معوقات ضمان الجودة والاعتماد بكلية التربية جامعة طنطا

د/ هالة فوزي عبدالفتاح العصامي

مدرس أصول التربية كلية التربية جامعة طنطا

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن معوقات ضمان الجودة والاعتماد بكلية التربية جامعة طنطا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي, وأداة الاستبانة، والتي تم تطبيقها على عينة عشوائية طبقية بلغت (٨٥) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة طنطا، وتوصلت الدراسة الى نتائج أهمها؛ وجود معوقات بكلية التربية جامعة طنطا تحول دون تحقيق الجودة والاعتماد الأكاديمي, وكانت أكثر المعوقات وجوداً هي: المعوقات المتعلقة بالمقررات الدراسية أهمها: تنمية المقررات لأسلوب التعلم الذاتي لدى الطلاب, افتقار كثير من المقررات إلى التوصيف الدقيق, اتسام كثير من المحتويات العلمية للمقررات بالقدم. ثم المعوقات المتعلقة بالمناخ التعليمي أهمها: ضعف التمويل المخصص للأنشطة بالكلية, احتكار بعض الطلاب لأنشطة بعينها دون غيرهم, قصور الأنشطة عن القيام بأدوارها الفعلية داخل الكلية, ثم المعوقات المتعلقة بالطلاب أهما: ضعف الإقبال على حضور المحاضرات الخاصة بالمواد التربوية, غياب دور الطلاب عن الاشتراك في صياغة محتوى التعلم الخاص بهم, افتقاد معظم الطلاب دافعية التعلم لإحساسهم بعدم جدوى الكلية. ثم المعوقات المتعلقة بإدارة الكلية أهما: قلة امتلاك كثير من العاملين بالكلية للمهارات التكنولوجية الحديثة, إعاقة كثير من القوانين القائمة العمل الإداري الإبداعي, ضعف وضوح آليات الثواب والعقاب لمعظم أعضاء هيئة التدريس, ثم المعوقات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس أهمها: ضعف مهارات أعضاء هيئة التدريس في استخدام الوسائط التكنولوجية الحديثة في مجال التعليم, ضعف مشاركة أعضاء هيئة التدريس في المؤتمرات والندوات العلمية المتخصصة, تدنى اهتمام أعضاء هيئة التدريس بأنشطة خدمة المجتمع.

Obstacles to Quality Assurance, Faculty of Education, Tanta University

Summary

The current study aimed to uncover the obstacles to quality assurance and accreditation in the Faculty of Education, Tanta University, and the study used the descriptive survey approach and the questionnaire tool, which was applied to a stratified random sample of (85) members of the teaching staff at the Faculty of Education, Tanta University, and the study reached results, the most important of which are ; The existence of obstacles in the Faculty of Education, Tanta University, that prevent the achievement of quality and academic accreditation, and the most prevalent obstacles are: The obstacles related to the academic curricula, the most important of which are: the development of curricula for the self-learning method of students, the lack of accurate description of many of the courses, and many of the scientific contents of the courses are old. Then the obstacles related to the educational climate, the most important of which are: poor funding allocated for activities in the college, some students 'monopoly on certain activities and not others, the failure of activities to fulfill their actual roles within the college, and then the obstacles related to students, the most important of which are: low demand for attending lectures on educational materials, absence of students' role to participate In crafting their own learning content, most students lack a learning motivation because they feel college is useless. The most important obstacles related to college administration are the lack of modern technological skills for many college employees

Many of the existing laws impede creative administrative work, the poor clarity of reward and punishment mechanisms for most faculty members, and the obstacles related to faculty members, the most important of which are: the weak skills of faculty members in using modern technological media in the field of education, weak participation of faculty members in conferences and seminars Specialized scientific, low interest of faculty members in community service activities.

Key words: Obstacles - Quality Assurance - Accreditation - faculty of Education - Tanta University

معوقات ضمان الجودة والاعتماد بكلية التربية جامعة طنطا

د/ هالة فوزي عبدالفتاح العصامي

مدرس أصول التربية كلية التربية جامعة طنطا

مقدمة

تعد الجودة في التعليم إحدى وسائل تحسين وتطوير نوعيته, والنهوض بمستواه في عصر العولمة, الذي يمكن وصفه بأنه عصر الجودة, حتى أصبحت تمثل عصب العملية التعليمية.

ويسعى التعليم الجامعي إلى تحقيق جود التعليم وتحسينه كونها أصبحث ضرورة ملحة تمليها التغيرات المتسارعة التي يشهدها قطاع التعليم العالي في جميع أنحاء العالم ومتطلبات الحياة العصرية, وهي - إن صح التعبير- تمثل روح المؤسسة التعليمية الجامعية المعاصرة(مهري, الإبراهيمي, ٢٠١٧, ٢٤١).

وتشير الجودة الشاملة Total Quality في المجال التربوي إلى مجموعة من المعايير والإجراءات التي تهدف إلى التحسين المستمر في المنتج التعليمي, وتحدد المواصفات والخصائص المتوقعة في المنتج التعليمي وفي العمليات والأنشطة التي تتحقق من خلالها تلك المواصفات, كما توفر الجودة الشاملة أدوات وأساليب متكاملة تساعد المؤسسات التعليمية في تحقيق نتائج مرضية, ولكي تتحقق إدارة الجودة الشاملة TQM في منظومة الأداء الجامعي لابد أن تخضع كافة الأنشطة الجامعية لضبط الجودة الشاملة TQc التي يتم من خلالها قياس دقيق للجودة في ضوء معايير محلية وعالمية وعمليات تفتيش ومراقبة محدودة وموثقة, وهذا ما يتطلب وضع معايير للجودة لكل مكون من مكوناتها, فيجب وضع معايير للمعلم الجامعي, ومعايير لمكونات المنهج, ومعايير لسياق التعلم بحيث يمكن العمل على تحقيقها من خلال خطة زمنية محددة ومعلنة, وهذه المعايير هي أساس المفاضلة والتميز وهي مفتاح ضمان الجودة (نصر, و بدر الدين, و الغندور, ٢٠١٠, ١٧٢).

وعلى الرغم من أهمية تطبيق إدارة الجودة والاعتماد في التعليم الجامعي عموماً إلا أن الدراسات ترصد بعض التحديات والمعوقات التي تحول دون تطبيقها, منها أنه ليست كل مبادئ الجودة قابلة للتطبيق في كل السياقات الثقافية والاجتماعية, فلا يكفي استنساخ نموذج للجودة مطبق بنجاح في مؤسسة ما وتطبيقه في مؤسسة أخرى بهدف الحصول على نتائج مشابهة, فمن الضروري الأخذ في الاعتبار الظروف التاريخية, والاجتماعية, والثقافية, وثقافة الجودة للمؤسسة, وتطوير استراتيجيات تتناسب مع تلك الظروف(الشريف, ٢٠١٩, ٢٢٢).

فليس من السهولة تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد في القطاع التعليمي, إذ إن هناك العديد من المعوقات التي تعترض برامج ضمان الجودة, ومن هذه المعوقات اختلاف النظرة إلى مفهوم الجودة بين أصحاب المصالح من حكومة تنظر إليه على أنه المساءلة والتحسين المستمر, وإدارات جامعية تنظر إليه على أنه تقديم تعليم ضمن المعايير التي وضعتها الحكومة, وإقناع الجمهور بأن الجامعة تقدم أفضل الخدمات التعليمية, وكذلك فجوة التنفيذ ونظرة بعض أعضاء هيئة التدريس إلى معايير الجودة على أنها تمثل قيوداً على الاستقلالية الأكاديمية والإبداع في التعليم الجامعي (Eggins,2014 , 57).

وتلقى الجودة الشاملة في هذه الأيام قبولاً في الجامعة؛ كونها تشجع على التنافس في استقطاب الطلبة – المستفيدين الأساسيين- إضافة إلى ذوي الاهتمام الخارجي – أرباب العمل والتوظيف, والحكومة, ومقيمي الجودة والسلطات الممثلة لها- فهم ينظرون لوجود أساليب مؤسسية للجودة, وليس لمبادرات خاصة بهذا الموضوع عناية أو بقرارات تصحيحية تتخذ لتصويب الأخطاء التي حدثت(داود, وأحمد, وعبد القوى, ٢٠٢٠, ٤٧).

إن الاهتمام بتحقيق جودة التعليم الجامعي وتحسينه لابد وأن يرتبط بصفة خاصة بجودة كليات التربية, كما أن الآليات المقترحة لضمان جودة التعليم الجامعي لابد وأن تتكيف مع الطبيعة الأكاديمية والتربوية لكليات التربية؛ لأن تحقيق الجودة والتحسين في مؤسسات التعليم الجامعي عامة مرهون بتحقيق الجودة في كليات التربية؛ فكليات التربية

أحد أهم الكليات وأكثرها حاجة إلى تحقيق الجودة الشاملة, نتيجة لما يمر به المجتمع المعاصر من مجموعة من التحديات منها: ثورة المعلومات والتكنولوجيا والثورة المعرفية, والتكتلات الاقتصادية, والتغيرات في بنية سوق العمل وعولمة التعليم, وتعاظم دورها في إعداد الكوادر المنوط بها تطوير التعليم في كافة المؤسسات, بالإضافة إلى ما تواجهه كليات التربية من مشكلات تحتم عليها أن تسعى للتطوير والتحديث ومواكبة العصر ومستجداته وتحسين مدخلاته, وتأكيد جودة عملياته ومخرجاته بما يحقق خريجاً على مستوى عال من الجودة(سكران, ٢٠١٠, ١١٦٦).

كما يأتي تطبيق مدخل الجودة الشاملة في كليات التربية كنتيجة حتمية لتزايد الانتقادات الموجهة إلى كليات التربية من ناحية ضعف برامجها وخريجيها, وإنشاء هيئة لمراقبة وضمان جودة التعليم, وحاجة كليات التربية إلى مراجعة سياساتها ونظمها في ضوء معايير تلك الهيئة, وسعي كليات التربية إلى الحصول على الاعتماد لبرامجها الأكاديمية, والتوافق مع معايير الجودة المحلية والعالمية, وجودة البحث العلمي, وجودة خريجيها, ومدى توظيفهم في سوق العمل(أحمد, وعبد الحكيم, ٢٠١٨, ٣٣١)

ويأتي تطبيق الجودة في التعليم كأحد أهم مداخل الاعتماد الأكاديمي لكلية التربية؛ فبه يتم ضمان جودة العملية التعليمية, ومخرجاتها, واستمرارية تطويرها عن طريق تشجيع المؤسسة على اكتساب شخصية مميزة بناءً على منظومة من معايير أساسية تضمن قدراً متفقاً عليه من الجودة تشمل جميع جوانب العملية التعليمية, فعملية الاعتماد الأكاديمي يمكن أن تنصب على الجامعة ككل: فلسفة, وأهدافاً, ورسالة, ورؤية, ومنهجاً, وطرائقَ, وتعليماً, وتعلماً, وسلوكاً, وأداءً, وطلاباً, وأساتذة, وعاملين, وموظفين, إمكاناتٍ, وتمويلاً, كما تتضمن مجالات الأمن والأمان, والصحة ومختلف جوانب الحياة الطلابية, فضلاً عن المباني والتجهيزات, كالمكتبات, ومراكز المعلومات(حسن, ٢٠١٣, ٣٥).

وتتطلب عملية تطبيق مدخل الجودة الشاملة إعادة النظر في رسالة وأهداف وغايات واستراتيجيات كليات التربية, ومراجعة المعايير والإجراءات المتبعة للتقويم

والتعرف على حاجات الطلاب, والتعرف على ماهية البرامج والتخصصات الضرورية لتلبية حاجات الطلبة ورغباتهم الحالية والمستقبلية, وإعادة النظر في كيفية توظيف أعضاء هيئة التدريس, بكفاءة بما يتماشى مع التغيرات التي يعاصرها المجتمع المصري(المحاميد, ٢٠٠٨, ١٠٢).

وتظهر الحاجة إلى تطبيق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي بكليات التربية؛ كونها تسهم في كفاءة إدارة مؤسسات التعليم العالي، ورفع مستوى أداء أعضاء الهيئات التدريسية، وتنمية البيئة الإدارية في هذه المؤسسات وتحسين مخرجات النظام التعليمي، ورفع مستوى أداء أعضاء الهيئات التدريسية، وتنمية البيئة الإدارية في هذه المؤسسات، وتحسين مخرجات النظام التعليمي، وإتقان الكفاءات المهنية، وتطوير أساليب القياس والتقويم، وتحسين استخدام التقنيات التعليمية؛ حيث يعد هذا النظام فلسفة عامة وتنافسية تركز على الالتزام بتحقيق رضا المتعلم، والتحسين المستمر للعاملين والتميز في تقديم الخدمات التعليمية بكفاءة عالية؛ وذلك من أجل الحصول على منتج تعليمي مناسب يسهم في تنمية المجتمع بكافة مجالاته بصورة فعالة(Katie, 2015,32).

كما تظهر الحاجة إلى تطبيق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي بكليات التربية؛ كونها تعد من أهم الوسائل والأدوات الفعالة في التحول من النظرية إلى التطبيق العملي، بحيث تكون معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي قابلة للتحقيق والتطبيق، وأن تستخدم الآليات والوسائل التي تتناسب مع طبيعة وظروف بيئتهم الجامعية، بما يضمن تحقيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي (المطلق، ٢٠١٤, ٧٤٨).

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تعد كلية التربية جامعة طنطا أحد أهم الكليات التي تسعى لتلبية مجموعة من الأهداف التي تتوافق مع سياسة الجامعة عبر إدارتها, وبرامجها, وأنشطتها, وأعضاء هيئة التدريس, كما تهدف كلية التربية إلى تخريج كوادر –معلم- على درجة عالية من الكفاءة؛

لكي يساعد في خدمة المجتمع والنهوض، الأمر الذي يجعلها تحث الخطى للوصول إلى الجودة والاعتماد الأكاديمي.

ولتحقيق الجودة والاعتماد تم اعتماد تأسيس وحدة ضمان الجودة بكلية التربية- جامعة طنطا بجلسة مجلس الكلية رقم ٢ بتاريخ ٥/ ٢/ ٢٠١٣م وتعامل كوحدة مستقلة تتبع عميد الكلية إداريا وتتبع مركز ضمان الجودة بجامعة طنطا فنياً, وتقوم وحدة ضمان الجودة والاعتماد على تحقيق مستوى رفيع من الأداء، والمحافظة على الإنجاز الراقي بهدف التأهل للحصول على الاعتماد وكسب ثقة المستفيدين ورضاهم, وتسعى وحدة ضمان الجودة إلى تحقيق واستمرار جودة الأداء المؤسسي والأكاديمي بالكلية بما يضمن الارتقاء المستمر بجودة العملية التعليمية، والأنشطة البحثية، والخدمات المجتمعية في ضوء المعايير المحلية والعالمية، وبما يحقق رسالة الكلية وأهدافها الاستراتيجية، وكذلك تأهيلها للاعتماد من خلال: تطوير نظم متكاملة للمراجعة الداخلية، والتقويم الذاتي وتكوين وعي إيجابي بين جميع أعضاء مجتمع الكلية نحو التقويم والتطوير المستمر اعتمادًا على قدرات بشرية ذات كفاءات متميزة ونظم وآليات قياس معترف به(http://tqac2.tanta.edu.eg3-6-2020).

وعلى الرغم من تواجد وحدة خاصة لضمان الجودة بكلية التربية إلا أن تطبيق مشروعات الجودة بالتعليم الجامعي المصري لم يؤدِّ إلى تحسين برامج الكلية من تدريس, وبحث علمي وخدمة المجتمع بالدرجة المأمولة(محمود, ٢٠١٤, ٢٩٥).

كما تشير دراسة الضحاوي و السيد (٢٠١٠) إلى أن هناك أسبابًا أدت إلى تأخر كليات التربية عن الدخول إلى ركب الجودة منها: قلة الوعي بثقافة الجودة, وكثرة معوقات تطبيقها, وتنفيذ مؤشراتها نتيجة أسباب تتعلق بأسلوب التعليم الجامعي ذاته, وسياساته, ومحدودية الموارد, ومركزية التنفيذ والتخطيط, الأمر الذي جعل الكلية - ومنها كلية التربية- غير قادرة على تحقيق المعايير التي وضعتها هيئة ضمان الجودة والاعتماد المصرية (ضحاوي, السيد, ٢٠١٠, ٦٥), وعلى الرغم من ذلك دخلت كثير من كليات التربية إلى

ركب الجودة حيث اعتمدت كثيرمنها مثل: كلية التربية بعين شمس, وأسيوط, والمنصورة, والمنيا, والزقازيق, والوادي الجديد, والبعض في طريقه إلى الاعتماد حيث إنها في مراحل الزيارة منها كلية التربية بحلوان والفيوم, كما أن هناك بعض كليات التربية تم اعتماد برامج خاصة منها برنامج الجغرافيا بكلية التربية جامعة السادات.

ولم تستطع كلية التربية جامعة طنطا التقدم للاعتماد لوجود مجموعة من المعوقات, ومن ثم تأتي تلك الدراسة للوقوف على هذه المعوقات التي تحول دون تحقيق معايير الجودة والاعتماد، **وعلى ذلك يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:**

ما معوقات ضمان الجودة والاعتماد بكلية التربية جامعة طنطا ؟

ويمكن الإجابة عن هذا التساؤل من خلال الإجابة عن التساؤلات التالية:

١. ما الإطار المفاهيمي للجودة والاعتماد الأكاديمي ؟
٢. ما مكونات وعناصر نظام التعليم بكلية التربية جامعة طنطا ؟
٣. ما معوقات تحقيق الجودة والاعتماد بكلية التربية جامعة طنطا ؟

هدف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية بصفة رئيسة إلى الكشف عن معوقات ضمان الجودة والاعتماد بكلية التربية جامعة طنطا وذلك من خلال تحقيق الأهداف الفرعية الآتية:

- التأصيل النظري لمفهوم الجودة والاعتماد الأكاديمي.
- عرض وتحليل لعناصر ومكونات نظام التعليم بكلية التربية جامعة طنطا.
- الوقوف على العوائق الخاصة بالإدارة الجامعية, والمناخ الجامعي, والمقررات الدراسية, وأعضاء هيئة التدريس, والطالب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالكلية.

أهمية الدراسة

١- تكتسب الدراسة أهميتها من تركيزها على موضوع الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي وتطبيقاتها على التعليم الجامعي عامة وكليات التربية خاصة, والذي بات يمثل توجهاً عالمياً حديثاً في الوقت الراهن.

٢- تسهم الدراسة في الكشف عن معوقات الجودة والاعتماد بكلية التربية جامعة طنطا, كنموذج لكليات التربية بجمهورية مصر العربية, والتي تعد أحد أعرق كليات التربية بها.

٣- تسهم الدراسة في الكشف عن البيئة الجامعية الملائمة لتطبيق معايير الجودة الشاملة بكلية التربية جامعة طنطا تمهيداً للحصول على اعتماد.

٤- لفت نظر القائمين على إدارة كلية التربية جامعة طنطا والجامعة وكليات التربية المماثلة على التعرف على سبل التغلب على تلك المعوقات, وطرق التعامل معها

حدود الدراسة

نظرًا للإجراءات المتبعة في هذه الدراسة، فإن محددات الدراسة جاءت كما يلي:
الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على موضوع معوقات ضمان الجودة والاعتماد بكلية التربية جامعة طنطا نموذجاً وهي: المعوقات المتعلقة بإدارة الكلية، والمناخ التعليمي، والمقررات الدراسية، وأعضاء هيئة التدريس، والطالب.

- الحد البشري: تم تطبيق الدراسة على عينة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة طنطا.
- الحد المكاني: تقتصر الدراسة على كلية التربية بجامعة طنطا.
- الحد الزمني: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠٢٠م/ ٢٠٢١م.

منهج الدراسة

استخدمت الباحثة المنهج الوصفى بهدف وصف وتفسير ما هو كائن وتحديد الظروف والعلاقات التى توجد بين الوقائع, وذلك بهدف الكشف عن معوقات ضمان الجودة والاعتماد بكلية التربية جامعة طنطا.

مصطلحات الدراسة

١) المعوقات Obstacles

تعرف المعوقات بأنها" جوانب القصور والضعف وكذلك المشكلات والتحديات التي يمكن أن تمنع تحقيق الجودة والاعتماد الأكاديمي في الجامعة"(الورثان, الزكي, ٢٠١٣, ٨٩).

وتعرف المعوقات إجرائياً بأنها جميع العوامل والمشكلات التي تمنع الإدارة, والمناخ التعليمي, والمقررات الدراسية, وأعضاء هيئة التدريس, والطالب أثناء نشاطه داخل وخارج الجامعة عن تحقيق ماهو مرجو منه بكفاءة وفاعلية.

٢) الجودة الشاملة Quality As surance

تعرف الجودة الشاملة بأنها"نظام متكامل يتضمن مجموعة من المواصفات والشروط التى ينبغى توافرها في الكليات والتي تتمثل في جودة الإدارة وسياسة القبول للبرامج التعليمية من حيث أهدافها, طرق التدريس المتبعة, ونظام التقييم والامتحانات, جودة المعلمين والأبنية, والتجهيزات المادية, بحيث تؤدى إلى مخرجات تتصف بالجودة, وتعمل على تلبية احتياجات المستفيدين, كما يمكن تعريفها بأنها: "مجموعة من المبادىء والقواعد التي وضعت وتم الاتفاق عليها عالميًا لتحديد مستويات الجودة بالمؤسسات، وينطبق ذلك على كافة المؤسسات بما في ذلك التربوي، مع مراعاة بعد الاختلافات في طبيعة ومجال التخصص" (السيد, ٢٠١٣: ٢٣٠).

