

درجة توافر متطلبات معيار التعليم والتعلم في برنامج الرياضيات بجامعة شقراء في ضوء  
معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي (NCAAA)

The Degree of the Availability of the Requirements of Learning and  
Teaching Criterion in Mathematics Program of Shaqra University in the  
Light of the Criteria of the National Center for Academic Accreditation and  
Assessment (NCAAA)

إعداد

د. سلمان بن حديد الشمري

أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك - جامعة شقراء

## درجة توافر متطلبات معيار التعليم والتعلم في برنامج الرياضيات بجامعة شقراء في ضوء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي (NCAAA)

د. سلمان بن حديد الشمري

أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك - جامعة شقراء

### الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة توافر متطلبات معيار التعليم والتعلم في برنامج الرياضيات بجامعة شقراء في ضوء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر الهيئة التدريسية، وفق متغيرات (الجنس، والرتبة الأكاديمية، وسنوات الخدمة)، ولتحقيق أهداف البحث؛ قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي التطويري، بتطبيق أداة الدراسة (الاستبانة) على كامل مجتمع الدراسة البالغ عددهم (108) من أعضاء الهيئة التدريسية المتخصصين في الرياضيات في جامعة شقراء، واستجاب منهم (63) عضواً (رجالاً ونساءً) بما نسبته (58%) من مجتمع الدراسة. وقد ضمت أداة الدراسة (51) عبارة موزعة على مجالات الدراسة (خصائص الخريجين ومخرجات التعلم، والمنهج الدراسي، وجوده التدريس وتقييم الطلاب)، وقد كشفت نتائج الدراسة أن المتوسطات الحسابية العامة لمجالات الدراسة أتت بدرجات متوسطة. كذلك كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، في حين لم تظهر النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري الرتبة الأكاديمية، وسنوات الخدمة، وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحث بعدد من التوصيات منها: مراجعة متطلبات معيار التعليم والتعلم في برنامج الرياضيات من قبل فريق متخصص خارجي، للوقوف على النواقص وإتمامها.

**الكلمات المفتاحية:** معيار التعليم والتعلم، برنامج الرياضيات، جامعة شقراء، الاعتماد الأكاديمي.

---

**Abstract****The Degree of the Availability of the Requirements of Learning and Teaching Criterion in Mathematics Program of Shaqra University in the Light of the Criteria of the National Center for Academic Accreditation and Assessment (NCAAA)**

This study aims to reveal the degree of the availability of the requirements of Learning and Teaching criterion in Mathematics Program of Shaqra University in the light of the criteria of the National Center for Academic Accreditation and Assessment (NCAAA) from the standpoint of staff members, according to variables of (sex, academic rank, and years of service). To achieve the objectives of the study, the researcher uses the developmental descriptive approach. With the application of the tool of the questionnaire on the study population, figuring (108) of staff members specialized in Mathematics at Shaqra University. Responded (63) of staff members, (58%) of the study population, who respond to the questionnaire. The tool includes (51) statements covering the fields of the study (graduates specifications, learning outcomes, syllabus, teaching quality and students assessment). The study concludes that the general arithmetic average for the three domains of the study reveal a medium level. It also revealed show the presence of statistically significant variations due to the variable of sex, in favor of the females. But, it does not show any statistically significant variations concerning the variables of academic rank and years of service. In the light of these results, the researcher suggests some recommendations including the review of the requirements of learning and teaching criterion of Mathematics program by an external specialist team to fill its gaps.

**Keywords:** Learning and teaching criterion, Mathematics Program, Shaqra University, Academic accreditation.

## مقدمة :

تزايد الاهتمام في الآونة الأخيرة بالمعرفة كموجه للنمو في ظل تغيرات متلاحقة طرأت على عصرنا الحاضر، وهذه التغيرات بطبيعتها الحال فرضت واقعاً مختلفاً عن السابق، وأدت إلى انتشار مؤسسات التعليم الحكومية منها والخاصة، التي عملت على اعتماد معايير عالمية تهدف إلى ضمان جودة مخرجاتها. وبما أن مؤسسات التعليم العالي المتمثلة في الجامعات تقع على قمة الهرم التعليمي في أي بلد، لذا يجب عليها تطبيق آلية للرقابة الذاتية على جميع أنشطتها وخدماتها، حيث لم يعد دور الجامعات متمثلاً في قدرتها على تقديم التعليم للراغبين في الالتحاق ببرامجها المختلفة فقط، وإنما يتمثل دورها في درجة قدرتها على تقديم تعليم يتفق مع التغيرات المتسارعة في المعرفة وتكنولوجيا المعلومات، والتغيرات الثقافية، والمنافسة على إحراز مركز متقدم بين الجامعات الأخرى في ظل ظهور التصنيفات العالمية للجامعات، مما أدى بالكثير من الجامعات إلى السعي الحثيث من أجل الحصول على شهادة رسمية من هيئة معتمدة تنص على توافق أنشطتها وعملياتها وإجراءاتها مع المعايير الأكاديمية والممارسات الجيدة التي تعتمدها الهيئة، وذلك ما يُسمى بالاعتماد الأكاديمي الذي تتمثل غايته في ضمان أن التعليم الذي تقدمه الجامعة يلبي مستويات مقبولة من الجودة، ويشكل نظاماً يعتمد عليه الأشخاص في التعليم العالي للوصول إلى فهم مشترك لمفهوم الجودة وآليات القياس وكيفية تحقيق ذلك، وقد ذكر برنارد (Bernhard, 51, 2012) أن الاعتماد يُعد عملية لمراقبة الجودة وضمانها في التعليم، ومن خلالها يتم التحقق من أن المؤسسة التعليمية تلبي المعايير الدنيا المقبولة.

وينظر العديد من الأكاديميين الذين يسعون إلى تطوير مؤسساتهم الأكاديمية بشكل أفضل إلى الاعتماد الأكاديمي على أنه يحقق لهم الأمل الذي يصبون إليه، ويدفع إلى تعزيز "التنافسية" في بلدانهم في عالم شديد التنافس، لذا ظهر الاعتماد الأكاديمي بنوعيه المؤسسي والبرامجي، وقد أورد (Alhkaimi, 2012, 48)، عدداً من الفوائد للاعتماد بنوعيه، ومنها تطوير مهمة واضحة، وتحديد معايير الجودة، واعتماد نظام الجودة، ومراجعة البرامج، وتوفير آلية المراجعة الداخلية، وتوفير آلية المراجعة الخارجية، وبناء ثقافة التعلم، وتوفير آلية للمساءلة.

وما يهمننا في هذه الدراسة هو الاعتماد البرامجي، ويطلق عليه أحياناً الاعتماد التخصصي، وهذا النوع من الاعتماد يحتل أهمية كبيرة في ضمان جودة العملية التعليمية ونواتجها نظراً لأنه يتطلب تقويماً للبرنامج المراد اعتماده أكاديمياً، وأهميته تنبع من أهمية البرنامج التعليمي كونه جوهر العملية التعليمية في مؤسسات التعليم، والمسؤول عن توفير المعارف والخبرات المتخصصة للطلبة من أجل تحقيق المخرجات المطلوبة.

وبغض النظر عن الدوافع والأسباب الكامنة وراء انتشار الاعتماد البرامجي فإنه يُعد اليوم مؤشراً قوياً على جودة البرنامج، بالإضافة إلى ذلك يؤكد على مواكبة التطورات العالمية في مجالات التخصص، كما يؤكد قدرة المؤسسة التعليمية على تلبية احتياجات سوق العمل والمتطلبات المجتمعية.

ومن هنا حاول الباحث الحصول على البيانات التي تؤدي إلى معرفة درجة توافر متطلبات معيار التعليم والتعلم في برنامج الرياضيات بجامعة شقراء في ضوء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر الهيئة التدريسية، من خلال أداة أعدها الباحث لهذا الغرض.

### مشكلة الدراسة:

انطلاقاً من إدراك الباحث لأهمية الاعتماد الأكاديمي ودوره في ضمان جودة التعليم الذي تقدمه الجامعة، ونظراً لسير جامعة شقراء في هذه الفترة نحو الحصول على الاعتماد المؤسسي، وما يتبع ذلك من طموح للحصول على الاعتماد البراجمي لعدد من برامجها ومن ضمنها برنامج الرياضيات.

ومن خلال اطلاع الباحث على نتائج بعض الدراسات السابقة ذات الصلة بالاعتماد الأكاديمي، ومنها دراسة السعدى والدحياني (2017) وما ذهبت إليه من أن تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي أثنى مرتفعاً في جامعة أزال، ودراسة العمري (2017) وما ذهبت إليه من أن درجة تطبيق معايير هيئة اعتماد البرامج التربوية الأمريكية في كلية التربية بجامعة طيبة أت بدرجة متوسطة، ودراسة أكبن واتور (Akpan & Etor, 2016) وما ذهبت إليه من أن مستوى كفاية البرامج الأكاديمية كانت كافية إلى حد ما، وأن جودة خريجي جامعات جنوب نيجيريا كانت متوسطة، ودراسة العلي والمسهلي (2015) وما ذهبت إليه من أن درجة تحقيق معايير الجودة في كلية التربية بجامعة حجة كانت قليلة من وجهة نظر الطلبة، ومتوسطة من وجهة نظر الهيئة التدريسية، ودراسة المالك (2014) وما ذهبت إليه من أن الممارسات في البرنامج تطبق في الغالب ولكن الجودة ليست مرضية في جامعة أم القرى، بالإضافة إلى ضعف نواتج التعلم المستهدفة في مجال التعليم والتعلم. ولندرة الدراسات التي اهتمت بالكشف عن درجة تحقيق (برامج الرياضيات تحديداً) للاعتماد الأكاديمي البراجمي بصفة عامة، ودرجة تحقيقها لمعيار التعليم والتعلم بصفة خاصة - حسب علم الباحث - تأتي هذه الدراسة في محاولة منها للكشف عن درجة توافر متطلبات معيار التعليم والتعلم في برنامج الرياضيات بجامعة شقراء في ضوء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر الهيئة التدريسية.

### أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية للإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما درجة توافر متطلبات معيار التعليم والتعلم في برنامج الرياضيات بجامعة شقراء في ضوء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي (NCAA) من وجهة نظر الهيئة التدريسية؟ ويتفرع من هذا السؤال أسئلة فرعية كالتالي:

- ١- ما درجة توافر متطلبات خصائص الخريجين ومخرجات التعلم في برنامج الرياضيات بجامعة شقراء وفق معيار التعليم والتعلم في ضوء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي (NCAA) من وجهة نظر الهيئة التدريسية؟
- ٢- ما درجة توافر متطلبات المنهج الدراسي في برنامج الرياضيات بجامعة شقراء وفق معيار التعليم والتعلم في ضوء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي (NCAA) من وجهة نظر الهيئة التدريسية؟

- ٣- ما درجة توافر متطلبات جودة التدريس وتقييم الطلاب في برنامج الرياضيات بجامعة شقراء وفق معيار التعليم والتعلم في ضوء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي (NCAAA) من وجهة نظر الهيئة التدريسية؟
- ٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات مجتمع الدراسة عند مستوى  $(\alpha \leq 0.05)$  لدرجة توافر متطلبات معيار التعليم والتعلم في برنامج الرياضيات بجامعة شقراء في ضوء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي (NCAAA) تعزى لمتغير الجنس؟
- ٥- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات مجتمع الدراسة عند مستوى  $(\alpha \leq 0.05)$  لدرجة توافر متطلبات معيار التعليم والتعلم في برنامج الرياضيات بجامعة شقراء في ضوء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي (NCAAA) تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية؟
- ٦- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات مجتمع الدراسة عند مستوى  $(\alpha \leq 0.05)$  لدرجة توافر متطلبات معيار التعليم والتعلم في برنامج الرياضيات بجامعة شقراء في ضوء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي (NCAAA) تعزى لمتغير سنوات الخدمة؟

### أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى:

- ١- الكشف عن درجة توافر متطلبات معيار التعليم والتعلم في برنامج الرياضيات بجامعة شقراء في ضوء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي (NCAAA) من وجهة نظر الهيئة التدريسية.
- ٢- معرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية في درجة توافر متطلبات معيار التعليم والتعلم في برنامج الرياضيات بجامعة شقراء في ضوء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي (NCAAA) من وجهة نظر الهيئة التدريسية تبعاً لمتغيرات (الجنس، والرتبة الأكاديمية، وسنوات الخدمة).

### أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من:

- أهمية الاعتماد الأكاديمي البراهجي، وانعكاسه على أداء طلبة تخصص الرياضيات.
- أهمية برنامج الرياضيات، وارتباطه بكافة التخصصات، وحله لكثير من المشاكل الحياتية.
- عدم وجود دراسة - في حدود علم الباحث - تكشف درجة توافر متطلبات معيار التعليم والتعلم - تحديداً - في برنامج الرياضيات بجامعة شقراء في ضوء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي (NCAAA).
- قد تتيح نتائج هذه الدراسة تحديد جوانب القصور في برنامج الرياضيات بجامعة شقراء، مما يؤدي إلى تداركها قبل شروع الجامعة في عملية الاعتماد الأكاديمي البراهجي.
- سعي جامعة شقراء في هذه الفترة للحصول على الاعتماد المؤسسي وما يترتب عليه من الطموح للحصول على الاعتماد البراهجي لعدد من البرامج ومن بينها برنامج الرياضيات في مرحلة لاحقة.

**حدود الدراسة:**

**حدود موضوعية:** اقتصرت الدراسة على المعيار الثالث المعتمد في النسخة المطورة لوثيقة معايير الاعتماد البراجمي التابعة للمركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي (NCAAA) في المملكة العربية السعودية الذي تتبناه الجامعة، وهو معيار "التعليم والتعلم" الذي يتناول (خصائص الخريجين ومخرجات التعلم، والمنهج الدراسي، وجودة التدريس وتقييم الطلاب).

**حدود بشرية:** اقتصرت الدراسة على جميع أعضاء الهيئة التدريسية المتخصصين في الرياضيات (معيد، محاضر، أستاذ مساعد، أستاذ مشارك).

**حدود مكانية:** اقتصرت الدراسة على قسم الرياضيات في مختلف كليات جامعة شقراء المتواجدة في محافظات (شقراء، ساجر، الدوادمي، حريملاء، القويعية).

**حدود زمانية:** طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1439-1440 هـ.

**مصطلحات الدراسة:**

- **المتطلبات:** عرف نصار وعبد القادر (2012، 205) متطلبات تطبيق الاعتماد الأكاديمي بأنها: "جملة الممارسات والأنشطة والإمكانات المادية والبشرية والفنية، وكذلك الظروف والمناخ المناسب الواجب توفرها في بيئة العمل بكليات التربية، ويلزم استيفائها قبل البدء في عملية الاعتماد، فهي بمثابة قواعد أساسية من شأنها توفير المعايير اللازمة لتطبيق الاعتماد الأكاديمي ودعمها"، كما عرفها الحربي (1432هـ) بأنها: "المقومات الأساسية لمعايير الاعتماد الأكاديمي واللازم توفرها للأخذ بهذه المعايير".

**ويعرف الباحث متطلبات معيار التعليم والتعلم إجرائياً بأنها:** مجموعة الممارسات ومؤشرات الأداء والمقاييس التي تقاس من خلال استبانة قام الباحث بإعدادها وتصميمها لهذا الغرض، والتي تهيئ برنامج الرياضيات بجامعة شقراء للحصول على الاعتماد الأكاديمي البراجمي بالإضافة إلى تحقيق متطلبات المعايير الأخرى.

- **المعيار:** عرفه نصيرات (2017، 181) بأنه: "الحدود والمتطلبات التي يجب أن يدركها المعلم"، كما عرفه (الحاج وآخرون، 2009) المشار إليه في دراسة الشهراني (2018، 376) بأنه: "مقياس مرجعي يمكن الاسترشاد به عند تقويم الأداء الجامعي، وذلك من خلال مقارنته مع المستويات القياسية المنشودة".

**ويعرف الباحث معيار التعليم والتعلم إجرائياً بأنه:** مجموعة الممارسات التي تحقق الحد الأدنى من الجودة، ويأتي ضمن مجموعة معايير تابعة للمركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي (NCAAA) في المملكة العربية السعودية، يؤدي استيفائها للحصول على الاعتماد الأكاديمي لبرنامج الرياضيات في جامعة شقراء.

- **المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي (NCAAA):** يعتبر الجهة المسؤولة عن شؤون الاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم فوق الثانوي، وهو أحد المراكز التي تشرف عليها هيئة تقويم التعليم في المملكة العربية السعودية، والتي صدر قرار مجلس الوزراء رقم (94) بتاريخ 1438/2/7 هـ بالموافقة على الترتيبات التنظيمية لها، والمتضمنة أن الهيئة

هي الجهة المختصة بالتقويم والاعتماد في التعليم والتدريب في المملكة العربية السعودية لرفع جودتهما وكفائتهما ومساهمتهما في خدمة الاقتصاد والتنمية الوطنية. ويعد المركز امتداداً لما كان يعرف سابقاً بالهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي التي تأسست بموجب الموافقة السامية الكريمة رقم 6024/ب/7 وتاريخ 1424/2/9 هـ (الموقع الرسمي للمركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي، النشأة والتأسيس)

## الإطار النظري:

### الاعتماد الأكاديمي :

يهدف الاعتماد الأكاديمي إلى تحقيق درجة عالية من الجودة النوعية في الأداء العلمي للجامعة أو الكلية أو البرنامج الدراسي المراد اعتماده أكاديمياً، من خلال عملية تقويمية تقوم بها هيئة أكاديمية متخصصة، تؤدي إلى الاعتراف بالمؤسسة التعليمية، وبرامجها الدراسية، والشهادة الصادرة عنها. ومن جهة أخرى فإن الاعتماد الأكاديمي كما ذكر (Doss et al, 2015, 56) يسمح لمؤسسات التعليم العالي بتحديد أفضل البرامج لدعمها من أجل تحقيق النتائج المثلى.

### مفهوم الاعتماد الأكاديمي :

هناك عدد من التعاريف للاعتماد الأكاديمي وردت في الأدب التربوي، نذكر منها: عملية تقييم طوعية تخضع لها المؤسسة التعليمية أو أحد برامجها، بمبادرة منها، تقوم بها هيئة معتمدة رسمياً، وتقرر وفق استيفاء الحد الأدنى من المعايير التي تعتمد عليها انتهاء عملية التقييم بمنح الاعتماد للمؤسسة لفترة زمنية محددة (أبو دقة، 2007، 4). وعرفه مجيد والزيادات (2015، 271) بأنه "مكانة أكاديمية أو وضع أكاديمي علمي يُمنح للمؤسسة التعليمية أو البرنامج الأكاديمي مقابل استيفاء المؤسسة لمعايير جودة نوعية التعليم المقدم وفق ما يتفق عليه مع مؤسسات التقييم". في حين عرفه (Alhkaimi, 2012, 47) بأنه: "آلية لضمان الجودة، ويشجع مؤسسات التعليم العالي على اعتماد الرقابة الذاتية، كما أنه يساعد المؤسسات في الالتزام بمعايير الجودة العالية للحفاظ على النزاهة الأكاديمية وضمان أن تكون الأنشطة مؤسسية". أما أبو برهم (2014، 289) فقد عرفه بأنه: "مجموعة من الخطوات والاجراءات التي تقوم بها إحدى الجهات المختصة للتأكد من أن الجامعة ومن في حكمها تتحقق فيها الشروط والإمكانات المادية والبشرية، وبما يتفق مع أهداف المؤسسة ورؤيتها ورسالتها". وأخيراً عرفه (Eaton, 2015, 1) بأنه عملية تنطوي على تقييم لفحص مؤسسات التعليم العالي بهدف ضمان الجودة وتحسينها.

### فوائد الاعتماد الأكاديمي:

هناك فرق شاسع بين المؤسسات التعليمية الحاصلة على الاعتماد الأكاديمي والأخرى غير المعتمدة، إذ ينعكس الحصول على الاعتماد الأكاديمي على حريجي المؤسسة فيجعلهم أكثر جاذبية لأصحاب العمل، ويزخر الأدب التربوي بالعديد من الدراسات التي ذكرت فوائد الاعتماد الأكاديمي، ومنها دراسة محمد (2017، 251) حيث ذكرت أن للاعتماد الأكاديمي فوائد لا تقتصر على المؤسسة التعليمية فحسب، وإنما تشمل المعلمين والطلاب ورجال الأعمال، بل أنها تشمل



الجمهور بصفة عامة، فهو يساعد على تحقيق التميز، ويشجع على التحسين والتطوير، ويضمن وجود أهداف محددة للمؤسسة وقابلة للتحقيق.

### أنواع الاعتماد الأكاديمي:

يوجد نوعان أساسيان من الاعتماد الأكاديمي (Ronald & Michael, 2011, 37)

١- **الاعتماد المؤسسي:** ويهتم هذا النوع بتقويم المؤسسة بشكل كامل، مع التركيز على وحدة الهدف، بمعنى أن جميع اقسام المؤسسة تتشارك في تحقيق ذلك.

٢- **الاعتماد البرامجي:** ويطلق عليه الاعتماد التخصصي أيضاً، ويركز على مكونات البرامج، والدورات الدراسية، وأحياناً يركز على دورات فردية داخل المؤسسة، وهو اعتماد يقع تحت مظلة الاعتماد المؤسسي.

والعلاقة بين الاعتماد المؤسسي والاعتماد البرامجي علاقة تبادلية إلى حد ما، فإذا كانت المؤسسة قد حصلت على الاعتماد المؤسسي قبل البدء في تقويم البرامج فمن المفترض أن تكون الأنشطة على المستوى المؤسسي مستوفية للمعايير اللازمة للاعتماد البرامجي، وفي ذات الوقت فإن جودة البرنامج والدلائل اللازمة لمنحه الاعتماد تعتمد إلى حد كبير على الإجراءات المتبعة في المؤسسات التعليمية، إلا أن ذلك قد لا يكون تحت سيطرة القائمين على البرنامج مع أنها تؤثر على جودته، ولذلك تفضل هيئات تقويم التعليم أن تبدأ بتقويم المؤسسة إجمالاً قبل البدء في اعتماد برامجها (متطلبات التأهل للتقدم بطلب الاعتماد البرامجي، 2016، 2)، وكون الدراسة الحالية تهتم بالنوع الثاني (الاعتماد البرامجي) من معايير الاعتماد الأكاديمي، فسوف تتناوله الدراسة بشيء من التفصيل كما يلي:

### الاعتماد الأكاديمي البرامجي :

يُقصد بالاعتماد الأكاديمي البرامجي حسب دليل ضمان جودة البرامج الأكاديمية في كليات الجامعات العربية (2013، 73) بأنه تقويم برنامج أكاديمي بمؤسسة تعليمية، والتأكد من جودته، ومدى تناسبه لمستوى الشهادة الممنوحة بما يتفق مع المعايير العالمية المحددة، وقد عرفه السلمي ومنسي (2014، 492) بأنه "تقييم البرامج في مؤسسة ما، والتأكد من جودة هذه البرامج ومدى تناسبها لمستوى الشهادة الممنوحة، ويرتبط بميئات اعتماد فنية، مثل هيئة اعتماد برامج التعليم الهندسي"، كما عرفه العمري (2017، 29) بأنه "منح شهادات رسمية للجامعة من الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في المملكة بأن الجامعة تحقق مجموعة من المعايير أو الشروط المطلوبة"، ويعرفه العلياني (2018، 82) بأنه "الاعتراف بالكفاءة الأكاديمية لأي مؤسسة أو برنامج تعليمي في ضوء استيفاء معايير الجودة النوعية المعتمدة التي تصدرها هيئات ومؤسسات أكاديمية متخصصة، كما يعرفه (ECA, 2005, 3) بأنه قرار رسمي من سلطة معترف بها حول ما إذا كان البرنامج الأكاديمي يتوافق مع معايير معينة.

وتساعد البرامج الأكاديمية على تحقيق رسالة المؤسسة وترجم أهدافها مراعية معايير الجودة، واحتياجات المجتمع، وينبغي مراجعة البرامج الأكاديمية بشكل دوري لتطويرها بما يتلاءم مع متطلبات سوق العمل (أبو برهم،

(2015، 293)، ويُعد الحصول على الاعتماد البراجمي اعترافاً رسمياً من الهيئة المعنية بالاعتماد بأن البرنامج مستوفٍ للمعايير اللازمة، وكذلك اعترافاً بجودة نواتج التعلم التي يكتسبها خريجو البرنامج.

