

البحث الحادي عشر:

” تقييم أصحاب المصلحة لنواتج التعلم في ضوء الإطار الوطني للمؤهلات ”

المصادر :

د/ نجلاء على مصطفى
الأستاذ المساعد في المناهج وطرق
تدريس (العلوم) كلية التربية
جامعة الأمير سلمان بن عبد العزيز

د/ نواف بنت ناصر التميمي
الأستاذ المشارك في أصول التربية
كلية التربية
جامعة الأمير سلمان بن عبد العزيز

” تقييم أصحاب المصلحة لنواتج التعلم في ضوء الإطار الوطني للمؤهلات ”

د/نوف بنت ناصر التميمي د/نجلاء علي مصطفى

• مستخلص البحث:

في ظل التوجهات المحلية لرفع مستوى مؤسسات التعليم العالي في برامجها وخططها لتتفق مع أعلى المعايير العالمية صمم نظام الجودة والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية، ومن أهم عناصر هذا النظام ما عرف بـ "الإطار الوطني للمؤهلات" الذي وضع المعايير العلمية والمهنية للمؤهلات والتي يمكن أن تواءم المعايير العالمية وتراعى الخصوصية في المملكة العربية السعودية. وحيث تضمن تلك المعايير اتساق تلك النواتج في كل البرامج والمسابقات في جامعات المملكة، إضافة إلى تكافؤ هذه المعايير مع معايير الشهادات التي تمنحها مؤسسات التعليم العالي في شتى أنحاء العالم. من هنا ظهرت فكرة الدراسة الحالية التي تهدف إلى تقييم درجة تمثيل طالبات كلية التربية (المتوقع تخرجهن) بجامعة الأمير سلمان بن عبدالعزيز لنواتج التعلم التي حددها الإطار الوطني للمؤهلات من وجهة نظر أصحاب المصلحة. ويمكن القول أن مشكلة الدراسة تتمثل في التساؤل الآتي: ما واقع تقييم أصحاب المصلحة (الطالبات المتوقع تخرجهن، المديرات) لنواتج التعلم في كليات التربية بجامعة الأمير سلمان بن عبدالعزيز في ضوء الإطار الوطني للمؤهلات بالمملكة العربية السعودية (في المجالات المختلفة: المعرفة والفهم، المهارات الإدراكية، مهارات التواصل واستخدام التقنية، مهارات تحمل المسؤولية والتعامل مع الآخرين، المهارات النفس حركية)؟. وتعتمد الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي الذي يصف ويحلل الظاهرة ويتناول أبعادها المختلفة وصولاً إلى تقويمها وعلاجها، حيث تصف الدراسة واقع مخرجات التعليم لكليات التربية بجامعة الأمير سلمان بن عبدالعزيز من وجهة نظر أصحاب المصلحة (الطالبات، ومديرات المدارس). ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبيانين حول مدى توافر الخصائص التي تضمنتها مجالات نواتج التعلم في الإطار الوطني للمؤهلات وأكدتها الأدبيات العلمية في برامج كليات التربية والواقع الممارس لخريجات كليات التربية بجامعة الأمير سلمان بن عبدالعزيز بعد التحاقهن في سوق العمل. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل بين آراء الطالبات والمديرات في كل محاور الاستبيان الخمسة المثلة لنواتج التعلم والتي حددها الإطار الوطني للمؤهلات بالمملكة العربية السعودية، وكذلك على مستوى الاستبيان ككل حيث اختلفت آراء المديرات عن الطالبات في تقييمهم لدرجة تمثيل الخريجات للمهارات المعرفية، والإدراكية فكانت درجة تمثيل الخريجات لتلك المهارات من وجهة نظر المديرات "متوسطة" بينما كانت "عالية" من وجهة نظر الطالبات، وكان هناك اتفاق على أن الطالبات يمتلكن مهارات التواصل واستخدام التقنية والمهارات العددية، ومهارات تحمل المسؤولية والتعامل مع الآخرين، والمهارات النفس حركية بدرجة "عالية" إلا أن الإجابات أوضحت أن هناك فروق دالة إحصائية بين إجابات كل من الطالبات والمديرات في هذا المحور كانت لصالح إجابات الطالبات، وقد كانت درجة تقييم الطالبات في المواقع المختلفة لامتلاك خريجات كليات التربية للمعارف والمهارات التي حددها الاستبانة والمشتقة من الإطار الوطني للمؤهلات "عالية"

الكلمات المفتاحية : تقييم أصحاب المصلحة ، نواتج التعلم ، الإطار الوطني للمؤهلات

Stakeholders' evaluation of Learning Outcomes in the Light of the National Qualification Framework

Abstract

In the light of the national trends to raise the level of higher studies institutions, programs and plans so as to meet highest international standards, quality systems and academic accreditation in Saudi Kingdom were designed. The most important element of this system is

called "National Qualifications Framework" which defines the scientific and professional qualifications standards which meet international standards and also take into account the privacy of the Saudi situation. The standards include consistency of these outcomes with outcomes of similar programs in the Kingdom and agreement of these standards with other international higher studies institutions. The present study aims at assessing the degree of undergraduate female students at Salman Bin Abdulaziz University conformity to learning outcomes defined by the National Qualifications Framework from stakeholders' point of view. Problem of the study can be stated in the question: what is the reality of stakeholders' (students and school directors) evaluation of learning outcomes at colleges of education at Salman Bin Abdulaziz University in the light of Saudi National Qualifications Framework in the areas of: knowledge and understanding, cognitive skills, communication skills, IT skills, responsibility skills and psychomotor skills?. The study adopts the descriptive analytic method describing and analyzing the phenomenon with the purpose of evaluation and treatment. The present study describes the reality of learning outcomes of Colleges of Education at Salman University from stakeholders' point of view (students and school directors). To achieve the purpose of the study, two questionnaires were prepared, investigating the presence of the characteristics involved in the learning outcomes area in the National Qualifications Framework and verified by international literature of colleges of education programs and actual practice at Salman Bin Abdulaziz University colleges of education. Results of the study refer to the presence of statistically significant differences at 0.05 between students and directors responses to all five areas of the questionnaire representing learning outcomes specified by Saudi National Qualifications Framework. On the level of the questionnaire directors opinions were different from student opinions in their evaluations of graduates cognitive and skills, where directors viewed these skills as "average" while students viewed them as "high". There was an agreement that students possess communication, numerical, and IT skills, responsibility skills, as well as "high" psychomotor skills. Results also show that there are statistically significant differences between students' and directors' responses in favor of students.

Key words : Stakeholders' evaluation , Learning Outcomes, the National Qualification Framework

• خلفية الدراسة واطارها النظري:

تعد مؤسسات التعليم العالي والجامعات المحرك الرئيسي لتنمية الدول والمجتمعات الحديثة في الميادين الاقتصادية والاجتماعية والثقافية فهي المسئول

الأول عن انتاج رأس المال البشري الذي يقع على عاتقه بناء الوطن وتحقيق أهدافه المستقبلية. من هنا أبدت المملكة العربية السعودية اهتماما ملحوظا في هذا الجانب شأنها في ذلك شأن الكثير من الدول، حيث حرصت على رفع مستوى كفاءة تلك المؤسسات التربوية من خلال الدعم المادي والمعنوي وذلك لتمكينها من تحقيق مخرجات تعليمية تسهم بفعالية في تنمية المجتمع حيث لم يعد التحدي الرئيس للنظم التعليمية المعاصرة تقديم التعليم فقط، ولكن التأكد من أن التعليم المقدم يتسم بجودة عالية تتناسب مع توقعات المستفيدين وتلبي احتياجاتهم.

لقد تزايد الاهتمام بقضايا التقويم كأحد أهم مداخل التطوير والجودة للبرامج التعليمية على المستوى الإقليمي والعالمي، فبدون تقييم صادق وموثوق به على مدى تحقق نواتج التعلم المستهدفة والتعرف على حقيقة ما تعلمه الطلاب وما اكتسبوه من خبرات خلال المرحلة الجامعية لا يمكن تحديد جودة تلك المؤسسة ومدى تحقيقها لرسالتها؛ فلم تعد جودة المناهج في حد ذاتها هي الأهم وكذلك لا يهم وجود خبراء في التدريس أو حتي وجود طلاب موهوبين؛ ولكن الأهم أن نعرف ماذا تعلم طلابنا أثناء المرحلة الجامعية وماذا يحتاجون لأن يعرفوه لكي يكونوا قوة فاعلة يمتلكون المعارف والمهارات اللازمة للتعامل بنجاح مع متطلبات حياة مليئة بالتحديات قادرين على المشاركة الفعالة في بناء اقتصاد الأمم ومستقبلها وذلك لن يتم إن لم يكن هناك تقييم حقيقي يعكس التغيير الحادث داخل مؤسسات التعليم العالي، ويحدد تأثير هذا التغيير على النواتج التعليمية أو مخرجات التعلم لتلك المؤسسة أو ذاك (Kazin) 2009، من هنا ازدادت المطالبة بالمساءلة والشفافية في تقييم ما يتعلمه الطلاب من قبل الجهات المختلفة والمعينة بالأمر ومنها: الحكومات، جهات الاعتماد الأكاديمي، الطلاب وأولياء الأمور، جهات التوظيف. وقد أدى ذلك الاهتمام بتقويم نواتج التعلم للبرامج التعليمية بمؤسسات التعليم العالي وتوفير الأدلة عن جودة ونوعية عمليات التعلم، الى تعدد الجهات المسؤولة عن تقويم مخرجات التعلم بالجامعات ومؤسسات التعليم العالي كما تعددت الخطط والمشاريع الهادفة لإيجاد آليات تقييم صادقة، حيث قامت منظمة التعاون والتنمية OECD عام ٢٠٠٨ بإطلاق مبادرة تقويم نواتج التعلم بمؤسسات التعليم العالي AHELO feasibility study والتي تهدف الى اتخاذ التدابير اللازمة لتقييم وقياس نواتج التعلم لمؤسسات التعليم العالي على المستوى العالمي، وتمكين تلك المؤسسات من قياس أداء طلابهم مقارنة بأقرانهم في اطار الجهود الرامية للتحسين حيث تؤكد تلك المبادرة على ضرورة أن تكون المقاييس المستخدمة لتقييم نواتج التعلم لمؤسسات التعليم العالي صالحة للثقافات واللغات والأنواع المختلفة من مؤسسات التعليم العالي (Tremblay et al 2012)، كما ظهرت خدمة

الاختبارات التربوية Educational Testing Service (ETS) كأحد أهم المؤسسات التي ساهمت بشكل فعّال في توفير المعلومات والادلة الهامة للتحقق من جودة مخرجات التعلم في الولايات المتحدة الأمريكية من خلال تقديمها لسلسلة من الأوراق العلمية التي تعالج قضايا المساءلة في مجال تعليم الطلاب (Millett, 2007, et.al)، وفي نفس السياق هدف المعهد الوطني لقياس مخرجات التعلم بجامعة إلينوي (National Institute for Learning) Outcomes Assessment (NILOA) إلى اكتشاف ونشر طرق التقويم التي يمكن استخدامها لتقوية أنظمة التعليم الجامعي بالولايات المتحدة الأمريكية <http://www.learningoutcomesassessment.org>.

وقد ساهمت المملكة العربية السعودية هذا الاهتمام والتسارع بتقييم مخرجات التعلم للمؤسسات التعليمية المختلفة وكان من أهم مظاهر هذا الاهتمام إنشاء المؤسسات والهيئات المستقلة كالمركز الوطني للقياس والتقويم في وزارة التعليم عام ٢٠٠٠ ليكون مركزاً مستقلاً إدارياً ومالياً والتي تركزت رسالته في تقديم حلول شاملة متكاملة لقياس المعارف والمهارات والقدرات وتقويمها بمنهجية علمية؛ إسهاماً في تحقيق العدالة والجودة، وتلبية للاحتياجات التنموية (الموقع الإلكتروني لمركز قياس، <http://www.qiyas.sa/Pages/default.aspx>) وقد أسند إليه تنفيذ المشروع الوطني لقياس مخرجات التعليم العالي، والذي يهدف إلى إعداد معايير المهارات والقدرات، ومعايير نواتج التعلم التخصصية، وتحديد مؤشرات قياسها، وإعداد الاختبارات اللازمة لقياس هذه المهارات والقدرات ونواتج التعلم التخصصية <http://www.qiyas.sa/about/pages/nationalprojectformeasurementoutputhe.aspx>.

كما أنشئت "الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي" عام ٢٠٠٣، المختصة بالتعليم ما فوق الثانوي والتي هدفت إلى وضع معايير للتقويم تتوافق مع المعايير العالمية الجيدة واعتماد المؤسسات والبرامج المقدمة في مرحلة التعليم ما بعد الثانوي في المملكة العربية السعودية (الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، ٢٠٠٦). وفي عام ٢٠١٢ تم إنشاء "هيئة تقويم التعليم العام" والتي تهدف إلى والتي تهدف إلى تقديم العون لمؤسسات التعليم فوق الثانوي من أجل مساعدتها على تقويم أداؤها وتحسين أداؤها <http://www.ncaaa.org.sa/cmspage.aspx?id=3>.

وتنبع أهمية تقويم كليات التربية من كونها المسؤولة عن إمداد المجتمع بالمعلمين، فالمعلم هو العامل الحاسم الذي يقع على عاتقه مسئولية صياغة الإنسان القادر على تنمية مجتمعه المحلي والمساهم بفعالية في بناء الحضارة

الانسانية، والتكوين الجيد للمعلم يسهم بشكل مباشر وفاعل في تطوير التعليم قبل الجامعي، وأي محاولة لإصلاح التعليم ينبغي أن تبدأ من كليات إعداد المعلم.

من هنا أصبح التقويم المستمر والشامل لأداء كليات التربية وبرامجها من الضرورات الملحة التي تملئها حركة الحياة المعاصرة، وتفرضها بقوة على الانظمة التعليمية للتأكد من كفاءتها وقدرتها على تحقيق تطلعات المجتمع ومتطلبات التنمية. لقد اشتهر التقويم في الميادين المختلفة لارتباطه بالتطوير والتحسين في أداء المؤسسات والأفراد الا أنه في مجال التربية يعد جزءا اساسيا ومهما في منظومة البرامج التعليمية اذ يعول عليه كثيرا في تشخيص الواقع ومعالجة قضاياها ومشكلاته من جهة وفي التخطيط للمستقبل من جهة أخرى. لقد اعتمدت القدرة التنافسية بين كليات التربية واعداد المعلمين على المستوى المحلي والاقليمي والدولي الى حد كبير على الارتقاء بنوعية طلابها ورفع قدراتهم وتعزيز نموهم المهني لتمكينهم من اداء ادوارهم المستقبلية، وعلى ايجاد رؤية جديدة لها تبنى على مفاهيم ومتطلبات الجودة كمدخل للتطوير وبما يلبي احتياجات ورغبات المستفيدين وأصحاب المصلحة. وهذا يؤكد ضرورة الاهتمام بنظرة هؤلاء المستفيدين وتقييمهم لمخرجات كليات التربية وضرورة ان تبنى أي محاولة للتطوير في ضوء مجموعة من المعايير التي تحقق الهوية الخاصة بالمجتمع السعودي من ناحية وتتفق مع التوجهات الاقليمية والعالمية من ناحية أخرى.

هذا ما اعتمده نظام ضمان الجودة بالمملكة العربية السعودية والذي حدد مجموعة من المعايير ومقاييس التقويم المؤسسية والبرامجية، لتقييم عمل جودة أداء مؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية وجودة مخرجاتها؛ وقد اشترطت تلك المقاييس أن تكون نواتج تعلم الطلبة محددة بدقة، ومتسقة مع "الإطار الوطني للمؤهلات" يكون هناك فهم واضح ومشترك للمعرفة والمهارات التي يطورها الطلاب الحاصلين على مؤهلات علمية متوافقة من مؤسسات تعليمية مختلفة، ويكون الطلاب ومن يهمله الأمر من أولياء امور أو جهات توظيف واعتماد أكاديمي واثقين مما سيكون الطلاب قادرين على معرفته وفهمه وما يستطيعون عمله في مجالات التعلم المختلفة (المعرفة، المهارات الإدراكية، مهارات التعامل مع الآخرين وتحمل المسؤولية، ومهارات التواصل وتقنية المعلومات والمهارات العددية، والمهارات الحركية النفسية) (الإطار الوطني للمؤهلات، ٢٠٠٩)

ولعل من المهمالتعرض بشيء من التوضيح حول الفرق بين كلمتي "تقويم" و"تقييم"، فقد ورد التقويمفيلسان العرب بمعنى "الاستقامة" وتعني الاعتدال،

يقال: قام الشيء واستقام بمعنى اعتدل واستوى قال تعالى: (ان الذين قالوا ربنا الله ثم استقاموا)، والاستقامة اعتدال الشيء واستواؤه أقيمت الشيء وقومته فقام بمعنى استقام والاستقامة اعتدال الشيء واستوائه، وقومه بمعنى دراه (أي) أزال عوجه، كما وردت بمعنى "القيمة"، وقوم السلعة وقومها: أي قدرها (ابن منظور، بدون)، فالتقييم يعني اصدار الحكم على الشيء، بينما التقييم يتعدى ذلك المعالجة والتعديل والأمر لا يختلف كثيرا في الميدان التربوي حيث يرى المختصون التقييم على أنه عملية التشخيص التي يتم من خلالها رصد الايجابيات والسلبيات والبحث عن الأسباب الكامنة وراء كل قصور وضعف والتفكير في سبل العلاج، بينما تعني كلمة التقييم تقدير الشيء وإعطائه قيمة ما وإصلاح اعوجاجه، بمعنى أن التقييم لا يقتصر على تقييم لذلك الشيء أو العمل، بل يتعداه الى تعديل أو تصحيح لما أعوج منه (سعادة وإبراهيم، ١٩٩٧، منصور، ١٩٩٦، اللقاني، ١٩٨٩).

