



الجمهورية العربية السورية
جامعة دمشق
كلية التربية
قسم المناهج وطرائق التدريس

تقويم برنامج إعداد المعلم في كلية التربية بجامعة

دمشق في ضوء معايير CAEP

حالة دراسية: أعضاء الهيئة التعليمية والمشرفون التربويون ومديرو
المدارس

رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في المناهج وطرائق التدريس

إعداد الطالبة:

كاريس علي ابراهيم

إشراف

الدكتور: أحمد سليم سليم

المدرس في قسم المناهج وطرائق التدريس

الأم

- إلى مَنْ وَهَبَنِي أَوَّلَ قَلَمٍ مَلَكَتْهُ فِي طِفُولَتِي، وَعَلَى الْعِلْمِ أَسَّسَنِي، إِلَى الَّذِي أَفْنَى
شِبَابِي، وَبَدَلَ جَهْدِهِ وَمَالِهِ لِتَعْلِيمِي، وَرَبَّنِي أَحْسَنَ تَرْبِيَةٍ، وَزَرَعَ فِي دَاخِلِي حُبَّ
الْعِلْمِ، إِلَى مِثْلِي الْأَعْلَى

”أُمِّي الْفَالِقُ“

- إِلَى مَنْ حَمَلْتَنِي جَنِينًا، وَعَلَى بَسَاطَةِ الْأَوْجَاعِ وَلَدَّتْنِي، وَبِأَيْدِي الْأَلَامِ رَبَّتْنِي، وَبَعَيْنِي
الْأَتْعَابَ رَعَّتْنِي، إِلَى مَنبَعِ الْحَنَانِ وَمَنْ جَعَلَ الْجَنَّةَ تَحْتَ قَدَمَيْهَا

”أُمِّي الْحَبِيبَةُ“

- إِلَى مَنْ انْدَمَجَتْ رُوحِي بِرُوحِهِمْ، وَإِلَى مَنْ افْتَخِرَ بِهِمْ، وَأَشْكُرُ اللَّهَ عَلَى مَنْحِهِ
إِيَّاهُمْ، حَفَظَهُمُ الرَّحْمَنُ وَحَقَّقَ لَهُمْ مَا تَمَنَّوْهُ

”أَلْحَنِي وَأَلْجُو“

- إِلَى كُلِّ الْأَخَوَةِ الْعَامِلِينَ فِي حَقْلِ التَّربِيَةِ وَالتَّعْلِيمِ.

الباحثة

شكر وتقدير

بدايةً لله الحمد والشكر؛ إذ أعانني في إنجاز عملي المتواضع هذا، ثم أتقدم بخالص عبارات الشكر والتقدير لأستاذي الدكتور "أحمد سليم سليم" الذي شرفني بقبوله الإشراف على رسالتي، ومنه تعلّمت التفاني والإخلاص بالعمل.

وأقدّم كلّ الشكر والامتنان للسادة أعضاء لجنة الحكم الكرام الذين أسهموا في إغناء هذا العمل بملاحظاتهم وآرائهم وكان لهم الفضل في إخراج هذا العمل بشكله النهائي.

كما أتقدّم بالشكر لعمادة كلية التربية ورئاسة قسم المناهج وطرائق التدريس في جامعة دمشق؛ لما بذلوه من جهد لتيسير إنجاز هذا العمل. والشكرُ موصولٌ للسادة المحكمين؛ لما قدموه من إرشادات صوبت عملي ووجهته.

والشكر كل الشكر لكلِّ يدٍ بيضاء ساندتني وأرشدتني بكلمة أو نصيحة لإنجاز هذا العمل المتواضع.

الباحثة

فهرس المحتويات

رقم الصفحة	الموضوع
	الإهداء
	شكر وتقدير
أ - ت	فهرس المحتويات
ث - ج	فهرس الجداول
ج	فهرس الأشكال
ح	فهرس الملاحق
خ - د	مستخلص البحث باللغة العربية
I- II	مستخلص البحث باللغة الأجنبية

رقم الصفحة	الموضوع
18 - 1	الفصل الأول: الإطار المنهجي للبحث
2	• تمهيد
2	• مقدمة
4	1- مشكلة البحث
9	2- أهمية البحث
10	3- أهداف البحث
11	4- أسئلة البحث
11	5- متغيرات البحث
12	6- فرضيات البحث
13	7- منهج البحث
13	8- أدوات البحث
13	9- حدود البحث
14	10- مجتمع البحث وعينته
14	11- مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية
18	• خلاصة الفصل

67-19	الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة
20	• تمهيد
74-21	الباب الأول: الإطار النظري
54-21	المحور الأول: برنامج إعداد المعلم ومشكلاته
22	1. نشأة برنامج إعداد المعلم في كلية التربية بجامعة دمشق وتطوره في سياقه التاريخي والتربوي
25	2. مفهوم برنامج إعداد المعلم
27	3. أهمية برنامج إعداد المعلم
29	4. أهداف برنامج إعداد المعلم
31	5. مجالات برنامج إعداد المعلم
33	6. أنظمة برنامج إعداد المعلم
38	7. الاتجاهات العالمية المعاصرة في برنامج إعداد المعلم
44	8. برنامج إعداد طلبة معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق
51	9. مشكلات إعداد المعلم وسبل علاجها
74-55	المحور الثاني: الاعتماد الأكاديمي لبرنامج إعداد المعلم وفقاً لمعايير مجلس اعتماد إعداد المعلم CAEP
56	1- مفهوم الاعتماد الأكاديمي
58	2- أهمية الاعتماد الأكاديمي
61	3- أنواع الاعتماد الأكاديمي
62	4- التطور التاريخي لمعايير مجلس اعتماد إعداد المعلم CAEP ومفهومها
65	5- مضمون معايير مجلس اعتماد إعداد المعلم CAEP
71	6- تقييم برنامج إعداد المعلم وفق معايير مجلس اعتماد إعداد المعلم CAEP
74	• خلاصة الباب الأول
74-75	الباب الثاني: دراسات سابقة
76	• تمهيد
77	أولاً: استعراض الدراسات السابقة
84	ثانياً: التعقيب على الدراسات السابقة
86	• خلاصة الباب الثاني
112-87	الفصل الثالث: منهج البحث وإجراءاته
88	• تمهيد
88	1- منهج البحث
88	2- مجتمع البحث وعينته
93	3- أدوات البحث

110	4- الاختبارات والأساليب الإحصائية المستخدمة
110	5- إجراءات البحث
112	6- الصعوبات التي واجهت الباحثة
112	• خلاصة الفصل
159-113	الفصل الرابع: نتائج البحث وتفسيرها
114	• تمهيد
140-114	أولاً: الإجابة عن أسئلة البحث
114	1- الإجابة عن السؤال الأول
118	2- الإجابة عن السؤال الثاني
128	3- الإجابة عن السؤال الثالث
136	4- الإجابة عن السؤال الرابع
157-141	ثانياً: التحقق من صحة فرضيات البحث
141	1- التحقق من صحة الفرضية الأولى
146	2- التحقق من صحة الفرضية الثانية
150	3- التحقق من صحة الفرضية الثالثة
154	4- التحقق من صحة الفرضية الرابعة
156	5- التحقق من صحة الفرضية الخامسة
158	ثالثاً: المقترحات والتوصيات
159	• خلاصة الفصل
180-160	قائمة المراجع
229-181	قائمة الملاحق
235-230	ملخص البحث باللغة العربية
240-236	ملخص البحث باللغة الانكليزية

فهرس الجداول

رقم الجدول	موضوع الجدول	رقم الصفحة
1	تصنيف مقررات برنامج معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق وفق جوانب الإعداد الرئيسة	46
2	خصائص مجتمعات البحث وفق متغيرات البحث التي توفرت في الإحصائيات	89
3	خصائص عينتي البحث وفق متغيرات البحث	91
4	طريقة تصحيح الاستبانة لأعضاء الهيئة التعليمية	97
5	نتائج صدق الاتساق الداخلي بين كل بند والدرجة الكلية لاستبانة أعضاء الهيئة التعليمية	98
6	نتائج صدق الاتساق الداخلي بين كل بند والدرجة الكلية للمحور في استبانة أعضاء الهيئة التعليمية	99
7	نتائج صدق الاتساق الداخلي بين المحاور والدرجة الكلية لاستبانة أعضاء الهيئة التعليمية	101
8	نتائج الثبات لاستبانة أعضاء الهيئة التعليمية	102
9	نتائج صدق الاتساق الداخلي بين كل بند والدرجة الكلية لاستبانة المشرفين التربويين ومديري مدارس	104
10	نتائج صدق الاتساق الداخلي بين البند والدرجة الكلية للمحور في استبانة المشرفين التربويين ومديري مدارس	105
11	نتائج صدق الاتساق الداخلي بين المحاور والدرجة الكلية لاستبانة المشرفين التربويين ومديري مدارس	106
12	نتائج الثبات لاستبانة المشرفين التربويين ومديري مدارس	107
13	نموذج استمارة التحليل التي بنتها الباحثة	108
14	قيمة معامل الثبات بين التحليل الأول للباحثة وتحليلها الثاني	109
15	قيم معاملات الثبات بين التحليل الأول للباحثة وتحليلات المحللين	110
16	مستوى توافر معايير مجلس اعتماد إعداد المعلم في برنامج معلم الصف من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية CAEP والقيم الموافقة لها	118
17	درجة توافر معايير مجلس اعتماد إعداد المعلم في برنامج معلم الصف من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية	119
18	درجة توافر معايير مجلس اعتماد إعداد المعلم CAEP في برنامج معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق من وجهة نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس	129

137	سبل تطوير برنامج إعداد المعلم في كلية التربية بجامعة دمشق ليتمكن من تحقيق معايير CAEP الستة	19
142	المتوسطات والانحرافات لدرجات أعضاء الهيئة التعليمية حسب متغير سنوات الخبرة	20
142	تحليل التباين الأحادي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة لتقديرات أعضاء الهيئة التعليمية	21
144	نتائج اختبار ليفن لتقديرات أعضاء الهيئة التعليمية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة	22
144	نتائج اختبار دونيت سي (Dunnett- C) استناداً لمتغير سنوات الخبرة	23
146	المتوسطات والانحرافات لدرجات أفراد العينة حسب متغير المسمى الوظيفي	24
147	تحليل التباين الأحادي تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي لتقديرات أعضاء الهيئة التعليمية	25
148	نتائج اختبار ليفن لتقديرات أعضاء الهيئة التعليمية تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي	26
149	نتائج اختبار دونيت سي (Dunnett- C) استناداً لمتغير المسمى الوظيفي	27
151	المتوسطات والانحرافات لدرجات أفراد المديرين والمشرفين التربويين حسب متغير سنوات الخبرة	28
151	تحليل التباين الأحادي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة لتقديرات المديرين والمشرفين التربويين	29
153	نتائج اختبار ليفن لتقديرات المشرفين التربويين والمديرين تبعاً لمتغير سنوات الخبرة	30
153	نتائج اختبار شيفيه (Sheffe) لتقديرات المشرفين التربويين والمديرين استناداً لمتغير سنوات الخبرة	31
155	الإحصاء الوصفي وقيمة (ت) لدرجات أفراد المديرين والمشرفين حسب متغير المستوى الوظيفي	32
156	معامل ارتباط بيرسون بين متوسطات درجات تقديرات أعضاء الهيئة التعليمية ومتوسطات درجات تقديرات المديرين والمشرفين حول درجة توافر معايير CAEP في برنامج إعداد المعلم.	33

فهرس الأشكال

رقم الصفحة	موضوع الشكل	رقم الشكل
89	التمثيل البياني لتوزع مجتمع أعضاء الهيئة التعليمية وفق متغير المسمى الوظيفي	1
90	التمثيل البياني لتوزع مجتمع مديري المدارس والمشرفين التربويين وفق متغير المسمى الوظيفي	2
91	التمثيل البياني لتوزع عينة أعضاء الهيئة التعليمية وفق متغير سنوات الخبرة	3
92	التمثيل البياني لتوزع عينة أعضاء الهيئة التعليمية وفق متغير المسمى الوظيفي	4
92	التمثيل البياني لتوزع عينة المديرين والمشرفين وفق متغير سنوات الخبرة	5
92	التمثيل البياني لتوزع عينة المديرين والمشرفين وفق متغير المسمى الوظيفي	6

فهرس الملاحق

رقم الملحق	موضوع الملحق	رقم الصفحة
1	أسماء السادة محكمي أدوات البحث	182
2	أسماء السادة محكمي تصنيف المقررات	183
3	أسئلة الدراسة الاستطلاعية	184
4	قائمة معايير CAEP في صورتها الأولى	185
5	قائمة معايير CAEP في صورتها النهائية	189
6	نموذج استمارة تحليل محتوى اللائحة الداخلية لبرنامج معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق	193
7	استبانة معايير CAEP الموجهة لأعضاء الهيئة التعليمية في صورتها الأولى	193
8	استبانة معايير CAEP الموجهة لأعضاء الهيئة التعليمية في صورتها النهائية	199
9	استبانة معايير CAEP الموجهة للمشرفين التربويين ومديري المدارس في صورتها الأولى	206
10	استبانة معايير CAEP الموجهة للمشرفين التربويين ومديري المدارس في صورتها النهائية	211
11	أسماء السادة محلي اللائحة الداخلية لبرنامج معلم الصف	216
12	الخطة الدراسية لبرنامج معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق لجميع السنوات	216
13	درجة توافر معايير CAEP في اللائحة الداخلية لبرنامج معلم الصف في كلية التربية بدمشق	218
14	أسماء السادة محكمي قائمة المعايير للتحقق من صدق الترجمة	222
15	أسماء مدارس الحلقة الأولى التي طبقت فيها الدراسة الميدانية	223
16	تسهيل المهمة	228
17	صور من التطبيق العملي لأدوات البحث	229

مستخلص البحث باللغة العربية

هدف البحث إلى تقييم برنامج إعداد المعلم في كلية التربية بجامعة دمشق في ضوء معايير CAEP من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية والمشرفون التربويون ومديرو المدارس، ودراسة الفروق بين متوسط درجاتهم على أدوات البحث تبعاً لمتغيري سنوات الخبرة والمسمى الوظيفي، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق أهداف البحث استخدمت الباحثة قائمة معايير CAEP لتقويم برنامج إعداد معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق، واستمارة تحليل محتوى اللائحة الداخلية لبرنامج معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق، واستبانة لأفراد العينة البالغ حجمها (100) عضو هيئة تعليمية، و(168) مديراً ومشرفاً، وتوصل البحث إلى النتائج الآتية:

- أن درجة توافر معايير CAEP في اللائحة الداخلية لبرنامج معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق أدنى من المتوسط.
- أن درجة توافر معايير CAEP في برنامج معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية منخفضة جداً.
- أن درجة توافر معايير CAEP في برنامج معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين منخفضة.
- عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات تقديرات أعضاء الهيئة التعليمية عن محور معايير المعرفة بجوانب العملية التعليمية، بينما كانت الفروق دالة إحصائية على المحاور: الشراكات والممارسات المهنية، توظيف المعلمين ودعمهم، تأثير البرنامج، ضمان جودة الكلية والتحسين المستمر، القدرة المالية والإدارية، والدرجة الكلية للاستبانة تُعزى لمتغير سنوات الخبرة، وكانت لصالح من يمتلكون أقل من 5 سنوات خبرة.

- وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات تقديرات أعضاء الهيئة التعليمية عن الاستبانة ومحاورها تعزى لمتغير المسمى الوظيفي لصالح أعضاء الهيئة التدريسية، بالمقارنة مع أعضاء الهيئة الفنية والمحاضرين من خارج الملاك.

- وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات تقديرات المديرين والمشرفين عن محور معايير توظيف المعلمين ودعمهم تُعزى لمتغير سنوات الخبرة وهي لصالح فئة من يمتلكون من 5 حتى 10 سنوات خبرة، بينما كانت الفروق غير دالة على جميع أبعاد الاستبانة الأخرى والدرجة الكلية لها.

- وجود فرق دال إحصائية بين متوسطي درجات تقديرات المديرين والمشرفين تعزى لمتغير المسمى الوظيفي في محوري الشراكات والممارسات المهنية وتوظيف المعلمين ودعمهم وهي لصالح المشرفين .

- عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين متوسطات درجات تقديرات أعضاء الهيئة التعليمية والمديرين والمشرفين على محور معايير المعرفة بجوانب العملية التعليمية، ووجود علاقة موجبة دالة إحصائية بين متوسطات درجات تقديرات أعضاء الهيئة التعليمية والمديرين والمشرفين عن محور معايير الشراكات والممارسات المهنية، ومحور معايير توظيف المعلمين ودعمهم، ومحور معايير تأثير البرنامج.

الكلمات المفتاحية: برنامج إعداد المعلم، معايير CAEP، أعضاء الهيئة التعليمية والمشرفون التربويون ومديرو المدارس.

Abstract Of The Research

This research aimed to evaluate the teacher preparation program at the Faculty of Education, Damascus University, in light of CAEP standards, from the perspectives of faculty members, educational supervisors, and school principals. It also examined the differences in their average scores on the research instruments based on the variables of years of experience and job title. The researcher employed a descriptive-analytical approach. To achieve the research objectives, the researcher used the CAEP standards checklist for evaluating the primary school teacher preparation program at the Faculty of Education, Damascus University, a content analysis form for the program's internal regulations, and a questionnaire administered to a sample of 100 faculty members and 168 principals and supervisors. The research yielded the following results:

- The degree of availability of CAEP standards in the internal regulations of the primary school teacher program at the Faculty of Education, Damascus University, is below average.

- The degree of availability of CAEP standards in the primary school teacher program at the Faculty of Education, Damascus University, from the perspective of faculty members, is very low.

- The degree of availability of CAEP standards in the primary school teacher program at the Faculty of Education, Damascus University, from the perspective of principals and educational supervisors, is low.

- There were no statistically significant differences between the average scores of faculty members' evaluations on the Knowledge Standards axis related to aspects of the educational process. However, statistically significant differences were found in the following axes: Partnerships and Professional Practices, Teacher Recruitment and Support, Program Impact, College Quality Assurance and Continuous Improvement, Financial and Administrative Capacity, and the overall questionnaire score. These differences were attributed to the variable of years of experience, favoring those with less than 5 years of experience.

Abstract Of The Research

- There were statistically significant differences between the average scores of faculty members' evaluations on the questionnaire and its axes, attributed to the job title variable, favoring teaching staff, compared to technical staff and lecturers from outside the permanent staff.

- There were statistically significant differences between the average scores of administrators' and supervisors' evaluations on the Teacher Recruitment and Support Standards axis, attributed to the variable of years of experience. These differences favored those with 5 to 10 years of experience. However, no statistically significant differences were found in any of the other dimensions of the questionnaire or its overall score.

- There is statistically significant difference between the two mean scores of principals and supervisors based on their job title in the areas of partnerships and professional practices, and teacher recruitment and support, with supervisors scoring higher.

- There is no statistically significant relationship between the mean scores of faculty members, principals, and supervisors on the area of knowledge of aspects of the educational process. However, there is a statistically significant positive relationship between the mean scores of faculty members, principals, and supervisors on the areas of partnerships and professional practices, teacher recruitment and support, and program impact.

Keywords: Teacher preparation program, CAEP standards, faculty members, educational supervisors, and school principals.

الفصل الأول

الإطار المنهجي للبحث

❖ تمهيد

مقدمة

1-1- مشكلة البحث

1-2- أهمية البحث

1-3- أهداف البحث

1-4- أسئلة البحث

1-5- متغيرات البحث

1-6- فرضيات البحث

1-7- منهج البحث

1-8- أدوات البحث

1-9- حدود البحث

1-10- مجتمع البحث وعينته

1-11- مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية

• خلاصة الفصل

الفصل الأول

الإطار المنهجي للبحث

❖ تمهيد:

يتناول الفصل الحالي مقدمة تتناول تمهيداً عن موضوع الدراسة الحالية وتكشف عن مشكلة الدراسة التي تتضمن الإحساس بالمشكلة وتحديدها بسؤال، ثم وضحت أهمية الدراسة وأهدافها وأسئلتها ومتغيراتها وفرضياتها، والمنهج المتبع في الدراسة، ومجتمع الدراسة وعينتها والأدوات المستخدمة فيها، وصولاً إلى تحديد مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية.

• مقدمة:

أصبح ضمان الجودة وتحسينها من القضايا المهمة التي تتبناها سياسة التعليم العالي وذلك لتستطيع الاستجابة للظروف العالمية المتغيرة والحفاظ على أهميتها في تطوير المجتمعات وازدهارها، إذ أن مؤسسات التعليم العالي تواجه طلباً متزايداً من المجتمع المحلي لإمداده بالخريجين القادرين على تلبية احتياجاته بكفاءة وفاعلية، هذا ما فرض على واضعي برامج إعداد المعلم ضرورة تصميم برامج جيدة لإعداد المعلم وتأهيله، والعمل بصفة دورية على تقييم جودة هذه البرامج مقارنة بالمعايير الاعتمادية العالمية حتى تشخص واقعها الفعلي، وذلك لتعزيز ما لديها من نقاط قوة من جهة، وتحسين جودة ما لديها من نقاط ضعف من جهة أخرى.

إن التغيرات والتطورات المعرفية والتكنولوجية والعلمية التي طرأت على جميع مجالات الحياة تفرض على مؤسسات إعداد المعلم وتدريبه إحداث تطوير وإصلاح للواقع التعليمي في كافة جوانبه، وذلك لبناء المعلم القادر على التعامل مع معطيات الحياة ومتطلباتها وخصوصيات الألفية الثالثة (عبيشي، 2022، ص. 62).

ويمثل المعلم أحد أهم مدخلات العملية التعليمية وسر نجاحها وفعاليتها، وتتأط إلى مسؤولية تعليم الأجيال وتربيتها وبالتالي رقد المجتمع المحلي وتغذيته بشكل مستمر بالقوى البشرية المثقفة التي يحتاجها

للهوض بواقعه ومواجهة التحديات ومواكبة تطورات الحياة بمختلف جوانبها، وبهذا الدور التربوي والاجتماعي الحاسم للمعلمين فإن تأهيلهم وظيفياً سيؤثر مباشرة سلباً أو إيجاباً في تطور الأجيال ونمو شخصيتها.

والمعلم لن يستطيع تأدية دوره بكفاءة وفاعلية ما لم يتلقَ إعداداً وتأهيلاً جيداً قبل مزاولته لمهنة التعليم يتلاءم مع تطورات ومستجدات العصر الرقمي، ولهذا فقد انصب الاهتمام الأكبر على المعلم والعناية بتحسين وتطوير أدائه المهني استجابة للتطورات العالمية في المجال التربوي كونه حجر الزاوية والركيزة الأساسية في عملية التطوير والتحديث، كما أنه الموجه الأساسي لعملية التعليم والمسؤول عن تحقيق أهداف النظام التعليمي والتربوي(العلي، 2024)، هذا بالإضافة إلى الجهود الكبيرة لوزارة التربية وما قامت به من تطويرات وتحديثات على المناهج التعليمية، ذلك استدعى الاهتمام أكثر بتقويم برامج إعداد المعلم الحالية وتطويرها لتكون قادرة على تخريج معلم عصري كفؤ مزود بالقدرات والمهارات التي تتطلبها المناهج المطورة الحالية، وكان لوزارة التعليم العالي وكليات التربية مساهمة فعالة في هذا الإعداد حيث أوضح (عبشي، 2022، ص75) أن أهم أهداف اللائحة الداخلية لكليات التربية في جامعات الجمهورية العربية السورية إعداد المعلمين وتأهيلهم تربوياً في الاختصاصات التي تلبي حاجات المرحلتين الإعدادية والثانوية من التعليم في القطر، وبالتالي أصبح لزاماً على القائمين على عمليات الإعداد قبل الخدمة (كليات التربية) الاهتمام بجودة إعدادهم وتأهيله شخصياً ومعرفياً وثقافياً وميدانياً، وذلك من خلال تبني معايير للجودة وضعتها هيئات ومنظمات تمنح شهادات الاعتماد الأكاديمي للمؤسسات التي تحقق تلك المعايير سواء على مستوى المؤسسة أو على مستوى البرامج التي تقدمها.

ولعل أهم وأشهر هيئات الاعتماد التخصصي أو البرامجي مجلس اعتماد إعداد المعلم Council for the Accreditation of Educator Preparation (CAEP) التي تتولى مسؤولية اعتماد البرامج التعليمية المتخصصة على المستوى القومي في الولايات المتحدة الأمريكية والتي تُعتمد كإطار

مرجعي لقياس جودة البرامج (Steyn,Walt&Wolhuter,2016)، إذ أنه في نوفمبر 2010 اندمجت مؤسسة (NCATE) National Council for Accreditation of Teacher مع مجلس اعتماد معلم التربية لتصبح مؤسسة واحدة بدلاً من مؤسستين وهي مجلس اعتماد إعداد المعلم Council for the Accreditation of Educator Preparation (CAEP) ونتيجة لهذا الاندماج ظهرت المعايير الستة لـ (CAEP) التي تم إعدادها وتطويرها في 2013 (CAEP,2017).

وهذه المعايير هي معيار المعرفة بجوانب العملية التعليمية ومعيار الشركات والممارسات المهنية ومعيار توظيف المعلمين ودعمهم ومعيار تأثير البرنامج ومعيار ضمان جودة الكلية والتحسين المستمر ومعيار القدرة المالية والإدارية، وينبغي أن يحقق برنامج إعداد المعلم هذه المعايير بتقديم الحد الأدنى من المعارف والمهارات والقيم والتدريب الميداني الشامل والموجه، ويجب مراعاتها وتلبية متطلباتها في المؤسسة التعليمية من أجل رفع مستوى جودة مخرجات العملية التعليمية وتحقيق الأهداف المرجوة على أكمل وجه، وبالتالي الحصول على منتج تعليمي جيد يصلح أن يكون مُدخلًا ناجحاً في العمل المهني الميداني، وبالتالي تبرز أهمية تقويم برنامج إعداد المعلم في ضوء معايير مجلس اعتماد إعداد المعلم Standards of the Council for the Accreditation of Educator Preparation (CAEP) وذلك لمساعدة كليات التربية على الريادة في تقديم الخدمة التي تفي وتتجاوز توقعات المستفيدين من خلال تبني اتجاهات حديثة تقودها نحو إيجاد استراتيجيات تتفوق بها على منافسيها وتتميز بها عنهم، بما يضمن لها البقاء والاستمرارية.

1-1- مشكلة البحث:

يشهد عالمنا اليوم العديد من التغيرات والتحولات في جميع الميادين وعلى كافة الأصعدة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والتكنولوجية إضافة إلى التغير الذي طرأ على العملية التعليمية بجميع عناصرها (المعلم والأنشطة والأساليب والأدوات وعمليات التقويم) والذي أوجب على واضعي برامج إعداد

المعلم تصميم برامج تواكب هذه التغيرات والتطورات وإدخال إصلاحات في الميدان التربوي والاهتمام بتقويم هذه البرامج بشكل دوري ووفق معايير الاعتماد الأكاديمي العالمية.

وقد أكدت العديد من المؤتمرات المحلية والعربية قصور برامج الإعداد وحاجتها للتقويم والتطوير أهمها المؤتمر العربي لتعليم المعلمين: واقع وتحديات (2023) الذي أوصى بضرورة إعادة هيكلة برامج إعداد المعلمين لتواكب التطورات التربوية الحديثة وتكنولوجيا التعليم ودعا لضرورة الربط بين الجامعات والمدارس لضمان التطبيق الفعلي لما تمّ تعلّمه في برامج الإعداد، والمؤتمر الدولي للتعليم والتنمية المستدامة (2022) والمؤتمر الوطني لتطوير التعليم في سوريا (2021) اللذان أوصيا بضرورة تحديث مناهج تأهيل المعلمين والتركيز على تنمية المهارات الشخصية كالقيادة الصفية وحل المشكلات والتوجّه نحو التعليم الشامل، ومؤتمر التعليم في العصر الرقمي: رؤية للمستقبل (2022) الذي أكد ضرورة التدريب على استخدام أدوات التكنولوجيا الحديثة والمنصات الرقمية وتحفيز الإبداع والتفكير النقدي، كما أكدت العديد من الدراسات السابقة أن برامج إعداد المعلم لم تحظَ بالاهتمام الكافي كدراسة العلي(2024) التي أكدت ورود العديد من الشكاوي المرتبطة ببرامج إعداد المعلم التي تقدّمها الكلية من قبل المدرسين والطلبة لضرورة العمل على تقديم برامج تحقق التنوع في المقررات والخطط الدراسية والأنشطة التدريسية والممارسات المهنية وضرورة توفير نظام إداري لمراقبة جودة البرامج والأنشطة المقدمة كافة على نحو دوري، كما أوضح (السالوس والميمان، 2010، ص. 45) كثرة الانتقادات التي توجّه لبرامج الإعداد نتيجة غلبة الطابع النظري على الدراسة عموماً وغياب الجانب التطبيقي، فعلى الرغم من الجهود المبذولة على مستوى كليات التربية لتغطية الحاجة، إلا أننا مازلنا نجد أنّ أداء المعلمين مازال أدنى من المستوى المطلوب، ومازالت الشكاوى واضحة عن قصورهم في تحقيق ما يصبو إليه من أهداف، وهذا ما أكدته دراسة(إبراهيم، 2020).

ولهذا قامت الباحثة بإجراء مقابلة كدراسة استطلاعية بتاريخ 2024/3/17 ضمت (15) عضو من أعضاء الهيئة التعليمية الذين يدرّسون في قسم معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق وذلك للوقوف على واقع برنامج إعداد المعلم في كلية التربية بجامعة دمشق وتعرّف نقاط القوة والضعف فيه، ولاسيما بعد أن أكدت نتائج دراسة الفوال والصّافلي (2010) أن جودة برنامج إعداد المعلم كانت متوسطة مما يشير إلى ضرورة العمل على رفع مستوى جودته لضمان جودة مخرجاته، وأيضاً دراسة إبراهيم (2014) التي أكدت أن معلم الصف بحاجة إلى مزيد من الإعداد الجيد لتحقيق معايير الجودة في أدائه التعليمي، وتضمنت المقابلة الأسئلة التالية:

- هل هناك معايير واضحة لتقييم وتقويم جميع عناصر برنامج إعداد المعلم (المقررات، أساليب التدريس والتقويم، أعضاء هيئة التدريس) وهل يتم إشراك الطلبة المعلمين في عملية التقييم؟
- هل لدى برنامج إعداد المعلم أدوات مقننة لقياس مدى رضا مديري المدارس والمشرفين التربويين عن الخريجين وأدائهم الشخصي والمهني؟
- هل يتوافر لدى الكلية نظام تقويم ومراقبة لضمان جودة المعلمين وضمان جودة البيانات التي تجمعها الكلية عن برنامجها لإعداد المعلم؟ وهل تشترك الكلية أعضاء المجتمع المدرسي (المعلمين ومديري المدارس والمشرفين التربويين) بتشكيل لجان منهم لتقويم برنامج إعداد المعلم في الكلية.
- هل تخصص الكلية ميزانية مالية مستدامة وتوفر الموارد المالية اللازمة لتطوير مناهجها وبرامجها التعليمية وتمويل البحث العلمي وتطوير قدراتها الإدارية باستمرار؟

وقد جاءت نتائج الدراسة الاستطلاعية على الشكل التالي:

- إن جميع أفراد العينة أكدوا ندرة عمليات التقييم والتقويم وأنها غالباً ما تتم من قبل أعضاء هيئة التدريس ولا يتم إشراك الطلبة المعلمين في تقييم البرنامج.

- إن معظم أفراد العينة أكدوا عدم اتباع البرنامج الأدوات المقننة لقياس مدى رضا (المعلمين ومديري المدارس والمشرفين التربويين) عن الخريجين وأدائهم الشخصي والمهني، فالبرنامج مسؤول عن تخريج المعلمين ولكن لا توجد آليات خاصة بمتابعة أدائهم أثناء الخدمة وفرص توظيفهم في المستقبل أو قياس مدى رضاهم عن إعدادهم التربوي.

- إن جميع أفراد العينة أكدوا عدم وجود نظام لمراقبة جودة برنامج إعداد المعلم في كلية التربية، وعدم إشراك أعضاء المجتمع المدرسي في تقييمه.

- إن معظم أفراد العينة أكدوا أن الكلية تخصص جزء بسيط من ميزانيتها لتمويل البحث العلمي ورسائل لماجستير وأطاريح الدكتوراه حيث أن الباحث من يتحمل نفقات إجراء بحثه كافة، وندرة عمليات تطوير النظام الإداري والسياسة الإدارية في الكلية.

ما سبق يوجب على كلية التربية كي تستطيع التنافس محلياً وعالمياً، العمل على تقييم برامجها وتطويرها بشكل مستمر في ضوء معايير توجه أنشطة الكلية لتحقيق أهدافها المرغوبة وخاصة بعد أن أكدت دراسة عبشي(2022) ودراسة إبراهيم(2020) أنه بات من الضروري الوقوف على واقع إعداد المعلم وتأهيله وتقييم جوانب القصور والخلل في برامج الإعداد المقدمة حالياً، وذلك لتواكب التطورات الكلية والجزئية التي تطل برامج إعداد المعلم عالمياً، وأهم هذه المعايير معايير مجلس اعتماد إعداد المعلمين Standards of the Council for the Accreditation of Educator Preparation (CAEP) وذلك نظراً "لعراقة النظام التعليمي في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث تعد من أكثر دول العالم خبرة بنظام التقييم والاعتماد، فلقد سبقت دول العالم في تأسيس منظمات قومية غير حكومية لوضع معايير لتقييم واعتماد مؤسسات إعداد المعلم" (حامد، 2007، ص. 189-190)، وأيضاً تتميز هذه المعايير بأنها هادفة شاملة متكاملة إذ أنها لا تقتصر على تقييم جانب معين بل تتعدى ذلك إلى تقييم جوانب عديدة من برنامج إعداد المعلم بدءاً بتقييم معرفة المعلم/الطالب المعلم بجوانب العملية التعليمية

التي تتمثل بالمعلم والمتعلم والمحتوى والممارسات التعليمية ومسؤولياته المهنية إضافة إلى تقييم الشراكات والممارسات المهنية المتبعة بين كلية التربية ومدارس التعليم الأساسي حلقة أولى وتقييم مدى رضا مديري المدارس والمشرفين التربويين عن أداء خريجي كلية التربية وانتهاءً بتقييم نظام الجودة المتبع في الكلية وقدرتها المالية والإدارية، وهي من المعايير الحديثة كونها نتجت عن اندماج مؤسسة (NCATE) مع مجلس اعتماد معلم التربية عام 2010 لتصبح مؤسسة واحدة بدلاً من مؤسستين وهي مجلس اعتماد إعداد المعلم.

وقد أظهرت العديد من الدراسات أهميتها كدراسة العاني وأحمد والعبري (2018) التي أوصت بضرورة القيام بحملة توعوية تثقيفية لأعضاء هيئة التدريس حول معايير (CAEP) وإجراء المزيد من البحوث باستخدام الأساليب الكمية والكيفية لمعالجة أوجه النقص والضعف في برنامج إعداد المعلم بالكلية بما يحقق جميع معايير (CAEP) ودراسة العمري (2017) التي هدفت إلى تقييم درجة تطبيق معايير هيئة اعتماد البرامج التربوية الأمريكية CAEP وأوصت بضرورة توفير متطلبات الاعتماد وفق معايير CAEP، ودراسة السحيباني (2018) التي أوصت بوجوب الارتقاء بمستوى برامج إعداد المعلم في الجامعات السعودية وضرورة التركيز على توافر المعايير العالمية للمسؤولية المهنية ومعايير CAEP في تصميم وتقديم برامج إعداد المعلم في الجامعة، وأيضاً دراسة Popham (2015) التي هدفت للكشف عن التنوع الموجود في المدارس كحقل للتدريب الميداني تبنت الدراسة تعريف (CAEP) لمفهوم التنوع وأثر هذا التنوع على أداء الطلاب المعلمين الملتحقين ببرامج إعداد معلم المرحلة الابتدائية في جامعة بريجهام في الولايات المتحدة الأمريكية، ودراسة Veal & Allan (2014) التي نظرت في تقديم معايير جديدة لإعداد معلم العلوم ، تتفق مع رؤية مجلس اعتماد إعداد المعلم CAEP ومعاييرها، ودراسة Beiter (2017) التي هدفت إلى تعرّف أثر تطبيق معايير CAEP في الشراكة بين المدرسة والجامعة في ولاية ميرلاند الأمريكية وأكدت أن هناك حاجة ماسة إلى الاتفاق والتشارك بين المدرسة والجامعة على بعض الممارسات بهدف تحقيق معايير CAEP.

واستناداً على ما سبق من جهود الباحثين ، وعمل الباحثة كمعيدة في قسم المناهج وطرائق التدريس وصلتها المباشرة مع برامج كلية التربية حيث عملت مشرفة تربية عملية في الكلية عام 2023 وقابلت مجموعة من الطلبة المعلمين الذين اشتكوا من قصور برامج التدريب الميداني وغلبة الطابع النظري على البرنامج على حساب الجانب العملي التطبيقي حيث أكدوا أن فترة التدريب الميداني قصيرة نسبياً ولا تتيح لهم فرصاً كافية للممارسة الموجهة تحت إشراف مباشر، هذا بالإضافة لنتائج الدراسة الاستطلاعية، وانطلاقاً من الشعور بالمسؤولية حول ضرورة إجراء أبحاث أكاديمية تهتم بتقويم برامج إعداد المعلم وتقصي جوانب القصور والخلل فيها وتطويرها، حاولت الباحثة تقويم برنامج إعداد معلم الصف في كلية التربية في ضوء معايير مجلس اعتماد إعداد المعلم Standards of the Council for the Accreditation of Educator Preparation (CAEP) ، وبناءً على ما سبق تحددت مشكلة البحث في السؤال الرئيس الآتي:

ما درجة توافر معايير CAEP في برنامج إعداد المعلم في كلية التربية بجامعة دمشق من وجهة

نظر أعضاء الهيئة التعليمية والمشرفين التربويين ومديري المدارس؟

1-2-أهمية البحث:

استمدَّ البحث الحالي أهميته من الأمور الآتية:

1-2-1-الأهمية النظرية:

1-2-1-يعدُّ البحث الحالي من أوائل الدراسات المحلية التي تناولت تقويم برنامج إعداد المعلم في

كلية التربية بجامعة دمشق وفق معايير CAEP، وذلك في حدود علم الباحثة.

1-2-1-2-أهمية عملية التقويم باعتبارها الخطوة الأولى والأساس الذي ستبنى عليه عمليات تطوير

برنامج إعداد المعلم في المستقبل، من خلال تشخيص نقاط القوة وتعزيزها وعلاج نقاط الضعف.

1-2-1-3-أهمية معايير CAEP باعتبارها وسيلة للنهوض بالعملية التعليمية الجامعية وجعلها أكثر

قدرة على المنافسة في إعداد خريجين أعلى مستوى من الجودة بما يتماشى مع الاتجاهات العالمية.

1-2-1-4- تزامن البحث الحالي مع التوجهات الاستراتيجية التي تتبناها وزارة التعليم العالي والبحث

العلمي في الجمهورية العربية السورية نحو إصلاح التعليم العالي وتطويره وتحسين مكوناته بشكل مستمر.

1-2-1-5- يوفر البحث الحالي إطاراً تقويمياً لبرامج إعداد المعلم في المؤسسات التربوية وفق معايير

CAEP.

1-2-2- الأهمية التطبيقية:

1-2-2-1- من المؤمل أن يوجه البحث الحالي انتباه صانعي القرار في كلية التربية بجامعة دمشق

نحو تطوير برنامج إعداد المعلم في الكلية في ضوء معايير CAEP وبالتالي تحقيق ميزة تنافسية.

1-2-2-2- من الممكن أن يوجه البحث الحالي انتباه صانعي القرار في كلية التربية بجامعة دمشق

نحو ضرورة بناء شراكات مهنية مع مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة دمشق؛

وذلك عبر تحديد أدوار واضحة ومتكاملة في تخطيط وتنفيذ التدريب الميداني، ومتابعة الخريجين في أثناء

الخدمة.

1-2-2-3- يؤمل أن يوجه البحث الحالي أنظار أعضاء الهيئة التعليمية في كلية التربية بجامعة

دمشق نحو تحسين جودة برنامج إعداد المعلم للكلية؛ وذلك من خلال تطبيقهم معايير الجودة في العملية

التعليمية الأكاديمية.

1-2-2-4- يؤمل أن يستفيد الباحثون من الأدوات العلمية التي أعدتها الباحثة في إعداد مقاييس

جديدة وتطبيقها في دراسات أخرى حول الموضوع.

1-3- أهداف البحث:

سعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1-3-1- تحديد درجة توافر معايير مجلس اعتماد إعداد المعلم CAEP في اللائحة الداخلية لبرنامج

معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق.

1-3-2- تحديد درجة توافر معايير مجلس اعتماد إعداد المعلم CAEP في برنامج معلم الصف في

كلية التربية بجامعة دمشق من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية.

1-3-3- تحديد درجة توافر معايير مجلس اعتماد إعداد المعلم CAEP في برنامج معلم الصف في

كلية التربية بجامعة دمشق من وجهة نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس.

1-3-4- تحديد سبل تطوير برنامج معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق وفق معايير مجلس

اعتماد إعداد المعلم CAEP من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية في الكلية ومديري مدارس الحلقة الأولى

من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة دمشق والمشرفين التربويين.

1-4- أسئلة البحث:

أجاب البحث الحالي عن الأسئلة الآتية:

1-4-1- ما درجة توافر معايير مجلس اعتماد إعداد المعلم CAEP في اللائحة الداخلية لبرنامج

معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق؟

1-4-2- ما درجة توافر معايير مجلس اعتماد إعداد المعلم CAEP في برنامج معلم الصف في

كلية التربية بجامعة دمشق من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية؟

1-4-3- ما درجة توافر معايير مجلس اعتماد إعداد المعلم CAEP في برنامج معلم الصف في

كلية التربية بجامعة دمشق من وجهة نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس؟

1-4-4- ما سبل تطوير برنامج معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق وفق معايير مجلس

اعتماد إعداد المعلم CAEP من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية في الكلية ومديري مدارس الحلقة الأولى

من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة دمشق والمشرفين التربويين؟

1-5- متغيرات البحث:

تمثلت متغيرات البحث بالمتغيرات الآتية:

1-5-1- المتغيرات المستقلة:

(أ) بالنسبة إلى أعضاء الهيئة التعليمية:

- سنوات الخبرة؛ ولها ثلاث مستويات: أقل من 5 سنوات، من 5 حتى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات.

- المسمى الوظيفي؛ وله ثلاث مستويات: عضو هيئة تدريسية، عضو هيئة فنية، محاضرون خارج الملاك.

(ب) بالنسبة إلى مديري مدارس الحلقة الأولى والمشرفين التربويين:

- سنوات الخبرة؛ ولها ثلاث مستويات: أقل من 5 سنوات، من 5 حتى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات.

- المسمى الوظيفي؛ وله مستويان: مدير، مشرف.

1-5-2- المتغيرات التابعة:

- متوسطات درجات تقديرات أعضاء الهيئة التعليمية والمشرفين التربويين ومديري مدارس الحلقة الأولى حول مدى توافر معايير CAEP في برنامج معلم الصف.

1-6- فرضيات البحث:

اختبرت الفرضيات الآتية عند مستوى دلالة (0.05):

1-6-1- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات تقديرات أعضاء الهيئة التعليمية حول

درجة توافر معايير CAEP في برنامج معلم الصف تُعزى لمتغير سنوات الخبرة.

1-6-2- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات تقديرات أعضاء الهيئة التعليمية حول

درجة توافر معايير CAEP في برنامج معلم الصف تُعزى لمتغير المسمى الوظيفي.

1-6-3- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات تقديرات المديرين والمشرفين حول درجة

توافر معايير CAEP في برنامج معلم الصف تُعزى لمتغير سنوات الخبرة.

1-6-4- لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات تقديرات المديرين والمشرفين حول درجة

توافر معايير CAEP في برنامج معلم الصف تُعزى لمتغير المسمى الوظيفي.

1-6-5- لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين متوسطات درجات تقديرات أعضاء الهيئة التعليمية

ومتوسطات درجات تقديرات المديرين والمشرفين حول درجة توافر معايير CAEP في برنامج معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق.

1-7- منهج البحث:

يستدعي البحث الحالي اتباع المنهج الوصفي التحليلي؛ الذي يقوم على معالجة المشكلة من خلال جمع الحقائق والبيانات والمعلومات المتعلقة بالظاهرة المدروسة وتصنيفها وتحليلها وتبويبها، للوصول إلى نتائج وتعميمات تساعد في فهم الواقع وتطويره (المحمودي، 2019).

1-8- أدوات البحث:

1-8-1- قائمة معايير CAEP لتقويم برنامج معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق.

1-8-2- استبانة موجهة لأعضاء الهيئة التعليمية بغرض تحديد درجة توافر معايير CAEP في

برنامج معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق.

1-8-3- استبانة موجهة للمشرفين التربويين ومديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي

في محافظة دمشق بغرض تحديد درجة توافر معايير CAEP في برنامج معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق.

1-8-4- استمارة تحليل محتوى اللائحة الداخلية لبرنامج معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق.

1-9- حدود البحث:

أجري البحث الحالي ضمن الحدود الآتية:

1-9-1- الحدود العلمية: اقتصر البحث على تقويم برنامج معلم الصف في كلية التربية بجامعة

دمشق وفق معايير CAEP.

1-9-2- الحدود البشرية: (100) عضو من أعضاء الهيئة التعليمية و(168) مدير ومشرف تربوي.

1-9-3- الحدود الزمنية: الفصل الثاني من العام الدراسي الجامعي 2024 - 2025، والفصل الأول

من العام الدراسي المدرسي 2025 - 2026.

1-9-4- الحدود المكانية: كلية التربية بجامعة دمشق؛ و(160) مدرسة من مدارس الحلقة الأولى

لمرحلة التعليم الأساسي في محافظة دمشق ملحق رقم(15)، ومديرية التربية في محافظة دمشق.

1-10- مجتمع البحث وعينته:

للبحث الحالي ثلاث مجتمعات بحثية؛ هي: أعضاء الهيئة التعليمية (أعضاء الهيئة التدريسية،

أعضاء الهيئة الفنية، المحاضرون من خارج الملاك) الذين يدرّسون طلبة معلم الصف في كلية التربية بجامعة

دمشق، ومديرو مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة دمشق، والمشرفون التربويون

لمرحلة الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة دمشق. وقد تألف مجتمع البحث الأول من

(156) عضو هيئة تعليمية بحسب إحصائية كلية التربية بجامعة دمشق للعام الدراسي 2024 - 2025،

وتألف مجتمعي البحث الثاني والثالث من (283) مدير و(25) مشرف بحسب إحصائية وزارة التربية في

الجمهورية العربية السورية للعام الدراسي 2025 - 2026.

أما عينة الدراسة فقد تكونت من 100 عضو هيئة تعليمية يدرّسون في قسم معلم الصف في كلية

التربية بجامعة دمشق، و160 مدير من مديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة

دمشق، و8 مشرفين تربويين في محافظة دمشق، وتم سحب العينة بالطريقة العشوائية الطبقية.

1-11- مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

1-11-1- التقييم (Evaluation):

عرّفه فتح الله (2016) بأنه: "عملية منظمة، تتضمن الوصف الكمي والكيفي، وتعمل على إصلاح

جوانب القصور وتوكيد جوانب القوة"(ص19).

وتعرّفه الباحثة إجرائياً بأنّه: عملية منهجية منظمة هدفت إلى جمع بيانات ومعلومات عن برنامج معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق، ومدى توافر معايير كيب CAEP فيه؛ وذلك من خلال تحليل اللائحة الداخلية لبرنامج معلم الصف، وتحديد درجة توافر المعايير من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية في الكلية، ومديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي والمشرفين التربويين، وتحديد سبل تطوير البرنامج بتعرف آراء الأعضاء والمديرين والمشرفين نحو ذلك.

1-11-2- برنامج إعداد المعلم (Teacher Preparation Program):

عرّفه العصيل (2020) بأنّه: "عملية مخططة ومنظمة وفق النظريات التربوية، تقوم بها مؤسسات تربوية متخصصة لتزويد الطلبة المعلمين بالخبرات العلمية والمهنية والثقافية، وإكساب معلمي المستقبل الكفايات التعليمية التي تمكنهم من زيادة كفاءة العملية التعليمية وتحسين أدائهم التعليمي" (ص280).

وتعرّفه الباحثة إجرائياً بأنّه: البرنامج الأكاديمي الدراسي الذي يخضع له طلبة معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق؛ بهدف إعدادهم ليصبحوا قادرين على تدريس التلاميذ في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي المواد الأساسية (العربية لغتي، الدراسات الاجتماعية، العلوم، الرياضيات، التربية الدينية)، ومدته أربع سنوات، ويتضمن البرنامج ثلاث جوانب:

- الجانب التخصصي: يتناول إكساب الطلبة المعلمين معارف راسخة في مجالات المواد الأساسية المقررة في الحلقة الأولى. ويُعنى بتعميق فهم المحتوى العلمي، وتنمية القدرة على تحليله وتوظيفه في مواقف تعليمية متنوعة، بما يؤسس لكفاءة محتوى عالية لدى معلم الصف.

- الجانب الثقافي: يهدف إلى توسيع الأفق المعرفي للطلبة من خلال مقررات تُعنى بتنمية الوعي الثقافي والاجتماعي، وبناء فهم معمق للسياقات الحضارية والفكرية المحيطة بالممارسة التربوية. ويُسهم هذا الجانب في تعزيز قدرة الطالب على التواصل، وإدراك القضايا المجتمعية، والتفاعل الواعي مع المتغيرات الثقافية، بما ينعكس على أدائه التربوي لاحقاً.

- الجانب التربوي المهني: يهدف إلى إكساب الطلبة المعلمين مبادئ وأسس التربية، ونظريات التعلم، وطرائق التدريس، إلى جانب مهارات التخطيط التعليمي، وإدارة الصف، وتقويم تعلم التلاميذ. كما يدمج هذا الجانب بين المعرفة النظرية والتطبيق العملي من خلال التدريب الميداني، بما يعزز جاهزية الطالب للانخراط في الممارسة المهنية الفعلية.

1-11-3- كلية التربية بجامعة دمشق (Faculty of Education at Damascus University):

"مؤسسة أكاديمية تأسست عام 1946، وكان يُطلق عليها حينها المعهد العالي للمعلمين، بهدف إعداد المعلمين للمراحل الإعدادية والثانوية ثم المرحلة الابتدائية لاحقاً، وتهدف الكلية إلى إعداد كوادر تربوية ونفسية مؤهلة عبر برامج نظرية وتطبيقية وشهادة أكاديمية على المستويين الإجازة والماجستير، كما تعمل على النهوض بالبحث التربوي والنفسي، وتلبية حاجات المجتمع عبر التعاون مع كليات التربية الأخرى في الوطن العربي." (كلية التربية بجامعة دمشق، بدون تاريخ). وتتبنى الباحثة هذا التعريف إجرائياً.

1-11-4- معايير كيب CAEP (CAEP Standards):

عرفها كيب (CAEP, 2019) بأنها: "مجموعة الشروط والمواصفات التي يجب توافرها في برنامج إعداد المعلم قبل الخدمة وأثنائها وفق المعايير الآتية:

- المحتوى والمعرفة التربوية: وهو أن تضمن المؤسسة التربوية مقدرة الملتحقين بها على الفهم العميق للمبادئ الأساسية والمفاهيم المرتبطة بمجال تخصصهم.

- الشراكات والممارسات المهنية: وهو أن تعقد المؤسسة التربوية شراكات مهنية فعالة وتصمم تدريبات ميدانية ذات جودة عالية لتكون جزءاً أساسياً من إعداد الملتحقين بها.

- توظيف المعلمين ودعمهم: وهو أن تثبت المؤسسة التربوية أن جودة الملتحقين ببرامج إعداد المعلم عملية مستمرة وهادفة كجزء من مسؤولياتها.

- تأثير البرنامج: وهو أن تقدم المؤسسة التربوية أدلة تثبت رضا الملتحقين بالبرنامج والخريجين وأعضاء هيئة التدريس.

- ضمان جودة الكلية والتحسين المستمر: وهو أن تقدم المؤسسة التربوية أدلة تبرهن على وجود نظام لضمان الجودة، تشمل هذه الأدلة عدة مقاييس لتقويم الخريجين، وتوظيف نتائج البحوث وجمع البيانات وتحديد الأولويات في تحسين تأثير الخريجين في تعلم التلاميذ في التعليم العام.

- القدرة المالية والإدارية: وهو أن تضمن المؤسسة التربوية توفير الموارد المالية التي تضمن تحقيق ميزانية مادية مستدامة لتطوير المناهج الأكاديمية والنظام التعليمي بالإضافة إلى تطوير كادرها الإداري باستمرار وتحسين نظامها الإداري وتطوير البنية التحتية للكلية (CAEP, 2019, P13). وتتبنى الباحثة التعريف.

1-11-5- أعضاء الهيئة التعليمية (Faculty Members):

تعرفهم وزارة التعليم العالي في الجمهورية العربية السورية (2006) بأنهم: "أعضاء الهيئة التدريسية والهيئة الفنية والمحاضرون الذين يقومون بتدريس المقررات النظرية وحلقات البحث والمواد العملية في الجامعات السورية الحكومية" (ص1).

وتعرفهم الباحثة إجرائياً بأنهم: هم الأفراد المختصون في التدريس الجامعي وتوجيه الأبحاث العلمية ويمثلون بأعضاء الهيئة التدريسية والفنية والمحاضرين من خارج الملاك، الذين يدرسون في برنامج معلم الصف لصالح كلية التربية بجامعة دمشق.

1-11-6- المشرفون التربويون (Educational Supervisors):

ورد في دليل عمل المشرف التربوي والاختصاصي بوزارة التربية في الجمهورية العربية السورية (2020) أن المشرف التربوي هو: "الخبير التربوي لمرحلة الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي الذي يشرف على المعلمين بمتابعتهم وتدريبهم وتوجيههم المهني؛ بغية تحسين أداء المعلمين والإدارات المدرسية والعملية التعليمية التعليمية" (ص1). وتتبنى الباحثة التعريف إجرائياً.

1-11-7- مديرو المدارس (School Principals):

عرّف عبد الله (2019) مدير المدرسة بأنه: "القائد التربوي الذي تُركّز عليه مسؤوليات الإدارة المدرسية، حيث يُعدُّ الركن الأساس في العملية التعليمية. فهو ليس مجرد مشرف إداري، بل هو قائد تربوي يسعى إلى تحقيق الأهداف التربوية الشاملة من خلال تخطيط العمل المدرسي، وتنظيم الموارد المادية والبشرية، وتوجيه الجهود، والتقييم المستمر للعمليات والنتائج. وتشمل مهامه الإشراف على سير العملية التعليمية، وتحفيز المعلمين والطلاب، وضمان توفر مناخ تعليمي آمن ومناسب، والتعامل مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي لخدمة أهداف المدرسة" (ص48).

وتعرّف الباحثة إجرائياً مديري المدارس بأنهم الأفراد المسؤولون عن إدارة مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة دمشق.

• خلاصة الفصل:

يتضح مما سبق أن الفصل قد تناول مقدمة عامة تمهيدية حول موضوع الدراسة وهو تقييم برنامج إعداد المعلم في ضوء معايير CAEP، ثمّ الإحساس بالمشكلة وتحديدها على شكل سؤال، كما تناول توضيح أهمية الدراسة وأهدافها، وأسئلتها ومتغيرات الدراسة وفرضياتها، إضافة إلى توضيح المنهج المتبع في الدراسة وأدواتها وحدودها والمجتمع والعينة، وصولاً إلى فقرة توضح مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية.



الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

• تمهيد:

انقسم هذا الفصل إلى بابين، تناول الباب الأول الحديث عن الإطار النظري الخاص بالبحث وتفرّع إلى محورين، المحور الأول تناول الحديث عن برنامج إعداد المعلم ومشكلاته من حيث نشأته ومفهومه وأهميته وأهدافه ومجالاته وأنظمته والاتجاهات العالمية المعاصرة حول برامج إعداد المعلم كما تناول لمحة عن برنامج معلم الصف في كلية التربية وأخيراً مشكلات برامج الإعداد وسبل علاجها، أما المحور الثاني تناول الاعتماد الأكاديمي من حيث مفهومه وأهميته وأنواعه والتطور التاريخي لمعايير CAEP ومفهومها ومضمونها وتقييم برنامج إعداد المعلم في ضوءها، بينما انفرد الباب الثاني من هذا الفصل في عرض عدّة دراسات سابقة تتعلق بمتغيرات البحث وموضوعه، ومن ثمّ التعليق عليها من حيث أوجه الشبه والاختلاف وأوجه الاستفادة منها، وما تتميز به الدراسة الحالية عمّا عرض من دراسات.

المحور الأول

برنامج إعداد المعلم وتقويمه

❖ تمهيد

2-1-1-نشأة برنامج إعداد المعلم في كلية التربية بجامعة دمشق وتطوره في سياقه التاريخي والتربوي.

2-1-2- مفهوم برنامج إعداد المعلم.

2-1-3- أهمية برنامج إعداد المعلم.

2-1-4- أهداف برنامج إعداد المعلم.

2-1-5- مجالات برنامج إعداد المعلم.

2-1-6- أنظمة برنامج إعداد المعلم.

2-1-7- الاتجاهات العالمية المعاصرة في برنامج إعداد المعلم.

2-1-8- برنامج إعداد طلبة معلم الصف في كلية التربية بجامعة

دمشق.

2-1-9- مشكلات إعداد المعلم وسبل علاجها.

المحور الأول: برنامج إعداد المعلم ومشكلاته:

2-1-1- نشأة برنامج إعداد المعلم في كلية التربية بجامعة دمشق وتطوره في سياقه التاريخي والتربوي:

نشأت كلية التربية في جامعة دمشق في عام (1946)، متزامنة مع حصول سوريا على استقلالها من الانتداب الفرنسي، وذلك تحت مسمى "المعهد العالي للمعلمين"، حيث جاءت هذه الخطوة تلبيةً للحاجة الوطنية إلى كفاءات تعليمية تؤسس لنظام تربوي مستقل يعكس هوية الدولة السورية الحديثة. وفي عام (1952) تحول هذا المعهد إلى كلية تربية، وهو ما اعتُبر تنويعاً لمجهودات بناء مؤسسات تعليمية وطنية قادرة على قيادة مرحلة ما بعد الاستعمار (دليل كلية التربية، 2011، ص. 5).

وعند افتتاحها بصيغتها الجديدة، أطلقت الكلية الإجازة في التربية التي شملت أربع مكونات فرعية للبرنامج، وهي: شهادة في علم النفس التربوي، وشهادة في علم الاجتماع، وشهادة في الثقافة العامة، وشهادة في علم التربية، ما يعكس توجه الكلية نحو إعداد معلمين يمتلكون خلفية علمية متكاملة. في ذات السياق، تم الانتقال من النظام التكاملي في إعداد المعلمين إلى النظام التتابعي، حيث يُلزم خريجو كليات الآداب والعلوم بإتمام سنة دراسية في كلية التربية تشمل مقررات تربوية ونفسية، لينالوا بعدها شهادة تربوية تؤهلهم للتدريس في المدارس.

ولم يكن هذا التحول بمعزل عن التطورات العربية؛ فقد تأثرت كلية التربية بالسياسات التعليمية في كل من مصر وسوريا، خاصة خلال فترة الوحدة بين البلدين (1958-1961)، حيث سعت القيادتان إلى توحيد النظم التعليمية، ما أسفر عن إدخال تعديلات مستمرة على البرامج والمقررات التعليمية (عياش، 2010)، تبع ذلك استحداث دبلوم الدراسات العليا، ثم إطلاق برنامج الماجستير في التربية خلال فترة الستينات، والذي استمر حتى عام (1969-1970).

وفي عام (1972) تمّ افتتاح "دبلوم التأهيل التربوي" بديلاً عن "الدبلوم العام في التربية"، وهي خطوة هدفت إلى تقديم تأهيل عملي مباشر لخريجي الجامعات الراغبين في ممارسة التعليم، وبعد ذلك بعامين، أي في عام 1974، صدر مرسوم بإعادة افتتاح الإجازة في التربية وعلم النفس، تأكيداً على أهمية التكوين النظري والعملي المتخصص في التربية.

واستمر التوسع الأكاديمي في الكلية، فشهد عام (1999) صدور اللائحة الداخلية الجديدة التي نظّمت مسارات الدراسة الجامعية، ليصبح عدد تخصصات مرحلة الإجازة (22) تخصصاً. بدأ التدريس في أربعة منها منذ العام الدراسي (2000-2001)، وهي: معلم الصف، الإرشاد النفسي، التربية (فرعا المناهج وتقنيات التعليم، والإدارة والتخطيط التربوي). وتوالت الافتتاحات اللاحقة، حيث تمّ في عام (2007-2008) إطلاق الإجازة في رياض الأطفال، وفي العام الدراسي (2009-2010) تمّ افتتاح برنامج الإجازة في التربية الخاصة (دليل كلية التربية، 2011).

ولقد كان هذا التطور الأكاديمي مواكباً لتحولات اجتماعية وسياسية كبيرة في المجتمع السوري، خاصة بعد الاستقلال، حيث شكل التعليم أداة مركزية في بناء الدولة الحديثة، وأسهمت كلية التربية في جامعة دمشق في تأطير وتطوير الخطاب التربوي في سوريا، بما يعكس ارتباط البنية التعليمية بالتحولات الوطنية الكبرى (الطويل، 2014؛ زيدان، 2009).

وبعد عام (2010) واصلت كلية التربية بجامعة دمشق تطوير برامجها استجابةً للتغيرات التربوية العالمية والاحتياجات المحلية الناجمة عن التحديات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، خاصة في ظل الثورة السورية التي بدأت عام (2011)، والتي فرضت واقعاً جديداً على قطاع التعليم العالي والتربوي في البلاد.

وفي عام 2011، تم تعديل بعض الخطط الدراسية في برامج الإجازة والدراسات العليا لتكون أكثر مرونة، وتركز على تطوير المهارات العملية إلى جانب المعارف النظرية، مع إدخال مقررات مثل "التربية في أوقات الأزمات" و"الدعم النفسي الاجتماعي" بهدف إعداد كوادر قادرة على الاستجابة للتحديات النفسية والتربوية الناتجة عن النزاعات (وزارة التعليم العالي، 2012).

وفي عام (2014) أُدخل برنامج جديد للدراسات العليا بعنوان "ماجستير التربية في الطفولة المبكرة"، ليواكب التوجه الإقليمي والدولي للاهتمام بالتعليم في المراحل المبكرة، كما بدأ العمل على مشروع لتحويل بعض المقررات الدراسية إلى صيغ إلكترونية ضمن خطة التحول الرقمي للتعليم العالي في سوريا، خاصة بعد تحديات التعليم في ظل جائحة كوفيد-19 (وزارة التعليم العالي، 2020).

وفي عام (2015) أُعيدت هيكلة بعض برامج الماجستير لتتوافق مع معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي التي تبنتها وزارة التعليم العالي، ما أدى إلى إدخال مسارات تطبيقية في مجالات: تقنيات التعليم، الإرشاد النفسي، والتربية الخاصة (الجامعة الافتراضية السورية، 2016).

كما شهد عام (2017) إطلاق مبادرات تدريبية مشتركة بالتعاون مع منظمات دولية مثل اليونسكو واليونسكو، ركزت على تدريب المعلمين العاملين في المناطق المتأثرة بالنزاع، حيث شاركت كلية التربية في تصميم برامج تأهيل مهني قصيرة الأمد لخريجي الجامعات غير التربوية ممن يعملون في التدريس دون خلفية تربوية، وعُرفت هذه المبادرات بـ"برامج المعلم البديل" (UNESCO, 2018).

وإنّ هذه التطورات ما بعد عام (2010) عكست استمرارية التحديث رغم الظروف القاسية التي مرت بها سوريا، وأظهرت مرونة مؤسسات التعليم العالي وقدرتها على التكيف، خاصة في كلية التربية التي ظلت محورًا لإعداد المعلمين والمختصين التربويين بمناهج تتماشى مع السياقات المحلية والتوجهات العالمية.

مما سبق عرضه يتضح للباحثة أن برنامج إعداد المعلم في كلية التربية بجامعة دمشق شهد تحولات نوعية متراكمة منذ تأسيسه عام (1946) وحتى الوقت الحاضر، سواء على مستوى هيكل البرامج الأكاديمية، أو على مستوى الاستجابة للمتغيرات الوطنية والإقليمية. ومع أن الكلية استطاعت مواكبة الكثير من التطورات التربوية، خاصة في مجالات التخصص، والرقمنة، والتأهيل المهني، إلا أن تلك الجهود ظلت غالبًا غير مقننة ضمن إطار معايير مرجعية معتمدة على المستوى العالمي.

2-1-2- مفهوم برنامج إعداد المعلم:

تعد برامج إعداد المعلم من الركائز الجوهرية التي تسهم في تطوير جودة التعليم وتحسين مخرجاته، إذ تشكل هذه البرامج الإطار المنهجي والتربوي الذي ينسج من خلاله المحتوى الأكاديمي والتدريبي والتطبيقي، بما يؤهل المعلمين لممارسة مهنتهم بكفاءة وفعالية في بيئات صفية متنوعة ومعقدة (الربيع، 2021؛ Darling-Hammond et al., 2021)، ويتضح من الدراسات الحديثة أن هذه البرامج تقوم على أساس نظريات تربوية متجددة ومبادئ معيارية واضحة تسعى لتحقيق تكامل بين المعرفة النظرية والمهارات العملية، إضافة إلى القيم المهنية التي تؤهل المعلم لمواجهة تحديات التعليم المعاصر (الحمادي، 2019؛ Zeichner, 2018)، علاوة على ذلك تخضع برامج إعداد المعلمين لتقويم مستمر متعدد الأبعاد لضمان مواءمتها لمتطلبات المجتمع وسوق العمل، مع الأخذ بعين الاعتبار ملاحظات المتعلمين والمجتمع التربوي (Guskey, 2019؛ الغامدي، 2023) وعليه تظهر في الأدبيات التربوية تعريفات متعددة لمفهوم برنامج إعداد المعلم، تعكس اختلاف البيانات التعليمية والثقافية، ومنها:

حدّد (Garza and Rodríguez, 2024) البرنامج بأنه: "إطار تعليمي يجمع بين التعليم النظري والممارسات التعليمية التأملية، ويخضع لتقويم مستمر يستند إلى تغذية راجعة من الطلبة لتلبية احتياجات الفصول الدراسية الفعلية" (P9)، ووصفت (Kim and Lee, 2023) البرنامج بأنه: "إطار تعليمي ديناميكي

يُدمج بين الثقافة الرقمية، والتعلم التعاوني، ومنهجيات التدريس التأملي، بهدف إعداد معلمين مؤهلين لصفوف القرن الحادي والعشرين" (P.78)، وعَرَف حسين (2022) برنامج إعداد المعلم بأنه "مجموعة من الأنشطة الأكاديمية والتدريبية المصممة لتطوير المعارف والمهارات المهنية والشخصية لدى المعلمين المستقبليين، بهدف رفع كفاءتهم وقدرتهم على التعامل مع بيئات التعليم المتغيرة" (ص.134)، وعَرَف (Borman, 2022) البرنامج بأنه: "برنامج تطوير مهني تكاملي يدمج بين النظرية التربوية، والإتقان المعرفي للمحتوى، والتدريب العملي داخل الصف، بهدف إعداد معلمين أكفاء قادرين على التكيف مع احتياجات المتعلمين المتنوعة" (P.45)، وقَدَّمت منظمة اليونسكو (UNESCO, 2021) تعريفاً لبرنامج إعداد المعلم على أنه: "عملية شاملة للتعليم الأولي والمستمر، تضمن اكتساب المعلمين للمعرفة التربوية والتخصصية والمعايير الأخلاقية اللازمة لتعزيز تعليم شامل وعادل وعالي الجودة" (P.21)، وعَرَف (Turner & Smith, 2021) البرنامج بأنه: "نظام شامل لإعداد المعلمين يدمج بين التعلم المعزز بالتكنولوجيا، واستراتيجيات التدريس التعاوني، والتقويم المستمر، من أجل تنمية ممارسين تربويين تأملين" (P.87)، وبحسب صالح (2020) فإن برنامج إعداد المعلم هو: "مجموعة من البرامج التعليمية والتدريبية التي تهدف إلى تطوير المعلم معرفياً ومهارياً وقيماً، مع التركيز على بناء شخصية مهنية قادرة على التعلم المستمر" (ص.59)، وعَرَف (Martin & Becker, 2019) البرنامج بأنه: "منهج مخطط يجمع بين النظرية والتطبيق، ويهدف إلى تنمية المعرفة التربوية التخصصية لدى المرشحين للتدريس، ومهارات إدارة الصف، وكفايات التقويم" (P.103).

وتستنتج الباحثة من العرض السابق أن مفهوم برنامج إعداد المعلم قد تطور ليصبح منظومة تعليمية متكاملة تتجاوز حدود التكوين الأكاديمي، لتشمل الممارسة المهنية والتأمل الذاتي والتكيف مع المتغيرات التربوية، في ضوء معايير جودة شاملة. وانطلاقاً من طبيعة الدراسة الحالية التي تستند إلى تقويم البرنامج

في كلية التربية بجامعة دمشق في ضوء معايير CAEP، يمكن للباحثة تعريف برنامج إعداد المعلم بأنه: مجموعة من العمليات الأكاديمية والتدريبية التي تهدف إلى إعداد معلمين مؤهلين مهنيًا ومعرفيًا وقيميًا، من خلال بنية منهجية تتكامل فيها المعايير العالمية للتعليم مع خصوصية السياق المحلي واحتياجاته التربوية.

2-1-3- أهمية برنامج إعداد المعلم:

يعتبر برنامج إعداد المعلم من الركائز الأساسية التي تقوم عليها جودة العملية التعليمية في أي مجتمع، إذ يهدف هذا البرنامج إلى تطوير المهارات والمعارف التي يحتاجها المعلم ليكون قادراً على التعامل مع التحديات التربوية الحديثة وتلبية احتياجات الطلاب، في هذا السياق، يعتبر إعداد المعلم عملية شاملة تتضمن التدريب الأكاديمي والنظري إلى جانب الخبرة العملية في المدارس وتتمثل أهميته بعدد من النقاط وهي كالتالي:

❖ **تحقيق جودة التعليم:** يعتبر إعداد المعلم الجيد خطوة أساسية نحو تحقيق جودة التعليم في المدارس، فإذا كان المعلم مهياً تدريبياً وأكاديمياً، فإنه يستطيع نقل المعرفة بفعالية ويسهم في تحسين أداء الطلاب باستخدام أساليب تعليمية مبتكرة تستجيب لاحتياجات الطلاب (الشويعر، 2015).

❖ **تنمية المهارات التدريسية والتربوية:** يقدم برنامج إعداد المعلم فرصاً لتعلم استراتيجيات وأساليب تدريس حديثة، مما يعزز قدرة المعلمين على التعامل مع تنوع الطلاب واختلاف مستوياتهم، فالبرنامج يشمل تطوير مهارات إدارة الفصل الدراسي، وتعليم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وتعزيز التفاعل بين المعلم والطلاب، كما يساعد المعلم على استخدام تقنيات مثل التعليم التعاوني والتعليم القائم على المشاريع (الزهراني، 2018).

❖ **تعزيز القدرة على الابتكار والإبداع:** يشجع البرنامج المعلم على الابتكار والإبداع في طرق التدريس، ويتيح له الفرصة لاكتشاف أساليب وتقنيات جديدة، مما يسهم في تقديم تجربة تعليمية أكثر تفاعلية

وحبوية، هذا يعزز القدرة على جذب اهتمام الطلاب وتحفيزهم على المشاركة الفعالة في الدروس (القيسي، 2020).

❖ إعداد المعلم لمواكبة التطورات التكنولوجية: في عصر التكنولوجيا الحديثة، أصبح من الضروري أن يتقن المعلم استخدام الأدوات التكنولوجية في التدريس. يساعد برنامج إعداد المعلم في تطوير مهارات استخدام التقنيات الحديثة، مثل: التعليم عن بعد، البرمجيات التعليمية، والمنصات الإلكترونية، مما يساهم في تحسين عملية التعليم والتعلم (الزهراني، 2018).

❖ تحسين مهارات التواصل والعلاقات الإنسانية: يعزز البرنامج مهارات التواصل الفعال بين المعلم والطلاب، حيث يتعلم المعلمون كيفية بناء علاقات إيجابية مع طلابهم وكيفية التعامل مع مشكلاتهم السلوكية والنفسية بطرق بناءة، مما يساعد في خلق بيئة تعليمية تشجع على التعاون والاحترام المتبادل (القيسي، 2020).

وبناءً على ما سبق يتضح للباحثة أن برنامج إعداد المعلم لا يعدّ مجرد عملية أكاديمية فحسب، بل هو استثمار في مستقبل التعليم ذاته، من خلال تزويد المعلمين بالمعرفة والمهارات اللازمة، وبالتالي يمكن للمجتمع أن يحقق تطوراً كبيراً في جودة التعليم، فالبرنامج لا يقتصر على منح المعلم المعرفة الأكاديمية فحسب، بل يركز على تنمية مهاراته الشخصية والتربوية مثل مهارات التواصل وإدارة الصف، والتعامل مع التنوع في أساليب تعلم الطلاب، لذلك لا ينبغي أن تكون برامج إعداد المعلم مجرد مواد نظرية، بل يجب إيلاء تركيز أكبر للتدريب العملي والتفاعل المباشر مع الطلاب ضمن بيئات تعليمية حية ليكتسب المعلم هذه المهارات بصورة متكاملة.

2-1-4- أهداف برنامج إعداد المعلم:

تتنوع الأهداف التي يسعى برنامج إعداد المعلم إلى بلوغها في ظل ما ينطوي عليه من مضامين

تربوية، ومقررات تعليمية، حيث يمكن تصنيف هذه الأهداف إلى:

2-1-4-1- أهداف فردية: حددها (Okogbaa, 2017) بالآتي:

- اكتساب العادات والاتجاهات والمعلومات والمهارات والميول والقيم التي تمكنه من المشاركة الإيجابية في تلبية احتياجات طلبته مستقبلاً.
- تتشكل لديه الاهتمامات الواسعة بالاتجاهات العلمية المعاصرة، وتطبيقاتها التقنية في مهنة التعليم.
- تنمية الوعي الذاتي والقدرة على ضبط الانفعالات والمشاعر في مواقف العمل المدرسي.
- تعزيز الثقة بالنفس والإحساس بالمسؤولية تجاه المتعلمين.

2-2-4-1- أهداف مهنية: حددها (Vats, 2020) بالآتي:

- تمكّن الطالب المعلم من صياغة نشاطه التعليمي بصيغة سلوكية.
- تعرّف الطالب المعلم لأبرز طرائق التدريس الحديثة، واستراتيجياته والقدرة على تنفيذها ضمن القاعات الصفية، وامتلاك كفايات التقييم والتقويم (بناء الاختبارات، تحليل نتائجها، وقياس النمو التعليمي).
- قدرة الطالب المعلم على تنظيم واختيار المحتوى المطلوب لأيّ موقف تعليمي داخل الصف.
- التمكن من تصميم بيئات تعلم مدمجة توظف التعليم الإلكتروني وتكنولوجيا التعليم.

2-3-4-1- أهداف اجتماعية: حددها (Belyaeva et al., 2022) بالآتي:

- تعرّف الطالب المعلم على طرائق وأساليب خدمة المجتمع وتنميته، وفهم مشكلاته وحلها.
- التمكن من لعب دور القائد الاجتماعي على مستوى المدرسة والمجتمع المحلي.

- تقديم خدمات ثقافية متنوعة للمجتمع المحلي، واكتساب مهارة إثارة اهتمام المتعلمين وحماسهم وتنمية الاتجاهات الإيجابية لديهم نحو مجتمعهم وأمتهم، والتعامل مع التنوع الثقافي والديني في البيئة التعليمية.

- امتلاك مهارة العلاقات الإنسانية مع المتعلمين وزملاء المهنة والإدارة المدرسية، والمشاركة في أنشطة الخدمة المجتمعية ضمن المحيط المدرسي.

2-4-4- أهداف معرفية: حددها كلاً من (بشارة، 1986) و (Chong & Cheah, 2009) بالآتي:

- اكتساب الطالب المعلم اتجاهات التفكير العلمي بكل أنماطه، والمعارف والمهارات العلمية التي تساعد في التمكن من تخصصه.

- تمكّن الطالب المتعلم من استخدام المفاهيم والمبادئ الأساسية لإصدار الأحكام، واتخاذ القرارات.

- اكتساب الطالب المعلم مهارات التعلّم الذاتي بما يمكنه من متابعة المستجدات التربوية والمهنية والمعرفية التي يفرضها التطور على المدرسة مثل التربية الرقمية، التعليم العلاجي، والتربية البيئية.

- اكتساب مهارات البحث التربوي الإجرائي، ومهارات تقويم التحصيل لدى المتعلمين وأساليبه.

- تطوير التفكير التأملي والنقدي في تحليل القضايا التربوية.

2-4-5- أهداف خاصة بالقيم والاتجاهات: حددها (Jonuzokova, 2024) بالآتي:

- وعي الطالب المعلم بالاتجاهات الذاتية، والمدرجات المتعلقة بمختلف المتعلمين.

- احترام الطالب المعلم كل أساليب الحياة، والقيم، والتعلم، وأنماط الاتصال لمختلف المتعلمين وأسره.

- الالتزام بأخلاقيات مهنة التعليم والتصرف بمسؤولية مهنية وتنمية روح المساواة في التعامل مع الطلبة.

- الانفتاح على القيم الإنسانية والتربوية العالمية دون الإخلال بالهوية الوطنية.

2-1-4-6- أهداف مهارة: حددها (العازمي، 2016) و (Vats, 2020) بالآتي:

- قدرة الطالب المعلم على تهيئة بيئة صفية تستجيب لاحتياجات مختلف المتعلمين.

- قدرة الطالب المعلم على تعزيز التفاعل الإيجابي بين المتعلمين من مختلف الثقافات.

- تنمية مهارات إدارة الوقت داخل الصف وخارجه، والابتكار في التدريس وتصميم أنشطة تعليمية

حديثه.

-القدرة على استخدام تقنيات العرض والشرح والتفاعل المتقدم (مثل اللوحات التفاعلية، وبرامج

المحاكاة التعليمية).

وبناءً على ما سبق تستنتج الباحثة أن الأهداف المتنوعة والمتكاملة الفردية، المهنية، الاجتماعية،

المعرفية، القيمية، والمهارة تمثل الإطار المرجعي الضروري لإعداد معلم عصري قادر على التفاعل مع

متطلبات مجتمع المعرفة، وتحديات بيئة التعليم في القرن الحادي والعشرين. ومن هنا تبرز أهمية معايير

CAEP التي تركز على خمسة محاور رئيسية: المحتوى الأكاديمي، الكفايات المهنية، التأثير على تعلم

الطلبة، الشراكة مع المدارس، والتحسين المستمر.

2-1-5- مجالات برنامج إعداد المعلم:

تُعد مجالات إعداد المعلم من الجوانب الأساسية التي يجب أن تتكامل في شخصية الطالب المعلم

ليؤدي مهنته المستقبلية بأفضل شكل ممكن. وقد أكدت العديد من المراجع والدراسات الحديثة -المعروضة

تالياً في الفقرة- على أهمية مراعاة مجموعة من المجالات التي يجب أن يحققها برنامج إعداد المعلم، والتي

يمكن تصنيفها إلى: الجانب الثقافي، الجانب الأكاديمي (التخصصي)، الجانب التربوي (المهني)، التربية الميدانية (العملية)، وفيما يلي عرض لهذه المجالات:

2-1-5-1- الجانب الثقافي: يمثل الجانب الثقافي المواد الدراسية التي تقدم للطالب المعلم خارج

نطاق التخصص والتربية المهنية، حيث تساهم هذه المواد في نضوج شخصية الطالب المعلم، وتمكنه من فهم مشكلات المجتمع الذي يعيش فيه، بالإضافة إلى اكتسابه ثروة لغوية تسهل عليه التواصل في المواقف التعليمية المستقبلية. ويساعد هذا الجانب الطالب المعلم على تطوير وعيه الثقافي والاجتماعي، مما يعزز من قدرته على التعامل مع التنوع الثقافي داخل الصف (صبري وتوفيق، 2017).

2-2-5-1- الجانب الأكاديمي (التخصصي): يركز هذا الجانب على جميع الخبرات التي ينبغي

أن يكتسبها الطالب المعلم أثناء دراسته في الكلية المتخصصة، بحيث يكون لديه أساس معرفي قوي يمكنه من تقديم المحتوى التعليمي بشكل متقن، ويتطلب هذا الجانب فهماً عميقاً للمفاهيم الأساسية والتطورات المعاصرة في مجال تخصصه، حيث يؤدي إهماله إلى إنتاج معلم ضعيف من الناحية التخصصية، مما قد يؤثر سلباً على جودة التعليم (الشميري، 2022).

2-3-5-1- الجانب التربوي (المهني): يتعلق هذا الجانب بالمعرفة النظرية والمهارات العملية التي

يحتاجها المعلم ليكون قادراً على ممارسة مهنته بكفاءة، ويشمل ذلك الدراسات التربوية المتعلقة بالتعليم، مثل نظريات التعلم، تقنيات التدريس، إدارة الصف، والتقويم، بالإضافة إلى التدريب العملي في مواقف تعليمية حقيقية، ما يجعل الطالب المعلم يواجه واقع التدريس ويختبر مهاراته بشكل مباشر (صبري وتوفيق، 2017).

2-1-5-4- التربية الميدانية (التربية العملية): تعد التربية الميدانية جزءًا لا غنى عنه في إعداد الطالب المعلم، حيث تتيح له الفرصة للمعيشة المباشرة للحياة المدرسية والتعرف على مشكلات المهنة اليومية. وهي منصة تطبيقية تمكن الطالب المعلم من ترجمة المعارف النظرية إلى ممارسات فعلية داخل الصف، مما يزيد من خبرته العملية ويساعده على تطوير مهارات التدريس والتفاعل مع الطلاب (محمد وحسن، 2019)، وفي كليات التربية السورية، يبدأ التطبيق الميداني عادةً في الفصل السادس من الدراسة الجامعية، حيث يطبق الطالب المعلم ما درسه في مدارس التعليم الأساسي تحت إشراف أكاديمي.

وبناءً على ما سبق يتضح للباحثة أن فاعلية برنامج إعداد المعلم في كلية التربية بجامعة دمشق لا يمكن تقييمها بصورة دقيقة إلا من خلال التحقق من مدى تكامل هذه المجالات في مكوناته النظرية والتطبيقية، إذ تشكل هذه الجوانب بمجموعها الإطار المرجعي الذي يمكن من خلاله قياس جودة البرنامج في ضوء معايير CAEP العالمية. وعليه، فإن تقييم هذه المجالات من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية، والمشرفين التربويين، ومديري المدارس، يكشف عن مستوى تماشي البرنامج مع متطلبات الاعتماد التربوي الحديث، ويساعد على تحديد نقاط القوة والقصور التي ينبغي تعزيزها وتطويرها أو معالجتها لضمان إعداد معلم كفء يلبي معايير الجودة المهنية والأكاديمية.

2-1-6- أنظمة برنامج إعداد المعلم:

تُعد قضية بناء وتصميم البرامج المتخصصة في إعداد المعلم من أهم القضايا التي تهتم بها مختلف المؤسسات التعليمية بغض النظر عن المراحل العمرية أو التخصصات الدراسية التي تستهدفها، لذلك يُلاحظ أنَّ عملية بناء وتصميم برنامج إعداد المعلم يعتمد على ثلاثة أنظمة هي:

2-1-6-1- النظام التتابعي: ذلك النظام المتخصص في تزويد الطالب المعلم بتخصص محدد خلال دراسته الجامعية، وبعد حصوله على الشهادة يلتحق بمؤسسة لإعداد المعلم تتولى أمر إعداده المهني، ومن ميزات هذا النظام القدرة الكبيرة على تزويد الطالب المعلم ببنية واسعة من المعارف والمهارات والخبرات في مجال تخصصه، وهذا لا ينفي الصعوبة التي يتعرض لها هذا النظام بتحقيق التوافق بين التخطيط للحياة الدراسية للطالب المعلم وبين حاجات سوق العمل، ويتميز النظام التتابعي بمميزات منها: التعمق في الدراسة التخصصية وارتفاع مستواه، ويكون ذلك بزيادة فترة الإعداد التخصصي، والقضاء على الصراع القائم داخل كليات التربية التي تضم أقساماً أخرى غير تربوية (آل كحلان، 2016)، وقد حدد آل كحلان (2016) مجموعة من سلبيات النظام التتابعي أهمها:

- لا يلبي حاجات المدارس المتزايدة من المعلمين المؤهلين، لعدم توجه هذا النظام للتدريس.
- عدم جدية الكثير من الملتحقين به، حيث ينظرون للدبلوم التربوي على أنه شغل فراغ لحين البحث عن وظيفة مرتبطة بالتخصص.
- يصعب على الطالب في هذا النظام تكوين اتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس خلال عام دراسي واحد.
- هناك زيادة في النفقات والتكاليف إلى جانب أنه يبعد الطالب عن مادة تخصصه سنة دراسية كاملة.

2-1-6-2- النظام التكاملي: يتمثل هذا النظام في إتاحة الفرصة للطالب المعلم لتلقي المقررات التخصصية والتربوية في مكان واحد، ولمدة أربع سنوات، ومن ميزاته تزويد الطالب المعلم بالشعور الحقيقي بالمهنة وأعرافها وتقاليدها طوال فترة الإعداد، ولكن بالرغم من هذه الميزات لا يتيح للطالب المعلم فرصة الإعداد الثقافي الجيد، وأيضاً لا يتيح له الفرصة لإدراك وفهم فلسفة مجتمعه الذي ينتمي إليه (محمد،

(2019)، وقد حدد الأكلبي (2014) مجموعة من مميزات وسلبيات النظام التكاملي حيث تشمل الإيجابيات ما يلي:

- تخريج عدد كبير من المعلمين يسهم في سد الحاجة المتزايدة من المعلمين.
- يتلافى إلى حد كبير تسرب الطلبة، لأنه يستقطب الراغبين في مهنة التدريس فقط.
- قدرته على تكوين اتجاهات موجبة نحو مهنة التدريس أكبر من قدرة النظام التتابعي.
- عدم ابتعاد الطالب عن المادة العلمية من ناحية، ومن ناحية أخرى فإنه يساعد الطالب على الإعداد النفسي لتقبل مهنة التدريس والاستعداد لها، فضلاً عن كونه اقتصادياً من حيث التكاليف والجهد مقارنة بالنظام التتابعي.

بينما تشمل السلبيات:

- قصور مدة الإعداد التخصصي.
- الصراع بين المهنيين التربويين والمتخصصين في المجالات الأخرى حول الأوزان النسبية لمقرراتهم.
- التساهل في مستوى تأهيل أعضاء هيئة التدريس الذين يقومون بتدريس مواد التخصص في كليات التربية، والكليات المعنية بإعداد المعلمين.
- ضعف مستوى الطالب المُعد وفق هذا النظام في النواحي الأكاديمية التخصصية.

2-1-6-3- النظام متعدد المداخل: يعدُّ نظاماً حديثاً في إعداد المعلمين، إذ تختفي معه الحواجز

بين التخصصات، وتتكامل معه ضروب المعرفة، فهو يسعى إلى: المزج إلى حد التفاعل عند إعداد المناهج بين الدراسات النظرية والعلمية الأكاديمية والمهنية والثقافية وليس مجرد ضم مواد إلى أخرى في وحدات منفصلة. وتعريف الطلبة المعلمين بالأعباء النظرية التي تكمن وراء التخصصات العلمية حتى يمكن اكتساب

المهارات على أساس من المعرفة والوعي. والنظر إلى العلاقة بين كلية التربية والكليات التخصصية مثل: الآداب والعلوم على أنها علاقة عضوية، وليست مجرد وحدات في جامعة، لذلك لا بدّ من التواصل بين هذه الكليات وإعلام بعضها البعض بما يتم فيها من عمليات مراجعة وتطوير والتحرر عند بناء هيكل كلية التربية من التقسيم التقليدي لأقسام الكلية: مناهج وطرائق التدريس، وأصول التربية وغيرهما، لأنّ هذه الأقسام تعمل معاً في نسيج واحد متكامل لتحقيق هدفاً واحداً. والنظر إلى العلاقة بين النظامين التكاملي والتتابعي على أنها علاقة ترابط وتكامل، وليست علاقة تعارض وإمكانية توفير النظامين التكاملي والتتابعي في وقت واحد، وذلك تبعاً لمناسبة النظام لتحقيق أهداف معينة. والنظر عند تقويم النظام إلى الظروف التي يطبق فيها، فليس نجاح نظام معين في بلد معين ضماناً لنجاحه في بلد آخر (الأحمد، 2011).

2-1-6-4 - نظام الكفايات المهنية (Competency-Based Teacher Education)

(CBTE): يركز هذا النظام على أن المعلم يجب أن يتقن مجموعة محددة من الكفايات (المعرفية، المهارية، والوجدانية) ليكون قادراً على أداء مهامه بنجاح. ولا يُقاس نجاح الطالب بعدد الساعات، بل بمدى تحقيقه للكفايات المطلوبة من خلال مواقف تطبيقية وأداء فعلي، وذكر (Chong & Cheah, 2009) مجموعة من مميزات هذا النظام وسلبياته، حيث حددا مميزاته بالآتي:

- التركيز على مخرجات التعلم وربطها مباشرة بأداء المعلم.
- وضوح الأهداف التعليمية وكفايات الخريج.
- يتيح مرونة كبيرة في تصميم البرنامج حسب الفروق الفردية.
- بينما حددا سلبياته بالآتي:
- يتطلب تدريباً مكثفاً لأعضاء هيئة التدريس لتصميم وتقييم الكفايات.
- صعوبة تطبيقه في الجامعات التقليدية ذات الهياكل الصلبة.

2-1-6-5- نظام الشراكة بين الجامعة والمدرسة (النموذج الميداني): يركز هذا النموذج على إقامة شراكة حقيقية بين كليات التربية والمدارس الميدانية، بحيث يتم إعداد المعلم داخل بيئة العمل الحقيقية، بإشراف مزدوج من معلمين ممارسين وأكاديميين جامعيين (Vats, 2020)، وذكر كلاً من (Okogbaa, 2020; Vats, 2017) مجموعة من مميزات هذا النظام أهمها:

-دمج الطالب المعلم في ثقافة المدرسة منذ بداية البرنامج.

-إشراك المدرسة في بناء وتطوير البرنامج التربوي.

-مواجهة المشكلات التعليمية الواقعية بدلاً من الاعتماد على دراسات نظرية.

في حين حدد (Okogbaa, 2017) سلبيات هذا النظام بالآتي:

- تحديات في التنسيق والإشراف المشترك بين المؤسسات.

- الحاجة إلى موارد وتخطيط طويل الأمد.

يظهر للباحثة مما سبق عرضه أن النماذج الحديثة، وبخاصة النظام القائم على الكفايات ونظام الشراكة بين الجامعة والمدرسة، تمثل توجهاً عالمياً نحو إعداد مهني واقعي وفَعَال يستجيب لمتطلبات الجودة والاعتماد الأكاديمي. وبالرجوع إلى معايير CAEP (مجلس اعتماد إعداد المعلم)، التي تركز على الكفايات المهنية، والشراكات المؤسسية، وتأثير الخريجين على تعلم الطلبة، تبرز الحاجة الماسة إلى إعادة النظر في برنامج إعداد المعلم في كلية التربية بجامعة دمشق؛ لأن النظام المتبع في كلية التربية بجامعة دمشق هو النظام التكاملي الذي يؤمن المقررات التخصصية والتربوية للطلبة المعلمين في مكان واحد (كلية التربية).

2-1-7- الاتجاهات العالمية المعاصرة في برنامج إعداد المعلم:

انطلاقاً من ضرورة إعادة النظر في شروط القبول في مؤسسات إعداد المعلم، والاهتمام بالمعايير التي يجب اعتمادها أثناء ذلك، وحرصاً على ضمان جودة التعليم بتخريج معلمين قادرين على مواكبة كافة التغيرات المعاصرة، بدءاً من فهمها وإدراكها، وصولاً إلى تطبيقها في الميدان التربوي، ظهرت العديد من الاتجاهات العالمية التي تناولت آلية توجيه برنامج إعداد المعلم (Acton, 2023; Anderson, 2022; Allen & Ryan, 2021; Ball, 2021)، ومن أبرز هذه الاتجاهات ما يلي:

2-1-7-1 الاتجاه القائم على الكفايات:

ينظر هذا الاتجاه لعملية إعداد المعلم بأنها عملية مستمرة لا تتوقف بتخرجه من الكلية والالتحاق بوظيفة المعلم، لأن النمو المهني المستمر أثناء الخدمة أصبح أمراً ضرورياً لتجديد خبرات المعلم، وزيادة فاعليته في العملية التعليمية ككل، ومن الكفايات التي ركّز عليها هذا الاتجاه (Banks, 2022; Danielson, 2020)، وقد أوجب توفرها لدى معلم العصر الحالي ما يلي:

- كفايات معرفية: تركز على المعلومات التي يجب أن يمتلكها المعلم لأداء مهامه.
- كفايات أدائية: القدرة على إدارة الفصول بفاعلية.
- كفايات النتيجة: يُقصد بها نواتج التعلم لدى الطلاب التي تنتج عن استخدام الكفائتين السابقتين (European Commission, 2022).
- كفايات وجدانية: جملة القيم والاتجاهات والميول المرتبطة بالمواقف الاجتماعية.
- كفايات استقصائية: الكفايات التي توفر للمعلم خبرات خاصّة في الحالات التي تكون فيها النتائج المتوقعة من المواقف التعليمية غير معروفة (Mitchell, 2023; Schön, 2023).

وتضيف الباحثة لما سبق الكفايات الرقمية؛ والتي تتمثل بقدرة المعلم على استخدام ما أنتجته الثورة التقنية من مستحدثات تسهل العمل التربوي والتعليمي، وتجعله أكثر إثارة وتشويقاً وفاعلية وجودة.

2-1-7-2- الاتجاه القائم على المهارات:

ظهر هذا الاتجاه نتيجة القصور في إعداد المعلم، توازياً مع ما ظهر من تغير في الأساليب والطرائق والاستراتيجيات التعليمية المعاصرة، فقد تغيرت أهداف برامج إعداد المعلم من ارتكازها القوي على الجانب المعرفي فقط إلى تحسين الأداء العام للمعلم داخل الحجرة الدراسية، لذلك كان لا بد من تحقيق الربط المتين بين برامج الإعداد قبل الخدمة وبرامج التدريب أثناء الخدمة، لتحقيق الترابط الأعم والأشمل الذي هو الارتباط بين الجانب النظري (المعرفي) والجانب التطبيقي (الميداني)، إضافة إلى وضع معايير تقويم الطالب المعلم في هذين الجانبين معاً (زامل، 2016).

ويمثل هذا الاتجاه تحولاً جوهرياً من النموذج التقليدي القائم على المعرفة النظرية إلى نموذج يركز على الممارسة العملية، مع التركيز على تطوير مهارات التدريس الفعالة القابلة للرصد والقياس (Zeichner, 2023; Zeichner & Bier, 2022)، ومرد ذلك يعود إلى الأسس الفلسفية التي يقوم عليها الاتجاه القائم على المهارات؛ المستمدة من نظريات التعلم التجريبي لكولب (1984) والبيداغوجيا الإجرائية لشون (1987) (Schön, 1987; Kolb, 1984)، ويؤكد أن اكتساب المهارات يتم عبر الممارسة الموجهة، والتغذية الراجعة الفورية، والتدريب التكراري، أما آليات تنفيذه فهي:

• التدريس المصغر (Microteaching): جلسات تدريس قصيرة (10-15 دقيقة) تركز على مهارة واحدة (مثل طرح الأسئلة).

• محاكاة الصفوف الافتراضية: باستخدام تقنيات الواقع الافتراضي (VR) لممارسة المواقف الصعبة.

• الإشراف الميداني (Clinical Supervision): بواسطة مشرفين ميدانيين يقدمون ملاحظات فورية بعد كل حصة، ونماذج تطبيقية (Modeling).

• مجتمعات الممارسة (Communities of Practice): تتم من خلال حلقات نقاشية أسبوعية لتحليل التحديات الصفية وتطوير الحلول (Grossman, 2021).

2-1-3- الاتجاه القائم على النظم:

يمثل هذا الاتجاه مدخلاً من مداخل حل المشكلات الإنسانية المعقدة للوصول إلى أعلى فاعلية، وذلك استجابةً للتطورات التقنية في المجال التعليمي المعاصر (OECD, 2023; Goodlad, 2021; Larrivee, 2021)، وبحسب كُُلِّ من (Hatano & Inagaki (2023) و (Gess-Newsome (2023) و (Smith and Levy (2022) و (Tondeur (2021 يتألف برنامج إعداد المعلم وفق هذا الاتجاه من أربعة أجزاء رئيسية هي:

- المدخلات: تشمل الأهداف، الفلسفة المرجعية لبرنامج إعداد المعلم، معايير الجودة والاعتماد، سياسات القبول، التدريب، الترخيص.

- العمليات: سلسلة الإجراءات والتفاعلات النشطة التي تحدث بين مدخلات النظام وصولاً إلى تحقيق المخرجات المطلوبة.

- المخرجات: النتائج التي يحققها النظام، ومخرجات تكوين المعلم ذي المواصفات المرغوبة في ضوء أهداف برنامج إعداد المعلم.

- التغذية الراجعة: المتمثلة بما تُسفر عنه عملية تقويم المخرجات، وتحليلها في ضوء الأهداف العامة للبرنامج، حيث تُعطي مؤشرات عن تحقق الأهداف، وإنجازها، وتحدد نقاط القوة والضعف في البرنامج، مقدمة ملاحظات حول ما الذي يجب إضافته أو حذفه في البرنامج.

2-1-7-4- الاتجاه القائم على التمكن والأداء:

يتطلب هذا الاتجاه تحليلاً دقيقاً لأدوار المعلم، كما يتطلب وضع معايير لقياس مدى التمكن في الأداء بحيث يستطيع الطالب تقويم عمله على أساسها (Goe, 2021; Danielson, 2020)، ويعتمد على إعداد معايير دقيقة يمكن من خلالها قياس مستوى أداء الطالب، وهو ما يتطلب تغييراً جذرياً في دور المعلم ليصبح موجّهاً ومقوّماً يركز على إتقان المهارات قبل الانتقال إلى المحتوى التالي (Shulman, 2022; Leijen et al., 2017). وفي هذا الصدد توصل بولي (Polly, 2019) إلى أن التعليم القائم على التمكن يُعزز من وضوح المعايير والتغذية الراجعة البناءة، مما يمكن الطالب من تقويم ذاته وتحسين أدائه بشكل مستمر.

2-1-7-5- الاتجاه القائم على توظيف التقنيات الحديثة:

حدد هذا الاتجاه أبرز الأدوار التقنية لمعلم العصر الحالي، المتمثلة بتسهيل الإبداع والابتكار لدى الطلبة، وصناعة وتصميم المحتوى التفاعلي الرقمي، وتشجيع التعلم الذاتي والتعلم مدى الحياة (الوهابي، 2020). ويرتكز هذا الاتجاه على فكرة أن المعلم في العصر الرقمي لم يعد ناقلاً للمعلومة، بل أصبح مُيسراً للإبداع، ومصمماً للمحتوى الرقمي، وداعماً للتعلم الذاتي والتعلم مدى الحياة. هذا التحول يستدعي تطوير دور المعلم لمواكبة التغيرات السريعة في تقنيات التعليم واحتياجات الطلبة الرقمية (De Guzman, 2024; Waitoller & Artiles, 2023)، وتتمثل أبرز أدوار المعلم وفق الاتجاه القائم على توظيف التقنيات الحديثة بالآتي:

- تيسير الإبداع والابتكار: المعلم يشجع الطلبة على استخدام التكنولوجيا لحل المشكلات وابتكار منتجات تعليمية رقمية. وقد وُجد أن استخدام الأدوات الرقمية مثل الفيديوهات والألعاب التعليمية يعزز المهارات الإبداعية لدى الطلاب (De Guzman, 2024; NCATE, 2022 A; NCATE, 2021 B).
- تصميم المحتوى التفاعلي الرقمي: المعلم أصبح مطالبًا بإنتاج محتوى رقمي تفاعلي (مثل الاختبارات الإلكترونية، محاكاة الواقع، الفيديوهات التعليمية)، وهو ما يرفع من جودة التعلم ويُشرك الطالب في العملية التعليمية بفاعلية أكبر (OECD, 2024; Rosu & Fratu, 2023).
- تشجيع التعلم الذاتي والتعلم مدى الحياة: من خلال المنصات التعليمية المفتوحة ومصادر التعلم الإلكترونية، أصبح بإمكان المتعلم أن يتعلم في أي وقت وبالطريقة التي تناسبه، ما يعزز من استقلالية المتعلم واستمرارية التعلم مدى الحياة (Xu & Zhou, 2024; Oxfam, 2022).
- بناء الكفاية الرقمية للمعلمين: تطوير الكفاءة الرقمية لدى المعلمين بات شرطًا أساسيًا لتقديم تعليم فعال في العصر الرقمي. وهناك دراسات عديدة بيّنت وجود فجوات في مهارات إنتاج المحتوى الرقمي، مما يستدعي تدريبًا مستمرًا (Gaur, 2025; European Commission, 2022).
- التحول من التعليم التقليدي إلى التعليم التشاركي: عبر استخدام تقنيات مثل الفصول المعكوسة (flipped classrooms) والتعلم التعاوني الرقمي، يتحول المعلم إلى محفّز للنقاش والتفاعل، مما يُمكن الطلاب من بناء معارفهم بأنفسهم (Abduvalieva et al., 2024; Allen & Ryan, 2021).

2-1-7-6- الاتجاه القائم على الاهتمام بالتربية الميدانية:

يُعد التدريب الميداني (Practicum) أحد المرتكزات الأساسية في برامج إعداد المعلم، حيث يمثل الجسر الذي يربط بين المعرفة النظرية والتطبيق العملي داخل البيئة الصفية الحقيقية. هذا الاتجاه يؤمن بأن المعلم لا يكتسب كفاءته المهنية الحقيقية إلا من خلال الخبرة المباشرة داخل المدارس تحت إشراف موجهين أكاديميين ومعلمين متمرسين (Castle, 1995)، وتتمثل الركائز الأساسية لهذا الاتجاه بالآتي:

- وضع الأهداف والخطط الدراسية: التدريب الميداني يُمكن الطالب المعلم من التخطيط الدقيق للدروس، من خلال ربط الأهداف التعليمية بالمحتوى والزمن وأساليب التقويم المناسبة (NCATE, 2022; Santoyo and Zhang, 2016).

- تصميم وتنفيذ الأنشطة التعليمية: يتيح للمتدرب تجربة تصميم أنشطة متنوعة (تعلم تعاوني، استخدام الوسائل، التعلم القائم على المشاريع)، وتقييم فاعليتها في الصف الفعلي (Acton, 2023; Collie, 2022; Castle, 1995).

- تطبيق مهارات التقويم المرحلي والنهائي: من خلال الممارسة الصفية، يتعلم الطالب المعلم استخدام استراتيجيات التقويم البنائي والختامي بشكل عملي، بما في ذلك الاختبارات، الملاحظة، والتقييم الذاتي للطلاب (Darling-Hammond, 2023; OECD, 2024; Johnson, 1986).

- تشكيل الهوية المهنية للمعلم: تُسهم التربية الميدانية في تنمية الهوية التربوية للطالب المعلم عبر التفاعل اليومي مع الطلبة والمعلمين والمجتمع المدرسي، مما يرسّخ فهمًا عمليًا للأدوار التربوية والاجتماعية للمعلم (Westerlund, 2023).

- ردم الفجوة بين النظرية والممارسة: التدريب الميداني الفعّال يساعد المعلم على فهم كيفية تطبيق ما تعلمه في الجامعة في سياق المدرسة الواقعي، مما يعزز الربط بين النظرية والتطبيق (McDonnough & Matkins, 2010).

في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة في إعداد المعلم، ترى الباحثة أن تقويم برنامج إعداد المعلم في كلية التربية بجامعة دمشق وفق معايير CAEP يتطلب تبني نهج تكاملي يجمع بين الكفايات المتنوعة، وتنمية المهارات المهنية، وتفعيل النظم التربوية الحديثة، وتطبيق المعايير الأدائية، وتكريس النشاط العقلي، إلى جانب توظيف التقنيات الرقمية، وتعزيز التربية الميدانية، بما يحقق إعداداً شاملاً ومتماسكاً للمعلم يواكب التطورات التربوية العالمية ويستجيب لحاجات المتعلم السوري في القرن الحادي والعشرين.

2-1-8- برنامج إعداد طلبة معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق:

بناءً على الأدبيات التربوية والدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع المعروض آنفاً وتالياً في المحور الثاني من الإطار النظري، وتأسيساً على دليل كلية التربية بجامعة دمشق الصادر في العام الدراسي 2010 - 2011، وخبرة الباحثة الميدانية في مجال إشرافها على زمر التربية العملية لطلبة معلم الصف، وضعت الملامح الأساسية للبرنامج وما يتضمنه من أنظمة قبول وتقويم وغيرها، وفيما يلي تفصيل لبرنامج إعداد طلبة معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق:

2-1-8-1- نظام الدراسة: يعتمد برنامج إعداد معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق على نظام "الفصل الدراسي المغلق"، وتبلغ مدة الدراسة فيه أربع سنوات بمعدل ثمانية فصول دراسية، ويتبع النظام التكاملي في الإعداد حيث يدرس الطالب المعلم خلاله مساقات الإعداد الأكاديمي التخصصي، ومساقات الإعداد المهني والتربوي، ومساقات الإعداد الثقافي موزعة على 52 مقرراً دراسياً، وتمنح الكلية الطالب المعلم عند اجتيازه هذه المقررات جميعها بنجاح درجة الإجازة في التربية (معلم الصف).

2-1-8-2- جوانب الإعداد: يتضمن برنامج إعداد معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق 52

مقررًا دراسيًا نظريًا وعمليًا؛ ويبين الملحق رقم (12) الخطة الدراسية لبرنامج معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق لجميع السنوات

وقامت الباحثة بتصنيف مقررات برنامج معلم الصف وفق جوانب الإعداد الثلاثة الرئيسة (التخصصي، الثقافي، التربوي المهني) وذلك بالاستفادة من الأدبيات التربوية التي تناولت جوانب الإعداد السابقة الذكر، ثم حسبت النسبة المئوية لكل جانب بقسمة عدد مقرراته على عدد المقررات الكلي في البرنامج، ويوضح الجدول (1) ذلك.

جدول (1):

تصنيف مقررات برنامج معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق وفق جوانب الإعداد الرئيسة

النسبة	المقررات التي يشملها	الجانب
25%	علم أحياء وبيئة	الإعداد التخصصي
	علم وظائف الأعضاء	
	الرياضيات (مفاهيم هندسية)	
	الرياضيات (أعداد)	
	الرياضيات (عمليات حسابية)	
	الرياضيات (قياس)	
	اللغة العربية 1	
	اللغة العربية 2	
	اللغة العربية 3	
	اللغة العربية 4	
	التربية الإسلامية	
	مدخل إلى التاريخ والجغرافيا	
	مفاهيم فيزيائية وكيميائية	
34.61%	التربية العامة 1	الإعداد الثقافي
	التربية العامة 2	
	التربية البيئية والسكانية	
	تاريخ التربية والتربية في الوطن العربي	
	الإحصاء الوصفي	
	التربية الرياضية	
	اللغة الأجنبية 1	
	اللغة الأجنبية 2	
	اللغة الأجنبية 3	
	اللغة الأجنبية 4	
	التربية الصحية	
	التربية الفنية وطرائق تدريسها	
	علم النفس الاجتماعي	
	مناهج البحث في التربية	
	التربية الاجتماعية	
	التربية الموسيقية	
	فلسفة التربية	
	استراتيجيات حماية الطفل من العنف	

40.38%	طرائق التدريس العامة	الإعداد التربوي المهني
	الأنشطة المدرسية	
	التقويم والقياس	
	تقنيات التعليم	
	التربية الخاصة بالطفل	
	المناهج التربوية للمرحلة الأولية	
	طرائق التعليم الخاصة في التعليم الأساسي 1	
	طرائق التعليم الخاصة في التعليم الأساسي 2	
	الإرشاد المدرسي	
	الإدارة الصفية والمدرسية	
	التربية المهنية	
	التربية العملية 1	
	التربية العملية 2	
	التربية العملية 3	
	دمج التكنولوجيا بالتعليم	
	علم النفس التربوي	
	علم نفس النمو (رشد وشيخوخة)	
	صعوبات التعلم	
	المشكلات السلوكية للأطفال	
	علم الاجتماع التربوي	
المكتبة المدرسية والتوثيق التربوي		

يُلاحظ من الجدول السابق أن برنامج الإعداد العلمي والمهني لطلبة معلم الصف يتضمن الجوانب الثلاثة: الجانب الأول وهو الجانب الأكاديمي التخصصي بنسبة 25% أي (13) مقررًا: علوم الأحياء والبيئة، وعلم وظائف الأعضاء، واللغة العربية 1 و 2 و 3 و 4، والتربية الإسلامية، والرياضيات (مفاهيم هندسية، أعداد، عمليات حسابية، قياس)، ومدخل إلى التاريخ والجغرافيا، ومفاهيم فيزيائية وكيميائية. والجانب الثاني هو الجانب الأكاديمي الثقافي بنسبة 34.61% أي (18) مقررًا: التربية العامة 1 و 2، والتربية البيئية والسكانية، وتاريخ التربية والتربية في الوطن العربي، والإحصاء الوصفي، والتربية الرياضية، واللغة الأجنبية 1 و 2 و 3 و 4، والتربية الصحية، والتربية الفنية وطرائق تدريسها، وعلم النفس الاجتماعي،

ومناهج البحث في التربية، والتربية الاجتماعية، والتربية الموسيقية، وفلسفة التربية، واستراتيجيات حماية الطفل من العنف. أما الجانب الثالث فهو الأكاديمي التربوي المهني بنسبة 40.38% أي (21) مقررًا: طرائق التدريس العامة، والأنشطة المدرسية، والتقييم والقياس، وتقنيات التعليم، والتربية الخاصة بالطفل، والمناهج التربوية للمرحلة الأولية، وطرائق التعليم الخاصة في التعليم الأساسي 1 و2، والإرشاد المدرسي، والإدارة الصفية والمدرسية وتشريعاتها، والتربية المهنية، والتربية العملية 1 و2 و3، ودمج التكنولوجيا بالتعليم، وعلم النفس التربوي، وعلم نفس النمو (رشد وشيخوخة)، وصعوبات التعلم، والمشكلات السلوكية للأطفال، وعلم الاجتماع التربوي، والمكتبة المدرسية والتوثيق التربوي.

وتستنتج الباحثة من الجدول السابق أنَّ المقررات التربوية المهنية هي الأكثر توفرًا في برنامج إعداد معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق، ويمكن اعتبار ذلك نقطة قوة في البرنامج كونه يركز على إكساب الطالب المعلم المهارات والكفايات العملية التي تمكنه من مزاوله مهنة التدريس بشكلٍ فعال في الميدان مستقبلاً، ومع ذلك فإن البرنامج لم يلغِ الجوانب الأخرى في الإعداد باحتوائه مقررات تغني ثقافة الطالب المعلم العامة وتمكنه من التواصل الفعّال مع أعضاء المجتمع المدرسي والتلاميذ وأولياء الأمور، هذا بالإضافة إلى احتوائه مقررات تكسب الطالب المعلم معرفة تخصصية جيدة في المواد التي سيقوم بتدريسها مستقبلاً في مرحلة التعلم الأساسي، وهذا يدعم فكرة أن النظام المتبع في برنامج معلم الصف هو النظام التكاملي.

