معايير الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية في سلطنة عُمان

دكتور
حليس بن محمد بن حليس العريمي
كلية التربية بصور – سلطنة عُمان

معايير الاعتماد الأكاديمي
لكليات التربية في سلطنة عُمان

دكتور
حليس بن محمد بن حليس العريمي
كلية التربية بصور - سلطنة عمان

٢٠٠٧م

الإهـــــداء

إلى من صاغا حروف كلماتي الأولى ... ونسجا خيوط لفظي الأول ...
مداد الحب وسراج العطاء ...

أبي وأمي

إلى مصدر سعادتي وطمأنينتي
زوجتي الغالية

إلى زهور حياتي وثمرة سعادتي
أبنائي الأحباء

إلى وزارة التعليم العالي بسلطنة عُمان

أهدي إليهم جميعاً ثمرة هذا الجهد المتواضع

المؤلف

المحتويات

الموضوع	الصفحة
الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها	
مقدمة	٣
مشكلة الدراسة	٨
أسئلة الدراسة	٨
هدف الدراسة	٩
أهمية الدراسة	٩
حدود الدراسة	١٠
تعريف المصطلحات	١٠
الفصل الثاني: الأدب النظري والدراسات السابقة	
أولاً: الأدب النظري:	١٥
مفهوم الاعتماد وتطوره	١٥
تعريف الاعتماد	٢٠
أهداف الاعتماد	٢١
نماذج وميادين الاعتماد	٢٤
معايير الاعتماد	٢٥
الاعتماد الأكاديمي في دول الخليج العربية	٣٦
الاعتماد في السياق العُماني	٤٢
كليات التربية في سلطنة عُمان	٧٠
ثانياً: الدراسات السابقة	٨٣
الخلاصة	٩٦
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	
• مجتمع الدراسة وعينتها	١٠١
• أدوات الدراسة	١٠٢
• صدق الأداة	١٠٣
• ثبات الأداة	١٠٤
• إجراءات الدراسة	١٠٦
• متغيرات الدراسة	١٠٨
• تصميم الدراسة والمعالجة الإحصائية	١٠٨
الفصل الرابع: نتائج الدراسة	١١١
• النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	١١٣
• النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	١٢٦

الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات	
• مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	١٣٧
• مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	١٤٦
التوصيات	١٥٠
المراجع العربية	١٥٢
المراجع الأجنبية	١٥٥

تقديـــــم

من المعروف أن الجامعات والكليات الجامعية تمثل قمة الهرم التعليمي، ذلك ليس لمجرد كونها آخر مراحل النظم التعليمية فحسب، بل لأنها تقوم بمهمة حيوية وخطيرة في تكوين وبناء الشباب فكراً وعملاً وانتماءً، ومن خريجي الجامعات تتكون وتظهر قيادات المجتمع في الميادين والمجالات كافة، وبهم تتحقق أهداف التنمية الشاملة الدائمة.

وكليات التربية في سلطنة عمان تمر بمرحلة مراجعة وتقويم لوظائفها، وهي تدرك أن من وظائفها الأساسية: التعليم وإعداد المعلم والبحث العلمي، وخدمة المجتمع في مجالات إعداد المعلم وتدريبه وتقديم الخدمات والاستشارات التعليمية والتربوية للمجتمع ومؤسساته المتعددة، وكذلك أداء الأعمال الإدارية للكليات بصيغة متطورة تتلاءم مع مقتضيات وظروف العصر الذي نعيشه.

وثمة جهود مخلصة – تبذل من طرف المعنيين بشؤون كليات التربية في سلطنة عمان، وذلك في إطار توجهات النهضة الشاملة التي تسعى إلى تحقيقها السلطنة، هذه الجهود المخلصة تستهدف تطوير الأداء في كليات التربية وتحقيق الجودة الشاملة في إعداد المعلم العماني، وذلك ليساير إعداده المستويات العالمية المرموقة في إعداد المعلم ورفع مستوى كفاءته، وبالتالي النهوض بالعملية التعليمية على المستويات الكمية والكيفية.

والتعليم في عالمنا المعاصر المشغول بالعديد من القضايا والتحديات والمتغيرات المتصلة بأبعاد العولمة والتطور العلمي والتكنولوجي وزيادة الإقبال على التعليم والرغبة فيه وغيرها، لم يعد حرفة من يجيد القراءة والكتابة، ولم يعد التدريس عملاً سهلاً يمكن اكتسابه بالممارسة والمحاكاة فقط، بل أصبح في بعض أبعاده عملية تنمية وبناء شخصية الفرد الإنساني وجعله قادراً على مواجهة وتقويم المتغيرات التي تواجهه والتوافق والتكيف مع الملائم منها، والذي يتفق ويساير ايجابيات ثقافتنا العربية العريقة، والابتعاد عن السلبي والضار والمبادئ الهدامة، أصبح التعليم عملية هندسة أفكار وقيم واتجاهات الأفراد، مما يؤدي إلى صالح الأفراد والمجتمع.

والرسالة العلمية التي نحن بصددها- والمعنونة بالعنوان "تقدير درجة تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية في سلطنة عمان كما يتصورها القادة الإداريون والأكاديميون"، تعبر عن قدرة الباحث الجيدة في اختياره لموضوع بحثي حيوي، يمكن الاستفادة من نتائج دراسته في تطوير العملية التعليمية بكليات التربية بسلطنة عمان، واستطاع الباحث أن ينجز دراسته للحصول على

درجة الدكتوراه في التربية بجدارة، فالبحث منظم وجيد، واعتمد فيه الباحث على عدد ملائم من المراجع العربية والأجنبية، وغالبية هذه المراجع حديثة ووثيقة الصلة بموضوع الدراسة.

وتناول الإطار النظري للبحث مفهوم الاعتماد وتطوره وأهدافه ومعاييره وتطبيقه في دول الخليج العربية، مع تركيز لكليات التربية في سلطنة عمان، كما تناول الفصلان الثالث والرابع الدراسة الميدانية، حيث قام الباحث بتحديد عينة الدراسة وأدائها وإجراءات تطبيق الدراسة الميدانية والمعالجة الإحصائية والخروج بنتائج الدراسة الميدانية ومناقشتها.

وبصفة عامة اتبع الباحث الأسلوب العلمي والبحثي والتنظيمي الملائم لموضوع بحثه، واسهم ذلك في الخروج بنتائج موضوعية وعلمية، جاءت توصيات الدراسة هادفة ومحددة، وذلك يفيد في إمكانية تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي بكليات التربية في سلطنة عمان بطريقة فعالة، كما يلاحظ أن آراء القادة الإداريين والأكاديميين لها أهميتها وفعاليتها في هذا المجال، وهذا ما قامت علية الدراسة الميدانية في هذا البحث.

ولابد أن نقدم شكرنا وتقديرنا للباحث الدكتور/ حليس بن محمد بن حليس العريمي على جهده العلمي الجاد في تقديم ذلك العمل العلمي المميز، والذي استحق فيه الحصول درجة الدكتوراه، وأمنياتي لشخصه ولكليات التربية بسلطنة عمان بكل التقدم والتوفيق.

٢٠٠٦/٢/٤م

دكتور / ثابت كامل الحكيم
أستاذ ورئيس قسم الدراسات التربوية
بكلية التربية بصور- سلطنة عمان

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

الفصل الأول
مشكلة الدراسة وأهميتها

مقدمـــة :

أفرزت الأحداث التي شهدها العقد الأخير من القرن العشرين تغيرات كثيرة في النظم الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، كان لها تأثيرها المباشر وغير المباشر على التعليم بشكل عام والتعليم العالي بشكل خاص؛ وعلى الرغم من أن هذه التغيرات كانت أكثر وضوحاً، وأعمق أثراً، وأبلغ مدلولاً في الدول الصناعية المتقدمة، إلا أنها أصبحت ذات صبغة دولية تركت بصماتها قسراً، واختياراً على الكثير من النظم التعليمية في المجتمعات المختلفة، وجعلت عملية الارتقاء بالتعليم بشكل عام والتعليم العالي بشكل خاص أمراً ضرورياً للبقاء.

ولّما كان التعليم أحد الاحتياجات الرئيسة لكافة المجتمعات الإنسانية. فقد دأبت المجتمعات وبشكل مستمر على العمل نحو تطوير المؤسسات التعليمية بما يفي واحتياجات الحاضر، ويتلاءم مع متطلبات المستقبل؛ إضافة إلى أن التغير السريع في البنى العلمية والثقافية والمعرفية والتكنولوجية على مستوى العالم أدى إلى بروز أهمية التقويم والتطوير المستمر لرسالة ونشاطات المؤسسات التعليمية، وذلك من خلال توظيف المواصفات الدولية للجودة (الأيزو ٩٠٠٢) في مجال التربية والتعليم، وتطبيق عناصرها كمعايير لعملية تقويم وقياس مستوى وفاعلية جودة الأداء في المؤسسات التربوية والتعليمية (البكر، ٢٠٠١).

كما أن هناك طلباً متزايداً على التعليم العالي ناتج عن الرغبة في التعليم المستمر لذا فإن استمرارية التعليم تحتاج إلى تنظيم يلبي احتياجات الدارسين الذين يرغبون في العودة إلى التعلم، وكذلك المتعلمين الجدد الذين يتطلعون إلى مواكبة التطورات والمستجدات المعرفية المتسارعة، والتحديات الكبيرة التي تفرضها العولمة على النظم التعليمية بصفة عامة، ومؤسسات التعليم العالي بصفة خاصة، إلى جانب الحاجة الماسة لتقوية العلاقات بين مؤسسات التعليم العالي وسوق العمل في مختلف بلدان العالم.

ولقد تغيرت نظرة المجتمع للنظام التربوي فلم يعد نظام خدمات لا مقابل لها، بل أصبح ينظر إليه كنظام إنتاج يقيم في ضوء الكلفة والعائد منه Cost –Benefit ، كما لم يعد النظام التعليمي يعمل بمنعزل عن النظم المجتمعية الأخرى، وإنما أصبحت تتوقع منه أن يوفر لها مخرجات (الطلبة) في مستوى جودة تتناسب مع احتياجاتها، حيث إن أي نقص أو تقصير في هذه المخرجات يكلف النظم الأخرى تكاليف كثيرة في إعداد برامج تأهيل وتدريب فيما بعد. لذا كان من الضروري على

النظام التربوي كنظام مجتمعي أن يطور أهدافه وعملياته ومخرجاته حتى يتلاءم مع التغيرات المتسارعة في العالم مع دخول الألفية الثالثة (وزارة التعليم العالي، ٢٠٠٢أ).

إن تحسين أداء المنظمات والمؤسسات - بما فيها الجامعات والكليات - أصبح يشكل اهتماما عالمياً، حيث إن قدرة أي مجتمع على إدارة مؤسساته وبرامجه الحيوية ليس بفعالية وكفاءة فقط وإنما بعدالة وابتكار وإبداع، مما يجعله متميزاً عن غيره من المجتمعات. كما أن ما يميز المجتمعات الحديثة ومؤسساتها، ليس ثقافتها أو مواردها الطبيعية، أو ما تتوافر لديها من رؤوس أموال، أو ما تعتمده من مؤسسات عامة رشيدة، وإنما ما يتوافر في مؤسساتها من قرارات أو طاقات وما يمتلكه الأفراد فيها من مهارات (الخطيب، ٢٠٠١).

وتسعى المؤسسات الإقليمية والدولية إلى الاعتراف المتبادل بالمؤهلات، ففي الحقل التخصصي نجد أن نظم الاعتراف المتبادل راسخة نسبياً، ويوجد لدى بعضها أساس عالمي مثل «اتفاق واشنطن» بخصوص المؤهلات في الهندسة، والبعض الأخر لديه أساس إقليمي مثل«التوجهات التي تحكم الاعتراف المتبادل بالمؤهلات المهنية داخل الاتحاد الأوروبي». وتلعب الثقة وحدها دوراً كبيراً في إعطاء المؤهلات الخاصة ببعض الجامعات وضعاً عالمياً (Randall, 2001, p. 106).

كما تشهد صناعة التعليم في العالم العربي بصفة عامة وسلطنة عُمان بصفة خاصة، اهتماماً نحو تحسين وتحديث أداء المؤسسات التعليمية لتحقيق حاجات الأفراد والمجتمع في هذا العصر، فالتعليم الجامعي أصبح له دور رائد في تقدم المجتمعات وتحديثها وتنميتها، وذلك من خلال إعداد الكوادر والطاقات والقوى البشرية المؤهلة للانخراط في خدمة المجتمع، إضافة إلى تجهيز القيادات الفكرية في كافة المجالات العلمية المتخصصة بقواعد البحوث العلمية النظرية والتطبيقية، كما أن الارتقاء بمستويات مخرجات التعليم من حيث الجودة والنوعية في الكم والكيف أصبح هدفاً أسمى تسعى إليه كافة المؤسسات التعليمية ليست فقط الخليجية والعربية منها بل وحتى العالمية لما له من تأثير مباشر على المجتمع وبيئة العمل التعليمية، ومن أهم مؤشرات الارتقاء بمعايير الاعتماد وجودة الأداء التركيز على الغايات والأهداف المتمثلة في «أساليب التدريس المتميز، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، والجهات المستفيدة « (وزارة التعليم العالي، ٢٠٠٤أ).

شهد النظام التعليمي في السلطنة رؤية جديدة وتطورات هائلة في العقود الثلاثة الأخيرة من عمر النهضة المباركة، تناولت جميع عناصر المنظومة التعليمية. وقد احتل بذلك النظام التعليمي المكانة الأولى بين الميادين المختلفة بما حقق من تقدم تربوي واسع بين شرائح المجتمع، وإدخال ثقافة التغيير والتطوير، وتعميق مفهوم ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص والعدالة، إلى جانب تغير الثوابت في العملية التعليمية، والمتمثلة في تحديث التعليم وتغيير ثقافة المجتمع المعارضة للتطوير والتغيير، وذلك بتفعيل دور المؤسسات التنظيمية والأهلية في العملية التعليمية.

ويشير الخطيب (٢٠٠٢) إلى أن التعليم العالي في البلاد العربية بصفة عامة، وفي دول الخليج العربية بصفة خاصة يمر بمرحلة من أشد مراحل التغيير والتطوير والتجديد التربوي، متأثراً بالتحولات والاتجاهات العلمية العالمية؛ حيث تفاعل التعليم العالي مع عصر الإنتاج الجماعي ومع تزايد الطلب الاجتماعي. كما أن الطموحات الواسعة للأفراد والمجتمعات، قد حدا بالمسئولين على تطوير التعليم العالي بالبحث عن وسائل مناسبة لتحسين جودته وفاعلية عملياته التعليمية برمتها. لذا فإن الاعتماد الأكاديمي لبرامج ومؤسسات التعليم العالي الذي انبثق عن الجهود التي بذلها المسؤولون عن تطوير التعليم بمثابة الخيار الأمثل الذي يضمن - إلى حد بعيد - التأكد من أن التعليم يتجه الوجه الصحيحة ، وانه يحقق غاياته بفاعلية واقتدار.

ويُعد الاعتماد الأكاديمي من المواضيع الساخنة والمهمة على الساحة التربوية عالمياً؛ وهو يتعرض للكثير من المناقشة والنقد من حين لآخر، وبالذات في العقدين الأخيرين من هذا العصر، ولا شك في أن تطبيق الاعتماد الأكاديمي في المؤسسات التعليمية في الوقت الحاضر قد ساعد على تهيئة وتوطئة الشعور بالثقة في برامج التعليم ومؤسساته، ودرجة من المصداقية في ضبط الجودة في التعليم، إلّا أن العلاقة بين الاعتماد والإبداع التعليمي في البرامج المتخصصة ما زالت غير واضحة (Hagerty & Stark,1989, PP,11-12). وفي هذا الصدد يشير التقرير الخاص الصادر عن المجلس الوطني لسياسات التعليم العالي في الولايات المتحدة ١٩٩٤ إلى أن أسلوب الاعتماد الأكاديمي للبرامج والمؤسسات الذي يستند إلى العمل التطوعي يعَد أسلوباً غير متميز، وان معيار التقويم الذاتي ورؤى الزملاء والمسؤولين من خارج المؤسسة التعليمية قد يكون حجر عثرة ومعيقاً لاستقلاليتها (NPBHE, 1994,PP.14-15).

وعلى الرغم من خطورة التحديات التي تواجه مؤسسات التعليم العالي، وما أفرزته تلك التحديات من تغيرات في طبيعة المؤسسات على المستوى العالمي ووظائفها وأدوارها وأساليبها، فإنّ مؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي - أو معظمها على الأقل - لم تستطع مواكبة تلك التحديات وما أحدثته من تغييرات، وذلك نظراً لما تعانيه هذه المؤسسات من مشكلات ومعوقات إدارية وأكاديمية متنوعة. ويؤكد البلوشي (AL-Bulushi,2003) على أن الواقع الراهن للتعليم العالي في الألفية الجديدة غير مستقر بشكل كبير، ليس فقط بسبب تباطؤ الدور الصارم لنشاط الاعتماد، ولكن أيضاً بسبب العدد الضخم من التحديات الجديدة والتغيرات المتسارعة التي تؤثر على الاعتماد، كقضايا عولمة التعليم العالي، وقوى السوق، والآثار الاجتماعية، والسياسية، والاقتصادية للتعليم العالي سواء كانت محلية أم دولية.

ويرى الخطيب (٢٠٠٢) أن التطورات العديدة التي شهدها التعليم العالي في دول الخليج العربية خلال السنوات الأخيرة، ومن أبرزها الأنماط الجديدة من التعليم العالي في القطاعين

الحكومي والأهلي ككليات المجتمع والمعاهد البحثية وبرامج الدبلوم المتوسطة والكليات الأهلية العامة والمتخصصة، والبرامج المزدوجة والإشراف المشترك مع هيئات محلية أو عربية أو عالمية. إلى جانب التنوع الكبير في تبعية الإشراف على التعليم العالي في دول الخليج العربية أدت إلى بروز الحاجة الملحة إلى ضبط جودة التعليم باستخدام الاعتماد الأكاديمي لبرامجه ومؤسساته.

وعلى الرغم من أن السلطنة حديثة العهد بمؤسسات التعليم العالي؛ حيث إن جامعة السلطان قابوس فتحت أبوابها في العام الدراسي ١٩٨٧/٨٦م، وباشرت أول كلية خاصة في العام الدراسي ١٩٩٤/٩٣م، فإنّ حكومة السلطنة متمثلة في وزارة التعليم العالي حرصت على تفعيل عملية التقييم والرقابة والضبط منذ بدء عمل هذه المؤسسات حتى تتسم أنظمة التعليم العالي بالسلطنة بالسمات العلمية والسمعة الطيبة، وتتحقق الأهداف العليا للعملية التعليمية، وبالتالي تحقيق أهداف السلطنة التنموية والاقتصادية.

وتعزيزاً لهذا التوجه فقد صدر المرسوم السلطاني رقم (٢٠٠١/٧٤) بتاريخ ٢٠٠١/٦/٢٧م القاضي بإنشاء مجلس الاعتماد ليكون الجهة المسئولة عن تنظيم عملية الاعتماد والتقويم وضبط الجودة بمؤسسات التعليم العالي بالسلطنة، و مكملاً للأنظمة الحكومية القائمة؛ ويُعد المجلس هيئة مستقلة تتبع مجلس التعليم العالي، ويختص هذا المجلس طبقاً للمادة (١) من مرسوم إنشائه (٢٠٠١/٧٤) بما يأتي:

- إعداد الدراسات والبحوث اللازمة حول متطلبات ومعايير اعتماد مؤسسات التعليم العالي واعتماد البرامج المطروحة بها ووضع أسس هذا الاعتماد في ضوء السياسات التي يضعها مجلس التعليم العالي.
- اعتماد مؤسسات التعليم العالي.
- اعتماد البرامج المطروحة في مؤسسات التعليم العالي.
- تقويم متطلبات المهارات المطلوبة لممارسة المهن والتأكد من استيفاء البرامج الأكاديمية بمؤسسات التعليم العالي لهذه المتطلبات.
- جمع المعلومات والبيانات حول البرامج التي تطرحها مؤسسات التعليم العالي وإعداد التقارير عن مدى جودة هذه البرامج ورفعها لمجلس التعليم العالي.
- وضع الإجراءات اللازمة لتقويم ومراجعة أداء مؤسسات التعليم العالي.
- مراجعة التعديلات الخاصة بالإطار الوطني للمؤهلات التي تمنحها مؤسسات التعليم العالي.

وسعياً من وزارة التعليم العالي للارتقاء بمستوى الأداء في مؤسساتها المختلفة ـ الحكومية والخاصة ـ ومنها كليات التربية الست التابعة لوزارة التعليم العالي، فقد أوعزت لكليات التربية

بتطبيق المعايير الواردة بخصوص الاعتماد وجودة التعليم كخطوة أولى لتطبيق معايير الاعتماد والجودة بهذه المؤسسات، كما أن هناك جهوداً متواصلة وندوات ولقاءات وحركة اعتمادية لتجويد دور المؤسسات في التعليم العالي، إلى جانب وعي كبير بأهمية توفير معايير الاعتماد قبل الشروع في إجازة أية مؤسسة تعليمية حكومية أو خاصة.

وكليات التربية كما عرفها المرسوم السلطاني السامي رقم (٩٥/٧٩) هي مؤسسات علمية للتعليم التربوي العالي، وتهدف إلى إعداد المعلمين والمعلمات، وتأهيلهم لممارسة مهنة التعليم في مراحل التعليم العام المختلفة بالسلطنة بكفاية وفعالية بما يكفل تخريج جيل من المعلمين تتوافر لديه الكفايات والقدرات المناسبة لمواجهة متطلبات العمل التربوي بالبلاد ويحقق الأهداف التربوية المنشودة.

كما نصّ المرسوم السلطاني السامي (٥٩/٧٩) المشار إليه سابقا على أنّ كليات التربية تعمل على تحقيق الأهداف الآتية: (وزارة التعليم العالي، ٢٠٠١أ).

- توحيد مصادر إعداد المعلمين على اختلاف مواقع عملهم في مراحل التعليم العام المختلفة.
- إنماء قدرة الطالب المعلم على القيام بوظائفه معلماً في مراحل التعليم العام المختلفة بكفاية وفعالية والمساهمة بدور عال في تطوير بيئته ومجتمعه.
- الوفاء بمتطلبات العملية التعليمية بمختلف المناطق والولايات بالسلطنة.
- المساهمة في تنمية الكوادر والقيادات الوطنية في قطاع التعليم وتأهيلها.
- توفير برامج تدريب وتأهيل المعلمين في أثناء الخدمة.
- القيام بمشروعات وأنشطة لخدمة البيئة وتنمية المجتمع.
- إجراء ونشر البحوث والدراسات في المجالات التربوية والعلمية المختلفة.
- الإسهام في تطوير الفكر التربوي ونشر الاتجاهات التربوية الحديثة وتطبيقها.
- تبادل الخبرات والمعلومات، والتعاون مع الهيئات والمؤسسات التربوية والثقافية العُمانية والعربية والدولية.

وجاءت الدراسة الحالية لتقدير درجة تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية بالسلطنة، انطلاقاً من التوجهات الجادة للحكومة والمتمثلة في وزارة التعليم العالي، للنهوض بهذه المؤسسات لتجويد نوعية الأداء فيها، بالإضافة إلى التوصيات المتعددة للندوات واللقاءات الخاصة بإلقاء الضوء على معايير الاعتماد واستخداماتها المختلفة لضمان جودة التعليم، كالندوة الخاصة بالمؤتمر العالمي لليونسكو حول التعليم العالي بين الواقع والتفعيل في دول الخليج العربية (مكتب التربية العربي لدول الخليج،١٩٩٩)، واجتماع الخبراء حول الاعتماد وضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي بدول الخليج العربي في سلطنة عُمان (٢٠٠٢)، واجتماع الخبراء حول العولمة

وضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي بدول مجلس التعاون الخليجي بسلطنة عُمان (٢٠٠٣) وذلك ليواكب خطط التنمية وبرامجها الشاملة والمستدامة في السلطنة.

مشكلة الدراسة:

لاحظ الباحث من خلال عمله في كليات التربية التابعة لوزارة التعليم العالي بأن هناك شعوراً بالاستياء من قبل المسؤولين والعاملين والمشرفين في الميدان التربوي نظراً لأن مخرجات كليات التربية ليست بذات الكفاءة والفاعلية لتنفيذ خطط التنمية الشاملة في البلاد، وأن هذه المخرجات بحاجة إلى تحسين أدائها وكفائتها وفق معايير اعتماد خاصة وأساسية تعتمدها مؤسسات التعليم العالي بما فيها كليات التربية، وقد قامت وزارة التعليم العالي في العام الدراسي ٢٠٠١-٢٠٠٢م بدراسة تناولت تقييم خريجي الكليات للأعوام من ١٩٩٧ إلى ٢٠٠٠، وقد أشارت النتائج الأولية إلى أن هناك ضعفاً عاماً في مستوى الخريجين وخاصة الذكور منهم.

كما يشير الواقع التربوي بأبعاده المختلفة إلى الحاجة الملحة لاعتماد معايير أكاديمية لكليات التربية، وذلك لتهيئة بيئة تربوية ملائمة تساهم في تخريج معلمين مؤهلين علمياً وتربوياً وثقافياً، وتعمل على التنمية المتكاملة لشخصية المتعلم ليكون قادراً على تحقيق وتطوير كفاياته وقدراته للوصول إلى أفضل مقاييس الأداء في الحقل التربوي، إضافة إلى تفعيل الدور التكاملي لكليات التربية لكي تساهم بشكل إيجابي في حركة البحث العلمي وخدمة المجتمع، وهذا بدوره أدى إلى ظهور توجه قوي في السلطنة يرمي إلى التوجه الجاد للارتقاء بكفاءة النظام التعليمي على المستويين الداخلي والخارجي، والحكومي والخاص من خلال تحسين جودته النوعية وضبطه باستخدام معايير الاعتماد الأكاديمي المختلفة، وقد تمثل هذا التوجه لعقد اجتماعين للخبراء التربويين في السلطنة عامي (٢٠٠٢ و٢٠٠٣) لمناقشة قضايا تفعيل معايير الاعتماد وضمان الجودة في التعليم العالي.

أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما تقدير درجة تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية في سلطنة عُمان كما يتصورها القادة الإداريون والأكاديميون على مجالات الدراسة والأداة الكلية؟

السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير درجة تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية في سلطنة عُمان كما يتصورها القادة الإداريون والأكاديميون تعزى لكل من الجنس والوظيفة والمؤهل العلمي والخبرة والكلية؟

هدف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على تقدير درجة تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في كليات التربية مثلما وردت في أداة الدراسة كما يتصورها القادة الإداريون والأكاديميون، كما تهدف إلى تقدير درجة تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي لمحاور أداة الدراسة وهي: رسالة وأهداف كليات التربية، والبرامج التعليمية، والهيئة التدريسية، والخدمات الطلابية، ومصادر التعلم، وخدمة المجتمع.

كما تهدف إلى تحديد الاختلاف في تقديرات درجة تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية كما يتصورها القادة الإداريون والأكاديميون في ضوء بعض المتغيرات مثل (الجنس، والوظيفة، والكلية، والخبرة).

أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية الدراسة من محاولة التعرف على مدى تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في كليات التربية كما تعكسها بنود أداة الدراسة التي أعدها الباحث والتي تشمل المجالات الآتية: رسالة الكلية وأهدافها، البرامج التعليمية، الهيئة التدريسية، الخدمات الطلابية، مصادر التعلم، وخدمة المجتمع، واستفاد الباحث من وثيقة الاعتماد (Accreditation Board, 2002) الصادرة من وزارة التعليم العالي لكليات التربية، ووثيقة الاعتماد ومتطلبات ضمان الجودة (Accreditation Council, 2004) الصادرة عن مجلس الاعتماد.

كما تنبثق من الحاجة الملحة إلى تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في برامج ومؤسسات التعليم العالي، ومن حداثة موضوع الاعتماد الأكاديمي على الساحتين المحلية والعربية، كما أن طبيعة الموضوع قد تستثير عدداً من الأفراد والهيئات والمؤسسات لإجراء مزيدٍ من البحوث والدراسات للكشف عن مضامينه وسلبيات تطبيقه على المؤسسات والبرامج التعليمية في السلطنة، وإمكانية استفادة القيادة التربوية في السلطنة من الآليات التي تتوصل إليها الدراسة لتطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي من أجل جودة التعليم.

وتكمن أهمية الدراسة في أنها قد تمكّن المسؤولين في وزارة التعليم العالي في سلطنة عُمان من التعرف على أهم معايير الاعتماد الأكاديمي التي يتوجب توافرها في كليات التربية، وأيها يجب الاهتمام به قبل غيره، وهي على حد علم الباحث تُعد من الدراسات الرائدة في مجال الاعتماد الأكاديمي في سلطنة عُمان.

حدود الدراسة:

- ستقتصر هذه الدراسة على تقدير درجة تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية التابعة لوزارة التعليم العالي، حسبما تعكسه بنود الأداة التي أعدها الباحث والتي ستطبق في العام الأكاديمي ٢٠٠٤-٢٠٠٥.
- سوف تتحدد نتائج الدراسة بمدى صدق استجابة أفراد العينة عند تعبئة فقرات الأداة التي أعدها الباحث.
- ستقتصر هذه الدراسة على كليات التربية الحكومية.

تعريف المصطلحات:

ستشمل الدراسة عدة مصطلحات يمكن تعريفها إجرائياً كما يأتي:

الاعتماد:

هو عملية مراجعة وتقويم شامل للمؤسسة التعليمية وبرامجها تتم من خلال فرق مراجعة متخصصة، حيث يتم التحقق من أن المؤسسة وبرامجها مستوفية للحد الأدنى من المعايير المقرّرة بهذا الخصوص والواردة في وثيقة متطلبات نظام الجودة لمؤسسات التعليم العالي في سلطنة عُمان (Accreditation Council, 2004).

الاعتماد المؤسسي:

هو خضوع المؤسسات التعليمية لعملية التقييم بعد مرور عام أو أكثر على بدء مزاولة نشاطها التعليمي، على أن تكون المؤسسة قبل ذلك قد حصلت على موافقة مجلس التعليم العالي، وعلى الترخيص من الجهة المعنية بها (Accreditation Council, 2004).

الاعتماد البرامجي:

هو عملية تقييم ومراجعة لكافة البرامج المطروحة بالمؤسسة التعليمية الخاضعة للاعتماد، وتخضع مرحلة التقييم والاعتماد للبرامج بالمراحل نفسها التي تخضع لها عملية التقييم والاعتماد المؤسسي (Accreditation Council, 2004).

المعيار:

هي نقاط مقارنة تستخدم لتحديد المقاييس من أجل تقييم الأداء، وقد تشير إلى مستويات

الأداء الحالية في المؤسسة (Accreditation Council, 2004).

معايير الاعتماد الأكاديمي:

هي عبارة عن الشروط والمواصفات التي لا يمكن بدونها الوصول إلى قرار الاعتماد الأكاديمي للبرامج والمؤسسات الراغبة في الحصول على هذا الاعتماد. وهي تشير إلى جملة الأبعاد أو القواعد أو المرامي التي يتعين أن تستوفيها برامج التعليم العالي ومؤسساته من العناية والالتزام حتى تثبت أن مؤشرات الجودة النوعية فيها عالية.

درجة تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي:

هي الدرجة التي سيعطيها المستجيب لكل فقرة من فقرات أداة الدراسة وفقاً للسلم الخماسي المستخدم.

كليات التربية:

هي مؤسسات علمية للتعليم التربوي العالي، وتهدف إلى إعداد المعلمين والمعلمات، وتأهيلهم لممارسة مهنة التعليم في مراحل التعليم العام المختلفة بالسلطنة بكفاية وفعالية، بما يكفل تخريج جيل من المعلمين تتوافر لديه الكفايات والقدرات المناسبة لمواجهة متطلبات العمل التربوي بالبلاد، ويحقق الأهداف التربوية المنشودة (المرسوم السلطاني رقم، ٧٩ / ٩٥).

الأكاديميون:

هم عمداء الكليات ومساعدوهم ورؤساء الأقسام الأكاديمية من أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية التابعة لوزارة التعليم العالي التي تشملها الدراسة.

الإداريون:

هم مديرو العموم ومدراء الدوائر ورؤساء الأقسام بديوان عام وزارة التعليم العالي، ومديرو الشؤون الإدارية والمالية ورؤساء الأقسام المالية والخدمات والقبول والتسجيل ومصادر التعلم وشؤون الطلاب بالكليات التي تشملها الدراسة.

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة

الفصل الثاني
الأدب النظري والدراسات السابقة

في هذا الفصل، سيتحدّث الباحث عن الأدب النظري لمفهوم الاعتماد تطوره وتعريفه، وأهدافه، ونماذجه، وميادينه، ومعاييره، كما سنتحدّث عن مجلس الاعتماد العُماني: نشأته، وأهدافه ومهماته، وكليات التربية التابعة لوزارة التعليم العالي في سلطنة عُمان، والدراسات السابقة حول الموضوع.

أولاً : الأدب النظري:

مفهوم الاعتماد وتطوره:

يرجع العديد من الباحثين جذور الاعتماد في الولايات المتحدة إلى أواخر القرن الثامن عشر، وهم يرون أن الاعتماد في فكرته « الرسمية « ظهر في عام ١٩٠٦م. يونغ وآخرون (Young, Chanbers and Kelss,.1983). ويؤكد البلوشي (AL-Bulushi, 2003) أن الاعتماد كنشاط وطني في الولايات المتحدة ظهر في عام ١٩٠٦م، عندما أجمع ممثلو أربع جمعيات تعليمية إقليمية، وممثلون عن مجلس امتحانات الدخول للكليات على تقديم خطة لصياغة عبارات مشتركة لمعايير القبول بالكليات، وضمان فهم وإدارة عادلة لتلك المعايير، كما أضاف البلوشي أن بفينيشتر (Pfinishter) أشار إلى أن أول اعتماد حقيقي لمؤسسة تعليم عالٍ في المجتمع الأمريكي كان في عام ١٩١٠م؛ من قبل جمعية الكليات والمدارس الثانوية المركزية الشمالية، باستخدام معايير تم تطويرها عام ١٩٠٩م.

ويرى كيلز (Kells, 1983) أن الاعتماد مفهوم أمريكي في الأصل، تقوم به جمعيات غير حكومية متخصصة لإنجاز هدفين هما:

١: جعل المؤسسات الأكاديمية مسؤولة أمام بعضها بعضاً عن تحقيق أهداف محددة وملائمة لها ولبرامجها التربوية.

٢: فحص مدى التزام هذه المؤسسات وبرامجها بالمعايير المحددة والمعتمدة.

كما بين كيلز (Kells,1988) أن هناك نوعين من الاعتماد هما:

الأول: الاعتماد الأكاديمي: (Academic Accreditation) الذي يسمى أحياناً بالاعتماد المؤسسي (Institutional Accreditation).

وهو نشاط تطوعي غير حكومي تقوم به جمعيات الاعتماد الأكاديمي (Associations Academic Accreditation) التي أنشأتها مؤسسات التعليم العالي الأمريكية بهدف المساعدة في عمليات تقويم وتطوير كفاءة برامجها التربوية، ومنح اعتراف عام ومعلن بالمؤسسات أو البرامج الأكاديمية التي استوفت أو تجاوزت الحد الأدنى من المعايير المحددة للكفاءة أو الجدارة التربوية (Young, 1979, p. 132). كما يشير كيلز (Keills 1988 ,) أن «الاعتماد المؤسسي يتعامل مع المؤسسة بكاملها، وتجريه لجنة منتخبة، وكادر مهني صغير، ومستشارون متطوعون، وأعضاء فريق تقييم.

وقد انبثقت فكرة الاعتماد الأكاديمي من تعاون تطوعي مشترك بين الجامعات والمدارس الثانوية بالولايات المتحدة الأمريكية، وذلك بهدف تحسين الوضع التربوي، والاتفاق على سياسات القبول. وقد بدأ هذا التعاون في عام ١٨٧١م بمبادرة من مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة متشاجن Michigan University حيث قاموا بزيارة للمدارس الثانوية بالولاية للتأكد من أنها على قدر كافٍ من الكفاءة والتميز الذي يسمح بقبول خريجيها في الجامعة دون الخضوع لاختبارات القبول. ومع مرور الوقت تطور هذا التعاون ليصبح على هيئة جمعيات إقليمية للاعتماد الأكاديمي تشترك فيها أكثر من ولاية. وأُنشأت أول جمعية لولايات الوسط الأمريكي في عام ١٨٨٧م؛ ومن ثم توالى إنشاء هذه الجمعيات ليصبح عددها ست جمعيات إقليمية، وقد كان تركيزها على تقويم واعتماد برامج المدارس الثانوية، ثم تحول من بداية عام ١٩١٣م، إلى تقويم واعتماد برامج مؤسسات التعليم العالي، ووضع المعايير التي تستخدم في الحكم على كفاءة برامجها الأكاديمية. ومع بداية الأربعينيات من القرن المنصرم أصبحت مؤسسات التعليم العالي الأمريكية جميعها عرضة للضغوط التي تطالبها بالحصول على الاعتماد الأكاديمي (Marcus,1983).

وقد شهد الاعتماد الأكاديمي في النصف الثاني من القرن المنصرم تطوراً ملحوظاً كذلك حيث اتسع نطاق المؤسسات الأكاديمية التي شملها الاعتماد، وازداد الاهتمام بالدراسات الذاتية والخدمات التي تقدمها المؤسسة التعليمية ودرجة إنجازها للأهداف؛ كما ازداد التباين بين جمعيات الاعتماد الأكاديمي، وتنامى تعاونها وتنسيقها مع جمعيات الاعتماد التخصصي، ولم يعُد الاعتماد حكراً على مؤسسات النخبة أو قصراً على المعايير الكمية، وأصبح التركيز على المؤسسة الأكاديمية وتحفيزها على القيام بدراسات وفحص دوري وتغيير مستمر، وتحول دور جمعيات

الاعتماد من الفحص والتفتيش على نقاط الضعف إلى مساعدة المؤسسة على تحديد المشكلات ومعالجتها قبل زيارة فرق التقويم لها (الزهراني، ١٩٩٨).

ويؤكد كل من كاسي وهاريس (Casey & Harris,1979) أن الهدف الأساسي من إنشاء جمعيات الاعتماد هو ضمان جودة البرامج التعليمية الأكاديمية، ولا يتأتى هذا إلا من خلال قيام هذه الجمعيات بالتأكد من أن للمؤسسة الأكاديمية أهدافاً محددة وأغراضاً تربوية ملائمة، ومطالبتها بإظهار ما يؤكد أنها تعمل فعلاً على تحقيق هذه الأهداف، وأنها تمتلك الظروف والإمكانات المادية والتنظيمية والبشرية الكفيلة بالاستمرار في هذا الاتجاه. كما أشار كل من يونج وشامبيرس (Young & Chambers,1980) إلى أن من أهداف جمعيات الاعتماد الأكاديمي ما يلي:

- تقديم الضمانات للجماهير والحكومة ومؤسسات التعليم العالي بتوفير الحد الأدنى من الكفاءة والجودة في برامج المؤسسات التي تنتمي لهذه الجمعيات وتخضع لتقويمها.

- توفير الاستشارة والمساعدة لمؤسسات التعليم العالي حديثة الإنشاء في جهودها الهادفة إلى الحصول على الاعتراف الأكاديمي من هذه الجمعيات.

- تشجيع تطوير وتحسين مؤسسات التعليم العالي من خلال عمليات فحص وتقويم الأنشطة وإصدار التوصيات المتعلقة برفع كفاءة البرامج، وإعداد الإرشادات المساعدة على الارتقاء بالفاعلية التربوية.

- توفير الحد الأدنى من الوقاية ضد تزوير الشهادات وبيع الدرجات العلمية، والوقوع في شرك الممارسات الرخيصة التي تضر بالسمعة التربوية لمؤسسات التعليم العالي.

- تشجيع الدراسات والتقويم الذاتي المستمر للمؤسسة.

- توفير الأساس الذي تعتمد عليه الحكومة في تحديد استحقاق المؤسسة للدعم المالي من الأموال العامة.

الثاني: الاعتماد التخصصي أو المهني: (Specialized Accreditation).

إن الاعتماد التخصصي أو المهني هو نوع من الاعتراف بالبرامج التخصصية أو المهنية التي تقدمها المؤسسات الأكاديمية، ويوجد في الولايات المتحدة الأمريكية أكثر من خمس وأربعين جمعية اعتماد متخصصة معترف بها تمارس تقويم البرامج المهنية في الطب والهندسة والقانون

وغيرها. لذا فإن كل المؤسسات الأكاديمية تسعى إلى الاعتراف بها من قبل هذه الجمعيات. وتشير الدراسات إلى أن أول إجراءات اعتماد متخصصة هي التي اتخذتها الجمعية الطبية الأمريكية في وقت يسبق تاريخ نشاط جمعيات الاعتماد الأكاديمية الإقليمية، ويعّد هذا أول استخدام للاعتماد كوسيلة لتحسين جودة البرامج، ولقد تم الشروع بها من منطلق اهتمام المهنة وليس بمؤسسات التعليم. والجدير بالذكر أن الضغوط نحو تقويم البرامج الطبية واعتمادها لم تكن بمبادرة ذاتية من القائمين على تلك البرامج، وإنما كان بفضل ضغوط كبيرة مارسها الأطباء، والجمعيات الطبية المهنية، الأمر الذي خلق وضعاً متوتراً بين الطرفين استمر مع نمو جمعيات الاعتراف التخصصي أو المهني التي أصبحت تغطي أكثر من خمسين تخصصاً رئيسياً وفرعياً، إضافة إلى عدد من برامج التدريب المهني (الزهراني،١٩٩٨).

والواضح أن نشاط جمعيات الاعتراف التخصصي لا يقتصر على وظيفة اعتماد البرامج فحسب، بل يمتد إلى دعم الأعضاء المنتمين لها بالإرشادات والمعايير والاستشارة في مجال تطوير المناهج والأنشطة المهنية، ومساعدة الطلاب وأولياء أمورهم في اختيار البرامج الدراسية الجيدة، وتزويد رجال الأعمال وأرباب المهن بأسماء المتخرجين من البرامج المهنية المعترف بها. كما أن جمعيات الاعتماد التخصصي هي جمعيات وطنية - غير إقليمية - يغطي نشاطها كل الولايات الأمريكية، وهناك نوعان من هذه الجمعيات: الأول منها يمثل جمعيات الاعتماد التابعة للجمعيات المهنية، أما الثاني فيمثل الجمعيات التي أنشأتها، وتتولى دعمها مجموعة من الجامعات والمؤسسات الأكاديمية. ويختلف هذان النوعان من حيث العضوية، وتوجهات العاملين، ونوعية فريق التقويم، وتشكيل مجالسها الإدارية والإشرافية.

وقد شهد الاعتماد الأمريكي في النصف الأول من التسعينات من القرن المنصرم، نقداً وجدلاً كبيرين، تمثل في عدم الثقة والشك بشأن الجودة، وتكلفة الإنفاق، وفي عدم الرضا عن إهمال الأساتذة المزعوم بطلبتهم، والصراعات عبر المناظرات. وقد أكد بولا ند(Boland, 2001) أن الاعتماد في بداية التسعينات من القرن المنصرم، تعرض لأزمة حادة تمثلت في انعدام الثقة والشك والنقد في نظام الاعتماد مما أدى إلى زعزعة استقرار نظام الاعتماد في الولايات المتحدة. وعلى الرغم من تلك الأزمة إلا أن محاولات الإصلاح والتطوير لنظام الاعتماد استمرت وأثمرت عن تعاون بين الشركات ومؤسسات البحث العلمي وربط مبدأ الجودة باحتياجات السوق. وكذلك وضع معايير جديدة تتناسب والنمو السريع للجامعات والكليات المتخصصة والتعليم عن بعد والإنترنت.

وبعد استعراض مفهومي الاعتماد الأكاديمي والتخصصي فيلاحظ بأنهما يختلفان في بعض

خصائصهما رغم اشتراكهما في خصائص أساسية حيث قارن كيلز (Kells,1983,p.10)بين خصائص كل منهما وتمثلت فيما يلي:

١. يتعامل الاعتماد الأكاديمي مع المؤسسة الأكاديمية ككل، في حين يتعامل الاعتماد التخصصي المهني مع البرامج التي تقع ضمن تخصصه.

٢. الاعتماد الأكاديمي منظم إقليمياً، أما الاعتماد التخصصي المهني فهو منظم وطنياً.

٣. يعتمد الاعتماد الأكاديمي إلى حد ما على معايير عامة كيفية، بينما الاعتماد التخصصي المهني يعتمد وبشدة على معايير تفصيلية قد يكون بعضها كميّاً.

٤. يحرص الاعتماد الأكاديمي بشكل عام على التأكد من أن المؤسسة تقوم بتحقيق أهدافه، وأنها تعمل بطريقة تسمح له بالاستمرار في هذا الاتجاه، أما الاعتماد التخصصي المهني فيركز على تحقيق الهدف، وبالدرجة الأولى على التأكد من أن البرامج تلبي معايير الممارسة الجيدة في التخصص أو المهنة.

٥. يعتمد كلا النوعين على الدراسات الذاتية في الحكم على كفاءة البرامج أو المؤسسة الخاضعة للتقويم، وإن كان الاعتماد الأكاديمي يعتمد عليها بشدة وكثافة أكبر.

وبنظرة متفحصة إلى خصائص هذين النوعين من الاعتماد، يُلاحظ الباحث بأن بؤرة التركيز الأساسية لهما هي المخرجات outputs سواءاً كانت طريقة الاعتماد ونوعيته أكاديمية أم تخصصية. حيث يشير درسيل (Dressel,1987,p. 405) إلى أن هناك عدد من الخطوات التي يجب الأخذ بها للتأكيد على المخرجات وهي:

١. التحديد الدقيق والواضح لأهداف المؤسسة أو البرنامج الخاضع للتقويم.

٢. إجراء الدراسات الذاتية المباشرة من قبل المؤسسة نفسها، والتركيز بشكل مباشر على أنشطة المؤسسة الموجهة لتحقيق تلك الأهداف.

٣. القيام بتقويم ميداني يتم في ضوء الزيارة لمقر المؤسسة عن طريق فريق متكامل من المتخصصين المختارين من جمعية الاعتماد.

٤. إصدار قرار من قبل لجنة مستقلة تشكلها جمعية الاعتماد ينص على أن المؤسسة أو البرنامج المحدد فيها جدير بالاعتراف.

تعريف الاعتماد:

منذ بروز ظاهرة الاعتماد على السطح التربوي، تشابكت تعريفات الاعتماد مع القضايا الاجتماعية، ولعب التغير في الأهداف الاجتماعية عبر الزمن دوراً كبيراً في تحديد وتقييم تعريفات الاعتماد، وأشار البلوشي (AL-Bulushi, 2003) إلى أن النوع المبكر من الاعتماد، تمثل بوضع أسس القبول للجامعات، ومتطلبات البرامج التربوية، والدرجات العلمية. وقد حاولت المدارس والكليات الأخذ بتلك الأسس والمتطلبات من أجل أغراض الاعتراف بها.

أما سالدن (Selden,1960, p.5) الذي أيّده كيلز (Kells, 1988, p.9) فيعرّف الاعتماد على أنه عملية طوعية حيث تمنح وكالة أو جمعية اعترافاً عاما لمدرسة، أو كلية، أو جامعة، أو برنامج دراسي متخصص، يلبي شروطاً ومعايير تعليمية محددة، ويمكن تحديد ذلك من خلال التقييمات الأولية والدورية.

كما عرف يونغ وآخرون (Young,etal, 1983, p 443.) الاعتماد على أنه مكانة تمنح إلى مؤسسة ما أو برنامج ما في نطاق مؤسسة جرى تقييمها، ووجد أنها تلبي أو تتجاوز معايير محددة لنوعية التعليم.

