متطلبات تطوير البرامج الدراسية لأقسام التربية الخاصة في الجامعات السعودية وفق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها

د. عمر عقيل [*,1]

[1] أستاذ مشارك بقسم التربية الخاصة – كلية التربية – جامعة الملك خالد – المملكة العربية السعودية

* عنوان المراسلة: dr.omaragail@gmail.com

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.4

متطلبات تطوير البرامج الدراسية لأقسام التربية الخاصة في الجامعات السعودية وفق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها

الملخص:

تهدف الدراسة الحالية للتعرف إلى متطلبات تطوير البرامج الدراسية لأقسام التربية الخاصة في الجامعات السعودية وفق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي – الصادرة من الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي – من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، وعلاقه ذلك بمتغيرات: الجنس، الرتبة العلمية، المشاركة في دورات التدريب في مجال تطوير الخطط والبرامج الدراسية، المشاركة في لجان تطوير البرامج الدراسية، وعدد سنوات الخبرة في التدريس الجامعي. كما عمل الباحث على تصميم استبانة لغرض الدراسة. واستخدم الباحث عينة قوامها (45) من أعضاء هيئة التدريس بأقسام التربية الخاصة بجامعة الملك خالد، وجامعة جازان، وجامعة نجران. وتم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية: التوزيع التكراري، والنسبي، والمتوسط الحسابي، معامل الارتباط، اختبار ت (t-test)، وتحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) وذلك للإجابة على تساؤلات الدراسة. ولدى تحليل البيانات أظهرت النتائج أن وعي أعضاء هيئة التدريس لمتطلبات الجودة لتطوير البرامج الدراسية تعتبر متدنية بشكل عام نظراً لحداثة أقسام التربية الخاصة بالجامعات التي تم اختيارها ومحدودية أعضاء هيئة التدريس بها. كما استعرضت الدراسة أهم المعوقات لتطوير البرامج الدراسية، كما قدمت الدراسة عدداً من الاقتراحات والتي من أهمها ترسيخ ثقافة الجودة وتطبيقاتها لدى أعضاء هيئة التدريس وتوفير الدعم المعنوي والمادي لتطوير البرامج الدراسية لأقسام التربية الخاصة.

الكلمات المفتاحية: البرنامج الدراسي، الجودة، الاعتماد الأكاديمي، التربية الخاصة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.4

Quality and Accreditation Requirements for the Curriculum Development of Special Education Departments as Perceived by Faculty Members

Abstract:

The current study aimed to determine the quality and accreditation requirements, according to the NCAAA, for the curriculum development of the departments of Special Education as perceived by faculty members. Moreover, the study aimed to determine the relationship between the faculty awareness and other factors such as, gender, academic rank, teaching experience, participation in curriculum development, attendance of workshop, and participation in program development committees. The researcher created a survey to answer the research questions. A sample of (45) faculty members was chosen randomly from three main universities: King Khalid university, Jazan University, and Najran University. Statistical methods were used, including mean, frequencies, one sample t–test, one way ANOVA. The results indicated that the participants' awareness toward curriculum development requirements was generally very low, because of the limited number of faculty members and the newly established departments. It was recommended that quality culture should be disseminated, and moral and material support should be provided to the programs in these departments.

Keywords: Study Programs, Quality, Accreditation, Special Education.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.4

المقدمة:

يعد التعليم العالي في أي مجتمع من المجتمعات هو المرآة التي تعكس التطورات الهائلة في مختلف جوانب الحياة، ولا يمكن تصور التعليم إلا مرتبطاً ارتباطاً وثيقاً بالخطة الشاملة للتنمية الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، لهذا أصبح الاستثمار في التعليم بشكل عام وفى التعليم العالي بشكل خاص له أهمية كبرى، فطلاب اليوم هم قادة الغد وعلماؤه ومفكروه وصانعو مستقبله المهني والثقافي والعلمي، ولهذا يجب ترجمة متطلبات التنمية إلى مضمون تعليمي يحقق أهدافها.

ولكي يقوم التعليم العالي بوظائفه وأدواره بما يلبى احتياجات المجتمع ويحقق طموحات أفراده، وينجح في التغلب على التحديات التي تواجهه، كان لابد أن يخضع لعملية تخطيط فعالة تسهم في إيجاد الحلول العلمية والعملية للمشكلات التي يعانى منها التعليم العالي، وزيادة الكفاءة الداخلية والخارجية للجامعات وتحسين برامجها الأكاديمية وتحسين مخرجاتها كماً وكيفاً لتحقيق احتياجات المستقبل (فهمى، 2008).

من هنا عمدت العديد من الجامعات إلى الاعتماد على مدخل ضمان الجودة لتحسين التعليم، وذلك من خلال العمل على زيادة الاعتمادات المالية المخصصة للإنفاق عليه،وتطوير مناهجه وأساليب تدريسه ورفع كفاءتها لتلبية احتياجات الطلاب من ناحية،والاستجابة لمتطلبات السوق وآليات المنافسة من جهة أخرى (عبدالنبي وآخرون، 2005).

ويعد إنشاء نظام لضمان جودة التعليم العالي تأكيداً على التزام المؤسسات التعليمية بنوعية التعليم وتقويم فاعليته لضمان جودة المتخرج ومنافسته عالمياً،وضمان الجودة هو نظام يكفل أن الرقابة الشاملة على الجودة (TQC) تجرى وتمارس بصورة فاعلة،حيث يتضمن مجموعة من الأفعال والتصرفات والأنشطة النظامية المخططة من أجل توفير الثقة بأن المنتج سوف يلبي حاجات المستفيد (Oakland, 2001). كما أصبح لزاماً على مؤسسات التعليم العالي تهيئة كل الظروف لتحسين جودة التعليم والتعلم من خلال عمليات التقويم،والتحسين،والتطوير الأمر الذى ينعكس إيجابيا على جودة المؤسسة التعليمية وجودة برامجها ومن ثم جودة مخرجاتها (أبو الرُب، قدادة، الوادي، الطائي، 2010). وأشار الهاشم (2007) إلى أن الاهتمام بنوعية البرامج الأكاديمية يسهم في تحقيق الآتي:

1. تزويد المجتمع بالقوى البشرية بمختلف التخصصات العلمية والمهنية.
2. تزويد المجتمع بالقوى البشرية المؤهلة تأهيلا عاليا لقيادة وتحمل مسؤولية البناء والتطوير في المجتمع.
3. السعي من خلال إنتاج الأبحاث العلمية لتطوير المجتمع وعلاج مشكلاته.

وبناءً على ذلك، أصبح تطبيق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي ضرورة مهمة في دول العالم باعتبارها ركيزة أساسية لتطوير التعليم العالي وتحسين مخرجاته التعليمية، وقد انتشرت التصنيفات الدولية للجامعات حول العالم وما يتبعها من المقارنات المرجعية للممارسات الجيدة بين المؤسسات التعليمية والاستفادة من تبادل الخبرات بينها، وعملت الجمعيات العلمية والمهنية (Professional Associate) على وضع معايير أكاديمية ومهنية ومهارية تحدد مواصفات المتخرجين حسب المرحلة الدراسية (البكالوريوس، الماجستير، الدكتوراه) المطلوبة والمهارات المعرفية والمهارية وغيرها التي يتوجب أن يتحلى بها المتخرج ليجد موضع قدم في سوق العمل، كما عملت المؤسسات التعليمية على تطوير مهارات ورفع كفاءة العاملين بها من أعضاء هيئة التدريس والإداريين ليكونوا ضمن منظومة التطوير المراد تحقيقها، كما أن الجامعات المرموقة وضعت ونفذت خططها الاستراتيجية وأهدافها بعيدة وقريبة المدى بما يحقق رؤيتها ورسالتها لتنوع مصادر دخلها وتحسين مخرجاتها وتطوير بحثها العلمي بما يناسب طبيعة المؤسسة.

والمملكة العربية السعودية بذلت الميزانيات الضخمة لتطوير وتحسين التعليم العالي وتجويد مخرجاته، وخطت خطوات كبيرة نحو التعاون الدولي وتبادل الخبرات بين الجامعات المتقدمة كنوع من نقل

الخبرة والمعرفة، وواجهت الجامعات السعودية – خاصة الجامعات الناشئة منها – عديداً من الصعوبات والمعوقات لتطبيق معايير الجودة – في بادئ الأمر – الذي لم يكن عائقاً لتحقيق طموحاتها، بل وضعت ضمن هيكلتها التنظيمية عمادات متخصصة بالجودة والتطوير للإشراف على أعمال الجودة والتطوير المستمر واستعانت بالمستشارين من جميع أنحاء العالم للإسهام في تذليل الصعاب وحل المشكلات، كما بادرت المملكة بإنشاء الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي عام (2004)، لإعداد معايير ومحكات للتقويم والاعتماد الأكاديمي بهدف تقويم برامج ومؤسسات التعليم العالي التي تُعنى بالتعليم ما بعد الثانوي لضمان جودة التعليم والتعلم، وقد وضعت الهيئة ضمن معاييرها الأحد عشر، المعيار الرابع الذي يهتم بالتعليم والتعلم كأحد المعايير الأساسية لضمان الاعتماد الأكاديمي، ويهتم هذا المعيار بشكل أكبر على إعداد الخطة الدراسية للبرنامج بطريقة تراعي المهنية والمشاركة مع جميع المستفيدين من البرنامج (Stakeholders) وباستخدام أدوات محددة وأساليب متنوعة منها: قياس وتقييم مخرجات تعلم البرنامج، واستخدام استبانات لتقييم البرنامج، وتقييم المراجع المستقل للبرنامج.

إن تطوير البرامج الدراسية القائمة وتغييرها أو بناء برامج جديدة بالجامعات السعودية يأتي لمسايرة الخطة المستقبلية للتعليم الجامعي، بالإضافة إلى الاتساق مع الإطار الوطني للمؤهلات ومعايير الاعتماد الصادرة من الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، وكذا متطلبات سوق العمل، كما أن بناء برامج دراسية جديدة أو تطوير القائم منها يأتي استجابة للتغذية الراجعة عن مدى فعالية تلك البرامج وما تتضمنه من مقررات دراسية مستقاة من استطلاعات رأي كافة المستفيدين مثل تقييمات الطلاب والمتخرجين وأرباب العمل، وغيرهم من الأطراف المعنية، وكذلك المراجعة الخارجية (الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، 2010). كما أن المستجدات التقنية والعلمية تعد محفزًا مهمًا نحو تطوير الخطط والبرامج الدراسية، ويضاف إلى ذلك أن التطوير يُعد أمراً ضرورياً عند استكمال المسارات الدراسية في المستويات الأعلى للبرامج الحالية.

من هنا جاءت الدراسة الحالية لتركز على متطلبات تطوير البرامج الدراسية لأقسام التربية الخاصة في الجامعات السعودية وفق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، كما يطمح الباحث أن تضيف الدراسة الحالية إلى المكتبة العربية والسعودية بحثاً وصفياً ومقياساً جيداً لأحد تطبيقات الجودة.

