جمهورية العراق
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل
كلية التربية الأساسية

دراسة مقارنة لمعايير اعتماد المجلس الوطني لتحسين جودة التعليم لكليات المجموعة التربوية العراقية ومجلس الاعتماد الأكاديمي العالمي ومقترحات لتطويرها

أطروحة مقدمة

إلى مجلس كلية التربية الاساسية / جامعة بابل
وهي جزء من متطلبات نيل درجة الدكتوراه / فلسفة في التربية
(طرائق تدريس عامة)

من قبل
الطالبة / لقاء عبد رجب غركان الزبيدي

أشراف / الأستاذ المساعد الدكتور
مهدي جادر حبيب ال ناجي

1442هـ 2021م

الفصل الأول

التعريف بالبحث

- مشكلة البحث
- أهمية البحث
- أهداف البحث
- حدود البحث
- تحديد المصطلحات

أولاً: مشكلة البحث (The Problem of the Research):

يعد التعليم أحد المتطلبات الرئيسة للمجتمعات الإنسانية كافة، لذا لجات هذه المجتمعات وبشكل دؤوب للعمل نحو تطوير المؤسسات التعليمية جميعا ومنها مؤسسات التعليم العالي، بما يفي احتياجاتها في الوقت الحاضر ومما يتلاءم مع معطيات مستقبلها. فضلا عن ان التغيير السريع الذي حدث في البنى العلمية والمعرفية والاجتماعية والثقافية والتكنولوجية في أي مجتمع عربي، قد أدى الى ضرورة اجراء عمليات التقويم والتطوير المستمرتين لتحقيق رسالة ونشاطات مؤسسات التعليم العالي عن طريق مقارنة وقياس معايير أداء جودتها التعليمية الاكاديمية مع جودة الاعتماد الأكاديمي العالمي (البكر، 2006: 37).

ان ندرة تحقيق معايير الجودة على وفق الاعتماد العالمي في التعليم الجامعي، ولا سيما في الكليات التربوية بشكل خاص يعد مؤشراً على وجود عوائق وصعوبات عدة، منها تضخم قبول الطلبة يقابله عدم كفاية التمويل الأكاديمي لهم، وأيضا قلة توافر كوادر من أعضاء هيئات التدريس المؤهلين لتطبيق معايير الجودة في ادائهم التدريسي، فضلا عن قلة المختبرات والوسائل والأدوات العلمية التي تساعد الطلبة في الكليات التربوية على تحسين أدائه كمدرس في المستقبل، ناهيك عن ضعف في الاعداد التطبيقي للطلبة في اثناء مدة دراسته عبر سنوات الأربعة من تعليمه الاكاديمي ، وهذه كلها تعد من اخطر الأسباب التي تؤدي الى ضعف تطبيق معايير الجودة في الكليات التربوية (عودة واخرون 2011 : 10).

لذا تسعى مؤسسات التعليم العالي في اغلب دول العالم الى تطوير جودة عمليتها التعليمية وتأهيل مخرجاتها بما يتلاءم مع المعايير العالمية المعتمدة في الوقت الحاضر ، كذلك تحسين ورفع مستوى أداء عامليها بناءً على معايير محددة من شانها ان تؤهل وتعد كوادرها بما ينسجم مع متطلبات حاجة مجتمعاتها ، لذلك دعت الحاجة في العراق اليوم

الى تعديل مسـار تعليمها الاكاديمي واجتياز السـبق العلمي المتميز في التعليم ، وبذلك سـعى المجلس الوطني في العراق لتنمية معايير جودة التعليم لكليات المجموعة التربوية بواسـطة تبني معايير اعتماد عالمية معتمدة تكون بمثابة الركائز الأسـاسـية التي تسـتند عليها سياسة الجودة لمجموعة الكليات التربوية (الربيعي واخرون ، 2020 : 3).

ان العراق قد شـهد نموا كبيرا وملحوظا في زيادة اعداد الطلبة في التعليم العالي، ولاسـيما الطلبة في الكليات التربوية، ويمثل هؤلاء الطلبة اليوم النسـبة الأكبر مقارنة مع نسبة الطلبة في الكليات الأخرى وهذا ما يتعلق بالكم، اما من حيث النوع فانه يمكن القول بان كليات التربية في جامعاتنا تحظى بأقل اهتمام من وزارة التعليم العالي، اذ تتسـم بضـعف خططها الدراسـية، وقدم مقرراتها التي تعود لسـنوات سـابقة، وكما ان ابحاثها المختلفة تتصـف بالإعادة والتكرار ، ناهيك عن قلة الخبرة التدريسـية التي يمتلكها بعض أعضاء الهيئات التدريسية ، وعن قلة توافر الأدوات والأجهزة المختبرية فيها ، وهذا كله لا يؤدي الى تحقيق الأهداف من عملية تأهيل الطلبة بوصفهم سيكونون مدرسين اكفاء ذوي مهارة وخبرة عالية في المستقبل (سلمان واخرون ، 2018 : 1640).

ومن خلال خبرة الباحثة كمعلمة في التربية، فلقد لاحظت وجود ضـعف في جودة التدريس لدى بعض المعلمين، وهذا ما يؤكد مشكلة البحث التي تهدف الى التوصل اليها.

فضـلا عما كشـفت عنه الدراسـات السـابقة من ضـعف في تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي، ومنها دراسة (جميل، 2016)، ودراسة (العجرش، 2013).

ومن هنا جاء إحساس الباحثة لمشكلة بحثها، اذ تموضعت من خلال خبرتها بوصفها باحثة في تخصـص طرائق التدريس العامة بمشـكلة التأخر والتراجع العلمي الأكاديمي التي تعاني منها الجامعات ولا سـيما الكليات من المجموعات التربوية، فضـلا عما كشـفت عنه الدراسات السابقة من ضعف في تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي.

ووجدت الباحثة ضـعف جودة التعليم في المؤسـسـات الجامعية من ناحية أخرى، وهذا ما أكده السؤال المفتوح (ملحق / 1) الذي قامت الباحثة بإلقائه على عينة من أعضاء الهيئات التدريسـية بلغ عددهم (50) تدريسـيا، والذي نص على (ما مسـتوى تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي لجودة التعليم في كليات المجموعات التربوية؟) وقد حصـلت الباحثة على نسـبة (84%) من اجاباتهم والتي أكدوا بوجود ضـعف في مسـتوى التطبيق، بينما حصلت على نسبة (16%) من اجاباتهم والتي أكدوا فيها بارتفاع مستوى التطبيق.

فضـلا عن اطلاعها على معايير المجلس الوطني العراقي في كليات المجموعات التربوية، اذ راجعت الباحثة جهاز الاشـراف والتقويم العلمي قسـم الاعتماد الأكاديمي، ومن ثم وجهت سـؤالا مفتوحاً (ملحق / 2) الى مدير وأعضـاء قسـم الاعتماد الأكاديمي الوطني لكليات المجموعة التربوية، والذي نص على (هل هناك ترابط بين معايير المجلس الوطني لتحسـين جودة التعليم في كليات المجموعة التربوية العراقية والمعايير العالمية؟) ولقد كانت الإجابة انه الى الوقت الحالي يعملون على مراسـلة ذلك المجلس من اجل مراجعة المعايير العالمية، اذ وجدت الباحثة بان المعايير العالمية غير معتمدة لذلك حاولت الباحثة ان تقوم بتحليل معايير المجلس الوطني من اجل تطويرها، وكذلك تقديم مقترحات للوزارة، الامر الذي سـيسـاعد في ترصـين العملية التعليمية وجودة التعليم في المجلس الوطني وكذلك في قسم الاعتماد الأكاديمي.

ومما تقدم، يمكن تلخيص مشكلة البحث بالتساؤلين الآتيين:

- هل تتمتع الكليات في المجموعات التربوية بمسـتوى متقدم في تطبيق معايير الاعتماد العالمي لجودة التعليم الأكاديمي في مؤسساتها؟

-هل هنالك فروق في مسـتوى تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي بين معايير المجلس الوطني العراقي ومعايير الاعتماد الأكاديمي العالمي؟

ثانياً: اهمية البحث (The Impartment of the Research):

لقد سبقت المجتمعات الإسلامية المجتمعات الأخرى في تطبيق الجودة ، فقد ظهر مفهوم الجودة منذ ظهور التعاليم الإسلامية بكل مضامينها، وهو يمثل قيمة إسلامية عليا ، فلقد حث القرآن الكريم على تطبيق الجودة في كل الأعمال التي يفترض أن يقوم بها الإنسان المؤمن ، ويتضح ذلك من خلال قوله عز وجل: ﴿ لَّيْسَ الْبِرَّ أَن تُوَلُّواْ وُجُوهَكُمْ قِبَلَ الْمَشْرِقِ وَالْمَغْرِبِ وَلَـكِنَّ الْبِرَّ مَنْ آمَنَ بِاللّهِ وَالْيَوْمِ الآخِرِ وَالْمَلآئِكَةِ وَالْكِتَابِ وَالنَّبِيِّينَ وَآتَى الْمَالَ عَلَى حُبِّهِ ذَوِي الْقُرْبَى وَالْيَتَامَى وَالْمَسَاكِينَ وَابْنَ السَّبِيلِ وَالسَّآئِلِينَ وَفِي الرِّقَابِ وَأَقَامَ الصَّلاةَ وَآتَى الزَّكَاةَ وَالْمُوفُونَ بِعَهْدِهِمْ إِذَا عَاهَدُواْ وَالصَّابِرِينَ فِي الْبَأْسَاء والضَّرَّاء وَحِينَ الْبَأْسِ أُولَئِكَ الَّذِينَ صَدَقُوا وَأُولَئِكَ هُمُ الْمُتَّقُونَ﴾ (البقرة :177). كما وان الله تعالى أكد ضرورة اهتمام الإنسان باتباع الجودة والإحسان والإبداع في أمور حياته وهذا يتضح من خلال قوله تعالى: ﴿وَمَنْ أَحْسَنُ دِينًا مِّمَّنْ أَسْلَمَ وَجْهَهُ لِلَّهِ وَهُوَ مُحْسِنٌ﴾ (النساء: 125)، وقوله تعالى ايضا: ﴿لِّلَّذِينَ أَحْسَنُوا الْحُسْنَىٰ وَزِيَادَةٌ﴾ (يونس:). أي ان الجودة في العمل على قسمين، الأول: التوجه بالعمل لله، والثاني: استعمال أعلى درجات المهارة والإتقان فيه (زاير وصبري، 2012: 279).

ولقد أصبحت عملية تطوير معايير الجودة في التعليم الجامعي اليوم امرا ضروريا، لما تواجهه المجتمعات في الوقت الحاضر من التقدم العلمي والتكنولوجي المتسارع والذي وجب عليها الالتحاق به من اجل تحسين جودة أدائها الأكاديمي، اذ ان عملية تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في الجامعات، ولا سيما الجامعات العربية ذات أهمية كبيرة تكاد تكون مرتبطة بمختلف التحديات التي تواجهها المجتمعات المعاصرة، وفي ظل التنافس العالمي الذي يتفاقم يوما بعد يوم إزاء التطورات الحاصلة عبر تطبيق برامج الاعتماد الأكاديمي ، لذا كان لابد لمؤسسات التعليم العالي لأي مجتمع عربي حتى تتمكن من مواجهة تلك التحديات ، ان تقوم بعملية مراجعة جذرية وعميقة لأنظمتها السياسية

وقوانينها وتشـريعاتها وخططها ومناهجها التدريسـية ، فضـلا عن اعتماد منهجية علمية عالمية ، وذلك حتى تتمكن أولا من تحقيق الوفاء بالتزاماتها نحو أجيال المستقبل من جهة ، والوصول بمستوى أدائها بما يوازي معايير الاعتماد العالمي لجودة التعليم الاكاديمي من جهة ثانية (الشرعي ، 2009 : 2).

ولأهمية تطبيق الاعتماد الأكاديمي العالمي في مجتمعاتنا العربية، كان من أبرز التحديات التي ينبغي مراعاتها هو في كيفية اختيار برامج الجودة المتطابقة مع مسـتوى مؤسـساتنا الاكاديمية، اذ اكدت العديد من المؤتمرات التربوية التي أقيمت على مسـتوى الصـعيد العالمي والإقليمي والمحلي ضـرورة لفت نظر الباحثين والمختصـين والقائمين في مجال التعليم الأكاديمي كافة بجدية تطبيق معايير الاعتماد العالمي في مؤسـساتها، ولقد تم التأكيد على ذلك خلال انعقاد مؤتمر اليونسـكو عن التعليم العالي سـنة (1999) ، والذي أوصـى ضـرورة اتخاذ الدول العربية الإجراءات الكفيلة من حيث البحث عن الجودة النوعية والكمية التي تضـاهي معايير الجودة في الدول المتقدمة ، ولاسـيما بسـبب تفاقم الاعداد الهائلة من شـبابنا اليوم على مؤسـسـات التعليم العالي لنيل حقهم في التعليم (الهسي ، 2012 : 3).

ان التوصـل لنجاح العملية التربوية في التعليم العالي بمحتواها وأبعادها وما تحتويه من عناصـر وعوامل ناجعة مثل: المناهج، والكتب الدراسـية والوسـائل المعينة، وأعضـاء هيئات تدريسية ذوي خبرة، والمباني المجهزة، وعمادة متمكنة من وضـع خطط استراتيجية ذات جودة عالية، لها أهميتها وآثارها في العمل التربوي، اذ سـتظل مشـكوكاً فيها ان لم تهيء كل السـبل لأجل اعداد المدرسـين اكفاء معدين إعداداً جيداً، من النواحي العلمية والثقافية والمهنية والخلقية ، ونتيجة لذلك كان اعداد المعلمين من اهم الأمور التي اوصت بها اغلب الدول المتقدمة ، فالمدرس بحاجة لمواكبة كل ما هو جديد لان بيده سـيصـنع مخرجات مؤهلة وهم أجيال الغد (الدليمي والسامرائي ، 2011 : 53).

ويعد التعليم العالي ركنا أســاســيا لتقدم أي مجتمع، وذلك انطلاقا من كون التعليم الجامعي يوصـــف بانه منبر للعلم والثقافة والحضـــارة، ونتيجة لهذه الخصـــائص ولدوره الجوهري الـذي يؤديـه في تقـدم العـالم، كـان لزامـا على الجهـات ذات العلاقـة بـالتعليم الأكـاديمي الاخذ بعين الاعتبـار اتبـاع معـايير الأنظمـة العـالميـة للجودة، لأجل الارتقـاء بـالتعليم الجـامعي، وتهيئـة المنـاخ الملائم لتحقيق النجـاح في تطبيق معـايير الجودة وضـماناتها ، سـواء من حيث تطوير المقررات الدراسـية ، او طرائق التدريس ، او خبرات أعضاء الهيئة التدريسية ، او تحسين البنى التحتية .....الخ (القحطاني وحمادنة ، 2020 : 98).

لذا كان لابد من كليات التربية في الجامعات العراقية الاهتمام العميق أعداد الطالب المدرس عن طريق التركيز على تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي بصـــورة فاعلة يتم تقييمها على وفق عملية دؤوبة ومستمرة لضـمان جودة أدائها الأكاديمي وفاعليتها في بناء مدرسـين اكفاء، اذ بلا شـك ان الاهتمام بأعداد جملة من المدرسـين في كليات التربية تعد عملية تربوية مهمة تســاعد في ســير العملية التعلمية التعليمية بصــورة ناجعة لان عن طريقها ســـوف يتم معالجة جوانب الضـــعف وتعزيز جوانب القوة في التدريس (مهدي، 2013: 1).

وأشـارت (مجيد واخرون، 2008) الا انه بالرغم مما اكدت عليه الدعوات المسـتمرة في اثناء الحضـور للمؤتمرات الدولية، ولاسـيما المنظمة الدولية اليونسـكو وأيضـا المنظمة العربية للتربية والثقافة العامة، التي دعت الى أهمية اعداد مدرســـي كليات التربية في العراق لما يتماشى مع معايير الاعتماد الاكاديمي العالمي ، وذلك من اجل مواكبة التطور والانفجار العلمي ، لكنها مع الأسـف بقيت على حالها من دون أي تغيير او تطوير يذكر ؛ بل بالعكس قد أصـابها تراجع كبير الامر الذي أدى الى احداث مشـكلات وتحديات عن

طريق عدم ملاءمة مخرجاتها ومعطياتها التعليمية مع متطلبات خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية (مجيد واخرون ، 2008 : 44).

ويرى (العزاوي، 2005) بان تطوير معايير الجودة في مؤسسات التعليم العالي في العراق يضمن الحفاظ على مستوى الجودة المطلوب، الذي ينتج عنه من ثم تطوير جديد في أداء الجودة أطلق عليه بـ (مستوى ضمان الجودة) بعده كافة الإجراءات والمخططات والمنهجيات اللازمة لإعطاء الثقة بان العملية التعليمية الاكاديمية المؤداة من قبل إدارة الجامعات وأعضاء الهيئات التدريسية للطلبة سوف تستوفي في النهاية متطلبات معايير الجودة المعتمدة عالميا (العزاوي، 2005: 12).

لقد خطت اغلب الجامعات في المجتمعات العالمية لاسيما الدول المتقدمة منها خطوات متميزة في مجال تطبيق معايير الجودة والاعتماد في التعليم العالي، في الوقت الذي امست فيه الجامعات العربية بصورة عامة والعراقية منها بصورة خاصة بعيدة غاية البعد عن تطبيق وتنفيذ المعايير المطلوبة لتحقيق الجودة، ولاسيما المطلوب تطبيقها في كليات التربية في العراق وهذا ما حفز اغلب الباحثين والمختصين الى اعداد بعض الدراسات والبحوث للكشف عن اهم العوائق والصعوبات المسببة في تأخير إمكانية تطبيق معايير الجودة وفقا للمعايير المعتمدة عالميا ، لذا فقد حظيت كليات التربية مركز الصدارة في تلك الدراسات والبحوث والتي هي اليوم بأمس الحاجة لأجل ترقية طلابها بعد تخرجهم ليصبحوا من ثم كوادر تدريسية مبدعة وذات فائدة في تحقيق الجودة في مدارسهم (خيوكة ، 2017 : 162).

ولابد من القول هنا الى ان تطوير نظام التعليم الاكاديمي ينبغي ان ينطوي على تطوير وتحسين مدخلاته وعملياته ، ولاسيما تطوير الطالب (المدرس)، بصفته حجر الزاوية في التعليم ؛ والركيزة الأساسية في عمليتي التطوير والإصلاح، كما انه يعد الموجه الأساس للعملية التعليمية، اذ يقع على كاهله مسؤولية تحقيق الأهداف التعليمية في

المؤسسات التربوية في المدرسة، وينطلق تطوير أداء الطالب في كلية التربية من جانب أساسي مفاده ان تطوير التعليم الاكاديمي وفق معايير الجودة المتبعة في الاعتماد العالمي ينبغي ان يرتبط بأعداد التدريسين أولا ، وتحسين جودة اعدادهم في كليات التربية ، وما يمتلكه من كفايات تدريسية تمكنه من القيام بالمهمات التربوية التي ستلقى على عاتقه عندما يبدا بعمله التعليمي ثانيا ، لذا يجب ان تحرص كليات التربية على اعداد المدرس في جوانب متعددة (علمية ونفسية وتربوية ومهنية) فضلا عن اخضاعه الى برنامج للتربية العملية حتى يتمكن من تطبيق خبراته المكتسبة نظريا في الميدان المهني (شاوي والصيداوي ، 2017 : 309).

إن العمل على تشخيص وتحديد معايير الاعتماد الاكاديمي وفقا لجودة الاعتماد الأكاديمي العالمي في مجتمعنا العراقي يؤدي الى تحسين مكونات العملية التعليمية (الأستاذ ، الطالب ، المنهج) الجامعية من جهة ، وتنظيم وإدارة وتوجيه العلاقة بين مستوى الأداء التدريسي لأعضاء الهيئات التدريسية والأداء الاكاديمي للطلبة من جهة أخرى ، ومن ثم ستؤدي هذه النتائج في النهاية إلى تطوير أداء العملية التعليمية من حيث مكوناتها ومحتوياتها ومخرجاتها التعليمية والتي يعد أعضاء الهيئة التدريسية قصب السبق فيها ، إذ انهم يتحملون في اثناء التدريس أعباء ومسؤوليات كبيرة من اجل تحقيق الجودة ، لذلك فهم الوحيدين الذين يمتلكون المفاتيح الناجعة او الفاشلة في تحقيق الجودة الاكاديمية وفقاً لثقافتهم ودافعيتهم وامكانياتهم واستعدادهم وخبراتهم وإيمانهم بما يقومون به ، لذا فقد أكدت دراسات عدة على مشكلة ضعف دور بعض اعضاء الهيئات التدريسية في اعداد الطالب الجامعي المبدع ، كونهم يعدون عناصر مستهدفة في نظام الجودة ، اذ يقع على عاتقهم مسؤولية تحقيق العديد من المعايير الخاصة بجودة التعليم ، لأنهم يمثلون أهم المدخلات بحكم أدوارهم ومن ثم يتوقف مستوى جودتهم على جودة المخرجات (الحمداني وسليم ، 2017 : 111).

لذا ترى الباحثة بان ما يحدث اليوم حول اعداد المدرس في كليات التربية ليس بالأمر الهين، فالطالب المدرس العراقي أصبحت غايته الرئيسة كيفية التخرج ليحصل على وظيفة تساعده على عناء الحياة، من دون التفكير بكيفية تنمية مهاراته المهنية والعلمية، وما يزيد الطين بلة ضعف خبرة بعض أعضاء الهيئة التدريسية سواء من ناحية عملية إيصال المادة والتعامل مع الطلبة، او من ناحية قلة المعلومات والخبرة العلمية للمادة، فضلا عن ضعف التخطيط من قبل بعض عمادات الكليات. وهذا ما دفع اهتمام الباحثة بالموضوع الحالي، اذ انها ترمي عن طريق البحث الى دعوة كليات التربية العراقية للاستفادة من بعض معايير الاعتماد الأكاديمي العالمي لتطوير وتحسين جودتها الادائية بحيث يعكس في النهاية نتاج ثلة من المدرسين الاكفاء من حيث الخبرة والمهارة.

لقد افادت اغلب الدول من بعض النظريات التي نادت بضرورة تطبيق المعايير الاكاديمية العالمية التي ظهرت خلال فترات متعاقبة، ومن تلك النظريات نظرية بالدريج موضع التطبيق (Baldrige theory into practice) التي أسسها العالم والمنظر الأمريكي (Malcolm Baldrige , 1987) اذ أكد العالم مالكوم بالدريج عن طريق نظريته وجوب تطبيق المعايير العالمية للجودة ضمن التعليم العالي، والتي حددها بالعناصر الاتية (عملية التخطيط الاستراتيجي، التخطيط المالي لميزانية الجامعة، الأداء الوظيفي للعاملين، توافر الخدمات المعلوماتية للموظفين والطلبة بصورة عامة ، وجود الجانب التكنولوجي للاتصال الجامعي) ، ولقد أشار الى ان تطبيق هذه العناصر يساعد في تطوير وتحسين الجودة في أداء الموظفين وللطلبة مما ينتج عنه فاعلية سير العملية التعليمية (Arif & Smiley, 2014 : 327).

بينما أكدت نظرية جوران في إدارة الجودة (Juran's theory of quality management) التي أسسها العالم والمهندس الروماني الأمريكي جوزيف جوران (Joseph M. Juran 1988) على ضرورة الاهتمام برغبات الطلبة التربوية أولا، ومن

ثم السعي لتحقيقها، وهو يضع مسؤولية تطوير وتحسين أداء مؤسسات التعليم العالي على عاتق الإدارات العليا فيما يتعلق بتطبيق خصائص الجودة، والتي رأى بانها يجب ان ترتفع على وفق شروط معايير الاعتماد الأكاديمي لغرض تحسين مخرجاتها الإنتاجية.
(Debbie Phillips, 2004: 37).

اما نظرية دمينغ في إدارة الجودة (Deming's theory of quality management) التي أسسها العالم والمهندس الرياضي الدكتور ادوارد دمينغ (Edwards Deming , 1993)، فقد أشار الى ضرورة تطبيق الجامعات أربعة معايير للجودة والتي أكد عن طريق تطبيقها بمدى أهميتها عند ممارسة الجامعات لمسؤولياتها من خلال التطوير المستمر للعملية التعليمية بالاعتماد على الأساليب العلمية للاتصال والعلاقات بين أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة، وبينهم وبين الإدارة العليا والتي تلعب دورا بارزا في نجاح الجودة (Cloke & Goldsmith, 2002 : 56).

لقد كانت لهذه النظريات دور كبير في ظهور معايير اعتماد عالمية، ومنها معايير (انكيت، 2008)، ومعايير (CHEA,2000)، ومعايير (الايزو، 2004)، ومعايير (NAEP,2013)، وغيرها من المعايير العالمية (العاني واخرون، 2018: 284).

ومن خلال اطلاع الباحثة على الدراسات التي تناولت متغيرات بحثها، وجدت قلة البحوث التي القت انتباهها حولها ولاسيما في الاعتماد الأكاديمي في كليات المجموعة التربوية، فضلا ان تلك الدراسات لم تتناول مقارنة أداء جودتها التعليمية مع معايير الاعتماد الأكاديمي العالمي.

فلقد اشارت دراسة (الهسي، 2012) التي هدفت الى التعرف على واقع اعداد المدرس في كليات التربية بجامعات قطاع غزة في ضوء معايير الجودة، الى وجود ضعف واضح في تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي العالمي في مؤسساتها (الهسي، 2012).

وأضافت دراسة (الشرعي، 2009) التي هدفت الى التعرف على تقويم برامج اعداد المدرس بكليات التربية بجامعة السلطان قابوس وفق متطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي، الى ارتفاع تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي العالمي ضـــمن مؤســـســـاتها التعليمية (الشرعي، 2009: 1 – 50).

بينما كشفت دراسة (سلمان واخرون، 2018) التي هدفت الى التعرف على تقويم جودة برامج كلية التربية الأساسية في ضوء معايير انكيت، الى ضعف تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي العالمي لدى طلبتها (سلمان واخرون، 2018: 1640 –1655).

وأيضا اشارت دراسة (العاني واخرون، 2018) التي هدفت الى التعرف على درجة تحقق معايير الاعتماد الدولية كيب (CAEP) في برنامج اعداد المدرس بجامعة السلطان قابوس، بانه لا تزال هنالك فجوة في تحقيق بعض مؤشـــرات هذا المعيار ولاســـيما تلك المتعلقة ببعض المهارات والخبرات المرتبطة بالطالب (العاني واخرون، 2018: 283 – 300).

ونتيجة لقلة الدراسات التي تناولت مقارنة معايير اعتماد المجلس الوطني في الدول العربية مع معايير الاعتماد الأكاديمي العالمي، وجدت الباحثة أهمية إلقاء الضـــوء على هذين المتغيرين (معايير اعتماد المجلس الوطني لتحســـين جودة التعليم العالي، ومعايير الاعتماد الأكاديمي العالمي)، لفهم الفروق التي تميز بينهما.

من هنا يمكن تقسيم الاهمية لهذا البحث إلى الاتي:

1- الأهمية النظرية:

يعد متغيري البحث (معايير اعتماد المجلس الوطني لتحســـين جودة التعليم العالي، ومعايير الاعتماد الأكاديمي العالمي) من الموضوعات ذات الأهمية التي تتطلب دراستهما في البيئة العراقية، ولاســيما لدى كليات المجموعة التربوية. كما أن دراســة تلك المتغيرات سوف تزيد من المعرفة العلمية حول الخصائص التربوية والادائية.

2 – الاهمية التطبيقية:

يمكن أن يســـهم البحث الحالي في تقديم مؤشـــرات جديدة على مســـتوى المجتمع العربي والعالمي، التي يعتقد بانها قد تقدم أهمية كبيرة للباحثين والمختصـــين للإفادة من متغيرات البحث الحالي في دراســات لاحقة، كما ســتفتح نتائج البحث الحالي نهجاً جديداً للباحثين في إمكانية إجراء مقارنات جديدة في بحوثهم من خلال ما يمكن ان يصـــل اليه هذا البحث من نتائج حول معايير الجودة في التعليم العالي.

ثالثاً: أهداف البحث (The Aims of the Research):

يرمي البحث الحالي التعرف على:

1–دلالـة مقـارنـة تحليـل المعـايير المعتمـدة من قبـل المجلس الوطني العراقي، وكـذلـك المعايير المعتمدة من قبل الاعتماد الأكاديمي العالمي كيب (CAEP) لتحســـين جودة التعليم في كليات المجموعة التربوية.

2–دلالـة الفروق في مـدى تطبيق معـايير اعتمـاد المجلس الوطني العراقي، ومعـايير الاعتماد الأكاديمي العالمي كيب (CAEP) لتحســـين جودة التعليم في كليات المجموعة التربوية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية.

3– دلالـة الفروق في مـدى تطبيق معـايير اعتمـاد المجلس الوطني العراقي، ومعـايير الاعتماد الأكاديمي العالمي كيب (CAEP) لتحســـين جودة التعليم في كليات المجموعة التربوية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية تبعا للمتغيرات:

ا–النوع (ذكور – اناث).

ب–التخصص (العلمي –الإنساني).

ج–اللقب العلمي (مدرس مساعد، مدرس، أستاذ مساعد، أستاذ).

د–الجامعة (بغداد، المستنصرية، العراقية، ديالى، بابل، سامراء، تكريت، ميسان، البصرة).

4-عرض مجموعة من المقترحات لتطوير معايير اعتماد المجلس الوطني العراقي لتحسين جودة التعليم في كليات المجموعة التربوية.

رابعاً: حدود البحث (The Limits of the Research) :

ويتحدد البحث بالحدود الآتية:

1-الحدود الموضوعية: المتمثلة بدراسة تطبيق معايير اعتماد المجلس الوطني العراقي لتحسين جودة التعليم في كليات المجموعة التربوية ومعايير الاعتماد الأكاديمي العالمي كيب (CAEP).

2-الحدود البشرية: أعضاء الهيئة التدريسية، الطلبة في كليات المجموعة التربوية.

3-الحدود المكانية: الجامعات العراقية (بغداد، المستنصرية، العراقية، ديالى، بابل، سامراء، تكريت، ميسان، البصرة).

4-الحدود الزمنية: العام الدراسي (2020-2021).

خامساً: تحديد المُصطلحات (The Definition of the Terms):

1-دراسة مقارنة (A comparative study) عرفها كل من-

ا-(الزكي، 2004):

"وهو مفهوم مركب من مصطلحين هما: المنهج والمقارنة: فالمنهج يعني الطريق أو الأسلوب أما المقارنة فتعني تلك العملية التي يتم من خلالها إبراز أو تحديد أوجه الاختلاف وأوجه التشابه بين شيئين متماثلين أو أكثر. وهذا يعني بدوره استحالة عقد مقارنة بين شيئين متناقضين تماما" (الزكي، 2004: 153).

ب-(الطائي، 2019):

"وهو ذلك المنهج الذي يعتمد على المقارنة في دراسة الظاهرة، إذ يبرز أوجه الشبه والاختلاف بين ظاهرتين أو أكثر، ويعتمد الباحث من خلال ذلك على مجموعة من

الخطوات من أجل الوصـول إلى الحقيقة العلمية المتعلقة بالظاهرة المدروسـة. وتسـتعين العلوم المختلفة بالمنهج المقارن في الكثير من الدراسـات، وذلك من خلال مقارنة ظاهرة معينة بظاهرة أخرى في نفس المكان أو الزمان" (الطائي، 2019: 11).

التعريف الاجرائي للدراسة المقارنة: (وهي الدرجة التي تميز بين اداتي البحث الحالي من حيث الفروق في الدرجة الكلية، والنوع، والتخصص، واللقب العلمي، ونوع الجامعة).

2-معايير اعتماد المجلس الوطني لكليات المجموعة التربوية في العراق

(Accreditation standards for the Iraqi National Council to improve the quality of education):

وعرفه كل من: -

ا- (جهاز الاشراف والتقويم العلمي، 2019):

"هو ذلك المجلس الذي يتمتع بشخصية معنوية مستقلة واستقلال اداري ومالي واهلية قانونية يعمل وفق قوانين وتعليمات وضـوابط وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ويخضـع الى اشراف جهاز الاشراف والتقويم العلمي فيها" (جهاز الاشراف والتقويم العلمي، 2019: 4).

ب- (جهاز الاشراف والتقويم العلمي، 2020):

"بانها تلك الوسـائل التي يتم من خلالها التأكد من ان المعايير الاكاديمية المسـتمدة من رسـالة المؤسـسـة التعليمية الجامعية قد تم تحقيقها بما يتوافق مع المعايير المناظرة لها سواء محليا او عالميا" (جهاز الاشراف والتقويم العلمي، 2020: 2).

ج-التعريف النظري: - انه ذلك المجلس الذي يعمل على ارتقاء مسـتوى الأداء لكليات المجموعة التربوية في العراق من خلال تحديث وتطوير معلومات العاملين بها من اجل مسايرة التطورات العالمية المتسارعة في مجال التخصصات، وتعزيز التميز وريادة التربوية ذات الجودة العالية عن طريق تحسـين اعداد التربويين المهنيين. يتمتع المجلس الوطني

باســـتقلالية ادارية ومالية واهلية قانونية وفق ضـــوابط وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ويخضع الى جهاز الاشراف والتقويم العلمي فيها.

د-التعريف الاجرائي: - انه الدرجة الكلية التي ســـتحصـــل عليها معايير اعتماد المجلس الوطني العراقي لتحســـين جودة التعليم على الاســـتبانة المعدة من قبل الباحثة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية.

3-جودة التعليم (quality of education): وعرفه كل من: -

ا- بالدريج (Baldrige , 1987):

\هي فلسفة مصممة لجعل أي مؤسسة تعليمية أكثر سرعة ومرونة في انشاء نظام هيكلي تعليمي متين، توجه من خلاله الجهود لكســـب رضـــا المدرســـين والطلبة والإدارة المؤسسية للمشاركة ضمن العملية الاجتماعية – التربوية والتي تشمل عمليتي التخطيط والتنفيذ (الطائي، 2008: 93).

ب-جوران (Juran , 1988):

وتعني أن مخرجات التعليم ينبغي ان تلبي احتياجات العاملين في المؤسسة والطلبة مما يؤدي إلى إرضاء الطلبة، والجودة تعني أيضًا جميع الأنشطة التي يشارك فيها النشاط الاقتصادي، لضمان أن المخرجات يلبي احتياجات العملاء.

(Debbie Phillips, 2004: 33).

ج-دمينغ (Deming , 1993):

هي مجموعة من الأنشطة المنهجية التي تقوم بها المؤسسة التعليمية بأكملها لتحقيق أهداف الشركة بفعالية وكفاءة وذلك لتحقيق المخرجات وتوافر الخدمات بمستوى يرضي العاملين من حيث التكلفة المادية والمعنوية (Cloke & Goldsmith, 2002: 51).

