الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

مجلة الجامعة الإسلامية

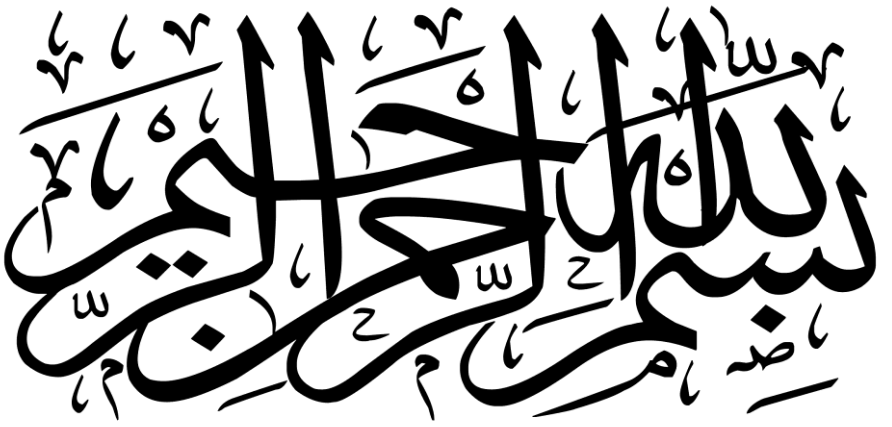
للعلوم التربوية والاجتماعية

مجلة علمية دورية محكمة

العدد 2

ذو الحجة 1441هـ / يوليو 2020م

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH


بسم الله الرحمن الرحيم

معلومات الإيداع

في مكتبة الملك فهد الوطنية

النسخة الورقية:

رقم الإيداع: 1441/7131 وتاريخ ١٤٤١/٠٦/١٨

رقم ردمد: 1658-8509

النسخة الإلكترونية

رقم الإيداع: 1441/7129 وتاريخ ١٤٤١/٠٦/١٨

رقم ردمد: 1658/8495

الموقع الإلكتروني للمجلة

https://journals.iu.edu.sa/ESS

ترسل البحوث باسم رئيس تحرير المجلة إلى البريد الإلكتروني:

iujournal4@iu.edu.sa

البحوث المنشورة في المجلة تعبر عن آراء الباحثين

ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة

جميع حقوق الطّبع محفوظة للجامعة الإسلامية

هيئة التحرير

أ.د. محمد بن يوسف عفيفي

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية

(رئيس التحرير)

أ.د. عبدالرحمن بن علي الجهني

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية

(مدير التحرير)

***

معالي الأستاذ الدكتور/ راتب بن سلامة السعود

وزير التعليم العالي الأردني سابقًا أستاذ السياسات والقيادة التربوية بالجامعة الأردنية

أ.د. إبراهيم عبدالرافع السمدوني

أستاذ أصول التربية بجامعة الأزهر

أ.د. بندر بن عبدالله الشريف

أستاذ علم النفس بالجامعة الإسلامية

أ.د. عبدالرحمن بن يوسف شاهين

أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الإسلامية

أ.د. عبدالعزيز بن سليمان السلومي

أستاذ التاريخ الإسلامي بالجامعة الإسلامية

أ.د. عبدالله بن علي التمام

أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الإسلامية

أ.د. محمد بن إبراهيم الدغيري

أستاذ الجغرافيا الاقتصادية جامعة القصيم

د. رجاء بن عتيق المعيلي الحربي

أستاذ التاريخ الحديث والمعاصر المشارك بالجامعة الإسلامية

***

سكرتير التحرير: مجتبى الصادق المنا

الهيئة الاستشارية

معالي الأستاذ الدكتور/ محمد بن عبدالله آل ناجي

مدير جامعة حفر الباطن

معالي الأستاذ الدكتور/ سعيد بن عمر آل عمر

مدير جامعة الحدود الشمالية

معالي الدكتور/ حسام بن عبدالوهاب زمان

رئيس هيئة تقويم التعليم والتدريب

الأستاذ الدكتور/ سليمان بن محمد البلوشي

عميد كلية التربية بجامعة السلطان قابوس

الأستاذ الدكتور/ خالد بن حامد الحازمي

أستاذ التربية الإسلامية بالجامعة الإسلامية

الأستاذ الدكتور/ سعيد بن فالح المغامسي

أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الإسلامية

الأستاذ الدكتور/ عبدالله بن ناصر الوليعي

أستاذ الجغرافيا بجامعة الملك سعود

قواعد وضوابط النشر في المجلة(*)

- أن يتّسم بالأصالة والجدّة والابتكار والإضافة المعرفية في التخصص.
- لم يسبق للباحث نشر بحثه.
- أن لا يكون مستلًّا من بحوثٍ سبق نشرها للباحث.
- أن يلتزم الباحث بالأمانة العلمية.
- أن تراعى فيه منهج البحث العلمي وقواعده.
- ألا يتجاوز مجموع كلمات البحث (١٢,٠٠٠) كلمة بما في ذلك الملخصين العربي والإنجليزي، وقائمة المراجع.
- لا يحقّ للباحث إعادة نشر بحثه المقبول للنّشر في المجلّة إلاّ بعد إذن كتابي من رئيس هيئة تحرير المجلة.
- أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA) الإصدار السّادس، وفي الدراسات التاريخية نظام شيكاغو.
- أن يشتمل البحث على: صفحة عنوان البحث، ومستخلص باللغتين العربيّة والإنجليزيّة، ومقدّمة، وصلب البحث، وخاتمة تتضمّن النّتائج والتّوصيات، وثبت المصادر والمراجع، والملاحق اللازمة (إن وجدت).
- يلتزم الباحث بترجمة المصادر العربية إلى اللغة الإنجليزية.
- يرسل الباحث بحثه إلى المجلة إلكترونيًّا؛ بصيغة (word) وبصيغة (pdf)، ويرفق تعهّدًا خطّيًّا بأن البحث لم يسبق نشره، وأنه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه في المجلة.

(*) يرجع في تفصيل هذه القواعد العامة إلى الموقع الإلكتروني للمجلة https://journals.iu.edu.sa/ESS.

محتويات العدد

التربية الوقائية في التصدي للأزمات والكوارث والوباء في مؤسسات التعليم في ضوء التربية الإسلامية ٩

أ.د/ محمد بن شحات حسين الخطيب

درجة احتياج كليّة التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميّة لتطوير أدائها في ضوء معايير المجلس الأمريكي CAEP ٨٣

د. عمر علي الرفايعه

واقع تطوير الكفايات المهنية لدى قادة المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض من وجهة نظرهم ١٣٥

د. نايف بن عماش السويلم العنزي

دور المناهج الدراسية بالمرحلة الثانوية في تعزيز مفهوم الوحدة الوطنية "دراسة تحليلية في ضوء وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية" ١٩٥

د. عادل بن عايض بن عوض المغذوي

متطلبات تحقيق جودة تعليم القرآن الكريم بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ٢٧٣

د. حسن محمد علي الزهراني

تصور مقترح لتطوير البيئة التعليمية في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية ٣٤٣

د. خالد هديبان الحربي

فعالية برنامج إرشادي لتحسين مستوى وعي الأمهات بالأساليب النفسية والتربوية لتحقيق الأمن الفكري لدى الأبناء ودوره على تنمية الحوار الأسري من وجهة نظر الآباء- الأبناء) في المملكة العربية السعودية ٤٠٣

د. رحمة بنت علي الغامدي

فاعلية برنامج تدريبي قائم على معايير الجودة في تنمية مهارات التدريس لدى معلمي العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى ٤٦٩

د. أحمد بن محمد بن أحمد شيخ

SECOND LANGUAGE ACQUISITION THROUGH THE FLIPPED LEARNING PARADIGM: A SYSTEMATIC LITERATURE REVIEW□ ٥٢٥

د.سلطان بن عبدالعزيز الملحس

سياسة السلطان الأشرف قايتباي في التعامل مع اللاجئين والمنفيين السياسيين والوفود السياسية في الفترة ٨٧٢-٩٠١ هـ/ ١٤٦٨-١٤٩٦ م ٥٥٩

د. عبدالعزيز بن فايز بن حسن القبلي

درجة احتياج كليّة التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميّة لتطوير أدائها في ضوء معايير المجلس الأمريكي CAEP

The degree of need for the College of Education at Imam Muhammad bin Saud Islamic University to develop its performance in light of the standards of the American Council CAEP

د. عمر علي الرفايعه

أستاذ الإدارة والتخطيط المساعد بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

المستخلص

هدفت الدراسةُ الحاليّةُ تعرّفَ درجةِ احتياجِ كليّة التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميّة لتطوير أدائها في ضوء معايير المجلس الأمريكي CAEP، ودرجة تأثر استجابات أفراد عيّنة الدراسة بمتغيّرات كل من: الجنس، والرتبة العلميّة، والخبرة العمليّة. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي، وتم تطوير استبانة مكوّنة من ٢٥ فقرة موزعة على خمسة أبعاد، ووزّعت بعد إجراءات التحقق من صدقها وثباتها على عيّنة مكوّنة من ٤٧ عضوًا من أعضاء هيئة التدريس من الذكور والإناث، من العاملين في الكليّة للعام الدراسيّ ٢٠١٩/٢٠٢٠م، وأظهرت نتائج الدراسة توسط درجة تقدير المستجيبين على أبعاد الاستبانة الخمسة كلّها، كما أظهرت أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) تُعزى لمتغيّر الرتبة الأكاديمية، ولصالح رتبة الأستاذ المساعد، وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة باعتماد معايير المجلس الأمريكي CAEP كمؤشرات قائدة لتطوير الأداء في الكليّة، وبناء قاعدة بيانات قويّة للشراكات التي تحتاجها الكليّة للتدريب الميدانيّ لطلبتها. كما أوصت بتطوير شروط ومتطلبات القبول في برامج الكليّة لضمان جودة المرشّحين للالتحاق بهذه البرامج.

الكلمات المفتاحية: كلية التربية، تطوير الأداء، المقارنة المرجعيّة، الاعتماد الدولي، معايير المجلس الأمريكيCAEP ، المؤشرات القائدة، المؤشرات التاريخية.

Abstract:

The current study aimed to identify the degree to which the College of Education at Imam Muhammad bin Saud Islamic University, needed to develop its performance in light of the standards of the American Council CAEP. The degree to which the responses of the study sample respondents were affected by the variables of gender, academic rank, work experience. To achieve the study objectives, a questionnaire consisting of 25 paragraphs distributed across five dimensions was developed and validated, then were distributed to a sample of 47 male and female faculty members working at the college for the academic year 2019/2020. The results of the study showed that the degree of respondents' appreciation of all five dimensions of the questionnaire was mediated, and that there was a statistically significant effect at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) attributed to the variable of academic rank, and in favor of the rank of assistant professor. In light of these results, the study recommended the alignment with CAEP standards as leading indicators for developing college performance, and building a strong database of partnerships that the college needs for field training for its students. It also recommended developing the conditions and requirements for admission to college programs to ensure the quality of candidates to join these programs

Key words: College of Education, Performance Development, Benchmarking, CAEP Standards, International Accreditation, Leading Indicators, Historical Indicators.

مقدمة:

تشـــهد مؤســـســـات التعليم العالي اليوم إقبالًا قلَّ نظيره في مجال قياس الأداء وتطويره، اســـتنادًا إلى المعايير الدوليّة والمقارنات المرجعيّة، وقد أصـــبح تطوير كليات التربية مطلبًا عالميًا تُناط مسؤوليته بالجامعات على مستوى كل دولة، واتضح أن لهذا التطوير أكبر الأثر في تطوّر مؤســـســـات التعليم كلها، من أجل ذلك يتحتّم الاهتمام بهذه الكلّيات ورعايتها، وتقييم أدائها ومخرجات برامجها لمعرفة نقاط القوة ومكامن الضعف فيها، استنادًا إلى معايير ومؤشراتٍ تقود عمليّات التطوير.

ثمّة ما يؤكد حاجة كليّات التربية في البلدان العربيّة إلى تقييم واقعيّ لأدائها، حيث تتردد إشـــارات عن تدني مســـتواها، كما تتكرر المشـــكلات في كثير من هذه الكليّات وتتشـــابه، مع غياب القياس العلميّ الدقيق لواقعها، (حجي، ٢٠١٧)؛ مما جعل من تطوير الإســـتراتيجية العربيّة في التربية في غاية الصـــعوبة. وقد تمخضـــت المناقشات التي كانت تدور في المؤتمرات التي تعقدها الجمعيّة العلميّة لكليّات التربية في الجامعات العربيّة عن توجه مشترك يقضي بضرورة الاستفادة من نماذج المعايير العربيّة والدوليّة، من خلال دراستها واستخلاص أنموذجٍ شاملٍ منها، يتلافى أوجه الاختلاف والقصـــور في المعايير، ويحقق المقاربة في المختار منها؛ للاســـتفادة من ذلك في تطوير هذه الكليّات في ضـوء حاجتها، وبما يراعي خصـوصـياتها. (الجمعية العلميّة لكليّات التربية في الجامعات العربيّة، ٢٠١١)، (رابطة التربية الحديثة، ٢٠١٠).

