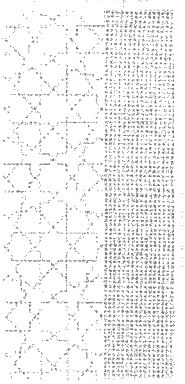
تقويم الكفاءات المهنية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر طالبات الدراسات العليا في كلية العلوم الاجتماعية في ضوء معايير الجودة الشاملة

د. غالية بنت حمد السليم

قسم المناهج وطرق التدريس – كلية العلوم الاجتماعية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية



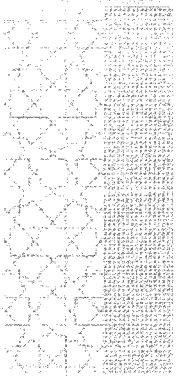
تقويم الكفاءات المهنية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر طالبات الدراسات العليا في كلية العلوم الاجتماعية في ضوء معايير الجودة الشاملة

د. غالية بنت حمد السليم
قسم المناهج وطرق التدريس – كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

ملخص الدراسة:

تزداد أهمية النمو المهني لعضو هيئة التدريس في الجامعة في ظل الاهتمام المتزايد بتحقيق الجودة الشاملة. حيث أضحى تطبيق معايير الجودة الشاملة اتجاها عالميا لتجويد التعليم، وهناك اتجاهاً قوياً لتحقيقه في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في جميع قنواتها ومنها كلية العلوم الاجتماعية.

وهدفت هذه الدراسة إلى بناء قائمة بالكفاءات المهنية لأعضاء هيئة التدريس في التخصصات التربوية في ضوء معايير الجودة الشاملة. والتعرف على مدى جودة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام من وجهة نظر الطالبات. طبقت على عينة من طالبات الدراسات العليا في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تخصص (الإدارة التربوية، المناهج وطرق التدريس، أصول التربية والتربية الإسلامية) عددهن ١٢٢ طالبة وتتناول الدراسة موضوع الكفاءات المهنية المرتبطة بالسمات الشخصية والعلاقات الإنسانية، والتمكن العلمي، وتنفيذ التدريس، والتحفيز والتقويم والتعزيز. وطبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام ١٤٣١ – ١٤٣٢هـ . وكانت أبرز نتائج الدراسة توافر المعايير المرتبطة بالسمات الشخصية والعلاقات الإنسانية والتمكن العلمي وتنفيذ التدريس في أداء أعضاء هيئة التدريس بدرجة كبيرة. وكانت درجة توافر المعايير المرتبطة بالتحفيز والتقويم والتعزيز بدرجة توافر متوسطة. كما أن غالبية المعايير التي جاءت بدرجة توافر متوسطة تمثل المعايير التي تدعو إليها الاتجاهات الحديثة في التدريس من استخدام للوسائل التقنية الحديثة واستخدام الأسئلة التي تقدح تفكيرهم بالإضافة إلى التغذية الراجعة للمتعلم، وهي تمثل معايير ذات أهمية بالغة لبلوغ مستوى الجودة الشاملة.



المقدمة:

يجد المتتبع لمسيرة التعليم الجامعي تحولاً جذريا في استراتيجيات التدريس وأنماط التعليم ومجالاته، وأتى هذا التطور في الربع الأخير من القرن الماضي، وكان هذا التطور استجابة لما شهد نهاية القرن المنصرم من التحديات التي واجهت التعليم الجامعي، والتي تمثلت في الانفجار المعرفي الهائل، وظاهرة العولمة، وتطور تقنيات التعليم، ونمو صناعات جديدة حثت على توجيه الاستثمار في مجالات المعرفة مما أدى إلى زيادة الإقبال على التعليم الجامعي على وجه العموم وعلى الدراسات العليا على وجه الخصوص.

وسعت العديد من المحاولات العالمية والمحلية لتحسين الجودة الشاملة في التعليم العالي وكان ذلك من خلال عقد المؤتمرات والندوات والعمل على تكوين اللجان العليا لوضع وتحديد مؤشرات ومعايير محددة لقياس الجودة في هذه المؤسسات، ويمكن القول بأنه لا يوجد مؤشر واحد يمكن أن يصف بصورة كاملة وشاملة النظام التربوي المعقد والمتشابك بعناصره وأبعاده و مدخلاته وعملياته، فهناك العديد من المؤشرات الكمية والنوعية يتطلب تحقيقها الاهتمام بالعديد من المعايير، من أبرزها الهيكل التنظيمي للنظام التربوي والطالب والمعلم والمنهاج والوسائل والأساليب والأنشطة بالإضافة إلى البيئة المحيطة بالنظام التربوي. (عليمات، ٢٠٠٤م)

وتكمن أهمية اعتماد الجودة الشاملة في التربية في أن لها عواقب محمودة الأثر، من أهمها:

- زيادة الإنتاجية في أداء الأعمال.
- رضا العاملين التربويين والمستفيدين (المتعلمين) وأسرهم والمجتمع. (أبو ملوح،٢٠٠٤م: ٢).
- منح المؤسسة المزيد من الاحترام والتقدير المحلي والاعتراف العالمي وزيادة الثقة والتعاون بين المؤسسات التعليمية والمجتمع.
- توفير جو من التفاهم والتعاون والعلاقات الإنسانية السليمة بين جميع العاملين.
- زيادة الوعي والانتماء نحو المؤسسة من الطلاب والمجتمع المحلي. (نشوان، ٢٠٠٤م: ٧)

وتعتمد الجودة الشاملة على تطبيق أساليب متقدمة وتهدف إلى ضبط الجودة وتأكيد الجودة بالإضافة إلى التحسين والتطوير المستمر وهذه هي العناصر الثلاثة الرئيسة لإدارة الجودة لتحقيق أعلى المستويات الممكنة في الممارسات والعمليات والنواتج (الخولى،١٤٢٦هـ).

ولقد ظهرت العديد من المعايير والنماذج العالمية للجودة الشاملة، مثل: معايير بالدريج في أمريكا Baldrige Criteria، ومعايير ديمنج في اليابان Deming Awards، وظهرت مراكز التميز والجودة، ومؤسسات الاعتماد الأكاديمي والمهنيAccreditation، والمواصفات الدولية للجودة الشاملة ISO بتقسيماتها المختلفة، وأنظمة الرقابة على الجودة الشاملة، وظهر الكثير من النماذج التطبيقية للجودة الشاملة في مؤسسات التعليم قبل الجامعي والعالي في الكثير من الدول.

وتمثل جودة التعليم الجامعي اليوم أهم التحديات التي تواجه نظم التعليم في جميع دول العالم الثالث، حيث تؤكد تقارير المنظمات العالمية على ضرورة إعادة النظر في فلسفة التعليم الجامعي مع التأكيد على أهمية وضع معايير أفضل تحقق جودة مخرجات التعليم التي تؤدي إلى تنمية شخصية الإنسان لخدمة مجتمعه ودعم ثقافته الوطنية وتؤكد الدراسات على تبني الجودة الشاملة في تطوير التعليم الجامعي وذلك لتلافي الجوانب السلبية والتي منها:

- العجز التعليمي Educational Deficit ويقصد به قصور مخرجات التعليم عن استيفاء متطلبات سوق العمل بالدرجة المطلوبة.
- اتساع الفجوة بين الإنتاج والتعليم Production - Education Gap بمعنى غياب التخصصات المهنية المناسبة للمهن المطلوبة في سوق العمل.
- معدلات البطالة المرتفعة High Rate of Unemployment نظراً لعدم توفير سوق العمل للوظائف المناسبة للمخرجات التعليمية. (طبلان، ٢٠٠٧ م: ١٦ – ١٧)

وانطلاقا مما سبق وفي إطار اهتمام المملكة العربية السعودية بالتعليم واعتباره المشروع القومي الأول لمواجهة تحديات الألفية الثالثة، وفي ظل التركيز على قضية الجودة في مؤسسات التعليم كان لا بد أن يشغل موضوع ضمان الجودة في التعليم العالي المملكة العربية السعودية على وجه العموم، وجامعة الإمام والهيئة القائمة على

التعليم في الجامعة على وجه الخصوص، فلقد قامت بتأسيس إدارة الجودة والاعتماد الأكاديمي في العام الجامعي ١٤٢٦/١٤٢٧هـ بالقرار الإداري رقم (٧٦) في ١٤٢٧/٢/٤هـ لتأمين خدمات ضمان جودة مستقلة ومتكاملة للتعليم العالي في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في الجانبين الأكاديمي والمؤسسي.

وتعمل إدارة الجودة في الجامعة على تحقيق جودة عالية في جميع الممارسات التعليمية والبحثية والإدارية في الجامعة. وتقدم الإدارة الدعم اللازم لكل الكليات والمعاهد و العمادات والإدارات في الجامعة، وتعمل على تنسيق الجهود المبذولة لتحقيق رسالة الجامعة وأهدافها.

ويرى (عماد الدين حسن، ٢٠٠٤م، ١٠-١٢) أن المعايير التي من الواجب إتباعها لتقييم جودة العملية التعليمية لابد أن تشتمل على جميع العناصر المكملة للعمل التعليمي من (المنهج العلمي- أعضاء هيئة التدريس- النظام الإداري- أساليب التقويم- التسهيلات المادية). فيمكن اعتبار أعضاء هيئة التدريس هم عماد العمل الأكاديمي في الجامعة لأنهم هم الذين يتحملون مسئولية التدريس في الجامعة، وهم المسئولون عن الإرشاد، والإشراف على طلاب الدراسات العليا، يتحملون مسئولية النشاط البحثي في الجامعة، وهم الذين يضعون ويطورون المناهج الدراسية ويحددون المقررات الدراسية، ومن خلالهم يمكن خدمة المجتمع. ولذلك فإن تقويم أعضاء هيئة التدريس وخاصة الجانب التدريسي عمل في غاية الأهمية، انطلاقا من أن تحقيق أهداف الجامعة يعتمد في المرتبة الأولى على مدى كفاءة وفاعلية أعضاء هيئة التدريس والعاملين فيها.

وذكرت بعض أدلة الجامعات إن سياسة الجامعة تجاه طلابها يجب أن تبنى على افتراض أنه من المستحيل رفع مستوى جودة التعليم في الجامعة دون مشاركة الطلاب في تقويمها. ويعتبر أسلوب تقويم الأستاذ الجامعي عن طريق الطلاب من أصدق المحكات وأكثرها تأثيراً في تقويم عمل الأستاذ الجامعي ومهاراته المهنية والفنية وتمثل قضية تقويم الطالب الجامعي لأستاذه أحد القضايا المحورية المهمة التي تندرج تحت أهم مكون في المنظومة التعليمية وهو مكون التقويم. (الحكمي، ٢٠٠٤م:١٤). ويعد أحد المحاور والمصادر الأساسية في تقويم المعلم التي أشار إليها علماء النفس

والتربية، فلقد أشار إبراهيم وعلى (١٩٩٥م) والغريب (١٩٩٦م) إلى سبل تقويم المعلم ومنها:

- تقدير الطلاب للكفاءة العلمية لمعلميهم.
- قياس كفاءة المعلم بالأثر الذي يحدثه في طلابه.

مشكلة الدراسة:

في ضوء ما تقدم يتضح أن تطبيق معايير الجودة أضحى اتجاها عالميا لتجويد التعليم، وأن هناك اتجاهاً قوياً لتحقيقه في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في جميع قنواتها ومنها كلية العلوم الاجتماعية وتحاول الدراسة الحالية تحديد معيار لتقويم الكفاءات المهنية للمعلم الجامعي في ضوء معايير الجودة الشاملة حيث أن له دور فاعل ومؤثر في مجريات العملية التعليمية والتدريسية داخل المؤسسة الجامعية وما تسعى إليه من أهداف علمية وتربوية، ويؤثر أيضا على مخرجات هذه المؤسسة من كوادر بشرية.

وتقويم الاستاذ من قبل طلابه يعد أحد أهم المؤشرات التي تساعد المعلم الجامعي على الحصول على التغذية الراجعة التي تعينه على تدارك أخطائه وسلبياته وتدعيم ما بهذا الأداء من إيجابيات، ولأهمية أداء الأستاذ الجامعي والحاجة إلى تقويم الكفاءات المهنية لأعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الطالبات قامت هذه الدراسة الحالية. وللتصدي لهذه المشكلة تطرح الدراسة السؤال الرئيس التالي:

ما واقع الكفاءات المهنية لأعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم الاجتماعية من وجهة نظر طالبات الدراسات العليا في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء معايير الجودة الشاملة ؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما الكفاءات المهنية الواجب توافرها في عضو الهيئة التدريسية في كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء معايير الجودة الشاملة؟

٢. ما مدى توافر معايير الجودة الشاملة في ممارسات أعضاء هيئة التدريس في الدراسات العليا في كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر الطالبات والمرتبطة بكل من:

- السمات الشخصية والعلاقات الإنسانية ؟
- التمكن العلمي؟
- تنفيذ التدريس ؟
- التحفيز والتقويم والتعزيز؟

٣. هل تختلف تقديرات استجابات الطالبات لمدى توافر معايير الجودة الشاملة في ممارسات أعضاء هيئة التدريس في الدراسات العليا في كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية باختلاف التخصص؟

أهداف الدارسة:

هدفت الدارسة الحالية إلى ما يلي:

١. بناء قائمة بالكفاءات المهنية لأعضاء هيئة التدريس في التخصصات التربوية في ضوء معايير الجودة الشاملة.

