

2022

درجة تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في كلية التربية في جامعة السلطان قابوس من وجهة نظر هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا. The extent to which academic accreditation standards were implemented in College of Education in Sultan Qaboos University as perceived by faculty members and postgraduate students

عبد الحميد سعيد حسن
جامعة السلطان قابوس, عمان, abdulhameed.hasan@seciauni.org

بكار سليمان بكار
جامعة السلطان قابوس, عمان, bakkar.bakkar@seciauni.org

Follow this and additional works at: https://digitalcommons.aaru.edu.jo/aaru_jep



Part of the [Education Commons](#)

Recommended Citation

بكار, بكار سليمان (2022) "درجة تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في كلية التربية في جامعة السلطان قابوس من وجهة نظر هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا. The extent to which academic accreditation standards were implemented in College of Education in Sultan Qaboos University as perceived by faculty members and postgraduate students," *Association of Arab Universities Journal for Education and Psychology*. Vol. 17 : Iss. 2 , Article 4.

Available at: https://digitalcommons.aaru.edu.jo/aaru_jep/vol17/iss2/4

This Article is brought to you for free and open access by Arab Journals Platform. It has been accepted for inclusion in Association of Arab Universities Journal for Education and Psychology by an authorized editor. The journal is hosted on [Digital Commons](#), an Elsevier platform. For more information, please contact rakan@aarj.edu.jo, marah@aarj.edu.jo, u.murad@aarj.edu.jo.

البحث الرابع

درجة تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في كلية التربية في جامعة السلطان قابوس من وجهة نظر هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا.

د. عبد الحميد سعيد حسن*

د. بكار سليمان بكار**

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى تقييم درجة تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في كلية التربية في جامعة السلطان قابوس من وجهة نظر هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا، تكونت عينة الدراسة من (١٥١) من أعضاء هيئة التدريس، و(٢٨٦) من طلبة الدراسات العليا، تم تطوير مقياس لقياس مقومات تفعيل معايير الاعتماد الأكاديمي، أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متغيرات الدراسة المستقلة "الجنس والمهنة" والتفاعل بينهما في إجابات أفراد العينة على العوامل الأربعة التي تمثل أهم المقومات لتفعيل مخرجات الاعتماد الأكاديمي في الكلية، كما أظهرت التحليلات الإحصائية وجود أربعة عوامل أفرزها التحليل العاملي، تسهم بتفعيل المخرجات التي أقرتها لجنة الاعتماد في مسيرة الكلية في أثناء مرحلة الاعتماد واستمرارها وتطويرها.

الكلمات المفتاحية: الاعتماد الأكاديمي، المعايير، كلية التربية، أعضاء هيئة التدريس، طلبة الدراسات العليا.

* أستاذ مشارك في قسم علم النفس - جامعة السلطان قابوس - سلطنة عمان.

** أستاذ مساعد في قسم علم النفس - جامعة السلطان قابوس - سلطنة عمان.

The extent to which academic accreditation standards were implemented in College of Education in Sultan Qaboos University as perceived by faculty members and postgraduate students

Dr. Abdulhameed S. Hassan

Dr. Bakkar S. Bakkar

Abstract

The purpose of this study was to assess the extent to which accreditation standards were implemented in College of Education in Sultan Qaboos University from the viewpoints of faculty members and postgraduate students. The sample of the study consisted of 151 faculty members and 286 postgraduate students. To achieve the study goals, a scale on components of activating accreditation standards was developed and administered to the participants.

The findings revealed that there were no significant differences due to independent variables: gender and profession in perceiving the extent to which accreditation standards are being implemented and activated, as well as interaction between gender and profession did not have any significant effect. The findings also indicated that factor analysis yielded four factors contributing to account for the variance in activating and developing the outcomes adopted by NCATE committee during accreditation stage.

Keywords: Accreditation Standards, College of Education, Faculty members, Postgraduate students.

1. مقدمة الدراسة:

يخضع النظام التربوي لتغيرات كبيرة مستمرة، وتدرّك الكليات والجامعات أن هذه التغيرات تتراوح بين نوع الطلبة المسجلين فيها وعددهم الذين يدخلون في مجال التربية والتغيرات في مجال التكنولوجيا، والتغيرات في المطالب العالمية المفروضة على مؤسسات التعليم العالي. ويبدو أن فكرة التغيير أمر طبيعي في مؤسسات التعليم العالي وبخاصة عندما تدرك أن وراء هذا التغيير -الذي ينبغي أن يحصل كل عشر سنوات- عملية تقييم تسمى عملية الاعتماد، وتخضع عملية الاعتماد للتغيرات ما دامت التربية تواجه مطالب عالمية متغيرة وملحة، والاعتماد في التعليم "Accreditation in Education" واحد من أقدم وأهم آليات ضمان الجودة، من خلال كونه عملية لمراقبة الجودة وضمانها في التعليم، ويكون نتيجة للتحقق من توافر مستلزمات نجاح المؤسسة، أو للتقييم، أو كليهما معاً، ويتم ذلك بناء على طلب من أية مؤسسة تعليمية، لتقييم برامجها، لتلي برامجها المعايير الدنيا المقبولة (Bernhard, 2012)؛ فمثلاً يجب أن تحصل كل مؤسسة من مؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية على اعتراف من قبل هيئة أو مؤسسة اعتماد تحت إشراف وزارة التربية الأمريكية ورقابتها، وهذه العملية من الاعتراف لا تحصل مرة واحدة فقط في عمر المؤسسة، وإنما هي عملية مستمرة وتتضمن تعديلات وزيارات متابعة، ويحدد القانون الأمريكي تفعيل هذه المعايير لأية مؤسسة تعليمية؛ ومن هذه المعايير: مستوى النجاح والتقدم في تحصيل الطلبة في ضوء رسالة المؤسسة التي تتضمن إكمال المقررات الدراسية والاختبارات المعتمدة من الولاية ونسب التوظيف في التخصص في المستقبل، وتطوير وتقييم المناهج الدراسية، والتسهيلات والتجهيزات والموارد والإمكانات الإدارية والمالية، وخدمات الدعم الطلابي، والقبول والتسجيل والتقييم الجامعي والأدلة والمنشورات ونظام تقويم الدرجات والإعلام، والإجراءات المتصلة بالبرامج الدراسية: كطول مدة البرنامج، وأهدافه، والدرجات العلمية الممنوحة، وسجل شكاوى الطلبة (Miles, 2010).