تواجه الجامعات ضغوطًا شديدةً، ومطالبات كثيرة بأن تجعل برامج كليّات التربية وإعداد المعلمين أكثر انتقائية(Auguste et al, 2010) ، مع مطالبات أخرى بزيادة المساءلة والشفافية في تقييم أدائها، والحرص على تحقيق المعايير الدوليّة والوطنيّة، من أجل التأكد من ملاءمة مخرجاتها لحاجات المجتمعات وأسواق العمل؛ من هنا يأتي التأكيد على المقارنات المرجعيّة ومؤشرات الأداء والالتزام بمعايير هيئات التقويم والاعتماد الوطنيّة والدوليّة.

ولما كانت الهيئات الدوليّة للاعتماد تحدد أفضل الممارسات كمعاييرَ تحتكم إليها في تقديرها لجودة المؤسسات التعليمية وبرامجها، كان الذهاب لهذه المعايير مباشرة من المقارنات المرجعيّة الجيّدة التي تُغني عن تتبع أداء برنامج محدد أو مؤسسة بعينها. وتهدفُ المعاييرُ في عمومها التأكدَ من أن المؤسسات أو البرامج تحقق الحدّ الأدنى من الكفاءة عند تطبيقها في التقييم كمؤشرات تاريخيةHistorical indications ، كما أنها تشكل عنوانًا للتطوير عند اتخاذها كمؤشراتٍ قائدةً leading indicators، وكلا النوعين من المؤشرات؛ القائد منها والتاريخيّ يعين على القياس الدقيق للأداء كما يبيّن نيفين (٢٠١٦). ومن بين هذه المعايير التي زاد التوجه إليها في العقد الأخير معايير المجلس الأمريكي CAEP، وهو مجلس له خبرته في مجال الاعتماد الأكاديمي ومعاييره على مستوى أمريكا، (CAEP, 2019)، ولا يمانع من منح اعتماده لأية مؤسسة تتقدم له من خارج أمريكا، وتتكون معايير الاعتماد في مجلس CAEP من خمسة معايير هي: معيار الحصيلة العلميّة والمعرفة التربويّة، ومعيار الشراكات العياديّة والخبرات الميدانيّة، ومعيار جودة استقطاب الطلاب واختيارهم، ومعيار أثر البرامج الأكاديميّة التي تقدمها

الكليّة، ومعيار ضمان الجودة والتحسين المستمر لأداء الكليّة وبرامجها، وكلها يحسن الاستئناس به عند عقد المقارنات المرجعية للتطوير المستمر لكليات التربية وبرامجها.

مشكلة الدراسة:

يتبنّى المختصون في التربية والقائمون على كليّاتها العديد من المعايير الخاصة بمخرجات هذه الكليّات، وهي معايير طموحة، والعمل وفقها كذلك يشكل طموحًا مقبولًا، لكن الإشكالية كما يرى قطيط (٢٠١٩) تكمن في أنها تتخلّف في التطبيق الميدانيّ، فلا تكاد تجد الشواهد والممارسات الدّالة على مراعاتها لمؤشرات تلك المعايير، ويرى العتيبي (٢٠١٥) أن كليّات التربية في المملكة العربيّة السعوديّة لا تخرج عن هذا الإطار، فبرامجها التربويّة بشكل عام تعاني من ضعف في المخرجات مقارنة بالبرامج التربويّة العالميّة الرائدة التي حصلت على اعتمادات أكاديمية، ويلحظ العاملون في مجال تطبيقات الجودة والاعتماد الأكاديمي أن الحصول على الاعتماد أصبح غاية في ذاته، ولم يتم الاستناد إلى معاييره في عمليات التطوير، كما لم يعد ينظر إليه على أساس أنه نتيجة تصل إليها المؤسسة أو البرنامج بعد سلسلة من تطبيقات الجودة والموثّقة التي تؤثر إيجابًا في نوعية مخرجات المؤسسات التعليمة من الخريجين الأكفاء. ويتضح من خلال الدراسات السابقة أن كثيرًا من الباحثين يستعجل في استخدام معايير الاعتماد كمؤشرات تاريخية يقيس واقع المؤسسة على أساسها، وقلّما يُنظر إليها كمؤشراتٍ قائدةٍ توجّه الممارسات لتحقيق الجودة الفاعلة، لا أن يكون الاعتماد هدفًا في حدّ ذاته (المواضية وزميله، ٢٠١٧)، (Schwarz, 2015)، (Almatrafi, 2015)، إضافة إلى ما

تعاني منه كليات التربية من ضـــعف التدريب الميداني تخطيطًا وتنفيذًا وتقويمًا (عثمان، ٢٠١٧).

ومن خلال النظر في كل ما ســـبق؛ تظهر الحاجة إلى معايير موحدة تعالج الفجوات في كل من: اختيار المرشّـــحين للبرامج التربويّة، وجودة التطبيق الميداني، ونوعية الخرّيجين. وقد سُجّلَ للمجلس الأمريكيCAEP السبق في تطوير معايير تعالج كل هذه الفجوات. بالإضافة إلى كونها مناسبة لكليّات التربية لعقد المقارنات المرجعيّة مع معاييرها بهدف تطوير الأداء، ومع كثرة الحديث عن ضـــرورة ملاءمة مخرجات التعليم العالي لمتطلبات أسواق العمل واحتياجاتها؛ لذا كان من الضرورة بمكان التعرّفُ على درجة احتياج كليّة التربية لتطوير أدائها اســـتنادًا إلى رؤية واضـــحة تحقق للكليّة تميّزها واستمرارية عطائها، مع استنادها إلى مقارنات مرجعيّة ومعايير دوليّة تساعد في توجيه العمليات والنشاطات المختلفة.

من هنا تأتي مشـــكلة الدراســـة في ســـعيها للاعتماد على المقارنة المرجعية في التطوير من خلال تبني معايير المجلس الأمريكي CAEP كمؤشـــرات قائدة للتطوير، وتحديدًا فإن مشـــكلة الدراســـة تتمثل في تســـاؤلها الرئيس: **ما درجة احتياج كليّة التربية بجامعة الإمام محمد بن ســـعود الإســـلاميّة لتطوير أدائها في ضـــوء معايير المجلس الأمريكي CAEP؟**

أسئلة الدراسة:

١. ما درجة احتياج كليّة التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميّة لتطوير أدائها في ضوء معايير المجلس الأمريكي CAEP؟

٢. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين تقديرات أفراد عيّنة الدراسة لدرجة احتياج كليّة التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميّة لتطوير أدائها في ضوء معايير المجلس الأمريكي CAEP تبعًا لمتغيرات الجنس، والرتبة العلميّة، وسنوات الخبرة العمليّة؟

أهداف الدراسة:

١. قياس درجة احتياج كليّة التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميّة لتطوير أدائها في ضوء معايير المجلس الأمريكي CAEP؟

٢. الكشف عن مستوى الفروق ذات الدلالة الإحصائيّة بين تقديرات أفراد عيّنة الدراسة لدرجة احتياج كليّة التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميّة لتطوير أدائها في ضوء معايير المجلس الأمريكي CAEP تبعًا لمتغيرات الجنس، والرتبة العلميّة، والخبرة العمليّة.

٣. تقديم توصيات مستندة إلى نتائج الدراسة، لتُعين قيادة الكليّة وأصحاب القرار فيها على جَسر الفجوة وتحقيق الممارسات المثلى في الأداء في ضوء معايير المجلس الأمريكي CAEP.

أهميّة الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة الحاليّة من أهمية الموضوع الذي تتناوله، والمتعلق بتطوير أداء كليّة التربية استنادًا إلى أفضل الممارسات العالميّة كما حددتها معايير المجلس الأمريكي CAEP، في وقت تتنافس فيه مؤسسات التعليم العالي على الاعتمادات المؤسسية

والبرامجيّة لضمان جودة مخرجاتها، ويتوقع لهذه الدراسة أن يستفيد من نتائجها وتوصياتها الفئات التالية:

١. قادة كليّة التربية والمشرفون على وحدات الجودة ولجان الاعتماد الأكاديميّ فيها.

٢. رؤساء الأقسام العلميّة في كليّة التربية.

٣. المعنيون بقياس أداء الكليّة وتطويره.

٤. كلّيّات التربية في الجامعات السعودية.

٥. الجهات التخطيطيّة والإشرافيّة في وزارة التعليم المعنيّة بتطوير كليّات التربية وبرامجها.

٦. الباحثون والمتخصصون في مجال قيادة المؤسسات التعليمة وإدارتها.

٧. المهتمون بقضايا الجودة والاعتماد الأكاديميّ في مؤسسات التعليم العالي.

التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

درجة الاحتياج: تعرّف إجرائيًّا لغرض هذه الدراسة بأنها الدرجة المقابلة لتقدير عضو هيئة التدريس لتوفر مؤشرات معايير المجلس الأمريكي CAEP الخمسة الواردة في أداة الدراسة في كليّة التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميّة.

معايير المجلس الأمريكي CAEP: هي معايير المنظمة الأمريكية المسمّاة بمجلس اعتماد إعداد المعلمين Council for the accreditation of educator preparation

(CAEP)، وهذه المعايير خمسةٌ أقرّها المجلس؛ لتكون الأساس لمراجعة وتقييم أداء المؤسسات التربويّة التي تقدّم برامج إعداد المعلّمين، ولتمنح اعتمادها للمؤسسات التربويّة التي تستوفي متطلبات هذه المعايير. وستقتصر تسميتها في الدراسة الحاليّة على اسم "المجلس الأمريكي CAEP".

حدود الدراسة:

- الحدود الزمانيّة: طبقت أداة الدراسة على عيّنة الدراسة، وجمعت بياناتها في الفصل الصيفي من العام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩م.
- الحدود الموضوعيّة: تقتصر الدراسة الحاليّة على قياس درجة احتياج كليّة التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميّة لتطوير أدائها في ضوء معايير المجلس الأمريكيCAEP كما تظهرها أداة الدراسة.
- الحدود البشرية: اقتصر تطبيق أداة الدراسة على أعضاء هيئة التدريس في كليّة التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميّة من ذوي الرتب العلميّة (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد).

الإطار النظري والدراسات السابقة

معايير المجلس الأمريكي CAEP:

يحرص المجلس الأمريكي CAEP على التأكيد على خبرته في مجال الاعتماد والمعايير، كما يؤكد على أنه امتداد لإرث مجلسين اندمجا معًا هما: المجلس الوطني لاعتماد تعليم المعلمين National Council for Accreditation of Teacher Education NCATE الذي تأسس عام ١٩٥٤، ومجلس اعتماد تعليم المعلمين، Teacher Education Accreditation Council TEAC الذي تأسس في عام ١٩٥٤. ويكرّس المجلس الأمريكي CAEP اهتمامه لتحسين برامج الدرجات الأكاديميّة للمعلميّن المحترفين، الذين يقومون بالتدريس والقيادة في المدارس من الروضة وحتى الصف ١٢ (TEAC, 2019). وفي عام ٢٠١٢ شكّلت لجنة للمعايير ودراسة تقارير الأداء؛ وكان الهدف من تشكيلها تطوير الجيل القادم من المعايير ومقاييس أداء إعداد المعلمين، وفي عام ٢٠١٣ تم الاتفاق على الصيغة الجديدة للمعايير؛ وأصبح المجلس الأمريكيCAEP هيئة اعتماد مستقلة بشكل كامل ووحيد في أهدافه ونشاطاته، وتم الاعتراف به من قبل مجلس اعتماد التعليم العالي Council for Higher Education Accreditation CHEA؛ وهو منظمة أمريكية معنيّة باعتماد مؤسسات التعليم العالي، وكذلك اعتماد جهات الاعتماد المحليّة والدوليّة(CHEA, 2019)؛ لذلك تسعى هيئات الاعتماد في كثير من البلدان ومنها العربيّة إلى الحصول على اعتماد هذه الهيئة، والمركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديميّ في المملكة العربيّة معتمد لديها.