٢. التعرف على مدى جودة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام من وجهة نظر الطالبات في ضوء معايير الجودة الشاملة.

أهمية الدارسة:

- **الأهمية العلمية النظرية وتتمثل في:**
  - ارتباطها بالدراسات العليا؛ إذ تعد من أبرز المراحل وأهمها في التعليم.
  - الإسهام في إعداد معيار الكفاءات التدريسية وفق معايير الجودة لتطوير العمل في مجال التدريس الجامعي الذي يمثل أحد الركائز التي تقوم عليها التعليم حيث أصبحت الجودة مطلباً مهماً.
  - تقدم تغذية راجعة لأعضاء هيئة التدريس عن كفاءاتهم المهنية.
  - الاستجابة للاتجاهات الحديثة التي تهتم بموضوع جودة التعليم الجامعي سواء كان ذلك على المستوى العربي أم العالمي.

- زيادة الوعي بأهمية الارتقاء بالأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس من خلال تنمية مهاراتهم وتطويرها بغية الوصول بأدائهم إلى مستوى معايير الجودة التدريسية.

- **الأهمية العملية التطبيقية وتتمثل في:**
  - تقدم الدراسة أداة يمكن الوثوق بها في إجراء دراسات مماثلة.
  - قد تساهم هذه الدراسة في إعادة النظر في تطوير الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية.
  - تحديد مدى تحقق معايير الجودة في الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام.
  - تقديم إضافة علمية للدراسات المرتبطة بتدريس المواد التربوية في الدراسات العليا.

حدود الدراسة:

- تطبق الدراسة على عينة من طالبات الدراسات العليا في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تخصص (الإدارة التربوية، المناهج وطرق التدريس، أصول التربية والتربية الإسلامية). وهي التخصصات التي توفر برنامج الماجستير في كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- تتناول الدراسة موضوع الكفاءات المهنية في ضوء معايير الجودة الشاملة، وبالذات الكفاءات المرتبطة بالسمات الشخصية والعلاقات الإنسانية، والتمكن العلمي، وتنفيذ التدريس، والتحفيز والتقويم والتعزيز؟
- تطبق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام ١٤٣١ – ١٤٣٢هـ.

مصطلحات الدراسة:

التقويم: عرفه بلوم (Bloom) بأنه عملية إصدار حكم على الأفكار والأعمال والأنشطة والحلول وطرق التدريس وغيرها من الأمور التربوية وان يتضمن استخدام

المحكات Criteria، المستويات Standard والمعايير Norms، لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقتها وفعاليتها (Bloom،1971).

وتعريفه الإجرائي: عملية كاملة لتحديد الكفاءات المتعلقة بالأداء المهني للأستاذ الجامعي، و تقويم مدى تحققها، والتحسين والتطوير المستمرين للوصول إلى المعايير المعتمدة في إدارة الجودة لإصدار حكم نوعي وكمي على مستوى الأداء المهني لعضو هيئة التدريس في ضوء معايير الجودة بقصد تحسين الأداء، و رفع درجة الكفاءة المهنية"

المعايير (Norms،Standard): وتعرفها لمياء أبو زيد (٢٠٠٧م) على أنها " المستويات أو المعايير المقننة التي اصطلح عليها عالمياً، والتي ينبغي توفيرها لقياس مدى أداء المعلم كمياً وكيفياً وإجرائياً، كما تعبر عما يتوقع حدوثه في أداء المعلم استهدافاً لتحقيق الجودة الشاملة ". (ص ٩٥)

معايير الجودة Quality Standards: هي عبارة عن مجموعة مقاييس محددة للمقارنة والحكم تستعمل لوضع الأهداف وتقييم الإنجاز وقد تكون معبرة عن المستويات الحالية للإنجاز في المؤسسة، وقد تكون هذه المعايير أيضاً عبارة عن مستويات تضعها إحدى الجهات الخارجية تستخدم للحكم على جودة الأداء التدريسي. لتحقيق معايير الجودة الشاملة أو الاقتراب منها ويمكن أن يتحقق ذلك من خلال عدة محاور، ويعد الأداء المهني لعضو هيئة التدريس في الجامعة احد هذه المحاور المهمة والرئيسة.

الجودة الشاملة (Total Quality):

الجودة في اللغة (ابن منظور، ١٩٨٤ م: ٧٢) كلمة " أصلها " جود "، والجيد نقيض الرديء، وجاد الشيء جودة، وأجاد أي أتى بالجيد من القول والفعل".

وتعرفها المنظمة الدولية للتوحيد القياسي (الآي زو– ISO) إجرائياً " بأنها تكامل الملامح والخصائص لمنتج أو خدمة ما بصورة تمكن من تلبية احتياجات ومتطلبات محددة ". كما تعرف الجودة الشاملة بأنها " تحقيق ضمان الدقة والإتقان من خلال التحسن المستمر للمؤسسة " (شحاتة، ٢٠٠٥ م: ٥٤).

الكفاءة المهنية: تعرف الكفاءة بصفة عامة بأنها: مهارة مركبة أو أنماط سلوكية أو معارف تظهر في سلوك المعلم من تصور واضح ومحدد لنواتج التعلم المرغوب (Hall&Jones،1976،67).

ويقصد بالكفاءة المهنية في الدراسة الحالية "مجموعة القدرات والمعارف والمهارات والاتجاهات التي يمتلكها ويمارسها الأستاذ الجامعي وتمكنه من أداء عمله وأدواره ومسؤولياته، ويلاحظها ويقيمها طلابه، ويمكن أن يكون لها تأثير مباشر أو غير مباشر على العملية التعليمية"

الإطار النظري:

أصبح تقويم التعليم العالي (Assessment Of University Education) على المستوى العالمي جزءاً لا يتجزأ من العملية التعليمية، كما أصبح شرطاً أساسياً تشترطه جميع هيئات الاعتماد الأكاديمي العالمية. وقد تتعدد مجالات الجودة الشاملة بالمؤسسات التعليمية لتشمل جميع مدخلات النظام التعليمي وعملياته ومخرجاته، ويشير (أحمد مصطفى، ١٩٩٧، ٣٦٨-٣٧١) إلى أن المحاور الرئيسة التي يتطرق إليها ضبط الجودة الشاملة في التعليم تتضمن جودة الإدارة التعليمية، والبرامج التعليمية، واللوائح والتشريعات، والمباني المدرسية وتجهيزاتها، والمستوى التحصيلي للطلاب، وجودة طرق التدريس، والكتب المدرسية، وكفاية الموارد المالية، وكفاءة الهيئة التعليمية والإدارية، وجودة تقييم الأداء.

ويعد الاعتماد الأكاديمي من مداخل التطوير والتحديث للبرامج الأكاديمية والدراسات العليا، فتقويم برامج الدراسات العليا في الجامعات يؤدي في النهاية إلى تطوير العملية التعليمية والبحثية وذلك من خلال قياس مؤشرات الأداء لمدخلات ومخرجات العملية التعليمية، وإنشاء قاعدة معلومات وملفات متكاملة لكل جانب، وتصميم وإعداد نماذج الاستمارات أو الأدوات اللازمة للتقويم بحيث تتضمن آليات ومعايير التقويم والخطوات الإجرائية اللازمة لتنفيذ التقويم.

١- مفهوم التقويم لكفاءات عضو هيئة التدريس:

توجد كلمتان تدلان أو تفيدان لبيان قيمة الشيء هما تقويم وتقييم والمصطلح الأول صحيح لغوياً وهو أعم وأشمل يراد منه معاني عدة منها بيان قيمة الشيء (تثمينه)

وتعديل أو تصحيح الاعوجاج (ملحم، ٢٠٠٢ م، ٣٨). وهذا يعني إن التقويم يتضمن في ثناياه الحكم على الشيء ويتجاوز حدود هذا الحكم إلى التحسين والتطوير. وان نوعية الكفاءات المهنية ونوعية المخرجات تتأثر ضمناً بمستوى التدريس والمدرسين وتطوير وتحسين أساليبهم التدريسية، وقد يستهدف التقويم عضو هيئة التدريس وبرنامجه التدريسي على حد سواء، وربما يستهدف أنماط وأساليب التدريس المعتمدة وتهيئة البيئة التعليمية ومعايير التدريس واحتياجاته ونواتجه.

وتتمثل أهداف تقويم الكفاءات المهنية لعضو هيئة التدريس بالجامعة في:

١. تحسين الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس في قاعات الدراسة.
٢. تزويد عضو هيئة التدريس بنوع من التغذية الراجعة التي تمكنه من تشخيص جوانب القوة أو الضعف في أدائه التدريسي.
٣. تزويد الإداريين من رؤساء الأقسام وعمداء الكليات بالمعلومات اللازمة لاتخاذ القرارات الإدارية المتعلقة بالنواحي الوظيفية لعضو هيئة التدريس.
٤. تزويد الطلاب بالمعلومات التي تساعدهم في اختيار المقررات الدراسية والمدرسين.
٥. تكوين قاعدة علمية بحثية جيدة عن التدريس الجامعي باعتباره إحدى وظائف الجامعة.
٦. المساهمة في تقويم مدى تحقيق المنهج لأهداف التربية (جامع، ١٩٩٣ م) و(الثبيتي، ١٤١٧هـ).

الكفاءة:

يعرف مكتب التربية العربي لدول الخليج (١٩٨٩م) الكفاءة بأنها " القدرة على القيام بالأعمال التي تتطلبها مهمة من المهام، أو هي القدرة على ممارسة الأعمال التي تتطلبها وظيفة من الوظائف". في الخياط وذياب (١٩٩٦م: ٣٠).

ويعرفها بنجر (١٩٩٣م) بأنها قدرة المعلم التي تمكنه من أداء سلوك معين يرتبط بما يقوم به من مهام تربوية وتعليمية في التدريس بحيث تشمل المعارف والمهارات والاتجاهات المرتبطة بالتدريس وتؤدى بمستوى كامل ينعكس أثره على سلوك الطلاب بشكل يمكن ملاحظته في سلوك وأداء المعلم.

كفاءات المعلم الناجح:

لكي يقوم المعلم بدوره لابد من معيار نحدده للطلاب لتقويمه، ومن أسهل المعايير تحديدا هي الخصائص التي يجب أن يتحلى بها المعلم. فلقد حددت دراسة عبد الفتاح (١٩٩٤م) كفاءات الأستاذ الجامعي كمعلم ناجح في:

- الخصائص المهنية: وتتمثل في التمكن العلمي، المهارة التدريسية، عدالة التقويم ودقته، الالتزام بالمواعيد، التفاعل الصفي مع الطلاب.
- الخصائص الانفعالية: وتتمثل في الاتزان الانفعالي، حسن التصرف في المواقف الحساسة، الثقة بالنفس، الاكتفاء الذاتي، الموضوعية، الدافعية للعمل والإنجاز، المرونة.
- الخصائص الاجتماعية: وتتمثل في: النظام والدقة، العلاقات الإنسانية الطيبة التواضع، الصداقة، القيادة، التعاون، التمسك بالقيم الدينية والخلقية، المظهر اللائق والبشاشة.

وهناك عدد من الخصائص التي يجب توافرها للمعلم وتساعد في تقويمه من قبل طلابه والتي قد اتفقت عليها العديد من الدراسات إلا أنهم لم يتفقوا على ترتيبها أو الوزن النسبي لإسهام كل منها في كفاءة المعلم منها دراسة السهلاوي(١٩٩٢م) وزيتون(١٩٩٥م) والشامي (١٩٩٥م) والزيات(١٩٩٥م) وLily).(1997 وFairchild).،Etal.(1997 على النحو التالي:

- احترام الزملاء بتوجيههم وإرشادهم أكاديمياً.
- بشاشته ومرحه وثقته بنفسه.
- تمكنه من المادة الدراسية التي يقدمها.
- إتباعه لأسلوب التدريس الشائق.
- اهتمامه بتنمية التفكير المنطقي والابتكار لدى طلابه.
- حماسه للتدريس.
- تواصله الفعال مع طلابه.
- تنويعه في أساليب عرض المادة العلمية أفقيًا ورأسيًا.

طرائق تقويم كفاءات وأداء عضو هيئة التدريس الجامعي:

يهدف تقويم الكفاءات المهنية إلى تحسين مستوى أداء عضو هيئة التدريس بصفة مستمرة، وتطوير كل ما يرتبط بالعملية التدريسية من خلال عدة طرق منها:

- تقويم الطلاب للأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس: بحيث يقوم الطلاب بتقويم أداء عضو هيئة التدريس، ويستخدم لهذا الغرض بطاقات أو نماذج خاصة لمعرفة آراء الطلاب في الممارسات التدريسية، والسمات الشخصية لعضو هيئة التدريس (الغامدي، ١٩٩٥م)، (المحبوب، ٢٠٠٠م). ويشير الثبيتي (١٤١٧هـ) بأن هذه الطريقة تعود إلى أوائل القرن العشرين، والهدف الرئيسي لتقويم الطلاب للفعاليات التدريسية في قاعات الدراسة هو تحسين الكفاءات التدريسية للأستاذ.

