مستوى تطبيق معايير CAEP 2022 في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة بكلية التربية الأساسية في دولة الكويت

د. زينب عبدالرضا عبَّاس
قسم التربية الخاصة - كلية التربية الأساسية
الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب
دولة الكويت
Dr.zaenab@gmail.com

د. حامد جاسم السهو
قسم التربية الخاصة- كلية التربية الأساسية
الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب
دولة الكويت
Dr.alsahou@hotmail.com

http: //dx.doi.org/10.12785/jeps/250205

مستوى تطبيق معايير CAEP 2022 في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة بكلية التربية الأساسية في دولة الكويت

د. زينب عبدالرضا عبَّاس
قسم التربية الخاصة – كلية التربية الأساسية
الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب
دولة الكويت

د. حامد جاسم السهو
قسم التربية الخاصة– كلية التربية الأساسية
الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب
دولة الكويت

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستوى تطبيق معايير مجلس اعتماد إعداد المعلمين CAEP في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة بكلية التربية الأساسية من وجهة نظر أعضاء قسم التربية الخاصة. لتحقيق هذا الهدف تم بناء استبانة موجهة لأعضاء قسم التربية الخاصة، وعددهم (24) فرداً، وتكوَّنت الاستبانة من (58) عبارة موزَّعة على معايير CAEP 2022 الستة. أظهرت النتائج أن مستوى تحقق معايير CAEP في البرنامج جاءت بدرجة متوسطة لكلّ من معيار المحتوى والمعرفة التربوية، ومعيار الشراكة المهنية والتدريب الميداني. أما معيار توظيف الطلبة والتقدم والدعم، ومعيار القدرة المالية والإدارية، ومعيار أثر البرنامج، ومعيار نظام ضمان الجودة والتحسين المستمر فكان مستوى التحقق منخفضًا. وفي ضوء نتائج المقابلات الشخصية التي تمت مع 3 من أعضاء هيئة التدريس لقسم التربية الخاصة تمَّ الكشف عن أهم التطبيقات العملية والتوصيات لاستيفاء معايير CAEP.

الكلمات المفتاحية: معايير CAEP، مجلس اعتماد إعداد المعلمين CAEP، برنامج إعداد معلم التربية الخاصة.

* تاريخ تسلم البحث: 2024/2/15 * تاريخ قبوله للنشر: 2024/6/9

The Level of Application of the CAEP 2022 Standards in Special Education Teacher Preparation Program at the College of Basic Education in the State of Kuwait

Dr. Zainab AbdulReda Abbas
College of Basic Education
The Public Authority for Applied Education and Training
Kuwait

Dr. Hamed Jassim Alsahou
College of Basic Education,
The Public Authority for Applied Education and Training
Kuwait

Abstract

The current study aimed to reveal the level of application of the Council for the Accreditation of Teacher Education (CAEP) standards in the special education teacher preparation program at the College of Basic Education from the point of view of the faculty members of Special Education Department. To achieve this goal, a questionnaire was distributed to 24 members from the Special Education Department. The questionnaire consisted of (58) statements covering the six CAEP 2022 standards. The results showed that the level of achievement of CAEP standards in the program was moderate for both Content and Pedagogical Knowledge standard and Clinical Partnerships and Practice standard. As for the Candidate Recruitment, Progression, and Support standard, Fiscal and Administrative Capacity standard, Program Impact standard, and Quality Assurance System and Continuous Improvement standard, the level of verification was low. Based on the findings of personal interviews with three faculty members from Special Education Department, the most important practical applications, and recommendations for meeting the standards of the Council for the Accreditation of Teacher Education (CAEP) were revealed.

Keywords: CAEP standards, Council for the Accreditation of Teacher Education, Special Education Teacher Preparation program.

مستوى تطبيق معايير CAEP 2022 في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة بكلية التربية الأساسية في دولة الكويت

د. زينب عبدالرضا عبّاس
قسم التربية الخاصة – كلية التربية الأساسية
الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب
دولة الكويت

د. حامد جاسم السهو
قسم التربية الخاصة– كلية التربية الأساسية
الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب
دولة الكويت

المقدمة

الاعتماد الأكاديمي هو العملية التي تختار بها المؤسسة التعليمية أو البرنامج أن يتمَّ فحصها؛ لمعرفة ما إذا كانت تستوفي معايير الجودة المحددة مِن قِبَل مجلس اعتماد إعداد المعلمين CAEP، لذلك تسعى المؤسسات التعليمية إلى تقييم وتطوير وتحسين جودة برامجها الأكاديمية؛ من خلال الحصول على الاعتماد الأكاديمي من الهيئات والمؤسسات المعتمدة دوليًّا؛ حيث تتحمل المؤسسات التعليمية المسؤولية عن تعليم وتدريب وتأهيل الطلبة.

يعتبر CAEP منظمة غير حكومية غير ربحية مكرّسة للإعداد الناجح للمعلمين وأحد منظمات الاعتماد الأمريكية المختصة باعتماد مؤسسات وبرامج أكاديمية لإعداد المعلم، تمَّ تشكيل CAEP كهيئة مستقلة في عام 2016؛ نتيجة لدمج المجلس الوطني لاعتماد تعليم المعلمين (NCATE) ومجلس اعتماد تعليم المعلمين (TEAC)، ويعتبر الآن هو المجلس الأساسي الذي يمنح الاعتماد لبرامج إعداد المعلمين. وينظر CAEP إلى الاعتماد الأكاديمي على أنه ضمان جودة برامج إعداد المعلم، وذلك من خلال المراجعة الخارجية. يمنح CAEP الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات وبرامج إعداد المعلم داخل وخارج الولايات المتحدة الأمريكية لمدة تتراوح من 7 إلى 10 سنوات، ويعتمد CAEP برامج إعداد المعلمين من درجة الدبلوم إلى الدكتوراه (Council for the Accreditation of Educator Preparation, 2023).

يهدف CAEP إلى إعداد المعلمين بشكل أفضل، وفقًا لـ CAEP، فإن عملية الاعتماد تُعزّز التميز في إعداد المعلم من خلال الاعتماد القائم على الأدلة على أساس مبدأين أساسين؛ المبدأ الأول هو أن توفر المؤسسة التعليمية أدلة تثبت أن الخريجين يتصفون بالكفاءة العالية ومؤهلون ومستعدون للاهتمام بالطالب، والمبدأ الثاني هو أن توفر المؤسسة التعليمية أدلة تثبت قدرة العاملين لديها على إنشاء ثقافة قائمة على الأدلة، واستخدام تلك الأدلة في حفظ وتعزيز جودة

البرامج المهنية المقدمة (CAEP, 2023).

ومن جهة أخرى، من الممكن أن تؤثّر عملية الاعتماد الأكاديمي على كفاءة عمل الأساتذة في المؤسسة التعليمية. فعملية الاعتماد الأكاديمي يتم من خلالها تكليف أعضاء هيئة التدريس بالعديد من المهام في سبيل جمع البيانات المطلوبة للحصول على الاعتماد الأكاديمي؛ مما يؤثر سلبًا على عمل الأساتذة. والبعض الآخر يعتبرون أن هذه المطالب تافهة، كما أن الاعتماد يستغرق وقت أعضاء هيئة التدريس، مما يصرف انتباههم عن وظائفهم في التدريس وأعمالهم البحثية (Hail, Hurst, Chang, & Cooper, 2019).. ففي دراسة Lewis (2016) أشارت إلى أنَّ أعضاء هيئة التدريس يواجهون صعوبات لتلبية متطلبات الاعتماد الأكاديمي، وبالتالي يقضون وقتًا طويلاً في مواءمة المناهج الدراسية مع المعايير والواجبات الأخرى لعملية الاعتماد.

معايير مجلس اعتماد إعداد المعلمين CAEP

تعمل معايير CAEP على تطوير وتحسين العملية التعليمية في الجامعات والمؤسسات التعليمية، وذلك من خلال تقييم برامجها وتسعى إلى تطوير جودة المدخلات والعمليات المخرجات والإدارة والخدمات المقدمة مِن قِبل المؤسسة التعليمية؛ فبالتالي معايير CAEP تشكل مقياسًا لتقويم جودة إعداد المعلم (Council for the Accreditation of Educator Preparation، 2023).

تتمّ مراجعة معايير CAEP بشكل دوري كل 7 سنوات؛ حيث تمَّ تكليف لجنة أبحاث مكونة من 21 ممثلاً من جهات مختلفة مختصة في مجال التعليم في عام 2020 لمراجعة وتحديث معايير CAEP لعام 2013؛ حيث تمَّ تحديث معايير CAEP لتوحيدها وتوضيحها وتبسيطها وإزالة المفردات غير الواضحة، كما تمت إضافة معايير محددة للتكنولوجيا، وذلك نظرًا لزيادة استخدام التعلُّم الإلكتروني، بالإضافة إلى زيادة المرونة في توثيق المعرفة الأكاديمية للمرشحين وتأثيرها على تعلم الطلاب وتطوريهم. معايير CAEP الستة 2022 تساعد في الكشف عن جودة الأداء التنظيمي من جانب، وكذلك تُستخدم كمرشد في عملية مراجعة جودة البرامج والحكم عليها من جانب آخر. المعايير هي: معيار المحتوى والمعرفة التربوية، ومعيار الشراكة المهنية والتدريب الميداني، ومعيار توظيف الطلبة والتقدم والدعم، ومعيار أثر البرنامج في تحقيق أهدافه، ومعيار نظام ضمان الجودة والتحسين المستمر، ومعيار القدرة المالية والإدارية. وفيما يلي شرح مختصر عن كلّ معيار (Council for the Accreditation of Educator Preparation، 2023).

المعيار الأول: المحتوى والمعرفة التربوية: يتطلب من الكلية أن تُقدّم أدلة تُثبت أن المرشحين لديهم فهم عميق للمفاهيم والمبادئ الأساسية في مجال تخصصهم، كما أن المعلمين لديهم القدرة على التعامل مع الطلبة الذين لديهم قدرات مختلفة. كما يجب أن تُقدم أدلة تبين تطوير المناهج الدراسية والتدريب الميداني لتطوير مهارات الطلبة.

المعيار الثاني: الشراكة المهنية والتدريب الميداني: أن تُقدم الكلية أدلة تثبت أن هناك شراكات فعّالة وتدريبًا ميدانيًّا عالي الجودة يساهم في تطوير مهارات وخبرات المرشحين، وتوفير تجارب عملية في بيئات وطرق مختلفة مع الطلبة والمدارس وأولياء أمور في مختلف المراحل الدراسية (من مرحلة رياض الأطفال إلى المرحلة الثانوية)، مما يكون له التأثير الإيجابي على تعلم وتطور الطلبة من قدرات مختلفة.

المعيار الثالث: توظيف الطلبة والتقدم والدعم: لتحقيق هذا المعيار يجب أن توفر المؤسسة التعليمية أدلة تثبت جودة المرشحين، بدءًا من التوظيف وحتى الانتهاء، وتقديم أدلة تثبت أن برنامج إعداد المعلم يعمل على تطوير جودة المرشح، كما توفر المؤسسة التعليمية خدمات الدعم (مثل الاستشارة والإرشاد والتوجيه)، من بداية البرنامج وحتى التخرج من البرنامج.

