البحث الحادي عشر:

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

إعداد :

د /نوف بنت ناصر التميمي
الأستاذ المشارك في أصول التربية
كليـــــة التربيـــــــة
جامعة الأمير سلمان بن عبد العزيز

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

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

د /نوف بنت ناصر التميمي د /نجـــلاء على مصطفـــى

• **مستخلص البحث**:

في ظل التوجهات المحلية لرفع مستوى مؤسسات التعليم العالي في برامجها وخططها لتتفق مع أعلى المعايير العالمية صمم نظام الجودة والاعتماد الاكاديمي في المملكة العربية السعودية، ومن أهم عناصر هذا النظام ما عرف ب "الاطار الوطني للمؤهلات" الذي وضع المعايير العلمية والمهنية للمؤهلات والتي يمكن أن تواكب المعايير العالمية وتراعى الخصوصية في المملكة العربية السعودية. وحيث تضمن تلك المعايير اتساق تلك النواتج في كل البرامجالمشابهة في جامعات المملكة، اضافة الى تكافؤ هذه المعايير مع معايير الشهادات التي تمنحها مؤسساتُ التعليم العالي في شتى أنحاء العالم. من هنا ظهرت فكرة الدراسة الحالية التي تهدف الى تقييم درجة تمثل طالبات كلية التربية (المتوقع تخرجهن)بجامعة الأمير سلمانبن عبدالعزيزلنواتج 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 عبدالعزيز في ضوء الاطار الوطني للمؤهلات بالمملكة العربية السعودية (في المجالات المختلفة: المعرفة والفهم، المهارات الإدراكية، مهارات التواصل واستخدام التقنية، مهارات تحمل المسئولية والتعامل مع الآخرين، المهارات النفس حركية)؟. وتعتمد الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي الذى يصف ويحلل الظاهرة ويتناول أبعادها المختلفة وصولا الى تقويمها وعلاجها، حيث تصف الدراسة واقع مخرجات التعليم لكليات التربية بجامعة الأمير سلمانبن عبدالعزيز من وجهة نظر أصحاب المصلحة (الطالبات، ومديرات المدارس).ولتحقيق أهداف الدراسة تم اعداد استبيانين حول مدى توافر الخصائص التي تضمنتها مجالات نواتج التعلم في الاطار الوطني للمؤهلات وأكدتها الأدبيات العالمية في برامج كليات التربية والواقع الممارس لخريجات كليات التربية بجامعة الأمير سلمانبن عبدالعزيز بعد التحاقهن في سوق العمل. وتوصلت الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل بين آراء الطالبات والمديرات في كل محاور الاستبيان الخمسة الممثلة لنواتج التعلم والتي حددها الإطار الوطني للمؤهلات بالمملكة العربية السعودية، وكذلك على مستوى الاستبيان ككل حيث 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، وكان هناك اتفاق على أن الطالبات يمتلكن مهارات التواصل واستخدام التقنية والمهارات العددية، ومهارات تحمل المسئولية والتعامل مع الآخرين، والمهارات النفس حركية بدرجة "عالية" الا أن الإجابات أوضحت أن هناك فروق دالة إحصائيا 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 حددتها الاستبانة والمشتقة من الإطار الوطني للمؤهلات "عالية"

الكلمات المفتاحية : تقييم أصحاب المصلحة ، لنواتج 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 showthat 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 ومدي 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 الفعّالة 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 ازادت 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 المسئولة عن تقويم مخرجات التعلم بالجامعات ومؤسسات التعليم العالي كما تعددت الخطط والمشاريع الهادفة لإيجاد آليات تقييم صادقة، حيث قامت منظمة التعاون والتنميةOECD 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 (Tremblayet.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 تقدمها لسلسلة من الأوراق العلمية التي تعالج قضايا المساءلة في مجال تعليم الطلاب(Millett, et.al ,2007)، وفي نفس السياق هدف المعهد الوطني لقياس مخرجات التعلم بجامعة إلينوي National Institute for Learning) Outcomes Assessment NILOA) الى اكتشاف ونشر طرق التقويم التي يمكناستخدامها لتقوية انظمة التعليم الجامعي بالولايات المتحدة الأمريكية http://www . Learningoutcomes assessment.org).

وقد سايرت 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 التعليمعام ٢٠٠٠ ليكون مركزا مستقلا إداريًا وماليًاوالتي تركزت رسالته في تقديم حلول شاملة متكاملة لقياس المعارف والمهارات والقدرات وتقويمها بمنهجية علمية؛ إسهامًا في تحقيق العدالة والجودة، وتلبيةً للاحتياجات التنموية (الموقع الالكتروني لمركز قياس، http://www.qiyas.sa/Pages/default.aspx) وقدأسند اليه تنفيذ المشروع الوطني لقياس مخرجات التعليم العالي، والذي يهدف الى 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/nationalprojectformeasurementout puthe.aspx.