إن تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي البراجمي في المؤسسة التعليمية واعتمادها كسلسلة من ممارساتها، سوف يضمن على المؤسسة طابع العمل المؤسسي، بالإضافة إلى ما ستجنيه من فوائد كثيرة تعود بالنفع عليها كالمكافأة، وسلاسة الحصول على الاعتماد الأكاديمي (Ronald & Michael, 2011, 51)

وقد قام المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي (NCAAA) National Center for Academic Accreditation and Evaluation بتطوير معايير الاعتماد الأكاديمي البراجمي على مستوى البكالوريوس للرفع من مستوى الجودة في مؤسسات التعليم العالي، ولضمان التكامل مع الإطار السعودي للمؤهلات (سقف). حيث مر تطوير المعايير بعدة مراحل وإجراءات تمثلت في مراجعة المعايير السابقة، ودراسة التجارب العالمية، والمقارنة مع الهيئات الإقليمية والعالمية العريقة في مجال الاعتماد، واستطلاع آراء الخبراء والمختصين والمستفيدين، والانطلاق في تطوير المعايير من عدة مرتكزات، أهمها، دعم التوجهات الوطنية ذات العلاقة بالتعليم العالي، والتركيز على المخرجات وعلى الأثر، ومراعاة مستوى النضج الملموس في مجال الجودة الذي وصلت إليه مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية (النسخة المطورة لوثيقة معايير الاعتماد المؤسسي، 2018، 1)

واشتملت النسخة المطورة لوثيقة معايير الاعتماد الأكاديمي البراجمي على ستة معايير (الرسالة والأهداف، وإدارة البرنامج وضمان جودته، والتعليم والتعلم، والطلاب، وهيئة التدريس، ومصادر التعلم والمرافق والتجهيزات) تغطي جميع أنشطة البرنامج التعليمية، ويندرج تحت كل معيار من هذه المعايير عدد من المحكات التي تعكس مستوى الجودة فيه (النسخة المطورة لوثيقة معايير الاعتماد البراجمي، 2018، 2). وكون الدراسة الحالية تهتم بالمعيار الثالث (التعليم والتعلم) من معايير الاعتماد الأكاديمي البراجمي فسوف تتناوله الدراسة بشيء من التفصيل كما يلي:

### معايير التعليم والتعلم :

**المعيار في الاعتماد:** هو المستوى المتوقع الذي يحقق قدرًا من الجودة والتميز، تضعه هيئة مسؤولة بهدف الوصول إليه (مجيد والزبادات، 2015، 26). وعرف الخطيب (2002، 7) معايير الاعتماد الأكاديمي بأنها: "الشروط والمواصفات التي بدونها لا يمكن الوصول إلى قرار الاعتماد الأكاديمي للبرنامج أو للمؤسسة الراغبة في الحصول على هذا الاعتماد، وتشير إلى جملة الأبعاد أو القواعد أو المرامي التي يتعين أن تستوفيها برامج التعليم ومؤسساته من العناية والالتزام حتى تثبت أن مؤشرات الجودة النوعية عالية فيها".

ومعيار التعليم والتعلم في الدراسة الحالية هو المعيار الثالث من معايير الاعتماد الأكاديمي البراجمي (الرسالة والأهداف، وإدارة البرنامج وضمان جودته، والتعليم والتعلم، والطلاب، وهيئة التدريس، ومصادر التعلم والمرافق والتجهيزات) الذي أقرته هيئة تقويم التعليم في المملكة العربية السعودية من خلال المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي، وقد ورد في النسخة المطورة لوثيقة معايير الاعتماد البراجمي.

ومن أجل تحقيق البرنامج لمستويات عالية في معيار التعليم والتعلم ينبغي عليه تبني سياسة فعالة تضمن تحديد نواتج تعلم الطلبة بدقة واتساق مع متطلبات المؤهلات الوطنية في البرامج العلمية، بالإضافة إلى تقويم جودة التدريس ومقارنتها بمعايير قياسية مرجعية خارجية ذات مستوى رفيع.

لذا فقد حدد الباحث ثلاثة مجالات يمكن الانطلاق منها في الدراسة الحالية، متمثلة في: خصائص الخريجين ومخرجات التعلم، والمنهج الدراسي، وجودة التدريس وتقييم الطلبة، وفيما يلي عرض موجز لهذه المجالات:

#### ١- خصائص الخريجين ومخرجات التعلم:

أورد الإطار الوطني لمؤهلات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية (2009، 25) خصائص الخريجين التي ينبغي إثباتها من قبل الحاصلين على شهادة البكالوريوس، ومنها:

- الإلمام بمجموعة من المعارف في المجال الدراسي، وبالنظريات والمبادئ المتعلقة به.
- القدرة على البحث في المشكلات المعقدة، وابتكار الحلول لها.
- القدرة على استخدام الأساليب الرياضية والإحصائية المناسبة.
- القدرة على القيادة والاستعداد للتعاون مع الآخرين.
- الفهم الشامل لأدبيات البحث في مجال التخصص.
- المبادرة في تحديد المشكلات وإيجاد الحلول المناسبة لها.
- إدراك طبيعة التغير السريع في مجال التخصص.
- المشاركة في الأنشطة وتعزيز المعارف والفهم الذاتي.
- إظهار مستوى عالٍ من الأخلاقيات وانضباط السلوك، والتصرف بما يتوافق مع القيم والمعتقدات الإسلامية.
- تحمل المسؤولية والالتزام تجاه المجتمع.

وكذلك الحال فقد أورد الإطار الوطني لمؤهلات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية (2009، 26) نواتج التعلم المتوقعة لدى الحاصلين على شهادة البكالوريوس، كما يلي:

- المعرفة: وتعني أن يكون لدى الخريج معرفة شاملة، وبشكل منظمٍ بمجال الدراسة، وتشمل المبادئ والنظريات الأساسية، بالإضافة إلى الإلمام بالمعارف والنظريات في المجالات العلمية الأخرى المتصلة بمجال دراسته. وأن يكون لديه وعي بالأبحاث الحديثة المتعلقة بإيجاد الحلول للقضايا وزيادة المعرفة في مجال التخصص، وفي البرامج التي تعدّ الطلبة للممارسة المهنية، وأن يكون الخريجون على وعي بالأنظمة واللوائح التنظيمية للمهنة، وبالمتطلبات الفنية لها وكيفية تحسين ذلك عبر الزمن، استجابةً للتغيرات في الظروف المحيطة.
- المهارات الإدراكية: وتعني أن يستطيع الخريج القيام بالاستقصاء، وفهم وتقييم المعلومات والمفاهيم والأدلة الجديدة، وتطبيق النتائج على القضايا والمشكلات مع قدر بسيط من التوجيه، أو اقتراح الحلول المبتكرة لها في سياق أكاديمي متصل بمجال دراسته.

- مهارات التعامل مع الآخرين وحمل المسؤولية: وتعني أن يسهم الخريج في الحلول البناءة للقضايا في المواقف الجماعية، وقدرته على القيادة والاستعداد للتعاون الكامل مع الآخرين في المشاريع والمبادرات المشتركة، والتعامل مع القضايا الأخلاقية والمهنية التي لها علاقة بالقيم والأحكام الأخلاقية بطرق حساسة متوافقة مع القيم الأساسية والأخلاقيات المهنية المتعارف عليها، إضافة إلى قدرته على تحمل مسؤولية تعلمه الذاتي، ويستطيع أن يحدد ويستخدم وسائل إيجاد المعلومات الجديدة أو أساليب التحليل اللازمة لإنجاز المهام المسندة إليه.
- مهارات التواصل، وتقنية المعلومات، والمهارات العددية: وتعني أن يستطيع الخريج التواصل بفعالية شفهاً وكتابياً، وتحديد الأساليب الإحصائية والرياضية ذات العلاقة عند دراسة القضايا والمشكلات، مع تطبيقها بشكل إبداعي لتفسير المعلومات واقتراح الحلول، واستخدام تقنية المعلومات في جمع وتفسير وإصال المعلومات والأفكار.

## ٢- المنهج الدراسي:

لم يتفق التربويون على تعريف محدد للمنهج الدراسي، وقد يكون ذلك برهاناً على استمرارية التفكير والتحليل للوصول إلى الإيجابيات والسلبيات من جهة، ومن ثم التمسك بالإيجابيات والتخلص من السلبيات أو التخفيف من حدتها، ومراعاة التطورات التي تطرأ من وقت لآخر فتؤثر على المتعلمين والمجتمع الذي يعيشون فيه من جهة أخرى (سعادة وإبراهيم، 2016، 64).

إن الاهتمام ببناء وتطوير المناهج الدراسية في الجامعات السعودية يُعد أمراً غاية في الأهمية من أجل مواكبة الخطة المستقبلية للتعليم الجامعي التي تهدف إلى الاستجابة لمتطلبات سوق العمل، وفي ذات الوقت تعمل على تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية (2030)، ويتفق ذلك مع السمات التي يجب أن تتوفر في المناهج الدراسية الجامعية كما ذكرتها محمد (2008، 176)، ومنها:

- ١- التركيز على التعليم للمستقبل.
- ٢- تنمية التفكير العقلي البناء.
- ٣- الانفتاح على الآخرين (المجتمعات، والثقافات، والحضارات).
- ٤- التعليم التعاوني التشاركي.
- ٥- التركيز على التعلم التقني.
- ٦- التربية المستمرة والتعليم الدائم.
- ٧- التركيز على الكيف بدلاً من الكم.

ومن جهة أخرى فالكثير من الخبراء يرجعون ضعف مخرجات التعليم العالي في بعض الدول العربية إلى ضعف طرائق التدريس والمناهج الدراسية التي تبناها تلك الدول، وأجزتها فرج والتويجري (2015، 360) في عدة أسباب، منها:

- ١- قدم المناهج الدراسية.
- ٢- التخطيط للمناهج الدراسية بشكل غير سليم.
- ٣- النقل الحرفي لمقررات بعض الدول المتقدمة.

٤- عدم مواكبة المناهج الدراسية للتقنيات الحديثة.

٥- انفصال المناهج الدراسية عن الواقع.

وهنا يبرز دور الاعتماد الأكاديمي باعتباره القوة الدافعة لتخطيط وتطوير المناهج الدراسية، وغالباً ما يكون الاعتماد الأكاديمي بمثابة إرشادات لما يجب تضمينه في المناهج الدراسية، لذا فإن أعضاء هيئة التدريس في كثير من الأحيان يطالبون بدمج معايير الاعتماد في فصولهم الدراسية (Lewis, 2016,86).

وفي هذه الدراسة تم التطرق إلى المنهج الدراسي من حيث التخطيط وموازنته بين الجوانب النظرية والتطبيقية، ومراعاته للتطورات العلمية والتقنية والمهنية، والنظر في تحقيق المقررات الدراسية للتتابع والتكامل، وملاءمة مصادر التعلم المستخدمة لأهداف المنهج، ودور المنهج الدراسي في إكساب الطلبة اتجاهات إيجابية نحو الرياضيات.

### ٣- جودة التدريس وتقييم الطلبة:

الجودة في التعليم العالي تعني "التطوير المستمر والأداء الكفاء للمؤسسات التعليم العالي، لكسب ثقة المجتمع في خريجها على أساس آلية تقييم معترف بها" (راشد، 2013، 7).

ولا تتوقف جودة التدريس على جودة المدرسين فقط، وإنما هناك عوامل أخرى تؤثر على جودة التدريس، كجودة مصادر التعلم المتوفرة، والتطوير المهني للمعلمين، ومستوى الدعم المقدم من الأسرة والمجتمع (العجمي والعتل وبن غيث، 2018، 194)، في حين أن الأدب التربوي في جودة تعليم الرياضيات تحديداً يركز على اكتساب المتعلمين للمحتوى، وما يمتلكه المتعلمون من مهارات تدريسية (علي، 2018، 71).

وترى راشد (2013، 14) أن عناصر الجودة في العملية التعليمية يمكن تحديدها بما يلي:

- ١- جودة عناصر العملية التعليمية المكونة من الطلاب والهيئات الجامعية.
- ٢- جودة المادة التعليمية بما فيها من برامج وكتب وطرائق وتقنيات.
- ٣- جودة مكان التعليم بما يضمنه من صفوف ومختبرات ومكتبات وورش وغيرها.
- ٤- جودة الإدارة مع ما تعتمد عليه من قوانين وأنظمة ولوائح وتشريعات، وما تتبناه من سياسات وفلسفات، وما تعتمد من هياكل ووسائل وموارد.
- ٥- جودة المنتج (الخريجون والأنشطة البحثية، والخدمات المجتمعية).

ومن جهة أخرى فقد ورد في الأدب التربوي الكثير من الإشارات إلى أهمية تقييم الطلبة والطرق التي يوظفها أساتذة الجامعات في ذلك، وقد عرفها الشيخ (2015، 60) بأنها "مجموعة من الإجراءات والعمليات التي يقوم بها الأستاذ الجامعي على مدى الفصل الدراسي بأكمله بهدف تحديد جوانب القوة والضعف لدى الطلبة، واتخاذ ما يلزم لتحسين وتطوير مستوياتهم، بما يسهم في إيجاد خريجين بمواصفات مثلى ومتفقة مع ما يتطلع إليه المجتمع - بمؤسساته المختلفة - من مواصفات في الخريج الجامعي".

