Vol.1 No.2, fep, 2012 ISSN: 2090-5890

معايـــير جـــودة المحـــاضرة الجـــــامعيّة

أ.د. محمد محمود الحيلة
نائب رئيس جامعة الشرق الأوسط
أستاذ تكنولوجيا التعليم
prof.hileh@gmail.com

د. خالد أحمد الصرايرة
مدير دائرة الاعتماد/ جامعة الشرق الأوسط
أستاذ مساعد في الإدارة التربويّة
dr.khaledsarairah@gmail.com

الملخّـــــص :

الجودة مصطلح يكثر استخدامه في كافّة المجالات وفي مختلف التخصّصات، فهو يشغل كثيراً من رجال العلم والصناعة والإنتاج، ومنذ نهاية التسعينيات من القرن الماضي تواجه النظم التعليميّة تحدّياً كبيراً، يتمثّل في ضمان جودة التعليم الذي تقدّمه المؤسسات التعليميّة. فضمان الجودة يتمثّل في مجموعة النشاطات المصمّمة أو الموجهة للتأكد من أن العمليات والإجراءات التي تتم في تلك المؤسسات ستحقق الوصول إلى المُخرج الذي تحدّده أهدافها، ويقع على عضو هيئة التدريس الدور الأكبر في تحقيق ذلك، إذ يُعد التدريس أحد أهم وظائف الجامعة، حيث تهدف عمليّة التدريس إلى إعداد الخريجين وتأهيلهم، ولذا فإن جودة التعليم مرتبطة بجودة التدريس بما يتضمّن من مهارات وأساليب وطرائق واستراتيجيات يتّبعها عضو هيئة التدريس لتحقيق الأهداف المنشودة. لذا هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء معايير ضمان جودة المحاضرة الجامعيّة من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- *ما دواعي الاهتمام بتطبيق الجودة في مؤسّسات التعليم العالي ؟*
- *ما مؤشّرات الجودة ومعاييرها في الأداء الجامعي؟*
- *ما معايير جودة المحاضرة الجامعيّة؟*

استخدم الباحثان المنهج الوصفي من خلال مسح التجارب السابقة على مستوى الهيئات المحليّة والعالميّة، وكذلك الدراسات والأبحاث العلميّة في مجال ضمان الجودة، والتدريس، وكفايات ومهارات أعضاء هيئة التدريس، وعالجت الدراسة معنى ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي ودواعي تطبيقه وأهميته، وركّزت على التجربة الأردنيّة في مجال معايير ضمان الجودة في مؤسّسات التعليم العالي الأردنيّة، وخلصت الدراسة إلى مجموعة من معايير ضمان جودة المحاضرة الجامعيّة تم تحليلها وإخراجها بشكل نهائي، وخرجت بمجموعة من التوصيات أهمّها تصميم برامج تدريبيّة لأعضاء الهيئات التدريسيّة في الجامعات بهدف مساعدتهم على تطبيق معايير جودة المحاضرة الجامعيّة.

Abstract:

The term Quality is frequently used in various disciplines; science, industry and production. Educational systems, since nineteen's of the last century, face a major challenge to ensure the quality of education provided by educational institutions. Ensuring quality is a series of activities designed and directed to ensure that the processes and procedures will achieve the defined outcome of the institution. As teaching is being one of the most important roles of the university, it is the faculty member burden to achieve the quality of teaching by meeting the intended outcomes through implementing various teaching skills and techniques, methods and strategies.

This study aimed at investigating the university lecture quality standards by answering the following questions:

- What is quality assurance in higher education institutions and the rationale for its implementation?
- What are the international indicators and standards of quality in university performance?
- What standards ensure the quality of the university lecture?

The researchers used the analytical method through surveying the past relevant global and local experiences, as well as quality assurance literature, teaching, and faculty members' competencies and skills. They also addressed the meaning of quality assurance in higher education institutions and the rationale for its implementation and its importance, and

focused on the Jordanian experience in the field of quality assurance in higher education institutions. The study concluded a set of standards to ensure the quality of university lecture, and recommended designing training programs for faculty members in universities to help ensure and implement the quality standards of the lecture

المقدّمـــــة

يُعد التدريس الجامعي بأنماطه المختلفة أحد أهم الوسائل الرئيسة التي تعول عليها المجتمعات لمواجهة المتغيرات والمستجدات، وقيادة دفة التطوير في مختلف مجالات الحياة، والتعامل معها لإحداث التنمية المستدامة، ويضطلع عضو هيئة التدريس بالدور الأكبر في تحقيق رسالة الجامعة التي تمثل النشاطات التدريسية أهم مكوناتها لارتباطها بإعداد كوادر بشريّة ذات مهارات عالية قادرة على تلبية تطلعات المجتمع والإسهام في تطويره في شتى المجالات.

إن التدريس الجامعي بوصفه جزءاً رئيساً من المنظومة الكليّة للتعليم، يُعد حجر الزاوية في تحقيق التنمية الشاملة والتقدّم الحضاري من خلال بناء الإنسان العصري، ورفع مستواه العلمي، وإعداد الكفاءات القياديّة في مختلف المجالات، وإرساء قواعد الفكر العلمي وأصوله، وترسيخ الهوية الثقافية (عليمات، ٢٠٠٦:١٥٥). وفي الوقت الذي يُعد إعداد القوى البشرية وتدريبها من أولويات وظائف الجامعة في عصر يزداد فيه التأكيد على أهميّة رأس المال البشري مصدراً للثروة، فعلى قدر إعداده وتنمية مهاراته ومعارفه يتحدّد وزنه وقيمته كفرد من الأفراد بين أقرانه في المجتمع، على المستويين المحلي والدولي، ومن خلال التدريس يتم إعداد القوى البشريّة، وعلى قدر فاعليته تكون جودة مخرجاته، وما اكتسبته من معارف ومهارات (البصيص، ٢٠١١:١٠).

إن مسؤولية التدريس تقع على كاهل الأستاذ الجامعي، إضافة إلى الأدوار الأخرى التي ينبغي أن يقوم بها، كالبحث العلمي وخدمة المجتمع. إن الوظائف الجديدة للأستاذ الجامعي في هذا القرن، هي التدريس الإبداعي، والبحث العلمي الرصين، والتدريب الفعّال، والتعليم المستمر، وخدمة المجتمع المحلي (الخولي، ٢٠٠٩:٣٧٥). والتدريس بوصفه الوظيفة الأولى للأستاذ الجامعي وأبرزها، يجعله العنصر المحوري المسؤول عن الجانب التطبيقي من خلال ما يقوم به من ممارسات تدريسية؛ للوصول إلى نوعية جيدة من الطلبة، تتمتع بدرجات عالية من الجودة، وهو مفتاح الوصول إلى الجودة (الزبيدي، ٢٠٠٩:٢٧٩).

لذا يُعد التدريس الجامعي محوراً مهمّاً في معايير الاعتماد والتصنيفات الدولية، ففي تصنيف التايمز (The Times Higher Education Supplement System) شغل التدريس الجامعي ٢٠% من وزن معايير التصنيف الستة، وأشارت المنظمة الأوروبية لضمان الجودة في التعليم العالي إلى أهمية عمليّة التدريس والتقويم التي يقوم بها أعضاء هيئة التدريس، إذ عدتهما من أهم عناصر التعليم العالي، وأكثرهما تأثيراً في إعداد الطالب وفي مستقبله المهني؛ لذلك أكّدت على ضرورة إلمام من يقوم بالتدريس بالمعرفة الوافية بالمادة التي يقوم بتدريسها، وأن يكون لديه

المهارات الضرورية والخبرة الكافية لنقل معارفه وخبراته للطالب مستخدماً طرقاً واستراتيجيات تدريسيّة مختلفة وأساليب تقويم متنوعة، وترى المنظمة "أن أعضاء هيئة التدريس يجب أن يُعطوا الفرصة لتطوير قدراتهم التدريسية وتنميتها وتشجيعهم على تطوير مهاراتهم، كما يجب أن تتوافر الفرص لتنمية ومساعدة الأساتذة الأقل كفاءة؛ لرفع قدراتهم ومهاراتهم إلى الحد المقبول، وأن يكون لدى المنظّمة أيضاً الأساليب المناسبة لاستبعادهم من القيام بواجباتهم التدريسية، إذا اتضح استمرارهم في تقديم مستوى غير مرض" (European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2005, p. 17؛ السعودي، ٢٠١٠:15).

ولتحقيق معايير ضمان الجودة في التدريس الجامعي لابد أن يتم الاستناد إلى كفايات ومهارات الأستاذ الجامعي الأدائيّة المرتبطة بجودة معايير المدخلات التدريسية والعمليات، والمخرجات، لذا تسعى الدراسة الحاليّة إلى تسليط الضوء عليها من خلال تقديم تصوّر مقترح لمعايير ضمان الجودة الواجب توافرها في المحاضرة الجامعيّة وفقاً لمتطلّبات الجودة الشاملة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تزايد الاهتمام بتطبيق ضمان الجودة ومعاييرها في السنوات الماضية؛ بهدف رفع مستوى التعليم بصفة عامة، والتعليم الجامعي بصفة خاصّة استناداً إلى أساليب نظامية ترتبط بما يعرف "بضمان الجودة الشاملة"، فمن الجهود المبذولة عربياً ما تم من لقاءات ومؤتمرات وندوات على المستوى الوطني والإقليمي والعالمي، إذ تمّ التركيز فيها على أهمية تطبيق معايير ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي، كأنسب الحلول لمواجهة التحديات المعاصرة، وتدنّي مستوى التعليم العالي، ومن هذه الجهود؛ المؤتمر الذي عقد في جامعة الزرقاء الخاصّة في الأردن (٢٠١١) بالتعاون مع اتّحاد الجامعات العربية، وقد جاء في توصياته التأكيد على ضرورة إنشاء آليات ضبط الجودة، ونشر ثقافة التقويم والاعتماد في الجامعات العربية، واعتماد معايير الجودة في التعليم العالي، والتأكيد على أهمية التعليم التفاعلي في التعليم العالي نظراً للتوسع الأفقي الحاصل فيه؛. وثمة جهود أخرى كثيرة على مستوى الجامعات العربيّة لتحسين الجودة وضمانها (المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي، 18:2011).

وعلى الرغم من هذه الجهود إلا أن هناك مجموعة من التحدّيات التي تواجه التعليم الجامعي تحد من فاعليته، وتنعكس على معايير الجودة وضمانها، ولعلّ أبرز هذه التحديات، التزايد الكبير في أعداد الطلبة، ومحدودية التمويل، والاتجاه نحو التعلم الالكتروني، والتعليم عن بُعد، واتّساع نطاق العولمة، وما تضيفه من تحدّيات جديدة، الأمر الذي انعكس على جودة الأداء التدريسي، الذي أصبح يعتمد في معظم الأحيان على التلقين والحفظ، والتركيز على الكمّ المعرفي وقّلة الاهتمام بالجودة والنوعية، وبمهارات التفكير الإبداعي والتعّلم الذاتي وغيرها (البصيص، ٢٠١١:١٥).

ويأتي الاهتمام بالكفايات والمهارات الأدائية للأستاذ الجامعي من كونها عنصراً حاسماً ومؤّثراً في تحقيق جودة المخرجات، فالأستاذ

الجامعي الجيد يمكن أن يُعوض أي نقص أو تقصير محتمل في المناهج والنتاجات والبرامج الدراسية، إذ يستطيع أن يتفاعل مع طلبته، فينمّي شخصياتهم ويوسّع مداركهم وينمّي أنماط تفكيرهم (الكبيسي، ٢٠١٠:١٠).

وفي هذا المجال تمّ الاطلاع على العديد من الدراسات والبحوث المتعلّقة بمعايير ضمان الجودة، إذ تبيّن ندرة البحوث التي تطرّقت إلى موضوع معايير ضمان جودة المحاضرة الجامعية، كما تبيّن من خلال شكوى العديد من الطلبة صعوبة المواد الدارسيّة أو تركيزها على الكمّ والحفظ، أو ضعف فهمهم وتمثّلهم للقضايا المتضمّنة فيها، أو جمود طرائق التدريس المتّبعة أو ضعف كفاية الأستاذ الجامعي وغيرها، وفي ضوء ما سبق تتحدّد مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- السؤال الأول: ما دواعي الاهتمام بتطبيق الجودة في مؤسّسات التعليم العالي ؟
- السؤال الثاني: ما مؤشّرات الجودة ومعاييرها في الأداء الجامعي؟
- السؤال الثالث: ما معايير جودة المحاضرة الجامعيّة؟

أهميّة الدراسة وأهدافها:

تتجلّى أهمية هذه الدراسة كونها تستجيب للتطوّرات المعاصرة في تزويد الأستاذ الجامعي بالكفايات التدريسية اللازمة، التي تحقّق جودة الأداء التدريسي في المحاضرة الجامعيّة مما ينعكس إيجابياً على جودة المخرجات، كما يمكن أن تفيد الدراسة في الجوانب الآتية:

- إفادة مصمّمي برامج التدريس الجامعي بتزويدهم بمعايير ضمان جودة التدريس الجامعي بعامّة والمحاضرة الجامعيّة بخاصّة.
- الاستجابة للاتجاهات الحديثة التي تدعو إلى زيادة الاهتمام بموضوع جودة التعليم الجامعي سواءً أكان ذلك على المستوى العربي أم العالمي؟
- زيادة الوعي بأهمية الارتقاء بالأداء المهني لأعضاء هيئة التدريس من خلال تنمية مهاراتهم وتطويرها بغية الوصول بأدائهم إلى مستوى الجودة المطلوبة.
- قد تُسهم هذه الدراسة في إعادة النظر في تطوير الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة.
- يمكن أن تكون هذه الدراسة منطلقاً ومجالاً لدراسات أخرى.