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

وتنبع أهمية تقويم كليات التربية من كونها المسئولة عن إمداد المجتمع بالمعلمين،فالمعلم هو العامل الحاسم الذي يقع على عاتقه مسئولية صياغة الانسان 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 تمليها 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 قضاياه 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 يلبى 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 أعتمده 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 للمؤهلاتحتى يكون هناك فهم واضح ومشترك للمعرفة والمهارات التي يطورها الطلاب الحاصلين على مؤهلات علمية متوافقة من مؤسسات تعليمية مختلفة، ويكون الطلاب ومن يهمه 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 أقمتُ الشيء وقومته فقام بمعنى استقام والاستقامة اعتدال الشيء واستوائه، وقوّمه بمعنى درأه (أي) أزال عوجه، كما وردت بمعنى "القيمة"،وقوَّم السلعة وقوّمها: أيّ قدّرها (ابن منظور، بدون)، فالتقييم يعني اصدار الحكم على الشيء، بينما التقويم 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 التقويم تقدير الشيء وإعطائه قيمة ما وإصلاح اعوجاجه، بمعنى أن التقويم لا يقتصر على تقييم لذلك الشيء أو العمل، بل يتعداه الى تعديل أو تصحيح لما أعوج منه(سعادة وإبراهيم،١٩٩٧، منصور، ١٩٩٦اللقاني،١٩٨٩).

كما أنه من المهم الوقوف على مجموعة من المفاهيم التي ارتبطت بعمليات التقويم للبرامج التعليمية وادراك العلاقات التي تحكمها ومن اهمها "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 لهيكلة 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 الاكاديميتتضمن وصفا عاما للمعارف والمهارات المتوقعة للطلاب في كل مستوى من المؤهلات تبدأ عند مستوى الالتحاق (اكمال الثانوية العامة) وتتدرج 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 التعلمفي 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 (١٤٣١ه) 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 سيعرفه 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 التعلممن 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 الادلة 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، ١٤٣١ه). 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 التقويم والمراجعة، فأي مؤسسة تعليمية تتطلع الى

الوفاء بمتطلبات الجودة والوصول الى الاعتماد المؤسسي أو البرامجي لابد لها ان تتبني 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، والذى يهدف الى اتساق نواتج التعلم في كل البرامج المشابهة في جامعات المملكة، وضمان تكافؤ هذه النواتج مع معايير الشهادات التي تمنحها مؤسساتُ 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 أخري بشكل واضح من خلال هذا الزخم من الدراسات والأدبيات حيث ضمت المكتبتين العربية والعالمية العديد من الدراسات والأدبيات في هذا السياق. ومن تلك الدراسات دراسةسانكي (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 استبانتين وزعت الاولى على كل مجتمع الطلاب الخريجين لثلاث سنوات من ٢٠٠٣ -٢٠٠٥ والبالغ عددهم (٣٠٥) خريج، والاخرى لمدراء لمدارس 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 إعداد المعلمين (National Council for Accreditation of Teacher Education NCATE)، فضلا 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 إعداد المعلم بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس وفق متطلبات معايير الاعتمادالأكاديمي، ومدى مساهمته في تأهيلهم المستقبليللوظيفة. 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 تفاوتآراءالخريجين 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 إقليميا، 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، واهم 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 أيضا 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 والصافتلي (2010) فقد هدفت الى معرفة جودة برنامج إعداد المعلمين بجوانبه الاكاديمية والمهنية والثقافية والشخصية في كلية التربية بالحسكة بجامعة الفرات في ضوء معايير الاعتماد الاكاديمي وادارة الجودة الشاملة من وجهة نظر طلاب السنة الرابعة. ولتحقيق ذلك الهدف استخدم الباحثان استبانة وزعت على الطلاب ايمانا بان مشاركة الطلاب في تقويم العملية التعليمية أحد المعايير الرئيسية التي يقاس على اساسها جودة التعليم في الجامعات. واظهرت نتائج الدراسة درجة تقييم الطلاب لجودة البرنامج كان متوسطة، أعلاها الاعداد الشخصي وأدناها الاعداد المهني.

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

أما دراسة عبيدات وسعادة (٢٠١٠)هدفتلقياس درجة اكتساب المهارات الحياتية لدى طلبة الجامعات الأردنية الحكومية والأهلية، واقتصرت على دراسة كل من مهارة الاتصال واستخدام التقنية، والمبادرة والإبداع، واتقان اللغاتالأجنبية. ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير استبيان طبق على (٢٢٨) طالباً وطالبةفي السنة الرابعة. وأظهرت النتائج أن تحقق المهارات الحياتية متقارب الى حد ما لدى كل من طلبة الجامعات الحكومية والخاصةفي الأردن، حيث بلغت نسبة اكتساب المهارات لدى طلبة الجامعة الخاصة ٧٠,٧٥ ٪ في حين كانت النسبة٦٧,٥ ٪ لدى طلبة الجامعة الحكومية. وقد أظهرت النتائج بعض الاختلافات القليلة في مستوى اكتساب المهارةحسب الجنس حيث مالتلصالح الذكور في مهارات التقنية، ولصالح الاناث في مهارات اللغات.

