Journal of Economic, Administrative and Legal Sciences
Volume (5), Issue (18): 30 Sep 2021
P: 25 - 87
ISSN: 2522-3372
مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية
المجلد (5)، العدد (18): 30 سبتمبر 2021 م
ص: 25 - 87

The Relationship Between Obtaining the Academic Accreditation and Quality of Academic Performance: A Comparative Study

Ghada S. H. Alshamrani
College of Business Administration || King Saud University || KSA

Abstract: This study aimed to identify the relationship between obtaining the academic accreditation and quality of academic performance with respect to some elements of the quality related to the students and faculty members as the most important elements of the inputs and outputs of the educational process.

This study was conducted on faculty members in six of the scientific colleges at King Saud University in Riyadh, three of them obtained the accreditation and three of them did not. A Quotas sample has been withdrawn consisted of 296 single, where a questionnaire was distributed. The volume of responses was 246 weighing 83%.

The study found out that (67.9 %) of the respondents in the colleges that received accreditation believes that there is a development in the quality of academic performance in college after obtaining the academic accreditation. The study also showed that (62.2 %) of the respondents in colleges who obtained the accreditation or did not obtain it believes that obtaining the accreditation necessarily leads to a quality in academic performance. As it turns out from the study that there is no relationship between obtaining academic accreditation and the quality of students that is, to obtain accreditation does not necessarily lead to quality learning outcomes of students, where it turns through the views of the respondents that the quality of the outputs of the educational process of students in colleges did not receive the accreditation is higher than in colleges obtained it. The results also showed that there is no relationship between obtaining an academic accreditation and quality performance among faculty members, it became clear that the faculty members in colleges who obtained the accreditation or did not obtain it agree on the quality of the performance of a faculty member.

Keywords: Relationship - Academic Accreditation - Improving the Quality of Academic Performance - Teaching Staff - King Saud University.

العلاقة بين الحصول على الاعتماد الأكاديمي وجودة الأداء الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس- دراسة مقارنة بين الكليات العلمية الحاصلة وغير الحاصلة على الاعتماد الأكاديمي في جامعة الملك سعود 2013م -

غادة بنت شهيّر بن هزاع الشمراني
كلية إدارة الأعمال || جامعة الملك سعود || المملكة العربية السعودية

المستخلص: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الحصول على الاعتماد الأكاديمي وجودة الأداء الأكاديمي وذلك فيما يتعلق ببعض عناصر الجودة ذات العلاقة بالطلاب وأعضاء هيئة التدريس كأهم عناصر مدخلات ومخرجات العملية التعليمية.

وقد أجريت هذه الدراسة على أعضاء هيئة التدريس في ست من الكليات العلمية بجامعة الملك سعود بالرياض ثلاث منها حصلت على الاعتماد وثلاث منها لم تحصل عليه. وقد تم سحب عينة غير احتمالية حصصية تكونت من 296 مفردة، وتم توزيع استبيان الدراسة عليها، وقد بلغ حجم الاستجابة 246 بنسبة 83%.

وقد توصلت هذه الدراسة إلى أن نسبة (67.9%) من أفراد العينة في الكليات التي حصلت على الاعتماد الأكاديمي ترى أن هناك تطوراً في جودة الأداء الأكاديمي في الكلية بعد الحصول على الاعتماد الأكاديمي. كما أظهرت الدراسة أن نسبة (62.2%) من أفراد العينة في الكليات الحاصلة وغير الحاصلة على الاعتماد ترى أن الحصول على الاعتماد الأكاديمي يؤدي بالضرورة إلى جودة الأداء الأكاديمي. كما اتضح من الدراسة أنه ليس هناك علاقة بين الحصول على الاعتماد الأكاديمي وبين جودة الطلاب أي أن الحصول على الاعتماد الأكاديمي لا يؤدي بالضرورة إلى جودة مخرجات التعليمية من الطلاب، حيث اتضح من خلال وجهات نظر أفراد العينة أن جودة مخرجات العملية التعليمية من الطلاب في الكليات غير الحاصلة على الاعتماد أعلى منها في الكليات الحاصلة عليه. كما أظهرت النتائج أنه ليس هناك علاقة بين الحصول على الاعتماد الأكاديمي وبين جودة أداء أعضاء هيئة التدريس، فقد اتضح أن أعضاء هيئة التدريس في الكليات المعتمدة وغير المعتمدة موافقون على جودة أداء عضو هيئة التدريس.

الكلمات المفتاحية: العلاقة - الاعتماد الأكاديمي- تحسين جودة الأداء الأكاديمي- هيئة التدريس- جامعة الملك سعود.

المبحث الأول/ الإطار العام للبحث

مقدمة

يعد الاعتماد الأكاديمي للجامعات سواء كان اعتماداً مؤسسياً أو برامجياً وسيلة لدراسة حالة المؤسسة بالنسبة إلى أين يجب أن تكون، وهو عملية لضمان الجودة في المؤسسة التعليمية (Okojie, 2008). وقد أصبح الاعتماد وسيلة مقبولة على نطاق واسع، باعتبارها الوسيلة الرئيسية لضمان جودة التعليم العالي، ويعد الاعتماد الأكاديمي عملية ووضع قانوني لاستعراض الكليات والجامعات ومؤسسات التعليم العالي على هيئة متخصصة لقياس جودتها التعليمية ومدى نجاحها في خدمة الطلاب والمجتمع، وفي حال نجاح هذه العملية فإن النتيجة هو منح الوضع القانوني للمؤسسة وهو " الاعتماد " (Brittingham et al, 2010).

وجميع مؤسسات التعليم العالي الحاصلة على الاعتماد تضع وتستخدم معايير محددة للتأكد من أن كلاً من المؤسسة والبرامج الأكاديمية تلبي التوقعات من ناحية نوعية الخدمات التي تقدمها، والتأكيد على أنها في تحسن مستمر مع مرور الوقت. وتعالج هذه المعايير مجالات رئيسية مثل: هيئة التدريس وخدمات دعم الطلاب والتمويل والمرافق والمناهج التعليمية ونتائج ومخرجات تعلم الطلاب. وتأتي أهمية الاعتماد من أن الطلاب والمجتمع يمكن لهم أن يتوقعوا أن حياة الجامعة أو البرنامج الأكاديمي يتمتعون بجودة عالية تضمن الوصول إلى وعودها وأهدافها، وهذا يعني أن الطالب يكون لديه الثقة بأن الدرجة أو الاعتماد الذي يمنح للمؤسسة التعليمية يكون ذا قيمة بالنسبة لهم، وهذه القيمة لا تتعلق فقط من خلال الحكم على جودة الخدمات التعليمية، ولكن أيضاً القيمة التي تتعلق بالحصول على فرص العمل وهذا الأهم بالنسبة للطلاب (Brittingham et al, 2010).

وقد قامت العديد من دول العالم بتطوير نظم اعتماد وضمان جودة مؤسسات التعليم العالي فيها، وتقوم بمحاولات جادة لتقويم ضمان الجودة في التعليم العالي. أما مؤسسات التعليم العالي العربية فقد عانت – ولا زال البعض منها – يعاني تحديات تتصل بتدني نوعية مخرجاتها وعدم مواءمتها لاحتياجات سوق العمل وخطط التنمية في معظم البلدان العربية - على حد سواء - وأن كثيراً من تخصصات وبرامج هذه المؤسسات لم تعد تشكل أولوية لحاجة المجتمع، وقد أصبح سوق العمل المحلي مشبعاً منها، وتعاني مخرجاتها من البطالة وخاصة في تخصصات مثل العلوم الإنسانية والاجتماعية (العبيدي، 2009). وفي محاولة من بعض الدول العربية لتطوير جودة التعليم العالي قامت بانشاء مؤسسات وهيئات تعنى بتحقيق هذا المفهوم، مثلما انتشرت في العالم مراكز ومؤسسات عامة وخاصة،

تعتمد معايير علمية تراعي ما تقدره لعملها، وصولاً إلى جودة المخرجات التعليمية ومتابعة نتائج أعمالها في فترات متعاقبة، للتأكد من توفير المقومات الأساسية لأداء دور المؤسسات التعليمية ومساعدتها لرفع مستوى أدائها وتأهيلها لتأخذ موقعها في ميدان المنافسة العالمية (الحاج وآخرون، 2008).

وتبرز أهمية دور ضمان الجودة عن طريق الاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية، من خلال سعي الحكومة إلى توفير خدمات التعليم بصفة عامة، والتعليم العالي بصفة خاصة مجاناً لمواطنيها حيث وصل عدد الجامعات الحكومية إلى 25 جامعة حكومية حتى عام 2010م، وذلك نظراً لارتفاع معدلات النمو السكاني في المملكة (أكثر من ٣% سنوي طبقاً للكتاب الإحصائي السنوي لعام ١٤٢٥هـ) وبناء على تقديرات الأمم المتحدة لعام 2006، يبلغ معدل النمو السكاني من عام 2005-2010م 2,24%، وتحتل المملكة العربية السعودية المرتبة 40 من أصل 230 دولة في ارتفاع معدل النمو السكاني (World Population Prospects, 2006). بالإضافة إلى تزايد الطلب على التعليم نتيجة النمو السكاني، تطورت نظرة المجتمع السعودي للتعليم، كل هذا أدى إلى ازدياد معدلات القيد للسعوديين في قطاع التعليم العالي بالنسبة إلى عدد السكان (فهمي، 2009)، حيث ارتفعت من نحو 571,8 ألف طالب وطالبة عام 2004 يمثلون نسبة 42% من السكان في الفئة العمرية (19-22 سنة) إلى نحو 759,9 ألف طالب وطالبة في العام الرابع من الخطة الثامنة (2008) يمثلون نحو 51% من السكان للفئة العمرية نفسها، وبمعدل نمو سنوي متوسط قدره نحو (7,4%) (خطة التنمية التاسعة، 2010- 2014). وقد واكب هذا النمو في الالتحاق بالتعليم العالي نمو مواز في الموارد التي تم استثمارها في هذا القطاع، حيث شكل الإنفاق على التعليم العالي نسبة (17,3 %) من إجمالي الإنفاق على التعليم في المملكة (خطة التنمية الثامنة، 2005-2009).

وكان من نتيجة هذه الزيادة في أعداد المقبولين والتغير في نظرة المجتمع نحو التعليم؛ أن لجأت حكومة المملكة العربية السعودية إلى زيادة أعداد الجامعات الموجودة والمتاحة للمواطنين الحاصلين على شهادة إتمام الدراسة الثانوية. مما صاحبه بالطبع زيادة الميزانيات الحكومية المخصصة للتعليم العالي من أجل توفير التدابير اللازمة لهذا النمو في التعليم العالي. ومع زيادة عدد معاهد التعليم العالي، ونمو الميزانيات المخصصة من جانب الحكومة له، كانت هناك محاسبة تتم بناء على جودة التعليم المقدم. الأمر الذي نتج عنه استحداث، وتطبيق نظم لتقدير جودة التعليم المقدم في العديد من تلك الجامعات. مع وضع تقديرات أخرى مشابهة لها لجودة المخرجات البحثية، وفي بعض الحالات للوظائف الإدارية داخل الجامعات. مما أثر بشكل كبير في القيم الجامعية الجوهرية، وفي كيفية أداء الجامعة لوظائفها (أحمد، 2007).

ونتيجة لذلك أنشأت الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي عام 1424هـ (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2011)، بهدف إعداد معايير للتقويم والاعتماد الأكاديمي، وهي تستهدف تقويم برامج ومؤسسات التعليم التي تعنى بالتعليم ما بعد الثانوي. ويعتبر الهدف الأساسي لهذه الهيئة أو غيرها من هيئات ومؤسسات الاعتماد الأكاديمي خدمة أغراض عامة حيوية، أهمها تقديم خدمة للمستفيدين تجتمع فيها معايير الصحة والسلامة والرفاهية العامة وكفاءة الأداء، والتحقق من أن النشاط يستحق الدعم في الوقت والمال، ويتأكد من الالتزام من جانب الأفراد ذوي العلاقة (Greenberg, 1999).

مشكلة الدراسة

انطلاقاً من أهمية الاعتماد الأكاديمي، ونظراً لأنه يعتمد في الأساس على ضمان الجودة التي تهدف إلى وضع وتفعيل خطة استراتيجية شاملة محددة الأهداف والبرامج، غايتها تطوير وتحسين أداء الجامعة من خلال تطوير جودة الأداء الأكاديمي والإداري في مجال التعليم والتعلم والبحث العلمي وخدمة المجتمع؛ فإن الحصول على الاعتماد

الأكاديمي يستوجب حصول تطوير في الأداء الأكاديمي والبحثي في الجامعة، ويستوجب جودة هذا الأداء حيث إن هذه هي الغاية من الاعتماد الأكاديمي التي تعمل العديد من هيئات الاعتماد الأكاديمي في دول العالم لتحقيقها.

وقد أوضح (Hagerty& Srark,1989) أن موضوع الاعتماد الأكاديمي هو أحد الموضوعات الساخنة التي تتعرض بين حين وآخر إلى كثير من المناقشة وإلى كثير من النقد، وعلى الرغم من أن هذه المناقشات تدور باستمرار إلا أن الثابت حتى الآن هو أن العلاقة بين الاعتماد الأكاديمي والإبداع التعليمي في البرامج المتخصصة لا تزال ضبابية، كما أن كثيراً من المعايير المستخدمة في الاعتماد الأكاديمي قد لا تقود بالضرورة إلى ضمان الجودة النوعية لهذه البرامج.

وبين (Adams, 1995) أن إحدى أهم المغالطات الخمس في الحياة الأكاديمية أن يتحول الاعتماد الأكاديمي للمؤسسات والبرامج العلمية إلى أن يصبح شكلياً من أجل خدمة أهداف ذوي المصالح الخاصة؛ ذلك أن انتشار المؤسسات والبرامج دونما شرعية كافية يمكن أن يؤثر على مصداقية منظور الرأي العام للتعليم العالي على وجه التحديد.

وبالنظر إلى البرامج الأكاديمية السعودية الحاصلة على الاعتماد نلاحظ تفاوتاً في جودة الأداء الأكاديمي بين كل برنامج وآخر ويتبعه تفاوت في مخرجات هذه البرامج، وهذا يعني أن تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي واستيفاء الشروط اللازمة للحصول على الاعتماد قد لا يحقق الجودة في الأداء الأكاديمي على النحو المطلوب، وما ينطبق على الأداء الأكاديمي ينطبق على الأداء الإداري وعلى جودة البحث العلمي. "

ومن هنا تسعى هذه الدراسة إلى محاولة معرفة العلاقة بين الحصول على الاعتماد الأكاديمي، وبين جودة الأداء الأكاديمي في الكليات العلمية الحاصلة على الاعتماد الأكاديمي؛ والكليات العلمية غير الحاصلة عليه في جامعة الملك سعود، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في هذه الكليات.

أسئلة البحث

بناءً على ما سبق تتحدد مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

1- هل هناك علاقة بين حصول الكلية على الاعتماد وبين جودة مخرجات العملية التعليمية من الطلاب؛ من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
2- هل هناك علاقة بين حصول الكلية على الاعتماد وبين جودة أداء أعضاء هيئة التدريس؛ من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
3- ما أسباب ضعف جودة الأداء الأكاديمي بعد الحصول على الاعتماد الأكاديمي؛ من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
4- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة تعزى للمتغيرات الديموغرافية؟

أهداف البحث

1- التعرف على العلاقة بين حصول البرنامج على الاعتماد الأكاديمي وبين المتغيرات المتعلقة بجودة الأداء الأكاديمي في البرنامج، وذلك من خلال:
   - التعرف على العلاقة بين حصول الكلية على الاعتماد وبين جودة مخرجات العملية التعليمية من الطلاب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
   - التعرف على العلاقة بين حصول الكلية على الاعتماد وبين جودة أداء أعضاء هيئة التدريس، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

- التعرف إلى العلاقة بين استجابات أفراد العينة والمتغيرات الديموغرافية.

2- توفير تغذية راجعة للمسؤولين عن البرامج الأكاديمية الحاصلة على الاعتماد حول مدى تحقيق الاعتماد الأكاديمي لغاياته، ومعرفة أسباب القصور، ومحاولة اتخاذ الإجراءات التصحيحية اللازمة خلال الفترة الزمنية بين الاعتماد الذي تم الحصول عليه والاعتماد الذي يليه لتحقيق المأمول من الاعتماد.

أهمية البحث

تتجلى أهمية هذه الدراسة من الجانبين العلمي والعملي، فقد لجأت الجامعات والبرامج الأكاديمية إلى الحصول على الاعتماد الأكاديمي المؤسسي والبرامجي بوصفه وسيلة لإصلاح التعليم العالي بشكل خاص وتجويد الأداء الأكاديمي والإداري في الجامعات في الدول المتقدمة. وبذلك تؤمل الباحثة أن تفيد نتائج البحث على النحو الآتي:

1- نتوقع من هذه الدراسة أن تثري المكتبة العربية، وأن تكون مرجعاً مهماً للأكاديميين والممارسين في هذا المجال.
2- قد تفيد نتائج البحث في لفت نظر القيادات الأكاديمية إلى ضرورة تطوير المناهج وأساليب التدريس، وربط المعايير القومية لإعداد المعلم بمعايير جودة الطلاب.
3- كما قد تفيد في وضع المعالجات اللازمة لتطوير المصادر التعليمية لتحسين جودة التعليم وفي تحسين الجودة التعليمية بوجه عام، وهو ما يكون له دور كبير في التنمية المستدامة.
4- تؤمل الباحثة أن تسهم نتائج البحث في إعادة النظر ومراجعة جودة مدخلات العملية التعليمية (أعضاء هيئة التدريس) الذين لهم التأثير الأكبر على جودة نوعية المخرجات.
5- من المتوقع أن تسهم في لفت نظر المسؤولين والباحثين حول مدى أهمية الربط بين الحصول على الاعتماد الأكاديمي، وتطور جودة الأداء الأكاديمي، وذلك من خلال تقييم هذه العملية.

حدود البحث

- الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على دراسة العلاقة بين الحصول على الاعتماد الأكاديمي وبين المتغيرات ذات العلاقة بجودة الأداء الأكاديمي في الكليات العلمية الحاصلة وغير الحاصلة على الاعتماد في جامعة الملك سعود.
- الحدود البشرية: طبقت هذه الدراسة على أعضاء هيئة التدريس في الكليات التالية (كلية الهندسة، كلية العمارة والتخطيط، كلية علوم الأغذية والزراعة، كلية إدارة الأعمال، كلية علوم الحاسب، كلية العلو) في جامعة الملك سعود.
- الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة على البرامج الأكاديمية العلمية في مرحلة البكالوريوس الحاصلة وغير الحاصلة على الاعتماد في جامعة الملك سعود (كلية الهندسة، كلية العمارة والتخطيط، كلية علوم الأغذية والزراعة، كلية إدارة الأعمال، كلية علوم الحاسب، كلية العلو) حيث تستبعد من هذه الدراسة بقية البرامج الأكاديمية.
- الحدود الزمانية: قد بدأ تطبيق هذه الدراسة في العام 2011 – 2012م، وتم اعتماد نتائجها في عام 2014م.

مصطلحات البحث

- **الاعتماد Accreditation:** هو منح مكانة أو وضع " Status " وهو الاعتراف أو قبول المستوى العلمي لمؤسسة ما، والاعتراف بها من قبل هيئة خارجية. والاعتماد كعملية يعتمد على تطبيق مستويات الجودة المحققة مسبقاً،

ويعتبر صيغة رسمية ومنشورة حول جودة المؤسسة أو البرنامج ويمنح عقب التقويم القائم على مستويات متفق عليها (البهواشي، 2007) والتي تهدف إلى تحسين جودة المدخلات والعمليات والمخرجات، في العمليات الأكاديمية والإدارية والخدمية في المؤسسة أو البرنامج (Dill& Williams, 1996).

- **الاعتماد الأكاديمي Academic Accreditation:** يقصد به الاعتراف بالكفاءة الأكاديمية لأي مؤسسة أو برنامج تعليمي في ضوء اعتماد معايير الجودة النوعية المعتمدة التي تصدرها هيئات ومؤسسات أكاديمية متخصصة، ويمنح هذا الاعتماد للبرامج الأكاديمية المتخصصة وذلك بعد حصول المؤسسة التعليمية على الاعتماد المؤسسي (المعطي، 2009).
  - وإجرائياً تعرفه الباحثة بأنه: عملية تهدف إلى ضمان الجودة في التعليم العالي، تتم بواسطة التحاق المؤسسة أو البرنامج بعضوية إحدى هيئات الاعتماد الأكاديمي أو مؤسساته سواء كانت محلية أو دولية، وذلك بهدف الحصول على شهادة الاعتماد المؤسسي أو البرامجي، ويتم ذلك بعد تحقيق الحد الأدنى على الأقل من معايير ومتطلبات ضمان الجودة المحددة وفقاً للهيئة أو المؤسسة المانحة للاعتماد. وتسعى المؤسسة التعليمية للحصول على الاعتماد لكسب ثقة كل من الدولة والطالب والمجتمع على أنها تقدم تعليماً يتمتع بجودة مدخلاته وعملياته ومخرجاته، حيث تضمن للطالب من خلالها بمنحه تعليماً متميزاً يعينه على إكمال مشواره الدراسي والوظيفي، وتضمن للمجتمع بمنحه مخرجات (طلاباً أو بحثاً علمياً) تسهم بشكل مباشر وفعال في عملية التنمية المستدامة، كما تعتبر تبريراً للمخصصات المالية التي تمنحها الدولة للمؤسسة التعليمية.
- **جودة الأداء الأكاديمي Academic Performance Quality:** يقصد به في هذه الدراسة مستوى الأداء التعليمي لعضو هيئة التدريس والذي يتعلق بالمعارف والمهارات وطرق التقييم وأخلاقيات المهنة. كما يقصد به مستوى الأداء التعليمي للطالب والذي يتعلق بالمعارف والمهارات التي يكتسبها الطالب من خلال البرنامج الأكاديمي، ومشاركته في خدمة الجامعة والمجتمع، والأخلاقيات والسلوكيات المكتسبة من خلال البرنامج.
- **ضمان الجودة Quality Assurance:** هي عملية إيجاد آليات وإجراءات تطبق في الوقت الصحيح والمناسب للتأكد من أن الجودة المرغوبة ستحقق، بغض النظر عن كيفية تحديد معايير هذه النوعية. كما أنها الوسيلة للتأكد من أن المعايير الأكاديمية المستمدة من رسالة الجهة المعنية قد تم تعريفها وتحقيقها بما يتوافق مع المعايير المناظرة لها سواء قومياً أو عالمياً، وأن مستوى جودة فرص التعلم والأبحاث والمشاركة المجتمعية تعد ملائمة وتستوفي توقعات مختلف أنواع المستفيدين من هذه الجهات (University of Aberdeen, 2010).
- **البرامج الأكاديمية Academic Programe:** مجموعة مميزة ومنظمة من المقررات الدراسية التي تؤدي بعد الانتهاء منها إلى منح الدرجة الأكاديمية المرتبطة بهذا البرنامج " ماجستير، بكالوريوس، دبلوم.....إلخ " (مصطفى، 2010)، ويقصد بها هنا البرامج الأكاديمية لدرجة البكالوريوس.
- **أعضاء لجان ووحدات ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي Accreditation & Quality Assurance Committee members:** هم أعضاء هيئة التدريس في الجامعة والذين يتم تكليفهم بتنفيذ أعمال اللجنة (المهام واحدة ولكن تختلف التسمية من جامعة لأخرى، فتسمى لجنة ضمان الجودة أو لجنة الجودة والاعتماد الأكاديمي أو وحدة التطوير والجودة) وذلك خلال فترة محددة هي فترة التكليف، بالإضافة إلى أعضاء اللجنة من جهات خارجية مثل المستشارين والذين تمت الاستعانة بخبراتهم وتعيينهم أعضاء في اللجنة لقاء مقابل مادي متفق عليه.
- **المقاييس standards:** هي مواصفات معيارية نوعية كمية، تتعلق بتحقيق متطلبات الجودة "الثابتة" بمعنى أنها غير قابلة للتغيير. وهي تصف الجودة للبرنامج أو المؤسسة التعليمية (Ehlers & Pawlowski, 2006).

- **المعايير criteria:** تمثل سمة مميزة. وتستخدم المعايير لتعريف وتفعيل المقاييس (Ehlers & Pawlowski, 2006). وهي بيان بالمستوى المتوقع الذي وضعته هيئة مسؤولة أو معترف بها بشأن درجة أو هدف معين يراد الوصول اليه ويحقق قدرا منشودا من الجودة (الخطيب والخطيب، 2010) وهي تعكس القيم والأولويات التي تؤدي إلى تحقيق مستويات معينة من المفاهيم والمعايير، والمعايير ليست مطلقة وإنما قابلة للتغيير (الخطيب، 2003).

المبحث الثاني/ الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً/ الإطار النظري

تاريخ الاعتماد الأكاديمي في التعليم العالي

طوال العقدين الماضيين، أثارت الحكومات في جميع انحاء العالم تساؤلات جديدة عن الجودة وعلاقة نظم الجودة بالتعليم العالي. هذا الاستجواب الجديد، والتحول العام نحو أنظمة أكثر رسمية لضمان الجودة، يمكننا النظر إليه باعتباره استجابة لزيادة حجم تعقيد وتنوع قطاع التعليم العالي (El-Khawas, 2001). وقد ظهر مصطلح الاعتماد في قطاع التعليم العالي في البداية في الولايات المتحدة، ولكن بمرور الوقت تم تبني أفكار أساسية عدة عن طريق مؤسسات فنية ووكالات حكومية على مستوى دول العالم.

فيما يتعلق بتاريخ الجودة والاعتماد في التعليم في المملكة العربية السعودية نجد أنه حديثاً مقارنة بأنظمة الاعتماد في الولايات المتحدة وبريطانيا، فقد بدأت نظم الجودة في بعض الجامعات الحكومية السعودية مثل جامعة الملك سعود والملك فهد للبترول والمعادن في الثمانينيات من القرن الماضي، وكان ذلك بإدخال أنظمة الجودة لبعض البرامج بالاتفاق مع هيئات اعتماد دولية لاعتماد برامج في بعض المجالات الرئيسية كالبرامج الهندسية وبرامج الحاسب الآلي. وفي منتصف التسعينيات من القرن الماضي قام بعض الجامعات ومنها جامعة الملك عبد العزيز بإنشاء مركز للجودة، ثم تم تطوير بعض هذه المراكز لتصبح أساساً للتطوير الأكاديمي كما في جامعة الملك فهد للبترول والمعادن

معايير الاعتماد في التعليم العالي

إن أنظمة إدارة الجودة العالمية عديدة وقد أثبتت بمجملها فاعلية في تحسين وتطوير المؤسسات التي طبقتها داخل البلدان التي نشأت فيها وخارجها من الدول التي قامت بتطبيقها. وإن تطبيق أي نظام من أنظمة إدارة الجودة العالمية بفاعلية من قبل أي مركز نشاط (مؤسسة، جامعة، شركة...) والحصول على شهادة من جهة مانحة ومعتمدة دولياً يؤدي إلى اعتماد هذا المركز عالمياً وزيادة الثقة بجودة نشاطه وأدائه، إلا أن استمرار أي كيان بالمحافظة على الاعتماد الدولي منوط بمدى التزامه بالتحسين والتطوير المستمر والوفاء بمتطلبات نظام إدارة الجودة الدولي الذي اعتمد بناء عليه، وتجدر الإشارة إلى أنه توجد أنظمة إدارة عالمية مهمة عدة نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر (الخطيب والخطيب، 2010):

1. نظام إدارة الجودة البريطاني.
2. نظام إدارة الجودة وفق سلم جائزة مالكوم بالدريج الأمريكية.
3. نظام إدارة الجودة وفق سلم جائزة ديمنغ.
4. نظام إدارة الجودة الشاملة اليابانية.
5. نظام إدارة الجودة الشاملة الصادرة عن المنظمة العالمية للتقييس وغيرها.