د-التعريف النظري لجودة التعليم:

انها تلك الاجراءات التي ترمي إلى الارتقاء بالعملية التعليمية التعلمية، من اجل تحقيق نقلة نوعية وكيفية بوساطة تطبيق حزمة من الإجراءات والأنظمة التعليمية وتوثيق للبرامج التعليمية المُختلفة، عن طريق رفع المستويات المُختلفة لدى الطلبة، سواء كانت هذه المستويات على الصعيد (الجسمي، النفسي، الاجتماعي والعقلي) مما يؤدي إلى تطوير المستويات التعليمية للطلبة، وتحسين قدرتهم على القيام بالعمليات التعليمية المختلفة، لمساعدتهم في تنمية قدراتهم المهنية في المستقبل.

4-معايير الاعتماد الأكاديمي العالمي، عرفه كل من-

ا- كريستوفر (Christopher , 2013):

"أنها برامج متطورة على وفق جودة عالية، هدفها إعداد المدرس في مرحلة ما بعد البكالوريا أو مستويات الدراسات العليا التي تؤدي إلى الترخيص أو الشهادة أو المصادقة. للطلبة الذين أكملوا بالفعل برنامج الإعداد الأولي، والمسؤولين المرخصين حاليًا، وغيرهم من المتخصصين المعتمدين للعمل في احدى المدارس للمراحل الابتدائية او المتوسطة او الإعدادية"(Christopher ,2013: 4) .

ب- كريستوفر (Christopher , 2017):

"وهي وكالة غير ربحية وغير حكومية تعتمد على تقديم خدمات تربوية لأعداد المعلمين تم انشائها عام (2010) لتقديم اقتراحات تربوية من اجل توحيد المجلس الوطني لاعتماد تعليم المعلمين (NCATE) ومجلس اعتماد تعليم المعلمين (TEAC) من قبل مجالس إدارة المنظمتين، وانتهى تطبيقها عام (2013)". (Christopher, 2017: 6)

ج-التعريف النظري لمعايير الاعتماد الأكاديمي العالمية:

وتتبنى الباحثة تعريف (كريستوف، 2013) بعده تعريفا نظريا في البحث الحالي.

د-التعريف الاجرائي لمعايير الاعتماد الأكاديمي العالمية:

انه الدرجة الكلية التي ستحصل عليها معايير الاعتماد الأكاديمي العالمي لتحسين جودة التعليم على الاستبانة المعدة من قبل الباحثة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية.

5-كليات المجموعات التربوية (Faculties of educational groups): عرفها كل من –

ا-(الربيعي واخرون، 2020):

"هي مؤسسات تربوية تابعة الى وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، تقبل الطلبة الذين تخرجوا من الدراسة الإعدادية بفرعيها (العلمي –الادبي) بنجاح، ومعدلاتهم تؤهلهم للقبول في هذه الكلية للتخرج بمهنة التعليم بعد أربع سنوات في اختصاصات متعددة" (الربيعي واخرون، 2020: 10).

ب-(الاسدي، 2009):

" مؤسسة تربوية تابعة الى وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في العراق، تقبل الطلبة الذين تخرجوا من الدراسة الإعدادية بفرعيها العلمي والأدبي وبمعدلات معينة تؤهلهم للقبول فيها والتخرج منها بعد إكمال أربع سنوات من الدراسة في اختصاصات متنوعة للعمل بمهنة التدريس" (الاسدي، 2009: 5).

التعريف الاجرائي لكليات المجموعة التربوية العراقية: (وهي مجموعة من الكليات ذات التخصصات العلمية والإنسانية والتي تهدف الى اعداد كوادر تعليمية مدربة مؤهلة لممارسة خبرة تعليم الأجيال اللاحقة).

6-التطوير_(Evolutionary)

وعرفه كل من: -

أ-روز (Rose , 2000):

" منهج في العلوم الإنسانية والطبيعية يعنى بدراسة السمات النفسية كالذاكرة، والإدراك، واللغة من منطلق تطوري حديث. ويسعى إلى التعرف على السمات النفسية التي تطورت للتكيف مع العالم المحيط، أي النتاج الفعال للانتخاب الطبيعي والانتخاب الجنسي"

(Rose, 2000: 22).

ب-نيكولز (Nichols , 2000):

" أحد فروع علم النفس والذي يختص بدراسة أثر بعد الزمن على الظاهرة السلوكية منذ بدء الحياة بتكوين الجنين وحتى نهايتها. وهو يهتم بفترة النمو الأولى في حياة الإنسان، أي في مرحلة الطفولة، لأنها الفترة التي يحدث فيها أكبر قدر من التغيرات في فترة زمنية قصيرة. ومن ثم يأخذ اهتمامه لمرحلة المراهقة والشباب والكهولة فالشيخوخة وإلى نهاية العمر" (Nichols , 2000: 650).

التعريف الاجرائي: وهو ذلك الاجراء المستقبلي الذي سوف يتم الشروع فيه بعد تقديم عدد من المقترحات لأجل تنمية معايير الاعتماد الأكاديمي العالمي وتوظيفها لتحسين جودة التعليم في كليات المجموعة التربوية العراقية.

6-المقترحات (Suggestions): عرفها كل من-

ا-(Aminifard et al , 2014):

" كل فكرة جديدة هدفها تطوير نوع من الابداع والابتكار في قضية او حدث او عمل ما، بحيث ينتج عنه فائدة او اثار إيجابية ملحوظة

(Aminifard et al, 2014: 199)

ب-(Al-aadeli, 2014):

"هي تلك النتائج المنطقية التي تصـــدر بعد ظهور اســـتنتاجات معينة، وقد تكون هذه المقترحات عبارات توضيحية او نصائح يمكن الإفادة منها مستقبلا".

(Al-aadeli, 2014: 15).

التعريف الاجرائي للمقترحات: بانه (المسوغات التي تفسر التحليل المبني من قبل الباحثة، أو الأسـئلة المطروحة منها، كما يتضـمن هذا المقترح المعلومات عن الخطوات، والطرائق الخاصة بجمع البيانات، وتحليلها، وتوضيح المشكلة البحثية بدقة).

الفصل الثاني

خلفِية نظرية ودراسات سابقة

أولا–الخلفية النظرية للبحث

1–دراسة مقارنة

ا–نبذة تاريخية عن اكتشاف الدراسة المقارنة

ب–مفهوم الدراسة المقارنة

ج–توظيف الدراسة المقارنة في مجال التعليم الجامعي

2–معايير الجودة

ا–مفهوم معايير الجودة في التعليم العالي

ب–خصائص معايير الجودة

ج–أهمية معايير الجودة

3–الاعتماد الأكاديمي

ا–مفهوم الاعتماد الأكاديمي

ب–أنواع الاعتماد الأكاديمي

ج–تصنيف الاعتماد الأكاديمي

د–اهداف الاعتماد الأكاديمي

هـ–وظائف الاعتماد الأكاديمي

و–معوقات تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي

4–إدارة الجودة

ا–تطور مفهوم إدارة الجودة

ب– مفهوم الجودة في التعليم العالي

ج–معوقات تطبيق إدارة الجودة في التعليم العالي

د–نظريات معايير الجودة في مؤسسات التعليم العالي

ثانيا–دراسات سابقة

1–عرض الدراسات السابقة

2–مناقشة ألـدراسات السابقة

المحور الأول–الخلفية النظرية (Theoretical Background)

تعد الخلفية النظرية للبحث بمثابة المكون الرئيس لمحتوياته، إذ يعد العمود الفقري الذي يرتكز عليه البحث، ومن دونه لن يتحقق هناك بحث علمي بالأساس، لأنه سيصبح عبارة عن بحث عادي أو مطول خالٍ من أي لمحات أو أطر علمية بحثية.

إذن فالخلفية النظرية يقصد بها جملة من الصفحات النظرية التي يتم تدوينها في منهج البحث العلمي أو الرسالة العلمية بشكل دقيق، ويشمل ذلك في أهمية البحث وأهدافه، والمناهج العلمية المختلفة المستخدمة في الدراسة، والمصطلحات المتعلقة بها، والفرضيات التي ذكرها الباحث (إبراهيم، 2000، 34).

1–دراسة مقارنة (A comparative study):

أ–نبذة تاريخية عن اكتشاف الدراسة المقارنة

في واقع الأمر إن موضوع الدراسة المقارنة قديم قدم التاريخ، وبدايات البحث فيها غامضة ومن الصعب تحديدها بدقة، ولكن البحث الدقيق المستمر يمدنا بمعلومات تدل على أن تاريخها أقدم مما نظن وأنه قد يعود إلى تفضيل الافراد والجماعات لعادات معينة دون الأخرى. الا ان عدها كميدان بحثي في مجال البحوث التربوية حديث العهد، وربما يعود ذلك إلى القرن التاسع عشر؛ وحتى بعد نشأتها كميدان معرفى جديد لم تتضح ملامحها بشكل كامل إلا فى القرن العشرين؛ مع اتباع طرائق البحث العلمي في التعامل مع قضايا المعالجات التربوية (الموسوي، 2004: 33).

لقد مرت الدراسة المقارنة بجملة من المراحل التاريخية المتصلة ببعضها البعض، والتي أسهمت فى تشكلها، وتطورها كميدان معرفى، وقد اتفقت معظم الأدبيات على أربع مراحل تاريخية وثيقة الصلة ببعضها، وهي:

أولا-مرحلة الوصف او العرض الوصفي:

تمتد هذه المرحلة من العصـــور القديمة حتى نهاية القرن الثامن عشـــر وهي تعد المنطلقات الأولى للتربية المقارنة، وتظهر بوضـــوح في كتابات القدماء من أدباء ورجال دين وفلاســـفة وعلماء أمثال ابن خلدون والغزالي وارســـطو وافلاطون، وغالبا ما تعد الكتابات التربوية المقارنة هذه المرحلة عملية وصف عام أو وصف دقيق مفصل لما رأوه من فروق في التربية والتعليم في بلادهم والبلدان الأخرى (العاجز، 2007: 27).

ثانيا-مرحلة القرن التاسع عشر:

تعد هذه المرحلة بداية التاريخ العلمي للتربية المقارنة، ويعود تاريخها إلى العقد الأخير من القرن التاسع عشر عند نشر مارك أنطوان جوليان الباريسي كتابه المعروف "خطة وأفكار أولية عن عمل في التربية المقارنة" الخطوة العلمية الأولى لدراســـة التربية المقارنة، فقد حدد أهدافها وطرائقها، وأكد على ضرورة الاهتمام بالدراسة التحليلية للتربية في الدول المختلفة بهدف تطوير نظم التعليم بها، ومن هنا بدأ اهتمام جوليان بإصـــلاح نظام التعليم في فرنســـا، ورای أنه من الضـــروري أن تعتمد التربية المقارنة على أدوات البحث العلمي (مرسي ، 1999 : 34).

ثالثا-مرحلة النصف الأول من القرن العشرين:

وقد شـــهدت هذه المدة نشـــاطا كبيرا منها ظهور دائرة المعارف التربوية، وقد كانت الســـمة المميزة للدراســـات التربوية المقارنة في هذه المرحلة هي الاهتمام بشـــرح أوجه التشـــابه والاختلاف بين النظم التعليمية المختلفة والقوى والعوامل التي تقف وراءها، فهي مرحلة تحليلية تفسيرية للعوامل الثقافية من تاريخية واجتماعية واقتصادية وسياسية ودينية عن طريق تتبعها وملاحظتها، لذلك اتسمت هذه المرحلة بالاهتمام المتزايد بتفسير النظم التعليمية في ضـــوء القوى والعوامل دون إغفال دور العوامل الأخرى (عميرش، 2019: 22).

رابعا-مرحلة القرن الحالي:

وتدعى أيضـا بالمرحلة العلمية والتي تميزت باسـتخدام مفاهيم، وطرائق البحث في العلوم الاجتماعية والتربوية فى تفسير النظم التعليمية وتحليلها.

ويمكن القول إنه مع بداية المرحلة الرابعة، واسـتخدام مفاهيم العلوم الاجتماعية وطرائق معالجتها في دراسـة التربية في النصـف الثانى من القرن الحادي والعشـرين، قد أثر بشكل نفعي على الميدان بالإيجاب؛ اذ تحول الاهتمام فى الدراسات التربوية المقارنة من وصـف نظم التعليم وتحليل مسـبباتها ونتائجها السـابقة، والعوامل التى أسـهمت فى تشـكيلها فحسـب إلى الاهتمام بفهم ديناميات النظام التعليمى، وعلاقاته المتشـابكة مع النظم الفرعية للمجتمع الموجودة فيه، وبعبارة أخرى يمكن القول أن الدراسـات التربوية المقارنة بدأت بالتحول لمجالات أوسع لدراسة قضايا تربوية مستقبلية (علبي ، 2006 : 133).

ومنذ ذلك الوقت، وحتى وقتنا الراهن مرت التربية المقارنة بجملة من النتائج الفارقة التى أسـهمت فى تشـكيل معالم الميدان الأمر الذي بدا واضـحًا في جملة القضـايا التي يعنى بها، والأساليب المنهجية التى يتبعها لأجل هذا الأمر الذي يمكن بواسطته استنباط كيف تشـكلت علاقاته بالميادين الحليفة ومنها: المناهج وطرائق التدريس (مرسـي، 1999: 39).

لقد جلب القرن الحادي والعشـرون منظورات جديدة أكدت تناول ميدان التعليم المقارن للظواهر التعليمية بشـكل مغاير، واسـتخدام طرائق ومقاربات منهجية جديدة ومختلفة، وكان التحول الأكثر أهمية فى مجال التعليم المقارن هو الانتقال إلى التحليل متعدد المسـتويات؛ مما فتح الطريق أمام رؤية مختلفة لمجال التعليم المقارن وتفاعلاته مع الميادين الأخرى، وإمكانية اسـتخدام الطرائق والمقاربات المقارنة لتحليل الظواهر

التربوية في جميع المؤسسات التعليمية، ولا سيما في المؤسسات الجامعية (الموسوي، 2004: 35).

ب-مفهوم الدراسة المقارنة

تعد الدراسة المقارنة نهج أساسي وعضوي للفكر البشري، فالمقارنة بوصفها عملية ذهنية متضمنة في جميع جوانب حياة الكائن البشري، إلى حد أن الكثيرين يجدون صعوبة في إدراك ما يميز العلوم المرتبطة بالمقارنة عن غيرها، ومن ثم إقامة ارتباطات ذهنية فيما بينها بالنسبة للفكر العلمي، إذ هي أساس تكون المفاهيم والأفكار ولذلك يقول المثل الصيني "ما من شيء مجهول يعصى على معرفتنا إذا قارناه بشيء آخر". كما تستخدم الدراسة المقارنة في المنهج العلمي في شكل متطور (عبود واخرون ، 2000 : 23).

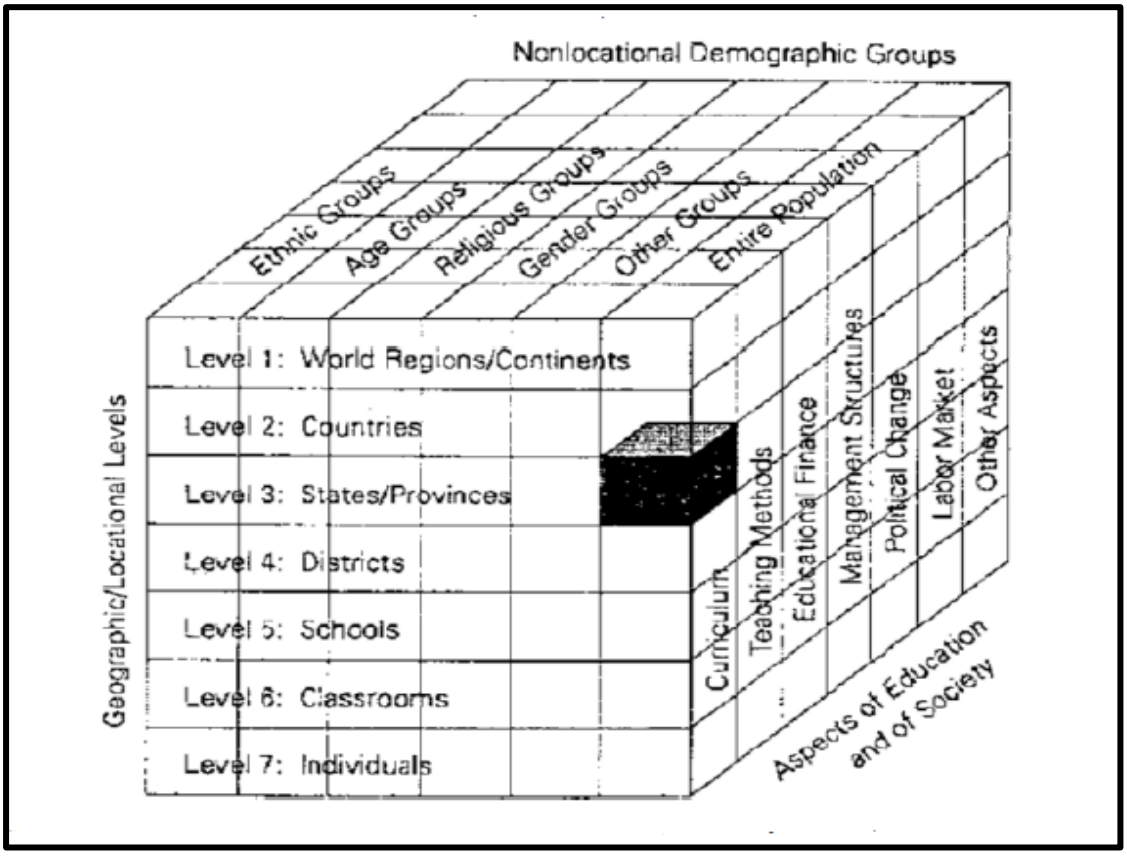
والدراسة المقارنة مثلها كغيرها من المصطلحات لا يوجد لحد الآن اتفاق عام بين العاملين بالتربية المقارنة على تعريفها أو تحديد معناها تحديدا شاملا وحاسما، إذ لا تزال هنالك اراء تتناول مفهوم هذه المادة من زوايا مختلفة تبعا لاختلاف الهدف الذي يسعون إلى تحقيقه من وراء دراستها، فمفهوم الدراسة المقارنة في مدة زمنية معينة إنما يتوقف على السبب الذي من أجله نقبل على دراسة نظامين او معيارين تربويين أو أكثر بصورة متزامنة لمعرفة الأفضلية من بينهما (عبد النبي واخرون، 2004: 42).

ويرى (ميكرجي ،1985) بان الدراسة المقارنة في مجال البحوث التربوية هو علم يبحث في اهداف ومناهج وطرائق التعليم ومشكلات النظام التربوي انطلاقا من معطيات فلسفية وايديولوجية معينة في بلد ما آو مجموعة من البلدان لها خواص مشتركة ومحاولة نقل هذا النظام آو بعضه وتطبيقه في بلد اخر مع الاخذ بالحسبان الخاصية السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية لهذا البلد آو ذاك (ميكرجي، 1985: 64).

ويضيف (منير، 1993) بان الدراسة المقارنة تعتمد من خلال عملية بحثها التربوي على معطيات ومقومات اساسية تنطلق منها والبحث هنا ليس مجرد بحث وصفي بل بحث تحليلي يقوم على العوامل الفلسفية والايديولوجية لان البحث لا يشمل مجال واحد آو بلد واحد بل قد يشمل قارة كاملة، لذا تهدف الدراسة المقارنة الى التحقق من مجموعة خصائص نظام تربوي ما امام نظام تربوي اخر مع مراعاة النظام السياسي الاقتصادي الاجتماعي والثقافي في كلا البلدين (منير، 1993: 75).

ويشير (رضا، 1993) بان الدراسة المقارنة هى فرع من فروع علم التربية، الذي يقارن بين الأنظمة التعليمية في بلدان مختلفة، ودراسة مشاكلها وتحليل اسبابها، وبيان الفروق بين النظم التعليمية وعواملها، ودراسة الحلول التي تعتمدها البلدان المختلفة، مع وضع المعالجات التي تحتاج الى بحث وفهم للعوامل الثقافية التي تقف وراء نجاح او فشل النظم التعليمية (رضا، 1993: 19).

وقد عرض (Thomas and Bray ,1995 : p.476) تصنيفًا يطرح مجموعة من أبعاد المقارنة ومستوياتها؛ اذ اقترحا مكعبًا ثلاثى الأبعاد للتفكير فى موقع أو موقف أى دراسة تعليمية مقارنة، ويضم الجانب الأمامي للمكعب سبعة مستويات جغرافية للمقارنة هى: مناطق/ قارات العالم، الدول، الولايات/المقاطعات، المناطق، المدارس، الفصول الدراسية ، والافراد، ويشمل البعد الثانى: المجموعات السكانية، والديموغرافية المحتملة مثل: العرق، والعمر، والدين، والجنس؛ أما البعد الثالث: فيضم جوانب التعليم، والمجتمع؛ مثل: المناهج، طرائق التدريس، التمويل، الهياكل الإدارية، التغير السياسى والاقتصادي، ويوضح الشكل (1) مكعب محددات دراسة المقارنة على وفق المستويات السبعة التي حددها كل من (Thomas and Bray ,1995) عند اجراء منهج الدراسة المقارنة.



شكل (1)

المستويات السبعة للمتغيرات الجغرافية التي حددها كل من

(Thomas and Bray ,1995) عند اجراء الدراسة المقارنة

كما ويشير (بن مشري، 2018) بان الدراسة المقارنة تعد منهج عقلي يركز على مسالتي التشابه والاختلاف بين النصوص والأنظمة التربوية والاجتماعية من اجل استخلاص نظرية او قاعدة أفضل لتحكم مسالة من مسائل التي تنظمها طريقة تدريس

معينة او منهج دراسي معين، وبذلك نستنتج بان المقارنة المنهجية تعبر بحق عن مفهوم المنهج المقارن الكامل، على خلاف بقية المناهج الأخرى التي لا تحقق الا نتائج جزئية تمهيدية في اغلبها لاستعمال المقارنة المنهجية (بن مشري، 2018: 47).

ج-توظيف الدراسة المقارنة في ميدان التعليم الجامعي

يعد توظيف الدراسات المقارنة في مجال البحث العلمي المتعلقة بمؤسسات التعليم العالي من حيث مناهجها وطرائق تدريسها من المجالات البحثية التي توضح أوجه الاختلاف، والتشابه، والتعرف الى الإيجابيات والسلبيات بين المناهج المقررة، وأسس بنائها؛ للتوصل إلى الهدف من الدراسة المقارنة، والتي تتمثل غايتها في تطوير مناهج التعليم وتعديلها بما يتماشى مع الظروف المحلية (النحاس، 2016: 31).

كما تعد دراسة المقارنة مجالا بحثيا يعنى بدراسة المناهج وطرائق التدريس ضمن التخصص الجامعي، اذ تستند عليه اغلب الجامعات في الدول العالمية المعروفة بتجاربها الرائدة في بناء مناهجها وتطويرها، وإدارتها عن طريق: تحديد طبيعة هذه المناهج وأوجه الشبه، والاختلاف بينها، والايجابيات والسلبيات الناتجة عنها؛ في ضوء محكات خاصة للمقارنة، أو أطر التحليل المقارن؛ بهدف تحديد أوجه الافادة من هذه النماذج الدولية في تطوير المناهج التعليمية (موسى، 2012: 26).

وفى هذا الصدد توضح الباحثة قلة الدراسات المقارنة المتعلقة بمعايير الاعتماد الأكاديمي؛ وكما تشير إلى أنه في الوقت الذي ظهرت فيه الدراسات المقارنة في مجال التعليم الأكاديمي لم يلفت اليها بذات الاهتمام؛ مثل: مجال الدراسات المقارنة في المناهج مُثِّل في رسائل الماجستير واطاريح الدكتوراه، الأمر الذي يؤكد ضعف الاهتمام بالدراسات المقارنة، مما جاء هذا البحث ليمثل انموذج جديد لتوضيح اهم نقاط الضعف في تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي العالمي في العراق.

ولقد تبنت الدراسات المقارنة في الآونة الأخيرة موضوعات واهتمامات مغايرة في مجال التعليم العالي، اذ ظهرت بأشكال أخرى مختلفة، غير تلك المقصورة على مقارنة المناهج الدراسية في الدول المختلفة أو مقارنة مدى توافق محتواها مع المعايير المختلفة. وقد بدا هذا التغيير بالوضوح على المستوى العالمي مقارنة بالمستوى العربي، اذ حاول الباحثون دراسة معايير إدارة الجودة عند وضع الخطط التربوية في بناء المناهج المقررة او عند اختيار طرائق التدريس الناجعة، فضلا عن تصاميم البنى التحتية للجامعة، وتصميم الأبنية للمؤسسات الجامعية، وأيضا وضع معايير عند اختيار أعضاء الهيئة التدريسية، ونوعية الأجهزة والآلات والأدوات الازمة لكافة التخصصات العلمية في أي جامعة (النحاس والعدوى، 2017: 34).

ويضيف سليتر وجارنت (Sleeter & Grant , 1991) بانه يمكن تحديد عناصر أو جوانب التي تستند عليها دراسة المقارنة، على النحو الاتي:

1-الأيدولوجيات، والثقافات المجتمعية التي تؤثر في المناهج الدراسية.

2-تطوير النهج، ونظم التخطيط، وعمليات تطوير المناهج الدراسية.

3-تنفيذ المناهج الدراسية، طرائق تقديم خبرات التعلم والتعليم.

4-تطوير خبرات أعضاء الهيئات التدريسية وتمكينها مهنيا في تدريس الطلبة.

5-مناسبة الأبنية الجامعية بما يتناسب مع اعداد وتخصصات الطلبة في جميع المراحل الدراسية (سمعان ومرسي، 2002: 63).

اذن فالمنهج المقارن في التعليم العالي هو مقارنة نظام التعليم السائد في بلدان مختلفة وتحليل المشكلات في هذه الأنظمة للوصول للحلول. هذه المقارنة تقوم على تحليل الأفكار الاجتماعية والسياسية التي يعكسها التعليم وتلخيص هذه الأفكار وفحصها بشكل منهجي لاكتشاف أوجه الشبه والاختلاف بين هذه الأنظمة الثقافية المختلفة، للوصول للمشكلة -التي قد تكون مشتركة-تمهيداً للعمل البحثي في الموضوع وإيجاد

الحلول. بعبارة أخرى، لإيجاد حلول للمشـــاكل في بلد ما يجب النظر للثقافات الأخر ودراســة الضــوابط التي وضــعتها هذه الثقافات لحل مشــاكلها (عبود واخرون، 2000: 38).

ويتميز المنهج المقارن بأنه يعد منهجاً متداخلا في مناهج البحث العلمي، فلا يمكن المقارنة من دون تحديد الفرضـيات أو المشـكلات والتي تتطلب منهجا آخر في الدراسـة للقيام بها مثل اســتخدام منهج وصــفي أو تاريخي مثلا أو منهج اســتقرائي. ومن خلال الدراســة المقارنة يتم مقارنة مشــاكل أو متغيرات عدة مع بعضــها في مجتمعات متنوعة وهي من أصعب حالات الدراسة المعتمدة على المنهج المقارن (صبيح، 1986: 45).

2-معايير الجودة (Quality standards):

أ-مفهوم معايير الجودة في التعليم العالي

نحن نعيش في عالم مليء بالمتغيرات والتطورات التي تجري في عصـــرنا كما ننتظـــر أن تحدث في المستقبل القريب تطورات مذهلة، اذ أن التغيرات تسير بمعدلات ضـخمة ومـسرعة تفوق أي معدلات سابقة في هذا القرن أو في تاريخ البشرية، لقد بدأت تتشكل معالم تجمع جديـد، لـه حضارته وثقافته وله مؤسساته ومفاهيمه التي تختلف عما تعارفنا عليه، اذ ســـاد الآن اقتـــصاد السرعة الذي يتحدث عن إنتاج كثيف المعرفة، واقتصاد حر مبني علـى المنافـسة، وأصـبح مـن خصائصه كسر حدود الزمان والمكان نتيجة لثورة التكنولوجيا وثورة الاتصـالات ، ولاسـيما في مجال التربية والتعليم فهما ليسـا بمنأى عما يحدث على مستوى العـالم مـن تحـديات كثيـرة متسارعة ، وتغيرات هائلة في المعارف وفي التكنولوجيا ، وتتطلب هذه التحديات مراجعــة شــاملة لمنظومة التعليم في معظم دول العـالم المتقدمـة والنـامية ، وقد أدى ذلك إلى إيجاد مداخل وآليات حديثة

لتطوير وتحديث التعليم بوصف أن التعليم هو قاطرة التقدم والتنمية المجتمعية ، وهو محور الأمن القومي للمجتمع (شحاتة ، 2005 : 19).

لذلك فقد تنامى الاهتمام خلال السنوات الحالية بوضع مستويات معيارية للمناهج الدراسية في مجال التربية والتعليم العالي، لتحديد ما يجب أن يعرفه كل طالب، وما يكون قادراً على أدائه نتيجة دراسته لكل مادة من المواد الدراسية، بمعنى أنها تحدد نواتج التعليم المطلوب لكل مرحلة من المراحل الدراسية (بطيخ، 2005: 444).

ويرى (فضل الله، 2005) بان معايير الجودة في مجال التعليم العالي يقصد به ذلك المعيار الذي تستخدم للحكم على جودة المنهج، أو طريقة التدريس، أو أسلوب التقويم أو برنامج التنمية المهنية للطلبة في مجال تخصصاتهم المختلفة (فضل الله، 2005: 154).

كما يشار الى معايير الجودة على أنها ما ينبغي أن يعرفه الطالب (المتعلم)، وما يمكن أن يقوم بأدائه من المهارات العقلية والعملية وما يكتسبه من قيم وسلوكيات (عبيد، 2004: 30).

ويضيف (محمود، 2005) بان معايير الجودة يقصد بها مجموعة عبارات تشير إلى الحد الأدنى من الكفايات المطلوب تحقيقها في مؤسسات التعليم العالي لغرض معين، ويعد هذا الحد الأدنى هو أقل المهارات الواجب توافرها لدى المتعلم لكي يؤدي وظيفة في المجتمع، بما يقوم على تحسين الوضع الحالي (محمود، 2005: 280).

واكد (سعودي، 2007) أن معايير الجودة هي فكرة جديدة بل وثورية في مجال التعليم العالي لأنها تمثل الطريق العادل لإعطاء الطلبة ما يمكن أن يسمى بقواعد اللعبة في العملية التعليمية من خلال مقارنة ادائهم بمستويات محددة يعرف من خلالها كل من الطلبة واساتذتهم ما الذي ينبغي أن يحققه كل منهما في نهاية مدة تعليمية معينة (سعودي، 2007: 41).

وأضـــاف (الزغاط، 2005) بان معايير الجودة هي ما يجب أن يقدر الطلبة عليه من معـــارف ومهـــارات مرتبطـــة بتخصصه وفقا للمناهج الدراسية المحددة. وتوصف مسـتويات التعلم بأنها وسـيلة للإصـلاح التعليمي، وهي خبرات علمية وعملية تعبر عما ينبغي أن يعرفه الطلاب من معارف ومعلومات وما يجب أن يكونوا قادرين على أدائه فـــي فترة تعليمية ومجالات معرفية محددة، ومن ثم تحدد مستويات الـــتعلم الأداء الـــذي يلـــزم تحقيقه في الأنشطة المختلفة وتكتب بطريقة خاصة تصف مخرجات الأنشطة بدلاً من الطريقة التي تؤدى بها هذه الأنشطة (الزغاط، 2005: 1063).

وأشار (سعودي، 2007) الى ان معايير الجودة تتضمن ثلاثة جوانب هي:

أ- الجانب المعرفي: ويقصد به المعلومات والمعارف والمعلومات التي ينبغي أن يكتسبها الطالب في مجال تخصصه.

ب- الجانب الأدائي: ويقصد به الأداء المتوقع من الطالب نتيجة لاكتساب المعـــارف والمعلومات والمفاهيم بحيث يدل هذا الأداء على تمكن الطالب من الجانب المعرفي.

ج- الجانب السياقي: ويقصد به تحديد السياق الذي سوف يكتسب الطالب فيه المعرفة ويقومون فيه بالأداء المطلوب منهم لتحقيق المستوى المنشود (سعودي، 2007: 47).

ب-<u>خصائص معايير الجودة</u>

تتصـــف معايير الجودة في التعليم العالي بوجود خصـــائص مميزة، والتي يمكن تلخيصها بالآتي:

أولا-القابلية للتطبيق: أي القابلية لأن يمارســها كل طالب اذ تشـير إلى توقعات عالية للأداء وأهداف تعليمية أكثر وضـوحا يحققها المتعلمون، كما تتضـمن أن يمتلك الطلاب فرصا متساوية لتعلم المهارات، والمفاهيم ودراسة الموضوعات التـــي تشكل أساساً لتعلم أفضل وفي الوقت نفسه تساعد على تحسين أدائهم.

ثانيا-القابلية البنائية: اذ تؤكد على التعليم البنائي القائم على الفهم والفعل والممارسة معا، فالمستويات المعيارية تحقق اهداف النظرية البنائية التي تدور حول كيف يتعلم الطلاب، ولماذا يتعلمون؟ ولذلك الغرض ينبغي أن يتعلموا، اذ يقوم المتعلمون ببناء مفاهيمهم ومعارفهم بالاكتشاف، واقتراح الحلول، والقيام بالأنشطة المختلفة، ومن ثم يكون للمتعلم دورا فعالًا في عملية التعلم.

ثالثا-القابلية الاجماع: فقد تم وضع معايير الجودة بناء على مبدأ الاتفاق والإجماع مع الأخذ في الحسبان الاستجابة لملاحظات الأعضاء ضمانا؛ لتطويرها وملاءمتها لتغيرات العصر. نظراً لأنها مسؤولية قومية فقد شارك فيها إلى جانب الخبراء والمتخصصين الباحثون والمعلمون وممثلون من مجالس الآباء ورجال التعليم (إسماعيل، 2007: 17).

رابعا-القابلية التكاملية: كما وتوصف بانها متكاملة ومترابطة على كل من المستويين الأفقي والرأسي، فالمستويات متكاملة بين المواد الدراسية في مختلف المناهج المقررة، ومتكاملة في مجال المادة الدراسية الواحدة خلال الصفوف الدراسية المختلفة.

خامسا-قابليتها بالتأثر بثقافة المجتمع: أي التأثر بثقافة المجتمع الذي تتوجه إليه لذا تختلف بين الدول المختلفة من جهة، وبين الولايات والمقاطعات ثقافيا داخل الدولة الواحدة من جهة أخرى.

سادسا-القابلية الشمولية: اذ تتناول الجوانب المختلفة المتداخلة للعملية التعليمية والتربوية والسلوكية وتحقق مبدأ الجودة (شحاتة، 2005: 61).

ج-اهمية معايير الجودة في التعليم العالي

ولمعايير الجودة أهمية كبيرة في مجال التعليم العالي، ويمكن ايجازها على النحو الاتي:

أولا–تسهم المعايير في تطوير المقررات في المستقبل عن طريق تبني أفضل الممارسات الحاليـــة وهـــي تأخذنا فيما وراء معوقات البنى الحالية للمؤسسات الجامعية، ونحو آفاق مشتركة للتميز.

