** إن جودة الإدارة في المؤسسة التعليمية تتوقف إلى حد كبير

على القائد فإن فشل في إدراكه للمدخل الهيكلي نحو إدارة الجودة الشاملة فمن غير المحتمل أن

يتحقق أي نجاح ، ويدخل في إطار جودة إدارة المؤسسة التعليمية جودة . التخطيط الاستراتيجي

ومتابعة الأنشطة التي تقود إلى خلق ثقافة إدارة الجودة الشاملة، ومن أبرز مؤشرات هذا المعيار:

(السامرائي، 2007)

- التزام القيادة في الإدارة العليا بالجودة .
- مناخ العلاقات الإنسانية الطيبة بين الطلبة و أعضاء هيئة التدريس و القيادة الإدارية .
- اختيار القيادة الإدارية و تد ريبهم.

فوائد تطبيق الجودة التعليمية للمؤسسة التعليمية:

أن فوائد تطبيق الجودة التعليمية للمؤسسات التعليمية يكمن في:(الفتلاوي، 2008) :

- نجاح المؤسسة التعليمية في تحقيق أهدافها بأقل تكلفة و تحسين مخرجات المؤسسات التعليمية، ومنها مستوى الطلاب الخريجين لكل مرحلة دراسية.
- ترفع من معنويات العاملين في المؤسسة التعليمية، وتحفزهم، وتشجعهم على الاشتراك في عملية اتخاذ القرار داخل المؤسسة بشكل فاعل وتعالج الصعوبات التي تواجه المؤسسات التعليمية بشكل علمي.

- تعزز سمعة المؤسسات التعليمية و إشاعة نظام متكامل ومدرّس للمؤسسة التعليمية.
 - ضمان جودة الخدمات التعليمية المقدّمة للطلاب والتقليل من بيروقراطية الإدارة إلى حد كبير.
- ويضيفُ عليّات(2008) بأنها :

- تنمية العديد من المهارات لدى أفراد المؤسسة التعليمية، مثل مهارة حل المشكلات، وتفويض الصلاحيات، وتفعيل النشاطات وغيرها.
- بناء الثقة بين العاملين بالمؤسسة التعليمية ككل، وتقوية انتمائهم لها و توفير المعلومات ووضوحها لدى جميع العاملين.

بينما يرى البنا (2007) أنَّ تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

يتطلب ما يأتي:

- القناعة الكاملة من الإدارة العليا والتفهم الكامل والالتزام بمبادئها
- إشاعة الثقافة التنظيمية والمناخ التنظيمي الملائم لإدارة الجودة الشاملة
- التعليم والتدريب المستمرين لكافة العاملين في هذه المؤسسات
- التنسيق بين الإدارات والأقسام والكليات وتفعيل الاتصالات بينها بكافة الاتجاهات
- مشاركة جميع المستويات الإدارية والعاملين فيها في جهود تحسين الجودة الشاملة
- توفير نظام معلومات دقيق وفعال لإدارة الجودة الشاملة.
- توفير جو من التفاهم والتعاون والعلاقات الإنسانية بين العاملين بالمؤسسة التعليمية.
- الترابط والتكامل بين جميع الإداريين والعاملين بالمؤسسة التعليمية للعمل بروح الفريق .

الحاجة إلى إدارة الجودة الشاملة في التعليم

إنَّ نظام التعليم في جميع دول العالم يتولى مسؤولية إعداد الموارد البشرية اللازمة للعمل في جميع المجالات المهنية الصناعية والتجارية والعسكرية والحرفية ويُعد المنهل الذي تنهل منه جميع المهن وعندما تكون إدارة الجودة الشاملة حاجة ملحة للمؤسسة الإنتاجية والخدمية فمن باب أولى أن تبدأ من المؤسسات التعليمية وإدارة عملها لأن مخرجات المؤسسة التعليمية الجيدة ستكون بالضرورة مدخلات جيدة في نظم المؤسسات الخدمية والإنتاجية الأخرى الأمر الذي سيؤدي بالنتيجة إلى إسهام المؤسسة التعليمية التي تتبنى إدارة الجودة الشاملة بصورة غير مباشرة في نجاح برامج الجودة في المؤسسات الإنتاجية والخدمية (احمد، 2003).

على هذا الأساس أصبحت الحاجة إلى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم ضرورية وذلك للأسباب الآتية : (عطية، 2009)

1- العجز التعليمي: والمقصود به استثمار في التعليم دون العائد نظرا لأن المخرجات التعليمية و النواتج التربوية لا تكفي الطلب الفعال في أسواق العمل بالدرجة المطلوبة.

2 - معدلات البطالة المرتفعة: فالإنتاج لا يوفر عدد الوظائف الكافية والمناسبة للمخرجات التعليمية و العكس.

3 - اتساع الفجوة بين الإنتاج والتعليم: حيث تظهر الحاجة لبعض المهن والوظائف التي لا يوفرها التعليم الحالي أو العكس لا توجد بعض التخصصات التعليمية الفرص المناسبة بعد التخرج.

4- ارتفاع تكلفة التعليم في جميع مراحلها، فالظاهر أنَّ التعليم مجاني والواقع أنه ذو تكاليف متزايدة.

5- انخفاض العائد على الاستثمار التعليمي.

6 -التعليم يركز على المعارف والمعلومات وينسى ولا يهتم بالسلوكيات والمهارات.

7- عدم المشاركة في تصميم البرامج التعليمية على جميع المستويات.

8 - أصبح العديد من خريجي الجامعات يعملون في وظائف على غير تخصصاتهم العلمية.

مُبررات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم

لا يتم تطبيق أي شيء دون أن يكون هناك مبرر لهذا التطبيق ، فلإدارة الجودة الشاملة يوجد مبررات كثيرة لتطبيقها في مجال التعليم وأن هذه المبررات تؤكد أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة في النظام التعليمي لا تتوقف عند تحسين الأداء وإنما تهدف إلى تحسين المدخلات والعمليات والمخرجات و لذلك يرى عزب(2008) أن هناك العديد من المبررات للاهتمام بالجودة وأهمها:

1- إقبال معظم المجتمعات على التوسع في التعليم باعتباره العامل الحاسم في التنمية المجتمعية
2 - اكتشاف الدول المتقدمة انخفاض مستويات التحصيل الدراسي بين طلابها والوضع أسوأ في الدول النامية.

3- تزايد الرغبة عالمياً في الوصول إلى معايير جديدة عن الجودة والاهتمام بها على المستويين النظري و التطبيقي و الحاجة إلى مواجهة المتغيرات العالمية مستقبلاً من خلال إعداد الفرد لمواجهتها والتعايش معها.

4 - يصل العالم من خلال الجودة إلى تخفيف حدة التناقضات التي ظهرت في القرن الواحد والعشرين

5- إنَّ الثورة التكنولوجية الشاملة والقائمة على تدفق علمي ومعرفي لم يسبق له مثيل، يمثل تحدياً للعقل البشري وهو ما جعل المجتمعات تنافس في تجويد نظمها التعليمية (احمد، 2003).

خطوات الحصول على ضمان الجودة

تمر عملية الحصول على ضمان الجودة في المؤسسات التعليمية وبرامجها الأكاديمية بنفس الخطوات التي يمر بها الاعتماد الأكاديمي، باعتبارهما وجهان لعملة واحدة، وهذه الخطوات هي (NACTE, 2003):

الخطوة الأولى: الدراسة الذاتية: وتقدم فيها المؤسسات التعليمية أو البرامج التي تطلب ضمان الجودة تقرير مكتوب عن الأداء في المؤسسات أو البرامج، يعتمد على المعايير التي تضعها منظمات تمنح ضمان الجودة.

الخطوة الثانية: مراجعة النظير: يقوم أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية بمراجعة الدراسة الذاتية للمؤسسة أو البرامج، وكأنهم فريق الزيارة الميدانية.

الخطوة الثالثة: الزيارة الميدانية: وفي هذه المرحلة، ترسل الهيئة المانحة لضمان الجودة فريق زائر لمراجعة المؤسسة أو البرامج للتأكد من صحة المعلومات المقدمة في دراسة التقرير الذاتي.

الخطوة الرابعة: إصدار الحكم: في حالة اقتناع الهيئة المانحة لضمان الجودة في المؤسسة أو البرامج، فأنها تدرج اسمها في قائمة المؤسسات أو البرامج المعتمدة، ويكون القرار في الفئات (مشروط، تحت الاختبار، غير مشروط)، ومدته 5 سنوات.

الخطوة الخامسة: المتابعة: تتابع الهيئة منح ضمان الجودة المؤسسات أو البرامج خلال فترة منح ضمان الجودة، للتحقق من الاستمرار بالوفاء بمعايير الجودة.

التقويم وعلاقته بالاعتماد والجودة

يعد التقويم هو الآلية المناسبة لتتحول الجامعة من كونها تقليدية إلى مؤسسة تعليمية حديثة تسعى لتحقيق أهداف ومخرجات تعليمية محددة وتضع التعلم في مقدمة أولوياتها، وتكمن أهميته في مساعدة المؤسسة التعليمية على التأكيد من مدى نجاحها في تحقيق أهدافها ومخرجاتها التعليمية، الأمر الذي يؤدي لتصحيح مسارها في ضوء أهدافها، كما يساعد في إعادة النظر في أهدافها وتعديلها، بحيث تكون أكثر ملائمة للواقع الذي تعيشه المؤسسة التعليمية، فمن وظائفه: مراجعة الأهداف العامة والمخرجات المتوقعة للجامعة وتعديلها وتحديد نواحي القوة والضعف في العملية التعليمية ومعالجتها ويوجه عملية التعلم والتدريس، إضافة لكونه وسيلة فعالة في تقديم التغذية الراجعة في عملية التعلم والتعليم (شحادة، 2009).

ويستخدم التقويم لأغراض متعددة، ويختلف التقويم تبعاً لها، ومنها التقويم القبلي للتأكد من مستوى معين قبل البدء بالعملية التعليمية، والتقويم التشخيصي لمعرفة نواحي القوة والضعف في العملية التعليمية، والتقويم البنائي الذي يستهدف متابعة العملية التعليمية والاستفادة من التغذية الراجعة بقصد التحسين إثرائها، والتقويم النهائي لمعرفة مدى تحقق الأهداف من العملية التعليمية (أبو جاسر، 2012).

ومن خلال الاهتمام بالتعليم واستخدام التقويم في مساعدة المؤسسات التعليمية على تحقيق أهدافها ظهر مفهوم الاعتماد الأكاديمي كنظام لضمان الجودة من خلال الاهتمام بتحقيق الجودة والتأكد من عملية ضبطها، وكان أول ما ظهر في الولايات المتحدة الأمريكية في بداية القرن العشرين الميلادي، وهو نظام اختياري غير حكومي يهدف إلى الارتقاء بنوعية التعليم في المدارس والكليات والجامعات، وضمان جودة أدائها 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 (النجار، 2007).

2- معايير إنكيت (NACATE)

المعايير:

هي تصور لما ينبغي أن يكون عليه الشيء. وهي تسهم في بناء قاعدة معرفية تتسم بالفاعلية. أو هي محددات أو مستويات أو أبعاد تحدد مستوى النوعية التي يجب أن يكون عليها القائمين على المؤسسة أو البرنامج ومصادر التعلم والتعليم وأهداف المؤسسة أو البرنامج والمنافع المتوقعة (مجاهد، 2007: 10).

وأيضاً هي عبارة تشير إلى الحد الأدنى من الفعاليات المطلوب تحقيقها لغرض معين وتعتبر المعايير مرجعية الاستناد إليها في ترشيد العمل أو الاحتكام إليها في ضمان جودة والارتقاء بأداء العاملين في المنظومة التعليمية بل وتطوير كافة عناصرها (محمد، 2013: 50).

أما المعايير التربوية فقد عرفها مجيد (2014) أنها عبارة عن موجهات أو خطوط مرشدة متفق عليها من قبل خبراء التربية والمنظمات القومية، فهي تعبر عن مستوى الوعي الذي يجب أن يكون عليه جميع مكونات العملية التعليمية من طلاب ومعلمين ومناهج ومصادر تعليم وأساليب تقويم ومباني وتجهيزات.

خصائص المعايير التربوية:

قد تختلف المعايير من منظمة (هيئة) اعتمادية إلى أخرى وكذلك من منطقة إلى أخرى، وذلك حسب ظروف وطبيعة كل منطقة إلا أن هناك عددا من الخصائص ينبغي توافرها في المعايير وهي أن تكون: (مجاهد، 2008 : 139)

1. شاملة : حيث تتناول الجوانب المختلفة المتداخلة للعملية التعليمية والتربوية والسلوكية.
2. موضوعية : حيث تركز على الأمور المهمة في المنظومة التعليمية بلا تحيز، وتتأى عن الأمور والتفصيلات التي لا تخدم الصالح العام.
3. مرنة : حتى يمكن تطبيقها على قطاعات مختلفة وفقا للظروف البيئية والجغرافية والاقتصادية المتباينة في الأردن.
4. مجتمعية : أي تعكس تنامي المجتمع وخدمته ، وتلتقي مع احتياجاته ، وظروفه، وقضاياه
5. مستمرة ومتطورة : حتى يمكن تطبيقها لفترات زمنية ممتدة تكون قابلة للتعدّل ومجاوبة المتغيرات والتطورات العلميّة والتكنولوجية.
6. قابلة للقياس : حتى يمكن مقارنة المخرجات المختلفة للتعليم بالمعايير المقننة للوقوف على جودة هذه المخرجات.
7. تحقق مبدأ المشاركة : بأن تبنى على أساس الأطراف المتعدّدة والمستفيدين في المجتمع في إعدادها من ناحية ، وتقويم نتائجها من ناحية أخرى.
8. أخلاقية : بأن تستند إلي الجانب الأخلاقي وتراعي عادات المجتمع وسلوكياته.

9. **داعمة** : فلا تمثل هدفاً في حد ذاتها وإنما تكون آلية لدعم العملية التعليمية والنهوض بها.

10. **وطنية** : بأن تخدم أهداف الوطن وقضاياها وتضع أولوياته وأهدافه ومصلحته العليا في المقام الأول.

المجلس الوطني لاعتماد إعداد المعلمين NCATE :

يُعدّ إنكيت National Council For Accreditation Of Teacher Education

(NCATE) المجلس الوطني لاعتماد إعداد المعلمين وهي أهم مؤسسات اعتماد التربية في الولايات المتحدة الأمريكية . تأسست عام 1954 كمؤسسة مستقلة غير حكومية غير ربحية، وهي مجموعة منتقاة ممثلة لجميع المنظمات المهنية المعنية بإعداد المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية، وتوضح رسالة NCATE بأنها تسعى لتحديد ما إذا كانت المدارس أو الأقسام المسؤولة عن إعداد المعلمين تركز على الأداء، ويُعدّ المجلس الوطني لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين NCATE الجهة الرئيسة لاعتماد المؤسسات التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية إذ تجاوز عدد مؤسسات التعليم العالي التي أعتمدها المجلس (600) مؤسسة. ويتضمن المجلس أكثر من (30) مؤسسة تعمل في مجال مهنة التعليم والمؤسسات التي تشكل إنكيت تعين ممثلاً لها في هيئة سياساتها. وتقوم هذه الهيئة بتطوير المعايير والسياسات والإجراءات (العتيبي والربيع، 2012).

وعرفت معايير هذه المؤسسة إلى منتصف التسعينات من القرن الماضي باسم

خطوط إرشادية أو أدلة، Guidelines ثم اتخذت اسم معايير Standards ، حيث يتم

مراجعتها كل سبع سنوات، وكانت آخر مراجعة لها عام 2008 ، والمراجعة القادمة ستكون عام 2015 (عبابنة، 2015).

وتتلخص هذه المعايير في ستة مجالات رئيسية يحتوي كل منها على مجموعة من

العناصر تمثل في الواقع معايير المجال وهي (NACTE, 2008):

المعيار الأول: يتعلق بمجال المعرفة، والمهارات، والاتجاه نحو المهنة (البرامج المقدمة). ويبين هذا المعيار بعض خصائص المعارف والمهارات الشخصية التي ينبغي أن يكتسبها (الطالب المعلم) بما يساعد في تحقيق التعلم لدى الطلبة المعلمين، ويتضمن هذا المعيار محتوى معرفياً بمادة التخصص، وفهماً لمزاولة التدريس.

المعيار الثاني: ويتناول هذا المعيار مجال نظام التقويم والامتحانات في المؤسسة، بحيث يتمتع بنظام تقويمي، واختبارات قوية توضح البيانات والمعلومات الضرورية عن الدارسين، ومستوى تأهلهم لمزاولة المهنة، وأدائهم بعد التخرج، وبما يساعد المؤسسة في تحسين أدائها لاحقاً اعتماداً على التغذية الراجعة من برامج التقويم والامتحانات.

المعيار الثالث: يتعلق هذا المعيار بالخبرات الميدانية والممارسات العملية التي تقدمها المؤسسة، لتصمم وتنفذ بالاشتراك مع المدارس المتميزة لتأهيل الطلبة المعلمين علمياً، وتنمية معارفهم وخبراتهم واتجاهاتهم المهنية، بواسطة التحديد الدقيق لأهداف التدريب الميداني، ومهام ودور الطلاب في الميدان.

المعيار الرابع: ويتناول التنوع في المؤسسة : فنقوم المؤسسة بتصميم وتنفيذ وتقويم برامج دراسية، وخبرات تعليمية تراعي التنوع بين الطلاب المقبولين، والتنوع في مهامهم بعد التخرج، والتنوع في

مراحل التعليم التي يُعدون للتدريس فيها، وتساعدهم على طلب المعرفة والمهارات وتكوين الاتجاهات الإيجابية بما يساعدهم في التعليم المهني.

المعيار الخامس: ويتعلق هذا المعيار بمؤهلات أعضاء هيئة التدريس وأدائهم ونموهم المهني، فيتمتع أعضاء الهيئة التدريسية بمؤهلات علمية كافية، تجعلهم ذوي قدوة جيدة للممارسات المهنية ، ولديهم العلم والخبرة الكافيين في مجال التدريس، وقادرين على تقويم أنفسهم وتقويم طلابهم بفعالية كافية، والتعاون مع الزملاء، وتعمل المؤسسة على تقويم أداء هيئة التدريس بها بشكل نظامي مستمر، وتيسر لهم فرص النمو المهني.

المعيار السادس: ويتعلق هذا المعيار بمجال الإدارة والموارد، فيتوفر في المؤسسة نظام إداري مستقر، وقيادة تربوية تتمتع بالسلطة الفعالة، وميزانية جيدة وهرمية كافية من العمالة والإداريين والتسهيلات والإمكانيات والموارد، وتكنولوجيا المعلومات بما يساعد في الوفاء بمتطلبات المعايير القومية، ومعايير الولاية والمعايير المهنية.

تجارب عالمية في ضمان الجودة واعتماد مؤسسات تربية المعلم

- التجربة البولونية (Bologna Process): تُعدّ اتفاقية بولونيا عام 1999 تطوراً كبيراً في مجال ضمان الجودة وبرامج إعداد المعلمين . فهي تعنى في خلق منطقة تعليمية تتيح حرية تسهيل الحركة والانتقال للطلاب وأعضاء هيئة التدريس بين الجامعات الأوروبية . وأهم نتائج هذه الاتفاقية هي خلق سوق اوروبية تنافسية في مجال تقدم خدمات التعليم العالي. مما شجع الى إنشاء آليات لضمان الجودة في مختلف الدول حتى تلك التي لم تكن تهتم بهذا الأمر، فالنمسا والبرتغال أنشأتا آلياتهما الوطنية لضمان جودة مؤسسات التعليم العالي عام 2004م. فأسهمت الاتفاقية في الاصلاحات التي جرت على برامج

تربية المعلم في دول الاتحاد الاوروبي. فهناك (19) دولة تطبق حالياً نظم التقييم الخارجي والاعتماد على برامج إعداد المعلم (Igvarson & Kleinhen, 2007) .

- **تجربة اليابان:** يوجد في اليابان أضخم نظام للتعليم العالي في العالم، حيث يضم أكثر من (470000) مؤسسة تعليم عالي ذات مستوى متميز. وقد تأثرت اليابان كثيراً بالنموذج الأمريكي، حيث يتم اعتماد الجامعات اليابانية بواسطة هيئة اعتماد الجامعات اليابانية (JUAA) التي أنشأت عام 1947 وهي هيئة غير حكومية وغير ربحية تهدف إلى تحسين جودة التعليم العالي من خلال التطوير الذاتي، وقد تأسست برعاية ست وأربعين جامعة قومية عامة وخاصة ويتم اعتماد الجامعات اليابانية من خلال نظامين هما: نظام ويمنح الاعتماد وفق هذا النظام للجامعات التي تتقدم لأول مرة لطلب العضوية في هيئة الاعتماد نظام ثاني يمنح إعادة الاعتماد بعد مرور خمس سنوات من الحصول على الاعتماد الأول بالنسبة للجامعات التي تحصل لأول مرة على الاعتماد، ويمنح كل سبع سنوات بالنسبة للجامعات التي حصلت على إعادة الاعتماد من قبل. كما يجب أن يمر على إنشاء الجامعة أربع سنوات حتى يكون لها الحق في الانضمام لعضوية الهيئة (الصريرة والعساف ، 2008) .