وفي تعريف آخر له (Young, et al,1983, p 443.) أشار إلى أن الاعتماد هو عبارة عن عملية تقيّم من خلالها مؤسسة ما بعد التعليم الثانوي نشاطاتها التعليمية كلياً أو جزئياً، وتسعى إلى حكم مستقل للتأكيد على أنها تحقق بشكل كبير أهدافها، وأنها بشكل عام مساوية في جودتها لمؤسسات ما بعد الثانوية.

وكذلك فقد عُرف الاعتماد من قبل بولاند (Boland, 2001, p.10) بأنه المحافظة على الجودة في التعليم العالي وتعزيزها، وهو ممارسة تطوعية حيث توافق مؤسسة أو وكالة اعتماد معترف بها.

وعرف تراش (Trach,1979, p.116) الاعتماد على أنه نتاج عملية تقييم تسترشد بإرشادات تقوم بالحكم على مؤسسة أو برنامج ما في ضوء أهدافها المعلنة بشكل عام.

بينما يعرف هنكتون (Houghton,1996,p.42) الاعتماد الأكاديمي على أنه عبارة عن المستوى أو الصفة أو المكانة التي تحصل عليها المؤسسة التعليمية أو البرنامج التعليمي مقابل استيفاء معايير الجودة النوعية المعتمدة لدى مؤسسات التقويم التربوي .

ويشير أبو عاشور (Abu- Ashour, 1995, p.13) الاعتماد كما ورد في دليل الاعتماد، ١٩٩٤م لجمعية شمال الغرب الأمريكية للكليات والمعاهد على أنه عملية تُقيّم بها هيئةٌ خاصة غير حكومية مؤسسةً تعليمية أو برنامجاً دراسياً، وتعترف بها رسمياً بأنها حققت معايير أو مقاييس معينة محددة من قبل، وتشمل العملية الدراسة الذاتية الدورية الأولية، والتقييم من قبل الأقران.

يلاحظ الباحث أن عملية التقييم والاعتراف بأنواع مختلفة من المؤسسات التعليمية، تبقى معضلة بسبب الاستخدام الواسع لمصطلحات متنوعة في مجال الاعتماد موافقة مثل: (Approval)، تسجيل (Registration)، قبول (Acceptance)، تصديق (Certification)، ترخيص (License)، تقييم (Appraise)، الاعتراف (Recognition)، الاعتماد (Accreditations). وذلك بسبب العدد الكبير من العاملين في هذا المجال، وتنوع مناهجهم، وأهدافهم تجعل من المستحيل تحقيق تعريف مطلق للاعتماد.

ويعرف الباحث الاعتماد على أنه عملية إلزامية حكومية تتولاها وزارة التعليم العالي من أجل التحقق من أن المؤسسات التعليمية أو البرامج الدراسية تحقق الحد الأدنى من شروط ومتطلبات الاعتماد.

ويتشابه تعريف الباحث لمفهوم الاعتماد مع التعريفات السابقة بأن الاعتماد هو التشديد على اعتراف هيئة الاعتماد بالبرامج والمؤسسات التعليمية التي تلبي معايير الاعتماد بينما يختلف تعريف الباحث مع التعاريف الأخرى في أن الأخيرة تطوعية، وتقوم على التقويم الذاتي، وتقييم الأقران، بينما الاعتماد عند الباحث هو حكومي، إجباري وخارجي.

أهداف الاعتماد:

أشار سلدن (Selden,1960) إلى أن الأهداف الرئيسة للاعتماد منذ ظهوره في بداية القرن العشرين كانت كما يلي:

١. حل المشكلات المرتبطة بالتمييز بين المدرسة والكلية.

٢. تفعيل المعايير الأكاديمية في المؤسسات الأكاديمية.

٣. بناء وقائي بين مؤسسات التعليم العالي والقوى التي تؤثر باستمرار على هذه المؤسسات من مصادر داخلية وخارجية.

٤. ضمان جودة التعليم العالي والمحافظة على استمرارها.

كما يلاحظ أن الاعتماد الأكاديمي يحقق أهدافاً عامة تمثل في كثير من الأحيان قاسماً مشتركاً بين جميع عمليات الاعتماد والهيئات والجمعيات التي تزاول الاعتماد الأكاديمي من جانب، ومن الجانب الآخر خاصة تختلف باختلاف البرنامج الذي يخضع لعمليتي التقييم والاعتماد، وقد أورد الطريري (١٩٩٨) مجموعة من الأهداف للاعتماد، حدّدتها جهات الاعتماد الأكاديمي التي منها هيئة الاعتماد للبرامج الطبية في أمريكا المعروفة باسم (LCME)، وهيئة الاعتماد للهندسة والتكنولوجيا المعروفة باسم (ABET)، وكذلك جمعية علم النفس الأمريكية المعروفة باسم (APA) وهذه الأهداف العامة للاعتماد هي:

١. تعريف أبناء المجتمع ومؤسساته وجهاته الرسمية بواقع مؤسسات التربية والتعليم من حيث كفاءتها ومستواها العلمي وتبصيرهم بواقع هذه المؤسسات.

٢. الإسهام في تنمية المجتمع وتطويره وذلك من خلال تقديم مستوى متقدم من المعرفة في الحقول المختلفة.

٣. ضمان جودة الأداء الأكاديمي والتربوي في البرنامج أو البرامج المقدمة من قبل المؤسسة قيد التقييم والاعتماد.

٤. التأكد من تحقق الحد الأدنى من الشروط والمواصفات في المؤسسة قيد التقييم والاعتماد.

٥. تنشيط البرامج الأكاديمية بحيث يمكنها من التفاعل مع التغيرات التي تطرأ في الحقول المعرفية المختلفة مما يجعلها تواكب هذه التغيرات.

٦. خدمة المجتمع وذلك من خلال تطوير كفاءة أداء مؤسساتها التعليمية وتحسينها كنتيجة لعملية الاعتماد الأكاديمي.

٧. إفادة مؤسسات التربية من خلال تبصيرها بالجوانب الإيجابية والسلبية التي توجد في برامجها بحيث تحافظ على ما هو إيجابي وتتلافى ما هو سلبي في هذه البرامج.

٨. تحفيز البرامج العلمية لمزيد من البحوث والدراسات كل في مجال تخصصه.

كما أشار الطريري (١٩٩٨، ص. ٦٩٦)، إلى أن هناك أهدافاً خاصة للاعتماد الأكاديمي تخدم التخصصات مثل هيئة اعتماد التخصصات الهندسية والتقنية الأمريكية (ABET) التي

وضعت لنفسها الأهداف الخاصة الآتية:

١. ضمان قدرة خريجي البرامج الهندسية المعتمدة لدخول مجال العمل الهندسي في أي موقع وأي مجال من مجالات الهندسة التي درسها وتخصص فيها الطالب.

٢. زيادة كفاءة التخصصات الهندسية والرفع من مستواها العلمي.

٣. تقديم التخصصات الهندسية المعتمدة لأفراد المجتمع، بحيث تكون مميزة ومحددة، مما يسمح بالاختيار من بين هذه التخصصات عند الالتحاق للدراسة بمؤسسات التعليم العالي.

٤. إتاحة الفرصة لاستخدام طرق وأساليب جديدة في تدريس الهندسة، مما يترتب عليه مزيداً من الإبداع.

كما أورد الطريري (١٩٩٨، ص. ٦٩٦) أن جمعية علم النفس الأمريكية (APA) قد حددت أهداف نشاطاتها المرتبطة بالاعتماد الأكاديمي على النحو التالي: .

١. التأكد من توفر الشروط الأكاديمية في برنامج علم النفس الخاضع لعملية الاعتماد الأكاديمي.

٢. معرفة مدى تحقق الأهداف المحددة سلفاً للبرنامج سواء في جزئه النظري أو التطبيقي.

٣. توحيد أهداف التدريب للبرامج المختلفة، وتأكيد تحققها في أي برنامج من البرامج.

٤. تشجيع البرامج على إيجاد الطرق والأساليب التجريبية التي تسهم في تحقيق أهداف البرامج.

٥. اقتراح طرق وأساليب مرنة تمكن من وضع معايير ذات مستوى عالٍ بحيث تكون مناسبة لكافة الظروف والأحوال التي تطرأ في المجال.

كما ورد في اجتماع الخبراء حول اعتماد وضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي في دول مجلس التعاون الخليجي (٢٠٠٢)، أنّ معظم الأفكار التي تتبناها مؤسسات الاعتماد الأكاديمي، أو تلك التي توصل إليها الخبراء والباحثون في الاعتماد الأكاديمي في التعليم العالي تلتقي في سعيها لتحقيق الأهداف الآتية:(Sterian,1992,p.27).

١. تحسين الجودة وكفاءة التعليم العالي.

٢. توضيح أهداف العملية التعليمية والظروف المساندة لتحقيقها في التعليم العالي.

٣. الحفاظ على استقلالية مؤسسات التعليم العالي.

٤. تهيئة الظروف المختلفة لوضع برامج أو إنشاء مؤسسات جديدة للتعليم العالي.

٥. مساعدة ذوي العلاقة بالتعليم العالي على معرفة مستوى كل برنامج أو مؤسسة من برامج ومؤسسات التعليم العالي.

٦. التقويم العلمي والسليم لمستوى كل برنامج أو مؤسسة تخضع للاعتماد الأكاديمي في نظام التعليم العالي.

٧. تنمية القدرة على التقويم الذاتي لبرامج ومؤسسات التعليم العالي.

وبعد هذا الاستعراض لأهداف الاعتماد الأكاديمي العامة والخاصة، يُستنتج أن الاعتماد الأكاديمي أدى دوراً بارزاً في مجالات التعليم العالي؛ حيث أصبح نظاماً ريادياً في مجال الجودة.

نماذج وميادين الاعتماد:

إن نماذج الاعتماد تعتمد بشكل أساسي على مجموعة متنوعة من العناصر التي تتمثل بخصائص نظام الاعتماد، ومجموعة معايير الاعتماد، ومتطلبات تطبيق نظام الاعتماد، والعناصر البيئية الأساسية المحيطة به.

وقد تطرق كل من بيكر وسميث (Baker& Smith, 1998) إلى نوعين مختلفين من نماذج الاعتماد:

الأول: هو ذلك الذي أشار إليه كلّ من كومينغز وستين (Comings & Setin) في عام ١٩٩٢م، وهذا النموذج تستخدمه جمعية المدارس والكليات المستقلة، ويتضّمن مجالات معايير محددة تتمثل في الغاية، والمنظمة، والإدارة، والعلاقات مع الطلاب، والتقييم، والعلاقات المالية، والخدمات الطلابية، والنشاطات التعليمية، والتسهيلات التعليمية، والإصدارات.

الثاني: هو ذلك الذي تطرّق إليه روشتيه (Rochte) في عام ١٩٩٢م إذ أقترح مشروعاً لتحسين اعتماد التعليم المهني المستمر (CPE) يتضمن ما يلي:

أ: تحديد معايير الحد الأدنى للتعليم.

ب: التشديد على معايير الحد الأدنى للأداء.

ج: التحفيز على التحسين الذاتي المستمر.

د: حماية المؤسسات أو البرامج من الضغوط الداخلية أو الخارجية غير الملائمة.

أما نموذج النظم الخطية المفتوحة الذي أشار إليه كيلز (Kells, 1988) فإنه يختص بالاعتماد العام لأي مؤسسة أو دائرة أو برنامج، متخصص وغير متخصص في نطاق المؤسسة. ومن خلاله يستطيع المرء أن يشاهد بسهولة بعض جوانب الدراسة الذاتية، كما يمكن أن يرى تدفق الطلاب أو العملاء والمهنيين والموارد إلى النظام، وأنه يتأثر بنفس القوى الخارجية التي تؤثر على المؤسسة ككل، كذلك إن البرنامج يتأثر بسياقه في نطاق المؤسسة من حيث نواحٍ محددة كالأهداف، والموارد المتاحة، والوصول إلى الخدمات التي من ضمنها المعلومات .

والواضح أن الدراسة الذاتية للبرنامج المراد اعتماده أمر ضروري إذا كان الهدف منه التحسين، لذا لا ينبغي تطبيقه ما لم يتم إجراء مراجعة له على نطاق المؤسسة، نظراً لأن إصدار الأحكام حول الأهداف، والموارد، والخدمات والتوقعات المؤسسية للبرنامج يمكن أن تتغير من حين لآخر. لذا يفضل الكثير من الخبراء والمستشارين في الاعتماد أن تكون هناك دورة متكاملة من الدراسة الذاتية، تبدأ على مستوى المؤسسة، التي تتداخل رُبما مع دراسات برامجية.

أما نموذج الاعتماد المثالي طبقاً لـ والنيفيلدت (Wallenfeilt,1983) فقد وصف كنموذج يضم تطبيقاً طوعياً، ودراسة ذاتية، وتفتيشاً، وقراراً يستند إلى نتائج الدراسة التفتيشية. إن مرحلة التفتيش في النموذج المثالي تعني أن المؤسسة المعتمدة تميل إلى إرسال فريق من الخبراء (المختصين) لإجراء فحص ميداني للمؤسسة أو البرنامج المراد اعتماده؛ ويُقدم الفريق تقريراً إلى المؤسسة المعتمدة بعد تقييمها، بحيث يتخذ موظفو المؤسسة قراراً يتعلق بما إذا كانت المؤسسة أو البرنامج سيحصل على اعتماد مثالي.

أما بالنسبة لميادين الاعتماد كما وردت في لجنة التعليم العالي لجمعية كليات ومدارس الشمال (٢٠٠١، ص. ١) فإن هناك مجالين للاعتماد هما اعتماد المؤسسة، واعتماد البرامج المتخصصة وقد سبق الحديث عنهما.

معايير الاعتماد:

تأتي أهمية الاعتماد الأكاديمي للمؤسسات والمنظمات من خلال سعيها للحصول على عنصر

الجودة في المخرجات التعليمية، باعتبارها الهدف الأسمى لأي مؤسسة تود الحصول على الاعتماد، الأمر الذي استدعى نشأة جهات متخصصة تقوم بإجراء دراسات دقيقة وتقويم شامل ومستمر لتلك المؤسسات والمنظمات التعليمية لجميع ما تقدمه لطلابها من أنشطة وبرامج وخدمات، الأمر الذي يمنحها الاعتماد اللازم وهذا لا يتأتى إلا بعد الحكم عليها وعلى جودة ما تقدمه من برامج وأنشطة وخدمات لطلابها، لذلك يتم الاعتراف بها بعد أن تستوفي بعض معايير الاعتماد Accreditation Standards.

وفي إطار الاهتمام العالمي بموضوع الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي، وإيجاد جهات متخصصة تُعنى بهذا الموضوع، فقد حدد العديد من العلماء والمتخصصين والخبراء سبعة معايير تستخدم من قبل جمعيات وهيئات الاعتماد المختصة هي: (Lawrence & Green,1980, P.45).

١. أن تكون أهداف المؤسسة واضحة وشاملة ومنسجمة، وخاضعة للفحص والتقويم المستمر.

٢. أن تكون المؤسسة قادرة على الاستقرار والاستمرار في إنجاز الأهداف، وذلك من خلال وجود الشواهد الدالة، وعدم وجود ما يدل على التراخي والتراجع.

٣. أن تقدم المؤسسة ما يدل على نزاهتها واستقامتها من خلال الإعلان الواضح والصريح عن أهدافها وقواعدها وقوانينها ونظمها، وإدارتها الرشيدة لأموالها، والممارسات الأخلاقية في التعيين -التوظيف- والترقية، والتطبيق الدائم للقوانين، والمراقبة والتقويم المستمرين لسلوك المؤسسة وممارستها للتأكد من انسجامها وتناغمها مع أهدافها المعلنة.

٤. أن تكون هناك بنية إدارية وأكاديمية فاعله في مراقبة وفحص أهداف المؤسسة وبرامجها، وتخطيط مناهجها، ومتطلبات الدرجات التي تمنحها بما يضمن تحقيق النوعية واستمرارها والجودة الأكاديمية.

٥. أن تتوفر المصادر البشرية والمالية الملائمة والكافية لإنجاز الأغراض والأهداف المحددة مسبقاً.

٦. أن تتوفر الآلية التي يتم التأكد بها من استيفاء الطلاب لمتطلبات الدرجة نصاً وروحاً.

٧. أن تكون هناك دلائل على أن حاجات الطلاب، واهتماماتهم وطموحاتهم قد أُخذت في الاعتبار في برامج المؤسسة، وأن الخدمات والأنشطة المقدمة مرتبطة بشكل وثيق باحتياجات

الطلاب وأهداف المؤسسة.

ويشير الزهراني (١٩٩٨ ص.٦٧١) إلى أن معايير الاعتماد التي تضعها جمعيات وهيئات الاعتماد التخصصية تتعدد بتعدد المجالات المهنية أو التخصصية، كما أنها تتنوع بتنوع معايير السلوك والممارسات الجيدة التي تتطلبها كل مهنه، وللتأكّد من ذلك يمكن الرجوع إلى القوائم والمعلومات والبيانات التفصيلية التي تنشر عن تلك الجمعيات والهيئات المختصة بمعايير الاعتماد المستخدمة لديها، وإلى أوجه التشابه والاختلاف بينها، والمؤسسات الأكاديمية التابعة لها، إلى جانب البرامج التخصصية التي خضعت لتقويمها.

أما الوثائق الصادرة عن أنشطة الاعتماد الأكاديمي التي يتبناها ويمارسها اتحاد كليات ومدارس الولايات الأمريكية الوسطى الذي تمثله لجنة التعليم العالي، فتشير في مجملها إلى صعوبة التوصل إلى رأي قاطع وصريح بشأن المعايير ذات الصلة بالاعتماد الأكاديمي، وذلك نظراً لاعتبارات عديدة تتعلق بالنظم القائمة، واختلاف الرؤى، والمناهج والآليات، ومع ذلك فهناك قواسم مشتركة بين جميع نظم معايير الاعتماد الأكاديمي في العالم، حيث تركز على النوعية عند الاعتراف بالمؤسسات أو البرامج التعليمية، وتتسع دائرة هذه المعايير لتصبح على الشكل الآتي: (الخطيب،٢٠٠٠، ص ص . ١٩-٢٠).

١. استقامة المؤسسة وأمانتها في إدارتها وإشرافها على جميع أنشطتها من خلال سياسات تتسم بالإنسانية والمساواة في تعاملها مع الطلاب وهيئة التدريس ومع بقية عناصرها وأركانها الأخرى.

٢. وضوح المهمة والأهداف التي تتناسب مع موارد المؤسسة واحتياجات أفرادها.

٣. معايير قبول واضحة وسياسات طلابية أخرى تتناسب مع مهمة المؤسسة وأهدافها وبرامجها ومواردها.

٤. تناسب الخدمات المقدمة للطلاب مع الاحتياجات التعليمية والشخصية، والمهنية لهؤلاء الطلاب.

٥. تناسب المؤهلات المهنية للكلية مع مهمة وبرامج المؤسسة التي تلتزم بالتطوير المهني والعلمي وببناء المكون الأساسي لدعم هذه البرامج.

٦. إقناع البرامج والمقررات التعليمية بالتطوير والارتقاء بالمهارات العقلية العامة، مثل القدرات

على تكوين القرار المستقل، ووزن الأمور بميزانها الصحيح، وفهم النظرية الأساسية، وعلى التفاعل النشط والمؤثر في عالم يتسم بالاختلافات الثقافية والحضارية.

٧. عمل المناهج التعليمية على تقديم وتوكيد الارتكاز على التعليم في الفنون والعلوم حتى تكون متوافقة مع المتطلبات الحرفية والمهنية.

٨. كفاية الخدمات والموارد الخاصة بالتعليم، ومصادر التعلم، والمكتبة، لدعم البرامج المقدمة والبرهنة على فائدتها.

٩. توجيه السياسات والإجراءات والضوابط المناسبة بشقيها الكمي والكيفي إلى التقويم الفاعل لبرنامج المؤسسة وللنتائج المترتبة على التعلم الطلابي.

١٠. توافر دراسة ذاتية خاصة بالمؤسسة يتم تطويرها باستمرار، يهدف التخطيط إلى زيادة فاعليتها.

١١. مراعاة أن تكون الموارد المالية كافية لضمان نوعية المؤسسة وكفاءتها واستمرارية برامجها وخدماتها.

١٢. العمل على أن يهدف التنظيم، والإدارة، والتوجيه إلى تيسير التدريس، والبحث والتعلم وذلك بهدف دعم التطوير داخل إطار الحرية الأكاديمية.

١٣. قيام المجلس الذي يدير المؤسسة على نحو فاعل ونشط بتحمل وتنفيذ المسؤوليات الملقاة على عاتقه والمتعلقة بالسياسة المتبعة وتطوير الموارد.

١٤. توفير الإمكانات المادية للوفاء باحتياجات البرامج والوظائف التي تؤديها المؤسسة.

١٥. تحرّي الأمانة والدقة في المواد التي تُنشر وتُصدّر، وكذا في العلاقات العامة ووسائل الأعلام.

١٦. الاستجابة عند الحاجة لإحداث التغيير والتجديد داخل المؤسسة الذي يتلاءم ويتوافق مع مهمة المؤسسة وأهدافها ومواردها.

أما أبو عاشور (Abu-Ashour, 1995, pp.41-45)، في دراسته «تطوير معايير الاعتماد للجامعات الأردنية» فأشار إلى أن هدف الاعتماد هو تنمية تعليم ذو جودة عالية من خلال الدراسة الذاتية وتقييم الأقران، التي يتم تكييفها من قبل المجتمع التعليمي. وعملية الاعتماد يُقصد منها

تعزيز وإدامة جودة ونزاهة التعليم العالي، ومن أجل تحقيق هذا الهدف، فإن مؤسسات الاعتماد تضع قوائم معايير، تختلف من مؤسسة إلى أخرى، بسبب تنوع الغايات والأهداف المؤسسية وكيفية تحقيقها، ومع ذلك فإن هناك بعض المعايير العامة التي تستخدمها معظم مؤسسات الاعتماد، وهي:

أولاً: الغايات والأهداف المؤسسية:

لابد أن يكون لكل مؤسسة فلسفة وغايات ذات صياغة واضحة وملائمة لموارد المؤسسة وحاجات جمهورها، والفلسفة والأهداف ينبغي أن تكون مفهومة على نطاق واسع في المؤسسة، كما ينبغي أن تظهر في الإصدارات المؤسسية الملائمة، من ضمنها الدليل (الكتالوج).

ثانياً: الطلاب:

لابد أن يكون للمؤسسة قانون يُحدّد بموجبه الطلاب الذين ستقبلهم وتعمل على خدمتهم، وسياسات قبول ملائمة لبرامجها. كذلك ينبغي أن يكون لديها فهم ومعرفة كاملة بجميع طلابها من حيث اعتقاداتهم، وقيمهم، وميولهم، ومهاراتهم، واتجاهاتهم وغيرها. كما ينبغي أن تقدم كل مؤسسة لطلابها برنامجاً منظماً يحدّد المساعدات المالية، وأسس القبول، والتسجيل، والتوجيه، والإرشاد، والاستشارات، والصحة، والسكن، والنشاطات، والتنظيمات الطلابية.

ثالثاً: الموارد المالية:

لابّد لكل مؤسسة تعليم عالٍ من موارد مالية كافية، تمكنها من تحقيق غاياتها وأهدافها. وعلى المؤسسة أن تقدم دليلاً واضحاً على هذه الكفاية. ثم إنّ أي مؤسسة تريد أن تُعتمد لا بد أن تبين مصادر الدخل، وتوزيع النفقات، والميزانيات التشغيلية، والتدقيق، والمصروفات الرأسمالية، والإدارة المالية السليمة.

رابعاً: المرافق المادية والمواد والأجهزة:

إن المؤسسة التي ستُعتمد لابد أن يكون لديها ما يكفي من المستلزمات كالمباني، والصفوف الدراسية، والمختبرات العلمية، والأثاث، والحواسيب، والتسهيلات الرياضية، ومباني الأنشطة الطلابية، والوسائل المساعدة السمعية والبصرية، والمواد الدراسية الأخرى.

خامساً: المكتبة ومصادر المعلومات:

ينبغي على كل مؤسسة تعليم عالٍ أن تدعم التعليم والتعلم، وتبحث عن الطرق التي تضمن تحقيق فلسفتها وغاياتها وأهدافها، كما ينبغي على مصادر المعلومات والخدمات أن تشمل التقنيات، والأجهزة، والعاملين داخل المكتبات، والوسائط ومراكز الإنتاج، ومراكز الحاسوب، والاتصالات، والمواد والخدمات المساندة الأخرى. إلى جانب توفير الوصول السهل لمصادر المعلومات من خلال مركز مصادر المعلومات، وارتباط المعلومات والمصادر بالبرامج الخاصة بالمؤسسة، ذات الصلة بالفلسفة والغايات والأهداف التربوية، ومستوى الدرجة العلمية، إضافة إلى الدعم المالي، والتعليم والتعلم، ومتطلبات البحث الخاص بالمؤسسة.

سادساً: المناهج والبرنامج التعليمي:

إن تعليم الطلاب هو الهدف الأساسي لوجود المؤسسات الأكاديمية، لذلك فإن جودة البرنامج التعليمي وفاعليته أمرٌ مهمٌ جداً لعملية الاعتماد، والبرنامج التعليمي ليس هو فقط ما يحدث داخل الصفوف الدراسية، والمختبرات، ومراكز الحاسوب، والمكتبة، وإنما أيضاً نشاطات الطلاب، والنشاطات الرياضية، والمحاضرات، والمعارض، كما أن المناهج ينبغي أن تكون ديناميكية، وذات صلة بفلسفة المؤسسة، وينبغي تعديلها بانتظام حسبما تتطلبه الحاجات الاجتماعية، والمجتمعية، والتعليمية، ولا بدّ أخيراً من أن تسعى المؤسسة إلى تحقيق التوازن بين المجال التخصصي والتعليم العام طبقاً لفلسفتها وغاياتها.

سابعاً: الهيئة التدريسية:

لا بدّ لكل مؤسسة من هيئة تدريسية وكادر يمتاز بمؤهلات مهنية ملائمة لفلسفتها وغاياتها، وأن يكون قادراً على مواصلة النمو الفكري والمهني، كما ينبغي أن يكونوا ملتزمين ومؤهلين أكاديمياً. صحيحٌ أن مسؤوليتهم الرئيسية هي التدريس ومتطلباته، إلّا أن عليهم أيضاً أن يواكبوا التقدم العلمي في مجال تخصصاتهم، ويشاركوا في تطوير السياسات المؤسسية، التي تقود بدورها إلى تحقيق فلسفة وغايات وأهداف المؤسسة.

ثامناً: الإدارة:

إن مؤسسات التعليم العالي تحتاج لأن تكون لديها قيادة، وتنظيم، وإدارة جيدة فاعلة تعمل على تسهيل عملية التعليم والتعلم وتنميّها؛ فالتنظيم الفعال ينبغي أن يحدد بوضوح مسؤوليات مجلس الإدارة، ورئيس مجلس الإدارة، والعاملين، والطلاب. ويبرز دور الإدارة في تطوير وتطبيق وتقويم

خطط المؤسسة، وفي استخدام مواردها بشكل فاعل، وتوجيهها إلى تحقيق الغايات والأهداف.

كما حددت لجنة التعليم العالي لجمعيات ومدارس الشمال (٢٠٠١- ص ص ٦٠-٩٩) خمسة معايير للاعتماد، سنتناولها بشكل تفصيلي في هذه الدراسة، من حيث نماذج الأدلة الخاصة بكل معيار، وكيفية قياس مدى تحققه، وبعض الأمثلة والمؤشرات التي تؤخذ في الحسبان، والتأكد من التزام المؤسسة التعليمية بهذا المعيار وهذه المعايير كما يلي.

الأول: أن يكون لدى المؤسسة أهداف واضحة ومعلنة تتماشى مع مهمتها وتتلاءم مع كونها مؤسسة تعليم عال.

إن الأهداف هي الغايات المتعددة والمحددة التي تنوي المؤسسة التعليمية تحقيقها من أجل تنفيذ مهامها العامة، لذلك فهي ترتبط مباشرة بالمهمة المحددة. وتتمثل جهود الاعتماد في التأكد من أن لدى المؤسسات الراغبة في الاعتماد أهداف تنطبق عليها المؤشرات المضمنة في نماذج الأدلة المناسبة لهذا المعيار وتتمثل فيما يلي:

١. أهداف المؤسسة والأهداف التعليمية قصيرة وطويلة الأمد.

٢. العمليات التي تقوم المؤسسة من خلالها بتقويم أهدافها تتضمن الجزئيات الفرعية.

٣. إدراك الأهداف المعلنة من قبل العناصر المكونة للمؤسسة.

٤. عمليات صنع القرار المناسبة لمهمة المؤسسة أو أغراضها المعلنة.

٥. تأييد حرية الاستفسار لكل من الطلبة وهيئة التدريس.

٦. جهود إطلاع الجمهور على أهدافها التعليمية من خلال الوثائق مثل الكتيبات والمنشورات عن البرنامج.

٧. التزام المؤسسة بالتميّز في كل من التدريس الذي تقدمه هيئتها التعليمية والتعليم الذي يتلقاه طلبتها (Wellman, 2000).

الثاني: مدى قدرة المؤسسة على تنظيم مصادرها البشرية والمالية والمادية الضرورية اللازمة لتحقيق أهدافها بنجاح.

على الرغم من وجود الاختلاف بين مؤسسات التعليم العالي المعتمدة من حيث طبيعة مواردها وتنظيمها، إلا أن هذا المعيار يعني أن هناك مبدءاً ثابتاً لا يمكن تغييره وهو أن على المؤسسة التي

تسعى إلى تحقيق أهدافها أن تمتلك الموارد البشرية والمالية والعينية، وآلية صنع القرار المناسبة، وجهازاً إدارياً لتنظيم ونشر هذه الأهداف. كما يجب أن يكون لدى المؤسسة عند تلبيتها لهذا المعيار بيانات مناسبة، ولن يتم تلبية احتياجاتها بالشكل المناسب إلا إذا كان لديها حساب دقيق لمواردها.

ولتحقيق أهدافها، كذلك فإنها تحتاج إلى أكثر من مجرد حساب الموارد وإيجاد المواثيق والقوانين المحلية والكتيبات التي تلخص الهياكل الإدارية مثل:

- الفهم الجيد والاستخدام الملائم لآليات صنع القرار والهياكل الإدارية والاتصالات بين أعضاء هيئة التدريس.
- مدى مناسبة الموارد البشرية العديدة لأغراض المؤسسة.
- مدى ملائمة النمو الاقتصادي للمؤسسة لتدعيم جميع برامجها وأنشطتها بالشكل المناسب.
- ملاءمة الطرق التي تستخدمها المؤسسة للحصول على الدخل وتوزيعها للموارد البشرية والمالية والعينية لتعكس قيماً تتناسب مع تلك القيم الموجودة لدى مؤسسات التعليم العالي.

الثالث: أن تحقق المؤسسة أغراضها التعليمية وغير التعليمية.

ويعكس هذا المعيار تأكيد جمعيات الاعتماد على الأهداف التعليمية للمؤسسات التابعة لها، التي لديها كم كبير من الأهداف المعلنة العامة، كما أن لديها أهدافاً تعليمية محددة، لذا يجب أن تترجم هذه الأهداف التعليمية العامة والمحددة في برامج تعليمية مناسبة.

والمقصود « بالأغراض غير التعليمية « كما جاء في نص المعيار هو « إدراك جمعيات الاعتماد أن معظم المؤسسات – تقريباً – لديها مجموعة من الأغراض عليها أن تلبيها وتحققها بخلاف تلك الأغراض المرتبطة بالتدريس والتعليم « ومنها على سبيل المثال الآتي:

- قد يكون لدى المؤسسة التي صيغت مهامها التعليمية عن طريق الانتساب الديني غرض معلن وهو توصيل منهج أو عقيدة محددة.
- قد يكون لدى المؤسسة التي تقدم برنامجاً حرفياً قوياً غرض محدد، وهو التأكد من حصول الطلاب على مهارات محددة تؤهلهم للحصول على ترخيص للعمل في تلك الحرفة.

• قد يكون لدى جامعات البحث أغراض محددة حول تدعيم البحث النظري والتطبيقي.

• قد يكون لدى المؤسسات العامة ـ الجامعات أو الكليات العامة ـ غرض محدد هو الإسهام في التنمية الاقتصادية أو تقديم مجموعة من الخدمات للأفراد في منطقة جغرافية محددة (Colemanm & Jarred, 1994).

الرابع: أن تستمر المؤسسة في تحقيق أغراضها وتدعيم كفاءتها التعليمية.

إنّ جمعيات الاعتماد تُعنى بإمكانية أن تستمر المؤسسة في تحقيق أغراضها، ومعنى هذا أنه إذا كانت عملية الاعتماد ستخدم كلاً من المقومين والجمهور فمن الضروري أن تُثبت علمياً حيوية المؤسسة وفاعليتها في المستقبل، بينما لا يمكن للاعتماد أن يضمن امتلاك المؤسسة للموارد اللازمة لتحقيق أغراضها مستقبلاً، إلا أنه يمثل أفضل حكم متعلق بأغراض المؤسسة المستقبلية. أما المقصود « بتدعيم وتقوية كفاءتها التعليمية «، فهو أن أية مؤسسة تختار الانتساب إلى جمعيات الاعتماد لا تبحث عن الصلاحية الخارجية لإنجازاتها فحسب، ولكنها توافق أيضاً على مسؤولياتها لإيجاد سبل لتحسين البرامج التعليمية التي تقدمها، لذا فمن المهم أن تتوافر لديها الموارد الضرورية للحفاظ على مواطن قوتها، وتصحيح مواطن الضعف لديها والاستجابة لكل من الفرص والتهديدات الناجمة عن الاحتياجات التعليمية المتغيرة للمجتمع عند محاولتها تلبية هذا المعيار (Craft, 1992).

وبالنسبة لنموذج الأدلة الذي يدعم هذا المعيار فإن كلاً من طريقتي تخطيط المؤسسة والتخطيط الأكاديمي تعدان عنصراً مهماً لتقرير الدراسة الذاتية للمؤسسة، ومع هذا فإن التخطيط بمفرده يعدُ غير كافٍ، وتقترح اللجنة عند وضعها لنموذج الأدلة الذي يدعم هذا المعيار شمولية المراجعة التي تراها جمعيات الاعتماد مناسبة تتمثل في الآتي:

• الخطط وطرق التخطيط المتواصلة لاستمرارية المؤسسة.

• عمليات صنع القرار للتحديات المتوقعة وغير المتوقعة للمؤسسة.

• قاعدة موارد مالية وعينية تؤهل المؤسسة للاستمرار في المستقبل.

• الموارد المنتظمة والمخصصة لتدعيم خطط المؤسسة وتقوية كل من المؤسسة وبرامجها.

• عمليات التقويم المنتظمة والمتواصلة التي تشمل أنواعاً متعددة من عناصر المؤسسة التي تقدم معلومات مفيدة للتخطيط، وحول الطلبة وهيئة التدريس والإدارة. (Braswell, 2003)

الخامس: أن تظهر المؤسسة تكاملاً في ممارستها وعلاقاتها.

المقصود بمصطلح «**التكامل**» عند جمعيات الاعتماد هو أن تلتزم المؤسسة بكل من القوانين المدنية ولائحة القيم التي وافقت عليها، تظهر عن طريق كل من:

- التعبير عن القيم الأخلاقية التي تبنتها المؤسسة من خلال لوائحها وإجراءاتها المعلنة في الوثائق العامة.
- تأكيد أن ممارساتها تتوافق مع لوائحها المحددة والمعلنة.
- العمل على عدم صراع مصالح بين مستوى الإدارة ومجلسها وهيئة التدريس.
- تؤكد الإدارة وأعضاؤها وهيئة التدريس والطلبة من خلال التوقيع على أنهم يواظبون على الالتزام بتحقيق الأمانة الأكاديمية.
- ممارسة الإعلان عن التعاملات جميعها بين أعضاء المؤسسة وجماهيرها والالتزام بجميع التعهدات التي تبرمها في بياناتها العامة.

ولا شك أن جمعيات الاعتماد تدرك أن تاريخ المؤسسة وتقاليدها ومهمتها قد تشكل لوائحها وممارستها الخاصة، وعليه فإن هذه الجمعيات لن تفرض أي مجموعة مبادئ تلزم بها المؤسسات، بل إنها تتوقع من جميع المؤسسات الأعضاء أن تكون لديها من القيم الأخلاقية التي تتبناها وتعلن عن سياساتها وإجراءاتها وترشيد ممارساتها وعلاقاتها.

أما المقصود «**بالممارسات والعلاقات**» التي نص عليها هذا المعيار من قبل جمعيات الاعتماد، فيتضمن التفريق بين اللوائح والإجراءات، وما توضحه المؤسسة كتابياً والأعمال التي تؤديها وكيفية تنفيذها لأنشطتها.

إن كلاً من طريقتي التقويم الذاتي (تقرير الدراسة الذاتية) وتقرير فرق التقويم الخارجية يعتبران نماذج للأدلة التي تدعم هذا المعيار والمتمثلة فيما يلي:

- اللوائح والإجراءات المناسبة لحل الخلافات الداخلية داخل دائرة المؤسسة.
- اللوائح والممارسات التي تتماشى مع مهمة المؤسسة والمتعلقة بالمساواة في المعاملة، والعمل الإيجابي وأية وسائل أخرى لتدعيم الوصول إلى تعليم فعّال، وبناء مجتمع تعليمي متعدد.

- الدعم المناسب للموارد المشتركة مع المؤسسات الأخرى.

- كتيبات الطلبة وهيئة التدريس والموظفين التي تصف العلاقات العديدة للمؤسسة مع تلك الدوائر.

- اللوائح والإجراءات الخاصة بعلاقات المؤسسة ومسؤولياتها مع الاتحادات الرياضية في الجامعات والاتحادات الطلابية والمشروعات المساعدة أو المتعلقة بأعمال المؤسسة.

- طرق الإشراف لمراقبة الترتيبات التعاقدية مع الهيئات الحكومية والصناعية والمنظمات الأخرى.

ويؤكد موري (Murray, 2000, pp.20 - 40) أن دور إصلاح الاعتماد في تعليم المعلمين، أثبت أن هناك تراجعاً لا ينكر في قيمة ومكانة الدرجات العلمية الأكاديمية الخاصة بالمعلمين، وأن هذا التراجع لم ينشأ من متطلبات الاعتماد التقليدية التي تقوم على مجرد وضع معايير متفق عليها بشكل عام. ويمكن وقف هذا التراجع بجمع الأدلة حول تعلم الطلاب والتقييم الصادق لتعلمهم، وتحسين البرنامج المستمر المبني على الأدلة.

وقد أشار فيرجوسن (Fergnson, 1991) إلى مجموعة من الأسئلة التي يمكن من خلال الإجابة الصادقة عليها تطوير النظام الحالي والعمل على رفع مستوى جودة المدرسين ونوعيتهم وهي كما يلي:

١. إلى أي مدى لبّى الطالب توقعات هيئة التدريس أثناء مسار دراسته؟

٢. هل لدى المؤسسة القدرة العامة والخاصة على تحقيق برامجها؟

٣. هل يستحق المعلم قانونياً الرخصة لمزاولة مهمة التعليم المتضمنة للمعرفة والمهارة والاتجاهات الإيجابية نحو المهنة؟

٤. هل يستحق المعلم الشهادة العلمية التي تمنحها لها المؤسسة التعليمية؟

٥. هل مخرجات تدريس المعلم بعد ثلاث سنوات كحد أدنى لممارسة المهنة مرضية؟

٦. هل يجتاز المعلم الاختبارات المعيارية التي تضعها المؤسسة التعليمية للانتساب لها؟

٧. هل تحصيل طلاب المعلم من المعرفة واكتساب المهارات والاتجاهات الإيجابية مناسبة؟

٨. هل يتم تدريس المعلم بأسلوب نموذجي مرضٍ بحيث يستحق جائزة تقديرية؟

٩. هل المجتمع المحلي راضٍ عن طرق التدريس المتبعة في المؤسسة وجودة تنفيذها؟

الاعتماد الأكاديمي في دول الخليج العربية:

تُعد العولمة موضوع جدلٍ ساخن غير مسبوقة في الوقت الحاضر بين المفكرين والخبراء من كل الاختصاصات والتوجهات، كما أن تحدياتها متنوعة ومعقدة جداً في طبيعتها إلى المدى الذي يكون فيه بعض الناس غير قادرين على تشكيل تصور واضح لتأثيرها ونتائجها التي يكون بعضها إيجابياً والبعض الآخر سلبياً. ويؤكد بو بطانه (Bubtana, 2003)أن في معظم الدول العربية والنامية، تكون الاستجابة لتحديات العولمة هامشية وبطيئة. لذا فالسؤال الذي يطرح نفسه هنا: ما هي التحديات الرئيسة التي ستواجه نظم التعليم العالي لدول الخليج العربية في سياق العولمة؟

أشار بو بطانه (Bubtana,2003) إلى مجموعة من التحديات في اجتماع الخبراء حول الأثر الممكن للعولمة على ضمان الجودة واعتماد التعليم العالي في دول الخليج العربي المنعقد في الفترة من ٢٠ ـ ٢٢ سبتمبر بمسقط، سلطنة عُمان ـ وهي تتمثل في الآتي:

- **تحدي وثاقة الصلة بالعولمة والجودة:** The Challenge of Relevance and Quality

على أساس أن وثاقة الصلة بالعولمة والجودة هما عاملان مهمان بشكل حاسم في البقاء المستقبلي لمؤسسات التعليم العالي في عالم العولمة.

- **تحدي تقنية المعلومات والاتصال ICT** /& The Challenge of Information Communication Technology

وثمة واحدة من التحديات الأكثر أهمية التي تفرضها العولمة وهي الثورة التي تقدمها التطورات غير المسبوقة في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتعتبر تقنية المعلومات والاتصال (**ICT**) من قبل العديدين محركاً للعولمة من خلال تأثيرها على نظم التعليم العالي ومؤسساته في البلدان المختلفة ومنها العربية.

- **التحدي بالنسبة للبحث وتجسير الفجوة المعرفية:**

The Challenge of Research & Bridging The Knowledge Gap

هناك قدر كبير مما يتوجب عمله لتطوير برامج بحثية وبُنى تحتية في الجامعات العربية، حتى يمكن أن تساهم في تجسير الفجوة المعرفية. ويمكن أن يعزى عدم تطور برامج البحث العلمي في مؤسسات التعليم العالي العربية إلى عدة عوامل منها نقص عدد الباحثين، وتدني التمويل، وعدم تطور البُنى التحتية. وبالتأكيد فإن هذا الوضع الراهن يحد من قدرة المؤسسات الخليجية والعربية على المشاركة في توليد وإنتاج المعرفة من جانب، ومساهمتها في حل المشكلات الوطنية، وفي مواجهة التحديات المعاصرة من جانب آخر.

• **تحدى الديمقراطية وحقوق الإنسان:** he Challenge of Democracy & Human Rights لاشك أن واحداً من المبادئ الرئيسة التي ستحاول العولمة نشرها في كل العالم هو الديمقراطية وحقوق الإنسان. لذا فإن مسؤولية التعليم العالي هي تحقيق هذه المبادئ في أذهان الشباب المتعلم، وبالتالي المساهمة في نشر ثقافة العملية الديمقراطية، واحترام حقوق الإنسان.

• **تحدي التغيير في أنماط التمويل والحكم:** The Challenge of Change in Patterns of Funding & Governance

لاشك أن الراعي الأساسي لمؤسسات التعليم العالي كان وسيظل هو الدولة أو القطاع الخاص، لأن معظم تمويل هذه المؤسسات يُقدم من قبل الحكومة. لذا فإن القواعد والتشريعات الحكومية أثرت بشكل مباشر وكبير على نماذج الحكم والإدارة التي تبنتها هذه المؤسسات. وحديثاً جداً هناك دعوات لتحقيق الفصل بين البيروقراطية وإدارة التعليم العالي، وهي العلاقة التي تشكل بالنسبة للعديدين واحدة من العقبات الرئيسة للإصلاح والإبداع في إدارة التعليم العالي.

ولا أحد يجادل في أن مصادر التمويل، سواء كانت حكومية أو من القطاع الخاص، لها عادة كلمة كبيرة في كل أمور وقضايا المؤسسة تقريباً بالرغم من الاستقلال المؤسسي والحرية الأكاديمية التي يتم المطالبة بها غالباً. وعلى الرغم من أن هذه التحديات قد تكون وشيكة الحدوث في ضوء تطبيق اتفاقيات التجارة الحرة، إلا أن هناك شكاً كبيراً في قدرة دول الخليج العربي على تشكيل تصور واضح لهذا التحدي أو أثره المستقبلي المحتمل على نظم التعليم العالي ومؤسساته.

• **التحدي الثقافي:** The Cultural Challenge

إن التنوع والتعدد الثقافي والاجتماعي والسياسي والاقتصادي الذي هو النمط السائد للإنسانية وأحد سماتها الأكثر جمالاً، قد أصبح مهدداً من قبل ظاهرة العولمة وميلها نحو التجانس والاندماج والمعايرة القسرية. وتقاوم العديد من الشعوب فكرة العولمة الثقافية أو التجانس من خلال التنوع

والتعدد الثقافي باعتباره هو الطريقة الوحيدة لتجنب ما كان يوصف بصدام الحضارات والثقافات. ومع ذلك قد يكون صعباً ولكن ليس مستحيلاً، تحقيق هذا الهدف في العالم المعولم.

إن دور مؤسسات التعليم العالي في إثراء وحفظ الهوية الثقافية لا يمكن المجادلة فيه أو إغفاله. حيث إن من مسؤوليتها تعليم القيم الثقافية وإغناء الثقافة من خلال البحث، كما ينبغي أن تكون هذه المؤسسات قادرة على أن تعُد الجهود لتأسيس حوار ثقافي مع الثقافات الأخرى في ضوء نظرة إدامة التنوع والتعدد الثقافي (Campbell, 2001). وعلى الرغم من الأهمية الحاسمة لهذا التحدي إلا أنني كباحث أرى أن جهودَ الدول العربية في مواجهة العولمة ونتائجها المحتملة سلبية للغاية، وتبقى غير كافية وليست بمستوى حجم هذا التحدي.

من هذا المنطلق وفي ضوء تحديات العولمة بات من المؤكد أن تنتبه الدول العربية بصفة عامة، ودول مجلس التعاون لدول الخليج العربية بصفة خاصة لقضية الأثر المحتمل للعولمة على ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي. وفي إطار مواجهة تلك التحديات فإن هناك جهوداً واضحة ومستمرة ومكثفة من قبل دول مجلس التعاون الخليجية بالتعاون مع المنظمة العالمية للثقافة والعلوم (اليونسكو). لذا نجد أنه في السنوات الأربع الماضية ومنذ الاجتماع الذي عُقد في جامعة قطر - تحت رعاية جامعة قطر واليونسكو- وفي هذا الإطار فقد أشارت ليزبيرج (Lezberg, 2003) في مؤتمر عقد في جامعة قطر ضم ممثلين عن دول مجلس التعاون واليونسكو إلى أن حركة تأسيس الاعتماد تطورت في دول مجلس التعاون الخليجي من حركة تتساءل عن الحاجة إليه إلى قبول عام على الأقل للنظرية المتعلقة به، وفي اجتماع مجلس التعاون الخليجي في مارس ٢٠٠٢م، تم تبني بعض أشكال الاعتماد وفق معايير مقبولة عالمياً لبعض المهن مثل الهندسة والأعمال التجارية والطب.