وبذلك تهدف هذه الدراسة إلى بيان أهميّة جودة المحاضرة الجامعية بحيث تحدد متطلّبات التدريس الجامعي المعرفية والمهارية والقيمية، سعياً إلى تجويد مخرجاته، وذلك من خلال إعداد معايير ضمان جودة المحاضرة الجامعيّة، مرتبطة بعناصر مهنة أعضاء هيئة التدريس ومقوماتها. ومع أن هذه المعايير يمكن استخدامها لأغراض متعددة، إلا أن هذه الدراسة تركز في تصميمها وبنائها على استخدامها في مجال تجويد المحاضرة الجامعيّة، بحيث تُعد منطلقاً لتصميم وتقويم برامج التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس من خلال توجيه الجهود وتركيزها في عمليات تطوير المعارف والمهارات والكفايات المهنية لهم، وتوجيه الخطط التطويرية ذات العلاقة نحو الأداء المتميز.

وبذلك تهدف هذه الدراسة إلى:

- استقصاء معنى ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي واستخلاص مسوغات تطبيقه.
- استخلاص معايير الجودة العالميّة في الأداء الجامعي ومؤشّراتها.
- تقديم تصوّر مقترح لمعايير ضمان جودة المحاضرة الجامعيّة.

منهجيّة الدراسة:

تستخدم الدراسة المنهج الوصفي الذي يعتمد على تحليل الأدبيات المتعلّقة بالفكر التربوي في مجال أساليب التدريس وضمان الجودة، وجمع المعلومات وتصنيفها وتحليلها وتفسيرها للاستفادة منها في موضوع الدراسة.

وفي ضوء أسئلة الدراسة وأهدافها وباستخدام المنهج الوصفي يمكن معالجة القضية في ثلاثة محاور على النحو الآتي:

المحور الأول: **الجودة في مؤسّسات التعليم العالي ودواعي تطبيقها:**

يشهد العصر الحالي تطوراً سريعاً ومتلاحقاً في شتى مجالات الحياة، وذلك نتيجة للثورة المعلوماتية والتقنية ولثورة الاتصال، الأمر الذي يدعو إلى تطوير عناصر منظومة التعليم وتحديثها وتجويدها حتى تستجيب لمقتضيات تلك المتغيرات . لذلك حازت عمليات إصلاح التعليم على اهتمام كبير في جميع أنحاء العالم، وكان لضمان الجودة، نصيب من ذلك الاهتمام إلى الحد الذي جعل الباحثين يسمون هذا العصر عصر الجودة وأصبح ينظر إلى الجودة الشاملة والإصلاح التربوي باعتبارهما وجهين لعملة واحدة (كنعان، ١٢:٢٠٠٣؛ السبيعي ، ١٠:٢٠١٠). لذا تمثل جودة التدريس الجامعي اليوم أهم التحديات التي تواجه نظم التعليم في دول العالم الثالث، لا سيما أن تقارير المنظمات العالمية تؤكد على ضرورة إعادة النظر في فلسفة التعليم الجامعي مع التركيز على أهمية وضع معايير أفضل تحقق جودة مخرجات التعليم التي يتوقع أن تؤدي إلى تنمية شخصية الطالب لخدمة مجتمعه ودعم ثقافته الوطنية، وتؤكد الدراسات الحاجة إلى تبني أسلوب إدارة الجودة الشاملة (Total Management (TQM Qualityفي تطوير التعليم الجامعي للأسباب الآتية (طبلان، ٥٣:٢٠٠٧ ؛ السبيعي، ١٣:٢٠١٠) :

- العجز التعليمي : ويقصد به عجز مخرجات العملية التعليميّة التعلّمية عن استيفاء متطلبات سوق العمل بالدرجة المطلوبة .
- معدلات البطالة المرتفعة: وهذا سببه أن سوق العمل لا يوفر عدد الوظائف الكافية والمناسبة للمخرجات التعليمية التعلّمية.
- اتساع الفجوة بين الإنتاج والتعليم: ويعني هذا غياب التخصصات العلمية المناسبة للمهن المطلوبة في سوق العمل .
- ارتفاع تكلفة التعليم: نتيجة انخفاض العائد والاستثمار التعليمي إضافة إلى التأخر في توظيف الخريجين .

وأكد الناقة (8:2006) في دراسة له على أن جودة التعليم تُعد مطلباً أساسياً يجب أن يتحقق في عصر يسوده التعقيد والتغيير والمنافسة، ولكن على قدر أهمية تحقيق الجودة يأتي المنظور أو المدخل

الذي يجب أن نتبناه لتحقيق الجودة. وهناك العديد من الدراسات التي هدفت إلى تطبيق الجودة الشاملة في التعليم العالي، منها دراسة لويس (Lewis, 1997:28) التي بينت نتائجها ضرورة الربط بين النظام التعليمي واحتياجات الطلبة، مع وضع الخطط والإستراتيجيات والأساليب التدريسية للتغلب على مشكلات النظام التعليمي العالي، كما أشارت الدراسة إلى أن معايير الجودة الشاملة تقوم على الالتزام بالتحسين المستمر، وبث الثقة في نفوس الطلبة، وتشجيعهم على التعاون.

في حين بيّن الموسوي (16:2003) أن إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي تتطلّب: تهيئة متطلبات الجودة في التعليم العالي، ومتابعة عمليات التعليم والتعلم وتطويرها، وتطوير القوى البشرية، واتخاذ القرار، وخدمة المجتمع. أما تان وآخرون (Tan, ١٩٩٨:50) فقد بيّنوا أن تطبيق نظام الجودة الشاملة في النظم التعليمية الجامعية يتطلّب وضع مجموعة من المبادئ والشروط التي تساعد على تطبيق عناصر الجودة الشاملة ومن أهمها: التحديد الدقيق للأهداف، والارتباط الدقيق بين النظم الفرعية داخل مؤسسة التطبيق، ومتطلبات الجمهور، ومراعاة النظام، والتعاون، وبناء المقررات الدراسية، والوعي بالأهداف. ولهذا أولت الدول المتقدمة وعدد من الدول العربية اهتماماً متنامياً بموضوع جودة التعليم، ومنها المملكة الأردنيّة الهاشميّة التي تسعى جاهدة في هذا المضمار كبقية الدول العربية حتى تتمكن جامعاتها من مواجهة التحديات المحلية والعالمية التي تعصف بمؤسسات التعليم العالي؛ وذلك بالتركيز على تحقيق ضمان الجودة داخل نظمها ووحداتها الإدارية والأكاديمية بغية الارتقاء بجودة خدماتها ومخرجاتها.

وأهم دواعي الاهتمام بالجودة في التعليم الجامعي، وأهم أساليب تقويمها التي تمثلت في تقويم الجودة من منظور(السمعة، المؤشرات الموضوعية، المدخلات، العمليات، المخرجات، المنظور الشامل، رضا العميل). واستخلصت الدراسة أهم أبعاد الجودة فى التعليم الجامعي (الطلبة، أعضاء هيئة التدريس، الإدارة، المباني والتجهيزات، التمويل، خدمة المجتمع) والمعايير المرتبطة بها.

وقد ظهرت حركة ضمان الجودة رد فعل إيجابياً لما أبداه الأكاديميون والمسئولون والمجتمع من قلق حول جودة التعليم العالي، وقد نجمت عن عوامل كثيرة منها التنافس الدولي، والاحتياجات المتغيرة للسوق والتمويل. فالمجتمعات والحكومات أيضاً يهتمان بجودة التعليم العالي، ويسعيان لإيجاد أنظمة تحدد المسؤوليات تحديداً واضحاً، ومن هنا يمكن القول بأن ضمان الجودة أمر ضروري لتلبية الاحتياجات المرتبطة بالجودة وتحديد المسؤولية في التعليم العالي (الآغا والآغا،٢٠١٠:٧).

وتصنف منظمات الاعتماد في الولايات المتحدة إلى فئتين: الفئة العامة، والفئة الخاصة. وهناك ست هيئات إقليمية موزعة على أساس جغرافي تمنح الاعتماد العام أو المؤسسي وفيه يتم اعتماد المؤسسة ككل، أما هيئات الاعتماد الأكاديمي فهي على المستوى القومي وتتخصص في مهن معينة مثل: الطب، الهندسة، والتربية، وإدارة الأعمال. ويمتد نشاط بعض منظمات الاعتماد خارج الولايات المتحدة، وإن كان بعضها يقصر أنشطته

الدولية على المعادلة، وليس الاعتماد مثل مجلس الاعتماد للهندسة والتقنية وتقوم منظمة الاعتماد بتشكيل لجان وفرق زائرة من أعضاء من مختلف الجامعات بالولايات، وتقوم كل لجنة بتطبيق معايير التقويم والاعتماد، وهي معايير معروفة وتركز على الجودة National Quality Assurance and Accreditation, 2004: 12) ؛ الآغا والآغا، ٢٠١٠: 13).

لذا يتضح الاهتمام بالجودة في التعليم الجامعي جاء في كثير من الدول من عدة قطاعات لعل منها:

- الحكومة مسئولة عن الإنفاق على التعليم في أغلب الدول.
- المواطنون الذين يدفعون الضرائب للحكومة.
- القائمون على توظيف الخريجين.
- الطلاب وأولياء أمورهم.
- أعضاء هيئة التدريس والقائمون على إدارة الجامعات.

وتكمن دواعي الاهتمام بالجودة في التعليم بصفة عامة وفي التعليم الجامعي بصفة خاصة في الآتي(عباس، 26-7:2011):

- تُعد مخرجات المؤسسة التربوية من أندر وأغلى المنتجات في أي مجتمع من المجتمعات، وذلك لأن نجاح المنظمات غير التعليمية في تحقيق أهدافها لا يمكن أن يتأتى إلا بعد نجاح المؤسسات التعليمية في إعداد أفراد المجتمع وتأهيلهم تأهيلا ًجيداً، لذا فإن تقدم المجتمع يتوقف بدرجة كبيرة على مدى جودة المنتج التعليمي فيه.
- أن التعليم الجامعي يستأثر بقدر كبير من ميزانية الدول؛ لأنه على رأس قائمة الأنشطة الاجتماعية المهمة مثل التعليم الأساسي والثانوي، والرعاية الصحية، والأمن الاجتماعي، فيكون الاهتمام بجودة مؤسسات التعليم الجامعي لتعظيم العائد من وراء هذا الإنفاق.
- أن العديد من الدول النامية حملت على عاتقها التوسع الضخم في التعليم، والنظر إليه على أنه العامل الأساس في التنمية الاقتصادية والاجتماعية وتحقيق المساواة والعدالة وقد صاحب ذلك في بعض الأحيان التضحية ببعض شروط الجودة في التعليم، مما أدى إلى ضعف إعداد العديد من الخريجين للحياة والعمل.
- التغيرات الاجتماعية المتصارعة في القيم والمعايير وسواها من التغيرات التي ألقت على عاتق الجامعات مسؤولية الحفاظ على الهوية الثقافية والقومية وإكساب طلبتها نوعاً من التفكير والمعرفة يمكنهم من التكيف والتأقلم السريع مع كل تحول، وهو ما لا يمكن تحقيقه إلاّ في ظل تعليم جامعي تتوافر فيه معايير الجودة.
- التغيرات الاقتصادية المصاحبة للانفجار العلمي والتكنولوجي، إذ أثرت هذه التغيرات في تركيبة العمالة، فقل الطلب على الوظائف التي تتطلب جهداً جسدياً، وزاد الطلب على المتخصصين الماهرين الذين يجيدون إنجاز أعمال مرتفعة التعقيد، فضلاً عن تمكنهم من استيعاب التكنولوجيا السريعة، ولذا كان على المؤسسات التعليمية أن تراجع جودة ما تقدمه

حتى يؤدي إلى إعداد خريجين على درجة عالية من الجودة تمكنهم من استيعاب تكنولوجيا العصر شديدة التعقيد، وسريعة التغيير.