كما يمكن تعريفها بأنها: أحكام تقويمية تعطي لمستويات الأداء تقديرًا يكشف عن مدى تحقق هذه المستويات لأهداف محددة سلفًا(بلابل, ٢٠١٣: ٢٧٠).

ويمكن تعريفها إجرائيًا بأنها: مستويات تحدد بقيم تقديرية معيارية يتم الاتفاق عليها من قبل مجموعة من الخبراء و المتخصصين وفقًا لما يراد تقويمه؛ لنتعرف منها مدى اتباع الخطوات التي تؤدي إلى نواتج حددت سلفًا.

٣) الاعتماد الأكاديمي Accreditation

يعرف بأنه نظام يتضمن مجموعة من المعايير بتطبيقها يتم الاعتراف بوصول البرنامج التعليمي Program أو المؤسسة التعليمية Institution إلى مستوى معياري معين(Davis, D. & Harolod, T. 2000, 267).

كما يمكن تعريفه بأنه الاعتراف الذي يتم منحه من الهيئة لمؤسسة ما والتي تثبت أن برامجها تتفق مع معايير مقبولة ومعترف بها، وأنها تملك بالفعل أنظمة فعالة لضمان الجودة والتحسين المستمر في أنشطتها الأكاديمية وذلك وفقاً للضوابط المعلنة التي تنشرها الهيئة. وهذا ما تتبناه الدراسة الحالية (أحمد, العراقي, ٢٠١٢، ١٠٧).

كما يمكن تعريفه بأنه" فحص إجرائي نظامي للمؤسسة وبرامجها الأكاديمية لقياس المنهجية من حيث مناسبة الترتيبات المخططة لتحقيق أهدافها, والتطبيق من حيث توافق الممارسة الفعلية مع الترتيبات المخططة لتحقيق أهدافها, والتطبيق من حيث توافق الممارسة الفعلية مع الترتيبات المخططة, والنتائج من حيث من حيث الترتيبات والإجراءات للنتائج المطلوبة, والتقييم والمراجعة من حيث قيام المؤسسة باتعليم والتحسين من خلال تقييمها الذاتي للترتيبات والطرق والتنفيذ والنتائج (أبوهاشم, ٢٠١٦, ٢٠٦)

ويمكن تعريف الاعتماد الأكاديمى إجرائيا بأنه مستويات تصف ما يجب أن تصل إليه كلية التربية جامعة طنطا من سلوكيات في أسلوب الإدارة, ومناخ التعليم, ومقررات الدراسية, وأعضاء هيئة التدريس, والطالب أثناء نشاطه داخل وخارج الجامعة.وهذه السلوكيات تعد مرجعيات تحكم مهام الفرد وأدائه الوظيفي، حيث يسترشد بها ويتم على

أساسها تقويم الأداء، وكشف جوانب القوة والضعف به، مما يؤدي في النهاية إلى تطوير الأداء الأكاديمي، وتحقيق مبدأ التميز به، والوصول إلى مستوى الجودة المطلوب.

الدراسات السابقة

فيما يلي عرض لأهم الدراسات السابقة ذات الارتباط بموضوع الدراسة، ويلي ذلك الاستخلاصات مع التنبيه على أن المحك الرئيس في عرض الدراسة السابقة هو التسلسل الزمني من الأحدث إلى الأقدم:

١- دراسة الحربي(٢٠١٩)

هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى المعوقات التي تواجه تطبيق نظم الجودة الداخلية في كلية التربية بجامعة أم القرى، من وجهة نظر عينة من أعضاء هيئة التدريس، وتحديد المعوقات الأكثر تأثيرا في فاعلية تلك النظم، ومعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير عينة الدراسة لتلك المعوقات تعزى لمتغيرات (الجنس، المسمى الوظيفي، الرتبة العلمية). وقد تم استخدم المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة أداة للدراسة، وتكونت العينة من (١٠٣) أفراد من مسؤولي الجودة والهيئة التدريسية بالكلية، وكانت نتائج الدراسة كما يلي: - درجة تقدير عينة الدراسة لمستوى المعوقات التي تواجه تطبيق نظم الجودة الداخلية في الكلية كانت متوسطة، حيث بلغت قيمة متوسطها الحسابي (٣,٠٤). - جاءت المعوقات البشرية في المرتبة الأولى، تليها معوقات البرنامج التعليمي، ثم المعوقات الإدارية والمادية، ومعوقات تكوين النظام الداخلي وإجراءاته في المرتبة الأخيرة. - أظهرت الدراسة أن (٢٢) معوقا هي الأكثر تأثيرا في نظم الجودة الداخلية وفق مخطط (باريتو). - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة للمعوقات تعزى لمتغيري (الجنس، والرتبة العلمية)، ولم تظهر فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير (المسمى الوظيفي). وأوصت الدراسة بضرورة أن تحرص كلية التربية على رفع كفاءة وفاعلية نظم الجودة الداخلية، من خلال

إعادة تنظيم وهيكلة تلك النظم، والالتزام بتقديم الدعم الكافي لجهود الجودة، ونشر ثقافتها وتطبيقها في إجراءات العمل اليومي بالكلية.

٢- دراسة أبوبكر, ومصطفى (٢٠١٩).

هدفت الدراسة إلى إلقاء الضوء على معوقات النمو المهني في ضوء معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ولتحقيق ذلك استخدم الباحثان المنهج الوصفي, وقام الباحثان بإعداد استبانة للتعرف على معوقات النمو المهني في ضوء معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي، وتم التأكد من صدقها وثباتها، وتكونت عينة الدراسة من ٤٠ من أعضاء هيئة التدريس، بكلية التربية بجامعة القصيم، (١٨ ذكور، ٢٢ إناث) متوسط أعمارهم ٤٢,٣، وتم توزيع الاستبانة عليهم إلكترونياً، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود معوقات كانت أكثر انتشاراً لدى أفراد العينة،منها معوقات متعلقة بالقدرة المؤسسية, معوقات شخصية, معوقات متعلقة بالمشاركة في الفعاليات العلمية وخدمت المجتمع, كما وجدت فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في المعوقات الشخصية المتعلقة بالمعوقات المهنية، والدرجة الكلية للمعوقات المهنية في اتجاه الذكور، في حين لم توجد فروق دالة على باقي الأبعاد الفرعية، ولا على معوقات البحث العلمي، ومعوقات المشاركة في الفعاليات العلمية وخدمة المجتمع. ولم توجد فروق دالة ترجع للخبرة. ومن حيث الدرجة العلمية، فوجدت فروق دالة في بُعد المعوقات الشخصية في اتجاه الأستاذ والأستاذ المشارك، ولم توجد فروق على باقي المحاور والأبعاد الفرعية. وفي ضوء النتائج التي تم التوصل إليها؛ تم تقديم تصور مقترح لتطوير النمو المهني، والتغلب على هذه المعوقات.

٣- دراسة(الزهرانى ٢٠١٨).

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة إسهام معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في تحقيق أهداف رؤية السعودية٢٠٣٠ في التعليم العالي من خلال التعرف على درجة ممارسة الجامعات السعودية لعدد من تلك المعايير ودورها في تحقيق أهداف الرؤية في التعليم العالي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، إضافة إلى تشخيص أبرز المعوقات التي تضعف من قدرة الجامعات السعودية على ممارسة معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر وكلاء وعمداء الجودة والتطوير, وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أهمها: أن ممارسة الجامعات لمعيار التعلم والتعليم متحقق بدرجة مرتفعة، بينما جاءت ممارسات الجامعات لمعياري البحث العلمي وعلاقة المؤسسة بالمجتمع بدرجة متوسطة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، كما تحققت أهداف الرؤية المتمثلة في ربط مخرجات التعليم العالي بمتطلبات سوق العمل، وقدرة الجامعة على المنافسة عالميًا بدرجة متوسطة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس . إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية ٠,٠٥ بين آراء أعضاء هيئة التدريس حول كلٍ من درجة معايير ضمان الجودة والاعتماد، وتحقيقها لأهداف الرؤية تُعزى لمتغيري الجنس والجامعة. كما خرجت الدراسة بنتيجة وجود علاقة ذات دلالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ بين ممارسة معايير ضمان الجودة والاعتماد وتحقيق الجامعات لأهداف رؤية السعودية ٢٠٣٠ في التعليم العالي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس, وأن ممارسة الجامعات السعودية للمعايير التالية التعلم والتعليم, والبحث العلمى, علاقة المؤسسة بالمجتمع, من وجهة نظر عمداء ووكلاء الجودة والتطوير سيكون بدرجة كبيرة, إذا طبقت تلك المعايير بشكل تام.

٤- دراسة محمود(٢٠١٨).

سعت الدراسة إلى تحديد معوقات تحقيق الجودة الشاملة في كلية التربية جامعة الإسكندرية كما يراها أعضاء هيئة التدريس، وسبل علاجها ووضع خطط للتغلب عليها، وقياس أثر متغيرات (الجنس -الدرجة العلمية-التخصص) على آراء أعضاء هيئة التدريس حول معوقات تطبيق الجودة الشاملة في مجالات (التدريس والتعليم، البحث العلمي، خدمة المجتمع، الإدارة الجامعية، والجوانب الشخصية لأعضاء هيئة التدريس). واعتمدت الدراسة على استخدام المنهج الوصفي، واستخدمت استبانة حول معوقات تحقيق الجودة الشاملة بكلية التربية جامعة الإسكندرية، وطبقت على عينة مكونة من(١٠٠) عضو من أعضاء هيئة التدريس بالكلية، وأوضحت النتائج أن المعوقات تمثلت في: معوقات الإدارة الجامعية والتي حصلت على أعلى متوسط حسابي(٤,٥) بدرجة موافقة كبيرة جدا، ثم معوقات التدريس والتعليم بمتوسط حسابي (٤,٢) بدرجة موافقة كبيرة، ثم معوقات البحث العلمي بمتوسط حسابي(٣,٩) بدرجة موافقة كبيرة، ثم معوقات خدمة المجتمع بمتوسط حسابي(٣,٥) بدرجة موافقة كبيرة، ثم المعوقات المرتبطة بالجانب الشخصي لعضو هيئة التدريس على متوسط حسابي(٣,٤) بدرجة موافقة كبيرة. وأوضحت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس في عينة الدراسة تجاه معوقات تطبيق الجودة في كلية التربية بجامعة الإسكندرية تعزى لمتغيرات (الجنس، أو الدرجة العلمية، أو التخصص).

٥- دراسة الحريري(٢٠١٧).

استهدفت الدراسة تحديد أبرز الوسائط الإلكترونية التي يمكن استخدامها في نشر ثقافة الجودة والاعتماد الأكاديمي بالجامعات، ودرجة أهمية استخدام هذه الوسائط في نشر ثقافة الجودة والاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر أفراد عينة البحث، وتقييم مدى استخدام الجامعات اليمنية لهذه الوسائط في نشر ثقافة الجودة والاعتماد بين المنتسبين إليها، وتحديد أبرز معوقات استخدام هذه الجامعات للوسائط الإلكترونية في نشر ثقافة الجودة والاعتماد الأكاديمي، وتضمنت عينة البحث (١٦٤) فردا من القيادات الإدارية المتخصصة بالجودة

والاعتماد الاكاديمي في الجامعات اليمنية. وتم جمع البيانات الأولية من أفراد عينة البحث من خلال استبانة تضمنت مجموعة من الفقرات المتعلقة بمضامين وأهداف البحث. وأظهرت نتائج الدراسة ارتفاع درجة أهداف استخدام الوسائط الإلكترونية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٥ في تصورات أفراد العينة لدرجة أهداف استخدام الوسائط الإلكترونية في نشر ثقافة الجودة والاعتماد الأكاديمي تعزى لمتغيرات: الجنس، ملكية الجامعة، الدرجة العلمية، الخبرة السابقة. كما أظهرت نتائج الدراسة ضعف تبني الجامعات اليمنية للعديد من الوسائط الإلكترونية في نشر ثقافة الجودة والاعتماد بين المنتسبين إليها، ووجود العديد من المعوقات التي تحول دون الاستخدام الفعال للعديد من الوسائط الإلكترونية في نشر ثقافة الجودة والاعتماد الأكاديمي.

٦- دراسة الأسمري, حسن, الجندي(٢٠١٦).

هدفت الدراسة إلى التعرف على المعوقات التي تحول دون حصول كليات التربية بالمملكة العربية السعودية على الاعتماد الأكاديمي، ووضع تصور مقترح للتغلب على تلك المعوقات، وتكونت العينة من (٣٨٤) من أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في الجامعات السعودية (أستاذ أ مشارك- أ مساعد- متعاون) وشملت الدراسة (١٦) جامعة بالمملكة العربية السعودية، وكانت أهم النتائج: وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين معوقات الجانب الإداري ومعوقات الجانب (التعليمي والمعرفي، التنظيمي، والمالي والمادي، ومعوقات تتعلق بأعضاء هيئة التدريس، ومعوقات تتعلق بالطلاب)، وسالبة بين تلك المعوقات وواقع الكلية وإجراءات الحصول على الاعتماد الأكاديمي، وهناك معوقات في الجانب الإداري بدرجة متوسطة، ودرجة كبيرة من المعوقات التعليمية والمعرفية، ومعوقات الجانب التنظيمي بدرجة متوسطة، ومعوقات الجانب المادي والمالي التي تؤثر على حصول الكليات على الاعتماد الأكاديمي كانت على درجة متوسطة من التأثير، أما المعوقات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس فكانت بدرجة كبيرة ويرجع ذلك إلى جودة أداء

التدريس لا يؤخذ بالاعتبار في عملية ترقية عضو هيئة التدريس، واختلال النسبة بين أعداد الطلاب وأعداد أعضاء هيئة التدريس، ويركز كثير من أعضاء هيئة التدريس اهتمامهم على جانب التدريس، وإهمال الجوانب البحثية، وقصور فهم بعض أعضاء هيئة التدريس لنظم الجودة والاعتماد، وضعف أهمية التقويم الذاتي ورأي المستفيد لدى عضو هيئة التدريس، ودرجة كبيرة من المعوقات المتعلقة بالطلاب، وهناك درجة كبيرة في الاعتقاد بالاستمرار في الحصول على الاعتماد الأكاديمي، وهناك توجه عام داخل الكلية للحصول على الاعتماد، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معوقات الاعتماد الأكاديمي بين الكليات الحاصلة على الاعتماد وغير الحاصلة على الاعتماد، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق في المعوقات التي تتعلق بأعضاء هيئة التدريس، وبالطلاب ومعوقات الجانب التعليمي والمعرفي تبعاً للدرجة العلمية لعضو هيئة التدريس، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في معوقات الاعتماد تبعاً لمتغير الجامعة.

٧- دراسة اللوقان(٢٠١٥).

استهدفت الدراسة التعرف على معوقات تحقيق الاعتماد الأكاديمي في كلية التربية بجامعة حائل ودرجة تأثيرها من وجهة نظر قيادتها الأكاديمية ومنسقي الجودة في الأقسام. ومعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين وجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول معوقات تحقيق الاعتماد الأكاديمي في كلية التربية بجامعة حائل ودرجة تأثيرها تعزي لمتغيرات الدراسة. وتم تطبيق الدراسة على مجتمع الدراسة وهم (٤٩) فردا، وتم استخدام (SPSS) لمعالجة البيانات إحصائيا، وجاءت درجة الموافقة الكلية لمعوقات تحقيق الاعتماد الأكاديمي في كلية التربية بجامعة حائل بدرجة (أوافق) بمتوسط حسابي (٣,٧٤). ودرجة تأثير المعوقات في تحقيق الاعتماد الأكاديمي في كلية التربية بجامعة حائل جاءت بدرجة (عالية) وبمتوسط حسابي (٣,٩٩). ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في المعوقات التنظيمية، والمعوقات البشرية تعود لاختلاف نوع العينة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المعوقات المادية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول

درجة تأثيرها في تحقيق الاعتماد الأكاديمي في المعوقات التنظيمية والإدارية، والمعوقات البشرية تعود لاختلاف نوع العينة. وأوصت الدراسة بضرورة إقامة ورش عمل لتعريف القيادات الأكاديمية في الجامعة والكلية على المعوقات التي تحول دون تحقيق متطلبات الاعتماد الأكاديمي، وطرق التغلب عليها.

٨- دراسة البلوي(٢٠١٥).

هدفت الدراسة إلى التعرف على معوقات تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في جامعة تبوك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.ولتحقيق هدف الدراسة استخدم المنهج الوصفي. وتكونت أداة الدراسة من استبانة لجمع البيانات والمعلومات. وتوصلت الدراسة بالإشارة إلي مجموعة من النتائج منها، أن أهم معوقات تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي عدم وجود رؤية ورسالة واضحة للكلية, والضعف في قيام أعضاء هيئة التدريس بأدوارهم على الوجه الأمثل, وضعف الأنشطة التعليمية بالكلية لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات افراد عينة الدراسة حول معوقات تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي لجميع المحاور تعزي لمتغير التخصص. وأوصت الدراسة بضرورة إيجاد رؤية استراتيجية واضحة لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في جامعة تبوك.

٩- دراسة (Boateng ,2014)

هدفت الدراسة إلى توضيح النظام الوطني لضمان الجودة, وتحديد المعوقات التي تواجه النظام الداخلي في بعض مؤسسات التعليم الخاصة بغانا, وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي والاستبانة على عينة عشوائية قوامها (٩٣), من أعضاء هيئة التدريس والموظفين والطلبة في (٩) كليات وجامعة واحدة خاصة, وقد أظهرت النتائج أن أهم العوائق التي تواجه نظام الجودة هو القرارات الإدارية, وثقافة الجودة, وقلة التدريب والخبرة والتنسيق, وقلة مشاركة الطلبة.

١٠- دراسة المطوع(٢٠١٤)

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء معوقات الحصول على الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة للبرامج التعليمية في كلية العلوم والدراسات الإنسانية بمحافظة القويعية في جامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها. ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق أداة القياس (الاستبانة) بعد التحقق من الخصائص السيكومترية للأداة، وقد اشتملت الأداة على (٤٢) فقرة. وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) عضو هيئة تدريس، (٢٠) من الإناث، (٢٠) من الذكور. وقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة، كذلك تم استخدام اختبار «ت» لمجموعتين مستقلتين للمقارنة بين تقديرات عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس، والتخصص على الترتيب. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً في تقديرات عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس، في حين أظهرت الدراسة عدم وجودة فروق دالة إحصائياً بين تقديرات عينة الدراسة تبعاً لمتغير التخصص. وخلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات كان أهمها زيادة الدعم من قبل المسؤولين في جامعة شقراء لتحقيق الاعتماد وضمان الجودة في كلية العلوم والدراسات الإنسانية بمحافظة القويعية، و إجراء المزيد من الدراسات حول الاعتماد وضمان الجودة في كافة المجالات، والكليات بالجامعة مع إدخال متغيرات أخرى مثل الدرجة العلمية و سنوات الخبرة.

١١- دراسة .Batool, et al (2013)

هدفت الدراسة إلى التأكيد على أهمية دور لجان التعليم العالي (HEC) في باكستان في حصول الجامعات على الجودة والتي تعد واحدة من الركائز الأساسية لتطوير التعليم العالي لديها, كذلك دورها في وضع وتنفيذ المعايير QA المنهجية والسياسات التعليمية من أجل ضمان وتحسين نوعية التعليم العالي, وتوصل البحث إلى معرفة تأثير مداخل الجودة لغرض ضمان الجودة وتعزيزها في مؤسسات التعليم العالي في باكستان

وخاصة أنها من الدول النامية التي تسعى إلى زيادة قيمة المؤهلات الممنوحة والاعتراف بتلك المؤهلات دولياً, وتوصلت الدراسة إلى أن تجربة Quality Assuran في باكستان تعكس تطوير التعليم والذي يمثل نقلة نوعية وتأثير ضمان الجودة في التعليم العالي.

١٢- دراسة الورثان, والذكي(٢٠١٣)

استهدف البحث التعرف على المعوقات التي تحول دون تحقيق الجودة والاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء، والكشف عن دلالة الفروق تبعا لمتغيرات الدراسة: الصفة الوظيفية، والدورات التدريبية في الجودة، وعدد سنوات الخبرة في التعليم الجامعي. وقد اعتمد البحث على المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف البحث تم تصميم استبانة، ثم قننت وطبقت على عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة بلغت(١٠٥) فردا، وخلصت نتائج الدراسة إلى وجود المعوقات الإجمالية بدرجة متوسطة مع مجيء جوانب البحث العلمي في المرتبة الأولى، وبدرجة مرتفعة، يليها الجوانب التنظيمية، ثم الجوانب التعليمية والمعرفية، وأخيرا الجوانب القيادية، ولم تسفر النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستجابات تعزى لأي من متغيرات البحث المستقلة، واختتمت الدراسة بعدد من التوصيات التي تهدف إلى تحقيق الجودة والاعتماد بجامعة شقراء.

