تقييم الطلبة لجودة المقررات بقسم المناهج وطرق التدريس بجامعة طيبة في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي

د. أسامة بن إسماعيل عبد العزيز
أستاذ مشارك - مناهج وطرق تدريس رياضيات
كلية التربية – جامعة طيبة

المستخلص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن المستوى والمتوسط العام لتقدير الطلبة (الطلاب والطالبات) لجودة المقررات الدراسية بقسم المناهج وطرق التدريس، ومقارنته بالمتوسط العام لتقدير الطلبة بجامعة طيبة لجودة المقررات الدراسية على مستوى أقسام كليات (التربية، والآداب والعلوم الإنسانية، والعلوم)، وعلى مستوى الجامعة (جامعة طيبة)، والكليات (ككل)، والبرامج الأكاديمية (ككل) من وجهة نظر طلبة الجامعة، وذلك من خلال نتائج الدراسة الذاتية لجامعة طيبة في عام ١٤٣٥هـ.إضافة إلى التعرف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقدير الطلبة العام لجودة المقررات الدراسية بقسم المناهج وطرق التدريس ومتوسطات التقديرات العامة للطلبة لجودة المقررات بالأقسام الأكاديمية بكلية التربية، وكلية الآداب والعلوم الإنسانية، وكلية والعلوم. وقد بينت نتائج الدراسة أن:

١- استجابات الطلاب والطالبات تتفق بدرجة عالية نسبياً على جودة المقررات التي يدرسونها على مستوى الجامعة، وعلى مستوى الكليات، والبرامج الأكاديمية، وبقسم المناهج وطرق التدريس، وجميع الأقسام الأكاديمية بكلية التربية، وكلية الآداب والعلوم الإنسانية، وكلية العلوم.

٢- وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات تقديرات الطلبة بقسم المناهج والطلبة بأقسام كلية التربية بالنسبة لجودة المقررات في أقسام الكلية. وكانت بين قسم المناهج وقسم التربية الفنية لصالح قسم المناهج، وبين قسم المناهج وقسم علم النفس لصالح قسم علم النفس، إضافة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين تقديرات الطلبة في قسمي المناهج والتربية الخاصة.

٣- وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات تقديرات الطلبة بقسم المناهج ومتوسطات الطلبة بأقسام كلية الآداب بالنسبة لتقديرات الطلبة لجودة المقررات. وكانت بين تقديرات الطلبة بقسم المناهج وتقديرات الطلبة بقسمين من أقسام كلية الآداب هما اللغات والترجمة والإعلام لصالح قسم المناهج، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين تقديرات الطلبة بقسم المناهج والأقسام الخمسة الأخرى بكلية الآداب.

٤- وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات تقديرات الطلبة بقسم المناهج والطلبة بأقسام كلية العلوم بالنسبة لتقديرات الطلبة لجودة المقررات لصالح قسم المناهج. وأن تقديرات الطلبة لجودة المقررات بقسم المناهج أعلى منها في جميع أقسام كلية العلوم. ويلاحظ أن جميع المتوسطات تراوحت في مدى التقدير بدرجة عالية، كان أعلاها بعد متوسط المناهج متوسط قسم الفيزياء، ثم الرياضيات، الأحياء، وأدناها بقسم الكيمياء. وجميعها تراوحت في مدى التقدير بدرجة عالية. وعليه يمكن القول بتفوق تقديرات الجودة لمقررات قسم المناهج على جميع أقسام كلية العلوم، وأن جميعها في نطاق الجودة بدرجة عالية.

Student Assessment of the quality of courses, Department of Curriculum and Instruction at Taibah University in light of the academic accreditation standards

Abstract:

This study aimed to reveal the general level and the average estimate of students for the quality of the courses at the Curriculum and Instruction Department, and compared to the general average for assessing students for the quality of courses at colleges departments (education, arts and humanities, and science), the university level (Taibah University), colleges (as a whole), and academic programs (as a whole) from the viewpoint of the university students, through self-study results of Taibah University in 1435 AH. In addition to identifying whether there are significant differences

between the average estimate of students of the quality of courses, Department of Curriculum and Instruction and averages of the overall estimates of students of the quality of courses at the departments of College of Education, College of Arts and Humanities, and the Faculty of Science. Results of the study showed that:

1- students responses highly relative agreement on the quality of courses they teach at the university level, and at the college level, and academic programs, and the Department of Curriculum and Instruction, and all academic departments, Faculty of Education, the College of Arts and Humanities, and the Faculty of Science.

2- .There are significant differences between the mean estimates of students (male and female students together) curriculum, students and departments of the College of Education Department for the quality of courses in the departments of the college. It was between the Department of Curriculum and the Department of Art Education for the Department of Curriculum and the Curriculum Department and the Department of Psychology in favor of the Department of Psychology, in addition to a lack of statistically significant differences between the estimates of the students in the sections curriculum and special education.

3- There are significant differences between the mean estimates of students, Department of Curriculum and averages sections of the Faculty of Arts students for students to estimate the quality of courses. It was among the students curriculum estimates and estimates of the Department of Baksameen students from the Faculty of Arts two sections of Languages and Translation and the media in favor of the Department of Curriculum, and the lack of statistically significant differences between the students' curriculum estimates other five Faculty of Arts and departments Department.

4- There are significant differences between the mean estimates of students, Department of Curriculum and student sections of the Faculty of Science for the students to estimate the quality of decisions in favor of the Department of Curriculum. Students and estimates of the quality of courses curricula Department BFH them in all sections of the Faculty of Science. It is noted that all the averages ranged over the estimate with a high degree, the highest average average after the Department of Physics curriculum, and mathematics, biology, and the lowest Chemistry Department. All of which ranged over the estimate with a high degree. And it could be argued the superiority of quality estimates of the Department of Curriculum decisions on all sections of the Faculty of Science, and all in a high degree of quality unbearable.

المقدمة:

حظيت قضية الجودة والاعتماد الأكاديمي للتعليم الجامعي باهتمام كبير على المستوى الدولي والإقليمي والمحلي. فقد عقدت عشرات المؤتمرات والندوات والملتقيات خلال العقدين الماضيين، وأجريت الأبحاث والدراسات العلمية لدراسة مختلف الجوانب المتعلقة بإصلاح وتطوير التعليم الجامعي لتحقيق المعايير العالمية للجودة والاعتماد الأكاديمي. فالتحدي الرئيس للنظم التعليمية المعاصرة يتمثل في التأكد من أن التعليم المقدم يتسم بكفاءة وجودة عالية.

ولقد أصبح حصول الجامعات ومؤسسات التعليم العالي على الاعتماد المؤسسي والأكاديمي مطلبا من أهم مطالب المجتمعات لإثبات أن الجامعات تؤدي أدوارها وتسعى لتحقيق أهدافها وفقا لمعايير الجودة المعتمدة لدى الهيئات المحلية والدولية. وتبدأ إجراءات الاعتماد المؤسسي بالدراسة الذاتية والتقويم الذاتي للجامعات. وتهدف الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية إلى تقويم أداء مؤسسات التعليم العالي في ضوء معايير ومحكات لضمان أن جودة العمل المؤسسي والتعليم الجامعي مواكبة للمتطلبات والمعايير العالمية العالية. وقد وضعت الهيئة أحد عشر معيارا (١١) بنيت على ما يمكن اعتباره بصفة عامة الممارسات الجيدة في برامج التعليم العالي. ويركز المعيار الرابع على جودة التعلم والتعليم والذي يتم من خلاله تقييم جودة المقررات الدراسية وجودة التدريس الجامعي. ومن ضمن مؤشرات الأداء التي حددت لمعيار جودة التعلم والتعليم: تقدير الطلاب العام لجودة المقررات (متوسط تقديرات الطلاب على مقياس تقديري من خمس نقاط للتقييم الكلي للمقررات) (الهيئة الوطنية، ٢٠٠٨). ويعد تقييم الطلبة لجودة المقررات الوسيلة التي من خلالها يمكن الحكم على جودة وفعالية المناهج والبرامج التعليمية بعناصرها المختلفة ومن ثم اتخاذ الإجراءات الملائمة حيالها (الشيخي، ٢٠١٢).

وعليه فقد بادرت جامعة طيبة بتطبيق معايير الجودة الأحد عشرة في المرحلة الأولى من الدراسة والتقويم الذاتي والتي بدأت في عام ١٤٣٣هـ، في إطار الجهود المبذولة للحصول على الاعتماد المؤسسي والبرامجي من الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي. وفيما يتعلق بمعيار جودة التعلم والتعليم، بدأت الجامعة في تقييم جودة المقررات والأداء التدريسي بدءا من الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي الهجري (١٤٣٣ – ١٤٣٤هـ). وأصبح

تقييم جودة المقررات والأداء التدريسي إجراء إلزاميا على جميع الطلبة قبيل نهاية كل فصل دراسي ووضعت لذلك آلية تضمن تقييم الطلبة لجميع المقررات المسجلة لهم كشرط لتعرف الطالب على نتائجه الفصلية.

وتركز الدراسة الحالية على تحليل تقدير الطلبة العام لجودة مقررات قسم المناهج وطرق التدريس مقارنة بالتقدير العام على مستوى الجامعة ككل، والكليات والبرامج الأكاديمية بصفة عامة وكلية التربية وأقسامها بصفة خاصة، من خلال الدراسة الذاتية لجامعة طيبة التي طبقت في عام ١٤٣٥ هـ، وحللت بياناتها في عام ١٤٣٦هـ.

أدبيات الدراسة:

الهدف الرئيس الذي تتطلع إليه الدول والمجتمعات يتمثل في تنمية القوى البشرية من خلال أنظمة تعليمية تتوافر فيها معايير وشروط الجودة والاعتماد، ولذلك أخذت معظم النظم التعليمية في الدول المتقدمة بتطبيق أسس الجودة ووضعت لها معايير وآليات لتحقيقها في مختلف المراحل التعليمية. ولعل من أشهر نظم الجودة منظومة الاعتماد الأكاديمي السائدة في الولايات المتحدة الأمريكية، ومنظومة ضمان الجودة المعمول بها في نظم التعليم الأوربية وخاصة المملكة المتحدة. وفيما يلي استعراض موجز لبعض المعايير المعتمدة للاعتماد والجودة في التعليم العالي في بعض الدول المتقدمة والعربية.

تعد الولايات المتحدة الأمريكية أول من بدأ بفكرة نظام الاعتماد الأكاديمي في بداية القرن العشرين، كنظام لضمان جودة أداء مؤسسات التعليم العام والجامعي باختلاف مستوياتها. وبها مؤسسات وطنية للاعتماد الأكاديمي تعمل كل واحدة بشكل منفرد وتتعاون فيما بينها، منها على سبيل المثال: المجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلمين(NCATE)، مجلس اعتماد برامج إعداد المعلم (TECA)، وهو نظام اختياري غير حكومي يهدف إلى الارتقاء بنوعية التعليم في المدارس والجامعات. وتعتبر التجربة الأمريكية تجربة متميزة وفريدة في مجال الاعتماد الأكاديمي. فالجامعات الأمريكية هي التي تسعى طوعاً للحصول على الاعتماد الأكاديمي من إحدى مؤسسات الاعتماد بالولايات المتحدة، وهي ست مؤسسات غير حكومية تعمل كل واحدة بشكل مستقل تماما عن الأخرى، ولكنها تتعاون مع بعضها البعض في مجال

التنسيق وتبادل الخبرات. وقد أصدرت الجمعية الأمريكية لكليات ومدارس الأعمال (The Association to Advance Collegiate Schools of Business)دليلا اشتمل على ست معايير أساسية للاعتماد وهي: الرسالة والأهداف، وتنمية أعضاء هيئة التدريس، والمساهمات الفكرية، والمسؤوليات وإدارة الموارد، والعملية التعليمية والخدمات الطلابية، ومحتوى الخطة الدراسية وتقييمها (الفكي وآخرون، ٢٠١٥)، و(السيد، ٢٠١٢)، و(العجرش، ٢٠٠٧)، و(النجار، ٢٠٠٧). كما يتخذ نظام الاعتماد الأكاديمي في الولايات المتحدة شكلين : الاعتماد المؤسسي Institutional Accreditation وتقوم به مجالس إقليمية تابعة لمؤسسات التعليم العالي نفسها؛ واعتماد تخصصي(Program Accreditation) للبرامج الدراسية تقوم به لجان متخصصة مثل مجلس اعتماد الهندسة والتكنولوجيا.

وتعتبر دول أوروبا الغربية ومن أهمها المملكة المتحدة وفرنسا وهولندا من أكثر البلدان الأوروبية التي تتم فيها عمليات التقويم ومتابعة جودة التعليم، ويتم بصورة مختلفة عنه في النظام الأمريكي (حسن، ٢٠٠٩). وتأتي المملكة المتحدة في المرتبة الثانية بعد الولايات المتحدة في الاهتمام بنظم الجودة والاعتماد، وتعد من أوائل دول العالم في تقنين نظم الجودة. بدأ نظام الاعتماد في المملكة المتحدة في عام ١٩٩٢م، لتحقيق ثلاثة أهداف رئيسة: تشجيع التحسين والتطوير، وتوفير معلومات دقيقة حول نوعية ومستوى التعليم بناء على أهداف كل مؤسسة، وضمان الحصول على مردود ذي قيمة للمال العام الذي يستثمر في التعليم العالي (العجرش، ١٤٣٦هـ)، (الفكي وآخرون، ٢٠١٥)، (النجار، ١٤٢٨ه). وتتركز إجراءات توكيد الجودة المتبعة في بريطانيا على إخضاع مؤسسات التعليم العالي البريطانية والتي تجاوز عددها (١٨١) مؤسسة إلى عمليات التقويم الخارجي التي تركز على:

١- تقويم جودة المواضيع الدراسية حيث تقوم لجنة فنية مشكلة من قبل وكالة توكيد الجودة بزيارة ميدانية للجامعة للتحقق من بنود التقويم الذاتي التي قدمتها الجامعة- تتمثل هذه البنود في: تصميم الخطة الدراسية وتنظيم محتوى المنهج، طرق وأساليب التدريس والتعلم والتقييم، أساليب دعم وإرشاد الطلاب، مستويات أداء وتقدم الطلاب، مصادر التعلم والتعليم، إدارة الجودة والتحسين وأساليب تطوير الأداء النوعي للبرنامج-.

