مجلة العلوم التربوية والنفسية

جامعة القصيم، المجلد (١٤)، العدد (٤)، ص ص ١٧٣٧ - ١٧٦٦، (شوال ١٤٤٢هـ، يونيو ٢٠٢١م)

واقع تطبيق معايير مجلس اعتماد إعداد المعلمين (CAEP) في كلية التربية بجامعة المجمعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

د. علي بن حمود الحربي

أستاذ أصول التربية المساعد

قسم العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة المجمعة

المستخلص: هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى تطبيق معايير مجلس اعتماد إعداد المعلمين (CAEP) في كلية التربية بجامعة المجمعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والكشف عن الفروق في استجابات مجتمع الدراسة–إن وجدت– حول مستوى تطبيق معايير (CAEP) في الكلية تبعاً لمتغيرات الدراسة (الرتبة العلمية والجنس)، معتمداً المنهج الوصفي المسحي باستخدام استبانة تكونت من (٥٤) فقرة، وتكونت عينة الدراسة من (٩٠) من مجتمع الدراسة البالغ (١٣٣) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في الكلية. وخلصت نتائج الدراسة إلى أن المستوى العام لتطبيق معايير (CAEP) في كلية التربية جاء متوسطاً، حيث حقق معيار الشراكة المهنية والتدريب الميداني أعلى المعايير مستوى، فيما كان أقلها مستوى معيار أثر البرنامج في تحقيق أهدافه، حيث حقق مستوى منخفض، كما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) فأقل في مستوى تطبيق معايير (CAEP) تعزى لمتغير الرتبة العلمية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) فأقل لصالح الإناث في معيار (ضمان الجودة والتحسين المستمر) ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل لصالح الإناث في معيار (أثر البرنامج في تحقيق أهدافه).

كلمات مفتاحية: معايير (CAEP)، مجلس اعتماد إعداد المعلمين (CAEP)، واقع تطبيق المعايير، كلية التربية.

The Reality of the Implementation of (CAEP) Standards in the College of Education at the majma'ah University (MU) from the perspective of Faculty Members.

Dr. Ali H. Alharbi

Assistant Professor of Education Fundamentals

Department of Educational Sciences, College of Education, Majma'a University

Abstract: The study aimed to know the level of implementation of the standards of the CAEP in the College of Education at (MU); from perspective view of the faculty members and detecting the differences in their responses, about the level of implementation of CAEP standards in the college according to the study variables (scientific rank and gender). The study sample consisted of (90) of the study population (133) members of the teaching staff of the college. The results of the study found that the overall level of implementation of the CAEP standards in the College of Education was average and the highest standards level noted was standards(2), while the lowest level was archived by standard (4). Also showed no statistically significant differences at 0.05 level of or less in the assessment of sample members used in the study attributing to the scientific rank of faculty member variable. Statistically significant differences at the level 0.05 or less was recorded for females in standard (5) and at level 0.01 or less in standard (4).

Keywords: Performance Quality. CAEP, Implementation of Standards, College of Education.

المقدمة

رغم الجدل بشأن مصداقيتها وجدواها، تحرص الجامعات حول العالم –كوسيلة من وسائل قياس الأداء الجامعي– على وجودها ضمن قائمة التصنيفات العالمية النوعية، حيث تترقب الأوساط الأكاديمية كل عام نتائج تصنيف الجامعات؛ كمؤشر للتقدم العلمي والأكاديمي للجامعات، ولذلك سعت الجامعات السعودية لتحقيق المعايير التي تحددها الجهات التي تقوم بوضع التصنيفات العالمية والوصول إلى تلك القوائم، وقد دعمت الدولة هذا التوجه، واصبح دخول خمس جامعات سعودية على الأقل إلى قائمة أفضل (٢٠٠) جامعة دولية هو أحد التزامات وأهداف رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ كشكل من أشكال إسهام التعليم في دفع عجلة الاقتصاد الوطني (رؤية المملكة العربية السعودية٢٠٣٠، ٢٠١٨).

وفي ظل هذا التنافس على المستويين الدولي والمحلي بين مؤسسات التعليم العالي، ووجود العديد من التحديات التي تواجهها من حيث الجودة والشفافية والمحاسبية، وخصخصة التعليم باعتباره قطاع استثماري، زادت الضغوط على مؤسسات التعليم العالي للاهتمام بأنظمة الجودة واعتبار ذلك وسيلة تقدمها ومدخل تطويرها ورفع مستويات أدائها وتحسين نظم إدارتها وترشيد موازناتها (إسماعيل، ٢٠١٢، ٢٢) لتقديم خدمات متميزة.

وقد أظهرت نتائج العديد من الدراسات أهمية سعي مؤسسات التعليم العالي لرفع مستوى جودتها، وتشجيع أعضاء هيئة التدريس والعاملين بها وتوفير الدافعية والتحفيز لديهم، حيث ربطت بعض الدراسات بين التنمية الاقتصادية من جهة وتطوير التعليم العالي وارتفاع معدل التسجيل والالتحاق بمؤسساته من جهة أخرى كدراسة (Elkhwas,1998)، وكشف بعضها وجود علاقة طردية بين جودة المؤسسات التعليمية ومستوى دخل الأفراد الذين تخرجوا منها كدراسة (Wilson, 2002) ، كما قامت منظمة اليونسكو UNESCO بدور فاعل في دعم هذا التوجه، وأبرز مؤتمر اليونسكو العالمي للتعليم العالي في المادة (١١) أهمية التقويم النوعي وضرورة تأسيس هيئات وطنية مستقلة ووضع معايير ومستويات دولية لضمان الجودة (UNESCO, 1998)

وتظهر "الحاجة للبحث عن وسائل جديدة ومتطورة للارتقاء بمؤسسات التعليم العالي والتأكيد على النوعية من خلال اعتماد معايير عالمية للتميز وذلك كجزء أساسي لضمان نوعية التعليم العالي من جهة والاعتراف به من جهة أخرى" (عقل، ٢٠١٥، ١٥)، ولأن عمليات التقييم تستخدم بشكل رئيس للتركيز على جودة التعليم، أصبح تقييم الجامعات وبرامجها الأكاديمية أحد أهم الأدوات من الناحية التطبيقية، حيث تحرص هذه المؤسسات من خلال عمليات التقييم الدوري على وضع إجراءات وبناء أدوات للتأكد من مستوى أدائها المؤسسي والبرامجي، مع ضمان الالتزام وفق هيئة اعتماد وسط الولايات المتحدة الأمريكية Middle States Commission on Higher Education (MSCHE) بأن تكون عملية التقييم مفيدة، وفعالة، ودقيقة وحقيقية ومنظمة،

ومستمرة، وتطبق بشكل صحيح، وأن يهدف التخطيط لها إلى الربط بين نواتج التعلم على مستوى المؤسسة والبرامج والمقررات (Middle States Commission on Higher Education, 2005).

ويشهد التعليم العالي في الجامعات العربية نمواً كمياً كبيراً، وتستقطب كليات التربية فيها عدداً كبيراً من الملتحقين بالدراسة الجامعية، ومع ذلك تعاني معظم الكليات التربوية وبرامجها صعوبات في تحقيق الجودة، وهو ما كشفت عنه العديد من نتائج الدراسات التي أجريت في هذا المجال كما في دراسة (Alazmi,2011) وعبابنة (٢٠١٥) والفوال والصافتلي (٢٠١٠)، ولا يختلف الوضع كثيراً في المملكة العربية السعودية حيث تواجه كليات التربية السعودية كجزء من هذه المنظومة صعوبات مماثلة، فقد أظهرت دراسة أبو العلاء(٢٠١٦) والغيث (٢٠١٥) من أن درجة تطبيق الاعتماد الأكاديمي جاءت بدرجة متوسطة، وتوصلت دراسة الغامدي (٢٠١٢) إلى تدني جهود التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات السعودية، وخاصة فيما يتعلق بالاعتماد الأكاديمي، وتأخر معظم الكليات فيما يخص التوجه نحو الاعتماد الأكاديمي، والأخذ بمفاهيمه، وأشارت دراسة القرشي وعبدالحميد (٢٠١٣) إلى ضعف معرفة أعضاء هيئة التدريس بالكلية لمعايير الاعتماد الأكاديمي وغيرها، ولكون الاعتماد الأكاديمي عبارة عن وسيلة فعالة لضمان جودة العملية التعليمية ورفع كفاءة مخرجاتها مع استمرارية التحسين من خلال مجموعة معايير تتناول كل أبعاد عملية التعليم لتؤكد مستواً متفقاً عليه من الجودة، بات من الضروري سعي كليات التربية العربية والمحلية نحو الحصول على الاعتماد الأكاديمي المختص باعتماد مؤسسات إعداد المعلم من أجل ضمان الجودة في أدائها وبالتالي تميز مخرجاتها.

ورغم سعي المملكة العربية السعودية إلى ضبط الجودة بإنشاء هيئة تقويم التعليم والتدريب، وذراعها (المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي) كسلطة مسؤولة عن شؤون الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة في مؤسسات التعليم فوق الثانوي، فإن معايير المركز تهدف لتوفير إطار عام لضمان الجودة للمؤسسات التعليمية، لذلك تنظر بعض كليات التربية في تكييف آخر من خلال هيئات متخصصة في مجالها مع تلبيتها معايير الجودة الوطنية، ومن أبرز الهيئات المتخصصة في اعتماد مؤسسات وبرامج التعليم وأشهر الهيئات الدولية في هذا المجال مجلس اعتماد إعداد المعلمين Council for the Accreditation of Educator Preparation المعروف اختصار (CAEP)وهو أحد منظمات الاعتماد الأمريكية الخاص باعتماد مؤسسات وبرامج إعداد المعلمين والذي تأسس كهيئة مستقلة نتيجة اندماج TEAC(Teacher Education Accreditation Council(ومجلس(The National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE

وينظر مجلس CAEP إلى الاعتماد الأكاديمي بأنه ضمان الجودة من خلال المراجعة الخارجية، وهو إثبات استيفاء المؤسسة أو البرنامج الأكاديمي المعايير التي وضعتها المنظمة والتي تمثل المجتمع الأكاديمي والمهني والمستفيدين

وهي خمس معايير، المعيار الأول: المحتوى والمعرفة التربوية، والمعيار الثاني: الشراكة المهنية والتدريب الميداني، والمعيار الثالث: جودة الطلبة المقبولين والتوظيف، والمعيار الرابع: أثر البرنامج في تحقيق أهدافه، والمعيار الخامس: ضمان جودة البرنامج والتحسين المستمر. (Council for the Accreditation of Educator Preparation, 2018)

مشكلة الدراسة

يتفق الجميع على أهمية الجودة وأدوارها في التنمية الاجتماعية والاقتصادية، ويدرك المسؤولون في مؤسسات التعليم العالي السعودية ومن ضمنها كليات التربية هذا الأمر، ولذا تبذل هذه الكليات جهوداً كبيرة في سبيل تجويد مخرجاتها وأداء مهمتها بمستويات أداء جيدة، ورغم ذلك يُظهر المسؤولين في وزارة التعليم من قيادات ومشرفين في الميدان التربوي استياءً واضحاً من مخرجات بعض الكليات، وكثيراً ما يشار إلى نتائج الاختبارات المعيارية التي تطبقها وزارة التعليم مثل كفايات المعلمين الذي يقيس مدى تحقق الحد الأدنى من المعايير التي ينبغي توفرها في المتقدمين لمهنة التدريس، كمؤشر على ضعف المستوى الاكاديمي لإعداد المعلمين وانخفاض كفاءة وفاعلية أداء كليات التربية.