كما أنه من المهم الوقوف على مجموعة من المفاهيم التي ارتبطت بعمليات التقييم للبرامج التعليمية وادراك العلاقات التي تحكمها ومن أهمها "الاطار الوطني للمؤهلات"، و"نواتج التعلم"، و"أصحاب المصلحة".

ويقصد ب"الاطار الوطني للمؤهلات" إطار يتضمن بناء وتطوير وتصنيف بالمهارات والمعارف والكفاءات والاعتراف على طول سلسلة متصلة من المستويات المتفق عليها، وهو وسيلة لهيكله المؤهلات القائمة والجديدة، والتي يتم تحديدها من خلال نتائج التعلم (Tuck, 2007). ونعني بالاطار الوطني للمؤهلات للتعليم ما فوق الثانوي في المملكة العربية السعودية الوثيقة الوطنية التي صدرت عن الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي تتضمن وصفا عاما للمعارف والمهارات المتوقعة للطلاب في كل مستوى من المؤهلات تبدأ عند مستوى الالتحاق (أكمال الثانوية العامة) وتدرج إلى درجة الدكتوراه، وعدد ساعات التعلم المطلوبة لكل مستوى. وتصنف الوثيقة أنواع التعلم المتوقعة في خمسة مجالات للتعلم: (المهارات المعرفية، والمهارات الإدراكية، ومهارات التعامل مع الآخرين وتحمل المسؤولية، ومهارات التواصل وتقنية المعلومات والمهارات العددية، المهارات الحركية النفسية). بمعنى انه الاطار الوطني للمؤهلات يتضمن مجموعة من المبادئ والخطوط التوجيهية التي توفر رؤية، وقاعدة فلسفية، وهيكل تنظيمي يتم من خلاله بناء وتصنيف المؤهلات والاعتراف على المستوى الوطني داخل الدولة، وفقا لمجموعة من المعايير التي تقيس مستويات التعلم.

ويأتي مفهوم "لاطار الوطني للمؤهلات" ليظهر أهمية وصف المؤهلات وماتتضمنه من نواتج التعلم في ايجاد مقاربة أفضل بين المؤهلات وتوقعات سوق العمل، فضلا عن دورها في تعزيز المرونة والمساءلة في نظم التعليم والتدريب،

كما تمكن المهتمين من مقارنة المؤهلات المقدمة في قطاعات التعليم المختلفة محليا ودوليا، ومن تحديد طرق التقدم فيها. ومع ذلك ووفقا للاتحاد الاوربيفانه على الرغم من أن الدول تتقدم في تطوير الأطر الوطنية للمؤهلات، فان تعريف المؤهلات فيما يتعلق بنتائج التعلم لا تزال ظاهرة جديدة نسبيا، وتواجه تحديات على مستوى الممارسة والتطبيق (European Commission, 2011).

أما "نواتج التعلم" فهي - كما يشير بيرغن - العنصر الرئيسي الذي يصف ويقيم المؤهلات، فنواتج التعلم تشير الى ما هو متوقع من حامل مؤهل ما معرفته وفهمه والقدرة على أدائه (Bergan, 2007). وترى درندري (١٤٣١هـ) أن نواتج التعلم تعني أداء الطلاب الملاحظ الذي يوضح أن الأهداف المقصودة للتعلم قد تحققت، والفرق بين المفهومين يتعلق بالبعد الزمني اكثر من أي بعد آخر، فمفهوم بيرغن ركز على نواتج التعلم المستهدفة بينما درندري ركزت على نواتج التعلم المتحققة.

من هنا يمكن القول أن نواتج التعلم تعني حزمة من الكفاءات التي تعبر عما سيرفقه الطالب أو أن يكون قادرا على القيام به بعد الانتهاء من عملية التعلم، أو هي النتيجة التي تصف ما هو متوقع من الطالب الحصول عليه نتيجة المشاركة في الأنشطة الأكاديمية وتتضمن المعرفة والمهارات والقدرات المكتسبة والقيم والمواقف التي تغيرت.

لقد أصبحت نواتج التعلم من المقومات الأساسية التي يعتمد عليها بشكل متزايد في المعايير المهنية والتعليمية، والمناهج، ومعايير التقييم، وواصفات المؤهلات في الأطر الوطنية للمؤهلات، ويتم تحديد نتائج التعلم في كل من هذه الوثائق في مستويات متفاوتة من التفاصيل، ولخدمة أغراض مختلفة كوضع التوقعات حول قدرات الشخص بعد الانتهاء من التأهيل، وتوجيه عملية التدريس؛ وتوجيه عملية التقييم (European Commission, 2011).

وتقييم نواتج التعلم تحديدا تعني الجمع المنظم والمراجعة والتحليل والاستخدام للبيانات او الأدلة الكمية والكيفية لنواتج التعلم لاختبار مدى اتفاقها مع الأغراض والأهداف التربوية المعلنة للمؤسسة او للبرنامج أو للمقرر الدراسي، ولإعطاء تغذية راجعة ذات معنى تحفز التجديد الذاتي ولتحسين فعالية المؤسسة والبرنامج في تحقيق تعلم الطلبة (درندري، ١٤٣١هـ). ومن المهم أن يشترك أصحاب المصلحة المعنيين . كما في الدراسة الحالية . في هذا التقييم للتأكد من وصول مستوى الخدمة أو المنتج الى مستوى متميز يلبي احتياجات المستفيدين من المصلحة ويتوافق مع تطلعاتهم، وذلك يتطلب مشاركتهم في مراحل مختلفة من عمليات التقييم والمراجعة، فأى مؤسسة تعليمية تتطلع الى

الوفاء بمتطلبات الجودة والوصول الى الاعتماد المؤسسي أو البرامجي لابد لها ان تبني مجموعة من المعايير، تكسب المؤسسة هوية خاصة وسمعة مميزة تحقق رغبات المستفيدين وتتفق مع التوجهات العالمية. وهذا ما تبنته الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد بالمملكة من خلال وضعها لما يعرف باسم الاطار الوطني للمؤهلات، والذي يهدف الى اتساق نواتج التعلم في كل البرامج المشابهة في جامعات المملكة، وضمان تكافؤ هذه النواتج مع معايير الشهادات التي تمنحها مؤسسات التعليم العالي في شتى أنحاء العالم .

وقد ظهر اهتمام الباحثين والمهتمين وكذلك المؤسسات التعليمية بتقييم مخرجات العملية التعليمية ونواتج التعلم لمؤسسات التعليم العالي من جهة وكليات التربية من جهة أخرى بشكل واضح من خلال هذا الزخم من الدراسات والأدبيات حيث ضمت المكتبتين العربية والعالمية العديد من الدراسات والأدبيات في هذا السياق. ومن تلك الدراسات دراسة سانكي (Sankey, 2008) التي ناقشت تصورات الطلبة الخريجين ومدراء المدرسة عن مدى كفاءة برامج اعداد المعلم في اكسابهم الطلاب المعلمين لمهارات التنوع الثقافي التي يحتاجونها في سوق العمل. استخدم الباحث استبانتيين وزعت الاولى على كل مجتمع الطلاب الخريجين لثلاث سنوات من ٢٠٠٣ - ٢٠٠٥ والبالغ عددهم (٣٠٥) خريج، والاخرى لمدراء مدارس التي عملوا بها والبالغ عددهم (١٥٦). خرجت الدراسة في تقييمها للبرنامج بنتائج مهمة ومفيدة لإبلاغ أصحاب المصلحة بشأن القرارات المستقبلية حول برامج تعليم المعلمين حيث كشفت عملية المسح الميداني عن مدى فعالية الجامعة في اعداد طلابها حيث نظر الخريجين أنهم كانوا على نحو كاف أو جيد من الاستعداد للممارسات التي أوصى بها المجلس الوطني لاعتماد اعداد المعلمين (National Council for Accreditation of Teacher Education)، فضلاً عن أن تصورات المدراء كانت أكثر ايجابية من تصورات الخريجين أنفسهم.

اما دراسة الشرعي (2009) فقد هدفت الى معرفة آراء (200) طالب وطالبة شكلت 20.1% المتوقع تخرجهم في برنامج اعداد المعلم بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس وفق متطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي، ومدى مساهمته في تأهيلهم المستقبل للوظيفة. وتكمن أهمية استطلاع هذه الفئة كونهم أكثر خبرة وممارسة ومشاركة لكثير من المواقف التعليمية التي مروا خلال سنوات الدراسة السابقة في الكلية. وأظهرت نتائج الدراسة تفاوت آراء الخريجين بين المستوى الكبير والمتوسط فيما يتعلق بمجالات الدراسة وهي محتوى المقررات الدراسية، وطرائق التدريس، وأساليب التدريس، والتربية العملية والمعاملات المالية والإدارية، وخدمات القسم والكلية، حيث لم يوجد فروق ذات دلالة إحصائية، تعزى لمتغير الجنس أو التخصص.

كما قامت مؤسسة تقويم مخرجات التعلم في (٢٠٠٩) (NILOA) بدعوة الرؤساء والخبراء الأكاديميين في جميع المناطق المعتمدة إقليمياً، وذلك للرد على سلسلة من الأسئلة حول أنشطة التقييم الجارية في مؤسساتها وكيفية استخدام نتائج هذا التقييم حيث بلغ عدد العينة (٢,٨٠٩)، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال استبيان تضمن محاور أساسية حول أدوات وأنواع التقييم المستخدمة، وأهم العوامل التي تؤثر على عملية التقييم، وما تحتاجه تلك المؤسسات لكي تكون عملية التقييم أكثر فاعلية، وقد خلصت تلك الدراسة الى نتائج مهمة حول واقع عملية التقييم في تلك المؤسسات منها أن معظم الكليات والجامعات حددت عدد من نواتج التعلم المشتركة والتي تطبق على جميع الطلاب، وهي في الوقت نفسه تستخدم تقييم مشترك على مستوى كل من المؤسسات والبرامج، وقد كانت الاستخدامات الأكثر شيوعاً بنتائج التقييم تلك التي تتعلق بعملية الاعتماد، كما أن مداخل التقييم واستخدامها تختلف، والاتجاه والدفع نحو الاهتمام بعملية التقييم تتأثر نتيجة المطالبة والالتزام بالحصول على الاعتماد الأكاديمي ومتطلبات التحسين أكثر من الضغوط الخارجية من قبل أولياء الأمور وجهات التوظيف، ومن النتائج المهمة أيضاً أن قناعات أعضاء هيئة التدريس مثلت تحدياً كبيراً في إجراء تقييم حقيقي لنواتج التعلم بالإضافة الى وجود احتياج للخبرة والأدوات والموارد اللازمة لعملية التقييم، كما أن معظم المؤسسات تخطط لمواصلة تقييم نتائج التعلم على الرغم من التحديات الخاصة بالميزانية.

أما دراسة الفوال والصافتي (2010) فقد هدفت الى معرفة جودة برنامج إعداد المعلمين بجوانبه الأكاديمية والمهنية والثقافية والشخصية في كلية التربية بالحسكة بجامعة الفرات في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي وإدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر طلاب السنة الرابعة. ولتحقيق ذلك الهدف استخدم الباحثان استبانة وزعت على الطلاب ايماناً بان مشاركة الطلاب في تقويم العملية التعليمية أحد المعايير الرئيسية التي يقاس على اساسها جودة التعليم في الجامعات. وأظهرت نتائج الدراسة درجة تقييم الطلاب لجودة البرنامج كان متوسطة، أعلاها الأعداد الشخصي وأدناها الأعداد المهني.

كما هدفت دراسة عطيات وعطيات (٢٠١٠) الى تقييم برنامج الدبلوم العام في التربية من وجهة نظر الطلبة بجامعة الحسين بن طلال من خلال استبانة أعدها الباحثان لهذا الغرض ركزا فيها على تقييم الطلبة لأهداف البرنامج ومحتواه ومخرجاته. وقد شملت عينة الدراسة (١٢١) طالباً وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة جميع درجات تقييم الطلبة للعبارة المتعلقة بأهداف برنامج الدبلوم العام ومخرجاته قد جاءت بدرجة متوسطة، خلافاً لدرجات تقييمهم للمحتوى والذي تباينت بين الكبيرة والمتوسطة والقليلة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروقات دالة إحصائية في تقييم الطلبة تُعزى لمتغير الجنس أو التخصص.

أما دراسة عبيدات وسعادة (٢٠١٠) هدفت لقياس درجة اكتساب المهارات الحياتية لدى طلبة الجامعات الأردنية الحكومية والأهلية، واقتصرت على دراسة كل من مهارة الاتصال واستخدام التقنية، والمبادرة والإبداع، واقتان اللغتين الأجنبية. ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير استبيان طبق على (٢٢٨) طالبا وطالبة في السنة الرابعة. وأظهرت النتائج أن تحقق المهارات الحياتية متقارب الى حد ما لدى كل من طلبة الجامعات الحكومية والخاصة في الأردن، حيث بلغت نسبة اكتساب المهارات لدى طلبة الجامعة الخاصة ٧٥,٧٠% في حين كانت النسبة ٦٧,٥% لدى طلبة الجامعة الحكومية. وقد أظهرت النتائج بعض الاختلافات القليلة في مستوى اكتساب المهارة حسب الجنس حيث ما لتصلح الذكور في مهارات التقنية، ولصالح الاناث في مهارات اللغات.

وهدف دراسة السبعوزملائها (٢٠١٠) الى تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة. اعتمدت الدراسة في تحقيق اهدافها على مقابلتين مع مسؤولي القبول وقسم اللغة العربية، واستبانتي ل(٩) من اعضاء هيئة التدريس و (٧١) طالبا وطالبة من المستوى الرابع. وظهرت النتائج ضعفا في توافر معايير الجودة من وجهة نظر الطلاب بينما كانت متوسطة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

وتضمنت دراسة هاموندا وزملائه (Hammonda et al, 2010) مجموعة من استراتيجيات البحث والتقييم المستخدمة لتقييم نواتج برنامج ستانفورد لتعليم المعلم (STEP) خلال فترة إعادة تصميم البرنامج لأكثر من ١٠ عاما. وتشمل هذه الاستراتيجيات الاستطلاعات والمقابلات لأخذ تصورات الطلاب عن عناصر البرنامج خلال وبعد إعداد المعلمين، وتحليل الآثار المترتبة على عينة من خريجي STEP، وتخلص الدراسة إلى أن استخدام بيانات تعلم الطالب وحده كمقياس لفعالية المعلم لا تساعد في توجيه القرارات المتعلقة بتحسين البرنامج، ومطلوب مجموعة من النهج يكون التقييم أكثر دقة.

كما هدفت دراسة حسن وزملائه (٢٠١١) الى الكشف عن مدى رضا الطلبة الخريجين عن الخبرات الأكاديمية في قسمي الأصول والإدارة التربوية في كلية التربية في جامعة السلطان قابوس. استخدم فيها استبيان شارك فيه (٣٨٧) طالبا وطالبة لتقييم خبرتهم عن (عضو هيئة التدريس، المقررات الدراسية، الاعمال والمشاريع التي قدمها الطالب، المحاضرات الدراسية والاختبارات، ادارة القسم والكلية). وتشير نتائج الدراسة إلى أن درجة رضا الطلبة متوسطة، بينما تركزت الخبرات التي لم تنل رضا أفراد العينة على الجوانب الذاتية المتعلقة بالحاجات الشخصية ومهارات التعامل مع الآخرين ومشكلات الحياة اليومية والضعفوطات.

كما هدفت دراسة أبوظالب والبلوي (٢٠١٢) إلى تقويم برنامج إعداد معلمي تربية الطفل في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين رئيسيتين: مجموعة طالبات الكلية (١٢١) طالبة من المستويات الثانية والثالثة، ومجموعة من الطالبات المتوقع تخرجهن من مستوى السنة الرابعة (٤٠) طالبة. هدفت هذه الدراسة إلى تقويم برنامج إعداد معلمي تربية الطفل في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية. تكونت عينة الدراسة من مجموعتين رئيسيتين: مجموعة طالبات الكلية (١٢١) طالبة من مستوى الثانية والثالثة، ومجموعة من الطالبات المتوقع تخرجهن من مستوى السنة الرابعة (٤٠) طالبة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانة تكونت من جزأين: الجزء الأول تكون من ثمانية مجالات اشتمل كل منها على عدد من الفقرات، والجزء الثاني وجه سؤالاً مفتوحاً للطالبات عن أهم المقترحات اللازمة لتطوير البرنامج، ولدي جمع البيانات وتحليلها أسفرت عن أهمية الجانب العملي والتطبيقي بالنسبة للمسابقات الإلزامية والاختيارية، وأن هناك رضا عن المدرسين في الكلية من قبل الطلبة، وأن طرائق التدريس والتقويم التقليدية أكثر استخداماً في تدريس مقررات البرنامج وتقويمه، وأن درجة الرضا عن الخدمات الإرشادية المرادفة للمنهج الأكاديمي كانت متوسطة، وأن البرنامج له قدرة واضحة في تنمية المهارات اللازمة لممارسة مهنة التدريس، كما وأظهرت حاجة الطالبات الاهتمام بالجانب العملي التطبيقي أكثر من الجانب النظري.

وركزت دراسة العتيبي والربيع (٢٠١٢) على تقويم برامج كلية التربية بجامعة نجران في ضوء معايير المجلس الوطني لاعتماد إعداد المعلمين (NCATE National Council for Accreditation of Teacher Education)، وقد استخدم الباحثان استبانة وزعت على جميع أعضاء هيئة التدريس (الذكور والإناث). وكان من أبرز النتائج توافر معيار الإطار المفاهيمي العام بدرجة كبيرة جداً، بينما توافرت معايير العمادة والموارد، والبرامج المقدمة، والخبرات الميدانية، وتأهيل أعضاء هيئة التدريس وأدائهم وتنميتهم المهنية، ونظام التقويم أو التقويم، بدرجة كبيرة، وكانت درجة توافر معيار التنوع متوسطة.

