

(بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ)



كلية التربية

المجلة التربوية

**مدى تحفيز أعضاء هيئة التدريس لتطوير آليات التقويم الذاتي
والاعتماد الأكاديمي لبرامج إعداد المحاضرين بكليات التربية
بالجامعات السعودية وفق معايير (CAEP): جامعة أم القرى
نموذجاً**

إعداد

د. ريم بنت ثابت محمد بن زيد القحطاني

أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المساعد - قسم الإدارة التربوية والتخطيط كلية التربية
جامعة أم القرى - المملكة العربية السعودية

المجلة التربوية. العدد التاسع والستون. يناير ٢٠٢٠م

Print:(ISSN ١٦٨٧-٢٦٤٩) Online:(ISSN ٢٥٣٦-٩٠٩١)

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى تحفيز أعضاء هيئة التدريس لتطوير آليات التقويم الذاتي والاعتماد الأكاديمي لبرامج إعداد المحاضرين بكلية التربية في جامعة أم القرى وفق معايير (CAEP) وتحديدًا نحو (تطوير المحتوى والمعرفة التربوية، تحسين ممارسة الشراكة المهنية والتدريب، الرقي بجودة الطلب والتوظيف، تعزيز أثر البرنامج، زيادة جودة البرنامج والتحسين المستمر). استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وتكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى. حيث اعتمدت الدراسة على طريقة العينة العشوائية البسيطة، واقتصرت على (٨٢) عضو هيئة تدريسية. تمثلت أداة الدراسة في استبانة تكونت من خمس محاور بواقع ٤٨ عبارة. وخرجت الدراسة بجملة من النتائج أهمها: هناك مدى كبير من تحفيز أعضاء هيئة التدريس نحو تطوير المحتوى والمعرفة التربوية بمتوسط كلي للمحور (٤.١)، ومدى عالي من تحفيز أعضاء هيئة التدريس نحو تحسين ممارسة الشراكة المهنية والتدريب الميداني بمتوسط كلي للمحور (٣.٨)، ومدى عالي من تحفيز أعضاء هيئة التدريس نحو الرقي بجودة الطلب والتوظيف بمتوسط كلي للمحور (٣.٨٤)، ومدى عالي من تحفيز أعضاء هيئة التدريس نحو تعزيز أثر البرنامج بمتوسط كلي للمحور (٣.٩٢)، ومدى عالي من تحفيز أعضاء هيئة التدريس نحو زيادة جودة البرنامج والتحسين المستمر بمتوسط كلي للمحور (٣.٩٨). وأوصت الدراسة بتطوير برامج إعداد المحاضرين في المملكة العربية السعودية بشكل مستمر وفقاً لمستجدات العصر.

الكلمات المفتاحية: التحفيز - هيئة التدريس - التقويم الذاتي - الاعتماد الأكاديمي - برامج إعداد المحاضرين - جامعة أم القرى - معايير (CAEP).

The Degree of Motivation of Faculty Members to Develop Mechanisms of Self-Assessment and Academic Accreditation of the Programs for Preparing Lecturers at the Faculty of Education of Saudi Universities in Accordance with CAEP Standards: A Model of Umm Al- Qura University

Dr. Reem Bint Thabet Mohammed Bani Zaid Al-Qahtani

Professor of Management and Assistant Educational Planning

Place of work: Department of Educational Administration and Planning - Faculty of Education - Umm Al - Qura University - Makkah - Kingdom of Saudi Arabia.

E-mail: reemalqah@gmail.com

Abstract

The study aimed at identifying the degree of motivation of faculty members to develop self-assessment mechanisms and academic accreditation of the programs for preparing lecturers at the Faculty of Education at Umm Al- Qura University in accordance with the CAEP standards, specifically toward (developing content and educational knowledge, improving the practice of professional partnership and training, Program impact, increased program quality and continuous improvement). The study used the analytical descriptive method. The study population consisted of faculty members at Umm Al- Qura University. The study was based on the simple random sampling method, and was limited to (٨٢) faculty members. The study tool consisted of a questionnaire consisting of five axes with ٤٨ phrases. The results of the study are: a high degree of motivation for faculty members to develop content and educational knowledge with a total average of (٤.١), a high degree of motivation for faculty members towards improving the practice of professional partnership and field training with a total average of (٣.٨), and a high degree of motivation for faculty members to increase the quality of the program and the continuous improvement with an overall average of the axis (٣.٩٨). The study recommended on developing the programs of preparing lecturers in the Kingdom of Saudi Arabia on a continuous basis in accordance with modern developments.

Keywords: motivation, faculty, self-assessment, academic accreditation, teacher preparation programs, Umm Al- Qura University, CAEP standards.

المقدمة

لم يعد التعليم إحدى الحاجات الأساسية للمواطن فحسب، بل أصبح الوسيلة الفعالة لتحقيق حاجاته الأساسية الأخرى، فهو الثروة الفعلية والكنز المكنون، وذلك أنه لكي يحقق التعليم خاصية التميز لا بد أن تتطابق مواصفات برامج ومخرجاتها مع المواصفات القياسية للإنتاج المتميز والمتوائم مع حاجات المجتمع، وتعتبر الجامعات بمثابة رأس الهرم التعليمي في المجتمعات المتطورة حول العالم حيث يقع على عاتقها مهمة عظيمة تتمثل في خدمة المجتمع والاستثمار في رأس المال البشري، فهي المسؤولة عن إمداد المجتمع بالطاقات البشرية والكوادر العلمية، وهي المسؤولة أيضاً على إيصال المفاهيم الاجتماعية لهؤلاء الكوادر، والتي من شأنها أن تعزز الولاء وترسيخ المفاهيم الاجتماعية العامة لديهم، وقد أصبح الدور الجامعي أكثر تعاضماً لاحتوائها على مكتنزات وثروات تتمثل في الخبرات والكفاءات البشرية العلمية (الخميسي، ١٤٢٧هـ، ص ٦١٦)، وبالتالي أصبح الهدف الأول للجامعات توفير تعليم عالي وفقاً للمواصفات ومعايير التمييز والتركيز على تحسين الجودة والاعتماد الأكاديمي تماشياً مع أبرز التحولات التي طرأت على العالم في القرن الحالي التي تتخذ من معايير الاعتماد أحد ركائز المنظومة التعليمية (البلعبي، ٢٠٠٢، ص ٢٤).

شهدت بدايات القرن الحادي والعشرين زيادة مطردة في مجال الاهتمام بإعداد أعضاء الهيئة التدريسية لكي يعد أجيالاً قادرة على التعلم والتفكير والبحث والنقسي، والمجتمع الذي يطمح لأن ينشئ جيلاً واعياً صالحاً ينبغي عليه أن يهتم بإعداد وتأهيل المعلمين، وقد أوصت كثير من الدراسات بالاهتمام ودعم عملية إعداد عضو الهيئة التدريسية، كما أن إدارة الجامعة ينبغي أن تعطي لأعضاء هيئة التدريس الثقة والفرصة في المشاركة والاهتمام بضمان الجودة في البرامج التي تطرحها والتي تعتبر عملية تقويم المخرجات التعليمية المكون الأساس في ضمان جودة برامجها، كما أنه عنصر أساسي في عملية الاعتماد الأكاديمي، وتقويم مخرجات أي برنامج يعتبر عملية منظمة لتحديد ما الذي يعرفه الطالب وما يستطيع القيام به من مهارات نتيجة لإكماله متطلبات الدراسة في ذلك البرنامج، فالهدف الأساسي لهذه العملية هو تحسين البرامج الأكاديمية وزيادة فعاليتها وضمان مستوى معين من الكفاءة والقدرة لدى خريجها (الميعان، ٢٠١٥، ص ٦٠).

وهناك العديد من المؤسسات الدولية التي تعنى بالاعتماد الأكاديمي للبرامج التربوية حول العالم، ومن أبرزها مجلس الاعتماد الأمريكي للبرامج التربوية (Council for the Accreditation of Educator Preparation) والذي يعتبر واحداً من أهم المجالس المختصة في الاعتمادات الأكاديمية للبرامج التربوية ويسمى اختصاراً بـ CAEP. وبدأت عملية تطبيق معايير CAEP عام ٢٠١٦ حيث تأسس المجلس كبديل عن مؤسستي NCATE و TEAC وهي من المؤسسات التي كانت رائدة في الاعتماد الأكاديمي التربوي. وتتمحور أهداف CAEP في إعداد المعلمين حيث تتمثل أهدافها الستة في: رفع جودة برامج إعداد المعلمين وتحقيق التطوير والجودة في برامج إعداد المعلمين، إلى جانب تشجيع البحوث والابتكارات التربوية بما يحقق التطوير والتحسين المستمر للبرامج التربوية، كما يهدف المجلس إلى أن يصبح هيئة اعتماد نموذجية لكل المؤسسات التربوية في العالم (الغمري، ٢٠١٦، ٢٦).

ولقد أضحت قضية الاعتماد الأكاديمي في التعليم الجامعي من أهم القضايا الملحة في الوسط التربوي على كافة المستويات، القومي منها والعالمي، ونظراً لما تتسم به من كونها أساساً لازماً لتحقيق أي نهضة مرجوة في العملية التعليمية بكل مفرداتها، ويعتبر الاعتماد الأكاديمي بمثابة عملية اختيارية تتم بمبادرة ذاتية من القسم العلمي أو الكلية، لتقويم أداء كل منها من قبل هيئات غير حكومية، تمكنها من تحقيق مستويات عالمية في الأداء، في فترة زمنية معينة يتمكن فيها كل من القسم العلمي أو الكلية من تحقيق الأهداف المتوخاة، وفقاً لمعايير تلك المنظمات أو الهيئات، ومن خلال المراجعة الدقيقة لبرامجها والتحقق من مقابقتها لشروط ومعايير الاعتماد الأكاديمي، وبالتالي يتمكن المختصون من معرفة المستوى المهني الأكاديمي لكل من القسم العلمي أو الكلية ودرجة اتساقها مع معايير الاعتماد العالمية (الأسمرى، ٢٠١٦، ١).

اعتمدت الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية نوعين من الاعتمادات الأكاديمية التي تعتمدها وهما الاعتماد المؤسسي (العام) والاعتماد الأكاديمي/البرامجي (الخاص)، ويركز الاعتماد المؤسسي العامل على المؤسسة التعليمية ككل وفقاً لمعايير محددة، حيث ينطلي على الاعتراف بالكيان الشامل للمؤسسة التعليمية أولاً حيث يتم التأكد من تلبية هذه المؤسسة للمعايير، وفي حال استيفاء المعايير المحددة، يتم الانتقال

إلى الاعتماد الأكاديمي الخاص كجزء مكمل للاعتماد الكلي للمؤسسة التعليمية. ويهدف هذا الاعتماد إلى إيجاد وتأسيس بنية تنظيمية مناسبة للأنشطة التعليمية، ويعطي هذا النوع من الاعتماد تأهيلاً مبدئياً للمؤسسة التعليمية كونها مؤسسات عاملة وفاعلة ومتكاملة (بدوي، ٢٠١٢). أما الاعتماد الأكاديمي الخاص فيتم فيه منح اعتماد برامجي للمؤسسة بعد اجتياز المؤسسة للاعتماد الأولي، ولا يتم منحه إلا بعد مرور سنة واحدة على تخرج الدفعة الأولى من البرنامج وذلك بعد القيام بفحص دقيق لكل ما يتعلق بالبرنامج الدراسي في كافة مراحلها وكذلك ضمان حصول الطلبة على تقويم كامل إلى جانب التأكد من كفاءة هيئة التدريس ومؤهلاتهم الأكاديمية وخبراتهم وأنشطتهم البحثية، وكذلك يتم التأكد من أداء الطلبة في الامتحانات الدورية والنهائية وتوفير المصادر التعليمية المختلفة التي تدمهم بالمعرفة اللازمة (الثقفي، ٢٠١٢).

وتمثل أولى خطوات حصول المؤسسة التعليمية على الاعتماد الأكاديمي في قيام المؤسسة بالتقويم الذاتي للوقوف على الوضع الراهن للمؤسسة، ووضع خطط واستراتيجيات التحسين والتطوير في ضوء رؤية المؤسسة ورسالتها وأهدافها الاستراتيجية، كما يتطلب قيام المؤسسة بالتقويم الذاتي تطبيق المؤسسة لمعايير التقويم الذاتي للهيئة الوطنية للاعتماد الأكاديمي وما يترتب على ذلك من دراسة الممارسات الجيدة لتحقيق معايير التقويم الذاتي المختلفة، والسعي نحو جمع الأدلة والبراهين على تحقيقها للوقوف على مدى تحقق هذه الممارسات بالمؤسسة وكذلك تحديد الممارسات التي تحتاج المؤسسة إلى بذل المزيد من الجهود لتحقيقها (عرفات والشهري، ٢٠١٣، ١٠٠).

وتحتاج مؤسسات التعليم العالي لتحقيق أهدافها ممارسة عدد من الوظائف الإدارية والفنية ومنها التقويم، حيث أصبح التقويم العنصر الأهم في تخطيط البرامج الأكاديمية وإدارتها في مؤسسات التعليم العالي، والوسيلة الفعالة في ضبط النوعية وضمان جودة المخرجات (٩، ٢٠٠٨، Serrano- Velarde)، ومن هذا المنظور فإن التقويم يمكننا من معرفة قرب مؤسسات التعليم العالي من تحقيق أهدافها، كما يوفر المعلومات التي يحتاجها متخذو القرارات لتحسين الأداء في مؤسسات التعليم (القطار، ٢٠٠٦، ١٣٠).