ويؤكد Marsh بأن تقويم الطلاب للفعاليات التدريسية يساعد على التطوير والتحسين بالنسبة للتدريس، ويجب أن تستخدم في التقويم الأداة المناسبة والتي تتناسب في أبعادها ومحتواها مع خصائص التدريس الجامعي الفعال وأن تكون استجابات الطلاب على الأداة بطريقة جدية، وأن تؤخذ نتائج تقويم الطلاب بشكل جدي من قبل أعضاء هيئة التدريس أنفسهم Marsh)،(1993 . ومع أن هناك من يقلل من أهمية هذه الطريقة ويشكك في مدى عدالة وموضوعية المعايير التي يبني عليها الطلبة آرائهم، فدراسة ويلسون Wilson(1998 م)، تشير إلى أن تقويم الطلبة لعضو هيئة التدريس يرتبط سلباً وإيجاباً بما يحصلون عليه من تقديرات في المادة التي يدرسها عضو هيئة التدريس.

فمن أبرز عيوب طريقة تقويم الطلاب لأعضاء هيئة التدريس أن مستوى التقويم قد يتأثر بالدرجة التي يضعها الأستاذ له كما أشار Kerlinger)،1971، (356 . وقد يركز الطلاب عند تقويمهم لأعضاء هيئة التدريس على الصفات والسمات الشخصية لعضو هيئة التدريس أكثر من النواحي العلمية والمهارات التدريسية. وقد يتأثر بالمتغيرات في قاعة المحاضرات، وقد يؤثر نوع المقرر هل هو مقرر متطلب أم إجباري، وكذلك التخصص. بالإضافة إلى أن الطلبة قد لا يكونون مؤهلون للحكم على المستوى العلمي لعضو هيئة التدريس ولا على مدى ملاءمة أهداف المقرر ومحتواه، وأنه من الخطأ الاعتماد على الطلاب عند تقويم هذه الجوانب في عضو هيئة كما أوضح Selden)،(1988 . بينما يرى المؤيدون لتقويم الطلاب

لعضو هيئة التدريس، أن هذه الطريقة يتوافر فيها الصدق والثبات لأن الطلاب أكثر قرباً لأساتذتهم كما في دراسة Murray & Other)،(1996 ، ودراسة (البواردي ١٩٩٦ م)، ودراسة (Shmelkin)،1997.

- التقويم الذاتي ويقصد به أن يتولى عضو هيئة التدريس بنفسه عملية تقويم فعالياته التدريسية، وتهدف الجامعات من وراء استخدام التقويم الذاتي إلى تشجيع عضو هيئة التدريس وتعويده على النقد الذاتي، وذلك من خلال تشخيصه لنقاط القوة والضعف في ممارساته التدريسية، بهدف تحسين مستوى أدائه أثناء المحاضرات من خلال استخدام نماذج مقننة شبيهة بنماذج تقويم الطلاب أو عن طريق تسجيل فعاليات المحاضرة على شريط فيديو ثم عرضها مرة أخرى لتحديد إيجابياته وسلبياته بصورة أكثر موضوعية.

ويرى شحاته (٢٠٠٢م) أن التقويم الذاتي يسهم في تنمية أعضاء هيئة التدريس تنمية شاملة حيث ينمي الإحساس بالمسئولية الشخصية وتعميق القيم الروحية، والحساسية الاجتماعية، والتفكير الناقد. وتساعد هذه الطريقة أعضاء هيئة التدريس أن يشكلوا أحكامهم بأنفسهم كي يحددوا لأنفسهم ما يعتقدون أنه ينبغي عليهم أن يعملوه في ظروف الحياة المختلفة (شحاته، المزروع، ٢٠٠٢، ١٦٤).

أما عن عيوب طريقة التقويم الذاتي لعضو هيئة التدريس فتتمثل في أن أعضاء هيئة التدريس يميلون لإعطاء أنفسهم تقديرات أعلى من التقديرات التي يعطيها لهم الطلاب (Centera)،1980،(49-47.

- تقويم الزملاء:وفيه يقوم أعضاء القسم بتقويم زملائهم بشكل فردي أو عن طريق تشكيل لجان وهناك اختلاف في وجهة نظر الباحثين نحو استخدام أو عدم استخدام طريقة تقويم عضو هيئة التدريس عن طريق تقويم الزملاء. ويرى المؤيدين لهذه الطريقة أمثال سيلدن ١٩٨٤م، إن زملاء العمل لكونهم متخصصين في نفس المهنة اقدر على تقويم عضو هيئة (Selden)،1984،(195.

- تقويم الإداريين أو تقويم رئيس القسم: يستخدم هذا التقويم عادة في اتخاذ القرارات الإدارية مثل الترقية والتثبيت والعلاوات (Cole)،(1982. ويرى (Selden)،(1984 أن تقويم رئيس القسم يأتي في المرتبة الأولى بين أساليب التقويم. وذلك من حيث

الإشراف المباشر على الأعباء التدريسية لأعضاء هيئة التدريس في القسم وتوصيف المقررات الدراسية، وإعداد الطلاب وكذلك يعتمد رؤساء الأقسام عند تقويمهم للأداء التدريسي إلى مصادر أخرى مثل تقويم الطلاب وتقويم الزملاء والتقويم الذاتي، وكلها مصادر توفر لهم من المعلومات مما يمكنهم من تقويم الفعاليات التدريسية في القسم بشكل جيد.

المعايير Standards:

يقصد بالمعيار بصفة عامة هو شيء يقاس به أو عليه (عبد القادر وعطية، ١٩٩٣ م: ٧٤١). ويعرف جون John (٢٠٠٠م) المعايير على أنها " المحددات والمتطلبات الأساسية التي يجب أن يدركها المعلم، والمعايير هي البعد الأساسي لتقويم أداء المعلم والتي يمكن في ضوئها تحديد مدى قدرته للتعليم وتحديد مستواه بحيث يمكن بناء برنامج لتطوير هذا الأداء. وقد انطلقت حركة المعايير Standards movement باعتبارها حركة من حركات الإصلاح التربوي استجابة لفكرة المعايير التي أخذت بها المجالات الحياتية الأخرى، وثبتت فعاليتها في تطوير نواتجها رغبة في تحسين المنتج التربوي والتعليمي، ويعتقد كثير من المفكرين أن نشر تقرير أمة في خطر A Nation at Risk عام ١٩٨٣ هو الحدث الذي تولدت عنه حركة المعايير في أمريكا. (البيبلاوي، ٢٠٠٤م).

معايير تقدير كفاءة المعلم:

ويحدد ميدلي (Medily).174،1987 ثلاثة معايير رئيسة لتقدير كفاءة المعلم وهي؛ الأول تقدير الكفاءة بناء على مخرجات التعلم ؛ الثاني هو تقدير الكفاءة بناء على سلوك المعلم ؛ أما المعيار الثالث فهو تقدير الكفاءة بناء على سلوك المتعلم.

ويهتم المعيار الأول بالإنتاجية ويرى في تعلم الطلاب مؤشراً صادقا لأداء المعلمين ودليلاً على كفاءتهم. إلا أن هذا المعيار يواجه بالعديد من الصعوبات منها ؛ إن نمو التلاميذ في المجالات المختلفة عملية مستمرة وترتبط بعوامل كثيرة قد لا يكون للمعلم تأثير فيها إلا بقدر ضئيل، فضلا عن أن الاختبارات التحصيلية المستخدمة لقياس الناتج التعليمي لدى المتعلمين يشوبها الكثير من القصور من حيث ثباتها وشموليتها وصدقها. (الشيخ وآخرون، ١٩٨٩م).

أما المعيار الثاني والخاص بسلوك المعلم فهو يعد المعيار السائد في كثير من

الأنظمة التربوية، باستخدام التقارير عن كل من يلاحظ المعلم بالفصل المدرسي وخارجه. ويستخدم هذا المعيار عدداً من أساليب التقويم مثل مقاييس التقدير وقوائم ملاحظة الكفاءات المهنية ويؤكد فلسفة تفريد عملية التعلم في المواقف التعليمية المختلفة، ويقوم المعلم وفق مقتضيات الموقف الذي يمارسه. (حمزاوي، ١٩٨٩، ٤٦١، 175)

ويلاحظ أن المعيار الثالث الخاص بسلوك المتعلم يمثل أكثر الاتجاهات حداثة وقبولا لدى جمهور التربويين والمعلمين. حيث يتم تقويم كفاءة المعلم بمدي نجاحه في جعل المتعلم يقضي وقتاً أكبر في ممارسة الأنشطة الصفية واللاصفية، والتي يكتسب من خلالها المعارف والمهارات والخبرات التعليمية، أي تطبيق الخبرات التعليمية في حينه، وهو ما يطلق عليه Academic Learning timely، وهذا المعيار يقوم المعلم في ضوء قدرته على تهيئة البيئة التعليمية المحفزة على التعلم. (Medily، 2000، 175 .)

الجودة الشاملة:

تعد الجودة Quality هدفاً جوهرياً تسعى إلى تحقيقيه جميع الهيئات سواء كانت اقتصادية أم اجتماعية أم تربوية أم مؤسسات التعليم بشكل عام أو مؤسسات تعليم العلوم بشكل خاص، حيث يلاحظ أن التعليم فيها يعتمد على المهارات الأدائية في جميع مراحله، الأمر الذي جعل الجودة مطلباً أساسياً في التعليم الجامعي. (هيئة الجودة التربوية، ٢٠٠٥م: ٤). وترتكز الجودة الشاملة على مجموعة من المبادئ وبتطبيق هذه المبادئ يتم التوصل إلى مستوى متميز من الجودة. ويمكن تلخيص هذه المبادئ على النحو الآتي(البلوقوعه،٦)،(مصطفى و الأنصاري، ٢٠٠٢م: ٥١):

- الجودة عملية تراكمية متواصلة.
- التركيز على منع الفشل بدلا من دراسة الفشل بعد وقوعه.
- زيادة الجودة تحسناً مع ازدياد منح العاملين الصلاحيات التي تمكنهم من تحديد المشكلات وحلها.
- عدم جواز عمل الأكفاء تحت قيادة من هم أقل كفاءة منهم.
- اعتبار الإدارة الجامعية بجميع مستوياتها القاطرة الفعلية لتحقيق الجودة الشاملة.
- تشجيع وتبني الأفكار المبدعة.

- الشمولية حيث أن الجودة الشاملة تشمل جميع مجالات الخدمة وجميع الأفراد.
- التركيز على روح الفريق الواحد لتحقيق الجودة الشاملة.
- تنمية مفهوم الإدارة الذاتية من خلال المشاركة في إبداء الآراء الإيجابية.
- الاهتمام بالأنشطة الفردية والجماعية بتحفيز العمليات الإنتاجية.
- تفادي الأخطاء وذلك من خلال القيام بالأداء في العمل بصورة صحيحة منذ الخطوة الأولى.

أهمية ضبط الجودة في مؤسسات التعليم:

- وضوح البرامج الأكاديمية ومحتوياتها.
- توفير معلومات واضحة ودقيقة للطلاب وغيرهم من المعنيين حول أهداف البرامج الدراسية التي تقدمها المؤسسة، وأنها توفر الشروط اللازمة لتحقيق هذه الأهداف بفاعلية، وأنها ستستمر في المحافظة على هذا المستوى.
- التأكد من أن الأنشطة التربوية للبرامج المعتمدة تتفق مع المعايير العالمية ومتطلبات المهن وكذلك حاجات المؤسسة والطلاب والدولة والمجتمع .
- تعزيز سمعة البرامج لدى المجتمع الذي يثق بعمليتي التقويم الداخلي والخارجي.
- توفير آلية لمساءلة جميع المعنيين بالإعداد والتنفيذ والإشراف على البرامج الأكاديمية.
- تعزيز ودعم ثقة الدولة والمجتمع بالبرامج الأكاديمية التي تقدمها المؤسسة .
- الارتقاء بنوعية الخدمات المهنية التي تقدمها المؤسسة للمجتمع، حيث يتطلب التقويم الخارجي تعديل الممارسات بما يلبي حاجة ومتطلبات التخصصات والمهن .(المغربي، ٢٠٠٩م).