ويرى "فليس وفارم وبيردسلي" (Vlasses, Pharm, and Bearsdsly, 2013) أن أية مؤسسة يجب أن تحافظ على برنامج منتظم بعد حصولها على الاعتماد، يظهر أن معاييرها تكفي لتقييم نوعية التعليم أو التدريب المقدم من قبل مؤسسات التعليم والبرامج التعليمية، ويجب أن يأخذ الاعتماد بعين النظر الحاجات التعليمية والتدريبية للطلبة، كما تحدد الإجراءات المحددة التي تتبعها في تقييم معاييرها، وتضمن أن تكون برامجها المراد مراجعتها شاملة، تقدم في فترات منتظمة أو على أساس مستمر من خلال هيئات أو لجان متخصصة تعتمدها المؤسسة للمراجعة (وجود هيئات معتمدة للمراجعة أو

التقييم)، وهذا يعني أن الاعتماد الأكاديمي لا يهتم فقط بالمخرج النهائي للعملية التعليمية، وإنما يهتم بكل جوانب ومقومات المؤسسة المستقبلية، ولذلك تعد عملية الاعتماد مراجعة وتدقيقاً لمدى توافق والتزام البرامج الأكاديمية للكليات المختلفة أو الجامعات أو أية جهة تعليمية بالمعايير الدولية المحددة للحصول على الاعتماد الأكاديمي، وهي أداة فعالة ومؤثرة لضمان جودة العملية التعليمية ومخرجاتها وحافزة لاستمرار تطويرها (Woodhouse, 2004; Davis & Ringsted, 2006) أما العناصر الرئيسة لأطر ضمان الجودة والاعتماد في التعليم بمختلف نماذجها، والعمل على تطويرها واستمرارها؛ فيمكن جمعها في الأبعاد الخمسة الآتية: التحصيل العلمي للطلاب وتقييمه، والمنهج، وبيئة التعلم، والإدارة والحوافز، والمشاركة المجتمعية (Cuttance, 2005).

لذلك يعد المقياس النهائي لجودة أي نظام تعليم عالمي ليس بأعداد الطلاب المنخرطين في كلياتهم، ولكن بنوعية التعلم الذي يكتسبونه وطريقته، أي ماذا يجب أن يعرفه ويمارسه مخرج العملية التعليمية (New England Association of Schools & Colleges, 2005; Waite, 2008; Edwards, 2004)، ومن المقومات الأخرى التي ينبغي أن تتبناها الكليات عند حصولها على الاعتماد الأكاديمي مسألة توثيق المعلومات الخاصة بتقييم الطلبة، التي تُعد جزءاً محورياً لتقييم فعالية المعهد الأكاديمية (Middle States Commission on Higher Education, 2006)، ومن المقومات الأخرى توثيق تعلم الطلاب؛ ويتحقق ذلك من خلال تبني مؤسسات إعداد المعلم (63)، وتطويرها أسلوباً لتوثيق تعلم الطلاب خلال دراستهم للحصول على الدرجة العلمية، بما يتسق مع متطلبات إدامة معايير الأداء الأكاديمي في المؤسسة، ويتم ذلك من خلال وضع مخرجات تعلم واضحة تحدد محتوى المواد العلمية ومستوى التحصيل.

وتتطلب استمرارية الاعتماد وتطويره استخدام كافة الموارد المادية والبشرية المتاحة بغرض تحسن الأداء والخدمات المقدمة لتحقيق أعلى معيار للأداء من خلال التحقق من مدى تطابق الأداء والخدمات المقدمة مع المعايير المستهدفة (David & Harold, 2000; Philip, Nineta & Nikoh, 2008)، ويرى "بلولاند" (Bloland, 2001) أن عملية الاعتماد تتطلب تطوير إجراءات ضمان الجودة لنشر التكنولوجيا، ونظم التدريس الإبداعية، وتطوير عملية الاعتماد القائمة على النظر في المرحلة المقبلة، في حين يرى كل من "روبين وستيفاني" (Ruben, 2005; Stephanie, 2009) أن مقومات تطوير الاعتماد الأكاديمي تركز على الخبرات المدركة للطلبة كأهداف مؤسسية مميزة، وعلى البيئة التعليمية، وخبرات أعضاء الهيئة التدريسية وخططهم، والشفافية، أما عن مقوم الحوافز؛ فقد

توصلت دراسة (Bernhard, 2012) التي شملت دول منظمة التعاون والتنمية (OECD): الولايات المتحدة الأمريكية، والمملكة المتحدة، وكندا، وأستراليا، وفلندا، وألمانيا إلى أن جميع أنظمة التعليم العالي التي تم ملاحظتها في هذه الدول تحت التحول وتحظى بحوافز كبيرة من أجل أن تحسن وضع سير نظام ضمان الجودة، والاعتماد الأكاديمي.

ومن الدراسات التي أوصت باعتماد أغلب هذه المقومات؛ الدراسة التي أجراها كل من "فليس وفارم وبيردسلي" (Vlasses, Pharm & Beardsly, 2013) هدفت إلى تقييم الخطوة القادمة ما بعد عملية الاعتماد الأكاديمي التي أجريت من قبل مجلس اعتماد للتربية الصيدلانية (ACPE) Accreditation Council for Pharmacy Education من أجل تفعيل معايير الاعتماد التي حصلت عليها كليات الصيدلة في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد قدمت هذه الدراسة في المؤتمر الخاص بالاعتماد الأكاديمي في كليات الصيدلة (Advancing Quality in Pharmacy Education: Charting Accreditation's Future)، وتوصلت إلى تطوير معايير الاعتماد للتربية الصيدلانية الخاصة بتحسين مناهج إعداد الخريجين وطرقها وتقييمها، وإعداد بيئة تعليمية مناسبة تمكن الخريجين من أداء أدوارهم في نظام الرعاية الصحية، ومن الدراسات التي نادى بالدعم المالي والتقني لضمان مستقبل الاعتماد الأكاديمي للتعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية؛ دراسة (Eaton, 2012) التي توصلت إلى أن النمو الهائل في الإنفاق العام والخاص على التعليم العالي، والالتزام بمفهوم حرية التواصل العالمي، والدعوات المستمرة لإحداث قدر أكبر من المحاسبة العامة، وتأثير التقنية، جميعها ساهم في هذا التغيير في التعليم العالي، وهناك دراسات أخرى توصلت إلى أن لمقومي البيئة التنظيمية والدعم الفني الدور في الحصول على الاعتماد الأكاديمي واستمرارية تأثيره، كدراسة كل من "مايرسون، وبيرنز، وكينغ، وديغي، وهالفرسون وبولمانسكي" (Meyerson, Barnes, King, Degi, Halverson, & Polmanski, 2015) التي هدفت إلى تحديد السعي والتقدم نحو الاعتماد الأكاديمي لدى الأقسام الصحية في ولاية إنديانا، ووضع إطار لقياس التقدم نحو الاعتماد، وربط هذا التقدم بمتغيرات البيئة التنظيمية وبالمساعدة الفنية، تم إجراء هذه الدراسة المسحية المستعرضة القائمة على ملاحظة (٢١٣) قسماً للصحة العامة في إنديانا، أشارت نتائج الدراسة إلى سعي (٤٢) قسماً (١٩.٧%) سعيًا جاداً نحو الاعتماد الأكاديمي، وأن (٢٦) قسماً (١٢%) لم يحصلوا على مساعدة فنية ولاسيما في الاعتماد الأكاديمي، وعند تحليل عملية التقدم في الاعتماد بين الأقسام الصحية التي سعت

للاعتماء؛ تبين أن (٢١) (٩٠.٨%) قسماً ركز فقط على الخطوة أو المرحلة الأولى في الاعتماد وهي عملية جمع المعلومات.