ثم توالت بعد ذلك الاجتماعات والمؤتمرات والندوات للخبراء والفنيين وبيوت الخبرة العالمية والمهتمين بقضايا الاعتماد الأكاديمي في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية بالتعاون مع منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) ممثلة بمكتبها الإقليمي لدى الدول العربية في الخليج بالدوحة في دولة قطر، وقد أوصت هذه الاجتماعات والندوات والمؤتمرات بإنشاء هيئة خليجية للاعتماد الأكاديمي. وكمثال لهذه الاجتماعات فقد كان الاجتماع الحادي عشر للجنة عمداء كليات الهندسة والعمارة والتخطيط والحاسب الآلي بدول مجلس التعاون الخليجي المنعقد بالدوحة، جامعة قطر، في الفترة من ٩ - ١٠ مايو ٢٠٠٢م؛ واجتماع الخبراء حول اعتماد وضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي في دول مجلس التعاون الخليجي والذي عُقد في مسقط، في الفترة من ١١ - ١٣ فبراير ٢٠٠٢م،

واجتماع الخبراء الذي دار حول الأثر المحتمل للعولمة على ضمان الجودة والاعتماد في مؤسسات التعليم العالي في دول مجلس التعاون العربي بالتعاون مع اليونسكو في مسقط، في الفترة من ٢٠-٢٢ سبتمبر ٢٠٠٣م، إلى جانب الجهود الفردية التي يقوم بها كل عضو في دول المجلس والهادفة إلى وضع الأسس السليمة في بناء مؤسسات أكاديمية علمية تراعي المعايير الأكاديمية العالمية.

- **إمبقاءات لنجاح الاعتماد الأكاديمي في دول الخليج العربي:**

تشير الأدبيات إلى أن الشروع في نظام الاعتماد الأكاديمي في الأصل لم يكن مرحباً به عالمياً حتى الثمانينات من القرن الماضي سواء كدول مستقلة. أم غير مستقلة فالتعليم الجامعي في الخليج العربي كان متوافراً لفئة قليلة فقط من السكان، وفي الغالب في مؤسسات أجنبية مع مواطنين آخرين موجهين نحو الدراسة العسكرية أو العمل اليدوي في أنواعه المتعددة، ولكن استقلال دول الخليج في منتصف القرن العشرين، والتقدم التكنولوجي قادا إلى تزايد التعليم في دول المجلس وبالذات التعليم العالي ومؤسساته العامة والخاصة (Lezberg, 2003).

ونتيجة للطفرة الاقتصادية والمعلوماتية الكبيرة التي تعيشها دول الخليج اليوم، وما نتج عنها من تنام لعدد من الشركات والمؤسسات متعددة الجنسيات في الخليج، فقد أصبح من المصلحة العامة أن يعمل المواطن الخليجي في مهن مختلفة، ويستخدم الخبرة الفنية والعقلية للمشاركة الفاعلة في بناء اقتصاد متطور في ظل عالم يشهد جنون العولمة وأثرها على الحياة الاقتصادية والثقافية والاجتماعية ليس فقط في دول الخليج العربية بل والعالم أجمع. كما أن هذه المنطقة من العالم لم يعد بالإمكان اعتمادها على إرسال مواطنيها للحصول على التعليم العالي في بلدان أخرى كما جرت العادة في السبعينات والثمانينات من القرن المنصرم، ولكن عليها اليوم أن تعمل على حصول مواطنيها على المؤهلات المقبولة عالمياً، وفي الوقت نفسه الحصول على تخصصات تتناسب وحاجة التنمية الشاملة في بلدان الخليج. ولتحقيق ذلك فإنه يتطلب نظاماً متطوراً في الاعتماد الأكاديمي وضمان جودة يتميز بالشفافية والواقعية يمكن أن يضمن لأصحاب العمل كفاءات متعلمة تتميز بمهارات القيادة، والإبداع، وإتقان المعرفة التي يتم الحصول عليها.

- **الاعتماد غير القائم في الخليج:**

لقد أشارت ليزبيرج (Lezberg, 2003) إلى أن هناك حالتين من الاعتماد الخارجي في دول الخليج العربي، الأولى منها يمكن تسميتها باعتماد « التكافؤ الجوهري » والمقصود به «هو الحكم بأن برنامجاً أكاديمياً يساوي في جودته ويكافئ في مداه برنامجاً معتمداً يُقدم في مكان آخر،

ولكن مع تعديلات ملائمة في المحتوى والعمليات لتلبية متطلبات بيئة مختلفة» (Accreditation Council, 2004).

وبشكل عام فإن المحاولات المبكرة لضمان صدق المؤهلات التعليمية في دول الخليج ركزت على حقول مثل حقول إدارة الأعمال، والهندسة، وهي الحقول التي فيها اتفاق عالمي أساسي فيما يتعلق بالمعرفة، والمهارات، والتدريب وتضمن تميز الخريجين. وإلى مدى كبير كانت نشاطات الاعتماد فيما يتعلق بهذه البرامج تدار من قبل مؤسسات اعتماد متخصصة في الولايات المتحدة، كما في حالة الهندسة بتلبيتها المعايير الدولية من أجل ضمان الجودة، أما في حالة تدريس إدارة الأعمال فقد كان المتفق عليه بشكل عام أنه لا ينبغي فقط أن تكون المحاسبة والتسويق والإدارة مستوعبة من قبل الخريجين، ولكن ينبغي كذلك أن يقوموا بمشروعات ودراسات دولية من أجل إعدادهم للعالم المعقد ذي الاقتصاد المشترك، الأمر الذي يتطلب من الهيئات المتخصصة في الولايات المتحدة كهيئة الهندسة (ABET) وإدارة الأعمال (AACSB) إرسال المستشارين لإجراء دراسة ذاتية، قادت إلى اعترافها بالدرجات العلمية من خلال اعتماد «التكافؤ الجوهري»، حيث المناهج والقضايا المتعلقة بهيئة التدريس، والبحث، والمسؤوليات في نطاق البرامج، وتسهيل اللغة الإنجليزية للطلاب، والإقامة الداخلية، ومصادر المعلومات المتخصصة. وهذه الدرجات العلمية تلبي المعايير نفسها في البرامج المماثلة في الولايات المتحدة. ومن الأمثلة على ذلك مؤسسات محددة في دول الخليج مثل الجامعة الأمريكية في الشارقة، وجامعة زايد.

وفي السنوات الأربع الماضية قامت السلطنة ممثلة في وزارة التعليم العالي بفتح العديد من الجامعات والكليات الخاصة ترتبط عضوياً بمؤسسات وجامعات خارجية سواء في الولايات المتحدة، أو بريطانية، وفق أسس ومعايير الاعتماد للمؤسسات الشريكة، أو مراجعة الأقران، أو التكافؤ الجوهري للبرامج، ومن الأمثلة على هذه الجامعات والكليات داخل السلطنة: كلية العلوم الإدارية، وجامعة صحار الخاصة، كلية كاليدون الهندسية، وكلية مسقط الجامعية، وجامعة ظفار، وكلية مجان الجامعية، وكلية مزون الجامعية، وكلية صور الجامعية، وأخيراً جامعة نزوى، وهذه الجامعات والكليات الخاصة تمنح الاعتراف بالرخص والشهادات إما من داخل السلطنة أو من المؤسسات والجامعات التي ترتبط بها عضوياً.

أما الحالة الثانية التي يتخذها الاعتماد الخارجي فهي منح اعتماد من دولة أخرى لفرع أو برنامج آخر «عابر للحدود»، والذي يعمل في الخليج، ولكنه يُدار كلياً من بلده الأصلي. وكان هذا النمط مزدهراً في دول الخليج في السنوات العديدة الماضية، حيث يشمل وجود مؤسسات عابرة

للحدود لها اعتمادها وبالتالي ينبغي أن تكون تحت رقابة بلدانها، سواء كانت الولايات المتحدة، أم المملكة المتحدة، أم هولندا، أم كندا، حيث تعمل الكوادر الوطنية من أعضاء هيئة التدريس مع نظرائهم الأجانب في مشروعات مشتركة، كما يستطيع الطلاب توسعة خبراتهم التعليمية من خلال الدراسة مع هيئة التدريس، في بلدانهم الأجنبية، ومن خلال المحاضرات الجماهيرية والبيوت المفتوحة.

- **الاعتماد في دول الخليج العربي:**

كانت اليونسكو وما زالت فاعلة في تشجيع تطبيق الاعتماد في دول الخليج بشكل خاص، وفي العالم بشكل عام، مدركة أن الفروقات الثقافية بين دول العالم تجعل من الصعب إن لم يكن من المستحيل وجود مجموعة واحدة من المعايير الدقيقة بالنسبة للكل، وفي الوقت نفسه فإن معايير الدول بشكل فردي أو إقليمي يجب أن تتميز بالشفافية، والمصداقية بحيث يمكن الاعتراف المتبادل بدرجاتها العلمية، لذلك سعت بعض دول الخليج كدولة قطر ودولة الإمارات العربية المتحدة وسلطنة عُمان، في سبيل الاعتراف بدرجاتها العلمية يجعل مقاييسها تراعي أربعة معايير أو اثنين مماثلات للمتطلبات التقليدية الخاصة بترخيص المؤسسات والبرامج في التعليم العالي العالمية، (Craft, 1992) وبالتحديد الرسالة أي النص بوضوح على الهدف التعليمي، ليس للمؤسسة ككل فقط بل لكل برنامج داخل المؤسسة والموارد أي أداة تدّعم هيئة التدريس كمصادر المعلومات والتكنولوجيا، والمستلزمات الأخرى من أجل تحقيق الرسالة، وهذه هي المدخلات وما يجب أن تمتلكه المؤسسة أو البرنامج إذا كان سيقدم كبرنامجٍ مرخص في حقلٍ معين.

ويرى الباحث أن الاعتماد الأكاديمي يركز بالدرجة نفسها على المخرجات، ومدى تحقيق الأهداف التعليمية، والدراسة الذاتية بهدف التحسين المستمر. وهذا التحسين يتمثل بجعل الطالب هو محور العملية التعليمية التعلمية وتحسين البيئة التربوية المحيطة به مما ينعكس إيجابياً على المخرجات.

وبنظرة سريعة على الاعتماد في دول الخليج العربية، فقّد تم التعبير عن اثنتين من المخاوف في منتدى اليونسكو العالمي حول مراجعة الجودة في باريس ٢٠٠٢م، ولiا ارتباط خاص بالوضع الحالي في الخليج: (Lezberg, 2003)

الأولى: أن هناك حاجة لضمان مراجعة الجودة في السياق الدولي بعيداً عن أشياء أكبر من قوى السوق، لأن التعليم هو سلعة اجتماعية ووطنية عامة.

الثانية: هناك حاجة في العالم العربي لآليات ضمان الجودة مثل الاعتماد الذي يتضمن طرقاً لمراقبة تحصيل الطلاب وتقدمهم.

الاعتماد في السياق العُماني:

إن التعليم العالي في سلطنة عُمان مازال في مراحله الأولى، على الرغم من استمرار الجهود الضخمة والمبكرة من قبل الحكومة الرشيدة منذ بداية النهضة المباركة في عام ١٩٧٠م بشكل عام ووزارة التعليم العالي بشكل خاص، بهدف إحداث تعليم ذي نوعية عالية في السلطنة. ولتحقيق ذلك فقد حُددّت الاستراتيجيات التي ينبغي توافرها في نظام التعليمالعالي في وثيقة متطلبات نظام الجودة لمؤسسات التعليم العالي في السلطنة (Accreditation Council, 2004) وهي كما يلي:

- التحول من الاعتماد على ثقافة الذاكرة والحفظ إلى ثقافة التفكير المبدع بجميع صوره.
- التركيز على مخرجات outputs المنظومة التربوية (كفاءات الطلاب) بدلاً من التركيز على مدخلات inputs المنظومة التربوية.
- التشجيع على بناء علاقات وثيقة مع المجتمع المحلي.
- التشجيع على تطوير الأنشطة البحثية ذات الجودة العالية في المؤسسات التي يشترط فيها إعداد البحوث والجامعات والكليات الجامعية.
- وضع معايير أداء ذات جودة عالية للجامعات والكليات الجامعية، وإذا لم تلتزم الجامعات والكليات الجامعية بالمعايير المطلوبة فإن ذلك سيؤثر سلباً على مصداقية نظامها التعليمي.
- التحول من التبعية والاعتماد على الآخرين إلى الاعتماد على الذات بصورة تدريجية ومدروسة ومحددة الزمن، والاعتماد على الذات مهم لأجل التنمية المحلية في السلطنة، كما أنها مفيدة لتنمية المؤسسة ذاتها.
- الاتساق بين أسماء البرامج ومسمى الشهادات الممنوحة بحيث يمكن تسويق كفاءات المتخرجين العُمانيين تسويقاً متميزاً وبثقة.
- تقديم الحوافز للمؤسسات كي تنمو وتزدهر وذلك في حال سعت وراء مستوى أعلى، ويمكن لمؤسسة صغيرة أن تقدم برامج شهادة جامعية ذات شأن في عدد محدود من التخصصات، إلا أنه

ينبغي فتح مجال أوسع لبرامج الدراسات العليا.

ولتحقيق هذه الإستراتيجيات فقد تم إنشاء عدة مؤسسات لتتحمّل المسؤولية في مجال ضمان الجودة وتطبيق الاعتماد في التعليم العالي. ويؤكد البلوشي (Al-Bulushi, 2003) أن أي نظام حقيقي للاعتماد في السلطنة لا يزال غائباً؛ ويصح هذا لو أخذنا في الاعتبار حداثة وزارة التعليم العالي نسبياً التي تم إنشاؤها بالمرسوم السلطاني رقم (٧٩ / ٩٥) بتاريخ ٢٠ ديسمبر ١٩٩٥م، وكذلك مؤسسات التعليم العالي في عُمان. وحتى الآن يمكن ملاحظة ثلاث أنواع من الممارسات التي تتم في نطاق النظام التعليمي وهي: «الموافقة، والإشراف، والاعتماد»، توضحها لائحة الاعتماد (Accreditation Board ,2002). والجهات ذات الصلة بهذه الممارسات هي:

١. مجلس التعليم العالي.

٢. مجلس الاعتماد.

٣. الوزارات التي تعمل تحت توجيه الوزير الدائم (المباشر)

٤. المديرية العامة للجامعات والكليات الخاصة في وزارة التعليم العالي.

أولاً: مجلس التعليم العالي: (CHE)

أُنشئ بموجب المرسوم السلطاني رقم (٦٥ / ٩٨) في شهر سبتمبر سنة ١٩٩٨م. ويتولى مجلس التعليم العالي مهمة رسم السياسة العامة للتعليم العالي في سلطنة عُمان، ويدخل في نطاق هذه المسؤولية تحديد عدد المؤسسات وموقعها، والموافقة على عروض إنشاء المؤسسات الجديدة، إضافة إلى تعديل فئات المؤسسات القائمة، إلاّ أن أي موافقة يصدرها مجلس التعليم العالي لن تكون سارية المفعول إلا بعد الحصول على اعتماد المؤسسات وبرامجها من قبل مجلس الاعتماد.

ثانياً: الوزارات:

بتوجيه من الوزير المعني فإن الوزارات وبموافقة من مجلس التعليم العالي (CHE) وبناءً على مجلس الاعتماد (AC)، قد تؤسس مؤسسات تعليم عالٍ، لتقديم برامج في حقل النشاط الموافق عليه، وإن مثل هذه المؤسسات مسؤولة إدارياً أمام وزاراتها. ومع ذلك فإن مجلس الاعتماد (AC) من خلال التدقيق الدوري للجودة المؤسسية، وعمليات إعادة اعتماد البرامج يراقب نوعية أدائها.

ويتم إنشاء مؤسسات التعليم العالي وإدارتها ـ أو الاثنين معاً ـ من قبل وزارات مختلفة، تشمل في الأغلب وزارة التعليم العالي، ووزارة القوى العاملة، ووزارة الدفاع، ووزارة الصحة، ووزارة التجارة والصناعة، ولأجل تطبيق الترتيبات الجديدة يتوقع أن يتم التنسيق بين الوزارة والمؤسسة المسؤولة عنها.

وقد يختلف توزيع المهام والمسؤوليات بين وزارة ما والمؤسسات المسؤولة عنها بحسب الظروف المتعلقة بكل منها، ولكن انتقال أكبر قدر ممكن من المسؤولية إلى المؤسسات التعليمية نفسها هو أمر يتم تشجيعه. وفي ما يخص مسؤولية الاعتماد وضمان جودة المؤسسات والبرامج فإن المجلس سيركز على الأنشطة التي تتم في المؤسسات نفسها، وفي الوقت ذاته سيولي المجلس اهتمامه بأية ترتيبات مشتركة بين مجموعة من المؤسسات، كما أن مجلس التعليم العالي سيهتم بمتابعة مدى تأثير أنظمة ولوائح الوزارات المختصة وأنشطتها على جودة التعليم العالي بالمؤسسات التي تقع تحت مسئوليتها.

ثالثاً: المديرية العامة للجامعات والكليات الخاصة (DPVC) في وزارة التعليم العالي:

تتحمل مسؤولية الإشراف على مؤسسات التعليم العالي الخاصة في السلطنة، ومحاسبتها كونها الجهة المختصة بذلك، بالإضافة إلى أنها تقوم بأعمال الأمانة الفنية لمجلس الاعتماد.

ويُعنى مجلس الاعتماد بمراقبة نوعية وجودة الأداء في المؤسسات الخاصة وبرامجها للإجراءات المتبعة نفسها في حالة المؤسسات الحكومية.

رابعاً: مجلس الاعتماد: (AC):

لقد جاءت توصيات مؤتمر جامعة القرن الحادي والعشرين (وزارة التعليم العالي، ٢٠٠١ب) - المنعقد في الفترة ١٧- ١٩ مارس ٢٠٠١ مسقط، سلطنة عُمان- تم من خلاله تدارس أوضاع التعليم العالي في العديد من الدول من بينها السلطنة، متماشية مع توجهات المسئولين في الدولة بضرورة إنشاء مجلس للاعتماد الأكاديمي يُعنى باعتماد مؤسسات وبرامج التعليم العالي، ومتابعة تدقيق الجودة فيها لكي تتسم أنظمة التعليم العالي بالسلطنة بالسمات العلمية والسمعة الطيبة حتى يتمكن خريجوها من المنافسة في الأوساط التجارية المحلية والدولية، وبذلك تكون هناك هوية واضحة المعالم للتعليم العالي تستطيع السلطنة من خلالها تحقيق الأهداف العليا المرجوة من العملية التعليمية.

وعليه فقد صدر المرسوم السلطاني رقم (٢٠٠١/٧٤) بتاريخ ٢٠٠١/٦/٢٧م بإنشاء مجلس

الاعتماد ليكون الجهة المسؤولة عن تنظيم عملية الاعتماد والتقويم وضبط الجودة بمؤسسات التعليم العالي بالسلطنة، ومكملاً للأنظمة الحكومية القائمة، ويعتبر المجلس هيئة مستقلة تتبع مجلس التعليم العالي، ولهذا المجلس أمانة فنية مقرها حالياً بالمديرية العامة للجامعات والكليات الخاصة التابعة لوزارة التعليم العالي.

- **اختصاصات مجلس الاعتماد:**

يختص مجلس الاعتماد طبقاً للمادة (١) من مرسوم إنشائه رقم (٢٠٠١/٧٤) بالعديد من الاختصاصات ورد ذكرها في مقدمة الدراسة.

ويقوم مجلس الاعتماد باعتماد مؤسسات التعليم العالي ببرامجها الكلية وبرامجها التخصصية إذا لبت المعايير الأكاديمية المطلوبة. أما إذا لم يتم تحقيق المعايير المطلوبة، فإن مجلس الاعتماد قد يسحب الاعتماد أو يعمل على مراجعة الاعتماد لبرنامج ما، ومع ذلك فإن مجلس الاعتماد لا يدرس شكاوى أو يفرض جزاءً أو عقوبة بسبب التقصير في الأداء، وبدلاً من ذلك فإن الوزارة ذات المسؤولية الإدارية والإشرافية على المؤسسة المعنية قد تقوم بأي إجراء عقابي أو دراسي ضروري.

- **التشكيل الحالي للمجلس:**

بناءً على المرسوم السلطاني رقم (٢٠٠٢/٢٣) فقد تم تشكيل مجلس الاعتماد برئاسة الدكتور مدير عام الصناعة بوزارة التجارة والصناعة، وعضوية كل من وكيل وزارة التعليم العالي (نائباً للرئيس)، ووكيل التدريب المهني بوزارة القوى العاملة، ونائب مدير عام شركة تنمية نفط عُمان، والمدير التنفيذي بالمكتب الوطني الهندسي، والمدير التنفيذي للشركة العُمانية للاتصالات المتنقلة، ورئيس قسم الطب السلوكي بمستشفى جامعة السلطان قابوس، وأستاذ مساعد بقسم علم النفس ـ كلية التربية ـ جامعة السلطان قابوس، ومدير المكتب الفني للدراسات والتطوير بوزارة التربية والتعليم، والمدير التنفيذي لشركة مصفاة نفط عُمان، ومدير عام المديرية العامة للجامعات والكليات الخاصة بوزارة التعليم العالي مقرراً للمجلس.

- **اللجان المتخصصة:**

تنبثق من مجلس الاعتماد ثلاث لجان متخصصة كما ورد ذكرها في المرسوم السلطاني رقم (٢٠٠١/٧٤) وهي الآتي:

- لجنة اعتماد مؤسسات التعليم العالي.

- لجنة اعتماد البرامج.

- لجنة المتابعة وضمان الجودة.

وتختص مسؤوليات ومهام هذه اللجان كما حددتها اللائحة الداخلية لمجلس الاعتماد (٢٠٠٤) في الأعمال الآتية:

أولاً: مسئوليات لجنة اعتماد المؤسسات:

- مراجعة دراسات التقييم الذاتي وتقارير فرق المراجعة، والتقارير الخاصة بمستوى مؤسسات التعليم العالي، ورفع تقرير للمجلس بالتوصيات التي تتمخض عن هذه المراجعة.

- تشكيل فرق مراجعة لتقييم مؤسسات التعليم العالي وفق الشروط والضوابط المحددة لذلك.

- مراجعة واقتراح التعديلات الضرورية للمواصفات والمعايير المطلوبة لاعتماد مؤسسات التعليم العالي.

- دراسة خطط تحسين مستوى الجودة التي تعدها المؤسسات التعليمية والتقارير السنوية حول أعمالها وتقديم المشورة حيالها إلى المجلس.

- القيام بما تكلف به من قبل المجلس من أعمال ذات علاقة.

ثانياً: مسؤوليات لجنة اعتماد البرامج:

- تشكيل فرق مراجعة لتقييم البرامج التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي.

- مراجعة التعديلات الضرورية لمؤهلات التعليم العالي بسلطنة عُمان.

- القيام بالتشاور مع الوحدات الحكومية والمؤسسات المعنية بمراجعة متطلبات الكفايات اللازمة لمختلف المهن، ومدى مطابقتها لمخرجات الشهادات التي تمنحها مؤسسات التعليم العالي.

- دراسة ومراجعة التقارير الدورية حول جودة البرامج التي تعدها وتقدمها مؤسسات التعليم العالي.

- الإشراف وإجراء الدراسات الخاصة بالبرامج التي تنظمها مؤسسات التعليم العالي

ومراجعتها واعتمادها وإصدار التوصيات اللازمة بشأنها.

- القيام بما تكلف به من قبل المجلس من أعمال ذات علاقة.

ثالثاً: مسئوليات لجنة المتابعة وضمان الجودة:

- دراسة التقارير السنوية التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي بشأن الإجراءات الداخلية المتبعة لضمان الجودة، والتحقق من هذه الإجراءات ومقارنتها مع الممارسات والمعايير الدولية المتعارف عليها في هذا الخصوص، وإطلاع المجلس على نتائج هذه الدراسات.

- الاطلاع على مؤشرات ومعايير الجودة العالمية، ومراجعة وتطوير إجراءات ومعايير ضمان الجودة المتبعة محلياً وتعديلها وفقاً للأنظمة الدولية، وتقديم التوصيات المناسبة إلى المجلس بهذا الشأن.

- إجراء دراسات وبحوث ميدانية حول مستوى ونوعية الخريجين من مؤسسات التعليم العالي المختلفة، ورفع نتائج هذه الدراسات والبحوث للمجلس.

- دراسة البيانات الإحصائية والنوعية حول الجودة العامة للتعليم العالي وتقديم المشورة للمجلس حول أوضاع مؤسسات التعليم العالي وبرامجها في السلطنة، مقارنة مع المعايير الدولية ومتطلبات التنمية الاقتصادية في السلطنة.

- تقديم تقارير دورية للمجلس حول مستوى الجودة العامة في مؤسسات التعليم العالي، والبرامج المختلفة التي تنظمها السلطنة بناءً على التقارير المقدمة من مؤسسات التعليم العالي مع قيام اللجنة بمتابعتها والتدقيق فيها.

- القيام بما تكلف به من قبل المجلس من أعمال ذات علاقة.

- **فرق المراجعة: (Review Panels)**

تعتمد أعمال التقييم بشكل رئيسي على فرق من الخبراء تدعى بـ « فرق المراجعة » ولقد شكلت اللائحة الداخلية لمجلس الاعتماد (٢٠٠٤) فرق المراجعة، وهي فرق تنبثق عن اللجان المتخصصة، وتكلف هذه الفرق بإجراء عمليات التقييم والتدقيق المختلفة على مؤسسات التعليم العالي وبرامجها، ويطلب من هذه الفرق إعداد تقارير حول الزيارات التقييمية التي تقوم بها، وتُشّكل هذه الفرق من الخبراء والمتخصصين الدوليين في مجال التقييم والاعتماد وضمان الجودة،

وهي فرق مؤقتة تشكل لأغراض محددة تنتهي بانتهاء المهام المسندة إليها ويمكن إعادة الاستعانة بها أو بأحد أعضائها متى ما دعت الضرورة لذلك.

وتمثّل عمليات التقييم التي تقوم بها فرق المراجعة عصب عملية الاعتماد برمتها، وهي المحرك لأعمال المجلس بدونها لا يمكن إجراء أي تقييم أو اعتماد، ووجود هذا النوع من الفرق وإن اختلفت مسمياتها هو إجراء عالمي متعارف عليه في كافة المؤسسات والهيئات والمجالس الدولية المعنية بالاعتماد وضمان الجودة، ويطلق عليها في بعض الدول بفرق المراجعة الخارجية «External Review Panels» ويطلق عليها البعض اسم المدققين الخارجين» External Auditors» وغيرها من المسميات الشائعة، إلا أن اختصاصات وصلاحيات هذه الفرق تتشابه إلى حدٍ ما.

- **الوثائق والمشاريع الخاصة بمجلس الاعتماد:**

١. **وثيقة «متطلبات نظام ضمان الجودة في التعليم العالي في سلطنة عُمان»:**

«Requirements for Oman>s System of Quality Assurance in Higher Education» وتهدف هذه الوثيقة إلى شرح الجوانب المتعلقة بالإجراءات الجديدة للموافقة واعتماد الترخيص التي يترتب على جميع مؤسسات التعليم العالي (الحكومية والخاصة) إتباعها في سلطنة عُمان، وتعتمد هذه الإجراءات على القوانين والنظم التي قضت بها المراسيم السلطانية المعمول بها سابقاً، والتي تم تعديلها لتتماشى مع الدور الذي يقوم به مجلس الاعتماد، وتُعدّ هذه الوثيقة في جوهرها تفصيلاً لمقترح تم تقديمه إلى مجلس التعليم العالي عام ٢٠٠١م، وقد نتج عن هذا المقترح إصدار المرسوم السلطاني رقم (٧٤ / ٢٠٠١) الذي قضى بإنشاء مجلس الاعتماد.

وتقدم هذه الوثيقة شرحاً للأدوار التي تقوم بها المؤسسات الحكومية الرئيسية في عملية الاعتماد، كما تقدم شرحاً تفصيلياً لمراحل الموافقة والاعتماد والترخيص، ويلخص الشكل رقم (١) هذه المراحل.

شكل (١)
مراحل عملية الاعتماد في التعليم العالي العماني

مجلس التعليم العالي (C H E)	السياسات العامة. الموافقة على المؤسسات الجديدة أو التي تم تغييرها بموجب الاعتماد.
وزارات أخرى	تقيم التقيد بالتشريعات والتأكد من الشروط... الخ. من أجل التقدم بطلب أولي إلى مجلس التعليم العالي. إدارة التشريعات، والإشراف على المؤسسات، والمساءلة.
DG للكليات والجامعات الخاصة	يقيم الالتزام بالتشريعات أو التأكد من الشروط، الخ. من أجل التقدم بطلب أولي لمجلس التعليم العالي. إدارة التشريعات، والإشراف على المؤسسات، والمساءلة.
مجلس الاعتماد	الاعتماد، إعادة الاعتماد، تدقيق الجودة، المساعدة في تحسين الجودة، ولكن ليس الإشراف والمساءلة، (الدعم التنفيذي وإدارة العمليات من قبل DG للكليات والجامعات الخاصة)

المصدر: مجلس الاعتماد، (٢٠٠٣).

وتُعدّ وثيقة ضمان الجودة متكاملة إذ تضم عدداً من الفصول والأقسام من أبرزها الإطار الوطني للمؤهلات العلمية، ومراحل الاعتماد والتقييم المؤسسي والبرامجي، وتصنيف مؤسسات التعليم العالي، ودليل إرشادي حول الاعتماد المؤسسي وضوابطه ومتطلباته، ودليل آخر حول الاعتماد البرامجي وضوابطه ومتطلباته، وكذلك كيفية إعداد التقرير الذاتي لكل نوع من أنواع الاعتماد، إضافة إلى ملحق لتعريف المصطلحات الهامة في الوثيقة ونماذج لاستمارات طلب الاعتماد البرامجي والمؤسسي وقد اعتمدت هذه الوثيقة بشكلها النهائي من قبل مجلس الاعتماد في عام ٢٠٠٤م.

٢. اللائحة الداخلية لمجلس الاعتماد:

اعتمدت اللائحة الداخلية للمجلس بعد أن حصلت على مباركة مجلس التعليم العالي وذلك في مارس ٢٠٠٤م.

٣. مشروع إنشاء قاعدة بيانات إحصائية للمجلس:

لقد بدأ المجلس العمل في هذا المشروع في أواخر عام ٢٠٠٣م من خلال الاستعانة بأحد المستشارين من وكالة إحصاءات التعليم العالي البريطانية، وقد تم مبدئياً تحديد الملامح لهذا المشروع.

وفي واقع الأمر فإن الجهد الذي يبذل في تحسين نوعية التعليم العالي في سلطنة عُمان، والجهود التي بُذلت في إنشاء نظام للاعتماد هي حقاً جهود غير عادية، ولا يمكن التقليل من شانها في هذه الفترة القصيرة من عمر التعليم العالي في السلطنة، وهذا الجهد يمكن ملاحظته في العناصر والجوانب الإيجابية في مؤسسات التعليم العالي، من حيث ملاءمة مواقع تلك المؤسسات ونوعية المباني، وخدمات الطلاب، والموظفين والإداريين، والمناهج، ونوعية البرامج، والمناشط التعليمية، والنقلة السريعة في ضمان جودة التعليم والاعتماد عالمياً.

وحتى نكون أكثر تحديداً بشان مكانة نظام الاعتماد في سلطنة عُمان، فلا بد من تناول القضايا الأساسية التي توجه نظام الاعتماد في سلطنة عُمان، وهي كما يلي:

أولاً: تصور الاعتماد: من زاوية التعليم العالي العُماني ووفقاً لوثيقة الاعتماد لمؤسسات التعليم العالي، وضمان الجودة لعام ٢٠٠٢م (Accreditation Board , 2002) . فإن الاعتماد هو اعتراف رسمي من قبل سلطة معترف بها بأن مؤسسة أو برنامجاً ما تلبي معايير الحد الأدنى المطلوبة، وأن الاعتماد يمنح عادة لفترة زمنية محددة مع استمرارية الخضوع لمراجعة الأداء، وأن

اعتماد أيّ مؤسسة يشمل عادة أحكاماً وفق معايير محددة حول كفاية المرافق والموارد التي تتضمن «العاملين، وتقديم خدمات أكاديمية ومساندة للطلاب».

ثانياً: نموذج نظام الاعتماد في عُمان : إن النظام في سلطنة عُمان لا يتبنى أي نظام مستخدم في أي مكان آخر في بلدان أخرى، نظراً لأن نظام الاعتماد في سلطنة عُمان لا يزال في مراحله الأولى، حيث إن التوسع الحديث في نظام التعليم العالي صاحبه تطور علاقات أكاديمية مع جامعات معتمدة في البلدان الغربية، وذلك كآلية لضمان جودة البرامج الأكاديمية التي تقدم في المؤسسات العُمانية. ومع ذلك فإن مثل هذه العلاقات لا يمكن أن تكون كافية، لأن عدد مؤسسات التعليم العالي الخاصة في السلطنة بازدياد، لهذا السبب فإن مؤسسات الاعتماد بدأت في التشدد في فحص جودة المؤسسات التعليمية سواء الحكومية أم الخاصة أم البرامج التي تقدمها. وطبقاً لذلك فإن أحكام الموافقة والاعتماد تتم على أساس نوعية النشاطات، والخدمات والموارد التي يتم توصيلها بشكل أساسي للطلاب في مؤسسات التعليم العالي بسلطنة عُمان.

وطبقاً لوثيقة عمليات الموافقة والاعتماد لمؤسسات التعليم العالي وبرامجها في السلطنة (Acreditation Board ,2002) فإن نمط التكافؤ الجوهري والمؤسسة الشريك ومراجعة الأقران من الأنماط السائدة في الاعتماد العُماني.

ثالثاً: المعايير التي يجب تلبيتها من أجل الحصول على الاعتماد: لقد أعطي اهتمام خاص لبعض المعايير الأساسية في نظام الاعتماد العُماني، وقد تم تحديدهما في إطارين هما:

أ: **إطار المؤهلات:** وتشمل المعلومات اللازمة لاعتماد البرامج وتتمثل في الآتي:

١. تحليل بيئي يؤكد الحاجة إلى البرامج وأية متطلبات خاصة ناتجة عن التحليل.

٢. تحديد الكفايات التخصصية والنوعية التي يتضمنها البرنامج التعليمي في المؤسسة التعليمية والتي لا بدّ أن يمتلكها خريج تلك المؤسسة.

٣. وصف موجز للاستراتيجيات التي سيتم استخدامها لتطوير الكفايات والخصائص، ومؤشرات تحصيل الطلاب بشكل فردي، والبرامج وأساليب التقييم.

٤. وصف مفصل للمساقات: بالنسبة لكل مبحث أو وحدة أو فصل تتضمن تفاصيل الكفايات اللازم تطويرها في المحتوى والساعات وأساليب التدريس والمراجع ومحتوى المساقات وعمليات التقييم.

٥. تفاصيل تزويد المؤسسات بالكوادر اللازمة من العاملين الذي يتضمن إعداد الكوادر الوظيفية، ومؤهلاتهم، والخبرات الخاصة لديهم، وعبء العمل، ونسبة الوقت المخصص للبرنامج، ودوام العاملين الكلي والجزئي.

٦. وصف ترتيبات إرشاد الطلاب وتوجيههم.

٧. لوائح المساقات: التي تبين تسجيل الطالب في المساق، وكيفية اجتيازه له، وتدابير الإرشاد والتوجيه التي سيتم تقديمها للطلاب، وآليات التقييم، والمعلومات الأخرى ذات الصلة.

٨. تحديد الاحتياجات من المعدات والمختبرات وتوافر استراتيجية محددة لكيفية الحصول عليها.

٩. كشف تفصيلي بمتطلبات مساقات التعليم، من أجهزة ومعدات وكوادر وظيفية ومدى توافرها في مراكز مصادر التعلم.

١٠. استراتيجية تقييم المساقات والمراجعة من خلال مجموعات مهنية متخصصة. (Accreditation Board , 2002, P,39).

ب: مدى ممارسة معايير الاعتماد الملائمة:

وهو يستعرض مدى الممارسات الملائمة لمعايير الاعتماد لمؤسسات التعليم العالي، ومؤشرات الأداء في أحد عشر مجالاً من مجالات الاعتماد وتشمل:

١- الغايات والأهداف.

٢- السلطات والإدارة.

٣- إدارة ضمان الجودة والتحسين.

٤- التعليم والتعلم.

٥- إدارة الطلاب والخدمات المساندة.

٦- مصادر التعلم.

٧- المرافق والأجهزة.

٨- الإدارة والتخطيط المالي.

٩- عمليات التوظيف والعمل.

١٠- العلاقات المجتمعية.

١١- البحث (مطلوب من الجامعات والكليات الجامعية).

ولقد نظرت هذه الدراسة إلى مجالات معايير الاعتماد المستخدمة في السلطنة لاعتماد مؤسسات التعليم العالي العامة والخاصة حسبما هو وارد في الوثائق الرسمية للاعتماد ومتطلبات نظام الجودة من قبل مجلس الاعتماد. من أجل اختيار مجالات معايير اعتماد محددة سوف تتناولها هذه الدراسة. وفي هذا الصدد سوف نتناول بشيء من التفصيل معايير الاعتماد ومتطلبات الجودة في مؤسسات التعليم العالي، كما نصت عليها وثيقة الاعتماد (Accreditation Board, 2002) ووثيقة متطلبات نظام الجودة العُماني في مؤسسات التعليم العالي (Accreditation Council, 2004). ركزّن بصورة خاصة على توصيف المعايير ذات العلاقة التي استخدمت كمجالات في أداة الدراسة وهي الآتي:

١- الفلسفة والغايات والأهداف:

ينبغي أن يكون للمؤسسة فلسفة أو رسالة دقيقة واضحة وتصاغ غاياتها في أهداف وسياسات رئيسية، وأن تستخدم هذه الفلسفة كدليل للتخطيط الذي يصمم لتطبيق الفلسفة وضمان فعاليتها. حيث إن تحديد الأولويات عنصرٌ أساسي في عملية الاعتماد وضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي. وينبغي أن تكون الفلسفة هي اختبار معيار الصدق الأساسي لكل النشاطات المرتبطة بالتخطيط، والتقييم، وتخصيص الموارد، كما يجب أن تكون متسقة مع تفويض المؤسسة، وعمل المؤسسة في بيئتها الديموغرافية والاقتصادية الخاصة بها، كما يجب أن تكون قوية بصورة كافية لتوليد الإحساس بالتملك عبر المؤسسة.

وتشتق الغايات المؤسسية من الفلسفة، وتستخدم لوضع توجيهات عامة للتخطيط المؤسسي الكلي، والتخطيط على مستوى الأقسام، كما تشتق الأهداف من الغايات المؤسسية، ويتم تعريفها إجرائياً من خلال عملية التخطيط الاستراتيجي، وهي بذلك أكثر تحديداً من الغايات، والأمر الطبيعي أن الغايات بدورها أكثر تحديداً من الفلسفة التي يتم منها اشتقاق الغايات والأهداف، وقد حددت وثيقة الاعتماد العُماني ووثيقة متطلبات نظام الجودة لمؤسسات التعليم العالي مجموعة من الممارسات السليمة في وضع الفلسفة من حيث ملاءمتها ونوعيتها وتطويرها وفائدتها والغايات

والأهداف المرجوة منها. (Thomas and Woward, 1998)

٢- التعليم والتعلم:

ينبغي أن يكون التعلم قلب المؤسسة التعليمية، كما ينبغي تركيز الانتباه على نوعية مخرجات التعليم. كما أنه من المهم بالنسبة للمؤسسة أن تحدد بدقة الخصائص والكفايات الخاصة التي من المتوقع أن يظهرها الخريجون، وكذلك تحدد التخطيط الاستراتيجي لتطوير تلك الخصائص وتطبيقها، وتقييم مدى تطور الكفايات بشكل نقدي. إن التركيز على المخرجات الطلابية له دلالات هامة لاستراتيجيات التدريس والتقويم، كما أن الخصائص التي تحددها المؤسسة لمخرجات الطلاب ينبغي أن تكون متسقة مع إطار المؤهلات التي تعطي الأولوية لتطبيق المهارات المفاهيمية في التفكير الناقد، وحل المشكلات، والتواصل بشكل فاعل، والالتزام بالتعلم طويل الأمد. ويرتبط هذا المعيار بشكل أساسي بنوعية التعليم والتعلم، المرتبط بالنشاطات التدريسية المساندة، ومن ضمنها مساعدة الطلاب، وإجراءات تطوير البرامج ومراجعتها، وتقييم التدريس وتحسينه، مع الاهتمام بدور المؤسسات الشريكة في ضمان الجودة والتعليم عن بُعد.

وأما الممارسات السليمة في التعليم والتعلم التي ركزت عليها الوثائق السابقة الذكر في مؤسسات التعليم العالي العُماني، فقد كانت على المخرجات الطلابية، ودعم تعلم الطلاب، ونوعية التعليم، وتطوير البرامج ومراجعتها، والتعلم عن بعد.

٣- إدارة الطلاب والخدمات المساندة:

إن نظم إدارة الطلاب، وحفظ السجلات، والخدمات المساندة، وسهولة الوصول إليها ضرورية من أجل فاعلية عمل المؤسسة. وكذلك فإن إدارة القبول والتسجيل في المؤسسة لها دور كبير في إطلاع الطلاب على التشريعات وأنظمة المؤسسة، كما أن المؤسسة مسؤولة عن توفير سلسلة من الخدمات المساندة لضمان بيئة آمنة وصحية وسليمة للطلاب، والمساهمة في نموهم الجسدي والأخلاقي والاجتماعي والثقافي. إن نوعية الخدمات الطلابية تتباين من مؤسسة إلى أخرى طبقاً لفلسفتها وطبيعتها وحجم طلابها. وتفاصيل الخدمات المقدمة ينبغي التخطيط لها بشكل دقيق وكعنصر لا يتجزأ من عملية التدريس، كما ينبغي نشر الخدمات الطلابية بشكل كافٍ وتقييمها بانتظام وتحسينها بالتدريج كجزء من عملية الاعتماد وضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي.

وقد تُقدم المنظمات الطلابية بعض الخدمات بهدف توسيع خدماتها، كما يمكن أن تقدم المنظمات الطلابية خبرات مفيدة للطلاب، وكذلك أن تساعد في التحديد الدقيق للخدمات المقدمة

في المؤسسة وتجاوبها مع حاجات الطلاب، وتتمثل الممارسات السليمة في الخدمات الطلابية كما نصّت عليها معايير الوثائق في مؤسسات التعليم العالي العُماني في التخطيط والتقييم والخدمات الطلابية وإدارتها، والسكن الطلابي، والسجلات الطلابية، وأسس قبول الطلاب، والعقوبات الطلابية، ومؤشرات مستوى الخدمات الإدارية والطلابية.

٤- مصادر التعلم:

إن مصادر التعلم تتضمن الخدمات التعليمية المساندة والمكتبية، وهي أساسية لنجاح البرامج التي تصمم لتطوير القدرة على التعلم المستقل، وتطبيق الأفكار بشكل مبدع، ويجب أن تكون التكنولوجيا التعليمية ومصادر التعلم الأخرى، سواء الإلكترونية منها وغير الإلكترونية حديثة ومتطورة وفق أحدث المستجدات العصرية، وأن يتم تعزيزها بانتظام كلما توافرت مادة جديدة، والوصول الملائم للمعلومات أولاً بأول من خلال الإعارة بين المكتبات والإنترنت.

كما ينبغي أن توفر مصادر التعلم المتطلبات الأساسية للبرامج التي تقدمها المؤسسة، وأن تتجاوز الحاجات الفورية بحيث تسهل وصول الباحثين لإصدارات الإنترنت والمجلات التي تحتوي على آخر التطورات في مجالات الاستقصاء ذات الصلة. والأمر الذي لا خلاف فيه هو أن على المؤسسات مواكبة التطور السريع في تكنولوجيا المعلومات؛ حيث أصبحت المكتبات حالياً هي مركز مصادر تعلم متقدمة، ولم تعد مجرد مجاميع من الكتب والدوريات، فلابد أن تكون المكتبات هي البوابة إلى المعلومات العالمية من أجل أبحاث ودراسات متقدمة في سياق دولي.

ومن أجل تقديم الخدمة المعلوماتية إلى مجتمع المؤسسة فلا بد من وجود تعاون بين العاملين المهنيين في مجالات التدريس، ونشاطات مراكز المصادر، والمجالات الفنية، والأبحاث. إن المؤشرات التقليدية المستخدمة لتقييم كفاية المصادر مثل: عدد الكتب والمجلات في مجموعة مركز مصادر التعلم ينبغي إعادة تقييمها في ضوء أهمية الوصول السريع إلى نظم المعلومات، ومن ضمنها الزمن اللازم للخدمة ومعدل استرجاع المعلومات.

ويجب على المؤسسات التعليمية الحديثة أن تقدم مصادر معلوماتية كافية من أجل إقناع وصيانة وتطوير تكنولوجيا التعليم، وأن تقييم وتحسين تسهيلات مصادر التعلم بحيث تكون بارزة في الدراسات الذاتية المؤسسية، وفي استراتيجيات تحسين الجودة. وقد تناولت الوثائق السابقة الذكر وصف معايير الاعتماد من خلال توضيح الممارسات السليمة في توفير مصادر التعلم في مؤسسات التعليم العالي العُمانية، من خلال مراعاة التخطيط، والتنظيم، والتقييم، ودعم المستخدمين، ومؤشرات معيار مصادر التعلم.

٥- ممارسات وسياسات التوظيف والعمل:

إن فاعلية أية مؤسسة تتوقف بدرجة كبيرة على أداء العاملين فيها، وإن نوعية العاملين الذين يمكن للمؤسسة جذبهم تعتمد على الرواتب التي تقدم لهم، وإن سياسة المؤسسة وممارستها في توفير أفراد مؤهلين تحدث فرقاً كبيراً في ممارسات العمل التي هي جزء من عملية ضمان الجودة في التعليم، وينبغي أن تمتلك المؤسسات التعليمية مجموعة شاملة من السياسات والإجراءات الخاصة بالاستقطاب، والاحتفاظ، وتنمية العاملين. واعتبار سياسات التوظيف جزءاً لا يتجزأ من الإستراتيجية العامة لتحقيق رسالة المؤسسة وفلسفتها مع مراعاة الظروف البيئية ذات الصلة بالمؤسسة.

إن العنصر المهم في استراتيجيات التعيين (التوظيف) هو تطوير ملامح توظيف مثالية تتضمن مزجاً بين العمر، والمؤهلات العلمية والمسلكية، والخبرة، والخلفيات المتنوعة. وإن التقييم المنتظم لأداء العاملين من أجل التحسين والتطوير لابدّ أن يكون شاملاً. وهذا في الأصل يتطلب رقابة للأداء وتقييمه من قبل الموظفين الإداريين رفيعي المستوى، ومن خلال التقارير السنوية حول أداء العاملين وإعدادها لعرضها على مجلس الأمناء في المؤسسة. وقد تناولت الوثائق السابقة الذكر لاعتماد مؤسسات التعليم العالي العُماني ومتطلبات نظام الجودة فيها، وصفاً تفصيلياً للممارسات السليمة في إجراءات التعيين والتوظيف في هذه المؤسسات تمثلت في الآتي: سياسات التعيين والتوظيف، الاستقطاب، والنمو المهني والشخصي، التأديب والنظم وحل الخلافات، ومؤشرات إجراءات التوظيف والتعيين في المؤسسات حسب التخصصات والبرامج التي تقدمها.

٦- العلاقات المجتمعية:

إن العلاقة بين مؤسسات التعليم العالي والمجتمع الذي تخدمه مهمة لأسباب عدة، منها أن مؤسسات التعليم العالي لديها التزامات عامة للتعاون مع أفراد في المجتمع من أجل الفائدة المشتركة. كما أن مؤسسات التعليم العالي من خلال مسؤوليتها المحورية لا بد أن توفر خدمات تعليمية لتلبية احتياجات المجتمع من المهن والوظائف المختلفة التي يحتاجها سوق العمل المحلي؛ وأن لمؤسسات التعليم العالي قدرة خاصة على المساهمة في خدمة المجتمع المحلي، ويعزى ذلك إلى تعدد مواردها من الكوادر الوظيفية المؤهلة وذات الخبرة المتنوعة التي تغطي سلسلة واسعة من المجالات المهنية والأكاديمية والأكاديمية المساندة، وكذلك بسبب تعدد مرافقها بالنسبة لنشاطات التدريس والبحث والنشاطات الثقافية.