كما أشارت عدد من الدراسات التي أجريت محلياً كدراسة الغامدي (٢٠١٢) والغيث (٢٠١٥) وأبو العلاء (٢٠١٦) والقرشي وعبدالحميد (٢٠١٣) إلى ما تواجهه كليات التربية في الجامعات السعودية من تحديات بدرجات متفاوتة، من جانب آخر وجدت بعض كليات التربية المحلية أن إمكاناتها تتيح لها تجاوز الإقليمية واستيعاب متطلبات الهيئات والمنظمات الدولية والوفاء بمعاييرها، مستندةً إلى رؤية واضحة أدت بها إلى الدخول إلى قائمة الكليات المعتمدة أكاديمياً، حيث حصلت كلية التربية بجامعة الملك سعود وعدد من كليات التربية المحلية على الاعتماد من مجلس اعتماد إعداد المعلم NCATE ، وتسعى كليات مشابهة لتحقيق الهدف نفسه، وترى (الغيث) أنه نتيجة لحصول كلية التربية بجامعة الملك سعود على الاعتماد الأكاديمي، فقد تطور أداء عضو هيئة التدريس فيها وازدادت مهمته تعقيدا واتساعا، مما نتج عنه زيادة أهمية عضو هيئة التدريس في ضوء الأدوار الجديدة التي ينبغي أن يقوم بها(الغيث، ١٠٤،٢٠١٥).

إن ما تحقق في بعض كليات التربية السعودية من إنجاز يدعو إلى أن تخطو كليات التربية الناشئة خطوات مماثلة للحصول على الاعتماد المحلي والدولي، ومن المتوقع أن تطبيق معايير الجودة والحصول على الاعتماد يحسن صورة الكلية وسمعتها الأكاديمية، ويعزز نظام التقييم والتقويم ويؤدي إلى تحسين نظام الاتصال الإداري والمهني بين أعضاء هيئة التدريس ووفر في الميزانية. (Hendricks, 2010).

وكلية التربية بالمجمعة إحدى الكليات التي ضُمت إلى جامعة المجمعة عند إنشائها، وهي من الجامعات الحكومية الناشئة والطموحة والتي أنشئت عام ٢٠٠٩ وحصلت على الاعتماد المؤسسي الكامل من هيئة تقويم التعليم عام ٢٠١٧ خلال مدة قصيرة من إنشائها، (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠١٩) ورغم ما تحظى به كلية التربية بالمجمعة من اهتمام- كغيرها من كليات الجامعة- وتحقيقها للعديد من الإنجازات داخل الجامعة في مجال الجودة، وقدرتها على مواكبة التطورات وتلبية متطلبات سوق العمل واحتياجات المجتمع من الموارد البشرية؛ إلا أن الكلية لم تتقدم للحصول على الاعتماد الاكاديمي من الهيئات الدولية أو حتى المحلية، ولمعالجة ذلك، يلزم معرفة واقع الجودة في الكلية والبدء بعمليات تقييم مستندة إلى معايير أنظمة الجودة الدولية، نظراً لأن التقييم خطوة رئيسية ونقطة انطلاق مهمة لتطوير وتحسين أدائها، ومن المهم أن تركز على تحقيق التميز والجودة وضمان الجودة، وأن يشمل مفهوم التميز والجودة جميع وظائف التعليم وأنشطته.(عطيه وزهران، ٢٠٠٨)

إن دراسة واقع الكلية وتقييم مدى تطبيقها لجودة في ضوء معايير محددة، يرفع طموحات الكلية في تحقيق الجودة بما يضفي عليها شكلاً من أشكال الموثوقية والمصداقية لدى المستفيدين، ويقوم هذا البحث بدراسة واقع تطبيق كلية التربية بجامعة المجمعة للمعايير الخاصة بأحد أشهر المنظمات المعنية بمعايير مؤسسات وبرامج إعداد المعلمين وهو مجلس اعتماد إعداد المعلمين (CAEP) ومعرفة مدى التزامها بالممارسات الجيدة من خلال مقارنة أدائها بمعايير المجلس، حيث يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال التالي: ما واقع تطبيق معايير مجلس اعتماد إعداد المعلمين (CAEP) في كلية التربية بجامعة المجمعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

أسئلة الدراسة

١. ما واقع تطبيق معايير مجلس اعتماد إعداد المعلمين (CAEP) في كلية التربية بجامعة المجمعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أعضاء هيئة التدريس حول مستوى تطبيق معايير مجلس اعتماد إعداد المعلمين (CAEP) في كلية التربية بجامعة المجمعة تعزى لمتغير الرتبة العلمية لعضو هيئة التدريس؟
٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أعضاء هيئة التدريس حول مستوى تطبيق معايير مجلس اعتماد إعداد المعلمين (CAEP) في كلية التربية بجامعة المجمعة تعزى لمتغير جنس عضو هيئة التدريس؟

أهداف الدراسة

١. معرفة مستوى تطبيق معايير مجلس اعتماد إعداد المعلمين (CAEP) في كلية التربية بجامعة المجمعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
٢. الكشف عن الفروق في استجابات أعضاء هيئة التدريس–إن وجدت–حول واقع تطبيق معايير مجلس اعتماد إعداد المعلمين (CAEP) في كلية التربية بجامعة المجمعة تبعاً لمتغيرات الدراسة (الرتبة العلمية والجنس).

أهمية الدارسة

تنبع أهمية الدراسة الحالية من حداثة الموضوع وندرة الدراسات الميدانية التي تناولته، نظراً لحداثة تأسيس (CAEP)، كما تأتي أهميتها كونها تمكن المعنيين بالجودة والاعتماد الاكاديمي من الاطلاع على معايير الاعتماد كنموذج لأهم المنظمات التي تعمل في هذا المجال، كما يمكن أن تسهم الدراسة الحالية في الوقوف على الوضع الحالي للكلية للاستفادة من نتائج الدراسة الميدانية الحالية في تحسين أداء العملية التعليمية، من خلال توفير معايير ومؤشرات لقياس الجودة في الكلية وتقديم تغذية راجعة لمتخذي القرار بها حول واقع الكلية في هذا المجال، ومساعدة مسؤولي الجودة في الكلية والكليات المماثلة في اختيار معايير أو تطبيقها في كلياتهم، إضافة لما يمكن أن تسهم به الدراسة من تعريف الباحثين الآخرين بمعايير مجلس اعتماد إعداد المعلمين (CAEP).

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: تقتصر على معايير مجلس اعتماد إعداد المعلمين CAEP الخمسة وهي: معيار المحتوى والمعرفة التربوية، ومعيار الشراكة المهنية والتدريب الميداني، ومعيار جودة الطلبة المقبولين والتوظيف، ومعيار أثر البرنامج في تحقيق أهدافه، ومعيار ضمان الجودة والتحسين المستمر.

الحدود المكانية: كلية التربية بجامعة المجمعة.

الحدود الزمانية خلال الفصل الدراسي الثاني ١٤٣٨/١٤٣٩ هـ

مصطلحات الدراسة

مجلس اعتماد إعداد المعلمين (CAEP) يعتبر المجلس Council for the Accreditation of Educator Preparation المعروف اختصاراً (CAEP) هيئة الاعتماد الأحدث والوحيدة في مجال اعتماد مؤسسات إعداد المعلم، والمعتمدة على مستوى الولايات المتحدة، والذي أسس كهيئة مستقلة نتيجة اندماج مجلس (NCATE) ومجلس (TEAC) واعترفت به CHEA في عام ٢٠١٤ كمجلس اعتماد. (Council for the Accreditation of Educator Preparation, 2018)

معايير (CAEP) :مجموعة من المقاييس والمؤشرات التي تلتزم بها المؤسسات الراغبة في الحصول على الاعتماد الأكاديمي من مجلس Council for the Accreditation of Educator Preparation والموزعة في خمسة مجالات، هي: المحتوى والمعرفة التربوية، والشراكة المهنية والتدريب الميداني، وجودة الطلبة المقبولين والتوظيف، وأثر البرنامج في تحقيق أهدافه، وضمان جودة البرنامج والتحسين المستمر. (Council for the Accreditation of Educator Preparation, 2018)

التعريف الإجرائي لواقع تطبيق معايير CAEP: هو المستوى الذي يراه أفراد عينة الدراسة لمؤشرات معايير CAEP في كلية التربية بالمجمعة، نتيجة إجابتهم على فقرات الأداة التي طورها الباحث بالاستناد إلى وصف كل معيار من معاييرCAEP

خلفية نظرية

١-مجلس اعتماد إعداد المعلمين (CAEP): ظهرت فكرة الاعتماد الأكاديمي Academic Accreditation للحكم على جودة المؤسسات الأكاديمية، فهو عملية تقييم تقوم به إحدى منظمات الاعتماد للمؤسسة الأكاديمية أو احد برامجها، استنادا إلى معايير تضعها المنظمة، حيث تتخذ المنظمة في نهاية التقييم قرار أما باستيفاء المؤسسة أو البرنامج للحد الأدنى من المعايير وبالتالي اعتماده أكاديمياً أو عدم استيفائه وبالتالي عدم اعتماده، وتختلف هيئات أو منظمات الاعتماد بحسب مجالها أو نطاق عملها.

وفي مجال المؤسسات المعنية بإعداد المعلم يعد المجلس الوطني لاعتماد إعداد المعلمين (NCATE) ومجلس اعتماد برامج إعداد المعلم (TEAC) أشهر منظمات اعتماد المؤسسات والبرامج التربوية في أمريكا وحول العالم، حيث تأسسا في عام ١٩٥٤، وعام ١٩٩٧، على التوالي، وفي ٢٠٠٩ شكل المجلسان فريق تنسيقي وضع اقتراح دمج المجلسين وتشكيل هيئة اعتماد جديدة، عرفت فيما بعد بـمجلس اعتماد إعداد المعلمين (CAEP) Council for the Accreditation of Educator Preparation لتصبح أهم منظمات الاعتماد الأمريكية الخاص باعتماد مؤسسات وبرامج إعداد المعلمين، حيث تأسس المجلس الجديد عام ٢٠١٣ كهيئة مستقلة نتيجة اندماج مجلس (NCATE) ومجلس (TEAC) وأعدت ووضعت معاييره الخمسة، وفي عام ٢٠١٤ اعترفت به CHEA كمجلس اعتماد، ومن ثم ألغيت معايير(NCATE) و (TEAC) وأوقف اعتمادهما، وفي عام ٢٠١٦ اعتمدت معايير المجلس الجديد. (Council for the Accreditation of Educator Preparation, n.d.)

ويمنح (CAEP) مؤسسات وبرامج إعداد المعلم اعترافا وجودة داخل الولايات المتحدة وخارجها لمدة اعتماد من ٧ إلى ١٠ سنوات (Council for the Accreditation of Educator Preparation, 2018)

ويتحدد نطاق عمل المجلس في اعتماد مؤسسات وبرامج إعداد المعلمين التي تمنح درجات الدبلوم والبكالوريوس والماجستير والدكتوراه، وينظر CAEP إلى الاعتماد الأكاديمي بأنه ضمان الجودة من خلال المراجعة الخارجية، وهو إثبات استيفاء المؤسسة أو البرنامج الأكاديمي المعايير الخمسة التي وضعتها المنظمة والتي تمثل المجتمع الأكاديمي والمهني والمستفيدين، ولتفعيل دور معايير المجلس يرى العاني وآخرون(٢٠١٨) أن الأمر يتطلب تدريب المراجعين وزياراتهم شريطة أن تكون محددة ومتماثلة للجميع، وأن تحظى جميع المؤسسات بنفس التقييم والمتابعة في تنفيذ معاييرها، حيث تستخدم معايير الاعتماد كأساس لأي مراجعة تقوم بها هيئات الاعتماد، إذ إنها تنبع من مبدأين رئيسين:

الأول: تقديم أدلة توضح أن خريجي المؤسسة يتصفون بالكفاءة العالية والاهتمام بالطلبة.

الثاني: تقديم أدلة تؤكد قدرة العاملين في برامج إعداد المعلم في إيجاد ثقافة قائمة على الأدلة واستخدامها في حفظ وتعزيز جودة البرامج المهنية المقدمة، وفي ضوء ذلك تم صياغة خمسة معايير لتكون العمود الفقري الذي ترتكز عليه عملية الاعتماد للبرامج؛ إذ إن هذه المعايير الخمسة ستساعد في الكشف عن جودة الأداء التنظيمي من جانب، وكذلك تستخدم كمرشد في عملية مراجعة جودة البرامج والحكم عليها في جانب آخر.