وهدف دراسة الصلال (٢٠١٢) إلى التعرف على مدى توافر المهارات الحياتية اللازمة لسوق العمل لدى المعلمة خريجة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وذلك في ضوء تحديات العصر ومتطلبات سوق العمل. اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي حيث استخدمت استبيان مكون من خمسة محاور رئيسية: المهارات العقلية، والمهارات الاجتماعية، والمهارات الوظيفية، المهارات التقنية، ومهارات المواطنة. ومن أهم النتائج التي خرجت بها الدراسة أن الغالبية العظمى من عينة البحث أفادت بأن بعض المهارات الحياتية متوفرة بدرجة متوسطة بينما هناك بعض المهارات غير متوفرة كـ بعض مهارات

المواطنة مثل الاعتراز بقيمة العمل، والمهارات الوظيفية كالقدرة على ادارة الازمات، والابتكار والتجديد، وتفهم الادوار في مجال العمل، وبعض المهارات العقلية كالقدرة على صنع القرار، والقدرة على اقتراح حلول بديلة للمشكلات، وبعض المهارات الاجتماعية كالمسؤولية الاجتماعية، والتخطيط المشترك، وبعض المهارات التقنية كتقييم المنشور الالكتروني، والمشاركة في منتديات مجال العمل. وأكدت الدراسة على أن ذلك لا يتناسب مع متطلبات سوق العمل في مجال التعليم حيث تشتد المنافسة المحلية والاقليمية والعالمية.

وهدف دراسة نوافله ونجادات (٢٠١٤) الى تقويم فاعلية برنامج إعداد معلمي التربية الابتدائية في جامعة اليرموك في ضوء المعايير الوطنية لتنمية المعلم مهنيًا من وجهة نظر الطلبة. حيث تركزت جهود الباحثين في التعرف على درجة تحقيق برامج إعداد معلمي التربية الابتدائية في جامعة اليرموك للمعايير الوطنية لتنمية المعلم مهنيًا من وجهة نظر الطلبة. صمم الباحثان استبانة لهذا الغرض شملت المجالات السبعة للمعايير الوطنية الاردنية لتنمية المعلم مهنيًا، طبقت على (٢٧٩) طالبًا وطالبة. خرجت الدراسة ببعض النتائج أهمها أن فاعلية البرنامج على المقياس الكلي متوسطة في حين اخذ مجال اخلاقيات المهنة المرتبة الاولى وبدرجة عالية بينما حل مجال تقييم تعلم الطلبة ومجال التطوير الذاتي في المراتب الاخيرة وبدرجة متوسطة الأهمية.

ناقشت دراسة ابراهيم (٢٠١٤) تقويم مخرجات التعلم للبرامج الاكاديمية في جامعة عدن من وجهة نظر عمداء الكليات، ورؤساء الاقسام العلمية، وأعضاء هيئة التدريس والطلبة المتوقع تخرجهم. اعتمدت الباحثة على استبانة وزعت على عينة متنوعة بلغت (١٢٣)، منهم (٢٢) عميد أو نائب عميد، و(١٤) رئيس قسم، و(١٦) عضو هيئة تدريس، و(٧١) طالبًا من المتوقع تخرجهم. وأظهرت النتائج عن مستويات متدنية لمخرجات التعلم بشكل عام والتي لا تنسجم مع متطلبات سوق العمل. ورجحت الباحثة ان وراء ذلك كون المناهج في البرامج الاكاديمية لا تستجيب للمستجدات في الميدان التربوي. وأوصت الدراسة بضرورة تطوير مخرجات التعلم في البرامج الاكاديمية وتحسينها لتتوافق مع احتياجات المجتمع وظروف العصر.

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة على أهمية مشاركة الطلاب في تقييم البرامج التعليمية خاصة أولئك المتوقع تخرجهم للبرامج لكونهم أكثر خبرة وممارسة ومشاركة لكثير من المواقف التعليمية التي مروا بها خلال سنوات الدراسة في الكلية (دراسة الشرعي، ٢٠٠٩، والذوال والصافلي، ٢٠١٠، عبيدات وسعادة، ٢٠١٠). وأكدت الدراسات على ضرورة أن تتمخض القرارات المستقبلية حول تطوير برامج تعليم المعلمين عن تقييم يتسم بالموثوقية يكون تقييم الطلاب أحد أدواته الرئيسية .

• مشكلة الدراسة وأهميتها:

مما سبق نجد أن التوجهات العالمية والإقليمية تهتم بشكل كبير بتقييم مخرجات ونواتج التعلم لمؤسسات التعليم العالي بشكل عام، وكليات التربية بشكل خاص، وتوفير الأدلة والمؤشرات الدقيقة حول نوعية وجودة تلك المخرجات، وقد كشفت العديد من الدراسات والأدبيات ذات العلاقة أن واقع كليات التربية وبرامجها التعليمية في العديد من البلدان لم يصل إلى المستوى المأمول، وأن زيادة تعقيدات الحياة المعاصرة واقتربها بزيادة وانتشار معايير تقييم مخرجات العملية التربوية تؤكد ضرورة تعديل وتطوير برامج إعداد وتأهيل المعلمين بشكل مستمر لتتلاءم مع مستحدثات ومستجدات الواقع وتحديات المستقبل (ابراهيم، ٢٠١٤، حمادنة، ٢٠١٤، Lopes and Tormenta, 2010، الضوال والصافتي، ٢٠١٠؛ الشرعي، ٢٠٠٩)، وفي نفس السياق أوضحت مراجعة البيانات والحقائق الخاصة بواقع كليات التربية في المملكة العربية السعودية أن الواقع العملي لتلك الكليات يعجز بمجموعة من التحديات والمشكلات التي تتعلق بجودة تلك المؤسسات (مدخلات وعمليات ومخرجات) (الصلال، ٢٠١٢؛ الشهراني، ٢٠١٢). ولعل من أهم تلك التحديات التي يواجهها مقدمي البرامج التعليمية هي قدرتهم على تضمين مخرجات التعلم في وصف المؤهلات، وفي بناء المناهج الدراسية، إضافة إلى تطوير وتنفيذ إجراءات التقييم وضمان الجودة، والتأكد من أن نواتج التعلم المتحققة تتسق وتتوافق مع نواتج التعلم المستهدفة وذلك بمشاركة فاعلة من أصحاب المصلحة وعلى رأسهم الخريجين أنفسهم وأصحاب العمل.

وهو ما تؤكد التجربة المعاشة والخبرات المشاهدة والمسموعة من قبل الباحثين كعضوتين في إحدى كليات التربية التابعة لجامعة الأمير سلمان بن عبدالعزيز والمهتمين بتطبيقات الجودة والتي تؤكد وجود العديد من التحديات والمشكلات التي تواجه البرامج التعليمية بالجامعة وخاصة كليات التربية كونها المسؤولة عن إكساب معلم الغد المعارف والمهارات اللازمة لإعداد الجيل الجديد من ابنائنا وطلابنا في المراحل التعليمية المختلفة، إضافة إلى سعيها للحصول على الاعتراف الأكاديمي من هيئات ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، ومن أهم المشكلات استمرار ممارسات بناء وتصميم البرامج التعليمية وفق المحتوى المعرفي content oriented بينما تعتمد التوجهات الحديثة لتصميم البرامج التعليمية، والتي تؤكد وثائق الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، على ضرورة بناء البرامج التعليمية وفق الأهداف التعليمية goals orient ونواتج التعلم outcomes (الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، ٢٠٠٨)، حيث يشير المعيار الرابع لمقاييس التقويم الذاتي لمؤسسات وبرامج التعليم العالي التي حددتها الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد

الأكاديمي على وجوب أن تكون نواتج (مخرجات أو حصيلة) تعلم الطلبة محددة بدقة، ومتسقة مع "الإطار الوطني للمؤهلات" وذلك في جميع البرامج العلمية وأن يتم تقويم جودة التدريس وفاعلية البرامج من خلال تقييمات الطلبة، ومن خلال استطلاعات آراء الخريجين وأصحاب الأعمال (الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، ٢٠٠٩) وهو ما تحاول الدراسة الحالية التحقق منه من خلال تقييم درجة تمثّل خريجات كليات التربية بجامعة سطاتم بن عبد العزيز للمعارف والقدرات والمهارات (نواتج التعلم) التي حددها الإطار الوطني للمؤهلات بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر اصحاب المصلحة (الخريجات والمديرات) وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها تعد أول دراسة على مستوى المملكة العربية السعودية تقييم نواتج التعلم لكليات التربية في ضوء ما حدده الإطار الوطني للمؤهلات من معارف ومهارات.

• مشكلة البحث :

تتمثل مشكلة البحث الحالي في قصور برامج الاعداد بكليات التربية بالمملكة العربية السعودية من حيث عدم اتساق نواتج التعلم بمعايير الاطار الوطني للمؤهلات.

من هنا سعت الدراسة للإجابة على التساؤل الآتي:

ما واقع تقييم أصحاب المصلحة (الطالبات المتوقع تخرجهن، المديرات) لنواتج التعلم في كليات التربية بجامعة الأمير سلمان بن عبدالعزيز في ضوء الاطار الوطني للمؤهلات بالمملكة العربية السعودية (في المجالات المختلفة: المعرفة والفهم، المهارات الإدراكية، مهارات التواصل واستخدام التقنية، مهارات تحمل المسؤولية والتعامل مع الآخرين، المهارات النفس حركية)؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- ◀◀ ما درجة تمثّل خريجات كليات التربية بجامعة الأمير سلمان بن عبدالعزيز لمهارات المعرفة والفهم من وجهة نظر الطالبات والمديرات؟
- ◀◀ ما درجة تمثّل خريجات كليات التربية بجامعة الأمير سلمان بن عبدالعزيز للمهارات الإدراكية من وجهة نظر الطالبات والمديرات؟
- ◀◀ ما درجة تمثّل خريجات كليات جامعة الأمير سلمان بن عبدالعزيز لمهارات للتواصل وتقنية المعلومات من وجهة نظر الطالبات والمديرات؟
- ◀◀ ما درجة تمثّل خريجات كليات التربية بجامعة الأمير سلمان بن عبدالعزيز لمهارات تحمل المسؤولية والتعامل مع الآخرين من وجهة نظر الطالبات والمديرات؟
- ◀◀ ما درجة تمثّل خريجات كليات التربية بجامعة الأمير سلمان بن عبدالعزيز للمهارات النفس حركية من وجهة نظر الطالبات والمديرات؟

« هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء الطالبات حول جودة كفايات خريجات كليات التربية (نواتج التعلم) بجامعة الأمير سلمان بن عبدالعزيز وفقا لمتغير المنطقة (الخرج - الدلم - وادي الدواسر)، التخصص، وعدد سنوات الدراسة في الكلية؟

« هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المديرات حول جودة نواتج التعلم لكليات التربية بجامعة الأمير سلمان بن عبد العزيز يعزى للمتغيرات التالية (الموقع - الخبرة - الدرجة العلمية)؟

• أهداف الدراسة:

- تهدف الدراسة الحالية الى تحقيق مجموعة من الأهداف أهمها:
- « تقييم أصحاب المصلحة (الطالبات المتوقع تخرجهن، المديرات) لواقع لنواتج التعلم في كليات التربية بجامعة الأمير سلمان بن عبدالعزيز في ضوء الاطار الوطني للمؤهلات بالمملكة العربية السعودية (في المجالات المختلفة: المعرفة والفهم، المهارات الإدراكية، مهارات التواصل واستخدام التقنية، مهارات تحمل المسؤولية والتعامل مع الآخرين، المهارات النفس حركية.
- « المساهمة في تلمس نقاط القوة والضعف في المهارات التي تمتلكها خريجات كليات التربية قبل وبعد ممارستهن للمهنة.
- « تقديم مقترحات مبنية على دراسة الواقع تصب في تحقيق معايير الجودة في برامج اعداد المعلمين في كليات التربية.

• أهمية الدراسة:

- وتكمن أهمية الدراسة في التالي:
- « اهتمامها بكليات التربية والتي تعد الباب الرئيس لإصلاح التعليم بأسره من خلال اعدادها للمعلم المربي الصانع للعقول والمهارات. ويعد هذا البحث ضمن أوائل البحوث التقييمية واقع مخرجات كليات التربية من وجهة نظر أصحاب المصلحة في المملكة العربية السعودية.
- « تساهم الدراسة الحالية في فتح قنوات اتصال ذات صبغة علمية بين اصحاب القرار في مؤسسات التعليم العالي وبين وأصحاب المصلحة وهو ما تؤكد عليه ثقافة الجودة، حيث يشكل هذا البحث نقطة ارتكاز يمكن من خلالها تقديم رؤى واضحة وتوصيات مهمة لمتخذي القرار في جامعة الأمير سلمان بن عبد العزيز يمكن أن تساهم في بناء خطط علمية مستقبلية مبنية على استقراء الواقع ومستنيرة بآراء المتخصصين والمهتمين للوصول للاعتماد الأكاديمي لكليات التربية بالجامعة.

• مصطلحات الدراسة:

شملت الدراسة اربع مصطلحات مهمة: "تقييم"، و"أصحاب المصلحة"، ونواتج التعلم"، و"الاطار الوطني للمؤهلات".

ويقصد بـ"تقييم" **evaluation** في هذه الدراسة عملية تقييم فعالية برامج كليات التربية من خلال مقارنة نواتج التعلم المتحققة لتلك البرامج بالنواتج المستهدفة التي حددت في الاطار الوطني للمؤهلات.

اما "أصحاب المصلحة" **Stakeholders** فيقصد به كل المستفيدين من داخل المؤسسة كالطلاب والخريجين وأعضاء هيئة التدريس وإدارة الجامعة وخارج الجامعة كسوق العمل (مدراء المدارس... الخ) وكل الشركاء من الجمعيات والهيئات العلمية والمهنية، بما في ذلك الحكومة باعتبارها شريكا مهما وحيويا.

ونعني بـ "نواتج التعلم" **Learning Outcomes** حزمة من الكفاءات التي تعبر عما سيعرفه الطالب أو يفهمه أو أن يكون قادرا على القيام به بعد الانتهاء من عملية التعلم.

أما "الاطار الوطني للمؤهلات" **the National Qualification Framework** فنعني به الاطار الوطني للمؤهلات للتعليم ما فوق الثانوي في المملكة العربية السعودية وهو عبارة عن وثيقة وطنية صدرت عن الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، ٢٠٠٩) تتضمن وصفا عاما للمعارف والمهارات المتوقعة للطلاب في كل مستوى من المؤهلات تبدأ عند مستوى الالتحاق (اكمال الثانوية العامة) وتدرج إلى درجة الدكتوراه، كما تتضمن عدد ساعات التعلم المطلوبة لكل مستوى. وتصنف الوثيقة أنواع التعلم المتوقعة في خمسة مجالات للتعلم: (المهارات المعرفية، والمهارات الإدراكية، ومهارات التعامل مع الآخرين وتحمل المسؤولية، ومهارات التواصل وتقنية المعلومات والمهارات العددية، المهارات الحركية النفسية).

• منهجية البحث وإجراءاته:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي لتقييم واقع المخرجات التعليمية لكليات التربية من وجهة نظر المستفيدين في ضوء نواتج التعلم التي حددها الاطار الوطني للمؤهلات. وشمل مجتمع الدراسة جميع الطالبات المتوقع تخرجهن من كليات التربية بجامعة الأمير سلمان بن عبدالعزيز (٣٩٥ طالبة) في كل من محافظة الخرج، والدلم، ووادي الدواسر وفقا لإحصائية عمادة القبول والتسجيل بالجامعة لعام ١٤٣٥/١٤٣٦ هـ، كما شمل مجتمع الدراسة جميع مديرات المدارس الثانوية والمتوسطة بالمحافظات نفسها (١٥٠ مديرة) وفقا لإحصائيات ادارات التعليم ذاتها. ويرجع اختيار هاتين الفئتين لكونهن من أهم أصحاب المصلحة الذين تمكنهم خبراتهم العلمية والعملية من تقييم دقيق وموضوعي لنواتج التعلم المتحققة للخريجات بعد ممارساتهن المهنية في سوق العمل. وبلغ عدد الاستجابات الصحيحة للعينة من الطالبات والمديرات على التوالي (٣٣٥، ١٠٣) بنسبة (٨٤.٨٪، ٦٨.٦٪) من مجتمع الدراسة انظر جدول (١). وتظل هذه النسب مرضية خاصة فيما يتعلق بالطالبات.

الجدول (١): التكرارات والنسب المئوية لاستبانات الموزعة والمسترجة للطالبات والمديرات

نوع العينة	موقع الكلية/ المدرسة	المجتمع الاصيلي (الموزعة)		العينة المسترجعة		نسبة المسترجعة الى المجتمع الاصيلي (الموزعة)
		العدد	النسبة	العدد	النسبة	
الطالبات	الخرج	189	48%	163	48.7%	86.2%
	الدلم	116	29%	102	30.4%	87.9%
	وادي الدواسر	90	23%	70	20.9%	77.7%
	المجموع	395	100%	335	100%	84.8%
المديرات	الخرج	75	50%	60	58.2%	80%
	الدلم	19	12.6%	19	18.4%	100%
	وادي الدواسر	56	37.3%	24	23.3%	42,8%
	المجموع	150	99.9%	103	99.9%	68.6%

ويوضح الجدول (٢) البيانات الوصفية لأفراد عينة الدراسة من الطالبات وفقا لمتغيرات الدراسة.