إن عملية التقويم الذاتي لبرامج التعليم الجامعي أصبحت أمراً ضرورياً في المجتمعات المعاصرة لما يمتلكه من مقومات التطور والتقدم التكنولوجي، كما أنه بالأمر الجديد في ميدان

العملية التعليمية والتربية المرتبطة بتفعيل البرامج التعليمية في مؤسسات التعليم فالتقويم له من التطور التاريخي ما يؤهله إلى مواكبة التقدم العلمي والتكنولوجي ويصبح ذا أهمية كبيرة تكاد تكون القضية الوطنية الكبرى التي تشغل المؤسسات التعليمية العالية لما تواجهه من تحديات داخلية وخارجية تتطلب إعادة النظر فيما تقدمه من البرامج التعليمية وتكويناتها البنائية (الشرعي، ٢٠٠٩، ٢). وعليه فإن عملية مراجعة البرامج الأكاديمية هي أهم الوسائل التي تقيم بها مؤسسة التعليم العالي فعالية برامجها الأكاديمية وصولاً إلى تأمين أفضل مستويات العملية التعليمية التي تنعكس على مخرجاتها، وعليه فجميع البرامج الأكاديمية يجب أن تخضع للمراجعة الدورية التي لا تزيد عن سبع سنوات لجميع المراحل الدراسية (California State University, ٢٠٠٩).

يعد التقويم الذاتي بمثابة مراجعة ذاتية للسلوك أو التدابير أو الممارسات ومن دون تدخل ملموس من أي طرف خارجي، وقد تمارس هذه المراجعة بشكل مستمر أو آني أو دوري، وتأخذ طابعاً رسمياً بنشر تقرير عن الأمر أو لا تأخذ مثل هذا الطابع (سلامة، ٢٠٠٥، ٦٩). هذا وقد وحد دليل التقويم الذاتي والخارجي والاعتماد العام للجامعات العربية أعضاء الاتحاد الصادر عن مكتب التنسيق والتقويم والاعتماد التابع لاتحاد الجامعات العربية (عمان، ٢٠٠٣) أحد عشر مجالاً للتقويم الذاتي وهي: رسالة الجامعة، أهدافها، مهامها، برامجها، واستراتيجياتها، والبنى الأساسية، والإدارة، والبرامج والتخصصات الأكاديمية وتقويم الطلبة، وأعضاء هيئة التدريس ومساعدوهم، والطلبة، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، والمكتبات ومصادر المعلومات، والعلاقات الثقافية والعلاقات العامة وشؤون الخريجين، والموارد المالية والإنفاق المالي (بشور، ٢٠٠٥، ١٢٤)

ويلعب أعضاء الهيئة التدريسية دوراً هاماً في تطوير الآليات التي يمكن من خلالها تحسين عملية الالتزام بالمعايير الخاصة بالعملية التعليمية وبخاصة العاملين في كليات التربية حيث تعتبر المدخل الذي يتم من خلالها إعداد كوادر تعليمية جاهزة للتدريس في مجالات علمية مختلفة. وهنا يظهر أهمية ودور الحافز والجهوزية لدى هيئة التدريس لتطوير آليات التقويم الذاتي والاعتماد الأكاديمي من أجل إنجاحها وتلبيتها للمعايير الأكاديمية (البرامجية) وبالتالي حصولها على الاعتماد الأكاديمي. وفي ضوء ما ذكر أعلاه، هدفت البحث الحالية إلى التعرف على مدى تحفيز أعضاء هيئة التدريس لتطوير آليات التقويم

الذاتي والاعتماد الأكاديمي لبرامج إعداد المحاضرين بكلية التربية في جامعة أم القرى السعودية وفق معايير CAEP.

مشكلة الدراسة

تبذل الجامعات السعودية مجهوداً ملحوظاً لتحقيق الاعتماد المؤسسي والبرامجي من خلال الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في المملكة حيث أصبح تطبيق الاعتماد الأكاديمي البرامجي أمراً ملحاً ومعياراً للثقة بالجامعات وكذلك لتحقيق الميزة التنافسية. وأصبح الحصول على الاعتماد الأكاديمي أو البرامجي تحدياً لكليات التربية في بعض الجامعات حيث لم تتمكن بعض الكليات من الحصول على الاعتماد الأكاديمي البرامجي لها سواء من الهيئة الوطنية أو من الهيئات الخارجية في الوقت الذي حصلت عليه العديد من الجامعات على الرغم من تساوي أعمار هذه الجامعات، وهذا يدل على وجود معوقات تقف أمام حصول الكليات التربوية على الاعتماد الأكاديمي البرامجي، كما تعاني البرامج التربوية في الجامعات السعودية من وجود ضعف عام مقارنة بالبرامج التربوية العالمية.

وتشير بعض الدراسات إلى أهمية تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي البرامجي في الجامعات بشكل عام مثل دراسة إبراهيم (٢٠١٣)، كما تؤكد دراسة (البديري، ٢٠٠٨، ٣٣) إلى أهمية قياس المستوى النوعي للبرامج الأكاديمية في التعليم العالي الذي يستهدف تطوير هذه البرامج وانتهاج الآليات المناسبة للتقويم الذي يسبق التطوير، وأشارت دراسة المقاطي (٢٠١١) إلى نجاحات عملية الأخذ بمسار الاعتماد الأكاديمي في النهوض بمؤسسات التعليم الجامعي، ومن ثم ضرورة السعي للحصول عليه بالنسبة للمؤسسات التعليمية، والاعتراف بها، وبرامجها المتنوعة، لإسهامه في تطوير أدائها وتحسين مخرجاتها وجعله المؤسسة أكثر قدرة على الاستجابة لمجتمعاتها ولحاجات المستفيدين منها، كما أشارت دراسة القميري (٢٠١١) إلى أهمية استخدام معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي بمؤسسات التعليم العالي، وضرورة تطوير وتأسيس آليات علمية لضمان جودة البرامج الأكاديمية والتربوية، وتطوير نظم وإجراءات تطبيق التقويم الذاتي والأكاديمي لبرامج التطوير المهني للعاملين ومسايرة التوجهات العالمية.

وفي سياق مختلف فقد أشارت العديد من الدراسات إلى المعوقات التي تحول دون التزام الكليات التربوية بالمعايير اللازمة لتحقيق الاعتماد الأكاديمي البرامجي. ومن بين

الدراسات التي تطرقت لذلك دراسة الورثان والزكي (٢٠١٣)، كما أشارت دراسة المطوع (٢٠١٧) إلى العديد من معوقات الاعتماد والتي تتعلق بتطوير الرسالة ومراجعتها للجامعة، إضافة إلى ضعف الحوافز المادية والمعنوية المقدمة لعضو هيئة التدريس مما ينعكس على انعدام الحافز لتطوير التقويم الذاتي والاعتماد، كما أشارت دراسة عرفات والشهري (٢٠١٣) حدثت عند عهد أعضاء هيئة التدريس بتطبيق معايير التقويم الذاتي بالكلية محل الدراسة، وحدثت ثقافة الجودة بين أعضاء هيئة التدريس حيث صاحب مفهوم تطبيق معايير التقويم الذاتي بأقسام الكليات المختلفة العديد من المعوقات والصعوبات.

واتضح خلال عمل الباحثة وخبرتها الطويلة وجود دور كبير للهيئات التدريسية في تحقيق المعايير اللازمة للحصول على الاعتماد الأكاديمي البرامجي من خلال النهوض بقدراتهم وتطوير العملية التعليمية وتحفيزهم نحو ذلك لتحقيق الاعتماد الأكاديمي.

وترى الباحثة بأهمية الحصول على الاعتمادات الدولية لكي تصبح الكليات التربوية أكثر تميزاً وتحقق ميزات تنافسية إضافية، كما أن متطلبات مجتمع المعرفة والتحول لاقتصاد المعرفة يحتم الحصول على الاعتمادات البرنامجية من الهيئات الدولية لكي يتمكن الخريجين من الكليات التربوية من مواكبة المستجدات العالمية في مجال التربية. ويتضح من خلال المراجعات الأدبية وكذلك مراجعة ترتيب الجامعات حول العالم بأن معايير CAEP من أكثر المعايير أهمية وانتشاراً حيث تمارس الهيئة التدريسية دوراً هاماً في تحقيق هذه المعايير في كليات التربية من خلال تحقيق الجودة وتطوير آليات التقويم الذاتي لبرامج إعداد المحاضرين في كليات التربية في مختلف الجامعات. وعليه تتمحور مشكلة البحث في السؤال الرئيسي التالي:

"ما مدى تحفيز أعضاء هيئة التدريس لتطوير آليات التقويم الذاتي والاعتماد الأكاديمي

لبرامج إعداد المحاضرين بكلية التربية في جامعة أم القرى وفق معايير CAEP؟"

وينبثق منه التساؤلات الفرعية التالية:

١. ما مدى تحفيز أعضاء هيئة التدريس نحو تطوير المحتوى والمعرفة التربوية؟
٢. ما مدى تحفيز أعضاء هيئة التدريس نحو تحسين ممارسة الشراكة المهنية والتدريب الميداني؟

٣. ما مدى تحفيز أعضاء هيئة التدريس نحو الرقي بجودة الطلب والتوظيف؟

٤. ما مدى تحفيز أعضاء هيئة التدريس نحو تعزيز أثر برنامج إعداد المحاضرين بكلية التربية في جامعة أم القرى وفق معايير CAEP؟
٥. ما مدى تحفيز أعضاء هيئة التدريس نحو زيادة جودة البرنامج والتحسين المستمر؟

أهداف الدراسة

يسعى البحث الحالية بمحاورها المختلفة الى تحقيق الأهداف التالية:

١. التعرف على مدى تحفيز أعضاء هيئة التدريس نحو تطوير المحتوى والمعرفة التربوية.
٢. التعرف على مدى تحفيز أعضاء هيئة التدريس نحو تحسين ممارسة الشراكة المهنية والتدريب الميداني.
٣. التعرف على مدى تحفيز أعضاء هيئة التدريس نحو الرقي بجودة الطلب والتوظيف.
٤. التعرف على مدى تحفيز أعضاء هيئة التدريس نحو تعزيز أثر برنامج إعداد المحاضرين بكلية التربية في جامعة أم القرى وفق معايير CAEP.
٥. التعرف على مدى تحفيز أعضاء هيئة التدريس نحو زيادة جودة البرنامج والتحسين المستمر.

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية البحث في الجانبين النظري والتطبيقي من خلال ما يلي:

- الأهمية النظرية:

١. تتمثل في أهمية الموضوع وهو مدى تحفيز أعضاء هيئة التدريس لتطوير آليات التقويم الذاتي والاعتماد الأكاديمي لبرامج إعداد المحاضرين بكليات التربية بالجامعات السعودية وفق معايير CAEP حيث يعتبر هذا الموضوع من المواضيع الهامة التي تعنى بها الجامعات السعودية في الوقت الحالي.
٢. كما تتمثل الأهمية النظرية في تقديم دراسة علمية تظهر مدى تحفيز أعضاء هيئة التدريس لتطوير آليات التقويم الذاتي والاعتماد الأكاديمي لبرامج إعداد المحاضرين بكليات التربية بالجامعات السعودية وفق معايير CAEP والمعوقات التي تحول دون التزامهم بالمعايير التي تساعد في هذا الاتجاه.

٣. توجيه الباحثين إلى تبني توجهات جديدة في أبحاثهم العلمية، لتساعدهم بتطوير مجتمعهم أمام تحديات العصر ومتغيراته، وذلك بآليات ورؤى جديدة تسهم في معالجة أوجه القصور.

٤. توافق موضوع الدراسة مع التوجهات البحثية الحديثة عالمياً، والتي أشارت إلى معايير CAEP في مجال تطوير المؤسسات التعليمية وريادتها.

– الجانب التطبيقي

١. تساهم نتائج البحث الحالية في الحصول على مؤشرات حقيقة حول أعضاء هيئة التدريس ومدى تحفيزهم لتطوير آليات التقويم الذاتي والاعتماد الأكاديمي لبرامج إعداد المحاضرين في كليات التربية في الجامعة السعودية وفقاً لمعايير CAEP وبالتالي اتخاذ إجراءات تصحيحية إن كان في حاجة لذلك وتعزيز نقاط القوة لدى الأفراد ذوي التحفيز العالية.

٢. تساهم نتائج البحث في مساعدة كليات التربية في الجامعات السعودية وأعضاء الهيئة التدريسية على تحقيق معايير CAEP وبالتالي وتحقيق ميزة تنافسية.

٣. يؤمل أن تفيد نتائج الدراسة أصحاب القرار في مؤسسات التعليم العالي بالوقوف على واقع التقويم الذاتي والاعتماد الأكاديمي في جامعات المملكة العربية السعودية، وتوجيه الجهود نحو استخدامها في مجالات البحث العلمي المتنوعة في الجامعات السعودية.

٤. يؤمل أن تساعد الدراسة في النهوض بمستوى التحفيز لدى أعضاء لتطوير آليات التقويم الذاتي والاعتماد الأكاديمي لبرامج إعداد المحاضرين بكليات التربية بالجامعات السعودية وفق معايير (CAEP) في الجامعات الحكومية بمنطقة الرياض من خلال ما تحمله من مضامين جديدة تسهم في تحقيق الجودة الشاملة والمتكاملة في العملية التعليمية.

٥. يؤمل أن تسهم نتائج الدراسة وتوصياتها ومقترحاتها في توجيه الباحثين إلى تناول الموضوع من زوايا أخرى.

حدود الدراسة

- الحد الموضوعي: مدى تحفيز أعضاء هيئة التدريس لتطوير آليات التقويم الذاتي والاعتماد الأكاديمي لبرامج إعداد المحاضرين بكليات التربية بالجامعات السعودية وفق معايير CAEP.

- الحدود المؤسساتية: اقتصر البحث على واحدة من أبرز الجامعات السعودية وهي جامعة أم القرى.
- الحد البشرية: أجري البحث الحالي على أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى.
- الحد الزمني: تم إجراء البحث وجمع البيانات الخاصة به في الفترة الزمنية ما بين يونيو إلى أغسطس ٢٠١٩م.

مصطلحات الدراسة

- التحفيز

عرفه الفيروز آبادي (١٩٨٤) بأنه: "الحَفْزُ: حَثُّ الشيء من خلفه سَوَقًا وغير سوق، وهو مشتق من الفعل حَفَرَهُ يَحْفِرُهُ حَفْرًا".
كما عرفه بدوي (١٩٨٤، ٢٠٤) بأنه: "مجموعة العوامل التي تهيئها الإدارة للعاملين لتحريك قدراتهم الإنسانية بما يزيد أدائهم لأعمالهم ويحقق حاجاتهم وبالتالي يحقق أهداف المؤسسة".