مشكلة الدراسة:

تمشيًا مع التحولات الاجتماعية والاقتصادية والعلمية التي تشهدها معظم بلدان العالم نحو ما اصطلح على تسميته بمجتمع المعرفة توليدًا ونشرًا واستثمارًا مما يؤدى إلى تحسين نوعية حياة مواطنيها وفق منظومة متكاملة من التنمية المستدامة، ومن خلال خبرة الباحث كعضو هيئة تدريس بقسم التربية الخاصة، عميداً (سابقاً) لعمادة التطوير الأكاديمي والجودة بجامعة الملك خالد، ومن خلال مشاركة الباحث في عدد كبير من الدورات التدريبية التخصصية واللقاءات المحلية والدولية في مجال التطوير والجودة تم ملاحظة أن أغلبية أعضاء هيئة التدريس لا يدركون أهمية تطوير البرامج الدراسية وفق آليات واضحة محددة، بل ما يتم سابقاً لتطوير البرامج الدراسية هو عبارة عن اجتهادات فردية – دون آلية واضحة– يتم من خلالها في أغلب الأحيان الاكتفاء بالاطلاع على خطط دراسية مماثلة للحصول على خطة دراسية هي خلاصة مجموع تلك الخطط الدراسية، ونظراً لما قد يعتري ذلك من قصور واضح في الخطط الدراسية تؤثر سلباً على مخرجات البرنامج وبالتالي قدرة المتخرج على مواكبة تطورات وتنوع واختلاف الفرص في سوق العمل تأتي مهمة تطوير البرامج الدراسية في الجامعات لتحتل أهمية قصوى باعتبارها الأداة الفاعلة للتحول نحو مجتمع المعلومات، والاقتصاد القائم على المعرفة، كما أن عملية إقرار برنامج دراسي جديد أو تطوير برنامج قائم على عملية مهمة لإيجاد برنامج متكامل يفي بالأهداف المنشودة، لاسيما مع تزايد الاهتمام بعمليات ضبط الجودة والحرص على تطبيق آلياتها سعياً للحصول على الاعتماد الأكاديمي من الجهات المانحة، حيث أصبح لزاماً على الجامعات السعودية أن تحدد الخطوات الإجرائية التي يجب أن

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.4

تتبعها الأقسام العلمية بكليات الجامعة لإقرار أي خطة أو برنامج دراسي جديد (أو تطوير برنامج قائم)، ولما كان أعضاء هيئة التدريس هم عماد العمل الأكاديمي في الجامعة كونهم يتحملون مسؤولية التدريس في الجامعة، لذا كان من الضروري محاولة الكشف عن مدى وعي أعضاء هيئة التدريس بمتطلبات تطوير البرامج الدراسية في أقسام التربية الخاصة في عدد من الجامعات السعودية، وقد تم التركيز على هذه الفئة تحديداً كون التربية الخاصة من التخصصات النادرة والحديثة التي يخدم المتخرج منها شريحة مهمة في المجتمع، ولذا فإنه من الضروري الاهتمام بجودة هذا البرنامج وغيره من البرامج الأكاديمية، وذلك من خلال عملية التقويم والتطوير المستمر التي هي ضرورة ملحة في الوقت الراهن، وفي ضوء ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة في الكشف عن مستوى وعي أعضاء هيئة التدريس لمتطلبات تطوير البرامج الدراسية حسب معايير الجودة في أقسام التربية الخاصة في عدد من الجامعات السعودية.

أسئلة الدراسة:

الدراسة الحالية تسعى للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما متطلبات تطوير البرامج الدراسية في أقسام التربية الخاصة في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها؟
2. هل تختلف وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بمتطلبات تطوير البرامج الدراسية باختلاف الجنس؟
3. هل تختلف وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بمتطلبات تطوير البرامج الدراسية باختلاف الرتبة العلمية؟
4. هل تختلف وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بمتطلبات تطوير البرامج الدراسية بحضور دورات تدريبية متخصصة في تطوير البرامج الدراسية؟ ومدى الرضا عن تلك الدورات؟
5. هل تختلف وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بمتطلبات تطوير البرامج الدراسية بالمشاركة في لجان تطوير البرامج الدراسية؟
6. هل تختلف وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بمتطلبات تطوير البرامج الدراسية باختلاف الخبرة التدريسية بالجامعة؟
7. ما أهم معوقات تطوير البرامج الدراسية بأقسام التربية الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها؟
8. ما أهم المقترحات لتطوير البرامج الدراسية بأقسام التربية الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها ؟

أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة الحالية في الجوانب الآتية:

1. التركيز على أهمية الجودة النوعية للبرامج الدراسية بالجامعات.
2. أهمية موضوعها الذي يتمثل في معرفة مدى وعي أعضاء هيئة التدريس بمتطلبات تطوير البرامج الدراسية، حيث إن ذلك يعتبر رافداً لدراسة الوضع الراهن وتقييمه لعدد من الجامعات السعودية.
3. قد تسهم الدراسة الحالية في توفير معلومات يمكن من خلالها تعريف المهتمين بتطوير البرامج الدراسية في الجامعات بجوانب القوة والقصور في هذه العملية.
4. حداثة الفكرة وندرة دراسة الموضوع، حيث إنه لم يتوفر لدى الباحث دراسات عربية في مجال تطوير الخطط الدراسية حسب معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي، بل المتوفر من هذه الدراسات لا يتعدى تقييم البرامج الدراسية القائمة سواء من وجهة نظر الطلاب أو أعضاء هيئة التدريس.
5. تشجيع الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي على إجراء البحوث والدراسات التخصصية في مجال الجودة والاعتماد الأكاديمي التي تسهم في تنمية وتحسين البيئة الجامعية والعملية الأكاديمية لوضع أفضل الحلول لمشكلات الضعف الأكاديمي لدى بعض طلاب الجامعة.

6. يزيد من أهمية الدراسة الحالية قياس مدى وعي أعضاء هيئة التدريس بمتطلبات تطوير البرامج الدراسية، وهو مقياس جديد مناسب ومستمد من البيئة السعودية.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

1. التعرف على متطلبات وآليات تطوير البرامج الدراسية في ضوء معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي.
2. معرفة متطلبات وآليات تطوير البرامج الدراسية بأقسام التربية الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها بعدد من الجامعات السعودية تبعاً لمتغيرات: الجنس، والرتبة العلمية، والمشاركة في دورات التدريب في مجال تطوير الخطط والبرامج الدراسية، والمشاركة في لجان تطوير البرامج الدراسية، وعدد سنوات الخبرة في التدريس الجامعي.
3. التعرف على أهم معوقات تطوير البرامج الدراسية بأقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بها.
4. التعرف على أهم مقترحات تطوير البرامج الدراسية بأقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بها.

حدود الدراسة:

تحددت الدراسة الحالية بموضوعها الذي يتمثل في دراسة مستوى وعي أعضاء هيئة التدريس بمتطلبات وآليات تطوير البرامج الدراسية بأقسام التربية الخاصة بعدد من الجامعات السعودية، وبمكانها الذي تمثل في جامعة الملك خالد بمدينة أبها بمنطقة عسير، وجامعة جازان، وجامعة نجران، وبزمان تطبيق أدواتها في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 1436 / 1437هـ، كما تحددت الدراسة الحالية بأدواتها ومنهجها الوصفي التحليلي.

مصطلحات الدراسة:

- البرنامج الدراسي: مجموعة متنوعة من المقررات الدراسية الإجبارية والاختيارية يتم ترتيبها في مستويات محددة خلال الفترة الزمنية لعمر البرنامج، وهي الفترة التي تشكل من مجموع ساعاتها المعتمدة متطلبات التخرج والتي يجب على الطالب اجتيازها بنجاح للحصول على الدرجة العلمية (انتظاماً أو انتساباً) في التخصص المحدد (الزيادات، 2007).
- التطوير: عرف كلاً من اللقماني والجمل (2002) التطوير بأنه عملية ذات شقين الأول: متعلق بجمع البيانات حول المنهج، وهو ما يطلق عليه تقويم المنهج، والثاني يتعلق بعملية إصدار القرارات بشأن المواضع التي تحتاج إلى تطوير، وهو عملية ليست عشوائية أو ارتجالية، وإنما هي عملية تقوم على الأدلة العلمية والدراسات التحليلية المتأنية.
- الإطار الوطني للمؤهلات: هو وثيقة تحدد طبيعة وكمية ومستويات أو معايير التعلم اللازم لمنح الدرجات الأكاديمية والمهنية، ويهدف إلى ضمان اتساق معايير نواتج تعلم الطلبة في المملكة بغض النظر عن المؤسسة التي درس بها الطالب، كما يهدف لضمان تكافؤ هذه المعايير مع معايير الشهادات التي تمنحها مؤسسات التعليم العالي في شتى أنحاء العالم، والعناصر الأساسية التي بني عليها الإطار الوطني للمؤهلات هي: المستويات، والساعات المعتمدة، ومجالات نواتج التعلم المستهدفة (الإطار الوطني للمؤهلات للتعليم العالي في المملكة العربية السعودية، 2009).
- الجودة: تعنى التحسين المستمر في عملية تقديم الخدمة للطلبة في مؤسسات التعليم الجامعي، بما يؤدى إلى تلبية احتياجاتهم وتوقعاتهم وصولا إلى تحقيق أهدافها التعليمية في تزويد المجتمع بمتخرجين ذوي جودة عالية (علوان،2007).
- مخرجات التعلم: عبارات تصف ما ينبغي أن يعرفه الطالب من معارف ومهارات، وقد حددت الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي أنواع مخرجات التعلم في خمس مجموعات هي: المعرفة،

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.4

والمهارات المعرفية، ومهارات التعامل والمسؤولية، ومهارات التواصل واستخدام تقنية المعلومات والمهارات العددية، والمهارات النفسية الحركية (الإطار الوطني للمؤهلات للتعليم العالي في المملكة العربية السعودية، 2009).

الإطار النظري:

- متطلبات تطوير البرامج الدراسية :

تعتبر الخطط والبرامج الدراسية في الجامعات بمثابة العمود الفقري لنقل المعرفة وتوليدها ونشرها وبدون تطويرها لا يمكن تطوير المعرفة، ولأن المعلومات وإداراتها أصبحت عنصرا أساسيا في إدارة المعرفة فإنه توجد عدة مصادر للمعلومات في مؤسسات التعليم العالي، وهى التي تكون الأساس للمعرفة، والبرامج الدراسية التي تثري المعرفة يجب أن يشملها التطوير لكي تلبي احتياجات القطاع العام والخاص (المنيع، 1433هـ، 73). ويقف وراء تطوير البرامج الدراسية مبررات عدة منها :

1. التحديات التي تواجه التعليم العالي في العالم العربي والمتصلة بتدني نوعية مخرجاتها وعدم مواءمتها لاحتياجات سوق العمل وخطط التنمية في معظم البلدان العربية على حد سواء، وأن كثيراً من برامج وتخصصات هذه المؤسسات لم تعد تشكل أولوية لحاجة المجتمع وأصبح سوق العمل المحلي مشبعا منها، وتعاني مخرجاتها من البطالة لاسيما في التخصصات الإنسانية والاجتماعية، ويشترط القطاع الخاص لتوظيف هذه النوعية من المتخرجين توفر المهارات الإضافية الأخرى مثل اللغة الأجنبية والقدرة على استخدام الحاسب الآلي، إضافة إلى المهارات الشخصية (محمد، 2012، 869–870).
2. أشار تقرير الشراكة لمهارات القرن الحادي والعشرين للتعليم والتنافسية إلى ضرورة إصلاح وإعادة صياغة الأنظمة التعليمية وذلك للأسباب الآتية :
   - التحول نحو الاقتصاد المعرفي والمعلوماتية.
   - الحاجة إلى الأيدي العاملة المدربة والمتخصصة ذات الجودة العالية القادرة على التكيف مع متطلبات العصر.
   - القدرة على التنافس مع الدول المتقدمة علميا وصناعيا واقتصاديا، والحاجة إلى امتلاك مهارات التفكير الإبداعي الناقد وأسلوب حل المشكلات لتطبيقها في مواقف الحياة (بخش وياسين، 2009).
3. توصيات العديد من مؤتمرات الجودة التي توصي بضرورة مراجعة البرامج والمقررات الأكاديمية وتحديد نواتج التعلم على ضوء معايير الجودة وحاجات المجتمع المحلية والعالمية بما يحقق المسؤولية المهنية والأخلاقية والمجتمعية للجامعات.
4. مع تزايد الاهتمام بعمليات ضبط الجودة والحرص على تطبيق آلياتها سعياً للحصول على الاعتماد الأكاديمي من الجهات المانحة، حيث أصبح لزاماً على الجامعات السعودية أن تحدد الخطوات الإجرائية التي يجب أن تتبعها الأقسام العلمية بكليات الجامعة لإقرار أي خطة أو برنامج دراسي جديد (أو تطوير برنامج قائم)، وذلك لأن عملية إقرار برنامج دراسي جديد أو تطوير برنامج قائم هي عملية مهمة لإيجاد برنامج متكامل يفي بالأهداف المنشودة.