وقد تختلف مؤشرات ومعايير توكيد الجودة والاعتماد في إعدادها وصياغتها وعمقها واتساعها باختلاف الدول التي تطبقها.

وسنكتفي في هذه الدراسة بمراجعة تطور معايير الاعتماد والجدلية التي تدور حولها وحول توحيد معايير قياس الجودة لاحقاً في جزء " قياس الجودة والاعتماد في التعليم العالي "، وذلك دون ذكر تفاصيل هذه المعايير والخوض فيها حيث ذلك ليس له علاقة بالدراسة الحالية بشكل مباشر.

مفهوم الجودة في التعليم العالي

تصدى مجتمع التعليم العالي للقضايا التعريفية للجودة منذ أن تم اعتماد الكليات والجامعات بواسطة وكالات خارجية (Semrow et al, 1992). وتشير الدراسات والأبحاث في مجال التعليم العالي إلى أنه من الصعوبة بمكان تحديد معنى قطعي بشأن ما تعنيه الجودة في التعليم العالي على وجه الدقة. وذلك لأن التحديد الكلي للمفهوم لا يمكنه إغفال أي عنصر من عناصر نظام التعليم العالي أو تهميشه عند الرغبة في قياس جودة هذا النظام (Brennan & Shah, 2000). لذا يرى Barentt مثلاً أن مناقشة مفهوم الجودة في التعليم العالي ليس من ورائها جدوى منتظرة إلا إذا تم الاتفاق على بعد بعينه لقياس الجودة في إطاره وضمن حدوده (Barentt, 1992).

لذا رأت بعض القطاعات والمؤلفين الأخذ بمبدأ الحرية في أن تقوم كل مؤسسة من مؤسسات التعليم العالي بوضع مفهومها الخاص عن الجودة، وفقاً لوظيفتها وأغراضها، شريطة أن يكون ما تقوم به في هذا التصور متوافقاً مع أغراض النظام التعليمي الوطني وأهدافه. وربما جاز القول بأن هذا الطرح الحر له وجاهة مقبولة، ويناسب ظروف العديد من مؤسسات التعليم العالي في الساحة العالمية. لذلك فإن مؤسسات التعليم العالي تحتاج بشدة إلى وضع الإجراءات الخاصة بالتقويم من أجل فاعلية عملياتها الداخلية المستهدفة تحقيق الجودة، على أن يراعى – على الدوام – مراجعة هذه الإجراءات وفحصها من وقت لآخر.

ولكن هذا لا يعني أنه ليس من المهم الوصول إلى بعض الإتفاق –إن صح القول- على " فكرة " الجودة، أياً كان من يقوم بمراقبة الجودة سواء كانت الإدارات الأكاديمية أو الكليات أو الجامعات أو هيئات الاعتماد، وذلك للتوصل إلى استخدام معايير مناسبة وذات مغزى لقياس الجودة.

العلاقة بين الحصول على الاعتماد الأكاديمي وبين جودة الأداء الأكاديمي في التعليم العالي (الولايات المتحدة الأمريكية نموذجاً)

شهد القرن العشرون احتلال التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية أعلى منزلة في العالم، وقد ساعد على تحقيق هذه المكانة مجموعة فريدة من العوامل هي: التميز في طرق التدريس، والبحث، وإتاحة التعليم لعدد كبير من الطلاب بغض النظر عن مستوى الدخل أو الطبقة الاجتماعية، وتنوع المؤسسات وتعددها. وقد لعبت مرونة وقوة نظام التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية دوراً كبيراً في النجاحات التي أدت إلى أن يطلق المؤرخون على القرن العشرين القرن الأمريكي (Lovett, 2002).

وقد كان الحصول على شهادة الاعتماد من خارج المؤسسة التعليمية هو الشكل الأساسي لضمان جودة التعليم العالي في المائة سنة الماضية. ولكن من الملاحظ أنه في السنوات الأخيرة قلت ثقة الناس في التعليم العالي بشكل كبير نتيجة للمخاوف التي تراودهم بسبب الزيادة الفلكية في تكاليف التعليم، والشكوك في مستوى المنتج التعليمي والمخرجات؛ وبعد أن زادت أهمية التعليم العالي وبعد أن زاد إقبال الناس عليه وزاد انتشاره وبعد أن ارتفعت تكاليفه بدأ من يدفعون هذه التكاليف وهم (الآباء والأمناء والمشرعون والقيادات) بالمطالبة بتقديم أدلة على جدارة المؤسسات التعليمية واستحقاقها لهذه التكاليف لإثبات قيمتها وفائدتها (Ewell & Steen, 2004). وفي مجتمع

اقتصادي ذي طابع استهلاكي أصبح ينظر إلى المؤسسات التعليمية على أنها نقاط بيع وتوزيع، وأصبح الناس يطالبون بضمانات لجودة المنتج، وأصبح الاعتماد بمثابة شهادة الضمان التي تشهد بجودة المنتج (Ratcliff *et al*, 2001). إلا أن نظام الاعتماد ما زال يوصم بتهم عدم الفعالية ونقص الحماس والدافعية. وطبقاً لما ذكره (Leef, 2002) فإن الحقيقة الدامغة هي أن " أن نظام الاعتماد يسمح باعتماد مؤسسات ذات معايير أكاديمية متدنية وبدون أي دليل موضوعي يدل على ما حققه الطلاب من تعلم وإنجازات.

ونتيجة لذلك فقد بدأ الشك في نظام الاعتماد في الولايات المتحدة الأمريكية. فطبقاً لما ذكره (Graham, Lyman & Trow, 1995) فإن استطلاعات الرأي التي قام بإجرائها لويس هاريس وفريقه منذ 1966 قد أظهرت تناقصاً كبيراً في ثقة الناس في الكليات والجامعات. ففي عام 1966 كانت نسبة من شملهم استطلاع الرأي الذين عبروا عن ثقتهم في هذه المؤسسات 61 %، بينما تناقصت هذه النسبة إلى 36 % عام 1981، ثم تناقصت إلى 27 % عام 1995... أي أنه خلال 30 عاماً فقدت مؤسسات التعليم العالي ثقة نصف من كانوا يثقون بها. وفي عام 2002 صدر تقرير عن المجلس الأمريكي للأمناء والخريجين وقد تبين من هذا التقرير أنه لا يوجد دليل كاف يبرهن على أن الحصول على الاعتماد يعد مؤشراً يمكن الارتكان إليه في الحكم على جودة المؤسسة التعليمية (Hartle, 2003).

ازدادت خلال هذه الفترة توقعات المؤسسات التي تمنح الاعتماد وتغير تعريف الحكومة للمصداقية تغيراً كبيراً، فقد كانت هذه المؤسسات قبلُ تعد ذات مصداقية إذا كانت تقاريرها ومراجعاتها وتقييماتها للمؤسسات التعليمية عادلة ومتسقة وإذا غطت هذه التقارير جميع الجوانب التي تحددها المعايير التي وضعتها إدارة التربية والتعليم في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد أضاف المسؤولون معياراً جديداً يشترط وجود أدلة على جودة الأداء المؤسسي بالإضافة إلى وجود أدلة على جودة التعلم (Eaton, 2003). وفى الوقت الحالي تتعالى الأصوات مطالبة بإيجاد طريقة يمكن الارتكان إليها في الحكم على جودة التعليم العالي؛ وما زال الكثيرون مستمرين في التشكيك في كفاءة عملية الاعتماد بصورتها الراهنة في تحقيق جودة في التربية والتعليم تؤدي إلى جودة المنتج وهو المتعلم (Sundres, 2007).

وهناك الكثير من التساؤلات التي طرحت من قبل حول الممارسات الحالية وحتى الآن لم تجد حلاً لها. هل يضمن نظام الاعتماد جودة المؤسسات التربوية؟ وما هو أثر الاعتماد على مؤسسات التعليم العالي؟ وهل يؤثر الاعتماد على نواتج التعلم؟ وهل الاعتماد بصورته الراهنة كاف؛ أم أنه يحتاج إلى المزيد من التحسين؟ (Sundres, 2007).

وعند مناقشة **التكاليف** بوصفها أحد أهم العوامل التي أدت إلى التشكيك في كفاءة نظام الاعتماد في الولايات المتحدة وعلاقة هذه الزيادة في التكاليف بمستوى إنجاز الطلاب، حيث كان هناك استمرار في ارتفاع تكلفة التعليم العالي. فمنذ 1980-1981 تضاعفت تكلفة التعليم العالي وقد قدرت قيمة التضخم وكانت الزيادة بنسبة 110 %، فبدلاً من أن يساهم الحصول على الاعتماد في التعامل مع مشكلة زيادة تكلفة التعليم العالي فإنه يزيد منها ويفاقمها (Saunders, 2007).

وبالإضافة إلى ذلك؛ فإن عملية الاعتماد نفسها تكلف المؤسسات مبالغ هائلة. فقد قام مجلس اعتماد مؤسسات التعليم العالي بإجراء دراسة مسحية ووجدت أن تكلفة الزيارات الميدانية للمؤسسات التعليمية تتراوح ما بين ألف دولار و5000 دولار للزيارة الواحدة ويتراوح متوسط التكاليف المباشرة (وقت هيئة التدريس والخامات.... إلخ) 63000 دولار، وقد ذكر 20% من الذين أجريت عليهم الدراسة أن التكاليف المرتبطة بالاعتماد قد تصل إلى 100000 دولار (Leef & Burris, 2002).

أما من حيث **تعلم الطلاب وتقييم نواتج التعلم**؛ فقد كان إنجاز الطالب هو بؤرة الاهتمام الرئيسية عند الاتجاه الذي يركز على ضرورة تحقق المساءلة والمحاسبية والشفافية. ففي عام 2000 أصدر المركز الوطني للسياسة العامة والتعليم العالي في الولايات المتحدة تقريراً عنوانه " تقييم التعليم العالي في كل ولاية عام 2000" وقد اشتمل هذا التقرير على ملخص لدرجات وأداء المؤسسات من خلال خمسة جوانب هي: الإعداد، والمشاركة، والتكلفة، والإتمام، والمزايا. وقد حصلت كل ولاية من الولايات على درجة (غير مكتمل) في الجانب السادس وهو التعلم بسبب نقص المعلومات المتاحة (Callan,2000). وقد أثبت هذا التقرير أن أهم أهداف ونواتج التعليم العالي وهو التعلم لا يحظى بالاهتمام الواجب ولا توجد معلومات كافية عنه. وبالرغم من تعدد أنشطة التقييم في كثير من الولايات إلا أنه لا توجد مؤشرات ومعايير عامة ومحددة لتعلم الطلاب يمكن استخدامها للمقارنة بين الولايات المختلفة. وتبين درجة (غير مكتمل) عدم قدرتها كدولة على الحكم على مدى جودة ما يتعلمه الطلاب في الكليات المختلفة (Saunders, 2007).

وعلى الرغم من أن مؤسسات التعليم العالي تقوم الآن بجمع معلومات وإحصائيات مستفيضة عن تعلم الطلاب إلا أن معظم ما يتم جمعه من معلومات وإحصاءات لا يلقي الضوء أو يعطي إجابة على السؤال عن تعلم الطلاب. فالنواتج التي تستطيع هذه المؤسسات كتابة تقارير عنها مثل المقررات التي أكملت والدرجات والشهادات ليست مهمة في حد ذاتها. حيث إن نواتج التعلم في مرحلة التعليم العالي غير مرئية. فما الذي تعنيه كلمة درجة؟ وما الذي يستطيع الحاصل على درجة ما أن يقوم به؟ وما الذي تعلمه الذي حصل على هذه الدرجة والإجابة عن هذه الأسئلة لا يمكن الوصول إليها. (Tagg, 2005). وقد لاحظ (Hersh,2005) أن التعليم العالي هو الصناعة الوحيدة التي يتم فيها تقييم مدى كفاءة المتنافسين بناء على جودة وكفاءة العميل وليس حسب جودة وكفاءة المنتج.

وعند استعراض التقرير السنوي " الموضوعات الأساسية في الاعتماد" (1975-1976) الصادر عن COPA؛ فإنه يسهل علينا اكتشاف أن الاعتماد ليس أساسياً كما يرى العديد من النقاد، حيث جاء في التقرير (Gletner, 1980):

- أن الاعتماد لم يتمكن أبداً من تحديد "جودة التعليم" إلا في بعض المعايير بعينها (الدكتوراه لأعضاء هيئة التدريس، عدد الكتب في مكتبة)، وأن صحة هذه المعايير لم تتبين أبداً.
- أن الاعتماد لم يركز أبداً على " المخرجات التعليمية" وأن الدراسات الطولية الشاملة لم تبين إلا القليل أو عدم وجود علاقة بين معايير الاعتماد والنجاح اللاحق (مهما كانت محددة ومقاسة) لخريجي المؤسسات والبرامج المعتمدة.
- أن الاعتماد يقوم على نظام " تقييم الأقران" الذي تجعله طبيعته محل شك كبير.
- أن الاعتماد – باستخدام مقاييس المؤسسات والبرامج الراسخة – يميل لتثبيط الابتكار والتجريب.
- أن الاعتماد – على النقيض- قد تقدم كثيراً نحو مفهوم تقييم مؤسسة أو برنامج ما حسب بيان أهدافه وأغراضه الخاص بما يقطع بعدم إمكانية إجراء مقارنات ذات معنى. إذا قامت مدرسة للصوص بإصدار بيان أهدافها تبعاً لذلك، وحققتها، فإن الاعتماد يجب أن يقول "حسناً فعلتم".
- أن الاعتماد أصبح مرتبطاً تماماً بتحديد استحقاق التمويل الفيدرالي الذي لم يعد عملية حرة وربما يكون قد فقد السيطرة على مصيره.
- أن الاعتماد تستخدمه مجموعات مصالح خاصة، ليس لأغراض عامة مشروعة وإنما كأداة لتحقيق أو حماية مكاسب خاصة.
- إن الموضوعات المحيطة بالاعتماد معقدة للغاية.

كما ناقش بعض الباحثين أن من العوامل التي تقلل من كفاءة نظام الاعتماد هي" في استخدام كلمة المقاييس "، ففي مقترح عام 1934 الذي قدمته NCA في الولايات المتحدة تمت إزالة كلمة " مقاييس " من المفردات الرسمية للجمعية، واستبدالها بمفهوم " المعايير "، وقد تقرر أن المفهوم غير مجد عند إجراء حكم شامل على الجودة المؤسسية المناسبة لوظيفة الاعتماد. مفاهيم التوحد وعدم المرونة جعلت الكلمة غير مطابقة لطموحات الجمعية في إلهام النمو والفردية والمُثل. حيث إن معارضة المعلمين للاعتماد، ووضع المقاييس وصيانتها، كانت دائماً بسبب أنه يهدد التنوع، فمفهوم التوحيد القياسي كان له انعكاس مباشر للاعتماد حتى أواخر الخمسينيات. وفي الأساس، يشتمل التوحيد القياسي على عملية من ثلاث خطوات: هناك ممارسات مقبولة تتحول إلى ممارسات موصى بها؛ ويتم فرض الممارسات الموصى بها بوصفها ممارسات أساسية مشروعة بالعضوية في المنظمات المهنية بقوائمها المعتمدة؛ الممارسات الموصى بها للمنظمات الوطنية تحد بشكل خطير من حرية البرامج والمؤسسات في تنفيذ سياساتها التعليمية الخاصة.

وبشكل عام يمكن النظر إلى كلمة " مقاييس " بطريقتين مختلفتين:

الأولى: تدخل في عملية التوحيد القياسي وتتعلق بوضع أي شيء له أهمية تحت مقاييس موحدة مثل: قياس الأطوال، الأجزاء القابلة للتبادل،..... إلخ، والمعنى الآخر للمقاييس: هو الإصرار على جودة النوع، أي " المواصفات" من حيث كونها طبيعية لوظائف المؤسسة وأغراضها. ينبغي أن يكون هناك العديد من معايير الجودة حسب أنواع المؤسسات والبرامج. ورأى العديد من المؤلفين أنه إذا كان هناك أي شيء نحتاجه حقاً في نظام الاعتماد فإنه الاهتمام بالجودة، وإذا كان هناك شيء لا نحتاجه حقاً فهو التوحيد القياسي.

وقد كان التوحيد القياسي دائماً منطوياً على أحكام الجودة. تلك الأحكام تتم عادة بالرجوع إلى مجموعة من المعايير المنشورة. مفوضية "الجمعية الشمالية الغربية للمدارس والكليات" للكليات، أصدرت عام 1975 " دليل معايير الدراسة الذاتية" يحدد استخدامه لكلمة المعايير بهذا الشكل كيفية وليست كمية. إن معايير اعتماد المؤسسات بعد الثانوية تصف الظروف والمبادئ التي تميز الفاعلية التعليمية بدلاً من أن تحدد وسائل تحقيق الفاعلية. وبسبب التنوع في الأغراض المؤسسية وعمليات تحقيق تلك الأغراض، فإن المعايير كيفية بدلاً من أن تذكر بالمصطلحات الكمية. يتم توجيه الانتباه لتلك المجالات المهمة في تقييم الجودة (Gletner, 1980).

كما لاحظ مجموعة من الباحثين الزيادة الثابتة في الوقت الجامعي المقدر حيث إن المدرسين الجامعيين يقللون التزامهم نحو التدريس الجامعي ووقت الطلاب وعمل اللجان الأكاديمي، بينما يحققون جهوداً أكبر في الأبحاث والمنح الدراسية والاستشارات والعديد من الأنشطة المهنية الأخرى (Dill et al, 1996).

الجدير بالذكر أنه وعلى الرغم من أن موضوع العلاقة بين الحصول على الاعتماد الأكاديمي وبين جودة المخرجات قد طرح للدراسة والنقاش في وقت مبكر في دول مثل الولايات المتحدة؛ إلا أنه وإلى الآن لم يتم التوصل إلى نتيجة متفق عليها بشأن هذه العلاقة، حيث إنه ومن الواضح من خلال مراجعة الأدبيات أن هذه العلاقة معقدة جداً، وتتحكم فيها العديد من العوامل والمتغيرات، ولا يمكن الحكم عليها بسهولة. كما أنه وكما ذكر سابقاً في أماكن عديدة في هذا الفصل اختلاف المعايير في هيئات الاعتماد واختلاف عمليات التقييم قد تلعب دوراً كبيراً في تحديد هذه العلاقة، ومن ثم قد تحقق كليةٌ معاييرَ ومتطلبات الحصول على الاعتماد من هيئة معينة خلال سنة، وكليةٌ أخرى تحقق معايير هيئة أخرى خلال خمس سنوات، وهذا ما يجعل الكثير من الباحثين يطالب بمجموعة من المتطلبات التي يجب أن تفرض على أنظمة وهيئات الاعتماد مثل: التوحيد القياسي وتقييم الأقران، بينما آخرون يرون عدم جدوى هذه المطالب.

ثانياً/ الدراسات السابقة

خلال العقود الماضية تم إجراء العديد من الدراسات حول موضوع الاعتماد وضمان الجودة في التعليم العالي. والعديد من هذه الدراسات حظي باهتمام الممارسين والباحثين على حد سواء؛ لأهمية موضوعاتها وأهمية النتائج التي توصلت إليها كما نلاحظ أن العديد من هذه الدراسات كانت مكملة لبعضها وهذا يعطي لنتائجها أهمية أكبر وتساعد على دفع عجلة التغيير في مسار الاعتماد الأكاديمي.

وتعد دراسة Barber 1990)) من أهم الدراسات التي أجريت في موضوع الاعتماد الأكاديمي، حيث إن الكثير من الموضوعات المتعلقة بالاعتماد والتي ورد ذكرها في هذه الدراسة ما زالت أصداؤها تتردد حتى الآن وهو ما يدل على أن مؤسسات التعليم العالي ما زالت تعاني من المشكلات والصعوبات نفسها. وقد كان الهدف من هذه الدراسة تحديد ما إذا كان المشاركون الأساسيون في عملية الاعتماد لديهم وجهات نظر مختلفة تجاه الاعتماد أو لا، وغرس فهم جيد للعلاقة بين وجهات النظر المختلفة والموضوعات الرئيسية المتعلقة بالاعتماد.

ومن أهم النتائج التي توصلت لها هذه الدراسة أن آراء المشاركين الرئيسيين في نظام الاعتماد تختلف وتتفاوت تفاوتاً كبيراً حسب نوع المؤسسة وحسب نوع الوظيفة التي يشغلونها في المؤسسة. كما أظهرت نتائج هذه الدراسة أنه لا يوجد تعريف واحد للجودة يتفق عليه المشاركون في الدراسة، إلا أن التعريفات التي قدموها بلغت 42 تعريفاً ويمكن تصنيفها إلى خمسة أنواع مختلفة من التعريفات بما في ذلك التعريفات التي تركز على الحكم والتقييم (مثل التميز)، والتعريفات التي تركز على القياس (الجودة بوصفها مقياساً وليس صفة)، والتعريفات التي تركز على المنتج (الجودة بوصفها منتجاً يمكن تسويقه)، والتعريفات التي تركز على العمليات (جودة التدريس)، والتعريفات التي تركز على الطالب (إنهم يتعلمون كيف يتعلمون).

وإذا لاحظنا بعد مراجعة نتائج هذه الدراسة، وعند مراجعة الأدبيات المتعلقة بالاعتماد الأكاديمي نجد أنه لا يوجد أي تطور أو تحسن في هذا الموضوع منذ صدور هذه الدراسة وحتى اليوم. فالموضوعات التي حددها Barber هي الموضوعات نفسها التي ما زالت مؤسسات التعليم العالي تعانيها.

أما دراسة Waggener (1991) فقد تناولت هذه موضوع الإجابة عن التساؤل (هل تؤيد قيادات مؤسسات التعليم العالي نظام الاعتماد وتدعمه أم لا؟)، وقد قامت Waggener بدراسة أهمية نظام الاعتماد المحلي من وجهة نظر رؤساء الكليات. وكان تركيز هذه الدراسة منصباً على العلاقة بين القيم التي يؤمن بها هؤلاء الرؤساء وأثرها على وجهة نظرهم تجاه نظام الاعتماد. وقد قامت الباحثة باستطلاع الآراء في 582 مؤسسة تعليم عال وقد كان 109 مؤسسة تعليمية (82.6 %) قد حصلت على شهادة الاعتماد، بينما لم يحصل (17.4) من هذه المؤسسات عليها. وقد طلب من الرؤساء الاجابة عن أسئلة حول رأيهم في أهمية شهادة الاعتماد. وقد أظهرت النتائج أن 100 رئيس ويشكلون (75.8 %) وهم أغلبية واضحة يرون أن الحصول على شهادة الاعتماد أمر مهم (25.8%)، أو مهم جداً (50 %). بينما يرى 6.1 % أن الحصول على شهادة الاعتماد أمر متوسط الأهمية، بينما يرى (18.2 %) أن الحصول على شهادة الاعتماد أمر غير مهم (3.8%) أو غير مهم تماماً (14.4 %). ومن المثير للاهتمام أن نلاحظ أن نسبة الرؤساء الذين يرون أن الحصول على شهادة الاعتماد أمر غير مهم تقترب من نسبة المؤسسات التي لم تحصل على شهادة الاعتماد. وقد وجدت Waggener أيضاً أن القيم الشخصية التي يؤمن بها الرؤساء لم يكن لها إلا تأثير ضعيف في تحديد ما إذا كانت المؤسسات قد تم اعتمادها محلياً أو لا.

أما Walker (1993) قد قامت بإجراء دراسة هدفت فيها إلى قياس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس الذين شاركوا في عمليات الاعتماد بأشكال مختلفة والعوامل التي تؤدي إلى حدوث اختلاف وتغيير في اتجاهاتهم نحو عملية الاعتماد. وقد شملت هذه العوامل (حداثة المشاركة في عملية الاعتماد، والخبرة السابقة بعملية الاعتماد، وعدد

سنوات الخبرة في التدريس، ودعم ومساندة رئيس الكلية، والتدريبات والخدمات التي تم الحصول عليها أثناء الخدمة، والمشاركة في لجنة دراسة التقييم الذاتي، والمشاركة في إحدى لجان التوجيه، وتوفير الوقت المخصص للمشاركة في عملية الاعتماد وتخفيف المهام والأعباء الوظيفية للمشاركين، والمشاركة في لجنة التخطيط طويل المدى، وسابقة العمل كمراجع في إحدى المؤسسات التي تقوم بمنح شهادات الاعتماد). وقد قامت Walker بجمع المعلومات من 403 عضو هيئة تدريس يعملون في 13 كلية من كليات المجتمع في ولاية بنسلفانيا.

وقد بينت نتائج هذه الدراسة أن العوامل التالية خلقت اتجاهات إيجابية لدى أعضاء هيئات التدريس نحو عملية الاعتماد (حداثة المشاركة في عملية الاعتماد، والتدريبات والخدمات التي تم الحصول عليها أثناء الخدمة، وتوفير الوقت المخصص للمشاركة في عملية الاعتماد وتخفيف المهام والأعباء الوظيفية للمشاركين، وسابقة العمل كمراجع في إحدى المؤسسات التي تقوم بمنح شهادات الاعتماد). ويتفق هذا مع ما توصلت إليه الدراسة التي قامت بها Waggener من نتائج أن الدراسة التي قامت Walker بإجرائها أثبتت أيضاً أن دعم ومساندة رئيس الكلية عنصر رئيسي ومهم من عناصر ومقومات نجاح عملية الاعتماد.

كما ظهر من خلال تحليل آراء المشاركين مجموعة من الموضوعات المهمة، ومن أهمها بالنسبة لهذه الدراسة ثلاثة موضوعات أولها: جودة التعليم الذي حظي بما يزيد على نصف عدد تعليقات المشاركين في الاستبيان. قد اهتم أعضاء هيئات التدريس بدور أعضاء لجان الاعتماد في الحفاظ على المعايير والالتزام بها، فقد رأى بعضهم أن هذه اللجان ليست حازمة بشكل فعال عند منح الاعتماد للكليات المهمشة، ولدى بعضهم بعض التحفظات على طريقة التعامل والتواصل بين أعضاء هيئات التدريس وأعضاء الفريق الذي يزور المؤسسة أثناء عملية الاعتماد. وقد شعر الكثيرون بأنه قد تم تجاهل خبراتهم، وعبر آخرون عن أن عملية الاعتماد قد ضيعت وقتهم وفي كثير من الأحيان في أمور لا معنى لها. وقد عبر بعضهم عن قلقه من دور رئيس الكلية في العملية حيث عبر عدد من أعضاء هيئة التدريس عن تعرضهم لخبرات سلبية بسبب استغلال الرئيس لعملية الاعتماد. وقد ذكر بعض أعضاء هيئات التدريس أن العملية كانت إيجابية وقد تعلموا الكثير من الهيئة الخارجية واستفادوا منها في التخطيط وقيمة مشاركة أعضاء هيئات التدريس.