عرفه ايفان (Evans, ٢٠١٤, ٧) بأنه: "عملية تحريك الأفراد في الاتجاه الذي تريده لهم، ويمكن للمؤسسة ككل ان تقدم المضمون الذي ممكن من خلاله تحقيق مستويات عالية من الجودة من خلال انظمة او مكافأة، وتوفير فرص التعليم والتحسين".

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: "مجموعة من العوامل والمؤثرات والرغبات المكونة لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى لتطوير آليات التقويم الذاتي والاعتماد الأكاديمي لبرامج إعداد المحاضرين بكلية التربية وفق معايير (CAEP) بهدف من أجل رفع كفاءتها".

- التقويم الذاتي

عرف الزمخشري (١٩٩٦، ٣٧٨) التقويم لغةً بأنه: "التقويم بمعنى الاستقامة، أي قوم العوم وأقامه، فقام واستقام، ورمح قوية".

كما عرفه خضر (١٩٨٧) بأنه: "إعطاء قيمة لشيء ما وفقاً لمستويات وضعت أو حددت سلفاً".

وعرفه بشارة (٢٠٠٥، ٢٢٩) بأنه: "دراسة داخلية تقوم بها الجامعة طوعاً بهدف التعرف على نفسها من خلال فحص أداء أجهزتها ومؤسساتها ونوعية نشاطاتها وبرامجها وخدماتها ومنتجها وفقاً لشروط ومعايير الجودة وللتأكد من استيفاء الجامعة لها".

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: "دراسة ذاتية لأعضاء الهيئة التدريسية بكلية التربية في جامعة أم القرى بهدف معرفة مدى تحقق أو عدم تحقق متطلبات الجودة فيها من خلال استجابة أعضاء الهيئة التدريسية في الكلية لتطوير آليات التقويم الذاتي والاعتماد الأكاديمي لبرامج إعداد المحاضرين وفق معايير (CAEP)".

- الاعتماد الأكاديمي

- جاء في الزمخشري (١٩٩٦، ٩٦) أن الاعتماد لغة من "اعتمد/ اعتمد على يعتمد، اعتماداً، فهو مُعتمد، والمفعول مُعتمد وافق عليه وأمر بتنفيذه" عرفه يونق (٥، ١٩٦٠، Young) بأنه: "عملية طوعية حيث تمنح وكالة أو جمعية اعترافاً عاماً لمدرسة أو كلية أو جامعة، أو برنامج دراسي متخصص يلبي شروطاً ومعايير تعليمية محددة، ويمكن تحديد ذلك من خلال التقييمات الأولية والدورية".

تعرفه الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية (٢٠٠٩، ص ٣٢) بأنه: "شهادات رسمية معترف بها، تؤكد أن البرنامج التعليمي أو المؤسسة التعليمية يفيان بالمعايير المطلوبة"، وينقسم الاعتماد الأكاديمي إلى قسمين هما الاعتماد الأكاديمي البرامجي الذي يستند على تقييم البرامج الأكاديمية، والاعتماد الأكاديمي المؤسسي الذي يقوم على التقييم الكلي للمؤسسة التعليمية".

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: "الشهادات والوثائق الممنوحة بشكل رسمي من مجلس CAEP بعد استيفاء كلية التربية في جامعة أم القرى في المملكة العربية السعودية للشروط والمعايير التي ينص المتعلقة بالتقويم الذاتي والاعتماد الأكاديمي والتي يعمل أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة إلى تطوير آليات تطبيقها".

- عضوية هيئة التدريس

عرفه الحربي وآخرون (٢٠١٦، ص ٥٥٧) بأنه: " كل من يعمل بالتدريس والبحث العلمي من الأساتذة المشاركين والأساتذة المساعدين والمحاضرين".

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: " المشرف الأكاديمي المتفرغ المتخصص لتطوير آليات التقويم الذاتي والاعتماد الأكاديمي لبرامج إعداد المحاضرين بكلية التربية في جامعة أم القرى وفق معايير (CAEP)".

- مجلس اعتماد البرامج التربوية لإعداد المعلمين CAEP

عرفها الغمري (٢٠١٧، ٢٩) بأنه: "هيئة أمريكية تهتم باعتماد البرامج التربوية برامجياً وفقاً لعدة شروط ومعايير".

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: معايير CAEP

يواجه العصر الحالي الكثير من التحديات التي أثرت بشكل مباشر على المؤسسات التعليمية بصفة عامة ومؤسسات إعداد المعلمين بصفة خاصة، حيث اتخذت أشكالاً مختلفة مثل العولمة والحوكمة والتنافسية حيث اتخذت أشكال متنوعة وأنماط متنوعة من حيث درجة شدتها مما يحتم فهم أبعادها ومعطياتها بعد أن فرضت نفسها على المجتمعات وأصبح تأثيره يتعاظم مسبباً صعوبات في التحكم بها وتعثر السير في كنفها (كنعان، ٢٠٠٧).

ونظراً لهذه التطورات والتحديات، تعين على المؤسسات التربوية أن يشاركوا بجدارة في المحافل الدولية من خلال الحصول على اعتمادات الهيئات الدولية والسعي نحو تحقيق معاييرها (غربي، ٢٠١٤). ونظراً لذلك، تبذل الدول قصارى جهودها في سبيل التقدم في المجالات التربوية من خلال البحوث العلمية لرفع كفاءة ومعارف وخبرات الهيئات التدريسية في الجامعات ليكونوا أكثر استعداداً وتمكناً لاستيفاء معايير الهيئات الدولية والحصول على الاعتمادات البرمجية الرائدة عالمياً مثل CAEP (Dibendetto, ٢٠١٥).

كما أصبحت هناك جهات رقابية داخل المؤسسات التعليمية تحرص على مراقبة حافزية الهيئات التعليمية وكذلك الآليات التي تتبعها من أجل التقويم الذاتي بما يضمن الالتزام بالمعايير والمحددات التي تساعد المؤسسات التعليمية والكليات الخاصة بها على الحصول على الاعتمادات الدولية، وانصب اهتمام العديد من الجامعات حول العالم على أداء الكليات التربوية والبرامج الخاصة بإعداد المعلمين والمحاضرين، حيث أصبح هناك توجه ملموس نحو تطبيق معايير دولية فاعلة للرفي بمستوى العملية التعليمية وخاصة المعايير التي أطلقها مجلس CAEP والتي أصبحت الأولى عالمياً في الوقت الراهن (Martino, ٢٠١٧).

وقبل انطلاق معايير CAEP سعت الكليات التربوية إلى استيفاء متطلبات معايير NCATE الستة والتي تمثلت بالبرامج الأكاديمية المقدمة وأنظمة التقييم والتقويم والخبرات الميدانية والتنوع والموارد البشرية والحوكمة وكذلك تأهيل أعضاء هيئة التدريس حيث تطلب

الأمر تلبية كليات التربية لجميع هذه المتطلبات للحصول على اعتماد NCATE (Adler, 2006). (Dougan and Garcia, 2006).

وفي العام 2010 اندمجت مؤسسة NCATE مع مجلس اعتماد معلمي التربية Teacher Education Accreditation Council - TEAC وأصبحت مؤسسة واحدة من مؤسستين ليخرج مجلس اعتماد المعلمين CAEP وكنتيجة لهذا الاندماج ظهرت المعايير الخمسة CAEP والتي تم تطويرها وإعلانها في العام 2013 (CAEP, 2017). ومن هنا بدأت العديد من الجامعات العربية العمل بجهد لتطوير وتحسين برامج إعداد المعلم والمحاضرين من خلال الالتزام بالمعايير الدولية والحرص على الحصول على الاعتمادات الدولية، حيث نجحت العديد من كليات التربية في الوطن العربي بالحصول على اعتمادات من هيئات دولية معتمدة. وتركز كليات التربية في الجامعات على المعايير الخاصة بنظام CAEP وهي خمسة معايير كما يلي (الغمري، 2017، 26):

- المحتوى والمعرفة التربوية: ينص هذا المعيار على التأكد من فهم الطلبة العميق للمفاهيم التربوية الأساسية في تخصصاتهم وما يتوجب عليهم معرفته حول المبادئ والأسس التي يستند عليه تخصصهم إلى جانب امتلاكهم الكفايات اللازمة التي تمكنهم من ممارسة عملهم بعد التخرج وتحقيق رسالتهم أثناء تعليمهم لطلبتهم في المدارس، ويشمل هذا المعيار المؤشرات التالية:

1. أن تحتوي الخطط البرمجية على معايير تظهر مستويات تقدم الطلبة في الجوانب التالية: المتعلم والتعلم والمحتوى وممارسات التدريس والمسؤولية المهنية.
2. التأكد من قدرة الخريجين على استخدام البحوث والأدلة العلمية لفهم واكتساب مهنة التدريس وقياس إنجاز الطلبة كذلك.
3. التأكد من قدرة الخريجين على تطبيق المحتوى والمعرفة التربوية وعكسها في تقييم نواتج التعليم بما يتوافق مع معايير المنظمات المهنية المتخصصة في البلاد.
4. امتلاك الخريجين المهارات العلمية والعملية المطلوبة مثل شهادة مزاوله المهنة والاختبارات الشاملة وما إلى ذلك.
5. تضمين البرنامج لمعايير التكنولوجيا الحديثة وتطبيقها خلال عملية تصميم خبرات التعلم.

- الشراكة المهنية والتدريب المهني: ويتضمن هذا المعيار امتلاك المشرفين في التدريب الميداني قدرات مهنية عالية وقدرة على إنجاح التدريب، وذلك من خلال:

١. التعاون بين الشركاء لتحقيق منفعة متبادلة بين الجامعات.
٢. التعاون بين الشركاء في اختيار وإعداد وتقييم برامج التدريب الميداني لطلبة الكليات التربوية.

٣. تعاون الشركاء في تصميم أنشطة التدريبات الميدانية بحيث تكون ذات عمق وتنوع بشكل كافي للطلبة.

- جودة الطالب والتوظيف والاختيار: ينص هذا المعيار على مسؤولية البرنامج التربوي عن جهوزية وكفاءة طلابه للتوظيف، وذلك منذ التحاقهم بالدراسة ودراساتهم للمقررات وتخرجهم، ويتم هذا من خلال توفر عدة العوامل الانتقائية التالية:

١. تقديم البرنامج خطط للتوظيف ودعم الطلبة للعمل بشكل مهني بعد التخرج.
 ٢. احتواء البرنامج على متطلبات خاصة للالتحاق به.
 ٣. تضمين البرنامج الخاص بإعداد المعلمين خطأ واضحة لمتابعة سلوكيات الطلبة.
 ٤. توثيق البرنامج لتقدم وإنجاز الطلبة في ضوء معايير المعرفة وقياس تقدمهم.
 ٥. توثيق البرنامج ما يؤيد وعي الطلبة بالتوقعات المطلوبة منهم بعد التخرج.
- تأثير البرنامج: يتضمن هذا المعيار قدرة البرنامج على إعداد الخريجين للتأثير في تعلم الطلبة في التعليم العام وتحسين نموهم المعرفي وذلك من خلال:

١. قياس تأثير الخريجين على تعلم الطلبة باستخدام مقاييس عملية واضحة.
٢. تطوير مؤشرات لقياس فعالية التدريس في قطاع التعليم من خلال أدوات الملاحظة المقننة واستطلاع آراء الطلبة.
٣. التعرف على مؤشرات فعالية التدريس.
٤. التعرف على رضا الخريجين من خلال استخدام أدوات مقننة لذلك.

- ضمان جودة البرنامج التربوي والتحسين المستمر: يتعين على البرامج التربوية اتباع أنظمة واضحة لضمان الجودة والتحسين المستمر لكافة جوانب البرنامج. كما يتعين على القائمين على البرنامج تطوير مقاييس متنوعة لتقويم الخريجين استناداً على الأبحاث وجمع المعلومات وتحديد الأولويات لضمان تأثير الخريجين في تعلم الطلبة بقطاع التعليم.

ثانياً: الاعتماد الأكاديمي

الاعتماد هو رتبة أكاديمية أو وضع أكاديمي علمي يمنح للمؤسسة أو البرنامج الأكاديمي مقابل استيفاء المؤسسة معايير الجودة الوطنية أو العربية أو الدولية وفق ما يتفق عليه من مؤسسات التقويم التربوية ويعد الاعتماد خطوة أساسية للمؤسسة للسير نحو التميز في إطار توافقها وانسجامها مع أفضل المعايير العالمية المعروفة وتيسير سبل الاعتراف بها من قبل الأوساط الأكاديمية والمهنية الدولية والقدرة على التنافس مع زميلاتها (العنزي، ٢٠١٥، ١٩٨). وتعرفه الموسوعة الدولية للتعليم العالي "الاعتماد بأنه الاعتراف العلني لمدرسة ما أو معهد أو كلية أو جامعة أو برنامج دراسي متخصص تتوفر فيه مؤهلات ومعايير تعليمية معينة معترف بها والتطوير نحو الأفضل لهذه البرامج باستمرار، ويعد ذلك ضرورياً لسببين هما: أن تتحمل المؤسسات الأكاديمية المسؤولية باستمرار أمام بعضها لتحقيق أهداف واضحة ومحددة من خلال برامج تعليمية مناسبة، والتأكد من مدى التزام هذه المؤسسات ببرامج ذات معايير محددة ومقبولة سلفاً. (الدريس وآخرون، ٢٠١٢: ٥١)

أهداف الاعتماد الأكاديمي

- يمكن تلخيص أهداف الاعتماد في كثير من الدول فيما يأتي (الحمامي، ١٤٢٩، ٩):
١. التحقق من أن مؤسسة أو برنامج التعليم العالي يحقق الحد الأدنى من المعايير.
 ٢. مساعدة الطلبة الجدد على الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي التي تقدم برامج مقبولة.
 ٣. مساعدة مؤسسات التعليم في تحديد الساعات المقبولة عند انتقال الطلبة بين المؤسسات.
 ٤. المساعدة في تحديد مؤسسة أو برنامج التعليم المناسب لاستثمار التمويل الحكومي والخاص.
 ٥. حماية مؤسسات التعليم العالي من الضغوط الخارجية والداخلية الضارة.
 ٦. تطوير أهداف للتحصين الذاتي لمؤسسات التعليم العالي الضعيفة، والحث على الرقي بالمعايير في مؤسسات التعليم العالي.
 ٧. إشراك أعضاء هيئة التدريس والعاملين جميعاً في التخطيط والتقييم المؤسسي.
 ٨. وضع معايير للترخيص والاعتراف المهني والرقي بمحتويات هذه التخصصات.