- **تجربة المنطقة العربية:** لم يُعَد الاهتمام بضمان جودة التعليم العالي بالظاهرة الحديثة في البلاد العربية وفي دول العالم الثالث عموماً إلا أنَّ الجهود تعثر بها كثير من التحديات والمشكلات والصعوبات وخاصة من حيث تحديد المفهوم أو تحديد المعايير والمستويات وصلاحيات الآليات القائمة عليها ، وفي أشارة خاصة الى المنطقة العربية يرى منير بشور (2006) أن بعض المحاولات القائمة حالياً على ما يندرج من قبل تحت مهمات التفتيش والمراقبة والتأكد من الالتزام بالقوانين ، بدون أن يكون لهذا الالتزام علاقة واضحة بمستوى

الجودة ويكون من وراء ذلك الحصول على التفويض أو الاعتماد، وأن معظمها يتبع الى وزارات واجهزة حكومية وهذا يتناقض مع الفلسفة والاهداف الاساسية من قيامها وعدم الاستقلالية من فعاليتها. وتكون محصورة في ترخيص مؤسسات التعليم العالي الخاصة والاهلية في متابعتها ومراقبتها دون الجامعات الحكومية (Babiker, 2007).

فضمان الجودة محدودة جداً في تجارب الدول العربية، مما أدى الى النقل والاقتباس من الهيئات والآليات الأجنبية من بريطانيا و الولايات المتحدة الامريكية غالباً، رغم اختلاف مرحلة النمو والتباين الثقافي والاجتماعي. ولكن يوجد هناك اجتهادات على المستوى الاقليمي من قبل المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم وأتحاد الجامعات العربية لاقتراح مؤشرات ومعايير للتقويم الذاتي واعتماد مؤسسات التعليم العالي تستحق الإشادة بها منها:

- الجهد الكبير الذي يبذل في دولة الامارات العربية المتحدة من قبل كلية التربية بجامعة الامارات عام 1999 في تطوير معايير لإعداد المعلم مسترشدة بتجارب اعتماد مهني عالمية (خاصة أنكيت). ولقد أورد عبد اللطيف حيدر (2008) أن معايير إعداد المعلم في كلية التربية طورت وفق الفكرة الأساسية التي تدور حول "المعلم بوصفه ممارساً مهنيًا" وتتمثل المعايير العامة في (التفكير والنمو المهني، المعرفة ذات المعنى، التنوع والفروق الفردية، التخطيط للتعليم والتعلم، التواصل، التقييم الاصيل، مجتمع التعلم وأخلاقيات المهنة). أما المعايير التي طورتها وزارة التربية والتعليم بدولة الامارات العربية المتحدة فتدور حول (النمو والتطور الإنساني، بيئة التعلم، المنهج، التعلم من أجل التعليم، تقييم التعليم، تقنيات التعليم، التواصل، قيادة التعليم، النمو المهني، الممارسات المهنية) (حيدر، 2008).

- تعتبر تونس من الدول التي قطعت شوطاً لا بأس به في تحسين أنظمتها التعليمية، حيث ينعكس ذلك على العلاقات بين مؤسساتها التعليمية والمؤسسات التعليمية في دول اتحاد

أوروبا من خلال التبادل المكثف للموارد البشرية والكفاءات العلميّة، الذي يعود للقرب الجغرافي والتناغم بين الأنظمة التعليمية، إلا أن تونس ومن خلال المشروع المطروح أخيراً لتطوير التعليم ما زالت بحاجة إلى مواصلة العمل على عدة محاور كالتقويم وتوسيع استعمال التكنولوجيا لتطوير وتحسين مستوى جودة التعليم ومخرجاته في البلاد(الأشول، 2016).

- وفي الأردن أسست جائزة الحسين للإبداع والتفوق من قبل صندوق الحسين للإبداع والتفوق في عمان عام 2000 وتم تنفيذ مشروع تقييم الأداء النوعي لبرامج التعليم العالي بالتعاون مع الجامعات الأردنيّة (الرسمية والخاصة) إلى إحداث نقلة نوعية في مستوى برامج التعليم العالي(وهي تتضمن ثلاث معايير رئيسة وأخرى فرعية يتم التأكد من مطابقتها من قبل فريق استشاري متخصص من الوكالة البريطانية لضمان الجودة (QAA) ومن هذه المعايير التي ذكرها كل من (الصرايرة والعساف، 2008).

أولاً: المعايير الأكاديمية : ويهدف إلى وضع مؤشرات لتأمين مستوى الجودة لجانب التعليم من حيث (عدد الساعات لكل مادة، وعدد الأساتذة لكل تخصص، وعدد عناوين من الكتب لكل مادة وغيرها) وتتضمن:

1- مخرجات التعليم : ويتضمن عدد الساعات لنيل الدرجة الجامعية والمدة القصوى للطلاب في الجامعة ومتطلبات سوق العمل.

2- المناهج: أنواع المجالات المعرفية النظريّة والعلميّة.

3- طرق تقييم الطالب : اعتماد الامتحان المشترك والأسئلة الموجودة للفصول الدراسية

المعتمدة على مادة واحدة والتصحيح المشترك ونظام الأسئلة الإمتحانية والحلول النموذجية

وتدقيق عينات من الامتحان

4- تحصيل الطالب: ويتضمن عدد الساعات الدراسية في كل فصل وعدد المواد.

ثانياً: جودة فرص التعليم: ويتضمن عدداً من العناصر هي :

1- التدريس والتعليم: إعداد المدرسين وإعداد الطلبة ، وأنواع الحواسيب والبرمجيات لكل

تخصص .

2- تقدم الطلبة: وتهدف معايير الملاحظة وقياس الأداء للطلبة أثناء الفصل الدراسي.

3- موارد التعليم واستخدامها في العملية التعليمية بما يساهم في تحقيق الأهداف.

ثالثاً: ضمان وتحسين الجودة: تهدف هذه المعايير إلى وضع آلية لاختيار أعضاء هيئة التدريس

والكادر الإداري والتقويم المستمر لهم وإجراء مشاريع التحسين والتطوير في مرافق الجامعة.

وتوثيق آلية لإجراءات مختلف جوانب العملية التعليمية.

يتضح لنا من خلال ما استعرضناه من تجارب الدول المذكورة، وبعضها يعتبر الأكثر

استقراراً أمنياً وسياسياً، أنّ عملية تجويد التعليم لن تكون منفصلة عن رؤية وطنية وقومية في أي

دولة، بل يجب أن تعتبرها الحكومات من أدوات تحقيق أي رؤية طموحة تهدف إلى تحقيق أي بناء

وتقدم تنموي في أي بلد. وفي الوقت الذي ندرك فيه ذلك ربما ندرك أنّ موضوع تجويد التعليم قد

يكون اليوم بعيداً جداً عن اهتمامات دول مثل العراق واليمن وسوريا، حيث إنّ الحروب والمتحاربين

يقفون عائقاً أمام مظاهر الحياة الطبيعية، وحيث صراع البقاء يطغى على صراعات التنمية والتقدم

والتطوير، لكن في الدول التي تضع الرؤية الوطنية الواضحة والطموحة لمجتمع أفضل وأسعد،

سيصبح التعليم محل اهتمام ورعاية، ويصبح موضوع تجويد التعليم ضرورة لا مناص منها.

ويبقى التحدي في أن تكون عملية تطوير وتحسين التعليم وطنية وحقيقية ومنهجية بعيداً عن أسلوب النسخ واللصق السطحي المستورد الذي لا يحقق الأهداف المرجوة، ويبقى التحدي الأكبر أن تتحول عملية تجويد التعليم من مجرد فكرة وثقافة منقولة من الولايات المتحدة وأوروبا واليابان إلى ممارسة واقعية وأسلوب عمل يعكس توقعات عالية لأبنائنا وبناتنا، وطموحاً يعكس إيماننا بقدرة الإنسان العربي على أن يكون له دور ومكان أفضل في مصاف الدول.

ثانياً: الدراسات السابقة ذات الصلة

فيما يأتي عرض لبعض الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت موضوع جودة ومعايير الاعتماد إنكيت مرتبة من الأقدم إلى الأحدث وبعض النتائج ذات الصلة كما يأتي :

الدراسات السابقة ذات الصلة بمعايير الاعتماد إنكيت :

هدفت دراسة الملاح(2005) إلى معرفة درجة تحقيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية كما يراها أعضاء هيئة التدريس، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء الهيئة التدريسية في جامعات محافظات الضفة الغربية النظامية الستة وهي:(جامعة النجاح الوطنية، والجامعة العربية الأمريكية، وجامعة بيرزيت، وجامعة القدس أبو ديس، وجامعة بيت لحم، وجامعة الخليل) والبالغ عددهم (1084) عضو هيئة تدريس. واشتملت عينة الدراسة على(346) عضو هيئة تدريس تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية، وتكونت الاستبانة من(73) فقرة موزعة على مجالات الدراسة الأربعة. وخلصت الدراسة إلى أنّ درجة تحقيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية في محافظات الضفة الغربية كما يراها أعضاء هيئة التدريس كانت متوسطة. وأظهرت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الكلية والخبرة والرتبة العلمية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تحقيق معايير إدارة الجودة الشاملة.

وأجرى روسير (Reusser, 2007) دراسة هدفت إلى وصف كيف تطبق جامعات وسط الغرب الأمريكي مبادئ الجودة في برامج إعداد المعلم، والعمل على تحسين تلك البرامج. وجمع البيانات الخاصة بالطلبة لتحقيق هدف الدراسة، واستخدمت هذه البيانات لتحديد الطلبة الذين

يحتاجون إلى دعم تعليمي، بهدف تحسين كفاءة الطلبة المعلمين. أدت إعادة تصميم المناهج إلى تحقيق نتائج إيجابية، وقد تحسن أداء الطلبة المعلمين في المعارف والمهارات والتدابير والتصرفات، ونظرًا لما حققه هذا البرنامج من نتائج إيجابية من خلال تطبيق مبادئ الجودة الشاملة فقد أصبح نموذجًا للعديد من برامج إعداد المعلم الأخرى .

وقام مدوخ (2008) بدراسة هدفت التعرف إلى معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية بمحافظة غزة وسبل التغلب عليها، وأستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع العمداء، ورؤساء الأقسام، ورؤساء لجأت الجودة في الجامعات (الإسلامية، الأزهر، الأقصى) والبالغ عددهم (155)، وكانت العينة هي مجتمع الدراسة. قام الباحث بتصميم استبانة مكونة من (64) فقرة موزعة على خمس مجالات. كانت نتائج الدراسة أن نسبة متوسطة من المستجيبين أقرت بوجود معوقات في المجال الخاص بالمنشأة الجامعية ويأتي على رأس هذه المعوقات ازدحام قاعات الدراسة، وأظهرت الدراسة أن أعلى معوقاً هو مجال الخدمة المجتمعية.

وهدف دراسة أبو دقة (2009) إلى تقويم جودة البرامج الأكاديمية بالجامعة الإسلامية بغزة من وجهة نظر الخريجين، مع دراسة أية فروق تعزى لمتغيرات الجنس، والتخصص الأكاديمي، والمعدل التراكمي، ولتحقيق ذلك: تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي واستخدام استبانة تم توزيعها على عينة عشوائية ممثلة من الخريجين في التخصصات المختلفة بلغت (858)، وقد بينت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تلبية برامج الدراسات العليا لحاجات الطلبة تعزى لمتغير النوع والعمر، ولا توجد فروق دالة إحصائية في محاور الاستبانة تعزى لمتغير المعدل التراكمي.

وقامت المالكي (2010) بدراسة هدفت التعرف إلى درجة إمكانية تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي، ومستوى أهمية تلك المعايير ومستوى أهمية توفر متطلبات تطبيقها في مدارس التعليم الثانوي العام من وجهة نظر القيادات التربوية بمحافظه جدة، تم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة واستخدم فيه المنهج الوصفي، وشملت عينة البحث (180) قائدة تربوية، وتوصلت النتيجة إلى أنّ درجة إمكانية تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في مدارس التعليم الثانوي العام كانت عالية وأنّ درجة أهمية معايير الاعتماد الأكاديمي عالية جداً، أما درجة توفر متطلبات تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في مدارس التعليم الثانوي فكانت كذلك عالية جداً.

وهدف دراسة عون (2010) التعرف إلى مدى ارتباط البرامج المقدمة في كلية التربية بالإطار المفاهيمي للكلية، وعلى مدى تطبيق معايير NCATE في كلية التربية بجامعة الملك سعود. تكونت عينة الدراسة من (8) كليات. استخدم المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك تفاوتاً في توافر المعايير الستة في أقسام الكلية، وكان معيار "التنوع" أقلها توفراً.

كما وأجرى هندريكس (Hendricks, 2010) وهدفت الدراسة إلى تقصي تصورات تربوي المعلمين عن أثر العمل بمعايير إنكيت في برامج إعداد المعلمين وأثر ذلك على ممارساتهم التدريسية، وهي دراسة نوعية اعتمدت على ملاحظة أداء (8) من تربوي المعلمين خلال تدريسهم مواد في برامج إعداد المعلمين، بالإضافة إلى مقابلات أجريت معهم، وقد أشارت النتائج إلى عددٍ من القضايا الإيجابية مثل تحسين الصورة الذاتية والسمعة، وزيادة التواصل بين أعضاء الهيئة التدريسية، وتفعيل أفضل لنظام التقويم، ورغم ذلك فقد أعتقد عدد من تربوي المعلمين أن كمية المال والوقت والجهد المبذولة على العمليات المرافقة لتطبيق معايير إنكيت NCATE تتجاوز الفوائد التي تم الحصول عليها.

وأجرى السبع وغالب وعبد (2010) دراسة هدفت إلى تقييم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة . ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج الوصفي وإعداد قائمة بمعايير الجودة الشاملة لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء، تم اشتقاقها من الكتب المتخصصة والدراسات والبحوث السابقة، اشتملت على (12) مجالاً، تم تحويل القائمة إلى مقابلتين مع مسؤولي القبول وقسم اللغة العربية، واستبانيتين مع أعضاء هيئة التدريس والطلبة، وتكونت عينة البحث من (9) أعضاء من هيئة التدريس و (71) طالباً. وقد أظهرت نتائج البحث ضعف توافر معايير جودة سياسة القبول من وجهة نظر مسؤول القبول ، وكذلك ضعف توافر معايير جودة برنامج الإعداد من وجهة نظر قسم اللغة العربية والطلبة، بينما توافرت معايير جودة برنامج الإعداد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في القسم بمستوى متوسط.

وأجرت السالوس والميمان (2010) دراسة هدفت إلى معرفة واقع برنامج إعداد المعلمين في كليات التربية في جامعة طيبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، واستخدمت الباحثان المنهج الوصفي في دراستهما، وبتطبيق استبانة على عينة قوامها (144) عضو هيئة تدريس. استخدمت الدراسة مقياساً من ثلاث فئات: (هام، وهام إلى حد ما، وغير هام)، وأظهرت النتائج أن متوسط الدرجة الكلية لتوفر معايير NCATE يقابل هام.

هدفت دراسة دلشاد (Dilshad, 2010) إلى معرفة درجة توفر مؤشرات الجودة في برامج إعداد المعلمين في كليات التربية في الجامعات الباكستانية الحكومية، اتبعت الدراسة المنهج المسحي. وقد تكونت عينة الدراسة من (372) طالباً وطالبة. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم استبانة مكونة من (30) فقرة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة توفر مؤشرات الجودة في برامج إعداد المعلمين جاءت متوسطة.

ودراسة النجار (2010) هدفت إلى معرفة مدى تحقيق كلية التربية -جامعة الأزهر بغزة لأهدافها من خلال تقديرات الطلبة عينة الدراسة، وتقديم بعض التوصيات يمكن الاسترشاد بها لتطوير برامج كلية التربية في ضوء تقديرات طلبة الكلية عينة الدراسة لأهدافها. واستخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وتكون مجتمع الدراسة من طلبة المستوى الرابع في كلية التربية في جامعة الأزهر بغزة. وتكونت عينة الدراسة من (186) طالباً وطالبة. تم بناء استبانة كأداة للدراسة تكونت من (20) وبلغ متوسط استجابات الطلبة على أداة الدراسة (75 %).

وأجرت العزمي (Alazmi, 2011) دراسة هدفت التعرف إلى درجة تطبيق معايير لمجلس "إنكيت" في كلية التربية بجامعة الكويت، وأشارت النتائج إلى أن تقديرات أعضاء هيئة التدريس لدرجة تطبيق المعايير لمجلس "إنكيت" في كلية التربية كانت متوسطة للأداة ككل ولجميع المعايير ما عدا معيار التنوع فقد كانت درجة التطبيق ضعيفة.

وهدف دراسة سرهيد (2011) التعرف إلى إمكانية ارتباط البرامج المقدمة في الأقسام التربوية بالإطار لمفاهيمي للكلية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. والتعرف على إمكانية تطبيق المعايير في الأقسام التربوية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، تكونت عينة الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية والبالغ عددهم (82) ذكوراً وإناثاً. وأظهرت الدراسة أن أفراد الدراسة موافقون إلى حد ما (1.75 من 3) على إمكانية ارتباط البرامج المقدمة في الأقسام التربوية بالإطار المفاهيمي للكلية، وموافقون إلى حد ما (1.95 من 3) على إمكانية تطبيق معياري البرامج المقدمة والموارد والحوكمة، وموافقون إلى حد ما (1.99 من 3) على إمكانية تطبيق معياري نظام التقييم والتقويم والخبرات الميدانية، وموافقون إلى حد ما (1.90 من 3) على

إمكانية تطبيق معيار التنوع، وموافقون إلى حد ما (1.93 من 3) على إمكانية تطبيق معيار تأهيل أعضاء التدريس وأدائهم وتنميتهم المهنية في الأقسام التربوية من وجهة نظرهم. وهذا يوضح أن الموافق على إمكانية تطبيق معايير انكيت بالأقسام التربوية بلغ نسبته 60%.

وأجرى العتيبي والربيع (2012) تقييم برامج كلية التربية بجامعة نجران في ضوء معايير ال NCATE (المجلس الوطني لاعتماد إعداد المعلمين)، ولتحقيق ذلك تم استخدام المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس (ذكور وإناث) بكلية التربية جامعة نجران، وتم استخدام الاستبانة بعد أن تم التأكد من صدقها وثباتها، وبعد ذلك تم توزيعها على جميع أعضاء هيئة التدريس، وكانت النتائج على النحو الآتي: توافر معيار الإطار المفاهيمي العام بدرجة كبيرة جداً، وتوافر كل من معايير: العمادة والموارد، والبرامج المقدمة، والخبرات الميدانية، وتأهيل أعضاء هيئة التدريس وأدائهم وتنميتهم المهنية، ونظام التقييم والتقييم، بدرجة كبيرة، وكانت درجة توافر معيار: التنوع متوسطة. أما متوسطات الأقسام حول توافر تلك المعايير فكانت متقاربة، في الوقت الذي كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث لصالح الذكور في مدى توافر تلك المعايير بكلية التربية في جامعة نجران.

وأجرت الهاجري (2012) دراسة هدفت إلى معرفة واقع تطبيق معايير الاعتماد للمجلس الوطني لاعتماد برامج المعلم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الكويت، طبقاً لمعايير إنكيت، واستخدمت الدراسة استبانة تحتوي على معايير ال NCATE وتم تطبيقها على مجتمع الدراسة (89) عضو هيئة تدريس، استجاب منهم (65) عضو، وأشارت النتائج إلى أن درجة تطبيق معايير: "معارف المتعلم ومهاراته واتجاهاته"، و"الخبرات الميدانية والتربية العملية"، و"التنوع"، و"مؤهلات أعضاء هيئة التدريس" وأدائهم وتطويرهم كان بدرجة

متوسطة، في حين أن درجة تطبيق معياري" التقييم "و"إدارة الكلية ومواردها "قليلة، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس في واقع تطبيق معايير إنكيت تبعاً لمتغيرات النوع الاجتماعي، والدرجة العلمية.

وأجرى العضاضي(2012) دراسة هدفت إلى تحديد المعوقات التي تحول دون تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي. وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي. وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبانة مكونة من خمس مجالات هي: (الجوانب القيادية، الجوانب التنظيمية، الجوانب التعليمية والتنظيمية، جوانب البحث العلمي، جوانب خدمة المجتمع). تحدد مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس من الكليات النظرية بجامعة الملك خالد، وعددها أربعة وهي (كلية الشريعة وأصول الدين، كلية العلوم الإنسانية، كلية العلوم الإدارية والمالية، كلية التربية). وكانت عينة البحث مكونة من أعضاء هيئة التدريس ممن خبرتهم الأكاديمية أكثر من خمس سنوات والبالغ عددهم(343). وبينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الأهمية للمعوقات التنظيمية وخدمة المجتمع وتعزى لمتغير خبرة عضو هيئة التدريس، بينما لا يوجد فروق في بقية الجوانب.