المعيار الرابع: أثر البرنامج في تحقيق أهدافه: إذ لا بد من هذا المعيار أن يقدم أدلة تثبت أن المرشحين يمتلكون القدرة على تعليم الطلاب من مرحلة رياض الأطفال إلى المرحلة الثانوية، كما يقدم أدلة تثبت رضا أصحاب العمل عن أهمية وفعالية البرنامج.

المعيار الخامس: نظام ضمان الجودة والتحسين المستمر: يهتم هذا المعيار بوجود نظام لضمان الجودة لدى المؤسسة التعليمية، حيث يجب أن تقدم أدلة تثبت أنَّ المؤسسة التعليمية لديها نظام لضمان جودة البرنامج، وهذا النظام يتكون من بيانات مستمدة من مقاييس متعددة، ويدعم التطوير المستمر للبرنامج والمبني على الأدلة العلمية. كما تقدم أدلة تثبت أنه يتم تطوير النظام وصيانته، ويتم استخدام نتائج البيانات في تطوير البرنامج وتحديد الأولويات وتعزيز البرنامج.

المعيار السادس: القدرة المالية والإدارية: لا بدَّ من تقديم أدلة تثبت أنَّ المؤسسة التعليمية تتمتع بقدرات مالية وإدارية وبنية تحتية (المرافق والمعدات والامدادات)، ووجود أعضاء هيئة تدريس وموارد أخرى تتناسب مع حجم عملياتها، وتتناسب مع المعايير المهنية والحكومية والمؤسسية (Council for the Accreditation of Educator Preparation, 2023).

برنامج إعداد معلم التربية الخاصة

تمَّ استحداث قسم التربية الخاصة في كلية التربية الأساسية بقرار من الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب رقم 2003/39 بسنة 2003، لتكون الكلية الوحيدة في دولة الكويت التي تمنح درجة البكالوريوس في تخصص التربية الخاصة، وذلك لتلبية احتياج سوق العمل في هذا التخصص. إنَّ الهدف الأساسي من إنشاء قسم التربية الخاصة هو إعداد معلمين مؤهلين ومختصين لتعليم طلاب التربية الخاصة (الطلاب من ذوي الإعاقة والطلاب الموهوبين) في المدارس والمؤسسات التعليمية التي تخدم هذه الفئة. يسعى قسم التربية الخاصة إلى إعداد معلم مادة (اللغة العربية – الرياضيات – العلوم – الدراسات الاجتماعية – الدراسات الإسلامية) للعمل إمَّا في المرحلة الابتدائية أو المرحلة المتوسطة، كما أن خريجي قسم التربية الخاصة مؤهلون للعمل إما في مدارس التعليم العام أو مدارس التعليم الخاص (مدارس التربية الخاصة) (الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، 2023).

يضم برنامج إعداد معلم التربية الخاصة خمسة برامج دراسية؛ وهي: برنامج الإعاقة العقلية، وبرنامج الإعاقة السمعية، وبرنامج الإعاقة البصرية، وبرنامج صعوبات التعلم، وبرنامج التفوق العقلي. لدى قسم التربية الخاصة 22 صحيفة تخرج موزعة على التخصصات العلمية التالية: (العلوم والرياضيات، واللغة العربية، والدراسات الاجتماعية، والدراسات الإسلامية). وإن مجموع عدد الوحدات الدراسية التي يجتازها الطالب هو 134 وحدة دراسية، وتشمل مقررات نظرية ومقررات تطبيقية لتدريب الطلبة على تطبيق ما تعلموه في المقررات النظرية، وذلك من خلال الزيارات الميدانية لمدارس ومؤسسات التربية الخاصة، وتطبيق أدوات البحث العلمي المختلفة، والتدرب على تطبيق وسائل التعليم المساندة خلال الزيارات الميدانية أو في مختبرات التربية الخاصة الموجودة في كلية التربية الأساسية. أما في السنة الأخيرة من البرنامج فيقوم الطلبة بإعداد موضوع خاص في مجال التخصص (الإعاقة العقلية – الإعاقة السمعية – الإعاقة البصرية – صعوبات التعلم – التفوق العقلي والابتكار)؛ لقياس مدى انتفاعهم من البرنامج. أمَّا بالنسبة للتربية العملية، فإن الفصل الدراسي الأخير من البرنامج يكون مخصصًا للتدريب الميداني في مدارس التعليم العام أو مدارس التعليم الخاص (الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، 2023). الجدول (1) يوضح التخصصات التي يشملها القسم لكل برنامج (الإعاقة العقلية – الإعاقة السمعية – الإعاقة البصرية – صعوبات التعلُّم – التفوق العقلي والابتكار).

جدول (1)
برامج التربية الخاصة

التخصص العلمي	نوع البرنامج				
	الإعاقة العقلية	الإعاقة السمعية	الإعاقة البصرية	صعوبات التعلم	التفوق العقلي والابتكار
العلوم	✓	✓	✓		✓
الرياضيات	✓	✓	✓	✓	✓
اللغة العربية	✓	✓	✓	✓	✓
الدراسات الاجتماعية	✓	✓	✓		✓
الدراسات الإسلامية	✓	✓	✓		✓

الدراسات السابقة

في الآونة الأخيرة، اهتم الباحثون بتقييم الجودة والاعتماد الأكاديمي في المؤسسات التعليمية؛ حيث أجريت العديد من الدراسات التي تناولت مدى تحقّق أو ممارسة معايير CAEP وNCATE في المؤسسات التعليمية، وما يلي عرض للدراسات السابقة في هذا المجال:

وهدفت دراسة القرشي وعبد الوارث وعبد الحميد (2013) إلى الكشف عن معرفة معايير NCATE ودرجة تطبيق هذه المعايير بكلية التربية في جامعة الطائف، ودرجة اتفاق واختلاف وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في إدراك تطبيق معايير NCATE. استخدم الباحثان المنهج الوصفي، وطبّقا استبانة على 126 عضو هيئة تدريس. توصلت النتائج إلى ضعف معرفة أعضاء هيئة التدريس بمعايير NCATE، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الدرجة العلمية، وفروق لمتغير الجنس لصالح الإناث.

كما أجرى عبابنة (2015) دراسة للكشف عن درجة ممارسة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية لمعايير NCATE. استخدم الباحث استبانة مكونة من 48 فقرة طبقت على جميع أعضاء هيئة التدريس البالغ عددهم 94 عضوًا. توصلت نتائج الدراسة إلى درجة ممارسة كلية العلوم التربوية لمعايير CAEP جاءت بدرجة متوسطة، وتراوحت درجة الممارسة بين المتوسطة لمعيار تأهيل أعضاء هيئة التدريس ومعيار البرامج المقدمة، وقليلة لباقي المعايير، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق لمتغير الرتبة الأكاديمية لصالح رتبة أستاذ مشارك وأستاذ، ووجود فروق لمتغير سنوات خبرة عضو هيئة التدريس لصالح الخبرة الأقل من 5 سنوات ومن 5 إلى 10 سنوات مقارنة بذوي الخبرة الأكثر من 10 سنوات.

وأما دراسة المطرفي (2015) فهدفت إلى الكشف عن معرفة أعضاء هيئة التدريس بمعايير CAEP وتصوراتهم حول تأثير استخدام معايير CAEP على تقييم البرامج التربوية في المملكة العربية السعودية. استخدم الباحث المنهج الوصفي، وطبق الاستبانة والمقابلة كأدوات للدراسة. وتكونت عينة الدراسة من 78 عضو هيئة تدريس، وبينت النتائج معرفة أفراد العينة بمعيار المحتوى والمعرفة التربوية ومعيار الشراكة المهنية والتدريب الميداني، كما خلصت نتائج الدراسة إلى أنَّ أفراد العينة لديهم نظرة إيجابية في أن معايير CAEP ستسهم في تحسين برامج إعداد المعلمين في المملكة العربية السعودية.

وحاولت دراسة العتيبي (2015) التعرف على معايير CAEP والممارسات التي تحقق هذه المعايير، وعلاقتها بمعايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية. استخدم الباحث المنهج الوصفي المكتبي، وخلصت النتائج إلى أن هناك تكاملاً في الممارسات التي تحقق معايير الهيئة وCAEP، مما يعني أن الكليات التي تحقّق معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي من الممكن أن تحقّق المعايير الدولية كمعايير CAEP، وبالتالي الحصول على الاعتماد المحلي والدولي.

أما الهدف من دراسة أبو العلا (2016) الكشف عن درجة تطبيق معايير NCATE في كلية التربية بجامعة الطائف في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر 155 من 175 عضو هيئة تدريس. استخدمت الباحثة استبانة، ومن خلال استجابة المشاركين في الدراسة، توصلت النتائج إلى أن درجة تحقق معايير NCATE جاءت متوسطة، كما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس والرتبة الأكاديمية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس لصالح الذكور لمعيار التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس.

كما أجرى العمري (2017) دراسة للتعرف على درجة تطبيق معايير CAEP في كلية التربية بجامعة الطائف في المملكة العربية السعودية. استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وطبق الاستبانة على 68 عضو هيئة تدريس. توصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة تطبيق معايير CAEP جاءت بدرجة متوسطة، الأعلى درجة كان لمعيار المحتوى والمعرفة التربوية، ويليه معيار الشراكة المهنية والتدريب الميداني، وبعدها معيار أثر البرنامج، ويتبعه معيار ضمان جودة البرنامج، والأدنى درجة لمعيار جودة الطالب والانتقائية.

وتناولت دراسة العاني وآخرين (2018) مدى تحقّق معايير CAEP في برنامج إعداد المعلم بكلية التربية في جامعة السلطان قابوس من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. استخدم الباحثون المنهج الوصفي، وذلك من خلال تطبيق استبانة على 35 عضو هيئة تدريس، كما

تم إجراء مقابلات مع ستة من أعضاء هيئة التدريس القائمين على إدارة عملية الاعتماد في الكلية. وأظهرت النتائج أن درجة تحقق معايير CAEP جاءت بدرجة عالية، كما أظهرت نتائج الدراسة أنَّ أعلى درجة تحقق لمؤشرات CAEP كانت لصالح معيار الشراكات والممارسات الميدانية، ويليه معيار ضمان جودة أداء الكلية والتحسين المستمر، ثم معيار المحتوى المعرفي والتربوي، وبعدها معيار جودة استقطاب واختيار المرشح، وأقل درجة تحقّق لمؤشرات CAEP كانت لصالح معيار تأثير البرنامج.

وجاءت دراسة القحطاني وحمادنة (2020) إلى تقييم جودة برنامج إعداد معلم التربية الخاصة بجامعة نجران في ضوء معايير CAEP، طبق الباحثان استبانة على 27 عضو هيئة تدريس و48 طالبًا وطالبة من قسم التربية الخاصة. توصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة تقييم جودة برنامج إعداد معلم التربية الخاصة في ضوء معايير CAEP متوسطة. أما بالنسبة لترتيب نتائج المتوسطات الحسابية لمعايير CAEP فكانت كالآتي: المرتبة الأولى "تأثير البرنامج"، والمرتبة الثانية "ضمان الجودة في البرنامج والتحسين المستمر"، والمرتبة الثالثة "التدريب الميداني والممارسات المهنية"، والمرتبة الرابعة "آليات ومعايير القبول في البرنامج والتخرج والتوظيف"، والمرتبة الخامسة "كفايات التدريس لعضو هيئة التدريس".