أما الموضوع الثاني الذي تبلور من آراء أعضاء هيئات التدريس فهو أن عملية الاعتماد كانت مفيدة لكليات المجتمع، وقد ذكر في الآراء أن الفوائد التي تعود على المؤسسة من الاعتماد هي أن المؤسسة تركز على الهدف الرئيسي لها وأن عملية الاعتماد تساعد على تحديد الأهداف. وكان الموضوع الثالث الذي تبلور من آراء المشاركين أن عملية الاعتماد عملية سياسية ليس إلا. أما ما اتفقت عليه الآراء المعارضة للاعتماد فهو أن هدف الإدارة هو " الحصول على شهادة الاعتماد بأي وسيلة مما يؤدي إلى عدم ثقة أعضاء هيئة التدريس في هذه العملية وقد أشار أحد التعليقات إلى أن هذه العملية يمكن أن تكون حافزاً على التغيير. وقد لخصت Walker ما اتفقت عليه آراء المشاركين من أعضاء هيئات التدريس حول نظم الاعتماد بعبارة صاغها أحد المشاركين: ".... هناك بعض الأخطاء التي تشوب عملية الاعتماد ولكنني أشعر أنها تركز انتباه جميع العاملين في الكلية على أهداف الكلية العامة. وتهدف إلى تحقيق، وإن كان ذلك بشكل مؤقت، هدف محوري يتم التركيز عليه بحيث يسمو هذا الهدف على إجراءات التدريس والاختبار والإرشاد التي يقوم بها عضو هيئة التدريس كل يوم بصورة نمطية. وقد شعرت بأنه من الضروري أن تثبت كليات المجتمع وجودها....".

وقد عبرت Walker مثلها مثل Waggener عن الحاجة إلى المزيد من الدراسات التي تتناول آراء المشاركين من داخل المؤسسة التعليمية التي تدعم ما توصلت إليه هذه الدراسة، حيث ترى أن هذه الدراسة تثير الانتباه إلى المزيد

من التساؤلات حول شعور أعضاء هيئات التدريس الذين يلعبون دوراً مهماً في التقييم تجاه عملية الاعتماد وتجاه العائد منها على المؤسسة.

أما دراسة Sheahan (1997) فكانت تهدف إلى الوصول إلى آراء أعضاء هيئات التدريس والتعرف إلى اتجاهاتهم نحو عملية الاعتماد وبالتحديد رؤيتهم ونظرتهم وتعريفهم لما يمكن أن يطلق عليه جودة التعليم في مؤسسات التعليم العالي في القرن الحادي والعشرين. وقد قامت Sheahan بمناقشة موضوعات الجودة مع أولئك المختصين القريبين جداً من عملية الاعتماد وذلك من أجل تعريف صناع السياسات بالجوانب المختلفة لجودة التعليم والكفاءة المؤسسية. وقد تمت مقابلة 20 شخصاً من ست مناطق اعتماد مختلفة تمثل كليات مجتمع ومدارس تقنية ومعاهد تمنح شهادة البكالوريوس وجامعات شاملة، وقد تم اختيار هؤلاء الأشخاص بناء على شغلهم وظائف عليا في الجامعة أو المؤسسة أو رابطة التعليم العالي أو لجان منح شهادات الاعتماد المحلية.

وكان من أهم ما توصلت إليه Sheahan في هذه الدراسة أن الجميع يرون أن الجودة المؤسسية هي جودة صعبة التحقيق حيث تتغير متطلباتها من وقت لآخر تبعاً لتغير مفهوم المجتمع وتعريفه لما يعد مقبولاً وما ليس كذلك. وقد اتفق معظم المشاركين على أن الرسالة هي أهم مكون من مكونات الجودة ومن مكونات الجودة الأخرى التي ورد ذكرها في المقابلات الدقة والأمانة العلمية والمساءلة والمحاسبية والموارد الأكاديمية ووثائق أعضاء هيئات التدريس والإنتاجية ووظائف التدريس والاستقرار المالي واهتمامات الطالب ووالديه في عملية اختيار الكلية.

كما توصلت هذه الدراسة إلى أن قيادات مؤسسات التعليم العالي تشعر بأن تعريف الجودة من خلال رسالة كل مؤسسة على حدة أدى إلى التنوع الشديد. وقد رأى عدد كبير من قيادات مؤسسات التعليم العالي أنه لا بد من تركيز الضوء على عمليات التعلم والقيمة المضافة من خلال المؤسسة. كما اتفقت قيادات مؤسسات التعليم العالي على أنه لا ينبغي أن تنفرد مجموعة واحدة بتعريف الجودة، فلا بد من الوصول إلى تعريف للجودة من خلال عملية يشارك فيها جميع العاملين بالمؤسسات التعليمية على المستوى المحلي وعلى مستوى المؤسسة وعلى مستوى الدولة كلياً بما في ذلك كل من يهتم بالتعليم العالي. ويجب أن يكون لكل المهتمين والمختصين – أعضاء هيئات التدريس والقيادات وروابط التعليم العالي ومؤسسات منح شهادات الاعتماد والأمناء والطلاب والآباء - رأي في تعريف الجودة. وقد حذر عدد من قيادات مؤسسات التعليم العالي من التعريف الحكومي للجودة وعبروا عن قلقهم من أن يقوم الكونجرس بتشريع قانون يتضمن آليات لضمان الجودة.

وقد اتفقت جميع قيادات مؤسسات التعليم العالي على أهمية نظام الاعتماد الطوعي القائم على مراجعة وتقييم الأقران ولكنهم لا يريدون أن يكون مفروضاً وإلزامياً، وقد ذكر معظمهم أن مقاييس الجودة قد تغيرت وتحولت بمرور الزمن من التركيز على المدخلات والموارد المادية والبشرية إلى التركيز على المخرجات، وقد اتفقت جميع قيادات مؤسسات التعليم العالي أيضاً على الحاجة إلى حدوث تغيير في عملية الاعتماد والحاجة إلى التأكيد على المخرجات بدلاً من التركيز على المدخلات. كما كانت من نتائج هذه الدراسة أن معظم قيادات مؤسسات التعليم العالي يستطيعون اكتشاف الجودة إذا كانت لديهم سابقة خبرة بها. وقد وصفوا خبراتهم السابقة المتعلقة بنظام الجودة بأنها خبرات شخصية عميقة تتجاوز المنهج أو المقرر الدراسي وأنه من الصعب جداً تقييمها وقياسها من خلال مجموعة من المعايير. كما وجدت Sheahan أن هناك اتفاقاً بين جميع المؤسسات وجميع التخصصات بخصوص الموضوعات التي تم تناولها في دراستها. فهناك اهتمام كبير بأن يتعاون جميع العاملين في مؤسسات التعليم العالي لكي يتمكنوا من مواجهة هذه المشكلات من خلال آليات وأنظمة ومقاربات وطرق جديدة. ولم يقترح أي أحد منهم الالتزام بطريقة وحيدة لحل هذه المشكلات إلا أن الأغلبية أكدت على ضرورة التركيز على قياس وتقييم تعلم الطلاب.

أما Brown (1999) فقد قام باستطلاع رأي قيادة مؤسسات التعليم العالي والقادة السياسيين على مستوى الولايات الإحدى عشرة الجنوبية؛ وذلك للتعرف إلى آرائهم حول نظام الاعتماد المحلي في رابطة الكليات في الولايات الإحدى عشرة الجنوبية. وقد تضمنت العينة 438 رئيس جامعة أو كلية و83 مشرعاً في مجلس الولاية (وكلهم أعضاء عاملون في لجنة التربية والتعليم في ولاياته) وخمسة حكام ولايات. وكان Brown يهدف من هذه الدراسة إلى التعرف إلى وجهة نظرهم تجاه كفاءة وفعالية نظام الاعتماد وإصلاح التعليم العالي، وتحديد الاختلافات في وجهات النظر بين المجموعتين (قيادة مؤسسات التعليم العالي والقادة السياسيين)، وتحديد الموضوعات الناتجة عن الأسئلة ذات الإجابة الحرة للتعبير عن الرأي وذلك حول نقاط القوة والضعف في نظام الاعتماد ومقترحات التحسين.

وقد وجد Brown الكثير من الاختلافات في وجهات النظر بين المجموعتين. فقد اعتبر رؤساء الجامعات والكليات أن عملية الاعتماد مفيدة وتستحق الاهتمام واعتبروا أن مراجعة وتقييم الأقران مهمة جداً وذكروها من بين نقاط القوة في عملية الاعتماد، وهذا يتفق مع ما ذكره Sheahan حول اتفاق قادة مؤسسات التعليم العالي على أهمية نظام الاعتماد القائم على تقييم الأقران. كما رأى رؤساء الجامعات أن التقييم الذاتي هو عملية هادفة وذات مدلول ومغزى، واعتبروا أن عملية الاعتماد المحلي طريقة فعالة لضمان الجودة. إلا أنهم وجدوا أيضاً بعض نقاط الضعف في النظام. وقد ذكروا أن أهم نقاط الضعف كانت في فريق الزيارة (غير متناسق وغير كفء وغير مدرب) وكان الوقت المستغرق والتكلفة من الجوانب التي تم الاهتمام بها. وتم توجيه النقد للمعايير بسبب إما كونها غير واضحة أو قليلة أو كثيرة أو أن لها تفسيرات كثيرة لا حصر لها. وكان من نقاط الضعف التي تم ذكرها الازدواجية بين عمليات الاعتماد المحلية والمتخصصة وعدم فهم الجمهور لطبيعة هذه العملية. ويبدو أن رؤساء الجامعات غير مستعدين لقبول أي تغييرات كبيرة في العملية (مثل تغيير متطلبات المساءلة والمحاسبية في كل ولاية ومراجعة، وتقييم الهيئات الحكومية ونظام تقدير الدرجات وترتيب الجامعات... إلخ)، ولا يبدو أيضاً أنهم يقبلون مشاركة أعضاء من المجتمع والأفراد العاديين في مجالس إدارة الهيئات والمؤسسات المحلية التي تمنح شهادة الاعتماد.

وعلى النقيض من ذلك وبرغم أن القادة السياسيين قد قبلوا بعملية الاعتماد لأنها أفضل البدائل المتاحة إلا أنهم ينتقدون الاستقلالية في صنع السياسات التي يروج لها نظام الاعتماد، كما أنهم لا يثقون كثيراً بالعملية في حد ذاتها. كما لا يثقون أيضاً بأن العملية تضمن أن المؤسسات التعليمية تلتزم بتطبيق الحد الأدنى من المعايير. وهم ينظرون إلى المعايير على أنها من نقاط القوة بينما ينظرون إلى مراجعة وتقييم الأقران على أنه أهم نقاط الضعف. ومن نقاط الضعف التي يرونها أيضاً الشروط المتعلقة بالتوقيتات والتكلفة وعدم وجود معايير وطنية والمعلومات الشاملة والمتابعة وعدم فهم الجمهور لطبيعة نظام الاعتماد وجوانبه المختلفة. أما بالنسبة للإصلاح فإن القادة السياسيين يرون أن كثيراً من النقد الموجه لنظام الاعتماد ومقترحات التحسين والإصلاح لها مزايا عدة، وهم يفضلون ترتيب المؤسسات وإعطاء درجات والتقييم الحكومي؛ لأنها أكثر فائدة من وجهة نظرهم في الدلالة على الفعالية والكفاءة. كما يفضل القادة السياسيون مشاركة أعضاء من المجتمع والأفراد العاديين في مجالس إدارة الهيئات والمؤسسات المحلية التي تمنح شهادة الاعتماد وكان الأفراد الذين كانت لهم سابق خبرة بنظام الاعتماد أكثر تأييداً ودعماً لنظام الاعتماد من أولئك الذين لم تكن لديهم أي سابقة خبرة به.

أما دراسة Saunders (2007) فقد كانت آخر دراسة تمت مراجعتها في هذا البحث، وهي عبارة عن دراسة حالة نوعية، هدفت إلى معرفة أثر الاعتماد على فعالية مؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر المشاركين في عملية الاعتماد وأعضاء هيئة التدريس. وقد كان من أهم النتائج التي توصلت لها هذه الدراسة أن 7 مشاركين من أصل 10 مشاركين في الدراسة يرون أن عملية الاعتماد لها تأثير مهم على جودة البرنامج التعليمي، بينما اثنان من المشاركين يريان عدم ذلك، أحد هؤلاء الإثنين يرى أن لها تأثيراً عكسياً على زعزعة أو تقويض الجودة التعليمية. بينما المشارك

المتبقي غير متأكد إذا كان هناك أي تأثير لعملية الاعتماد على الجودة التعليمية. بالنسبة للمديرين 5 من أصل 6 مديرين يرون أن لعملية الاعتماد تأثيراً إيجابياً على الجودة التعليمية، أما المدير الأخير وهو الذي يملك أقل خبرة غير متأكد إذا كان هناك تأثير أم لا. بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس، فأربعة من أعضاء هيئة التدريس المخضرمين انقسمت آراؤهم، اثنان يريان أن هناك تأثيراً إيجابياً، أما الاثنان الآخران فيريان أن ليس لها تأثيراً ملموساً أو أن تأثيرها سلبي.

وقد أشار المشاركون في هذه الدراسة إلى أربعة جوانب أساسية للاعتماد الأكاديمي كان لها الأثر الأكبر في جودة التعليم تتمثل في ما يلي:

- الدراسة الذاتية المشتركة لواقع المؤسسة، والتي تجمع كل الأطراف للمشاركة في تحقيق الهدف المنشود من خلال التحليل والاختبار والتخطيط.
- قوة المعايير بحيث تضع مجموعة مشتركة من القيم التي تميز المؤسسة التعليمية الفاعلة عن غيرها.
- التشديد المتكرر على تقييم النتائج التعليمية على جميع المستويات في مؤسسة التعليم العالي.
- عملية المراجعة الموازية والتي تقدم وجهة نظر أخرى عن الأداء المؤسسي من قبل زميل نظير في كلية أو مؤسسة تعليمية أخرى يكون على دراية بواقع التحديات التي قد واجهتهم في تنفيذ مهامهم التعليمية.

ومع أن معظم المشاركين يرون فاعلية الاعتماد الأكاديمي في تحقيق الجودة التعليمية، إلا أنهم يحذّرون من أمر هام: وهو أن تأثير الاعتماد الأكاديمي على المؤسسات قد يختلف مداه بشكل كبير من مؤسسة لأخرى بناء على عدة عوامل وهي:

- أخذ عملية الاعتماد الأكاديمي بجدية من قبل بعض المؤسسات.
- عمق ومدى دراسة الواقع (الدراسة الذاتية) داخل المؤسسة.
- مدى استجابة المؤسسة لنتائج الدراسة وبياناتها.

أيضاً من النتائج الهامة التي توصلت لها هذه الدراسة أن الاعتماد الأكاديمي كان محفزاً لثلاث تغييرات أكاديمية هامة والتي تم ملاحظتها بسهولة من خلال الإداريين وأعضاء هيئة التدريس المشاركين وهي أ- عملية مراجعة المناهج التأسيسية (برامج الإعداد العا) ب- عملية مراجعة المناهج الجديدة ج- التشديد على تقييم عملية التعلم، كل هذه العمليات والإجراءات ساهمت بشكل عميق في تحقيق أثر إيجابي على تطوير البرامج التعليمية على نطاق واسع داخل المؤسسة التعليمية. كما أيد جميع الإداريين في هذه الدراسة أهمية وقيمة تقييم النتائج في اتخاذ القرار، أما أعضاء هيئة التدريس فاثنين منهم كانوا موافقين لهم في ذلك، بينما اثنان آخران يعارضون بشدة أن يكون التعلم ظاهرة قابلة للقياس أصلاً، فأحد أعضاء هيئة التدريس يرى أن هذه العملية بيروقراطية وأنه لا يعلم كيف تم تفعيل التقارير الناتجة عن عملية التقييم، حيث يرى أن عملية التقييم تعود بالنفع على غيرهم فقط ولا تعود عليهم أو على طلابهم ومؤسستهم التعليمية بشيء.

أما فيما يتعلق بعلاقة الاعتماد الأكاديمي بتعلم الطلاب، وجدت هذه الدراسة أن الغالبية العظمى ثمانية من أصل عشرة من المشاركين يرون أن عملية الاعتماد الأكاديمي أثرت بشكل كبير في تحصيل الطلاب، بينما اثنين يرون أنها لم تؤثر. الموقع الوظيفي أيضاً كان له أثر في عملية التقييم حيث يرى جميع الإداريين أن هناك تأثير إيجابي للاعتماد الأكاديمي على تحصيل الطلاب، أما أعضاء هيئة التدريس فانقسموا لقسمين، اثنان منهم يتفقون مع الإداريين فيما ذهبوا إليه، واثنان منهم يرون أن لا يوجد صلة حقيقية بين الاعتماد الأكاديمي وواقع الفصل الدراسي.

ويرى المشاركون أن هناك جانبين من الاعتماد الأكاديمي كان لها الأثر الإيجابي على قدرة التحصيل لدى الطلاب، الجانب الأول والأهم كان عملية تقييم النتائج، والتي بدروها توحد بين بيانات النتائج بما يخدم التخطيط

والاستخدام الأمثل لهذه البيانات والذي يعتبر كمحصلة نهائية أثراً إيجابياً للاعتماد الأكاديمي على قدرة التحصيل لدى الطلاب، الجانب الثاني هو تقييم وقياس المناهج والذي بدروه ساهم في تخطيط ورسم أهداف المنهج بما يتفق مع معايير التقييم في الفصول الأساسية. ووفقاً لما توصل إليه (Tanner, 2005) من نتائج في دراسته فإن جميع المشاركين في البحث قد وضعوا التحصيل الطلابي في أعلى قائمة أولوياتهم، كما أن معظم المشاركين يرون أن التعلم ظاهرة لا يمكن قياسها بسهولة، حيث يتفقون على أهمية استخدام معايير متعددة وعميقة لتقييم التعلم. كما أبدو امتعاضهم من فكرة المعايير متعددة الخيارات حيث تبدو محدودة القيمة.

المبحث الثالث/ منهج البحث وإجراءاته

أولاً/ منهج البحث

في ضوء طبيعة الدراسة وأهدافها، تم استخدام مدخل المسح الاجتماعي بطريقة العينة، حيث يمكن من جمع المعلومات اللازمة للإجابة عن تساؤلات الدراسة وتحقيق أهدافها، ولكونه طريقة تستخدم في الدراسات الوصفية لوصف أو تقدير واقع معين في فترة زمنية محددة بوقت إجراء الدراسة (الفوال، 1982).

وقد اعتمدت هذه الدراسة على الأسلوبين التاليين:

- الأسلوب المكتبي: وذلك بمراجعة الكتب والدوريات والبحوث والدراسات السابقة التي تناولت موضوع العلاقة بين الحصول على الاعتماد الأكاديمي وجودة الأداء الأكاديمي.
- الأسلوب الميداني: وذلك عن طريق أسلوبين: الأول: جمع البيانات من أفراد عينة الدراسة (أعضاء هيئة التدريس في الكليات العلمية بأقسام الطلاب) بواسطة الاستبانة. والثاني: عن طريق جمع البيانات من رؤساء وحدات التطوير والجودة بالكليات العلمية بأقسام الطلاب بواسطة المقابلة الشخصية.

ثانياً/ مجتمع البحث

يتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس ورؤساء وحدات التطوير والجودة في البرامج الأكاديمية العلمية في جامعة الملك سعود " أقسام الطلاب " حيث يبلغ عددها (6 برامج)، مع الأخذ في الحسبان أن 3 منها حصلت على الاعتماد الأكاديمي. وحتى نتمكن من تحقيق أهداف الدراسة تم اختيار مجموعة من الكليات غير الحاصلة على الاعتماد ذات طبيعة مهنية والتي تكون قريبة إلى طبيعة الكليات الحاصلة على الاعتماد، بالإضافة إلى كونها من ضمن الكليات العلمية.

- الاعتماد لكلية علوم الأغذية والزارعة من الهيئة الزراعية الكندية "AIC"..
- الاعتماد لكلية الهندسة من هيئة الاعتماد الأكاديمي للبرامج الهندسية والتقنية " ABET ".
- الاعتماد لكلية العلوم من هيئة الاعتماد للبرامج الدراسية في الهندسة والمعلوماتية والعلوم الطبيعية والرياضيات-ألمانيا " ASIIN e.V ".

أما البرامج العلمية الثلاثة المتبقية (إدارة الأعمال، والعمارة والتخطيط، وعلوم الحاسب والمعلومات) لم تحصل على الاعتماد الأكاديمي وحتى تاريخ البدء بتوزيع الاستبيان في ديسمبر 2011. (وجب التنويه بأن كلية علوم الحاسب والمعلومات قد حصلت على الاعتماد الأكاديمي الدولي في أغسطس 2012 من مجلس الاعتماد للهندسة والتقنية " ABET "، مع العلم بأن استبيان الدراسة قد تم توزيعه في ديسمبر 2011).

وبذلك فإن الدراسة لم تشمل بقية البرامج الأكاديمية في جامعة الملك سعود، كما لم تشمل أقسام الطالبات.

ثالثا/ عينة الدراسة

نظراً لكبر حجم مجتمع الدراسة فقد تم اختيار عينة غير احتمالية حصصية ممثلة لمجتمع الدراسة، حيث إنه وفي مجتمع الدراسة تم اختيار ست كليات من كليات الجامعة منها ثلاث كليات حصلت على الاعتماد الأكاديمي (كلية الهندسة، كلية علوم الأغذية والزراعة، كلية العلو) والكليات الثلاث الأخرى لم تحصل على الاعتماد الأكاديمي (كلية إدارة الأعمال، كلية علوم الحاسب والمعلومات، كلية العمارة والتخطيط) حيث تم اختيار العينة من كل طبقة بطريقة العينة الحصصية وبشكل يتناسب مع حجم المجتمع الأصلي (جدول رقم 1)، وقد تبين أن حجم الكليات المختارة (1285) عضو هيئة تدريس وبناء على ذلك تم تحديد حجم العينة باستخدام المعادلة التالية:

$$n = \frac{z^2_{1-\alpha/2}\ p(1-P)}{e^2} \quad , \quad n = \frac{n*N}{(n+N)}$$

$$n = \frac{(1.96)^2 * (0.5) * (0.5)}{(0.05)^2} = 384 \quad , \quad n = \frac{384 * 1285}{(384+1285)} = 296$$

حيث أن $\left(Z_{(1-\alpha/2)} = Z_{(0.975)} = 1.96\right)$ هي قيمة المتغير الطبيعي القياسي التي على يسارها مساحة قدرها، $\left(\sigma^2 = p(1-p)\right)$ تمثل التباين في المجتمع، e تمثل مستوى الدقة، n حجم العينة، p نسبة انتشار الظاهر محل الدراسة.

وهذا يؤدي إلى أن حجم العينة المطلوب هو 296 شخص لتمثل المجتمع على افتراض أن نسبة انتشار الظاهرة محل الدراسة تساوي 50% في أقصى حد للحجم المطلوب. (القحطاني وآخرون، 1425). وقد تم توزيع حجم العينة على الكليات بما يتناسب مع حجم الكلية كما هو موضح في الجدول رقم (1)، وبعد تطبيق أداة الدراسة على مجتمع الدراسة تمكنت الباحثة من استعادة (246) استبانة من مجموع الاستبانات بنسبة استعادة (83%).

الجدول رقم (1): حجم استجابة عينة الدراسة ونسبتها بالنسبة إلى الكليات

الكلية	حجم المجتمع	حجم العينة	حجم الاستجابة	نسبة الاستجابة%
كلية إدارة الأعمال	172	40	38	% 96
كلية علوم الأغذية والزراعة	224	52	39	% 76
كلية العلوم	370	85	67	% 79
كلية علوم الحاسب والمعلومات	126	29	24	% 83
كلية العمارة والتخطيط	111	26	16	% 63
كلية الهندسة	282	65	62	% 95
المجموع	1285	297	246	% 83

خصائص عينة الدراسة:

- الكلية:

يظهر الجدول رقم (2) توزيع عينة الدراسة وفق الكلية التي يعمل بها حيث يتبين أن أعلى نسبة من أفراد العينة كانت (27.2%) وهي من كلية العلوم، بينما كانت أقل نسبة من كلية العمارة والتخطيط حيث بلغت (6.5%).

الجدول رقم (2): توزيع عينة الدراسة وفق الكلية

الكلية	التكرار	النسبة %
كلية إدارة الأعمال	38	15.4
كلية علوم الأغذية والزراعة	39	15.9
كلية العلوم	67	27.2
كلية علوم الحاسب والمعلومات	24	9.8
كلية العمارة والتخطيط	16	6.5
كلية الهندسة	62	25.2
المجموع	246	100.0

- المؤهل العلمي:

يظهر الجدول رقم (3) توزيع عينة الدراسة وَفق المؤهل العلمي حيث يتبين أن أكثر من نصف عينة الدراسة من الحاصلين على الدكتوراه حيث بلغت نسبتهم (57.3%)، بينما كان أقل نسبة الحاصلين على البكالوريوس حيث بلغت (17.9%).

الجدول رقم (3): توزيع عينة الدراسة وفق المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة %
بكالوريوس	44	17.9
ماجستير	61	24.8
دكتوراه	141	57.3
المجموع/	246	100.0

- المرتبة العلمية:

تشير بيانات الجدول رقم (4) إلى توزيع عينة الدراسة وفق المرتبة العلمية حيث يتبين أن نسبة (21.5%) من أفراد العينة كانت المرتبة العلمية لهم أستاذ مساعد ومعيد، بينما كانت أقل نسبة (14.6%) أستاذ مشارك، ومن ثم نلاحظ تقارباً واضحاً في نسب المراتب العلمية لأفراد العينة.

الجدول رقم (4): توزيع عينة الدراسة وفق المرتبة العلمية

المرتبة العلمية	التكرار	النسبة %
معيد	53	21.5
محاضر	52	21.1
أستاذ مساعد	53	21.5
أستاذ مشارك	36	14.6
أستاذ	52	21.1
المجموع/	246	100.0

- سنوات الخبرة:

يُظهِر الجدول رقم (5) توزيع عينة الدراسة وَفق سنوات الخبرة، ويتبين أن ما يقرب من نصف عينة الدراسة خبراتهم أكثر من 10 سنوات حيث بلغت نسبتهم (47.6%).

الجدول رقم (5): توزيع عينة الدراسة وفق سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة %
أقل من 5 سنوات	80	32.5
من 5 - أقل من 10 سنوات	49	19.9
أكثر من 10 سنوات	117	47.6
المجموع/	246	100.0

- الحصول على دورات تدريبية داخل الجامعة أو خارجها أثناء الخدمة في جامعة الملك سعود:

يُظهِر الجدول رقم (6) توزيع عينة الدراسة وَفق الحصول على دورات تدريبية حيث يتبين أن نسبة (71.5%) من أفراد العينة حصلوا على دورات تدريبية أثناء الخدمة في الجامعة.

الجدول رقم (6): توزيع عينة الدراسة وفق الحصول على دورات تدريبية

حصلت على دورات تدريبية	التكرار	النسبة %
نعم	176	71.5
لا	70	28.5
المجموع	246	100.0

- المشاركة بورقة عمل في مؤتمرات داخلية أو خارجية أثناء الخدمة في جامعة الملك سعود:

يتبين من الجدول رقم (7) أن نسبة (54.9%) من أفراد العينة شاركوا بورقة عمل في مؤتمرات داخلية أو خارجية أثناء الخدمة في الجامعة.

الجدول رقم (7): توزيع عينة الدراسة وفق المشاركة بورقة عمل

المشاركة بورقة عمل	التكرار	النسبة %
نعم	135	54.9
لا	111	45.1
المجموع	246	100.0

- الإنتاج العلمي المنشور لعضو هيئة التدريس (أبحاث، أوراق عمل، كتب، ترجمة كتب) أثناء الخدمة في جامعة الملك سعود:

يُظهِر الجدول رقم (8) توزيع عينة الدراسة وَفق الإنتاج العلمي المنشور (أبحاث، أوراق عمل، كتب، ترجمة كتب) أثناء الخدمة في الجامعة حيث يتبين أن نسبة (65.9%) من أفراد العينة لهم إنتاج علمي منشور أثناء الخدمة في الجامعة.