معوقات الجودة الشاملة في التعليم الجامعي:

تواجه الجودة الشاملة عدداً كبيراً من القضايا والعوامل التي تقف عائقاً أمام تطبيقها في المؤسسات التعليمية، وتلك المعوقات تحول دون تطبيق معاييرها ومؤشراتها، وتتباين ما بين معوقات اقتصادية، أو شخصية، أو اجتماعية، أو مهنية، وغير

ذلك، وهناك عدد كبير من الدراسات التي أجريت في هذا المجال لتحديد تلك المعوقات ومن تلك الدراسات دراسة عبد الحميد (٢٠٠٣ م) التي توصلت إلى وجود تفاوت في تلك المعوقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس وكذلك ذكرت ميادة الباسل (٢٠٠١م: ٢٥) أبرز معوقات تحقيق الجودة الشاملة في صعوبة تحديد الأولويات من بين الخدمات الواجب توافرها، كما يصعب تحديد معايير قياس مدى جودتها والتركيز على تقييم الأداء، كما أنه لا ينبغي للقيادة الواعية توقع نتائج فورية على المدى القريب جدا من قبل المعنيين والذي قد يدفعها لتطبيق الجودة الشاملة دون إعداد البيئة الملائمة لتقبلها. ويذكر عبيشة (١٩٩٩ م) أن عدم توافر بيانات واقعية سليمة بالجامعة ومقاومة التغيير سواء من قبل الأفراد أو الإدارة وعدم وجود المختصين بتطبيق إدارة الجودة الشاملة يعد من أبرز المعوقات.

وذكر طعيمة (٢٠٠٦م) العديد من المعوقات التي تعوق تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي أبرزها المركزية الشديدة في القرار، وإتباع أسلوب المحاولة والخطأ في الإدارة، وضعف التمويل، وسيادة النمطية في العمل، وضعف الرقابة المنتظمة على الأداء، وغياب البعد الإنساني أحيانا في إستراتيجيات التطوير الإداري، وضعف استقرار الإدارة وسرعة تغييرها مما يمنع رسم الاستراتيجيات وتطبيقها، وغياب روح الفريق الواحد وغلبة الروح الفردية، والتعجل في تعميم النتائج وإطلاق الأحكام واللامبالاة وغياب دافعية التغيير وعدم تقدير الوقت والانضباط، وفقدان القدوة وقصور اتساق أقوال القادة وسلوكياتهم، وغلبة التخطيط المرحلي على الاستراتيجي، وضعف الوازع الديني عند البعض.

أهداف:خطة جامعة الإمام لتطبيق الجودة للفترة من ١٤٢٨ – ١٤٣٢هـ:

- الاستمرار في بناء نظام داخلي للجودة في الجامعة: وتطبيق الوحدات التعليمية والإدارية لخطة تحسين الجودة بدءا من الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٢٩/١٤٣٠هـ.
- تنفيذ المزيد من برامج وورش التدريب والاستمرار في نشر ثقافة الجودة في الجامعة من خلال:

- توفير المعلومات، والأدلة والكتيبات الإرشادية للتعريف بنظام الجودة والاعتماد الأكاديمي.
- تدريب أعضاء هيئة التدريس. (نظمت الإدارة في العام الماضي عدد من البرامج والدورات التدريبية سواء بالتعاون مع الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي أو برامج نفذتها الإدارة، وقد استفاد منها حوالي ١١٥ عضو هيئة تدريس).

▪ التقويم المستمر للأداء في كافة الجوانب ومتابعة عمليات تحسين الجودة.

- متابعة تطبيق الخطة الإستراتيجية داخل الجامعة، وتقديم التغذية الراجعة، وإجراء التعديلات اللازمة.
- تقوم إدارة الجودة والاعتماد الأكاديمي في الجامعة بإعداد الأدوات اللازمة للتقويم وتهيئتها للاستخدام بالتنسيق مع الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، والاستفادة من نماذج التقويم التي أعدتها. ويمكن البدء في ذلك بالتقارير السنوية للبرامج والمقررات
- مساعدة الوحدات التعليمية والإدارية في الجامعة على تحديد مؤشرات الأداء، ومقاييس المقارنة
- مساعدة الوحدات التعليمية على مراجعة توصيف البرامج والمقررات وفقا لإطار المؤهلات الوطني.
- تضع إدارة الجودة آلية واضحة للتقويم الذاتي، وفترات محددة ومعلومة للجميع بوقت كاف قبل التنفيذ.
- الطلب من الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي إجراء مراجعة تطويرية أو تقويم خارجي غير رسمي لبعض البرامج في الجامعة لمعرفة المستويات التي حققتها في مجال الجودة.
- تقوم الإدارة وبشكل دوري باستطلاع آراء الطلاب وقياس رضاهم عن البرامج التعليمية، وجودة التدريس، ومصادر التعلم، والخدمات المختلفة التي تقدم لهم، وأن ينعكس ذلك على خطط وإجراءات التطوير والتحسين.

- استطلاع أراء أرباب العمل حول مخرجات الجامعة.
- توفير قاعدة بيانات عن الخريجين، وتوفير فرص للتغذية الراجعة منهم.
- تتولى وحدة القياس والتقويم في إدارة الجودة، ووحدات التقويم والجودة في الكليات والعمادات المساندة مهمة تنفيذ عملية التقويم.

▪ الحصول على الاعتماد المؤسسي، والاعتماد البرامجي من الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، ومن بعض هيئات الاعتماد العالمية.

- التنسيق وتقديم الدعم والمشورة للكليات أو الأقسام العلمية التي ترغب الحصول على اعتماد من إحدى الهيئات العالمية في مجال تخصصها.
- العمل على حصول الجامعة على شهادة الآي زو في الإدارة.٣
- العمل على أن تكون الجامعة ضمن الجامعات الخمس الحكومية التي سوف تخضع للاعتماد المؤسسي والبرامجي (في عدد من أقسامها العلمية يتراوح ما بين ٥ – ٧ أقسام على الأقل) من قبل الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي خلال الثلاث سنوات الأولى من بدء عمليات التقويم الفعلي التي تنفذها الهيئة والتي يتوقع أن تبدأ في العام الجامعي ١٤٣٠-١٤٣١هـ).

▪ دعم وتشجيع التميز من خلال استحداث جوائز للتميز في التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، والعمل الإداري على مستوى الجامعة ووحداتها العلمية والإدارية. (الخطة الإستراتيجية لإدارة الجودة ١٤٢٧هـ)

الدراسات السابقة:

برزت في الآونة الأخيرة دراسات كثيرة حول تقويم أداء المعلم الجامعي وغير الجامعي في ضوء معايير الجودة وكان من أبرزها:

واستهدفت دراسة عفانة (١٩٩٨م) تحديد الكفاءات التدريسية التي يمارسها أساتذة الجامعة الإسلامية بغزة كما يراها طلبة الجامعة. وبلغت عينة الدراسة (٣٢١) طالباً وطالبة. وأظهرت النتائج قصوراً في الكفاءات التي يمارسونها، حيث وصلت إلى (٣٦) كفاية من أصل (١٠٠) كفاية. كما بينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعض الكفاءات التدريسية ترجع إلى الجنس ونوع الكلية التي ينتمي إليها الطلاب.

ودراسة طائع (٢٠٠٠م) هدفت إلى تقويم برنامج الدراسات العليا بقسم التربية في كلية التربية عدن، من خلال التعرف على وجهات نظر الطلاب حول مستوى تنفيذ الجوانب المختلفة للبرنامج والأهداف، والمحتوى، والطرائق، وأساليب التقويم، والتعرف على المصاعب التي يواجهها الطلاب أثناء إعدادهم لرسالة الماجستير.

أما دراسة الخثيلة (٢٠٠٠م) فاستهدفت تحديد بعض المهارات التدريسية الفعلية التي يمارسها الأستاذ الجامعي، والمهارات التدريسية المثالية التي ينبغي أن يمارسها، وذلك من وجهة نظر طلابه. واتخذت الدراسة مجتمعاً من طالبات جامعة الملك سعود المتوقع تخرجهن، وتوصلت الدراسة إلى أهمية الوقوف على نوعية معارف الطلاب ووجهة نظرهم كأداة نصل بها إلى واقع التعليم، ومن ثم نتجه فيها إلى سبل تحسين مستوى الأداء للتعليم الجامعي. وأن الأنماط (٢٠٠٢م) هدفتاضرة سواء التقليدي أو المتنوع أو الميداني، لا يمكن أن تتحمل المسؤولية الكبرى لتوصيل المعرفة، بل البيئات التدريسية المساعدة والتقنيات التعليمية وأساليب التدريس المرتكزة على القراءات والتجارب والخبرات الأخرى والخروج عن الروتين بحيث ينوع العرض بشكل جيد يسهم في تحفيز الطلاب على بذل الجهد وتوظيف كامل طاقاتهم.

ودراسة بشير (٢٠٠٢م) هدفت إلى التعرف على واقع مؤسسات التعليم العالي بالجامعات العربية وتوضيح مفهوم الاعتماد الأكاديمي والمهني بالتعليم العالي الخاص وخبرات بعض الدول في هذا المجال، من أجل التوصل إلى معايير يمكن تطبيقها في مؤسسات التعليم العالي الخاص بالجامعات العربية. وقد توصلت النتائج إلى ضرورة حصول المؤسسة على الحد الأدنى لمعايير الاعتماد كي تصل على الاعتماد كما أوصت الدراسة بإيجاد مؤسسة وطنية للاعتماد الأكاديمي والمهني لتعليم العالي، وإنشاء قاعدة معلومات تشمل الجامعات الحكومية والخاصة وتحتوي على جميع الإحصاءات والإجراءات الإدارية ونظم القبول التسجيل.

ودراسة الشعيلة وخطايبة (٢٠٠٢ م) وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس للمهارات التدريسية الأساسية، وحاجتهم لتطويرها من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في تخصصات الماجستير والدبلوم العام ودبلوم الإدارة والإشراف. وأظهرت نتائج الدارسة أن تقدير طلبة الدراسات العليا للممارسات التدريسية

لأعضاء هيئة التدريس جاءت متدنية وأقل من العلامة المحك (٨٠ %)، بشكل ملحوظ في جميع المجالات دون استثناء، وقد جاء مجالا الاتصال مع المعلمين في المرتبة الأولى، تلاه عرض المادة التعليمية، ثم تنظيم المادة التعليمية، ثم التخطيط، وأخيراً مجال التقويم.

وقام حبالة (٢٠٠٤م) بدراسة إمكانية الاستفادة من خبرة كل من الولايات المتحدة وإنجلترا في تجويد الأداء الجامعي من خلال تطبيق نظام الاعتماد والتوصل إلى مقترح بتجويده في مصر بحيث يتناسب مع طبيعة المجتمع المصري وقامت بطرح ٣ بدائل تمثلت في: إنشاء وتشكيل لجان اعتماد موحدة على مستوى الجمهورية بالمجلس الأعلى للجامعات، وإنشاء لجنتين مستقلتين للاعتماد داخل المجلس الأعلى للجامعات وعلى مستوى الجمهورية.

وفي دراسة أمين وآخرين (٢٠٠٥م) والتي تهدف إلى تحليل خبرات بعض الدول والتجارب في مجال الاعتماد وضمان الجودة بالتعليم العالي ووضع تصور مقترح لتطبيق الاعتماد والجودة بالتعليم العالي المصري أوضحت نتائج التحليل لتجارب الاعتماد في الدول التي شملتها الدراسة وهي (اليابان – المملكة المتحدة – الهند – الإمارات العربية المتحدة) أن هناك آليتين لتحقيق الجودة في التعليم العالي هما: نظام الاعتماد والمساندة في اليابان والإمارات العربية المتحدة والهند، ونظام ضمان الجودة المعمول به في المملكة المتحدة. ومن الهيئات أما أن تكون هيئات مستقلة كما في اليابان والهند والمملكة المتحدة أو تكون هيئات حكومية كما في دولة الإمارات.

ودراسة القرني (٢٠٠٥م) وهدفت الدراسة التعرف على طرق وأساليب تنمية أداء الأستاذ الجامعي التدريسي، وقد حققت الدراسة هذا الهدف من خلال مسح استطلاع أدبيات التدريس الجامعي وقد انتهت الدراسة إلى مجموعة من الطرق والأساليب وكذلك مجموعة من خطوات التدريس الواجب إتباعها من قبل أستاذ الجامعة المتميز منها تحديد أهداف كل مقرر دراسي، ومفرداته، ومراجعة، ومتطلبات تنفيذه، وطرق تقويمه (خطة المقرر) في أول لقاء للأستاذ مع الطلبة في بداية كل فصل دراسي.وتنويع طرق وأساليب التدريس. وتشجيع الطلبة على المشاركة الفاعلة في حجرة الدراسة.

ودراسة الحكمي (٢٠٠٦م) وهدفت إلى إعداد معيار للكفاءات المهنية المتطلبة

للأستاذ الجامعي، ومعرفة أكثر الكفاءات المهنية تفضيلاً لدى الأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلاب بجامعة أم القرى فرع الطائف كما هدفت إلى الكشف عن المتغيرات التي يمكن أن يكون لها تأثير في الأحكام الصادرة من الطلاب على الكفاءة المهنية المتطلبة لمعلمهم. واستخدمت في الدراسة قائمة الكفاءات المهنية وتتمحور الكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلاب حول ست كفاءات رئيسية هي (الشخصية، والإعداد للمحاضرة وتنفيذها، والعلاقات الإنسانية، والأنشطة والتقويم، والتمكن العلمي والنمو المهني، وأساليب الحفز والتعزيز).