لقد أصبح المجلس الأمريكيCAEP معنيًا بالاعتماد الوطني لمؤسسات إعداد المعلمين على مستوى أمريكا، وهذا ما يؤكده المجلس على موقعه الرسمي (CAEP, 2019) لكنه لا يمانع من منح اعتماده لأية مؤسسة تتقدم له من خارج أمريكا، ولقد اتجهت كثير من كليّات التربية في الوطن العربي نحو نيل الاعتمادات الأكاديميّة من المجلس الأمريكي CAEP، وتبنت هيئة تقويم التعليم والتدريب في المملكة العربيّة السعوديّة ممثلة بالمركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديميّ دعوة كليّات التربية وبرامجها للتوجه للاعتماد الدوليّ من هذا المجلس واعتماد معاييره (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠١٩)، ويؤكد المجلس على أنه يمنح البرامج الأكاديميّة اعترافًا Recognition وليس اعتمادًا Accreditation، حيث الاعتماد مقصور على المؤسسات التربويّة (CAEP, 2019)، بمعنى أنه يمنح اعتمادًا مؤسسيًّا.

تتكون معايير الاعتماد في مجلس CAEPمن خمسة معايير، ينص كل معيار على عدد من الممارسات المطلوبة للأداء المقبول فيه: وقد بلغ مجموع هذه الممارسات في المعايير الخمسة مجتمعة ٢٣ ممارسة، أما المعايير الخمسة فهي كما يلي (CAEP, 2019):

المعيار الأول: الحصيلة العلميّة والمعرفة التربويّة. وفيه خمس ممارسات، ويتطلب هذا المعيار أن تتبنّى الكليّة منهجية واضحة في اختيار المرشّحين للدراسة فيها؛ للتأكد من أمرين معًا: فهم الطلبة العميق للمفاهيم والحقائق والمعلومات والمبادئ والأسس التي يقوم عليها تخصّصهم العلميّ. والأمر الثاني: امتلاكهم للمعرفة التربويّة، مع قدرتهم على التفكير الناقد في تخصصهم وما يتصل به من معارف، وبما يؤهلهم لتطوير

ممارساتهم المهنيّة التي ستنعكس وتظهر في نواتج تعلم طلبتهم في المدارس التي سيعملون فيها، كما ستظهر في طرائق تنفيذهم لهذه النواتج وتقويمها.

المعيار الثاني: الشـــراكات العياديّة والخبرات الميدانيّة، ويحتوي هذا المعيار على ثلاث ممارسات مطلوبة لتحقيق المعيار، ويتطلب استيفاء الكليّة لمتطلبات هذا المعيار أن تثبت أن الممارســـات في التدريب الميداني والإشـــراف المتعاون الذي يرافقه يكون على درجة عالية من الجودة من حيث التخطيط المشـــترك، والتعاون بين الشـــركاء لتصـــميم خبرات ميدانيّة ذات عمقٍ وتنوعٍ كافٍ، بحيث تظهر فيها معارف الطالب ومهاراته وكفاياته إلى جانب ما يُظهره من اتجاهات إيجابية نحو مهنته، وبما يضـــمن انعكاس كل ذلك على تعلّم طلبته في مراحل الدراسة المختلفة من الروضة وحتى نهاية الصـــف الثاني عشـــر. كما يركّز هذا المعيار على الاعتماد على التقنيات المختلفة في الإعداد والتطوير للبرامج والأنشطة التي سيتعرض لها المقبولون في البرامج.

المعيار الثالث: جودة استقطاب الطلاب واختيارهم. ومن أجل استيفاء الكليّة لمتطلبات هذا المعيار لا بد أن يكون لدى الكليّة ما يثبت تطبيقها لمعايير دقيقة، ووفائها بشـــروط تضـــمن جودة المرشـــح للالتحاق بالبرنامج منذ اختياره وقبوله وحتى صدور قرار منحه الشهادة التي تخوّله لمزاولة المهنة، مرورًا بكل الخبرات النظريّة والميدانيّة التي يتعرض لها أثناء دراسته لمقررات البرنامج، ويتكون هذا المعيار من ست ممارسات مطلوبة لتحقيقه. من ضـــمن ذلك التأكد من كفاءة الخرّيج في مجال الالتزام بالمعايير الأخلاقية والمهنيّة في عمله في المدارس ومع طلبته.

المعيار الرابع: أثر البرامج الأكاديميّة التي تقدمها الكليّة، وهذا المعيار يهدفُ ضمانَ انتقال أثر التدريب والتعليم المقدم في البرنامج إلى الممارسة العمليّة للخرّيج، وفي المعيار أربع ممارسات جيدة، مطلوبٌ الوفاء بها كمؤشراتٍ دالةٍ على استيفاء الكليّة لمتطلباته، كما يشترط تقديم أدلة تثبت انتقال أثر البرنامج إلى الممارسة الفعليّة للخرّيج، بحيث تظهر النتائج ملموسةً في تعلّم طلبته، على أن يتم التأكد من ذلك من خلال الأدوات المناسبة، بما فيها استطلاعات آراء الطلبة، وقياس رضا الخرّيجين عن الخبرات التي اكتسبوها في البرنامج.

المعيار الخامس: ضمان الجودة والتحسين المستمر لأداء الكليّة وبرامجها. ويركز هذا المعيار على ضرورة التزام الكليّة بتطبيق نظام شامل للجودة والتحسين المستمر، يستند إلى مجموعة من قياسات الأداء وأدواته، وبالاستناد إلى قاعدة بيانات تتبع أحوال الخرّيجين ومدى قدرتهم على ممارسة الأدوار والمهام المخطط لها، التي محورها الرئيس تعلّم الطلبة في المراحل المختلفة من التعليم العام (من الروضة وحتى الصف الثاني عشر). كما تكون هناك أدلة على أن هذا النظام معمول به ومطبق وفاعل، وأنه يقدم الدعم للتحسين المستمر والتطوير الدائم للبرنامج وأنشطته، بما يضمن لها مراعاة المستجدات التربويّة والتجديدات في تعليم الطلبة ونموهم، كما يضمن هذا النظام تتبع الخرّيجين في عملهم الميداني وممارستهم المهنيّة من خلال وسائلَ وأدواتٍ مناسبةٍ تشمل فيما تشمل قياسَ رضا أرباب العمل عن مهارات هؤلاء الخرّيجين وكفاياتهم. كما يشترط المعيار أن تكون التقييمات والقياسات في فترات دورية محددة، وأن تكون بمشاركة الجهات المستفيدة والمتأثرة بمخرجات الكليّة، والخريجين، وأرباب العمل،

وشـــركاء المدرســـة والمجتمع، وغيرهم ممن تحددهم الكليّة ليشـــاركوا في تقييم البرنامج، بهدف التحسين للتميّز.

كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميّة:

كليّة التربية في جامعة الإمام كليّة ناشـئة، حيث صـدر قرار إنشـائها في العام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩. وكانت برامجها قبل هذا التاريخ تقدّم من خلال كليّة العلوم الاجتماعيّة، وتشـــمل الكلية في هيكلها الإداري أربعة أقســـام علميّة، هي: الإدارة والتخطيط التربوي، وأصـول التربية، والمناهج وطرق التدريس، والتربية الخاصّـة. وكلها يمنح درجتي الماجستير والدكتوراه، سوى قسم التربية الخاصّة الذي يمنح درجة واحدة، وهي درجة البكالوريوس. ولا شك أن لكلّ كليّة ناشئة احتياجاتها التأهيليّة والتطويريّة، خصـوصًـا مع ارتفاع سـقف التوقّعات، وشـدّة التنافس بين مؤسـسـات التعليم العالي على تحقيق معايير الجودة والاعتماد الأكاديميّ المحليّة والدوليّة.

الدراسات السابقة:

أجرى بيير وزملاؤه (Beare et al, 2019): دراسةً هدفت مراجعةَ الأبحاث المتعلّقة بانتقاء الملتحقين بالبرامج كمعيار للمجلس الأمريكيCAEP؛ وأثر مراعاة هذا المعيار في الانتقاء على جودة المعلمين وأدائهم بعد التخرج. ومســـحت الدراســـة تقييمات المشـــرف على التوظيف لأكثر من ١١٠٠٠ معلم، وتم تحليلها لإدراك الاختلافات بناءًا على معيار CAEP الخاص باختيار المرشـحين وانتقائهم، وخرجت نتائج الدراسـة بعدم وجود أثر لهذا المعيار في جودة الخريجين ممن لم يحققوا الشروط التامة فيه.

وأجرى حمادنة وزميله (٢٠١٩): دراسة هدفَت تعرّفَ مستوى تقويم برنامج التدريب الميداني في مجال صعوبات التعلم بجامعة نجران في ضوء معايير مجلس اعتماد تعليم المعلمين CAEP والاختلاف فيها وفقًا لمتغيريّ المقيّم والجنس، وتكونت عيّنة الدراسة من ٤٥ فردًا من المشرفين والطلبة، وتم اختيارهم بطريقة قصدية، واستخدمت الاستبانة لجمع بيانات الدراسة، وأظهرت النتائج أن درجة تقويم برنامج التدريب الميدانيّ في مجال صعوبات التعلّم بجامعة نجران في ضوء معايير CAEP جاءت بدرجة تقدير كبيرة، وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في تقويم برنامج التدريب الميداني حسب متغير الجنس وعلى جميع المعايير وعلى الأداء ككل لصالح الإناث، ما عدا مجالين من المعيار الثالث لم يظهر فيهما فروق دالة إحصائيّة؛ وهما مجال قيادة المدرسة ومجال النمو المهني والممارسة الأخلاقية.

كما أجرت العاني وزملاؤها (٢٠١٨): دراسة هدفت الكشفَ عن درجة تحقق معايير الاعتماد الدوليّة من المجلس الأمريكي(CAEP) في برنامج إعداد المعلم بكليّة التربية في جامعة السلطان قابوس بعُمان، واستخدمت فيها المنهج الوصفي والمزجي، وأعدت لذلك استبانة مكوّنة من ٦٧ مؤشرًا من مؤشرات معايير CAEP الخمسة، وزّعت على عيّنة مكوّنة من (٣٥) عضو هيئة تدريس، واختارت عيّنة أخرى للمقابلة مكوّنة من ستة أعضاء. وكان من نتائج هذه الدراسة أن درجة تحقق معايير كيب (CAEP) في برنامج إعداد المعلم جاءت عالية، وأن أعلى درجة تحقق كانت لمؤشرات الشراكات والممارسات المهنيّة. وأن هناك فجوةً في بعض مؤشرات معيار المحتوى المعرفيّ المتعلقة ببعض المهارات التي ينبغي للطلبة أن يكتسبوها. وأما معيار الاستقطاب

والاختيار للمرشحين فلم يحقق المستوى المطلوب في ضوء المؤشرات الخاصة بهذا المعيار.

ودراسة عثمان (٢٠١٧): التي هدفت الكشفَ عن الواقع والمأمول في تدريب المعلمين في السودان، واستخدم الباحث فيها المنهج الوصفي المسحي، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك ضعفًا في التنسيق بين وزارة التربية والتعليم وكليّات التربية في مجال تدريب المعلمين أثناء الخدمة، وإسناد تدريب المعلمين لجامعةٍ مفتوحة غير مؤهلة لتدريبهم وإعدادهم، وأن ما يجري فيها هو عبارة عن تعليم عن بعد، ولا يبعد تدريبًا لعدم احتكاك المعلمين بأساتذة الجامعة، بالإضافة إلى الآثار السلبيّة المترتبة على إلغاء الوزارة لمعاهد تأهيل المعلمين، ولإلغاء الدبلوم الوسيط للمعلمين أثناء الخدمة بكليّات التربية بالجامعات السودانية.

ودراسة العمري(٢٠١٧): التي هدفت تقييم درجة تطبيق معايير هيئة اعتماد البرامج التربويّة الأمريكية (CAEP) في كليّة التربية بجامعة طيبة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي بتطبيق استبانة على عيّنة عشوائيّة عنقوديّة مكونة من (٦٨) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس، وكان من نتائج الدراسة أن درجة تقييم أفراد العيّنة كانت متوسّطة على معايير CAEP، وأن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائيّة في تقييم درجة تطبيق معايير هيئة اعتماد CAEP في كليّة التربية بجامعة طيبة تبعًا لمتغير التخصص.

ودراسة المواضية وزميله (٢٠١٧): التي هدفت تقديم تصور مقترح لتطوير كليّات التربية بالجامعات الأردنية الخاصة في ضوء معايير الاعتماد والتميّز، واستخدم الباحثان

المنهج الوصفي، وطوّرا استبانة لغرض جمع بيانات الدراسة من عيّنة مكوّنة من (٥٠) عضو هيئة تدريس من الجامعات الخاصة الأردنية، وكان من نتائج الدراسة أن المتوسّطات الحسابيّة لتصورات أعضاء هيئة التدريس لدرجة توافر معايير الاعتماد والتميّز في كليّات التربية في الجامعات الأردنية الخاصة جاءت بدرجة متوسّطة، كما توصلت الدراسة إلى بناء تصور مقترح لتطوير كليّات التربية.

ودراسة شوارز (Schwarz, 2015): التي هدفت الكشف عن درجة قبول معايير الكيب في برامج الدراسات العليا في كليّات التربية في الجامعات الأمريكية، وأظهرت نتائج هذه الدراسة ضرورة التغيير في برامج إعداد المعلمين، وأن هناك حاجة ماسة لدراسة احتياجات برامج الدراسات العليا وخصائصها، وتصميم المعايير بما يتناسب مع خصوصية هذه البرامج.