١٣- دراسة الجابوري, وعدنان(٢٠١٣).

هدفت الدراسة إلى استكشاف مدى التوافق مع معايير اتحاد الجامعات العربية الإحدى عشرة في جانبيها الوصفي والكمي لكليات جامعة الموصل في العراق، فضلاً عن تشخيص المعوقات التي تواجهها كليات الجامعة قدر تعلق الأمر بضمان الجودة، وتحليلها واقتراح سبل تجاوزها، وقد اعتمدت هذه الدراسة على أسلوب دراسة الحالة Case Study واختيرت جامعة الموصل ميداناً تطبيقياً، وحاول الباحث استخدام أكثر من أداة لجمع البيانات، تقدمتها قائمة الفحص، وأسندت بالمقابلات والزيارات الميدانية المتعددة

لكيات الجامعة الـ ٢٣، فضلاً عن قسم ضمان الجودة في رئاسة الجامعة، كما أسندت بالوثائق والسجلات الخاصة للوقوف على مستوى الإيفاء بالمعايير ومدى إدراك المعوقات. لقد قدمت الدراسة الاستطلاعية مؤشرات لحاجة كليات جامعة الموصل إلى تحديد واقع الحال بالنسبة لمعايير اتحاد الجامعات العربية أو مؤشراتها الكمية، وضرورة تحديد المعوقات (الإدارية والتنظيمية والمالية)، التي تحول دون التوافق مع تلك المعايير والمؤشرات، ولغرض محاورة هذه المعوقات تم تصميم أنموذج يوضح الخطوات الإجرائية للدراسة، وتم تحليل البيانات باستخدام أدوات رياضية إحصائية، وأفرز التحليل عددا من النتائج التي تم تسبيبها بمجموعة من الاستنتاجات لعل أهمها: أوضحت المؤشرات الوصفية المستمدة من التحليل الجزئي لمستوى التوافق مع معايير الاتحاد، أنها كانت في الأغلب إيجابية على الرغم من تخلف بعض الكليات، فالواقع يشير إلى حداثة الجهود الخاصة بالجامعة وكلياتها، فلم يمضِ على هذه الجهود سوى سنة واحدة، ولم تكن أي من الكليات في وضع ميئوس منه (أقل من ٥٠٪ كنسبة تغطية للمعيار). وأن تصدر بعض الكليات في تعاملها مع بعض المعايير يعود إلى عوامل عديدة لعل في مقدمتها دعم عميد الكلية ومعاونيه أو نشاط وحيوية مسؤولي ضمان الجودة في الكلية، فضلاً عن تقارب أو تباعد موضوع الجودة والاعتمادية من اهتمامات الكلية وتخصصاتها بذاتها.

١٤- دراسة (Chi Hou ,2012)

هدفت الدراسة إلى إيجاد نظام مؤسسي لضمان الجودة مع انتشار التعليم العالي والذي أدى إلى الحراك المتزايد من الطلاب والموظفين الأكاديميين والبرامج والمؤسسات والمهنين بشكل ملحوظ عالمياً,واتباع أساليب علمية لضمان جودة البرامج الأكاديمية في ضوء خصائص المجتمع المحلي والمعايير الأكاديمية التي أصبحت في نفس الوقت تحدياً كبيراً في عديد من الدول, كما أكدت الدراسة على ضرورة التعاون الوثيق بين وكالات ضمان الجودة والقبول ومراجعة القرارات والذي يسمى بالاعتراف الأكاديمي المتبادل من قبل عدة شبكات دولية لضمان جودة التعليم العالي مثل الاتحاد الأوروبي,

والاعتماد في التعليم العالي ECA بهدف تحقيق الاعتراف المتبادل بقرارات الاعتماد فيما بين البلدان الأعضاء

١٥- دراسة إدريس(٢٠١٢).

هدف البحث بصفة رئيسية إلى التحقق من مدى نجاح الجامعات الحكومية المصرية في تطبيق نظم إدارة الجودة والاعتماد، والكشف عن أهم المعوقات التي تواجه هذه الجامعات في هذا الصدد، وذلك كما يدركها القيادات الأكاديمية في الكليات التابعة لها (العمداء/ الوكلاء/ رؤساء الأقسام العلمية/ مدراء وحدات الدراسة باللغة الأجنبية والتعليم المفتوح وضمان الجودة). وقد تم اختيار عينة قوامها ٣١٥ مفردة من مجتمع القيادات الأكاديمية في أربع جامعات حكومية (القاهرة والإسكندرية وأسيوط والمنوفية). وتم جمع البيانات الأولية اللازمة للدراسة من خلال الاستقصاء، حيث تم تصميم واختبار قائمة استقصاء مباشرة من حيث الغرض وتحتوي على أسئلة مغلقة النهاية ذات إجابات محددة مسبقا. وتم توزيع هذه القائمة على مفردات العينة المستهدفة باستخدام البريد، ووصلت نسبة الردود إلى حوالي ٧٩٪، وأمكن تحليل البيانات التي تم جمعها عن طريق بعض أساليب تحليل المتغيرات المتعددة (أسلوب التحليل العاملي ، وأسلوب تحليل التمايز المتعدد لأكثر من مجموعتين، وأسلوب تحليل للانحدار المتعدد)، إضافة إلى أسلوب تحليل الارتباط البسيط لمتغيرين اثنين. كما تم اختبار فروض البحث من خلال بعض الاختبارات الإحصائية المناسبة. وأظهرت نتائج البحث أن الكليات الجامعية المختارة تميل إلى عدم الاختلاف من حيث مستوى نجاحها في تطبيق نظم إدارة الجودة والاعتماد، حيث إنها نجحت إلى حد ما في هذا الصدد. كما تبين أن الجامعات الحكومية الخاضعة للدراسة تعانى من العديد من المعوقات التي ربما تبرر مستوى نجاحها المتواضع في تطبيق نظمها الخاصة بإدارة الجودة والاعتماد. ومن بين أهم هذه المعوقات نقص التمويل، وعدم المشاركة الفعالة في الأنشطة الطلابية وعمليات الجودة من جانب أعضاء هيئة التدريس،

والنمط التقليدي لأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم في التعليم والتعلم والبحث العلمي، وعدم كفاءة خدمات الدعم المقدمة بواسطة العاملين بسبب افتقارهم للقدرات والمهارات المناسبة، وعدم التشجيع والتحفيز المالي للمبتكرين والمبدعين من أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم والطلاب، والصراعات الوظيفية، وافتقار التعاون الفعال والدعم المالي من جانب منظمات الأعمال في المجتمع المحلي، وافتقار الاتصال والحوار مع الطلاب، والبيروقراطية في الإجراءات والروتين في القوانين واللوائح، وغيرها. كما يمكن التمييز بين الجامعات الحكومية الخاضعة للدراسة على أساس بعض هذه المعوقات. وأخيرا فقد ثبت أن هناك علاقة حقيقية بين بعض المعوقات التي تعترض تطبيق نظم إدارة الجودة الاعتماد في الجامعات الحكومية وبين مستوى نجاحها في تحقيق الأهداف المخططة لهذه النظم.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من العرض السابق للدراسات والبحوث المرتبطة بموضوع الدراسة أن منها من تناول معوقات تطبيق نظم الجودة بالكليات المختلفة منها دراسة الحربي(٢٠١٩) التي هدفت التعرف إلى مستوى المعوقات التي تواجه تطبيق نظم الجودة الداخلية في كلية التربية بجامعة أم القرى, ودراسة أبوبكر, ومصطفى (٢٠١٩) التي هدفت إلى إلقاء الضوء على معوقات النمو المهني في ضوء معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس, ودراسة محمود(٢٠١٨) التي هدفت إلى تحديد معوقات تحقيق الجودة الشاملة في كلية التربية جامعة الإسكندرية كما يراها أعضاء هيئة التدريس، وسبل علاجها ووضع خطط للتغلب عليه, ودراسة الأسمري, والجندي(٢٠١٦) التي هدفت إلى التعرف على المعوقات التي تحول دون حصول كليات التربية بالمملكة العربية السعودية على الاعتماد الأكاديمي، ووضع تصور مقترح للتغلب على تلك المعوقات, ودراسة اللوقان(٢٠١٥). التي استهدفت التعرف على معوقات تحقيق الاعتماد الأكاديمي في كلية التربية بجامعة حائل ودرجة تأثيرها من وجهة نظر قيادتها الأكاديمية ومنسقي الجودة في الأقسام, ودراسة البلوي(٢٠١٥) التي هدفت إلى التعرف على معوقات تطبيق معايير

الاعتماد الأكاديمي في جامعة تبوك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس, ودراسة الورثان, والذكي(٢٠١٣) التي استهدفت التعرف على المعوقات التي تحول دون تحقيق الجودة والاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء, ودراسة المطوع(٢٠١٤) التي هدفت إلى استقصاء معوقات الحصول على الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة للبرامج التعليمية في كلية العلوم والدراسات الإنسانية بمحافظة القويعية في جامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها.

ومنها من استهدف الكشف عن معايير الجودة والاعتماد, كدراسة(الزهرانى ٢٠١٨) التي هدفت إلى الكشف عن درجة إسهام معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في تحقيق أهداف رؤية السعودية٢٠٣٠ في التعليم العالي , ودراسة الحريري(٢٠١٧) التي استهدفت تحديد أبرز الوسائط الإلكترونية التي يمكن استخدامها في نشر ثقافة الجودة والاعتماد الأكاديمي بالجامعات، ودرجة أهمية استخدام هذه الوسائط في نشر ثقافة الجودة والاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر أفراد عينة البحث, ودراسة الجابوري, وعدنان(٢٠١٣) التي هدفت إلى استكشاف مدى التوافق مع معايير اتحاد الجامعات العربية الإحدى عشرة في جانبيها الوصفي والكمي لكليات جامعة الموصل في العراق, ودراسة (Boateng,2014)التي هدفت إلى توضيح النظام الوطني لضمان الجودة, وتحديد المعوقات التي تواجه النظام الداخلي في بعض مؤسسات التعليم الخاصة بغانا, ودراسة (Batool, et al 2013) التي هدفت إلى التأكيد على أهمية دور لجان التعليم العالي (HEC) في باكستان في حصول الجامعات على الجودة والتي تعد واحدة من الركائز الأساسية لتطوير التعليم العالي لديها, ودراسة (Chi Hou,2012)التي هدفت إلى إيجاد نظام مؤسسي لضمان الجودة مع انتشار التعليم العالي والذي أدى إلى الحراك المتزايد من الطلاب والموظفين الأكاديميين والبرامج والمؤسسات والمهنين بشكل ملحوظ عالمياً, ودراسة إدريس(٢٠١٢) التي هدفت إلى التحقق من مدى نجاح الجامعات الحكومية المصرية في تطبيق نظم إدارة الجودة والاعتماد, ويمكن القول أن الدراسات

السابقة ركزت في معظمها على معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمى, حيث بينت الدراسات أن معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمى هى الحل الأمثل لضمان تحقيق المؤسسات وبرامجها للأهداف الموضوعة من أجلها, كما بينت أوجه القصور التي تواجه مؤسسات التعليم العالي وتمنعها من تحقيق الجودة والاعتماد.

وبصفة عامة يمكن القول أن الدراسة الحالية استفادت من الدراسات السابقة في توجيه نظر الباحثة إلى مفهوم وأهمية الجودة والاعتماد الأكاديمى, والمنهجية التي يجب أن تتبع لدراسة مثل تلك الموضوعات، وإعداد أداة الدراسة.

وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في سعيها إلى الوقوف على سبل تطبيق الجودة والاعتماد بمؤسسات التعليم العالي, مع بيان أوجه القصور التي لا تمكن الجامعات من تحقيق الجودة والاعتماد, وعلى الرغم من إفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة التي عرضت لها الباحثة آنفاً إلا أن هناك اختلافا يمكن إجماله في: تركيز الدراسة الحالية على الكشف عن معوقات الجودة والاعتماد بكلية التربية جامعة طنطا.

أولا: الإطار النظري للدراسة

يدور الإطار النظري للدراسة حول محورين يتم تناولهم كما يلي:

المحور الأول الإطار الفكري للجودة والاعتماد الأكاديمي

يدور هذا المحور حول ما يلي:

١) مفهوم الجودة والاعتماد الأكاديمى

هناك العديد من المفاهيم الخاصة "بالجودة والاعتماد الأكاديمى"نتيجة تنوع واختلاف معنى الجودة والاعتماد الأكاديمى، واختلاف المؤسسات التعليمية في وضع مفهوم محدد لتلك المعايير، حيث إن كل مؤسسة قد قامت بوضع مفهوم خاص بها لتلك المعايير. وسيتم فيما يلي استعراض أهم المفاهيم التي وُضعت لمصطلح "معايير الجودة والاعتماد الأكاديمى"، وذلك في مجال التعليم بصفة عامة، والتعليم الجامعي بصفة خاصة:

ففي مجال التعليم بصفة عامة: يمكن تعريف الجودة بأنها" العملية الخاصة بالتحقق من أن المعايير الأكاديمية والمؤسسية المتوافقة مع رسالة المؤسسة التعليمية قد تم تحديدها وتعريفها وتحقيقها على النحو الذي يتوافق مع المعايير المناظرة لها سواء على المستوى القومي أو العالمي وأن مستوى جودة فرص التعلم والبحث العلمي والمشاركة المجتمعية وتنمية البيئة تعتبر ملائمة أو تفوق توقعات المستفيدين من الخدمات التي تقدمها المؤسسة التعليمية".(https://naqaae.eg-9-6-2020)

كما يمكن تعريفها بأنها "مجموعة من المحددات أو المواصفات التي ينبغي أن تتوافر في الأداء المهني والتعليمي للمعلم، من أجل اكتشاف وتنمية قدرات واستعدادات الطلاب داخل القاعات الدراسية وخارجها". كما أنها تعتبر "محكات للحكم على مستوى الجودة الشاملة للتعليم، وذلك من حيث مستوى الأداء التعليمي والمستوى العلمي للطلاب، ومدى قدراتهم على العمل، ومستوى جودة البرامج التعليمية التي تمنح لهؤلاء الطلاب الفرصة للتعلم، وجودة ممارسة أساليب التقويم".(عزب, ومرسي, ٢٠١٠, ٢٧٢).

أما في مجال التعليم الجامعي بصفة خاصة: فتعرف" الجودة والاعتماد بأنها "عملية مستمرة يتم من خلالها تنفيذ العديد من الإجراءات لتقييم المؤسسة التعليمية في ضوء منهجيات ومعايير معينة"(Hadzhikoleva,2016,264)

وترى الباحثة أن تلك المستويات المعيارية هي التي تمكننا من الحكم على أن معياراً محدداً قد توافر فيه مؤشرات بدرجة محددة، وغالباً ما تكون تلك المستويات متدرجة على خمسة أو أربعة مستويات، ويشير المستوى الخامس إلى الأفضل في تحقيق معيار الجودة.

كذلك تعرف "معايير الجودة والاعتماد" بأنها "تلك الشروط المحددة والمقننة التي تم الاتفاق عليها، والتي ينبغي توفيرها لقياس مدى الأداء التعليمي بمفهومه الشامل. الذي يتضمن أداء كل من الطالب والمعلم والقسم العلمي والمؤسسة التربوية والتعليمية (الكلية) والإدارة الجامعية"(الألفي, ٢٠١١, ٣٠٢)

٢) أهداف الجودة والاعتماد الأكاديمي

نظرًا لكون غالبية مؤسسات التعليم العالي بالدول العربية تنشأ بقرار سياسي فقد لايكون مفهوم الاعتماد الأكاديمي هنا من أجل الاستمرار في تقديم الخدمة التعليمية أو التوقف هو الهدف، لكن الاعتماد في مثل هذه الحالة يكون بهدف الوقوف على إيجابيات وسلبيات هذه المؤسسات وتبصير أفراد المجتمع بذلك، وزيادة ثقافتهم ببرنامج دون آخر أو بمؤسسة دون أخرى، كما أن من الأهداف إثارة التنافس بين المؤسسات، وكذا تحسين العملية التعليمية بشكل عام، وتوجيهها بما يخدم الأهداف الاجتماعية. و يسعى الاعتماد الأكاديمي لتحقيق الأهداف الآتية(الحميدي, ٢٠١٣, ٣٩٠):

أ. ضمان جودة البرامج الأكاديمية، وذلك من خلال قيام وكالات الاعتماد بالتأكد من أن المؤسسات الأكاديمية يتوفر فيها الحد الأدنى من الشروط والمواصفات التي تقع على

قمتها الأهداف المحددة، ومن ثم مطالبتها بإظهار ما يؤكد أنها تعمل فعلًا على تحقيق هذه الأهداف، وأنها تمتلك الظروف والإمكانات المادية والتنظيمية الكفيلة بالاستمرار.

ب. يسهم استخدام معايير الاعتماد الأكاديمي والمهني في فاعلية استخدام وسائل التعليم والتدريب المتاحة في المؤسسات التعليمية، وكذلك في تنمية الموارد البشرية وزيادة فعالياتها لخدمة المجتمع وتطوره.

ج. توفير الحد الأدنى من الوقاية ضد تزوير الشهادات والتجارة بالشهادات العلمية والخوض في الممارسات غير الشرعية التي تضر بالمؤسسات التربوية .

د. ٤-خدمة المجتمع وذلك بتشجيع التنافس المشروع بين مؤسسات التعليم، وذلك من خلال منح الاعتماد وإعلان درجة التصنيف في الجودة في وسائل الإعلام المختلفة، تحقيقًا للتنافس وتحفيزًا للمؤسسات التي حصلت على مستوى أقل بتطوير برامجها.

ه. تحقيق التقارب والتفاهم الدولي والمحلي من خلال الطلاب الذين تعلموا في بلاد أخرى غير بلادهم وتذليل العقبات العلمية والإدارية والقانونية التي تحول دون التبادل الأكاديمي على الصعيد المؤسسي الوطني والدول، وتيسير انتقال الطلبة المهنيين والإداريين والباحثين وتباذل الأفكار والمعارف والخبرات العلمية والتكنولوجية.

و. مساعدة الجامعات في الحصول على التمويل الكافي والضروري من الحكومة ويضمن للطلاب جودة الجامعات المعتمدة وأيضًا يرقى بالمهن ويطورها.

ز. تغذية سوق العمل بأفضل الخريجيين وجعل قدرة الطالب على التوظيف عالية؛ لأنه يزيد من ثقة أصحاب الأعمال في خريجي الجامعات المعتمدة وأيضًا يرقى بالمهن ويطورها.

ح. توفير آلية لمساءلة جميع المعنيين بإعداد البرامج الأكاديمية وتنفيذ الإشراف عليها.

ط. طمأنة المجتمع الأكاديمي والجمهور العام، والمهن وغيرها من الهيئات بأن المؤسسات التربوية أو برامجها لها أهداف تعليمية واضحة التحديد ومناسبة، وقد وفرت ظروفا تيسر تحقيقها بشكل منظم ومرتب، ولديها هيئة أكاديمية وإدارية حسنة.

وتأسيسًا على ما سبق يمكن القول بأن معايير الاعتماد الأكاديمي قد تختلف من بلد إلى آخر أو من مؤسسة لأخرى ولكن جميعها متفق على أهداف الاعتماد الأكاديمي، وهو ضمان الجودة النوعية للمؤسسات والبرامج التعليمية، كما أنه يساعد على رفع سمعتها وعلى وضوح أهدافها وشفافيتها، ويساهم في تحقيق التكامل في البرامج الأكاديمية من أجل إعداد خريجين متميزين يتقنون المهنة وقادرين على المنافسة في سوق العمل، وتوفير معلومات واضحة دقيقة للجهات المعنية بأهدافها، بما يعزز من ثقة الدولة والمجتمع في البرامج والأنشطة والخدمات التي تقدمها، علاوة على الاهتمام على تفرد المؤسسات والبرامج التعليمية نظرًا للتأكيد على رسالة كل مؤسسة وعلى أهدافها، كما أنه في حالة الجامعات الحكومية يجب التأكد من أن الأموال العامة تذهب للأهداف الموضوعة من أجلها، وأن هناك إمكانية لمحاسبة تلك المؤسسات.

٣) مبادئ الجودة والاعتماد الأكاديمي

حددت اللجنة القومية لضمان الجودة والاعتماد مجموعة من المبادئ التي تركز عليها عملية ضمان الجودة والاعتماد هي(الحكيمي, ٢٠١٢, ٤٩-٥١) :

أ. مخاطبة الاحتياجات الأساسية للطالب وسوق العمل.

ب. توحيد الرؤى والأهداف والاستراتيجيات في المجتمع المحلي.

ج. تعزيز المشاركة الفعالة ومراعاة المساواة لجميع من لهم ارتباط بالتعليم دون تفرقة وإتاحة الفرص لأن يستخدموا كامل قدراتهم لصالح التعليم والمجتمع بأسره.

د. الاهتمام بالعمليات والطرق إلى جانب المنتج أو المخرج.

ه. تشجيع وفرض أن تكون الأحكام مبنية على الحقائق ومنطقية.

و. الالتزام بالتجاوب مع تغيير الاحتياجات.

ز. احترام مسئولية المؤسسة عن أنشطتها الأكاديمية.

ح. اتباع مناهج مختلفة للمشاركين من مشاركين وطلاب والمجتمع العام, من شأنه تعظيم الفائدة من تطوير ونقل المعرفة والمهارات.