ويُقصدُ بالمقررات الأكاديمية التربوية المهنية: "مجموعة المعارف والمهارات التربوية والنفسية التي تُكسب الطلبة المعلمين كفاءة في فهم بنية العملية التعليمية والتعلمية، وتمكنهم من بناء الذات المهنية والتفاعل التربوي الفعّال، وتكوين ما يُعرف بالذاتية المهنية (Professional Subjectivity)، وهي تمثل مكوناً مركزياً في التكوين المهني للمعلم في سياق التعليم الأساسي. (Zhurat et al., 2021, P68)، ويُقصدُ

بالمقررات الأكاديمية الثقافية: "المعارف العامة متعددة المجالات التي تُرود المعلمين بفهم أوسع للبيئة الاجتماعية والثقافية التي يعملون فيها، مما يُعزز من إدماجهم في قضايا التنوع والتعددية ويُمكنهم من تدريس الطلبة بأسلوب يتفاعل مع خلفياتهم المتنوعة، وتُعد عنصراً أساسياً ضمن التكوين الأكاديمي لشخصية المعلم الشامل." (Wang,2011, P3)، ويُقصدُ بالمقررات الأكاديمية التخصصية: "المعرفة العميقة والمتخصصة في مجالات دراسية مثل الرياضيات، العلوم، واللغة، التي يُفترض أن يمتلكها الطالب المعلم لتمكينه من تعليم هذه المواد بفعالية، مع فهم بنيوي لمفاهيمها وتطوراتها وتطبيقاتها التربوية، كما تشكل هذه المواد جوهر الكفاءة الأكاديمية للمعلم المستقبلي" (Kong, 2011, P2). وتقصد الباحثة بالمقررات الأكاديمية التربوية المهنية لطلبة معلم الصف: مجموعة المناهج الدراسية الأكاديمية التي تمكّن طالب معلم الصف من إنجاح العملية التعليمية التعلمية لمرحلة الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، وتقصدُ بالمقررات الأكاديمية الثقافية: مجموعة المناهج الدراسية الأكاديمية التي تنثري الخلفية المعرفية والنفسية والتربوية لدى طالب معلم الصف، وتعينه على إنجاح العملية التعليمية التعلمية لمرحلة الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي بشكلٍ غير مباشر، وتقصدُ بالمقررات الأكاديمية التخصصية: مجموعة المناهج الدراسية الأكاديمية التي تجمع بين جملة من العلوم وتطبيقاتها التربوية، والتي تمكّن طالب معلم الصف من تدريس مناهج الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي.

2-1-8-3- نظام القبول: سياسة القبول في برنامج إعداد معلم الصف في كلية التربية بجامعة

دمشق غالباً لا تعتمد على معايير دقيقة وواضحة ومقننة يتم في ضوءها اختيار من سيؤهل لمهنة التدريس. وما يؤخذ على نظام القبول أنّه قائم بشكل أساسي على مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب في الصف الأخير من المرحلة الثانوية، وأن النجاح في المقابلة الشخصية تحصيل حاصل وذلك لافتقارها إلى الموضوعية.

وما يُلاحظ على سياسة القبول في برنامج معلم الصف أنها لا تعتمد على الرغبة الحقيقية للطلاب واتجاهه نحو المهنة التي سيشغلها مستقبلاً، وعلى احتياجات المجتمع وسوق العمل والقدرة الاستيعابية لهذه المؤسسات؛ إذ تشير معظم الدراسات المحلية إلى ضعف عام في برنامج إعداد معلم الصف في كلية التربية وسياسة القبول المتبعة فيه، ومن هذه الدراسات دراستا إبراهيم (2014) والعلي (2024) اللتين أشارتا إلى ضعف اعتماد المُقابلين على الاختبارات النفسية للقبول، واستخدامهم المقابلات الشخصية بصورة شكلية رتيبة، لذا يجب أن تكون أساليب اختيار المعلم مبنية على شروط وأسس ومعايير حقيقية وفي ضوء المتطلبات المهنية العالية التي تتطلبها مهنة التدريس وفق منظومة القيم الأخلاقية لهذه المهنة السامية (هاشم وعباس، 2009، ص. 450).

2-1-8-4- نظام تقويم الطلبة: تتم عملية تقويم الطلاب المعلمين في برنامج معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق من خلال إجراء امتحانات عملية في منتصف الفصل الدراسي، وامتحانات نظرية في نهاية الفصل الدراسي، ومن ثمّ تُجمع للطلاب المعلم الدرجات المتحصل عليها، ويعدّ الطالب المعلم ناجحاً إذا تحصّل على مجموع 50% فيهما معاً، باستثناء مساق التربية العملية التي يعتمد نجاح الطالب فيه على المواظبة على حضور الدروس، ومدى الاهتمام بإعداد الدروس التي يكلف بها، وإسهامه بفعالية في المناقشات، ومستوى الدروس التي يقوم بإلقائها، ومستويات استيعابه في أثناء توجيه الملاحظات له من زملائه أو المشرف، وتُوزع درجات مساق التربية العملية على النحو الآتي:

1- الفصل الدراسي الأول: (40) درجة لمرحلة المشاهدة، و(60) درجة لمرحلة إعطاء الدروس.

2- الفصل الدراسي الثاني: (40) درجة لمرحلة إعطاء الدروس، و(60) درجة لمرحلة الانفراد.

ويعد مساق التربية العملية عصب الإعداد التربوي؛ كونه تدريب عملي على مهارات التدريس الفعلية وتنمية مهارات الإدارة الصفية لدى الطالب المعلم، وممارسة العملية التعليمية بفعالية. ولكن رغم ذلك نجد

العديد من الدراسات المحلية والعربية التي أكدت أنّ الجانب التطبيقي في عملية إعداد المعلم لم يحظَ بالقدر الكافي من الاهتمام، ولا يستند إلى المعايير الموضوعية والأساليب المقننة في تقويم أداء الطالب المعلم، الأمر الذي أدى إلى محدودية جدواه بالنسبة للطالب المعلم؛ ومن هذه الدراسات دراستا إبراهيم (2014) والعلي (2024)، أما مشروع التخرج فتعطى له 100 درجة؛ وهو بحث يتناول مشكلة تربوية يُشرف عليه أحد أعضاء الهيئة التدريسية في قسم تربية الطفل، وحين انتهاء إعداد الطالب له يُناقشه المشرف به في نهاية السنة الرابعة.

2-1-9- مشكلات إعداد المعلم وسبل علاجها:

تواجه برامج إعداد المعلم حول العالم مجموعة من التحديات التي تؤثر على جودة الخريجين وكفاءتهم في الميدان التربوي، ومن أبرز هذه التحديات:

2-1-9-1- الصراع الثقافي العالمي وتأثيره على التعليم: أدى التنوع الثقافي والتحول الاجتماعي العالمية إلى إرباك في تحديد القيم والممارسات التربوية المشتركة، ما ينعكس سلباً على مناهج إعداد المعلمين وتوجهاتهم التربوية (Cochran-Smith et al., 2015).

2-1-9-2- سوء التخطيط للطلاب على المعلمين الجدد: لا تزال العديد من الدول تعاني من ضعف في سياسات القبول والتخطيط المسبق لاحتياجات سوق العمل التربوي، مما يؤدي إلى فائض أو عجز في أعداد المعلمين المؤهلين (Maier & Youngs, 2009).

2-1-9-3- انخفاض الرواتب: تُعد الرواتب المتدنية من أبرز أسباب عزوف الطلبة عن الالتحاق بكليات التربية، كما تؤثر سلباً على مستوى الدافعية والاستمرار المهني للمعلمين (Borman et al., 2009).

2-1-9-4- نقص التطوير المهني المستمر: ثمة ضعف واضح في برامج التطوير المهني التي يجب أن ترافق المعلم طوال مسيرته المهنية لتعزيز أدائه واستجابته للتحديات التربوية الجديدة (Hungerford-Kresser & Amaro-Jiménez, 2020).

2-1-9-5- ضعف التدريب في تقنيات تكنولوجيا المعلومات والاتصال (ICT): عدم دمج التقنيات الحديثة في برامج إعداد المعلمين يقلل من كفاءتهم في التعامل مع الفصول الدراسية الرقمية، خاصة بعد جائحة كورونا التي بيّنت أهمية التعليم الرقمي (Estes & Dailey-Hebert, 2018).

2-1-9-6- نقص البنية التحتية المناسبة للتدريب العملي: تعاني مؤسسات الإعداد من نقص في الموارد والمرافق التي تمكن المعلم المتدرب من ممارسة المهنة في بيئة تعليمية واقعية ومكتملة الأركان (Boyd et al., 2008).

2-1-9-7- ضعف التوجيه أثناء التدريب: تشير العديد من الشكاوى إلى قلة الدعم من المشرفين الأكاديميين والمعلمين الممارسين أثناء مراحل التدريب، مما يؤثر على جودة الخبرة الميدانية (Caswell, 2016).

2-1-9-8- قصر فترة التدريب العملي: يرى الباحثون إن فترات التدريب الميداني القصيرة لا تكفي لتأهيل المعلم للتعامل مع تعقيدات الفصل الدراسي الواقعي (Wilson et al., 2002).

ومن أجل تحسين جودة برامج إعداد المعلم، يقترح الباحثون الإجراءات الآتية:
- الاعتراف الرسمي بالتعليم العالي والتقني، ودعمه بسياسات وطنية لتكافؤ الفرص التعليمية وتعزيز مهنية المعلمين (Buckner, 2011).

- توحيد المقررات والمخرجات التعليمية لبرامج إعداد المعلمين عبر المؤسسات، مع تحديد واضح لمدة البرنامج وتوقيت التدريب (Brabeck et al., 2016).

- دمج المهارات العملية والمعرفية من خلال التدريب المباشر والمكثف في المدارس بالشراكة مع المؤسسات التعليمية (Boyd et al., 2008).
- وضع معايير دقيقة لاختيار المتدربين والمشرفين لضمان التزامهم بالقيم المهنية وتمتعهم بمهارات التواصل الفعال والاستراتيجيات التربوية الحديثة (Caswell, 2016).
- تعزيز الشراكات بين الجامعات والمدارس من خلال إنشاء شبكات تعاون لتبادل الخبرات والتدريب العملي الحقيقي (Kennedy, 2024).
- إدخال التعليم القائم على الكفايات والمهارات العملية في المناهج مثل التفكير الناقد، حل المشكلات، والعمل الجماعي (Behera, 2024).
- إعادة تأهيل وتدريب أعضاء هيئة التدريس بشكل مستمر في مجالات التكنولوجيا، وأساليب التعليم الحديثة، والتعليم الدامج (Ogbonnia, 2020).
- إصلاح سياسة القبول لضمان اختيار طلاب يمتلكون الدافعية والقدرة على النجاح في المهنة التعليمية، بدلاً من الاعتماد على معايير القبول العامة فقط (Jena, 2024).
- توظيف التكنولوجيا بفعالية في التعليم والتدريب، وتحديث البنية التحتية بما يشمل المختبرات الذكية والفصول الافتراضية (Mahananda, 2024).
- التركيز على إعداد المعلم كمرتب لا كملف فقط، من خلال دمج القيم، والهوية المهنية، والبعد الإنساني في عملية الإعداد (الشحي، 2019؛ Dhal, 2014).
- في ضوء ما تم عرضه من مشكلات متعددة تواجه برامج إعداد المعلم على المستويين العالمي والمحلي، فإن هذه التحديات تؤكد الحاجة الماسة إلى مراجعة جذرية ومبنية على معايير علمية معتمدة لبرامج إعداد المعلمين، وخاصة في كلية التربية بجامعة دمشق. وتُعدّ معايير CAEP (مجلس اعتماد إعداد

المعلمين) إطاراً مرجعياً شاملاً يمكن الاستناد إليه لتقويم مدى جودة هذه البرامج. وبناءً على ذلك، ترى الباحثة أن تقويم برنامج إعداد المعلم في كلية التربية بجامعة دمشق وفق معايير CAEP يُعدّ خطوة استراتيجية ضرورية لتشخيص واقع البرنامج بدقة، وتحديد نقاط القوة والضعف، ووضع خارطة طريق للإصلاح الأكاديمي والميداني. كما أن إشراك أعضاء الهيئة التعليمية والمشرفين التربويين ومديري المدارس في هذا التقويم يوفّر منظورات متعددة، تعكس الاحتياجات الحقيقية للمدرسة السورية، وتدعم المواءمة بين مخرجات الإعداد النظري ومتطلبات الميدان التربوي.

المحور الثاني

الاعتماد الأكاديمي لبرنامج إعداد المعلم وفقاً لمعايير مجلس اعتماد

إعداد المعلم CAEP

2-2-1- مفهوم الاعتماد الأكاديمي

2-2-2- أهمية الاعتماد الأكاديمي

2-2-3- أنواع الاعتماد الأكاديمي

2-2-4- التطور التاريخي لمعايير مجلس اعتماد إعداد المعلم CAEP ومفهومها:

2-2-5- مضمون معايير مجلس اعتماد إعداد المعلم CAEP

2-2-6- تقويم برنامج إعداد المعلم وفق معايير مجلس اعتماد إعداد المعلم CAEP.

المحور الثاني: الاعتماد الأكاديمي لبرنامج إعداد المعلم وفقاً لمعايير مجلس

اعتماد إعداد المعلم CAEP:

2-2-1 - مفهوم الاعتماد الأكاديمي:

بدأ مفهوم الاعتماد الأكاديمي ممارسةً مؤسسية غير رسمية في نهاية القرن التاسع عشر، وذلك ضمن مبادرات الروابط الإقليمية للكليات والمدارس مثل الرابطة الشمالية المركزية للكليات والمدارس (NCA) التي تأسست عام 1895، وقد أنشئت هذه الروابط لتحسين جودة التعليم وضمان الحد الأدنى من الكفاءة للمؤسسات التعليمية (Brittingham, 2009).

وبحلول منتصف القرن العشرين، تطورت أنظمة الاعتماد لتشمل مراجعات مؤسسية منتظمة، وتحولت من الاعتماد الذاتي إلى الاعتماد القائم على معايير خارجية، مما أدى إلى إنشاء منظمات مهنية مثل مجلس اعتماد التعليم العالي (CHEA) في أمريكا (Eaton, 2012).

ومع منتصف القرن العشرين، تطورت أنظمة الاعتماد الأكاديمي في أوروبا وآسيا وأفريقيا، فأصبحت جزءاً أساسياً من آليات تحسين التعليم وضمان جودته. وقد اعتمدت كثير من الدول العربية على تجارب الدول المتقدمة لتطوير أطر اعتماد خاصة بها، خصوصاً في برامج إعداد المعلم، مستعينة بالمؤسسات التعليمية الدولية مثل اليونسكو ومجلس اعتماد إعداد المعلمين كيب (CAEP) (المركز الإقليمي للجودة والتّميز في التعليم، 2021؛ هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2019).

وخلال العقود الأخيرة من القرن العشرين، بدأت دول أوروبا وآسيا والشرق الأوسط بتطوير أنظمة اعتماد أكاديمية مستلهمة من النموذج الأمريكي؛ ففي الدول العربية ظهرت هيئات اعتماد وطنية مثل هيئة ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في الإمارات عام 2002، والهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد في مصر عام 2006، وهيئة تقويم التعليم والتدريب في السعودية عام 2017 (عبد الله، 2019).

وانطلاقاً من حرص المؤسسات التعليمية على توافق برامج إعداد المعلم المُعتمدة عليها في نظامها التعليمي مع المعايير الوطنية أو العربية أو الدولية القائمة، تناول العديد من المهتمين والباحثين مفهوم الاعتماد الأكاديمي، مقدمين له تعريفات عدة؛ ومنها الآتي:

حُدِّد مفهوم الاعتماد الأكاديمي لبرامج إعداد المعلم في البلاد العربية وفقاً للمركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم (2021) بأنه: "محاولة كليات التربية في المؤسسات التعليمية العربية والإقليمية والدولية تحديد الفجوة في برامج إعداد المعلم، وصولاً إلى وضع إطار استرشادي تستفيد منه كليات ومعاهد التربية في هذه الدول لتعزيز سياسات القبول لديها، وفق أفضل المعايير والاتجاهات والممارسات العالمية"، وبحسب هيئة تقويم التعليم والتدريب (2019) وصف مجلس اعتماد إعداد المعلم كيب CAEP الاعتماد الأكاديمي بأنه: "ضمان الجودة من خلال المراجعة الخارجية، وهو إثبات استيفاء المؤسسة أو البرنامج الأكاديمي للمعايير التي وضعتها المؤسسات التعليمية والتي تمثل المجتمع الأكاديمي والمهني والمستفيدين"، ورأت هيئة تقويم التعليم والتدريب (2019) بأنه: "إجراء مؤسسي يعكس قدرة المؤسسة أو البرنامج الأكاديمي على تحقيق معايير الأداء المرجعية، من خلال مراجعة خارجية شاملة"، واستنتج العنزي (2015) بأنه: "وضع أكاديمي علمي يُمنح للبرنامج الأكاديمي مقابل استيفاءه لمعايير الجودة الوطنية أو العربية أو الدولية وفق ما يُتفق عليه من مؤسسات التقويم التربوية، باعتباره إحدى الخطى المهمة نحو التميز، في إطار توافقه وانسجامه مع أبرز المعايير المعروفة وتيسير سبل الاعتراف به من قبل الأوساط الأكاديمية، وزيادة قدرته على التنافس مع باقي البرامج" (ص198)، وتوصل (Eaton, 2012) إلى أنه: "ليس مجرد تحقق من الجودة، بل هو التزام مستمر بالتحسين الأكاديمي المؤسسي عبر مراجعات دورية" (P.4)، وعرفته اليونيسكو (UNESCO, 2007) بأنه: "وسيلة ضمان جودة التعليم العالي عبر عمليات مراجعة مستقلة مبنية على

معايير دولية" (P.21)، وعرفه (Schray, 2006) بأنه: "تقويم رسمي لضمان أن المؤسسة تفي بمعايير جودة محددة في الأداء الأكاديمي والإداري" (P.7).

وفي ضوء العرض التاريخي والتعريفي لمفهوم الاعتماد الأكاديمي، يتضح للباحثة أن الاعتماد لم يعد مجرد إجراء شكلي؛ بل أصبح ممارسة علمية مؤسسية تهدف إلى الارتقاء بجودة التعليم وتحقيق التميز الأكاديمي في مؤسسات إعداد المعلم. ومع الانتشار المتسارع لمعايير الاعتماد الدولية، مثل معايير مجلس اعتماد إعداد المعلم كيب (CAEP)، بات من الضروري أن تخضع برامج إعداد المعلمين في المؤسسات العربية، ومنها كلية التربية بجامعة دمشق، إلى مراجعة علمية شاملة تقيس مدى التزامها بهذه المعايير.

وانطلاقاً مما سبق تعرّف الباحثة الاعتماد الأكاديمي بأنه: الإطار المرجعي العام القائم على معايير مُعترف بها محلياً وعربياً وعالمياً، لتنظيم وإرشاد برامج إعداد المعلم المُتُبعة في كليات التربية؛ بشكل يجعل منها مؤسسات تعليمية رائدة قادرة على دخول مجال التنافس مع غيرها من المؤسسات التعليمية، والكليات المتخصصة على المستويات كافة، ويضمن تخريج أجيال من المعلمين القادرين على إدارة العملية التربوية التعليمية بجودة عالية.

2-2-2- أهمية الاعتماد الأكاديمي:

تبرز أهمية الاعتماد الأكاديمي بدءاً من الأهداف والغايات التي يسعى إلى تحقيقها، مروراً بالآليات التي يقوم عليها لتحقيق هذه الأهداف والغايات، وصولاً إلى المخرجات المرغوبة المحددة بتوفير فرص الإعداد والنمو المهني السليم للطلبة المعلمين، الملحقين ببرامج إعداد المعلم في المؤسسات والكليات التربوية المتخصصة بذلك (الميعان، 2015). وبحسب الميعان (2015) فإن أهمية الاعتماد الأكاديمي تتلخص في النقاط الآتية:

2-2-1- توفير فرص النمو المهني والأكاديمي للعاملين في المؤسسات التربوية والتعليمية، الشاملة لمختلف المراحل العمرية.

2-2-2- رفع مستوى التفاعل والتعاون بين هؤلاء العاملين في المؤسسات التربوية والتعليمية، وزيادة دافعية العمل والإنتاج العملي لديهم.

2-2-3- تحقيق الانضباط الذاتي لدى العاملين في المؤسسات التربوية والتعليمية، من خلال ارتكازهم على معايير عامة محددة مسبقاً.

2-2-4- زيادة مستوى الإسهام الأكاديمي للمعلم بالمؤسسة التعليمية التي ينتمي إليها، ويزاول فيها مهنته معلماً.

2-2-5- توثيق العلاقات بين الطلبة والمعلمين، نتيجةً للأسس العلمية التي يتقنها المعلم جراء البرنامج الإعدادي الذي خضع له في تعلم واكتساب فنون التعامل والتفاعل في الغرف الصفية.

2-2-6- زيادة دافعية الطالب للتعلم، وتنمية مهاراته المتنوعة وعلى رأسها مهارات التعلم الذاتي. وإلى جانب الجوانب التي أشار إليها الميعان (2015) توصلت الدراسات الحديثة التالية إلى أن أهمية الاعتماد الأكاديمي في برامج إعداد المعلمين تتجاوز ضمان الجودة إلى إحداث تحول منهجي في البنية التعليمية والثقافة المؤسسية؛ ويتلخص ما توصلت إليه بالآتي:

- تحقيق ثقافة التحسين المستمر: الاعتماد لا يضمن فقط الجودة اللحظية، بل يدفع المؤسسات إلى إدماج ثقافة التقييم والتطوير المستمر في جميع عملياتها الأكاديمية والإدارية (Chen & Yuan, 2024).

- رفع مستوى احترافية المعلمين: الاعتماد يشجع على تطوير المعلمين مهنيًا من خلال برامج واضحة تستند إلى أدلة معيارية، مما يساهم في تحسين فعالية التعليم والتعلم (Dong-mi, 2014).

- تعزيز البنية المؤسسية للبرامج التعليمية: الاعتماد يُسهم في إعادة هيكلة البرامج الأكاديمية لتحسين تنظيم المقررات وتناسقها الداخلي، بما ينعكس إيجاباً على نتائج تعلم الطلبة المعلمين (Zhang, 2024).
- تحقيق الاعتراف الأكاديمي والمجتمعي: المؤسسات التي تتال اعتماداً رسمياً تُكتسب ثقة المجتمع والجهات المعنية في مخرجاتها، الأمر الذي يزيد من فرص توظيف الخريجين وإدماجهم في سوق العمل (Hail et al., 2019).
- دفع الجامعات نحو الابتكار: أظهر تطبيق الاعتماد في أنظمة متعددة مثل الهند وأستراليا أن الاعتماد يمكن أن يكون محفزاً رئيسياً لتطوير الابتكار في إعداد المعلمين وإدماج المعايير الدولية في البيئة المحلية (Vinothkumar & Yasmin, 2023; Elliott, 2008).
- وترى الباحثة جوانب أخرى تنبع منها أهمية الاعتماد الأكاديمي بوصفه مفهوماً تربوياً مترافقاً لمفهوم جودة التعليم والتقييم؛ وهذه الجوانب هي:
- ❖ تحقيق الضبط الدقيق والمعقول لأهداف وغايات المؤسسات التربوية والتعليمية، في ضوء المعايير التي يحددها الاعتماد الأكاديمي مسبقاً.
 - ❖ توليد التنافس المباشر بين هذه المؤسسات التعليمية وما ينتج عنه من إبداع وابتكار في تطوير برامجها باستمرار، وهذا ما سينعكس بالإيجاب على الشكل الذي سيظهر به الطالب المعلم في نهاية إعدادة.
 - ❖ منع الهدر في الموارد والإمكانات المتاحة لهذه المؤسسات التعليمية سواء بما يتعلق بالوقت أو الجهد أو النفقات التي تلزم عمليات تنفيذ هكذا برامج إعدادية وتربوية.
 - ❖ التأكد من ضمان جودة مخرجات العملية التعليمية، بشكل يتوافق مع الأهداف والغايات المنشودة.

2-2-3- أنواع الاعتماد الأكاديمي:

نظراً لشمولية مفهوم الاعتماد الأكاديمي لا بدّ من تصنيفه إلى أنواع لتوضيح معناه وهدفه؛ وقد أكدت ضرورة تقسيم مفهوم الاعتماد الأكاديمي لعدّة أنواع بحسب الهدف والفئة التي يهتم بها كل نوع من الأنواع من قبل دراسة فاضل (2011)، التي اهتمت بتوضيح إدارة الأقسام الأكاديميّة في ضوء معايير الجودة الشاملة والاعتماد بجامعتي أم القرى والملك عبد العزيز، ويمكن تصنيف الاعتماد الأكاديمي إلى الأنواع الآتية:

2-2-3-1 الاعتماد المؤسسي: أداة تُستخدم من جانب المؤسسة التعليمية لإقناع المؤسسات الأخرى بقبول طلابها ودوراتها والعكس بالعكس، ويوفّر الاعتماد المؤسسي بشكلٍ فعّالٍ رخصةً للعمل، وعادة ما يقوم على تقييم ما إذا كانت المؤسسة تلبّي الحدّ الأدنى من المعايير (القحطاني، 2020)، ويعدّ هذا النوع من الاعتماد تقييماً شاملاً للمؤسسة ككل، بما يشمل رسالتها، حوكمتها، مواردها، برامجها، ونتائجها التعليمية. ويُستخدم هذا النوع لضمان الحد الأدنى من الجودة، ويُعترف به كمدخل رئيسي إلى الاعتماد البرامجي لاحقاً (Alzahem, 2022).

2-2-3-2 الاعتماد الأكاديمي (البرامجي): يوفر الاعتماد البرامجي فرص النظر في التفاصيل الدّقيقة؛ ولذلك يتميز بتوفيره النوع المناسب من المدخلات مثل الطلبة (القحطاني، 2020)، ويُرَكّز هذا النوع على تقييم برامج أكاديمية محددة داخل المؤسسة، مثل برنامج إعداد المعلمين أو الطب أو الهندسة. ويُعطي هذا النوع من الاعتماد مصداقية للبرنامج نفسه، وليس للمؤسسة عامة، ويُعد دافعاً رئيسياً للتحسين والتخصص المهني (Yi, 2003).

2-2-3-3 الاعتماد المهني التخصصي (الاعتماد المهني المرتبط بمزاولة المهنة): يتمثل الاعتراف بجودة وأهلية الأشخاص لممارسة المهنة في ضوء معايير تصدرها هيئات ومنظمات مهنيّة

متخصصة على المستوى المحلي والإقليمي والدولي، ويمنح هذا النوع من الاعتماد الشهادات الأكاديمية المتخصصة مثل العلوم الطبية والمحاماة وإدارة الأعمال (القحطاني، 2020)، ويؤكد هذا الاعتماد على كفاءة الخريجين لممارسة المهنة ضمن المعايير الدولية والوطنية المطلوبة من الجهات المهنية، وهو شائع في مجالات مثل الطب، المحاماة، والهندسة. ويُعد من أهم عوامل الربط بين التعليم الأكاديمي وسوق العمل (Eaton, 2010).

في ضوء ما تقدّم من عرض لأنواع الاعتماد الأكاديمي وتعدد أغراضه ومجالات تطبيقه، تستنتج الباحثة أن تعدد أنواع الاعتماد الأكاديمي يمثل إطاراً تنظيمياً شاملاً يجب أن يُؤخذ بعين الاعتبار عند تقييم أي برنامج تربوي، وخاصة برامج إعداد المعلمين. وبما أن معايير CAEP تركز على جودة البرامج التعليمية من منظور شامل، فإن هذا يستلزم تقييم البرنامج من جميع الزوايا، بما في ذلك كفاءة المؤسسة، فعالية البرنامج، ومدى تلبية مخرجاته لمتطلبات المهنة التربوية. لذا ترى الباحثة أن تقييم برنامج إعداد المعلم في كلية التربية بجامعة دمشق في ضوء معايير CAEP لا يمكن أن يكتمل دون إدراك التكامل بين هذه الأنواع من الاعتماد؛ إذ يشكل الاعتماد المؤسسي القاعدة الإدارية والتنظيمية، والاعتماد البرامجي المكوّن الأكاديمي والتربوي، بينما يضمن الاعتماد المهني موافقة مخرجات البرنامج مع المعايير المطلوبة لمزاولة مهنة التعليم. ومن هنا تتبع أهمية إشراك مختلف الفاعلين في البيئة التعليمية من أعضاء الهيئة التدريسية، إلى المشرفين التربويين، إلى مديري المدارس في هذا التقييم الشامل؛ كونه يُمثّل خطوة محورية نحو اعتماد البرنامج وفقاً للمعايير العالمية، وتحسين جودته بما يتماشى مع متطلبات المهنة محلياً ودولياً.

2-2-4- التطور التاريخي لمعايير مجلس اعتماد إعداد المعلم CAEP ومفهومها:

شهدت معايير اعتماد برامج إعداد المعلمين تطوراً كبيراً استجابةً للحاجة إلى ضمان جودة المخرجات التعليمية ومواءمتها مع متطلبات سوق العمل. ويُعد إطار معايير اعتماد برامج إعداد المعلمين كيب

(CAEP) أحد النماذج الحديثة التي تهدف إلى تقييم البرامج وفقاً لمعايير شاملة تغطي الجوانب الأكاديمية والمهنية (CAEP, 2022)، وظهرت هذه المعايير كتطور طبيعي للنماذج السابقة مثل معايير إنكيت ونيك NCATE و TEAC، حيث ركزت على تعزيز الشراكات بين الكليات التربوية والمدارس، ودمج البحث العلمي في الممارسة التعليمية (الطوبجي، 2020؛ Darling-Hammond, 2017)، وفي السياق العربي، بدأت العديد من الدول مثل السعودية والإمارات والأردن في تبني نماذج مشابهة لضمان جودة برامج إعداد المعلمين (العنبي، 2021)، ويمكن تقسيم مراحل تطور برامج إعداد المعلمين التي أدت إلى اعتماد معايير كيب CAEP في الوقت الحالي من قبل العديد من الدول والمؤسسات التعليمية إلى أربعة مراحل هي:

- المرحلة الأولى (ما قبل 1950): اعتمدت على النموذج التمدني التقليدي، ركزت على الجوانب المعرفية والمحتوى الأكاديمي، وافترقت لمعايير موحدة للجودة (الطوبجي، 2020).

- المرحلة الثانية (1950-1990): ظهور أولى محاولات الاعتماد المهني مع تأسيس إنكيت NCATE عام 1954، بداية الاهتمام بالكفايات التدريسية الأساسية، والتركيز على الربط بين النظرية والتطبيق (العنبي، 2021).

- المرحلة الثالثة (1990-2010): دمج معايير نيك TEAC لضمان الجودة، الاهتمام المتزايد بالشراكات مع المدارس، ظهور مفاهيم التقييم القائم على النتائج (الحوالدة، 2019).

- المرحلة الرابعة (2010-حتى الآن): توحيد المعايير تحت مظلة CAEP عام 2013، التركيز على الأدلة الملموسة وأثر البرامج، اعتماد منهجية شاملة للتطوير المستمر (CAEP, 2022).

وأشار الحوالدة (2019) إلى أن تطور هذه المعايير جاء استجابةً لثلاثة عوامل رئيسة وهي: تزايد الطلب على معلمين مؤهلين في ظل تحديات العولمة، والثورة الرقمية وتأثيرها على طرق التدريس، والحاجة

إلى ربط مخرجات التعليم باحتياجات سوق العمل، وبحسب السيد وعبد الله (2024) فإن عملية بناء معايير

CAEP مرت بالعديد من النقالات التاريخية؛ وهي:

1- عام 1954: تم تأسيس المجلس الوطني لاعتماد برامج المعلمين إنكيت NCATE كهيئة اعتماد غير حكومية وغير ربحية.

2- عام 1997: تأسيس مجلس اعتماد برامج المعلمين تيك TEAC، لتحسين برامج إعداد المعلمين القائمين بالتدريس والقيادة في المدارس من مرحلة ما قبل الروضة حتى الصف 12.

3- عام 2009: تعيين فريق التصميم من قبل مجلسي إدارة إنكيت و تيك TEAC و NCATE.

4- عام 2010: نُشر تقرير فريق التصميم لإبداء الرأي والموافقة، وقبلت مجالس إنكيت و تيك TEAC و NCATE التقرير الذي أوصى بتشكيل هيئة الاعتماد الجديدة، وكان الاجتماع الأول لمجلس إدارة كيب CAEP.

ويمكن توضيح مفهوم معايير كيب CAEP من خلال التعريف التالي: "جملة المقاييس والمؤشرات التي تلتزم بها المؤسسات الراغبة في الحصول على الاعتماد الأكاديمي من مجلس Council for the Accreditation of Educator Preparation والموزعة على ستة مجالات هي: المحتوى والمعرفة التربوية، الشراكة المهنية والتدريب الميداني، جودة الطلبة المقبولين والتوظيف، أثر البرنامج في تحقيق أهدافه، وضمان جودة البرنامج والتحسن المستمر، والقدرة المالية والإدارية" (Council for the Accreditation of Educator Preparation, 2018).

يتضح للباحثة من التطور التاريخي لمعايير مجلس اعتماد إعداد المعلم كيب (CAEP) أنها تمثل نقلة نوعية في فلسفة تقويم برامج إعداد المعلمين، حيث انتقلت هذه المعايير من التركيز على الإجراءات الشكلية والمحتوى الأكاديمي إلى التقييم القائم على النتائج، والأدلة، والشراكات المهنية. وفي ضوء هذا

التحول، فإن تقويم برنامج إعداد المعلم في كلية التربية بجامعة دمشق وفقاً لمعايير كيب CAEP يُعد خطوة منهجية متقدمة تهدف إلى موازنة البرنامج مع الاتجاهات العالمية في ضمان الجودة، وتحقيق التكامل بين النظرية والتطبيق، وتعزيز ثقافة المساءلة والتحسين المستمر.

2-2-5- مضمون معايير مجلس اعتماد إعداد المعلم CAEP:

انطلاقاً من الفكرة الرئيسة المتضمنة لاعتبار CAEP واحدة من أهم هيئات الاعتماد بالعالم، والقائمة على تقديم خدمات إعداد المعلمين، وأيضاً واضحة لأبرز المعايير الاعتمادية الجديدة التي يجب أن تتمسك بها مؤسسات التعليم عند بناء وتصميم برامجها الخاصة في إعداد المعلم، نجد إنها تنتوع في مضامين معاييرها لتشمل كافة جوانب العملية التعليمية، انطلاقاً من الحرص الواضح لتحقيق جودة المخرجات التربوية/التعليمية، لهذا فقد بنت كيب معاييرها الست من اتفاق وجهات النظر لمجموعة من القائمين على برنامج إعداد المعلمين، والمهتمين من مقدمي البرامج، والمعلمين، وأولياء الأمور، والنقاد، والنقابات المهنية، الذين أجمعوا على أهمية إعداد معلم يتمتع بخصائص مهنية عالية، ويمكن شرح وتوضيح هذه المعايير كالآتي:

2-2-5-1- المعرفة بجوانب العملية التعليمية:

يتطلب تحقيق هذا المعيار أن تقدم الكلية أو المؤسسة أدلة تثبت امتلاك المعلمين/الطلبة المعلمين المعرفة العميقة، والنقد البناء، والمبادئ المرتبطة بالتخصص، بما يؤهلهم بشكل فاعل ومرن لتطوير العملية التعليمية لجميع الطلبة وفقاً لمعايير قبول الكليات والاستعداد المهني، ويتضمن هذا المعيار المؤشرات التالية:

- أن يتصرف المعلمين/الطلبة المعلمين بناءً على فهم معايير (إن تاسك) العشر (IN TASK) في مجالات المتعلم والمعلم (تنمية المتعلم، الفروق الفردية، بيئة التعلم) المحتوى (فهم المحتوى، تطبيق

المحتوى)، ممارسات التدريس (أساليب التقييم، تخطيط الدرس، استراتيجيات التدريس) المسؤولية المهنية (المهنة وأخلاقيات المهنة، القيادة وتعزيز التعاون).

• التأكد من قدرة الخريجين على استخدام البحوث العلمية والأدلة لفهم مهنة التعليم، واستخدامها لقياس تقدّم تعلمهم وممارستهم المهنية الخاصة.

• التأكد من قدرة الخريجين على تطبيق المحتوى والمعارف التربوية التي تعلموها في سياق واقعي، واندماجها مع المؤسسات التعليمية والجمعيات المهنية ذات العلاقة.

• التأكد من قدرة الخريجين على تطبيق معايير التكنولوجيا في عملية تصميم وتنفيذ وتقييم التعلم، وذلك لتحسين عمليتي التعليم والتعلم، وإثراء الممارسة المهنية (CAEP, 2022).

2-2-5-2- الشراكات والممارسات المهنية:

يتضمن هذا المعيار امتلاك المشرفين في التدريب الميداني مهارات عالية الجودة، حتى يتمكن الطلبة المعلمين من اكتساب المعرفة والمهارات والتصرفات المهنية اللازمة لتحقيق مستويات متقدمة في تعلم جميع الطلاب، وهذا يتطلب:

- التعاون بين الشركاء في تحقيق منفعة متبادلة بين مدارس التعليم العام من أجل التدريب المهني الجيد، وتقاسم مسؤولية إعداد الطلبة المعلمين بين المشرفين، وتحسين الممارسات بشكل مستمر.

- التعاون بين الشركاء على انتقاء فرق التدريب الميداني ذات الخبرة الممتازة، وإعدادهم وتقييمهم ودعمهم والاحتفاظ بهم سواء كانوا من الكلية أو القسم المختص في الجامعة أو المدارس المتعاونة، ممن كان لهم تأثيراً إيجابياً على تطوير المهارات التدريسية للطلبة المعلمين وتعلم الطلاب في مدارس التعليم العام وزيادة مستواهم التحصيلي.

- التعاون بين الشركاء على تصميم تدريبات ميدانية عميقة ومتنوعة ولها تأثير إيجابي وقوي على تنمية أداء الطلبة المعلمين وتحسين تعلمهم، والاهتمام بعملية التقييم المستمر التي تقيس مدى تطور المعارف والمهارات لديهم (CAEP, 2022).

2-2-5-3-توظيف المعلمين ودعمهم:

يتضمن هذا المعيار مسؤولية البرنامج التربوي عن مدى جاهزية وكفاءة طلابه للتوظيف منذ التحاقهم بالبرنامج مروراً بدراستهم للمقررات والمعارف والمهارات المتضمنة فيه وصولاً لتخرجهم منه، وهذا يتطلب توافر العوامل الانتقائية التالية:

- أن يقدّم البرنامج الخطط والأهداف التي تضمن توظيف ودعم الطلبة المعلمين لمزاولة مهنة التعليم بشكل فعلي بعد التخرج ومراعاة التنوع والفروق الفردية بين الطلاب، كما يوضح احتياجات المدارس المجتمعية أو الوطنية من حيث العدد المطلوب والمهارات الواجب توافرها لدى الخريجين ومجالات النقص وجوانب الضعف التي يعانون منها والعمل على معالجتها من خلال الدورات التدريبية وورش العمل والتقارير الدورية التي يرسلها مديرو المدارس والمشرفين التربويين إلى الكلية.

- أن يضع البرنامج متطلبات خاصة للالتحاق به، بحيث يلبي الحد الأدنى من معايير CAEP، ويقوم بجمع بيانات مفصلة عن الطلبة المعلمين المقبولين فيه والذين سيتم إعدادهم من خلاله وتوثيقها هذه البيانات بدقة.

- أن يضع البرنامج معايير واضحة لقياس مدى تقدّمه وتحقيقه لأهدافه، ويرصد مدى تقدّم الطلبة المعلمين منذ الالتحاق وحتى التخرج، ويزيد من قدرة الطلبة المعلمين على التدريس وفقاً لمعايير الكلية المهنية، وأن يحرص على تطوير المحتوى التربوي باستمرار والمهارات التربوية المرتبطة به، ودمج التكنولوجيا في جميع مجالات عملية التعليم (CAEP, 2022).

2-2-5-4- تأثير البرنامج:

يهتم هذا المعيار بدرجة تحقق أهداف البرنامج، إذ يتطلب تحققه تقديم أدلة واضحة تثبت أن الخريجين قادرون على تعليم الطلبة، من حيث امتلاكهم لمهارات التدريس المتنوعة، وتوظيف طرائقه، واستراتيجياته، والتفاعل الجيد مع الطلبة، كما يشترط تحقق هذا المعيار تقديم أدلة حول استكمال الخريجين للمستوى المتوقع منهم، والقدرة على تطبيق المعرفة المهنية، والمهارات، والاجراءات التي تم اكتسابها من خلال الخبرات الميدانية، ويتم التحقق من مدى قدرة البرنامج على إعداد الخريجين من خلال:

- استخدام أدوات الملاحظة المقننة، واستطلاع آراء الطلاب في التعليم العام حول أداء معلمهم، وذلك للتأكد من أن الخريجين يطبقون بشكل فعال المعارف والمهارات والتصرفات المهنية التي صممت الخبرات الميدانية لتحقيقها.

- أن يوضح البرنامج الإجراءات المتبعة في قياس مدى رضا أعضاء المجتمع المدرسي (مديري المدارس والمعلمين أنفسهم والمشرفين التربويين) عن الخريجين وأدائهم الشخصي والمهني.

- أن يوضح البرنامج الإجراءات المتبعة في قياس مدى رضا الخريجين من خلال استخدام أدوات مقننة لقياس درجة رضاهم عن إعدادهم الشخصي والمهني، وتعرف المسؤوليات التي يواجهونها أثناء العمل، وهل كان إعدادهم فعالاً (CAEP, 2022).

2-2-5-5- ضمان جودة الكلية والتحسين المستمر:

يجب اتباع الكلية نظاماً لضمان الجودة والتحسين المستمر لكافة جوانب البرنامج التربوي (برنامج إعداد المعلم)، كما يجب على القائمين عليه أن يطوروا مقاييس متعددة لتقويم الخريجين، وتوظيف نتائج البحوث وجمع البيانات وتحديد الأولويات في تحسين تأثير الخريجين في تعلم الطلاب في التعليم العام، وهذا المعيار يتضمن مجموعة من النقاط وهي:

- نظام ضمان الجودة: ويتكون من إجراءات متعددة تراكمية وقابلة للتنفيذ ويمكن التحقق من صحتها واتساقها وهذه الإجراءات تطوّر وتعُدّل حسب الحاجة، وذلك لمراقبة تقدم الطلبة المعلمين ومدى فعالية العمل في البرنامج، ومدى دقة البيانات المجموعة واعتمادها وموثوقيتها.
- قيام القائمون على البرنامج بتقييم الأداء بشكل منتظم ومنهجي مقارنة بأهدافه والمعايير ذات الصلة، ويتابعون النتائج بمرور الوقت، ويختبرون الطلبة المعلمين بشكل مستمر، ويظهرون تأثير معايير الاختيار على التقدم اللاحق للطلبة المعلمين وأدائهم المهني، ويستخدمون النتائج لتحسين عناصر البرنامج وعملياته.
- تأكيد القائمون على البرنامج أن الشركاء من أعضاء الهيئة التعليمية والخريجين ومديري المدارس والمشرفين التربويين والعاملين في المدارس المتعاونة والمجتمع المحلي وغيرهم، يشاركون في تقييم البرنامج التربوي وتحسينه، وتحديد جوانب تميزه (CAEP, 2022).

2-2-5-6- القدرة المالية والإدارية:

- يتضمن هذا المعيار امتلاك المؤسسة التربوية القدرة المالية والإدارية من قيادة وسلطة وميزانية وموارد بشرية ومادية وبنية تحتية تتناسب مع حجم عمليات البرنامج، وذلك لإعداد الطلبة المعلمين بالشكل الذي يمكنهم من تحقيق المعايير المهنية الخاصة بالمؤسسة التربوية، ويتضمن هذا المعيار النقاط التالية:
- امتلاك الكلية القدرة المالية التي تتناسب مع حجم عملياتها، لدعم ميزانية تطوير المناهج، والتعليم، وأعضاء الهيئة التدريسية، والتدريب الميداني، والمنح الدراسية لتحقيق مستوى عالٍ من الجودة داخل الكلية وإعداد معلمين محترفين.
- امتلاك الكلية قدرات إدارية تتناسب مع حجم عملياتها، بالإضافة إلى دور القائمين على البرامج الدراسية في تخطيط برامج متنوعة وتنفيذها.

- أن يوفر البرنامج لأعضاء الهيئة التدريسية الذين حصلوا على الدكتوراه أو ما يعادلها من خبرة التدريس التي تؤهلهم لمهامهم فرصاً وموارد ودورات تدريبية كافية ومتنوعة لتطوير قدراتهم المهنية والتدريب على توظيف التقنيات التكنولوجية الحديثة في التدريس، وأن يتم تقييم أدائهم التدريسي بشكل مستمر .

- أن يوفر البرنامج البنية التحتية والمرافق والمعدات والإمدادات اللازمة للطلبة المعلمين وأعضاء الهيئة التدريسية، لاستخدام تكنولوجيا المعلومات في التدريس (CAEP, 2022).

ومن خلال اطلاع الباحثة على وثيقة معايير مجلس اعتماد إعداد المعلم لعام 2022 في الولايات المتحدة الأمريكية تبين تركيز كل معيار من المعايير على ما يلي:

-المعرفة بجوانب العملية التعليمية: مجموعة المؤشرات المرتبطة بتجسيد المعلم للمحتوى والمعرفة التربوية التي تلقاها خلال فترة إعداده الأكاديمي في كلية التربية بجامعة دمشق في العملية التعليمية التعليمية؛ والتي تؤدي إلى تنمية المفاهيم العلمية المتضمنة في المناهج الدراسية لدى المتعلمين، وتوفير بيئة تعليمية آمنة لهم، وتحقيق أهداف المناهج الدراسية.

-الشراكات والممارسات المهنية: مجموعة المؤشرات المرتبطة بأدوار كلية التربية بجامعة دمشق ومدارس محافظة دمشق التي تؤدي إلى تحسين جودة برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة ومتابعتهم في أثناء الخدمة، ودعم الطلبة المعلمين وتطويرهم تطويراً مهنياً بواسطة برامج التربية العملية.

-توظيف المعلمين ودعمهم: مجموعة المؤشرات المرتبطة بأدوار كلية التربية بجامعة دمشق ومدارس محافظة دمشق التي تؤدي إلى وضع خططٍ شاملةٍ لتمهين التعليم وتوظيف الطلبة المعلمين، وإنشاء نظام شكاوى يؤدي إلى التواصل بين الكلية والمدارس عن الاحتياجات اللازمة من الكوادر التعليمية والكفايات المهنية والتعليمية التي يجب أن تمتلكها، وإنشاء نظام تقويم يضمن تطوير أداء المعلمين القدامى والمستجدين باستمرار.

-تأثير البرنامج: مجموعة المؤشرات المرتبطة ببرنامج إعداد المعلم في كلية التربية بجامعة دمشق؛ والتي تعكس فعالية المعلمين في مدارس محافظة دمشق، ورضا أعضاء المجتمع المدرسي عن المعلمين خريجي الكلية، ورضا المعلمين خريجي الكلية الوظيفي.

-ضمان جودة الكلية والتحسين المستمر: مجموعة المؤشرات المرتبطة بأدوار كلية التربية بجامعة دمشق؛ والتي تؤدي إلى إنشاء نظام لضمان جودة إعداد المعلمين، وضمان جودة البيانات التي تجمعها الكلية عن برنامجها لإعداد المعلم، وقيام الكلية بتشكيل لجاناً من أعضاء المجتمع المدرسي والمشرفين التربويين لتقويم برنامج إعداد المعلم فيها، وممارسة عمليات التقويم المستمر لبرنامج إعداد المعلم في الكلية.

-القدرة المالية والإدارية: مجموعة المؤشرات المرتبطة بأدوار كلية التربية في توفير الموارد المالية التي تضمن تحقيق ميزانية مادية مستدامة لتطوير المناهج الأكاديمية والنظام التعليمي، وتمويل البحث العلمي ودعم مشاريع تخرج الطلبة المعلمين ورسائل الماجستير وأطاريح الدكتوراه. وفي تطوير كادرها الإداري باستمرار وتحسين نظامها الإداري، وفي تعيين أعضاء الهيئة التدريسية من ذوي سنوات الخبرة الطويلة، وإخضاعهم للتقويم ولدورات تدريبية باستمرار، وفي تطوير البنية التحتية للكلية.

2-2-6- تقويم برنامج إعداد المعلم وفق معايير مجلس اعتماد إعداد المعلم CAEP:

في ضوء المعايير الحديثة لمجلس اعتماد إعداد المعلمين كيب (CAEP)، يُعد تقويم برامج إعداد المعلم خطوة ضرورية لضمان جودة التعليم وتأهيل المعلمين بكفاءة عالية. وتبرز أهمية هذا التقويم في البحث الحالي من خلال ربطه بثلاثة مفاهيم مركزية: التقويم، وبرنامج إعداد المعلم، ومعايير CAEP، هذه المفاهيم تتكامل لتشكيل تصور شامل يساعد في تحسين جودة التعليم، ويعزز من جاهزية المعلم المستقبلي لأداء أدواره بكفاءة، وفي هذا المقام وانطلاقاً من المفاهيم المركزية الثلاثة، فإن تقويم برنامج إعداد المعلم وفق معايير CAEP يركز على الآتي:

• يُعدُّ التقييم أداة تشخيصية وعلاجية تهدف إلى الكشف عن نقاط القوة والضعف في برامج إعداد المعلمين، ويساعد ذلك في تطويرها بصورة مستمرة (Peterson, 2023)، وبحسب نتائج دراسة (Heafner et al., 2014) فإن تقييم البرامج التعليمية على أساس معايير CAEP يساهم في تحسين كفاءة المعلمين وتحقيق الأثر الإيجابي على تعلم الطلاب.

• تُعدُّ برامج إعداد المعلم بمثابة المنصة الأساسية لتأهيل المعلمين مهنيًا وأكاديميًا، وتُشير دراسة أونيا ولقمان (2023) إلى أن مدى تطبيق معايير CAEP في هذه البرامج ما زال متفاوتًا؛ الأمر الذي يبرز الحاجة إلى مزيد من التطوير.

• تدعو المعايير الحديثة إلى تحقيق توازن بين المعرفة النظرية والممارسات الميدانية. ولذلك يُقترح تطوير برنامج إعداد المعلم وفق النقاط الآتية:

1- تعديل سياسة القبول بما يشمل اختبارات تحصيلية، مقابلات شخصية، وفحص الجوانب السلوكية والصحية للمرشح؛ وهي خطوة تؤيدها دراسة (Cochran-Smith et al., 2017) التي تدعو إلى رفع معايير القبول لتحسين جودة المخرجات التعليمية.

2- تعديل الهيكل الزمني للبرنامج ليركز في السنوات الأولى على النظريات التربوية، وفي السنوات الأخيرة على التطبيق العملي والشراكات الميدانية، وهو ما يتماشى مع متطلبات معيار الشراكات الميدانية (DiBella et al., 2018; CAEP Standard 2).

3- تحقيق التوازن في الأبعاد الأكاديمية والثقافية والمهنية والعاطفية، وهذا ما تؤكد ممارسات برامج الإعداد الشامل (Zhang, 2023).

4- تعزيز مبدأ الجودة المستمرة والتقييم المتكامل باستخدام أنظمة رقمية للملاحظة والتقييم المستمر؛ كما اقترحت دراسة (Gillespie et al., 2016).

5- التركيز على التربية الميدانية وتعدد البيئات التعليمية التي يتدرب فيها الطالب المعلم، مما يعزز من جاهزيته العملية (Popham, 2015).

6- استمرار البرنامج بعد التخرج من خلال متابعة أداء المعلمين أثناء الخدمة لضمان الاستدامة وتغذية راجعة لتطوير البرنامج (Tygret, 2018).

7- تعزيز التعاون بين جميع الأطراف المعنية بوضع وتنفيذ خطط إعداد المعلم، ما يتطلب إشراك المجتمع الأكاديمي والميداني معاً (Immekus, 2016).

لذلك وضعت الباحثة في ظلّ المبررات السابقة، والمراجعة الدقيقة للمفاهيم التربوية سابقة الذكر، تصوراً لآلية الاستفادة من معايير مجلس اعتماد إعداد المعلم CAEP في تقويم برنامج إعداد المعلم، وذلك كالآتي:

✓ تعديل سياسة القبول في برنامج إعداد المعلم وفقاً لشروط تطبيق معايير مجلس اعتماد إعداد المعلم CAEP الستة، بحيث تُبنى على عدّة نقاط أهمها: معدل الثانوية العامة المقبول، والاختبارات التحصيلية والأدائية والمقابلات الشخصية للطلاب المتقدم للالتحاق ببرامج إعداد المعلم، والاهتمام بالجوانب المعرفية والانفعالية والسلوكية والصحية للطلاب المتقدم للالتحاق ببرنامج إعداد المعلم.

✓ التعديل المستمر لنظام الدراسة في برنامج إعداد المعلم، وتقسيم سنواته الدراسية للاهتمام بالجوانب النظرية والمعرفية في السنوات الأولى، ثم الانتقال للاهتمام بالجوانب الأدائية والتطبيق الميداني والأكاديمي في السنوات الأخيرة.

✓ تحقيق التوازن في جوانب الإعداد (الأكاديمي، الثقافي، المهني، الوجداني) وذلك بتحقيق تنوع وتعددية المقررات التي يشتمل عليها هذا البرنامج.

- ✓ تفعيل جودة برنامج إعداد المعلم انطلاقاً من عدّة مبادئ أهمها: الاستمرارية، والتقويم المستمر، والاستفادة من التطور التقني والمعلوماتي، والتوازن بين الجانبين العملي والتطبيقي.
- ✓ التركيز على التربية الميدانية انطلاقاً من إتاحة الفرص العديدة لوجود الطالب المعلم في المؤسسات التعليمية المتنوعة.
- ✓ تحقيق استمرارية البرنامج المقدم للطلبة في الكليات والجامعات المتخصصة، ليوصل متابعة الخريجين أثناء الخدمة (أثناء أدائهم لمهنتهم المستقبلية في المجال التعليمي)، وتحقيق التكامل بين مضمون البرنامجين.
- ✓ الاهتمام الدائم بدمج الجهود والأفكار بين مختلف المهتمين بالعمل التربوي والتعليمي من طلبة ومعلمين وأولياء أمور ومدراء وغيرهم؛ لوضع خطط برامج إعداد المعلم، وتصميمها، وتنفيذها.

❖ خلاصة الباب الأول:

وبهذا يكون الفصل الحالي قد تناول في محوره الأول برنامج إعداد المعلم ومشكلاته من حيث نشأته ومفهومه وأهميته وأهدافه ومجالاته وأنظمته والاتجاهات العالمية المعاصرة حول برامج إعداد المعلم كما تناول لمحة عن برنامج معلم الصف في كلية التربية وأخيراً مشكلات برامج الإعداد وسبل علاجها، أما المحور الثاني فقد تناول الاعتماد الأكاديمي من حيث مفهومه وأهميته وأنواعه والتطور التاريخي لمعايير CAEP ومفهومها ومضمونها وتقويم برنامج إعداد المعلم في ضوءها.