وهدفت دراسة جبر وعطية (2020) إلى تقويم برنامج إعداد المعلمين في كلية التربية الأساسية الجامعة المستنصرية على وفق معايير CAEP للاعتماد الدولي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، اتبع الباحثان المنهج الوصفي من خلال تطبيق مقياس مكون من 67 مؤشرًا، تكونت عينة الدراسة من 186 عضو هيئة تدريس. بينت النتائج أن درجة تطبيق معايير CAEP متوسطة. فقد كشفت النتائج أن معيار المحتوى المعرفي والتربوي كان بالرتبة الأولى، ويليه معيار ضمان جودة الكلية، وبعدها معيار جودة المرشح (الاستقطاب والاختيار)، ثم معيار مدى تحقيق البرنامج لأهدافه، وأخيرًا معيار الشراكة والممارسة الميدانية، كما أظهرت نتائج البحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تحقق المعايير تُعزَى إلى متغير النوع، والتخصص والرتبة الأكاديمية.

أما دراسة الحربي (2021) فهدفت إلى معرفة مستوى تطبيق معايير CAEP من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة المجمعة في المملكة العربية السعودية. استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وذلك من خلال استبانة تكونت من 54 فقرة، واستجاب لهذه الاستبانة 90 عضو هيئة تدريس. توصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة تطبيق معايير CAEP في كلية التربية بجامعة المجمعة متوسطة، كما أظهرت النتائج أنَّ معيار

الشراكة المهنية والتدريب الميداني احتل المرتبة الأولى يليه معيار المحتوى والمعرفة التربوية، ثم معيار ضمان الجودة والتحسين المستمر بالمرتبة الثالثة، ومعيار القبول وجودة الطلبة والتوظيف بالمرتبة الرابعة، أما معيار أثر البرنامج في تحقيق أهدافه فكان في المرتبة الخامسة.

فيما سعت دراسة Ayasrah (2023) إلى تقييم جودة برنامج إعداد معلم التربية الخاصة في ضوء معايير CAEP، شملت عينة الدراسة 48 عضو هيئة تدريس بجامعات محافظات الشمال في الأردن. استخدم الباحث الاستبانة لجمع البيانات، وكانت درجة تقييم جودة برنامج إعداد معلم التربية الخاصة وفق معايير CAEP متوسطة، كما أظهرت نتائج الدراسة أن المتوسط الحسابي لمعيار القبول وجودة الطلبة والتوظيف في المرتبة الأولى، ومعيار الشراكة المهنية والتدريب الميداني في المرتبة الثانية، ومعيار المحتوى والمعرفة التربوية في المرتبة الثالثة، ومعيار ضمان الجودة والتحسين المستمر في المرتبة الرابعة، وأخيرًا معيار أثر البرنامج في تحقيق أهدافه جاء في المرتبة الخامسة.

التعقيب على الدراسات السابقة

من خلال استقراء الدراسات السابقة التي تناولت برامج إعداد المعلم والاعتماد الأكاديمي؛ يتضح لنا أنَّ هناك بعض الدراسات التي تناولت مدى تحقق أو ممارسة معايير NCATE في برنامج إعداد المعلم (القرشي وعبد الوارث وعبد الحميد، 2013؛ عبابنة، 2015؛ أبو العلا، 2016)، ودراسات أخرى تناولت أثر تطبيق معايير CAEP على برنامج إعداد المعلم (المطرفي، 2015؛ العتيبي، 2015)، ودراسات تناولت مدى تطبيق معايير CAEP في برنامج إعداد المعلم (العمري، 2017؛ العاني و آخرون، 2018؛ جبر وعطية، 2020؛ الحربي، 2021)، و دراسات عن مدى تطبيق معايير CAPE في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة (القحطاني وحمادنة، 2020؛ Ayasrah, 2023). على الرغم من تشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث الموضوع، إلا أن الدراسة الحالية تتميز عن الدراسات السابقة من خلال استخدام معايير CAEP لسنة 2022 المكونة من ستة معايير؛ حيث أعد الباحثان استبانة تتضمن هذه المعايير الستة، وإجراء مقابلة مع أعضاء هيئة تدريس في قسم التربية الخاصة لتقييم مدى تطبيق معايير CAEP لبرنامج إعداد معلم التربية الخاصة في كلية التربية الأساسية بدولة الكويت.

مشكلة الدراسة

إنَّ إعداد المعلمين وتدريبهم وتأهيلهم مهنيًّا يُعد مؤشرًا ومقياسًا لجودة برنامج إعداد المعلم في كافة الأنظمة التعليمية، لذلك تسعى المؤسسات التعليمية والتربوية للحصول على الاعتماد الأكاديمي للبرامج التي تقدّمها في ضوء المعايير الدولية المتخصصة في مجال إعداد المعلم، بما فيها كلية التربية الأساسية. في إطار تحضير كلية التربية الأساسية للحصول على الاعتماد الأكاديمي من CAEP، لذا لا بد من الكشف عن مدى تحقق معايير CAEP في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة؛ لكونه البرنامج الوحيد على مستوى دولة الكويت الموجّه لإعداد معلم التربية الخاصة في سوق العمل، ولمساعدة الكلية في تقييم ومراجعة برامجها الحالية في ضوء معايير مجلس اعتماد إعداد المعلمين CAEP.

أسئلة الدراسة

- ما مستوى تطبيق معايير مجلس اعتماد إعداد المعلمين CAEP في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة بكلية التربية الأساسية من وجهة نظر أعضاء قسم التربية الخاصة؟
- ما التوصيات والمقترحات لتحقيق معايير مجلس اعتماد إعداد المعلمين CAEP في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة بكلية التربية الأساسية؟

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستوى تطبيق معايير CAEP في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة بكلية التربية الأساسية في دولة الكويت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس قسم التربية الخاصة. كما تهدف الدراسة إلى تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات لتحقيق معايير CAEP في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة بكلية التربية الأساسية.

أهمية الدراسة

تسهم الدراسة الحالية في إثراء المجتمع البحثي؛ من خلال مناقشة القضايا التربوية الحديثة الخاصة ببرامج إعداد معلمي التربية الخاصة، ومدى تطبيق معايير CAEP 2022 في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة بكلية التربية الأساسية من وجهة نظر أعضاء قسم التربية الخاصة، وبالتالي تسهم نتائج الدراسة في حثّ أعضاء هيئة التدريس أو العاملين أو

أصحاب القرار في مراجعة، ومن ثَم تطوير برنامج إعداد معلم التربية الخاصة، بما يتناسب مع معايير CAEP. حيث إن نتائج هذه الدراسة تساعد أصحاب القرار في تطوير برنامج إعداد معلم التربية الخاصة بما يتناسب مع تحقيق معايير CAEP، كما أنه من خلال تطبيق توصيات ومقترحات هذه الدراسة يساعد في إعداد معلمي التربية الخاصة في ضوء معايير CAEP. كما أن المقياس المستخدم في هذه الدراسة من الممكن استخدامه لتقييم برامج إعداد معلم في تخصصات أخرى لمعرفة مدى تطبيق معايير CAEP بما يتناسب مع المجتمع المحلي.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على قياس مستوى تطبيق معايير مجلس اعتماد إعداد المعلمين، والتوصيات المقترحة لتحقيق معايير CAEP الستة، وهي: معيار المحتوى والمعرفة التربوية، ومعيار الشراكة المهنية والتدريب الميداني، ومعيار توظيف الطلبة والتقدم والدعم، ومعيار أثر البرنامج في تحقيق أهدافه، ومعيار نظام ضمان الجودة والتحسين المستمر، ومعيار القدرة المالية والإدارية.

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على أعضاء هيئة التدريس في قسم التربية الخاصة.

الحدود الزمانية: طُبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2023/2022م.

الحدود المكانية: جرت هذه الدراسة في كلية التربية الأساسية في دولة الكويت.

مصطلحات الدراسة

مجلس اعتماد إعداد المعلمين CAEP: هي هيئة مستقلة أمريكية معتمدة لاعتماد مؤسسات إعداد المعلم قبل الخدمة وأثناء الخدمة (Council for the Accreditation of Educator Preparation، 2023).

معايير CAEP: مجموعة من الشروط والمواصفات التي يجب أن تتوافر في برنامج إعداد المعلم، وهي معايير المحتوى المعرفي والتربوي، ومعيار الشراكات والممارسات الميدانية، ومعيار جودة المرشّح، ومعيار تأثير البرنامج، ومعيار ضمان جودة الكلية والتحسين المستمر (Council for the Accreditation of Educator Preparation، 2023).

التعريف الإجرائي لمعايير CAEP: هو المستوى الذي يراه أفراد عينة الدراسة لمؤشرات معايير CAPE في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة بكلية التربية الأساسية، نتيجة إجاباتهم على فقرات أداة الدراسة.

منهج الدراسة

يعتمد تصميم البحث على منهج دراسة الحالة لاستكشاف مدى تحقيق معايير CAEP في قسم التربية الخاصة في كلية التربية الأساسية بدولة الكويت. يُيسر تصميم دراسة الحالة فحص السياق بعمق (Wellington, 2000)، مما يسمح بفهم شامل لكيفية تنفيذ معايير الاعتماد. كما أن هذا التصميم يشجّع على تبني الأساليب المختلطة التي تجمع بين الأدوات النوعية والكمية التي توفّر رؤية متعددة الأوجه من خلال المقابلات النوعية والتحليل الإحصائي (Yin, 2009). فيمتاز أسلوب دراسة الحالة في إمكانية الكشف عن التفاصيل الفريدة للسياق والتحديات، وأفضل الممارسات والمجالات التي يمكن تحسينها داخل البيئة الديناميكية للتعليم العالي في مجال التربية الخاصة، ولذلك يُعتبر تصميم البحث مناسبًا لتقديم رؤى قيمة حول تحقيق معايير CAEP في قسم التربية الخاصة.

عينة الدراسة

تمَّ اختيار العينة في هذه الدراسة بطريقة قصدية؛ لضمان تمثيل شامل لأعضاء هيئة التدريس في قسم التربية الخاصة؛ حيث تكونت من 24 عضوًا من أصل 27. شملت العينة تنوعًا في التخصصات الدقيقة لأعضاء هيئة التدريس، وكذلك في درجاتهم العلمية. تمَّ جمع البيانات من خلال استبانة تم تعبئتها مِن قِبَل الأعضاء، مما أسهم في توفير تحليل شامل لتجاربهم وآرائهم بخصوص مدى تحقيق المعايير الأكاديمية.