- زيادة التحرك الدولي للطلبة، مع نمو تدويل الأسواق العالمية، أدى إلى التأكيد على المعايير، والجودة، والمحكات للمؤهلات، ويظهر هذا بوضوح في الدول النشطة فى تصديرالتعليم كما هو الحال في بعض الدول مثل نيوزيلندا وماليزيا وسنغافورة وإندونيسيا وأستراليا، إذ تحاول هذه الدول تحسين جودة تعليمها الجامعي بهدف تصديره، وذلك بجذب المزيد من الطلبة الأجانب من الدول الأخرى والذين يدفعون نفقات تعليمهم.
- ضعف جدوى إصلاح هياكل النظم التعليمية دون إصلاح العملية التعليمية ذاتها مما أدى إلى وصول أعداد كبيرة من الطلبة إلى نهاية تعليمهم بمستويات تحصيلية منخفضة بشكل واضح، ودون حماس للتعليم، وكان هذا سبباً في زيادة الاهتمام بمتغيرات الجودة على مستوى المؤسسات التعليمية وطرائق التدريس وغيرها من الأمور الدقيقة التي دونها تفقد الإصلاحات البنيوية جدواها، وربما تصبح ضارة.
- القصور التعليمي المتمثل في الاستثمار دون عائد مرضٍ نظراً لأن المخرجات التربوية لا تلقى الطلب الفعال في أسواق العمل، وكذلك ارتفاع معدلات البطالة وارتفاع تكلفة التعليم، والخلل فى الأدوارالتنظيمية. الأمر الذي أدى إلى المناداة بأهمية الجودة ودورها في تفعيل مخرجات هذا التعليم لتلبية احتياجات سوق العمل من خلال تحسين مدخلات التعليم وعملياته.
- تزايد الرغبة الأكاديمية على المستوى العالمي في تنمية معارف جديدة عن الجودة، مما دفع بعض الباحثين للاهتمام بالجودة على المستويين النظري والتطبيقي.

دواعي الاهتمام بتطبيق الجودة في مؤسسات التعليم العالي

توصّل الكبيسي (2010:8-21) إلى مجموعة من مسوغات تطبيق الجودة في مؤسسات التعليم العالي هي:

- ظهور الحاجة في المجتمع الجامعي إلى التكامل والانسجام بين مستوياته المختلفة.
- ضعف التعاون بين الجامعة والمجتمع المحلي.
- ظهور ملامح الضعف في مخرجات التعليم العالي والحاجة إلى نظام جيد للمحافظة على جودة المخرجات.
- حاجة الجامعة إلى مساحة أكثر من الحرية في اتخاذ القرار، وتدعيم تمويل مشروعاتها المختلفة.
- الحاجة إلى ترشيد العمالة والإتقان في الجامعة.
- الحاجة إلى مصداقية المستفيدين حول إنتاجية الجامعة وقدرتها.
- الحاجة إلى تعزيز ثقافة جامعية مؤيدة للتطوير والتحديث.
- حاجة الجامعة إلى إيجاد السبل للتوصل إلى معرفة حقيقية لتطوير الأداء والإنتاجية فيه.
- غموض الأهداف لدى العاملين في الجامعة.
- قلّة توافر الأعداد الكافية من الأساتذة المؤهلين في مختلف التخصصات المختلفة مقابل ارتفاع نسبة المدرسين حديثي العهد في التدريس.

- النمو المعرفي في جميع التخصصات والمجالات؛ مما يتطلب ضرورة متابعة الأستاذ الجامعي للتطورات العلمية في مجال تخصصه يُعدّ هذا الأمر ضرورة لتحسين الكفاءات التدريسية.
- قناعة أساتذة الجامعات بأهمية النمو المهني بحيث يتمكنون من أداء أدوارهم بفاعلية.
- تزايد أعداد الطلبة في مؤسسات التعليم العالي خلال العقود الثلاثة الماضية في مختلف أنحاء العالم، مما أدى إلى تزايد الطلب على أساتذة الجامعات بمختلف مؤهلاتهم وتخصصاتهم.
- تحدي جودة النوعية في التعليم العالي، فتحقيق الجودة النوعية في التعليم أصبح يشكل تحدياً يواجه مؤسسات التعليم العالي وإدارتها.

المحور الثاني: مؤشرات الجودة ومعاييرها في الأداء الجامعي

قد تختلف مؤشرات ومعايير ضمان الجودة والاعتماد في إعدادها وصياغتها وعمقها واتساعها باختلاف الدول التي تطبقها، إلا أنها جميعاً تتفق في المحتوى والمضمون والتوجهات، ونعرض بإيجاز لهذه المؤشرات والمعايير مصنفة إلى مجموعتين، تتناول المجموعة الأولى الكيانات المؤسسية للتعليم العالي (الجامعات – الكليات – المعاهد)، أما المجموعة الثانية فتختص بالفعالية التعليمية، وهي كما يأتي (الآغا والآغا، 15:2010):

المجموعة الأولى : معايير الكيانات المؤسسية، ويشمل ما يلي:

- **المعيار الأول:** الرسالة والغايات والأهداف: يجب أن يكون للمؤسسة التعليمية رسالة تحدد غرضها في مجال التعليم العالي ، وتوضح لمن تقدم خدماتها، وما الذي تنوي القيام به، والكيفية التي تحقق بها أهدافها، وتستخدم في صياغة وتشكيل برامجها وممارساتها وتقييم فعاليتها.
- **المعيار الثاني:** التخطيط وتخصيص الموارد والتجديد المؤسسي: تقوم المؤسسة التعليمية بالتخطيط والتخصيص المستمرين لمواردها معتمدة فى ذلك على نتائج تقييمها للبيئة الداخلية والخارجية، كما تحدد إجراءات التنفيذ والتقييم لمدى نجاح الخطط الموضوعة والموارد المخصصة في إحداث التغيير المنشود، والمحافظة على الجودة وتحسينها.
- **المعيار الثالث :** الموارد المؤسسية: تتوافر الموارد البشرية والمالية والفنية والطبيعية المطلوبة لتحقيق رسالة المؤسسة التعليمية واهدافها، ويسهل الحصول عليها، ويتم تحليل وتقييم فعالية وكفاءة استخدام هذه الموارد جزءًا من عملية التقييم المستمر للمؤسسة التعليمية.
- **المعيار الرابع:** القيادة والحاكمية (المجالس الجامعية): يحدد النظام المؤسسي للتعليم العالي أدوار المجالس الجامعية بمستوياتها المختلفة في إعداد السياسات واتخاذ القرارات من خلال هيكلية فعالة وبدرجة عالية من الاستقلالية لتأكيد التكامل المؤسسي، والوفاء بمسئوليات رسم السياسات وتخصيص الموارد بما يتفق مع رسالة المؤسسة التعليمية.
- **المعيار الخامس:** الإدارة: يتوافر للمؤسسة التعليمية هيكل إداري يسهل العمليات التعليمية والبحثية، ويدعم الجودة، ويساند المجالس واللجان الجامعية على مختلف مستوياتها في القيام بمهماتها وأداء

أدوارها.

- **المعيار السادس:** العدالة والنزاهة والشفافية: تظهر المؤسسة التعليمية في إطار ممارساتها وأنشطتها التعليمية استجابة للمعايير الأخلاقية والمهنية وسياساتها العامة بما يدعم حريتها الأكاديمية.
- **المعيار السابع**: التقييم المؤسسي: تقوم المؤسسة التعليمية بوضع وتنفيذ خطة وإجراءات تقييم الفعالية الكلية للمؤسسة في تحقيق رسالتها وأهدافها، وتنفيذ خططها وبرامجها، وتخصيص مواردها، وتحديد نفسها، وممارسة أدوارها الإدارية والخدمية بكفاءة وفي إطار من المعايير الأخلاقية والمهنية في تعاملها مع العاملين بها والمتعاملين معها.

المجموعة الثانية: معايير الفعالية التعليمية:

ويشمل ما يلي:

- **المعيار الثامن**: قبول الطلبة: تقبل المؤسسة التعليمية الطلبة والدارسين الذين تتفق اهتماماتهم وقدراتهم وتأهيلهم السابق مع رسالة المؤسسة وأهدافها.
- **المعيار التاسع:** الخدمات الطلابية المساندة: توفر المؤسسة التعليمية الخدمات الطلابية الضرورية لدعم المناخ التعليمي والبحثي، وتمكين الطلبة من تحقيق أهدافهم المؤسسية وفق رسالة المؤسسة وأهدافها.
- **المعيار العاشر:** أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم: تقوم المؤسسة التعليمية بإعداد وتنفيذ ومتابعة البرامج التعليمية والبحثية والخدمية ودعمها بمجموعة من المحترفين والمهنيين المؤهلين.
- **المعيار الحادي عشر:** البرامج التعليمية: توضح المؤسسة التعليمية المحتويات التعليمية وأهداف تعلم الطلبة، وتعليمهم بما فى ذلك المعارف والمهارات والقدرات.
- **المعيار الثاني عشر:** التأهيل التعليمي العام: يتم تصميم مناهج تمكن الطلبة من اكتساب المهارات والمعارف الأساسية، بما في ذلك الاتصالات الشفوية والمكتوبة، والمنطق العلمي والتحليل الكمي والنقدي والجدارات التقنية والمعلوماتية المطلوبة لدراسة المقررات التخصصية.
- **المعيار الثالث عشر:** الأنشطة التعليمية ذات الصلة: تقدم المؤسسة التعليمية برامج وأنشطة تعليمية ذات طبيعة خاصة من حيث المحتوى، أو مجال التركيز، أو أسلوب وجهة التدريس، أو التدريب لضمان التوافق مع المعايير المناسبة، وقد تضم هذه الأنشطة برامج المهارات الأساسية، برامج الشهادات المعتمدة، التعليم التجريبي، والدراسات غير المؤدية إلى درجة علمية، التعليم عن بعد وغيرها.
- **المعيار الرابع عشر:** تقييم تعلم الطلبة: تضع المؤسسة التعليمية نظاماً لتقييم تعلم الطلبة يضمن أن الطلبة يملكون المعارف والمهارات والجدارات المتوافقة مع أهداف المؤسسة والأهداف المنشودة من التعليم العالي عموماً.

معايير ضمان الجودة الأردنية

تعتمد هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي الأردنية اثني عشر معياراً لضمان الجودة، تم التوصل إليها من خلال الرجوع إلى المعايير العالمية الخاصة بالاعتماد وضمان الجودة، وانتقاء المعايير التي تبدو ملائمة ومنسجمة مع أهداف

وغايات التعليم العالي في الأردن، وتتسق مع التطلعات المستقبلية لمؤسسات التعليم العالي الأردنية، وتُجاري المعايير العالمية الخاصة بضمان الجودة. وقد صيغت معايير ضمان الجودة لتعطي مؤسسات التعليم العالي فرصة في أن تكون مبدعة ومتجددة في قيامها بدراسة التقييم الذاتي وانخراطها في فحصها الذاتي لأغراض التحسين المؤسسي لها.

إن معايير ضمان الجودة الاثني عشر ذات طبيعة نوعية أكثر من كونها كمية، وهي تراعي التباينات القائمة بين مؤسسات التعليم العالي الأردنية وتفردها من حيث الأبنية والهياكل الإدارية والأهداف التربوية والاستراتيجيات الإدارية والتعليمية وطرق التدريس ونماذجه المستخدمة بها، وتتيح تقييم كل مؤسسة من هذه المؤسسات في ضوء رسالتها. إذ تم تناول كل معيار بشكل مستقل عن الآخر، وتم وضع تعريف لكل منها أُتبع بالمؤشرات الدالة على انطباقه على المؤسسة موضع الاهتمام، وتم بيان الوثائق الواجب على المؤسسة إرفاقها بتقرير دراسة التقييم الذاتي أو تلك اللازم إبرازها وتوفيرها في مكتب أو وحدة الاعتماد وضمان الجودة بالمؤسسة، لاطلاع لجنة الخبراء التي تستعين بها الهيئة في سياق إجراءات حصول المؤسسة على شهادة ضمان الجودة، فمعايير ضمان الجودة تعد بمثابة الأهداف الروحية التي يتوقع من مؤسسات التعليم العالي الأردنية العمل على تحقيقها، وبالرغم من أهمية كل معيار من هذه المعايير إلا أن مجلس هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي يتخذ قراره بمنح المؤسسة شهادة ضمان الجودة أو حجبها أو تأجيلها بناءً على الانطباق الكلي للمعايير عليها، كما يجب أن لا ينظر للمؤشرات التي أشير إليها لكل معيار من معايير ضمان الجودة الاثني عشر، على أنها مجرد عناصر تتضمن قائمة شطب فحسب بل يجب على المؤسسة أن تحلل هذه المؤشرات وتقدم الشواهد التي تدعم توافرها أو تحققها لديها، وأن ينظر إليها محاور موجهة لعمل مجموعات العمل المكلفة بإجراء دراسة التقييم الذاتي من قبل المؤسسة.

وفيما يلي عرض ملخص لمعايير ضمان الجودة الاثنى عشر المعتمدة من قبل الهيئة (هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي الأردنية، ٢٠٠٩):

المعيار الأول: رؤية المؤسسة ورسالتها وأهدافها والتخطيط:

أ- الرسالة والأهداف: تُعد رؤية المؤسسة ورسالتها وأهدافها مُحدِّداً لهويتها، بما في ذلك أنشطتها التربوية وجسمها الطلابي ودورها في إطار مؤسسات التعليم العالي، فأي عملية تقييمية تنبثق عادة من تعريف المؤسسة برسالتها ورؤيتها وأهدافها، وتبيّن الدرجة التي تعكس تحقيق هذه الرسالة.

ب- التخطيط والفاعلية: من الضروري وجود عملية تخطيط مستمر تضمن تحقيق المؤسسة لرؤيتها ورسالتها وأهدافها وأن تُقيّم باستمرار الدرجة التي تم فيها تحقيق رؤية المؤسسة ورسالتها وأهدافها، والطرق التي تم اتباعها في ذلك، وأن يتم استخدام نتائج التقييم كأرضية لإجراءات التخطيط والتقييم اللاحقة والمستمرة لتحديد الأسئلة التي يجب الإجابة عنها من خلال تحليل البيانات والمعلومات المتحققة لتعديل سياستها وأهدافها وإجراءاتها وتوزيع مواردها وفقاً لذلك.