وبالرجوع إلى الإطار الوطني للمؤهلات في المملكة العربية السعودية،ونموذج توصيف البرنامج الدراسي، وتوصيف المقرر الدراسي الصادر عن الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمية نجد أن هناك معايير محددة لبناء الخطة الدراسية يمكن إيجازها في العناصر الآتية :

- الأهداف: وعادة ما تكون هذه الأهداف ذات صبغة عامة، وتحقيق هذه الأهداف يعني أن المتخرج في هذا التخصص سيكون ذا خبرة عامة مثلا في مجال التخصص.
- مدة الدراسة : وهي المدة اللازمة والمتوقعة لإنهاء الطالب لجميع متطلبات التخرج، وتتراوح المرحلة الجامعية بين(4–6) سنوات، وتقع مدة الدراسة ضمن معايير دولية متعارف عليها لتخصص معين، كأن نحدد (5) سنوات للحاسب الآلي أو(6) سنوات للطب أو(4)سنوات للدراسات الإسلامية.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.4

- نظام الدراسة: ويقصد به إما سنوي أو فصلي أو نظام ساعات معتمدة، وتقسم مدة الدراسة حسب نظام الجامعة إلى مستويات كل مستوى يمثل فصلاً دراسياً.
- الوحدات الدراسية: وهي مجموع عدد الساعات التي يجب على الطالب إنهاؤها بنجاح للحصول على الدرجة العلمية، ولعدد الوحدات الدراسية لخطة معينة معايير دولية متعارف عليها لكل تخصص.
- المقررات الدراسية: وتعد المقررات الدراسية لَبنات لبناء الخطة الدراسية، فالتوزيع الجيد والمتوازن للمقررات الدراسية يساعد في تحقيق سير الطالب بصورة جيدة من الناحية العلمية والناحية الأدائية، وعكس ذلك يؤدي إلى نقص كفاءة التحصيل العلمي وزيادة درجة التعثر لدى الطالب، ويشمل المقرر على العناصر الآتية:

أ. رمز المقرر: وهو رمز مستوى المقرر وفئة محتوى المقرر وتسلسله،ويعتبر رمز المقرر هو الهوية لذلك المقرر في نظام التسجيل.

ب. وحدات المقرر: وهي مجموع الساعات الأسبوعية المعتمدة التي يدرس بها هذا المقرر.

ج. المحتوى العلمي للمقرر: وهو ما يتضمنه المقرر بجميع أنشطته من مادة علمية، وتجدر الإشارة إلى أن المحتوى العلمي للمقرر لابد أن يكون متناسباً مع عدد الوحدات الدراسية للمقرر، ومع المستوى المقدم فيه ذلك المقرر.

د. المتطلبات السابقة: تُعد المتطلبات السابقة عنصراً مهماً في بناء الخطة الدراسية، فالمتطلب السابق يُعد مفتاحاً لفهم المقرر الذي يليه، وبدونه يكون هناك خلل في البناء المعرفي، ويتخذ المتطلب السابق في الخطط الدراسية إحدى الصور الآتية:

1. متطلب سابق يتطلب النجاح فيه: وغالباً ما يكون المقرر الذي يلي هذا المتطلب معتمداً اعتماداً كبيراً على المتطلب السابق، ولابد للطالب النجاح في هذا المتطلب لفهم المقرر الذي يليه، مثل رياضيات (1) متطلب لرياضيات (2).
2. متطلب متزامن: والمتطلب المتزامن يحمل في طياته عادة مواضيع مهمة للمقرر المتزامن معه، ولكن دون الحاجة أن يدرس الطالب المتطلب في فصل مستقل، وهذا يعني أن الموضوعات في المقرر المتزامن تكون مرتبة بحيث إن ترتيب المادة العلمية يخدم المقرر التالي في نفس الفصل الدراسي، ويقل العمل بهذا النوع من المتطلبات في كثير من الجامعات.

وفي ضوء هذه المعايير، ونظراً لحاجة الجامعة إلى تطوير الخطط الدراسية واستحداث خطط جديدة قامت بعض الجامعات – ومنها جامعة الملك خالد – بوضع دليل لإعداد وتطوير الخطط والبرامج الدراسية لمرحلة البكالوريوس حددت فيه متطلبات بناء الخطط الدراسية لأي برنامج قائم أو جديد (عمادة التطوير الأكاديمي والجودة، 1435هـ) التي جاءت على النحو الآتي:

- متطلبات بناء الخطط الدراسية لأي برنامج قائم أو جديد:

لإعداد خطة دراسية متميزة لتطوير برنامج قائم أو بناء برنامج جديد ينبغي مراعاة الأمور الآتية:

1. تشكيل فريق عمل إعداد البرنامج من أعضاء هيئة التدريس (رجال/نساء) بإشراف القسم العلمي المسؤول عن البرنامج بمقر الجامعة الرئيس، على أن يتضمن الفريق ممثلين عن الأقسام العلمية بالفروع التي تقدم نفس البرنامج.
2. مقارنة البرنامج المقترح مع برامج مماثلة قائمة في جامعات أخرى من حيث أهداف البرنامج والساعات المعتمدة ونواتج التعلم المستهدفة، ويمكن الاسترشاد بالنموذج (1) في تنفيذ ذلك.
3. مراعاة المعايير المهنية، والقياس على برامج عالمية المستوى.
4. يُقدم توصيف للبرنامج وفقاً لنموذج توصيف البرامج الذي أعدته الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، باللغتين العربية والإنجليزية.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.4

5. يحدد في توصيف البرنامج بيان رسالة البرنامج والأهداف العامة والخاصة له، وخصائص ومواصفات المتخرجين والوظائف والمهن التي يؤهل لها البرنامج.
6. أن يؤخذ في الاعتبار رأي المستفيدين والأطراف المعنية (الطلاب، وجهات التوظيف، والهيئات المهنية أو الجمعيات العلمية، والخبراء في مجال التخصص) وإشراكهم في تخطيط وتصميم وتنفيذ وتقويم البرنامج.
7. أن يتضمن البرنامج وصفاً مختصراً لأنشطة الخبرة الميدانية، ونواتج التعلم المستهدفة منها، مع تحديد السنة أو الفصل الدراسي الذي يقدم فيه التدريب الميداني، وعدد الساعات المعتمدة والمخصصة له.
8. أن يتضمن البرنامج وصفاً محدداً لنواتج التعلم المستهدف –نقلها أو إكسابها– للطلبة التي تشمل المعارف، والمهارات الإدراكية، ومهارات العلاقات الشخصية وتحمل المسئولية، ومهارات الاتصال وتقنية المعلومات، والمهارات النفس حركية (إذا كان ينطبق).
9. أن يشمل البرنامج وصفاً لاستراتيجيات التعليم والتعلم التي سوف تستخدم لتحقيق نواتج التعلم، مع مراعاة التنوع فيها، واستخدام التقنية الحديثة.
10. أن يشمل البرنامج وصفاً لأساليب تقويم تعلم الطلاب مع مراعاة تنوعها.
11. تحديد متطلبات وشروط القبول بالبرنامج.
12. تحديد الإجراءات التي ستتبع لتوفير مصادر التعلم اللازمة للبرنامج بما في ذلك المواد الالكترونية والتأكد من جودتها.
13. تحديد متطلبات البرنامج من أعضاء هيئة التدريس والترتيبات المتبعة لتطويرهم مهنياً.
14. تحديد الزمن والإجراءات والطرق المتبعة للتقويم والمتابعة والمراجعة الدورية للبرنامج.
15. توصيف المقررات الدراسية التي تشكل هيكل البرنامج وفقاً لنموذج توصيف المقررات الذي أعدته الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي باللغتين العربية والإنجليزية، على أن يشمل توصيف المقرر أهداف المقرر، ووصفاً لنواتج التعلم المستهدفة منه، ومحتوى المقرر من الموضوعات وعدد ساعات التدريس لكل موضوع، وأساليب التدريس والتقويم ومراعاة التنوع فيها، ويشمل أيضا الكتب والمراجع المقررة والمواد الالكترونية، مع مراعاة العناية بالترميز الاسمي والرقمي للمقررات طبقاً للائحة القسم العلمي والكلية والجامعة.
16. أن تتوزع المقررات الدراسية التي تشكل هيكل البرنامج الدراسي على مكونين رئيسيين هما:
    - المكون العام ويشمل: متطلبات الجامعة، ومتطلبات الكلية، بحيث لا تزيد النسبة المئوية لهما عن (25–30 %) من مجموع عدد الساعات المعتمدة للبرنامج الدراسي.
    - مكون التخصص ويشمل: مقررات التخصص الإجبارية والاختيارية ومقرر الخبرة الميدانية (أو مشروع التخرج إن وجد)، بحيث لا تقل النسبة المئوية لهذا المكون عن (70–75 %) من مجموع عدد الساعات المعتمدة للبرنامج الدراسي.
17. أن يقوم بتوصيف مقررات متطلب الجامعة القسم العلمي المختص بتدريس تلك المقررات، وذلك وفقاً لنموذج توصيف المقررات الذي أعدته الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، وأن يكون ذلك باللغتين العربية والإنجليزية، ويتضمن كل ما ورد في الفقرة (15). فمثلاً تتولى كلية الشريعة توصيف مقررات الثقافة الإسلامية (سلم 111، 112، 113، 114).
18. يراعى عند وضع خطة البرنامج الدراسية (لمرحلة البكالوريوس) أن تكون مقررات متطلب الجامعة في المستويات الأولى، وفي التخصصات التي تتضمن برنامج الإعداد التربوي؛ كي توضع المقررات التربوية فيها ضمن المستويات الأخيرة، على أن يكون المستوى الأخير من مرحلة البكالوريوس للتربية الميدانية أو التدريب العملي أو مشروع التخرج.
19. أن تكون عناصر ومكونات الخطة الدراسية للبرنامج واضحة، بحيث تشمل توزيع المقررات حسب متطلبات الجامعة والكلية والتخصص، مع توضيح ترميز المقررات وأسمائها وعدد الساعات المعتمدة لكل مقرر.

ب. تطوير البرامج الدراسية ضمن نماذج من مؤسسات الاعتماد الأكاديمي:

تعتبر تطوير المناهج والخطط الدراسية من أهم متطلبات الاعتماد الأكاديمي سواء البرامجي أو المؤسسي، حيث إن أنظمة الجودة تنص في معاييرها على أن يتم تحديث البرنامج الدراسي وفق آلية ومتطلبات محددة تضمن تحقيق الحد الأدنى من الجودة للبرنامج، وفيما يأتي استعراض لأنظمة مختلفة محلية ودولية للاعتماد الأكاديمي مع التركيز على إبراز معايير ومتطلبات تطوير البرامج الدراسية:

1) الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية:

ركز المعيار الرابع (التعليم والتعلم) على أهمية أن يتم تخطيط البرنامج الدراسي في شكل حزم متكاملة من الخبرات التعليمية، حيث تسهم كل المقررات وبطرق مخطط لها في تحقيق نواتج التعلم المستهدفة للبرنامج التعليمي، كما نص المعيار رقم (3-4) على أن تتم مراقبة جودة مقررات البرنامج ككل وبشكل منتظم ومحدد وبآليات مناسبة لعلميات التقويم والمرونة في تعديلها عند الحاجة (الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، 2010).