جدول (2)
البيانات الديمغرافية لعينة الدراسة

المتغير		التخصص الدقيق				المحصلة	المجموع النهائي
		إعاقة عقلية	صعوبات تعلم	إعاقة سمعية	التفوق العقلي		
الجنس	ذكر	3	4	1	8	16	24
	أنثى	2	2	1	3	8	
الدرجة العلمية	أستاذ مساعد	0	0	1	3	4	24
	أستاذ مشارك	4	3	1	4	12	
	أستاذ دكتور	1	3	0	4	8	
سنوات الخبرة	أقل من 5	0	1	1	1	3	24
	من 5 - 10	4	4	1	5	14	
	من 11 - 15	1	0	0	1	2	
	من 16 - 20	0	1	0	3	4	
	21 فأكثر	0	0	0	1	1	

يمثل المشاركون الذكور ضعف عدد المُشارِكات الإناث، كما يُلاحظ أن نصف عينة الدراسة أساتذة مشاركون (12 عضوًا)، والنصف الآخر مقسم بين أساتذة (8 أعضاء)، وأساتذة مساعدين (4 أعضاء). وتتفاوت سنوات الخبرة المهنية كأعضاء هيئة تدريس في قسم التربية الخاصة بين أفراد العينة؛ إلا أنَّ الأغلبية لديهم خبرة بين 5 إلى 10 سنوات. وتتنوع تخصصاتهم الدقيقة، فمنهم من هو مختصّ في مجال الإعاقة الذهنية، أو الإعاقة السمعية، أو صعوبات التعلُّم، أو الموهبة.

بالإضافة إلى ذلك، قام ثلاثة أعضاء منهم -اثنان بدرجة أستاذ، والثالث بدرجة أستاذ مشارك- بالمشاركة في المقابلة الشخصية. تم اختيار هؤلاء الأعضاء بعناية لتمثيل آراء متباينة تجاه فكرة تطبيق وتنفيذ المعايير الأكاديمية، ودور مجالس الاعتماد. المشارك الأول هو من مؤسسي قسم التربية الخاصة متخصص في مجال الموهبة، وتتجاوز خبرته (عضو هيئة تدريس) في القسم 21 سنة، ويعتبر ممن أسَّس قسم التربية الخاصة؛ فقد كان أمين سر مجلس القسم لمدة 7 سنوات، ومِن ثَم رئيس قسم التربية الخاصة، أمّا بالنسبة للمناصب الإشرافية الخارجية؛ فقد كان عميدًا مساعدًا في عمادة القبول والتسجيل (أول سنتين مساعد عميد القبول والتسجيل للسجلات والمعلومات، وسنتان مساعد عميد القبول والتسجيل للإرشاد الأكاديمي)، ويميل إلى تأييد مبدأ الاعتماد الأكاديمي. بينما المشارك الثاني يعتبر من الأعضاء الأوائل في قسم التربية الخاصة ومتخصص في مجال صعوبات التعلم، ولديه خبرة تفوق 16 سنة (عضو هيئة تدريس) في قسم التربية الخاصة، منها 4 سنوات رئيسًا لقسم التربية الخاصة، ولديه بعض التحفظات والمحاذير من مبدأ الاعتماد الخارجي لبرامج إعداد المعلم. أما المشارك الثالث فلديه 8 سنوات خبرة في التدريس (عضو في قسم التربية الخاصة)، ويحمل آراء محايدة حول دور مؤسسات الاعتماد الأكاديمي. يسهم ذلك التنوع في الآراء في توسيع الفهم حول التحديات والمزايا المحتملة لتطبيق المعايير الأكاديمية في بيئة التعليم العالي.

أدوات الدراسة

الاستبانة Questionnaire

تبنّت الدراسة الحالية الاستبانة أداةً لجمع استجابات المشاركين؛ حيث أعدّت على هيئة بنود مغلقة بعد مراجعة وتحليل معايير مجلس اعتماد إعداد المعلمين الحديثة (2022) وترجمتها ومراجعتها لغويًّا وفنيًّا. ومِن ثَم تم مقارنة المعايير الحديثة مع المعايير السابقة لمجلس اعتماد إعداد المعلمين (2014) للتعرف على الفروق بين المؤشرات الحالية والسابقة.

كما تم الاطلاع على الأدبيات المتعلقة باعتماد برامج إعداد المعلم والدراسات التي تبنت معايير كيب مثل (Ayasrah, 2023: الحربي، 2021: جبر وعطيه، 2020: القحطاني وحمادنة، 2020: العمري، 2017)؛ وذلك لبناء تصور أولي للاستبانة.

تمّ صياغة البنود بناءً على مؤشرات معايير الاعتماد؛ حيث يمثل كل بند مؤشرًا واحدًا يمكن الحكم على مستوى تحققه في قسم التربية الخاصة. وتكونت الأداة من 58 بندًا، منها 3 بنود متعلقة بالبيانات الديمغرافية (الجنس، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة)، و55 بندًا تمثّل المؤشرات المستخلصة من معايير كيب الستة. يتم قياس مستوى التحقق وفقًا لمقياس ليكرت الخماسي (كبيرة جدًّا، كبيرة، متوسطة، منخفضة، غير متوفرة)، وأعطيت القيم التالية: (0،1،2،3،4) بالترتيب. وتشير الدرجات المرتفعة على هذه الاستبانة إلى درجة تحقيق مرتفع، بينما تشير الدرجات المنخفضة إلى انخفاض مستوى تحقيق المعايير. ولتفسير استجابات المشاركين تم الاعتماد على أربعة مستويات: غير متوفرة (0 0.99-)، تحقق منخفض (1-1.99)، تحقق متوسط (2-2.99)، تحقق مرتفع (3-4).

المقابلة شبه المقيدة Semi-structured interview

مقابلة المختصين تُمثّل مصدرًا قيمًا للبيانات الكيفية التي تسهب في الكشف عن التفاصيل الدقيقة والآراء التي يصعب الحصول عليها من خلال الأدوات الكمية كالاستبانة. وبالتالي فإنَّ مقابلة أعضاء هيئة التدريس سوف يكون لها أثر في الكشف عن القضايا المتعلقة باعتماد برنامج إعداد معلم التربية الخاصة. ولذلك تمَّ استخدام أسلوب المقابلة شبه المقيدة مع ثلاثة أعضاء من أعضاء قسم التربية الخاصة يحملون آراء متباينة حول مبدأ اعتماد برامج إعداد المعلم بعد تطبيق المرحلة الأولى من جمع البيانات واستخلاص النتائج من الاستبانة.

جدول (3)
بيانات المتعلقة بالمقابلات شبه المقيدة

الضيف (أسم مستعار)	الدرجة العلمية	سنوات الخبرة	التخصص	مكان المقابلة	مدة المقابلة
خالد	أستاذ دكتور	أكثر من 21 سنة	الموهبة	مكتب الضيف كلية التربية الأساسية	32:53
عبد الله	أستاذ دكتور	أكثر من 16 سنة	صعوبات التعلم	مكتب الضيف كلية التربية الأساسية	15:42
فيصل	أستاذ مشارك	أكثر من 8 سنوات	إعاقة ذهنية	مكتب الضيف كلية التربية الأساسية	24:25

تم تسجيل المقابلات صوتيًّا بعد أخذ الموافقة من الضيوف، وعرض الموضوع، وأسئلة المقابلة عليهم، وتوضيح الغرض من إجراء المقابلة. وتكونت أسئلة المقابلة من 13 سؤالاً، مصمّمة لاستكشاف تفسيراتهم للنتائج الكمية من جهة وعلى معرفة آرائهم الشخصية نحو الاعتماد الخارجي من جهة أخرى. وكانت الأسئلة المطروحة خلال المقابلة تهدف إلى جمع رؤى قيمة من تجربة الأعضاء المهنية وخبرتهم في التعامل مع مؤسسات الاعتماد الخارجية. على سبيل المثال، أحد الأسئلة يركز على أهمية الحصول على الاعتماد الأكاديمي للأقسام العلمية بشكل عام ولقسم التربية الخاصة بشكل خاص. كما سأل سؤال آخر عن العقبات والتحديات التي تعيق مساعي القسم للحصول على الاعتماد. وبالإضافة إلى ذلك، سعت المقابلة إلى الكشف عن وجهات نظر حول كل معيار من معايير كيب والاستشهاد في النتائج الكمية سعيًا وراء الحصول على تبريرات وتفسيرات مناسبة.

إجراءات الصدق والثبات النوعية والكمية

تستند عملية بناء وتنقيح وتطبيق الأدوات على معايير البحوث النوعية بالدرجة الأولى التي تعتبر بديلاً عن اختبارات الصدق والثبات الإحصائية (Guba & Lincoln، 1989؛ Mertens، 2010)، وعليه تم اتخاذ الإجراءات التالية لتحقيق مصداقية عالية لأدوات وتطبيقات الدراسة:

المحتوى Content: مراجعة الدراسات السابقة والأدبيات المرتبطة بموضوع الدراسة على سبيل المثال لا الحصر Ayasrah ، 2023؛ الحربي، 2021؛ جبر وعطية، 2020؛ القحطاني وحمادنة، (2020)؛ العمري، 2017؛ أبو العلا، 2016؛ عبابنة، 2015).

البناء Construction، وتحكيم أدوات الدراسة (الاستبانة والمقابلات الشخصية) مِن قِبَل ثلاثة أعضاء هيئة تدريس من قسم التربية الخاصة؛ لإبداء الرأي وتنقيح النسخة الأولية. ليتم عمل تعديلات بناءً على توصيات المحكمين فيما يخص السلامة اللغوية والصياغة، ووضوح المعنى، وانتماء المؤشر للمعيار الخاص به.

التنوُّع أو التثليث Triangulation: ويقصد بها تنوع مصادر جمع البيانات أو أداوتها (Mertens، 2010)؛ حيث إن الدراسة الحالية لم تعتمد على أداة واحدة، بل تبنَّت أداتين وتم تطبيقهما بشكل تتابعي؛ حيث بدأت بتطبيق الاستبانة المغلقة، ومِن ثَم قامت بإجراء مقابلات مستندة على النتائج المستخلصة من الأداة الأولى.

المصداقية Credibility: تم تبني أسلوب فحص العضو Member checks، والتي تهدف إلى السماح للمشاركين لمراجعة النتائج النوعية وتأكيد المعنى لاستجاباتهم أثناء التحليل أو بعده (Cho & Trent، 2006)، وتم ذلك من خلال إرسال نسخة إلكترونية للمقابلة المفرّغة لصاحب الشأن للمراجعة والمصادقة على الموضوعات المستخلصة من المقابلة. وأسفر أسلوب فحص العضو المشارك عن استلام بريد إلكتروني مِن قِبَل الأعضاء الثلاثة المشاركين في المقابلات يقر بمراجعة النص المفرغ دون إضافة أي ملاحظات أو توضيحات أخرى.

الموثوقية **Dependability:** وهي نظير الثبات (Guba & Lincoln, 1989)، ففي البحوث النوعية يتوجب توثيق مراحل أجراء الدراسة، وكذلك جميع التغيرات التي قد تطرأ أثناء جمع البيانات لتكون متاحة وموثقة للقراء.

وعلى الرغم من أن الدراسة الحالية تستند على منهج البحوث النوعية بالدرجة الأولى؛ إلا أنه تم اختبار صدق وثبات الاستبانة على عينة تجريبية من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الأساسية، وقوامها 33 مشاركًا، وذلك لسببين رئيسيين، أولهما التأكد من متانة الأداة إحصائيًّا، أما السبب الثاني فهو أن معايير CAEP الجديدة (2022) لم يسبق أن تمَّ تعريب مؤشراتها وإعداد استبانة له واستخدامها في الدراسات العربية، بل كانت المعايير السابقة لـ CAEP (2014) هي المستخدمة، لذلك أصبح من الضروري اختبار النسخة المعدة في هذه الدراسة لتكون مرجعًا للراغبين في تطبيق المعايير الجديدة على مؤسساتهم التعليمية في الوطن العربي.