الجدول رقم (8): توزيع عينة الدراسة وفق الإنتاج العلمي المنشور أثناء الخدمة

الإنتاج العلمي المنشور أثناء الخدمة	التكرار	النسبة %
نعم	162	65.9
لا	84	34.1
المجموع	246	100.0

- العضوية في إحدى لجان أو وحدات الجودة والاعتماد الأكاديمي في الكلية أو القسم:

يظهِر الجدول رقم (9) أن نسبة (42.3%) من أفراد العينة أعضاء في إحدى لجان الجودة والاعتماد الأكاديمي، ونسبة (57.7%) ليسوا أعضاء في إحدى لجان الجودة والاعتماد الأكاديمي في الكلية أو القسم.

الجدول رقم (9): توزيع عينة الدراسة وفق العضوية في لجان الجودة والاعتماد الأكاديمي

عضو في لجان الجودة والاعتماد الأكاديمي	التكرار	النسبة %
نعم	104	42.3
لا	142	57.7
المجموع	246	100.0

- رأي عضو هيئة التدريس تجاه التطور في جودة الأداء الأكاديمي في الكلية بعد الحصول على الاعتماد الأكاديمي؟

يظهِر الجدول رقم (10) أن نسبة (67.9%) من أفراد العينة في الكليات التي حصلت على الاعتماد الأكاديمي يرون أن هناك تطوراً في جودة الأداء الأكاديمي في الكلية بعد الحصول على الاعتماد الأكاديمي، بينما نسبة (32.1%) لا يرون أن هناك تطوراً في جودة الأداء الأكاديمي في الكلية بعد الحصول على الاعتماد الأكاديمي.

الجدول رقم (10): توزيع عينة الدراسة وفق الرأي تجاه تطور جودة الأداء الأكاديمي في الكلية بعد الحصول على الاعتماد الأكاديمي

الرأي	التكرار	النسبة %	النسبة % من الكليات التي حصلت على الاعتماد
نعم	114	46.3	67.9
لا	54	22.0	32.1
لم يحصل	78	31.7	-
المجموع	246	100.0	100.0

الاعتقاد بأن الحصول على الاعتماد الأكاديمي يؤدي بالضرورة إلى رفع جودة الأداء الأكاديمي في الكلية:

يتبين من الجدول رقم (11) أن نسبة (62.2%) من أفراد العينة يرون أن الحصول على الاعتماد الأكاديمي يؤدي بالضرورة إلى رفع جودة الأداء الأكاديمي، بينما نسبة (31.7%) لا يرون أن الحصول على الاعتماد الأكاديمي يؤدي بالضرورة إلى رفع جودة الأداء الأكاديمي.

الجدول رقم (11): توزيع عينة الدراسة وفق الاعتقاد بأن الحصول على الاعتماد الأكاديمي يؤدي بالضرورة إلى رفع جودة الأداء الأكاديمي

الرأي	التكرار	النسبة %
نعم	153	62.2
لا	78	31.7
لا أعلم	15	6.1
المجموع	246	100.0

رابعاً/ بناء أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة وجمع البيانات المتعلقة بموضوع البحث، ولحداثة الموضوع حيث لم يسبق أن تمت دراسته، تم بتصميم استبيان جديد، وقد مرت صياغة هذا الاستبيان بالمراحل التالية:

1. الإعداد الأولي لعبارات الاستبانة عن طريق مراجعة البحوث والدراسات النظرية والميدانية التي لها صلة بموضوع الدراسة.
2. صياغة الأفكار والمحاور على شكل أسئلة تشكل في مجملها الأساس الذي ستعتمد عليه هذه الدراسة وأعدت في شكل أداة الاستبانة في صورتها الأولية مكونة من جزئيين: الجزء الأول من الاستبانة يتعلق بالمتغيرات المستقلة للدراسة والتي تتضمن بيانات شخصية تتمثل في الكلية التي يعمل بها، والمؤهل العلمي، والمرتبة العلمية، وعدد سنوات الخبرة، والدورات التدريبية، وأوراق العمل المشارك بها، والإنتاج العلمي أثناء الخدمة في الجامعة.

أما الجزء الثاني فيتكون من (118) عبارة موزعة على محورين رئيسين وهما:

المحور الأول: ويقيس العلاقة بين حصول الكلية على الاعتماد الأكاديمي وبين جودة مخرجات العملية التعليمية من الطلاب، ويشمل (47) عبارة، ومقسم إلى أربعة أبعاد هي:

البعد الأول: ويقيس نوعية المعارف المكتسبة، ويشمل (13) عبارة.

البعد الثاني: ويقيس نوعية المهارات المكتسبة، ويشمل (19) عبارة.

البعد الثالث: ويقيس الأخلاقيات والسلوكيات المكتسبة، ويشمل (7) عبارات.

البعد الرابع: ويقيس المشاركة في خدمة الجامعة والمجتمع، ويشمل (8) عبارات.

المحور الثاني: ويقيس العلاقة بين حصول الكلية على الاعتماد الأكاديمي وبين التطور في جودة أداء أعضاء هيئة التدريس، ويشمل (71) عبارة، ومقسم إلى خمسة أبعاد هي:

البعد الأول: ويقيس المعارف والمهارات العامة التي يمتلكها عضو هيئة التدريس، ويشمل (11) عبارة.

البعد الثاني: ويقيس مهارات التدريس، ويشمل (30) عبارة.

البعد الثالث: ويقيس نوعية متطلبات ومشاريع المقرر، ويشمل (10) عبارات.

البعد الرابع: ويقيس طرق تقييم الطلاب، ويشمل (4) عبارات.

البعد الخامس: ويقيس أخلاقيات المهنة، ويشمل (16) عبارة.

كما احتوت الاستبانة على سؤال مفتوح لتحديد أهم الأسباب التي يعتقد عضو هيئة التدريس من وجهة نظره أنها تؤدي إلى عدم التطور الفعلي في جودة الأداء الأكاديمي على الرغم من حصول الكلية على الاعتماد الأكاديمي.

وقد تبنت الباحثة في إعدادها للاستبانة الشكل المغلق (Closed Questionnaire) الذي يحدد الاستجابات المحتملة لكل سؤال. وقد تم استخدام مقياس (ليكرت) "Likert scale" للتدرج الخماسي لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات المحورين الأول والثاني، ويحدد أفراد مفردات الدراسة الإجابة عن كل عبارة من عبارات الاستبانة وفق تدرج خماسي (مقياس ليكرت) الذي يتضمن خمس إجابات حسب وصف العلاقة وهي: موافق بشدة (دائماً)، وموافق (غالباً)، وموافق إلى حد ما (أحياناً)، وغير موافق (نادراً)، وغير موافق بشدة (أبداً)، وأعطيت لها القيم على التوالي (5، 4، 3، 2، 1)، وتم استخراج المدى بالطريقة التالية:

المدى = 5-1 = 4 ويمثل المدى أعلى درجة وأقل درجة بالمقياس.

طول الفئة = 4÷ 5 = 0.8 تمثل طول كل فئة من الفئات الخمس للمقياس.

ويمكن تحديد فئات المقياس الخماسي على النحو التالي:

1- فئة غير موافق بشدة (أبداً): حصلت على درجات تراوحت بين (1-1.80).
2- فئة غير موافق (نادراً): حصلت على درجات تراوحت بين (1.81-2.60).
3- فئة محايد (أحياناً): حصلت على درجات تراوحت بين (2.61-3.40).
4- فئة موافق (غالباً): حصلت على درجات تراوحت بين (3.41-4.20).
5- فئة موافق بشدة (دائماً): حصلت على درجات تراوحت بين (4.21-5) (شلبي، 2001: 43).

3. تم مراجعة هذه الاستبانة لغوياً للتأكد من محتواها ودلالاتها.
4. تم عرض الاستبانة في شكلها النهائي على مجموعة من المحكمين مزودة بالأهداف الرئيسية للدراسة وتساؤلاتها، وقد بلغ عدد المحكمين الذين أرسلت إليهم هذه الاستبانة 7 محكمين من كلية إدارة الأعمال بجامعة الملك سعود.
5. بعد استكمال جميع الآراء والمقترحات تمت إعادة صياغة جميع بنود الاستبانة إما (بالحذف أو الإضافة أو التعديل) وذلك بالتنسيق مع مشرف الدراسة، حتى أصبحت أداة الدراسة جاهزة بشكلها النهائي للتوزيع.

خامساً/ صدق أداة الدراسة:

صدق الاستبانة يعني التأكد من أنها سوف تقيس ما أعدت لقياسه (العساف ١٩٩٥)، كما يقصد بالصدق "شمول الاستبانة لكل العناصر التي يجب أن تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح فقراتها ومفرداتها من ناحية ثانية، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها" (عبيدات وآخرون، ٢٠٠١)، وقد تم التأكد من صدق أداة الدراسة من خلال :

صدق المحتوى للأداة (صدق المحكمين):

تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من المختصين في المجال العلمي؛ لإبداء الرأي في مدى وضوح عبارات أداة الدراسة، ومدى انتمائها للمحور الذي تنتمي إليه، ومدى ملاءمتها لقياس ما وضعت لأجله، ومدى كفاية العبارات لتغطية كل محور من محاور الدراسة الأساسية، وكذلك حذف أو إضافة أو تعديل أي عبارة من العبارات.

وفي ضوء التوجيهات التي أبداها المحكمون، تم إجراء التعديلات التي اتفق عليها معظم المحكمين على أداة الدراسة سواء كان ذلك بتعديل الصياغة لبعض العبارات بعد تحديد مواضع الالتباس والضعف فيها، أو الإضافة والحذف لبعض العبارات.

الصدق البنائي:

قامت الباحثة بعد التصميم النهائي لأداة الدراسة وبعد التأكد من الصدق الظاهري لها باختيار مجموعة بوصفها عينة استطلاعية مكونة من (30) مفردة من مجتمع الدراسة؛ للتأكد من الصدق البنائي، وبعد عمل التحاليل الإحصائية اللازمة لمعاملات الارتباط تم احتساب معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لجميع عبارات المحور الذي يتضمنها.

وكما يظهر في الجدول رقم (12) وجود علاقة ارتباط موجبة ومعنوية بين عبارات كل بُعد من أبعاد المحور والبُعد الذي تنتمي إليه وهو ما يعطي مصداقية مرتفعة لبناء أداة الدراسة عند (0.01) وهو ما يدل على الاتساق الداخلي بين جميع عبارات المحور. وعليه فإن هذه النتيجة توضح صدق عبارات وأبعاد المحور الأول وصلاحيتها للتطبيق الميداني.

الجدول رقم (12): معاملات ارتباط بيرسون بين العبارة والبُعد الذي تنتمي إليه في المحور الأول

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
المعارف المكتسبة		المهارات المكتسبة				الأخلاقيات والسلوكيات المكتسبة		المشاركة في خدمة المجتمع	
المعرفة العامة		مهارات الاتصال والتواصل والحوار		المهارات البحثية					
1	**0.61	1	**0.74	1	**0.42	1	**0.68	1	**0.81
2	**0.63	2	**0.67	2	**0.68	2	**0.75	2	**0.75
3	**0.55	3	**0.59	3	**0.76	3	**0.73	3	**0.81
4	**0.69	4	**0.72	4	**0.77	4	**0.69	4	**0.83
المعرفة بالتخصصات ذات العلاقة		5	**0.74	5	**0.06	5	**0.75	5	**0.85
1	**0.78	مهارات العمل ضمن الفريق		6	**0.78	6	**0.76	6	**0.83
2	**0.77	1	**0.65	7	**0.81	7	**0.74	7	**0.76
3	**0.79	2	**0.56	8	**0.75			8	**0.82
4	**0.82	المهارات التحليلية		المهارات التقنية					
المعرفة التخصصية		1	**0.76	1	**0.62				
1	**0.56	2	**0.77						
2	**0.55	3	**0.79						
3	**0.78								
4	**0.66								
5	**0.80								

** دال عند 0.01

يظهر الجدول رقم (13) وجود علاقة ارتباط موجبة ومعنوية بين عبارات كل بُعد من أبعاد المحور والبُعد الذي تنتمي إليه وهو ما يعطي مصداقية مرتفعة لبناء أداة الدراسة عند (0.01) وهو ما يدل على الاتساق الداخلي بين جميع عبارات المحور. وعليه فإن هذه النتيجة توضح صدق عبارات وأبعاد المحور الثاني وصلاحيتها للتطبيق الميداني.

الجدول رقم (13): معاملات ارتباط بيرسون بين العبارة والبُعد الذي تنتمي إليه في المحور الثاني

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
المعارف والمهارات العامة التي يمتلكها عضو هيئة التدريس		مهارات التدريس				نوعية متطلبات ومشاريع المقرر	
المعارف		المهارات المرتبطة بطرق التدريس		المهارات المرتبطة بوسائل التعليم وتقنياته		أخلاقيات المهنة في التدريس	
1	**0.79	1	**0.65	1	**0.76	1	**0.45
2	**0.79	2	**0.54	2	**0.74	2	**0.48
3	**0.71	3	**0.71	3	**0.74	3	**0.65
4	**0.75	4	**0.65	4	**0.74	4	**0.62
5	**0.74	5	**0.53	5	**0.76	5	**0.68
المهارات العامة		6	**0.69	6	**0.70	6	**0.74
1	**0.69	7	**0.69	7	**0.76	1	**0.61
2	**0.74	8	**0.63	المهارات المرتبطة بالتفاعل والاتصال		2	**0.71
3	**0.76	9	**0.76	1	**0.87	3	**0.79
4	**0.76	10	**0.76	2	**0.89	4	**0.68
5	**0.72	11	**0.81	3	**0.91	طرق تقييم الطلاب	
6	**0.76	12	**0.71			1	**0.77
		13	**0.66			2	**0.76
		14	**0.67			3	**0.75
		15	**0.67			4	**0.75
		16	**0.65				
		17	**0.69				
		18	**0.52				
		19	**0.68				
		20	**0.64				

الفقرة	معامل الارتباط
أخلاقيات المهنة	
أخلاقيات المهنة في التدريس	
1	**0.75
2	**0.81
3	**0.84
4	**0.72
5	**0.72
أخلاقيات المهنة في البحث والتأليف	
1	**0.75
2	**0.78
3	**0.82
4	**0.82
5	**0.79
أخلاقيات المهنة في تقييم الطلاب وتنظيم الامتحانات	
1	**0.78
2	**0.79
3	**0.77
4	**0.85
5	**0.69
6	0.76

** دال عند 0.01

سادساً/ ثبات أداة الدراسة:

لقياس مدى ثبات أداة الدراسة (الاستبانة) تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha للاستبانة ومحاور الدراسة؛ حيث أظهرت ثباتاً مرتفعاً كما يظهر في الجدول التالي:

الجدول رقم (14): معامل الثبات لمحاور الدراسة

المحور	الأبعاد	عدد الفقرات	معامل الثبات	عدد الفقرات	معامل الثبات
المحور الأول	البُعد الأول	13	0.84	47	0.95
	البُعد الثاني	19	0.92		
	البُعد الثالث	7	0.85		
	البُعد الرابع	8	0.92		
المحور الثاني	البُعد الأول	11	0.92	71	0.96
	البُعد الثاني	30	0.93		
	البُعد الثالث	10	0.83		
	البُعد الرابع	4	0.74		
	البُعد الخامس	16	0.96		
الاستبانة		-	-	118	0.97

المبحث الرابع/ النتائج والتوصيات

أولاً/ مناقشة النتائج

وفيما يلي وصف لنتائج الدراسة وتحليلها وفقاً لأسئلتها كما يلي:

- **السؤال الأول/ هل هناك علاقة بين حصول الكلية على الاعتماد وبين جودة مخرجات العملية التعليمية من الطلاب؛ من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟**

للتعرف إلى العلاقة بين حصول الكلية على الاعتماد الأكاديمي وبين جودة مخرجات العملية التعليمية من الطلاب، اشتملت استبانة الدراسة على مجموعة من العبارات مقسمة إلى أربعة أبعاد لمعرفة آراء أعضاء هيئة التدريس تجاه نوعية المعارف والمهارات المكتسبة، والقيم والأخلاقيات السلوكية والمهنية التي تعلمها الطلاب، وتم اعتماد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على عبارات الأبعاد الأربعة كل على حدة كما في الجدول رقم (15).

حيث يتبين أن أعضاء هيئة التدريس في الكليات الحاصلة على الاعتماد منقسمون في الرأي تجاه جودة مخرجات العملية التعليمية من الطلاب، وموافقون على بُعد الأخلاقيات والسلوكيات المكتسبة ومنقسمون في الرأي تجاه نوعية المعارف والمهارات المكتسبة لدى الطلاب وكذلك مشاركتهم في خدمة الجامعة والمجتمع. أما أعضاء هيئة التدريس في الكليات غير الحاصلة على الاعتماد فهم موافقون على جودة مخرجات العملية التعليمية من الطلاب، ويتضح أنهم موافقون على بُعد الأخلاقيات والسلوكيات المكتسبة ومنقسمين في الرأي تجاه نوعية المعارف والمهارات المكتسبة لدى الطلاب وكذلك مشاركتهم في خدمة الجامعة والمجتمع.

الجدول رقم (15): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء أعضاء هيئة التدريس تجاه أبعاد مخرجات العملية التعليمية من الطلاب

	المجال	الكليات الحاصلة على الاعتماد			الكليات غير الحاصلة على الاعتماد		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	بُعد نوعية المعارف المكتسبة	3.28	0.61	2	3.39	0.66	2
2	بُعد نوعية المهارات المكتسبة	3.24	0.73	3	3.29	0.77	4
3	بُعد الأخلاقيات والسلوكيات المكتسبة	3.81	0.63	1	3.66	0.69	1
4	بُعد المشاركة في خدمة الجامعة والمجتمع	3.14	0.70	4	3.32	0.74	3
	المتوسط العام للمحور	*73.3*	*30.5*	-	*3.41*	*0.61*	-

ويمكن تحليل استجابات أفراد العينة لكل بُعد من الأبعاد من خلال آرائهم حول كل عبارة من خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في كل بُعد على النحو التالي :

أولاً: بُعد نوعية المعارف المكتسبة:

يوضح الجدول رقم (20) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة تجاه عبارات بُعد نوعية المعارف المكتسبة.

يظهر الجدول رقم (20) واقع آراء أعضاء هيئة التدريس تجاه نوعية المعارف المكتسبة لدى الطلاب وهي كما يلي:

1- المعرفة العامة:

تبين من الجدول رقم (16) أن أعضاء هيئة التدريس في الكليات الحاصلة على الاعتماد منقسمين في الرأي تجاه المعارف العامة المكتسبة لدى الطلاب، كما تبين أن واقع أراء أعضاء هيئة التدريس في الكليات الحاصلة على الاعتماد مقسمة من حيث درجة الموافقة إلى مجموعتين حسب المتوسط الحسابي كما يلي: آراء موافقة وهي الآراء ذات المتوسط الحسابي (3.41- 4.20)، وقد جاءت في المرتبة الأولى أن الطالب لديه معرفة جيدة بالحاسب الآلي وبرامجه الأساسية بمتوسط حسابي، وجاءت في المرتبة الثانية أن الطالب لديه معرفة جيدة بحقوقه وواجباته، فيما حصلت معرفة الطالب بالتطورات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية في المملكة على المرتبة الثالثة. وآراء منقسمة في الرأي وهي الآراء ذات المتوسط الحسابي (2.61-3.40) وتمثلت في أن الطالب لديه معرفة جيدة باللغة الإنجليزية.

أما أعضاء هيئة التدريس في الكليات غير الحاصلة على الاعتماد موافقون على حصيلة الطالب من المعارف العامة المكتسبة، كما تبين أن واقع أراء أعضاء هيئة التدريس في الكليات غير الحاصلة على الاعتماد مقسمة من حيث درجة الموافقة إلى مجموعتين حسب المتوسط الحسابي كما يلي: آراء موافقة وجاءت في المرتبة الأولى أن الطالب لديه معرفة جيدة بالحاسب الآلي وبرامجه الأساسية، وجاءت في المرتبة الثانية أن الطالب لديه معرفة جيدة بحقوقه وواجباته بمتوسط حسابي، فيما حصلت معرفة الطالب بالتطورات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية في المملكة على المرتبة الثالثة. وآراء منقسمة في الرأي وتمثلت في أن الطالب لديه معرفة جيدة باللغة الإنجليزية.

الجدول رقم (16): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد نوعية المعارف المكتسبة

العبارة	الكليات الحاصلة على الاعتماد			الكليات غير الحاصلة على الاعتماد		
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
المعرفة العامة						
التطورات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية في المملكة.	3.41	1.02	3	3.54	1.00	2
حقوقه وواجباته.	3.46	1.09	2	3.50	1.02	3
الحاسب الآلي وبرامجه الأساسية.	3.76	0.93	1	4.01	0.85	1
اللغة الإنجليزية	2.90	1.21	4	3.19	1.18	4
المتوسط للمعرفة العامة	*3.38*	*0.78*		*3.56*	*0.77*	
المعرفة بالتخصصات ذات العلاقة						
التخصصات ذات العلاقة أثناء المناقشة الجماعية في المحاضرات.	3.37	1.08	2	3.47	1.05	2
التخصصات ذات العلاقة أثناء الإجابة على الأسئلة في الاختبارات.	3.20	1.05	3	3.37	1.02	3
التخصصات ذات العلاقة عند إنجاز مشاريع ومتطلبات المقرر.	3.46	1.04	1	3.49	1.05	1
حصيلة الطالب من المعرفة بالتخصصات ذات العلاقة عالية.	3.20	1.11	4	3.23	1.07	4
المتوسط للمعرفة بالتخصصات ذات العلاقة	*3.31*	*0.95*		*3.39*	*0.92*	
المعرفة التخصصية						
ينجز متطلبات المقرر بالاعتماد على المقرر الدراسي فقط	3.71	0.97	1	3.54	1.15	1
ينجز متطلبات المقرر دون الربط مع مقررات أخرى من نفس التخصص	3.30	1.06	2	3.35	1.13	3
على إطلاع بالمستجدات في مجال التخصص	2.98	1.15	4	3.18	1.18	4
عضو في أحد المنظمات أو الجمعيات في مجال التخصص	2.74	1.05	5	2.79	1.01	5
حصيلة الطالب من المعرفة في مجال التخصص عالية	3.14	1.16	3	3.41	1.10	2
المتوسط للمعرفة التخصصية	*3.17*	*0.54*		*3.25*	*0.65*	
المتوسط العام للبُعد	*3.28*	*0.61*		*3.39*	*0.66*	

2- المعرفة بالتخصصات ذات العلاقة:

تبين من الجدول رقم (17) أن أعضاء هيئة التدريس في الكليات الحاصلة على الاعتماد منقسمين في الرأي تجاه أن الطالب لديه مهارات جيدة تتضح في قدرته على الربط بين تخصصه والتخصصات ذات العلاقة. كما تبين أن واقع أراء أعضاء هيئة التدريس مقسمة من حيث درجة الموافقة إلى مجموعتين حسب المتوسط الحسابي كما يلي: آراء موافقة وهي الآراء ذات المتوسط الحسابي (3.41- 4.20)، وتمثلت في أن الطالب لديه معرفة جيدة تتضح في قدرته على الربط بين تخصصه والتخصصات ذات العلاقة عند إنجاز مشاريع ومتطلبات المقرر، وآراء منقسمة في الرأي وهي الآراء ذات المتوسط الحسابي (2.61-3.40) وقد جاء أعلاها أن الطالب لديه معرفة جيدة تتضح في قدرته على الربط بين تخصصه والتخصصات ذات العلاقة أثناء المناقشة الجماعية في المحاضرات.

أما أعضاء هيئة التدريس في الكليات غير الحاصلة على الاعتماد منقسمين في الرأي تجاه أن الطالب لديه مهارات جيدة تتضح في قدرته على الربط بين تخصصه والتخصصات ذات العلاقة حيث بلغ المتوسط العام (3.39) بانحراف معياري (0.92)، كما تبين أن واقع أراء أعضاء هيئة التدريس مقسمة من حيث درجة الموافقة إلى مجموعتين حسب المتوسط الحسابي كما يلي: آراء موافقة وجاءت على الترتيب: أن الطالب لديه معرفة جيدة تتضح في قدرته على الربط بين تخصصه والتخصصات ذات العلاقة عند إنجاز مشاريع ومتطلبات المقرر بمتوسط حسابي، والطالب لديه معرفة جيدة تتضح في قدرته على الربط بين تخصصه والتخصصات ذات العلاقة أثناء المناقشة الجماعية في المحاضرات، وآراء منقسمة في الرأي وقد جاءت على الترتيب: أن الطالب لديه معرفة جيدة تتضح في قدرته على الربط بين التخصصات ذات العلاقة أثناء الإجابة على الأسئلة في الاختبارات، وحصيلة الطالب من المعرفة بالتخصصات ذات العلاقة عالية.

3- المعرفة التخصصية:

تبين من الجدول أن أعضاء هيئة التدريس في الكليات الحاصلة على الاعتماد منقسمين في الرأي تجاه المعرفة التخصصية المكتسبة لدى الطلاب، كما تبين أن واقع أراء أعضاء هيئة التدريس مقسمة من حيث درجة الموافقة إلى مجموعتين حسب المتوسط الحسابي كما يلي: موافقون على أن الطالب ينجز متطلبات المقرر بالاعتماد على المقرر الدراسي فقط، وآراء جاءت منقسمة في الرأي وقد جاءت على الترتيب ينجز الطالب متطلبات المقرر دون الربط مع مقررات أخرى من نفس التخصص، وحصيلة الطالب من المعرفة في مجال التخصص عالية، والطالب على إطلاع بالمستجدات في مجال التخصص، والطالب عضو في أحد المنظمات أو الجمعيات في مجال التخصص.

كما أن أعضاء هيئة التدريس في الكليات غير الحاصلة على الاعتماد منقسمين في الرأي أيضاً تجاه المعرفة التخصصية المكتسبة لدى الطلاب، كما تبين أن واقع أراء أعضاء هيئة التدريس مقسمة من حيث درجة الموافقة إلى مجموعتين حسب المتوسط الحسابي كما يلي: آراء موافقة وهي أن الطالب ينجز متطلبات المقرر بالاعتماد على المقرر الدراسي فقط، وحصيلة الطالب من المعرفة في مجال التخصص عالية، وآراء منقسمة في الرأي وهي جاءت على الترتيب ينجز الطالب متطلبات المقرر دون الربط مع مقررات أخرى من نفس التخصص، والطالب على إطلاع بالمستجدات في مجال التخصص، والطالب عضو في أحد المنظمات أو الجمعيات في مجال التخصص.

ثانياً: بُعد نوعية المهارات المكتسبة:

للتعرف إلى نوعية المهارات؛ اشتملت استبانة الدراسة على مجموعة من العبارات مقسمة إلى خمسة أبعاد لمعرفة نوعية المهارات المكتسبة، وتم اعتماد المتوسطات الحسابية المرجحة والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على عبارات الأبعاد الخمسة كل على حدة كما في الجدول رقم (17).

يظهر الجدول رقم (17) واقع آراء أعضاء هيئة التدريس تجاه نوعية المهارات المكتسبة لدى الطلاب؛ حيث يتبين أنهم موافقون على أن الطالب لديه مهارات عالية في الاتصال والتواصل والحوار، والعمل ضمن الفريق، وموافقون إلى حد ما على أن الطالب لديه مهارات عالية في التقنية والمهارات التحليلية والبحثية. ويمكن إيضاحها تفصيلياً كما يلي:

1- مهارات الاتصال والتواصل والحوار:

تبين من الجدول أن أعضاء هيئة التدريس في الكليات الحاصلة على الاعتماد وغير الحاصلة على الاعتماد موافقون على أن الطالب لديه مهارة عالية في الإنصات، وتقبل الرأي الآخر، والتعبير عن أفكاره بوضوح، والتعامل

بشكل فعال مع المشكلات "مع زملاء الدراسة أو مع الأساتذة"، ومنقسمين في الرأي تجاه أن الطالب لديه مهارة عالية في الإلقاء.