٢- المراجعة المؤسسية للجامعة حيث يتولى فريق المراجعة الخارجية عملية التأكد من جودة التعليم في الجامعة بعد الاطلاع على التقويم الذاتي الذي قدمته الجامعة (Chenge,2003) وقد أصدرت وكالة ضمان الجودة للتعليم العالي ستة معايير لتقييم البرامج العلمية

وتعد تجربة دولة فرنسا في تطبيق معايير الجودة في التعليم العالي تجربة فريدة وجديرة بالدراسة حيث تبنت من خلالها نموذجا أوروبيا مختلفا عن بريطانيا. تشمل إجراءات التقييم لمؤسسات التعليم العالي الذي تمارسه لجنة التقييم(CNE) تقييما عاماً للمؤسسة ومراجعة للبرامج، ويشمل التقييم العام مراجعة أساليب التدريس والنشاطات البحثية ونظم الإدارة وبيئة التعليم، كما تجرى عملية التقييم عادة بناءً على طلب مؤسسة التعليم العالي نفسها، وإن كان للجنة الوطنية الحق في إجراء تقييم لأى مؤسسة تريد أن تقيمها، وتقوم هذه اللجنة بزيارة كل المؤسسات مرة كل ثمان سنوات تقريبا، وتنشر نتائج تقييمها في تقرير عن كل مؤسسة، ويرسل التقرير للوزارات المعنية. وتكمن أهمية نتائج التقييم لجودة التعليم العالي في فرنسا في أنه يؤخذ في الاعتبار في الاعتمادات المالية التي تعتمد في الميزانية السنوية لمؤسسات التعليم العالي. (حسن، ٢٠٠٩)، (الدهشان ٢٠٠٧).

أما التجربة اليابانية في الاعتماد الأكاديمي فإنها متواكبة مع المعايير الأمريكية. حيث يتميز التعليم العالي في اليابان بالتنوع والتعدد في أشكاله وتنظيماته ومحتوياته، وتأسست أول هيئة للاعتماد في اليابان عام ١٩٤٧، وسميت هيئة اعتماد الجامعات اليابانية Japanese-University Accreditation Agency(JUAA). ونظرا للتنوع في مؤسسات التعليم العالي باليابان، واتساع عملية تقويم أداء المؤسسات التعليمية بمختلف مقوماتها وعناصرها، وضعت الهيئة اليابانية لاعتماد الجامعات عدة معايير يسترشد بها في التقييم الذاتي للجامعات وهي:

- فلسفة الجامعة وأهدافها، والكيان التنظيمي لها، وسياسات ونظم القبول.
- الإجراءات والنظم الإدارية، وسياسة اتخاذ القرارات الجامعية.
- تطوير النظم الجامعية وتنظيم عمليات التعليم والتدريس.
- نوعية الموظفين بالمؤسسة الجامعية.
- نوعية الطلاب والحياة الطلابية.
- نوعية الأنشطة التربوية المقدمة للطلاب .

- الأنشطة البحثية وجودتها.
- نوعية الخدمات الاجتماعية المقدمة للمجتمع.
- العملية التعليمية وتتمثل في المناهج الدراسية والإمكانيات المتاحة للتعلم والمكتبات ومصادر المعلومات.
- التمويل وقدرة الجامعة علي توفير الموارد المالية اللازمة لها.
- وجود نظام للجودة التعليمية والبحثية بالجامعة.
- رضا أصحاب الأعمال عن الجامعة وخريجيها.

فهذه المعايير تشمل كل مكونات النظام التعليمي المدخلات والمخرجات والعمليات، ما تعلق منها بالجوانب الكيفية أو الجوانب الكمية (حسن، ٢٠٠٩)، (الدهشان ٢٠٠٧).

وفي هونج كونج التي تعد من الدول الرائدة في جودة التعليم العام والجامعي على المستوى العالمي يستخدم إطار عام للجودة يعتمد على الأهداف الرئيسة للتزود بأدوات لتقويم جودة التعليم، وبناءً على الأهداف طورت مقاييس للأداء النوعي، ثم تأتي عملية بناء عمليات ضبط الجودة والتي تتكون من مرحلتين، التقويم الذاتي، ثم عمليات رقابة ضبط الجودة (السيد، ٢٠١٢).

وفي الإمارات العربية المتحدة وضعت هيئة الاعتماد الأكاديمي بدولة الإمارات وثيقة معايير الترخيص والاعتماد(المعايير) ،والتي تعد بمثابة الأساس للتقييم في عملية الترخيص لمؤسسات التعليم العالي والجامعي، والاعتماد الأكاديمي للبرامج التي تقدمها هذه المؤسسات ، وتعتمد هذه المعايير على شروط ومواصفات الجودة العالية في التعليم العالي المعترف بها دولياً وعالمياً ،وبتطبيق هذه المعايير يمكن القول بأن مؤسسات التعليم العالي تقدم برامج أكاديمية تعادل في محتواها وجودتها البرامج المعترف بها دولياً. وتنقسم معايير الترخيص والاعتماد إلى أربعة معايير رئيسية ، يتدرج تحتها مجموعة من المعايير الفرعية ، وهي:

١- رسالة وفعالية المؤسسة: وتشمل: رسالة المؤسسة، فعالية المؤسسة، التخطيط والتقييم المؤسسي، البرامج والخدمات التعليمية، خدمات المساندة الإدارية والتعليمية، البحث العلمي المؤسسي.
٢- البرنامج التعليمي: ويشمل :أهداف البرنامج، متطلبات القبول والتخرج، البرامج الدراسية، التدريب العلمي، لإرشاد الأكاديمي، برنامج التعليم عن بعد، برنامج الدراسات العليا (متطلبات القبول والتخرج)، التعليم

المستمر والمهني والتوسع التعليمي وبرنامج الخدمات، وأعضاء هيئة التدريس (اختيارهم – إعدادهم – رواتبهم – تنميتهم – تعيينهم – وترقيتهم – أعبائهم الإدارية والتدريسية – طرق تقييمهم)، ترتيبات الشراكة والاتفاقيات التعاقدية.

٣- خدمات الدعم التعليمية: وتشمل: المكتبة والخدمات التعليمية الأخرى، خدمات مصادر التعلم، الاتفاقيات التعاونية، الموظفون، موارد وأنظمة تقنيات المعلومات، خدمات التنمية الطلابية، سلوكيات الطلاب وتنظيماتهم، المنح المالية للطلاب، الإرشاد الطلابي، الخدمات الصحية، إسكان الطلاب، الأنشطة الطلابية.

٤- الإجراءات الإدارية: وتشمل: التنظيم والإدارة، وتنمية المؤسسة، والموارد المالية (تخطيط الموازنة – رقابة الموازنة – المحاسبة – المشتريات ورقابة الموجودات– سياسة رد الرسوم– الخزينة– إدارة المخاطر)، الأصول الثابتة (الصيانة – السلامة – الملكية الفكرية وحقوق النسخ – تخطيط المرافق)، المنح والعقود والبحوث الممولة خارجيا، والكيانات المؤسسية ذات الصلة، والبرامج والخدمات التعليمية (الاتحاد، ٢٠١٢).

وفي المملكة العربية السعودية وضعت الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي أحد عشر معيارا لضمان جودة مؤسسات وبرامج التعليم العالي واعتمادها، وتضمنت المعايير المجالات التالية (الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، ١٤٣٣هـ): الرسالة والغايات والأهداف، السلطات والإدارة، إدارة ضمان الجودة وتحسينها، التعلم والتعليم، إدارة شؤون الطلبة والخدمات المساندة، مصادر التعلم، المرافق والتجهيزات، والتخطيط والإدارة المالية، عمليات التوظيف، البحث العلمي، علاقة المؤسسة بالمجتمع.

وقد بنيت هذه المعايير على المواصفات الممارسات الجيدة المتعارف عليها في قطاع التعليم العالي على مستوى العالم. وقد تم تكييفها لتتواءم مع طبيعة التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية. وقد وصفت تلك المعايير على عدة مستويات من ناحية العموم والتفصيل وذلك وفقا لما يلي:

أولا: وضعت توصيفات عامة لكل مجال من مجالات الأحد عشر معيارا.

ثانيا: يندرج تحت كل معيار عدة معايير فرعية تتناول المتطلبات الخاصة لكل معيار من المعايير الرئيسة.

ثالثا: تضمن كل معيار من المعايير الفرعية عدد من الممارسات الجيدة التي يتعين على المؤسسات تبنيها لتحقيق المستويات المنشودة من الجودة.

مما سبق يتضح أن النظام المعياري للجودة والاعتماد الأكاديمي المطبق في غالب دول العالم مقتبس من النظام الأمريكي أو البريطاني أو الأوروبي بصفة عامة، فهناك على سبيل المثال تقارب بين نظام الاعتماد الياباني والإماراتي والسعودي ونظام الاعتماد الأمريكي. حيث تتشابه المعلومات والمعايير المطلوبة للاعتماد في تلك الدول مع معايير ومؤشرات الاعتماد الأمريكي، كما أن نظم الجودة في الدول الأوروبية بنيت أساسا على مبادئ ومعايير الاعتماد بالولايات المتحدة الأمريكية.

إن مؤسسات التعليم العالي على مستوى العالم تتميز بالتنوع والتعدد في أشكالها وتنظيماتها وبرامجها، وبحاجة إلى أنظمة معيارية دولية لاعتماد هذا التنوع والتعدد في مؤسسات التعليم العالي الجامعي بصفة خاصة. فالهدف الأسمى من تطبيق معايير الاعتماد في التعليم الجامعي هو تحسين جودة مخرجات الجامعات والارتقاء بها محليا وعالميا. وتحقيقا لهذه الأهداف تأسست هيئات الاعتماد ووضعت معايير الجودة لنظم التعليم الجامعي في مختلف دول العالم.

أهداف تحقيق الجودة والحصول على الاعتماد الأكاديمي:

تتمثل أهداف تحقيق الجودة والحصول على الاعتماد الأكاديمي في التعليم العالي في المجالات التالية (حسن، ٢٠٠٩)، و(الدحام، د ت)، و(حكمي، ١٤٣٣هـ.

١- تقييم مستوى أداء الجامعات وتحديد جوانب التميز والخلل والقوة والضعف في البرامج والقطاعات الإدارية.
٢- تعزيز ثقة الدولة والمجتمع بالبرامج التي تقدمها الجامعة.
٣- تطوير البرامج والسياسات والممارسات بما يلبي احتياجات التخصصات والمهن بسوق العمل.
٤- تحقيق سمعة عالمية عن جودة المستوى المؤسسي والأكاديمي للبرامج التي تقدمها الجامعة.

٥- التحسين المستمر لنوعية وجودة العمليات والمخرجات في التعليم الجامعي.
٦- تحقيق معايير الجودة النوعية للبرامج والمقررات الأكاديمية.
٧- ضمان الوضوح والشفافية للبرامج الأكاديمية.
٨- تحديد جوانب القوة والتميز ودعمها، وجوانب الضعف والخلل وتلافيها.
٩- وتوفير فرص أفضل للطلاب عند الالتحاق بالجامعات المعتمدة عالمياً.
١٠- تحقيق الحد الأدنى المطلوب من الجودة في الأداء الأكاديمي والتربوي في البرامج الأكاديمية.

وللوصول إلى مرحلة التميز في التدريس والأداء الجامعي والحصول على الاعتماد الأكاديمي، يتعين على مؤسسات التعليم العالي تطبيق معايير التميز والجودة للارتقاء بمستوى الجودة الأكاديمية لبرامجها، وتعزيز مكانتها المجتمعية محليا ودوليا، والتي تبدأ أولى مراحلها بالتقويم الذاتي المؤسسي والبرامجي، من قبل المؤسسة نفسها. وقد ركزت العديد من الدراسات على هذا الموضوع وقدمت تصورات متعددة لكنها تتفق في المحاور الرئيسة لدراسة التقويم الذاتي. ومن ذلك المعايير الأحد عشرة للتقويم والاعتماد الأكاديمي، والتي تمثل المحاور الرئيسة للدراسة الذاتية المعتمدة من قبل الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالسعودية. وركزت الدراسة الحالية على نتائج تقييم جودة التدريس المتضمنة ضمن المعيار الرابع من معايير الجودة لدى الهيئة الوطنية (التعليم والتعلم).

أهمية تقييم جودة التعليم الجامعي:

يعد تقييم جودة المقررات ومستوى الأداء الأكاديمي والتدريس الجامعي لأعضاء هيئة التدريس من أهم ركائز التطوير النوعي للتعليم الجامعي ومخرجات الجامعات في سوق العمل. ومن الجوانب المهمة التي ينبغي أن يركز عليها في عملية التقييم هو تحديد جوانب القوة والضعف في المقررات والأداء الأكاديمي للأستاذ الجامعي والبيئة الجامعية. لذا تحرص الجامعات على عملية التقييم الأكاديمي لتحسين جودة التعليم والمنافسة للحصول على الاعتماد المحلي والدولي (القحطاني، ١٤٣٦هـ).

إن تقييم أداء عضو هيئة التدريس من أهم المجالات التي ينبغي العناية بها في مؤسسات التعليم العالي، لما له من أهمية في تحسين مستوى أدائه وزيادة فاعليته في تطوير جودة المقررات الدراسية ومحتواها ومضمونها والأساليب المعتمدة في تدريسها، إضافة إلى ذلك فإنه الوسيلة للتحقق من مدى تحقيق أهداف الجامعة ورسالتها. ويحدد(الكلي، ٢٠١٣) عدة جوانب ايجابية لعملية تقويم أداء عضو هيئة التدريس منها:

١-التعرف على مدى تحقق المستوى المأمول للتدريس الجيد أو مدى الإخفاق في تحقيقه.

٢- تعزيز خبرات المتميزين من جهة وتشخيص ضعيفي الأداء من جهة أخرى لتحقيق أحد أهم الأهداف الرئيسة للجامعة ألا وهو جودة التدريس وما يحققه هذا الهدف من نتائج لتحقيق الأهداف الأخرى للتعليم الجامعي.

٣- الكشف عن جوانب التميز في أداء أعضاء هيئة التدريس وإخفاقاتهم وتشجيعهم في تطوير مهاراتهم وكفايتهم التدريسية وفي استخدام طرائق وأساليب حديثة في التدريس فضلاً عن التنويع في أساليب طلبتهم.

٤- الكشف عن جوانب القوة في الأداء التدريسي لتعزيزها والاستفادة منها وإمكانية نقلها للآخرين ، وتحديد جوانب الضعف لتلافيها ووضع الحلول لها.

٥- يمكن أن تساعد في توفير مؤشرات وبيانات عن مستوى الانجاز وضعفه في مختلف الجوانب التي تسعى الجامعة إلى تحقيقها.

وخلص الشيخي (٢٠١٢) إلى عدة جوانب تحدد أهمية تقويم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس في المؤسسات الجامعية وكان من أهمها:

١- أن الطلبة هم الأكثر قربا ومعرفة ودراية بأعضاء هيئة التدريس، ويرون ما لا تراه الأطراف الأخرى المعنية بتقييم أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.
٢- أن الاستعانة بالطلبة في تقييم الهيئة التدريسية يسهم في الحصول على معلومات وخفايا مهمة تتعلق بعضو هيئة التدريس، ويمكن أن يحقق نتائج أفضل في بعضها من تلك التي تقدم من قبل بعض المختصين.
٣- إمكانية انعكاس تقييم الطلبة على تطوير مستوى أداء الهيئة التدريسية بشكل مباشر.