المعيار الثاني: البرامج التربوية وفاعليتها.

أ- المتطلبات العامة: أن تطرح المؤسسة برامج جامعية تؤدي إلى تخريج طلبة ذوي كفاءة في أحد التخصصات المعرفية المتوافرة، إذ يُعد الإبقاء على نوعية عالية الجودة في هذه البرامج مسؤولية المؤسسة بالدرجة الأولى وهيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي بالدرجة الثانية. ومن هنا، فإن تقييم البرامج التربوية واستمرارية تحسينها وتطويرها هي مسؤولية مستمرة للمؤسسة وهيئة الاعتماد، وعلى المؤسسة تطوير/ تعديل برامجها وخططها وإجراءاتها ومواردها ومكوناتها استجابة لتغير الظروف وحاجات المجتمع ومؤسساته من أجل الإبقاء على برامج تربوية ذات مستوى عالي الجودة.

ب- التخطيط والتقييم في البرامج التربوية: يستند التخطيط للبرامج التربوية على التقييم المستمر والمنظم لها في ضوء الحاجات الخاصة بالتخصص وميدان العمل الذي يعمل البرنامج على إعداد الطلبة للالتحاق به.

ج- برنامج البكالوريوس (الدرجة الجامعية الأولى): يتوافر في المؤسسة برامج خاصة بالبكالوريوس (أو الشهادة الجامعية الأولى) لتزويد الطلبة بالمعارف والمهارات والكفايات الأساسية للتخصص الملتحقين به، فضلاً عن وقوفهم على المجالات المعرفية الواسعة، إذ يُتوقع أن تضم الخطط الأكاديمية في أي برنامج من البرامج التي تُقدمها المؤسسة ما يلي:

- متطلبات تربوية عامة (متطلبات الجامعة).
- متطلبات تخصص إجبارية.
- متطلبات تخصص حرة أو اختيارية.

كما تشمل الخطط قدراً أساسياً من محاور التخصص الأكاديمية التي لها نتاجات محددة إضافة إلى المتطلبات الخاصة بالكفايات المتصلة بالاتصال الشفوي والكتابي والمعالجة العقلية والكمية والتحليل الناقد والتفكير المنطقي والثقافة التكنولوجية والمهارات الخاصة بالبحث وإنتاج المعرفة. بحيث تفضي إلى إعداد إنسان متخصص ومُعد بشكل جيد لتأدية دور مهني مُحدد في الميادين المعرفية والمهنية والتقنية المختلفة.

د- برامج الدراسات العليا: إنّ برامج الدراسات العليا عبارة عن مجموعة من الخبرات المتقدمة التي تلي الدرجة الجامعية الأولى (البكالوريوس) وتُفضي إلى حصول الطالب على درجتي الماجستير أو الدكتوراة اللتين يمكن تصنيفهما إلى فئتين: الأولى تعمل على إعداد الطلبة لأغراض البحث العلمي وهدفها إعداد أعضاء هيئة تدريس وباحثين مؤهلين وقادرين على تزويد الطلبة بالمهارات اللازمة للبحث العلمي واكتشاف المعرفة وإنتاجها وتنظيمها ونشرها. والثانية تُعد الطالب للعمل المهني إذ تُطور لديه الكفايات الخاصة بتفسير المعلومات وتنظيمها، فضلاً عن تطوير مهاراته التحليلية والأدائية اللازمة للقيام بالممارسات المهنية وتقديمها.

هـ- أعضاء هيئة التدريس والمصادر ذات العلاقة ببرامج الدراسات العليا: يُتوقع من المؤسسات التي تُقدم برامج الدراسات العليا أن يتوافر فيها كادر من أعضاء هيئة التدريس المتميزين في أدائهم الأكاديمي والبحثي والعلمي. والذين لهم إسهامات واضحة في تقدم المعرفة وتطورها وزيادة حدودها.

كما يتطلب النجاح في برامج الدراسات العليا التزام المؤسسة بتوفير المصادر المختلفة اللازمة لهذه البرامج سواء كانت بشرية (أعضاء هيئة التدريس) أو مادية أو مكانية أو معدات وأدوات أو مختبرات أو مكتبات ومصادر تعليم ورقية وإلكترونية.

المعيار الثالث: الطلبة والخدمات الطلابية.

أ- أهداف الخدمات الطلابية وتنظيمها: يجب أن تدعم برامج تطوير الطلبة والخدمات الطلابية تحقيق رسالة المؤسسة وأهدافها، وذلك عن طريق المساهمة في التطوير المعرفي والتربوي لطلبتها، إذ يُتوقع أن تتسق هذه البرامج والخدمات مع فلسفة المؤسسة، وعليه يُتوقع من كل مؤسسة أن توفر خدمات أساسية داعمة للطلبة بغض النظر عن مستوى البرامج التي تُقدمها.

ب- المسؤوليات العامة لبرامج تطوير الطلبة والخدمات الطلابية: يجب أن تُقدَّم البرامج والخدمات الطلابية على أساس تقييم حاجات الطلبة وقُدرة المؤسسة على توفير الدعم الكافي والمناسب لها بحيث تضمن تحقيق أهدافها. وأن تعمل على تبني السياسات الخاصة لهذه البرامج والخدمات ونشرها وتوزيعها والعمل على تحديثها وتدقيقها بشكل مستمر ومراقبة تطبيقها وفاعليتها وتقييمها الدوري والمنتظم والمستمر.

ج- التقييم الأكاديمي للطلبة وسجلات العلامات: يجب أن يُبنى تقييم الأداء الأكاديمي للطلبة على محكات واضحة ومُحددة، وأن تكون السجلات الأكاديمية للطلبة دقيقة وشاملة، وعلى المؤسسة وضع إجراءات تُحافظ على سلامتها من العبث والتغيير والتزوير.

د- الخدمات الطلابية: يجب أن تقبل المؤسسة الطلبة المؤهلين للتمشي مع برامجها وأن توفر البيئة التعليمة الملائمة والداعمة لتمكين الطلبة الملتحقين في برامجها من تحقيق أهدافهم التربوية.

المعيار الرابع: أعضاء هيئة التدريس.

اختيار أعضاء هيئة التدريس وتقييمهم، والتعليمات الخاصة بهم، والنمو المهني لهم: تُعد عملية اختيار أعضاء هيئة تدريس أكْفَاء وتطويرهم والاحتفاظ بهم من القضايا المهمة للمؤسسة، فأعضاء هيئة التدريس يُلقى على عاتقهم مسؤولية تنفيذ البرامج التربوية وتوفير الجودة فيها. من هنا، يجب أن يتوافر في المؤسسة العدد الكافي والمؤهل من أعضاء هيئة التدريس لتحقيق رسالتها وأهدافها.

المعيار الخامس: الإيفاد والبحث العلمي والإبداعات.

تُعد البعثات والأبحاث والإبداعات من الأمور اللازمة لعمل أعضاء هيئة التدريس والطلبة وهي تتكامل مع الأنشطة التدريسية بغض النظر عن حجم المؤسسة أو طبيعتها. فمن خلال البعثات (التي قد تشمل التأسيس والتعمق بالمعرفة) يمكن أن يكتسب أعضاء هيئة التدريس البراعة والمهارة وبذلك يُسهمون بشكل حقيقي وصادق في تطوير ممارساتهم التدريسية. وهي المصدر الأساس لاستدامة أعضاء هيئة التدريس في المؤسسة.

أما البحث العلمي فهو النشاط العلمي الموجه نحو بناء تعديل النظريات وتطوير المعرفة التطبيقية، وهو مكون أساسي للتعليم العالي إذ يخدم وظيفتين أساسيتين، الأولى: تعميق حدود المعرفة

وتطويرها، والثانية: تدريب الطلبة على الطرق المنهجية للحصول على المعرفة وإعدادهم لممارسة الأدوار المهنية المستقبلية لهم علماء وباحثين وممارسين.

أما الإبداعات الأدبية فتشمل الفنون المرئية والأدائية والأدبية التي تُعبّر عن الأفكار الأصيلة والتفسيرات والتخيلات والأفكار والمشاعر.

المعيار السادس: المكتبة ومصادر المعلومات.

أ- المكتبة: إنّ الهدف الأساس للمكتبة ومصادر المعلومات هو دعم عملية التعليم والتعلم والتدريس والبحث العلمي في المؤسسة بشكل يتسق مع رسالتها وأهدافها، فتوفير مكتبة ملائمة ومصادر تعلُّم كافية وخدمات جيدة تنسجم مع مستوى البرامج المقدمة في المؤسسة له أهمية كبرى في دعم النمو العقلي والمعرفي والمهني للطلبة المسجلين في المواد والبرامج بغض النظر عن مجالاتها والطريقة التي تُقدّم بها، فوجود مكتبة ومصادر معلومات تدعم وظائف التدريس والتعليم وتُسهّل إجراء البحوث من قبل الطلبة وأعضاء هيئة التدريس. وعليه، لا بد من أن تتناول عملية التقييم مُقتنيات المكتبة والخدمات التي تُقدمها وجودتها، وذلك لتقرير مستوى فاعلية الدعم الذي تُوفره للبرامج الأكاديمية التي تطرحها المؤسسة.

ب- مصادر المعلومات والخدمات: يجب أن تكون مصادر المعلومات والخدمات فعالة من حيث النوعية والعمق والتنوع والحداثة لتكون قادرة على دعم البرامج التي تُقدمها المؤسسة.

ج- التسهيلات والوصول إليها: يجب على المؤسسة توفير التسهيلات الملائمة والكافية للمكتبة ومصادر المعلومات الأخرى سواء ما يتصل منها بالأدوات أو بالعاملين الأكفاء القائمين على تشغيلها وتقديم الخدمات فيها لاستخدامها والإفادة منها من قبل طلبتها، وأعضاء هيئتها التدريسية، وموظفيها، والمستخدمين لها من خارج المؤسسة ومن خلال شبكة الانترنت.

د- الإدارة والكوادر البشرية: إذ يجب أن توفر المؤسسة الكادر البشري الملائم من حيث العدد للمكتبة ومصادر المعلومات، وأن يتم توزيع أفراده على مجالات التخصص المختلفة ذات الصلة ويتوجب امتلاكهم المهارات اللازمة لتقديم الخدمات المُيسرة لعملية استخدام المكتبة.

هـ- التخطيط والتقييم: إن التخطيط السليم للمكتبة ومصادر المعلومات يدعم الوظائف التدريسية والتعليمية للمؤسسة عن طريق تسهيل إجراء البحوث من قبل الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، كما أن التقييم المستمر والرسمي لجودة المكتبات وإمكانية استخدام مقتنياتها وغيرها من مصادر المعلومات وخدماتها يهدف إلى الوقوف على جودتها وفعاليتها ويُسهم في دعم البرامج الأكاديمية.

المعيار السابع: الحاكمية والإدارة.

أ- نظام الحاكمية والإدارة في المؤسسة: يُسهم نظام الحاكمية والإدارة في تحقيق رسالة المؤسسة وأهدافها إذ يزود القائمون على حاكمية الجامعة وإداراتها والعاملين معهم بأهداف المؤسسة وترتيب أولوياتها وخططها التطويرية والتنظيمية، وبرامجها التعليمية، مما يؤدي إلى دعم البيئة التعليمية التعلُّمية

فيها. والتأكد كذلك من مدى ملاءمة هذه البيئة والتزامها بالنوعية وتطوير الإجراءات الفاعلة لضمان الجودة والعمل على تحسين المجالات المختلفة من خلال الاستغلال الأقصى لجميع الإمكانات المتوافرة فيها.

ب- مجلس الحاكمية (العمداء): يُعد مجلس الحاكمية (العمداء) مسؤولاً عن جودة المؤسسة وتكاملها وتحقيق رسالتها وأهدافها وتصريف شؤونها المالية ورسم سياساتها العامة وتنفيذها، وهو مسؤول أيضاً عن متابعة الشؤون الأكاديمية والإدارية في الوحدات الإدارية والكليات المختلفة في المؤسسة.

ج- القيادة والإدارة: يجب أن يُناط برئيس المؤسسة مسؤولية تحديد أهدافها وتعريفها ووضع سلم الأولويات فيها، وتطوير الخطط المناسبة، ويجب أن تكون إدارة المؤسسة منظمة مما يُوفر دعماً للبيئة التعليمية والتعلُّمية ويُحقق في النهاية أهدافها ورسالتها.

المعيار الثامن: المصادر المالية.

أ- التخطيط المالي: يُفترض أن يكون التخطيط المالي للمؤسسة ووضع ميزانيتها من الأنشطة المستمرة التي تمتاز بالواقعية والمبنية على أساس رسالة المؤسسة وأهدافها.

ب- كفاية المصادر المالية: يتم الحكم على كفاية المصادر المالية للمؤسسة قياساً على أهدافها ورسالتها، والتنوع في البرامج والخدمات التي تُقدمها ومداها وعدد طلبتها.

ج- الإدارة المالية: تُعد الإدارة والتنظيم المالي ونظام السجلات والتقارير من المؤشرات الدالة على النزاهة المالية للمؤسسة إذ إنها الأساس للقرارات المالية ذات المهنية العالية.