٢-معايير مجلس اعتماد إعداد المعلمين (CAEP) وضعت CAEP معاييرها الخمسة من خلال التوافق في آراء عدداً كبير من القائمين على برامج إعداد المعلم والجهات ذات العلاقة من مؤسسات إعداد المعلمين، ومعلمين، وأولياء أمور، وجمعيات مهنية ذات الصلة بإعداد المعلم، وتتحدد معايير مجلس اعتماد إعداد المعلمين في المعايير التالية: (Council for the Accreditation of Educator Preparation, 2015)

المحتوى والمعرفة التربوية ويركز على ضمان حصول الطلبة على فهم عميق للمفاهيم والمبادئ الأساسية في تخصصهم، واستخدامها بمرونة، واستعدادهم الجيد في المحتوى والنواحي التربوية المصاحبة مع إدراك أعضاء هيئة التدريس لامتلاك الطلبة الكفايات اللازمة من معرفة ومهارات واستعداد مهني، وتندرج تحته مجموعة من المؤشرات، كما يلي:

- فهم معايير InTASC وهي عشرة مؤشرات في مجالات المتعلم والتعليم(تنمية المتعلم – الفروق الفردية-بيئة التعلم) والمحتوى (فهم المحتوى-تطبيق المحتوى) والممارسة التدريسية (أساليب التقييم-تخطيط الدرس-استراتيجيات التدريس) والمسؤولية المهنية (المهنية وأخلاقيات المهنة-القيادة وتعزيز التعاون).

- ضمان استخدام الطلبة للبحوث والأدلة لتطوير فهم أعمق لمهنة التدريس إضافة إلى استخدامها في قياس تقدم طلبتهم وفي ممارستهم المهنية.

-تطبيق الطلبة للمحتوى والمعرفة التربوية، وانسجامها مع معايير الهيئات المتخصصة ومعايير الجمعيات المهنية ذات العلاقة.

-امتلاك الطلبة مهارات ملائمة لتطبيق معايير التكنولوجيا عند تصميم وتنفيذ وتقييم الخبرات التعليمية لإشراك الطلاب وتحسين التعلم؛ وإثراء الممارسة المهنية.

الشراكة المهنية والتدريب الميداني ويركز على هذا المعيار على ضمان توفر المحتوى العلمي المناسب خلال إعداد البرامج، وإسهام الخبرات الميدانية المكتسبة في صقل معرفة ومهارات الطلبة وحصولهم على تجارب قيّمة تتضح إيجابيا في عملهم، ووجود شراكات فعالة وجودة تدريب تمكن الطلبة من تطوير معارفهم ومهاراتهم المهنية اللازمة، كما يلزم التأكد من بناء التدريب الميداني وفق عدة تقييمات مستندة إلى الأداء لإثبات تطور الخريجين في مجالات المعرفة والمهارات والتخصص العلمي ونقد النظرية التعليمية المتعلقة بالممارسات التعليمية في الفصل بناء على أبحاثهم التطبيقية، ومشاركة الطلبة بنشاط في الجماعات والمناشط التعليمية في المدرسة، مع تهيئة الظروف للعمل التعاوني مع الطلبة الآخرين لنقد ممارسات وأداء بعضهم البعض، ومع المعلمين السابقين لتحديد الاستراتيجيات التي تدعم تعلم الطلاب.

جودة الطلبة المقبولين والتوظيف ويركز على مسؤولية الكلية في ضمان جودة الطلبة للتوظيف، بدءاً من قبولهم في البرنامج وحتى تخرجهم، وتوفر خطة قبول تراعي التنوع الثقافي والمناطقي وترتبط باحتياجات سوق العمل وتعالج الاحتياجات المجتمعية والمناطق النائية، وأن يتوفر في معايير القبول ومتطلبات الالتحاق (حد أدنى) من معايير الوزارة أو هيئة الاعتماد المحلية أيهما أعلى، والسعي إلى توفير بيانات مفصلة عن الطلبة المسجلين الذين يبدأ إعدادهم خلال العام الدراسي وتوثيقها ليمكن من خلالها قياس معدلات التخرج.

أثر البرنامج في تحقيق أهدافه ويركز المعيار على الاهتمام بأثر الخريجين من المؤسسة أو البرنامج في التعليم العام على تعليم الطلبة وتطورهم، بحيث تضع الكلية مؤشرات تحدد مستوى خريجيها في التعليم العام ومقاييس لقياس رضا ذوي العلاقة من مسؤولين وأولياء أمور وطلبة على خريجيها، وضمان توفر قياس دوري للتطور الوظيفي والترقية لخريجيها، وأن تضمن باستخدام تدابير موثوقة آراء خريجيها عن مستوى إعدادهم وعلاقته بمسئولياتهم المهنية أثناء العمل.

ضمان جودة البرنامج والتحسين المستمر ويركز على توفر نظام ضمان جودة يشتمل بيانات صحيحة ودقيقة من مقاييس متنوعة، بما في ذلك أدلة على التأثير الإيجابي للطلبة والمتخرجين على تعلم الطالب وتنميتهم، كما يضمن المعيار توفر عمليات تحسين مستمر مستند إلى أدلة واضحة، بحيث يعمل على تقييم فعالية المتخرجين منها، كما يركز على استخدام نتائج الاستقصاء والبيانات المتوفرة لتحديد الأولويات، وتعزيز عناصر البرنامج

وقدراته، واختبارات لتحسين أثر الخريجين على تعلم الطالب وتنميتهم، مع التأكد من مشاركة أصحاب العلاقة من طلبة خريجون ومعلمون سابقون ومدارس ومجتمع محلي وغيرهم يشاركون بفاعلية في تقييم البرامج وتحسينه وتحديد نماذج التميز.

كلية التربية بالمجمعة

أنشئت كلية التربية المتوسطة للبنات بالمجمعة عام ١٩٨٨ وبدأت بأربعة أقسام هي قسم اللغة العربية وقسم اللغة الإنجليزية وقسم الرياضيات وقسم الاقتصاد المنزلي والتربية الفنية، وفي عام ١٩٩٥ تم تطوير الكلية المتوسطة لتصبح كلية التربية للبنات، بحيث تصبح مدة الدراسة أربعة أعوام وتمنح درجة البكالوريوس، حيث افتتحت أقسام جديدة في الأعوام التالية وهي قسم الأحياء وقسم الدراسات الإسلامية وقسم الحاسب الآلي وقسم العلوم التربوية، ليصبح عدد أقسام الكلية ٨ أقسام. (جامعة المجمعة، ٢٠١٦)

وفي ٢٤ اغسطس٢٠٠٩ صدر قرار إنشاء جامعة المجمعة، وضمت كلية التربية للبنات للجامعة، تحت مسمي "كلية التربية " لتقبل الطالبات والطلاب وذلك لزيادة فاعلية دور الكلية في خدمة المجتمع ومدارس التعليم قبل الجامعي، وألغيت بعض الأقسام وأضيفت أخرى، لتمنح الكلية درجة بكالوريوس التربية في تخصصات اللغة العربية والدراسات الإسلامية، واللغة الإنجليزية، والتربية الخاصة، والأحياء، والرياضيات، ورياض الأطفال، ويكون قسم العلوم التربوية قسم مساند، وتكون الدراسة وفق نظام الساعات المعتمدة، وقد بلغ أعداد الطلاب والطالبات المقيدين بالكلية في العام الدراسي ١٤٣٧هـ ما مجموعه ٣٠٧١ طالباً وطالبة، كما افتتحت برامج للماجستير في تخصص اللغويات وتخصص الحديث وعلومه.(جامعة المجمعة، ١٤٣٧هـ).

وتتضمن رؤية الكلية في أن تكون بيئة أكاديمية ذات جودة عالية تحقق الريادة على مستوى كليات التربية في الجامعات المحلية والإقليمية والعالمية، وتتمثل رسالتها بإعداد المؤهلين علمياً وتربوياً ومهنياً عن طريق تقديم برامج تعليمية متطورة؛ لبناء منظومة أكاديمية قادرة على المنافسة في الميدان العلمي والتربوي، وتقديم خدمات بحثية وتربوية للمجتمع. (جامعة المجمعة، ٢٠١٩)، ويؤكد الهدف الاستراتيجي الخامس من الخطة الاستراتيجية لكلية التربية في المجمعة العمل على ضمان الجودة والتهيئة للاعتماد المؤسسي والبرامجي (جامعة المجمعة، ١٤٣٧هـ) وقد حققت الكلية وبرامجها عدة جوائز في مجال الجودة ومجالات أخرى على مستوى الجامعة ولم تحصل أي من برامج الكلية على الاعتماد المحلي أو الدولي.

الدراسات السابقة

برز الاهتمام الأكاديمي والبحثي في موضوعات الجودة والاعتماد الأكاديمي مع بداية القرن الحالي، وقد أجريت العديد من الدراسات في هذا المجال، ويعرض الباحث فيما يلي عدداً من الدراسات ذات الصلة:

حيث أجرى الفوال والصافتلي (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى جودة برنامج إعداد المعلمين في كلية التربية بالحسكة في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي وإدارة الجودة الشاملة، وتأثير بعض المتغيرات، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال استبانة وجهت لعينة الدراسة الذي بلغ ١٥٤ طالباً، وتوصلت النتائج إلى أن جودة برنامج إعداد المعلم في كلية التربية جاءت بدرجة متوسطة، كما أن المتغيرات المدروسة لم يكن لها أي تأثير على نتائج التقويم.

وتناولت دارسة (Hendricks, 2010) بحث أثر تطبيق معايير NCATE على ممارسات أعضاء هيئة التدريس وبرامج كلية التربية في جامعة Capella University، واستخدمت المقابلة كأداة للدراسة لعينة من ثمانية من أعضاء هيئة التدريس في برنامج إعداد المعلم، وبعد تحليل مقابلات الباحث مع أفراد عينة الدارسة وخلصت النتائج إلى وجود آثار إيجابية للوفاء بمعايير NCATE في تعزيز صورة الكلية وسمعتها، وتطوير نظام تقييم الكلية وتحسين الاتصالات بين أعضاء هيئة التدريس، كما يوجد اعتقاد أن تطبيق المعايير عملية إجرائية لا تستطيع إحداث تغيير دائم في الكلية، وأنه من غير المرجح أن يغير أعضاء هيئة التدريس أساليب أو ممارسات التدريس الخاصة بهم استجابة لمعايير NCATE.

فيما سعت دراسة العازمي (Alazmi,2011) إلى التحقق من مدى ارتباط البرامج المقدمة في كلية التربية بجامعة الكويت بالإطار المفاهيمي للكلية ومدى تطبيق المعايير الستة لـ NCATE من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، مستخدمة المنهج الوصفي والاستبانة كأداة للدراسة على (٣٠) عضواً من أعضاء هيئة التدريس، وتوصلت إلى أن درجة ارتباط البرامج المقدمة بالإطار المفاهيمي للكلية كانت متوسطة، في حين أن مستوى تطبيق معايير NCATE بين المتوسط والمنخفض.

أما دراسة الغامدي (٢٠١٢) فهدفت إلى التعرف على واقع التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات السعودية في ضوء معايير NCATE وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، بأسلوب " دلفاي " Delphi وطبق على ٢٠ من خبراء التربية في كليات التربية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى تدني جهود التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس في كليات التربية، وخاصة فيما يتعلق بالاعتماد الأكاديمي، وتأخر معظم الكليات فيما يخص التوجه نحو الاعتماد الأكاديمي، والأخذ بمفاهيمه.