ولإجراء الدراسة التجريبية، تمَّ تعديل بعض البنود التي تشمل على عبارة "قسم التربية الخاصة"، وتحويلها إلى "القسم العلمي" لتصبح مناسبة لجميع أعضاء هيئة التدريس من مختلف الأقسام العلمية.

جدول (4)
مستويات الثبات لمعايير كيب وفق معامل الثبات كرونباخ ألفا

المعيار	رمز	عدد البنود	البنود	ألفا
المحتوى والمعرفة التربوية Educational knowledge	EK	13	EK4, EK5, EK6, EK7, EK8, EK9, EK10, EK11, EK12, EK13, EK14, EK15, EK16	0.941
الشراكة المهنية والتدريب الميداني Partnership & Training	PT	6	PT17, PT18, PT19, PT20, PT21, PT22	0.793
التوظيف والدعم Employment & Support	ES	8	ES23, ES24, ES25, ES26, ES27, ES28, ES29, ES30	0.910

تابع جدول (4)

المعيار	رمز	عدد البنود	البنود	ألفا
أثر البرنامج في تحقيق أهدافه Program Objectives	PO	6	PO31, PO32, PO33, PO34, PO35, PO36	0.889
نظام ضمان الجودة والتحسين المستمر Quality & Enhancement	QE	9	QE37, QE38, QE39, QE40, QE41, QE42, QE43, QE44, QE45	0.940
القدرة المالية والإدارية Financial & Administrative	FA	13	FA46, FA47, FA48, FA49, FA50, FA51, FA52, FA53, FA54, FA55, FA56, FA57, FA58	0.860

أسفرت النتائج عن أن الاستبانة تتمتع بدرجات عالية من الثبات الداخلي، كما هو ظاهر في الجدول؛ حيث تراوحت درجات كرونباخ ألفا ما بين 0.793 و941.0 كما أسفرت نتائج الارتباطات بين المؤشرات الخاصة لكل معيار مع المجموع الكلي للمعيار عن وجود ارتباطات ذات دلالة إحصائية تتمتع بقوتها؛ حيث إن معظم المؤشرات تجاوزت 0.7 (40 من أصل 55)، مما يدل على مستوى من الصدق مقبول إحصائيًّا.

جدول (5)

معامل الارتباط بين البنود وبين المجموع الكلي لكل معيار تنتمي إليه تلك البنود

المحتوى والمعرفة التربوية		القدرة المالية والإدارية		نظام ضمان الجودة والتحسين المستمر	
البند	ر	البند	ر	البند	ر
EK4	0.861**	FA46	0.672**	QE37	0.896**
EK5	0.819**	FA47	0.791**	QE38	0.865**
EK6	0.757**	FA48	0.540**	QE39	0.876**
EK7	0.868**	FA49	0.511*	QE40	0.889**
EK8	0.865**	FA50	0.606**	QE41	0.863**
EK9	0.685**	FA51	0.727**	QE42	0.700**
EK10	0.815**	FA52	0.710**	QE43	0.744**
EK11	0.771**	FA53	0.527**	QE44	0.802**
EK12	0.742**	FA54	0.478*	QE45	0.783**
EK13	0.664**	FA55	0.620**		
EK14	0.830**	FA56	0.664**		
EK15	0.733**	FA57	0.705**		
EK16	0.638**	FA58	0.458*		

تابع جدول (5)

الشراكة المهنية والتدريب الميداني		أثر البرنامج في تحقيق أهدافه		التوظيف والدعم	
PT17	0.558**	PO31	0.491*	ES23	0.777**
PT18	0.752**	PO32	0.447*	ES24	0.814**
PT19	0.707**	PO33	0.910**	ES25	0.822**
PT20	0.791**	PO34	0.953**	ES26	0.779**
PT21	0.644**	PO35	0.948**	ES27	0.831**
PT22	0.807**	PO36	0.901**	ES28	0.759**
				ES29	0.803**
				ES30	0.688**

** الارتباط ذو دلالة عند مستوى 0.01 (ثنائي الاتجاه). *الارتباط ذو دلالة عند مستوى 0.05 (ثنائي الاتجاه).

التحليل الإحصائي والنوعي

استخدمت مجموعة من الأساليب الإحصائية الوصفية كاستخراج النسب المئوية والتكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية من الاستبانة الإلكترونية لدعم النتائج النوعية، وذلك بالاستعانة ببرنامج SPSS Version 23.. بالإضافة إلى إجراء اختبارات الصدق والثبات، فتمّ حساب معامل الثبات للاختبار بطريقة الاتساق الداخلي بحسب معادلة كرونباخ ألفا Cronbach's Alpha، كما تم قياس العلاقات الارتباطية بين البنود والمعايير التي تنتمي إليها. كما تم تفريغ المقابلات نصيًّا وإدخالها في برنامج MAXDQDA 2022 لتنظيمها وترتيبها، ومِن ثَم تحليل الاستجابات واستخلاص الرموز Codes وتصنيفها حسب مجاميع رئيسة Themes.

إذ تمّ تحليل نصوص باستخدام أسلوب إطار الترميز Coding Frame Strategy. وفقًا لويلكينسون (Wilkinson, 2000)، فإن "إطار الترميز هو أداة تُستخدم غالبًا للمساعدة في فرز البيانات وتحليلها. تُستخدم هذه التقنية في العديد من المؤسسات البحثية كطريقة لتصنيف البيانات واستخلاص الموضوعات منها" (ص79). ليتمَّ تقليص الاستجابات المتنوعة إلى فئات رئيسية قليلة أو الموضوعات Themes، ومِن ثَم تصنيف النصوص ذات الصلة تحت الموضوع المناسب. ولذلك تبنت الدراسة الحالية نموذج "تصنيف الفهرسة" categorizing indexing لرادنور (Radnor، 2002). يوفر هذا النموذج ست مراحل، بدءًا من "ترتيب الموضوعات" topic ordering . يمكن ترتيب المواضيع الرئيسية بعد مسح وقراءة النصوص عدة مرات؛ حيث كانت المعايير الست نقطة الانطلاق في ترتيب الموضوعات. المرحلة الثانية هي "بناء الفئات" constructing categories تحت كل موضوع رئيسي للانتقال إلى المرحلة

الثالثة التي تعتبر "القراءة للمضمون" reading for content. تهدف المرحلة الثالثة إلى تحديد وتسليط الضوء على البيانات من النصوص عن طريق قراءة النص الكامل بعناية. المرحلة الرابعة هي "استكمال أوراق الترميز" completing the coding sheets؛ حيث يتمّ تجميع الرموز في الفئات ذات الصلة. المرحلة التالية هي "إنشاء نصوص مصنفة" generating coded transcripts التي تقوم على نقل المقاطع المصنفة من النصوص الخام إلى النصوص رمزية. "التحليل إلى التفسير" analysis to interpretation هو المرحلة النهائية؛ حيث يتم إعطاء وصف محدد لكل فئة لاستعراض واختيار مقتطفات ممتازة لتقديم النتائج.

عرض النتائج ومناقشتها

يستعرض هذا الجزء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية من تحليل البيانات الكمية والنوعية؛ ليتم مقارنتها مع الدراسات السابقة والأدب التربوي ذي الصلة بموضوع الدراسة. ففي هذا الجزء تتمحور النتائج في عنوانين رئيسيين مشتقة من أسئلة البحث، وهم مستوى تطبيق معايير CAEP، والتوصيات خاصة بتحقيق معايير CAEP في قسم التربية الخاصة.

درجة تحقّق معايير CAEP

ينص السؤال الأول على التالي: "ما مستوى تطبيق معايير مجلس إعداد المعلمين CAEP في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة بكلية التربية الأساسية من وجهة نظر أعضاء قسم التربية الخاصة؟" وجّهت أداة الدراسة عددًا من الأسئلة التي ترتكز على المعايير الست للكشف عن مستوى تطبيقها في القسم، بالإضافة إلى مقارنة المعايير مع بعضها البعض وفقًا للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

جدول (6)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد المخاوف المهنية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات

الرقم	المعيار	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب التصاعدي	التقدير اللفظي
1	نظام ضمان الجودة والتحسين المستمر	24	1.45	0.75	1	منخفض
2	أثر البرنامج في تحقيق أهدافه	24	1.67	0.67	2	منخفض
3	القدرة المالية والإدارية	24	1.856	0.59	3	منخفض
4	التوظيف والدعم	24	1.859	0.67	4	منخفض

تابع جدول (6)

الرقم	المعيار	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب التصاعدي	التقدير اللفظي
5	الشراكة المهنية والتدريب الميداني	24	2.1	0.54	5	متوسط
6	المحتوى والمعرفة التربوية	24	2.28	0.56	6	متوسط

أظهرت نتائج الدراسة في الجدول (6) أن مستوى تطبيق معايير CAEP يعتبر منخفضًا؛ حيث أظهرت النتائج متوسطات حسابية متدنية في أربعة معايير من أصل ستة تراوحت ما بين 1.45 و1.86؛ فمعيار نظام ضمان الجودة والتحسين المستمر كان أقل المعايير تطبيقًا بمتوسط حسابي 1.45، وقد تلاه كلّ من معيار أثر البرنامج في تحقيق أهدافه، معيار القدرة المالية والإدارية، ومعيار التوظيف والدعم بالترتيب. بينما أظهرت النتائج مستوًى متوسطًا في درجة تطبيق كلّ من معيار الشراكة المهنية والتدريب الميداني، ومعيار المحتوى والمعرفة التربوية؛ حيث يتمتع بأعلى متوسط حسابي بين المعايير الست.

كما يمكن تناول النتائج الحالية بشكل تفصيلي، وذلك من خلال عرض المتوسطات الحسابية للمؤشرات الخاصة بكل معيار من معايير CAEP كما هو موضح في الجدول التالي. ثم نقوم بتحليل كلّ معيار على حدة بناءً على النتائج الكمية الظاهرة في الجدول والتفسيرات النوعية المستخلصة من المقابلات النوعية مع أعضاء هيئة التدريس في القسم.