الجدول (٢) : التكرارات والنسب المئوية للطالبات (المتوقع تخرجهن) وفقا لمتغيرات الدراسة

المتغير	موقع الكلية		التخصص										سنوات الدراسة			
	الخرج	الدلم	المجموع	لغة عربية خاصة تربوية	لغة عربية اسلامية	دراسات اطفال رياض	رياضيات	الطبيزي	كيمياء	احياء	المجموع	سنتين		أقل من سنتين	٢-٣ سنوات	أكثر من ٣
التكرارات	163	102	335	80	77	69	41	20	18	16	14	335	0	1	334	335
النسبة %	48.7	30.4	100	23.9	23	20.6	12.2	6	5.4	4.8	4.2	100	0	0.3	99.7	100

ويتبين من الجدول (٢) أعلاه أن نصف العينة تقريبا من كلية التربية بالخرج بنسبة (48.7%)، يأتي بعدها على التوالي كلية التربية بالدلم ووادي الدواسر بنسبة (30.4%، 20.9%)، وهي نسب تتسق في التفاوت فيما بينها مع المجتمع الاصيلي. كما يظهر تركيز الطالبات في أربع تخصصات، (23.9%) تخصص تربوية خاصة، و(23.0%) لغة عربية، و(20.6%) دراسات اسلامية، (12.2%) رياض اطفال، ثم تأتي بقية تخصصات العلوم الطبيعية واللغة الانجليزية تباعا. أما فيما يتعلق بمدة الدراسة فقد قضت الاغلبية العظمى من

الطالبات أكثر من 3 سنوات في الكلية (99.7%) مقابل (3%) فقط من (2-3) سنوات.

ويوضح الجدول (٣) البيانات الوصفية لأفراد عينة الدراسة من مديرات المدارس وفقا لمتغيرات الدراسة.

الجدول (٣) : التكرارات والنسب المئوية لمديرات المدارس وفقا لمتغيرات الدراسة

المتغير	موقع المدرسة			الدرجة العلمية					سنوات الخبرة			
	التكرارات	النسبة %	المتغير	المجموع	مكتوراه	ماجستير	بكالوريوس	بكالوريوس أقل من	بكالوريوس أقل من	٢-٣ سنوات	أكثر من ٣ سنوات	المجموع
التكرارات	60	18.4	الدعم	103	0	1	94	8	103	24	19	103
النسبة %	58.3	18.4	البنج	100	0	1.0	91.3	7.8	100	23.3	18.4	100

ويتضح من جدول (٣) أعلاه أن أكثر من نصف العينة هن مديرات مدارس بالخارج بنسبة (٥٨.٣%)، يليهن مدارس وادي الدواسر ثم الدلم بنسبة (٢٣.٣%)، (١٨.٤%)، وهي أيضا نسب تتسق في التفاوت فيما بينها مع المجتمع الاصلي كما هو الحال في عينة الطالبات أعلاه. وتشير البيانات الى أن معظما لمديرات يحملن درجة البكالوريوس بنسبة (٩١.٣%)، فنسبة من تجاوزت خبراتهن أكثر من ٣ سنوات (٩٢.٢%)..

• أدوات الدراسة:

أعدت استبانة تم اشتقاق محاورها وعباراتها من الإطار الوطني للمؤهلات الصادر عن الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، وذلك للتعرف على درجة تمثل الخريجات لنواتج التعلم التي حددت في هذا الإطار حيث شملت (٤٠) فقرة موزعة وفق المجالات الخمسة: (١) المعرفي، (٢) الإدراكي، (٣) مهارات التواصل والمهارات العددية، وتقنية المعلومات؛ (٤) مهارات التعامل مع الآخرين وتحمل المسؤولية، (٥) المهارات النفس حركية.

عرضت الاستبانة على ثمانية من المختصين من اساتذة الجامعة التربويين للتأكد من وضوح العبارات وسلامة صياغتها وانتمائها للمجال الذي وضعت فيه، وقد اجريت بعض التعديلات وفقا لذلك لتصبح الاستبانة في صورتها النهائية تتضمن (٤٠) عبارة. طبقت بعد ذلك ميدانيا على عينة استطلاعية مكونة من (٣٣) فرد، وبعد جمعها تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام برنامج (SPSS) التي تخدم أهداف الدراسة، فلمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة تم حساب معامل ارتباط بيرسون لكل عبارة من العبارات مع الدرجة الكلية للمحور، وبين المحاور الخمسة والاستبيان كاملا، كما يوضح ذلك جدول رقم (٤) التالي:

جدول (٤) معاملات الارتباط لكل عبارة من العبارات مع الدرجة الكلية للمحور، وبين المحاور الخمسة والاستبيان كاملاً

المحور الأول		المحور الثاني		المحور الثالث		المحور الرابع		المحور الخامس	
معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة
.800**	4	.623**	5	.783**	6	.809**	7	.803**	8
.752**	9	.831**	10	.664**	11	.757**	12	.868**	13
.754**	14	.838**	15	.733**	16	.509**	17	.837**	18
.692**	19	.757**	20	.832**	21	.849**	22	.865**	23
.831**	24	.799**	25	.817**	26	.841**	27	.822**	28
.866**	29	.854**	30	.761**	31	.785**	32		
.844**	33	.932**	34	.468**	35	.771**	36		
		.838**	37			.723**	38		
		.753**	39			.603**	40		
معامل الارتباط بالاستبيان	.899**	معامل الارتباط بالاستبيان	.918**	معامل الارتباط بالاستبيان	.913**	معامل الارتباط بالاستبيان	.868**	معامل الارتباط بالاستبيان	.919**

(*) تعني الارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ٠.٠١ فأقل،
 (**) تعني الارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ٠.٠٥ فأقل

نلاحظ من الجدول (٤) أن جميع معاملات الارتباطات بالمحاور وبالاستبيان كاملاً كانت ذات دلالة إحصائية عندي مستوى دلالة (0.01) فأقل، وهذا يعني أن العبارات مرتبطة بمحاورها والمحاور مرتبطة بالاستبيان.

ولتحقق من ثبات أداة الدراسة تم حساب معاملات الثبات الإحصائي لإجابات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية المكونة من (٣٣) فرداً وفق طريقة ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سيبرمان - براون لمحاور والاستبيان كاملاً (انظر جدول رقم ٥):

الجدول (٥): معاملات الثبات الإحصائي لإجابات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية المكونة من (33) فرداً وفق طريقة ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سيبرمان - براون للمحاور والاستبيان كاملاً:

المحاور	المحور الأول	المحور الثاني	المحور الثالث	المحور الرابع	المحور الخامس	الاستبيان
معامل الثبات بطريقة الفا كرونباخ	0.8988	0.9318	0.8495	0.8929	0.8917	0.9708
معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية	0.9173	0.9370	0.8394	0.8466	0.8598	0.9527

يتضح من نتائج الجدول (٥) أعلاه أن جميع معاملات الثبات لإجابات أفراد العينة الدراسة على العبارات المتعلقة بالمحاور الخمسة والاستبيان كاملاً كانت

أكبر من (60%)، مما يدل على أن استبانة الدراسة تتصف بالثبات الكبير. كما حسبت معاملات التمييز لكل عبارة في المحاور الخمسة كما هو موضح في جدول رقم (٦):

جدول رقم (٦): معاملات التمييز لكل عبارة من العبارات في المحاور الخمسة

المحور الأول		المحور الثاني		المحور الثالث		المحور الرابع		المحور الخامس	
معامل التمييز	رقم العبارة	معامل التمييز	رقم العبارة	معامل التمييز	رقم العبارة	معامل التمييز	رقم العبارة	معامل التمييز	رقم العبارة
.7368		.5352		.6944		.7504		.6980	
.6651		.7711		.5477		.6784		.7799	
.6561		.7886		.6268		.3682		.7129	
.5830		.6938		.7447		.7967		.7841	
.7672		.7423		.7082		.7775		.7332	
.7949		.8023		.6578		.7191			
.7639		.9068		.3047		.7096			
		.7910				.6396			
		.6950				.4946			

ملاحظة: (♦) تعني الارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ٠.٠١ فأقل

ملاحظة: (♦) تعني الارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ٠.٠٥ فأقل

من الجدول (٦) نلاحظ ان جميع معاملات التمييز موجبة و أكبر من 20% هذا يعني ان جميع العبارات قادرة على التمييز بين اجابات افراد عينة الدراسة.

كما تم استخدام التكرارات، والنسب المئوية، واختبار T للعينتين المستقلتين لدلالة الفروق بين إجابات (الطالبات والمدرسات) على كل عبارة من العبارات، وكذلك على المحاور الخمسة والاستبيان كاملاً واختبار F (جدول تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA) لدلالة الفروق بين الطالبات، وبين المدرسات حسب المتغيرات لكل منهما، واختبار شيفيه لمعرفة صالح الفروقات المستخرجة من (جدول تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA).

ولتحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في الدراسة، تم حساب المدى (٥ - ١ = ٤)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (٤/٥ = ٠.٨٠) بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يأتي:

◀ من (١) إلى (١.٨٠) يمثل درجة استجابة (ضعيفة جداً).
 ◀ أكبر من (١.٨٠) إلى (٢.٦٠) يمثل مثل درجة استجابة (ضعيفة)

- ◀ أكبر من (٢,٦٠) إلى (٣,٤٠) يمثل درجة استجابة (متوسطة).
 ◀ أكبر من (٣,٤٠) إلى (٤,٢٠) يمثل درجة استجابة (عالية).
 ◀ أكبر من (٤,٢٠) إلى (٥) يمثل درجة استجابة (عالية جداً).

• نتائج الدراسة ومناقشتها
 الإجابة على السؤال الأول:

للإجابة على السؤال الفرعي الأول للدراسة: "ما درجة تمثل خريجات كليات التربية بجامعة الأمير سلمان بن عبدالعزيز لمهارات المعرفة والفهم من وجهة نظر الطالبات والمديرات؟"، وللكشف عن الفروق بين آراء الطالبات والمديرات حول ذلك المحور ومصدر تلك الفروقات حساب التكرارات، والنسب المئوية لإجابات أفراد العينة على كل عبارة من عبارات المحور الأول والموضحة في الجدول (٧)

كما تم حساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار T للعينتين المستقلتين على كل عبارة من عبارات المحور، وللمحور بصورة إجمالية كما هو موضح في الجدول (٨)

جدول (٧): التكرارات والنسب المئوية لإجابات أفراد عينة الدراسة (الطالبات، والمديرات) على كل عبارة من عبارات المحور الأول (تمثل خريجات كليات التربية للمعرفة والقهم)

م	العبارة	الطالبات					المديرات				
		عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة جداً	منخفضة	عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
1	تمتلك المعارف والمفاهيم الأساسية في مجال التخصص الأكاديمي	104 31%	136 40.6%	87 26%	6 1.8%	2 0.6%	4 3.9%	43 41.7%	53 51.5%	3 2.9%	-
2	تمتلك المعارف المتعلقة بعملية التدريس	98 29.3%	154 46%	71 21.2%	11 3.3%	1 0.3%	7 6.8%	33 32%	65 54.4%	7 6.8%	-
3	تظهر فهما لنظم الإدارة المدرسية والتعليمية	110 32.8%	114 34%	85 25.4%	23 6.9%	3 0.9%	9 8.7%	29 28.2%	49 47.6%	14 13.6%	2 1.9%
4	تلم بالمعارف والمفاهيم التربوية الأساسية	101 30.1%	121 36.1%	92 27.5%	19 5.7%	2 0.6%	9 8.7%	37 35.9%	55 53.4%	2 1.9%	-
5	تميز بين نظريات التعلم المختلفة	86 25.7%	113 33.7%	116 34.6%	20 6%	-	8 7.8%	28 27.2%	55 53.4%	12 11.7%	-
6	ملمة بالتطورات الحديثة في تخصصها	94 28.1%	112 33.4%	96 28.7%	26 7.8%	7 2.1%	8 7.8%	33 32%	51 49.5%	8 7.8%	3 2.9%
7	تشرح المفاهيم والنظريات التخصصية بوضوح	90 26.9%	128 38.2%	94 28.1%	16 4.8%	7 2.1%	8 7.8%	26 25.2%	58 56.2%	9 8.7%	2 1.9%

جدول (٨) الوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار T للعينتين المستقلتين لإجابات أفراد عينة الدراسة (الطالبات، والمديرات) على كل عبارة من عبارات المحور الأول وللمحور بصورة إجمالية:

P-Value	T-Value	المديرات			الطالبات			العبارة	م		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة				
.000	6.909**	متوسطة	3	.717	3.39	عالية	1	.815	4.01	تمتلك المعارف المتعلقة بعملية التدريس	2
.000	5.960**	عالية	2	.623	3.47	عالية	2	.835	4.00	تمتلك المعارف والمفاهيم الأساسية في التخصص	1
.000	5.901**	متوسطة	7	.879	3.28	عالية	3	.965	3.91	تظهر فهما لنظم الإدارة المدرسية والتعليمية	3
.000	3.880**	عالية	1	.684	3.51	عالية	4	.921	3.90	تلم بالمعارف والمفاهيم التربوية الأساسية	4
.000	5.296**	متوسطة	6	.809	3.28	عالية	5	.950	3.83	تشرح المفاهيم والنظريات التخصصية بوضوح	7
.000	4.905**	متوسطة	5	.780	3.31	عالية	6	.895	3.79	تميز بين نظريات التعلم المختلفة	5
.000	3.977**	متوسطة	4	.847	3.34	عالية	7	1.009	3.78	ملمة بالتطورات الحديثة في تخصصها	6
.000	6.457**	متوسطة	-	.6199	3.37	عالية	-	.737	3.89	الوسط الحسابي العام	

♦♦ (تعني توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات الطالبات والمديرات عند مستوى دلالة (٠,٠١) فأقل

♦) (تعني توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات الطالبات والمديرات عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل

ومن الجدول (٨) يمكن استخلاص الآتي:

أولاً: آراء الطالبات حول درجة تمثلهن للمهارات المعرفية:

يتضح أن درجة تمثيل الخريجات للمهارات المعرفية "عالية" من وجهة نظر الطالبات؛ حيث بلغت درجة الوسط الحسابي العام لإجاباتهن على جميع عبارات المحور الأول (3.89) بانحراف معياري (0.737)، وإن اختلفت رؤية الطالبات لدرجة التمثيل للعبارة المختلفة في ذلك المحور حيث جاءت درجة تمثيل الطالبات للمعارف المتعلقة بعملية التدريس عالية المرتبة الأولى لعبارة المحور الأول، وبلغ الوسط الحسابي لها (4.01) بانحراف معياري (0.815)، بينما جاءت درجة تمثلهن للمعارف والمفاهيم الأساسية في مجال التخصص أكاديمياً المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.00) وانحراف معياري (0.835)، وفهمهن لنظم الإدارة المدرسية والتعليمية في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.91) وانحراف معياري (0.965)، بينما جاءت درجة المامهن بالتطورات الحديثة في تخصصها في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.78) وانحراف معياري (1.009). وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (Sankey, 2008) في رضا الطلاب عن فاعلية البرامج التعليمية، وبنظرة متعمقة لهذه النتائج نجد أنها منطقية وتتفق مع دراسة (أبو طالب والبلوي، ٢٠٠٩) والتي أوضحت أن برامج كلية التربية تركز على النواحي النظرية والمعرفية بشكل كبير أكثر من الجوانب العملية التطبيقية وهذا ما تعكسه فقرات هذا المحور الذي يقيس قدرة الطلاب على المعرفة والفهم النظري، كما تتفق مع ذات الدراسة في أن البرنامج له قدرة واضحة في تنمية المهارات اللازمة لممارسة مهنة التدريس، حيث أخذت العبارة رقم ١ (تمتلك

المعارف المتعلقة بعملية التدريس (المرتبة الأولى، كما أن ترتيب العبارات يعكس حقيقة أن تلك البرامج تحتاج الى تحديث لتواكب التطورات والمستحدثات حيث أتت العبارة رقم ٦ (ملمة بالتطورات الحديثة في تخصصها) وهذا أيضا يتفق مع أشار اليه (Lopes and Tormenta, 2010)) من ضرورة تعديل وتطوير برامج إعداد وتأهيل المعلمين بشكل مستمر لتتلاءم مع مستحدثات ومستجدات الواقع وتحديات المستقبل.

ثانياً: آراء المديرات حول درجة تمثل الخريجات للمهارات المعرفية:

اختلفت آراء المديرات عن الطالبات في تقييمهم لدرجة تمثل الخريجات للمهارات المعرفية، حيث أوضحت النتائج أن الوسط الحسابي العام لإجابات المديرات على جميع عبارات المحور الاول (3.37) بانحراف معياري (0.6199)، مما يعني أن درجة تمثل الخريجات للمهارات المعرفية من وجهة نظر المديرات "متوسطة". وقد تباينت رؤيتهن حول درجة تمكن الطالبات من المهارات، حيث جاءت العبارة رقم (4) وهي (تلم بالمعارف والمفاهيم التربوية الأساسية) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.51) وانحراف معياري (0.864)، والعبارة رقم (1) وهي (تمتلك المعارف والمفاهيم الأساسية والنظريات العلمية في مجال التخصص الأكاديمي) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.47) وانحراف معياري (0.623)، وهذا يعني أن درجة تمثل الخريجات من وجهة نظر المديرات حول هاتين العبارتين "عالية". أما العبارة رقم (2) وهي (تمتلك المعارف المتعلقة بعملية التدريس) جاءت بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.39) وانحراف معياري (0.717)، والعبارة رقم (3) (تظهر فهما لنظم الإدارة المدرسية والتعليمية) جاءت بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.28) وانحراف معياري (0.879) وهذا يعني أن درجة تمثل الخريجات من وجهة نظر المديرات حول هاتين العبارتين "متوسطة".