ورقة عمل الناقة (٢٠٠٦م) وقد ناقشت الورقة معايير جودة الأصالة والمعاصرة للتدريس وجذورها في الثقافة الإسلامية، كما ناقشت الاتجاهات الحديثة في التدريس، ثم خلصت الدراسة إلى استخلاص معايير لجودة التدريس، وصنفت تلك المعايير وفق ثلاثة أبعاد هي: معايير عامه، تتصل بمكونات الموقف التدريسي، ومعايير تتصل بإجراءات التدريس تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً.

دراسة **(زوين وهاشم، ٢٠٠٩م)** فلقد هدفت إلى تقويم برامج الدراسات العليا بجامعة الكوفة، واستخدمت استبانتين لتقويم برامج الدراسات العليا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا، وأظهرت النتائج أن مستوى برامج الدراسات العليا بجامعة الكوفة كان متوسط في كثير من مجالاته، وضعيف في مجالات أخرى، ويحتاج إلى تطوير وتحسين.

أما دراسة الجنابي (٢٠٠٩م) فهدفت إلى تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة وانعكاساته في جودة التعليم العالي وكان من أبرز نتائجها أن الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس إحدى المهام الرئيسة التي تؤديها الجامعات وتساهم في تحقيق أهداف الجامعة ورسالتها. وأن تقويم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس أصبح ضرورة ملحة تؤديه الجامعات لتحقيق جودة التعليم العالي وللوقوف على نقاط القوة والتميز ونقاط الضعف والاسترخاء.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال العرض تبين أن هذه الدراسات ركزت في معظمها على جانب تقويم أداء المعلمين الجامعيين وغيرهم، بينما اهتم البعض الآخر بتقديم برنامج مقترح لإعداد

الأستاذ الجامعي مهنياً، وركز قسم ثالث على الكشف عن الجوانب الإيجابية والسلبية في نظام تقييم كفاءة المعلم بصفة عامة للوقوف على معوقات تنفيذه. وكثير من الدراسات أجريت في بيئات عربية متفرقة مما يشير إلى أن هناك اهتماماً متزايداً في كثير من البلدان العربية بهذا الميدان. واستخدمت الدراسات عددا من قوائم الكفاءات التدريسية وركزت ورقة عمل الناقة على معايير جودة التدريس. وهدفت دراسة بشير إلى التعرف على واقع مؤسسات التعليم العالي من أجل التوصل إلى معايير يمكن تطبيقها.

كما ناقشت الدراسات السابقة مدى توافر المهارات التدريسية ومعظمها تناول مهارات التدريس في إطارها التقليدي (التخطيط، والتنفيذ، والتقويم)، بينما عمدت الباحثة إلى التركيز على المهارات التنفيذية والتقويمية التي تمت ممارستها مع المتعلمين، كما أضافت بعدين آخرين تمثلا في مهارات التفاعل والاتصال، وذلك للجوانب الكثيرة التي يعول عليها في هذين البعدين في إنجاح عملية التعليم والتعلم، ونقل دور المعلم من ملقن أو ناقل للمعرفة إلى ميسر ومسهل لعملية التعليم والتعلم، كما تدعو إلى ذلك التوجهات التربوية الحديثة ومعايير الجودة الشاملة.

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء أداة الدراسة و إعداد قائمة الكفاءات التدريسية للدراسة الحالية، وكذلك في تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات.

وكشفت غالبية الدراسات عن تدني مستوى الكفاءات التدريسية للمعلم الجامعي، وأن الأستاذ الجامعي لم يصل بعد في مستوى أدائه إلى درجة الكفاية المتوقعة منه، وكشفت الدراسات على أنه يوجد شبه إجماع من الخبراء في مجال التدريس على أهمية الكفاءات التدريسية للأستاذ الجامعي. وأن الأستاذ الجامعي في حاجة إلى الإعداد المهني الجيد والتدريب على استخدام استراتيجيات تدريسية متعددة، واستخدام تقنيات تعليمية، واستخدام الحاسب الآلي في التدريس.

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي لملاءمته لهذا النوع من الدراسات وهذا المنهج يهتم بدراسة الظاهرة ووصفها وذلك بجمع المعلومات والبيانات ذات الصلة بالظاهرة ثم

تحليلها وتفسيرها والربط بين مدلولاتها بغية التوصل إلى نتائج بحثية حول حقيقتها (جابر وكاظم، ١٩٧٨م).

مجتمع الدراسة:

يمثل مجتمع الدراسة جميع طالبات الدراسات العليا في الاقسام التربوية في الإمام محمد بن سعود الإسلامية في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٣٢هـ وعددهن ١٢٢ طالبة.

عينة الدراسة:

تمثلت عينة الدراسة في عينة عشوائية من طالبات تخصص التربية في الدراسات العليا في كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. وقد بلغ قوامها (١٢٢) طالبة والجدول رقم (١) يوضح التوزيع التكراري لعينة الدراسة حسب التخصص.

جدول (١) توزيع عينة الدراسة وفقاً للتخصص.

إدارة تربوية	مناهج وطرق تدريس	أصول تربية وتربية اسلامية	المجموع
٤٨	٤٤	٣٠	١٢٢

أداة الدراسة:

قامت الباحثة بالرجوع إلى الأدب التربوي السابق المتعلق بمعايير الجودة الشاملة عموماً والدراسات التي أجريت في تقدير المعلمين وتحديد الكفاءات المهنية والتدريسية لمعلمي المراحل التعليمية المختلفة والاطلاع على الإطار النظري للكفاءات وتعريفاتها والمنطلقات العلمية لأساليب قياسها. والاطلاع على محددات التدريس الجيد وخصائص المعلم الناجح التي حددتها مختلف الدراسات السابقة التي اطلعت عليها الباحثة وخاصة الدراسات التي تناولت الأستاذ الجامعي، تم تحديد الكفاءات التدريسية في قائمة.

وبما أننا نعيش في عصر أصبحت سمته الرئيسة الجودة Quality، أصبح لزاماً على المعلم أياً كان موقعه سواء في التعليم العام أم في مؤسسات التعليم العالي أن يرتقي بمهاراته التدريسية إلى درجة عالية من الإتقان والكفاءة حتى يسهم إسهاماً

فعالاً في أداء دورة داخل المنظومة التعليمية، ويصل إلى تجويد المنتج التعليمي الأخير وهو الطالب ولتحقيق ذلك عمدت الباحثة إلى بناء قائمة بمعايير الكفاءات المهنية في ضوء معايير الجودة الشاملة. وتم تقديمها في استبانة هدفت إلى التعرف على آراء الطالبات (عينة الدراسة) في مدى تحقق معايير الجودة الشاملة في المهارات المهنية التي يمارسها أعضاء هيئة التدريس في الدراسات العليا في جامعة الإمام محمد بن سعود، وقد مر إعداد تلك الاستبانة بالخطوات الآتية:

مراجعة الدراسات السابقة ذات العلاقة وقد أسفرت تلك المراجعة عن تحديد أربعة محاور رئيسة رأت الباحثة أنها قادرة على استيعاب أهم الكفاءات المهنية في ضوء معايير الجودة الشاملة وهي:

المحور الأول: المعايير المرتبطة بالسمات الشخصية والعلاقات الإنسانية.

المحور الثاني: المعايير المرتبطة بالتمكن العلمي.

المحور الثالث: المعايير المرتبطة بتنفيذ التدريس.

المحور الرابع: المعايير المرتبطة بالتحفيز والتقويم والتعزيز.

أعدت الباحثة قائمة مبدئية بالمعايير المهنية التي تنتمي إلى كل محور من المحاور السابقة، مراعية درجة انتماء المعيار للمحور، وبلغت القائمة المبدئية للمعايير المهنية (٧٢) معيار موزعة كما في الجدول رقم (٢).

جدول (٢) توزيع فقرات قائمة الكفاءات على المجالات المقترحة.

م	المجال	عدد الفقرات
١.	السمات الشخصية والعلاقات الإنسانية.	١٦
٢.	التمكن العلمي	١٥
٣.	مهارات تنفيذ التدريس.	٢٢
٤.	التحفيز والتقويم والتعزيز.	١٨

وتم التأكد من صدقها بعرضها على (٧) من أعضاء هيئة التدريس (أساتذة وأساتذة مشاركين، وأساتذة مساعدين) حيث تم الحكم على مدى ملاءمة الفقرات للمجال الذي تقيسه، ومدى ملاءمة الصياغة لتلك الفقرات. وتم إجراء التعديلات التي أسفر عنها

هذا النوع من الصدق. وبعد الأخذ باقتراحات المحكمين أصبحت القائمة النهائية للمعايير المهنية تتكون من (٧٣) معيارا أيضاً موزعة على المحاور الأربعة، وقد تم تدريج الاستبانة وفق مقياس رباعي لتكون درجة توافر المعيار (كبيرة، متوسطة، ضعيفة، منعدمة)، وقد تم تحديد مستوى القبول بنسبة قدرها (٨٧,٥٠ %) الملحق رقم (١) الذي يوضح الاستبانة في صورتها النهائية.

ولحساب ثبات الاستبانة قامت الباحثة بتطبيقها على عينة ممثلة لمجتمع الدراسة، وتم حساب الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ. وقد بلغ معامل الثبات (٠,٩٤٨) الأمر الذي يشير إلى أن الاستبانة على درجة عالية من الثبات.

وبعد أن تأكدت الباحثة من صدق الاستبانة وثباتها شرعت في تطبيقها على عينة الدراسة في الفصل الثاني من العام ١٤٣٢ هـ، وتم شرح عدد كبير من المصطلحات الواردة في الاستبانة لعينة الدراسة أثناء التطبيق. وبلغ إجمالي ما تم توزيعه من الاستبانة (١٢٢) نسخة، ويوضح الجدول رقم (٣) عدد الاستبانات الموزعة والمكتملة للتخصصات المختلفة من عينة الدراسة، والتي بلغت (٨٨) استبانة.

جدول (٣) توزيع الاستبانة على أفراد العينة وفقاً للتخصص

	إدارة تربوية	مناهج وطرق	أصول تربية وتربية اسلامية	المجموع
الموزع	٤٨	٤٤	٣٠	١٢٢
النسبة	39%	36%	25%	100%
المسترجع	٤٣	27	18	88
النسبة	49%	31%	20%	100%

المعالجة الإحصائية:

من أجل الإجابة على أسئلة الدراسة قامت الباحثة بتحويل إجابات أفراد عينة الدراسة من متغيرات المقياس إلى أرقام، ولمعالجة تلك الأرقام والتوصل منها إلى نتائج، استخدمت الباحثة المتوسطات الحسابية، والرتب، والتكرارات، والنسب المئوية وتحليل التباين أحادي الاتجاه (One – Way ANOVA).

قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي، والتكرارات والنسب المئوية للمجالات الأربعة وما يحوي من معايير، مع الأخذ في الاعتبار أن درجة الموافقة النهائية من وجهة نظر عينة الدراسة الكلية على مدى توافر معايير الجودة في طرق التدريس واستراتيجياته لدى عضو هيئة التدريس تمت بناءً على قيمة المتوسط الحسابي وقد استخدمت الباحثة المحك التالي:

- كبيرة : (٨٠% فأعلى).
- متوسطة: (٧٩ – ٦٠%).
- ضعيفة: (٥٩% – ٤٠).
- منعدمة: (٣٩% أو أقل).

نتائج الدراسة:

للإجابة عن السؤال الفرعي الأول: (ما الكفاءات المهنية الواجب توافرها في عضو الهيئة التدريسية في كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء معايير الجودة الشاملة؟ تم تحديد المهارات المهنية الواجب توافرها في عضو الهيئة التدريسية في كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء معايير الجودة الشاملة كما تم ذكره سابقاً، ويوضحها ملحق رقم (١).