جدول (7)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتقدير اللفظي لجميع البنود في كل معيار

المعيار	المؤشر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير اللفظي
نظام ضمان الجودة والتحسين المستمر (9 مؤشرات)	تتبع الكلية نظام لضبط الجودة والتحسين المستمر	1.63	0.960	منخفض
	تتبع الكلية اجراءات لإدخال وتوثيق البيانات المتعلقة بنظام ضبط الجودة	1.63	0.820	منخفض
	تستخدم الكلية بيانات ضبط الجودة في صنع القرار	1.46	0.770	منخفض
	تتخذ الكلية قرارات لتطوير برامجها بناءً على بيانات ضبط الجودة	1.54	0.970	منخفض
	يستند نظام ضبط الجودة المتبع في الكلية على بيانات ذات مصداقية عالية	1.54	0.930	منخفض
	يشارك موظفي الكلية باختلاف مناصبهم ومسمياتهم في إعداد وتطوير برنامج التربية الخاصة	1.25	0.840	منخفض
	تستعين الكلية بأشخاص من خارج الكلية (على سبيل المثال: الخريجين – سوق العمل – المدراس) في إعداد وتطوير برنامج التربية الخاصة	1.38	1.01	منخفض
	تعمل الكلية على تقييم برنامج التربية الخاصة بشكل مستمر لضمان تحقيق أهداف البرنامج	1.33	0.860	منخفض
	تُتابع الكلية أداء مخرجات برنامج التربية الخاصة في سوق العمل	1.30	0.950	منخفض

تابع جدول (7)

المعيار	المؤشر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير اللفظي
أثر البرنامج في تحقيق أهدافه (٦ مؤشرات)	يمتلك الخريجين القدرة على المساهمة بفعالية في تحسين مستوى طلابهم	2.25	0.530	متوسط
	يمتلك الخريجين القدرة على تطبيق المعارف والمهارات المهنية في الفصول الدراسية	2.25	0.600	متوسط
	تعمل الكلية على قياس مدى رضا الادارة المدرسية عن مستوى الكفاءة المهنية لدى الخريجين	1.50	0.930	منخفض
	تقوم الكلية بقياس مدى رضا الخريجين عن مستوى اعدادهم المهني في مواجهة تحدياتهم المهنية	1.38	0.960	منخفض
	تتواصل الكلية مع سوق العمل لمعرفة مدى رضا المدارس عن فاعلية الإعداد المهني للخريجين	1.33	0.910	منخفض
	تتواصل الكلية مع سوق العمل لمعرفة مدى رضا سوق العمل عن طريقة تعامل الخريجين مع الطلاب من بيئات مختلفة	1.33	0.910	منخفض
القدرة المالية والإدارية (13 مؤشر)	تمتلك الكلية القدرة المالية بما يتناسب مع احتياجاتها	1.54	1.02	منخفض
	توفر الكلية ميزانية كافية لبرامج التربية الخاصة	1.21	0.930	منخفض
	توفر الكلية ميزانية كافية لأعضاء هيئة التدريس / التدريب في قسم التربية الخاصة	1.67	1.01	منخفض
	توفر الكلية ميزانية كافية للتدريب الميداني	2.29	0.900	منخفض
	توفر الكلية ميزانية تتناسب مع أعداد الطلبة المنتسبين إليها	1.88	0.990	منخفض
	تدير العمادة شؤون الكلية بما يتناسب مع حجم مسؤولياتها	1.88	0.850	منخفض
	تعمل عمادة الكلية على تخطيط وتنفيذ برامج دراسية ذات معايير متكاملة	1.75	0.790	منخفض
	تُعلن الكلية عن المعلومات (التقويمات الاكاديمية – المنشورات – سياسة الدرجات – إعلانات) بطريقة دقيقة	1.96	1.04	منخفض
	توفر الكلية أعضاء هيئة تدريس مؤهلين (حاصلين على درجة الدكتوراه أو ما يعادلها من خبرة في التدريس)	2.71	0.900	متوسط
	تقدم الكلية لمنتسبيها من أعضاء هيئة التدريس/التدريب دورات خاصة بالتطوير المهني	2.13	1.03	متوسط
	تقدم الكلية لمنتسبيها من أعضاء هيئة التدريس/التدريب دورات خاصة بالوسائل التكنلوجية الحديثة	2	1.06	متوسط
	تتوفر لدى الكلية بنية تحتية (الحرم الجامعي – مرافق – معدات) مناسبة لدعم العملية التعليمية للطلبة	1.75	0.940	منخفض
	توفر البنية التحتية التكنولوجيا اللازمة لأعضاء هيئة التدريس في القاعات الدراسية	1.38	0.920	منخفض
التوظيف والدعم (8 مؤشرات)	تقدم الكلية أدلة للجهات المعنية عن جودة مخرجاتها التي تتوافق مع متطلبات سوق العمل	1.79	0.970	منخفض
	تتواصل الكلية مع سوق العمل لمعرفة احتياجات السوق	1.79	0.830	منخفض
	تدعم الكلية الطالب من بداية الدراسة في البرنامج وحتى الانتهاء من البرنامج	2.08	0.770	متوسط
	تراقب الكلية مدى تطور مهارات ومعرفة الطالب بشكل دوري	1.54	0.880	منخفض
	تحدد الكلية احتياجات الطالب بناءً على نتائج المراقبة الدورية	1.25	0.890	منخفض
	تدعم الكلية جميع الطلبة المنتسبين إليها دون تمييز	2.54	0.830	متوسط
	تمتلك الكلية نظام للاحتفاظ بسجلات شكاوى الطلبة وتوثيق الحل بشكل فعال	1.75	0.940	منخفض
	تضمن الكلية توفير مخرجات ذات كفاءة مهنية تناسب حاجات سوق العمل	2.13	0.740	منخفض

تابع جدول (7)

المعيار	المؤشر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير اللفظي
الشراكة المهنية والتدريب الميداني (6 مؤشرات)	يسهم التدريب الميداني في تطوير مهارات الخريجين ومعرفتهم في مجال تخصص التربية الخاصة	2.38	0.820	متوسط
	تنسق الكلية مع الجهات ذات العلاقة لاختيار مدرسة مناسبة للتدريب الميداني	2.13	0.790	متوسط
	تدعم الكلية الخريجين بخدمات تساهم في تطوير قدراتهم المهنية والعملية	1.67	0.760	منخفض
	تُقدم مدرسة التدريب الميداني خبرات مهنية ذات جودة للخريجين تسهم في إعدادهم وظيفيا	2.13	0.740	متوسط
	يحصل الخريج على فترة كافية من التدريب الميداني لإعدادهم مهنياً	2.08	0.880	متوسط
	يوفر التدريب الميداني للخريج خبرات تدريبية متنوعة	2.21	0.650	متوسط
المحتوى والمعرفة التربوية (13 مؤشر)	يمتلك الخريج القدرة على تطبيق المفاهيم والمبادئ الأساسية للتعلم	2.29	0.620	متوسط
	يمتلك الخريج مهارة الكشف عن الفروق الفردية بين المتعلمين	2.13	0.740	متوسط
	يمتلك الخريج القدرة على خلق بيئات تعليمية آمنة وداعمة لجميع المتعلمين	2.17	0.700	متوسط
	يستطيع الخريج التعامل بفاعلية مع الطلبة وأسرهم	2.08	0.710	متوسط
	يمتلك الخريج المفاهيم الأساسية في مجال تخصص التربية الخاصة	2.46	0.650	متوسط
	يمتلك الخريج القدرة على تطبيق المحتوى التعليمي في تطوير خبرات تعليمية شاملة لجميع الطلاب	2.04	0.550	متوسط
	يمتلك الخريج القدرة على استخدام أساليب تقييم مناسبة لقياس مستوى تقدم الطلاب	2.17	0.760	متوسط
	يمتلك الخريج مهارة التخطيط للدرس	2.33	0.760	متوسط
	يستطيع الخريج استخدام استراتيجيات تعليمية متنوعة تراعي الفروق الفردية	2.25	0.730	متوسط
	يتعامل الخريج مع الأخرين بشكل أخلاقي	2.67	0.910	متوسط
	يمتلك الخريج القدرة على تحمل مسؤولية تعليم طلابه	2.46	0.770	متوسط
	يمتلك الخريج مهارة العمل التعاوني مع الآخرين بما فيهم الطلبة وأسرهم	2.46	0.830	متوسط
	يمتلك الخريج مهارة تطبيق الوسائل التكنولوجية الحديثة في مختلف الأنشطة الصفية	2.17	0.700	متوسط

يتكون معيار القدرة المالية والإدارية من 13 مؤشرًا يؤكد على شحّ في القدرات المالية والإدارية؛ حيث إن معظم المؤشرات أتت بمتوسطات حسابية منخفضة باستثناء ثلاثة مؤشرات متعلقة بتوفير كوادر مؤهلة ومدربة. وعند طرح استفسار عن سبب هذا الانخفاض على المشاركين في المقابلات، أكد أحدهم أن "المشكلة ليست بعدم كفاية القدرات المالية والإدارية. المشكلة أن هذه القدرات تركز على حل مشاكل خاصة بعدد الشعب الدراسية والقاعات والجداول الدراسية وبالتالي فمعظم هذه القدرات تسخرها الكلية لحل مشكلة هي أنَّ الطاقة الاستيعابية للكلية أقل بكثير من أعداد منتسبيها" (د. فيصل). كما أكد د. عبدالله أن "على ضخامة الكلية نلاحظ ترهل الأحوال، وبالذات بالسنوات الأخيرة، والعدد المهول للطلبة، وكثرة المباني بالتأكيد تكون الخدمة (الإدارية) ضعيفة". فيما برر د. خالد ضعف

القدرة الإدارية إلى أن "أعضاء هيئة التدريس يتولون قسم التربية الخاصة، ثم يتولون بعد ذلك عمداء هم يديروا اللجان. هؤلاء درسوا جانبًا أكاديميًّا فقط حسب التخصص؛ إلا أنه لم يدرس جانبًا إداريًّا ولا توجد دورات إدارية، بل بعضهم لا يستطيع أن يدير اجتماعًا". أما بالنسبة للقدرة المالية، فقد اتفق جميع المشاركين في المقابلة على أن القدرة المالية التي توفرها الكلية لا تتناسب مع حاجة الكلية وحجم عملياتها، وبالأخص الميزانية المخصصة لقسم التربية الخاصة، على سبيل المثال، ذكر د. خالد أنَّ "80% من مقررات القسم مقررات تطبيقية، ولا يوجد لدينا مختبر... مع وجود عجز في الأدوات كالمقاييس، ولا يوجد لدينا مقياس أصلي، كلها مصورة، لا بد من وجود مقياس أصيل فيه أدواته كاملة ... والمختبر حجمه صغير وفقير بالأدوات". وقد يعزو الباحثان سبب ذلك إلى أن العدد الكبير من الطلبة المنتسبين بالكلية له تأثير سلبي على الخدمات الإدارية التي تقدمها الكلية، فالكلية يجب أن تعمل جاهدة في البحث عن أوجه القصور في الجانب الإداري، ومن ثم وضع استراتيجية لمعالجة أوجه القصور خاصة في تطوير المهارات الإدارية. أمّا فيما يخص الجانب المالي، فالكلية كذلك بحاجة إلى أن تعزز من ميزانيتها بما يخدم العملية التعليمية؛ سواء لعضو هيئة التدريس، وذلك من خلال التطوير المهني، أو للطلبة المنتسبين بالكلية.

فيما يخص معيار نظام ضمان الجودة والتحسين المستمر الذي يتكون من تسعة مؤشرات ظهرت بمتوسطات حسابية منخفضة تراوحت بين 1,25 و1,63، والتي تشير إلى قصور واضح في تطبيقات الكلية لضمان جودة المخرجات وتحسينها بشكل فعّال. وهذا قد يدل على غياب دور الكلية في تحقيق هذا المعيار على صعيد الأقسام العلمية، ومن بينها قسم التربية الخاصة. وقد قام أحد الأعضاء المشاركين في المقابلات بتبرير السبب وراء انخفاض مستوى تطبيق نظام لضمان الجودة إلى ما وصفه بالتضخم المؤسسي للكلية، قائلاً: "من الصعب أن تقوم الكلية بتطبيق برنامج عمل يضمن جودة المخرجات في ضوء التضخم الذي تعيشه الكلية؛ فقد تجاوز عدد منتسبيها إلى أكثر من 27000 طالب وطالبة. وهذا العدد كبير جدًّا على كلية واحدة، هذا العدد من المنتسبين يؤثر سلبًا على قدرة الكلية في تحقيق مستوى عالٍ من الجودة". وأضاف قائلاً: "من المشكلات التي نعاني منها مثلاً عدد الطلاب في القاعة الدراسية يتجاوز كل التوصيات التي تصدر من مؤسسات خاصة في معايير جودة التعليم... وصلت أعداد الطلاب إلى 80 و90، وحتى 100 في شعبة دراسية واحدة" (د. فيصل). بينما أكد د. عبدالله أن من أسباب الانخفاض أن "المدخلات عن طريق المقابلة فهذا يؤثر على الجودة... المدخلات كل سنة تكون أضعف... المؤتمرات تبادل الزيارات مع المؤسسات نفتقدها".