ثالثاً: الفروق بين إجابات الطالبات والمديرات حول درجة تمثل الطالبات للمهارات المعرفية

أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) فأقل، بين إجابات الطالبات والمديرات في كل عبارة من العبارات إضافة الى عبارات المحور مجتمعة، ولمعرفة مصدر تلك الفروقات تم استخدام اختبار T للعينتين المستقلتين لدلالة الفروق بين إجابات (الطالبات والمديرات) على كل عبارة وعلى العبارات مجتمعة، والذي أوضح أن جميع هذه الفروقات كانت لصالح إجابات الطالبات، وبذلك يمكن رفض الفرض الأول "لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية بين آراء الطالبات مقارنة بالمديرات عن مما تمتلكه الطالبات من معرفه وفهم للمعارف الأساسية في التخصصات المختلفة" حيث أكدت النتائج اختلاف آراء المديرات عن الطالبات؛ حيث رأت المديرات أن درجة اتقان الخريجات لمعرفة المفاهيم الأساسية لم يصل الى الحد المأمول، ويؤكد تلك الرؤية أيضا أن تقييم المديرات لبعض المهارات التي ينبغي أن تمتلكها الخريجات مثل القدرة على شرح

المفاهيم والنظريات التخصصية وكذلك المامها بالتطورات الحديثة لنظم الإدارة المدرسية والتعليمية والتي جاءت في ذيل القائمة تتفق الى حد كبير من وجهة نظر الباحثين كون العديد من البرامج والمقررات التعليمية بكليات التربية تم التخطيط لها منذ فترة زمنية بعيدة ولم تحدث لها مراجعات جذرية وهامة في ضوء المستجدات العلمية والتوجهات الحديثة في التخصصات المختلفة، ولم تتماشى مع واقع التعليم العام بالملكة العربية السعودية واذي يشهد تطوراً ملموساً في المناهج التعليمية وعملية التعليم والتعلم بصفة خاصة الميدان التربوي إبراهيم (٢٠١٤)، كما تتفق تلك النتائج جزئياً مع نتائج دراسة الصلال (٢٠١٢) والتي اشارت نتائجها الى أن غالبية المديرات رأت أن امتلاك الخريجات للمهارات الحياتية اللازمة لسوق العمل كانت متوسطة.

الإجابة على السؤال الثاني:

للإجابة على السؤال الفرعي الثاني للدراسة: "ما درجة تمثل طالبات كليات التربية بجامعة الأمير سلمان بن عبدالعزيز للمهارات الإدراكية من وجهة نظر الطالبات مقارنة بالمديرات؟"، وللكشف عن الفروق بين راء الطالبات والمديرات حول ذلك المحور ومصدر تلك الفروق، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية لإجابات أفراد العينة على كل عبارة من عبارات المحور الثاني والموضحة في الجدول (٩):

كما تم حساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار T للعينتين المستقلتين لإجابات أفراد عينة الدراسة (الطالبات، والمديرات) على كل عبارة من عبارات المحور، وللمحور بصورة اجمالية كما يتضح في الجدول (١٠):

ومن النتائج الموضحة بالجدولين (٩)، (١٠) يمكن استخلاص التالي:

أولاً: آراء الطالبات حول درجة تمثلهن للمهارات الإدراكية:

تشير النتائج الموضحة في الجدولين رقم (٩) ورقم (١٠) الى أن درجة تمثل الخريجات للمهارات الإدراكية من وجهة نظر الطالبات "عالية"، وكذلك الحال في كل عبارات المحور. وقد بلغ الوسط الحسابي العام لإجابات الطالبات على جميع عبارات المحور الثاني (3.89) وانحراف معياري (0.757). جاءت العبارة رقم (2) وهي (تتعامل بإيجابية مع الطلاب) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.09) وانحراف معياري (0.908)، يليها "قادرة على تقييم الأفكار والمعلومات" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.99) وانحراف معياري (0.819)، بينما كانت قدرة الخريجات على اتخاذ القرار بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.98) وانحراف معياري (0.959)، أما العبارة رقم (٨) وهي (تصمم بيئة تعلم تمتاز بالديناميكية وتتمحور حول الطالبات) فقد حلت بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣.٧٢) وانحراف معياري (١.٠١٧).

جدول (٩): التكرارات، النسب المئوية لإجابات أفراد العينة (الطالبات، والمديرات) على كل عبارة من عبارات المحور الثاني

م	العبارة	الطالبات					المديرات												
		صاحبة آراء عالية	صاحبة آراء متوسطة	صاحبة آراء منخفضة	عالية	متوسطة	منخفضة	عالية	متوسطة	منخفضة	صاحبة آراء منخفضة	صاحبة آراء عالية							
1	توظف استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة	98	114	98	34%	29.3%	8	17	98	2.4%	5.1%	31	47	12	10.7%	30.1%	45.6%	11.7%	1.9%
2	تتعامل بإيجابية مع الطلاب	124	140	55	37%	41.8%	7	9	55	2.1%	2.7%	39	41	4	16.5%	37.9%	39.8%	3.9%	1.9%
3	لديها القدرة على اتخاذ القرار	110	138	67	32.8%	41.2%	10	10	67	3%	3%	29	46	13	13.6%	28.2%	44.7%	12.6%	1%
4	لديها قدرة عالية على تحليل المشكلات واقتراح الحلول	98	131	84	29.3%	39.1%	6	16	84	1.8%	4.8%	31	44	12	11.7%	30.1%	42.7%	11.7%	3.9%
5	تمارس استراتيجيات تدريس إبداعية	94	122	92	28.1%	36.4%	9	18	92	2.7%	5.4%	29	41	19	9.7%	28.2%	39.8%	18.4%	3.9%
6	لديها القدرة على تطبيق المعارف التخصصية بكفاءة	91	125	97	27.2%	37.3%	9	13	97	2.7%	3.9%	34	52	6	8.7%	33%	50.5%	5.8%	1.9%
7	تدير المواقف التعليمية بكفاءة وفاعلية	90	130	95	26.9%	38.8%	9	11	95	2.7%	3.3%	27	54	11	8.7%	26.2%	52.4%	10.7%	1.9%
8	تصمم بيئة تعلم ممتازة بالديناميكية وتتمحور حول الطالبات	80	126	100	23.9%	37.6%	15	14	100	4.5%	4.2%	26	46	16	11.7%	25.2%	44.7%	15.5%	2.9%
9	قادرة على تحليل وتقييم الأفكار والمعلومات	101	141	83	30.1%	42.1%	-	10	83	-	3%	32	55	10	5.8%	31.1%	53.4%	9.7%	-

جدول (١٠) الوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار T للمعيتين المستقلتين لإجابات أفراد عينة الدراسة (الطالبات، والمديرات) على كل عبارة من عبارات المحور الثاني وللمحور بصورة إجمالية:

P-Value	T-Value	المديرات				الطالبات				العبارة	م
		المتوسطة	عالية	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	المتوسطة	عالية	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي		
.000	4.521**	عالية	1	.874	3.63	عالية	1	.908	4.09	تتعامل بإيجابية مع الطلاب	2
.000	7.370**	متوسطة	6	.733	3.33	عالية	2	.819	3.99	قادرة على تحليل وتقييم الأفكار والمعلومات	9
.000	5.350**	عالية	3	.912	3.41	عالية	3	.959	3.98	لديها القدرة على اتخاذ القرار	3
.000	5.179**	متوسطة	5	.966	3.34	عالية	4	.942	3.89	لديها قدرة عالية على تحليل المشكلات واقتراح الحلول	4
.000	5.243**	متوسطة	7	.847	3.29	عالية	5	.950	3.84	تدبر المواقف التعليمية بكفاءة وفعالية	7
.000	4.292**	متوسطة	4	.895	3.36	عالية	6	.988	3.83	توظف استراتيجيات التطعيم والتعلم الحديثة	1
.000	3.969**	عالية	2	.810	3.41	عالية	7	.964	3.82	لديها القدرة على تطبيق المعارف التخصصية بكفاءة	6
.000	5.419**	متوسطة	9	.987	3.21	عالية	8	.991	3.82	تمارس استراتيجيات تدريس إبداعية	5
.000	3.983**	متوسطة	8	.962	3.27	عالية	9	1.017	3.72	تصمم بيئة تعلم متماز بالديناميكية وتمحور حول الطالبات	8
.000	6.171**	متوسطة	-	.7523	3.36	عالية	-	.7576	3.89	الوسط الحسابي العام	

♦ تعني توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات الطالبات والمديرات عند مستوى دلالة (٠,٠١) فأقل
♦ تعني توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات الطالبات والمديرات عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل

ثانياً: آراء المديرات حول درجة تمثل الخريجات للمهارات الإدراكية:

بلغ الوسط الحسابي العام لإجابات المديرات على جميع عبارات المحور الثاني (3.36) بانحراف معياري (.7523)، وهذا المتوسط يعني أن درجة تمثل الخريجات من وجهة نظر المديرات حول المحور الثاني "متوسطة" إلا أن النتائج أظهرت تباين في درجة تمثل الخريجات لكل عبارة من عبارات المحور، فبعض المحاور كانت درجة تمثلها عالية وهي العبارات ٦، ٣، ٢ وبعضها متوسطة وهي العبارات ٤، ١، ٥، ٧، ٨، ٩ كما هو موضح بالجدول (١٠)، حيث حلت العبارة رقم (2) وهي (تتعامل

بإيجابية مع الطلاب) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.63) وانحراف معياري (0.874)، والعبارة رقم (6) وهي (لديها القدرة على تطبيق المعارف التخصصية بكفاءة) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.41) وانحراف معياري (0.810)، والعبارة رقم (3) وهي (لديها القدرة على اتخاذ القرار) بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.41) وانحراف معياري (0.912)، بينما جاءت العبارة رقم (5) وهي (تمارس استراتيجيات تدريس إبداعية) بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.21) وانحراف معياري (0.987).

وتتفق وجهة نظر المديرات مع ما أشارت إليه بعض الدراسات السابقة ومنها دراسة الصلال (٢٠١٢) ودراسة نوافله ونجادات (٢٠١٤) ودراسة ابراهيم (٢٠١٤)، وترى الباحثان ان هذه النتيجة قد تكون منطقية في ظل مناهج ومقررات وأدوات تقويم مازالت تركز على الكم ولا تعطي اهتماما كبيرا لتنمية مهارات التفكير العليا، فبالرغم من أن توصيف تلك البرامج والمقررات يركز على تنمية المهارات الإدراكية وما تشمله من مهارات عليا للتفكير مثل القدرة على التحليل والتقييم وحل المشكلات واتخاذ القرار، إلا أن الواقع الممارس ما زال يركز بشكل كبير على الحفظ والاستظهار للمعلومات وأدوات التقويم التقليدية.

ثالثا: الفروق بين إجابات الطالبات والمديرات حول تمثل الخريجات للمهارات الإدراكية

أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) فأقل، بين إجابات الطالبات والمديرات في كل عبارة من العبارات إضافة الى فقرات المحور مجتمعة، ولمعرفة مصدر تلك الفروقات تم استخدام اختبار T للعينتين المستقلتين لدلالة الفروق بين إجابات (الطالبات والمديرات) على كل عبارة من العبارات وكذلك للعبارات مجتمعة، والذي أوضح أن جميع هذه الفروقات كانت لصالح إجابات الطالبات.

وبذلك يمكن رفض الفرض الثاني " لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية بين آراء الطالبات مقارنة بالمديرات فيما يخص امتلاك الخريجات للمهارات الإدراكية" حيث اختلفت آراء المديرات عن الطالبات في هذا المحور اختلافا ذا دلالة إحصائية.

الإجابة على السؤال الثالث:

للإجابة على السؤال الفرعي الثالث للدراسة: "ما درجة تمثل طالبات كليات التربية بجامعة الأمير سلمان بن عبدالعزيز لمهارات التواصل واستخدام التقنية والمهارات العددية من وجهة نظر الطالبات مقارنة بالمديرات؟، وللكشف عن الفروق بين آراء الطالبات والمديرات حول هذا المحور ومصدر تلك الفروقاتم حساب التكرارات، والنسب المئوية لإجابات أفراد العينة على كل عبارة في المحور الثاني والموضحة في الجدول (١١):

جدول (١١): التكرارات والنسب المئوية لإجابات أفراد العينة (الطالبات، المديرات) على كل عبارة من عبارات المحور الثالث

م	العبارة	الطالبات					المديرات				
		عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا	عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
1	تمتلك مهارات بناء العلاقات مع الآخرين	118	137	68	10	2	18.4	41.7	36	4	1
		35.2	40.9	20.3	3%	0.6	%	%	35%	%	1%
2	لديها قدرة عالية على التأثير في الآخرين .	101	132	86	12	4	14.6	32%	48	6	1
		30.1	39.4	25.7	3.6	1.2	%	%	46.6	5.8	1%
3	تهتم بالبعد الانساني في بيئة العمل	87	134	97	14	3	12.6	36.9	41	10	1
		26%	40%	29%	4.2	0.9	%	%	39.8	9.7	1%
4	تمتلك مهارات التعامل مع تقنية المعلومات	111	125	77	16	6	16.5	45.6	30	7	2
		33.1	37.3	23%	4.8	1.6	%	%	29.1	6.8	1.9
5	تجيد استخدام الاساليب الاحصائية والعددية اللازمة لتخصصها	97	116	93	22	7	8.7	37.9	39	14	2
		29%	34.6	27.8	6.6	2.1	%	%	37.9	13.6	1.9
6	توظف التقنيات التعليمية بفاعلية في عملية التعليم والتعلم	103	118	94	18	2	12.6	42.7	41	2	3
		30.7	35.2	28.1	5.4	0.6	%	%	39.8	1.9	2.9
7	تستخدم ادوات التواصل الالكتروني بفاعلية	110	116	81	18	10	16.5	35%	42	4	4
		32.8	34.6	24.2	5.4	3%	%	%	40.8	3.9	3.9

كما تم حساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار T للعينتين المستقلتين على كل عبارة من عبارات المحور، وللمحور بصورة اجمالية كما هو موضح في الجدول (١٢):

ومن الجدول (١٢) يمكن استخلاص التالي:

أولاً: آراء الطالبات حول درجة تمثلهن لمهارات التواصل واستخدام التقنية:

أوضحت النتائج أنالوسط الحسابي العام لإجابات الطالبات على جميع عبارات المحور الثالث (٣.٩٢) بانحراف معياري (٧٣٩.٠)، وهذا المتوسط يعني أن درجة تمثل الخريجات من وجهة نظر الطالبات حول المحور الثالث "عالية"، وقد جاء ترتيب العبارات حسب الوسط الحسابي (١- ٤- ٢- ٦- ٧- ٣- ٥)، جاءت العبارة رقم (1) وهي (تمتلك مهارات بناء العلاقات مع الآخرين) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.07) وانحراف معياري (0.852)، ولعبارة رقم (4) وهي

(تمتلك مهارات التعامل مع تقنية المعلومات) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.95) وانحراف معياري (0.956)، والعبارة رقم (2) وهي (لديها قدرة عالية على التأثير في الآخرين) بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.94) وانحراف معياري (0.899)، بينما جاءت العبارة رقم (5) وهي (تجيد استخدام الأساليب الاحصائية والعددية اللازمة لتخصصها) بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.82) وانحراف معياري (0.994)

جدول (١٢): الوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار T للعينتين المستقلتين لإجابات أفراد عينة الدراسة (الطالبات والمدرسات) على كل عبارة من عبارات المحور الثالث وللمحور بصورة إجمالية:

P-Value	T-Value	المدرسات				الطالبات				العبارة	م
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المرتبة	الدرجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المرتبة	الدرجة		
.000	3.589**	عالية	1	.842	3.73	عالية	1	.852	4.07	تمتلك مهارات بناء العلاقات مع الآخرين	1
.011	2.566*	عالية	2	.899	3.68	عالية	2	.956	3.95	تمتلك مهارات التعامل مع تقنية المعلومات	4
.000	4.034**	عالية	5	.850	3.53	عالية	3	.899	3.94	لديها قدرة عالية على التأثير في الآخرين	2
.003	2.941**	عالية	3	.844	3.60	عالية	4	.922	3.90	توظف التقنيات التعليمية بفاعلية في التعليم والتعلم	6
.004	2.883**	عالية	4	.946	3.56	عالية	5	1.022	3.89	تستخدم الوات التواصل الالكترونية بفاعلية	7
.000	3.576**	عالية	6	.873	3.50	عالية	6	.883	3.86	تهتم بالبعد الانساني في بيئة العمل	3
.000	4.010**	متوسطة	7	.898	3.38	عالية	7	.994	3.82	تجيد استخدام الأساليب الاحصائية والعددية	5
.000	4.238**	عالية	-	.699	3.57	عالية	-	.739	3.92	الوسط الحسابي العام	

♦♦ تعني توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات الطالبات والمدرسات عند مستوى دلالة (٠,٠١) فأقل
♦ تعني توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات الطالبات والمدرسات عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل

ثانياً: آراء المدرسات حول درجة تمثل الخريجات لمهارات التواصل واستخدام التقنية:

أظهرت النتائج أن الوسط الحسابي العام لإجابات المدرسات على جميع عبارات المحور الثالث (تمثل الخريجات مهارات التواصل واستخدام التقنية والمهارات العددية) والموضحة في جدول رقم (12) كان (3.57) بانحراف معياري (0.699)، وهذا يعني أن درجة تمثل الخريجات من وجهة نظر المدرسات حول المحور الثالث بصفة عامة "عالية"، وكذلك الحال لجميع العبارات في هذا المحور باستثناء

عبارة رقم (5). جاءت العبارة رقم (1) وهي (تمتلك مهارات بناء العلاقات مع الآخرين) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.73) وانحراف معياري (0.842)، والعبارة رقم (4) وهي (تمتلك مهارات التعامل مع تقنية المعلومات) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.68) وانحراف معياري (0.899)، والعبارة رقم (6) وهي (توظف التقنيات التعليمية بفاعلية في عملية التعليم والتعلم) بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.60) وانحراف معياري (0.844)، بينما جاءت العبارة رقم (5) وهي (تجيد استخدام الأساليب الاحصائية والعددية اللازمة لتخصصها) بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.38) وانحراف معياري (0.898).

ثالثاً: الفروق بين إجابات الطالبات والمديرات حول درجة تمثل الخريجات لمهارات التواصل واستخدام التقنية والمهارات العددية

أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقربين إجابات الطالبات والمديرات في كل عبارة من عبارات المحور الثالث وكذلك لعبارات المحور مجتمعة، وأن جميع هذه الفروقات كانت لصالح إجابات الطالبات. وبذلك يمكن رفض الفرض الثالث "لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء الطالبات مقارنة بالمديرات فيما يخص امتلاك الخريجات لمهارات التواصل واستخدام التقنية والمهارات العددية".