وقامت الهاجري(٢٠١٢) بدراسة هدفت إلى معرفة واقع تطبيق معايير (NCATE) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الكويت ومدى وجود فروق في الاستجابات تبعاً لبعض المتغيرات، واستخدمت الدراسة استبانة تحتوي على معايير الـ NCATE طبقت على ٩٨ من أعضاء هيئة التدريس، وخلصت النتائج إلى أن تطبيق معظم المعايير جاء بدرجة متوسطة، في حين جاء معياري إدارة الكلية ومواردها

ونظام التقويم بدرجة منخفضة، إضافة إلى عدم وجود فروق في استجابات عينة الدراسة تعزى للجنس والرتبة العلمية.

أما دراسة القرشي وعبدالحميد (٢٠١٣) فهدفت إلى معرفة معاييرNCATE ودرجة تطبيقها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الطائف، ودرجة اتفاقهم واختلافهم في إدراك تطبيق معايير NCATE، تبعاً لبعض المتغيرات، واستخدمت المنهج الوصفي واعتمدت الاستبانة التي طبقت على ١٢٦ عضو هيئة تدريس، وقد خلصت النتائج إلى ضعف معرفة أعضاء هيئة التدريس بالكلية بمعايير الاعتماد الأكاديمي، ووجود فروق وفقا لمتغير الدرجة العلمية، وفروق في متغير الجنس في إدراكهم لتطبيق المعايير لصالح الإناث.

وحاولت دراسة عبابنة (٢٠١٥) تحديد درجة ممارسة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية لمعايير إنكيت، وتحديد درجة الاختلاف في درجة ممارسة هذه المعايير تبعا لمتغيري الرتبة والخبرة، حيث طبقت استبانة على جميع أعضاء هيئة التدريس بالكلية البالغ عدهم ٩٤ عضوا، وخلصت النتائج إلى أن تقييم أفراد العينة لدرجة ممارسة معايير انكيت جاء بدرجة متوسطة، وتراوحت درجة الممارسة بين المتوسطة للمعيارين الخامس والأول وقليلة لباقي المعايير، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق في تقديرات أعضاء هيئة التدريس لممارسة معايير انكيت تبعا لمتغير الرتبة الأكاديمية لصالح رتبة أستاذ مشارك وأستاذ.

وهدفت دراسة شوارز (٢٠١٥) Schwarz الى الكشف عن درجة قبول معايير CAEP في برامج الدراسات العليا في كليات التربية في الولايات المتحدة، وخلصت الدراسة إلى وجود ما عرفه الباحث بالقبول السلبي لمعايير CAEP ، وبينما كون التغيير في برامج إعداد المعلمين ضروري وحتمي، هناك حاجة ماسة لدراسة احتياجات برامج الدراسات العليا وخصائصها وتصميم المعايير بما يتناسب مع خصوصية تلك البرامج.

وأجرى العتيبي (٢٠١٥)دراسة للتعرف على معايير اعتماد البرامج الأكاديمية CAEP والممارسات التي تحقق هذه المعايير، وعلاقتها بمعايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المكتبي وخلصت إلى أن هناك تكاملا في الممارسات التي تحقق معايير الهيئة ومجلسCAEP .

وهدفت دراسة المطرفي(Almatrafi, 2015) إلى الكشف عن معرفة أعضاء هيئة التدريس بمعايير CAEP وتصوراتهم حول تأثير استخدامها على تقييم البرامج التربوية، واستخدمت المنهج الوصفي والاستبانة والمقابلة كأدوات للدراسة، وطبقت على أعضاء هيئة التدريس في قسمي المناهج وطرق التدريس والدراسات الإسلامية بجامعة الجوف، وبلغت عينة الدراسة ٧٨ عضواً، وأظهرت النتائج معرفة افراد العينة بمعيار المحتوى والمعرفة التربوية ومعيار الشراكة المهنية والتدريب الميداني، كما كشفت النتائج عن فروق في معرفة أعضاء هيئة التدريس بقسم

المناهج وطرق التدريس بمعايير CAEP بنسبة بلغت ٧٨٪ في مقابل عدم معرفة أعضاء هيئة التدريس بقسم الدراسات الإسلامية بنفس المعايير بنسبة بلغت ٧١٪.

وتناولت دراسة الغيث (٢٠١٥) أثر تطبيق الاعتماد الأكاديمي في أداء أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظرهم، مستخدمة المنهج الوصفي والاستبانة كأداة لجمع البيانات على عينة الدراسة المكونة من جميع أعضاء هيئة التدريس وعددهم (٣٦٦) عضوا، وتوصلت النتائج إلى أن الدرجة الكلية لمستوى أثر تطبيق الاعتماد الأكاديمي في أداء أعضاء هيئة التدريس كانت متوسطة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا لاستجابات أعضاء هيئة التدريس لأثر تطبيق الاعتماد الأكاديمي في أداء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود تعزى لمتغيري الخبرة التدريسية والرتبة العلمية.

كما أجرى بوبهام (٢٠١٥) Popham دراسة هدفت إلى معرفة أداء المرشحين في برنامج التربية الابتدائية بجامعة University Young Brighamوقياس درجة مستوى التنوع في هذا البرنامج، مع التركيز على الفقرات المتعلقة بالتنوع وفق معايير NCATE من خلال تحليل مقياس عمل المعلم، ونظام تقييم الممارسة، وميول المرشحين، وقد شملت عينة الدراسة ٨١٤ مرشح في برنامج التربية الابتدائية، وخلصت النتائج إلى أن مستوى التنوع في تدريس المرشحين له تأثير قليل أو منعدم في أدائهم من وجهة نظر المشرفون، كما أن بيئة المدرسة له أثر في التدريس وفي أداء المرشحين، كما أن التنوع هو مكون معقد ومتعدد الاتجاهات ويحتاج لوضوح في أدوات التقييم لإكساب المرشحين كفايات التنوع.

وسعت دراسة أبو العلاء (٢٠١٦) لمعرفة درجة تطبيق معايير NCATE في كلية التربية بجامعة الطائف، ولتحقيق الهدف طبقت استبانة طورت باستخدام وصف معايير NCATE على عينة من أعضاء هيئة التدريس ١٥٥ عضواً من مجتمع الدراسة البالغ ١٧٥ عضواً، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة تطبيق معايير NCATE جاءت متوسطة، وعدم وجود فروق تعزى للنوع، والرتبة الأكاديمية، والخبرة لجميع المجالات باستثناء مجال "التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس"، إذ جاءت الفروق لصالح الذكور.

وحاولت دراسة سلمان وآخرون (٢٠١٨) تقويم جودة برامج كلية التربية الأساسية في الجامعة المستنصرية وفق معايير NCATE واعدت استبانة بالاعتماد على معايير انكيت، وشملت عينة البحث ٤٥ عضوا، وخلصت إلى إن درجة تطبيق معايير NCATE من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية جاءت "متوسطة".

فيما هدفت دراسة العاني وآخرون (٢٠١٨) إلى الكشف عن درجة تحقق معايير CAEP في برامج إعداد المعلم بكلية التربية في جامعة السلطان قابوس من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، حيث استخدم البحث المنهج الوصفي الممزوج في إعداد استبانة مكونة من ٦٧ مؤشر اشتملت عليه معايير

CAEP الخمسة، وطبقت على (٣٥) عضو هيئة تدريس، وقد أظهرت النتائج أن درجة تحقق المعايير جاءت عالية، كما أظهرت عدم وجود فروق في درجة تحقق المعايير تعزى إلى النوع، والرتبة الأكاديمية، وأن أعلى درجة تحقق لمؤشرات المعايير الخمسة CAEP كانت لصالح معيار الشراكات والممارسات الميدانية.

تعليق عام على الدراسات السابقة: من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة، والتي تناولت جانب أو أكثر من موضوع الدراسة الحالية، نلاحظ أن بعض الدراسات تناولت بحث مدى توافر أو ممارسة معايير الجودة أو الاعتماد الأكاديمي في برامج إعداد المعلم كما في دراسة الغامدي (٢٠١٢)؛ عبابنة (٢٠١٥)؛ الفوال والصافتلي (٢٠١٠)؛ والغامدي (٢٠١٢)؛ الهاجري(٢٠١٢)؛ القرشي وعبدالحميد (٢٠١٣)؛ أبو العلاء (٢٠١٦)؛ العاني وآخرون (٢٠١٨) ، والبعض تناول تقويم برامج كليات التربية كما في دراسة العتيبي(٢٠١٥)؛ وسلمان وآخرون (٢٠١٨) أو بحث أهمية الاعتماد الأكاديمي في تطوير الأداء المؤسسي والتربوي والجامعي، كدراسة العازمي (Alazmi,2011)؛ والبعض الآخر تناول أثر المعايير على أداء المرشحين كدراسة (Hendricks, 2010) و(Popham, 2015) أو درجة قبول معايير الاعتماد وإدراك الهيئة الأكاديمية لهذه المعايير كما في دراسة (Schwarz, 2015) و (Almatrafi, 2015).

كما ركزت معظم الدراسات التي تم الاطلاع عليها على معايير NCATE، كدراسة عبابنة (٢٠١٥) والقرشي، و (Hendricks, 2010) وعبدالحميد (٢٠١٣) والهاجري (٢٠١٢)، أبو العلاء (٢٠١٦)؛ بينما أجريت أربع دراسات فقط على معايير CAEP منها واحدة أجنبية وهي دراسة شوارز (٢٠١٥) Schwarz ، وواحدة خليجية وهي دراسة العاني وآخرون (٢٠١٨) ودراستين محليتين كدراسة العتيبي (٢٠١٥) وركزت على المعايير بشكل نظري وعلاقتها بالمعايير المحلية، ودراسة (Almatrafi, 2015) وركزت على معيارين من معايير CAEP، ومن حيث المنهجية المستخدمة فقد تنوعت الدراسات مع التركيز على استخدم المنهج الوصفي المسحي والتحليلي، كما اعتمد معظمها على الاستبانة كأداة للدراسة، واتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في مجال الدراسة ، كدراسة عبابنة (٢٠١٥) والهاجري (٢٠١٢)، والعاني وأخرون(٢٠١٨).

وقد كشفت الدراسات التي تم الاطلاع عليها مناطق القوة والضعف في المؤسسات التي قامت بدراستها، وكذلك الفرص المتاحة وكيفية العلاج للمشكلات التي تواجهها، واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إثراء الأدب النظري للدراسة، اتفقت معها في تناولها دراسة مدى ممارسة معايير الجودة في مؤسسات إعداد المعلمين بشكل عام، واختلفت عنها جميعاً باستثناء دراسة العاني وآخرون (٢٠١٨) من حيث تناول الدراسة الحالية معايير CAEP مع اختلاف مكان الدراسة وزمانها، ولعل الدراسة الحالية تتميز عن الدراسات السابقة

كونها الدراسة الأولى –في حدود اطلاع الباحث–التي تبحث في واقع تطبيق معايير CAEP في كلية التربية في احدى الجامعات السعودية الناشئة وهي كلية التربية بالمجمعة.

إجراءات الدراسة الميدانية

منهج الدراسة: في ضوء طبيعة الدراسة وأهدافها لدراسة واقع تطبيق معايير مجلس اعتماد إعداد المعلمين (CAEP) في كلية التربية بجامعة المجمعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وبناء على تساؤلات الدراسة اعتمد الباحث المنهج الوصفي المسحي لمعالجة مشكلة الدراسة نظراً لملائمته لطبيعة المشكلة، والذي يعتمد كما يذكر عبيدات وآخرون (٢٠١٤) على دراسة الظاهرة ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً وواضحاً، ويعبر عنها كيفياً أو كمياً.