ويؤكد خيري وآخرون (٢٠٠٩) على أن من أهمية تقييم الطلبة للتدريس الجامعي أن له أثراً في تحسين جودة أداء الأستاذ الجامعي. وأوصت الدراسة بضرورة تنويع وسائل تقويم عضو الهيئة التدريسية وأساليبها، والتأكيد على الاهتمام بنتائج تقويم أعضاء الهيئة التدريسية من قبل المؤسسة التعليمية لوضع الخطط المستقبلية لتطوير التعليم الجامعي، وضرورة التزام الجامعات بتطبيق المعايير الوطنية للجودة تمهيداً لاستيفاء متطلبات الجودة الشاملة.

أهم العوامل المؤثرة في تقييم جودة أداء الأستاذ الجامعي:

هناك عدة عوامل يمكن القول بأن لها أثراً في تقديرات الطالب الجامعي للأداء التدريسي للأستاذ الجامعي. ففي دراسة الكيلاني (١٤٣٤هـ) حيث تضمنت عينة الدراسة (٦٤٢) من أعضاء هيئة التدريس في ثمانية جامعات بالأردن. ناقشت الدراسة أهم العوامل المؤثرة في تقديرات طلبة الجامعات للأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس، وكان من أبرزها: عوامل لها علاقة بمتغيرات موقفية في طبيعة المساق، وعضو هيئة التدريس من عدة جوانب، وطبيعة ومستوى الطالب، ومنها ما له علاقة بأداة التقويم ذاتها. كما بينت الدراسة عدم تحقق أحادية البعد في تقديرات الطلبة، والاختلاف بين الطلبة والأساتذة حول معايير فاعلية التدريس، وعدم توفر دلالات كافية عن صدق تقديرات الطلبة وثباتها. وأن هناك عدة عوامل تؤثر في تقديرات الطلبة، والحاجة إلى أن يكون تقويم فاعلية أعضاء هيئة التدريس أكثر شمولية، وحددت الدراسة عدة أساليب يمكن أن تعزز طرق الاستفادة من نتائج تقويم الطلبة.

كما طور كلا من الخرابشة وآخرون (٢٠١٢) ثلاثة وخمسون (٥٣) عاملا لاختبار أثرها في تقويم الطلبة لجودة أداء هيئة التدريس. فجاء مجال الصفات الشخصية والخلقية لعضو هيئة التدريس في الدرجة الأولى، يليه علاقة الأستاذ بالطلبة ثم الأساليب المتبعة في التقويم، واحتلت المهارات التدريسية المرتبة الرابعة، ثم الأعمال الصفية والواجبات في المرتبة الخامسة. وكان من أهم التوصيات التي قدمها الباحثون ما يلي: توعية الطلبة بأهمية تقييم جودة التدريس وأداء الهيئة التدريسية والأهداف المرجوة منه، أن ترصد الجامعة حوافز مجزية للمتميزين من أعضاء الهيئة التدريسية في ضوء تقييم الطلبة للأداء التدريسي.

وجدير بالذكر في هذا الصدد الإشارة إلى التصور المقترح في ضبط جودة التدريس الجامعي الذي قدمه عبد العزيز (٢٠١٢)، والذي يستند إلى اعتبار أن دمج تقنيات التعليم مع التدريس الجامعي يسهم في رفع مستوى جودة التعليم الجامعي. حيث بذل الباحث جهدا متميزا في دراسة ومراجعة وتحليل التجارب والنماذج العربية والعالمية في مجال ضمان جودة التدريس الجامعي، وضمان جودة استخدام تقنيات التعليم، وبناء عليه قدم الباحث قائمة بمعايير ضبط جودة التدريس الجامعي اشتملت على (٧) معايير يتطلب أدائها تحقيق (٥٠) مؤشراً للأداء. أما قائمة ضبط جودة دمج التقنية بالتعليم فقد اشتملت على (٦) معايير يتطلب أدائها تحقق (٤٣) مؤشراً للأداء.

وقدم قدادة (٢٠٠٨) إطاراً عاماً لنموذج مقترح لتقويم جودة أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات حدد فيه ثلاثة محاور رئيسة هي: جودة التدريس، البحث العلمي، وخدمة المجتمع. وأكد أنه أصبح لزاماً على مؤسسات التعليم العالي تهيئة جميع الظروف لتحسين جودة أداء عضو هيئة التدريس من خلال عمليات التقويم والتحسين والتطوير المستمر وأنهم هم المعنيون بترجمة أهداف وخطط التعليم العالي إلى واقع ينعكس في أداء الخريجين في سوق العمل، وأن تقويم جودة أداء الهيئة التدريسية يعد الركيزة الأساس لجودة المؤسسة التعليمية ومخرجاتها. كما يؤكد النموذج المقترح على أهمية دور الطلبة في تقويم جودة تدريس الأستاذ الجامعي

الدراسات السابقة:

حظي موضوع تقييم جودة المقررات والتعليم الجامعي سعياً للحصول على الاعتماد الأكاديمي بمؤسسات التعليم العالي باهتمام كبير على الصعيدين المحلي والعالمي. فقد استحوذت قضية تقييم الطلبة لأداء أعضاء هيئة التدريس ولجودة التعليم الجامعي على اهتمام عدد من الباحثين في العالم خلال العقدين الماضيين، وقدم هذا الكم الهائل من الأبحاث جملة من النتائج والتوصيات حول مختلف جوانب موضوع تقييم الطلبة لجودة التدريس الجامعي (الكيلاني، ١٤٣٤هـ).

ومن ذلك دراسة القحطاني (١٤٣٦هـ) التي أكدت أن جامعة الملك فهد للبترول والمعادن تميزت على المستوى المحلي والدولي بمعايير واضحة ودقيقة وموضوعية لتقييم الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس، حيث

تتبنى الجامعة نموذجاً للتقويم الذاتي السنوي يتكامل فيه تقييم عضو هيئة التدريس في مجال التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع. بعد ذلك تراجع عملية التقييم الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس من خلال لجنة متخصصة ثم تعلن نتيجته ودرجة التقييم على نظامERP.وللطلاب دور أساسي في تقييم عضو هيئة التدريس الذي يستطيع الاطلاع على أراء طلابه حول أدائه في نهاية كل فصل دراسي.حيث تشمل عملية التقييم جودة المقررات وأداء عضو هيئة التدريس في عدة جوانب تشمل الأداء التدريسي من حيث الانضباط في وقت المحاضرات والساعات المكتبية وإيصال العلم والمعرفة والعدالة وغيرها من السلوكيات المحددة لعلاقة عضو هيئة التدريس بطلابه.

وكشفت دراسة خليفة وآخرون (٢٠١٤) التي هدفت إلى قياس مستوى جودة أداء الأستاذ الجامعي في جامعة الشرق الأوسط بالأردن في ضوء معايير الجودة أن جودة أداء الأساتذة كان مرتفعاً في جميع مجالات المقياس المستخدم وفي كل مجال على حدة من مجالات الاستبانة.

كما بينت دراسة خيري وآخرون (٢٠١٣) التي أجريت على أعضاء هيئة التدريس بمعهد الإدارة بالرصافة في العراق وجود علاقة إيجابية بين تحسن مستوى أداء الأستاذ الجامعي وبين تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس، وبرامج التطوير المهني، والتشجيع المادي والمعنوي للمبدعين من الأساتذة، والتشجيع على النشر العلمي في المجلات العلمية الحكمة.

أما دراسة الصالحي (٢٠١٤) فقد ركزت على تقييم جودة أداء الأستاذ الجامعي بجامعة مصراتة في ليبيا، وأشارت نتائج الدراسة إلى: تباين في مستوى تحقق المؤشرات فبعضها موجود بدرجة جيدة، وبعضها بدرجة متوسطة وبعضها بدرجة ضعيفة.

وكشفت دراسة الشحادة (٢٠١٤) التي أجريت في جامعة الزيتونة بالأردن، أن قدرات ومهارات أعضاء هيئة التدريس على إعداد وتخطيط المحاضرة متوسطة، وإلى وجود تقصير لدى الأساتذة في التنويع في مصادر التعلم والاستفادة من قواعد البيانات في الإنترنت، وتدني قدرة الأساتذة على استخدام وسائل وتقنيات تعليمية متنوعة.

وفي جامعة السودان أجرى أحمد (٢٠١٢) دراسة استهدفت استطلاع آراء (١٤١٠) طالباً في تقويم أداء الأستاذ وطريقة التدريس باستخدام استبانة معدة

لذلك في دليل التقويم الذاتي بجامعة السودان، إضافة إلى استطلاع آراء (٣٣) أستاذا ممن تم تقويم مقرراته من قبل الطلاب. وبينت نتائج الدراسة: تقويم طلبة المستويات العليا لجودة أداء الأساتذة أدق من تقويم طلبة المستويات الدنيا في الجامعة. وضرورة استطلاع وجهات نظر الأساتذة حول نتائج تقويم الطلبة لمقرراتهم؛ وأن نتائج عملية التقويم أسهمت في تعرف الأساتذة على بعض نقاط الضعف وتطوير أدائهم التدريسي؛ وضرورة التنويع في وسائل تقويم الأساتذة، مثل تقويم الزملاء، وعدم الاقتصار في الحكم على جودة أداء الأساتذة استناداً على نتائج تقويم الطلبة فقط.

وفي سوريا أجرى البصيص (٢٠١١) دراسة هدفت إلى تحديد معايير ضمان جودة التدريس الجامعي والكفايات اللازمة لقيام عضو هيئة التدريس بأدواره المختلفة بما يضمن جودة مخرجات التعليم، إضافة إلى تقديم تصور مقترح لتطوير الكفايات الأدائية للأستاذ الجامعي بما يتناسب مع معايير جودة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي.

أما في فلسطين فقد ركزت دراسة الكردي (٢٠١١) على تقديم تصور مقترح لمعايير جودة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي داخل قاعة التدريس، والمعايير الخاصة بتقويم عضو هيئة التدريس في ضوء المراجعة الشاملة لمعايير الجودة المعتمدة عالميا في مختلف دول العالم، مستخدماً المنهج التحليلي البنائي.

وعلى المستوى الدولي فقد استعرض الشيخي (٢٠١٢) عدداً من الدراسات التي تناولت موضوع تقييم جودة التعليم الجامعي في عدد من الدول المتقدمة منها دراسة جارسيا وبالوماريس- (Garcia-Aracil&Palomares Montero,2010)التي أشارت إلى أن الجامعات في أسبانيا أصبحت توظف نتائج التقويم في إجراءات جوهرية لها علاقة بضمان جودة أداء الجامعات، وأن نتائج تقويم جودة التدريس الجامعي تلقى اهتماماً خاصاً ومتابعة من حكومة البلاد والمؤسسات وقطاعات المجتمع المختلفة.

أما في دولة الصين فإن لعملية التقويم الجامعي أهمية خاصة في إجراء التحسينات وتطوير التعليم سعيا لتحقيق الجودة المنشودة في مخرجات الجامعات، وأن الجهود التي بذلت في تقويم وتحسين جودة المؤسسات الجامعية في الصين أسهمت وبشكل ملحوظ في تحسين نتائج تصنيف

الجامعات الصينية في عام (٢٠٠٨) مقارنة بنتائج عام (٢٠٠٧) وأن ذلك يعزى إلى العناية الخاصة التي وجهت لعملية تقويم الأداء التدريسي في الجامعات(Li Yanbao, Li Xiaomei& Qu Qiongfei, 2009). وأشار (Duck- Ryul, 2009) إلى وجود عدد من المشكلات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس وبالجامعات في كوريا، وأن تقويم العملية التعليمية أسهم في تحديد أبرز المشكلات التي تعاني منها الجامعات الكورية، وتحديد أبرز الإيجابيات والسلبيات، واستفيد من نتائجه في عمليات التطوير التي شهدتها الجامعات الكورية. كما كان لعملية التقويم دور فاعل في حل بعض المشكلات الدقيقة والحساسة مثل: مخالفة بعض الأساتذة للأنظمة واللوائح، وانخفاض مستوى الإنتاجية، والاعتداء على الملكية الفردية وغيرها من القضايا التي لها علاقة ببعض تجاوزات أعضاء هيئة التدريس.

وفي الولايات المتحدة فإن الجامعات الأمريكية تولي أهمية خاصة جداً منذ عشرات السنين لتقييم جودة التدريس ولكل جامعة أسلوبها ونظامها الخاص في الترقيات والتكريم وإلغاء العقود بناء على نتائج عملية تقييم أعضاء هيئة التدريس، حيث يشير(Benton, 2010) إضافة إلى ما ذكر فإن للتقييم في الولايات المتحدة دور فاعل في تحديد المشكلات التي تعاني منها الجامعات، وتقديم الحلول المقنعة لها، وبلورة العديد من المقترحات في إصلاح التعليم العالي فيها.

مشكلة الدراسة:

تحددت مشكلة الدراسة في محاولة التعرف على تقدير الطلبة العام لجودة تدريس المقررات بقسم المناهج وطرق التدريس بجامعة طيبة مقارنة بالتقدير العام لجودة تدريس المقررات على مستوى الجامعة، والكليات، والبرامج الدراسية، وكلية التربية وبعض أقسامها، وعلى مستوى القسم في الأربعة فصول الدراسية الأخيرة، وذلك في ضوء نتائج الدراسة الذاتية لجامعة طيبة المنفذة في عام ١٤٣٥ هـ. وأعلنت نتائجها في عام ١٤٣٦هـ.ولذا فقد تركزت أسئلة الدراسة حول الأسئلة التالية:

١. ما التقدير العام لجودة المقررات الدراسية بقسم المناهج وطرق التدريس من وجهة نظر الطلاب والطالبات؟

٢. ما التقدير العام لتقييم الطلبة لجودة المقررات الدراسية بقسم المناهج وطرق التدريس مقارنة بالتقييم العام على مستوى الأقسام بكلية التربية، وعلى مستوى الأقسام الأكاديمية بكلية الآداب والعلوم الإنسانية، وعلى مستوى الأقسام العلمية بكلية العلوم؟
٣. ما التقدير العام لجودة المقررات الدراسية بقسم المناهج وطرق التدريس مقارنة بالمتوسط العام لتقييم جودة المقررات على مستوى الجامعة، والكليات (ككل)،والبرامج الأكاديمية (ككل)،من وجهة نظر طلاب وطالبات الجامعة؟
٤. ما مدى التحسن في تقييم جودة المقررات الدراسية بقسم المناهج وطرق التدريس في ضوء المقارنة المرجعية الداخلية والتي تتضمن مقارنة الدرجة الحالية بنظيراتها في السنوات السابقة، على مستوى القسم وعلى مستوى الجامعة ككل، من وجهة نظر طلاب وطالبات الجامعة؟

أهداف الدراسة:

١- الكشف عن المستوى والمتوسط العام لتقدير الطلاب والطالبات لجودة المقررات الدراسية بقسم المناهج وطرق التدريس، ومقارنته بالمتوسط العام لتقدير الطلاب والطالبات لجودة المقررات الدراسية على مستوى أقسام كليات (التربية، والآداب والعلوم الإنسانية، والعلوم)، وعلى مستوى الجامعة (ككل)، والكليات، والبرامج الأكاديمية (ككل)من وجهة نظر طلاب وطالبات الجامعة.
٢- التعرف على مدى تحقق الجودة النوعية للتدريس الجامعي والمقررات الدراسية ببعض الأقسام الأكاديمية بجامعة طيبة.
٣- التعرف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط التقدير العام لجودة المقررات الدراسية بقسم المناهج وطرق التدريس ومتوسطات التقديرات العامة لجودة المقررات بالأقسام الأكاديمية بكلية التربية، وكلية الآداب والعلوم الإنسانية، وكلية والعلوم.
٤- التعرف على مدى التحسن في تقييم المقررات الدراسية بقسم المناهج وطرق التدريس مقارنة بالتقييمات السابقة لمقررات القسم من وجهة نظر الطلاب والطالبات.

