مدى تطبيق معايير المجلس القومي لاعتماد برامج إعداد المعلم NCATE بكلية التربية بجامعة الطائف

د. خديجة ضيف الله القرشي
أستاذ مشارك قسم علم النفس

د. سمية علي عبد الوارث
أستاذ مشارك قسم علم النفس

د. أسماء محمد عبد الحميد
أستاذة مشارك قسم علم النفس
كلية التربية جامعة الطائف – المملكة العربية السعودية

مدى تطبيق معايير المجلس القومي لاعتماد برامج إعداد المعلم NCATE بكلية التربية بجامعة الطائف

د. خديجة ضيف الله القرشي (*)
د. سـمية علي عبد الوارث (**)
د. أسماء محمد عبد الحميد (***)

مقدمة :

لقد أدى الاهتمام بتطوير التعليم في أعقاب نشر تقرير أمة في خطـر عـام ١٩٨٣م ، إلى وجود اتجاه موازٍ له من خلال الاهتمام بالمعلم وبرامج إعـداده، إذ سرعان ما صدر تقرير مؤسسة كارنيجى ***Carnegie Forum*** " أمة مسـتعدة ، معلمون للقرن الحادي والعشرين عام ١٩٨٦، والذي أكد على مقولة أننـا نحتـاج لخلق نمط " التدريس البارع " والدعوة إلى تحديد ما يحتاج الطلاب أن يعرفوه وما يستطيعون عمله. وقد أدى هذا التقرير إلى اتجاه الكثير من المؤسسات التعليمية في عام ١٩٨٧ لمراجعة سياستها والاتجاه نحو المعايير، سواء على مستوى المنـاهج الدراسية أو على مستوى المعلم وبرامج إعداده .

وكانت أهم التوصيات التي طرحها هذا التقرير هي: تحديد معـايير عاليـة المستوى للمعلم وضرورة العمل على إنشـاء مجلـس قـومي للمعـايير المهنيـة للتدريس، يعمل على رفع مستوى المهنة، وبرامج الإعداد لها (مؤسسة كـارنيجى للتربيـة والاقتصـاد ***Carnegie Forum on Education and the Economy, 1986***) .

ومن هذا المنطلق فقد شهدت التسعينات من القرن الماضي جهوداً كبيـرة لتطوير معايير التدريس وإعداد المعلم، استجابة للتقـارير والدراسـات التقويميـة

(*) أستاذ مشارك قسم علم النفس – كلية التربية – جامعة الطائف – المملكة العربية السعودية .
(**) أستاذ مشارك قسم علم النفس– كلية التربية – جامعة الطائف – المملكة العربية السعودية.
(***) أستاذ مشارك قسم علم النفس– كلية التربية – جامعة الطائف _ المملكة العربية السعودية.

المختلفة. وظهرت ثلاثة اتجاهات لتطوير المعايير وتطبيقها: **الاتجاه الأول** جهود منظمة للربط بين معايير التدريس ومعايير التعليم المدرسي. **والاتجاه الثاني** التعاون فيما بين أصحاب المصلحة في إعداد المعلم، إذ أن هذا الإعداد ليس من المحتمل إصلاحه على نحو له مغزى ودلالة دون تعاون مخلص بين المدارس والمناطق التعليمية المندمجة معها في أنشطة الإصلاح. **والاتجاه الثالث** ما نجده في حركة التربية والتعليم المهني المستند إلى معايير ورغبة الولايات والحكومة الفيدرالية والمؤسسات في أن تستثمر استثمارات كبيرة في إجراء بحوث على المعايير وتطبيقها (**جابر ، ٢٠٠٠ : ٤١٦**) .

وتؤكد أدبيات البحث التربوي كما يشير نصر (**٢٠٠٥ : ١٩٧**) على أن إصلاح وتطوير التعليم يتطلب معلماً متطوراً في إعداده وتدريبه ورعايته ، كونه أحد المدخلات الهامة في العملية التعليمية ، حيث أن دور المعلم حالياً لم يعد مقتصراً على نقل المعارف والمعلومات ، بل تجاوز ذلك كثيراً حيث أصبح دوره المتابع والمطلع على التجارب العربية والمحلية والعالمية ، ودور الموظف لطرق التدريس الحديثة مثل الاستقصاء ، وحل المشكلات وغيرها .

لذا تعدّ مسالة إعداد المعلم وتأهيله من المسائل الرئيسة التي يجب أن تحتل الصدارة بين كل مشروعات التطوير التربوي في مؤسسات التعليم العالي في معظم دول العالم. وقد تكاثرت في العقود الأخيرة من القرن الماضي وبداية القرن الحالي الدعوات المنادية بإصلاح التعليم وضرورة تطوير نوعيته وجودته، وبالتالي ضرورة إعداد المعلم ليتمكن من القيام بأدواره المختلفة في عالم سمته التغيرّ والتبدل المستمرين في الجوانب الحياتية، ولا يمكن أن يتم ذلك **إلا** إذا كانت هناك جودة في التعليم، ولا تكون هناك جودة في التعليم إلا بالإعداد الجيد للمعلمين (**أبو دقة وعرفة، ٢٠٠٧**) .

وقد برزت بعض الاتجاهات الحديثة في مجال تأهيل وإعداد المعلم والتي تؤكد ضرورة مواكبة التطورات العلمية والتربوية والتقنية، والتعامل مع مجريات الأمور وتحديات المستقبل، ولعل أهم هذه الاتجاهات تلك التي تؤكد على إعداد المعلم

وتأهيله وفق متطلبات أنظمة الجودة الشاملة، ومعايير المجلس القومي الأمريكي لاعتماد برامج إعداد المعلم ***NCATE*** .

ولهذا أصبح تحول كليات التربية نحو ثقافة الجودة وتبني الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم وتأهيله وتنميته مهنياً ضرورة ملحة تفرضها تحديات العصر، الأمر الذي يتطلب تحسين كفاءة كليات التربية وبرامجها حتى تستطيع توفير مخرجات عالية الجودة استجابة لتطلعات المجتمع وتحقيقاً لرغبة المستفيدين. والتحول نحو ثقافة الجودة يتطلب وجود إستراتيجية واضحة ومعايير تقيس نجاح وكفاءة التطبيق.

مشكلة البحث :

على الرغم من أن المملكة العربية السعودية تعد من الدول العربية التي تبذل كل ما في وسعها للنهوض بالتعليم، بالإضافة إلى أن تحسين التعليم بات من أبرز تطلعات الدولة ومن أولويات خطط التنمية لديها، بحيث نجد أن حجم إنفاق المملكة على التعليم قد تجاوز ما نسبته ٢٥٪ من حجم الإنفاق العام وهو ما يفوق بكثير ما تنفقه أي دولة صناعية كبرى على التعليم ومع ذلك فان العائد من التعليم لا يرقى إلى مستوى التطلعات بل لا نبالغ إذا قلنا أن التعليم في بلادنا يواجه أزمة حقيقية خصوصا بعد نتائج التقرير الذي تناقلته وسائل الإعلام قبل فترة وجيزة عن اختيار أفضل ٥٠٠ جامعة على مستوى العالم وفق معايير إثراء المعرفة و إنجاز البحوث وربط المخرجات بخطط التنمية وقد توزعت النتائج على الجامعات في أوربا وأمريكا الشمالية وبعض أقطار جنوب شرق آسيا وجنوب أفريقيا، ولم تكن هناك أي جامعة عربية على الرغم من أن عمر بعضها قد تجاوز القرن في حين كان نصيب إسرائيل وحدها سبع جامعات (جريو، ٢٠٠٨) .

ويمكن أن يرجع تدني مستوى التعليم العالي في المملكة العربية السعودية إلى عدة أسباب منها :

- حداثة التعليم العالي في المملكة مقارنة بغيره من الأقطار العربية .

- التوسع الكبير في قبـول الطلاب بالجامعات دون مراعاة احتياجـات خطـط التنمية .
- عدم ملائمة المناهج لمتطلبات الانفجار المعرفي والمعلوماتي .
- ضعف توظيف التكنولوجيا في التعليم والإدارة .
- عدم توجيه الاهتمام الكافي للبحث العلمي .
- غياب فلسفة ومعايير واضحة للتطوير والتقويم .

والنهوض بالتعليم العالي السعودي يستوجب علينا أن نتبنى فلسفة ترى بـأن التعليم لم يعد قضية خدمات بل قضية أمن مجتمع واستثمار في البشر. والتربية هي صناعة مربحة تزيد عائداتها الاجتماعية والاقتصادية على تكاليفهـا، وأن مصـير الأمم والشعوب رهن بتنمية القوى البشرية وتزويدها بالمهارات اللازمة وتطـوير مواهبها للمساهمة في بناء الاقتصاد في ظل عصر يتميز بالإيقاع السريع والانفجار المعرفي والمعلوماتي. فالتعليم العالي له دور رئيس في تحقيق الإبداع والابتكـار من أجل التعامل مع المشكلات والعوائق التي تواجه مسيرة النمو والتطـور فـي المجتمع، فهو السبيل إلي تغطية احتياجات سوق العمل، وذلك من خـلال البحـث العلمي الموجه لابتكار الحلول العلمية المناسبة لتذليل تلـك العوائـق والمشـكلات (الزبيدي، ٢٠٠٥ : ١٦٠) .

ولأن المعلم يمثل محور عملية التعليم, ولا يمكن لأي نظام تعليمي أن يرتقي من غير الارتقاء بمستوى معلميه. نجد تجارب عالمية وعربية لتطوير نظم إعداد المعلم عن طريق تطبيق معايير الجودة والاعتماد داخل المؤسسات المسؤولة عن إعداده ، وقد تنوعت من دولة لأخرى. ولم تزل ثقافة معايير جودة المعلم أو الترخيص لمؤسساتها أو الإجازة بالعمل محدودة في العالم العربي. ويمكن النظر إلى عمليات الاعتماد المهني لبرامج إعداد المعلمين ***accreditation***, والترخيص والإجازة ***licensing*** بالممارسة للمهنة جوانب مهمة في جودة التعليم (البيلاوي وآخرون، ٢٠٠٦) .

وإيماناً منا بأن تقويم البرامج التعليمية التي تقدمها كلية التربية على وجه الخصوص وذلك بسبب التحديات التي تواجهها والتي أوردها كل من : البيلاوي وطعيمة وآخرون (٢٠٠٦: ٣١١) والتي تتمثل في :

١- عدم توفر آلية وطنية لضمان الجودة لبرامج كليات التربية .

٢- حداثة نظام ضمان الجودة بكليات التربية والتطلع إلى تحقيق مستوى العالمية لها .

٣- حداثة تجربة كليات التربية في مجال ضمان الجودة يتطلب مضاعفة الجهود لتحقيق أفضل المستويات لمواكبة النظم العالمية في مؤسسات التعليم العالي.

٤- دمج وتوافق عالمية التعليم العالي مع المعايير الوطنية لس الاعتماد يعد تحديًا لابد من التعامل معه تحقيقًا لصالح العملية التعليمية القائمة بكليات التربية .

٥- النقص في الشفافية عند كتابة تقرير التقييم الذاتي لكليات التربية .

٦- صعوبة الربط بين الأهداف ونواتج التعلم في عمليات تقويم البرامج الأكاديمية وتقويم أداء الطلبة .

٧- التغيير في خطط وبرامج وأوضاع كليات التربية بصفة مستمرة .

٨- التغير المستمر في أوضاع كليات التربية وفي تطوير برامجها أدى إلى البطء في استكمال مجموعة من إجراءات ضمان الجودة مثل استقدام مراجعين خارجيي – في الدورة الثانية – لحين وضوح الرؤية حول الأدوار المستقبلية لكليات التربية .

٩- الاعتقاد السائد لدى البعض بتعارض ضمان الجودة مع الحرية الإكاديمية لأستاذ الجامعة .

سوف يتركز اهتمام البحث الحالي على تقييم برامج إعداد المعلم في ضوء معايير المجلس القومي لاعتماد برامج إعداد المعلم ***NCATE*** الست من وجهة

نظر أعضاء الهيئة التدريسية بكلية التربية بجامعة الطائف في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية (الجنس، العمر، الخبرة، الدرجة العلمية، القسم العلمي) .

وعليه تتحدد مشكلة البحث الحالي في التساؤلات التالية :

١- ما هي درجة تطبيق معايير المجلس القومي الأمريكي لاعتماد برامج إعداد المعلم ***NCATE*** من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بجامعة الطائف؟

٢- هل يختلف أعضاء الهيئة التدريسية بكلية التربية في إدراكهم لتطبيق معايير المجلس القومي الأمريكي لاعتماد برامج إعداد المعلم ***NCATE*** ، وفقا لمتغير الجنس؟

٣- هل يختلف أعضاء الهيئة التدريسية بكلية التربية في إدراكهم لتطبيق معايير المجلس القومي الأمريكي لاعتماد برامج إعداد المعلم ***NCATE*** ، وفقا لمتغير العمر؟

٤- هل يختلف أعضاء الهيئة التدريسية بكلية التربية في إدراكهم لتطبيق معايير المجلس القومي الأمريكي لاعتماد برامج إعداد المعلم ***NCATE*** ، وفقا لمتغير الخبرة؟

٥- هل يختلف أعضاء الهيئة التدريسية بكلية التربية في إدراكهم لتطبيق معايير المجلس القومي الأمريكي لاعتماد برامج إعداد المعلم ***NCATE*** ، وفقا لمتغير الدرجة العلمية؟

٦- هل يختلف أعضاء الهيئة التدريسية بكلية التربية في إدراكهم لتطبيق معايير المجلس القومي الأمريكي لاعتماد برامج إعداد المعلم ***NCATE*** ، وفقا لمتغير القسم العلمي؟

أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي إلي التعرف على :

١ - معايير المجلس القومي الأمريكي لاعتماد برامج إعداد المعلم ***NCATE*** .

٢ - درجة تطبيق معايير المجلس القومي الأمريكي لاعتماد برامج إعداد المعلم ***NCATE*** من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بالجامعة.

٣ - درجة الاتفاق والاختلاف بين أعضاء الهيئة التدريسية في إدراكهم حول تطبيق معايير المجلس القومي الأمريكي لاعتماد برامج إعداد المعلم ***NCATE*** ، وفقا للمتغيرات الديموجرافية المدروسة (الجنس، العمر، عدد سنوات الخبرة، الدرجة العلمية، القسم العلمي) .

أهمية البحث :

١ - تتضح أهمية البحث الحالي من أهمية معايير إعداد المعلم والتي تتمثل في :

- شمولها وتناولها لكل الجوانب المتعلقة ببرنامج إعداد المعلم، سواء من حيث تحديدها لما يجب أن يعرفه الطالب المعلم ويكون قادراً على أدائه، أو من حيث تحديدها لما ينبغي أن يكون عليه برنامج الإعداد مثل: اللوائح التنظيمية والإدارية، والمنهج، وأعضاء هيئة التدريس، والطلاب، والتجهيزات والمباني والمصادر التعليمية، وتقويم الخريجين ومراجعة البرنامج .

- تخدم فكرة الاعتمـــاد التربوي والمحاسبية ، فالمعايير هي أساس عملية الاعتماد التربوي ، التي تعتبر عملية اعتراف بالكفاءة الأكاديمية للبرنامج التعليمي لإعداد المعلم، وكذا الاعتراف بالكفاءة لممارسة مهنة التدريس في ضوء معايير تصدرها هيئات ومنظمات أكاديمية متخصصة مستقلة .

- تحدد المعايير ما ينبغي أن يعرفه الطالب المعلم وما ينبغي أن يكون قادراً على أدائه وبالتالي تخريج معلمين ذوى جودة عالية مما ينعكس على مستويات التلاميذ في التعليم العام. (العتيبى، غالب، ١٩٩٦) ، ودراسة (حسين، إبراهيم، ٢٠٠٢) ، (مجاهد،٢٠٠٢) .

٢ - كما تتضح أهمية البحث الحالي من النتائج التي أشارت إليها الدراسات السابقة في مجال تقويم برامج إعداد المعلم والتي تتمثل فيما يلي :

(أ) أشارت العديد من الدراسات إلى تزايد اهتمام الاتجاهات العالمية والمحلية والإقليمية بتطوير وتقييم برامج إعداد المعلم بما يتوافق مع معايير الاعتماد الأكاديمي .