الباب الثاني

دراسات سابقة

❖ تمهيد:

أولاً: استعراض الدراسات السابقة

-الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت محور تقويم برنامج إعداد المعلم

-الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت محور معايير الاعتماد الأكاديمي CAEP

ثانياً: التعقيب على الدراسات السابقة

-أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة

-أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة

-ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة

❖ خلاصة:

الباب الثاني

دراسات سابقة

❖ تمهيد:

هناك العديد من الدراسات السابقة التي تطرقت لموضوع تقويم برامج إعداد المعلم ومعايير الاعتماد الأكاديمي CAEP وتم تناولهما من زوايا مختلفة، وقد تنوعت هذه الدراسات بين المحلية والعربية والأجنبية، وسيتم عرض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة للإفادة منها في بناء أداة الدراسة وهي استبانة معايير CAEP التي سيتم تقويم برنامج إعداد المعلم في كلية التربية بجامعة دمشق في ضوءها، مع الإشارة إلى أبرز ملامحها من حيث الهدف، والعينة، وأدوات الدراسة والمنهج، وأبرز النتائج، وستقوم الباحثة بعرض الدراسات العربية أولاً ثم الدراسات الأجنبية وتعرض تلك الدراسات من الأقدم إلى الأحدث، بالإضافة إلى توضيح أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة، وأوجه الاستفادة من الدراسات السابقة، وما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة.

أولاً: عرض الدراسات السابقة:

1-1- الدراسات العربية التي تناولت محور تقويم برنامج إعداد المعلم:

• دراسة الفوال والصافتي (2010) بعنوان: "تقويم جودة برنامج إعداد المعلمين في كلية التربية بالحسكة في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي وإدارة الجودة الشاملة"، والتي هدفت إلى التعرف على مدى جودة برنامج إعداد المعلمين في كلية التربية بالحسكة وفقاً لجوانبه الأكاديمية والمهنية والثقافية والشخصية في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي وإدارة الجودة الشاملة، والتعرف على تأثير المتغيرات المستقلة (الجنس، ومدى حضور المحاضرات) في مدى جودة برنامج إعداد المعلم وتمثلت عينتها في طلبة السنة الرابعة شعبة معلم الصف واستخدمت أداة الاستبانة التي تألفت من 35 معياراً لقياس الجودة المنشودة وفقاً لمقياس خماسي متدرج وذلك لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي، وكان من أبرز نتائجها أنّ مدى جودة برنامج إعداد المعلم في كلية التربية بالحسكة كان بدرجة متوسطة، مما يؤكد ضرورة العمل لرفع مستوى جودته لضمان جودة مخرجاته، كما أن المتغيرات المدروسة لم يكن لها أي تأثير على نتائج التقويم.

• دراسة إبراهيم (2017) بعنوان: "تقويم برنامج معلم الصف في ضوء معايير المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد إعداد المعلمين NCATE من وجهة نظر الطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية في جامعتي دمشق وتشرين"، والتي هدفت إلى تقويم برنامج معلم الصف في ضوء معايير المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد إعداد المعلمين NCATE وتمثلت عينتها في عينة من الطلبة المعلمين بلغ عددها (933) طالباً وطالبة، وعينة من أعضاء الهيئة التدريسية بلغ عددها (47) مدرساً ومدرسة في جامعتي دمشق وتشرين واستخدمت مقياسين لتقويم برنامج معلم الصف في كليات التربية بجامعتي دمشق وتشرين لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي وكان من أبرز نتائجها أنّ تقويم برنامج معلم الصف من وجهة نظر الطلبة قد

تحقق بدرجة عالية بينما تقويمه من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية قد تحقق بدرجة متوسطة، بالإضافة إلى وجود فروق تبعاً لمتغيري عدد سنوات الخبرة والمرتبة العلمية لعضو الهيئة التدريسية.

• دراسة إبراهيم (2020) بعنوان: "تقييم برنامج معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق في

ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي NCATE من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية"، والتي هدفت إلى تقييم برنامج معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي NCATE وتمثلت عينتها في (18) مدرساً من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة دمشق واستخدمت أداة الاستبانة لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي وكان من أبرز نتائجها أنّ تقييم برنامج معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية قد تحقق بدرجة متوسطة، وعدم وجود تأثير لمتغيري عدد سنوات الخبرة والمرتبة العلمية على نتائج التقييم.

• دراسة عبشي (2022) بعنوان: "تقييم برامج إعداد معلم الصف في كلية التربية وفق معايير

الجودة الشاملة من وجهة نظر طلبة معلم صف السنة الرابعة وأعضاء الهيئة التدريسية"، والتي هدفت إلى تقييم برامج إعداد معلم الصف في كلية التربية وفق معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر طلبة معلم صف السنة الرابعة وأعضاء الهيئة التدريسية وتمثلت عينتها في عينة من طلبة السنة الرابعة وأعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة البعث واستخدمت أداة الاستبانة التي تألفت من قسمين هما : مقياس منجزات برنامج تدريب وإعداد المعلمين وفق معايير الجودة وزعت مؤشرات في أربعة مجالات، والقسم الثاني: مقياس تقييم برامج تدريب وإعداد المعلمين وفق معايير الجودة/اختصاص معلم صف/ وزعت مؤشرات على تسعة مجالات وفقاً لمقياس ثلاثي متدرج لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي التحليلي وكان من أبرز نتائجها أنّ هناك قصور في مجالات الإعداد كافة (المهني والشخصي والثقافي والأكاديمي)، وأن

هناك حاجة ماسة لإعادة النظر فيها بما يتناسب مع المعايير الدولية لبرامج إعداد المعلم وتدريبه، وأوصت بضرورة مواكبة التغيرات العالمية وتحقيق متطلبات الجودة كخطوة أساسية للإصلاح المدرسي.

•دراسة العلي(2024) بعنوان: "مستوى جودة برنامج إعداد المعلم في كلية التربية بالقنيطرة من

وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية فيها"، والتي هدفت إلى تحديد مستوى جودة برنامج إعداد المعلم في كلية التربية بالقنيطرة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية فيها وتمثلت عينتها في (11) عضواً من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بالقنيطرة من جامعة دمشق واستخدمت مقياساً تضمن (49) معياراً توزعت على (6) مجالات وفق مقياس خماسي متدرج لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي وكان من أبرز نتائجها أنّ مستوى جودة برنامج إعداد المعلم في كلية التربية بالقنيطرة كان كبيراً، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط مستوى جودة برنامج إعداد المعلم في كلية التربية بالقنيطرة المعطى من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية فيها بحسب متغيرات الدراسة (الجنس - القدم الوظيفي).

1-2- الدراسات الأجنبية التي تناولت محور تقويم برنامج إعداد المعلم:

•دراسة (Chitiyo et al, 2015) بعنوان "Special Education Teacher

Preparation in Kenya, Malawi, Zambia and Zimbabwe تقييم برامج إعداد معلم

التربية الخاصة المقدمة في كينيا، ملاوي، زامبيا وزيمبابوي"، والتي هدفت إلى تقييم برامج إعداد معلمي التربية الخاصة المقدمة في كينيا، ملاوي، وزامبيا وقد استخدمت الدراسة المنهجية النوعية القائمة على تحليل الوثائق حيث عمل الباحثون على تحليل وتقييم محتوى برامج التربية الخاصة المقدمة في الدول الثلاثة وقد أشارت النتائج أن غياب أسس ومعايير العمل في برنامج إعداد معلمي التربية الخاصة كان من أهم معوقات تطوير هذه البرامج، وأن مستوى برنامج التدريب الميداني في تبني المعايير العالمية كان منخفضاً.

•دراسة Templeton (2020) بعنوان: "Assessing the Effectiveness of Texas

Educator Preparation Programs تقييم فعالية برامج إعداد معلم تكساس" والتي هدفت إلى تحليل نتائج برنامج ممارسات التوظيف الخاصة بإنتاج المعلمين وجودة المعلمين والاحتفاظ بهم مع إيلاء اهتمام خاص للاختلافات بين برامج الشهادات البديلة (ACPs) والبرامج الجامعية (UBPs) حيث استخدمت اختبارات أكاديمية، تقييمات من الطلاب، ملاحظات مديري المدارس، وأظهرت النتائج أن برامج الشهادات البديلة أصبحت المنتج الأساسي لمعلمي الصفوف الدراسية، وأن بعض البرامج تؤدي إلى تحسين ملحوظ في أداء المعلمين بينما هناك برامج أقل فعالية وبالتالي أوصت بالتركيز على البرامج التي تشمل التدريب الميداني بشكل مكثف أو تلك التي تدمج الاستراتيجيات الحديثة في التعليم.

•دراسة Cochran-Smith & Reagan (2022) بعنوان: "Beyond best practices

Centering equity in teacher preparation evaluation ما بعد أفضل الممارسات: تركيز الإنصاف في تقييم إعداد المعلم"، والتي هدفت إلى تحليل مقترحات السياسة الأخيرة بشأن "أفضل الممارسات لتقييم برامج إعداد المعلمين" من خلال انتقاد 19 تقريراً رئيسياً تركز بشكل واضح على التقييم. كشف التحليل أن الهدف الأساسي للتقارير كان تحديد مقاييس التقييم المفضلة باستخدام معايير صارمة للدقة والفائدة، لم تضع غالبية التقارير الإنصاف كهدف مركزي للتقييم ولم تذكر سوى القليل عنه، وعليه تدعو الدراسة إلى اتباع نهج يركز على الإنصاف لتقييم إعداد المعلم الذي يقر بعدم المساواة طويلة الأمد في الفرص التعليمية والتحصيل في الولايات المتحدة.

1-3- الدراسات العربية التي تناولت محور معايير الاعتماد الأكاديمي CAEP:

•دراسة العاني وأحمد والعبري(2018) بعنوان: "درجة تحقق معايير الاعتماد الدولية (CAEP)

في برامج إعداد المعلم بجامعة السلطان قابوس"، والتي هدفت إلى الكشف عن درجة تحقق معايير

الاعتماد الدولية (CAEP) في برامج إعداد المعلم بكلية التربية في جامعة السلطان قابوس من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وتمثلت عينتها في (35) عضواً من أعضاء هيئة التدريس وعينة مقابلة مكونة من (6) أعضاء من القائمين على إدارة عملية الاعتماد في الكلية واستخدمت استبانة مكونة من (67) مؤشراً اشتملت عليه معايير CAEP الخمسة كما تم إعداد بطاقة مقابلة لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي المختلط وكان من أبرز نتائجها أنّ درجة تحقق معايير CAEP في برامج إعداد المعلم بكلية التربية جاءت عالية، وأن أعلى درجة تحقق لمهارات المعايير كانت لصالح معيار الشراكات والممارسات الميدانية، وأن هناك فجوة في بعض المؤشرات ضمن معيار المحتوى المعرفي والتربوي والمتعلقة في بعض المهارات التي لا يزال المرشحون يفقدونها وتتمثل في مهارات حل المشكلات والتفكير الناقد والاتصال ومهارات تصميم أدوات لتقييم أداء التلاميذ بالمدرسة.

• دراسة القحطاني (2020) بعنوان: "مدى تحفيز أعضاء هيئة التدريس لتطوير آليات التقويم الذاتي والاعتماد الأكاديمي لبرامج إعداد المحاضرين بكليات التربية بالجامعات السعودية وفق معايير (CAEP) جامعة أم القرى نموذجاً"، والتي هدفت إلى التعرف على مدى تحفيز أعضاء هيئة التدريس لتطوير آليات التقويم الذاتي والاعتماد الأكاديمي لبرامج إعداد المحاضرين بكليات التربية بالجامعات السعودية وفق معايير (CAEP) في جامعة أم القرى وتمثلت عينتها في عينة عشوائية تكونت من (82) عضو هيئة تدريسية واستخدمت أداة الاستبانة التي تكونت من خمس محاور بواقع 48 عبارة لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي التحليلي وكان من أبرز نتائجها أنّ هناك مدى كبير من تحفيز أعضاء هيئة التدريس نحو تطوير المحتوى والمعرفة التربوية وأيضاً نحو تحسين ممارسة الشراكة المهنية والتدريب الميداني، وأوصت بتطوير برامج إعداد المحاضرين بشكل مستمر وفقاً لمستجدات العصر.

• دراسة جبر وعطية (2020) بعنوان: "تقويم برنامج إعداد المعلمين في كلية التربية الأساسية على وفق معايير كيب (CAEP) من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية"، والتي هدفت إلى تقويم برنامج إعداد المعلمين في كلية التربية الأساسية على وفق معايير كيب (CAEP) وتمثلت عينتها في بعض أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة المستنصرية واستخدمت أداة استبانة معايير CAEP المكونة من (67) فقرة موزعة على خمسة معايير لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي وكان من أبرز نتائجها أنّ متوسطات تطبيق معايير كيب كانت بدرجة متوسطة، وحظي بالمرتبة الأولى معيار المحتوى المعرفي والتربوي، وتبين عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لأي من متغيرات البحث.

1-4- الدراسات الأجنبية التي تناولت محور معايير الاعتماد الأكاديمي CAEP:

• دراسة Veal & Allan (2014) بعنوان Understanding the 2012 NSTA science standards for teacher preparation. فهم معايير الرابطة الوطنية لإعداد معلم العلوم، والتي هدفت إلى تقديم معايير جديدة من قبل الرابطة الوطنية لإعداد معلم العلوم التابعة لمؤسسة CAEP المسؤولة عن اعتماد برامج إعداد المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية، واتبعت المنهج الوصفي التحليلي، وعملت الجمعية الوطنية مع CAEP لنشر معايير جديدة بخصوص متطلبات برنامج إعداد المعلم الأمريكي لجميع المتطلبات الوطنية.

• دراسة Popham (2015) بعنوان: "Does CAEP Have it Right? An Analysis of the Impact of the Diversity of Field Placements on Elementary Candidates' Teacher Performance Assessments Completed During Student Teaching.

أثر التنوع على أداء الطلاب المعلمين الملتحقين ببرنامج إعداد معلم المرحلة الابتدائية"، والتي هدفت إلى الكشف عن التنوع الموجود في المدارس كحقل للتدريب الميداني، وتبنت تعريف (CAEP) لمفهوم التنوع وأثره على أداء الطلاب المعلمين الملتحقين ببرنامج إعداد معلم المرحلة الابتدائية في جامعة بريجهام يونج

وتمثلت عينتها في (814) من الطلبة الذين درسوا وتخرجوا من برنامج التربية الابتدائية في جامعة بريجهام يونج ولدراسة العلاقة بين التنوع وأداء الطلاب المعلمين في المدارس استخدمت قائمتي بيانات إحداهما تضم بيانات تقييم أداء الطلاب المعلمين في المدارس خلال الفترة (2009-2013)، والأخرى تخص تنوع المدارس التي تم فيها التدريب الميداني للطلاب المعلمين، بالإضافة إلى تحليل ثلاث أدوات وهي: مقياس أداء الطالب المعلم ونظام تقييم التدريب الميداني ومقياس الميول المهنية للطلاب المعلمين لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي التحليلي وكان من أبرز نتائجها أن تأثير التنوع على الأداء ضئيل ولا يكاد يذكر.

•دراسة Beiter (2017) بعنوان: Perceived impact of CAEP standards on:

School University partnerships تعرف أثر تطبيق معايير CAEP على الشراكة بين المدرسة والجامعة"، والتي هدفت إلى تعرف أثر تطبيق معايير CAEP في الشراكة بين المدرسة والجامعة في ولاية ميرلاند الأمريكية، حيث استعرضت هذه الدراسة اتفاقيات الشراكة الحالية بين منطقة تعليمية واحدة والعديد من مؤسسات التعليم العالي لمراجعة فهم الشريك للتغييرات في برامج إعداد المعلمين، وتمثلت عينتها في عدد من عمداء ومديري ثمانية شركاء من الكليات والجامعات والعديد من قادة المناطق التعليمية في المنطقة، واستخدمت أداة المقابلة لفحص الأغراض المشتركة وفهم أولويات الشراكة وفق المنهج الوصفي، وكان من أبرز نتائجها أن هناك بعض الأمور التي يجب الاتفاق عليها ما بين الجامعة والمدرسة بهدف تحقيق معايير CAEP.

•دراسة Kaplan et al (2017) بعنوان: One for All and All for One:

MultiUniversity Collaboration to Meet Accreditation Requirements. تعاون

جامعات متعددة لمقابلة متطلبات الاعتماد"، والتي هدفت إلى تقصي متطلبات معايير مجلس اعتماد إعداد

المعلمين CAEP ضمن برامج إعداد المعلم EPP في ولاية أوهايو لضمان أن الأدوات المستخدمة في التقييم فيما يتعلق بتطبيق المعايير الخمسة صحيحة وموثوقة، حيث تعاونت 26 هيئة تعليمية مختلفة من برامج إعداد المعلم لتطوير وتنفيذ أداة ليتم استخدامها أثناء العملية التعليمية، واستخدمت الدراسة منهجية دراسة الحالة للكشف عن الدافعية نحو المشاركة والتعاون من قبل برامج إعداد المعلم والفوائد والتحديات، وكان من أبرز نتائجها: أن لها أثراً ليس فقط على مستخدمي برامج إعداد المعلم EPP الذين يسعون للحصول على اعتماد CAEP ولكن أيضاً على أي مؤسسة من مؤسسات التعليم العالي المهتمة بتطوير التقييم التعاوني للحصول على الاعتماد الدولي CAEP.

ثانياً: التعقيب على الدراسات السابقة:

• أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

1. اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة على هدف مشترك وهو تقييم برنامج إعداد المعلم في ضوء معايير CAEP باستثناء دراسة الفوال والصافتي (2010) ودراسة عبشي (2022) التي هدفت إلى تقييم برنامج إعداد المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة، ودراسة Popham (2015) التي هدفت إلى تحليل أثر التنوع على أداء الطلاب المعلمين الملتحقين ببرنامج إعداد معلم المرحلة الابتدائية ودراسة Veal & Allan (2014) التي هدفت إلى تقديم معايير جديدة من قبل الرابطة الوطنية لإعداد معلم العلوم التابعة لمؤسسة CAEP المسؤولة عن اعتماد برامج إعداد المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية.
2. اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في استخدامها المنهج الوصفي التحليلي.
3. بينما اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث العينة حيث تم تطبيق الدراسة الحالية على عينة من أعضاء الهيئة التعليمية والمشرفون التربويون ومديرو المدارس.

4. كما اختلفت الدراسة الحالية في أنها اتجهت نحو تحليل اللائحة الداخلية لبرنامج معلم الصف في

كلية التربية بجامعة دمشق إلى جانب تطبيق استبانتي التقييم.

• أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

1. الاطلاع على مراجع مختلفة لإعداد الإطار النظري وبناء أدوات الدراسة.

2. تعرّف منهجية البحث المتبعة في كل دراسة.

3. صياغة مشكلة الدراسة وأهدافها وفرضياتها.

4. تفسير النتائج ومناقشتها في ضوء نتائج الدراسات السابقة.

• ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة نشير أنّ الدراسة الحالية تتفق مع الدراسات السابقة في

موضوعها الرئيس وهدفها العام إلا أنّها تختلف عنها في عدة جوانب تمثل ما تتميز به عن الدراسات السابقة

وهي:

1. استخدمت الدراسة الحالية مدخلين بحثيين (المدخل الكمي/ المدخل الكيفي)، وذلك لتكوين فكرة

دقيقة عن مشكلة البحث، واعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لتحقيق أهداف الدراسة.

2. لم تقتصر الدراسة الحالية على تقييم جانب واحد من جوانب العملية التعليمية كما فعلت دراسة

الفوال والصافنتلي(2010) التي ركزت فقط على تقييم المعلم وممارساته المهنية من تخطيطه وتصميمه

للدروس وخلق المناخ التعليمي والمحافظة عليه وتنفيذ التعليم وإدارته...إلخ إذ نلاحظ أنّها اقتصرت على

تقييم الممارسات المهنية للمعلم فقط أمّا الدراسة الحالية فسوف تتناول تقييم البرنامج من عدة جوانب بدءاً

بالتألم المعلم مروراً بالشراكات والممارسات الميدانية المهنية ومدى رضا مديري المدارس عن مستوى

الخريجين وأدائهم وتقييم نظام الجودة في الكلية وصولاً إلى القدرة المالية والإدارية لها.

3. لم تقتصر الدراسة الحالية على عينة واحدة فقط وإنما تضمّنت مجموعة من العينات حيث طُبِّقَت على عينة من (أعضاء الهيئة التعليمية والمشرفين التربويين ومديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق) وذلك لضمان تشخيص الواقع بدقة.

4. تعددت أدوات الدراسة الحالية حيث شملت: استمارة تحليل محتوى، واستبانة معايير CAEP وذلك من أجل جمع البيانات بدقة أكبر.

من العرض السابق يتضح أن هذه الدراسة ستعالج فجوة علمية متعددة الجوانب بتطرّقها لموضوع تقويم برنامج معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق في ضوء معايير CAEP وشمول عينتها لأعضاء الهيئة التعليمية والمشرفين التربويين ومديري المدارس في محافظة دمشق واستخدامها لاستمارة تحليل المحتوى واستبانة معايير CAEP واتباعها المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهدافها.

❖ خلاصة الباب الثاني:

استُعرضت مجموعة من الدراسات العربية والأجنبية المرتبطة بمتغيري الدراسة وهما: تقويم برنامج إعداد المعلم ومعايير الاعتماد الأكاديمي CAEP وقد وضّح في كل منها عنوانها، وهدفها، وعينتها، والأدوات المستخدمة فيها، والمنهج المتّبع، والنتائج التي توصلت إليها، مع تعقيب يتضمن أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة، وأوجه الاستفادة من الدراسات السابقة، وما يميّز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة.

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته

- **تمهيد**

3-1- **منهج البحث**

3-2- **مجتمع البحث وعينته**

3-3- **أدوات البحث**

3-4- **الاختبارات والأساليب الإحصائية المستخدمة**

3-5- **إجراءات البحث**

3-6- **الصعوبات التي واجهت الباحثة**

- **خلاصة الفصل**

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته

• تمهيد:

يتناول الفصل الآتي عرضاً للمنهج المستخدم في البحث، ومجتمع البحث وعينته، والإجراءات المنهجية المتبعة في تصميم أدوات البحث، والتحقق من صلاحيتها للتطبيق بدراسة مدى تمتعها بالخصائص السيكمترية. ويتضمن الفصل أيضاً إجراءات التجربة النهائية وتنفيذها، والأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة السيكمترية والتوصل إلى نتائج البحث.

3-1 - منهج البحث:

يستدعي البحث الحالي اتباع المنهج الوصفي التحليلي؛ الذي يقوم على معالجة المشكلة من خلال جمع الحقائق والبيانات والمعلومات المتعلقة بالظاهرة المدروسة وتصنيفها وتحليلها وتبويبها، للوصول إلى نتائج وتعميمات تساعد في فهم الواقع وتطويره (المحمودي، 2019)، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف البحث، والإجابة عن أسئلته؛ وذلك من خلال الاطلاع على الأدبيات التربوية والدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع، لبناء أدوات البحث المتمثلة بقائمة المعايير، واستمارة تحليل المحتوى، واستبانتيين، وتطبيق الأدوات على أفراد العينتين بهدف جمع البيانات، ثم تحليلها وإجراء الاختبارات الإحصائية المناسبة؛ للوصول إلى النتائج وتفسيرها علمياً، ووضع المقترحات والتوصيات.

3-2 - مجتمع البحث وعينته:

للبحث الحالي ثلاث مجتمعات بحثية؛ هي: أعضاء الهيئة التعليمية (أعضاء الهيئة التدريسية، أعضاء الهيئة الفنية، المحاضرون من خارج الملاك) الذين يدرّسون طلبة معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق، ومديرو مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة دمشق، والمشرفون التربويون لمرحلة الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة دمشق. وقد تألف مجتمع البحث الأول من (156)

عضواً بحسب إحصائية كلية التربية بجامعة دمشق للعام الدراسي 2024 - 2025، وتألف مجتمعي البحث الثاني والثالث من (283) مديراً و(25) مشرفاً بحسب إحصائية وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية للعام الدراسي 2025 - 2026. ويبين الجدول (2) والشكلان (1) و(2) خصائص مجتمعات البحث الثلاثة وفق متغيرات البحث التي توفرت في الإحصائيات:

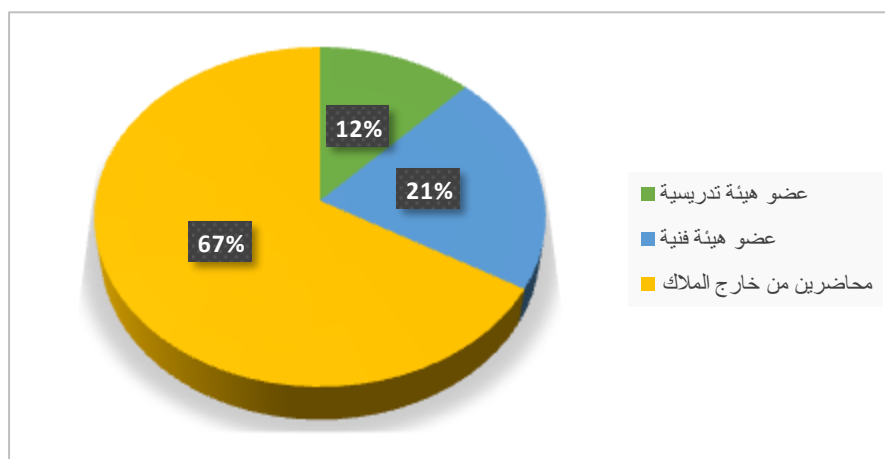
جدول (2):

خصائص مجتمعات البحث وفق متغيرات البحث التي توفرت في الإحصائيات

النسبة	العدد	مستوياتها	المتغيرات	المجتمع
12.18%	19	عضو هيئة تدريسية	المسمى الوظيفي	أعضاء الهيئة التعليمية
21.15%	33	عضو هيئة فنية		
66.67%	104	محاضرين من خارج الملاك		
100%	156	المجموع		
91.88%	283	مدير	المسمى الوظيفي	مديرو المدارس والمشرفون التربويون
8.11%	25	مشرف		
100%	308	المجموع		

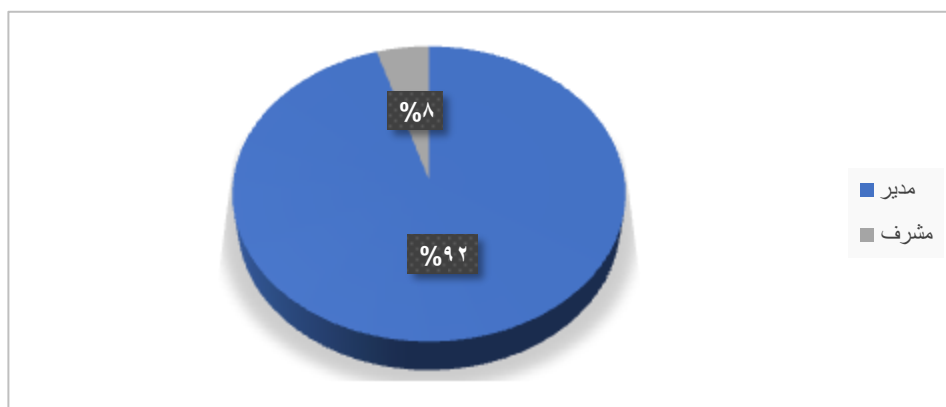
شكل (1):

التمثيل البياني لتوزيع مجتمع أعضاء الهيئة التعليمية وفق متغير المسمى الوظيفي



شكل (2):

التمثيل البياني لتوزيع مجتمع مديري المدارس والمشرفين التربويين وفق متغير المسمى الوظيفي



وفيما يتعلق بأحجام عينتي البحث فقد استخدمت الباحثة معادلة كريجسي ومورغان الآتية:

$$S = \frac{X^2 \cdot N \cdot P \cdot (1 - P)}{d^2 \cdot (N - 1) + X^2 \cdot P \cdot (1 - P)}$$

(Krejcie and Morgan, 1970, P 607)

حيث أن:

S = حجم العينة، X^2 = القيمة المعيارية Z للانحراف المعياري/مربع القيمة Z للانحراف المعياري (3.8416)

N = حجم المجتمع، P = التباين المتوقع (0.05)، d = هامش الخطأ (0.05)

وتبين من نتيجة المعادلة السابقة أن حجم عينة أعضاء الهيئة التعليمية الذين يدرسون طلبة معلم

الصف في كلية التربية بجامعة دمشق يساوي (111) عضواً؛ أي ما نسبته 71.15% من المجتمع، غير أن

الباحثة اقتصرت على (100) عضو؛ وذلك نتيجة استردادها (100) استبانة، وأن حجم عينة مديري المدارس

والمشرفين التربويين يساوي (168) مديراً ومشرفاً؛ أي ما نسبته 54.54% من مجتمعي المديرين والمشرفين

التربويين.

وقد سحبت الباحثة العينتين بالطريقة العشوائية الطبقية؛ مراعيةً عدد ونسب توزيع مجتمعات البحث وفق

متغيرات البحث، والتوزيع الجغرافي لمدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة دمشق.

وبيّن الجدول (3) والأشكال من (3) حتى (6) خصائص عينتي البحث وفق متغيرات البحث:

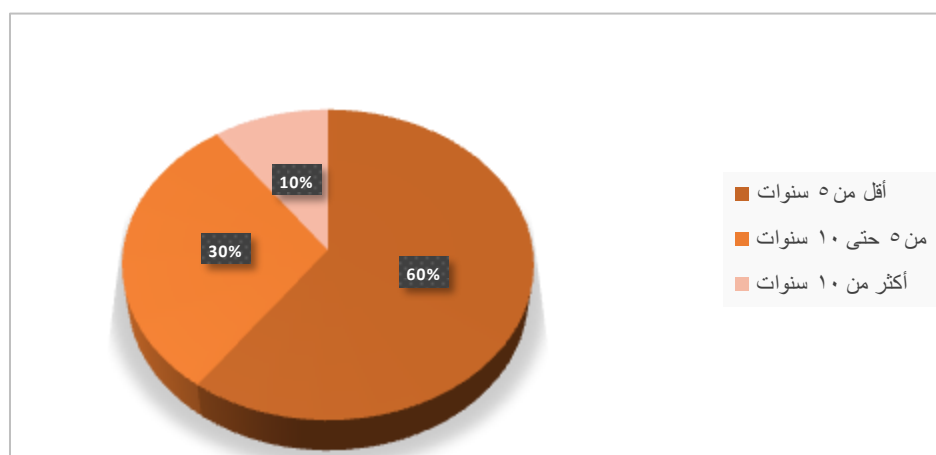
جدول (3):

خصائص عيني البحث وفق متغيرات البحث

النسبة	العدد	مستوياتها	المتغيرات	المجتمع
60%	60	أقل من 5 سنوات	سنوات الخبرة	أعضاء الهيئة التعليمية
30%	30	من 5 حتى 10 سنوات		
10%	10	أكثر من 10 سنوات		
100%	100	المجموع		
13%	13	عضو هيئة تدريسية	المسمى الوظيفي	
23%	23	عضو هيئة فنية		
64%	64	محاضرين من خارج الملاك		
100%	100	المجموع		
20.23%	34	أقل من 5 سنوات	سنوات الخبرة	مديرو المدارس والمشرفون التربويون
50%	84	من 5 حتى 10 سنوات		
29.77%	50	أكثر من 10 سنوات		
100%	168	المجموع		
95.23%	160	مدير	المسمى الوظيفي	
4.77%	8	مشرف		
100%	168	المجموع		

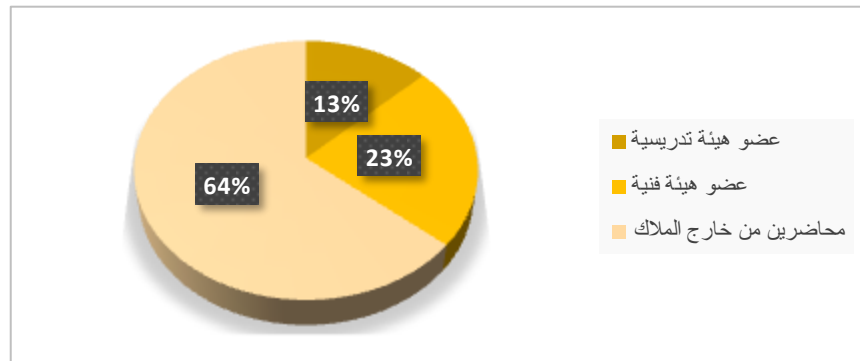
شكل (3):

التمثيل البياني لتوزيع عينة أعضاء الهيئة التعليمية وفق متغير سنوات الخبرة



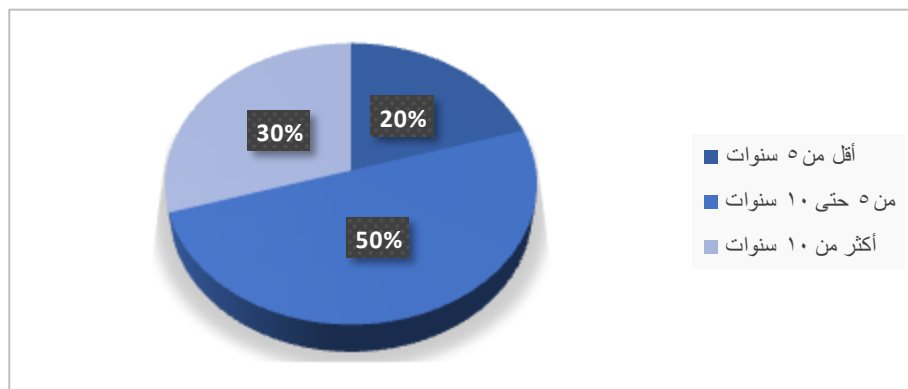
شكل (4):

التمثيل البياني لتوزيع عينة أعضاء الهيئة التعليمية وفق متغير المسمى الوظيفي



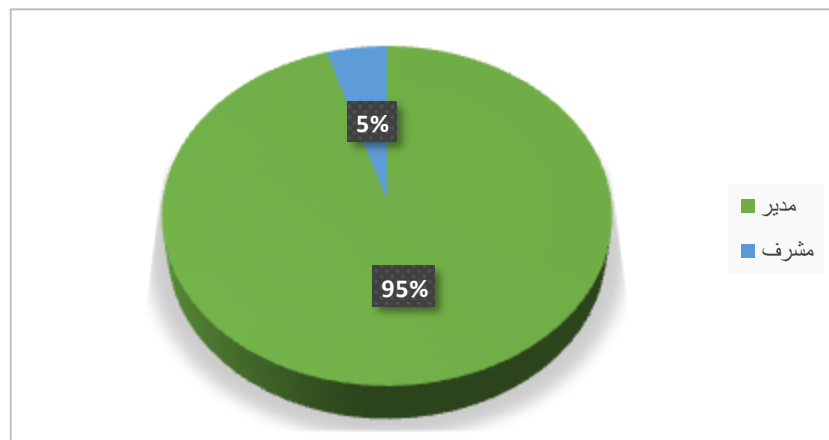
شكل (5):

التمثيل البياني لتوزيع عينة المديرين والمشرفين وفق متغير سنوات الخبرة



شكل (6):

التمثيل البياني لتوزيع عينة المديرين والمشرفين وفق متغير المسمى الوظيفي



3-3 - أدوات البحث:

3-3-1- قائمة معايير CAEP لتقويم برنامج إعداد المعلم في كلية التربية بجامعة دمشق:

صاغت الباحثة قائمة معايير CAEP لتقويم برنامج إعداد المعلم في كلية التربية بجامعة دمشق بالاعتماد على الآتي:

1- الموقع الرسمي لمجلس اعتماد إعداد المعلمين والباحثين بالولايات المتحدة الأمريكية (CAEP) caepnet.org؛ وما ورد فيه عن المعايير بشكل عام.

2- الإصدار الأخير من معايير مجلس اعتماد إعداد المعلمين والباحثين بالولايات المتحدة الأمريكية (CAEP) والذي كان في عام 2022.

3- معايير INTASC الصادرة في عامي (2011، 2013)، وقد اعتمدت الباحثة عليها للأسباب الآتية:

- تعتمد معايير CAEP جزئياً على معايير INTASC كأساس لتقييم كفاءة خريجي برامج إعداد المعلمين؛ بمعنى أن أداء الطلبة المعلمين يُقاس بناءً على مدى تحقيقهم لمعايير INTASC.

- تحتاج مؤسسات إعداد المعلمين إلى مواءمة برامجها مع معايير INTASC لكي تحصل على الاعتماد من CAEP.

- تمثل معايير INTASC المخرجات التعليمية المتوقعة، بينما تمثل معايير CAEP أداة التقييم المؤسسي لتلك المخرجات.

4- ما ورد في الأدبيات التربوية والدراسات السابقة المحلية والعربية والأجنبية ذات الصلة بالموضوع. وقد استبعدت الباحثة المعيار السابع من معايير CAEP وهو: سجل الامتثال للعنوان الرابع من قانون التعليم العالي؛ نظراً لارتباطه بالقوانين المالية والإدارية الأمريكية والأوروبية.

واتبعت الباحثة الخطوات الآتية في بناء القائمة:

(1) تحديد المعايير الرئيسة [CAEP]: تحددت بستة معايير؛ وهي:

- المعرفة بجوانب العملية التعليمية: مجموعة المؤشرات المرتبطة بتجسيد المعلم للمحتوى والمعرفة التربوية التي تلقاها خلال فترة إعدادة الأكاديمي في كلية التربية بجامعة دمشق في العملية التعليمية؛ والتي تؤدي إلى تنمية المفاهيم العلمية المتضمنة في المناهج الدراسية لدى المتعلمين، وتوفير بيئة تعليمية آمنة لهم، وتحقيق أهداف المناهج الدراسية.

- الشراكات والممارسات المهنية: مجموعة المؤشرات المرتبطة بأدوار كلية التربية بجامعة دمشق ومدارس محافظة دمشق التي تؤدي إلى تحسين جودة برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة ومتابعتهم في أثناء الخدمة، ودعم الطلبة المعلمين وتطويرهم تطويراً مهنيّاً بواسطة برامج التربية العملية.

- توظيف المعلمين ودعمهم: مجموعة المؤشرات المرتبطة بأدوار كلية التربية بجامعة دمشق ومدارس محافظة دمشق التي تؤدي إلى وضع خططٍ شاملةٍ لتمهين التعليم وتوظيف الطلبة المعلمين، وإنشاء نظام شكاوى يؤدي إلى التواصل بين الكلية والمدارس عن الاحتياجات اللازمة من الكوادر التعليمية والكفايات المهنية والتعليمية التي يجب أن تمتلكها، وإنشاء نظام تقويم يضمن تطوير أداء المعلمين القدامى والمستجدين باستمرار.

- تأثير البرنامج: مجموعة المؤشرات المرتبطة ببرنامج إعداد المعلم في كلية التربية بجامعة دمشق؛ والتي تعكس فعالية المعلمين في مدارس محافظة دمشق، ورضا أعضاء المجتمع المدرسي عن المعلمين خريجي الكلية، ورضا المعلمين خريجي الكلية الوظيفي.

- ضمان جودة الكلية والتحسين المستمر: مجموعة المؤشرات المرتبطة بأدوار كلية التربية بجامعة دمشق؛ والتي تؤدي إلى إنشاء نظام لضمان جودة إعداد المعلمين، وضمان جودة البيانات التي تجمعها الكلية عن برنامجها لإعداد المعلم، وقيام الكلية بتشكيل لجاناً من أعضاء المجتمع المدرسي والمشرفين التربويين لتقويم برنامج إعداد المعلم فيها، وممارسة عمليات التقويم المستمر لبرنامج إعداد المعلم في الكلية.

- القدرة المالية والإدارية: مجموعة المؤشرات المرتبطة بأدوار كلية التربية في توفير الموارد المالية التي تضمن تحقيق ميزانية مادية مستدامة لتطوير المناهج الأكاديمية والنظام التعليمي، وتمويل البحث العلمي ودعم مشاريع تخرج الطلبة المعلمين ورسائل الماجستير وأطاريح الدكتوراه. وفي تطوير كادرها الإداري باستمرار وتحسين نظامها الإداري، وفي تعيين أعضاء الهيئة التدريسية من ذوي سنوات الخبرة الطويلة، وإخضاعهم للتقويم ولدورات تدريبية باستمرار، وفي تطوير البنية التحتية للكلية.

(2) تحديد مجالات معايير CAEP: تحددت بواحدٍ وعشرين مجالاً؛ وهي: المتعلم والتعلم، المحتوى، الممارسات التعليمية، المسؤولية المهنية، الشراكات المهنية، المعلمون المهنيون، الخبرات المهنية، التوظيف، تقويم المعلمين ودعمهم، ضمان الكفاءة، فعالية المعلمين، رضا المشرفين التربويين ومديري المدارس، رضا المعلمين، نظام ضمان الجودة، جودة البيانات، مشاركة أعضاء المجتمع المدرسي في ضمان الجودة، التقويم المستمر، الموارد المالية، القدرة الإدارية، أعضاء الهيئة التدريسية، البنية التحتية للكلية.

(3) تحديد مؤشرات الأداء لـ CAEP: تحددت بسبعة وتسعين مؤشراً موزعاً على النحو الآتي:

- تضمن معيار المعرفة بجوانب العملية التعليمية (19) مؤشراً.
- تضمن معيار الشراكات والممارسات المهنية (14) مؤشراً.
- تضمن معيار توظيف المعلمين ودعمهم (14) مؤشراً.
- تضمن معيار تأثير البرنامج (12) مؤشراً.
- تضمن معيار ضمان جودة الكلية والتحسين المستمر (20) مؤشراً.
- تضمن معيار القدرة المالية والإدارية (18) مؤشراً، ويبين الملحق رقم (5) قائمة المعايير بصورتها النهائية.

(4) ضبط قائمة معايير CAEP لتقويم برنامج إعداد المعلم في كلية التربية بجامعة دمشق بصورتها الأولية: أ- (صدق المحتوى): عرضت الباحثة قائمة المعايير بصورتها الأولية المؤلفة من (6) معايير رئيسية و(21) مجالاً و(96) مؤشر أداء على مجموعة من ذوي الخبرة من أعضاء الهيئة التدريسية في قسمي

المناهج وطرائق التدريس وتربية الطفل في كليتي التربية بجامعة دمشق وطرطوس، بلغ عددها (12) محكماً (ملحق رقم 1)، في الفترة الممتدة بين 2024/12/6 و 2025/3/1 لإبداء آرائهم حول صلاحية القائمة من الناحية العلمية واللغوية ومدى مناسبتها لبرنامج إعداد المعلم في كلية التربية بجامعة دمشق. وبعد أخذ الباحثة آراء وملاحظات السادة المحكمين عن القائمة استعاضت عن مسمى المعيار الرئيس الأول "المحتوى والمعرفة التربوية" بـ "المعرفة بجوانب العملية التعليمية"، وأضافت مؤشر "تخضع كلية التربية بجامعة دمشق أعضاء الهيئة التدريسية للتقويم باستمرار" الذي ينتمي إلى مجال "أعضاء الهيئة التدريسية"، وبذلك أصبحت القائمة مؤلفة من 6 معايير و 97 مؤشر.

ب) صدق الترجمة: تمت ترجمة المعايير من اللغة الأجنبية (الإنكليزية) إلى اللغة العربية، وللتحقق من صدق الترجمة، تم عرض القائمة على اختصاصيين باللغة الإنكليزية من كلية الآداب والعلوم الإنسانية في جامعة طرطوس (ملحق رقم 14)، حيث تم القيام بالترجمة من اللغة الإنكليزية إلى اللغة العربية، ومن ثم تمت الترجمة من اللغة العربية إلى اللغة الإنكليزية، وكانت نسبة التطابق في الترجمة والمعنى تفوق 95% وتم اقتراح التعديلات الملائمة، وكانت التعديلات تعديلات لغوية طفيفة فقط وهي تعديل مصطلح "أصحاب المصالح" بمصطلح "المديرين والمشرفين التربويين".

3-3-2- استبانة تقويم موجهة لأعضاء الهيئة التعليمية في كلية التربية بجامعة دمشق:

مرّ بناء الاستبانة بالخطوات الآتية:

3-3-2-1- تحديد الهدف العام من الاستبانة: تمثل الهدف بتحديد درجة توفر معايير CAEP في

برنامج إعداد المعلم في كلية التربية بجامعة دمشق من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية.

3-3-2-2- تحديد الأهداف الفرعية للاستبانة: تحددت الأهداف الفرعية للاستبانة بالآتي:

- تحديد درجة توفر معايير المعرفة بجوانب العملية التعليمية في برنامج إعداد المعلم في كلية التربية

بجامعة دمشق من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية.

- تحديد درجة توفر معايير الشراكات والممارسات المهنية في برنامج إعداد المعلم في كلية التربية بجامعة دمشق من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية.
 - تحديد درجة توفر معايير توظيف المعلمين ودعمهم في برنامج إعداد المعلم في كلية التربية بجامعة دمشق من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية.
 - تحديد درجة توفر معايير تأثير البرنامج في برنامج إعداد المعلم في كلية التربية بجامعة دمشق من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية.
 - تحديد درجة توفر معايير ضمان جودة الكلية والتحسين المستمر في برنامج إعداد المعلم في كلية التربية بجامعة دمشق من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية.
 - تحديد درجة توفر معايير القدرة المالية والإدارية في برنامج إعداد المعلم في كلية التربية بجامعة دمشق من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية.
- 3-3-2-3- تعيين محتوى الاستبانة: بناءً على القائمة التي بنتها الباحثة والمراجع التي اشتقتها منها، والأدبيات التربوية والدراسات السابقة المحلية والعربية والأجنبية ذات الصلة بالموضوع صممت الباحثة الاستبانة المؤلفة من (78) بنداً موزعين على (5) محاور بصورتها الأولية (ملحق رقم 7).
- 3-3-2-4- تعيين طريقة تصحيح الاستبانة: صممت الباحثة مصفوفة تقييم رقمية لدرجة الرأي متدرجة من 1 حتى 5؛ ويبين الجدول (4) طريقة تصحيح الاستبانة:

جدول (4):

طريقة تصحيح الاستبانة لأعضاء الهيئة التعليمية

المستوى	الدرجة	مستوى الرأي
1	صغيرة جداً	تدني الرأي كثيراً بالبنود
2	صغيرة	تدني الرأي بالبنود
3	متوسطة	وجود رأي مقبول بالبنود
4	كبيرة	وجود رأي مرتفع بالبنود
5	كبيرة جداً	وجود رأي مرتفع جداً بالبنود

أما الأسئلة المفتوحة فيتم تصحيحها من خلال تصنيف الإجابات عنها والتعقيب عليها وتفسيرها.

3-3-2-5- التحقق من الخصائص السيكومترية:

أ) صدق المحتوى: بهدف ضبط استبانة التقييم والتحقق من مدى تمثيلها لما وضعت من أجله عرضتها الباحثة بصورتها الأولية المؤلفة من (78) بنداً و(5) محاور على مجموعة من ذوي الخبرة من أعضاء الهيئة التدريسية في قسمي المناهج وطرائق التدريس وتربية الطفل في كليتي التربية بجامعة دمشق وطرطوس، بلغ عددها (14) محكماً (ملحق رقم 1). في الفترة الممتدة بين 2024/12/6 و 2025/3/1 لإبداء آرائهم حول صلاحية الاستبانة من الناحية العلمية واللغوية ومدى مناسبتها لبرنامج إعداد المعلم في كلية التربية بجامعة دمشق. وبعد أخذ الباحثة آراء وملاحظات السادة المحكمين عن الاستبانة أضافت محور "المعرفة بجوانب العملية التعليمية"؛ وكذلك سؤالاً مفتوحاً بعد كل محور، وبذلك أصبحت الاستبانة مؤلفة من (97) بنداً و(6) أسئلة مفتوحة و(6) محاور بصورتها النهائية (ملحق رقم 8) وبلغت نسبة الاتفاق ما بين المحكمين حول ذلك (100%).

ب) صدق الاتساق الداخلي: بعد تطبيق الباحثة الاستبانة على أفراد العينة الاستطلاعية المؤلفة من (30) عضو هيئة تعليمية (تدريسية وفنية) في كلية التربية بجامعة دمشق، في الفترة الممتدة بين 2025/3/5 و 2025/3/23، حسبت الباحثة معاملات ارتباط بيرسون بين كل بند والدرجة الكلية للاستبانة، وبين كل بند والدرجة الكلية للمحور الذي ينتمي إليه، وبين المحاور والدرجة الكلية للاستبانة. وتبين الجداول (5) حتى (7) ذلك:

جدول (5)

نتائج صدق الاتساق الداخلي بين كل بند والدرجة الكلية لاستبانة أعضاء الهيئة التعليمية

البند	معامل ارتباط بيرسون	البند	معامل ارتباط بيرسون	البند	معامل ارتباط بيرسون
1	0.987**	11	0.959**	21	0.913*
2	0.959**	12	0.913*	22	0.941**
3	0.913*	13	0.941**	23	0.952**
4	0.941**	14	0.952**	24	0.847*
5	0.952**	15	0.847*	25	0.977**
6	0.847*	16	0.977**	26	0.917**

0.952**	27	0.917**	17	0.977**	7
0.987**	28	0.987**	18	0.917**	8
0.959**	29	0.987**	19	0.952**	9
0.913*	30	0.959**	20	0.987**	10
0.952**	77	0.987**	54	0.941**	31
0.847**	78	0.987**	55	0.952**	32
0.977**	79	0.959**	56	0.847*	33
0.917**	80	0.913*	57	0.977**	34
0.952**	81	0.941**	58	0.917**	35
0.987**	82	0.952**	59	0.987**	36
0.959**	83	0.847*	60	0.987**	37
0.913*	84	0.977**	61	0.959**	38
0.941**	85	0.917**	62	0.913*	39
0.952**	86	0.952**	63	0.941**	40
0.847*	87	0.987**	64	0.952**	41
0.977**	88	0.959**	65	0.847*	42
0.917**	89	0.913*	66	0.977**	43
0.987**	90	0.941**	67	0.917**	44
0.987**	91	0.952**	68	0.952**	45
0.959**	92	0.847*	69	0.987**	46
0.913*	93	0.977**	70	0.959**	47
0.941**	94	0.917**	71	0.913*	48
0.952**	95	0.987**	72	0.941**	49
0.847*	96	0.987**	73	0.952**	50
0.977**	97	0.959**	74	0.847*	51
		0.913*	75	0.977**	52
		0.941**	76	0.917**	53

** : عند مستوى دلالة 0.01

* : عند مستوى دلالة 0.05

جدول (6):

نتائج صدق الاتساق الداخلي بين كل بند والدرجة الكلية للمحور في استبانة أعضاء الهيئة التعليمية

المعرفة بجوانب العملية التعليمية	معامل الارتباط	الشراكات والممارسات المهنية	معامل الارتباط	توظيف المعلمين ودعمهم	معامل الارتباط
1	0.748**	20	0.765**	34	0.783**

0.608**	35	0.761**	21	0.754**	2
0.922**	36	0.802**	22	0.705**	3
0.769**	37	0.708**	23	0.675**	4
0.819**	38	0.619**	24	0.661**	5
0.671**	39	0.593**	25	0.691**	6
0.689**	40	0.627**	26	0.806**	7
0.711**	41	0.760**	27	0.799**	8
0.922**	42	0.765**	28	0.682**	9
0.716**	43	0.507**	29	0.694**	10
0.662**	44	0.662**	30	0.644**	11
0.664**	45	0.664**	31	0.698**	12
0.647**	46	0.647**	32	0.783**	13
0.718**	47	0.718**	33	0.716**	14
				0.629**	15
				0.678**	16
				0.760**	17
				0.758**	18
				0.633**	19
معامل الارتباط	القدرة المالية والإدارية	معامل الارتباط	ضمان جودة الكلية والتحسين المستمر	معامل الارتباط	تأثير البرنامج
0.783**	80	0.775**	60	0.806**	48
0.608**	81	0.861**	61	0.799**	49
0.851**	82	0.902**	62	0.682**	50
0.769**	83	0.708**	63	0.694**	51
0.819**	84	0.619**	64	0.644**	52
0.671**	85	0.593**	65	0.593**	53
0.689**	86	0.627**	66	0.627**	54
0.811**	87	0.760**	67	0.760**	55
0.751**	88	0.765**	68	0.765**	56
0.708**	89	0.803**	69	0.803**	57
0.619**	90	0.662**	70	0.662**	58
0.593**	91	0.608**	71	0.593**	59
0.627**	92	0.851**	72		
0.760**	93	0.769**	73		
0.708**	94	0.819**	74		
0.619**	95	0.671**	75		

0.593**	96	0.608**	76
0.627**	97	0.851**	77
		0.769**	78
		0.819**	79

** : عند مستوى دلالة 0.01

* : عند مستوى دلالة 0.05

جدول (7):

نتائج صدق الاتساق الداخلي بين المحاور والدرجة الكلية لاستبانة أعضاء الهيئة التعليمية

الدرجة الكلية	المحور
0.923**	المعرفة بجوانب العملية التعليمية
0.912**	الشراكات والممارسات المهنية
0.865**	توظيف المعلمين ودعمهم
0.813**	تأثير البرنامج
0.789**	ضمان جودة الكلية والتحسين المستمر
0.884**	القدرة المالية والإدارية

** : عند مستوى دلالة 0.01

يُلاحظ من الجداول السابقة أن قيم معاملات ارتباط بيرسون بين البنود والدرجة الكلية للاستبانة، وبين البنود والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وبين المحاور والدرجة الكلية للاستبانة مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى 0.01 و 0.05؛ الأمر الذي يشير إلى تمتع الاستبانة بدرجة عالية من صدق الاتساق الداخلي.

ت) الثبات بمعامل ألفا كرونباخ: بعد تطبيق الباحثة الاستبانة على أفراد العينة الاستطلاعية في الفترة الزمنية السابقة الذكر حسبت قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ للاستبانة ككل ولأبعادها الفرعية؛ فتبين أن قيمة معامل ألفا كرونباخ تتراوح بين (0.738 - 0.834)، وهي قيمة مرتفعة وتشير إلى أن الاستبانة تتمتع بدرجة جيدة من الثبات.

ث) الثبات بطريقة التجزئة النصفية: بعد تطبيق الباحثة الاستبانة على أفراد العينة الاستطلاعية في الفترة الزمنية السابقة الذكر قسمت بنود الاستبانة إلى قسمين؛ يحتوي القسم الأول على جميع العبارات ذات

الأرقام الزوجية، أما القسم الثاني فيحتوي على جميع العبارات ذات الأرقام الفردية، ثم حسب معامل ارتباط سبيرمان براون بين القسمين وتراوححت بين (0.790 - 0.879)، ويبين الجدول (8) نتائج الثبات للاستبانة.

جدول (8):

نتائج الثبات للاستبانة أعضاء الهيئة التعليمية

أبعاد الاستبانة	معامل ثبات التجزئة نصفية	معامل ألفا كرونباخ
الاستبانة ككل	0.834	0.798
المعرفة بجوانب العملية التعليمية	0.739	0.844
الشراكات والممارسات المهنية	0.766	0.809
توظيف المعلمين ودعمهم	0.821	0.879
تأثير البرنامج	0.806	0.831
ضمان جودة الكلية والتحسين المستمر	0.738	0.800
القدرة المالية والإدارية	0.783	0.790

يلاحظ من الجدول (8) أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات وفقاً لطريقتي التجزئة النصفية وألفا كرونباخ؛ إذ كانت معاملات الثبات بالتجزئة النصفية أعلى من (0.60)، ومعاملات ألفا كرونباخ أعلى من (0.70).

3-3-3- استبانة تقويم موجهة للمشرفين التربويين ومديري مدارس الحلقة الأولى في محافظة دمشق:

مرر بناء الاستبانة بالخطوات الآتية:

3-3-3-1- تحديد الهدف العام من الاستبانة: تمثل الهدف بتحديد درجة توفر معايير CAEP في

برنامج إعداد المعلم في كلية التربية بجامعة دمشق من وجهة نظر المشرفين التربويين ومديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة دمشق.