2) معايير المجلس لاعتماد برامج إعداد التربوي Council for the Accreditation of Educator Preparation (CAEP):

تعتبر (CAEP) من مؤسسات اعتماد برامج إعداد المهنيين التربويين مثل المعلمين والأخصائيين -أخصائي التربية الخاصة- وقد أشار المعيار (1) معارف الطلاب ومهاراتهم واتجاهاتهم (Knowledge, Skills, and Professional Dispositions**)، حيث يركز هذا المعيار على تنوع المعارف والمهارات ضمن البرنامج الدراسي وضرورة تنوع الخبرات والممارسات ليكتسب المتخرج القدرات اللازمة لأداء مهامه في سوق العمل بالشكل المناسب (CAEP, 2016).**

3) معايير مجلس اعتماد إعداد المعلم Teacher Education Accreditation Council (TEAC):

تتضمن (TEAC) لاعتماد برامج إعداد المعلم على ثلاثة مبادئ أساسية وأهمها المبدأ الأول: الدلائل على تعلم الطلاب (Evidence of Candidate Learning**) الذي يركز على قدرة الطلبة على التعلم وفهمهم لطبيعة عمل المعلم وكذلك مدى انسجام المقررات الدراسية لتحقيق ذلك (**Teacher Education Accreditation Council, 2016**).**

4) وكالة ضمان الجودة في بريطانيا (Quality Assurance Agency (QAA**):**

تعتبر وكالة ضمان الجودة في بريطانيا من أقوى منظمات الاعتماد الأكاديمي ذات خبرة وسمعة جيدة عالمياً، كما تضمنت معايير QAA فيما يخص البرامج الدراسية على أهمية التحديث الدوري للبرنامج الدراسي والمرونة، وكذلك الشمولية والتنوع لتحقيق مخرجات تعلم جيدة وملائمة لمتطلبات سوق العمل، كما ركزت على المهارات الواجب توافرها في المتعلم ومنها القدرة البحثية والعلمية والعملية، والقدرة على تطبيق الاستراتيجيات التدريسية على الواقع الميداني وتطبيقها عمليا (Quality Assurance Agency, 2016**).**

5) الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد:

إن ما يميز الهيئة القومية بجمهورية مصر العربية أنها وضعت معايير لكل علم وتخصص ووزعتها على شكل قطاعات، ففي قطاع التربية مثلا، فصلت القطاعات حسب التخصصات مثل رياض الأطفال والتربية الخاصة وغيرها، فمعايير الجودة لتخصص التربية الخاصة تشير إلى أهمية أن يحتوي البرنامج الدراسي (الخطة الدراسية) على معارف ومفاهيم، ومهارات مهنية، ومهارات ذهنية (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، 2013).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.4

الدراسات السابقة:

منذ بدء استخدام مصطلح الجودة (Quality) في بداية العام (1980م) اعتبرت الدراسات العربية والأجنبية في مجال تطبيقات الجودة في التعليم العالي نوعاً ما محدودة بصفة عامة، وتعتبر نادرة جداً إذا تم أخذ تطوير البرامج الدراسية بشكل خاص كأحد تطبيقات الجودة في التعليم العالي، وما سيتم التطرق إليه في هذا الجزء من البحث هو ما وقع بين يدي الباحث – بعد البحث– من دراسات تقييمية للبرامج الدراسية بطرق مختلفة التي منها دراسة وجهات النظر (Perceptions) سواء من أعضاء هيئة التدريس أو الطلاب أو المُتخرجين حول البرامج الدراسية أو تطبيقات التطوير والجودة للحصول على الاعتماد الأكاديمي للبرامج الدراسية.

دراسة أبو حسان (2015) التي هدفت إلى دراسة الخطط الدراسية الموضوعة لمستوى الدراسات العليا في سبيل بيان الخلل فيها واصلاحها حتى تتمكن من أداء المادة المطلوبة، ومنها الوصول إلى الطالب المطلوب وقد أظهرت النتائج أن الخطط بصورتها الحالية تحتاج إلى إعادة نظر خاصة في مفرداتها وأهدافها، وأن هناك غياب للتنسيق الكامل بين الجامعات الأردنية في موضوع الخطط الدراسية كما أن كثيرمن توصيفات المقررات لا تتلاءم مع طبيعة البرامج.

كما قامت الزياني (2015) بتحليل الدراسات والأبحاث ذات العلاقة بالتقويم التربوي الذاتي للبرامج الأكاديمية على الأداء الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي، وأوصت الدراسة بعدد من التوصيات من أهمها: تنفيذ التقويم الذاتي للبرنامج كأداة أولية لتقييم الوضع الرهن للبرنامج، وتشكيل فرق العمل واللجان المختصة ودعمها لتنفيذ مهامها التطويرية للبرنامج وتشكل في عضويتها ذوي الخبرة والممارسين لتطبيقات الجودة.

أما دراسة المطوع (2014) فقد هدفت إلى معرفة معوقات تطبيق معايير الجودة والحصول على الاعتماد الأكاديمي للبرامج الدراسية بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة شقراء، حيث تكونت العينة من (40) عضو هيئة تدريس من الجنسين، وخلصت الدراسة إلى أن أكثر المعوقات للحصول على الاعتماد الأكاديمي هو ضعف المحفزات – التي منها المحفزات المالية– لأعضاء هيئة التدريس للبحث العلمي وجودته، كما أشار الباحث إلى أن من أهم معوقات الحصول على الاعتماد الأكاديمي ضعف برامج تطوير مهارات التدريس فيما يخص مهارات التعليم والتعلم والتدريس في التعليم الجامعي، كما أوصت الدراسة بضرورة دعم البحث العلمي وتطبيقاته وزيادة الاهتمام بنشر ثقافة الجودة من خلال الدورات التطويرية وغيرها.

وكذلك دراسة كل من خان والشوا (2013) التي هدفت إلى التعرف على المعوقات التي تعترض تطبيق معايير ضمان الجودة في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، حيث تكونت العينة من (273) مشاركاً، وأظهرت النتائج إلى أن تحفيز البحث العلمي هو أحد أهم معوقات الحصول على الاعتماد الأكاديمي وتطبيق معايير الجودة.

وقام السرحاني (2012) بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر تطبيقات معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي على تسويق مخرجات التعلم في الجامعات السعودية، حيث تم اختيار فرضيات أساسية تعتمد على معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (الرسالة والأهداف، والسلطات والإدارة، وإدارة ضمان الجودة وتحسينها، والتعليم والتعلم، وإدارة شؤون الطلاب والخدمات المساندة، ومصادر التعلم، والمرافق والخدمات، والتخطيط المالي، وعلميات التوظيف، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع)، وأشارت النتائج إلى اهتمام الجامعات السعودية يتمركز حول إدارة الجودة الشاملة وتنظيمها، والمسؤولية الاجتماعية لدور الجامعات، وكذلك تطوير عملية التعليم والتعلم وما يشمل ذلك من تطوير للخطة الدراسية للبرامج الأكاديمية وتنوع مصادر التعلم وطرق التدريس والتقويم.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.4

أما دراسة المنيع (1433هـ) فقد هدفت إلى محاولة التعرف على علاقة إدارة المعرفة بتطوير الخطط والبرامج التعليمية في الجامعات السعودية،وقد خلصت الدراسة إلى أن الجامعات السعودية ركزت على إدارة المعرفة الخارجية مثل مراكز التميز البحثي واستقطاب الأساتذة والباحثين المتميزين، وكراسي البحث العلمي وغيرها، إلا أن الجامعات السعودية لم تركز على مواطن المعرفة الداخلية المتمثلة في الخطط الأكاديمية والبرامج التعليمية.

وكذلك دراسة فاضل (1432هـ) التي هدفت إلى التحقق من تطبيق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي في الأقسام الأكاديمية بجامعتي أم القرى و جامعة الملك عبدالعزيز، وشملت العينة (439) مشاركاً من الجنسيين من أعضاء هيئة التدريس، وخلصت النتائج في مجملها بتطبيق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي بدرجة متوسطة فيما يخص مجالات تتمثل في: المجال الإداري والتنظيمي، والبرنامج التعليمي، والخدمات الطلابية، والهيئة التدريسية وبدرجة أقل (منخفضة) فيما يخص محوري خدمة المجتمع والبحث العلمي، وأوصت الدراسة بضروه دعم أنشطة ثقافة الجودة وتحديد مؤشرات الأداء ومعايير دقيقة لتقييم الأداء.

وقام كل من الفوال والصافتلي (2010) بالتحقق من جودة إعداد المعلم بكلية التربية بجامعة الحسكة – بالجمهورية العربية السورية– في ضوء معايير الجودة وإدارة الجودة الشاملة كما يدركها الطلبة، وتكونت العينة من (154) طالباً، كما استخدم الباحثان مقياساً من إعدادهما للتحقق من جودة البرنامج، وتوصلت الدراسة إلى أن مدى جودة البرنامج – كما يدركها أفراد العينة– كانت بدرجة متوسطة.

وفي المملكة الأردنية الهاشمية قام الصمادي (1428هـ) بدراسة مسحية لمعرفة تصور أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الخاصة نحو تطبيق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي لدى الأقسام العلمية، وذلك باستخدام عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس ومسؤولي الاعتماد الأكاديمي والقادة الأكاديميين، واستخدم الباحث المنهج الكمي والكيفي من خلال الاستبانات والمقابلات الشخصية، وخلصت الدراسة إلى وجود عدد من العقبات التي تحول دون التطبيق الأمثل للمعايير التي منها محدودية ثقافة الجودة، وأوصت الدراسة بضرورة تنفيذ البرامج التدريبية والتطويرية لأعضاء هيئة التدريس لتحسين ثقافتهم بتطبيق ممارسات الجودة.

أما دراسة عبد الحميد (2009) فقد هدفت إلى محاولة الكشف عن إمكانية تطوير البرامج الدراسية الجامعية في ضوء أنظمة الجودة التعليمية لإمداد سوق العمل بمخرجات تعليمية قادرة على مواجهه التحديات العالمية، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن البرامج الدراسية تحتاج إلى إعادة نظر من حيث الجانب الاستراتيجي لتأكيد الصلة بين الجامعات والمؤسسات المهنية وضرورة تطوير المقررات والبرامج الدراسية بما يتلاءم مع متطلبات واحتياجات سوق العمل.

كما هدفت دراسة أبو دقة (2009) إلى تقويم جودة البرامج الأكاديمية بالجامعة الإسلامية بغزة من وجهه نظر المتخرجين، وقد أوضحت نتائج الدراسة أن تقديرات أفراد العينة للتقويم بخصوص مساقات التخصص كانت تتراوح ما بين (55 %) إلى (78 %)، وفى مجال علاقة المدرسين بالطلبة كانت التقديرات ما بين (66 %) إلى (79 %)، وفى مجال أداء الكلية كانت ما بين (72 %) إلى (82 %)، وفى مجال التدريب الميداني كانت ما بين (62 %) إلى (79 %)، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي في مجال التخصص وعلاقة المدرسين بالطلبة وأداء الكلية وكذلك لتقديرات التقويم لأفراد العينة لقدراتهم وإمكاناتهم لصالح الكليات التطبيقية والشرعية مقارنة بالكليات الإنسانية.