وهدف دراسة الشريع والعازمي(2012) التعرف إلى مدى تطبيق كلية التربية في جامعة الكويت لمعيار الإنكيت (NCATE) الخاص بالخدمات الطلابية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم. ولتحقيق هذا الهدف، تم بناء استبانة تكونت من(19) فقرة، طبقت على عينة عشوائية (442). توصلت الدراسة إلى عدة نتائج، من أهمها: أن تقييم أفراد العينة لمدى تطبيق كلية التربية للمعيار الخاص بالخدمات الطلابية جاء بدرجة متوسطة لأغلب فقرات المقياس ما عدا فقرتين، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات تعزى لمتغيري الجنس والتخصص، في حين أشارت النتائج إلى وجود فروق بين المتوسطات تعزى لمتغير المرحلة الدراسية.

وأجرى الهسي (2012) دراسة هدفت التعرف إلى واقع إعداد المعلم في كليات التربية بجامعات قطاع غزة في ضوء معايير الجودة الشاملة. وأستخدم المنهج الوصفي التحليلي في الدراسة، واختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية من مجتمع الدراسة البالغ عددها (546) طالباً وطالبة. تم تطبيق أداة الدراسة على عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس بلغ حجمها (50) عضواً، ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت استبانة مكونة من (90) فقرة موزعة على عشرة مجالات، وقد أظهرت نتائج الدراسة أنَّ درجة توفر معايير الجودة الشاملة في برامج إعداد المعلم جاءت متوسطة.

كما وأجرى الغامدي (2012) دراسة هدفت التعرف إلى واقع التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات السعودية، وتقديم تصور مقترح لها في ضوء معايير المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد تعليم المعلمين NCATE. استخدم المنهج الوصفي التحليلي بأسلوب دلفاي Delphi. وطبقت الاستبانة على عينة الدراسة التي بلغت (20) فرداً من خبراء التربية والإدارة والتخطيط التربوي، والجودة والاعتماد الأكاديمي في كليات التربية بالجامعات السعودية. بينت نتائج الدراسة تدني جهود التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس في ضوء معايير NCATE في كليات التربية

بالجامعات السعودية.

هدفت دراسة الرمحي (2013) إلى تقييم برامج إعداد المعلمين في جامعة بيرزيت بناءً على معايير وكالة ضمان الجودة البريطانية Quality Assurance Agency (QAA). اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي. وقد اختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية والبالغ عددها (50) طالباً وطالبة. وتم استخدام استبانة موزعة على أربعة مجالات، وقد أظهرت نتائج الدراسة أنَّ تقييم برامج إعداد المعلمين في جامعة بيرزيت بناءً على معايير وكالة ضمان الجودة البريطانية جاء متوسطاً.

وأجرى جرجيس (2013) دراسة هدفت التعرف على درجة التزام معلمي محافظة الزرقاء بالمعايير الوطنية للمعلم في مجال تقييم تعلم الطلبة من وجهة نظرهم، وقد اعتمدت هذه الدراسة المنهج الوصفي. وتم بناء استبانة مكونة من (45) فقرة، تم تطبيقها على عينة بلغت (404) معلماً ومعلمة في محافظة الزرقاء. وقد أظهرت النتائج ارتفاع تقديرات المعلمين لدرجة التزامهم بالمعايير، وأشارت النتائج المتعلقة بالجنس إلى وجود فروق دالة إحصائية لصالح الإناث، أما بالنسبة لعدد سنوات الخدمة فقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية لصالح المعلمين ذوي الخدمة الأكثر من (10) سنوات، في حين لم يظهر فروق لمتغير المؤهل العلمي.

وهدف دراسة الكثيري (2014) التعرف إلى مدى تطبيق أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود لمعايير NCATE في مجال الخبرات الميدانية التي سعى لها قسم التربية الخاصة لتحقيق الجودة والحصول على الاعتماد الأكاديمي، تم استخدام المنهج الوصفي، تكونت عينة الدراسة من (31) عضواً. وتوصلت النتائج إلى أن أعضاء هيئة التدريس يطبقون مكونات وفقرات هذا المعيار بشكل جيد، ويحرص القسم على أن يتكامل تعلم المرشحين للتدريب الميداني مع كل من المنهج المدرسي والممارسة التدريسية من خلال المواقف التدريسية. وضرورة اهتمام أعضاء هيئة التدريس بتفعيل دور الشركاء لما لذلك من أهمية في تيسير الممارسات التدريسية لمعلمي المستقبل بعد تخرجهم وانخراطهم في تعليم وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة.

وأجرى كريشنر ونورمان (Kirchner & Norman, 2014) دراسة هدفت إلى تقييم نظم التقييم الإلكترونية داخل الولايات المتحدة الأمريكية، ومدى مقدرتها على تلبية معايير المجلس الوطني لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين NCATE إذ أجرت الدراسة مسحاً إلكترونياً على (225)

من منسقي معايير NCATE. توصلت الدراسة إلى أن هذه النظم قادرة على تلبية جميع متطلبات المجلس الوطني لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين NCATE.

وأجرى عوض (2015) دراسة هدفت إلى الكشف عن تقويم برنامج إعداد معلم التكنولوجيا في كلية التربية بجامعة الأقصى بغزة في ضوء معايير الجودة الشاملة، ولتحقيق ذلك تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وبإعداد وتصميم أداة الدراسة المكونة من (54) معياراً من معايير الجودة الشاملة، وتكونت عينة الدراسة من (46) طالباً وطالبة، كما قام بإجراء مقابلة مع رئيس برنامج التكنولوجيا في كلية التربية بجامعة الأقصى بغزة، ولقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج التكنولوجيا من وجهة نظر الطلبة جاءت مرتبة إذ حصل المجال الثالث (معايير طرائق التدريس في البرنامج) على الترتيب الأول، وفي الترتيب الثاني مجال (معايير أعضاء هيئة التدريس في البرنامج)، أما في الترتيب الثالث مجال (معايير الإعداد الأكاديمي والمهني والتربوي والثقافي في البرنامج)، ثم جاء في الترتيب الرابع كان (معايير التربية العملية)، أما بالترتيب الخامس كان المجال السادس (معايير المكتبة ومصادر المعلومات)، ثم جاء في الترتيب السادس المجال السابع (معايير الموظفين الإداريون)، ثم جاء في الترتيب السابع والأخير المجال الخامس (الأبنية والمنشآت -التعليمية).

وقام عابنة (2015) بدرسه هدفت إلى تحديد درجة ممارسة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية لمعايير إنكيت، وتحديد درجة الاختلاف في درجة ممارسة هذه المعايير تبعاً لمتغيري رتبة عضو هيئة التدريس وخبرته. ولتحقيق ذلك تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتم بناء استبانة تكونت من (48) فقرة، طبقت على جميع أعضاء هيئة التدريس بالكلية البالغ عددهم (94) عضواً. وبعد جمع البيانات وتحليلها كانت أهم النتائج: أن تقييم أفراد العينة لدرجة ممارسة معايير إنكيت جاء بدرجة متوسطة، وتراوحت درجة الممارسة بين المتوسطة للمعيارين

الخامس "تأهيل أعضاء هيئة التدريس" والأول "البرامج المقدمة"، وقليلة لباقي المعايير، وكما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أعضاء هيئة التدريس لممارسة معايير انكيت تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية لصالح رتبة أستاذ مشارك وأستاذ، وتبعاً لمتغير خبرة عضو هيئة التدريس لصالح ذوي الخبرة الأقل من 5 سنوات ومن 5 إلى 10 سنوات مقارنة بذوي الخبرة الأكثر من 10 سنوات.

وهدفت دراسة أبو العلا (2016) التعرف إلى درجة تطبيق معايير المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين (NCATE) في كلية التربية بجامعة الطائف. ولتحقيق الهدف تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، طبقت استبانة مكونة من (48) فقرة تم تطبيقها على عينة من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الطائف قوامها (155) عضواً، توصلت الدراسة إلى إن درجة تطبيق معايير المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين (NCATE) في كلية التربية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاءت متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للنوع الاجتماعي، والرتبة الأكاديمية، والخبرة لجميع المجالات باستثناء مجال "التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس"، إذ جاءت الفروق لصالح الذكور.

ودراسة العمري (2017) هدفت إلى معرفة تقييم درجة تطبيق معايير هيئة اعتماد البرامج التربوية الأمريكية الكيب (CAEP) في كلية التربية بجامعة طيبة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية وفق متغيري التخصص والرتبة الأكاديمية، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وشملت عينة البحث (68) عضواً من أعضاء الهيئة التدريسية بتطبيق أداة الاستبانة على عينة عشوائية عنقودية من أعضاء الهيئة التدريسية، وأظهرت النتائج إلى وجود فروق في تقييم درجة

تطبيق معايير هيئة اعتماد البرامج التربوية الأمريكية الكيب تبعاً لمتغير التخصص، وعدم وجود فروق في درجة تطبيق هذه المعايير تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية ، ومستوى استخدام المعايير وفق متغيري التخصص والرتبة الأكاديمية بدرجة متوسطة.

ملخص الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها :

من خلال استعراض الدراسات السابقة يتضح لنا تنوع المجتمعات التي طبقت عليها الدراسة ما بين محلية وعربية وأجنبية ، تضمنت الدراسات السابقة أهدافاً ومجالات مختلفة.

تشابهت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة باستخدامها المنهج الوصفي المسحي واختلفت مع هندريكس (Hendricks، 2010) بأنها هي دراسة نوعية اعتمدت على ملاحظة أداء تربوي المعلمين خلال تدريسهم مواد في برامج إعداد المعلمين، بالإضافة إلى مقابلات أجريت معهم، وتشابهت مع الدراسات السابقة في استخدام الاستبانة كأداة للدراسة واختلفت مع عوض (2015) و هندريكس (Hendricks، 2010) باستخدام المقابلة أيضاً، وتشابهت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة بأنها استخدمت الاستبانة لأعضاء هيئة التدريس فقط بينما اختلفت مع دراسة عوض (2015) باستخدام الاستبانة للطلبة وأجرى المقابلة مع رئيس قسم برنامج التكنولوجيا، ودراسة السبع وغالب وعبد (2010) استخدموا استبانتين لأعضاء هيئة التدريس والطلبة ومقابلتين مع مسئول القبول وقسم اللغة العربية، واختلفت مع أغلب الدراسات باستخدام الاستبانة فقط، والنجار (2010) استخدمها مع الطلبة.

هذه الدراسة اهتمت بتقييم كلية التربية في الجامعات في ضوء معايير الجودة الشاملة أو معايير إنكييت مثل: دراسة الملاح (2005)، ودراسة روسير (Reusser, 2007)، ودراسة أبو دقة (2009)، ودراسة الهاجري (2012)، والغامدي (2012)، والعزمي (2011)، ودراسة

عابنة(2015)، وتتوعد الدراسات الأخرى في هدفها فمنها من هدف لتقويم برنامج إعداد المعلم في كليات التربية في ضوء معايير الجودة الشاملة أو معايير إنكيت مثل: دراسة ميراتو(2004 Mebratu)، ودراسة أبو دقة(2007)، وروسير (Reusser, 2007)، ومدوخ(2008)، ودراسة هندريكس(2010) ودراسة الهسي(2012)، وعوض(2015). لكن دراسة عون(2010) هدفت إلى التعرف على مدى ارتباط البرامج المقدمة في كلية التربية بالإطار المفاهيمي للكلية وعلى مدى تطبيق معايير إنكيت، ودراسة النجار (2010) هدفت لمعرفة مدى تحقيق كلية التربية لأهدافها من وجهة نظر طلبتها.

اختلفت الدراسة الحالية في مستوى جودة كلية التربية في الجامعات الأردنية الخاصة والحكومية في ضوء معايير إنكيت ولم تكن هناك دراسات سابقة لتقويم هذا البرنامج في الأردن سوى دراسة واحدة درست تقويم الجامعة الأردنية بشكل خاص.

استفادت الباحثة من عرض الدراسات السابقة والاطلاع عليها بزيادة معرفتها العلمية والتربوية وفي إثراء الادب النظري للدراسة، وبناء أدواتها، وأساليب عرض ومناقشة النتائج، ومقارنتها بالدراسات السابقة ومعرفة الفرق بين معايير إنكيت ومعايير الجودة الشاملة.

وتعدّ الدراسة الحالية من أوائل الدراسات- حسب حدود علم الباحثة- والتي تتناول موضوع جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

الفصل الثالث

الطريقة و الإجراءات

3.1 منهج البحث المستخدم

3.2 مجتمع الدراسة

3.3 عينة الدراسة

3.4 أداة الدراسة

3.5 صدق أداة الدراسة

3.6 ثبات أداة الدراسة

3.7 متغيرات الدراسة

3.8 المعالجة الإحصائية

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

تضمن هذا الفصل عرضاً لمنهج الدّراسة وعينتها وأداتها وصدق الأداة وثباتها وإجراءات الدّراسة والمعالجة الإحصائية التي يتم استخدامها في معالجة بيانات الدّراسة وعلى النحو الآتي:

منهج الدّراسة المستخدم:

تم استخدام منهج البحث الوصفي المسحي بوصفه المنهج الذي يُعد ملائماً لمثل هذه الدّراسة، فضلاً عن استخدام الاستبانة وسيلة لجمع البيانات المتعلقة بالدّراسة.

مجتمع الدّراسة:

تكون مجتمع الدّراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية في الجامعات الأردنية في العاصمة عمان، في الفصل الثاني من العام (2016/2017)، إذ كان عددهم (255) عضو هيئة تدريس. وكما هو موضح في الجدول (1):

الجدول (1) توزيع أفراد مجتمع الدّراسة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية في العاصمة عمان تبعاً لمتغير الجنس.

الرقم	الجامعات	ذكور	أناث	المجموع
1	جامعة العلوم الإسلامية العالمية	19	11	30
2	الجامعة الأردنية	68	30	98
3	جامعة البتراء	8	13	21
4	جامعة الأسراء	6	5	11
5	جامعة الزيتونة الأردنية	5	1	6
6	جامعة الشرق الأوسط	10	3	13
7	جامعة عمان العربية	18	6	24
8	الجامعة العربية المفتوحة	12	8	20
9	كلية العلوم التربوية والآداب - الأونروا	22	10	32
	المجموع	168	87	255

عيّنة الدّراسة:

استخدمت الباحثة نوعين من المعاينة الإحصائية وهي:

1- العيّنة العنقودية العشوائية إذ تم اختيار ست جامعات خاصة حكومية، وقد تم اختيار الجامعة الأردنية، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، جامعة البتراء، جامعة الأسراء، جامعة الزيتونة الأردنية، وجامعة الشرق الأوسط كما هو موضح في الجدول (2).

جدول (2) توزيع افراد عيّنة الدّراسة من أعضاء هيئة التدريس على الجامعات الحكومية والخاصة في العاصمة عمان.

	الجامعات	ذكور	إناث	المجموع
1	جامعة العلوم الإسلامية العالمية	19	11	30
2	الجامعة الأردنية	68	30	98
3	جامعة البتراء	8	13	21
4	جامعة الأسراء	6	5	11
5	جامعة الزيتونة الأردنية	5	1	6
6	جامعة الشرق الأوسط	10	3	13
	المجموع	116	63	179

2- العيّنة الطبقية العشوائية إذ تم اختيار أعضاء هيئة التدريس حسب متغيرات الجنس، والسلطة المشرفة، والرتبة الأكاديمية، ومصدر الحصول على آخر مؤهل، وعدد سنوات الخبرة.

تم أخذ عيّنة من أعضاء هيئة التدريس بالطريقة الطبقية العشوائية، جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وحدد عدد أفرادها في ضوء عدد افراد المجتمع وذلك بالرجوع الى جدول تحديد حجم العيّنة من حجم المجتمع الذي أعده كريجسي ومورجان (Krejcie & Morgan, 1970)، وحدد عدد أفرادها في ضوء عدد أفراد المجتمع وحيث يوضح الجدول (3) توزع عيّنة الدّراسة حسب متغيرات الجنس، والسلطة المشرفة، والرتبة الأكاديمية، ومصدر الحصول على آخر مؤهل، وعدد سنوات الخبرة.

الجدول (3) توزيع عينة الدراسة

المتغير	المستوى	العدد	المجموع
الجنس	ذكر	113	144
	أنثى	31	
السلطة المشرفة	حكومية	51	
	خاصة	93	
الرتبة الأكاديمية	أستاذ	45	
	أستاذ مشارك	49	
	أستاذ مساعد	50	
مصدر الحصول على آخر مؤهل	عربية	101	
	أجنبية	43	
عدد سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	19	
	من 5 - أقل من 10 سنوات	67	
	10 سنوات فأكثر	58	

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة باستخدام استبانة آراء أعضاء هيئة التدريس حول مستوى جودة كلية العلوم التربوية لمعايير "إنكيت". اعتماداً على المعايير الستة للمجلس الوطني الأمريكي، والأدوات التي بناها الباحثون السابقون مثل دراسة عون (2010)، ودراسة السالوس والميمان (2010)، ودراسة الغامدي (2012)، ودراسة عابنة (2014)، وبعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، بالإضافة إلى آراء المحكمين والمختصين التربويين، تم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة حيث صورتها النهائية كما هو موضح بالجدول (4) وتتكون من ستة مجالات بالإضافة للمعلومات الديموغرافية الأساسية للبحث مقسمة لعدة فقرات وهي كما يلي:

الجدول رقم (4): مجالات وتشكيلة أسئلة الاستبانة

التسلسل	مجالات الاستبانة	عدد الفقرات
1	المفاهيمي والمعرفي (البرامج المقدمة)	10
2	تقويم الأداء ومخرجات التعلم	10
3	الخبرات الميدانية	10
4	التنوع	10
5	مؤهلات أعضاء هيئة التدريس	10
6	الموارد والحوكمة	10
	مجموع فقرات الاستبانة	60

وقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (60) فقرة موزعة على ستة مجالات كما وتم اعتماد سلم ليكرت الخماسي، إذ حددت خمسة مستويات وهي: (5) مرتفعة جداً، (4) مرتفعة، (3) متوسطة، (2) منخفضة، (1) منخفضة جداً.

صدق الأداة:

تم التأكد من صدق الأداة "الاستبانة"، إذ قامت الباحثة بعرض فقرات الاستبانة على مجموعة من المحكمين، عددهم (11) محكمين من المختصين وذوي الخبرة من أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية في جامعة الشرق الأوسط وجامعة الزيتونة وجامعة البلقاء التطبيقية وجامعة الاسراء وجامعة الزرقاء والجامعة الأردنية وجامعة البتراء، كما هو مبين في الملحق (3)، وتم اعتماد الفقرات التي حصلت على موافقة (80%) من المحكمين فأكثر، وتم إجراء التعديلات اللازمة التي اقترحها المحكمون على الفقرات بحيث تم حذف (40) فقره من أصل (100) فقرة موزعه على ست مجالات . كما تم التعديل على صياغة عدد من الفقرات واقتراح فقرات مناسبة، وحذف فقرات غير مناسبة حتى تتناسب مع أهداف البحث..

ثبات الأداة:

وللتحقق من ثبات الأداة، قامت الباحثة بحساب معاملات الثبات لهذه الاستبانة بطريقة الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا (Cronbach–Alpha) ، وتم تطبيق طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test–retest) باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation)، والجدول (5) يبين معاملات ثبات الاستبانة على النحو الاتي:

جدول (5) معاملات ثبات استبانة مستوى جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

المجال	معامل ارتباط بيرسون	معامل كرونباخ ألفا
المفاهيمي والمعرفي (البرامج المقدمة)	0.85	0.94
تقويم الأداء ومخرجات التعلم	0.85	0.95
الخبرات الميدانية	0.88	0.96
التنوع	0.81	0.95
مؤهلات أعضاء هيئة التدريس	0.94	0.94
الموارد والحوكمة	0.90	0.97
الاستبانة ككل	0.87	

يلاحظ من الجدول (5) أن معامل ثبات استبانة مستوى جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير إنكيت (NCATE) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، باستخدام معامل ارتباط بيرسون بلغ (0.87)، وهذه القيم تُعدّ مقبولة لأغراض الدراسة الحالية، وهي قيمة عالية جدا في ضوء ما توصلت إليه الدراسات السابقة.

متغيرات الدراسة:

1. اشتملت الدراسة على المتغيرات المستقلة التالية:

- الجنس (ذكر، أنثى).
- السلطة المشرفة (حكومية، خاصة)
- الرتبة الأكاديمية (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد)
- مصدر الحصول على آخر مؤهل (عربية، أجنبية)
- سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات) (من 5 - أقل من 10 سنوات) (10 سنوات فأكثر).

2. المتغير التابع:

- جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

إجراءات الدراسة:

- 1-تحديد أفراد مجتمع الدراسة والذي يتكون من أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية واختيار عينة الدراسة من ست جامعات حكومية وخاصة.
- 2- إعداد استبانة والتحقق من صدقها وثباتها.
- 3- الحصول على كتاب تسهيل المهمة من جامعة الشرق الأوسط موجه إلى وزارة التعليم العالي والبحث العلمي كما هو مبين في الملحق(4).