ويمكن القول بأنه وبالرغم من وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح لطالبات إلا أن أفراد العينة (الطالبات والمديرات) اتفقن على امتلاك الخريجات لمهارات التواصل واستخدام التقنية والمهارات العددية بدرجة عالية وإنما الاختلاف كان في درجة تمثل المهارة. وتتفق هذه النتائج مع دراسة عبيدات وسعادة (٢٠١٠) والتي أشارت إلى أن طلاب الجامعات الأهلية والحكومية امتلكوا المهارات الحياتية ومنها مهارات التواصل بنسبة تتراوح بين ٧٠,٧٥% و ٦٧,٥% وهو ما يعني امتلاكهم لتلك المهارات بدرجة جيدة أو عالية. وتري الباحثتان أن تلك النتيجة قد تكون منطقية لوجود بعض المقررات التي تهدف إلى تنمية مهارات التواصل ضمن مقررات الإعداد العام، وقد يكون هناك بالفعل قصور في الاهتمام باستخدام المهارات الإحصائية والعددية بالرغم من تضمينها لتوصيف العديد من المقررات والبرامج.

الإجابة على السؤال الرابع:

للإجابة على السؤال الفرعي الثاني للدراسة: "ما درجة تمثل طالبات كليات التربية بجامعة الأمير سلمان بن عبدالعزيز لمهارات تحمل المسؤولية والتعامل مع الآخرين من وجهة نظر الطالبات مقارنة بالمديرات؟"، وللكشف عن الفروق بين آراء الطالبات والمديرات حول ذلك المحور ومصدر تلك الفروق تم حساب التكرارات، والنسب المئوية لإجابات أفراد العينة على كل عبارة من عبارات المحور الثاني والموضحة في الجدول (١٣):

جدول (١٣): التكرارات والنسب المئوية لإجابات أفراد العينة (الطالبات، المديرات) على كل عبارة من عبارات المحور الرابع

م	العبارة	الطالبات					المديرات				
		عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا	عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
1	تتحمل المسؤولية على المستوى الشخصي والمهني .	123 36.7 %	136 40.6 %	62 18.5 %	10 3%	4 1.2%	14 13.6 %	37 35.9 %	36 35%	15 14.6 %	1 1%
2	قادرة على تحديد المسؤوليات والصلاحيات بدقة ووضوح .	113 33.7 %	135 40.3 %	66 19.7 %	17 5.1%	4 1.2%	9 8.7%	27 26.2 %	55 53.4 %	10 9.7%	2 1.9%
3	صاحبة مشاركة فعالة في الأنشطة	110 32.8 %	121 36.1 %	84 25.1 %	18 5.4%	2 0.6%	19 18.4 %	38 36.9 %	42 40.8 %	2 1.9%	2 1.9%
4	تساهم في فرق العمل بفاعلية	105 31.3 %	133 39.7 %	79 23.6 %	15 4.5%	3 0.9%	16 15.5 %	40 38.8 %	38 36.9 %	8 7.8%	1 1%
5	لديها القدرة على تطوير العمل والاتقاء بالمؤسسة.	106 31.6 %	131 39.1 %	76 22.7 %	16 4.8%	6 1.8%	15 14.6 %	42 40.8 %	36 35%	8 7.8%	2 1.9%
6	لديها القدرة على تحقيق القيادة التشريكية	96 28.7 %	140 41.8 %	80 23.9 %	12 3.6%	7 2.1%	11 10.7 %	38 36.9 %	43 41.7 %	9 8.7%	2 1.9%
7	تمتلك القدرة على التعلم الذاتي	125 37.3 %	113 33.7 %	84 25.1 %	9 2.7%	4 1.2%	12 11.7 %	42 40.8 %	37 35.9 %	10 9.7%	2 1.9%
8	تمتلك مهارات النمو المهني	94 28.1 %	133 39.7 %	87 26%	16 4.8%	5 1.5%	15 14.6 %	40 38.8 %	36 35%	8 7.8%	4 3.9%
9	تمتلك أخلاقيات مهنة	138 41.2 %	123 36.7 %	62 18.5 %	5 1.5%	7 2.1%	26 25.2 %	37 35.9 %	33 32%	4 3.9%	3 2.9%

كما تم حساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار T للعينتين المستقلتين على كل عبارة من عبارات المحور، وللمحور بصورة اجمالية كما هو موضح في الجدول (١٤):

أولاً: آراء الطالبات حول درجة تمثلهن لمهارات تحمل المسؤولية والتعامل مع الآخرين:

كشفت بيانات الدراسة ان درجة تمثل الخريجات لمهارات تحمل المسؤولية والتعامل مع الآخرين من وجهة نظرهن كانت "عالية" حيث بلغ الوسط الحسابي العام لإجاباتهن على جميع عبارات المحور الرابع (3.99) بانحراف معياري (0.7316). وكذلك كان تقييم الطالبات لمدى تمثل الخريجات لكل عبارة من عبارة المحور "عالية"، جاءت العبارة رقم (9) "تمثل الطالبات لأخلاقيات المهنة" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.13) وانحراف معياري (0.911)، بينما جاء تحملها المسؤولية على المستوى الشخصي والمهني في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.09) وانحراف معياري (0.880)، أما القدرة على التعلم الذاتي فقد

حظيت بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (4.03) وانحراف معياري (0.917)، وفي المرتبة الأخيرة جاءت العبارة رقم (8) وهي (تمتلك مهارات النمو المهني) بمتوسط حسابي (3.88) وانحراف معياري (0.924).

جدول (١٤): الوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار T للمعنيين المستقلين لإجابات أفراد عينة الدراسة (الطلّابات، والمديرات) على كل عبارة من عبارات المحور الرابع وللمحور بصورة إجمالية:

P-Value	T-Value	المديرات				الطلّابات				العبارة	م
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مرتبة	عالية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مرتبة	عالية		
.000	3.523**	.972	3.77	1	عالية	.911	4.13	1	عالية	تمتلك أخلاقيات مهنة	9
.000	6.164**	.937	3.47	7	عالية	.880	4.09	2	عالية	تتحمل المسؤولية على المستوى الشخصي والمهني .	1
.000	5.140**	.895	3.50	6	عالية	.917	4.03	3	عالية	تمتلك القدرة على التعلم الذاتي	7
.000	7.077**	.838	3.30	9	متوسطة	.907	4.01	4	عالية	قادرة على تحديد المسؤوليات والصلاحيات بدقة ووضوح .	2
.000	3.563**	.878	3.60	3	عالية	.900	3.96	5	عالية	تساهم في فرق العمل بفاعلية	4
.008	2.664**	.866	3.68	2	عالية	.921	3.95	6	عالية	صاحبة مشاركة فعالة في الأنشطة	3
.001	3.393**	.902	3.58	4	عالية	.946	3.94	7	عالية	لديها القدرة على تطوير العمل والارتقاء بالمؤسسة التي تعمل بها.	5
.000	4.452**	.872	3.46	8	عالية	.923	3.91	8	عالية	لديها القدرة على تحقيق القيادة التشاركية	6
.001	3.384**	.969	3.52	5	عالية	.924	3.88	9	عالية	تمتلك مهارات النمو المهني	8
.000	5.375**	.764	3.54	-	عالية	.7316	3.990	-	عالية	الوسط الحسابي العام	

♦♦ تعني توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات الطلّابات والمديرات عند مستوى دلالة (٠,٠١) فأقل

♦♦ تعني توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات الطلّابات والمديرات عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل

ويتضح من الجدول (١٤) التالي:

ثانياً: آراء المديرات حول درجة تمثل الخريجات لمهارات تحمل المسؤولية والتعامل مع الآخرين:
اتفقت المديرات مع الطالبات على أن درجة تمثل خريجات كليات التربية لمهارات تحمل المسؤولية والتعامل مع الآخرين كانت "عالية" حيث بلغ الوسط الحسابي العام لإجابات المديرات على جميع عبارات المحور الرابع (3.54) بانحراف معياري (0.764)، ولكن المديرات اختلفن عن الطالبات في تقييمهن لعبارات المحور حيث جاءت العبارة رقم (9) وهي (تمتلك أخلاقيات مهنة) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.77) وانحراف معياري (0.972)، بينما جاءت العبارة رقم (3) وهي (صاحبة مشاركة فعالة في الأنشطة) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.68) وانحراف معياري (0.866)، أما العبارة رقم (4) وهي (تساهم في فرق العمل بفاعلية) فقد جاءت بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.60) وانحراف معياري (0.878)، وظلت العبارة رقم (2) وهي (قادرة على تحديد المسؤوليات والصلاحيات بدقة ووضوح) المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.30) وانحراف معياري (0.838)، والتي تعني أن درجة تمثل الخريجات من وجهة نظر المديرات حول هذه العبارة "متوسطة".

ثالثاً: الفروق بين إجابات الطالبات والمديرات حول درجة تمثل الخريجات لتحمل المسؤولية والتعامل مع الآخرين.

خلافًا لنتائج دراسة حسن وزملائه (٢٠١١) الذي أظهرت أن الخبرات التي لم تنل رضا أفراد العينة كانت تلك المتعلقة بمهارات التعامل مع الآخرين، ونتائج دراسة الصلال (٢٠١٢) والتي أشارت إلى تدني درجة تحمل المسؤولية، كانت درجة تمثل الخريجات في الدراسة الحالية لمهارات تحمل المسؤولية والتعامل مع الآخرين "عالية" باتفاق كل من الطالبات والمديرات، إلا أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) فأقل بين إجابات الطالبات والمديرات في كل عبارة من عبارات المحور الرابع وكذلك لعبارات المحور مجتمعة جميعها لصالح إجابات الطالبات. وقد أكدت دراسة الصلال على أن تمثل ذلك النوع من المهارات يتناسب مع متطلبات سوق العمل في وقت تشدد فيه المنافسة المحلية والاقليمية والعالمية.

الإجابة على السؤال الخامس:

للإجابة على السؤال الفرعي الخامس للدراسة: "ما درجة تمثل طالبات كليات التربية بجامعة الأمير سلمان بن عبدالعزيز للمهارات النفس حركية من وجهة نظر الطالبات مقارنة بالمديرات؟"، وللكشف عن الفروق بين آراء الطالبات والمديرات حول ذلك المحور ومصدر تلك الفروق تم حساب التكرارات، والنسب المئوية لإجابات أفراد العينة على كل عبارة من عبارات المحور الثاني والموضحة في الجدول (١٥):

جدول (١٥): التكرارات، النسب المئوية لإجابات (الطالبات، والمدرسات) على كل عبارة من عبارات المحور الخامس

م	العبارة	الطالبات				المدرسات				
		عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة جدا	عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة جدا	
1	تتقن المهارات والأساليب والإجراءات الخاصة بتخصصها	132 39.4%	133 39.7%	54 16.1%	14 4.2%	2 0.6%	17 16.5%	43 41.7%	36 35%	7 6.8%
2	تمتلك مهارات التدريس الفعال	112 33.4%	140 41.8%	67 20%	15 4.5%	1 0.3%	14 13.6%	32 31.1%	51 49.5%	6 5.8%
3	تمتلك المهارات المساندة لمادة تخصصها	112 33.4%	143 43.3%	64 19.1%	10 3%	4 1.2%	10 9.7%	42 40.8%	49 47.6%	2 1.9%
4	تمتلك القدرة على تنويع المثيرات الحسية أثناء تقديم الدروس (الصوت، الإيماءات..)	131 39.1%	126 37.6%	58 17.3%	14 4.2%	6 1.8%	12 11.7%	40 38.8%	43 41.7%	6 5.8%
5	تجيد استخدام الأدوات اللازمة لعملية التدريس	138 41.2%	122 36.4%	59 17.6%	10 3%	6 1.8%	19 18.4%	41 39.8%	36 35%	7 6.8%

كما تم حساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار T للعينتين المستقلتين على كل عبارة من عبارات المحور، وللمحور بصورة اجمالية كما هو موضح في الجدول (١٦):

يمكن تفسير نتائج الجدول (١٦) أعلاه كالآتي:

أولاً: آراء الطالبات حول درجة تمثيل الخريجات للمهارات النفس حركية:

أوضحت النتائج أن درجة تمثيل الخريجات للمهارات النفس حركية من وجهة نظر الطالبات كانت "عالية" للمحور ككل ولجميع العبارات فيه، وقد بلغ الوسط الحسابي العام لإجابات الطالبات على جميع عبارات المحور الخامس (4.08) بانحراف معياري (0.7868)، حيث جاءت العبارة رقم (1): (تتقن المهارات والأساليب والإجراءات الخاصة بتخصصها) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.13) وانحراف معياري (0.872)، والعبارة رقم (5): (تجيد استخدام الأدوات اللازمة لعملية التدريس) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.12) وانحراف معياري (0.925)، والعبارة رقم (4): (تمتلك القدرة على تنويع المثيرات الحسية

أثناء تقديم الدروس (الصوت، الحركة، الإيماءات...) بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (4.08) وانحراف معياري (0.943)، بينما جاءت العبارة رقم (2): (تمتلك مهارات التدريس الفعال) بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4.04) وانحراف معياري (0.861).

جدول (١٦): الوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار T للمعنيين المستقلين لإجابات أفراد عينة الدراسة (الطالبات، والمديرات) على كل عبارة من عبارات المحور الخامس والممحور بصورة اجمالية:

P-Value	T-Value	المديرات				الطالبات				العبارة	م
		التقدير	الدرجة	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	التقدير	الدرجة	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي		
.000	4.646**	عالية	2	.831	3.68	عالية	1	.872	4.13	تتقن المهارات والأساليب الخاصة بتخصصها	1
.000	4.137**	عالية	1	.850	3.70	عالية	2	.925	4.12	تجيد استخدام الأدوات اللازمة لعملية التدريس	5
.000	5.356**	عالية	5	.850	3.52	عالية	3	.943	4.08	تمتلك القدرة على تنوع المفردات الحسية أثناء تقديم الدروس (الصوت، الإيماءات).	4
.000	4.976**	عالية	3	.693	3.58	عالية	4	.867	4.05	تمتلك المهارات المساندة لمادة تخصصها	3
.000	5.357**	عالية	4	.803	3.52	عالية	5	.861	4.04	تمتلك مهارات التدريس الفعال	2
.000	5.554**	عالية	-	.7110	3.60	عالية	-	.7868	4.08	الوسط الحسابي العام	

♦♦ تعني توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات الطالبات والمديرات عند مستوى دلالة (٠,٠١) فأقل
♦♦ تعني توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات الطالبات والمديرات عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل

ثانياً: آراء المديرات حول درجة تمثل الخريجات للمهارات النفس الحركية:

أوضحت النتائج تأييد المديريات لآراء الطالبات في هذا المحور؛ حيث بلغ الوسط الحسابي العام لإجابات المديرات على جميع عبارات المحور الخامس (3.60) وانحراف معياري (0.7110)، مما يعني أن درجة تمثل الخريجات من وجهة نظر المديرات حول المحور الخامس بصفة عامة كانت "عالية"، وكذلك جميع العبارات الممتثلة لهذا المحور، إلا أن رؤيتهم لدرجة تمثل الخريجات لكل مهارة من المهارات النفس حركية كانت مختلفة حيث جاءت العبارة رقم (5) وهي (تجيد استخدام الأدوات اللازمة لعملية التدريس) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.70) وانحراف معياري (0.850)، أما العبارة رقم (1) وهي (تتقن المهارات والأساليب والإجراءات الخاصة بتخصصها) فجاءت بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.68) وانحراف معياري (0.831)، وجاءت العبارة رقم (3) وهي (تمتلك

المهارات المساندة لمادة تخصصها) بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.58) وانحراف معياري (0.693)، بينما جاءت العبارة رقم (4) وهي (تمتلك القدرة على تنوع المثبرات الحسية أثناء تقديم الدروس (الصوت - الحركة - الإيماءات...)) بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.52) وانحراف معياري (0.850) .

ثالثاً: الفروق بين إجابات الطالبات والمديرات حول درجة تمثل الخريجات للمهارات الحركية

اتفق كل من الطالبات والمديرات على أن درجة تمثل الخريجات للمهارات النفس حركية عالية إلا أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) فأقل بين آراء الطالبات والمديرات في عبارات المحور الخامس مجتمعة وفي كل عبارة في المحور، جميعها لصالح إجابات الطالبات.

ومما سبق نجد أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) فأقل بين آراء الطالبات والمديرات في كل محاور الاستبيان الخمسة المثلة لنواتج التعلم والتي حددها الإطار الوطني للمؤهلات بالمملكة العربية السعودية، وكذلك على مستوى الاستبيان ككل وهو ما يؤكد الجدول (١٧) حيث اظهرت الدراسة الحالية أن جميع هذه الفروقات كانت لصالح الطالبات خلافاً لدراسة سانكي (2008) التي كان تقييم المديرات فيها أكثر ايجابية.