(ب) أثبتت الدراسات أن هناك فاعلية لتطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في تطوير برامج إعداد الم في كثير من المؤسسات العالمية والإقليمية والمحلية .

(ج) معظم النتائج التي توصلت إليها الدراسات من خلال التقويم تشير إلى ضرورة إعادة النظر في محتوياتها وطرق أساليبها التدريسية والبيئية التي تنفذها برامج إعداد المعلم بما يتوافق مع تطور المؤسسات التربوية والمستجدات العالمية المعاصرة . (الشرعي، ٢٠٠٩) .

حدود البحث :

يقتصر إجراء البحث الحالي على الحدود التالية :

- **الحدود المكانية :** كلية التربية بجامعة الطائف أقسام (رياض أطفال، تربية خاصة، علم النفس، المناهج وطرق التدريس، العلوم التربوية) .

- **الحدود الزمانية :** تم تطبيق أداة البحث على العينة في العام الدراسي ١٤٣٣/١٤٣٤هـ.

- **الحدود البشرية :** تتمثل في: أ. أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس. ب. أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة. ت. أعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج. ث. أعضاء هيئة التدريس بقسم رياض الأطفال.

- **الجدود الموضوعية :** معايير المجلس القومي الأمريكي لاعتماد برامج إعداد المعلم ***NCATE*** .

أدبيات البحث :

أولاً : الإطار النظري :

١- المجلس القومي للاعتماد المهني للمعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية :

The National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE).

يمثل النموذج الأمريكي في مجال وضع معايير الجودة للممارسة المهنية للمعلم النموذج الرائد بين كافة النماذج العالمية, وذلك لكونه السابق من ناحية, وكونه النموذج الذي انطلقت منه كافة النماذج الأخرى من ناحية أخرى. وفي أواخر التسعينيات بدأت العديد من كليات التربية بالجامعات الأمريكية بإصلاح نظم وبرامج إعداد المعلمين, وقام المجلس القومي لاعتماد تربية المعلمين بوضع معايير لتحديد المعارف والمهارات التي ينبغي أن تتوافر لدى المعلمين .

وقد بدأ في عام ١٩٥٤م تقويم واعتماد برامج الإعداد المهني للمعلمين. وفي عام ١٩٦٩م أصدر المجلس أول معايير موحدة يقاس عليها تصنيف الجامعات والمؤسسات التعليمية الأخرى التي تقدم برامج إعداد المعلمين وفقًا لمطابقة برامج الكليات والجامعات لتلك المعايير. وفي منتصف عام ١٩٨٠ كانت هناك جهود ومحاولات لوضع معايير وعمليات لإتمام ضبط الجودة مع تحقيق الكفايات المطلوبة للمعلم والتأكيد على تحقيق الجودة القومية مع المتابعة المستمرة للمعايير. وتكمن أهمية هذه المعايير في تأثيرها في إعداد المعلم .

وفي أواخر التسعينيات بدأت العديد من كليات التربية بالجامعات الأمريكية بإصلاح نظم وبرامج إعداد المعلمين, وقام المجلس القومي لاعتماد تربية المعلمين ***NCATE*** بوضع معايير لتحديد المعارف والمهارات التي ينبغي أن تتوافر في المعلمين. وتم تعديل المعايير عام ٢٠٠١ وقد تم اعتماد ٥٠٠ مؤسسة (***NCATE,2002***). كما قام المجلس بتطوير شراكة مع كل ولاية ووضع «برنامج اعتراف الولاية ***Recognition State Program***» من أجل ضمان إعداد معلم فعال من خلال الاعتماد المشترك بين الولاية والمجلس. وتنتسب للمجلس مؤسسات واتحادات مهنية. ويعتبر انتساب كلية التربية إلى أحد

المنظمات أو الاتحادات المهنية على المستوى القومي والامتثال لمعايير الترخيص في الولاية شرطًا مهمًا قبل إجراء عملية الاعتماد من قبل المجلس. كما أصبح هناك عدة روابط مهنية تابعة لها (ليلي، ٢٠٠٧) .

وللهيئة عدة خطوات منها: الاعتماد الأولي، والاعتماد المتقدم، والتقرير المبني على المعايير، ومجالات التحسين. وقد جرت مراجعة المعايير عام ٢٠٠٠ ، واستخدمت داخل وخارج الولايات المتحدة. وهي مبنية على الأداء وذلك كما يلي: معرفة المتقدم ومهاراته ومواقفه؛ نظام التقييم وتقويم الوحدة؛ الخبرات الميدانية والممارسات الإكلينيكية؛ الاختلافات؛ مؤهلات هيئة التدريس وأداؤهم وتطويرهم؛ إدارة الوحدة والمصادر (ليلي، ٢٠٠٧) .

٢ - معايير المجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية :

يعتبر المجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية من مؤسسات الاعتماد المهنية للتربية في الولايات المتحدة الأمريكية الهامة. وقد وضعت هذه المؤسسة معايير لإعداد الكوادر التربوية (*NCATE, 2000, p. 10 - 11*) تضم هذه المعايير: تطوير البرامج الأكاديمية، نظام التقويم،الخبرات الميدانية، تنوع المعلمين، التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس، الإدارة والمصادر والموارد) وكل مؤسسة تطلب الاعتماد المهني التربوي عليها أن تؤمن تطبيق هذه المعايير. والمعايير بالتفصيل كما يلي :

* **المعيار الأول : تطوير البرامج الأكاديمية** "يعرف الطلبة المعلمين، الذين يؤهلوا للعمل في المدارس كمعلمين أو غيرهم من التربويين الذين يعدوا للعمل في المدارس، ويظهروا فهمهم للمحتوى المعرفي، وطرائق التدريس، والمعرفة المهنية، والمهارات، والاتجاهات، الضرورية لهم لمساعدة التلاميذ على التعلم. وتبين نتائج التقييم أن الطلبة المعلمين يحققوا معايير المهنة، والولاية، والمؤسسة الأكاديمية ."

* **المعيار الثاني : نظام التقويم** "تمتلك الوحدة نظام تقييم يوجه عملية جمع المعلومات حول: المتقدمين للالتحاق بها، وطلبتها، وخريجيها، وأدائها، ومن ثم

تحليل المعلومات؛ بهدف تقييم الوحدة، وتحسينها وتحسين برامجها." وباختصار فإن *NCATE* تطلب من الكلية الراغبة في الحصول على الاعتماد أن تضع نظام تقويم يوضح "ما الذي يعرفه الطالب المعلم، وما الذي يستطيع القيام به من عمل، وهل يستطيع أن يحدث أثرا إيجابيا في تعلم التلاميذ ."

- **المعيار الثالث : الخبرات الميدانية** "تصمم الوحدة والمدارس المشاركة معها خبرات ميدانية، وتنفذها، وتقومها بما يساعد الطلبة المعلمين، وغيرهم من الذين يعدوا للعمل في المدارس على أن ينموا ويظهروا المعارف، والمهارات، والاتجاهات الضرورية لمساعدة التلاميذ على التعلم ."

- **المعيار الرابع : تنوع المتعلمين** "تصمم الوحدة المناهج والخبرات، وتنفذها، وتقومها بحيث تساعد طلبتها على اكتساب وتطبيق المعارف، والمهارات، والاتجاهات الضرورية لمساعدة جميع التلاميذ على التعلم. وتشمل هذه الخبرات: أعضاء هيئة تدريس، وطلبة، وتلاميذ متنوعين ."

- **المعيار الخامس : التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس** "أعضاء هيئة التدريس مؤهلين، ويقدموا نموذجاً للممارسات المهنية فيما يتصل بالبحث، والخدمة، والتدريس، بما يشمل تقييم فعاليتهم المتصلة بأداء الطلبة المعلمين. كما يتعاونوا مع زملائهم في التخصص وفي المدارس. وتقوم الوحدة بتقويم منتظم لأداء أعضاء هيئة التدريس وتسهل لهم أنشطة التنمية المهنية ."

- **المعيار السادس : الإدارة والمصادر والموارد** "تمتلك الكلية قيادة، وسلطة، وميزانية، وموظفين، وتجهيزات، ومصادر، تشمل تقنية المعلومات، لإعداد الطلبة المعلمين بما يمكنهم من تحقيق المعايير المهنية، ومعايير الولاية، والمؤسسة الأكاديمية ."

٣- أهداف معايير إعداد المعلم :

سواء وضعت المعايير لاعتماد برامج ، أو لمنح الشهادة للفرد أو لمنحه رخصة مزاولة المهنة ، أو لمراجعة برنامج ما ؛ فإن الغرض النهائي يتمثل في منح بعض المواثيق أو التأكيدات لمؤهلات الأفراد الذين يمارسون التدريس .

وقد حدد كرونين ***Cronin*** بعض الأهداف العامة للمعايير:

١- **الانضمام *Recruitment*** : نعنى به هنا تشجيع الأفراد المثقفين على دخول مجال التدريس عندما يعلمون أنها مهنة تضم أفراداً أكفاء ومثقفين ومدربين تدريباً يؤهلهم للتدريس الجيد . وبالتالي فإن المعايير تعد مغرية للأفراد ؛ لأنها تدل على أن هذه المهنة مهنة يقدرها الآخرون وبها درجة محددة من الانتقاء .

٢- **التحديد *Screening*** : تفيد معايير التحديد في التأكد من أن الأفراد الذين يسمح لهم بممارسة مهنة التدريس لديهم مؤهلات محددة ، علماً بأن هذه الآلية لا تخدم المصلحة العامة فقط ، بل تخدم مصالح المهنة بصفة عامة .

٣- **الجودة *Quality*** : توجه هذه المعايير إلى طبيعة الإعداد الذي يجب أن يتلقاه من يلتحق بمهنة التدريس ، وحصل بمقتضاها على رخصة ، أو شهادة، كما توجه إلى جودة البرنامج الذي يعد المعلم .

٤- **الشرعية *Legitimacy*** : وظيفة أخرى من وظائف المعايير وهى التأكيد أن المعلم كفء ومدرب بصورة مناسبة ، ويمكن الاعتماد عليه تماماً ، وهذا مطلب للرأي العام (زيتون، ٢٠٠٤ : ١١٧).

ثانيا: الدراسات السابقة:

(أ) دراسات تناولت برامج إعداد المعلم والاعتماد :

هدفت دراسة ***العتيبي وغالب (١٩٩٦)*** إلى اقتراح المعايير الضرورية لتحسين مستوى برامج إعداد المعلمين في الجامعات العربية، بما يساعد كلا من المجتمع والمؤسسات التربوية في معرفة مدى بلوغ المؤسسة أو البرنامج التعليمي مستوى التطلعات والطموحات المأمولة، وكذلك إنشاء مؤسسة عربية متخصصة في متابعة برامج التعليم الجامعي بشكل عام، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى وضع نموذج مقترح للاعتماد الأكاديمي والمهني لبرامج مؤسسات إعداد المعلمين بالجامعات العربية .

وتناول *إبراهيم (١٩٩٩)* في دراسته واقع نظام تكوين معلم الثانوي العام بكليات التربية، والتغيرات العالمية المعاصرة، وانعكاساتها على الجودة التعليمية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود مشكلات تواجه نظام تكوين معلم التعليم الثانوي من حيث: سياسات القبول، نظام الدراسة ومدتها، برامج الإعداد. وهذه المشكلات أدت إلى مخرجات تتصف بعدم الجودة، وتم تقديم تصورا مستقبليا لتطوير نظام إعداد المعلم بكليات التربية في ضوء معايير الجودة الشاملة. ومن أهم هذه المعايير معايير جودة الإدارة وسياسة القبول، نظام الدراسة ومدتها، وإنشاء شعبة متخصصة من الفرقة الأولى لتكوين معلم التعليم الثانوي العام .

قارن *حافظ (٢٠٠٣)* نظم الاعتماد الأكاديمي لبرامج إعداد المعلم في بعض البلدان الأجنبية مثل الولايات المتحدة الأمريكية واستراليا وتركيا، وتوصلت الدراسة إلى عدد من معايير الاعتماد الأكاديمي منها: معايير تتعلق باللوائح التنظيمية وإدارة الكلية؛ معايير تتعلق بأعضاء هيئة التدريس؛ معايير تتعلق بالطلاب؛ معايير تتعلق بالتجهيزات؛ معايير تتعلق بنظام التقويم .

وفي دراسة *آرثر وايز* ***Arthur E. Wise (2001)*** تناول الجزء الخاص بالسياق المتغير للتعليم في الولايات المتحدة ورأت الدراسة أن إعداد المعلم قد أحدث تميزا في إعداد المعلم، فلقد تطورت معايير دقيقة لإعداد المعلم في المواد الدراسية وذلك على أساس بحثي وعملي وأداء المرشح وخبرات أكاديمية والتكنولوجيا، والتنوع حيث أن إعداد المعلم في المؤسسة التعليمية يخضع لمراجعة خارجية صارمة وأن الأداء يقيم على نحو شامل قبل أن يمنح المرشح الترخيص بمزاولة المهنة وتتضمن المهنة أنظمة جديدة لتنمية المعلم وضمان الجودة، وهذه الأنظمة عناصر مرتبطة بمعايير متقدمة لمنح الشهادة والترخيص والتنمية المهنية من أجل تحقيق التكامل التكنولوجي في المدارس .

قامت *أبو دقة وعرفة (٢٠٠٧)* بدراسة تحت عنوان "الاعتماد وضمان الجودة لبرامج إعداد المعلم : تجارب عربية وعالمية " وكان هدفها فحص واقع مهنة التعليم في فلسطين وبينت أن هذا الواقع يحتاج إلى إصلاح للارتقاء النوعي

بمستوى التعليم، وأنه لا يوجد برنامج وطني شامل لإعداد المدرسين، كما أنه لا يتوافر انسجام بين أعداد الخريجين الهائلة وأعداد الشواغر المتوافرة وفي أغلب التخصصات . وبينت الدراسة أن مداخل تطوير البرامج الأكاديمية عديدة منها ما هو مرتبط بالاعتماد الأكاديمي ومنها مرتبط بتقييم المخرجات التعليمية على مستوى البرامج المختلفة .

أجرى ***المطرفي (٢٠٠٩)*** دراسة بعنوان: "مدى تحقق الجودة الشاملة في برامج إعداد معلم العلوم بكليات المعلمين في المملكة العربية السعودية"، وكان هدفها التعرف على مدى تحقق معايير الجودة الشاملة في برامج إعداد معلم العلوم، وتأثير كل من المؤهل العلمي والخبرة العلمية في استجابات أعضاء هيئة التدريس. ولتحقيق ذلك تم اختيار عينة تكونت من (١٩٠) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بكليات المعلمين، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم العلوم كانت متوسطة، وأن وجود معوقات تحول دون تحقيق الجودة الشاملة في هذا البرنامج تحقق بدرجة موافق، وشكلت نسبة (٧٥%) من العينة، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) و (٠,٠٥) بين متوسطات أفراد العينة تعزى لمتغيري (المؤهل العلمي، الخبرة العلمية)، وعدم وجود فروق عند مستوى (٠,٨٦٩) و(٠,٩٨٤) للمعدل العام لمعوقات معايير الجودة تعزى لمتغيري (المؤهل العلمي، الخبرة العلمية).

(ب) دراسات تناولت معايير المجلس القومي لاعتماد برامج إعداد المعلم NCATE بكليات التربية :

أجرت ***عون (٢٠١١)*** دراستها التي هدفت إلى التعرف على مدى ارتباط البرامج المقدمة في كلية التربية / قسم البنات بجامعة الملك سعود بالإطار المفاهيمي للكلية وعلى مدى تطبيق المعايير الستة لـ ***NCATE*** "البرامج المقدمة ، نظام التقييم والتقويم ، الخبرات الميدانية ، التنوع ، تأهيل أعضاء هيئة التدريس وأدائهم وتنميتهم المهنية والموارد والحوكمة " من وجهة نظر وكيلات أقسام الكلية ، وقد تم استخدام المنهج الوصفي وتكونت العينة من جميع وكيلات أقسام كلية

التربية، وتم بناء استبانة لمعايير *NCATE* . وتفاوتت النتائج حول مدى توفر مؤشرات كل من الإطار المفاهيمي والمعايير الستة في أقسام الكلية, إلا أنه توجد ملاحظات عامة تمثلت في أن معيار التنوع كان الأقل توفراً بحسب آراء وكيلات الأقسام , وقد كانت إستجابات أقسام التربية الفنية والتربية الإسلامية أكثر الأقسام شغلاً لخانة غير الموجود ثم قسم الإدارة التربوية وقسم وسائل وتكنولوجيا التعليم وقسم مناهج وطرق التدريس وقسم علم النفس كانت إجاباتهم تقريبا متوازنة بين الموجود وغير الموجود بينما انفرد قسم التربية الخاصة بالإجابة على جميع المؤشرات بموجود .