وهدفت دراسة السبعوزملائها(٢٠١٠) الى تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء فيضوء معايير الجودة الشاملة. اعتمدت الدراسة في تحقيق اهدافها على مقابلتين مع مسؤولي القبول وقسم اللغة العربية، واستبانتين ل(٩) من اعضاء هيئة التدريس و (٧١) طالبا وطالبة من المستوى الرابع. واظهرت 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 نوائج 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 التربويةفي 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 ومشكلاتالحياة اليومية والضغوطات.

كما هدفت دراسة أبوطالب والبلوي (٢٠١٢) إلى تقويم برنامج إعداد معلمي تربية الطفل في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين رئيستين: 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 رئيستين: 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 كلمنها 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 للمساقات الإجبارية والاختيارية، وأن هناك رضا عن المدرسين في الكلية من قبل الطلبة، وأن طرائق التدريس والتقويم التقليدية أكثر استخداما في تدريس مقررات البرنامج وتقويمه، وان 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 فيضوء معايير المجلس الوطني لاعتماد إعداد المعلمين(NCATE National Council forAccreditation of Teacher Education)، وقد استخدم الباحثان استبانة وزعت على جميع أعضاء هيئة التدريس (الذكور والاناث). وكان من أبرز النتائج توافر معيار الإطار المفاهيمي العام بدرجة كبيرة جدا، بينما توافرت معايير العمادة والموارد، والبرامج المقدمة، والخبرات الميدانية، وتأهيل أعضاء هيئة التدريس وأدائهموتنميتهم المهنية، ونظامالتقييم او التقويم، بدرجة كبيرة، وكانت درجة توافر معيار التنوع متوسطة.

وهدفت دراسة الصلال (٢٠١٢)الى 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 رئيسة:المهارات العقلية، والمهارات الاجتماعية، والمهارات الوظيفية، المهارات التقنية،ومهارات المواطنة. ومن أهم النتائج التي خرجت بها الدارسة أن الغالبية العظمى من عينة البحث أفادت بأن بعض المهارات الحياتية متوفرةبدرجةمتوسطة بينما هناك بعض المهارات غير متوفرة كبعض مهارات

المواطنة مثل الاعتزاز 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.

وهدفت دراسة نوافله ونجادات (٢٠١٤)الى تقويم فاعلية برنامج إعداد معلمي التربية الابتدائية في جامعة اليرموك في ضوء المعاييرالوطنية لتنمية المعلم مهنياً 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 مهنياً من وجهة نظر الطلبة. صمم الباحثان استبانة لهذا الغرض شملت المجالات السبعة للمعايير الوطنية الاردنية لتنمية المعلم مهنيا، طبقت على (٢٧٩) طالبا 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) طالبا 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، والفوال والصافتلي، 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 الى المستوى المأمول، وأن زيادة تعقيدات الحياة المعاصرة واقترانها بزيادة وانتشار معايير تقييم مخرجات العملية التربوية تؤكد ضرورة تعديل وتطوير برامج إعداد وتأهيل المعلمين بشكل مستمر لتتلاءم مع مستحدثات ومستجدات الواقع وتحديات المستقبل (ابراهيم٢٠١٤ ،حمادنه ٢٠١٤ ، Lopes andTormenta, 2010 ، الفوال والصافتلي ، ٢٠١٠؛ الشرعي ،٢٠٠٩) ، وفي نفس السياق أوضحت مراجعة البيانات والحقائق الخاصة بواقع كليات التربية في المملكة العربية السعودية أن الواقع العملي لتلك الكليات يعج 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، اضافة الى 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 تؤكده التجربة المعاشة والخبرات المشاهدة والمسموعة من قبل الباحثتين كعضوتين في احدى كليات التربية التابعة لجامعة الأمير سلمانبن عبدالعزيز والمهتمين بتطبيقات الجودة والتي تؤكد وجود العديد من التحديات والمشكلات التي تواجهه البرامج التعليمية بالجامعة وخاصة كليات التربية كونها المسئولة عن إكساب معلم الغد المعارف والمهارات اللازمة لإعداد الجيل الجديد من ابنائنا وطلابنا في المراحل التعليمية المختلفة، إضافة الى 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 تؤكدها وثائق الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، على ضرورة بناء البرامج التعليمية وفق الأهداف التعليمية orient goals 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 تمثل خريجات كليات التربية بجامعة سطام بن عبد العزيز للمعارف والقدرات والمهارات (نواتج التعلم) التي حددها الإطار الوطني للمؤهلات بالمملكة العربية السعودية من وجهت 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 سلمانبن عبدالعزيز في ضوء الاطار الوطني للمؤهلات بالمملكة العربية السعودية(في المجالات المختلفة: المعرفة والفهم، المهارات الإدراكية، مهارات التواصل واستخدام التقنية، مهارات تحمل المسئولية والتعامل مع الآخرين، المهارات النفس حركية)؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- ما درجة تمثل خريجات كليات التربية بجامعة الأمير سلمان بن عبدالعزيز لمهارات المعرفة والفهم من وجهة نظر الطالبات والمديرات؟
- ما درجة تمثل خريجات كليات التربية بجامعة الأمير سلمان بن عبدالعزيز للمهارات الإدراكية من وجهة نظر الطالبات والمديرات؟
- مادرجة تمثل خريجات كليات بجامعة الأمير سلمان بن عبدالعزيز لمهارات للتواصل وتقنية المعلومات منوجهةنظر الطالبات والمديرات؟
- ما درجة تمثل خريجات كليات التربية بجامعة الأمير سلمان بن عبدالعزيز لمهارات تحمل المسئولية والتعامل مع الآخرين من وجهة نظر الطالبات والمديرات؟
- ما درجة تمثل 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 بينآراء 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 المسئولية 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 باسره 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 ب"**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 العلميةوالمهنية، بما في ذلك الحكومة باعتبارها شريكا مهما وحيويا.