2- مهارات العمل ضمن الفريق:

تبين من الجدول أن أعضاء هيئة التدريس في الكليات الحاصلة على الاعتماد موافقون على أن الطالب ينجز متطلبات المقرر ضمن الفريق بشكل أفضل من الإنجاز الفردي، أما أعضاء هيئة التدريس في الكليات غير الحاصلة على الاعتماد ينقسمون في الرأي تجاه أن الطالب ينجز متطلبات المقرر ضمن الفريق بشكل أفضل من الإنجاز الفردي.

3- المهارات التحليلية:

تبين من الجدول أن أعضاء هيئة التدريس في الكليات الحاصلة على الاعتماد ينقسمون في الرأي تجاه أن الطالب لديه قدرة عالية في تحديد العلاقة بين عدة مواضيع مختلفة. في حال أن أعضاء هيئة التدريس في الكليات غير الحاصلة على الاعتماد موافقون على أن الطالب لديه قدرة عالية في تحديد العلاقة بين عدة مواضيع مختلفة.

4- المهارات البحثية:

تبين من الجدول أن أعضاء هيئة التدريس في كلاً من الكليات الحاصلة وغير الحاصلة على الاعتماد يرون أن الطالب أحيانا من خلال إنجازه لورقة بحث أنه يعتمد على الكتب العربية ومقالات وأبحاث غير محكمة من الانترنت، ويراعي الأمانة العلمية، والدقة والمصداقية ويعتمد على الكتب الأجنبية، وقواعد البيانات العلمية، ويراعي تقديم ورقة البحث مكتوبة بشكل علمي، ويعتمد على الدوريات العلمية.

5- المهارات التقنية:

يظهر الجدول أن أعضاء هيئة التدريس في الكليات الحاصلة على الاعتماد والكليات غير الحاصلة على الاعتماد منقسمين في الرأي تجاه أن الطالب لديه مهارة عالية في استخدام البرمجيات الحاسوبية المختلفة لإنجاز متطلبات المقرر.

الجدول رقم (17): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد نوعية المعارف المكتسبة

العبارة	الكليات الحاصلة على الاعتماد			الكليات غير الحاصلة على الاعتماد		
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
مهارات الاتصال والتواصل والحوار						
التعبير عن أفكاره بوضوح	3.58	1.09	3	3.67	1.15	1
تقبل الرأي الآخر	3.65	0.95	2	3.56	1.11	2
الأنصات	3.92	0.82	1	3.53	1.05	3
الإلقاء	3.23	1.14	5	3.40	1.17	5
التعامل بشكل فعال مع المشكلات "مع زملاء الدراسة أو مع الأساتذة".	3.49	1.04	4	3.41	1.12	4
المتوسط للمهارات الاتصال والتواصل والحوار	*3.57*	*0.81*		*3.51*	*0.91*	
مهارات العمل ضمن الفريق						
يرغب بإنجاز متطلبات المقرر ضمن فريق.	3.59	1.03	1	3.51	1.13	1
ينجز متطلبات المقرر ضمن الفريق بشكل أفضل من الإنجاز الفردي	3.44	1.10	2	3.40	1.22	2

العبارة	الكليات الحاصلة على الاعتماد			الكليات غير الحاصلة على الاعتماد		
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
المتوسط للمهارات العمل ضمن الفريق	*3.51*	*0.96*		*3.46*	*1.06*	
المهارات التحليلية						
تحديد العلاقة بين عدة مواضيع مختلفة.	3.13	1.14	1	3.47	1.08	1
التفكير فيما هو أبعد من المعلومات المتوافرة.	2.89	1.22	3	3.31	1.21	2
تحليل المواقف المختلفة ومعرفة العوامل المؤثرة فيها.	3.10	1.17	2	3.23	1.13	3
المتوسط للمهارات التحليلية	*3.04*	*1.09*		*3.34*	*1.04*	
المهارات البحثية						
الكتب العربية.	3.35	1.11	1	3.28	1.24	2
الكتب الأجنبية	2.89	1.17	5	3.01	1.30	5
الدوريات العلمية.	2.55	1.31	8	2.69	1.26	8
قواعد البيانات العلمية.	2.87	1.26	6	2.85	1.35	6
مقالات وأبحاث غير محكمة من الأنترنت.	3.26	1.24	2	3.36	1.13	1
تقديم ورقة البحث مكتوبة بشكل علمي.	2.79	1.20	7	2.83	1.23	7
الدقة والمصداقية.	3.14	1.09	4	3.03	1.13	4
الأمانة العلمية.	3.18	1.11	3	3.04	1.13	3
المتوسط للمهارات البحثية	*3.00*	*0.78*		*3.01*	*0.83*	
المهارات التقنية						
استخدام البرمجيات الحاسوبية المختلفة لإنجاز متطلبات المقرر	3.51	1.09		4.01	0.9	
المتوسط العام للبُعد	*3.24*	*0.73*		*3.29*	*0.77*	

ثالثاً: بُعد الأخلاقيات والسلوكيات المكتسبة:

أظهرت النتائج في الجدول رقم (18) أن أعضاء هيئة التدريس في كلاً من الكليات الحاصلة وغير الحاصلة على الاعتماد موافقون على بعُد الأخلاقيات والسلوكيات المكتسبة، كما يظهر الجدول واقع اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الكليات الحاصلة على الاعتماد حول بُعد الأخلاقيات والسلوكيات المكتسبة حيث يتبين أنهم موافقون على-وجاءت على الترتيب-: يتحدث بشكل لائق مع الأساتذة، ويتحدث بشكل لائق مع زملائه، ويلتزم بالهدوء، يليها عبارة يلتزم بنظام الاختبارات، ومتعاون مع زملائه، ويحسن استخدام المرافق المختلفة في القاعة والكلية. كما اتضح أيضاً أن أعضاء هيئة التدريس في الكليات غير الحاصلة على الاعتماد موافقون على بُعد الأخلاقيات والسلوكيات المكتسبة -وجاءت على الترتيب-: يتحدث بشكل لائق مع الأساتذة، ويتحدث بشكل لائق مع زملائه، يلتزم بنظام الاختبارات، يليها عبارة متعاون مع زملائه، ويلتزم بالهدوء، ويحسن استخدام المرافق المختلفة في القاعة والكلية.

أما حول إنجاز الطالب واجباته بنفسه دون إنجازها بطريقة غير نظامية، فإن أعضاء هيئة التدريس في كل من الكليات الحاصلة وغير الحاصلة على الاعتماد ينقسمون في الرأي تجاهها.

الجدول رقم (18): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد الأخلاقيات والسلوكيات المكتسبة

العبارة	الكليات الحاصلة على الاعتماد			الكليات غير الحاصلة على الاعتماد		
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
يتحدث بشكل لائق مع الأساتذة	4.17	0.71	1	3.96	0.93	1
يتحدث بشكل لائق مع زملائه	3.99	0.75	2	3.85	0.81	2
متعاون مع زملائه	3.90	0.74	5	3.73	0.77	4
يلتزم بالهدوء	3.99	0.85	3	3.68	0.92	5
يلتزم بنظام الاختبارات	3.96	0.86	4	3.79	1.01	3
ينجز واجباته بنفسه دون إنجازها بطريقة غير نظامية	3.14	1.11	7	3.09	1.14	7
يحسن استخدام المرافق المختلفة في القاعة والكلية	3.49	0.98	6	3.49	1.08	6
المتوسط العام للبُعد	3.81	0.63		3.66	0.69	

رابعاً: بُعد المشاركة في خدمة الجامعة والمجتمع:

للتعرف إلى مشاركة الطالب في خدمة الجامعة والمجتمع؛ اشتملت استبانة الدراسة على مجموعة من العبارات، وتم اعتماد المتوسطات الحسابية المرجحة والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة كما في الجدول رقم (18).

تبين من الجدول أن أعضاء هيئة التدريس في الكليات الحاصلة على الاعتماد يرون أن الطالب يشارك أحيانا في خدمة الجامعة والمجتمع وجاءت على الترتيب: يشارك الطالب أحيانا في المناسبات والفعاليات داخل الجامعة، والأندية الطلابية، واللجان الطلابية، والمجلس الاستشاري الطلابي، وبرامج الشراكة الطلابية، والمناسبات والفعاليات خارج الجامعة، والمؤتمرات وورش العمل داخل الجامعة، وأعمال الإرشاد الأكاديمي. كما تبين من الجدول أن أعضاء هيئة التدريس في الكليات غير الحاصلة على الاعتماد يرون أن الطالب يشارك أحيانا في خدمة الجامعة والمجتمع، كما يظهر الجدول واقع مشاركة الطالب في خدمة الجامعة والمجتمع حيث يتبين أن هذه المشاركة مقسمة من حيث درجة الممارسة إلى مجموعتين حسب المتوسط وهي مشاركة تمارس غالبا وتتمثل في الأندية الطلابية، ومشاركة تمارس أحيانا وهي بقية عبارات البعد وجاءت على الترتيب: يشارك الطالب أحيانا في المجلس الاستشاري الطلابي، والمناسبات والفعاليات داخل الجامعة، واللجان الطلابية، وبرامج الشراكة الطلابية، والأندية الطلابية، وأعمال الإرشاد الأكاديمي، والمؤتمرات وورش العمل داخل الجامعة، والمناسبات والفعاليات خارج الجامعة.

الجدول رقم (18): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد المشاركة في خدمة الجامعة والمجتمع

العبارة	الكليات الحاصلة على الاعتماد			الكليات غير الحاصلة على الاعتماد		
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
المناسبات والفعاليات داخل الجامعة	3.33	0.83	1	3.40	0.94	3
المناسبات والفعاليات خارج الجامعة	3.02	0.94	6	3.19	0.95	8
المؤتمرات وورش العمل داخل الجامعة	2.98	0.98	7	3.22	0.98	7

العبارة	الكليات الحاصلة على الاعتماد			الكليات غير الحاصلة على الاعتماد		
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
أعمال الإرشاد الأكاديمي	2.97	0.92	8	3.22	0.92	6
اللجان الطلابية	3.23	0.81	3	3.37	0.85	4
المجلس الاستشاري الطلابي	3.15	0.80	4	3.40	0.84	2
الأندية الطلابية	3.27	0.82	2	3.50	0.95	1
برامج الشراكة الطلابية	3.13	0.84	5	3.23	0.88	5
المتوسط العام للبُعد	3.14	0.70		3.32	0.74	

السؤال الثاني/ هل هناك علاقة بين حصول الكلية على الاعتماد وبين جودة أداء أعضاء هيئة التدريس؛ من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

للتعرف إلى العلاقة بين حصول الكلية على الاعتماد الأكاديمي وبين جودة أداء أعضاء هيئة التدريس، اشتملت استبانة الدراسة على مجموعة من العبارات مقسمة إلى خمسة أبعاد لمعرفة آراء أعضاء هيئة التدريس تجاه مهارات هيئة التدريس، والمعارف والمهارات المكتسبة من التدريب، وطرق التدريس، ونوعية متطلبات ومشاريع المقرر، وطرق تقييم الطلاب، وأخلاقيات المهنة، وتم اعتماد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على عبارات الأبعاد الخمسة كل على حدة كما في الجدول رقم (19).

يبين الجدول رقم (19) في عمومه إلى أن أعضاء هيئة التدريس في الكليات الحاصلة على الاعتماد والكليات غير الحاصلة على الاعتماد موافقون على جودة أداء عضو هيئة التدريس.كما يظهر الجدول أن أعضاء هيئة التدريس في الكليات الحاصلة على الاعتماد موافقون بشدة على بُعد أخلاقيات المهنة وجاء في الترتيب الأول، وبُعد المعارف والمهارات العامة التي يمتلكها عضو هيئة التدريس في الترتيب الثاني، كما أنهم موافقون على بُعد مهارات التدريس وجاء في الترتيب الثالث، أما بُعد طرق تقييم الطلاب غالباً ما يطبق وجاء في الترتيب الرابع، أما بُعد نوعية متطلبات ومشاريع المقرر فأنه أحيانا ينفذ وجاء في الترتيب الخامس والأخير. كما يظهر الجدول أيضا أن أعضاء هيئة التدريس في الكليات غير الحاصلة على الاعتماد موافقون بشدة على بُعد أخلاقيات المهنة وجاء في الترتيب الأول، وموافقون على بُعد المعارف والمهارات العامة التي يمتلكها عضو هيئة التدريس وجاء في الترتيب الثاني، وبُعد مهارات التدريس وجاء في الترتيب الثالث، أما بُعد طرق تقييم الطلاب غالباً ما يطبق وجاء في الترتيب الرابع، أما بُعد نوعية متطلبات ومشاريع المقرر فأنه أحيانا ينفذ وجاء في الترتيب الخامس والأخير.

الجدول رقم (19): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة العلاقة بين حصول الكلية على الاعتماد الأكاديمي وبين التطور في جودة أداء أعضاء هيئة التدريس

المجال	الكليات الحاصلة على الاعتماد			الكليات غير الحاصلة على الاعتماد		
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
بُعد المعارف والمهارات العامة التي يمتلكها عضو هيئة التدريس	4.31	0.51	2	4.04	0.70	2
بُعد مهارات التدريس	4.10	0.48	3	3.96	0.61	3
بُعد نوعية متطلبات ومشاريع المقرر	2.98	0.75	5	3.01	0.80	5

المجال	الكليات الحاصلة على الاعتماد			الكليات غير الحاصلة على الاعتماد		
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
بُعد طرق تقييم الطلاب	3.79	0.70	4	3.80	0.85	4
بُعد أخلاقيات المهنة	4.56	0.46	1	4.41	0.69	1
المتوسط العام للمحور	3.95	0.44		3.84	0.60	

ويمكن تحليل استجابات أفراد العينة لكل بُعد من الأبعاد من خلال آرائهم حول كل عبارة من خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في كل بُعد على النحو التالي :

أولا: بُعد المعارف والمهارات العامة التي يمتلكها عضو هيئة التدريس:

يوضح الجدول رقم (20) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة تجاه عبارات بُعد نوعية المعارف المكتسبة.

يظهر الجدول رقم (20) واقع آراء أعضاء هيئة التدريس تجاه نوعية المعارف والمهارات العامة التي يمتلكها عضو هيئة التدريس وهي كما يلي:

1- المعارف:

تبين من الجدول أن أعضاء هيئة التدريس في الكليات الحاصلة على الاعتماد موافقون بشدة على أنهم لديهم محصلة عالية من المعارف، بينما أعضاء هيئة التدريس في الكليات غير الحاصلة على الاعتماد موافقون على أنهم لديهم محصلة عالية من المعارف.

2- المهارات العامة:

تبين من الجدول أن أعضاء هيئة التدريس في الكليات الحاصلة على الاعتماد موافقون بشدة على حصيلتهم من المهارات العامة، أما أعضاء هيئة التدريس في الكليات غير الحاصلة على الاعتماد موافقون على حصيلتهم من المهارات عامة.

الجدول رقم (20): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد المعارف والمهارات العامة التي يمتلكها عضو هيئة التدريس

العبارة	الكليات الحاصلة على الاعتماد			الكليات غير الحاصلة على الاعتماد		
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
المعارف						
الحقائق والمبادئ والمفاهيم في التخصص	4.49	0.64	2	4.24	0.84	2
المبادئ والمفاهيم في التخصصات ذات العلاقة	4.24	0.69	3	3.92	0.75	3
المقررات التي أقوم بتدريسها	4.62	0.63	1	4.38	0.81	1
استراتيجيات إدارة الصفوف الدراسية	3.94	0.85	5	3.68	1.01	5
الطرق المختلفة في التقويم	4.07	0.82	4	3.82	0.98	4
المتوسط للمعارف	*4.27*	*0.58*		*4.01*	*0.71*	
المهارات العامة						
التحدث باللغة الإنجليزية	4.36	0.74	3	4.03	0.99	5

العبارة	الكليات الحاصلة على الاعتماد			الكليات غير الحاصلة على الاعتماد		
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
الاستفادة من الحاسب الآلي وبرامجه بشكل يدعم عملية التعليم	4.42	0.64	2	4.18	0.92	3
توصيل المعلومات بشكل واضح للطلاب	4.48	0.62	1	4.18	0.82	2
القيادة	4.36	50.7	4	4.08	0.82	4
إدارة الوقت	4.33	0.71	5	4.19	0.79	1
تصميم البرامج والمقررات والوحدات الدراسية	4.08	0.88	6	3.77	1.06	6
المتوسط للمهارات العامة	*4.34*	*0.53*		*4.07*	*0.74*	
المتوسط العام للبُعد	*4.31*	*0.51*		*4.04*	*0.70*	

ثانياً: بُعد مهارات التدريس:

للتعرف إلى مهارات التدريس التي يمتلكها عضو هيئة التدريس؛ اشتملت استبانة الدراسة على مجموعة من العبارات مقسمة إلى ثلاثة أبعاد لمعرفة المهارات المرتبطة بطرق التدريس واستراتيجياته، والمهارات المرتبطة بوسائل التعليم وتقنياته، والمهارات المرتبطة بالتفاعل والاتصال، وتم اعتماد المتوسطات الحسابية المرجحة والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على عبارات الأبعاد الثلاثة كل على حدة كما في الجدول رقم (21).

يظهر الجدول رقم (21) واقع أراء أعضاء هيئة التدريس في الكليات الحاصلة على الاعتماد تجاه مهارات التدريس لديهم حيث يتبين أنهم موافقون بشدة على أنهم لديهم المهارات المرتبطة بالتفاعل والاتصال والمهارات المرتبطة بطرق التدريس واستراتيجياته، وموافقون على أنهم لديهم المهارات المرتبطة بوسائل التعليم وتقنياته. أما أعضاء هيئة التدريس في الكليات غير الحاصلة على الاعتماد فهم موافقون بشدة على أنهم لديهم المهارات المرتبطة بالتفاعل والاتصال، بينما يوافقون على أنهم لديهم المهارات المرتبطة بطرق التدريس واستراتيجياته، والمهارات المرتبطة بوسائل التعليم وتقنياته، ويمكن إيضاحها تفصيلياً، كما يلي:

1- المهارات المرتبطة بطرق التدريس واستراتيجياته:

تبين من الجدول رقم (21) أن أعضاء هيئة التدريس في الكليات الحاصلة على الاعتماد موافقون بشدة على أن لديهم المهارات التالية على الترتيب: أحدد أهداف المقرر في اللقاء الأول، وأتحدث بوضوح أثناء الشرح، أحدد أساليب ومعايير التقويم في اللقاء الأول، وأناقش الطلاب بطريقة تحفزهم على التفكير والبحث والاستقصاء، واختار المدخل المناسب وأنوع في أساليب التهيئة للمحاضرة بطرق تحفز دافعية الطلاب للتعلم، واستخدم المناقشة في المحاضرة كطريقة للتعلم، وأدعم مهارات التفكير الابتكاري لدى الطلاب، وأحفز الطلاب على صنع واتخاذ القرار من خلال التفاعل في المقرر، وأدعم التعلم الذاتي للطلاب، وأدعم مهارة التفكير الناقد لدى الطلاب، وأوزع زمن المحاضرة بدقة وفاعلية.

وموافقون على أن لديهم المهارات التالية على الترتيب: أعمل على التنويع في مصادر التعلم: المشاريع، والمعامل، والمكتبة الخ، وأربط بين المقرر وبين الواقع الاجتماعي والسياسي والاقتصادي..الخ، وأراعي الفروق الفردية بين الطلاب، وأقدم للطلاب تغذية راجعة فورا عن جميع متطلبات المقرر، واستخدم أسلوب حل المشكلات كطريقة للتعلم، استخدم أسلوب التعلم التعاوني كطريقة للتعلم، واستخدم أسلوب العصف الذهني كطريقة للتعلم، واستخدم التعزيز المناسب في الوقت المناسب، واستخدم الزيارات الميدانية كطريقة للتعلم. كما تبين من الجدول أن

أعضاء هيئة التدريس في الكليات غير الحاصلة على الاعتماد موافقون بشدة على أن لديهم المهارات التالية على الترتيب: أتحدث بوضوح أثناء الشرح، وأحدد أساليب ومعايير التقويم في اللقاء الأول، وأحدد أهداف المقرر في اللقاء الأول، واختار المدخل المناسب وأنوع في أساليب التهيئة للمحاضرة بطرق تحفز دافعية الطلاب للتعلم، وموافقون على أن لديهم بقية المهارات، ومنقسمين في الرأي حول استخدم الزيارات الميدانية كطريقة للتعلم.

2- المهارات المرتبطة بوسائل التعليم وتقنياته:

تبين من الجدول رقم (21) أن عضو هيئة التدريس في الكليات الحاصلة على الاعتماد يستخدم غالباً الاستخدام الأمثل من حيث الاستفادة من جميع المزايا والوظائف المتاحة لدعم عملية التعلم والتي تتمثل على الترتيب في الصور والرسومات، والعروض التقديمية، والسبورة الذكية، والنماذج والعينات، بينما يستخدم أحيانا المصادر الرقمية للمعلومات، ومقاطع الفيديو، نظام التعلم الإلكتروني. كما تبين من الجدول أن عضو هيئة التدريس في الكليات غير الحاصلة على الاعتماد يستخدم دائماً العروض التقديمية، ويستخدم غالباً الصور والرسومات، والمصادر الرقمية للمعلومات، والنماذج والعينات، ويستخدم أحيانا السبورة الذكية، ومقاطع الفيديو، ونظام التعلم الإلكتروني.

3- المهارات المرتبطة بالتفاعل والاتصال:

تبين من الجدول أن أعضاء هيئة التدريس في الكليات الحاصلة على الاعتماد والكليات غير الحاصلة على الاعتماد موافقون بشدة على أنهم لديهم مهارة عالية تتيح لهم القدرة على احترام آراء الطلاب وأن اختلفت معها وإعطاء الطلاب الفرصة للنقد بحرية، وإدارة الحوار والمناقشة مع ملاحظة أن أعضاء هيئة التدريس في الكليات الحاصلة على الاعتماد أكثر موافقة من أعضاء هيئة التدريس في الكليات غير الحاصلة على الاعتماد حسب المتوسط الحسابي.

الجدول رقم (21): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد مهارات التدريس

العبارة	الكليات الحاصلة على الاعتماد			الكليات غير الحاصلة على الاعتماد		
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
المهارات المرتبطة بطرق التدريس واستراتيجياته						
أحدد أهداف المقرر في اللقاء الأول	4.63	0.53	1	4.35	0.82	3
أحدد أساليب ومعايير التقويم في اللقاء الأول	4.54	0.62	3	4.36	0.77	2
اختار المدخل المناسب وأنوع في أساليب التهيئة للمحاضرة بطرق تحفز دافعية الطلاب للتعلم	4.49	0.58	5	4.27	0.86	4
أتحدث بوضوح أثناء الشرح	4.60	0.57	2	4.36	0.74	1
أربط بين المقرر وبين الواقع الاجتماعي والسياسي والاقتصادي..الخ	4.16	0.90	13	4.13	0.92	8
أوزع زمن المحاضرة بدقة وفاعلية	4.23	0.76	11	4.18	0.73	5
أعمل على التنويع في مصادر التعلم: المشاريع ، والمعامل ، والمكتبة الخ	4.20	0.82	12	4.05	0.87	11
أراعي الفروق الفردية بين الطلاب	4.15	0.79	14	4.09	0.81	10
أناقش الطلاب بطريقة تحفزهم على التفكير والبحث والاستقصاء	4.51	0.58	4	4.15	0.79	7

العبارة	الكليات الحاصلة على الاعتماد			الكليات غير الحاصلة على الاعتماد		
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
أحفز الطلاب على صنع واتخاذ القرار من خلال التفاعل في المقرر	4.34	0.71	8	4.19	0.74	6
أدعم مهارات التفكير الابتكاري لدى الطلاب	4.36	0.71	7	4.04	0.84	12
أدعم مهارة التفكير الناقد لدى الطلاب	4.26	0.72	10	3.92	0.85	15
أدعم التعلم الذاتي للطلاب	4.29	0.74	9	4.01	0.86	13
استخدم المناقشة في المحاضرة كطريقة للتعلم	4.40	0.69	6	4.10	0.93	9
استخدم أسلوب العصف الذهني كطريقة للتعلم	3.92	0.94	18	3.76	0.93	18
استخدم أسلوب التعلم التعاوني كطريقة للتعلم	3.94	0.93	17	3.65	0.92	19
استخدم أسلوب حل المشكلات كطريقة للتعلم	4.02	0.87	16	3.91	0.87	16
استخدم الزيارات الميدانية كطريقة للتعلم	3.40	1.25	20	3.06	1.18	20
استخدم التعزيز المناسب في الوقت المناسب	3.93	0.83	19	3.86	0.86	17
أقدم للطلاب تغذية راجعة فورا عن جميع متطلبات المقرر	4.04	0.87	15	4.01	0.96	14
المتوسط	*4.22*	*0.49*		*4.02*	*0.60*	
المهارات المرتبطة بوسائل التعليم وتقنياته						
العروض التقديمية (PowerPoint)	4.02	1.19	2	4.26	1.10	1
الصور والرسومات	4.19	0.94	1	4.09	1.06	2
النماذج والعينات	3.79	1.06	4	3.65	1.14	4
مقاطع الفيديو	2.89	1.28	6	3.05	1.32	6
السبورة الذكية (Smart Board)	3.80	1.24	3	3.37	1.42	5
نظام التعلم الإلكتروني (Blackboard Learning System)	2.87	1.37	7	3.03	1.49	7
المصادر الرقمية للمعلومات	3.36	1.13	5	3.69	1.22	3
المتوسط	*3.56*	*0.86*		*3.59*	*0.95*	
المهارات المرتبطة بالتفاعل والاتصال						
إدارة الحوار والمناقشة	4.42	0.61	3	4.24	0.79	3
احترام آراء الطلاب وأن اختلفت معها	4.62	0.52	1	4.42	0.78	1
إعطاء الطلاب الفرصة للنقد بحرية	4.51	0.68	2	4.38	0.79	2
المتوسط	*4.51*	*0.53*		*4.35*	*0.72*	
المتوسط العام للبُعد	*4.10*	*0.48*		*3.96*	*0.61*	

ثالثاً: بُعد نوعية متطلبات ومشاريع المقرر:

للتعرف إلى نوعية متطلبات ومشاريع المقرر؛ اشتملت استبانة الدراسة على مجموعة من العبارات، وتم اعتماد المتوسطات الحسابية المرجحة والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة كما في الجدول رقم (22).

تبين من الجدول أن أعضاء هيئة التدريس في كل من الكليات الحاصلة وغير الحاصلة على الاعتماد يستخدمون دائما الاختبارات داخل القاعة ويستخدمون نادراً اختبارات open Book Exam، وتلخيص كتاب أو مقالة علمية، ورؤية نقدية لكتاب أو مقالة علمية.