وبشكل عام فإن الاعتماد الأكاديمي يهدف بشكل أساسي إلى التأكد من رصانة المستوى العلمي للمؤسسة التعليمية، والتأكد كذلك من أنها تعمل على تحقيق مستويات جيدة من الأداء الأكاديمي والمهني في البرامج التي تقدمها؛ الأمر الذي يعزز قدرتها المؤسسية وفعاليتها التعليمية في تحقيق رسالتها وأهدافها التربوية، يشار كذلك إلى أن الاعتماد الأكاديمي يستهدف تعزيز التنافسية بين مؤسسات التعليم العالي فيما يتصل بعملية التطوير القائمة على المعايير، ويعمل كذلك على ترسيخ ثقافة المحاسبة والمساءلة في البنى التنظيمية لهذه المؤسسات (القرني، ٢٠١٢، ٨٦).

أهمية الاعتماد الأكاديمي

وتكمن أهمية الاعتماد الأكاديمي فيما يلي (Suchanek et al, ٢٠١٢):

١. تأمين النمو المهني والأكاديمي للعاملين في المؤسسة التربوية.
٢. سير العمل الأكاديمي وفق منظومة فعالة توفر الرضا لجميع العاملين في المؤسسة.
٣. زيادة التفاعل والتعاون بين أعضاء هيئة التدريس، وزيادة دافعية العمل والإنتاج العملي لديهم.
٤. تحقيق الانضباط الذاتي لدى العاملين في المؤسسة.
٥. زيادة مستوى الإسهام الأكاديمي لعضو هيئة التدريس بمؤسسات التعليم العالي.
٦. توثيق العلاقة بين خريجي الجامعة وأساتذتها.
٧. زيادة دافعية الطالب للتعلم وتنمية مهارات التعليم الذاتي لديه.

منطلقات الاعتماد الأكاديمي

تستند عملية الاعتماد الأكاديمي على المنطلقات الآتية (مجيد والزيادات، ٢٠٠٨، ٢٧٥ - ٢٧٦):

١. الإصلاح الجامعي عملية مستمرة لا تتوقف عن مرحلة معينة لأن تقويم الأداء الجامعي عملية مستمرة أيضاً، والاعتماد الأكاديمي مرحلة ينبغي أن تتجدد كلما استجدت متغيرات جوهرية.
٢. الإصلاح الجامعي عملية شاملة مما يستلزم تقويم مختلف عناصر العملية التعليمية، وأن يمتد الاعتماد الأكاديمي ليشملها جميعها، وهذا هو الاعتماد المؤسسي الذي يتناول المؤسسة كاملة وليس وحدة منها.

٣. الاعتماد الأكاديمي ليس هدفاً في حد ذاته، وإنما ضمان للجودة ورفع لمستوى الأداء لأقصى درجة ممكنة من الهدف.
٤. الاعتماد الأكاديمي في أساسه ترخيصاً أو ترتيباً للمؤسسات، وليس منحاً لشهادات جامعية كما أنه لا يستهدف الحد الأقصى من الأداء.
٥. المؤسسة التعليمية منظومة متكاملة وتقاس مدى جودتها بمدى التفاعل بين عناصرها، وينبغي الحكم على كل منها في ضوء الآخر: وهو الأمر الذي يتيح مدخل الاعتماد الأكاديمي.
٦. الفلسفة الأساسية التي يقوم عليها الاعتماد الأكاديمي هي ضمان مستوى من الجودة في البرامج التعليمية التي تقدمها مؤسسات التعليم المتنوعة لعملائها، والمساعدة في تحقيق التطور المستمر للبرامج التعليمية التي تقدمها مؤسسات التعليم تلبية لاحتياجات المستفيدين المختلفة، فالبرامج التعليمية التي تخضع خلال فترة زمنية لإجراءات تقويم صارمة، تكون قد استوفت بجدارة الشروط اللازمة التي تقتضيها معايير الاعتماد وأصبح خريجوها مؤهلون للدخول في عالم المهنة وممارسته.

أنواع الاعتماد الأكاديمي

- تتمثل أنواع الاعتماد الأكاديمي فيما يلي (الحاج وآخرون، ٢٠٠٩: ١٠):
١. الاعتماد المؤسسي: في البدء كان الاعتماد المؤسسي أداة تستخدم من قبل الجامعة أو الكلية لإقناع مؤسسات أخرى بقبول طلابها ودوراتها والعكس بالعكس، ويوفر الاعتماد المؤسسي بشكل فعال رخصة للعمل، وعادة ما يقوم على تقييم ما إذا كانت المؤسسة تلبى الحد الأدنى من المعايير.
 ٢. الاعتماد الأكاديمي (البرامجي): يميز بالتركز بشكل جيد ويوفر فرص في النظر بالتفاصيل الدقيقة، فإنه يمكن أن يوفر النوع المناسب من المدخلات لتميز المستفيدين مثل الطلبة من حيث امتلاكه نقطة قوة كاستعراض الوحدات الصغيرة، ويتمتع بميزة كونه يركز بشكل جيد على التفاصيل.
 ٣. الاعتماد المهني (التخصص): ويعنى هذا النوع من الاعتماد بالاعتراف بجودة وأهلية الأشخاص لممارسة المهنة في ضوء معايير تصدرها هيئات ومنظمات مهنية متخصصة على المستوى المحلي والإقليمي والدولي ويمنح هذا النوع من الاعتماد الشهادات

الأكاديمية المتخصصة مثل العلوم الطبية والمحاماة وإدارة الأعمال (فضل، ٢٠١١: ٣٥).

ثالثاً: التقويم الذاتي

يعتبر التقويم الذاتي إضافةً إلى كونه نوعاً من أنواع التقويم التربوي، فإنه يعد غاية بحد ذاته حيث يؤمل أن يصل الفرد إليها، فهو في ذلك وسيلة وغاية، وقد ذكر سلامة (٢٠١٢، ٤٥) أن من أهم مزايا التقويم الذاتي تقبل الفرد للنتائج مهما كانت متدنية، وثقته في أن ما يحصل عليه من تقدير هو فعلاً ما يستحقه، فلا مجال في أن يتعلل بأن الذي قومه قد ظلمه، أو أعطاه أقل مما يستحق، لكن هذا لا يصلح مع الأطفال صغار السن، وذوي الاحتياجات الخاصة التي تمنع تقويمهم لذواتهم.

وتعتبر وثيقة التقويم الذاتي بنداً رئيساً في ضمان الجودة داخل مؤسسات التعليم العالي، إذ أنها تدل على أن المؤسسة قد قومت مدى ملائمة مخرجات التعليم المستهدف ومجموعة المستويات، ومدى فعالية التقويم في بيان قياس تحقيق بمخرجات التعلم المستهدفة، ومدى ما يحققه الطالب بمخرجات التعلم المستهدفة، إضافة إلى مدى جودة الفرص التعليمية (علي، ٢٠١٨، ٢٧٥).

مجالات التقويم الذاتي لبرامج إعداد المعلم

ويأخذ التقويم الذاتي مجالات عدة، ففي تجربة التقييم الذاتي في الجامعة اللبنانية حددت المجالات الآتية: الرسالة والمهام والأهداف، والإدارة، والهيئة التعليمية، والطلاب، والتعليم، والبحث العلمي، والحياة الجامعية، والمباني والمرافق والتجهيزات، والمكتبة، والموارد المالية والإنفاق (بشارة، ٢٠٠٥، ٢١٢-٢١٣).

أما في التعليم العالي الأردني فقد اشتمل التقييم (الذاتي والخارجي) على ست مجالات هي: تنظيم ومحتوى المناهج (الخطط الدراسية)، والتدريس والتعلم والتقييم، وتقديم الطلبة في البرامج ومستوى تحصيلهم، وخدمات دعم الطلبة وتوجيههم، وموارد التعلم، وإدارة تحسين النوعية واستدامتها (ابراهيم، ٢٠٠٩، ١٥٥).

وعلى الرغم من أن المجالات آنفة الذكر هي مجالات عامة إلا أنها تلامس كليات إعداد المعلم في عناصر الأهداف والمحتوى والطلبة والتدريسيين والمنشآت والبحث العلمي وخدمة سوق العمل.

رابعاً: الدراسات السابقة

١. دراسة السحيباني (٢٠١٨): هدفت الدراسة إلى تقويم برامج إعداد المعلم في ضوء المعايير العالمية للمسؤولية المهنية، وتحديد أبرزها في مجال المسؤولية المهنية للمعلم، ودرجة تضمين هذه المعايير في برامج إعداد المعلم في الجامعات السعودية. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع برامج إعداد المعلم في الجامعات السعودية البالغ عدد ١٦١ برنامج، فيما اقتصر عينة البحث على ٣٤ برنامج، كانت أداة الدراسة عبارة عن قائمة بالمعايير العالمية ومعايير CAEP التي تم الحصول عليها من الأدبيات السابقة، وأشارت النتائج إلى أن درجة تضمين (المشاركة والتواصل، تقويم المحتوى، التطوير المستمر للمعارف، المعرفة بالمتطلبات) في البرامج ودرجة تحفز أفراد العينة جاءت بدرجات متدنية وأقل من المتوسط، الأمر الذي يستوجب الارتقاء بمستوى هذه البرامج، وضرورة التركيز على توافرها في تصميم وتقديم برامج إعداد المعلم.

٢. دراسة العاني والعبري (٢٠١٨): تهدف الدراسة إلى الكشف عن درجة تحقق معايير الاعتماد الدولية كيب (CAEP) في برامج إعداد المعلم بكلية التربية في جامعة السلطان قابوس من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي الممزوج في إعداد استبانة مكونة من ٦٧ مؤشراً اشتملت عليه معايير كيب الخمسة وهي: المحتوى المعرفي، والشراكات والممارسات الميدانية، وجودة المرشح، وتأثير البرنامج وضمان جودة الكلية والتحسين المستمر، كما تم إعداد بطاقة مقابلة لجمع البيانات. تم جمع البيانات من عينة مكونة من (٣٥) عضو هيئة تدريس، وعينة مقابلة مكونة من ستة أعضاء من القائمين على إدارة عملية الاعتماد في الكلية. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة تحقق معايير كيب (CAEP) في برامج إعداد المعلم بكلية التربية جاءت عالية. كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تحقق المعايير التي تعزى إلى النوع، والرتبة الأكاديمية. كما أظهرت النتائج أن أعلى درجة تحقق لمؤشرات المعايير الخمسة الكيب كانت لصالح معيار الشراكات والممارسات الميدانية إذ أبدى أفراد العينة إلى رغبتهم في تطويره هذا المجال أيضاً. أما بالنسبة إلى معيار المحتوى المعرفي والتربوي، فقد أظهرت النتائج أنه لا تزال هناك فجوة في بعض المؤشرات ضمن هذا المعيار والمتعلقة في بعض المهارات التي لا يزال المرشحون يفتقدونها وتتمثل في مهارات حل المشكلات، ومهارة التفكير

الناقد، ومهارات الاتصال، ومهارات تصميم أدوات لتقييم أداء التلاميذ بالمدرسة. وكذلك بالنسبة إلى معيار الاستقطاب والاختيار للمرشحين، إذ لم يحقق المستوى المطلوب بالكلية في ضوء المؤشرات الواردة في هذا المعيار وعدم ملاحظة رغبة حقيقة من أفراد العينة حيال تطويره.

٣. دراسة الغمري (٢٠١٧): هدفت الدراسة إلى معرفة تقييم درجة تطبيق معايير هيئة اعتماد البرامج التربوية الأمريكية الكيب CAEP في كلية التربية بجامعة طيبة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية وفق متغيري التخصص والرتبة الأكاديمية، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي بتطبيق أداة الاستبانة على عينة عشوائية عنقودية من أعضاء الهيئة التدريسية. وكشف النتائج عن تطبيق معايير هيئة اعتماد البرامج التربوية الأمريكية الكيب CAEP في كلية التربية بجامعة طيبة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية وفق متغيري التخصص والرتبة الأكاديمية حسب المعايير الآتية (المحتوى والمعرفة التربوية، ممارسة الشراكة المهنية والتدريب المهني، جودة التوظيف، أثر البرنامج، ضمان جودة البرنامج) ودرجة تحفز أفراد العينة على تطبيقها وتطويرها بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق في درجة تطبيق معايير CAEP في كلية التربية بجامعة طيبة لمتغير الرتبة الأكاديمية، وأوصت الدراسة بتوفير متطلبات الاعتماد وفق معايير الكيب، واهتمام الجامعة بعقد اللقاءات وتوزيع المنشورات في بداية كل عام دراسي.

٤. دراسة محمود (٢٠١٦): هدفت الدراسة إلي وضع مقترح لتطوير برنامج التربية العملية بكليات التربية الرياضية طبقاً لمعايير الجودة والاعتماد، استخدم الباحث المنهج الوصفي، وبلغ حجم العينة (٥٠) عضو هيئة تدريس، ومن أهم النتائج أن اشتمل المقترح لتطوير برنامج التربية العملية بكليات التربية الرياضية طبقاً لمعايير الجودة والاعتماد ضمن وهي (إعداد معلم تربية رياضية متميز ومتوافق مع معايير الجودة والاعتماد)، عدد الساعات للتربية العملية داخل الكلية أسبوعياً أربع ساعات أسبوعياً لمناسبتها طبقاً لمعايير الجودة والاعتماد، تؤدي التربية العملية المنفصلة في الفصل الدراسي الأول فقط، تؤدي التربية العملية المتصلة في الفصل الدراسي الثاني كله تربية عملية متصلة، استخدام الحقبة التعليمية المقترحة، استخدام التعليم عن بعد المقترح، ومن أهم التوصيات تطبيق المقترح لتطوير برنامج التربية العملية بكليات التربية الرياضية بجمهورية مصر العربية طبقاً لمعايير

الجودة والاعتماد، واستخدام المقترح لتطوير برنامج التربية العملية بكليات التربية الرياضية في رفع الكفايات التدريسية للطلاب المعلمين.