د- الاستثمار المالي والتطور: إنّ وجود برنامج مُنظّم يعكس رسالة المؤسسة وأهدافها ويعمل على توفير الدعم المالي من مصادر خارجية للمؤسسة يوازي أو يساوي من حيث الأهمية التخطيط للبرامج الأكاديمية التربوية فيها.

المعيار التاسع: المصادر المادية.

أ- التسهيلات التدريسية والداعمة: يبدو تصميم المصادر المادية فعّالاً، وخاصة تلك المتصلة بالتسهيلات التدريسية والإبقاء عليها وإدارتها (سواء داخل الحرم الجامعي أو خارجه) بحيث تُسهّل عملية تحقيق رسالة المؤسسة وأهدافها.

ب- الأجهزة والمواد: يجب أن يتوافر في المؤسسة أجهزة ملائمة من حيث النوعية والعدد لتسهيل تحقيق الأهداف والأغراض التربوية الخاصة فيها.

ج- التخطيط للمصادر الطبيعية: يجب أن يكون هناك تخطيط شامل للمصادر الطبيعية وأن يكون مبنياً على رسالة المؤسسة وأهدافها.

المعيار العاشر: النزاهة المؤسسية.

يجب أن تُبدي المؤسسة درجة عالية من النزاهة والمصداقية والالتزام بالممارسات الأخلاقية المهنية عند تقديمها للتقارير المختلفة سواء تلك الموجهة للمجالس الداخلية أو الرأي العام فيما يتعلق بالوضع التدريسي والبعثات والخدمات والطلبة وأعضاء هيئة التدريس والموظفين وعلاقاتها مع الهيئات المختلفة وخاصة هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي ومجلس التعليم العالي.

المعيار الحادي عشر: التفاعل مع المجتمع.

يجب أن تعمل المؤسسة على تبنّي سياسات واضحة للعمل مع مؤسسات المجتمع المحلي تقوم على التخطيط السليم الذي يمتاز بالواقعية، ويُبنى على أساس رسالة المؤسسة وأهدافها، وتكون هذه العلاقة محددة وواضحة ومبنية على التعاون والمنفعة المتبادلة، من خلال وضع إستراتيجية وبرامج محددة لوضع الأولويات. ويجب أن تُبدي المؤسسة بمجالسها كافة وأعضاء هيئتها التدريسية وموظفيها الالتزام بالتعاون التام مع هذه المؤسسات.

المعيار الثاني عشر: إدارة ضمان الجودة.

يُنظر إلى عملية ضبط الجودة وإدارتها بأنها العملية المنظمة التي يتم من خلالها الوقوف على الدرجة التي تعمل بها المؤسسة لتنفيذ واجباتها والمسؤوليات المناطة بها وفق معايير الجودة والأنظمة الصادرة عن هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي وضبط الجودة الأردنية، بما يكفل المحافظة على رسالة هذه المؤسسة واسمها وغرضها وهدفها ونشاطاتها الأكاديمية ونوعية التعليم الذي يُقدّم للطلبة. وهذه الأمور تتطلب إيجاد مكتب خاص في المؤسسة يعمل على تقديم الشواهد والبراهين والأدلة التي تُؤكد قيام المؤسسة بدورها وتحقيق أهدافها بفاعلية وصدق وثبات.

جوانب التركيز لمعايير ضمان الجودة وتوقعات مجلس هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي الأردنية حول التخطيط والتقييم المؤسسي:

هناك جانبان أساسيان يتضمنان معايير ضمان الجودة المعتمدة من قبل هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي وهما: النزاهة المؤسسية والفاعلية المؤسسية، إذ تتوقع الهيئة من مؤسسات التعليم العالي الأردنية أن تُظهر درجة عالية من النزاهة والاستقامة عن طريق الالتزام بالمعايير والسياسات والتعليمات الصادرة عن مجلس الهيئة ومجلس التعليم العالي والاعتراف الصريح بالتحديات التي تواجهها، والانخراط بنقاش مفتوح مع الهيئة حول الطرق التي يُمكن من خلالها أن تحافظ على جودتها وتعمل على تعزيزها وتحسينها. أما فيما يتعلق بسياسة الهيئة بخصوص الفاعلية المؤسسية فتتوقع أن تركز مؤسسات التعليم العالي الأردنية على تقييم فاعليتها بشكل مستمر بما في ذلك تقييم نواتج التعلم المتحققة للطلبة في برامجها.

إنّ أحد المؤشرات الأساسية على الجودة المؤسسية لمؤسسات التعليم العالي يتمثل بقدرتها على أن تُقيّم درجة نجاحها في تحقيق أهدافها، وبشكل أساسي تلك المتصلة بتعليم الطلبة وتعلّمهم واستخدام نتائج التقييم وتوظيفها في بناء خطط التطوير والتحسين فيها، من خلال الجهود التي تتوجه إلى جعل عمليات التقييم والتخطيط والتطوير:

- بنوداً رئيسة في أجندة المؤسسة وبشكل يشمل جوانب المؤسسة جميعها وليس فقط المجالات التي تشملها معايير ضمان الجودة والاعتماد.
- تُنفّذ بتفكير عميق (وليس بشكل صيغة جامدة) لتعكس رسالة المؤسسة وهويتها وشخصيتها.
- تُركز على فهم ماذا يتعلم الطلبة؟ وكيف يتعلمون؟ وتعكس هدف المؤسسة الأساسي من تعليم الطلبة.

- تُدعم من قبل أعضاء هيئتها التدريسية والإدارية ومجلس الحاكمية فيها، ويُخصّص لها مستوى ملائم من الدعم المؤسسي بحيث تقود إلى نتائج مفيدة.
- تركز على استخدام النتائج من أجل التحسين والتطوير وبشكل أساسي البرامج الأكاديمية والبرامج الخاصة بخدمات الطلبة.
- تُجرى بشكل دوري وشامل بحيث لا تصبح عملية القياس والتقويم والتخطيط والتطوير عمليات تجري بجهود فردية بل هي عمليات تشاركية يُسهم فيها جميع العاملين بالمؤسسة لفهم مدى تحقيق المؤسسة لرسالتها وأهدافها.

مما سبق يمكن استخلاص الخصائص المتعلّقة بمفهوم الجودة في التعليم الجامعي، التي تتمثّل في الآتي:

- أن الجودة مفهوم نسبي، لكل من يستخدم هذا المصطلح وأيضاً نسبي بالنسبة للظروف التي يستخدم فيها، فهي تعني أشياء مختلفة لأشخاص مختلفين، بل قد تعني مفاهيم مختلفة للشخص نفسه في أوقات مختلفة، ولذا فإنه عند وضع تعريف للجودة في التعليم الجامعي يبرز تساؤل: الجودة بالنسبة لمن؟ ففي التعليم الجامعي هناك العديد من ذوي الشأن أو أصحاب المصلحة أو المستفيدين مثل الطلبة، وأعضاء هيئة التدريس، ورجال الأعمال، والحكومة، وجهات التمويل، والقائمين على الاعتماد الاكاديمي، ولكل منهم وجهة نظره المختلفة عن الآخر بالنسبة للجودة.
- أنه يمكن القول أنها ليست جودة واحدة وإنما هي مجموعة تشمل جميع مكونات النظام التعليمي فقد تكون المؤسسة الجامعية عالية الجودة فيما يتعلق بأحد الأبعاد ولكنها منخفضة الجودة في بعد آخر.
- أن الجودة فى العملية التعليمية لا تقاس قياساً مباشراً كما أنه لا توجد طريقة مثلى لقياس الجودة ولكن يجب أن تكون هناك عدة طرق أو مؤشرات كمية وكيفية.
- أن الجودة تتعلق برضا المستفيد، فكلما قابلت خصائص أو ميزات المنتج، الخدمة حاجات وتوقعات المستفيد زاد رضاه، فالمستفيد هو الذي يقوم بتحديد ماهية الجودة التي تلبي رغباته وتقابل توقعاته وتحقق رضاه.

المحور الثالث: معايير جودة المحاضرة الجامعيّة

بدأ الاهتمام بالأستاذ الجامعي منذ القرن التاسع عشر وكانت دوافع الاهتمام منطلقة من التطورات في المجالات العلمية والتربوية والنفسية؛ مما أدى إلى بروز الحاجة لإعداده المهني، وقد أشار (كليبرKleber) إلى أن العامل الأساس الذي أدى إلى تدني مستوى التدريس في الجامعات الأمريكية يرجع لكون أغلبية أعضاء هيئة التدريس لم يعدوا إعداداً خاصاً يؤهلهم للقيام بمهمات التدريس في الجامعات ،وقد أخذ الاهتمام بتطوير مهاراتهم في الجامعات يحظى باهتمام كبير في جامعات أمريكا وبريطانيا وكندا وفرنسا والعالم العربي خصوصًا في جامعات دول الخليج، ومصر، والأردن، والجزائر، والعراق(مرسي، ٢٠٠٢:١٢؛ الكبيسي، ٢٠١٠:٦).

لذلك تم التوجه نحو تطوير مهارات الأستاذ الجامعي لأنه المسؤول المباشر عن تحقيق

الجودة في التعليم العالي، إذ يقول" ساليز"(١٩٩٩) يبنى الاستثمار في الناس على خبرة المؤسسات الناجحة، ويؤكّد أن قوة العمل المحفزة والماهرة مهمّة لنجاحها والمستثمرون في الناس يقدمون منهجية لتطوير الموظفين بطرق تساعد في تحقيق أهداف الجامعة والعناصر الجوهرية التي يجب تحقيقها في جامعة ما لتصبح مستثمرة في الناس من وجهة نظره هي (الكبيسي، ١٢:٢٠١٠):

- الالتزام القوي لتطوير جميع أساتذة الجامعة لينجزوا أهداف الجامعة.
- وجود خطة إستراتيجية تحدد أهداف الجامعة والموارد المتاحة لها، التي ينبغي أن تسند أساتذة الجامعة للعمل على تحقيقها بشكل جيد.
- إجراء مراجعات دورية لتدريب أساتذة الجامعة وتطويرهم بصورة مستمرة.
- تقويم الاستثمار في التدريب والتطوير، لمراجعة مستوى فعالية عملية تدريب الأساتذة وتطويرهم.

يُعد التدريس من أهم الوظائف التي يقوم بها الأستاذ الجامعي، بل إن التدريس أحد أهم وظائف الجامعة، إذ تهدف عملية التدريس إلى إعداد الخريجين وتأهيلهم، ولذا فإن جودة التعليم مرتبطة بجودة التدريس بما يتضمن من مهارات وأساليب وطرائق يتبعها الأستاذ الجامعي لتحقيق الأهداف المنشودة. إذ كانت مهارات التدريس واهتمام الأستاذ الجامعي بتعليم طلبته وعنايته بهم من أهم خصائص جودته من منظور طلبة الجامعة (Okpala, 2005:378)، وأيضا جاء التدريس الجيد على رأس عناصر الجودة فى مؤسسات التعليم الجامعي من وجهة نظر الطلبة فى دول مختلفة، ولعل هذا ما دفع رجال التربية ورجال السياسة إلى عدِّ "جودة المعلم "هي" التدريس الجيد"، وأن "المعلم الجيد" يتصف باتساع معارفه، وفهمه لعلم أصول التدريس pedagogy، واتباعه لتوجيهات المنهج والتنمية المهنية التي حُدّدت عبر كل القطاعات، بالاضافة إلى الالتزام ، والحماس، والإبداع فى التدريس، والحرص على تعليم الطلبة (Naspo, 2005:308-309).

وقد أكدت الدراسات على أن من أهم صفات الأستاذ الجامعى الجيد وخصائصه كما يراها أساتذة الجامعات والطلبة هي تنمية روح التفكير والابتكار لدى الطلبة، والحيادية والموضوعية في التعامل مع الطلبة وتقويمهم، والاستغلال الجيد للحوافز المادية والمعنوية في العملية التعليمية، والحماس لتدريس المادة، والعناية بإعداد ما يقوم بتدريسه وتحضيره، والتفوق في فن التدريس عن طريق العلم بطرق التدريس المختلفة، بالإضافة إلى الاهتمام بتوجيه الطلبة وإرشادهم أكاديمياً. ووجد أن من أهم الميزات الإيجابية للأستاذ الجامعي الفعال استخدامه للأمثلة بكثافة، وتوظيفه للفكاهة، واتصاله الفعال فى التدريس، واستخدامه لفنيات الاختبار الصحيحة، ومعاونة الطلبة عند الحاجة إلى مساعدته خارج قاعة الدراسة، وتفضيله لمدخل المناقشة والحوار أثناء المحاضرة (مرسي، ١٣:٢٠٠٢؛ الكبيسي، ٨:٢٠١٠).