ثانيا–توافر المعايير توحيداً واتساقاً في الأحكام، بحيث تشير الممارسات السابقة، وبعض الممارســـات الحالية الى أن تقدير ممتاز في مؤسسة جامعية ما قد يعني تقدير جيد في مؤسسة أخرى.

ثالثا–المعايير لكل المتعلمين واحدة بغض النظر عن خلفياتهم، وخصائصهم، وهذا يحقق مبدأين مهمين من مبادئ التعلم: التميز والمســـاواة: فالمعيار يمثل تحدياً للمتعلمين مما يدفعهم إلى بذل أقصى جهد للوصول إلى تحقيق المعيار ومن ثم التميز، وكون المعايير لكل المتعلمين واحدة، فهذا يحقق المساواة بينهم، ويعطيهم شعوراً بهذه المساواة، ومن ثم الثقة بالنفس.

رابعا–تضمن المعايير استمرارية الخبرة من تخصص إلى آخر، ومن جامعة إلى أخـرى، فكـل الجهـود تتضافر لتحقيق المعايير على طول مسار التعلم في كافة مؤسسات التعليم العالي.

خامسا–تساعد في تحسين الأداء الأكاديمي للطلبة، وهذا يشجع على تبني المعايير فـــي كل مستويات السياسة التعليمية.

سادسا–تؤدي إلى تكافؤ الفرص التعليمية، فضلاً عن زيادة التحصيل الأكاديمي.

سـابعا–تزود أعضـاء الهيئة التدريسـية بسـلسـلة متتابعة من الأهداف يمكن أن يوجهوا تعليمهم نحوها، وتقدم دليلاً يفيد منه الطلبة وأساتذة الجامعة.

ثامنا–تحدد المعارف والمهارات المطلوبة من الطلبة، وهي بذلك توضـــح الممارســـات التدريسية التي يجب على الأستاذ الجامعي إتباعها (سكر والخزندار، 2005: 655).

3-الاعتماد الأكاديمي (Academic accreditation):

أ-مفهوم الاعتماد الأكاديمي

حُظِيَ مفهوم الاعتماد بكثيرٍ من الآراء التي اختلفت حول وضـــع مفهوم محدد له، فقد اختلف مفهوم الاعتماد في أوروبا عنه في الولايات المتحدة الأمريكية، وكذلك اختلف مفهومه لدى دولٍ أخر، لذا تم اســتعماله بطرائق وســياقات غير واضــحة. اذ أنَّ كلمة الاعتماد في تعني بالإنجليزية (Accreditation)الاعتراف أو قبول بالمســتوى العلمي لمؤســســة ما والاعتراف بها من هياة خارجية، والاعتماد الأكاديميّ هو عملية التقويم الخارجي للجودة، التي يتم اســتعمالها بوســاطة التعليم بهدف تحقيق ضــمان الجودة وتحسينها في برامج المؤسسات التعليمية، ويشير إلى مدى العمليات التي يتم استعمالها لضمان أنَّ المؤسسات التعليمية على اختلاف مستوياتها تعمل في ظل معايير الجودة، التي ترمي إلى تحســين جودة المدخلات والعمليات والمخرجات والادارة والخدمات المقدمة.(Dill,1997: 169) .

وترى الباحثة بان الاعتماد الأكاديمي هو ذلك الاعتماد الذي يؤدي الى الاعتراف او القبول بالمستوى العلمي لمؤسسة جامعية ما، والاعتراف بها من قبل هياة خارجية، وهو أيضا عملية لتقويم الخارجي للجودة.

والاعتماد هو نتيجة ومخرج رئيس لعملية التقويم، التي تحدد في الاعتراف من هيئة عالمية، تمنح رخصة للمؤسسة التعليمية، إذ تستطيع من خلالها مزاولة عملها، وقد تركز في الاعتماد المهني أو المؤسسي، أو اعتماد برنامج دراسي, ويستند الاعتماد إلى تطبيق عددٍ من المعايير التي يتم الاتفاق عليها، ويشــير أيضــاً إلى تلك العملية المســتمرة من التقويم والمراجعة، التي تمكن المؤســســة من العمل في ضــوء مجموعة من المعايير المحددة، وتعرف الموســوعة الدولية للتعليم العالي الاعتماد بأنَّه" "الاعتراف العلني لمدرســة ما، أو معهد، أو كلية، أو جامعة، أو برنامج دراســي، متخصــص، تتوافر فيه

مؤهلات ومعايير تعليمية معينة معترف بها رسمياً، ويتضمن الاعتراف تقويما علميا مقبول الجودة لمؤسسات التعليم أو البرامج، بهدف التطوير والتشجيع نحو الأفضل لهذه البرامج باستمرار" (حسين, 2005 :172 – 174).

ويشار الى الاعتماد الأكاديمي بانه "الاعتراف بأنَّ برنامجا تعليميا معينا أو مؤسسة تعليمية يصل إلى مستوى معياري محدد، فهو حافز على الارتقاء بالعملية التعليمية اذ لا يرمي إلى تصنيف أو ترتيب المؤسسات التعليمية، بل هو تأكيد المؤسسة التعليمية وتشجيعها على اكتساب شخصية وهوية مميزة، بناءً على منظومة معايير أساسية تضمن قدراً متفقاً عليه من الجودة، إذ لا يهتم فقط بالمنتج النهائي للعملية التعليمية، ولكن يهتم بالقدر نفسه بكلِّ جوانب المؤسسة التعليمية ومقوماتها

(Davis & Ringsted, 2006: 305)

فالاعتماد الاكاديمي هو عملية اختيارية تتم بمبادرة ذاتية من الكلية أو الجامعة أو القسم العلمي، لتقويم أدائه من هيئات غير حكومية تمكنها من تحقيق مستويات عالية في الإداء من خلال تحديدها لمدة زمنية معينة، تتمكن فيها تلك الكلية أو الجامعة أو القسم العلمي من تحقيق الأهداف المتوخاة على وفق معايير تلك المنظمات أو الهيئات غير الحكومية من خلال المراجعة الدقيقة لبرامجها، والتحقق من مقابلتها لشروط الاعتماد ومعاييره ومن ثمَّ يتحقق الجمهور من معرفة المستوى المهني الأكاديميّ لتلك الكلية أو الجامعة أو القسم العلمي ودرجة اتساقها مع معايير الاعتماد العالمية. (النبوي،2007: 31).

ب-<u>انواع الاعتماد الأكاديمي</u>

قسم الاعتماد الأكاديمي الى أنواع متعددة حاولت أنَّ توضح بالتفصيل ماهيته، وطرائقه، ووسائله، ونتيجة لذلك ظهرت أنواع أو تسميات متعددة للاعتماد، ومن تلك الأنواع ما يأتي:

أولا-الاعتماد المؤسسي: ويشير هذا النوع إلى اعتماد المؤسسة ككلٍّ على وفق معايير محددة حول كفاية المرافق والمصادر، ويشمل ذلك العاملين بالمؤسسة، وتوافر الخدمات الأكاديميّة والطلابية المساندة، والمناهج، ومستويات أنجاز الطلبة، والهيئة الأكاديمية، وغيرها من مكونات المؤسسة التعليمية، وهذا النوع من الاعتماد يعول عليه لأنه يتحقق من خلالها قياس كفاءة المؤسسة التعليمية من الناحيتين الإدارية والأكاديمية بما تمتلكه من امكانات ومصادر وموارد في ضوء معايير معينة (مجيد، 2008: ٢٧٢).

ويتضمن الاعتماد المؤسسي نوعين من الاعتماد، هما:

1-الاعتماد الأولي المبدئي: ويمثل خطوه مبدئية للتحقق من أنَّ المؤسسة التعليمية قد استوفت الشروط والمعايير العامة كالمباني، والتجهيزات، وأماكن التدريب، والمكتبات، والساحات الخضراء، والملاعب، والجهاز الإداري، والتعليمي، والخصائص الادارية والقانونية، وعلاقتها بخدمة المجتمع وغيرها، وإذا ما تم التحقق من توافر تلك المعايير يتم الانتقال إلى الاعتماد الأكاديميّ بوصفه شقاً مكملاً للاعتماد المؤسسي.

2-الاعتماد التخصصي: ويمنح هذا النوع في الغالب إلى البرامج الأكاديميّة بعد حصول المؤسسة التعليمية على الاعتماد الأولي، ويتم ذلك من فحصٍ دقيقٍ لكلِّ ما يتعلق بالبرامج الدراسية في مختلف المراحل، وأعضاء هياة التدريس، ومؤهلاتهم الأكاديمية وخبراتهم ونشاطاتهم البحثية، والطلبة ونظام قبولهم وتسجيلهم، وغير ذلك من مستلزمات (الهلالي والسيد، 2009: 341-342).

ثانيا-الاعتماد البرامجي: ويركز هذا النوع من الاعتماد في الاهتمام بالبرامج الأكاديميّة التخصصية التي تطرحها المؤسسة بنحوٍ منفرد، وذلك من خلال تقويم البرامج والتحقق من جودتها، ومدى مناسبتها لمستوى الشهادة الممنوحة.

(Crossley & Jarvis,2000: 263).

ثالثا-الاعتماد المهني: ويشير هذا النوع من الاعتماد إلى الاعتراف بالكيفية لممارسة مهنة ما في ضوء معايير تصدرها هيئات ومنظمات مهنية متخصصة على المستوى المحلي والإقليمي والدولي، مثل اشتراط الحصول على ترخيص بمزاولة مهنة التدريس. (Taylor, 2015: 101-107).

ج-تصنيف الاعتماد الأكاديمي:

ويصنف الاعتماد الأكاديمي الى المجالات الاتية:

أولا-التقويم أو الاعتماد: وهو تقويم جودة البرامج أو المؤسسات الحكومية أو غير الحكومية في ضوء المعايير السابق الاتفاق عليه من جهة الاعتماد التابعة للدولة أو لجهة اعتماد مستقلة، ويكون الالتزام بهذه المعايير اختيارياً، للحصول على اللقب من الجهات المانحة للاعتماد (الهلالي والسيد، 2009: 341-342).

ثانيا-الشهادة أو الإجازة المهنية: وهي شهادة تمنح للمؤسسة أو الفرد في ضوء امتلاكها برامج تتوافر فيها المعايير المتفق عليها، للتأهيل والملاءمة للعمل في مجال معين.

ثالثا-الترخيص والتصريح: وهو منح الفرد أو المؤسسة التصريح لممارسة مهام صغيرة على درجة ملائمة من الكفاءة، مثل: الترخيص للاستعمال برامج أو تعليم للقيادة أو تعليم الحاسوب (مجيد واخرون ،2008 :273).

رابعا-الاعتراف المؤسسي المحلي: وهو الاعتراف الذي تمنحه عادة الحكومات المحلية للمؤسسات التعليمية.

خامسا-المعادلة: وهي آلية داخلية بأي جامعة لتسهيل انتقال الطلاب بين الجامعات.

سادسا-الاعتماد المؤسسي: ويشمل الاعتماد الأكاديميّ والمهني.

سابعا-الاعتماد التخصصي: ويختص بالبرامج الأكاديميّة التخصصية للمؤسسة بنحوٍ منفرد (مجيد واخرون ،2008 :273).

د-اهداف الاعتماد الأكاديمي:

قد تختلف معايير الاعتماد من بلد إلى آخر أو من مؤسسة إلى أُخرى لكن الجميع متفق على أنَّ أهدافه تتجسد في النقاط الآتية:

أولا-المساهمة إلى جانب آليات أخرى في تعزيز النوعية وضمان الجودة في التعليم.

ثانيا-التحقق من أنَّ الطلبة وأرباب العمل والأُسر لديهم فرصة للوصول إلى المعلومات التي تبيّن كيفية حصول الطلبة على شهاداتهم بموجب معايير اكاديمية نوعية.

ثالثا-خلق معايير للتقويم الذاتي في المؤسسات التعليمية.

رابعا-التحقق من أنَّه لدى وجود اي نقص في الالتزام بمعايير الجودة، تتخذ اجراءات لتحسين الوضع.

خامسا-تشجيع المؤسسة التعليمية على اكتساب هوية وشخصية مميزة، والتحقق من رصانة المستوى العلمي للمؤسسة التعليمية.

سادسا-تشجيع التنافس المشروع بين مؤسسات التعليم.

سابعا-تطوير وتحسين مؤسسات التعليم (سلامة ،2005: 22).

هـ-وظائف الاعتماد الأكاديمي:

تتمثل وظائف الاعتماد في المؤسسات التعليمية بالنقاط الاتية:

أولا-التحقّق من أنَّ المؤسسة أو البرنامج يحقق معايير الجودة المحددة، ومساعدة الطلبة الراغبين في الالتحاق بالمؤسسات التعليمية في التعرف الى المؤسسات المعترف بها التي تحقق معايير الجودة.

ثانيا-تحديد المقررات التي يمكن معادلتها بين المؤسسات بعضها مع بعضٍ.

ثالثا-المساعدة في التعرّف الى المؤسسات التعليمية والبرامج التخصصية التي يمكن الاستثمار فيها.

رابعا–حماية المؤسسات التعليمية من أية ضغوط داخلية وخارجية يمكن أنَّ تضر بها، وتحديد أهداف التطوير الذاتي للبرامج الضعيفة.

خامسا–رفع مستوى المعايير للمؤسسات التعليمية.

سادسا–إشراك أعضاء هياة التدريس والموظفين بنحوٍ شامل في عمليات التقييم الخاص بالمؤسسة والتخطيط لها.

سابعا–تطوير معايير لمنح الترخيص والإجازات المهنية، وتطوير مناهج هذه التخصصات.

ثامنا–توافر معلومات وافية عن المؤسسات التعليمية، يمكن أنَّ تستعمل كأساس لمنح المساعدات الحكومية لتلك المؤسسات (النجار،2003: 6–8).

و–<u>معوقات تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي</u>

ويمكن تناول اهم المعوقات التي تعاني منها مؤسسات التعليم العالي في اثناء تطبيقها للاعتماد الأكاديمي على النحو الاتي:

أولا–معوقات ترتبط بالجوانب الإدارية: ويمكن اجمال تلك المعوقات على النحو الآتي:

1–طبيعة الهيكل التنظيمي للمؤسسة الذي يعاني من التداخل بين الوظائف المختلفة ولاسيما الوظائف القيادية، وضعف التناسب بين المسؤوليات المتوقعة والسلطات الممنوحة من الافراد العاملين، ووجود التكرار في عددٍ من المهمات المتعلقة ببعض الوظائف.

2–غياب البُعد الانساني في الإدارة، اذ تسود عدداً من الممارسات التي تحدث داخل المؤسسات التعليمية، والتي تؤثر في العلاقات الإنسانية في مجمل العمل، اذ يميل البعض إلى التسلط والتخويف.

3–قصور إدارة المؤسسات التعليمية.

4– كثرة اللوائح والقوانين.

5-خوف بعض إدارات المؤسسات التعليمية من اخضاع مؤسساتهم إلى الاعتماد لعدم قناعتهم بجدواها، أو تخوفهم من انكشاف بعض ممارساتهم وتركيزهم في خصوصية مؤسساتهم.

6-ضعف توافر البنية الأساسية (ضحاوي والمليجي، 2010: 224-233).

ثانيا-معوقات ترتبط بالجوانب التعليمية والمعرفية: أنَّ المؤسسات التعليمية تواجه بعض القصور في جوانب متعددة، أبرزها ضعف كفاءة بعض التدريسيين سوآءا كان في الجوانب الشخصية ام في الجوانب المهنية، وعيوب في المقررات، وتدني مستوى الأنشطة الطلابية، وضعف عمليات التقويم، وتدني مستوى البرامج، وضعف روح التجديد لدى التدريسيين، وقلة التبادل الفكري، والافتقار إلى خطط منهجية علمية، ووجود شبه انفصال بين ما تقوم به المؤسسات التعليمية من بحوث والحاجات المختلفة لمؤسسات المجتمع.

ثالثا-معوقات ترتبط بالجوانب التنظيمية: تواجه المؤسسات التعليمية بعض المعوقات المرتبطة بالجوانب التنظيمية، وتتمثل في:

1-سيادة ثقافة مقاومة التغير والتجديد التربوي.

2-ضعف التعاون بين الاقسام الأكاديميّة من جهة، والوحدات الإدارية من جهة أخرى.

3-سيادة مناخ علمي غير صحيح يتسم بغياب الديمقراطية.

4-غياب الحرية الأكاديميّة، إذ يعاني التدريسيون من فرض قيود على حريتهم الفكرية في اختيار موضوعاتهم البحثية، وغياب المشاركة في وضع سياسة القسم، والمقررات الدراسية التي يتم تدريسها.

5-عجز الثقافة التنظيمية السائدة، إذ تسود ثقافة غير قادرة على الوفاء بمتطلبات ضمان الجودة.

رابعا-معوقات ترتبط بالجوانب المالية والتمويلية: تتمثل تلك المعوقات في محدودية الموارد المالية، وضعف توافر مصادر بديلة للتمويل، وكذلك القيود المفروضة على الأنفاق، وتعدد الأجهزة الرقابية على المؤسسات التعليمية، وضعف الميزانية المخصصة للمؤسسات التعليمية، وارتفاع التكلفة المالية لتنفيذ اجراءات الاعتماد الأكاديميّ (الهلالي والسيد، 2009: 344 -346).

4-إدارة الجودة (Quality Management):

أ-مراحل تطور مفهوم الجودة:

يشير مفهوم الجودة الى فلسفة ادارية وقد ارتبط هذا المفهوم أساساً بكتابات علماء الادارة وهو من أكثر المفاهيم تنوعاً، اذ تتعدد الآراء والتوجيهات فالجودة ليست وليدة اليوم وليست ابتكاراً آتي من فراغ وانما هي موجودة منذ خلق الله الانسان مع بداية حياته فتعلم بالمحاولة والخطأ ما يحسن حياته نحو الافضل، فالجودة هي أشبه بالسلم اي بالتدرج نحو الاعلى والوصول الى الافضل. والجودة في جوهرها العام تأكيد على مبدأ الاتقان والعمل الحسن فضلا عن ان القيم والتعاليم تقوم على الجودة والكمال والاتقان (طرابلسية، 2011: 28).

وقد اشير الى نظام الجودة في الاربعينيات من القرن العشرين على يد العالم الامريكي (ادوارد ديمنج) الملقب بـــ (أبي الجودة) وقد انتشر في الولايات المتحدة الامريكية، عندما نشر ديمنج اول مقال عن الجودة (أبو النصر، 2015: 57).

وكان التنافس على الجودة قوياً بين اليابانيين والامريكيين، ويرى عدد من المراقبين ان سر تقدم اليابان يرجع الى مديري الجودة الذين يهتمون بعمليات التفتيش واساليب قياس الجودة الاحصائية فضلاً عن تغيير اتجاهاتهم نحو العمل وتحسين مستوى العمال في تطوير ادائهم الوظيفي وعملية التحكم داخل العمل ذات طبيعة دائرية وقد أسهمت دوائر الجودة المكثفة في تحقيق النجاح الياباني. وترجع أصول الجودة الى العديد من

الرواد الامريكيين هم (ستيوارت ودمينج وكروسي وجوران) وغيرهم الذين أسهموا في وضع الركائز الاساسية المبادئ لإدارة الجودة، والتي تقوم على فلسفة ارضاء العميل كهدف اساسي وقد طبق نظام الجودة عملياً في ميدان الصناعة اليابانية بعد الحرب العالمية الثانية، مما دفع الكثير من الشركات الامريكية لدراسة وتبنية هذا النظام (البيلاوي، 2006: 53).

وقد تم انتقال مفهوم الجودة الى مجال التعليم في الولايات المتحدة الامريكية على يد (مالكوم) اذ طبق مبادئ الجودة في التعليم من خلال حث الاداريين واعضاء الهيئات التدريسية على السعي جميعاً من اجل تحقيق الجودة والتركيز على منع الطالب من الفشل بدلاً من دراسة الفشل بعد وقوعه (الدهشان، 2015: 74).

ويتناول نظام الجودة جميع جزئيات النظام التعليمي، ويشمل ذلك المنهج الدراسي الذي يعد عنصراً مهماً من العناصر التي تقع في بؤرة النظام التعليمي بما فيه من مدخلات وعمليات ومخرجات وما يرافقها من تقويم وضبط وتحسين، ولما كان المقرر الدراسي يشكل عنصراً اساسياً من عناصر المنهج، وجب ان تتناول الجودة الاهتمام بالمقررات الدراسية من حيث محتواها، وطريقة عرضها، وصياغتها، مما يسهل على الطلبة الافادة منها في عملية التعلم (النجار، 2007: 35).

ومفهوم الجودة هي كلمه مشتقة من الكلمة اللاتينية (Qualities)التي يقصد منها طبيعة الشيء والشخص ودرجة صلاحه. فهي تشير الى وجود المواصفات والخصائص المتوقعة في المنتج بالشكل الذي تلبي فيه حاجات ورغبات الزبائن. وتعد الجودة ذات مفهوم نسبي كونها تعطي تعاريف متنوعة حسب الفرد المستعمل للمنتوج وحسب الوقت والمكان المستعمل فيه المنتوج (عزمي ،41:2012).

وإن الجودة تبنى على أساس ثلاثة عناصر رئيسة، وهي

أولا-جودة التصـميم: - وتتمثل بالمطابقة الفعلية بين خصـائص (مواصـفات) تصـميم المنتج مع احتياجات وتوقعات الزبائن.

ثانيا-جودة المطابقة: - ويقصـد بها درجة مطابقة المنتجات والخدمات لخصـائص التصميم.

ثالثا-جودة الاداء: - تعني ان أداء المنتج او الخدمة تقابل حاجات وتوقعات الزبون عند الاستعمال وضمن الشروط المحددة للاستخدام (محمد، 1999: 16-17).

ب-مفهوم الجودة في التعليم العالي

يرى الكثير من الباحثين ان الجودة بالتعليم يقصـد بها الحصـول على مخرجات او منتجات تعليمية جيدة بالمؤسـسـات التربوية والتعليمية متمثلة في خرجيها من الطلبة، فضـلا عن مسـاهمتها الكبيرة في خدمة المجتمع وتقويمه وتنمية البيئة وذلك من خلال تحسين مدخلات كل مؤسسة من تلك المؤسسات. وجودة التعليم هي مجموعة متطلبات وضـعتها فلسـفة الجودة موضـع التطبيق في منظمات التعليم العالي بما يتلاءم ورفع مستويات جودة الخدمة التعليمية.

ولقد عرفت الجودة بالتعليم العالي على انها مجمل السـمات والخصـائص التي تتعلق بالخدمة التعليمية والتي تسـتطيع ان تفي باحتياجات الطلبة، كما عرفت بانها كل ما يتم عمله بحيث تكون قادره على ارضـاء المسـتفيد ومواجهة احتياجاته واحتياجات العاملين في المنظمة وكذلك احتياجات المجتمع (شحاته ،2003:29)

وان جودة التعليم تعني التحسـين المسـتمر في أداء المؤسـسـات التعليمية لتقديم أفضـل خدمة بتكاليف اقتصـادية أقل وباسـتعمال أفضـل للموارد والاسـهام الفعال للنظام الأدري والتنظيمي بعناصـره كافة في تحقيق الكفاءة للموارد المتاحة من مادة اولية وقوى بشرية ومعلوماتية وادارة استراتيجية ومعايير ومواصفات (Davies,2008:385).

ومفهوم الجودة بالتعليم العالي له معنيان مترابطان أحدهما واقعي والاخر حسي ان الجودة بمعناه الواقعي تعني التزام المؤسسة التعليمية بإنجاز مؤشرات ومعايير حقيقية متعارف عليها ،أما المعنى الحسي للجودة فيتركز على مشاعر او احاسيس متلقي الخدمة التعليمية كطلاب واولياء أمورهم ويعبر عن مدى رضا المستفيد من التعليم بمستوى كفاءه وفعالية الخدمة التعليمية , فعندما يشعر المستفيد ان ما يقدم له من الخدمات يناسب توقعاته ويلبي احتياجاته الذاتية يمكن القول بان المؤسسة التعليمية قد نجحت في تقديم الخدمة التعليمية بمستوى جوده يناسب التوقعات والمشاعر الحسية لذلك المستفيد وان جودة خدماتها قد ارتفعت الى مستوى توقعاته (الجبر ،31:2005) اذ ان هذا يتطلب من مديري التعليم والمشرفين التأكد من مواصفات الخدمة التعليمية مع توقعات المستفيد المتلقي لها . وفي حالة وجود فجوه بين المواصفات والتوقعات يجب تحديد ابعاد هذه الفجوة واسبابها والعمل على تجاوزها باتخاذ كافة الاجراءات التصحيحية المناسبة (أمين وعبد القادر ،3:2004)

ويمكن وصف الجودة في المؤسسات التعليمية بانها المبادئ والطرائق التي تسهم في تحسين جودة التدريس والنشاطات العلمية الاخرى ذات الصلة والموارد البشرية المساهمة في العملية التعليمية وانعكاساتها الإيجابية على حاجات وتوقعات الاطراف المستفيدة أو اصحاب المصالح (Gollnick,2003:35).

وأن مفهوم الجودة وفقاً لما تم الاتفاق عليه في مؤتمر اليونسكو للتعليم الذي اقيم في باريس في تشرين الثاني (1998) ينص على ان الجودة بالتعليم العالي مفهوم متعدد الابعاد ينبغي ان يشمل وظائف التعليم وانشطته جميعها مثل: -

1- مناهج الدراسية

2- البرامج التعليمية

3- البحوث العلمية

4- الطلاب

5- المباني والمرافق والادوات

6- توافر الخدمات للمجتمع المحلي

7- التعليم الذاتي الداخلي

8- تحديد معايير مقارنه الجودة معترف بها دولياً

ومما تقدم يتضح ان الجودة بالتعليم العالي هي مجموعة من السمات والخصائص التي ينبغي ان تتوافر في عناصر العملية التعليمية جميعها في المؤسسة بحيث تكون قادرة على الوفاء بتلبية احتياجات ومتطلبات سوق العمل والمجتمع (عزمي، 2012:3-10).

وفي إطار المشروع البريطاني للجودة في التعليم العالي ظهرت عدة خصائص للجودة في التعليم منها: -

1-ان الجودة تساوي المقاييس المرتفعة مهما اختلفت الفروق بين الطلاب واعضاء الهيئات التدريسية والإدارية في التعليم.

2-ان الجودة تركز على الاداء بصورة صحيحة عن طريق تنمية القدرات الفكرية ذات المستوى العالي وتنمية التفكير الابتكاري والتفكير الناقد عند الطلاب.

3-ان الجودة تعني التوافق مع العرض الذي تسعى الى تحقيقه المؤسسة التعليمية.

4-ان الجودة تشير الى عملية تحويلية ترتقي بقدرات الطالب الفكرية الى مرتبة اعلى وتنظر الى التدريسي على انه ميسر للعملية التعليمية والى الطالب على انه مشارك فعال في التعليم (أمين وعبد القادر، 2004: 12).

ج-معوقات تطبيق الجودة في التعليم العالي

هناك بعض المعوقات التي تقف حائلاً امام تطبيق الجودة في مجال التعليم العالي، وهي على النحو الاتي: -

أولا–نقص وتأييد والتزام الادارة العليا لتطبيق مفهوم الجودة.

ثانيا–ضعف كفاية الوقت من الادارة العليا والتدريب والاموال.

ثالثا–ضعف وجود مهمة مؤسسية بشكل عام ومقبولة على نطاق واسع.

رابعا–التردد في تفويض السلطة.

خامسا–مخاوف الاساتذة من ان التغيرات قد تعكر خصوصياتهم المهنية في المستقبل.

سادسا–افتقارها الى هدف ثابت للتطوير المستمر في الادارة الجامعية.

سابعا–غياب الفهم الكامل والواعي لمعنى الجودة واهدافها ومسؤولية كل من يعمل في الادارة الجامعية عن المشاركة في تحقيقها.

ثامنا– ضعف كفاءة الإداريين وبعض القيادات الإدارية.

(Callison, D. & Tilley,2001: 183).

د–نظريات معايير الجودة في مؤسسات التعليم العالي

لقد ظهرت نظريات عدة حاولت توظيف معايير الجودة في مجال التعليم العالي، ومن تلك النظريات هي:

1–نظرية بالدريج موضع التطبيق (Baldrige theory into practice):

التي أسسها العالم والمنظر الأمريكي (Malcolm Baldrige , 1987) اذ أكد العالم مالكوم بالدريج عن طريق نظريته وجوب تطبيق معايير العالمية للجودة ضمن التعليم العالي، والتي حددها بالعناصر الاتية (عملية التخطيط الاستراتيجي، التخطيط المالي لميزانية الجامعة، الأداء الوظيفي للعاملين ، توافر الخدمات المعلوماتية للموظفين والطلبة بصورة عامة ، وجود الجانب التكنولوجي للاتصال الجامعي) ، ولقد أشار الى ان تطبيق هذه العناصر يساعد في تطوير وتحسين الجودة في أداء الموظفين والطلبة مما تنتج عنه فعالية سير العملية التعليمية

(Arif & Smiley, 2004: 327).

لقد وضـــع بالدريج ســـبعة معايير تســـتخدم في قياس مســـتوى الجودة والتميز في المؤســـســـات وأطلق عليها جائزة مالكولم بالدريج الوطنية للجودة، والتي تقدمها الحكومة الأمريكية لتشـجيع كافة المؤسـسـات المختلفة على تطبيق مفهوم الجودة، ويتكون مقياس بالدريج من ســـبعة عناصـــر رئيســـية للمقارنة يتفرع من كل عدد منها عدد آخر من العناصـــر الفرعية التي يبلغ مجموعها (32) عنصـــرا موزعة على مقياس يحتوي على (1000) نقطة تسهم في تحديد مستوى اهتمام في المؤسسات في تطبيق مبادئ الجودة لمفهوم الجودة ومن ثم توجهها نحو الريادة والتميز (القريوتي والمطيري، 2007: 63).

وتتمثل عناصـــر الرئيســـة في تطبيق الجودة في مجال التعليم العالي وفق العناصـــر الاتية: القيادة، المعلومات وأدوات التحليل، التخطيط الاســـتراتيجي للجودة، تطوير وإدارة الموارد البشرية، تأكيد جودة المنتجات والخدمات، نتائج الأعمال

(Tummala & Tang ،1996: 52).

وتعد نظرية (مالكولم بالدريج) أو معيار (بالدريج) مماثلة لجائزة ديمنج، وتُمنح في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد تم تقديم معيار بالدريج في عام (1988)، وأصـــبحت أكثر من نصـــف الجامعات في الولايات المتحدة تطبق هذا المعيار في الجودة، وانتقلت إلى بلدان أخر مثل الأرجنتين واستراليا والبرازيل وكندا والهند (حسن، 2004: 28).

ولقد حدد بالدريج مجموعة من المبادئ عند تطبيق الجودة في المؤســـســـات التعليمية:

ا-التكيف أو التعديل لمتطلباتها، عن طريق وضع تعريف محدد وواضح لها.

ب-وصف نظام تحقيق الجودة انه الوقاية من الأخطاء التي يمنع حدوثها من خلال وضع معايير للأداء الجيد والسيئ.

ج- تحديد مستويات أداء الأفراد ومنع حدوث الأخطاء من خلال ضمان الأداء الجيد من أول مرة اذ لا تقبل أخطاء أو عيوب.

د- تقويم الجودة، فإذا ما تم تحقيق الجودة يتم تقويمها من خلال قياس الجودة بناء على المعايير الموضوعة وحساب تكلفة كل شيء لم يتم القيام به بشكل جيد من المرة الأولى (علي،1995: 45).

2-نظرية جوران في إدارة الجودة (Juran's theory of quality management):

التي أسسها العالم والمهندس الروماني الأمريكي جوزيف جوران التي تؤكد ضرورة الاهتمام برغبات الطلبة التربوية أولا، ومن ثم السعي لتحقيقها، وهو يضع مسؤولية تطوير وتحسين أداء مؤسسات التعليم العالي على عاتق الإدارات العليا فيما يتعلق بتطبيق خصائص الجودة، والتي رأى بانها يجب ان ترتفع على وفق شروط معايير الاعتماد الأكاديمي لغرض تحسين مخرجاتها الإنتاجية

(Debbie Phillips, 2004: 37)

وهو يعرف بأنه أحد رواد القرن العشرين في إدارة الجودة، فهو أحد أبرز المروجين لنظام إدارة الجودة، وكما يعد (جوزيف جوران) واحدا ممن يطلق عليهم آباء الجودة، وهو يرى أن تعريف الجودة يبنى على أساس أنها تتكون من مفهومين مختلفين هما:

ا-**التوجه بالدخل:** وهو يعنى وضع كل ما يريده المتعلم في المنتج وهذا سيرفع من دخل الإنتاجية التعليمية العائدة.

ب-**التوجه بالتكلفة:** وهو يعنى خلو الإنتاجية التعليمية من كل العيوب.

وقدم جوران فلسفته في تحسين وتطوير نظم الجودة فيما يطلق عليها اسم (ثلاثية جوران) والتي يرى من خلالها أنه على المؤسسات أن تتبنى فكر الجودة ونظمها وأن تحقق ذلك عن طريق خطوات ثلاث ذات ترابط وتكامل بينها وذات استمرارية وهذه الخطوات هي: (التخطيط للجودة – ومراقبة الجودة- وتحسين الجودة).

(Bendell, 1991: 39)

وقد ركز جوران اهتمامه بها لإيمانه بأن عمليات التحسين المستمرة بمثابة القلب لإدارة الجودة، وهي لا تقتصر على الجودة الخاصة بالمنتج أو الخدمة، ولكن أيضاً تشمل تحسين العمليات. مبادئ جوران العشرة لتحسين الجودة وقد ركز جوران اهتمامه على ضرورة وجود فرق عمل لحل ومعالجة بعض المشاكل التي تظهر في أثناء تطبيق الجودة داخل مؤسسات التعليم العالي، وركز على ضرورة مشاركة العاملين في مؤسسات التعليم العالي جميعا في هذه الفرق بعد تأهيلهم لذلك، وهو يرى أن أي مؤسسة تريد أن تحسين الجودة فعليها بالمبادئ العشرة الاتية:

ا-ضمان أن العاملين جميعا مدركون أهمية التطوير.

ب-تحديد الأهداف.

ج-إنشاء الهيكل التنظيمي لضمان أن الأهداف موضوعة على عمليات وإجراءات المنظمة.

د-ضمان أن العاملين مدربون جميعهم.

هـ-ضمان أن المشاكل التي تعرقل تطوير الجودة تزال عن طريق فريق لحل المشاكل.

و-ضمان أن تقدم الجودة مراقب بصورة ثابتة.

ز-ضمان أن الإسهامات المميزة للجودة معرفة بالمنظمة.

ح-ضمان أن التقدم والمساهمات البارزة تتوافر بالمؤسسة.

ط-إمكانية قياس العمليات والتحسين داخل المؤسسة جميعها.

ي-ضمان أن عمليات التحسين المستمر على الجودة جميعها وإنشاء أهداف جديدة للجودة تتطابق مع نظام الإدارة (المحياوي، 2007: 166).