٥. دراسة المطرفي (٢٠١٥، Almatrafi): هدفت الدراسة للكشف عن معرفة وإدراك الهيئة الأكاديمية السعودية بمعايير كيب (CAEP)، مدى تأثيرها في مخرجات تقييم البرامج التربوية في السعودية. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من ٦٠ عضو هيئة تدريسية في جامعة الجوف في السعودية، وكان أداة الدراسة عبارة عن استبانة. وقد خرجت الدراسة بجملة من النتائج أهمها أن عينة الدراسة كانوا على معرفة بالمعايير الخاصة بالمحتوى المعرفي والمحتوى التربوي وكانت درجة تحفزهم لتطبيقها عالية، حيث يرون ان استيفاء هذه المعايير يسهم في تحسين برامج إعداد معلمي التربية الإسلامية، وفيما يخص التدريب الميداني والشراكة فقد جاءت درجة تحفز الأكاديميين فيها عالية من حيث إدراكهم للمعيار والسعي في تطويره وأهميته ودوره في تحسين برامج إعداد معلمي التربية الإسلامية، كما أشارت أيضاً إلى تحفز أفراد العينة نحو زيادة جودة الطالب والتوظيف والاختيار وتأثير البرنامج وجودة البرنامج التربوي والتحسين المستمر.

٦. دراسة إبراهيم (٢٠٠٩): هدفت الدراسة إلى تقويم برنامج إعداد المعلم في كلية التربية الأساسية بجامعة الموصل من منظور أعضاء الهيئة التدريسية وفقاً لمتطلبات الجودة الشاملة. اتبعت الدراسة لمنهج الوصفي (التقويمي)، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٥) عضو من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية الأساسية بجامعة الموصل، تبنى الباحث مقياس كنعان (٢٠٠٧) المكون من تسع مجالات و(١٥٧). وتوصلت الدراسة إلى ما يلي: غياب الفلسفة الواضحة والأهداف لبرنامج إعداد المعلم، وعدم تحقيق المحتوى الحالي لبرنامج إعداد المعلم في الكلية لمتطلبات الجودة الشاملة، إدارة الكلية في مجمل عملها قد لامست متطلبات الجودة الشاملة بمستوى (محقق إلى حد ما)، وفي مجال احتياجات البرنامج فإنه (غير محقق) لمتطلبات الجودة الشاملة، وبعد مجال التقويم عن تلبية متطلبات الجودة الشاملة.

التعقيب على الدراسات السابقة

• من حيث المنهج

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وهو ما تشابه مع العديد من الدراسات مثل دراسة السحيباني (٢٠١٨)، ودراسة العاني والعبري (٢٠١٨)، ودراسة محمود (٢٠١٦)، ودراسة المطرفي (٢٠١٥, Almatrafi)، واستخدمت دراسة الغمري (٢٠١٧) المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت دراسة إبراهيم (٢٠٠٩) المنهج الوصفي التقويمي.

• من حيث الأداة

استخدمت الدراسة الحالية الاستبانة كأداة رئيسة للوصول إلى النتائج، وهذا ما توافق مع العديد من الدراسات مثل دراسة العاني والعبري (٢٠١٨)، ودراسة الغمري (٢٠١٧)، ودراسة المطرفي (٢٠١٥, Almatrafi)، ودراسة إبراهيم (٢٠٠٩). وتختلف الدراسة الحالية مع دراسة السحيباني (٢٠١٨) والتي كانت أداة الدراسة عبارة عن قائمة بالمعايير العالمية ومعايير CAEP، ودراسة العاني والعبري (٢٠١٨) التي استخدمت بطاقة مقابلة.

• من حيث النتائج

أوصت دراسة السحيباني (٢٠١٨) إلى ضرورة الارتقاء بتصميم وتقديم برامج إعداد المعلم في ضوء النتائج التي أشارت إلى تدني تضمين (المشاركة والتواصل، تقويم المحتوى، التطوير المستمر للمعارف، المعرفة بالمتطلبات) في البرامج، إضافة إلى تدني تحفز أفراد العينة تجاهها. إلا أن دراسة العاني والعبري (٢٠١٨) أشارت بأن درجة تحقق معايير كيب (CAEP) في برامج إعداد المعلم بكلية التربية جاءت عالية وتحديداً معايير الشراكات والممارسات الميدانية بخلاف معيار المحتوى المعرفي والتربوي ومعياري الاستقطاب والاختيار للمرشحين فما زالت تعتريه بعض الفجوات. في حين أشارت نتائج الغمري (٢٠١٧) بأن تطبيق معايير هيئة اعتماد البرامج التربوية الأمريكية الكيب CAEP في كلية التربية بجامعة طيبة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية ودرجة تحفز أفراد العينة على تطبيقها وتطويرها بدرجة متوسطة، وعليه فقد شددت الدراسة على توفير هذه المتطلبات بشكل كامل. كما أشارت دراسة محمود (٢٠١٦) إلى تصور مقترح لتطوير برنامج التربية العملية بكليات التربية الرياضية طبقاً لمعايير الجودة والاعتماد ضمن وهي (إعداد معلم تربية رياضية متميز

ومتوافق مع معايير الجودة والاعتماد). كما أشارت دراسة المطرفي (٢٠١٥) إلى معرفة عينة الدراسة بالمعايير الخاصة بالمحتوى المعرفي والمحتوى التربوي وكان مدى تحفزهم لتطبيقها عالي. إضافة لذلك فقد أشارت دراسة إبراهيم (٢٠٠٩) إلى غياب الفلسفة الواضحة والأهداف لبرنامج إعداد المعلم، وعدم تحقيق المحتوى الحالي لبرنامج إعداد المعلم في الكلية لمتطلبات الجودة الشاملة.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة

تمثلت أوجه الاستفادة في بلورة وبناء الإطار النظري، واختيار الأداة المناسبة، واختيار المنهج المناسب، واستخدام الأساليب الإحصائية الملائمة، وتدعيم نتائج الدراسة الحالية بالدراسات السابقة.

أوجه تمييز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة

١. تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناولها لموضوع مدى تحفيز أعضاء هيئة التدريس لتطوير آليات التقويم الذاتي والاعتماد الأكاديمي لبرامج إعداد المحاضرين بكلية التربية في جامعة أم القرى وفق معايير CAEP، وهذا لم يتم تناوله في دراسات عربية سابقة على حد علم الباحثة.
٢. تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في اهتمامها بتحفيز أعضاء الهيئة التدريسية وبشكل ضمني قياس ولائهم ورغبتهم في التطوير والتنمية، من خلال الجهود المبذولة في تطوير آليات التقويم الذاتي والاعتماد الأكاديمي لبرامج إعداد المحاضرين بكلية التربية في جامعة أم القرى وفق معايير CAEP.
٣. ربط الدراسة بين عدة متغيرات لم يسبق أن تناولتها دراسات سابقة محلية أو عربية وذلك على حد علم الباحثة.

الفصل الثالث: منهجية الدراسة وإجراءاتها

مصادر البيانات

تعتمد الدراسة على مصدرين رئيسيين للبيانات:

١. المصدر الأول: وهو البيانات الثانوية، أي التي سبق أن تم اعدادها وجمعها بواسطة الباحثين والمفكرين والكتاب، وتشمل الدراسات السابقة، والأبحاث المنشورة، والرسائل العلمية، والتقارير، والنشرات، والمطبوعات، والكتب باللغتين العربية والانجليزية.
٢. المصدر الثاني: وهو مصادر البيانات الأولية والتي تمثلت في الاستبانة، حيث صممت خصيصاً لجمع بعض البيانات الأولية التي لم تقدمها المصادر الثانوية ولازال بحاجة إليها حتى يقوم بتحليل وتفسير الظاهرة التي يتم دراستها، كما تم توزيعها على أفراد العينة للحصول على استجاباتهم، وقد تم تفرغها وتحليل البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS).

متغيرات البحث

المتغير المستقل: مدى تحفيز أعضاء هيئة التدريس لتطوير وإدراكهم آليات التقويم الذاتي لتحقيق الاعتماد الأكاديمي وفقاً لمعايير CAEP ويشمل حافزية أعضاء هيئة التدريس وإدراكهم لأبعاد معايير CAEP:

- مدى تحفيز أعضاء هيئة التدريس نحو تطوير المحتوى والمعرفة التربوية.
 - مدى تحفيز أعضاء هيئة التدريس نحو تحسين ممارسة الشراكة المهنية والتدريب الميداني.
 - مدى تحفيز أعضاء هيئة التدريس نحو الرقي بجودة الطلب والتوظيف.
 - مدى تحفيز أعضاء هيئة التدريس نحو تعزيز أثر البرنامج.
 - مدى تحفيز أعضاء هيئة التدريس نحو زيادة جودة البرنامج والتحسين المستمر.
- المتغير التابع: تحقيق الاعتماد الأكاديمي لبرامج إعداد المحاضرين بكليات التربية بالجامعات السعودية وفق معايير CAEP.

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وبشكل عام يعرف المنهج الوصفي التحليلي على أنه الأسلوب المرتكز على معلومات كافية ودقيقة عن موضوع محدد من خلال فترات زمنية محدودة وذلك للحصول على نتائج عملية يتم تفسيرها بطريقة موضوعية (عساف، ٢٠١٢).

مجتمع وعينة الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى، حيث اعتمدت الدراسة على طريقة العينة العشوائية البسيطة، وتم أخذ عينة عشوائية بحجم (٨٥) من أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى، تم استرداد (٨٢) استبانة صالحة للتحليل، أي بنسبة استرداد ٩٦%. ويرى الباحث أن هذا العدد كافي لتحقيق أهداف الدراسة.

أداة الدراسة

تمثلت أداة الدراسة في استمارة الاستبانة "Questionnaire" التي أعدها الباحث بالاستعانة بآراء ذوي الخبرة والمختصين في هذا المجال، حيث تكونت هذه الاستبانة من خمسة محاور رئيسة وهي:

- المحور الأول: مدى تحفيز أعضاء هيئة التدريس نحو تطوير المحتوى والمعرفة التربوية، ويتكون هذا المحور من (١٧) فقرة تعبر عنه.
- المحور الثاني: مدى تحفيز أعضاء هيئة التدريس نحو تحسين ممارسة الشراكة المهنية والتدريب الميداني، ويتكون هذا المحور من (١٠) فقرات تعبر عنه.
- المحور الثالث: مدى تحفيز أعضاء هيئة التدريس نحو الرقي بجودة الطلب والتوظيف، ويتكون هذا المحور من (٩) فقرات تعبر عنه.
- المحور الرابع: مدى تحفيز أعضاء هيئة التدريس نحو تعزيز أثر البرنامج، ويتكون هذا المحور من (٦) فقرات تعبر عنه.
- المحور الخامس: مدى تحفيز أعضاء هيئة التدريس نحو زيادة جودة البرنامج والتحسين المستمر، ويتكون هذا المحور من (٦) فقرات تعبر عنه.

صدق أداة الدراسة

أ. الصدق الظاهري (صدق المحكمين)

تم استخدام أسلوب الصدق الظاهري، بهدف التأكد من مدى صلاحية الاستبانة وملاءمتها لأغراض البحث، وذلك من خلال عرضها في صورتها الأولية على عدد (٥) من المحكمين من الأساتذة المختصين لإبداء الرأي فيما يتعلق في مدى مناسبة الفقرات وانتمائها لأبعاد الاستبانة، وإدخال التعديلات اللازمة، حيث قدم السادة المحكمون العدين من التعديلات الجوهرية على أداة الدراسة، وقد استجاب الباحث لهذه التعديلات، وقامت بإعادة صياغة الاستبانة في ضوء الملاحظات التي قدمها المحكمين، حتى أخذت الاستبانة شكلها النهائي، وتكونت الاستبانة بصورتها النهائية من خمسة محاور بواقع (٤٨) عبارة.

ب. صدق الاتساق الداخلي

يقصد بالاتساق الداخلي مدى اتساق كل فقرة من فقرات الاستبانة مع المحور الذي تنتمي إليه هذه الفقرة، وعليه فقد تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وذلك بهدف التحقق من مدى صدق الاستبانة، والجدول رقم (١) التالي يوضح نتائج صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

جدول (١): صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة

المحور الثالث		المحور الثاني		المحور الأول			
مستوى الدلالة	معامل الارتباط	م	مستوى الدلالة	م	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	م
.٠٠٠	.٧٥٤**	١	.٠٠٠	.٥١٨*	.٠٠٠	.٤٢٦**	١
.٠٠٠	.٦٤٨**	٢	.٠٠٠	.٦٢١*	.٠٠٠	.٦٧٦**	٢
.٠٠٢	.٣٣٧**	٣	.٠٠٠	.٥٤٢*	.٠٠٠	.٥١٢**	٣
.٠٠٠	.٥٤١**	٤	.٠٠٠	.٦٢٠*	.٠٠٠	.٤٩٧**	٤
.٠٠٠	.٦٥٤**	٥	.٠٠٠	.٥٩٣*	.٠٠٠	.٤٨٩**	٥
.٠٠٠	.٦٧٧**	٦	.٠٠٠	.٦٤٠*	.٠٠٠	.٤٧٩**	٦
.٠٠٠	.٦٥٨**	٧	.٠٠٠	.٧٤٣*	.٠٠٠	.٥٧٥**	٧
.٠٠٠	.٥٨٠**	٨	.٠٠٠	.٥٧١*	.٠٠٠	.٥٩٧**	٨
.٠٠٠	.٦٨٣**	٩	.٠٠٠	.٧٣٧*	.٠٠٠	.٥١٤**	٩
			.٠٠٠	.٧١٨*	.٠٠٠	.٤٢٣**	١٠

المحور الخامس		المحور الرابع		*				
						٠.٠٠٠	٠.٤٤٨**	١١
٠.٠١٧	٠.٢٦٤*	١	٠.٠٠٠	٠.٥٣٨*	١	٠.٠٠٠	٠.٤٣٤**	١٢
٠.٠٠٠	٠.٨١٧**	٢	٠.٠٠٠	٠.٦٥٤*	٢	٠.٠٠٢	٠.٣٣٨**	١٣
٠.٠٠٠	٠.٨٩٩**	٣	٠.٠٠٠	٠.٧٠٤*	٣	٠.٠٠٠	٠.٦٠١**	١٤
٠.٠٠٠	٠.٧٤٠**	٤	٠.٠٠٠	٠.٦٥٣*	٤	٠.٠٠٠	٠.٤٧٩**	١٥
٠.٠٠٠	٠.٦٦٣**	٥	٠.٠٠٠	٠.٨٠٦*	٥	٠.٠٠٠	٠.٤٦١**	١٦
٠.٠٠٠	٠.٨٥٥**	٦	٠.٠٠٠	٠.٥٢٢*	٦	٠.٠٠٠	٠.٤٢٢**	١٧

** دالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٠١ * دالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٠٥

يتضح من الجدول رقم (١) أن جميع فقرات أداة الدراسة ترتبط ارتباطاً ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٠١، ومستوى دلالة ٠.٠٠٥ بالدرجة الكلية لمحاورها، حيث تراوحت معاملات الارتباط لهذه الفقرات بين ٠.٢٦٤ و ٠.٨٩٩ ويشير ذلك لوجود صدق اتساق داخلي في فقرات أداة الدراسة، مما يدعم صحة البيانات التي تم جمعها من أفراد العينة بهذا الشأن.