٤) أهمية الجودة والاعتماد الأكاديمى

تعد قضية ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم العالى من القضايا المهمة التى نالت اهتمام صناع القرار, ومخططى السياسات التعليمية, وإدارة هذه المؤسسات خاصة بعد الانتشار الكمى لمؤسسات التعليم العالى وازدياد أعداد الطلاب المنتسبين لهذه المؤسسات, بالإضافة إلى التنوع الكبير في أنماط التعليم العالي، والمنافسة الشديدة بين هذه المؤسسات, ويتضح ذلك من خلال الاهتمام بالأنظمة التعليمية, والسعي المتواصل لتحسينها وتطويرها؛ كونها خياراً استراتيجياً تستطيع من خلاله المؤسسات رسم سياستها التعليمية المثلى التى من شأنها إنتاج أجيال مؤهلة وقادرة على التفاعل مع معطيات العصر, وتحدياته, وبذلك تستطيع المؤسسات التعليمية أن تكوّن لنفسها سمعة أكاديمية متميزة وهوية معترفا بها إقليمياً ودولياً(كرار, على, ٢٠١٤: ١٩٥).

وتسعى معظم الجامعات للحصول على الاعتماد الأكاديمي؛ حتى تضمن جودة مخرجاتها، وتميزها عن مثيلاتها، فقد أصبحت الجامعة تقيّم من خلال مدى تطبيقها لمعايير الجودة التي تحددها هيئات مختصة في هذا المجال, لذا أصبحت معايير الجودة والاعتماد أحد أبرز الاتجاهات العالمية التى يعول عليه كثيرًا في شتى الأنشطة والإجراءات ذات العلاقة بإنشاء المؤسسات أو البرامج التعليمية، ويعد الاعتماد الأكاديمي مقياسًا للجودة، فالجامعات التي تحصل على الاعتماد يعني أنها تطبق معايير الجودة، ولا يعني الحصول على الاعتماد الأكاديمي خطوة نهائية من خطوات الجودة بل إن الجودة عملية مستمرة لا تنتهي. (American University of Beirut Self Steering Committee,2002).

وتبرز أهمية تطبيق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي في التعليم العالي؛ كونها خطوة أساسية من خطوات الإصلاح التربوي لنظام التعليم، وهذا لن يتم إلا عن طريق نشر ثقافة الجودة داخل الكليات، واعتبارها مسؤولية كل فرد في الجامعة باختلاف المسؤوليات بدءًا بالموظف وانتهاءً بمدير الجامعة, وبرغم أهمية تطبيق الجودة فإن كثيرًا من الجامعات قد فشلت في الحصول على الاعتماد الأكاديمي؛ نتيجة إلى التسرع في طلب الاعتماد قبل التأكد من تطبيق معايير الجودة بنجاح، ووجود مجموعة من المعوقات المتعلقة بالنظم الإدارية، وعملية التعليم والتعلم، والإمكانات المادية والبشرية(أبو راضي , ٢٠١٥, ١٠٣).

ومما سبق يتضح أنه من الأهمية بمكان ألا تتقدم كلية أو جامعة للاعتماد الأكاديمي إلا بعد أن تكون قد قامت بتقويم نفسها وتعرف مدى تطبيقها لمعايير الجودة التي تؤهلها للاعتماد الأكاديمي، ولهذا فإن الدراسات التقويمية التي تجرى على البرامج والكليات والجامعات تعد مرآة تعكس لأصحاب القرار مدى تقدم تطبيق الجودة من عدمها، وما هذه الدراسة إلا واحدة من هذه الدراسات التي تعكس الواقع وتكشف عن السلبيات التي تحتاج إلى تعديل. وإن عدم القيام بمثل هذه الدراسات سيجعل الكليات قد تقع في تضليل فتتقدم للاعتماد وهي غير مؤهلة، أو أنها تظن بأنه قد بقى عليها وقت كبير للحصول على الاعتماد وهي قد استوفت شروط ومعايير الجودة المطلوبة.

٥) مبررات الأخذ بنظام الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم الجامعي.

تشهد المجتمعات العالمية والعربية - على اختلافها- العديد من التغيرات والتطورات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والتكنولوجية, الأمر الذي يحتم اهتماما بالتعليم؛ فهو القادر على مواجهة التحديات والتغيرات المتسارعة التي إن لم يدركها المجتمع ويتفاعل معها لتأخر هذا المجتمع عن ركب المجتمعات الأخرى, لذلك فإن هناك مجموعة من المبررات التي تؤكد على الحاجة الملحة وضرورة الأخذ بنظام ضمان الجودة والاعتماد

الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي، ومن أهمها التنافس فيما بين الجامعات والنمو المتزايد في أعداد الملتحقين وأعداد الملتحقين في التعليم العالي, وثورة الاتصالات(الحاوري, ٢٠١٣, ٧٧).

بالإضافة إلى سعي الجامعات لتعزيز سمعتها, وذلك لما تحصل عليه وتناله برامجها ومراكزها من شهادات تثبت تميزها وتفوقها مما يكسبها ثقة المجتمع والمستفيدين، كما أنها تعمل على تحقيق أفضل الممارسات؛ كون الاعتماد يشجع على التميز وزيادة الإنتاج والوصول بالعملية التعليمية إلى الجودة واستغلال كل الطاقات, وبالتالي فإنها تعمد إلى تطبيق مبدأ التحسين المستمر الذي يضمن استمرار عملية التغيير، فالتحسين المستمر جزء لا يتجزأ من عملية الاعتماد, كما تكمن أهمية الجودة والاعتماد في أنها وسيلة مهمة لتحقيق التميز والجودة المنشودة للمؤسسات التعليمية فهو يعتمد على التقييم والمساءلة الخارجية للمؤسسة، ويحث على التغيير والتحديث المستمر ويهيؤها للعالمية والمنافسة الدولية، ومن أبرز المبررات التي تدعو إلى تطبيق الجودة والاعتماد الأكاديمي ما يلي(أبو هاشم, ٢٠١٦, ٢٠٤):

- الارتقاء بمستوى الأداء الأكاديمي بصورة مستمرة.
- بناء الميزة التنافسية بين الجامعات.
- إدارة التغيير بصورة منهجية مخططة والتعامل مع نتائجه بعقل مفتوح.
- تجاوز الأثار الناجمة عن غياب التنافسية في الأسواق العامية للخريجين.
- الاستثمار الفعال لطاقات أعضاء هيئة التدريس والإداريين وتوظيفها لتجويد التدريس والبحث العلمي لخدمة المجتمع.
- المواجهة المستمرة للأهداف والبرامج والخطط الدراسية والعمل على تحسينها وفق خطط استراتيجية.
- تجديد الثقافة الوطنية.

- عدم توفر الأجهزة التعليمية الأساسية.
- تدني المستوى العلمي لطلاب كلية التربية .
- تقليدية أساليب التقويم.
- غياب الهيكل التعليمي والتوصيف الوظيفي للمؤسسة.

ويمكن تحديد مبررات الجودة والاعتماد بكلية التربية جامعة طنطا في ما يلي:

- الارتقاء بمستوى الأداء الأكاديمي بكلية التربية جامعة طنطا.
- الحد من المشكلات التي قد تواجه العملية الإدارية بكلية التربية جامعة طنطا.
- إعداد خريج ذي مواصفات عالمية يستطيع أن ينافس بها في سوق العمل.
- الاستثمار المثالي لطاقات أعضاء هيئة التدريس لكلية التربية وتوجيهها لخدمة العملية التعليمية.
- إعطاء القدرة لكلية التربية على التجديد المستمر لأهدافها وبرامجها وخططها التعليمية بما يضمن استمرار حسن أدائها.
- مساعدة كلية التربية على إيجاد آلية تمكنها من تلبية احتياجات المجتمع.
- العجز الواضح في التجهيزات التعليمية بالكلية.
- الإرتقاء بمستوى أساليب التدريس والتقويم بالكلية.

٦)أنواع الاعتماد الأكاديمي بالتعليم الجامعي

ينقسم الاعتماد الأكاديمي بالتعليم الجامعي إلى ما يلي(محمد, ومحمود, وأحمد, ٢٠١٧, ٢٥٣-٢٥٤):

أ. الاعتماد العام (المؤسسي): وهو تقييم يتم للمؤسسة التعليمية بشكل عام من حيث الرؤية والرسالة والأهداف, والبنية التحتية والإمكانات البشرية والفنية والمصادر المالية وغيرها, وهنا يتم التأكيد من توفير الحد الأدنى من الإمكانات التي تؤهل

المؤسسة التعليمية لأداء رسالتها وتحقيق أهدافها, ولايتم في هذا النوع من الاعتماد التغلغل بشكل كبير في البرامج التعليمية التي تقدمها المؤسسة التعليمية ونتائجها والأسس التي تقوم عليها تلك البرامج؛ لأن هذه الإجراءات يضطلع بها النوع الثاني من أنواع الاعتماد وهو الاعتماد الأكاديمي.

ب. الاعتماد الخاص الأكاديمي: يطلق على هذا النوع أيضاً الاعتماد البرامجي وفيه يتم اعتماد البرامج الأكاديمية التي تقدمها المؤسسة التعليمية والتأكد من قدرتها على تحقيق الأهداف المرجوة منها).

المحور الثاني: نظام التعليم بكلية التربية جامعة طنطا

نشأت كلية التربية بطنطا كأول كلية في منطقة الدلتا لتخريج المعلمين، بالقرار الجمهوري رقم (١٠٨٨) لسنة ١٩٦٩م, وتنطلق كلية التربية جامعة طنطا من خلال ما يلي (http://edu.tanta.edu.eg-6-6-2020/):

١. الرؤية: كلية رائدة متميزة في إعداد معلم متميز مهنيا وبحثيا محليا وإقليميا وعالميا.
٢. الرسالة: تسعى الكلية إلى إعداد معلم التعليم قبل الجامعي وتنميته مهنيا وأكاديميا وأخلاقيا وفق أحدث استراتيجيات التدريس والاتجاهات التربوية العالمية، وابتكار صيغ جديدة لإعداد المعلم، وإعداد الباحثين القادرين على تطوير المعرفة التربوية واستخدامها في حل المشكلات التعليمية والتربوية لخدمة المجتمع.
٣. الأهداف الاستراتيجية: (الأهداف الاستراتيجية ,الموقع الرسمي كلية التربية جامعة طنطا: ٢٠٢٠):

ترتبط الأهداف بسياسات وإجراءات تنفيذ رؤية الكلية لتحقيق رسالتها : ويتم ذلك بمشاركة مجتمع الكلية لتحقيق معظم هذه الرؤية من خلال الرسالة السالف ذكرها عن طريق السياسات والإجراءات الآتية لتحقيق أهدافها:

أ. إعداد المعلم قبل الخدمة: من خلال(http://edu.tanta.edu.eg-6-6-2020/) :

- برامج ذات جودة عالية في جميع تخصصات التعليم العام من الروضة (شعبة تربية الطفل) مرورا بإعداد معلم التعليم الابتدائي في جميع التخصصات، وانتهاء بإعداد معلم التعليم الثانوي
- تم استحداث شعب جديدة هي: شعبة معلم تجاري, شعبة معلم زراعي
- تم إعداد لائحة دراسة جديدة للكلية تم تطبيقها لأول مرة عام ٢٠١٢- ٢٠١٣ في جميع التخصصات على طلاب الفرقة الأولى لتلافي القصور في برامج إعداد المعلم ولمواكبة التطور في هذا المجال الذي يشهد تطورات متوالية.
- في اللائحة الجديدة تم افتتاح شعب جديدة تماما لأول مرة ٢٠١٤ بداية الفصل الدراسي الأول وهي : شعبة التربية الخاصة, رياضيات, وعلوم, ولغة عربية, ولغة إنجليزية, ومواد اجتماعية, وحاسب آلي ، وشعبة تعليم الكبار ومحو الأمية ، وشعبة معلم الحاسب الآلي وهذه الشعب اعتمدت لائحتها. وفي عام ٢٠١٤/٢٠١٥م تم اعتماد لائحة معلم المواد العلمية باللغات الأجنبية، وقد تم تنفيذ هذه اللائحة اعتبارا من الفصل الدراسي الأول ٢٠١٥/٢٠١٦م.

وينبغي أن يراعى في إعداد المعلم أن يتصف بأنه:

- ✓ متمكن من تخصصه الأكاديمي.
- ✓ ذو مهارة في عرض مادته والتفاعل مع طلابه.
- ✓ يعمل على خلق مناخ تربوي ديمقراطي داخل فصله ومدرسته.
- ✓ يُعَود تلاميذه على العمل التعاوني، والتعلم الذاتي.
- ✓ يؤكد على أهمية التفكير والتخطيط وحل المشكلات واتخاذ القرار في عمله التعليمي ومن خلال النشاط المدرسي.
- ✓ ملتزم بآداب المهنة وقيم المجتمع المصري.

- ✓ ذو ثقافة مصرية وعربية وعالمية، تجعله قادراً على التأكيد على الهوية والانفتاح على الآخرين.
- ✓ قادر على استخدام التكنولوجيا بصفة عامة والتدريس بالتكنولوجيا بصفة خاصة.
- ✓ تدريب المعلم أثناء الخدمة، وبث اتجاهات التنمية المهنية الذاتية لدى الخريجين، ودعم قيم التعليم المستمر مدى الحياة.

أ. الإسهام الفعال في رسم سياسات التعليم في مصر وتنفيذها، من خلال عضوية اللجان على المستوى القومي والمحلى، والوحدات ذات الطابع الخاص، وإعداد القيادات التعليمية وتأهيلها وتدريبها.

ج. القيام بالبحوث التربوية، التي تنتج معرفة تربوية، وتعالج قضايا تربوية ومشكلات حقيقية يواجهها التعليم، وتقديم حلول لها تصلح التعليم وتطوره.

د. تقديم الاستشارات والدراسات التي تسهم في تطوير التعليم وتحديثه، عن طريق شراكة فعالة مع وزارات التعليم والمدارس، وبحيث يشمل ذلك كافة مكونات النظام التعليمي، من إدارة ومناهج وطرق تعليم وتعلم، وتقويم وغيرها.

ه. تحديث نظم الدراسة وبرامجها في ضوء الاتجاهات العالمية والاحتياجات المحلية، بما يسمح برفع مستوى أداء الكلية.

و. نشر الفكر التربوي المتقدم والممارسات التعليمية العصرية وفق آليات متطورة داخل البيئة والمجتمع.

ذ. دمج التكنولوجيا في مجالات تكوين المعلم والبحوث التربوية، وترقية استخداماتها في مجالات التعليم العالي والتعليم قبل الجامعي.

ح. تقديم خدمات بحثية واستشارية وتطورية لمؤسسات التعليم غير النظامي، العامة والخاصة، بما يخدم المدرسة والمجتمع.

ط. المشاركة في إعداد أعضاء هيئة التدريس في كافة التخصصات بالجامعة ومؤسسات التعليم العالي، تكويناً تربوياً مستمرا يمكنهم من أداء دورهم بفاعلية وكفاءة.

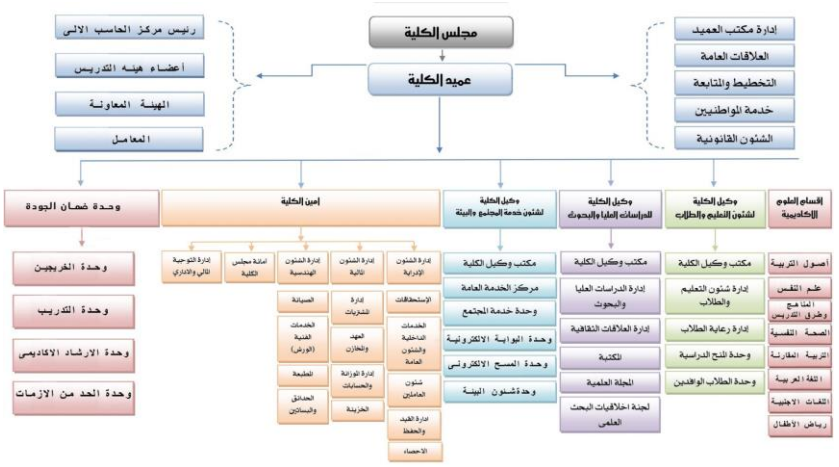
ي. نشر أخلاقيات المهنة بين أعضاء هيئة التدريس وطلاب الكلية والعاملين بها، ورجال التعليم، وفقا لميثاق أخلاقي يلتزم به الجميع.

ك. تبني مفهوم الجودة الشاملة وتطبيقه داخل الكلية، وذلك بالاهتمام بالتقويم الذاتي ثقافة وممارسة ومتابعة والاستعداد للتقويم الخارجي، بحيث يكون هذا كله مدخلاً لتحقيق جودة شاملة وتطوير مستمر.

ل. النظر إلى عملية الاعتماد على أنها اعتراف رسمي قومي وشعبي بكلية التربية ورسالتها وأداءاتها في المجالات المختلفة السالف ذكرها.

٤. الهيكل التنظيمي لكلية التربية جامعة طنطا

يبين الشكل التالي شكل (١) الهيكل التنظيمي لكلية التربية جامعة طنطا



الهيــكل التنظيمــى لكليــة التربيــة

٥. برامج كلية التربية جامعة طنطا

تقدم كلية التربية جامعة طنطا من خلال أقسامها وشعبها المختلفة عدد (٢٣) ثلاثة وعشرين برنامجاً لمرحلة البكالوريوس والليسانس يمكن تناولهم كما يلي

: (http://edu.tanta.edu.eg-6-6-2020/)

مرحلة الليسانس: تقدم الكلية (١٢) اثني عشر برنامجاً لدرجة الليسانس في الآداب والتربية كالتالي:

- برنامج إعداد معلم اللغة العربية والدراسات الإسلامية: درجة الليسانس في الآداب والتربية (لغة عربية ودراسات إسلامية).
- برنامج إعداد معلم اللغة الإنجليزية: درجة الليسانس في الآداب والتربية (لغة إنجليزية). برنامج إعداد معلم اللغة الفرنسية: درجة الليسانس في الآداب والتربية (لغة فرنسية).
- برنامج إعداد معلم الجغرافيا: درجة الليسانس في الآداب والتربية (جغرافيا).
- برنامج إعداد معلم التاريخ : درجة الليسانس في الآداب والتربية (تاريخ(.
- برنامج إعداد معلم الفلسفة والاجتماع: درجة الليسانس في الآداب والتربية (فلسفة و اجتماع).
- برنامج إعداد معلم علم النفس: درجة الليسانس في الآداب والتربية (علم نفس).
- برنامج إعداد معلم اللغة العربية والدراسات الإسلامية للتعليم الابتدائي: درجة الليسانس في الآداب والتربية - شعبة التعليم الابتدائي(لغة عربية ودراسات إسلامية).
- برنامج إعداد معلم اللغة الإنجليزية للتعليم الابتدائي: درجة الليسانس في الآداب والتربية- شعبة التعليم الابتدائي (لغة إنجليزية).
- برنامج إعداد معلم علوم اجتماعية للتعليم الابتدائي: درجة الليسانس في الآداب والتربية - شعبة التعليم الابتدائي (أساسي مواد اجتماعية).

- برنامج إعداد معلم التربية الخاصة الابتدائي: درجة الليسانس في شعبة اللغة العربية – اللغة الانجليزية– المواد الاجتماعية.
- برنامج إعداد معلم محو الأمية وتعليم الكبار: درجة الليسانس في التربية .

ب. تقدم الكلية (١١) أحد عشر برنامجاً لدرجة البكالوريوس في العلوم والتربية كالتالي (http://edu.tanta.edu.eg-6-6-2020/):

- برنامج إعداد معلم الرياضيات: درجة البكالوريوس في العلوم والتربية (رياضيات).
برنامج إعداد معلم الفيزياء والكيمياء: درجة البكالوريوس في العلوم والتربية (فيزياء وكيمياء).
- برنامج إعداد معلم العلوم البيولوجية والجيولوجية: درجة البكالوريوس في العلوم والتربية (علوم بيولوجية وجيولوجية).
- برنامج إعداد معلم رياضيات للتعليم الابتدائي: درجة البكالوريوس في العلوم والتربية - شعبة التعليم الابتدائي (رياضيات).
- برنامج إعداد معلم علوم للتعليم الابتدائي: درجة البكالوريوس في العلوم والتربية - شعبة التعليم الابتدائي (علوم).
- برنامج إعداد معلم العلوم التجارية: درجة البكالوريوس في العلوم والتربية (شعبة علوم تجارية).
- برنامج إعداد معلم العلوم الزراعية: درجة البكالوريوس في العلوم والتربية (شعبة علوم زراعية).
- برنامج إعداد معلمة رياض الأطفال: درجة البكالوريوس في العلوم والتربية (شعبة رياض أطفال).
- برنامج إعداد معلم التربية الخاصة الابتدائي : درجة البكالوريوس في شعبة علوم – وشعبة الرياضيات.

-برنامج إعداد معلم الحاسب الآلي : درجة البكالوريوس في التربية تخصص حاسب آلي

-برنامج إعداد المعلم الصناعي : درجة البكالوريوس في العلوم الصناعية.