إن دور مؤسسات التعليم العالي في تقديم المساعدة والدعم للمؤسسات التعليمية الأخرى

خاصة المديريات العامة للتربية والمدارس التابعة لها يمكن أن يكون ذا فائدة كبيرة للمؤسسات نفسها من خلال جذب طلاب أكثر عدداً وأفضل تأهيلاً إلى التعليم العالي. ومفهوم المجتمع الذي تخدمه مؤسسات التعليم العالي ينبغي تحديده بشكل واضح ليشمل ليس فقط المنطقة الجغرافية التي توجد فيها المؤسسة التعليمية، بل كل الأوساط المهنية والأكاديمية التي تتفاعل معها، لذا فإن دور المؤسسة التعليمية ليس محصوراً فقط في المساهمة في تطوير مجتمعات مهنية وأكاديمية، ولكن كذلك الاستفادة من خبرتها ومصادرها.

ويرى الباحث أن الطريقة التي تقدم بها المؤسسة نفسها إلى المجتمع مهمة للغاية، حيث إن المؤسسات الناجحة تعمل بجدٍ لضمان أن يقدر المجتمع نشاطاتها ويثمنها، وأن خدماتها مفهومة ومنتشرة على نطاق واسع، وأن لها سمعة طيبة في الأوساط التربوية والمجتمع.

وبالتأكيد فإن سمعة المؤسسة عامل محوري في جذب الطلاب والعاملين ذوي الكفايات العالية، والاحتفاظ بهم لضمان التمويل والهبات، وفي جذب مشروعات الأبحاث وضمان دعم المجتمع.

وقد أكدت الوثائق السابقة الذكر بشكل تفصيلي وصفاً للممارسات السليمة في تطوير معايير علاقات مجتمعية مع مؤسسات التعليم العالي الحديثة في سلطنة عُمان تمثلت في وضع سياسات حول الدور الخدمي للمؤسسة تنعكس في فلسفتها وغاياتها وأهدافها، والسمعة في المجتمع، ومؤشرات الممارسات السليمة في تطوير « علاقات « مجتمعية للمؤسسة.

- **المبادئ الأساسية لنظام الاعتماد بالسلطنة:**

لقد نصت وثيقة الاعتماد (Accreditation,2002) ووثيقة متطلبات نظام الجودة في التعليم العالي (Accreditation Council, 2004) على مجموعة من المبادئ الأساسية لنظام الاعتماد في السلطنة تمثلت في الآتي:

١. تتحمل مؤسسة التعليم العالي المسؤولية التامة عن جودة برامجها، وذلك من خلال تطبيق نظم فاعلة لضمان الجودة تقدم الأدلة الملموسة –المؤشرات– على جودة الأداء. وقد تضمن نظم الجودة في مؤسسة ما ترتيبات مع شريك أكاديمي خارجي.

٢. أن تثبيت المراجعات الخارجية من فعالية نظم ضمان الجودة في المؤسسة.

٣. ينبغي أن يضمن الاعتماد تطبيق الحد الأدنى من المعايير على أقل تقدير، بحيث يضع الطلبة وأصحاب العمل والمجتمع ثقتهم في المؤسسة وبرامجها، كما ينبغي أن تحظى تلك الثقة

بقبول عالمي، كما ينبغي ألا يصمم الأداء لمجرد أنه يحقق الحد الأدنى من المتطلبات، بل يجب أن يرتقي هذا الأداء بمرور الأيام من خلال الخبرة المكتسبة. ونتيجة لهذا فإن على نظم الجودة أن تركز على تحسين الأداء، ومن أجل تحقيق هذا الهدف تُشجع مؤسسات التعليم العالي على الاستفادة من الخبرات الدولية في هذا المجال.

٤. لا يمكن لنظام التعليم العالي في السلطنة أن يحقق نضجه الأكاديمي إن استمر في اعتماده على علاقات التبعية مع شركاء خارجيين. لذا لا بد أن يقوم نظام الاعتماد الجديد على إعداد الكوادر العُمانية لتولي مناصب رئيسية، وتقديم العون للمؤسسات العُمانية لتعتمد على نفسها، بحيث تكون الخبرة الخارجية مورداً إضافياً يعين المؤسسة وليس وسيلة بقائها الوحيدة، واستخدام الخبرات الخارجية أمر لا بد منه في أمور مثل التثبت من تشابه المعايير. وعند وصول نظام التعليم العالي في سلطنة عُمان إلى مرحلة النضج فإن المؤسسات الخارجية ستبدأ في الاستعانة بالخبرة العُمانية، وهو ما يدل على انتهاء إناطة الاعتماد بالآخرين.

- **مراحل الموافقة على المؤسسات والبرامج التعليمية واعتمادها:**

إن طبيعة عمليات الموافقة والاعتماد لتشغيل وإدارة مؤسسات تعليم عالٍ جديدة للعمل في سلطنة عُمان تمر بخمس مراحل أساسية تتمثل في الآتي: (Accreditation Council, 2004).

المرحلة الأولى:

إعداد عرض شامل ودراسة جدوى للمؤسسة المزمع إنشاؤها، ويمكن أن تقدم وزارة ما عرضاً بإنشاء مؤسسة حكومية، أو قد يُقدّم العرض من قبل فرد ذي شخصية اعتبارية أو مجموعة من الأفراد بهدف إنشاء مؤسسة خاصة. و ينبغي أن يتم تقديم العرض أو دراسة الجدوى لإنشاء مؤسسة خاصة إلى المديرية العامة للجامعات والكليات الخاصة، حيث تتم دراسته وإعداد تقرير مفصل حوله بغرض رفعه إلى مجلس الاعتماد ومجلس التعليم العالي للبدء في خطوات الموافقة والاعتماد الرسمية.

أما في حال دراسة عرض أو مقترح لتأسيس مؤسسة حكومية فإن ذلك يقتضي أن تقوم الوزارة المسؤولة عن المشروع بالتنسيق مع وزارة التعليم العالي للاسترشاد برأيها، ومن ثم تقديم العرض إلى المديرية العامة للجامعات والكليات الخاصة « الأمانة الفنية لمجلس الاعتماد «. وفي كلتا الحالتين - أي في حال كان المشروع يقضي بإنشاء مؤسسة حكومية أو خاصة - فإن التقرير الموجه إلى مجلس الاعتماد يجب أن يتضمن بعض الملاحظات حول توافق المشروع مع أنظمة التعليم العالي المعمول

بها في السلطنة بشكل عام، وكفاية الموارد اللازمة والقدرة المالية على البقاء، إضافة إلى كفاية التجهيزات الأكاديمية المتعلقة بالكادر الوظيفي وجودة البرامج، ويجب أن يركز التقرير المرفوع للمجلس على مدى الحاجة إلى المؤسسة الجديدة وأهمية وجودها، ومدى تناسب العدد المقترح من الموظفين لتشغيل المؤسسة وأهمية البرامج المقترحة لمتطلبات سوق العمل، والآليات المقترح اتباعها لضمان الجودة بالمؤسسة.

المرحلة الثانية:

دراسة العرض «دراسة الجدوى» وتقييمه من قبل مجلس الاعتماد، مع الأخذ بعين الاعتبار التقرير المقدم من قبل وزارة التعليم العالي. وفي حالة اقتناع المجلس بالعرض والموافقة عليه بشكل مبدئي يقوم المجلس برفع توصيته مع العرض إلى مجلس التعليم العالي، الذي بدوره يمنح أصحاب المشروع موافقة مشروطة تخضع للترخيص من قبل وزير التعليم العالي، والاعتماد المبدئي من قبل مجلس الاعتماد.

المرحلة الثالثة:

الموافقة أو رفض العرض من قبل مجلس التعليم العالي: في حال تم منح الموافقة المشروطة من قبل مجلس التعليم العالي، فإن وزير التعليم العالي سيمنح المؤسسة ترخيصاً يسمح لها بممارسة عملها لمدة (١٢) شهراً، و يتلو هذا في المرحلة الرابعة إشراف وزارة التعليم العالي على المؤسسة في حالة المؤسسات الخاصة، أو إشراف الوزارات المعنية في حالة المؤسسات الحكومية.

المرحلة الرابعة:

خلال السنة الأولى من مزاولة العمل، يتوقع من المؤسسة أن تتقدم بطلب إلى مجلس الاعتماد لاعتمادها مبدئياً ـ المؤسسة والبرامج ـ ويطلب في هذه المرحلة من المؤسسة إعداد دراسة ذاتية تتضمن التقييم الذاتي، وتقارير المراجعة، والتدقيق الخارجي الذي تعرضت له المؤسسة، ويجب تقديم هذه الدراسة للمجلس خلال مدة أقصاها (١٢) شهراً من بدء العمل، يقوم المجلس بعد ذلك بتقييم الدراسة التي أعدتها المؤسسة، وذلك من خلال اللجان المتخصصة المنبثقة عنه، ومسترشداً بمشورة فرق المراجعة التي يعّينها المجلس لهذا الغرض، وتتضمن فرق المراجعة خبراء دوليين متخصصين، وفي حال تم منح الاعتماد المبدئي للمؤسسة على أساس أدائها خلال السنة الأولى من مزاولة أعمالها، وعلى أساس خططها الموضوعة لفترة أربع سنوات قادمة، فإن المجلس سيقوم بإفادة وزير التعليم العالي رسمياً بتجديد الترخيص الذي يسمح للمؤسسة بالاستمرار

في العمل لمدة أربع سنوات أخرى، وسيقوم المجلس خلال هذه الفترة بمراقبة ومتابعة المؤسسة والتحقق من استيفائها للالتزامات التي أقرتها لنفسها من خلال الدراسات والأطروحات التي قدمتها لمجلس الاعتماد، بالإضافة إلى توصيات المجلس للمؤسسة بهذا الخصوص، كما يقوم المجلس بالتأكد من طرح المؤسسة لبرامجها على النحو الذي تم عرضه.

ويأخذ فريق مجلس الاعتماد الزائر ثلاثة عوامل رئيسة بعين الاعتبار في تقييم المؤسسة أو البرامج وذلك طبقاً لوثيقة الاعتماد في التعليم العالي وضمان الجودة وهي كالآتي: (Accreditation Board, 2002).

- تقرير الدراسة الذاتية للمؤسسة.
- تكوين حكمها الخاص بها حول معايير الأداء.
- مدى تطبيق نتائج الدراسة الذاتية.

وإذا تم منح الاعتماد المؤقت على أساس أداء المؤسسة خلال سنتها الأولى من العمل وخططها للسنوات الأربع التالية، فإنه يتم منح إشعار رسمي إلى وزير التعليم العالي، الذي بدوره يقوم بتجديد الرخصة التي تمكن المؤسسة من مواصلة العمل لأربع سنوات أخرى، وخلال هذا الوقت يراقب مجلس الاعتماد المؤسسة من أجل ضمان أن الالتزامات والتشريعات قد تم تلبيتها، وتمت توصيل البرامج كما هو مقترح.

المرحلة الخامسة:

تشمل المرحلة الخامسة الاعتماد الكامل وتتم قبل نهاية السنوات الخمس الأولى من مزاولة العمل، فإذا أقتنع مجلس الاعتماد بناءً على الدراسة الذاتية الثانية، وتقارير المراجعة، والتدقيق الخارجي، بأن المؤسسة قد حققت التزاماتها، وحافظت على جودة أدائها على النحو المقترح، فإن المجلس سيقوم بإلغاء الاعتماد المبدئي ومنح الاعتماد الكامل للمؤسسة.

أمّا إذا لم يقتنع مجلس الاعتماد بجودة المؤسسة أو برامجها، فيمكنه حجب أو إلغاء الاعتماد المبدئي، وقد يمنح المجلس المؤسسة مهلة زمنية محددة لمعالجة المشاكل التي تعاني منها وتقويم أدائها، وإن لم تقم مؤسسة التعليم العالي بعلاج هذه المشاكل خلال الفترة المحددة فسيتم إلغاء الاعتماد المبدئي نهائياً، ويترتب على ذلك " وقف المؤسسة من مزاولة أعمالها " وتبادر المؤسسة في الحال إلى إيقاف أنشطتها التعليمية المختلفة، وإجراء الترتيبات اللازمة لتحويل الطلاب

المسجلين لديها إلى مؤسسة أخرى على نفقتها. وفي حالة إلغاء اعتماد برنامج معين فإن على المؤسسة أن توقف طرح ذلك البرنامج، وأن تقوم على نفقتها الخاصة بتحويل الطلبة المسجلين في ذلك البرنامج إلى برنامج مناسب آخر سواء داخل المؤسسة نفسها أو خارجها.

- **إجراءات الاعتماد والتقييم:**

هناك نوعان من الاعتماد يقوم بهما مجلس الاعتماد العُماني، بحسب وثائق الاعتماد، ووثيقة متطلبات نظام الجودة (Accreditation Council, 2004) وهما الآتي:

أولاً: الاعتماد المؤسسي: وفيه تخضع المؤسسات التعليمية لعملية التقييم والاعتماد بعد مرور عام أو أكثر على بدء مزاولة نشاطها التعليمي، على أن تكون المؤسسة قبل ذلك قد حصلت على موافقة مجلس التعليم العالي وعلى الترخيص من الجهة المعنية بها.

ثانياً: الاعتماد البرامجي: وتشمل هذه العملية تقييم ومراجعة كافة البرامج المطروحة بالمؤسسة التعليمية الخاضعة للاعتماد، وتمر مرحلة التقييم والاعتماد بالمراحل نفسها التي تمر بها عملية التقييم والاعتماد المؤسسي.

أما دورة التقييم والاعتماد فتلتزم بالإجراءات التي نصت عليها الوثائق السابقة الذكر وتتلخص في الآتي:

أولاً: إجراءات اعتماد مؤسسات التعليم العالي الحديثة الإنشاء «الاعتماد المؤسسي لمؤسسات جديدة»: إذ تخضع هذه المؤسسات للتقييم والاعتماد حسب المراحل الآتية:

- تخضع المؤسسات التعليمية حديثة الإنشاء لعملية التقييم والاعتماد بعد مرور عام على بدء الدراسة بها، وتكون المؤسسة قبلها قد حصلت على موافقة مجلس التعليم العالي، وعلى الترخيص من الجهة المعنية بها.

- بعد انتهاء العام الأول وبناءً على طلب من المؤسسة للحصول على الاعتماد، يطالب المجلس المؤسسة بإعداد تقرير للتقييّم الذاتي (Self Assessment Report) ، وهو تقرير مفصل عن المؤسسة يتضمن نبذة عنها وعن برامجها ومرافقها وهيكلها التنظيمي الإداري والفني، وأساليب التدريس فيها ولوائحها، إضافة إلى نبذة عن إجراءات تقييم الأداء وضبط الجودة المتبع فيها وخططها المستقبلية.

- تقدم المؤسسة التقرير المشار إليه أعلاه في فترة لا تتجاوز العام من طلب الحصول على

الاعتماد، وتتم دراسة هذا التقرير من قبل المختصين في الأمانة الفنية لمجلس الاعتماد، واستكمال أوجه النقص فيه إن وجد مع المؤسسة المعنية.

• يرفع التقرير للجان المتخصصة التي تقوم بدورها بتشكيل فرق المراجعة التي تحل محل المدقق الخارجي لأداء المؤسسة وجودتها، وذلك وفقاً للأسس والمعايير المحلية والدولية، وتراعي اللجان المتخصصة عند تشكيل الفرق بأن يتم اختيار الخبراء المتخصصين في نفس مجالات الدراسة المطروحة نفسها في المؤسسة التعليمية.

• تتكون الفرقة الواحدة عادة من خمسة مدققين خارجيين كحدٍ أقصى -ويقصد بالخارجيين أي من خارج المؤسسة الخاضعة للتقييم وممن لا تربطهم أي مصلحة أو منفعة فيها- وتستمر عملية التقييم الواحدة من ثلاثة أيام إلى خمسة حسب الأحوال، تتخللها زيارات ميدانية مكثفة للمؤسسة تشمل زيارة لمرافق المؤسسة والالتقاء بالمسؤولين والأكاديميين بها، والتعرف على طاقمها الأكاديمي والإداري، والاطلاع على المكتبة ووسائل التعليم المختلفة بالمؤسسة. وهذا يتطلب من فرق المراجعة وضع برنامج متكامل للزيارة ويتم التنسيق بشأنه مع المعنيين بالمؤسسة.

• بعد انتهاء الزيارة يرفع فريق المراجعة تقريراً إلى اللجنة المتخصصة المعنية حول نتائج التقييم متضمناً ذلك جوانب القصور والجوانب الإيجابية في المؤسسة، وتوصيات الفريق بهذا الخصوص، بعد ذلك تقوم اللجنة المعنية بالاطلاع على التقرير ورفع مقترحاتها وتوصياتها للمجلس لإصدار القرارات المناسبة.

• في حال اقتناع المجلس بإجراءات ونتائج التقييم تمنح المؤسسة الاعتماد المبدئي على أن تمنح فرصة لمعالجة أوجه القصور بها ومن ثم تخضع لعملية تقييم ثانية بعد عام أو عامين تمنح المؤسسة بعدها الاعتماد الكامل.

• يبدأ الاعتماد دورته الثانية للمؤسسة نفسها بعد مرور خمس سنوات أو أقل حسب مقتضيات الحال، وتمر المؤسسة حينها بمرحلة إعادة الاعتماد أو تجديده .

ثانيا: إجراءات اعتماد مؤسسات التعليم العالي القائمة «الاعتماد المؤسسي لمؤسسات قائمة»:

تعتبر مؤسسات التعليم العالي القائمة حاصلة على الاعتماد المبدئي، وذلك من منطلق إخضاعها لمراقبة الجهات المشرفة عليها في السابق وحصولها على الترخيص منذ فترات طويلة، كما أن هذه المؤسسات قد قامت بتخريج أعداد كبيرة من الطلاب، وبالتالي فإن إجراءات الرقابة

الداخلية فيها قد تكون أكثر نضجاً من المؤسسات حديثة الإنشاء. وغير ذلك فإن المؤسسة القائمة سيتم إخضاعها للإجراءات السابقة نفسها فيما يتعلق بعملية التقييم لحصولها على الاعتماد الكامل، وقد يتم إرجاء حصولها على الاعتماد الكامل في حال فشلت المؤسسة بالوفاء بكافة اشتراطات وتوصيات الفرق الزائرة، وتمنح فرصة للتطوير ومعالجة أوجه القصور، وإن لم يتم ذلك خلال الفترة المقررة من المجلس لهذا الشأن فيحجب عنها الاعتماد بكامله، ويترتب على ذلك فرض الجزاءات المنصوص عليها بهذا الخصوص.

ثالثاً: إجراءات اعتماد البرامج الجديدة «الاعتماد البرامجي لبرامج جديدة»:

- تخضع دورة الاعتماد البرامجي لبرامج جديدة لتسلسل مراحل الاعتماد المؤسسي نفسه لمؤسسات جديدة، وقد تقوم فرق المراجعة بتقييم أكثر من برنامج في المؤسسة الواحدة أثناء زيارتها الميدانية، أو يتم تشكيل أكثر من فرقة متخصصة لتقييم أكثر من مؤسسة في مجالات متشابهة، فمثلاً قد يتم تعيين فرقة مراجعة متخصصة في مجال المحاسبة، ويتم تقييم خمس أو ست مؤسسات تقدم التخصص نفسه.

- تخضع البرامج لدورة اعتماد أخرى بعد خمس سنوات من انتهاء الاعتماد الأول «إعادة الاعتماد».

رابعاً: فيما يتعلق باعتماد البرامج القائمة «الاعتماد البرامجي لبرامج قائمة».

تخضع دورة الاعتماد البرامجي لبرامج قائمة لمراحل الاعتماد المؤسسي نفسه لمؤسسات قائمة من حيث اعتبار البرامج القائمة حاصلة على الاعتماد المبدئي.

وبشكل عام فإن عملية الاعتماد والموافقة على المؤسسات الجديدة أو تعديل تصنيف مؤسسات قائمة تبدأ بطلب تقدمه المؤسسة إلى وزارة التعليم العالي التي تقوم بدورها بدراسة الطلب ورفع توصياتها إلى مجلس التعليم العالي الذي يقوم بعد ذلك بإعطاء موافقته لوزير التعليم العالي ليصدر ترخيصاً يسمح للمؤسسة بموجبه ببدء عملها لمدة اثني عشر شهراً، بعد أن تتم المؤسسة عملية إعداد التجهيزات والموارد المناسبة، وينبغي على المؤسسة أن تتقدم بطلب للاعتماد «الاعتماد المبدئي» بعد مرور عام واحدٍ من مزاولتها لأعمالها (بدء الدراسة) ويُقدم هذا الطلب لمجلس الاعتماد الذي يخضع المؤسسة لعمليات تقييم ومراجعة من قبل خبراء متخصصين في هذا الشأن (فرق المراجعة) وذلك من خلال دراسات التقييم الذاتية للمؤسسة وعمليات التدقيق والمراجعة الخارجية التي تعرضت لها، وتخضع المؤسسة بعد الترخيص والاعتماد المبدئي للاعتماد الكامل

الذي يعتمد الحكم فيه على التغذية الراجعة من المؤسسة ولدراسة التقييم الثانية، والزيارات التقييمية لفرق المراجعة، وتتم هذه العملية قبل انقضاء خمس سنوات من مزاولة المؤسسة لأعمالها، وبعد أن يتم منح المؤسسة الاعتماد تستمر المؤسسة في دورة المراجعة والمراقبة الداخلية، على أن تخضع المؤسسة لمراجعة خارجية مرة كل خمس سنوات.

أما بالنسبة لعملية «اعتماد البرامج» فإنها تتضمن موافقة مجلس التعليم العالي على تقديم المؤسسة لبرامج في مجالات دراسية محددة، وعلى الاعتماد المبدئي لهذه البرامج من قبل مجلس الاعتماد، وينبغي تجديد اعتماد البرامج كل خمس سنوات، ويمكن للجامعات القائمة القيام بعملية اعتماد برامجها بنفسها.

ومن الملاحظ في إجراءات الاعتماد والتقييم لمؤسسات التعليم العالي أن وثائق الاعتماد ونظام متطلبات الجودة تمنح المؤسسات القائمة عند تنفيذ الإجراءات الجديدة المتعلقة بالموافقة والاعتماد اعتماداً «مبدئياً» للبرامج التي سمح لها بطرحها بناءً على النظم السابقة التي منحت بموجبها ترخيصاً سارياً لمدة ثلاث سنوات، ويطلب من مؤسسة التعليم العالي خلال هذه الفترة إجراء عملية تقييم حتى يتم منحها اعتماداً كاملاً.

ولا يتم منح أي موافقة جديدة إلا إذا حققت المؤسسة المتطلبات الجديدة المقترحة، وعندما تكون إجراءات ومتطلبات الاعتماد في طور المناقشة ولم يتم اعتمادها بعد من الجهات المعنية فإنه يجب أيضاً في هذه الحالة مراعاة الإجراءات الجديدة لأن أي تعديل قد يطرأ عليها لن يكون جوهرياً وأنّ إجراء بعض التعديلات البسيطة قد يكون أمراً لازماً في بعض الظروف.

وقد يشكل تنفيذ الإجراءات الجديدة للاعتماد مشكلة في الكليات الجامعية القائمة حالياً، وذلك كونها حصلت على الموافقة لبدء العمل على ضوء التشريعات والنظم المتبعة سابقاً، وقد لا تحقق المتطلبات الموصى بها في الوثيقة الجديدة (Accreditation Council, 2004) والتي تتميّز بكونها أكثر صرامة وشمولية، ومن الواضح أن الموافقة على إقامة آية كلية جامعية جديدة بناء على النظم السابقة سيجعل تنفيذ النظم الجديدة أمراً في غاية الصعوبة، على الرغم من أنه قد لا توجد بعض الأسباب التي استدعت مؤخراً تأسيس كليات جامعية جديدة في بعض المناطق، إلا أنه لا يوجد ما يقتضي وبشكل ملح إقامتها في مناطق أخرى.

كما يتضح من خلال طبيعة الموافقة والاعتماد والترخيص ـ المؤسسي والبرامجي ـ لمؤسسات التعليم العالي في سلطنة عُمان، أن الاعتراف بالمؤسسة وإظهارها لحيز الوجود لابد له من المرور بمراحل دراسية هامة يتطلبها الاعتماد والاعتراف بهذه المؤسسات، وهي بشكل مباشر قريبة من

الدراسات التي يتطلبها الاعتماد لمؤسسات التعليم العالي في الكثير من الدول العربية والإقليمية والدولية وتتمثل هذه الدراسات في الآتي:

أولاً: الدراسة الذاتية:

يتطلب الاعتراف بمؤسسات التعليم العالي في سلطنة عُمان أثناء مرور المؤسسة بمراحل طبيعة الاعتماد المحددة في وثيقة الاعتماد (Accreditation Board ,2002) ووثيقة متطلبات الجودة لمؤسسات التعليم العالي (Accreditation Council, 2004)، أن تقوم المؤسسة الراغبة في الاعتماد بدراسة ذاتية تتبع فيها المؤسسة معايير الاعتماد المطلوبة والمحددة في الوثيقة.

أما من حيث الأهداف التي يمكن تحقيقها من خلال قيام المؤسسة بالدراسة الذاتية، فقد أشار إليها الكثير من الباحثين ووثائق الاعتماد في كل بلد، حيث قسم أحد الباحثين الأهداف التي يمكن تحقيقها من خلال الدراسات الذاتية إلى قسمين كيلز (Kelles,1983,pp.15–16) كما ورد في الخطيب (٢٠٠٢) هما:

١. تزويد جمعيات الاعتماد بالتقارير والوثاق التي على ضوئها يصدر فريق التقويم الزائر أحكامه حول سلامة مسيرة المؤسسة ودرجة التزامها بمعايير الاعتماد.

٢. تحقيق بعض الأهداف الخاصة بالمؤسسة الأكاديمية التي تزيد من حيويتها وفاعليتها وكفاءتها، ومن هذه الأهداف ما يأتي:

- بناء القاعدة الأساسية التي تنطلق منها كل جهود التخطيط.
- رفع قدرات المؤسسة الأكاديمية على دراسة التغيير والتعامل الإيجابي معه.
- مساعدة المؤسسة في تحسين برامجها ورفع جودتها وفاعليتها.
- الإسهام في تطوير أعضاء المؤسسة، وإظهار بعض القدرات القيادية المرموقة.
- الإسهام في تحقيق الاتصال المفتوح بين أعضاء ووحدات المؤسسة الأكاديمية، وما ينتج عنه من تعزيز للثقة والتفاهم وفاعلية التعاون الجماعي على حل المشكلات.
- تعزيز الفحص المستمر للسياسات والإجراءات والعمليات والسجلات.
- إنتاج بعض التقارير والوثائق المفيدة في تعزيز طلبات الميزانية، والحصول على دعم القطاع الخاص.

ويضيف الزهراني (١٩٩٨، ص ٩٧٨) هدفاً آخر يتعلق بالوفاء بمتطلبات المساءلة الحكومية، والحيلولة دون التدخل الخارجي في شؤون المؤسسة.

وحتى تكون الدراسة الذاتية شاملة وذات صبغة أكاديمية وعلمية وموضوعية فلابد من توافر مجموعة من الخصائص المرغوبة في المؤسسات المعتمدة وذات الاعتراف الرسمي، وقد حدد الزهراني (١٩٩٨، ص ٩٧٨) مجموعة من الخصائص الواجب توافرها في الدراسات الذاتية، منها:

- أن تكون هذه الدراسات نابعة من رغبة وحوافز من داخل المؤسسة وليس استجابة لرغبة أو ضغوط خارجية.
- أن تكون مدعومة وبقوة من القيادة العليا للمؤسسة.
- أن يكون تصميم عمليات الدراسة الذاتية مناسباً لظروف وطبيعة المؤسسة.
- أن تسعى وبشكل معلن إلى تحديد أهداف المؤسسة، وتقويم إنجازها لهذه الأهداف بغرض التحسين والتطوير.
- أن تتوفر للدراسة الذاتية قيادة واعية.
- أن يظهر بعض التحسن في المؤسسة من خلال إجراء الدراسة الذاتية أو بعد ظهور نتائجها.
- أن تقوم على أساس المشاركة الواسعة للأعضاء الممثلين لكل الوحدات الأكاديمية في المؤسسة.
- أن تسعى إلى فحص تنظيم المؤسسة بغرض تحديد قدراته وتعزيزه ورفع فاعليته.
- أن ينتج وثائق وتقارير واضحة ومفيدة للأغراض الداخلية والخارجية.
- أن ينتج عنها نظام أفضل للبحوث المؤسسية والتطوير المستمر.

ثانياً: التقويم الذاتي للمؤسسة:

إن طبيعة الاعتماد لمؤسسات التعليم العالي بسلطنة عُمان تتطلب من المؤسسة إجراء التقويم الذاتي باعتباره إجراءً مهماً لكفاءة أي مؤسسة وشرطاً أساسياً لعملية اعتمادها، ويتضح من خلال أدبيات الاعتماد والدراسات التي تناولت موضوعه أن التقويم الذاتي للمؤسسات التعليمية

تقوم به المؤسسة ذاتياً وبشكل رسمي، حيث إن المؤسسة تختبر نفسها عن كثب للوقوف على مواطن القوة والضعف لضمان فاعليتها. وعلى الرغم من حداثة التقويم الذاتي في طبيعة الاعتماد لمؤسسات التعليم العالي، كما أشار الزهراني (١٩٩٨، ص ٦٧٤) إلى أنه بالرغم من عدم توفر تفاصيل معينة عن عملية التقويم الذاتي، إلا أن التقويم الذاتي الشامل لمؤسسات التعليم يستند إلى الافتراضات الآتية:

- إنّ التقويم الذاتي جزء أساسي من عمليات مؤسسات التعليم.
- إن الهدف العام من التقويم الذاتي هو التطوير والتحسين الأكاديمي.
- إن التقويم الذاتي أمر واقع في مؤسسات التعليم ويتم بطريقة أو بأخرى، وبفئات متعددة من الأفراد.
- إن الكفاءة أو الجودة الأكاديمية من المفاهيم التي يمكن تحديدها وقياسها.
- إذا لم تقم مؤسسات التعليم العالي بمسؤولية التقويم ذاتها فإنها بذلك تفتح المجال لجهات من خارجها للقيام بعملية التقويم.
- إن كفاءة المؤسسة التعليمية تتكون من مجموعة عناصر متشابكة ومعتمدة على بعضها البعض.

والتقويم الذاتي لمؤسسات التعليم العالي ينبغي أن يستند إلى تقويم شامل لفحص أبعاد المؤسسة التعليمية كلها من حيث المدخلات والعمليات والمخرجات والبيئة الخارجية المؤثرة فيها، ولكي تتحقق للتقويم الذاتي فاعليته في الحصول على الاعتماد ينبغي أن يهتم بمراعاة الأمور الآتية: (لجنة التعليم العالي لجمعية كليات ومدارس الشمال الأمريكي، ٢٠٠١).

١. تقويم المؤسسة الفعلي وليس وصفها.

٢. التعرف الواضح لمواطن قوة المؤسسة وتحديد ما يحتاج منها إلى إصلاح.

٣. تقديم تقرير الدراسة الذاتية.

ويرى الباحث أن القيام بذلك يتطلب توفير قيادة سليمة ومطّلعة تعتمد على الدعم القيادي الرئاسي، ومنسق دراسة ذاتية كفؤ، ولجنة توجيه قوية لعملية الدراسة الذاتية بغية الحصول على نتائج متميزة للدراسة الذاتية.

وقد أشار العديد من الكتاب والباحثين والمهتمين بعملية الاعتماد لضرورة الاهتمام بالتقويم الذاتي للمؤسسات التعليمية من حيث أن هذه العملية يجب أن تستند في منهجيتها إلى أسس علمية ومنطقية، فقد أكد دريسل (Dressel, 1978, pp. 422 – 425) أن عملية التقويم الذاتي لمؤسسات التعليم العالي يجب التأكيد فيها على أنها تستند إلى الأسس الآتية:

- إن عملية التقويم الذاتي مسؤولية داخلية يقوم بها نخبة مختارة من أعضاء الهيئة التدريسية والإداريين.
- التقويم الذاتي عملية مستمرة.
- إن التقويم الذاتي عملية شاملة لمدخلات وعمليات ومخرجات المؤسسة التعليمية والعوامل الخارجية المؤثرة فيها.
- إن التقويم الذاتي أساس لاتخاذ القرارات في المؤسسة التعليمية.
- إن التقويم الذاتي أساس جوهري لضمان جودة برامج المؤسسة التعليمية ومحافظتها على قدر معقول من الكفاءة والفاعلية.
- إن التقويم الذاتي جوهري وأساسي في عملية التخطيط المستقبلي للمؤسسة التعليمية.
- إن التطوير والتحديث هو الهدف الأساسي والنهائي من عملية التقويم الذاتي.
- إن عملية التقويم الذاتي مفيدة لبناء الفهم المشترك داخل مؤسسات التعليم العالي حول أهدافها ونقاط قوتها وضعفها (Dixon, 2000).

الخلاصة: إن دور مجلس الاعتماد العُماني يضطلع بمسؤولية مراجعة مؤسسات وبرامج التعليم العالي، والاعتراف بأنها تتفق ومستويات الجودة المعمول بها في أفضل المؤسسات الدولية المماثلة، وإذا طبقت المؤسسة هذه المستويات، فإنها تمنح الاعتراف أو الاعتماد لطرح برامجها، وإذا لم تطبق المستويات المطلوبة، فإنها تمنح اعترافاً مشروطاً وتمنح مهلة زمنية لعمل التحسينات اللازمة، وسيكون الاعتراف مستمراً ومشروطاً للمؤسسة التي تعمل على حفظ الجودة، وستقوم لجنة تحكيم ينتخبها مجلس الاعتماد بالتقييم كل ثلاث إلى خمس سنوات، وسوف تنظر هذه اللجنة أثناء عملية التقويم في تقارير التقويم الذاتي للمؤسسة.

ومن خلال الأدب النظري المتصل الذي تم استعراضه حول فكرة الاعتماد الأكاديمي فإنه قد

تم ملاحظة أن من بين خصائصه أنه «طوعي» وهذه حقيقة واضحة وصحيحة في نظام الاعتماد الأمريكي الذي لا يتوافر ببلدان أخرى، ويعود السبب في ذلك إلى أن الولايات المتحدة لا توجد بها وزارة للتربية والتعليم أو التعليم العالي تجيز تقديم برامج التعليم، وتحدد المعايير التعليمية وتضع التشريعات، لذلك فإن الاعتماد في سلطنة عُمان سيكون له خصائص فريدة وبشكل جذري سيختلف عن معظم نظم الاعتماد، وهذه الحقيقة واضحة في أسلوب الاعتراف والموافقة بهيئات الاعتماد في السلطنة.

وبالتالي فإن كل مؤسسات الاعتماد وهيئاته والموافقة على مسؤولياتها قد أعطيت لوزارة التعليم العالي، ومع ذلك فإن مجلس الاعتماد، الذي هو منخرط في مكانة مميزة في عملية الاعتماد في سياق التعليم العالي العُماني، لا يقع تحت مسؤولية وزارة التعليم العالي العُماني، لكنه ما يزال طرفاً حكومياً وفق المرسوم السلطاني رقم (٧٤ / ٢٠٠١) بتاريخ ٢٧ / ٦ / ٢٠٠١م، ليكون الجهة المسؤولة عن تنظيم عملية الاعتماد والتقويم وضبط الجودة بمؤسسات التعليم العالي في السلطنة، ولكي يكون مكملاً للأنظمة الحكومية الأخرى القائمة، وقد حددت له الطريقة والاختصاصات التي ينبغي أن يعمل بها.

بناءً على التوصيات في الوثيقة رقم (٢٠٠١/٢٠٠٦) فإن مجلس الاعتماد يوافق على تشريعات داخلية لقراراته وهيكله وعملياته ولجانه (Accreditation Board, 2001).

من أجل هذه الغاية أصبح واضحاً جداً أن السمة الرئيسة للاعتماد في نظام التعليم العالي العُماني في أنه حكومي بشكل مطلق وغير طوعي، وهذا يعني أنه مختلف جذرياً في خصائصه الأساسية بالمقارنة بنظام الاعتماد الأمريكي الذي تم تناوله في مفهوم الاعتماد وتطوره التاريخي، حيث إن الخصائص الأساسية للاعتماد الأمريكي هي أنه طوعي بشكل أساسي وغير حكومي، وتنظيمي ذاتي في تقييم جودة التعليم وتعزيزها، وبالتركيز على المخرجات في التعليم. ويؤكد المنذري (٢٠٠٢) أن نظام الاعتماد العُماني يختلف عن نظام الاعتماد الأمريكي، لأن نظام الاعتماد العُماني حكومي إلزامي، وأن هيئات الاعتماد أو مؤسساته التي تم ذكرها سابقاً بما فيها وزارة التعليم العالي التي تفوض بتقديم برامج التعليم، أو تضع معايير تعليمية، وتؤسس التشريعات لمؤسسات التعليم العالي - حكومية أو خاصة - متنوعة في سلطنة عُمان، وأن جميع مؤسسات التعليم العالي - الحكومية والخاصة - التي تقدم برامج تعليمية في سلطنة عُمان يجب أن تتحمل المسؤولية الرئيسية عن نوعية ما تقدم من برامج، وعن ضمان بقائها وأنها ذات صلة بحاجات التنمية الشاملة في البلاد.

ومن الواضح أن مؤسسات التعليم العالي العُماني سواء الحكومية أو الخاصة مطلوب منها الالتزام بالمعايير الوطنية التي تضعها هيئات الاعتماد ومؤسساته الحكومية عند وضع غاياتها، ورؤاها، ومقاصدها، وأهدافها، وبرامجها، وخططها. ومع ذلك فإن نظام الاعتماد العُماني يحمل فعلاً بعض التشابه مع نظيره في الولايات المتحدة ، فبالرغم من الفروقات الرئيسة في السمة الرئيسة للاعتماد المذكور سابقاً، فإن كلا النظامين متماثلان إلى حد ما في تصورهما العام للاعتماد، خاصة في ممارسته، وفائدته، وغاياته، ومتطلباته، ولكن الملاحظة الأساسية حول الشبه والاختلاف في النظامين- العُماني والأمريكي - تبقى حول ثبات وكفاية وصدق وقابلية صياغة وخصائص متطلبات عملية الاعتماد لنموه في سلطنة عُمان، كون الاعتماد الأكاديمي في سلطنة عُمان كما ذكرنا سابقاً يشمل نظام التعليم العالي كله وهو في مرحلته الأولى المبكرة .

كليات التربية في سلطنة عُمان:

نتيجة للتطور المستمر والاستفادة من تجارب الآخرين، ورغبة من وزارة التربية والتعليم في تطوير شامل للنظام التعليمي في المدارس فقد استشف المسؤولون في وزارة التربية والتعليم على أن مطالب المرحلة القادمة تتطلب إعداد المعلمين وتأهيلهم على مستوىً جامعي ليكونوا ركيزة أساسية للنهوض بالتعليم وتطويره في المراحل جميعها. واستجابة لهذا الطلب حولت الكليات المتوسطة لإعداد المعلمين إلى كليات جامعية (نظام أربع سنوات) تمنح درجة البكالوريوس في التربية، أربع منها للذكور في صحار وصور وصلالة ونزوى واثنتان للإناث في الرستاق وعبري، وصدر المرسوم السلطاني رقم (٤٢ / ٩٥) بنقل تبعية هذه الكليات من وزارة التربية والتعليم إلى وزارة التعليم العالي، وفي العام الأكاديمي ٩٧ / ١٩٩٨م تم تحويل كلّ من كليتي صور وصلالة لكليات مختلطة (ذكور وإناث) (الربيعي،٢٠٠٤، ص ١٢).

وكليات التربية كما عرفها المرسوم السلطاني السامي رقم (٩٥/٧٩) هي مؤسسات علمية للتعليم التربوي العالي، وتهدف إلى إعداد المعلمين والمعلمات، وتأهيلهم لممارسة مهنة التعليم في مراحل التعليم العام المختلفة بالسلطنة بكفاية وفعالية بما يكفل تخريج جيل من المعلمين تتوافر لديهم الكفايات والقدرات المناسبة لمواجهة متطلبات العمل التربوي بالبلاد ويحققون الأهداف التربوية المنشودة.

كما تضمن المرسوم السلطاني السامي (٥٩/٧٩) المشار إليه سابقا الأهداف التي تسعى كليات التربية إلى تحقيقها وقد ورد ذكرها في مقدمة الدراسة.

وأنشئت كليات التربية التابعة لوزارة التعليم العالي لتكون إحدى الروافد المهمة للتعليم، ومنارة

لإعداد جيل واعد من المعلمين المواطنين، يأخذون على عاتقهم الدور المنوط بهم في التدريس في مراحل التعليم المختلفة. ومنذ أن أُنيطت مسؤولية الكليات بوزارة التعليم العالي وهي تبذل جهودها في تحديث هذه الكليات، حيث أُضيفت إليها مبانٍ جديدة مجهزة بالوسائل الحديثة، ووضعت برامج أكاديمية تتلاءم وحاجات المعلمين العصرية، وتعمل على رفع المستوى التعليمي بما يناسب التقدم العلمي والتقني، إلى جانب تشييد مراكز مصادر التعلم (L.RC) لتتيح لكل من المعلم والمتعلم التواصل مع العالم الخارجي من خلال وسائل الاتصال المختلفة. ويؤكد الربيعي (٢٠٠٤، ص ٣٢) أن فلسفة الكليات تقوم على أساس تكامل وشمولية إعداد المعلم، بمعنى أن يكون هناك توافق وترابط بين جميع المكونات التخصصية والمهنية والثقافية والتربوية وفقاً لمدخل الكفايات التي يحتاجها المعلم لإدارة العملية التعليمية داخل الموقف الصفي، وفي ضوء الأدوار والمسؤوليات التي تقع عليه.

ولقد تنبهت سلطنة عُمان ممثلة بوزارة التعليم العالي لأهمية ضمان الجودة واعتماد مؤسسات التعليم العالي فيها فقامت بطرح عدة أوراق في اجتماع الخبراء ٢٠٠٣م، تناولت في الورقة الأولى عرضاً مفصلاً عن استجابة السلطنة للتحديات التي يواجهها التعليم العالي في البلدان العربية، وعلى وجه الخصوص متطلبات النظام الجديد للجودة في سلطنة عُمان مشيراً إلى تأسيس كليات جديدة لتكنولوجيا المعلومات ونظاماً للجامعات الخاصة، بالإضافة إلى الإصلاحات التي تم اتخاذها في أنظمة التعليم الأساسي والثانوي بالسلطنة. أما الورقة الثانية فتناولت نظرة كليات التربية التابعة لوزارة التعليم العالي واستجابتها لتحديات ضمان الجودة من خلال عرض جهود المديرية العامة لكليات التربية في تنفيذ برنامج ضمان الجودة وتحديث المناهج، مع زيادة عناصر المكون الثقافي العُماني (المديرية العامة لكليات التربية، ٢٠٠٣).

واستجابة لتحديات ضمان الجودة واعتماد مؤسسات التعليم العالي في السلطنة، فإن المديرية العامة لكليات التربية قامت بثلاث مبادرات رئيسية هي كالآتي:

الأولى: مراجعة مستمرة للمناهج: حيث تكونت لجان تطوير المناهج من ممثلين للكليات الست ذوي الاختصاص ومراجعة المساقات الدراسية وتطويرها في مختلف التخصصات.

الثانية: التنمية المهنية: من أجل تحقيق الأهداف والغايات لرسالة كليات التربية، لابدّ من الحصول على مدرسين ذوي تأهيل جيد ممن يمتلكون المهارات، والمعرفة، والقيم التي يجب أن تغرس في الطلبة، لذلك قامت المديرية العامة لكليات التربية. بتأهيل المدرسين العُمانيين لامتلاك مهارات اللغة الإنجليزية من أجل إعدادهم للدراسات الأجنبية، وكذلك إعطائهم منحاً دراسية

لرفع مستواهم الأكاديمي إلى درجة الماجستير والدكتوراه.

الثالثة: عملية الاعتماد وضمان الجودة: المبادرة الثالثة لمواجهة التحديات التي تواجه التعليم العالي في السلطنة فقد استجابت المديرية العامة لكليات التربية باستخدام برنامج ضمان الجودة لضمان الهدف الأساسي من إنشاء الكليات وهو إعداد مدرسي المستقبل حتى يتمكنوا من تعليم المناهج الجديدة في وزارة التربية والتعليم، ويمتلكوا القيم، والمهارات، والمعرفة لكي يكونوا مدرسين متميزين.

وقد مرت عملية ضمان الجودة في كليات التربية بدورتين هما: (الربيعي، ٢٠٠٤، ص ١٥٠-١٥٤).

الدورة الأولى: (٢٠٠١-٢٠٠٢)

وقد نفذت تجربة ضمان الجودة الأولى لكليات التربية بالتعاون مع جامعة أدنبرة البريطانية، وبعد أن نُشِر الوعي وثقافة الجودة لدى الأكاديميين والموظفين بكليات التربية، وضُع نموذج لتنفيذ دورة ضمان الجودة، وتضمنت التجربة أربع مراحل:

المرحلة الأولى: إعداد التقرير الذاتي بواسطة الكليات.

المرحلة الثانية: قيام فريق خارجي بدراسة وتحليل التقرير الذاتي.

المرحلة الثالثة: زيارة الفريق الخارجي للكليات لإبداء الملاحظات وإعطاء التغذية الراجعة.

المرحلة الرابعة: وضع التوصيات من الفريق الخارجي لإجراء التغيير المطلوب وتطوير ومتابعة التغيير.

كما اهتمت هذه المرحلة بمتابعة أربعة مواضيع اعتبرت في حينها ذات أهمية بالغة، وشملت الآتي:

١. النظم وأساليب التطوير.

٢. جودة البرامج الأكاديمية.

٣. جودة مخرجات البرامج.

٤. جودة البيئة العلمية.

وبالرغم من حداثة التجربة في هذه الكليات إلا أن الاستجابة والمشاركة من جميع العاملين كانت جادة وفاعلة، وكانت نتيجتها مجموعة من التوصيات أدت إلى إحداث نقلة جيدة في تطوير وتحديث البرامج والخدمات التي تقدمها كليات التربية، وكان من بين التوصيات الهامة التي أوردها التقرير الآتي:

- وضع مقاييس ومعايير وطنية تصف خريج البكالوريوس بكليات التربية.
- إعادة النظر في برنامج التربية العملية وتحديث طرقه وآلياته.
- تقوية وتعزيز مشاركة المدارس المتعاونة في التربية العملية.
- تحقيق التواصل بين الكليات من جهة، والمجتمع الخارجي من جهة أخرى.
- إجراء البحوث المشتركة وتبادل المصادر العلمية بينها.
- ضرورة دعم برامج الكليات لأهميتها القصوى في إعداد المعلمين، التي تكون محصلتها دعماً للنظام التعليمي وتطويره في السلطنة.
- متابعة تطبيق ضمان الجودة في الدورة الثانية (٢٠٠٣ ـ ٢٠٠٥).

الدورة الثانية: (٢٠٠٣ ـ ٢٠٠٥)

لقد عمل القائمون على كليات التربية على تحقيق التوصيات الواردة في الدورة الأولى لضمان الجودة، واستكمالاً لتلك التوصيات تم البدء للإعداد للدورة الثانية، ورسمت لها خطة واضحة، وإطار زمني محدد، وشمل الاستعداد لذلك إعداد وثيقة لتكون دليلاً للكليات تسير على نهجها، وشكلت لجان الجودة في كل كلية من كليات التربية، كما قامت المديرية العامة لكليات التربية بعقد ورشة عمل للعمداء ومساعديهم في أكتوبر ٢٠٠٣م، إلى جانب ورشة عمل: ضمان الجودة لعمداء ومساعدي عمداء كليات التربية في الجبل الأخضر، أبريل ٢٠٠٤م، في سلطنة عُمان بمشاركة خليجية لبعض الكليات والجامعات (وزارة التعليم العالي، ٢٠٠٤ب).

أما المراحل المرصودة لتطبيق هذه الدورة، فهي الآتي:

المرحلة الأولى: تقوم الكليات بعقد مناقشات وجلسات داخلية بهدف إعداد تقرير جديد للتقويم الذاتي ورفعه لمدير عام الكليات.