ونعني ب "**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 الاكاديمي (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) وتتدرج 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 سلمانبن عبدالعزيز (٣٩٥ طالبة)في كل من محافظة الخرج، والدلم، ووادي الدواسر وفقا لإحصائية عمادة القبول والتسجيل بالجامعة لعام ١٤٣٥/١٤٣٦هـ، 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 والمسترجعة للطالبات والمديرات

نوع العينة	موقع الكلية/ المدرسة	المجتمع)الاصلي(الموزعة		العينة المسترجعة		نسبة المسترجعة الى المجتمع الاصلي (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 الكليه				التخصص								سنوات الدراسه			
الإجابات	الخرج	الدلم	و الدواسر	المجموع	تربية خاصة	لغة عربية	دراسات اسلامية	رياض أطفال	رياضيات	انجليزي	كيمياء	أحياء	المجموع	أقل من سنتين	من ٢-٣ سنوات	أكثر من ٣ س	المجموع
التكرارات	163	102	70	335	80	77	69	41	20	18	16	14	335	0	1	334	335
النسبة %	48.7	30.4	20.9	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 الاصلي.كما يظهر تركز الطالبات في أربع تخصصات، (23.9%) تخصص تربية 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			
الإجابات	الخرج	الدلم	و الدواسر	المجموع	أقل من بكالوريوس	بكالوريوس	ماجستير	دكتوراه	المجموع	أقل من سنتين	من ٢-٣ سنوات	أكثر من ٣ س	المجموع
التكرارات	60	19	24	103	8	94	1	0	103	4	4	95	103
النسبة %	58.3	18.4	23.3	100	7.8	91.3	1.0	0	100	3.9	3.9	92.2	100

ويتضح من جدول (٣) أعلاه أن أكثر من نصف العينة هن مديرات مدارس بالخرج 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 معظمالمديرات يحملن درجة البكالوريوس بنسبة (٩١,٣٪)، فنسبة من تجاوزت خبراتهن أكثر من ٣ سنوات (٩٢,٢٪)،.

- **أدوات الدراسة**:

أعدّت 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)الادراكي، ٣) مهارات التواصل والمهارات العددية، وتقنية المعلومات٤) مهارات التعامل مع الأخرين وتحمل المسئولية، 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 للاستبانةتم 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 الارتباطلكل عبارة من العبارات مع الدرجة الكلية للمحور، وبين المحاور الخمسة والاستبيان كاملا

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

(❖❖) تعني الارتباط دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل،
(❖) تعني الارتباط دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ فأقل

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

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

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

المحاور	المحور الأول	المحور الثاني	المحور الثالث	المحور الرابع	المحور الخامس	الاستبيان
معامل الثبات بطريقة الفا كرو نباخ	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 لإجاباتٍ أفراد العينة الدراسة على العبارات المتعلقة بالمحاور الخمسةوالاستبيان كاملا 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 التمييزلكل عبارة من العبارات في المحاور الخمسة

المحور الاول		المحور الثاني		المحور الثالث		المحور الرابع		المحور الخامس	
رقم العبارة	معامل التمييز	رقم العبارة	معامل التمييز	رقم العبارة	معامل التمييز	رقم العبارة	معامل التمييز	رقم العبارة	معامل التمييز
	.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 إحصائيا عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل
ملاحظة:(◆) تعني الارتباط دال إحصائيا 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، واختبارT للعينتين المستقلتين لدلالة الفروق بين إجابات (الطالبات والمديرات) على كل عبارة من العبارات، وكذلك على المحاور الخمسة والاستبيان كاملاً واختبارF(جدول تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA) لدلالة الفروق بين الطالبات، وبين المديرات 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 سلمانبن عبدالعزيز لمهارات المعرفة والفهم من وجهة نظر الطالبات والمديرات؟"، وللكشف عن الفروق بين آراء الطالبات والمديرات حول ذلك المحور ومصدر تلك الفروقتم 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 اجمالية كما هو موضح في الجدول(٨)