استهدفت دراسة كل من ***العتيبي، والربيع (٢٠١٢)*** تقويم برامج كلية التربية بجامعة نجران في ضوء معايير الـ ***NCATE National Council for Accreditation of Teacher Education*** المجلس الوطني لاعتماد إعداد المعلمين، ولتحقيق ذلك تم استخدام المنهج الوصفي،وتمثلت أداة الدراسة في إعداد استبانة لجمع المعلومات والبيانات بعد التأكد من صدقها وثباتها، وتم اعتماد التدريج الخماسي فيها، بعد ذلك تم توزيعها على جميع أعضاء هيئة التدريس بالكلية (ذكور وإناث) وكانت النتائج على النحو الآتي : توافر معيار الإطار المفاهيمي العام بدرجة كبيرة جداً ، وتوافر كل من معايير :العمادة والموارد، والبرامج المقدمة، والخبرات الميدانية، وتأهيل أعضاء هيئة التدريس وأدائهم وتنميتهم المهنية، ونظام التقييم والتقويم ، بدرجة كبيرة ، وكانت درجة توافر معيار : التنوع متوسطة. أما متوسطات الأقسام حول توافر توافر المعايير فكانت متقاربة ، في الوقت الذي كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث لصالح الذكور في مدى توافر تلك معايير بكلية التربية في جامعة نجران .

دراسة ***الهاجري (٢٠١٢)*** التي أجريت لتعرف واقع تطبيق معايير الإعتماد الأكاديمي للمجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلم الـ ***NCATE*** من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الكويت، طبقا لستة معايير : هي معارف المتعلم ومهاراته واتجاهاته – التقويم– الخبرات الميدانية والتربية

العملية التنوع مؤهلات أعضاء هيئة التدريس وأداؤهم وتطويرهم -إدارة الكلية ومواردها، واستخدمت الدراسة استبانة تحتوي على معايير الـ *NCATE* تم تطبيقها على مجتمع الدراسة (٨٩) عضواً هيئة تدريس، استجاب منهم (٦٥) عضواً ، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الخبرات ومعارف المتعلم ومهاراته و اتجاهاته والخبرات الميدانية والتربية العملية والتنوع ومؤهلات أعضاء هيئة التدريس وأداؤهم وتطويرهم كان بدرجة متوسطة، في حين أن تطبيق معياري التقويم وإدارة الكلية ومواردها كان بدرجة قليلة، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس في واقع تطبيق معايير الـ *NCATE* تبعاً لمتغيرات النوع، والدرجة العلمية، والقسم العلمي، وسنوات الخبرة .

التعقيب على الدراسات السابقة :

باستقراء الدراسات السابقة التي تناولت برامج إعداد المعلم والاعتماد الأكاديمي يتضح لنا أهمية وضع معايير لتطوير إعداد المعلم بالجامعات العربية، إلى جانب كون اعتماد برامج إعداد المعلم تعد ضرورة تستند إليها الأنظمة التعليمية في التطوير لمواكبة متطلبات العصر الراهن. وعلى الجانب الآخر الخاص بالدراسات التي تناولت معايير المجلس القومي لاعتماد برامج إعداد المعلم NCATE بكليات التربية يتبين التشابه بين البحث الحالي والدراسات السابقة كونها تناولت نفس المعايير في تقييم برامج إعداد المعلم .

فروض البحث :

١ – يتم تطبيق معايير المجلس القومي الأمريكي لاعتماد برامج إعداد المعلم *NCATE* ببرامج إعداد المعلم بكلية التربية جامعة الطائف". ويضم هذا الفرض الفروض الفرعية التالية :

(أ) يتم تطبيق معايير المجلس القومي الأمريكي لاعتماد برامج إعداد المعلم *NCATE* ببرامج إعداد المعلم بكلية التربية جامعة الطائف فيما يتعلق بالمعرفة والمهارات والاتجاه نحو المهنة .

(ب) يتم تطبيق معايير المجلس القومي الأمريكي لاعتماد برامج إعداد المعلم *NCATE* ببرامج إعداد المعلم بكلية التربية جامعة الطائف فيما يتعلق بنظام التقويم .

(ج) يتم تطبيق معايير الجودة ببرامج إعداد المعلم *NCATE* بكلية التربية جامعة الطائف فيما يتعلق بالخبرات الميدانية .

(د) يتم تطبيق معايير المجلس القومي الأمريكي لاعتماد برامج إعداد المعلم *NCATE* ببرامج إعداد المعلم بكلية التربية جامعة الطائف فيما يتعلق بالتنوع .

(هـ) يتم تطبيق معايير المجلس القومي الأمريكي لاعتماد برامج إعداد المعلم *NCATE* ببرامج إعداد المعلم بكلية التربية جامعة الطائف فيما يتعلق بتأهيل أعضاء هيئة التدريس .

(و) يتم تطبيق معايير المجلس القومي الأمريكي لاعتماد برامج إعداد المعلم *NCATE* ببرامج إعداد المعلم بكلية التربية جامعة الطائف فيما يتعلق بالموارد والحوكمة .

٢ – لا توجد فروق دالة إحصائياً في إدراك أعضاء الهيئة التدريسية بكلية التربية لتطبيق معايير المجلس القومي الأمريكي لاعتماد برامج إعداد المعلم *NCATE* ، وفقا لمتغير الجنس.

٣ – لا توجد فروق دالة إحصائياً في إدراك أعضاء الهيئة التدريسية بكلية التربية لتطبيق معايير المجلس القومي الأمريكي لاعتماد برامج إعداد المعلم *NCATE* ، وفقا لمتغير العمر.

٤ – لا توجد فروق دالة إحصائياً في إدراك أعضاء الهيئة التدريسية بكلية التربية لتطبيق معايير المجلس القومي الأمريكي لاعتماد برامج إعداد المعلم *NCATE* ، وفقا لمتغير الخبرة.

٥ - لا توجد فروق دالة إحصائياً في إدراك أعضاء الهيئة التدريسية بكلية التربية لتطبيق معايير المجلس القومي الأمريكي لاعتماد برامج إعداد المعلم *NCATE* ، وفقا لمتغير الدرجة العلمية .

٦ - لا توجد فروق دالة إحصائياً في إدراك أعضاء الهيئة التدريسية بكلية التربية لتطبيق معايير المجلس القومي الأمريكي لاعتماد برامج إعداد المعلم *NCATE* ، وفقا لمتغير القسم العلمي .

إجراءات البحث :

منهج البحث :

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي الذي يقوم على دراسة الواقع كون هذا المنهج من أنسب مناهج البحث بالنسبة لهذا الموضوع نظراً لملاءمة هذا المنهج لتطبيق الدراسة ، وتحقيق أهدافها.

عينة البحث :

تكونت عينة البحث من (١٢٦) عضواً تدريسياً ، من أعضاء هيئة التدريس بأقسام رياض الأطفال والتربية الخاصة وعلم النفس والمناهج وطرق التدريس والعلوم التربوية بكلية التربية بجامعة الطائف، بمتوسط عمر زمني (٤٥,٢٥) وانحراف معياري (٨,٧٩)، من ممن تراوحت سنوات الخبرة في التدريس لديهم من ٣ سنوات إلى ٢٨ سنة (٣٩) من الذكور، (٨٧) من الإناث، ويبين الجدول (١) توزيع أفراد العينة وفقاً .

جدول (١) توزيع عينة البحث وفقاً للأقسام والدرجات العلمية

القسم / الوظيفة	علم النفس	التربية الخاصة	المناهج	رياض الأطفال	المجموع
أستاذ	٧	٢	٣	١	١٣
أستاذ مشارك	٨	٤	٨	٤	٢٤
أستاذ مساعد	٢٦	٢٧	٢١	١٥	٨٩
المجموع	٤١	٣٣	٣٢	٢٠	١٢٦

أداة البحث :

تم بناء قائمة المعايير بالرجوع إلى الأطر النظرية في هذا الشأن وبالاستفادة من أدوات متضمّنة في دراسات سابقة, وقد تكونت هذه القائمة من جزئين : الجزء الأول : يتكون من مجموعة من البيانات الأولية المتعلقة بالقسم التي ينتمي إليها عضو هيئة التدريس ، والجنس والعمر وعدد سنوات الخبرة والرتبة العلمية لعضو هيئة التدريس ، في حين تكون الجزء الثاني من هذه القائمة من ستة محاور , موزعة على معايير المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد برامج إعداد المعلمين , وقد جاء المعيار الأول منها متعلقا بالبرامج المقدمة (معارف الطلاب ومهاراتهم واتجاهاتهم) ويتألف من (١٦) مؤشر , ومعيار (نظام التقييم والتقويم في الكلية) ويتألف من(١١) مؤشر، ومعيار(الخبرات الميدانية) ويتكون من (٨) مؤشرات، ويتناول المحور الخامس معيار (التنوع) ويتألف من (٧) مؤشرات ، ومعيار (تأهيل أعضاء هيئة التدريس وأدائهم وتنميتهم المهنية) ويتألف من (١٤) مؤشر, ومعيار (الموارد والحوكمة) ويتكون من (١٤) مؤشر .

وقد توزعت درجات سلم الاستجابة على القائمة في الجزء الثاني من (١-٦) درجات لتعبر عن درجة توفر مؤشرات المعايير وهي : (كبيرة جداً – كبيرة – متوسطة – ضعيفة – ضعيفة جداً – منعدمة) .

حساب الشروط السيكومترية للقائمة :

١ – صدق المحكمين :

تم التحكيم على مفردات القائمة بعرضها على عدد (٩) من المحكمين المتخصصين في التربية وعلم النفس بكلية التربية بجامعة الطائف، وذلك في ضوء التعريفات الإجرائية لمحاور القائمة بهدف إبداء الرأي حول مفردات القائمة من حيث: انتماء كل مفردة لمحورها وصلاحيتها لقياس ما وضعت لقياسه؛ سلامة صياغة المفردات علميا ولغويا؛ تحديد المفردات التي يرون تعديلها: تحديد المفردات التي يرون حذفها: إضافة المفردات التي يرون إضافتها، إبداء أي

ملاحظات أخرى يرونها. وأسفر ذلك عن الإبقاء على جميع فقرات القائمة لحصولها على نسبة موافقة تتراوح بين ٩٠%- ٩٨% من عدد المحكمين .

٢ - حساب التجانس الداخلي :

تم حساب التجانس الداخلي لمفردات القائمة وذلك بحساب معامل الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للمعيار الذي تمثله والجدول (٢) يوضح نتائج التجانس الداخلي.

جدول (٢) معاملات الارتباط بين مفردات القائمة والأبعاد التي تقيسها تلك المفردات

البعد / المفردة	تطوير البرامج		التقييم		الخبرة الميدانية		التنوع		التأهيل		الموارد
١	٠,٦٢**	١٧	٠,٦٩**	٢٨	٠,٧٦**	٣٦	٠,٦٧**	٤٣	٠,٥٤**	٥٧	٠,٦٦**
٢	٠,٥٠**	١٨	٠,٧٠**	٢٩	٠,٨٥**	٣٧	٠,٢٨**	٤٤	٠,٧٠**	٥٨	٠,٨٠**
٣	٠,٣٨**	١٩	٠,٣٨**	٣٠	٠,٩٢**	٣٨	٠,٥٨**	٤٥	٠,٦٦**	٥٩	٠,٨٢**
٤	٠,٦٢**	٢٠	٠,٥٢**	٣١	٠,٩٣**	٣٩	٠,٨٢**	٤٦	٠,٧٦**	٦٠	٠,٦٢**
٥	٠,٧٦**	٢١	٠,٧٥**	٣٢	٠,٨٥**	٤٠	٠,٧٧**	٤٧	٠,٦٥**	٦١	٠,٧٣**
٦	٠,٦٩**	٢٢	٠,٧٥**	٣٣	٠,٩٠**	٤١	٠,٧١**	٤٨	٠,٦٩**	٦٢	٠,٦٠**
٧	٠,٨٠**	٢٣	٠,٦٣**	٣٤	٠,٨٣**	٤٢	٠,٨٣**	٤٩	٠,٥٨**	٦٣	٠,٧٣**
٨	٠,٦٧**	٢٤	٠,٧٨**	٣٥	٠,٨٥**			٥٠	٠,٦١**	٦٤	٠,٦٠**
٩	٠,٦٦**	٢٥	٠,٨٢**					٥١	٠,٦٩**	٦٥	٠,٦٥**
١٠	٠,٨٠**	٢٦	٠,٧٠**					٥٢	٠,٤٩**	٦٦	٠,٧٥**
١١	٠,٨٠**	٢٧	٠,٧٠**					٥٣	٠,٧٧**	٦٧	٠,٨٥**
١٢	٠,٧٠**							٥٤	٠,٧٣**	٦٨	٠,٦٣**
١٣	٠,٦٠**							٥٥	٠,٦٦**	٦٩	٠,٥٣**
١٤	٠,٥٨**							٥٦	٠,٤٧**	٧٠	٠,٦٦**
١٥	٠,٦٩**										
١٦	٠,٨٠**										

** دالة عند ٠,٠١

يتضح من جدول (٢) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند ٠,٠١ مما يشير إلى ثبات المقياس. كما تم حساب الارتباط بين أبعاد القائمة (المعايير الستة) والدرجة الكلية لها كما يوضحها جدول (٣) .

جدول (٣) الارتباط بين أبعاد القائمة والدرجة الكلية

المتغيرات	المعرفة والمهارات	التقييم والتقويم	الخبرات الميدانية	التنوع	التأهيل	الموارد والحوكمة
الدرجة الكلية	٠,٨٦	٠,٨٨	٠,٥٨	٠,٨٨	٠,٨٤	٠,٨٤

يتضح من جدول (٣) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية دالة عند مستوى ٠,٠١ مما يشير إلى ثبات المقياس .

٣- حساب ألفا كرونباخ :

تم حساب ألفا كرونباخ للدرجة الكلية للقائمة وللأبعاد (المعايير الستة) فجاءت النتائج كالتالي: للقائمة ككل ٠,٩٢، المعرفة والمهارات والاتجاه نحو المهنة ٠,٨٢، نظام التقييم والتقويم في الكلية ٠,٨٧، الخبرات الميدانية ٠,٩٣، التنوع ٠,٨٠، تأهيل أعضاء هيئة التدريس ٠,٦٧، الموارد والحوكمة ٠,٦٨، وتشير هذه القيم إلى ثبات المقياس .

نتائج البحث :

نتائج الفرض الأول :

والذي ينص على: " يتم تطبيق معايير المجلس القومي الأمريكي لاعتماد برامج إعداد المعلم *NCATE* ببرامج إعداد المعلم بكلية التربية جامعة الطائف".

ويضم هذا الفرض الفروض الفرعية التالية :

(أ) يتم تطبيق معايير المجلس القومي الأمريكي لاعتماد برامج إعداد المعلم *NCATE* ببرامج إعداد المعلم بكلية التربية جامعة الطائف فيما يتعلق بالمعرفة والمهارات والاتجاه نحو المهنة .

(ب) يتم تطبيق معايير المجلس القومي الأمريكي لاعتماد برامج إعداد المعلم *NCATE* ببرامج إعداد المعلم بكلية التربية جامعة الطائف فيما يتعلق بنظام التقويم .

(ج) يتم تطبيق معايير الجودة ببرامج إعداد المعلم ***NCATE*** بكلية التربية جامعة الطائف فيما يتعلق بالخبرات الميدانية .