أهمية الدراسة:

١- تفيد الدراسة في تحديد معايير جودة التدريس الجامعي والمقررات الدراسية المعتمدة لدى الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية، والمستوى العام لجودة المقررات الدراسية في بعض البرامج الأكاديمية بجامعة طيبة في ضوء تلك المعايير.
٢- تفيد الدراسة في التعرف على المتوسط العام لتقدير الطلاب والطالبات لجودة التدريس الجامعي، والمقررات الدراسية بقسم المناهج وطرق التدريس، ومقارنة ذلك بالمتوسط العام لتقدير الطلاب والطالبات لجودة التدريس والمقررات الدراسية على مستوى الجامعة، وبعض الكليات والبرامج الأكاديمية.
٣- تفيد الدراسة قسم المناهج وطرق التدريس وغيره من الأقسام في التعرف على بعض مواطن الضعف في التدريس الجامعي وجودة المقررات الدراسية، وبذل المزيد من الجهد في تحسين جودة تدريس أساتذة القسم، وتطوير مستوى جودة المقررات التي يقدمها القسم في ضوء معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي.
٤- تفيد الدراسة في حث المسؤولين بجامعة طيبة على التحسين والتطوير المستمر في التدريس الجامعي.
٥- فتح المجال أمام الباحثين لإجراء دراسات مماثلة تركز على مدى جودة التدريس الجامعي والمقررات الدراسية بأقسام أخرى بجامعة طيبة والجامعات الأخرى.

فروض الدراسة:

١- لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي تقديرات الطلبة (الطلاب والطالبات) لجودة مقررات قسم المناهج وطرق التدريس.
٢- لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط تقديرات الطلبة لجودة مقررات قسم المناهج وطرق التدريس، والمتوسطات العامة لتقديرات الطلبة لجودة المقررات على مستوى أقسام كلية التربية والأقسام الأكاديمية بكلية الآداب، والأقسام العلمية بكلية العلوم.

حدود الدراسة:

- اقتصرت الدراسة على نتائج التقويم الذاتي من خلال الدراسة الذاتية لجامعة طيبة، ونتائج تقييم الطلبة للمقررات الدراسية بنهاية الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٤ / ١٤٣٥ هـ.
- اقتصرت الدراسة على النتائج المتعلقة بالبند السابع من المعيار الرابع (التعليم والتعلم) من معايير الاعتماد الأكاديمي بالهيئة الوطنية للاعتماد الأكاديمي، والذي يركز على تقييم الطلبة لجودة المقررات الأكاديمية.
- اقتصرت الدراسة على التركيز على النتائج المتعلقة بتقديرات الطلبة لجودة المقررات بقسم المناهج وطرق التدريس ومقارنتها بالمتوسطات العامة على مستوى الأقسام الأكاديمية لثلاث كليات من كليات الجامعة (التربية، والآداب والعلوم الإنسانية، والعلوم) باعتبارها الكليات المعنية بإعداد المعلمين في جامعة طيبة، في ضوء النظام التتابعي، حيث يلتحق الطلبة الراغبين في التأهيل ليصبحوا معلمين في التعليم العام ابتداء بكلية الآداب، أو كلية العلوم وبعد التخرج يلتحقون ببرنامج الدبلوم التربوي الذي تقدمه كلية التربية.

منهج الدراسة:

اتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي المقارن، وذلك بتحليل بيانات الدراسات الذاتية لجامعة طيبة في العام الدراسي ١٤٣٤ / ١٤٣٥هـ، التي تضمنت تحليل استجابات الطلبة لاستبانة تقييم جودة المقررات على مدى أربعة فصول دراسية ولكل فصل دراسي على حدة (تقارير مركز الإحصاء ١٤٣٤،أ، ب؛ و ١٤٣٥ه، أ، ب) ، ومقارنة متوسطات الاستجابات على مستوى الجامعة ككل، والكليات، والبرامج الأكاديمية، وقسم المناهج وطرق التدريس، ومتوسطات تقديرات الطلبة ببعض أقسام كلية التربية وكلية العلوم وكلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة طيبة، باعتبارها الكليات المعنية بإعداد المعلم بالجامعة.

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع الطلبة المسجلين للمقررات الدراسية في جامعة طيبة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٤/١٤٣٥هـ، والذي

بلغ عددهم (٨١٩٦٩) طالباً، و(١٥٥٥٦٣) طالبة، ومجموعهم (٢٣٧٥٣٢) طالباً وطالبة، يمثلون إجمالي عدد المسجلين فعلياً في جميع شعب المقررات التي درست في الجامعة وفروعها في الفصل الثاني ١٤٣٤ / ١٤٣٥هـ، والتي بلغ عددها (٢٤٩٢) شعبة في (٨٤) برنامجاً أكاديمياً بجامعة طيبة وفروعها بالمحافظات موزعة بين الطلاب والطالبات بالتساوي، أي أنها في واقع الأمر عبارة عن (٤٢) برنامجاً، اشتملت على تقديرات الطلاب ومثلهم لتقديرات الطالبات. مع الأخذ في الاعتبار أن معدل عدد المقررات لكل طالب وطالبة هو حوالي خمسة مقررات.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من عينتين رئيسيتين وفقا لما يلي:

العينة الأولى: يمثلها جميع أفراد مجتمع الدراسة المشاركين في تقييم المقررات الدراسية بجامعة طيبة بالفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٤-١٤٣٥هـ، والبالغ عددهم (٢٢٢٥٥٧) طالباً وطالبة، كما هو محدد في الجدول رقم (١) (مركز الإحصاء، ١٤٣٦هـ):

الجدول (١)

عدد ونسب المشاركين من الطلبة في تقييم المقررات الدراسية بجامعة طيبة بالفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٤-١٤٣٥هـ

طلاب وطالبات المقررات (بالشعب)	العد الكلي للمنتظمين في المقررات على مستوى الجامعة	عدد المشاركين في التقييم على مستوى الجامعة	النسبة المئوية للمشاركة في التقييم على مستوى الجامعة
الطلاب	٨١٩٦٩	٧٥٢٣٠	%٩٢
الطالبات	١٥٥٥٦٣	١٤٧٣٢٧	%٩٥
المجموع	٢٣٧٥٣٢	*٢٢٢٥٥٧	%٩٤

*العدد الفعلي لطلاب وطالبات الجامعة لا يتجاوز (٦٢٠٠٠) وفي تقييم المقررات يقيم كل طالب حوالي ٥ مقررات بحسب عدد المقررات المعتمدة له في الجدول الدراسي.

حدد جدول (١) عدد ونسب المشاركين في تقييم المقررات الدراسية بجامعة طيبة بالفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٣-١٤٣٤هـ، فقد بلغت نسبة مشاركة الطلاب والطالبات بالجامعة في التقييم (٩٤%) من إجمالي عدد الطلاب والطالبات المسجلين في جميع المقررات بالجامعة، وبلغ عدد استبانات الطلاب التي تم استيفاء بياناتها وتحليلها (٧٥٢٣٠) استبانة والتي

تمثل حوالي (٩٢%) من المجموع الكلي للطلاب الذين التحقوا بمختلف شعب المقررات الدراسية في الفصل الثاني، والبالغ عددهم (٨١٩٦٩) طالباً. و بلغ عدد استبانات الطالبات التي تم ملئها وتحليلها (١٤٧٣٢٧) استبانة تمثل حوالي (٩٥%) من المجموع الكلي لعدد الطالبات المنتظمات في المقررات وعددهن (١٥٥٥٦٣) طالبة (جامعة طيبة، ١٤٣٥هـ).

العينة الثانية: يمثلها جميع أفراد مجتمع الدراسة من الطلاب والطالبات المقيمين لجودة المقررات الدراسية بقسم المناهج وطرق التدريس بالفصل الدراسي الثاني ١٣٣٤ / ١٤٣٥هـ، والبالغ عددهم (١١٥٦) طالباً و (١٦٠٧) طالبة كما هو محدد في الجدول رقم (٢) (مركز الإحصاء، ١٤٣٦هـ، ب):

الجدول (٢)

عدد ونسب الطلاب والطالبات المشاركين في تقييم المقررات الدراسية بقسم المناهج وطرق التدريس بالفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٣-١٤٣٤هـ

قسم المناهج وطرق التدريس	عدد مقررات القسم بالفصل الثاني ١٤٣٣-١٤٣٤هـ	العدد الكلي للمسجلين في المقررات	العدد الفعلي للمقيمين للمقررات	النسبة المئوية للمشاركة في التقييم
الطلاب	١٥ مقررا	١١٩٦	١١٦٥	٩٧ %
الطالبات	١٣ مقررا	١٧٥٣	١٦٠٧	٩٢%

أداة الدراسة:

للتعرف على تقدير الطلبة العام لجودة المقررات بجامعة طيبة استخدمت استبانة محكمة ومقننة صممت خصيصاً لهذا الغرض من قبل الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، وهي المعتمدة لدى الهيئة في تقويم جودة التدريس بجميع مؤسسات التعليم العالي بالمملكة. تحتوي الاستبانة على (٢٣) بنداً (ملحق (١))، اعتمد فيها نظام الاستجابات الخماسي، والتي تعكس رأي الطلاب والطالبات في جودة المقررات الدراسية التي يدرسونها كل في تخصصه. ووفقا لاستجابات الطلبة على مفردات استبانة الدراسة، فقد وزعت المتوسطات الحسابية للاستجابات على خمس مستويات من ١ إلى ٥). تتكون الاستبانة من ٢٧ مفردة (٢٤) مفردة منها موضوعية، والثلاث مفردات الأخيرة (٢٥- ٢٧) أسئلة مفتوحة. ونظرا لصعوبة تحليل الأسئلة المفتوحة باعتبار أن عدد الاستمارات يتجاوز ٢٠٠ ألف استمارة، فقد رأت عمادة الجودة بجامعة طيبة الاكتفاء بمفردات الأسئلة الموضوعية من المفردة (١)

إلى المفردة (٢٣)، وإلغاء المفردة رقم (٢٤) والتي نصت على : أشعر بالرضا بشكل عام عن جودة هذا المقرر، باعتبار أن المتوسط العام للثلاث وعشرين مفردة يحقق الهدف وبشكل أدق من مجرد الاستجابة للمفردة (٢٤).

تتكون الاستبانة من أربعة محاور: الأول: خصص للمعلومات العامة عن المقرر والبرنامج والفصل والعام الدراسي، والثاني: أسئلة خاصة ببداية المقرر من المفردة ١ إلى ٣؛ والثالث: أسئلة خاصة بما حدث خلال المقرر من المفردة ٤ إلى المفردة ١٤؛ والرابع: تقويم المقرر وخصص له المفردات من ٢٠ إلى ٢٣؛ والخامس التقويم العام وخصص له أربع مفردات من ٢٤ إلى ٢٧ إحداها موضوعية والثلاث الأخير مقالية. ومفردات المحور الأخير هي التي ألغيت في الاستبانة المعتمدة للتقييم في جامعة طيبة.

وبعد إجابة الطلبة على مفردات الاستبانة، حسبت المتوسطات لكل مفردة من مفردات الاستبانة، ومتوسط الدرجة الكلية لكل مفردة، والمتوسط العام لاستجابات مفردات الاستبانة ككل، واستخدم المعيار التالي للحكم على درجة الجودة من خلال المتوسط الحسابي الخاص لكل مفردة أو العام لجميع مفردات الاستبانة (مركز الإحصاء، ١٤٣٦هـ).

الجدول (٣): معيار توزيع درجات تقييم المقررات وحساب المتوسط لتقدير جودة التدريس وفقاً لفئات الاستبانة المستخدمة

مستوى الموافقة في المقياس	عدد الدرجات في حساب المتوسط	مدى المتوسط الحسابي
لا أوافق بشدة	١	من ١ - ١.٨٠
لا وافق	٢	أكبر من ١.٨٠ - ٢.٦٠
صحيح لحد ما	٣	أكبر من ٢.٦٠ - ٣.٤٠
أوافق	٤	أكبر من ٣.٤٠ - ٤.٢٠
أوافق بشدة	٥	أكبر من ٤.٢٠ - ٥

كما حددت الدرجة (٤) لتمثل المتوسط العام المستهدف لجودة المقررات على مستوى الجامعة، وهو المتوسط الذي يمثل مستوى (أوافق) في مستوى الموافقة في المقياس، علما بأن مستوى أوافق يتضمن جميع المتوسطات في الفترة من (٣,٤٠) إلى (٤,٢٠).

وتوزعت مفردات الاستبانة على المحاور التالية: (١)محتوى المقرر؛ (٢) وضوح أهداف المقرر؛ (٣) المعارف والمهارات المكتسبة؛(٤) علاقة المقرر بالمقررات الأخرى؛ (٥) درجة توافر المصادر والتقنيات التعليمية؛ (٥)

سلوكيات أستاذ المقرر. وعليه فليس هناك حاجة لإجراء الاختبارات السيكومترية (الصدق والثبات) على أداة الدراسة باعتبارها أداة محكمة ومقننة ومعتمدة لدى أعلى جهة في الاعتماد الأكاديمي بالدولة، وتستخدمها جميع جامعات المملكة في تقييم جودة المقررات والتدريس الجامعي.

مصطلحات الدراسة:

الجودة: وتعرف إجرائياً في الدراسة بأنها درجة تحقيق متطلبات التعليم الجامعي التي يتطلع إليها الطالب الجامعي.

الجودة الشاملة: تعرف إجرائيا في الدراسة بأنها: مجموعة المبادئ والسياسات والهياكل التنظيمية المتميزة باستخدام كافة الموارد المادية والبشرية المتاحة بغرض تحسين الأداء والخدمات المقدمة وتحقيق أعلى معيار للأداء والتحقق من مدى تطابق الأداء والخدمات المقدمة مع المعايير المستهدفة.