المرحلة الثانية: تقوم لجنة خارجية بزيارة الكليات وإبداء ملاحظاتها على التقرير الذاتي.

المرحلة الثالثة: تقوم الكليات بدراسة تقرير لجنة التقويم الخارجي والرد على الملاحظات.

المرحلة الرابعة: الإعداد النهائي للتقرير وتقديمه في صورته النهائية لمدير عام الكليات.

ومن الملاحظ أن التقرير الذي تعده الكليات خلال هذه المرحلة مبني على وثيقة أعدها مجلس الاعتماد هي وثيقة « متطلبات نظام ضمان الجودة في التعليم العالي في سلطنة عُمان»: (Accreditation Council, 2004) وهي عبارة عن وثيقة متكاملة تحتوي على عددٍ من المقاييس والمؤشرات التي طوعت وصيغت بطريقة تلائم البيئة التعليمية في هذه الكليات، إضافة إلى أن الكليات سوف تبني خططها وبرامجها وضمان الجودة فيها على وضع خطة استراتيجية ترتكز على وضع صيغ رصينة لثلاثة مصطلحات هامة لأي مؤسسة تعليمية هي كالأتي:

أولاً: رؤية الكلية: وهي تصف الصورة الشاملة عن الكيفية التي تأمل أن تكون عليها الكليات في السنوات القادمة في تنشئة جيلٍ من المعلمين ملتزمٍ بعقيدة وقضايا وطنه وأمته، وواعٍ لمهامه التربوية، وفاعلٍ ومؤثرٍ اجتماعياً، ومنتجٍ اقتصادياً.

ثانياً: قيم الكلية: وهي عبارة عن قائمة أو مجموعة من القيم والمثل العليا التي تؤمن بها الكلية والعاملون فيها، وتعتبر بمثابة المرجعية التي يستندون إليها في أداء مهامهم وواجباتهم وتعاملهم مع الآخرين. وترتكز بصفة خاصة على قيم الولاء، والإخلاص، والاحترام، والاستقامة، والأمانة العلمية، والعمل الجماعي، وتقدير المهنة.

ثالثاً: رسالة الكلية: تُعرّف الأغراض والأهداف العامة التي تعمل الكلية على تحقيقها. وتطمح في تهيئة بيئة تربوية ملائمة تسهم في تخريج معلمين مؤهلين علمياً وتربوياً وثقافياً، وتعمل على التنمية المتكاملة لشخصية المتعلم ليكون قادراً على تحقيق وتطوير كفاياته وقدراته للوصول إلى أفضل مقاييس الأداء في الحقل التربوي، كما تسعى الكلية في رسالتها لتحقيق التكامل في أدوارها وذلك بمساهمتها بإيجابية في حركة البحث العلمي الفعال وخدمة المجتمع.

وبالنسبة للوثيقة التي تعتبر مرجعاً وأساساً للتقويم الذاتي وكتابة التقارير، فهي تشمل عدداً من المقاييس. ويقصد بالأداة في هذه الوثيقة «بيان بأي عمل ينفذ في الكلية لتأكيد الجودة» لأفضل الممارسات في مؤسسات التعليم العالي، ومن بنودها الأساسية الآتي:

- مؤشرات حول التخطيط الجيد.
- مؤشرات لفعالية رسالة الكلية.

- مؤشرات لقياس أفضل الممارسات الإدارية والمالية.
- مؤشرات حول الخدمات الطلابية.
- مؤشرات لأفضل الممارسات في التعليم والتدريس.
- مؤشرات توفير مصادر التعلم.
- مؤشرات حول التسهيلات المقدمة للمستفيدين.
- مؤشرات تختص بإجراء البحوث والدراسات.
- مؤشرات لقياس مدى مساهمة الكلية في خدمة المجتمع.

والدراسة الحالية في محاورها الأساسية تبنت العديد من الممارسات في مؤسسات التعليم العالي، التي نصت عليها وثيقة «متطلبات نظام ضمان الجودة في التعليم العالي في سلطنة عُمان» (Accreditation Council, 2004) ووثيقة مجلس الاعتماد لعمليات الموافقة والاعتماد لمؤسسات التعليم العالي وبرامجها في السلطنة (Accreditation Board, 2002)، وهي رسالة الكلية وأهدافها، والخدمات الطلابية، والبرامج التعليمية، والهيئة التدريسية، ومصادر التعلم، وخدمة المجتمع. ويأتي تحت هذه المحاور والمؤشرات مجموعة من الأنشطة والممارسات التي يجب أن تقوم كل كلية بأدائها على مستوى رفيع من الجودة في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي التي نصت عليها الوثيقة عند إنشاء هذه الكليات.

ومحاور الدراسة في ضوء ما نصت علية وثيقة متطلبات نظام الجودة في التعليم العالي وبرامجها في السلطنة، ووثيقة مجلس الاعتماد لمؤسسات التعليم العالي وهي:

- **رسالة الكلية وأهدافها:**

تعدُ رسالة الكلية وأهدافها قاعدة الارتكاز في تحديد معايير اختيار الهياكل التنظيمية في ظل استيعاب خصائص بيئة الكلية ممثلة بمجتمعها وقوانينها وأعرافها العامة والخاصة أيضاً، وغير ذلك من متضمنات ترتبط بحدود قدراتها وإمكاناتها البشرية والمادية (محجوب، ٢٠٠٣، ص ١١).

وصيغت رسالة كليات التربية في السلطنة بحيث تتفق مع الغرض أو الهدف من إنشائها من حيث توفير بعض احتياجات السلطنة من المعلمين، والارتفاع بمستوى التعليم، وتطوير سياسة

القبول لتتمشى مع احتياجات التنمية الشاملة في البلاد، وتوفير برامج لخدمة المجتمع، وزيادة الاهتمام بالبحث العلمي، والتعاون مع بعض الجهات الحكومية والخاصة المناظرة بالسلطنة. كما روعي في صياغة رسالة التربية أن تعكس احتياجات المجتمع الذي تخدمه من خلال تزويده بمخرجات عالية الجودة حسب توقعات السلطة السياسية، وتلبي احتياجاته المختلفة، وتسهم في تحقيق تطلعاته في مختلف المجالات (Accreditation Board, 2002).

بالإضافة إلى ذلك تضمنت رسالة التربية تصوراً مستقبلياً مرناً، يتيح الاختيار من بين البدائل المتعددة لاستراتيجيات التطوير من خلال الإسهام في تطوير أداء الكلية، ودعم جهودها للوصول إلى أعلى مستويات الجودة، والتميز والفعالية من خلال دعم البرامج التربوية المطبقة، أو تنفيذ برامج تطويرية محددة تتبناها وزارة التعليم العالي ممثلة بالمديرية العامة لكليات التربية.

وقد نصت الرسالة على أن تكون شاملة تخدم المجالات والأنشطة الرئيسية التالية: التنمية المتكاملة لشخصية المتعلم، تقديم برامج تربوية للطلاب جميعهم وفقاً لإمكاناتهم واستعداداتهم، وتلبية الاحتياجات المختلفة للمجتمع، وإتاحة الفرصة لكل فرد بالكلية لتحقيق قدراته وتطويرها للوصول إلى أعلى درجات التميز والجودة في الأداء.

ويتم اشتقاق الأهداف العامة للكلية من رسالتها، حيث تمثل هذه الأهداف توجهات عامة للتخطيط الشامل للكلية، وكذلك التخطيط لكل قسم فيها، ومن ثم يتم اشتقاق الأهداف الفرعية من الأهداف العامة، وينبغي أن تشتمل هذه الأهداف على أنشطة ليتم إنجازها في إطار زمني محدد.

والخلاصة فإن لكل كلية رسالة واضحة ومكتوبة تنسجم ومستوى أهدافها وقدراتها وسلطاتها العلمية، وينبثق عن تلك الرسالة معايير اعتماد وأداء تخص الطلبة تحديداً، والمجتمع، وعملية التعليم والتعلم بمكوناتها. وفي هذا السياق يتم تقويم جودة الأداء الإداري والبرامجي والتعليمي، والوقوف على فاعليته. إن عملية تحديد متضمنات رسالة الكلية يساعد كثيراً في تحديد الأهداف العامة والفرعية للكلية وبالتالي تحديد حجم ونوع الموارد والاحتياجات اللازمة لتنفيذ الرسالة، لذا يتسع الأداء والمهام والخدمات باتساع الرسالة.

البرامج التعليمية:

استطاعت كليات التربية تنظيم برامجها وفقاً للتجديدات التربوية التي أحدثتها وزارة التربية والتعليم، فلم تقف هذه الكليات عند الحد الذي يسمح لها بتخريج أفواج من المعلمين، بل إن

القائمين عليها استشفوا حاجات المستقبل من خلال اللجان المشتركة مع وزارة التربية والتعليم، وإطلاعهم على توصيات المؤتمرات والندوات العلمية، وتوجهات الدولة في ميدان التعليم، وأدركوا أن المرحلة القادمة تتطلب تركيزاً نوعياً في إعداد المعلم، ولهذا وضعت برامج تخدم النقلة النوعية التي تسعى وزارة التربية والتعليم لتطبقها في نظام التعليم بالسلطنة. ومن هذا المنطلق وضعت كليات التربية عدداً من البرامج التعليمية (الأكاديمية) الأساسية وهي الآتي:(الربيعي، ٢٠٠٤، ص ٤٠).

١. برنامج إعداد معلم المرحلتين الإعدادية والثانوية (تخصص رئيسي- فرعي).

٢. برنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي (١ - ٤).

٣. برنامج إعداد معلم المهارات الحياتية البيئية.

٤. برنامج إعداد معلم المرحلتين الإعدادية والثانوية (التخصص الرئيسي).

وتتوافق مستويات خريجيها مع الإطار الوطني والثقافي للمجتمع العُماني، ومع متطلبات مجلس الاعتماد الأكاديمي، ومع المواصفات المهنية للمعلم العُماني المؤهل للتدريس في مدارس التعليم ما قبل الجامعي. ويركز هذا التوجه بشكل أساسي على جودة التعليم الأكاديمي، ويغطي أنشطة التعليم المساندة ويتضمن مساعدة الطلاب، وإجراءات تطوير ومراجعة البرامج، إضافة لتقويم وتطوير التدريس.

وتركز الأقسام الأكاديمية على تحقيق أهداف المقررات المختلفة من خلال متابعة أعضاء الهيئة التدريسية في تطبيق الاستراتيجيات التدريسية المختلفة التي تساعد في تحقيق هذه الأهداف، مع التركيز على التقويم المستمر للطلاب. ولتحقيق الجودة في هذا الإطار تهتم الأقسام بحضور المشاغل التي تعقدها المديرية العامة لكليات التربية، وتتناول موضوعات عن التربية العملية والإرشاد الأكاديمي، والمشروع التكاملي. وتقوم الكليات بتشجيع الأقسام على أن يكون لها ممثلون في المؤتمرات والندوات والمحاضرات العامة التي تعقد في المؤسسات التعليمية المختلفة داخل السلطنة وخارجها.

وعملية الربط بين برامج إعداد المعلمين والتخصصات الأكاديمية التي سوف يقومون بتدريسها في المدارس هي في غاية الأهمية ولا يرتبط ذلك بالمحتوى فحسب، بل يشمل أساليب وطرق التدريس والتقييم والمقدرة على تحليل المحتوى، وتقديم المقترحات حتى يكون المعلم قادراً على الإسهام والمشاركة في بناء وتطوير المناهج، وتدريسها، وتقويمها، وتحديثها. وتشير بعض الدراسات إلى أن

هناك قصوراً في مخرجات الكليات بالسلطنة من حيث عملية الربط بين المقررات التخصصية التي يدرسها الطالب / المعلم وتلك التي يقوم بتدريسها في المدارس، كما أن بعضاً من المقررات قد تحشد كمّاً من المعرفة التخصصية، وتأخذ الوقت الكثير من الطالب وجهده وطاقاته، وتركز على جانب الحفظ وتهمل تنمية أساليب التفكير، والبحث الذاتي عن المعرفة التي تمكنه من متابعة نموه العلمي، وهذا ما أكدته نتائج الدراسة التي قام بها شبر (٢٠٠٠) حول أثر ربط الإعداد المهني للمعلم بالمحتوى العلمي للمناهج، حيث بيّن أن ذلك يكون له الأثر البالغ في تمكين الطالب / المعلم من فهم واستيعاب المنهج الذي يقوم بتدريسه ويسهم في زيادة التحصيل العلمي للتلاميذ. وهذا ما يؤكد المبرر الكبير لإجراء هذه الدراسة.

وإصلاح نوعية البرامج التعليمية لهذه الكليات يتطلب قيام مجلس الاعتماد بوضع المعايير الأكاديمية لتوصيفها وإعدادها، كما يتطلب قيام الإدارات بكليات التربية بالعمل على تحسين أداء الطلاب، وحسن تأهيلهم عن طريق برامج الاعتماد المتضمنة إكساب الطلاب المعرفة، والمهارات، وحسن التنظيم، وهذا ما أكدّه كريستي (Christy, 2003) في ورقته « تطبيق معايير الاعتماد الجديد» والمقدمة لمجلس كليات المعلمين في ولاية أركنساس (Arkansas).

الهيئة التدريسية:

تهتم وزارة التعليم العالي والمديرية العامة لكليات التربية بالتعاقد مع أعضاء الهيئة التدريسية الذين يحملون المؤهلات والخبرات الملائمة بهدف تحقيق النوعية والجودة الشاملة في كليات التربية في السلطنة، وفي الغالب تقوم الأقسام في الكليات المختلفة بالاشتراك مع لجنة الاحتياجات المشكلة من قبل المديرية بتحديد الأعداد المطلوبة من أعضاء الهيئة التدريسية في التخصصات المختلفة، كما تشكل لجنة تضم أعضاء من التخصصات المختلفة لفحص استمارة معدة من المديرية العامة لكليات التربية وفق معايير الاعتماد وشروط التوظيف لكليات التربية.

ويؤكد الربيعي (٢٠٠٤، ص ١٠٦) عند الحديث عن التنمية المهنية للمعلم ضرورة أن ندرك أهمية التنمية المهنية لمن يقدم العلم والمعرفة للمعلم العُماني، ويقوم بإعداده وتدريبه لمواجهة المستقبل، وللتنمية المهنية لعضو هيئة التدريس في كليات التربية أهمية بالغة لما يقوم به من دور قيادي في ثلاثة مجالات بارزة تشمل: التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع.

وترتقي مؤسسات إعداد المعلمين بمكانتها وسمعتها بما يقدمه الأعضاء المنتسبون إليها من أدوار قي هذه المجالات، وتنمية عضو هيئة التدريس لها ما يبررها في هذا العصر نتيجة تطور العلم وتجدد المعرفة، واختلاف طرق التدريس الجامعي، وأساليب التقويم، واستخدام التقنيات

الحديثة وربطها بالمقررات الدراسية، إضافة إلى ثورة الاتصالات وما أحدثته من انفجار معرفي وتقدم تكنولوجي في مختلف التخصصات العلمية التي تقدمها كليات التربية في الوقت الحاضر لطلابها.

كما ينبغي على كليات التربية في سلطنة عُمان أن تضطلع بدور هام تجاه أعضاء هيئة التدريس ودراسة حاجاتهم التدريبية، ووضع برامج خاصة لهذا الغرض، وأن تركز هذه البرامج بشكل خاص على استخدام التقنيات، ووسائل الاتصال الحديثة، والمواقف التعليمية، وتدريبهم على استخدام الاستراتيجيات الحديثة في التعليم، والتطبيق العملي لنظريات التعلم، والاهتمام بالطرق الحديثة في التدريس. من هذا كله نجد أن مسؤولية عضو هيئة التدريس أمام أجيال المستقبل من المعلمين تستلزم منه أن يقدم لهم أفضل المعارف والخبرات الجديدة التي تؤهلهم لأداء مهامهم العلمية والعملية بما يتناسب ويواكب متطلبات هذا العصر في ضوء سياسات ومرتكزات التطوير التربوي في جميع مجالات العملية التعليمية والتربوية في السلطنة التي باتت تحتضن كبرى المؤتمرات والندوات والمشاركات المحلية والإقليمية والدولية في مجال التعليم.

ويحدد محجوب (٢٠٠٣، ص ٨٨) مهام ومسؤوليات عضو هيئة التدريس بصفتها العوامل المطلوب اعتمادها موضوعاً لمعايير الاختيار والتقويم تشمل في الغالب الآتي:

١. التدريس وإلقاء المحاضرات.

٢. البحث العلمي والنشاط العلمي.

٣. الإرشاد التربوي والعلاقة مع الطلبة.

٤. المهام الإدارية

٥. خدمة المجتمع المحلي والعلاقة مع مواقع العمل.

٦. النشاط الاجتماعي والعلاقة مع الزملاء.

الخدمات الطلابية:

تقدم للطلاب العديد من الخدمات الإدارية والمالية والأكاديمية، والأكاديمية المساندة منها: التسجيل، والتقويم، والمساعدة التعليمية، والإرشاد، والإشراف الأكاديمي، والتوجيه الوظيفي، وسكن الطلاب، والأنشطة الثقافية والرياضية، ومنشورات الطلاب، والخدمات الصحية.

وقد بينت وثيقة الاعتماد الأكاديمي (Accreditation Board ,2002) ووثيقة « متطلبات نظام ضمان الجودة في التعليم العالي في سلطنة عُمان: (Accreditation Council, 2004) أفضل الممارسات في مجال الخدمات الطلابية، من حيث التسهيلات اللازمة لتقديم تلك الخدمات، والسكن الطلابي، واللوائح الخاصة بانضباط الطلاب، والسجلات الطلابية، ومؤشرات لأفضل المقاييس ومعايير الاعتماد الأكاديمي في الخدمات الطلابية.

وقد نصت الوثائق السابقة على توفير الكوادر المؤهلة والمتخصصة في تقديم الخدمات كالخدمات الصحية، والإرشاد النفسي وخدمات التغذية، وخدمات السكن، وخدمات المواصلات للوصول من الكلية وإليها، وتوضيح لائحة سلوك الطلاب في المؤسسات التعليمية والسكنية، وتوضيح لوائح ماهية الإجراءات المتخذة في حال تجاوزها، وتوضيح طلبات القبول، والسجلات الطلابية - حفظها وسريتها وسهولة الوصول إليها - والامتحانات، والتدقيق الأكاديمي.

وفي ضوء ما سبق فلا بد لهذه الكليات من الاستجابة لعمليات النمو وذلك بتحديث الخدمات الطلابية التي تقدمها، وتحديث برامجها، وذلك بإضافة المزيد من الإمكانات، والهيئات العاملة والمدربة، إلى جانب التوسع في المجالات التي تخدم فيها طلابها، ووجود رؤية واضحة للمستقبل بما يمكن الكليات من التخطيط، والعمل باستقامة، والتأثير الذي تحدثه في مجتمعها، والبرامج التعليمية التي تقدمها، ودعم تقدم الطلاب، ومصادر التعلم والمعلومات، وتحسين هيئة التدريس، والموارد المالية، والتقدم في المجال الإداري والأكاديمي، وذلك استجابة لتقديم الخدمات الطلابية الإدارية والمساندة في أفضل الممارسات النوعية التي تؤكد عليها لوائح الاعتماد الأكاديمي.

مصادر التعلم:

إن مستلزمات نجاح البرامج الأكاديمية والأكاديمية المساندة، توفر مصادر التعلم بما في ذلك المكتبة والوسائل التعليمية، ولابد أن تتوفر خدمة الوصول للمعلومات عن طريق المواقع العالمية للدراسات والبحوث كملخصات رسائل الماجستير والدكتوراه (DAI)، وموقع أريك (ERIC)، وأبسكو (EBSCO) وعن طرق الإنترنت أو المكتبة. وتؤكد وثائق معايير الاعتماد وضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي السابقة الذكر أنه يجب أن تتوافر الموارد المالية والبشرية الكافية لتوفير وتحديث التقنيات التربوية ومصادر التعلم، ولابد أن تلتزم كليات التربية بمتطلبات الإطار الوطني للمؤهلات بالسلطنة، وأن تعطي تطوير التسهيلات والمصادر التعليمية صفة الاستمرارية من خلال الدراسات الذاتية والتقويم الذاتي للكليات.

لقد أصبحت مراكز مصادر التعلم ضرورة علمية لمواكبة تطور الكليات، إذ تعدُّ نقلة نوعية في

تطوير مسار العملية التعليمية، وإعداد معلم المستقبل ليكون مطلعاً على روافد المعرفة ومصادرها جميعاً، ومستفيداً من وسائل الاتصال الحديثة، ويرتبط مفهوم مصادر التعلم عادة بالتعلم الذاتي، والاعتماد على النفس في البحث عن المعرفة، والقدرة على الابتكار، وذلك لشمول المركز على مصادر المعرفة المختلفة المسموعة، والمرئية، والمقروءة، وتوفير بدائل كثيرة للتعلم تشمل الكتب والدوريات والمجلات العلمية والحاسب الآلي والوسائل التعليمية الحديثة، والبرمجيات، والوسائط التعليمية، إضافة إلى الشبكة العالمية للمعلومات. لذا تتكون مراكز مصادر التعلم بالكليات من ثلاثة أقسام رئيسة: المكتبة، والحاسب الآلي، والوسائل التعليمية بمفهومها الحديث، إضافة إلى قاعات تدريسية مجهزة بأحدث وسائل التكنولوجيا.

إنّ تزايد أعداد الطلاب والتوسع في الأقسام والاختصاصات، فضلاً عن قيام الأقسام العلمية بإدخال تعديلات مهمة على مناهجها وتوصيف مساقاتها باتجاه المزيد من المواصفات التطبيقية والعلمية في محاولة منها لتقليص الفجوة بين الإعداد الأكاديمي، والإعداد المهاري التطبيقي، أدّى إلى تزايد الحاجة إلى استخدام مصادر التعلم والوسائل التعليمية المتقدمة وتقنياتها المختلفة والمتطورة، وإنشاء المختبرات والورش، والتوسع في الخدمات والمباني والمنشآت. (محجوب، ٢٠٠٣).

ومما لاشك فيه أن إقامة المختبرات والورش وتجهيزها يتطلب تمويلاً وجهوداً كبيرة لا تنتهي مع إقامتها، بل إن تأمين إدارتها الفعالة وصياغتها ووضع آليات استخدامها بكفاءة اقتصادية، تُعدُ من المهام الأساسية لإدارة الكليات على مدى زمني يحقق رسالة الكليات وأهدافها، دون أن تكون عبئاً مالياً وإدارياً ثقيلاً على الكليات، وكذلك فإنّ الإنفاق عليها يؤدي إلى ارتفاع كلفة التعليم ونصيب الطالب منه، إذا لم يكن في مساره الصحيح.

خدمة المجتمع:

إن توطيد العلاقة بين كليات التربية التابعة لوزارة التعليم العالي والمجتمعات المحلية التي تخدمها من الأهمية بمكان، ويتضح ذلك من خلال رسالة الكليات والأهداف التي تحققها بشقيها العامة والفرعية التي سبق الحديث عنها في المقدمة والأدب النظري. ومما لاشك فيه أنّ كليات التربية تعتبر من الأطراف الأساسية ذات التأثير المباشر في المجتمع. وتؤكد الوثائق الصادرة عن عملية الاعتماد الأكاديمي والبرامجي ووثيقة ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الصادرة من مجلس الاعتماد، وكذلك اللوائح المنظمة لكليات التربية في السلطنة، إن لدى لمؤسسات التعليم العالي إمكانيات خاصة تمكنها من المساهمة الفاعلة في المجتمع بسبب مواردها الثرية

من الأكاديميين، والإداريين، والموظفين المؤهلين في جميع الاختصاصات، وأيضاً لوفرة التسهيلات التعليمية والأنشطة البحثية والثقافية فيها. وحتى تقوم الكليات بدورها فلابد أن تشجيع كوادرها على أداء دورٍ بنّاء في خدمة المجتمع المحلي الذي تخدمه، وأن يتناسب هذا الدور مع مؤهلاتهم وخبراتهم، وتقديم خدمات تعود بالنفع والفائدة على المجتمع، وتطوير برامج البحوث والاستشارات التي تركز على احتياجات البيئة المحلية، وكذلك لاجتذاب المجتمع للمساهمة في الأنشطة الثقافية والاجتماعية.

وتقع على الكليات مسؤولية كبيرة في دعم المؤسسات التعليمية الأخرى الحكومية والخاصة في المجتمع، خصوصاً المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم، والأثر الإيجابي لذلك يكمن في أن هذه المدارس ستكون رافداً يمد الكليات بطلاب من ذوي المستويات الجيدة ليكونوا مدخلات في كليات التربية مستقبلاً، وفي الوقت نفسه فإن الكليات سوف تخرّج طلاباً / معلمين مؤهلين لأن يكونوا قياديين في المدارس نفسها في المستقبل. وقد تناولت الوثائق السابقة الذكر موضوع خدمة المجتمع وأفضل الممارسات لتفعيل العلاقة بين الكليات والمجتمع المحلي وذلك في ضوء رسالة الكليات والسياسات التي تحددها للأهداف، والمهام، والأدوار، والخدمات التي نصت عليها الوثائق واللوائح والتعليمات، وسمعة الكلية في المجتمع (Accreditation Board, 2002).

وعليه فإن الدور الجوهري لكليات التربية في خدمة المجتمع المحلي، يتمثل في العلاقات الإنسانية وفي تحسين كفاءة الأداء وفاعليته وتجويده باتجاه تحقيق رسالة الكلية، وأهدافها.

إن المؤسسات التربوية والتعليمية في التعليم العالي العُماني تعدُ صورة مشرفة ومعبرة عن مجتمع المستقبل إذ تتحدد معالمه في أروقتها، وترسم خططه، لذا فإن تحديد مسارات النهوض بهذه المؤسسات بات شأناً مجتمعياً، يتولاه المجتمع برعايته واهتمامه من خلال ما يطلق عليه بالسياسات العامة، التي تنطلق في مضامينها من فلسفة الدولة.

من خلال استعراض الأدب النظري المتصل بهذه الدراسة فقد استفاد الباحث منه في تكوين نظرة شاملة وعميقة حول الاعتماد ومعاييره وضبط الجودة في مؤسسات التعليم العالي، كما استفاد منه كذلك في بناء أداة هذه الدراسة وتصميمها إذ جاء كل مجال من مجالاتها مفصلاً وموضحاً من خلال الفقرات التي مثلت معايير فرعية لتلك المجالات، كما أعطى دافعا قوياً للباحث لمعرفة أين تقف كليات التربية ووزارة التعليم العالي من مفهوم الاعتماد وتطبيقه الميداني.

ثانياً : الدراسات السابقة:

نظراً لحداثة موضوع الاعتماد الأكاديمي والبرامجي، وضمان الجودة الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي، وانطلاقاً من ندرة الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت موضوع الاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي، فإنّ الباحث سيتناول في هذا الصدد الدراسات السابقة العربية والأجنبية، والدراسات ذات العلاقة بموضوع الاعتماد الأكاديمي والجودة، واجتماعات الخبراء والمؤتمرات والمؤسسات والهيئات المختصة، التي تناولت موضوع الاعتماد الأكاديمي خلال السنوات القليلة السابقة، وفيما يأتي عرض موجز للدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع تُصنّف إلى الدراسات العربية والدراسات الأجنبية وذلك حسب التسلسل الزمني من الأقدم إلى الأحدث.

أ- الدراسات العربية:

لقد أجرى عبد الهادي (١٩٨٧) دراسةً في المملكة الأردنية الهاشمية بعنوان» تقييم برنامج المهن التجارية في كليات المجتمع الأردني قد هدفت إلى التعرف على واقع برنامج المهن التجارية في كليات المجتمع في الأردن، وقد تكونت عينة الدراسة من خمس عينات هي: (٢٨) كلية، و(١٤٨) معلماً ومعلمة، و(٨١٤) طالباً وطالبة، و(١٢٠) مديراً ورئيس قسم، و(٣١١) خريجاً، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج عديدة أهمها:

١. تدني مستوى المؤهلات العلمية المسلكية لدى المعلمين المتفرغين في برنامج المهن التجارية.

٢. تدني مستوى توافر المرافق والمواصفات التربوية في الكليات لتدريس برنامج المهن التجارية.

أما في الندوة الفكرية الثالثة لرؤساء ومديري الجامعات في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربية لدول الخليج بغداد، ١٩٨٧م كما ورد في الطالب، (١٩٩٠) حيث طرحت دراسات عديدة ونظراً لأهمية هذا الموضوع وعلاقته ببعض المحاور لدراسة الباحث الحالية، فإن الباحث سيتطرق لبعض التوصيات التي تم التوصل إليها بناءً على تكليف مكتب التربية العربية، حيث قدم مكتب التربية العربية بناء على التوصية رقم ست عشرة من توصيات الندوة الفكرية الثانية لرؤساء ومديري الجامعات دراسة هدفت إلى: تطوير آلية تعتمدها الجامعات في الدول الأعضاء للتقويم الذاتي والاعتماد الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من الجامعات التابعة للدول الأعضاء في كل من: الإمارات، وقطر، والبحرين، والكويت، والعراق، والسعودية، وقد استخدمت الاستبانات المتعددة

لتقديم الجوانب التالية: الأهداف العامة، والجوانب الإدارية والمالية، واتخاذ القرار، والبرامج التعليمية، والهيئة التدريسية، والمكتبة، والأنظمة المعلوماتية والوحدات المساعدة، والخدمات الطلابية، والدراسات العليا، والبحث العلمي، والتأليف، والكفاءة الخارجية للتعليم الجامعي. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- تحقيق المستوى الأكاديمي والعلمي في الجامعات وفقاً للمعايير المتعارف عليها.
- تماثل مستوى ومتطلبات التخصصات بما يكفل تطورها والرفع من مستواها.
- تعزيز جودة التعليم الجامعي ونوعيته بجامعات دول الخليج.
- تزويد صانعي القرار في الجامعات بالمعلومات الواضحة والحديثة واعتماد هذه المعلومات لترشيد القرارات التي اتّخِذتْ.

وقد أجرت الطالب (١٩٩٠) دراسة بعنوان « نظام الاعتماد العام وعلاقته بالكفاءة الإدارية في كليات المجتمع الأردنية»، هدفت إلى الكشف عن مدى استيفاء كليات المجتمع الأردنية لمعايير الكفاءة العالية استناداً إلى نظام الاعتماد رقم (٢٨) لسنة ١٩٨٧م، بهدف تقديم التوصيات المناسبة لتطوير النظام. تكونت عينة الدراسة من (١٢٠) فرداً، موزعين على كليات المجتمع في محافظة إربد (٨٤) معلماً، و (٣٦) إدارياً. وكان من أهم نتائج الدراسة:

- توافرت المعايير المختلفة لنظام الاعتماد في كليات المجتمع الأردنية بدرجة «متوسطة» باستثناء المعايير المتعلقة (بخدمة المجتمع) كان توافرها بدرجة «مقبول» والمعايير المتعلقة (بالهيئة الإدارية والعلاقات العامة) كان توافرها بدرجة «جيد».
- لا توجد فروق بين الكليات العامة والكليات الخاصة بمدى الالتزام بتطبيق معايير الاعتماد.
- توجد فروق ذات دلاله إحصائية (α=٠,٠٥) بين تصورات المعلمين والإداريين بمدى الالتزام بتطبيق المعايير باستثناء معيار (البرامج التعليمية) وقد كانت هذه الفروق جميعها تميل لصالح الإداريين. وقد أوصت الدراسة باستمرار استخدام نظام الاعتماد وأهمية تطويره، واعتماد التقويم الذاتي المستمر من قبل الكليات ثم تطوير هذه الكليات في ضوء نتائج التقويم.

أما دراسة الخطيب (٢٠٠١) «حول معايير الاعتماد وضمان الجودة»، وهي دراسة مقدمة إلى اجتماع الخبراء حول تقويم واعتماد مؤسسات التعليم العالي وضمان الجودة في دول مجلس الخليج

العربية الذي عقدته اليونسكو بالتعاون مع وزارة التعليم العالي في سلطنة عُمان في الفترة من ١١-١٢/ ٢/ ٢٠٠٢م، فقد أظهرت أن ضبط جودة التعليم تستهدف التأكد من أن إجراءات عمل النظام التعليمي وعملياتها ومخرجاتها تطابق المواصفات العالمية الخاصة بجودة الإنتاج وأنها محاولة لمنع حدوث الأخطاء، ورضا المستفيدين من العملية التعليمية، وكسب ثقتهم، وتستند المؤسسات التعليمية في مستوى التعليم العام والتعليم العالي على تطبيق معايير الاعتماد من خلال عمليات التقويم الذاتي، والدراسة الذاتية الشاملة، وتقويم أعضاء فريق الاعتماد لتحديد مدى وفاء المؤسسة التعليمية بالشروط الخاصة بالاعتماد، كما أن جودة الاعتماد الأكاديمي والتخصصي تتوقف على عدد من الاعتمادات من أهمها تعزيز الاستمرارية، والمساعدة على الارتقاء والتميز، وتطوير القدرات الذاتية وممارستها في الحكم على جودة الجوانب الكمية والنوعية في التعليم، وقد قدمت الدراسة التوصيات الآتية:

١. تشجيع المؤسسات الأكاديمية على إجراء التقويم الذاتي لكشف أوجه القصور، وتحديد السبل والإجراءات الكفيلة بالتغلب عليها، وكشف جوانب القوة وتحديد السبل والإجراءات الكفيلة بتعزيزها ودعمها.

٢. العمل على تحسين الجودة في المؤسسات التعليمية، والتأكد من ضبط الجودة في التعليم من خلال تطبيق معايير الاعتماد.

٣. اتخاذ التدابير الكفيلة بتمكين المستفيدين من الخدمات التعليمية من الوقوف على مستوى إنجازها في القطاع الحكومي والخاص.

٤. التأكيد على أهمية إنشاء هيئة عربية للاعتماد الأكاديمي تسهم في تحقيق التميز والإتقان والجودة للمؤسسات التعليمية في المستويين العام والعالي.

كما أجرى الكيومي (٢٠٠٢) دراسة هدفت إلى التعرف على تقدير درجة إمكانية تطبيق بعض مفاهيم إدارة الجودة الشاملة في كليات التربية بسلطنة عُمان من وجهة نظر الإداريين والمعلمين فيها، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٤) إدارياً، و(١٣٧) عضو هيئة تدريس، ولجمع البيانات اللازمة للدراسة قام الباحث بتطوير استبانة، تضمنت (٥٣) فقرة موزعة على سبعة مجالات هي: التركيز على رسالة المؤسسة، وصناعة واتخاذ القرار، واللامركزية الإدارية والاستقلالية، واستخدام الطريقة العلمية، وعمل الفريق، والتدريب المستمر، والتقويم المستمر.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

إنّ وجهة نظر كلٍ من الإداريين وأعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في سلطنة عُمان قد جاءت متقاربة نوعاً ما ، إذ بلغت قيمة معامل ارتباط الرتب لمجالات الدراسة السبعة (٠,٦١٪) في درجة إمكانية تطبيق بعض مفاهيم إدارة الجودة الشاملة، وأن درجة إمكانية تطبيق بعض مفاهيم إدارة الجودة الشاملة كانت بدرجة (عالية) على كلٍّ من مجالات الدراسة باستثناء مجال استخدام الطريقة العلمية، جاءت بدرجة (متوسطة) من وجهة نظر كلٍ من الإداريين وأعضاء هيئة التدريس. كما تبين من نتائج الدراسة أن هناك إجماعاً من الذين شملتهم عينة الدراسة على إمكانية تطبيق مفهوم الجودة الشاملة في كليات التربية، وأن بنيتها تساعد على إدخال هذه المفاهيم في خطط واستراتيجيات هذه الكليات.

كما أشارت النتائج إلى أن درجة الاختلاف في إمكانية تطبيق بعض مفاهيم إدارة الجودة الشاملة في كليات التربية، تعزى لمتغير «المؤهل الدراسي» كانت فقط في مجالات»التركيز على رسالة المؤسسة، وصناعة القرار واتخاذه، واستخدام الطريقة العلمية، وعمل الفريق، والتدريب المستمر، والتقويم المستمر»، أما مجال « اللامركزية الإدارية والاستقلالية» فلم يكن دالاً إحصائياً، وكانت هناك فروق ما بين مستويات متغير « المؤهل الدراسي « لصالح حملة الدكتوراه على كافة المجالات، باستثناء مجال «اتخاذ القرار وصناعته» حيث كانت لصالح البكالوريوس.

كما أشارت النتائج إلى أن درجة الاختلاف في إمكانية تطبيق بعض مفاهيم إدارة الجودة الشاملة في كليات التربية التي تعزى لمتغير « المركز الوظيفي «على مستوى الأداة ككل كانت لصالح حملة الدكتوراه.

وأوصت الدراسة بترجمة أهداف تحسين الجودة في رسالة كليات التربية بشكل ممارسات محددة وواضحة، وتأسيس ثقافة جديدة للجودة داخل كليات التربية، ترتكز على مجموعة من القيم يلتزم بها العاملون جميعاً في الكليات، وإجراء المزيد من الدراسات والبحوث التطبيقية في هذا المجال لمتغيرات أخرى.

وفي اجتماع الخبراء حول الاعتماد وضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية المنعقد في الفترة ما بين ١١ ـ ١٣ فبراير (٢٠٠٢) بمسقط، سلطنة عُمان، الذي تم تنظيمه ضمن إطار التعاون بين وزارة التعليم العالي بسلطنة عُمان، ومنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) ممثلة في مكتبها الإقليمي بالدوحة، هدف الاجتماع إلى تبادل المعلومات المتعلقة بالاعتماد وضمان الجودة، وبحث العوامل والخصوصيات الثقافية في تأسيس وتنفيذ معايير أجهزة الاعتماد، ومناقشة الموضوعات المتصلة والمتعلقة بتأسيس فروع

لمؤسسات التعليم العالمية في دول الخليج وغيرها من الدول، ومناقشة التداخل بين اعتماد البرامج واعتماد المؤسسات، ومناقشة تطوير وتبادل المعلومات عن المواد التدريبية في مجال إجراءات الاعتماد، وأخيراً بحث جدوى تأسيس آلية تنسيق إقليمية لا تؤثر على استقلالية أجهزة الاعتماد الوطنية القائمة في دول المنطقة، ولكنها تعمل كجهة تنسيقية لها.

وقد خرج الاجتماع بعد المداولات والمناقشات التي دارت أثناء فعالياته على مدى ثلاثة أيام إلى ظهور مجموعة من الاتجاهات تمخض عنها مجموعة من التوصيات أهمها الآتي:(Final Report, 2002)

- تفعيل التعاون بين الجهات الحكومية والمؤسسات الأكاديمية بصورة عامة.

- أن تبذل دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية جهوداً مكثفة لوضع آليات فاعلة وأنظمة موحدة للتقييم والاعتماد وضمان الجودة، بالإضافة إلى توفير الدعم الكامل للآليات القائمة أصلاً، ويطلب من الدول الأعضاء التي لم تتخذ بعد خطوات في هذا المجال أن تقوم بإصدار القوانين اللازمة وتطوير الآليات ذات الصلة.

- دعوة دول مجلس التعاون إلى الإسراع في عمليات تطوير قدراتها الوطنية وكوادرها البشرية المتخصصة في التقييم والاعتماد وضمان الجودة من خلال تنظيم ورش العمل بالتعاون مع المنظمات والهيئات ذات السمعة الحسنة في هذا المجال، وابتعاث الموظفين العاملين في هذا الحقل للاطلاع والاحتكاك بالتجارب الأخرى من خلال المنح والزيارات الدراسية.

- حث الأجهزة والهيئات الوطنية الأكاديمية لتأسيس قاعدة معلومات يتم ربطها بوكالات الاعتماد ذات السمعة المتميزة بهدف إثراء المعرفة بالتجارب الناجحة وتقوية الروابط مع الأجهزة الإقليمية والدولية المتخصصة في التقييم والاعتماد وضمان الجودة.

- دعوة الأمانة العامة لدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية «قطاع الإنسان والبيئة» وبالتعاون مع اليونسكو إلى تكليف مجموعة من الخبراء للقيام بإجراء الدراسات الفنية اللازمة لإخراج مشروع الهيئة الخليجية للاعتماد والتقويم ورقابة الجودة إلى حيز التنفيذ، على أن تبحث هذه الدراسة مجموعة من البدائل المطروحة من حيث بنية هذه الآلية ونوعية الإشراف عليها وتبعيتها ووسائل تمويلها والمستلزمات المالية والبشرية اللازمة لتشغيلها وتفعيل نشاطاتها.

- كما يدعو الخبراء الذين سيقومون بالدراسات المتعلقة بهيئة الاعتماد المشتركة إلى الإطلاع على الدراسات والتصورات التي تم إعدادها سابقاً من قبل الهيئات والمؤسسات الخليجية

المتخصصة.

• دعوة دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية لتوحيد المصطلحات والمسميات التي يتم التعامل بها في شؤون الاعتماد أو المعايير الخاصة بالاعتماد، حتى يتحقق المفهوم السليم لكافة المتعاملين بها.

وفي دراسة أجراها كل من بدر وخليفة (٢٠٠٣) حول «معايير جودة عضو هيئة التدريس الجامعي» وهدفت إلى تحديد معايير جودة عضو هيئة التدريس في كلية التربية بالرستاق، وهي أحد مؤسسات التعليم العالي في سلطنة عُمان، وذلك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الكلية نفسها. وقد اتبعت الدراسة الطريقة المسحية للحصول على معايير جودة عضو هيئة التدريس الجامعي، وكان عدد أفراد عينة الدراسة (٧٣) عضوا من أعضاء هيئة التدريس في الكلية، أي ما نسبته ٧٢٪ من مجتمع الدراسة الكلي. أما أداة الدراسة المستخدمة فكانت الاستبانه التي أعدها وطورها الباحثان لغرض الدراسة.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

• إن معايير جودة عضو هيئة التدريس الجامعي جميعها، إما أنها كثيرة الأهمية أو مهمة، ولم يكن هناك معيار غير ذلك، سوى معيار المشاركة بفاعلية في المشاغل والندوات بالنسبة لعضو هيئة التدريس في قسم الرياضيات وقسم العلوم، ومعيار إتقان لغة أجنبية غير اللغة الأم بالنسبة لوجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في قسم اللغة العربية وقسم التربية الإسلامية، فقد بدت لهم هذه المعايير مهمة.

• ظهر اختلاف في ترتيب المعايير من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في مختلف الأقسام الأكاديمية حول معايير جودة عضو هيئة التدريس الجامعي.

• إن أهم معايير الجودة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جميعهم في مختلف الأقسام الأكاديمية بصرف النظر عن التخصص كانت كالآتي: إتقان مادة التخصص وبنيتها المنطقية وما يستجد فيها، والالتزام بمواعيد المحاضرات وتقبل مراجعة الطلاب، وامتلاك مهارة التدريس الجامعي، ومعاملة الطلاب بحيادية وموضوعية، وامتلاك اتجاهات إيجابية وقيماً خلقية نحو مهنة التدريس، والتمتع بسمعة جيدة في التدريس وفي مادة التخصص، وامتلاك مهارة الاختبارات، وإعداد الخطط الدراسية والتحضير للمحاضرات، واستثارة تفكير الطلاب واهتماماتهم والاتصاف باتزان الشخصية، فقد حظيت بالرتب العشر الأوَل على الترتيب.

وأوصَت الدراسة بضرورة التأكيد على الجانب الأكاديمي التخصصي في مادة معينة، والجانب الأكاديمي التربوي عند اختيار عضو هيئة التدريس، والتأكيد على معيار التعلم الإبداعي ضمن برامج التدريس في مؤسسات التعليم العالي، واعتماد قائمة المعايير نفسها عند اختيار أعضاء هيئة التدريس للقيام بعملهم في الكليات.

ولقد أجرى معايعة (٢٠٠٤) دراسة بعنوان «إدارة الجامعات الأردنية كما يراها الأكاديميون والإداريون»، هدفت إلى الكشف عن تصورات الأكاديميين والإداريين (في الجامعات الأردنية) نحو إدارة الجامعة الأردنية المستقبلية، كما هدفت إلى الكشف عن مدى الاختلاف بينهم في التصورات باختلاف الجامعة والمسمى الوظيفي «وقد قام الباحث بتطوير استبانة تكونت من (٨٨) فقرة موزعة على تسعة مجالات وتم التحقق من صدقها وثباتها، وبلغ أفراد عينة الدراسة (١٠٠) قائد إداري وأكاديمي.

وتوصلت الدراسة إلى أن تقديرات أفراد عينة الدراسة نحو إدارة الجامعات الأردنية قد تراوحت (٤٥, ٤-٢٢, ٤)، وكان المتوسط الحسابي الكلي (٣٥, ٤) وهذا يقابل تقدير «كبيرة»، وكان ترتيب المجالات تنازلياً كما يلي: الشراكة مع قطاعات الإنتاج والخدمات، والرقابة والمتابعة والتقويم، والتشريعات والقوانين والأنظمة، وإدارة نظم المعلومات، والهيكل التنظيمي، والبيئة التنظيمية، والموارد البشرية والمادية والمالية، والقيادة الإدارية، والأهداف والسياسات والاستراتيجيات.

كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء أفراد العينة تعزى لمتغير (الجامعة) على المقياس ككل، وعلى المجالات الفرعية الآتية: الشراكة مع قطاعات الإنتاج والخدمات، وإدارة نظم المعلومات، والهيكل التنظيمي، والبيئة التنظيمية، والموارد البشرية والمادية والمالية. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير المسمى الوظيفي على المجالات الفرعية الآتية: الأهداف والسياسات والاستراتيجيات، والموارد البشرية والمالية والمادية، والرقابة والمتابعة والتقويم، وإدارة نظم المعلومات، وقد كانت الفروق في التقديرات لصالح الإداريين، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير المسمى الوظيفي على المجالات الفرعية الآتية: الهيكل التنظيمي، والقيادة الإدارية، وقد كانت الفروق في التقديرات لصالح الأكاديمين.

ب- الدراسات الأجنبية:

لقد قامت أرمسترونق (Armstrong, 1983) بدراسة بعنوان «قيمة العائد التربوي وفائدة ذلك في عمليات الاعتماد»، وجاءت فكرة هذه الدراسة من أن وكالات الاعتماد قد غيرت توجهها

في تقديم برامج الاعتماد، من تقييم مراحل الاعتماد وعملياته فقط، إلى تقييم الأداء لمخرجات هذه البرامج، إضافة لتقييم البرامج كما كان أولاً. واستخدمت الدراسة التي قُدمت في جامعة كليرمنت(Claremont University) استبانات استطلاع الرأي، وكذلك دراسة الحالة لاكتشاف هذا التحدي الجديد للوكالات.

ووجدت الدراسة أن معظم الوكالات قد ركزت على تقييم العائد التربوي من برامج الاعتماد، ووثقت الأدلة لهذا التقويم، كذلك أوضحت الدراسة أن عدداً متزايداً من وكالات الاعتماد قد حددت العائد المتوقع من البرامج، كما حددت أدوات قياس وتقييم هذا العائد. وقد أوضحت الدراسة كذلك أن ٤٧٪ من المعاهد في الغرب الأمريكي، قد حددت أدوات قياس لأنشطة مخرجات الكليات، وتحصيل الطلاب، واتجاه الطلاب ورأيهم في تجربتهم بهذه المعاهد والكليات، كما توصلت الدراسة إلى أنه لا يوجد إطار واحد يتناسب مع كل الحالات أو الكليات، ودلت كذلك على أن تقييم الأنشطة يكون مفيداً عندما تكون الأنشطة متناسبة مع الأهداف المحددة والمتقنة، والمدعومة بحماية داخلية قوية متناسبة مع فلسفة المعاهد التربوية ومدعومة بجهاز من الخبراء، والمحفزة لكل المتعاملين معها. كما أوضحت الدراسة صعوبة مقارنة النتائج في كل مؤسسة مع غيرها، وأن المراحل والعمليات المختلفة من مؤسسة لأخرى ستعطي نتائج مختلفة، وأن نتائج التقييم في كل مؤسسة يجب أن تستخدم لخدمة المؤسسة نفسها.