وأجرى العتيبي (٢٠١٥): دراسةً هدفت تعرّفَ معايير اعتماد البرامج الأكاديميّة من المجلس الأمريكي CAEP، والممارسات التي تحقق هذه المعايير، وعلاقة هذه المعايير بمعايير الهيئة الوطنيّة للتقويم والاعتماد الأكاديميّ في المملكة العربيّة السعوديّة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المكتبي الذي يهدف الإجابةَ عن أسئلة الدراسة من خلال ترجمة معايير المجلس الأمريكي CAEP، وعقد ورش العمل وجلسات العصف الذهني لاستنباط الممارسات التي تحقق تلك المعايير في ضوء المبادئ الإسلاميّة والقيم الوطنيّة للمملكة. وكانت أهم النتائج أن هناك تكاملًا في الممارسات التي تحقق معايير الهيئة الوطنيّة للتقويم والاعتماد الأكاديميّ، والمجلس الأمريكي CAEP مما يعطي مؤشرًا بأن الكليّات التي تحقق عددًا من الممارسات

الأكاديميّة والتعليمية والإدارية يمكن أن تحصـــل على الاعتماد المحلي والدولي في آن واحد، مع الأخذ في الاعتبار الممارسات المطلوبة من كل هيئة على حدة.

ودراســـة المطرفي (Almatrafi, 2015): التي هدفت الكشـــفَ عن معرفة وإدراك الهيئة الأكاديميّة السعوديّة بمعايير CAEP، وكيف أن هذه المعرفة تؤثّر في مخرجات تقييم البرامج التربويّة في المملكة العربيّة الســـعوديّة، وكان من نتائج هذه الدراســـة أن الأكاديميّين في جامعة الجوف كانوا على معرفة بالمعايير الخاصة بالمحتوى المعرفي والمحتوى التربوي، وأن لديهم إدراكًا لأهميّة هذه المعايير، وأن استيفاءها يسهم في تحسين برامج إعداد المعلمين. كما بيّنت عيّنة الدراســـة أن لديهم اتجاهًا إيجابيًّا نحو هذه المعايير من حيث إسهامها في تحسين برامج إعداد المعلمين في المملكة العربيّة السعوديّة.

وهدفت دراسة دهمان، والدجني (٢٠١٣) تعرّفَ دور التقييم الخارجي في تطوير أداء كليّات التربية في الجامعات الفلســـطينية بمحافظات غزّة من وجهة نظر أعضـــاء هيئة التدريس، ودراسة سبل تفعيله، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وقامت بتصـميم استبانة وزّعت على عيّنة مكوّنة من ١٨٣ عضـوًا من أعضـاء هيئة التدريس، وتوصـلت إلى أن للتقييم الخارجي دورًا كبيرًا في تطوير أداء كليّات التربية في الجامعات الفلسطينيّة؛ حيث جاءت الاستجابة بدرجة كبيرة أو عالية.

وهدفت دراســة العتيبي والربيع(٢٠١٢) تقويمَ برامج كليّة التربية بجامعة نجران في ضـــوء معايير المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد إعداد المعلمين NCATE، واســـتخدم الباحثان المنهج الوصـفي؛ وبنيا استبانة لجمع البيانات من جميع أعضـاء هيئة التدريس في الكليّة، والبالغ عددهم ٥٤ عضوًا، وكان من نتائج الدراسة: توافر المعيار المفاهيمي

العام بدرجة عالية جدًّا، وتوافر معايير العمادة والموارد، والبرامج المقدّمة والخبرات الميدانيّة، وتأهيل أعضاء هيئة التدريس وأدائهم وتنميتهم المهنيّة، ونظام التقييم والتقويم بدرجة كبيرة، وأما درجة معيار التنوع فكانت متوسّطة.

وهدفت دراسة الخرابشة (٢٠١١) تعرّفَ المعايير المطلوب من كليّات التربية في الجامعات الأردنية تحقيقها، والعمل على توفير شروطها ومتطلباتها وصولًا إلى تحقيق الاعتماد الأكاديميّ بنوعيه العام والخاص، الأمر الذي يضمن تحقيق درجة مقبولة من ضمان الجودة في مخرجات هذه الكليّات من الطلبة، والذي من شأنه أن ينعكس إيجابًا على سوق العمل وضمان الجودة في النتيجة النهائية. وقد عرضت الدراسة لبعض التجارب العالميّة والعربيّة في الاعتماد الأكاديميّ، ثم عرضت لمعايير الاعتماد العام في مؤسسات التعليم العالي الأردنية والاعتماد الخاص في كليّات التربية في هذه المؤسسات التربويّة المعتمدة للتدريس في الأردن.

وهدفت دراسة غريب وعبد المنعم (٢٠٠٨) تحديدَ أهم المعوقات التي تواجه تطبيق معايير الجودة الشاملة في الكليّات التربويّة بجامعة الملك فيصل، كما يراها أعضاء هيئة التدريس. وقد أجريت الدراسة على عيّنة مكوّنة من (١٠٠) عضو هيئة تدريس بالكليّات التربويّة بجامعة الملك فيصل. وبينت نتائج الدراسة أن معوقات تحقيق معايير الجودة كما يراها أفراد عيّنة الدراسة تتمثّل في: معوقات مجال الإدارة الجامعية، والذي حصل على أعلى متوسّط حسابيّ (٣,٩٢)، ومعوقات مجال خدمة المجتمع بمتوسّط حسابيّ (٣,٨٥)، ومعوقات مجال البحث العلمي بمتوسّط حسابيّ (٣,٤٢)، ومعوقات مجال العملية التعليمية بمتوسّط حسابيّ (٣,٤٩)، ومعوقات مجال

الجانب الشخصي لعضو هيئة التدريس بمتوسّط حسابيّ (٣,٠٢) على الترتيب. وهذه النتيجة تعني أن الكليّات التربويّة بجامعة الملك فيصل تواجه تحديات كبيرة لتحقيق معايير الجودة فيها، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس (أفراد عيّنة الدراسة) تجاه معوقات تحقيق معايير الجودة في الكليّات التربويّة بجامعة الملك فيصل تعزى لمتغيرات (الجنس، الجنسيّة، الدرجة العلميّة، التخصص، الكليّة).

التعليق على الدراسات السابقة:

التقت الدراسات السابقة على المنهج الوصفيّ، وكذلك على الاستبانة كأداة لجمع البيانات، ما عدا دراسة واحدة جمعت بين المنهج الوصفي والمزجي، وهي دراسة العاني وزملاؤها(٢٠١٨)، حيث اعتمدت في المنهج المزجي على المقابلة إلى جانب الاستبانة التي طبقتها لجمع بيانات دراستها، كما أن الدراساتِ كلّها التقت على جمع البيانات والمعلومات الميدانيّة من خلال استجابات أفراد عيّنة الدراسة، سوى ثلاث دراسات اتخذت المنهج المسحي للوثائق، وهي دراسة كلٍّ من العتيبي: (٢٠١٥)، والخرابشة(٢٠١١). وقد تناولت بعض هذه الدراسات كليّات التربية ككل متكامل، مثل دراسة العمري(٢٠١٧)، ودراسة المواضية وزميله(٢٠١٧) وغيرهما، في حين تناولت الدراسات الأخرى برامج إعداد المعلمين، علمًا بأنها في الغالب تقدم من خلال كليّات التربية، وهذا ما يتبناه المجلس الأمريكيCAEP، حيث إنها تعتمد كليّات التربية اعتمادًا مؤسسيًا، ولا تعتمد البرامج، وإن كانت تمنحها اعترافًا Recognition، وتلتقي الدراسة الحاليّة الدراسات السابقة في المنهج والأداة، واستفادت منها في توجيه

البحث وأداته، وفي تشـــخيص المشـــكلة، لكنها تفترق عنها في طريقة تناولها لمعايير المجلس الأمريكيCAEP وذلك من خلال ثلاثة منطلقات:

- المنطلق الأول: تناولها هذه المعايير كمؤشـــرات قائدةleading Idecators لتطوير الأداء المؤســـســـي كما هي مُعرَّفةٌ عند نيفين (٢٠١٦)، وعلى هذا الأساس تم تصميم أداة الدراسة.
- المنطلق الثاني: تناول هذه المعايير كمســـتَهدَفاتٍ لتطوير أداء كليّة التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميّة ضمن مقارنة مرجعيّة دوليّة، قائمة على اعتبار أنّ معايير المجلس الأمريكيCAEP تمثّلُ الممارســـات المثلى لكليّات التربية على المستوى الدوليّ؛ مما يُغنيها عن التوجّه لمؤسساتٍ مماثلة عند التخطيط والتطوير المستند إلى المقارنات المرجعيّة.
- المنطلق الثالث: تتعامل الدراســة الحاليّة مع معايير المجلس الأمريكي CAEP على أســاس أن المجلس يقدّم نشــاطين: الأول: اعتماد المؤســسـات التربويّة Accreditation (كليّات التربية، والمعاهد المقدّمة لبرامج إعداد المعلّمين)، والثاني الاعتراف Recognitionبالبرامج الأكاديميّة المتقدمة له، وهذا التفريق مفيد عند مناقشـــة النتائج والنظر في الدراســـات الســـابقة، كما يفيد في توصيات الدراسة ومقترحاتها المبنيّة على نتائجها.

الطريقة والإجراءات:

يصف هذا الجزء من الدراسة المنهج العلمي المتبع فيها، ومجتمعها وعيّنتها، والأداة المستخدمة لجمع بياناتها، وما يتعلق بالأداة من عمليات التأكّد من صدقها وثباتها، وطريقة الاستفادة من بياناتها.

منهجيّة الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي؛ لكونه الأكثر مناسبة لأهداف هذه الدراسة، وتم فيه مسح واقع كليّة التربية من حيث احتياجها لتطوير أدائها في ضوء معايير المجلس الأمريكي CAEP، وتم الاعتماد في جمع البيانات والمعلومات على المراجع العلميّة المتعلقة بمعايير المجلس الأمريكي CAEP، ونتائج الدراسات السابقة في موضوع الدراسة الحاليّة. كما تم جمع البيانات والمعلومات الميدانيّة باستخدام استبانة أعدّت لهذا الغرض، وقد صمّمها الباحث استنادًا إلى الأدب النظري مع الاستئناس بالدراسات السابقة.

المجتمع والعيّنة:

تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بكليّة التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميّة، والبالغ عددهم (١٧١) عضوًا، من الجنسين، ومن مختلف الرتب العلمية، وتم اختيار عيّنة عشوائيّة منهم بلغ عددها (٤٧) عضوًا، والجدول رقم (١) يبيّن خصائص هذه العيّنة:

جدول ١:

توزيع عيّنة الدراسة بحسب متغيّرات الجنس، والرتبة العلميّة، وسنوات الخبرة.

المتغيّر		العدد	النسبة %
الجنس	ذكر	٣٤	٧٢٪
	أنثى	١٣	٢٨٪
الرتبة العلميّة	أستاذ	٦	١٣٪
	أ. مشارك	١٩	٤٠٪
	أ. مساعد	٢٢	٤٧٪
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٦	١٣٪
	من ٥–أقل من ١٠سنوات	١٥	٣٢٪
	١٠ سنوات فأكثر	٢٦	٥٥٪
المجموع		٤٧	١٠٠٪

أداة الدراسة:

استنادًا إلى الأدب النظري والدراسات السابقة قام الباحث بتصميم استبانة خاصة لجمع البيانات، بهدف تقدير درجة احتياج كليّة التربية بجامعة الإمام في ضوء معايير المجلس الأمريكي CAEP. وتكونت الاستبانة من ٢٩ فقرة موزّعة على أبعاد يمثل كل بعد منها معيارًا من معايير المجلس الأمريكي CAEP، في حين تمثل الفقرات في المحور الواحد مؤشرات المعيار، وبعد إجراء ما يلزم للاستبانة من عمليات التحقّق من صدقها وثباتها استقرت على ٢٥ فقرة، وتم ذلك وفق الإجراءات التالية:

صدق الأداة:

اعتمد الباحث نوعين من الصدق: الصدق الظاهري والصدق البنائي. للتأكد من صدق أداة الدراسة، حيث عرضت الاستبانة في صورتها الأولية على (٥) محكّمين

من ذوي الاختصـــاص في مجال الإدارة التربويّة والقياس والتقويم، وطلب من كل محكّم إبداء رأيه في فقرات الاستبانة من حيث وضوح الصياغة اللغويّة للعبارة، ودرجة تعلّق الفقرة ببعدها.