وتتعارض هذه النتيجة مع دراسة كلٍّ من دراسة العاني وآخرين (2018)، ودراسة جبر وعطية (2020)، ودراسة القحطاني وحمادنة (2020)؛ فقد جاءت نتائج هذه الدراسات بأن معيار نظام الجودة والتحسين المستمر تحتل المرتبة الثانية. يرى الباحثان أن سبب هذه الفروق في أن كلية التربية الأساسية تحتاج إلى مزيد من الجهود للكشف عن مدى تطوُّر برنامج إعداد معلم التربية الخاصة؛ وذلك من خلال استخدام مقاييس ومعايير تتناسب مع معايير CAEP، بالإضافة إلى ذلك، فإن كلية التربية الأساسية لا تمتلك إستراتيجية لاستقطاب الطلبة ذات الجودة العالية، فهي تعتمد على نسبة القبول والمقابلات.

ومن زاوية أخرى؛ نجد أنَّ معيار أثر البرنامج في تحقيق أهدافه الذي يتكون من 6 مؤشرات، فقد أظهرت النتائج أن أعضاء قسم التربية الخاصة يرون أن مخرجات القسم تمتلك القدرة والمعرفة والمهارات اللازمة في حياته المهنية بشكل متوسط كما هو موضح في المؤشر رقم 10 و11 الخاصة بقدرات ومهارات طلاب وطالبات قسم التربية الخاصة. برّر د. عبدالله أن عدد الخطط الدراسية الموجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة من الممكن أن تؤثر على معيار أثر البرنامج في تحقيق أهدافه؛ حيث ذكر أن "من أهم الأسباب: تعدد التخصصات والذي أحدث نوعًا من الخلط، أتصور أنه لا توجد صحيفة وحدة بل 28 صحيفة يكون لها أثر". بينما المؤشرات الأربعة (من 12 إلى 15) المتعلقة بدور الكلية في تحقيق أهداف برنامج القسم كانت منخفضة، مشيرًا إلى قصور واضح في تطبيقات الكلية تتابع مستوى رضا كلّ من خرجي قسم التربية الخاصة من جهة ومدى رضا سوق العمل عن تلك المخرجات متمثلة بالإدارات المدرسية. وقد أكد د. فيصل على أن "... علاقة الكلية بسوق العمل، وبالأخص علاقتها بوزارة التربية، تعتمد على حصر الاحتياجات المستقبلية، وتوجيه الكلية نحو توفير أعداد معينة من الكوادر التربوية لسد النقص في المدارس... فأحيانًا تطلب الوزارة إغلاق بعض الأقسام العلمية لاكتفاء سوق العمل، وأحيانًا يطلبون فتح أقسام لوجود نقص". كما ذكر د. عبدالله أن العلاقة بين كلية وسوق العمل تعاني بسبب عدم التواصل فيما بينهما، "ومع الوقت مع الميدان والقسم ستكون الفجوة كبيرة، وكل سنة تكبر؛ لأنه لا يوجد تواصل واتصال بين الميدان والقسم"، مما يشير إلى حالة من عدم رضا أعضاء القسم عن الإجراءات المتبعة في الكلية الخاصة بارتباطها بسوق العمل، وأنَّ الكلية بحاجة إلى قياس فاعلية جودة مخرجاتها مع سوق العمل؛ حتى يتبين أثر البرنامج في تحقيق أهدافه، وهذا ما أوصت به دراسة العاني وآخرين (2018).

وبالمثل، يتضح من النتائج أن معيار التوظيف والدعم منخفض، وبالتالي يشير إلى قصور في إجراءات الكلية كعمليات متابعة المخرجات، ومراقبة سوق العمل والسعي وراء تحسين جودة المخرجات والحصول على التغذية الراجعة من سوق العمل للتطوير ولضمان الجودة. فتعتبر عملية تبادل الخبرات بين المدارس والكلية "تكاد تكون محدودة في بعض الأنشطة المشتركة، لكن فيما يخص إعداد المعلم لا يوجد تنسيق كبير بين الجهتين، ... فبمجرد أن يتخرج الطالب من الكلية تنقطع العلاقة بينه وبين الكلية ويصبح معلمًا تابعًا للوزارة" (د. فيصل). أما د. عبدالله فقد وضح أنه "أيضًا وزارة التربية لها دور كبير، وعدم اهتمامها بالتخصص، والدليل تأخرت في بناء مؤسسات تعليمية مجمعات من 10 سنوات مجمع الأحمدي ومجمع الجهراء". كما أن د. خالد ركّز على دور وزارة التربية في توظيف مخرجات القسم؛ حيث ذكر أنَّ "المنتج لا يناسب سوق العمل؛ لأن سوق العمل لا يهتم بالمعاقين فكانت النتيجة طبيعية (منخفضة)؛ لأن سوق العمل لا يناسبهم ... مثل معلمة لغة عربية تخصصها إعاقة عقلية أُعِدَّت إعدادًا تربويًا مهنيًا لرعاية المعاقين عقليًّا، وأخذت جوانب بسيطة في اللغة العربية حتى تدرس؛ لأن المعاق عقليًّا لا يحتاج إلى فيلسوف ولا متخصص يحتاج إلى مَن يرعاه ... الوزارة لديها قانون لازم (المعلم) يدرس 3 سنوات في مدارس التعليم العام، وبعدها ينتقل إلى مدارس التربية الخاصة". جاءت نتيجة الدراسة منسجمة مع نتائج دراسة القحطاني وحمادنة (2020) ودراسة الحربي (2021).

وبخلاف النتائج السابقة للمعايير الأربعة، كانت المتوسطات الحسابية للمعيار الشراكة المهنية والتدريب الميداني، وكذلك معيار المحتوى والمعرفة التربوية متوسطة التحقق. وقد برّر المشاركون في المقابلات تلك النتائج على أن القسم العلمي يعتمد على محتوى مقنن يضاهي للبرامج المماثلة في الدول الشقيقة والصديقة. فقد عبّر أحدهم قائلاً: "بالنسبة للمحتوى فهو في النهاية يرتبط بنظريات ودراسات علمية وتطبيقات تربوية يتم تدريسها للطلاب وتدريبهم عليها وفق برامج محكمة وخطط دراسية منظمة". كما أن كوادر قسم التربية الخاصة "تتمتع بتوفر أعضاء ذوي شهادات عليا من جامعات مختلفة وتخصصات دقيقة ومختلفة في مجال التربية الخاصة" (د. فيصل). أمَّا د.عبدالله فقد ذكر "أن معيار المحتوى والمعرفة التربوية مرتبط بمعيار الشراكة المهنية والتدريب الميداني بحكم أن التدريب الميداني آخر فصل؛ فإذا رفعنا في المحتوى يرتفع التدريب الميداني... مرتبطين في بعض". جاءت نتيجة الدراسة متوافقة مع دراسة العمري (2017) والعاني وآخرين (2017) ودراسة جبر وعطية (2020) ودراسة الحربي (2021) في أن معيار المحتوى والمعرفة التربوية ومعيار الشراكة المهنية تحتل

المراتب الأولى. ومن الجدير بالذكر أن برنامج إعداد معلم التربية الخاصة في كلية التربية الأساسية يتميز بوجود أعضاء هيئة التدريس مؤهلين وذوي كفاءة عالية في تدريس الطلبة، ويمارسون العمل بكفاءة ومسؤولية؛ لضمان جودة مخرجات قسم التربية الخاصة. فيما فسر د. خالد سبب درجة التحقق المتوسطة بـ"أن عددًا قليلاً يتدربون في مدارس التربية الخاصة، وأن أغلب الطلاب لا يقل عن 70% من طلابنا يتدربون في مدارس التعليم العام ليس لها علاقة بالإعاقات والتربية الخاصة".

في النهاية، تشير استجابات أعضاء قسم التربية الخاصة إلى أنَّ المعايير المنخفضة ترتبط بإجراءات الكلية؛ كونها المؤثر الرئيسي في انخفاض معظم المعايير، بخلاف المعايير المتوسطة التي ترتبط بإجراءات أعضاء هيئة التدريس أنفسهم. د. خالد "أهم عقبة أن مناسبة المنتج لسوق العمل غير متوافرة؛ فأهم عقبة أمامي هي وزارة التربية... العقبة الأولى أن منتج التربية الخاصة لا يجد بيئة العمل المناسبة لتخصُّصه؛ لأنَّ وزارة التربية طريقتها غير صحيحة، فلا يوجد لديها رؤية واضحة في مجال الدمج، ولا يوجد لديها رؤية للرعاية الصحيحة للطلبة ذوي الإعاقات... الأمر الثاني فيما يتعلق بكفاءة المنتج (الطالب) أكبر المعيقات أمامنا هي القبول السياسي يقبل في السنة بحدود 100 طالب وطالبة، والقسم لا يتحملهم... قلة القاعات الدراسة... كلية فيها أكثر من 27 ألف طالب، هذه جامعة مستقلة، جامعة بحدِّ ذاتها تكدّسها وتبي جودة!!... أما عنصر المناهج ما عندنا فيها مشكلة... عنصر معتمَد من جامعات خارجية... عنصر أعضاء هيئة التدريس ما عندي مشكلة؛ لأنهم كلهم تخصصهم تربية خاصة، وعلى قدرٍ من الكفاءة، ومبتعثون ودارسون في جامعات راقية، وعلى قدر من الكفاءة، وتحط أمامه 100 طالب، وتقوله درّسه! صعبة، وخصوصًا أن مناهجنا قائمة على الجانب التطبيقي المفروض أنه ما يتعدى فيها 20 طالبًا". اختلفت نتائج الدراسة في مستوى تحقق معايير كيب مع نتائج الدراسات السابقة التي توصلت إلى أن مستوى تحقق معايير كيب لبرنامج إعداد المعلم كانت متوسطة (Ayasrah, 2023؛ الحربي، 2021؛ جبر وعطية، 2020؛ القحطاني وحمادنة، 2020؛ العمري، 2017؛ أبو العلا، 2016؛ عبابنة، 2015)، وقد يعود سبب الاختلاف في النتائج نسبة إلى التغييرات التي تمت في عام 2022 لمعايير كيب، فالباحثان استخدما معايير كيب 2022 لمعرفة مدى تحقق تلك المعايير في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة.