وقد أوصت الدراسة بتشجيع المؤسسات على دراسة وتطوير تجاربها من خلال ورش العمل، وجمع المعلومات، مع تشجيع البحوث لإيجاد أدوات القياس والتقييم المناسبة والمتاحة.

أما دراسة بينتر (Paynter. 1984) التي قدمت في جامعة سيراكوس (Syracuse University) بعنوان « نظرية ثانية للاعتماد من وجهة نظر الطلاب والكليات والمستفيد حول الجودة الأكاديمية «، وهدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة وجهات النظر بتجرد وحيادية. وتبين الدراسة أن مجموعة من الدراسات في الفترة ما بين عامي ٩٧ ـ ٩٨م، قد تساءلت عن مدى قدرة المعاهد في المحافظة على المستويات المناسبة من الجودة الأكاديمية في برامجها، والمقياس الذي أستخدم في الدراسة شبيه بالمقاييس التي تستخدمها وكالات الاعتماد، من حيث إنّ هذه البرامج عادة تصمم لتلبي حاجات الكبار غير المتفرغين تماماً للدراسة.

استخدمت الدراسة العديد من الاستبانات وأسئلة المقابلات، وبعد جمع البيانات وتحليلها، توصلت الدراسة إلى تعريفات مختلفة للاعتماد الأكاديمي والجودة الأكاديمية تختلف عن التعريفات السابقة كلها بواسطة وكالات الاعتماد، كما اختلف تعريف الجودة الأكاديمية التربوية

باختلاف أفراد العينة والخلفيات الخاصة بكل واحدٍ منهم، حيث إن فهم كل فرد من أفراد العينة لجودة البرنامج التعليمي، يأتي من مدى استفادته شخصياً من هذه البرامج، كذلك جودة طرق التدريس تختلف من شخص لأخر من أفراد العينة، وأخيراً أوصت الدراسة بالحاجة لمزيد من الدراسات التي تبحث في البرامج التعليمية التي يجب أن تقدم للكبار، وكيفية تحقيق هذه البرامج لحاجات ورغبات هؤلاء.

كما أجرى ولكرسن (Wilkerson, 1987) في جامعة جنوب فلوريدا (University of South Florida) دراسة نظرية بعنوان « نموذج الاعتماد الأكاديمي المطبق بواسطة المجلس القومي للاعتماد في تأهيل المعلمين » وقد أشارت الدراسة في ملخصها بأهمية اعتبار الاعتماد الأكاديمي من المطالب التي تواجه معظم المعاهد والكليات العليا اليوم، ورغم ذلك يعتبر الاعتماد الأكاديمي من المجالات التي لم تكتشف حتى الآن، وعليه فلا توجد حتى الآن نماذج أو خطوات محددة يقوم عليها في الأدب التربوي، لذلك تهدف هذه الدراسة إلى أهمية وجود نموذج أو خطوات علمية في هذا المجال، وعلى هذا الأساس جاءت هذه الدراسة لتقدم مقترحاً لهذا النموذج أو هذه الخطوات وهي تجزيء النموذج إلى خطوات لوضعه موضع التنفيذ في سبع مراحل أو خطوات هي: المستويات، والمعلومات، والتباين، والتعارض، والأوليات، والبدائل، والحلول.

ففي الخطوة الأولى تُحلل مستويات الاعتماد المطلوبة تحليلاً كمياً ونوعياً، ومن ثم تُجمَع المعلومات المجموعة بواسطة أدوات محددة، وفي الخطوة الثالثة تخضع هذه المعلومات للتصنيف وملاحظة ما قد يوجد فيها من فروقات أو تناقضات عند التطبيق، بعد ذلك وعند الانتهاء من رصد الاختلافات والتناقض بين الجانب النظري والتطبيقي في النموذج، توضع البدائل والمقترحات، ثم يتم تقييم البدائل وترتيبها، ومن ثم يكتب التقرير عن النموذج المبني على المستويات، والتقدم نحو علاج الضعف الذي أظهره التطبيق لتبدأ دورة النموذج من جديد.

وبعد تطبيق النموذج بكلية التربية بجامعة جنوب فلوريدا، أوضح تقويم النموذج أنه قد عمل بطريقة جيدة، وأن المعلومات التي جمعت كانت فاعلة في كشف نواحي الضعف في النموذج، وقد أتضح أن النموذج لا يوجد به مشكلات أساسية، وأبان التقويم عدة توصيات عند إعادة تطبيق النموذج مستقبلاً.

أما دراسة ولكر (Walker,1993) التي أجراها في جامعة تمبل (Temple University) كانت بعنوان « اتجاهات كليات المجتمع بولاية بنسلفانيا نحو الاعتماد الأكاديمي لولايات وسط أمريكا» فقد هدفت إلى قياس اتجاهات كلية المجتمع ذات الخبرات

والتجارب المختلفة في عملية الاعتماد، وبعض العوامل المرتبطة باختلافات وجهات النظر حول الموضوع. وكانت فرضيات الدراسة هي: أنه لا توجد فروقات في وجهات النظر بالنظر إلى: حداثة التجربة، وحجم الخبرة، وعدد سنوات الخبرة في التدريس، وحجم الدعم المقدم للكلية، وهل قدمت خدمات للدراسة الذاتية، والخبرة في مجال التقويم بالنسبة لوكالات الاعتماد الإقليمية.

وتكونت أداة الدراسة من استبانة مكونه من (٢٢) فقرة، وبلغت عينة الدراسة (٤٠٣) عضو هيئة تدريس من (١٣) كلية بولاية بنسلفانيا، وتوصلت الدراسة إلى أن حداثة التجربة في هذا المجال قد جعلت الكلية أكثر إيجابية، كذلك الاتجاه الإيجابي نحو الدراسة الذاتية كلما توفر الدعم لذلك، أهمية الدعم الرسمي للدراسات الذاتية، توفر عامل الوقت المتاح يخلق شعوراً إيجابياً نحو الدراسة، العمل في التقويم كفريق يدعم الدراسة، وأخيراً الاتجاه الإيجابي للكلية نحو الاعتماد الأكاديمي في ولايات الوسط الأمريكي.

وقد أجرى أبو عاشور (Abu- Ashour, 1995) دراسة وصفية تحليلية بعنوان « تطوير معايير اعتماد للجامعات الأردنية «، هدفت إلى وصف تطور التعليم الجامعي في الأردن، ودارسة تطور نظام الاعتماد في الولايات المتحدة الأمريكية منذ بدئه في أواخر القرن التاسع عشر حتى هذا الوقت، كما هدفت إلى دراسة معايير الاعتماد المستخدمة من قبل العديد من هيئات الاعتماد في الولايات المتحدة لتحديد فائدته للجامعات الأردنية. وقد توصلت الدراسة إلى وجود عدد من معايير الاعتماد مستخدمة من قبل معظم مؤسسات الاعتماد في الولايات المتحدة، وقد تم تحديد (١١) معياراً في هذه الدراسة تمثل المعايير الأكثر استخداما في اعتماد مؤسسات التعليم العالي، ولقد طورت وزارة التعليم العالي في الأردن (MHE) قائمة معايير يجب على الجامعات اتباعها من أجل أن تكون معتمدة، وأن تعمل كمؤسسة تعليم عالٍ في البلاد، ووجدت الدراسة بعض التشابه بين المعايير المستخدمة من قبل وزارة التعليم العالي في الأردن وهيئات الاعتماد في الولايات المتحدة، ومع ذلك فإن المعايير المستخدمة للاعتماد الجامعي في هذا الوقت غير كافية أو أنها غير مطبقة بالشكل الملائم، وتحتاج وزارة التعليم العالي (MHE) أو أي مؤسسة اعتماد أخرى في الأردن أن يكون لديها فريق حسن التدريب وأن تطور وأن تتبع عملية ما للاعتماد.

وقد أجرى سوانسن (Swanson, 1996) دراسة بعنوان « التنوع في التعليم العالي وعمليات الاعتماد « وقد أشارت الدراسة إلى أن الولايات المتحدة شهدت في العقدين الأخيرين تحولات ديموغرافية كبيرة وتنوعاً شديداً في الثقافات والأعراف، مما أوجد مسؤولية على عاتق مؤسسات التعليم العالي للبحث بعمق لمقابلة هذه التحولات، وتبحث هذه الدراسة في تاريخ الاعتماد ومدى تبني الجهات الرسمية وتنفيذها لسياسات الاعتماد بالجامعات والكليات العليا، لذلك تبحث في

مدى الرضا أو الرفض لعمليات الاعتماد الأكاديمي، إلى جانب درجة النجاح التي حققتها هذه العمليات، أما أدوات جمع البيانات للدراسة فقد تمثلت في الملاحظة، والمقابلة، والوثائق.

أما النتائج التي توصلت إليها الدراسة، فقد تمثلت في أن عمليات الاعتماد قد ساهمت في إثارة نقاش وجدل واسعين في منطقة الغرب الأمريكي، وأنه لم يكن هناك دعم أو رفض لعمليتي الاعتماد أو التنوع العرقي والثقافي في المنطقة، وإن ورقة التنوع كانت مدخلاً لأولئك الذين يودون تحجيم الوكالات التي تعمل في دراسة الاعتماد الأكاديمي، كما توصلت الدراسة لأهمية وجود إطار عام لمراقبة الاعتماد والتطور مع اعتبار التنوع المشار إليه سابقاً.

أما دراسة نيتر (Nutter, 2000) بعنوان «دراسة العلاقة بين الاعتماد الأكاديمي للمعاهد ومدارس التعليم العام كما تراها جمعيات المجتمع المدني» وتبحث هذه الدراسة في العلاقة بين كليات المجتمع ودليل مدارس التعليم العام في وسط شرق الولايات المتحدة، ورؤية العاملين في كليات المجتمع نحو هذه العلاقة من حيث الترابط بين برامج المعاهد والكليات والمدارس، وما طرأ عليها من تحديث خلال الفترة بين عامي ١٩٩٣ و ١٩٩٨م. وتكونت عينة الدراسة من (٢٦٠) كلية تم فيها اعتماد أكاديمي، واستخدمت الدراسة أداة الاستبانة التي وزعت على (٣٦٩) فرداً من أعضاء الكليات بطريقة عشوائية.

وتوصلت الدراسة إلى توافق عام بين برامج التعليم العام، وبرامج الكليات رغم قناعة غالبية أفراد العينة بأن برامج التعليم العام لا تعّد الطلاب تماماً لهذه الكليات، وأوصت الدراسة بإجراء دراسة مماثلة تستهدف أفراد عينة أخرى بخلاف أفراد عينة هذه الدراسة.

كما أجرى الغنبوصي (Al- Ghanboosi, 2002) دراسة هدفت إلى تحديد مدى ملاءمة بيئة قطاعات التعليم العالي بشكل عام وجامعة السلطان قابوس بشكل خاص لتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة، ولتحقيق هذا الهدف اقترح الباحث نموذجاً يتألف من ثمانية مبادئ، وهذه المبادئ تم استخدامها لاستكشاف آراء أعضاء الكادر الوظيفي لجامعة السلطان قابوس، وبيئة الجامعة من أجل التوصل إلى إطار لتطبيق نموذج إدارة الجودة الشاملة . وطبيعة هذه الدراسة كانت استكشافية وصفية، تم تعميم استبانة تحتوي على ثلاثين عبارة لدراسة مدى الاتفاق بين أعضاء الكادر الوظيفي في جامعة السلطان للمبادئ الثمانية للنموذج المقترح، كذلك قام الباحث بأجراء مقابلات معمقة مفتوحة وجهاً لوجه لقياس مدى ملائمة بيئة جامعة السلطان قابوس لتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة.

ويمكن تلخيص مساهمة الأطروحة في المعرفة كالآتي:

١. تقدم الدراسة نموذج إدارة الجودة الشاملة إيماناً من أن تطبيقه سوف يعزز من خدمات التعليم العالي في سلطنة عُمان بشكل عام، وجامعة السلطان قابوس بشكل خاص.

٢. تقدم الدراسة إطاراً لتطبيق النموذج المقترح.

وطبقاً لأسئلة البحث توصلت الدراسة إلى الآتي:

• كشفت الأدبيات حول إدارة الجودة الشاملة، وتطبيقها في التعليم العالي أن إدارة الجودة الشاملة يمكن تبنيها في مجال التعليم العالي في حالة إذا كان هناك التزام بمبادئها.

• بينت مناقشات الدراسة الحالية فيما يتعلق بجدوى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة السلطان قابوس، أن هناك بعض العقبات التي تواجه نجاحها، تمثلت في عدم مشاركة الموظفين الأقل مرتبة في اتخاذ القرار، وعدم وضوح المسؤوليات للوظائف العليا، وعدم وضوح المعايير والإجراءات الرسمية بالنسبة لتلك التي ترتبط بنظام المكافآت، ونظم الترقية، وقياس أداء العاملين، فضلاً عن ذلك غياب خطة استراتيجية لتدريب العاملين، من جانب أخر هناك بنية تحتية ممتازة يمكن أن تساعد في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في بيئة جامعة السلطان قابوس.

• كشفت الدراسة عند تحليل البيانات أن فئات العينة الثلاث وافقت على أن الالتزام بمبادئ إدارة الجودة الشاملة قد يساعد جامعة السلطان قابوس على تحسين خدماتها وتقليل تكلفتها. كذلك أشارت البيانات إلى أن العينة وافقت على أن قيادة جامعة السلطان قابوس فقط لها سلطة اتخاذ القرار فيما يتعلق بتبني مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعة السلطان قابوس أم لا.

وفي دراسة أجراها البلوشي (Al- Bulushi, 2003) في سلطنة عُمان بعنوان» الاعتماد في سياق دولي: فرص التطبيق في نظام التعليم العالي العُماني»، التي تفحص القيمة الملاحظة للإجراءات الحالية وتم التخطيط لها لتقييم الجودة المؤسسية ومدى تناولها لحاجات المستفيدين من التعليم العالي في سلطنة عُمان، من أجل ضمان الجودة من خلال الاعتماد المؤسسي. إن الأدبيات حول نظام الاعتماد المؤسسي في التعليم العالي العُماني في هذه الدراسة تبين أن الخصائص الرئيسية لنموذج الاعتماد المؤسسي المستخدم في سلطنة عُمان قريب من نموذج الاعتماد المؤسسي في كيلز (١٩٨٨).

وتشير النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن العمليات، والمعايير، والمقاييس ذات الصلة الحالية المستخدمة في تقييم واقع مؤسسات الاعتماد في التعليم العالي العُمانية طموحة جداً بشكل عملي، وتقوم بشكل أساسي على المدخلات، وعملية تشدّد قليلاً على المخرجات، ويغلب عليها

الاعتبار المحدود لسياق مؤسسات التعليم العالي المحلية في سلطنة عُمان، ومتحيزة ثقافياً تجاه الثقافة الغربية. كذلك تبين الدراسة أن مؤسسات التعليم العالي العُمانية - الحكومية والخاصة - متأخرة بعض الشيء في تلبية شروط الحد الأدنى لواقع الاعتماد المؤسسي، بسبب أنها تمرّ ببعض التحديات والصعوبات.

كما تُختتم الدراسة ببعض الدلالات التي يتوجب أخذها بالاعتبار من قبل سلطات التعليم العالي في سلطنة عُمان، لتحسين مؤسسات التعليم العالي من خلال جعل نظام الاعتماد الحالي أكثر قوة، وذلك من خلال تعديل العمليات والمقاييس والمعايير ذات الصلة الحالية المستخدمة في تقييم واقع اعتماد مؤسسات التعليم العالي، كذلك يقترح الباحث بعض الممارسات التي ينبغي أن تحدث في نظام التعليم العالي العُماني لجعل النظام ككل يلبي أفضل حاجات المستفيدين من التعليم العالي في سلطنة عُمان أو في أي سياق مماثل.

أما دراسة بروا (Brua, 2003) بعنوان « مشروع تطوير الاعتماد الأكاديمي بكلية المجتمع بشرق ولاية أيوا» التي طرحت سؤالاً عن رؤية إدارة الكلية وهيئة التدريس للمشروع مقارنة بالتجارب المعاصرة وهل يتماشى مشروع التطوير مع شخصية الكلية وعاداتها؟ وهل يتماشى المشروع ويرتبط مع طرق التعليم والتعلم بالكلية ؟ واستخدمت الدراسة أداتي الاستبانه والمقابلة مع الهيئات الإدارية والتدريسية لثلاثة كليات مماثلة.

وخلصت الدراسة إلى موافقة أغلبية أفراد العينة على مشروع التطوير ونتائجه خلال السنوات الثلاث الأولى للتطبيق مع الإشارة إلى ضعف المشروع فيما يتعلق بالتدريب.

أما دراسة سايكس (Sykes,2003) حول « رؤية إدارات كليات المجتمع نحو برامج الاعتماد الأكاديمي بكليات مقاطعة الينوي « وقد شمل المسح لهذه الدراسة الهيئات الإدارية لمئه وخمسين كلية بالولاية، وذلك بهدف معرفة آرائهم وتجاربهم فيما يختص ببرامج الاعتماد الأكاديمي بالولاية، وكانت أداة الدراسة استبانه وهي مكونه من (٣٦) فقرة مقفلة وثمانية أسئلة مفتوحة.

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن ٧٨٪ من أفراد العينة أشادوا بفكرة الدراسة وأهميتها، و٦٩٪ رأوا أن مثل هذه الدراسات تساعد في تحسين مخرجات ومستقبل هذه الكليات، بينما يرى ١٣٪ عكس ذلك، وأن أكثر من ٥٠٪ يوافقون بشدة على أهمية التقويم المتزامن مع برامج الاعتماد الأكاديمي. كما يرى أفراد العينة أنه لابد من مضي عشر سنوات للحكم على مثل هذه البرامج، ويرى ٤٨٪ من أفراد العينة أهمية طول الفترة التي يجب أن يحكم بعدها على برامج الاعتماد الأكاديمي.

كما توصلت الدراسة إلى أهمية مواصلة تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي لتصحيح الطريقة المتبعة والمؤثرة في التطوير والمحاسبة، مع توسيع رؤية وإطار هذا العمل. وأوصت الدراسة بتوسيع مثل هذه الدراسات عبر الولايات المتحدة، وبواسطة وكالات متخصصة، لتشمل جميع المؤسسات التعليمية للمقارنة بينها.

الخلاصة: لقد وُجِد الاعتماد طوال معظم هذا القرن، وبدأ على مقاييس أو معايير متطورة، ولكن منذ أنّ تطور الاعتماد وتنامى ليصبح عملية معقدة، تخدم جودة التعليم وتروج للتحسين المستمر لمؤسساته الأعضاء في التعليم العالي، أصبح الاعتماد يثمّن وينظر إليه من قبل العديد من المجموعات والأفراد، والمؤسسات، وصار الطلاب والآباء والمرشدون يهتمون اهتماماً بالغاً بالاعتماد عندما يختارون الجامعة أو الكلية، وهذا ما يؤكده أبو عاشور (Abu - Ashour,1995, p.38) في أن هناك افتراضاً هاماً يؤكد أن الاعتماد هو أفضل طريقة لتقويم النزاهة وحفظها والجودة في التعليم العالي، كما أن أصحاب العمل، والمؤسسات الحكومية والخاصة تطلب الاعتماد كشرط للتأهيل، والمنح، والعمل. كذلك يعتبر الجمهور العام الاعتماد ضماناً لجودة التعليم أكثر من أي طريقة أخرى للرقابة، وقد توصل ولكرسن (Wilkerson,1987) إلى أن أهمية الاعتماد الأكاديمي من المطالب التي تواجه معظم المعاهد والكليات والجامعات العليا اليوم، ورغم ذلك يعتبر الاعتماد الأكاديمي من المجالات التي لم تكتشف حتى الآن. لذا نجد أن الاعتماد مرّ عبر تغييرات وتطورات عديدة سواء في الفلسفة أو العملية، من أجل ملائمة التغييرات في المجتمع أو التعليم العالي، كون أن الاعتماد يهتم بأهمية صياغة الأهداف وتحقيقها، ويركز كثيراً على النتائج المحققة، وليس على مجرد تلبية المعايير والمقاييس الموصوفة.

ويعتقد التربويون والعديد من الخبراء أن الاعتماد بشتى أنواعه يجب أن يتغير، وأولئك المشمولين في عملية الاعتماد يشعرون بالحاجة إلى إعادة التركيز على المقاييس والمعايير التي تحقق الفاعلية التعليمية في مؤسسات التعليم العالي الحكومية والخاصة، حيث توصلت دراسة أرمسترونغ (Armstrong,1995) إلى أن وكالات الاعتماد قد غيرت توجهها في تقديم برامج الاعتماد من تقييم مراحل الاعتماد وعملياته فقط، إلى تقيّيم الأداء لمخرجات هذه البرامج، والتركيز على العائد التربوي من برامج الاعتماد، بالإضافة لتقييم البرامج كما كان أولاً.

وقد أوصى العديد من الندوات واجتماعات الخبراء في دول مجلس التعاون بدول الخليج العربية إلى التأكيد على أهمية إنشاء هيئة عربية للاعتماد الأكاديمي تسهم في تحقيق التميز والإتقان والجودة للمؤسسات التعليمية في المستويين العام والخاص، إلى جانب تطوير مجلس إقليمي بصورة تدريجية ومدروسة بدءاً بتأسيس لجنة تنسيق يمكن من خلالها أن تشكل نواة لمثل هذا

المجلس الإقليمي، وتساعد دول المجلس في تأسيس مجالس اعتماد وطنية، وإلى المزيد من التشجيع لمؤسسات التعليم العالي في سعيها للحصول على الاعتماد الدولي، لغرض تحسين قدرة المؤسسات في التنافس وتسهيل حركة الطلاب ونقل ترتيبات الاعتماد، والعمل بمفهوم ضمان الجودة كعملية مستمرة تهدف إلى تطوير وتفعيل جودة ومعايير أنظمة التعليم العالي.

أما بالنسبة لعملية الاعتماد في سلطنة عُمان فإن العمليات والمعايير والمقاييس ذات الصلة الحالية والمستخدمة في تقييم واقع مؤسسات الاعتماد في التعليم العالي العُمانية فهي طموحة جداً بشكلٍ عملي، وتقوم بشكل أساسيٍّ على المدخلات وعملية تشدد قليلاً على المخرجات، ولكي تحسن مؤسسات التعليم العالي العُمانية من نظام الاعتماد فقد أوصى البلوشي (Al- Buleshi, 2003) بأن تجعل هذه المؤسسات الاعتماد أكثر قوة من خلال تعديل العمليات والمقاييس والمعايير ذات الصلة الحالية والمستخدمة في تقييم واقع اعتماد مؤسسات التعليم العالي.

إن هذه الدراسة تتميز بأنها ركزت على مدى تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر القادة الإداريين والأكاديميين، وتضمنت الأداة التي قام الباحث بتصميمها لأغراض هذه الدراسة، كما أنها استندت إلى الواقع التربوي ميدانياً.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل مجتمع الدراسة وعينتها، ويبين الأدوات التي استخدمت فيها، وإجراءات صدقها وثباتها، كما يتضمن إجراءات تطبيق الدراسة، والمعالجة الإحصائية للمعلومات:

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من بعض مديري العموم ومديري الدوائر ورؤساء الأقسام بوزارة التعليم العالي، وعمداء كليات التربية الست- صور، صحار، صلالة، الرستاق، نزوى، عبري- ومساعديهم، ورؤساء الأقسام الأكاديمية والأكاديمية المساندة والإدارية بالكليات الست، البالغ عددهم (١٣٠) وذلك وفق الكتاب الإحصائي (الإصدار السادس) الخاص بوزارة التعليم العالي للعام الأكاديمي (٢٠٠٤ /٢٠٠٥)، أما بالنسبة لعينة الدراسة فقد شملت المجتمع كله، ولكن تم اختيار (١٩) فرداً من أفراد عينة الدراسة بطريقة عشوائية للتأكد من ثبات الأداة، وكذلك فقد تم توزيع (١١١) استبانة على أفراد عينة الدراسة المتبقية بعد سحب عينة الثبات وقد تم استبعاد فردين نظراً لعدم إجابتهم على الاستبانة وبالتالي فتصبح عينة الدراسة الفعلية (١٠٩) أفرد ويبين الجدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الكلية، والمديرية بالوزارة.

الجدول (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المديرية والكلية أكاديميون وإداريون

م	الكليــة	الأكاديميون	الإداريون	المجموع
١	كلية التربية بصحار	٩	٦	١٥
٢	كلية التربية بصور	١٤	٦	٢٠
٣	كلية التربية بنزوى	١٤	٦	٢٠
٤	كلية التربية بصلاله	٩	٦	١٥
٥	كلية التربية بالرستاق	١٤	٦	٢٠
٦	كلية التربية بعبري	٩	٦	١٥
٧	المديرية العامة لكليات التربية	-	٢٠	٢٠
٨	المديرية العامة للجامعات والكليات الخاصة	-	٥	٥
المجمــوع		٦٩	٦١	١٣٠

أدوات الدراسة:

صمم الباحث أداة (مقياساً) لتحقيق أهداف هذه الدراسة وذلك بعد الاطلاع على الأدب النظري المتصل، وعدد من الدراسات السابقة، والأوراق الصادرة عن المؤتمرات، والندوات، والاجتماعات المتعلقة بموضوع البحث، وقد تضمنت أداة الدراسة قسمين:

القسم الأول: ويشتمل على المعلومات أو البيانات العامة عن المستجيب في مجتمع الدراسة وهي الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة، والوظيفة، والكلية.

القسم الثاني: هو مقياس لتقدير درجة تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية في سلطنة عُمان، وقد تألف هذا المقياس في صورته الأولية من (١٠١) فقرة، تم اشتقاقها من الأدب النظري المتصل والدراسات السابقة، والمؤتمر الدولي حول جامعة القرن الحادي والعشرين (٢٠٠١)، بالإضافة إلى وثيقة الاعتماد (Accreditation Board, 2001) ووثيقة ضمان الجودة لمؤسسات التعليم العالي(Accreditation Board, 2002) الصادرتين عن مجلس الاعتماد بالسلطنة، وقد وزّع المقياس على مجالات الدراسة الآتية:

١. رسالة الكلية وأهدافها، وقد تألف هذا المجال من (٢١) فقرة.

٢. البرامج التدريسية، ولقد تألف هذا المجال من (٢٠) فقرة.

٣. الهيئة التدريسية، وقد تألف هذا المجال من (١٣) فقرة.

٤. الخدمات الطلابية، وقد تألف هذا المجال من (١٨) فقرة.

٥. مصادر التعلم، وقد تألف هذا المجال من (١٢) فقرة.

٦. خدمة المجتمع، وتألف هذا المجال من (١٧) فقرة.

وللإجابة عن كل فقرة من قبل عينة الدراسة (الإداريين والأكاديميين) استخدم تدرج خماسي حسب مقياس ليكرت (likart) وذلك على النحو الآتي:

١. « بدرجة كبيرة جداً» وتأخذ درجة (٥).

٢. « بدرجة كبيرة» وتأخذ درجة (٤).

٣. « بدرجة متوسطة» وتأخذ درجة (٣).

٤. « بدرجة قليلة» وتأخذ درجة (٢).

٥. « بدرجة قليلة جداً» وتأخذ درجة (١).

صدق الأداة: تم التحقق من الصدق الظاهري للأداة، وذلك بعرضها في صورتها الأولية على مجموعة من ذوي الاختصاص في مجال الإدارة التربوية، والإشراف التربوي، وعلم النفس التربوي في جامعة اليرموك، وجامعة السلطان قابوس، وكلية التربية بصور، وبعض المختصين بالاعتماد - مدراء عموم ومديرين وخبراء- بوزارة التعليم العالي في سلطنة عُمان، وقد بلغ عدد المحكمين تسعة عشر محكماً موزعين على النحو الآتي: أربعة عشر محكماً من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات والكليات المذكورة آنفاً، وخمسة محكمين من وزارة التعليم العالي، والملحق (١) يوضح ذلك، وقد طلب منهم الحكم على فقرات الأداة من حيث شموليتها، وكفايتها للتعبير عن تقدير درجة تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية، وتمثلها لمجال السلوك المقابل لكل مجال من مجالات الأداة، ووضوح فقراتها المعدة، وصياغتها اللغوية المناسبة لقياس ما صممت لقياسه، والملحق (٢) يوضح الأداة في صورتها الأولية، ثم تم اختيار الفقرات التي أجمع عليها خمسة عشر محكماً فأكثر على أنها مناسبة، وعدلت الفقرات التي اقترح الحكام إعادة صياغتها، كما استبدلت الفقرات التي لم تنل موافقة لجنة التحكيم بفقرات جديدة تتلاءم مع طبيعة سياق الاعتماد الأكاديمي

لمؤسسات التعليم العالي بسلطنة عُمان، وفي ضوء آراء المحكمين كتبت الصورة النهائية للأداة، بحيث أصبح عدد فقرات الأداة (١٠٠) فقرة.

ثبات الأداة: للتأكد من ثبات الأداة تم حساب معامل الاتساق الداخلي لكل مجال من مجالات الأداة، باستخراج طريقة كرنباخ ألفا (Cronbach Alpha)، وذلك بعد تطبيق الأداة على عينة مؤلفة من (١٩) عضواً أكاديمياً وإدارياً، من مجتمع الدراسة وكانت العينة من ثلاث كليات هي «صور والرستاق ونزوى» وإداريين من وزارة التعليم العالي.

وقد أشارت النتائج إلى أن معاملات الاتساق الداخلي لمجالات الدراسة المكونة لمقياس تقدير درجة تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية في سلطنة عُمان، تراوحت ما بين (٠,٧٤ و٠,٨٧) بوسيط مقداره (٠,٧٨)، هذا ويبين الجدول (٢) معاملات الاتساق الداخلي لمجالات الدراسة المكونة لمقياس تقدير درجة تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية في سلطنة عُمان والأداة الكلية.

الجدول (٢)

معاملات الاتساق الداخلي لمجالات الدراسة والأداة الكلية المكونة لمقياس تقدير درجة تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي

المـجـال	معـامـل الاتساق الداخلي
المجال الأول: رسالة الكلية وأهدافها.	٠,٨٠
المجال الثاني: البرامج التعليمية.	٠,٨٧
المجال الثالث: الهيئة التدريسية.	٠,٧٥
المجال الرابع: الخدمات الطلابية.	٠,٧٤
المجال الخامس: مصادر التعلم.	٠,٨٣
المجال السادس: خدمة المجتمع.	٠,٧٦
الأداة الكلية	٠,٩١

وقد بلغ معامل الاتساق الداخلي بطريقة كرنباخ ألفا (Cronbach Alpha) للمقياس جميعه بدون تعديل (٠,٩١).

وبناءً على نتائج معاملات الاتساق الداخلي لكل مجال، وحساب معامل الاتساق الداخلي لمجالات الدراسة والأداة الكلية باستخدام طريقة كرنباخ ألفا (Cronbach Alpha)، فلم تُحذف أي فقرة من الأداة.

ومما سبق يتضح أن الأداة تتمتع بدلالات صدق وثبات مقبولة تدعو وتبرر استخدامها لغرض وغايات هذه الدراسة.

وبناءً على تمتع الأداة بدرجة ثبات جيدة، أصبحت تتكون في صورتها النهائية من (١٠٠) فقرة توزعت على النحو الآتي:

المجال الأول: رسالة الكلية وأهدافها وتألف من (١٩) فقرة.

المجال الثاني: البرامج التعليمية وتألف من (١٩) فقرة.

المجال الثالث: الهيئة التدريسية وتألف من (١٦) فقرة.

المجال الرابع: الخدمات الطلابية وتألف من (١٧) فقرة.

المجال الخامس: مصادر التعلم وتألف من (١٣) فقرة.

المجال السادس: خدمة المجتمع وتألف من (١٦) فقرة.

هذا ويبين الملحق (٣) معايير الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية في سلطنة عُمان للمجالات الستة في صورتها النهائية، بحيث أصبح عدد الفقرات (١٠٠) فقرة.

إجراءات الدراسة:

بعد الانتهاء من الإجراءات السابقة والتأكد من صدق وثبات الأداة، وإخراجها بصورتها النهائية تحت الإشراف المباشر للمشرف على الرسالة، وبعد انتقاء الفقرات بطريقة عشوائية، وإزالة المجالات وتداخل الفقرات مع بعضها بعضاً في صورة فقرات لمجال واحد وفق دليل تعريفي أعدّه الباحث للتعامل مع هذه الفقرات عند التحليل وفق المجالات والفقرات التابعة له، وذلك بهدف الحصول على مصداقية وموضوعية من قبل المستجيبين، انظر الجدول (٣).

جدول (٣)

توزيع فقرات الأداة على مجالات الدراسة ككل

م	المجالات	الفقرات	المجموع
١.	رسالة الكلية وأهدافها	١، ٧، ١٣، ١٩، ٢٥، ٣١، ٣٧، ٤٣، ٤٩، ٥٥، ٦١، ٦٧، ٧٣، ٧٩، ٨٤، ٨٩، ٩٤، ٩٧، ٩٩	١٩
٢.	البرامج التعليمية	٢، ٨، ١٤، ٢٠، ٢٦، ٣٢، ٣٨، ٤٤، ٥٠، ٥٦، ٦٢، ٦٨، ٧٤، ٨٠، ٨٥، ٩٠، ٩٥، ٩٨، ١٠٠	١٩
٣.	الهيئة التدريسية	٣، ٩، ١٥، ٢١، ٢٧، ٣٣، ٣٩، ٤٥، ٥١، ٥٧، ٦٣، ٦٩، ٧٥، ٨١، ٨٦، ٩١	١٦
٤.	الخدمات الطلابية	٤، ١٠، ١٦، ٢٢، ٢٨، ٣٤، ٤٠، ٤٦، ٥٢، ٥٨، ٦٤، ٧٠، ٧٦، ٨٢، ٨٧، ٩٢، ٩٦	١٧
٥.	مصادر التعلم	٥، ١١، ١٧، ٢٣، ٢٩، ٣٥، ٤١، ٤٧، ٥٣، ٥٩، ٦٥، ٧١، ٧٧	١٣
٦.	خدمة المجتمع	٦، ١٢، ١٨، ٢٤، ٣٠، ٣٦، ٤٢، ٤٨، ٥٤، ٦٠، ٦٦، ٧٢، ٧٨، ٨٣، ٨٨، ٩٣	١٦

وتمت المخاطبات بين قسم الإدارة وأصول التربية في كلية التربية ورئاسة جامعة اليرموك، التي قامت بدورها بمخاطبة وزارة التعليم العالي في سلطنة عُمان الجهة المسؤولة عن كليات التربية، انظر الملحق (٤)، وعلى ضوء ذلك قام الفاضل/ مدير عام كليات التربية بمخاطبة مدراء العموم بالوزارة، وعمداء كليات التربية الست، لتسهيل مهمة الباحث في إجراء الدراسة الميدانية. انظر الملحق (٥).

وبعد التأكد من سلامة كل الإجراءات والمخاطبات من خلال المتابعة المباشرة للباحث، جرى تحديد جدول زمني لتوزيع الأداة على عينة الدراسة في الوزارة والكليات الخمس عن طريق الباحث نفسه، ما عدا كلية التربية بصلالة نظراً لبعد المسافة، فإن الباحث استعان بتحديد منسّق متعاون من حملة الماجستير يعمل بالكلية، بعد إعطائه كل التعليمات الخاصة بالأداة وعملية التطبيق، وبعد إعطاء أفراد العينة فترة كافية للإجابة عنها، تم جمعها وتفريغها عن طريق الحاسب الآلي بنظام **PSS**.

متغيرات الدراسة:

تضمنت هذه الدراسة المتغيرات الآتية:

١: المتغيرات المستقلة وتشمل:

١. الجنس: وله فئتان (ذكور، إناث).

٢. الوظيفة: ولها مستويان (أكاديمي، إداري).

٣. المؤهل العلمي: وله ثلاثة مستويات (بكالوريوس فما دون، ماجستير، دكتوراه)

٤. الخبرة: ولها ثلاثة مستويات، قصيرة (١ – ٥) سنوات، متوسطة (٦ – ١٠) سنوات، طويلة (١٠ سنوات فأكثر).

٥. الكلية: ويمثلها ست كليات تربية (صحار، صور، صلالة، نزوى، الرستاق، عبري).

٢:المتغير التابع: درجة استجابة أفراد الدراسة لفقرات أداة الدراسة، وفقاً للسلم الخماسي المستخدم في الأداة، والتي تمثل تقدير درجة تطبيق معايير الاعتماد المطلوبة لدى مجتمع الدراسة.

تصميم الدراسة والمعالجة الإحصائية:

صممت هذه الدراسة للتعرف على تقدير درجة تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية في سلطنة عُمان كما يتصورها القادة الإداريون والأكاديميون، وهي دراسة مسحية وصفية تبحث في اختلاف آراء الأفراد المدروسين وتقدير رأيهم حول تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية باختلاف الجنس والوظيفة والخبرة والكلية.

وللإجابة عن أسئلة الدراسة فقد تم استخدام الأوساط، والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول، لتقدير درجة تطبيق أفراد العينة على كل مجال من مجالات الدراسة والأداة الكلية لقياس تقدير درجة تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي. وللإجابة عن السؤال الثاني تم حساب الأوساط الحسابية والأخطاء المعيارية ومعامل ارتباط بيرسون وتحليل التباين المتعدد (MANOVA)، واختبار شافيه (Scheffe) للمقارنات البعدية. وبعد الانتهاء من جمع البيانات تم تحليلها باستخدام الرزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية (SPSS).

ولتقدير درجة تطبيق المعايير الأكاديمية، فقد تم اعتماد العلامات الفعلية لغاية تحديد درجات

التقدير، حيث تم تصنيفها إلى ثلاثة مستويات (كبيرة، متوسطة، قليلة) وظهرت هذه المستويات على النحو الآتي:

درجة التقدير	المدى	
	من	إلى
قليلة	١	٢,٤٩
متوسطة	٢,٥٠	٣,٤٩
كبيرة	٣,٥٠	فما فوق

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

الفصل الرابع
نتائج الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تقدير درجة تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية في سلطنة عُمان كما يتصورها القادة الإداريون والأكاديميون، وتحديد الاختلاف في تقديرات درجة تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية كما يتصورها القادة الإداريون والأكاديميون باختلاف متغيرات الدراسة وهي (الجنس، والوظيفة، والخبرة، والكلية).

وفيما يلي عرض مفصل لهذه النتائج.

أولاً : النتائج المتعلقة بالسؤال الأول :

نص السؤال الأول على: « ما تقدير درجة تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية في سلطنة عُمان كما يتصورها القادة الإداريون والأكاديميون على مجالات الدراسة والأداة الكلية؟»

١. رسالة الكلية وأهدافها.

٢. البرامج التعليمية.

٣. الهيئة التدريسية.

٤. الخدمات الطلابية.

٥. مصادر التعلم.

٦. خدمة المجتمع.

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على مجالات الدراسة والأداة الكلية، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (٤).

الجدول (٤)

حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على مجالات الدراسة والأداة الكلية مرتبة تنازلياً

الرقم	المجال	الوسط الحسابي*	الانحراف المعياري
١	رسالة الكلية وأهدافها	٣,٦٠	٠,٥٦
٢	الهيئة التدريسية	٣,٤٧	٠,٥٤
٣	الخدمات الطلابية	٣,٤٦	٠,٥٧
٤	البرامج التعليمية	٣,٤٤	٠,٥٣
٥	مصادر التعلم	٣,٤٠	٠,٤٨
٦	خدمة المجتمع	٣,٣١	٠,٤٧
	الأداة الكلية	٣,٤٥	٠,٥٣

* الدرجة العظمى من (٥)

يبين الجدول (٤) أن المجال الأول «رسالة الكلية وأهدافها» قد احتل المرتبة الأولى بوسط حسابي (٣,٦٠) وانحراف معياري (٠,٥٦)، وجاء المجال الثالث «الهيئة التدريسية « في المرتبة الثانية بوسط حسابي (٣,٤٧) وانحراف معياري (٠,٥٤)، أما المجال السادس «خدمة المجتمع» فقد احتل المرتبة الأخيرة بوسط حسابي (٣,٣١) وانحراف معياري (٠,٤٧)، وقد بلغ الوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على الأداة الكلية (٣,٤٥) بانحراف معياري (٠,٥٣) وهو يقابل التقدير بدرجة متوسطة.

واستكمالاً للإجابة عن السؤال الأول فقد تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على كل فقرة من فقرات مجالات الدراسة ورتبة كل فقرة من فقراتها، وكل مجال من مجالات الدراسة حيث كانت على النحو الآتي:

أ- المجال الأول: رسالة الكلية وأهدافها :

يشتمل هذا المجال على (١٩) فقرة، تصف كل فقرة معياراً من معايير الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية في سلطنة عُمان.

وقد كانت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على فقرات هذا المجال كما هي موضحة في الجدول(٥).

الجدول (٥)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على فقرات مجال رسالة الكلية وأهدافها مرتبة تنازلياً

الرقم	نص الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١٣	تتسم أهداف الكلية بالوضوح والدقة والواقعية.	٣,٩٧	٠,٧٦
٧	تعكس رسالة الكلية احتياجات المجتمع الذي تخدمه الكلية.	٣,٩٥	٠,٨٦
١٩	تؤكد أهداف الكلية على تحقيق التميز في الأداء.	٣,٩١	٠,٩٠
٨٩	تحدد الأهداف سياسة قبول الطلاب في الكلية.	٣,٩٠	٠,٨٥
٤٩	تشتق الأهداف العامة والفرعية لبرامج الكلية من رسالتها.	٣,٨٤	٠,٩٤
٦١	ترتبط جميع الأهداف العامة المتعلقة بأنشطة الكلية في شتى المجالات برسالة الكلية.	٣,٧٨	٠,٨٦
٢٥	تتسم رسالة الكلية بالشمول لارتباطها بالأنشطة الرئيسية في الكلية.	٣,٧٧	٠,٨٢
٣١	تتميز رسالة الكلية بالكفاءة وتوفر مرجعاً لاختيار استراتيجيات التطوير من بين البدائل المتاحة.	٣,٦١	١,٠٣
٤٣	تستخدم رسالة الكلية بصورة مستمرة كقاعدة للتخطيط الاستراتيجي للكلية.	٣,٥٧	٠,٩٨
٨٤	تتسم السياسات بالوضوح لدى جميع العاملين في الكلية والمنتفعين من خدماتها وتعتبر عنصراً أساسياً للوصول إلى جودة أفضل.	٣,٥١	٠,٨٨
٦٧	تصاغ الأهداف العامة بوضوح تام لكي تكون مرجعاً لعمليات التخطيط واتخاذ القرارات بشكل فعال.	٣,٤٦	٠,٨٥
٧٩	تعد الأهداف التي تم صياغتها مفهومة ومقبولة من مجتمع الكلية.	٣,٤٥	٠,٨١
٩٩	تتحدد أهداف التدريب للعاملين بالكلية بناء على استراتيجية تعاونية تستند إلى احتياجات العمل.	٣,٤٠	١,٠٨

١	تتفق رسالة الكلية مع الغرض من إنشائها.	٣,٣٩	٠,٥٧
٣٧	تتم المراجعة المنتظمة لتعديل صياغة رسالة الكلية بناء على أحدث المستجدات.	٣,٣٦	١,٠٣
٩٧	تطبع الأهداف في نشرات متاحة لجميع من له علاقة بها.	٣,٣٤	١,٠٨
٥٥	تنعكس رسالة الكلية على قرارات نسب التمويل في الكلية.	٣,١٨	١,٠٢
٧٣	يتم مراجعة الأهداف من فترة إلى أخرى بمشاركة جميع أعضاء الكلية.	٣,١١	٠,٩٤
٩٤	تتيح الأهداف الموضوعة للمواطنين فرصة التعليم المستمر وتقديم برامج دراسية متنوعة ودورات تدريبية مفيدة.	٢,٩٤	٠,٨٥
المجال ككل		٣,٦٠	٠,٥٦

يبين الجدول (٥) أن الفقرة (١٣) التي تنص على ما يلي: « تتسم أهداف الكلية بالوضوح والدقة والواقعية « وقد احتلت المرتبة الأولى بوسط حسابي (٣,٩٧) بانحراف معياري (٠,٧٦)، وجاءت الفقرة (٧) التي تنص على ما يلي: «تعكس رسالة الكلية احتياجات المجتمع الذي تخدمه الكلية « بالمرتبة الثانية بوسط حسابي (٣,٩٥) وانحراف معياري (٠,٨٦)، بينما احتلت الفقرة (٩٤) التي تنص على ما يلي: « تتيح الأهداف الموضوعة للمواطنين فرصة التعليم المستمر وتقديم برامج دراسية متنوعة ودورات تدريبية مفيدة « المرتبة الأخيرة بوسط حسابي (٢,٩٤) وانحراف معياري (٠,٨٥)، وقد بلغ الوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (٣,٦٠) وانحراف معياري (٠,٥٦)، وهو يقابل تقدير الموافقة «بدرجة كبيرة».

ب- المجال الثاني : مجال البرامج التعليمية :

يشتمل هذا المجال على (١٩) فقرة، تصف كل فقرة معياراً من معايير الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية في سلطنة عُمان.

وقد كانت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على فقرات هذا المجال كما هي موضحة في الجدول (٦).

الجدول (٦)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على فقرات مجال البرامج التعليمية مرتبة تنازلياً

الرقم	نص الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٨٥	يتوفر للطلاب النشرات الواضحة التي تحتوي على معلومات دقيقة لسياسة القبول والتخرج والبرامج التعليمية ومتطلبات المواد التعليمية.	٣,٩٢	٠,٩٤
٩٠	يتم وضع جداول زمنية واضحة للطلاب وأعضاء هيئة التدريس لغرض الإرشاد الطلابي.	٣,٨٠	١,٠٢
٨٠	تتم عملية تقييم تحصيل الطلاب على أسس واضحة.	٣,٧٥	٠,٨٠
٩٥	يتم تسلم تقارير حول أداء الطلاب وتقويم نتائجهم أولاً بأول.	٣,٧٢	٠,٨٤
٥٠	يتم توضيح نسبة عدد الطلاب إلى مشرف في التربية العملية	٣,٦٤	٠,٧٥
١٤	يتم تعريف المقاييس والكفايات التي يجب أن يكتسبها الطلاب قبل التخرج بوضوح.	٣,٦٣	٠,٧٧
٢	تتوافق مستويات المتخرجين مع الإطار الوطني لمؤهلات الطلاب في مجلس الاعتماد.	٣,٥٨	٠,٦٩
٦٢	يتم تصميم البرامج بتسلسل مناسب للمواد وطرق التدريس في ضوء أهداف الكلية.	٣,٥٧	٠,٧٨
٩٨	تتم مراقبة تطور الطالب وتقديم المساعدة للطلاب المتعثرين دراسياً.	٣,٥٦	٠,٩٣
٨	تتوافق مستويات المتخرجين مع الإطار الوطني لمتطلبات التطبيقات المهنية في عُمان.	٣,٥١	٠,٧٥
٦٨	تساعد البرامج التعليمية الطلبة على تطوير المهارات العقلية والاتجاهات الاجتماعية وتجعلهم متعلمين فاعلين ومواطنين صالحين.	٣,٤٩	٠,٨٦
٢٠	يتم تطوير استراتيجيات المقاييس من خلال البرامج ووضع الآليات لقياس وكتابة تقارير ما تم إنجازه.	٣,٤٨	٠,٨٤

الرقم	نص الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١٠٠	يتم تحديث عملية التدريس لتواكب أحدث التطورات في هذا المجال.	٣,٣٩	٠,٨٦
٧٤	تقوم البرامج التعليمية الحديثة على منهاج يراعي مبادئ التربية المستمرة ويربط بين منهاج المرحلة الثانوية والكلية.	٣,٢٣	٠,٨٩
٥٦	يتم تصميم البرامج والمواد لتطوير القدرات العقلية والمهارات المهنية الإبداعية لدى الطلاب.	٣,١١	٠,٩٥
٤٤	يتم تحديد عدد الطلاب المقبولين في التخصص وفقاً لأعداد أعضاء هيئة التدريس.	٣,١٠	١,٢٧
٣٨	يتم تقويم رؤساء العمل لجودة المتخرجين وكفاياتهم بما فيها قدراتهم على تطبيق مهاراتهم العامة.	٣,٠٩	١,١٤
٢٦	يتم تقديم دراسات ميدانية مع الجهات المسؤولة عن توظيف المتخرجين بشكل منتظم لمعرفة مهاراتهم ومدى ملاءمتها للعمل.	٣,٠٢	١,٠٣
٣٢	يتم تقديم دراسات مسحية لآراء الطلاب حول جودة ومدى ترابط المحتوى وتوافر الخبرات لدى أعضاء هيئة التدريس.	٢,٨٢	١,٠٢
	المجال ككل	٣,٤٤	٠,٥٣

يبين الجدول (٦) أن الفقرة (٨٥) تنص على ما يلي: « يتوفر للطلاب النشرات الواضحة التي تحتوي على معلومات دقيقة لسياسة القبول والتخرج والبرامج التعليمية ومتطلبات المواد التعليمية « وقد احتلت المرتبة الأولى بوسط حسابي (٣,٩٢) وانحراف معياري (٠,٩٤)، وجاءت الفقرة (٩٠) التي تنص على ما يلي: « يتم وضع جداول زمنية واضحة للطلاب وأعضاء هيئة التدريس لغرض الإرشاد الطلابي « بالمرتبة الثانية بوسط حسابي (٣,٨٠) وانحراف معياري (١,٠٢)، بينما احتلت الفقرة (٣٢) التي تنص على ما يلي: «يتم تقديم دراسات مسحية لآراء الطلاب حول جودة ومدى ترابط المحتوى وتوافر الخبرات لدى أعضاء هيئة التدريس « المرتبة الأخيرة بوسط حسابي (٢,٨٢) وانحراف معياري (١,٠٢) وبلغ الوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال (٣,٤٤) وانحراف معياري (٠,٥٣)، وهو يقابل تقدير الموافقة «بدرجة متوسطة».