واستخلصت الدراسات صفات الأستاذ الجامعي الجيد وخصائصه، ومنها: تشجيع وجهات النظر المختلفة للطلبة واحترامها، تشجيع الطلبة على إقامة العلاقات الودية المتعاونة فيما بينهم، والتأكيد على العمل فى فريق بتنظيم مواقف تعلمية

تعاونية، إيجاد مناخ من الثقة عن طريق تشجيع الطلبة على التعلم من الأخطاء، وأن الإخفاق خبرة تعلمية، وتشجيع الطلبة على طرح ما يعن لهم من أسئلة إضافة إلى تعزيز السلوك الجيد من قِبل الطلبة، والعمل على إكساب الطلبة مهارات التفكير الناقد عن طريق تعليمهم كيف يفكرون وليس فيما يفكرون مع مناقشة الأفكار بطريقة منظمة، وتحليلها، وتقويمها، والتركيز على القضايا الأساسية، وتشجيع العمل المبدع، والأفكار الجديدة، وتنمية التفكير النقدي عند الطلبة توجب إيجاد مواقف تعليمية مشكلة لا يعرف الطلبة أو أساتذتهم حلولاً لها ويتبعون في حلها طريقة سقراط وتلاميذه فالأستاذ الذي لا يستطيع إرباك طلبته يخفق في تنميتهم عقلياً (السعودي، ٢٠١٠:٧).

وأكدت الدراسات على أن من أهم الصفات الواجب توافرها فى الأستاذ الجامعي من وجهة نظر أقرانه وطلبته هي القدرة على توصيل المعلومات بوضوح، وقدرته على ربط المادة التي يقوم بتدريسها بالواقع، وأن يراعى الفروق الفردية بين الطلبة عند وضع الأسئلة، وقدرته على إدارة قاعة الدرس وضبطها، وأن يحترم آراء الطلبة، بالإضافة إلى النشاط والحركة في قاعة الدرس. ويرتبط بجودة الأستاذ الجامعي أيضاً في هذا الجانب بتشجيع الطالب على المناقشة والحوار، ومدى استعداده للإجابة عن أسئلة الطلبة، وحسن استخدامه لوسائل الإيضاح المعينة، وترحيبه بالنقد الهادف، إضافة إلى عدالته وموضوعيته في تصحيح الامتحانات. إضافة إلى المعرفة الجيدة للمادة العلمية، وجعل الموضوعات الصعبة سهلة الفهم، والرغبة في مساعدة الطلبة داخل قاعة الدرس وخارجها، والإعداد الجيد للدرس، والشرح الواضح للموضوعات (السبيعي، ٢٠١٠:١٢).

ويمكن أن يُضاف إلى ما سبق بعض المعايير العامة لجودة التدريس من أهمها (عباس،٢٠١١:١٦):

- التخطيط والتنظيم للمواقف التعليمية والتعلمية باستثمار كل إمكانات التعلم المتاحة، مع الابتعاد عن السطحية في العروض المعرفية، والتركيز على استثارة الأفكار واستهداف المهارات العقلية العليا لدى الطلبة.
- توقع إنجازات عالية من الطلبة في مجال تعلم المعلومات، والمهارات، وجوانب التعلم الذاتي وشاملة لكل مجالات التعلم ومستوياته.
- تحديد الخبرات التعلمية بالمواقف الملائمة لتحقيق الأهداف التعليمية.
- التخطيط لتقويم نتائج التعلم، وتعزيز مخرجاته، والحرص على ابتكار طرق، وأساليب، ووسائل جديدة لتحسين التدريس.
- التعاون مع الزملاء في التخطيط للعملية التعليمية والتعلمية، وتنفيذها، وتقويمها، مع الاستفادة من كل مصادر التعلم المتاحة، وإرشاد الطلبة للاستفادة من مصادر التعلم المختلفة، والتركيز على التعلم الفردي، والتعلم التعاوني.

ومن كل ما سبق يمكن الوصول إلى أن من أبرز معايير الجودة المرتبطة بالأستاذ الجامعي ما يأتي:

- الالتزام بأخلاقيات المهنة وسلوكياتها.
- تمكن عضو هيئه التدريس من مادته العلمية.

- احترام عضو هيئة التدريس للوقت.
- كفاءة عضو هيئه التدريس في توصيل المعلومات للطلبة.
- عدالة عضو هيئه التدريس في تقويم الطلبة.
- معاملة عضو هيئة التدريس للطلبة كأفراد ناضجين.
- اعتماد عضو هيئة التدريس على التكنولوجيا الحديثة والوسائط المتعددة في التدريس.
- اتباع عضو هيئة التدريس لطرق وفنيات في التدريس تتسم بما يأتي:
  - تراعي الفروق الفردية بين الطلبة.
  - تناسب طبيعة المادّة الدراسية.
  - تراعى أعداد الطلبة داخل قاعة الدرس.
  - تنمي مهارات حل المشكلات لدى الطلبة.
  - تنمي مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة.
  - تكسب الطالب مهارات العمل ضمن فريق.
  - تعين الطالب على تطبيق ما تعلمه في حياته العامة.

أما المجلس القومي للمعايير التربوية والاختبارات The National Council on Education Standards & Testing (NCEST) فقد سعى إلى تطوير أطر أكاديمية عامة لتزويد الأكاديميين بالكفايات والمهارات اللازمة لتقديم الدعم الفاعل للمتعلمين (Baume, 2006:58). وحدد عناصر مشتركة بين تلك الأطر وطرق تصميمها بحيث تناسب مختلف البيئات الأوروبية. كذلك تضمن تقريرديرنق 'The Dearing Report' توصيات تدعو إلى تمهين التدريس الجامعي في أوروبا وضرورة الاعتماد المهني للتدريس في التعليم العالي لمن يرغب في ممارسة المهنة عن طريق هيئة وطنية تعد معايير خاصة بذلك، يمكن أن تستخدم بشكل أساس للتدريب المبدئي قبل مزاولة المهنة. وقد سعت الجامعات البريطانية كمؤسسات تعليمية مستقلة عن الحكومة إلى إنشاء آليات تطوعية مستفيدة في ذلك من الدعم الحكومي الذي أسهم في تأسيس أكاديمية التعليم العالي كهيئة اعتماد، إذ قامت باعتماد أكثر من ١٠٠ برنامج تدريبي في بريطانيا في التدريس والتعلم في التعليم العالي (Oxford Learning Institute, 2009: 69). وقد قدمت هيئة دعم التعليم الجامعي في إنجلترا دعماً لكل المعاهد المتخصصة في تدريب الأكاديميين لتمكين كل أعضاء هيئة التدريس من الوصول إلى مستويات محددة على المعايير المهنية. كما استخدم الاعتماد بشكل أساس في إعداد برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس الجدد، إذ يلتحق به العضو بعد التعيين، وقبل ممارسة التدريس الجامعي، وينظر إلى الاعتماد على أنه يضمن الحد الأدنى من معايير التدريس الجامعي (Oxford Learning Institute, 2009:69).

واقترح بيوم (Baume, 2006:58) عند الرغبة في تحويل التدريس الجامعي إلى مهنة لها كيانها، ضرورة بناء معايير مهنية تستخدم كإطار للتدريس الجامعي بحيث ترتبط ببرامج تدريبية ملائمة، ويتوقع عند تحقق ذلك حصول الطلبة على تدريس جامعي فعال، على أن تتناول تلك المعايير ثلاثة عناصر أساسية: أهداف التدريس ودعم التعلم، والقيم والمبادئ والأخلاقيات المحتملة التي تحدد ممارسات التدريس، والمعارف المحتملة المرتبطة بممارسات التدريس والتخصص العلمي.

كما طرحت اقتراحات مشابهة على مستوى رسمي، ففي بريطانيا على سبيل المثال، اقترحت الحكومة خطة إستراتيجية سميت بمستقبل التعليم العالي (The Future of Higher Education) لإصلاح قطاع التعليم العالي، تضمنت اقتراح بناء معايير وطنية للتدريس الجامعي، وتأسيس هيئات تعليمية لتطوير الأداء الأكاديمي لأعضاء التدريس.

لقد كان لحركة المعايير المهنية في التعليم العالي دور بارز في بلورة ملامح التدريس الجامعي كمهنة لها متطلباتها المعرفية والمهارية والقيمية؛ ومما أسهم في التسارع المطرد لنمو هذه الحركة واعتمادها في الكثير من الجامعات، بروز النظرة الحديثة للجامعة كنظم من الممارسات تنتج المعرفة بدلاً من اقتصارها على عملية نقلها (Lisewski, 2005:28)، فضلاً عن الثورة المعرفية والمهارية في مجال التعلم والتعليم التي غيرت الكثير من الممارسات والمفاهيم والقناعات السابقة حيال ممارسات التدريس الجامعي. فلم يعد التدريس مجرد نشاط إلقائي يقوم به المتخصص في أحد الميادين العلمية وإنما مهنة تخصصية تتسم بقدر كبير من التعقيد والمهنية، وتتطلب مهارات وإستراتيجيات ورؤية مختلفة لطبيعة التعلم البشري، تقوم على مبادئ نظريات التعلم البنائية Constructivism والمعرفية Cognitivism التي مثلت نقلة نوعية جديدة في التدريس.

وقد أعدت الجامعات البريطانية مؤخراً إطاراً لمعايير التدريس ودعم التعلم في التعليم العالي Standards Framework for Teaching and Supporting Learning in Higher Education، إذ هدف إلى إيجاد آلية لدعم عمليات التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس، وتشجيعهم على تبني مداخل تطويرية تهدف إلى تحفيز الطلبة على عمليات الإبداع والابتكار والتطوير المستمر، كما تسهم في إبراز المهنية العالية في أداء أعضاء هيئة التدريس للطلبة ومسؤولي الجامعة (The Higher Education Academy, 2006:18).

وقد تناول الإطار ثلاثة مجالات أساسية هي كالتالي:

١- مجال الأنشطة، ويشمل الأمور التالية:

- تخطيط وتصميم أنشطة التعلم و/أو البرامج الدراسية.
- تدريس و/ أو دعم تعلم الطلبة.
- تقويم أداء المتعلمين وتزويدهم بتغذية راجعة.
- تطوير بيئة تعليمية فاعلة ودعم الطلبة وتوجيههم.
- دمج المعرفة العلمية والبحث والأنشطة المهنية بالتدريس ودعم التعلم.
- تقويم الممارسات واستمرار التطوير المهني.

٢- مجال المعارف الأساسية: ومنها أن يعرف الأستاذ الجامعي ويفهم:

- مفردات المادة.
- الطرائق المناسبة للتدريس والتعلم عند مستوى المادة والبرنامج الأكاديمي.
- كيف يتعلم الطلبة إجمالاً وفي المادة الدراسة بشكل خاص.
- يستخدم تقنيات التعلم المناسبة.

- أساليب تقويم فعالية التدريس.
- تطبيقات ضمان الجودة وتعزيز الممارسات المهنية.

٣- مجال القيم المهنية: ويشمل الجوانب التالية:

- احترام المتعلمين
- الالتزام بدمج عمليات ومخرجات العلوم والأبحاث ذات العلاقة بالممارسات المهنية.
- الالتزام بتطوير مجتمع التعلم.
- الالتزام بالمشاركة الفاعلة في التعليم العالي، وتعزيز الفرص المتساوية.
- الالتزام بالنمو المهني المستمر وتقويم الممارسات.

أما في اسكتلندا، فتضمنت المعايير المهنية للمحاضرين في كلياتها ستة معايير أساسية يتضمن كل منها عدداً من المؤشرات، وهي(The Scottish Government, 2006:26):

- التوجيه والدعم.
- التخطيط والإعداد للخبرات التعليمية.
- التدريس/ تسهيل التعلم.
- التقويم.
- الجودة والمعايير.
- الممارسات والتطوير المهني.

ونفذت الحكومة الاسترالية مشروعاً وطنياً باسم مشروع المعايير الأكاديمية للتعليم والتعلم (The Learning and Teaching Academic Standards Project)، ويتوقع أن يبدأ تطبيقه في عام ٢٠١٣، ويتناول المشروع أربعة أبعاد أساسية، هي(Austalian Learning and Teaching Council., 2010):

- معايير مزودي الخدمة.
- معايير التأهيل أو الشهادة.
- معايير البحث.
- معايير المعلومات.

الكفايات التدريسية اللازمة لأداء الأستاذ لدوره في التعليم الجامعي:

تشير الكفاية التدريسيّة إلى القدرة التي يبديها الأستاذ في موقف تعليمي محدد؛ سعيًا لتحقيق هدف أو أهداف تعليمية معينة (عطية، ٢٠٠٧:٥٢)، وقد أوردت الدراسات والبحوث تصنيفات عديدة للكفايات التدريسية؛ استناداً إلى معايير مختلفة كتصنيف بلوم Bloom ؛ إذ صنفت إلى كفايات: معرفية، ووجدانية، ونفس حركية، أو استناداً إلى أدوار الأستاذ الجامعي بوصفه ناقلا للمعرفة، ومديراً للنشاط التعليمي، ومصمماً لمهمات التعليم، ومشاركاً في الإشراف، والأستاذ الجامعي في تفاعله مع الآخرين، أو استناداً إلى مستوى تعّقد الكفايات فتبدأ بالبسيط وتنتهي بالمركب المعّقد، وما إلى ذلك من تصنيفات (طعيمة، ١٩٩٩:٦٠).