ثبات أداة الدراسة

هناك العديد من الطرق التي يمكن من خلالها قياس ثبات أداة الدراسة وذلك للتأكد من مدى صلاحية هذه الأداة لقياس ما وضعت لقياسه، وفي هذه الدراسة تم استخدام كل من طريقة ألفا- كرونباخ Cronbach's Alpha وطريقة التجزئة النصفية Split_Half لحساب الثبات في البيانات، والجدول رقم (٢) يبين ثبات أداة الدراسة بكلتا الطريقتين. جدول (٢): ثبات أداة الدراسة بطريقة ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية.

الثبات بطريقة التجزئة النصفية		الثبات بطريقة ألفا كرونباخ		المحور
معامل ارتباط سبيرمان براون المعدل	معامل ارتباط بيرسون	معامل ألفا كرونباخ	عدد الفقرات	
٠.٨٣٦	٠.٧١٨	٠.٧٩٧	١٧	المحور الأول
٠.٨٧٨	٠.٨٠٣	٠.٨٢٥	١٠	المحور الثاني
٠.٨٤٣	٠.٧٤٣	٠.٨٠٢	٩	المحور الثالث
٠.٧٧٠	٠.٦٣١	٠.٧٢٣	٦	المحور الرابع
٠.٨٧٥	٠.٧٨١	٠.٨١٢	٦	المحور الخامس

الاستبانة ككل	٣٨	٠.٩٢٥	٠.٨٩٨	٠.٩٤٦
---------------	----	-------	-------	-------

يتضح من الجدول رقم (٢) أن قيمة ألفاكرونباخ لجميع فقرات استبانة " مدى تحفيز أعضاء هيئة التدريس لتطوير آليات التقويم الذاتي والاعتماد الأكاديمي لبرامج إعداد المحاضرين بكليات التربية بالجامعات السعودية وفق معايير (CAEP)" بلغت (٠.٩٢٥) ويشير ذلك لوجود ثبات مرتفع في بيانات الدراسة، كما وبلغت قيمة معامل الارتباط المعدل (سبيرمان براون) لجميع فقرات الاستبانة (٠.٩٤٦) ويشير ذلك لوجود ثبات مرتفع في بيانات الدراسة، مما يدعم صحة البيانات التي تم جمعها من أفراد عينة الدراسة بهذا الشأن.

تصحيح أداة الدراسة

تم تصميم الاستبانة وفق مقياس ليكرت (Likert Scale) الخماسي، وعليه فقد تبنت الدراسة المحك الموضح بالجدول رقم (٣) للحكم على اتجاه كل فقرة عند استخدام مقياس ليكرت الخماسي وذلك بالاعتماد بشكل أساسي على قيمة الوسط الحسابي والوزن النسبي لتحديد مستوى الموافقة على فقرات ومحاور الدراسة:

جدول (٣): المحك المعتمد في الدراسة.

معيار التدرج	طول الخلية	الوزن النسبي المقابل له
غير موافق بشدة	أقل من ١.٨٠	أقل من ٣٦%
غير موافق	١.٨٠ إلى ٢.٥٩	٣٦% إلى ٥١.٩%
محايد	٢.٦٠ إلى ٣.٣٩	٥٢% إلى ٦٧.٩%
موافق	٣.٤٠ إلى ٤.١٩	٦٨% إلى ٨٣.٩%
موافق بشدة	أكبر من ٤.٢٠	أكبر من ٨٤%

الخطوات الإجرائية

يتناول هذا المحور الخطوات التي اتبعتها الباحثة أثناء إعداد وتنفيذ تجربة البحث، وتمثلت فيما يلي:

١. توجهت الباحثة إلى جامعة أم القرى لطلب كتاب تسهيل مهمة وتنفيذ الدراسة، وتم استلامه من قبل الباحثة، وأتاح هذا الكتاب للباحثة الفرصة في الدخول إلى الجامعة وجمع البيانات.

٢. اختيار عينة البحث والتي تمثلت في ٨٢ عضو هيئة تدريس في جامعة أم القرى.

٣. طورت الباحثة استبانة بالاستفادة من الأدبيات السابقة، كما تم عرضها على لجنة من المحكمين لضمان صدقها، وتطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من ٢٠ قائدة من مجتمع العينة، وذلك للتحقق من صدق ثبات أدوات الدراسة.

٤. قامت الباحثة بتطبيق أدوات الدراسة على أفراد العينة الفعلية، وللتفصيل فقد تم استجاب على أداة الاستبانة ٨٢ عضو هيئة تدريس في جامعة أم القرى.

٥. بعد الانتهاء من التطبيق قامت الباحثة بتفريغ البيانات ومعالجتها باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة بهدف الحصول على النتائج المتعلقة بفروض الدراسة، وذلك بالاستعانة ببرنامج SPSS.

٦. قامت الباحثة بتفسير ومناقشة النتائج التي توصلت إليها، وكتابة ملخص النتائج والتوصيات.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات

تم الاعتماد بشكل أساسي على برنامج التحليل الإحصائي (SPSS v.٢٣) وكانت الأساليب كما يلي:

- المتوسط الحسابي (Mean): للتعرف على مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد العينة على فقرات ومحاور الدراسة.
- الانحراف المعياري (Standard Deviation): للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل فقرة عن وسطها الحسابي، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات وانخفض تشتتها.
- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، وطريقة التجزئة النصفية (Split _Half): لقياس الثبات في البيانات.
- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient): لقياس صدق الاتساق الداخلي لفقرات الدراسة.

الفصل الرابع: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

الإجابة عن السؤال الأول: ما مدى تحفيز أعضاء هيئة التدريس نحو تطوير المحتوى والمعرفة التربوية؟

كانت النتائج كما هو موضح بالجدول رقم (٤) التالي:

جدول (٤): يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لكل فقرة من فقرات المحور الأول

الترتيب	مستوى الموافقة	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الفقرة
١٤	موافق بشدة	٨٩.٨%	.٥٠	٤.٤٩	أمارس دوري القيادي القائم على تحمل مسؤولية التعليم.
١٥	موافق بشدة	٨٩.٥%	.٧٧	٤.٤٨	حصلت على رخصة مزاولة المهنة وفقاً للمعايير والشروط الوطنية.
١٢	موافق بشدة	٨٩.٣%	.٥٥	٤.٤٦	أشارك في الدورات التدريبية التأهيلية ذات الصلة بممارسات التعليم.
١	موافق بشدة	٨٨.٨%	.٥٠	٤.٤٤	أسعى لتحقيق الأهداف التعليمية المرتبطة بالمنهاج.
٦	موافق بشدة	٨٦.٦%	.٤٧	٤.٣٣	أحرص على فهم التخصص بشكل دقيق والإلمام بأدواته.
٤	موافق	٨١.٥%	.٤٧	٤.٠٧	أراعي جوانب النمو المختلفة لدى المتعلمين.
٧	موافق	٨١.٠%	.٥٢	٤.٠٥	أسعى لتوفير بيئة تعليمية تراعي التنوع الثقافي بين المتعلمين.
٩	موافق	٨١.٠%	.٤١	٤.٠٥	أسعى لتعزيز دوافع المتعلمين الذاتية نحو التعلم.
١١	موافق	٨٠.٧%	.٢٩	٤.٠٤	أحرص على المشاركة في تطوير البيئة التعليمية لتكون ذات معنى وتقدم إضافة ملموسة للطلبة.
٥	موافق	٨٠.٠%	.٣٩	٤.٠٠	أقوم بتطبيق المحتوى المعرفي بالتخصصات التربوية وفقاً لمعايير هيئة الاعتماد الوطنية.
١٠	موافق	٧٩.٨%	.٤٠	٣.٩٩	أقوم باستخدام أساليب متنوعة في تقييم مستوى إنجاز وأداء المتعلمين.
١٣	موافق	٧٩.٨%	.٣٧	٣.٩٩	أتعاون مع أولياء الأمور وزملاء المهنة والمختصين.
١٦	موافق	٧٨.٨%	.٤٣	٣.٩٤	أسعى لتنمية طرائق التفكير الناقد لدى المتعلمين.
٣	موافق	٧٨.٣%	.٥٥	٣.٩١	أحرص على توظيف التقنيات الحديثة في عملية تقييم المتعلمين.
٨	موافق	٧٧.٣%	.٥٢	٣.٨٧	أساعد في تصميم بيئة تعليمية تساعد على الدمج بين المتعلمين.
٢	موافق	٧٦.٦%	.٥٦	٣.٨٣	أستخدم التكنولوجيا المتطورة في تصميم وتنفيذ وتقديم الخبرات التعليمية للمتعلمين.
١٧	موافق	٧٦.٣%	.٦٣	٣.٨٢	أسعى لتنمية المعرفة البيئية المرتبطة بالسياق المجتمعي لدى المتعلمين.
	موافق	٨٢.١%	.٢٤	٤.١٠	المحور ككل

يبين جدول (٤) أن درجات تقدير أفراد العينة على فقرات المحور الأول تراوحت متوسطاتها بين (٣.٨٢-٤.٤٩)، كما بلغ المتوسط الكلي للاستجابات على هذا المحور (٤.١) من (٥) مما يدل على مدى عالي من تحفيز أعضاء هيئة التدريس نحو تطوير المحتوى والمعرفة التربوية. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن هناك رغبة من قبل أعضاء هيئة التدريس في الإحلال والتغيير تماشياً مع متطلبات العصر في ظل الأفكار المنادية ببناء المناهج على أسس ومرتكزات ونظريات وأفكار تربوية حديثة، وتحويل المحتوى المعرفي الذي يمتلكونه إلى نماذج تربوية قوية ثم تكييفها مع التغيرات في المعرفة السابقة، ومستويات الفهم. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة السحيباني (٢٠١٨) التي أشارت إلى تدني تضمين تقويم المحتوى وعدم تحفز أفراد العينة للتطوير، كما تختلف مع دراسة العاني والعبري (٢٠١٨) التي أشارت إلى أنه لا تزال هناك فجوة في بعض المؤشرات ضمن هذا المعيار.

الإجابة عن السؤال الثاني: ما مدى تحفيز أعضاء هيئة التدريس نحو تحسين ممارسة الشراكة المهنية والتدريب الميداني؟

كانت النتائج كما هو موضح بالجدول رقم (٥) التالي:

جدول (٥): يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لكل فقرة من فقرات المحور الثاني

الترتيب	مستوى الموافقة	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الفقرة
١	موافق	٨٠.٠%	.٥٤	٤.٠٠	أسعى لتطوير خبراتي الميدانية بما يساهم في تطوير أداء المرشح بفاعلية.
٨	موافق	٧٨.٣%	.٣٢	٣.٩١	أساهم في تعزيز قدرات المرشحين في التوفيق بين النظرية والتطبيق.
٤	موافق	٧٧.٦%	.٤٣	٣.٨٨	أساعد في تعزيز عمل الكلية مع الشركاء لتصميم خبرات ميدانية تتسم بالعمق والشمولية والتنوع والتماسك وفقاً للمعايير المعتمدة.
٤	موافق	٧٦.٨%	.٦٠	٣.٨٤	أوظف التكنولوجيا والتقنيات التي تطبقها الكلية لتنوع أساليب تقييم المهارات المرتبطة بالمحتوى التعليمي.
٥	موافق	٧٦.٦%	.٥٤	٣.٨٣	أسعى لتمكين المرشحين من تحقيق الشراكة الفاعلة بين المؤسسة التعليمية والمجتمع.
١٠	موافق	٧٦.١%	.٥١	٣.٨٠	أساعد القائمين على الكلية في استخدام التكنولوجيا من أجل التحسين المستمر وضمان استمرار المحاضرين المتعاونين في العمل.
٦	موافق	٧٥.٤%	.٤٨	٣.٧٧	أساعد المرشحين في استخدام التكنولوجيا لتحقيق استمرار الشراكة المجتمعة بتطوير برامج إعدادهم.
٢	موافق	٧٤.١%	.٥٨	٣.٧١	أساعد الكلية في تطوير معايير اختيار المعلمين المتعاونين بما يطور من أداء البرنامج.
٧	موافق	٧٣.٧%	.٥٤	٣.٦٨	أساعد المرشحين في استخدام تطبيقات تكنولوجيا تحقق الشراكة المجتمعية وفقاً للتوقعات المشتركة.
٩	موافق	٧٢.٢%	.٧٧	٣.٦١	أساعد القائمين على الكلية في جمع البيانات وتصنيفها وفرزها للاستفادة منها في تطوير البرنامج.
	موافق	٧٦.١%	.٣٤	٣.٨٠	المحور ككل

يبين جدول (٥) أن درجات تقدير أفراد العينة على فقرات المحور الثاني تراوحت متوسطاتها بين (٣.٦١-٤.٠٠)، كما بلغ المتوسط الكلي للاستجابات على هذا المحور (٣.٨) من (٥) مما يدل على مدى عالي من تحفيز أعضاء هيئة التدريس نحو تحسين ممارسة الشراكة المهنية والتدريب الميداني. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن أعضاء الهيئة التدريسية يرون أن مستوى ممارسة الشراكة المهنية والتدريب الميداني متدن المستوى في

الجامعة، ما يجعلهم يسعون إلى تعزيز هذه المعايير أملاً في التطور والتنمية من خلال ما يتم من تبادل خبرات ومعارف في ظل المشاركة المهنية مع الزملاء، كما أن يتحفزون للتدريب الميداني ربما لتعزيز بعض نقاط الضعف المرتبطة ببعض الممارسات المهنية وتعزيزها، والحصول على أكبر كم من الخبرات والعلوم التي تساعدهم في التميز والتطور ومواكبة المستجدات الحديثة عالمياً. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العاني والعبيري (٢٠١٨) والتي أشارت إلى أن أعلى تحقق لمؤشرات المعايير الخمسة الكيب كان لصالح معيار الشراكات والممارسات الميدانية إذ أبدى أفراد العينة إلى رغبتهم في تطويره هذا المجال أيضاً.