ج- المجال الثالث : مجال الهيئة التدريسية:

يشتمل هذا المجال على (١٦) فقرة، تصف كل فقرة معياراً من معايير الاعتماد الأكاديمي

لكليات التربية في سلطنة عُمان.

وقد كانت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على فقرات هذا المجال كما هي موضحة في الجدول (٧).

الجدول (٧)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على فقرات مجال الهيئة التدريسية مرتبة تنازلياً

الرقم	نص الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٣	يمتلك أعضاء هيئة التدريس للمؤهلات والخبرات الملائمة لأداء عملهم.	٣,٩٦	٠,٧٤
٨١	يمتلك أعضاء هيئة التدريس اتجاهات إيجابية وقيم خلقية نحو مهنة التدريس الجامعي.	٣,٩١	٠,٩٠
٢٧	يتم توفير الإرشاد المطلوب من خلال البرامج التعريفية للطلاب الجدد.	٣,٨٧	١,٠٧
٩١	يمتلك أعضاء هيئة التدريس مهارات البحث العلمي.	٣,٨٠	٠,٩٦
٨٦	يمتلك أعضاء هيئة التدريس مهارات الاتصال والتواصل الفعال مع الآخرين.	٣,٥٨	٠,٨٥
٥١	يشترك أعضاء هيئة التدريس بشكل مباشر في تطوير رسالة الكلية ومراجعتها .	٣,٤٤	٠,٧٦
٣٣	تتحدد معايير اختيار أعضاء هيئة التدريس المتفرغين بشكل مباشر وفقاً لأهداف الكلية وبرامجها.	٣,٤٣	٠,٩٠
٦٩	تعد النماذج الخاصة لأعضاء هيئة التدريس وتدوّن بشكل واضح.	٣,٤٢	٠,٩٤
٧٥	تستخدم الكلية الأسلوب العلمي في تحسين أداء العاملين فيها لتحقيق جودة أكثر.	٣,٣٢	٠,٩٠

الرقم	نص الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٦٣	تعد الإجراءات التي تؤثر على الهيئة التدريسية واضحة ومتوفرة لمراجعتها والاطلاع عليها.	٣,٣١	٠,٧٩
٢١	يحتفظ أعضاء هيئة التدريس بملفات (Portflio) لتسجيل نتائج التقويم واستراتيجيات التطوير.	٣,٣٠	٠,٨٥
١٥	يقوم أعضاء هيئة التدريس بوضع استراتيجيات لتطوير محتوى المقررات الدراسية وطرق التدريس.	٣,٢٩	٠,٧٩
٣٩	تعتبر فعالية التعليم معياراً أساسياً يستخدم في اختيار أعضاء هيئة التدريس.	٣,٢٧	٠,٩٤
٥٧	توفر الكلية فرصاً للتطوير المهني لأعضاء الهيئة التدريسية.	٣,٢٦	٠,٩٥
٩	يقوم أعضاء هيئة التدريس بوضع برنامج شامل لتقويم فاعلية التدريس.	٣,٢٤	٠,٨٨
٤٥	يتم تشجيع أعضاء هيئة التدريس على القيام بنشاطات مبدعة في مجال تخصصاتهم.	٣,٠٩	٠,٨٧
المجال ككل		٣,٤٧	٠,٥٤

يبين الجدول (٧) أن الفقرة (٣) تنص على ما يلي: «يمتلك أعضاء هيئة التدريس للمؤهلات والخبرات الملائمة لأداء عملهم « قد احتلت المرتبة الأولى بوسط حسابي (٣,٩٦) وانحراف معياري (٠,٧٤)، وجاءت الفقرة (٨١) التي تنص على أنه: «يمتلك أعضاء هيئة التدريس اتجاهات إيجابية وقيم خلقية نحو مهنة التدريس الجامعي» بالمرتبة الثانية بوسط حسابي (٣,٩١) وانحراف معياري (٠,٩٠)، بينما احتلت الفقرة (٤٥) التي تنص على ما يلي: « يتم تشجيع أعضاء هيئة التدريس على القيام بنشاطات مبدعة في مجال تخصصاتهم « المرتبة الأخيرة بوسط حسابي (٣,٠٩) وانحراف معياري (٠,٨٧)، وقد بلغ الوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (٣,٤٧) وانحراف معياري (٠,٥٤)، وهو يقابل تقدير الموافقة «بدرجة متوسطة».

د- المجال الرابع : مجال الخدمات الطلابية :

يشتمل هذا المجال على (١٧) فقرة، تصف كل منها معياراً من معايير الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية في سلطنة عُمان.

وقد كانت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على فقرات هذا المجال كما هي موضحة في الجدول (٨).

الجدول (٨)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على فقرات مجال الخدمات الطلابية مرتبة تنازلياً

الرقم	نص الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١٦	يتم تعريف الطلاب وإعلامهم بالخدمات المتوافرة في الكلية وكيفية استخدامها من خلال أدلة المستخدمين والبرامج التعريفية الملائمة.	٣,٩٥	٠,٨٩
٥٨	تعتني الكلية بسلامة ودقة السجلات الطلابية.	٣,٩٤	٠,٩٩
٨٢	تهتم الكلية بتقديم الوجبات الغذائية بأسعار ملائمة للطلاب.	٣,٨٩	٠,٨٠
٩٦	توافر مجالس الأنشطة الطلابية الفنية والثقافية والرياضية.	٣,٨٧	١,٠٥
٤	يتم توفير الدعم المالي والتسهيلات اللازمة لتقديم الخدمات الطلابية.	٣,٨٢	٠,٧٩
٦٤	تتعاون الهيئة التدريسية مع الإدارية لتعزيز فعالية الخدمات الطلابية.	٣,٧٤	٠,٩٢
٢٢	يلم كادر الكلية بالخدمات المتوافرة فيها والأنشطة التي تناسبهم.	٣,٦٣	٠,٨٥
٩٢	توافر المرافق بالكلية لممارسة الأنشطة الطلابية كالقاعات الكبيرة والملاعب والمسارح المجهزة.	٣,٥٩	١,٠٦
٥٢	تقدم الكلية الخدمات الإرشادية والشخصية والأكاديمية بحيث تكون مناسبة لأهداف الكلية والطلاب.	٣,٥٧	٠,٨٠
٨٧	يتوافر كفاية وخبرة قادرة على التوجيه لدى الجهات المسؤولة عن الخدمات الطلابية.	٣,٥١	٠,٧٨

الرقم	نص الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٧٠	تقدم الكلية المساعدات المالية لطلابها تلبية لحاجاتهم وتحقيقاً لأهداف رسالتها.	٣,٤٢	١,٠٤
٣٤	يتم وضع تعليمات واضحة لسلوك الطلاب مباشرة مع استمارة التسجيل.	٣,٤١	١,١٦
٤٠	توفر الكلية التسهيلات الكافية لضمان الخصوصية وتسهيل الدراسة الهادئة للطلاب في السكن الطلابي.	٣,١١	٠,٩٩
١٠	يتم توفير الكادر المتخصص والمؤهل لتقديم الخدمات التي تتطلب مهارات مهنية مثل الخدمات الطبية والإرشاد الطلابي.	٣,٠٠	٠,٩٦
٢٨	توفر الكلية السكن الصحي الملائم والقريب من الكلية لأعضاء هيئة التدريس والطلاب.	٢,٩١	١,٠٩
٧٦	توفر الكلية مركزاً لبيع الكتب المقررة والقرطاسية.	٢,٨٠	١,٢٤
٤٦	توفر الكلية الخدمات الطبية وخدمات التغذية وغسيل الملابس بشكل كامل وسهل الاستخدام.	٢,٥١	١,٢٤
	المجال ككل	٣,٤٦	٠,٥٧

يبين الجدول (٨) أن الفقرة (١٦) تنص على أنه: « يتم تعريف الطلاب وإعلامهم بالخدمات المتوافرة في الكلية وكيفية استخدامها من خلال أدلة المستخدمين والبرامج التعريفية الملائمة «قد احتلت المرتبة الأولى بوسط حسابي (٣,٩٥) وانحراف معياري (٠,٨٩)، وجاءت الفقرة (٥٨) التي تنص على أنه: « تعتني الكلية بسلامة ودقة السجلات الطلابية « بالمرتبة الثانية بوسط حسابي (٣,٩٤) وانحراف معياري (٠,٩٩)، بينما احتلت الفقرة (٤٦) التي تنص على ما يلي: «توفر الكلية الخدمات الطبية وخدمات التغذية وغسيل الملابس بشكل كامل وسهل الاستخدام «المرتبة الأخيرة بوسط حسابي (٢,٥١) وانحراف معياري (١,٢٤) وقد بلغ الوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (٣,٤٦) وانحراف معياري (٠,٥٧)، وهو يقابل تقدير الموافقة «بدرجة متوسطة».

هـ- المجال الخامس: مصادر التعلم:

يشتمل هذا المجال على (١٣) فقرة، تصف كل فقرة معياراً من معايير الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية في سلطنة عُمان.

وقد كانت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على فقرات هذا المجال كما هي موضحة في الجدول (٩).

الجدول (٩)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على فقرات مجال مصادر التعلم مرتبة تنازلياً

الرقم	نص الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١٧	توفير الموظفين ذوي المؤهلات والكفاءة للعمل في مراكز التعلم باختلاف تخصصات المعرفة.	٣,٧٩	٠,٨٩
٧١	تعمل إدارة مصادر التعلم مع الهيئة التدريسية لتشجيع الاستخدام الفعال للمصادر المتاحة جميعها في المركز من قبل الطلبة.	٣,٦٩	٠,٩٨
٥	تضع الكلية سياسات واضحة لتطوير مصادر التعلم والخدمات المساعدة كجزء من التخطيط المؤسسي لتطوير الجودة.	٣,٦٦	٠,٨٠
٥٣	تهتم الكلية بسعة نظم المعلومات وفاعليتها لإدارة مركز مصادر التعلم.	٣,٦٢	٠,٨٣
٧٧	توفر الكلية خدمات شبكة المعلومات (Internet) لأعضاء هيئة التدريس والطلاب في مراكز مصادر التعلم.	٣,٦١	١,٠٥
٢٣	تتوافر أنظمة حفظ فعّالة للمعلومات لضمان سهولة الوصول إلى مصادر التعلم الضرورية للمقررات المطروحة جميعها.	٣,٤٩	٠,٩٥
٤٧	توفر الكلية مخصصات مالية مناسبة لتطوير مصادر التعلم ودعمها.	٣,٤٣	٠,٨٨

٣٥	تنوع مصادر التعلم المتوافرة وجودتها لا سيما أوعية المعلومات وتقنيات التعليم.	٣,٤٠	٠,٨٨
٦٥	توفر المواد السمعية والبصرية لدعم المنهاج وسهولة الحصول عليها.	٣,٣٤	٠,٩٦
٥٩	تعد مصادر التعلم المستمر كافية من حيث الكمية والنوعية لمواجهة حاجات الطلاب وتحقيق أهداف الكلية.	٣,٢٤	١,٠١
٢٩	تتوافر الترتيبات لطلبات الاستعارة بين المكتبات وتوفير خدمات البحث عن المصادر داخل الكلية وخارجها.		
١١	يتم تقديم المساعدات للعاملين بالكلية لإجراء البحوث واستخدام المعلومات.	٣,٠٠	٠,٩٦
٤١	توافر المنشورات والدوريات في مختلف تخصصات الدراسة بالكلية.	٢,٨٤	١,٠٩
	المجال ككل	٣,٤٠	٠,٤٨

يبين الجدول (٩) أن الفقرة (١٧) تنص على أن: « توفير الموظفين ذوي المؤهلات والكفاءة للعمل في مراكز التعلم باختلاف تخصصات المعرفة « قد احتلت المرتبة الأولى بوسط حسابي (٣,٧٩) وانحراف معياري (٠,٨٩)، وجاءت الفقرة (٧١) التي تنص على أن: « تعمل إدارة مصادر التعلم مع الهيئة التدريسية لتشجيع الاستخدام الفعال لجميع المصادر المتاحة في المركز من قبل الطلبة « بالمرتبة الثانية بوسط حسابي (٣,٦٩) وانحراف معياري (٠,٩٨)، بينما احتلت الفقرة (٤١) التي تنص على أن: « توافر المنشورات والدوريات في مختلف تخصصات الدراسة بالكلية « المرتبة الأخيرة بوسط حسابي (٢,٨٤) وانحراف معياري (١,٠٩)، وقد بلغ الوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (٣,٤٠) وانحراف معياري (٠,٤٨)، وهو يقابل تقدير الموافقة «بدرجة متوسطة».

و- المجال السادس: خدمة المجتمع:

يشتمل هذا المجال على (١٦) فقرة، تصف كل فقرة معياراً من معايير الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية في سلطنة عُمان.

وقد كانت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على فقرات هذا المجال كما هي موضحة في الجدول (١٠).

الجدول (١٠)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على فقرات مجال خدمة المجتمع مرتبة تنازلياً

الرقم	نص الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٦٠	تلبي التخصصات في الكليات احتياجات المجتمع من المدرسين.	٣,٨٨	٠,٩١
٤٢	تحرص الكلية على إقامة اتصال مستمر بمديرية التربية والمدارس المحيطة وتقدم لها ما يستجد في المجالات التربوية التخصصية.	٣,٧٧	١,٠٥
٨٣	تشجع خطط وبرامج الكلية على المشاركة الفعالة في أنشطة المجتمع.	٣,٤٥	٠,٩٤
٦	يتم توضيح رسالة الكلية في شكل مهام وأهداف حول أدوار الكلية والخدمات التي تقدمها للمجتمع.	٣,٤٤	١,٠٤
٧٨	يتم تفعيل التنسيق بين الكلية والمؤسسات الموجودة في مجتمعها المحلي	٣,٤٢	٠,٩٨
٢٤	يساهم الموظفون الرئيسيون في الكلية في التخطيط الاستراتيجي للأنشطة المجتمعية والتعاون في تنفيذ المبادرات.	٣,٤١	٠,٩٦
٨٨	تحرص الكلية على إيجاد نوع من الشراكة مع قطاعات الخدمات الأخرى في المجتمع.	٣,٣٤	٠,٩٥
٩٣	تشجع الكلية إقامة علاقات اتصال فعالة مع الجهات المختلفة في المجتمع بهدف تبادل المعلومات واكتساب الخبرة في مجال تحسين نوعية الخدمات المجتمعية.	٣,٣٣	١,٠٣
٤٨	يتم وضع وتنفيذ استراتيجية شاملة لتحسين ومتابعة سمعة الكلية في المجتمع.	٣,٢٩	١٠٤
٧٢	يتم وضع آليات للتعاون بين الكلية والكليات والجامعات الأخرى في المجتمع.	٣,٢٧	١,٠٧
١٢	يتم قياس مساهمات الكلية في خدمة المجتمع وعرضها في تقارير سنوية.	٣,٢٥	١,١٦
١٨	تنسق الكلية لقاءات وندوات مع الأعضاء البارزين في المجتمع المحلي لمناقشة أهم المواضيع التي تحظى بالأهمية في المجتمع.	٣,١٢	١,١٧
٦٦	تقدم الكلية برامج وخدمات وظيفية ومهنية لأفراد المجتمع.	٣,٠٨	٠,٩٧

٥٤	ينم وضع أطر عامة لسياسة واضحة تجاه ملاحظات كادر الكلية عن بعض المواضيع المتعلقة بالمجتمع.	٣,٠٦	٠,٩٨
٣٠	تقوم الكلية بالتعاون مع المجتمع المحلي في دعم مؤسسات الخدمات المهنية المرتبطة باحتياجات المجتمع.	٣,٠٠	١,٠١
٣٦	تشجع الكلية موظفيها بجميع تخصصاتهم على المشاركة الفاعلة في قطاع واسع من الأنشطة المجتمعية ويكون ذلك من ضمن معايير ترقياتهم وأدائهم الوظيفي.	٢,٨٩	٠,٨٧
	المجال ككل	٣,٣١	٠,٤٧

يبين الجدول (١٠) أن الفقرة (٦٠) تنص على ما يلي: «تلبي التخصصات في الكليات احتياجات المجتمع من المدرسين « قد احتلت المرتبة الأولى بوسط حسابي (٣,٨٨) وانحراف معياري (٠,٩١)، وجاءت الفقرة (٤٢) التي تنص على ما يلي: « تحرص الكلية على إقامة اتصال مستمر بمديرية التربية والمدارس المحيطة وتقدم لها ما يستجد في المجالات التربوية التخصصية « بالمرتبة الثانية بوسط حسابي (٣,٧٧) وانحراف معياري (١,٠٥)، بينما احتلت الفقرة (٣٦) تنص على «تشجع الكلية موظفيها بجميع تخصصاتهم على المشاركة الفاعلة في قطاع واسع من الأنشطة المجتمعية ويكون ذلك من ضمن معايير ترقياتهم وأدائهم الوظيفي « المرتبة الأخيرة بوسط حسابي (٢,٨٩) وانحراف معياري (٠,٨٧)، وقد بلغ الوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (٣,٣١) وانحراف معياري (٠,٤٧)، وهو يقابل تقدير الموافقة «بدرجة متوسطة».

ثانياً : النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني :

نَصّ السؤال الثاني على ما يلي: «هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تقدير درجة تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية في سلطنة عمان كما يتصورها القادة الإداريون والأكاديميون تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة، والوظيفة، والكلية؟» .

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب معاملات ارتباط بيرسون الثنائية والدلالة الإحصائية بين مجالات الدراسة الستة، كما يبين ذلك جدول (١١).

الجدول (١١)

قيم معاملات الارتباط الثنائية لتقديرات أفراد العينة على مجالات الدراسة

المجال	الإحصائي	رسالة الكلية وأهدافها	البرامج التعليمية	الهيئة التدريسية	الخدمات الطلابية	مصادر التعلم	خدمة المجتمع
رسالة الكلية وأهدافها	معامل الارتباط	=	٠,٨٧٣	٠,٨٢٥	٠,٧٧٤	٠,٧٠٥	٠,٧٩٧
البرامج التعليمية	معامل الارتباط	٠,٨٧٣	=	٠,٨٨٧	٠,٧٦٠	٠,٧٢٤	٠,٨٣٢
الهيئة التدريسية	معامل الارتباط	٠,٨٥٢	٠,٨٨٧	=	٠,٧٣١	٠,٦٩٧	٠,٧٨٥
الخدمات الطلابية	معامل الارتباط	٠,٧٧٤	٠,٧٦٠	٠,٧٣١	=	٠,٧٨١	٠,٧٧٣
مصادر التعلم	معامل الارتباط	٠,٧٠٥	٠,٧٢٤	٠,٦٩٧	٠,٧٨١	=	٠,٧٦١
خدمة المجتمع	معامل الارتباط	٠,٧٩٧	٠,٨٣٢	٠,٧٨٥	٠,٧٧٣	٠,٧٦١	=

- معاملات الارتباط جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة يقل عن ٠,٠٠١

يبين الجدول (١١) أن هناك ارتباطات ذات دلالة إحصائية بين المجالات الستة، لذلك استخدم الباحث تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA) وذلك للإجابة عن السؤال الثاني على مستوى مجالات الدراسة وتحليل التباين على مستوى الأداة الكلية.

أولا: الأداة الكلية

تم حساب الأوساط الحسابية والأخطاء المعيارية لتقديرات أفراد العينة على الأداة الكلية حسب متغيراتها كما يبين ذلك الجدول (١٢).

الجدول (١٢)

الأوساط الحسابية والأخطاء المعيارية لتقديرات أفراد العينة على الأداة الكلية حسب متغيرات الدراسة

المتغير	المستوى	الأداة الكلية	
		الوسط الحسابي	الخطأ المعياري
الجنس	ذكر	٣,٣٩	٠,٠٧٧
	أنثى	٣,١٤	٠,١٦٤
المؤهل العلمي	إداري	٣,٢٢	٠,١٢٣
	أكاديمي	٣,٣١	٠,١٤٧
	بكالوريوس فما دون	٣,٣٤	٠,١٣١
	ماجستير	٣,٠٨	٠,١٦٢
	دكتوراه	٣,٣٧	٠,١٥٢
الخبرة	١-٥ سنوات	٣,١٦	٠,١٥١
	٦-١٠ سنوات	٣,٢٨	٠,١٢٧
	أكثر من ١٠ سنوات	٣,٣٥	٠,١٠٩
الكلية	صور	٣,٠٨	١٦٠.
	صحار	٣,١٩	٠,١٦١
	صلالة	٣,٢٩	٠,١٦٣
	عبري	٣,٢٢	٠,١٦١
	نزوى	٣,٢٧	٠,١٦٣
	الرستاق	٣,٤٢	٠,١٤٨
المديرية العامة		٣,٣٥	٠,١٥٥

يبين الجدول (١٢) أن هناك فروقاً ظاهرية بين الأوساط الحسابية لتقديرات أفراد العينة على الأداة الكلية حسب متغيرات الدراسة، ولمعرفة مستويات الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، تم استخدام اختبار تحليل التباين الخماسي (بدون تفاعلات)، كما هو موضح في الجدول (١٣).

الجدول (١٣)

نتائج اختبار تحليل التباين الخماسي لتقديرات أفراد عينة الدراسة على الأداة الكلية حسب متغيرات الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة الإحصائية
الجنس	١,١٧٦	١	١,١٧٦	٤,٢٩٠	٠,٠٤١
المؤهل العلمي	١,٨٦٧	٢	٠,٩٣٣	٣,٤٠٥	٠,٠٣٧
الخبرة	٠,٣٢٥	٢	٠,١٦٢	٠,٥٩٢	٠,٥٥٥
الوظيفة	٠,٠٠٥	١	٠,٠٠٥	٠,٠٢٠	٠,٨٨٩
الكلية	١,٠٢٨	٦	٠,١٧١	٠,٦٢٥	٠,٧١٠
الخطأ	٢٦,٣١١	٩٦	٠,٢٧٤		
الكلي	٣٠,٧١٢	١٠٨			

يبين الجدول (١٣) أنه لا توجد فروق ذات إحصائية بين تقديرات أفراد العينة على الأداة الكلية تعزى لمتغيرات الخبرة والوظيفة والكلية، بينما توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أوساط تقديرات أفراد العينة على الأداة الكلية حسب متغير الجنس وذلك لصالح الذكور، كما توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أوساط تقديرات أفراد العينة على الأداة الكلية حسب متغير المؤهل العلمي، ولتحديد مصادر تلك الفروق تم استخدام اختبار شيفيه كما يوضح ذلك الجدول(١٤).

الجدول (١٤)

نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للفروقات بين أوساط تقديرات أفراد العينة على الأداة الكلية حسب متغير المؤهل العلمي

		المؤهل العلمي الوسط الحسابي	بكالوريوس فما دون	ماجستير	دكتوراه
الأداة الكلية					
	بكالوريوس فما دون	٣,٣٤	٣,٣٤	٣,٠٨ ×٠,٢٦	٣,٣٧ ٠,٠٣ ×٠,٢٩
	ماجستير	٣,٠٨			
	دكتوراه	٣,٣٧			

- ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥)

يبين الجدول (١٤) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين وسط تقديرات ذوي المؤهل العلمي (بكالوريوس فما دون) من جهة ووسط تقديرات ذوي المؤهل العلمي (ماجستير) من جهة ثانية، وذلك لصالح ذوي المؤهل العلمي (بكالوريوس فما دون)، كما كانت هناك فروق بين وسط تقديرات ذوي المؤهل العلمي (بكالوريوس فما دون) من جهة، ووسط تقديرات ذوي المؤهل العلمي (دكتوراه) من جهة ثانية، وذلك لصالح ذوي المؤهل العلمي (دكتوراه).

ثانياً: مجالات الدراسة:

وقد تم حساب الأوساط الحسابية والأخطاء المعيارية لتقديرات أفراد العينة على مجالات الدراسة حسب متغيراتها كما يبين ذلك الجدول (١٥).

الجدول (١٥)

الأوساط الحسابية والأخطاء المعيارية لتقديرات أفراد العينة على مجالات الدراسة حسب متغيرات الدراسة

المجال / المتغير	المستوى	رسالة الكلية وأهدافها		البرامج التعليمية		الهيئة التدريسية		الخدمات الطلابية		مصادر التعلم		خدمة المجتمع	
		س	ع	س	ع	س	ع	س	ع	س	ع	س	ع
الجنس	ذكر	٣,٦٢	٠,٠٦	٣,٤٨	٠,٠٦	٣,٥١	٠,٠٦	٣,٤٩	٠,٠٦	٣,٤٣	٠,٠٦	٣,٢٦	٠,٠٨
	أنثى	٣,٤٥	٠,٨٤	٣,١٦	٠,١١	٣,١٥	٠,١٠	٣,٢١	٠,١٤	٣,٠٨	٠,١٥	٢,٧٩	٠,١٤
الوظيفة	إداري	٣,٤٧	٠,٠٨	٣,٣٢	٠,٠٧	٣,٣٥	٠,٠٨	٣,٣٨	٠,٠٧	٣,٤٢	٠,٠٨	٢,١٦	٠,١٠
	أكاديمي	٣,٧٥	٠,٠٧	٣,٥٨	٠,٠٧	٣,٦٠	٠,٠٧	٣,٥٥	٠,٠٨	٣,٣٨	٠,٠٨	٣,٤٩	٠,١٠
المؤهل العلمي	بكالوريوس فما دون	٣,٥٠	٠,٠٩	٣,٣٤	٠,٠٩	٣,٣٦	٠,٠٨	٣,٤٦	٠,١٠	٣,٤٦	٠,١٠	٣,٢١	٠,٢١
	ماجستير	٣,٢٤	٠,١٨	٣,١١	٠,١٤	٣,٢١	٠,١٦	٣,١٤	٠,٠٩	٣,٢٢	٠,١٤	٢,٨٣	٠,١٨
	دكتوراه	٣,٣	٠,٠٧	٣,٦٠	٠,٠٦	٣,٦١	٠,٠٧	٣,٥٤	٠,٠٨	٣,٤١	٠,٠٧	٣,٥١	٠,١٠
الخبرة	١-٥ سنة	٣,٤١	٠,١٠	٣,٢٨	٠,١١	٣,٢٦	٠,١٣	٣,٣٦	٠,١٢	٣,٤٢	٠,١٤	٣,٢٣	٠,١٤
	٦-١٠ سنة	٣,٤٩	٠,١٥	٣,٢٩	٠,١٤	٣,٢٩	٠,١٤	٣,٣٦	٠,١٢	٣,٢٠	٠,١٤	٣,١٠	٠,١٨
	أكثر من ١٠	٣,٧٠	٠,٠٧	٣,٥٥	٠,٠٦	٣,٥٩	٠,٠٦	٣,٥٢	٠,٠٧	٣,٤٦	٠,٠٦	٣,٤١	٠,٠٩
الكلية	صور	٣,٤٦	٠,١٧	٣,٣٨	٠,١٣	٣,٤٨	٠,١٤	٣,٢٤	٠,١٥	٣,١٥	٠,١٤	٣,١٢	٠,٢١
	صحار	٣,٦١	٠,١٢	٣,٥٣	٠,١٣	٣,٥٠	٠,١٥	٣,٢٥	٠,١٤	٣,٢٥	٠,١٦	٣,٢٧	٠,١٣
	صلالة	٣,٦٣	٠,٢٢	٣,٤٨	٠,١٩	٣,٥٥	٠,١٩	٣,٥٩	٠,١٩	٣,٤٧	٠,١٨	٣,٣٨	٠,٢٥
	عبري	٣,٦٨	٠,١٠	٣,٤٥	٠,١٣	٣,٤٤	٠,١١	٣,٦٠	٠,١٥	٣,٤٥	٠,١٧	٣,٢٨	٠,٢٢
	نزوى	٣,٦٣	٠,١٤	٣,٤٠	٠,١٣	٣,٤٤	٠,١٤	٣,٤١	٠,٠٩	٣,٤١	٠,١١	٣,٥٥	٠,١٦
	الرستاق	٣,٧٣	٠,١٤	٣,٥٩	٠,١٥	٣,٦٠	٠١٥	٣,٧٣	٠,١٥	٣,٥٦	٠,١٢	٣,٤٤	٠,٢٠
	المديرية العامة	٣,٥٣	٠,١١	٣,٣٤	٠,١١	٣,٣٥	٠,١٢	٣,٤٠	٠,١١	٣,٥٠	٠,١٠	٣,٢٢	٠,١٥

س الوسط الحسابي ع الخطأ المعياري

يبين الجدول (١٥) أن هناك فروقاً ظاهرية بين الأوساط الحسابية لتقديرات أفراد العينة على مجالات الدراسة حسب متغيرات الدراسة، ولمعرفة مستويات الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، تم استخدام اختبار تحليل التباين المتعدد، كما هو موضح في الجدول (١٦).

الجدول (١٦)

نتائج اختبار تحليل التباين المتعدد الخماسي لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات الدراسة حسب متغيرات الدراسة

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة الإحصائية
الجنس قيمة هوتلنغ ١٤٩ , ٠ الدلالة الإحصائية ٠,٠٤٥	رسالة الكلية وأهدافها	٠,٣٤٣	١	٠,٣٤٣	١,١٣٥	٠,٢٨٩
	البرامج التعليمية	١,١٠٢	١	١,١٠٢	٤,٠٢٢	٠,٠٤٨
	الهيئة التدريسية	١,٣٩٨	١	١,٣٩٨	٤,٤٨٩	٠,٠٣٧
	الخدمات الطلابية	٠,٨٣٩	١	٠,٨٣٩	٢,٨٥٦	٠,٠٩٤
	مصادر التعلم	٠,٥٢٠	١	٠,٥٢٠	١,٦٨٤	٠,١٩٨
	خدمة المجتمع	٤,٢١٣	١	٤,٢١٣	٨,٠٤٢	٠,٠٠٦
المؤهل العلمي قيمة ويلكس لامبدا ٧٢٢ , ٠ الدلالة الإحصائية ٠,٠٠٢	رسالة الكلية وأهدافها	٣,٦٢١	٢	١,٨١١	٥,٩٨٢	٠,٠٠٤
	البرامج التعليمية	٢,٦٢٨	٢	١,٣١٤	٤,٧٩٧	٠,٠١٠
	الهيئة التدريسية	١,٧٧٦	٢	٠,٨٨٨	٢,٨٥١	٠,٠٦٣
	الخدمات الطلابية	١,٤٢٧	٢	٠,٧١٤	٢,٤٢٩	٠,٠٩٤
	مصادر التعلم	٠,٥٦٥	٢	٠,٢٨٣	٠,٩١٥	٠,٤٠٤
	خدمة المجتمع	٣,٨٤٤	٢	١,٩٢٢	٣,٦٩٩	٠,٠٢٩
الخبرة الإدارية والأكاديمية قيمة ويلكس لامبدا ٨٤٨ , ٠ الدلالة الإحصائية ٠,٢١٩	رسالة الكلية وأهدافها	٠,٥٧١	٢	٠,٢٨٥	٠,٩٤٣	٠,٣٩٣
	البرامج التعليمية	٠,٤٣٢	٢	٠,٢١٦	٠,٧٨٨	٠,٤٥٧
	الهيئة التدريسية	٠,٩٦٨	٢	٠,٤٨٤	١,٥٥٤	٠,٢١٧
	الخدمات الطلابية	٠,٢٤١	٢	٠,١٢١	٠,٤١٠	٠,٦٦٥
	مصادر التعلم	٠,٧٧٣	٢	٠,٣٨٦	١,٢٥١	٠,٢٩١
	خدمة المجتمع	٠,٠٣٣	٢	٠,٠١٧	٠,٠٣٢	٠,٩٦٩

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة الإحصائية
المسمى الوظيفي قيمة هوتلنغ ٠,٠٤٢ الدلالة الإحصائية ٠,٧٠٤	رسالة الكلية وأهدافها	٠,٠٠٥	١	٠,٠٠٥	٠,٠١٦	٠,٩٠٠
	البرامج التعليمية	٠,٠٠١	١	٠,٠٠١	٠,٠٠١	٠,٩٦٤
	الهيئة التدريسية	٠,٠١٨	١	٠,٠١٨	٠,٠٥٨	٠,٨١٠
	الخدمات الطلابية	٠,١٢٧	١	٠,١٢٧	٠,٤٣٤	٠,٥١٢
	مصادر التعلم	٠,٠٩٠	١	٠,٠٩٠	٠,٢٩٠	٠,٥٩٢
	خدمة المجتمع	٠,٠٤٥	١	٠,٠٤٥	٠,٠٨٥	٠,٧٧١
الكلية قيمة ويلكس لامبدا ٠,٦٣٧ الدلالة الإحصائية ٠,١٩٦	رسالة الكلية وأهدافها	٠,٧٩٩	٦	٠,١٣٣	٠,٤٤٠	٠,٨٥٠
	البرامج التعليمية	٠,٦٨٠	٦	٠,١١٣	٠,٤١٤	٠,٨٦٨
	الهيئة التدريسية	٠,٥٦٣	٦	٠,٠٩٤	٠,٣٠١	٠,٩٣٥
	الخدمات الطلابية	٣,٤٦٧	٦	٠,٥٧٨	١,٩٦٦	٠,٠٧٨
	مصادر التعلم	٢,٢٧٨	٦	٠,٣٨٠	١,٢٢٩	٠,٢٩٨
	خدمة المجتمع	٢,٢٠٢	٦	٠,٣٦٧	٠,٧٠٠	٠,٦٥٠
الخطأ	رسالة الكلية وأهدافها	٢٩,٠٥٧	٩٦	٠,٣٠٣		
	البرامج التعليمية	٢٦,٢٩٢	٩٦	٠,٢٧٤		
	الهيئة التدريسية	٢٩,٩٠٤	٩٦	٠,٣١٢		
	الخدمات الطلابية	٢٨,٢٠٨	٩٦	٠,٢٩٤		
	مصادر التعلم	٢٩,٦٦٠	٩٦	٠,٣٠٩		
	خدمة المجتمع	٥٠,٢٩١	٩٦	٠,٥٢٤		
الكلي	رسالة الكلية وأهدافها	٣٤,٣٩٧	١٠٨			
	رسالة الكلية وأهدافها	٣١,١٣٤	١٠٨			
	الهيئة التدريسية	٣٤,٦٢٨	١٠٨			
	الخدمات الطلابية	٣٤,٣١٠	١٠٨			
	مصادر التعلم	٣٣,٨٨٦	١٠٨			
	خدمة المجتمع	٦٠,٦٢٨	١٠٨			

يبين الجدول (١٦) أن الجنس والمؤهل العلمي يؤثران على ترتيب مكون في المجالات الستة للدراسة حيث كانت قيمتي هوتلنغ t وويلكس لامبدا لهما دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥). ويتضح في الجدول أنه توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أوساط تقديرات أفراد العينة على مجال البرامج التعليمية ومجال الهيئة التدريسية ومجال خدمة المجتمع تعزى لمتغير الجنس وذلك لصالح الذكور، كما أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أوساط تقديرات أفراد العينة على مجال رسالة الكلية وأهدافها ومجال البرامج التعليمية ومجال خدمة المجتمع تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ولتحديد مصادر تلك الفروق تم استخدام اختبار شيفيه كما يوضح ذلك الجدول (١٧).

الجدول (١٧)

نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للفروقات بين أوساط تقديرات أفراد العينة على مجالات الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي		بكالوريوس فما دون	ماجستير	دكتوراه
		الوسط الحسابي	٣,٥٠	٣,٢٤	٣,٧٧
رسالة الكلية أهدافها	بكالوريوس فما دون	٣,٥٠		٠,٢٦	٠,٢٧
	ماجستير	٣,٢٤			×٠,٥٣
	دكتوراه	٣,٧٧			
المجال	المؤهل العلمي		بكالوريوس فما دون	ماجستير	دكتوراه
		الوسط الحسابي	٣,٣٤	٣,١١	٣,٦٠
البرامج التعليمية	بكالوريوس فما دون	٣,٣٤		٠,٢٣	٠,٢٦
	ماجستير	٣,١١			×٠,٤٩
	دكتوراه	٣,٦٠			
المجال	المؤهل العلمي		بكالوريوس فما دون	ماجستير	دكتوراه
		الوسط الحسابي	٣,٢١	٣,٨٣	٣,٥١
خدمة المجتمع	بكالوريوس فما دون	٣,٢١		٠,٦٢	٠,٣٠
	ماجستير	٢,٨٣			×٠,٦٨
	دكتوراه	٣,٥١			

• ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥)

يبين الجدول (١٧) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين وسط تقديرات ذوي المؤهل العلمي (ماجستير) من جهة ووسط تقديرات ذوي المؤهل العلمي (دكتوراه) من جهة ثانية، وذلك لصالح ذوي المؤهل العلمي (دكتوراه)، عند مجال رسالة الكلية وأهدافها. كما كانت هناك فروق بين وسط تقديرات ذوي المؤهل العلمي (ماجستير) من جهة ووسط تقديرات ذوي المؤهل العلمي (دكتوراه) من جهة ثانية، وذلك لصالح ذوي المؤهل العلمي (دكتوراه) عند مجال البرامج التعليمية. وأما عند مجال خدمة المجتمع فقد كانت هناك فروق بين وسط تقديرات ذوي المؤهل العلمي (ماجستير) من جهة ووسط تقديرات ذوي المؤهل العلمي (دكتوراه) من جهة ثانية، وذلك لصالح ذوي المؤهل العلمي (دكتوراه).

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

الفصل الخامس
مناقشة النتائج والتوصيات

يتضمن هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة وتقديم عدد من التوصيات المتعلقة بها.

وتسهيلاً لذلك فقد تم تقسيم هذه المناقشة إلى ستة أجزاء:

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

وقد نَصّ هذا السؤال على ما يلي: ما تقدير درجة تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية في سلطنة عُمان كما يتصورها القادة الإداريون والأكاديميون على مجالات الدراسة والأداة الكلية؟ وهي كالآتي:

١. رسالة الكلية وأهدافها.

٢. البرامج التعليمية.

٣. الهيئة التدريسية.

٤. الخدمات الطلابية.

٥. مصادر التعلم.

٦. خدمة المجتمع.

وللإجابة عن هذا السؤال فقد تم حساب الأوساط الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على مجالات الدراسة، والأداة الكلية.

يتبين أن أداة الدراسة الكلية قد حصلت على درجة تطبيق «متوسطة» وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة الطالب (١٩٩٠) والتي أشارت إلى توافر المعايير المختلفة لنظام الاعتماد في كليات المجتمع الأردنية بدرجة «متوسطة».

وأظهرت نتائج الدراسة أن المجال الأول «رسالة الكلية وأهدافها» قد احتل المرتبة الأولى بين

جميع المجالات وذلك بدرجة تطبيق «كبيرة»، وهذا يشير إلى أهمية هذا المجال والفقرات التي تندرج تحته، حيث تُعدّ رسالة الكلية وأهدافها ذات أهمية خاصة من وجهة نظر عينة الدراسة، ويعزو الباحث إعطاء الأولوية لهذا المجال؛ لأنها تمثل قاعدة الارتكاز في تحديد معايير اختيار الهياكل التنظيمية في ظِل خصائص بيئة الكلية ممثلة بمجتمعاتها وقوانينها وأعرافها العامة والخاصة وغير ذلك من متضمنات ترتبط بحدود قدراتها وإمكاناتها البشرية والمادية، كما أنها تعكس احتياجات المجتمع الذي تخدمه من خلال تزويده بمخرجات عالية الجودة حسب توقعات السلطات السياسية، كما تسهم في تحقيق تطلعاته في مختلف المجالات، إلى جانب أنها تعطي تصوراً مستقبلياً مرناً يتيح الاختيار من بين البدائل المتعددة لاستراتيجية التطوير من خلال الإسهام في تطوير أداء الكلية.

كما يعزو الباحث تلك النتيجة إلى التأكيد في بداية كل عام دراسي جديد على سياسة الكلية وأهدافها من خلال تزويد أعضاء هيئة التدريس والطلاب والعاملين بالكليات بدليل الكليات وعمل ندوات حول نظام الاعتماد والساعات المعتمدة ونظام القبول والتسجيل والإرشاد الأكاديمي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة المعايعه (٢٠٠٤) التي أشارت إلى أن مجال الأهداف والسياسات والاستراتيجيات كان بتقدير «درجة كبيرة».

ولا تتفق هذه النتيجة الخاصة بالمجال الأول مع ما أشارت إليه دراسة الطالب (١٩٩٠) إلى أن تحقيق معيار الاعتماد الخاص برسالة الكلية وأهدافها كان «متوسطاً».

بينما لا تتفق هذه النتيجة مع دراسة البلوشي (Al-Bulushi, 2003) التي أشارت إلى أن مؤسسات التعليم العالي العُمانية –الخاصة والعامة- متأخرة بعض الشيء في تلبية شروط الحد الأدنى لواقع الاعتماد المؤسسي.

وأما مجال «الهيئة التدريسية» فقد حصل على الترتيب الثاني، بدرجة تطبيقية «متوسطة».

ويرجع الباحث حصول هذا المجال على المرتبة الثانية بين المجالات الست، إلى أن وزارة التعليم العالي والمديرية العامة لكليات التربية تهتم بالتعاقد مع أعضاء الهيئة التدريسية الذين يحملون المؤهلات والخبرات العلمية الملائمة بهدف تحقيق النوعية والجودة الشاملة في كليات التربية، وتوسيع قاعدة المشاركة في اختيار عضو هيئة التدريس، إذ تقوم الأقسام في الكليات المختلفة بالاشتراك مع لجنة الاحتياجات المشكلة من قبل المديرية، بتحديد الأعداد المطلوبة من أعضاء الهيئة التدريسية في التخصصات المختلفة، كما تشكل لجنة تضم أعضاء من التخصصات

المختلفة من مختلف الكليات لفحص استمارة مُعدّة من المديرية العامة للكليات وفق معايير الاعتماد الأكاديمي وشروط التوظيف لكليات التربية، وإشراك أعضاء الهيئة التدريسية من مختلف الكليات، والإداريين بديوان عام الوزارة في عقده مشاغل وندوات تتناول طرق التدريس، والتربية العملية، وأساليب التقويم، وتوصيف البرامج، ومهارات الحاسوب، والمهارات الحياتية.

كما قد يُعزى ذلك إلى عملية التقييم المنتظم لأداء العاملين في الكليات من إداريين، وأكاديميين مما يذكرهم دائماً بمعايير الاعتماد وتطبيقها في مجال عملهم.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية في هذا المجال مع نتائج دراسة الطالب (١٩٩٠) التي أشارت إلى أن تحقيق معيار الاعتماد الخاص بالهيئة التدريسية كان «متوسطاً» كما تتفق مع نتائج الدراسة التي شملتها الندوة الفكرية الثانية لرؤساء ومديري الجامعات بدول الخليج العربي عام (١٩٨٧)، التي أشارت إلى أنه قد تحقق في الجامعات المشمولة بتلك الدراسة المستويات العلمية والأكاديمية وفقاً للمعايير المتعارف عليها.

بينما حصل مجال «الخدمات الطلابية» على الترتيب الثالث، بدرجة تطبيق «متوسطة» ويُعزي الباحث ذلك إلى توافر الخدمات الإدارية والمالية، والأكاديمية، والأكاديمية المساندة كالتسجيل والتقويم والإرشاد والمساعدة التعليمية، والإشراف الأكاديمي، والتوجيه الوظيفي، وسكن الطلاب، والأنشطة الثقافية والرياضية، ومنشورات الطلاب، والخدمات الصحية، ولكن يؤخذ على بعضها أنها غير مفعلة بدرجة كبيرة مثل «الإرشاد الأكاديمي للطلاب» لعدم وضوحه لدى أعضاء هيئة التدريس، وخاصة غير التربويين منهم، وكذلك الحال بالنسبة للخدمات الطبية إذ لا تتوافر خدمات طبية داخل الكليات، والسكن الداخلي للطالبات إلا بصورة قليلة، وعدم توافر الكوادر المؤهلة والمتخصصة والمدربة في تقديم الخدمات ذات المهارات المهنية المتخصصة كالإرشاد النفسي، وخدمات التغذية، والأنشطة اللاصفية.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع النتائج التي توصلت إليها الطالب (١٩٩٠) التي تشير إلى أن تطبيق معيار الاعتماد الخاص بالخدمات الطلابية كان «متوسطاً»، بينما تختلف مع نتائج دراسة البلوشي (Al - Bulushi, 2003) تشير إلى أن مؤسسات التعليم العالي العُمانية الخاصة والعامة متأخرة بعض الشيء في تلبية شروط الحد الأدنى لواقع الاعتماد المؤسسي، ولا تتفق مع دراسة الغنبوصي (Al-Ganbushi, 2002) التي أشارت إلى أن البنية التحتية في جامعة السلطان قابوس كانت ممتازة وتساعد على تطبيق إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر عينة الدارسة.

في حين حصل مجال "البرامج التعليمية" على المرتبة الرابعة ودرجة تطبيق "متوسطة".

ويلاحظ على البرامج التعليمية لكليات التربية في سلطنة عُمان مراعاتها للتجديدات التربوية التي أحدثتها وزارة التربية والتعليم في ضوء مستجدات العولمة وآثارها الإيجابية والسلبية منها، إذ إن مخرجات هذه البرامج ستكون في المستقبل ضمن عمليات وزارة التربية والتعليم، وكذلك إعادة النظر في توصيف مساقات البرامج التعليمية، والموازنة ما بين المساقات التخصصية من جهة، والمساقات المهنية والثقافية من جهة أخرى. إلا أن قلة وعي بعض أفراد العينة من إداريين وأكاديميين بالبرامج التعليمية، ونظراً لتنوعها حيث يوجد أكثر من برنامج تعليمي في الكلية الواحدة في آن واحد، كبرنامج إعداد معلم المرحلتين الإعدادية والثانوية (تخصص رئيسي – فرعي)، وبرنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي (١-٤)، وبرنامج إعداد معلم المهارات الحياتية البيئية، وأخيراً برنامج إعداد معلم المرحلتين الإعدادية والثانوية (التخصص الرئيسي) وربما انعكس ذلك على تقديراتهم.