الجودة في التعليم العالي: وتعرف إجرائيا بأنها: منظومة متكاملة من المعايير تضعها مؤسسة مسؤولة عن جودة التعليم الجامعي ليسترشد بها في تنفيذ السياسات والمهام الإدارية والأكاديمية والفنية بفاعلية وكفاءة عالية تنعكس في تميز مستوى المخرجات بما يحقق متطلبات سوق العمل.

الاعتماد: هو نشاط مؤسسي علمي موجه نحو النهوض والارتقاء بمستوى مؤسسات التعليم والبرامج الدراسية وهو أداة فعالة ومؤثرة لضمان جودة العملية التعليمية ومخرجاتها واستمرارية تطويرها.

الاعتماد الأكاديمي: اعتراف المؤسسات المرجعية بتحقق مستوى جودة نوعي ببرنامج أو مؤسسة أكاديمية بناء على معايير متفق عليها.

تقييم الطلبة لجودة المقررات: التقييم في اللغة يعرف بأنه تقدير الشيء أو الحكم على قيمته. ويعرفه الباحث إجرائيا بأنه تقدير الطلبة لجودة المقررات والأداء التدريسي للأساتذة في ضوء مقياس خماسي للتقييم الكلي.

جودة التدريس: ويقصد به إتقان الأستاذ الجامعي لأداء المهام التدريسية الجامعية وفقا لمعايير الجودة.

الدراسة الذاتية: الدراسة الذاتية هي فحص شامل للبرنامج بواسطة المسؤولين عنه، مع التأكد من التحليل والخلاصات، واقتراحات المختصين القادرين على إعطاء تعليقات مستقلة ومبنية على معرفة (المجلس الأعلى للتعليم، د. ت).

إجراءات الدراسة:

جمعت البيانات من الطلاب والطالبات آليا بنهاية الفصل الدراسي الثاني ١٤٣٤/ ١٤٣٥هـ، وذلك بوضع الاستبانة قبل موعد إجراء الاختبارات النهائية من خلال النظام الالكتروني بعمادة القبول والتسجيل على الموقع الإلكتروني للجامعة، بحيث لا يتمكن الطالب من معرفة نتائجه الفصلية إلا بعد إكمال تقييم جميع المقررات التي درسها من خلال الاستبانة المعدة لذلك. وقد بلغ عدد شعب المقررات الدراسية في جميع الأقسام بالجامعة (٢٤٩٢) شعبة، مقدمة من (٤٢) برنامجاً لدرجة البكالوريوس، و(١٠) برامج لدرجة المشارك في كليات المجتمع بالجامعة وفروعها. ولذا فقد تضمنت الدراسة الذاتية لجامعة طيبة عرض نتائج تقييم الطلبة لجودة (٤٢) برنامجا في (٨٤)جدولاً(٤٢) منها تمثل تقديرات الطلاب ومثلهم لتقديرات الطالبات (مركز الإحصاء، ١٤٣٦هـ).

الجدول (٤):

إجمالي عدد المقررات (الشعب) التي جرى لها التقييم على مستوى الجامعة وعدد الكليات والبرامج الأكاديمية* بالفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٤-١٤٣٥هـ

على مستوى الجامعة	إجمالي عدد المقررات (الشعب)	عدد المقررات التي جرى لها تقييم	%
	٢٤٩٢	مقررات كليتي الطب وطب الأسنان لاتباعهما النظام السنوي	---
على مستوى الكليات	إجمالي عدد الكليات	عدد الكليات التي جرى لها تقييم	% للكليات التي جرى لها تقييم
	٢٨	٢٦	% ٩٣
على مستوى البرامج	إجمالي عدد برامج البكالوريوس	عدد البرامج التي جرى لها تقويم	% للبرامج التي جرى لها تقييم
	٤٢	٣٨	% ٩٠

*(البرامج التي لم يتم لها تقييم مقررات أربع برامج فقط بالفروع وهي: برنامج تمريض الأمومة والطفولة كلية العلوم الطبية التطبيقية بينبع؛ برنامج تمريض الأمومة والطفولة كلية العلوم الطبية التطبيقية بالعلا؛ برنامج العلوم الاجتماعية –تاريخ – بكلية العلوم والآداب بالعلا؛ برنامج العلوم الهندسية وتقنياتها بكلية المجتمع بالعلا)

المعالجة الإحصائية:

١- أدخلت البيانات الأصلية وحللت من قبل مركز الإحصاء بالجامعة باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS وحسب من خلاله التكرارات والنسب المئوية، لوصف مجتمع الدراسة وعينتها، وحساب توزيع آرائهم على كل مفردة من مفردات الاستبانة والمتوسط العام لكل مفردة من مفردات الاستبانة، والمتوسط العام على مستوى البرامج، والكليات، والجامعة ككل.

٢- أعاد الباحث إدخال البيانات المرتبطة بأسئلة وأهداف الدراسة باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS وحسب من خلاله اختبار (ت) لتحليل الفروق الإحصائية بين متوسطات المتغيرات المرتبطة بأسئلة الدراسة.

٣- أجرى الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) لمعرفة مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختلاف استجابات عينة الدراسة على المتغيرات المرتبطة بأسئلة الدراسة.

٤- أجري اختبار شيفيه البعدي على نتائج تحليل التباين الأحادي لتحديد مواطن الفروق الدالة إحصائياً بين المتغيرات.

تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها:

فيما يلي عرض وتحليل الإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فروضها.

أولا: إجابة الدراسة عن السؤال الأول:

نص السؤال الأول من أسئلة الدراسة على: ما التقدير العام لجودة المقررات الدراسية بقسم المناهج وطرق التدريس، من وجهة نظر الطلاب والطالبات؟

تم رصد استجابات الطلبة على مفردات الاستبانة في الجدول التالي:

الجدول (٦): التقدير العام لجودة المقررات الدراسية بقسم المناهج وطرق التدريس، من وجهة نظر الطلاب والطالبات في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٤ / ١٤٣٥ هـ

الشريحة	عدد المقررات	إجمالي عدد المسجلين	عدد المقيمين للمقررات
طلاب	١٥	١١٩٦	١١٦٥
طالبات	١٣	١٧٥٣	١٦٠٧

المؤشر	أوافق بشدة	أوافق	صحيح لحد ما	لا أوافق	لا أوافق بشدة	القيمة	تقيم المؤشر
المتوسط الحسابي العام لتقديرات الطلاب جودة تدريس المقررات بقسم المناهج وطرق التدريس						٤.٠٢	عالية
المتوسط الحسابي العام لتقدير الطالبات لجودة تدريس المقررات						٣.٩٤	أوافق
المتوسط العام لتقييم الطلبة (الطلاب والطالبات) لجودة مقررات قسم المناهج وطرق التدريس						٣.٩٨	أوافق

تشير البيانات في جدول (٦)، أن المتوسط العام لتقدير الطلاب لجودة المقررات بقسم المناهج وطرق التدريس هو (٤.٠٢)، وبلغ متوسط تقدير الطالبات (٣.٩٤)، وفي الجملة فإن المتوسط العام لتقديرات الطلبة(الطلاب والطالبات) هو (٣.٩٨). كما يتبين من جدول (٦) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات الطلاب تراوحت بين (٣.٨٨) و (٤.١١) ، بينما تراوحت تقديرات الطالبات بين (٣.٥٥) و (٤.٠٢) وهذا المدى من الدرجات يقابل درجة (الموافقة) وفقا لمعيار جودة المقررات المعتمد في الدراسة الذاتية لجامعة طيبة، وفيه دلالة على الموافقة على جودة المقررات بقسم المناهج وطرق التدريس في الثلاث وعشرين مفردة من مفردات الاستبانة. أي أن استجابات الطلاب والطالبات تتفق بدرجة عالية نسبياً على جودة المقررات التي يدرسونها بقسم المناهج وطرق التدريس، وقد يرجع ذلك إلى الخبرة المتميزة لأعضاء هيئة التدريس بالقسم في طرق التدريس، باعتبار أن أكثر من ٩٠% منهم متخصصين في المناهج وطرق التدريس، إضافة إلى الجهود التي تقدمها الجامعة والكلية والقسم لتحقيق الجودة في التعليم ومنها استقطاب العناصر المتميزة من أعضاء هيئة التدريس، والبرامج التدريبية التي تقدمها الجامعة

لتحسين مهارات التدريس، وجودة توصيف المقررات، واستخدام التقنيات والأساليب الحديثة في التعليم، وتطوير مصادر التعلم.

كما يلاحظ الارتفاع النسبي لتقديرات الطلاب لجودة المقررات مقارنة بالطالبات، حيث بلغ أقل متوسط لدى الطلاب (٣.٨٨) في المفردة رقم (٢٣) من مفردات الاستبانة، وأقل متوسط لدى الطالبات(٣.٥٥) في المفردة ذاتها رقم (٢٣) من مفردات الاستبانة. وأعلى متوسط لدى الطلاب (٤.١١) في المفردة رقم (١) من مفردات الاستبانة، وأعلى متوسط لدى الطالبات (٤.٠٢) لنفس المفردة لدى الطلاب رقم (١) من مفردات الاستبانة. وفي ذلك إشارة إلى الارتفاع النسبي بصفة عامة لمستوى تقييم جودة المقررات في شطر الطلاب عنه في شطر الطالبات. وقد يرجع ذلك إلى عدة أسباب أهمها: أن معايير الطالبات للجودة وتطلعاتهم إلى المستوى التدريسي أعلى منها لدى الطلاب بصفة عامة، وأن الطلاب أكثر قناعة بمستوى الجودة مقارنة بالطالبات. ويمكن أن يعزى ذلك إلى الارتفاع النسبي لمستوى الأداء التدريسي وخبرة أعضاء هيئة التدريس في شطر الطلاب (بصفة عامة) مقارنة بمستوى الخبرة والأداء التدريسي بشطر الطالبات. وإذا وضع في الاعتبار أن غالب الأساتذة بشطر الطلاب يدرسون المقررات ذاتها للطالبات، فإن الانخفاض النسبي لمستوى تقييم الطالبات قد يعزى إلى المشكلات التقنية وما شابهها التي يعاني منها الأساتذة والطالبات عند تدريسهم للمقررات من خلال الدائرة التلفزيونية المغلقة. فمركز التلفزيون التعليمي من واقع خبرة الباحث يعاني من عدة إشكالات فنية، وكثيراً ما تحدث أعطال فنية في اثناء المحاضرات، التي غالباً ما تقتطع جزءاً كبيراً من وقت المحاضرات. وهذا يؤكد مصداقية ودقة تشخيص النتائج، فالعينة الطلابية ذكوراً وإناثاً تعد كبيرة نسبياً، والتوافق الكبير في النتائج يعد مؤشراً كبيراً على مصداقية ودقة عملية التقييم واستجابات الطلبة، وأنها جديرة بأن تؤخذ بعين الاعتبار في عمليات المراجعة وتطوير الأداء من قبل الجامعة، والكليات، والأقسام العلمية وأعضاء هيئة التدريس.

كما نص الفرض الأول من فرض الدراسة على أنه : لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي تقديرات الطلبة لجودة مقررات قسم المناهج وطرق التدريس. ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب قيمة(ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول (٧)
نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطي تقدير الطلاب والطالبات بقسم المناهج وطرق التدريس لجودة المقررات بقسم المناهج وطرق التدريس

العينة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
الطلاب	١١٥٦	٤.٠٢٥٧	٠.٠٤٣٠٥	٣.٨١٨	٠.٢٧٢	غير دالة
الطالبات	١٦٠٧	٣.٩٤٣٩	٠.٠٩٣٢١			

تشير نتائج تحليل اختبار (ت) في جدول (٧) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي تقديرات الطلاب والطالبات لجودة مقررات قسم المناهج وطرق التدريس، وعليه يقبل الفرض الأول من فروض الدراسة. ويتبين من الجدول أيضا أن متوسط تقديرات الطلاب أعلى نسبياً من متوسط تقديرات الطالبات وفي ذلك دلالة على عدة احتمالات، أولها أن مستوى جودة التدريس والمقررات لدى الطلاب أعلى بصفة عامة منه لدى الطالبات. ثانيها أن معايير تقويم الطالبات وتطلعاتهن وتوقعاتهن فيما يتعلق بجودة المقررات وأساليب التدريس أعلى منها لدى الطلاب، وبالتالي جاء تقويمهن أكثر تحفظاً من تقييم الطلاب. وأيا كان السبب فالفرق بين المتوسطين ضئيل وغير معنوي وغير معتبر إحصائياً، وأن الفريقان متفقين على أن جودة المقررات بقسم المناهج عالية.

ثانيا: إجابة الدراسة عن السؤال الثاني:

نص السؤال الثاني من أسئلة الدراسة على: ما التقدير العام لتقييم الطلبة لجودة المقررات الدراسية بقسم المناهج وطرق التدريس مقارنة بالتقييم العام على مستوى الأقسام بكلية التربية، وعلى مستوى الأقسام الأكاديمية بكلية الآداب، وعلى مستوى الأقسام العلمية بكلية العلوم؟

ونص الفرض الثاني من فروض الدراسة على أنه: لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط تقديرات الطلبة لجودة مقررات قسم المناهج وطرق التدريس، والمتوسطات العام لتقديرات الطلبة لجودة المقررات على مستوى أقسام كلية التربية. ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب قيمة (ف) من تحليل التباين والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول (٨)
تحليل التباين الأحادي لمتوسطات تقديرات الطلبة لجودة المقررات بقسم المناهج مقارنة بتقديرات الطلبة على مستوى أقسام كلية التربية وأقسام كلية الآداب وأقسام كلية العلوم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	٢٠.٩٥٥	١٤	١.٤٩٧	٥٢.٥١١	٠.٠٠٠١
داخل المجموعات	١٩.٢٤١	٦٧٥	٠.٠٢٩	٠	
الكلي	٤٠.١٩٦	٦٩٨			

تشير نتائج تحليل اختبار التباين الأحادي في جدول (٨) إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات تقديرات الطلبة بقسم المناهج وطرق التدريس مقارنة بمتوسطات تقديرات الطلبة بأقسام كلية التربية، والآداب، والعلوم بالنسبة لجودة المقررات، وعليه لا يقبل الفرض الثاني من فروض الدراسة. وفي ذلك دلالة على وجود فروق معنوية ومعتبرة إحصائيا بين تقديرات الطلبة بقسم المناهج مقارنة بأقسام الكليات الثلاثة. وعليه فقد أجري اختبار (شيفيه) البعدي لتحديد مواطن ومستوى الفروق بين متوسط قسم المناهج ومتوسطات أقسام الكليات الثلاثة. وفيما يلي مناقشة نتائج الاختبار البعدي بين قسم المناهج وبين أقسام كل كلية على حدة.