ثانيًا: الإطار الميداني للدراسة

١- مجتمع وعينة الدراسة

تم تطبيق الاستبانة الخاصة بمعوقات ضمان الجودة والاعتماد بكلية التربية جامعة طنطا، على عينة بلغت (٨٥) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة طنطا بنسبة مئوية(٦٣,٩١) من المجتمع الأصلي البالغ (١٣٣) عضواً، وفق متغيرات المنصب الإداري (تولى – لم يتولّ)، الخبرة (أقل من ٥ سنوات- من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات- من ١٠ سنوات فأكثر)، الدرجة العلمية (أستاذ- أستاذ مساعد- مدرس)، كما هو موضح بالجداول التالية:

جدول (١)

يوضح توزيع أفراد العينة حسب (المنصب الإداري)

المنصب الإداري	التكرار	النسبة المئوية
تولى	16	%18.8
لم يتولّ	69	%81.2
المجموع	85	%100

يتضح من الجدول (١) أن أعلى نسبة من إجمالي العينة من أعضاء هيئة التدريس حسب متغير المنصب الإداري هي نسبة لم يتولّ، ثم نسبة تولى، حيث بلغت النسب على الترتيب، (81.2%)،.(18.8%)

جدول (٢)

يوضح توزيع أفراد العينة حسب (الخبرة)

الخبرة	التكرار	النسبة المئوية
أقل من ٥ سنوات	18	%21.2
من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	22	%25.9
من ١٠ سنوات فأكثر	45	%52.9
المجموع	85	%100

يتضح من الجدول (٢) أن أعلى نسبة من إجمالي العينة من أعضاء هيئة التدريس حسب متغير الخبرة هي نسبة من 10 سنوات فأكثر ، ثم نسبة من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات، وفي المرتبة الأخيرة نسبة أقل من 5 سنوات حيث بلغت النسب على الترتيب، (52.9%)،(25.9%) ،.(21.2%)

جدول (٣)

يوضح توزيع أفراد العينة حسب (الدرجة العلمية)

الدرجة العلمية	التكرار	النسبة المئوية
أستاذ	22	%25.9
أستاذ مساعد	19	%22.4
مدرس	44	%51.8
المجموع	85	%100

يتضح من الجدول (٣) أن أعلى نسبة من إجمالي العينة من أعضاء هيئة التدريس حسب متغير الدرجة العلمية هي نسبة مدرس، ثم نسبة أستاذ، وفي المرتبة الأخيرة نسبة أستاذ مساعد، حيث بلغت النسب على الترتيب، (51.8%)، (25.9%)،.(22.4%)

٢- صدق الاستبانة:

أ- الصدق الظاهري

وقد تم حساب صدق الاستبانة في البداية باستخدام الصدق الظاهري Face Validityمن خلال عرضها على مجموعة من المحكمين ذوى الاختصاص والخبرة للقيام بتحكيمها، وذلك بعد أن يطلع هؤلاء المحكمون على عنوان الدراسة، وتساؤلاتها، وأهدافها لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول الاستبانة وفقراتها من حيث مدى ملائمة الفقرات لموضوع الدراسة، وصدقها في الكشف عن المعلومات المستهدفة للدراسة، وكذلك من حيث ترابط كل فقرة بالمحور التي تندرج تحته، ومدى وضوح الفقرة وسلامة صياغتها؛ وذلك بتعديل الفقرات أو حذف غير المناسب منها أو إضافة ما يرونه مناسبًا من فقرات، بالإضافة إلى النظر في تدرج الاستبانة، وغير ذلك مما يراه الخبراء مناسبًا.(Oluwatayo, J,2012,392)

ب- الصدق الذاتي

يمكن حساب الصدق الذاتي باستخدام حساب الجذر التربيعي لمعامل (ارتباط بيرسون)، وكانت درجة الصدق الذاتي كما بالجدول التالي:

جدول (٤)

يوضح الجذر التربيعي لمعامل ارتباط بيرسون بين محاور الاستبانة ومجموعها (ن=٨٥)

المحور	عدد العبارات	معامل ارتباط بيرسون	الجذر التربيعي معامل ارتباط بيرسون	درجة الصدق
الأول	11	.784**	.885	مرتفعة
الثاني	13	.907**	.952	مرتفعة
الثالث	11	.808**	.899	مرتفعة
الرابع	10	.855**	.925	مرتفعة
الخامس	10	.816**	.903	مرتفعة

ويلاحظ من الجدول (٤) وجود ارتباط دال إحصائيًا بين الدرجة الكلية للمحاور وبين الدرجة الكلية للاستبانة عند مستوى (٠,٠١)، وهو ما يؤكد ارتفاع الاتساق الداخلي

للاستبانة ويدل على أن الاستبانة تتسم بدرجة عالية من الصدق، وأنها صالحة لقياس ما وضعت لقياسه .

٣- الثبات:

تم حساب الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (٥)

يوضح معاملات الثبات بواسطة معامل ألفا كرونباخ (ن=٨٥)

إجمالي المحور	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ	درجة الثبات
الأول	11	.798	مرتفعة
الثاني	13	.867	مرتفعة
الثالث	11	.778	مرتفعة
الرابع	10	.882	مرتفعة
الخامس	10	.895	مرتفعة
الإجمالي	55	.952	مرتفعة

يتضح من الجدول (٥) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ لثبات الاستبانة قد بلغت (.952) مرتفعة، مما يشير إلى الثبات المقبول للاستبانة.

ويمكن أن يفيد ذلك في:

- صلاحية الاستبانة فيما وضعت لقياسه.
- إمكانية ثبات النتائج التي يمكن أن تسفر عنها الدراسة الحالية، وقد يكون ذلك مؤشرًا جيدًا لتعميم نتائجها.
- إمكانية التعرف على معوقات ضمان الجودة والاعتماد بكلية التربية جامعة طنطا.

٤- أساليب المعالجة الإحصائية:

بعد تطبيق الاستبانة وتجميعها، تم تفريغها في جداول لحصر التكرارات ولمعالجة بياناتها إحصائيًا من خلال برنامج الحزم الإحصائية (SPSS) Statistical Package for Social Sciences الإصدار الثاني والعشرين. وقد استخدمت الباحثة مجموعة من الأساليب الإحصائية التي تستهدف القيام بعملية التحليل الوصفي

والاستدلالي لعبارات الاستبانة، وهي: معامل ارتباط بيرسون، ومعامل ألفا كرونباخ، والنسب المئوية في حساب التكرارات، واختبار التاء لعينتين مستقلتين (**t – test Independent Simple**)، واختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (**One Way ANOVA**)، واختبار **"Scheffe"** للمقارنات الثنائية البعدية.

٥- تصحيح الاستبانة:

تعطى الاستجابة (كبيرة) الدرجة (٣)، والاستجابة (متوسطة) تعطى الدرجة (٢)، والاستجابة (ضعيفة) تعطى الدرجة (١)، وبضرب هذه الدرجات في التكرار المقابل لكل استجابة، وجمعها، وقسمتها على إجمالي أفراد العينة، يعطي ما يسمى بـ(الوسط المرجح)، الذي يعبر عن الوزن النسبي لكل عبارة على حدة كما يلي:

$$\text{الوزن النسبي لكل عبارة} = \frac{(\text{٣} \times \text{تكرار كبيرة}) + (\text{٢} \times \text{تكرار متوسطة}) + (\text{١} \times \text{تكرار ضعيفة})}{\text{عدد أفراد العينة}}$$

وقد تحدد مستوى التوفر لدى عينة الدراسة (تقدير طول الفترة التي يمكن من خلالها الحكم على التوفر من حيث كونه كبير، أم متوسط، أم ضعيف) من خلال العلاقة التالية(جلبر, ١٩٨٦, ٩٦).

$$\text{مستوى التوفر} = \frac{\text{ن} - \text{١}}{\text{ن}}$$

حيث تشير (ن) إلى عدد الاستجابات وتساوى (٣) ويوضح الجدول التالي مستوى ومدى التوفر العبارة لدى عينة الدراسة لكل استجابة من استجابات الاستبانة:

جدول (٦)

يوضح مستوى التوفر لدى عينة الدراسة

مستوى التوفر	المدى
ضعيفة	من ١وحتى (١ + ٠,٦٦) أي ١,٦٦ تقريباً
متوسطة	من ١,٦٧وحتى (١,٦٧ + ٠,٦٦) أي ٢,٣٣ تقريباً
كبيرة	من ٢,٣٤وحتى (٢,٣٤ + ٠,٦٦) أي ٣ تقريباً

٦- نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها

أ. النتائج الخاصة بترتيب محاور الاستبانة من حيث متوسط الأوزان النسبية لكل محور ونسبة التوفر عليه:

والجدول التالي يوضح استجابات أفراد العينة على إجمالي المحاور:

جدول (٧)

يوضح استجابات أفراد العينة لمجموع محاور الاستبانة من حيث إمكانية تعرف معوقات ضمان الجودة والاعتماد بكلية التربية جامعة طنطا (ن=٨٥).

م	المحور	متوسط الأوزان النسبية لعبارات المحور	النسبة المئوية لدرجة التوفر على المحور	ترتيب المحور على حسب متوسط الأوزان النسبية لعبارات المحور	درجة التوفر على كل محور من محاور الاستبانة ومجموعها
1	الأول	2.310	77.01	4	متوسطة
2	الثاني	2.466	82.20	2	كبيرة
3	الثالث	2.583	86.11	1	كبيرة
4	الرابع	2.230	74.98	5	متوسطة
5	الخامس	2.401	80.04	3	كبيرة
إجمالي الاستبانة		2.407	80.24	كبيرة	

ويتضح من الجدول (٧) أن درجة التوفر على إجمالي المحاور (كبيرة) من وجهة نظر عينة الدراسة وكان ترتيبها كالتالي المحور الثالث الخاص بالمعوقات المتعلقة بالمقررات الدراسية، ثم المحور الثاني الخاص بالمعوقات المتعلقة بالمناخ التعليمي، ثم الخامس الخاص بالمعوقات المتعلقة بالطالب، ثم المحور الأول الخاص بالمعوقات المتعلقة بإدارة الكلية، وفي المرتبة الأخيرة المحور الرابع الخاص بالمعوقات المتعلقة بأعضاء

هيئة التدريس، حيث تراوحت متوسط الأوزان النسبية لعبارات تلك المحاور بين (٢,٢٣٠)، (٢,٥٨٣).

ويمكن تفسير ذلك في ضوء سعي الإدارة بالكلية لتفعيل متطلبات الجودة والاعتماد الأكاديمي, والعمل على تنفيذ اللوائح والقوانين وتيسير العمل الأكاديمي والبحث العلمي, وخدمة المجتمع, وتجاوز الصعاب التي تحول دون تطبيقها, كما تعزى ذات النتيجة إلى نمطية المناخ التعليمي والاعتياد على الطرق التقليدية للتعليم والتي تتوافق مع الدراسات النظرية التي تقدمها كلية التربية في أغلب تخصصاتها, مع استيعاب الكلية لأعداد كبيرة من الطلاب تفوق قدراتها الأمر الذي يجعل المناخ التعليمي يواجه كثيرا من العقبات التي تحول دون تطبيق الجودة والاعتماد, كما تعزى ذات النتيجة, إلى غياب التوصيف الدقيق لكثير من المقررات, وتداخل بعضها, وصعوبته, وعدم التزامه بالمعايير العلمية للمقرر، الأمر الذي يجعل المقررات نمطية تخاطب العقلية الحافظة, دون تطوير باقي الحواس, كما تعزى ذات النتيجة إلى ثقل الأعباء الملقاة على عاتق أعضاء هيئة التدريس, وانشغاله بمهامه الأكاديمية والبحثية, الأمر الذي يجعله غير قادر على تطوير نفسه مهنياً, كما تعزى ذات النتيجة إلى كثرة الطلاب الملتحقين بكلية التربية, وضعف قدراتهم ومهاراتهم وإنشغالهم في أغلب الأوقات بالتحصيل, دون أن يعملوا على تلبية احتياجاتهم عبر البيئة الجامعية التفاعلية التي تبنى على تدعيم الأنشطة. وتتفق تلك النتيجة مع نتيجة دراسة أبوبكر, مصطفى (٢٠١٩), ودراسة الحربي(٢٠١٩).

ب- النتائج الخاصة بترتيب عبارات محاور الدراسة حسب أوزانها النسبية

المحور الأول الخاص بالمعوقات المتعلقة بإدارة الكلية

جدول (٨)

درجة ومدى الإسهام على المحور الأول الخاص بالمعوقات المتعلقة بإدارة الكلية من وجهة نظر عينة الدراسة (ن=٨٥)

م	العبارة	درجة التوفر						الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الترتيب
		كبيرة		متوسطة		ضعيفة				
		ك	%	ك	%	ك	%			
1	ضعف آليات تقويم ومتابعة التحديثات الخاصة بكافة أعمال الكلية.	38	44.70 %	31	36.50 %	16	18.80 %	2.2588	.75833	7
2	ضعف دافعية كثير من العاملين بالكلية لتلبية متطلبات الجودة والاعتماد.	51	60.00 %	16	18.80 %	18	21.20 %	2.3882	.81787	5
3	تعتمد على الطرق التقليدية في الإدارة.	22	25.90 %	38	44.70 %	25	29.40 %	1.9647	.74717	9
4	وضع سلطة اتخاذ القرار في يد رجل واحد (عميد الكلية) .	19	22.40 %	25	29.40 %	41	48.20 %	1.7412	.80405	11
5	تراخي بعض الأقسام العلمية عن أداء مهامها التعليمية.	25	29.40 %	19	22.40 %	41	48.20 %	1.8118	.86594	10
6	ضعف وضوح آليات الثواب والعقاب لمعظم أعضاء هيئة التدريس.	56	65.90 %	15	17.60 %	14	16.50 %	2.4941	.76569	3
7	اعتماد الإدارة على كثير من القوانين التى تحتم البيروقراطية في اتخاذ القرار.	54	63.50 %	16	18.80 %	15	17.60 %	2.4588	.78000	4
8	ضعف امتلاك الإدارة لرؤية واضحة عن علاقة وحدة ضمان الجودة بالأقسام المختلفة بالكلية.	37	43.50 %	38	44.70 %	10	11.80 %	2.3176	.67633	6
9	ضعف الاعتماد على آليات الاتصال التكنولوجية الحديثة بين الأقسام	24	28.20 %	44	51.80 %	17	20.00 %	2.0824	.69371	8
10	قلة امتلاك كثير من العاملين بالكلية للمهارات التكنولوجية الحديثة.	82	96.50 %	3	3.50%	0	0%	2.9647	.18562	1
11	تعيق كثير من القوانين القائمة العمل الإداري الإبداعي.	81	95.30 %	2	2.40%	2	2.40%	2.9294	.33765	2
	المجموع							2.310		

يتضح من الجدول (٨) حسب استجابات أفراد العينة أن متوسط الأوزان النسبية لعبارات المحور الأول بلغ (٢,٣١٠ من ٣) مما يعني استجابتهم على المحور بدرجة (متوسطة) وذلك بشكل عام. وعلى مستوى العبارات تراوحت الأوزان النسبية عليها ما

بين (2.9647 -1.7412) درجة من أصل (٣) درجات، كما يتضح أن قيم الانحراف المعياري تنحصر بين (86594. -18562.)، مما يدل على تقارب آراء أفراد العينة حول معظم العبارات. وتعزى النتيجة الإدارة بالكلية لتفعيل متطلبات الجودة والاعتماد الأكاديمي, والعمل على تنفيذ اللوائح والقوانين وتيسير العمل الأكاديمي والبحث العلمي, وخدمة المجتمع, وتجاوز الصعاب التي تحول دون تطبيقه, بالإضافة إلى اهتمام إدارة الكلية بتطبيق الجودة والاعتماد والعمل على الحد من العوائق التي تحول دون تطبيق الجودة والاعتماد, وتتفق نتائج تلك الدراسة مع دراسة الزهرانى (٢٠١٨), ودراسة محمود(٢٠١٨), ودراسة الأسمري, حسن, الجندي(٢٠١٦).

كما يتضح من الجدول (٨) وقوع العبارات (١٠)، (١١)، (٦)، في نطاق الإرباعي الأعلى من عبارات المحور، وتشير تلك العبارات إلى الترتيب التالي :

- قلة امتلاك كثير من العاملين بالكلية للمهارات التكنولوجية الحديثة بوزن نسبي (٢,٩٦٤٧) يقابل (كبيرة)
- تعيق كثير من القوانين القائمة العمل الإداري الإبداعي بوزن نسبي (٢,٩٢٩٤) يقابل (كبيرة)
- ضعف وضوح آليات الثواب والعقاب لمعظم أعضاء هيئة التدريس بوزن نسبي (٢,٤٩٤١) يقابل (كبيرة)

وتعزى النتائج إلى قلة الدورات التدريبية على المهارات التكنولوجية لأعضاء هيئة التدريس, وضعف الدورات القائمة بالفعل عن تلبية المتطلبات التكنولوجية لأعضاء هيئة التدريس, بالإضافة إلى عدم اهتمام أعضاء هيئة التدريس بمثل هذه الدورات نتيجة لثقل المهام الأخرى الملقاة على عاتقهم الأمر الذي يحد من تجاوبهم مع تلك الدورات, كما تعزى ذات النتيجة إلى البيروقراطية الحكومية التي تحد من الإبداع نتيجة تمسك القيادات بتطبيق اللوائح والقوانين كي لايقعوا تحت طائلة القانون، الأمر الذي يجعل الكثيرين منهم في حذر من تجاوز تلك القوانين, كما تعزى ذات النتيجة إلى ضعف الآليات المتبعة

لمعاقبة عضو هيئة التدريس أو إثابته على عمل ما, نتيجة قصور اللوائح والقوانين عن التعامل مع أعضاء هيئة التدريس, وتتفق تلك النتيجة مع دراسة الحربي(٢٠١٩), ودراسة أبوبكر, مصطفى (٢٠١٩), ودراسة الحربي(٢٠١٩), ودراسة اللوقان(٢٠١٥).

بينما وقعت العبارات (٤)، (٥)، (٣)، في نطاق الإرباعي الأدنى من عبارات المحور، وتشير تلك العبارات على الترتيب إلى:

- وضع سلطة اتخاذ القرار في يد رجل واحد عميد الكلية بوزن نسبي (١,٧٤١٢) يقابل (متوسطة)
- تراخى بعض الأقسام العلمية عن أداء مهامها التعليمية بوزن نسبي (١,٨١١٨) يقابل (متوسطة)
- تعتمد على الطرق التقليدية في الإدارة بوزن نسبي (١,٩٦٤٧) يقابل (متوسطة).

وتعزى تلك النتيجة إلى وجود إطار مؤسسي لايضع السلطة في يد عميد الكلية بل يجعله قائما عليها, وإنما تعزى سلطة اتخاذ القرار إلى مجلس الكلية والذي يكون له الحكم على الأشياء وإعطاء أوامره فيها, كما تعزى ذات النتيجة إلى ضعف القيادات الخاصة بالأقسام, فرؤساء الأقسام بالتعيين الأمر الذي لايجعل صاحب الكفاءة في المكان المناسب, ومن ثم يحدث تقاعس عن أداء المهام التعليمية نتيجة عدم تحكمه الكامل في أعضاء هيئة التدريس من القسم, كما تعزى ذات النتيجة إلى ضعف القوانين الحاكمة لعمل عضو هيئة التدريس الأمر الذي يجعله في أحيان كثيرة غير قادر على أداء مهامه التعليمية, كما تعزى ذات النتيجة إلى عدم وجود دورات تدريبية لعمداء الكلية لتدريبهم على أساليب الأدارة الحديثة, ووجود قوانين تحد من الإبداع الإداري, وتتفق تلك النتيجة مع دراسة الحربي(٢٠١٩), ودراسة(الزهرانى ٢٠١٨), و(ضحاوي, السيد, ٢٠١٠, ٦٥), ودراسة (Eggins, 2014).