4- الحصول على كتاب تسهيل المهمة من وزارة التعليم العالي والبحث العلمي موجه إلى جامعة الزيتونة والإسراء والبتراء والعلوم الإسلامية والجامعة الأردنية كما هو مبين في الملحق (5).

5- توزيع أداة الدراسة على العينة المحددة. إذ تم توزيع (190) استبانة حصلت الباحثة على (174) وتم استبعاد (30) استبانة لنقص فيها وأصبح العدد (144).

6- جمع الاستبيانات والبيانات وتحليلها واستخلاص النتائج.

7- معالجة البيانات إحصائياً عن طريق إدخالها إلى الحاسوب واستخدام SPSS لتحليل النتائج.

8- كتابة وعرض النتائج في الفصل الرابع.

9- مناقشة النتائج والتوصيات في الفصل الخامس.

10- تقديم مقترحات والتوصيات بناءً على ما تم التوصل إليه من نتائج وكتابة الرسالة بشكلها النهائي.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية لموضوع الدراسة الحالية:

1- للإجابة عن السؤال الأول تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والرتب.

2- للإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين بالنسبة

لمتغيري الجنس، ومصدر الحصول على آخر مؤهل، والسلطة المشرفة وتحليل التباين الأحادي

(One – way ANOVA) بالنسبة لمتغيري الرتبة الأكاديمية، وسنوات الخبرة. وتم استخدام

اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية.

3. استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach–Alpha) لاستخراج معامل الثبات لأداة الدراسة

بطريقة الاتساق الداخلي، وذلك بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest).

4. تحديد مستوى جودة الأداء بتطبيق المعادلة الآتية:

$$\frac{\text{القيمة البديلة} - \text{القيمة الدنيا للبديل}}{\text{عدد المستويات}}$$

$$\text{المدى } 1.33 = \frac{4}{3} = \frac{1 - 5}{3}$$

وبذلك يكون المستوى المنخفض من (1 - 2.33)

ويكون المستوى المتوسط من (2.34 - 3.67)

والمستوى المرتفع من (3.68 - 5).

الفصل الرابع

نتائج الدراسة وعرضها

4.1 النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:

4.2 النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

تضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة من خلال الإجابة عن أسئلتها، وعلى النحو الآتي:

السؤال الأول: ما مستوى جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب، لمستوى جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وللمجالات ككل، والجدول رقم (6) يوضح ذلك.

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمجالات جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الجودة	الرتبة
2	تقويم الأداء ومخرجات التعلم	3.73	0.71	مرتفعة	1
5	مؤهلات أعضاء هيئة التدريس	3.72	0.73	مرتفعة	2
1	المفاهيمي والمعرفي (البرامج المقدمة)	3.69	0.69	مرتفعة	3
3	الخبرات الميدانية	3.68	0.85	مرتفعة	4
4	التنوع	3.66	0.72	متوسطة	5
6	الموارد والحوكمة	3.48	0.84	متوسطة	6
	الاستبانة ككل	3.66	0.69	متوسطة	

يظهر من الجدول رقم (6)، أن درجة المتوسطات الحسابية لمستوى جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تراوحت ما بين (3.48 - 3.73) ومستوى جودة متوسطة للاستبانة ككل، وجاء ترتيب المجالات من حيث المتوسط الحسابي على النحو الآتي: تقويم الأداء ومخرجات التعلم، مؤهلات أعضاء هيئة التدريس، المفاهيمي والمعرفي (البرامج المقدمة)، الخبرات الميدانية، التنوع، الموارد والحوكمة، وبلغ المتوسط الحسابي الكلي للاستبانة ككل (3.66) ويعكس مستوى جودة متوسطة.

أما بالنسبة لفقرات كل مجال فكانت النتائج على النحو الآتي:

1. مجال المفاهيمي والمعرفي (البرامج المقدمة):

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمستوى جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير إنكيت (NCATE) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، لفقرات هذا المجال، والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمستوى جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في مجال المفاهيمي والمعرفي (البرامج المقدمة) مرتبة تنازلياً.

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الجودة	الرتبة
1	يعبر البرنامج (الخطة الدراسية) عن الرؤية لكل من القسم والكلية	3.94	0.91	مرتفعة	1
9	يسهم البرنامج الدراسي في بناء مجتمع المعرفة.	3.84	0.83	مرتفعة	2
7	يحرص البرنامج على ربط مفردات المقررات مع الخطة الاستراتيجية لتطوير التعليم في الأردن	3.80	0.79	مرتفعة	3

3	يتيح البرنامج لأعضاء هيئة التدريس والطلبة استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتوظيفها في عمليتي التعليم والتعلم	3.72	0.85	مرتفعة	4
8	يحقق البرنامج للطلبة الخريجين المقدرة على فهم النظريات التربوية وتطبيقها في عملهم.	3.69	0.79	مرتفعة	5
6	يحقق البرنامج تكامل المقررات التربوية بحيث تضمن الإعداد الجيد للطلاب	3.62	0.79	متوسطة	6
4	يوفر البرنامج للطلبة الخريجين المقدرة على توفير بيانات إبداعية لتعلم طلبتهم.	3.61	0.81	متوسطة	7
10	يوضح البرنامج أساليب بناء المعرفة لدى الطالب المعلم.	3.61	0.89	متوسطة	8
5	ينمي البرنامج مقدرات الطلبة المعلمين على استخلاص نتائج البحوث التربوية	3.55	0.91	متوسطة	9
2	يستطيع الطلبة الخريجين استخدام معرفتهم العلمية في تسهيل تعلم طلبتهم.	3.54	0.89	متوسطة	10
المجال ككل		3.69	0.69	مرتفعة	

يبين الجدول رقم (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لكل فقرة من فقرات مجال المفاهيمي والمعرفي (البرامج المقدمة) والمجال ككل، ويلاحظ أن المتوسطات الحسابية لهذا المجال تراوحت بين (3.94 - 3.54). أما المجال ككل فقد حصل على متوسطٍ حسابي (3.69) ومستوى جودة مرتفعة، وجاءت بالرتبة الأولى الفقرة (1) ونصها: "يعبر البرنامج (الخطة الدراسية) عن الرؤية لكل من القسم والكلية"، بمتوسطٍ حسابي (3.94) وانحرافٍ معياري (0.91) ومستوى جودة مرتفعة، وجاءت بالرتبة الثانية الفقرة (9) ونصها: "يسهم البرنامج الدراسي في بناء مجتمع المعرفة"، بمتوسطٍ حسابي (3.84) وانحرافٍ معياري (0.83) ومستوى جودة مرتفعة، وجاءت بالرتبة قبل الأخيرة الفقرة (5) ونصها: "ينمي البرنامج مقدرات الطلبة المعلمين على استخلاص نتائج البحوث التربوية" بمتوسطٍ حسابي (3.55) وانحرافٍ معياري (0.91) ومستوى جودة متوسطة، وجاءت بالرتبة الأخيرة الفقرة (2) ونصها: "يستطيع الطلبة الخريجين استخدام معرفتهم

العلمية في تسهيل تعلم طلبتهم" بمتوسط حسابي (3.54) وانحراف معياري (0.89) ومستوى جودة متوسطة.

2. مجال تقويم الأداء ومخرجات التعلم.

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمستوى جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، لفقرات هذا المجال، والجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمستوى جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في مجال تقويم الأداء ومخرجات التعلم مرتبة تنازلياً.

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الجودة	الرتبة
14	يتم تقييم تعلم الطلبة بعدة طرق مثل (الاختبارات العملية، عروض شفوية، اختبارات تحريرية، تقييم أداء إنشاء التعلم)	3.83	0.85	مرتفعة	1
20	توجد معايير واضحة ومعلنة لتقييم جميع عناصر البرنامج (المقررات، أساليب التدريس والتقييم، أعضاء هيئة التدريس)	3.77	0.80	مرتفعة	2
12	يسهم البرنامج الدراسي في دمج التقويم بأنواعه في العملية التعليمية	3.77	0.88	مرتفعة	3
15	يتضمن البرنامج معايير واضحة لتقييم العمل (الفرد والميداني) للطلبة.	3.76	0.93	مرتفعة	4
19	يتم تحسين البرامج في ضوء نتائج التقييم الدوري.	3.75	0.81	مرتفعة	5
18	يتم إجراء تعديلات على البرنامج نتيجة عملية التقييم الذاتي، لأعضاء هيئة التدريس والطلبة	3.73	0.91	مرتفعة	6
17	يتوفر في الكلية نظام إداري، لمراقبة جودة البرنامج المقدم بشكل دوري.	3.69	0.94	مرتفعة	7

11	يوظف البرنامج الدراسي نتائج التقويم لتحسين الممارسات والأنشطة في كلية التربية	3.67	0.86	متوسطة	8
16	تستخدم الكلية التغذية الراجعة لتقويم أداء طلبتها الخريجين من أماكن عملهم في تطوير برامجها	3.66	0.91	متوسطة	9
13	يعتمد البرنامج نتائج التقويم في توجيه عملية التعلم	3.65	0.78	متوسطة	10
المجال ككل		3.73	0.71	مرتفعة	

يبين الجدول رقم (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لكل فقرة من فقرات مجال تقويم الأداء ومخرجات التعلم والمجال ككل، ويلاحظ أنَّ المتوسطات الحسابية لهذا المجال تراوحت بين (3.83 – 3.65). أما المجال ككل فقد حصل على متوسطٍ حسابي (3.73) ومستوى جودة مرتفعة. وجاءت بالرتبة الأولى الفقرة (4) ونصها: "يتم تقييم تعلم الطلبة بعدة طرق مثل (الاختبارات العملية، عروض شفوية، اختبارات تحريرية، تقييم أداء إنشاء التعلم)"، بمتوسطٍ حسابي (3.83) وانحرافٍ معياري (0.85) ومستوى جودة مرتفعة. وجاءت بالرتبة الثانية الفقرة (10) ونصها: "توجد معايير واضحة ومعلنة لتقييم جميع عناصر البرنامج (المقررات، أساليب التدريس والتقويم، أعضاء هيئة التدريس)". بمتوسطٍ حسابي (3.77) وانحرافٍ معياري (0.80) ومستوى جودة مرتفعة. وجاءت بالرتبة قبل الأخيرة الفقرة (6) ونصها: "تستخدم الكلية التغذية الراجعة لتقويم أداء طلبتها الخريجين من أماكن عملهم في تطوير برامجها". بمتوسطٍ حسابي (3.66) وانحرافٍ معياري (0.91) ومستوى جودة متوسطة. وجاءت بالرتبة الأخيرة الفقرة (3) ونصها: "يعتمد البرنامج نتائج التقويم في توجيه عملية التعلم" بمتوسطٍ حسابي (3.65) وانحرافٍ معياري (0.78) ومستوى جودة متوسطة.

3. مجال الخبرات الميدانية.

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمستوى جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، لفقرات هذا المجال، والجدول (9) يوضح ذلك.

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمستوى جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في مجال الخبرات الميدانية مرتبة تنازلياً.

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الجودة	الرتبة
23	يقدم البرنامج تخطيطاً وافياً للتدريب الميداني	3.80	1.02	مرتفعة	1
26	يترجم البرنامج العملي مفاهيم المقررات إلى واقع تطبيقي	3.75	1.00	مرتفعة	2
24	يستخدم البرنامج التعليم المصغر لتدريب الطلبة على تطبيق المعارف والمهارات التدريسية	3.71	0.98	مرتفعة	3
30	يتم اختيار أعضاء هيئة التدريس ذو كفاءة وخبرة عالية للتدريب الميداني	3.70	0.98	مرتفعة	4
28	تفعيل المحاسبة للممارسات الميدانية لطلبة كلية التربية.	3.69	0.98	مرتفعة	5
27	يحدد البرنامج لوائح تنظيمية للتدريب الميداني يتحدد من خلالها الضوابط والمسؤوليات بين الكلية والمدارس المتعاونة	3.68	0.95	مرتفعة	6
25	يحدد البرنامج أدوار الطلبة المعلمين في التدريب الميداني بصورة واضحة ومعلنة	3.67	1.01	متوسطة	7
22	يفعل البرنامج الشراكة الاستراتيجية مع المؤسسات المجتمعية في تطوير الممارسات المهنية	3.66	1.04	متوسطة	8
29	يهتم البرنامج في تفعيل نتائج البحث التربوي في تطوير الممارسات المهنية.	3.63	0.95	متوسطة	9
21	يسهم البرنامج على تحسين مهارات الإشراف	3.56	0.88	متوسطة	10

				الميداني	
مرتفعة	0.85	3.68	المجال ككل		

يبين الجدول رقم (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لكل فقرة من فقرات مجال الخبرات الميدانية والمجال ككل، ويلاحظ أن المتوسطات الحسابية لهذا المجال تراوحت بين (3.80 - 3.65). أما المجال ككل فقد حصل على متوسط حسابي (3.68) ومستوى جودة مرتفعة، وجاءت بالرتبة الأولى الفقرة (3) ونصها: "يقدم البرنامج تخطيطاً وافياً للتدريب الميداني" بمتوسط حسابي (3.80) وانحراف معياري (1.02) ومستوى جودة مرتفعة. وجاءت بالرتبة الثانية الفقرة (6) ونصها: "يترجم البرنامج العملي مفاهيم المقررات إلى واقع تطبيقي"، بمتوسط حسابي (3.75) وانحراف معياري (1.04) ومستوى جودة مرتفعة، وجاءت بالرتبة قبل الأخيرة الفقرة (9) ونصها: "يهتم البرنامج في تفعيل نتائج البحث التربوي في تطوير الممارسات المهنية" بمتوسط حسابي (3.63) وانحراف معياري (0.95) ومستوى جودة متوسطة. وجاءت بالرتبة الأخيرة الفقرة (1) ونصها: "يسهم البرنامج على تحسين مهارات الإشراف الميداني" بمتوسط حسابي (3.56) وانحراف معياري (0.88) ومستوى جودة متوسطة.

4. مجال التنوع.

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمستوى جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، لفقرات هذا المجال، والجدول (10) يوضح ذلك.

جدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمستوى جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في مجال التنوع مرتبة تنازلياً.

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الجودة	الرتبة
31	يتضمن البرنامج التنوع في (المقررات والخطط الدراسية، الأنشطة التدريسية، البحث العلمي، الممارسات المهنية وأساليب التقييم)	3.87	0.78	مرتفعة	1
35	تفعيل دور عضو هيئة التدريس في تعزيز الهوية الوطنية وتأكيد قيم الديمقراطية والتنوع.	3.77	1.00	مرتفعة	2
36	تفعل الكلية دور الإرشاد الأكاديمي للطلاب الجامعي	3.75	0.94	مرتفعة	3
32	تحرص الكلية على توفر التنوع عند تشكيل اللجان ومجموعات العمل	3.69	0.83	مرتفعة	4
37	يثير البرنامج الدافعية لدى الأفراد والجماعات.	3.68	0.76	مرتفعة	5
38	يوفر البرنامج قاعات تدريسية ملائمة لعدد الطلبة	3.65	0.80	متوسطة	6
34	يوفر البرنامج للطلبة المعلمين تعلم طرق التعامل مع تنوع طلبتهم مستقبلاً (من حيث الجنس، أو الدين، أو العرق،.....).	3.62	0.92	متوسطة	7
40	تتنوع محتويات البرنامج الدراسي بما يتفق مع التقنيات الحديثة.	3.62	0.87	متوسطة	8
39	ينفذ البرنامج أنشطة لا صفية متنوعة (جمعيات، نوادي، رحلات).	3.51	0.93	متوسطة	9
33	توفر الكلية فرصاً متكافئة لأعضاء هيئة التدريس والطلبة والإداريين كل على حده.	3.48	0.83	متوسطة	10
المجال ككل		3.66	0.72	متوسطة	

يبين الجدول رقم (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لكل فقرة من فقرات

مجال التنوع والمجال ككل، ويلاحظ أن المتوسطات الحسابية لهذا المجال تراوحت بين (3.66 -

3.87). أما المجال ككل فقد حصل على متوسط حسابي (3.66) ومستوى جودة متوسطة.

وجاء بالرتبة الأولى الفقرة (1) ونصها: "يتضمن البرنامج التنوع في (المقررات والخطط الدراسية، الأنشطة التدريسية، البحث العلمي، الممارسات المهنية وأساليب التقييم)". بمتوسط حسابي (3.87) وانحراف معياري (0.78) ومستوى جودة مرتفعة، وجاءت بالرتبة الثانية الفقرة (5) ونصها: "تفعيل دور عضو هيئة التدريس في تعزيز الهوية الوطنية وتأكيد قيم الديمقراطية والتنوع". بمتوسط حسابي (3.77) وانحراف معياري (1.00) ومستوى جودة مرتفعة، وجاءت بالرتبة قبل الأخيرة الفقرة (9) ونصها: "ينفذ البرنامج أنشطة لا صفية متنوعة (جمعيات، نوادي، رحلات)". بمتوسط حسابي (3.51) وانحراف معياري (0.93) ومستوى جودة متوسطة، وجاءت بالرتبة الأخيرة الفقرة (3) ونصها: "توفر الكلية فرصاً متكافئة لأعضاء هيئة التدريس والطلبة والإداريين كل على حده. " بمتوسط حسابي (3.48) وانحراف معياري (0.83) ومستوى جودة متوسطة.

5. مجال مؤهلات أعضاء هيئة التدريس.

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمستوى جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، لفقرات هذا المجال، والجدول (11) يوضح ذلك.

جدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمستوى جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في مجال مؤهلات أعضاء هيئة التدريس مرتبة تنازلياً.

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الجودة	الرتبة
41	يتوفر عدد كاف من أعضاء هيئة التدريس للعمل في برامج الكلية وفقاً لاختصاصاتها	3.83	0.91	مرتفعة	1

50	تتوفر الكفاية المهنية (التربوية) اللازمة لأعضاء هيئة التدريس	3.80	0.91	مرتفعة	2
46	يختار البرنامج أعضاء هيئة التدريس وفق مواصفات أكاديمية محددة.	3.79	0.83	مرتفعة	3
45	يستخدم أعضاء هيئة التدريس تقنيات تعليمية عالية الجودة.	3.76	0.84	مرتفعة	4
48	يشترك أعضاء هيئة التدريس في المؤتمرات العلمية العالمية.	3.72	0.80	مرتفعة	5
47	يشترك أعضاء هيئة التدريس في لجان البرنامج بفاعلية.	3.72	0.85	مرتفعة	6
43	تسهم نتائج الأبحاث العلمية التي يقوم بها أعضاء هيئة التدريس في تطوير التعليم في الأردن	3.68	0.84	مرتفعة	7
49	تحديد مسؤوليات عضو هيئة التدريس (تدريسية، بحثية، خدمة مجتمع،...)	3.66	0.91	متوسطة	8
42	تتوافر الكفاية العلمية (التخصصية) اللازمة لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة.	3.62	1.03	متوسطة	9
44	يشترك البرنامج أعضاء هيئة التدريس في إيجاد الحلول الابتكارية لمشكلات البرنامج.	3.59	0.87	متوسطة	10
المجال ككل		3.72	0.73	مرتفعة	

يبين الجدول رقم (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لكل فقرة من فقرات مجال مؤهلات أعضاء هيئة التدريس والمجال ككل، ويلاحظ أنَّ المتوسطات الحسابية لهذا المجال تراوحت بين (3.59 – 3.83). أما المجال ككل فقد حصل على متوسطٍ حسابي (3.72) ومستوى جودة مرتفعة، وجاءت بالرتبة الأولى الفقرة (2) ونصها: "يتوفر عدد كافٍ من أعضاء هيئة التدريس للعمل في برامج الكلية وفقاً لاختصاصاتها" بمتوسطٍ حسابي (3.83) وانحراف معياري (0.91) ومستوى جودة مرتفعة، وجاءت بالرتبة الثانية الفقرة (1) ونصها: "تتوفر الكفاية المهنية (التربوية) اللازمة لأعضاء هيئة التدريس" بمتوسطٍ حسابي (3.80) وانحرافٍ معياري (0.91) ومستوى جودة مرتفعة، وجاءت بالرتبة قبل الأخيرة الفقرة (3) ونصها: "تتوافر الكفاية

العلمية) التخصصية (اللازمة لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة. " بمتوسط حسابي (3.62) وانحراف معياري (1.03) ومستوى جودة متوسطة، وجاءت بالرتبة الأخيرة الفقرة (5) ونصها: " يشترك البرنامج أعضاء هيئة التدريس في إيجاد الحلول الابتكارية لمشكلات البرنامج. " بمتوسط حسابي (3.59) وانحراف معياري (0.87) ومستوى جودة متوسطة.

6. مجال الموارد والحوكمة.

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمستوى جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، لفقرات هذا المجال، والجدول (12) يوضح ذلك.

جدول (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمستوى جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في مجال الموارد والحوكمة مرتبة تنازلياً.