3-3-3-2- تحديد الأهداف الفرعية للاستبانة: تحددت الأهداف الفرعية للاستبانة بالآتي:

- تحديد درجة توفر معايير المعرفة بجوانب العملية التعليمية في برنامج إعداد المعلم في كلية التربية

بجامعة دمشق من وجهة نظر المشرفين التربويين ومديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة دمشق.

- تحديد درجة توفر معايير الشراكات والممارسات المهنية في برنامج إعداد المعلم في كلية التربية بجامعة دمشق من وجهة نظر المشرفين التربويين ومديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة دمشق.

- تحديد درجة توفر معايير توظيف المعلمين ودعمهم في برنامج إعداد المعلم في كلية التربية بجامعة دمشق من وجهة نظر المشرفين التربويين ومديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة دمشق.

- تحديد درجة توفر معايير تأثير البرنامج في برنامج إعداد المعلم في كلية التربية بجامعة دمشق من وجهة نظر المشرفين التربويين ومديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة دمشق.

3-3-3-3- تعيين محتوى الاستبانة: بناءً على القائمة التي بنتها الباحثة والمراجع التي اشتقتها منها، والأدبيات التربوية والدراسات السابقة المحلية والعربية والأجنبية ذات الصلة بالموضوع صممت الباحثة الاستبانة المؤلفة من (59) بنداً موزعين على (4) محاور بصورتها الأولية.

3-3-3-4- تعيين طريقة تصحيح الاستبانة: صممت الباحثة مصفوفة تقييم رقمية لدرجة الرأي متدرجة من 1 حتى 5؛ تم توضيحها في الجدول (4) السابق. أما الأسئلة المفتوحة فيتم تصحيحها من خلال تصنيف الإجابات عنها والتعقيب عليها وتفسيرها.

3-3-3-5- التحقق من الخصائص السيكمترية للاستبانة الموجهة للمشرفين التربويين ومديري المدارس:

أ) صدق المحتوى: بهدف ضبط استبانة التقويم والتحقق من مدى تمثيلها لما وضعت من أجله عرضتها الباحثة بصورتها الأولية المؤلفة من (59) بنداً و(4) محاور على مجموعة من ذوي الخبرة من أعضاء الهيئة التدريسية في قسمي المناهج وطرائق التدريس وتربية الطفل في كليتي التربية بجامعة دمشق وطرطوس، بلغ عددها (14) محكماً (ملحق رقم 1)، في الفترة الممتدة بين 2024/12/6 و 2025/3/1 لإبداء

آرائهم حول صلاحية الاستبانة من الناحية العلمية واللغوية ومدى مناسبتها لبرنامج إعداد المعلم في كلية التربية بجامعة دمشق. وبعد أخذ الباحثة آراء وملاحظات السادة المحكمين عن الاستبانة استبدلت مسمى المحور الأول "المحتوى والمعرفة التربوية" بـ "المعرفة بجوانب العملية التعليمية"؛ وكذلك أضافت سؤالاً مفتوحاً بعد كل محور، وبذلك أصبحت الاستبانة مؤلفة من (59) بنداً و(4) أسئلة مفتوحة و(4) محاور بصورتها النهائية، وبلغت نسبة الاتفاق ما بين المحكمين حول ذلك (100%).

(ب) صدق الاتساق الداخلي: بعد تطبيق الباحثة الاستبانة على أفراد العينة الاستطلاعية المؤلفة من 26 مديراً ومشرفاً تربوياً (6 مشرفين و20 مدير)، في الفترة الممتدة بين 2025/3/24 و2025/4/30، حسبت الباحثة معاملات ارتباط بيرسون بين كل بند والدرجة الكلية للاستبانة، وبين كل بند والدرجة الكلية للمحور الذي ينتمي إليه، وبين المحاور والدرجة الكلية للاستبانة، وتبين الجداول (9) حتى (11) ذلك.

جدول (9):

نتائج صدق الاتساق الداخلي بين كل بند والدرجة الكلية لاستبانة المشرفين التربويين ومديري مدارس

البند	معامل ارتباط بيرسون	البند	معامل ارتباط بيرسون	البند	معامل ارتباط بيرسون
1	0.968**	21	0.729*	41	0.861**
2	0.882**	22	0.944**	42	0.785*
3	0.735*	23	0.859**	43	0.984**
4	0.942**	24	0.781*	44	0.908**
5	0.864**	25	0.987**	45	0.858**
6	0.792*	26	0.912**	46	0.956**
7	0.981**	27	0.853**	47	0.876**
8	0.905**	28	0.952**	48	0.721*
9	0.856**	29	0.873**	49	0.931**
10	0.959**	30	0.743*	50	0.839**
11	0.878**	31	0.938**	51	0.772*
12	0.714*	32	0.847**	52	0.982**
13	0.934**	33	0.776*	53	0.903**
14	0.842**	34	0.979**	54	0.949**
15	0.768*	35	0.899**	55	0.968**

0.882**	56	0.941**	36	0.976**	16
0.735*	57	0.965**	37	0.893**	17
0.942**	58	0.881**	38	0.947**	18
0.864**	59	0.738*	39	0.963**	19
		0.946**	40	0.884**	20

** : عند مستوى دلالة 0.01

* : عند مستوى دلالة 0.05

جدول (10):

نتائج صدق الاتساق الداخلي بين البند والدرجة الكلية للمحور في استبانة المشرفين التربويين ومديري مدارس

معامل الارتباط	توظيف المعلمين ودعمهم	معامل الارتباط	الشراكات والممارسات المهنية	معامل الارتباط	المعرفة بجوانب العملية التعليمية
0.786*	34	0.972**	20	0.968**	1
0.984**	35	0.879**	21	0.882**	2
0.915**	36	0.740*	22	0.735*	3
0.850**	37	0.939**	23	0.942**	4
0.949**	38	0.861**	24	0.864**	5
0.870**	39	0.797*	25	0.792*	6
0.748*	40	0.978**	26	0.981**	7
0.935**	41	0.908**	27	0.905**	8
0.844**	42	0.853**	28	0.856**	9
0.781*	43	0.962**	29	0.959**	10
0.786*	44	0.875**	30	0.878**	11
0.984**	45	0.972**	31	0.714*	12
0.915**	46	0.879**	32	0.934**	13
0.850**	47	0.740*	33	0.842**	14
				0.768*	17
				0.976**	18
				0.893**	19
تأثير البرنامج					
معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند
0.790*	56	0.884**	52	0.976**	48
0.981**	57	0.743*	53	0.902**	49
0.911**	58	0.943**	54	0.938**	50

0.855**	59	0.864**	55	0.968**	51
---------	----	---------	----	---------	----

** : عند مستوى دلالة 0.01

* : عند مستوى دلالة 0.05

جدول (11):

نتائج صدق الاتساق الداخلي بين المحاور والدرجة الكلية لاستبانة المشرفين التربويين ومديري مدارس

المحور	الدرجة الكلية
المعرفة بجوانب العملية التعليمية	0.913**
الشراكات والممارسات المهنية	0.882**
توظيف المعلمين ودعمهم	0.861**
تأثير البرنامج	0.858**

** : عند مستوى دلالة 0.01

يُلاحظ من الجداول السابقة أن قيم معاملات ارتباط بيرسون بين البنود والدرجة الكلية للاستبانة، وبين البنود والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وبين المحاور والدرجة الكلية للاستبانة مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى 0.01 و 0.05؛ الأمر الذي يشير إلى تمتع الاستبانة بدرجة عالية من صدق الاتساق الداخلي.

ت) الثبات بمعامل ألفا كرونباخ: بعد تطبيق الباحثة الاستبانة على أفراد العينة الاستطلاعية في الفترة الزمنية السابقة الذكر حسب قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ للاستبانة ككل وأبعادها الفرعية؛ فتبين أن قيمة معامل ألفا كرونباخ تتراوح بين (0.838 - 0.976)، وهي قيمة مرتفعة وتشير إلى أن الاستبانة تتمتع بدرجة جيدة من الثبات.

ث) الثبات بطريقة التجزئة النصفية: بعد تطبيق الباحثة الاستبانة على أفراد العينة الاستطلاعية في الفترة الزمنية السابقة الذكر قسمت بنود الاستبانة إلى قسمين؛ يحتوي القسم الأول على جميع العبارات ذات الأرقام الزوجية، أما القسم الثاني فيحتوي على جميع العبارات ذات الأرقام الفردية، ثم حسب معامل ارتباط سبيرمان براون بين القسمين وتراوح بين (0.719 - 0.942)، ويبين الجدول (12) نتائج الثبات.

جدول (12):

نتائج الثبات لاستبانة المشرفين التربويين ومديري مدارس

أبعاد الاستبانة	معامل ثبات التجزئة النصفية	معامل ألفا كرونباخ
الاستبانة ككل	0.942	0.976
المعرفة بجوانب العملية التعليمية	0.761	0.879
الشراكات والممارسات المهنية	0.719	0.847
توظيف المعلمين ودعمهم	0.772	0.921
تأثير البرنامج	0.823	0.838

يلاحظ من الجدول (12) أنَّ الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات وفقاً لطريقتي التجزئة النصفية وألفا كرونباخ؛ إذ كانت معاملات الثبات بالتجزئة النصفية أعلى من (0.60)، ومعاملات ألفا كرونباخ أعلى من (0.70).

3-4-3- استمارة تحليل المحتوى اللائحة الداخلية لبرنامج معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق:

بنت الباحثة استمارة تحليل المحتوى باتباع الخطوات الآتية:

3-4-3-1 تحديد هدف التحليل: تمثل هدف التحليل بتحديد مدى توفر معايير CAEP في اللائحة الداخلية لبرنامج معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق.

3-4-3-2 تحديد عينة التحليل: تمثلت باللائحة الداخلية التي تخص برنامج معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق.

3-4-3-3 تحديد فئات التحليل: تمثلت بالمعايير الرئيسة والمعايير الفرعية والمعايير تحت الفرعية لـ CAEP؛ والتي تم اشتقاقها من قائمة المعايير التي بنتها الباحثة.

3-4-3-4 تحديد وحدة التحليل: اعتمدت الباحثة على وحدة الموضوع (الفكرة) في التحليل.

3-4-3-5 تحديد ضوابط عملية التحليل: تحددت ضوابط عملية التحليل بالآتي:

- اقتصرت عملية التحليل على معايير CAEP.

- شملت عملية التحليل فقط الصفحات التي تخص برنامج معلم الصف ضمن اللائحة الداخلية لكلية التربية بجامعة دمشق بما في ذلك أهداف البرنامج، ونظام قبول المتقدمين للالتحاق بالبرنامج، والخطة الدراسية لجميع السنوات في البرنامج ومقرراته، والتربية العملية، ونظام التقويم والامتحانات ومشاريع التخرج.

- بناء استمارة التحليل: يبين الجدول (13) نموذج استمارة التحليل التي بنتها الباحثة.

جدول (13):

نموذج استمارة التحليل التي بنتها الباحثة

فئات التحليل		أشكال الورود		رقم الصفحة	النسبة المئوية	المجموع
المعايير الرئيسية	المعايير الفرعية	المعايير تحت الفرعية	النص			

3-3-4-7- إجراءات عملية التحليل: اتبعت الباحثة الإجراءات الآتية:

- التحقق من مدى تمتع الاستمارة بصدق المحتوى بعرضها على مجموعة من ذوي الخبرة من أعضاء الهيئة التدريسية في قسمي المناهج وطرائق التدريس وتربية الطفل في كليتي التربية بجامعة دمشق وطرطوس، بلغ عددها (8) محكمين (ملحق رقم 1). في الفترة الممتدة بين 2024/12/6 و 2025/3/1 لإبداء آرائهم حول صلاحية الاستمارة من الناحية العلمية واللغوية، وبعد أخذ الباحثة آراء وملاحظات السادة المحكمين عن الاستمارة أضافت معياراً تحت فرعيّ هو: " تخضع كلية التربية بجامعة دمشق أعضاء الهيئة التدريسية للتقويم باستمرار".

3-3-4-8- التحقق من مدى تمتع الاستمارة بالثبات:

- الثبات بالإعادة وفق معادلة هولستي بين تحليل الباحثة الأول وتحليل الباحثة الثاني:

حللت الباحثة اللائحة الداخلية لبرنامج معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق في الفترة الممتدة بين 2025/3/4 و 2025/3/16 وبعد مرور شهر أعادت تحليلها في الفترة الممتدة بين 2025/4/16 و 2025/4/28، ثم حسبت معامل الثبات بين تحليلها الأول والثاني وفق معادلة هولستي الآتية:

$$R = \frac{2 \times (C1.2)}{C1 + C2}$$

حيث أن:

R: معامل الثبات.

C1.2: عدد الوحدات المتفق عليها في التحليلين الأول والثاني.

C1: عدد الوحدات في التحليل الأول.

C2: عدد الوحدات في التحليل الثاني.

وقد بلغت تكرارات فئات التحليل في التحليل الأول (32) تكراراً، بينما بلغت التكرارات في التحليل

الثاني (29) تكراراً، ويبين الجدول (14) قيمة معامل الثبات بين التحليل الأول للباحثة وتحليلها الثاني:

جدول (14):

قيمة معامل الثبات بين التحليل الأول للباحثة وتحليلها الثاني

التحليلين	التكرار		عدد الوحدات المتفق عليها	قيم معامل الثبات
	التحليل الأول	التحليل الثاني		
التحليل 1 والتحليل 2	32	29	29	0.950

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة معامل الثبات بين التحليلين بلغت (0.950)؛ وهذه القيمة تشير

إلى ثبات عالٍ بين التحليلين.

- الثبات بالإعادة وفق معادلة هولستي بين تحليلات المحللين:

اتفقت الباحثة مع محللين من أقرانها على تحليل اللاتحة وهما موجهة تربوية في مديرية تربية

طرطوس، ومعلمة صف (ملحق رقم 11)، بعد أن وضحت لهما عملية التحليل التي ستجري. ثم حسبت معامل

الثبات بين تحليلها الأول وتحليلها وفق معادلة هولستي المشار إليها سابقاً. ويبين الجدول (15) قيم

معاملات الثبات بين التحليل الأول للباحثة وتحليلات المحللين:

جدول (15):

قيم معاملات الثبات بين التحليل الأول للباحثة وتحليلات المحللين

قيم معامل الثبات	عدد الوحدات المتفق عليها	التكرار		الباحثة والمحللين
		التحليل الأول	التحليل الثاني	
0.877	25	32	25	التحليل 1 والمحلل 1
0.745	19	32	19	التحليل 1 والمحلل 2
0.863	19	25	19	المحلل 1 والمحلل 2

يلاحظ من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات بين التحليلات تتراوح بين (0.745 - 0.877)؛

وهذه القيم تشير إلى ثبات عالٍ بين التحليلات.

3-4 - الاختبارات والأساليب الإحصائية المستخدمة:

استخدمت الباحثة الاختبارات والأساليب الإحصائية الآتية لدراسة الخصائص السيكومترية للأدوات،

وتحليل النتائج إحصائياً:

- معامل ارتباط بيرسون.

- معامل ثبات ألفا كرونباخ.

-معامل ارتباط سبيرمان براون

-الإحصاءات الوصفة المتمثلة بالتكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية والرتبية،

والانحرافات المعيارية.

-اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA).

- اختبار ليفين لتجانس التباين.

3-5 - إجراءات البحث:

اتخذت الباحثة الإجراءات الآتية لإنجاز البحث:

3-5-1 - إجراءات نظرية:

مراجعة الأدبيات التربوية والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث؛ لإعداد الجانب النظري والاستفادة منها في إنجاز الجانب الميداني.

3-5-2- إجراءات عملية:

- بناء قائمة بمعايير CAEP اللازمة لتقويم برنامج معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق بالرجوع إلى الأدبيات التربوية وترجمة ما ورد فيها عن المعايير وتعديلها بما يتلاءم مع البيئة السورية.
- بناء استمارة لتحليل محتوى اللائحة الداخلية لبرنامج معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق.
- بناء استبانة موجهة إلى أعضاء الهيئة التعليمية في كلية التربية بجامعة دمشق.
- بناء استبانة موجهة إلى مديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي والمشرفين التربويين في محافظة دمشق.
- التحقق من مدى تمتع الأدوات بصدق المحتوى وصدق الترجمة؛ وذلك بعرضها على مجموعة من ذوي الخبرة من أعضاء الهيئة التدريسية في قسمي المناهج وطرائق التدريس وتربية الطفل في كليتي التربية بجامعة دمشق وطرطوس، ومحكمين اختصاص لغة إنكليزية في كلية الآداب بجامعة طرطوس.
- تحليل اللائحة الداخلية لبرنامج معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق.
- تطبيق أدوات البحث على عينتين استطلاعتين (عينة أعضاء هيئة تعليمية في كلية التربية بجامعة دمشق، وعينة مديري مدارس الحلقة الأولى ومشرفين تربويين) للتحقق من مدى تمتعها بصدق الاتساق الداخلي والثبات.
- سحب عيني البحث من مجتمعي البحث.
- تطبيق أدوات البحث على العينتين.
- تفرغ البيانات وتحليلها، ثم معالجتها إحصائياً.
- استخلاص النتائج وتفسيرها وربطها بالدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع.
- وضع مقترحات البحث وتوصياته.

3-6 - الصعوبات التي واجهت الباحثة:

تمثلت الصعوبات التي واجهت الباحثة بالآتي:

- عدم تعاون بعض مديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي وأعضاء الهيئة التعليمية في كلية التربية بجامعة دمشق مع الباحثة في الإجابة عن الاستبانة الموجهة إليهم.
- تنوع التوزع الجغرافي لمدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة دمشق.
- عدم توافر خلفية معرفية عن معايير CAEP لدى مجموعة من المديرين والمشرفين التربويين من أفراد عينة البحث.

➤ خلاصة الفصل:

تناول الفصل الحالي المنهج المتبع في الدراسة مع تسليط الضوء على مجتمع الدراسة والعينة التي تم اختيارها منه، بالإضافة إلى توضيح إجراءات إعداد أدوات الدراسة المتمثلة بقائمة معايير CAEP، استبانة تقييم موجهة لأعضاء الهيئة التعليمية، استبانة تقييم موجهة للمشرفين التربويين ومديري المدارس، واستمارة تحليل محتوى اللائحة الداخلية لبرنامج معلم الصف والتحقق من مدى تمتعها بالخصائص السيكمترية، كما تم توضيح الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة، وصولاً إلى عرض الصعوبات التي واجهت الباحثة أثناء التطبيق.

الفصل الرابع

نتائج البحث وتفسيرها

- تمهيد

4-1- الإجابة عن أسئلة البحث

4-2- التحقق من صحة فرضيات البحث

4-3- المقترحات والتوصيات

- خلاصة الفصل

الفصل الرابع

نتائج البحث وتفسيرها

• تمهيد:

يستعرض الفصل الحالي نتائج البحث، ومناقشتها وتفسيرها، ومقارنة النتائج بنتائج الدراسات السابقة؛ وذلك للتوصل إلى المقترحات والتوصيات.

4-1- الإجابة عن أسئلة البحث:

4-1-1- الإجابة عن السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الذي ينص على:

ما درجة توافر معايير مجلس اعتماد إعداد المعلم CAEP في اللائحة الداخلية لبرنامج معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق؟

للإجابة عن هذا السؤال حللت الباحثة اللائحة الداخلية لبرنامج معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق باستخدام أداة التحليل التي أعدتها، ثم حسبت التكرارات والنسب المئوية لمعايير CAEP ممثلة بالمعايير تحت الفرعية والبالغ عددها (97) معياراً؛ ويبين الملحق (13) النتائج، حيث يُلاحظ أن درجة توافر معايير CAEP في اللائحة الداخلية لبرنامج معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق أدنى من المتوسط؛ إذ بلغ مجموع التكرارات (32) تكراراً فقط، بمتوسط حسابي بلغ (32.98) إضافةً إلى انعدام توافر غالبية المعايير، وتوافر بقية المعايير مرةً أو مرتين، وترى الباحثة أن هذه النتيجة تعود إلى الأسباب الآتية:

أ. غياب محور اللائحة حول الكفايات المهنية للمعلم: تركز معايير CAEP على ما يجب أن يمتلكه المعلم من معارف ومهارات وقيم مهنية لضمان جودة العملية التعليمية، في حين أن اللائحة الداخلية لا تُعطي أولوية لتنمية هذه الكفايات؛ إذ لا توجد بنود ونصوص تتعلق بتنمية المفاهيم العلمية لدى المتعلمين، أو التخطيط التعليمي وفق مبادئ علمية، أو التمايز في التدريس. وقد أوضحت دراسة إبراهيم (2020) وجبر

وعطية (2020) أن البرامج العربية غالبًا ما تُبنى على مخرجات معرفية عامة دون تحديد واضح للكفايات المهنية المطلوبة، مما يؤدي إلى فجوة بين تكوين المعلم واحتياجات الميدان. كما أشار Majdalawieh (2020) إلى أن معظم اللوائح في كليات التربية العربية لا تتضمن معايير أداء دقيقة أو مؤشرات تقويم للكفايات المهنية. وأكد (Darling-Hammond, 2021) أن فعالية برامج إعداد المعلم تعتمد على وضوح الكفايات المهنية كمحور أساسي للمنهاج.

ب. التركيز المحدود على العملية التعليمية التعليمية: تتسم العملية التعليمية التعليمية بتعدد أبعادها، والتي تشمل المحتوى، واستراتيجيات التدريس، وأساليب التقويم، والبيئة الصفية. غير أن اللائحة تغفل هذه الأبعاد بشكل عام، ولا تُعنى على وجه الخصوص باستراتيجيات التعليم الحديثة، أو التنوع في أدوات التقويم التربوي، أو إدارة بيئة تعلم آمنة وداعمة. وقد بينت دراسة العاني وآخرون (2018) أن المناهج العربية التقليدية تميل إلى التركيز على الجانب المعرفي على حساب الجوانب التطبيقية، وأشارت الباحثة (2021) إلى ضعف الاهتمام بتطبيق استراتيجيات تعليم نشطة أو تقويم بنائي داخل برامج إعداد المعلمين، وكذلك شددت (CAEP, 2013) على ضرورة دمج أساليب التدريس القائمة على الأدلة Evidence-Based Teaching، وهو ما لم يتضح في اللائحة.

ت. قصور في تضمين محاور النمو الشخصي والمهني للمعلم: لم تُدرج اللائحة بوضوح الجوانب الأساسية المتعلقة بنمو المعلم الشخصي والمهني؛ وفي مقدمتها: التنمية المهنية المستمرة، وتوظيف البحث التربوي في الممارسات التعليمية، ومواكبة المستجدات التربوية الحديثة. وقد رأت دراسات متعددة مثل العصيل (2020) و Ayasrah (2023) أن كثيرًا من البرامج العربية تفتقر إلى آليات مؤسسية لتطوير المعلمين ذاتيًا أو دعمهم في استخدام البحث التربوي، وأشار (UNESCO, 2018) إلى أن غياب ثقافة البحث والمساءلة المهنية يضعف قدرة الكليات على مواكبة المستجدات التربوية.

ث. ضعف انعكاس العلاقة بين الكلية والمدرسة: تؤكد معايير CAEP على ضرورة بناء شراكات قوية مع المدارس لدمج النظرية بالتطبيق، لكن محتوى اللائحة لم يتضمن إلا إشارات محدودة وينسب ضعيفة جدًا

إلى التعاون أو التدريب الميداني. وقد أدى ذلك إلى ضعف توافر المعايير المتعلقة بتصميم برامج تدريب ميداني فعالة، ومشاركة المدارس في تقييم أداء الطلبة المعلمين، ودعم البيئة التعليمية في المدارس بشكل مستمر. وقد بينت دراسة (Heafner et al, 2014) أن ضعف التعاون بين كليات التربية والمدارس يؤدي إلى انخفاض كفاءة المعلمين الجدد، فيما أكدت العاني وآخرون (2018) على أهمية تصميم برامج تدريب ميداني مبنية على الشراكة المهنية لضمان تحقيق معايير الاعتماد، كما أشار (Dubash et al, 2020) إلى أن غياب التواصل المنتظم مع المدارس يجعل عملية التقييم العملي سطحية وغير مستمرة.

ج. إغفال أنظمة الجودة والتقييم المستمر: تقوم معايير CAEP على مبادئ التحسين المستمر من خلال جمع البيانات، وتحليلها، واتخاذ قرارات مبنية على الأدلة، ولكن محتوى اللائحة لم يتضمن خططاً للتقييم الدوري للبرامج، وآليات لإشراك أصحاب المصلحة في اتخاذ القرار، وإجراءات للتطوير المستمر للمناهج والسياسات. وأوضحت (Dubash et al, 2020) و (CAEP, 2013) أن غياب نظام موثوق للتقييم المؤسسي يُعدّ من أكبر معوقات تطبيق معايير الاعتماد، كما بينت الباحثة (2021) أن معظم كليات التربية العربية لا تمتلك آليات منهجية لجمع وتحليل بيانات الأداء أو إشراك أصحاب المصلحة في تحسين البرامج.

ح. قصور في الجانب التطويري والبنى التحتية: لم تتناول اللائحة الجوانب التطويرية التي تُعد ركيزة أساسية في تحسين جودة إعداد المعلم؛ إذ نادراً ما احتوت نص يتعلق بمراجعة وتحديث المناهج الدراسية بما يواكب التطورات التربوية والعلمية، أو الإشارة إلى تطوير المرافق التعليمية من قاعات ومختبرات ومكتبات، أو بنوداً توضح آليات إدماج التكنولوجيا التعليمية في العملية التدريسية أو تبني منصات للتعليم عن بُعد. وأشار (UNESCO, 2018) إلى أن ضعف البنية التحتية ونقص التجهيزات التكنولوجية من أبرز التحديات التي تواجه برامج إعداد المعلمين في الدول النامية، كما أكدت (Dubash et al, 2020) أن غياب خطط تطوير المرافق والمناهج يحد من قدرة الكليات على تطبيق معايير الاعتماد، وأوضحت (European

(Commission, 2022) أن دمج التكنولوجيا في برامج إعداد المعلم أصبح من مؤشرات الجودة الرئيسة في التعليم الحديث.

تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات إبراهيم (2017) وإبراهيم (2020) من ناحية أن برامج إعداد معلم الصف في جامعتي دمشق و تشرين لا تتوافق بدرجة كافية مع معايير الاعتماد الأكاديمي، خصوصاً في مجالات الكفايات المهنية، والتقويم القائم على الأداء، والشراكة مع المدارس، وجبر وعطية (2020) من ناحية انخفاض مستوى تطبيق معايير CAEP، مع وجود فجوات في مخرجات التعلم والكفايات المهنية، والعاني وآخرون (2018) من ناحية أن تحقق المعايير الدولية في برامج إعداد المعلمين محدود، خصوصاً في الجوانب التطبيقية والتدريب الميداني، والباحوث (2021) من ناحية وجود فجوة بين مخرجات كليات التربية ومتطلبات الميدان التربوي، والعصيل (2020) من ناحية قصور في تضمين محاور النمو المهني المستمر واستخدام البحث التربوي داخل برامج إعداد المعلمين في الجامعات السعودية. و (Majdalawieh, 2020) من ناحية أن درجة تحقق معايير CAEP في جامعة الأردن تراوحت بين المنخفضة والمتوسطة، مع ضعف في مجالات الشراكات المهنية والتقويم المستمر، و (Heafner et al, 2014) من ناحية أن العديد من برامج إعداد المعلمين في الجامعات الأمريكية تواجه تحديات في ربط الشراكات المهنية بعمليات التحسين المستمر، و (Dubash et al, 2020) من ناحية أن كثيرًا من الدول النامية ما زالت تقتصر إلى آليات فعالة لضمان الجودة، وهو ما يؤدي إلى تدني تحقق معايير CAEP، و (Ayasrah, 2023) من ناحية أن برامج إعداد معلمي التربية الخاصة تحقق معايير CAEP بدرجة محدودة، خاصة في مجالات التقويم والتحسين المستمر.

وتختلف النتيجة عن نتائج دراسات العمري (2017) من ناحية أن برامج إعداد المعلم في جامعة طيبة تحقق المعايير بدرجة مرتفعة، خصوصاً في مجالي الكفايات المهنية والتدريب الميداني، والمطرفي والأحمدي (2020) من ناحية أن برنامج ماجستير المناهج وطرق التدريس في جامعة طيبة يطبق معايير CAEP بدرجة عالية في محوري الجودة والتحسين المستمر، و (Darling-Hammond, 2021) من ناحية

أن الأنظمة التعليمية ذات الأداء العالي مثل فنلندا وسنغافورة تطبق معايير CAEP بصورة شاملة ومتكاملة تربط بين النظرية والممارسة.

4-1-2- الإجابة عن السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الذي ينص على:

ما درجة توافر معايير مجلس اعتماد إعداد المعلم CAEP في برنامج معلم الصف في كلية التربية

بجامعة دمشق من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية؟

أعطي كل مستوى من مستويات توافر معايير مجلس اعتماد إعداد المعلم CAEP في برنامج معلم

الصف في كلية التربية بجامعة دمشق من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية قيماً متدرجة وفقاً لمقياس ليكرت

الخماسي، وحددت فئات قيم المتوسط الحسابي لكل مستوى باستخدام القانون الآتي:

$$0.80 = \frac{1 - 5}{5} = \frac{\text{عدد مستويات ليكرت} - 1}{\text{عدد المستويات}}$$

واستناداً إلى قاعدة التقريب الرياضي، يمكن التعامل مع متوسطات الدرجات على النحو الآتي:

جدول (16):

مستوى توافر معايير مجلس اعتماد إعداد المعلم CAEP في برنامج معلم الصف من وجهة نظر أعضاء الهيئة

التعليمية والقيم الموافقة لها

فئات قيم المتوسط الحسابي	فئات درجة الاستجابة
1.80 - 1	منخفضة جداً
2.60 - 1.81	منخفضة
3.40 - 2.61	متوسطة
4.20 - 3.41	مرتفعة
5 - 4.21	مرتفعة جداً

ولتحديد مستوى توافر معايير مجلس اعتماد إعداد المعلم في برنامج معلم الصف من وجهة نظر

أعضاء الهيئة التعليمية حسب التكرارات والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد عينة البحث من

الفصل الرابع

نتائج البحث وتفسيرها

أعضاء الهيئة التعليمية والبالغ عددهم (100) عضو على استبانة درجة توافر معايير مجلس اعتماد إعداد المعلم في برنامج معلم الصف وأبعادها الفرعية كما يأتي:

جدول (17):

درجة توافر معايير مجلس اعتماد إعداد المعلم في برنامج معلم الصف من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية

المستوى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة جداً	منخفضة	محاور الاستبانة وبندوها
منخفضة	.982	2.24						المحور الأول: درجة توافر معايير المعرفة بجوانب العملية التعليمية في برنامج معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق
البعد الأول: معايير المتعلم والمعلم								
منخفضة	.651	1.98	0	0	20	58	22	تنمية الطالب المعلم المفاهيم العلمية المتضمنة في المناهج الدراسية لدى المتعلمين
منخفضة	.643	1.99	0	0	20	59	21	تطبيق الطالب المعلم المبادئ التربوية العلمية في العملية التعليمية التعليمية
منخفضة	.692	1.92	0	0	20	52	28	توفير الطالب المعلم بيئة تعليمية آمنة للمتعلمين
منخفضة	.685	1.93	0	0	20	53	27	مراعاة الطالب المعلم الفروق الفردية لدى المتعلمين من خلال التدريس المتميز
البعد الثاني: معايير المحتوى								
مرتفعة	.939	4.13	47	23	26	4	0	تحقيق الطالب المعلم أهداف المناهج التعليمية
منخفضة	.651	1.98	0	0	20	58	22	تكييف الطالب المعلم محتوى المناهج الدراسية بما يلائم مستويات المتعلمين باستخدام مجموعة متنوعة من استراتيجيات التعليم
منخفضة	.643	1.97	0	0	19	59	22	مراعاة الطالب المعلم في تعليم المحتوى للمتعلمين جوانب نموهم المختلفة
منخفضة	.674	1.90	0	0	18	54	28	موازنة الطالب المعلم في تعليم المحتوى للمتعلمين بين الجانبين النظري والميداني للمناهج الدراسية
البعد الثالث: معايير الممارسات التعليمية								
منخفضة	.939	1.88	0	0	17	54	29	تخطيط الطالب المعلم للدرس بوضع خطة تعليمية مبنية وفق مبادئ علم تصميم التعليم
منخفضة	.651	1.90	0	0	16	59	26	تمهيد الطالب المعلم للدرس بطريقة شيقة تجذب المتعلمين
منخفضة	.643	1.91	0	0	16	59	25	استخدام الطالب المعلم مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات التعليمية
منخفضة	.674	1.84	0	0	16	52	32	تصميم الطالب المعلم أنشطة تعليمية تحفز المتعلمين على التعلم
منخفضة	.674	1.91	0	0	19	53	28	استخدام الطالب المعلم مجموعة متنوعة من تقنيات التعليم الحديثة
منخفضة	.651	1.91	0	0	20	51	29	تطبيق الطالب المعلم أساليب تقويم متنوعة للتحقق

الفصل الرابع

نتائج البحث وتفسيرها

من مدى تعلم المتعلمين							
البعد الرابع: معايير المسؤولية المهنية							
إيداء الطالب المعلم معرفته بمسؤولياته المهنية بامثال مجموعة من القيم التي تجعله قدوة للمتعلمين	24	56	20	0	0	1.96	.781 منخفضة
تعزيز الطالب المعلم توقعات أولياء الأمور عن مستوى تعلم أبنائهم	30	50	20	0	0	1.90	.651 منخفضة
تعامل الطالب المعلم تعاملًا مهنيًا أخلاقيًا مع أولياء الأمور	27	53	20	0	0	1.93	.643 منخفضة
تعامل الطالب المعلم تعاملًا مهنيًا أخلاقيًا مع أعضاء المجتمع المدرسي	43	37	20	0	0	1.77	.674 منخفضة
توظيف الطالب المعلم مهاراته البحثية لمواكبة آخر المستجدات في مجال الممارسات المهنية	45	37	18	0	0	1.73	.674 منخفضة جداً
المحور الثاني: درجة توافر معايير الشراكات والممارسات المهنية في برنامج معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق							
البعد الأول: معايير الشراكات المهنية							
عمل كلية التربية بجامعة دمشق ومدارس محافظة دمشق بشكل تعاوني لبناء علاقة متبادلة المنفعة تهدف إلى تحسين جودة إعداد المعلمين وتعزيز الأداء التعليمي في المدارس	60	24	16	0	0	1.56	.756 منخفضة جداً
تعاون كلية التربية بجامعة دمشق مع مدارس محافظة دمشق على تصميم برامج التدريب الميداني لضمان تلبية احتياجات البيئة المدرسية ومتطلبات إعداد المعلمين في سياق واقعي	83	0	17	0	0	1.34	.755 منخفضة جداً
مشاركة كلية التربية بجامعة دمشق ومدارس محافظة دمشق المسؤولية في تقييم وتطوير برامج إعداد المعلمين بانتظام، لضمان توافرها مع الاحتياجات المحلية والمعايير المهنية	83	0	17	0	0	1.34	.755 منخفضة جداً
توفير مدارس محافظة دمشق بيئة تعليمية مناسبة للطلبة المعلمين من كلية التربية بجامعة دمشق بما يتيح لهم فرصة اكتساب المهارات والخبرات العملية اللازمة لممارسة مهنة التعليم بفعالية	74	9	17	0	0	1.43	.769 منخفضة جداً
تصميم كلية التربية بجامعة دمشق برامج تدريبية لتطوير مهارات معلمي مدارس محافظة دمشق	83	0	17	0	0	1.34	.755 منخفضة جداً
البعد الثاني: معايير المعلمون المهنيون							
تعاون كلية التربية بجامعة دمشق مع مدارس محافظة دمشق على وضع معايير دقيقة لاختيار المعلمين	71	12	17	0	0	1.46	.756 منخفضة جداً
مشاركة المعلمون في تصميم أنشطة تدريبية تحسن البيئة التعليمية في مدارس محافظة دمشق	14	77	9	0	0	1.95	.755 منخفضة
تقديم كلية التربية بجامعة دمشق ومدارس محافظة	83	0	17	0	0	1.34	.755 منخفضة جداً

الفصل الرابع

نتائج البحث وتفسيرها

دمشق دعماً مستمراً للمعلمين من خلال مجموعة من الإجراءات (ورش العمل، الموارد التعليمية، وبرامج التطوير المهني)

71	12	17	0	0	1.46	.769	منخفضة جداً	تعاون كلية التربية بجامعة دمشق مع مدارس محافظة دمشق على إجراء تقييم منتظم لأداء المعلمين
----	----	----	---	---	------	------	-------------	--

البعد الثالث: معايير الخبرات المهنية

66	19	15	0	0	1.49	.615	منخفضة جداً	تصميم كلية التربية بجامعة دمشق برامج تدريبية تنمي كفايات المعلمين
----	----	----	---	---	------	------	-------------	---

83	0	17	0	0	1.34	.755	منخفضة جداً	توفير مدارس محافظة دمشق المتطلبات اللازمة لتطبيق الطلبة المعلمين برامج التربية العملية في المدارس
----	---	----	---	---	------	------	-------------	---

83	0	17	0	0	1.34	.771	منخفضة جداً	تعاون أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة دمشق مع المشرفين التربويين على تقييم أداء الطلبة المعلمين لبرامج التربية العملية
----	---	----	---	---	------	------	-------------	--

71	12	17	0	0	1.46	.755	منخفضة جداً	تعاون أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة دمشق مع المشرفين التربويين على تقييم أداء المعلمين
----	----	----	---	---	------	------	-------------	--

83	0	17	0	0	1.34	.366	منخفضة جداً	إشراك مدارس محافظة دمشق المعلمين ذوي الخبرة في تدريب الطلبة المعلمين
----	---	----	---	---	------	------	-------------	--

726	1.74	منخفضة جداً	المحور الثالث: توافر معايير توظيف المعلمين ودعمهم في برنامج معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق					
-----	------	-------------	---	--	--	--	--	--

البعد الأول: معايير التوظيف

66	19	15	0	0	1.49	.745	منخفضة جداً	تصميم كلية التربية بجامعة دمشق خطط مهنية تلبي احتياجات مدارس محافظة دمشق من المعلمين
----	----	----	---	---	------	------	-------------	--

50	35	15	0	0	1.65	.730	منخفضة جداً	تنظيم كلية التربية بجامعة دمشق جلسات إرشادية مهنية للطلبة المعلمين عن متطلبات المهنة واحتياجات مدارس محافظة دمشق
----	----	----	---	---	------	------	-------------	--

58	27	15	0	0	1.57	.742	منخفضة جداً	تقديم مدارس محافظة دمشق تقارير دورية لكلية التربية بجامعة دمشق عن النقص في الكوادر التعليمية والكفايات اللازم توفرها لدى الخريجين
----	----	----	---	---	------	------	-------------	---

49	36	15	0	0	1.66	.728	منخفضة جداً	استقبال مدارس محافظة دمشق خريجي كلية التربية بجامعة دمشق للعمل فيها
----	----	----	---	---	------	------	-------------	---

48	37	15	0	0	1.67	.726	منخفضة جداً	تعاون كلية التربية بجامعة دمشق مع مدارس محافظة دمشق في إعداد برامج ترشيح الخريجين للعمل في المدارس
----	----	----	---	---	------	------	-------------	--

البعد الثاني: معايير تقييم المعلمين ودعمهم

57	28	15	0	0	1.58	.741	منخفضة جداً	إنشاء كلية التربية بجامعة دمشق نظام لإدارة الشكاوى يتيح للمعلمين في المدارس تقديم ما يحتاجونه لتحسين العمل في المجتمع المدرسي
----	----	----	---	---	------	------	-------------	---

64	12	24	0	0	1.60	.853	منخفضة جداً	تعاون كلية التربية بجامعة دمشق مع مدارس
----	----	----	---	---	------	------	-------------	---

الفصل الرابع

نتائج البحث وتفسيرها

محافظة دمشق على تصميم خطط تقويم علاجية للمعلمين الذين يعانون من فجوات في كفاياتهم التدريسية

إرسال مدارس محافظة دمشق تقارير دورية لكلية التربية عن نتائج تقويم المشرفين التربويين للمعلمين	68	17	15	0	0	1.47	.853	منخفضة جداً
البعد الثالث: معايير ضمان الكفاءة								
توفير كلية التربية بجامعة دمشق مناهج أكاديمية شاملة للعلوم التربوية للطلبة المعلمين	4	25	56	4	11	2.93	.946	متوسطة
تضمين كلية التربية بجامعة دمشق جميع الكفايات المهنية والتربوية اللازمة للطلبة المعلمين في برامج التربية العملية	17	24	44	15	0	2.57	.946	منخفضة
تقويم كلية التربية بجامعة دمشق بواسطة أعضاء الهيئة التدريسية أداء المعلمين (المستجدين والقدامى) من خلال مجموعة متنوعة من مقاييس التقويم (اختبارات معرفية، بطاقات ملاحظة، تقارير دورية)	85	0	15	0	0	1.30	.718	منخفضة جداً
توفير مدارس محافظة دمشق بيئة اجتماعية داعمة تمكن المعلمين من التطور المهني	46	39	15	0	0	1.69	.720	منخفضة جداً
توفير مدارس محافظة دمشق تكنولوجيا التعليم الحديثة للمعلمين	46	39	15	0	0	1.69	.720	منخفضة جداً
تقويم مدارس محافظة دمشق بواسطة المشرفين التربويين أداء المعلمين (المستجدين والقدامى) من خلال مجموعة متنوعة من مقاييس التقويم (اختبارات معرفية، بطاقات ملاحظة، تقارير دورية)	72	13	15	0	0	1.43	.742	منخفضة جداً
المحور الرابع: درجة توافر معايير تأثير البرنامج في برنامج معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق								
البعد الأول: معايير فاعلية المعلمين								
تجسيد المعلمون ما تعلموه من معارف نظرية ومهارات تربوية في كلية التربية بجامعة دمشق بواسطة توفير بيئة تعليمية فعالة للمتعلمين في مدارس محافظة دمشق	33	11	44	8	4	2.39	1.145	منخفضة
تقديم كلية التربية بجامعة دمشق تقارير مبنية على الأدلة تعكس نتائج تقدم المعلمين في مدارس محافظة دمشق	59	19	22	0	0	1.63	.825	منخفضة جداً
توفير مدارس محافظة دمشق بيئة مهنية تمكن المعلمين من تطبيق كفاياتهم التدريسية في العملية التعليمية التعليمية	51	25	24	0	0	1.73	.827	منخفضة جداً
تقويم مدارس محافظة دمشق بواسطة المشرفين التربويين الأداء الفعلي للمعلمين بناءً على نتائج المتعلمين في الاختبارات	39	37	24	0	0	1.85	.783	منخفضة
البعد الثاني: معايير رضا المشرفين التربويين ومديري المدارس								
إشراك إداريو مدارس محافظة دمشق في الاستبيانات	58	27	15	0	0	1.57	.742	منخفضة جداً

الفصل الرابع

نتائج البحث وتفسيرها

التي تعدها كلية التربية عن رضاهم عن مستويات خريجها في المدارس							
إرسال إداريو مدارس محافظة دمشق تقارير دورية إلى كلية التربية بجامعة دمشق عن مستويات خريجها في المدارس	78	7	15	0	0	1.37	.734
إرسال إداريو مدارس محافظة دمشق تقارير دورية إلى كلية التربية بجامعة دمشق عما يحتاجه الخريجون ليكونوا أكثر فعالية في العمل التربوي التعليمي	59	26	15	0	0	1.56	.743
إرسال المشرفون التربويون تقارير دورية إلى كلية التربية بجامعة دمشق عن مستويات خريجها في المدارس	76	9	15	0	0	1.39	.737
إرسال المشرفون التربويون تقارير دورية إلى كلية التربية بجامعة دمشق عما يحتاجه الخريجون ليكونوا أكثر فعالية في العمل التربوي التعليمي	44	41	15	0	0	1.71	.715
البعد الثالث: معايير رضا المعلمين							
إبداء المعلمون رضاهم عن ارتباط ما تلقوه من إعداد أكاديمي في كلية التربية بجامعة دمشق باحتياجات العمل وتحدياته	59	26	15	0	0	1.56	.743
إبداء المعلمون آراءهم عن مدى رضاهم الوظيفي	76	9	15	0	0	1.39	.737
إبداء المعلمون رضاهم عن مدى فاعلية البيئة التعليمية في مدارس محافظة دمشق	44	41	15	0	0	1.71	.715
المحور الخامس: درجة توافر معايير ضمان جودة الكلية والتحسين المستمر في برنامج معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق							
البعد الأول: معايير نظام ضمان الجودة							
إنشاء كلية التربية بجامعة دمشق نظاماً تقويم رقمي يتيح متابعة الأداء الأكاديمي والإداري والتربوي لأعضاء المجتمع الجامعي	66	19	15	0	0	1.49	.745
تحديث كلية التربية معايير نظام الجودة الشاملة للتقويم باستمرار	62	23	15	0	0	1.53	.745
تشكيل كلية التربية بجامعة دمشق لجاناً لضمان الجودة	74	11	15	0	0	1.41	.740
إعداد كلية التربية بجامعة دمشق تقارير دورية تعتمد على نتائج رقابة نظام الجودة الشاملة	85	0	15	0	0	1.30	.718
استخدام كلية التربية بجامعة دمشق هذه التقارير لحل الثغرات	73	12	15	0	0	1.42	.745
نشر كلية التربية بجامعة دمشق هذه التقارير على الشبكة (موقعها الرسمي، وصفحاتها على مواقع التواصل الاجتماعي) لتحقيق مبدأ الشفافية بين جميع الأطراف المعنية بذلك	56	29	15	0	0	1.59	.740

الفصل الرابع

نتائج البحث وتفسيرها

البعد الثاني: معايير جودة البيانات							
ارتباط البيانات التي تجمعها كلية التربية بجامعة دمشق بأهداف الكلية	37	10	38	10	5	2.36	1.219
منخفضة							
ارتباط البيانات التي تجمعها كلية التربية بجامعة دمشق بمعايير نظام الجودة الشاملة للتقويم	37	10	38	10	5	2.36	1.219
منخفضة							
اتسام مصادر البيانات بالموثوقية	37	10	38	10	5	2.36	1.219
منخفضة							
اتسام البيانات المجموعة بالدقة	37	10	38	10	5	2.36	1.219
منخفضة							
اتسام البيانات المجموعة بالتراكمية	37	10	38	10	5	2.36	1.219
منخفضة							
اتسام البيانات المجموعة بالاعتمادية	53	14	32	1	0	1.81	.929
منخفضة							
البعد الثالث: معايير مشاركة أعضاء المجتمع المدرسي في ضمان الجودة							
تشكيل كلية التربية لجاناً مؤلفة من أعضاء المجتمع المدرسي (مديرو المدارس، المشرفون التربويون، المعلمون، المسؤولون عن برامج تدريب المعلمين في أثناء الخدمة في وزارة التربية السورية) لتقويم مدى الالتزام الكلية بتطبيق نظام الجودة الشاملة	50	35	15	0	0	1.65	.730
منخفضة جداً							
تعديل كلية التربية السياسات الأكاديمية التعليمية بناءً على نتائج تقويم اللجان المؤلفة من أعضاء المجتمع المدرسي	63	22	15	0	0	1.52	.745
منخفضة جداً							
تطوير كلية التربية السياسات الأكاديمية التعليمية بناءً على قرارات اللجان المؤلفة من أعضاء المجتمع المدرسي	67	18	15	0	0	1.48	.745
منخفضة جداً							
البعد الرابع: معايير التقويم المستمر							
تقويم كلية التربية بجامعة دمشق أداء خريجها المعلمين في مدارس محافظة دمشق باستمرار	64	21	15	0	0	1.51	.745
منخفضة جداً							
تطوير كلية التربية بجامعة دمشق مناهجها الأكاديمية باستمرار	82	3	15	0	0	1.33	.726
منخفضة جداً							
تطوير كلية التربية بجامعة دمشق بناها التحتية باستمرار	63	22	15	0	0	1.52	.745
منخفضة جداً							
تعديل كلية التربية بجامعة دمشق سياساتها الإدارية بما يواكب التغيرات الدولية	53	32	15	0	0	1.62	.736
منخفضة جداً							
تعديل كلية التربية بجامعة دمشق سياساتها التعليمية بما يواكب التغيرات الدولية	67	18	15	0	0	1.48	.745
منخفضة جداً							
المحور السادس: درجة توافر معايير القدرة المالية والإدارية في برنامج معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق							
منخفضة						2.04	1.098
البعد الأول: معايير الموارد المالية							
توفير كلية التربية بجامعة دمشق ميزانية مالية مستدامة لتطوير المناهج الأكاديمية	73	12	15	0	0	1.42	.741
منخفضة جداً							
توفير كلية التربية بجامعة دمشق ميزانية مالية مستدامة لتطوير النظام التعليمي	51	34	15	0	0	1.64	.732
منخفضة جداً							
توفير كلية التربية بجامعة دمشق ميزانية مالية	85	0	15	0	0	1.30	.718
منخفضة جداً							

الفصل الرابع

نتائج البحث وتفسيرها

مستدامة لتمويل البحث العلمي							
72	13	15	0	0	1.43	.742	منخفضة جداً
توفير كلية التربية بجامعة دمشق ميزانية مالية مستدامة لمشاريع تخرج الطلبة							
50	35	15	0	0	1.65	.730	منخفضة جداً
توفير كلية التربية بجامعة دمشق ميزانية مالية مستدامة لرسائل الماجستير وأطاريح الدكتوراه							
البعد الثاني: معايير القدرة الإدارية							
27	16	42	8	7	2.52	1.176	منخفضة
تطوير كلية التربية بجامعة دمشق نظامها الإداري باستمرار							
27	16	42	8	7	2.52	1.176	منخفضة
استقطاب كلية التربية بجامعة دمشق لنظامها الإداري أفراداً يتمتعون بالكفاءات المهنية							
27	15	43	4	11	2.57	1.241	منخفضة
نشر كلية التربية بجامعة دمشق على الشبكة (موقعها الرسمي، صفحاتها على مواقع التواصل الاجتماعي) تفاصيل سياساتها الإدارية لتحقيق مبدأ الشفافية مع الطلبة وأعضاء المجتمع المدرسي							
47	33	20	0	0	1.73	.777	منخفضة جداً
تحديث كلية التربية بجامعة دمشق بنك معلومات الكلية عن الطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية والإدارية باستمرار							
البعد الثالث: معايير أعضاء الهيئة التدريسية							
0	0	23	62	15	3.92	.614	مرتفعة
تعيين كلية التربية بجامعة دمشق أعضاء الهيئة التدريسية من حملة الدكتوراه							
0	0	23	62	15	3.92	.614	مرتفعة
تعيين كلية التربية بجامعة دمشق أعضاء الهيئة التدريسية من ذوي سنوات الخبرة الطويلة							
47	33	20	0	0	1.73	.777	منخفضة جداً
إخضاع كلية التربية بجامعة دمشق أعضاء الهيئة التدريسية لدورات تدريبية باستمرار							
47	33	20	0	0	1.73	.777	منخفضة جداً
إخضاع كلية التربية بجامعة دمشق أعضاء الهيئة التدريسية للتقويم باستمرار							
البعد الرابع: معايير البنية التحتية للكلية							
47	33	20	0	0	1.73	.777	منخفضة جداً
تطوير كلية التربية بجامعة دمشق مرافقها المادية (قاعات محاضرات، مكتبات، مختبرات، قاعات حاسوب) باستمرار							
47	33	20	0	0	1.73	.777	منخفضة جداً
تتبع كلية التربية بجامعة دمشق مرافقها المادية لجميع أعضاء المجتمع الجامعي							
47	33	20	0	0	1.73	.777	منخفضة جداً
توفير كلية التربية بجامعة دمشق تكنولوجيا التعليم الحديثة باستمرار							
47	33	20	0	0	1.73	.777	منخفضة جداً
توفير كلية التربية بجامعة دمشق خدمة الإنترنت عالية الجودة							
47	33	20	0	0	1.73	.777	منخفضة جداً
إنشاء كلية التربية منصات تعليم من بعد للطلبة							
الدرجة الكلية للاستبانة							
						1.80	.865
منخفضة جداً							

يتبين من الجداول السابقة أن درجة توافر معايير CAEP في برنامج معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية منخفضة جداً، إذ بلغ المتوسط الكلي للاستبانة (1.80)، وتراوحت المتوسطات الحسابية للمحاور بين (1.41 - 2.24) وهي متوسطات ذوات فئات منخفضة ومنخفضة جداً، وحصلت غالبية البنود على متوسطات رتبية منخفضة جداً ومنخفضة، وحصل البند "توفير كلية التربية بجامعة دمشق مناهج أكاديمية شاملة للعلوم التربوية للطلبة المعلمين" على متوسط حسابي ذي فئة متوسطة، أما البنود "تحقيق الطالب المعلم أهداف المناهج التعليمية"، "تعيين كلية التربية بجامعة دمشق أعضاء الهيئة التدريسية من حملة الدكتوراه"، "تعيين كلية التربية بجامعة دمشق أعضاء الهيئة التدريسية من ذوي سنوات الخبرة الطويلة" على متوسطات حسابية ذوات فئات مرتفعة.

وتعتقد الباحثة أن النتيجة قد تعود إلى وجود مجموعة من العوامل المتشابكة؛ أبرزها نقص التكامل بين النظرية والتطبيق، حيث يفتقد البرنامج إلى فرص كافية للممارسة العملية في سياقات حقيقية. كما يلاحظ قصور في البنية التحتية التكنولوجية، نتيجة عدم توفر الأدوات والتقنيات الحديثة في قاعات التدريس، وضعف التدريب العملي، الناتج عن محدودية فرص الممارسة الموجهة تحت إشراف مباشر، ويضاف إلى ذلك الانفصال المؤسسي، المتمثل في ضعف آليات التعاون الرسمية بين الكلية والمدارس، وغياب الرؤية المشتركة، نتيجة عدم وجود أهداف موحدة للإعداد التربوي بين المؤسسات. كما تواجه البرنامج تحديات مرتبطة بالموارد، منها نقص التمويل الكافي لدعم برامج الشراكة الفعالة، ومحدودية الميزانيات المخصصة للبحث والتطوير، وغياب استراتيجية واضحة للتطوير المهني المستمر، إضافة إلى نقص الكوادر المتخصصة في التدريب والتطوير، وعدم ارتباط التطوير المهني باحتياجات الميدان الفعلية. كذلك يبرز غياب نظام متكامل لضمان الجودة، مع عدم وجود مؤشرات أداء قابلة للقياس، ومحدودية استخدام البيانات في اتخاذ القرارات التطويرية. وأخيراً، يعتمد البرنامج بشكل أساسي على التمويل الحكومي المركزي، دون تنويع مصادر التمويل.

ويشير حصول البند "توفير كلية التربية بجامعة دمشق مناهج أكاديمية شاملة للعلوم التربوية للطلبة المعلمين" على متوسط حسابي ذي فئة متوسطة إلى أن المناهج الأكاديمية تعد شاملة إلى حدٍّ معقولٍ، لكنها لا تصل إلى المستوى المثالي أو الكامل؛ وهذا يعكس وجود نقاط قوة في المناهج، لكن أيضاً هناك ثغرات أو جوانب بحاجة إلى تطوير.

ويشير حصول البنود "تحقيق الطالب المعلم أهداف المناهج التعليمية"، و"تعيين كلية التربية بجامعة دمشق أعضاء الهيئة التدريسية من حملة الدكتوراه"، و"تعيين كلية التربية بجامعة دمشق أعضاء الهيئة التدريسية من ذوي سنوات الخبرة الطويلة" على متوسطات مرتفعة إلى نجاح الكلية في إكساب الطلبة المعلمين مهارات التخطيط المنهجي، وحرصها على توفير كادرٍ تدريسيٍّ قادرٍ على إعداد الطلبة المعلمين إعداداً تربوياً.

تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات إبراهيم (2017) وإبراهيم (2020) من ناحية ضعف توافق برامج إعداد معلم الصف في جامعتي دمشق و تشرين مع معايير الاعتماد الأكاديمي، خصوصاً في الكفايات المهنية، والشراكة مع الميدان، والتقييم القائم على الأداء، وجبر وعطية (2020) من ناحية أن درجة تطبيق معايير CAEP في كلية التربية الأساسية بالعراق منخفضة، مع قصور في الجوانب التطبيقية والتقييمية، وهي نتيجة تتسق مع تقييم أعضاء الهيئة التعليمية في جامعة دمشق، والعاني وآخرون (2018) من ناحية أن معايير الاعتماد الدولي لم تتحقق بدرجة كافية في برامج إعداد المعلمين بجامعة السلطان قابوس، خصوصاً في التدريب الميداني والتكامل بين النظرية والممارسة، والباحوث (2021) من ناحية وجود فجوة بين مخرجات برامج إعداد المعلمين ومتطلبات الميدان التربوي، مما يعكس ضعف فعالية المناهج في تطوير الكفايات المهنية، والعصيل (2020) من ناحية وجود انخفاضٍ في تضمين معايير الاعتماد المتعلقة بالنمو المهني واستخدام البحث التربوي في تطوير الممارسات التعليمية بالجامعات السعودية، و (Majdalawieh, 2020) من ناحية أن تحقق معايير CAEP في جامعة الأردن تراوح بين المنخفض والمتوسط، و Heafner et al., (2014) من ناحية وجود تحديات مستمرة في بناء شراكات فاعلة بين كليات التربية والمدارس داخل برامج

الإعدادات الأمريكية، و (Dubash et al., 2020) أن معظم الدول النامية تعاني من ضعف أنظمة الجودة في برامج إعداد المعلمين، و (Ayasrah, 2023) أن برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في الأردن تحقق معايير CAEP بدرجة محدودة، نتيجة ضعف أنظمة التقييم والتحسين المستمر. وتختلف هذه النتيجة عن نتائج دراسات العمري (2017) من ناحية أن برامج إعداد المعلمين في جامعة طيبة تحقق معايير CAEP بدرجة مرتفعة، خصوصاً في الكفايات المهنية والتدريب الميداني، والمطرفي والأحمدي (2020) إلى أن برنامج ماجستير المناهج وطرق التدريس في جامعة طيبة يطبق معايير CAEP بدرجة عالية، خاصة في الجودة والتحسين المستمر، و (Darling-Hammond., 2021) أن الأنظمة التعليمية ذات الأداء العالي، مثل فنلندا وسنغافورة، تطبق معايير CAEP بصورة شاملة تربط بين النظرية والتطبيق العملي.

4-1-3-الإجابة عن السؤال الثالث:

للإجابة عن السؤال الذي ينص على:

ما درجة توافر معايير مجلس اعتماد إعداد المعلم CAEP في برنامج معلم الصف في كلية التربية

بجامعة دمشق من وجهة نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس؟

حسبت الباحثة التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تقديرات عينة المشرفين

التربويين والمديرين البالغ عددها (168) مشرفاً ومديراً عن الاستبانة ومحاورها، وتم الاعتماد على الجدول

(16) لتحديد درجة توافر المعايير، والجدول الآتي يوضح النتائج.

جدول (18):

درجة توافر معايير مجلس اعتماد إعداد المعلم CAEP في برنامج معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق من

وجهة نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس

محاو	الانحراف	المتوسط	مرتفعة	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً	محاو
الاستبانة وبندوها	المعيار	الحسابي	جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً	محاو
المحور الأول: درجة توفر معايير المعرفة بجوانب العملية التعليمية في برنامج معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق	متوسطة	2.74	.892					
البعد الأول: معايير المتعلم والمعلم								
تتمية المعلم المفاهيم العلمية المتضمنة في المناهج الدراسية لدى المتعلمين	منخفضة جداً	1.47	.501	0	0	0	79	89
تطبيق المعلم المبادئ التربوية العلمية في العملية التعليمية	منخفضة جداً	1.52	.501	0	0	0	87	81
توفير المعلم بيئة تعليمية آمنة للمتعلمين	منخفضة جداً	1.51	.501	0	0	0	86	82
مراعاة المعلم الفروق الفردية لدى المتعلمين من خلال التدريس المتمايز	منخفضة جداً	1.48	.501	0	0	0	81	87
البعد الثاني: معايير المحتوى								
تحقيق الطالب المعلم أهداف المناهج التعليمية	مرتفعة جداً	5.00	.000	168	0	0	0	0
تكيف الطالب المعلم محتوى المناهج الدراسية بما يلائم مستويات المتعلمين باستخدام مجموعة متنوعة من استراتيجيات التعليم	منخفضة جداً	1.43	.497	0	0	0	73	95
مراعاة الطالب المعلم في تعليم المحتوى للمتعلمين جوانب نموهم المختلفة	منخفضة جداً	1.42	.494	0	0	0	70	98
موازنة الطالب المعلم في تعليم المحتوى للمتعلمين بين الجانبين النظري والميداني للمناهج الدراسية	منخفضة جداً	1.55	.499	0	0	0	93	75
البعد الثالث: معايير الممارسات التعليمية								
تخطيط الطالب المعلم للدرس بوضع خطة تعليمية مبنية وفق مبادئ علم تصميم التعليم	منخفضة جداً	1.55	.499	0	0	0	92	76
تمهيد الطالب المعلم للدرس بطريقة شيقة تجذب المتعلمين	مرتفعة	3.52	.501	0	87	81	0	0
استخدام الطالب المعلم مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات التعليمية	مرتفعة	3.51	.501	0	86	82	0	0
تصميم الطالب المعلم أنشطة تعليمية تحفز المتعلمين على التعلم	مرتفعة	3.54	.500	0	90	78	0	0
استخدام الطالب المعلم مجموعة متنوعة من تقنيات التعليم الحديثة	مرتفعة	3.51	.501	0	85	83	0	0
تطبيق الطالب المعلم أساليب تقويم متنوعة للتحقق من مدى تعلم المتعلمين	مرتفعة	3.50	.501	0	84	84	0	0
البعد الرابع: معايير المسؤولية المهنية								

الفصل الرابع

نتائج البحث وتفسيرها

إبداء الطالب المعلم معرفته بمسؤولياته المهنية بامثال مجموعة من القيم التي تجعله قدوة للمتعلمين	0	0	77	91	0	3.54	.500	مرتفعة
تعزيز الطالب المعلم توقعات أولياء الأمور عن مستوى تعلم أبنائهم	0	0	87	81	0	3.48	.501	مرتفعة
تعامل الطالب المعلم تعاملًا مهنيًا أخلاقيًا مع أولياء الأمور	0	0	80	88	0	3.52	.501	مرتفعة
تعامل الطالب المعلم تعاملًا مهنيًا أخلاقيًا مع أعضاء المجتمع المدرسي	0	0	83	85	0	3.51	.501	مرتفعة
توظيف الطالب المعلم مهاراته البحثية لمواكبة آخر المستجدات في مجال الممارسات المهنية	0	0	81	87	0	3.52	.501	مرتفعة
المحور الثاني: درجة توفر معايير الشراكات والممارسات المهنية في برنامج معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق								
البعد الأول: معايير الشراكات المهنية								
عمل كلية التربية بجامعة دمشق ومدارس محافظة دمشق بشكل تعاوني لبناء علاقة متبادلة المنفعة تهدف إلى تحسين جودة إعداد المعلمين وتعزيز الأداء التعليمي في المدارس	78	90	0	0	0	1.54	.500	منخفضة جداً
تعاون كلية التربية بجامعة دمشق مع مدارس محافظة دمشق على تصميم برامج التدريب الميداني لضمان تلبية احتياجات البيئة المدرسية ومتطلبات إعداد المعلمين في سياق واقعي	84	84	0	0	0	1.50	.501	منخفضة جداً
مشاركة كلية التربية بجامعة دمشق ومدارس محافظة دمشق المسؤولية في تقييم وتطوير برامج إعداد المعلمين بانتظام، لضمان توافقها مع الاحتياجات المحلية والمعايير المهنية	79	89	0	0	0	1.53	.501	منخفضة جداً
توفير مدارس محافظة دمشق بيئة تعليمية مناسبة للطلبة المعلمين من كلية التربية بجامعة دمشق بما يتيح لهم فرصة اكتساب المهارات والخبرات العملية اللازمة لممارسة مهنة التعليم بفعالية	76	92	0	0	0	1.55	.499	منخفضة جداً
تصميم كلية التربية بجامعة دمشق برامج تدريبية لتطوير مهارات معلمي مدارس محافظة دمشق	87	81	0	0	0	1.48	.501	منخفضة جداً
البعد الثاني: معايير المعلمون المهنيون								
تعاون كلية التربية بجامعة دمشق مع مدارس محافظة دمشق على وضع معايير دقيقة لاختيار المعلمين	73	95	0	0	0	1.57	.497	منخفضة جداً
مشاركة المعلمون في تصميم أنشطة تدريبية تحسن البيئة التعليمية في مدارس محافظة دمشق	0	0	96	72	0	3.43	.496	مرتفعة
تقديم كلية التربية بجامعة دمشق ومدارس محافظة دمشق دعماً مستمراً للمعلمين من خلال مجموعة من الإجراءات (ورش العمل، الموارد التعليمية، وبرامج	84	84	0	0	0	1.50	.501	منخفضة جداً

الفصل الرابع

نتائج البحث وتفسيرها

التطوير المهني							
تعاون كلية التربية بجامعة دمشق مع مدارس محافظة دمشق على إجراء تقويم منتظم لأداء المعلمين	69	99	0	0	0	1.59	493. منخفضة جداً
البعد الثالث: معايير الخبرات المهنية							
تصميم كلية التربية بجامعة دمشق برامج تدريبية تنمي كفايات المعلمين	83	85	0	0	0	1.51	501. منخفضة جداً
توفير مدارس محافظة دمشق المتطلبات اللازمة لتطبيق الطلبة المعلمين ببرامج التربية العملية في المدارس	87	81	0	0	0	1.48	501. منخفضة جداً
تعاون أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة دمشق مع المشرفين التربويين على تقويم أداء الطلبة المعلمين لبرامج التربية العملية	75	93	0	0	0	1.55	499. منخفضة جداً
تعاون أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة دمشق مع المشرفين التربويين على تقويم أداء المعلمين	78	90	0	0	0	1.54	500. منخفضة جداً
إشراف مدارس محافظة دمشق المعلمين ذوي الخبرة في تدريب الطلبة المعلمين	84	84	0	0	0	1.50	501. منخفضة جداً
المحور الثالث: درجة توافر معايير توظيف المعلمين ودعمهم في برنامج معلم الصف كلية التربية بجامعة دمشق							
البعد الأول: معايير التوظيف							
تصميم كلية التربية بجامعة دمشق خطط مهنية تلبي احتياجات مدارس محافظة دمشق من المعلمين	81	87	0	0	0	1.52	501. منخفضة جداً
تنظيم كلية التربية بجامعة دمشق جلسات إرشادية مهنية للطلبة المعلمين عن متطلبات المهنة واحتياجات مدارس محافظة دمشق	72	96	0	0	0	1.57	496. منخفضة جداً
تقديم مدارس محافظة دمشق تقارير دورية لكلية التربية بجامعة دمشق عن النقص في الكوادر التعليمية والكفايات اللازم توفرها لدى الخريجين	92	76	0	0	0	1.45	499. منخفضة جداً
استقبال مدارس محافظة دمشق خريجي كلية التربية بجامعة دمشق للعمل فيها	80	88	0	0	0	1.52	501. منخفضة جداً
تعاون كلية التربية بجامعة دمشق مع مدارس محافظة دمشق في إعداد برامج ترشيح الخريجين للعمل في المدارس	86	82	0	0	0	1.49	501. منخفضة جداً
البعد الثاني: معايير تقويم المعلمين ودعمهم							
إنشاء كلية التربية بجامعة دمشق نظام لإدارة الشكاوى يتيح للمعلمين في المدارس تقديم ما يحتاجونه لتحسين العمل في المجتمع المدرسي	89	79	0	0	0	1.47	501. منخفضة جداً
تعاون كلية التربية بجامعة دمشق مع مدارس محافظة دمشق على تصميم خطط تقويم علاجية للمعلمين الذين يعانون من فجوات في كفاياتهم	82	86	0	0	0	1.51	501. منخفضة جداً

الفصل الرابع

نتائج البحث وتفسيرها

التدريسية							
إرسال مدارس محافظة دمشق تقارير دورية لكلية التربية عن نتائج تقويم المشرفين التربويين للمعلمين	87	81	0	0	0	1.48	.501
منخفضة جداً							
البعد الثالث: معايير ضمان الكفاءة							
توفير كلية التربية بجامعة دمشق مناهج أكاديمية شاملة للعلوم التربوية للطلبة المعلمين	0	0	82	86	0	3.51	.501
مرتفعة							
تضمن كلية التربية بجامعة دمشق جميع الكفايات المهنية والتربوية اللازمة للطلبة المعلمين في برامج التربية العملية	0	0	83	85	0	3.51	.501
مرتفعة							
تقويم كلية التربية بجامعة دمشق بواسطة أعضاء الهيئة التدريسية أداء المعلمين (المستجدين والقدامى) من خلال مجموعة متنوعة من مقاييس التقويم (اختبارات معرفية، بطاقات ملاحظة، تقارير دورية)	0	0	93	75	0	3.45	.499
مرتفعة							
توفير مدارس محافظة دمشق بيئة اجتماعية داعمة تمكّن المعلمين من التطور المهني	82	86	0	0	0	1.51	.501
منخفضة جداً							
توفير مدارس محافظة دمشق تكنولوجيا التعليم الحديثة للمعلمين	83	85	0	0	0	1.51	.501
منخفضة جداً							
تقويم مدارس محافظة دمشق بواسطة المشرفين التربويين أداء المعلمين (المستجدين والقدامى) من خلال مجموعة متنوعة من مقاييس التقويم (اختبارات معرفية، بطاقات ملاحظة، تقارير دورية)	84	84	0	0	0	1.50	.501
منخفضة جداً							
المحور الرابع: درجة توافر معايير تأثير البرنامج في برنامج معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق							
البعد الأول: معايير فاعلية المعلمين						1.67	.500
منخفضة جداً							
تجسيد المعلمون ما تعلموه من معارف نظرية ومهارات تربوية في كلية التربية بجامعة دمشق بواسطة توفير بيئة تعليمية فعالة للمتعلمين في مدارس محافظة دمشق	86	82	0	0	0	1.49	.501
منخفضة جداً							
تقديم كلية التربية بجامعة دمشق تقارير مبنية على الأدلة تعكس نتائج تقدم المعلمين في مدارس محافظة دمشق	0	0	77	91	0	3.54	.500
مرتفعة							
توفير مدارس محافظة دمشق بيئة مهنية تمكّن المعلمين من تطبيق كفاياتهم التدريسية في العملية التعليمية التعلمية	95	73	0	0	0	1.43	.497
منخفضة جداً							
تقويم مدارس محافظة دمشق بواسطة المشرفين التربويين الأداء الفعلي للمعلمين بناءً على نتائج المتعلمين في الاختبارات	82	86	0	0	0	1.51	.501
منخفضة جداً							
البعد الثاني: معايير رضا المشرفين التربويين ومديري المدارس							
إشراك إداريو مدارس محافظة دمشق في الاستبانات التي تعدها كلية التربية عن رضاهم عن مستويات خريجها في المدارس	93	75	0	0	0	1.45	.499
منخفضة جداً							

الفصل الرابع

نتائج البحث وتفسيرها

إرسال إداريو مدارس محافظة دمشق تقارير دوريةً إلى كلية التربية بجامعة دمشق عن مستويات خريجها في المدارس	76	92	0	0	0	1.55	499	منخفضة جداً
إرسال إداريو مدارس محافظة دمشق تقارير دوريةً إلى كلية التربية بجامعة دمشق عما يحتاجه الخريجون ليكونوا أكثر فعاليةً في العمل التربوي التعليمي.	100	68	0	0	0	1.40	492	منخفضة جداً
إرسال المشرفون التربويون تقارير دوريةً إلى كلية التربية بجامعة دمشق عن مستويات خريجها في المدارس	75	93	0	0	0	1.55	499	منخفضة جداً
إرسال المشرفون التربويون تقارير دوريةً إلى كلية التربية بجامعة دمشق عما يحتاجه الخريجون ليكونوا أكثر فعاليةً في العمل التربوي التعليمي.	86	82	0	0	0	1.49	501	منخفضة جداً
البعد الثالث: معايير رضا المعلمين								
إبداء المعلمون رضاهم عن ارتباط ما تلقوه من إعداد أكاديمي في كلية التربية بجامعة دمشق باحتياجات العمل وتحدياته	92	76	0	0	0	1.45	499	منخفضة جداً
إبداء المعلمون آراءهم عن مدى رضاهم الوظيفي	88	80	0	0	0	1.48	501	منخفضة جداً
إبداء المعلمون رضاهم عن مدى فاعلية البيئة التعليمية في مدارس محافظة دمشق	77	91	0	0	0	1.54	500	منخفضة جداً
الدرجة الكلية للاستبانة								
						2.01	1.345	منخفضة

يتبين من الجداول السابقة أن درجة توافر معايير CAEP في برنامج معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين **منخفضة**؛ إذ بلغ المتوسط الرتبي العام للاستبانة (2.01)، وتراوح المتوسطات الرتبية للمحاور بين (1.67 - 2.74) وهي متوسطات رتبية ذات فئات منخفضة جداً ومنخفضة ومتوسطة. وقد حصلت البنود على متوسطات رتبية ذات فئات منخفضة جداً ومرتفعة ومرتفعة جداً.

وتعتقد الباحثة أن النتيجة قد تعود إلى وجود قصور جوهري في إعداد الطالب المعلم، خاصة في الجوانب المتعلقة بتحويل المعرفة التربوية إلى ممارسات صفية فعلية. فقد أظهرت النتائج ضعفاً واضحاً في قدرة الطالب المعلم على تنمية المفاهيم العلمية لدى المتعلمين، وتطبيق المبادئ التربوية بصورة عملية، إضافة إلى قصور في توفير بيئة تعليمية آمنة ومراعاة الفروق الفردية. كما أظهرت البنود الخاصة بالمحتوى التعليمي محدودية في تكيف المناهج بما يتناسب مع مستويات المتعلمين، وعجزاً عن تحقيق التوازن بين الجانب

النظري والميداني؛ وقد يكون السبب في ذلك النظام التكاملي الذي يعتمد عليه برنامج معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق، فمن سلبياته أنه يركز على الجوانب النظرية أكثر من التطبيقية، مما يؤدي إلى ضعف في ربط المعارف الأكاديمية بالممارسات التربوية الواقعية لا سيما أن فترات التدريب العملي قصيرة نسبياً ولا تتيح للطلاب المعلم فرصاً كافية لاكتساب الخبرة الميدانية، ويهدف أيضاً إلى إعطاء الطالب المعلم شيئاً من كل علم تربوي وأكاديمي ذي صلة، دون التعمق في أي منها؛ مما ينتج عنه اتساع في المعارف على حساب العمق فيها، ويُضعف قدرته على توظيفها مهنيّاً بصورة متقنة. وإلى جانب ذلك، جاء محور الشراكات والممارسات المهنية في أدنى مستوياته، مما يعكس ضعفاً شديداً في التنسيق بين كلية التربية والمدارس، سواء في التدريب الميداني أو في متابعة المعلمين أو في تصميم برامج مشتركة للتطوير. كذلك، أظهرت النتائج انخفاضاً في بنود تتعلق بالتوظيف والدعم المهني، مثل غياب خطط واضحة للإرشاد المهني أو متابعة الخريجين، وهو ما يضعف من فاعلية البرنامج في إعداد معلمين قادرين على الاندماج في سوق العمل التربوي. وهذه النتائج مجتمعة تعكس أن البرنامج لا يزال يواجه قصوراً هيكلياً في بنيته التطبيقية، حيث تظل المعرفة التربوية محصورة في الإطار النظري دون أن تجد طريقها إلى الممارسة الفعلية.

أما البنود والمحاور التي سجلت متوسطات ضمن الفئة المتوسطة، وعلى رأسها محور المعرفة بجوانب العملية التعليمية، فهي تعكس أن البرنامج يوقّر قدرًا مقبولاً من المعرفة التربوية للطلاب المعلم. غير أن هذه المعرفة تبقى على مستوى التمكين الأساسي فقط، ولم تصل بعد إلى مستوى عالٍ من العمق أو الكفاءة التطبيقية. فالمعارف التربوية موجودة، ولكنها لم تُعَمَلْ بالقدر الكافي في سياقات عملية أو ميدانية. ومن ثم، فإن هذه النتائج تعكس وجود جهود جزئية في الإعداد، لكنها غير مكتملة وغير متوازنة مع بقية جوانب البرنامج.

في المقابل، أظهرت بعض البنود نتائج مرتفعة ومرتفعة جداً، ما يكشف عن مواطن قوة ينبغي البناء عليها. فقد أظهرت النتائج أن المحتوى التعليمي يحقق بدرجة عالية الأهداف المقررة في المناهج، كما أظهر الطلبة المعلمون قدرة على ممارسة بعض الكفايات التدريسية المهمة مثل التمهيد للدرس بطرق مشوقة، تنويع

استراتيجيات التدريس، استخدام التقنيات التعليمية، وتصميم أنشطة محفزة. إضافة إلى ذلك، برزت نتائج مرتفعة في مجال المسؤولية المهنية، حيث أظهر الطلبة التزاماً واضحاً بالقيم الأخلاقية والمهنية، وقدرة على التعامل مع أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المدرسي بصورة مهنية، فضلاً عن توظيف بعض المهارات البحثية لمواكبة المستجدات. كما سجلت بعض البنود في مجال ضمان الكفاءة نتائج إيجابية، مثل توفير مناهج أكاديمية شاملة وتضمين الكفايات التربوية في برامج التربية العملية. هذه النتائج تؤكد أن البرنامج يمتلك بنية معرفية وأخلاقية قوية نسبياً، إلى جانب بعض النجاحات في الممارسات الصفية، وهي عناصر يمكن أن تُشكل قاعدة للتطوير المستقبلي.

تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات إبراهيم (2017) من ناحية أن برنامج معلم الصف في جامعة دمشق يعاني من فجوة بين الجانب النظري والتطبيقي، حيث أن المعرفة التربوية لا تترجم بشكل كافٍ إلى ممارسات فعلية في الغرفة الصفية، وجبر وعطية (2020): من ناحية وجود قصور في المحور المتعلق بالكفايات التربوية والتطبيق العملي، والعتيبي (2022) من ناحية أن أحد التحديات المشتركة هو عدم كفاية التدريب العملي الموجه الذي يربط النظرية بالتطبيق في سياقات حقيقية، وإبراهيم (2020) من ناحية أن ضعف التنسيق بين كلية التربية والمدارس المتعاونة هو أحد أبرز معوقات فاعلية برنامج معلم الصف، مما يؤدي إلى تدريب ميداني غير فعال، والباحوث (2021) من ناحية ضعف الروابط بين مؤسسات إعداد المعلمين والميدان التربوي، مما يحد من فرص التدريب العملي الجيد، والعازمي وآخرون (2016) من ناحية أن انعدام نظام لمتابعة الخريجين وتقييم أدائهم في الميدان يعد قصوراً أساسياً يحول دون تطوير برامج إعداد المعلم، و (Majdalawieh 2020) من ناحية أن المحور المتعلق بدعم الخريجين والتطوير المهني كان من أضعف المحاور.

وتختلف هذه النتيجة عن نتائج دراسات العمري (2017) من ناحية أن برامج إعداد المعلمين في جامعة طيبة تحقق معايير CAEP بدرجة مرتفعة، خصوصاً في الكفايات المهنية والتدريب الميداني، والمطرفي والأحمدي (2020) من ناحية أن برنامج ماجستير المناهج وطرق التدريس في جامعة طيبة يطبق معايير

CAEP بدرجة عالية، خاصة في الجودة والتحسين المستمر، و(Darling-Hammond 2021) في أن الأنظمة التعليمية ذات الأداء العالي، مثل فنلندا وسنغافورة، تطبق معايير CAEP بصورة شاملة تربط بين النظرية والتطبيق العملي.

ومما سبق عرضه في الإجابة عن السؤالين الثاني والثالث، وبعد مقارنة نتائج الاستبانتين الموجهتين لكل من أعضاء الهيئة التعليمية من جهة، والمديرين والمشرفين التربويين من جهة أخرى. يتضح للباحثة أنَّ النتائج تعكس وجهات نظرٍ مختلفةٍ متكاملةٍ نحو واقع برنامج إعداد المعلم، ومدى توافر معايير CAEP فيه؛ فقد ركَّز أعضاء الهيئة التعليمية على العوامل البنوية والمؤسسية الداخلية، مثل: ضعف التكامل بين النظرية والتطبيق، ومحدودية الموارد والتمويل، وقصور البنية التحتية، وغياب نظام متكامل للجودة، وضعف استراتيجيات التطوير المستمر. وهي عوامل ترتبط بالمدخلات والعمليات داخل الكلية. في المقابل، ركَّز المديرين والمشرفون على الأثر المباشر لهذه التحديات في الميدان التربوي؛ حيث أشاروا إلى ضعف الممارسات الصفية للطالب المعلم، قصور في تنمية المفاهيم العلمية، وضعف في مراعاة الفروق الفردية، إضافة إلى غياب الدعم المهني للخريجين. وبالتالي ترى الباحثة أن تقديرات أعضاء الهيئة التعليمية تمثل تشخيصاً لمصادر القصور المؤسسي، بينما تمثل تقديرات المديرين والمشرفين انعكاساً عملياً لهذه التحديات في الأداء الصفّي والممارسات التربوية.

4-1-4- الإجابة عن السؤال الرابع:

للإجابة عن السؤال الذي ينص على:

ما سبل تطوير برنامج معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق وفق معايير مجلس اعتماد إعداد

المعلم CAEP من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية في الكلية والمشرفين التربويين ومديري مدارس

الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة دمشق؟

جمعت الباحثة إجابات أفراد العينتين عن الأسئلة المفتوحة ضمن الاستبانة، وحللتها وحولتها إلى

خطوات إجرائية كمية قابلة للتطبيق، وفيما يلي نتائج الإجابة عن هذا السؤال:

جدول (19):

سبل تطوير برنامج معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق ليتمكن من تحقيق معايير CAEP الستة

الرقم	سبل التطوير	أعضاء الهيئة التعليمية		
		التكرار	النسبة المئوية	التكرار
محور المعرفة بجوانب العملية التعليمية				
1	ضرورة ربط المعرفة النظرية بالتطبيق العملي بشكل منهجي	95	%17.63	120
2	عقد جلسات أسبوعية منتظمة يناقش فيها الطلبة مع مشرفيهم التحديات والمواقف التي واجهوها أثناء التطبيق الميداني	91	%16.88	90
3	تنظيم زيارات ميدانية لصفوف دراسية يدرس فيها معلمون متمرسون، يليها تحليل معمق للاستراتيجيات والأساليب التي استخدموها، وربطها بالإطار النظري.	90	%16.70	104
4	الانتقال من الاختبارات إلى الأداء من خلال استبدال جزء كبير من الامتحانات التحريرية بمهام أدائية حقيقية تتم ملاحظتها وتقييمها.	85	%15.77	115
5	تحويل القيم النظرية إلى سلوك ملاحظ: تحويل "المعرفة بالمسؤوليات المهنية والقيم" من مفهوم نظري إلى ممارسات وسلوكيات يومية يمكن للمشرف تقييمها في الميدان.	88	%16.33	75
6	تحديث محتوى المعرفة لمواكبة مستجدات التربية والتعليم، والتركيز على تدريب الطلبة المعلمين على استخدام التقنيات الحديثة في العملية التعليمية	90	%16.70	130
	المجموع	539	%100	634
محور الشراكات والممارسات المهنية				
1	إنشاء "مدارس شريكة" نموذجية: بدلاً من العلاقة العابرة، يتم توقيع اتفاقيات تعاون رسمية وطويلة الأمد مع مجموعة محددة من المدارس	85	%19.19	145
2	تنظيم ورش عمل ودورات تدريبية مشتركة بين أعضاء الهيئة التعليمية في الكلية والمعلمين في الميدان. يمكن لأعضاء الكلية تقديم أحدث المستجدات التربوية، بينما يشارك المعلمون خبراتهم العملية الواقعية.	90	%20.32	130
3	تطوير استمارات ومؤشرات تقييم واحدة يستخدمها كل من مشرف الكلية والمعلم المتعاون لتقويم أداء الطالب المعلم، لضمان موضوعية التقييم ووضوح معاييرها.	85	%19.19	90
4	تصميم أنشطة تشرك الطالب المعلم مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي، ليكتسب مهارات التواصل مع جميع أطراف العملية التربوية.	95	%21.44	135
5	جمع آراء وملاحظات الطلبة والمعلمين المتعاونين ومديري المدارس بشكل دوري حول فعالية برامج الإعداد والتدريب، واستخدام هذه الآراء لتحسين البرامج باستمرار.	88	%19.86	90
	المجموع	443	100%	590
محور توظيف المعلمين ودعمهم				
1	وضع معايير قبول شاملة وتنفيذها	90	29.70	150
2	إنشاء وحدة للإرشاد النفسي والتربوي داخل الكلية، تقدم الدعم للطلبة الذين يعانون من صعوبات في التأقلم مع متطلبات المهنة أو ضغوط التدريب الميداني.	85	28.05	125
3	تصميم برنامج يربط بين الخريج الجديد "المعلم المتدرب" ومعلم متمرس "معلم مرشد" في المدرسة نفسها، يقوم المرشد بدعم المتدرب وتوجيهه خلال سنته الأولى أو الثانية في المهنة.	50	16.50	60
4	تقديم ورش عمل ودورات تطوير مهني قصيرة ومجانية أو بأسعار رمزية للخريجين،	78	25.74	150

الفصل الرابع

نتائج البحث وتفسيرها

تركز على المهارات التي يحتاجونها فعلياً في الميدان، بناءً على ملاحظاتهم وتغذيتهم الراجعة.

المجموع			
100%	485	100%	303
محور تأثير برنامج إعداد المعلم			
1	وضع مؤشرات واضحة لقياس فعالية المعلم الخريج، لا تعتمد فقط على انطباعات المديرين، بل على أدلة ملموسة	85	24.71
2	زيارات ميدانية لمراقبة الأداء: قيام فرق من الكلية (مشرفين أو أعضاء هيئة تدريس) بزيارات ميدانية للمعلمين الخريجين في مدارسهم لمراقبة أدائهم داخل الصف بشكل مباشر، وتقديم تقارير تقييمية تعتمد على معايير واضحة.	90	26.16
3	استخدام البيانات المجمعة من مؤشرات الأداء وملفات الإنجاز ونتائج الزيارات الميدانية في عملية مراجعة وتطوير المناهج وخطط الدراسة	84	24.42
4	التقارير السنوية للتأثير: إصدار تقرير سنوي موجز يوضح أبرز مؤشرات أداء الخريجين والتطورات التي تمت في البرنامج استجابة لهذه المؤشرات، يوزع على أصحاب المصلحة مثل وزارة التربية والمدارس.	85	24.71
100%	335	100%	344
محور ضمان جودة الكلية والتحسين المستمر			
1	إنشاء "وحدة ضمان الجودة والاعتماد	95	27.94
2	تنويع أدوات جمع البيانات: عدم الاعتماد على استبانات الرأي فقط، بل استخدام أدوات متنوعة	75	22.06
3	تحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء الهيئة التدريسية بشكل دوري بناءً على نتائج تقييم الطلبة لهم، وملاحظات المشرفين الميدانيين، ومتطلبات تطوير البرنامج	85	25.00
4	تصميم برامج تطوير مهني تلبي هذه الاحتياجات مباشرة، مثل ورش عمل حول "استراتيجيات التقويم البديل"، أو "كيفية الإشراف الفعال على الطلبة المعلمين في الميدان"، أو "دمج التقنية في التدريس".	85	25.00
100%	340	100%	340
محور القدرة المالية والإدارية			
1	تنويع مصادر التمويل والاستفادة من الموارد الذاتية	80	20.05%
2	تقديم برامج التدريب المستمر مقابل رسوم	75	18.80%
3	الاستخدام الأمثل للبنية التحتية: استغلال القاعات والمرافق في الكلية خلال فترات المساء والعطل لتنفيذ البرامج التدريبية المدة للدخل	82	20.55%
4	تشجيع أعضاء هيئة التدريس على تأليف الكتب وإنتاج المواد التعليمية الرقمية التي يمكن أن تُباع أو تُوزع لتعزيز سمعة الكلية وتوليد دخلاً.	77	19.30%
5	شراكات تبادل المنفعة مع المدارس: يمكن للمدارس الشريكة توفير البيئات التدريبية مجاناً، بينما تقدم الكلية برامج تطوير مجانية لمعلمي تلك المدارس.	85	21.30%
100%	399	100%	399

مما سبق نلاحظ ضرورة تحديث مقررات برنامج معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق بحيث

يواكب التطورات المتسارعة بالإضافة إلى تطبيق الخطط التدريسية التي يعدها الطلبة بشكل عملي على أرض

الواقع، وتقييمها ليس بناءً على الشكل الكتابي فقط، بل على أساس نجاحها في تحقيق التعلم لدى الطلاب في الصف، وأيضاً تدريب الطلبة المعلمين على استخدام الأدوات التقنية المتاحة بسهولة (كالحاسب والعروض التقديمية والتطبيقات التعليمية البسيطة) لتحسين عملية التعليم والتعلم.

ولتحقيق الشراكات والممارسات المهنية لا بدّ من تشكيل لجان توجيهية مشتركة من ممثلين عن الكلية (أعضاء هيئة تدريس، مشرفي التدريب) وعن المدارس (مديرين، معلمين متمرسين)، تجتمع هذه اللجان بانتظام لوضع خطط التدريب الميداني، ومناقشة التحديات، واتخاذ القرارات التطويرية، بالإضافة إلى تحديد أدوار ومسؤوليات واضحة للجميع؛ بدءاً من المعلم المتعاون الذي يجب أن يكون موجهاً يومياً للطلاب المعلم، ويقدم له التغذية الراجعة المباشرة، ويساعده على نقل المعرفة النظرية إلى ممارسة عملية. ومروراً بالمشرف التربوي الذي يجب ألا تقتصر أدواره على الزيارة التفتيشية، بل يجب أن يكون مسؤولاً عن التنسيق، ودعم المعلم المتعاون والطالب المعلم، وضمان تحقيق أهداف التدريب، ووصولاً إلى الطالب المعلم الذي يتوجب عليه أن ينخرط في الحياة المدرسية، إضافةً إلى أدواره التدريسية، وأيضاً تشجيع أعضاء الهيئة التعليمية والطلبة على إجراء بحوث تهدف إلى حل مشكلات حقيقية تواجه المدارس الشريكة، مما يعود بالنفع على الطرفين ويجعل البحث العلمي أكثر جدوى وتأثيراً، وإنشاء نظام لتكريم المدارس والمعلمين المتعاونين المتميزين، مما يعزز روح الشراكة ويحفز الجميع على المشاركة الفعالة.

ولضمان توظيف المعلمين ودعمهم ترى الباحثة ضرورة عدم الاعتماد على المعدل الدراسي فقط كمعيار وحيد للقبول في كلية التربية. يجب تطوير معايير قبول متوازنة تشمل: مقابلات شخصية، واختبارات الميول والاتجاهات، وملاحظة الأداء بالإضافة إلى تقديم جلسات تقوية أو ورش عمل للطلبة الذين يظهرون ضعفاً في بعض المهارات الأساسية مثل اللغة العربية، أو استخدام التقنية، أو طرق التدريس، والتعاون مع وزارة التربية لتسهيل عملية توظيف الخريجين المؤهلين، والاستفادة من ملاحظات الوزارة حول أداء الخريجين في تطوير البرنامج، وجمع وتحليل آراء الخريجين وأصحاب العمل من خلال تصميم استبانات دورية يتم إرسالها للخريجين ومديري المدارس التي يعملون بها، لسؤالهم عن نقاط القوة والضعف في إعداد الخريج، ومستوى

استعداده للمهنة، وجعل نتائج هذه الاستبانات مصدراً أساسياً في عملية مراجعة وتطوير مناهج وأساليب إعداد المعلم في الكلية، مما يضمن أن البرنامج يبقى مستجيباً لاحتياجات سوق العمل الحقيقية.

ولتحقيق تأثير برنامج إعداد المعلم لا بد من تأسيس "وحدة متابعة الخريجين وتقييم الأثر": إنشاء وحدة متخصصة داخل الكلية مهمتها الأساسية تتبع مسارات الخريجين المهنية وجمع الأدلة على تأثيرهم، بالإضافة إلى تطوير نظام "ملف إنجاز" إلكتروني يبدأ الطالب في بنائه خلال دراسته ويستمر بعد تخرجه. يؤثق هذا الملف أدلة على ممارساته التعليمية الناجحة، مثل: فيديوهات لدروس قام بتدريسها، ونماذج من أعمال تلاميذه وتطورهم، وخطط الدروس المبتكرة التي صممها، وشهادات التقدير أو المشاركة في الأنشطة التطويرية، وأيضاً عقد ورش عمل دورية مع الخريجين لمناقشة التحديات التي يواجهونها في الميدان، ومقترحاتهم لتطوير برنامج إعداد المعلم، مما يضمن أن عملية التطوير مستمدة من الواقع الفعلي، وحث الطلبة المعلمين أثناء دراستهم وأيضاً الخريجين على إجراء "بحوث إجرائية" بسيطة تهدف إلى حل مشكلة صفية محددة يواجهونها، هذا لا يحسن ممارساتهم فقط، بل يوفر للكلية ثروة من الدراسات التطبيقية على البيئة المدرسية المحلية، وأيضاً جمع وتوثيق قصص النجاح لخريجين متميزين ليكون دليلاً ملموساً على تأثير البرنامج.

ولضمان جودة الكلية والتحسين المستمر لا بدّ من تطوير نظام منهجي لجمع وتحليل البيانات؛ من خلال تحديد مؤشرات أداء رئيسية واضحة: وضع قائمة بمؤشرات أداء قابلة للقياس والملاحظة تغطي جميع جوانب عمل البرنامج، مثل:

- مؤشرات المدخلات: عدد أعضاء الهيئة التدريسية وحملة الدكتوراه، وتوفر القاعات والتجهيزات، ومعدلات القبول.

- مؤشرات العمليات: نسبة النجاح في المقررات، ودرجة رضا الطلبة عن التدريس، وعدد الساعات التطبيقية الفعلية.

- مؤشرات المخرجات: معدلات توظيف الخريجين، ودرجة رضا أصحاب العمل عنهم، ونتائج تقييم أثرهم في الميدان.

وتحفيز المبادرات التطويرية: تكريم الأقسام أو الأعضاء الذين يقدمون مبادرات أو أفكاراً تساهم في تحسين جودة البرنامج، مما يشجع الإبداع والمشاركة الجماعية في عملية التطوير. وجعل الجودة مسؤولية الجميع من خلال التأكيد على أن ضمان الجودة ليس مسؤولية الوحدة المختصة فقط، بل هي ثقافة مؤسسية يشارك فيها كل فرد في الكلية، من الأستاذ إلى الطالب إلى الإداري.

ولتحقيق القدرة المالية والإدارية لا بد من الاستخدام الأمثل للبنية التحتية: استغلال القاعات والمرافق في الكلية خلال فترات المساء والعطل لتنفيذ البرامج التدريبية المدرة للدخل. وإعداد موازنة تخطيطية تستند إلى الأولويات: وضع الموازنة السنوية للبرنامج بناءً على خطة تطوير واضحة، وربط التمويل بمشاريع ومؤشرات أداء محددة، وليس على أساس الإنفاق التاريخي فقط، وأيضاً إعادة هيكلة العمليات الإدارية: مراجعة جميع الإجراءات الإدارية المتعلقة بالبرنامج (تسجيل الطلبة، متابعة الخريجين، التعاقد مع المدربين) بهدف تبسيطها وتقليل الوقت والجهد المهدر فيها، بالإضافة إلى تطوير مهارات القيادة والإدارة: تقديم برامج تطوير قيادي لإدارة الكلية (العميد، رؤساء الأقسام، مديري الوحدات) لتمكينهم من إدارة الموارد المالية والبشرية بشكل أكثر فاعلية وابتكاراً.

4-2 - التحقق من صحة فرضيات البحث:

4-2-1 - التحقق من صحة الفرضية الأولى:

للتحقق من صحة الفرضية التي تنص على:

لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات تقديرات أعضاء الهيئة التعليمية حول درجة توافر

معايير CAEP تُعزى لمتغير سنوات الخبرة.

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أعضاء الهيئة التعليمية على استبانة توافر

معايير CAEP حسب متغير سنوات الخبرة، والجدول الآتي يوضح النتائج.

جدول (20):

المتوسطات والانحرافات لدرجات أعضاء الهيئة التعليمية حسب متغير سنوات الخبرة

المحور	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
المعرفة بجوانب العملية التعليمية	أقل من 5 سنوات	60	39.18	13.829
	من 5 حتى 10 سنوات	30	39.33	.884
	أكثر من 10 سنوات	10	31.30	4.138
الشراكات والممارسات المهنية	أقل من 5 سنوات	60	21.90	10.423
	من 5 حتى 10 سنوات	30	17.03	6.077
	أكثر من 10 سنوات	10	14.30	2.003
توظيف المعلمين ودعمهم	أقل من 5 سنوات	60	31.62	11.965
	من 5 حتى 10 سنوات	30	24.27	2.664
	أكثر من 10 سنوات	10	22.80	2.394
تأثير البرنامج	أقل من 5 سنوات	60	21.83	9.014
	من 5 حتى 10 سنوات	30	16.67	1.688
	أكثر من 10 سنوات	10	17.60	1.647
ضمان جودة الكلية والتحسين المستمر	أقل من 5 سنوات	60	37.45	17.660
	من 5 حتى 10 سنوات	30	30.27	5.112
	أكثر من 10 سنوات	10	29.10	5.915
القدرة المالية والإدارية	أقل من 5 سنوات	60	37.70	13.836
	من 5 حتى 10 سنوات	30	30.67	4.780
	أكثر من 10 سنوات	10	31.80	3.967
الاستبانة	أقل من 5 سنوات	60	37.70	13.836
	من 5 حتى 10 سنوات	30	30.67	4.780
	أكثر من 10 سنوات	10	31.80	3.967

وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي والجدول

الآتي يوضح النتائج.

جدول (21):

تحليل التباين الأحادي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة لإجابات أعضاء الهيئة التعليمية

المحاور الفرعية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	القرار
المعرفة بجوانب العملية التعليمية	بين المجموعات	566.890	2	283.445	2.399	.096	غير دال
	داخل المجموعات	11459.750	97	118.142			
	المجموع	12026.640	99				

الفصل الرابع

نتائج البحث وتفسيرها

الشراكات والممارسات المهنية	بين المجموعات	795.293	2	397.647	5.132	.008	دال
	داخل المجموعات	7516.467	97	77.489			
	المجموع	8311.760	99				
توظيف المعلمين ودعمهم	بين المجموعات	1445.260	2	722.630	8.054	.001	دال
	داخل المجموعات	8703.650	97	89.728			
	المجموع	10148.910	99				
تأثير البرنامج	بين المجموعات	590.640	2	295.320	5.844	.004	دال
	داخل المجموعات	4901.400	97	50.530			
	المجموع	5492.040	99				
ضمان جودة الكلية والتحسين المستمر	بين المجموعات	1351.223	2	675.612	3.365	.039	دال
	داخل المجموعات	19473.617	97	200.759			
	المجموع	20824.840	99				
القدرة المالية والإدارية	بين المجموعات	1103.133	2	551.567	4.422	.015	دال
	داخل المجموعات	12098.867	97	124.731			
	المجموع	13202.000	99				
الاستبانة	بين المجموعات	1103.133	2	551.567	4.422	.015	دال
	داخل المجموعات	12098.867	97	124.731			
	المجموع	13202.000	99				

يتبين من الجدول السابق أن قيمة فيشر (F) كانت غير دالة إحصائياً على بعد " المعرفة بجوانب

العملية التعليمية " إذ كانت القيمة الاحتمالية (0.096) وهي أكبر من (0.05) المعتمدة في البحث، بينما

كانت الفروق دالة على جميع أبعاد الاستبانة الأخرى والدرجة الكلية لها تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، لذا يمكن

القول:

- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات تقديرات أعضاء الهيئة التعليمية حول درجة

توافر معايير المعرفة بجوانب العملية التعليمية تُعزى لمتغير سنوات الخبرة.

- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات تقديرات أعضاء الهيئة التعليمية حول درجة توافر

معايير الشراكات والممارسات المهنية، توظيف المعلمين ودعمهم، تأثير البرنامج، ضمان جودة الكلية

والتحسين المستمر، القدرة المالية والإدارية تُعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وبناءً عليه تمّ التحقق من تجانس التباين باستخدام اختبار ليفن، وذلك وفق الجدول الآتي:

جدول (22):

نتائج اختبار ليفن لإجابات أعضاء الهيئة التعليمية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

المعيار	اختبار ليفن	درجة الحرية 1	درجة الحرية 2	القيم الاحتمالية
المعرفة بجوانب العملية التعليمية	38.524	2	97	.000.
الشراكات والممارسات المهنية	17.143	2	97	.000.
توظيف المعلمين ودعمهم	30.165	2	97	.000.
تأثير البرنامج	34.659	2	97	.000.
ضمان جودة الكلية والتحسين المستمر	20.156	2	97	.000.
القدرة المالية والإدارية	23.620	2	97	.000.
الاستبانة ككل	23.620	2	97	.000.

يتبين من الجدول السابق أن العينات غير متجانسة لكون القيم الاحتمالية أصغر من (0.05)، ولمعرفة اتجاه

الفروق بين متوسطات الدرجات ولصالح أي صف تمّ إجراء المقارنات البعدية من خلال استخدام اختبار دونيت سي

(Dunnett- C) للعينات غير المتجانسة، كما هو مبين في الجدول الآتي.

جدول (23):

نتائج اختبار دونيت سي (Dunnett- C) استناداً لمتغير سنوات الخبرة

المعايير	الفروق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	القيمة الاحتمالية	القرار
الشراكات والممارسات المهنية	من 5- 10 سنة	4.867	1.968	غير دال
	أقل من 5 سنة	7.600*	3.007	دال
	أكثر من 10 سنة	2.733	3.214	غير دال
توظيف المعلمين ودعمهم	من 5- 10 سنة	7.350*	2.118	دال
	أقل من 5 سنة	8.817*	3.235	دال
	أكثر من 10 سنة	1.467	3.459	غير دال
تأثير البرنامج	من 5- 10 سنة	5.167*	1.589	دال
	أقل من 5 سنة	4.233	2.428	غير دال
	أكثر من 10 سنة	-933-	2.596	غير دال
ضمان جودة الكلية والتحسين المستمر	من 5- 10 سنة	7.183*	3.168	دال
	أقل من 5 سنة	8.350	4.840	غير دال
	أكثر من 10 سنة	1.167	5.174	غير دال

القدرة المالية والإدارية	أقل من 5 سنة	من 5-10 سنة	7.033*	2.497	.022	دال
	أكثر من 10 سنة	أكثر من 10 سنة	5.900	3.815	.307	غير دال
	من 5-10 سنة	أكثر من 10 سنة	-1.133-	4.078	.962	غير دال
الاستبانة ككل	أقل من 5 سنة	من 5-10 سنة	7.033*	2.497	.022	دال
	أكثر من 10 سنة	أكثر من 10 سنة	5.900	3.815	.307	غير دال
	من 5-10 سنة	أكثر من 10 سنة	-1.133-	4.078	.962	غير دال

(*) دال عند (0.05)

يُلاحظ من الجدول السابق أن الفروق بين متوسطات درجات تقديرات أعضاء الهيئة التعليمية كانت لصالح الذين يمتلكون أقل من 5 سنوات خبرة في كافة محاور الاستبانة والدرجة الكلية لها. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى حداثة المعرفة الأكاديمية لدى الأعضاء ذوي سنوات الخبرة الأقل؛ فهم الأكثر اتصالاً بالدراسات والأدبيات التربوية الحديثة في مجال إعداد المعلمين. وتؤكد نظرية القصور الذاتي المعرفي ذلك؛ والتي ترى أن الأفراد ذوي الخبرة الطويلة قد يميلون إلى التمسك بالمعرفة والإطار النظري الذي تعلموه في بداية حياتهم المهنية، مما يخلق فجوة بينهم وبين التطورات الحديثة في مجالهم. بينما يكون الأعضاء الأحدث قد تخرجوا وهم على اطلاع مباشر بأحدث النظريات والمنهجيات Tippins & Sohi, (2003)، وقد تعود أيضاً إلى تجاربهم الميدانية العلمية الحديثة خلال مراحل دراستهم للحصول على درجتَي الماجستير والدكتوراه، وقلة تأثرهم بالثقافة التنظيمية السائدة، وهم أكثر نقداً للواقع القائم مقارنة مع الأعضاء ذوي سنوات الخبرة الأكثر، الذين اعتادوا عليه لسنوات طويلة؛ وهذا الأمر يجعلهم ينظرون إلى برنامج إعداد المعلم ومدى توفر معايير CAEP فيه بعين أكثر موضوعية، ويقارنونها بالنماذج المثلى التي تعلموها. وتؤكد نظرية الالتزام التنظيمي (الاستسلام التنظيمي) ذلك؛ والتي ترى أن الموظفين القدامى يطورون مع مرور الوقت التزاماً عاطفياً ومعياريّاً أقوى تجاه المؤسسة، مما قد يحد من قدرتهم النقدية على رؤية عيوبها. بينما يأتي الموظفون الجدد بمنظور خارجي ونظرة نقدية لم تتأثر بعد بالعوامل التنظيمية الداخلية (Wanberg & Kammeyer-Mueller, 2000; Meyer & Allen, 1991). وكذلك نظرية المقارنة الاجتماعية؛ والتي

ترى أنَّ تقييم الأفراد الجدد في مؤسسة ما يتم من خلال مقارنتهم الواقع مع النماذج المثلى (Festinger, 1954).

تتفق هذه النتيجة مع دراسات العبد الكريم (2018) من ناحية أنَّ أصحاب سنوات الخبرة الأقل من الأكاديميين كانوا أكثر قدرةً على تقييم الواقع، و(Kezar & Eckel, 2002) و (Baldwin & Chang, 2006) من ناحية أنَّ أصحاب سنوات الخبرة الأقل من الأكاديميين كانوا ذوي رؤى أكثر نقداً وتوازناً مقارنة بزملائهم الأقدم، وتختلف هذه النتيجة عن نتائج دراسات (Chen, 2024) من ناحية أنَّها لم تجد فروقاً ذات دلالة إحصائية في تقييم معايير CAEP تعزى لسنوات الخبرة، والزعيبي وقرعان (2019) من ناحية أنَّ أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة الأكثر من 10 سنوات كانوا الأكثر إيجابية في تقييم برامج إعداد المعلم، و(Smith & Johnson, 2021) من ناحية أنَّ أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة الطويلة (أكثر من 15 سنة) كانوا الأكثر قدرة على تقديم تقييم شامل وعميق لبرنامج إعداد المعلمين.

4-2-2- التحقق من صحة الفرضية الثانية:

للتحقق من صحة الفرضية التي تنص على:

لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات تقديرات أعضاء الهيئة التعليمية حول درجة توافر معايير

CAEP في برنامج إعداد المعلم تُعزى لمتغير المسمى الوظيفي.

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أعضاء الهيئة التعليمية على استبانة توافر

معايير CAEP حسب متغير المسمى الوظيفي، والجدول الآتي يوضح النتائج.

جدول (24):

المتوسطات والانحرافات لدرجات أفراد العينة حسب متغير المسمى الوظيفي

المحور	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
المعرفة بجوانب العملية التعليمية	عضو هيئة تدريسية	13	56.77	2.587
	عضو هيئة فنية	23	36.09	12.678
	محاضرون من خارج الملاك	64	35.56	7.331
الشراكات والممارسات المهنية	عضو هيئة تدريسية	13	39.54	.519

الفصل الرابع

نتائج البحث وتفسيرها

7.141	18.00	23	عضو هيئة فنية	
4.440	16.25	64	محاضرون من خارج الملاك	
480.	51.69	13	عضو هيئة تدريسية	
8.209	27.13	23	عضو هيئة فنية	توظيف المعلمين ودعمهم
2.857	24.33	64	محاضرون من خارج الملاك	
760.	37.08	13	عضو هيئة تدريسية	
6.067	18.52	23	عضو هيئة فنية	تأثير البرنامج
1.775	16.84	64	محاضرون من خارج الملاك	
2.364	66.62	13	عضو هيئة تدريسية	
12.301	31.96	23	عضو هيئة فنية	ضمان جودة الكلية والتحسين المستمر
5.365	28.83	64	محاضرون من خارج الملاك	
1.182	59.69	13	عضو هيئة تدريسية	
10.190	34.87	23	عضو هيئة فنية	القدرة المالية والإدارية
4.704	30.03	64	محاضرون من خارج الملاك	
1.182	59.69	13	عضو هيئة تدريسية	
10.190	34.87	23	عضو هيئة فنية	الاستبانة
4.704	30.03	64	محاضرون من خارج الملاك	

وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي والجدول

الآتي يوضح النتائج.

جدول (25):

تحليل التباين الأحادي تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي لإجابات أعضاء الهيئة التعليمية

المحاور الفرعية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	القرار
المعرفة بجوانب العملية التعليمية	بين المجموعات	5024.756	2	2512.378	34.805	.000	دال
	داخل المجموعات	7001.884	97	72.184			
	المجموع	12026.640	99				
الشراكات والممارسات المهنية	بين المجموعات	5944.529	2	2972.265	121.792	.000	دال
	داخل المجموعات	2367.231	97	24.404			
	المجموع	8311.760	99				
توظيف المعلمين ودعمهم	بين المجموعات	8149.423	2	4074.711	197.674	.000	دال
	داخل المجموعات	1999.487	97	20.613			
	المجموع	10148.910	99				

الفصل الرابع

نتائج البحث وتفسيرها

تأثير البرنامج	بين المجموعات	4476.940	2	2238.470	213.902	.000	دال
	داخل المجموعات	1015.100	97	10.465			
	المجموع	5492.040	99				
ضمان جودة الكلية والتحصين المستمر	بين المجموعات	15615.697	2	7807.849	145.391	.000	دال
	داخل المجموعات	5209.143	97	53.703			
	المجموع	20824.840	99				
القدرة المالية والإدارية	بين المجموعات	9506.685	2	4753.342	124.773	.000	دال
	داخل المجموعات	3695.315	97	38.096			
	المجموع	13202.000	99				
الاستبانة	بين المجموعات	9506.685	2	4753.342	124.773	.000	دال
	داخل المجموعات	3695.315	97	38.096			
	المجموع	13202.000	99				

يتبين من الجدول السابق أن قيمة فيشر (F) كانت دالة إحصائياً على جميع أبعاد الاستبانة والدرجة

الكلية لها تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي، لذا يمكن القول: توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات

تقديرات أعضاء الهيئة التعليمية حول درجة توافر معايير CAEP في برنامج إعداد المعلم تُعزى لمتغير

المسمى الوظيفي.

وبناءً عليه تمّ التحقق من تجانس التباين باستخدام اختبار ليفن، وذلك وفق الجدول الآتي.