عينة ومجتمع الدراسة: طبقت الدراسة على كامل مجتمع الدراسة وهم جميع أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالمجمعة والبالغ عددهم (١٣٣) عضواً، خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (١٤٣٩/٣٨هـ)، حيث استخدم الباحث أسلوب الحصر الشامل، وقد استجاب منهم (٩٠) عضواً (بنسبة تقارب ٦٨٪ من أعضاء هيئة التدريس في الكلية)، ويوضح الجدول التالي توزيع مجتمع وعينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة:

الجدول (١) توزيع مجتمع وعينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

متغيرات الدراسة	الرتبة العلمية	أستاذ		أستاذ مشارك		أستاذ مساعد		المجموع
	الجنس	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	
المجتمع الكلي		١	–	١٠	١	٥٦	٦٥	١٣٣
عينة الدراسة		١	–	١٠	١	٤٨	٣٠	٩٠

أداة الدراسة: استخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات، حيث أعُدت على شكل فقرات بعد مراجعة وتحليل معايير مجلس اعتماد إعداد المعلمين (CAEP) وترجمتها ومراجعتها لغويا من متخصصين في مجال الترجمة، ثم صِغت الفقرات التي تعد كل منها مؤشرا من مؤشرات المعيار الذي تنتمي إليه بشكل يُمكن أفراد العينة من الحكم على مستوى تطبيقها وممارستها في كلية التربية، وتكونت الأداة من ٥٤ فقرة، واشتملت أداة الدراسة على قسمين، تضمن الأول بيانات مجتمع الدراسة ومتغيراتها وتشتمل على (الرتبة العلمية، الجنس)، بينما تضمن القسم الثاني معايير (CAEP) ومؤشراتها، حيث تم وضع الفقرات كمؤشرات لقياس مستوى تطبيق المعيار، بحيث تكون الاستجابة وفق مقياس ليكرت الخماسي (كبيرة جدا، كبيرة، متوسطة، منخفضة، غير متوفرة)، وأعطيت القيم :(١،٢،٣،٤،٥) على الترتيب، وتضمن المعيار الأول (١٢) مؤشراً ، والمعيار الثاني (١٤) مؤشراً، والمعيار الثالث (١١) مؤشراً، والمعيار الرابع (٦) مؤشرات، والمعيار الخامس (١١) مؤشراً.

صدق أداة الدراسة: للتحقق من صدق أداة الدراسة تم استخدام طريقتين على النحو الآتي:

- الصدق الظاهري للأداة: للتعرف على مدى صدق الأداة في قياس ما وضعت لقياسه تم عرضها على مجموعة من الخبراء (١٢) في مجال الاختصاص من أعضاء هيئة التدريس، لتحديد مدى صلاحيتها ومناسبتها لقياس ما وضعت لقياسه وتم الأخذ ملاحظات المحكمين التي تم التوافق عليها بنسبة كبيرة حيث كان عدد الفقرات (٦٠) فقرة، تم حذف (٦) فقرات ، ليصبح عدد فقرات الاستبانة بصورتها النهائية (٥٤) فقرة.
- صدق الاتساق الداخلي: بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة تم تطبيقها ميدانياً (عينة استطلاعية) وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة لكل عبارة والدرجة الكلية لهذا المحور الذي تنتمي إليه، وأظهرت النتائج أن قيم معاملات الارتباط موجبة ودالة إحصائياً عند مستوي الدلالة (٠,٠١) مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي.

ثبات أداة الدراسة: لقياس مدى ثبات أداة الدراسة تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ، وتراوح ثبات محاور الأداة بين (٠,٩٠٥ – ٠,٩٥١) في حين وصل الثبات الكلي للأداة (٠,٩٧٨) وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة، كما يتضح من الجدول(٢):

الجدول (٢) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

المعايير	عدد العبارات	الثبات
المحتوى والمعرفة التربوية	١٢	٠,٩٠٥
الشراكة المهنية والتدريب الميداني	١٤	٠,٩٤٨
القبول وجودة الطلبة والتوظيف	١١	٠,٩٣٥
أثر البرنامج	٦	٠,٩٥١
ضمان الجودة والتحسين المستمر	١١	٠,٩٤٩
الثبات العام	٥٤	٠,٩٧٨

إجراءات تطبيق أداة الدراسة: طبقت أداة الدراسة بعد إتمام خطوات بنائها وتقنينها والتأكد من صدقها وثباتها؛ وإخراجها في صورتها النهائية، واستكمال الإجراءات النظامية لتطبيقها، وبعد اعتماد أداة الدراسة في صورتها النهائية، حيث وزعت الاستبانة على عينة الدراسة، مع متابعة عملية التطبيق، حيث استغرقت عملية توزيع وجمع البيانات (٣٠) يوم تقريباً، وعاد (٩٠) استبانة، وتم تفريغ إجابات أفراد الدراسة وفق مقياس ليكرت الخماسي في قاعدة البيانات في برنامج (SPSS)، ليتم استخراج النتائج وتحليلها ومناقشتها ووضع التوصيات والمقترحات.

أساليب المعالجة الإحصائية

١. معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لقياس صدق الاتساق الداخلي بين عبارات الأداة وكل معيار تنتمي إليه.
٢. معامل الثبات ألفا كرونباخ((cronbach,s Alpha(α))؛ لحساب معامل ثبات الأداة.
٣. التكرارات والنسب المئوية (Percentage & Frequencies) للتعرف على الخصائص الشخصية والوظيفية (الرتبة العلمية، الجنس) لأفراد عينة الدراسة وتحديد إجابات أفرادها تجاه عبارات المعايير الرئيسة التي تتضمنها أداة الدراسة.
٤. المتوسط الحسابي الموزون (المرجح) (Weighted Mean) لترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي موزون
٥. المتوسط الحسابي (Mean) (متوسط متوسطات العبارات) لترتيب المعايير حسب أعلى متوسط حسابي.
٦. الانحراف المعياري (Standard Deviation) لتوضيح التشتت في إجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات معايير الدراسة.
٧. اختبار ت (T-test) لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية وفقا لمتغير(الجنس).
٨. اختبار " Mann-Whitney Test" لمعرفة الفروق في متوسطات رتب إجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير الرتبة العلمية.

تحليل ومناقشة النتائج

السؤال الأول: "ما واقع تطبيق معايير مجلس اعتماد إعداد المعلمين (CAEP) في كلية التربية بجامعة المجمعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس"؟

الجدول (٣) استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع تطبيق معايير (CAEP) في كلية التربية بجامعة المجمعة

الترتيب في الاستبانة	المعايير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب في النتائج
١	المحتوى والمعرفة التربوية	٢,٩٣	٠,٦٤٩	٢
٢	الشراكة المهنية والتدريب الميداني	٢,٩٦	٠,٨٣٢	١
٣	القبول وجودة الطلبة والتوظيف	٢,٦٥	٠,٨٩٢	٤
٤	أثر البرنامج في تحقيق أهدافه	٢,٢١	١,٠٩١	٥
٥	ضمان الجودة والتحسين المستمر	٢,٩١	٠,٨٧٥	٣
المتوسط العام لتطبيق معايير (CAEP) في كلية التربية بجامعة المجمعة		٢,٧٣	٠,٧٥١	–

يتضح من الجدول(٣) أن مستوى تطبيق معايير مجلس اعتماد إعداد المعلمين (CAEP) في كلية التربية بجامعة المجمعة من وجهة نظر عينة الدراسة جاء بمستوى متوسط بلغ (٢,٧٣ من ٥) ، مع ملاحظة أن مستوى جميع المعايير متوسط، باستثناء معيار أثر البرامج في تحقيق أهدافه فقد جاء بمستوى منخفض، حيث حقق معيار الشراكة المهنية والتدريب الميداني المرتبة الأولى بالمقارنة مع المعايير الأخرى بمتوسط (٢,٩٦) يليه معيار المحتوى والمعرفة التربوية بالمرتبة الثانية بمتوسط (٢,٩٣) ثم معيار ضمان الجودة والتحسين المستمر بالمرتبة الثالثة بمتوسط بلغ (٢,٩١)، كما جاء معيار القبول وجودة الطلبة والتوظيف بالمرتبة الرابعة بمتوسط قدره (٢,٦٥)، وفي المرتبة الأخيرة جاء معيار أثر البرنامج في تحقيق أهدافه بمتوسط قدره (٢,٢١)، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة عبابنة (٢٠١٥) والفوال والصافتلي(٢٠١٠) و(Alazmi,2011) والهاجري(٢٠١٢) والغيث (٢٠١٥) وأبوالعلاء (٢٠١٦) وسلمان وآخرون (٢٠١٨)، وتختلف مع ما توصلت له دراسة العاني وآخرون (٢٠١٨) وبدرخان (٢٠١٣)، التي توصلت إلى توفر أو تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي بدرجة عالية، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن تطبيق معايير المنظمات الدولية مثل معايير " CAEP " يحتاج جهود مضاعفة خاصة في الكليات الناشئة، لهذا ظهرت درجات تطبيقها متوسطة أو منخفضة، بينما كان وصول بعض الكليات الى مستوى مرتفع نتيجة توفر الخبرة والإمكانات لدى هذه الكليات، مع ملاحظة أن إحدى الدراستين التي اختلفت نتائجها مع نتائج الدراسة الحالية قد طبقت على كلية أهلية والدراسة الأخرى على كلية سبق أن حصلت على الاعتماد الاكاديمي الدولي(NCATE).

وفيما يلي النتائج التفصيلية لمستوى تطبيق معايير (CAEP) في الكلية في كل معيار:

المعيار الأول: المحتوى والمعرفة التربوية، ويحلل هذا الجزء مستوى تطبيق معيار المحتوى والمعرفة التربوية في كلية التربية بجامعة المجمعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

الجدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول مستوى تطبيق معيار المحتوى والمعرفة التربوية ومؤشراته في كلية التربية

رقم المؤشر	المؤشر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	يدرس الطلبة محتوى ينمي أساليب التعليم وبيئة التعلم والفروق الفردية بين المتعلمين	٣,٢٧	٠,٨٨٤	١
٢	يستوعب الطلبة المحتوى التعليمي وتطبيقاته.	٣,٢٤	٠,٨٥٢	٢
٣	يُدرك الطلبة أهم الممارسات التربوية (أساليب التقييم-تخطيط الدرس-استراتيجيات التدريس)	٣,٢٠	٠,٩٦٢	٤
٤	يكتسب الطلبة مستوى متقدم من المسؤولية المهنية (أخلاقيات المهنة-القيادة وتعزيز التعاون)	٣,٢٠	١,٠٣٠	٣
٥	يتوفر للطلبة فهم عميق للمفاهيم والمبادئ الأساسية لتخصصهم	٣,١٦	٠,٧٦٣	٥
٦	يتطلب البرنامج إجراء اختبارات للطلبة قبل الحصول على الترخيص لمهنة التعليم.	٢,٨٠	١,٣٦٧	٩

رقم المؤشر	المؤشر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٧	يمتلك الطلبة قدرة على استخدام البحوث التعليمية لتطوير مهنة التدريس.	٢,٢٢	٠,٨٧١	١١
٨	يدرك الطلبة النظريات التي تقوم عليها الأساليب التدريسية التي يستخدمونها.	٢,٧٦	٠,٨٢٥	١٠
٩	يمتلك الطلبة القدرة على الاختيار الأنسب للاستراتيجيات التدريسية لتعلم تلاميذهم.	٢,٩٣	٠,٨٣٢	٨
١٠	يستطيع الطلبة نقد البحوث العلمية المتعلقة بالتعليم	٢,١٨	٠,٨٠١	١٢
١١	يمتلك الطلبة القدرة على ممارسة السلوكيات التربوية التي تخلق بيئات تربوية داعمة.	٣,١١	٠,٩٢٩	٦
١٢	يستطيع الطلبة استخدام أساليب التقييم المناسبة لتحليل مستوى تعلم طلابهم.	٣,٠٧	٠,٨٥٩	٧
المتوسط العام		٢,٩٣	٠,٦٤٩	–

ويتبين من الجدول (٤) أن المتوسط الحسابي العام لمستوى تطبيق معيار المحتوى والمعرفة التربوية في الكلية من وجهة نظر عينة الدراسة بلغ (٢,٩٣ من ٥) وهو ما يشير إلى تحقيق المعيار مستوى متوسط، كما يظهر الجدول أن هناك تفاوت في تقييم أفراد عينة الدراسة لواقع التطبيق في مؤشرات معيار المحتوى والمعرفة التربوية، حيث تراوحت متوسطات تقييمهم ما بين (٢,١٨ إلى ٣,٢٧)، وتشير إلى مستوى بين (منخفض ومتوسط).