أولا: نتائج المقارنات البعدية المتعلقة بأقسام كلية التربية

الجدول (٩): مقارنة متوسط درجات تقييم الطلبة لجودة تدريس المقررات الدراسية بقسم المناهج وطرق التدريس بالمتوسط العام على مستوى كلية التربية وبعض أقسامها للعام الدراسي ١٤٣٤-١٤٣٥هـ

مستوى التقييم	كلية التربية	التربية الخاصة	التربية الرياضية	التربية الفنية	علم النفس	المناهج وطرق التدريس
المتوسط العام لتقييم الطلاب لجودة المقررات	٤.٠٨	٤.٠٠	٤.١٨	٤.٠٢	٤.١٨	٤.٠٢
المتوسط العام لتقييم الطالبات لجودة المقررات	٣.٩٧	٣.٨٢	==	٣.٧٦	٤.٣٦	٣.٩٤
المتوسط العام لتقييم الطلبة لجودة المقررات	٤.٠٥	٣.٩١	٤.١٨	٣.٨٩	٤,٢٧	٣.٩٨

تشير البيانات في جدول (٩) إلى أن المتوسط العام لتقدير الطلبة لجودة المقررات بكلية التربية هو (٤.٠٥)، وبلغ أعلى متوسط على مستوى كلية التربية بقسم علم النفس (٤.٢٧)، يليه قسم التربية الرياضية بمتوسط عام (٤.١٨)، ثم قسم المناهج بمتوسط عام (٣.٩٨) ثم التربية الخاصة (٣.٩١) وأخيرا التربية الفنية (٣.٨٩). وفي الجملة فإن جميع قيم المتوسطات الحسابية لتقديرات الطلبة لجودة المقررات بكلية التربية في مدى الموافقة على جودة

المقررات وفقا لمعيار جودة المقررات المعتمد في الدراسة الذاتية لجامعة طيبة، وفيه دلالة على الموافقة العامة من قبل الطلاب والطالبات على جودة المقررات ومستوى الأداء التدريسي بكلية التربية وجميع أقسامها. الملاحظ أن المتوسط العام لتقييم جودة المقررات بقسم المناهج أقل منه على مستوى كلية التربية بصفة عامة، وجاء وسطا على مستوى أقسام الكلية. حيث فاقت متوسطات قسمي علم النفس والتربية الرياضية المتوسط العام لقسم المناهج وطرق التدريس.

وفي الجملة فإن استجابات الطلاب والطالبات تتفق بدرجة عالية نسبياً على جودة المقررات التي يدرسونها بكلية التربية ممثلة في جميع أقسامها المشمولة بالدراسة الذاتية. كما يلاحظ الارتفاع النسبي لتقديرات الطلاب لجودة المقررات مقارنة بالطالبات على مستوى كلية التربية بصفة عامة وعلى مستوى جميع الأقسام باستثناء قسم علم النفس. حيث بلغ تقدير الطالبات (٤.٣٦)، حيث بلغ أقل متوسط لدى الطلاب (٣.٨٨) في المفردة رقم (٢٣) من مفردات الاستبانة، وأقل متوسط لدى الطالبات (٣.٥٥) في المفردة ذاتها رقم (٢٣) من مفردات الاستبانة. وأعلى متوسط لدى الطلاب (٤.١١) في المفردة رقم (١) من مفردات الاستبانة، وأعلى متوسط لدى الطالبات (٤.٠٢) لنفس المفردة لدى الطلاب رقم (١) من مفردات الاستبانة. وهذا يؤكد مصداقية ودقة تشخيص النتائج، فالعينة الطلابية ذكوراً وإناثاً تعد كبيرة نسبياً، والتوافق الكبير في النتائج يعد مؤشراً كبيراً على مصداقية ودقة عملية التقييم واستجابات الطلبة، وأنها جديرة بأن تؤخذ بعين الاعتبار في عمليات المراجعة وتطوير الأداء من قبل الجامعة، والكليات، والأقسام العلمية وأعضاء هيئة التدريس.

الجدول (١٠): المقارنات البعدية لمتوسطات تقديرات الطلبة لجودة المقررات بقسم المناهج وطرق التدريس والأقسام التربوية بكلية التربية باستخدام اختبار شيفيه

الأقسام	التربية الخاصة المتوسط = ٣.٩١٧٤	التربية الفنية المتوسط= ٣.٨٩٨٠	علم النفس المتوسط= ٤.٢٧٣٩	مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)	
قسم المناهج وطرق التدريس المتوسط = ٣.٩٨٤٨	٠.٠٦٧٣٩			٠.٠٨٨	غير دالة
		٠.٠٨٦٧٤		٠.٠١٣٠	دالة
			٠.٢٨٩١٣	٠.٠٠٠١	دالة

وكما يتضح من نتائج جدول (١٠) أن الفروق المعتبرة احصائيا بين تقديرات الطلبة بين قسم المناهج وقسم التربية الفنية لصالح قسم المناهج، وبين قسم المناهج وقسم علم النفس لصالح قسم علم النفس، إضافة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين تقديرات الطلبة في قسمي المناهج والتربية الخاصة. وعليه يمكن القول إجمالا أن مستوى تقديرات الطلبة لجودة المقررات في أقسام كلية التربية تفوق فيه قسم علم النفس، ثم قسم المناهج، ثم التربية الخاصة، ثم قسم التربية الفنية. لكن جميع المتوسطات تراوحت في مدى التقدير بدرجة عالية، وعليه يمكن القول بجودة المقررات وجودة التدريس في أقسام كلية التربية بدرجة عالية، وتفوق قسم علم النفس، ويأتي قسم المناهج في المرتبة الثانية، ومتقدما على قسمي التربية الخاصة والتربية الفنية.

ثانياً: نتائج المقارنات البعدية المتعلقة بأقسام كلية الآداب:

الجدول (١١)

المقارنات البعدية للفروق بين متوسطات تقديرات الطلبة لجودة المقررات بقسم المناهج وطرق التدريس والأقسام الأكاديمية بكلية الآداب والعلوم الإنسانية باستخدام اختبار شيفيه

الأقسام	قرآنية المتوسط = ٤.٠٥٥٩	إسلامية المتوسط = ٤.١٢٩٦	عربي المتوسط = ٤.٠٠٨٧	اجتماعيات المتوسط = ٤.٠١٤١	اللغات المتوسط = ٣.٧٧١٣	الإعلام المتوسط = ٣.٧٩٣٧	المعلومات المتوسط = ٣.٩٥٠٢	مستوى الدلالة عند (٠.٠٥)	
قسم المناهج وطرق التدريس المتوسط = ٣.٩٨٤٨	-٠,٧١٠٩							٠.٨٥٠	غير دالة
		-٠.١٤٤٧						٠.٠٥٦	غير دالة
			٠.٠٢٣٩-					١.٠٠٠	غير دالة
				-٠.٠٢٩٣				٠.٩٩٩	غير دالة
	س				٠.٢١٣٤			٠.٠٠٠١	دالة
						٠.١٩١٠		٠.٠٠١	دالة
							٠.٠٣٤٥	٠.٩٩٧	غير دالة

تشير النتائج بجدول (١١) أن الفروق المعتبرة إحصائيا بين تقديرات الطلبة كانت بين قسم المناهج وتقديرات الطلبة بقسمين من أقسام كلية الآداب هما

اللغات والترجمة والإعلام لصالح قسم المناهج، إضافة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين تقديرات الطلبة بقسم المناهج والأقسام الخمسة الأخرى بكلية الآداب. وأن متوسطات التقديرات في أربعة أقسام كانت أعلا منها في قسم المناهج ولكن الفروق ضئيلة وغير معتبرة إحصائيا، يستثنى من ذلك قسم المعلومات. وعليه يتضح من بيانات الجدول أعلاه أن مستوى تقديرات الطلبة لجودة المقررات في أربعة أقسام من أقسام كلية الآداب تفوقت متوسطاتها قسم المناهج، والذي كان متوسطة أعلى من الثلاثة الأقسام الأخرى بكلية الآداب. ويلاحظ أن جميع المتوسطات تراوحت في مدى التقدير بدرجة عالية، كان أعلاها متوسط قسم الدراسات الإسلامية، ثم الدراسات القرآنية، ثم العلوم الاجتماعية، ثم اللغة العربية، ثم المناهج، ثم المكتبات والمعلومات، ثم الإعلام، وأدناها بقسم اللغات والترجمة. وجميعها تراوحت في مدى التقدير بدرجة عالية. وعليه يمكن القول بجودة المقررات وجودة التدريس في أقسام كلية الآداب بدرجة عالية.

ثالثا : نتائج المقارنات البعدية المتعلقة بأقسام كلية العلوم:

الجدول (١٢)
المقارنات البعدية للفروق بين متوسطات تقديرات الطلبة لجودة المقررات بقسم المناهج وطرق التدريس والأقسام العلمية بكلية العلوم باستخدام اختبار شيفيه

الأقسام	الأحياء المتوسط = ٣.٧٠٧٤	الرياضيات المتوسط = ٣.٧٢٨٠	الفيزياء المتوسط = ٣.٧٤٨٠	الكيمياء المتوسط = ٣.٦٠٥٤	مستوى الدلالة عند (٠.٠٥)	
وطرق التدريس المتوسط = ٣,٩٨٤٨	٠.٢٧٧٣٩				٠.٠٠٠١	دالة
		٠.٢٥٦٧٤			٠.٠٠٠١	دالة
			٠.٢٣٦٧٤		٠.٠٠٠١	دالة
				٠.٣٧٩٣٥	٠.٠٠٠١	دالة

يتضح من نتائج التحليل البعدي بجدول (١٢) أن الفروق الدالة إحصائيا كانت بين تقديرات الطلبة بقسم المناهج وجميع أقسام كلية العلوم. وعليه يمكن القول أن تقديرات الطلبة لجودة المقررات بقسم المناهج أعلا منها في جميع أقسام كلية العلوم. ويلاحظ أن جميع المتوسطات تراوحت في مدى التقدير بدرجة

عالية، كان أعلاها بعد متوسط المناهج متوسط قسم الفيزياء، ثم الرياضيات، الأحياء، وأدناها بقسم الكيمياء. وجميعها تراوحت في مدى التقدير بدرجة عالية. وعليه يمكن القول بتفوق تقديرات الجودة لمقررات قسم المناهج على جميع أقسام كلية العلوم، وأن جميعها في مطاق الجودة بدرجة عالية.

إجابة الدراسة عن السؤال الثالث:

نص السؤال الثالث من أسئلة الدراسة على: ما التقدير العام لجودة المقررات الدراسية بقسم المناهج وطرق التدريس مقارنة بالمتوسط العام لتقييم جودة المقررات على مستوى الجامعة والكليات (ككل) والبرامج الأكاديمية (ككل) من وجهة نظر طلاب وطالبات الجامعة؟

الجدول (١٣)
مقارنة متوسط درجات تقييم الطلبة لجودة المقررات الدراسية بقسم المناهج وطرق التدريس بالمتوسط العام على مستوى الجامعة والكليات والبرامج للعام الدراسي ١٤٣٤-١٤٣٥هـ

مستوى التقييم	الجامعة	الكليات	البرامج	المناهج وطرق التدريس	المستهدف
المتوسط العام لتقييم الطلاب لجودة المقررات	٣.٩٨	٣.٩٠	٤.٠٠	٤.٠٢	٤
المتوسط العام لتقييم الطالبات لجودة المقررات	٣.٧٧	٣.٧٠	٣.٧٥	٣.٩٤	٤
المتوسط العام لتقييم الطلبة (الطلاب والطالبات) لجودة المقررات	٣.٨٨	٣.٨٠	٣.٨٨	٣.٩٨	٤

تشير البيانات في جدول (١٣) أن متوسط درجة تقدير الطلاب لجودة المقررات على مستوى الجامعة (٣.٩٨) درجة، ودرجة تقدير الطالبات (٣.٧٧) درجة، بمتوسط عام قدره (٣.٨٨) درجة، وبلغ المتوسط العام بالنسبة لقسم المناهج وطرق التدريس (٣.٩٨)، (٤.٠٢) للطلاب و (٣.٩٤) للطالبات. أي أن استجابات طلاب وطالبات قسم المناهج وطرق التدريس تتفق بدرجة عالية مع استجابات الطلبة على مستوى الجامعة، وهو شبه إجماع من الطلبة على جودة مستوى التدريس الجامعي والمقررات الدراسية بقسم المناهج، وعلى مستوى الجامعة، وقد يرجع ذلك إلى الجهود التي تقدمها الجامعة ممثلة في جميع كلياتها لتحقيق الجودة في التعليم ومنها استقطاب العناصر المتميزة من أعضاء هيئة التدريس، والبرامج التدريبية التي تقدمها الجامعة لتحسين مهارات التدريس، وتوصيف المقررات، واستخدام التقنيات

والأساليب الحديثة في التعليم، وتطوير مصادر التعلم، وافتتاح المباني الجديدة بما تشمله من فصول ومعامل دراسية.

كما يلاحظ الارتفاع النسبي لجميع المتوسطات الخاصة بقسم المناهج مقارنة بما يناظرها على مستوى الجامعة على مستوى الطلاب، والطالبات، والعام على مستوى الطلاب والطالبات معا. وفي ذلك دلال على أن جودة التدريس بقسم المناهج أعلى من المتوسط العام على مستوى الجامعة.

وبمقارنة التقدير العام لجودة المقررات على مستوى قسم المناهج وطرق التدريس وعلى مستوى الكليات إجمالا (ككل):بلغ عدد الكليات التي مثلت في عملية التقويم(٢٦) كلية بنسبة (٩٣%) من الكليات المفعلة بالجامعة وعددها(٢٨) كلية على مستوى درجتي البكالوريوس والمشارك، حيث لم يظهر في التقييم كليتي الطب، وطب الأسنان، لأنهما يتبعان النظام السنوي، حيث يطبق بكل منهما نظام الاختبارات للسنة الكاملة.

كما تشير البيانات في جدول (١٣) أن متوسط درجة تقدير الطلاب لجودة المقررات على مستوى الكليات (٣.٩) درجة، ودرجة تقدير الطالبات (٣.٧) درجة، بمتوسط عام قدره (٣.٨) درجة، وبلغ المتوسط العام لتقدير الطلاب لمقررات قسم المناهج وطرق التدريس (٤.٠٢)، و (٣.٩٤) للطالبات، و(٣.٩٨) للمتوسط العام للطلبة. أي أن استجابات طلاب وطالبات قسم المناهج وطرق التدريس تتفق بدرجة عالية مع استجابات الطلبة على مستوى الكليات، وهو شبه إجماع من الطلاب والطالبات على الإقرار بجودة مستوى تدريس المقررات على مستوى الكليات.

كما يلاحظ الارتفاع النسبي لجميع المتوسطات الخاصة بقسم المناهج مقارنة بما يناظرها على مستوى الكليات على مستوى الطلاب، والطالبات، والعام على مستوى الطلاب والطالبات معا. وفي ذلك دلالة على أن جودة التدريس بقسم المناهج أعلى من المتوسط العام على مستوى كليات الجامعة.