الجدول (١٧): اختبار T للعينتين المستقلتين لدلالة الفروق بين إجابات الطالبات والمديرات حسب محاور الدراسة والاستبيان كاملاً:

المحور	الفئة	المتوسط	الانحراف المعياري	T-Value	P-Value
الأول	الطالبات	3.89	.73730	6.457**	.000
	المديرات	3.37	.61997		
الثاني	الطالبات	3.89	.75758	6.171**	.000
	المديرات	3.36	.75226		
الثالث	الطالبات	3.92	.73918	4.238**	.000
	المديرات	3.57	.69857		
الرابع	الطالبات	3.99	.73156	5.375**	.000
	المديرات	3.54	.76401		
الخامس	الطالبات	4.08	.78683	5.554**	.000
	المديرات	3.60	.71098		
الاستبيان بصورة اجمالية	الطالبات	3.94	.67506	6.148**	.000
	المديرات	3.48	.66366		

♦♦ تعني توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات الطالبات والمديرات عند مستوى دلالة (٠.٠١) فأقل

♦ تعني توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات الطالبات والمديرات عند مستوى دلالة (٠.٠٥) فأقل

وتعزى الباحثان تلك النتيجة لعدة أسباب منها ضعف خبرة بعض الطالبات وعدم فهمهم لمعنى ومتطلبات تلك المهارات بدقة، أو لوجود بعض التحيز من جانبهن للتأكيد على امتلاكهن العديد من المهارات بصورة جيدة، أو لعدم اكتراث البعض منهن بتعبئة الاستبانة بشكل جيد، حيث تميل الباحثتان لما أظهرته النتائج الخاصة بالمديرات لما لهن من خبرة وقدرة على التقييم الموضوعي يتفق الى حد كبير مع ما تلمسه الباحثتان من واقع كونهم أعضاء هيئة تدريس بإحدى كليات التربية بالجامعة. وبذلك يمكن رفض الفرض الصفري الأول: "لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين آراء الطالبات والمديرات حول درجة تمثل خريجات كليات التربية بجامعة الأمير سلمان بن عبدالعزيز لنواتج التعلم التي حددها الإطار الوطني للمؤهلات".

الإجابة على السؤال السادس:

للإجابة على السؤال الفرعي السادس للدراسة "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء الطالبات حول جودة كفايات خريجات كليات التربية (نواتج التعلم) بجامعة الأمير سلمان بن عبدالعزيز وفقاً للمتغيرات التالية (المنطقة، (الخرج، الدلم، وادي الدواسر)، التخصص، وعدد سنوات الدراسة في الكلية؟" تم استخدام تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA ببرنامج SPSS وكانت النتائج كما يوضحها جدول (١٨):

جدول (١٨) يوضح نتائج اختبار F (جدول تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA) لدلالة الفروق بين إجابات أفراد العينة (الطالبات) حسب (موقع الكلية، التخصص، سنوات الدراسة في الكلية).

المتغير	المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F- Value	P- Value	التفسير
موقع الكلية	المحور الأول	بين المجموعات	2.370	3	.790	1.459	.226	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية
		داخل المجموعات	179.197	331	.541			
		المجموع	181.567	334				
	المحور الثاني	بين المجموعات	3.748	3	1.249	2.200	.088	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية
		داخل المجموعات	187.942	331	.568			
		المجموع	191.690	334				
	المحور الثالث	بين المجموعات	7.489	3	2.496	4.722**	.003	توجد فروق ذات دلالة إحصائية
		داخل المجموعات	175.003	331	.529			
		المجموع	182.492	334				
	المحور الرابع	بين المجموعات	5.524	3	1.841	3.519*	.015	توجد فروق ذات دلالة إحصائية
		داخل المجموعات	173.225	331	.523			
		المجموع	178.750	334				
	المحور الخامس	بين المجموعات	3.851	3	1.284	2.094	.101	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية
		داخل المجموعات	202.928	331	.613			
		المجموع	206.780	334				

توجد فروق ذات دلالة إحصائية	.033	2.943*	1.318	3	3.955	بين المجموعات	الاستبيان كاملاً	التخصص
			.448	331	148.253	داخل المجموعات		
				334	152.208	المجموع		
توجد فروق ذات دلالة إحصائية	.034	2.195*	1.164	7	8.150	بين المجموعات	المحور الأول	
			.530	327	173.417	داخل المجموعات		
				334	181.567	المجموع		
توجد فروق ذات دلالة إحصائية	.002	3.379**	1.847	7	12.929	بين المجموعات	المحور الثاني	
			.547	327	178.762	داخل المجموعات		
				334	191.690	المجموع		
توجد فروق ذات دلالة إحصائية	.041	2.116*	1.130	7	7.910	بين المجموعات	المحور الثالث	
			.534	327	174.582	داخل المجموعات		
				334	182.492	المجموع		
توجد فروق ذات دلالة إحصائية	.000	4.712**	2.340	7	16.377	بين المجموعات	المحور الرابع	
			.497	327	162.373	داخل المجموعات		
				334	178.750	المجموع		
توجد فروق ذات دلالة إحصائية	.022	2.384*	1.434	7	10.039	بين المجموعات	المحور الخامس	
			.602	327	196.741	داخل المجموعات		
				334	206.780	المجموع		
توجد فروق ذات دلالة إحصائية	.001	3.455**	1.497	7	10.482	بين المجموعات	الاستبيان كاملاً	
			.433	327	141.725	داخل المجموعات		
				334	152.208	المجموع		
لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية	.535	.386	.210	1	.210	بين المجموعات	المحور الأول	سنوات الدراسة في الكلية
			.545	333	181.357	داخل المجموعات		
				334	181.567	المجموع		
لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية	.882	.022	.013	1	.013	بين المجموعات	المحور الثاني	
			.576	333	191.678	داخل المجموعات		
				334	191.690	المجموع		
لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية	.068	3.355	1.820	1	1.820	بين المجموعات	المحور الثالث	
			.543	333	180.672	داخل المجموعات		
				334	182.492	المجموع		
لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية	.059	3.891	2.065	1	2.065	بين المجموعات	المحور الرابع	
			.531	333	176.685	داخل المجموعات		
				334	178.750	المجموع		
لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية	.052	3.594	2.208	1	2.208	بين المجموعات	المحور الخامس	
			.614	333	204.572	داخل المجموعات		
				334	206.780	المجموع		
لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية	.201	1.644	.748	1	.748	بين المجموعات	الاستبيان كاملاً	
			.455	333	151.460	داخل المجموعات		
				334	152.208	المجموع		

♦ (تمني توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد عينة الدراسة (الطالبات) عند مستوى دلالة (٠.٠١) فأقل
 ♦ (تمني توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد عينة الدراسة (الطالبات) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) فأقل

ويتضح من الجدول (١٨) أعلاه أنه لا يوجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات آراء الطالبات تعزى لمتغير المنطقة (الخرج، الدلم، وادي الدواسر) في المحاور: الأول (المعرفة والفهم)، والثاني (المهارات الإدراكية)، والخامس (المهارات النفس حركية)، بينما أوضحت النتائج وجود فروق لها دلالة إحصائية بين آراء الطالبات في المحور الثالث (مهارات التواصل واستخدام التقنية والمهارات العددية) والرابع (مهارات تحمل المسؤولية والتعامل مع الآخرين) والاستبيان ككل تعزى لمتغير المنطقة التي تقع فيها الكلية. أما من حيث التخصص فيظهر الجدول نفسه اختلاف نتائج الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات (الشرعي، ٢٠٠٩، عطيات وعطيات، ٢٠١٠) حيث يتضح وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات آراء الطالبات تعزى لمتغير (التخصص) في كل المحاور وفي الاستبيان ككل. كما يتضح عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات آراء الطالبات تعزى لمتغير سنوات الدراسة في الكلية.

ومعرفة مصدر تلك الفروق بين مواقع الكليات المختلفة تم استخدام شيفيه كما يتضح في الجدول (١٩).

الجدول (١٩) نتائج اختبار "Scheffe" لدلالة الفروق بين مواقع الكليات المختلفة

المحور	المتغير	الوسط الحسابي	الخرج	الدلم	وادي الدواسر
الثالث	الخرج	3.9275	-	-	-
	الدلم	3.8019	-	-	-
	وادي الدواسر	4.1532	*	**	-
الرابع	الخرج	4.0391	-	-	-
	الدلم	3.8807	-	-	-
	وادي الدواسر	4.1385	-	*	-
الاستبيان كاملا	الخرج	3.9789	-	-	-
	الدلم	3.8419	-	-	-
	وادي الدواسر	4.0975	-	**	-

♦♦) تعني توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) فأقل، بين المنطقتين لصالح المنطقة ذات المتوسط الأكبر.

♦) تعني توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل، بين المنطقتين لصالح المنطقة ذات المتوسط الأكبر.

ويبين جدول (١٩) أعلاه أنه لا يوجد فروق بين آراء الطالبات في الخرج والدلم في المحاور وفي الاستبيان ككل، ولا توجد فروق بين آراء الطالبات في الخرج ووادي الدواسر في المحور الرابع والاستبيان ككل، بينما وجدت فروق بين آراء الطالبات في الخرج ووادي الدواسر في المحور الثالث لصالح طالبات وادي الدواسر، وفروق بين آراء الطالبات في الدلم ووادي الدواسر في المحور الثالث والرابع والاستبيان ككل لصالح الطالبات في وادي الدواسر.

ومعرفة مصدر تلك الفروق بين التخصصات المختلفة تم استخدام شيفيه كما يتضح في الجدول (٢٠).

الجدول (٢٠) نتائج اختبار "Scheffe" لدلالة الفروق بين التخصصات المختلفة

المحور	المتغير	الوسط الحسابي	دراسات	لغة عربية	لغة اطفال	رياض تربية خاصة	رياضيات	انجليزي	كيمياء	احياء
الاول	دراسات	3.9772	-	-	-	-	-	-	-	-
	لغة عربية	3.9147	-	-	-	-	-	-	-	-
	رياض اطفال	3.9826	-	-	-	-	-	-	-	-
	تربية خاصة	3.8268	-	-	-	-	-	-	-	-
	رياضيات	4.0643	-	-	-	-	-	-	-	-
	انجليزي	3.4444	**	*	**	*	**	-	-	-
	كيمياء	3.5179	*	*	*	*	*	-	*	-
	احياء	4.0816	-	-	-	-	-	-	*	-
	دراسات	3.8921	-	-	-	-	-	-	-	-
	لغة عربية	3.9351	-	-	-	-	-	-	-	-
الثاني	رياض اطفال	4.0081	-	-	-	-	-	-	-	-
	تربية خاصة	3.9278	-	-	-	-	-	-	-	-
	رياضيات	3.9833	-	-	-	-	-	-	-	-
	انجليزي	3.3642	**	**	**	**	**	-	-	-
	كيمياء	3.3056	**	**	**	**	**	-	-	-
	احياء	4.2143	-	-	-	-	-	**	*	-
	دراسات	3.9006	-	-	-	-	-	-	-	-
	لغة عربية	3.9221	-	-	-	-	-	-	-	-
	رياض اطفال	4.0592	-	-	-	-	-	-	-	-
	تربية خاصة	3.9518	-	-	-	-	-	-	-	-
الثالث	رياضيات	4.0214	-	-	-	-	-	-	-	-
	انجليزي	3.4762	*	*	**	*	*	-	-	-
	كيمياء	3.5625	*	*	*	*	*	-	*	-
	احياء	4.2143	-	-	-	-	-	*	*	-
	دراسات	3.9404	-	-	-	-	-	-	-	-
	لغة عربية	4.1126	-	-	-	-	-	-	-	-
	رياض اطفال	4.1545	-	-	-	-	-	-	-	-
	تربية خاصة	3.9764	-	-	-	-	-	-	-	-
	رياضيات	4.0556	-	-	-	-	-	-	-	-
	انجليزي	3.4684	*	*	**	*	*	-	-	-
الرابع	كيمياء	3.3750	**	**	**	**	**	-	-	-
	احياء	4.4444	*	*	*	*	*	**	*	-
	دراسات	4.1913	-	-	-	-	-	-	-	-
	لغة عربية	4.1818	-	-	-	-	-	-	-	-
	رياض اطفال	4.0439	-	-	-	-	-	-	-	-
	تربية خاصة	4.0650	-	-	-	-	-	-	-	-
	رياضيات	4.1700	-	-	-	-	-	-	-	-
	انجليزي	3.6111	**	**	*	*	*	-	-	-
	كيمياء	3.6000	**	**	*	*	*	-	-	-
	احياء	4.2714	-	-	-	-	-	*	*	-
الخامس	دراسات	3.9620	-	-	-	-	-	-	-	-
	لغة عربية	4.0053	-	-	-	-	-	-	-	-
	رياض اطفال	4.0534	-	-	-	-	-	-	-	-
	تربية خاصة	3.9436	-	-	-	-	-	-	-	-
	رياضيات	4.0486	-	-	-	-	-	-	-	-
	انجليزي	3.4588	**	**	**	**	**	-	-	-
	كيمياء	3.4510	**	**	**	**	**	-	-	-
	احياء	4.2529	-	-	-	-	-	**	**	-
	الاستبيان كاملا									

♦♦ تعني توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) فأقل ، بين اجابات الطالبات المنتمين للتخصصين

لتصالح التخصص ذو المتوسط الاكبر .

♦ تعني توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل ، بين اجابات الطالبات المنتمين للتخصصين لتصالح

التخصص ذو المتوسط الاكبر .

ويبين جدول (٢٠) وجود فروق بين آراء الطالبات في المحور الأول بين تخصص اللغة الانجليزية والتخصصات التالية (دراسات، لغة عربية، رياض اطفال، تربية خاصة، رياضيات) لصالح تلك التخصصات، كما توجد فروق في المحور نفسه بين تخصص الكيمياء والتخصصات التالية (دراسات، لغة عربية، رياض اطفال، رياضيات) لصالح تلك التخصصات، وفروق بين تخصص الاحياء وكلا من تخصص اللغة الانجليزية والكيمياء لصالح الأحياء.

كما يوجد فروق بين آراء الطالبات في المحور الثاني بين تخصص اللغة الانجليزية والتخصصات التالية (دراسات، لغة عربية، رياض اطفال، تربية خاصة، رياضيات) لصالح تلك التخصصات أيضا، بين تخصص الكيمياء والتخصصات التالية (دراسات، لغة عربية، رياض اطفال، تربية خاصة، رياضيات) لصالح تلك التخصصات، كما يوجد فروق في المحور نفسه بين تخصص الاحياء وكلا من تخصص الرياضيات واللغة الانجليزية لصالح الأحياء.

ويبين جدول (٢٠) وجود فروق بين آراء الطالبات في المحور الثالث بين تخصص اللغة الانجليزية والتخصصات التالية (دراسات، لغة عربية، رياض اطفال، تربية خاصة، رياضيات) لصالح تلك التخصصات أيضا، كما يوجد فروق في المحور نفسه بين تخصص الكيمياء ورياض الأطفال لصالح الأخير، وفروق بين تخصص الاحياء وكلا من تخصص اللغة الانجليزية والكيمياء لصالح الأحياء.

وفي المحور الرابع أيضا كانت الفروق فيه بين تخصص اللغة الانجليزية والتخصصات التالية (دراسات، لغة عربية، رياض اطفال، تربية خاصة، رياضيات) لصالح تلك التخصصات أيضا، كما يوجد فروق في المحور نفسه بين تخصص الكيمياء والتخصصات التالية (دراسات، لغة عربية، رياض اطفال، تربية خاصة، رياضيات) لصالح تلك التخصصات أيضا، وفروق بين تخصص الاحياء وكلا من تخصص الدراسات والتربية الخاصة اللغة الانجليزية والكيمياء لصالح الأحياء.

وفي المحور الخامس أيضا كانت الفروق فيه بين تخصص اللغة الانجليزية والتخصصات التالية (دراسات، لغة عربية، رياض اطفال، تربية خاصة، رياضيات) لصالح تلك التخصصات أيضا، كما يوجد فروق في المحور نفسه بين تخصص الكيمياء والتخصصات التالية (دراسات، لغة عربية، تربية خاصة، رياضيات) لصالح تلك التخصصات أيضا، وفروق بين تخصص الاحياء وكلا من تخصص اللغة الانجليزية والكيمياء لصالح الأحياء.

أما على مستوى الاستبيان كاملا فوجدت الفروق بين تخصص اللغة الانجليزية والتخصصات التالية (دراسات، لغة عربية، رياض اطفال، تربية خاصة، رياضيات) وتخصص الكيمياء والتخصصات نفسها وهي في الحالتين لصالح تلك التخصصات كما كانت الفروق بين تخصص الاحياء وكلا من تخصص اللغة الانجليزية والكيمياء لصالح الأحياء.

هذه النتيجة تعكس التفاوت في مستوى نواتج التعلم بين التخصصات، وتوجه الأنظار الى ضرورة التركيز على تلك التخصصات خاصة اللغة الانجليزية والكيمياء باعتبارهما حصلا على التقييم الأدنى بين التخصصات. استطلاع رأي الطلاب كأحد أدوات التقييم يكتسب أهمية بالغة كونهم أكثر خبرة وممارسة للمواقف التعليمية التي مروا بها خلال سنوات الدراسة في الكلية (الشرعي)، ٢٠٠٩، الفوال والصافتي، (٢٠١٠).

الإجابة على السؤال السابع:

للإجابة على السؤال الفرعي السابع للدراسة "هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المديرات حول محاور الاستبيانوالدليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) ببرنامج (SPSS) وكانت النتائج كما يوضحها جدول (٢١).

جدول (٢١) يوضح نتائج اختبار F (جدول تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA) للدلالة الفروق بين إجابات أفراد العينة (المديرات) حسب (موقع المدرسة ، الدرجة العلمية ، سنوات الخبرة).