وقد أعيدت صـياغة بعض فقرات الاسـتبانة اسـتنادًا إلى الملحوظات التي أجمع عليها المحكّمون بنســـبة ٨٠٪، وقد كان عدد الفقرات التي حذفت بناءًا على ملحوظات المحكّمين أربع عبارات، وبذا أصـــبحت الاســـتبانة مكوّنة من(٢٥) عبارة موزّعة على خمســة أبعاد، هي: بعد الحصـيلة العلميّة والمعرفة التربويّة وفيه (٦)فقرات، وبعد الشـــراكات العياديّة والتدريب الميداني وفيه(٦) فقرات، وبعد جودة اســـتقطاب واختيـار طلاب الكليّـة وفيـه (٥) فقرات، وبعـد أثر البرنامج الأكـاديميّ وفيـه (٤) فقرات، وبعد ضمان الجودة والتحسين المستمر لأداء الكليّة وفيه (٤) فقرات.

وأما الصـدق البنائي فقد تم احتسـابه للتأكد من أن الاسـتبانة سـتقيس فعليًّا ما أعدت له، ويبين الجدول رقم(٢) مدى ارتباط كل مجال من المجالات الاستبانة بالدرجة الكليّة لفقرات الاستبانة.

جدول٢.

معامل الارتباط بين درجة كل مجال من المجالات الاستبانة والدرجة الكليّة للاستبانة

الرقم	المجال	عدد الفقرات	معامل بيرسون	القيمة الاحتمالية (sig)
١.	الحصيلة العلميّة والمعرفة التربويّة	٦	.876**	0.000
٢.	الشراكات في التدريب العيادي والميداني	٦	.923**	0.000
٣.	جودة استقطاب واختيار طلاب الكليّة.	٥	.958**	0.000

الرقم	المجال	عدد الفقرات	معامل بيرسون	القيمة الاحتمالية (sig)
٤.	تأثير البرامج الأكاديميّة.	٤	.822**	0.000
٥.	ضمان الجودة والتحسين المستمر لأداء الكليّة	٤	.824**	0.000

*الارتباط دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α ≤ ٠,٠٥) ** الارتباط دال احصائيًّا عند مستوى الدلالة (α ≤ ٠,٠١)

يتضـــح من خلال النظر في الجدول رقم (٢) أن هناك ارتباطًا قويًّا بين كل بعد من أبعاد الاســـتبانة والدرجة الكليّة لفقرات الاســـتبانة، مما يؤهلها للتطبيق، ويجعلها قادرة على قياس ما أعدت له.

ثبات الأداة:

تم التحقق من ثبات الاستبانة بحسابه بطريقة الاتساق الداخلي للمقياس ككل باســـتخدام معادلة ألفا كرونباخ التي بلغت (٠,٩٦)، ثم تم حســـابه بطريقة التجزئة النصـفية حيث بلغ أيضًـا (٠,٩٦) وتعد هذه القيمة مقبولة لأغراض الدراسـة، وبذا أصـبحت الاسـتبانة جاهزة للتطبيق. وقد تم تحديد الاسـتجابة على فقرات الاسـتبانة بخمس مســـتويات، وفقًا لمقياس ليكرت الخماســـي؛ بحيث أعطيت درجة(٥) لموافق بشدة، ودرجة(٤) لموافق، ودرجة (٣) لمحايد، ودرجة (٢) لغير موافق، ودرجة(١) لغير موافق بشدة.

تصحيح الأداة:

ومن أجل تصحيح الاستبانة واستخراج درجات تقدير المستجيبين لاحتياج كليّة التربية لتطوير أدائها في ضـوء معايير المجلس الأمريكي CAEP من خلال البيانات التي تحويها الاستجابات؛ تم وضع تقديرات (درجات قطع) تستند إلى المعادلة التالية:(٥-

١) ÷٣ = ١,٣٣ ومنها ١+ ١,٣٣ = ٢,٣٣، ومن هنا تكون درجة الاحتياج عالية ما بين ١ –٢,٣٣، ومتوسّطة ما بين ٢,٣٤–٣,٦٧، ومنخفضة ما بين ٣,٦٨–٥.

المعالجة الإحصائيّة:

من أجل تحليل البيانات الأوليّة للبحث تم ترميزها وإدخالها للنظام الحاسوبي SPSS، وأجريت لها المعالجات اللازمة للوصول إلى النتائج التي تجيب عن أسئلة الدراسة حيث تم التالي:

- استخدام معامل الارتباط لقياس درجة ارتباط العبارات بالدرجة الكليّة للاستبانة.
- استخدام معادلة ألفا كرونباخ للتحقق من ثبات الأداة.
- استخدام المتوسّطات والانحرافات المعياريّة للإجابة عن السؤال الأول.
- استخدام كل من اختبار مان – وتني "Mann Whitney Test"، واختبار كروسكال – والاس "Kruskal-Wallis Test" للإجابة عن السؤال الثاني.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

- من أجل الإجابة عن التساؤل الأول للدراسة الحاليّة: ما درجة احتياج كليّة التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميّة لتطوير أدائها في ضوء معايير المجلس الأمريكي CAEP؟
- تم احتساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لتقديرات أفراد عيّنة الدراسة على فقرات الاستبانة وبحسب أبعادها الخمسة، حيث يظهر الجدول رقم (3) قيم هذه المتوسّطات.

جدول ٣:

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لأبعاد الاستبانة الخمسة

الرقم	البعد	متوسط مجموع الفقرات	الانحراف المعياريّ	المتوسط الحسابي	درجة الاحتياج
١.	**الحصيلة العلميّة والمعرفة التربويّة**	19.45	5.879	3.24	متوسّطة
٢.	**الشراكات في التدريب العيادي والميداني**	18.74	6.141	3.13	متوسّطة
٣.	**جودة استقطاب واختيار طلاب الكليّة.**	16.19	4.689	3.24	متوسّطة
٤.	**تأثير البرامج الأكاديميّة.**	12.45	4.021	3.11	متوسّطة
٥.	**ضمان الجودة والتحسين المستمر لأداء الكليّة**	13.17	4.641	3.30	متوسّطة
المتوسّط الكلّي للأبعاد				3.20	متوسّط

من خلال النظر في الجدول رقم (٣) يتضح أن المتوسّط الحسابيّ الكلّي لأبعاد الاستبانة الخمسة كان متوسّطًا، كما أن متوسّطات الأبعاد كلها جاءت متوسّطة؛ مما يعكس درجة احتياج متوسّطة لدى كليّة التربية بجامعة الإمام لتطوير أدائها في ضوء معايير المجلس الأمريكي CAEP، وقد حصل كل من بعد الحصيلة العلميّة والمعرفة التربويّة، وبعد جودة استقطاب واختيار طلاب الكليّة على نفس المتوسط وقدره ٣,٢٤؛ مما يدل على اتفاق عيّنة الدراسة على ضرورة الاهتمام بمؤشرات الأداء التي تشير إليها فقرات هذين البعدين لتطوير الأداء العام للكليّة، والجداول ذوات الأرقام ٤-٨ تبين تفصيلات ما في الجدول السابق.

جدول ٤:

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجات بعد الحصيلة العلميّة والمعرفة التربويّة.

الرقم	العبارة	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	درجة الاحتياج
١.	تتحقق الكليّة من الكفاءة المعرفيّة المتخصصة للمتقدمين للدراسة فيها.	3.81	1.262	منخفضة
٢.	تتحقق الكليّة من الكفاءة التربويّة للمتقدمين للدراسة فيها.	3.83	1.148	منخفضة
٣.	تتحقق الكليّة من تطبيق خرّيجيها لمعايير التدريس النموذجي.	2.81	1.076	متوسّطة
٤.	تتحقق الكليّة من كفاءة خرّيجيها في استخدام التكنولوجيا في ممارساتهم المهنيّة.	2.89	1.220	متوسّطة
٥.	تتحقق الكليّة من قدرة خرّيجيها على إظهار كفاياتهم المهنيّة وفقًا للمعايير الوطنيّة ذات العلاقة.	3.00	1.161	متوسّطة
٦.	تتحقق الكليّة من اعتماد خرّيجيها على البحوث لتطوير ممارساتهم المهنيّة.	3.11	1.306	متوسّطة
المتوسّط الحسابيّ الكلّي		3.24		متوسّطة

يتضح من الجدول رقم (٤) أن المتوسّطات الحسابيّة لإجابات أفراد العيّنة على عبارات بُعد الحصيلة العلميّة والمعرفة التربويّة كانت كلها متوسّطةً، سوى العبارتين الأوليين، حيث نالت عبارة " تتحقق الكليّة من الكفاءة التربويّة للمتقدمين للدراسة فيها" على المرتبة الأولى ومتوسّطها(٣,٨٣). تليها عبارة "تتحقق الكليّة من الكفاءة المعرفيّة المتخصصة للمتقدمين للدراسة فيها." ونالت متوسّطًا مقداره(3.81)، وهاتان الدرجتان تعكسان حاجة منخفضة لتطوير الأداء، في حين جاءت متوسّطات باقي

العبارات في البعد بدرجة متوسّطة، وتراوحت المتوسّطات ما بين (٢,٨١، ٣,١١) حيث كانت عبارة: "تتحقق الكليّة من اعتماد خرّيجيها على البحوث لتطوير ممارساتهم المهنيّة" في المرتبة الأولى، ونالت متوسّطًا مقداره (٣,١١) في حين جاءت عبارة" تتحقق الكليّة من تطبيق خرّيجيها لمعايير التدريس النموذجي" في المرتبة الأخيرة، وكل هذه الدرجات تعكس حاجة متوسّطة لدى كليّة التربية بجامعة الإمام لتطوير أدائها في ضوء معايير المجلس الأمريكيCAEP؛ وعليه تكون ممارسة الكليّة لهذا المعيار ومتطلباته في مجملها متوسّطة، ولعلَّ هذه الدرجة تعزى إلى حداثة نشأة كليّة التربية من الناحية الإدارية وهيكليّاتها، حيث كانت برامج التربية تقدم من خلال كليّة العلوم الاجتماعيّة قبل السنة الدراسية ٢٠١٨/٢٠١٩م؛ مما يعني أن كليّة التربية يلزمها بناء منظومة متكاملة لتقييم طلبتها منذ اختيارهم وقبولهم، وحتى تخرّجهم، تحقيقًا لرؤية الكليّة ورسالتها وأهدافها. وتلتقي هذه النتيجة مع نتائج كل من دراسة (العمري، ٢٠١٧)، و (المواضية وزميله،٢٠١٧).

جدول ٥:

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرتبة لدرجات بعد الشراكات في التدريب العيادي والميداني.

الرقم	العبارة	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	درجة الاحتياج
٧.	لضمان جودة الخرّيجين تخطط الكليّة للتدريب الميداني من خلال شراكات مجتمعية.	3.34	1.109	متوسّطة
٨.	لدى الكليّة معايير فاعلة لاختيار المدارس والمعلمين المتعاونين، وتراجعها باستمرار.	3.04	1.250	متوسّطة

الرقم	العبارة	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	درجة الاحتياج
.٩	تحتفظ الكليّة بقواعد بيانات للشركاء والمتعاونين، وتقييم الأداء مستفيدة منه في التحسين المستمر.	2.98	1.189	متوسّطة
.١٠	تحرص الكليّة مع شركائها على تصميم خبرات ميدانيّة ذات عمق وتنوع وزمن كافٍ لتنفيذها.	2.87	1.191	متوسّطة
.١١	تُشرك الكليّة المتعاونين معها في عمليّات تقييم الخبرات الميدانيّة للمتدربين.	3.43	1.037	متوسّطة
.١٢	تطبق الكليّة معاييرها للتأكد من تحقيق خرّيجيها للتكامل بين الجانبين النظري والتطبيقي.	3.09	1.176	متوسّطة
	المتوسّط الحسابيّ الكلّي	3.13		متوسّطة

كما يتضح من الجدول رقم (٥) أن المتوسّطات الحسابيّة لإجابات أفراد العيّنة على عبارات بُعد " الشراكات في التدريب العيادي والميداني" جاءت كلها متوسّطةً، وأنها تتراوح في قيمها بين(٢,٨٧، ٣,٤٣)، حيث بلغت أعلى قيمة فيها لعبارة" تُشرك الكليّة المتعاونين معها في عمليّات تقييم الخبرات الميدانيّة للمتدربين" وبمتوسّط مقداره(٣,٤٣). في حين كانت القيمة الأقل لعبارة" تحرص الكليّة مع شركائها على تصميم خبرات ميدانيّة ذات عمقٍ وتنوعٍ وزمنٍ كافٍ لتنفيذها" وبمتوسّط مقداره (٢,٨٧)، وجاءت كل متوسّطات العبارات في البعد لتعكس درجة متوسّطة لاحتياج كليّة التربية بجامعة الإمام إلى تطوير أدائها في ضوء معايير المجلس الأمريكي CAEP، ولربما تُعزى هذه النتيجة إلى ضعف قاعدة البيانات الخاصة بالكليّة والمتعلقة بالشراكات والتدريب الميداني الذي يتم مع هذه الشراكات، إذ أن هذه القاعدة ضرورية لما يتبعها من عمليّات الاختيار والتواصل بين الكليّة والجهات المعتمدة

للتدريب العيادي والميداني، فتوسط درجات فقرات البعد كلها مبنيٌّ على هذا الأساس، وتسهم هذه النتيجة في رسم صورة لواقع الممارسات في الكليّة؛ مما يسهّلُ على المخططين والقيادات تطوير هذه الممارسات، وتختلف الدراسة الحاليّة عن الدراسات السابقة في تأكيدها على الممارسات الدالة على جودة التدريب العيادي والميداني، وعلى مؤشرات الأداء فيه؛ مما يسهّل من عمليات قياس جودة الخريجين، ولما كان اهتمام هذه الدراسة بمعايير المجلس الأمريكي CAEP لتكون مؤشرات قائدة لعمليات تطوير الأداء وموجّهة للنشاطات فيه. وقد أكدت دراسة عثمان(٢٠١٧) أن هناك قصورًا في التدريب الميداني في كليات التربية، ولعل هذا ما تعاني منه معظم كليات التربية، حيث لا تزال الإجراءات والممارسات التقليدية هي سيدة الموقف.