وفي سلطنة عُمان، قامت الشرعي (2009) بدراسة مسحية وصفية لمعرفة جوانب القوة والضعف لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس بناءً على متطلبات الجودة والاعتماد الأكاديمي، واشتملت العينة على (200) طالباً وطالبة في السنة الأخيرة من البرنامج، وخلصت النتائج وجود عدد من الأمور المهمة بالبرنامج من وجهة نظر الطلاب وهي تحتاج إلى تطويرات خاصة من حيث محتوى البرنامج

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.4

الدراسي، كما أن الانطباع العام لدى الطلاب أفراد العينة اتسم بالرضا، وأوصت الدراسة بأهمية توفير مصادر تعلم متنوعة لتحفيز العملية التعليمية، والاستفادة من تقويم المتخرجين للبرنامج، العمل على تنوع البرنامج من حيث الجانب العملي التطبيقي بالإضافة إلى الجانب النظري.

كما قام رمضان (2009) بدراسة معوقات ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي لدى كلية التربية النوعية بقنا، وأظهرت النتائج فيما يخص هذا المحور تحديداً اختلاف محتوى المقررات الدراسية مع احتياجات سوق العمل، كما أن من المعوقات هو عدم ملائمة طرق التدريس المستخدمة مع طبيعة المقررات، وركزت توصيات الدراسة على أهمية توفير مصادر التعلم المتنوعة واستخدام أساليب التدريس والتقويم المناسبة مع طبيعة المقررات الدراسية، كما أبرزت الدراسة أهمية نشر ثقافة الجودة والتدريب لأعضاء هيئة التدريس وتوعيتهم بتطبيقات الجودة والممارسات الجيدة لتحسين وتطوير الأداء الأكاديمي بمختلف جوانبه، كما أكدت الدراسة على أهمية الدعم المالي والمعنوي لأعضاء هيئة التدريس ومساندتهم خلال عمل اللجان والفرق المختصة التي تشرف على أعمال الجودة بالكلية.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استقراء الدراسات السابقة لوحظ الآتي:

1. ركزت بعض الدراسات السابقة على تقويم البرامج الأكاديمية ومنها دراسة زيانى ودراسة أبودقة.
2. هناك تركيز بدرجة كبيرة على دراسة تطبيق معايير الجودة على البرامج الأكاديمية ومنها دراسة فاضل، بينما اهتمت دراسة المطوع وخان والشوا ورمضان بمعوقات تطبيق معايير الجودة والاعتماد على البرامج الأكاديمية.
3. عدم تركيز الدراسات السابقة على دراسة الوضع الحالي للخطط الدراسية الحالية وعملية تطويرها.
4. اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في اتخاذ موضوع البرامج الدراسية مجالاً لها.
5. تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بالتركيز على مدى وعي أعضاء هيئة التدريس بمتطلبات تطوير البرامج الدراسية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

يشتمل هذا الجزء من الدراسة على وصف الإجراءات المستخدمة من حيث تحديد مجتمع الدراسة، والأداة المستخدمة وخطوات تطويرها، والأساليب الإحصائية التي استخدمها الباحث للإجابة عن تساؤلات الدراسة.

منهج الدراسة:

يعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي، وذلك لمعرفة مدى وعي أعضاء هيئة التدريس لمتطلبات تطوير البرامج الدراسية بناء على معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي.

مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع العينة من جميع أعضاء هيئة التدريس بأقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية المنتظمين بالعمل في الفصل الدراسي الأول من العام الأكاديمي 1436 / 1437هـ، ونظراً لكون نظام التعليم العالي موحداً وجميع الأنظمة والقوانين الصادرة من وزارة التعليم تسري على جميع الجامعات؛ لذلك تم اختيار ثلاث جامعات وتعميم نتائج الدراسة الحالية على بقية الجامعات؛ لأن ما يسري على بعض الجامعات يسري على بقية الجامعات الأخرى بدون استثناء، وفي هذه الحالة فإن اختيار ثلاث جامعات: (جامعة الملك خالد، وجامعة جازان، وجامعة نجران) من أصل (28) جامعة تعتبر ممثلة للجامعات السعودية بدرجة كبيرة لاسيما إذا ما تم مراعاة تنوع الجامعات التي تم اختيارها بين جامعات حديثة وأخرى قديمة، وبين التنوع بين أعضاء هيئة التدريس من السعوديين والمتعاقدين والرجال والنساء، وتم اختيار عينة البحث من جميع أعضاء هيئة التدريس بأقسام التربية الخاصة بجميع الجامعات الثلاث، ويوضح جدول (1)

توزيع أفراد العينة وفقًا لمتغيرات: الجنس، والرتبة العلمية، وحضور الدورات التدريبية التخصصية في مجال تطوير البرامج الدراسية ومدى الرضا نحوها، والمشاركة في لجان تطوير البرامج الدراسية، والخبرة التدريسية، وحيث إن أقسام التربية الخاصة بالجامعات الثلاث التي تم اختيارها كعينة للبحث تعتبر حديثة فإن الملاحظ أن عدد أعضاء هيئة التدريس بها يعتبر قليلاً، والمسارات التخصصية التي تقدمها تعتبر محدودة، كما أن أقسام التربية الخاصة عند نشأتها تعمل على تأسيس البرنامج ليكون للطلاب فقط ثم عند توفر الإمكانات وأعضاء هيئة التدريس من النساء تفتح البرامج الدراسية للطالبات، وهو ما يبرر وجود عدد (15) عضو هيئة تدريس من النساء في الثلاث الجامعات جميعاً.

جدول (1): توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغيرات الدراسة

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية %	المجموع
الجامعة	الملك خالد	16	35.5	45
	جازان	11	24.4	
	نجران	18	40	
النوع	ذكر	30	66.7	
	أنثى	15	33.3	
الرتبة العلمية	أستاذ مشارك	10	22.2	
	أستاذ مساعد	35	77.7	
حضور دورات تدريبية متخصصة	نعم	32	71.1	
	لا	31	28.9	
مدى الرضا عن الدورات التدريبية	راضي	13	28.9	
	متوسط الرضا	32	71.1	
	غير راضي	–	–	
المشاركة في لجان تطوير البرامج الدراسية	نعم	35	77.8	
	لا	10	22.2	
الخبرة التدريسية	أقل من سنة	4	8.9	
	1–4 سنوات	21	46.7	
	5 سنوات فأكثر	20	44.4	

أدوات الدراسة:

بمراجعة التراث البحثي في مجال الجودة بشكل عام وتطوير البرامج الدراسية حسب معايير الجودة بشكل أكثر خصوصية لم يجد الباحث أداة مناسبةً للإجابة عن تساؤلات البحث، وقد يعزو ذلك إلى حداثةً تطبيقات الجودة على مستوى التعليم العالي في العالم، واستقر الباحث على إعداد وتطوير أداة علمية لهذا الغرض، وذلك بالرجوع إلى معايير ضمان الجودة لاسيما المعيار الرابع التعليم والتعلم، والصادرة من الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية (الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، 2010) بما يناسب طبيعة ومهمات أعضاء هيئة التدريس في المجال الأكاديمي، كما استفاد الباحث من دليل إعداد وتطوير الخطط والبرامج الدراسية لمرحلة البكالوريوس (عمادة التطوير الأكاديمي والجودة، 1435هـ). كما عمل الباحث على تسمية الاستبانة بمسمى «متطلبات تطوير البرامج الدراسية حسب معايير الجودة». وبعد التعديل أصبحت الاستبانة بصورتها النهائية تحتوي على ثلاثة أقسام:

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.4

القسم الأول: يحتوي على معلومات عامة تتعلق بعضو هيئة التدريس من حيث الجامعة التي يعمل بها، والنوع، والرتبة العلمية، وحضور الدورات التدريبية التخصصية في مجال تطوير البرامج الدراسية ومدى الرضا عن هذه الدورات، والمشاركة في لجان تطوير البرامج الدراسية، والخبرة التدريسية.

القسم الثاني: يتعلق بفقرات الاستبانة التي يبلغ عددها (29) فقرة، وتعتمد الاستبانة على أسلوب ليكرت ذي التدريج الثلاثي، حيث تتم الإجابة عنها من خلال اختيار الرقم المناسب (1–3)، بحيث يمثل الرقم (3) أوافق، (2) موافق إلى حد ما، والرقم (1) لا أوافق. وتتدرج الدرجة الكلية للاستبانة من (29–87) درجة، بحيث تمثل (87) وعياً عالياً، بينما (29) وعياً منخفضاً، كما تخلو الاستبانة من فقرات سالبة أو عكسية (Negative items).

القسم الثالث: يحتوي هذا القسم من الاستبانة من سؤالين مفتوحين، يتم الإجابة عنهما كتابياً بتعبير ورأي أعضاء هيئة التدريس حسب اتجاهاتهم، ويدور السؤال الأول حول أهم معوقات تطوير البرامج الدراسية في أقسام التربية الخاصة، كما يدور السؤال الثاني عن أهم المقترحات التي تسهم في تطوير البرامج الدراسية.

صدق الأداة:

تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال التربية الخاصة وعددهم (3) كما تم عرضها على مستشار للجودة بجامعة الملك خالد الذي يشرف على مشروع تطوير البرامج الدراسية، وقد أجمع المحكمون بمناسبة فقرات الاستبيان لهدف الدراسة وللبيئة السعودية بعد إجراء الملاحظات اللغوية والتعديلات على نصوص فقرات الاستبانة، وجاءت نسبة الاتفاق بين المحكمين (93 %).

ثبات الأداة:

كما تحقق الباحث من ثبات الاستبانة باستخدام طريقة الاتساق الداخلي وذلك بحساب معامل ألفا كرونباخ (Cronbach`s Alpha) كمؤشر على درجة ثبات الاستبانة ككل، وجاءت قيمة معامل ألفا كرونباخ للاستبانة (00.9)، وهي درجة ثبات عالية ومطمئنة، ولذا يمكن استخدام الاستبانة لأغراض الدراسة.

إجراءات التطبيق:

حصل الباحث على موافقة أقسام التربية الخاصة بكليات التربية بجامعة الملك خالد، وجامعة جازان، وجامعة نجران لتطبيق الاستبانة على مجتمع الدراسة؛ حيث قام الباحث بتوزيع الاستبانة على أعضاء هيئة التدريس، وتم توضيح الهدف من الدراسة، وأنها تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط. بعد ذلك تم جمع البيانات وإدخالها الحاسب الآلي باستخدام برنامج حزمة الإحصاء للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences(SPSS) النسخة (21)، وذلك بغرض معالجتها إحصائيًا.

المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها قام الباحث بمعالجة البيانات إحصائيًا بواسطة التوزيع التكراري، والنسبي، والمتوسط الحسابي، معامل الارتباط، اختبارت (t–test)، وتحليل التباين الأحادي (One–Way ANOVA).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

وللإجابة عن السؤال الأول الذي ينص «ما متطلبات تطوير البرامج الدراسية في أقسام التربية الخاصة في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها؟».

قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة على استبانة متطلبات تطوير البرامج الدراسية حسب معايير الجودة. وقد بلغ المتوسط الحسابي (1.60)، بانحراف معياري (0.30)، وبناءً على أن بدائل الاستجابة على فقرات الاستبانة (موافق، موافق إلى حد ما، لا أوافق) تأخذ القيم (3، 2، 1)؛ وبحساب طول الفئة من خلال تقسيم المدى على عدد الخيارات (3)، يمكن تقسيم

الاستجابات إلى ثلاثة مستويات: مرتفع: أكثر من (2.34)، ومتوسط: (1.67 – 2.34)، ومنخفض: أقل من (1.67).