جدول (26):

نتائج اختبار ليفن لإجابات أعضاء الهيئة التعليمية تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي

المعيار	اختبار ليفن	درجة الحرية 1	درجة الحرية 2	القيم الاحتمالية
المعرفة بجوانب العملية التعليمية	10.388	2	97	.000
الشراكات والممارسات المهنية	4.055	2	97	.020
توظيف المعلمين ودعمهم	7.307	2	97	.001
تأثير البرنامج	8.278	2	97	.000
ضمان جودة الكلية والتحصين المستمر	6.681	2	97	.002
القدرة المالية والإدارية	17.989	2	97	.000
الاستبانة ككل	17.989	2	97	.000

يتبين من الجدول السابق أن العينات غير متجانسة لكون القيم الاحتمالية أصغر من (0.05)، ولمعرفة اتجاه

الفروق بين متوسطات الدرجات ولصالح أي صف تم إجراء المقارنات البعدية من خلال استخدام اختبار دونيت سي

(Dunnett- C) للعينات غير المتجانسة، كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (27):

نتائج اختبار دونيت سي (Dunnett- C) استناداً لمتغير المسمى الوظيفي

المعايير	الفروق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	القيمة الاحتمالية	القرار
المعرفة بجوانب العملية التعليمية	عضو هيئة تدريسية	20.682*	2.948	.000
	محاضرون خارج الملاك	21.207*	2.585	.000
	عضو هيئة فنية	.524	2.066	.968
الشراكات والممارسات المهنية	عضو هيئة تدريسية	21.538*	1.714	.000
	محاضرون خارج الملاك	23.288*	1.503	.000
	عضو هيئة فنية	1.750	1.201	.350
توظيف المعلمين ودعمهم	عضو هيئة تدريسية	24.562*	1.575	.000
	محاضرون خارج الملاك	27.364*	1.381	.000
	عضو هيئة فنية	2.802*	1.104	.044
تأثير البرنامج	عضو هيئة تدريسية	18.555*	1.122	.000
	محاضرون خارج الملاك	20.233*	.984	.000
	عضو هيئة فنية	1.678	.786	.108
ضمان جودة الكلية والتحسين المستمر	عضو هيئة تدريسية	34.659*	2.543	.000
	محاضرون خارج الملاك	37.787*	2.229	.000
	عضو هيئة فنية	3.128	1.782	.219
القدرة المالية والإدارية	عضو هيئة تدريسية	24.823*	2.142	.000
	محاضرون خارج الملاك	29.661*	1.878	.000
	عضو هيئة فنية	4.838*	1.501	.007
الاستبانة ككل	عضو هيئة تدريسية	24.823*	2.142	.000
	محاضرون خارج الملاك	29.661*	1.878	.000
	عضو هيئة فنية	4.838*	1.501	.007

(*) دال عند (0.05)

يُلاحظ من الجدول السابق أن الفروق بين متوسطات درجات تقديرات أعضاء الهيئة التعليمية عن الاستبانة ومحاورها كانت لصالح أعضاء الهيئة التدريسية، بالمقارنة مع أعضاء الهيئة الفنية والمحاضرين من خارج الملاك.

وتعزو الباحثة النتيجة السابقة إلى تمتع أعضاء الهيئة التدريسية بخبرة أكاديمية وتخصصية أعمق، إضافةً إلى أنَّ مشاركتهم الفاعلة في اللجان الأكاديمية وصنع القرار داخل الكلية تمنحهم رؤية استراتيجية أوسع، وأنَّ مسؤولياتهم المباشرة عن تصميم وتنفيذ وتقييم البرامج التعليمية تجعلهم الأكثر قدرة على تقييمها. وما يؤكد ذلك ما توصل إليه العتيبي (2020) والسهلي (2018) من أنَّ أعضاء الهيئة التدريسية في الكليات الجامعية يطورون معرفة سياقية عميقة من خلال مشاركتهم المستمرة في الحياة الأكاديمية، مما يمكنهم من تقييم البرامج بشكل أكثر شمولية مقارنة بغيرهم.

تتفق هذه النتيجة مع دراستي خالد والعازمي (2019) و (Henkel, 2005) من ناحية وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات أعضاء الهيئة التعليمية لمعايير الجودة لصالح أعضاء الهيئة التدريسية، وتختلف هذه النتيجة عن دراستي الغامدي (2021) و (Amundsen & Borch, 2019) من ناحية عدم وجود فروق دالة إحصائية في تصورات الأكاديميين لبرامج التدريب الميداني تُعزى لمتغير المسمى الوظيفي.

4-2-3- التحقق من صحة الفرضية الثالثة:

التحقق من صحة الفرضية التي تنص على:

لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات تقديرات المديرين والمشرفين التربويين حول درجة

توافر معايير CAEP في برنامج إعداد المعلم تُعزى لمتغير سنوات الخبرة.

تمَّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المديرين والمشرفين التربويين على استبانة

توافر معايير CAEP حسب متغير سنوات الخبرة، والجدول الآتي يوضح النتائج.

جدول (28):

المتوسطات والانحرافات لدرجات أفراد المديرين والمشرفين التربويين حسب متغير سنوات الخبرة

المحور	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
المعرفة بجوانب العملية التعليمية	أقل من 5 سنوات	34	52.12	2.319
	من 5 حتى 10 سنوات	84	51.96	1.813
	أكثر من 10 سنوات	50	52.24	1.836
الشراكات والممارسات المهنية	أقل من 5 سنوات	34	23.21	1.981
	من 5 حتى 10 سنوات	84	23.18	1.622
	أكثر من 10 سنوات	50	23.42	1.928
توظيف المعلمين ودعمهم	أقل من 5 سنوات	34	26.50	1.674
	من 5 حتى 10 سنوات	84	27.45	1.935
	أكثر من 10 سنوات	50	26.58	2.091
تأثير البرنامج	أقل من 5 سنوات	34	19.53	2.019
	من 5 حتى 10 سنوات	84	19.94	1.442
	أكثر من 10 سنوات	50	20.04	1.690
الاستبانة	أقل من 5 سنوات	34	121.35	4.458
	من 5 حتى 10 سنوات	84	122.54	3.392
	أكثر من 10 سنوات	50	122.28	4.219

وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي والجدول الآتي يوضح النتائج.

جدول (29):

تحليل التباين الأحادي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة لإجابات المديرين والمشرفين التربويين

المحاور الفرعية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	القرار
المعرفة بجوانب العملية التعليمية	بين المجموعات	2.452	2	1.226	.329	.720	غير دال
	داخل المجموعات	615.542	165	3.731			
	المجموع	617.994	167				
الشراكات والممارسات المهنية	بين المجموعات	1.934	2	.967	.301	.740	غير دال
	داخل المجموعات	530.060	165	3.212			
	المجموع	531.994	167				

توظيف المعلمين ودعمهم	بين المجموعات	34.510	2	17.255	4.611	0.011	دال
	داخل المجموعات	617.490	165	3.742			
	المجموع	652.000	167				
تأثير البرنامج	بين المجموعات	5.758	2	2.879	1.063	0.348	غير دال
	داخل المجموعات	447.093	165	2.710			
	المجموع	452.851	167				
الاستبانة	بين المجموعات	34.114	2	17.057	1.134	0.324	غير دال
	داخل المجموعات	2482.738	165	15.047			
	المجموع	2516.851	167				

يتبين من الجدول السابق أن قيمة فيشر (F) كانت دالة إحصائياً فقط على بعد " توظيف المعلمين ودعمهم" إذ كانت القيمة الاحتمالية (0.011) وهي أصغر من (0.05) المعتمدة في البحث، بينما كانت الفروق غير دالة على جميع أبعاد الاستبانة الأخرى والدرجة الكلية لها تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، لذا يمكن القول:

- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات تقديرات المشرفين التربويين والمديرين حول درجة توافر معايير توظيف المعلمين ودعمهم تُعزى لمتغير سنوات الخبرة.

- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات تقديرات المشرفين التربويين والمديرين حول درجة توافر معايير المعرفة بجوانب العملية التعليمية، الشراكات والممارسات المهنية، تأثير البرنامج تُعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وبناءً عليه تمّ التحقق من تجانس التباين باستخدام اختبار ليفن لدرجات العينة على بعد توظيف

المعلمين ودعمهم، وذلك وفق الجدول الآتي:

جدول (30):

نتائج اختبار ليفن لإجابات المشرفين التربويين والمديرين تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

المعيار	اختبار ليفن	درجة الحرية 1	درجة الحرية 2	القيم الاحتمالية
توظيف المعلمين ودعمهم	.745	2	165	.476

يتبين من الجدول السابق أن العينات متجانسة لكون القيم الاحتمالية أكبر من (0.05)، ولمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات الدرجات ولصالح أي صف تم إجراء المقارنات البعدية من خلال استخدام اختبار شيفيه (Sheffe) للعينات المتجانسة، كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (31):

نتائج اختبار شيفيه (Sheffe) لإجابات المشرفين التربويين والمديرين استناداً لمتغير سنوات الخبرة

المعايير	الفروق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	القيمة الاحتمالية	القرار
توظيف المعلمين ودعمهم	من 5-10 سنة	-.952	.393	غير دال
	أقل من 5 سنة	-.080	.430	غير دال
	أكثر من 10 سنة	*.872	.346	دال

(*) دال عند (0.05)

يلاحظ من الجدول السابق أن الفروق كانت لصالح المديرين والمشرفين الذين يمتلكون من 5 حتى 10 سنوات خبرة، بالمقارنة مع الذين يمتلكون أقل من 5 سنوات خبرة، والذين يمتلكون أكثر من 10 سنوات خبرة. وتعزو الباحثة النتيجة السابقة إلى خصوصية هذه الفترة من الخبرة، التي تمثل مرحلة النضج المهني المتوازن؛ وفيها يكون الأفراد قد تجاوزوا مرحلة الخبرة المحدودة، ولم يصلوا بعد إلى مرحلة التشبع الوظيفي التي قد تصيب الأفراد ذوي سنوات الخبرة الأكثر. والتي تُمكنهم من امتلاك رؤية نقدية متوازنة؛ إذ تكون خبرتهم العملية قد تراكت بشكل كافٍ لاستيعاب تعقيدات نظام توظيف المعلمين ودعمهم وإدراك فجواته. وما يؤكد ذلك نظرية مراحل النمو المهني، ونموذج "من المبتدئ إلى الخبير"؛ فقد قسمت النظرية الحياة المهنية إلى مراحل، وتعد مرحلة 5 حتى 10 سنوات خبرة ضمن مرحلة التأسيس، وتقع في بداية مرحلة الصيانة. وفي هذه المرحلة يكون الأفراد قد تجاوزوا مرحلة الاستكشاف (أقل من 5 سنوات)، ولم يصلوا بعد إلى مرحلة الركود

أو الانخفاض (أكثر من 10 سنوات)، ويتميزون في هذه المرحلة بالثقة، والإنتاجية العالية، والرغبة في تحقيق الاستقرار والنمو، مما يمنحهم رؤية نقدية متوازنة وعملية (Super, 1990)، أما النموذج فيرى أن الأفراد يمرون بخمس مراحل مهنية، ويكون الأفراد ذوو الخبرة الأقل من 5 سنوات في مرحلتَي التقدم و"الكفاءة"؛ وفي هاتين المرحلتين يعتمدون على القواعد والسياقات المحددة في تحديد رؤاهم النقدية. في حين أن الأفراد ذوو الخبرة المتراوحة بين 5 حتى 10 سنوات في مرحلة الخبير؛ وفي هذه المرحلة يتسم تقييمهم بالشمولية وفهم التعقيدات (Dreyfus & Dreyfus, 1980) إضافةً إلى ذلك فإن مفهوم التشبع الوظيفي (الهضبة الوظيفية) يشير إلى وصول الفرد إلى نقطة يستقر فيها تقدمه المهني، مما قد يؤدي إلى انخفاض الدافعية والرضا الوظيفي، وفقدان أجزاء من حساسيته النقدية وقدرته على رؤية الفجوات بمنظور جديد (Feldman and Weitz, 1988).

وفيما يتعلق بالدراسات المتقدمة والمختلفة عن النتيجة لم تعثر الباحثة على دراسات تناولت هذا المتغير بين المديرين والمشرفين في رؤيتهم لمدى توفر معايير CAEP، ولا دراسات تتناول مواضيعاً تدور حول ذلك، وتتناول هذا المتغير بين المديرين والمشرفين.

4-2-4- التحقق من صحة الفرضية الرابعة:

للتحقق من صحة الفرضية التي تنص على:

لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات تقديرات المديرين والمشرفين حول درجة توافر معايير

CAEP في برنامج إعداد المعلم تُعزى لمتغير المسمى الوظيفي.

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على استبانة معايير CAEP في برنامج إعداد المعلم حسب متغير المسمى الوظيفي وللكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق تم استخدام اختبار (ت) ستوديننت والجدول الآتي يوضح النتائج:

جدول (32):

الإحصاء الوصفي وقيمة (ت) لدرجات أفراد المديرين والمشرفين حسب متغير المستوى الوظيفي

المحور	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
معايير المعرفة بجوانب العملية التعليمية	مدير	160	52.09	1.903	166	.623	غير دال
	مشرف	8	51.75	2.435			
معايير الشراكات والممارسات المهنية	مدير	160	23.19	1.763	166	.026	دال
	مشرف	8	24.63	1.768			
معايير توظيف المعلمين ودعمهم	مدير	160	25.07	1.949	166	.043	دال
	مشرف	8	27.63	2.134			
معايير تأثير البرنامج	مدير	160	19.88	1.636	166	.676	غير دال
	مشرف	8	20.13	1.959			
الاستبانة	مدير	160	122.23	3.785	166	.944	غير دال
	مشرف	8	122.13	5.842			

يلاحظ من الجدول السابق أن هناك فرق دال إحصائياً لصالح المشرفين في محور الشراكات

والممارسات المهنية من الاستبانة ومحور توظيف المعلمين ودعمهم، بينما لم تكن الفروق دالة إحصائياً على

الدرجة الكلية للاستبانة والمحاور الأخرى.

وتعزو الباحثة النتيجة السابقة إلى طبيعة الدور الوظيفي للمشرف التربوي؛ فالمشرف معنيّ بمتابعة

المعلمين والطلبة المعلمين، والمشاركة في التدريب والتقييم والتطوير المهني. ومن ثم فإنه على احتكاكٍ مباشرٍ

بإجراءات التعاون القائمة بين الكلية والمدارس. إضافةً إلى أن إشرافه على الممارسات التعليمية في الميدان

يجعله أكثر قدرةً على تقييم مدى توفر معايير الشراكات والممارسات المهنية في برنامج إعداد المعلم في كلية

التربية بجامعة دمشق. وما يؤكد ذلك نظرية التعلم المجتمعي، والنموذج التنموي للإشراف؛ فترى النظرية أنَّ

المعرفة والمهارات تتطور بشكل أفضل من خلال المشاركة في مجتمع الممارسة (Wenger, 1998)، أما

النموذج فيرى أنَّ دور المشرف هو تشخيص احتياجات المعلمين وتقديم الدعم المناسب، وهذه الوظيفة

التشخيصية تجعل المشرفين أكثر حساسية لنقاط القوة والضعف (Glickman et al, 2017).

وفيما يتعلق بالدراسات المتقنة والمختلفة عن النتيجة لم تعثر الباحثة على دراسات تناولت هذا المتغير بين المديرين والمشرفين في رؤيتهم لمدى توفر معايير CAEP، ولا دراسات تتناول مواضيعاً تدور حول ذلك، وتتناول هذا المتغير بين المديرين والمشرفين.

4-2-5- التحقق من صحة الفرضية الخامسة:

للتحقق من صحة الفرضية التي تنص على:

لا توجد علاقة دالة إحصائية بين متوسطات درجات تقديرات أعضاء الهيئة التعليمية ومتوسطات

درجات تقديرات المديرين والمشرفين حول درجة توافر معايير CAEP في برنامج إعداد المعلم في كلية التربية بجامعة دمشق.

استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون بين متوسطات درجات تقديرات أعضاء الهيئة التعليمية ومتوسطات درجات تقديرات المديرين والمشرفين على المحاور الأربعة المشتركة بين الاستبانيتين وهي: المعرفة بجوانب العملية التعليمية، الشراكات والممارسات المهنية، توظيف المعلمين ودعمهم، ومحور تأثير البرنامج، ويبين الجدول الآتي النتائج:

جدول (33):

معامل ارتباط بيرسون بين متوسطات درجات تقديرات أعضاء الهيئة التعليمية ومتوسطات درجات تقديرات المديرين والمشرفين حول درجة توافر معايير CAEP في برنامج إعداد المعلم.

الأبعاد	معامل ارتباط	مستوى الدلالة	القرار
المعرفة بجوانب العملية التعليمية	.416	.077	غير دال
الشراكات والممارسات المهنية	.983**	.000	دال إحصائياً
توظيف المعلمين ودعمهم	.963**	.000	دال إحصائياً
تأثير البرنامج	.837**	.000	دال إحصائياً

** : دال عند 0.01

يتبين من الجدول السابق عدم وجود علاقة بين متوسطات درجات تقديرات أعضاء الهيئة التعليمية ومتوسطات درجات تقديرات المديرين والمشرفين عن محور معايير المعرفة بجوانب العملية التعليمية.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى اختلاف زاوية النظر لدى أعضاء الهيئة التعليمية في الكلية، ولدى مديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي والمشرفين التربويين؛ فالأعضاء ينظرون إلى معايير المعرفة من منظور أكاديمي نظري، وذلك بتركيزهم على شمولية المناهج، ووجود قيم مهنية، ووجود كادر تدريسي متخصص، أما المديرون والمشرفون ينظرون إليها من خلال انعكاسها على الصفوف الدراسية؛ أي مدى قدرة الطالب المعلم على تحويل ما تعلمه إلى ممارسات صفية ملموسة، وقد أدى هذا التباين في المرجعية التقييمية إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين تقديرات العينتين، كما يتبين من الجدول السابق وجود علاقة موجبة وقوية ودالة إحصائية بين متوسطات درجات تقديرات أعضاء الهيئة التعليمية ومتوسطات درجات تقديرات المديرين والمشرفين عن محور معايير الشراكات والممارسات المهنية ومحور معايير توظيف المعلمين ودعمهم ومحور معايير تأثير البرنامج.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى الاتفاق على ضعف توفر معايير الشراكات والممارسات المهنية في برنامج إعداد المعلم في الكلية؛ فالأعضاء أشاروا إلى محدودية برامج التدريب الميداني، وضعف آليات التعاون الرسمي، وغياب الرؤية المشتركة بين الكلية والمدارس، في حين أن المديرين والمشرفين أشاروا إلى غياب التنسيق في تصميم وتنفيذ برامج مشتركة للتطوير، وضعف متابعة المعلمين والطلبة المعلمين ميدانياً، وقد أدى هذا الاتفاق في الرؤية إلى وجود علاقة دالة إحصائية بين استجابات العينتين، بالإضافة إلى وجود رؤية مشتركة لمعايير توظيف المعلمين ودعمهم؛ فقد رأى الأعضاء أن الكلية تعاني من غياب استراتيجية واضحة للتطوير المهني المستمر، وقصور في متابعة الخريجين، ونقص في ربط برامج الدعم باحتياجات الميدان. ورأى المديرون والمشرفون قلة وضع خطط واضحة للإرشاد المهني، وضعف برامج التأهيل بعد التخرج، ولذلك كانت هناك علاقة دالة إحصائية بين استجابات العينتين، وكذلك إلى رؤية العينتين لضعف التأثير الفعلي لبرنامج إعداد المعلم في الكلية؛ فالأعضاء عزوا هذا الضعف إلى غياب التكامل بين النظرية والتطبيق، وقصور في البنية التحتية التكنولوجية، وغياب مؤشرات جودة واضحة، ومحدودية استخدام البيانات في التطوير، أما المديرون والمشرفون فقد عزوه إلى قصور جوهري في إعداد الطالب المعلم، وضعف في

تنمية المفاهيم العلمية وتطبيق المبادئ التربوية عملياً، ومراعاة الفروق الفردية، ولذلك كانت هناك علاقة دالة إحصائية بين استجابات العينتين.

وفيما يتعلق بالدراسات المتفقة والمختلفة عن النتيجة لم تعثر الباحثة على دراسات تناولت العلاقة بين رؤية أعضاء الهيئة التعليمية في الكليات الجامعية ورؤية مديري المدارس والمشرفين التربويين لمدى توفر معايير CAEP، ولا دراسات تتناول مواضيعاً تدور حول ذلك، وتتناول العلاقة بين رؤية أعضاء الهيئة التعليمية، ورؤية مديري المدارس والمشرفين التربويين.

4-3-المقترحات والتوصيات:

بناءً على النتائج التي توصل إليها البحث تقترح الباحثة:

4-3-1- تطوير المناهج الأكاديمية في كلية التربية بجامعة دمشق لتصبح مناهجاً مبنيةً على الكفايات.

4-3-2- تبني كلية التربية بجامعة دمشق لاستراتيجيات التدريس القائمة على الأدلة وتضمينها في التدريب الميداني.

4-3-3- تأسيس شراكات رسمية مستدامة بين جامعة دمشق ووزارة التربية السورية عبر اتفاقيات واضحة، لتصبح مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي مدارساً تطبيقيةً للطلبة المعلمين.

4-3-4- إنشاء لجان مشتركة بين كلية التربية بجامعة دمشق ووزارة التربية السورية لتخطيط التدريب الميداني وتقويمه بشكل دوري.

4-3-5- إنشاء وحدة للتنمية المهنية في كلية التربية بجامعة دمشق تنظم دورات وورش عمل مستمرة للطلبة وأعضاء الهيئة التعليمية والخريجين.

4-3-6- تأسيس وحدة ضمان جودة واعتماد أكاديمي في كلية التربية بجامعة دمشق تتولى المتابعة الدورية وتوثيق مؤشرات الأداء والتقارير السنوية.

4-3-7- بناء نظام بيانات شامل في كلية التربية بجامعة دمشق لمتتبع أداء الطلبة والخريجين وقياس

أثر البرنامج على تعلم الطلاب.

4-3-8- تطوير البنية التحتية لكلية التربية بجامعة دمشق بشكلٍ مستمرٍ.

4-3-9- تنويع مصادر تمويل برنامج إعداد المعلم في كلية التربية بجامعة دمشق من خلال

الشراكات والمشروعات الممولة.

وتوصي الباحثة بـ:

- إجراء دراسات مقارنة بين برنامج إعداد المعلم في كلية التربية بجامعة دمشق وبرامج إعداد المعلم في

كليات التربية بالجامعات العربية التي تطبق معايير الاعتماد الدولية، لتحديد فجوات البرنامج وأفضل الممارسات القابلة للتطبيق حالياً.

- إجراء دراسات عن الموضوع تتناول كليات التربية بالجامعات السورية الأخرى.

- إجراء دراسات تتناول مدى توفر معايير الاعتماد الدولية في برامج إعداد المعلم في كليات التربية بالجامعات السورية.

- إجراء دراسات طويلة لمتتبع أداء خريجي برنامج إعداد المعلم في كلية التربية بجامعة دمشق.

• خلاصة الفصل:

عرض الفصل الحالي النتائج التي توصلت إليها الباحثة بعد تطبيق أدوات الدراسة على العينة وتحليل

اللائحة الداخلية لبرنامج معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق، حيث تم تحليل النتائج وتفسيرها في

ضوء نتائج الدراسات السابقة والإطار النظري، كما قُدمت مجموعة من التوصيات والمقترحات في ضوء النتائج.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- الأحمد، خالد طه. (2011). *إعداد المعلم وتدريبه*. منشورات جامعة دمشق. كلية التربية.
- الأكلبي، مفلح بن دخيل. (2014). *المرجع الحديث في تدريس التربية الإسلامية: المفاهيم والتطبيقات*. مكتبة الرشد.
- إبراهيم، ماهر. (2014). *تقويم أداء معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء المعايير المرجعية الأكاديمية الوطنية لبرنامج معلم الصف: دراسة ميدانية في مدارس مدينة دمشق*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية. جامعة دمشق.
- إبراهيم، ماهر. (2017). *تقويم برنامج معلم الصف في ضوء معايير المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد إعداد المعلمين (NCATE) من وجهة نظر الطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية في جامعتي دمشق وتشترين [رسالة دكتوراه غير منشورة]*. كلية التربية. جامعة دمشق.
- إبراهيم، ماهر. (2020). *تقييم برنامج معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي NCATE من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية*. *المجلة التربوية الإلكترونية السورية*، 3 (2)، ص: 13-37.
- آل كحلان، ثابت. (2016). *واقع إسهام مقررات الإعداد التربوي بكلية التربية في تنمية الكفايات المهنية للطلاب المعلمين تخصص العلوم الشرعية في ضوء جودة الأداء*. *مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية*، 3 (27)، ص: 206-238.
- أونيا، سيمون؛ ولقمان، يحيى. (2023). *مدى تطبيق معايير مجلس اعتماد إعداد المعلم CAEP في برامج إعداد المعلمين بجامعة الخرطوم*. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي*، 3 (5)، ص: 77-101.
- الباحوث، سهام. (2021). *تحليل فجوة المهارات بين مخرجات كليات التربية ومتطلبات الميدان التعليمي في المملكة العربية السعودية*. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 9 (3)، ص: 133-157.
- بشارة، جبرائيل. (1986). *تكوين المعلم العربي والثورة العلمية التكنولوجية*. المؤسسة الجامعية للدراسات. بيروت.
- بشارة، جبرائيل. (2003). *المعلم في مدرسة المستقبل*. دار الرضا. دمشق.

- جبر، فلاح حسن، وعطية، سعيد جاسم. (2020). تقييم برنامج إعداد المعلمين في كلية التربية الأساسية وفق معايير CAEP من وجهة نظر التدريسيين. مجلة كلية التربية الأساسية، 26(108)، ص ص: 67-79.
- حامد، دينا علي. (2007). الاعتماد المهني للمعلم في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة، دراسة تطبيقية. دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، جمهورية مصر العربية.
- حسين، عبير. (2022). تطوير برامج إعداد المعلمين في ضوء التحولات التربوية الحديثة. دار النهضة العربية. القاهرة.
- الحمادي، ريم. (2019). النظريات التربوية الحديثة في إعداد المعلم. دار الخرجي. جدة.
- خالد، عبد الله؛ والعازمي، بدر. (2019). الفروق في تصورات أعضاء الهيئة التعليمية نحو معايير الجودة في برامج إعداد المعلمين بجامعة حائل وفقاً للمركز الوظيفي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 3(4)، ص ص: 98 - 122.
- الخواندة، علي. (2019). إصلاح التعليم: التحديات والفرص. دار الشروق.
- رائد، جمال. (2022). البحث العلمي في إعداد المعلم: أهمية وتطبيقات. مجلة بحوث التربية، 18(1)، ص ص: 200-215.
- الربيع، عبد. (2021). جودة التعليم في برامج إعداد المعلمين. مركز الدراسات التربوية. بيروت.
- زامل، مجدي علي. (2016). إطار مقترح لبرنامج إعداد المعلم قبل الخدمة في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين. مؤتمرات إعداد المعلم معرفياً ومهنياً خلال الفترة 29-30 نوفمبر. عمان.
- الزعبي، محمد؛ وقرعان، علي. (2019). تقييم برامج إعداد المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 17(3)، ص ص: 155 - 180.
- الزهراني، أحمد. (2018). أهمية التدريب المستمر للمعلمين. دراسات في التربية والتعليم، 52(3)، 67-89.
- زيدان، محمد. (2009). تحولات التعليم العالي في سوريا من الاستقلال حتى العصر الحديث. دمشق: الهيئة العامة السورية للكتاب.
- السالوس، منى والميمان، بدرية. (2010). نحو معايير أكاديمية لجودة إعداد المعلم في كلية التربية بجامعة طيبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. اللقاء السنوي الخامس عشر: تطوير التعليم رؤى ونماذج. جامعة الملك سعود. الرياض.

- السحبياني، إيمان. (2018). تقويم برامج إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء المعايير العالمية للمسؤولية المهنية. *مجلة الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس*، 3 (239)، ص ص: 123-87.
- السهلي، عبد الله. (2018). درجة ممارسة Empowerment الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم وعلاقته باتخاذ القرار. *مجلة البحث العلمي في التربية*، 19 (2)، ص ص: 1 - 38.
- السيد، محمد عبد الرؤوف وعبد الله، أحمد سمير. (2024). الممارسات المهنية بالمعايير العالمية لاعتماد برامج المعلم ودرجة تحقيق برنامج التأهيل التربوي بالأزهر الشريف لها. *المجلة التربوية*، 1 (123)، ص ص: 903-860.
- الشحي، وفاء عبد الله. (2019). أسباب عزوف المواطنين الذكور عن الالتحاق بمهنة التعليم في إمارة أبو ظبي. *كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة الإمارات العربية المتحدة*.
- الشويعر، خالد. (2015). إعداد المعلم: مفاهيم وأساليب. *المجلة التربوية*، 45 (3)، 123-145.
- الشميري، محمد عبد الرحمن. (2022). تطوير برامج إعداد المعلم في كليات التربية بالجامعات اليمنية في ضوء الاتجاهات المعاصرة. *مجلة ابن خلدون للدراسات والأبحاث*، 2 (12)، ص ص: 45 - 70.
- صالح، مهند. (2020). *البرامج التدريبية في إعداد المعلم: المفاهيم والتطبيقات*. دار الفكر المعاصر. عمان.
- صبري، عبد العظيم وتوفيق، رضا. (2017). *إعداد المعلم في ضوء تجارب بعض الدول*. المجموعة العربية للنشر والتدريب. القاهرة.
- طعيمة، رشدي والبندري، محمد. (2006). *إعداد معلم التعليم الثانوي*. دار الفكر العربي. القاهرة.
- الطوبجي، محمد (2020). *تطور برامج إعداد المعلم بين النظرية والتطبيق*. دار الفكر العربي.
- الطويل، مروان. (2014). *بناء الدولة الوطنية في سوريا بعد الاستقلال: التعليم نموذجاً*. مركز دراسات الوحدة العربية. بيروت.
- الغازمي، بدر حمد، والرشيدي، حسين مجبل، والعجمي، ناصر محمد. (2016). تصور مقترح لتطوير نظام إعداد معلم التعليم العام بالعالم العربي لمواجهة المستجدات المحلية والعالمية. *مجلة كلية التربية بجامعة بنها*، 27 (108)، ص ص: 1-98.
- العاني، وجيهة، وأحمد، عزام، والعبري، خلف. (2018). درجة تحقق معايير الاعتماد الدولية (CAEP) في برامج إعداد المعلم بجامعة السلطان قابوس. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 14 (3)، ص ص: 300-283.

- العبد الكريم، راشد. (2018). معوقات تطبيق معايير الاعتماد البرامجي في كليات التربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 26(2)، ص: 1 - 25.
- عبد الله، علي. (2019). *الإدارة المدرسة في القرن الحادي والعشرين: المفاهيم والعمليات والتطبيقات* (ط. 2). دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان.
- عبيشي، نضال. (2022). تقويم برنامج إعداد معلم الصف في كلية التربية وفق معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر طلبة معلم الصف السنة الرابعة وأعضاء الهيئة التدريسية. *مجلة جامعة البعث*، 44(10)، ص: 113-150.
- العتيبي، خالد. (2021). معايير الجودة في كليات التربية. *مجلة التربية*، 45(3)، ص: 112-145.
- العتيبي، فهد. (2020). مشاركة أعضاء هيئة التدريس في صنع القرارات الأكاديمية وعلاقتها بالالتزام التنظيمي في الجامعات السعودية. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، 12(1)، ص: 1 - 25.
- العتيبي، نادية بنت طلق. (2022). إعداد المعلم عالمياً. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية (IJEPS)*، 4 (1)، ص: 34 - 65.
- العصيل، عبد العزيز فالح. (2020). تقويم برنامج إعداد معلم العلوم الشرعية في كلية الشريعة والدراسات الإسلامية بالأحساء في ضوء معايير الاعتماد. *مجلة العلوم التربوية*، 32(2)، ص: 273-297.
- العلي، شيراز نواف. (2024). مستوى جودة برنامج إعداد المعلم في كلية التربية بالقنيطرة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية فيها. *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية*، 40(1)، ص: 1-23.
- العمرى، جمال فواز. (2017). تقييم درجة تطبيق معايير هيئة اعتماد البرامج التربوية الأمريكية CAEP في كلية التربية بجامعة طيبة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسي في ندوة التقويم في التعليم الجامعي: مرتكزات وتطلعات. كلية التربية في جامعة الجوف.
- العنزي، قاسم. (2015). واقع استخدام معايير الاعتماد الأكاديمي في العملية التعليمية. *مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية*، 1 (32)، ص: 191-213.
- عياش، عامر. (2010). *تاريخ التربية والتعليم في سورية الحديثة*. دار الفكر. دمشق.
- الغامدي، سلمان. (2023). تقويم برامج إعداد المعلمين في ضوء معايير الجودة. *مجلة العلوم السعودية*، 12(1)، ص: 45-60.

- الغامدي، منصور بن عبد الله. (2021). تقييم كفاية برامج التدريب الميداني في كليات التربية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين المتعاونين وأعضاء هيئة التدريس. *مجلة كلية التربية بأسوان*، 3(45)، ص ص: 512 - 550.
- فاضل، مهاء. (2011). *إدارة الأقسام الأكاديمية في ضوء معايير الجودة الشاملة والاعتماد بجامعتي أم القرى والملك عبد العزيز*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. قسم الإدارة والتربية والتخطيط. كلية التربية. جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية.
- فتح الله، مندور عبد السلام. (2016). *التقويم التربوي*. (ط. 3). دار النشر الدولي. الرياض.
- القول، محمد خير والشافلي، بسام محمود. (2010). *تقويم جودة برنامج إعداد المعلمين في كلية التربية بالحسكة في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي وإدارة الجودة الشاملة*. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، 3(6)، ص ص: 60-115.
- القحطاني، ريم بن ثابت. (2020). مدى تحفيز أعضاء هيئة التدريس لتطوير آليات التقويم الذاتي والاعتماد الأكاديمي لبرنامج إعداد المحاضرين بكليات التربية بالجامعات السعودية وفق معايير CAEP جامعة أم القرى نموذجاً. *المجلة التربوية*، 2(4)، ص ص: 1-69.
- القيسي، عبد الله. (2020). برنامج إعداد المعلم وتأثيره على جودة التعليم. *المجلة الدولية للتربية*، 38(4)، 200-220.
- محمد، منى علي سعيد. (2019). تطوير إعداد المعلم بكليات التربية بجمهورية مصر العربية في ضوء خبرات بعض الجامعات. *مجلة كلية التربية*، 2(3)، ص ص: 56-78.
- المحمودي، محمد. (2019). *مناهج الدراسة العلمي* (ط. 2). دار الكتب.
- المطرفي، رشدان بن حميد، والأحمدي، سوسن ناصر. (2020). *تقويم برنامج ماجستير مناهج وطرق تدريس العلوم بجامعة طيبة في ضوء معايير CAEP*. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 4(12)، ص ص: 1-22.
- الميعان، هند أحمد. (2015). *دراسة تقويمية لمخرجات برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية جامعة الكويت في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر الطلبة المتوقع تخرجهم وأعضاء الهيئة التدريسية*. *المجلة التربوية في جامعة الكويت*، 29(115)، 59-98.

النجار، سعيد. (2023). القيم المهنية في مهنة التعليم وأثرها في جودة التعليم. مجلة أخلاقيات التربية، 5(1)، ص: 50-65.

هاشم، ميثم عبد الكاظم، وعباس، حيدر خليل. (2019). معايير اختيار وإعداد المعلمين في كليات التربية الأساسية في وقائع المؤتمر العلمي التاسع عشر. مجلة كلية التربية، عدد خاص.

يحيى، سالم. (2021). دمج التكنولوجيا في برامج إعداد المعلمين: تحديات وآفاق. مجلة التعليم الإلكتروني، 8(1)، ص: 85-95.

الجامعة الافتراضية السورية. (2016). تقرير تطوير الخطط الدراسية في كليات التربية السورية. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، دمشق.

كلية التربية بجامعة دمشق. (بدون تاريخ). كلية التربية: والصف المؤسسة الأكاديمية.

<https://www.damascusuniversity.edu.sy/index.php?id=1217&lang=1&set=3>

كلية التربية بجامعة دمشق. (2011). دليل كلية التربية بجامعة دمشق. منشورات جامعة دمشق. دمشق. المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم. (2021). الاعتماد الأكاديمي لبرنامج إعداد المعلمين في الدول العربية. اليمن.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2019). ضوابط الحصول على الاعتماد البرامجي من جهات اعتماد دولية. <http://cult.us/RnamD>

وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية. (2020). دليل عمل المشرف التربوي والاختصاصي. وزارة التربية. دمشق.

وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية. (2020). دليل عمل التوجيه (الإشراف) التربوي على مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. الجمهورية العربية السورية. دمشق.

وزارة التعليم العالي. (2012). تقرير السياسات التعليمية بعد الأزمة السورية. مديرية الجودة والاعتماد الأكاديمي. دمشق.

وزارة التعليم العالي في الجمهورية العربية السورية. (2006). قانون تنظيم الجامعات/رقم 6 الصادر عن رئاسة الجمهورية بتاريخ 2006/1/4. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. دمشق. سوريا.

وزارة التعليم العالي في الجمهورية العربية السورية. (2022). المؤتمر الدولي للتعليم والتنمية المستدامة. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. دمشق. سوريا.

وزارة التعليم العالي في الجمهورية العربية السورية. (2021). المؤتمر الوطني لتطوير التعليم في سوريا. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. دمشق. سوريا.

وزارة التعليم العالي في مصر. (2023). *المؤتمر العربي لتعليم المعلمين: واقع وتحديات*. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. القاهرة. مصر.

وزارة التعليم العالي في الأردن. (2022). *مؤتمر التعليم في العصر الرقمي: رؤية للمستقبل*. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. عمان. الأردن.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Abduvalieva, G. A., Barsanaeva, D., Kenenbaeva, G. M., Kozub, H., & Aghayeva, S. (2024). Innovations in educational methodologies: Exploring the impact of digital technologies on learning and teaching. *Scientific Herald of Uzhhorod University Series Physics*, 2 (5), pp: 2- 29.
- Acton, R. (2023). *Teacher well-being in crisis contexts*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003281234>
- Al-Hammoud, R., Guan, B., Klompstra, T., Wisawakornwisit, S., & Li, R. (2024). Course design using competency based assessment. *Proceedings of the Canadian Engineering Education Association (CEEA)*.
- Allen, D & Ryan, K. (2021). *Microteaching: A conceptual framework*. Harvard Education Press.
- Alzahem, A. (2022). Institutional academic accreditation journey and challenges. *Journal of Medicine and Health Studies*, 3 (1), pp: 18- 30.
- American Association of Colleges for Teacher Education (AACTE). (2022). *Standards for teacher preparation programs*. AACTE. <https://aacte.org/resources/standards/>
- Amundsen, C & Borch, I. (2019). The role of part-time faculty in curriculum change: Institutional memory and peripheral participation. *Innovative Higher Education*, 44(5), pp: 365-380.
- Anderson, L. W. (2022). *Cognitive approaches to teacher development*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-85672-0>
- Ayasrah, M. (2023). Quality evaluation of special education teacher preparation programs in Jordan in light of CAEP standards. *Journal of Higher Education Theory and Practice*. 4 (2), pp: 45- 71.
- Bagirova, F. F. G. (2021). Cognitive activity as an important element of the educational process in a modern school. *Sprachwissenschaft*, 15 (2), pp: 75–79.
- Baldwin, R. G & Chang, D. A. (2006). Reinforcing our "keystone" faculty: Strategies to support faculty in the middle years of academic life. *Liberal Education*, 92(4), pp: 28-35.

- Ball, D. L. (2021). *Content knowledge for teaching: Foundations*. National Academy Press.
- Banks, J. A. (2022). *Diversity, equity, and inclusive pedagogy*. Teachers College Press.
- Behera, S. (2024). Innovative pedagogical practices in teacher education. *International Journal for Multidisciplinary Research*. 2 (1), pp: 13-56.
- Beiter, J. (2017). Perceived impact of CAEP standards on School_University partnerships. [Unpublished Doctoral Dissertation]. University of Maryland. Maryland. USA.
- Belyaeva, T., Levanskaya, N. M., & Nikitina, L. (2022). 21st century skills in teaching. *SAKHAROV READINGS 2022: Environmental Problems of the XXI Century Part 1*.
- Bergh, D. (2015). Chi-squared test of fit and sample size-a comparison between a random sample approach and a chi-square value adjustment method. *Journal of applied measurement*, 16(2), pp: 204 – 217.
- Borman, K. M. (2022). Integrative approaches in teacher preparation. *Journal of Education and Development*, 9(2), pp:40-55.
- Borman, K., Mueninghoff, E., Cotner, B., & Frederick, P. B. (2009). *Teacher preparation programs*.
- Boyd, D. J., Grossman, P., Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2008). *Teacher preparation and student achievement*.
- Boyle. B. M. (2022). *Community-based learning in teacher education*. SUNY Press.
- Brabeck, M., Dwyer, C., Geisinger, K., Marx, R., Noell, G., Pianta, R., Subotnik, R & Worrell, F. (2016). Assessing the assessments of teacher preparation. *Theory Into Practice*, 55(2), pp: 160–167.
- Brittingham, B. (2009). Accreditation in the United States: How did we get to where we are?. *New Directions for Higher Education*, 3 (145), pp: 7–27.
- Buckner, B. (2011). *Learning about teaching: Redesigning teacher preparation*.
- CAEP. (2013). *CAEP Accreditation Standards*. Washington, DC: Council of Educator Preparation. <https://caepnet.org/standards/introduction>
- CAEP. (2017). *CAEP Standards: Evidence Guide*. Washington, DC: Council for the Accreditation of Educator Preparation. <https://caepnet.org /standards/introduction>
- Castle, S. L. (1995). *Helping preservice teachers in reading methods field experience implement theories learned in the college classroom through journals, lesson plans, and structured observations*.
- Caswell, K. (2016). *The impact of preparation programs on pre-service teachers*.

- Chen, Y & Yuan, P. (2024). The impact of learning experiences on meeting teacher accreditation standards: A mixed-methods study. *Pacific International Journal*. 4 (1), pp: 34- 71.
- Chitiyo, M & Odongo, G. Itimu-Phiri, A. Muwana, F and Lipemba, M. (2015). Special Education Teacher Preparation in Kenya, Malawi, Zambia and Zimbabwe. *Journal of International Special Needs Education*, 18(2), 51-59.
- Chong, S & Cheah, H. (2009). A values, skills and knowledge framework for initial teacher preparation programmes. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(3), pp: 1–17.
- Cochran, S. M., Baker, M., Chang, W. C., Fernández, M. B & Keefe, E. S. (2017). *Review Of Within Our Grasp*.
- Cochran-Smith, Marilyn & Reagan, E. Mitescu. (2022). Beyond best practices: Centering equity in teacher preparation evaluation. *Education Policy Analysis Archives*, 30(66). <http://doi.org/10.14507/epaa.30.7040>.
- Cochran. S. M., Villegas, A. M., Abrams, L., Chávez-Moreno, L. C., Mills, T & Stern, R. (2015). *Critiquing Teacher Preparation Research*.
- Collie, R. J. (2022). *Teacher mental health: A global perspective*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108970321>
- Council for the Accreditation of Educator Preparation (CAEP). (2019). *CAEP standards for accreditation at the advanced level*. <http://www.ncate.org/standards/standards-advanced-programs>
- Council for the Accreditation of Educator Preparation (CAEP). (2022). *Accreditation standards*.
- Council for the Accreditation of Educator Preparation. (2018). *CAEP handbook*. <http://caepnet.org/accreditation/caep-accreditation/>
- Danielson, C. (2020). *Evaluating teaching proficiency*. Jossey-Bass.
- Darling, H. L. (2017). *Empowered educators: How high-performing systems shape teaching quality around the world*. Jossey-Bass.
- Darling, H. L. (2021). *Preparing teachers for deeper learning*. Harvard Education Press.
- Darling, H. L. (2022). *The evolving teaching profession*. OECD Publishing.
- De Guzman, D. J. G. (2024). Teachers' digital innovations: An empirical justification. *International Journal of Management Studies and Social Science Research*. 3 (3), pp: 12- 29.
- Dhal, P. K. (2014). *Re-Thinking On Teacher Education*.
- DiBella, K. S., Williams, K. G., Patterson, T. T., Culver, T & Batts, A. (2018). *Preparing Teacher Candidates Using A Collaborative Residency Model*.

- Dong-mi, Y. (2014). Teacher professional development from the view of higher education specialized and professional accreditation. *Sichuan University of Arts and Science Journal*
- Dreyfus, S. E & Dreyfus, H. L. (1980). *A five-stage model of the mental activities involved in directed skill acquisition*. University of California. Berkeley.
- Dubash, C. J., Arshad, M., & Khan, A. (2020). A comparative review of national and international practices in teacher education accreditation. *South Asian Research Journal of Humanities and Social Sciences*, 1 (2), pp: 438–445.
- Eaton, J. (2010). *The Role Of Accreditation Of Higher Education Institutions* (B. McGaw et al, Ed). International encyclopedia of education.
- Eaton, J. S. (2012). *An Overview Of U.S. Accreditation*. Council for Higher Education Accreditation.
- Estes, J. S & Dailey, H. A. (2018). *Modeling Technology Integration In Teacher Preparation Programs*.
- European Commission. (2022). *Competency frameworks for teachers*. Publications Office of the EU. <https://doi.org/10.2766/028704>
- Feldman, D. C & Weitz, B. A. (1988). Career plateaus reconsidered. *Journal of Management*, 14(1), pp: 69-80.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7(2), pp: 117–140.
- Franke, T., Ho, T & Christie, C. A. (2012). The chi-square test: Often used and more often misinterpreted. *American Journal of Evaluation*, 33 (3), pp: 448 – 458.
- Garza, R. N & Rodríguez, B. G. (2024). Evaluation of an English as a Foreign Language (EFL) Teacher Preparation Program. *Mextesol Journal*, 4 (2), pp: 15- 43
- Gaur, V. (2025). *Teacher training in lifelong learning- the importance of digital competence in the encouragement of teaching innovation*. *The Business and Management Review*.
- Gess, N. J. (2023). *Pedagogical content knowledge in science*. NSTA Press.
- Gillespie, K., Jenkins, S & Hanzlicek, V. (2016). Digital observation of teacher candidates. *The Advocate*, 23(2), pp: 3- 25.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P & Ross, G. J. M. (2017). *Supervision and instructional leadership: A developmental approach*. Pearson.
- Goe, L. (2021). *Measuring teaching performance*. National Comprehensive Center.
- Goodlad, J. I. (2021). *School-university partnerships renewal*. Teachers College Press.
- Grossman, P. (2021). *Teaching core practices in teacher education*. Harvard Education Press.

- Guskey, T. R. (2019). *Evaluating professional development*. Routledge.
- Hail, C., Hurst, B., Chang, C.-W., & Cooper, W. (2019). Accreditation in education: One institution's examination of faculty perceptions. *Critical Questions in Education*, 10, 17–28.
- Hatano, G & Inagaki, K. (2023). *Adaptive expertise in education* (2nd ed). Routledge.
- Heafner, T., McIntyre, E & Spooner, M. (2014). The CAEP standards and research on educator preparation programs: Linking clinical partnerships with program impact. *Peabody Journal of Education*, 89, pp: 516–532.
- Henkel, M. (2005). Academic identity and autonomy in a changing policy environment. *Higher Education*, 49(1-2), pp: 155-176.
- Hungerford, K. H & Amaro, J. C. (2020). *The teacher preparation initiative*.
- Immekus, J. (2016). The use of surveys in teacher education programs to meet accreditation standards. *Journal of Accreditation and Evaluation*, 2 (11), pp: 18–28.
- INTASC. (2011). *Model Core Teaching Standards: A Resource for State Dialogue*. Washington, DC: Interstate Teacher Assessment and Support Consortium.
- INTASC. (2013). *Model Core Teaching Standards: A Resource for State Dialogue*. Washington, DC: Interstate Teacher Assessment and Support Consortium.
- Jena, A. (2024). Teacher education in India: Challenges and suggestions. *International Journal for Multidisciplinary Research*, 4 (3), pp: 17- 39.
- Johnson, L. (1986). Factors that influence skill acquisition of practicum students during a field-based experience. *Teacher Education and Special Education*, 9(3), pp: 89–103.
- Johnson, N. (2021). Effectively managing bias in teacher preparation. *Teacher Education Quarterly*, 48(1), pp: 5–22.
- Jonuzokova, K. E. (2024). Preparing future English teachers for professional competencies. *Current Research Journal of Philological Sciences*, 6(1), pp: 23–37.
- Kasau, M. N., Aswadi, A., Jumiati, J., Usman, M., Hanafi, M., Hermansyah, S., Ruswati, R & Sanati, S. (2024). The Role Of Microteaching In Enhancing Teaching Skills For Prospective Teachers In The Professional Teacher Education Program At UMS Rappang. *Edumaspul Journal Pendidikan*, 5 (1), pp: 19- 55.
- Kennedy, A. (2024). *Challenges In Teacher Education*. Educação, Sociedade & Culturas.

- Kezar, A & Eckel, P. D. (2002). The Effect Of Institutional Culture On Change Strategies In Higher Education: Universal Principles Or Culturally Responsive Concepts?. *The Journal of Higher Education*, 73(4), pp: 435-460.
- Kim, S. W., Lee, J & Park, H. (2023). Preparing Teachers For Digital Classrooms: Integrating Technology And Pedagogy. *Educational Technology Research and Development*, 71(1), pp: 75–90.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Kong, F. Z. (2011). On The Subject Composition Of The Professional Standards For Primary And Secondary School Teachers. *Theory and Practice of Education*.
- Korobova, E., Kardovich, I., Konysheva, M & Mironova, D. (2018). *Cognitive activity: Philosophical analysis, psychological and pedagogical characteristics*. SHS Web of Conferences.
- Krejcie, R. V & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30(3), pp: 607–610.
- Kroeger, S. D., Doyle, K., Carnahan, C & Benson, A. G. (2022). *Microteaching: An opportunity for meaningful professional development*. Teaching exceptional children.
- Larrivee, B. (2021). *Cultivating teacher reflectivity*. Corwin Press.
- Leijen, Ä., Slof, B., Malva, L., Hunt, P., van Tartwijk, J & Schaaf, M. (2017). Performance-Based Competency Requirements For Student Teachers And How To Assess Them. *International Journal of Information and Education Technology*, 7(3), pp: 190–194.
- Mahananda, I. (2024). Overcoming The Challenges Of Teacher Education Programmes In India. *International Journal for Multidisciplinary Research*, 3 (1), pp: 48- 70.
- Maier, A & Youngs, P. A. (2009). *Teacher Preparation Programs And Teacher Labor Markets*.
- Majdalawieh, S. Y. (2020). Degree of verification of CAEP standards at the University of Jordan from graduates' perspectives. *Journal of Education and Practice*, 3(3), pp: 78- 90.
- Martin, G & Becker, L. (2019). Pedagogical content knowledge in teacher education programs. *Teaching and Teacher Education*, 80, pp:100–110.
- McDonnough, J & Matkins, J. (2010). The role of field experience in elementary preservice teachers' self-efficacy and ability to connect research to practice. *School Science and Mathematics*, 110(1), pp: 13–23.

- Meyer, J. P & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1(1), pp: 61-89
- Mitchell, T. D. (2023). *Community engagement in teacher preparation*. Stylus Publishing.
- Mukuka, A & Alex, J. K. (2024). Review of research on microteaching in mathematics teacher education: Promises and challenges. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 3 (9), pp: 19- 43.
- NCATE. (2008). *Professional Standards for the Accreditation of Teacher Preparation Institutions*. Washington, DC: National Council for Accreditation of Teacher Education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED502043>.
- NCATE. (2021). *Field experiences in teacher preparation*. National Council for Accreditation of Teacher Education.
- NCATE. (2022). *Professional development schools standards*. National Council for Accreditation of Teacher Education.
- OECD. (2023). *Global teaching insights 2023*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/cea38f92-en>
- OECD. (2024). *The future of teacher education systems*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9eaefd8c-en>
- Ogbonnia, U. E. (2020). Teacher education—Experiences and challenges. *Journal of Psychology Research*, 10(7), pp: 67- 98.
- Okogbaa, V. (2017). Preparing the teacher to meet the challenges of a changing world. *Journal of Education and Practice*, 2 (8), pp: 81–86.
- Oxfam. (2022). *Education for global citizenship: A guide for policymakers*. Oxfam GB.
- Peterson, L. P. (2023). Evidence-based inquiry cycle. *International Journal of Education and Practice*.
- Polly, D. (2019). *Performance-Based Assessment In Preparing Teachers*. Oxford Research Encyclopedia of Education.
- Polly, D., Putman, M., Petty, T. M & Good, A. J. (2017). Innovative practices in teacher preparation and graduate-level teacher education programs. *Journal of Teacher Education Research*, 29(4), pp: 321–339.
- Popham, J. A. (2015). *Does CAEP have it right? An analysis of the impact of the diversity of field placements on elementary candidates' teacher performance assessments completed during student teaching*. . <http://scholarsarchive.byu.edu/etd/5562/>
- Rosu, D & Fratu, M. (2023). *Innovative teaching and learning method using information and communications technologies*. Seventh International Scientific Conference ITEMA.

- Santoyo, C & Zhang, S. (2016). Secondary teacher candidates' lesson planning learning. *Teacher Education Quarterly*, 43(3), pp:3–27.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (2023). *The reflective practitioner revisited*. Routledge.
- Schray, V. (2006). *Assuring quality in higher education*. U.S. Department of Education.
- Shmyr, M. (2020). *Learning motivation – an important didactic condition of forming cognitive activity in the context of the activities approach*. Cherkasy University Bulletin. Pedagogical Sciences.
- Shulman, L. S. (2022). *Signature pedagogies in the professions*. Carnegie Foundation.
- Smith, T & Levy, A. (2022). *Systems thinking in teacher education*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-15678-9>.
- Steyn, H, van der Walt, J & Wolhuter, C.(2016). Ensuring academic depth and rigour in teacher education through benchmarking, with special.
- Super, D. E. (1990). *A life-span, life-space approach to career development* (D. Brown & L. Brooks, Eds.). Career choice and development. Jossey-Bass.
- TEAC. (2009). *Principles and Standards for Teacher Education Programs*. Washington. Teacher Education Accreditation Council.
- Templeton, Toni et al.(2020). Assessing the Effectiveness of Texas Educator Preparation Programs. Center for Research. Evaluation and Advancement of Teacher Education (CREATE) and Education Research, Center (ERC), University of Houston, Texas, USA.
- Tippins, M. J & Sohi, R. S. (2003). IT competency and firm performance: Is organizational learning a missing link?. *Strategic Management Journal*, 24(8), pp: 745-761.
- Tondeur, J. (2021). *Integrating technology in teacher education*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-19-1771-3>
- Turner, L & Smith, J. (2021). Technology integration in teacher preparation: Building reflective practitioners. *Journal of Teacher Education*, 72 (1), pp: 85–98.
- Tygret, J. A. (2018). The Preparation And Education Of First-Year Teachers. *The Qualitative Report*, 2 (23), pp:710–729.
- UNESCO. (2007). *Higher education in the world 2007: Accreditation for quality assurance*. GUNI Report.
- UNESCO. (2018). *Supporting alternative teacher training programs in conflict zones: The Syrian experience*. UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2021). *Teacher preparation for inclusive education*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375709>

- UNESCO. (2023). *Digital pedagogy for teachers*. United Nations. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384699>
- UNESCO. (2023). *Education for sustainable development: A roadmap*. United Nations. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374898>
- Vats, R. (2020). Competencies required by a teacher in modern times. *International Education and Research Journal*, 6(3), pp: 45- 78.
- Veal, W & Allan, E. (2014). Understanding the 2012 NSTA science standards for teacher preparation. *Journal of Science Teacher Education*, 25(5), pp:567–580.
- Vinothkumar, B., & Yasmin, S. M. (2023). Empowering educators: Navigating quality education through accreditation in India. *International Journal for Multidisciplinary Research*.
- Waitoller, F. R & Artiles, A. J. (2023). *Inclusive education in the global era*. Teachers College Press.
- Wanberg, C. R & Kammeyer-Mueller, J. D. (2000). Predictors and outcomes of proactivity in the socialization process. *Journal of Applied Psychology*, 85(3), pp:373–385.
- Wang, Y. W. (2011). How to understand "academic nature" of the primary education specialty in normal universities. *Journal of Shenyang College of Education*, 3 (1), pp: 20- 42.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Westerlund, R. (2023). *Becoming a physical education teacher: Preservice teachers' meaning-making process in the transition between a subject didactics course and the practicum*. Teaching and Teacher Education.
- Wilson, S. M., Floden, R. E & Ferrini-Mundy, J. (2002). *Teacher preparation research*.
- Xu, W & Zhou, X. (2024). *Research on the integration and innovation development of digital empowered lifelong education under the background of informatization*. Education Reform and Development.
- Yi, W. (2003). Higher education accreditation in the U.S.A. *Journal of Jiangsu University*, 3 (1), pp: 56- 80.
- Zeichner, K & Bier, M. (2022). *Clinical preparation in teacher education*. AACTE Publications.
- Zeichner, K. (2018). *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education*. Routledge.
- Zeichner, K. (2023). *Connecting practice and theory in teacher education*. Routledge.