المحور الثاني الخاص بالمعوقات المتعلقة بالمناخ التعليمي

جدول (٩)

درجة ومدى الإسهام على المحور الثاني الخاص بالمعوقات المتعلقة بالمناخ التعليمي من وجهة نظر عينة الدراسة (ن=٨٥)

م	العبارة	درجة التوفر						الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الترتيب
		كبيرة		متوسطة		ضعيفة				
		ك	%	ك	%	ك	%			
12	ضعف التمويل المخصص للأنشطة بالكلية.	81	95.30 %	3	3.50 %	1	1.20 %	2.9412	.28255	1
13	قصور الأنشطة عن القيام بأدوارها الفعلية داخل الكلية.	80	94.10 %	4	4.70 %	1	1.20 %	2.9294	.30033	2
14	يحتكر بعض الطلاب لأنشطة بعينها دون غيرهم.	79	92.90 %	4	4.70 %	2	2.40 %	2.9059	.36591	3
15	ندرة تحقيق الأنشطة لأهدافها بسبب ضعف القائمين عليها.	60	70.60 %	22	25.90 %	3	3.50 %	2.6706	.54310	5
16	تقتصر بعض الأنشطة على إكساب الطلاب جانبا واحدا من جوانب التعلم (معرفي – وجداني- مهاري).	64	75.30 %	19	22.40 %	2	2.40 %	2.7294	.49733	4
17	تفتقر قاعات التدريس للتجهيزات المناسبة للطلاب.	57	67.10 %	21	24.70 %	7	8.20 %	2.5882	.64169	6
18	افتقار معظم قاعات الكلية لوسائط التعلم التكنولوجية الحديثة.	53	62.40 %	21	24.70 %	11	12.90 %	2.4941	.71753	7
19	تفتقر المعامل إلى كثير من الأدوات والوسائل والإمكانات.	51	60.00 %	23	27.10 %	11	12.90 %	2.4706	.71694	8
20	البيئة الجامعية لا تناسب المحتوى التعليمي المتطور.	33	38.80 %	27	31.80 %	25	29.40 %	2.0941	.82554	11
21	لا تواكب قاعات الدراسة طرق التدريس وأساليب التقويم الحديثة.	23	27.10 %	27	31.80 %	35	41.20 %	1.8588	.81872	13
22	عدم انتظام أعضاء هيئة التدريس في محاضراته.	30	35.30 %	35	41.20 %	20	23.50 %	2.1176	.76239	10
23	لا توجد آليات محددة للتدريس والتقويم.	29	34.10 %	34	40.00 %	22	25.90 %	2.0824	.77478	12
24	ضعف آليات التقويم القائمة.	37	43.50 %	26	30.60 %	22	25.90 %	2.1765	.81907	9
								2.466		

يتضح من الجدول (٩) حسب استجابات أفراد العينة أن متوسط الأوزان النسبية لعبارات المحور الثاني بلغ (٢,٤٦٦ من ٣) مما يعني استجابتهم على المحور بدرجة (كبيرة) وذلك بشكل عام. وعلى مستوى العبارات تراوحت الأوزان النسبية عليها ما بين (2.9412 -1.8588) درجة من أصل (٣) درجات، كما يتضح أن قيم الانحراف المعياري تنحصر بين (82554. -49733.)، مما يدل على تقارب آراء أفراد العينة حول معظم العبارات. وتعزى النتيجة إلى نمطية المناخ التعليمي والاعتياد على الطرق التقليدية للتعليم والتي تتوافق مع الدراسات النظرية التي تقدمها كلية التربية في أغلب تخصصاتها, مع استيعاب الكلية لأعداد كبيرة من الطلاب تفوق قدرتها، الأمر الذي يجعل المناخ التعليمي يواجه كثيرا من العقبات التي تحول دون تطبيق الجودة والاعتماد, كما تعزى ذات النتيجة إلى وجود لوائح وقوانين نمطية تحكم المناخ التعليمي وتسيره وفق قواعد وقوانين غير مرنة، الأمر الذي يحد من الإبداع داخل المناخ التعليمي, وتتفق نتائج تلك الدراسة مع دراسة الحربي(٢٠١٩), و دراسة(الزهرانى ٢٠١٨).

كما يتضح من الجدول (٩) وقوع العبارات (١٢)، (١٣)، (١٤)، في نطاق الإرباعي الأعلى من عبارات المحور، وتشير تلك العبارات على الترتيب إلى :

- ضعف التمويل المخصص للأنشطة بالكلية بوزن نسبي (٢,٩٤١٢) يقابل (كبيرة)
- قصور الأنشطة عن القيام بأدوارها الفعلية داخل الكلية بوزن نسبي (٢,٩٢٩٤) يقابل (كبيرة)
- يحتكر بعض الطلاب لأنشطة بعينها دون غيرهم بوزن نسبي (٢,٩٠٥٩) يقابل (كبيرة).

وتعزى النتائج إلى ضعف الميزانية المخصصة لكلية التربية من قبل الجامعة، الأمر الذي يجعل كلية التربية تعتمد على نفسها في توفير وسائل دعم مادي تمكنها من إتمام مهامها العديدة التي تعد الأنشطة إحداها، الأمر الذي يجعل تمويلها ضعيفا جدا, كما تعزى ذات النتيجة إلى عدم وضوح الأهداف العامة الكامنة وراء تنفيذ كل نشاط, وضعف التخطيط

لإتمام الأنشطة وتفعيلها على أرض الواقع , فلا توجد خطة فعلية موسمية للأنشطة الجامعية بالكلية، الأمر الذي يجعل تنفيذ تلك الأنشطة يخضع للارتجال, كما تعزى ذات النتيجة إلى عدم وجود خريطة متكاملة معلنة للأنشطة موضوعة في أماكن بارزة في الكلية لاطلاع الطلاب عليها، الأمر الذي يجعل من تلك الأنشطة حكراً على البعض الذي يعرف طريقها ويسعى إليها, وتتفق تلك النتيجة مع دراسة الحربي(٢٠١٩), ودراسة الحربي(٢٠١٩), ودراسة الورثان, والذكي(٢٠١٣).

بينما وقعت العبارات (٢١)، (٢٣)، (٢٠)، في نطاق الإرباعي الأدنى من عبارات المحور، وتشير تلك العبارات على الترتيب إلى :

- لا تواكب قاعات الدراسة طرق التدريس وأساليب التقويم الحديثة بوزن نسبي (١,٨٥٨٨) يقابل (متوسطة)
- لا توجد آليات محددة للتدريس والتقويم بوزن نسبي (٢,٠٨٢٤) يقابل (متوسطة)
- البيئة الجامعية لا تناسب المحتوى التعليمي المتطور بوزن نسبي (٢,٠٩٤١) يقابل (متوسطة)

وتعزى النتائج إلى تصميم قاعات الدراسة بأسلوب قديم يتضمن مبنى معدا بكراسٍ خشبية غير متحركة, وسبورة طباشيرية وميكروفون إن وجد، الأمر الذي يجعل من استخدام طرق التدريس في تلك الغرف أمرا في غاية الصعوبة, كما أنها بتصميمها هذا لاتستطيع أن تتعامل إلا مع طريقة واحدة من التقويم تعتمد على جلوس الطالب مع ورقة أسئلة وأخرى للإجابة لاستذكار ما سبق مذاكرته, الأمر الذي لايشجع على استخدام طرق تقويم حديثة, كما تعزى ذات النتيجة إلى عدم اهتمام أعضاء هيئة التدريس بتطوير أنفسهم واتباعهم طرق حديثة للتدريس تخاطب وجدان الطلاب, بالإضافة إلى عدم وجود القوانين التي تحكم عملية التغيير وتضعها في نصابها الصحيح، الأمر الذي يجعل أعضاء هيئة التريس يتهافتون على استخدام الطرق الحديثة؛ تلبية لتلك القوانين, كما تعزى ذات النتيجة إلى كثرة الأعباء الملقاة على عاتق الطلاب وأعضاء هيئة التدريس, الأمر الذي يجعل من التطوير واهتمام الطلاب

بالبيئة الجامعة أمرا في غاية الصعوبة, وتتفق تلك النتيجة مع دراسة الحربي(٢٠١٩), و دراسة(الزهرانى ٢٠١٨), ودراسة محمود(٢٠١٨), ودراسة الأسمري, حسن, الجندي(٢٠١٦), ودراسة الحريري(٢٠١٧).

المحور الثالث الخاص بالمعوقات المتعلقة بالمقررات الدراسية

جدول (١٠)

درجة ومدى الإسهام على المحور الثالث الخاص بالمعوقات المتعلقة بالمقررات الدراسية من وجهة نظر عينة الدراسة (ن=٨٥)

م	العبارة	درجة التوفر						الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الترتيب
		كبيرة		متوسطة		ضعيفة				
		ك	%	ك	%	ك	%			
25	جمود المقررات الدراسية وعدم مواكبتها للتطورات العلمية والتكنولوجية المتسارعة.	29	34.10%	25	29.40%	31	36.50%	1.9765	.84482	10
26	تتسم كثير من المحتويات العلمية للمقررات بالقدم.	76	89.40%	6	7.10%	3	3.50%	2.8588	.44059	3
27	كثير من المقررات الدراسية غير واضحة الأهداف.	73	85.90%	9	10.60%	3	3.50%	2.8235	.46743	5
28	يعتمد أعضاء هيئة التدريس على المذكرات غير المنشورة.	73	85.90%	8	9.40%	4	4.70%	2.8118	.49986	6
29	تفتقر كثير من المقررات إلى التوصيف الدقيق.	77	90.60%	4	4.70%	4	4.70%	2.8588	.46683	2
30	تميل كثير من المقررات إلى الطابع النظري.	76	89.40%	4	4.70%	5	5.90%	2.8353	.50820	4
31	قصور التربية العملية عن القيام بدورها بفاعلية.	71	83.50%	4	4.70%	10	11.80%	2.7176	.66569	7
32	قلة تنمية المقررات لأسلوب التعلم الذاتي لدى الطلاب.	78	91.80%	6	7.10%	1	1.20%	2.9059	.33179	1
33	ضعف تنمية المقررات لحب الاستطلاع والاستكشاف والبحث العلمي لدى الطلاب.	30	35.30%	36	42.40%	19	22.40%	2.1294	.75259	9
34	لا تستخدم الكلية المقررات الإلكترونية بشكل مكثف.	56	65.90%	20	23.50%	9	10.60%	2.5529	.68149	8
35	ضعف ارتباط المقررات بين الطالب المعلم وبين المجتمع المحلي.	28	32.90%	24	28.20%	33	38.80%	1.9412	.85011	11
	المجموع							2.583		

يتضح من الجدول (١٠) حسب استجابات أفراد العينة أن متوسط الأوزان النسبية لعبارات المحور الثالث بلغ (٢,٥٨٣ من ٣,٠) مما يعني استجابتهم على المحور بدرجة (كبيرة) وذلك بشكل عام. وعلى مستوى العبارات تراوحت الأوزان النسبية عليها ما بين (2.9059 -1.9412) درجة من أصل (٣) درجات، كما يتضح أن قيم الانحراف المعياري تنحصر بين (85011. -33179.)، مما يدل على تقارب آراء أفراد العينة حول معظم العبارات. وتعزى النتيجة إلى غياب التوصيف الدقيق لكثير من المقررات, وتداخل بعضها, وصعوبته, وعدم التزامه بالمعايير العلمية للمقرر، الأمر الذي يجعل المقررات نمطية تخاطب العقلية الحافظة, دون تطوير باقي الحواس, كما أن معظم المقررات أكاديمية بحتة تسعى لثقل معارف الطلاب دون مراعاة للأبعاد الأخرى التي يجب تنميتها لهم, وتتفق تلك النتيجة مع دراسة أبوبكر, مصطفى (٢٠١٩), (Eggins, 2014)دراسة الحربي(٢٠١٩), دراسة(الزهرانى ٢٠١٨), ودراسة محمود(٢٠١٨).

كما يتضح من الجدول (١٠) وقوع العبارات (٣٢)، (٢٩)، (٢٦)، في نطاق الإرباعي الأعلى من عبارات المحور، وتشير تلك العبارات على الترتيب إلى:

-قلة تنمية المقررات لأسلوب التعلم الذاتي لدى الطلاب بوزن نسبي (٢,٩٠٥٩) يقابل (كبيرة)

-يفتقر كثير من المقررات إلى التوصيف الدقيق بوزن نسبي (٢,٨٥٨٨) يقابل (كبيرة)

-تتسم كثير من المحتويات العلمية للمقررات بالقدم بوزن نسبي (٢,٨٥٨٨) يقابل (كبيرة)

وتعزى النتائج إلى اعتماد المقررات على سرد المعلومات بطريقة منهجية تسلسلية تلبية للبيئة المعرفية التي يجب على الطلاب معرفتها ليتم ثقله في الجوانب الأكاديمية, كما أن معظم تلك المقررات غير متجددة فيما يدرسه طالب من عشر سنوات هو مايدرسه طالب الآن, بالإضافة إلى عدم اعتماد آليات ووسائل التعلم الحديث في تدريس تلك المقررات، الأمر الذي يجعل الإلقاء هو السبيل الوحيد لتدريسها, وهو ما يتعارض مع أسلوب التعلم الذاتي, كما تعزى ذات النتيجة إلى التداخل الكبير في كثير من المقررات! الأمر الذي يجعل من توصيفها أمرا في غاية الصعوبة, كما تعزى تلك النتيجة إلى عدم

تجديد كثير من أعضاء هيئة التدريس لمعارفهم, وعدم سعيهم للتجديد، فكل منهم يسعى إلى سرد المعلومات دون تجديدها, وتتفق تلك النتيجة مع دراسة أبوبكر, مصطفى (٢٠١٩), دراسة الحربي (٢٠١٩), ودراسة محمود(٢٠١٨), ودراسة البلوي(٢٠١٥).

بينما وقعت العبارات (٣٥)، (٢٥)، (٣٣)، في نطاق الإرباعي الأدنى من عبارات المحور، وتشير تلك العبارات على الترتيب إلى:

- ضعف ارتباط المقررات بين الطالب المعلم وبين المجتمع المحلي بوزن نسبي (١,٩٤١٢) يقابل (متوسطة)
- جمود المقررات الدراسية وعدم مواكبتها للتطورات العلمية والتكنولوجية المتسارعة بوزن نسبي (١,٩٧٦٥) يقابل (متوسطة)
- ضعف تنمية المقررات لحب الاستطلاع والاستكشاف والبحث العلمي لدى الطلاب بوزن نسبي (٢,١٢٩٤) يقابل (متوسطة)

وتعزى النتائج إلى اهتمام المقررات بالبعد الأكاديمي وسرد المعلومات والمعارف المرتبطة بالتخصص لثقل الطلاب بتلك المعلومات, الأمر الذي يحد من ارتباطها بالبيئة, كما تعزى ذات النتيجة إلى عدم اهتمام أعضاء هيئة التدريس بتجديد المحتوى, فمتطلبات التجديد تحتاج إلى وقت ومجهود ودقة ومعلومات، وعضو هيئة التدريس عليه من الأعباء التي تحول دون الاهتمام بهذا التجديد, كما تعزى ذات النتيجة إلى جمود المقررات واهتمامها بالسرد للمعلومات, وعدم توظيف تلك المقررات التوظيف الأمثل لتنمية تلك المهارات, وتتفق تلك النتيجة مع نتيجة دراسة أبوبكر, مصطفى (٢٠١٩), (Eggins,2014) دراسة الحربي(٢٠١٩), ودراسة محمود(٢٠١٨), ودراسة المطوع(٢٠١٤), ودراسة الجابوري, وعدنان(٢٠١٣).

المحور الرابع الخاص بالمعوقات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس

جدول (١١)

درجة ومدى الإسهام على المحور الرابع الخاص بالمعوقات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر عينة الدراسة (ن=٨٥)

م	العبارة	درجة التوفر						الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الترتيب
		كبيرة		متوسطة		ضعيفة				
		ك	%	ك	%	ك	%			
36	ضعف وعي أعضاء هيئة التدريس والعاملين بمعايير الجودة والاعتماد.	27	31.80%	24	28.20%	34	40.00%	1.9176	.84813	9
37	يعتمد أعضاء هيئة التدريس على الطرق التقليدية في التدريس كإلقاء المحاضرة.	38	44.70%	26	30.60%	21	24.70%	2.2000	.81358	7
38	انخفاض الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس كماً وكيفاً.	32	37.60%	28	32.90%	25	29.40%	2.0824	.81958	8
39	ضعف مهارات أعضاء هيئة التدريس في استخدام الوسائط التكنولوجية الحديثة في مجال التعليم.	56	65.90%	26	30.60%	3	3.50%	2.6235	.55584	1
40	قلة حرص أعضاء هيئة التدريس على تطوير أدائهم على المستويين الأكاديمي والبحثي.	47	55.30%	24	28.20%	14	16.50%	2.3882	.75741	4
41	تدنى اهتمام أعضاء هيئة التدريس بأنشطة خدمة المجتمع.	49	57.60%	24	28.20%	12	14.10%	2.4353	.73106	3
42	تركيز أعضاء هيئة التدريس على إنتاج كمي للبحوث بصورة تقليدية وليست ابتكاريه.	36	42.40%	32	37.60%	17	20.00%	2.2235	.76183	5
43	ضعف القواعد والقوانين التي تلزم عضو هيئة التدريس بالأخذ بمعايير الجودة والاعتماد.	37	43.50%	28	32.90%	20	23.50%	2.2000	.79881	6
44	كثرة الأعباء التدريسية لعضو هيئة التدريس بالكلية.	25	29.40%	26	30.60%	34	40.00%	1.8941	.83129	10
45	ضعف مشاركة أعضاء هيئة التدريس في المؤتمرات والندوات العلمية المتخصصة.	52	61.20%	26	30.60%	7	8.20%	2.5294	.64712	2
	المجموع							2.230		

يتضح من الجدول (١١) حسب استجابات أفراد العينة أن متوسط الأوزان النسبية لعبارات المحور الرابع بلغ (٢,٢٣٠ من ٣,٠) مما يعني استجابتهم على المحور بدرجة (متوسطة) وذلك بشكل عام. وعلى مستوى العبارات تراوحت الأوزان النسبية عليها ما بين (2.6235 -1.8941) درجة من أصل (٣) درجات، كما يتضح أن قيم الانحراف المعياري تنحصر بين (84813. -55584.)، مما يدل على تقارب آراء أفراد العينة حول معظم العبارات. وتعزى النتيجة إلى ثقل الأعباء الملقاة على عاتق أعضاء هيئة التدريس, وانشغالهم بمهامهم الأكاديمية والبحثية, الأمر الذي يجعله غير قادر على تطوير نفسه مهنياً, وتتفق تلك النتيجة مع نتيجة دراسة دراسة أبوبكر, مصطفى (٢٠١٩), ,.(Eggins, 2014)دراسة الحربي(٢٠١٩), ودراسة محمود(٢٠١٨), دراسة الورثان, والذكي(٢٠١٣), ودراسة المطوع(٢٠١٤), ودراسة الجابوري, وعدنان(٢٠١٣).

كما يتضح من الجدول (١١) وقوع العبارات (٣٩)، (٤٥)، (٤١)، في نطاق الإرباعي الأعلى من عبارات المحور، وتشير تلك العبارات على الترتيب إلى:

- ضعف مهارات أعضاء هيئة التدريس في استخدام الوسائط التكنولوجية الحديثة في مجال التعليم بوزن نسبي (٢,٦٢٣٥) يقابل (كبيرة)
- ضعف مشاركة أعضاء هيئة التدريس في المؤتمرات والندوات العلمية المتخصصة بوزن نسبي (٢,٥٢٩٤) يقابل (كبيرة)
- تدني اهتمام أعضاء هيئة التدريس بأنشطة خدمة المجتمع بوزن نسبي (٢,٤٣٥٣) يقابل (كبيرة)

وتعزى النتائج إلى عدم وجود عدد كافٍ من الدورات التدريبية التي تنظمها الجامعة لتنمية أعضاء هيئة التدريس في الجانب التكنولوجي, و ضعف محتوى الدورات التدريبية القائمة بالفعل عن تلبية المتطلبات التكنولوجية لكثير من أعضاء هيئة التدريس, كما تعزى ذات النتيجة إلى ثقل المهام الملقاة على عاتق أعضاء هيئة التدريس في المجال الأكاديمي

متمثلة في تكليفه بإلقاء محاضرات, والإشراف على الامتحانات والتصحيح, ومتابعة الأبحاث لطلاب الماجستير والدكتوراه, وتكليفه بأداء مهام إدارية, ومهام أخرى لخدمة المجتمع, وتتفق تلك الدراسة مع دراسة ,.(Eggins, 2014)دراسة الحربي(٢٠١٩), ودراسة محمود(٢٠١٨), دراسة الورثان, ودراسة المطوع(٢٠١٤), ودراسة الجابوري, وعدنان(٢٠١٣).

بينما وقعت العبارات (٤٤)، (٣٦)، (٣٨)، في نطاق الإرباعي الأدنى من عبارات المحور، وتشير تلك العبارات على الترتيب إلى:

- كثرة الأعباء التدريسية لعضو هيئة التدريس بالكلية بوزن نسبي (١,٨٩٤١) يقابل (متوسطة)
- ضعف وعي أعضاء هيئة التدريس والعاملين بمعايير الجودة والاعتماد بوزن نسبي (١,٩١٧٦) يقابل (متوسطة)
- انخفاض الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس كماً وكيفاً بوزن نسبي (٢,٠٨٢٤) يقابل (متوسطة)

وتعزى النتائج إلى كثرة أعداد الملتحقين من الطلاب بكلية التربية, الأمر الذي يجعل عضو هيئة التدريس مكلفا بأعمال تدريس تفوق طاقته, كما تعزى ذات النتيجة إلى حداثة معايير الجودة وتجددها، الأمر الذي يجعل كثيرا من أعضاء هيئة التدريس غير ملم بها, كما تعزى ذات النتيجة إلى إحساس كثير من أعضاء هيئة التدريس بالتقدير المادي الذي يسمح لكثير منهم متابعة إنتاجه العلمي, فالإنتاج العلمي لعضو هيئة التدريس مرتبط ارتباطا كليا بالتقنية من درجة علمية إلى أخرى ويبنى على طموح عضو هيئة التدريس, كما تعزى ذات النتيجة إلى عدم استشعار كثير من أساتذة العلوم الإنسانية بأهميتها، واعتبارها مجرد أبحاث للترقية لايعمل بها، الأمر الذي يولد لدى كثير منهم إحباطاً لايمكنه من مسايرة التقدم العلمي, وتتفق تلك النتيجة مع دراسة الحربي(٢٠١٩), دراسة الورثان, والذكي(٢٠١٣), ودراسة المطوع(٢٠١٤), ودراسة الجابوري, وعدنان(٢٠١٣).