لذا تعد هذه فلسفة جوران في تطوير جودة التعليم العالي من الفلسفات المهمة في مجال إدارة الجودة بشكل عام وفي مجال تطوير التعليم العالي بشكل خاص إذ انها تؤدي إلى الخطط الجامعية وهي التطابق مع المواصفات النمطية المتفق عليها مسبقاً، وتعني

منظومة الجودة منع الانحرافات ومحاولة تجنبها، ومعدل الأداء الجامعي تحقيق فقط أخطاء صفرية، وقياس الجودة هي تكلفة ضعف التطابق، اذ ان جوران أول من أكد دور الإدارة العليا في تحديد أهداف الجودة، وتحديد العميل المستهدف، وتحديد احتياجات المتعلمين والعاملين، وتحديد ملامح المنتج، وتحديد وسائل التحكم بالعمليات (محجوب ، 2003 : 37).

3- نظرية ديمنغ في إدارة الجودة (Deming's theory of quality management):

التي أسسها العالم والمهندس الرياضي الدكتور ادوارد ديمنغ (Edwards Deming , 1993)، فقد أشار الى ضرورة تطبيق الجامعات أربعة معايير للجودة والتي أكد عن طريق تطبيقها بمدى أهميتها عند ممارسة الجامعات لمسؤولياتها من خلال التطوير المستمر للعملية التعليمية بالاعتماد على الأساليب العلمية للاتصال والعلاقات بين أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة، وبينهم وبين الإدارة العليا والتي تؤدي دورا بارزا في نجاح الجودة (Cloke & Goldsmith, 2002: 56).

ويعد ديمنغ من العلماء الذين لقيت أفكارهم اهتماماً من قبل العديد من الجامعات الحكومية والخاصة في الدول العربية والغربية؛ وذلك كونه أهم رواد الفلسفة الإدارية الحديثة، التي تسمى: إدارة الجودة ؛ إذ يسجل له الدور الكبير والأثر الواضح في إحداث نقلة نوعية في الأنظمة الإدارية اليابانية خلال خمسينيات القرن الماضي، وذلك بإقراره مجموعة من الأفكار تمثلت في خمسة مجالات مهمة هي: المبادئ الأربعة عشر في الجودة، والأمراض السبعة القاتلة، والمعيقات التسعة عشر، والمناخ الجديد، ونظام المعرفة العميقة (محجوب ، 2003 : 37).

وبالرغم من أهمية هذه الأفكار الخمس ودورها في تطور الأنظمة الإدارية وتجويد مخرجاتها، فأن العديد من أنظمة العالم المعاصر الإدارية والتعليمية أولت مبادئ ديمنغ الأربعة عشر اهتماماً خاصاً؛ لأهميتها في مواجهة الاعتلالات الإدارية التي اسماها

ديمنغ: الامراض القاتلة، والحد من المعيقات التي تحد من التطور الإداري، وتهيئ مناخا إداريا مفعما بالحيوية والنشاط، وغير ذلك من الأفكار التي أكد أهميتها ديمنغ. ونظراً إلى هذه الأهمية لمبادئ ديمنغ الأربعة عشر؛ فقد أولتها الجامعات اهتماماً واضحاً في التطبيق والممارسة (زقزوق، 2008: 46).

كما اشـــارت العديد من الدراســـات إلى أهمية تطبيق مبادئ نظرية ديمنغ في إدارة الجودة في كليات وأقســـام العلوم التربوية في الجامعات، وذلك كونها من أهم الأســـاليب الإدارية الحديثة التي لاقت نجاحاً باهراً في الارتقاء بأداء الكثير من مؤسسات العمل على حد سـواء العامة منها والخاصـة في العديد من الدول المتقدمة والنامية، ولقد كانت بدايات تطبيق مبـادئ أفكـار ديمنغ في مجـال التعليم العـالي خلال عـام (1991 –1992) في الولايات المتحدة الامريكية نظراً لأهمية مبادئ إدارة الجودة التي اشـــتقت منها ، لذا فمن المتوقع والمأمول عند اعتمادها وتطبيقها في مؤســـســـات التعليم العالي أن تعمل على إحداث تطـوير نـوعي في أدائها لأعمالها ومن ثم على مخرجاتها (الترتوري ، 2006 : 58).

ولقد وضــع ديمنغ خمســة اهداف عند تطبيق مبادئ الجودة في مجال التعليم العالي وهي:

1–تحديد الهدف من تحسين الخدمة والإنتاج.

2–تبني فلسفة جديدة.

3–التوقف عن الاعتماد على التفتيش لتحقيق الجودة والاســـتعاضـــة عنها بالأســـاليب الإحصائية.

4–الاستمرارية في تحسين العمليات كافة وعلى نحو متواصل.

5–تقليل الإجراءات التي تتطلب تحقيق نتيجة محددة من كل موظف على حدة والتركيز على تكوين سلوك الفريق (الجاف، 2008: 27).

ويؤكد ديمنغ بان قلة الاهتمام بتطبيق مبادئ الجودة في مجال التعليم العالي، سوف يدفع النظام التربوي بالآلاف من الخريجين إلى معترك الحياة، فتتكشف ضعف حصيلتهم المعرفية وتدني مهاراتهم الأساسية وقدراتهم على التكيف مع واقع حياة التي تعقبها العديد من المصاعب العملية والمهنية، لذا يجب الاهتمام بجودة المناهج الدراسية مثلاً من حيث محتواها ووضوح أهدافها في تلبية حاجات ورغبات المستفيدين الذين هم الطلبة وأعضاء الهيئات التدريسية والمجتمع إلى جانب الاهتمام بطرائق التدريس ووسائل التقويم التي ينبغي أن تكون أولويتها الأولى العمل على تحقيق التحسين المستمر في عمليتي التعليم والتعلم (اركارو ، 2001 : 64).

يحتوي أنموذجه على (14) مبدأ، سبعة مبادئ ايجابية وسبعة سلبية يشكل مجموعها إطارا عاماً يمكن للمنظمات الاستعانة به من اجل وضع أنموذج خاص بها، وفيما يأتي عرض لخطوات هذا الانموذج: -

1-تتبنى المؤسسة فلسفة جديدة يتم صياغتها على شكل رسالة تنشئ لكل من يعمل في الجامعة.

2-تتبنى سياسة تطوير وتحسين تثير التحدي والتنافس.

3-تعزيز العلاقة الحسنة مع المتعلم وأعضاء الهيئات التدريسية.

4-التركيز على عملية التعلم والتدريب المستمرين بحيث تشمل فئات العاملين في الجامعة كافة.

5-الابتعاد عن فكرة الغاية تبرر الوسيلة (الربح بأي وسيلة).

6-التوقف عن سياسة التقييم القائمة على أساس الحكم فقط.

7-تنمية سمة القيادة لدى المديرين فالقائد هنا مدرب، ومكافح، ومطور.

8-إزالة كل العوائق التي تمنع العاملين في الجامعة من تحقيق انجازاتهم.

9-السعي إلى إحلال التعاون بين موظفي الجامعة.

10-إحداث تغيير جذري في الهيكل التنظيمي للمؤسسة بحيث يسمح بتطبيق مبادئ الجودة (النجار،2003: 218).

أكد ((Demingعلى مبدأين هما:

1. الجودة الامثل.
2. الاسعار الادنى.

يساعدان التعليم الجامعي على تحقيق حصة ريادية كبيرة تساعدها على البقاء والنمو في مضمار العمل الجامعي وان الإدارة العليا للجامعة تمتلك المسؤولية الاكبر لتحسين الجودة والانتاجية في مجال التقدم البحثي، ويوضح الشكل (2) عجلة الجودة في مجال تطور الاعتماد الأكاديمي. ولقد وضع(دمينج) أربع أفكار لتطوير ولتحقيق التحسين المستمر في عجلة الجودة في التعليم المؤسسي والمتمثلة بـ: -

أ- خطط (plan): ضع خطة لعملية التحسين.

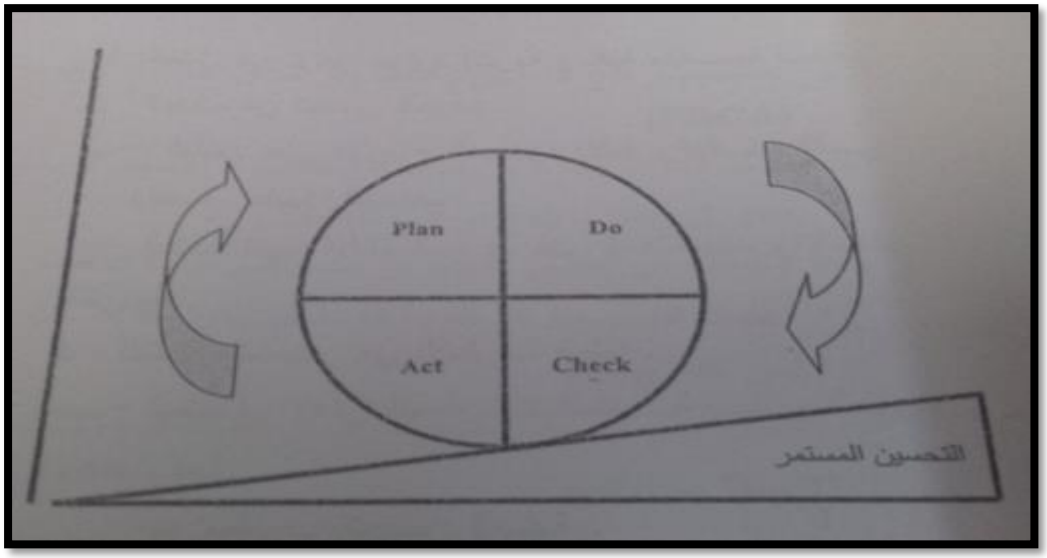
ب- اعمل (Do) ضع هذه الخطة موضع التنفيذ.

ج- دقق (Check):

تأكد من ان تنفيذ الخطة يسير على ما يرام وانعكس ايجابياً على عملية التحسين من خلال قياس النتائج المتحققة.. وإذا كانت هناك امور بحاجة إلى تصحيح او تعديل او تحوير فاحرص على إجراء ذلك.

د- نفذ (Act):

نفذ الخطة بعد إجراء تلك التعديلات الضـرورية ... ثم ابدأ من جديد بوضـع خطة لعملية تحسـين لاحقة (الخطيب، 2018: 83). ويوضـح الشـكل (2) عجلة الجودة في مجال تطور الاعتماد الأكاديمي.



الشكل (2)

عجلة الجودة في مجال تطور الاعتماد الأكاديمي

ومن عرضـــنا لأهم النظريات التي فســـرت مفهوم الجودة للاعتماد الاكاديمي في مؤسـسـات التعليم العالي، نجد بأنها على الرغم من اتفاقها جميعا على أهمية الجودة في تطبيق معايير الاعتماد الاكاديمي ، إلا أنها قد فســـرت أســـباب تبني الجامعات لتلك المعايير بشـكل مختلف، ونلاحظ بأن النظريات قد تتفق في جوهرها ببعض الخصـائص المتوافرة في الجودة ، ومن تلك الخصـــائص، احداث تغيرات جوهرية في برامج النظام التعليمي، لكن الباحثة ترى ان في تبني نظريـة ديمنغ في إدارة الجودة ذات أهميـة في تفسير نتائج البحث الحالي ، لأنها فسرت بشكل واضـح مدى نجاح الجامعات وارتقائها الى التصنيف العالمي. فضلاً عما توفره تلك النظرية من مجالات تتناسب وعينة البحث،

بوصـــفهم يمثلون فئة أعضـــاء الهيئات التدريســـية، وهي فئة مهمة وذات قيمة للمجتمع تسعى دائماً إلى إحداث تغيرات جذرية في حياة اجيالها ومهنتها ولمجتمعها.

هـ-الاعتماد الأكاديمي لكليات المجموعات التربوية

يعد الاعتماد الاكاديمي نظاما متكاملا يتضمن سلسلة من العمليات تبدأ ، بالشامل ، ثم التحســـين والتطوير لكل أبعاد العملية التعليمية وعناصـــرها على وفق معايير عالمية محددة الجودة ، وهو أداة دافعة للتحسين والتطوير ، وبذلك فأنه الوسيلة الناجعة لتطوير برامج إعداد المعلمين ، هو وسيلة للارتقاء بجودة المعلم من طريق ضمان تحقيق الحد الأدنى من معايير جودة الاعداد ، آن إصـــــلاح برامج إعداد المعلم يظهر إيجابا على التعليم العام ولكي يتم هذا الاصـــلاح لابد له من برنامج واضـــح ومحدد، وهذا البرنامج يكمن في تطبيق معايير الاعتماد الاكاديمي التي تضـــــمن بنهاية برنامج الإعداد طالبا متمكنا معرفيا ، في مجال تخصـــــصـــــه، والمعرفة العامة والقدرة على ربط بين النظرية والممارسـة ، والمعرفة في بيئة التعلم ، واسـتراتيجيات التدريس، ومعرفة شـأن المتعلمين ، وتقويم عملية التعلم ، والالمام بآلية تدريس الموضـــــوع بما يتلاءم مع ظروف المتعلمين ،والإلمـام بطرائق العرض ، ومعرفتـه في الطلاب ، والمنهج وأدواتـه ، وحتى نتمكن من إعـداد ذلـك المعلم لابُـد من القيـام بتقويم برامج إعـداد المعلمين ، لإخراجهـا من حـالـة السكون الى حالة الحركة الايجابية (الربيعي والعجرش ، 2015 : 15).

ان التغيرات التي شـــــهدتها مهنـة التعليم من تحول من التدريس المتمركز حول المعلم الى التعلم المتمركز حول الطالب، ومن التعلم السلبي الى التعلم النشط القائم على الاسـتقصـاء والبحث، ومن التعليم القائم على المعرفة كحقائق الى التفكير الناقد، وغيرها من التحولات، وظهور تأثير المدرسـة البنائية التي ظهرت نتيجة لتحول رئيس في البحث التربوي من التركز في العوامل الخارجية المؤثرة في تعلم الطلبة الى ما يجري داخل عقل المتعلم (حسن، 2004: 12).

لقد اكد الاعتماد الاكاديمي ضـــرورة ان تركز برامج اعداد المعلمين في تطويرهما وليس تدريبهما للمعلم ، اذ يجب على تلك البرامج اســـتعمال اســـتراتيجيات تؤكد تعزيز التعلم التأملي لدى المعلمين والمدرسـين ، لتحسـين ممارسـاتهم التعليمية ، وكذلك ظهور مفهوم مجتمعات التعلم الذي يؤكد ضـــرورة تحويل المدرســـة الى مجتمع تعلم ، وجعلها مؤســـســـة متعلمة يتعلم الجميع معاً ، ويتعلمون باســتمرار كيف يتعلمون معاً، ويبتكرون نظاماً لابتكار المعرفة وتداولها ونشـــرها ، اصـــبحت ســـبباً جوهريا في انتقال الاعتماد الاكاديمي لبرامج اعداد المعلمين على مستوى دول العالم المختلفة (الربيعي والعجرش ، 2015 : 20).

اذ ان الاهتمـام بـالاعتمـاد الاكـاديمي لبرامج اعـداد المعلمين لا يعني مجرد وجود مجموعة معايير تضـــعها هيئات او منظمات برامج الاعتماد واســـتنباط مجموعة من المخرجات على وفق تلك المعايير ، بل ان الاعتماد يوجب اعادة النظر في التفكير في مفهوم مخرجات التعلم ، فليس الهدف من تطبيق المعايير هو تكوين طالب مكتسب لتلك المخرجات ، بل ان الهدف في ضـــوء معايير الاعتماد الاكاديمي هو خلق معلم محاور ميسـر لتعلم تلامذته ، قادر على مسـاعدتهم في بناء رؤيتهم للعالم من حولهم ، وتحويل مجتمعاتهم الى مجتمعات تعلم ، ومن ثم فأن ابرز الادوار الجديدة للمعلم والمدرس في ظل حركة المعايير هو تغيير المتعلمين من متمســـكين بمجموعة من الثوابت غير قابلة للتغيير الى استعمال مفهوم المرونة الذهنية الذي يستمتع كل المتعلمين من خلاله بمتعة اعادة التفكير، واعادة التنظيم، واعادة البناء (احمد وحسين ، 2009 : 25).

وكمـا ان تطبيق المعـايير في برامج اعـداد المعلمين ، يعني النظر الى برنـامج الاعداد كمنظومة متكاملة يعتمد فيها كل بعد على الابعاد الأخر ، فالأمر لا يقتصـــر على مجرد تحديد معايير لما يجب ان يعرفه الطالب المعلم او المدرس ويكون قادراً على ادائه ، او تصـميم مقررات دراسـية بطريقة ما ، او اسـتعمال اسـاليب تدريس او تقويم

معينة ، ولكن جميع عناصر و مكونات برنامج الاعداد تتفاعل بعضها مع بعض ، من اجل تكوين معلم و مدرس فعال ، فاستعمالها في برنامج الاعداد يتطلب تحديد معايير لأداء الطلاب المعلمين والمدرسين ، توضح ما يجب ان يعرفه الطالب المعلم او المدرس ويكون قادراً على ادائه ، ومعايير للبرنامج ، اذ توجد علاقة وثيقة ما بين معايير اداء الطلاب المعلمين ومعايير للبرنامج اللازم لأعداده ، فكلاهما يرمي الى تحقيق الجودة والتمييز والوصول الى المستويات العالمية ، كما ويوجد بينهما نوع من التداخل والتكامل ، فتوفر معايير البرنامج يعني انه اصبح قادراً على تحقيق اهدافه بالجودة والنوعية الطلوبة ،ومن هنا يتحقق لخريجه السبق والتفوق ، وعليه فأنه يصعب تطبيق معايير الاداء للمعلمين المدرسين في غياب معايير البرنامج ، فلا يجوز ان تطالب الشخص بالجودة في ممارساته المهنية دون ان يعد اعدادا جيدا في مؤسسة متخصصة ، تم اعتمادها والاعتراف بجودتها وقدرتها على اعداد خريجيها وتأهيلهم طبقا للمعايير المحددة (الربيعي والعجرش ، 2015 : 15).

و- كليات المجموعات التربوية

يمكن القول بان أهمية كليات المجموعات التربوية تبرز عن طريق مراحل إدارية تربوية وفلسفية معينة، وهي على النحو الاتي:

أولا-مرحلة تبني الادارة التعليمية لفلسفة الجودة:

وتتضمن هذه المرحلة اقتناع الإدارة التعليمية بما يأتي:

1- الإيمان بحتمية التغيير وكونه ضرورة لابد منها.

2- أهمية المستفيد من الخدمة التعليمية وهم الطلبة وضرورة الاخذ بعين الاهتمام رضاهم عنها.

3- اعتماد مبدأ العمل الجماعي وتجنب مبدأ الفردية.

4- تهيئة المناخ الملائم لعضـو الهيئات التدريسـية نحو الارتقاء بالعمل الأكاديمي الى مستويات معينة من الاداء.

5- رفض المبادئ والمسـلمات التقليدية في العمل الإداري وقبول أفكار ومفاهيم قد تبدو للوهلة الأولى غير مألوفة (مصطفى والانصاري، 2002: 28 -29).

ثانياً-مرحلة التخطيط:

ويتطلب من إدارة الكلية التخطيط لتطبيق إدارة الجودة من خلال وضـع خطة مدروسة ومحددة بسقف زمني معين ويتوجب ذلك ما يأتي:

1- تحديد الأهداف التعليمية المطلوبة في عملية إعداد الطلبة وتخرجهم انسـجاما مع المعايير العالمية او الإقليمية في مجال جودة التعليم.

2- تشكيل مجلس الجودة في الكلية والذي يضم برئاسته واعضائه القيادات التعليمية في الكلية.

3- توعية منتسـبي الكلية من اداريين وفنيين بإدارة الجودة من خلال الندوات والورش والنشرات والملصقات وغيرها.

4-تثقيف اعضـاء الهيئات التدريسـية بمفاهيم الجودة وما سـيعكس تطبيقها من نتائج حاضرة او مستقبلية.

5-تهيئة الامكانات المادية من ابنية وقاعات ومختبرات وغيرها.

6-مراجعة كافة الخدمات المقدمة للطلبة سـواء داخل الكلية او خارجها (مثل الاقسـام الداخلية) ووضع مواصفات محددة مقبولة لها (محمود واخرون، 2009: 53 -54).

ثالثا-مرحلة التطبيق:

وفي هذه المرحلة تدخل كلية التربية في ترجمة مفاهيم الجودة المختلفة الى الواقع ويتوجب ذلك تطبيق ما يأتي بالنسبة الى:

1-الطلبة: ويشمل محاور عدة:

ا) **قبول الطلبة:** ان انتقاء طلبة الكلية وقبولهم يعد الخطوة الاولى في جودة التعليم لذا يقبل من الطلية من تتوافر فيه الشروط الثلاثة الاتية:

(1) المعدل.

(2) الاتجاه نحو مهنة التدريس.

(3) المواصفات الشخصية اللازمة للمهنة.

ب) نسبة عدد الطلبة لأعضاء الهيئات التدريسية، ويشترط ان تكون ضمن حدود معينة.

جـــ) جودة الخدمات المقدمة للطلبة المتضمنة خدمات تعليمية وصحية وسكنية وترفيهية وخدمات المواصلات وغيرها.

د) ارتباط حجم قبول الطلبة بالأقسام بالحاجة الفعلية في سوق العمل أي ارتباط القبول بالتخطيط الاقتصادي.

هـ) وضع قيمة لمتوسط تكلفة الطالب المتخرج استنادا لمعايير معينة.

2- أعضاء الهيئات التدريسية: ويشمل محاور عدة:

ا) الكفايات التدريسية لهم ولابد فيها ان تكون ضمن حدودا مقبولة.

ب) حجم اعضاء هيئة التدريس في كل قسم والذي يسمح لهم بتغطية المقررات الدراسية

جـ) توافر المستلزمات الضرورية للتعليم لعضو الهيئات التدريسية.

د) مستوى التدريب والتأهيل المهني لتأدية مهمات التدريس في الكلية.

هـــــ) الانتاج العلمي والمشاركة الفاعلة لعضو الهيئات التدريسية في خدمة المجتمع (الكناني، 2005: 42 -43).

3-المناهج الدراسية: ويشمل محاور عدة:

أ) تجديد المناهج الدراسية بالمواد الحديثة للعديد من التخصصات الدراسية.

ب) التوسع في المواد الاختيارية للطلبة.

جـ) تحديث مفردات المقررات الدراسية.

د) التركيز على مقررات الاعداد المهني وخصوصا فيما يرتبط بالتربية العملية.

هـ) التزام الجانب النوعي في المقررات الدراسية الى جنب الجانب الكمي.

4-القيادة الادارية لكلية التربية: وتعد العنصـــر الفاعل في تطبيق ادارة الجودة ويتوقف الى حد كبير نجاح او فشل التطبيق عليها وتشمل محاورا عديدة:

ا) اختيار القيادة الادارية الفاعلة والمتبنية لفلسفة ادارة الجودة.

ب) التزامها بمبادئ ومعايير ومفاهيم الجودة.

ج) المناخ الاداري في العمل المعتمد على العلاقات الانســـانية بين العاملين جميعا في الكلية.

د) مواجهة الصعوبات الميدانية وحل المشكلات الطارئة مع الاخذ بنظر الاهمية مصلحة الطلبة بالدرجة الاساس.

هـ) التخطيط الاستراتيجي البعيد لديمومة نجاح العمل والتغلب على المعوقات المستقبلية المتوقعة.

5-الامكانيات المادية: وتتعدد الامكانيات في كلية التربية لتشـــمل المباني وقاعات الدروس والاضـــاءة والتهوية والمكتبات ووحدة الانترنت والمختبرات والورش والملاعب والساحات والاستراحات والتمويل ويتضمن ذلك محاورا عدة:

أ) مرونة مباني الاقسام وكفاءتها في استيعاب اعداد الطلبة بموجب معايير محددة.

ب) اســـتفادة الطلبة من الدروس المقدمة لهم في ضـــوء ما متوافر من إمكانيات في القاعات والمختبرات.

ج) تجهيز المكتبة العامة ومكتبات الاقسام بالمصادر الحديثة في التخصصات كافة.

د) توافر وحدات الانترنت التي تتناسب مع اعداد الطلبة.

هـــ) حجم التخصيص والاعتماد المالي المناسب لديمومة عمل الكلية (محمود واخرون، 2009: 56 -57).

رابعا- مرحلة التقويم والتطوير:

يعد التقويم والتطوير مهما لإدارة الجودة لضـــمان ســـير العمل على وفق الوجهة الصـــحيحة وتشـــخيص مواضـــع الخلل وعلاجها بحكم ان أي تجربة فتية لابد ان تواجه جملة من المعوقات والمشكلات وتشمل هذه المرحلة محاورا عدة وكالاتي:

أ) تقويم مستوى الخريجين وكفاءتهم النوعية.

ب) تحديد مستوى رضا الطلبة عن الخدمات التعليمية المقدمة.

ج) تقويم أداء أعضاء الهيئات التدريسية ومستوى التعليم المقدم الى الطلبة.

د) تحديد كفاءة البنايات وقاعات الدروس والمختبرات والمكتبات وما يرتبط بالبيئة التعليمية.

هـ) تقويم كفاءة النظام الإداري في تحقيق متطلبات إدارة الجودة (مصطفى والانصاري، 2002: 31 -32).

ز-الاعتماد الأكاديمي العالمي

وضـع المجلس الوطني للاعتماد الأكاديمي العالمي برامج اعداد المدرسـين معيارا لأعداد الكوادر التعليمية تضمن خمسة جوانب هي:

1-تطوير البرامج الاكاديمية: اذ يتم تعريف الطلبة بالمحتوى المعرفي والمهارات المهنية والاتجاهات الضرورية ومساعدتهم في التعلم.

2- نظام التقويم: اذ تمتلك المؤســـســـة التعليمية نظام تقويم يتضـــمن المعلومات حول المتقدمين للالتحاق بها وطلبتها وخريجيها وادائها ومن ثم تحليل المعلومات وتقييمها وتحسينها وتحسين برامجها.

3- الخبرات الميدانية: تقوم المؤسسة بتصميم خبرات ميدانية وتنفذها وتقومها بما يساعد الطلبة بامتلاك المهارات المطلوبة.

4- تنوع المتعلمين: تصمم المؤسسة التعليمية المناهج والخبرات وتنفذها وتقومها بحيث تساعد في اكتساب وتطبيق المعارف التي تعلموها.

5- التنمية المهنية لأعضاء الهيئات التدريسية: يشمل تقييم أعضاء هيئة التدريس فيما يتصل بالخدمة والتعليم والبحث العلمي.

6-الادارة والمصادر والموارد: تقييم قيادة المؤسسة التعليمية وسلطتها وميزانيتها وموظفيها وتجهيزاتها ومصادرها وتقنية المعلومات التي تستخدمها (صبري وأبو دقة، 2006: 74).

ح-الاعتماد الأكاديمي العالمي (كيب):

شهد العصر الحالي اهتماما كبيرا وملحوظاً من مؤسسات التعليم العالي بتطوير البرامج الأكاديمية المتخصصة بإعداد المعلمين من خلال تبنيها التوجهات العالمية المعاصرة في الجودة، ومعايير هيئات الاعتماد الأكاديمي، ومجالس اعتماد تعليم المعلمين العالمية لضمان جودة إعداد المعلمين (القحطاني وحمادنة، 2020: 98).

ومن هذا المنطلق، حرصت أكثر الدول المتقدمة على تطبيق المعايير العالمية في برامج اعداد المعلمين في منهج الكليات التربوية من خلال تبني معايير كيب والذي جاء من مصطلح (Council for the Accreditation of Educator Preparation) بمعنى مجلس اعتماد تعليم المعلمين(CAEP)، اذ يؤكد هذا المجلس على تنمية وتحسين قدراتهم ومهاراتهم المعلمين قبل الخدمة وفي اثنائها

ويتم تقييم البرامج الأكاديمية وفق من خلال خمسة معايير رئيسة، هي:

المعيار الأول: كفايات التدريس لعضو هيئة التدريس.

المعيار الثاني: التدريب الميداني والممارسة المهنية.

المعيار الثالث: آليات ومعايير القبول في البرنامج والتخرج والتوظيف.

المعيار الرابع: تأثير البرنامج.

المعيار الخامس: نظام التحسين والجودة في البرنامج.

وتحتوي كلا من هذه المعايير مجموعة من المعايير الفرعية التي تحقق المعيار الرئيس عن طريق تطبيق فقراتها بدقة (العاني واخرون، 2018: 284).

ولتحقيق التطوير والجودة في البرامج المقدمة لطلاب المعلمين قبل الخدمة؛ والمتمثلة بكليات المجموعة التربوية من خلال اعتماد مجلس اعتماد تعليم المعلمين (CAEP)، قامت اغلب الدول بتوقيع مذكرة تفاهم معها في عام (2014) بهدف اعتماد معاييرها في كليات التربية التابعة لجامعاتها، كما بدأت العمل عن طريق تعيين وتخصيص لجان عدة لتحقيق التعاون والالتزام بتطبيق ضابط مع المجلس، ولاسيما في اقسام (التربية الخاصة، الارشاد النفسي، علم النفس، رياض الأطفال ...الخ). (الهسي، 2012: 54).

ولقد سعت اغلب الدول الان نحو تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي الدولي من خلال التعديل والتطوير في برنامج الكليات التربوية كافة بالاستناد على تطبيق فقرات معايير (كيب) من اجل اعداد معلمين اكفاء يستطيعون تلافي وتذليل الصعوبات التربوية التي يتعرضون لها اثناء أداء دورهم المهني، بعد ان مجلس اعتماد تعليم المعلمين (كيب) يهدف الى تأهيل أدائهم التربوي وبناء قدراتهم بما يضمن جودة عملهم في مهنتهم المستقبلية (القحطاني وحمادنة، 2020: 98).

المحور الثاني–دراسات سابقة (previous studies)

تعد الدراسات السابقة عنصراً أساسياً للبحث العلمي، فهي جزء لا يتجزأ من بنائه وخطته، لأنه يتوقف عليها نتائج الدراسة الحالية عند مقارنتها بنتائج الدراسات السابقة، كما تساعد الباحثين في التعريف بالأخطاء التي وقع فيها الباحثون السابقون في

دراساتهم، ومن ثم يتجنبون حدوثها في دراساتهم اللاحقة؛ فيكون عملهم أفضل من عمل الدراسات السابقة (شلبي، 1976، 67).

1-عرض الدراسات السابقة (View previous studies):

أ-الدراسات المحلية

أولا-دراسة (**العجرش**، 2013):

بعنوان (**تقويم برنامج إعداد معلمي التاريخ في كليات التربية الأساسية في ضوء معايير هيئات الاعتماد الأكاديمي العالمية واقتراحات لتطويره**).

أجريت الدراسة في العراق، وهدفت الى تقويم برنامج إعداد معلمي التاريخ في كليات التربية الأساسية في ضوء معايير هيئات الاعتماد الأكاديمي العالمية، وكذلك تقديم مقترحات لتطوير برنامج إعداد معلمي التاريخ في كليات التربية الأساسية في ضوء نتائج التقويم. وتألَّفتْ عينة الدراسة الأساسية من تدريسيي التاريخ بلغ عددهم (56) تدريسيا وتدريسية، وتدريسيي العلوم التربوية والنفسية بلغ عددهم (25) تدريسيا، وقيادات تربوية بلغ عددهم (14) قياديا، وطلبة الصف الرابع في أقسام التاريخ بلغ عددهم (124) طالبا وطالبة، ومدراء ومديرات المدارس الابتدائية التي يطبق فيها طلبة الصف الرابع بلغ عددهم 89 مديرا ومديرة في كليات التربية الأساسية في جامعات الموصل وديالى والمستنصرية وبابل وميسان. واستعملت الاستبانة لتقويم برنامج إعداد معلمي التاريخ في كليات التربية الأساسية في ضوء معايير هيئات الاعتماد الأكاديمي العالمية.

أما أبرز النتائج التي أسفرت عنها الدراسة ما يأتي:

1-ظهر معيار (يقوم البرنامج من خلال الشراكة مع المدارس بتصميم وتنفيذ وتقويم الخبرات الميدانية وتطبيق الطلبة) بالمرتبة الأولى بوسط مرجح (3.78 ووزن مئوي 75.10%).

2-وحاز معيار (يتميز أعضاء الهيئة التدريسية بمستوى عال من المؤهلات وأفضل الممارسات المهنية في البحث العلمي وخدمة المجتمع والتدريس، ويعمل البرنامج بطريقة منتظمة على تقويم أدائهم بصورة منتظمة وتيسير فرص النمو المهني المتواصل) على المرتبة الثانية بوسط مرجح (3.62 ووزن مئوي 72.64%).

3-وحاز معيار (تتيح مناهج البرنامج وخبراته الميدانية والتطبيقية مساعدة كافة التلامذة على التعلم والتعامل مع مجموعة متنوعة من التدريسيين والمعلمين والطلبة والتلامذة) على المرتبة الثالثة بوسط مرجح (3.59 ووزن مئوي 72.01).

4-وحاز معيار (يتمكن الطلبة من مخرجات المحتوى التخصصي والتربوي والمهارات والاتجاهات المهنية) على المرتبة الرابعة بوسط مرجح 3.19 ووزن مئوي 63.8%).

5- وحاز معيار (يمتلك البرنامج القيادة والسلطة والميزانية والأفراد والتسهيلات والموارد وتقنيات المعلومات لإعداد الطلبة لاستيفاء المعايير المهنية ومعايير البرنامج والكلية والجامعة) على المرتبة الخامسة بوسط مرجح (2.92 ووزن مئوي 58.52%).

6-وجاء معيار (يوجد في البرنامج نظام للتقويم يتم فيه تجميع وتحليل البيانات المتعلقة بمؤهلات العاملين وأداء الطلبة والخريجين ويعمل البرنامج على تحسين أدائه وتطويره في ضوء النتائج المتحصلة من نظام التقويم) بالمرتبة السادسة والأخيرة بوسط مرجح (2.41 ووزن مئوي 48.38%).

ثانيا-دراسة (**جميل**، 2016):

بعنوان (**متطلبات الاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر التدريسيين العراقيين المغتربين وتأثيره في تعزيز الأداء الاستراتيجي لمؤسسات التعليم العالي- بحث ميداني**).

أجريت الدراسة في العراق، وهدفت الى معرفة متطلبات الاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر التدريسيين العراقيين المغتربين ، وتألفت عينة البحث من (150) تدريسيا

مغتربا، ولتحقيق اهداف البحث فقد اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي للموضوع والمشـــكلة قيد البحث، ففي الجانب النظري للبحث اعتمدت الباحثة على الدراســـات والبحوث التي تخص الاعتماد الاكاديمي والاداء الاســـتراتيجي, أما في الجانب العملي للبحث فقد اســتخدمت الباحثة الاســتبانة والتي تتضــمن مجموعة من المعايير للاعتماد الاكاديمي بلغ عددها (20) معيارا، ومن اجل الحصـــول على نتائج البحث تم الاعتماد على البرنامج الاحصائي الـــ (SPSS) واختبار صحة الفرضيات الموضوعة ، ولقد كشــفت النتائج بان نســبة تطبيق معايير الاعتماد الاكاديمي لا يتجاوز تطبيقه (41%) وهي نســـبة ضـــئيلة جدا، وفي النهاية تم التوصـــل الى مجموعة من الاســـتنتاجات ، ووضِعت لها مجموعة من التوصيات والمقترحات من الممكن العمل بها من أجل تحسين عمل مؤسسات التعليم العالي العراقية (جميل، 2016).