ويمكن تصنيف أنواع التقييم تبعاً لأغراضه والهدف منه إلى ثلاثة أنواع، كما يأتي: (ملحم، 2009، 46)

- التقويم القبلي.

- التقويم التكويني أو البنائي.

- التقويم الختامي.

وذكر منصور والشرييني والحشاش (2015، 21) أن التقويم يتضمن أربعة جوانب تتمثل في:

- إصدار الحكم على الشيء المراد تقييمه أو الموضوع أو الشخص الذي نقوم بتقييمه.

- استخدام المعايير أو المستويات أو المحكات لتقدير القيمة الخاصة لما نريد تقييمه.

- التحسين أو التعديل أو التطوير.

- شمولية الشيء المراد تقييمه.

وفي هذه الدراسة تم التطرق إلى جودة التدريس وتقييم الطلبة من حيث استراتيجيات التدريس المستخدمة، والأساليب التقويمية، والربط بينهما، ومدى دعم البرنامج لاستخدام التقنية المتطورة.

### الدراسات السابقة:

فيما يلي عرض لبعض الدراسات السابقة ذات الصلة التي تمكن الباحث من الاطلاع عليها، والتي تناولت الاعتماد الأكاديمي، وقد أتت مرتبة من الأقدم إلى الأحدث:

أجرى الثقفني (1430) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى مناسبة وتوافر بعض معايير الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة في أقسام الرياضيات بكليات العلوم في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب، وقد بلغت عينة الدراسة (77) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بأقسام الرياضيات و(138) طالباً من طلاب قسم الرياضيات من المستويين السابع والثامن، واستخدمت الدراسة استبانة موجهة لأعضاء هيئة التدريس وأخرى موجهة للطلبة. وأظهرت الدراسة مجموعة نتائج من أبرزها أن جميع معايير الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة للبرنامج التعليمي والبيئة التعليمية مناسبة وبدرجة عالية، وكذلك الحال بالنسبة لدرجة توافرها.

وأجرى المالكي (2014) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة وفاء بكالوريوس الخدمة الاجتماعية بجامعة أم القرى بمعايير الاعتماد الأكاديمي البراجمي الصادرة من الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية، وكذلك التعرف على المعوقات التي تحول دون حصول البرنامج على الاعتماد الأكاديمي، وكذلك تحديد المتطلبات اللازمة للحصول على الاعتماد الأكاديمي. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي (تحليل المحتوى)، وكذلك استخدمت المقابلة مع بعض المسؤولين عن البرنامج وأعضاء هيئة التدريس والطلبة، وقد استخدمت الدراسة دليل التقويم البراجمي الصادر عن الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية. وأظهرت الدراسة مجموعة نتائج من أبرزها حصول برنامج البكالوريوس في الخدمة الاجتماعية على نجمتين، وتشير هذه النتيجة إلى أن الممارسات في البرنامج تطبق في الغالب ولكن الجودة ليست مرضية. كما أظهرت النتائج في مجال التعليم والتعلم ضعفاً ملحوظاً في نواتج التعلم المستهدفة من البرنامج، وقلة عمليات التقويم والتطوير للبرنامج، وضعف الآليات المستخدمة في التأكد من أن الأعمال المقدمة من

الطلبة من إنتاجهم، وضعف مستوى الشفافية المتعلق بنتائج الطلبة، وعدم التنوع في أساليب واستراتيجيات التعليم المستخدمة في البرنامج.

وقد أجرى السلمي ومنسي (2014) دراسة هدفت إلى تقويم برنامج إعداد معلمات رياض الأطفال بجامعة الملك سعود، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت استمارة معايير الاعتماد لبرامج التعليم العالي المقترحة من اللجنة الوطنية للتقييم والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية لتقييم برنامج إعداد معلمات رياض الأطفال، حيث ضمت أحد عشر من مجالات النشاط. وتمثلت عينة البحث في برنامج إعداد طالبات قسم رياض الأطفال في كلية التربية بجامعة الملك سعود، وقد تم اختيارهن بالطريقة القصدية. وأظهرت الدراسة مجموعة نتائج من أبرزها أن أغلب مقررات البرنامج تم تصميمها كمحتوى سردي يؤدي إلى الحفظ دون إتقان المهارات اللازمة لممارسة مهنة التدريس، وضعف الترابط بين مقررات البرنامج أفقياً ورأسياً، وعدم وجود توازن بين الساعات النظرية والتطبيقية حيث يغطي الجانب النظري، واعتماد أساليب التقويم المستخدمة في أغلبها على قياس مهارات التفكير الدنيا.

كما أجرى المدهود (2015) دراسة هدفت إلى تعرف مدى توافر معايير الاعتماد الأكاديمي في البعدين المؤسسي والبرامجي لكلية التربية الأساسية في دولة الكويت، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي؛ حيث تم توزيع أداة البحث (الاستبانة) على (152) عضو هيئة تدريس. وأظهرت الدراسة مجموعة نتائج من أبرزها توافر معايير الأهداف العامة والكفايات والخطة الدراسية بدرجة مناسبة في البعد البرامجي، بينما أتت معايير أساليب التدريس والكتب الدراسية والمراجع والأجهزة والوسائل التعليمية وتقويم الطلبة والمخرجات العلمية بمتوسطات حسائية قليلة. كما أظهرت النتائج وجود فروق إحصائية تعزى لمتغير النوع لصالح الذكور، بينما لم يتضح تأثير ذو دلالة لمتغيرات (التخصص، وسنوات الخبرة، والدرجة العلمية) في استجابات عينة الدراسة.

وأجرى العلي والمسهلي (2015) دراسة هدفت إلى التعرف على معايير الجودة اللازمة لبرامج إعداد معلمي المرحلة الثانوية، ومدى تحققها في برامج إعداد معلمي المرحلة الثانوية بكلية التربية بجامعة حجة في اليمن من وجهة نظر الطلبة والهيئة التدريسية، واعتمدت الدراسة أداة لتقييم برامج إعداد المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة (استبانة) تكونت من (169) مؤشراً موزعة على عشرة مجالات (المخرجات التعليمية، المحتوى، الجوانب التربوية، أعضاء الهيئة التدريسية، احتياجات البرامج، سياسات القبول، التدريب الميداني، الإدارة التعليمية، المنشأة، مخرجات الإعداد) تم تطبيق الاستبانة على (42) عضواً من أعضاء الهيئة التدريسية ومساعدتهم، و(186) طالباً وطالبة من طلبة المستوى الرابع في جميع أقسام الكلية. وأظهرت الدراسة مجموعة نتائج من أبرزها أن درجة تحقيق معايير الجودة في برامج إعداد معلمي المرحلة الثانوية بكلية التربية بجامعة حجة كانت قليلة من وجهة نظر الطلبة، ومتوسطة من وجهة نظر الهيئة التدريسية، ولم تظهر الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية لدى الطلبة والهيئة التدريسية في درجة تحقيق معايير الجودة في برامج إعداد معلمي المرحلة الثانوية بكلية التربية بجامعة حجة تبعاً لمتغير الجنس.

وأجرى شيافمثنشوك وآخرون (Chaiyaphumthanachok & et all,2016) دراسة هدفت إلى تحديد مؤشرات الاعتماد لبرامج تعليم المعلمين في تايلاند، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت استبانة مؤشرات

الاعتماد مكونة من خمسة مجالات (السياق المؤسسي، وتصميم البرامج، وتنفيذ البرامج، ونتائج البرامج، وضمان الجودة)، تم نشرها على شبكة الأنترنت، وطبقت على عينة قوامها (145) من الإداريين وأعضاء هيئة التدريس بمؤسسات التعليم العالي بتايلاند، (57) من الذكور و(88) من الإناث، وأظهرت الدراسة مجموعة نتائج من أبرزها أن السياق المؤسسي أتى بالدرجة الأولى في حين كان ضمان الجودة في المرتبة الأخيرة، كما أظهرت اهتماماً بمهارات البحث العلمي، وأنشطة التدريب العملي، والاهتمام بالمحتويات المتعلقة بذوي الاحتياجات الخاصة، والتدريب على البرمجيات.

وقد أجرى أكين واتور (Akpan & Etor,2016) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين اعتماد البرامج الأكاديمية وجودة التعليم لخريجي جامعات جنوب نيجيريا، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الدراسة ثلاث أدوات (استبانة متطلبات الاعتماد الأكاديمي، واستبانة جودة التعليم الجامعي، واستبانة موجهة إلى أصحاب الأعمال من أجل تقييم جودة خريجي الجامعات)، وقد أجريت الدراسة على أربع جامعات اتحادية وعينة قوامها (900) مقسمة إلى (400) محاضر و(300) طالب في السنة النهائية و(200) صاحب عمل. وأظهرت الدراسة مجموعة نتائج من أبرزها أن مستوى كفاية البرامج الأكاديمية كانت كافية إلى حد ما، وأن جودة خريجي الجامعات كانت متوسطة، وأن هناك اختلافاً كبيراً بين إدراك الطلاب وإدراك المحاضرين للجودة، والاعتماد الأكاديمي، كما توصلت إلى أن هناك علاقة بين اعتماد البرامج الأكاديمية والجودة التعليمية في نيجيريا.

وأجرى السعدى والدحياني (2017) دراسة هدفت إلى معرفة مدى تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في جامعة آزال للتنمية البشرية في اليمن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت استبانة تم تطبيقها على عينة قوامها (94) عضواً من أعضاء هيئة التدريس. وأظهرت الدراسة مجموعة نتائج من أبرزها أن تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي أتى مرتفعاً، ولم تظهر الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول تطبيق المعايير تعزى للجنس أو سنوات الخبرة في التدريس.

كما أجرى العمري (2017) دراسة هدفت إلى معرفة تقييم درجة تطبيق معايير هيئة اعتماد البرامج التربوية الأمريكية في كلية التربية بجامعة طيبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، حيث تم توزيع أداة البحث (الاستبانة) على عينة عشوائية عنقودية من أعضاء هيئة التدريس بلغ عددها (68) عضواً. وأظهرت الدراسة أن درجة تطبيق معايير هيئة اعتماد البرامج التربوية الأمريكية في كلية التربية بجامعة طيبة أتت بدرجة متوسطة، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق معايير هيئة اعتماد البرامج التربوية الأمريكية في كلية التربية بجامعة طيبة تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية.

### التعقيب على الدراسات السابقة:

تباينت الدراسات السابقة حول الاعتماد الأكاديمي في الجامعات كونه مطلباً ضرورياً في الجامعات العربية عموماً، فمنها ما اهتم بتطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي بشكل عام كما في دراسة المدهود (2015)، ودراسة المالكي (2014)، ودراسة التقفي (1430)، ومنها ما اهتم بتطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي البراجمي بشكل خاص كما في دراسة العمري (2017)، ودراسة السلمي ومنسي (2014)، ودراسة المالكي (2014)، وهذا ما يتفق مع هدف الدراسة الحالية. بينما



اهتمت دراسات أخرى بوجهة نظر أعضاء هيئة التدريس أنفسهم من ناحية مدى التطبيق الفعلي لمعايير الاعتماد الأكاديمي. ونحا البعض إلى محاولة البحث في ضمان الجودة كما في دراسة السعدي والدحياني (2017)، ودراسة شيافمثنشوك وآخرون (Chaiyaphumthanachok & et all, 2016)، ودراسة العليمي والمسهلي (2015)، وقد اتفقت كل منها في استخدام المنهج الوصفي وإن اختلفت أساليبه بين وصفي تحليلي كما في دراسة السلمي ومنسي (2014)، ووصفي مسحي كما في دراسة العمري (2017). كما اتفقت معظم الدراسات السابقة على استخدام الاستبانة لقياس المجالات التي تبحث فيها الدراسة. وبالنظر إلى نتائج بعض الدراسات السابقة نجد أنها اتفقت على أهمية تلك المعايير وتفعيلها من أجل الحصول على الاعتماد الأكاديمي، وتشابهت الدراسة الحالية مع سابقتها في تقدير أهمية معايير الاعتماد الأكاديمي، وفي أداة الدراسة المستخدمة (الاستبانة)، إلا أنها اختلفت عنها في مجتمع الدراسة، وفي دراستها لدرجة توافر متطلبات معيار التعليم والتعلم في برنامج الرياضيات تحديداً.