المتغير	المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F-Value	P-Value	التفسير
موقع المدرسة	المحور الأول	بين المجموعات	2.509	3	.836	2.256	.087	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية
		داخل المجموعات	36.696	99	.371			
		المجموع	39.205	102				
	المحور الثاني	بين المجموعات	1.529	3	.510	.898	.445	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية
		داخل المجموعات	56.192	99	.568			
		المجموع	57.721	102				
	المحور الثالث	بين المجموعات	2.023	3	.674	1.398	.248	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية
		داخل المجموعات	47.752	99	.482			
		المجموع	49.775	102				
	المحور الرابع	بين المجموعات	2.750	3	.917	1.598	.195	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية
		داخل المجموعات	56.789	99	.574			
		المجموع	59.538	102				
المحور الخامس	بين المجموعات	2.646	3	.882	1.785	.155	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية	
	داخل المجموعات	48.913	99	.494				
	المجموع	51.560	102					
الاستبيان كاملاً	بين المجموعات	1.906	3	.635	1.462	.230	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية	
	داخل المجموعات	43.019	99	.435				
	المجموع	44.925	102					
الدرجة العلمية	المحور الأول	بين المجموعات	.011	2	.005	.014	.986	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية
		داخل المجموعات	39.194	100	.392			
		المجموع	39.205	102				
	المحور الثاني	بين المجموعات	.132	2	.066	.115	.892	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية
		داخل المجموعات	57.589	100	.576			
		المجموع	57.721	102				
	المحور الثالث	بين المجموعات	.302	2	.151	.305	.738	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية
		داخل المجموعات	49.473	100	.495			
		المجموع	49.775	102				
	المحور الرابع	بين المجموعات	.332	2	.166	.280	.756	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية
		داخل المجموعات	59.206	100	.592			
		المجموع	59.538	102				

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية	المجموع	59.538	102	0.366	1.015	0.513	2	1.025	50.534	51.560	102	0.170	44.755	44.925	102	0.516	38.689	39.205	1.810	55.911	57.721	102	2.523	47.252	49.775	2.139	57.400	59.538	1.256	50.303	51.560	1.583	43.343	44.925
	بين المجموعات	1.025	2	0.366	1.015	0.513	2	1.025	50.534	51.560	102	0.170	44.755	44.925	102	0.516	38.689	39.205	1.810	55.911	57.721	102	2.523	47.252	49.775	2.139	57.400	59.538	1.256	50.303	51.560	1.583	43.343	44.925
	داخل المجموعات	50.534	100	0.505			100	44.755	44.925	51.560	102	0.170	44.755	44.925	102	0.516	38.689	39.205	1.810	55.911	57.721	102	2.523	47.252	49.775	2.139	57.400	59.538	1.256	50.303	51.560	1.583	43.343	44.925
لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية	المجموع	59.538	102	0.366	1.015	0.513	2	1.025	50.534	51.560	102	0.170	44.755	44.925	102	0.516	38.689	39.205	1.810	55.911	57.721	102	2.523	47.252	49.775	2.139	57.400	59.538	1.256	50.303	51.560	1.583	43.343	44.925
	بين المجموعات	1.025	2	0.366	1.015	0.513	2	1.025	50.534	51.560	102	0.170	44.755	44.925	102	0.516	38.689	39.205	1.810	55.911	57.721	102	2.523	47.252	49.775	2.139	57.400	59.538	1.256	50.303	51.560	1.583	43.343	44.925
	داخل المجموعات	50.534	100	0.505			100	44.755	44.925	51.560	102	0.170	44.755	44.925	102	0.516	38.689	39.205	1.810	55.911	57.721	102	2.523	47.252	49.775	2.139	57.400	59.538	1.256	50.303	51.560	1.583	43.343	44.925
لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية	المجموع	59.538	102	0.366	1.015	0.513	2	1.025	50.534	51.560	102	0.170	44.755	44.925	102	0.516	38.689	39.205	1.810	55.911	57.721	102	2.523	47.252	49.775	2.139	57.400	59.538	1.256	50.303	51.560	1.583	43.343	44.925
	بين المجموعات	1.025	2	0.366	1.015	0.513	2	1.025	50.534	51.560	102	0.170	44.755	44.925	102	0.516	38.689	39.205	1.810	55.911	57.721	102	2.523	47.252	49.775	2.139	57.400	59.538	1.256	50.303	51.560	1.583	43.343	44.925
	داخل المجموعات	50.534	100	0.505			100	44.755	44.925	51.560	102	0.170	44.755	44.925	102	0.516	38.689	39.205	1.810	55.911	57.721	102	2.523	47.252	49.775	2.139	57.400	59.538	1.256	50.303	51.560	1.583	43.343	44.925
لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية	المجموع	59.538	102	0.366	1.015	0.513	2	1.025	50.534	51.560	102	0.170	44.755	44.925	102	0.516	38.689	39.205	1.810	55.911	57.721	102	2.523	47.252	49.775	2.139	57.400	59.538	1.256	50.303	51.560	1.583	43.343	44.925
	بين المجموعات	1.025	2	0.366	1.015	0.513	2	1.025	50.534	51.560	102	0.170	44.755	44.925	102	0.516	38.689	39.205	1.810	55.911	57.721	102	2.523	47.252	49.775	2.139	57.400	59.538	1.256	50.303	51.560	1.583	43.343	44.925
	داخل المجموعات	50.534	100	0.505			100	44.755	44.925	51.560	102	0.170	44.755	44.925	102	0.516	38.689	39.205	1.810	55.911	57.721	102	2.523	47.252	49.775	2.139	57.400	59.538	1.256	50.303	51.560	1.583	43.343	44.925
لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية	المجموع	59.538	102	0.366	1.015	0.513	2	1.025	50.534	51.560	102	0.170	44.755	44.925	102	0.516	38.689	39.205	1.810	55.911	57.721	102	2.523	47.252	49.775	2.139	57.400	59.538	1.256	50.303	51.560	1.583	43.343	44.925
	بين المجموعات	1.025	2	0.366	1.015	0.513	2	1.025	50.534	51.560	102	0.170	44.755	44.925	102	0.516	38.689	39.205	1.810	55.911	57.721	102	2.523	47.252	49.775	2.139	57.400	59.538	1.256	50.303	51.560	1.583	43.343	44.925
	داخل المجموعات	50.534	100	0.505			100	44.755	44.925	51.560	102	0.170	44.755	44.925	102	0.516	38.689	39.205	1.810	55.911	57.721	102	2.523	47.252	49.775	2.139	57.400	59.538	1.256	50.303	51.560	1.583	43.343	44.925
لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية	المجموع	59.538	102	0.366	1.015	0.513	2	1.025	50.534	51.560	102	0.170	44.755	44.925	102	0.516	38.689	39.205	1.810	55.911	57.721	102	2.523	47.252	49.775	2.139	57.400	59.538	1.256	50.303	51.560	1.583	43.343	44.925
	بين المجموعات	1.025	2	0.366	1.015	0.513	2	1.025	50.534	51.560	102	0.170	44.755	44.925	102	0.516	38.689	39.205	1.810	55.911	57.721	102	2.523	47.252	49.775	2.139	57.400	59.538	1.256	50.303	51.560	1.583	43.343	44.925
	داخل المجموعات	50.534	100	0.505			100	44.755	44.925	51.560	102	0.170	44.755	44.925	102	0.516	38.689	39.205	1.810	55.911	57.721	102	2.523	47.252	49.775	2.139	57.400	59.538	1.256	50.303	51.560	1.583	43.343	44.925

سنوات الخبرة

♦♦) تعني توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد عينة الدراسة (المديرات) عند مستوى دلالة (٠,٠١) فأقل

♦) تعني توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد عينة الدراسة (المديرات) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل

يوضح الجدول (٢١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل بين إجابات المديرات على جميع المحاور وعلى الاستبيان كاملاً تعزى ل (موقع المدرسة، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة) وهذا يؤكد اتفاقهن بشكل كبير في تقييم جودة المخرجات التعليمية لكليات التربية، وأثنى أكثر موضوعية ودقة.

• الخلاصة:

من أهم النتائج التي خرجت بها الدراسة التالي:

❖ أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) فأقل بين آراء الطالبات والمديرات في كل محاور الاستبيان الخمسة المثلثة لنواتج التعلم والتي حددها الإطار الوطني للمؤهلات بالمملكة العربية السعودية، وكذلك على مستوى الاستبيان ككل وفق التالي:

✓ اختلفت آراء المديرات عن الطالبات في تقييمهم لدرجة تمثل الخريجات للمهارات المعرفية، والإدراكية فكانت درجة تمثل الخريجات لتلك المهارات من وجهة نظر المديرات "متوسطة" بينما كانت "عالية" من وجهة نظر الطالبات.

✓ هناك اتفاق على أن الطالبات يمتلكن مهارات التواصل واستخدام التقنية والمهارات العددية، ومهارات تحمل المسؤولية والتعامل مع الآخرين، بالمهارات النفس حركية بدرجة "عالية" إلا أن الإجابات أوضحت أن هناك فروق دالة إحصائية بين إجابات كل من الطالبات والمديرات في هذا المحور كانت لصالح إجابات الطالبات.

◀◀ كانت درجة تقييم الطالبات في المواقع المختلفة لامتلاك خريجات كليات التربية للمعارف والمهارات التي حددتها الاستبانة والمشتقة من الإطار الوطني للمؤهلات "عالية"، إلا إنه لوحظ أن الأمر قد يكون متفق عليه تماما بين بعض المناطق وقد يكون هناك اختلاف في درجة تمثل الطالبة بين بعض المناطق وفق لما يلي: -

◀◀ يوجد فروق بين آراء الطالبات في الدلم والخرج في المحاور المختلفة.
 ◀◀ يوجد فروق لها دلالة إحصائية بين آراء الطالبات في الخرج ووادي الدواسر في المحور الثالث (مهارات التواصل واستخدام التقنية والمهارات العددية) لصالح طالبات وادي الدواسر،

◀◀ لا توجد فروق دالة بين آراء الطالبات في الخرج ووادي الدواسر في المحور الرابع (مهارات تحمل المسؤولية والتعامل مع الآخرين) والاستبيان ككل،
 ◀◀ يوجد فروق بين آراء الطالبات في الدلم ووادي الدواسر في المحاور الثالث والرابع والاستبيان ككل لصالح الطالبات في وادي الدواسر.

◀◀ أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل بين إجابات المديرات على جميع المحاور الخمسة والاستبيان كاملا تعزى لتغيرات (موقع المدرسة، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة)

• التوصيات:

هناك جملة من التوصيات المهمة التي ينبغي التأكيد عليها من أهمها:
 ◀◀ العمل على مراجعة البرامج التعليمية بكليات التربية لتطوير أهدافها ونواتج التعلم المرجوة فيها في ضوء ما حددته هيئات ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي.

◀◀ دراسة احتياجات سوق العمل من المهارات التي يحتاجها سوق العمل في المهن المختلفة، وتبني نموذج التصميم العكسي للبرامج في ضوء نتائج تعلم محددة، بحيث تكون الممارسات التعليمية موجهة لتحقيق النواتج المحددة،

◀◀ تحديث المحتوى العلمي للمقررات التي تتضمنها البرامج التعليمية المختلفة بما يضمن مواكبة التطورات الحديثة في التخصص.

◀◀ العمل على تبني ممارسات تعليمية تتفق مع التوجهات التربوية الحديثة والتي تهدف الى إكساب المتعلمين خبرات حقيقية تسمح بحدوث تعلم حقيقي وتعلم ذو معنى.

• قائمة المراجع:

• أولاً : المراجع العربية:

- ابراهيم، الطاف رمضان (٢٠١٤) مخرجات التعلم للبرامج الاكاديمية في جامعة عدن: من وجهة نظر عمداء الكليات، ورؤساء الأقسام العلمية، وأعضاء هيئة التدريس والطلبة المتوقع تخرجهم، المجلة العربية لضمان الجودة، المجلد السابع، العدد (١٥).
- ابن منظور، جمال الدين (بدون) لسان العرب، المجلد الثاني عشر، دار صادر: بيروت.
- أبو طالب، تغريد فتحي و البلوي، خليل محمد (٢٠١٢) دراسة تقييمية لبرنامج إعداد معلمي تربية الطفل في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية، دراسات، العلوم التربوية، المجلد ٩، العدد ٢
- حسن، عبدالحميد سعيد، ابراهيم، محمد عبدالله، الظفري، سعيد (٢٠١١) الرضا عن الخبرات الأكاديمية لدى خريجي قسم الأصول والإدارة التربوية في كلية التربية في جامعة السلطان قابوس، مجلة جامعة دمشق، المجلد ٢٧، العدد الثالث والرابع. ص ٥١٣ - ٥٥٥.
- حمادنه، همام سمير (٢٠١٤) درجة توفر معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الابتدائية في جامعة اليرموك من وجهة الطلبة المتوقع تخرجهم، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الثالث " تكامل مخرجات التعليم مع سوق العمل في القطاع العام والخاص " جامعة البلقاء التطبيقية - عمان، الأردن . ٢٨ / أبريل
- درندري، اقبال زين العابدين (١٤٣١هـ) تقييم نواتج التعلم: نحو اطار مفاهيمي حديث في ضوء الاتجاهات العاصرة للتقييم وجودة التعليم،
- السبع، سعاد سالم.، وغالب، أحمد حسان، وعبد، سماح عبد الوهاب على (٢٠١٠) برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، العدد (٥).
- سعادة، جودت أحمد وإبراهيم، عبد الله محمد (١٩٩٧). المنهج المدرسي في القرن الحادي والعشرين. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- الشرعي، بلقيس غالب (٢٠٠٩) دراسة تقييمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية جامعة السلطان قابوس وفق متطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، العدد الرابع.
- الشرعي، بلقيس غالب (٢٠٠٩) دراسة تقييمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية جامعة السلطان قابوس وفق متطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي، المجلة العربية لضمان الجودة، المجلد الثاني، العدد (٤).
- الشرقي، محمد بن راشد (٢٠٠٤) تقييم برنامج إعداد معلم العلوم في كليات المعلمين بالملكة العربية السعودية. رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، المملكة العربية السعودية، العدد (٩٢) م
- الصلال، منيرة (٢٠١٢)، مدى توافر المهارات الحياتية اللازمة لسوق العمل لدى المعلمة خريجة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر المشرفات التربويات ث مقدم مؤتمر تكامل مخرجات التعليم مع سوق العمل في القطاع العام والخاص، عمان الأردن، ٢٥ - ٢٨/٢٠١٢
- عبيدات، أسامة محمد وسعادة، سائدة تيسير (٢٠١٠) المهارات المتوفرة في مخرجات التعليم العالي الأردني بما يتطلبه سوق العمل المحلي، المجلة العربية لضمان الجودة، المجلد الثالث، العدد (٥).

- العتيبي، منصور نايف ماشع والربيع، على احمد حسن (٢٠١٢) تقويم برامج كلية التربية بجامعة نجران في ضوء معايير NCATE، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد (١)، العدد (٩) - تشرين أول،
- عطيات، مظهر وعطيات، خالد (٢٠١٠) تقييم برنامج الدبلوم العام في التربية في جامعة الحسين بنطلال من وجهة نظر الطلبة، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد ٦، العدد ٣، ص ٢١٠- ٢٣٥
- الفوال، محمد خير أحمد والصافلي، بسام محمود (٢٠١٠) تقويم جودة برنامج إعداد المعلمين في كلية التربية بالحسكة في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي وإدارة الجودة الشاملة، المجلة التربوية، المجلد (٢٧)، العدد (١٠٥).
- اللقاني، أحمد حسين (١٩٨٩). المناهج بين النظرية والتطبيق. القاهرة: عالم الكتب.
- منصور، عبد المجيد وآخرون (١٩٩٦) التقويم التربوي، القاهرة: دار الأمين.
- نوافله، وليد ونجادات، أحمد (٢٠١٤) تقويم فاعلية برنامج إعداد معلمي التربية الابتدائية في جامعة اليرموك في ضوء المعايير الوطنية لتنمية المعلم مهنيًا من وجهة نظر الطلبة، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)، المجلد ٢٨ (٢).
- الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (٢٠٠٦) مراكز توكيد الجودة في المؤسسات التعليمية لما بعد المرحلة الثانوية، الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي.
- - - - - (٢٠٠٨) . دليل ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية ، الجزء الثاني: إجراءات ضمان الجودة داخل المؤسسة في المملكة العربية السعودية مارس ٢٠٠٨ ، مسودة
- - - - - (٢٠٠٩) الاطار الوطني للمؤهلات، الرياض، المملكة العربية السعودية، مايو
- - - - - (٢٠٠٩) دليل ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية. الرياض، المملكة العربية السعودية ، يونيو

• **ثانياً: المراجع الأجنبية:**

- Bergan, S. (2007) Qualifications. Introduction to a concept. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- European Commission (2011) Using learning outcomes, European Qualifications Framework Series: Note 4 , 2011.
- Hammonda, Linda Darling. Newtona, Xiaoxia and Wei, Ruth Chung (2010) Evaluating teacher education outcomes: a study of the Stanford Teacher Education Programme, Journal of Education for Teaching, Volume 36, Issue 4, November 2010, pages 369-388
- KAZIN ,C. & Payne ,D (2009). Ensuring Educational quality Means Assessing Learning , Trusteeship magazine. Reprinted with permission of AGB
- Kuh,,G &Ikenberry ,S .(2009) . More Than You Think, Less Than We Need: Learning Outcomes Assessment in American Higher Educatio, National Institute for Learning Outcomes Assessment

- Lopes, A. and Tormenta, R. 2010.. Literacy Information and Computer Education Journal, 1(1), 52-58. George and
- Millett, C. M. ;Stickler ,L., M ;Payne, D. ;Dwyer, C. L. (2007) . Critical Features of Assessments for Postsecondary Student Learning, Educational Testing Service(ETS)
- Sankey, Lorinda L. (2008) GRADUATE AND PRINCIPAL PERCEPTIONS OF A UNIVERSITY'S MULTICULTURAL TEACHER EDUCATION, A thesis Presented to the Faculty of the Graduate School of Saint Louis University in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy.
- Tremblay, K. ; Lalancette , D. ; Roseveare , D. (2012). Assessment of Higher Education Learning Outcomes Feasibility Study Report ,Volume 1 – Design and Implementation, OECD
- Tuck, R. (2007) An Introductory Guide to National Qualifications Frameworks: Conceptual and Practical Issues for Policy Makers, International Labour Organization. Assessment of Higher Education Learning Outcomes

• المواقع الالكترونية:

- الموقع الالكتروني لمركز قياس، (<http://www.qiyas.sa/Pages/default.aspx>)
- الموقع الالكتروني هيئة تقويم التعليم العام (<http://www.peec.gov.sa>)،
- الموقع الالكتروني لقياس نواتج التعلم <http://www.learningoutcomesassessment.org>
- الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي <http://www.ncaaa.org.sa/cmspage.aspx?id=3hgl.ru>