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الجودة	الرتبة
60	توفر الإدارة نظاماً متكاملاً عالي الجودة للأمن والسلامة.	3.59	0.95	متوسطة	1
57	تتميز الإدارة بقتوات اتصال بكفافية عالية.	3.58	0.86	متوسطة	2
51	تُوفّر الكلية البنى التحتية المناسبة للتعليم كقاعات المحاضرات والمختبرات والمكتبات وتجهيزها.	3.54	1.05	متوسطة	3
59	توفر الإدارة ميزانية كافية لتلبية احتياجات الجودة	3.51	0.98	متوسطة	4
53	تحصل الكلية على موازنة تكفي جميع متطلبات العمل في البرنامج.	3.47	0.97	متوسطة	5
55	تنسق الكلية مع الكليات التربوية الأخرى في الأردن لتخطيط برامجها.	3.44	0.94	متوسطة	6

58	توفر الإدارة دليلاً إرشادياً لتعليمات البرنامج المتاحة.	3.43	0.89	متوسطة	7
54	توفر الكلية المعلومات لجميع الأطراف بشفافية.	3.43	0.97	متوسطة	8
56	تشرك إدارة الكلية أطرافاً متعدّدة في صنع القرار.	3.41	0.91	متوسطة	9
52	تُوفر الكلية منشورات واضحة للطلبة.	3.37	1.02	متوسطة	10
المجال ككل		3.48	0.84	متوسطة	

يبين الجدول رقم (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لكل فقرة من فقرات مجال الموارد والحوكمة والمجال ككل، ويلاحظ أنّ المتوسطات الحسابية لهذا المجال تراوحت بين (3.37 - 3.59). أما المجال ككل فقد حصل على متوسطٍ حسابي (3.48) ومستوى جودة متوسطة. وجاءت بالرتبة الأولى الفقرة (10) ونصّها: "توفر الإدارة نظاماً متكاملًا عالي الجودة للأمن والسلامة." بمتوسط حسابي (3.59) وانحراف معياري (0.95) ومستوى جودة متوسطة. وجاء بالرتبة الثانية الفقرة (7) ونصّها: "تتميز الإدارة بقنوات اتصال بكفاية عالية." بمتوسط حسابي (3.58) وانحراف معياري (0.86) ومستوى جودة متوسطة. وجاءت بالرتبة قبل الأخيرة الفقرة (6) ونصّها: "تشرك إدارة الكلية أطرافاً متعدّدة في صنع القرار." بمتوسط حسابي (3.41) وانحراف معياري (0.91) ومستوى جودة مرتفعة. وجاءت بالرتبة الأخيرة الفقرة (2) ونصّها: "تُوفر الكلية منشورات واضحة للطلبة." بمتوسط حسابي (3.37) وانحراف معياري (1.02) ومستوى جودة متوسطة.

7- متوسطات استجابة أفراد عيّنة الدّراسة في مستوى جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء متغيرات، الجنس، السلطة المشرفة، والرتبة الأكاديمية، ومصدر الحصول

على آخر مؤهل، وعدد سنوات الخبرة؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال على النحو الآتي:

أ- متغير الجنس:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى جودة أداء كليات

التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، تبعاً

لمتغير الجنس، كما تم اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين، ويظهر الجدول (13) ذلك.

الجدول (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى جودة أداء كليات التربية بالجامعات

الأردنية في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس واختبار (t-test)، تبعاً لمتغير

الجنس.

م	مجالات الاستبانة	مستوى متغير الجنس	عدد الأفراد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
1	مجال المفاهيمي والمعرفي (البرامج المقدمة)	ذكر	113	3.66	0.75	-1.41	0.16
		أنثى	31	3.80	0.41		
2	مجال تقويم الأداء ومخرجات التعلم	ذكر	113	3.73	0.74	-0.01	0.98
		أنثى	31	3.73	0.60		
3	مجال الخبرات الميدانية	ذكر	113	3.68	0.83	-0.19	0.84
		أنثى	31	3.71	0.92		
4	مجال التنوع	ذكر	113	3.62	0.76	-1.47	0.14
		أنثى	31	3.83	0.57		
5	مجال مؤهلات أعضاء هيئة التدريس	ذكر	113	3.71	0.74	-0.20	0.83
		أنثى	31	3.74	0.67		
6	مجال الموارد والحوكمة	ذكر	113	3.42	0.80	-1.48	0.13
		أنثى	31	3.68	0.98		
	الأداة ككل	ذكر	113	3.63	0.71	-0.80	0.41
		أنثى	31	3.75	0.62		

*الفرق دال احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

تشير النتائج في الجدول (13) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \leq \alpha)$ لمستوى جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، تبعاً لمتغير الجنس، استناداً إلى قيمة (ت) المحسوبة على الدرجة الكلية، إذا بلغت (-0.80) وبمستوى دلالة (0.41) ، وكذلك في جميع المجالات .

ب- متغير السلطة المشرفة:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، تبعاً لمتغير السلطة المشرفة، كما تم اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين، ويظهر الجدول (14) ذلك.

الجدول (14) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس واختبار (t-test)، تبعاً لمتغير السلطة المشرفة.

م	مجالات الاستبانة	مستوى متغير السلطة المشرفة	عدد الأفراد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
1	مجال المفاهيمي والمعرفي (البرامج المقدمة)	حكومية	51	3.37	0.81	-4.41	*0.00
		خاصة	93	3.87	0.54		
2	مجال تقويم الأداء ومخرجات التعلم	حكومية	51	3.73	0.71	-4.74	*0.00
		خاصة	93	3.92	0.63		
3	مجال الخبرات الميدانية	حكومية	51	3.05	0.84	-7.26	*0.00
		خاصة	93	4.05	0.63		
4	مجال التنوع	حكومية	51	3.17	0.62	-6.96	*0.00
		خاصة	93	3.93	0.63		
5	مجال مؤهلات أعضاء هيئة التدريس	حكومية	51	3.28	0.78	-5.34	*0.00
		خاصة	93	3.95	0.58		
6	مجال الموارد والحوكمة	حكومية	51	2.92	0.85	-6.22	*0.00
		خاصة	93	3.78	0.67		

*0.00	-6.33	0.70	3.19	51	حكومية	الأداة لكل
		0.54	3.92	93	خاصة	

*الفرق دال احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

تشير النتائج في الجدول (14) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 \leq \alpha$) لمستوى جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، تبعاً لمتغير السلطة المشرفة، استناداً إلى قيمة (ت) المحسوبة على الدرجة الكلية، إذا بلغت (-6.23) وبمستوى دلالة (0.00). وكذلك في جميع المجالات الدراسة لصالح فئة السلطة الخاصة..

ج- متغير الرتبة الأكاديمية:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية. ويظهر الجدول (15) ذلك.

جدول (15) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الخبرة	المجال
0.81	3.42	45	أستاذ	مجال المفاهيمي والمعرفي (البرامج المقدمة)
0.68	3.74	49	أستاذ مشارك	
0.50	3.89	50	أستاذ مساعد	
0.69	3.69	144	المجموع	
0.69	3.50	45	أستاذ	مجال تقويم الأداء ومخرجات التعلم
0.75	3.62	49	أستاذ مشارك	

0.59	4.03	50	أستاذ مساعد	
0.71	3.73	144	المجموع	
0.76	3.51	45	أستاذ	مجال الخبرات الميدانية
0.99	3.39	49	أستاذ مشارك	
0.57	4.13	50	أستاذ مساعد	
0.85	3.68	144	المجموع	
0.71	3.28	45	أستاذ	مجال التنوع
0.67	3.64	49	أستاذ مشارك	
0.62	4.03	50	أستاذ مساعد	
0.72	3.66	144	المجموع	
0.64	3.43	45	أستاذ	مجال مؤهلات أعضاء هيئة التدريس
0.83	3.64	49	أستاذ مشارك	
0.55	4.05	50	أستاذ مساعد	
0.73	3.72	144	المجموع	
0.86	3.26	45	أستاذ	مجال الموارد والحوكمة
0.94	3.35	49	أستاذ مشارك	
0.61	3.80	50	أستاذ مساعد	
0.84	3.48	144	المجموع	
0.71	3.40	45	أستاذ	الأداة ككل
0.74	3.56	49	أستاذ مشارك	
0.49	3.99	50	أستاذ مساعد	
0.69	3.66	144	المجموع	

يلاحظ من الجدول (15) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمستوى جودة أداء كليات

التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، تبعاً

لمتغير الرتبة الأكاديمية، إذ حصل اصحاب الفئة (أستاذ مساعد) على أعلى متوسط حسابي بلغ

(3.99) بالرتبة الاولى، وجاء اصحاب فئة (أستاذ مشارك) بالرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ

(3.56)، وبالرتبة الاخيرة جاء اصحاب فئة (أستاذ) بمتوسط حسابي (3.40). لتحديد فيما إذا

كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تم إجراء

تحليل التباين الأحادي، وجاءت نتائج التحليل على النحو التالي الموضح بالجدول رقم (16):

الجدول (16) تحليل التباين الأحادي في درجة جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية.

م	مجالات الاستبانة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
1	مجال المفاهيمي والمعرفي (البرامج المقدمة)	بين المجموعات	5.35	2	2.67	5.92	0.00*
		داخل المجموعات	63.74	141	0.45		
		المجموع	69.09	143			
2	مجال تقويم الأداء ومخرجات التعلم	بين المجموعات	7.28	2	3.64	7.78	0.00*
		داخل المجموعات	65.94	141	0.46		
		المجموع	73.22	143			
3	مجال الخبرات الميدانية	بين المجموعات	15.67	2	7.83	12.39	0.00*
		داخل المجموعات	89.11	141	0.63		
		المجموع	104.78	143			
4	مجال التنوع	بين المجموعات	13.11	2	6.55	14.68	0.00*
		داخل المجموعات	62.99	141	0.44		
		المجموع	76.11	143			
5	مجال مؤهلات أعضاء هيئة التدريس	بين المجموعات	9.63	2	4.81	10.14	0.00*
		داخل المجموعات	66.92	141	0.47		
		المجموع	76.55	143			

0.00*	5.91	4.00	2	8.00	بين المجموعات	6	مجال الموارد والحوكمة
		0.67	141	95.10	داخل المجموعات		
			143	103.10	المجموع		
0.00*	10.19	4.40	2	8.81	بين المجموعات		الأداة ككل
		0.43	141	60.93	داخل المجموعات		
			143	69.74	المجموع		

تشير النتائج في الجدول (16) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع مجالات الدراسة والاستمارة ككل عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لمستوى جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جميع مجالات الاستمارة، تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية، استناداً إلى قيمة (ف) المحسوبة على الدرجة الكلية، إذا بلغت (10.19) وبمستوى دلالة (0.00)، ولمعرفة الفروق في مجالات مستوى جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تم استخدام اختبار شيفيه، والجدول (17) يبين ذلك

جدول (17) اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لمجالات مستوى جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية.

المجال	مستويات متغير الرتبة الأكاديمية	المتوسط الحسابي	أستاذ	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد
مجال المفاهيمي والمعرفي (البرامج المقدمة)	أستاذ	3.42	—	0.07	0.04*
	أستاذ مشارك	3.74		—	0.55
	أستاذ مساعد	3.89			—
مجال تقويم الأداء ومخرجات التعلم	أستاذ	3.50	—	0.70	0.00*
	أستاذ مشارك	3.62		—	0.01*

–			4.03	أستاذ مساعد	
0.00*	0.75	–	3.51	أستاذ	مجال الخبرات الميدانية
0.00*	–		3.39	أستاذ مشارك	
–			4.13	أستاذ مساعد	
0.00*	*0.03	–	3.28	أستاذ	مجال التنوع
*0.00	–		3.64	أستاذ مشارك	
–			4.03	أستاذ مساعد	
0.00*	0.34	–	3.43	أستاذ	مجال مؤهلات أعضاء هيئة التدريس
*0.00	–		3.64	أستاذ مشارك	
–			4.05	أستاذ مساعد	
*0.00	0.87	–	3.26	أستاذ	مجال الموارد والحوكمة
*0.01	–		3.35	أستاذ مشارك	
–			3.80	أستاذ مساعد	
0.00*	0.49	–	3.40	أستاذ	الدرجة الكلية
*0.00	–		3.56	أستاذ مشارك	
–			3.99	أستاذ مساعد	

*الفرق دال احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يظهر من الجدول (17) أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في جميع مجالات الدراسة والدرجة الكلية لرتبة الأكاديمية حيث أنه يوجد فروق بين رتبة أستاذ و أستاذ مساعد يكون الانحياز في هذا المجال لصالح لرتبة الأستاذ المساعد بدليل ارتفاع المتوسط الحسابي لرتبة الأستاذ المساعد.

د- متغير مصدر الحصول على اخر مؤهل:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، تبعاً لمتغير مصدر الحصول على اخر مؤهل ، كما تم اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين، ويظهر الجدول (18) ذلك.

الجدول (18) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس واختبار (t-test)، تبعاً لمتغير مصدر الحصول على مؤهل آخر مؤهل.

م	مجالات الاستبانة	مستوى متغير مصدر الحصول على مؤهل آخر	عدد الأفراد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
1	مجال المفاهيمي والمعرفي (البرامج المقدمة)	عربية	101	3.97	0.50	8.74	*0.00
		أجنبية	43	3.03	0.63		
2	مجال تقويم الأداء ومخرجات التعلم	عربية	101	3.91	0.63	5.23	*0.00
		أجنبية	43	3.29	0.70		
3	مجال الخبرات الميدانية	عربية	101	3.88	0.77	4.43	*0.00
		أجنبية	43	3.23	0.87		
4	مجال التنوع	عربية	101	3.89	0.61	6.64	*0.00
		أجنبية	43	3.12	0.69		
5	مجال مؤهلات أعضاء هيئة التدريس	عربية	101	3.91	0.68	5.42	*0.00
		أجنبية	43	3.25	0.63		
6	مجال الموارد والحوكمة	عربية	101	3.65	0.80	4.05	*0.00
		أجنبية	43	3.06	0.82		
	الأداة ككل	عربية	101	3.87	0.59	6.28	*0.00
		أجنبية	43	3.16	0.66		

*الفرق دال احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

تشير النتائج في الجدول (18) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 \leq \alpha$) لمستوى جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، تبعاً لمتغير مصدر الحصول على مؤهل آخر مؤهل ، استناداً إلى قيمة (ت) المحسوبة على

الدرجة الكلية، إذا بلغت (6.28) وبمستوى دلالة (0.00). وكذلك في جميع المجالات الدراسة لصالح فئة خريجي الجامعات العربية.

هـ - متغير عدد سنوات الخبرة:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة. ويظهر الجدول (19) ذلك.

جدول (19) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	مستويات متغير عدد سنوات الخبرة	المجال
0.58	3.98	19	أقل من 5 سنوات	مجال المفاهيمي والمعرفي (البرامج المقدمة)
0.54	3.95	67	5 - أقل من 10 سنوات	
0.70	3.30	58	10 سنوات فأكثر	
0.69	3.69	144	المجموع	
0.61	3.99	19	أقل من 5 سنوات	مجال تقييم الأداء ومخرجات التعلم
0.58	3.94	67	5 - أقل من 10 سنوات	
0.67	3.39	58	10 سنوات فأكثر	
0.71	3.73	144	المجموع	
0.61	4.05	19	5 - أقل من 10 سنوات	مجال الخبرات الميدانية
0.60	3.97	67	5 - 10 سنوات	
0.97	3.24	58	10 سنوات فأكثر	
0.85	3.68	144	المجموع	
0.65	4.10	19	أقل من 5 سنوات	مجال التنوع
0.60	3.88	67	5 - أقل من 10 سنوات	
0.70	3.27	58	10 سنوات فأكثر	

0.72	3.66	144	المجموع	
0.68	4.03	19	أقل من 5 سنوات	مجال مؤهلات أعضاء هيئة التدريس
0.52	3.98	67	5 - أقل من 10 سنوات	
0.76	3.30	58	10 سنوات فأكثر	
0.73	3.72	144	المجموع	
0.58	3.73	19	أقل من 5 سنوات	مجال الموارد والحوكمة
0.60	3.81	67	5 - أقل من 10 سنوات	
0.94	3.00	58	10 سنوات فأكثر	
0.84	3.48	144	المجموع	
0.55	3.98	19	أقل من 5 سنوات	الاستبانة ككل
0.51	3.92	67	5 - أقل من 10 سنوات	
0.72	3.25	58	10 سنوات فأكثر	
0.69	3.66	144	المجموع	

يلاحظ من الجدول (19) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمستوى جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، إذ حصل اصحاب الفئة (أقل من 5 سنوات) على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.98) بالرتبة الأولى، وجاء اصحاب فئة (5 - أقل من 10 سنوات) بالرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (3.92)، وبالرتبة الأخيرة جاء اصحاب فئة (10 سنوات فأكثر) بمتوسط حسابي (3.25). لتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تم إجراء تحليل التباين الأحادي، وجاءت نتائج التحليل على النحو التالي الموضح بالجدول رقم (20)

الجدول (20) تحليل التباين الأحادي في درجة جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.

م	مجالات الاستبانة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
1	مجال المفاهيمي والمعرفي (البرامج المقدمة)	بين المجموعات	14.70	2	7.35	19.06	0.00*
		داخل المجموعات	54.39	141	0.38		
		المجموع	69.09	143			
2	مجال تقويم الأداء ومخرجات التعلم	بين المجموعات	11.09	2	5.54	12.58	0.00*
		داخل المجموعات	62.13	141	0.44		
		المجموع	73.22	143			
3	مجال الخبرات الميدانية	بين المجموعات	19.25	2	9.62	15.86	0.00*
		داخل المجموعات	85.53	141	0.60		
		المجموع	104.78	143			
4	مجال التنوع	بين المجموعات	15.66	2	7.83	18.27	0.00*
		داخل المجموعات	60.44	141	0.42		
		المجموع	76.11	143			
5	مجال مؤهلات أعضاء هيئة التدريس	بين المجموعات	16.67	2	8.33	19.62	0.00*
		داخل المجموعات	69.88	141	0.42		
		المجموع	76.55	143			
6	مجال الموارد والحوكمة	بين المجموعات	21.90	2	10.95	19.01	0.00*
		داخل المجموعات	81.20	141	0.57		

			143	103.10	المجموع	
0.00*	21.40	8.12	2	16.24	بين المجموعات	الأداة ككل
		0.37	141	53.49	داخل المجموعات	
			143	69.74	المجموع	

تشير النتائج في الجدول (20) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع مجالات الدراسة والاستمارة ككل عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لمستوى جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جميع مجالات الاستمارة، تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، استناداً إلى قيمة (ف) المحسوبة على الدرجة الكلية، إذا بلغت (21.40) وبمستوى دلالة (0.00)، ولمعرفة الفروق في مجالات مستوى جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تم استخدام اختبار شيفيه، والجدول (21) يبين ذلك

جدول (21) اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لمجالات استجابة مستوى جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.

المجال	مستويات متغير سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	أقل من 5 سنوات	من 5 إلى 10 سنوات	10 سنوات فأكثر
مجال المفاهيمي والمعرفي (البرامج المقدمة)	أقل من 5 سنوات	3.98	–	0.97	0.00*
	من 5 إلى 10 سنوات	3.95		–	*0.00
	10 سنوات فأكثر	3.30			–
مجال تقويم الأداء ومخرجات التعلم	أقل من 5 سنوات	3.99	–	0.96	0.00*
	من 5 إلى 10 سنوات	3.94		–	0.00*
	10 سنوات	3.39			–

				فاكثر	
0.00*	0.92	–	4.05	اقل من 5 سنوات	مجال الخبرات الميدانية
*0.00	–		3.97	من 5 الى 10 سنوات	
–			3.24	10 سنوات فاكثر	
0.00*	0.43	–	4.10	اقل من 5 سنوات	مجال التنوع
*0.00	–		3.88	من 5 الى 10 سنوات	
–			3.27	10 سنوات فاكثر	
0.00*	0.96	–	4.03	اقل من 5 سنوات	مجال مؤهلات أعضاء هيئة التدريس
0.00*	–		3.98	من 5 الى 10 سنوات	
–			3.30	10 سنوات فاكثر	
0.00*	0.91	–	3.73	اقل من 5 سنوات	مجال الموارد والحوكمة
0.01*	–		3.81	من 5 الى 10 سنوات	
–			3.00	10 سنوات فاكثر	
0.00*	0.93	–	3.98	اقل من 5 سنوات	الدرجة الكلية
*0.00	–		3.92	من 5 الى 10 سنوات	
–			3.25	10 سنوات فاكثر	

*الفرق دال احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)..

يظهر من الجدول (21) أن الفروق بين المتوسطات الحسابية في مستوى جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، في الدرجة الكلية وكذلك في جميع مجالات الاستبانة ما عدا مجال الموارد والحوكمة ، تعزى لأصحاب فئة خبرة الخبرة "أقل من 5 سنوات" مقارنة بالفئتين الأخيرتين. أما في مجال الموارد والحوكمة كان الفرق لصالح أصحاب فئة الخبرة "من خمس سنوات الى أقل من عشر سنوات".