ثالثا: مقارنة التقدير العام لجودة المقررات على مستوى قسم المناهج وطرق التدريس وعلى مستوى البرامج الأكاديمية بالجامعة (ككل):

ويقصد بها البرامج المانحة لدرجة البكالوريوس أو الدبلوم المشارك في الجامعة وعددها (٧٣) برنامجا، فبعض الأقسام تعد أقسام تخصصية رئيسية تمنح البكالوريوس مثل (اللغة العربية، الرياضيات، الهندسة الكهربائية ... وغيرها) وبعضها يمنح درجة الدبلوم المشارك مثل أقسام كلية المجتمع،

وبعض الأقسام تعد أقسام مساندة تقدم مقررات أو برامج تكميلية لدرجة بكالوريوس عامة، مثل قسم المناهج وطرق التدريس، فليس هناك درجة بكالوريوس ولا دبلوم مشارك في المناهج وطرق التدريس، وتقييم القسم الأخير من أنواع البرامج لم يدخل ضمن تقييم جودة البرامج الأكاديمية المانحة، وهي الموضحة بالجدول رقم (١٣).

كما تشير البيانات في جدول (١٣) أن متوسط درجة تقدير الطلاب لجودة المقررات على مستوى البرامج (٤.٠٠) درجة، ودرجة تقدير الطالبات (٣.٧٥) درجة، بمتوسط عام قدره (٣.٨٨) درجة، وبلغ المتوسط العام لتقدير الطلاب لجودة مقررات قسم المناهج وطرق التدريس (٤.٠٢)، و (٣.٩٤) للطالبات، و(٣.٩٨) للمتوسط العام للطلبة. أي أن متوسطات تقدير طلاب وطالبات قسم المناهج وطرق التدريس أعلى نسبياً منها بالنسبة لاستجابات الطلبة على مستوى البرامج في الجامعة، وتفيد النتائج (بالموافقة) من جميع الطلاب والطالبات على جودة مستوى تدريس المقررات على مستوى البرامج الأكاديمية بالجامعة. كما يلاحظ الارتفاع النسبي لجميع المتوسطات الخاصة بقسم المناهج مقارنة بما يناظرها على مستوى البرامج(الطلاب، والطالبات، والمتوسط العام على مستوى الطلبة). وفي ذلك دلال على أن جودة التدريس بقسم المناهج أعلى من المتوسط العام على مستوى كليات الجامعة.

إجابة الدراسة عن السؤال الرابع:

نص السؤال السادس من أسئلة الدراسة على ما يلي: ما مدى التحسن في تقييم جودة المقررات الدراسية بقسم المناهج وطرق التدريس في ضوء المقارنة المرجعية الداخلية والتي تتضمن مقارنة الدرجة الحالية بنظيراتها في الفصول السابقة على مستوى القسم وعلى مستوى الجامعة ككل، من وجهة نظر الطلاب والطالبات؟

إن المقارنة المرجعية الداخلية تقتضي مقارنة الدرجة الحالية لمتوسط تقييم مقررات قسم المناهج بنظيراتها في التقارير السابقة. التقرير الحالي لعام ١٤٣٥هـ، هو التقرير الرابع لمركز الإحصاء والمعلومات بالجامعة الذي يرصد فيه عملية تقييم المقررات الدراسية من وجهة نظر الطلاب والطالبات، وعند عمل المقارنة الداخلية بين تقييم هذا العام والتقييمات السابقة لطلاب ولطالبات المقررات، تبين وجود تشابه كبير في النتائج، وأن متوسط درجات التقييم متقاربة إلى حد كبير، وجميعها قريبة جدا من(٤) وأعلاها هو المتوسط الخاص بالعام الجامعي ١٤٣٥هـ، كما هو موضح بالجدول رقم (١٤).

الجدول (١٤)
مقارنة مرجعية بين درجات تقييم الطلاب والطالبات لجودة المقررات بقسم المناهج والتقييم العام للمقررات الدراسية على مستوى الجامعة من عام ١٤٣٤-١٤٣٥هـ

سنوات التقييم	الفصل الدراسي	المتوسط العام(طلاب وطالبات)	المتوسط المستهدف
على مستوى الجامعة ١٤٣٣-١٤٣٤هـ	الفصل الأول	٣.٩١	٤
على مستوى الجامعة ١٤٣٣- ١٤٣٤هـ	الفصل الثاني	٣.٨٥	٤
على مستوى الجامعة ١٤٣٤-١٤٣٥هـ	الفصل الأول	٣.٨٠	٤
على مستوى الجامعة ١٤٣٤- ١٤٣٥هـ	الفصل الثاني	٣.٨٨	٤
قسم المناهج ١٤٣٤- ١٤٣٥هـ	الفصل الثاني	٣.٩٨	٤

ولمقارنة متوسط درجات تقييم الطلبة لجودة تدريس المقررات الدراسية بقسم المناهج وطرق التدريس بالمتوسط العام لتقييم جودة مقررات القسم خلال أربعة فصول دراسية سابقة بالعامين الدراسيين ١٤٣٣ – ١٤٣٤هـ و١٤٣٤-١٤٣٥هـ تم رصد البيانات في الجدول التالي:

الجدول (١٥)
مقارنة متوسط درجات تقييم الطلبة لجودة تدريس المقررات الدراسية بقسم المناهج وطرق التدريس بالمتوسط العام لتقييم جودة مقررات القسم خلال أربع فصول دراسية سابقة بالعامين الدراسيين ١٤٣٣ – ١٤٣٤هـ و١٤٣٤-١٤٣٥هـ

مستوى التقييم	الفصل الأول ١٤٣٣ – ١٤٣٤هـ	الفصل الثاني ١٤٣٣ – ١٤٣٤هـ	الفصل الأول ١٤٣٤- ١٤٣٥هـ	الفصل الثاني ١٤٣٤- ١٤٣٥هـ
المتوسط العام لتقييم الطلاب	٤.٢٣	٤.١٢	٤.١	٤.٠٢
المتوسط العام لتقييم الطالبات	٣.٨٨	٣.٩٢	٤.٠	٣.٩٤
المتوسط العام لتقييم الطلبة	٤.٠٦	٤.٠٢	٤.٠٥	٣.٩٨

يتبين من بيانات جدول (١٥) أن المتوسطات متقاربة جدا، وجميعها قريبة جدا من (٤)، إلا أن أعلاها (٤.٠٦) في الفصل الأول ١٤٣٣ – ١٤٣٤ هـ، يليه المتوسط (٤.٠٥) بالفصل الأول ١٤٣٤ – ١٤٣٥ هـ، ثم (٤.٠٢) في الفصل الثاني ١٤٣٣ – ١٤٣٤ هـ، وأخيرا المتوسط المحقق بنهاية الفصل الدراسي الثاني ١٤٣٤ – ١٤٣٥هـ وقيمته (٣.٩٨) وهو أدنى المتوسطات الأربعة، وجميعها في حدود الدرجة العالية.

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات:

أولا: الاستنتاجات:

في ضوء النتائج التي خلصت إليها الدراسة يستنتج ما يلي:

١- استجابات الطلاب والطالبات تتفق بدرجة عالية نسبياً على جودة المقررات التي يدرسونها بقسم المناهج وطرق التدريس بدرجة عالية.

٢- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي تقديرات الطلاب والطالبات لجودة مقررات قسم المناهج وطرق التدريس.

٣- تتفق استجابات الطلاب والطالبات بدرجة عالية نسبياً على جودة المقررات بدرجة عالية التي يدرسونها بكلية التربية ممثلة في جميع أقسامها المشمولة بالدراسة الذاتية.

٤- الارتفاع النسبي لتقديرات الطلاب لجودة المقررات مقارنة بالطالبات على مستوى كلية التربية بصفة عامة وعلى مستوى جميع أقسامها باستثناء قسم علم النفس.

٥- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات الطلبة (الطلاب والطالبات معا) بأقسام كلية التربية بالنسبة لجودة المقررات في أقسام الكلية.

٦- وجود فروق دالة إحصائيا في تقديرات الطلبة بين قسم المناهج وقسم التربية الفنية لصالح قسم المناهج، وبين قسم المناهج وقسم علم النفس لصالح قسم علم النفس، إضافة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين تقديرات الطلبة في قسمي المناهج والتربية الخاصة.

٧- جودة المقررات وجودة التدريس بدرجة عالية في أقسام كلية التربية، وتفوق قسم علم النفس، يليه قسم المناهج في المرتبة الثانية، ثم قسمي التربية الخاصة والتربية الفنية.

٨- وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات تقديرات الطلبة بقسم المناهج والطلبة بأقسام كلية الآداب بالنسبة لتقديرات الطلبة لجودة المقررات.

٩- الطلبة بقسمين من أقسام كلية الآداب هما اللغات والترجمة والإعلام وجود فروق دالة إحصائيا بين تقديرات الطلبة بقسم المناهج وتقديرات لصالح

قسم المناهج، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين تقديرات الطلبة بقسم المناهج والأقسام الخمسة الأخرى بكلية الآداب.

١٠- تقديرات الطلبة لجودة المقررات في أربعة أقسام من أقسام كلية الآداب تفوقت متوسطاتها على قسم المناهج، والذي كان متوسطها أعلى من الثلاثة الأقسام الأخرى بكلية الآداب.

١١- جميع متوسطات أقسام كلية الآداب تراوحت في مدى التقدير بدرجة عالية، كان أعلاها متوسط قسم الدراسات الإسلامية، ثم الدراسات القرآنية، ثم العلوم الاجتماعية، ثم اللغة العربية، ثم المناهج، ثم المكتبات والمعلومات، ثم الإعلام، وأدناها بقسم اللغات والترجمة. وجميعها تراوحت في مدى التقدير بدرجة عالية. وعليه يمكن القول بجودة المقررات وجودة التدريس في أقسام كلية الآداب بدرجة عالية.

١٢- وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات تقديرات الطلبة بقسم المناهج والطلبة بأقسام كلية العلوم بالنسبة لتقديرات الطلبة لجودة المقررات لصالح قسم المناهج.

١٣- أن تقديرات الطلبة لجودة المقررات بقسم المناهج أعلا منها في جميع أقسام كلية العلوم. ويلاحظ أن جميع المتوسطات تراوحت في مدى التقدير بدرجة عالية، كان أعلاها بعد متوسط المناهج متوسط قسم الفيزياء، ثم الرياضيات، ثم الأحياء، وأدناها بقسم الكيمياء. وجميعها تراوحت في مدى التقدير بدرجة عالية. وعليه يمكن القول بتفوق تقديرات الجودة لمقررات قسم المناهج على جميع أقسام كلية العلوم، وأن جميعها في نطاق الجودة بدرجة عالية.

١٤- الارتفاع النسبي لجميع المتوسطات الخاصة بقسم المناهج مقارنة بما يناظرها على مستوى الجامعة على مستوى الطلاب، والطالبات، والعام على مستوى الطلاب والطالبات معا. وفي ذلك دلال على أن جودة التدريس بقسم المناهج أعلى من المتوسط العام على مستوى الجامعة.

١٥- استجابات طلاب وطالبات قسم المناهج وطرق التدريس تتفق بدرجة عالية مع استجابات الطلبة على مستوى الكليات، وهو شبه إجماع من الطلاب والطالبات على الإقرار بجودة مستوى تدريس المقررات على مستوى الكليات.

١٦- أن متوسطات تقدير طلاب وطالبات قسم المناهج وطرق التدريس أعلا نسبيا منها بالنسبة لاستجابات الطلبة على مستوى البرامج في الجامعة، وتفيد النتائج (بالموافقة) من جميع الطلاب والطالبات على جودة مستوى تدريس المقررات على مستوى البرامج الأكاديمية بالجامعة.

المقترحات:

يخلص الباحث إلى ضرورة مراعاة المقترحات والإجراءات التالية:

١- إن تقويم جودة أداء الهيئة التدريسية يعد الركيزة الأساس لجودة المؤسسة التعليمية ومخرجاتها، وللطلبة دور غاية في الأهمية في تقويم جودة تدريس الأستاذ الجامعي.

٢- مراعاة الشمولية في تقويم جودة أداء أعضاء هيئة التدريس في المحاور الرئيسة للتعليم الجامعي: جودة التدريس، البحث العلمي، وخدمة المجتمع، وأن يشمل أيضا: الصفات الشخصية والخلقية لعضو هيئة التدريس في الدرجة الأولى، يليه علاقة الأستاذ بالطلبة ثم الأساليب المتبعة في التقويم، والمهارات التدريسية، ثم الأعمال الصفية والواجبات.

٣- أن تتبنى مؤسسات التعليم العالي سياسات ومعايير مناسبة لتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس فيها تحقق الهدف بفاعلية وكفاءة عاليتين.

٤- تقويم الطلبة ركيزة أساسية في تحسين مستوى جودة أداء الأساتذة والتدريس الجامعي ويسهم في تعرف الأساتذة على مواطن الضعف والخلل والقوة والتميز في أدائهم التدريسي.

٥- تتأثر تقديرات الطلبة لتقييم جودة المقررات بعدة عوامل، والحاجة إلى أن يكون تقويم فاعلية أعضاء هيئة التدريس أكثر شمولية.

٦- حتمية التباين بين الأساتذة في مدى تحقق مؤشرات الجودة في الأداء التدريسي فبعضها موجود بدرجة جيدة، وبعضها بدرجة متوسطة وبعضها بدرجة ضعيفة.

٧- ضرورة الاستفادة من نتائج تقويم الطلبة في معالجة جوانب الخلل في جودة المقررات والأداء التدريسي للأساتذة.

٨- تقويم أداء عضو هيئة التدريس من أهم المجالات التي ينبغي العناية بها في مؤسسات التعليم العالي، فهو يسهم في تحسين مستوى أدائه وزيادة فاعليته في تطوير جودة المقررات الدراسية ومحتواها ومضمونها والأساليب المعتمدة في تدريسها، ويعد من أهم مؤشرات التحقق من مدى تحقيق أهداف الجامعة ورسالتها.

٩- تقويم أداء عضو هيئة التدريس يسهم في تعزيز خبرات المتميزين من جهة وتشخيص ضعيفي الأداء من جهة أخرى، والكشف عن جوانب التميز في أداء أعضاء هيئة التدريس وإخفاقاتهم وتشجيعهم في تطوير مهاراتهم وكفايتهم التدريسية وفي استخدام طرائق وأساليب حديثة في التدريس فضلاً عن التنويع في أساليب تدريس طلبتهم.

١٠- الكشف عن جوانب القوة في الأداء التدريسي لتعزيزها والاستفادة منها وإمكانية نقلها للآخرين، وتحديد جوانب الضعف لتلافيها ووضع الحلول لها، ويساعد في توفير مؤشرات وبيانات عن مستوى الانجاز وضعفه في مختلف الجوانب التي تسعى الجامعة إلى تحقيقها.

١١- ضرورة توعية الطلبة بأهمية تقييم جودة التدريس وأداء الهيئة التدريسية والأهداف المرجوة منه.