### الطريقة والإجراءات:

تتضمن عرضاً لمنهج الدراسة، بالإضافة إلى وصف مجتمع الدراسة وعيبتها، والأداة المستخدمة في الدراسة، وكيفية التحقق من صدقها وثباتها. كما تتناول المعالجة الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات واستخلاص النتائج.

### منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يهتم بالحالة الراهنة للظاهرة، من حيث طبيعة الظروف والممارسات والاتجاهات السائدة فيها حالياً، ويهتم بوصف النشاطات والعمليات المصاحبة، والعلاقات السائدة بين هذه الظواهر، ويشمل محاولات التنبؤ بحدوثها في المستقبل (الكيلاني والشريفين، 2011: 27).

### مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع أعضاء الهيئة التدريسية (ذكوراً وإناثاً) للعام الجامعي 1439 - 1440 هـ المتخصصين في الرياضيات (معيد، محاضر، أستاذ مساعد، أستاذ مشارك) في مختلف الكليات التابعة لجامعة شقراء (شقراء، ساحر، الدوامي، حرملاء، القويعية)، وعددهم (108) من أعضاء الهيئة التدريسية، وقد تم توزيع الأداة الخاصة بالدراسة على كامل مجتمع الدراسة، واستجاب منهم (63) عضواً (رجالاً ونساءً) بما نسبته (58%)، والجدول (1)، (2)، (3)، التالية توضح توزيع مجتمع الدراسة وفقاً لمتغيرات الجنس، والرتبة الأكاديمية، وسنوات الخدمة.

### جدول (1): توزيع مجتمع الدراسة وفقاً لمتغير الجنس

النسبة المئوية	العدد	الجنس
54 %	34	ذكر
46 %	29	أنثى
100 %	63	المجموع

يتضح من الجدول السابق أن ما نسبته (54 %) من مجتمع الدراسة من الذكور، وما نسبته (46 %) من الإناث.

جدول (2): توزيع مجتمع الدراسة وفقاً لمتغير الرتبة الأكاديمية

النسبة المئوية	العدد	الرتبة الأكاديمية
20.6%	13	معيد
25.4%	16	محاضر
49.2%	31	أستاذ مساعد
4.8%	3	أستاذ مشارك
100%	63	المجموع

يتضح من الجدول السابق أن ما نسبته (20.6%) من مجتمع الدراسة برتبة معيد، وما نسبته (25.4%) برتبة محاضر، ما نسبته (49.2%) برتبة أستاذ مساعد، وما نسبته (4.8%) برتبة أستاذ مشارك، ونظر لعدم وجود متخصص في الرياضيات بجامعة شقراء من أعضاء هيئة التدريس برتبة أستاذ، لذلك فقد تم استبعاد النسبة المئوية لرتبة أستاذ.

جدول (3): توزيع مجتمع الدراسة وفقاً لمتغير سنوات الخدمة

النسبة المئوية	العدد	سنوات الخدمة
25.4%	16	أقل من 5 سنوات
63.5%	40	من 5 إلى أقل من 10 سنوات
11.1%	7	10 سنوات فأكثر
100%	63	المجموع

يتضح من الجدول السابق أن ما نسبته (25.4%) من مجتمع الدراسة عدد سنوات خدمتهم أقل من (5) سنوات، وما نسبته (63.5%) عدد سنوات خدمتهم من (5 - 10) سنوات، كما كانت نسبة الذين عدد سنوات خدمتهم أكثر من (10) سنوات (11.1%).

#### أداة الدراسة:

قام الباحث باعتماد استبانة تم تصميمها بالاستفادة من الإطار النظري والدراسات السابقة المشابهة، وقد اشتملت الاستبانة على جزئين:

- 1- البيانات الأولية: وهي الجنس (ذكر- أنثى)، والرتبة الأكاديمية (معيد - محاضر - أستاذ مساعد - أستاذ مشارك)، وسنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات، من 5 إلى أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر).
- 2- مجالات الدراسة: اعتمد الباحث مقياس "ليكرت" الخماسي في الجزء الثاني من الاستبانة؛ حيث اشتمل هذا الجزء على (51) عبارة موزعة على ثلاثة مجالات: (خصائص الخريجين ومخرجات التعلم)، واشتمل على سبعة عشر عبارة، و(المنهج الدراسي)، واشتمل على تسعة عشر عبارة، و(جودة التدريس وتقييم الطلبة)، واشتمل على خمسة

عشر عبارة. وقد قُسم سلم التقديرات الوصفية لفقرات الاستبانة إلى خمسة تقديرات هي: (كبيرة جداً - كبيرة - متوسطة - قليلة - قليلة جداً)، وأعطيت الدرجات التالية (5، 4، 3، 2، 1) بالترتيب لتقابل هذه التقديرات الوصفية، وتقيس درجة توافر متطلبات معيار التعليم والتعلم في برنامج الرياضيات بجامعة شقراء في ضوء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي. وقد طلب الباحث من أفراد الدراسة تحديد درجة توافر الخاصية بوضع إشارة (√) في المكان المناسب أمام كل عبارة من عبارات الاستبانة.

#### صدق أداة الدراسة:

يتناول هذا الجزء صدق أداة الدراسة من حيث الصدق الظاهري، والصدق التمييزي، وقد أتى على النحو التالي:

**الصدق الظاهري:** تم عرض الاستبانة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين (7) من ذوي الخبرة والاختصاص من أساتذة الجامعات المتخصصين في (الرياضيات، والتطوير والجودة) لإبداء الرأي فيها من حيث درجة ملاءمة العبارات وشموليتها لقياس المجال الذي وردت فيه تلك العبارات، ودرجة وضوح العبارات وانتماءها للمجال، وسلامتها اللغوية، وفي ضوء آرائهم تم إعداد أداة هذه الدراسة بصورتها النهائية.

**الصدق التمييزي:** تم ترتيب الاستبانات حسب المتوسط العام تنازلياً، ومن ثم تم أخذ أعلى (10) استبانات وأدناها، وعليه تم حساب اختبار "ت" (T-test)، للمجموعتين العليا والدنيا، كما هو مبين في الجدول رقم (4).

#### جدول (4): الصدق التمييزي

المجال	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الاستبانة ككل	العليا	10	4.46	0.23	0.179	*0.032
	الدنيا	10	2.02	0.25		

يتضح من الجدول السابق أن مستوى الدلالة (0.032) > (0.05)، مما يدل على أن أداة الدراسة قادرة على

التمييز بين المجموعتين الدنيا والعليا.

#### ثبات أداة الدراسة:

للتحقق من ثبات أداة الدراسة تم حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لكل مجال من

مجالات الاستبانة وللاستبانة ككل كما في الجدول رقم (5).

جدول (5): معاملات الثبات ألفا كرونباخ لمجالات الاستبانة والاستبانة ككل

الرقم	المجال	عدد العبارات	معامل الثبات
1	خصائص الخريجين ومخرجات التعلم	17	0.97
2	المنهج الدراسي	19	0.96
3	جودة التدريس وتقويم الطلبة	15	0.95
	الأداة ككل	51	0.98

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات للاستبانة ككل هو (0.98)، بينما كان معامل الثبات للمجالات بين (0.95-0.97)، وجميعها مناسبة لأداء الدراسة.

متغيرات الدراسة: اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

#### أولاً: المتغيرات الوسيطة

- الجنس: وله فئتان (ذكور، وإناث).
- الرتبة الأكاديمية: ولها أربعة مستويات (معيد، محاضر، أستاذ مساعد، أستاذ مشارك).
- سنوات الخدمة: ولها ثلاثة مستويات (أقل من 5 سنوات، من 5 إلى أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر).

#### ثانياً: المتغيرات التابعة :

- درجة توافر متطلبات معيار التعليم والتعلم في برنامج الرياضيات بجامعة شقراء في ضوء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي (NCAAA) من وجهة نظر الهيئة التدريسية.

#### المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها استخدم الباحث بعض الأساليب الإحصائية باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS)، كما يلي:

- قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية والترتيب واختبار "ت" (T-test) وتحليل التباين الأحادي (ANOVA) للكشف عن درجة توافر متطلبات معيار التعليم والتعلم في برنامج الرياضيات بجامعة شقراء في ضوء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي (NCAAA) من وجهة نظر الهيئة التدريسية.
- لتفسير تقديرات مجتمع الدراسة تم تحديد طول خلايا المقياس (الحدود الدنيا والعليا)، ثم حساب المدى (4-1=5)، ثم قسمة المدى على مستويات الأهمية النسبية (3) للحصول على طول الخلية (4/3=1.33)، ثم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (1). واعتماداً على ما تقدم فإن قيم المتوسطات الحسابية التي توصلت إليها

الدراسة سيتم التعامل معها على النحو الآتي: (3.67 - فما فوق: مرتفعة)، (2.34-3.66: متوسطة)، (2.33 - فما دون: منخفضة).

### النتائج ومناقشتها:

السؤال الأول: ما درجة توافر متطلبات خصائص الخريجين ومخرجات التعلم في برنامج الرياضيات بجامعة شقراء وفق معيار التعليم والتعلم في ضوء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي (NCAAA) من وجهة نظر الهيئة التدريسية؟

للإجابة عن السؤال الأول تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية والترتيب لعبارات مجال خصائص الخريجين ومخرجات التعلم في برنامج الرياضيات بجامعة شقراء وفق معيار التعليم والتعلم في ضوء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي (NCAAA) من وجهة نظر الهيئة التدريسية كما في الجدول رقم (6) التالي:

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية والترتيب لعبارات مجال خصائص الخريجين ومخرجات التعلم في برنامج الرياضيات بجامعة شقراء وفق معيار التعليم والتعلم في ضوء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي (NCAAA) من وجهة نظر الهيئة التدريسية

الترتيب	الأهمية النسبية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العبارة
1	متوسطة	1.05	3.67	ترتبط مخرجات التعلم في المقررات الدراسية مع مخرجات تعلم البرنامج
2	متوسطة	0.83	3.63	تنسق مخرجات التعلم مع رسالة البرنامج
3	متوسطة	0.87	3.60	يحدد البرنامج مخرجات التعلم المستهدفة
4	متوسطة	0.94	3.59	تتوافق الاستراتيجيات التعليمية والتعلمية المستخدمة مع مخرجات التعلم
5	متوسطة	0.86	3.56	يحدد البرنامج خصائص الخريجين
6	متوسطة	1.10	3.56	يعمل البرنامج على تطوير مخرجات التعلم وفق سياسات الجامعة
7	متوسطة	0.96	3.54	تتوافق الأساليب التقويمية المستخدمة مع مخرجات التعلم
8	متوسطة	0.82	3.48	يقيس البرنامج مخرجات التعلم وفق مستويات أداء متفق عليها
9	متوسطة	0.98	3.44	تنسق خصائص الخريجين مع رسالة البرنامج
10	متوسطة	1.03	3.25	يملك الخريجين المعرفة اللازمة في مجال الرياضيات
11	متوسطة	1.15	3.24	يملك الخريجون خصائص تمكنهم من مواصلة دراساتهم العليا

تابع جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية والترتيب لعبارات مجال خصائص الخريجين ومخرجات التعلم في برنامج الرياضيات بجامعة شقراء وفق معيار التعليم والتعلم في ضوء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي (NCAAA) من وجهة نظر الهيئة التدريسية

الترتيب	الأهمية النسبية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العبرة
12	متوسطة	0.88	3.14	يمكن للخريجين ممارسة القيادة الجماعية في مواقف مختلفة
13	متوسطة	1.15	3.00	يستطيع الخريجون تحمل مسؤولية تعلمهم الذاتي
14	متوسطة	1.11	2.94	يمتلك الخريجون القدرة على تصنيف المشاكل وتمييزها بشكل رياضي
15	متوسطة	1.08	2.92	يقترح الخريجون حلولاً مبتكرة للمشكلات الرياضية التي تواجههم
16	متوسطة	1.18	2.87	يمتلك الخريجون القدرة على التعامل مع مصادر التعلم الإلكترونية في فروع الرياضيات
17	متوسطة	1.08	2.73	يستطيع الخريجون صياغة أفكارهم في صورة معادلات رياضية مناسبة
	متوسطة	0.82	3.30	الكلبي