وأجرى "ياكزل" (Yüksel, 2013) دراسة هدفت إلى تقييم معايير الاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي في تركيا من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا، طبقت الدراسة على (٢٦) من طلبة الدراسات العليا في جامعة عثمان غازي في تركيا من خلال تطبيق استبيان مكون من أربعة أسئلة مفتوحة، تم استخدام تحليل المحتوى في التعامل مع البيانات، وحساب الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا، حيث بلغ (٠.٨١)، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن طلبة الدراسات العليا قيموا مفهوم الجودة بثبات وفق معايير الاعتماد، كما أن دورة الاعتماد الأكاديمي في التعليم العالي مرت بعوائق حاسمة تتعلق بضعف معايير الاعتماد، وأوصى الباحث بإعادة النظر في معايير الاعتماد في التعليم العالي في تركيا.

2. مشكلة الدراسة:

إن بلوغ درجة الاعتماد الأكاديمي التي حصلت عليها كلية التربية عام ٢٠١٦، فرض على العاملين في هذه الكلية كافة استثمار هذا النجاح، وذلك من خلال رضا المستفيد والمجتمع وتوقعاتهم؛ إذ إن الاعتماد لا يقف عند هذه المرحلة، بل عليه تبني مجموعة من المقومات التي تساهم في ضمان استدامة تميزه وتكامله، وبما أن الحصول على الاعتماد يشكل ضرورة للتأكد من تحقيق الأهداف، أو من مستويات تحقيقها، فإن ذلك استدعى ضرورة البحث لمعرفة أهم المقومات التي يمكن أن تساعد الكلية على النهوض وتخطي الصعوبات التي ربما تقف أمام نجاحها في أداؤها، وإحداث تغييرات إيجابية مرغوبة، وذلك بتناول كل مقوم لتطوير عمل الكلية للوصول إلى جودة أفضل، من هنا برزت مشكلة الدراسة المتمثلة في محاولة الوقوف على درجة تطبيق معايير المجلس القومي لإعداد المعلمين والتربويين (NCATE) في كلية التربية في جامعة السلطان قابوس من وجهة نظر هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا.

3 . أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في تناولها موضوع الاعتماد الذي من أهم أهدافه الجودة، فالجودة تساعد على تحقيق مجموعة من المزايا منها تقييم أداء المؤسسة التعليمية والتأكد من إنجاز أهدافها المرسومة، وضبط المناهج الدراسية، وتسويق الكلية وتنمية قدرتها التنافسية لكي تلبي توقعات الطلاب ومتطلبات سوق العمل. وتضع بعض التوصيات التي تدعو إلى رفع درجة الوعي بأهمية التغيير، وإنشاء قاعدة بيانات ونظم معلومات لتسهيل سير العملية الإدارية والتعليمية، وتأكيد المشاركة المجتمعية بجميع القطاعات لمواجهة المشكلات التي تواجه العملية التعليمية، فالجودة والتميز في مؤسسات التعليم العالي يساعدان على تحقيق

بمجموعة من المزايا منها تقييم أداء المؤسسة التعليمية والتأكد من إنجاز أهدافها المرسومة، وضبط المناهج الدراسية، وتسويق الجامعة وتنمية قدرتها التنافسية ورفع مستوى العاملين في المؤسسة التعليمية، وضبط العمل الإداري والأكاديمي في الجامعات وتطويره من أجل الوفاء بمتطلبات المجتمع، وضمان حدوث تعليم أكثر جودة في أكثر الفصول الدراسية، وفي أكثر الأوقات لكي تلبي توقعات الطلاب ومتطلبات سوق العمل. (Lomas, 2002; Dufur & Mattos, 2013, 34).

4. هدف الدراسة وأسئلتها:

هدفت الدراسة إلى بيان مستوى توافر مقومات تفعيل استمرار معايير الاعتماد الأكاديمي التي حصلت عليها كلية التربية وتطويرها من وجهة نظر هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا فيها؛ وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ٤. ما درجة تطبيق معايير المجلس القومي لإعداد المعلمين والتربويين (NCATE) في كلية التربية في جامعة السلطان قابوس من وجهة نظر هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا؟
٢. ٤. ما مستوى أهمية كل معيار من المعايير لتفعيل الاعتماد الأكاديمي في كلية التربية؟
٣. ٤. هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغيرات: الجنس، الوظيفة؟

5. مجتمع الدراسة وعينتها:

يضم مجتمع الدراسة أعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا في كلية التربية جامعة السلطان قابوس للعامين الأكاديميين (201٥\201٦، ٢٠١٦\٢٠١٧) وفق متغيري المهنة والنوع؛ كما هو مبين في الجدول رقم (١).

جدول ١

مجتمع الدراسة في ضوء متغيري الوظيفة والنوع

الوظيفي	النوع		الكلية
	ذكور	أناث	
أعضاء هيئة التدريس	١٠٨	٤٣	١٥١
طلبة الدراسات العليا	١٠٥	١٨١	286
الكلية	٢١٣	٢٢٤	٣٣٧

تم اختيار عينة عشوائية طبقية بنسبة (٦٠%) من مجتمع الدراسة البالغ (٣٣٧) فرداً، وقد بلغت العينة (٢٠٢) من الأفراد، وبعد توزيع أداة الدراسة عليهم، تم استجابة (١٨٢) فرداً فقط، وتمثل نسبة (٥٤%) من مجتمع الدراسة الكلي؛ بواقع (٦١) عضو هيئة تدريس، ١٢١ طلبة دراسات عليا؛ والجدول رقم (٢) يوضح ذلك.

جدول ٢

عينة الدراسة من حيث المهنة والنوع

الكلية	النوع		الوظيفة
	ذكور	إناث	
٦١	٤٥	١٦	أعضاء هيئة التدريس
١٢١	٤٥	٧٦	طلبة الدراسات العليا
١٨٢	٩٠	٩٢	الكلية

٦. مقياس مقومات تفعيل الاعتماد الأكاديمي:

تم إعداد هذه الأداة من خلال الاطلاع على الأدب النظري؛ مثل (Miles, 2010; Vlasses, Pharm, & Bearsdsly, 2013; Cuttance, 2005; ٢٠٠٩؛ الخطيب والخطيب، ٢٠١٠؛ المالكي، ٢٠١٠)، وقد تم إعداد (٤٢) مقوماً للأبعاد المحتملة للتفعيل؛ وهي المقومات الخاصة (بالسياق وخدمات الدعم؛ ويتضمن: توافر بناية ملائمة، وأجهزة إلكترونية، ومعامل مجهزة، ومكتبة متجددة، وأساليب ووسائل تعليمية حديثة، ومناهج متطورة، وتطوير مهارات العاملين، وفرص للدعم الاستشاري من بيوت الخبرة في الجودة والاعتماد) و(قيادة ناجحة؛ ويتضمن: حرصها على تطبيق المعايير، ووجود سياسة واضحة، ونشر الوعي بين جميع العاملين والمجتمع المحلي) و(بيئة التعلم والتعليم؛ وتتضمن: المناخ العلمي السليم، وكفاءة أعضاء هيئة التدريس، ومستوى برامج إعداد الطلبة، ومستوى برامج التدريب، وفعالية طرق التدريس، وزيادة أعداد المقبولين، والتنسيق بين مصادر المعلومات، ووجود رؤية واضحة للبحث العلمي، وخطط بحثية واضحة للأقسام، مساندة المدرسين في الانضباط والإشراف، وتقديم برامج مساندة ودعم تحقيق جميع حاجات الطلبة) و(اللامركزية والبيروقراطية؛ وتتضمن: كفاية الصلاحيات الممنوحة للإدارات لأداء مسؤولياتها، ومراعاة القرارات والتعليمات الخاصة بتطوير التعليم، وتوزيع العمل والمسؤوليات في صورة واجبات رسمية على العاملين، واحترام مشاعر العاملين، وتوثيق العلاقات الاجتماعية بين العاملين في الكلية، وعدم فرض قيود على الحرية الفكرية والأكاديمية في اختيار موضوعاتهم البحثية، وإشراك أعضاء هيئة التدريس في وضع مقرراتهم