المحور الخامس الخاص بالمعوقات المتعلقة بالطالب

جدول (١٢)

درجة ومدى الإسهام على المحور الخامس الخاص بالمعوقات المتعلقة بالطالب

من وجهة نظر عينة الدراسة (ن=٨٥)

م	العبارة	درجة التوفر						الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الترتيب
		كبيرة		متوسطة		ضعيفة				
		ك	%	ك	%	ك	%			
46	ضعف مشاركة الطلاب في الأنشطة المختلفة بالكلية.	42	49.40%	18	21.20%	25	29.40%	2.2000	.87014	8
47	كثرة عدد الطلاب الملتحقين بالكلية.	38	44.70%	21	24.70%	26	30.60%	2.1412	.86124	10
48	يغيب دور الطلاب عن الاشتراك في صياغة محتوى التعلم الخاص بهم.	57	67.10%	27	31.80%	1	1.20%	2.6588	.50126	2
49	ضعف الإقبال على حضور المحاضرات الخاصة بالمواد التربوية.	63	74.10%	17	20.00%	5	5.90%	2.6824	.58170	1
50	يفتقد معظم الطلاب دافعية التعلم لإحساسهم بعدم جدوى الكلية.	61	71.80%	17	20.00%	7	8.20%	2.6353	.63334	3
51	ضعف القدرات التكنولوجية للطلاب التي تؤهلهم للتعامل مع مستحدثات العصر.	58	68.20%	16	18.80%	11	12.90%	2.5529	.71557	4
52	قلة وعي الطلاب بمتطلبات تحقيق معايير الجودة.	43	50.60%	21	24.70%	21	24.70%	2.2588	.83314	6
53	يعتمد الطلاب على ذاكرة الحفظ بدلاً من إعمال العقل.	57	67.10%	11	12.90%	17	20.00%	2.4706	.81047	5
54	يعتمد الطلاب على الملخصات المكتوبة ولا يعتمدون على الأنشطة.	41	48.20%	18	21.20%	26	30.60%	2.1765	.87528	9
55	يفتقد معظم الطلاب لثقافة العمل الجماعي أو العمل في فريق.	43	50.60%	19	22.40%	23	27.10%	2.2353	.85422	7
	المجموع							2.401		

يتضح من الجدول (١٢) حسب استجابات أفراد العينة أن متوسط الأوزان النسبية لعبارات المحور الخامس بلغ (٢,٤٠١ من ٣,٠) مما يعني استجابتهم على المحور بدرجة (كبيرة) وذلك بشكل عام. وعلى مستوى العبارات تراوحت الأوزان النسبية عليها ما بين (2.6824 -2.1412) درجة من أصل (٣) درجات، كما يتضح أن قيم الانحراف المعياري تنحصر بين (87528. -50126.)، مما يدل على تقارب آراء أفراد العينة

حول معظم العبارات. وتعزى النتيجة إلى كثرة الطلاب الملتحقين بكلية التربية, وضعف قدراتهم ومهاراتهم وانشغالهم في أغلب الأوقات بالتحصيل, دون أن يعملوا على تلبية احتياجاتهم عبر البيئة الجامعية التفاعلية التي تبنى على تدعيم الأنشطة, وتتفق تلك النتيجة مع نتيجة دراسة أبوبكر, مصطفى (٢٠١٩), ودراسة محمود(٢٠١٨), دراسة الورثان, والذكي(٢٠١٣), ودراسة المطوع(٢٠١٤), ودراسة الجابوري.

كما يتضح من الجدول (١٢) وقوع العبارات (٤٩)، (٤٨)، (٥٠)، في نطاق الإرباعي الأعلى من عبارات المحور، وتشير تلك العبارات على الترتيب إلى:

- ضعف الإقبال على حضور المحاضرات الخاصة بالمواد التربوية بوزن نسبي (٢,٦٨٢٤) يقابل (كبيرة)
- يغيب دور الطلاب عن الاشتراك في صياغة محتوى التعلم الخاص بهم بوزن نسبي (٢,٦٥٨٨) يقابل (كبيرة)
- يفتقد معظم الطلاب دافعية التعلم لإحساسهم بعدم جدوى الكلية بوزن نسبي (٢,٦٣٥٣) يقابل (كبيرة)

وتعزى النتائج إلى اقتناع الطلاب بالكلية بأن المواد التربوية مواد نظرية لايستفيد منها , ويمكن أن يقرأها بمفرده ولايحتاج فيها إلى محاضر, كما تعزى ذات النتيجة إلى قصور اللوائح والقوانين التي تسمح بذلك الأمر الذي يمنع الطلاب من المشاركة في صياغة المحتوى, فالمحتوى حكر على أعضاء هيئة التدريس دون غيرهم, ودون اطلاعهم على ميول ورغبات الطلاب واحتياجاتهم التي تتماشى مع عصر التطور التقني والمعرفي, كما تعزى ذات النتيجة إلى أن كثيرا من ملتحقي كلية التربية لم تكن هي الرغبة الأولى لهم, ولكن ظروف التنسيق هي التي ألقت بهم في وجه تلك الكلية بعد إخفاقهم في الالتحاق بأخرى, مما جعل الكثير منهم ينظر إليها على أنها غير ذي جدوى, وتتفق تلك النتيجة مع دراسة دراسة الحربي(٢٠١٩), ودراسة محمود(٢٠١٨), دراسة الورثان, والذكي(٢٠١٣), ودراسة المطوع(٢٠١٤), ودراسة الجابوري, وعدنان(٢٠١٣), .

بينما وقعت العبارات (٤٧)، (٥٤)، (٤٦)، في نطاق الإرباعي الأدنى من عبارات المحور، وتشير تلك العبارات على الترتيب إلى:

- كثرة عدد الطلاب الملتحقين بالكلية بوزن نسبي (٢,١٤١٢) يقابل (متوسطة)
- يعتمد الطلاب على الملخصات المكتوبة ولا يعتمدون على الأنشطة بوزن نسبي (٢,١٧٦٥) يقابل (متوسطة)
- ضعف مشاركة الطلاب في الأنشطة المختلفة بالكلية بوزن نسبي (٢,٢٠٠٠) يقابل (متوسطة)

وتعزى النتائج إلى ارتفاع الإقبال على التعليم الجامعي واحتياج الكليات العملية إلى عدد محدود من الطلاب، الأمر الذي يجعل تلك الكلية ملاذا لكل من لم يستطع الحصول على كلية أعلى, كما تعزى ذات النتيجة إلى الدراسة النظرية لمعظم المقررات بالكلية الأمر الذي يجعل الطلاب يستسهلون الملخصات ويهتمون بها لعدم قدراتهم على التعامل مع الكم الهائل من المعلومات النظرية, وتعزى ذات النتيجة إلى ضعف الأنشطة وعدم اهتمامها بميول ورغبات الطلاب، الأمر الذي يجعل كثيرا من الطلاب يعزفون عن المشاركة بها, وتتفق تلك النتيجة مع نتيجة دراسة الحربي(٢٠١٩), ودراسة محمود(٢٠١٨), دراسة الورثان, والذكي(٢٠١٣), ودراسة الجابوري, وعدنان(٢٠١٣).

ج-النتائج الخاصة بالفروق بين استجابات أفراد العينة لمدى التوفر على إجمالي الاستبانة ومحاورها بحسب متغيرات الدراسة:

- **النتائج الخاصة بالفروق بين استجابات أفراد العينة لمدى التوفر على إجمالي الاستبانة ومحاورها بحسب متغير المنصب الإداري (تولى- لم يتولّ)**، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (١٣)

يوضح نتائج اختبار التاء لعينتين مستقلتين**t – test**لإظهار دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة المستفتاة

نحو مدى التوفر على إجمالي الاستبانة ومحاورها حسب متغير المنصب الإداري

(ن=٨٥)

المحور	المنصب الإداري	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الأول	تولى	16	22.3750	7.05100	-3.175	.002 دالة
	لم يتول	69	26.1159	3.32343		
الثاني	تولى	16	29.9375	6.22328	-1.819	.073 غير دالة
	لم يتول	69	32.5507	4.91856		
الثالث	تولى	16	26.5625	5.81915	-2.228	.029 دالة
	لم يتول	69	28.8406	3.01771		
الرابع	تولى	16	20.9375	6.41320	-1.310	.194 غير دالة
	لم يتول	69	22.8551	4.99198		
الخامس	تولى	16	21.1875	7.54735	-2.347	.021 دالة
	لم يتول	69	24.6667	4.72063		
المجموع	تولى	16	121.0000	27.36908	-2.569	.012 دالة
	لم يتول	69	135.0290	17.53146		

يتضح من الجدول (١٣) أنه:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير المنصب الإداري (تولى- لم يتول)، بالنسبة لإجمالي الاستبانة، حيث جاءت قيمة (ت)، (-٢,٥٦٩), وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وكانت الفروق لصالح لم يتول حيث بلغ متوسط استجاباتهم على المحور (١٣٥,٠٢٩٠)، بينما بلغ متوسط استجابات أفراد العينة من تولى (١٢١,٠٠٠٠).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير المنصب الإداري (تولى- لم يتول)، بالنسبة للمحور الأول الخاص بالمعوقات المتعلقة بإدارة الكلية، حيث جاءت قيمة (ت)، (-٣,١٧٥), وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وكانت الفروق لصالح لم يتول حيث بلغ متوسط

استجاباتهم على المحور (٢٦,١١٥٩)، بينما بلغ متوسط استجابات أفراد العينة من تولى (٢٢,٣٧٥٠).

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير المنصب الإداري (تولى- لم يتول)، بالنسبة للمحور الثالث الخاص بالمعوقات المتعلقة بالمقررات الدراسية، حيث جاءت قيمة (ت)، (-٢,٢٢٨), وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وكانت الفروق لصالح لم يتول حيث بلغ متوسط استجاباتهم على المحور (٢٨,٨٤٠٦)، بينما بلغ متوسط استجابات أفراد العينة من تولى (٢٦,٥٦٢٥).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير المنصب الإداري (تولى- لم يتول)، بالنسبة للمحور الخامس الخاص بالمعوقات المتعلقة بالطالب، حيث جاءت قيمة (ت)، (-٢,٣٤٧), وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وكانت الفروق لصالح لم يتولى حيث بلغ متوسط استجاباتهم على المحور (٢٤,٦٦٦٧)، بينما بلغ متوسط استجابات أفراد العينة من تولى (٢١,١٨٧٥).

وتعزى النتيجة إلى أن أعضاء هيئة التدريس ممن لم يتولوا مناصب إدارية أكثر احتكاكا بالمعوقات التي تحول دون تحقيق الجودة نتيجة احتكاكهم المباشر بالمقررات الدراسية أثناء تدريسها, وكذلك تعاملهم المباشر مع الطلاب, وسعيهم إلى الوقوف على حقيقة تلك العوائق التي تحول دون تحقيق الجودة والاعتماد, بينما أعضاء هيئة التدريس ممن يتولون مناصب إدارية يسعون لتجميل الصورة ويظهرونها دون وجود أي معوقات حتى يظهروا نجاحهم, وتتفق تلك النتيجة مع نتيجة دراسة أبوبكر, مصطفى (٢٠١٩), (Eggins, 2014)

بينما يتضح من الجدول (١٣) أنه:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير المنصب الإداري (تولى- لم يتول)، بالنسبة للمحور الثاني الخاص بالمعوقات المتعلقة بالمناخ التعليمي، حيث جاءت قيمة (ت)، (-١,٨١٩), وهي قيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير المنصب الإداري (تولى- لم يتول)، بالنسبة للمحور الرابع الخاص بالمعوقات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس، حيث جاءت قيمة (ت)، (-١,٣١٠), وهي قيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

تعزى تلك النتيجة إلى تعايش كل أعضاء هيئة التدريس ممن يتولون أو لا يتولون مناصب إدارية مع هذا المناخ كل يوم ووعيهم بأهم المعوقات التي تعوق تحقيق الجودة به, كما أن كلا منهم يتعايش مع نفس المشكلات باعتباره عضو هيئة تدريس بالكلية فالأعباءلا تفرق بين من يتولى منصبا إداريا أم لم يتول منصبا إداريا, وتتفق تلك النتيجة مع نتيجة دراسة المطوع(٢٠١٤), ودراسة الجابوري, وعدنان(٢٠١٣).

- النتائج الخاصة بالفروق بين استجابات أفراد العينة لمدى التوفر على إجمالي الاستبانة ومحاورها بحسب الخبرة (أقل من ٥ سنوات- من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات- من ١٠ سنوات فأكثر)

أوضحت نتائج الدراسة الميدانية أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة على إجمالي الاستبانة ومحاورها ما عدا المحور الثالث، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (١٤)

يوضح نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه لإظهار دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة المستفتاة

نحو التوفر على إجمالي الاستبانة ومحاورها حسب متغير الخبرة (ن=٨٥)

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية
الأول	بين المجموعات	190.980	2	95.490	5.264	.007 دالة
	داخل المجموعات	1487.608	82	18.142		
	المجموع	1678.588	84			
الثاني	بين المجموعات	233.162	2	116.581	4.593	.013 دالة
	داخل المجموعات	2081.543	82	25.385		
	المجموع	2314.706	84			
الثالث	بين المجموعات	79.780	2	39.890	2.934	.060 غير دالة
	داخل المجموعات	1114.808	82	13.595		
	المجموع	1194.588	84			
الرابع	بين المجموعات	189.934	2	94.967	3.590	.032 دالة
	داخل المجموعات	2169.313	82	26.455		
	المجموع	2359.247	84			
الخامس	بين المجموعات	396.697	2	198.349	7.635	.001 دالة
	داخل المجموعات	2130.291	82	25.979		
	المجموع	2526.988	84			
إجمالي الاستبانة	بين المجموعات	5030.297	2	2515.149	6.953	.002 دالة
	داخل المجموعات	29661.891	82	361.730		
	المجموع	34692.188	84			

يتضح من الجدول (١٤) أنه:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير الخبرة (أقل من ٥ سنوات- من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات- من ١٠ سنوات فأكثر)، بالنسبة للمحور الثالث الخاص بالمعوقات المتعلقة بالمقررات الدراسية، حيث جاءت قيمة (ف)، (٢,٩٣٤), وهي قيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

تعزى تلك النتيجة إلى إحساس جميع أعضاء هيئة التدريس بالعقبات التي تواجه بناء المقررات التعليمية والتربوية, ووعيهم الشديد بتلك العقبات, وإيمانهم بوجودها وتتفق تلك النتيجة مع نتيجة دراسة عدنان(٢٠١٣).

بينما يتضح من الجدول (١٤) أنه:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير الخبرة (أقل من ٥ سنوات- من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات- من ١٠ سنوات فأكثر)، بالنسبة لإجمالي الاستبانة والمحور الأول والثاني والرابع والخامس، حيث جاءت قيمة (ف)، (٦,٩٥٣)، (٥,٢٦٤)، (٤,٥٩٣)، (٣,٥٩٠)، (٧,٦٣٥)، على الترتيب وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ولتوضيح اتجاه الفروق نستخدم اختبار"Scheffe" للمقارنات الثنائية البعدية.

- اتجاه الفروق على إجمالي الاستبانة ومحاورها تبعا لمتغير الخبرة (أقل من ٥ سنوات- من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات- من ١٠ سنوات فأكثر) باستخدام اختبار **"Scheffe"**للمقارنات الثنائية البعدية:

جدول (١٥)
يوضح نتائج اختبار **"Scheffe"** للمقارنات الثنائية البعدية لعينة الدراسة تبعًا لمتغير الخبرة (ن=٨٥).

المحور	المجموعة (أ)	المجموعة (ب)	الفرق بين المتوسطات (أ- ب)	الخطأ المعياري	الدلالة الإحصائية
الأول	من ١٠ سنوات فأكثر	أقل من ٥ سنوات	3.71111*	1.18786	.002
الثاني	من ١٠ سنوات فأكثر	أقل من ٥ سنوات	4.25556*	1.40512	.003
الرابع	من ١٠ سنوات فأكثر	أقل من ٥ سنوات	3.72222*	1.43444	.011
الخامس	من ١٠ سنوات فأكثر	أقل من ٥ سنوات	5.46667*	1.42148	.000
الإجمالي	من ١٠ سنوات فأكثر	أقل من ٥ سنوات	19.60000*	5.30420	.000

* تعني أن الفرق بين المتوسطات دالة عند مستوى معنوية ٠,٠٥

يتضح من الجدول (١٦) ما يلي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير الخبرة (أقل من ٥ سنوات- من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات- من ١٠ سنوات فأكثر)، بالنسبة لإجمالي الاستبانة، لصالح من ١٠ سنوات فأكثر حيث جاءت قيمة الفرق بين متوسطات من ١٠ سنوات فأكثر وأقل من ٥ سنوات (١٩,٦٠٠٠٠*)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير الخبرة (أقل من ٥ سنوات- من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات- من ١٠ سنوات فأكثر)، بالنسبة للمحور الأول الخاص بالمعوقات المتعلقة بإدارة الكلية، لصالح من ١٠ سنوات فأكثر حيث جاءت قيمة الفرق بين متوسطات من ١٠ سنوات فأكثر وأقل من ٥ سنوات (٣,٧١١١١*)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير الخبرة (أقل من ٥ سنوات- من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات- من ١٠ سنوات فأكثر)، بالنسبة للمحور الثاني الخاص بالمعوقات المتعلقة بالمناخ التعليمي، لصالح من ١٠ سنوات فأكثر حيث جاءت قيمة الفرق بين متوسطات من ١٠ سنوات فأكثر وأقل من ٥ سنوات (٤,٢٥٥٥٦*)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير الخبرة (أقل من ٥ سنوات- من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات- من ١٠ سنوات فأكثر)، بالنسبة للمحور الرابع الخاص بالمعوقات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس، لصالح من ١٠ سنوات فأكثر حيث جاءت قيمة الفرق بين متوسطات

من ١٠ سنوات فأكثر وأقل من ٥ سنوات (٣,٧٢٢٢٢*)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير الخبرة (أقل من ٥ سنوات- من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات- من ١٠ سنوات فأكثر)، بالنسبة للمحور الخامس الخاص بالمعوقات المتعلقة بالطالب، لصالح من ١٠ سنوات فأكثر حيث جاءت قيمة الفرق بين متوسطات من ١٠ سنوات فأكثر وأقل من ٥ سنوات (٥,٤٦٦٦٧*)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

تعزى تلك النتيجة إلى خبرة أعضاء هيئة التدريس بالبيئة الجامعية, وبالأعباء الملقاة على عاتق عضو هيئة التدريس, ووعيهم بالمشكلات التي يواجهها أعضاء هيئة التدريس وتواجهها البيئة الجامعية, الأمر الذي يجعلهم الأقدر على الوقوف على تلك العقبات, وتتفق تلك النتيجة مع نتيجة دراسة أبوبكر, مصطفى (٢٠١٩), ودراسة محمود(٢٠١٨), دراسة الورثان, والذكي(٢٠١٣), وعدنان(٢٠١٣).

- **النتائج الخاصة بالفروق بين استجابات أفراد العينة لمدى التوفر على إجمالي الاستبانة ومحاورها بحسب الدرجة العلمية (أستاذ- أستاذ مساعد- مدرس)**

أوضحت نتائج الدراسة الميدانية أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة على إجمالي الاستبانة ومحاورها ما عدا المحورين الثالث والرابع، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (١٦)

يوضح نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه لإظهار دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة المستفتاة

نحو التوفر على إجمالي الاستبانة ومحاورها حسب متغير الدرجة العلمية (ن=٨٥)

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية
الأول	بين المجموعات	180.505	2	90.252	4.940	.009 دالة
	داخل المجموعات	1498.084	82	18.269		
	المجموع	1678.588	84			
الثاني	بين المجموعات	162.603	2	81.302	3.098	.050 دالة
	داخل المجموعات	2152.103	82	26.245		
	المجموع	2314.706	84			
الثالث	بين المجموعات	81.994	2	40.997	3.022	.054 غير دالة
	داخل المجموعات	1112.594	82	13.568		
	المجموع	1194.588	84			
الرابع	بين المجموعات	144.186	2	72.093	2.669	.075 غير دالة
	داخل المجموعات	2215.061	82	27.013		
	المجموع	2359.247	84			
الخامس	بين المجموعات	289.812	2	144.906	5.311	.007 دالة
	داخل المجموعات	2237.176	82	27.283		
	المجموع	2526.988	84			
إجمالي الاستبانة	بين المجموعات	3495.326	2	1747.663	4.594	.013 دالة
	داخل المجموعات	31196.862	82	380.450		
	المجموع	34692.188	84			

يتضح من الجدول (١٦) أنه:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير الدرجة العلمية (أستاذ- أستاذ مساعد- مدرس)، بالنسبة للمحور الثالث الخاص بالمعوقات المتعلقة بالمقررات الدراسية، حيث جاءت قيمة (ف)، (٣,٠٢٢), وهي قيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير الدرجة العلمية (أستاذ- أستاذ مساعد- مدرس)، بالنسبة للمحور الرابع الخاص بالمعوقات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس، حيث جاءت قيمة (ف)، (٢,٦٦٩), وهي قيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

تعزى تلك النتيجة إلى وعي كل منهم بالعقبات التي تواجههم عند التعامل مع المقررات ووضعها, بالإضافه إلى وعيهم بالمشكلات التي يتعرض لها أعضاء هيئة التدريس, فالمشكلات التي يواجهونها واحدة, الأمر الذي يجعلهم على اطلاع دائم بالمعوقات التي تقف حجر عثرة في سبيل تحقيقهم للجودة والاعتماد, وتتفق تلك النتيجة مع نتيجة دراسة محمود(٢٠١٨), دراسة الورثان, والذكي(٢٠١٣), ودراسة المطوع(٢٠١٤).