وللإجابة عن السؤال الفرعي الثاني: (ما مدى توافر معايير الجودة الشاملة في ممارسات أعضاء هيئة التدريس في الدراسات العليا في كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر الطالبات والمرتبطة بكل من:

أ. السمات الشخصية والعلاقات الإنسانية ؟

جدول (٤) يوضح التوزيع التكراري لمدى توافر معايير الجودة في مجال السمات الشخصية والعلاقات الإنسانية.(ن=٨٨)

	المعيار	كبيرة		متوسطة		ضعيفة		منعدمة		المتوسط		ترتيب المهارة	درجة التوافر
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	الخام	%		
١-	يَظهر	69	78%	16	18%	3	3%	0	0%	3.75	94%	١	كبيرة
٢-	يلتزم	61	69%	23	26%	4	5%	0	0%	3.65	91%	٤	كبيرة
٣-	يحترم	68	77%	13	15%	5	6%	2	2%	3.67	92%	٣	كبيرة
٤-	تمتع	61	69%	15	17%	9	10%	3	3%	3.52	88%	٧	كبيرة
٥-	يبدو	48	55%	21	24%	15	17%	4	5%	3.28	82%	١٠	كبيرة
٦-	يتفهم	47	53%	18	20%	18	20%	5	6%	3.22	80%	١١	كبيرة
٧-	يشجع	54	61%	17	19%	7	8%	10	11%	3.31	83%	٩	كبيرة
٨-	يعالج	60	68%	14	16%	11	13%	3	3%	3.49	87%	٨	كبيرة
٩-	يدعم	55	63%	22	25%	10	11%	1	1%	3.49	87%	٨	كبيرة
١٠-	يعبر	49	56%	20	23%	14	16%	5	6%	3.28	82%	١٠	كبيرة
١١-	يشجع	61	69%	18	20%	5	6%	4	5%	3.55	89%	٦	كبيرة
١٢-	يهتم	64	73%	17	19%	3	3%	4	5%	3.60	90%	٥	كبيرة
١٣-	يعود	67	76%	18	20%	3	3%	0	0%	3.73	93%	٢	كبيرة
١٤-	تقوم	73	83%	12	14%	1	1%	2	2%	3.77	94%	١	كبيرة
١٥-	لا	68	77%	8	9%	2	2%	10	11%	3.52	88%	٧	كبيرة
١٦-	يحفز	50	57%	21	24%	10	11%	7	8%	3.30	82%	١٠	كبيرة
	المعدل العام لمدى توافر معايير الجودة مجال السمات الشخصية									3.51	88%		كبيرة

من خلال الجدول (٤) يتضح أن المعدل العام لدرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للمعايير المرتبطة بالسمات الشخصية والعلاقات الإنسانية في ضوء معايير الجودة الشاملة جاءت بدرجة كبيرة وهي في المستوى المقبول الذي حددته الباحثة (٨٠ %)، الأمر الذي يدل على ارتفاع مستوى جودة أداء أعضاء هيئة التدريس للمهارات المرتبطة بالسمات الشخصية والعلاقات الإنسانية في ضوء معايير الجودة الشاملة. وهذا يتفق مع نتائج دراسة الخثيلة (٢٠٠٠م) ودراسة الشعيلة وخطايبة (٢٠٠٢م) التي أشارت نتائجها إلى ارتفاع مستوى أداء معلمي العلوم للمهارات التدريسية، ومن ضمنها مهارات الاتصال. وتعزي الباحثة تلك النتيجة إلى أن أعضاء هيئة التدريس يبدون اهتمام كاف بهذا

المجال، ويعد هذا المجال من المجالات الهامة في الاتصال والتفاعل والعلاقات الإنسانية مع الطالبات وله دور حيوي في زرع الثقة في نفوس المتعلمين، وزيادة دافعيتهم للعمل وللتعاون البناء، ورفع الروح المعنوية في بيئة العمل بين المجموعة، وإشباع احتياجاتهم النفسية والاجتماعية."(السبيعي، ٢٠٠٧: ١٩٤).

ويلاحظ من خلال ما سبق أن (٩) من مجموع المعايير (١٦) كانت نسبة تحققها تقل عن ٨٩% وخمسة معايير كانت متوفرة بدرجة أقل من ٨٥% وهي خمسة معايير "(٥) يبدو بشوشاً ومرحاً في وقت المحاضرة، (٦) يتفهم مشكلات الطالبات ويساعدهن فيها، (٧) يشجع على التعاون والعمل كفريق،(١٠) يتفهم مشكلات الطالبات ويساعدهن فيها، (١٦) يحفز الحس الوطني لدى طالباته". وهذا يدل على اهتمام عضو الهيئة التدريسية بكلية العلوم الاجتماعية بالتفاعل بدرجة كبيرة ولكنها أقل من باقي الكفاءات، وقد يعزى ذلك لأنها بحاجة إلى وقت أطول، أو لأن عدد الطالبات اللائي يتعامل معهن عضو الهيئة التدريسية كثير، مما يقلل من طاقته للبحث والاهتمام بجميع مشكلات الطالبات كما أن غالبية الذين يقومون بالتدريس من العنصر الرجالي ومن خلال الاتصال غير المباشر مما يجعل الأمر حساساً في كثير من الأحيان.

ب. التمكن العلمي.

جدول (٥) يوضح التوزيع التكراري لمدى توافر معايير الجودة في مجال كفاءات التمكن العلمي.

	المعيار	كبيرة		متوسطة		ضعيفة		منعدمة		المتوسط		ترتيب المهارة	درجة التوافر
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	الخام	%		
١-	يبدو متمكناً من	58	66%	22	25%	7	8%	1	1%	3.56	89%	٣	كبيرة
٢-	يتناول	54	61%	22	25%	9	10%	3	3%	3.44	86%	١٠	كبيرة
٣-	يبدو واسع الاطلاع	55	63%	20	23%	12	14%	1	1%	3.47	87%	٨	كبيرة
٤-	يستطيع ضبط	55	63%	14	16%	15	17%	4	5%	3.36	84%	١١	كبيرة
٥-	يتحدث بصوت	49	56%	21	24%	11	13%	7	8%	3.27	82%	١٢	كبيرة
٦-	يستخدم اللغة	63	72%	9	10%	16	18%	0	0%	3.53	88%	٥	كبيرة
٧-	يتصف بالثقة	56	64%	21	24%	11	13%	0	0%	3.51	88%	٧	كبيرة
٨-	يتصف بالقدرة على	57	65%	21	24%	9	10%	1	1%	3.52	88%	٦	كبيرة
٩-	يوزع زمن المحاضرة	57	65%	20	23%	8	9%	3	3%	3.49	87%	٩	كبيرة

	المعيار	كبيرة		متوسطة		ضعيفة		منعدمة		المتوسط		ترتيب المهارة	درجة التوافر
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	الخام	%		
١٠-	ينمي الاتجاهات	63	72%	15	17%	9	10%	1	1%	3.59	90%	٢	كبيرة
١١-	يرحب بالمناقشة و	66	75%	15	17%	7	8%	0	0%	3.67	92%	١	كبيرة
١٢-	يتصف بالمرونة في	61	69%	17	19%	7	8%	3	3%	3.55	89%	٤	كبيرة
١٣-	يتميز بالاتجاهات	59	67%	17	19%	10	11%	2	2%	3.51	88%	٧	كبيرة
١٤-	يتميز جو المحاضرة	66	75%	18	20%	3	3%	1	1%	3.69	92%	١	كبيرة
١٥-	يحدد المفاهيم	60	68%	18	20%	8	9%	2	2%	3.55	89%	٤	كبيرة
	المعدل العام لمدى توافر معايير الجودة في مجال كفاءات التمكن العلمي.									3.51	88%		كبيرة

يعد التمكن العلمي والمهني من أهم خصائص الأستاذ الجامعي الناجح والفعال وهذا ما أكدته دراسة الحكمي (٢٠٠٤). ومما تجدر ملاحظته على ما سبق أن درجة توافر المعايير المرتبطة بمجال التمكن العلمي والمهني لدى أعضاء هيئة التدريس قد بلغ مستوى الجودة الذي حددته الباحثة وهو (٨٠ %) في جميع المعايير. وهذا يدل على ارتفاع عامٍ لمستوى أداء أعضاء هيئة التدريس في مجال التمكن العلمي والمهني. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج عددٍ كبير من الدراسات مثل دراسة أبو زيد (٢٠٠٨)، ودراسة القرني (٢٠٠٥). وهذا ما تدعو إليه الاتجاهات الحديثة في التدريس، وتمثل معايير لبلوغ مستوى الجودة الشاملة في التدريس. " فالجودة تهدف إلى رفع مستوى التعليم والتعلم مع التركيز على مستوى الكفاءات النوعية، وتزويد أعضاء هيئة التدريس والطلبة بالمهارات اللازمة، وتطوير مواهبهم وقدراتهم واستعداداتهم للمساهمة في بناء الاقتصاد المرتكز على المعرفة، لتوفير فرص التعليم المتميز والتعليم النوعي للجميع، وضبط جودة التعليم ضمن موارد مالية ومادية محددة " (المطري، ٢٠٠٧: ١٧٩). وترى الباحثة أن ذلك يدل على مستوى عال من التمكن مع كون غالبية المحاضرات تتم عن طريق وسائل النقل المرئية حيث أن غالبية المحاضرات تنقل عن طريق الشبكة.

ج: تنفيذ التدريس؟

جدول (٦) يوضح التوزيع التكراري لمدى توافر معايير الجودة في مجال كفاءات مهارات تنفيذ التدريس.

	المعيار	كبيرة		متوسطة		ضعيفة		منعدمة		المتوسط		ترتيب المهارة	درجة التوافر
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	الخام	%		
١-	قدم	75	85%	5	6%	7	8%	1	1%	3.75	94%	١	كبيرة
٢-	يستثمر وقت	66	75%	11	13%	9	10%	2	2%	3.60	90%	٦	كبيرة
٣-	المحتوى	62	70%	20	23%	4	5%	2	2%	3.61	90%	٥	كبيرة
٤-	يقدم عناصر	55	63%	19	22%	13	15%	1	1%	3.45	86%	٩	كبيرة
٥-	يبرز النقاط	63	72%	19	22%	5	6%	1	1%	3.64	91%	٤	كبيرة
٦-	يعطي للطالبات	61	69%	16	18%	11	13%	0	0%	3.57	89%	٧	كبيرة
٧-	يعمل على	56	64%	15	17%	11	13%	6	7%	3.38	84%	١١	كبيرة
٨-	يبدي استمتاعاً	59	67%	15	17%	12	14%	2	2%	3.49	87%	٨	كبيرة
٩-	يجعل	57	65%	18	20%	9	10%	4	5%	3.45	86%	٩	كبيرة
١٠-	يحدد للطالبات	67	76%	16	18%	4	5%	1	1%	3.69	92%	٢	كبيرة
١١-	يحرص على	36	41%	25	28%	10	11%	17	19%	2.91	73%	١٧	متوسطة
١٢-	ينوع في	40	45%	19	22%	15	17%	14	16%	2.97	74%	١٥	متوسطة
١٣-	ينوع في طرق	48	55%	19	22%	15	17%	6	7%	3.24	81%	١٢	كبيرة
١٤-	يدعم مهارات	54	61%	21	24%	10	11%	3	3%	3.43	86%	١٠	كبيرة
١٥-	يدعم التعلم	56	64%	20	23%	10	11%	2	2%	3.48	87%	٨	كبيرة
١٦-	يوزع زمن	52	59%	21	24%	11	13%	4	5%	3.38	84%	١١	كبيرة
١٧-	يستخدم طرق	40	45%	23	26%	18	20%	7	8%	3.09	77%	١٦	متوسطة
١٨-	يراعي الفروق	59	67%	14	16%	9	10%	6	7%	3.43	86%	١٠	كبيرة
١٩-	يستخدم طرق	46	52%	21	24%	12	14%	9	10%	3.18	80%	١٣	كبيرة
٢٠-	ينوع مصادر	48	55%	15	17%	13	15%	12	14%	3.13	78%	١٤	متوسطة
٢١-	يربط المقررات	68	77%	13	15%	5	6%	2	2%	3.67	92%	٣	كبيرة
٢٢-	ينوع في	40	45%	21	24%	11	13%	16	18%	2.97	74%	١٥	متوسطة
	المعدل العام لمدى توافر معايير الجودة في مجال كفاءات مهارات تنفيذ التدريس.									3.39	85%		كبيرة

يتبين من الجدول رقم (٦) أن درجة توافر المعايير المرتبطة بكفاءات تنفيذ التدريس بلغ مستوى الجودة الذي حددته الباحثة وهو (٨٠ %) وتتراوح درجة التحقق ما بين الكبيرة والمتوسطة، حيث جاءت (٥) معايير بدرجة متوسطة وهي (١١) يحرص على

استخدام الوسائل. (١٢) ينوع في الأساليب التدريسية. (١٧) يستخدم طرق التدريس المعززة للذكاءات. (٢٠) ينوع مصادر التعلم. (٢٢) ينوع في الإيماءات الجسدية. وتتفق نتيجة استخدام وسائل التعليم مع دراسة القرني (٢٠٠٥)، ودراسة أمة الكريم أبو زيد (٢٠٠٨)، وتدل على تدني مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمعايير استخدام وسائل التعليم وتقنياته وعدم بلوغ معايير الجودة الشاملة بهذا المجال بدرجة كبيرة. وهذا مؤشر واضح على ضعف أعضاء هيئة التدريس في استخدام التقنيات التعليمية المتنوعة، وقد يعود هذا القصور إلى عدة عوامل منها عدم وجود البيئة المادية التي تتوفر فيها هذه التقنيات داخل القاعات الدراسية، وهذا العامل يعتبر نوعاً من القصور الذي مرجعه في الغالب إلى مراكز وسائل التعليم وتقنياته بالجامعة. أما العامل الآخر فيعود إلى أعضاء هيئة التدريس، وذلك قد يكون مرده إلى النقص في الإعداد المهني قبل الخدمة، وكذلك عدم تلقي تدريباً كافياً على تلك الوسائل والتقنيات أثناء الخدمة، أو قد يرجع إلى عامل سرعة التطور في مجال تقنيات التعليم و صعوبة مجاراته.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع بعض الدراسات مثل دراسة الخثيلة (٢٠٠٠)، ودراسة عبد الرحمن (٢٠٠٥)، ودراسة راشد (٢٠٠٧). ولقد أثبتت الدراسات الحديثة أن (٥٤%) مما يقدمه المعلم يصل إلى المتعلم من خلال إيماءات البدن المختلفة التي تصدر من المعلم. وهذه الملاحظة الأخيرة جديرة بالاهتمام حيث أنها مؤشر على أن التدريس في أقسام الدراسات العليا تشوبه جوانب من القصور والنقص، الأمر الذي لا يرقى بالجامعة إلى مستوى معايير الجودة الشاملة بدرجة كبيرة و التي أصبحت مطمحاً أساسياً لجميع الجامعات.