التدريسية ومناقشتها، والمرونة بدرجة مناسبة من المساءلة وألات تقديم التقارير) و(التغيير والتطوير؛ ويتضمن: تعزيز ثقافة إدارة التغيير لدى القيادات التربوية، وتوفير برامج تدريبية تساعد العاملين على إتقان مهارات إدارة التغيير، وإقناع العاملين بأهمية التطوير والتغيير، وتشجيع العاملين على استخدام أساليب حديثة في الإدارة والتدريس، والاهتمام بظروف العمل واحتياجاته أكثر من الشكل التنظيمي) و(نظام الحوافز؛ ويتضمن: وجود نظام تحفيز للعاملين المتميزين في عملهم أو تحفيز الطلاب المتفوقين والمبدعين، وإحساس العاملين بالرضا عن عملهم، وتقدير الأداء المتميز، ودعم التنمية المهنية وتطوير الأداء التدريسي) و(التقويم؛ ويتضمن: توفير وسائل التقويم الذاتي المستمر من خلال توفير نظام تقويمي واختبارات تضمن التأهيل العلمي المتميز لمزاولة الطلبة لمهنتهم، والاعتماد على التغذية المرتدة من برامج التقويم، وتقويم جودة التعليم والبرامج من خلال تقييمات الطلبة)، عرضت هذه المقومات على مجموعة من المتخصصين لمعرفة صلاحية الاستبانة لقياس ما وضع لقياسه، وقد تم الإبقاء على المقومات كافة، وفقاً لملاحظات المختصين بعد الملاحظات البسيطة من حيث الصياغة، وبذلك أصبح المقياس يشمل (٤٢) مقوم للتفعيل، كما استخرج الصدق العاملي من خلال إجراء التحليل العاملي الاستكشافي لإجابات أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم (182) وشملت طلبة الدراسات العليا وأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية، وذلك بعد التأكد من سلامة التحليل الإحصائي من خلال إخضاع مصفوفة معاملات الارتباط للاعتبارات الآتية:

١. التأكد من أن مصفوفة معاملات الارتباط لا تشتمل على التكرار أو الاشتقاق وإنها مصفوفة غير منفردة، أي إن القيمة المطلقة لمحدد مصفوفة معاملات الارتباط R لا تساوي صفر وإن كان صغيراً جداً، ومصفوفة معاملات الارتباط مختلفة عن مصفوفة الوحدة إذ إن اختبار "بارتليت" (Bartlett's Test of Spheriety) دال عند مستوى دلالة إحصائية (0.05)، ومن ثم فالعينات لكل المتغيرات المقيسة موزعة توزيعاً اعتدالياً، كما أن تجانس العينة التي حصلنا عليها من اختبار (Kaiser-Mayer-Olkin) تساوي (0.729)، أي نسبة (KMO) أكبر من (50%)، وهي نسبة مقبولة في العلوم الاجتماعية (Tabachnick & Fidell, 2013)، وتدل على كفاية عدد مفردات مجتمع الدراسة؛ والجدول رقم (٣) يوضح ذلك.

جدول ٣

الاعتبارات التي خضعت لها مصفوفة الارتباط

اختبار كايزر - ماير-أولكن (KMO)	.729
اختبار بارتلليت	5453.492
درجات الحرية	946
الدالة الإحصائية	.000

٢. وبعد التأكد من الشروط الواجب توافرها في البيانات، يتضح من نتائج التحليل العاملي أن العوامل السبعة فسرت (٧٨.٣١٧%)، وأن قيمة الجذر الكامن بعد التدوير قد تراوحت بين (١.٢٣٧- ٨.٨٠٩) للعوامل السبعة، ونظراً لتشارك بعض الفقرات في قيمة التشبع بأكثر من (٠.٣٠) في العوامل السبعة في المصفوفة تم الاعتماد على التشبع الأعلى لكل فقرة في العوامل السبعة، وبذلك أصبح عدد العوامل أربعة فقط، تفسر (٧٠.٥٠٤%) من التباين الكلي، وبناء على هذه التشبعات تم تسمية العوامل بأسماء (الدعم، الحوافز، بيئة التعلم، التقويم)؛ والجدول رقم (٤) يوضح مصفوفة العوامل الدالة إحصائياً، وتشبعاتها بعد تدوير المحاور تدويراً متعامداً، وكذلك الجذر الكامن ونسبة التباين لكل عامل والنسبة التراكمية للتباين وقيمة الشيوخ.

جدول ٤

مصفوفة العوامل الدالة إحصائياً وتشبعاتها بعد تدوير المحاور

العوامل المقومات	السابع	السادس	الخامس	الرابع	الثالث	الثاني	الأول	قيم الشيوخ
١	-.062	.203	.188	-.049	.196	.209	.742	.715
٢	.027	-.070	.031	.331	.079	.099	.789	.755
٣	-.070	.187	.276	.227	.016	.573	.173	.527
٤	.076	.059	-.083	.109	.417	.032	.683	.670
٥	.228	-.070	.217	-.244	.406	.169	.679	.818
٦	.044	.094	.098	.271	.290	.077	.547	.484
٧	.058	-.371	-.009	.363	.111	.629	.111	.711
٨	.269	-.096	.312	.029	.571	.110	.324	.623
٩	.060	.143	.167	.015	.486	.597	.039	.646
١٠	-.273	.130	.247	.353	.160	.338	.058	.569
١١	.001	.309	.394	.576	.028	.028	.164	.611
١٢	-.206	.096	.178	.710	.290	.180	.025	.705
١٣	-.289	.103	.151	.410	.132	.281	.438	.574
١٤	.030	.188	.020	.210	.184	.402	.212	.604
١٥	.137	.277	.065	.234	.265	-.061	.587	.573
١٦	.053	.190	-.161	.086	.739	.165	.156	.670