(د) يتم تطبيق معايير المجلس القومي الأمريكي لاعتماد برامج إعداد المعلم ***NCATE*** ببرامج إعداد المعلم بكلية التربية جامعة الطائف فيما يتعلق بالتنوع .

(هـ) يتم تطبيق معايير المجلس القومي الأمريكي لاعتماد برامج إعداد المعلم ***NCATE*** ببرامج إعداد المعلم بكلية التربية جامعة الطائف فيما يتعلق بتأهيل أعضاء هيئة التدريس .

(و) يتم تطبيق معايير المجلس القومي الأمريكي لاعتماد برامج إعداد المعلم ***NCATE*** ببرامج إعداد المعلم بكلية التربية جامعة الطائف فيما يتعلق بالموارد والحوكمة .

للتحقق من صحة الفروض الفرعية من الأول إلى السابع تم تدير متوسطات الأبعاد المختلفة للمقياس ويوضح الجدول (٤) تلك المتوسطات .

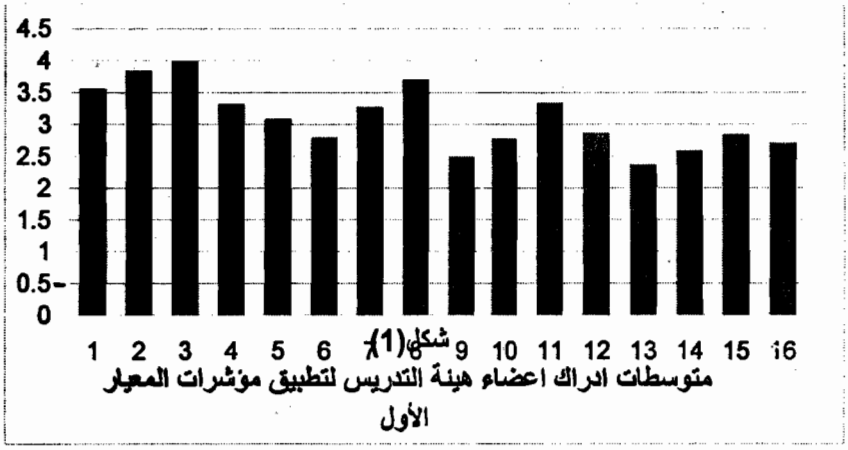
جدول (٤) يوضح المتوسطات الحسابي لمعايير *NCATE*

المعيـــــــار	المتوسطات الحسابية	مستوى التطبيق
المعرفة المهارات	٤٩,٥٦٣٥	ضعيف
التقييم والتقويم	٣٠,٢٣٠٢	ضعيف
الخبرات الميدانية	١٩,٤٢٨٦	ضعيف جدا
التنوع	١٨,٩٦٠٣	ضعيف
التأهيل	٤٨,١٩٠٥	ضعيف
المصادر الحوكمة	٣٣,٢٣٠٢	ضعيف جدا
الدرجة الكلية	١٩٩,٦٠٣٢	ضعيف

ومن الجدول السابق وبالرجوع لعدد مفردات كل بعد والخيارات المختلفة للإجابة على كل مفردة يلاحظ أن متوسط بعد المعرفة والبالغ (٤٩,٥٦) يشير إلى

إدراك أعضاء هيئـــة التدريس لتطبيق الجودة بصورة ضعيفة فيما يتعلق بهذا المعيار .

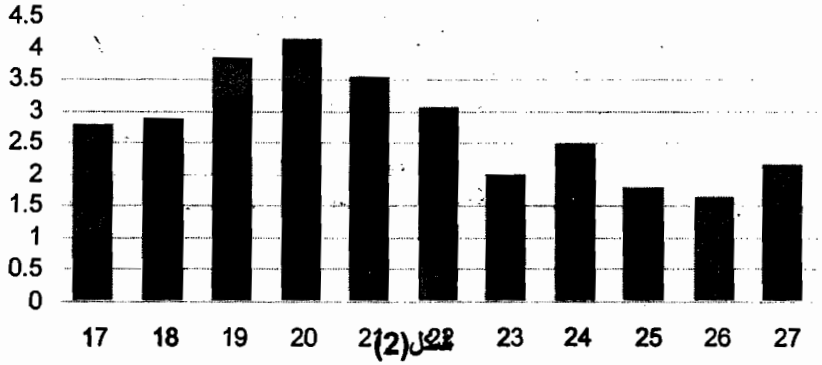
وللوقوف على مزيد من التفصيل لإدراك أعضاء هيئة التدريس للمؤشرات المختلفة لهذا المعيار تم حساب متوسطات إدراك أعضاء هيئة التدريس للمؤشرات المختلفة لهذا المعيار ويبين شكل (١) تلك المتوسطات .



شكل (1)

ويتضح من الشكل السابق أن اقل المتوسطات كانت للمؤشرات الخاصة بدعم البرنامج للمهارات الاجتماعية كذلك بتوفير المعرفة الكافية لممارسة مهنة التدريس، في حين أن أعلى المتوسطات كان لحرص البرنامج على مراعاة تقاليـــد المجتمـــع السليمة .

كذلك يشير متوسط البعد الثاني والخاص بمعيار التقييم والبالغ (٣٠,٢٣) إلى إدراك أعضاء هيئة التدريس لتطبيق الجودة فيما يتعلق بهذا المعيار ولكن بدرجة ضعيفة، وللوقوف على مزيد من التفصيل لإدراك أعضاء هيئة التدريس للمؤشرات المختلفة لهذا المعيار تم حساب متوسطات إدراك أعضاء هيئة التدريس للمؤشرات المختلفة لهذا المعيار ويبين شكل (٢) تلك المتوسطات .



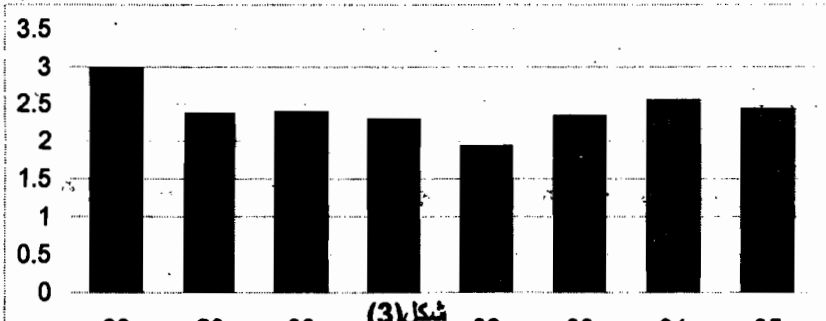
شكل (2)

متوسطات ادراك اعضاء هيئة التدريس لتطبيق مؤشرات المعيار الثاني

ويتضح من الشكل السابق أن اقل المتوسطات كانت للمؤشرات الخاصة بتوافر نظام لتقويم أداء الخريجين، وتوافر نظام للتقويم يشمل جمع البيانات وتحليلها عن قدرات الطلاب، وتوافر نظام للتقييم الذاتي داخل الكلية، في حين كان المتوسط الأعلى للمؤشرات الخاصة بالإعلان المباشر لنتائج الطلاب وتسجيل نتائج التقييم بصورة منتظمة في سجلات داخل الجامعة .

وفيما يتعلق بالبعد الثالث والخاص بمعيار الخبرة بلغ المتوسط (١٩,٤٣) مما يشير إلى إدراك أعضاء هيئة التدريس لتطبيق الجودة فيما يتعلق بهذا المعيار ولكن بدرجة ضعيفة جدا.

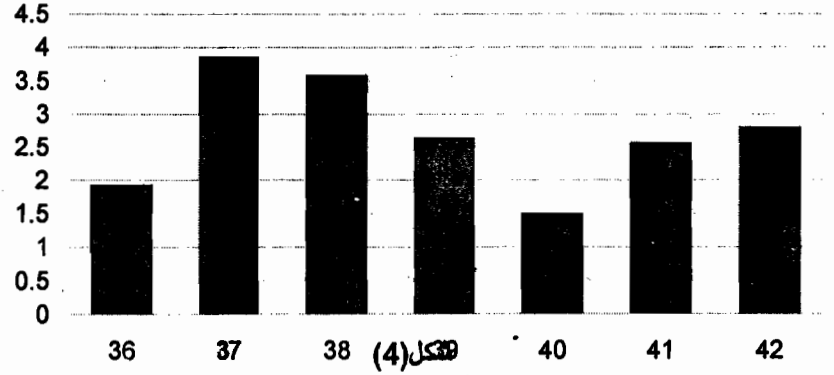
وللوقوف على مزيد من التفصيل لإدراك أعضاء هيئة التدريس للمؤشرات المختلفة لهذا المعيار تم حساب متوسطات إدراك أعضاء هيئة التدريس للمؤشرات المختلفة لهذا المعيار ويبين شكل (٣) تلك المتوسطات .



شكل(3)
متوسطات ادراك اعضاء هيئة التدريس لتطبيق مؤشرات المعيار الثالث

وقد كان اقل المتوسطات للمؤشر الخاص بتوافر دليل للخبرات الميدانية بالكلية، في حين كان المتوسط الأعلى لتقديم خبرة ميدانية تحت إشراف ومتابعة منتظمة .

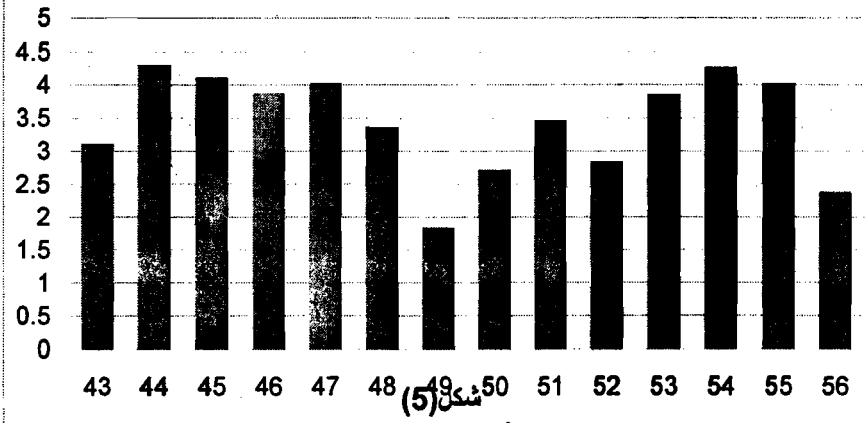
كذلك بلغ متوسط البعد الرابع والمتعلق بمعيار التنوع (١٨,٩٦) مما يشير إلى إدراك أعضاء هيئة التدريس لتطبيق الجودة فيما يتعلق بهذا المعيار بدرجة ضعيفة ، وللوقوف على مزيد من التفصيل لإدراك أعضاء هيئة التدريس للمؤشرات المختلفة لهذا المعيار تم حساب متوسطات إدراك أعضاء هيئة التدريس للمؤشرات المختلفة لهذا المعيار ويبين شكل (٤) تلك المتوسطات .



شكل(4)
متوسطات ادراك اعضاء هيئة التدريس لتطبيق مؤشرات المعيار الرابع

وقد كانت المتوسطات الأقل للمؤشرات الخاصة بتقديم الكلية لوثيقة التنـــوع وتكافؤ الفرص لأعضاء هيئة التدريس والطلاب بما يحقق رؤية ورســـالة الكليـــة، كذلك لأعضاء هيئة التدريس وغيرهم من الموظفين فرصا عادلة ومناسبة للتطوير الشخصي والوظيفي، في حين كانت المتوسطات الأعلى لمؤشرات بتـــوفير عـــدد كاف من أعضاء هيئة التدريس من ذوي الخبرات ، كذلك لتوفير الكليـــة خبـــرات للعمل مع أعضاء متنوعين .

كما بلغ متوسط البعد الخامس والمتعلق بمعيار التأهيل (٤٨,١٩) مما يشير إلى إدراك أعضاء هيئة التدريس لتطبيق الجودة فيما يتعلق بهذا المعيار بدرجة ضعيفة ، وللوقوف على مزيد من التفصيل لإدراك أعضاء هيئة التدريس للمؤشرات المختلفة لهذا المعيار تم حساب متوسطات إدراك أعضاء هيئة التدريس للمؤشرات المختلفة لهذا المعيار ويبين شكل (٥) تلك المتوسطات .



شكل (5)

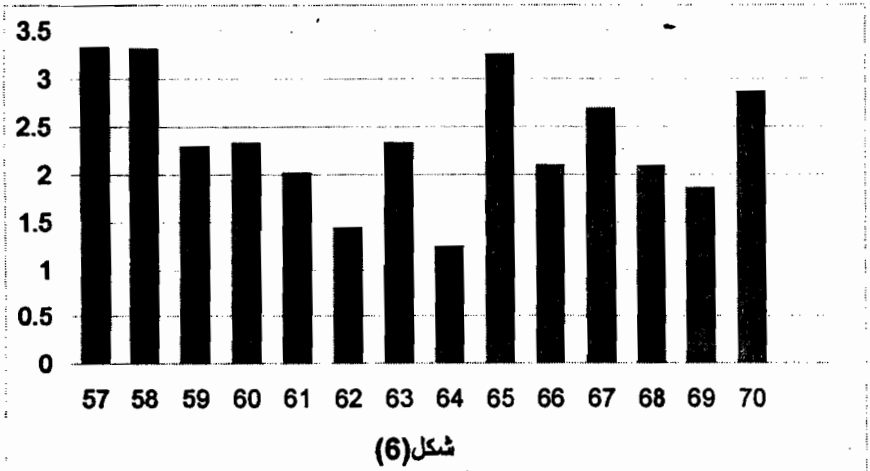
متوسطات ادراك اعضاء هيئة التدريس لتطبيق مؤشرات المعيار الخامس

ويتضح من الشكل السابق أن المتوسطات الأقل كانت لمؤشرات توفير الكلية لفرص النمو المهني لأعضاء هيئة التدريس بشكل نظامي ومستمر، كذلك لتقـــدير الكلية للاحتياجات التنموية لأعضاء هيئة التدريس. في حين كانـــت المتوســـطات الأعلى لتمتع أعضاء هيئة التدريس بمؤهلات علمية كافية للممارســـات المهنيـــة،

كذلك لاحترام أعضاء هيئة التدريس لطلابهم، وتمتعهم بالخبرات الكافية ، والقـدرة على تقويم الطلاب وكذلك توافر العدد الكافي من أعضاء هيئة التدريس في كافـة التخصصات اللازمة للبرامج المختلفة.

كما بلغ متوسط البعد السادس والمتعلق بمعيار المصادر والموارد والحوكمة (٣٣,٢٣) مما يشير إلى إدراك أعضاء هيئة التدريس لتطبيق الجودة فيما يتعلق بهذا المعيار بدرجة ضعيفة جدا .

وللوقوف على مزيد من التفصيل لإدراك أعضاء هيئة التدريس للمؤشرات المختلفة لهذا المعيار تم حساب متوسطات إدراك أعضاء هيئة التدريس للمؤشرات المختلفة لهذا المعيار ويبين شكل (٦) تلك المتوسطات .



شكل(6)

متوسطات ادراك اعضاء هيئة التدريس لتطبيق مؤشرات المعيار الأول

وقد كانت أقل المتوسطات لمؤشرات توافر طرق واضحة لتوزيع الميزانية بين الكليات، كذلك لاشتراك جميع الإطراف في عملية اتخاذ القـرارات الخاصـة بالقسم والكلية، في حين كانت المتوسطات الأعلى لمؤشرات تحديد الهيكل التنظيمي للكلية بوضوح وبما يتفق مع رؤية ورسالة الجامعة، كذلك لتمتع الكليـة بالسـلطة الفعالة ، ووجود دليل معلن للطلاب .

وقد بلغ متوسط الدرجة الكلية (١٩٩,٦٠) مما يشير إلى أن إدراك أعضاء هيئة التدريس لتطبيق معايير الجودة بشكل عام بالكلية بدرجة ضعيفة .

نتائج الفرض الثاني :

والذي ينص على: " لا توجد فروق دالة إحصائياً في إدراك أعضاء الهيئة التدريسية بكلية التربية لتطبيق معايير المجلس القومي الأمريكي لاعتماد برامج إعداد المعلم *NCATE* ، وفقا لمتغير الجنس .

للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين الذكور والإناث في إدراكهم لتطبيق معايير *NCATE* ، ولمعرفة حجم التأثير تم حساب مربع إيتا η^2 ويوضح الجدول (٥) هذه النتائج .

جدول (٥) نتائج اختبار (ت) للفروق بين الذكور والإناث في إدراك تطبيق معايير *NCATE* بكلية التربية

المعايير	الجنس	ن	م	ع	درجات الحرية	ت	مربع إيتا	حجم التأثير
المعرفة والمهارات	ذكور	٣٩	٤٥,٥٨٩٧	١٣,٨٣	١٢٤	*٢,١٥	٠,٠٤	ضعيفاً
	إناث	٣٩	٥١,٣٤٤٨	١٣,٩٣				
نظام التقويم	ذكور	٣٩	٢٤,٢٨	٩,٠٩٩	١٢٤	**٤,٠٧	٠,١٣	متوسطاً
	إناث	٨٧	٣٢,٩٠	١١,٧١				
الخبرة الميدانية	ذكور	٣٩	٢٣,٨٥	٨,١٦	١٢٤	**٣,٤١	٠,٠٩	متوسطاً
	إناث	٨٧	١٧,٤٥	١٠,٣٧				
التنوع	ذكور	٣٩	١٧,١٠	٧,٣٢	١٢٤	*٢,١٢	٠,٠٤	ضعيفاً
	إناث	٨٧	١٩,٧٩	٦,٢٢				
التأهيل والإعداد	ذكور	٣٩	٤٤,٤٦	١١,٠٠	١٢٤	**٢,٧٦	٠,٠٦	ضعيفاً
	إناث	٨٧	٤٩,٨٦	٩,٧٧				
المصادر	ذكور	٣٩	٢٨,٣١	١٥,٣٩	١٢٤	**٢,٦٧	٠,٠٦	متوسطاً
	إناث	٨٧	٣٥,٤٤	١٣,١١				
الدرجة الكلية	ذكور	٣٩	١٨٣,٥٩*	٥٣,٢٦	١٢٤	*٢,٢٣	٠,٠٤	ضعيفاً
	إناث	٨٧	٢٠٦,٧٨	٥٤,٢٥				

** دالة عند ٠,٠١ * دالة عند ٠,٠٥

يتضح من جدول (٥) وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين (ذكور/ إناث) من أعضاء هيئة التدريس في إدراكهم لتطبيق معايير المجلس القومي الأمريكي لاعتماد برامج إعداد المعلم ***NCATE*** بكلية التربية كالتالي :

- جاءت الفروق دالة عند مستوى ٠,٠١ في معايير: التقييم والتقويم في اتجاه الإناث، الخبرة الميدانية في اتجاه الذكور، التأهيل والإعداد في اتجاه الذكور، المصادر في اتجاه الإناث .
- جاءت الفروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ في معايير: المعرفة والمهارات والاتجاه نحو المهنة في اتجاه الإناث، التنوع في اتجاه الإناث، الدرجة الكلية للمعايير المقيسة في اتجاه الإناث .
- يشير حجم التأثير إلى ضعف تطبيق معايير: المعرفة والمهارات والاتجاه نحو المهنة ؛ والتنوع؛ والتأهيل؛ والدرجة الكلية للمعايير الست المدروسة وذلك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس من الجنسين .
- يشير حجم التأثير إلى أن تطبيق معايير: التقييم؛ والخبرات الميدانية، والمصادر والحوكمة جاء متوسطاً وذلك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس من الجنسين .

وتختلف نتائج هذا الفرض جزئياً مع نتائج دراسة العتيبي والربيع (٢٠١٢) التي أسفرت نتائجها بالنسبة لمتغير الجنس عن اتجاه الفروق نحو الذكور.

نتائج الفرض الثالث :

والذي ينص على : " لا توجد فروق دالة إحصائياً في إدراك أعضاء الهيئة التدريسية بكلية التربية لتطبيق معايير المجلس القومي الأمريكي لاعتماد برامج إعداد المعلم ***NCATE*** ، وفقا لمتغير العمر " .

للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه في إدراك أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية لتطبيق معايير ***NCATE*** ، ولمعرفة حجم التأثير تم حساب مربع إيتا η^2 ويوضح الجدول (٦) هذه النتائج .

جدول (٦) نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق

فى إدراك تطبيق معايير *NCATE* تبعا للعمر

المعايير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مربع إيتا	حجم التأثير
المعرفة والمهارات	بين المجموعات	٧٨٠٢,٥٣	٦	١٣٠٠,٤٣	٩,٠٧١*	٠,٣١	كبيراً
	داخل المجموعات	١٧٠٦٠,٤٦	١١٩	١٤٣,٣٧			
	الكلى	٢٤٨٦٢,٩٩	١٢٥				
التقييم	بين المجموعات	٥١٧٠,٠٠	٦	٨٦١,٦٧	٨,٧١٦*	٠,٣١	كبيراً
	داخل المجموعات	١١٧٦٤,٣٣	١١٩	٩٨,٨٦			
	الكلى	١٦٩٣٤,٣٣	١٢٥				
الخبرة الميدانية	بين المجموعات	٢١٧١,٢٥	٦	٣٦١,٨٨	٤,٠١٧*	٠,١٧	كبيراً
	داخل المجموعات	١٠٧١٩,٦١	١١٩	٩٠,٠٨			
	الكلى	١٢٨٩٠,٨٦	١٢٥				
التنوع	بين المجموعات	١١٧٩,٢٠	٦	١٩٦,٥٣	٥,٣٣٨*	٠,٢٧	كبيراً
	داخل المجموعات	٤٣٨١,٦٠	١١٩	٣٦,٨٢			
	الكلى	٥٥٦٠,٨٠	١٢٥				
الإعداد	بين المجموعات	١٨٢٨,٩٢	٦	٣٠٤,٨٢	٣,٠٨٤*	٠,١٣	متوسط
	داخل المجموعات	١١٧٦٢,٥١	١١٩	٩٨,٨٥			
	الكلى	١٣٥٩١,٤٣	١٢٥				
المصادر	بين المجموعات	٨٢٩٩,١٩	٦	١٣٨٣,٢٠	٩,٧٦٤*	٠,٣٣	كبيراً
	داخل المجموعات	١٦٨٥٧,١٤	١١٩	١٤١,٦٦			
	الكلى	٢٥١٥٦,٣٣	١٢٥				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	١٠٨٠٦٢,٣٣	٦	١٨٠١٠,٣٩	٨,٠١٦*	٠,٠٠٣	ضعيفاً
	داخل المجموعات	٢٦٧٣٥٣,٨٣	١١٩	٢٢٤٦,٦٧			
	الكلى	٣٧٥٤١٩,١٦	١٢٥				

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول (٦) :

- وجود فروق دالة عند مستوى ٠,٠١ في إدراك المجموعات العمرية المختلفة لتطبيق معايير الجودة فيما يتعلق ببعد تطوير البرامج الأكاديمية والتقييم والخبرة الميدانية والتنوع والإعداد والمصادر والدرجة الكلية .
- جاء حجم التأثير لتطبيق معايير: المعرفة والمهارات والاتجاه نحو المهنة ؛ التقييم؛ الخبرات التدريبية؛ التنوع؛ المصادر والحوكمة كبيراً .
- جاء حجم التأثير لتطبيق معيار الإعداد والتأهيل متوسطاً .
- جاء حجم التأثير لتطبيق المعايير الست ضعيفاً .

ولفحص الفروق بين المجموعات المختلفة تم استخدام اختبار شفيه لفحص الفروق بين المجموعات العمرية المختلفة كما توضحها الجداول أرقام (٧ ، ٨، ٩ ، ١٠، ١١، ١٢، ١٣) .

جدول (٧) نتائج اختبار شفيه للفروق بين المجموعات العمرية المختلفة فى إدراك تطبيق معيار المعرفة والمهارات والاتجاه نحو المهنة

المجموعة	م	٢	٣	٤	٥	٦	٧
١- (٣١-٣٥)	٦٥,٣٣	٨,٤٦	٢٤,٨٢	١٢,٧٩	١٧,٦٥	*٣٢,١٩	٧,٣٣
٢- (٣٦-٤٠)	٥٦,٨٧		١٦,٣٥*	٤,٣٤	٩,١٩	*٢٣,٧٣	١,١٣
٣- (٤١-٤٥)	٤٠,٥٢			١٢,٠٢١	٧,١٦	٧,٣٧	١٧,٤٨
٤- (٤٦-٥٠)	٥٢,٥٣٨٥				٤,٨٦	١٩,٤٠	٥,٤٦
٥- (٥١-٥٥)	٤٧,٦٧٨٦					*١٤,٥٤	١٠,٣٢
٦- (٥٦-٦٠)	٣٣,١٤						*٢٤,٨٦
٧- (٦١-٦٥)	٥٨,٠٠						

- * دالة عند ٠,٠٥

يتضح من جدول (٧) :

- وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة العمرية التي تتراوح من (٣١-٣٥) والمجموعة العمرية التي تتراوح بين (٥٦-٦٠) لصالح المجموعة العمرية التي تتراوح من (٣١-٣٥) .

- وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة العمرية التي تتراوح من (٣٦-٤٠) والمجموعة العمرية التي تتراوح بين (٤١-٤٥) لصالح المجموعة العمرية التي تتراوح من (٣٦-٤٠) .
- وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة العمرية التي تتراوح من (٣٦-٤٠) والمجموعة العمرية التي تتراوح بين (٥٦-٦٠) لصالح المجموعة العمرية التي تتراوح من (٣٦-٤٠) .
- وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة العمرية التي تتراوح من (٥١-٥٥) والمجموعة العمرية التي تتراوح بين (٥٦-٦٠) لصالح المجموعة العمرية التي تتراوح من (٥١-٥٥) .
- وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة العمرية التي تتراوح من (٥٦-٦٠) والمجموعة العمرية التي تتراوح بين (٦١-٦٥) لصالح المجموعة العمرية التي تتراوح من (٦١-٦٥) .

جدول (٨) نتائج اختبار شفيه للفروق بين المجموعات العمرية المختلفة في إدراك تطبيق معيار الجودة فيما يتعلق بنظم التقييم

المجموعة	م	٢	٣	٤	٥	٦	٧
١- (٣١-٣٥)	٣٠,٦٧	٧,١٥	٧,٠٥	١,٢٠	٥,٣١	٥,٣٨	١٠,٣٣
٢- (٣٦-٤٠)	٣٧,٨٢		١٤,٢٠*	٨,٣٦	*١٢,٤٦	١٢,٥٣	٣,١٨
٣- (٤١-٤٥)	٢٣,٦٢			٥,٨٤	١,٧٤	١,٦٧	*١٧,٣٨
٤- (٤٦-٥٠)	٢٩,٤٦				٤,١٠	٤,١٨	١١,٥٤
٥- (٥١-٥٥)	٢٥,٣٦					٠,٠٧	*١٥,٦٤
٦- (٥٦-٦٠)	٢٥,٢٩						١٥,٧١
٧- (٦١-٦٥)	٤١,٠٠						

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من جدول (٨) :

- وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة العمرية التي تتراوح من (٣٦-٤٠) والمجموعة العمرية التي تتراوح بين (٤١-٤٥) لصالح المجموعة العمرية التي تتراوح من (٣٦-٤٠) .

- وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة العمرية التي تتراوح مـن (٣٦-٤٠) والمجموعة العمرية التي تتراوح بين (٥١-٥٥) لصالح المجموعة العمرية التي تتراوح من (٣٦-٤٠) .
- وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة العمرية التي تتراوح مـن (٤١-٤٥) والمجموعة العمرية التي تتراوح بين (٦١-٦٥) لصالح المجموعة العمرية التي تتراوح من (٦١-٦٥) .
- وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة العمرية التي تتراوح مـن (٥١-٥٥) والمجموعة العمرية التي تتراوح بين (٥٦-٦٠) لصالح المجموعة العمرية التي تتراوح من (٥٦-٦٠) .

جدول (٩) نتائج اختبار شفيه للفروق بين المجموعات العمرية المختلفة في إدراك تطبيق معيار الخبرة الميدانية

المجموعة	م	٢	٣	٤	٥	٦	٧
١- (٣١-٣٥)	٢٣,٠٠	١,٣٣	٩,٨٦	١,٠٨	٠,٢٩	١,٨٦	١١,٠٠
٢- (٣٦-٤٠)	٢١,٦٧		*٨,٥٣	٠,٢٦	١,٠٥	٠,٥٢	٩,٦٧
٣- (٤١-٤٥)	١٣,١٤			٨,٧٩	*٩,٥٨	٨,٠٠	١,١٤
٤- (٤٦-٥٠)	٢١,٩٢				٠,٧٩	٠,٧٨	٩,٩٢
٥- (٥١-٥٥)	٢٢,٧١					١,٥٧	١٠,٧١
٦- (٥٦-٦٠)	٢١,١٤						٩,١٤
٧- (٦١-٦٥)	١٢,٠٠						

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول (٩) :

- وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة العمرية التي تتراوح مـن (٣٦-٤٠) والمجموعة العمرية التي تتراوح بين (٤١-٤٥) لصالح المجموعـة العمريـة التي تتراوح من (٣٦-٤٠) .

- وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة العمرية التي تتراوح مـن (٤١-٤٥) والمجموعة العمرية التي تتراوح بين (٥١-٥٥) لصالح المجموعـة العمريـة التي تتراوح من (٥١ - ٥٥) .

جدول (١٠) نتائج اختبار شفيه للفروق بين المجموعات العمرية المختلفة في إدراك تطبيق معيار التنوع

المجموعة	م	٢	٣	٤	٥	٦	٧
١- (٣١-٣٥)	٢١,٣٣	١,٧٤	٥,٧١	٢,٠٣	٣,٦٢	٤,١٩	٦,٣٣
٢- (٣٦-٤٠)	٢٣,٠٨		*٧,٤٦	٣,٧٧	٥,٣٦	٥,٩٣	٨,٠٨
٣- (٤١-٤٥)	١٥,٦٢			٣,٦٩	٢,٠٩	١,٥٢	٠,٦٢
٤- (٤٦-٥٠)	١٩,٣١				١,٥٩	٢,١٦	٤,٣١
٥- (٥١-٥٥)	١٧,٧١					٠,٥٧	٢,٧١
٦- (٥٦-٦٠)	١٧,١٤						٢,١٤
٧- (٦١-٦٥)	١٥,٠٠						

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول (١٠) :

- وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة العمرية التي تتراوح مـن (٣٦-٤٠) والمجموعة العمرية التي تتراوح بين (٤١-٤٥) لصالح المجموعـة العمريـة التي تتراوح من (٣٦-٤٠) .

جدول (١١) نتائج اختبار شفيه للفروق بين المجموعات العمرية المختلفة في إدراك تطبيق معيار التأهيل

المجموعة	م	٢	٣	٤	٥	٦	٧
١- (٣١-٣٥)	٤٥,٣٣	٧,٩٥	١,٤٧	٠,٤١	١,٤٥	٢,٥٢	٥,٦٧
٢- (٣٦-٤٠)	٥٣,٢٨		*٩,٤٢	٨,٣٦	٦,٥٠	٥,٤٢	٢,٢٨
٣- (٤١-٤٥)	٤٣,٨٦			١,٠٦	٢,٩٢	٤,٠٠	٧,١٤
٤- (٤٦-٥٠)	٤٤,٩٢				١,٨٦	٢,٩٣	٦,٠٨
٥- (٥١-٥٥)	٤٦,٧٩					١,٠٧	٤,٢١
٦- (٥٦-٦٠)	٤٧,٨٦						٣,١٤
٧- (٦١-٦٥)	٥١,٠٠						

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول (١١) :

- وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة العمرية التي تتراوح من (٣٦-٤٠) والمجموعة العمرية التي تتراوح بين (٤١-٤٥) لصالح المجموعة العمرية التي تتراوح من (٣٦-٤٠) .