وترى الباحثة أن ذلك القصور الذي يعتري مهارات طرق التدريس وإستراتيجياته يعتبر مؤشراً يدل على بعد أعضاء هيئة التدريس إلى حد ما عما يستجد في ساحة الأدب التربوي المتعلق بمجال كفاءات معايير تنفيذ التدريس، كما أنه قد يكون بسبب العزوف عن حضور البرامج التدريبية التي تهتم بمناقشة طرق التدريس الحديثة في مجال التدريس، وعدم الإيمان بأهمية تلك البرامج والدورات في تنمية المهارات التدريسية لعضو هيئة التدريس وصقلها.

د. التحفيز والتقويم والتعزيز؟

جدول (٧) يوضح التوزيع التكراري لمدى توافر معايير الجودة في مجال كفاءات التحفيز والتقويم و التعزيز.

	المعيار	كبيرة		متوسطة		ضعيفة		منعدمة		المتوسط		ترتيب المهارة	درجة التوافر
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	الخام	%		
١-	لا يسخر من	70	80%	13	15%	2	2%	3	3%	3.70	93%	٢	كبيرة
٢-	يبدي إعجاباً	65	74%	13	15%	8	9%	2	2%	3.60	90%	٤	كبيرة
٣-	يتحرى الدقة	64	73%	16	18%	6	7%	2	2%	3.61	90%	٣	كبيرة
٤-	يطرح أسئلة	57	65%	22	25%	8	9%	1	1%	3.53	88%	٦	كبيرة
٥-	يعلن نتيجة	38	43%	24	27%	5	6%	21	24%	2.90	72%	١٥	متوسطة
٦-	يتابع	54	61%	19	22%	5	6%	10	11%	3.33	83%	١٠	كبيرة
٧-	يوزع	70	80%	15	17%	1	1%	2	2%	3.74	93%	١	كبيرة
٨-	يتحدى	46	52%	22	25%	6	7%	14	16%	3.14	78%	١٣	متوسطة
٩-	يقدم	38	43%	21	24%	8	9%	21	24%	2.86	72%	١٦	متوسطة
١٠-	ينوع في	54	61%	19	22%	12	14%	3	3%	3.41	85%	٨	كبيرة
١١-	يعلن	52	59%	25	28%	6	7%	5	6%	3.41	85%	٩	كبيرة
١٢-	يراعي	64	73%	15	17%	6	7%	3	3%	3.59	90%	٥	كبيرة
١٣-	يشجع	55	63%	23	26%	6	7%	4	5%	3.47	87%	٧	كبيرة
١٤-	ينوع في	53	60%	23	26%	7	8%	5	6%	3.41	85%	٨	كبيرة
١٥-	يركز في	50	57%	21	24%	9	10%	8	9%	3.28	82%	١١	كبيرة
١٦-	يركز في	52	59%	23	26%	8	9%	5	6%	3.39	85%	٨	كبيرة
١٧-	يستخدم	47	53%	21	24%	12	14%	8	9%	3.22	80%	١٢	كبيرة
١٨-	يحرص على تقديم تغذية	44	50%	22	25%	6	7%	16	18%	3.07	77%	١٤	متوسطة
	المعدل العام لمدى توافر معايير الجودة في مجال كفاءات التحفيز والتقويم والتعزيز									3.37	84%		كبيرة

يتبين من الجدول رقم (٧) أن المعدل العام لمدى توافر معايير الجودة في مجال التحفيز والتقويم والتعزيز جاءت بدرجة ترقي إلى مستوى الجودة في ضوء معايير الجودة الشاملة والذي حددته الباحثة بنسبة قدرها ٨٠% وأن هنالك (٤) معايير جاءت بدرجة توافر متوسطة من معايير التحفيز والتقويم والتعزيز التي يبلغ إجمالها (١٨) معيارا. وهي المعيار(٥) يعلن نتيجة الاختبارات في الوقت المناسب. والمعيار(٨) يتحدى طالباته بالأسئلة التي تقدح تفكيرهم. المعيار(٩) يقدم الإجابات النموذجية لأسئلة الاختبارات.

والمعيار (١٨) يحرص على تقديم تغذية راجعة في ضوء النتائج. وهذا يدل على أن ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمعايير التحفيز والتقويم والتعزيز لا ترقى كلها إلى مستوى الجودة في ضوء معايير الجودة الشاملة، وهذا يتفق مع عدد كبير من نتائج الدراسات التي تمت في المجال ذاته مثل دراسة القرني (٢٠٠٥)، ودراسة راشد و سعودي (١٩٩٨)، ودراسة الشعيلة و خطايبة (٢٠٠٢)، ودراسة الشمراني (١٤٢٤هـ). وتلك النتيجة في معايير التحفيز والتقويم والتعزيز قد تُعزى إلى عدم توافر المصادر البشرية المؤهلة، والمتابعة لما يستجد في مجال التقويم وأساليبه الحديثة المتنوعة، و كذلك حصر وظيفة التقويم في النطاق التقليدي الضيق الذي يحدد التقويم في الاختبارات التحصيلية فقط، و في المستويات الدنيا بالمجال المعرفي على وجه العموم والذي يمكن اعتباره تقييماً وليس تقويماً حيث لا ينتج عنه تغذية راجعة للمتعلم.

ومما تقدم يمكن تلخيص إجابة السؤال الفرعي الثاني كالآتي:

جاءت نتيجة ممارسة أعضاء هيئة أعضاء هيئة التدريس في الدراسات العليا في كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر الطالبات في ضوء معايير الجودة الشاملة للمعايير التدريسية والمرتبطة بالسمات الشخصية والعلاقات الإنسانية، والتمكن العلمي، وتنفيذ المحاضرة. و كفاءات التحفيز والتقويم والتعزيز. في المعدل العام بدرجة كبيرة، أما المعايير المرتبطة بكل مجال فتراوحت بين درجات الكبيرة والمتوسطة إلا أنه لم توجد بدرجة ضعيفة أو منعدمة في تحقق المعايير في جميع المجالات. ومن الملاحظ أن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لجميع المهارات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة بلغت المستوى المقبول الذي حددته الباحثة وهو (٨٠%)، الأمر الذي يشير إلى ارتفاع مستوى أدائهم للمهارات التدريسية إلى مستوى الجودة الشاملة، من وجهة نظر طالبات كلية العلوم الاجتماعية. وتتفق تلك النتيجة مع نتائج عدد كبير من الدراسات التي تم ذكرها سابقاً.

وللإجابة عن السؤال الفرعي الثالث (هل تختلف تقديرات استجابات الطالبات لمدى توافر معايير الجودة الشاملة في ممارسات أعضاء هيئة التدريس في الدراسات العليا في كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية باختلاف التخصص؟

قامت الباحثة باستخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (One – Way ANOVA) لإيجاد الفروق بين تقديرات العينة تبعاً للتخصص، بشأن مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمعايير التدريس. وكانت نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (One-way ANOVA) لتحديد اختلاف معدلات معايير التدريس التي يمارسها أعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير الجودة الشاملة لعينة الدراسة الكلية حسب التخصص (ن=٨٨) كالتالي:

جدول رقم (٨) نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (One- way ANOVA)

م	المجال	مصدر التباين	المربعات	الحرية	المربعات	(ف)	الدلالة
١	السمات الشخصية والعلاقات الإنسانية.	بين المجموعات	٢,٨٨٠	٢	١,٤٤٠	٦,٧١٣	٠,٠١
		مع المجموعات	٣٩,٨٩٤	٨٦	٠,٢١٤		
		المجموع	٤٢,٧٧٣	٨٨			
٢	التمكن العلمي.	بين المجموعات	٠,٠٢٥	٢	٠,٠١٣	٠,٠٢٨	٠,٩٧٣ غير دالة
		مع المجموعات	٨٥,١٩١	٨٦	٠,٤٥٨		
		المجموع	٨٥,٢١٧	٨٨			
٣	تنفيذ التدريس.	بين المجموعات	٢,٩٨٠	٢	١,٤٩٠	٣,٩٢٣	٠,٠٥
		مع المجموعات	٧٠,٦٢٧	٨٦	٠,٣٨٠		
		المجموع	٧٣,٦٠٧	٨٨			
٤	التحفيز والتقويم والتعزيز.	بين المجموعات	٠,٥٧١	٢	٠,٢٨٥	٠,٧٩٨	٠,٤٥٢ غير دالة
		مع المجموعات	٦٦,٥٠٤	٨٦	٠,٣٥٨		
		المجموع	٦٧,٠٧٤	٨٨			
	جميع المعايير	بين المجموعات	٢,٠٦٢	٢	١,٠٣١	٤,٣٦٢	٠,٠٥
		مع المجموعات	٤٣,٩٥٢	٨٦	٠,٢٣٦		
		المجموع	٤٦,٠١٤	٨٨			

يتضح من الجدول السابق (٨) أن قيم (ف) دالة إحصائياً حيث بلغت (٦,٧١٣)، (٣,٩٢٣)، (٤,٣٦٢)، وذلك عند مستوى دلالة (< أو =٠,٠٥)، الأمر الذي يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات طالبات الدراسات العليا في كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تخصص (إدارة تربوية / مناهج، أصول تربية وتربية اسلامية) لدرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الدراسات العليا في كلية العلوم الاجتماعية في كل من (مجال معايير السمات الشخصية والعلاقات الإنسانية)، و(مجال تنفيذ التدريس)، وفي المعدل العام لجميع المعايير، بينما جاءت قيم (ف) غير دالة إحصائياً في (مجال التمكن العلمي) و(مجال التحفيز والتقويم والتعزيز)

ومما سبق يمكن تلخيص نتائج الدراسة فيما يلي:

- توافرت المعايير المرتبطة بالسمات الشخصية والعلاقات الإنسانية والتمكن العلمي في أداء أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر طالبات كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بدرجة كبيرة.
- كما تراوحت درجة توافر المعايير المرتبطة بتنفيذ التدريس بين الدرجة الكبيرة والمتوسطة، حيث جاء (٥) معايير بدرجة توافر متوسطة والتي كانت في مجال استخدام طرق التدريس الحديثة وتنوع مصادر التعلم واستخدام الوسائل المعينة. إلا أن المعدل العام للمعايير التدريسية توافرت بدرجة كبيرة.
- وتراوحت درجة توافر المعايير المرتبطة بالتحفيز والتقويم والتعزيز بين الدرجة الكبيرة والدرجة المتوسطة أيضاً. حيث جاءت (٤) معايير بدرجة توافر متوسطة. وهي ترتبط بإعلان نتائج الاختبارات والتغذية الراجعة وتنويع الأسئلة التي تقدح التفكير. كما جاء المعدل العام لجميع المعايير بدرجة توافر متوسطة.
- وعلى وجه العموم فقد جاءت ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الدراسات العليا في كلية العلوم الاجتماعية لمعايير التدريس من وجهة نظر طالبات كلية العلوم الاجتماعية في ضوء معايير الجودة الشاملة بدرجة كبيرة، حيث بلغت المستوى المقبول الذي حددته الباحثة وهو (٨٠ %)، الأمر الذي يشير إلى ارتفاع مستوى أداء أولئك الأعضاء إلى مستوى الجودة الشاملة.

- هناك فرق ذو دلالة إحصائية في درجة توافر المعايير المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم الاجتماعية في معايير السمات الشخصية والعلاقات الإنسانية وتنفيذ التدريس في التخصصات التربوية المختلفة.
- كما يجدر بالذكر أن غالبية المعايير التي جاءت بدرجة توافر متوسطة تمثل المعايير التي تدعو إليها الاتجاهات الحديثة في التدريس من استخدام للوسائل التقنية الحديثة واستخدام الأسئلة التي تقدح تفكيرهم بالإضافة إلى التغذية الراجعة للمتعلم، وهي تمثل معايير ذات أهمية بالغة لبلوغ مستوى الجودة الشاملة.