العوامل المقومات	السابع	السادس	الخامس	الرابع	الثالث	الثاني	الأول	قيم الشيوع
١٧	-.073	.315	.151	-.059	.127	.288	.610	.602
١٨	.059	.107	.206	.126	.123	.670	.079	.544
١٩	.342	-.029	.222	.090	.074	.511	.354	.567
٢٠	.284	.188	.387	.299	.496	.265	.010	.672
٢١	.077	.320	.260	.261	.557	.051	.129	.574
٢٢	.135	-.083	.225	.134	.405	.065	.383	.408
٢٣	.021	.299	-.096	-.035	.689	.043	.024	.577
٢٤	.140	.305	.207	.130	.571	.263	.046	.570
٢٥	.322	.220	.176	.175	.354	.301	.167	.458
٢٦	-.097	.297	.069	.611	.326	.158	.181	.639
٢٧	.349	.265	.188	.595	.320	.085	.107	.702
٢٨	.195	.163	.330	.499	.107	.136	.229	.505
٢٩	.319	.182	-.027	.250	.584	.308	.229	.683
٣٠	.388	.121	.266	.245	-.132	.377	.500	.706
٣١	.333	.118	-.199	.300	.117	.228	.576	.651
٣٢	.196	.120	.002	.198	.089	.189	.802	.779
٣٣	.053	.053	.267	.416	.016	.279	.511	.589
٣٤	.141	.135	.063	.466	.240	.286	.275	.474
٣٥	.132	.148	.177	.559	.110	.192	.327	.539
٣٦	.258	-.098	.160	.112	.181	.008	.775	.747
٣٧	.322	-.049	.194	.263	.160	.593	.180	.654
٣٨	.112	-.065	.225	.084	.669	.120	.274	.612
٣٩	.333	.283	.273	.274	.233	.083	.421	.579
٤٠	.020	.536	.080	.536	.285	.058	.421	.642
٤١	.004	.084	-.047	.749	.316	.063	.089	.682
٤٢	.214	.431	-.001	.184	.521	.٢١٤.	.343	.700
٤٣	.235	.094	.015	.140	.663	.١٤٨.	.323	.650
٤٤	-.066	.182	.174	-.123	.585	.١٢٩.	.467	.661
الجذر الكامن	١.٢٣٧	١.٤٦٦	٢.١١٤	٤.٧٤٢	٦.٩٠٧	٧.٩٤٤	٨.٨٠٩	
نسبة التباين	.767١	.969٢	.077٣	0.504١	9.562١	.236٢١	.202٢٢	
نسبة التباين الكلية	٧.31٧٨	6.550٧	.581٣7	70.504	63.000	8٤٣.٤٣	22.202	

وبعد ذلك تم استخراج الاتساق الداخلي بين العوامل الأربعة والدرجة الكلية لها، وقد تبين أن الارتباطات كافة كانت دالة عند مستوى أقل من (٠.٠٥)؛ والجدول رقم (٥) يبين ذلك.

جدول ٥

الارتباطات بين العوامل الأربعة والدرجة الكلية

التقويم	البيئة	الحوافز	الدعم	الكلية	
.858**	.932**	.866**	.959**	1	الكلية
.782**	.846**	.822**	1	.959**	الدعم
.617**	.766**	1	.822**	.866**	الحوافز
.718**	1	.766**	.846**	.932**	البيئة
1	.718**	.617**	.782**	.858**	التقويم

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

وبعد ذلك تم استخراج معامل الثبات لاستجابات أفراد العينة على الاستبانة كاملة وعواملها الأربعة وقد تبين أن معاملات الثبات كلها دالة إحصائياً؛ إذ بلغ معاملات الثبات للاستجابات على الاستبانة كافة (٠.٩٥١)، وعامل الدعم والإسناد (٠.٨٥٧)، وعامل الحوافز (٠.٧٩١)، وعامل البيئة التعليمية (٠.٨٦٢)، وعامل التقويم (٠.٨٤٦).

٦. ١. للإجابة عن السؤال الأول؛ ونصه: ما مستوى أهمية معايير تفعيل الاعتماد الأكاديمي في كلية التربية؟

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري ومستوى الأهمية وفقاً للمعيار الخماسي المستخدم في الإجابة على أداة الدراسة؛ والجدول رقم (٦) يوضح ذلك.

جدول ٦

المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري ومستوى الأهمية

المعيار	عدد أفراد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى الأهمية
---------	------------------	---------	-------------------	---------------

البيئة التعليمية	155	4.0948	.48720	كبيرة
الدعم	155	4.0871	.45876	كبيرة
التقويم	155	4.0760	.43546	كبيرة
الحوافز	155	4.0544	.51334	كبيرة

يتضح من الجدول (٦) أن أهمية المعايير الأربعة تنحصر بمستوى الأهمية الكبيرة، وأن من أهمها: توفير بيئة تعليمية، ومن ثم تليها المعايير الأخرى من حيث الأهمية.

٢.٦. ولإجابة عن السؤال الثاني؛ ونصه: ما مستوى أهمية كل معيار من المعايير لتفعيل الاعتماد الأكاديمي في كلية التربية؟

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري ومستوى الأهمية لكل معيار وفقاً للمعيار الخماسي المستخدم في الإجابة على أداة الدراسة؛ وفيما يأتي الإجابة عن المعيار الأول الذي حصل على أعلى أهمية وهو "البيئة التعليمية"، وتليه العوامل الثلاثة الأخرى حسب الأهمية، والجدول (٧، ٨، ٩، ١٠) يوضح ذلك.

جدول ٧

المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري ومستوى الأهمية لمعيار "البيئة التعليمية"

الفقرات	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الأهمية
q8	155	4.3032	.68731	كبيرة جداً
q29	155	4.2581	.79641	كبيرة جداً
q21	155	4.1742	.76573	كبيرة
q42	155	4.1613	.80165	كبيرة
q20	155	4.1484	.79604	كبيرة
q24	155	4.1484	.79604	كبيرة
٣٥Q	155	4.1355	.82239	كبيرة
q22	155	4.0645	.75315	كبيرة
q43	155	4.0581	.79150	كبيرة
q38	155	4.0581	.74936	كبيرة
q23	155	3.9806	.86393	كبيرة
q16	155	3.9742	.78085	كبيرة
q25	155	3.7677	.90324	كبيرة

يتضح من الجدول (٧) أن جميع المقومات في هذا العامل "البيئة التعليمية" حصلت على متوسطات حسابية فوق درجة (٣)، وقد حرصت عينة الدراسة على تفضيل المقوم "استمرار التطوير

والتحديث للبرامج التعليمية وفقاً للمعايير، وتشجيع أعضاء هيئة التدريس على الاشتراك في برامج التنمية المهنية؛ مثل الورش التدريبية للبرامج المعتمدة في الاعتماد الأكاديمي"، إذ حصلنا على درجة كبيرة جداً في هذا العامل، بينما حصل مقوم "تخفيض العبء التدريسي الذي يقوم به عضو هيئة التدريس لتحقيق الجودة المطلوبة في إدامة الاعتماد" على أدنى مقوم من حيث درجة الأهمية؛ وهي: "كبيرة".

أما العامل الثاني من حيث الأهمية؛ فكان عامل "الدعم"، ويتضح من الجدول رقم (٨) أن جميع المقومات في هذا العامل حصلت على متوسطات حسابية فوق درجة (٣)، وقد حرصت عينة الدراسة على تفضيل المقوم "تأهيل كوادر مؤهلة في مجال الاعتماد الأكاديمي تطوير بنية نظام المعلومات في الكلية، وتطوير استراتيجية لمعالجة نقاط الضعف في الاعتماد والتركيز بصورة أساسية على إنجاز الطلبة"، إذ حصلت على درجة كبيرة جداً في هذا العامل، بينما حصل مقوم "تشجيع الكلية على تطوير الهيكل التنظيمي وفقاً للإطار المفاهيمي للكلية" على أدنى مقوم من حيث درجة الأهمية؛ وهي: "كبيرة".