ب-<u>الدراسات العربية</u>

دراسة (شعلة وعبد الحميد، 2007):

بعنوان **(تصـــور مقترح لمعايير الجودة الشـــاملة والاعتماد الأكاديمي في كليات إعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض المعايير الدولية).**

أُجريت هذه الدراســـة في المملكة العربية الســـعودية، ورمت الى اقتراح تصـــور لمعايير الجودة الشـــاملة والاعتماد الأكاديمي في كليات إعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض المعايير الدولية. واستعمل الباحثان المنهج الوصفي بوصفه المنهج الملائم للدراسة.

ولقد أســـفرت الدراســـة عن إعداد أداة لقياس الجودة الشـــاملة بكليات إعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية، تتكون من ثلاثة محاور أساسية هي:

• البرامج التعليمية: ويتكون من سـبعة محاور فرعية هي: (البرنامج الدراسـي، والتعليم والتعلم، ونظام تقويم الطالب، والتوجيه والإرشـاد، والإمكانات المادية، ومصـادر التعلم والإمكانات البشرية، وتنمية الإمكانات البشرية).

• محور الأبحاث والأنشطة العلمية.

• محور خدمة المجتمع (شعلة وعبد المجيد، 2007: 4_20).

ج-<u>الدراسات الأجنبية</u>

اولا-دراسة (Nutter , 2000):

بعنوان **(دراسـة العلاقة بين الاعتماد الاكاديميّ للمعاهد ومدارس التعليم العام كما تراها جمعيات المجتمع المدني)**.

أُجريت هذه الدراسـة في الولايات المتحدة الامريكية، ورمت إلى دراسـة العلاقة بين الاعتماد الأكاديمي للمعاهد ومدارس التعليم العام كما تراها جمعيات المجتمع المدني. ولقد اسـتعمل الباحث المنهج الوصـفي بوصـفه المنهج الملائم للدراسـة، تألفت عينة الدراسـة من تدريسـي وتدريسيات الكليات التي حصلت على الاعتماد الأكاديمي، اذ بلغ عددهم (369) تدريسـياً وتدريسـيةً، ولتحقيق مرمى البحث بنى الباحث اداة الدراسـة (الاستبانة) التي مرت بإجراءات الصدق والثبات والتطبيق.

ولقد توصـلت الدراسـة إلى أنً هنالك توافقا عاما بين برامج التعليم العام وبرامج الكليات على الرغم من قناعة غالبية أفراد العينة بأنَّ برامج التعليم العام لا تُعدُّ الطلاب تماما لهذه الكليات.(Nutter, 2000: 2170).

ثانيا-دراسة (Walker, 1993):

بعنوان **(اتجاهات كليات المجتمع بولاية بنسـلفانيا نحو الاعتماد الأكاديمي لولايات وسط امريكا)**

أجُريت هذه الدراســـة في الولايات المتحدة الامريكية، ورمت إلى قياس اتجاهات كليات المجتمع ذات التجارب المختلفة في عملية الاعتماد وبعض العوامل المرتبطة باختلاف وجهات النظر حول الموضــوع. واســتعمل الباحث المنهج الوصــفي بوصــفه المنهج الملائم للدراسـة، تألفت عينة الدراسـة من تدريسـيي (13) كلية، بولاية بنسـلفانيا، البالغ عددهم (403) تدريســياً وتدريســيةً، ولتحقيق هدف البحث قام الباحث ببناء اداة الدراسة (الاستبانة) التي مرت بإجراءات الصدق والثبات والتطبيق. ولقد توصلت الدراسة إلى انَّ حداثة التجربة في هذا المجال قد جعلت الكلية أكثر ايجابية نحو الدراســة الذاتية والاعتماد الاكاديميّ(Walker, 1993: 3652) .

2-مناقشة الدراسات السابقة :Discussing previous studies

أ-موضــوع البحث: تناول البحث الحالي موضــوع مدى تطبيق معايير المجلس الوطني العراقي ومعايير الاعتماد الأكاديمي العالمي في كليات المجموعات التربوية، وهو بذلك قد اتفق مع موضـوعات الدراسـات السـابقة التي تناولت متغيرات البحث بشـكل منفصـل عن بعضهما.

ب-هدف البحث: هدف البحث الحالي الى التعريف بمســـتوى تطبيق معايير المجلس الوطني العراقي، وهو بذلك قد اتفق مع دراســـة (جميل، 2016)، بينما اختلف مع الدراســـات الســـابقة التي تناولت الاعتماد الأكاديمي في دول أخرى، كما تناول هدف البحث أيضا الى التعريف بمستوى تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي العالمي، وهو بذلك اتفق مع دراسة كل من (Nutter , 2000)، ودراسة (Walker, 1993).

كما تناول البحث في أهدافه أيضا معرفة الفروق في مستوى تطبيق معايير المجلس الوطني العراقي، وكذلك معايير تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي العلمي وفقا لمتغير (النوع، التخصـــص، واللقب العلمي، نوع الجامعة)، وهو بذلك قد اختلف مع بقية الدراسات السابقة في تحديده لهذه المتغيرات.

ج-عينة البحث: تناول البحث الحالي عينة من تدريسي الجامعة، وهو بذلك قد اتفق مع الدراسات السابقة كافة في اختيارها لعينة البحث،

د-حجم العينة: أما فيما يخص حجم عينة البحث فقد كان هناك أيضـــا اختلاف إذ شـملت العينة في الدراسـات جميعها من (56، 150، 369، 403) على التوالي، بينما تراوحت عينة البحث الحالي (300) وهي بذلك قد اختلفت عن عينة الدراسات السابقة.

هـ-منهج البحث: اسـتخدم البحث الحالي المنهج الوصـفي التحليلي والمقارن، وهو بذلك قد اختلف مع الدراسات السابقة جميعها في اختياره لهذا المنهج.

و-أداة البحث: اســـتخدم البحث اداتين (معـايير المجلس الوطني العراقي، ومعـايير الاعتماد الأكاديمي العالمي) وهو بذلك قد اتفق مع الدراسـات السـابقة في اختيارها لأداة (المعايير).

ز-الوسـائل الإحصـائية: كان هناك تشـابه بين البحث الحالي والدراسـات السـابقة في اسـتخدامها للوسـائل الإحصـائية التي تمثلت باسـتخدام (النسـبة المئوية، الاختبار التائي لعينـة واحدة، الاختبـار التـائي لعينـة واحدة، معـامل ارتبـاط بيرســـون، اختبـار التحليل التباين، اختبار مربع كأي).

ح-نتائج البحث: أظهرت نتائج الدراسـات السـابقة اختلافاً في نتائجها حول تمتع أو قلة تمتع العينة بتطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي، أما بالنسبة لنتائج الدراسة الحالية فسوف تقوم الباحثة بتفسيرها ومقارنتها مع ما توصلت إليه نتائج الدراسات السابقة عند عرضـها لنتائج البحث.

3-الإفادة من الدراسات السابقة :Benefiting from previous studies

بعد عرض الباحثة للدراسـات السـابقة المتعلق بإدتي البحث الحالي، توصـلت الى مجموعة من الإفادة منها، وعلى النحو الاتي:

1-تمكنت الباحثة من الاطلاع على نتائج الدراســات حول متغيري البحث، فضــلا عن استخدام الوسائل الإحصائية التي أسهمت في عملية تفسير نتائجها.

2-فهم موضوع الدراسة فهماً شاملاً وتكوين خلفية علمية واسعة عن الموضوع.

3-تحسين قدرة الباحثة العلمية عند مناقشة الدراسة وتلاشي الوقوع بالأخطاء.

4-وعن طريق تفسـير النتائج وفق الدراسـات السـابقة، ترى الباحثة في ان الاعتماد على تبني نظرية (إدارة الجودة) للعالم (دمينغ) غاية في الأهمية بعد وجهات نظرها الأقرب الى العقل المنطقي للبحث العلمي، كما انها مناسبة في تفسير نتائج البحث الحالي وفقا لما اعتمدت عليه الباحثة في بناء اداة بحثها.

الفصل الثالث

منهجية البحث واجراءاته

أولا-منهجية البحث

ثانيا-مجتمع البحث

ثالثا-عينة البحث

رابعا-أداتا البحث

خامسا-المعالجات الاحصائية

سـوف تتناول الباحثة في هذا الفصـل منهجية البحث، من حيث المنهج المتبع، ومجتمع البحث، وعينتها، فضـــلا عن ادوات الدراســـة واجراءاتها، والمعالجات الاحصـــائية، وخطوات البحث وعلى النحو الاتي: -

أولاً: منهج البحث (Research Methodology):

اعتمدت الباحثة في بحثها الحالي المنهج الوصفي التحليلي، واستعملت طريقة تحليل المحتوى بوصفها إحدى الأساليب المسحية لما لها أهمية في الكشف عن مدى الاهتمام في المحتوى، اذ يعد المنهج المتبع واحدا من أنواع التفســـير والتحليل العلمي المنظم لبيان الظاهرة ووصـــفها وصـــفا دقيقا ومحددا وإعطائها قيما كمية من خلال جمع البيانات التي تخص الظاهرة، وتحليلها وتصـنيفها، وجعلها موضـوعا للدراسـة العلمية (العسـاف، 2006: 236). لأنه يتصف بصفات البحث العلمي المنهجي، من موضوعية وحياد وانتظام وقابلية لأعمام النتائج التي يصـــل إليها، كما أنه الأســـلوب الملائم لهذا البحث (عطية، 2008: 198)

واعتمدت الدراسـة الحالية أيضـا على المنهج الوصـفي المقارن بوصـفه يقوم بمقارنة مجموعتين (معايير اعتماد المجلس الوطني العراقي، ومعيار العالمي كيب)، كذلك ربط تلك الظاهرة بمتغيرات عدة والتي يمكن ان تؤثر في شـخصـية الأسـتاذ الجامعي في اثناء تأديته لمهامه التدريســـية في الجامعة، لذا قامت باختياره لفائدته في هذا المجال والذي يتجه الى الوصف الكمي والكيفي للظواهر المختلفة بالصورة التي هي عليها في المجتمع للتعرف الى تركيبها وخصائصها.

ثانياً: مجتمع البحث (Population of Research):

يقصد بمجتمع البحث المجموعة الكلية من العناصر التي يسعى الباحث إلى أن يعمم نتائجها عليها ذات العلاقة بالمشكلة المدروسة (النوح، 2004: 81).

يتكون مجتمع البحث الحالي من تدريسي الكليات التربوية من كل الجامعات العراقية (بغداد، المستنصرية، العراقية، بابل، تكريت، ديالى، سامراء، ميسان، البصرة) والبالغ عددهم (5578) بواقع (2986) تدريسيا من الذكور، و(2592) تدريسيا من الاناث، وقد حصلت الباحثة على مجتمع البحث من قسم الإحصاء والمعلوماتية التابع لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي، بعد استحصالها على كتاب تسهيل مهمة من كلية التربية الأساسية في جامعة بابل (ملحق / 3)، ويوضح الجدول (1) توزيع مجتمع البحث للبحث الحالي.

جدول (1)

توزيع مجتمع البحث

ت	اسم الجامعة	اسم الكلية	عدد الهيئات التدريسية		المجموع	المجموع الكلي
			ذكور	اناث		
1-	بغداد	التربية (ابن رشد)	131	172	303	1325
		التربية (ابن الهيثم)	169	343	512	
		التربية للبنات	42	240	282	
		التربية البدنية وعلوم الرياضة	126	51	177	
		التربية البدنية وعلوم الرياضة للبنات	-	51	51	
2-	المستنصرية	التربية	273	308	581	1111
		التربية الاساسية	227	236	463	

		التربية البدنية وعلوم الرياضة	46	21	67	
3-	العراقية	التربية الطارمية	93	26	119	280
		التربية للبنات	48	113	161	
4-	ديالى	التربية للعلوم الانسانية	94	78	172	619
		التربية للعلوم الصرفة	59	41	100	
		التربية المقداد	16	5	21	
		التربية الاساسية	123	107	230	
		التربية البدنية وعلوم الرياضة	70	26	96	
5-	بابل	التربية للعلوم الانسانية	90	62	152	496
		التربية للعلوم الصرفة	35	41	76	
		التربية الاساسية	90	97	187	
		التربية البدنية وعلوم الرياضة	64	17	81	
6-	سامراء	التربية	108	60	168	185
		التربية البدنية وعلوم الرياضة	11	6	17	
7-	تكريت	التربية للعلوم الانسانية	191	56	247	619
		التربية للعلوم الصرفة	71	46	117	
		التربية طوز خور ماتو	17	7	24	
		التربية للبنات	83	74	157	
		التربية الأساسية شرقاط	38	2	40	
		التربية البدنية وعلوم الرياضة	29	5	34	
8-	ميسان	التربية	83	33	116	293
		التربية الأساسية	80	35	115	
		التربية البدنية وعلوم الرياضة	54	8	62	
9-	البصرة	التربية للعلوم الانسانية	118	79	197	650

		التربية للعلوم الصرفة	136	85	221	
		التربية القرنة	28	8	36	
		التربية للبنات	46	43	89	
		التربية البدنية وعلوم الرياضة	97	10	107	
المجموع الكلي	9	35	2986	2592	5578	5578

ثالثا: عينة البحث (Sample of Research):

وتألفت عينة البحث من: -

1- العينة الاستطلاعية (Sample Pilot):

قامت الباحثة بتطبيق اداة البحث لتحديد عينة استطلاعية مكونة من (30) تدريسيا وتدريسية، تم اختيارهم عشوائيا من (3) جامعات وهي (بغداد، المستنصرية، العراقية)، بواقع (15) تدريسيا من الذكور، و (15) تدريسيا من الاناث، وقد قامت الباحثة باستعمال العينة الاستطلاعية لتقنين اداتي البحث من خلال التحقق من مدى ملائمتهما عند تطبيقهما على عينة البحث والجدول (2) يوضح توزيع العينة الاستطلاعية على اداتي البحث، وقد تم استبعاد تلك العينة من عينة التمييز، وكذلك عينة البحث.

جدول (2)

توزيع العينة الاستطلاعية للبحث

ت	اسم الجامعة	عدد أعضاء الهيئة التدريسية		المجموع
		الذكور	الاناث	
-1	بغداد	5	5	10
-2	المستنصرية	5	5	10
-3	العراقية	5	5	10
المجموع الكلي	3	15	15	30

2- عينة البحث (التطبيق) (sample of the Research):

يقصد بالعينة انموذجا يشكل جانبا او جزءا من وحدات المجتمع المعني بالبحث تكون ممثله له، إذ تحمل صفاته المشتركة، وهذا النموذج او الجزء يغني الباحث عن دراسة كل وحدات ومفردات المجتمع الاصلي (قندلجي والسامرائي،2009: 255)، ومن اجل الحصول على عينة ممثلة لمجتمع البحث الحالي تطلب اختيارها على نحو علمي ودقيق، وتكون ممثلة لمجتمع البحث مع مراعاة سماتها وخصائصها، وطريقة اختيارها، ودرجة مصداقيتها عند تطبيقها بدرجة فعلية (بدر، 1978: 224).

وتكونت عينة البحث من (300) تدريسيا، بواقع (150) تدريسيا من الذكور و(150) تدريسيا من الاناث الذين تم سحبهم من (35) كلية من الكليات التابعة للجامعات العراقية

المحددة في البحث الحالي، وقد استخدمت الباحثة طريقة العينة العشوائية البسيطة. عند اختيار عينة البحث وذلك لان العينة العشوائية تمثل مجتمع الدراسة الى أقرب حد ممكن، ويوضح الجدول (3) توزيع عينة البحث.

جدول (3)

يوضح توزيع عينة التطبيق

ت	اسم الجامعة	اسم الكلية	عدد الهيئة التدريسية		المجموع	المجموع الكلي
			ذكور	اناث		
1-	بغداد	التربية (ابن رشد)	6	4	10	38
		التربية (ابن الهيثم)	4	4	8	
		التربية للبنات	2	4	6	
		التربية البدنية وعلوم الرياضة	8	2	10	
		التربية البدنية وعلوم الرياضة للبنات	-	4	4	
2-	المستنصرية	التربية	6	6	12	38
		التربية الاساسية	6	10	16	
		التربية البدنية وعلوم الرياضة	6	4	10	
3-	العراقية	التربية الطارمية	8	8	16	32
		التربية للبنات	8	8	16	
4-	ديالى	التربية للعلوم الانسانية	4	4	8	32
		التربية للعلوم الصرفة	4	4	8	
		التربية المقداد	2	2	4	
		التربية الاساسية	4	4	8	

		التربية البدنية وعلوم الرياضة	2	2	4	
5-	بابل	التربية للعلوم الانسانية	4	4	8	32
		التربية للعلوم الصرفة	4	4	8	
		التربية الاساسية	4	4	8	
		التربية البدنية وعلوم الرياضة	4	4	8	
6-	سامراء	التربية	12	14	26	32
		التربية البدنية وعلوم الرياضة	4	2	6	
7-	تكريت	التربية للعلوم الانسانية	4	4	8	32
		التربية للعلوم الصرفة	4	4	8	
		التربية طوز خور ماتو	2	2	4	
		التربية للبنات	2	2	4	
		التربية الأساسية شرقاط	2	2	4	
		التربية البدنية وعلوم الرياضة	2	2	4	
8-	ميسان	التربية	4	4	8	32
		التربية الأساسية	8	8	16	
		التربية البدنية وعلوم الرياضة	4	4	8	
9-	البصرة	التربية للعلوم الانسانية	4	4	8	32
		التربية للعلوم الصرفة	2	2	4	
		التربية القرنة	4	4	8	
		التربية للبنات	4	4	8	
		التربية البدنية وعلوم الرياضة	2	2	4	
المجموع الكلي	9	35	150	150	300	300

وقامت الباحثة بتحديد متغيرات البحث الحالي، وذلك لغرض اتخاذ إجراءات الفروق بين افراد عينة البحث، وكالاتي:

1-متغير النوع (ذكور – اناث).

2-متغير التخصص (علمي –انساني).

3-متغير اللقب العلمي (مدرس مساعد – مدرس – أستاذ مساعد – أستاذ).

وفيما يأتي تفصيل للإجراءات الإحصائية عند اختيار متغيرات عينة البحث: -

ا-متغير النوع:

من اجل إيجاد الفروق بين افراد العينة في هذا المتغير، قامت الباحثة بتوزيع افراد العينة بالتساوي بين الجامعات العراقية الـــــ(9) من حيث النوع (ذكور-اناث)، اذ تم سحب (150) تدريسيا من الذكور، و(150) تدريسيا من الاناث، وكما هو موضح في الجدول (4).

جدول (4)

توزيع افراد العينة في متغير النوع

ت	اسم الجامعة	عدد التدريسيين		المجموع الكلي
		الذكور	الاناث	
1-	بغداد	20	18	38
2-	المستنصرية	18	20	38
3-	العراقية	16	16	32
4-	تكريت	16	15	32

5-	ديالى	16	16	32
6-	بابل	16	16	32
7-	سامراء	16	16	32
8-	ميسان	16	16	32
9-	البصرة	16	16	32
المجموع	9	150	150	300

2 – توزيع افراد العينة في متغير التخصص:

ومن اجل إيجاد الفروق بين افراد العينة في هذا المتغير، قامت الباحثة بتوزيع افراد العينة بالتساوي بين الجامعات العراقية الـــ(9) من حيث التخصص (علمي–انساني)، اذ تم سحب (150) تدريسيا من ذوي التخصص العلمي، و(150) تدريسيا من ذوي التخصص الانساني، وكما هو موضح في الجدول (5).

جدول (5)

توزيع افراد العينة في متغير التخصص

ت	اسم الجامعة	عدد التدريسيين		المجموع الكلي
		العلمي	الانساني	
1-	بغداد	20	18	38
2-	المستنصرية	18	20	38
3-	العراقية	16	16	32

4-	تكريت	16	16	32
5-	ديالى	16	16	32
6-	بابل	16	16	32
7-	سامراء	16	16	32
8-	ميسان	16	16	32
9-	البصرة	16	16	32
المجموع	9	150	150	300

3 – توزيع افراد العينة في متغير اللقب العلمي:

ومن اجل إيجاد الفروق بين افراد العينة في هذا المتغير، قامت الباحثة بتوزيع افراد العينة بالتساوي بين الجامعات العراقية الـــ(9) من حيث اللقب العلمي (مدرس مساعد، مدرس، أستاذ مساعد، استاذ)، اذ تم سحب (75) تدريسيا من ذوي اللقب العلمي (مدرس مساعد) و (75) تدريسيا من ذوي اللقب العلمي (مدرس)، وأيضا (75) تدريسي من ذوي اللقب العلمي (أستاذ مساعد)، وكذلك (75) تدريسيا من ذوي اللقب العلمي (أستاذ)، وكما هو موضح في الجدول (6).

جدول (6)

توزيع افراد العينة في متغير اللقب العلمي

ت	اسم الجامعة	عدد التدريسيين				المجموع الكلي
		مدرس مساعد	مدرس	أستاذ مساعد	استاذ	
1-	بغداد	9	10	10	9	38
2-	المستنصرية	10	9	9	10	38
3-	العراقية	8	8	8	8	32
4-	تكريت	8	8	8	8	32
5-	ديالى	8	8	8	8	32
6-	بابل	8	8	8	8	32
7-	سامراء	8	8	8	8	32
8-	ميسان	8	8	8	8	32
9-	البصرة	8	8	8	8	32
المجموع	9	75	75	75	75	300

رابعا-اداتا البحث: (Search tools).

لتحقيق اهداف البحث اســـتخدمت الباحثة طريقة تحليل محتوى أداتا البحث، والتي تعمل على وصف المحتوى الظاهر وصفاً موضوعياً ومنطقياً وكمياً في ضوء وحدة التحليل المســـتعملة ويتطلب إجراء هذا البحث إعداد أداة يتم في ضـــوئها تحليل محتوى معايير الاعتماد الأكاديمي الذي يطبق في مؤسسات التعليم العالي في العراق.

وكان لابد أن يتضــمن البحث أداة ليتم على أســاســها التحليل لذا وقع اختيار الباحثة على معايير الاعتماد الأكاديمي لمؤســســـات التعليم العالي في العراق، بعدها الأداة الأولى للبحث، ومن ثم اختارت الباحثة معايير الاعتماد الأكاديمي العالمي (كيب) بعدها يمثل الأداة الثانية، وذلك لغرض اجراء المقارنة فيما بينهما.

اولا–وصف الأدوات المعتمدة في البحث الحالي:

1–وصف أداة معايير الاعتماد الأكاديمي في الجامعات العراقية:

لقد وضــعت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي فقرات الأداة الحالية بحيث بلغت عدد فقراتها الكلية بصورتها الاولية (96) فقرة بعد قامت الباحثة بتوظيفها كأداة للبحث الحالي، اذ الاداة مؤلفة من (8) مجالات التي رأت الباحثة وفقا لمعايير الاعتماد المجلس الوطني لمؤسسات التعليم العالي في العراق (ملحق / 9) بانها تقيس الظاهرة الحالية وهي: –

ا–**مجال فاعلية البرنامج الأكاديمي في القسم العلمي:** والذي تآلف من (22) فقرة.

ب–**مجال برامج القياس والتقويم:** والذي تألف من (8) فقرات.

ج–**مجال الشراكة مع المدارس:** وتألف من (7) فقرات.

د–**مجال اعضاء الهيئات التدريسية:** وتألف من (8) فقرات.

هـ–**مجال البحث العلمي:** وتألف من (7) فقرات.

و–**مجال الحوكمة والإدارة:** وتالف من (13) فقرة.

ز–**مجال الموارد المالية والمادية:** تألف من (21) فقرة.

ح–**مجال الطلبة:** تألف من (10) فقرات.

2-وصف أداة معايير الاعتماد الأكاديمي العالمية (كيب):

وبعد الاطلاع على المعايير العالمية على وفق الاعتماد الدولي (كيب) (ملحق / 7)، تمت صياغة (67) فقرة وزعت على (5) مجالات (ملحق /10)، كما اشارت اليه الادبيات السابقة، وبذلك تم توزيع الفقرات على تلك المجالات، وكالاتي:

ا-مجال المحتوى المعرفي والتربوي: تالف من (22) فقرة.

ب-مجال الشراكات والممارسات الميدانية: تالف من (15) فقرة.

ج-مجال جودة المرشح (الاستقطاب والاختيار): تالف من (13) فقرة.

د-مجال تأثير البرنامج (مدى تحقيق البرنامج لأهدافه): تالف من (8) فقرات.

هـ-مجال ضمان جودة الكلية والتحسين المستمر: تالف من (9) فقرات.

ومن اجل إمكانية تطبيق فقرات أداة البحث الثانية الخاصة بمدى تطبيق (معايير الاعتماد الأكاديمي الدولي(كيب))، كان لابد للباحثة من استخراج صدق الترجمة لفقرات الأداة، اذ قامت بعد ترجمتها بعرضها على (5) خبراء في اختصاص اللغة الإنجليزية (ملحق / 8) للتأكد من سلامة ترجمتها (من اللغة العربية الى اللغة الإنجليزية)، ومن ثم عرضت الباحثة الفقرات نفسها على (5) خبراء في تخصص علم النفس وطرائق التدريس للتأكد من سلامة ترجمتها (من اللغة الإنجليزية الى اللغة العربية) ، وبعد حساب الصدق الظاهري باستخدام معادلة هولستي ، أظهرت نتائج التحليل ان نسبة ثبات الاتفاق على صدق ترجمة الفقرات قد حصلت على (0,92).

ثانيا–البدائل المحددة في الاداة:

اعتمد في تصـميم الاداة طريقة ليكرت (Likert) الخماسـي وهي احدى الطرائق المتبعة في بناء المقاييس في مجال التربية وعلم النفس (Mehrens & Lehmann, 1991: 241) إذ وضعت فيه خمسة بدائل وهي (مطابقة بشدة، مطابقة كثيرا، مطابقة أحيانا، مطابقة قليلا، غير مطابقة بشدة)، وكما هو موضح في (ملحق / 12).

ثالثا– صلاحية فقرات اداتي البحث (الصدق الظاهري):

1– صلاحية فقرات أداة معايير الاعتماد الأكاديمي في الجامعات العراقية

للتعرف الى الصدق الظاهري لفقرات أداة (معايير اعتماد المجلس الوطني لمؤسسات التعليم العالي في العراق) ، فقد عرضـــت بصـــورتها الاولية على مجموعة من الخبراء المتخصـصـين في مجال التربية وطرائق التدريس بلغ عددهم (20) خبيرا (ملحق / 11)، إذ قامت الباحثة بتقديم تعريف دقيق لمفهوم معايير الاعتماد الاكاديمي ولمجالاته الثمانية التي يتكون منها، ولقد طلب من الخبراء الحكم على صـــلاحية الفقرات، وتأييد مناســبتها للمجال الذي تنتمي اليه، او تحويلها الى مجال اخر، ومن خلال تحليل اجابات الخبراء، وباسـتعمال المعادلتين (مربع كأي والنسبة المئوية)، تم ما يلي:

ا–الابقاء على الفقرات التي حصـــلت على نســبة مئوية من (80%) درجة فما فوق، وعلى قيمة مربع كأي التي تبلغ اعلى من (3،84) درجة.

ب–اخذ اراء الخبراء بعين الاعتبار، إذ قامت الباحثة بحذف الفقرات التي كانت بحاجة لذلك، مع تعديل الفقرات التي تمت الإشـــارة اليها من قبلهم، وبذلك تمكنت الباحثة من تحقيق الصدق الظاهري لفقرات كل مجال، وبذلك تضمنت الأداة ما يلي:

1–المجال الأول (فاعلية البرنامج الأكاديمي في القسـم العلمي): تكون بصـورته النهائية من (18) فقرة.

2-المجال الثاني (برامج القياس والتقويم): تكون بصورته النهائية من (6) فقرات.

3-المجال الثالث (الشراكة مع المدارس): تكون بصورته النهائية من (5) فقرات.

4-المجال الرابع (اعضاء الهيئات التدريسية): تكون بصورته النهائية من (6) فقرات.

5-المجال الخامس (البحث العلمي): تكون بصورته النهائية من (5) فقرات.

6-المجال السادس (الحوكمة والإدارة): تكون بصورته النهائية من (7) فقرات.

7-المجال السابع (الموارد المالية والمادية): تكون بصورته النهائية من (15) فقرات.

8-المجال الثامن (الطلبة): تكون بصورته النهائية من (7) فقرات.

ووفقا لذلك، اصـــبحت فقرات الاداة بصـــورته النهائية تتألف من (69) فقرة (ملحق / 12)، والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7)

الصدق الظاهري لفقرات الاستبانة

(معايير الاعتماد المؤسسي الوطنية لمؤسسات التعليم العالي في العراق)

ت	المجال	رقم الفقرة	الموافقون	غير الموافقين	النسبة المئوية	قيمة كا المحسوبة
1-	فاعلية البرنامج الأكاديمي في القسم العلمي	1، 2، 3، 6، 9، 11، 12، 13، 15، 17، 19، 20، 21	20	-	%100	20
		5، 8، 10، 14، 18	18	2	%90	12،8
		4، 7، 16، 22	14	6	%70	*3,2
2-		1، 3، 5، 6	20	-	%100	20

	برامج القياس والتقويم	4، 7	19	1	%95	16،2
		2، 8	14	6	%70	*3،2
3-	الشراكة مع المدارس	1، 2، 3، 5، 6	19	1	%95	16،2
		4، 7	13	7	%65	*1،8
4-	اعضاء الهيئات التدريسية	1، 2، 3، 4، 5، 7	20	-	100	20
		6، 8	14	6	%70	*3,2
5-	البحث العلمي	1، 3، 5	20	-	%100	20
		2، 6	18	2	%90	12,8
		4، 7	13	7	%65	*1,8
6-	الحوكمة والإدارة	4، 6، 7، 9	20	-	%100	20
		1، 2، 12	19	1	%95	16،2
		3، 5، 8، 10، 11، 13	14	6	%70	*3,2
7-	الموارد المالية والمادية	1، 4، 7، 9، 11	20	-	%100	20
		5، 6، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20، 21	18	2	%90	12,8

		2، 3، 8، 10، 12، 13	13	7	%65	*1,8
8-	الطلبة	1، 4، 6، 7، 8، 9، 10	20	-	%100	20
		2، 3، 5	14	6	%70	*3,2

*الفقرات المحذوفة التي كانت قيمها المحسوبة أصغر من (80) نسبة مئوية، وأصغر من قيمة (كا2) الجدولية والتي تساوي (3،84) عند درجة حرية (1) ومستوى دلالة (0،05).

2- صلاحية فقرات أداة معايير الاعتماد الأكاديمي العالمية (كيب):

يذكر (Eble,1972) أن الوسيلة المفضلة للتأكد من صلاحية الفقرات (الصدق الظاهري) للأداة هي أن يقوم عدد من المحكمين المختصين بتقدير صلاحية الفقرات لقياس الظاهرة التي وضعت من أجلها(Eble,1972, 555).

ولغرض حساب هذا النوع من الصدق ، تم عرض الفقرات التي تكونت منها مجالات الاداة بصيغتها الأولية (ملحق / 10) على مجموعة من المختصين في التربية وطرائق التدريس (ملحق / 11) ليبدوا أراءهم حول مدى صلاحية الفقرات في تمثيلها وتوزيعها على المجال الذي وضعت فيه ، والحكم على مدى ملاءمة التعليمات وبدائل الاجابة ، وإجراء ما يرونه مناسبا من تعديل واعادة صياغة ودمج وحذف وإضافة على الفقرات والمجال الذي تنتمي إليه وذلك في ضوء التعريفات الاجرائية لهذه المجالات وقد بلغ عدد المحكمين (20) خبيراً ، وفي ضوء استجابات المحكمين وملاحظاتهم ابقت الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق (80%) فأكثر، وعلى قيمة مربع كاي (7،2) فاكثر . وبعد هذا الإجراء قام المحكمون بتعديل بعض الفقرات، فضلاً عن حذف الفقرات الاتية

1-مجال المحتوى المعرفي والتربوي: حذفت الفقرات (6، 10، 13، 19).

2-الشراكات والممارسات الميدانية: حذفت الفقرات (4، 8، 11).

3-جودة المرشح (الاستقطاب والاختيار): حذفت الفقرات (2، 7، 10).

4-تاثير البرنامج (مدى تحقيق البرنامج لأهدافه: حذفت الفقرتان (1، 7).

5-ضمان جودة الكلية والتحسين المستمر: حذفت الفقرتان (5، 9).

وبذلك تم الاســـتبقاء على (53) فقرة اســـتناداً الى أراء المحكمين في الاداة (ملحق / 12)، والجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8)

الصدق الظاهري لفقرات أداة

(معايير الاعتماد الأكاديمي الدولي " كيب ")

ت	المجال	رقم الفقرة	الموافقون	غير الموافقين	النسبة المئوية	قيمة كا المحسوبة
1-	المحتوى المعرفي والتربوي	1، 2، 3، 9، 11، 12، 15، 17، 20، 21، 22	20	-	%100	20
		4، 5، 7، 8، 14، 16، 18،	18	2	%90	12،8
		6، 10، 13، 19	14	6	%70	*3,2
2-		1، 2، 3، 6، 12	20	-	%100	20

	الشراكات والممارسات الميدانية	5، 7، 9، 10، 13، 14، 15	19	1	%95	16،2
		4، 8، 11	14	6	%70	*3،2
3-	جودة المرشح	1، 3، 4، 5، 6، 8، 9، 11، 12، 13	19	1	%95	16،2
		2، 7، 10	13	7	%65	*1،8
4-	تأثير البرنامج	2، 3، 4، 5 ،6، 8	20	-	100	20
		1، 7	14	6	%70	*3,2
5-	ضمان جودة الكلية والتحسين المستمر	1، 2، 3، 4، 6، 7، 8	20	-	%100	20
		5، 9	13	7	%65	*1,8

* الفقرات المحذوفة التي كانت قيمها المحسوبة أصغر من (80) نسبة مئوية، وأصغر من قيمة (كا2) الجدولية والتي تساوي (3،84) عند درجة حرية (1) ومستوى دلالة (0،05).