جدول (١٢) نتائج اختبار شفيه للفروق بين المجموعات العمرية المختلفة في إدراك تطبيق معيار المصادر

المجموعة	م	٢	٣	٤	٥	٦	٧
١- (٣١-٣٥)	٣٤,٠٠	٩,٥٦	٩,٢٨	٣,٦٢	٧,٩٦	٦,٥٧	٣,٠٠
٢- (٣٦-٤٠)	٤٣,٥٦		١٨,٨٤	٥,٩٥	*١٧,٥٣	١٦,١٤	٦,٥٦
٣- (٤١-٤٥)	٢٤,٧٢			*١٢,٨٩	١,٣١	٢,٧٠	١٢,٢٨
٤- (٤٦-٥٠)	٣٧,٦٢				١١,٥٨	١٠,١٩	٠,٦٢
٥- (٥١-٥٥)	٢٦,٠٤					١,٣٩	١٠,٩٦
٦- (٥٦-٦٠)	٢٧,٤٣						٩,٥٧
٧- (٦١-٦٥)	٣٧,٠٠						

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول (١٢) :

- وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة العمرية التي تتراوح من (٣٦-٤٠) والمجموعة العمرية التي تتراوح بين (٥١-٥٥) لصالح المجموعة العمرية التي تتراوح من (٣٦-٤٠) .
- وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة العمرية التي تتراوح من (٤١-٤٥) والمجموعة العمرية التي تتراوح بين (٤٦-٥٠) لصالح المجموعة العمرية التي تتراوح من (٤٦-٥٠) .

جدول (١٣) نتائج اختبار شفيه للفروق بين المجموعات العمرية المختلفة في إدراك تطبيق معيار الدرجة الكلية

المجموعة	م	٢	٣	٤	٥	٦	٧
١- (٣١-٣٥)	٢١٩,٦٧	١٦,٦٢	٥٨,١٨	١٣,٩٠	٣٣,٣٨	٤٧,٦٧	٥,٦٧
٢- (٣٦-٤٠)	٢٣٦,٢٨		٧٤,٨٠*	٣٠,٥١	٥٥٠,٠٠*	٦٤,٢٨	٢٢,٢٨
٣- (٤١-٤٥)	١٦١,٤٨			٤٤,٢٩	٢٤,٨٠	١٠,٥٢	٥٢,٥٢
٤- (٤٦-٥٠)	٢٠٥,٧٧				١٩,٤٨	٣٣,٧٧	٨,٢٣
٥- (٥١-٥٥)	١٨٦,٢٩					١٤,٢٩	٢٧,٧١
٦- (٥٦-٦٠)	١٧٢,٠٠						٤٢,٠٠
٧- (٦١-٦٥)	٢١٤,٠٠						

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول (١٣) :

- وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة العمرية التي تتراوح من (٣٦-٤٠) والمجموعة العمرية التي تتراوح بين (٤١-٤٥) لصالح المجموعة العمرية التي تتراوح من (٣٦-٤٠) .
- وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة العمرية التي تتراوح من (٣٦-٤٠) والمجموعة العمرية التي تتراوح بين (٥١-٥٥) لصالح المجموعة العمرية التي تتراوح من (٣٦-٤٠) .

بنظرة عامة لنتائج اختبار شفيه نجد أن الفروق لصالح المجموعة العمرية التي تتراوح من (٣٦-٤٠) وذلك بالنسبة للمعايير الست .

نتائج الفرض الرابع :

والذي ينص على : " لا توجد فروق دالة إحصائياً في إدراك أعضاء الهيئة التدريسية بكلية التربية لتطبيق معايير المجلس القومي الأمريكي لاعتماد برامج إعداد المعلم ***NCATE*** ، وفقا لمتغير الخبرة .

للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجـــاه فـــي إدراك أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية لتطبيق معـــايير *NCATE* ، ولمعرفـــة حجم التأثير تم حساب مربع إيتا η^2 ويوضح الجدول رقم (١٤) هذه النتائج.

جدول (١٤) نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق فى إدراك تطبيق معايير *NCATE* تبعا للخبرة

المعايير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مربع إيتا	حجم التأثير
المعرفة والمهارات	بين المجموعات	٣٩٠١,٤٨٥	٥	٧٨٠,٣٠	٤,٤٧**	٠,١٦	كبيراً
	داخل المجموعات	٢٠٩٦١,٥٠٧	١٢٠	١٧٤,٦٨			
	الكلى	٢٤٨٦٢,٩٩٢	١٢٥				
التقييم	بين المجموعات	٦٢٢٨,٦١٠	٥	١٢٤٥,٧٢	١٣,٩٦**	٠,٣٧	كبيراً
	داخل المجموعات	١٠٧٠٥,٧١٥	١٢٠	٨٩,٢١			
	الكلى	١٦٩٣٤,٣٢٥	١٢٥				
الخبرة الميدانية	بين المجموعات	٩٥٩,٦٣٠	٥	١٩١,٩٣	١,٩٣	٠,٣٧	كبيراً
	داخل المجموعات	١١٩٣١,٢٢٧	١٢٠	٩٩,٤٣			
	الكلى	١٢٨٩٠,٨٥٧	١٢٥				
التنوع	بين المجموعات	٩٨٣,٤٥	٥	١٩٦,٦٩	٥,١٦**	٠,١٨	كبيراً
	داخل المجموعات	٤٥٧٧,٣٥	١٢٠	٣٨,١٥			
	الكلى	٥٥٦٠,٨٠	١٢٥				
الإعداد	بين المجموعات	٣٧٢١,٦٢	٥	٧٤٤,٣٢	٩,٠٥**	٠,٢٧	كبيراً
	داخل المجموعات	٩٨٦٩,٨١	١٢٠	٨٢,٢٥			
	الكلى	١٣٥٩١,٤٣	١٢٥				
المصادر	بين المجموعات	٣٤٩٣,٥١	٥	٦٩٨,٧٠	٣,٨٧**	٠,١٤	متوسط أ
	داخل المجموعات	٢١٦٦٢,٨٢	١٢٠	١٨٠,٥٢			
	الكلى	٢٥١٥٦,٣٣	١٢٥				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٨٥٩٢٨,٣١	٥	١٧١٨٥,٦٦	٧,١٢**	٠,٢٣	كبيراً
	داخل المجموعات	٢٨٩٤٨٧,٨٥	١٢٠	٢٤١٢,٤٠			
	الكلى	٣٧٥٤١٦,١٦	١٢٥				

* دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول (١٤) :

- وجود فروق دالة عند مستوى ٠,٠١ في إدراك ذوي الخبرات المختلفة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية لتطبيق معايير الجودة فيما يتعلق ببعد المعرفة والمهارات والاتجاه نحو المهنة والتقييم والخبرة الميدانية والتنوع والإعداد والمصادر والدرجة الكلية .

وهذه النتيجة تختلف مع نتيجة دراسة الهاجري (٢٠١٢) التي أظهرت عدم وجود فروق تعود إلى خبرة أعضاء هيئة التدريس .

- جاء حجم التأثير كبيراً لتطبيق معايير : المعرفة والمهارات والاتجاه نحو المهنة ؛ التقييم والخبرة الميدانية ؛ التنوع ؛ الإعداد والدرجة الكلية لمعايير الست .
- جاء حجم التأثير متوسطاً لتطبيق معيار المصادر والحوكمة .

ولفحص الفروق بين المجموعات المختلفة تم استخدام اختباري فيشر وشيفيه لفحص الفروق بين الخبرات المختلفة كما توضحها الجداول أرقام (١٥ ، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠) .

جدول (١٥) نتائج اختبار أدنى فرق دال لفيشر بين المجموعات الخبرة المختلفة في إدراك تطبيق معيار المعرفة

المجموعة	م	٢	٣	٤	٥	٦
١- (٠-٥)	٤٦,٣٣	٨,٥٢*	١٠,٨٧*	٣,٠٥٢	٥,٤٢	٥,٤٨
٢- (٦-١٠)	٥٤,٨٦		٢,٣٤	*١١,٥٧	٣,١١	*١٤,٠٠
٣- (١١-١٥)	٥٧,٢٠			*١٣,٩١	٥,٤٥	*١٦,٣٤
٤- (١٦-٢٠)	٤٣,٢٩				٨,٤٦	٢,٤٣
٥- (٢١-٢٥)	٥١,٧٥					*١٠,٨٩
٦- (٢٦-٣٠)	٤٠,٨٦					

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول (١٥) :

- وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة ذات الخبرة التي تتراوح من (٠-٥) والمجموعة ذات الخبرة التي تتراوح بين (٦-١٠) لصالح المجموعة ذات الخبرة التي تتراوح من (٦-١٠) .
- وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة ذات الخبرة التي تتراوح من (٠-٥) والمجموعة ذات الخبرة التي تتراوح بين (١١-١٥) لصالح المجموعة ذات الخبرة التي تتراوح من (١١-١٥) .
- وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة ذات الخبرة التي تتراوح من (٦-١٠) والمجموعة ذات الخبرة التي تتراوح بين (١٦-٢٠) لصالح المجموعة ذات الخبرة التي تتراوح من (٦-١٠) .
- وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة ذات الخبرة التي تتراوح من (٦-١٠) والمجموعة ذات الخبرة التي تتراوح بين (٢٦-٣٠) لصالح المجموعة ذات الخبرة التي تتراوح من (٦-١٠) .
- وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة ذات الخبرة التي تتراوح من (١١-١٥) والمجموعة ذات الخبرة التي تتراوح بين (١٦-٢٠) لصالح المجموعة ذات الخبرة التي تتراوح من (١١-١٥) .
- وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة ذات الخبرة التي تتراوح من (١١-١٥) والمجموعة ذات الخبرة التي تتراوح بين (٢٦-٣٠) لصالح المجموعة ذات الخبرة التي تتراوح من (١١-١٥) .
- وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة ذات الخبرة التي تتراوح من (٢١-٢٥) والمجموعة ذات الخبرة التي تتراوح بين (٢٦-٣٠) لصالح المجموعة ذات الخبرة التي تتراوح من (٢١-٢٥) .

جدول (١٦) نتائج اختبار شفيه بين المجموعات الخبرة المختلفة
فى إدراك تطبيق معيار التقويم

المجموعة	م	٢	٣	٤	٥	٦
١- (٠-٥)	٢٥,٠٦	١٢,٨٠*	*٩,٨٨	٨,٥٦	٩,٦٩	٤,٢٣
٢- (٦-١٠)	٣٧,٨٦		٢,٩٢	*٢١,٣٦	٣,١١	٨,٥٧
٣- (١١-١٥)	٣٤,٩٣			*١٨,٤٣	٠,١٨	٥,٦٥
٤- (١٦-٢٠)	١٦,٥٠				١٨,٢٥	*١٢,٧٩
٥- (٢١-٢٥)	٣٤,٧٥					٥,٤٦
٦- (٢٦-٣٠)	٢٩,٢٩					

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من جدول (١٦) :

- وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة ذات الخبرة التي تتراوح من (٠-٥) والمجموعة ذات الخبرة التي تتراوح بين (٦-١٠) لصالح المجموعة ذات الخبرة التي تتراوح من (٦-١٠) .
- وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة ذات الخبرة التي تتراوح من (٠-٥) والمجموعة ذات الخبرة التي تتراوح بين (١١-١٥) لصالح المجموعة ذات الخبرة التي تتراوح من (١١-١٥) .
- وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة ذات الخبرة التي تتراوح من (٦-١٠) والمجموعة ذات الخبرة التي تتراوح بين (١٦-٢٠) لصالح المجموعة ذات الخبرة التي تتراوح من (٦-١٠) .
- وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة ذات الخبرة التي تتراوح من (١١-١٥) والمجموعة ذات الخبرة التي تتراوح بين (١٦-٢٠) لصالح المجموعة ذات الخبرة التي تتراوح من (١١-١٥) .
- وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة ذات الخبرة التي تتراوح من (١٦-٢٠) والمجموعة ذات الخبرة التي تتراوح بين (٢٦-٣٠) لصالح المجموعة ذات الخبرة التي تتراوح من (٢٦-٣٠) .

جدول (١٧) نتائج اختبار شفيه بين المجموعات الخبرة المختلفة
فى إدراك تطبيق معيار التنوع

المجموعة	م	٢	٣	٤	٥	٦
١- (٠-٥)	١٨,٧٨	٢,٩٩	٣,٤٩	٤,٧١	٢,٩٤	٢,٣٥
٢- (٦-١٠)	٢١,٧٧		١,٠٠	*٧,٧٠	٥,٩٤	٥,٣٤
٣- (١١-١٥)	٢٢,٢٧			*٨,٢٠	٦,٤٣	٥,٨٤
٤- (١٦-٢٠)	١٤,٠٧				١,٧٦	٢,٣٦
٥- (٢١-٢٥)	١٥,٨٣					١,٠٠
٦- (٢٦-٣٠)	١٦,٤٣					

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من جدول (١٧) :

- وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة ذات الخبرة التي تتراوح من (٦-١٠) والمجموعة ذات الخبرة التي تتراوح بين (١٦-٢٠) لصالح المجموعة ذات الخبرة التي تتراوح من (٦-١٠) .

- وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة ذات الخبرة التي تتراوح من (١١-١٥) والمجموعة ذات الخبرة التي تتراوح بين (١٦-٢٠) لصالح المجموعة ذات الخبرة التي تتراوح من (١١-١٥).

جدول (١٨) نتائج اختبار شفيه بين المجموعات الخبرة المختلفة
فى إدراك تطبيق معيار التأهيل

المجموعة	م	٢	٣	٤	٥	٦
١- (٠-٥)	٤٤,٣٦	١٠,٤٤	٧,٣١	٥,٥٠	٦,٦٤	٠,٣٥
٢- (٦-١٠)	٥٤,٨٠		٣,١٣	*١٥,٩٤	٣,٨٠٠	*١٠,٠٩
٣- (١١-١٥)	٥١,٦٧			*١٢,٨١	٠,٦٧	٦,٩٥
٤- (١٦-٢٠)	٣٨,٨٦				١٢,١٤*	٥,٨٦
٥- (٢١-٢٥)	٥١,٠٠					٦,٢٩
٦- (٢٦-٣٠)	٤٤,٧١					

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من جدول (١٨) :

- وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة ذات الخبرة التي تتراوح من (٦-١٠) والمجموعة ذات الخبرة التي تتراوح بين (١٦-٢٠) لصالح المجموعة ذات الخبرة التي تتراوح من (٦-١٠) .
- وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة ذات الخبرة التي تتراوح من (٦-١٠) والمجموعة ذات الخبرة التي تتراوح بين (٢٦-٢٠) لصالح المجموعة ذات الخبرة التي تتراوح من (٦-١٠) .
- وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة ذات الخبرة التي تتراوح من (١١-١٥) والمجموعة ذات الخبرة التي تتراوح بين (١٦-٢٠) لصالح المجموعة ذات الخبرة التي تتراوح من (١١-١٥) .
- وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة ذات الخبرة التي تتراوح من (١٦-٢٠) والمجموعة ذات الخبرة التي تتراوح بين (٢١-٢٥) لصالح المجموعة ذات الخبرة التي تتراوح من (٢١-٢٥) .