الإجابة عن السؤال الثالث: ما مدى تحفيز أعضاء هيئة التدريس نحو الرقي بجودة الطلب والتوظيف؟

كانت النتائج كما هو موضح بالجدول رقم (٦) التالي:

جدول (٦): يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي:

والترتيب لكل فقرة من فقرات المحور الثالث

الترتيب	مستوى الموافقة	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الفقرة
٣	موافق	٨١.٥%	.٢٦	٤.٠٧	أساهم في تحقيق أهداف ورسالة الكلية بما يراعي التنوع في المجتمع الأكاديمي.
٢	موافق	٧٨.٠%	.٤٦	٣.٩٠	أساعد في تعزيز جهود الكلية في تلبية احتياجات المجتمع السعودي من تخصص التربية.
٧	موافق	٧٨.٠%	.٤٣	٣.٩٠	أساهم في تطوير خطط وأهداف الكلية لاستقطاب المرشحين من مختلف الفئات المجتمعية المتنوعة.
١	موافق	٧٦.٨%	.٦٤	٣.٨٤	أسعى لتطوير وتطبيق الأدوات التي توظفها الكلية لتقييم أداء المرشحين بشكل دوري وتقديم أدلة على ذلك بما يلبي احتياجات سوق العمل.
٨	موافق	٧٦.٨%	.٤٣	٣.٨٤	أساعد في عملية تقييم قدرات المرشحين خلال وجودهم في الكلية من خلال المقاييس التي توظفها الكلية.
٩	موافق	٧٥.٦%	.٥٠	٣.٧٨	أوظف الأدلة المتعددة التي تقدمها الكلية للمساعدة في الكشف عن تطور المحتوى المعرفي والتربوي والمهاري ودمج التكنولوجيا في كل هذه المجالات.
٥	موافق	٧٥.١%	.٤٩	٣.٧٦	أوظف المعايير التي تصممها الكلية للكشف عن مدى تطور البرنامج ومراقبة تقدم المرشحين منذ بداية قبولهم حتى اكتمال متطلبات البرنامج.
٦	موافق	٧٥.١%	.٥٦	٣.٧٦	أساعد القائمين على الكلية في التأكد من تحقيق المرشح للمستوى التعليمي المطلوب قبل منحه شهادة التخرج من أجل ضمان قدرته على التدريس بفاعلية والتأثير إيجابياً على تحصيل ونمو الطلبة وتعلمهم.
٤	موافق	٧٤.٩%	.٥٢	٣.٧٤	أوظف المقاييس التي تصممها الكلية للكشف عن ميول وخصائص المرشحين منذ بداية قبولهم بالبرنامج وأثناء تنفيذه.
	موافق	٧٦.٩%	.٣٠	٣.٨٤	المحور ككل

يبين جدول (٦) أن درجات تقدير أفراد العينة على فقرات المحور الثالث تراوحت متوسطاتها بين (٣.٧٤-٤.٠٧)، كما بلغ المتوسط الكلي للاستجابات على هذا المحور (٣.٨٤) من (٥) مما يدل على مدى عالي من تحفيز أعضاء هيئة التدريس نحو الرقي

بجودة الطلب والتوظيف. ويمكن تفسير مدى التحفز المرتفع في هذا المحور إلى أن أعضاء الهيئة التدريسية يرون أن مستوى الخريجين لا يتوافق مع متطلبات سوق العمل من عدة نواحي وأبرزها الكفاءة، وهذا ما حفزهم تجاه التطوير والرقى بجودة الطلب والتوظيف، من خلال قبول الملحقين وفق معايير معينة، والاهتمام بوضع خطط للتوظيف ودعم الخريجين وتوجيههم نحو التوقعات المطلوبة منهم بعد التخرج. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة العاني والعبري (٢٠١٨) التي أشارت إلى أن معيار الاستقطاب والاختيار للمرشحين لم يحقق المستوى المطلوب بالكلية في ضوء المؤشرات الواردة في هذا المعيار وعدم ملاحظة رغبة حقيقة من أفراد العينة حيال تطويره.

الإجابة عن السؤال الرابع: ما مدى تحفيز أعضاء هيئة التدريس نحو تعزيز أثر برنامج إعداد المحاضرين بكلية التربية في جامعة أم القرى وفق معايير CAEP؟

كانت النتائج كما هو موضح بالجدول رقم (٧) التالي:

جدول (٧): يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لكل فقرة من فقرات المحور الرابع

الترتيب	مستوى الموافقة	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الفقرة
١	موافق بشدة	٩٢.٧%	.٦٠	٤.٦٣	أعمل بجد لكي أحقق رضى الخريجين عن مستوى إعدادهم المهني.
٢	موافق	٧٨.٨%	.٣٦	٣.٩٤	أساعد الكلية في قياس تحقيق الأهداف من خلال المقاييس والأدلة التي تمتلكها.
٣	موافق	٧٦.٨%	.٣٧	٣.٨٤	أوظف المقاييس التي تضعها الكلية لقياس مؤشرات النمو بما في ذلك مقاييس القيمة المضافة ومنحنى النمو المعرفي وأهداف تعلم وتطور الطلبة المعرفي.
٤	موافق	٧٥.٤%	.٦٢	٣.٧٧	أحرص على استعراض نتائج تطبيق أدوات الملاحظة المقتنة والدراسات المسحية للطلبة للتعرف على فاعلية البرنامج.
٥	موافق	٧٤.٤%	.٥٩	٣.٧٢	أساعد الكلية في الحصول على أدلة عملية موثوقة حول رضا الخريجين وأصحاب العمل عن مستوياتهم ومهاراتهم وقدرتهم على تحمل المسؤولية.
٦	موافق	٧٢.٩%	.٦٧	٣.٦٥	أساعد الكلية في تحليل مؤشرات فاعلية التدريس للتأكد من أن المرشحين قادرين على تطبيق المعارف المهنية والمهارات التي اكتسبوها من خلال الخبرات الميدانية للبرنامج.
	موافق	٧٨.٥%	.٣٦	٣.٩٢	المحور ككل

يبين جدول (٧) أن درجات تقدير أفراد العينة على فقرات المحور الرابع تراوحت متوسطاتها بين (٣.٦٥-٤.٦٣)، كما بلغ المتوسط الكلي للاستجابات على هذا المحور (٣.٩٢) من (٥) مما يدل على مدى عالي من تحفيز أعضاء هيئة التدريس نحو تعزيز أثر برنامج إعداد المحاضرين بكلية التربية في جامعة أم القرى وفق معايير CAEP. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن هناك شعور إيجابي لدى أعضاء الهيئة التدريسية للمشاركة في تحسين التعليم ورفع مستوى نمو المحاضرين المعرفي، خاصة مع شعورهم بمصداقية ومهنية المؤشرات والمعايير التي يتم استخدامها في هذا المجال، والتي تبني على مؤشرات قياسية منطقية لقياس فعالية التدريس من خلال أدوات ملاحظة مقننة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المطرفي (٢٠١٥، Almatrafi) التي أشارت إلى أن معرفة أفراد العينة بالمعايير الخاصة بمعايير كيب (CAEP)، وكان مدى تحفزهم لتطبيقها عالي.

الإجابة عن السؤال الخامس: ما مدى تحفيز أعضاء هيئة التدريس نحو زيادة جودة البرنامج والتحسين المستمر؟

كانت النتائج كما هو موضح بالجدول رقم (٨) التالي:

جدول (٨): يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لكل فقرة من فقرات المحور الخامس

الترتيب	مستوى الموافقة	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الفقرة
١	موافق بشدة	٨٥.١%	.٩٤	٤.٢٦	أشارك أصحاب القرار في الكلية (مجلس التعليم) في اتخاذ القرارات المرتبطة بالبرامج من حيث تخصيص الموارد وتحديد الاتجاهات المستقبلية لها.
٢	موافق	٨٣.٩%	.٤٣	٤.٢٠	أساهم في تعزيز جهود الكلية لبناء نظام متكامل لضمان الجودة.
٣	موافق	٧٩.٥%	.٤٤	٣.٩٨	أتعاون مع الكلية في تقييم الأداء الدوري وفق الأهداف والمعايير المعتمدة.
٤	موافق	٧٧.٣%	.٤٧	٣.٨٦	أساهم في عملية تطوير البرنامج في ضوء نتائج قياس مدى تطور أداء المرشحين للبرنامج.
٥	موافق	٧٦.٨%	.٦٠	٣.٨٤	أساعد في تطوير نظام الجودة من حيث مراجعة وتجربة المقاييس المتعددة التي ترصد تقدم المرشحين.
٦	موافق	٧٤.٤%	.٦٧	٣.٧٢	أشارك الكلية في قياس أثر أداء الخريج على الميدان من خلال دراسة نتائج المتعلمين وتحليلها.
	موافق	٧٩.٥%	.٤٤	٣.٩٨	المحور ككل

٧. يبين جدول (٨) أن درجات تقدير أفراد العينة على فقرات المحور تراوحت متوسطاتها بين (٣.٧٢-٤.٢٦)، كما بلغ المتوسط الكلي للاستجابات على هذا المحور (٣.٩٨) من (٥) مما يدل على مدى عالي من تحفيز أعضاء هيئة التدريس نحو زيادة جودة البرنامج والتحسين المستمر. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن أعضاء الهيئة التدريسية يرون بعض الثغرات أو النقص في البرنامج التربوي التي تحتاج إلى حشد القدرات والجهود بهدف تعزيزها وتحسينها، بحيث تتجاوز هذا المستوى إلى مستويات عالية تتماشى مع المعايير التي تتبناها CAEP، مع ملازمة التحسين المستمر لكافة النواقص الموجودة في البرنامج إلى أن يصل إلى مستويات جودة عالية، ويتحقق ذلك من خلال أنظمة واضحة ضمان الجودة والتحسين المستمر، بالشكل الذي يضمن كفاءة الخريجين من هذه البرامج وقدرتهم على إحداث التغيير الإيجابي في القطاع التعليمي بشكل كامل. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المطرفي (٢٠١٥، Almatrafi) والتي أشارت إلى تحفز أفراد العينة نحو زيادة تأثير البرنامج وجودة البرنامج التربوي والتحسين المستمر، فيما اختلفت مع دراسة إبراهيم (٢٠٠٩) والتي أشارت إلى أنه في مجال احتياجات البرنامج وتطويره فإنه (غير محقق) لمتطلبات الجودة الشاملة، وبعد مجال التقويم عن تلبية متطلبات الجودة الشاملة.

الفصل الخامس: نتائج وتوصيات الدراسة

أولاً: نتائج الدراسة: فيما يلي أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- تراوحت متوسطات درجات تقدير أفراد العينة على فقرات المحور الأول " مدى تحفيز أعضاء هيئة التدريس نحو تطوير المحتوى والمعرفة التربوية" بين (٣.٨٢-٤.٤٩)، كما بلغ المتوسط الكلي للاستجابات على هذا المحور (٤.١) من (٥) مما يدل على مدى عالي من تحفيز أعضاء هيئة التدريس نحو تطوير المحتوى والمعرفة التربوية.
- تراوحت متوسطات درجات تقدير أفراد العينة على فقرات المحور الثاني " مدى تحفيز أعضاء هيئة التدريس نحو تحسين ممارسة الشراكة المهنية والتدريب الميداني" بين (٣.٦١-٤.٠)، كما بلغ المتوسط الكلي للاستجابات على هذا المحور (٣.٨) من (٥) مما يدل على مدى عالي من تحفيز أعضاء هيئة التدريس نحو تحسين ممارسة الشراكة المهنية والتدريب الميداني.

- تراوحت متوسطات درجات تقدير أفراد العينة على فقرات المحور الثالث " مدى تحفيز أعضاء هيئة التدريس نحو الرقي بجودة الطلب والتوظيف" بين (٣.٧٤-٤.٠٧)، كما بلغ المتوسط الكلي للاستجابات على هذا المحور (٣.٨٤) من (٥) مما يدل على مدى عالي من تحفيز أعضاء هيئة التدريس نحو الرقي بجودة الطلب والتوظيف.
- تراوحت متوسطات درجات تقدير أفراد العينة على فقرات المحور الرابع " مدى تحفيز أعضاء هيئة التدريس نحو تعزيز أثر البرنامج" بين (٣.٦٥-٤.٦٣)، كما بلغ المتوسط الكلي للاستجابات على هذا المحور (٣.٩٢) من (٥) مما يدل على مدى عالي من تحفيز أعضاء هيئة التدريس نحو تعزيز أثر برنامج لبرامج إعداد المحاضرين بكلية التربية في جامعة أم القرى وفق معايير.
- تراوحت متوسطات درجات تقدير أفراد العينة على فقرات المحور الخامس " مدى تحفيز أعضاء هيئة التدريس نحو زيادة جودة البرنامج والتحسين المستمر" بين (٣.٧٢-٤.٢٦)، كما بلغ المتوسط الكلي للاستجابات على هذا المحور (٣.٩٨) من (٥) مما يدل على مدى عالي من تحفيز أعضاء هيئة التدريس نحو زيادة جودة البرنامج والتحسين المستمر.