من جانب آخر أظهر الجدول أن أعلى المؤشرات مستواً في معيار المحتوى والمعرفة التربوية، تمثل في المؤشر(١) "يدرس الطلبة محتوى ينمي أساليب التعليم وبيئة التعلم والفروق الفردية بين المتعلمين " بمتوسط حسابي قدره (٣,٢٧) يليه في المرتبة الثانية المؤشر(٢) "يستوعب الطلبة المحتوى التعليمي وتطبيقاته " بمتوسط حسابي (٣,٢٤)، والذ قد يعزى إلى أن الخطط الدراسية لبرامج الكلية تحدث وتطور باستمرار، بينما جاء أقل مؤشرات المعيار مستواً المؤشر(١٠) "يستطيع الطلبة نقد البحوث العلمية المتعلقة بالتعليم" بمتوسط حسابي منخفض بلغ (٢,١٨)، وهو ما قد يشير إلى ضعف مستوى الطلبة في طرق البحث، وربما يعزى إلى عدم تركيز الخطط الدراسية والبرامج المتوفرة على الجانب البحثي، وعدم اعتبار مشروع بحث علمي ضمن متطلبات التخرج.

المعيار الثاني : الشراكة المهنية والتدريب الميداني، ويحلل هذا الجزء مستوى تطبيق معيار الشراكة المهنية والتدريب الميداني في كلية التربية بجامعة المجمعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

الجدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول مستوى تطبيق معيار الشراكة المهنية والتدريب الميداني ومؤشراته في كلية التربية

رقم المؤشر	المؤشر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١٣	يتوفر المحتوى العلمي المناسب والمعرفة التربوية اللازمة خلال إعداد البرامج.	٣,٣٨	٠,٩٣١	١
١٤	تسهم الخبرات الميدانية التي يكتسبها الطلبة في صقل معرفتهم ومهاراتهم.	٣,٢٧	١,٠٢٦	٢
١٥	يحصل الطلبة على تجارب قيمة يظهر أثرها الإيجابي على تعلم تلاميذهم.	٣,١٨	١,٠٨٧	٤
١٦	توجد شراكات فعالة وجودة تدريب تمكن الطلبة من تطوير معارفهم ومهاراتهم وتخصصهم.	٢,٨٠	١,٠٠٨	١٢

رقم المؤشر	المؤشر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١٧	يشارك الطلبة بفاعلية في الجماعات والمناشط التعليمية في المدرسة.	٣,٠٠	١,٠١٧	٦
١٨	تتعاون الكلية مع الجهات ذات العلاقة في اختيار وإعداد وتقييم التدريب الميداني.	٢,٩١	١,٠٧٧	٩
١٩	يشجع الطلبة أثناء التدريب الميداني على المشاركة في الأنشطة المدرسية.	٣,٢٤	١,٠٤٢	٣
٢٠	يتوفر للطلبة إمكانية مشاركة الخبرات القيادية والإرشاد في مدارسهم.	٢,٩٦	١,٠٥٩	٧
٢١	يُشجع الطلبة للعمل بشكل تعاوني مع زملائهم لنقد ممارسات وأداء بعضهم البعض.	٣,١٣	١,٠٠٨	٥
٢٢	يتعاون الطلبة مع معلمي المدرسة لتحديد الاستراتيجيات التي تدعم تعلم الطلاب.	٢,٩٦	١,٠٣٨	٨
٢٣	يتفاعل الطلبة مع أسر تلاميذهم حول ممارساتهم التعليمية بشكل دوري.	٢,٣٦	١,٠٢٠	١٤
٢٤	ترتب الكلية بالتعاون مع الجهات ذات العلاقة لقاءات مدرسية واجتماعية مفيدة للطلبة.	٢,٦٠	١,٢٢٥	١٣
٢٥	تتضمن خطة الإشراف الميداني إسناد مهام الإشراف الميداني إلى مشرفين متخصصين.	٢,٨٠	١,٣١٧	١١
٢٦	تحدد خطة الإشراف عدد الطلبة لدى المشرف وعدد مرات الزيارة لكل طالب وفق المعايير الدولية.	٢,٨٩	١,١٨٥	١٠
	المتوسط العام	٢,٩٦	٠,٨٣٢	–

ويتبين من الجدول (٥) أن المتوسط الحسابي العام لمستوى تطبيق معيار الشراكة المهنية والتدريب الميداني في الكلية من وجهة نظر عينة الدراسة بلغ (٢,٩٦ من ٥) وهو مستوى متوسط، مع وجود تفاوت في تقييم أفراد عينة الدراسة لمستوى التطبيق في مؤشرات المعيار، حيث تراوحت متوسطات تقييمهم ما بين (٢,٣٦ إلى ٣,٣٨)، وهي متوسطات تشير إلى مستوى بين (منخفض ومتوسط).

من جانب آخر يظهر الجدول أن أعلى المؤشرات مستواً في معيار الشراكة المهنية والتدريب الميداني تمثل في المؤشر(١٣) " يتوفر المحتوى العلمي المناسب والمعرفة التربوية اللازمة خلال إعداد البرامج " بمتوسط حسابي قدره (٣,٣٨) يليه المؤشر(١٤) " تسهم الخبرات الميدانية التي يكتسبها الطلبة في صقل معرفتهم ومهاراتهم " بمتوسط حسابي (٣,٢٧) وقد يعود ذلك إلى أن برنامج التربية الميدانية يستلزم وجود خطة عمل واضحة ومحددة وتوزيع المسؤوليات خلالها، فيما كان أقل المؤشرات مستواً المؤشر(٢٣) "يتفاعل الطلبة مع أسر تلاميذهم حول ممارساتهم التعليمية بشكل دوري " بمتوسط حسابي منخفض بلغ (٢,٣٦)، وهو ما قد يعزى إلى عدم قناعة أولياء الأمور بدور الطلبة المتدربين، بسبب علمهم بأنهم طلبة متدربين لفترة محدودة.

المعيار الثالث: القبول وجودة الطلبة والتوظيف، ويحلل هذا الجزء مستوى تطبيق معيار القبول وجودة الطلبة والتوظيف في كلية التربية بجامعة المجمعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

الجدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول مستوى تطبيق معيار القبول وجودة الطلبة والتوظيف ومؤشراته في كلية التربية

رقم المؤشر	المؤشر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٢٧	يتوفر لدى الكلية خطة واضحة للقبول تأخذ في الاعتبار التنوع الثقافي واحتياجات المجتمع وحاجة سوق العمل.	٢,٤٢	١,٠٧٠	٨
٢٨	تتوفر لدى الكلية شروط ومعايير للقبول معلنة على موقعها الالكتروني.	٣,٠٢	١,٠٤٩	٢
٢٩	توفر معايير القبول أمكانية تحديد الطلبة المتميزين أكاديمياً.	٢,٦٠	١,٠٦٨	٧
٣٠	تتوفر لدى الكلية قاعدة بيانات بأعداد الطلبة المتقدمين والمقبولين والمتخرجين لقياس معدلات التخرج	٢,٨٩	١,٢٠٣	٤
٣١	يخضع المتقدمون لاختبارات متخصصة ومقابلات ومسح أمني	٢,٢٧	١,٢٤٣	١٠
٣٢	يمر قبول الطلبة بإجراءات إدارية شفافة ومحددة وواضحة	٢,٦٧	١,٢٣٦	٦
٣٣	تضع الكلية للقبول حداً أدنى للمعدل يتفق مع المعايير المحلية والعالمية	٢,٩١	١,١٩٦	٣
٣٤	تحرص الكلية في معايير القبول على دعم تنوع الطلبة المقبولون ثقافياً ومناطقياً.	٢,٣٦	١,١٢٥	٩
٣٥	يتوفر لطلبة الكلية سهولة الحصول على تراخيص العمل ومتطلباته.	٢,١٨	١,١٤٧	١١
٣٦	تضع الكلية حداً أدني للمعدل الأكاديمي للطالب للتخرج	٣,١٦	١,١٩٨	١
٣٧	يخضع الطلبة قبل تخرجهم لمعايير تؤكد فهمهم لتوقعات وقيم المهنة وسياسات التعليم.	٢,٦٩	١,٠٥٦	٥
المتوسط العام		٢,٦٥	٠,٨٩٢	–

يتبين من الجدول(٦) أن المتوسط الحسابي العام لمستوى تطبيق معيار القبول وجودة الطلبة والتوظيف في الكلية من وجهة نظر عينة الدراسة بلغ (٢,٦٥ من ٥) وهو ما يشير إلى أن المعيار حقق مستوى متوسط، مع ملاحظة تفاوت في تقييم أفراد عينة الدراسة لمستوى تطبيق مؤشرات المعيار، حيث تراوحت متوسطات تقييمهم ما بين (٢,١٨ إلى ٣,١٦)، وهي متوسطات تشير إلى مستوى بين (منخفض ومتوسط)، أن عدم توفر مؤشرات معيار القبول وجودة الطلبة والتوظيف أو توفرها بمستوى منخفض، يمكن أن يفسر بكون القبول يتم دون النظر إلى رغبات الطلبة أو ميولهم أو اتجاهاتهم نحو المهنة، وذلك لأن عمليات القبول تتم في صورة قبول موحد على مستوى جامعات منطقة الرياض، حيث يوزع الطلبة الحاصلين على الثانوية العامة على الجامعات ثم الكليات، ومنها كلية التربية وفقاً للمعايير التي تضعها الجامعات بالتنسيق مع مركز القبول الموحد، بالاستناد على معدل الطالب في الثانوية واختبارات أخرى.

من جانب آخر يظهر الجدول أن أعلى مؤشرات المعيار مستوى تمثل في المؤشر(٣٦) "تضع الكلية حداً أدني للمعدل الأكاديمي للطالب للتخرج " بمتوسط حسابي قدره (٣,١٦) يليه في المرتبة الثانية المؤشر(٢٨) وهو "تتوفر لدى الكلية شروط ومعايير للقبول معلنة على موقعها الإلكتروني " بمتوسط حسابي (٣,٠٢)، فيما جاء

المؤشر(٣٥) "يتوفر لطلبة الكلية سهولة الحصول على تراخيص العمل ومتطلباته "كأقل مؤشرات المعيار مستوى بمتوسط حسابي بلغ (٢,١٨)، وهو ما قد يعزى لعدم إعطاء الكلية صلاحية منح تراخيص العمل التربوي واحتكار منح هذا الترخيص أو ما شابهه إن وجد؛ في وزارة التعليم.