جدول ٨

المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري ومستوى الأهمية لمعيار الدعم

الفقرات	عدد أفراد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى الأهمية
q1	155	4.2839	.55543	كبيرة جداً
q2	155	4.2323	.66273	كبيرة جداً
q36	155	4.2194	.83953	كبيرة جداً
q4	155	4.1484	.73673	كبيرة
q5	155	4.1484	.80416	كبيرة
q33	155	4.1032	.65638	كبيرة
q18	155	4.0516	.75415	كبيرة
q13	155	4.0387	.85951	كبيرة
q6	155	4.0387	.71062	كبيرة
q32	155	4.0323	.80113	كبيرة
q3	155	4.0258	.91132	كبيرة
q15	155	4.0129	.77281	كبيرة
q17	155	4.0065	.72521	كبيرة
q3	155	3.8774	.96251	كبيرة

أما العامل الثالث من حيث الأهمية فكان عامل "التقويم"؛ ويتضح من الجدول رقم (٩) أن جميع المقومات في هذا العامل حصلت على متوسطات حسابية فوق درجة (٣)، وقد حرصت عينة الدراسة على تفضيل المقوم "تشجيع طلبة الدراسات العليا على تقويم برامج الاعتماد الأكاديمي من خلال رسائلهم

الجامعية، وتدفع الكلية للقيام بعملية التقويم الذاتي في ضوء المعايير القياسية الطلبة"، إذ حصلنا على درجة كبيرة جداً في هذا العامل، بينما حصل مقوم "تشجع الكلية على إصدار تقارير تتعلق بمعدلات التخرج وتطوير خطط مكتوبة لتقليل أعداد الطلبة الذين تحت الملاحظة الأكاديمية" على أدنى مقوم من حيث درجة الأهمية؛ وهي: "كبيرة".

جدول ٩

المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري ومستوى الأهمية لمعيار التقويم

الفقرات	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الأهمية
Q٤٤	155	4.2129	.68364	كبيرة جداً
q10	155	4.2129	.73844	كبيرة جداً
q3	155	4.0968	.61130	كبيرة
q28	155	4.0387	.62298	كبيرة
q12	155	4.0323	.72452	كبيرة
q4	155	4.0194	.74268	كبيرة
q27	155	4.0000	.72970	كبيرة
q26	155	4.0000	.75593	كبيرة
q11	155	3.9871	.73844	كبيرة
q4	155	3.9097	.80878	كبيرة

أما العامل الرابع من حيث الأهمية فكان عامل "الخوافز"؛ ويتضح من الجدول رقم (١٠) أن جميع المقومات في هذا العامل حصلت على متوسطات حسابية فوق درجة (٣)، وقد حرصت عينة الدراسة على تفضيل المقوم "تحفز إدارة الكلية موظفيها لرفع مستوى معرفتهم داخلياً وخارجياً ببرامج الاعتماد الأكاديمي"، فحصل على درجة كبيرة جداً في هذا العامل، بينما حصل مقوم "تشجع الكلية على توفير مبالغ للبحث العلمي وخدمة المجتمع" على أدنى مقوم من حيث درجة الأهمية؛ وهي: "كبيرة".

جدول ١٠

المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري ومستوى الأهمية لمعيار الخوافز

الفقرات	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الأهمية
q37	155	4.2387	.84580	كبيرة جداً
q14	155	4.1290	.79536	كبيرة
q19	155	4.1161	.71127	كبيرة
q3	155	4.0258	.83704	كبيرة
q7	155	4.0065	.72521	كبيرة
q9	155	3.9871	.73844	كبيرة
q30	155	3.8774	.73268	كبيرة

٦. ٣. وللاجابة عن السؤال الثالث؛ ونصه: ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات أفراد العينة على العوامل الأربعة؟

تم استخدام تحليل التباين الثنائي لمعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية لكل عامل من العوامل الأربعة؛ والجدول رقم (١١) يوضح ذلك.

جدول ١١

نتائج تحليل التباين الثنائي لاستجابات أفراد العينة على كل عامل من العوامل الأربعة

العامل	مصدر التباين	مجموع المربعات بين المجموعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" الدلالة	مستوى
الدعم	النوع	.707	١	.707	44.584	.095
	المهنة	.111	١	.111	7.027	.230
	التفاعل بين النوع والمهنة	.016	١	.016	.076	.784
الخوافر	النوع	.516	١	.516	10.986	.187
	المهنة	.031	١	.031	.654	.567
	التفاعل بين النوع والمهنة	.047	١	.047	.178	.674
البيئة	النوع	.208	١	.208	1.560	.430
	المهنة	.014	١	.014	.105	.801
	التفاعل بين النوع والمهنة	.133	١	.133	.559	.456
التقويم	النوع	.415	١	.415	1.044	.493
	المهنة	.096	١	.096	.096	.709
	التفاعل بين النوع والمهنة	.397	١	.397	.397	.177

يتضح من الجدول (١١) غياب الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متغيرات الدراسة المستقلة "الجنس والمهنة" والتفاعل بينهما عن إجابات أفراد العينة على العوامل الأربعة التي تمثل أهم المقومات لتفعيل مخرجات الاعتماد الأكاديمي في الكلية.

٧. تفسير النتائج ومناقشتها:

يمكن تفسير النتائج التي أظهرتها التحليلات الإحصائية السابقة التي توصلت إلى وجود أربعة عوامل أفرزها التحليل العاملي التي تسهم بتفعيل واستمرار وتطوير المخرجات التي أقرتها لجنة الاعتماد في مسيرة الكلية في أثناء مرحلة الاعتماد، ويفسر الباحثان هذه النتيجة بناء على ترتيب العوامل من حيث الأهمية؛ إذ جاءت أهمية عامل "بيئة التعلم والتعليم" لتفعيل الاعتماد بالمرتبة الأولى، بناء على ما أفرزته نتائج الدراسات السابقة التي أكد أغلبها دوره في استمرار وتطوير المؤسسات التعليمية؛ ومن هذه الدراسات دراسة كل من (Porter, 2003; Totterdell, 2004; Schmidt, 2008; Missouri, 2009; Van Zanten, Boulet & Simon, 2010; Van Zanten, Boulet & Greaves, 2012) التي توصلت إلى أن برامج الإعداد ينقصها التركيز على المناهج التي تركز على الجانب التطبيقي الذي ينمي المهارات التي تشجع الإبداع، وعدم المعرفة وعدم التدريب الكافي على الخطوات التطبيقية اللازمة لاستيفاء معايير الجودة النوعية المعتمدة في مؤسسات التقويم التربوية المتمثلة بالاعتماد الأكاديمي، ويؤكد (Mishra, 2006; Stephanie, 2009) أن من المعايير المهمة لتقويم وقياس الجودة توفر بيئة تعليمية تعنى بأداء الطلبة والتفكير الناقد والإبداعي، واكتساب معرفة ومهارات تتفق مع رسالة المؤسسة، أما مقوم "التنمية المهنية" فكثير من الباحثين الذين يؤكدون أهميته؛ إذ توصلت دراسة كل من (Mishra, 2006; Stephanie, 2009; Chen, 2000) إلى ضرورة محاربة التفكير التقليدي لدى أعضاء المنظومة التعليمية الذي يتمثل باعتقادهم أن نظام الاعتماد الأكاديمي معقد ومكلف للمؤسسة التعليمية، ومن الدراسات العربية التي توصلت إلى أهمية هذا المعيار وعدته من أهم المقومات لنجاح تجربة الاعتماد الأكاديمي، وأن من أكثر المعوقات لتحقيق الاعتماد الأكاديمي أو تطويره "ضعف البيئة التعليمية" دراسة (الحبيشي والعمرى، ٢٠٠٩؛ الخطيب والخطيب، ٢٠١٠؛ المالكي، ٢٠١٠).