يتضح من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية تتراوح بين (2.73 - 3.67)؛ حيث كان أعلاها "ترتبط مخرجات التعلم في المقررات الدراسية مع مخرجات تعلم البرنامج" بمتوسط حسابي (3.67)، وانحراف معياري (1.05)، وقد أتى بدرجة متوسطة، وأدناها "يستطيع الخريجون صياغة أفكارهم في صورة معادلات رياضية مناسبة" بمتوسط حسابي (2.73)، وانحراف معياري (1.08)، وقد أتى بدرجة متوسطة أيضاً، أما المتوسط الحسابي العام للمجال فقد حاز متوسطاً حسابياً عاماً (3.30)، وانحرافاً معيارياً (0.82)، أي بدرجة متوسطة. وهذا يفسر أن برنامج الرياضيات في جامعة شقراء لم يحقق متطلبات خصائص الخريجين ومخرجات التعلم من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية كما هو مأمول، وبالتالي لم يحقق متطلبات معيار التعليم والتعلم بالدرجة التي تمكنه من الحصول على الاعتماد الأكاديمي بصورة مطلقة، وقد يعزى ذلك إلى أن برنامج الرياضيات لا يزال معتمداً على النظرة التقليدية، ولم يواكب الواقع من حيث طبيعة التطورات، الأمر الذي يضع بعض العوائق أمام من ينتمي إلى هذا البرنامج. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة العمري (2017) التي أظهرت أن درجة تطبيق معايير هيئة اعتماد البرامج التربوية الأمريكية في كلية التربية بجامعة طيبة أتت بدرجة متوسطة، ودراسة أكين و اتور (Akpan & Etor, 2016) التي أظهرت أن مستوى كفاية البرامج الأكاديمية كانت كافية إلى حد ما، وأن جودة خريجي الجامعات كانت متوسطة، ودراسة العليبي والمسهلي (2015) التي أظهرت أن درجة تحقيق معايير الجودة في برامج إعداد معلمي المرحلة الثانوية بكلية التربية بجامعة حجة كانت متوسطة من وجهة نظر الهيئة التدريسية، ودراسة المالكي (2014) التي أظهرت ضعف مستوى الشفافية المتعلق بنتائج الطلبة في برنامج بكالوريوس الخدمة الاجتماعية، وأن نتائج الجودة في البرنامج ليست مرضية. في حين اختلفت هذه النتيجة مع دراسة السعدي والدحياني (2017) التي أظهرت أن تطبيق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي أتى بدرجة مرتفعة، ودراسة الثقفي (1430) التي أظهرت أن جميع

معايير الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة للبرنامج التعليمي والبيئة التعليمية مناسبة وبدرجة عالية، وكذلك الحال بالنسبة لدرجة توافرها.

**السؤال الثاني:** ما درجة توافر متطلبات المنهج الدراسي في برنامج الرياضيات بجامعة شقراء وفق معيار التعليم والتعلم في ضوء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي (NCAAA) من وجهة نظر الهيئة التدريسية؟

للإجابة عن السؤال الثاني تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية والترتيب لعبارات مجال المنهج الدراسي في برنامج الرياضيات بجامعة شقراء وفق معيار التعليم والتعلم في ضوء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي (NCAAA) من وجهة نظر الهيئة التدريسية كما في الجدول رقم (7) التالي:

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية والترتيب لعبارات مجال المنهج الدراسي في برنامج الرياضيات بجامعة شقراء وفق معيار التعليم والتعلم في ضوء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي (NCAAA) من

وجهة نظر الهيئة التدريسية

الترتيب	الأهمية النسبية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العبرة
1	مرتفعة	0.90	4.14	يوجد توصيف مستقل لكل مقرر وفقاً لطبيعته
2	مرتفعة	1.03	3.97	توجد خطة دراسية معتمدة للبرنامج
3	مرتفعة	1.03	3.79	تحقق الخطة الدراسية التابع بالنسبة للمقررات الدراسية
4	مرتفعة	1.06	3.75	تحقق الخطة الدراسية التكامل بالنسبة للمقررات الدراسية
5	مرتفعة	0.82	3.70	تحقق الخطة الدراسية التوازن بين المتطلبات العامة ومتطلبات التخصص
6	مرتفعة	1.10	3.70	تحتوي الخطة الدراسية على المتطلبات الكافية طبقاً للبرامج المناظرة
7	متوسطة	1.18	3.49	يتضمن توصيف المقرر أساليب تقييمية متنوعة
8	متوسطة	1.18	3.49	يطبق البرنامج خطة موحدة في جميع الفروع
9	متوسطة	1.10	3.43	يعمل المنهج الدراسي على إكساب الطلبة اتجاهات إيجابية نحو الرياضيات
10	متوسطة	1.12	3.41	يتضمن توصيف المقرر استراتيجيات تعليم وتعلم متنوعة
11	متوسطة	1.09	3.40	يتم تقويم المقررات وفق نواتج التعلم المرغوبة
12	متوسطة	1.14	3.35	يعتمد البرنامج توصيفاً موحداً للمقررات في جميع الفروع
13	متوسطة	1.29	3.24	يراعي المنهج الدراسي التطورات العلمية
14	متوسطة	0.96	3.24	تراعي الخطة الدراسية التوازن بين الجوانب النظرية والتطبيقية
15	متوسطة	1.08	3.19	تلائم مصادر التعلم المستخدمة أهداف المنهج الدراسي

تابع جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية والترتيب لعبارات مجال المنهج الدراسي في برنامج الرياضيات بجامعة شقراء وفق معيار التعليم والتعلم في ضوء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي (NCAAA) من وجهة نظر الهيئة التدريسية

الترتيب	الأهمية النسبية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العبارة
16	متوسطة	1.16	3.06	يراعي المنهج الدراسي التطورات المهنية
17	متوسطة	1.26	3.05	يراعي المنهج الدراسي التطورات التقنية
18	متوسطة	1.12	3.00	يجمع المنهج الدراسي بين الأنشطة الصفية وغير الصفية
19	متوسطة	1.43	2.84	يتم تحديث خطة البرنامج وفق المستجدات
	متوسطة	0.87	3.43	الكلي

يتضح من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية تتراوح بين (2.84 – 4.14)؛ حيث كان أعلاها "يوجد توصيف مستقل لكل مقرر وفقاً لطبيعته" بمتوسط حسابي (4.14)، وانحراف معياري (0.90)، وقد أتى بدرجة مرتفعة، وأدناها "يتم تحديث خطة البرنامج وفق المستجدات" بمتوسط حسابي (2.84)، وانحراف معياري (1.43)، وقد أتى بدرجة متوسطة، أما المتوسط الحسابي العام للمجال فقد حاز متوسطاً حسابياً عاماً (3.43)، وانحرافاً معيارياً (0.87)، أي بدرجة متوسطة. وهذا يفسر أن برنامج الرياضيات في جامعة شقراء لم يحقق متطلبات المنهج الدراسي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية كما هو مأمول، وبالتالي لم يحقق متطلبات معيار التعليم والتعلم بالدرجة التي تمكنه من الحصول على الاعتماد الأكاديمي بصورة مطلقة، وقد يعزى ذلك إلى ثبات الخطة الدراسية التي ربما لم يطرأ عليها تغيير أو تطوير منذ إقرار البرنامج، وعدم ملائمة مصادر التعلم المستخدمة مع وجود الكثير من الكتب التي لها لمسة عربية، أو مترجمة، بشكل يجعل الطالب يهتم بالمادة التعليمية أكثر من الانشغال باللغة الإنجليزية والترجمة. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة العمري (2017) التي أظهرت أن درجة تطبيق معايير هيئة اعتماد البرامج التربوية الأمريكية في كلية التربية بجامعة طيبة أتت بدرجة متوسطة، ودراسة العليبي والمسهي (2015) التي أظهرت أن درجة تحقيق معايير الجودة في برامج إعداد معلمي المرحلة الثانوية بكلية التربية بجامعة حجة كانت متوسطة من وجهة نظر الهيئة التدريسية، ودراسة شيافمشتشوك وآخرون (Chaiyaphumthanachok & et all, 2016) التي أظهرت أن مجال ضمان الجودة أتى في المرتبة الأخيرة من بين مجالات الدراسة، ودراسة السلمي ومنسي (2014) التي أظهرت ضعفاً في الترابط بين مقررات البرنامج أفقياً ورأسياً، وعدم وجود توازن بين الساعات النظرية والتطبيقية. حيث يطغى الجانب النظري، واعتماد أساليب التقويم المستخدمة في أغلبها على قياس مهارات التفكير الدنيا. في حين اختلفت هذه النتيجة مع دراسة السعدي والدحياني (2017) التي أظهرت أن تطبيق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي أتى بدرجة مرتفعة، ودراسة الثقفي (1430) التي أظهرت أن جميع معايير الاعتماد الأكاديمي وضمن الجودة للبرنامج التعليمي والبيئة التعليمية مناسبة وبدرجة عالية، وكذلك الحال بالنسبة لدرجة توافرها.



السؤال الثالث: ما درجة توافر متطلبات جودة التدريس وتقييم الطلاب في برنامج الرياضيات بجامعة شقراء وفق معيار التعليم والتعلم في ضوء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي (NCAAA) من وجهة نظر الهيئة التدريسية؟

للإجابة عن السؤال الثالث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية والترتيب لعبارات مجال جودة التدريس وتقييم الطلاب في برنامج الرياضيات بجامعة شقراء وفق معيار التعليم والتعلم في ضوء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي (NCAAA) من وجهة نظر الهيئة التدريسية، كما في الجدول رقم (8) التالي:

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية والترتيب لفقرات مجال جودة التدريس وتقييم الطلاب في برنامج الرياضيات بجامعة شقراء وفق معيار التعليم والتعلم في ضوء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي (NCAAA) من وجهة نظر الهيئة التدريسية

الترتيب	الأهمية النسبية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرة
1	مرتفعة	0.91	4.17	يتم تزويد الطلبة في بداية تدريس كل مقرر بخطة شاملة عنه
2	مرتفعة	1.12	3.76	تلتزم الهيئة التدريسية بأساليب تقويمية متنوعة
3	متوسطة	0.99	3.62	تعمل الهيئة التدريسية على تقديم تغذية راجعة للطلبة بالشكل المطلوب
4	متوسطة	1.02	3.60	تلتزم الهيئة التدريسية باستخدام استراتيجيات تعليم وتعلم مختلفة حسب الموقف التعليمي
5	متوسطة	1.10	3.38	تعمل الهيئة التدريسية على التأكد من أن الأعمال التي يقدمها الطلبة من إنتاجهم
6	متوسطة	1.08	3.37	تتمركز الاستراتيجيات التعليمية التعلمية حول الطلبة (استراتيجيات التعلم النشط)
7	متوسطة	1.07	3.13	توجد في البرنامج إجراءات محددة توضح طريقة التعامل مع حالات قصور إنجاز الطلاب
8	متوسطة	1.10	3.05	يتم استخدام أساليب تقويمية تتوافق مع الاستراتيجيات التعليمية والتعلمية المستخدمة
9	متوسطة	1.14	3.03	يطبق البرنامج آليات معلنة للتحقق من جودة أساليب التقويم ومصادقتها
10	متوسطة	1.38	2.92	يوفر البرنامج تدريباً معتمداً للهيئة التدريسية على استخدام استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة
11	متوسطة	1.33	2.79	يوفر البرنامج تدريباً معتمداً للهيئة التدريسية على استخدام أساليب التقويم الحديثة (أساليب التقويم الواقعي)
12	متوسطة	1.20	2.67	تشجع استراتيجيات التعليم والتعلم المستخدمة على إجراء البحوث
13	متوسطة	1.18	2.65	تطبق الهيئة التدريسية أساليب التقويم الإلكتروني في تقويم الطلبة
14	متوسطة	1.20	2.59	يوفر البرنامج تدريباً معتمداً للهيئة التدريسية على استخدام التقنية المتطورة
15	متوسطة	1.23	2.54	يطبق البرنامج آليات تدعم التميز وتشجع الهيئة التدريسية على الإبداع
	متوسطة	0.89	3.15	الكلية

يتضح من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية تتراوح بين (2.54 – 4.17)؛ حيث كان أعلاها " يتم تزويد الطلبة في بداية تدريس كل مقرر بخطة شاملة عنه" بمتوسط حسابي (4.17)، وانحراف معياري (0.91)، وقد أتى بدرجة مرتفعة، وأدائها " يطبق البرنامج آليات تدعم التميز وتشجع الهيئة التدريسية على الإبداع" بمتوسط حسابي (2.54)، وانحراف معياري (1.23)، وقد أتى بدرجة متوسطة، أما المتوسط الحسابي العام للمجال فقد حاز متوسطاً حسابياً عاماً (3.15)، وانحرافاً معيارياً (0.89)، أي بدرجة متوسطة. وهذا يفسر أن برنامج الرياضيات في جامعة شقراء لم يحقق متطلبات جودة التدريس وتقييم الطلاب من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية كما هو مأمول، وبالتالي لم يحقق متطلبات معيار التعليم والتعلم بالدرجة التي تمكنه من الحصول على الاعتماد الأكاديمي بصورة مطلقة، وقد يعزى ذلك إلى أن الخبرات التي يمتلكها أعضاء الهيئة التدريسية قد تكون بحاجة إلى إثراء من حيث أهمية تنوع استراتيجيات التدريس من جهة، واستخدام ما يتفق معها من الاستراتيجيات التقويمية من جهة أخرى. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة العمري (2017) التي أظهرت أن درجة تطبيق معايير هيئة اعتماد البرامج التربوية الأمريكية في كلية التربية بجامعة طيبة أتت بدرجة متوسطة، ودراسة العلي والمسهلي (2015) التي أظهرت أن درجة تحقيق معايير الجودة في برامج إعداد معلمي المرحلة الثانوية بكلية التربية بجامعة حجة كانت متوسطة من وجهة نظر الهيئة التدريسية، ودراسة المدهود (2015) التي أظهرت أن معايير أساليب التدريس وتقييم الطلبة أتت بمتوسطات حسابية قليلة، ودراسة المالكي (2014) التي أظهرت قلة عمليات التقويم والتطوير للبرنامج، وضعف الآليات المستخدمة في التأكد من أن الأعمال المقدمة من الطلبة من إنتاجهم، وعدم التنوع في أساليب واستراتيجيات التعليم المستخدمة في البرنامج. في حين اختلفت هذه النتيجة مع دراسة السعدي والدحياني (2017) التي أظهرت أن تطبيق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي أتى بدرجة مرتفعة، ودراسة الثقفني (1430) التي أظهرت أن جميع معايير الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة للبرنامج التعليمي والبيئة التعليمية مناسبة وبدرجة عالية، وكذلك الحال بالنسبة لدرجة توافرها.