المعيار الرابع : أثر البرنامج في تحقيق أهدافه، ويحلل هذا الجزء مستوى تطبيق معيار أثر البرنامج في تحقيق أهدافه في كلية التربية بجامعة المجمعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

الجدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول مستوى تطبيق أثر البرنامج في تحقيق أهدافه ومؤشراته في كلية التربية

رقم المؤشر	المؤشر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٣٨	لدى الكلية مقاييس للتأكد من جودة إداء الطلبة بعد توظيفهم	٢,٣١	١,٢٣٣	٢
٣٩	تضع الكلية مقاييس لقياس تأثير أداء خريجيها وفاعليتهم التعليمية في المدارس	٢,٤٠	١,٢٧٩	١
٤٠	تهتم الكلية بتحليل نتائج الاستقصاءات الموجهة إلى جهات العمل	٢,٢٤	١,١٦٤	٣
٤١	تتوفر آليات لقياس مستوى الخريجين وقدرتهم على المنافسة والترقي ووصولهم لمراكز وظيفية متقدمة	١,٩٨	١,١٩٠	٦
٤٢	يتوفر لدى الكلية قاعدة بيانات لخريجيها ووظائفهم وأماكن عملهم	٢,١١	١,٢٢٢	٥
٤٣	تستخدم الكلية التغذية الراجعة لأداء طلبتها الخريجين من أماكن عملهم لتطوير برامجها	٢,٢٤	١,٢٢١	٤
	المتوسط العام	٢,٢١	١,٠٩١	–

ويظهر الجدول(٧) أن المتوسط الحسابي العام لمستوى تطبيق معيار أثر البرنامج في تحقيق أهدافه في كلية التربية من وجهة نظر عينة الدراسة بلغ (٢,٢١ من ٥) وهو ما يشير إلى مستوى منخفض، كما يتبين أن هناك تجانس في تقييم أفراد عينة الدراسة حول مستوى تطبيق معيار أثر البرنامج في تحقيق أهدافه، حيث تراوحت متوسطات تقييمهم ما بين (١,٩٨ إلى ٢,٤٠)، وهي متوسطات تشير إلى مستوى (منخفض)، حيث لم يحقق أي مؤشر من مؤشرات المعيار مستوى جودة أداء مرتفعة، أو حتى متوسطة ، فى حين حققت جميع مؤشراته مستوى منخفض، وبما يشير إلى ضعف الكلية في هذا الجانب وضرورة بذل مزيد من الجهود فى مجالات التحسين والتطوير ذات الصلة بهذا المعيار.

من جانب آخر فإن أعلى مؤشرات معيار أثر البرنامج في تحقيق أهدافه مستوى–نسبياً –المؤشر(٣٩) " تضع الكلية مقاييس لقياس تأثير أداء خريجيها وفاعليتهم التعليمية في المدارس " بمتوسط حسابي قدره (٢,٤٠) يليه في المرتبة الثانية المؤشر(٣٨) " لدى الكلية مقاييس للتأكد من جودة إداء الطلبة بعد توظيفهم " بمتوسط حسابي (٢,٣١)، فيما وجد أن أضعف مؤشرات معيار أثر البرنامج في تحقيق أهدافه مستواً المؤشر (٤١) "تتوفر آليات لقياس مستوى الخريجين وقدرتهم على المنافسة والترقي ووصولهم لمراكز وظيفية متقدمة " بمتوسط حسابي بلغ

(١,٩٨)، مع ملاحظة أن نتائج هذا المعيار تتفق مع ما ورد في نتائج دراسة (العاني وآخرون، ٢٠١٨) حيث حصل المعيار على أقل متوسط حسابي سجل مقارنة ببقية المعايير، وهو ما يفسر بعدم امتلاك الكلية مقاييس تشير إلى مدى تحقق الأهداف، وعدم استخدامها الدراسات المسحية لمعرفة مستوى فاعلية خريجيها، ورضا الخريجين عن مستوى إعدادهم المهني أو رضا أصحاب العمل عن مستواهم ومهاراتهم، إضافة إلى عدم توفر ما شير إلى توفر قدرات الترقي المهني مستقبلًا لطلبتها، وهو ما قد يعزى إلى أن الكلية لا تزال في مرحلة النشئة والتطوير.

المعيار الخامس: ضمان الجودة والتحسين المستمر، ويحلل هذا الجزء مستوى تطبيق معيار ضمان الجودة والتحسين المستمر في كلية التربية بجامعة المجمعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

الجدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول مستوى تطبيق معيار ضمان الجودة والتحسين المستمر ومؤشراته في كلية التربية

رقم المؤشر	المؤشر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٤٤	تتبنى الكلية نظاما لضبط الجودة والتحسين المستمر	٣,١٦	١,٠٣٨	٣
٤٥	تستخدم الكلية لقياس الجودة مقاييس متعددة لمتابعة مستوى الطلبة وإنجازاتهم	٢,٩٨	١,٠٠٥	٥
٤٦	تخطط الكلية للحصول على الاعتماد الأكاديمي من الجهات ذات العلاقة.	٣,٣٦	٠,٩٩٨	١
٤٧	تسعى الكلية لدمج التقنية في المناهج والمقررات الدراسية بفاعلية.	٣,٣٦	١,٠٢٠	٢
٤٨	تستخدم التقنية بفاعلية لجمع وإدارة وتحليل البيانات التي تهدف لتطوير التعلم والتعليم.	٣,٠٤	١,٠٣٨	٤
٤٩	يؤخذ في الاعتبار أن يلبي مستوى إعداد الطلبة احتياجات سوق العمل ووزارة التعليم.	٢,٧١	٠,٩٦٣	٩
٥٠	تقوم الكلية بشكل دوري بتقويم أدائها في ضوء أهدافها.	٢,٨٤	١,٠٨٠	٨
٥١	تتوفر لدى الكلية مجموعة من مؤشرات الأداء يتم قياسها دوريا.	٢,٨٤	٠,٩٩٣	٧
٥٢	تسعى الكلية لمشاركة الجهات ذات العلاقة في التقويم والتحسين وضمان الجودة.	٢,٨٩	١,١٢٦	٦
٥٣	تستخدم الكلية مقاييس مناسبة لمستوى رضا خريجيها فيما يتعلق بإعدادهم وفاعلية برامجها.	٢,٥٨	١,٢٢٧	١٠
٥٤	تتواصل الكلية مع طلبتها للاستفادة من خبراتهم العملية.	٢,٢٠	١,٢٨٣	١١
	المتوسط العام	٢,٩١	٠,٨٧٥	–

ويتبين من الجدول (٨) أن المتوسط الحسابي العام لمستوى تطبيق معيار ضمان الجودة والتحسين المستمر في كلية التربية من وجهة نظر عينة الدراسة بلغ (٢,٩١ من ٥) وهذا يشير إلى أن المعيار حقق مستوى متوسط، مع ملاحظة وجود تفاوت في تقييم أفراد عينة الدراسة لمستوى تطبيق مؤشرات المعيار، حيث تراوحت متوسطات تقييمهم ما بين (٢,٢٠ إلى ٣,٣٦)، وهي متوسطات تشير إلى مستوى بين (منخفض ومتوسط).

من جانب آخر فأن أعلى مؤشرات معيار ضمان الجودة والتحسين المستمر مستوى المؤشر(٤٦) "تخطط الكلية للحصول على الاعتماد الأكاديمي من الجهات ذات العلاقة "والمؤشر (٤٧) " تسعى الكلية لدمج التقنية

في المناهج والمقررات الدراسية بفاعلية " بمتوسط حسابي (٣,٣٦) لكل منهما، وهو ما يفسر تحقيق الكلية وبرامجها عدة جوائز في مجال الجودة والتعليم الإلكتروني على مستوى الجامعة، وحرصها على ضمان الجودة والتهيئة للاعتماد المؤسسي والبرامجي باعتباره ضمن أهدافها الاستراتيجية، فيما وجد أن أقل مؤشرات المعيار مستواً المؤشر(٥٤) "تتواصل الكلية مع طلبتها للاستفادة من خبراتهم العملية " بمتوسط حسابي بلغ (٢,٢٠ من ٥)، ويمكن أن يعزى إلى ضعف أداء الكلية في إدارة الخريجين، مما يستلزم تفعيل دور وحدة الخريجين وبما يضمن التواصل مع الخريجين والاستفادة من خبراتهم ، وأن تشارك الكلية المستفيدين من خريجين وأصحاب عمل وشركاء المجتمع والمدارس في تقييم برامجها.

السؤال الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أعضاء هيئة التدريس حول مستوى تطبيق معايير(CAEP) في كلية التربية بجامعة المجمعة تعزى لمتغير الرتبة العلمية لعضو هيئة التدريس" ؟

وللتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير الرتبة العلمية استخدم الباحث اختبار مان وتني " Mann-Whitney Test" وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول (٩) نتائج اختبار " Mann–Whitney Test" للفروق في متوسطات رتب إجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير الرتبة العلمية

المعيار	الرتبة العلمية	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	الدلالة
المحتوى والمعرفة التربوية	أستاذ مشارك	١٢	٣٩,٦٧	٤٧٦,٠٠	-٠,٨٣٢	٠,٤٠٥
	أستاذ مساعد	٧٨	٤٦,٤٠	٣٦١٩,٠٠		
الشراكة المهنية والتدريب الميداني	أستاذ مشارك	١٢	٤٥,٢٥	٥٤٣,٠٠	-٠,٠٣٦	٠,٩٧٢
	أستاذ مساعد	٧٨	٤٥,٥٤	٣٥٥٢,٠٠		
القبول وجودة الطلبة والتوظيف	أستاذ مشارك	١٢	٤٣,٠٠	٦٣٦,٠٠	-١,٠٧٠	٠,٢٨٤
	أستاذ مساعد	٧٨	٤٤,٣٥	٣٤٥٩		
أثر البرنامج	أستاذ مشارك	١٢	٤٤,٧٥	٥٣٧,٠٠	-٠,١٠٧	٠,٩١٥
	أستاذ مساعد	٧٨	٤٥,٦٢	٣٥٥٨,٠٠		
ضمان الجودة والتحسين المستمر	أستاذ مشارك	١٢	٤٢,٦٧	٥١٢,٠٠	-٠,٤٠٤	٠,٦٨٦
	أستاذ مساعد	٧٨	٤٥,٩٤	٣٥٨٣,٠٠		

*تم دمج أستاذ واستاذ مشارك وذلك لوجود استاذ واحد بالعينة ولا يمكن مقارنته مع بقية العينة.

يتضح من الجدول(٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥) فأقل في إجابات أفراد عينة الدراسة في تقييمهم لمستوى تطبيق معايير (CAEP) بكلية التربية بجامعة المجمعة في ضوء اختلاف متغير الرتبة العلمية، وعلية لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم أعضاء هيئة التدريس لمستوى

تطبيق معايير (CAEP) بكلية التربية بالمجمعة تعزى لمتغير الرتبة العلمية لعضو هيئة التدريس، مما يدل على أن آراء أعضاء هيئة التدريس حول مستوى تطبيق معايير (CAEP) في كلية التربية متقاربة، والذي قد يكون يعزى إلى أن معظم أعضاء هيئة التدريس بمختلف الرتب العلمية في الكلية يحصلون على نفس الخبرات الأكاديمية والثقافية، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الغيث (٢٠١٥) والهاجري(٢٠١٢) وأبو العلاء(٢٠١٦) والعاني وآخرون (٢٠١٨) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيا في استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير الرتبة العلمية، فيما تختلف مع دراسة عبابنة (٢٠١٥) والقرشي وعبدالحميد (٢٠١٣) التي خلصت إلى وجود فروق فيما يتعلق بالرتبة العلمية.