التوصيات:

تمشياً مع النتائج التي خلصت إليها هذه الدراسة فإن الدراسة توصي بما يلي:

١. نشر ثقافة الجودة بين أعضاء هيئة التدريس، وتوعيتهم في الجامعات.
٢. عقد دورات تدريبية وورش عمل لتطوير كفاءات المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة، مع الاستمرار في تقديم تلك الدورات التدريبية ذات الارتباط بمجال طرق التدريس وإستراتيجياته والتقويم الحديثة، وتقديمها في أوقات زمنية مناسبة.
٣. وضع نظام فعال وملزم داخل الجامعة لتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس. وأن تعتمد الجامعة وسائل وأساليب تقويم متنوعة لا أسلوباً واحداً في تقييم وتقويم عضو هيئة التدريس لأن الأسلوب الإداري الوحيد المعتمد لا يحقق متطلبات الجودة في التعليم العالي.
٤. ضرورة توفير ما يساعد الأستاذ الجامعي على أداء المحاضرات بفاعلية مثل توفير تقنيات التعليم.

المقترحات:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج يمكن اقتراح الدراسات التالية:

١- التقويم الذاتي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة دراسة استطلاعية.
٢- الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس في الجامعة وعلاقته بتجويد التعليم.
٣- تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في الكليات الأخرى في جامعة الإمام.
٤- إجراء دراسة مسحية تكشف عن مدى حاجة عضو هيئة التدريس إلى تطوير أدائه التدريسي.

المراجع

١. إبراهيم، عبد الرحمن وعلى، رشاد (١٩٩٥): تقويم الطلاب لمعلم المرحلة الثانوية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٢. أبو زيد، لمياء شعبان "مدى تحقق معايير الجودة في برنامج التربية الميدانية القائم وانعكاس ذلك على الأداء التدريسي والاتجاه نحو المهنة لدى الطالبات المعلمات بمنطقة القصيم"، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمي التاسع عشر، تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة، جامعة عين شمس، المجلد الرابع، ٢٥ – ٢٦ يوليو (٢٠٠٧).

٣. ابن منظور "لسان العرب"، الجزء الثاني، القاهرة: دار المعارف. (١٩٨٤م).

٤. أبو دقة، محمد وعرفة،سناء (٢٠٠٧):"الاعتماد وضمان الجودة لبرامج إعداد المعلم: تجارب عربية وعالمية"، ورقة عمل لورشة العمل التي تحمل عنوان العلاقة التكاملية بين التعليم العالي والتعليم الأساسي، القدس.

٥. أمين، ماجدة محمد وحويل إيناس إبراهيم وحسن، ماهر أحمد (٢٠٠٥): "الاعتماد وضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي، دراسة تحليلية في ضوء تجارب بعض الدول"، المؤتمر السنوي الثالث عشر، الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية، ٢٤–٢٥ يناير.

٦. المغربي، محمد عباس(٢٠٠٩): "الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات إعداد المعلمين كوسيلة لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العام"، المنتدى الثاني للمعلم.

٧. عبد الحميد، مؤمن عبد العزيز (٢٠٠٣): "بعض معوقات الجودة في أداء أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بجامعة أسيوط"، مجلة الثقافة والتنمية، السنة (٤)، العدد (٧).

٨. البواردي، عبد العزيز محمد (١٩٩٦م)"اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الملك سعود نحو تقويم الممارسات التدريسية من قبل الطلبة" العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، ٨، ص ١١٥–١٧٩.

٩. الباسل، ميادة محمد فوزي (٢٠٠١): "متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة ISO 9000 برياض الأطفال ومدارس التعليم العام بمصر، دراسة ميدانية"، مجلة كلية التربية، المنصورة ، العدد (٤٧).

١٠. الثبيتي، ملحان معيض الثبيتي (١٩٩٦م): التدريس كوظيفة أساسية من وظائف الجامعة (دراسة تحليلية نقدية)، رسالة التربية وعلم النفس، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، العدد السابع الرياض ص ص١–٦١.

١١. الجنابي، عبد الرزاق شنين (٢٠٠٩): محاضرات في موقع مركز تطوير التدريس والتدريب الجامعي، جامعة الكوفة.

١٢. الحكمي، إبراهيم الحسن (٢٠٠٤):الكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض – المملكة العربية السعودية، العدد التسعون، السنة الرابعة والعشرون، ١٤٢٤هـ/٢٠٠٤م، ١٣-٥٦.

١٣. الحكمي، إبراهيم الحسن(٢٠٠٦): الكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة رسالة الخليج العربي عدد (٩٠).

١٤. الخثيلة، هند ماجد (٢٠٠٠): " المهارات التدريسية الفعلية والمثالية كما تراها الطالبة في جامعة الملك سعود"، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، مكة المكرمة، العدد (٢)، المجلد (١٢).

١٥. الغريب، رمزية (١٩٩٦): التقويم والقياس النفسي والتربوي. القاهرة: الأنجلو المصرية.

١٦. الزيات، فتحي مصطفى (١٩٩٥): الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات. المنصورة: دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

١٧. السهلاوي، عبد الله (١٩٩٢): الأستاذ الجامعي الجيد صفاته وخصائصه من وجهة نظر عينة من هيئة التدريس وطلاب كلية التربية. دراسات تربوية، المجلد الثامن، العدد (٤٧).

١٨. الشامي، إبراهيم عبد الله (١٩٩٥): خصائص المعلم الناجح. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

١٩. الشعيلة، بن هويشل وعبد الله خطابية(٢٠٠٢): "المهارات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس وحاجتهم للتدرب عليها من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا"، مجلة العلوم الإنسانية، العدد (١٨)، الجزائر.

٢٠. الشيخ، عبد الله محمد، وعبد الموجود، محمد عزت و رمضان، كافية (١٩٨٩): إعداد المعلم وتدريبه في الكويت. مطابع كويت تايمز الكويت.

٢١. القرني، علي سعد (٢٠٠٥): طرق وأساليب تنمية أداء الأستاذ الجامعي التدريسي، دراسة قدمت لندوة تنمية أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي(التحديات والتطوير)، جامعة الملك سعود، كلية التربية.

٢٢. المحبوب، عبد الرحمن إبراهيم (٢٠٠٠م)، تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل من وجهة طلبة الجامعة، مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، م١٢ (٢)، ص ص٢٤١-٢٦٧.

٢٣. الناقة، محمود كامل حسن (٢٠٠٦):"معايير جودة الأصالة والمعاصرة للعناصر التربوية (طرق التدريس)"، ندوة: نحو رؤية مستقبلية لمسار التعليم العام في العالم الإسلامي ومجتمعات الأقليات المسلمة، الخرطوم – السودان ٢٢ – ٢٥ إبريل، تنظمها الهيئة الإسلامية للتعليم ورابطة العالم الإسلامي.

٢٤. النجار، فريد (٢٠٠٠): إدارة الجامعات بالجودة الشاملة: رؤى التنمية المتواصلة، ايتراك للنشر والتوزيع، القاهرة.

٢٥. بنجر، فوزي صالح (١٩٩٣):الإشراف التربوي ودوره في تنمية الكفايات لدى معلمي المرحلة الابتدائية. المؤتمر الثاني لإعداد معلم التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. الكتاب العلمي، الجزء الرابع، جامعة أم القرى.

٢٦. بشير، عائشة أحمد (٢٠٠٢م) "معايير مقترحة للاعتماد الأكاديمي المهني لمؤسسات التعليم العالي الخاص في ضوء خبرات بعض الدول"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، .

٢٧. جامع، حسن (١٩٩٣م): اتجاهات ومعايير في تقويم المعلم، مجلة كلية التربية – جامعة الاسكندرية، م.ج٦، ع١.

٢٨. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية – إدارة الجامعات – الإدارات – إدارة الجودة والاعتماد الأكاديمي – (١٤٢٧هـ): الخطة الإستراتيجية لإدارة الجودة.

٢٩. حبالة، أمل سعيد(٢٠٠٤): "تجويد الأداء الجامعي من خلال تطبيق نظام الاعتماد – دراسة مقارنة في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وانجلترا وأساليب الاستفادة منها في جمهورية مصر العربية"، دكتوراه غير منشورة – جامعة الأزهر، كلية الدراسات الإنسانية، قسم التربية.

٣٠. حمزاوي، رياض أمين (١٩٨٩): تقويم كفاية المعلم في مراحل التعليم في دول الخليج العربي. مكتب التربية العربي لدول الخليج، ص ص ٤٥٥-٤٧٥.

٣١. زوين، محمد وهاشم، أميرة(٢٠٠٩): تقويم برامج الدراسات العليا بجامعة الكوفة من وجهتي نظر أساتذتها وطلبتها، الأردن:م إنسانية، السنة السادسة، العدد الرابع.

٣٢. زيتون، عايش محمود (١٩٩٥): أساليب التدريس الجامعي. الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
٣٣. شحاته، حسن، المزروع ، هيا (١٤٢٢هـ -٢٠٠٢م) التقويم الذاتي لأعضاء وقيادات كليات البنات بالمملكة العربية السعودية، مدخل لتطوير الأداء الجامعي بحث قدم في ندوة تطوير عضو هيئة التدريس، جامعة الملك سعود، مركز الدراسات الجامعية للبنات الأقسام النسائية مركز البحوث، ص ص ١٦٣-٢٠١.
٣٤. صالح ناصر عليمات(٢٠٠٤م): إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية، ط ١، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
٣٥. طبلان، أحمد راجح (٢٠٠٧): "صعوبات تطبيق معايير ضمان الجودة الشاملة"، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، العدد (١٢٩) (٢٠٠٧).
٣٦. طائع، أنيس.(٢٠٠٠): تقويم برنامج الدراسات العليا لمنح درجة الماجستير في التربية في كلية التربية، عدن. مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، المجلد ٣، العدد السادس، دار جامعة عدن للطباعة والنشر.
٣٧. عابدين، محمد عبد القادر. (٢٠٠٣): تقييم أعضاء هيئة التدريس والطلبة لبرامج الدراسات العليا في جامعة القدس. مجلة جامعة النجاح للأبحاث، العلوم الإنسانية (ب)، المجلد ١٧، العدد ١.
٣٨. عبيشة، فتحي درويش محمد (١٩٩٩): "الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في التعليم الجامعي المصري (دراسة تحليلية)"، المؤتمر العلمي السنوي، كلية التربية، جامعة حلوان.
٣٩. عفانة، عزو إسماعيل (١٩٩٨): الكفايات التدريسية التي يمارسها أساتذة الجامعة الاسلامية بغزة كما يراها طلبتهم. دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد السادس والأربعون، ص ص ٣٧-٨٢.
٤٠. عماد الدين، منى مؤتمن(٢٠٠٤): آفاق تطوير الإدارة والقيادة التربوية في البلاد العربية، ط ١، مركز الكتاب، عمان.
٤١. عبد الفتاح، يوسف (١٩٩٤): بعض الخصائص المدركة والمأمولة لشخصية الأستاذ الجامعي. مجلة علم النفس،العدد (٣١) القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.
٤٢. مصطفى عبد الباقي(٢٠٠٦): الجودة الشاملة في التعليم، ط ١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

٤٣. مصطفى، أحمد سيد و محمد الأنصاري(٢٠٠٢)؛ "برنامج إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها في المجال التربوي"، الدوحة، المركز العربي للتدريب التربوي لدول الخليج.

٤٤. نشوان، جميل، (٢٠٠٤): في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة في فلسطين، ورقة علمية أعدت لمؤتمر التوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني الذي عقده برنامج التربية ودائرة ضبط التوعية في جامعة القدس المفتوحة في مدينة رام الله في الفترة الواقعة ٣-٥/٧/٢٠٠٤

٤٥. هيئة الجودة التربوية (٢٠٠٥)؛"مراحل تطبيق الجودة، المؤتمر الوطني الأول / السعي نحو الإتقان والتميز الواقع والطموح"، المملكة العربية السعودية، ٢٦ – ٢٨ ربيع الأول (٢٠٠٥).

1. Fairchild. T.N. & Selleys. T.J. (1997): Evaluation of school psychological services a case illustration.
2. Hall E. & Jones L. (1976): competency Based Education. A Process for improving of education. Englewood Cliffs. N.J.: Prentice-hall.
3. John. K. "Standards in the classroom. how teachers and students negotiate learning". Teachers college press. New York. copyright by teachers college. Colombia university (2000).
4. Kerlinger. Fred (1971). student evaluation of university professors. school and society. Vol. 99 PP. 353-356.
5. Lily. R. (1997): Evaluating teacher professional development: Local assessment moderation and the challenge of MultiMate evaluation. Paper presented at The annual meeting of national evaluation institute. in. July.Psychology in the schools. v33. (1)
6. Marsh. H. and Roche. L. (1993). The use of students evaluations and an individually structured international enhance university teaching effectiveness American Educational Research Journal Vol. 30 . PP 217-250.
7. Medily. D.M. (2000): Criteria for evaluation teaching. Oxford. Pergamon press
8. Murray and others (1996): Longitudinal trends in student instructional ratings. does evaluation teaching (report No. HE031120: paper presented at the annual meeting of the American educational research Association. (ERIC Document reproduction service No. ED 917664).

9. Seldin. P.(1984). Changing. practices in faculty evaluation san Francisco. Jossey-Bass publishers

10. Seldin peter(1988). evaluation college teaching. in R. young and k. eble (eds). college teaching and learning. No. 33 San Francisco Jossey- Bass publishers.. P. 305.

* * *