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لدرجة توافر متطلبات معيار التعليم والتعلم في برنامج الرياضيات بجامعة شقراء في ضوء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي (NCAAA) من وجهة نظر الهيئة التدريسية

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية
1	خصائص الخريجين ومخرجات التعلم	3.30	0.82	متوسطة
2	المنهج الدراسي	3.43	0.87	متوسطة
3	جودة التدريس وتقييم الطلبة	3.15	0.89	متوسطة

من خلال الإجابة على الأسئلة الثلاث الأولى يتضح أن برنامج الرياضيات في جامعة شقراء حقق متطلبات (خصائص الخريجين ومخرجات التعلم، والمنهج الدراسي، وجودة التدريس وتقييم الطلاب) من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية بدرجة متوسطة، وقد أتت هذه الدرجة دون المأمول، وبالتالي فإن البرنامج لم يحقق متطلبات معيار التعليم والتعلم بالدرجة التي تمكنه من الحصول على الاعتماد الأكاديمي بصورة مطلقة.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات مجتمع الدراسة عند مستوى  $(\alpha \leq 0.05)$  لدرجة توافر متطلبات معيار التعليم والتعلم في برنامج الرياضيات بجامعة شقراء في ضوء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي (NCAAA) تعزى لمتغير الجنس؟

للإجابة عن السؤال الرابع تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" (T-test)، للكشف عن أثر متغير الجنس على درجة توافر متطلبات معيار التعليم والتعلم في برنامج الرياضيات بجامعة شقراء في ضوء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي (NCAAA) من وجهة نظر الهيئة التدريسية، والجدول رقم (10) التالي يوضح ذلك:

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" (T-test) لدرجة توافر متطلبات معيار التعليم والتعلم في برنامج الرياضيات بجامعة شقراء في ضوء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي (NCAAA) من وجهة نظر

الهيئة التدريسية حسب متغير الجنس

الرقم	المجال	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
1	متطلبات خصائص الخريجين ومخرجات التعلم	ذكور	34	3.30	0.645	- 0.025	*0.012
		إناث	29	3.31	1.004		
2	متطلبات المنهج الدراسي	ذكور	34	3.41	0.617	- 0.259	*0.001
		إناث	29	3.46	1.107		
3	متطلبات جودة التدريس وتقييم الطلاب	ذكور	34	3.01	0.779	- 1.338	*0.041
		إناث	29	3.31	0.993		
	الكلية	ذكور	34	3.26	0.602	- 0.541	*0.002
		إناث	29	3.37	1.006		

يتضح من الجدول السابق بشكل عام وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات مجتمع الدراسة لدرجة توافر متطلبات معيار التعليم والتعلم في برنامج الرياضيات بجامعة شقراء في ضوء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية تعزى لمتغير الجنس في الدرجة الكلية وجميع المجالات، وكانت الفروق لصالح الإناث بدلالة ارتفاع متوسطاتهن الحسابية. وقد يعزى ذلك إلى أن مستوى الرضا لدى الإناث يختلف عن الذكور وبذلك يكون الحكم على مدى توافر الفقرة ولو بنسبة قليلة مرضياً مقارنة بالذكور، كما أن التواصل الفعال بين الطالبات وأعضاء هيئة التدريس من الإناث والالتزام بالساعات المكتبية المخصصة للإرشاد العلمي يعطيهم تغذية راجعة حول البرنامج ومخرجاته ومتطلبات التدريس. واتفقت هذه النتيجة من حيث وجود أثر لمتغير الجنس مع دراسة المهدود (2015) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى توافر معايير الاعتماد الأكاديمي في البعدين المؤسسي والبرامجي لكلية التربية الأساسية في دولة الكويت تعزى لمتغير الجنس ولكن لصالح الذكور. في حين اختلفت هذه النتيجة مع دراسة السعدي

والدحياني (2017) التي لم تُظهر فروقاً ذات دلالة إحصائية من بين استجابات عينة الدراسة حول تطبيق المعايير تعزى للجنس، ودراسة العلي والمسهلي (2015) التي لم تُظهر فروقاً ذات دلالة إحصائية لدى الطلبة والهيئة التدريسية في درجة تحقيق معايير الجودة في برامج إعداد معلمي المرحلة الثانوية بكلية التربية بجامعة حجة تبعاً لمتغير الجنس.

**السؤال الخامس:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات مجتمع الدراسة عند مستوى  $(\alpha \leq 0.05)$  لدرجة توافر متطلبات معيار التعليم والتعلم في برنامج الرياضيات بجامعة شقراء في ضوء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي (NCAAA) تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية؟

للإجابة عن السؤال الخامس تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي للكشف عن أثر متغير الرتبة الأكاديمية على درجة توافر متطلبات معيار التعليم والتعلم في برنامج الرياضيات بجامعة شقراء في ضوء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي (NCAAA) من وجهة نظر الهيئة التدريسية، والجدول رقم (11) التالي يوضح ذلك:

**جدول (11):** المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافر متطلبات معيار التعليم والتعلم في برنامج الرياضيات بجامعة شقراء في ضوء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي (NCAAA) من وجهة نظر الهيئة التدريسية حسب متغير

الرتبة الأكاديمية

الرقم	المجال	الرتبة الأكاديمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	متطلبات خصائص الخريجين ومخرجات التعلم	معيد	13	2.96	0.665
		محاضر	16	3.37	1.058
		استاذ مساعد	31	3.37	0.695
		استاذ مشارك	3	3.74	1.256
2	متطلبات المنهج الدراسي	معيد	13	3.24	0.724
		محاضر	16	3.48	1.080
		استاذ مساعد	31	3.47	0.855
		استاذ مشارك	3	3.65	0.517
3	متطلبات جودة التدريس وتقييم الطلاب	معيد	13	3.07	0.802
		محاضر	16	3.30	0.914
		استاذ مساعد	31	3.20	0.909
		استاذ مشارك	3	3.24	0.731
الكلية		معيد	13	3.10	0.676
		محاضر	16	3.39	0.989
		استاذ مساعد	31	3.36	0.779
		استاذ مشارك	3	3.31	0.826

يتضح من الجدول السابق تباين ظاهري في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافر متطلبات معيار التعليم والتعلم في برنامج الرياضيات بجامعة شقراء في ضوء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي (NCAAA) تبعاً

لمتغير الرتبة الأكاديمية بسبب اختلاف فئات متغير الرتبة الأكاديمية، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way Anova)، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (12).

**جدول (12) تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدرجة توافر متطلبات معيار التعليم والتعلم في برنامج الرياضيات بجامعة شقراء في ضوء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي (NCAAA) تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية**

المجال	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
متطلبات خصائص الخريجين ومخرجات التعلم	بين المجموعات	3	0.763	1.133	0.343
	داخل المجموعات	59	0.673		
	الكل	62	42.022		
متطلبات المنهج الدراسي	بين المجموعات	3	0.236	0.301	0.824
	داخل المجموعات	59	0.784		
	الكل	62	46.940		
متطلبات جودة التدريس وتقييم الطلاب	بين المجموعات	3	0.988	1.265	0.295
	داخل المجموعات	59	0.781		
	الكل	62	49.051		
الكل	بين المجموعات	3	0.252	0.374	0.772
	داخل المجموعات	59	0.674		
	الكل	62	40.504		

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر متطلبات معيار التعليم والتعلم في برنامج الرياضيات بجامعة شقراء في ضوء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي (NCAAA) من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، على الاستبانة ككل وعلى جميع مجالاتها حسب متغير الرتبة الأكاديمية، وقد يعزى ذلك إلى أن متطلبات معايير البرنامج الجامعي واضحة للجميع لا تتغير بتغير الرتبة الأكاديمية، كما أن أغلب أعضاء الهيئة التدريسية في هذه الدراسة هم من أصحاب الخبرة الطويلة، وهم مطلعون على مسيرة الكلية في الجودة والاعتماد الأكاديمي، ومواكبون وداعمون لها بغض النظر عن الرتبة الأكاديمية. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة العمري (2017) التي لم تظهر فروقاً ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق معايير هيئة اعتماد البرامج التربوية الأمريكية في كلية التربية بجامعة طيبة تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية، ودراسة الهدود (2015) التي لم تظهر فروقاً ذات دلالة إحصائية في مدى توافر معايير الاعتماد الأكاديمي في البعدين المؤسسي والبرامجي لكلية التربية الأساسية في دولة الكويت تبعاً لمتغير الدرجة العلمية.

السؤال السادس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات مجتمع الدراسة عند مستوى  $(\alpha \leq 0.05)$  لدرجة توافر متطلبات معيار التعليم والتعلم في برنامج الرياضيات بجامعة شقراء في ضوء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي (NCAAA) تعزى لمتغير سنوات الخدمة؟

للإجابة عن السؤال السادس تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي للكشف عن أثر متغير سنوات الخدمة على درجة توافر متطلبات معيار التعليم والتعلم في برنامج الرياضيات بجامعة شقراء في ضوء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي (NCAAA) من وجهة نظر الهيئة التدريسية، والجدول رقم (13) التالي يوضح ذلك:

جدول (13): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافر متطلبات معيار التعليم والتعلم في برنامج الرياضيات بجامعة شقراء في ضوء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي (NCAAA) من وجهة نظر الهيئة التدريسية حسب متغير سنوات الخدمة

المجال	سنوات الخدمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
خصائص الخريجين ومخرجات التعلم	أقل من 5 سنوات	2.95	0.610
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	3.47	0.859
	10 سنوات فأكثر	3.13	0.849
	الكلية	3.30	0.823
المنهج الدراسي	أقل من 5 سنوات	3.19	0.705
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	3.55	0.954
	10 سنوات فأكثر	3.33	0.641
	الكلية	3.43	0.870
جودة التدريس وتقييم الطلاب	أقل من 5 سنوات	3.07	0.733
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	3.22	0.912
	10 سنوات فأكثر	2.98	1.162
	الكلية	3.15	0.889
الكل	أقل من 5 سنوات	3.07	0.654
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	3.43	0.855
	10 سنوات فأكثر	3.16	0.814
	الكلية	3.31	0.808

يتضح من الجدول السابق تباين ظاهري في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافر متطلبات معيار التعليم والتعلم في برنامج الرياضيات بجامعة شقراء في ضوء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي تبعاً لمتغير سنوات الخدمة بسبب اختلاف فئات المتغير، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way Anova)، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (14).