وفيما يتعّلق بالكفايات التدريسية اللازمة للأستاذ الجامعي وأدواره وما يرتبط بها من سمات وخصائص، فقد بينت بعض الدراسات أن من أبرز الكفايات الأدائية اللازمة له في الجامعة" التحّلي بالصبر في التفاعل مع الطلبة داخل المحاضرة وخارجها، وتطوير مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة" (ابن هويشل وخطايبة، ٢٠٠٢:٢٥)، وقد بينت دراسة أخرى أن من أبرز خصال الأستاذ

الجامعي الكفء وخصائصه المرتبطة بالعملية التعليمية، من وجهة نظرهم والطلبة "التمكن العلمي، وتحديد المنهج الدراسي تحديداً واضحاً، وإتاحة المناقشة وحرية التعبير، والقدرة على التنويع والتجديد أثناء إلقاء المحاضرات، والاتسام بشخصية تفرض الحب والاحترام على الآخرين، والتعرف إلى الفروق الفردية، وتوفير الإمكانات المادية، وتشجيع الطلبة على ارتياد المكتبة، واستخدام التدريب العملي في بعض الدروس، ومتابعة الطلبة وواجباتهم المنزلية، وغيرها (آل ناجي، ١٩٩٩:٥٢) ".

وقد أظهرت دراسة (عليمات،9:2006) أن كفايات الممارسات التعليمية تعد أبرز الكفايات اللازمة لأعضاء هيئة التدريس، تليها كفايات النظام والعلاقات الإنسانية، ثم كفايات التخطيط والتقويم واستثارة الدافعية.

وفي ضوء ما سبق، فإن مجال الكفايات المرتبطة بأداء الأستاذ الجامعي واسعة جداً، ولكن أكثر الدراسات والبحوث استندت في تصنيف الكفايات إلى المدخل المنظومي الذي يشتمل على كفايات التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، وأضافت إليها كفايات أخرى تتعلّق بخصاله وسماته الشخصية، وجوانب ترتبط بالمنهج وضرورة العمل على تطويره المستمر استناداً إلى الكفايات السابقة، **وهكذا يمكن تحديد الكفايات الرئيسة والفرعية التي** سوف تستند إليها الدراسة في الجوانب الآتية(عربيات، ٢٠٠٧:٣٦) :

١- **كفايات التخطيط للدروس:** وتتضمن تحديد حاجات الطلبة، والأهداف التدريسية الخاصة بالدرس، واختيار النشاطات التي تتلاءم وقدراتهم، وتحديد طرائق التقويم المناسبة.

٢- **كفايات تنفيذ الدروس:** وتشتمل على تقديم المادة الدراسية بشكل واضح ومتسلسل، واستخدام أساليب تدريسية تتناسب مع الموقف التعليمي، والتركيز على المعارف والمفاهيم الرئيسة، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، وتوفير نشاطات تعليمية، واستثارة دوافع الطلبة، واستخدام لغة سليمة في التدريس، وتذليل الصعوبات والمعوقات التي تحد من فاعلية الاتصال والتواصل.

٣- **كفايات التقويم:** وتشمل إعداد اختبارات التقويم، وتطبيق أساليب تقويم تكشف عن مدى تحقيق الأهداف المرسومة.

٤- **كفايات تطوير المناهج**: ويتم ذلك من خلال تحليل المناهج التعليمية لتعرف مدى تحقيقها للأهداف المنشودة، وتحديد جوانب القوة والضعف في عناصر المنهج، وتقديم نشاطات إثرائية تغطي ثغرات محتوى المادة الدراسية.

وفي ضوء ما سبق، يقترح الباحثان فيما يلي بعض معايير الجودة المرتبطة بمدخلات العملية التعليمية وعملياتها ومخرجاتها وتطويرها، ومن ثم اقتراح مجموعة من معايير ضمان الجودة الواجب توافرها في المحاضرة الجامعيّة:

أ. جودة التخطيط (المدخلات):

يعد التخطيط والإعداد السليم والجيد أول عناصر العملية التعليمية وأكثرها أهمية، وعلى نجاح هذه الخطوة يترتب نجاح التعليم أو فشله، ولذلك فإن الأستاذ الجامعي في هذه الخطوة يحتاج إلى تطوير كفاياته وأداءاته التدريسية بما ينسجم مع

معايير الجودة، ويحّقق جودة التخطيط، الذي يحكم عليه من خلال امتلاك الأستاذ الجامعي لكفايات التمكن من المادة، ومعرفة احتياجات الطلبة وخصائصهم المختلفة، وكذلك تحديد الأهداف التعليمية بدّقة، وإعداد الوسائل اللازمة لتحقيق هذه الأهداف، مع الإلمام بطرائق التدريس المناسبة وإجراءاتها العملية، مع التهيئة الصحيحة للمكان المناسب للتدريس والتدريب، وتتحدد معايير جودة التخطيط والكفايات التدريسية اللازمة بما يأتي (البصيص،٢٠١١: ١١-١٤):

- **المعيار الأول:** التمكّن من بنية المادة العلمية والإلمام بطبيعتها وجوانبها.
- **المعيار الثاني:** تحديد خصائص الطلبة وتحليل احتياجاتهم.
- **المعيار الثالث:** تحديد الأهداف التعليمية وصياغتها استناداً إلى احتياجات الطلبة.
- **المعيار الرابع:** إعداد الوسائل والمواد التعليمية اللازمة.
- **المعيار الخامس:** الإحاطة بطرائق التدريس الصحيحة وإجراءاتها ومواطن استخدامها.
- **المعيار السادس:** تحضير المكان المناسب وتهيئته للتدريس أو التدريب.

ب. جودة التنفيذ (العمليات):

يمّثل التنفيذ جوهر العملية التعليمية بما ينطوي عليه من ممارسات وأداءات فعلية داخل الحجرة الصفية (القاعة)، ويهدف إلى تحقيق أمثل للأهداف التعليمية (المدخلات)؛ من خلال المعالجة والتطبيق بدءاً بالتهيئة المناسبة للمحاضرة وانتهاء بالتقويم النهائي، وهذه الإجراءات تتطّلب تطبيق معايير جودة التنفيذ من خلال تنظيم بيئة الفصل، والتهيئة الجيدة للدرس، وإثارة الدافعية، وتطبيق إستراتيجيات التدريس وطرائقه المناسبة إجرائياً، إضافة إلى توظيف الوسائل التعليمية في التدريس، ومراعاة الزمن اللازم لفعاليات الدرس، وتيسير خبرات التعّلم، وأخيراً تحقيق معيار جودة التقويم النهائي وتقديم التغذية الراجعة المناسبة، وتتحدد معايير جودة التنفيذ والكفايات التدريسية اللازمة بما يأتي:

- **المعيار الأول:** تنظيم البيئة داخل قاعة المحاضرة.
- **المعيار الثاني:** التقديم والتهيئة الجيدة للمحاضرة.
- **المعيار الثالث:** إثارة الدافعية والانتباه للمحاضرة.
- **المعيار الرابع:** تطبيق طرائق التدريس والأنشطة التعليمية المصاحبة لها.
- **المعيار الخامس:** استخدام الوسائل وتكنولوجيا التعليم.
- **المعيار السادس:** مراعاة الزمن المخصص واللازم لفعاليات التدريس داخل المحاضرة.
- **المعيار السابع:** تيسير خبرات التعلّم الفعال.
- **المعيار الثامن:** التقويم المرحلي من قبل المعلم والتغذية الراجعة.

ج. جودة التقويم (تقويم المخرجات):

يمّثل التقويم عملية الوقوف والحكم على مدى تحّقق الأهداف (المدخلات)، ولذلك فأهميته تكمن في تقرير جودة التخطيط والتنفيذ معاً، بما يمكن الأستاذ من مراجعة أداءاته وممارساته التعليمية، ويظهر نقاط الضعف والقوة في إنجاز الأهداف، ولتحقيق جودة التقويم والوقوف على

مخرجات التعليم يحتاج الأستاذ إلى تطوير كفاياته التقويمية المرتبطة بـ "صياغة وتوجيه الأسئلة، وتوظيف إستراتيجيات التقويم البديل والأصيل، والتقويم النهائي لأداء الطلبة وخيراتهم المكتسبة"، وتتحدد معايير جودة التقويم والكفايات الأدائية اللازمة بما يأتي:

- **المعيار الأول:** صياغة وتوجيه الأسئلة الصفية.
- **المعيار الثاني:** استخدام استراتيجيات التقويم البديل والأصيل.
- **المعيار الثالث:** التقويم النهائي لأداء الطلبة وخبراتهم المكتسبة.

د. جودة المتابعة (التطوير):

تمّثل المتابعة جانب الاهتمام من الأستاذ الجامعي لتطوير أداءاته وممارساته التعليمية في ضوء معايير التقويم السابقة، والتحّقق من جودة المخرجات.

المعايير المقترحة الواجب توافرها لضمان جودة المحاضرة الجامعيّة:

اعتمد الباحثان في استخلاص القائمة المقترحة لمعايير ضمان جودة المحاضرة الجامعيّة على المنهج الوصفي التحليلي، وذلك من خلال مسح التجارب السابقة عالمياً على مستوى الهيئات الدوليّة، وتجارب الدول العربيّة وبخاصّة التجربة الأردنيّة لمعايير ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي، وتحليل عناصرها ومن ثم إعداد الصورة الأوليّة المقترحة للمعايير، إذ تمّت مناقشتها مع لجنة من المتخصصين في مجال الاعتماد وضمان الجودة على المستويين الداخلي والخارجي، وبعد ذلك حكمت الصورة المقترحة الثانية من مجموعة من أساتذة الجامعات في التخصّصات المختلفة، وفي ضوء نتائج التحكيم، وبعد الحذف أوالإضافة أو التعديل تم إخراج الصورة النهائيّة المقترحة لمعايير ضمان جودة المحاضرة الجامعيّة التي تتكوّن من الآتي:

المعيار الأول: التخطيط للتعليم

مؤشّرات المعيار:

١. أن يبني المدرّس خطّة لمادة تتكونّ من الآتي:

- أن يُحدّد المدرّس الأهداف العامة للمادة.
- أن يعتمد المدرّس خطة المادة من مجلس القسم قبل تنفيذها.
- أن يختار المدرّس موضوعات المادة الأكثر أهمية في مجال التخصص.
- أن يُحدد المدرّس الأهداف العامة للمادة بما يتناسب مع الوقت المتاح.
- أن يُحدد المدرّس أساليب واستراتيجيات التدريس المتوقع استخدامها في ضوء أهداف المادة.
- أن يختار المدرّس الأنشطة والمواد التعليمية المثيرة للتفكير.
- أن يُناقش المدرّس طلبته بمحتوى خطة المادة في اللقاء الأول معهم.
- أن يُوزع المدرّس موضوعات المادة على الخطة توزيعا منطقيا.
- أن يُراجع المدرّس خطة المادة باستمرار و يعدل ما يحتاج إلى تعديل وتطوير.
- أن يُحدد المدرّس النتاجات التعليمية التعلمية المتوقعة للمحاضرة مسبقاً في ضوء الخطة العامة للمادة.

- أن يجمع المدرّس المادة العلمية حول موضوع المحاضرة من مراجع ومصادر حديثة ومتعددة.
- أن يُحضر المدرّس لمحاضرته قبل موعدها بوقت كافٍ.
- أن يتوقع المدرّس أسئلة الطلبة ويعمل على الإجابة عنها.
- أن يُحدد المدرّس الاستراتيجية التدريسية المناسبة لتنفيذ محاضراته.
- أن يُجهز المدرّس ما يلزم من التقنيات والوسائط التعليمية المتعددة التي تُساعد الطلبة على بلوغ النتاجات التعليمية التعلمية المتوقعة.
- أن يُؤكد المدرّس في تدريسه للطلبة على تنمية مهارات التفكير لديهم.
- أن يُؤكد المدرّس في تدريسه للطلبة على الجوانب المهارية المختلفة.
- أن يَؤكد المدرّس في تدريسه للطلبة على الجوانب الوجدانية المتنوعة.
- أن يُعد المدرّس ملخصاً يتضمن الأفكار الرئيسة في محاضرته.

المعيار الثاني: تنفيذ التدريس

مؤشّرات المعيار:

- أن يُزود المدرّس طلبته بخطة المادة منذ بداية الفصل الدراسي.
- أن يبدأ المدرّس محاضرته وينهيها في الأوقات المحددة.
- أن يُعرف المدرّس طلبته بالنتاجات المتوقّعة في بداية محاضرته.
- أن يستثمر المدرّس وقت المحاضرة بشكل فعال.
- أن يكون المدرّس قادراً على توضيح جميع الموضوعات المتعلقة بالمادة وأهدافها.
- أن يعتمد المدرّس أسلوباً مشوقاً في تدريسه.
- أن يتبنى المدرّس استراتيجية تُحفّز الطلبة على التفاعي والمشاركة.
- أن يتكلم المدرّس بصوت واضح ولغة مفهومة.
- أن يهتم المدرّس بإعطاء الطلبة واجبات متنوعة.
- أن يعتمد المدرّس كتاباً جامعياً أو أكثر في تدريسه.
- أن يواكب المدرّس المستجدات في مجال تخصصه.
- أن يُوظف المدرّس تطبيقات التكنولوجيا في تدريسه ما أمكن.
- أن يُشجع المدرّس طلبته على استخدام المراجع ومصادر المعرفة المختلفة الورقية منها والإلكترونية.
- أن يُتابع المدرّس حضور الطلبة وغيابهم.
- أن يُجيب المدرّس عن أسئلة الطلبة برحابة صدر.
- أن يلتزم المدرّس بالمواعيد المحددة للامتحانات والواجبات.
- أن يُنوع المدرّس في أساليب تقويم طلبته.
- أن يُنوع المدرّس في درجة صعوبة الأسئلة.
- أن تكون أسئلة الامتحانات شاملة وتغطي النتاجات التعليمية التعلمية المتوقعة.
- أن يزود المدرّس طلبته ويناقشهم بنتائج الامتحانات والأوراق البحثية والمشاريع وملاحظاته عليها.