السؤال الثالث: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أعضاء هيئة التدريس حول مستوى تطبيق معايير(CAEP) في كلية التربية بجامعة المجمعة تعزى لمتغير جنس عضو هيئة التدريس "؟

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير الجنس استخدم الباحث اختبار " ت: Independent Sample T-test " وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول (١٠) نتائج اختبار " ت " للفروق في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير الجنس

المعيار	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
المحتوى والمعرفة التربوية	ذكر	٥٩	٢,٨٤	٠,٦٠٦	١,٨١٣-	٠,٠٧٣
	أنثي	٣١	٣,١٠	٠,٧٠٣		
الشراكة المهنية والتدريب الميداني	ذكر	٥٩	٢,٨٩	٠,٨٠٣	١,١٣٥-	٠,٢٥٩
	أنثي	٣١	٣,١٠	٠,٨٨٢		
القبول وجودة الطلبة والتوظيف	ذكر	٥٩	٢,٦٣	٠,٩٠٩	٠,٣٦٤-	٠,٧١٧
	أنثي	٣١	٢,٧٠	٠,٨٧١		
أثر البرنامج في تحقيق أهدافه	ذكر	٥٩	١,٩٩	١,٠٦٧	٢,٨٥٤-	٠,٠٠٥**
	أنثي	٣١	٢,٦٥	١,٠١٥		
ضمان الجودة والتحسين المستمر	ذكر	٥٩	٢,٧٦	٠,٨٨٩	٢,٢٧٢-	٠,٠٢٦*
	أنثي	٣١	٣,١٩	٠,٧٨٧		

** فروق دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠١) فأقل * فروق دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥) فأقل

يتضح من الجدول (١٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥) فأقل في إجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى تطبيق ثلاثة معايير من معايير (CAEP) بكلية التربية وهي (المحتوى والمعرفة التربوية، الشراكة المهنية والتدريب الميداني، القبول وجودة الطلبة والتوظيف) وفق متغير الجنس، بينما يظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥) فأقل في معيار (ضمان

الجودة والتحسين المستمر) لصالح الإناث، وهذا يدل على أن الإناث يرين أن هذا المعيار متوافر بدرجة أكبر مما يراه الذكور، كما تظهر الفروق عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠١) فأقل في إجابات أفراد عينة الدراسة في معيار (أثر البرنامج في تحقيق أهدافه) لصالح الإناث، وهذا يدل على أن الإناث يرين أن هذا المعيار له أثر على جودة أداء كلية التربية بجامعة المجمعة بدرجة أكبر مما يراه الذكور، وقد يعزى ذلك إلى توفر الخبرة لدى عضوات هيئة التدريس، نظراً لأن الكلية التي انضمت قريبا إلى جامعة المجمعة، قد أنشئت قبل ذلك بسنوات باعتبارها كلية لتعليم البنات، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة القرشي وعبدالحميد (٢٠١٣)، والفوال والصافتلي(٢٠١٠) والهاجري(٢٠١٢) فيما تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة العاني وآخرون(٢٠١٨) وأبو العلاء(٢٠١٦) من عدم وجود فروق في استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس.

ملخص نتائج الدراسة

أظهرت النتائج ذات العلاقة بالسؤال الأول: أن مستوى تطبيق معايير (CAEP) كلية التربية بجامعة المجمعة من وجهة نظر عينة الدراسة جاء بمستوى متوسط بلغ (٢,٩٣)، وأن أربعة معايير من معايير (CAEP) حققت مستوى متوسط، حيث حصل معيار الشراكة المهنية والتدريب الميداني على أعلى مستوى بين المعايير، بينما معيار أثر البرنامج في تحقيق أهدافه على أقل مستوى.

أظهرت النتائج ذات العلاقة بالسؤال الثاني: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥) فأقل في تقييم أفراد عينة الدراسة لمستوى تطبيق معايير (CAEP) في كلية التربية بجامعة المجمعة تعزى لمتغير الرتبة العلمية لعضو هيئة التدريس.

أظهرت النتائج ذات العلاقة بالسؤال الثالث: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥) فأقل في تقييم أفراد عينة الدراسة لمستوى تطبيق معايير (المحتوى والمعرفة التربوية، الشراكة المهنية والتدريب الميداني، القبول وجودة الطلبة والتوظيف) في كلية التربية بجامعة المجمعة باختلاف متغير الجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥) فأقل في تقييم أفراد عينة الدراسة لمستوى تطبيق معيار (ضمان الجودة والتحسين المستمر) في كلية التربية بجامعة المجمعة باختلاف متغير الجنس لصالح الإناث.

كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠١) فأقل في تقييم أفراد عينة الدراسة لمستوى تطبيق معيار (أثر البرنامج في تحقيق أهدافه) في كلية التربية بجامعة المجمعة باختلاف متغير الجنس لصالح الإناث.

توصيات الدراسة

في ضوء نتائج الدراسة يمكن وضع مجموعة من التوصيات، ومنها:

١. ضرورة توجه والتزام عمادة كلية التربية بالمجمعة بإعداد خطة لتنفيذ التقييم الذاتي للكلية، استناداً إلى معايير (CAEP).
٢. القيام باستطلاعات دورية لآراء أعضاء هيئة التدريس ووزارة التعليم والجهات ذات العلاقة حول برامج الكلية ومدى استيفائها معايير (CAEP).
٣. توفير المتطلبات اللازمة وفرص التدريب المناسبة لمنسوبي كلية التربية بالمجمعة في مجالات تطبيق معايير (CAEP).
٤. بناء ونشر مقاييس (CAEP) لقياس مستوى رضا خريجيها والمستفيدين فيما يتعلق بإعدادهم وفاعلية برامجها.
٥. إدراج مقرر مشروع بحث كمتطلب اجباري لطلبة الكلية، مع وضع خطة وآلية لتفعيل البحوث المشتركة بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس بما يحقق معايير (CAEP).
٦. مراجعة وتطوير معايير القبول في الكلية بحيث تصبح أكثر وضوحاً وفهماً من قبل الطلاب المتقدمين وأن تتضمن معايير القبول ميول واتجاهات المتقدمين وبما يتوافق مع توجهات (CAEP).

مقترحات الدراسة

١. إجراء مقارنة بين مستوى جودة أداء كلية التربية بالمجمعة وكلية التربية بجامعة الملك سعود في ضوء معايير (CAEP).
٢. القيام بدراسة ميدانية لمعرفة آراء مديري المدارس الحكومية والأهلية حول مستوى أداء خريجي كليات التربية السعودية.
٣. إجراء دراسة تبحث التحديات التي تواجه كليات التربية الناشئة في تحقيق الاعتماد الاكاديمي.

المراجع

أبو العلاء، ليلى.(٢٠١٦).درجة تطبيق معايير المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين NCATE في كلية التربية بجامعة الطائف، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، مجلد ١٢ (١)، ١٠١-١١٥

إسماعيل، السيد محمد.(٢٠١٢). *متطلبات الجودة والاعتماد الأكاديمي في التعليم الجامعي في مصر جامعة سوهاج أنموذجا* (رسالة دكتوراه غير منشورة).جامعة سوهاج. كلية التربية.

العاني، وجيهة وآخرون.(٢٠١٨).درجة تحقق معايير الاعتماد الدولية CAEP في برامج إعداد المعلم بجامعة السلطان قابوس. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، مجلد ١٤(٣) ،٢٨٣ -٣٠٠

العتيبي، منصور. (٢٠١٥، أبريل). *معايير اعتماد البرامج التربوية من الهيئة الأمريكية الكيب CAEP*. المؤتمر الدولي الأول: التربية آفاق مستقبلية. جامعة الباحة، كلية التربية، المملكة العربية السعودية.

الغامدي، عمير.(٢٠١٢). *التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات السعودية في ضوء معايير المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد تعليم المعلمين NCATE* (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة أم القرى، كلية التربية.

الغيث، العنود(٢٠١٥).أثر تطبيق الاعتماد الأكاديمي في كلية التربية بجامعة الملك سعود في أداء أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظرهم. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، مجلد٣ (١).

القرشي، خديجة وأسماء عبدالحميد، وسمية عبدالوارث.(٢٠١٣). مدى تطبيق معايير المجلس القومي لاعتماد برنامج إعداد المعلم NCATE بكلية التربية بجامعة الطائف، *عالم التربية*، مصر، مجلد ١٤(٤٢)، ١١٩ – ٥٩.

الفوال، محمد والصافتلي، بسام.(٢٠١٠). تقويم جودة برنامج إعداد المعلمين في كلية التربية بالحسكة في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي وإدارة الجودة الشاملة. *المجلة العربية لضمان الجودة في التعليم الجامعي*، اليمن، مجلد٣(٦)،٨٩-١١٦.

الهاجري، عهود. (٢٠١٢). *واقع تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في كلية التربية بجامعة الكويت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الكويت. كلية التربية.

جامعة المجمعة .(١٤٣٧هـ).كلية التربية بالمجمعة. الخطة الاستراتيجية الثانية لكلية التربية في المجمعة ٢٠٢٠.

جامعة المجمعة. (٢٠١٦) . كلية التربية بالمجمعة. الأدلة التعريفية، دليل كلية التربية في المجمعة.

جامعة المجمعة.(٢٠١٩).تاريخ ونشأة الجامعة. تم الاسترداد من الموقع بتاريخ ٢٠١٩/٢/١٤: /http://m.mu.edu.sa

رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. (٢٠١٩) . محاور الرؤية: اقتصاد مزدهر فرصة مثمرة-تعليم يسهم في دفع عجلة الاقتصاد. تم الاسترداد من الموقع بتاريخ ٢٠١٩/٢/١٤: /https://vision2030.gov.sa

سلمان، سلمان ومحمد، حكمت وعلوش، جليل.(٢٠١٨).تقويم جودة برامج كلية التربية الأساسية في ضوء معايير "انكيت". *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*. جامعة بابل، ع ٣٨

عبابنة، صالح.(٢٠١٥).جودة أداء كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية في ضوء معايير إنكيت لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *دراسات في الجامعة الأردنية*، مجلد ٤٢ (٣)، ٧٦٧-٧٨٥.

عبيدات، ذوقان وآخرون.(٢٠١٤). *البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه*. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون، ط ١٦.

عطيه، خالد وعلاء زهران.(٢٠٠٨). نموذج مقترح لتقييم جودة البرامج المحاسبية من منظور الاعتماد الأكاديمي. *المجلة العربية لضمان الجودة في التعليم الجامعي*، مجلد ١(٢)،١-٦٢

عقل، أمل. (٢٠١٥). *تطوير معايير التميز في التعليم الجامعي العالي*. عمان: دار الخليج.

هيئة تقويم التعليم والتدريب.(٢٠١٩). المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي، نتائج الاعتماد(المؤسسات المعتمدة)، تم الاسترداد من الموقع بتاريخ ٢٠١٩/٢/١٤: https://www.ncaaa.org.sa/pages/default.aspx

Alazmi, M. 2011. *The extent of applying NCATE Academic Accreditation Standards in Faculty of Education at Kuwait University*. Delhi business Review, 12(1): 51-67.

Almatrafi, Riyadh. (2015). *Saudi faculty members' perceptions of CAEP standards.* (*Unpublished Doctoral Dissertation*), Southern Illinois University at Carbondale ProQuest Dissertations Publishing.

Council for the Accreditation of Educator Preparation(CAEP). (n.d.). *History of CAEP*. Washington, DC: Author. Retrieved from http://caepnet.org/about/history

Council for the Accreditation of Educator Preparation(CAEP). (2015a) . *CAEP accreditation standards.* Washington, DC: Author. Retrieved from http://caepnet.org/standards/introduction

Council for the Accreditation of Educator Preparation(CAEP). (٢٠١٨) . *Caep handbook*. Washington, DC: Author. Retrieved from http://caepnet.org/accreditation/caep-accreditation/caep-accreditation-handbook

Elkhwas, Elaine. (1998, October). *Quality Assurance in Higher Education: recent progress; challenges ahead*. UNESCO World Conference on Higher Education, Paris.

Hendricks, E. (2010). *Teaching Teachers: A Study of Teacher educators' Perceptions of the Effect of Meeting mandated NCATE Standards*, *Unpublished Doctoral Dissertation*, Capella University, UMI Number: 3390375.

Middle States Commission on Higher Education (MSCHE). (2005). Characteristics of excellence in higher education: Requirements of affiliation and standards for accreditation. Philadelphia, PA.

Popham, J. (2015). *Does CAEP have it right? An analysis of the impact of the diversity of field placements on elementary candidates" teacher performance assessments completed during student teaching.* Unpublished Doctoral Dissertation, Brigham Young University, Retrieved from https://scholarsarchive.byu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=6561&context=etd

Schwarz, G. (2015). CAEP advanced standards and the future of graduate programs: The False Sense of Techne. *Teacher Education Quarterly*, 42(2), 105- 117. Retrieved from https://eric.ed.gov/?id=EJ1090423

UNESCO . (١٩٩٨) *World Conference on Higher Education in the Twenty-first Century: Vision and Action*, Paris.

Wilson, K .(2002). The effect of school quality on income. *Economics Education Review*, 21, 579-588