الجدول رقم (22): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد نوعية متطلبات ومشاريع المقرر

العبارة	الكليات الحاصلة على الاعتماد			الكليات غير الحاصلة على الاعتماد		
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
الاختبارات داخل القاعة	4.34	0.83	1	4.22	0.91	1
الاختبارات الدورية القصيرة	3.88	1.15	2	3.91	1.00	2
اختبارات Take Home Exam	2.67	1.29	7	2.64	1.28	7
اختبارات open Book Exam	2.45	1.27	8	2.32	1.20	10
مشروع بحثي ينجز من خلال الحلقات الدراسية	3.13	1.18	4	3.24	1.24	4
ورقة بحث علمية	2.72	1.25	5	2.73	1.37	5
التعلم بأسلوب حل المشكلات	3.27	1.15	3	3.41	1.30	3
تلخيص كتاب أو مقالة علمية	2.41	1.20	9	2.60	1.29	8
رؤية نقدية لكتاب أو مقالة علمية	2.23	1.25	10	2.33	1.19	9
مشروع بحثي ينجز من خلال الحلقات الدراسية	2.70	1.40	6	2.68	1.37	6
المتوسط العام للبُعد	*2.98*	*0.75*		*3.01*	*0.80*	

رابعاً: بُعد طرق تقييم الطلاب:

للتعرف إلى طرق تقييم الطلاب؛ اشتملت استبانة الدراسة على مجموعة من العبارات، وتم اعتماد المتوسطات الحسابية المرجحة والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة كما في الجدول رقم (23)، يتبين أن أعضاء هيئة التدريس في الكليات الحاصلة على الاعتماد والكليات غير الحاصلة على الاعتماد يمارسون غالباً المهام التالية على الترتيب: التنويع في طرائق التقويم، وقياس الجانب المهاري بالإضافة إلى الجانب المعرفي، وقياس المستويات العقلية العليا: التحليل / التركيب / التقويم. ويمارسون أحيانا التقويم الذاتي.

الجدول رقم (23): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد طرق تقييم الطلاب

العبارة	الكليات الحاصلة على الاعتماد			الكليات غير الحاصلة على الاعتماد		
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
قياس المستويات العقلية العليا: التحليل / التركيب / التقويم	3.80	0.91	3	3.77	1.10	3
قياس الجانب المهاري بالإضافة إلى الجانب المعرفي	4.04	0.83	2	4.00	0.97	2
التنويع في طرائق التقويم	4.08	0.84	1	4.09	1.02	1
التقويم الذاتي	3.26	1.21	4	3.35	1.21	4
المتوسط العام للبُعد	3.79	0.70		3.80	0.85	

خامساً: بُعد أخلاقيات المهنة:

للتعرف إلى أخلاقيات المهنة التي يمتلكها عضو هيئة التدريس؛ اشتملت استبانة الدراسة على مجموعة من العبارات مقسمة إلى ثلاثة أبعاد لمعرفة أخلاقيات المهنة في التدريس، وأخلاقيات المهنة في البحث والتأليف، وأخلاقيات المهنة في تقييم الطلاب وتنظيم الامتحانات، وتم اعتماد المتوسطات الحسابية المرجحة والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على عبارات الأبعاد الثلاثة كل على حدة كما في الجدول رقم (24).

يظهر الجدول رقم (24) واقع أراء أعضاء هيئة التدريس في الكليات الحاصلة على الاعتماد تجاه أخلاقيات المهنة لديهم حيث يتبين أنهم موافقون بشدة على أنهم يمتلكون أخلاقيات المهنة في تقييم الطلاب وتنظيم الامتحانات وأخلاقيات المهنة في التدريس وأخلاقيات المهنة في البحث والتأليف.بينما جاءت أراء أعضاء هيئة التدريس في الكليات غير الحاصلة على الاعتماد تجاه أخلاقيات المهنة لديهم بأنهم موافقون بشدة على أنهم يمتلكون أخلاقيات المهنة في تقييم الطلاب وتنظيم الامتحانات وأخلاقيات المهنة في التدريس، وموافقون على أنهم يمتلكون أخلاقيات المهنة في البحث والتأليف، ويمكن ايضاحها تفصيلياً كما يلي:

1- أخلاقيات المهنة في التدريس:

تبين من الجدول رقم (24) أن أعضاء هيئة التدريس في الكليات الحاصلة على الاعتماد موافقون بشدة على احترام مواعيد المحاضرات والالتزام بها، وقبول النقاش في إطار المقرر ومحتوياته، واحترام استقلالية ومنطق الطالب، وتوجيه الطلاب إلى مصادر المعرفة وأوعية المعلومات المختلفة وعلى التواصل باستمرار مع الطلاب ومتابعة أدائهم باستمرار على الترتيب. أما أعضاء هيئة التدريس في الكليات غير الحاصلة على الاعتماد تبين أنهم موافقون بشدة على احترام مواعيد المحاضرات والالتزام بها، واحترام استقلالية ومنطق الطالب، وقبول النقاش في إطار المقرر ومحتوياته، وموافقون على أنهم يوجهون الطلاب إلى مصادر المعرفة وأوعية المعلومات المختلفة وعلى التواصل باستمرار مع الطلاب ومتابعة أدائهم باستمرار.

2- أخلاقيات المهنة في البحث والتأليف:

تبين من الجدول رقم (24) أن أعضاء هيئة التدريس في الكليات الحاصلة على الاعتماد موافقون بشدة على أن عضو هيئة التدريس يذكر المراجع المستخدمة بأمانة ودقة، ويراعي الأمانة العلمية عند إعداد البحوث، ويحافظ على سرية بيانات المبحوثين، ويوخى الموضوعية والدقة في عرض وجهات النظر دون تحيز، على الترتيب، وموافقون على أن عضو هيئة التدريس يوجه البحوث والرسائل العلمية فيما يفيد المعرفة والمجتمع. كما تبين من الجدول أن أعضاء هيئة التدريس في الكليات غير الحاصلة على الاعتماد موافقون بشدة على أن عضو هيئة التدريس يذكر المراجع المستخدمة بأمانة ودقة، ويحافظ على سرية بيانات المبحوثين، ويراعي الأمانة العلمية عند إعداد البحوث، وموافقون على أن عضو هيئة التدريس يتوخى الموضوعية والدقة في عرض وجهات النظر دون تحيز، ويوجه البحوث والرسائل العلمية فيما يفيد المعرفة والمجتمع.

3- أخلاقيات المهنة في تقييم الطلاب وتنظيم الامتحانات:

تبين من الجدول رقم (24) أن أعضاء هيئة التدريس في الكليات الحاصلة على الاعتماد موافقون بشدة على أن عضو هيئة التدريس يرصد النتائج بدقة، ويمنع الغش ولا يتهاون في ارتكاب هذه المخالفة، ويسمح لطلابه بمراجعة نتائجهم، ويقيم طلابه بشكل دوري ومستمر، ويرصد النتائج بسرية تامة، ويضع المتطلبات لتكون متنوعة وتتماشى مع جميع مستويات الطلاب على الترتيب. كما تبين من الجدول أن أعضاء هيئة التدريس في الكليات غير الحاصلة على الاعتماد موافقون بشدة على أن عضو هيئة التدريس يمنع الغش ولا يتهاون في ارتكاب هذه المخالفة، ويرصد النتائج بدقة، ويسمح لطلابه بمراجعة نتائجهم، ويرصد النتائج بسرية تامة، وموافقون على أن عضو هيئة التدريس يقيم طلابه بشكل دوري ومستمر، ويضع المتطلبات لتكون متنوعة وتتماشى مع جميع مستويات الطلاب.

الجدول رقم (24): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد أخلاقيات المهنة

العبارة	الكليات الحاصلة على الاعتماد			الكليات غير الحاصلة على الاعتماد		
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
أخلاقيات المهنة في التدريس						
أقبل النقاش في إطار المقرر ومحتوياته	4.63	0.62	2	4.42	0.86	3
أحترم استقلالية ومنطق الطالب	4.58	0.58	3	4.44	0.75	2
أحترم مواعيد المحاضرات وألتزم بها	4.71	0.56	1	4.51	0.80	1
على تواصل مستمر مع طلابي وأتابع أدائهم باستمرار	4.42	0.74	5	4.31	0.86	5
أوجه طلابي إلى مصادر المعرفة وأوعية المعلومات المختلفة	4.43	0.73	4	4.33	0.77	4
المتوسط	4.55	0.50		4.41	0.71	
أخلاقيات المهنة في البحث والتأليف						
أوجه البحوث والرسائل العلمية فيما يفيد المعرفة والمجتمع	4.40	0.68	5	4.17	0.89	5
أراعي الأمانة العلمية عند إعداد البحوث	4.63	0.62	2	4.44	0.88	3
أتوخى الموضوعية والدقة في عرض وجهات النظر دون تحيز	4.54	0.62	4	4.37	0.84	4
أذكر المراجع المستخدمة بأمانة ودقة	4.64	0.60	1	4.54	0.80	1
أحافظ على سرية بيانات المبحوثين	4.55	0.68	3	4.44	0.86	2
المتوسط	4.55	0.55		4.39	0.78	
أخلاقيات المهنة في تقييم الطلاب وتنظيم الامتحانات						
أقيم طلابي بشكل دوري ومستمر	4.49	0.59	4	4.32	0.86	5
أضع المتطلبات لتكون متنوعة وتتماشى مع جميع مستويات الطلاب	4.45	0.62	6	4.26	0.86	6
أمنع الغش ولا أتهاون في ارتكاب هذه المخالفة	4.69	0.59	2	4.60	0.71	1
أرصد النتائج بدقة	4.73	0.55	1	4.54	0.80	2
أرصد النتائج بسرية تامة	4.48	0.95	5	4.42	0.80	4
أسمح لطلابي بمراجعة نتائجهم	4.65	0.61	3	4.49	0.82	3
المتوسط	4.58	0.50		4.44	0.72	
المتوسط العام للبُعد	4.56	0.46		4.41	0.69	

السؤال الثالث/ ما أسباب ضعف جودة الأداء الأكاديمي بعد الحصول على الاعتماد الأكاديمي؛ من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ؟

أورد أفراد العينة عدداً من الأسباب التي تؤدي إلى عدم التطور الفعلي في جودة الأداء الأكاديمي على الرغم من حصول الكلية على الاعتماد الأكاديمي بيّنها الجدول رقم (25).

يظهر الجدول رقم (25) الأسباب التي تؤدي إلى عدم التطور الفعلي في جودة الأداء الأكاديمي على الرغم من حصول الكلية على الاعتماد الأكاديمي، وقد تم ترتيبها حسب تكرارها من قبل أفراد الدراسة، حيث كان أهم الأسباب من وجهة نظر المبحوثين هي أن الطلاب وأعضاء هيئة التدريس متمسكون بالروتين القديم والأساليب القديمة في التدريس وليسوا على استعداد للتغيير، وضعف التدريب وعدم كفاية خلفية الطالب من العلوم الأساسية من التعليم العام، وكثرة تشعبات وبنود ومعايير الجودة بحيث لا يدري عضو هيئة التدريس ما يطبق منها، والاختلاف بين

ما هو موجود على الورق وما هو مطبق في الواقع، وسوء جودة الموارد البشرية، وتفشي ظاهرة الروتين وعدم الشفافية.

الجدول رقم (25): الأسباب التي تؤدي إلى عدم التطور الفعلي في جودة الأداء الأكاديمي

العبارة	التكرار
الطلاب وأعضاء هيئة التدريس متمسكون بالروتين القديم والأساليب القديمة في التدريس وليسوا على استعداد للتغيير.	12
ضعف التدريب وعدم كفاية خلفية الطالب من العلوم الأساسية من التعليم العام.	11
كثرة تشعبات وبنود ومعايير الجودة بحيث لا يدري عضو هيئة التدريس ما يُطبق منها.	9
الاختلاف بين ما هو موجود على الورق وما هو مطبق في الواقع.	8
سوء جودة الموارد البشرية.	8
تفشي ظاهرة الروتين وعدم الشفافية.	8
عدم توافر عنصر الإشراف والمراقبة واتباع أسلوب الثواب والعقاب.	7
جودة التدريس.	7
علاقة المقررات بالوظائف في سوق العمل.	6
البحث العلمي.	5
الطلاب يدرسون من أجل الدرجات وليس من أجل المعرفة.	5
عدم الاستثمار في المكتبة، وإعادة تنظيم المكتبة.	1
الطلاب لا يفكرون خارج الصندوق.	1
عدم مكافأة وتشجيع الطلاب على الإنجاز، وإشراكهم في حل المشاكل.	1
الدراسة للحصول على المكافأة التعليمية.	1
سلوكيات أعضاء هيئة التدريس في تحسين درجات الطلاب من أجل جعلهم أكثر رضا.	1
الالتزام ضعيف لدى الطلاب.	1
التواء قواعد وقوانين الجامعة من أجل مصالح بعض الطلاب.	1
عملية الاعتماد هي على مستوى البرامج والمتطلبات وليس مستوى الطلاب الأكاديمي.	1
هناك العديد من أوجه القصور في عملية التعلم بينما تم اعتماد الكلية من قبل.	1
منافسة أقل.	1
التعليم مجاني.	1
ضعف التعليم.	1
عدم اهتمام الطلاب.	1
فجوة في الاتصالات.	1
عدم وجود نظام التقييم المناسب الطالب وعضو هيئة التدريس.	1

السؤال الرابع / هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة تعزى للمتغيرات الديموغرافية؟

- الحصول على الاعتماد:

يظهر الجدول رقم (26) وجود فروق ليست ذات دلالة إحصائية في محور الدراسة الخاص بالطلاب حيث لم تصل الدلالة إلى (0.05) المقبولة في العلوم الاجتماعية، أي أن حصول الكلية على الاعتماد لا يؤثر على التطور في جودة مخرجات العملية التعليمية من الطلاب. كما يظهر الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد المعارف والمهارات العامة التي يمتلكها عضو هيئة التدريس، ومهارات التدريس وأخلاقيات المهنة لصالح الكليات التي حصلت

على الاعتماد، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعدي نوعية متطلبات ومشاريع المقرر، وطرق تقييم الطلاب.

الجدول رقم (26): نتائج اختبار (ت) للفروق التي تعزى لحصول الكلية على الاعتماد

البُعد	حصول الكلية على الاعتماد	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
نوعية المعارف المكتسبة.	حصل	168	3.28	0.61	1.30	0.19
	لم يحصل	78	3.39	0.66		
نوعية المهارات المكتسبة.	حصل	168	3.24	0.73	0.53	0.60
	لم يحصل	78	3.29	0.77		
الأخلاقيات والسلوكيات المكتسبة.	حصل	168	3.81	0.63	1.70	0.09
	لم يحصل	78	3.66	0.69		
المشاركة في خدمة الجامعة والمجتمع.	حصل	168	3.14	0.70	1.85	0.07
	لم يحصل	78	3.32	0.74		
المعارف والمهارات العامة التي يمتلكها عضو هيئة التدريس.	حصل	168	4.31	0.51	3.348	**0.000
	لم يحصل	78	4.04	0.70		
مهارات التدريس.	حصل	168	4.10	0.48	1.956	*0.049
	لم يحصل	78	3.96	0.61		
نوعية متطلبات ومشاريع المقرر.	حصل	168	2.98	0.75	0.283	0.78
	لم يحصل	78	3.01	0.80		
طرق تقييم الطلاب.	حصل	168	3.79	0.70	0.064	0.95
	لم يحصل	78	3.80	0.85		
أخلاقيات المهنة.	حصل	168	4.56	0.46	2.014	*0.045
	لم يحصل	78	4.41	0.69		

*معنوية عند 0.05 **معنوية عند 0.05

- الكلية التابع لها:

يظهر الجدول رقم (27) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بُعد المشاركة في خدمة الجامعة والمجتمع لصالح كلية إدارة الأعمال (كلية لم تحصل على الاعتماد بعد) مقابل كلية الهندسة (كلية حصلت على الاعتماد)، بينما لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في بقية أبعاد محور الطلاب.

كما يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بُعد المعارف والمهارات العامة التي يمتلكها عضو هيئة التدريس لصالح كلية علوم الأغذية والزراعة وكلية العلوم (حصلتا على الاعتماد) مقابل كلية إدارة الأعمال (لم تحصل على الاعتماد بعد)، بينما لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في بقية أبعاد محور أعضاء هيئة التدريس.

الجدول رقم (27): تحليل التباين الأحادي للفروق التي تعزى للكلية

البُعد	المرتبة العلمية	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	الدلالة	اتجاه صالح الفروق
نوعية المعارف المكتسبة	علوم الأغذية والزراعة	3.33	0.56	0.81	0.547	-
	الهندسة	3.22	0.57			
	العلوم	3.30	0.68			

البُعد	المرتبة العلمية	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	الدلالة	اتجاه صالح الفروق
	علوم الحاسب والمعلومات	3.26	0.57			
	إدارة الأعمال	3.44	0.74			
	العمارة والتخطيط	3.47	0.62			
نوعية المهارات المكتسبة	علوم الأغذية والزراعة	3.27	0.71	0.67	0.648	-
	الهندسة	3.14	0.67			
	العلوم	3.32	0.80			
	علوم الحاسب والمعلومات	3.16	0.57			
	إدارة الأعمال	3.34	0.88			
	العمارة والتخطيط	3.38	0.75			
الأخلاقيات والسلوكيات المكتسبة	علوم الأغذية والزراعة	3.86	0.63	2.10	0.067	-
	الهندسة	3.75	0.53			
	العلوم	3.83	0.71			
	علوم الحاسب والمعلومات	3.39	0.68			
	إدارة الأعمال	3.72	0.67			
	العمارة والتخطيط	3.90	0.67			
المشاركة في خدمة الجامعة والمجتمع	علوم الأغذية والزراعة	3.11	0.68	2.31	*0.045	إدارة الأعمال مقابل الهندسة
	الهندسة	3.03	0.60			
	العلوم	3.25	0.78			
	علوم الحاسب والمعلومات	3.19	0.49			
	إدارة الأعمال	3.49	0.89			
	العمارة والتخطيط	3.09	0.56			
المعارف والمهارات العامة التي يمتلكها عضو هيئة التدريس	علوم الأغذية والزراعة	4.34	0.45	2.88	*0.015	علوم الأغذية والزراعة والعلوم مقابل إدارة الأعمال
	الهندسة	4.29	0.41			
	العلوم	4.31	0.61			
	علوم الحاسب والمعلومات	4.10	0.58			
	إدارة الأعمال	3.93	0.77			
	العمارة والتخطيط	4.22	0.71			
مهارات التدريس	علوم الأغذية والزراعة	4.18	0.36	1.62	0.154	-
	الهندسة	4.06	0.46			
	العلوم	4.08	0.56			
	علوم الحاسب والمعلومات	3.92	0.54			
	إدارة الأعمال	3.89	0.62			
	العمارة والتخطيط	4.15	0.66			
نوعية متطلبات ومشاريع المقرر	علوم الأغذية والزراعة	3.08	0.62	1.06	0.385	-
	الهندسة	2.90	0.62			
	العلوم	3.00	0.92			
	علوم الحاسب والمعلومات	2.83	0.80			

البُعد	المرتبة العلمية	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	الدلالة	اتجاه صالح الفروق
	إدارة الأعمال	2.99	0.85			
	العمارة والتخطيط	3.31	0.62			
طرق تقييم الطلاب	علوم الأغذية والزراعة	3.87	0.61	0.48	0.791	-
	الهندسة	3.69	0.63			
	العلوم	3.85	0.80			
	علوم الحاسب والمعلومات	3.80	0.73			
	إدارة الأعمال	3.76	1.00			
	العمارة والتخطيط	3.89	0.68			
أخلاقيات المهنة	علوم الأغذية والزراعة	4.55	0.50	0.84	0.524	-
	الهندسة	4.57	0.41			
	العلوم	4.56	0.50			
	علوم الحاسب والمعلومات	4.37	0.71			
	إدارة الأعمال	4.42	0.67			
	العمارة والتخطيط	4.44	0.78			

*معنوية عند 0.05

- المؤهل التعليمي:

يظهر الجدول رقم (28) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بُعد الأخلاقيات والسلوكيات المكتسبة لدى الطلاب لصالح الحاصلين على الدكتوراه مقابل البكالوريوس، ولا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في بقية أبعاد محور الطلاب. كما يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بُعدي مهارات التدريس، وطرق تقييم الطلاب لصالح الحاصلين على الماجستير والدكتوراه مقابل البكالوريوس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في بُعد المعارف والمهارات العامة التي يمتلكها عضو هيئة التدريس لصالح الحاصلين على الدكتوراه مقابل البكالوريوس، في حين وجود فروق ليست ذات دلالة إحصائية في بعدي نوعية متطلبات ومشاريع المقرر، وأخلاقيات المهنة.

الجدول رقم (28): تحليل التباين الأحادي للفروق التي تعزى للمؤهل التعليمي

البُعد	المؤهل التعليمي	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	الدلالة	اتجاه صالح الفروق
نوعية المعارف المكتسبة	بكالوريوس	3.25	0.64	1.50	0.225	-
	ماجستير	3.43	0.60			
	دكتوراه	3.28	0.64			
نوعية المهارات المكتسبة	بكالوريوس	3.20	0.68	0.26	0.772	-
	ماجستير	3.31	0.67			
	دكتوراه	3.25	0.79			
الأخلاقيات والسلوكيات المكتسبة	بكالوريوس	3.56	0.66	4.32	*0.014	دكتوراه مقابل البكالوريوس
	ماجستير	3.67	0.69			
	دكتوراه	3.86	0.61			

البُعد	المؤهل التعليمي	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	الدلالة	اتجاه صالح الفروق
المشاركة في خدمة الجامعة والمجتمع	بكالوريوس	3.24	0.80	1.67	0.191	-
	ماجستير	3.32	0.72			
	دكتوراه	3.12	0.68			
المعارف والمهارات العامة التي يمتلكها عضو هيئة التدريس	بكالوريوس	3.98	0.58	5.22	**0.006	دكتوراه مقابل البكالوريوس
	ماجستير	4.22	0.57			
	دكتوراه	4.30	0.58			
مهارات التدريس	بكالوريوس	3.78	0.56	7.61	**0.001	ماجستير ودكتوراه مقابل البكالوريوس
	ماجستير	4.12	0.46			
	دكتوراه	4.11	0.52			
نوعية متطلبات ومشاريع المقرر	بكالوريوس	2.77	0.90	2.16	0.117	-
	ماجستير	3.05	0.79			
	دكتوراه	3.03	0.71			
طرق تقييم الطلاب	بكالوريوس	3.49	0.89	5.38	**0.005	ماجستير ودكتوراه مقابل البكالوريوس
	ماجستير	3.97	0.62			
	دكتوراه	3.82	0.73			
أخلاقيات المهنة	بكالوريوس	4.34	0.57	2.98	0.053	-
	ماجستير	4.51	0.51			
	دكتوراه	4.57	0.55			

*معنوية عند 0.05 **معنوية عند 0.05

- عدد سنوات الخبرة:

يظهر الجدول رقم (29) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بُعد الأخلاقيات والسلوكيات المكتسبة لدى الطلاب لصالح الذين خبراتهم من 5 فأكثر مقابل الذين خبراتهم أقل من 5 سنوات، ولا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في بقية أبعاد محور الطلاب. كما يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد مهارات التدريس، ونوعية متطلبات ومشاريع المقرر وطرق تقييم الطلاب لصالح الذين خبرتهم من 5 - 10 مقابل الذين خبراتهم أقل من 5 سنوات، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في بُعدي المعارف والمهارات العامة التي يمتلكها عضو هيئة التدريس، وأخلاقيات المهنة لصالح الذين خبراتهم أكثر من 10 مقابل الذين خبراتهم أقل من 5 سنوات.

الجدول رقم (29): تحليل التباين الأحادي للفروق التي تعزى لعدد سنوات الخبرة

البُعد	عدد سنوات الخبرة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	الدلالة	اتجاه صالح الفروق
نوعية المعارف المكتسبة	أقل من 5 سنوات	3.33	0.61	0.66	0.516	-
	من 5 – 10	3.39	0.71			
	أكثر من 10	3.27	0.61			
نوعية المهارات المكتسبة	أقل من 5 سنوات	3.30	0.72	0.18	0.835	-
	من 5 – 10	3.22	0.82			
	أكثر من 10	3.24	0.73			

البُعد	عدد سنوات الخبرة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	الدلالة	اتجاه صالح الفروق
الأخلاقيات والسلوكيات المكتسبة	أقل من 5 سنوات	3.55	0.68	6.59	**0.002	من 5 فأكثر مقابل أقل من 5 سنوات
	من 5 – 10	3.83	0.72			
	أكثر من 10	3.87	0.57			
المشاركة في خدمة الجامعة والمجتمع	أقل من 5 سنوات	3.27	0.68	1.19	0.305	-
	من 5 – 10	3.24	0.78			
	أكثر من 10	3.12	0.70			
المعارف والمهارات العامة التي يمتلكها عضو هيئة التدريس	أقل من 5 سنوات	4.07	0.57	4.14	*0.017	أكثر من 10 مقابل أقل من 5 سنوات
	من 5 – 10	4.25	0.58			
	أكثر من 10	4.31	0.59			
مهارات التدريس	أقل من 5 سنوات	3.91	0.56	4.75	**0.009	من 5 - 10 مقابل أقل من 5 سنوات
	من 5 – 10	4.16	0.47			
	أكثر من 10	4.10	0.51			
نوعية متطلبات ومشاريع المقرر	أقل من 5 سنوات	2.90	0.89	3.48	*0.032	من 5 - 10 مقابل أقل من 5 سنوات
	من 5 – 10	3.24	0.74			
	أكثر من 10	2.95	0.67			
طرق تقييم الطلاب	أقل من 5 سنوات	3.64	0.84	5.26	**0.006	من 5 - 10 مقابل أقل من 5 سنوات
	من 5 – 10	4.08	0.61			
	أكثر من 10	3.78	0.71			
أخلاقيات المهنة	أقل من 5 سنوات	4.38	0.60	3.42	*0.034	أكثر من 10 مقابل أقل من 5 سنوات
	من 5 – 10	4.57	0.48			
	أكثر من 10	4.58	0.53			

*معنوية عند 0.05 **معنوية عند 0.

المرتبة العلمية:

يظهر الجدول رقم (30) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بُعد الأخلاقيات والسلوكيات المكتسبة لدى الطلاب لصالح أستاذ مشارك مقابل معيد ومحاضر، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في بُعد المشاركة في خدمة الجامعة والمجتمع لصالح أستاذ مشارك مقابل أستاذ، بينما لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في بقية أبعاد محور الطلاب. كما يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بُعدي المعارف والمهارات العامة التي يمتلكها عضو هيئة التدريس، ونوعية متطلبات ومشاريع المقرر لصالح أستاذ مشارك مقابل معيد، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في بُعد أخلاقيات المهنة لصالح أستاذ مقابل معيد، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في بُعد طرق تقييم الطلاب لصالح محاضر مقابل معيد، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في بُعد مهارات التدريس لصالح أستاذ وأستاذ مشارك ومحاضر مقابل معيد.