١٢- أن ترصد الجامعة حوافز مجزية للمتميزين من أعضاء الهيئة التدريسية في ضوء تقييم الطلبة للأداء التدريسي، والبحث العلمي وخدمة المجتمع.

١٣- الطلبة هم المعنيون بترجمة أهداف وخطط التعليم العالي إلى واقع ينعكس في أداء الخريجين في سوق العمل.

١٤- إن دمج تقنيات التعليم مع التدريس الجامعي يسهم في رفع مستوى جودة التعليم الجامعي.

١٥- تقويم طلبة المستويات العليا لجودة أداء الأساتذة أدق من تقويم طلبة المستويات الدنيا.

١٦- ضرورة استطلاع وجهات نظر الأساتذة حول نتائج تقويم الطلبة لمقرراتهم.

١٧- إن نتائج عملية التقويم تسهم في تعرف الأساتذة على بعض نقاط الضعف وتطوير أدائهم التدريسي.

١٨- ضرورة التنويع في وسائل تقويم الأساتذة، مثل تقويم الزملاء، وعدم الاقتصار في الحكم على جودة أداء الأساتذة استنادا فقط على نتائج تقويم الطلبة.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يمكن الخروج بالتوصيات التالية:

١. إنشاء وحدة مستقلة بجامعة طيبة متخصصة بتقويم جودة أداء أعضاء هيئة التدريس والمقررات الأكاديمية، وان يكون لها موقع إلكتروني تعرض من خلاله جميع النماذج المستخدمة، وتنشر عليه التقارير الفصلية لتقويم جودة العملية التعليمية على مستوى جميع الأقسام والبرامج الأكاديمية بالجامعة.

٢. إجراء أبحاث ودراسات حول اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو تقويم أدائهم واستطلاع وجهات نظرهم حول نموذج التقييم المعتمد من قبل الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، وإجراء التعديلات اللازمة، وإحاطة الهيئة الوطنية بنتائج تلك الدراسات.

٣. مراعاة التكامل والشمولية في تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس لجوانب الأداء التدريسي، والبحث العلمي وخدمة المجتمع، وإعداد النماذج المناسبة وتقنينها، والتعريف بها من خلال الموقع الإلكتروني.

٤. عدم الاقتصار على تقييم الطلبة لأداء الأساتذة وأن يؤخذ في الاعتبار إضافة إلى ذلك أساليب التقويم الذاتي وتقويم الزملاء ورئيس القسم.

٥. نشر ثقافة تقويم الأداء والجودة في الأداء التدريسي بين منسوبي الجامعة، وتنظيم الندوات والملتقيات وورش العمل والدورات والمحاضرات، وإعداد النشرات والكتيبات التعريفية المناسبة بما يضمن رفع مستوى الوعي والأداء المتميز لدى أعضاء هيئة التدريس.

٦. تعزيز قيمة رقابة الله تعالى، والإخلاص في العمل وأداء الأمانة في التدريس ونشر العلم ابتغاء لوجه الله تعالى، وإتقان العمل واحتساب

الأجر والمثوبة عند الله تعالى، وأن رسالة التعليم هي رسالة الأنبياء والعلماء والمصلحين.

٧. أن تقيم جودة أداء أعضاء الهيئة التدريسية بصفة دائمة بنهاية كل فصل دراسي في كل عام دراسي.

٨. إعداد تقارير دورية لتقويم جودة العملية التعليمة ونشرها على الموقع الإلكتروني للوحدة وجعلها متاحة للكليات والأقسام والأساتذة والباحثين وكل من يرغب في الاطلاع على نتائج التقويم الفصلي لأداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.

٩. موافاة عمداء الكليات ورؤساء الأقسام بنسخة من نتائج تقويم مقررات البرامج بكلياتهم الواردة بالتقرير.

١٠. أن تشكل في كل كلية أو قسم لجنة مختصة لمراجعة تقارير التقويم الفصلية، وتقديم الاستشارات والتوجيهات المناسبة للأساتذة الذين لديهم ضعف أو قصور في بعض الجوانب.

١١. تعريف الطلاب والطالبات بمحتويات استبانة تقييم أداء الأستاذ الجامعي، وجودة المقرر الدراسي، وما تحتويه من مؤشرات والهدف من كل مؤشر على حده، حتى تأتي الاستجابة على بنود الاستبانة أكثر موضوعية، وتعريفهم بالأخطاء الشائعة التي يقع بها بعض الطلاب والطالبات مثل الاستجابة بعدم الاكتراث، أو وضع الاستجابة بدون قراءة المؤشر، مع التعرف على المقترحات التي يمكن أخذها في الاعتبار مستقبلاً لتطوير الاستبانة المستخدمة.

١٢. التواصل لعقد اتفاقيات تعاون مع جامعات داخل المملكة لتبادل نتائج تقييم المقررات لعمل مقارنة مرجعية خارجية لنتائج تقويم المقررات للجامعة مع نتائج جامعات أخرى، ثم عمل هذه المقارنة مع جامعات أخرى خارج المملكة.

المراجع:

الاتحاد، موقع إلكتروني (٢٠١٢).ورقة على الشبكة العنكبوتية بعنوان: معايير الجودة العالمية أساس الاعتماد الأكاديمي للمؤسسات التعليمية في الإمارات.

بريسم، علي عبد الحسن (٢٠١١). تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في جامعة بيسان. مجلة كلية التربية، جامعة بيسان، العدد (٤).

البصيص، حاتم (٢٠١١). ضمان جودة الأداء التدريسي في التعليم الجامعي.د، المؤتمر العربي الدولي الأول لضمان جودة التعليم العالي. جامعة الزرقاء الخاصة. الأردن.

تيم، حسن (٢٠٠٩)، آراء طلبة الدراسات العليا في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كليات الدراسات العليا بجامعة النجاح الوطنية. ورقة عمل قدمت في مؤتمر استشراف مستقبل الدراسات العليا في فلسطين، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

الثويني، يوسف بن محمد عبد الكريم (١٤٢٦هـ). ورقة على الشبكة الدولية للمعلومات، بعنوان: واقع التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية وتوقعاته المستقبلية. تم الاسترداد في ١٤٣٧/٤/٢٧هـ، على الموقع http://dr-saud-a.com/vb/showthread.php?t=75825:

حسن، عماد الدين شعبان (٢٠٠٩). الجودة الشاملة ونظم الاعتماد الأكاديمي في الجامعات في ضوء المعايير الدولية. المؤتمر العلمي السنوي الرابع لكلية التربية النوعية، مصر (٢٠٠٩).

حكمي، عبد الملك علي عثمان (١٤٣٣هـ). معوقات تحقيق الاعتماد الأكاديمي بكلية التربية بجامعة الملك خالد وسبل التغلب عليها. رسالة ماجستير منشورة على الموقع: http://www.slideshare.net/AbdulmalikAlhakami/ss-40719601

الخرابشة، عمر؛ الجعافرة، أسمى؛ الهباه، عبد الله؛ السعايدة، ناجي (٢٠١٢). العوامل المؤثرة في تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس في كلية الأميرة عالية الجامعية في جامعة البلقاء التطبيقية في الأردن من وجهة نظر الطالبات، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد (٣١).

الخطيب، محمد بن شحات (١٤٢٨هـ). "مدخل لتطبيق معايير ونظم الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية"، ندوة الجودة في التعليم العام، اللقاء السنوي للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، القصيم: مركز الملك خالد الحضاري.

خليفة، غازي؛ أحمد، خالد؛ الحيلة، محمد (٢٠١٤). جودة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلبة. المؤتمر العربي الدولي الرابع لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزرقاء الأردن.

خيري،ثناء؛ جامع، حسن؛ مولى، لمياء (٢٠١٣). التقويم وأثره في تحسين جودة أداء الأستاذ الجامعي، المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزيتونة، الاردن.

الدبي، ليلى محمد عبد الله (١٤٢٨هـ). "معوقات ومشكلات تحقيق الجودة في التعليم العام"، ندوة الجودة في التعليم العام، اللقاء السنوي للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، القصيم: مركزالملك خالد الحضاري.

الدحام، محمد بن عبد الكريم (د.ت).ورقة على الشبكة الدولية للمعلومات، بعنوان: الاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي وتطبيقاته في الجامعات العربية، جامعة الملك سعود، كلية التربية. تم الاسترداد ١٤٣٧/٤/٢٧هـ، على الموقع:

http://dr-saud-a.com/vb/showthread.php?t=75825

الدهشان، جمال على (٢٠٠٧). الاعتماد الأكاديمي'' الخبرة الأجنبية والتجربة المحلية ''.
ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي السنوي الثاني: معايير ضمان الجودة والاعتماد في التعليمالنوعي بمصر والوطن العربي. كلية التربية النوعية، جامعة المنصورة.

الزياني، منى راشد (٢٠١٥). دور التقويم التربوي الذاتي للبرامج الأكاديمية في تحسين الأداء الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي وتفعيل دورها في تحقيق أهداف التنمية الشاملة في المجتمع. المجلة العربية لضمان جودة التدريس الجامعي، المجلد الثامن، العدد (٢٠).

السيد، ياسر محمد محجوب (٢٠١٢). تحديث معايير ضمان جودة التعليم العالي وأثره في تطوير أنظمته ومخرجاته التعليمية بالوطن العربي، المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الخليج العربي، البحرين.

الشحادة، عبد الرزاق قاسم (٢٠١٤). تقييم مهارات أداء الهيئة التدريسية بكلية بجامعة الزيتونة الأردنية على ضوء معايير الجودة، المؤتمر العربي الدولي الرابع لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزرقاء، الأردن.

الشيخي، هاشم بن سعيد (٢٠١٢). تقويم أعضاء هيئة التدريس من منظور الطلبة: آراء ومقترحات، المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الخليج العربي، البحرين.

الصالحي، عمر مفتاح (٢٠١٤). تقييم جودة الأداء الجامعي بكلية التربية بجامعة مصراته من وجهة نظر أعضاء هيئه التدريس، المؤتمر العربي الدولي الرابع لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزرقاء، الأردن.

عبدالعزيز، حمدي أحمد (٢٠١٢). تصور مقترح لضبط جودة التدريس بمؤسسات التعليم العالي، المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الخليج العربي، البحرين.

العجرش، حيدر حاتم فالح (٢٠١٥). الاعتماد الأكاديمي والجودة الشاملة في التعليم الجامعي، تم الاسترداد في ١٤٣٦/٧/١٥هـ على الرابط: http://www.uobabylon.edu.iq/uobcoleges/service_showarticle.aspx?fid=11&pubid=1488

العيدروس، أغادير سالم (١٤٣١هـ). تصور مقترح لتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعات منطقة مكة المكرمة، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى.

الغامدي، عايض سعيد (٢٠١٤). إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي المفهوم والتحديات، المؤتمر العربي الدولي الرابع لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزرقاء، الأردن.

الفكي، الفاتح؛ خضر، أحمد؛ عبدو، أحمد؛ حمدتو، محمد (٢٠١٥). إطار مقترح لتطبيق المعايير الوطنية لضمان جودة التعليم بالجامعات السودانية –بالتطبيق على كليات إدارة الأعمال. المؤتمر العربي الدولي الخامس لضمان جودة التعليم العالي، جمعة الشارقة، إمارة الشارقة، الإمارات العربية المتحدة.

القحطاني، عبد الوهاب بن سعيد (١٤٣٦). التقويم الأكاديمي بجامعة الملك فهد للبترول والمعادن، تم الاسترداد في ١٤٣٦/٦/٣هـ من خلال الرابط: http://www.alyaum.com/article/4046168

قدادة، عيسى؛ أبو الرب، عماد (٢٠٠٨). تقويم جودة أداء أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي. المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي. العدد (١).

الكردي، مجدي (٢٠١١). تصور مقترح لمعايير جديدة لعضو هيئة التدريس بالجامعات الفلسطينية. المؤتمر العربي الدولي الأول لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزرقاء الخاصة، الأردن.

الكلي،حمدي إسماعيل (٢٠١٣). ورقة على الشبكة الدولية للمعلومات، عنوان: مقترحات لتطوير الأداء التدريسي بالجامعات. تم التصفح في ١٤٣٦/٦/٣هـ، من خلال الرابط :

http://www.daraddustour.com/index.php/2013-09-23-17-29-41/pres/137-hamdi/2476-2013-11-05-16-12-18

الكيلاني، عبد الله زيد (١٤٣٤هـ). العوامل المؤثرة في تقديرات طلبة الجامعات للأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس. مجلة العلوم التربوية، جامعة الملك سعود، العدد الثالث، المجلد الخامس والعشرون.

مركز الاحصاء والمعلومات، جامعة طيبة (١٤٣٥هـ، أ). تقييم المقررات للفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٣-١٤٣٤هـ. سلسلة إصدارات مركز الاحصاء والمعلومات، رقم (١٧)، المدينة المنورة.

مركز الاحصاء والمعلومات، جامعة طيبة (١٤٣٥هـ، ب). تقييم المقررات للفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٣-١٤٣٤هـ. سلسلة إصدارات مركز الاحصاء والمعلومات، رقم (١٨)، المدينة المنورة.

مركز الاحصاء والمعلومات، جامعة طيبة (١٤٣٦هـ، ب). تقييم المقررات للفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٤-١٤٣٥هـ. سلسلة إصدارات مركز الاحصاء والمعلومات، رقم (٢٠)، المدينة المنورة.

المناصير، حسين جدوع؛ الدايني، جبار شناوة (٢٠٠٨). تقويم عضو هيئة التدريس من وجهة نظر طلبة قسم التاريخ كلية التربية. مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية. العددان (١-٢).

النجار، عبد الوهاب محمد (١٤٢٨هـ). الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات اعداد المعلمين كوسيلة لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العام. اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن). مركز الملك خالد، القصيم.

الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، (١٤٣١هـ). معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي. المملكة العربية السعودية.

المراجع الأجنبية:

Benton,Thomas H.(2010).'A Very Special Marketplace'. **Chronicle of Higher Education**, 3/19/2010, Vol. 56 Issue 27, pA41-A43, 2p.

Duck-Ryul Hong .(2009). A critical study on the university and academic assessment system in Korea. **Inter-Asia Cultural Studies**, Jun2009, Vol. 10 Issue 2, p292-302, 11p; OI: 10.1080/14649370902823421.

Garcia - Aracil, Adela & Palomares-Montero, Davinia.(2010). Examining benchmark indicator systems for the evaluation of higher

education institutions. **Higher Education**, Aug2010, Vol. 60 Issue 2, p217-234, 18p, 5 Charts; DOI: 10.1007/s10734-009-9296-8.

Li Yanbao; Li Xiaomei & QuQiongfei .(2009).Reevaluation of and Prospects for Undergraduate Teaching and Learning Evaluation. **Chinese Education & Society**, Jan/ Feb2009, Vol. 42 Issue 1, p25-32, 8p; DOI: 10.2753/CED1061-1932420102.