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

م	العبارة	الطالبات					المديرات				
		عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا	عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
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 و اختبار T للعينتين المستقلتينلإجابات أفراد عينة الدراسة (الطالبات ، والمديرات) على كل عبارة من عبارات المحور الأول وللمحور بصورة اجمالية:

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

(◆◆) 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:

أولا: آراء الطالبات حول درجة تمثلهن للمهارات المعرفية:

يتضحأن درجة تمثل الخريجات للمهارات المعرفية"عالية" من وجهة نظر الطالبات؛ حيث بلغت درجة الوسط الحسابي العام لإجاباتهنعلى جميع عبارات المحور الاول (3.89) بانحراف معياري (.737)، وإن اختلفت رؤية الطالبات لدرجة التمثل للعبارات المختلفة في ذلك المحور حيث جاءجاءت درجة تمثل الطالبات للمعارف المتعلقة بعملية التدريس عالية المرتبة الأولى لعبارات المحور الأول، وبلغ الوسط الحسابي لها (4.01) بانحراف معياري (0.815)، بينما جاءت درجة تمثلهن للمعارف والمفاهيم الأساسية في مجال التخصصالأكاديميفي المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.00) وانحراف معياري (0.835)،وفهمهن لنظم الإدارة المدرسية والتعليميةفي المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.91) وانحراف معياري (0.965)، بينما جاءت درجة المامهنبالتطورات الحديثة في تخصصهافي المرتبة الأخيرة بمتوسطحسابي(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 انها 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 andTormenta, 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 المديراتعلى جميع عبارات المحور الاول (3.37) بانحراف معياري (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".

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

اوضحت النتائجوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل،بين إجابات الطالبات والمديرات في كلعبارة من العبارات إضافة الى عبارات المحور مجتمعة، ولمعرفة مصدر تلك الفروقات تم استخدام اختبارT 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 أيضاً أن تقييم المديرات لبعض المهارات التي ينبغي أن تمتلكها الخريجات مثل القدرةعلى شرح

المفاهيم والنظريات التخصصية وكذلك المامها بالتطورات الحديثةلنظم الإدارة المدرسية والتعليمية والتي جاءت في ذيل القائمة تتفق الى حد كبير من وجهة نظر الباحثتين 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 بالمملكة العربية السعودية واذي يشهد تطواراملموسافي المناهج التعليمية وعملية التعليم والتعلم بصفة خاصة الميدان التربويابراهيم (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 سلمانبن 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 الطالباتعلى جميع عبارات المحور الثاني (3.89) بانحراف معياري (.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				
		عالية جدًا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًا	عالية جدًا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًا
1	توظف استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة	98 29.3%	114 34%	98 29.3%	17 5.1%	8 2.4%	11 10.7%	31 30.1%	47 45.6%	12 11.7%	2 1.9%
2	تتعامل بإيجابية مع الطلاب	124 37%	140 41.8%	55 16.4%	9 2.7%	7 2.1%	17 16.5%	39 37.9%	41 39.8%	4 3.9%	2 1.9%
3	لديها القدرة على اتخاذ القرار	110 32.8%	138 41.2%	67 20%	10 3%	10 3%	14 13.6%	29 28.2%	46 44.7%	13 12.6%	1 1%
4	لديها قدرة عالية على تحليل المشكلات واقتراح الحلول	98 29.3%	131 39.1%	84 25.1%	16 4.8%	6 1.8%	12 11.7%	31 30.1%	44 42.7%	12 11.7%	4 3.9%
5	تمارس استراتيجيات تدريس إبداعية	94 28.1%	122 36.4%	92 27.5%	18 5.4%	9 2.7%	10 9.7%	29 28.2%	41 39.8%	19 18.4%	4 3.9%
6	لديها القدرة علىتطبيق المعارف التخصصية بكفاءة	91 27.2%	125 37.3%	97 29%	13 3.9%	9 2.7%	9 8.7%	34 33%	52 50.5%	6 5.8%	2 1.9%
7	تدير المواقف التعليمية بكفاءة وفاعلية	90 26.9%	130 38.8%	95 28.4%	11 3.3%	9 2.7%	9 8.7%	27 26.2%	54 52.4%	11 10.7%	2 1.9%
8	تصمم بيئة تعلم تمتاز بالديناميكية وتتمحور حول الطالبات	80 23.9%	126 37.6%	100 29.9%	14 4.2%	15 4.5%	12 11.7%	26 25.2%	46 44.7%	16 15.5%	3 2.9%
9	قادرة على تحليل وتقييم الأفكار والمعلومات	101 30.1%	141 42.1%	83 24.8%	10 3%	-	6 5.8%	32 31.1%	55 53.4%	10 9.7%	-