رابعا- تعليمات الاداة:

لكي تكتمل الصورة الأولية للأداة بغية التمكن من تطبيقها على عينة البحث، تم إعداد تعليمات واضحة لهم (ملحق /12) حتى يتمكنون من معرفة طريقة الإجابة عن فقرات الاداة. ومن أجل الوصول إلى نتائج دقيقة، تم مراعاة ما يأتي:

- إخفاء الغرض الحقيقي من الاداة (أي عدم كتابة عنوان الاداة)، من أجل الحصـــول على بيانات صادقة (عبد الخالق،1989: 65).
- طلب من تدريســي الجامعة عدم ذكر الاســم وبأن إجاباتهم ســتكون ســرية وســتســتخدم لأغراض البحث العلمي للتغلب على عامل الخوف عند الإشـــارة على فقرات الاداة (علام،1995: 44).
- طلب من تدريســـي الجامعة الإجابة عن فقرات الاداة جميعها؛ وطلب منهم قراءة كل فقرة بشــكل جيد ومن ثم الإجابة عنها بموضــوعية وقد تضــمنت التعليمات أيضــا مثالاً يبين طريقة الإجابة عن عبارات الأداة (عدس وتوق،1989: 307).
- تضــمنت التعليمات كيفية اســتعمال ورقة الإجابة، إذ أعدت الباحثة ورقة خاصــة للإجابة (ملحق / 12)، تتضـمن أرقام الفقرات وبدائل الإجابة الخماسية والمعلومات الخاصـة بكل مبحوث.

خامسا – الدراسة الاستطلاعية:

لأجل التأكد من مدى وضـــوح فقرات الأداة الحالية من حيث الصـــياغة والمعنى وكذلك مدى وضـــوح التعليمات وبدائل الاجابة، تم إجراء دراســـة اســـتطلاعية قامت بها الباحثة باختيار (30) تدريســـيا، وذلك للتأكد من فعالية بدائل الاداة والكشـــف عن الصعوبات التي يمكن أن تواجه المستجيب لغرض تلافيها قبل تطبيق الاداة، وقد تبين من هذا التطبيق أن التعليمات وبدائل الاجابة واضــحة ومفهومة لأفراد العينة، كما تم حســاب زمن الإجابة عن الاداة والذي كان (30) دقيقة.

سادسا– تصحيح اداتي البحث:

ا–تصحيح أداة تطبيق معايير اعتماد المجلس الوطني لمؤسسات التعليم العالي في العراق:

تم تصـحيح إجابات أفراد العينة عن فقرات الأداة الحالية بالأوزان الخماسـية (5، 4، 3، 2، 1)، وبذلك بلغت أعلى درجة يمكن أن يحصـل عليها أفراد العينة على أداة البحث (355)، وأقل درجة (71)، وبمتوسـط فرضـي مقداره (213)، أي تم تصـحيح الاداة على أسـاس (71) فقرة، وكانت تعطى الدرجات للاسـتجابة عن الفقرات في ضـوء اختيارات المستجيب لإحدى البدائل الخماسية.

ب-تصحيح أداة تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي الدولي " كيب:

تم تصـحيح إجابات أفراد العينة على فقرات الأداة الحالية بالأوزان الخماسـية (5، 4، 3، 2، 1)، وبذلك بلغت أعلى درجة يمكن أن يحصـل عليها أفراد العينة على أداة البحث (265)، وأقل درجة (53)، وبمتوسط فرضـي مقداره (159)، أي تم تصحيح الاداة على أساس (53) فقرة، وكانت تعطى الدرجات للاستجابة عن الفقرات في ضوء اختيارات المستجيب لإحدى البدائل الخماسية.

سابعا-عملية التحليل (Analysis Process)

1-الهدف من التحليل:

التعرف الى مدى تطبيق معايير اعتماد المجلس الوطني لمؤسـسـات التعليم العالي في العراق، استنادا الى الأداة التي تم اختيارها لتحقيق هذا الهدف (ملحق /9).

2-وحدة التحليل (Analysis Unit)

وهي تجزئة المحتوى الى وحدات أو فئات معينة لتمكين الباحث من دراسـة الوحدات بإحصاء التكرارات الخاصة بها (عبد الرحمن وعدنان، 2007: 215)، وتعتمد وحدة التحليل على طبيعة المشكلة المبحوثة، وعلى طبيعة المادة المحلـــلة (Berelson,1952:508). وتنقسم الى نوعين: -

ا- وحدة التسجيل (Recording Unit):

وهي اصغر جزء في المحتوى الذي تم تحليله ، والتي يتم من خلالها إحصاء ما يراد معرفته وتشخيصه في ذلك المحتوى ، ولها أنواع عدة منها الكلمة ، والموضوع ، والشخصية ، والفقرة ، مقياس المسافة والزمن ، والفكرة ، لذا فقد استعملت الباحثة الفكرة والتي تنقسم الى نوعين هما : الفكرة الصريحة والفكرة الضمنية ، ويمكن تعريف الاولى بانها جملة أو شبه جملة تذكر فيها الرغبة في شيء ما أو الرغبة عن ذلك الشيء بصورة مباشرة وصريحة ، أما الأخرى فتعرف على أنها سلسلة من الأحداث النفسية المتسلسلة والمتتالية (عبد الرحمن وعدنان ، 2007 : 216) ، واعتمدت الباحثة الفكرة الصريحة وحدة لتحليل المحتوى ؛ لملائمتها طبيعة المحتوى العلمي تطبيق معايير الاعتماد المؤسسي الوطنية لمؤسسات التعليم العالي في العراق ، ولاستعمالها من قبل كثير من الباحثين الذين تناولوا في دراساتهم تحليل محتوى في ضوء المعايير.

ب-وحدة السياق (Context Unit):

وهي الإطار المحيط بوحدة التسجيل الذي يجب فحصه بهدف الوصول الى تشخيص وحدة التسجيل، ويشتمل في هذا البحث على الفقرة التي تحتوي على الفكرة (الهاشمي وعطية، 2011: 145).

3-وحدة التعداد (Enumeration Unit):

أن الطريقة الأكثر استعمالاً في تحليل المحتوى هي طريقة حساب التكرارات كطريقة للتعداد، لهذا كانت وحدة التكرار هي الوحدة المستخدمة كوحدة لتعداد حالات تواجد فكر معايير الاعتماد المؤسسي الوطنية لمؤسسات التعليم العالي في العراق مقارنة مع معايير الاعتماد الاكاديمي العالمي (كيب) ، وقد أعطي لكل مجال من المجالات الفرعية وزن متساوٍ، وان تكرار أي مجال فرعي هو مجموع مرات تكرار الأفكار هذه المعايير في أثناء

تحليل المحتوى ، ومجموع تكرارات أي مجالات فرعية يعبر عن تكرار المعايير الرئيسة التي تنتمي إليها المجالات الفرعية (الهاشمي وعطية، 2011: 145).

4-خطوات عملية التحليل:

اتبعت الباحثة الخطوات الآتية في عملية التحليل والتي يمكن إيجازها بما يأتي:

ا-قراءة الموضوع من المادة المحللة بصورة عامة يتبعها تحديد العبارات التي تحمل الأفكار الخاصة بمعايير الاعتماد المؤسسي الوطنية لمؤسسات التعليم العالي في العراق ومعايير الاعتماد الأكاديمي العالمي (كيب).

ب- إعادة القراءة بتأنٍ، وبعدها يتم تقسيم الموضوع المقروء الى أفكار محددة؛ من اجل تكوين تصور واضح في ذهن الباحثة (المحللة) لمعرفة الأفكار الرئيسة والأفكار الفرعية.

ج- مقارنة الأفكار المستخرجة من الموضوع بفقرات كلا الاداتين لتحديد انتماء هذه الأفكار للمجالات ومعاييرها الرئيسة والفرعية اعتمادا على درجة التطابق بين مضمون ودلالة الفكرة مع مضمون ودلالة المعايير.

د- وفي هذه المرحلة يتم تحديد نوع الأفكار في العبارات بالاستناد الى الاداتين (معايير الاعتماد المؤسسي الوطنية لمؤسسات التعليم العالي في العراق ومعايير الاعتماد الأكاديمي العالمي (كيب)). وترقيمها استنادا الى أرقام تسلسل المجالات الرئيسة ومعاييرها في الأداة.

5-أسس وقواعد التحليل (The analysis bases):

هناك قواعد عدة وأسس اتبعتها الباحثة في البحث الحالي، وهي على النحو الاتي:

ا-استعمال الفكرة في التحليل، في كل ما يقع بين رأس سطر وفارزة أو نقطة أو بين فارزة وفارزة أو بين فارزة ونقطة أو بين نقطة ونقطة فهي تعد فكرة صالحة للتحليل.

ب-إهمال الصور والمقدمة والفهرست والفقرات وذلك ليحلل الباحث محتوى المعايير فقط لأنه يكتسب أهميته بالنسبة للبحث.

ج-الفكرة التي لا تعطي مدلولاً معيناً كونها مرتبطة بما قبلها أو بعدها، فيمكن الرجوع إلى قراءة الفكرة السابقة أو اللاحقة لتشخيص الفكرة.

د-عندما تحتوي الفكرة الرئيسة على فكرة فرعية، تُعامل كل فكرة فرعية منها على إنها مستقلة في التحليل.

هـ-إذا ظهرت في الجملة فكرتان أو أكثر، وكانت احداهما سبباً والأخرى نتيجة، أو احداهما وسيلة والأخرى غاية فأن كلتيهما تعاملان بوصفهما فكرة واحدة.

و-يعد كل من المعطوف والمعطوف عليه أفكاراً مستقلة ويعطى لكل منهما تكرار بعدد مرات العطف (عبد الرحمن وعدنان، 2007: 220).

6-حساب عملية التحليل بين اداتي البحث:

من اجل التعرف الى مستوى تطبيق معايير الاعتماد المؤسسي الوطنية لمؤسسات التعليم العالي في العراق مقارنة مع معايير الاعتماد الأكاديمي العالمي (كيب)، قامت الباحثة بتحديد أوجه التشابه والاختلاف في تطبيقها في الجامعات العراقية من وجهة نظر أعضاء الهيئات التدريسية، اذ لجأت الى حساب عملية تحليل مدى توافر المعايير عن طريق تقسيمها تبعا للمجالات المحددة في كل منها، ويوضح الجدول (9) ذلك.

جدول (9)

عملية تحليل الفروق في توافر تطبيق المعايير الاكاديمية العراقية والعالمية

ت	المجال	الفقرة	المجال	الفقرة	المعايير المؤسسات العراقية	معايير الاعتماد العالمي (كيب)	درجة تطبيقها
أولا-	المعايير العراقية	المحتوى	المعايير العالمية	المحتوى	رقم الفقرة	رقم الفقرة	
1-	فاعلية البرنامج	يتوافق تصميم البرنامج الأكاديمي في القسم	جودة المرشح	تسعى الكلية الى تحقيق رسالتها	(1)	(2)	1

	الأكاديمي في القسم العلمي	العلمي مع رؤية ورسالة واهداف الكلية		وأهدافها بما يراعي التنوع في المجتمع الأكاديمي			
2-	=	يتم توصيف البرنامج الأكاديمي في القسم العلمي بشكل واضح وموثق ومعلن سواء اكان في الرؤية، الرسالة، الأهداف، الخطط، المقررات	المحتوى المعرفي والتربوي	يحقق البرنامج الأهداف التعليمية المرتبطة بالمنهج	(2)	(1)	1
3-	=	يراعي البرنامج الأكاديمي في القسم العلمي احتياجات سوق العمل	جودة المرشح	تمتلك الكلية خططا واهدافا لاستقطاب المرشحين ذوي الجودة العالية	(3)	(9)	1
4-	=	تتوافق خصائص البرنامج الأكاديمي ومحتواه في القسم العلمي مع المعايير العالمية المعتمدة في الأقسام المناظرة بكليات الجامعات الرصينة	المحتوى المعرفي والتربوي	يطبق المحتوى المعرفي بالتخصص وفقا لمعايير هيئات الاعتماد المتخصصة	(4)	(5)	1
5-	=	تستعمل في البرنامج الأكاديمي في القسم العلمي أنماط غير تقليدية في التعليم والتعلم تستند الى استراتيجية تعليمية موثقة ومعلنة	المحتوى المعرفي والتربوي	ينمي القدرات الإبداعية لدى المتعلمين في حل المشكلات (المحلية – الإقليمية – العالمية)	(5)	(18)	1
6-	=	ينظم المنهج في البرنامج الأكاديمي في القسم العلمي على وفق أحدث	–	–	(6)	–	صفر

		التنظيمات المعتمدة في المناهج كنظام المقررات					
7-	=	يتمكن من المعارف والمهارات والاتجاهات المتعلقة بمقررات التخصص العلمي	جودة المرشح	تقوم الكلية قبل منح شهادة التخرج بتوثيق أن المرشح قد حقق مستوى عاليا في المجال المعرفي التخصصي والقدرة على التدريس بفاعلية بما يؤثر إيجابيا في نمو الطلبة وتعلمهم	(7)	(5)	1
8-	=	يتمكن من التعرف الى كيفية نمو التلاميذ والطلبة وخصائصهم	الشراكات والممارسات الميدانية	يمتلك المرشح مهارات تحمل المسؤولية الاجتماعية	(8)	(10)	1
9-	=	يصمم فرص تعلم ملائمة لتعلم وتعليم التلاميذ والطلبة في المدارس	ضمان جودة الكلية	يقوم نظام الجودة بالكلية بقياس إثر أداء الخريج في الميدان من خلال نتائج المتعلمين وتحليلها	(9)	(6)	1
10-	=	يتمكن من استعمال استراتيجيات متنوعة تنمي التفكير الناقد والمهارات الادائية والقدرة على حل المشكلات لدى التلاميذ والطلبة	المحتوى المعرفي والتربوي	ينمي التفكير الناقد لدى المتعلمين	(10)	(16)	1

11-	=	يتمكن من استعمال التقنيات الالكترونية الحديثة في التعليم والتعلم	الشراكات والممارسات الميدانية	توظف الكلية التكنولوجيا القائمة على تنوع أساليب التقييم للمهارات المرتبطة بالمحتوى التعليمي	(11)	(3)	1
12-	=	يتمكن من التخطيط للتدريس في ضوء معرفته بأهداف المادة وطبيعة التلاميذ والطلبة	المحتوى المعرفي والتربوي	يصمم بيئة تعليمية تساعد على الدمج بين المتعلمين	(12)	(8)	1
13-	=	يتمكن من استعمال طرائق وأدوات متنوعة لتقويم تعلم التلاميذ والطلبة ونموهم	المحتوى المعرفي والتربوي	يستخدم أساليب متعددة في تقييم مستوى تقدم أداء المتعلمين	(13)	(9)	1
14-	=	يختار خبرات تعليمية مناسبة للتلاميذ والطلبة مرتكزة على مبادئ التدريس الفعال	المحتوى المعرفي والتربوي	يصمم بيئة تعليمية تحقق تعلما ذا معنى	(14)	(10)	1
15-	=	يستعمل مجموعات متنوعة من طرائق وأساليب العرض لتوضيح المفاهيم التي يقوم بتدريسها	المحتوى المعرفي والتربوي	يستخدم التكنولوجيا في تصميم وتنفيذ الخبرات التعليمية وتقييمها للمتعلمين	(15)	(2)	1
16-	=	يعمل على تهيئة المتطلبات اللازمة للتلاميذ والطلبة ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة	المحتوى المعرفي والتربوي	يخلق بيئة تعليمية تراعي التنوع الثقافي بين المتعلمين	(16)	(7)	1

17-	=	يساعد في تنمية قيم مشتركة وتنمية المسؤولية الفردية والجماعية لدى التلاميذ والطلبة	الشراكات والممارسات الميدانية	يستخدم المرشح التكنولوجيا في تحقيق استمرار الشراكة المجتمعية المرتبطة بتطوير اعدادهم	(17)	(5)	1
18-	=	يتعرف على دور البحث التربوي في العملية التعليمية والتربوية	المحتوى المعرفي والتربوي	يظهر الرغبة في المشاركة بالدورات التأهيلية المرتبطة بممارساته التعليمية	(18)	(11)	1
19-	برنامج القياس والتقويم	يوجد نظام لتقويم أداء الطالب والتدريسي والإدارة والانشطة	جودة المرشح	يتوافر لدى الكلية معايير تكشف عن مدى تطور البرنامج وتراقب تقدم المرشحين منذ بداية قبولهم وحتى اكتمال متطلبات البرنامج	(1)	(4)	1
20-	=	يعمل القسم على تحسين أدائه وتطويره في ضوء النتائج المتحصلة من عملية التقييم	جودة المرشح	يتوافر لدى الكلية نظام لتقييم أداء المرشحين بشكل مستمر وتقديم ادلة على ذلك (أدوات التقييم، مستوى التحصيل) بما يلبي احتياجات سوق العمل	(2)	(1)	1

21-	=	تقيس الاختبارات المستعملة في البرنامج الأكاديمي في القسم العلمي المستويات المختلفة للمعرفة لدى الطلبة	جودة المرشح	تكشف المقاييس المستخدمة قدرة المرشحين على التعليم الجامعي والمهني في اثناء مدة وجودهم في الكلية	(3)	(6)	1
22-	=	تتسم الاختبارات المستعملة في البرنامج الأكاديمي في القسم العلمي بالتنوع	ضمان جودة الكلية	يتضمن نظام الجودة في الكلية مقاييس متعددة ترصد تقدم المرشحين	(4)	(2)	1
23-	=	تعلن جداول الاختبارات ونتائجها في مواعيد ثابتة ومحددة	–	–	(5)	–	صفر
24-	=	تستعمل الاختبارات الالكترونية بصورة مناسبة مع التقليدية في البرنامج الأكاديمي في القسم العلمي	–	–	(6)	–	صفر
25-	الشراكة مع المدارس	يوجد تعاون بين الكلية والقسم العلمي مع المدارس في التدريب العملي وغير العملي	الشراكات والممارسات	تساعد الخبرات الميدانية في تطوير أداء المرشد بفاعلية	(1)	(1)	1
26-	=	يتم تصميم التدريب العملي للطلبة في القسم العلمي وتنفيذه وتقويمه بالتعاون مع المدارس	الشراكات والممارسات	يتمكن البرنامج من تحقيق الشراكة الفاعلة بين المدرسة والمجتمع	(2)	(4)	1
27-	=	يتمكن الطلبة من القدرة الحقيقية على التعليم عن	الشراكات والممارسات	يمتلك المرشح القدرة على	(3)	(8)	1

		طريق برنامج التدريب العملي		تحقيق التوافق بين النظرية والتطبيق			
28-	=	تتوافر برامج فعالة ومخططة للتدريب العملي للطلبة تشرف عليها وحدة متخصصة في الكلية	–	–	(4)	–	صفر
29-	=	يشارك الطلبة بالقيام بواجبات تربوية وادارية وارشادية مختلفة وأداء مهمات أدائية في المدرسة في اثناء مدة التدريب العملي	–	–	(5)	–	صفر
30-	أعضاء الهيئات التدريسية	يتميز اعضاء الهيئة التدريسية بمستوى عالٍ من المؤهلات والشهادات الأكاديمية	–	–	(1)	–	صفر
31-	=	يتميز عضو الهيئات التدريسية في البحث العلمي والتأليف	–	–	(2)	–	صفر
32-	=	يتميز عضو الهيئات التدريسية في تقديم الاستشارات العلمية والتربوية للمؤسسات التربوية والتعليمية	–	–	(3)	–	صفر
33-	=	يتم تقويم الأداء المهني لعضو الهيئة التدريسية بصورة مستمرة	–	–	(4)	–	صفر
34-	=	يتم ادخال عضو الهيئات التدريسية بدورات تطويرية داخلية وخارجية	–	–	(5)	–	صفر

		مستمرة على وفق خطة معلنة					
35-	=	يتم دعم عضو الهيئات التدريسية عند القيام بوظائفه التدريسية والاشراف على الطلبة بمساعدين	–	–	(6)	–	–
36-	البحث العلمي	يتناسب عدد البحوث العلمية مع عدد أعضاء الهيئات التدريسية	–	–	(1)	–	صفر
37-	=	تنشر البحوث العلمية لعضو الهيئات التدريسية في مجلات عالمية وعلمية محكمة	–	–	(2)	–	صفر
38-	=	تستثمر نتائج البحوث لعضو الهيئات التدريسية في تعزيز العملية التربوية في الكلية والقسم	–	–	(3)	–	صفر
39-	=	تمتلك الكلية والقسم العلمي الصلاحيات لإعداد الطلبة على وفق المعايير المعتمدة	–	–	(4)	–	صفر
40-	=	يتم اختيار القيادات الأكاديمية على وفق معايير واضحة ومحددة تتناسب مع أهداف ووظيفة الكلية والبرنامج الأكاديمي في القسم العلمي	–	–	(5)	–	صفر
41-	الحوكمة والادارة	يعمل على تنمية المهارات الإدارية للقيادات	–	–	(1)	–	صفر

		الأكاديمية بصورة مستمرة وعلى وفق خطة معلنة					
42-	=	يوجد في الكلية والقسم العلمي اليات وإجراءات واضحة ومستمرة لسياساته وقرارته وأدائه	–	–	(2)	–	صفر
43-	=	يوجد نظام الإلكتروني معتمد للمعلومات والتوثيق في الكلية والقسم العلمي	–	–	(3)	–	صفر
44-	=	يراجع مجلس الكلية أو القسم العلمي بشكل مستمر رؤية ورسالة وأهداف الكلية أو القسم ويعمل على تحسينها	–	–	(4)	–	صفر
45-	=	يقر مجلس الكلية أو القسم العلمي البرامج الأكاديمية والمهنية والتقنية للكلية او القسم	–	–	(5)	–	صفر
46-	=	تبدي الكلية أو القسم العلمي الالتزام بدرجة عالية من المعايير الاخلاقية والمهنية في إدارتها وأجرائها وعمليتها وتعاملها مع الطلبة والمجتمع	–	–	(6)	–	صفر
47-	=	يوجد موقع الكتروني للقسم العلمي ضمن موقع الكلية	–	–	(7)	–	صفر
48-	الموارد المالية والمادية	تكفي الموارد المالية السنوية لتحقيق رسالة	–	–	(1)	–	صفر

		الكلية والقسم العلمي وأهدافها					
49-	=	تمول عمليات تنفيذ وتطوير نظام التقويم تمويلا جيدا في الكلية والقسم العلمي	-	-	(2)	-	صفر
50-	=	يعمل على توفير الدعم المالي لكافة الانشطة في الكلية والقسم العلمي	-	-	(3)	-	صفر
51-	=	تتوفر وسائل الاتصال الحديثة وتكنولوجيا المعلومات المتطورة في مباني الكلية والاقسام العلمية	-	-	(4)	-	صفر
52-	=	تناسب مساحة المباني في الكلية والقسم العلمي المتطلبات اللازمة للتعلم ذي الجودة العالية وبمعدل (40 م2) لكل طالب	-	-	(5)	-	صفر
53-	=	تتوفر مختبرات متطورة للقسم العلمي تتناسب مع تخصصه ومقرراته وبمعدل مساحة (3م2) لكل طالب وبمعدل استيعاب (20-15) طالبا	-	-	(6)	-	صفر
54-	=	توجد مكتبة متخصصة تحوي على مصادر ومراجع متنوعة	-	-	(7)	-	صفر
55-	=	توجد خطة لتطوير المباني وصيانتها مستقبلا في الكلية	-	-	(8)	-	صفر

56-	=	تتوفر أجهزة لوحية وحاسبات تتناسب مع عدد الطلبة والتدريسين في الكلية والقسم العلمي	-	-	(9)	-	صفر
57-	=	تتوافر قاعات الكترونية تفاعلية متطورة في القسم العلمي.	-	-	(10)	-	صفر
58-	=	يوجد مدرج للأنشطة العامة وبمساحة 1.5م2 لكل طالب وبعدد 200 – 250 طالب في الكلية	-	-	(11)	-	صفر
59-	=	تتوافر الشروط الصحية من تهوية والاضاءة والهدوء والنظافة في جميع الأمكنة المغلقة والمفتوحة في مباني الكلية والقسم العلمي	-	-	(12)	-	صفر
60-	=	تحدد المجاميع الصحية بمعدل واحدة لكل 15 تدريسي وواحدة لكل 30 طالبا في الكلية	-	-	(13)	-	صفر
61-	=	توجد مختبرات خاصة بالتربية العملية والتدريس المصغر والتقنيات التربوية وتكنولوجيا التعليم في القسم العلمي.	-	-	(14)	-	صفر
62-	=	تحدد مساحة قاعات الاجتماعات واللجان ومكاتب العميد ومعاونيه ورؤساء الاقسام العليمة ب 5م2 في مباني الكلية	-	-	(15)	-	صفر

63-	الطلبة	تتوافر سياسة واضحة وشفافة ومعلنة لقبول الطلبة ومتطلبات الاقسام العلمية يتم تضمينها في ادلة مطبوعة.	جودة المرشح	تصمم الكلية مقاييس للكشف عن ميول وخصائص المرشحين منذ بداية قبولهم بالبرنامج واثناء تنفيذه	(1)	(3)	1
64-		تجرى اختبارات ومقابلات للطلبة المتقدمين البرنامج الأكاديمي في القسم العلمي لتحديد المقبول منهم.	-	-	(2)	-	صفر
65-		يعمل على توفير الدعم المالي لكافة الانشطة في الكلية والقسم العلمي.	-	-	(3)	-	صفر
66-		تتوافر الاماكن المناسبة في الكلية لممارسة الانواع المختلفة للأنشطة الطلابية المعلنة وفق خطة سنوية وفصلية.	-	-	(4)	-	صفر
67-		تتوافر للطلبة ذوي الاحتياجات الخدمات الخاصة الذي يحتاجونها في البيئة الجامعية ذات الجودة العالية.	-	-	(5)	-	صفر
68-		يتسم التقويم الجامعي والية التخرج والعقوبات بالدقة والحداثة في الكلية والقسم العلمي.	جودة المرشح	تقوم الكلية قبل منح شهادة التخرج بتوثيق ان المرشح يفهم توقعات المهنة بما يضمن	(6)	(10)	1

			اخلاقيات العمل والمعايير المهنية وما يرتبط بها من قوانين وسياسات				
69-		يتم التواصل مع الخريجين بصورة دائمة عن طريق وحدة متخصصة بذلك في الكلية.	-	-	(7)	-	صفر
ثانيا-	المعايير العالمية (كيب)	المحتوى	المعايير العراقية	المحتوى	المعايير العالمية	المعايير العراقية	
					رقم الفقرة	رقم الفقرة	
1-	المحتوى المعرفي والتربوي	يستخدم أساليب التعلم التعاوني	-	-	(3)	-	صفر
2-	=	يراعي جوانب النمو المختلفة لدى المتعلمين	-	-	(4)	-	صفر
3-	=	يفهم التخصص الدقيق وأدواته	-	-	(6)	-	صفر
4-	=	يتعاون مع أولياء الأمور وزملاء المهنة والمتخصصين	-	-	(12)	-	صفر
5-	=	يمارس الدور القيادي القائم على تحمل مسئولية التعليم	-	-	(13)	-	صفر
6-	=	يستخدم الأدلة العلمية في قياس مستوى تقدم المتعلمين	-	-	(14)	-	صفر
7-	=	يمتلك القدرة في حصوله على رخصة مزاولة المهنة	-	-	(15)	-	صفر

		وفقًا للمعايير والشروط الوطنية					
8-	=	ينمي المعرفة البينية المرتبطة بالسياق المجتمعي لدى المتعلمين	-	-	(17)	-	صفر
9-	الشراكات والممارسات	تستخدم الكلية معايير لاختيار المعلمين المتعاونين	-	-	(2)	-	صفر
10-	=	يستخدم المرشح تطبيقات تكنولوجية تحقق الشراكة المجتمعية وفقًا للتوقعات المشتركة	-	-	(6)	-	صفر
11-	=	يسهم الشركاء المتعاونون في تطوير المرشحين	-	-	(7)	-	صفر
12-	=	تستخدم الكلية التكنولوجيا في تطوير وتقييم الأداء المهني للمعلمين المتعاونين في الميدان	-	-	(9)	-	صفر
13-	=	يتقاسم المرشح مسئولية نتائج المتعلمين مع الشركاء في المجتمع	-	-	(11)	-	صفر
14-	=	تستخدم الكلية التكنولوجيا في التحسين المستمر وضمان استمرار المعلمين المتعاونين في الميدان	-	-	(12)	-	صفر
15-	جودة المرشح	تعمل الكلية على تحقيق الحد الأدنى من معايير القبول وفق معايير كيب	-	-	(7)	-	صفر
16-	=	تحقق مقاييس الكلية معايير الصدق والثبات بما يجعلها قادرة على التنبؤ	-	-	(8)	-	صفر

		بالعوامل الأكاديمية وغير الأكاديمية المرتبطة بأداء المرشح					
17-	تأثير البرنامج	يظهر برنامج الكلية من خلال أدواته المختلفة (أدوات الملاحظة المقننة والمحكمة، أو الدراسات المسحية للطلبة) أن المرشحين أنهوا البرنامج بفاعلية	–	–	(1)	–	صفر
18-	=	تكشف نتائج تحليل مؤشرات فاعلية التدريس أن المرشحين قادرون على تطبيق المعرفة المهنية والمهارات التي اكتسبوها من خلال الخبرات الميدانية للبرنامج	–	–	(2)	–	صفر
19-	=	تمتلك الكلية أدلة على رضا الخريجين عن مستوى إعدادهم المهني	–	–	(3)	–	صفر
20-	=	لدى الكلية أدلة صادقة على رضا أصحاب العمل عن مستوى الخريجين ومهاراتهم بما يقابل تحمل مسئولياتهم	–	–	(4)	–	صفر
21-	=	لدى الكلية أدلة صحيحة على أن المرشحين يمتلكون المقدرة على الترقي المهني مستقبلًا والاستدامة في مجال عملهم	–	–	(5)	–	صفر

22-	=	المقاييس التي تقدمها الكلية متوافقة مع مقاييس قياس أثر التعليم التي تدعمها الدولة أو الوزارة	–	–	(6)	–	صفر
23-	ضمان جودة الكلية	يتوفر في الكلية نظام متكامل لضمان الجودة	–	–	(1)	–	صفر
24-	=	تتشارك الكلية مع أصحاب القرار (مجلس التعليم) في اتخاذ القرارات المرتبطة بالبرنامج من حيث تخصيص الموارد وتحديد الاتجاهات المستقبلية له	–	–	(3)	–	صفر
25-	=	تقوم الكلية بتقييم الأداء بشكل دوري ومنتظم وفق أهداف الكلية والمعايير المعتمدة	–	–	(4)	–	صفر
26-	=	يقدم نظام الجودة بالكلية تفسيرا للبيانات تتميز بالتماسك والصدق	–	–	(5)	–	صفر
27-	=	يعتمد نظام ضمان الجودة لدى الكلية على عدد من المقاييس (البنائية – الصادقة – الواقعية – القابلة للتنفيذ – المرتبطة بالبرنامج)	–	–	(7)	–	صفر
المجموع		122			122	26	26

7-صدق التحليل (Validity of analysis)

إن صـــدق أداة التحليل من العوامل المهمة التي يعتمد عليها في أثبات صـــدق تحليل المحتوى والذي يعرف على انه " مدى تحقيق الأداة للغرض التي أعدت من اجله فتقيس ما وضعت لقياسه ومن اجـل التـحقـق مـن صـدق عملية تحليل المحتوى، قامت الباحثة بعرض طريقة التحليل على الخبراء ملحق (11) مع أنموذج من المادة المحللة والكيفية التي تســتخرج من خلالها الأفكار وتصــنيفها على أســاس القضــايا الرئيســة والفرعية التي تنتمي إليها والتي صـــممتها الباحثة فحصـــلت طريقة التحليل على إجماع الخبراء، والجدول (3) يبين نموذج التحليل.

8-ثبات التحليل

يعني الثبات هو الحصـول على النتائج نفسـها تقريباً عند إعادة تطبيق الأداة على العينة نفسها أو عينة اخرى مكافئة (Holt & Irving , 1971:60)

لذا استخدمت الباحثة نوعين من الثبات:

ا-ثبات عبر الزمن

ويعني أن المحلل يصل الى النتائج نفسها عندما يطبق قواعد التحليل على نفس المحتوى المحلل في أوقات مختلفة، وقد حللت الباحثة المحتوى مرة أخرى بفارق زمني قدره (ثلاثون يوماً) بين التحليلين الأول والثاني، وبلغ معامل الثبات بين التحليلين (93%) وهو معامل ثبات جيد، إذ أن الثبات الذي نسبته أكثر من (70%) يعد جيدا، كما موضح في جدول (5)، وتم استخدام معادلة معامل ارتباط بيرسون لحساب الثبات. (أبو هاشم، 2019: 10).

ب- ثبات بين محللين

حللت الباحثة المادة نفســـها مع محلل أخر [1]، بعد أن تم تدريبه على كيفية التحليل باستخدام قواعد وإجراءات التحليل نفسها وتم استخدام معادلة هولستي لإيجاد معامل الثبات، اذ بلغ الثبات بين الباحث والمحلل (87%)، (الضـــامن، 2007: 74). وجدول (10) يوضح ذلك.

جدول (10)

نتائج ثبات التحليل

المحلل	معامل الثبات
الباحث عبر الزمن	%93
الباحث والمحلل الأخر	%87

ثامنا-الوصف النهائي لأداتي البحث:

1- معايير الاعتماد الوطني لمؤسسات التعليم العالي في العراق

تضمنت فقراته بصورته النهائية من (69) فقرة، موزعة على (8) مجالات تبعا للاتي:

ا-المجال الأول (فاعلية البرنامج الأكاديمي في القسم العلمي): تكون بصورته النهائية من (18) فقرة.

ب-المجال الثاني (برامج القياس والتقويم): تكون بصورته النهائية من (6) فقرات.

ج-المجال الثالث (الشراكة مع المدارس): تكون بصورته النهائية من (5) فقرات.

د-المجال الرابع (اعضاء هيئة التدريس): تكون بصورته النهائية من (6) فقرات.

هـ-المجال الخامس (البحث العلمي): تكون بصورته النهائية من (5) فقرات.

---

[1] - اسم المحلل عمر كاظم علي، طالب دراسات عليا، تخصص طرائق تدريس عامة، كلية التربية للعلوم الانسانية، جامعة تكريت.

و-المجال السادس (الحوكمة والإدارة): تكون بصورته النهائية من (7) فقرات.

ز-المجال السابع (الموارد المالية والمادية): تكون بصورته النهائية من (15) فقرات.

ح-المجال الثامن (الطلبة): تكون بصورته النهائية من (7) فقرات.

وبذلك تم تصـــحيح الأداة على وفق (69) فقرة، اذ بلغت اعلى درجة يمكن ان يحصـــل عليها المجيب (345)، وأدنى درجة (69)، وبمتوسط فرضي قدره (207).

2- معايير الاعتماد الأكاديمي الدولي " كيب

تضمنت فقراته بصورته النهائية من (53) فقرة، موزعة على (5) مجالات تبعا للاتي:

ا-مجال المحتوى المعرفي والتربوي: يتألف من (18) فقرة.

ب-الشراكات والممارسات الميدانية: يتألف من (12) فقرة.

ج-جودة المرشح (الاستقطاب والاختيار): يتألف من (10) فقرات.

د-تأثير البرنامج (مدى تحقيق البرنامج لأهدافه): يتألف من (6) فقرات.

هـ-ضمان جودة الكلية والتحسين المستمر: يتألف من (7) فقرات.