بينما يتضح من الجدول (١٦) أنه:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير الدرجة العلمية (أستاذ- أستاذ مساعد- مدرس)، بالنسبة لإجمالي الاستبانة والمحور الأول والثاني والخامس، حيث جاءت قيمة (ف)، (٤,٥٩٤)، (٤,٩٤٠)، (٣,٠٩٨)، (٥,٣١١)، على الترتيب وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ولتوضيح اتجاه الفروق نستخدم اختبار"Scheffe" للمقارنات الثنائية البعدية.

- اتجاه الفروق على إجمالي الاستبانة ومحاورها تبعا لمتغير الدرجة العلمية (أستاذ- أستاذ مساعد- مدرس) باستخدام اختبار **"Scheffe"**للمقارنات الثنائية البعدية:

جدول (١٧)

يوضح نتائج اختبار **"Scheffe"** للمقارنات الثنائية البعدية لعينة الدراسة تبعًا لمتغير الدرجة العلمية (ن=٨٥).

المحور	المجموعة (أ)	المجموعة (ب)	الفرق بين المتوسطات (أ- ب)	الخطأ المعياري	الدلالة الإحصائية
الأول	أستاذ	مدرس	3.40909*	1.11608	.003
الثاني	أستاذ	أستاذ مساعد	3.68660*	1.60446	.024
		مدرس	2.77273*	1.33770	.041
الخامس	أستاذ	أستاذ مساعد	4.24163*	1.63586	.011
		مدرس	4.20455*	1.36388	.003
الإجمالي	أستاذ	أستاذ مساعد	13.39234*	6.10875	.031
		مدرس	15.06818*	5.09311	.004

* تعني أن الفرق بين المتوسطات دالة عند مستوى معنوية٠,٠٥

يتضح من الجدول (١٧) ما يلي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير الدرجة العلمية (أستاذ- أستاذ مساعد- مدرس)، بالنسبة لإجمالي الاستبانة، لصالح أستاذ حيث جاءت قيمة الفرق بين متوسطات أستاذ وأستاذ مساعد (١٣,٣٩٢٣٤*)، كما جاءت قيمة الفرق بين متوسطات أستاذ ومدرس (١٥,٠٦٨١٨*)، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير الدرجة العلمية (أستاذ- أستاذ مساعد- مدرس)، بالنسبة للمحور الأول الخاص بالمعوقات المتعلقة بإدارة الكلية، لصالح أستاذ حيث جاءت قيمة الفرق بين متوسطات أستاذ ومدرس (٣,٤٠٩٠٩*)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير الدرجة العلمية (أستاذ- أستاذ مساعد- مدرس)، بالنسبة للمحور الثاني الخاص بالمعوقات

المتعلقة بالمناخ التعليمي، لصالح أستاذ حيث جاءت قيمة الفرق بين متوسطات أستاذ وأستاذ مساعد (٣,٦٨٦٦٠*)، كما جاءت قيمة الفرق بين متوسطات أستاذ ومدرس (٢,٧٧٢٧٣*)، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير الدرجة العلمية (أستاذ- أستاذ مساعد- مدرس)، بالنسبة للمحور الخامس الخاص بالمعوقات المتعلقة بالطالب، لصالح أستاذ حيث جاءت قيمة الفرق بين متوسطات أستاذ وأستاذ مساعد (٢,٧٧٢٧٣*)، كما جاءت قيمة الفرق بين متوسطات أستاذ ومدرس (٤,٢٠٤٥٥*)، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

تعزى تلك النتيجة إلى الثقل العلمي والخبرة الأكاديمية والتربوية التي يتمتع بها الأستاذ الجامعي نتيجة لباعه الطويل في التعامل مع مشكلات البيئة الجامعية, وإدارة الكلية والتعامل مع الطالب, فكثير من الأساتذة تولوا مناصب إدارية وعلى علم بالمعوقات التي تحول دون تحقيق جودة العملية التعليمية والحصول على الاعتماد, فضلاً عن تعاملهم مع كثير من الأبحاث التي أثقلت عقولهم بالأبعاد المختلفة التي تجعلهم على وعي بالمعوقات التي تحول دون الجودة والاعتماد.

ثالثا: توصيات الدراسة

في ضوء نتائج الإطار الميداني توصي الدراسة ب:

- توفير المخصصات المالية, والبنية التحتية المناسبة بالكلية من قاعات تدريس مناسبة, ومعامل تكنولوجية متقدمة, ومكتبات تتوافق معايرها مع معايير الجودة والاعتماد.
- إضافة مبانٍ جديدة للكلية تتسع لقاعات دراسية متطورة, ومدرجات حديثة وتحتوي على معامل مجهزة بأحدث التقنيات التكنولوجية .

- مراجعة وتحديث كافة المقررات التربوية والأكاديمية بالكلية للتوافق مع متطلبات العصر.
- العمل على توصيف المقررات وتحديد معالم محتواها العلمي وفقاً لأحدث المعايير العالمية.
- تطوير القدرات العلمية والتكنولوجية لعضو هيئة التدريس عن طريق عقد دورات تدريبية وورش عمل وندوات ومؤتمرات مكثفة عن المعرفة والبحث العلمي وسبل التعامل مع المستحدثات التكنولوجية, والتقنيات الحديثة.
- تطوير قانون تنظيم قانون الجامعة, وتعديل لائحة الكلية بهدف التغلب على العوائق التشريعية والقانونية التي تعيق الإبداع وتكسب عضو هيئة التدريس مرونة في التعامل مع الطلاب, وتضعه تحت مظلة الثواب إن أحسن والعقاب إن أخطأ.
- تعديل قواعد الترقيات للأساتذة المساعدين والأساتذة, بما يتوافق مع تحقيقه لمعايير الجودة في مجال التدريس, والبحث العلمي, وخدمة المجتمع.
- تطبيق معايير جودة الأداء على أعضاء هيئة التدريس, والعمل على تقييمهم في ضوئها .
- رفع الوعي بين أعضاء هيئة التدريس بمعايير الجودة والاعتماد من خلال عقد ندوات ومؤتمرات للتوعية بها.
- تطوير نظام القبول بالكلية, وتفعيل اختبارات القبول بها.
- تعديل نظام التشعيب بالكلية بحيث يتم التشعيب وفقاً لاتجاهات وميول الطلاب.
- تعديل نظم الامتحانات بالكلية واعتمادها على الأسئلة الموضوعية.
- وضع خطة كاملة بالأنشطة الطلابية وسبل تفعيلها, وكيفية اشتراك الطلاب فيها.

- زيادة جرعات التربية العملية بكليات التربية لثقل الطالب بالمهارات العملية للتدريس.
- تفعيل معامل التربية في كل تخصص لتطبيق الأطر النظرية بصورة عملية بداخلها.
- إتاحة الفرصة للتعلم الإلكتروني عبر الإنترنت, بتفعيل المنصات الإلكترونية للحد من الكثافة الطلابية.
- إنشاء وحدة للخدمات الإلكترونية, بحيث تصبح جميع الخدمات المقدمة لأعضاء هيئة التدريس, والهيئة المعاونة, والعاملين بالكلية, والطلاب مميكنة, وعبر الإنترنت.
- إشراك الطلاب في وضع المقررات والمناهج الدراسية بالكلية.
- وضع خطة متكاملة وشاملة بواسطة هيئة ضمان الجودة بالكلية للإشراف على معايير الجودة بالكلية, ومراقبة مدى تحققها.
- تفعيل قرارات وحدة ضمان الجودة بالكلية.
- توفير ورش عمل لأعضاء وحدة ضمان الجودة بالكلية لتوعية أعضاء هيئة التدريس والعاملين والطلاب بمعايير الجودة والاعتماد.

المراجع

أولاً- المراجع العربية

- أبو بكر, مشوة كرم, ومصطفى, فتحي محمد محمود(٢٠١٩).معوقات النمو المهني في ضوء معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس, مجلة جامعة الملك عبدالعزيز - الآداب والعلوم الإنسانية, ٢٧(٥), جامعة الملك عبدالعزيز, المملكة العربية السعودية, ٢١٥-٢٣٨.
- أبو راضي, سحر محمد(٢٠١٥). تصور مقترح لضمان جودة التعليم الجامعي المصري في ضوء مدخل الإدارة الاستراتيجية, المجلة العربية لضمان جودة التعليم والاعتماد, ٨(١٩), ٣٥-١٣٨.
- أبوهاشم, السيد محمد(٢٠١٦). تقويم برنامج ماجستير علم النفس بكلية التربية جامعة الملك سعود من وجهة نظر الطلبة على ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي, المجلة العربية لضمان جودة التعليم, ٩(٢٤), المملكة العربية السعودية, ٢٠١-٢١٩.
- أحمد, أحمد نجم الدين, العراقي, السعيد السعيد(٢٠١٢). تطوير الأداء المؤسسي لكلية التربية بجامعة الطائف في ضوء معايير ضمان الجودة والاعتماد, العدد(١٢٤), مجلة القراءة والمعرفة, مصر, ١٠١-١٥٩.
- أحمد, محمود فوزي, وعبد الحكيم, عماد نجم(٢٠١٨). تعزيز تنافسية التعليم العالي المصري مدخلاً لتطوير واقع مؤسساته في تصنيفات نخبة الجامعات العالمية, المجلة التربوية, كلية التربية, جامعة سوهاج, (٥٣), ٣٢٨-٤١٢.
- إدريس، ثابت عبدالرحمن(٢٠١٢). معوقات إدارة الجودة و الاعتماد في الجامعات المصرية الحكومية وفقا لإدراكات القيادات الأكاديمية : دراسة تطبيقية, آفاق جديدة للدراسات التجارية, ٢٤(١), كلية التجارة, جامعة المنوفية,

مصر, ٩-٨٣.

- الأسمري، علي بن محمد بن علي, وحسن، محمد يوسف, و الجندي, عادل السيد محمد(٢٠١٦). معوقات إعداد كليات التربية للاعتماد الأكاديمى فى المملكة العربية السعودية : دراسة ميدانية, مجلة القراءة والمعرفة, (١٨٠), جامعة عين شمس - كلية التربية - الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة, مصر, ١-٣٥.
- الألفي, هاني رزق عبد الجواد(٢٠١١). معايير مقترحة لضمان الجودة والإعتماد بجامعة حائل بالإفادة من نموذج جامعة أكسفورد, مجلة كلية التربية , جامعة المنصورة, ٧٧(٢), ٢٥٧- ٣٠٧.
- بلابل, ماجدة راغب محمد (٢٠١٣). برنامج لتنمية مهارات تصميم خرائط المنهج وتوصيف المقررات الدراسية لمعلمي المواد الفلسفية في ضوء معايير الجودة الشاملة, (٩٣), مجلة كلية التربية, جامعة بنها, ٣٧٥-٤٦١.
- البلوي، سلمى بنت ناجي بن ساعد(٢٠١٥). معوقات تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في جامعة تبوك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس, مجلة التربية, ١(١٦٦), كلية التربية, جامعة الأزهر, مصر, ٦٩٨-٧٥٩.
- الجابوري, ميسر إبراهيم أحمد, ون، همام(٢٠١٣).معوقات التوافق مع معايير اتحاد الجامعات العربية لضمان الجودة والاعتماد : حالة دراسية فى جامعة الموصل / العراق, المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي, ٦(١٤), جامعة العلوم والتكنولوجيا, اليمن, ١٢٧-١٥٤.
- الحربي, حياة بنت محمد بن سعد(٢٠١٩). مستوى المعوقات التي تواجه تطبيق نظم الجودة الداخلية بأقسام كلية التربية بجامعة أم القرى, لضمان جودة التعليم الجامعي, ١٢(٤١), جامعة العلوم والتكنولوجيا, اليمن, ٣١-٦١.
- الحريري, خالد حسن علي(٢٠١٧). استخدام الوسائط الإلكترونية لنشر ثقافة الجودة

والاعتماد الأكاديمي بالجامعات اليمنية, مجلة الدراسات التربوية والنفسية, ١١(٣), جامعة السلطان قابوس, سلطنة عمان, ٥٦٥-٥٨٥.

- حسن, عمرو مصطفي أحمد(٢٠١٣). متطلبات الجودة والاعتماد بالتعليم المفتوح الواقع والطموحات, رسالة دكتوراه, معهد الدراسات التربوية, جامعة القاهرة,
- الحكيمي, عبد اللطيف(٢٠١٢). الاعتماد الأكاديمي في التعليم العالي العربي نظرة نقدية, مركز البحوث والدراسات وزارة التعليم العالي, المجلة السعودية للتعليم العالي, (٧), ٣٩-٥٩.
- الحميدي, منال(٢٠١٣). تطبيق الجودة الشاملة في المدارس الأهلية, مجلة دراسات في التعليم الجامعي, (٢٤), ٣٧٤- ٤٤٠.
- داود, سمر هشام عبد الله, وأحمد, حنان إسماعيل, وعبد القوى, حنان عبد العزيز(٢٠٢٠). ضمان الجودة والاعتماد مدخل لتحقيق الميزة التنافسية بالجامعات المصرية, مجلة البحث العلمي في التربية, جامعة عين شمس, (٢١), القاهرة, ٤٢-٦٦.
- سكران، محمد محمد(٢٠١٠). كليات التربية النوعية في مصر رؤية نقدية تطورية, المؤتمر العلمي السنوي العربي الخامس - الدولي الثاني - الاتجاهات الحديثة في تطوير الأداء المؤسسي والأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي, ٢, كلية التربية النوعية, جامعة المنصورة, ١١٦٤-١١٧٠.
- السيد, حمدي عبد الحافظ محمد(٢٠١٣). الكفايات اللازمة لتدريس اللغة الإنجليزية بالمدارس الحكومية في مملكة البحرين على ضوء معايير الجودة والاعتماد التربوي,(٩٣), مجلة كلية التربية, جامعة بنها, ٢٢٥-٢٦٠.
- الشريف, مها بنت عبد الله(٢٠١٩). واقع الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالكليات الجامعية بالجموم جامعة أم القرى في ضوء معايير الجودة والاعتماد, مجلة البحث العلمي في التربية, (٢٠), المملكة العربية

السعودية, ٢١١-٢٣٩.

- ضحاوي, بيومي, السيد , رضا(٢٠١٠). دراسة مقارنة لنظم ضمان الجودة والاعتماد المؤسسي للجامعات في كل من استراليا وألمانيا وإمكانية الإفادة منها في مصر, بحث مقدم إلى المؤتمر الدولي الخامس للمركز العربي للتعليم والتنمية, مستقبل إصلاح التعليم العربي لمجتمع المعرفة: تجارب ومعايير ورؤى ١٣-١٥ يوليو, الجامعة العربية المفتوحة.
- عزب, محمد, ومرسي, سعيد(٢٠١٠). الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعي المقومات والمعوقات والمقترحات دراسة تحليلية, مجلة كلية التربية, جامعة الإسكندرية, ٢٠(٤), ٢٥٣-٢٥٠.
- كرار, هالة؛ على , هويدا(٢٠١٤). اتجاهات تطبيق ضمان الجودة بجامعة الملك فيصل, (٣٢), مجلة آداب.
- اللوقان، محمد بن فهاد(٢٠١٥). معوقات تحقيق الاعتماد الأكاديمي في كلية التربية بجامعة حائل: دراسة ميدانية, مجلة التربية, ٣(١٦٤), كلية التربية, جامعة الأزهر, مصر, ٩٠-١٤٢.
- المحاميد, ريا جزا جميل(٢٠٠٨). دور إدارة المعرفة في تحقيق ضمان جودة التعليم العالي دراسة تطبيقية في الجامعات الأردنية الخاصة, رسالة ماجستير, كلية العلوم الإدارية العلوم والمالية, جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا, الأردن.
- محمد, سحر محمد علي, ومحمود يوسف سيد, وأحمد, علا عبد الرحمن(٢٠١٧). اعتماد برامج إعداد المعلم تحديات وخيارات مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية, ١(٧),٢٤٢-٢٧٦.
- محمود, خالد صلاح حنفي(٢٠١٤). آليات تحسين أوضاع الجامعات المصرية في قوائم التصنيف العالمية كمدخل لتطوير التعليم الجامعي المصري, مجلة

دراسات في تطوير التعليم الجامعي بجامعة عين شمس, (٢٦), القاهرة, ٢٦٥- ٣٢٢.

- محمود, خالد صلاح حنفي(٢٠١٨). معوقات تحقيق الجودة الشاملة في كلية التربية جامعة الإسكندرية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس,المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي, ١١(٣٤), جامعة العلوم والتكنولوجيا, اليمن, ٩٩-١٢٣.

- المطلق, تركى (٢٠١٤).آليات تطبيق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمى : دراسة ميدانية بجامعة حائل. المؤتمر العربي الدولى لضمان جودة التعليم العالي , جامعة الزرقاء, الأردن, ٧٣٨-٧٦٢.

- المطوع, نايف بن عبد العزيز(٢٠١٤). معوقات الحصول على الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة للبرامج التعليمية في كلية العلوم والدراسات الإنسانية ، جامعة شقراء بالمملكة العربية السعودية, المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي, ٧(١٧), جامعة العلوم والتكنولوجيا, اليمن, ١١١-١٢٧.

- مهري, شناف خديجة عبد الحميد, الإبراهيمي, بلخيري مراد محمد البشير(٢٠١٧). معايير ضمان جودة التعليم العالي عرض لبعض النماذج العالمية, مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية, (٢٤), جامعة الشهيد حمة الأخضر, الجزائر, ٢٤٠- ٢٥٥.

- نصر, مصطفى عبد السلام, وبدر الدين, طارق محمد, والغندور, محسن محمد(٢٠١٠). الدراسة التقويمية الذاتية لأداء منظومة كلية التربية بمصراته في ضوء معايير تدقيق الجودة والاعتماد الصادرة من اللجنة الشعبية العامة للتعليم والبحث العلمي بالجمهورية العربية الليبية الاشتراكية العظمى, المؤتمر السنوي العربي الخامس الدولي الثاني الاتجاهات الحديثة في تطوير الأداء المؤسسي والأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي, ١٤-١٥ إبريل,كلية التربية النوعية, المنصورة.

– الورثان, عدنان بن أحمد بن راش, وزكي، أحمد عبدالفتاح(٢٠١٣). معوقات تحقيق الجودة و الاعتماد الأكاديمي بجامعة شقراء : دراسة ميدانية, المؤتمر السنوى السادس عشر: الاعتماد المدرسي, الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية, جامعة الملك سعود والجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن). فبراير, الرياض, ٨٣-١٢١.

ثانياً- المراجع الأجنبية

- Hadzhikoleva StanKa& Hadzhikolev,Emil(2016).QAHEaaS or Quality Assurance in Higher Education as a Servyce ,**TEM Jouranal** ,vol ,5,NO,3,pp363-370.

- American University of Beirut, Self Study Steering Committee(2002). Institutional Self Study Design, Submitted to Middle States Commission on Higher Education, May, P.10.

- Batool, Z,. Rashid, M,. Riaz, N. (2013). Quality Assurance Reflections on Higher Education in Pakistan, **Journal of Educational Research**,Vol. 16 No.2, Dept of Education IUB, Pakistan,pp 45-53.

- Boateng, J. (2014). Barriers to Internal Quality Assurance in Ghanaian Private Tertiary Institutions**. Research on Humanities and Social Sciences** , 4 (2), 1-9.

- Brown, R (2013). Endpiece Mutuality Meets the Market: Analysing Changes in the Control of Quality

Assurance in United Kingdom Higher Education 1992–2012, **Higher Education Quarterly**, Vol. 67, No. 4, pp 420–437.

- Chi Hou, Angela Yung. (2012). Mutual recognition of quality assurance decisions, on higher education institutions in three regions: a lesson for Asia, High Education, (64), pp911–926.
- Davis, D. & Harolod, T. (2000). Quality in Higher Education, , Vol 6, **Route Ledge Part of the Taylor & Francis Group.**
- Eggins, H. (2014). Drivers and Barriers to Achieving Quality in Higher Education . **The Netherlands: Sense Publishers**
- Katie, K. (2015). The Doctoral Comprehensive Examination in Counselor Education: Faculty Members' Perception of its Purposes. **The Journal of Counselor Preparation and Supervision**, 8, (3), 27 – 49.
- Oluwatayo, J.,(2012). Validity and Reliability Issues in Education Research**. Journal of Educational and Social Research**,Vol2,No(2).

ثالثاً: المواقع الإلكترونية

- وحدة ضمان الجودة بكلية التربية(٢٠١٣). اللائحة الداخلية, متاح على

http://tqac2.tanta.edu.eg3-6-2020./ –

- الموقع الرسمي كلية التربية جامعة طنطا ٢٠٢٠, متاح على

http://edu.tanta.edu.eg-6-6-2020/

- الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد(٢٠١٥). جمهورية مصر العربية, متاح على

https://naqaae.eg-9-6-2020.