جدول (١٠)الوسط الحسابي والانحراف المعياري و اختبار T للعينتين المستقلتين لإجابات أفراد عينة الدراسة (الطالبات، والمديرات) على كل عبارة من عبارات المحور الثاني وللمحور بصورة اجمالية:

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

(◆◆) 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 المديراتعلى 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 ٢،٣،٦وبعضها متوسطة وهي العبارات ١،٤، 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 اليه بعض الدراسات السابقة ومنها دراسة الصلال (٢٠١٢)ودراسة نوافله ونجادات (٢٠١٤) ودراسة ابراهيم (٢٠١٤)، وترى الباحثتان 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، الا 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

اوضحت 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 اختبارT 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 اختلفتآراء 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 سلمانبن 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 الفروقتم 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 لآخرين	118 35.2 %	137 40.9 %	68 20.3 %	10 3%	2 0.6 %	19 18.4 %	43 41.7 %	36 35%	4 3.9 %	1 1%
2	لديها قدرةعاليةعلى التأثير في الأخرين .	101 30.1 %	132 39.4 %	86 25.7 %	12 3.6 %	4 1.2 %	15 14.6 %	33 32%	48 46.6 %	6 5.8 %	1 1%
3	تهتم بالبعد الانسانيفي بيئة العمل	87 26%	134 40%	97 29%	14 4.2 %	3 0.9 %	13 12.6 %	38 36.9 %	41 39.8 %	10 9.7 %	1 1%
4	تمتلك مهارات التعامل مع تقنية المعلومات	111 33.1 %	125 37.3 %	77 23%	16 4.8 %	6 1.6 %	17 16.5 %	47 45.6 %	30 29.1 %	7 6.8 %	2 1.9 %
5	تجيداستخدام الأساليبالاحصائية والعددية اللازمة لتخصصها	97 29%	116 34.6 %	93 27.8 %	22 6.6 %	7 2.1 %	9 8.7 %	39 37.9 %	39 37.9 %	14 13.6 %	2 1.9 %
6	توظف التقنياتالتعليمية بفاعلية في عملية التعليم والتعلم	103 30.7 %	118 35.2 %	94 28.1 %	18 5.4 %	2 0.6 %	13 12.6 %	44 42.7 %	41 39.8 %	2 1.9 %	3 2.9 %
7	تستخدم ادواتالتواصلالاك ترونية بفعالية	110 32.8 %	116 34.6 %	81 24.2 %	18 5.4 %	10 3%	17 16.5 %	36 35%	42 40.8 %	4 3.9 %	4 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 حولدرجة تمثلهنلمهارات التواصل واستخدام التقنية:

أوضحت النتائج أنالوسط الحسابي العام لإجابات الطالبات على جميع عبارات المحور الثالث (٣,٩٢) بانحراف معياري (.٧٣٩)، وهذا المتوسط يعني أن درجة تمثل الخريجات من وجهة نظر الطالبات حول المحور الثالث "عالية"، وقد جاء ترتيب العباراتحسب 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 الأخرين) بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.94) وانحراف معياري (0.899)، بينما جاءت العبارة رقم (5) وهي (تجيد استخدام الأساليب الاحصائية والعددية اللازمة لتخصصها) بالمرتبة الأخيرةبمتوسط حسابي (3.82) وانحراف معياري (0.994)

جدول (١٢): الوسط الحسابي والانحراف المعياري و اختبار T للعينتين المستقلتين لإجابات أفراد عينة الدراسة (الطالبات، والمديرات) على كل عبارة من عبارات المحور الثالث وللمحور بصورة اجمالية:

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

(◆◆) 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 لمهارات التواصل واستخدام التقنية:

أظهرت النتائج أن الوسط الحسابي العام لإجابات المديراتعلى جميع عبارات المحور الثالث (تمثل الخريجات لمهارات التواصل واستخدام التقنية والمهارات العددية)) والموضحة في جدول رقم (12) كان (3.57) بانحراف معياري (.699)، وهذا يعني أن درجة تمثل الخريجات من وجهة نظر المديرات 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) فأقلبين 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 احصائية بين آراء الطالبات مقارنة بالمديرات فيما يخص امتلاك الخريجات لمهارات التواصل واستخدام التقنية والمهارات العددية.