وبذلك تم تصـحيح الأداة على وفق (53) فقرة، اذ بلغت اعلى درجة يمكن ان يحصـل عليها المجيب (265)، وأدنى درجة (53)، وبمتوسط فرضي قدره (159).

ثانيا: - تحديد فترة تطبيق اداتي البحث: - قامت الباحثة بتطبيق اداتي البحث على العينة من تاريخ (26 / 12 / 2020) الى تاريخ (23 / 5 / 2021).

خامسا-المعالجات الاحصائية

استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية والحسابية الآتية:

1-معادلة هولســـتي لحســـاب نســـب ثبات التحليل: معامل الثبات بين المحللين (الامام واخرون، 1990: 168).

2-مربع كآي لمعرفة نسب اتفاق المحكمين على فقرات اداة البحث (الراوي، 1986: 354).

3-تحليل التباين المتعدد للتعرف على الفروق بين متغيرات البحث وفقا للنوع، والتخصص، واللقب العلمي، ونوع الجامعة (فيركسون، 1991: 308).

4- النسبة الفائية لاختبار دلالة الفروق بين التباينات (العتيبي، 2012: 20 -23).

5-المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة الفروق بين متغيرات البحث (البياتي وأثناسيوس، 1977: 263)..

6-النسبة المئوية لأجراء تحليل محتوى معايير المجلس الوطني العراقي، معايير الاعتماد الأكاديمي الدولي " كيب (البري وهندي، 51:1997).

7-الاختبار التائي لعينة واحدة لاستخراج الفروق بين متوسط العينة والمتوسط الفرضي (ميخائيل، 2004، 91).

8-معامل ارتباط بيرسون لاستخراج الثبات في عملية التحليل بين اداتي البحث (فيركسون، 1991: 98).

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها

- عرض النتائج
- مناقشة النتائج

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصل إليها البحث الحالي بناءً على الأهداف التي تم تحديدها وتفسير هذه النتائج ومناقشتها، والخروج بالعديد من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات، ويمكن عرض النتائج كما يأتي:

أولاً-عرض النتائج (The view of results):

بعد أن قامت الباحثة بتحليل المعايير المعتمدة من قبل (المجلس الوطني العراقي، ومعايير الاعتماد الأكاديمي العالمي كيب (CAEP))، ومن ثم تطبيقهما على عينة البحث البالغة (300) تدريسي وتدريسية من كليات الجامعات العراقية، بعدها حللت اجاباتهم عن طريق إدخالها ضمن البرنامج التحليل الاحصائي (SPSS)، عندها تم الوصول إلى تحقيق اهداف البحث، وكالآتي:

الهدف الأول: (دلالة مقارنة تحليل المعايير المعتمدة من قبل المجلس الوطني العراقي، وكذلك المعايير المعتمدة من قبل الاعتماد الأكاديمي العالمي كيب (CAEP) لتحسين جودة التعليم في كليات المجموعة التربوية).

أظهرت نتائج مقارنة تحليل المحتوى للمعايير المعتمدة من قبل المجلس الوطني العراقي، وكذلك المعايير المعتمدة من قبل الاعتماد الأكاديمي العالمي كيب (CAEP) لتحسين جودة التعليم في كليات المجموعة التربوية كما موضح في الجدول (9)، بوجود (26) معيارا متفقا عليه من (53) معيارا ضمن المعايير العراقية والعالمية (كيب)، وبذلك نال نسبة مئوية قدرها (49%) درجة.

كما اثبتت نتائج التحليل وجود (27) معيارا غير متفق عليه بين معايير الاعتماد المجلس الوطني العراقي ومعايير الاعتماد العالمي (كيب)، والتي حصلت على نسبة مئوية قدرها (51%) درجة.

وعن طريق هذه النتيجة تؤكد الباحثة بان سبب استبعاد العراق عن التصنيف العالمي هو في عدم الاعتماد على المعايير العالمية في اثناء وضع لوائح المعايير المتفق عليها في العراق من قبل اللجنة المتخصصة في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

الهدف الثاني: (دلالة الفروق في مدى تطبيق معايير اعتماد المجلس الوطني العراقي، ومعايير الاعتماد الأكاديمي العالمي كيب (CAEP) لتحسين جودة التعليم في كليات المجموعة التربوية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية).

بعد أن طبقت الباحثة اداتي البحث على عينة البحث البالغة (300) تدريسيا وتدريسية من كليات الجامعات العراقية ، وتحقق هذا الهدف من خلال معالجة البيانات إحصائيا لأفراد العينة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للعينة في الأداة الأولى (معايير اعتماد المجلس الوطني العراقي) متوسطا قدره (230.0133) والانحراف المعياري (21.58966) ، وبمتوسط فرضي (207) ، وبعد استعمال الاختبار التائي لعينة واحدة (T-test) تبين أن القيمة التائية المحسوبة لإجابة أفراد العينة كانت (18.463)، وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (299) والبالغة (1,960) ، مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط العينة والمتوسط الفرضي ولصالح متوسط العينة، وهذا يشير إلى أن تدريسي الجامعة يطبقون معايير اعتماد المجلس الوطني العراقي.

وكما بلغ المتوسط الحسابي للعينة في الأداة الثانية (ومعايير الاعتماد الأكاديمي العالمي كيب (CAEP) متوسطا قدره (156.5133) والانحراف المعياري (13.31669) ، وبمتوسط فرضي (159) ، وبعد استعمال الاختبار التائي لعينة واحدة T-test)) تبين أن القيمة التائية المحسوبة لإجابة أفراد العينة كانت (3.234)، وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (299) والبالغة

(1,960) ، مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط العينة والمتوسط الفرضي ولصالح المتوسط الفرضي، وهذا يشير إلى أن تدريسي الجامعة لا يطبقون معايير الاعتماد الاكاديمي العالمي (كيب). والجدول (11) يوضح ذلك.

جدول (11)

قيمة الاختبار التائي لإجابة افراد عينة البحث عن اداتي البحث

نوع العينة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة الجدولية التائية		مستوى الدلالة عند (0،05)
					المحسوبة	الجدولية	
المعايير العراقية	300	**230.0133**	**21.58966**	**207**	**18.463**	1,960	دالة
المعايير العالمية	**300**	**156.5133**	**13.31669**	**159**	3.234	1,960	دالة

وعن طريق ما ظهر لنا من محصلة المقارنة بين تطبيق المعايير العراقية والعالمية نجد تفوق تطبيق المعايير العراقية عن المعايير العالمية، مما يدل على ندرة استخدام المعايير الاكاديمية العالمية في كليات المجموعة التربوية في العراق.

الهدف الثالث: (دلالة الفروق في مدى تطبيق معايير اعتماد المجلس الوطني العراقي، ومعايير الاعتماد الأكاديمي العالمي كيب (CAEP) لتحسين جودة التعليم في كليات المجموعة التربوية من وجهة نظر أعضاء الهيئات التدريسية تبعا للمتغيرات):

ا-النوع (ذكور – اناث).

ب-التخصص (العلمي –الإنساني).

ج-سنوات الخدمة (5 -14، 15 – 24، 25 - 34).

د-اللقب العلمي (مدرس مساعد، مدرس، أستاذ مساعد، أستاذ).

هـ-الجامعة (بغداد، المستنصرية، العراقية، ديالى، تكريت، البصرة، بابل).

ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام تحليل التباين المتعدد، اذ قامت الباحثة باستخراج تحليل التباين لكل متغير وكالاتي:

أولا-الفروق في متغير النوع:

ولأجل إيجاد الفروق في متغير الجنس، تم استخراج ما يأتي:

1-فحص التجانس باستخدام اختبار (BOX,M): قامت الباحثة بفحص التجانس لأفراد العينة البالغة (300) تدريسيا وتدريسية باستخدام اختبار ام بوكس **(BOX,M)** ووجدت بأنهم متجانسون بسبب كون مستوى الدلالة الإحصائية (0.346) أكبر من مستوى (0.05) وهنا يوجد تجانس عند أجراء تحليل التباين المتعدد والجدول (12) يوضح ذلك.

جدول (12)

يوضح قيمة اختبار (BOX,M) وقيمة (ف) لمتغير النوع

قيمة اختبار (BOX,M)	3.339
قيمة (ف)	1.105
درجة الحرية (1)	3
درجة الحرية (2)	15984720.000
مستوى الدلالة	0.346

2-استخراج القيمة الفائية (ف): وبعد اجراء تحليل التباين المتعدد تم الحصول على النتائج الموضحة في الجدول (13).

جدول (13)

نتائج تحليل التباين المتعدد للكشف عن الفروق في مدى تطبيق المعايير (العراقية، العالمية) على وفق متغير النوع

مصدر التباين	المتغيرات	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
نموذج التصحيح	المعايير العراقية	6.453	1	6.453	0,014	3,84	0.907
	المعايير العالمية	560.333	1	560.333	3.183	3,84	0.075
التفاعل	المعايير العراقية	15871840.053	1	15871840.053	33939.134	3,84	0.000
	المعايير العالمية	7348927.053	1	7348927.053	41743.637	3,84	0.000
النوع	المعايير العراقية	6.453	1	6.453	0.014	3,84	0.907
	المعايير العالمية	560.333	1	560.333	3.183	3,84	0.075
الخطأ	المعايير العراقية	139361.493	298	467.656	–	–	–
	المعايير العالمية	52462.613	298	176.049	–	–	–
الكلي	المعايير العراقية	16011208.000	300	–	–	–	–
	المعايير	7401950.000	300	–	–	–	–

	العالمية						

3-متابعة الفروق: وللحصول على الفروق في النوع، نأخذ في متابعة الفروق في قيم (ف)، وبمقارنة الأوساط الحسابية للمتغيرات نحصل على دلالة الفروق وكما موضح في الجدولين (14، 15).

جدول (14)

يوضح المتوسط الحسابي لمتغيري (معايير المجلس الوطني العراقي، ومعايير الاعتماد الأكاديمي العالمي كيب) على وفق النوع

المتغيرات	المتوسط الحسابي		مستوى الدلالة
	ذكور	اناث	
النوع –المعايير العراقية	229.8667	230.1600	لا توجد فروق
النوع–المعايير العالمية	157.8800	155.1467	لا توجد فروق

جدول (15)

يوضح المتوسط الحسابي لمتغيري (معايير المجلس الوطني العراقي، ومعايير الاعتماد الأكاديمي العالمي كيب) على وفق كلا النوعين

النوع	المتوسط الحسابي		مستوى الدلالة
	المعايير العراقية	المعايير العالمية	
ذكور	229.8667	157.8800	لصالح المعايير العراقية
اناث	230.1600	155.1467	لصالح المعايير العراقية

ثانيا–الفروق في متغير التخصص:

ولأجل إيجاد الفروق في متغير التخصص، تم استخراج ما يأتي:

1-فحص التجانس باستخدام اختبار (BOX,M): قامت الباحثة بفحص التجانس لأفراد العينة البالغة (300) تدريسيا وتدريسية باستخدام اختبار ام بوكس **(BOX,M)** ووجدت بأنهم متجانسون بسبب كون مستوى الدلالة الإحصائية (0.180) أكبر من مستوى (0.05) وهنا يوجد تجانس عند أجراء تحليل التباين المتعدد والجدول (16) يوضح ذلك.

جدول (16)

يوضح قيمة اختبار (BOX,M) وقيمة (ف) لمتغير التخصص

قيمة اختبار (BOX,M)	4.923
قيمة (ف)	1.629
درجة الحرية (1)	3
درجة الحرية (2)	15984720.000
مستوى الدلالة	0.180

استخراج القيمة الفائية (ف): وبعد اجراء تحليل التباين المتعدد تم الحصول على النتائج الموضحة في الجدول (17).

جدول (17)

نتائج تحليل التباين المتعدد للكشف عن الفروق في مدى تطبيق المعايير (العراقية، العالمية) على وفق متغير التخصص

مصدر التباين	المتغيرات	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
نموذج التصحيح	المعايير العراقية	5.880	1	5.880	0.013	3,84	0.911
	المعايير العالمية	0.333	1	0.333	0.002	3,84	0.966
التفاعل	المعايير العراقية	15871840.053	1	15871840.053	33938.994	3,84	0.000
	المعايير العالمية	7348927.053	1	7348927.053	41302.760	3,84	0.000
التخصص	المعايير العراقية	5.880	1	5.880	0.013	3,84	0.911
	المعايير العالمية	0.333	1	0.333	0.002	3,84	0.966
الخطأ	المعايير العراقية	139362.067	298	467.658	–	–	–
	المعايير العالمية	53022.613	298	177.928	–	–	–
الكلي	المعايير العراقية	16011208.000	300	–	–	–	–
	المعايير العالمية	7401950.000	300	–	–	–	–

3-متابعة الفروق: وللحصول على الفروق في التخصص، نأخذ في متابعة الفروق في قيم (ف)، وبمقارنة الأوساط الحسابية للمتغيرات نحصل على دلالة الفروق وكما موضح في الجدولين (18، 19).

جدول (18)

يوضح المتوسط الحسابي لمتغيري (معايير المجلس الوطني العراقي، ومعايير الاعتماد الأكاديمي العالمي كيب) على وفق التخصص

المتغيرات	المتوسط الحسابي		مستوى الدلالة
	علمي	انساني	
التخصص –المعايير العراقية	230.1533	229.8733	لا يوجد فروق
التخصص–المعايير العالمية	156.4800	156.5467	لا يوجد فروق

جدول (19)

يوضح المتوسط الحسابي لمتغيري (معايير المجلس الوطني العراقي، ومعايير الاعتماد الأكاديمي العالمي كيب) على وفق كلا التخصصين

التخصص	المتوسط الحسابي		مستوى الدلالة
	المعايير العراقية	المعايير العالمية	
علمي	230.1533	156.4800	لصالح المعايير العراقية
انساني	229.8733	156.546	لصالح المعايير العراقية

ثالثا–الفروق في متغير اللقب العلمي:

ولأجل إيجاد الفروق في متغير اللقب العلمي، تم استخراج ما يأتي:

1-فحص التجانس باستخدام اختبار (BOX,M): قامت الباحثة بفحص التجانس لأفراد العينة البالغة (300) تدريسيا وتدريسية باستخدام اختبار ام بوكس **(BOX,M)** ووجدت بأنها غير متجانسة بسبب كون مستوى الدلالة الإحصائية (0.000) أصغر من مستوى (0.05) اي لا يوجد تجانس عند أجراء تحليل التباين المتعدد والجدول (20) يوضح ذلك.

جدول (20)

يوضح قيمة اختبار (BOX,M) وقيمة (ف) لمتغير اللقب العلمي

قيمة اختبار (BOX,M)	35.985
قيمة (ف)	3.950
درجة الحرية (1)	9
درجة الحرية (2)	1004062.457
مستوى الدلالة	0.000

استخراج القيمة الفائية (ف): وبعد اجراء تحليل التباين المتعدد تم الحصول على النتائج الموضحة في الجدول (21).

جدول (21)

نتائج تحليل التباين المتعدد للكشف عن الفروق في مدى تطبيق المعايير (العراقية، العالمية) على وفق متغير اللقب العلمي

مصدر التباين	المتغيرات	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
نموذج التصحيح	المعايير العراقية	644.747	3	214.916	0.459	2,60	0.711
	المعايير	526.520	3	175.507	0.990	2,60	0.398

	العالمية						
التفاعل	المعايير العراقية	15871840.053	1	15871840.053	33866.467	2,60	0.000
	المعايير العالمية	7348927.053	1	7348927.053	41436.771	2,60	0.000
اللقب العلمي	المعايير العراقية	644.747	3	214.916	0.459	2,60	0.711
	المعايير العالمية	526.520	3	175.507	0.990	2,60	0.398
الخطأ	المعايير العراقية	138723.200	296	468.659	–	–	–
	المعايير العالمية	52496.427	296	177.353	–	–	–
الكلي	المعايير العراقية	16011208.000	300	–	–	–	–
	المعايير العالمية	7401950.000	300	–	–	–	–

3-متابعة الفروق: وللحصول على الفروق في اللقب العلمي، نأخذ في متابعة الفروق في قيم (ف)، وبمقارنة الأوساط الحسابية للمتغيرات نحصل على دلالة الفروق وكما موضح في الجدولين (22، 23).

جدول (22)

يوضح المتوسط الحسابي لمتغيري (معايير المجلس الوطني العراقي، ومعايير الاعتماد الأكاديمي العالمي كيب) على وفق اللقب العلمي

المتغيرات	المتوسط الحسابي				مستوى الدلالة
	مدرس مساعد	مدرس	أستاذ مساعد	استاذ	
اللقب العلمي –المعايير العراقية	228.9333	229.4400	229.1467	232.5333	لصالح الاستاذ
اللقب العلمي–المعايير العالمية	158.4800	156.5733	156.2400	154.7600	لصالح المدرس مساعد

جدول (23)

يوضح المتوسط الحسابي لمتغيري (معايير المجلس الوطني العراقي، ومعايير الاعتماد الأكاديمي العالمي كيب) على وفق الألقاب العلمية

اللقب العلمي	المتوسط الحسابي		مستوى الدلالة
	المعايير العراقية	المعايير العالمية	
مدرس مساعد	228.9333	158.4800	لصالح المعايير العراقية
مدرس	229.4400	156.5733	لصالح المعايير العراقية
أستاذ مساعد	229.1467	156.2400	لصالح المعايير العراقية
استاذ	232.5333	154.7600	لصالح المعايير العراقية

رابعا–الفروق في متغير نوع الجامعة:

ولأجل إيجاد الفروق في متغير نوع الجامعة، تم استخراج ما يأتي:

1–فحص التجانس باستخدام اختبار (BOX,M): قامت الباحثة بفحص التجانس لأفراد العينة البالغة (300) تدريسيا وتدريسية باستخدام اختبار ام بوكس **(BOX,M)** ووجدت

بأنها غير متجانسة بسبب كون مستوى الدلالة الإحصائية (0.000) أصغر من مستوى (0.05) أي لا يوجد تجانس عند أجراء تحليل التباين المتعدد والجدول (24) يوضح ذلك.

جدول (24)

يوضح قيمة اختبار (BOX,M) وقيمة (ف) لمتغير نوع الجامعة

قيمة اختبار (BOX,M)	67.852
قيمة (ف)	2.756
درجة الحرية (1)	24
درجة الحرية (2)	247580.710
مستوى الدلالة	0.000

استخراج القيمة الفائية (ف): وبعد اجراء تحليل التباين المتعدد تم الحصول على النتائج الموضحة في الجدول (25).

جدول (25)

نتائج تحليل التباين المتعدد للكشف عن الفروق في مدى تطبيق المعايير (العراقية، العالمية) على وفق متغير نوع الجامعة

مصدر التباين	المتغيرات	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
نموذج التصحيح	المعايير العراقية	3924.014	8	490.502	1.054	1,94	0.396
	المعايير العالمية	7540.662	8	942.583	6.031	1,94	0.000
التفاعل	المعايير العراقية	15776739.553	1	15776739.553	33896.175	3,84	0.000

	المعايير العالمية	7287460.237	1	7287460.237	46625.867	3,84	0.000
نوع الجامعة	المعايير العراقية	3924.014	8	490.502	1.054	1,94	0.396
	المعايير العالمية	7540.662	8	942.583	6.031	1,94	0.000
الخطأ	المعايير العراقية	135443.933	291	465.443	–	–	–
	المعايير العالمية	45482.285	291	156.297	–	–	–
الكلي	المعايير العراقية	16011208.000	300	–	–	–	–
	المعايير العالمية	7401950.000	300	–	–	–	–

3-متابعة الفروق: وللحصول على الفروق في نوع الجامعة، نأخذ في متابعة الفروق في قيم (ف)، وبمقارنة الأوساط الحسابية للمتغيرات نحصل على دلالة الفروق وكما موضح في الجدول (26).

جدول (26)

يوضح المتوسط الحسابي لمتغيري (معايير المجلس الوطني العراقي، ومعايير الاعتماد الأكاديمي العالمي كيب) على وفق نوع الجامعة

نوع الجامعة	المتوسط الحسابي		مستوى الدلالة
	المعايير العراقية	المعايير العالمية	
بغداد	235.3158	162.0263	لصالح المعايير العراقية
المستنصرية	229.7105	163.3684	لصالح المعايير العراقية
العراقية	225.3438	162.0000	لصالح المعايير العراقية
ديالى	226.4375	155.2188	لصالح المعايير العراقية
بابل	231.5313	154.3438	لصالح المعايير العراقية
سامراء	233.6250	155.8125	لصالح المعايير العراقية
تكريت	225.2500	154.7188	لصالح المعايير العراقية
ميسان	233.6875	148.2813	لصالح المعايير العراقية
البصرة	228.2813	150.5313	لصالح المعايير العراقية
الفروق	لصالح جامعة بغداد	لصالح الجامعة المستنصرية	–

الهدف الرابع: (عرض مجموعة من المقترحات لتطوير معايير اعتماد المجلس الوطني العراقي لتحسين جودة التعليم في كليات المجموعة التربوية):

بعد انتهاء الباحثة من إجراءات عملية تحليل نسبة توافر معايير الاعتماد الأكاديمي العالمي في لوائح معايير المجلس الوطني العراقي، حددت مجموعة من المعايير التي رات ضرورة تضمينها ضمن معايير المجلس الوطني العراقي لأجل تطويرها مستقبلا لتحقيق جودة التعليم في كليات المجموعة التربوية، وعن طريق تحقيق ما يأتي:

1-استخدام أساليب التعلم التعاوني.

2- مراعاة جوانب النمو المختلفة لدى المتعلمين.

3- فهم التخصص الدقيق وأدواته.

4- تشكيل مجلس إدارة يضم الكوادر التدريسية واولياء الأمور بعض الطلبة والمتخصصين من ذوي المهنة لإيصال الطالب الى مستوى أكاديمي رفيع..

5-ممارسة الطالب للدور القيادي القائم على تحمل مسؤولية التعليم.

6-ان يستخدم طالب الكلية الأدلة العلمية في قياس مستوى تقدم المتعلمين.

7-ان يمتلك الطالب القدرة في حصوله على رخصة مزاولة المهنة وفقًا للمعايير والشروط الوطنية.

8- تنمية المعرفة البينية المرتبطة بالسياق المجتمعي لدى المتعلمين.

9- استخدام الكلية لدليل معايير كيفية اختيار المعلمين الاكفاء.

10- يستخدم أعضاء الهيئات التدريسية تطبيقات تكنولوجية تحقق الشراكة المجتمعية وفقًا للتوقعات المشتركة.

11-يسهم الشركاء المتعاونون في تطوير المرشحين (الطلبة).

12-استخدام الكلية التكنولوجيا في تطوير وتقييم الأداء المهني للمعلمين المتعاونين في الميدان.

13-يتقاسم أعضاء الهيئات التدريسية مسؤولية نتائج المتعلمين مع الشركاء في المجتمع.

14-تستخدم الكلية التكنولوجيا في التحسين المستمر وضمان استمرار المعلمين المتعاونين في الميدان.

15- تعمل الكلية على تحقيق الحد الأدنى من معايير القبول على وفق معايير كيب.

16- يظهر برنامج الكلية من خلال أدواته المختلفة (أدوات الملاحظة المقننة والمحكمة، أو الدراسات المسحية للطلبة) أن المرشحين أنهوا البرنامج بفاعلية.

17- تكشف نتائج تحليل مؤشرات فاعلية التدريس أن المرشحين قادرون على تطبيق المعرفة المهنية والمهارات التي اكتسبوها من خلال الخبرات الميدانية للبرنامج.

18- تمتلك الكلية أدلة على رضا الخريجين عن مستوى إعدادهم المهني.

19-ان تتوافر لدى الكلية أدلة صادقة على رضا أصحاب العمل عن مستوى الخريجين ومهاراتهم بما يقابل تحمل مسؤولياتهم.

20- لدى الكلية أدلة صحيحة على أن المرشحين يمتلكون المقدرة على الترقي المهني مستقبلًا والاستدامة في مجال عملهم.

21-يتوافر في الكلية نظام متكامل لضمان الجودة.

22-تتشارك الكلية مع أصحاب القرار (مجلس التعليم) في اتخاذ القرارات المرتبطة بالبرنامج من حيث تخصيص الموارد وتحديد الاتجاهات المستقبلية له.

23-تقوم الكلية بتقييم الأداء بشكل دوري ومنتظم على وفق أهداف الكلية والمعايير المعتمدة.

24- يقدم نظام الجودة بالكلية تفسيرا للبيانات تتميز بالتماسك والصدق.

25- يعتمد نظام ضمان الجودة لدى الكلية على عدد من المقاييس (البنائية – الصادقة – الواقعية – القابلة للتنفيذ – المرتبطة بالبرنامج).

ثانياً-مناقشة النتائج (Discuss the results):

بعد أن حصلت الباحثة على نتائج البحث، لجات الى مناقشتها، وفقا للأدبيات النظرية والدراسات السابقة، وكالاتي:

1-مناقشة نتيجة الهدف الأول: **(دلالة مقارنة تحليل المعايير المعتمدة من قبل المجلس الوطني العراقي، وكذلك المعايير المعتمدة من قبل الاعتماد الأكاديمي العالمي كيب (CAEP) لتحسين جودة التعليم في كليات المجموعة التربوية).**

أظهرت نتيجة الهدف الأول بان حوالي (49%) من المعايير العالمية تم تضمينها ضمن المعايير العراقية، وهذا ما أدى الى استبعاد الجامعات العراقية عن التصنيف الأكاديمي العالمي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة على وفق نظرية ديمنغ في إدارة الجودة بان عدم الاهتمام بتطبيق مبادئ الجودة الشاملة في مجال التعليم العالي، سوف يدفع النظام التربوي بالآلاف من الخريجين إلى معترك الحياة، فيتكشف ضعف حصيلتهم المعرفية وتدني مهاراتهم الأساسية وقدراتهم على التكيف مع واقع حياة التي تعقبها العديد من المصاعب العملية والمهنية، لذا يجب الاهتمام بجودة المناهج الدراسية مثلاً من حيث محتواها ووضوح أهدافها في تلبية حاجات ورغبات المستفيدين الذين هم الطلبة وأعضاء الهيئات التدريسية والمجتمع إلى جانب الاهتمام بطرائق التدريس ووسائل التقويم التي يجب أن تكون أولويتها الأولى العمل على تحقيق التحسين المستمر في عمليتي التعليم والتعلم.

ان النتيجة الحالية جاءت متفقة مع دراسة (جميل، 2016)، ودراسة (العجرش، 2013)، ودراسة (شعلة و عبد الحميد،2007)، واللاتي اظهرن ضعف تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في كليات المجموعات التربوية.

واستنادا لما تقدم ترى الباحثة ضرورة الاهتمام بتطبيق المعايير العالمية (كيب) حتى تستطيع الجامعات العراقية الالتحاق بمستوى الجامعات العالمية، ومن ثم الدخول الى التصنيف ضمن معايير الاعتماد الأكاديمي العالمي كيب (CAEP).

2-مناقشة نتيجة الهدف الثاني: **(دلالة الفروق في مدى تطبيق معايير اعتماد المجلس الوطني العراقي، ومعايير الاعتماد الأكاديمي العالمي كيب (CAEP) لتحسين جودة التعليم في كليات المجموعة التربوية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية).**

أظهرت نتيجة الهدف الثاني تفوق تطبيق المعايير العراقية على المعايير العالمية من وجهة نظر تدريسي الجامعات العراقية، ولعل سبب ذلك يعود الى ما اشارت اليه دراسات عدة إلى أهمية تطبيق مبادئ نظرية ديمنغ في إدارة الجودة الشاملة في كليات وأقسام العلوم التربوية في الجامعات، وذلك كونها من أهم الأساليب الإدارية الحديثة التي لاقت نجاحاً باهراً في الارتقاء بأداء الكثير من مؤسسات العمل على حد سواء العامة منها والخاصة في العديد من الدول المتقدمة والنامية.

بمعنى اخر، وفقا لراي الباحثة بان سبب تفوق تطبيق المعايير العراقية على المعايير العالمية يرجع لكون المعايير العالمية غير متضمنة وفق لوائح المعايير العراقية، وهذا ما أدى الى استبعاد تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي العالمي في كليات المجموعات التربوية.

3-مناقشة نتيجة الهدف الثالث: **(دلالة الفروق في مدى تطبيق معايير اعتماد المجلس الوطني العراقي، ومعايير الاعتماد الأكاديمي العالمي كيب (CAEP) لتحسين جودة**

التعليم في كليات المجموعة التربوية من وجهة نظر أعضاء الهيئات التدريسية تبعا للمتغيرات " النوع، التخصص، اللقب العلمي، نوع الجامعة").

أظهرت نتيجة الهدف الثالث تفوق تطبيق المعايير العراقية على المعايير العالمية من وجهة نظر تدريسي الجامعات العراقية وفقا للمتغيرات (النوع، التخصص، اللقب العلمي، نوع الجامعة).

وهذه النتيجة تؤكد ما جاء في الهدفين السابقين، وكما توافق مع ما جاء في نظرية ديمنغ في إدارة الجودة الشاملة بان الجامعات العراقية لم تقم بأحداث تغيير جذري في الهيكل التنظيمي لمؤسساتها بحيث يسمح بتطبيق مبادئ الجودة الشاملة العالمية، فضلا عن انها لم تركز على عملية التعلم والتدريب المستمرين بحيث تشمل فئات العاملين في الجامعة. كافة.

4- مناقشة نتيجة الهدف الرابع: **(عرض مجموعة من المقترحات لتطوير معايير اعتماد المجلس الوطني العراقي لتحسين جودة التعليم في كليات المجموعة التربوية).**

وفي ضوء نتائج التي توصلت اليه الدراسة الحالية، قدمت الباحثة مجموعة من المقترحات الغرض منها تفعيل نظام جودة تطبيق معايير اعتماد المجلس الوطني في مؤسسات التعليم العالي في العراق، عن طريق ضمان تطبيقها فعليا لأجل تنميتها وترسيخها مما يضمن التحاق الجامعات العراقية بصورة عامة، وكليات المجموعة التربوية بصورة خاصة، ضمن التصنيف العالمي.

الفصل الخامس

التوصيات والمقترحات

- الاستنتاجات
- التوصيات
- المقترحات

اهم الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات التي توصلت اليها الباحثة بعد اجراء تحليل بيانات البحث وعلى النحو الاتي: -

أولاً: الإستنتاجات (Conclusions):

وبعد أن حصلت الباحثة على نتائج البحث، قدمت الاستنتاجات الآتية:

1-ان نسبة توافر معايير الاعتماد الأكاديمي العالمي (كيب) في الجامعات العراقية كانت قد بلغت (49%) وهي نسبة ضئيلة جدا، وهذا ما أدى الى استبعاد الجامعات العراقية عن التصنيف الأكاديمي العالمي للجامعات.

2-ان عينة البحث تتمتع بتطبيق معايير المجلس الوطني العراقي في الجامعات العراقية.

3-ان عينة البحث لا تتمتع بتطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي العالمي (كيب) في الجامعات العراقية.

4-ليس هنالك تأثير للنوع في تطبيق معايير المجلس الوطني العراقي، وكذلك في تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي العالمي (كيب)، بينما كان هنالك تأثير للنوع (ذكور -ذكور)، (اناث -اناث) بين تطبيق المعيارين ولصالح معايير المجلس الوطني العراقي.

5- ليس هنالك تأثير للتخصص في تطبيق معايير المجلس الوطني العراقي، وكذلك في تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي العالمي (كيب)، بينما كان هنالك تأثير للتخصص (علمي -علمي)، (انساني -انساني) بين تطبيق المعيارين ولصالح معايير المجلس الوطني العراقي.

6-هنالك تأثير للقب العلمي في تطبيق معايير المجلس الوطني العراقي ولصالح اللقب العلمي (الأستاذ)، وكذلك في تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي العالمي (كيب) ولصالح

اللقب العلمي (مدرس مساعد)، وكما كان هنالك تأثير للقب العلمي بين تطبيق المعيارين ولصالح معايير المجلس الوطني العراقي.

7- هنالك تأثير لنوع الجامعة في تطبيق معايير المجلس الوطني العراقي ولصالح جامعة بغداد، وكذلك في تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي العالمي (كيب) ولصالح الجامعة المستنصرية، وكما كان هنالك تأثير لنوع الجامعة بين تطبيق المعيارين ولصالح معايير المجلس الوطني العراقي.

ثانياً: التوصيات (Recommendations):

كما اوصت الباحثة بما يأتي:

1-زيادة التفاعل بين اعضاء الهيئات التدريسية والمسؤول المباشر من خلال عقد اللقاءات واقامة الندوات التي تهتم بدراسة اهم الأسباب المؤدية لاستبعاد الجامعات العراقية من التصنيف العالمي.

2-تشجيع اعضاء هيئة التدريس على تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي العالمي من خلال المشاركة الفعالة في عملية صنع القرارات في الجامعة.

3-تشجيع اعضاء هيئة التدريس بأهمية تطبيق معايير الاعتماد العالمي من اجل التخلص من المشكلات والصعوبات التي قد تواجههم في اثناء التدريس.

4-حث اعضاء الهيئات التدريسية بالالتزام بتطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي العالمي من اجل تحقيق الريادة العالمية من خلال إقامة ورشة علمية خاصة بتطبيق المعايير.

5-الاهتمام بتطوير مناخ داعم لمناقشة قضايا ومشكلات العمل في مؤسسات التعليم العالي، وذلك من اجل التحاق الجامعات العراقية الى اقصى حد ممكن بمعايير الاعتماد الأكاديمي العالمي (كيب).

6-ضـرورة توجه قيادات الجامعة نحو تطبيق ادارة الجودة في كليات الجامعة عموما وفي كليات التربية خصـوصـا لما لهذه الكليات من دور في اعداد الكوادر التعليمية التي يعتمد عليها مستقبل البلد.

7-توعية وتثقيف اعضـــاء الهيئات التدريســية والعاملين في الجامعة بمفاهيم ادارة الجودة الشاملة والخطوات العملية في التطبيق.

8-تهيئة جميع المستلزمات والامكانيات المادية الضرورية لتطبيق ادارة الجودة الشاملة.

9-زيادة اهتمام القيادات التعليمية بالتحسين والتطوير المستمر في كليات التربية انسجاما مع التغيرات والتطورات الحديثة.

10-العمل على نيل رضـــا المجتمع المحلي على اداء كليات التربية من خلال تلبية احتياجاته واعداد الخريجين المؤهلين للقيام بمهماتهم التربوية في المجتمع.

11-منح جوائز مادية ومعنوية للكليات والإقسام التي تسهم في تطبيق مفاهيم إدارة الجودة ضمن المعايير المتفق عليها.

12- دراسة آلية تطبيق التصور المقترح لإدارة الجودة في كليات التربية عمليا.

ثالثا: المقترحات (Suggestions):

1-اجراء دراسـة مقارنة بين معايير اعتماد المجلس الوطني العراقي لتحسـين جودة التعليم في كليات المجموعة التربوية ومعايير الاعتماد الأكاديمي العالمي.

2-الوقوف على واقع نظام التعليم في كليات المجموعة التربوية في العراق.

3-التعرف الى واقع نظام التعليم في بعض الجامعات الداخلة ضمن التصنيفات العالمية.