الجدول رقم (30): تحليل التباين الأحادي للفروق التي تعزى للمرتبة العلمية

البُعد	المرتبة العلمية	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	الدلالة	اتجاه صالح الفروق
نوعية المعارف المكتسبة	معيد	3.22	0.60	1.30	0.270	-

البُعد	المرتبة العلمية	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	الدلالة	اتجاه صالح الفروق
	محاضر	3.43	0.62			
	أستاذ مساعد	3.30	0.56			
	أستاذ مشارك	3.43	0.79			
	أستاذ	3.23	0.60			
نوعية المهارات المكتسبة	معيد	3.21	0.64	1.60	0.176	-
	محاضر	3.25	0.68			
	أستاذ مساعد	3.24	0.76			
	أستاذ مشارك	3.53	0.94			
	أستاذ	3.15	0.72			
الأخلاقيات والسلوكيات المكتسبة	معيد	3.55	0.62	4.57	**0.001	أستاذ مشارك مقابل معيد ومحاضر
	محاضر	3.67	0.69			
	أستاذ مساعد	3.81	0.64			
	أستاذ مشارك	4.11	0.68			
	أستاذ	3.78	0.52			
المشاركة في خدمة الجامعة والمجتمع	معيد	3.18	0.76	3.54	**0.008	أستاذ مشارك مقابل أستاذ
	محاضر	3.33	0.74			
	أستاذ مساعد	3.10	0.57			
	أستاذ مشارك	3.47	0.79			
	أستاذ	2.96	0.64			
المعارف والمهارات العامة التي يمتلكها عضو هيئة التدريس	معيد	3.97	0.57	3.94	**0.004	أستاذ مشارك مقابل معيد
	محاضر	4.27	0.57			
	أستاذ مساعد	4.27	0.60			
	أستاذ مشارك	4.43	0.60			
	أستاذ	4.25	0.55			
مهارات التدريس	معيد	3.77	0.53	6.35	**0.000	أستاذ وأستاذ مشارك ومحاضر مقابل معيد
	محاضر	4.16	0.45			
	أستاذ مساعد	4.02	0.53			
	أستاذ مشارك	4.26	0.54			
	أستاذ	4.12	0.48			
نوعية متطلبات ومشاريع المقرر	معيد	2.68	0.80	3.84	**0.005	أستاذ مشارك مقابل معيد
	محاضر	3.13	0.78			
	أستاذ مساعد	3.01	0.68			
	أستاذ مشارك	3.24	0.70			
	أستاذ	2.97	0.77			
طرق تقييم الطلاب	معيد	3.51	0.80	3.43	*0.010	محاضر مقابل معيد
	محاضر	4.02	0.65			
	أستاذ مساعد	3.87	0.76			
	أستاذ مشارك	3.85	0.71			

البُعد	المرتبة العلمية	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	الدلالة	اتجاه صالح الفروق
	أستاذ	3.75	0.74			
أخلاقيات المهنة	معيد	4.35	0.58	2.72	*0.030	أستاذ مقابل معيد
	محاضر	4.53	0.49			
	أستاذ مساعد	4.47	0.63			
	أستاذ مشارك	4.56	0.67			
	أستاذ	4.69	0.31			

*معنوية عند 0.05 **معنوية عند 0.05

- الحصول على دورات تدريبية:

يظهر الجدول رقم (31) وجود فروق ليست ذات دلالة إحصائية في محاور الدراسة، أي أن الفروق في استجابات المبحوثين لا يمكن عزوها للحصول على دورات تدريبية داخل الجامعة أو خارجها أثناء الخدمة في جامعة الملك سعود.

الجدول رقم (31): نتائج اختبار (ت) للفروق التي تعزى للحصول على دورات تدريبية

البُعد	الحصول على دورات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
نوعية المعارف المكتسبة	نعم	176	3.27	0.61	1.54	0.12
	لا	70	3.41	0.68		
نوعية المهارات المكتسبة	نعم	176	3.21	0.72	1.50	0.13
	لا	70	3.37	0.80		
الأخلاقيات والسلوكيات المكتسبة	نعم	176	3.73	0.63	1.15	0.25
	لا	70	3.83	0.70		
المشاركة في خدمة الجامعة والمجتمع	نعم	176	3.16	0.70	0.97	0.33
	لا	70	3.26	0.75		
المعارف والمهارات العامة التي يمتلكها عضو هيئة التدريس	نعم	176	4.20	0.60	1.16	0.25
	لا	70	4.29	0.54		
مهارات التدريس	نعم	176	4.04	0.52	0.60	0.55
	لا	70	4.08	0.56		
نوعية متطلبات ومشاريع المقرر	نعم	176	2.97	0.73	0.74	0.46
	لا	70	3.05	0.85		
طرق تقييم الطلاب	نعم	176	3.81	0.70	0.52	0.60
	لا	70	3.76	0.87		
أخلاقيات المهنة	نعم	176	4.50	0.57	0.87	0.39
	لا	70	4.56	0.50		

- المشاركة بورقة عمل:

يظهر الجدول رقم (31) وجود فروق ليست ذات دلالة إحصائية في محاور الدراسة، أي أن الفروق في استجابات المبحوثين لا يمكن عزوها للمشاركة بورقة عمل في مؤتمرات داخلية أو خارجية أثناء الخدمة في جامعة الملك سعود.

الجدول رقم (31): نتائج اختبار (ت) للفروق التي تعزى للمشاركة بورقة عمل

البُعد	المشاركة بورقة عمل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
نوعية المعارف المكتسبة	نعم	135	3.34	0.66	0.78	0.44
	لا	111	3.28	0.59		
نوعية المهارات المكتسبة	نعم	135	3.26	0.81	0.12	0.90
	لا	111	3.25	0.66		
الأخلاقيات والسلوكيات المكتسبة	نعم	135	3.82	0.63	1.57	0.1
	لا	111	3.69	0.67		
المشاركة في خدمة الجامعة والمجتمع	نعم	135	3.11	0.73	1.94	0.06
	لا	111	3.29	0.68		
المعارف والمهارات العامة التي يمتلكها عضو هيئة التدريس	نعم	135	4.21	0.64	0.42	0.68
	لا	111	4.24	0.52		
مهارات التدريس	نعم	135	4.08	0.54	1.04	0.30
	لا	111	4.01	0.51		
نوعية متطلبات ومشاريع المقرر	نعم	135	3.06	0.75	1.63	0.10
	لا	111	2.90	0.78		
طرق تقييم الطلاب	نعم	135	3.84	0.73	1.10	0.27
	لا	111	3.74	0.78		
أخلاقيات المهنة	نعم	135	4.53	0.57	0.47	0.64
	لا	111	4.50	0.53		

- إنتاج علمي منشور:

يظهر الجدول رقم (32) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بُعد المشاركة في خدمة الجامعة والمجتمع لدى الطلاب لصالح الذين ليس لهم إنتاج علمي، ولا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في بقية أبعاد محور الطلاب. كما يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد المعارف والمهارات العامة التي يمتلكها عضو هيئة التدريس، وطرق تقييم الطلاب، وأخلاقيات المهنة لصالح الذين ليس لهم إنتاج علمي، ووجود فروق ليست ذات دلالة إحصائية في بُعدي مهارات التدريس، ونوعية متطلبات ومشاريع المقرر.

الجدول رقم (32): نتائج اختبار (ت) للفروق التي تعزى لإنتاج علمي منشور

البُعد	لك إنتاج علمي منشور	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
نوعية المعارف المكتسبة	نعم	162	3.30	0.67	0.63	0.532
	لا	84	3.35	0.56		
نوعية المهارات المكتسبة	نعم	162	3.23	0.77	0.67	0.503
	لا	84	3.30	0.69		

البُعد	لك إنتاج علمي منشور	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
الأخلاقيات والسلوكيات المكتسبة	نعم	162	3.80	0.63	1.46	0.146
	لا	84	3.68	0.69		
المشاركة في خدمة الجامعة والمجتمع	نعم	162	3.12	0.72	2.32	*0.021
	لا	84	3.34	0.69		
المعارف والمهارات العامة التي يمتلكها عضو هيئة التدريس	نعم	162	4.29	0.62	2.66	**0.008
	لا	84	4.09	0.50		
مهارات التدريس	نعم	162	4.09	0.52	1.70	0.091
	لا	84	3.97	0.54		
نوعية متطلبات ومشاريع المقرر	نعم	162	3.00	0.71	0.34	0.734
	لا	84	2.97	0.87		
طرق تقييم الطلاب	نعم	162	3.88	0.74	2.57	*0.011
	لا	84	3.63	0.75		
أخلاقيات المهنة	نعم	162	4.57	0.53	2.31	*0.022
	لا	84	4.40	0.57		

*معنوية عند 0.05 **معنوية عند 0.05

- عضو في إحدى لجان الجودة والاعتماد الأكاديمي:

يظهر الجدول رقم (33) وجود فروق ليست ذات دلالة إحصائية في محور الدراسة الخاص بالطلاب حيث لم تصل الدلالة إلى (0.05) المقبولة في العلوم الاجتماعية، أي أن عضو هيئة التدريس لا يختلف رأيه تجاه التطور في جودة مخرجات العملية التعليمية من الطلاب سواء كان عضواً في لجنة أو لا. كما يظهر الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد المعارف والمهارات العامة التي يمتلكها عضو هيئة التدريس، ومهارات التدريس وأخلاقيات المهنة لصالح من هم أعضاء في لجان الجودة والاعتماد الأكاديمي، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعدي نوعية متطلبات ومشاريع المقرر، وطرق تقييم الطلاب.

الجدول رقم (33): نتائج اختبار (ت) للفروق التي تعزى لكونه عضواً في إحدى لجان الجودة والاعتماد الأكاديمي

البُعد	عضو في إحدى اللجان	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
نوعية المعارف المكتسبة	نعم	104	3.33	0.58	0.32	0.75
	لا	142	3.30	0.67		
نوعية المهارات المكتسبة	نعم	104	3.26	0.70	0.03	0.98
	لا	142	3.26	0.78		
الأخلاقيات والسلوكيات المكتسبة	نعم	104	3.80	0.59	0.78	0.44
	لا	142	3.73	0.69		
المشاركة في خدمة الجامعة والمجتمع	نعم	104	3.17	0.73	0.41	0.68
	لا	142	3.21	0.71		
المعارف والمهارات العامة التي يمتلكها عضو هيئة التدريس	نعم	104	4.35	0.48	2.86	**0.005
	لا	142	4.13	0.64		

البُعد	عضو في إحدى اللجان	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
مهارات التدريس	نعم	104	4.15	0.46	2.54	*0.012
	لا	142	3.98	0.56		
نوعية متطلبات ومشاريع المقرر	نعم	104	2.99	0.71	0.05	0.962
	لا	142	2.99	0.81		
طرق تقييم الطلاب	نعم	104	3.84	0.70	0.84	0.402
	لا	142	3.76	0.79		
أخلاقيات المهنة	نعم	104	4.60	0.48	1.97	*0.049
	لا	142	4.46	0.59		

*معنوية عند 0.05 **معنوية عند 0.05

ثانياً/ الاستنتاجات

أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة (67.9%) من أفراد العينة في الكليات التي حصلت على الاعتماد الأكاديمي ترى أن هناك تطوراً في جودة الأداء الأكاديمي في الكلية بعد الحصول على الاعتماد الأكاديمي.كما أظهرت نتائج الدراسةأن نسبة (62.2%) من أفراد العينة في الكليات الحاصلة وغير الحاصلة على الاعتماد ترى أن الحصول على الاعتماد الأكاديمي يؤدي بالضرورة إلى رفع جودة الأداء الأكاديمي، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Saunders, 2007) حيث أن معظم المشاركين في هذه الدراسة يرون أن لعملية الاعتماد أثر هام على جودة البرنامج التعليمي وأن الغالبية يرون أن عملية الاعتماد الأكاديمي أثرت بشكل كبير في تحصيل الطلاب، كما قد تتفق إلى حد ما هذه النتيجة بشكل غير مباشر مع النتيجة في دراسة (Waggener, 1991) في أن 75.8% من رؤساء الكليات يرون أن الحصول على شهادة الاعتماد الأكاديمي أمر مهم، كما تتفق أيضاً بشكل غير مباشر مع دراسة (Brown, 1999) حيث اعتبر رؤساء الجامعات والكليات المشاركون في هذه الدراسة أن عملية الاعتماد مفيدة.

1- الاعتماد الأكاديمي وجودة المخرجات التعليمية من الطلاب:

اتضح من الدراسة أن الحصول على الاعتماد الأكاديمي لا يؤدي بالضرورة إلى جودة مخرجات التعليمية من الطلاب، حيث اتضح أن جودة مخرجات العملية التعليمية من الطلاب في الكليات غير الحاصلة على الاعتماد أعلى منها في الكليات الحاصلة عليه، فأعضاء هيئة التدريس في الكليات غير الحاصلة على الاعتماد موافقون على جودة مخرجات العملية التعليمية من الطلاب، بينما أعضاء هيئة التدريس في الكليات الحاصلة على الاعتماد منقسمين في الرأي تجاه جودة مخرجات العملية التعليمية من الطلاب.

نوعية المعارف المكتسبة:

كما أظهرت نتائج الدراسة أن الحصول على الاعتماد الأكاديمي لا يؤدي بالضرورة إلى زيادة حصيلة الطالب من المعارف العامة، فقد أظهرت النتائج أن حصيلة الطالب من المعارف العامة في الكليات غير الحاصلة على الاعتماد أعلى منها في الكليات الحاصلة على الاعتماد. حيث يوافق أعضاء هيئة التدريس في الكليات غير الحاصلة على الاعتماد على حصيلة الطالب من المعارف العامة والمتعلقة بالمعرفة بالحاسب الآلي والمعرفة بالحقوق والواجبات، في حين أن أعضاء هيئة التدريس في الكليات الحاصلة على الاعتماد ينقسمون في الرأي حول حصيلة الطالب من المعارف العامة، وجميع أفراد العينة من الكليات الحاصلة وغير الحاصلة على الاعتماد ينقسمون في الرأي حول معرفة الطالب باللغة الإنجليزية.

وأيضاً أظهرت الدراسة فيما يتعلق بمحور معرفة الطالب بالتخصصات ذات العلاقة بتخصصه فيتضح أن الطالب في الكليات غير الحاصلة على الاعتماد حصيلته من المعرفة بالتخصصات ذات العلاقة أعلى من الطلاب في الكليات الحاصلة على الاعتماد. ويتضح ذلك من خلال أن أعضاء هيئة التدريس يوافقون على أن الطالب في الكليات غير المعتمدة لديه قدرة على الربط بين تخصصه والتخصصات ذات العلاقة أثناء المناقشة الجماعية في المحاضرات، بينما ينقسمون في الرأي فيما يتعلق بالطلاب في الكليات المعتمدة. بينما الطالب في الكليات الحاصلة وغير الحاصلة على الاعتماد لديه معرفة جيدة تتضح في قدرته على الربط بين تخصصه والتخصصات ذات العلاقة عند إنجاز مشاريع ومتطلبات المقرر.

أما فيما يتعلق بالمعرفة التخصصية أظهرت الدراسة أن الطلاب في الكليات غير الحاصلة على الاعتماد لديهم حصيلة من المعرفة في مجال التخصص أعلى من الطلاب في الكليات الحاصلة على الاعتماد. حيث أن أعضاء هيئة التدريس في الكليات غير الحاصلة على الاعتماد يوافقون على أن الطالب ينجز متطلبات المقرر بالاعتماد على المقرر الدراسي فقط، وحصيلة الطالب من المعرفة في مجال التخصص عالية. بينما أعضاء هيئة التدريس في الكليات الحاصلة على الاعتماد موافقون على أن الطالب ينجز متطلبات المقرر بالاعتماد على المقرر الدراسي فقط.

نوعية المهارات المكتسبة:

أظهرت النتائج أن الطلاب في الكليات الحاصلة وغير الحاصلة على الاعتماد لديهم مهارات عالية في الاتصال والتواصل والحوار، والعمل ضمن الفريق، بينما لديهم مهارات تقنية وتحليلية وبحثية بدرجة متوسطة. حيث أظهرت الدراسة أنه لاتوجد فروق عديدة بين الكليات المعتمدة والكليات غير المعتمدة فيما يتعلق بهذه الجوانب.

حيث أظهرت النتائج فيما يتعلق بمناورات الاتصال والتواصل والحوار أن الطلاب في الكليات الحاصلة على الاعتماد وغبر الحاصلة على الاعتماد لديهم مهارات عالية في الإنصات، وتقبل الرأي الآخر، والتعبير عن أفكارهم بوضوح، والتعامل بشكل فعال مع المشكلات "مع زملاء الدراسة أو مع الأساتذة"، بينما لديهم مهارة متوسطة في الإلقاء.

أما فيما يتعلق بمهارات العمل ضمن الفريق يتضح أن الطلاب في الكليات المعتمدة ينجزون العمل ضمن الفريق بشكل أفضل من الطلاب في الكليات غير المعتمدة، مع أن الطلاب في الكليات المعتمدة وغير المعتمدة لديهم رغبة عالية في إنجاز متطلبات المقرر ضمن فريق.

كما أظهرت الدراسة أن قدرة الطالب في الكليات غير المعتمدة على تحديد العلاقة بين عدة مواضيع مختلفة أعلى منها لدى الطلاب في الكليات المعتمدة. أما قدرة الطالب على التفكير فيما هو أبعد من المعلومات المتوافرة، وتحليل المواقف المختلفة ومعرفة العوامل المؤثرة فيها تعتبر موجودة بدرجة متوسطة لدى الطلاب في كل من الكليات المعتمدة وغير المعتمدة.

كما أظهرت النتائج أن المهارات البحثية لدى الطلاب في الكليات المعتمدة وغير المعتمدة متوسطة، كيث جاء في النتائج أن الطالب يراعي أحياناً الأمانة العلمية، والدقة والمصداقية ويعتمد أحياناً على الكتب الأجنبية، وقواعد البيانات العلمية، ويراعي أحياناً تقديم ورقة البحث مكتوبة بشكل علمي، ويعتمد أحياناً على الدوريات العلمية.

وفيما يتعلق بالمهارات التقنية أظهرت النتائج أن أعضاء هيئة التدريس في الكليات الحاصلة على الاعتماد والكليات غير الحاصلة على الاعتماد منقسمين في الرأي تجاه أن الطالب لديه مهارة عالية في استخدام البرمجيات الحاسوبية المختلفة لإنجاز متطلبات المقرر.

الأخلاقيات والسلوكيات المكتسبة:

أظهرت الدراسة بأنه ليس هناك علاقة بين الحصول على الاعتماد وبين الأخلاقيات والسلوكيات المكتسبة لدى الطلاب، حيث لا توجد فروق جوهرية فيما يتعلق بهذا البعد بين الكليات المعتمدة وغير المعتمدة، فأعضاء هيئة التدريس في كل منها يوافق على الأخلاقيات والسلوكيات المكتسبة لدى الطلاب.

وقد أظهرت النتائج أن أعضاء هيئة التدريس في الكليات المعتمدة وغير المعتمدة ينقسمون في الرأي حول أن الطالب ينجز واجباته بنفسه دون إنجازها بطريقة غير نظامية.

المشاركة في خدمة الجامعة والمجتمع:

أظهرت النتائج أنه ليس هناك علاقة بين الحصول على الاعتماد الأكاديمي وبين مشاركة الطالب في خدمة الجامعة والمجتمع، فأعضاء هيئة التدريس في الكليات المعتمدة وغير المعتمدة على حد سواء يرون أن الطالب يشارك أحياناً في خدمة الجامعة والمجتمع. وقد اتضح اختلاف في أحد أبعاد هذا المحور حيث أن الطلاب في الكليات غير المعتمدة يشاركون غالباً في الأندية الطلابية بينما الطلاب في الكليات المعتمدة يشاركون فيها أحياناً.

2- الحصول على الاعتماد الأكاديمي وجودة المدخلات التعليمية من أعضاء هيئة التدريس:

أظهرت النتائج أنه ليس هناك علاقة بين الحصول على الاعتماد الأكاديمي وبين جودة أداء أعضاء هيئة التدريس، فقد اتضح أن أعضاء هيئة التدريس في الكليات المعتمدة وغير المعتمدة موافقون على جودة أداء عضو هيئة التدريس.

وفيما يلي تفصيلاً لأهم نتائج أبعاد هذا المحور:

نوعية المعارف والمهارات العامة التي يمتلكها عضو هيئة التدريس:

أظهرت الدراسة أن أعضاء هيئة التدريس في الكليات المعتمدة وغير المعتمدة يرون أن لديهم معرفة عالية بالمقررات التي يقومون بتدريسها، وبالحقائق والمبادئ والمفاهيم في التخصص، بينما أعضاء هيئة التدريس في الكليات المعتمدة لديهم معرفة بالمبادئ والمفاهيم في التخصصات ذات العلاقة أعلى من أعضاء هيئة التدريس في الكليات غير المعتمدة.

كما أظهرت نتائج أن هناك علاقة بين الحصول على الاعتماد الأكاديمي وبين المهارات العامة التي يمتلكها عضو هيئة التدريس، فقد اتضح ان أعضاء هيئة التدريس في الكليات المعتمدة موافقون بشدة على ما يمتلكون من مهارات عامة، بينما أعضاء هيئة التدريس في الكليات غير المعتمدة موافقون على ما يمتلكون من مهارات عامة.

مهارات التدريس:

أظهرت النتائج انه ليس هناك علاقة بين الحصول على الاعتماد وبين كلٍ من مهارات التفاعل والاتصال ومهارات طرق واستراتيجيات التدريس التي يمتلكها عضو هيئة التدريس، حيث اتضح بأنه لا توجد فروق جوهرية بين أعضاء هيئة التدريس في الكليات المعتمدة وغير المعتمدة فيما يتعلق بهذه الأبعاد.

كما أظهرت الدراسة بأن هناك علاقة بين الحصول على الاعتماد الأكاديمي المهارات المرتبطة بوسائل التعليم وتقنياته التي يمتلكها عضو هيئة التدريس، حيث أن أعضاء هيئة التدريس في الكليات غير المعتمدة لديهم مهارات في استخدام الوسائل والتقنيات المختلفة لدعم عملية التعلم أعلى من أعضاء هيئة التدريس في الكليات المعتمدة، ففي الكليات غير المعتمدة دائماً ما تستخدم هذه الوسائل والتقنيات بعكس الكليات المعتمدة التي يتم استخدامها في الغالب.

نوعية متطلبات ومشاريع المقرر:

أظهرت النتائج أنه ليس هناك علاقة بين الحصول على الاعتماد الأكاديمي وبين التنويع في متطلبات المقرر والخروج عن الاعتماد بشكل كبير على المتطلبات التقليدية. حيث اتضح ان أعضاء هيئة التدريس في الكليات المعتمدة وغير المعتمدة لايزالون يعتمدون بشكل كبير على الاختبارات داخل القاعة، ولكن يتضح أيضا ان أعضاء هيئة التدريس يمارسون غالبا أسلوب حل المشكلات كأحد متطلبات المقرر.

طرق قياس وتقييم الطلاب:

أظهرت النتائج بأنه ليس هناك علاقة بين الحصول على الاعتماد وبين اختلاف طرق قياس وتقييم الطلاب.

أخلاقيات المهنة:

أظهرت النتائج بأنه ليس هناك علاقة بين الحصول على الاعتماد وبين أخلاقيات المهنة التي يتحلى بها عضو هيئة التدريس، حيث اتضح ان أعضاء هيئة التدريس في الكليات المعتمدة وغير المعتمدة موافقون بشدة على أنهم يتحلون بأخلاقيات المهنة في التدريس، وفي تقييم الطلاب وتنظيم الامتحانات، وفي البحث والتأليف، حيث لا توجد فروق جوهرية بين الكليات المعتمدة وغير المعتمدة في أبعاد هذا المحور.

3- أسباب ضعف جودة الأداء الأكاديمي بعد الحصول على الاعتماد الأكاديمي:

الأسباب المتعلقة بالطالب:

الطالب متمسك بالروتين القديم، وبأساليب التدريس القديمة وليس على استعداد للتغيير، ضعف تدريب الطلاب، وعدم كفاية خلفية الطالب من العلوم الأساسية من التعليم العام، وأن دافع الطالب للدراسة هو الدرجات وليس من أجل التعلم ذاته واكتساب المعرفة وهذا يتفق مع نتائج دراسة (Barber,1990) حيث أشار أعضاء هيئة التدريس إلى ضرورة أن يتعلم الطالب كيف يتعلم وأن يتعلم من أجل التعلم ذاته وهذا يؤكد ما ذكرناه سابقاً في أن نتائج دراسة Barber لا زالت تعاني الكثير من مؤسسات التعليم العالي من الموضوعات التي حددها في هذه الدراسة. أيضا من ضمن الأسباب أن الطالب لا يفكر خارج الصندوق، ودرجة الالتزام لدى الطالب ضعيفة، والطالب يدرس من أجل الحصول على المكافأة الجامعية، لا يتم إشراك الطلاب في حل المشاكل، وعدم وجود نظام مكافآت لتشجيع الطلاب على الإنجاز.

الأسباب المتعلقة بعضو هيئة التدريس:

عضو هيئة التدريس متمسك بالروتين القديم، وأساليب التدريس القديمة وليس على استعداد للتغيير، وهذه النتيجة تتفق في أحد جوانبها مع ماجاء في دراسة (Brown, 1999) في أن رؤساء الجامعات غير مستعدين لقبول التغييرات في معايير الاعتماد. أيضاً من الأسباب سوء جودة الموارد البشرية، سلوكيات أعضاء هيئة التدريس في تحسين درجات الطلاب من أجل جعلهم أكثر رضا، ضعف جودة التدريس، ضعف البحث العلمي.

الأسباب التنظيمية:

كثرة تشعبات وبنود الجودة بحيث لا يعلم عضو هيئة التدريس ما يطبق منها وهذا يتفق مع نتائج دراسة (Brown, 1999) في أن معايير الجودة كثيرة وتفسيراتها كثيرة لا حصر لها وعدم فهم الجمهور لهذه العملية. أيضاً من ضمن الأسباب التنظيمية تفشي ظاهرة الروتين وعدم الشفافية، عدم توافر عنصر الإشراف والمراقبة واتباع أسلوب الثواب والعقاب، عدم الاستثمار في المكتبة وإعادة تنظيمها، التواء قواعد وقوانين الجامعة من أجل مصالح بعض الطلاب.

أسباب أخرى: الاختلاف بين ما هو موجود على الورق وبين ما هو مطبق في الواقع وهذا يتفق مع ما جاء في دراسة (Sheahan, 1997) أن أعضاء هيئة التدريس المشاركون في هذه الدراسة ومن خلال خبرتهم الطويلة يرون أن

من الصعب جداً تقييم الجودة من خلال مجموعة من المعايير، علاقة المقررات والمناهج الدراسية بالوظائف المتاحة في سوق العمل.

4- أظهرت نتائج الدراسة الفروق في استجابات المبحوثين وجاءت كما يلي:

- وجود فروق ليست ذات دلالة إحصائية في محور الدراسة الخاص بالطلاب، أي أن حصول الكلية على الاعتماد لا يؤثر على التطور في جودة مخرجات العملية التعليمية من الطلاب.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد المعارف والمهارات العامة التي يمتلكها عضو هيئة التدريس، ومهارات التدريس وأخلاقيات المهنة لصالح الكليات التي حصلت على الاعتماد، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعدي نوعية متطلبات ومشاريع المقرر، وطرق تقييم الطلاب.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بُعد المشاركة في خدمة الجامعة والمجتمع لصالح كلية إدارة الأعمال مقابل كلية الهندسة، بينما لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في بقية أبعاد محور الطلاب.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بُعد المعارف والمهارات العامة التي يمتلكها عضو هيئة التدريس لصالح كلية علوم الأغذية والزراعة وكلية العلوم مقابل كلية إدارة الأعمال، بينما لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في بقية أبعاد محور أعضاء هيئة التدريس.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بُعد الأخلاقيات والسلوكيات المكتسبة لدى الطلاب لصالح الحاصلين على الدكتوراه مقابل البكالوريوس، ولا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في بقية أبعاد محور الطلاب.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بُعدي مهارات التدريس، وطرق تقييم الطلاب لصالح الحاصلين على الماجستير والدكتوراه مقابل البكالوريوس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في بُعد المعارف والمهارات العامة التي يمتلكها عضو هيئة التدريس لصالح الحاصلين على الدكتوراه مقابل البكالوريوس، في حين وجود فروق ليست ذات دلالة إحصائية في بعدي نوعية متطلبات ومشاريع المقرر، وأخلاقيات المهنة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بُعد الأخلاقيات والسلوكيات المكتسبة لدى الطلاب لصالح الذين خبراتهم من 5 فأكثر مقابل الذين خبراتهم أقل من 5 سنوات، ولا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في بقية أبعاد محور الطلاب.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد مهارات التدريس، ونوعية متطلبات ومشاريع المقرر وطرق تقييم الطلاب لصالح الذين خبرتهم من 5 - 10 مقابل الذين خبراتهم أقل من 5 سنوات، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في بُعدي المعارف والمهارات العامة التي يمتلكها عضو هيئة التدريس، وأخلاقيات المهنة لصالح الذين خبراتهم أكثر من 10 مقابل الذين خبراتهم أقل من 5 سنوات.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بُعد الأخلاقيات والسلوكيات المكتسبة لدى الطلاب لصالح أستاذ مشارك مقابل معيد ومحاضر، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في بُعد المشاركة في خدمة الجامعة والمجتمع لصالح أستاذ مشارك مقابل أستاذ، بينما لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في بقية أبعاد محور الطلاب.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بُعدي المعارف والمهارات العامة التي يمتلكها عضو هيئة التدريس، ونوعية متطلبات ومشاريع المقرر لصالح أستاذ مشارك مقابل معيد، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في بُعد أخلاقيات المهنة لصالح أستاذ مقابل معيد، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في بُعد طرق تقييم الطلاب لصالح محاضر مقابل معيد، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في بُعد مهارات التدريس لصالح أستاذ وأستاذ مشارك ومحاضر مقابل معيد.