جدول ٦:

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرتبة لدرجات بعد جودة استقطاب واختيار طلاب الكليّة.

الرقم	العبارة	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	درجة الاحتياج
.١٣	لدى الكليّة معايير محددة تضمن التنوع في اختيار الطلبة ذوي القدرات المرتفعة بما يلائم تنوّع المجتمعات المحليّة.	3.11	1.147	متوسّطة
.١٤	لدى الكليّة ما يؤكد رعايتها لاحتياجات المجتمع من الخرّيجين النوعيين.	3.17	1.148	متوسّطة
.١٥	تلتزم الكليّة بمعايير لقياس الإنجاز الأكاديميّ للطلبة؛ لضمان جودة الخريج.	3.36	1.009	متوسّطة
.١٦	تقوم الكليّة بمتابعة سمات الطلبة وخصائصهم، وتطوّرها عبر مراحل تقدمهم في البرنامج.	3.02	1.151	متوسّطة

الرقم	العبارة	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	درجة الاحتياج
.١٧	تتحقق الكليّة من أن خرّيجيها يفهمون ما يتعلق بمهنتهم من قوانين وقواعد ومعايير مهنيّة وأخلاقية .	3.53	0.830	متوسّطة
	المتوسّط الحسابيّ الكلّي	٣,٢٤		متوسّطة

يتضح من الجدول رقم (٦) أن المتوسّطات الحسابيّة لإجابات أفراد العيّنة على عبارات بعد "جودة استقطاب واختيار طلاب الكليّة" جاءت كلها متوسّطةً، وكانت قيمها تتراوح بين(٣,٠٢، ٣,٥٣) حيث بلغت أعلى قيمة فيها لعبارة "تتحقق الكليّة من أن خرّيجيها يفهمون ما يتعلق بمهنتهم من قوانين وقواعد ومعايير مهنيّة وأخلاقية" وبمتوسّط مقداره(٣,٥٣). في حين كانت القيمة الأقل لعبارة "تقوم الكليّة بمتابعة سمات الطلبة وخصائصهم، وتطوّرها عبر مراحل تقدمهم في البرنامج "وبمتوسّط مقداره (٣,٠٢)، وجاءت كل متوسّطات العبارات في هذا البعد لتعكس درجة متوسّطة لاحتياج كليّة التربية بجامعة الإمام إلى تطوير أدائها في ضوء معايير المجلس الأمريكيCAEP، ولعلَّ هذه النتيجة جاءت لطبيعة الإجراءات المتعلقة بهذه الممارسات، والتي يشترط لتفعيلها أن يكون هناك نظامٌ شامل وفاعل للجودة، بحيث يضبط عمليّات الاختيار، وكذلك عمليات التقييم المختلفة مع الاحتفاظ بالأدلة والوثائق، ومن بين هذه الوثائق خطة قياس نواتج التعلم للبرنامج، والتي أصبحت متطلبًا رئيسًا لكل البرامج الأكاديميّة في المملكة العربيّة السعوديّة بموجب وثيقة متطلبات الاعتماد البرامجيّ الصادرة عن المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي (٢٠١٩)، ولربما تعود النتيجة على هذا البعد للتحديات التي تواجهها كليّة التربية ككليّة ناشئة، وهنا تشترك هذه الدراسة في هذا البعد مع نتيجة دراسة (غريب وعبد

المنعم ٢٠٠٨) التي بينت أن هناك تحديات تواجه تحقيق الكليّات التربويّة بجامعة الملك فيصـــل لتحقيق معايير الجودة فيها، وجاءت نتائج الدراســـة الحالية على هذه البعد مخالفة لنتيجة دراسة بيير (Beare, 2019) التي قلّلت من شأن معيار الانتقائية في قبول المرشحين للدراسة في برامج كليّات التربية. علما بأن دراسة بيير كشفت الدور المتقدم لكليّات التربية التي تستطيع برامجها أن تطور من أداء الدارسين فيها، حتى وإن كانوا من ذوي المعدلات المتواضعة عند قبولهم واختيارهم.

جدول٧:

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرتبة لدرجات بعد تأثير البرامج الأكاديميّة.

الرقم	العبارة	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	درجة الاحتياج
١٨.	تتخذ الكليّة تدابير موثقة لقياس درجة انتقال ما اكتسبه الخرّيجون في البرنامج من معارف ومهارات إلى الممارسة الميدانيّة.	3.11	1.005	متوسّطة
١٩.	لدى الكليّة ما يوضح اعتمادها على أدوات موثوقة لقياس الكفاءة المهنيّة.	3.23	1.047	متوسّطة
٢٠.	توثق الكليّة بيانات قياسها لدرجة رضا الجهات الموظِفة عن مخرجاتها.	3.11	1.202	متوسّطة
٢١.	توثق الكليّة بيانات قياسها لآراء الخرّيجين عن درجة ملاءمة نواتج تعلم البرنامج لمتطلبات مهنتهم.	3.00	1.285	متوسّطة
المتوسّط الحسابيّ الكلّي		3.11		

ومن خلال الجدول رقم (7) يتضح أن المتوسّطات الحسابيّة لإجابات أفراد العيّنة عن عبارات بعد "تأثير البرامج الأكاديميّة" جاءت كلها متوسّطةً، وكانت قيمها تتراوح

بين (٣,٠٠ و٣,٢٣) حيث بلغت أعلى قيمة فيها لعبارة" لدى الكليّة ما يوضح اعتمادها على أدوات موثوقة لقياس الكفاءة المهنيّة. " وبمتوسّط مقداره (٣,٢٣). في حين كانت القيمة الأقل لعبارة" توثق الكليّة بيانات قياسها لآراء الخرّيجين عن درجة ملاءمة نواتج تعلم البرنامج لمتطلبات مهنتهم " وبمتوسّط مقداره (٣,٠٠)؛ وجاءت كل متوسّطات العبارات في هذا البعد لتعكس درجة متوسّطة لاحتياج كليّة التربية بجامعة الإمام إلى تطوير أدائها في ضوء معايير المجلس الأمريكيCAEP، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى عدم التوثيق، خصوصًا مع انتقال إدارة الأقسام العلميّة من كليّة العلوم الاجتماعيّة إلى كليّة التربية، ومعلوم أن إعادة الهيكلة للمؤسسات التعليمية يرافقها في الغالب فقدان لبعض الخبرات التوثيقية ورصد الإجراءات وتقييمات الأداء. وهذا ما يجعل من استدراك هذه الفجوة في الأداء ضرورة للقيادات الجديدة للكليّة، خصوصًا بعد انفصالها عن كليّة العلوم الاجتماعيّة، وتلتقي هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (الخرابشة، ٢٠١١) في تأكيدها على انتقال أثر جودة البرامج إلى الممارسة العمليّة بما يحقق احتياجات أسواق العمل، لكن الدراسة الحاليّة اختلفت عن الدراسات السابقة في تفصيلها لمعيار انتقال أثر البرامج الأكاديمية كما توضح ذلك المؤشرات التي تضمنتها فقرات البعد، ويتوقع لهذا التفصيل أن يسهّل على كلّية التربية قياس أدائها العام على هذا المعيار.

جدول ٨:

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرتبة لدرجات بعد ضمان الجودة والتحسين المستمر لأداء الكليّة

الرقم	العبارة	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	درجة الاحتياج
.٢٢	يوجد في الكليّة نظام مطبق وفاعل للجودة.	3.43	1.193	متوسّطة
.٢٣	يعتمد نظام ضمان الجودة في الكليّة على قياسات علميّة قابلة للتحقق.	3.17	1.274	متوسّطة
.٢٤	تقيّم الكليّة الأداء الكلي لبرامجها مستفيدة من النتائج في التخطيط للتحسين المستمر.	3.21	1.215	متوسّطة
.٢٥	تُشرك الكليّة جميع الأطراف ذات العلاقة في تقييم البرنامج ومخرجاته.	3.36	1.206	متوسّطة
المتوسّط الحسابيّ الكلّي		3.3		

يتضح من الجدول رقم (٨) أن المتوسّطات الحسابيّة لإجابات أفراد العيّنة عن عبارات بعد ضمان الجودة والتحسين المستمر لأداء الكليّة جاءت كلها متوسّطةً، وتراوحت بين (٣,١٧، ٣,٤٣)، حيث بلغت أعلى قيمة فيها لعبارة" يوجد في الكليّة نظام مطبق وفاعل للجودة" وبمتوسّط مقداره (٣,٤٣). في حين كانت القيمة الأقل لعبارة" يعتمد نظام ضمان الجودة في الكليّة على قياسات علميّة قابلة للتحقق" وبمتوسّط مقداره (٣,١٧)، وجاءت كل متوسّطات العبارات في هذا البعد لتعكس درجة متوسّطة لاحتياج كليّة التربية بجامعة الإمام إلى تطوير أدائها في ضوء معايير المجلس الأمريكيCAEP. ولعل توسط هذه الدرجة راجع إلى اختلاف وجهات نظر عيّنة الدراسة وتفاوت معرفتهم بنظام الجودة المتبع في كليّات الجامعة، حيث إن هناك

نظامين يطبّقان في الجامعة هما: نظام إدارة الجودة في جامعة الإمام، ونظام مراقبة جودة العمليّة التعليمية. والنظامان مقرّان من مجلس الجامعة ومعمول بهما فيها (عمادة التقويم والجودة، ٢٠١٨أ، ب)، لكن بتفاوت بين الكليّات والأقسام العلميّة المختلفة، ولعلَّ هذا من أسباب توسط درجة تقديرات أفراد عيّنة الدراسة على فقرات هذا البعد. وربما ألقى هذا التفاوت بظلاله على واقع كليّة التربية لحداثة نشأتها من جهة، ولتغيّر القيادات والمشرفين على أمور الجودة وإجراءاتها باستمرار من جهة أخرى، وقد جاءت نتائج الدراسة الحاليّة في هذا البعد متوافقة مع ما خرجت به دراسة (المواضية وزميله، ٢٠١٧) ودراسة المطرفي (Almatrafi, 2015)، لكن الدراسة الحاليّة تؤكد على الشراكات في تقييم نوعية الخرّيجين تحقيقًا لمعيار الجودة، ولأهمية آراء الأطراف الأخرى في التخطيط للتحسين المستمر بما يضمن إغلاق دائرة الجودة.

وتختلف نتائج هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في الطريقة التي تناولت فيها معايير المجلس الأمريكيCAEP، حيث اتخذتها مؤشرات للممارسة الفضلى على مستوى المقارنة المرجعية الدوليّة؛ لتحدد في ضوئها درجة احتياج كليّة التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للتطوير. في حين اتخذت الدراسات السابقة هذه المعايير مؤشرات تاريخية تقيس واقع الكلّيات المستهدفة على أساس هذه الممارسات المضمّنة فيها.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (α ≤ ٠,٠٥) بين تقديرات أفراد عيّنة الدراسة لدرجة احتياج كليّة التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميّة لتطوير أدائها في ضوء معايير المجلس الأمريكي CAEP تبعًا لمتغيرات الجنس، والرتبة العلميّة، وسنوات الخبرة العمليّة؟

تمت الإجابة عن السؤال الثاني من خلال التحليلات اللازمة، وبحساب المتوسّطات الحسابيّة لإجابات أفراد العيّنة تبعًا للمتغيّرات الثلاثة، وكما يلي:

أ. متغير الجنس:

تم استخراج المتوسّطات الحسابيّة لدرجة احتياج كليّة التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميّة لتطوير أدائها في ضوء معايير المجلس الأمريكي CAEP تبعًا لمتغيّر الجنس، واستُخدم اختبار مان ـــ وتني "Mann Whitney Test"، لاختبار الفرضيات المتعلقة بالفروق بين متوسطات كل من الذكور والإناث كمجموعتين مستقلتين، بعد التأكد من شروط تطبيق هذا الاختبار في هذه الدراسة، والجدول رقم (٩) يبيّن نتيجة الاختبار.