كما يؤخذ على ذلك عدم توافق مستويات خريجي الكليات مع الإطار الوطني للمؤهلات الثقافية للمجتمع العُماني، ومع متطلبات مجلس الاعتماد الأكاديمي، إلى جانب التركيز على الجانب النظري في التنفيذ وإهمال الجانب العملي في تنفيذ الكفايات التعليمية، بالإضافة إلى جوانب القصور في تنفيذ برنامج التربية العملية والإشراف عليه، حيث يشترك في الإشراف عليه بعض أعضاء هيئة التدريس غير المتخصصين تربوياً، وعدم وضوح أهداف بعض البرامج التعليمية لكل من أعضاء هيئة التدريس والطلاب والإداريين، كبرنامج المهارات الحياتية والبيئية، وبعض الكفايات التعليمية، ويتفق هذا مع ما أشار إليه بينتير (Baynter,1984) إلى أن الفرد في تقييمه لجودة البرامج التعليمية يعتمد على مدى استفادته وفهمه لهذه البرامج.

وأما مجال «مصادر التعلم» فقد احتل المرتبة الخامسة، ودرجة تقدير تطبيقية «متوسطة».

إن تزايد أعداد الطلاب والتوسع في الأقسام والاختصاصات، فضلاً عن قيام الأقسام العلمية والتربوية بإدخال تعديلات مهمة على مناهجها وتوصيف مساقاتها باتجاه المزيد من المواصفات التطبيقية والعلمية في محاولة لتقليص الفجوة بين الإعداد الأكاديمي، والإعداد المهاري التطبيقي، أدى إلى تزايد الحاجة إلى استخدام مصادر التعلم والوسائل التعليمية المتقدمة وتقنياتها المختلفة والمتطورة. ولكن يلاحظ أن حجم تلك الاحتياجات كان كبيراً بحيث لم تستطع الكليات تلبية هذه الحاجات بصورة أشمل، مما جعل الباحث يعزو النتيجة المتعلقة بمجال «مصادر التعلم» إلى عدم الإيفاء بحاجات الكليات من مصادر التعلم وخاصة فيما يتعلق بالإنترنت والحاسب الآلي والدوريات والمراجع والمختبرات والمباني والمنشآت بالإضافة إلى أن الكادر المسؤول عن إدارة وتشغيل وصيانة تلك المراكز يفتقر إلى التدريب المستمر والخبرة العلمية والعملية.

وتتفق النتيجة المتعلقة بمجال «مصادر التعلم» مع ما توصلت إليه دراسة الطالب (١٩٩٠)، بينما تختلف مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة البلوشي (AL-Bulushi,2003) والتي أشارت إلى أن كليات التربية لم تحقق الحد الأدنى من شروط الاعتماد الأكاديمي.

في حين أن مجال «خدمة المجتمع» قد حاز على المرتبة السادسة وبدرجة تقدير تطبيق (متوسطة).

نظراً إلى أن كليات التربية تعتبر من الأطراف الأساسية ذات التأثير المباشر في المجتمع. ويبدو ذلك من خلال تحمل الكليات مسؤولية كبيرة في دعم المؤسسات التعليمية الحكومية الأخرى في المجتمع، خصوصاً المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم في المنطقة التعليمية التي توجد بها الكلية، والأثر الإيجابي لذلك يكمن في أن هذه المدارس ستكون رافداً يُمدّ الكليات بطلاب من ذوي المستويات الجيدة ليكونوا طلاباً في كليات التربية مستقبلاً، وفي الوقت نفسه فإن مخرجات هذه الكليات من الطلاب / المعلمين سوف يكونون معلمين وقياديين في المدارس نفسها مستقبلاً.

وبالرغم مما أشير إليه سابقاً عن الدور الهام الذي تقوم به الكليات في خدمة المجتمع إلا أنه يلاحظ عدم وضوح تفاعل الكليات مع المجتمع من قبل إدارتها والعاملين فيها، وعدم مشاركة أعضاء هيئة التدريس في إجراء بحوث تخدم المجتمع والبيئة المحلية، وكذلك عدم استفادة الكليات من الخبرات الموجودة في المجتمع، حيث يلاحظ أن الكليات تساهم -بناءً على طلب الجهات المعنية- بعمل ندوات محدودة العدد تتناول مواضيع دينية في شهر رمضان مثلاً، لذا يعزو الباحث هذه النتيجة المتعلقة بخدمة المجتمع إلى ما سبق ذكره.

ولا تتفق النتيجة المتعلقة بهذا المجال المتمثلة بدرجة تقدير تطبيق (متوسطة) مع ما أشارت إليه دراسة الطالب (١٩٩٠) والبلوشي (٢٠٠٣) والتي كانت درجة تقدير التطبيق (مقبولة) ودون الحد الأدنى للاعتماد بالترتيب.

وفيما يلي مناقشة النتائج المتعلقة بكل مجال من مجالات الدراسة مرتبة ترتيباً تنازلياً اعتماداً على قيم الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية المشار إليها سابقاً.

أولاً: مجال رسالة الكلية وأهدافها:

احتل هذا المجال المرتبة الأولى بدرجة تطبيق «كبيرة».

تشير النتائج إلى أن أهداف الكلية تتسم بالوضوح والدقة الواقعية»، كما تعكس رسالة الكلية

احتياجات المجتمع الذي تخدمه الكلية. ويرى الباحث أن ذلك يعزى إلى أن كليات التربية لها فلسفة أو رسالة دقيقة وواضحة، وأن القائمين على كليات التربية من إداريين وأكاديميين لديهم رؤية واضحة عن أهداف الكليات وذلك من خلال دليل الكليات والندوات التي تعقد في بداية كل عام دراسي للطلبة والإداريين والأكاديميين الجدد التي يديرها بعض الإداريين والأكاديميين، تهدف إلى تحديد وتوضيح سياسة الكلية وأهدافها، وبما أن الأهداف تشتق من فلسفة المجتمع فإن من البدهيّ أن هذه الأهداف لا بد أن تخدم المجتمع الذي تسوده تلك الفلسفة، وقد حازت فقراتها على درجة تطبيق كبيرة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المعايعة (٢٠٠٤) كما تختلف مع دراسة الطالب (١٩٩٠) ودراسة البلوشي (٢٠٠٣) إذ كانت تقدير درجة التطبيق متوسطة، ولا يتوافر فيهما الحد الأدنى للاعتماد الأكاديمي بالترتيب.

بينما تشير النتائج إلى أن الأهداف الموضوعة للمواطنين لا تتيح فرصة التعليم المستمر وتقديم برامج دراسية متنوعة ودورات تدريبية مفيدة، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن كليات التربية تقتصر في خدمتها للمجتمع المحلي على الخدمات التعليمية المتعلقة بالمدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم، بينما لا يحظى التعليم المستمر والبرامج التعليمية التي تخدم المجتمع، والدورات التدريبية للخدمات الاجتماعية أي نصيب من تطبيق أهداف هذه الكليات، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الطالب (١٩٩٠).

في حين حصلت بقية فقرات هذا المجال على تقدير درجة تطبيق (متوسطة) مما يشير إلى أن تجربة الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية لا زالت في مراحلها الأولى، تتسم بالحداثة، وهذا ما أكدته دراسة البلوشي (٢٠٠٣)، ومما يؤيد هذه النتيجة ما أوصى به اجتماع الخبراء حول الاعتماد وضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي بدول الخليج العربي (٢٠٠٢) بتفعيل التعاون بين الجهات الحكومية والأهلية المختلفة والمؤسسات الأكاديمية.

ثانياً: مجال الهيئة التدريسية:

احتل هذا المجال المرتبة الثانية وحصل على تقدير درجة تطبيق «متوسطة».

تشير النتائج إلى أن أعضاء هيئة التدريس يمتلكون المؤهلات والخبرات الملائمة لأداء عملهم. وأنهم يمتلكون اتجاهات إيجابية خلقية نحو مهنة التدريس الجامعي، ويعزو الباحث هذه النتائج إلى أن هناك سياسة واضحة في اختيار أعضاء هيئة التدريس معتمدة على معايير واضحة

ومحددة تتناول الجانب الأكاديمي والجانب القيمي لعضو هيئة التدريس المختار، حيث تشكل لجان متخصصة من إداريين وأكاديميين عُمانيين للتعاقد مع أعضاء هيئة التدريس للكليات والتي حازت فقراتها على درجة تطبيق كبيرة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة شملتها الندوة الفكرية الثانية لرؤساء ومديري الجامعات لدول الخليج (١٩٨٧) أشارت إلى أنه قد تحققت في الجامعات المشمولة بالدراسة المستويات العلمية والأكاديمية وفقاً للمعايير المتعارف عليها.

في حين لم يتم تشجيع أعضاء هيئة التدريس على القيام بنشاطات مبدعة في مجال تخصصاتهم، ويعزو الباحث ذلك إلى أنه لا يُعمل بنظام الترقيات العلمية في هذه الكليات، كما أنه لا تتوافر ميزانية خاصة بالبحث العلمي في الكليات، حيث يقتصر عمل عضو هيئة التدريس على تدريس الطلاب فقط.

بينما أشارت النتائج إلى أن بقية فقرات هذا المجال حصلت على تقديرات تطبيق بين «الكبيرة والمتوسطة»، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن هناك بعض المهام المنوطة بعضو هيئة التدريس لا يقوم بها بالشكل المطلوب، كالبحث العلمي، والإشراف على التربية العملية.

ثالثاً: مجال الخدمات الطلابية:

احتل هذا المجال المرتبة الثالثة وعلى درجة تقدير تطبيق «متوسطة».

وتشير النتائج إلى أن تعريف الطلاب وإعلامهم بالخدمات المتوافرة في الكلية وكيفية استخدامها يتم من خلال أدلة المستخدمين والبرامج التعليمية الملائمة، وأن تعتني الكلية بسلامة ودقة السجلات الطلابية قد حازت على درجة تطبيق «كبيرة».

ويعزو الباحث هذه النتائج إلى البرامج التعريفية والإرشادية التي تقدمها الكليات للطلاب وأعضاء هيئة التدريس، وللكادر الإداري في بداية كل عام دراسي، مثل: سياسات القبول والتسجيل، ونظام الساعات المعتمدة، وأنواع البرامج التعليمية، والتربية العملية، والإرشاد الأكاديمي، والأنشطة الطلابية والاجتماعية والثقافية والرياضية، وتعريفهم على مرافق الكلية مثل قاعات التدريس، وأقسام الكلية، ومركز مصادر التعلم، والمطعم، ومباني السكن الداخلي للطالبات، والمسرح والملاعب الرياضية.

في حين لم توفر الكلية الخدمات الطبية وخدمات التغذية وغسيل الملابس بشكل كامل وسهل

الاستخدام، ويعزو الباحث ذلك إلى عدم وجود مركز صحي داخل الكلية يشرف عليه طبيب مختص، بالإضافة أنه لا يوجد أي متخصص في التغذية يشرف على خدمات التغذية التي تقدم للطلاب والإداريين وأعضاء هيئة التدريس.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة البلوشي (٢٠٠٣) التي أشارت إلى أن تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي تحقق الحد الأدنى في كليات التربية الخاصة بالخدمات الطلابية.

بينما أشارت النتائج إلى أن فقرات هذا المجال حازت على تقدير تطبيق بين «الكبيرة والمتوسطة»، ويمكن أن يُرد ذلك إلى الاهتمام الذي يبديه الإداريون والأكاديميون بالخدمات الطلابية لما له من أثر فاعل في نجاح الكلية في تحقيق أهدافها.

رابعاً: مجال البرامج التعليمية:

احتل هذا المجال المرتبة الرابعة وعلى تقدير درجة تطبيق «متوسطة».

وتشير النتائج إلى أنه يتوفر للطلاب النشرات الواضحة التي تحتوي على معلومات دقيقة لسياسة القبول والتخرج، والبرامج التعليمية ومتطلبات البرامج التعليمية. كما يتم وضع جداول زمنية واضحة للطلاب وأعضاء هيئة التدريس لغرض الإرشاد الطلابي، ويعزو الباحث هذه النتائج إلى سياسة الكليات التعريفية ببرامج القبول والتسجيل ومتطلبات التخرج والبرامج التعليمية ومتطلباتها، وذلك من خلال قيام الإداريين والأكاديميين بعمل ندوات ومشاغل وتوزيع كتيبات تحتوي على التعليمات الخاصة بالمساقات لجميع التخصصات والتي حازت فقراتها على درجة تطبيق «كبيرة».

ولا تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه الطالب (١٩٩٠) حيث كانت درجة التطبيق للبرامج التعليمية (متوسطة).

أشارت النتائج على أنه لم يتم تقديم دراسات مسحية لآراء الطلاب حول جودة ومدى ترابط المحتوى وتوافر الخبرات لدى أعضاء هيئة التدريس، ويعزو الباحث هذه النتيجة لندرة قيام مثل هذه الدراسات المسحية على طلاب كليات التربية، وتتفق مع هذه النتيجة دراسة الطالب (١٩٩٠) حيث كانت درجة التطبيق (متوسطة).

بينما أشارت النتائج إلى أن بقية فقرات هذا المجال حصلت على تقديرات تطبيق بين «كبيرة، ومتوسطة»، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى مشاركة أعضاء هيئة التدريس والإداريين بالمديرية

العامة للكليات في تخطيط، وتنفيذ، وتقويم، وتطوير، وتعديل البرامج التعليمية.

خامساً: مجال مصادر التعلم:

احتل هذا المجال المرتبة الخامسة بتقدير درجة تطبيق «متوسطة».

وتشير النتائج إلى أن الموظفين الذين يعملون بمراكز التعلم من ذوي المؤهلات والكفاءات والتخصصات المختلفة، كما تعمل إدارة مصادر التعلم مع الهيئة التدريسية لتشجيع الاستخدام الفعال لجميع المصادر المتاحة في المركز من قبل الطلبة، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى توفر الموظفين ذوي المؤهلات العلمية العالية في مراكز مصادر التعلم بالرغم من قلة عددهم بالنسبة للزيادة السنوية في عدد الطلاب، بينما يظهر التعاون بين مراكز مصادر التعلم والهيئة التدريسية من خلال التطبيق العملي للمساقات العلمية والتربية العملية وكفاياتها والحاسب الآلي ومشاغل تكنولوجيا التعليم وقد حازت فقراتها على درجة تطبيق «كبيرة».

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة البلوشي (٢٠٠٣) التي أشارت إلى عدم تحقيق الكليات للحد الأدنى من معايير الاعتماد.

بينما أشارت النتائج إلى عدم توافر المنشورات والدوريات في مختلف تخصصات الدراسة في الكلية، ويعزو الباحث ذلك إلى عدم اشتراك مراكز مصادر التعلم في الشبكة العالمية للإنترنت من جهة، والدوريات العلمية المتخصصة من جهة أخرى.

سادساً: مجال خدمة المجتمع:

احتل هذا المجال المرتبة السادسة والأخيرة وعلى تقدير درجة تطبيق «متوسطة».

وتشير النتائج إلى أن التخصصات في الكليات تلبي احتياجات المجتمع من المعلمين، كما تحرص الكلية على إقامة اتصال مستمر بمديرية التربية والتعليم والمدارس المحيطة، وتقدم لها ما يستجد في المجالات التربوية التخصصية، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن مخرجات كليات التربية تسد حاجة وزارة التربية والتعليم من المعلمين، وهو الهدف الأساسي من إنشاء هذه الكليات، كما أن هناك اتصال وتفاعل دائم بين كليات التربية والمدارس التابعة لمديريات التربية والتعليم حيث يتم تنفيذ برامج التربية العملية الخاصة بطلاب الكليات والإشراف الجزئي عليهم من قبل المرؤوسين في تلك المدارس وقد حازت فقراتها على درجة تطبيق «كبيرة». وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الطالب (١٩٩٠) والتي أشارت إلى أن تقدير درجة التطبيق كانت (متوسطة).

بينما أشارت النتائج إلى أن الكليات لم تشجع موظفيها بجميع تخصصاتهم على المشاركة الفاعلة في قطاع واسع من الأنشطة المجتمعية ولم يكن ذلك من ضمن معايير ترقياتهم وأدائهم الوظيفي. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى ندرة المشاركة الفاعلة لأعضاء هيئة التدريس في الأنشطة المجتمعية والبيئية، ما عدا بعض الندوات الدينية في شهر رمضان وبعض المحاضرات التي تتناول مواضيع تطلبها جهات رسمية في المجتمع، كما أن مثل هذه الأنشطة النادرة لا تحسب لعضو هيئة التدريس سواء في الترقية أو الأداء الوظيفي.

بينما أشارت النتائج إلى أن بقية فقرات هذا المجال حصلت على درجات «متوسطة»، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن هناك تفعيل لبعض المعايير وعدم تفعيل لبعضها الآخر وخاصة فيما يتعلق بعضو هيئة التدريس من حيث مشاركته في الأبحاث والأنشطة المجتمعية الثقافية والاجتماعية والبيئية المتعلقة بمختلف المؤسسات المحلية علماً بأن ٨٠٪ من كوادر الكليات غير عُماني.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

نص السؤال الثاني على: «هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تقدير درجة تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية في سلطنة عمان كما يتصورها القادة الإداريون والأكاديميون تعزى لمتغيرات الجنس، المؤهل العلمي، والخبرة والوظيفة والكلية؟» .

أولاً: أثر متغيرات الدراسة (الجنس والوظيفة والمؤهل العلمي والخبرة، والكلية) على الأداة الكلية.

أشارت نتائج اختبار تحليل التباين الخماسي لتقديرات أفراد عينة الدراسة على الأداة الكلية حسب متغيرات الدراسة (الجنس والوظيفة والمؤهل العلمي والخبرة والكلية) إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أوساط تقديرات أفراد العينة على الأداة الكلية يعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور. وقد تُعزى هذه الفروق لصالح الذكور لأنهم أكثر إلماماً ومعرفة بمعايير الاعتماد وضمان الجودة نظراً لمشاركتهم الفاعلة في المشاغل والندوات والمحاضرات العامة والورش العلمية وتوصيف البرامج والإرشاد الأكاديمي والمشاركة كذلك في اتخاذ القرارات على مستوى مجالس الكليات.

كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أوساط تقديرات أفراد العينة على الأداة الكلية حسب متغير المؤهل العلمي وقد أشارت نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للفروقات بين تقديرات أفراد العينة على الأداة الكلية إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين

وسط تقديرات ذوي المؤهل العلمي (بكالوريوس وما دون) من جهة ووسط تقديرات ذوي المؤهل العلمي (ماجستير) من جهة أخرى ولصالح البكالوريوس وما دون ويمكن أن يُعزي الباحث ذلك إلى أن معظم حملة مؤهل البكالوريوس يعملون في المواقع الإدارية والأكاديمية المساندة ومراكز مصادر التعليم والأنشطة الطلابية وبالتالي فقد انعكس وعيهم لمعايير الاعتماد الأكاديمي على تقديراتهم بينما حملة الماجستير فإن معظمهم يمارس مهنة التدريس.

وفي الوقت نفسه أشارت نتائج اختبار شيفيه (Schefee) إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين وسط تقديرات حملة البكالوريوس وما دون من جهة ووسط تقديرات حملة الدكتوراه من جهة أخرى ولصالح حملة الدكتوراه. وقد تُعزى تلك النتيجة إلى أن حملة الدكتوراه أكثر مشاركة في اتخاذ القرار الخاص بأهداف الكلية وبرامجها التعليمية ومصادرها التعلمية ومشاركتها في خدمة المجتمع المحلي، كما أنهم غالباً ما يشاركون في التخطيط والتنفيذ والتقويم للعملية التعليمية التعلمية على مستوى الكليات والوزارة. وهذا يتفق مع ما أشارت إليه دراسة بينتر (Paynter, 1984) والتي رأت أن تقييم الفرد لجودة البرامج التعليمية يعتمد على مدى استفادته شخصياً وفهمه لهذه البرامج، وكذلك مع ما توصلت إليه دراسة الكيومي (٢٠٠٢) والتي أشارت إلى أن الفروق كانت لصالح الدكتوراه على كافة مجالات الأداة.

وكذلك فقد أشارت نتائج الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لأوساط تقديرات أفراد العينة تُعزى لمتغير الخبرة والوظيفة، والكلية. وقد تُعزى تلك النتيجة المتعلقة بالخبرة إلى أن معظم أفراد عينة الدراسة يتعاملون مع مجالات الأداة الكلية في مهامهم الوظيفية بغض النظر عن خبرتهم. أما بالنسبة لمتغير الوظيفة فإن كلّ من القادة الإداريين والأكاديميين يشتركون في تخطيط وتنفيذ وتقويم وتطوير كامل العملية التعليمية التعلمية بالكليات، كما قد يعزى ذلك إلى عملية التقييم المنتظم لأداة العاملين في الكليات في إداريين وأكاديميين مما يذكرهم دائماً بمعايير الاعتماد وتطبيقها في مجال عملهم. في حين عدم ظهور فروق تُعزى لمتغير الكلية إلى أن جميع الكليات ترتبط مركزياً بالمديرية العامة لكليات التربية والتي تقوم بتزويد الكليات بما تحتاجه من كوادر إدارية وأكاديمية وفنية وكذلك التوجيه المباشر للكليات من خلال النشرات والتعليمات الخاصة بالقبول والتسجيل والندوات والمشاغل والتدريب والأنشطة الطلابية بمختلف أنواعها، وتطوير البرامج التعليمية وخدمة المجتمع.

وفيما يتعلق بمتغير الوظيفة فإن النتيجة المتعلقة بها لا تتفق مع ما أشارت إليه دراسة الطالب (١٩٩٠) بأن هناك فروق بين تصورات الأكاديميين والإداريين بمدى الالتزام بتطبيق معايير الاعتماد ولصالح الأكاديميين. بينما تتفق نتيجة الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة المعايعة

(٢٠٠٤) من عدم وجود فروق بين نظرة كل من الأكاديميين والإداريين فيما يتعلق بالأداة الكلية للدراسة.

ثانياً: أثر متغيرات الدراسة (الجنس والوظيفة والمؤهل العلمي والخبرة والكلية) على مجالات أداة الدراسة.

أشارت نتائج اختبار تحليل التباين الخماسي لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات الدراسة حسب متغيرات الدراسة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أوساط تقديرات أفراد العينة على مجال البرامج التعليمية ومجال الهيئة التدريسية وخدمة المجتمع. تُعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور. ويمكن أن يعزي الباحث هذه الفروق الدالة إلى أن معظم القادة الإداريين والأكاديميين من الذكور في الكليات الست، كما قد يكون الذكور أكثر إلماماً ومعرفة بقضايا الاعتماد وضمان الجودة في المجالات السابقة، نظراً إلى أنهم أكثر مشاركة في المشاغل والندوات والمحاضرات والورش العلمية وتوصيف البرامج التعليمية، وكذلك المشاركة في اتخاذ القرارات المتعلقة بالمجالات السابقة تخطيطياً وتنفيذاً وتقويماً.

كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أوساط تقديرات أفراد العينة على مجال رسالة الكلية وأهدافها، والبرامج التعليمية وخدمة المجتمع تعزى للمؤهل العلمي. وفي هذا الصدد أشارت نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للفروقات بين أوساط تقديرات أفراد العينة على مجالات الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين وسط تقديرات ذوي المؤهل العلمي (ماجستير) من جهة ووسط تقديرات ذوي المؤهل العلمي (دكتوراه) ولصالح الدكتوراه عند مجال رسالة الكلية وأهدافها، وكذلك هناك فروق دالة بين حملة (ماجستير) وحملة الدكتوراه ولصالح الدكتوراه عند مجال البرامج التعليمية. وقد تُعزى هذه النتائج إلى عدم مشاركة الموظفين الأقل مرتبة علمية في اتخاذ القرار، وكذلك عدم وضوح المعايير والإجراءات التي تتخذ بشأن الاعتماد الأكاديمي بالنسبة لهم وقد تُعزى تلك النتائج كذلك إلى أن أغلبهم ممن يشاركون في التخطيط والتنفيذ والتقويم والتطوير هم من حملة الدكتوراه، لذلك كان من المتوقع أن يكون لديهم وعي أكبر بتقدير درجة تطبيق معايير الاعتماد في مجال البرامج التعليمية. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العنبوصي (AL-Ghanboosi, 2002) ودراسة الكيومي (٢٠٠٢) والتي أشارت إلى أن الفروق كانت لصالح الدكتوراه.

كما ظهرت فروق دالة بين وسط تقديرات حملة (ماجستير) ووسط تقديرات حملة (الدكتوراه) ولصالح الدكتوراه عند مجال البرامج التعليمية وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن معظم أعضاء الهيئة

التدريسية في الكليات من حملة الدكتوراه، كما أن معظم مهامهم مرتبطة بالبرامج التعليمية تخطيطاً وتنفيذاً ومتابعة.

وفي الوقت نفسه فقد أشارت النتائج إلى فروق دالة بين وسط تقديرات حملة (ماجستير) ووسط تقديرات حملة الدكتوراه ولصالح (الدكتوراه) عند مجال خدمة المجتمع. ويمكن أن يُعزى هذا الفرق إلى أن معظم الذين يشرفون على الأنشطة الطلابية والتربية العملية والمشاركون في تنفيذ مساق المشروع التكاملي والذي يرتبط ارتباطاً مباشر بالبيئة المحلية هم من حملة الدكتوراه في كليات التربية.

كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين أوساط تقديرات أفراد العينة عند مجال رسالة الكلية وأهدافها والخدمات الطلابية ومصادر التعلم تُعزى للجنس. ويمكن أن يُعزى ذلك إلى أن المهام والمسئوليات المنوطة بالذكور والإناث هي نفسها في هذه المجالات، إلى جانب توافر الخلفية العلمية والإلمام بمتطلبات واستراتيجيات الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة في كليات التربية إلى حد ما.

كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين أوساط تقديرات أفراد العينة عند مجال الهيئة التدريسية، والخدمات الطلابية ومصادر التعلم تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، وقد يُعزى ذلك للاتصال المباشر بين أفراد عينة الدراسة والخدمات الطلابية بمختلف أشكالها، بالإضافة إلى التفاعل والتعاون بين معظم أفراد عينة الدراسة أثناء استخدامهم لمصادر التعلم في الكليات.

كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة بين أوساط تقديرات أفراد العينة عند المجالات الست تُعزى لمتغير الخبرة. وقد يعزو الباحث عدم ظهور تلك الفروق إلى أن أثر الخبرة كان محدوداً في درجة تقدير تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي عند عينة الدراسة، لأن المجالات المذكورة يشترك في تفعيلها جميع أفراد العينة بغض النظر عن خبرتهم.

في حين أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين أوساط تقديرات أفراد العينة عند المجالات الست تُعزى لمتغير الوظيفة. ويعزو الباحث تلك النتيجة إلى أن من المهام الوظيفية لأفراد عينة الدراسة سواء كانوا - أكاديميين أو إداريين - وهو التعامل مع المجالات الست ومتابعتها ميدانياً.

ومن الملاحظ أن هذه النتيجة لا تتفق مع ما أشارت إليه دراسة الطالب (١٩٩٠) إلى وجود

فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات الإداريين والأكاديميين بمدة الالتزام بتطبيق معايير الاعتماد ما عدا معيار البرامج التعليمية وذلك لصالح الأكاديميين.

وأخيراً فقد أشارت نتائج الدراسة إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين أوساط تقديرات أفراد عينة الدراسة عند المجالات الست تُعزى لمتغير الكلية. وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن جميع الكليات ترتبط مركزياً بالمديرية العامة لكليات التربية والتي تقوم بتزويد الكليات بما تحتاجه من كوادر أكاديمية وإدارية وفنية، وموارد مالية ولوائح تنظيمية وتشريعات وقوانين خاصة بالعملية التعليمية التعلمية.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يأتي:

١. لقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن تقدير درجة تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في كليات التربية كانت متوسطة، وهذا يدل على أن معايير الاعتماد الأكاديمي في شكلها الحالي لا تمارس بفاعلية في كليات التربية، لذا يوصي الباحث بتفعيل عملية تطبيق المعايير بحيث تمارس في الميدان بالصورة المخطط لها، وأن تلتزم كليات التربية بها عند الإعداد والتخطيط والتنفيذ والتقويم لصالح المخرجات الطلابية.

٢. تشجيع القادة الإداريون والأكاديميون والعاملين بالكليات وخاصة الإناث منهم على تفعيل المعايير المختلفة بالبحث العلمي والبرامج التعليمية والخدمات الطلابية ومصادر التعلم وخدمة المجتمع.

٣. أن تقوم وزارة التعليم العالي بتفعيل المعايير الخاصة بالخدمات الصحية الطلابية وخدمات التغذية وتوفير المختصين في الإشراف عليها، خدمة للطلبة في الكليات.

٤. تبني برنامج إعلامي واضح، وسياسة مفتوحة لقضايا الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي العُمانية (الحكومية والخاصة)، وكذلك المجتمع المحلي، وذلك لنشر ثقافة الاعتماد الأكاديمي ومتطلبات نظام الجودة في السلطنة، من خلال المنشورات والندوات والمحاضرات والدورات التدريبية والمشاغل.

٥. أن تقوم وزارة التعليم العالي بتشجيع كليات التربية على إجراء الدراسة الذاتية والتقويم الذاتي لمعايير الاعتماد الأكاديمي لكشف أوجه القصور، وتحديد السبل والإجراءات الكفيلة بالتغلب

عليها، وكشف جوانب القوة وتحديد السبل والإجراءات الكفيلة بتعزيزها ودعمها وبشكل طوعي.

٦. أن تقوم وزارة التعليم العالي بتطبيق مبدأ اللامركزية في النواحي الإدارية والمالية والأكاديمية لكليات التربية لتسهيل تفعيل تنفيذ معايير الاعتماد ما أمكن ذلك.

٧. يمكن لمجلس الاعتماد أن يتبنى معايير الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي التي تضمنتها أداة الدراسة وتوظيفها لتطوير معايير الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي (الحكومية والخاصة) في السلطنة.

٨. إجراء دراسات أخرى حول تقدير درجة تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي في سلطنة عُمان في مجالات مختلفة كـ"السلطات والإدارة، إدارة ضمان الجودة، وتحسين المرافق والأجهزة الإدارية، والتخطيط المالي، والبحث العلمي.

المراجع العربية:

١ - بدر، قاسم وخليفه، غازي .(٢٠٠٣). معايير جودة عضو هيئة التدريس الجامعي، بحث غير منشور، كلية الرستاق، سلطنة عُمان: وزارة التعليم العالي.

٢ - البكر، محمد عبدالله .(٢٠٠١). أسس ومعايير نظام الجودة الشاملة في المؤسسات. التربوية والتعليمية. المجلة التربوية. جامعة الكويت (٥١): ٩٨٨٤.

٣ - الخطيب، أحمد . (٢٠٠١). الإدارة الجامعية: دراسات حديثة. (ط.١). أربد، مؤسسة حمادة للدراسات والنشر والتوزيع.

٤ - الخطيب، محمد بن شحات. (٢٠٠٠). نحو هيئة وطنية للاعتماد الأكاديمي للتعليم العالي في المملكة العربية السعودية. الرياض: مركز البحوث التربوية بكلية التربية، جامعة الملك سعود.

٥ - الخطيب، محمد بن شحات. (٢٠٠٢). معايير الاعتماد وضمان الجودة، ورقه عمل قدمت في اجتماع الخبراء حول اعتماد وضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي بدول مجلس التعاون الخليجي. مسقط: سلطنة عُمان. وزارة التعليم العالي.

٦ - الربيعي، سعيد حمد. (٢٠٠٤). إعداد المعلمين وتدريبهم في سلطنة عُمان – إنجازات وطموحات- (الطبعة العربية الأولى) سلطنة مسقط: عُمان، مطبعة الألوان الحديثة.

٧ - الزهراني، سعد عبدالله بردي. (١٩٩٨). التجربة الأمريكية في تقويم مؤسسات التعليم العالي وما يستفاد منها للجامعات السعودية، ندوة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية: رؤى مستقبلية، الجزء الثالث، الرياض: وزارة التعليم العالي.

٨ - الطالب، ربيعة عبد المجيد. (١٩٩٠). نظام الاعتماد العام وعلاقته بالكفاءة الإدارية في كليات المجتمع الأردنية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

٩ - الطريري، عبد الرحمن سليمان. (١٩٩٨).الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، ورقة مقدمة إلى ندوة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية: رؤى مستقبلية، الجزء الثالث، الرياض: وزارة التعليم العالي.

١٠ - عبد الهادي، عاتكه. (١٩٨٧). تقييم برنامج المهن التجارية في كليات المجتمع، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، أربد، الأردن.

١١ - الكتاب الإحصائي « الإصدار السادس «. (٢٠٠٤ ـ ٢٠٠٥) المديرية العامة للتخطيط والتطوير. دائرة نظم المعومات. وزارة التعليم العالي، سلطنة عُمان.

١٢ - الكيومي، عبدالله عيسى. (٢٠٠٢). تقدير درجة إمكانية تطبيق بعض مفاهيم إدارة الجودة الشاملة في كليات التربية في سلطنة عُمان من وجهة نظر الإداريين والمعلمين فيها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، أربد، الأردن.

١٣ - لجنة التعليم العالي بجمعية كليات ومدارس الشمال.(٢٠٠١). الاعتماد الأكاديمي للكليات والمدارس، تعريب محمد بن شحات الخطيب، الرياض مدارس الملك فيصل.

١٤ - مجلس الاعتماد. (٢٠٠٣). مراحل عملية الاعتماد الأكاديمي في التعليم العالي في سلطنة عُمان، وزارة التعليم العالي، مسقط، سلطنة عُمان.

١٥ - مجلس الاعتماد. (٢٠٠٤). اللائحة الداخلية لمجلس الاعتماد، مارس ٢٠٠٤، مسقط: سلطنة عُمان.

١٦ - محجوب، بسمان فيصل.(٢٠٠٣). إدارة الجامعات العربية في ضوء المواصفات العالمية، القاهرة: مصر، منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

١٧ - المديرية العامة لكليات التربية. (٢٠٠٣). ورقة مقدمة في اجتماع الخبراء حول الأثر المحتمل للعولمة على ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية، مسقط: سلطنة عُمان.

١٨ - المرسوم السلطاني. (١٩٩٥). رقم (٧٩ / ٩٥). مسقط: سلطنة عُمان.

١٩ - المرسوم السلطاني. (١٩٩٨). رقم (٦٥ / ٩٨). سبتمبر، مسقط: سلطنة عُمان.

٢٠ - المرسوم السلطاني. (٢٠٠١). رقم (٧٤/ ٢٠٠١)، بتاريخ ٢٧/ ٢٠٠١/٦م، مسقط: سلطنة عُمان.

٢١ - المرسوم السلطاني. (٢٠٠٢). رقم (٢٠٠٢/٢٣)، تاريخ ٢٠٠٢، مسقط: سلطنة عُمان.

٢٢ - معايعه، عادل سالم. (٢٠٠٤). إدارة الجامعات الأردنية كما يراها الأكاديميون والإداريون، رسالة دكتوراه، غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد.

٢٣ - مكتب التربية العربي لدول الخليج. (١٩٩٩). ندوة المؤتمر العلمي لليونسكو حول التعليم

العالي بين الواقع والتفعيل في دول الخليج العربية. الدوحة: دولة قطر.

٢٤ - المنذري، يحي بن محفوظ. (٢٠٠٢) « بيان معالي د• يحيى بن محفوظ المنذري - وزير التعليم العالي - أمام مجلس الشورى في دورته الرابعة»،٣١ مارس-١ أبريل ٢٠٠٢، مسقط، سلطنة عُمان.

٢٥ - وزارة التعليم العالي .(٢٠٠١أ) دليل كليات التربية، مسقط: مؤسسة عُمان للصحافة والإنباء والنشر والإعلان.

٢٦ - وزارة التعليم العالي. (٢٠٠١ب). المؤتمر الدولي حول جامعة القرن الحادي والعشرين، في الفترة من ١٧ - ١٩ مارس ٢٠٠١م، مسقط: سلطنة عُمان.

٢٧ - وزارة التعليم العالي. (٢٠٠٣أ). اللائحة الداخلية لكليات التربية، مسقط: سلطنة عُمان.

٢٨ - وزارة التعليم العالي. (٢٠٠٢أ). اجتماع الخبراء حول الاعتماد وضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية. مسقط: سلطنة عُمان.

٢٩ - وزارة التعليم العالي. (٢٠٠٢). الوثيقة الرئيسة لبرنامج الأعداد التخصصي لمعلم المرحلتين الإعدادية والثانوية، مسقط: سلطنة عُمان.

٣٠ - وزارة التعليم العالي. (٢٠٠٣ب). اجتماع الخبراء حول التأثير المحتمل للعولمة على ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية. مسقط: سلطنة عُمان.

٣١ - وزارة التعليم العالي. (٢٠٠٤). ورشة عمل ضمان الجودة. لعمداء ومساعدي عمداء الكليات، الجبل الأخضر: سلطنة عُمان.

المراجع الإنجليزية:

1 - Abu-Ashour, Khalifeh Mustafa.(1995). **Developing Accreditation Standards For Jordanian Universities,** Doctor Of Education, Oklahoma State University.

2 - Accreditation Board(2001). **DocumentNo. AB2001/006.** Muscat: Sultanate of Oman.

3 - Accreditation Board (2002). **Higher Education and Quality Assurance Document.** Muscat: Sultanate of Oman.

4 - Accreditation Council.(2004). **Requirements for Oman's System of Quality Assurance in Higher Education..** Muscat: Sultanate of Oman.

5 - Al- Ghanboosi, S, S.(2002).**Enhancing Higher Education Services Through Implementation Total Quality Management: Sultan Qaboos University As A Case Study**. Doctorate Of Philosophy In Higher Education Management In The Faculty Of Education. University Of Manchester. Faculty Of Education.

6 - Al-Bulushi, Khamis, Saleh. (2003). **Accreditation In An International Context Prospects For Implementation In The Omani Higher Education System.** Submitted To The Graduate Faculty In The School Of Education In Partial Fulfillment Of The Requirements For The Degree Of Doctor Of Education. University of Pittsburgh American Council on Higher Education, Phoenix: Oryx Press.

7 - Armstrong, Elizabeth, P .(1983). Educational Outcome Assessment and its use in the Accreditation Process: Current Developments and Future Feasibility, **Dissertation Abstracts International,** A 43, (12), 3818.

8 - Barker, S. and Smith G. (1998) . Integrating Accreditation Into Strategic Planning. Community College **Journal of Research and practice**,22,2-6.

9 - Boland,H.(2001).**Creating the council for Higher Education Accreditation.** American Council on Higher Education, Phoenix: Oryx press.

10 - Braswell, K. (2003). **The Money Chase in Higher Education the**

History, How, and Why of College and University fund–raising. Retrieved September 2, 2004 from world website: http://plsc.uark. edu/ paper series/ money chase. Htm1.

11 - Bruo, Nicole, Susan .(2003). Academic Quality Improvement Project (AQIP), A New Form Of Accreditation At Eastern Iowa Community College District: A Qualitative Analysis, **Dissertation Abstracts International,** A 65, (03), 845.

12 - Bubtana, Abdalla. (2003). **Experts Meeting on The Possible Impact of Globalization on Quality Assurance and Accreditation of Higher Education in The Arab States of The Gulf**, Oman, Muscat 20 – 22 September.

13 - Campbell, C. (2001). **The Role of Research in the Knowledge Economy**. Paper Presented at the University of the 21st Century – International Conference. March 17-91. Muscat: Ministry of Higher education, sultanate of Oman.

14 - Casey, R, J, w, Harris. (1979). **Accountability in Higher Education: Forces, Counter Forces and the Role of Institutional Accreditation,** Washington D.C**.:** Council of postsecondary Education.

15 - Christy, W, M. (2003). **Implementing New Accreditation Standards: One Programs Experience**. Paper presented at the Arkansas Association of c Colleges for Teacher Education, April 10 – 11, 2003.

16 - Coleman, P. And Jarred, A .(1994). Regional Association Criteria and the Standards for College Libraries: the in Formal Roles of Quantitative Input Measures for Libraries in Accreditation. **The Journal of Academic Librarianship**. (Nov, 1994): 273-284.

17 - Craft, A. (1992). **Quality Assurance in Higher Education: Proceedings of an International Conference**. Hong Kong, London, Washington: The Falmer Press.

18 - Dixon, Stella, M. (2000**).** Self – Assessment for Improvement and Preparing for Accreditation:Colleges and self–Assessment**.Further Education Development Agency**, London, 3C, SE 11 5Eh.

19 - Dressel, P.L. (1987) .**Handbook of Academic Evaluation**, San Francisco: Jossey- Bass.

20 - Ferguson, R.(1991).Paying for Public Education: New Evidence of How and Why Money Matters: **Harvard Journal on Legislation**, 28, pp. 465 -498.

21 - **Final Report**. (2002). Experts Meeting on Accreditation and Quality Assurance in Institutions of Higher Education in The Gulf Cooperation Council States. Muscat, Oman, 11–13 February, 2002.

22 - Hagerty, B.M. & Stark, J.S .(1989). "Comparing Educational Accreditation Standards In Selected Professional Fields" , **The Journal Of Higher Education**, Vol (60), No.(1)

23 - Houghton, J. (1996). Academic Accreditation: Who, What, When. And Why ? **Pork and Recreation**, Vol. (13), No. (2).

24 - Kells, H. (1988) . **Self – Study Process: A Guide for Postsecondary and Similar Service-Oriented Institutions and Programs, 3rd edition.** New York**:** American Council on Education and Macmillan Publishing Company.

25 - Kells, R.I. (1983)The **Assessment of College Performance**, San Francisco: Jossey- Bass.

26 - Lawrence, J.K. & Green, K.C.(1980) **A Question of Quality: The High Education Rating Game**, Washington D.C.: American Association for Higher Education.

27 - Lezberg, Amy. Kirle. (2003). **Experts Meeting on The Possible Impact of Globalization on Quality Assurance and Accreditation of Higher Education in The Arab States of The Gulf**. Oman, Muscat 20 – 22 September.

28 - MarCus, P. (1983). **The Bath to Excellence: Quality Assurance in Higher Education**, Washington D.C,: Association for the Study of Higher Education.

29 - Murray, Frank, B .(2000). The Role of Accreditation Reform in teacher Education, **Education Policy**, 14, pp.20 -40.

30 - National Policy Board on Higher Education (1994) . **Independence Accreditation and the Public Interest: Special Report on Accreditation,** Washington D.C. Institutional Accreditation. P. 14-15.

31 - Nutter, Mark, E.(2000). A Study of the Relationship Between Institutional Accreditation and General Education as Perceived by Faculty at Community Colleges, **Dissertation Abstracts International ,** A 61, (06), 2170.

32 - Paynter, Dcrothy, K.(1984). A Second Look At Accreditation: Student, Faculty And Employer Perceptions Of Academic Quality, **Dissertation Abstracts International,** A 45, (12), 3516.

33 - Randall, John. (2001). **Quality Assurance, Accreditation and Recognition Of Programmes.** The University of the 21st Century An International Conference, 17 – 19 March. Muscat.

34 - Riggs, James. (1987)**." Production System**", 4th Ed, Y, John, Wiley and Sons.

35 - Selden, W.K. (1960) . **Accreditation: A Strength over Standards in Higher Education**. Now Your: Harper and Bros.

36 - Sterian. P.E. (1992). **Accreditation and Quality Assurance in Higher Education:** Papers on Higher Education series, Bucharest: European Center for Higher Education.

37 - Swanson, Linda, B.(1996). Diversity in higher education and the accreditation process, **Dissertation Abstracts International,** A 57, (09), 3849.

38 - Sykes, Charies, Edward.(2003). Community College Administrators' Perceptions of the Accreditation Process in The State of Illinois, **Dissertation Abstracts International ,** A 64, (11), 3939.

39 - Thomas, S. and Woward, W. (1998). Integrating Accreditation Strategic Planning. **Community college Journal of research and practice**. 22:2-4.

40 - Trash, P. (1979) . Educational "Outcomes" In the Accrediting Process. **Academe,** 74,116**.**

41 - Walker, Doris, L.(1993). Attitudes of Pennsylvania Community College Faculty Regarding Middle States Accreditation, **Dissertation Abstracts International ,** A 54, (10), 3652.

42 - Wallenfeldt, E. (1983)**. American Higher Education: Servant of the**

People or protector of Special Interests? Westport, Connecticut, London: Greenwood Press.

43 - Wellman, J . (2000). Accreditations Have to See Past Learning Objectives. **Chronical of Higher Education**, 47, :2-3.

44 - Wilkerson, Jody, R .(1987). Sid Pass, An Accreditation Self –Study Model With An Initial Application To The National Council For Accreditation Of Teacher Education(NCATE), **Dissertation Abstracts International,** A 49, (02), 237.

45 - Young, K,E, & Chambers, C,M . (1980). " Accrediting Agency Approaches to Academic Program Education" , in E, C. Craven (Ed) **Academic Program Evaluation New Directions for Institutional Research** No. (27), san Francisco: Jossey – Bass.

46 - Young, K. E.(1979) . New Pressures on Accreditation. **Journal of Higher Education**, 50,139.

47 - Young, K.E. Chambers, C.M. and Kelss, H.R. and Associates (1983). **Understanding Accreditation**. San Francisco: Jossey Bass.

رقم الايداع: ٢٠٠٧/٢٣

هذا الكتاب

تُعَد الجامعات والكليات الجامعية العمود الفقري في تكوين وبناء الشباب فكراً وعملاً وانتماءً وخاصة كليات التربية التي تستهدف إعداد معلم المستقبل وتنمية البحث العلمي وخدمة المجتمع في المجالات المختلفة. ويتناول هذا الكتاب مفهوم الاعتماد الأكاديمي وتطوره وأهدافه ومعاييره وتطبيقه في كليات التربية بعامه في دول الخليج العربية، وبخاصة في سلطنة عمان. وللوقوف على تقدير درجة تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية في السلطنة يستعرض الكتاب دراسة ميدانية للمؤلف على عينة ممثله من القادة الإداريين والأكاديميين من الذين يعملون في هذه الكليات، وخرجت الدراسة بنتائج علمية موضوعية تفيد إمكانية استخدام معايير الاعتماد الكلي بكليات التربية بطريقة إيجابية وفعالة.

وخلاصة القول....

إن هذا الكتاب يتماشى مع توجهات النهضة الشاملة التي تسعى سلطنة عمان إلى تحقيقها حيث يؤكد على تطوير أداء كليات التربية وتحقيق الجودة الشاملة في إعداد المعلم ليساير المستويات العالمية المرموقة في إعداد المعلم.

المؤلف

- حاصل على بكالوريوس الآداب في التربية من جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية عام ١٩٨٧م.
- عمل معلماً ومديراً مساعداً ومديراً وموجهاً بوزارة التربية والتعليم من عام ١٩٨٧ وحتى عام ١٩٩٤م.
- تولى منصب مدير إدارة التربية بالرستاق عام ١٩٩٥ م.
- تولى منصب مدير دائرة الإشراف التربوي بالمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسقط عام ١٩٩٨ م.
- حصل على درجة الماجستير في الإدارة التربوية من جامعة السلطان قابوس عام ١٩٩٨ م.
- تولى منصب مدير دائرة المهارات الحياتية البيئية والتنمية الفردية عام ٢٠٠٠ م.
- عين مدرساً مساعداً بكلية التربية بصور عام ٢٠٠٠
- له العديد من المحاضرات والندوات والمشاركات الاجتماعية والتربوية والبحوث الميدانية، حصل على دورات في اللغة الإنجليزية من بريطانيا عام ٢٠٠١ م.
- حصل على درجة الدكتوراه في الإدارة التربوية من جامعة اليرموك الأردنية عام ٢٠٠٥ م.
- عمل أستاذاً مساعداً، ومساعداً للعميد بكلية التربية بصور منذ عام ٢٠٠٥ م.