أما معيار "الدعم" الذي حصل على المرتبة الثانية من حيث الأهمية؛ فيعتقد الباحثان أن هذه الأهمية نابعة من كونه معياراً أساسياً لقبول الاعتماد الأكاديمي في مراحل عملية الاعتماد، والمراحل التي

تليه ويخضع للمراقبة والتفتيش من قبل مؤسسات الاعتماد الأكاديمي، ويؤيد ذلك ما أشارت إليه دراسة كل من (University Council, 1998; Sterian, 1992; JAUU, 2004; Waite, 2004) إذ من الضروري أن تحقق المؤسسات التي تحصل على الاعتماد الأكاديمي تحديد الأهداف المتطورة للمؤسسة، وتوفير موارد تساعد على تحقيق أهدافها المتطورة، وإثبات قدرتها على ضمان استمرار نشاطها من خلال الكوادر المؤهلة للاعتماد الأكاديمي، وإجراء التقييمات الذاتية لأعضائها، واستخدام معارف وتكنولوجيا جديدة، والنجاح في تطوير الثقافة الأكاديمية من حيث تطوير مرتكزات الاعتماد التي تركز على إنجاز الطلبة في الجانب الأكاديمي والاجتماعي.

أما معيار "التقويم" الذي حصل على المرتبة الثالثة من حيث الأهمية؛ فقد ينطلق الباحثان لتفسيرهما من دور هذا المعيار في تطوير مرحلة استدامة وتطوير مخرجات الاعتماد الأكاديمي، وأهمية مراجعة وتقويم برامج إعداد المعلمين؛ من حيث تطوير البرامج والأنشطة والخدمات الإرشادية والتعليمية الطلابية، والأداء المهني والأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس والجهاز الإداري والفني بالكلية، فقد أشار كل من (Mcmillan, 2001; Dfee, 1997) إلى أن تحقيق معايير الجودة في التعليم الجامعي لا بد أن يستند إلى تطوير كفايات الأستاذ الجامعي الأدائية المرتبطة بجودة معايير المدخلات التعليمية، والعمليات، والمخرجات، كما تناولت دراسات أخرى ضرورة تقويم الطلبة لأساتذتهم كمقوم مهم لنجاح وتطوير مخرجات الجودة والاعتماد كدراسي (Bearn, Violato, Kline & Frideres, 2005; Miller, 2009; Nguyen, Oliver & Priddy, 2009) اللتين توصلتا إلى أن استخدام تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس يوفر تغذية راجعة لعضو هيئة التدريس ويساعد على تحسين جودة عملية التعليم.

أما المعيار الذي حصل على المرتبة الرابعة من حيث الأهمية؛ وهو معيار "الحوافز"؛ ويفسر الباحثان أهميته في ضوء الأدبيات، فقد ذكرت بعض الدراسات أن تحفيز المؤسسات التعليمية وتشجيعها على إيجاد برامج تتضمن أساليب تجريبية تسهم في تحقيق أهداف البرنامج، ويتحقق ذلك من خلال نط مخطط ومنظم من الإجراءات التي تكفل وضع برنامج يتوافق مع المتطلبات الفنية التي يجب توافرها لدى العاملين في المؤسسة؛ فمثلا يذكر (العضاضي، ٢٠٠٨؛ المالكي، ٢٠١٠) أن عدم وجود نظام تحفيز الإداريين ذوي الاهتمام بالتجديد والتطوير، وإحساس العاملين بعدم الرضا عن أوضاعهم الوظيفية، وعدم وجود نظام تحفيز لأعضاء هيئة التدريس المتميزين يؤدي إلى إعاقه عملية الاعتماد الأكاديمي.

أما عن غياب الفروق ذات الدلالة الإحصائية في العوامل الأربعة في ضوء متغيري (النوع، والمهنة)، فيرى الباحثان أن السبب يرجع إلى حرص جميع أفراد العينة مهما اختلف نوعهم أو مهنتهم على حصول الكلية على الاعتماد الأكاديمي، والتغلب على المعوقات والحاجة إلى استمرار برامج الكلية وتجديدها، ويدركون جميعاً ضرورة توافر كل المقومات لاستدامة مخرجات الاعتماد التي خلصت إليها الكلية من جهة الاعتماد.

٨. التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن تقديم التوصيات الآتية:

٨. ١. ضرورة توفير متطلبات تفعيل مخرجات الاعتماد الأكاديمي المتمثلة في تهيئة البيئة التعليمية التعلمية لتكون مناسبة ومهيأة لتطبيق معاييرها وفقاً لتحقيق معايير الجهة المانحة للاعتماد المهادفة لتحقيق الجودة في التعليم الجامعي.

٨. ٢. إعداد برنامج توعية للطلبة يساعد على زيادة فاعليتهم ومشاركتهم في عملية تقييم الأداء الجامعي ويؤدي إلى زيادة تحسين العمل التقييمية بالكلية. ومحاولة بيان الدور الإيجابي لأعضاء هيئة التدريس، ومشاركة الطلبة في عملية التقييم، والتقييم الذاتي وتقييم الزملاء والإداريين، لتحسين الأداء التدريسي الجامعي.

٨. ٣. الاستفادة من نتائج الدراسة كتغذية مرتدة إلى اللجان المسؤولة لاختيار الطلبة والموظفين والمدرسين في الكلية، وتخطيط المناهج الدراسية، والإرشاد الطلابي، والتنمية المهنية للتدريسين والموظفين، وتحفيز الموظفين والمدرسين والطلبة.

٨. ٤. من الضروري إجراء مزيد من البحوث لتحديد الاختلافات في نوعية الخريجين من برامج الكلية، على أساس المتغيرات التي يفرضها حصول الكلية على درجة الاعتماد، والفوائد المترتبة على الاعتماد في ضوء الموارد والتكاليف المرتبطة بتنفيذ نظم المراجعة لهذا الاعتماد.

٨. ٥. توثيق البرامج والإجراءات وتطبيق الأنظمة واللوائح والتوجيهات لتحقيق نقلة نوعية في العملية التعليمية في الكلية، والارتقاء بمستوى مخرجاتها لتحقيق رضا العاملين في الكلية من العملية التعليمية من قبل الطلبة والأساتذة.