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

5.1 مناقشة النتائج

5.1.1 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

5.1.2 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

5.2 التوصيات

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

تضمن هذا الفصل عرضاً لمناقشة النتائج حسب أسئلة الدراسة، والتوصيات التي تم التوصل إليها في ضوء نتائج الدراسة، وهي كما يأتي:

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على "ما مستوى جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟"

كشفت نتائج هذا السؤال في الجدول (6) أن مستوى جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كانت متوسطة على الدرجة الكلية، وجاءت مجالات الاستبانة في المستوى المتوسط والمرتفع، وجاء في الرتبة الأولى من مجالات الدراسة مجال تقويم الأداء ومخرجات التعلم بدرجة جودة مرتفعة، جاء في الرتبة الثانية من مجالات الدراسة مجال مؤهلات أعضاء هيئة التدريس بدرجة جودة مرتفعة، جاء في الرتبة الثالثة من مجالات الدراسة المجال المفاهيمي والمعرفي (البرامج المقدمة) بدرجة جودة مرتفعة، جاء في الرتبة الرابعة من مجالات الدراسة مجال الخبرات الميدانية بدرجة جودة مرتفعة، جاء في الرتبة الخامسة من مجالات الدراسة مجال التنوع بدرجة جودة متوسطة، جاء في الرتبة السادسة من مجالات الدراسة مجال الموارد والحوكمة بدرجة جودة متوسطة. تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات السبع وغالب وعبد (2010) ودراسة هندريكس (2010) ودراسة العزمي (2011) ودراسة سرهيد (2011) ودراسة الهسي (2012) ودراسة الكثيري (2014) ودراسة عبابنة (2015) ودراسة أبو العلا (2016) حيث تتراوح بين المتوسطة والقليلة، وأختلفت مع نتائج دراسات أبو دقة (2009) والسالوس

والميمان(2010) والعتيبي والربيع(2012) التي جاءت فيها تقديرات تحقيق المعايير كبيرة ومرتفعة. وقد يعود ذلك إلى أن تطبيق معايير مثل معايير "إنكيت" يحتاج إلى مزيد من الجهود للوصول إلى هذه المعايير، فكانت درجة تطبيقها متوسطة وقليلة. أما بالنسبة للمجالات فقد تمت مناقشتها كما يأتي:

1. مجال تقويم الأداء ومخرجات التعلم: تعتقد الباحثة أنّ حصول مجال تقويم الأداء ومخرجات التعلم على الرتبة الاولى، يعود الى أن مستوى جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير إنكيت جاء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، الى أن كليات التربية تولي أهمية عالية لتقويم الأداء ومخرجات التعلم وتستخدم أدوات مناسبة تتصف بالموضوعية ومتنوعة. وهناك معايير معلنة وواضحة ومحددة، علاوة على الاستفادة الدائمة من التغذية الراجعة مما جعل هذا المجال يأخذ الرتبة الاولى وبمستوى مرتفع. تتفق هذه الدراسة مع دراسة ابو دقة(2009) والسالوس والميمان(2010) والعتيبي والربيع(2012) وتختلف مع دراسة عون(2010)،

2. مجال مؤهلات أعضاء التدريس: ترى الباحثة ان حصول مجال مؤهلات أعضاء التدريس على الرتبة الثانية، يعود الى ان مستوى جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير إنكيت جاء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، إلى أن وجود هيئة مستقلة للاعتماد الأكاديمي تشرف بشكل مباشر على أعضاء هيئة التدريس ومؤهلاتهم ومصادر هذه المؤهلات ضمن معايير عالمية. من هنا جاءت تقديرات أعضاء هيئة التدريس مرتفعة بسبب قناعاتهم بالتنوع في مصادر المؤهلات ورتب أعضاء هيئة التدريس ودرجة كفايتها في كل تخصص وبرنامج في كليات التربية. مما جعل هذا المجال يأخذ الرتبة الثانية وبمستوى مرتفع، فاتفقت

هذه الدراسة مع دراسة العتيبي والربيع (2012) ودراسة المالكي (2010) واختلفت مع دراسة الهاجري (2012).

3. مجال المفاهيمي والمعرفي (البرامج المقدمة): تعتقد الباحثة أن حصول مجال المفاهيمي والمعرفي (البرامج المقدمة) على الرتبة الثالثة، يعود إلى أن مستوى جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير إنكيت جاء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، إلى أن البرامج الأكاديمية المقدمة ترتبط بأهداف الكلية التي بدورها ترتبط بأهداف الجامعة الإستراتيجية والتي تحقق انسجام وتناغم مع الاستراتيجية الوطنية لربط البرامج بحاجة سوق العمل. مما ينعكس إيجاباً على نوعية الخريج في سبيل بناء المعرفة. مما جعل هذا المجال يأخذ الرتبة الثالثة وبمستوى مرتفع، اتفقت هذه الدراسة مع دراسة العتيبي والربيع (2012) واختلفت مع دراسة عابنة (2015).

4. مجال الخبرات الميدانية: تعتقد الباحثة أن حصول مجال الخبرات الميدانية على الرتبة الرابعة، يعود إلى أن مستوى جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير إنكيت جاء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، إلى أنها تركز على الخبرات الميدانية بشكل كبير خصوصاً في إعداد المعلمين والقيادات التربوية، وهذا يجب أن ينعكس من خلال البرامج المقدمة، إذ يجب أن يحتوي البرنامج الواحد على مواد دراسية تتعلق بالتطبيق الميداني ومواد دراسية في وسط البرنامج تقيس هذه المواد الجانب التطبيقي الميداني للمواد الدراسية التي سبق للطالب أن درسها. مما جعل هذا المجال يأخذ الرتبة الرابعة وبمستوى مرتفع، تتفق هذه الدراسة مع دراسة العتيبي والربيع (2012) وتختلف مع دراسة سرهيد (2011) ودراسة العزمي (Alazmi, 2011) وعابنة (2015).

5. مجال التنوع: تعتقد الباحثة ان حصول مجال التنوع على الرتبة الخامسة، يعود الى ان مستوى جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ومن هنا تبرز أهمية هذا المجال انه تصميم الجامعات الأردنية برامجها بحيث تراعي التنوع في الطلاب المقبولين مع مراعاة الفروق الفردية بينهم، والتنوع في المهام التي يقوم بها الخريجين والتنوع في مراحل التدريس، وامكانية التعامل والعمل مع فئات مختلفة من الطلاب وفق معايير محدده، نحتاج الى تنوع طرائق التدريس واساليبه في اي موقف تعليمي وفي اي فصل وفي اي مرحلة لان الطلبة الذين نود تعليمهم لا يتعلمون بطريقة واحدة وبينهم اختلافات متعدّدة تؤثر على رغباتهم في التعلم وفي قدرتهم على التعلم وعلى سرعتهم في التعلم وعلى ما يفضلونه من طرائق التعليم والتعلم. مما جعل هذا المجال يأخذ الرتبة الخامسة وبمستوى متوسط، اتفقت هذه الدراسة مع دراسة سرهيد(2011) والعتيبي والربيع(2012) ودراسة الهاجري(2012). واختلفت مع دراسة كل من عون(2010) والعزمي(2011) (Alazmi , 2011) وعابنة(2015).

6. مجال الموارد والحوكمة: تعتقد الباحثة إنّ حصول مجال الموارد والحوكمة على الرتبة السادسة، يعود إلى أنّ مستوى جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ومن هنا تبرز أهمية هذا المجال يرتبط بتحقيق رسالة واهداف المؤسسة التعليمية بدرجة توافر الموارد البشرية، الموارد المالية، والموارد الفنية، والموارد المادية، المناسبة ومدى الحصول عليها لذا يجب ان تتوفر هذه الموارد وأن يتم تحليل وتقييم فعالية وكفاءة استخدامها بشكل مستمر وفق معايير محدده، وتوافر نظام كامل وشامل يشمل السياسات والاجراءات اللازمة لمراقبة الجوانب المادية والادارية المتعلقة بموارد المؤسسة التعليمية. مما جعل هذا المجال يأخذ الرتبة السادسة وبمستوى متوسط، اتفقت هذه الدراسة مع

دراسة كل من والعزمي (Alazmi , 2011) وسرهيد (2011) واختلفت مع دراسة كل من العتيبي والربيع (2012) والهاجري (2012) وعوض (2015) وعبابنه (2015).

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي ينص: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة في مستوى جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء (الجنس، السلطة المشرفة، والرتبة الأكاديمية، ومصدر الحصول على آخر مؤهل، وعدد سنوات الخبرة)؟

تمت مناقشة هذا السؤال حسب متغيراته وكما يأتي:

1. الجنس: أظهرت النتائج في الجدول (13):

أ. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) حول مستوى جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، تبعاً لمتغير الجنس، استناداً إلى قيمة (ت) المحسوبة على الدرجة الكلية. وتعتقد الباحثة أنّ هذه نتيجة الى تشابه الإجابات لأفراد عينة الدراسة، من حيث مستوى جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس التي تخدم عملية سير العملية التربوية، مما يشير الى انه لا توجد فروق بين مستوى تقييم الذكور والاناث لبرنامج تطبيق معايير انكيت في الجامعات الحكومية، وتنظيم واستضافة الفعاليات والمحاضرات العامة حول جودة أداء كليات التربية في الجامعات الحكومية والخاصة الأردنية، وتوفير بيئة تعليمية مجتمعية من خلال التعاون مع الجامعات والمؤسسات الوطنية، والمساهمة بفكر جديد في بناء مجتمع المعرفة، وتنمية

القدرة على استخدام تكنولوجيا المعلومات في التعليم والتعلم، اتفقت هذه الدراسة مع دراسة الشريع والعازمي (2012) والهاجري (2012) واختلفت مع دراسة العتيبي والربيع (2012).

2. السلطة المشرفة: أظهرت النتائج في الجدول (14):

أ. يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) حول مستوى جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، تبعاً لمتغير السلطة المشرفة، استناداً إلى قيمة (ت) المحسوبة على الدرجة الكلية. في جميع مجالات الدراسة.

ترى الباحثة أن السلطة المشرفة في الجامعات الأردنية حيث يوجد هناك اختلاف بين استجابات افراد الدراسة تبعاً للسلطة المشرفة (حكومية، خاصة) في وصف مستوى جودة أداء معايير انكيت في كليات التربية بالجامعات الأردنية، يظهر أنه يوجد فروق بين رتبة حكومية و خاصة يكون الانحياز في هذا المجال لصالح جهة السلطة المشرفة الخاصة بدليل ارتفاع المتوسط الحسابي، وترى الباحثة أن جهة الاشراف الخاصة هي اكثر تطبيق من ناحية الرقابة الجامعية على القوانين والانظمة الجامعية والاكثر اطلاع عليها، وأكثر معرفة من ذوات سلطة الاشراف الحكومية حيث تعمل على تطوير وتنمية كليات الجامعية وتحسين الأداء من ناحية الجودة والاشراف.

3. الرتبة الأكاديمية: أظهرت النتائج في الجدول (17):

أ. يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) حول مستوى جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية، استناداً إلى قيمة (ف) المحسوبة على الدرجة الكلية. في جميع مجالات الدراسة.

تري الباحثة إنَّ اختلاف الرتب الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، لذا هناك اختلافات بين الرتب الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس (أستاذ، أستاذ مساعد، أستاذ مشارك) في وصف مستوى جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية، يظهر أنه يوجد فروق بين رتبة أستاذ و أستاذ مساعد يكون الانحياز في هذا المجال لصالح رتبة الأستاذ المساعد بدليل ارتفاع المتوسط الحسابي لرتبة الأستاذ المساعد، وقد يعود ذلك إلى تعود أعضاء هيئة التدريس برتبة أستاذ مساعد على ممارسات الكلية ومساهماتهم في إرسائها، بينما يعتقد أعضاء هيئة التدريس من رتبة أستاذ مشارك وأستاذ أن الممارسات في الكلية أقل من الطموح ولا تتصفهم وإنما يتم فيها ارضاء فئة أستاذ مساعد. واطلاعها على مستوى جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية وأهميتها تجعل هذه الفئة تعطي تقديرا مختلفا عن باقي الفئات، اتفقت مع نتائج عابنة(2015) واختلفت مع الهاجري(2012) وأبو العلا(2016).

4. مصدر الحصول على مؤهل اخر: أظهرت النتائج في الجدول (18):

أ. يوجد فروق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ حول مستوى جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، تبعاً لمتغير مصدر الحصول على مؤهل اخر، استنادا إلى قيمة (ت) المحسوبة على الدرجة الكلية. وكذلك في جميع المجالات الدراسة.

وتري الباحثة إنَّ مصدر الحصول على اخر مؤهل في الجامعات الأردنية حيث يوجد هناك اختلاف بين جهة مصدر الحصول على اخر مؤهل (عربية، اجنبية) في وصف مستوى جودة أداء معايير انكيت في كليات التربية بالجامعات الأردنية، يظهر أنه يوجد فروق بين رتبة عربية و أجنبية يكون الانحياز في هذا المجال لصالح لجهة مصدر الحصول على

آخر مؤهل للجامعات العربية بدليل ارتفاع المتوسط الحسابي، تعتقد الباحثة إنّ الجامعات العربية هي المفضلة لدى افراد عينة الدراسة يعود ذلك لعدة اسباب هي سهولة الدراسة في الجامعات العربية اكثر من غيرها، المستوى المتطور للجامعات العربية من حيث البنى التحتية وتوفر الخدمات الالكترونية وغيرها، وطبيعة التعامل مع أعضاء هيئة التدريس والطلبة، والتنوع في التخصصات المرغوبة لدى الطلبة، تطبيق القوانين والانظمة الجامعية وسلطة الاشراف على الجامعات العربية التي بدورها تعمل على تطوير وتنمية كليات الجامعية وتحسين الأداء من ناحية الجودة والاشراف، اتفقت مع نتائج عباينة(2015)

5. عدد سنوات الخبرة: أظهرت النتائج في الجدول (21):

أ. يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) حول مستوى جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جميع مجالات الدراسة، تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، استناداً إلى قيمة (ف) المحسوبة على الدرجة الكلية.

ترى الباحثة إنّ عدد سنوات الخبرة لأعضاء هيئة التدريس قلت أم كثر، لها تأثير في اظهار تباين في استجابات افراد عينة الدراسة في مستوى جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية، وترى الباحثة أنّ ذوي الخبرات المرتفعة جاءت استجاباتهم أقل من ذوي الخبرات الأقل وذلك لمعرفتهم العميقة بأهمية الجودة والمعايير ودرجة توافرها. بينما الأقل خبرة جاءت إجاباتهم مرتفعة بسبب عدم تعمقهم في الوضع القائم. لذلك جاءت النتائج لصالح فئة الأقل من 5 سنوات، فاختلقت هذه الدراسة مع كثير من الدراسات ومنها دراسة أبو العلا(2016) وعباينة(2015).

يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) حول مستوى جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جميع مجالات الدراسة، تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، حيث تعزى هذه الفروق لصالح فئة سنوات الخبرة (من 5 الى أقل من 10 سنوات)، تعتقد الباحثة ان أعضاء هيئة التدريس من ذوات الخبرة من 5 الى أقل من 10 سنوات هم الأكثر اطلاع وأكثر معرفة من ذوات المؤهلين من أعضاء هيئة التدريس في تقدير تكلفة تطبيق الخطط الاستراتيجية ومصروفات التعليم خلال سنوات تطبيقها ومعايير ضبط الجودة والأداء.

التوصيات

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها يوصى بما يأتي:

- أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الأول أنّ مستوى أداء كليات التربية في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كانت متوسطة، وعليه يوصى بتعميم النتائج على الجامعات الخاصة والحكومية في العاصمة عمان من خلال:
- إشراك أعضاء هيئة التدريس في إيجاد الحلول الابتكارية للمشكلات التي تواجه البرنامج.
- توظيف التغذية الراجعة في الكليات لتقويم أداء طلبتها الخريجين.
- تشكيل وحدات تقويم ذاتي بكليات التربية والعمل على تدريبها للقيام بالمساعدة في نشر الثقافة، وفي القيام بعمليات التقويم الذاتي.
- تحسين مهارات الإشراف الميداني.
- تحديد مسؤوليات عضو هيئة التدريس.
- توفير منشورات واضحة للطلبة.
- إجراء دراسات مستقبلية وربط معايير إنكيت بجودة الأداء، والميزة التنافسية.

المراجع

6.1 المرجع باللغة العربية

6.2 المرجع باللغة الإنجليزية

المراجع باللغة العربية:

- أبو العلا، ليلي محمد(2016). درجة تطبيق معايير المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين (NCATE) في كلية التربية بجامعة الطائف. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 12(1)، 101-115.
- أبو جاسر، محمد حسين عبد الهادي(2012). دور المشرف التربوي في تنمية كفايات تكنولوجيا المعلومات لمعلمي المرحلة الثانوية بفلسطين وفق المعايير الدولية.(رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.
- أبو دقة، سناء إبراهيم (2009). تقويم جودة البرامج الأكاديمية بالجامعات الإسلامية بغزة من وجهة نظر الخريجين. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 10(2)، 87-117.
- أحمد، إبراهيم أحمد(2003). *الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية*. الإسكندرية: دار الوفاء لنديا الطباعة والنشر.
- الأشول، شاكرا(2016). "جودة التعليم في الوطن العربي". المدونة، موقع إلكتروني تمت زيارته بتاريخ 2017/11/17 على الرابط:
- http://www.huffpostarabi.com/shaker-alashuel/post_13208_b_12007634.htm
- البحيري، خلف محمد (2005). إدارة الاعتماد المهني لإعداد المعلم بالجامعات العربية، *المؤتمر القومي السنوي الثاني عشر لمركز تطوير التعليم الجامعي، تطوير أداء الجامعات العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة ونظم الاعتماد*، جامعة القاهرة.
- البخاري، محمد بن إسماعيل (1998). *صحيح البخاري*، الرياض: بيت الأفكار الدولية، مسند النساء، باب: سيرين أخت مارية، ح776، 306.
- البناء، رياض رشاد (2007). إدارة الجودة مفهومها وأسلوب إرسائها مع توجهات الوزارة في تطبيقها في مدارس المملكة، *المؤتمر السنوي الواحد والعشرون للتعليم الإعدادي للفترة من 24-25 يناير*.
- بومدين، يوسف(2007). إدارة الجودة الشاملة والأداء التميز. *مجلة الباحث*، جامعة ورفلة، (5)، 2-37.
- الترتوري، محمد عوض (2006). إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات، عمان: دار المسيرة.
- جرجيس، بسام يونس (2013). درجة التزام معلمي محافظة الزرقاء بالمعايير الوطنية في مجال تقييم تعلم الطلبة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 21(1)، 535-566.

الحولي، عليان عبد الله (2004). تصور مقترح لتحسين جودة التعليم الجامعي الفلسطيني. ورقة عمل أعده لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني الذي عقده برنامج التربية ودائرة ضبط النوعية، للفترة بين 3-5 يونيو، جامعة القدس المفتوحة، رام الله .

حيدر، عبد اللطيف حسين(2008).معايير أداء المعلم بين ضمان الجودة وتمهين التعليم، ورقة عمل مقدمة من مكتب التربية العربي لدول الخليج الى اللقاء الاول عن المعلم العربي لوضع "إطار استرشادي للمعايير"، القاهرة

الخطيب، محمد شحات (2003). الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في التعليم. ط1. الرياض: دار الخريجين. خليل، عمر سيد (2007). مؤشرات ضمان جودة التعليم العالي في ضوء مفهوم الجودة الشاملة، مجلة كلية التربية، 23(2)، 527-537.

خليل، محمد احمد(2005). مفهوم الجودة التعليمية ومدى تأثيرها على الأداء الأكاديمي من واقع جامعة قطر، ندوة الإدارة الاستراتيجية في مؤسسة التعليم العالي، جامعة الملك خالد، أبها.

درندري، إقبال وهوك، طاهرة (2007). "دراسة استطلاعية لأداء بعض المسؤولين وأعضاء هيئة التدريس عن إجراءات تطبيق أنشطة التقييم وتوكيد الجودة في الجامعات والكليات السعودية"، مؤتمر الجودة في التعليم العام، اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) في الفترة من 28-29 ربيع الآخر .

دوهيرتي، جيفري (1999). تطوير نظم الجودة في التربية. ترجمة: الأحمد، عدنان وآخرون، دمشق: المركز العربي للتعبير والترجمة والتأليف والنشر.

الرمحي، وفاء (2013). تقييم برامج إعداد المعلمين في جامعة بيرزيت بناءً على معايير وكالة ضمان الجودة البريطانية. ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي والمنعقد في جامعة الزيتونة الأردنية، في الفترة من 2-4/4/2014.

رمضان، صلاح السيد عبده (2005). تطوير نظم إعداد المعلمين بكليات التربية في سلطنة عمان في ضوء معايير الجودة الشاملة (دراسة ميدانية). مجلة كلية التربية، بينها 15(60)، 34-57.

الزهرائي، محمد بن راشد (2009). تصور مقترح لتطوير أدوات قياس تحصيل الطلاب وفق معايير الجودة الشاملة بوزارة التربية والتعليم. (اطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة ام القرى، مكة المكرمة.

السالوس، منى على والميمان، بدرية صالح (2010). نحو معايير أكاديمية لجودة إعداد المعلم في كليات التربية بجامعة طيبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. اللقاء السنوي الخامس عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، تطوير التعليم رؤى ونماذج ومتطلبات. الرياض.