وبمقارنة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة بالمتوسطات الافتراضية كما في جدول (2)، يلاحظ أن مستوى وعي أفراد العينة بمتطلبات الجودة لتطوير البرامج الدراسية يعتبر منخفضاً بشكل عام، كما تعتبر النتيجة متوقعة، نظراً لحداثة إنشاء عمادات التطوير والجودة بالجامعات التي تم اختيارها للدراسة، كما أن أقسام التربية الخاصة تعتبر نوعاً ما حديثة وعدد أعضاء هيئة التدريس بها محدود جداً، كما أن الأغلب من أعضاء هيئة التدريس ينصرفون إلى التدريس بشكل عام، نظراً لقلة عددهم وكثرة المقررات الدراسية وتعدد الشعب وضعف المردود المادي بالمشاركة في تطوير البرامج الدراسية، والأهم هو عدم توفر الخبرة الكافية بمتطلبات تطوير البرامج الدراسية حسب معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي.

جدول (2): الانحراف المعياري والمتوسطات لاستجابات أفراد العينة على فقرات الاستبانة

الرقم الترتيبي	الرقم التسلسلي	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقييم
1	21	استيفاء نماذج الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (NCAAA) أمر يمكن إرجاؤه لحين الانتهاء من تطوير البرامج الدراسية.	1.96	0.70	متوسط
2	1	عقدت دورات تدريبية تثقيفية بالجامعة لبيان أهمية وأليات تطوير البرامج الدراسية.	1.93	0.80	متوسط
3	2	الدورات التدريبية التي عقدت كافية للتوعية بمتطلبات وأليات تطوير البرامج الدراسية.	1.90	0.71	متوسط
4	9	ترتب المقررات الدراسية في الخطة الدراسية على نحو يضمن التكامل الرأسي (متطلب سابق) والأفقي(متطلب متزامن).	1.73	1.51	متوسط
5	4	يستمر عمل لجان الخطط والبرامج الدراسية حتى بعد تطوير البرامج الدراسية لمتابعة التقييم الدوري للخطط والبرامج.	1.70	0.51	متوسط
6	20	عند بناء وتطوير البرامج الدراسية يراعى اتساق مخرجات التعلم مع مجالات مخرجات التعلم التي حددها الإطار الوطني للمؤهلات.	1.67	0.60	منخفض
6	25	يتم تقييم البرنامج الدراسي بشكل دوري (على مدار فترة عمر البرنامج).	1.67	0.56	منخفض
7	6	تخضع عملية تطوير البرامج الدراسية لخطة زمنية منظمة ومحددة.	1.62	0.53	منخفض
8	19	تحدد مخرجات التعلم البرامج الدراسية عند اعداد وتطوير البرامج الدراسية.	1.60	0.65	منخفض
9	26	يتم حصر احتياجات البرنامج البشرية والمادية اللازمة لتنفيذه عند بناء وتطوير البرامج الدراسية قبل الموافقة على اعتماد البرامج من مجلس الجامعة.	1.60	0.58	منخفض

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.4

جدول (2): يتبع

الرقم الترتيبي	الرقم التسلسلي	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقييم
10	15	عند التخطيط لتطوير البرامج الدراسية يتم استطلاع رأي الجهات المستفيدة من مخرجاتها (الطلبة– أعضاء هيئة التدريس– الخريجين– جهات التوظيف).	1.58	0.62	منخفض
11	5	يوجد تعاون بين منسق البرنامج ولجنة الخطط والبرامج بالقسم للقيام بالتقييم الدوري للبرامج الدراسية والوقوف على نقاط الضعف ونقاط القوة.	1.58	0.58	منخفض
12	11	تسهم جميع المقررات الدراسية في تحقيق مخرجات تعلم البرنامج بدرجات (أوزان) مختلفة.	1.56	0.50	منخفض
13	8	مقررات الإعداد العام يجب ألا تزيد عن 35 % ومقررات التخصص لا تقل عن 65 %.	1.53	0.62	منخفض
13	24	تعد موافقة اللجنة الدائمة للخطط والبرامج الدراسية بالجامعة على إقرار أو تطوير برنامج دراسي خطوة نهائية لإقرار البرامج.	1.53	0.62	منخفض
13	3	يوجد ضمن الهيكل التنظيمي لأي برنامج لجنة للخطط والبرامج الدراسية.	1.53	0.54	منخفض
14	13	بإمكان عضو هيئة التدريس إدخال تطوير على المقررات الدراسية التي يقوم بتدريسها في الحدود المسموح بها.	1.51	0.54	منخفض
14	14	تعد وثيقة الإطار الوطني للمؤهلات من مرتكزات تطوير البرامج الدراسية.	1.51	0.54	منخفض
14	10	المكون العام (متطلب الكلية والجامعة)لأي برنامج يسهم في تحقيق مخرجات التعلم للبرنامج.	1.51	0.50	منخفض
14	17	تسهم المقارنة المرجعية للبرنامج المقترح مع برامج مناظرة ومعتمدة في عمليات التحسين وتحقيق التنافسية.	1.51	0.50	منخفض
14	28	لا يمكن إقرار أي برنامج دراسي دون وجود أنشطة الخبرة الميدانية ضمن مكونات الخطة الدراسية لهذا البرنامج.	1.51	0.54	منخفض
15	27	تؤدي نتائج تقييمات الطلاب والمتخرجين للبرامج الدراسية دورًا مهمًا في تطويرها.	1.50	0.50	منخفض
16	18	دراسة احتياجات سوق العمل إجراء رئيس عند بناء وتطوير البرامج الدراسية.	1.47	0.54	منخفض
16	12	باعتماد مجلس الجامعة للبرامج الدراسية يصبح من الصعب تطويرها إلا بعد تخريج دفعة على الأقل.	1.47	0.58	منخفض

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.4

جدول (2): يتبع

الرقم الترتيبي	الرقم التسلسلي	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقييم
16	7	من الضروري مراعاة الاتساق بين مخرجات تعلم البرنامج ومقرراته واستراتيجيات التدريس والمحتوى والأنشطة المصاحبة وأساليب التقويم.	1.47	0.58	منخفض
16	22	وجود المراجع المستقل يسهم في تقييم مكونات البرامج المطورة أو المقترحة.	1.47	0.54	منخفض
17	23	توجد إجراءات إدارية ونظامية يتم اتباعها لإقرار وتطوير البرامج الدراسية.	1.42	0.54	منخفض
17	29	استحداث أي برنامج دراسي أو تطوير برنامج قائم يتطلب تقديم مبررات لذلك.	1.42	0.50	منخفض
		المتوسط الكلي	1.60	0.30	منخفض

كما يوضح الجدول (2) أن أكثر المتطلبات التي لا يدرك أهميتها أفراد العينة لتطوير البرامج الدراسية هو تقديم مبررات علمية وواقعية عن أسباب إجراء تعديل أو تطوير للخطة الدراسية كما في الفقرة (29) وما يشمل تلك المبررات من نتائج التحكيم للبرنامج الدراسي، وكذلك الحصول على التغذية الراجعة (Feedback) من متخرجي البرنامج السابقين، وكذلك نتائج استخدام تقييم الطلاب للبرنامج الدراسي وهي أمور في غاية الأهمية. ومن الفقرات التي أشار أفراد العينة إلى أهميتها بدرجة (متوسطة) كما في (2، 1) هو أهمية التدريب لنشر ثقافة الجودة ومتطلباتها لتطوير البرنامج الدراسي، وهو أولى الخدمات والمسؤوليات التي تقدمها عمادات التطوير والجودة بالجامعات.

وللإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص «هل تختلف وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بمتطلبات تطوير البرامج الدراسية باختلاف الجنس؟

تم مقارنة متوسطات الدرجات على استبانة متطلبات تطوير البرامج الدراسية حسب معايير الجودة. وذلك باستخدام اختبار ت (t–test) وذلك لمقارنة مستوى الوعي حسب جنس أفراد العينة كما في الجدول (3).

جدول (3): نتائج الاختبار ت لدلالة الفرق بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين حسب الجنس

المجموعة	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية
الذكور	30	1.50	0.3	002. *	43
الإناث	15	1.80	0.23		35

* دالة عند (0.05)

ويتضح من الجدول (3) أن قيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)،أي أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد مجموعتي العينة الذكور والإناث لصالح الإناث. وكان متوسط درجات أعضاء هيئة التدريس من الذكور على الاستبانة (1.50) ومتوسط درجات أعضاء هيئة التدريس من الإناث على الاستبانة (1.80) من الدرجة القصوى للاستبانة وهو أكبر من متوسط درجات الذكور على الاستبانة، ولمعرفة حجم الأثر (Effect Size) وذلك باستخدام مربع إيتا (Eta Squared)، أسفرت النتائج أن قيمة مربع إيتا يساوي (0.21) مما يعني أن حجم التأثير كبير وذلك حسب تصنيف (Cohen, 1988).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.4

وللإجابة عن السؤال الثالث الذي ينص " هل تختلف وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بمتطلبات تطوير البرامج الدراسية باختلاف الرتبة العلمية؟"

تم مقارنة متوسطات الدرجات على استبانة متطلبات تطوير البرامج الدراسية حسب معايير الجودة، وذلك باستخدام اختبار ت (t-test) من أجل مقارنة مستوى معرفة المتطلبات حسب الرتبة العلمية أستاذ مشارك وأستاذ مساعد لأفراد العينة كما في الجدول (4)، حيث إن جميع أفراد العينة كانوا ضمن مستويين من حيث الرتبة العلمية أستاذ مشارك وأستاذ مساعد.

جدول (4): نتائج الاختبار ت لدلالة الفرق بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين حسب الرتبة العلمية

المجموعة	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية
أستاذ مشارك	10	1.74	0.3	* .05	43
أستاذ مساعد	35	1.53	0.3		13.96

* دالة عند (0.05)

ويتضح من الجدول (4) أن قيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)،أي أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد مجموعتي العينة أستاذ مشارك وأستاذ مساعد لصالح مجموعة الأستاذ مشارك، وكان متوسط درجات أعضاء هيئة التدريس من رتبة أستاذ مساعد على الاستبانة (1.53) ومتوسط درجات أعضاء هيئة التدريس من رتبة أستاذ مشارك على الاستبانة (1.74) من الدرجة القصوى للاستبانة وهو أكبر من متوسط درجات مجموعة أستاذ مساعد على الاستبانة، ولمعرفة حجم الأثر (Effect Size) وذلك باستخدام مربع إيتا (Eta Squared)، أسفرت النتائج أن قيمة مربع إيتا يساوي (0.02) مما يعني أن حجم التأثير صغير، وذلك حسب تصنيف Cohen (1988).

وللإجابة عن السؤال الرابع الذي ينص «هل تختلف وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بمتطلبات تطوير البرامج الدراسية بحضور دورات تدريبية متخصصة في تطوير البرامج الدراسية؟ ومدى الرضا عن تلك الدورات؟»

تم مقارنة متوسطات الدرجات على استبانة متطلبات تطوير البرامج الدراسية حسب معايير الجودة وذلك باستخدام اختبار ت (t-test) وذلك لمقارنة مستوى الوعي لدى أعضاء هيئة التدريس حسب حضور دورات تدريبية متخصصة لتطوير البرامج الدراسية حسب معايير الجودة كما في الجدول (5).