ويمكن القول بانه وبالرغم من وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح لطالبات الا 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 اشارت الىأن طلاب الجامعات الأهلية والحكومية امتلكوا المهارات الحياتية ومنها مهارات التواصل بنسبة تتراوح بين ٧٠,٧٥ ٪ و ٦٧,٥ ٪ وهوما يعني امتلاكهم لتلك المهارات بدرجة جيدة أو عالية.وتري الباحثتان أن تلك النتيجة قد تكون منطقية لوجود بعض المقررات التي تهدف ال 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 سلمانبن عبدالعزيزلمهارات تحمل المسئولية 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 المسئولية 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 والارتقاء 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 التشاركية	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):

أولا:آراء الطالبات حول درجة تمثلهن لمهارات تحمل المسئولية والتعامل مع الآخرين:

كشفت بيانات الدراسة ان درجة تمثل الخريجات لمهارات تحمل المسئولية والتعامل مع الآخرين من وجهة نظرهن كانت "عالية" حيث بلغ الوسط الحسابي العام لإجاباتهن على جميع عبارات المحور الرابع (3.99) بانحراف معياري (.7316). وكذلك كان تقييم الطالبات لمدى تمثل الخريجات لكل عبارة من عبارة المحور "عالية"، جاءتالعبارة رقم (9) "تمثل الطالبات لأخلاقيات المهنة" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.13) وانحراف معياري (0.911،بينما جاء تحملها المسئولية 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 و اختبار T للعينتين المستقلتين لإجابات أفراد عينة الدراسة (الطالبات ، والمديرات) على كل عبارة من عبارات المحور الرابع وللمحور بصورة اجمالية:

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

(◆◆) 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

ويتضح من الجدول (١٤) التالي:

ثانياً: آراء المديرات حول درجة تمثل الخريجات لمهارات تحمل المسئولية والتعامل مع الآخرين:

اتفقت المديرات مع الطالبات على أن درجة تمثل خريجات كليات التربية لمهارات تحمل المسئولية والتعامل مع الآخرين كانت "عالية"حيث بلغ الوسط الحسابي العام لإجابات المديرات على جميع عبارات المحور الرابع (3.54) بانحراف معياري (764.)، ولكن المديرات اختلفن عن الطالباتفي تقيميهن لعبارات المحورحيث 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 المسئولية والتعامل مع الآخرين.

خلافا 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 الى تدني درجة تحمل المسئولية،كانت درجة تمثل الخريجات في الدراسة الحالية لمهارات تحمل المسئولية 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 تشتد فيه المنافسة المحلية والاقليمية والعالمية.

الإجابة على السؤال الخامس:

للإجابة على السؤال الفرعي الخامس للدراسة: "ما درجة تمثل طالبات كليات التربية بجامعة الأمير سلمانبن 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، والمديرات) على كل عبارة من عبارات المحور الخامس

م	العبارة	الطالبات					المديرات				
		عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا	عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
1	تتقن المهارات والأساليب والإجراءات الخاصةبتخصصها	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 %	2 1.9 %
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 تمثل الخريجات للمهارات النفس حركية:

أوضحت النتائج أن درجة تمثل 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 (.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 و اختبار T للعينتين المستقلتين لإجابات أفراد عينة الدراسة (الطالبات، والمديرات) على كل عبارة من عبارات المحور الخامس وللمحور بصورة اجمالية:

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

(◆◆) 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

ثانيا: 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) بانحراف معياري (7110.)، مما يعني أن درجة تمثل الخريجات من وجهة نظر المديرات حول المحور الخامس بصفة عامة كانت "عالية"،وكذلك جميع العبارات الممثلة لهذا المحور، الا أن رؤيتهم لدرجة تمثل الخريجات لكل مهارة من المهارات النفس حركية كانت مختلفةحيث 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 والأساليبوالإجراءات 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 تنويع المثيرات 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 النفس الحركية

اتفق كل من الطالبات والمديرات على أن درجة تمثل الخريجات للمهارات النفس حركية عالية الا أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل بين آراء الطالبات والمديرات في عبارات المحور الخامس مجتمعة وفي كل عبارة فيالمحور،جميعها لصالح إجابات الطالبات.

ومما سبق نجد أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عد مستوى دلالة (0.05) فأقل بين آراء الطالبات والمديرات في كل محاور الاستبيان الخمسة الممثلة لنواتج التعلم والتي حددها الإطار الوطني للمؤهلات بالمملكة العربية السعودية، وكذلك على مستوى الاستبيان ككل وهو ما يؤكده الجدول (١٧) حيث اظهرت الدراسة الحالية أن جميع هذه الفروقات كانت لصالح الطالبات خلافا 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 كاملا:

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 الباحثتان 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 لمالهم 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 مستوى0.05 بين آراء الطالبات والمديرات حول درجة تمثل خريجات كليات التربية بجامعة الأمير سلمانبن 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 سلمانبن عبدالعزيز وفقا للمتغيرات التالية (المنطقة، (الخرج، الدلم، وادي الدواسر)، التخصص، وعدد سنوات الدراسة في الكلية؟"تم استخدام تحليل التباين الأحادي One Way ANOVAببرنامجSPSSوكانت 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 الاول	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				

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

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

(◆) تعني 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 إحصائياً 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 المسئولية 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 إحصائياً بين متوسطات آراء الطالبات تعزى لمتغير (التخصص) في كل المحاور وفي الاستبيان ككل. كما يتضح عدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات آراء الطالبات تعزى لمتغير سنوات الدراسة في الكلية.