- السامرائي، مهدي (2007). إدارة الجودة الشاملة في القطاعين الإنتاجي والخدمي. ط1، عمان : دار جرير للنشر والتوزيع.
- السبع، سعاد سالم وغالب، أحمد حسان وعبد، سماح عبد الوهاب على (2010). تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة، *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، 3(5)، 96-130.
- سرهيد، سعود عبيد (2011). إمكانية تطبيق معايير انكيت (NCATE) في الأقسام التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية .
- سكر، ناجي رجب(2006). تقويم أداء جامعة الأقصى بغزة كخطوة على طريق تحقيق جودتها الشاملة، *المؤتمر العربي الأول جودة الجامعات ومتطلبات الترخيص والاعتماد*، المنظمة العربية للتنمية الإدارية وجامعة الشارقة، والإمارات العربية المتحدة، الشارقة .
- شحادة، نعمان(2009). *التعلم والتقويم الأكاديمي*، ط1. عمان: دار الصفاء.
- الشرع، سعد رغيان والعازمي، مزنة سعد(2012). مدى تطبيق كلية التربية بجامعة الكويت لمعيار الإنكيت NCATE الخاص بالخدمات الطلابية من وجهة نظر طلابها. *المجلة التربوية*، 26(2)، 13- 52.
- الصرايرة، خالد أحمد و العساف، ليلي(2008). إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بين النظرية والتطبيق. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، (1)، 39-40.
- الطائي، رعد عبد الله(2008). إدارة الجودة الشاملة، ط1. عمان: دار اليازوري.
- عبابنة، صالح أحمد (2015). " تقييم جودة أداء كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية في ضوء معايير "إنكيت" لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس". *مجلة العلوم التربوية*، 42(3)، 767-788.
- العباد، عبد الله إبراهيم .(2009). *متطلبات تطبيق نظام الاعتماد الأكاديمي كمدخل لتطوير كليات التربية في الجامعات السعودية*. (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- عبد الجواد، عصام الدين نوفل(2000). " ضبط الجودة المفهوم-المنهج- الآليات والتطبيقات التربوية". *مجلة التربية*، (33)، 72- 87 .
- العتيبي، منصور والربيع، على (2012). "تقويم برامج كلية التربية بجامعة نجران في ضوء معايير NCATE". *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، 1(9)، 559-586.
- عزب، محسن عبد الستار(2008). *تطوير الإدارة المدرسية في ضوء معايير الجودة الشاملة*، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

العضاضي، سعيد (2012). معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي دراسة ميدانية. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، 5(9)، 66-99.

عطية، محسن علي (2009). الجودة الشاملة و الجديد في التدريس، ط1، عمان: دار صفاء للنشر و التوزيع.

عليما، صالح ناصر (2004). إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية- التطبيق و مقترحات التطوير. ط1. عمان: دار الشروق للنشر و التوزيع.

عليما، صالح ناصر (2008). إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية. ط1. عمان: دار الشروق للنشر و التوزيع.

العمرى، جمال بن فواز (2017). تقييم درجة تطبيق معايير هيئة اعتماد البرامج التربوية الأمريكية "الكيب" (CAEP) في كلية التربية بجامعة طيبة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية. ندوة التقويم في التعلم الجامعي بتاريخ 2017/5/9، كلية التربية، جامعة الجوف.

عوض، منير سعيد على (2015). "تقويم برنامج إعداد معمم التكنولوجيا في كلية التربية بجامعة الأقصى بغزة في ضوء معايير الجودة الشاملة". مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 23 (1)، 139-271.

عون، وفاء (2010). دراسة تقييمية لمدى تطبيق معايير NCATE في كلية التربية للبنات بجامعة الملك سعود. ندوة التعليم العالي للفتاة. جامعة طيبة.

الغامدي، عمير بن سفر عمير (2012). التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات السعودية في ضوء معايير المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد تعليم المعلمين (NCATE) تصور مقترح (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (2008). الجودة في التعليم، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الكثيري، نوره علي (2014). "مدى تطبيق أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود لمعايير NCATE في مجال الخبرات الميدانية من وجهة نظرهم". مجلة كلية التربية بينها، 1 (97)، 1-32.

كمال، سفيان عبد اللطيف (2004). إطار عام لضمان النوعية الجيدة للتعليم الفلسطيني . ورقة عمل مقدمة لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني، للفترة من 3-7/5، جامعة القدس المفتوحة ، فلسطين.

ليلى، ستييف (2007). نحو معايير مهنية لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين: نموذج "إنكيت" (NCATE)، (ترجمة صالح بن عبد العزيز النصار)، اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن).

المالكي، حمدة محمد (2010). تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في مدارس التعليم الثانوي العام من وجهة نظر القيادات التربوية بمحافظة جدة (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

- مجاهد، عطوه محمد (2007). *ثقافة المعايير والجودة في التعليم*. دار الجامعة الجديدة.
- مجاهد، عطوه محمد (2008). *المدرسة والمجتمع في ضوء مفاهيم الجودة*. دار الجامعة الجديدة.
- مجمع اللغة العربية (1987): *معجم علم النفس والتربية*. القاهرة: الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية.
- مجيد، سوسن شاكر (2014). *الجودة في المؤسسات والبرامج الجامعية*، عمان : دار صفاء للنشر والتوزيع.
- مجيد، سوسن شاكر والزيادات، محمد عواد(2008). *الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العام والجامعي*، عمان: دار الصفاء للطباعة والنشر.
- محجوب، بسمان فيصل (2003). *إدارة الجامعات العربية في ضوء المواصفات العالمية*. دراسة تطبيقية لكليات العلوم الإدارية والتجارية، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة
- محمد، مجدي إبراهيم (2013). *جودة الأداء*. الإسكندرية: دار الوفاء.
- مخير، عبد العزيز جميل(2005). *الطريق إلى الجودة والاعتماد الأكاديمي في الجامعات العربية*. ندوة الإدارة الاستراتيجية في مؤسسات التعليم العالي، جامعة الملك خالد بالتعاون مع المنظمة العربية للتنمية الإدارية - أبها - المملكة العربية السعودية من الفترة : 12 - 14 نوفمبر.
- مدوخ، نصر الدين(2008). *معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية بمحافظة غزة وسبل التغلب عليها*. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- معايير المجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلم NKATE (2008). *مجلة المعرفة* ، تم استرجاعه من الموقع الإلكتروني بتاريخ 2017/7/10
- http://www.almarefh.net/show_content_sub.php?CUV=369&SubModel=138&ID=625
- المغربي، محمد (2009). *الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات إعداد المعلمين كوسيلة لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العام، المنتدى الثاني للمعلم، رؤية جديدة نحو تطوير أداء المعلم، كلية التربية الأساسية، 29 أبريل*.
- وزارة التعليم العالي الأردني(2015). *التعليم العالي والبحث العلمي في الأردن مسيرة التعليم العالي في ربع قرن وعهد جلالة الملك عبد الله الثاني ابن الحسين* تم استرجاعه من الموقع الإلكتروني بتاريخ 7/10
- <http://www.mohe.gov.jo/ar/Documents/25.pdf>:2017
- الملاح، منتهى(2005). *درجة تحقيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية في محافظات الضفة الغربية كما يراها أعضاء هيئة التدريس*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الوطنية كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح، نابلس، فلسطين.

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

النجار، منى (2010). دراسة لمدى تحقيق كلية التربية جامعة الأزهر بغزة لأهدافها من وجهة نظر طلبتها. مجلة جامعة الأزهر بغزة (سلسلة العلوم الإنسانية)، غزة، فلسطين، 12(1)، 685- 722

الهاجري، عهود (2012). واقع تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي للمجلس الوطني لاعتماد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية NCATE برامج إعداد المعلم بجامعة الكويت.(رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الكويت، الكويت.

الهسي، جمال حمدان إسماعيل (2012). واقع إعداد المعلم في كليات التربية بجامعات قطاع غزة في ضوء معايير الجودة الشاملة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

الوادي، محمود حسين (2009). إدارة الجودة الشاملة والخدمات المصرفية. عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

المراجع باللغة الانجليزية:

- Alazmi, M. (2011). The extent of applying NCATE Academic Accreditation Standards in Faculty of Education at Kuwait University, **Delhi business Review**, 12(1), 51-67.
- Babiker, A. (2007). "**Quality a assurance and Accreditation in the Arab Region**". In: Higher Education in the Word, GUNI Series on Social Commitment of Universities, Palgrave Macmillan, New york.
- Dilshad, M. (2010). Quality Indictors in Teacher Education Programmers. **Pakistan Journal of Social Sciences**, 30 (2),p 401-411
- Ellis ,R,(1993).Author Title Institution Isbn Pub Date Note Available From Pub, **Quality Assurance for university teaching. Society for Research into Higher**, ISBN-0-335-19025-1.
- Hendricks, A.(2010) **Teaching Teachers: A Study of Teacher Educators Perceptions of the Effect of Meeting Mandated NCATE Standards**. Ph. D Dissertation, Isabelle Farrington College of Education, Sacred Heart University.
- Ingvanson, L & Kleinhenz, E.(2007).**Teacher Education Accreditation: A Review of National and International Trends and Practices** Australian Council for Educational Research (ACER).

- Kirchner, A. & Norman, A. (2014). Evaluation of electronic assessment systems within the USA and their ability to meet the National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE). **Journal of Educational Assessment, Evaluation and Accountability**, 26 (4), 393-407
- Mishra, J. (2006). **Quality Assurance in Higher Education**, an Introduction, Published by National Assessment and Accreditation Council & Commonwealth, NACC Publication. Karnataka. India. Available at <http://www.naacindia.org>.
- Mortimore, P. (1991). "Measuring Educational Quality", **British Journal of Educational Studies**, 39 (1), 21-31.
- National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE). (2003). **the Benefits of Professional Accreditation in Teacher Preparation**. Retrieved from www.ncate.org/ncate/ncaterol.htm, at 10/8/2017.
- Reusser, J. (2007). An assessment system for teacher education program quality improvement, **International Journal of Education management**. 21 (2), 105-113.

الملاحق

-الملحق الأول: الإحصاءات الرسمية لتوزيع أعضاء هيئة التدريس على الجامعات

-الملحق الثاني: أداة الدراسة بصورتها الأولية

- الملحق الثالث: أسماء المحكمين

- الملحق الرابع: أداة الدراسة بصورتها النهائية

- الملحق الخامس: كتاب تسهيل مهمة من جامعة الشرق الأوسط إلى التعليم العالي

- الملحق السادس: كتاب تسهيل مهمة من وزارة التعليم العالي إلى جامعة الزيتونة، والإسراء، والعلوم الإسلامية، والبتراء

- الملحق السابع: كتاب تسهيل مهمة من وزارة التربية والتعليم إلى الجامعة الأردنية

الملحق (2)

أداة الدراسة بصورتها الأولية.

سعادة الأستاذ الدكتور الفاضل :..... وفقه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد

تقوم الباحثة بإعداد رسالة ماجستير عن " جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، إذ تهدف الدراسة إلى تقييم جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، كما تهدف إلى معرفة درجة اختلاف وجهات النظر باختلاف متغيرات الجنس، والسلطة المشرفة، والرتبة الأكاديمية، ومصدر الحصول على آخر مؤهل، وعدد سنوات الخبرة.

ولتحقيق هذا الغرض تم تطوير استبانة وقد صممت وفقاً لتدرج ليكرت الخماسي على النحو التالي: (مرتفعة جداً، مرتفعة، متوسطة، منخفضة، منخفضة جداً).

ونظراً لما تتمتعون به من مكانة تربوية مهمة وخبرة في هذا المجال، ولأهمية رأيكم السديد في تحقيق أهداف هذه الدراسة، نرجو التكرم بتحكيم هذه الاستبانة، وإبداء رأيكم عن عباراتها من حيث انتمائها للمحور أو عدم انتمائها، ومدى مناسبة الصياغة اللغوية للعبارات.

الباحثة:

منال هاني حسن قطيشات

م	الفقرات	مدى انتماء الفقرة لاستراتيجيات النظرية البنائية الاجتماعية		دقة الصياغة اللغوية وسلامتها		التعديل المقترح
		منتمية	غير منتمية	مناسبة	غير مناسبة	
المجال الأول: المفاهيمي والمعرفي (البرامج المقدمة)						
1.	يعبر البرنامج (الخطة الدراسية) عن الرؤية والرسالة لكل من القسم والكلية					
2.	يستطيع الطلبة الخريجين استخدام معرفتهم العلمية في تسهيل تعلم طلبتهم.					
3.	ينمي البرنامج قدرات المعلمين على ربط المعرفة العلمية التي سيدرسونها مع طرق التدريس المناسبة لها					
4.	يتيح البرنامج لأعضاء هيئة التدريس والطلبة استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتوظيفها في عمليتي التعليم والتعلم					
5.	الاسس المعرفية الموجهة للأنشطة والممارسات في كليات التربية(بحوث، نظريات، سياسات،.....)					
6.	يوفر البرنامج للطلبة الخريجين المقدرة على توفير بيئات إبداعية لتعلم طلبتهم .					
7.	يسمح البرنامج للطلبة الخريجين بإتقان طرق جمع البيانات والمعلومات وتبويبها وتوثيقها واستخدامها في تعليمة مستقبلا.					
8.	ينمي البرنامج قدرات الطلبة المعلمين على استخلاص نتائج البحوث التربوية وتوظيفها في عملهم مستقبلا					
9.	يحقق البرنامج تكامل المقررات التربوية بحيث تضمن الإعداد الجيد للطلاب					
10.	يحرص البرنامج على ربط مفردات المقررات مع خصائص المجتمع الأردني والخطة الاستراتيجية لتطوير التعليم في الأردن .					
11.	يظهر الطلبة الخريجين اتساقا لسلوكهم الصفي مع إيمانهم بمقدرة جميع طلابهم على التعلم.					
12.	يحقق البرنامج للطلبة الخريجين المقدرة على فهم النظريات التربوية وتطبيقها في عمله.					
13.	تدعم الجامعة أنشطة البحث والتطوير ماليا ومعنويا					
14.	مواءمة البرامج الدراسية لمعايير الاعتماد الأكاديمي					
15.	يسهم البرنامج في بناء مجتمع المعرفة.					
16.	يغرس البرنامج اخلاقيات المهنة الداعمة للتميز					
17.	يصف البرنامج المقررات الدراسية وفق نماذج الاعتماد الأكاديمي .					
18.	يوضح البرنامج طرق واساليب بناء المعرفة لدى الطالب المعلم					
19.	يفعل البرنامج استراتيجيات التدريس الحديث (التعلم الحقيقي-النشط-التفكير الناقد-حل					

م	الفقرات	مدى انتماء الفقرة لاستراتيجيات النظرية البنائية الاجتماعية		دقة الصياغة اللغوية وسلامتها		التعديل المقترح
		منتمية	غير منتمية	مناسبة	غير مناسبة	
	المشكلات.....)					
20.	يستطيع البرنامج تحديد اساليب المخرجات التعليمية					

أقترح إضافة بعض الفقرات وهي:

.....

.....

.....

.....

م	الفقرات	مدى انتماء الفقرة لاستراتيجيات النظرية البنائية الاجتماعية		دقة الصياغة اللغوية وسلامتها		التعديل المقترح
		منتمية	غير منتمية	مناسبة	غير مناسبة	
المجال الثاني: التقييم والتقويم الأداء ومخرجات التعليم						
1.	يفعل نتائج التقييم لتحسين الممارسات والانشطة في كليات التربية					
2.	يُدمج التقنية المناسبة لنظم التقويم في كليات التربية					
3.	يفعل نتائج التقييم في توجيه عملية التعلم.					
4.	يستخدم نظم واساليب جمع وتحليل المعلومات.					
5.	يتم تقييم تعلم الطلبة بعدة طرق مثل (الاختبارات العملية، عروض شفوية، اختبارات تحريرية ، تقييم أداء إنشاء التعلم)					
6.	يتضمن البرنامج معايير واضحة ومعلنة لتقييم العمل (الفردى والميداني)للطلبة					
7.	تستخدم الكلية التغذية الراجعة لاداء طلبتها الخريجين من أماكن عملهم في تطوير برامجها					
8.	يتوفر نظام إداري لمراقبة جودة البرنامج والأنشطة المقدمة بشكل دوري.					
9.	يتم إجراء تعديلات على البرنامج نتيجة عملية التقويم الذاتي لأعضاء هيئة التدريس والطلبة					
10.	يتم تحسين البرامج وتطويرها (تقويمها)في ضوء نتائج التقييم الدوري.					
11.	توجد معايير واضحة ومعلنة لتقييم جميع عناصر البرنامج(المقررات، أساليب التدريس والتقويم، أعضاء هيئة التدريس)					
12.	يستخدم التعليم المصغر لتقييم تمكن الطلبة من تنفيذ استراتيجيات التدريس والتقويم.					

أقترح إضافة بعض الفقرات وهي:

.....

.....

.....

.....

م	الفقرات	مدى انتماء الفقرة لاستراتيجيات النظرية البنائية الاجتماعية		دقة الصياغة اللغوية وسلامتها		التعديل المقترح
		منتمية	غير منتمية	مناسبة	غير مناسبة	
المجال الثالث: الخبرات الميدانية						
1.	تحسين مهارات الإشراف الميداني					
2.	تفعيل الشراكة الاستراتيجية مع المؤسسات المجتمعية في تطوير الممارسات المهنية.					
3.	يُقدم البرنامج تخطيطا وافيا للتدريب الميداني.					
4.	يستخدم البرنامج التعليم المصغر لتدريب الطلبة على تطبيق المعارف والمهارات التدريسية					
5.	يوضح البرنامج طريقة قياس تقدم الطلبة المعلمين معرفيا و مهاريا وقيميا.					
6.	يُحدد البرنامج مهام وأدوار الطلبة المعلمين في التدريب الميداني بصورة واضحة ومُعنة					
7.	يترجم البرنامج العملي نظريات ومفاهيم المقررات إلى واقع تطبيقي عملي					
8.	يستخدم البرنامج التعليم العيادي لتدريب الطلبة على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم					
9.	يُحدد البرنامج لوائح تنظيمية للتدريب الميداني يتحدد من خلالها الضوابط والمسؤوليات بين الكلية والمدارس المشاركة					
10	استخدام أساليب تحسين الممارسات الواعية(التفكير، البحث،...).					
11	إعداد اللوائح والأدلة التنظيمية للخبرات الميدانية.					
12	تفعيل المحاسبة في ممارسات طلاب التربية الميدانية.					
13	تفعيل نتائج البحث التربوي في تطوير الممارسات المهنية.					
14	يحدد البرنامج أهداف التربية الميدانية بدقة.					
15	يوفر البرنامج إشراف ميداني من قبل فريق أكاديمي مناسب.					
16	يقوم المتدرب في الميدان بمهام المعلم الممثلة في الملاحظة والمشاركة والممارسة.					
17	تتوفر في البرنامج لوائح تنظيمية يتحدد من خلالها الواجبات والمسؤوليات للمتدرب.					
18	يتيح البرنامج الحرية للطلاب المتدرب ميدانياً.					
19	يتم اختيار أعضاء هيئة التدريس متميزة للتدريب الميداني .					

أقترح إضافة بعض الفقرات وهي:

.....

.....

.....

.....

م	الفقرات	مدى انتماء الفقرة لاستراتيجيات النظرية البنائية الاجتماعية		دقة الصياغة اللغوية وسلامتها		التعديل المقترح
		منتمية	غير منتمية	مناسبة	غير مناسبة	
المجال الرابع: التنوع						
1.	تتيح الكلية الحق لكل طالب بغض النظر عن جنسه في التعبير الحرّ عن رأيه ومعتقداته الخاصة بدون تمييز.					
2.	يحرص أعضاء هيئة التدريس على تنوع الطلبة عند تشكيل مجموعات العمل الجماعي					
3.	يتضمن البرنامج التنوع في(المقررات والخطط الدراسية ,الأنشطة التدريسية، البحث العلمي، الممارسات المهنية وأساليب التقييم)					
4.	تحرص الكلية على توفر التنوع عند تشكيل اللجان ومجموعات العمل					
5.	توفر الكلية فرصاً متكافئة لأعضاء هيئة التدريس والطلبة والإداريين كل على حده.					
6.	يوفر البرنامج للطلبة المعلمين تعلم طرق التعامل مع تنوع بيئات طلبتهم مستقبلا(مدن، ريف، بادية، مخيمات،.....).					
7.	يوفر البرنامج للطلبة المعلمين تعلم طرق التعامل مع تنوع طلبتهم مستقبلا(من حيث الجنس، أو الدين، أو العرق،.....).					
8.	تحقق الاستراتيجيات التنوع في كليات التربية					
9.	تفعل دور عضو هيئة التدريس في تعزيز الهوية الوطنية وتوكيد قيم الديمقراطية والتنوع.					
10.	تفعل دور الإرشاد الأكاديمي للطلاب الجامعي					
11.	اساليب إثارة الدافعية لدى الافراد والجماعات.					
12.	تتنوع طرق اكتساب المهارات المهنية لعضو هيئة التدريس.					
13.	يوفر البرنامج قاعات تدريسية ملائمة لعدد الطلبة					
14.	ينفذ البرنامج أنشطة لا صفية متنوعة (جمعيات، نوادي، رحلات).					
15.	تنوع مقررات البرنامج بما يتفق مع الاهداف العامة والخاصة للبرنامج.					
16.	تنوع المصادر والمراجع في مكتبة القسم.					
17.	تنوع محتويات البرنامج بما يتفق مع التقنيات الحديثة.					
18.	توافر مكتبة رقمية تقدم خدماتها للطلبة والباحثين.					
19.	توافر الوسائل التعليمية والاجهزة التكنولوجية المناسبة لتحقيق تنفيذ البرنامج.					