جدول (5): نتائج الاختبار ت لدلالة الفرق بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين حسب حضور الدورات التدريبية

المجموعة	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية
نعم	32	1.63	0.32	*. 02	43
لا	13	1.45	0.18		37.92

* دالة عند (0.05)

ويتضح من الجدول (5) أن قيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)،أي أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد مجموعتي العينة (حضور دورات تدريبية) و(عدم حضور دورات تدريبية) لصالح مجموعة من حضروا دورات تدريبية متخصصة، وكان متوسط درجات أعضاء هيئة التدريس من لم حضروا دورات تدريبية على الاستبانة (1.45) ومتوسط درجات أعضاء هيئة التدريس من حضروا دورات تدريبية على الاستبانة (1.63) من الدرجة القصوى للاستبانة وهو أكبر من متوسط درجات

مجموعة من لم يحضروا دورات تدريبية. ولمعرفة حجم الأثر (Effect Size) وذلك باستخدام مربع إيتا (Eta Squared)، أسفرت النتائج أن قيمة مربع إيتا يساوي (0.02) مما يعني أن حجم التأثير صغير وذلك حسب تصنيف(Cohen ,1988). كما أن مستوى رضا أفراد العينة عن جودة الدورات تدريبية المتخصصة في تطوير البرامج الدراسية حسب معايير الجودة كان بين الرضا التام ومتوسط الرضا ولم يتم الإشارة إلى عدم الرضا عن حضور الدورات التدريبية كما يوضحه الجدول (6)، وهو ما يعكس جدية عمادات التطوير والجودة بالجامعات التي تم اختيارها للمشاركة بالدراسة والحرص والاهتمام بتقديم كل ما من شأنه نشر ثقافة الجودة باستخدام أحدث تقنيات التدريب والتعاون مع مدربين متخصصين ذو خبرة وكفأه جيدة بمجال التدريب.

جدول (6): متوسط رضا أعضاء هيئة التدريس عن الدورات التدريبية في مجال تطوير البرامج الدراسية

المجموعة	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري
رضا تام	13	1.50	0.36
متوسط الرضا	32	1.62	0.27

وللإجابة عن السؤال الخامس الذي ينص «هل تختلف وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بمتطلبات تطوير البرامج الدراسية بالمشاركة في لجان تطوير البرامج الدراسية؟»

تم مقارنة متوسطات الدرجات على استبانة متطلبات تطوير البرامج الدراسية حسب معايير الجودة وذلك باستخدام اختبار ت (t–test)، وذلك لمقارنة مستوى الوعي بمتطلبات تطوير البرامج الدراسية حسب معايير الجودة لدى أعضاء هيئة التدريس حسب المشاركة في لجان تطوير البرامج الدراسية كما في الجدول (7).

جدول (7): نتائج الاختبار ت لدلالة الفرق بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين حسب المشاركة في لجان تطوير البرامج الدراسية

المجموعة	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية
نعم	35	1.60	0.32	*. 050	43
لا	10	1.53	.210		22

* دالة عند (0.05)

ويتضح من الجدول (7) أن قيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، أي أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد مجموعتي العينة (المشاركة في لجان تطوير البرامج الدراسية) و(عدم المشاركة في لجان تطوير البرامج الدراسية) لصالح مجموعة من شاركوا في لجان تطوير البرامج الدراسية. وكان متوسط درجات أعضاء هيئة التدريس من لم يشاركوا في لجان تطوير البرامج الدراسية على الاستبانة (1.53) ومتوسط درجات أعضاء هيئة التدريس من شاركوا في لجان تطوير البرامج الدراسية على الاستبانة (1.60) من الدرجة القصوى للاستبانة، وهو أكبر من متوسط درجات مجموعة من لم يشاركوا في لجان تطوير البرامج الدراسية. ولمعرفة حجم الأثر (Effect Size) وذلك باستخدام مربع إيتا (Eta Squared)، أسفرت النتائج أن قيمة مربع إيتا يساوي (0.02) مما يعني أن حجم التأثير صغير وذلك حسب تصنيف (Cohen, 1988)، كما أن النتائج تعتبر منطقية حيث إن المشاركين في لجان تطوير البرامج الدراسية لديهم خبرات واقعية وممارسة فعلية لمتطلبات الجودة في تطوير البرامج الدراسية وهو ما انعكس إيجاباً على وعي لمتطلبات تطوير البرامج الدراسية كما تبينه نتيجة الاستبانة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.4

وللإجابة عن السؤال السادس الذي ينص «هل تختلف وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بمتطلبات تطوير البرامج الدراسية باختلاف الخبرة التدريسية بالجامعة؟». يوضح الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد العينة حسب متغير الخبرة التدريسية، حيث يشير إلى أن الخبرة التدريسية (4) سنوات فأقل لأغلب أفراد العينة وهو ما يمكن اعتباره أنهم حديثو عهد بالتدريس الجامعي.

جدول (8):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً لمتغير الخبرة التدريسية

م	المجموعات (الخبرة التدريسية)	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	أقل من سنة	4	1.67	.26
2	1–4 سنوات	21	1.63	.32
3	أكثر من 5 سنوات	20	1.15	.29

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتعرف على الدلالة الإحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على استبانة قلق الرياضيات تبعاً لمستوى الإنجاز الأكاديمي العام. ويوضح جدول (9) نتائج ذلك.

جدول (9) : نتائج تحليل التباين الأحادي بين المتوسطات الحسابية تبعا لمتغير الخبرة التدريسية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	.17	2	.08	.94	.4
داخل المجموعات	3.9	42	.09		
المجموع	4.10	44			

توضح النتائج الواردة في جدول (9) أنه لا يوجد تأثير لمستوى الخبرة التدريسية على وعي اعضاء هيئة التدريس عن متطلبات الجودة لتطوير البرامج الدراسية، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن معظم أفراد العينة (90 %) هم ممن لديهم خبرة تدريسية أقل من (4) سنوات، وحيث إن المشاركة في لجان تطوير البرامج الدراسية وحضور الدورات التدريبية لا يتطلب أن يكون لديهم خبرة محددة في التدريس الجامعي، كما أن تطوير البرامج الدراسية هي من أساس أعمال أعضاء هيئة التدريس وتطوير مهاراتهم في هذا الجانب يتم دون الحاجة إلى خبرة تدريسية معينة.

نتائج الأسئلة المفتوحة :

تم إضافة أسئلة مفتوحة في نهاية الاستبانة لإعطاء أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس فرصة إبداء رأيهم والتعبير عن أفكارهم حول أهم المعوقات والتوصيات لتطوير البرامج الدراسية حسب معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي، وفي تحليل البيانات النوعية فإنه يوجد العديد من الطرق العلمية لهذا الغرض، واختيار الطريقة المناسبة يخضع لنوعية الأسئلة والهدف من البحث (Strauss & Corbin, 1990)، ولأغراض البحث الحالي فأنه تم اختيار طريقة المقارنة الثابتة (constant comparison method)، وتتكون من ثلاث خطوات: 1) ترميز جميع البيانات النوعية لكل مشارك بالدراسة، 2) جمع المتشابه من الاستجابات على الأسئلة المفتوحة ووضعها في فئات، 3) تم تسمية الفئات.

للإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على «ما أهم معوقات تطوير البرامج الدراسية بأقسام التربية الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها؟». بعد المراجعة الدقيقة للاستجابات المفتوحة من أفراد العينة وتحليلها يمكن تصنيف معوقات تطوير البرامج الدراسية حسب معايير التربية الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس إلى خمس مجموعات كالآتي:

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.4

1) الفجوة بين الجانب النظري والتطبيقي:

حيث أشار بعض أفراد العينة إلى وجود فجوة بين الجانب النظري ممثلة بالمقررات الدراسية التي يتم تدريسها بأقسام التربية الخاصة والميدان والتطبيق الفعلي في المدارس. فقد أشار أحد أفراد العينة إلى «الفجوة كبيرة بين ما نقوم بتدريسه والموجود في التعليم» وأكده آخر «التدريس النظري يختلف عن الفعلي» وذهب آخر» كثرة المقررات النظرية» في إشارة إلى أن المقررات التدريسية بعيدة عن الواقع العملي بالمدارس، وتشترط المعايير العالمية لإعداد معلمي التربية الخاصة إلى أهمية وجود تدريب ميداني وزيارات ميدانية متكررة للمدارس وغرف المصادر حتى يتم ربط الأفكار النظرية والمواد التدريسية بالواقع العملي التطبيقي.

2) ندرة أعضاء هيئة تدريس متميزين:

وجود أعضاء هيئة تدريس متميزين بالأقسام الأكاديمية يسهم بلا شك في تطوير برامج دراسية جيدة، وهو ما أكده المشاركون في الدراسة من أن أحد المعوقات التي تواجه أقسام التربية الخاصة هو «قلة أعضاء هيئة التدريس المتميزين «ندرة الكوادر المتخصصة» وما لهم من دور مباشر في تطوير البرامج الدراسية الذي لديهم دراية واطلاع بالبرامج الدراسية وأسس بنائها والمعايير الواجب توافرها بها.

3) محدودية الدعم المالي والمعنوي:

مما لا شك فيه أن تطوير البرامج الدراسية تحتاج إلى دعم سواء مالي أو معنوي للجان العاملة والمشرفة على تطوير البرامج الدراسية وتلبية المتطلبات الضرورية للتطوير والتحسين المستمر لاسيما أن عملية التطوير تحتاج إلى اجتماعات مستمرة ولجان متنوعة للتخصصات المختلفة، وهو ما يشكل جهداً إضافياً على كاهل أعضاء هيئة التدريس، وهو ما أشار إليه بعض أفراد العينة من «محدودية الدعم المالي والمعنوي للجان العاملة بتطوير البرامج الدراسية».

4) محدودية الأدوات والأجهزة المساندة والمراجع:

مما أشار إليه أفراد العينة كأحد أهم معوقات تطوير البرامج الدراسية هو محدودية الأجهزة والأدوات والمراجع الضرورية والأساسية لمتطلبات التطوير والتحسين، فقد بين عدد من أفراد العينة أن «عدم توفر الأجهزة المساندة الحديثة» تحد من قدرتهم على تطوير البرامج الدراسية حيث إنها متطلب أساسي، كما ذهب آخرون من أفراد العينة إلى أن «عدم وجود معامل مختصة لكل فئة» يجعل من عملية تطوير البرامج الدراسية محدودة جدا، حيث لا يمكن تكثيف الجانب العملي والتطبيقي وهو ما يعتبر قصوراً في البرنامج الدراسي، كما أن البعض يؤكد « أن المراجع المتخصصة والحديثة» تعتبر محدودة، وبالتالي يصعب تقديم معلومات حديثة –خاصة باللغة العربية– متمشية مع التطوير السريع للمعلومات.

5) كثرة النماذج والمتطلبات لتطوير البرامج الدراسية:

مما لا شك فيه أن النماذج المعتمدة من الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي تتميز بالكثرة وبعدد الصفحات الكبيرة، فمثلاً نموذج توصيف المقرر يحتوي على (11) صفحة ومثلها لنموذج توصيف البرنامج. وهو ما يجعل عملية تطوير البرامج الدراسية صعبة وتحتاج إلى وقت وجهد وتفرغ وهو ما قد يتوفر بالأقسام الأكاديمي، كما أن تعبئة هذه النماذج يحتاج إلى تدريب مكثف من خبراء التطوير والجودة لأعضاء هيئة التدريس العاملين على تطوير البرامج الدراسية، وهو ما قد يصبح توفيره صعباً في الجامعات نظراً لكثرة التخصصات وتنوعها. وقد لاقت هذه النقطة تحديداً إجماعاً بين أفراد العينة مثل «الأعمال الكتابية طويلة»، «طول النماذج الورقية»، «الفترة الزمنية لاعتماد البرنامج بعد تطويره». ومن الأهمية بمكان هو بحث هذه النقطة تحديداً لمعرفة مدى أهمية هذه النماذج التفصيلية الدقيقة ومدى الحاجة لها لتطوير البرامج الدراسية.

للإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على «ما أهم المقترحات لتطوير البرامج الدراسية بأقسام التربية الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها ؟» بعد المراجعة الدقيقة للاستجابات المفتوحة من أفراد

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.4

العينة وتحليلها يمكن القول إن المقترحات من أعضاء هيئة التدريس أتت في مجملها حلولاً للمعوقات التي تم ذكرها في السؤال الأول من الأسئلة المفتوحة، فمن المقترحات أهمية « توفير البرامج العملية للعاملين بلجان تطوير البرامج الدراسية» كضرورة تدريبية لأعضاء هيئة التدريس وتوعيتهم لمتطلبات تطوير البرامج الدراسية ونماذجها وغيرها إلى « إعادة النظر في توفير أعضاء هيئة تدريس متميزين». كما تم اقتراح من قبل بعض أفراد العينة بأهمية «تشجيع أعضاء هيئة التدريس للمشاركة المجتمعية وفي الندوات والمؤتمرات» لما لها من أهمية في توسيع وعي أعضاء هيئة التدريس وإحاطتهم بالمستجدات العلمية والتطورات في مجالات التخصص، كما أوصى أحد أفراد العينة بضرورة «تخفيض أعداد المقبولين بأقسام التربية الخاصة» و « تفعيل السنة التحضيرية» كنوع من تجويد مدخلات البرامج الدراسية من الطلاب. كما أوصى عدد من أفراد العينة بضرورة الأخذ بعين الاعتبار « التركيز على مخرجات التعلم» و «الربط بين الواقع والمأمول».

التوصيات:

تظهر نتائج الدراسة الحالية أن أقسام التربية الخاصة بالجامعات المشاركة بالدراسة (جامعة الملك خالد، وجامعة جازان، وجامعة نجران) تعمل بشكل جيد لتطوير برامجها الدراسية حسب معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي بما يتوفر من إمكانيات ماديّة وبشرية، ويبدو ذلك جلياً من خلال نتائج الدراسة الحالية التي أظهرت مستوىً جيداً من الوعي لدى أعضاء هيئة التدريس بمتطلبات الجودة لتطوير الخطط والبرامج الدراسية، وذلك رغم حداثة النشأة للأقسام التربية الخاصة ومحدودية الخبرات والإمكانات مقارنةً بالجامعات القديمة التي تتمتع بإمكانات جيدة جداً. وللوصول إلى برامج دراسية جيدة ومتميزة وتراعي متطلبات الجودة والتركيز على المعايير المهنية لبرامج التربية الخاصة العالمية ومع التركيز على معايير الاعتماد الأكاديمي الصادرة من الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية لتجويد مخرجات أقسام التربية الخاصة لتراعي احتياجات سوق العمل، لذا يجب مراعاة التوصيات الآتية :

1. ترسيخ مفهوم ثقافة التغيير والتطوير لدى أعضاء هيئة التدريس وإقناعهم بأن التطوير والتغيير مطلب وطني عصري مستقبلي وليس وقتي.
2. الاستمرار في عقد الورش التدريبية المتخصصة والتطبيقية لنشر ثقافة الجودة واستضافة الخبراء والمتميزين ونقل التجارب الجيدة بين الجامعات العربية والدولية لتطوير وتحسين البرامج الدراسية وتجويد مخرجات الأقسام الأكاديمية.
3. تفعيل المعايير المهنية للتخصصات العلمية وتبني المعايير الصادرة من الهيئات والمنظمات والجمعيات العلمية والعمل على تكييفها بما يتناسب مع ثقافتنا العربية والإسلامية ويراعي احتياجاتنا المجتمعية.
4. الدعم المالي والمعنوي لتطوير البرامج الدراسية وتحسين مخرجاتها بما يراعي احتياجات سوق العمل.
5. المشاركة الفعلية المجتمعية مع القطاعات المستفيدة من متخرجي الأقسام العلمية (Stakeholders) والاستماع إلى التغذية الراجعة حول متخرجي الأقسام العلمية وما يميزهم وما ينقصهم من مهارات.
6. التواصل المستمر والفعال مع متخرجي الأقسام العلمية لمعرفة تقييمهم للبرامج الدراسية بعد انخراطهم في الحياة العملية.
7. تحسين البيئة الجامعية وتطويرها ودعم الأنشطة اللاصفية التي تنمي المهارات القيادية والإدارية والتطبيقية لدى الطلاب لتحسين قدراتهم على التواصل والتفاعل بمختلف المواقف.
8. المرونة في اتخاذ القرار فيما يخص إجراء التعديلات على الخطة الدراسية للبرنامج بعدياً عن البيوقراطية والمجالس واللجان التي تحد من التطوير المستمر.
9. إجراء البحوث المشابهة لموضوع الدراسة الحالية للتخصصات الأخرى ومعرفة قدرات أعضاء هيئة التدريس حول تلبية متطلبات تطوير البرامج الدراسية حسب معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي.
10. تشجيع البحث العلمي لإجراء البحوث والدراسات التي تهتم بتطبيقات الجودة والاعتماد الأكاديمي والعمل.

المراجع:

أبو الرُب، عماد، قدادة، عيسى، الوادي، محمود، والطائي، رعد (2010). *ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي؛ بحوث ودراسات*. الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

أبو حسان، جمال (2015). الخطط الدراسية في مرحلة الماجستير والدكتوراه في تخصص التفسير وعلوم القرآن في الجامعات الأردنية عرض وتحليل ونقد. *المؤتمر الدولي الثاني لتطوير الدراسات القرآنية*، جامعة الملك سعود.

أبو دقة، سناء إبراهيم (2009). تقويم جودة البرامج الأكاديمية بالجامعة الإسلامية بغزة من وجهه نظر الخريجين، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *10* (2).

الاطار الوطني للمؤهلات للتعليم العالي في المملكة العربية السعودية (2009). *الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي*، *4*.

بخش، هالة وياسين، نوال (2009). صور مقترح لسمات معلم التعليم العام في ظل تحديات العولمة والتنافسية الاقتصادية والثقافية، *بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الثاني حول دور المعلم في عصر التدفيق المعرفي*، جامعة جرش الخاصة – الأردن.

خان، سوسن، والشوا، هلا (2013). المعوقات التي تعترض تطبيق معايير النوعية وضمان الجودة في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، *6* (13)، 65–79.

رمضان، محمد جابر (2009). بعض معوقات ضمان الجودة والاعتماد بكلية التربية النوعية بقنا (دراسة ميدانية. كلية التربية النوعية بالمنصورة، *المؤتمر السنوي الدولي الأول – العربي الرابع حول الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات وبرامج التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي الواقع والمأمول*، الفترة من 8–9 أبريل.

الزيادات، ممدوح (2007). تطوير الخطط والمساقات الدراسية لقسم التسويق وعلاقتها بسوق العمل، *ورقة عمل مقدمة في المؤتمر العربي الأول حول الجامعات العربية: التحديات والأفاق المستقبلية*، الرباط، المغرب (9–13 ديسمبر).

الزياني، منى راشد (2015). دور التقويم التربوي الذاتي للبرامج الأكاديمية في تحسين الأداء الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي وتفعيل دورها في تحقيق أهداف التنمية الشاملة في المجتمع. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، *8* (20). 31–55.

السرحاني، عطا الله بن فهد (2012). اثر تطبيق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي على تسويق مخرجات التعليم في الجامعات السعودية. *ورقة علمية مقدمة في المؤتمر العربي الثاني لضمان جودة التعليم العالي*.

الشرعي، بلقيس غالب (2009). دراسة تقويمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية جامعة السلطان قابوس وفق متطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي، *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، *2* (4).

الصمادي، مصطفى أحمد (1428هـ). *تصورات القادة الأكاديميين وأعضاء هيئة التدريس لالتزام الجامعات الأردنية الخاصة بتطبيق معايير الاعتماد والجودة* (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

عبد الحميد، ايمان صلاح الدين (2009). تطوير البرامج الدراسية الجامعية في ضوء أنظمة الجودة التعليمية لإمداد سوق العمل بمخرجات تعليمية قادرة على مواجهه التحديات العالمية،كلية التربية النوعية بالمنصورة، *المؤتمر السنوي الدولي الأول – العربي الرابع حول الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات وبرامج التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي الواقع والمأمول*، الفترة من 8–9 أبريل.

عبدالنبي، سعاد، النبوي، أمين، ناصف، مرفت، محمد، سليمان، حنفي، محمد، هاشم، نهلة (2005). *التربية المقارنة منطلقات فكرية ودراسات تطبيقية*. القاهرة: زهراء الشروق.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.5.4

علوان، قاسم نايف (2007). إدارة الجامعات في ظل معايير الجودة الشاملة، *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، (4).

عمادة التطوير الأكاديمي والجودة (1435هـ). *دليل إعداد وتطوير الخطط والبرامج الدراسية لمرحلة البكالوريوس*، جامعة الملك خالد، الإصدار الأول.

فاضل، مها بنت قاسم (1432هـ). *إدارة الأقسام الأكاديمية في ضوء معايير الجودة الشاملة والإنتماء بجامعتي أم القرى والملك عبدالعزيز* (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

فهمي، محمد سيف الدين (2008). *التخطيط التعليمي وأسسه وأساليبه ومشكلاته*، ط7، القاهرة، الانجلو المصرية.

الفوال، محمد خير، والصافتلي، بسام محمود (2010). تقويم جودة برنامج إعداد المعلمين في كلية التربية بالجسكة في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي وإدارة اللجودة الشاملة TQM. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، 3 (6)، 89–115.

اللقماني، أحمد حسين، والجمل، على أحمد (2002). *معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس*. القاهرة: عالم الكتب.

محمد، دعاء منصور ابو المعاطي (2012). جودة مؤسسات التعليم العالي والتعليم المستمر وتحديات مجتمع المعرفة، *المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي*.

المطوع، نايف بن عبدالعزيز (2014). معوقات الحصول على الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة للبرامج التعليمية في كلية العلوم والدراسات الإنسانية في جامعة شقراء بالمملكة العربية السعودية، *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي* 7 (17)، 111–127.

المنيع، محمد بن عبد الله (1433هـ). إدارة المعرفة وعلاقتها بتطوير الخطط والبرامج التعليمية في الجامعات السعودية: نموذج مقترح، *المجلة السعودية للتعليم العالي*، (6).

الهاشم، عبدالله بن عقلة (2007). التحديات والفرص المتاحة، *مؤتمر منتدى الفكر العربي*، 23–25 /4 /2007، عمان.

الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (2010). *أدلة توكيد الجودة والاعتماد الأكاديمي*. المملكة العربية السعودية: الرياض.

الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (2013). *دليل الاعتماد لمؤسسات التعليم العالي*، جمهورية مصر العربية.

Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.). Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates.

Council for the Accreditation of Educator Preparation (CAEP). (2016). Council for the Accreditation of Educator Preparation. Retrieved from http://caepnet.org/.

Oakland, John (2001). Total Quality Management. New York: Butterworth Heineman.

Quality Assurance Agency (2016). Quality Assurance Agency. Retrieved from www.qaa.ac.uk.

Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1990). Basics of qualitative research : grounded theory procedures and techniques. Newbury Park, Calif.: Sage Publications.

Teacher Education Accreditation Council (TEAC). Teacher Education Accreditation Council. Retrieved from http://www.teac.org/.