جدول (١٩) نتائج اختبار أدني فرق دال لفيشر بين المجموعات الخبرة المختلفة في إدراك تطبيق معيار المصادر

المجموعة	م	٢	٣	٤	٥	٦
١- (٠-٥)	٢٨,٨١	٩,٣١*	١٢,٢٦*	٣,٥٩	١١ .٦	١,٧٦٥٨٧
٢- (٦-١٠)	٣٨,١١		٢,٩٥	*١٢,٩٠	٣,٢٠	٧,٥٤٢٨٦
٣- (١١-١٥)	٤١,٠٧			*١٥,٨٥	٦,١٥	*١٠,٥٠
٤- (١٦-٢٠)	٢٥,٢١				٩,٧٠	٥,٣٦
٥- (٢١-٢٥)	٣٤,٩٢					٤,٣٥
٦- (٢٦-٣٠)	٣٠,٥٤					

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من جدول (١٩) :

- وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة ذات الخبرة التي تتراوح من (٠-٥) والمجموعة ذات الخبرة التي تتراوح بين (٦-١٠) لصالح المجموعة ذات الخبرة التي تتراوح من (٦-١٠) .
- وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة ذات الخبرة التي تتراوح من (٠-٥) والمجموعة ذات الخبرة التي تتراوح بين (١١-١٥) لصالح المجموعة ذات الخبرة التي تتراوح من (١١-١٥) .
- وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة ذات الخبرة التي تتراوح من (٦-١٠) والمجموعة ذات الخبرة التي تتراوح بين (١٦-٢٠) لصالح المجموعة ذات الخبرة التي تتراوح من (٦-١٠) .
- وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة ذات الخبرة التي تتراوح من (١١-١٥) والمجموعة ذات الخبرة التي تتراوح بين (١٦-٢٠) لصالح المجموعة ذات الخبرة التي تتراوح من (١١-١٥) .
- وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة ذات الخبرة التي تتراوح من (١١-١٥) والمجموعة ذات الخبرة التي تتراوح بين (٢٦-٣٠) لصالح المجموعة ذات الخبرة التي تتراوح من (١١-١٥) .

جدول (٢٠) نتائج اختبار شفيه بين المجموعات الخبرة المختلفة في إدراك تطبيق معايير *NCATE* (الدرجة الكلية)

المجموعة	م	٢	٣	٤	٥	٦
١- (٠-٥)	١٧٩,٩٤	٤٨,٦٠*	٥١,١٢*	١٩,٩٤	٢٤,٤٧	٠,٣٧
٢- (٦-١٠)	٢٢٨,٥٤		٢,٥٢	٦٨,٥٤	٢٤,١٣	٤٨,٩٧
٣- (١١-١٥)	٢٣١,٠٧			٧١,٠٧	٢٦,٦٥	٥١,٥٠
٤- (١٦-٢٠)	١٦٠,٠٠				٤٤,٤٢	١٩,٥٧
٥- (٢١-٢٥)	٢٠٤,٤٢					٢٤,٨٥
٦- (٢٦-٣٠)	١٧٩,٥٧					

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من جدول (٢٠) :

- وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة ذات الخبرة التي تتراوح من (٠-٥) والمجموعة ذات الخبرة التي تتراوح بين (٦-١٠) لصالح المجموعة ذات الخبرة التي تتراوح من (٦-١٠) .
- وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة ذات الخبرة التي تتراوح من (٠-٥) والمجموعة ذات الخبرة التي تتراوح بين (١١-١٥) لصالح المجموعة ذات الخبرة التي تتراوح من (١١-١٥) .

بنظرة عامة لنتائج اختباري فيشر وشفيه نجد أن الفروق لصالح كل من: المجموعة ذات الخبرة التي تتراوح من (٦-١٠) . والمجموعة ذات الخبرة التي تتراوح بين (١١-١٥) . وذلك بالنسبة للمعايير الست .

نتائج الفرض الخامس :

والذي ينص على : " لا توجد فروق دالة إحصائياً في إدراك أعضاء الهيئة التدريسية بكلية التربية لتطبيق معايير المجلس القومي الأمريكي لاعتماد برامج إعداد المعلم ***NCATE*** ، وفقا لمتغير الدرجة العلمية .

للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه في إدراك أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية لتطبيق معايير ***NCATE*** ، ولمعرفة حجم التأثير تم حساب مربع إيتا η^2 ويوضح الجدول رقم (٢١) هذه النتائج .

جدول (٢١) نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق فى إدراك تطبيق معايير *NCATE* وفقاً للدرجة العلمية

المعايير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مربع إيتا	حجم التأثير
المعرفة والمهارات	بين المجموعات	١٩٩١,٥٢	٢	٩٩٥,٧٦	٥٥٠,٣٦	٠,٠٨	متوسطاً
	داخل المجموعات	٢٢٨٧١,٤٧	١٢٣	١٨٥,٩٥			
	الكلى	٢٤٨٦٢,٩٩					
التقييم	بين المجموعات	١٢٥٧,٧٢	٢	٦٢٨,٨٦	٤٠٤,٩٣	٠,٠٧	متوسطاً
	داخل المجموعات	١٥٦٧٦,٦١	١٢٣	١٢٧,٤٥			
	الكلى	١٦٩٣٤,٣٣					

تابع جدول (٢١)

المعايير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مربع إيتا	حجم التأثير
الخبرة الميدانية	بين المجموعات	١٨٦,٣٢	٢	٩٣,١٦	٠,٩٠	٠,٠١	ضعيفاً
	داخل المجموعات	١٢٧٠٤,٥٤	١٢٣	١٠٣,٢٩			
	الكلى	١٢٨٩٠,٨٦					
التنوع	بين المجموعات	٤٩٩,٥٤	٢	٢٤٩,٧٧	**٦,٠٧	٠,٠٩	متوسطاً
	داخل المجموعات	٥٠٦١,٢٦	١٢٣	٤١,١٥			
	الكلى	٥٥٦٠,٨٠					
الإعداد	بين المجموعات	٥١٣,٠٨	٢	٢٥٦,٥٤	٢,٤١	٠,٠٤	ضعيفاً
	داخل المجموعات	١٣٠٧٨,٣٥	١٢٣	١٠٦,٣٣			
	الكلى	١٣٥٩١,٤٣					
المصادر	بين المجموعات	٢٣٦٥,٣٦	٢	١١٨٢,٦٨	**٦,٣٨	٠,٠٩	متوسطاً
	داخل المجموعات	٢٢٧٩٠,٩٧	١٢٣	١٨٥,٢٩			
	الكلى	٢٥١٥٦,٣٣					
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٢٨٥٥٨,٤٥	٢	١٤٢٧٩,٢٣	**٥,٠٦	٠,٠٨	متوسطاً
	داخل المجموعات	٣٤٦٨٥٧,٧١	١٢٣	٢٨١٩,٩٨			
	الكلى	٣٧٥٤١٦,١٦					

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول (٢١) :

- وجود فروق دالة عند مستوى ٠,٠١ في إدراك ذوي الخبرات المختلفة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية لتطبيق معايير الجودة فيما يتعلق بمعايير: المعرفة والمهارات والاتجاه نحو المهنة والتقييم والتنوع والمصادر والدرجة الكلية وفقاً للدرجة العلمية لعضو هيئة التدريس؛ بينما لم توجد فروق دالة إحصائياً بالنسبة لمعياري الخبرات الميدانية والإعداد والتأهيل .

وهذه النتيجة تختلف مع نتيجة دراسة الهاجري (٢٠١٢) التي أظهرت عدم وجود فروق تعود إلى الدرجة العلمية لأعضاء هيئة التدريس .

- جاء حجم التأثير متوسطاً بالنسبة لتطبيق معايير: المعرفة والمهارات والاتجاه نحو المهنة ؛ التقييم؛ التنوع؛ المصادر؛ الدرجة الكلية للمعايير .

- جاء حجم التأثير ضعيفاً بالنسبة لتطبيق معياري الخبرات الميدانية والإعداد والتأهيل .

ولفحص الفروق بين المجموعات المختلفة تم استخدام اختبار شفيه لفحص الفروق بين الخبرات المختلفة كما توضحها الجداول أرقام (٢٢ ، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦) .

جدول (٢٢) نتائج اختبار شفيه بين المجموعات الوظيفية المختلفة في إدراك تطبيق معيار المعرفة

المجموعة	م	٢	٣
١- أستاذ	٤٠,٦٠	١٢,٢٨*	١٠,١٨*
٢- أستاذ مشارك	٥٢,٨٨		٢,٠٩
٣- أستاذ مساعد	٥٠,٧٨		

*** دالة عند مستوى ٠,٠٥**

يتضح من جدول (٢٢) :

- وجود فروق دالة إحصائيا في إدراك تطبيق معيار تطوير البرامج الأكاديمية بين مجموعتي أستاذ وأستاذ مشارك في اتجاه درجة أستاذ مشارك .

- وجود فروق دالة إحصائيا في إدراك تطبيق معيار تطوير البرامج الأكاديمية بين مجموعتي أستاذ وأستاذ مساعد في اتجاه درجة أستاذ مساعد .

جدول (٢٣) نتائج اختبار شفيه بين المجموعات الوظيفية المختلفة في إدراك تطبيق معيار التقويم

المجموعة	م	٢	٣
١- أستاذ	٢٣,١٠	٩,٧٣*	٨,١١*
٢- أستاذ مشارك	٣٢,٨٣		١,٦٣
٣- أستاذ مساعد	٠,٨٦		

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من جدول (٢٣) :

- وجود فروق دالة إحصائيا في إدراك تطبيق معيار التقويم بين مجموعتي أستاذ وأستاذ مشارك في اتجاه درجة أستاذ مشارك .
- وجود فروق دالة إحصائيا في إدراك تطبيق معيار التقويم بين مجموعتي أستاذ وأستاذ مساعد في اتجاه درجة أستاذ .

جدول (٢٤) نتائج اختبار شفيه بين المجموعات الوظيفية المختلفة في إدراك تطبيق معيار التنوع

المجموعة	م	٢	٣
١- أستاذ	١٥,٢٠	٢,١٨	٥,١٤*
٢- أستاذ مشارك	١٧,٣٨	٢,٩٧	٢,٩٧
٣- أستاذ مساعد	٢٠,٣٤		

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من جدول (٢٤) :

- وجود فروق دالة إحصائيا في إدراك تطبيق معيار التنوع بين مجموعتي أستاذ وأستاذ مساعد في اتجاه درجة أستاذ مساعد .

جدول (٢٥) نتائج اختبار شفيه بين المجموعات الوظيفية المختلفة
فى إدراك تطبيق معيار المصادر

المجموعة	م	٢	٣
١- أستاذ	٢٣,٤٥	*١٣,٣	*١١,١٢
٢- أستاذ مشارك	٣٦,٧٩		٢,٢٢
٣- أستاذ مساعد	٣٤,٥٧		

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من جدول (٢٥):

- وجود فروق دالة إحصائيا في إدراك تطبيق معيار المصادر بين مجموعتي أستاذ وأستاذ مشارك في اتجاه درجة أستاذ مشارك .
- وجود فروق دالة إحصائيا في إدراك تطبيق معيار تطبيق معيار المصادر بين مجموعتي أستاذ وأستاذ مساعد في اتجاه درجة أستاذ مساعد .

جدول (٢٦) نتائج اختبار شفيه بين المجموعات الوظيفية المختلفة
فى إدراك تطبيق معايير *NCATE* (الدرجة الكلية)

المجموعة	م	٢	٣
١- أستاذ	١٦٥,٠٥	٣٨,٧٠	*٤١,٧٧
٢- أستاذ مشارك	٢٠٣,٧٥		٣,٠٧
٣- أستاذ مساعد	٢٠٦,٨٢		

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من جدول (٢٦) :

- وجود فروق دالة إحصائيا في إدراك تطبيق معيار التقويم بين مجموعتي أستاذ وأستاذ مساعد في اتجاه درجة أستاذ مساعد .

نتائج الفرض السادس :

والذي ينص على : " لا توجد فروق دالة إحصائياً في إدراك أعضاء الهيئة التدريسية بكلية التربية لتطبيق معايير المجلس القومي الأمريكي لاعتماد برامج إعداد المعلم ***NCATE*** ، وفقا لمتغير القسم .

للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه في إدراك أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية لتطبيق معايير ***NCATE*** ، ولمعرفة حجم التأثير تم حساب مربع إيتا η^2 ويوضح الجدول رقم (٢٧) هذه النتائج .

جدول (٢٧) نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق
في إدراك تطبيق معايير *NCATE* تبعا للقسم

المعايير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مربع إيتا	حجم التأثير
المعرفة والمهارات	بين المجموعات	٣٢٥٥,٣١	٣	١٠٨٥,١٠	٦,١٣**	٠,١٣	متوسطاً
	داخل المجموعات	٢١٦٠٧,٦٩	١٢٢	١٧٧,١١			
	الكلى	٢٤٨٦٢,٩٩	١٢٥				
التقييم	بين المجموعات	٢٩٤٥,٩٣٥		٩٨١,٩٧٨	٨,٥٦**	٠,١٧	كبيراً
	داخل المجموعات	١٣٩٨٨,٣٩٠		١١٤,٦٥٩			
	الكلى	١٦٩٣٤,٣٢٥					
الخبرة الميدانية	بين المجموعات	٥٩٣٨,٠٠١		١٩٧٩,٣٣	٣٤,٧٣**	٠,٤٦	كبيراً
	داخل المجموعات	٦٩٥٢,٨٦		٥٦,٩٩			
	الكلى	١٢٨٩٠,٨٦					
التنوع	بين المجموعات	١٢٥٩,٠٩		٤١٩,٧٠	١١,٩٠**	٠,٢٣	كبيراً
	داخل المجموعات	٤٣٠١,٧١		٣٥,٢٦			
	الكلى	٥٥٦٠,٨٠					
الإعداد	بين المجموعات	١٥٠١,٧٣		٥٠٠,٥٨	٥,٠٥**	٠,١١	متوسطاً
	داخل المجموعات	١٢٠٨٩,٦٩٧		٩٩,١٠			
	الكلى	١٣٥٩١,٤٣					
المصادر	بين المجموعات	٤٧١٥,٨٧		١٥٧١,٩٦	٩,٣٨**	٠,١٩	كبيراً
	داخل المجموعات	٢٠٤٤٠,٤٦		١٦٧,٥٥			
	الكلى	٢٥١٥٦,٣٣					
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٨٥٢٥٧,٥٧		.	١١,٩٥**	٠,٢٣	كبيراً
	داخل المجموعات	٢٩٠١٥٨,٥٩					
	الكلى	٣٧٥٤١٦,١٦					

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول (٢٧) :

- وجود فروق دالة عند مستوى ٠,٠١ في إدراك أعضاء هيئة التدريس بالأقسام المختلفة (علم النفس؛ التربية الخاصة؛ المناهج؛ رياض أطفال) بكلية التربية لتطبيق معايير الجودة فيما يتعلق بمعايير: المعرفة والمهارات والاتجاه نحو المهنة والتقييم والخبرة الميدانية والتنوع والإعداد والمصادر والدرجة الكلية .
- جاء حجم التأثير كبيراً لتطبيق معايير: التقييم؛ الخبرات الميدانية؛ التنوع؛ المصادر؛ الدرجة الكلية للمعايير الست .
- جاء حجم التأثير متوسطاً لتطبيق معياري: تطوير البرامج الأكاديمية والإعداد.

ولفحص الفروق بين المجموعات المختلفة تم استخدام اختبار شفيه لفحص الفروق بين الخبرات المختلفة كما توضحها الجداول أرقام (٢٨ ، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٣) .

جدول (٢٨) نتائج اختبار شفيه بين للفروق بين الأقسام المختلفة في إدراك تطبيق معيار المعرفة

المجموعة	م	٢	٣	٤
١- علم النفس	٤٧,٨٥	٦,٨٧	٥,٢٠	٧,٧٥
٢- التربية الخاصة	٥٤,٧٣		*١٢,٠٧	٠,٨٧
٣- المناهج	٤٢,٦٦			*١٢,٩٤
٤-رياض الأطفال	٥٥,٦٠			

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من جدول (٢٨) :

- وجود فروق دالة إحصائيا في إدراك تطبيق معيار تطوير البرامج الأكاديمية بين قسمي علم النفس والتربية الخاصة في اتجاه قسم التربية الخاصة .
- وجود فروق دالة إحصائيا في إدراك تطبيق معيار تطوير البرامج الأكاديمية بين قسمي المناهج ورياض الأطفال في اتجاه قسم رياض الأطفال .

جدول (٢٩) نتائج اختبار شفيه بين للفروق بين الأقسام المختلفة
فى إدراك تطبيق معيار التقييم

المجموعة	م	٢	٣	٤
١- علم النفس	٢٧,٠٠	٥,١٢	٠,٦٩	*١٣,٠٠
٢- التربية الخاصة	٣٢,١٢		٥,٨١	٧,٨٨
٣- المناهج	٢٦,٣١			*١٣,٦٩
٤-رياض الأطفال	٤٠,٠٠			

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من جدول (٢٩) :

- وجود فروق دالة إحصائيا في إدراك تطبيق معيار التقييم بين قسمي علم النفس رياض الأطفال في اتجاه قسم رياض الأطفال .
- وجود فروق دالة إحصائيا في إدراك تطبيق معيار التقييم بين قسمي المناهج ورياض الأطفال في اتجاه قسم رياض الأطفال.