ولمعرفة 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 الاكبر.

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

ويبين جدول (١٩) اعلاه انه 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 وادى الدواسر، وفروق بين آراء الطالبات في الدلم ووادي الدواسر في المحور الثالث والرابع والاستبيان ككل لصالح الطالبات في وادى الدواسر.

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

(◆◆) تعني توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) فاقل ، بين اجابات الطالبات المنتمين للتخصصين لصالح التخصص ذو المتوسط الاكبر.

(◆)تعني توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فاقل ، بين اجابات الطالبات المنتمين للتخصصين لصالح التخصص ذو المتوسط الاكبر.

ويبين جدول (٢٠) وجود فروق بين آراء الطالباتفي 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 تخصصالكيمياء 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 الأطفاللصالح 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 والصافتلي، ٢٠١٠).

الإجابة على السؤال السابع:

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

جدول (٢١) يوضح نتائج إختبار F (جدول تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA) لدلالة 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 الاول	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 الاول	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				
	المحور الخامس	بين المجموعات	1.025	2	.513	1.015	.366	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية
		داخل المجموعات	50.534	100	.505			
		المجموع	51.560	102				
	الاستبيان كاملاً	بين المجموعات	.170	2	.085	.190	.827	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية
		داخل المجموعات	44.755	100	.448			
		المجموع	44.925	102				
سنوات الخبرة	المحور الاول	بين المجموعات	.516	2	.258	.667	.515	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية
		داخل المجموعات	38.689	100	.387			
		المجموع	39.205	102				
	المحور الثاني	بين المجموعات	1.810	2	.905	1.619	.203	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية
		داخل المجموعات	55.911	100	.559			
		المجموع	57.721	102				
	المحور الثالث	بين المجموعات	2.523	2	1.261	2.670	.074	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية
		داخل المجموعات	47.252	100	.473			
		المجموع	49.775	102				
	المحور الرابع	بين المجموعات	2.139	2	1.069	1.863	.161	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية
		داخل المجموعات	57.400	100	.574			
		المجموع	59.538	102				
	المحور الخامس	بين المجموعات	1.256	2	.628	1.249	.291	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية
		داخل المجموعات	50.303	100	.503			
		المجموع	51.560	102				
	الاستبيان كاملاً	بين المجموعات	1.583	2	.791	1.826	.166	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية
		داخل المجموعات	43.343	100	.433			
		المجموع	44.925	102				

(♦♦) 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 دلالةٍ (٠,٠٥) فأقل بين إجابات المديرات على جميع المحاور وعلى الاستبيان كاملاً تعزى ل (موقع المدرسة، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة) وهذا يؤكداتفاقهن بشكل كبير في تقييم جودة المخرجات التعليمية لكليات التربية، وأنهن أكثر موضوعية ودقة.

- **الخلاصة**:

من اهم النتائج لتي خرجت بها الدراسة التالي:

- أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عد مستوى دلالة (0.05) فأقل بين آراء الطالبات والمديرات في كل محاور الاستبيان الخمسة الممثلة 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 الخريجاتلتلك 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 المسئولية والتعامل مع الآخرين،والمهارات النفس حركيةبدرجة "عالية" الا أن الإجابات أوضحت أن هناك فروق دالة إحصائيا 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 فيدرجة 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 وادى الدواسر،
- ◄◄ لا توجد فروق دالة بين آراء الطالبات في الخرج ووادي الدواسر في المحور الرابع (مهارات تحمل المسئولية والتعامل مع الآخرين) والاستبيان ككل،
- ◄◄ يوجد فروق بين آراء الطالبات في الدلم ووادي الدواسر في المحاور الثالث والرابع والاستبيان ككل لصالح الطالبات في وادى الدواسر.
- ◄◄ أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل بين إجابات المديرات على جميع المحاور الخمسة والاستبيان كاملاً تعزى لمتغيرات (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 المحتوي 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 الاقسام 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 تقويمية 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، وعبده، 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 و التوزيع.
- الشرعي، بلقيس غالب (٢٠٠٩) دراسة تقويمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية جامعة السلطان قابوس وفق متطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي ، العدد الرابع.
- الشرعي، بلقيس غالب (٢٠٠٩) دراسة تقويمية 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) تقويم برنامج إعداد معلم العلوم في كليات المعلمين بالمملكة 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 لمؤتمر تكامل مخرجات التعليم مع سوق العمل في القطاع العام والخاص، عمان الأردن، ٢٥ -٢٠١٢/٢٨
- عبيدات، أسامة محمد وسعادة، سائدة تيسير (٢٠١٠) المهارات المتوفرة في مخرجات التعليم العالي الأردني بما يتطلبه سوق العمل المحلين ، 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 وجهه نظر الطلبة، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد ٦، العدد ٣، ص ٢١٠ -٢٣٥
- الفوال، محمد خير أحمد والصافتلي، 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 مهنياً 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