جدول ٩.

نتائج اختبار مان ـ وتني لإجابات أفراد العيّنة تبعًا لمتغيّر الجنس

الجنس	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة اختبار مان ـ وتني	قيمة (sig)
ذكر	٣٠	٢٥,٢٧	٧٥٨	٢١٧,٠٠٠	٠,٣٩٩
أنثى	١٧	٢١,٧٦	٣٧٠		

الجنس	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة اختبار مان ـ وتني	قيمة (sig)
المجموع	٤٧				

* دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥)

يظهر من نتائج اختبار مان ـــ وتني "Mann Whitney Test"كما يبيّنها الجدول رقم (٩) أن قيمة sigأكبر من ٥٪ مما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصـــائيّة تُعزى لمتغيّر الجنس عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) بين أفراد العيّنة في استجاباتهم على مقياس درجة احتياج كليّة التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميّة لتطوير أدائها في ضوء معايير المجلس الأمريكي CAEP تعزى للجنس. ولعلَّ هذه النتيجة تعود لتشابه شطري الطلاب والطالبات في الجامعة من حيث الممارسات المختلفة، ولربما كان للمجالس المشتركة للأقسام العلميّة بينهما على مستوى أعضاء هيئة التدريس أثرها في توحيد الآراء ووجهات النظر حول المشكلات والقضايا المختلفة في الكليّة، ومن بينها الاحتياجات التطويرية.

ب. متغيّر الرتبة العلميّة:

أجريت التحليلات اللازمة لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصـائية في إجابات أفراد عيّنة الدراســة تبعًا لمتغيّر الرتبة العلميّة، واســتُخدم في ذلك اختبار كروسكال واليس(kruskal Wallis) انطلاقًا من الفرضية الصفرية: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية عند مســـتوى دلالة ٥٪" تعزى لمتغير الرتبة العلميّة. وكانت الفرضـية البديلة: "يوجد على الأقل متوسـطان غير متسـاويين"، وقد جاءت نتائج الاختبار كما يبينها الجدول رقم (١٠)

جدول ١٠

نتائج اختبار كروسكال واليس(kruskal Wallis) للفروق بين إجابات أفراد العيّنة تبعًا لمتغيّر الرتبة العلميّة.

الرتبة العلميّة	العدد	متوسط الرتب	قيمة اختبار كروسكال واليس	درجات الحرية	قيمة (sig)
أ. مساعد	٢٢	٣١,٨٢	١٦,٦٢١	٢	٠,٠٠٠
أ. مشارك	١٩	١٩,٨٤			
أستاذ	٦	٨,٥٠			
المجموع	٤٧				

* دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥)

يتضح من الجدول رقم (١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة تُعزى لمتغيّر الرتبة العلميّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥)، حيث جاءت قيمة sig أقل من ٥٪ ؛ مما يعني رفض الفرضية الصفرية، وقبول الفرضية البديلة التي تقضي بوجود متوسطين على الأقل غير متساويين؛ مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العيّنة تعزى للرتبة العلميّة في تقديرهم لدرجة احتياج كليّة التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميّة لتطوير أدائها في ضوء معايير المجلس الأمريكي CAEP، ولمعرفة لصالح مَن كانت هذه الفروق؟ أجري اختبار مان – وتنيMann Whitney Test للمقارنة بين كل رتبتين على نحو: (أ. مساعد – أ. مشارك) و(أ. مساعد –أستاذ) و(أ. مشارك –أستاذ). ويبيّن الجدول رقم (١١) نتائج هذا الاختبار.

جدول ١١

نتائج اختبار مان ـ وتني Mann Whitney Test للكشف عن الفروق بين إجابات أفراد العيّنة تبعًا لمتغيّر الرتبة العلميّة (أ. مساعد – أ. مشارك).

الرتبة العلميّة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة اختبار مان ـ وتني	قيمة (sig)
أ. مساعد	٢٢	٢٥,٨٢	٥٦٨,٠٠	١٠٣,٠٠	٠,٠٠٥
أ. مشارك	١٩	١٥,٤٢	٢٩٣,٠٠		
المجموع	٤١				

* دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥)

يظهر من نتائج اختبار مان ـــ وتني "Mann Whitney Test"كما يبيّنها الجدول رقم (11) أن قيمة sig أقل من ٥٪؛ مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصـــائيّة عند مســـتوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) تُعزى لمتغيّر الرتبة العلميّة بين رتبتي (أ. مســـاعد –أ. مشـارك) في اسـتجاباتهم على مقياس درجة احتياج كليّة التربية بجامعة الإمام محمد بن سـعود الإسـلاميّة لتطوير أدائها في ضـوء معايير المجلس الأمريكي CAEP، وقد كانت الفروق لصـالح رتبة أ. مسـاعد، ويظهر ذلك من ارتفاع متوسـط الرتب(٢٥,٨٢) مقارنة مع متوسط رتب أ. مشارك التي بلغت(١٥,٤٢).

كذلك عند مقارنة رتبة أسـتاذ مسـاعد مع رتبة أسـتاذ تبيّن وجود فروق لصـالح رتبة أستاذ كما يبيّن ذلك جدول رقم (١٢)

جدول ١٢.

نتائج اختبار مان ـ وتني Mann Whitney Test للكشف عن الفروق بين إجابات أفراد العيّنة تبعًا لمتغيّر الرتبة العلميّة (أ. مساعد – أستاذ).

الرتبة العلميّة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة اختبار مان ـ وتني	قيمة (sig)
أ. مساعد	٢٢	١٧,٥٠	٣٨٥,٠٠	٠٠٠	٠٠٠
أستاذ	٦	٣,٥٠	٢١,٠٠		
المجموع	٢٨				

* دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥)

يظهر من نتائج اختبار مان ـــ وتني "Mann Whitney Test"كما يبيّنها الجدول رقم (12) أن قيمة sig أقل من ٥٪؛ مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصـــائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) تُعزى لمتغيّر الرتبة العلميّة بين رتبتي (أ. مساعد –أستاذ) في متوسط تقديرهم لدرجة احتياج كليّة التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميّة لتطوير أدائها في ضوء معايير المجلس الأمريكي CAEP، وقد كانت الفروق لصالح رتبة أ. مساعد، يظهر ذلك من ارتفاع متوسط الرتب (١٧,٥٠) مقارنة مع متوسط رتب أستاذ التي بلغت (٣,٥٠).

ويتضح من الجدولين (١١و١٢) أن الفروق كانت في كلا الجدولين لصالح رتبة أستاذ مساعد، وربما تعود هذه النتيجة إلى كثرة مشاركة أعضاء هيئة التدريس من رتبة أستاذ مساعد في اللجان المختلفة للجودة، إضافة إلى زيادة أعبائهم الأكاديميّة مقارنة مع الرتب الأخرى؛ مما يزيد من احتمالية ســـعة اطّلاعهم على واقع الممارســـات في الكليّة.

جدول ١٣.

نتائج اختبار مان ـ وتني Mann Whitney Test للكشف عن الفروق بين إجابات أفراد العيّنة تبعًا لمتغيّر الرتبة العلميّة (أ. مشارك – أستاذ).

الرتبة العلميّة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة اختبار مان ـ وتني	قيمة (sig)
أ. مشارك	١٩	١٤,٤٢	٢٧٤,٠٠	٣٠,٠٠	٠,٠٨٤
أستاذ	٦	٨,٥٠	٥١,٠٠		
المجموع	٢٥				

* دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥)

يظهر من نتائج اختبار مان ـــ وتني "Mann Whitney Test"كما يبيّنها الجدول رقم (13) أن قيمة sig أكبر من ٥٪ ؛ مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) تُعزى لمتغيّر الرتبة العلميّة بين رتبتي (أ. مشارك – وأستاذ) في متوسط تقديرهم لدرجة احتياج كليّة التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميّة لتطوير أدائها في ضوء معايير المجلس الأمريكي CAEP.

ولربما كانت هذه النتيجة لتوحّد وجهات النظر الناتجة عن إدراك حقيقي لواقع الممارسات التي تشير إليها فقرات الاستبانة، خصوصًا مع تقارب الرتبتين في المهام الموكلة لأصحابهما، وتقاربهما في الخبرة العمليّة في الكلّية.

ج. متغير الخبرة العمليّة.

أجريت التحليلات اللازمة لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عيّنة الدراسة تبعًا لمتغيّر الخبرة العمليّة، واستُخدم في ذلك اختبار

كروسكال واليس(kruskal Wallis) انطلاقًا من الفرضية الصفرية: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٥٪"، وكانت الفرضية البديلة: "يوجد على الأقل متوسطان غير متساويين" وقد جاءت نتائج الاختبار كما يبينها الجدول رقم (١٤).

جدول ١٤.

نتائج اختبار كروسكال واليس (kruskal Wallis) للفروق بين إجابات أفراد العيّنة تبعًا لمتغيّر الخبرة العمليّة.

الرتبة العلميّة	العدد	متوسط الرتب	قيمة الاختبار	درجات الحرية	قيمة (sig)
أ. مساعد	٦	٢٦,٥٠	٤٨٨,٠٠	٢	٠,٧٨٣
أ. مشارك	١٥	٢٥,٠٧			
أستاذ	٢٦	٢٢,٨١			
المجموع	٤٧				

* دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥)

يتضح من خلال الجدول رقم(١٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيًا تعزى لمتغير الخبرة العمليّة لدى أفراد عيّنة الدراسة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة، ولربما كانت هذه النتيجة مرتبطة بحداثة نشأة الكلية، وإدراك الجميع لما تحتاجه من متطلبات تطويرية، قد لا تخفى على أحد من منسوبي الكلّية من أعضاء هيئة التدريس، وأن تقدير هذا الاحتياج لا يتطلب طول خبرة لإدراكه.

ملخص نتائج الدراسة:

بعد أن تم استخراج نتائج الدراسة ومناقشتها، يُدرج الباحث ملخصًا لهذه النتائج تسهيلًا على المعنيين والباحثين في الوصول إليها، وهي:

١. كشفت الدراسة الوثائقية أن المجلس الأمريكي CAEP يمنح اعتماده لمؤسسات التعليم العالي التربويّة والمعنية ببرامج إعداد المعلمين، ولا يمنح اعتمادًا لهذه البرامج، وإنما يمنحها اعترافًا إن استوفت الشروط والمتطلبات اللازمة لذلك.

٢. أن معظم الدراسات السابقة استخدمت معايير المجلس الأمريكي CAEP كمؤشرات تاريخية Historical indications تقيس واقع الكلّيات والبرامج المستهدفة، ولم تستخدم هذه المعايير كمؤشرات قائدة leading indicators، تصلح للمقارنات المرجعية في تطوير أداء الكلّيات وبرامجها.

٣. جاءت درجة احتياج كلية التربية لتطوير أدائها على أبعاد أداة الدراسة كلّها متوسطة، ولكن بتفاوت بينها، وكما يلي: بعد الحصيلة العلميّة والمعرفة التربويّة ومتوسطه٣,٢٤، وبعد الشراكات في التدريب العيادي والميداني ومتوسطه٣,١٣، وبعد جودة استقطاب واختيار طلاب الكليّة ومتوسطة٣,٢٤، وبعد تأثير البرامج الأكاديميّة، ومتوسطه ٣,١١، وبعد ضمان الجودة والتحسين المستمر لأداء الكليّة، ومتوسطه ٣,٣٠.

٤. بيّنت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة تُعزى لمتغيّر الجنس عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين أفراد العيّنة في تقديرهم لدرجة احتياج كليّة التربية بجامعة الإمام لتطوير أدائها في ضوء معايير المجلس الأمريكي CAEP

٥. وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة تُعزى لمتغيّر الرتبة العلميّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)، وكانت هذه الفروق ذات الدلالة الإحصائيّة لصالح رتبة الأستاذ المساعد عند مقارنتها مع كل من رتبة أستاذ مشارك ورتبة أستاذ مساعد.

٦. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيًّا تعزى لمتغير الخبرة العمليّة بين أفراد عيّنة الدراسة في تقديرهم لدرجة احتياج كليّة التربية بجامعة الإمام لتطوير أدائها في ضوء معايير المجلس الأمريكي CAEP.

التوصيات:

وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، صيغت التوصيات التالية.

١. اعتماد الممارسات التي بيّنتها الدراسة كما جاءت في فقرات أداتها كمؤشرات قائدة لتطوير أداء كليّة التربية، وعلى أساسها تتم المقارنات المرجعية لهذا التطوير؛ ولِتُتَخذَ فيما بعد كمؤشرات تاريخية لرصد التقدم المحرز على خارطة الأداء العام للكليّة.