- أن يُحافظ المدرّس على هدوئه في المواقف الصعبة.
- أن يلتزم المدرّس بالساعات المكتبية لإرشاد الطلبة وتقديم العون لهم.
- أن يُعامل المدرّس جميع الطلبة باهتمام وموضوعية.
- أن يتقبل المدرّس وجهات نظر طلبته المخالفة لوجهة نظره.
- أن يُوظف المدرّس الخبرات السابقة كمقدمة للمحاضرة الجديدة.
- أن يُقدم المدرّس للمحاضرة بعبارات تثير حب الاستطلاع لدى طلبته.
- أن يبدأ المدرّس محاضرته فوراً دون إبطاء ويغلقها في الوقت المحدد.
- أن يطرح المدرّس الأفكار العامة للموضوع ، أما التفاصيل فيتم ربطها بالأفكار الرئيسة.
- أن يعرض المدرّس الموضوع بشكل منطقي و متدرج نحو النقطة الختامية.
- أن يُوضح المدرّس لطلبته العلاقات بين الموضوعات.
- أن يُعالج المدرّس الموضوعات بمستوى من العمق يتناسب وقدرات طلبته.
- أن يربط المدرّس موضوعات محاضرته بخبرات الطلبة الشخصية.
- أن يُشجع المدرّس طلبته على التفكير في الأفكار المتناقضة ومحاولة تفسيرها.
- أن يشجع المدرّس التفكير المستقل لدى طلبته.
- أن يعطي المدرّس طلبته فرصة لإبداء آرائهم بشأن القضايا ذات الصلة بمحتوى محاضرته.
- أن يطرح المدرّس على طلبته أسئلة تتطلب معرفة خاصة بمحتوى المادة من خلال القراءات.
- أن يوجه المدرّس طلبته بشأن كيفية تنظيم أوقاتهم.
- أن يستخدم المدرّس أساليب متنوعة للنقاش (المناقشة مع الصف، النقاش في مجموعات صغيرة، الحلقات الدراسية).
- أن يوظف المدرّس تقنية الحاسوب في تيسير تعلم طلبته.
- أن يستخدم المدرّس أمثلة متنوعة لتعزيز فهم طلبته.
- أن يُغلق المدرّس محاضرته بمراجعة المادة بوضعها في جُمل تلخيصية مترابطة.
- أن يُغلق المدرّس محاضرته بقضية مثيرة تتعلق بموضوع المحاضرة التالية.
- أن يستخدم المدرّس الإيماءات وتعبيرات الوجه.
- أن يُبدي المدرّس حماسة وحيوية في محاضراته.
- أن يُحافظ المدرّس على علاقات شخصية وديّة بينه وبين طلبته.
- أن يحرص المدرّس على معرفة أسماء طلبته.
- أن يُرحب المدرّس بلقاء طلبته خارج وقت المحاضرة (من خلال الساعات المكتبية).
- أن يُبدي المدرّس اتزاناً انفعالياً في محاضراته.
- أن يُبدي المدرّس بشاشة و مرحا في محاضراته.
- أن يتفهم المدرّس مشاعر طلبته.

- أن يتقبل المدرّس ملاحظات طلبته حول استراتيجياته التدريسية بصدر رحب.

المعيار الثالث: تقويم تعلّم الطلبة

مؤشّرات المعيار:

- أن يُكلف المدرّس طلبته بقراءات فردية مهمة متعلقة باهتماماتهم.
- أن يُكلف المدرّس طلبته بواجبات كتابية حول مضمون المادة.
- أن يُوضح المدرّس لطلبته معايير تقويم الواجبات التي يكلفون بها.
- أن يُخصص المدرّس جزءًا من علامات طلبته للأنشطة والمشاركات الصفية.
- أن يُراعي المدرّس أن تكون متطلبات المادة معقولة ومتوازنة مع متطلبات المواد الأخرى.
- أن يُعطي المدرّس طلبته فرصة الاختيار من بدائل واجبات بما يحقق الإبداع لديهم.
- أن يكتب المدرّس التعليقات على أوراق الواجبات الكتابية لطلبته بطريقة تحسن من أدائهم ، دون أن تثبطهم.
- أن يُعطي المدرّس طلبته الفرصة لإعادة تقييم أوراقهم لتصحح مرة أخرى مستفيدين من الملاحظات الواردة عليها.
- أن يبحث المدرّس مع طلبته أسباب تدني درجاتهم في الاختبارات المختلفة.
- أن يقوم المدرّس بدراسة إجابات طلبته ويحلل أنماط الأخطاء التي وقعوا فيها.
- أن يُساعد المدرّس طلبته في تقديم الحلول للصعوبات التي واجهتهم خلال الاختبار.
- أن يسمح المدرّس لطلبته بمناقشة الإجابات عن أسئلة الاختبارات.
- أن يهتم المدرّس بأسئلة الاختبارات التي تثير تفكير طلبته.
- أن يضع المدرّس درجات طلبته وفقاً لأدائهم في الامتحانات دون تحيز.
- أن يُحلل المدرّس نتائج طلبته في الامتحانات ويفسرها.

المعيار الرابع: التطوير

مؤشّرات المعيار:

- أن يُراجع المدرّس المناهج الدراسيّة الجامعيّة لتحديد نقاط الضعف والقوّة فيها.
- أن يُعيد المدرّس النظر في خطّة مساقه باستمرار.
- أن يُعيد المدرّس تقييم المراجع المعتمدة لمساقه باستمرار.
- أن يُعيد المدرّس النظر في استراتيجياته التدريسيّة بناءً على نتائج طلبته النهائيّة.
- أن يسعى المدرّس لتحديث الخطط الدراسيّة بعد مرورعدد قليل من السنوات.
- أن يُتابع المدرّس الجديد في مجال تخصصه.
- أن يُطبّق المدرّس أحدث التطوّرات التكنولوجيّة في ميدان تخصّصه.

التوصيـــــات:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحوث والدراسات السابقة، وما جاء في الإطار النظري، ومن خلال عرض الكفايات الأدائية للأستاذ الجامعي، يمكن تقديم التوصيات الآتية:

- تصميم برامج تدريبية للأستاذ الجامعي في ضوء معايير جودة العملية التعليمية؛ لتطوير كفاياته الأدائية في الإعداد والتدريب والتأهيل.

- تزويد الأستاذ الجامعي بجملة من المعايير التي يمكن تطبيقها في العملية التعليمية بما ينسجم مع طبيعة المادة وخصائص المتعلمين.
- عقد ورش عمل ودورات تدريبية للأستاذ الجامعي على ضوء ضمان الجودة، لتزويده ببعض الكفايات الأدائية اللازمة.
- اعتماد معايير الجودة في تقويم أداء الأستاذ الجامعي والحكم على جودة مخرجات التعليم الجامعي.
- إجراء دراسة ميدانية لتطبيق هذه المعايير في الواقع العملي.

المراجع العربية:

١. **ابن هويشل، الشعيل وخطايبة، عبد الله (٢٠٠٢).** " المهارات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس وحاجتهم للتدرب عليها من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا، مجلة العلوم الإنسانية ، العدد (18) ، الجزائر.

٢. **الآغا، وفيق والآغا، إيهاب (٢٠١٠).** "استراتيجيات مقترحة لمعايير ضمن جودة الأداء الجامعي"، جامعةالأزهر-غزة. iusst.org/index.php?option=com_content&view...id

٣. **آل ناجي، محمد بن عبد الله (1999)** "خصائص الأستاذ الجامعي المرتبطة بدعم التحصيل الدراسي للطلاب كما يراها أعضاء هيئة التدريس والطلاب الجامعيون"، مجلة التربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المجلد 1953- العدد1 .

٤. **البصيص، حاتم (٢٠١١).** تطوير الكفايات الأدائيّة للمعلّم على ضوء معايير الجودة"، المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي، ١٠-٢٠١١/٥/١٢. جامعة الزرقاء- الأردن.

٥. **الخولي، عبادة (2009).** "رؤى مستقبلية لمؤشرات أداء معلم المدارس الثانوية الصناعية في ضوء معايير الجودة"، المؤتمر العلمي الثاني لجامعة جرش الخاصة - كلية العلوم التربوية" دور المعلم في عصر التدّفق المعرفي"، الأردن.

٦. **الزبيدي، صباح حسن (٢٠٠٩).** "الأستاذ الجامعي والتدريس الإبداعي أحد الصيغ الجديدة في ظل عصر التدفق المعرفي"، المؤتمر العلمي الثاني لجامعة جرش الخاصة - كلية العلوم التربوية" دور المعلم في عصر التدّفق المعرفي"، الأردن.

٧. **ساليز ادوارد (١٩٩٩).** "من الأنظمة إلى القيادة تطور حركة الجودة في التعليم ما بعد الثانوي"، مجلة تطوير نظم الجودة في التربية .

٨. **السبيعي، منى بنت حميد (٢٠١٠).** "واقع المهارات التدريسية لعضوات هيئة التدريس بكلية العلوم التطبيقيّة في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر طالبات جامعة أم القرى"، .uqu.edu.sa/page/ar/164215

٩. **السعودي، عبد الله صالح (٢٠١٠).** "معايير الأداء المهني لأعضاء هيئة التدريس"، جامعة الملك سعود أنموذجاً. جامعة الملك

سعود، كلية المعلمين، الرياض. Sadaawi_abdullah@hotmail.com

١٠. **طبلان ، أحمد راجح (2007).** "صعوبات تطبيق معايير ضمان الجودة الشاملة " مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، القاهرة ، العدد(١٢٩).

١١. **طعيمة، رشدي (١٩٩٩).** "المعلم، كفاياته، إعداده، تدريبه"، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، القاهرة.

١٢. **عباس، ياسر ميمون (٢٠١١).** "الجودة في التعليم الجامعي: مفهومها وأهميتها واساليب تقويمها ومعاييرها"، المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي، ١٠-٢٠١١/٥/١٢. جامعة الزرقاء – الأردن.

١٣. **عطية، محسن (٢٠٠٧).** "تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية"، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن .

١٤. **عربيات، بشير محمد (٢٠٠٧).** إدارة الصفوف وتنظيم بيئة التعلم، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

١٥. **عليمات، صالح ناصر (٢٠٠٦).** "الكفايات التعليمية لأعضاء هيئة التدريس، في جامعة اليرموك"، المجلة التربوية، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت ٢٠ (٧٨).

١٦. **الكبيسي، عبد الواحد حميد (٢٠١٠).** "واقع جودة التدريس الجامعي وسبل الارتقاء به". iusst.org/index.php?option=com_rokdownloads&view.

١٧. **كنعان , أحمد علي (2003)** ." آفاق تطوير كليات التربية وفق مؤشرات الجودة وتطبيقاته في ميدان التعليم العالي" ، كلية التربية ، جامعة دمشق.

١٨. **المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي(٢٠١١).** توصيات المؤتمر، جامعة الزرقاء الخاصة، ١٠-٢٠١١/٥/١٢.

١٩. **مرسي، محمد منير (2002).**" الاتجاهات الحديثة في التعليم الجامعي المعاصر وأساليب تدريسية"، القاهرة :عالم الكتب.

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

٢١. **هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي الأردنية (٢٠٠٩).** دليل إجراءات ومعايير ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي.

المراجع الأجنبيّة:

22. **Baume, D. (2006).** Towards the End of Last Non-Professions? International Journal for Academic Development, 11(1), 57-60.
23. **DfES (2003).** The Future of Higher Education: The Stationery Office Limited.
24. European Associatio for Quality Assurance in Higher **Education (2005).** Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. Helsinki, Finland.
25. **Lewis, R. G. and Smith, D.H. (1997).** "Why Quality Improved in Higher Education?" International Journal, 1(2), 25-38.
26. **Lisewski, B. (2005).** The Professional Development of New Higher Education Teachers from a Communities of Practice Perspective: the challenge of 'accounting for change' in 'situated pedagogy'.
27. **Naspo, J. (2005):** The Definition of Teacher Quality – What State Policymaker Say inThree States , Ed.D., School of Education, Boston University, pp. 308-309.
28. **NETTLE. (2008).** A Reference Framework for Teaching in Higher Education, Series 1: NETTLE Project Publications.
29. Okpala, C. O. & Ellis, R. (2005): The Perceptions of College Students on Teacher Quality –A Focus on Teacher Qualifications , Education, Vol. 126, No. 2.
30. **Oxford Learning Institute (2009).** Professional standards Retrieved April, 15,from http://www.learning.ox.ac.uk/oli.php/Publications_files/www.learning.ox.ac.uk/files/oli.php?page=69
31. **Tan, J. (1998):** The Marketisation of Education in Singapore: Policies and Implications , International Review of Education, Vol. 44, No. 1, pp. 47-63.
32. **The Higher Education Academy (2006).** The UK Professional Standards Framework for Teaching and Supporting Learning in Higher Education.
33. **The Scottish Government (2006).** Professional Standards for Lecturers in Scotland's Colleges.Unpublished manuscript