- وجود فروق ليست ذات دلالة إحصائية في محاور الدراسة، أي أن الفروق في استجابات المبحوثين لا يمكن عزوها للحصول دورات تدريبية داخل الجامعة أو خارجها أثناء الخدمة في جامعة الملك سعود.
- وجود فروق ليست ذات دلالة إحصائية في محاور الدراسة، أي أن الفروق في استجابات المبحوثين لا يمكن عزوها للمشاركة بورقة عمل في مؤتمرات داخلية أو خارجية أثناء الخدمة في جامعة الملك سعود.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بُعد المشاركة في خدمة الجامعة والمجتمع لدى الطلاب لصالح الذين ليس لهم انتاج علمي، ولا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في بقية أبعاد محور الطلاب.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد المعارف والمهارات العامة التي يمتلكها عضو هيئة التدريس، وطرق تقييم الطلاب، وأخلاقيات المهنة لصالح الذين ليس لهم انتاج علمي، ووجود فروق ليست ذات دلالة إحصائية في بُعدي مهارات التدريس، ونوعية متطلبات ومشاريع المقرر.
- وجود فروق ليست ذات دلالة إحصائية في محور الدراسة الخاص بالطلاب تعزى إلى أن عضو هيئة التدريس عضو في احد لجان الجودة والاعتماد الأكاديمي، أي أن عضو هيئة التدريس لا يختلف رآيه تجاه التطور في جودة مخرجات العملية التعليمية من الطلاب سواء كان عضو في لجنة أم لا.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد المعارف والمهارات العامة التي يمتلكها عضو هيئة التدريس، ومهارات التدريس وأخلاقيات المهنة لصالح من هم أعضاء في لجان الجودة والاعتماد الأكاديمي، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعدي نوعية متطلبات ومشاريع المقرر، وطرق تقييم الطلاب.

ثالثاً/ التوصيات

يمكن صياغة مجموعة من التوصيات الخاصة في إطار النتائج التي تم التوصل إليها، بالإضافة إلى مجموعة من التوصيات العامة التي ترتبط بشكل مباشر أو غير مباشر بالأهداف المبتغاة من الدراسة، بالإضافة إلى التوصيات ببعض الدراسات المستقبلية.

التوصيات العملية بناء على نتائج الدراسة الحالية:

1- يجب أن تتأكد إدارة الجامعة من مصداقية الهيئات التي تحصل منها الكليات على الاعتماد البرامجي الدولي، ويقترح لتنفيذ هذه التوصية ما يلي:

- تشكيل لجنة على مستوى الجامعة، يكون مدير الجامعة رئيساً لها، وتتكون عضويتها من عمداء الكليات، ووكلاء الكليات للتطوير والجودة، ووكيل الجامعة للشؤون الأكاديمية، ومستشارون داخليون وخارجيون، وممثلون من الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي NCAAA وأعضاء هيئة تدريس وطلاب من الكليات(ومن الممكن أن تكون هذه الهيئة على مستوى التعليم العالي في المملكة، وليس على مستوى جامعة الملك سعود، وبالتالي تكون رئاستها لوزير التعليم العالي، وتضم عضويتها مدراء الجامعات).
- تقوم هذه اللجنة بدراسة وضع الهيئات التي حصلت منها البرامج الأكاديمية في الجامعة على الاعتماد فعلاً، ودراسة معاييرها والتأكد من أن الحد الأدنى من معايير الجودة المحددة من قبل هذه الهيئات مقبولة، ولا تقل عن ماهو محدد من NCAAA. والبرامج التي ثبت أنها حصلت على الاعتماد من هيئات غير موثوقة، أو معايير الجودة المطلوبة فيها غير مقبولة حسب ما قررته اللجنة، وتمنع من تجديد الاعتماد عند نفس الهيئة.
- دراسة معايير الهيئات الدولية والتي تمنح الاعتماد البرامجي، ووضع قائمة بالهيئات المسموح بالحصول على الاعتماد البرامجي منها، حسب ما توصلت إليه اللجنة من موثوقية بعض الهيئات من عدمها، وبالتالي عدم

السماح لأي كلية أن تتقدم بطلب الحصول على الاعتماد أو تجديد الاعتماد من هيئة غير مدروس وضعها من قبل اللجنة، وغير مسموح بها.

- عند التقدم بطلب الاعتماد من هيئة دولية لم يسبق دراسة أوضاعها، تقوم اللجنه بدراسة أوضاعها، وفي حال الموافقة عليها، يسمح للكلية باستكمال اجراءات الاعتماد من هذه الهيئة.

2- مراقبة " نوعية أداء" أعضاء هيئة التدريس، وأؤكد هنا على النوعية وليس الكمية، كما أن تكون المتابعة والرقابة على الأداء نفسه وليس على الحضور والغياب أو على استكمال زمن المحاضرة. ويتم تنفيذ التوصية من خلال الإجراءات التالية:

- الرقابة على أداء أعضاء هيئة التدريس الجدد، من خلال تقييم الطالب، والرئيس المباشر، وتقييم الزملاء، ويتم التقييم لثلاث فصول دراسية متتالية. يكون تقييم الطالب لعضو هيئة التدريس من خلال استطلاع يصمم خصيصاً لهذا الغرض، أما تقييم الرئيس المباشر والزملاء يكون من خلال حضور محاضرة لأعضاء هيئة التدريس الجدد، يتم بعدها وضع تقرير من قبل كل منهم يرفع لإدارة الكلية، بحيث تدرس إدارة الكلية أسباب القصور وتناقش مع عضو هيئة التدريس، ومن ثم تتخذ الإجراءات المناسبة إن كان هناك خلل أو قصور في آداء عضو هيئة التدريس، وتتم معالجته بالدورات التدريبية إن كان هناك نقصاً في المعارف أو المهارات أو إذا كانت هناك اتجاهات غير مرغوبة لدى عضو هيئة التدريس، أو تغيير المقرر إن كان المقرر ليس في إطار اهتمامات عضو هيئة التدريس ولا يجيد تدريسه. إذا تكرر الخلل لثلاث تقييمات تتخذ الكلية بحقه ما تراه مناسباً.
- الرقابة على أداء أعضاء هيئة التدريس القدامى، من خلال تقييم الطالب والرئيس المباشر وتقييم الزملاء، ويتم التقييم مرة كل خمسة فصول دراسية.
- تفعيل الاستفادة من استطلاعات تقييم أعضاء هيئة التدريس التي تتم بواسطة الطلاب على كل مقرر دراسي.

3- محاولة التطوير من اللغة الإنجليزية لدى الطلاب، حيث يتضح من الدراسة أنه لا تزال هناك مشكلة في لغة الطلاب على الرغم من برامج اللغة المكثفة الموجودة ضمن متطلبات السنة التحضيرية، وعلى الرغم من تحويل الدراسة إلى اللغة الإنجليزية في العديد من البرامج الأكاديمية. ولا شك في أن ضعف لغة الطالب يؤثر بشكل سلبي على تحصيله الدراسي حيث إن المقررات باللغة الإنجليزية، ومن ثم لا يستطيع الطالب أن "يتعلم" كما يجب بسبب ضعف اللغة؛ لذا نقترح لتنفيذ هذه التوصية:

- لا يجتاز الطالب السنة التحضيرية إلا بالحصول على درجة يتم تحديدها من قبل عمادة السنة التحضيرية في أحد اختبارات قياس اللغة الإنجليزية، بحيث يكون دخول الاختبار إجبارياً وليس اختيارياً كما هو حاصل الآن (حالياً لا يدخل اختبار قياس اللغة إلا من يرغب في دخوله)، ومن ثم من لا يحصل على هذه الدرجة لا يجتاز السنة التحضيرية، ويجبر بإكمال مستويات مكثفة في برامج اللغة الإنجليزية، حتى يستطيع اجتياز الاختبار.
- التأكد من أن عضو هيئة التدريس يستخدم اللغة الإنجليزية مائة بالمائة أثناء المحاضرة، حيث إن ممارسة اللغة لها أثر كبير على تطوير لغة الطالب أكثر من تعلمها، فإذا كان عضو هيئة التدريس يتكلم العربية داخل المحاضرة، ثم يطلب من الطلاب إنجاز متطلبات المقرر المختلفة باللغة الإنجليزية، فهذا يصعب مهمة الطالب ويحد من تطور اللغة لديه؛ لذا في نموذج تقييم الطالب لعضو هيئة التدريس في المقررات المحدد إنجازها باللغة الإنجليزية؛ يتم وضع عبارة لقياس مدى استخدام عضو هيئة التدريس للغة الإنجليزية داخل المحاضرة. ويتم وضع مجموعة من الإجراءات التي تتخذ إذا ثبت عدم تحدث عضو هيئة التدريس بالإنجليزية داخل المحاضرة.

4- يجب أن يسعى عضو هيئة التدريس إلى توسيع أفق الطالب وعدم الاقتصار فقط على المرجع المقرر أو الاعتماد بشكل كبير على المتطلبات التقليدية لإنجاز المقررات مثل الاختبارات داخل القاعة وإنجاز ورقة بحثية، حيث ترى الباحثة أن إنجاز الأوراق البحثية يجب أن تستخدم بشكل واسع في مرحلتي الماجستير والدكتوراه حيث يطلق على الطالب "باحث"، أما في برامج البكالوريوس فإن الطالب بحاجة إلى اكتساب مهارات تعينه على ممارسة المهنة في مجال تخصصه، وتؤهله بالمهارات اللازمة لسوق العمل وهذا ما لا يمكن أن تقدمه الأوراق البحثية حيث إن الأوراق البحثية تقدم معرفة لكن لا يمكنها تقديم المهارات ذات العلاقة بممارسة المهنة، كما أن الطلاب كثيراً ما يلجؤون إلى إنجازها بطرق غير نظامية كما جاء في نتائج هذه الدراسة؛ لذا نقترح لتنفيذ هذه التوصية ما يلي:

- يضع عضو هيئة التدريس مشروعات المقرر والتي تتطلب من الطالب تطبيق ما تعلمه نظرياً في المقرر على الواقع العملي. على سبيل المثال: طالب في مقرر الرقابة الإدارية يطلب منه مثلاً البحث على مشكلة تعانيها الدولة تتعلق بالرقابة الإدارية، ويطلب منه تحليل هذه المشكلة بأبعادها المختلفة، وماهية آثارها الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، وماهية الجهات المتأثرة بالمشكلة، والجهات المسؤولة عن المشكلة، وماهية بدائل الحل المقترحة وأفضل بديل من وجهة نظره. إذا لاحظنا في هذا المشروع سيتم تنمية مهارات البحث لدى الطالب بالإضافة إلى مهارات التحليل والتفكير ومهارات اتخاذ القرار، أيضاً مهارات الربط بين تخصصه والتخصصات ذات العلاقة (مثل السياسة والاقتصاد).
- أن يبتعد عضو هيئة التدريس خلال المحاضرة عن سرد المعلومات من المراجع، بل يجب أن يربط هذه المعلومات بالأحداث اليومية، وهذا من شأنه أن يوسع أفق الطالب، ويكون تدريباً للطالب على التفكير والربط، حيث ترى الباحثة أن الطالب يمكنه تعلم ما يوجد في المراجع بنفسه، ولكن المهم هو أخذ الطالب إلى ما هو أبعد من الخلفية النظرية الموجودة في المراجع، وربطها بالواقع.

5- تشجيع عضو هيئة التدريس على استخدام نظام التعلم الإلكتروني لما فيه من توفير وقت وجهد لعضو هيئة التدريس والطالب؛ لذا نقترح لتنفيذ هذه التوصية ما يلي:

- يجبر عضو هيئة التدريس على استخدام هذا النظام في مقرر واحد على الأقل، وسيرى بعدها الفوائد العديدة من النظام، ولن تضطر إدارة الكلية بعد فترة من الزمن أن تجبر أي عضو هيئة تدريس على استخدامه
- وضع حوافز تشجيعية لمستخدمي النظام.
- التحسين من جودة هذا النظام بوضع استطلاعات للتعرف إلى المشكلات التي تواجه المستخدمين، ومحاولة حلها، لأنه قد يكون سبب امتناع العديد من أعضاء هيئة التدريس عن استخدامه هو سوء جودة هذا النظام، أو مشاكل تتعلق بسرعة وضعف الاتصال بشبكة الإنترنت.

- حث أعضاء هيئة التدريس على التنويع في متطلبات المقرر وطرق قياس وتقييم الطلاب، ويتم تنفيذ التوصية كما يلي:

- تضع عمادة الكلية ووكالة الكلية للتطوير والجودة مجموعة من الحوافز المادية والمعنوية لأعضاء هيئة التدريس الذين يبذلون جهداً في تصميم متطلبات المقرر، ويستخدمون أساليب متنوعة في تقييم الطلاب، ويكون ذلك حسب ما تراه الكلية مناسباً. كما ينذر عضو هيئة التدريس الذي يعتمد أسلوباً وحيداً في التقييم،

أو يعتمد فقط على الأساليب التقليدية في التقييم، أو أن تكون متطلبات المقرر غير كافية لدعم عملية التعلم بشكل جيد.

- من خلال ملف المقرر والذي يعد في نهاية كل فصل دراسي، تقوم وحدة الجودة بكل كلية بمراجعة ملفات أعضاء هيئة التدريس، لتقرير من يستحق الحوافز المقررة، ومن يجب إنذاره، وترفع بالأسماء لعمادة الكلية، وتتخذ الإجراءات المناسبة.

مقترحات بدراسات مستقبلية:

كغيرها من الدراسات؛ كانت هناك بعض العوامل التي قد تحد من تعميم نتائج هذه الدراسة على مجال واسع. أول هذه العوامل هو أن محاولة الحكم على عملية الاعتماد في الدول العربية بشكل عام، والمملكة العربية بشكل خاص؛ لا زالت مبكرة، وذلك نظراً لأن التجربة في مجال الاعتماد وضمان الجودة لا زالت حديثة حيث إنها لا تتجاوز عشرين عاماً. كما أن الكليات الحاصلة على الاعتماد قد حصلت عليه لأول مرة، ولم يتم التجديد لأي كلية بعد، أما الكليات التي لم تحصل على الاعتماد كانت في مراحل العمل على الحصول على الاعتماد من NCAAA ومن هيئات اعتماد دولية، وهذا يعني أنها قد بدأت فعلاً في تحقيق معايير ومتطلبات الجودة التي حددتها هذه الهيئات، وهذا من ثم يحد من وجود فروق واضحة في نتائج الدراسة بين الكليات الحاصلة على الاعتماد وبين الكليات التي لم تحصل عليه بعد.

العامل الآخر هو صغر حجم العينة حيث تناولت العينة 6 كليات من كليات جامعة الملك سعود، ومثل هذه الدراسات بشكل عام، وهذه الدراسة بشكل خاص تحتاج أن يتم أخذ آراء عينة كبيرة ومن شرائح مختلفة (سياسيين، قادة مؤسسات التعليم العالي، مشاركين في عملية الاعتماد من هيئات ومؤسسات الاعتماد، أعضاء هيئة تدريس، وطلاب) ومن ثم هذا يحتاج إلى وقت وجهد وفريق بحث لإجراء مثل هذا النوع من الدراسات، وهذا مالم تتمكن الباحثة من تحقيقه نظراً لأن هذه الدراسة أعدت استكمالاً للحصول على درجة الماجستير، ومن ثم فإن الباحثة محددة بوقت لإنهاء الدراسة خلال الفترة النظامية لإنجازها.

أيضاً أثناء توزيع الاستبيان لوحظ عدم الفهم من قبل أعضاء هيئة التدريس لمفهوم الاعتماد، وهو ما انعكس بشكل واضح على استجاباتهم على بعض الأسئلة في الاستبيان. كما أن الجزء الثاني من الاستبيان والمتعلق بجودة أعضاء هيئة التدريس؛ كان على عضو هيئة التدريس أن يعطي وجهة نظره في نفسه، ومن ثم هذا يؤثر بطبيعة الحال على مصداقية الاستجابات نظراً للتحيز الطبيعي الذي قد يحصل أثناء تحديد وجهة النظر في أي عامل يتعلق بالمستجيب نفسه.

وعليه تدعو الدراسة الحالية إلى إجراء المزيد من الدراسات، ومن أهم المقترحات لهذه الدراسات المستقبلية ما يلي:

1- إجراء الدراسة الحالية نفسها، ولكن أن تشمل جميع الجامعات الحكومية في المملكة، وتكون بإشراك قادة مؤسسات التعليم العالي، والمشاركون في عملية الاعتماد من هيئات ومؤسسات الاعتماد، وأعضاء هيئة تدريس، والطلاب.
2- إجراء دراسة حول المتغيرات التي تؤدي إلى عدم حصول تطور في جودة الأداء الأكاديمي بعد الحصول على الاعتماد الأكاديمي، وكيف يمكن التغلب عليها من وجهة نظر قادة مؤسسات التعليم العالي، والمشاركين في عملية الاعتماد من هيئات ومؤسسات الاعتماد، وأعضاء هيئة تدريس، والطلاب.

3- إجراء دراسات حول هيئات الاعتماد الأكاديمي الدولية والتي حصلت منها البرامج الأكاديمية في الجامعات السعودية على الاعتماد، ومحاولة المقارنة بين معايير ومتطلبات الجودة فيها، ومحاولة معرفة ما إذا كان هذا الاختلاف في المعايير يؤدي إلى اختلاف كبير في جودة المخرجات (الطلاب والبحث العلمي) بشكل كبير، وحول ما إذا كان هذا الاختلاف يدعو إلى الشك في نزاهة بعض هذه الهيئات.

4- إجراء الدراسات لمعرفة آراء أعضاء هيئة التدريس واتجاهاتهم نحو عملية الاعتماد، وتعريفهم لمفهوم جودة التعليم في التعليم العالي.

5- في إحدى الدراسات السابقة يرى قادة مؤسسات التعليم العالي من خلال خبرتهم الطويلة أن "الجودة من الصعب جداً تقييمها وقياسها من خلال مجموعة من المعايير، فمن خلال هذه الخبرة لديهم يستطيعون اكتشاف الجودة وعبروا عن خبرتهم بأنها تتجاوز المنهج أو المقرر الدراسي " (Sheahan, 1997)؛ لذا كانت هذه العبارة من أكثر العبارات التي لفتت انتباه الباحثة خلال مراجعة الأدبيات؛ لذا نقترح أن تكون هناك دراسات حول ما إذا كانت معايير ضمان الجودة الموضوعة من قبل هيئات التعليم العالي تستطيع فعلاً قياس الجودة على الوجه المطلوب، أو لا.

6- إجراء الدراسات حول الطرق الفعالة لقياس تعلم الطلاب.

7- إجراء الدراسات لتقييم نظام الاعتماد الوطني في المملكة العربية السعودية.

8- إجراء دراسات عن الاعتماد الأكاديمي بوصفه أحد المتغيرات وربطه بأحد المتغيرات المهمة الأخرى مثل (المساءلة والمحاسبية، والتوحيد القياسي، ومراجعة وتقييم الأقران) وغيرها من المتغيرات.

وفي جميع الدراسات المقترحة في الأعلى؛ تقترح الباحثة أن يكون دائماً من ضمن فريق البحث أحد العاملين في وحدات ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، حيث إن هذا المجال فيه الكثير من التعقيد، والعاملين في وحدات ضمان الجودة والاعتماد يكونون على دراية لا بأس بها بموضوعات الاعتماد وضمان الجودة، وملمين بمعايير ومتطلبات ضمان الجودة، كما أنهم أعلم بالعديد من المجالات والعوامل المهمة والتي قد تؤثر في عملية الاعتماد، وأعلم " بخفايا" عملية الاعتماد على أرض الواقع، ولا يمكن أن يعرف هذه الأشياء إلا الممارس؛ لذلك يعتبر وجودهم ضمن فريق البحث سيضيف بلا شك إضافة كبيرة ولا يمكن إغفالها.

قائمة المراجع

أولاً/ المراجع بالعربية

- الفوال، صلاح مصطفى. (1982). مناهج البحث في العلوم الاجتماعية. مكتبة غريب، القاهرة.
- أحمد، بهاء محمد. (2007). نظم الجودة وتأثيراتها على بيئة التدريس الجامعي. ورقة عمل مقدمة في اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية " جستن " بعنوان: الجودة في التعليم العام.
- الحاج، فيصل عبد الله وآخرون. (2008). دليل ضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية. الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، مجلس ضمان الجودة والاعتماد: عمان.
- فهمي، محمد شامل.(2009). قياس الكفاءة النسبية للجامعات الحكومية بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، مج (1)، ع (1) 2009م.
- الخطيب، أحمد، والخطيب، رداح. (2010). الاعتماد وضبط الجودة في الجامعات العربية: أنموذج مقترح. عالم الكتب الحديث، الأردن.

- الخطيب، محمد بن شحات. (2004). الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في التعليم العالي.دار الخريجي للنشر والتوزيع، الرياض.
- العبيدي، سيلان جبران. (2009). ضمان جودة مخرجات التعليم العالي في إطار حاجات المجتمع. ورقة عمل مقدمة لمؤتمر " المواءمة بين مخرجات التعليم العالي وحاجات المجتمع في الوطن العربي " بيروت. المنظمة العربية للتنمية والثقافة والعلوم.
- وزارة الاقتصاد والتخطيط. (2005). خطة التنمية الثامنة من 2005-2009م. الفصل العشرون. المملكة العربية السعودية.
- هيئة تقويم التعليم والتدريب. (12 يوليو 2011). عن المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي. هيئة تقويم التعليم والتدريب. تم الاسترداد من https: //etec.gov.sa/ar/About/Centers/Pages/Accreditation.aspx

ثانياً/ المراجع بالإنجليزية:

- Adams, Michael F. (1995). The Five Fallacies of Academic Life. (1995). Trusteeship, Vol 3, No 5 pp. 18-21.
- Barber, S. (1990) An examination of accreditation: Views held by the key participants. (Doctoral dissertation). Retrieved from Dissertations & Theses: The Humanities.
- Barnett, R. (1992). Improving Higher Education: Total Quality care. Buckingham: SRHE and open University press.
- Brennan J. & Shah, T. (2000). Managing Quality in Higher Education: an International Perspective Assessment and Change. Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Brittingham, B. et al. (2010). The Value of Accreditation. Regional, National and Programmatic Accrediting Organizations and the Council for Higher Education Accreditation(CHEA): Washington, DC.
- Brown, N. B. (1999). Presidential and Political Perceptions of Regional Accreditation Effectiveness and reform. University of Tennessee, Knoxville, TN.
- Callan, P.M. (2000). Measuring-up 2000: The State-by-State Report Card for Higher Education: Introduction. The National Center for Public Policy and Higher Education.
- Dill, D. ;Massy, W. ;Williams, P. ;Cook, C. (1996). Accreditation & Academic Quality Assurance: Can We Get There From Here? Change; Vol 28, No 5; pp. 17-24.
- Eaton, J. (2003a). Before you bash accreditation, consider the alternatives.The Chronicle of higher education.Retrieved july 2012 from http: //chronicle.com/article/Before-You-Bash-Accreditation/12854.
- El.Khawas, E. (2001). Accreditation in the USA: origins, development and future prospects: Improving the managerial effectiveness of higher education institutions. UNESCO: International Institute for Educational Planning.

- Ewell, P.T. & Steen, L. (2004). The Four A's: Accountability, Accreditation, Assessment, and Articulation. MAA Online: Mathematical Association of America. Retrieved 9/1/2013 from http: //www.maa.org/features/fourAs.html.
- Geltner, Frank Joseph, Jr. (1980). Standards and accreditation for theatre arts programs in American higher education: A history and analysis. ProQuest Dissertation & Theses.
- Graham, P., Lyman, R. & Trow, M. (1995). Accountability of colleges and universities: an essay. New York, N.Y. Columbia University.
- Greenberg, Milton. (1999). Tasks for Higher Education Accreditation. Council for Higher Education Accreditation (CHEA): Washington, DC.
- Hagerty, Bonnie & Stark , Joan. (1989). Comparing Educational Accreditation Standards in Selected proffisional Fields. Journal of Higher Education, Volume 60, Issue 1 (Jan. - Feb, 1989).
- Hartle, T. (2003). Accreditation catches the eye of congress. The Presidency,vol 6 no 1, p14.
- Hersh, R. (2005). What does college teach?. The Atlantac Monthly. Retrieved july 2012 from http: //www.theatlantic.com/magazine/archive/2005/11/what-does-college-teach/4306/?single_page= true.
- Kells, R. (1983). The Assessment of College Performance. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Leef, G. & Burris, R. (2002). Can College accreditation live up to its promise?. Washington D.C.: American Council of Trustees and Alumni.
- Leef, G. (2002). Improving The process of Accreditation. The Chronicle of Higher Eucation. Retrieved 9/1/2013 from http: //chronicle.com/article/Improving-the-Process-of/35355/
- Lovett, C. M. (2002). Cracks in the bedrock: can U.S. education remain number one? Change,Vol 34, No 2, pp.10-15.
- Ratcliff, J.K., Lubinescu E.S. & Gaffney, M.A. Eds. (2001). How accreditation influences assessment. San Francisco, London: Jossy-Bass Publishers.
- Saunders, V. (2007). Does the Accreditation Process Affect Program Quality. A qualitative study of perception of the higher education accountability system on learning. ProQuest information & learning company.
- Semrow, J.; Barney, J.; Fredericks, M.; Fredericks, J.; Robinson, P. Pfnister, A. (1992). In Search of Qualiy: The Development, Status, and Forecast of Standards in Postsecondary Accreditation. New York: Peter Lang.
- Sheahan, P.M. (1997). The Accreditation process and definitions of quality. Unpublished doctoral dissertation, University of Illionois at Chicago, Chicago, IL.
- Tagg, J. (2005). Venture colleges: Creating charters for change in higher education. Change, Vol. 37, No. 1, 35-43.

- Waggener, A. T. (1991). College Presidents' Attitudes toward the Importance of Regional Accreditation.Paper Presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association. Lexington, KY, November 13-15, 1991. ERIC Clearinghouse.
- Walker, D. L. (1993). Attitudes of Pennsylvania community college faculty regarding middle states accreditation. Unpublished doctoral dissertation, Timple University, Philadelphia, PA.