٢. بناء قاعدة بيانات متينة ومتميّزة للكليّة تناسب أهدافها ومؤشرات الأداء التي تخَطُّها لنفسها من جهة، وبما يناسب طبيعة وحجم الشراكات التي تحتاجها الكليّة للتدريب الميدانيّ من جهة أخرى.

٣. أن توسّع الكليّة من دائرة مشاركة أرباب العمل والأطراف ذات العلاقة في تقييم مخرجات برامج الكليّة، ونواتج التعلّم التي يكتسبها الخريجون.

٤. إعادة صياغة شروط القبول ومتطلباته؛ لضمان جودة المرشّحين للالتحاق ببرامج الكليّة.

المراجع العربية

الجمعية العلميّة لكليّات التربية في الجامعات العربيّة (٢٠١١). دليل معايير الجودة في كليّات التربية في الجامعات العربيّة، منشورات، كليّة التربية، جامعة دمشق. مسترجع من موقع https://cutt.us/n1plp

حجي، أحمد إسماعيل. (٢٠١٧). تطوير كليّات التربية في مصر: بدائل مقترحة، مجلة التربية المقارنة

حمادنة، برهان محمود؛ والقثامي، آمال سعود. (٢٠١٩) تقويم برنامج التدريب الميداني في مجال صعوبات التعلم في جامعة نجران في ضوء معايير مجلس اعتماد تعليم المعلمينCAEP، مجلة التربية الخاصة والتأهيل، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، مج ٨، ع٢٨، ص ٢٣-٧٥. عدد يناير ٢٠١٩.

الخرابشة، عمر محمد عبدالله، و عبدالله عيد الهباهبة. "معايير الاعتماد الأكاديميّ و ضمان الجودة في كليّات التربية في الجامعات الأردنية." مجلة الدراسات التربويّة والنفسية: جامعة السلطان قابوس مج ٥, ع ٢ (٢٠١١): ٩٩ - ١٢٩.

الدجني. إياد (٢٠١٣). نموذج مقترح لإعادة هندسة العمليات الإدارية وحوسبتها في مؤسسات التعليم العالي، الجامعة الإسلاميّة دراسة حالة) مجلة جامعة دمشق، أ ٢٩(١)، ٣١٧ - ٣٥٥.

دهمان، مريم محمود؛ والدجني إياد علي. (٢٠١٣). دور التقييم الخارجي في تطوير أداء كليّات التربية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزّة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وسبل تفعيله. رسالة ماجستير، كليّة التربية / الجامعة الإسلاميّة، غزّة.

رابطة التربية الحديثة. (٢٠١٠). ندوة كليّات التربية إلى أين، مج٣، ع٨، ص٢٣٧-٢٣٨، مسترجع بتاريخ ٢٥/ ١١/ ٢٠١٩ من: https://cutt.us/cFs8h

العاني، وجيهة؛ وأحمد، عزام؛ والعبري، خلف. (٢٠١٨). درجة تحقق معايير الاعتماد الدوليّة (CAEPفي برامج إعداد المعلم بجامعة السلطان قابوس. المجلة الأردنية في العلوم التربويّة، مج ١٤، ع٣، ٢٠١٨، ص ٢٨٣-٣٠٠.

العتيبي، منصور بن نايف. "معايير اعتماد البرامج التربويّة من الهيئة الأمريكية الكيب CAEP." في المؤتمر الدولي الأول: التربية آفاق مستقبلية: جامعة الباحة – كليّة التربية الباحة، السعوديّة: كليّة التربية، جامعة الباحة، مج٣ (٢٠١٥): ١٢٧٣ – ١٢٨٢.

العتيبي، منصور بن نايف؛ والربيع علي أحمد حسن. (٢٠١٢). تقويم برامج كليّة التربية بجامعة نجران في ضوء معايير NCATE، المجلة التربويّة الدوليّة المتخصصة، دار سما للدراسات والأبحاث. مج ١، ع ٩،ص ٥٥٩-٥٨٥

عثمان، إبراهيم عثمان حسن. (٢٠١٧). الواقع والمأمول في تدريب المعلمين بالسودان، مجلة جامعة البطانة للعلوم الإنسانية والاجتماعيّة، جامعة البطانة، مج ٥، ع١، ص١٥-١٩.

عمادة التقويم والجودة. (٢٠١٨أ). نظام إدارة الجودة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميّة، مسترجع بتاريخ ٢٠١٩/١١/٩م من موقع: https://cutt.us/EAr08

عمادة التقويم والجودة. (٢٠١٨ب). نظام مراقبة جودة العمليّة التعليميّة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميّة، مسترجع بتاريخ ٢٠١٩/١١/٩م من موقع: https://cutt.us/EAr08

العمري، جمال بن فواز. (٢٠١٧). تقييم درجة تطبيق معايير هيئة اعتماد البرامج التربويّة الأمريكية الكيب(CAEP) في كليّة التربية بجامعة طيبة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، ورقة بحثية مقدمة في ندوة التقويم في التعليم الجامعي؛ مرتكزات وتطلعات، جامعة الجوف ٢٠١٧/٥/٩.

غريب، زينب عبد الرزاق، ومحمد عبد المنعم. "معوقات تطبيق معايير الجودة الشـــاملة بالكليّات التربويّة بجامعة الملك فيصل ومقترحات للتغلب عليها: دراسة تحليلية لآراء أعضاء هيئة التدريس بها." مجلة البحوث النفسية والتربويّة: جامعة المنوفية –كليّة التربية مج ٢٣, ع ٣ (٢٠٠٨): ٤٨ – ٧٩.

قطيط، غســـان يوســـف. (٢٠١٩) منظومـة تكوين المعلم في ضـــوء معـايير الجودة https://cutt.us/UJ49k

المواضية، رضا سلامه، والصرايرة خالد أحمد. (٢٠١٧). تطوير كليّات التربية بالجامعات الأردنية الخاصة في ضوء معايير الاعتماد والتميّز: تصور مقترح، دراسات العلوم التربويّة، عمادة البحث العلمي بالجامعة الأردنية، مج ٤٤، ملحق، ص ١٨٧–٢٠٦

نيفين، بول آر. (٢٠١٦). *بطاقة الأداء المتوازن خطوة بخطوة للمؤسسات الحكومية وغير الربحيّة*، ترجمة أحمد عبد الله الزهراني، ط٢، مركز البحوث / معهد الإدارة العامة، الرياض.

هيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠١٩). ضوابط الحصول على الاعتماد البرامجيّ من جهات اعتماد دوليّة، مسترجع بتاريخ ٢٠١٩/١٠/٨ من: https://cutt.us/RnamD

المراجع الأجنبية:

Addwjani, Iyad. (2013). A suggested model for the re-engineering and computerization of administrative processes in higher education institutions, Islamic University case study), Damascus University Journal, A29 (1), 317-355.

Al-Ani, Wajiha, Ahmed, Azzam, Al-Abri, Khalaf. (2018). A degree that meets international accreditation standards (CAEP) in teacher preparation programs at Sultan Qaboos University. The Jordanian Journal of Educational Sciences, Vol. 14, No. 3, 2018, pp. 283-300.

Al-Kharabsheh, Omar Muhammad Abdullah, and Abdullah Eid Al-Hibah. Academic Accreditation and Quality Assurance Standards for Colleges of Education in Jordanian Universities. Journal of Educational and Psychological Studies: Sultan Qaboos University, Vol. 5, No. 2 (2011): 99 - 129.

Almatrafi, R. (2015). Saudi faculty members' perceptions of CAEP standards. Retrieved from: https://cutt.us/cQxkF

Al-Mawadhia, Reda Salameh, and Al-Sarayah Khaled Ahmed. (2017). Development of colleges of education in private Jordanian universities in the light of the criteria for accreditation and excellence: a proposed vision, educational science studies, Deanship of Scientific Research at the University of Jordan, vol. 44, Supplement, pp. 187-206

Al-Omari, Jamal Bin Fawaz. (2017). Evaluating the degree of application of the CAEP standards in the College of Education at Taibah University from the viewpoint of faculty members, a research paper presented at the evaluation symposium in university education; the pillars and aspirations, Al-Jouf University 9/5/2017.

Al-Otaibi, Mansour bin Nayef. Criteria for Accrediting Educational Programs from the American CAEP. At the first international conference: Education: Future Prospects: Al Baha University - College of Education Al Baha, Saudi Arabia: College of Education, Al Baha University, Maj 3 (2015): 1273 - 1282. Retrieved on 16/10/2019 from http://search.mandumah.com/Record/642817.

Al-Otaibi, Mansour bin Nayef; and Al-Rabee 'Ali Ahmed Hassan. (2012). Evaluating the programs of the faculty of education at the University of Najran in light of the NCATE standards, the international specialized educational journal, Dar Sama for Studies and Research. Mag 1, p. 9, pp. 559-585

Auguste, B., Kiln, P., & Miller, M. (2010). Closing the talent gap: Attracting and retaining top-third graduates to careers in teaching: An international and market research-based/perspective. Retrieved on 18/10/2019 from https://cutt.us/1WS8x

Beare Paul, Torgerson, Colleen, Susan Tracz, & Cynthia. Grutzik.(2019). The CAEP Selectivity Standard and Principal Evaluation of Educator Preparation Selectivity of Candidates Teacher Education Quarterly, Spring 2019.

Council for Higher Education Accreditation CHEA. (2019). Retrieved on 15/10/2019 from From: https://www.chea.org/

Dahman, Maryam Mahmoud, and the poultry Iyad Ali. (2013). The role of external evaluation in developing the performance of colleges of education in Palestinian universities in the governorates of Gaza from

the viewpoint of faculty members, and ways to activate it. Master Thesis, College of Education / Islamic University, Gaza.

Deanship of Evaluation and Quality. (2018a). Quality Management System at Imam Muhammad bin Saud Islamic University, retrieved on 11/9/2019: https://cutt.us/EAr08

Deanship of Evaluation and Quality. (2018b). Quality control system for the educational process at Imam Muhammad bin Saud Islamic University, retrieved on 18/9/2019 from the website: https://cutt.us/EAr08

Education and Training Evaluation Authority (2019). Regulations for obtaining program accreditation from international accreditation bodies, Retrieved on 16/8/2019 from: https://cutt.us/RnamD

Gharib, Zainab Abdel-Razzaq, and Mohamed Abdel-Moneim. "Obstacles in the application of comprehensive quality standards in educational colleges at King Faisal University and proposals for overcoming them: an analytical study of the views of faculty members." Journal of Psychological and Educational Research: Menoufia University - College of Education, Vol. 23, No. 3 (2008): 48 - 79.

Hajji, Ahmed Ismail. (2017). The development of colleges of education in Egypt: proposed alternatives, Journal of Comparative Education

Hamadneh, Burhan Mahmoud; Al-Qathami, Amal Saud. (2019) Evaluation of the field training program in the field of learning difficulties at the University of Najran in light of the CAEP standards, Journal of Special Education and Rehabilitation, Foundation for Special Education and Rehabilitation, Vol. 8, No. 28, pp. 23-75. January 2019 issue.

Kattit, Ghassan Youssef. () Teacher training system in light of quality standards. Retrieved on 16/10/2019 from https://cutt.us/UJ49k

Modern Education Association. (2010). Colleges of Education symposium to Ayna, vol. 3, p. 8, p. 237-238. Retrieved on 16/8/2019 from: https://cutt.us/cFs8h

National Center for Assessment and Academic Accreditation. (2019). Institutional and programmatic credentials. Retrieved on 16/10/2019 from https://cutt.us/zjw88

Nevin, Paul R. (2016). Step-by-step Balanced Scorecard for Government and Nonprofit Enterprises, translated by Ahmed Abdullah Al-Zahrani,

2nd Edition, Research Center / Institute of Public Administration, Riyadh.

Osman, Ibrahim Osman Hassan. (2017). Reality and Expectations in Teacher Training in Sudan, Al-Batana University Journal for Humanities and Social Sciences, Al-Batana University, Vol. 5, No. 1, pp. 15-19.

The Scientific Association of Colleges of Education in Arab Universities (2011). Quality standards guide for colleges of education in Arab universities, publications, the College of Education, University of Damascus. Retrieved on 11/25/2019 from https://cutt.us/n1plp

Schwarz, G. (2015). CAEP advanced standards and the future of graduate programs: The false sense of techne. Teacher Education Quarterly, 42(2), 105117. Retrieved on 23/8/2019 from https://cutt.us/D39OK

Teacher Education Accreditation Council TEAC. (2019). Retrieved on 11/25/2019 from: https://cutt.us/Qqr50

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

Journal of
Educational and Social Sciences

Dhul Hijjah 1441 Hijri / July2020

No. 2