4-تحديد اوجه الشبه والاختلاف بين نظام التعليم في العراق وأنظمة الجامعات العالمية.

5-وضـــع التوصـــيات والمقترحات التي يمكن الافادة منها في تطوير برامج تتوافق مع المعايير المعلنة والمعتمدة عالمياً، في كليات المجموعة التربوية.

6-ايجاد نقاط البعد والاقتراب بين معايير اعتماد المجلس الوطني العراقي لتحسين جودة التعليم في كليات المجموعة التربوية ومعايير الاعتماد الأكاديمي العالمي.

7-اجراء دراسة تهدف الى إيجاد علاقة معايير اعتماد المجلس الوطني العراقي بمستوى الكفاءة المهنية لأعضاء الهيئات التدريسية في كليات المجموعة التربوية.

قائمة المصادر

المصادر العربية والأجنبية

- المصادر العربية

- المصادر الاجنبية

القران الكريم

أولاً: المصادر العربية

1. **إبراهيم، مروان عبد المجيد (2000): أسس البحث العلمي لأعداد الرسائل الجامعية**، الناشر: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، الأردن.
2. **أبو النصر، مدحت (2015): الحوكمة الرشيدة فن إدارة المؤسسات عالية الجودة**، الناشر: المجموعة العربية للتدريب والنشر، الطبعة الثانية، القاهرة، مصر.
3. **أبو هاشم، السيد محمد (2019): الاتساق الداخلي: جدل مستمر بين الصدق والثبات**، محاضرات في الإحصاء التربوي، كلية التربية، جامعة امللك سعود.
4. **احمد، أشرف محمود؛ وحسين، محمد جاد (2009): ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي في ضوء معايير هيئات الاعتماد الدولية**، الناشر: عالم الكتب للطباعة والنشر، الطبعة الأولى، القاهرة، مصر.
5. **أركارو، جانيس (2001): إصلاح التعليم الجودة الشاملة في حجرة الدراسة**، ترجمة: سهير بسيوني، الناشر: دار الأحمدي للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، القاهرة، مصر.
6. **الاسدي، نعمة عبد الصمد (2009): تصور مقترح لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في كليات التربية في العراق**، المؤتمر الأول لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، جامعة الكوفة، النجف الاشرف، العراق.
7. **إسماعيل، سماح محمد (٢٠٠٧): " مستويات معيارية مقترحة لمنهج الفلسفة والمنطق بالصف الأول الثانوي في ضوء الاتجاهات العالمية والقومية** "، رسالة ماجستير: جامعة عين شمس، القاهرة.
8. **الإمام، مصطفى محمود، وآخرون (1990): القياس والتقويم**، الناشر: دار الحكمة للطباعة والنشر، الطبعة الأولى، بغداد، العراق.

9. **أمين، بربري محمد؛ وعبد القادر، بكيحل (2004): أسس تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية التعليمية**، الملتقى الدولي الخامس " رأس مال الفكري في منظمات الأعمال العربية في ظل الاقتصاديات الحديثة، جامعة الشلف.

10. **بدر، احمد (1978): أصول البحث العلمي ومناهجه**، الناشر: وكالة المطبوعات للطباعة والنشر، الطبعة الأولى، الكويت.

11. **البدري، أميمة بنت منور عمر (2008): تطوير أداء كليات التربية للبنات بالمملكة في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي – دراسة تطبيقية على كليات التربية للبنات بجامعة جازان**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

12. **البري، عدنان ماجد عبد الرحمن؛ وهندي، محمود محمد إبراهيم (1997): مبادئ الإحصاء والاحتمالات مع حل الأمثلة باستخدام ميكروسوفت اكسل**، الناشر: مكتبة الشقري للطباعة والنشر، الطبعة الأولى، الرياض، المملكة العربية السعودية.

13. **بطيخ، فتيحة أحمد (2005): أثر استراتيجية تدريبية مقترحة لبعض الموضوعات والمفاهيم الرياضية المرتبطة بمعايير (المستويات المعيارية) الرياضيات المدرسية العالمية على جانبي المعرفة والتطبيق العملي لها في التدريس لدى الطلاب المعلمين شعبة الرياضيات**، مناهج التعليم والمستويات المعيارية: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. مصر: جامعة عين شمس.

14. **البكر، محمد بن عبد الله (2006): أسس ومعايير نظام الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية والتعليمية**، الناشر: معهد الإدارة العامة، الطبعة الأولى، الرياض، المملكة العربية السعودية.

15. **بن مشري، عبد الحليم (2018): توظيف المنهج المقارن في الدراسات القانونية**، مجلة دراسات قانونية، المجلد السابع، العدد (19)، كلية العلوم السياسية والقانونية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، ص (33 –76).

16. **البياتي، عبد الجبار توفيق؛ واثانيوس، زكريا (1977): الاحصاء الوصفي والاستدلالي في تربية وعلم النفس**، الناشر: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الجامعة المستنصرية، بغداد، العراق.

17. **البيلاوي، حسن حسين؛ وآخرون (2006): الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد**، الناشر: دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

18. **الترتوري، محمد عوض. جويحان، أغادير (2006): إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومركز المعلومات**، الناشر: دار المسيرة للطباعة والنشر، الطبعة الاولى، عمان، الأردن.

19. **الجاف، نظيمة أحمد (2008): درجة تطبيق مبادئ ديمنغ في إدارة الجودة الشاملة على كليات العلوم التربوية بالجامعات الأردنية الخاصة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية**، رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا، الأردن.

20. **الجبر، جبر محمد داود (2005): دراسة تحليلية لمحتوى كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير تدريس العلوم**، مناهج التعليمة والمستويات المعيارية: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، مصر.

21. **جميل، آية طالب (2016): متطلبات الاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر التدريسيين العراقيين المغتربين وتأثيره في تعزيز الأداء الاستراتيجي لمؤسسات التعليم العالي– بحث ميداني**، رسالة ماجستير، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة بغداد، العراق.

22. **جهاز الاشراف والتقويم العلمي (2019): معايير المجلس الوطني العراقي**، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، بغداد، العراق.

23. **جهاز الاشراف والتقويم العلمي (2020): معايير المجلس الوطني العراقي**، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، بغداد، العراق.

24. **حسن، عماد الدين شعبان (2004): الجودة الشاملة ونظم الاعتماد الأكاديمي في الجامعات في ضوء المعايير الدولية**، ورقة عمل مقدمة الى كلية التربية البدنية والرياضية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

25. **حسين بشير محمود (٢٠٠٥): حول المستويات المعيارية القومية للمنهج ونواتج التعليم**، المؤتمر العلمي السابع عشر مناهج التعليم والمستويات المعيارية، القاهرة: جامعة عين شمس، مصر.

26. **الحمداني، ربيعة مانع زيدان؛ وسليم، ميمونة عوني (2017): مستوى تطبيق مؤشرات إدارة الجودة الشاملة في الجامعات العراقية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس**، مجلة جامعة التنمية البشرية، المجلد الثالث، العدد الرابع، كلية التربية للبنات، جامعة تكريت، تكريت، العراق، ص (110 – 127).

27. **الخطيب، سمير كامل (2018): دارة الجودة الشاملة والايزو .. مدخل معاصر**، الناشر: دار المرتضى للنشر، الطبعة الأولى، بعداد، العراق.

28. **خيوكة، زياد مصطفى حامد (2017): دراسة واقع تطبيق معايير الجودة الشاملة في الجامعة العراقية، مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية الجامعة**، العدد (52)، كلية الإدارة والاقتصاد، الجامعة العراقية، بغداد، العراق، ص (155 – 178).

29. **الدليمي، جمال؛ والسامرائي، عمار (2011): التحديات التي تواجه الاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم الجامعي في الجامعات الخاصة**، المؤتمر الدولي لجودة التعليم العالي، الجامعة الخليجية، البحرين.

30. **الدهشان، جمال علي (2015): الاعتماد الأكاديمي: الخبرة الأجنبية والتجربة المصرية**، الناشر: دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، الإسكندرية، مصر.

31. **الراوي، خاشع محمود (1986): مبادئ الإحصاء**، الناشر: دار الكتب للطباعة والنشر، الطبعة الأولى، الموصل، العراق.

32. **الربيعي، محمد شاكر ناصر؛ واخرون (2020): معايير الاعتماد الأكاديمي الوطني لكليات المجموعة التربوية في العراق**، الناشر: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الطبعة الأولى، بغداد، جمهورية العراق.

33. **الربيعي، محمد شاكر؛ والعجرش، حيدر حاتم (2015): متطلبات الاعتماد الأكاديمي لكليات المجموعة التربوية**، الناشر: مؤسسة دار الصادق الثقافية، الطبعة الأولى، بغداد، العراق.

34. **رضا، محمد جواد (1993): العرب والتربية والحضارة**، الناشر: مركز دراسات الوحدة العربية للطباعة والنشر، الطبعة الأولى، بيروت، لبنان.

35. **زاير، سعد علي؛ وصبري، داود عبد السلام (2012): التأصيل القرآني لجودة التعليم**، مجلة كلية التربية الأساسية، المجلد (12)، العدد (8)، كلية التربية الأساسية، جامعة بابل، بابل، العراق، ص (277 – 295).

36. **الزغاط، جمال سليمان (٢٠٠٥). تقويم أداء تلاميذ المرحلة الإعدادية في ضوء المستويات المعيارية للاستماع**، المؤتمر العلمي السابع عشر مناهج التعليم والمستويات المعيارية، القاهرة، جامعة عين شمس.

37. **زقزوق، خالد بن جميل (2008): تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة لتحسين أداء كلية خدمة المجتمع والتعليم المستمر بجامعة أم القرى**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.

38. **الزكي، أحمد عبد الفتاح (2004): التربية المقارنة ونظم التعليم "دراسة منهجية ونماذج تطبيقية"**، الناشر: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الطبعة الأولى، الإسكندرية، مصر.

39. **سعودي، علاء الدين (٢٠٠٧)." برنامج لتنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية في ضوء المستويات المعيارية** " رسالة دكتوراه: جامعة عين شمس، القاهرة.

40. **سكر، ناجي رجب؛ والخزندار نائلة نجيب (٢٠٠٥): مستويات معيارية مقترحة لكفايات الأداء اللازمة للمعلم لمواجهة مستجدات العصر**، المؤتمر العلمي السابع عشر مناهج التعليم والمستويات المعيارية، القاهرة: جامعة عين شمس، مصر.

41. **سلامة، رمزي (2005): ضمان الجودة في الجامعات العربية**، الناشر: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، الطبعة الأولى، بيروت، لبنان.

42. **سلمان، سلمان عبود؛ واخرون (2018): تقويم جودة برامج كلية التربية الأساسية في ضوء معايير انكيت**، مجلة كلية التربية الأساسية، العدد (17)، العدد (38)، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، بابل، العراق، ص (1640 – 1655).

43. **سمعان، وهيب ابراهيم؛ ومرسي، محمد منير (2002): المدخل في التربية المقارنة**، الناشر: مكتبة الأنجلو المصرية للطباعة والنشر، الطبعة الأولى، القاهرة، مصر.

44. **شاوي، زهير ياسر؛ والصيداوي، غسان رشيد (2017): تحسين برامج التربية العملية باعتماد معايير الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية**، مجلة الأستاذ، المجلد الثاني، العدد (222)، كلية التربية، جامعة بغداد، بغداد، العراق، ص (307 –334).

45. **شحاتة، حسن (2003): معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، الناشر: الدار المصرية اللبنانية للطباعة والنشر، الطبعة الثانية، القاهرة، مصر.

46. **شحاتة، سن (2005):** **آفاق تربوية متجددة نحو تطوير التعليم في الوطن العربي بين الواقع والمستقبل،** الناشر: الدار المصرية اللبنانية للطباعة والنشر، الطبعة الأولى، القاهرة، مصر.

47. **الشرعي، بلقيس غالب (2009):** **دراسة تقويمية لبرنامج اعداد المعلم بكلية التربية جامعة السلطان قابوس وفق متطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي،** المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد الثاني، العدد الرابع، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان، ص (1 –50).

48. **شعلة، الجميل محمد عبد السميع وعبد الحميد عبد المجيد حكيم (2007):** **تصور مقترح لمعايير الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في كليات إعداد بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض المعايير الدولية،** المؤتمر العلمي لكلية التربية، جامعة قطر.

49. **شلبي، أحمد (1976):** **كيف تكتب بحثاً أو رسالة " دراسة منهجية لكتابة البحوث وإعداد رسائل الماجستير والدكتوراه،** الناشر: مكتبة النهضة المصرية للطباعة والنشر، الطبعة الأولى، القاهرة، مصر.

50. **صبري، خولة؛ وأبو دقة، سناء (2006):** **سياسات تطوير نوعية مهنة التعليم في الأراضي الفلسطينية،** الناشر: جامعة غزة، رام الله، فلسطين.

51. **صبيح، نبيل أحمد عامر (1986):** **مقدمة في التربية المقارنة،** الناشر: مكتبة الأنجلو المصرية للطباعة والنشر، الطبعة الأولى، القاهرة، مصر.

52. **الضامن، منذر. (2007):** **أساسيات البحث العلمي،** الناشر: دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، الأردن.

53. **ضحاوي، بيومي محمد؛ والمليجي، ورضا إبراهيم (2010):** **"دراسة مقارنة لنظم ضمان الجودة والاعتماد المؤسسي للجامعات في كل من أستراليا وألمانيا وإمكانية ا لإفادة منها في مصر "،** مستقبل إصلاح التعليم العربي لمجتمع المعرفة – تجارب ومعايير ورؤى،

المؤتمر الدولي الخامس بتاريخ (15) يوليو ٢٠١٠، الجزء الثاني، القاهرة – للمركز العربي للتعليم والتنمية، في الفترة من المكتب الجامعي الحديث.

54. **الضويحي، محمد بن حسين بن عبد الله (2008): إمكانات تقويم وتحقيق الجودة والاعتماد والتميز في برامج التربية الفنية بجامعات وكليات إعداد المعلمين بالمملكة العربية السعودية**، مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

55. **الطائي، نهى حامد طاهر عبد الحسين (2019): تحليل محتوى لبعض الدراسات والبحوث العراقية والعالمية المتعلقة بمسيرة الأربعين في ضوء محاورها العلمية (دراسة مقارنة)**، بحث مقدم إلى مركز دراسات كربلاء للدراسات والبحوث في العتبة الحسينية المقدسة، تحت شعار (زيارة الأربعين مسيرة عطاء نحو تحقيق أهداف التنمية المستدامة)، بتاريخ (9 – 10 / تشرين الثاني / 2019)، كربلاء المقدسة، العراق.

56. **الطائي، يوسف جحيم (2008): إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي**، الناشر: مؤسسة الورق للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، الأردن.

57. **طرابلسية، شيراز محمد (2011): إدارة جودة الخدمات التعليمية والبحثية في مؤسسات التعليم العالي**، الناشر: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، الأردن.

58. **العاجز، فؤاد علي (2007): المسير في التربية للمقارنة**، الناشر: مطبعة الجامعة الإسلامية للطباعة والنشر، الطبعة الأولى، غزة، فلسطين.

59. **العاني، وجيهة؛ واخرون (2018): درجة تحقق معايير الاعتماد الدولية (CAEP) في برنامج اعداد المعلم بجامعة السلطان قابوس**، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد (14)، العدد الثالث، كلية التربية، جامعة اليرموك، اربد، الأردن، ص (283 –300).

60. **عبد الخالق، أحمد (1989): استخبارات الشخصية**، الناشر: دار الجامعة للنشر والتوزيع، الطبعة الاولى، الاسكندرية، مصر.

61. **عبد الرحمن، أنور حسين؛ وعدنان، حقي زنكنة (2007): الأنماط المنهجية وتطبيقاتها في العلوم الإنسانية والتطبيقية**، الناشر: مطابع شركة الوفاق للطباعة والنشر، الطبعة الأولى، بغداد، العراق.

62. **عبد النبي، سعاد بسيوني؛ وآخرون (2004): التربية المقارنة**، منطلقات فكرية ودراسات تطبيقية، مكتبة زهراء الشرق للطباعة والنشر، الطبعة الثانية، القاهرة، مصر.

63. **عبود، عبد الغني؛ وآخرون (2000): التربية المقارنة والألفية الثالثة الإيديولوجية والتربية والنظام العالمي الجديد**، الناشر: دار الفكر العربي للطباعة والنشر، الطبعة الأولى، القاهرة، مصر.

64. **عبيد، وليم (2004): علامات مرجعية على طريق الجودة في التعليم**. تكوين المعلم: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مصر، جامعة عين شمس.

65. **العتيبي، أشرف احمد عواد (2012): دراسة تقويمية لصحة اسلوب تحليل التباين في رسائل الماجستير والدكتوراه**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة ام القرى، ام القرى، المملكة العربية السعودية.

66. **العجرش، حيدر حاتم (2013): تقويم برنامج اعداد معلمي التاريخ في كليات التربية الاساسية في ضوء معايير هيئات الاعتماد الاكاديمي العالمية واقتراحات لتطويره**، اطروحة دكتوراه ، ابن رشد، جامعة بغداد، العراق.

67. **عدس، عبد الرحمن، وتوق، محيي الدين (1989): المدخل الى علم النفس**، الناشر: دار الفكر للطباعة والنشر، الطبعة الخامسة، عمان، الاردن.

68. **العريمي، حليس محمد حليس (2005): معايير الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية في سلطنة عمان**، كلية التربية، صور، سلطنة عمان.

69. **العزاوي، محمد عبد الوهاب (2005): إدارة الجودة الشاملة**، الناشر: جامعة الاسراء الخاصة، الطبعة الأولى، عمان، الأردن.

70. **عزمي، دعاء عثمان (2012): تطور التعليم الثانوي العام في مصر من عام (1992) الى عام (2012)، رؤية نقدية في إدارة الجودة**، مجلة كلية التربية، العدد (151)، المجلد (3)، القاهرة، مصر.

71. **العساف، رباب بن محمد عارف (2006): تحليل محتوى كتب الرياضيات للمرحلة الابتدائية في مجال الهندسة والقياس في ضوء بعض معايير المجلس الوطني الامريكي لمعلمي الرياضيات**، مجلة رسالة الخليج، فلسطين.

72. **عطية، محسن علي (2008): الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال**، الناشر: دار صفاء للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، الأردن.

73. **علام، صلاح الدين (1995): الاختبارات التشخيصية مرجعية المحك في المجالات التربوية والنفسية والتدريسية**، الناشر: دار الفكر العربي للطباعة والنشر، الطبعة الأولى، القاهرة، مصر.

74. **علبي، عاطف (2006): المنهج المقارن مع دراسات تطبيقية**، الناشر: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، الطبعة الأولى، بيروت، لبنان.

75. **علي، فاطمة محمد السيد (1995): تطور إدارة التعليم الثانوي في مصر في ضوء بعض الاتجاهات المعاصرة**، صحيفة التربية، السنة (47)، العدد الاول، رابطة خريجي معاهد وكليات التربية، القاهرة، مصر.

76. **عميرش، نجوى (2019): التربية المقارنة**، أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة عبد الحميد خضري، قسنطينة، الجزائر.

77. **عودة، احمد، واخرون (2011): دليل معايير الجودة في كليات التربية في الجامعات العربية**، الناشر: منشورات الجمعية العلمية لكليات التربية في الجامعات العربية، الطبعة الأولى، دمشق، سوريا.

78. **فضل الله، محمد رجب (٢٠٠٥): متطلبات التقويم اللغوي في ظل حركة المعايير التربوية**، المؤتمر العلمي السابع عشر مناهج التعليم والمستويات المعيارية، القاهرة: جامعة عين شمس، مصر.

79. **فيركسون، جورج (1991): التحليل الإحصائي في التربية وعلم النفس**، ترجمة هناء محسن العكيلي، الناشر: دار الحكمة للطباعة والنشر، الطبعة الأولى، بغداد، العراق.

80. **القحطاني، رافع بن محمد؛ وحمادنة، برهان محمود (2020): تقييم جودة برنامج اعداد معلم التربية الخاصة بجامعة نجران في ضوء معايير مجلس اعتماد تعليم المعلمين**، مجلة اتحاد الجامعات العربية، المجلد (40)، العدد الثاني، كلية التربية، جامعة نجران، نجران، المملكة العربية السعودية، ص (97 – 116).

81. **القريوتي، محمد قاسم؛ المطيري، يوسف محمد (2007): إدارة الجودة الشاملة للعملية التربوية في جامعة الكويت من منظور أعضاء هيئة التدريس**، مجلة جامعة الملك عبد العزيز، الاقتصاد والإدارة، السعودية، مج 21، ع 1، 57 – 99.

82. **قندلجي، عامر؛ والسامرائي، أيمان (2009): البحث العلمي الكمي والنوعي**، الناشر: دار البازوري العلمي للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، الأردن.

83. **الكناني، صبيح كرم (2005): متطلبات تطبيق ادارة الجودة الشاملة في كليتي التربية ابن الهيثم وابن رشد**، رسالة ماجستير، كلية التربية ابن الهيثم، جامعة بغداد، بغداد.

84. **مجيد، سوسن شاكر؛ واخرون (2008): الجودة في التعليم (دراسات تطبيقية)**، الناشر: دار صفاء للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، الأردن.

85. **محجوب، بسمان فيصل (٢٠٠٣): إدارة الجامعات العربية في ضوء المواصفات العالمية**، الناشر: منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية، الطبعة الأولى، القاهرة، مصر.

86. **محمد، فتحي درويش (1999): الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في التعليم الجامعي المصري . دراسة تحليلية . تطوير نظم إعداد المعلم العربي وتدريبه مع مطلع الألفية الثالثة**: المؤتمر السنوي السابع، كلية التربية، جامعة حلوان، مصر.

87. **محمود، حسين بشير (٢٠٠٥): حول المستويات المعيارية القومية للمنهج ونواتج التعليم**، المؤتمر العلمي السابع عشر مناهج التعليم والمستويات المعيارية، القاهرة: جامعة عين شمس، مصر.

88. **محمود، محمود أحمد واخرون (2009): معايير ونظم الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية، مشروع الطرق المؤدية الى التعليم العالي**، الطبعة الأولى، جامعة اسيوط، مصر.

89. **المحياوي، قاسم نايف (2007): إدارة الجامعات في ضوء معايير الجودة الشاملة**"، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد الرابع، كلية التربية، جامعة القاهرة، مصر، ص (164-175).

90. **مرسي، محمد منير (1999): المرجع في التربية المقارنة**، الناشر: عالم الكتب للطباعة والنشر، الطبعة الأولى، القاهرة، مصر.

91. **مصطفى، أحمد؛ والأنصاري، محمد (2002): برنامج إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها في المجال التربوي**، الناشر: المركز العربي للتدريب التربوي لدول الخليج، الطبعة الأولى، الدوحة، قطر.

92. **منير، مرسي محمد (1993): الاتجاهات المعاصرة في التربية المقارنة**، الناشر: عالم الكتب للطباعة والنشر، الطبعة الثانية، القاهرة، مصر.

93. **مهدي، ايمان خلف (2013): تقييم برنامج إعداد مدرس العلوم في كليات التربية بجامعة ديالى في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر التدريسيين والطلبة**، مجلة ديالى، العدد (60)، كلية التربية، جامعة ديالى، ديالى، العراق، ص (44-1).

94. **الموسوي، عبد الله حسن (2004): في التربية المقارنة والتربية الدولية**، الناشر: عالم الكتب الحديث للطباعة والنشر، الطبعة الأولى، عمان، الأردن.

95. **موسى، صالح. (2012): تقويم محتوى كتب العلوم الفلسطينية والإسرائيلية للصف الرابع الأساس في ضوء معايير تايميس دراسة مقارنة**. رسالة ماجستير. الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

96. **ميخائيل، أمطانيوس (2004): القياس والتقويم في التربية الحديثة**، الناشر: منشورات جامعة دمشق للطباعة والنشر، الطبعة الأولى، دمشق، سوريا.

97. **ميكرجي. ل (1985): التربية المقارنة**، ترجمة: محمد قدري لطفي، الناشر: دار الفكر العربي للطباعة والنشر، الطبعة الأولى، القاهرة، مصر.

98. **النبوي، أمين محمد (2007)، الاعتماد الأكاديمي وادارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي**. ط1، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

99. **النجار، رائد حسين (2003): تقييم الأداء الجامعي من وجهة نظر الهيئة التدريسية بجامعة الأقصى في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة**، أصول التربية، كلية التربية، جامعة الأقصى، غزة –فلسطين.

100. النجار، عبد الوهاب (2007): الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات إعداد المعلمين كوسيلة لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العام، اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، الجودة في التعليم العام. القصيم: مركز الملك خالد الحضاري.

101. **النحاس، نجلاء (2016): استخدام البحوث الجامعية في تصميم خريطة بحثية مستقبلية لقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة الإسكندرية في ضوء التوجهات البحثية العالمية المعاصرة.** مجلة كلية التربية. جامعة الإسكندرية. 26(6)، ص (21-150).

102. النحاس، نجلاء والعدوى، مروه (2017): مقارنة مناهج التعليم الجغرافي في مصر ونماذج دولية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 90، ص (487-444).

103. **النوح، عبد الله (2004): مبادئ البحث التربوي**، الناشر: جامعة الرياض، كلية المعلمين، الطبعة الأولى، الرياض، المملكة العربية السعودية.

104. **الهاشمي، عبد الرحمن؛ وعطية، محسن علي (2011): تحليل مضمون المناهج الدراسية**، الناشر: دار صفاء للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، الاردن.

105. **الهسي، جمال حمدان (2012): واقع اعداد المعلم في كليات التربية بجامعات قطاع غزة في ضوء معايير الجودة الشاملة**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الازهر، غزة، فلسطين.

106. **الهلالي، الهلالي الشربيني؛ والسيد، أحمد البهي (2009): معايير الاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي النوعي دراسة للواقع والمأمول بكلية التربية النوعية** بالمنصورة، المؤتمر العلمي السنوي – العربي الرابع – الدولي الأول: الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات وبرامج التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي – الواقع والمأمول، جامعة المنصورة – العدد الأول، المجلد الأول، كلية التربية النوعية، القاهرة، مصر.

ثانيا: المصادر الاجنبية:

1. Al-aadeli, N. M. (2014): Suggestion and advice in three selected plays, Journal of Education and Practice, 5(4), 14-25.
2. Aminifard, Y., Safaei, E., & Askari, H. (2014): 'Speech Act of Suggestion Across Language Proficiency and Gender in Iranian Context'. International Journal of Applied Linguistics and English Literature, 3(5), 198-205.
3. Arif, M. and Smiley, F.M. (2004), "Baldrige theory into practice: a working model", International Journal of Educational Management, Vol. 18 No. 5, pp. 324-8.
4. Bendell, T. (1991). The Quality Gurus. In Managing into 90s, Department of Trade and Industry Booklit, London, pp. 36-40.
5. Berelson, B., (1952). Content Analysis in Communication Research. Glencoe, IL: Free Press.
6. Callison, D. & Tilley, C. (2001): Descriptive impressions of the library & information education evolution of 1988-1998 as reflected in job announcements. ALISE Descriptors, and New Course Titles. Journal of Education for Library and Information Science, 42 (3), 181-199.

7. Christopher A. Koch (2013): CAEP HANDBOOK GUIDANCE ON SELF-STUDY REPORTS FOR ACCREDITATION, based on the Standards for Advanced-Level Programs Adopted by the CAEP Board of Directors, Washington, DC.
8. Christopher A. Koch (2017): CAEP HANDBOOK GUIDANCE ON SELF-STUDY REPORTS FOR ACCREDITATION, based on the Standards for Advanced-Level Programs Adopted by the CAEP Board of Directors, Washington, DC.
9. Cloke, K. and Goldsmith, J. (2002): The end of management and the rise of organizational democracy, 1st ed, John Wiley & Sons Inc.
10. Crossley, M., & Jarvis, P. (2000). Introduction: Continuity, Challenge and Change in Comparative and International Education. Comparative Education. 36(3), 261-265.
11. Davies, J, (2008). Integration: Is it the key to effective implementation of the EFQM Excellence Model?", International Journal of Quality & Reliability Management, vol.25, no.4, 383-399.
12. Davis Deborah J. & Ringsted, Charlotte (2006): Accreditation of Undergraduate and Graduate Medical Education: How do the Standards Contribute to Quality? Advances in Health Sciences Education volume 11, pages305-313.

13. Debbie Phillips-Donaldson (2004)"Gurus of Quality :100 Years of Juran " Quality Progress, USA.
14. Dill, David D (1997): Higher education markets and public policy, Higher Education Policy, Volume 10, Issues 3-4, September-December 1997, Pages 167-185.
15. Eble, R. L: (1972): Essentials of Educational Measurement 2nd Ed, New Jersey Hall Engle wood cliffs.
16. Gollnick ،D. (2003). Introduction to NCATE accreditation System. Paper Pre-Sent at the Institutional Orientation and Professional Development Co-Ferenc ،Arlington ،Virginia.
17. Holt, R, R., & Irving, J, L, (1971), Assessing Personality, New York: Harcourt Brace Jovanovich.
18. Mehrens, W. A., & Lehmann, I. J. (1991): Measurement and evaluation in education and psychology (2nd ed.). New York, NY: Houghton Mifflin Company.
19. Nichols, S. (2000): "Adaptive Complexity and Phenomenal Consciousness", Philosophy of Science. 67 (4): 648-70.
20. Nutter, Mark, E. (2000): A study of the Relationship Between Institutional Accreditation and General Education Perceived by Faculty at Community Colleges, Dissertation Abstracts International. A 61, (06).

21. Rose, Hilary (2000): Alas, Poor Darwin: Arguments Against Evolutionary Psychology, edition (10), ISBN, Harmony.
22. Taylor N (2015): High performing hospitals: a qualitative systematic review of associated factors and practical strategies for improvement. BMC Health Serv Res 2015; 15:244.
23. Thomas, R. M & Bray, M. (1995). Levels of Comparison in Educational Studies: Different Insights from Different Literatures and the Value of Multilevel Analyses. Harvard Educational Review. 63(3), 472-491.
24. Tummala ،V. R. & Tang ،C. L. (1996): Strategic quality management ،Malcolm Baldrige and European quality awards and ISO 9000 certification ،core concepts and comparative analysis ،International Journal of quality.
25. Walker, Doris, L. (1993). Attitudes of Pennsylvania Community College Faculty Regading Middle Accreditation, Dissertation Abstracts International, A 54, (10), 3652.

Republic of Iraq

Ministry of Higher Education

& Scientific Research

University of Babylon

College of Basic Education

A comparative study of the accreditation criteria of the National Council for the Improvement of Education Quality for the Iraqi Educational Group's Colleges and the International Academic Accreditation Council, and proposals for their development

A Ph.D. thesis submitted

To the council of College of Basic Education / University of Babylon in Partial Fulfillment for the Requirements of the Degree of Ph.D./ Philosophy of Education (General Teaching Methods)

liqaa Abdul Ragab Al-Zubaidi

Supervised by:

Asst. Prof. Dr. Mahdi Gader Habib Al Naji

1442 **2021**

Abstract

Higher education is an essential pillar for the progress of any society, based on the fact that university education is described as a platform for science, culture and civilization. In order to improve university education, and to create the appropriate atmosphere to achieve success in the application of total quality standards and their guarantees, whether in terms of developing curricula, teaching methods, experiences of faculty members, or improving infrastructure…. etc.

The failure to achieve quality standards in accordance with international accreditation in university education, especially in faculties of education in particular, is an indication of the existence of several obstacles and difficulties, including the inflated acceptance of students with insufficient academic funding for them, as well as the lack of qualified faculty members to apply quality standards in Their teaching performance, as well as the lack of laboratories, scientific means and tools that help students in educational faculties to improve their performance as a teacher in the future, not to mention the weakness in the practical preparation of the student during the period of his studies over the four years of his academic education, and these are all considered among the most dangerous reasons that lead to Weak application of total quality standards in faculties of education.

In order to identify the extent to which the National Council standards are applied by university teachers, the current research aims to identify:

1-The significance of comparing the analysis of the standards approved by the Iraqi National Council, as well as the standards approved by the Cape International Academic Accreditation (CAEP) to improve the quality of education in the faculties of the educational group.

2-The significance of the differences in the extent to which the Iraqi National Council accreditation standards are applied, and the International Academic Accreditation Standards (CAEP) to improve the quality of education in the faculties of the educational group from the viewpoint of the faculty members.

3- The significance of the differences in the extent to which the Iraqi National Council accreditation standards are applied, and the International Academic Accreditation Standards (CAEP) to improve the quality of education in the faculties of the educational group from the point of view of the faculty members according to the variables:

A- Gender (males - females.(

B - Specialization (scientific - humanitarian.(

D- Academic title (assistant teacher, teacher, assistant professor, professor.(

E-University (Baghdad, Al-Mustansiriya, Al-Iraqiya, Diyala, Babylon, Samarra, Tikrit, Maysan, Basra).

The researcher has withdrawn a sample of (300) faculty members, 50 teachers from each Iraqi university.

Then the researcher adopted the standards of the Iraqi National Council, and the standards of international academic accreditation (CAEP), after which two tools for the current research. The number of paragraphs of the first tool (the standards of the Iraqi National Council) in its final form after being presented to the experts consisted of (69) items distributed over (8) domains. The second research tool (and the criteria for international academic accreditation (CAEP)) after being presented to the experts consisted of (53) items divided into (5) domains.

Then the researcher extracted the psychometric properties of the validity and reliability coefficients of the two research tools, and then analyzed the criteria for both tools in order to make a comparison between them. When analyzing the sample data on the two research tools, the research results showed the following:

1-The availability of international academic accreditation standards (CAEP) in Iraqi universities was (49%), which is a very small percentage, and this is what led to the exclusion of Iraqi universities from the international academic classification of universities.

2-The research sample enjoys applying the standards of the Iraqi National Council in Iraqi universities.

3- The research sample does not enjoy the application of international academic accreditation standards (CAEP) in Iraqi universities.

4-There is no effect of gender in the application of the standards of the Iraqi National Council, as well as in the application of the standards of international academic accreditation (CAEP), while there was an effect of gender (male - male), (female - female) between the application of the two standards and in favor of the standards of the Iraqi National Council.

5- There is no effect of specialization in the application of the standards of the Iraqi National Council, as well as in the application of the standards of international academic accreditation (CAEP), while there was an effect of specialization (scientific - scientific), (human - humanitarian) between the application of the two standards and in favor of the standards of the Iraqi National Council.

6-There is an effect of the scientific title in the application of the standards of the Iraqi National Council and in favor of the scientific title (Professor), as well as in the application of the standards of international academic accreditation (CAEP) and in favor of the scientific title (assistant teacher), and there was an effect of the scientific title between the application of the two standards and in favor of the standards of the Iraqi National Council.

7-There is an effect of the type of university in the application of the standards of the Iraqi National Council and in favor of the University of Baghdad, as well as in the application of the standards of international academic accreditation (CAEP) and in favor of Al-Mustansiriya University, and there was also an effect of the type of university between the application of the two standards and in favor of the standards of the Iraqi National Council.