تطبيقات مستقبلية لتحقيق الاعتماد الأكاديمي

يرتكز السؤال الثاني على الكشف عن أهم التطبيقات العملية لاستيفاء CAEP، والذي ينص على: ما التوصيات والمقترحات لتحقيق معايير مجلس اعتماد إعداد المعلمين CAEP في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة بكلية التربية الأساسية؟ وعليه أسفرت المقابلات الشخصية مع أعضاء هيئة التدريس عن مجموعة من التوصيات والمقترحات التي بدورها تسهم في زيادة مستوى تحقق معايير كيب للاعتماد. ويمكن عرض تلك النتائج كما يلي:

بالنسبة لمعيار المحتوى والمعرفة التربوية، "أن يكون عدد الطلبة في كلِّ شعبة دراسية يتناسب مع طبيعة المقرر؛ سواء كانت نظرية أو تطبيقية، كما أقترح أن يكون هناك سياسة واضحة لفتح الشُّعب الدراسية حتى يتناسب مع عدد أعضاء هيئة التدريس في القسم، وبالتالي يقل الاستعانة بالمنتدبين" (د. خالد). أما د. عبدالله فقد اقترح "التكثيف على الزيارات الميدانية والأنشطة اللاصفية والأنشطة الخارجية الخاصة بالتربية الخاصة، أعتقد أنه ممكن يرفع هذا الجانب".

معيار الشراكة المهنية والتدريب الميداني: "إن وزارة التربية تغير طريقتها وتعاملها مع رعاية فئات تربية خاصة... وأن تدمجهم في مدارس التعليم العام، وأن يكون هناك قانون لتعليم الفئات التربية الخاصة وأن يكون هناك رؤية وطريقة ... وأن يكون داخل كل مدرسة قسم للتربية الخاصة يكون فيها غرفة المصادر وتشخيص وما إلى ذلك ... الأمر الآخر كحلول في هذا الجانب، أن يكون هناك شراكة مع المدارس الأهلية مدارس التعليم الخاص التي ترعى الطلبة ذوي الإعاقات، ويكون هناك اتفاقية بين الكلية وبينهم حتى الطلبة يتدربون عندهم" (د. خالد).

أما معيار توظيف الطلبة والتقدم والدعم: فيتمثل في "أن تقبل وزارة التربية خريجي التربية الخاصة في مدارسها مباشرة؛ لأنهم غير مؤهلين للتعليم في المدارس العامة" (د. خالد). فيما اقترح د. عبدالله "يفترض أن تكون هناك إدارة لما بعد التخرج وأن تفعل دورها أكثر". وذكر د. فيصل "أن يكون هناك تعاون بين وزارة التربية والكلية، وذلك بهدف متابعة سوق العمل وكذلك متابعة الخريجين".

معيار أثر البرنامج في تحقيق أهدافه: د. خالد "الحل أن تتبنَّى وزارة التربية أمرين؛ أن يكون لديها تصور واضح ورؤية واضحة عن الدمج، وهناك قسم يرعاها، وتوجيه خاص بها... الحل الثاني أن يكون هناك قانون تعليم فئات التربية الخاصة... إيجاد تشريع لتعليم فئات التربية الخاصة". أما د. عبدالله فيرى أن يتم مراجعة صحائف التخرج لبرامج التربية الخاصة.

معيار نظام ضمان الجودة والتحسين المستمر: اقترح د. عبدالله أن يكون "للبرنامج صحيفة تخرج واحدة مشتركة أو أن تكون مقررات التربية الخاصة كمواد عامة مع التخصصات الثانية... التواصل والاتصال (بين المؤسسات) الاثنين مع بعض يمكن يعطيك جودة لمسألة العمل؛ بحيث تكون مطلعًا على الميدان أولاً بأول ... الزيارات المؤتمرات الأبحاث النوعية تساهم في الجودة". أما د. خالد فذكر أن "التواصل مع وزارة التربية يسهم في إقناعها بتبني رؤية أن يكون هناك قانون ... التوافق مع وزارة التربية... في الكلية التقليل من عدد القبول... القبول السياسي أنهك القسم من بداياته حتى الآن... وأن يكون هناك سوق عمل يستقبل المخرّج بناء على القانون".

معيار القدرة المالية والإدارية: "أن يأتي الخرّيج الحديث أو المتعين عضو هيئة التدريس حديثًا، أو متدرب تعيين حديث، يأخذ دورة لمدة كورس كامل في مركز ابن الهيثم، نعطيه جانبًا إداريًّا يتعلم على مهارات الإدارة، نُعلّمه جوانب إدارية في مهارة إدارة الصف، ونعلمه جوانب طرق التدريس، نعلمه جوانب في علم النفس والفروق الفردية بين الطلبة، ونعلمه جوانب في الأمن والسلامة والصيانة والاهتمام بالمرافق، ونوع من إدارة المخاطر ... ولا يأخذ صيفي ولا ساعات زائدة ، ولا ترقية دورية إلا بعد أن ينهي هذه الدروة ... (باختصار) فرض دورات إدارية لكل منصب". (د. خالد). د. عبدالله "رفع الخدمة من المفترض يكون لكل مبنى خدمات إدارية، ودعم فني متوافر... استقلالية المباني تساعد في رفع المستوى الإداري".

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحثان بعدد من التوصيات التي يمكن إجمالها بالآتي:

توصيات خاصة بقسم التربية الخاصة:

1. تقييم برنامج إعداد معلم التربية الخاصة بشكل دوري، وتعديل البرنامج لتحسين مخرجات التعلم فيه.
2. الاستفادة من معايير كيب لتطوير الخطة الدراسية لبرنامج إعداد معلم التربية الخاصة.
3. تقنين إعداد الطلبة في كل شعبة دراسية بما يتناسب مع طبيعة المقرر.
4. توصيات خاصة بكلية التربية الأساسية:
5. التعاون مع مؤسسات تعليمية مختلفة لتوفير المتطلبات اللازمة، وفرص متنوعة للتدريب الميداني.
6. استحداث إدارة لمتابعة الخريجين، وبناء مقياس لقياس مخرجات إعداد معلم التربية الخاصة حول مدى فاعلية البرنامج.

7. تطوير سياسة القبول من خلال تقنين عدد المقبولين في الكلية، بما يتناسب مع أعداد هيئة التدريس بكل قسم علمي.
8. تطوير قدرات الإداريين وتعزيز الميزانية؛ بحيث يتناسب مع حجم عمليات الكلية ومعايير كيب.

الدراسات المقترحة

بناءً على نتائج الدراسة، يوصي الباحثان:

1. إجراء دراسات نوعية وكمية للكشف عن الفروق الدالة إحصائيًا في استجابات أعضاء قسم التربية الخاصة حول مستوى تطبيق معايير CAEP وفقًا لمتغيرات الجنس والرتبة العلمية وعدد سنوات الخبرة في الوظيفة الحالية.
2. إجراء دراسات نوعية وكمية لمتابعة خريجي قسم التربية الخاصة للتحقق من مدى اكتسابهم لمعايير CAEP.
3. إجراء دراسات نوعية وكمية لاستكشاف أساليب تطوير أوجه القصور لكل معيار بما يتناسب مع معايير CAEP.

المراجع

أبو العلا، ليلى (2016). درجة تطبيق معايير المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين (NCATE) في كلية التربية بجامعة الطائف. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ***12*** (1)، 101-115.

الحربي، علي (2021). واقع تطبيق معايير مجلس اعتماد إعداد المعلمين (CAEP) في كلية التربية بجامعة المجمعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ***14*** (4)، 1737-1766.

العاني، وجيهة وآخرون. (2018). درجة تحقق معايير الاعتماد الدولية CAEP في برنامج إعداد المعلم بجامعة السلطان قابوس. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد ***14***(3)، 283-300.

العتيبي، منصور (2015، ابريل). معايير اعتماد البرامج التربوية من الهيئة الأمريكية الكيب CAEP. المؤتمر الدولي الأول: التربية آفاق مستقبلية. جامعة الباحة، كلية التربية، المملكة العربية السعودية.

العمري، جمال (2017). تقييم درجة تطبيق معايير هيئة اعتماد البرامج التربوية الأمريكية الكيب (CAEP) في كلية التربية بجامعة طيبة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية. ندوة: التقويم في التعليم الجامعي؛ مرتكزات وتطلعات – جامعة الجوف.

القحطاني، راقع بن محمد وحمادنة، برهان محمود (2020). تقييم جودة برنامج إعداد معلم التربية الخاصة بجامعة نجران في ضوء معايير مجلس اعتماد تعليم المعلمين (CAEP). مجلة اتحاد الجامعات العربية، ***40*** (2)، 97-116.

القرشي، خديجة، وعبد الوارث، سمية، وعبد الحميد، أسماء (2013). مدى تطبيق معايير المجلس القومي لاعتماد برامج إعداد المعلمNCATE بكلية التربية بجامعة الطائف، مجلة عالم التربية، ***14***(42)، 59-119.

الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب (2023). التعريف بقسم التربية الخاصة. استرجعت بتاريخ 2023/11/25 من: https://e.paaet.edu.kw/colleges/AR/CollegeofBasicEducationss/Sections/DepartmentOfSpecialEducation/AboutSection/pages/default.aspx

جبر، فلاح حسن وعطيه، سعدي جاسم (2020). تقويم برنامج إعداد المعلمين في كلية التربية الأساسية على وفق معايير كيب "CAEP" من وجهة نظر التدريسيين. مجلة كلية التربية الأساسية، (108)، 361-395.

عبابنة، صالح (2015). تقييم جودة أداء كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية في ضوء معايير "أنكيت" لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. دراسات، ***42*** (3)، 767-785.

Almatrafi, R. (2015). *Saudi faculty members' perceptions of CAEP standards* (Order No. 3733175). Available from ProQuest Central; ProQuest Dissertations & Theses Global. (1736047951). Retrieved from https://ezproxysrv.squ.edu.om:2297/docview/1736047951?accountid=27575.

Ayasrah, M. N. (2023). Quality evaluation of special education teacher preparation programs at the northern governorates universities in the Hashemite Kingdom of Jordan, in Light of CAEP Standards. *Journal of Higher Education Theory and Practice, 23*(3). https://doi.org/10.33423/jhetp.v23i3.5838

Cho, J., & Trent, A. (2006). Validity in qualitative research revisited. *Qualitative Research, 6*(3), 319–340. https://doi.org/10.1177/1468794106065006

Council for the Accreditation of Educator Preparation (2023). *2022 CAEP Standards*. Retrieved on 2 /11 /2023 from 2022 CAEP Standards - Council for the Accreditation of Educator Preparation (caepnet.org)

Guba, E., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. SAGE. https://doi.org/10.1604/9780803932357

Hail, C. K., Hurst, B., Chang, C., & Cooper, W. (2019). Accreditation in education: one institution's examination of faculty perceptions. *Critical Questions in Education, 10*(1), 17–28. http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1203425.pdf

Lewis, S. (2016). *Perceptions of university faculty regarding accreditation in a college of education*. University of South Florida Scholar Commons. Graduate Theses and Dissertations. https://digitalcommons.usf.edu/etd/6300

Mertens, D.M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (3rded.). SAGE.

Radnor, H. (2002). *Researching your professional practice: doing interpretive research*. Buckingham: Open University.

Wellington, J. (2000). *Educational Research: Contemporary Issues and Practical Approaches*. Continuum, London.

Wilkinson, D. (Ed.). (2000). *the researcher's toolkit: the complete guide to practitioner research*. Routledge. https://doi.org/10.1604/9780415215664

Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.