ثانياً: توصيات الدراسة: في ضوء النتائج السابقة، توصي الباحثة بما يلي:

١. العمل على تطوير أهداف وتوصيفات وخطط برامج إعداد المحاضرين في المملكة العربية السعودية بشكل مستمر وفقاً للمستجدات ومتطلبات العصر.
٢. تضمين برامج إعداد المحاضرين في مجال التقويم بأساليب التقويم الذاتي، ومقاييس التفكير العلمي المختلفة، والاهتمام بتنمية كافة مهارات التقويم الذاتي والاعتماد الأكاديمي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في هذه البرامج.
٣. القيام بحملة توعوية تثقيفية لأعضاء هيئة التدريس حول معايير CAEP وموقفها من المعايير الأخرى.
٤. نشر ثقافة الجودة والتقويم الذاتي والاعتماد الأكاديمي بما يضمن نشر الالتزام والانتماء والمشاركة بين جميع أعضاء الهيئة التدريسية، وذلك من خلال عقد الندوات وورش العمل بهذا الجانب، وبما يحقق قبول جميع أعضاء الهيئة التدريسية لعملية الاعتماد الأكاديمي.

٥. إجراء الدراسات والبحوث الكمية والنوعية لمعالجة أوجه النقص والضعف في برامج إعداد المحاضرين بالكلية بما يحقق معايير CAEP.
٦. تعيين حوافز ومكافآت مادية ومعنوية لأعضاء الهيئة التدريسية المساهمين في تطوير آليات التقويم الذاتي والاعتماد الأكاديمي لبرامج إعداد المحاضرين بكلية التربية في جامعة أم القرى وفق معايير CAEP.

المقترحات:

- استكمالاً للبحث الحالي يوصي الباحث بإجراء الدراسات الآتية:
١. تقويم البرنامج إعداد المحاضرين الحالي من منظور رؤساء الأقسام.
 ٢. مقارنة مدى تحفيز أعضاء الهيئة التدريسية لتطوير آليات التقويم الذاتي والاعتماد الأكاديمي لبرامج إعداد المحاضرين بكليات التربية وفق معايير (CAEP) مع الكليات المتناظرة في جامعات المملكة العربية السعودية.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

- إبراهيم، جمال. (٢٠١٣). الإدارة الجامعية المتميز في ظل الجودة والاعتماد الأكاديمي بجامعة نجران. المجلة العلمية لكلية التربية. ٢٩ (١)، ٣٤٦-٣٧٧.
- إبراهيم، فاضل. (٢٠٠٩، أبريل). التقويم الذاتي لبرنامج إعداد المعلم في كلية التربية الأساسية - جامعة الموصل: من منظور أعضاء الهيئة التدريسية وفقاً لمتطلبات الجودة الشاملة. المؤتمر العلمي الثاني لكلية العلوم التربوية: دور المعلم العربي في عصر التدفق المعرفي، جرش: جامعة جرش الأهلية-كلية العلوم التربوية.
- إدريس، جعفر، والأختر، عبد الرحمن. (٢٠١٢). إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة على خدمات التعليم العالي من أجل التحسين المستمر وضمان جودة المخرجات والحصول على الاعتمادية: دراسة حالة فرع جامعة الطائف بالخرمة. أمارياك: الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا، مج ٣، ع ٧، ٣٩ - ٦٢.
- الأسمرى، علي، الجندي، عادل، وحسن، محمد. (٢٠١٦). معوقات إعداد كليات التربية للاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية: دراسة ميدانية. مجلة القراءة والمعرفة: جامعة عين شمس - كلية التربية - الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ع ١٨٠، ١ - ٣٥.
- الخميسي، السيد (١٤٢٧هـ). دور كليات التربية في خدمة المجتمع والبيئة بين النجاحات والإخفاقات وخيارات المستقبل: دراسة حالة لكلية التربية جامعة الملك سعود، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، السعودية.
- المقاطي، وضى. (٢٠١١). متطلبات الاعتماد الأكاديمي في كلية التربية بجامعة الباحة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، رسالة ماجستير غير منشورة. قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.
- البدري، أميمة. (٢٠٠٨). تطوير أداء كليات التربية للبنات بالمملكة في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي: دراسة تطبيقية على كليات التربية للبنات في جامعة جازان. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

بدوي، أحمد. (١٩٨٤). معجم مصطلحات العلوم الإدارية. بيروت: دار الكتب اللبنانية.
بدوي، محمود. (٢٠١٢). دراسة لآراء أعضاء هيئة التدريس في تطبيق نظام الاعتماد
و ضمان الجودة بجامعة المنوفية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة

التربويين العرب، ع ٣٢، ج ١، ١٥٩ - ٢١٦.

بشارة، جوزيف. (٢٠٠٥). تجربة التعليم الذاتي في الجامعات اللبنانية" ضمان الجودة في
الجامعات العربية، الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية. ط٦. بيروت: المركز الثقافي العربي.
بشور، منير (٢٠٠٥). ضمان الجودة في التعليم العالي في البلدان العربية: نظرة إجمالية.
ط٦. بيروت: المركز الثقافي العربي.

البلعبي، منير (٢٠٠٢). المورد قاموس عربي - إنجليزي. لبنان: دار العلم للملايين.
الثقفي، أحمد. (٢٠٠٩). مدى مناسبة وتوافر بعض معايير الاعتماد الأكاديمي و ضمان
الجودة في أقسام الرياضيات بكليات العلوم في الجامعات السعودية من وجهة نظر
أعضاء هيئة التدريس والطلاب. رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم المناهج وطرق
التدريس، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

الحاج، فيصل، ومجيد، سوسن، وجريسات، الياس. (٢٠٠٩). المقاييس النوعية والمؤشرات
الكمية لضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية أعضاء الاتحاد. عمان: مجلس
ضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية-اتحاد الجامعات العربية الأمانة.

الحربي، نايف، الرشيد، حسين، الكمالي، عبد الله، الضاغن، محمد، والمطيري، مزيد.
(٢٠١٦). واقع التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بمؤسسات التعليم العالي بدولة
الكويت وسبل تطويرها. مجلة كلية التربية: جامعة طنطا - كلية التربية، مج ٦٣، ع ٣،
٥٥٠ - ٥٩٢.

الحمالي، راشد. (١٤٢٩). التقويم والاعتماد أداة لضمان الجودة في الجامعات الإسلامية
مؤتمر الجودة والاعتماد في الجامعات. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك
سعود، المملكة العربية السعودية.

خضر، فخري. (١٩٨٧). التقويم التربوي. الإمارات: دار القلم للنشر والتوزيع.
الزمخشري، محمود بن عمر. (١٩٩٦). أساس البلاغة. بيروت: مكتبة لبنان.

السحيباني، إيمان. (٢٠١٨). تقويم برامج اعداد المعلم فى المملكة العربية السعودية فى ضوء المعايير العالمية للمسؤولية المهنية. دراسات فى المناهج وطرق التدريس: جامعة عين شمس - كلية التربية - الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ٢٣٩ع، ٨٧ - ١٢٣.

سلامة، رمزي. (٢٠٠٥). ضمان الجودة فى التعليم العالى: الأطر النظرية والعملية ونماذج من التجارب العالمية. ط٦. بيروت: المركز الثقافى العربى.

الشرعى، بلقيس. (٢٠٠٩). دراسة تقويمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية جامعة السلطان قابوس وفق متطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي-الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، ١(٤)، ص ١-٥٠.

العاني، وجيهة، العبرى، خلف، عزام. (٢٠١٨). درجة تحقق معايير الاعتماد الدولية CAEP فى برامج إعداد المعلم بجامعة السلطان قابوس. المجلة الأردنية فى العلوم التربوية: جامعة اليرموك - عمادة البحث العلمى، مج ١٤، ع ٣٤، ٢٨٣ - ٣٠٠.

عرفات، نجاح، الشهري، نجود، جان، خديجة، فقيه، سناء، والمحماي، غدير. (٢٠١٣). صعوبات تطبيق التقويم الذاتى بكلية التربية جامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة بحوث التربية النوعية: جامعة المنصورة - كلية التربية النوعية، ٢٨ع، ٩٦ - ١٢٥.

العتار، إبراهيم. (٢٠٠٦). واقع إدارة الجودة الشاملة فى الجامعات الفلسطينية وسبل تطويره من وجهة نظر رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعات قطاع غزة، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

علي، حسن. (٢٠١٨). التقويم الذاتى فى المكتبات الجامعية السودانية من وجهة نظر العاملين: دراسة حالة على مكتبة جامعة أم درمان الإسلامية. مجلة المركز العربى للبحوث والدراسات فى علوم المكتبات والمعلومات: المركز العربى للبحوث والدراسات فى علوم المكتبات والمعلومات، مج ٥، ع ٩٤، ٢٦٤ - ٣٠٣.

الغزوي، قاسم، الكرعوي، مريم، والجبوري، حيدر. (٢٠١٥). واقع استخدام معايير الاعتماد الأكاديمي فى العملية التعليمية: دراسة تجريبية لعينة من كليات جامعة الكوفة. مجلة

الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية: جامعة الكوفة - كلية الإدارة والاقتصاد، ع ٣٢٤، ١٩١ - ٢١٣.

غربي، محمد. (٢٠١٤). التكامل العربي بين دوافع التنمية المستدامة وضغوط العولمة. وهران: ابن النديم للنشر والتوزيع.

الغمري، جمال. (٢٠١٧، أبريل). تقييم درجة تطبيق معايير هيئة اعتماد البرامج التربوية الأمريكية الكيب في كلية التربية بجامعة طيبة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية. ورقة مقدمة لندوة بعنوان: التقويم في التعليم الجامعي: مرتكزات وتطلعات. السعودية: جامعة الجوف-كلية التربية.

فضل، مهاء. (٢٠١١). إدارة الأقسام الأكاديمية في ضوء معايير الجودة الشاملة والاعتماد بجامعة أم القرى والملك عبد العزيز: دراسة ميدانية على شطر الطالبات. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإدارة والتربية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

الفيروز آبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب. (١٩٨٧). القاموس المحيط. ط ٢. بيروت: مؤسسة الرسالة.

القرني، صالح. (٢٠١٢). تقويم برامج الدراسات العليا في إدارة التربية بالجامعات السعودية في ضوء مدخل الاعتماد الأكاديمي. دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب، ع ٣٢، ج ١، ٧١ - ١٣٤.

القميزي، حمد. (٢٠١١). تأثير تطبيق متطلبات معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي على العملية التعليمية: دراسة تطبيقية على كلية التربية بالمجمعة. مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية-مصر. ٢(٣١)، ص ٧٧٨-٨٣٠.

كنعان، أحمد. (٢٠٠٥، ديسمبر). تطوير أداء أعضاء الهيئة التدريسية وفق معايير الجودة الشاملة. المؤتمر القومي السنوي الثاني عشر (العربي الرابع): تطوير أداء الجامعات العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة ونظم الاعتماد. القاهرة: مركز تطوير التعليم الجامعي- كلية التربية-جامعة عين شمس.

مجيد، سوسن، والزيادات، محمد. (٢٠٠٨). الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العام والجامعي. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

محمود، محمد. (٢٠١٦).. مقترح لتطوير برنامج التربية العملية بكليات التربية الرياضية طبقاً لمعايير الجودة والاعتماد. المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة: جامعة حلوان

- كلية التربية الرياضية للبنين، ع٧٨، ٣٥٩ - ٣٧٠.

المطوع، نايف. (٢٠١٧). تقويم برامج إعداد المعلمين في كليات التربية في ضوء المعيار الرابع من معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية. مجلة دراسات إنسانية-جامعة وهران، ١(٧)، ص٧٥-٩٦.

الميعان، هند. (٢٠١٥). دراسة تقييمية لمخرجات برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية جامعة الكويت في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر الطلبة المتوقع تخرجهم وأعضاء الهيئة التدريسية. المجلة التربوية-جامعة الكويت، مج٢٩، ع١١٥، ٥٩-٩٨.

الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (٢٠٠٩). دليل ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية. الرياض: الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي

الورثان، عدنان، والزكي، أحمد. (٢٠١٣). معوقات تحقيق الجودة والاعتماد الأكاديمي بجامعة شقراء: دراسة ميدانية. اللقاء السنوي السادس عشر: الاعتماد المدرسي. الرياض: جامعة الملك سعود والجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن).

ثانياً: المراجع الأجنبية

Adler, S., Dougan, A., & Garcia, J. (٢٠٠٦). NCATE has a lot to say to future social studies teachers: A response to Sam Wineburg. *Phi Delta Kappan*, ٨٧(٥), ٣٩٦-٤٠٠.

Almatrafi, R. (٢٠١٥). Saudi faculty members' perceptions of CAEP. Doctoral dissertation, University of Southern Illinois University Carbondale, USA.

California State University, (٢٠٠٩). An Evaluation of the Effectiveness of the Academic Program Review Process. U.S.A: California State University.

Council for Accreditation of Educator Preparation (CAEP) (٢٠١٣). *CAEP Standards*. Retrieved FROM <http://caepnet.org/standards/introduction>

Dibenedetto, C. A. (٢٠١٥). *Teachers' perceptions of their proficiency and responsibility to teach the knowledge, skills, and dispositions required*

- of high school students to be career ready in the 21st century*. Doctoral dissertation, University of Florida, USA.
- Evans, R. (٢٠١٤). Quality & Performance Excellence: Management, Organization and Strategy. *Measuring Business Excellence*, Volume ١٣, Issue (٢), ٥-١٢.
- Martino, L. (٢٠١٧). *The Sustainability of Career and Technical Education Teacher Preparation Programs in Florida*. Doctoral dissertation, University of South Florida, USA.
- Serrano-Velarde, Kathia E. (٢٠٠٨). Quality Assurance in the European Higher Education Area: The Emergence of a German Market for Quality Assurance Agencies, *Higher Education Management and Policy*, ٢٠(٣), ٩-٢٦.
- Suchanek, J., Pietzonka, M., Künzel, R., and Futterer, T. (٢٠١٢). The impact of accreditation on the reform of study programmes in Germany. *Higher Education Management and Policy*. Vol. ٢٤/١, ١-٢٤.
- Young, K. E. (١٩٨٣). *Understanding Accreditation: Contemporary Perspectives on Issues and Practices in Evaluating Educational Quality*. San Francisco: Jossey-Bass.