جدول (٣٠) نتائج اختبار شفيه بين الأقسام المختلفة فى إدراك تطبيق معيار الخبرة

المجموعة	م	٢	٣	٤
١- علم النفس	٢٢,٤٦	٤,٣٩	*١٣,٨١	٤,٢٦
٢- التربية الخاصة	٢٦,٨٥		*١٨,١٩	*٨,٦٥
٣- المناهج	٨,٦٦			*٩,٥٤
٤- رياض الأطفال	١٨,٢٠			

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من جدول (٣٠) :

- وجود فروق دالة إحصائيا في إدراك تطبيق معيار الخبرة بين قسمي علم النفس والمناهج في اتجاه قسم علم النفس .

- وجود فروق دالة إحصائيا في إدراك تطبيق معيار الخبرة بين قسمي التربية الخاصة والمناهج في اتجاه قسم التربية الخاصة .
- وجود فروق دالة إحصائيا في إدراك تطبيق معيار الخبرة بين قسمي التربية الخاصة ورياض الأطفال في اتجاه قسم التربية الخاصة .
- وجود فروق دالة إحصائيا في إدراك تطبيق معيار الخبرة بين قسمي المناهج ورياض الأطفال في اتجاه قسم رياض الأطفال .

جدول (٣١) نتائج اختبار شفيه بين الأقسام المختلفة فى إدراك تطبيق معيار التنوع

المجموعة	م	٢	٣	٤
١- علم النفس	٢٠,٠٢	٠,٢٢	*٦,٢١	٢,٨٨
٢- التربية الخاصة	٢٠,٢٤		*٦,٤٣	٢,٦٦
٣- المناهج	١٣,٨١			*٩,٠٩
٤-رياض الأطفال	٢٢,٩٠			

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من جدول (٣١) :

- وجود فروق دالة إحصائيا في إدراك تطبيق معيار التنوع بين قسمي علم النفس والمناهج في اتجاه قسم علم النفس .
- وجود فروق دالة إحصائيا في إدراك تطبيق معيار التنوع بين قسمي التربية الخاصة والمناهج في اتجاه قسم التربية الخاصة .
- وجود فروق دالة إحصائيا في إدراك تطبيق معيار التنوع بين قسمي المناهج ورياض الأطفال في اتجاه قسم رياض الأطفال .

جدول (٣٢) نتائج اختبار شفيه بين الأقسام المختلفة فى إدراك تطبيق معيار التأهيل

المجموعة	م	٢	٣	٤
١ - علم النفس	٤٨,٢٤	٠,٤٩	٤,٠٦	٦,٩٦
٢ - التربية الخاصة	٤٧,٧٦		٣,٥٧	٧,٤٤
٣ - المناهج	٤٤,١٩			*١١,٠١
٤ - رياض الأطفال	٥٥,٢٠			

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من جدول (٣٢) :

- وجود فروق دالة إحصائيا في إدراك تطبيق معيار التأهيل بين قسمي المناهج ورياض الأطفال في اتجاه رياض الأطفال .

جدول (٣٣) نتائج اختبار شفيه بين المجموعات الوظيفية المختلفة فى إدراك تطبيق معيار المصادر

المجموعة	م	٢	٣	٤
١- علم النفس	٣١,٣٢	٥,١١	٥,٧٢	*١٢,٧٨
٢- التربية الخاصة	٣٦,٤٢		*١٠,٨٣	*٧,٦٨
٣- المناهج	٢٥,٥٩			*١٨,٥١
٤-رياض الأطفال	٤٤,١٠			

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من جدول (٣٣) :

- وجود فروق دالة إحصائيا في إدراك تطبيق معيار المصادر بين قسمي علم النفس ورياض الأطفال في اتجاه قسم رياض الأطفال .
- وجود فروق دالة إحصائيا في إدراك تطبيق معيار المصادر بين قسمي التربية الخاصة والمناهج في اتجاه قسم التربية الخاصة .

- وجود فروق دالة إحصائيا في إدراك تطبيق معيار المصادر بين قسمي التربية الخاصة ورياض الأطفال في اتجاه قسم رياض الأطفال .
- وجود فروق دالة إحصائيا في إدراك تطبيق معيار المصادر بين قسمي المناهج ورياض الأطفال في اتجاه قسم رياض الأطفال .

جدول (٣٤) نتائج اختبار شفيه بين المجموعات الوظيفية المختلفة في إدراك تطبيق معايير *NCATE* (الدرجة الكلية)

المجموعة	م	٢	٣	٤
١- علم النفس	١٩٦,٩٠	٢١,٢٢	*٣٥,٦٨	*٣٩,١٠
٢- التربية الخاصة	٢١٨,١٢		*٥٦,٩٠	١٧,٨٨
٣- المناهج	١٦١,٢٢			*٧٤,٧٨
٤- رياض الأطفال	٢٣٦,٠٠			

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من جدول (٣٤) :

- وجود فروق دالة إحصائيا في إدراك تطبيق المعايير الستة (الدرجة الكلية) بين قسمي علم النفس والمناهج في اتجاه قسم علم النفس .
- وجود فروق دالة إحصائيا في إدراك تطبيق المعايير الستة (الدرجة الكلية) بين قسمي علم النفس ورياض الأطفال في اتجاه قسم رياض الأطفال .
- وجود فروق دالة إحصائيا في إدراك تطبيق المعايير الستة (الدرجة الكلية) بين قسمي التربية الخاصة والمناهج في اتجاه قسم التربية الخاصة .
- وجود فروق دالة إحصائيا في إدراك تطبيق المعايير الستة (الدرجة الكلية) بين قسمي المناهج ورياض الأطفال في اتجاه قسم رياض الأطفال .

يتضح من نتائج اختبار شفيه أن الفروق جاءت لصالح قسمي رياض الأطفال والتربية الخاصة، وقد يرجع ذلك إلى أن هذين القسمين لهما برامج أكاديمية لإعداد

الطلاب الذين يلتحقون بهذين القسمين، في حين نجد أن قسمي علم النفس والمنـــاهج وطرق التدريس قسمان مساندان لقسمي رياض الأطفال والتربية الخاصة .

مناقشة النتائج :

فيما يتعلق بنتائج الفرض الأول نجد أنها مواتية لما يحدث على أرض الواقع بكلية التربية وذلك من خلال خبرة الباحثات المهنية بذات الكلية، وقد يرجع ذلك إلى حداثة جامعة الطائف بصورة عامة حيث إنها انفصلت كجامعة مستقلة عن جامعة أم القرى عام ١٤١٧هـ، كذلك حداثة تطبيق الجودة بالجامعة والتي بدأت بناء على موافقة خادم الحرمين الشريفين رئيس مجلس الوزراء رئيس مجلس التعليم العالي بالتوجيه البرقي الكريم رقم /7013/ م ب وبتاريخ ١٤٣٢/٠٩/٢٨هـ القاضي بالموافقة على قرار مجلس التعليم العالي رقم 10/59/1431 بتاريخ ١٤٣١/٤/٢٦ وبجلسته التاسعة والخمسين على إنشاء وكالة التطوير والجودة بجامعة الطائف .

ولتحقيق أعلى مراتب التطوير والتصنيف، والارتقاء بالكفاءة والجودة اللازمة للجامعات في نظمها وبرامجها الإدارية والأكاديمية ، وإيمانا من الجامعة بأهمية الجودة والاعتماد الأكاديمي ، تمت التوصية بإنشاء وكالة الجامعة للتطوير والجودة ، لترسيخ ثقافة الجودة والمحافظة عليها ، والحصول على الاعتماد الأكاديمي لكليات الجامعة وبرامجها المختلفة .

ولم يبدأ العمل الجاد من قبل الوكالة بمشـــاركة الهيئـــة الوطنيـــة للاعتمـــاد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية في إقامة دورات تدريبية للـــبعض أعضـــاء الهيئة التدريسية بالجامعة إلى جانب تطبيق مقاييس التقويم الذاتي بالنســـبة للتقـــويم البرامجي والتقويم المؤسسي إلا في العام المنصرم ١٤٣٣/١٤٣٤هـ.

وفي العام الحالي في الفصل الدراسي الثاني قامت كلية التربية متمثلـــة فـــي بعض أعضائها شطر النساء بإقامة سلسلة من المحاضرات لنشر ثقافة الجودة بـــين أعضائها .

وإجمالاً وحيث أن عملية إعداد وتأهيل وتنمية قدرات المعلمين من القضايا التي تمثل الصدارة بين مشروعات التطوير التربوي في مؤسسات التعليم العالي في

معظم دول العالم، وأن كليات التربية تتوجه في برامجها ومناهجها إلى إعداد الطالب/المعلم لمهنة التدريس. وحيث أنها تقوم بهذا الدور الأساس لذا أصبح لزاما عليها أن تقوم بعملية تطوير مستمر لبرامجها المختلفة لتتلاءم مع احتياجات الطلاب والمجتمع في ضوء معايير المجلس القومي لاعتماد برامج إعداد المعلم NCATE.

إلى جانب أن استخدام وتطبيق المعايير في برامج إعداد المعلم، يعنى النظر إلى برنامج الإعداد كمنظومة متكاملة يعتمد فيها كل مكون وعنصر على المكونات والعناصر الأخرى، فالأمر لا يقتصر على مجرد تحديد معايير لما يجب أن يعرفه الطالب المعلم ويكون قادراً على أدائه، أو تصميم مقررات دراسية بطريقة ما، أو استخدام أساليب تدريس أو تقويم معينة، ولكن جميع عناصر ومكونات برنامج الإعداد تتفاعل مع بعضها البعض وتتكامل من أجل تكوين معلم فعال ناجح في أداء مهامه على أكمل وجه ممكن .

التوصيـــــات :

١ - إعادة النظر في برنامج إعداد المعلم الحالي بكليات التربية بما يتناسب ومعايير المجلس القومي لاعتماد برامج إعداد المعلم NCATE .

٢ - الإفادة من قائمة معايير NCATE لهذه الدراسة ، وتوظيفها في تطوير برنامج إعداد المعلم بكليات التربية بمؤسسات التعليم العالي .

٣- توجيه انتباه القائمين باتخاذ القرار بالجامعات والمسئولين عن برامج إعداد المعلم بإثرائها بالمستجدات العالمية بما ينعكس إيجاباً على مؤسسات التعليم العالي وعلى المجتمع بالتبعية .

٤- نشر ثقافة الجودة والاعتماد ليس فقط بين أعضاء الهيئة التدريسية ولكن بين الطلاب أنفسهم .

المراجـــــع

أولاً: المراجع العربية :

- إبراهيم، محمد عبد الرازق (١٩٩٩) : تطوير نظم تكوين معلم التعليم الثانوي العام بكليات التربية في ضوء معايير الجودة الشاملة، ***رسالة دكتوراه غير منشورة***، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.

- **البيلاوي، حسن حسين، طعيمة ، رشدي أحمد وآخـرون (٢٠٠٦) : *الجـودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد الأسس والتطبيقات*** ، ط١ ، عمان ، الأردن : دار المسيرة.

- **جابر ، عبد الحميد جابر (٢٠٠٠) : *مدرس القرن الحادي والعشرين الفعـال*.** المهارات والتنمية المهنية، القاهرة: دار الفكر العربي.

- **جريو، داخل.** (٢٠٠٨) : الجامعات العربية و تحديات التعليم المعاصر. متوافر على الموقع www.omandail.com/araa/araa4.htm .

- **حافظ ، هنداوى محمد** (٢٠٠٣) : دراسة مقارنة لنظم الاعتماد الأكاديمي لبرامج إعداد المعلم في بعض البلاد الأجنبية ومدى الاستفادة منها في جمهورية مصر الغربية، ***المؤتمر السنوي الحادي عشر*** بعنوان " الجودة الشاملة في إعداد المعلم بالوطن العربي لألفية جديدة، كلية التربية، جامعة حلوان، في الفترة من ١٢-١٣ مارس.

- **حسين، سلامة عبد العظيم وإبراهيم، محمد عبد الـرازق (٢٠٠٢) :** معـايير اعتماد المعلم في مصر في ضوء بعض الخبرات العالميـة، ***مجلـة مستقبل التربية العربية***، المجلد الثامن، العدد (٢٤) .

- **أبو دقة، سناء إبراهيم ولبيب عرفة (٢٠٠٧) :** " الاعتماد العام وضمان الجودة لبرامج إعداد المعلم: تجارب عربية وعالمية"، ورقة مقدمة ***لورشة العمل تحمل عنوان: العلاقة التكاملية بين التعليم العالي والتعليم الأساسي: برامج تدريب وإعداد المعلمين***، الجامعة الإسلامية بغزة، جامعة القدس .

- الزبيدي، سلمان عاشور (٢٠٠٥) : مشكلات التعليم العالي في الوطن العربي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة ليبيا.

- زيتون، كمال عبد الحميد (٢٠٠٤) : ***تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات والاتصالات***، ط٢، القاهرة : عالم الكتب .

- الشرعي، بلقيس غالب (٢٠٠٩) : دراسة تقويمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية جامعة السلطان قابوس وفق متطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي ، ***المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي***، العدد (٤)، ص ص ١- ٥٠ .

- العتيبي، منصور نايف، الربيع، علي أحمد (٢٠١٢) : تقويم برامج كلية التربية بجامعة نجران في ضوء معايير NCATE ، ***المجلة الدولية التربوية المتخصصة***، المجلد (١)، العدد(٩)، ص ص٥٥٩- ٥٨٦.

- العتيبي، منير مطني وغالب، محمد سعيد (١٩٩٦) : " معايير مقترحة للاعتماد الأكاديمي والمهني لبرنامج إعداد المعلمين في الجامعات العربية"، ***رسالة الخليج العربي***، العدد (٥٨)، السنة السادسة عشر.

- عون، وفاء (٢٠١٠) : دراسة تقيمية لمدى تطبيق معايير NCATE في كلية التربية للبنات بجامعة الملك سعود. تم الحصول عليها من:
http://www.google.com.sa/search?hl=ar&site=&source=hp&q=taibahuevents.m5/1/2010

- ليلي ستيف (٢٠٠٧) : " نحو معايير مهنية لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين NCATE ، ترجمة صالح بن عبد العزيز النصار ، ***المؤتمر الوطني الأول للجودة في التعليم العالي*** ، www.ksu.edu.sa/sites/Colleges/Arabic.

- مجاهد، محمد إبراهيم مظوه (٢٠٠٢) : " الاعتماد المهني للمعلم : مدخل تحقيق الجودة في التعليم " ، ***مجلة كلية التربية***، جامعة المنصورة ، العدد (٤٨) .

- المطرفي، غازي بن صلاح هليل (٢٠٠٩) : مدى تحقق معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم العلوم بكليات المعلمين في المملكة العربية السعودية، كلية المعلمين، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

- نصر، محمد على (٢٠٠٥) : رؤى مستقبلية لتطوير أداء المعلم في ضوء المستويات المعيارية لتحقيق الجودة الشاملة، جامعة عين شمس، *المؤتمر العلمي السابع عشر*، مناهج التعليم والمستويات المعيارية، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد (١) .

- الهاجري، عهود (٢٠١٢) : واقع تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي للمجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلم NCATE من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كمية التربية بجامعة الكويت، *رسالة ماجستير غير منشورة* ، كلية التربية ، جامعة الكويت .

ثانياً : المراجع الأجنبية :

- **Arthur E. Wise; Liebbrand Jane A (2001)** : Standards in the New Millennium, Where We Are, Where We're Headed, ***Journal of Teacher Education*** by the American Association of Colleges for Teacher Education, Vol.52,No,3, May/June 2001 p.254

- **Carnegie Forum on Education and the Economy,** USA, 1986, ***ERIC*** (ED) No : 268120.

- **NCATE. (2000) : NCATE 2000 Standards**. Washington, DC: Author. Available on NCATE's Web site, www.ncate.org.