المراجع العربية

الحبيشي، صفاء؛ والعمرى، عائشة. (٢٠٠٩). دليل الجودة والاعتماد الأكاديمي بكليات التربية. مؤتمر الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية بالوطن العربي (رؤى وتجارب طلبة التربية)، جامعة طيبة، السعودية. الخطيب، أحمد؛ والخطيب، رباح. (٢٠١٠). الاعتماد وضبط الجودة في الجامعات العربية "نموذج مقترح". إريد: عالم الكتب الحديث.

العضاضي، سعيد علي. (2008). معوقات تطبيق الجودة والاعتماد الأكاديمي "حالة تطبيقية جامعة الملك خالد". المؤتمر الثاني لتخطيط وتطوير التعليم والبحث العلمي في الدول العربية، ١، ٣٥٧-٣٧٦.

المالكي، حمده محمد. (٢٠١٠). تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في مدارس التعليم الثانوي العام من وجهة نظر القيادات التربوية بمحافظة جدة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

المراجع الأجنبية

- Beran, T.; Violato, C.; Kline, D. & Frideres, J. (2005). The Utility of Student Ratings of Instruction for Students Faculty and Administrators: A Consequential Validity. *The Canadian Journal of Higher Education*, 35(2), 49-70.
- Bernhard, Andrea. (2012). *Quality Assurance in an International Higher Education Area "A Case Study Approach*. Wiesbaden: VS-Verl. Für Sozialwiss" (1 Ed). Austria: University Of Klagenfurt. DOI 10.1007/978-3-531-94298-8_1.
- Boland, H. (2001). *Creating the Council of Higher Education Accreditation*. American Council of Higher Education, Phoenix: Oryx Press.
- Chen, R., (2000). *Professional Development for University Teachers*. A Project Commissioned By the Committee for the

- Advancement of University Teaching, Final Report, Australian: Government Publishing Service, Canberra.
- Cuttance, P. (2005). *Quality Assurance Reviews as a Catalyst for School Improvement in Australia*. In D. Hopkins (Ed.). *The Practice and Theory of School Improvement*, Netherlands. 101-1.
- David, B. & Harold, T. (2000). The International Transferability of Quality Assessment Systems for Higher Education: The Turkish Experience. *Quality in Higher Education*, 6(1), 31-40.
- Davis, D. & Ringsted, C. (2006). Accreditation Of Undergraduate And Graduate Medical Education: How Do The Standards Contribute To Quality?. *Advances in Health Sciences Education*, 11(3), 305-313.
- DFEE. (1007). *Excellence in Schools*. White Paper, Cm 3681, London: The Stationery Office.
- Dufur, R. And Mattos, M. (2013). How Do Principals Really Improve Schools? ASCD. *Journal of Educational Leadership*: 70(7), the Principalship.
- Eaton, Judith S. (2012). The Future of Accreditation. *Planning For Higher Education*, 40(3), 8-15.
- Edward, S., (2008). *Strengths and Obstacles for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. International Conference on Engineering Education & Researches, PP.23-54.
- Lomas, L. (2002). Does The Development Of Mass Education Necessarily Mean The End Of Quality?. *Quality in Higher Education*, 8(1), 71-79.

- Mcmillan, J. (2001). *Classroom Assessment: Principles and Practice for Effective Instruction*. Boston: Allyn & Bacon.
- Meyerson, B. E.; Barnes, P. R.; King, J.; Degi, L. S.; Halverson, P. K. & Polmanski, H. F. (2015). Measuring Accreditation Activity and Progress: Findings from a Survey of Indiana Local Health Departments 2013. *Public Health Reports*, (130).
- Middle States Commission on Higher Education. (2006). *Characteristics of Excellence in Higher Education: Eligibility Requirements and Standards for Accreditation*. Philadelphia: Middle State Commission on Higher Education.
- Miller, J. E. (2009). *Student Evaluations of Teaching: Perceived Merits, Disadvantages, and Suggestions for Improving the Assessment Method*. United States American: Harding University.
- Miles, M. D. (2010). *Development of an Accreditation Assessment Survey Using the Higher Learning Commission's Five Criteria for Accreditation of Higher Education Institutions*. This Document Was Retrieved from DAI (UMI 3427802).
- Missouri, ASET. (2009). Standards and Guidelines for the Accreditation of Educational Programs in Electron Euro Diagnostic Technology. *Am J Electron Euro Diagnostic Technology*, 49, 28-29.
- National Quality Assurance & Accreditation. (2004). *The Quality Assurance & Accreditation Handbook*. National Quality Assurance & Accreditation.

- New England Association of Schools & Colleges (NEASC). (2005). *Commission on Institutions of Higher Education Standards for Accreditation*. Bedford, MA: Author.
- Nguyen, K.; Oliver, D.; Priddy, L. (2009). Criteria For Accreditation In Vietnam's Higher Education: Focus On Input or Outcome?. *Quality in Higher Education*, 15(2), 123–34.
- Porter-O'Grady T. (2003). A Different Age for Leadership. Part1: New Context, New Content. *Journal of Nursing Administration*, 33(2), 105–10.
- Ruben, B. D. (2005). *Excellence in Higher Education: An Integrated Approach to Assessment Planning and Improvement for Colleges & Universities*. Washington, D.C.: National Association of College & University Business Officers .
- Schmidt, P. A. (2008). Assessment at Western Governors University & the NCATE Accreditation Process. *Assessment Update*, 20(1), 11–15.
- Stephanie, A. (2008). *Quality Assurance in Education*. Center For Education Policy Development (CEPO), Issues In Education Policy, 5.
- Totterdell, Ben. (2004). The Practice Development Accreditation Programmer At The University Of Leeds. *Practice Development in Health Care*, 3(3), 130–142.
- Van Zanten, M.; Boulet, J.R.; & Greaves, I. A. (2012). The Importance of Medical Education Accreditation Standards. *Medical Teacher*, 34,136–145.

- Van Zanten, M.; Boulet, J.R. And Simon, F.A. (2010). Flexner's Global Influence: Medical Education Accreditation in Countries That Train Physicians Who Pursue Residency in the United States. *Academic Medicine*, 85(2), 324-332.
- Vlasses, P. H.; Pharm, D.; And Bearsdsly, R. S. (2013). Charting Accreditation's Future: What's Next In The ACPE Accreditation Standards Revision Process?. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 77(3), 1-2.
- Volkwein, J. Fredericks; Lisa R. Lattuca; Betty J. Harper; & Robert J. Domingo. (2006). *Getting In Sync: The Impact of Accreditation on Student Experiences & Learning Outcomes*. Paper Presented At The Meeting Of The Association For Institutional Research, Chicago, IL.
- Waite, Lori. (2004). *Implementing Student Outcomes: The Link to Accreditation in Californian Community Colleges University of San-Diego*. DAI-A 65/04.
- Woodhouse, D. (2004). The Quality of Quality Assurance Agencies. *Quality in Higher Education*, 10(2), 77-87.
- Yüksel, I. (2013). *Graduate Students' Perception of Standards & Accreditation in Higher Education in Turkey: A Qualitative Analysis*. The Qualitative Report, (18), Article 75, 1-14.