أقترح إضافة بعض الفقرات وهي:

.....

.....

.....

م	الفقرات	مدى انتماء الفقرة لاستراتيجيات النظرية البنائية الاجتماعية		دقة الصياغة اللغوية وسلامتها		التعديل المقترح
		منتمية	غير منتمية	مناسبة	غير مناسبة	
المجال الخامس: مؤهلات أعضاء هيئة التدريس						
1.	تتوفر الكفاءة المهنية (التربوييه)اللازمه لاعضاء هيئة التدريس					
2.	يتوفر عدد كافي من أعضاء هيئة التدريس للعمل في برامج واختصاصات الكلية					
3.	تتوفر الكفاءة العلميه (التخصصيه)اللازمه لاعضاء هيئة التدريس.					
4.	يشارك أعضاء الهيئة التدريسية بفاعلية في الجمعيات والمجالس المهنية واللجان المختلفة.					
5.	توفر الجامعة خططا للتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس تتضمن (الدورات التدريبية ,ورش العمل, زيارات لجامعات أخرى ...الخ).					
6.	يتم إعلان المعايير والضوابط عند توظيف أعضاء هيئة التدريس بما يتفق مع الإطار المفاهيمي للكلية					
7.	يوفر القسم معايير واضحة لتقييم أعضاء هيئة التدريس تشمل(التقييم الذاتي، تقييم رئيس القسم، تقييم الطلبة).					
8.	تساهم نتائج الأبحاث العلميه التي يقوم بها أعضاء هيئة التدريس في تطوير التعليم في الأردن					
9.	يشرك البرنامج أعضاء هيئة التدريس في إيجاد الحلول الابتكارية لمشكلات البرنامج والمجتمع.					
10	يهيئ أعضاء هيئة التدريس بيئة عمل تشجع تجويد الاداء المستمر.					
11	يستخدم أعضاء هيئة التدريس تقنيات تعليمية عالية الجودة.					
12	البرنامج يختار أعضاء هيئة التدريس وفق مواصفات مهنية وأكاديمية محددة.					
13	يشترك أعضاء هيئة التدريس في لجان البرنامج بفاعلية.					
14	يشترك أعضاء هيئة التدريس في المؤتمرات والندوات العلميه العالميه.					
15	تتوافر خطط متكاملة للتنمية المهنية لعضو هيئة التدريس مثل :دورات تدريبية، ورش عمل وغيرها.					
16	تخطيط مسؤوليات عضو هيئة التدريس (تدريسية ، بحثية، خدمة مجتمع،...)					

أقترح إضافة بعض الفقرات وهي:

.....

.....

.....

.....

م	الفقرات	مدى انتماء الفقرة لاستراتيجيات النظرية البنائية الاجتماعية		دقة الصياغة اللغوية وسلامتها		التعديل المقترح
		منتمية	غير منتمية	مناسبة	غير مناسبة	
المجال السادس: الموارد والحوكمة						
1.	تحرص الكلية على أن يكون العبء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس والعبء الإشرافي على التدريب العملي ضمن المعايير المتعارف عليها عالميا.					
2.	تُوفر الكلية البنى التحتية المناسبة للتعليم كقاعات المحاضرات والمختبرات والمكتبات وتجهيزها.					
3.	توفر الكلية منشورات وافيه وواضحة للطلبة وللمجتمع الخارجي.					
4.	تحصل الكلية على موازنه تكفي جميع متطلبات العمل فيه.					
5.	تشرك الكلية متخصصين من الميدان التربوي في عمليات(تصميم وتنفيذ وتقويم) برامجها.					
6.	توفر الكلية المعلومات لجميع الاطراف بشفافيه ووضوح					
7.	تنسق الكلية مع الكليات التربوية الأخرى في الأردن في تخطيط برامجها.					
8.	تتخذ الإدارة القرارات بناءً على بيانات ومعلومات ذات موثوقية عالية					
9.	تشرك الإدارة أطراف مُتعددة في صنع القرار.					
10	توفر الإدارة بنية تحتية ممتازة بجاهزية عالية لتحقيق تميز الأداء					
11	تتميز الإدارة بقنوات اتصال وتواصل بكفاءة وتقنية عالية.					
12	توفر الإدارة دليل إرشادي لتعليمات وأنظمة وقوانين البرنامج المتاحة.					
13	توفر الإدارة ميزانية كافية لتلبية احتياجات الجودة					
14	توفر الإدارة نظام متكامل عالي الجودة للأمن والسلامة.					

أقترح إضافة بعض الفقرات وهي:

.....

.....

.....

.....

الملحق (3)

قائمة بأسماء محكمي الاستبانة

الرقم	الاسم	الرتبة الأكاديمية	التخصص	الجامعة
1	أ. د عباس الشريفي	أستاذ	إدارة تربية	الشرق الأوسط
2	أ. د عمر الخرايشة	أستاذ	إدارة تربية	البلقاء التطبيقية
3	أ. د محمود الحديدي	أستاذ	إدارة تربية	الشرق الأوسط
4	أ. د هاني الطويل	أستاذ	إدارة تربية	الأردنية
5	د. رضا المواضية	أستاذ مشارك	إدارة تربية	الزرقاء
6	د. محمد أبو علي	أستاذ مشارك	مناهج وطرق تدريس	الزيتونة
7	د. زياد النمراوي	أستاذ مشارك	قياس وتقويم	الزيتونة
8	د. صالح عابنة	أستاذ مشارك	إدارة تربية	الأردنية
9	د. محمد بني مفرج	أستاذ مساعد	إدارة تربية	البتراء
10	د. منال شناعة	أستاذ مساعد	إدارة تربية	الزيتونة
11	د. حسين مستريحي	أستاذ مساعد	مناهج وطرق تدريس	الإسراء

الملحق(4)

اداة الدّراسة بصورتها النهائية

حضرة الأستاذ/ة الدكتور/ة.....المحترم/ة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد

تقوم الباحثة بإعداد رسالة ماجستير عن " جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس"، إذ تهدف الدّراسة إلى تقييم جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، كما تهدف إلى معرفة درجة اختلاف وجهات النظر باختلاف متغيرات الجنس، والسلطة المشرفة، والرتبة الأكاديمية، ومصدر الحصول على آخر مؤهل، وعدد سنوات الخبرة.

ولتحقيق هذا الغرض تم تطوير استبانة مكونة من(60) فقرة ومكون من ستة مجالات (البرامج المقدمة، تقويم الأداء، الخبرات الميدانية، التنوع، مؤهلات أعضاء هيئة التدريس)، وقد صممت وفقاً لتدرج ليكرت الخماسي كالتالي: (مرتفعة جداً، مرتفعة، متوسطة، منخفضة، منخفضة جداً).

شاكرين لكم حسن تعاونكم، آملي أن تمنحونا من وقتكم الثمين جزءاً في ملئ فقرات الاستبانة، وكلنا ثقة بأن تتم الإجابة بدقة وصدق وأمانة وموضوعية حول جميع العبارات الواردة فيها، لأهمية الدّراسة ونتائجها نعتد في المقام الأول على المعلومات المقدمة من قبلكم، علماً بأنه سيتم التعامل مع البيانات بسرية تامة ولأغراض البحث العلمي فقط.

الباحثة: منال هاني قطيشات

البيانات الأولية :

الجنس: () ذكر () أنثى.

السلطة المشرفة: () حكومية () خاصة

الرتبة الأكاديمية: () أستاذ () أستاذ مشارك () أستاذ مساعد

مصدر الحصول على آخر مؤهل: () عربية () أجنبية

الخبرة: () أقل من 5 سنوات () 5 سنوات - أقل من 10 سنوات () 10 سنوات فأكثر

م	الفقرات	درجة التوافر				
		مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
المجال الأول: المفاهيمي والمعرفي(البرامج المقدمة)						
1.	يعبر البرنامج (الخطة الدراسية) عن الرؤية لكل من القسم والكلية					
2.	يستطيع الطلبة الخريجين استخدام معرفتهم العلمية في تسهيل تعلم طلبتهم.					
3.	يتيح البرنامج لأعضاء هيئة التدريس والطلبة استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتوظيفها في عمليتي التعليم والتعلم					
4.	يوفر البرنامج للطلبة الخريجين المقدرة على توفير بيانات إبداعية لتعلم طلبتهم .					
5.	ينمي البرنامج مقدرات الطلبة المعلمين على استخلاص نتائج البحوث التربوية					
6.	يحقق البرنامج تكامل المقررات التربوية بحيث تضمن الإعداد الجيد للطلاب					
7.	يحرص البرنامج على ربط مفردات المقررات مع الخطة الاستراتيجية لتطوير التعليم في الأردن .					
8.	يحقق البرنامج للطلبة الخريجين المقدرة على فهم النظريات التربوية وتطبيقها في عملهم.					
9.	يسهم البرنامج الدراسي في بناء مجتمع المعرفة.					
10.	يوضح البرنامج أساليب بناء المعرفة لدى الطالب المعلم					
المجال الثاني: تقويم الأداء ومخرجات التعلم						
11.	يوظف البرنامج الدراسي نتائج التقويم لتحسين الممارسات والأنشطة في كلية التربية					
12.	يسهم البرنامج الدراسي في دمج التقويم بأنواعه في العملية التعليمية					
13.	يعتمد البرنامج نتائج التقويم في توجيه عملية التعلم.					
14.	يتم تقييم تعلم الطلبة بعدة طرق مثل (الاختبارات العملية، عروض شفوية، اختبارات تحريرية، تقييم أداء أثناء التعلم)					
15.	يتضمن البرنامج معايير واضحة لتقييم العمل (الفردى والميداني)للطلبة					
16.	تستخدم الكلية التغذية الراجعة لتقويم أداء طلبتها الخريجين من أماكن عملهم في تطوير برامجها					

م	الفقرات	درجة التوافر				
		مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
17	يتوفر في الكلية نظام إداري، لمراقبة جودة البرنامج المقدم بشكل دوري.					
18	يتم إجراء تَعْدِلات على البرنامج نتيجة عملية التقويم الذاتي، لأعضاء هيئة التدريس والطلبة					
19	يتم تحسين البرامج في ضوء نتائج التقويم الدوري.					
20	توجد معايير واضحة ومعلنة لتقييم جميع عناصر البرنامج (المقررات، أساليب التدريس والتقويم، أعضاء هيئة التدريس)					
المجال الثالث: الخبرات الميدانية						
21	يسهم البرنامج على تحسين مهارات الإشراف الميداني					
22	يفعل البرنامج الشراكة الاستراتيجية مع المؤسسات المجتمعية في تطوير الممارسات المهنية.					
23	يُقدم البرنامج تخطيطاً واقعياً للتدريب الميداني.					
24	يستخدم البرنامج التعليم المصغر لتدريب الطلبة على تطبيق المعارف والمهارات التدريسية					
25	يُحدد البرنامج أدوار الطلبة المعلمين في التدريب الميداني بصورة واضحة ومُعلنة.					
26	يترجم البرنامج العملي مفاهيم المقررات إلى واقع تطبيقي.					
27	يُحدد البرنامج لوائح تنظيمية للتدريب الميداني يتحدد من خلالها الضوابط والمسؤوليات بين الكلية والمدارس المتعاونة.					
28	تفعيل المحاسبة للممارسات الميدانية لطلبة كلية التربية.					
29	يفعل البرنامج نتائج البحث التربوي في تطوير الممارسات المهنية.					
30	يتم اختيار أعضاء هيئة التدريس ذو كفاءة وخبرة عالية للتدريب الميداني .					
المجال الرابع: التنوع						
31	يتضمن البرنامج التنوع في (المقررات والخطط الدراسية، والأنشطة التدريسية، والبحث العلمي، الممارسات المهنية، وأساليب التقويم)					
32	تحرص الكلية على توفر التنوع عند تشكيل اللجان ومجموعات العمل.					
33	تُوفر الكلية فرصاً متكافئة لأعضاء هيئة					

م	الفقرات	درجة التوافر			
		مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة جداً
	التدريس والطلبة والإداريين كل على حده.				
34.	يوفر البرنامج للطلبة المعلمين تعلم طرق التعامل مع تنوع طلبتهم مستقبلاً (الجنس، أو الدين، أو العرق)				
35.	تفعل دور عضو هيئة التدريس في تعزيز الهوية الوطنية وتأكيد قيم الديمقراطية والتنوع.				
36.	تفعل الكلية دور الإرشاد الأكاديمي للطلاب الجامعي				
37.	يثير البرنامج الدافعية لدى الأفراد والجماعات.				
38.	يوفر البرنامج قاعات تدريسية ملائمة لعدد الطلبة				
39.	ينفذ البرنامج أنشطة لا صفية متنوعة (جمعيات، ونوادي، ورحلات).				
40.	تتنوع محتويات البرنامج الدراسي بما يتفق مع التقنيات الحديثة .				
المجال الخامس: مؤهلات أعضاء هيئة التدريس					
41.	يتوفر عدد كاف من أعضاء هيئة التدريس للعمل في برامج الكلية وفقاً لاختصاصاتها				
42.	تتوافر الكفاية العلمية (التخصصية) اللازمة لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة.				
43.	تسهم نتائج الأبحاث العلمية التي يقوم بها أعضاء هيئة التدريس في تطوير التعليم في الأردن				
44.	يشرك البرنامج أعضاء هيئة التدريس في إيجاد الحلول الابتكارية لمشكلات البرنامج.				
45.	يستخدم أعضاء هيئة التدريس تقنيات تعليمية عالية الجودة.				
46.	يختار البرنامج أعضاء هيئة التدريس وفق مواصفات أكاديمية محددة.				
47.	يشترك أعضاء هيئة التدريس في لجان البرنامج بفاعلية.				
48.	يشترك أعضاء هيئة التدريس في المؤتمرات العلمية العالمية.				
49.	تحديد مسؤوليات عضو هيئة التدريس (تدريسية، وبحثية، وخدمة مجتمع).				
50.	يتوفر عدد كاف من أعضاء هيئة التدريس للعمل في برامج الكلية وفقاً لاختصاصاتها.				

م	الفقرات	درجة التوافر				
		مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
المجال السادس: الموارد والحوكمة						
51.	تُوفر الكلية البنى التحتية المناسبة للتعليم كقاعات المحاضرات، والمختبرات، والمكتبات وتجهيزها.					
52.	تُوفر الكلية منشورات واضحة للطلبة.					
53.	تحصل الكلية على موازنة تكفي جميع متطلبات العمل في البرنامج.					
54.	توفر الكلية المعلومات لجميع الأطراف بشفافية.					
55.	تتسق الكلية مع الكليات التربوية الأخرى لتخطيط برامجها.					
56.	تشرك إدارة الكلية أطرافاً متعدّدة في صنع القرار.					
57.	تتميز الإدارة بقنوات اتصال بكفاية عالية.					
58.	توفر الإدارة دليلاً إرشادياً لتعليمات البرنامج المتاحة.					
59.	توفر الإدارة ميزانية كافية لتلبية احتياجات الجودة.					
60.	توفر الإدارة نظاماً متكاملأ عالي الجودة للأمن والسلامة.					

الملحق (5)

كتاب تسهيل مهمة من جامعة الشرق الأوسط إلى التعليم العالي

جامعة الشرق الأوسط
MEU MIDDLE EAST UNIVERSITY

مكتب رئيس الجامعة
President's Office

الرقم: در/خ/22/ ١328
التاريخ: 2017/8/7

معالي الأستاذ الدكتور عادل الطويسي الأكرم

وزير التعليم العالي والبحث العلمي

تحية طيبة وبعد،،

تقوم الطالبة منال حسن هاني قطيشات بإجراء دراسة ميدانية بعنوان: "جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس" استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير تخصص إدارة وقيادة تربوية في جامعة الشرق الأوسط.

يرجى التكرم بالإيعاز لأصحاب الشأن بتسهيل مهمة تطبيق الباحثة لأدوات دراستها بما في ذلك الاستبانة المرفقة؛ وذلك من أجل الإسهام في تحقيق أهداف الدراسة، والوصول إلى نتائج دقيقة تهم التربية والتعليم.

ونحن إذ نشكر معاليكم على كل تعاون واهتمام تقدمونه في هذا الشأن، فإننا نؤكد بأن المعلومات التي ستحصل عليها الباحثة ستبقى سرية، ولن تُستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير،،



مديرة
مؤسسات التعليم العالي

المملكة الأردنية الهاشمية	
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي	
٩ آب ٢٠١٧	
رقم السجل:	١٤٩٤١
رقم الملف:	٢/٥

السيد / د. عادل الطويسي
الأستاذ / د. عادل الطويسي
معه لباستدراك
٩.٨.٢٠١٧

info@meu.edu.jo | بريد الكتروني: 383 عمان 11031 الأردن | هاتف: (00962 6) 4129613 فاكس: (00962 6) 4790222
tel: (00962 6) 4790222 Fax: (00962 6) 4129613 E-Mail: info@meu.edu.jo | www.meu.edu.jo

الملحق (6)

كتاب تسهيل مهمة من وزارة التعليم العالي إلى جامعة الزيتونة، والإسراء، والعلوم الإسلامية، والبتراء



الأستاذ الدكتور رئيس جامعة الإسراء
الأستاذ الدكتور رئيس جامعة البتراء الخاصة
الأستاذ الدكتور رئيس جامعة الزيتونة الأردنية الخاصة
الأستاذ الدكتور رئيس جامعة العلوم الإسلامية العالمية

تحية طيبة، وبعد...

أرفق طياً صورة عن كتاب الأستاذ الدكتور رئيس جامعة الشرق الاوسط رقم در/خ/١٣٢٨/٢٢ تاريخ ٢٠١٧/٨/٧، بخصوص تسهيل مهمة الطالبة "منال حسن هاني قطيشات" في جامعتكم بهدف جمع معلومات وبيانات تتعلق برسالة الماجستير التي تقوم بإعدادها بعنوان "جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس".

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

ع/وزير التعليم العالي والبحث العلمي

مديرية مؤسسات التعليم العالي
الدكتور نيسير محمد المفايشات

د. د. عميد كلية العلوم التربوية
لتسهيل مهمة الطالبة

نسخة إلى:
قسم شؤون مؤسسات التعليم العالي (مع المرفق)
٢٠١٧/٨/٩

الملحقة الأردنية الهاشمية

ماتعة: ٠٥٣٤٧٦١٦٢ فاكس: ٠٥٣٤٩٠٧٩ ١٦٢٢ ص.ب: ٣٥٢٦٢ عمان ١١١٨٠ الأردن . الموقع الإلكتروني: www.mohe.gov.jo

الملحق (7)

كتاب تسهيل مهمة من وزارة التربية والتعليم إلى الجامعة الأردنية

١٤٣٨



رقم السوارده :
رقم الملف :

الرقم ٢٠١٧ / ١٦٤٤
التاريخ ١٩ / ٨ / ١٤٣٨ هـ
الموافق ١٩ / ٨ / ٢٠١٧ م

الجامعة الأردنية
مكتب الرئاسة
09 AUG 2017
رقم السوارده :
رقم الملف :

الأستاذ الدكتور رئيس الجامعة الأردنية

تجربة طيبة. وبعد،،،

أرشف طياً صورة عن كتاب الأستاذ الدكتور رئيس جامعة الشرق الأوسط
رقسم در/خ/٢٢٨/١٣٢٨ تاريخ ٢٠١٧/٨/٢٠، بخصوص تسهيل مهمة الطالبية
"نائل حسن هاني قطيشات" في جامعتكم بهدف جمع معلومات وبيانات تتعلق برسالة
الماجستير التي تقوم بإعدادها بعنوان "حمولة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية
في ضوء معايير إنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس".

رابعاً التكرم بالإطلاع، وإجراء ما ترونه مناسباً.

وَتَقَبَّلُوا بِقَبُولٍ نَائِقٍ

ع/وزير التعليم العالي والبحث العلمي

مدير
الديريّة - مؤسسات التعليم العالي
الدكتور / تيسير محمد العنيسات

٢٠) أ. د. قاسم الجعيد للدراسات العليا
 د. رؤساء الأقسام

سنة ١٩٢٠، الخاتمة، فصل ١
ص ١٢٠

① 1950年10月1日

Adaptation of the

قسم شؤون المؤسسات التعليمية العالي (مع المرفق)
٢٠١٧/٤/١

المملكة المتحدة الأمريكية

هاتف: ٥٢٤٦٧١ ٠٩٦٢ فاكس: ٥٢٤٦٩٠٧٩ ٠٩٦٢ عرب، ب: ٥٣٢٢٧ خانة ١١١٨٠ الامردن. الموقع الإلكتروني: www.fps.gov.jo