جدول (14) تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدرجة توافر متطلبات معيار التعليم والتعلم في برنامج الرياضيات بجامعة شقراء في ضوء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي (NCAAA) تبعاً لمتغير سنوات الخدمة

المجال	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
متطلبات خصائص الخريجين ومخرجات التعلم	بين المجموعات	2	1.665	2.583	0.084
	داخل المجموعات	60	0.645		
	الكل	62	42.022		
متطلبات المنهج الدراسي	بين المجموعات	2	0.774	1.022	0.366
	داخل المجموعات	60	0.757		
	الكل	62	46.940		
متطلبات جودة التدريس وتقييم الطلاب	بين المجموعات	2	0.240	0.297	0.744
	داخل المجموعات	60	0.810		
	الكل	62	49.051		
الكل	بين المجموعات	2	0.785	1.210	0.305
	داخل المجموعات	60	0.649		
	الكل	62	40.504		

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر متطلبات معيار التعليم والتعلم في برنامج الرياضيات بجامعة شقراء في ضوء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي (NCAAA) من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، على الاستبانة ككل وعلى جميع مجالاتها حسب متغير سنوات الخدمة، وقد يعزى ذلك إلى أن متطلبات معايير البرنامج الجامعي لا تتغير بتغير سنوات الخدمة من جهة، وأنها واضحة لا تحتاج إلى خبرة كبيرة للحكم عليها من جهة أخرى، مما يؤدي إلى أن جميع أعضاء الهيئة التدريسية لهم القدرة على الكشف عن درجة توافرها بغض النظر عن سنوات الخدمة. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة السعدى والدحياني (2017) التي لم تظهر فروقاً ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول تطبيق المعايير تعزى لسنوات الخبرة في التدريس، ودراسة المدهود (2015) التي لم تظهر فروقاً ذات دلالة إحصائية في مدى توافر معايير الاعتماد الأكاديمي في البعدين المؤسسي والبرامجي لكلية التربية الأساسية في دولة الكويت تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

### التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يوصي الباحث بما يلي:

- 1- مراجعة متطلبات معيار التعليم والتعلم في برنامج الرياضيات من قبل فريق متخصص خارجي، للوقوف على النواقص وإتمامها.
- 2- الاستفادة من الخبرات الخارجية في كيفية تحقيق متطلبات معيار التعليم والتعلم في برنامج الرياضيات.
- 3- تطوير برنامج الرياضيات في الجامعة بما يتناسب والتطورات العالمية، والذي سوف ينعكس إيجاباً على الطلبة.

### المقترحات :

- ١- إجراء دراسات مماثلة تبحث في درجة توافر متطلبات معايير أخرى من معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي (NCAAA) في برنامج الرياضيات.
- ٢- إجراء دراسات مماثلة تبحث في درجة توافر متطلبات معيار التعليم والتعلم لبرامج أخرى في ضوء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي (NCAAA).



## المراجع العربية:

- الاطار الوطني لمؤهلات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية (2009)، متاح على <http://www.uoh.edu.sa/Subgates/Faculties/CC/About/PublishingImages/Pages/NCAA> تم الرجوع يوم الأربعاء 23 / 08 / 1439 هـ.
- أبو برهم، علي (2015)، الاعتماد الأكاديمي ودوره في تحسين الأداء والجودة في الجامعات، مجلة كلية الاقتصاد العلمية بجامعة أفريقيا العالمية، العدد (4)، السودان، 286 – 307.
- أبو دقة، سناء وعرفة، لبيب (2007)، الاعتماد وضمان الجودة لبرامج إعداد المعلم "تجارب عربية وعالمية"، ورقة عمل مقدمة لورشة عمل بعنوان "العلاقة التكاملية بين التعليم العالي والتعليم الأساسي: برامج تدريب وإعداد المعلمين، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، 1 – 14.
- الثقفي، أحمد (1430)، مدى مناسبة وتوافر بعض معايير الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة في أقسام الرياضيات بكليات العلوم في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- الحري، علي (1432)، متطلبات الأخذ بمعايير الاعتماد الأكاديمي لبرامج التعلم الإلكتروني عن بعد في الجامعات السعودية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
- الخطيب، محمد (2002)، معايير الاعتماد وضمان الجودة، اجتماع الخبراء حول تقويم واعتماد مؤسسات التعليم العالي وضمان الجودة في دول الخليج العربية، اليونيسكو، بالتعاون مع وزارة التعليم العالي بسلطنة عمان، ص 1 – 46.
- دليل ضمان جودة البرامج الأكاديمية في كليات الجامعات العربية (2013)، اتحاد الجامعات العربية، ط (2)، عمان، الأردن.
- راشد، آمنة (2013)، توثيق وتطوير متطلبات محاور الاعتماد البرامجي لبرامج الدراسات العليا: قسم الهندسة المدنية كحالة دراسية - جامعة طرابلس، دراسة ماجستير غير منشورة، جامعة طرابلس، ليبيا.
- سعادة، جودت وإبراهيم، عبد الله (2016) المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر، ط (8)، عمان، الأردن.
- السعدى، محمد والدحياني، ناصر (2017)، مدى تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في جامعة آزال للتنمية البشرية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، 10(31)، 171-199.
- السلمي، فاطمة ومنسي، عبير (2014)، تقويم برنامج إعداد معلمات رياض الأطفال بجامعة الملك سعود في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي، الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، مصر، ص 479 – 523.
- الشهراني، سلطان (2018)، متطلبات تحقيق معايير الاعتماد الأكاديمي بجامعة بيشة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، مجلة كلية التربية، مجلد (34)، العدد (3)، أسبوط، مصر، ص 373 – 420.
- الشيخ، هاشم (2015)، دور الأستاذ الجامعي في تحسين نوعية طرائق تقويم الطلبة وأساليبه، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، مجلد (13)، العدد (1)، جامعة دمشق، سوريا، ص 55 – 89.
- العجمي، عمار والعتل، محمد وبن غيث، عمر (2018)، تصورات أولياء الأمور لجودة التدريس في مدارس دولة الكويت في ضوء نموذج كليمي، المجلة التربوية، جامعة سوهاج، مصر، ص 185 – 218.
- علي، وائل (2018)، ثقافة الجودة وتنمية الإبداع في الرياضيات، المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، مجلد (1)، العدد (4)، المؤسسة الدولية لأفاق المستقبل في استونيا، 65 – 82.
- العلياني، غرم الله (2018)، متطلبات تحقيق معايير الاعتماد الأكاديمي في كليات جامعة بيشة، مجلة كلية التربية، مجلد (29)، العدد (113)، جامعة بنها، مصر، ص 79 – 114.
- العليبي، يحيى والمسهلي، أمة الله (2015)، تقييم برامج إعداد معلمي المرحلة الثانوية في كلية التربية بجامعة حجة وفق معايير الجودة، مجلة جامعة الناصر، مجلد (2)، العدد (6)، صنعاء، اليمن، 7 – 62.

العمرى، جمال (2017)، تقييم درجة تطبيق معايير هيئة اعتماد البرامج التربوية الأمريكية الكيب (CAEP) في كلية التربية بجامعة طيبة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، ندوة التقويم في التعليم الجامعي؛ مرتكزات وتطلعات، كلية التربية، جامعة الجوف، المملكة العربية السعودية، 24 - 35.

فرج، إيمان والتويجيري، فردوس (2015)، دور المنهج الجامعي وأساليب التعلم المستخدمة، النقابة العامة لأعضاء هيئة التدريس الجامعي، ليبيا، 355 - 363.

الكيلاي، عبد الله والشرفين، نضال (2011)، مدخل إلى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية: أساسياته، مناهجه، تصاميمه، أساليبه الإحصائية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط (3)، عمان، الأردن.

المالكي، فهد (2014)، تقويم برنامج بكالوريوس الخدمة الاجتماعية بجامعة أم القرى في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي، مجلة كلية التربية بجامعة المنوفية، مجلد (29)، العدد (2)، مصر، 29-63.

متطلبات التأهل للتقدم بطلب الاعتماد البرامجي (2016)، متاح على <https://www.ncaaa.org.sa/Portal/Accreditation/Programmatic/Pages/Accreditationrequirements.aspx> تم الرجوع يوم الثلاثاء 22 /08 /1439 هـ.

مجيد، سوسن والزيادات، محمد (2015)، الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العام الجامعي، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن. محمد، سحر (2017)، اعتماد برامج إعداد المعلم: تحديات وخيارات، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، العدد (7)، مصر، 241 - 276. محمد، نوال (2008)، المناهج الدراسية الجامعية: الواقع والمستقبل/ مقترحات للتطوير في ضوء متطلبات المعلوماتية جامعة بغداد، كلية التربية للبنات، قسم التربية وعلم النفس، المؤتمر العلمي الأول لكلية العلوم التربوية: مستقبل التربية في الوطن العربي في ضوء الثورة المعلوماتية، جامعة جرش، الأردن، 165 - 183.

ملحم، سامي (٢٠٠٩)، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط (4)، عمان، الأردن. منصور، عبد المجيد والشربيني، زكريا والحشاش، عبد اللطيف (2015)، التقويم التربوي: الأسس والتطبيقات، دار الزهراء، ط (5)، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الموقع الرسمي للمركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي، النشأة والتأسيس، متاح على <https://www.ncaaa.org.sa/Pages/default.aspx> تم الرجوع يوم الأربعاء 12 /04 /1440 هـ.

النسخة المطورة لوثيقة معايير الاعتماد البرامجي (2018)، متاح على <https://www.ncaaa.org.sa/Portal/Accreditation/Programmatic/Pages/insprogdeve.aspx> تم الرجوع يوم الأحد 17 /10 /1439 هـ.

النسخة المطورة لوثيقة معايير الاعتماد المؤسسي (2018)، متاح على <https://www.ncaaa.org.sa/Portal/Accreditation/Institutional/Pages/Accreditationstandardsdeve.aspx> تم الرجوع يوم الأحد 17 /10 /1439 هـ.

نصار، علي وعبد القادر، رمضان (2012)، متطلبات تطبيق الاعتماد الأكاديمي بكلية التربية جامعة الأزهر ومدى توافرها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، مجلد (10)، العدد (1)، جامعة دمشق، سوريا، 202 - 236.

نصيرات، نضال (2017)، مدى توافر معايير جودة البرنامج الأكاديمي في برنامج إعداد معلمي الموسيقى في الجامعات الأردنية من وجهة نظر الطلبة في التخصص، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، مجلد (10)، العدد (30)، جامعة العلوم والتكنولوجيا، الأردن، 177 - 200.

المدهود، دلال (2015)، إطار استراتيجي لتطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي المؤسسي والبرامجي بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت وفقاً لمعايير الأنكيت NCATE: دراسة ميدانية تطبيقية، مجلة كلية التربية بالإسكندرية، مجلد (25)، العدد (1)، مصر، 269 - 389.

## المراجع الأجنبية:

- Akpan, C. Etor, C. (2016). Accreditation of Academic Programmed and Quality University Education in South-South Nigeria, *Journal of International Educational Studies*, 14 (2), P 38-54.
- Alhkaimi, A. (2012). Accreditation in Arab Higher Education: A Critical Perspective. *Saudi Journal of Higher Education*. V (7). P 40 – 69.
- Bernhard, A. (2012). Quality Assurance in an International Higher Education Area, A Case Study Approach and Comparative Analysis. Wiesbaden: VS-Verl. Fur Sozialwiss, (led). Austria: University of Klagenfurt. DOI: 10.1007/978-3-531-94298-8.
- Chaiyaphumthanachok, C. Tangdhanaknond, K. and Sujiva, S. (2016). Indicators Development for Accreditation of Teacher Education Programs in Thailand, *Journal of Procedia Social and Behavioral Sciences*, 217, P 430 - 434.
- Doss, D. Jones, D. Sumrall, W. Henley, R. McElreath, D. Lackey, H. and Gokaraju, B. (2015). "A Net Present Worth Analysis of Considered Academic Programs at a Private, Regional Higher Education Institution". *Journal of Interdisciplinary Studies in Education*, vol. 4, no. 1, p. 55-77.
- Eaton, Judith S. (2015). "An Overview of US Accreditation". Council for Higher Education Accreditation. Available on [www.files.eric.ed.gov/fulltext/ED569225.pdf](http://www.files.eric.ed.gov/fulltext/ED569225.pdf). Accessed 25 November 2018.
- (ECA) European consortium for Accreditation. (2005). Accreditation in the European Higher Education Area. The Conference of European Ministers for Education in Bergen. P 1 – 7.
- Lewis, S. (2016). Perceptions of University Faculty Regarding Accreditation in a College of Education, University of South Florida, Graduate Theses and Dissertations. Available [www.scholarcommons.usf.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=7496&context=etd](http://www.scholarcommons.usf.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=7496&context=etd). Retrieved 25 November 2018.
- Ronald, B. Michael S. (2011). Accreditation and its Influence on International Effectiveness, *New Directions of Community College*, 153 , 37-52 , (EJ, 829555). Available on <https://onlinelibrary-wiley-com.sdl.idm.oclc.org/doi/epdf/10.1002/cc.435>. Retrieved: (14/08/2018).