- Zhang, J. (2024). *Preparing Preservice Teachers For Inclusive Education*. Revincluso - Revista Inclusão & Sociedade.
- Zhurat, Y., Lipshyts, L., Soter, M., Chumak, L., Tarasenko, H., Valchuk-Orkusha, O. M & Melnyk, I. (2021). *Developing professional subjectivity in future primary school teachers in the context of a neuropedagogical approach*. Brain.

قائمة الملاحق

ملحق (1)

أسماء السادة محكمي أدوات البحث

اسم المحكم	المرتبة العلمية	الاختصاص	قائمة المعايير	استبانتني التقويم	استمارة تحليل المحتوى
أ د هاشم ابراهيم	أستاذ	طرائق تدريس الرياضيات	*	*	*
أ د طاهر سلوم	أستاذ	طرائق تدريس الجغرافيا	*	*	*
أ د محمد صليبي	أستاذ	طرائق تدريس العلوم	*	*	
أ د محمد وحيد صيام	أستاذ	تقنيات التعليم	*	*	*
أ د جمعة ابراهيم	أستاذ	طرائق تدريس العلوم	*	*	*
أ د رانيا صاصيلا	أستاذ	أصول التدريس	*	*	*
د أنور حميدوش	أستاذ مساعد	طرائق تدريس التربية	*	*	
د هيثم أبو حمود	أستاذ مساعد	طرائق تدريس الفلسفة وعلم الاجتماع	*		
د سعدة ساري	أستاذ مساعد	أصول التدريس	*	*	*
د أمل كحيل	أستاذ مساعد	الإدارة المدرسية	*	*	*
د أمين شيخ محمد	أستاذ مساعد	طرائق تدريس علم النفس	*		
د هاني محرز	أستاذ مساعد	تقنيات التعليم لرياض الأطفال	*	*	*
د لولوة العبد	مدرس	تقنيات التعليم	*	*	
د هبا الحاج	مدرس	إعداد المعلم وتدريبه	*		

ملحق (2)

أسماء السادة محكمي تصنيف المقررات

اسم المحكم	المرتبة العلمية	الاختصاص
أ د هاشم إبراهيم	أستاذ	طرائق تدريس الرياضيات
أ د طاهر سلوم	أستاذ	طرائق تدريس الجغرافيا
أ د محمد صليبي	أستاذ	طرائق تدريس العلوم
د هيثم أبو حمود	أستاذ مساعد	طرائق تدريس الفلسفة وعلم الاجتماع
د أمل كحيل	أستاذ مساعد	الإدارة المدرسية
د هاني محرز	أستاذ مساعد	تقنيات التعليم لرياض الأطفال
د أحمد سليم	مدرس	توجيه ترويي
د هبا الحاج	مدرس	إعداد المعلم وتدريبه

ملحق (3)

أسئلة الدراسة الاستطلاعية

تضمنت المقابلة التي أجرتها الباحثة مع أعضاء الهيئة التعليمية الأسئلة التالية:

- هل هناك معايير واضحة لتقييم وتقويم جميع عناصر برنامج إعداد المعلم (المقررات، أساليب التدريس والتقويم، أعضاء هيئة التدريس) وهل يتم إشراك الطلبة المعلمين في عملية التقييم؟
- هل لدى برنامج إعداد المعلم أدوات مقننة لقياس مدى رضا مديري المدارس والمشرفين التربويين عن الخريجين وأدائهم الشخصي والمهني؟
- هل يتوافر لدى الكلية نظام تقويم ومراقبة لضمان جودة المعلمين وضمان جودة البيانات التي تجمعها الكلية عن برنامجها لإعداد المعلم؟ وهل تشرك الكلية أعضاء المجتمع المدرسي (المعلمين ومديري المدارس والمشرفين التربويين) بتشكيل لجان منهم لتقويم برنامج إعداد المعلم في الكلية.
- هل تخصص الكلية ميزانية مالية مستدامة وتوفر الموارد المالية اللازمة لتطوير مناهجها وبرامجها التعليمية وتمويل البحث العلمي وتطوير قدراتها الإدارية باستمرار؟

ملحق (4)

قائمة معايير CAEP في صورتها الأولية

مؤشرات الأداء	مجالات المعايير	المعايير الرئيسية
- ينمي المعلم المفاهيم العلمية المتضمنة في المناهج الدراسية لدى المتعلمين - يطبق المعلم المبادئ التربوية العلمية في العملية التعليمية التعليمية - يوفر المعلم بيئة تعليمية آمنة للمتعلمين - يراعي المعلم الفروق الفردية لدى المتعلمين من خلال التدريس المتميز	المتعلم والتعلم	
- يحقق المعلم أهداف المناهج التعليمية - يكتف المعلم محتوى المناهج الدراسية بما يُلائم مستويات المتعلمين باستخدام مجموعة متنوعة من استراتيجيات التعليم - يراعي المعلم في تعليم المحتوى للمتعلمين جوانب نموهم المختلفة - يوازن المعلم في تعليم المحتوى للمتعلمين بين الجانبين النظري والميداني للمناهج الدراسية	المحتوى	
- يخطط المعلم للدرس بوضع خطة تعليمية مبنية وفق مبادئ علم تصميم التعليم - يمهّد المعلم للدرس بطريقة شيقة تجذب المتعلمين - يستخدم المعلم مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات التعليمية - يصمم المعلم أنشطة تعليمية تحفز المتعلمين على التعلم - يستخدم المعلم مجموعة متنوعة من تقنيات التعليم الحديثة - يطبق المعلم أساليب تقويم متنوعة للتحقق من مدى تعلم المتعلمين	الممارسات التعليمية	المحتوى والمعرفة التربوية
- ييدي المعلم معرفته بمسؤولياته المهنية بامتنال مجموعة من القيم التي تجعله قدوةً للمتعلمين - يعزز المعلم توقعات أولياء الأمور عن مستوى تعلم أبنائهم - يتعامل المعلم تعاملاً مهنيّاً أخلاقياً مع أولياء الأمور - يتعامل المعلم تعاملاً مهنيّاً أخلاقياً مع أعضاء المجتمع المدرسي - يوظف المعلم مهاراته البحثية لمواكبة آخر المستجدات في مجال الممارسات المهنية	المسؤولية المهنية	
- تعمل كلية التربية بجامعة دمشق ومدارس محافظة دمشق بشكل تعاوني لبناء علاقة متبادلة المنفعة تهدف إلى تحسين جودة إعداد المعلمين وتعزيز الأداء التعليمي في المدارس. - تتعاون كلية التربية بجامعة دمشق مع مدارس محافظة دمشق على تصميم برامج التدريب الميداني لضمان تلبية احتياجات البيئة المدرسية ومتطلبات إعداد المعلمين في سياق واقعي. - تتشارك كلية التربية بجامعة دمشق ومدارس محافظة دمشق المسؤولية في تقييم وتطوير برامج إعداد المعلمين بانتظام، لضمان توافرها مع الاحتياجات المحلية والمعايير المهنية. - توفر مدارس محافظة دمشق بيئة تعليمية مناسبة للطلبة المعلمين من كلية التربية بجامعة دمشق بما يتيح لهم فرصة اكتساب المهارات والخبرات العملية اللازمة لممارسة مهنة التعليم بفعالية. - تصمم كلية التربية بجامعة دمشق برامج تدريبية لتطوير مهارات معلمي مدارس محافظة دمشق. - تتعاون كلية التربية بجامعة دمشق مع مدارس محافظة دمشق على وضع معايير دقيقة لاختيار المعلمين.	الشراكات المهنية	
- يشارك المعلمون في تصميم أنشطة تدريبية تحسّن البيئة التعليمية في مدارس محافظة دمشق - تقدّم كلية التربية بجامعة دمشق ومدارس محافظة دمشق دعماً مستمراً للمعلمين من خلال مجموعة من الإجراءات (ورش العمل، الموارد التعليمية، وبرامج التطوير المهني) - تتعاون كلية التربية بجامعة دمشق مع مدارس محافظة دمشق على إجراء تقويم منتظم لأداء المعلمين.	المعلمون المهنيون	الشراكات والممارسات المهنية

المعلمين	
- تصمم كلية التربية بجامعة دمشق برامج تدريبية تنمي كفايات المعلمين - توفر مدارس محافظة دمشق المتطلبات اللازمة لتطبيق الطلبة المعلمين برامج التربية العملية في المدارس - يتعاون أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة دمشق مع المشرفين التربويين على تقييم أداء الطلبة المعلمين لبرامج التربية العملية - يتعاون أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة دمشق مع المشرفين التربويين على تقييم أداء المعلمين - تشترك مدارس محافظة دمشق المعلمين ذوي الخبرة في تدريب الطلبة المعلمين.	الخبرات المهنية
- تصمم كلية التربية بجامعة دمشق خطط مهنية تلبي احتياجات مدارس محافظة دمشق من المعلمين - تُنظم كلية التربية بجامعة دمشق جلسات إرشادية مهنية للطلبة المعلمين عن متطلبات المهنة واحتياجات مدارس محافظة دمشق - تقدم مدارس محافظة دمشق تقارير دورية لكلية التربية بجامعة دمشق عن النقص في الكوادر التعليمية والكفايات اللازم توفرها لدى الخريجين - تستقبل مدارس محافظة دمشق خريجي كلية التربية بجامعة دمشق للعمل فيها - تتعاون كلية التربية بجامعة دمشق مع مدارس محافظة دمشق في إعداد برامج ترشيح الخريجين للعمل في المدارس	التوظيف
- تنشئ كلية التربية بجامعة دمشق نظام لإدارة الشكاوى يتيح للمعلمين في المدارس تقديم ما يحتاجونه لتحسين العمل في المجتمع المدرسي - تتعاون كلية التربية بجامعة دمشق مع مدارس محافظة دمشق على تصميم خطط تقييم علاجية للمعلمين الذين يعانون من فجوات في كفاياتهم التدريسية - ترسل مدارس محافظة دمشق تقارير دورية لكلية التربية عن نتائج تقييم المشرفين التربويين للمعلمين	توظيف المعلمين ودعمهم
- توفر كلية التربية بجامعة دمشق مناهج أكاديمية شاملة للعلوم التربوية للطلبة المعلمين - تضمن كلية التربية بجامعة دمشق جميع الكفايات المهنية والتربوية اللازمة للطلبة المعلمين في برامج التربية العملية - تقوم كلية التربية بجامعة دمشق بواسطة أعضاء الهيئة التدريسية أداء المعلمين (المستجدين والقدامى) من خلال مجموعة متنوعة من مقاييس التقييم (اختبارات معرفية، بطاقات ملاحظة، تقارير دورية) - توفر مدارس محافظة دمشق بيئة اجتماعية داعمة تمكن المعلمين من التطور المهني. - توفر مدارس محافظة دمشق تكنولوجيا التعليم الحديثة للمعلمين - تقوم مدارس محافظة دمشق بواسطة المشرفين التربويين أداء المعلمين (المستجدين والقدامى) من خلال مجموعة متنوعة من مقاييس التقييم (اختبارات معرفية، بطاقات ملاحظة، تقارير دورية)	ضمان الكفاءة
- يجسد المعلمون ما تعلموه من معارف نظرية ومهارات تربوية في كلية التربية بجامعة دمشق بواسطة توفير بيئة تعليمية فعالة للمتعلمين في مدارس محافظة دمشق - تقدم كلية التربية بجامعة دمشق تقاريراً مبنية على الأدلة تعكس نتائج تقدم المعلمين في مدارس محافظة دمشق - توفر مدارس محافظة دمشق بيئة مهنية تمكن المعلمين من تطبيق كفاياتهم التدريسية في العملية التعليمية التعليمية - تقوم مدارس محافظة دمشق بواسطة المشرفين التربويين الأداء الفعلي للمعلمين بناءً على نتائج	تأثير البرنامج
	فعالية المعلمين

المتعلمين في الاختبارات	
-	يشترك إداريو مدارس محافظة دمشق في الاستبانات التي تعدها كلية التربية دمشق عن رضاهم عن مستويات خريجها في المدارس
-	يرسل إداريو مدارس محافظة دمشق تقاريراً دوريةً إلى كلية التربية بجامعة دمشق عن مستويات خريجها في المدارس
-	يرسل إداريو مدارس محافظة دمشق تقاريراً دوريةً إلى كلية التربية بجامعة دمشق عما يحتاجه الخريجون ليكونوا أكثر فعاليةً في العمل التربوي التعليمي.
-	يرسل المشرفون التربويون تقاريراً دوريةً إلى كلية التربية بجامعة دمشق عن مستويات خريجها في المدارس
-	يرسل المشرفون التربويون تقاريراً دوريةً إلى كلية التربية بجامعة دمشق عما يحتاجه الخريجون ليكونوا أكثر فعاليةً في العمل التربوي التعليمي.
-	بيدي المعلمون رضاهم عن ارتباط ما تلقوه من إعداد أكاديمي في كلية التربية بجامعة دمشق باحتياجات العمل وتحدياته
-	بيدي المعلمون آراءهم عن مدى رضاهم الوظيفي
-	بيدي المعلمون رضاهم عن مدى فاعلية البيئة التعليمية في مدارس محافظة دمشق
-	تنشئ كلية التربية بجامعة دمشق نظام تقييم رقمي يتيح متابعة الأداء الأكاديمي والإداري والتربوي لأعضاء المجتمع الجامعي
-	تحديث كلية التربية معايير نظام الجودة الشاملة للتقويم باستمرار
-	تشكل كلية التربية بجامعة دمشق لجاناً لضمان الجودة
-	تعد كلية التربية بجامعة دمشق تقاريراً دوريةً تعتمد على نتائج رقابة نظام الجودة الشاملة
-	تستخدم كلية التربية بجامعة دمشق هذه التقارير لحل الثغرات
-	تنشر كلية التربية بجامعة دمشق هذه التقارير على الشبكة (موقعها الرسمي)، وصفحاتها على مواقع التواصل الاجتماعي لتحقيق مبدأ الشفافية بين جميع الأطراف المعنية بذلك
-	ترتبط البيانات التي تجمعها كلية التربية بجامعة دمشق بأهداف الكلية
-	ترتبط البيانات التي تجمعها كلية التربية بجامعة دمشق بمعايير نظام الجودة الشاملة للتقويم
-	تتسم مصادر البيانات بالموثوقية
-	تتسم البيانات المجموعة بالدقة
-	تتسم البيانات المجموعة بالتراكمية
-	تتسم البيانات المجموعة بالاعتمادية
-	تشكل كلية التربية لجاناً مؤلفة من أعضاء المجتمع المدرسي (مديرو المدارس، المشرفون التربويون، المعلمون، المسؤولون عن برامج تدريب المعلمين في أثناء الخدمة في وزارة التربية السورية) لتقويم مدى الالتزام الكلية بتطبيق نظام الجودة الشاملة
-	تعديل كلية التربية السياسات الأكاديمية التعليمية بناءً على نتائج تقويم اللجان المؤلفة من أعضاء المجتمع المدرسي
-	تطور كلية التربية السياسات الأكاديمية التعليمية بناءً على قرارات اللجان المؤلفة من أعضاء المجتمع المدرسي
-	تقوم كلية التربية بجامعة دمشق أداء خريجها المعلمين في مدارس محافظة دمشق باستمرار
-	تطور كلية التربية بجامعة دمشق مناهجها الأكاديمية باستمرار
-	تطور كلية التربية بجامعة دمشق بنائها التحتية باستمرار
-	تعديل كلية التربية بجامعة دمشق سياساتها الإدارية بما يواكب التغيرات الدولية
-	تعديل كلية التربية بجامعة دمشق سياساتها التعليمية بما يواكب التغيرات الدولية

الموارد المالية	- توفر كلية التربية بجامعة دمشق ميزانية مالية مستدامة لتطوير المناهج الأكاديمية - توفر كلية التربية بجامعة دمشق ميزانية مالية مستدامة لتطوير النظام التعليمي - توفر كلية التربية بجامعة دمشق ميزانية مالية مستدامة لتمويل البحث العلمي - توفر كلية التربية بجامعة دمشق ميزانية مالية مستدامة لمشاريع تخرج الطلبة - توفر كلية التربية بجامعة دمشق ميزانية مالية مستدامة لرسائل الماجستير وأطاريح الدكتوراه
القدرة الإدارية	- تطوّر كلية التربية بجامعة دمشق نظامها الإداري باستمرار - تستقطب كلية التربية بجامعة دمشق لنظامها الإداري أفراداً يتمتعون بالكفاءات المهنية - تنشر كلية التربية بجامعة دمشق على الشابكة (موقعها الرسمي، صفحاتها على مواقع التواصل الاجتماعي) تفاصيل سياساتها الإدارية لتحقيق مبدأ الشفافية مع الطلبة وأعضاء المجتمع المدرسي.
القدرة المالية والإدارية	- تحدّث كلية التربية بجامعة دمشق بنك معلومات الكلية عن الطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية والإدارية باستمرار
أعضاء الهيئة التدريسية	- تعيين كلية التربية بجامعة دمشق أعضاء هيئة تدريسية من حملة الدكتوراه - تعيين كلية التربية بجامعة دمشق أعضاء هيئة تدريسية من ذوي سنوات الخبرة الطويلة - تخضع كلية التربية بجامعة دمشق أعضاء الهيئة التدريسية لدورات تدريبية باستمرار
البنية التحتية للكلية	- تطوّر كلية التربية بجامعة دمشق مرافقها المادية (قاعات محاضرات، مكتبات، مختبرات، قاعات حاسوب) باستمرار - تتيح كلية التربية بجامعة دمشق مرافقها المادية لجميع أعضاء المجتمع الجامعي. - توفر كلية التربية بجامعة دمشق تكنولوجيا التعليم الحديثة باستمرار - توفر كلية التربية بجامعة دمشق خدمة الإنترنت عالية الجودة - تنشئ كلية التربية منصات تعليم من بعد للطلبة

ملحق (5)

قائمة معايير CAEP في صورتها النهائية

المعايير الرئيسية	مجالات المعايير	مؤشرات الأداء
المعرفة بجوانب العملية التعليمية	المتعلم والتعلم	- ينمي المعلم المفاهيم العلمية المتضمنة في المناهج الدراسية لدى المتعلمين
		- يطبق المعلم المبادئ التربوية العلمية في العملية التعليمية التعليمية
		- يوفر المعلم بيئة تعليمية آمنة للمتعلمين
		- يراعي المعلم الفروق الفردية لدى المتعلمين من خلال التدريس المتميز
الممارسات التعليمية	المحتوى	- يحقق المعلم أهداف المناهج التعليمية
		- يكتف المعلم محتوى المناهج الدراسية بما يُلائم مستويات المتعلمين باستخدام مجموعة متنوعة من استراتيجيات التعليم
		- يراعي المعلم في تعليم المحتوى للمتعلمين جوانب نموهم المختلفة
		- يوازن المعلم في تعليم المحتوى للمتعلمين بين الجانبين النظري والميداني للمناهج الدراسية
المسؤولية المهنية	الممارسات التعليمية	- يخطط المعلم للدرس بوضع خطة تعليمية مبنية وفق مبادئ علم تصميم التعليم
		- يمهّد المعلم للدرس بطريقة شيقة تجذب المتعلمين
		- يستخدم المعلم مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات التعليمية
		- يصمم المعلم أنشطة تعليمية تحفز المتعلمين على التعلم
الشراكات والممارسات المهنية	المسؤولية المهنية	- يستخدم المعلم مجموعة متنوعة من تقنيات التعليم الحديثة
		- يطبق المعلم أساليب تقويم متنوعة للتحقق من مدى تعلم المتعلمين
		- يبدي المعلم معرفته بمسؤولياته المهنية بامتنال مجموعة من القيم التي تجعله قدوةً للمتعلمين
		- يعزز المعلم توقعات أولياء الأمور عن مستوى تعلم أبنائهم
المعلمون	الشراكات المهنية	- يتعامل المعلم تعاملاً مهنيّاً أخلاقياً مع أولياء الأمور
		- يتعامل المعلم تعاملاً مهنيّاً أخلاقياً مع أعضاء المجتمع المدرسي
		- يوظف المعلم مهاراته البحثية لمواكبة آخر المستجدات في مجال الممارسات المهنية
		- تعمل كلية التربية بجامعة دمشق ومدارس محافظة دمشق بشكل تعاوني لبناء علاقة متبادلة المنفعة تهدف إلى تحسين جودة إعداد المعلمين وتعزيز الأداء التعليمي في المدارس.
المعلمون	الشراكات المهنية	- تتعاون كلية التربية بجامعة دمشق مع مدارس محافظة دمشق على تصميم برامج التدريب الميداني لضمان تلبية احتياجات البيئة المدرسية ومتطلبات إعداد المعلمين في سياق واقعي.
		- تشارك كلية التربية بجامعة دمشق ومدارس محافظة دمشق المسؤولية في تقييم وتطوير برامج إعداد المعلمين بانتظام، لضمان توافقها مع الاحتياجات المحلية والمعايير المهنية.
		- توفر مدارس محافظة دمشق بيئة تعليمية مناسبة للطلبة المعلمين من كلية التربية بجامعة دمشق بما يتيح لهم فرصة اكتساب المهارات والخبرات العملية اللازمة لممارسة مهنة التعليم بفعالية.
		- تصمم كلية التربية بجامعة دمشق برامج تدريبية لتطوير مهارات معلمي مدارس محافظة دمشق.
المعلمون	الشراكات المهنية	- تتعاون كلية التربية بجامعة دمشق مع مدارس محافظة دمشق على وضع معايير دقيقة

المهنيون	لاختيار المعلمين.
	- يشارك المعلمون في تصميم أنشطة تدريبية تحسّن البيئة التعليمية في مدارس محافظة دمشق - تُقدّم كلية التربية بجامعة دمشق ومدارس محافظة دمشق دعماً مستمراً للمعلمين من خلال مجموعة من الإجراءات (ورش العمل، الموارد التعليمية، وبرامج التطوير المهني) - تتعاون كلية التربية بجامعة دمشق مع مدارس محافظة دمشق على إجراء تقييم منتظم لأداء المعلمين
الخبرات المهنية	- تصمم كلية التربية بجامعة دمشق برامج تدريبية تنمي كفايات المعلمين - توفر مدارس محافظة دمشق المتطلبات اللازمة لتطبيق الطلبة المعلمين ببرامج التربية العملية في المدارس - يتعاون أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة دمشق مع المشرفين التربويين على تقييم أداء الطلبة المعلمين لبرامج التربية العملية - يتعاون أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة دمشق مع المشرفين التربويين على تقييم أداء المعلمين - تشرك مدارس محافظة دمشق المعلمين ذوي الخبرة في تدريب الطلبة المعلمين.
التوظيف	- تصمم كلية التربية بجامعة دمشق خطط مهنية تلبي احتياجات مدارس محافظة دمشق من المعلمين - تُنظم كلية التربية بجامعة دمشق جلسات إرشادية مهنية للطلبة المعلمين عن متطلبات المهنة واحتياجات مدارس محافظة دمشق - تقدم مدارس محافظة دمشق تقارير دورية لكلية التربية بجامعة دمشق عن النقص في الكوادر التعليمية والكفايات اللازم توفرها لدى الخريجين - تستقبل مدارس محافظة دمشق خريجي كلية التربية بجامعة دمشق للعمل فيها - تتعاون كلية التربية بجامعة دمشق مع مدارس محافظة دمشق في إعداد برامج ترشيح الخريجين للعمل في المدارس
تقويم المعلمين ودعمهم	- تنشئ كلية التربية بجامعة دمشق نظام لإدارة الشكاوى يتيح للمعلمين في المدارس تقديم ما يحتاجونه لتحسين العمل في المجتمع المدرسي - تتعاون كلية التربية بجامعة دمشق مع مدارس محافظة دمشق على تصميم خطط تقويم علاجية للمعلمين الذين يعانون من فجوات في كفاياتهم التدريسية - ترسل مدارس محافظة دمشق تقارير دورية لكلية التربية عن نتائج تقييم المشرفين التربويين للمعلمين
توظيف المعلمين ودعمهم	- توفر كلية التربية بجامعة دمشق مناهج أكاديمية شاملة للعلوم التربوية للطلبة المعلمين - تضمّن كلية التربية بجامعة دمشق جميع الكفايات المهنية والتربوية اللازمة للطلبة المعلمين في برامج التربية العملية - تقوّم كلية التربية بجامعة دمشق بواسطة أعضاء الهيئة التدريسية أداء المعلمين (المستجدين والقدامى) من خلال مجموعة متنوعة من مقاييس التقييم (اختبارات معرفية، بطاقات ملاحظة، تقارير دورية) - توفر مدارس محافظة دمشق بيئة اجتماعية داعمة تمكّن المعلمين من التطور المهني. - توفر مدارس محافظة دمشق تكنولوجيا التعليم الحديثة للمعلمين - تقوّم مدارس محافظة دمشق بواسطة المشرفين التربويين أداء المعلمين (المستجدين والقدامى) من خلال مجموعة متنوعة من مقاييس التقييم (اختبارات معرفية، بطاقات ملاحظة، تقارير دورية)

- يجسّد المعلمون ما تعلموه من معارفٍ نظريةٍ ومهاراتٍ تربويةٍ في كلية التربية بجامعة دمشق بواسطة توفير بيئةٍ تعليميةٍ فعالةٍ للمتعلّمين في مدارس محافظة دمشق - تقدّم كلية التربية بجامعة دمشق تقاريراً مبنيةً على الأدلة تعكس نتائج تقدم المعلمين في مدارس محافظة دمشق - توفر مدارس محافظة دمشق بيئةً مهنيةً تمكّن المعلمين من تطبيق كفاياتهم التدريسية في العملية التعليمية التعليمية - تقوم مدارس محافظة دمشق بواسطة المشرفين التربويين الأداء الفعلي للمعلمين بناءً على نتائج المتعلمين في الاختبارات	فعالية المعلمين	
- يشارك إداريو مدارس محافظة دمشق في الاستبانات التي تعدها كلية تربية دمشق عن رضاهم عن مستويات خريجها في المدارس - يرسل إداريو مدارس محافظة دمشق تقاريراً دوريةً إلى كلية التربية بجامعة دمشق عن مستويات خريجها في المدارس - يرسل إداريو مدارس محافظة دمشق تقاريراً دوريةً إلى كلية التربية بجامعة دمشق عما يحتاجه الخريجون ليكونوا أكثر فعاليةً في العمل التربوي التعليمي. - يرسل المشرفون التربويون تقاريراً دوريةً إلى كلية التربية بجامعة دمشق عن مستويات خريجها في المدارس - يرسل المشرفون التربويون تقاريراً دوريةً إلى كلية التربية بجامعة دمشق عما يحتاجه الخريجون ليكونوا أكثر فعاليةً في العمل التربوي التعليمي.	تأثير البرنامج رضا المشرفين التربويين ومديري المدارس	
- يبدي المعلمون رضاهم عن ارتباط ما تلقوه من إعدادٍ أكاديميٍّ في كلية التربية بجامعة دمشق باحتياجات العمل وتحدياته - يبدي المعلمون آراءهم عن مدى رضاهم الوظيفي - يبدي المعلمون رضاهم عن مدى فاعلية البيئة التعليمية في مدارس محافظة دمشق	رضا المعلمين	
- تنشئ كلية التربية بجامعة دمشق نظامَ تقويم رقمي يتيح متابعة الأداء الأكاديمي والإداري والتربوي لأعضاء المجتمع الجامعي - تحدّث كلية التربية معايير نظام الجودة الشاملة للتقويم باستمرار - تشكّل كلية التربية بجامعة دمشق لجاناً لضمان الجودة - تعدّ كلية التربية بجامعة دمشق تقاريراً دوريةً تعتمد على نتائج رقابة نظام الجودة الشاملة - تستخدم كلية التربية بجامعة دمشق هذه التقارير لحل الثغرات - تنشر كلية التربية بجامعة دمشق هذه التقارير على الشبكة (موقعها الرسمي، وصفحاتها على مواقع التواصل الاجتماعي) لتحقيق مبدأ الشفافية بين جميع الأطراف المعنية بذلك	نظام ضمان الجودة	
- ترتبط البيانات التي تجمعها كلية التربية بجامعة دمشق بأهداف الكلية - ترتبط البيانات التي تجمعها كلية التربية بجامعة دمشق بمعايير نظام الجودة الشاملة للتقويم - تتسم مصادر البيانات بالموثوقية - تتسم البيانات المجموعة بالدقة - تتسم البيانات المجموعة بالتراكمية - تتسم البيانات المجموعة بالاعتمادية	ضمان جودة الكلية والتحسين المستمر جودة البيانات	
- تشكّل كلية التربية لجاناً مؤلفة من أعضاء المجتمع المدرسي (مديرو المدارس، المشرفون التربويون، المعلمون، المسؤولون عن برامج تدريب المعلمين في أثناء الخدمة في وزارة التربية السورية) لتقويم مدى الالتزام الكلية بتطبيق نظام الجودة الشاملة - تعدّل كلية التربية السياسات الأكاديمية التعليمية بناءً على نتائج تقويم اللجان المؤلفة من	مشاركة أعضاء المجتمع المدرسي في ضمان الجودة	

أعضاء المجتمع المدرسي	
-	تطوّر كلية التربية السياسات الأكاديمية التعليمية بناءً على قرارات اللجان المؤلفة من أعضاء المجتمع المدرسي
أعضاء المجتمع المدرسي	
-	تقوم كلية التربية بجامعة دمشق أداء خريجيها المعلمين في مدارس محافظة دمشق باستمرار
التقويم المستمر	- تطوّر كلية التربية بجامعة دمشق مناهجها الأكاديمية باستمرار
	- تطوّر كلية التربية بجامعة دمشق بنائها التحتية باستمرار
	- تعدّل كلية التربية بجامعة دمشق سياساتها الإدارية بما يواكب التغيرات الدولية
	- تعدّل كلية التربية بجامعة دمشق سياساتها التعليمية بما يواكب التغيرات الدولية
الموارد المالية	- توفر كلية التربية بجامعة دمشق ميزانية مالية مستدامة لتطوير المناهج الأكاديمية
	- توفر كلية التربية بجامعة دمشق ميزانية مالية مستدامة لتطوير النظام التعليمي
	- توفر كلية التربية بجامعة دمشق ميزانية مالية مستدامة لتمويل البحث العلمي
	- توفر كلية التربية بجامعة دمشق ميزانية مالية مستدامة لمشاريع تخرج الطلبة
	- توفر كلية التربية بجامعة دمشق ميزانية مالية مستدامة لرسائل الماجستير وأطاريح الدكتوراه
القدرة الإدارية	- تطوّر كلية التربية بجامعة دمشق نظامها الإداري باستمرار
	- تستقطب كلية التربية بجامعة دمشق لنظامها الإداري أفراداً يتمتعون بالكفاءات المهنية
	- تنشر كلية التربية بجامعة دمشق على الشابكة (موقعها الرسمي)، صفحاتها على مواقع التواصل الاجتماعي) تفاصيل سياساتها الإدارية لتحقيق مبدأ الشفافية مع الطلبة وأعضاء المجتمع المدرسي.
	- تحدّث كلية التربية بجامعة دمشق بنك معلومات الكلية عن الطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية والإدارية باستمرار
القدرة المالية والإدارية	
أعضاء الهيئة التدريسية	- تعيين كلية التربية بجامعة دمشق أعضاء هيئة تدريسية من حملة الدكتوراه
	- تعيين كلية التربية بجامعة دمشق أعضاء هيئة تدريسية من ذوي سنوات الخبرة الطويلة
	- تخضع كلية التربية بجامعة دمشق أعضاء الهيئة التدريسية لدورات تدريبية باستمرار
	- تخضع كلية التربية بجامعة دمشق أعضاء الهيئة التدريسية للتقويم باستمرار
البنية التحتية للكلية	- تطوّر كلية التربية بجامعة دمشق مرافقها المادية (قاعات محاضرات، مكتبات، مختبرات، قاعات حاسوب) باستمرار
	- تتيح كلية التربية بجامعة دمشق مرافقها المادية لجميع أعضاء المجتمع الجامعي.
	- توفر كلية التربية بجامعة دمشق تكنولوجيا التعليم الحديثة باستمرار
	- توفر كلية التربية بجامعة دمشق خدمة الإنترنت عالية الجودة
البنية التحتية للكلية	- تنشئ كلية التربية منصات تعليم من بعد للطلبة

ملحق (6)

نموذج استمارة تحليل محتوى اللائحة الداخلية لبرنامج معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق

فئات التحليل		أشكال الورد		رقم الصفحة	النسبة المئوية	المجموع
المعايير الرئيسية	المعايير الفرعية	المعايير تحت الفرعية	النص			

ملحق (7)

استبانة معايير CAEP الموجهة لأعضاء الهيئة التعليمية في صورتها الأولية

تهدف الدراسة الحالية إلى تقييم برنامج إعداد المعلم في كلية التربية بجامعة دمشق في ضوء معايير CAEP من خلال تعرف درجة توافر المعايير في البرنامج، وتقديم مقترحات لتطويره.

حيث أن المقصود بمعايير CAEP: مجموعة الشروط والمواصفات التي يجب توافرها في برنامج إعداد المعلم قبل الخدمة وأثنائها وفق المعايير الآتية: المحتوى والمعرفة التربوية، الشراكات والممارسات المهنية، توظيف المعلمين ودعمهم، تأثير البرنامج، ضمان جودة الكلية والتحسين المستمر، القدرة المالية والإدارية، والتي يمكن من خلالها تطوير برنامج إعداد المعلم في كلية التربية بجامعة دمشق.

لذا يرجى من حضرتكم قراءة كل بند بتمعن والتقدير الدقيق لكل درجة مناسبة له، من خلال وضع إشارة (√) إلى جانب ما ترونه مناسباً، مع العلم أنه سيتم التعامل بسرية تامة مع الإجابات، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

ولكم فائق الشكر والاحترام

أولاً: البيانات الشخصية:

سنوات الخبرة: أقل من 5 سنوات ☐ من 5 حتى 10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات ☐

المسمى الوظيفي: عضو هيئة تدريسية ☐ عضو هيئة فنية ☐ محاضر من خارج الملاك ☐

الرقم	محاور الاستبانة وينودها	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	صغيرة	صغيرة جداً
المحور الأول: درجة توفر معايير الشراكات والممارسات المهنية في برنامج معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق						
البعد الأول: معايير الشراكات المهنية						
1	عمل كلية التربية بجامعة دمشق ومدارس محافظة دمشق بشكل تعاوني لبناء علاقة متبادلة المنفعة تهدف إلى تحسين جودة إعداد المعلمين وتعزيز الأداء التعليمي في المدارس.					
2	تعاون كلية التربية بجامعة دمشق مع مدارس محافظة دمشق على تصميم برامج التدريب الميداني لضمان تلبية احتياجات البيئة المدرسية ومتطلبات إعداد المعلمين في سياق واقعي.					
3	مشاركة كلية التربية بجامعة دمشق ومدارس محافظة دمشق المسؤولية في تقييم وتطوير برامج إعداد المعلمين بانتظام، لضمان توافقها مع الاحتياجات المحلية والمعايير المهنية.					
4	توفير مدارس محافظة دمشق بيئة تعليمية مناسبة للطلبة المعلمين من كلية التربية بجامعة دمشق بما يتيح لهم فرصة اكتساب المهارات والخبرات العملية اللازمة لممارسة مهنة التعليم بفعالية.					
5	تصميم كلية التربية بجامعة دمشق برامج تدريبية لتطوير مهارات معلمي مدارس محافظة دمشق.					
البعد الثاني: معايير المعلمون المهنيون						
6	تعاون كلية التربية بجامعة دمشق مع مدارس محافظة دمشق على وضع معايير دقيقة لاختيار المعلمين.					
7	مشاركة المعلمون في تصميم أنشطة تدريبية تحسّن البيئة التعليمية في مدارس محافظة دمشق					
8	تقديم كلية التربية بجامعة دمشق ومدارس محافظة دمشق دعماً مستمراً للمعلمين من خلال مجموعة من الإجراءات (ورش العمل، الموارد التعليمية، وبرامج التطوير المهني)					
9	تعاون كلية التربية بجامعة دمشق مع مدارس محافظة دمشق على إجراء تقييم منتظم لأداء المعلمين					
البعد الثالث: معايير الخبرات المهنية						
10	تصميم كلية التربية بجامعة دمشق برامج تدريبية تنمي كفايات المعلمين.					
11	توفير مدارس محافظة دمشق المتطلبات اللازمة لتطبيق الطلبة المعلمين برامج التربية العملية في المدارس.					
12	تعاون أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة دمشق مع المشرفين التربويين على تقييم أداء الطلبة المعلمين لبرامج التربية العملية					
13	تعاون أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة دمشق مع المشرفين التربويين على تقييم أداء المعلمين					
14	إشراك مدارس محافظة دمشق المعلمين ذوي الخبرة في تدريب الطلبة المعلمين					

المحور الثاني: درجة توفر معايير توظيف المعلمين ودعمهم في برنامج معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق					
البعد الأول: معايير التوظيف					
15	تصميم كلية التربية بجامعة دمشق خطط مهنية تلبي احتياجات مدارس محافظة دمشق من المعلمين				
16	تنظيم كلية التربية بجامعة دمشق جلسات إرشادية مهنية للطلبة المعلمين عن متطلبات المهنة واحتياجات مدارس محافظة دمشق				
17	تقديم مدارس محافظة دمشق تقارير دورية لكلية التربية بجامعة دمشق عن النقص في الكوادر التعليمية والكفايات اللازم توفرها لدى الخريجين				
18	استقبال مدارس محافظة دمشق خريجي كلية التربية بجامعة دمشق للعمل فيها				
19	تعاون كلية التربية بجامعة دمشق مع مدارس محافظة دمشق في إعداد برامج ترشيح الخريجين للعمل في المدارس				
البعد الثاني: معايير تقويم المعلمين ودعمهم					
20	إنشاء كلية التربية بجامعة دمشق نظام لإدارة الشكاوى يتيح للمعلمين في المدارس تقديم ما يحتاجونه لتحسين العمل في المجتمع المدرسي				
21	تعاون كلية التربية بجامعة دمشق مع مدارس محافظة دمشق على تصميم خطط تقويم علاجية للمعلمين الذين يعانون من فجوات في كفاياتهم التدريسية				
22	إرسال مدارس محافظة دمشق تقارير دورية لكلية التربية عن نتائج تقويم المشرفين التربويين للمعلمين				
البعد الثالث: معايير ضمان الكفاءة					
23	توفير كلية التربية بجامعة دمشق مناهج أكاديمية شاملة للعلوم التربوية للطلبة المعلمين				
24	تضمين كلية التربية بجامعة دمشق جميع الكفايات المهنية والتربوية اللازمة للطلبة المعلمين في برامج التربية العملية				
25	تقويم كلية التربية بجامعة دمشق بواسطة أعضاء الهيئة التدريسية أداء المعلمين (المستجدين والقدامى) من خلال مجموعة متنوعة من مقاييس التقويم (اختبارات معرفية، بطاقات ملاحظة، تقارير دورية)				
26	توفير مدارس محافظة دمشق بيئة اجتماعية داعمة تمكّن المعلمين من التطور المهني				
27	توفير مدارس محافظة دمشق تكنولوجيا التعليم الحديثة للمعلمين				
28	تقويم مدارس محافظة دمشق بواسطة المشرفين التربويين أداء المعلمين (المستجدين والقدامى) من خلال مجموعة متنوعة من مقاييس التقويم (اختبارات معرفية، بطاقات ملاحظة، تقارير دورية)				
المحور الثالث: درجة توفر معايير تأثير البرنامج في برنامج معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق					
البعد الأول: معايير فاعلية المعلمين					
29	تجسيد المعلمين ما تعلموه من معارف نظرية ومهارات تربوية في كلية التربية بجامعة دمشق بواسطة توفير بيئة تعليمية فعالة للمتعلمين في مدارس محافظة دمشق				

قائمة الملاحق

30	تقديم كلية التربية بجامعة دمشق تقارير مبنية على الأدلة تعكس نتائج تقدم المعلمين في مدارس محافظة دمشق				
31	توفير مدارس محافظة دمشق بيئة مهنية تمكن المعلمين من تطبيق كفاياتهم التدريسية في العملية التعليمية التعلمية				
32	تقويم مدارس محافظة دمشق بواسطة المشرفين التربويين الأداء الفعلي للمعلمين بناءً على نتائج المتعلمين في الاختبارات				
البعد الثاني: معايير رضا أصحاب المصالح					
33	إشراك إداري مدارس محافظة دمشق في الاستبانات التي تعدها كلية التربية عن رضاهم عن مستويات خريجها في المدارس				
34	إرسال إداري مدارس محافظة دمشق تقارير دورية إلى كلية التربية بجامعة دمشق عن مستويات خريجها في المدارس				
35	إرسال إداري مدارس محافظة دمشق تقارير دورية إلى كلية التربية بجامعة دمشق عما يحتاجه الخريجون ليكونوا أكثر فعالية في العمل التربوي التعليمي.				
36	إرسال المشرفين التربويين تقارير دورية إلى كلية التربية بجامعة دمشق عن مستويات خريجها في المدارس				
37	إرسال المشرفين التربويين تقارير دورية إلى كلية التربية بجامعة دمشق عما يحتاجه الخريجون ليكونوا أكثر فعالية في العمل التربوي التعليمي.				
البعد الثالث: معايير رضا المعلمين					
38	إبداء المعلمين رضاهم عن ارتباط ما تلقوه من إعداد أكاديمي في كلية التربية بجامعة دمشق باحتياجات العمل وتحدياته				
39	إبداء المعلمين آراءهم عن مدى رضاهم الوظيفي				
40	إبداء المعلمين رضاهم عن مدى فاعلية البيئة التعليمية في مدارس محافظة دمشق				
المحور الرابع: درجة توفر معايير ضمان جودة الكلية والتحسين المستمر في برنامج معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق					
البعد الأول: معايير نظام ضمان الجودة					
41	إنشاء كلية التربية بجامعة دمشق نظام تقويم رقمي يتيح متابعة الأداء الأكاديمي والإداري والتدريسي لأعضاء المجتمع الجامعي				
42	تحديث كلية التربية معايير نظام الجودة الشاملة للتقويم باستمرار				
43	تشكيل كلية التربية بجامعة دمشق لجاناً لضمان الجودة				
44	إعداد كلية التربية بجامعة دمشق تقارير دورية تعتمد على نتائج رقابة نظام الجودة الشاملة				
45	استخدام كلية التربية بجامعة دمشق هذه التقارير لحل الثغرات				
46	نشر كلية التربية بجامعة دمشق هذه التقارير على الشبابة (موقعها الرسمي، وصفحاتها على مواقع التواصل الاجتماعي) لتحقيق مبدأ الشفافية بين جميع الأطراف المعنية بذلك				
البعد الثاني: معايير جودة البيانات					
47	ارتباط البيانات التي تجمعها كلية التربية بجامعة دمشق بأهداف الكلية				
48	ارتباط البيانات التي تجمعها كلية التربية بجامعة دمشق بمعايير نظام الجودة الشاملة للتقويم				

49	اتسام مصادر البيانات بالموثوقية				
50	اتسام البيانات المجموعة بالدقة				
51	اتسام البيانات المجموعة بالتراكمية				
52	اتسام البيانات المجموعة بالاعتمادية				
البعد الثالث: معايير مشاركة أعضاء المجتمع المدرسي في ضمان الجودة					
53	تشكيل كلية التربية لجاناً مؤلفة من أعضاء المجتمع المدرسي (مديرو المدارس، المشرفون التربويون، المعلمون، المسؤولون عن برامج تدريب المعلمين في أثناء الخدمة في وزارة التربية السورية) لتقويم مدى الالتزام الكلية بتطبيق نظام الجودة الشاملة				
54	تعديل كلية التربية السياسات الأكاديمية التعليمية بناءً على نتائج تقويم اللجان المؤلفة من أعضاء المجتمع المدرسي				
55	تطوير كلية التربية السياسات الأكاديمية التعليمية بناءً على قرارات اللجان المؤلفة من أعضاء المجتمع المدرسي				
البعد الرابع: معايير التقويم المستمر					
56	تقويم كلية التربية بجامعة دمشق أداء خريجها المعلمين في مدارس محافظة دمشق باستمرار				
57	تطوير كلية التربية بجامعة دمشق مناهجها الأكاديمية باستمرار				
58	تطوير كلية التربية بجامعة دمشق بناها التحتية باستمرار				
59	تعديل كلية التربية بجامعة دمشق سياساتها الإدارية بما يواكب التغيرات الدولية				
60	تعديل كلية التربية بجامعة دمشق سياساتها التعليمية بما يواكب التغيرات الدولية				
المحور الخامس: درجة توفر معايير القدرة المالية والإدارية في برنامج معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق					
البعد الأول: معايير الموارد المالية					
61	توفير كلية التربية بجامعة دمشق ميزانية مالية مستدامة لتطوير المناهج الأكاديمية				
62	توفير كلية التربية بجامعة دمشق ميزانية مالية مستدامة لتطوير النظام التعليمي				
63	توفير كلية التربية بجامعة دمشق ميزانية مالية مستدامة لتمويل البحث العلمي				
64	توفير كلية التربية بجامعة دمشق ميزانية مالية مستدامة لمشاريع تخرج الطلبة				
65	توفير كلية التربية بجامعة دمشق ميزانية مالية مستدامة لرسائل الماجستير وأطاريح الدكتوراه				
البعد الثاني: معايير القدرة الإدارية					
66	تطوير كلية التربية بجامعة دمشق نظامها الإداري باستمرار				
67	استقطاب كلية التربية بجامعة دمشق لنظامها الإداري أفراداً يتمتعون بالكفاءات المهنية				
68	نشر كلية التربية بجامعة دمشق على الشبكة (موقعها الرسمي، صفحاتها على مواقع التواصل الاجتماعي) تفاصيل سياساتها الإدارية				

					لتحقيق مبدأ الشفافية مع الطلبة وأعضاء المجتمع المدرسي	
					تحديث كلية التربية بجامعة دمشق بنك معلومات الكلية عن الطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية والإدارية باستمرار	69
					البعد الثالث: معايير أعضاء الهيئة التدريسية	
					تعيين كلية التربية بجامعة دمشق أعضاء الهيئة التدريسية من حملة الدكتوراه	70
					تعيين كلية التربية بجامعة دمشق أعضاء الهيئة التدريسية من ذوي سنوات الخبرة الطويلة	71
					إخضاع كلية التربية بجامعة دمشق أعضاء الهيئة التدريسية لدورات تدريبية باستمرار	72
					إخضاع كلية التربية بجامعة دمشق أعضاء الهيئة التدريسية للتقويم باستمرار	73
					البعد الرابع: معايير البنية التحتية للكلية	
					تطوير كلية التربية بجامعة دمشق مرافقها المادية (قاعات محاضرات، مكتبات، مختبرات، قاعات حاسوب) باستمرار	74
					تتيح كلية التربية بجامعة دمشق مرافقها المادية لجميع أعضاء المجتمع الجامعي.	75
					توفير كلية التربية بجامعة دمشق تكنولوجيا التعليم الحديثة باستمرار	76
					توفير كلية التربية بجامعة دمشق خدمة الإنترنت عالية الجودة	77
					إنشاء كلية التربية منصات تعليم من بعد للطلبة	78

ملحق (8)

استبانة معايير CAEP الموجهة لأعضاء الهيئة التعليمية في صورتها النهائية

تهدف الدراسة الحالية إلى تقييم برنامج إعداد المعلم في كلية التربية بجامعة دمشق في ضوء معايير CAEP من خلال تعرف درجة توافر المعايير في البرنامج، وتقديم مقترحات لتطويره.

حيث أن المقصود بمعايير CAEP: مجموعة الشروط والمواصفات التي يجب توافرها في برنامج إعداد المعلم قبل الخدمة وأثنائها وفق المعايير الآتية: المعرفة بجوانب العملية التعليمية، الشراكات والممارسات المهنية، توظيف المعلمين ودعمهم، تأثير البرنامج، ضمان جودة الكلية والتحسين المستمر، القدرة المالية والإدارية، والتي يمكن من خلالها تطوير برنامج إعداد المعلم في كلية التربية بجامعة دمشق.

لذا يرجى من حضرتكم قراءة كل بند بتمعن والتقدير الدقيق لكل درجة مناسبة له، من خلال وضع إشارة (√) إلى جانب ما ترونه مناسباً، مع العلم أنه سيتم التعامل بسرية تامة مع الإجابات، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

ولكم فائق الشكر والاحترام

أولاً: البيانات الشخصية:

سنوات الخبرة: أقل من 5 سنوات ☐ من 5 حتى 10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات ☐

المسمى الوظيفي: عضو هيئة تدريسية ☐ عضو هيئة فنية ☐ محاضر من خارج الملاك ☐

ثانياً: الاستبانة:

قائمة الملاحق

الرقم	محاور الاستبانة وبنودها	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	صغيرة	صغيرة جداً
المحور الأول : درجة توفر معايير المعرفة بجوانب العملية التعليمية في برنامج معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق						
البعد الأول: معايير المتعلم والمعلم						
1	تنمية الطالب المعلم المفاهيم العلمية المتضمنة في المناهج الدراسية لدى المتعلمين					
2	تطبيق الطالب المعلم المبادئ التربوية العلمية في العملية التعليمية					
3	توفير الطالب المعلم بيئة تعليمية آمنة للمتعلمين					
4	مراعاة الطالب المعلم الفروق الفردية لدى المتعلمين من خلال التدريس المتميز					
البعد الثاني: معايير المحتوى						
5	تحقيق الطالب المعلم أهداف المناهج التعليمية					
6	تكييف الطالب المعلم محتوى المناهج الدراسية بما يلائم مستويات المتعلمين باستخدام مجموعة متنوعة من استراتيجيات التعليم					
7	مراعاة الطالب المعلم في تعليم المحتوى للمتعلمين جوانب نموهم المختلفة					
8	موازنة الطالب المعلم في تعليم المحتوى للمتعلمين بين الجانبين النظري والميداني للمناهج الدراسية					
البعد الثالث: معايير الممارسات التعليمية						
9	تخطيط الطالب المعلم للدرس بوضع خطة تعليمية مبنية وفق مبادئ علم تصميم التعليم					
10	تمهيد الطالب المعلم للدرس بطريقة شيقة تجذب المتعلمين					
11	استخدام الطالب المعلم مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات التعليمية					
12	تصميم الطالب المعلم أنشطة تعليمية تحفز المتعلمين على التعلم					
13	استخدام الطالب المعلم مجموعة متنوعة من تقنيات التعليم الحديثة					
14	تطبيق الطالب المعلم أساليب تقييم متنوعة للتحقق من مدى تعلم المتعلمين					
البعد الرابع: معايير المسؤولية المهنية						
15	إبداء الطالب المعلم معرفته بمسؤولياته المهنية بامتثال مجموعة من القيم التي تجعله قدوة للمتعلمين					
16	تعزير الطالب المعلم توقعات أولياء الأمور عن مستوى تعلم أبنائهم					
17	تعامل الطالب المعلم تعاملًا مهنيًا أخلاقيًا مع أولياء الأمور					
18	تعامل الطالب المعلم تعاملًا مهنيًا أخلاقيًا مع أعضاء المجتمع المدرسي					
19	توظيف الطالب المعلم مهاراته البحثية لمواكبة آخر المستجدات في مجال الممارسات المهنية					
من وجهة نظرك كيف يمكن تطوير برنامج إعداد المعلم في كلية التربية بجامعة دمشق ليتمكن من تحقيق معايير CAEP المتعلقة بالمعرفة بجوانب العملية التعليمية؟						
المحور الثاني: درجة توفر معايير الشراكات والممارسات المهنية في برنامج معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق						
البعد الأول: معايير الشراكات المهنية						
20	عمل كلية التربية بجامعة دمشق ومدارس محافظة دمشق بشكل تعاوني لبناء علاقة متبادلة المنفعة تهدف إلى تحسين جودة إعداد					

قائمة الملاحق

					المعلمين وتعزيز الأداء التعليمي في المدارس.	
21					تعاون كلية التربية بجامعة دمشق مع مدارس محافظة دمشق على تصميم برامج التدريب الميداني لضمان تلبية احتياجات البيئة المدرسية ومتطلبات إعداد المعلمين في سياق واقعي.	
22					مشاركة كلية التربية بجامعة دمشق ومدارس محافظة دمشق المسؤولية في تقييم وتطوير برامج إعداد المعلمين بانتظام، لضمان توافقها مع الاحتياجات المحلية والمعايير المهنية.	
23					توفير مدارس محافظة دمشق بيئة تعليمية مناسبة للطلبة المعلمين من كلية التربية بجامعة دمشق بما يتيح لهم فرصة اكتساب المهارات والخبرات العملية اللازمة لممارسة مهنة التعليم بفعالية.	
24					تصميم كلية التربية بجامعة دمشق برامج تدريبية لتطوير مهارات معلمي مدارس محافظة دمشق.	
البعد الثاني: معايير المعلمون المهنيون						
25					تعاون كلية التربية بجامعة دمشق مع مدارس محافظة دمشق على وضع معايير دقيقة لاختيار المعلمين.	
26					مشاركة المعلمون في تصميم أنشطة تدريبية تحسن البيئة التعليمية في مدارس محافظة دمشق	
27					تقديم كلية التربية بجامعة دمشق ومدارس محافظة دمشق دعماً مستمراً للمعلمين من خلال مجموعة من الإجراءات (ورش العمل، الموارد التعليمية، وبرامج التطوير المهني)	
28					تعاون كلية التربية بجامعة دمشق مع مدارس محافظة دمشق على إجراء تقييم منتظم لأداء المعلمين	
البعد الثالث: معايير الخبرات المهنية						
29					تصميم كلية التربية بجامعة دمشق برامج تدريبية تنمي كفايات المعلمين.	
30					توفير مدارس محافظة دمشق المتطلبات اللازمة لتطبيق الطلبة المعلمين برامج التربية العملية في المدارس.	
31					تعاون أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة دمشق مع المشرفين التربويين على تقييم أداء الطلبة المعلمين لبرامج التربية العملية	
32					تعاون أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة دمشق مع المشرفين التربويين على تقييم أداء المعلمين	
33					إشراك مدارس محافظة دمشق المعلمين ذوي الخبرة في تدريب الطلبة المعلمين	
من وجهة نظرك كيف يمكن تطوير برنامج إعداد المعلم في كلية التربية بجامعة دمشق ليتمكن من تحقيق معايير CAEP المتعلقة بالشراكات والممارسات المهنية؟						
المحور الثالث: درجة توفر معايير توظيف المعلمين ودعمهم في برنامج معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق						
البعد الأول: معايير التوظيف						
34					تصميم كلية التربية بجامعة دمشق خطط مهنية تلبي احتياجات مدارس محافظة دمشق من المعلمين	

قائمة الملاحق

35	تنظيم كلية التربية بجامعة دمشق جلسات إرشادية مهنية للطلبة المعلمين عن متطلبات المهنة واحتياجات مدارس محافظة دمشق				
36	تقديم مدارس محافظة دمشق تقارير دورية لكلية التربية بجامعة دمشق عن النقص في الكوادر التعليمية والكفايات اللازم توفرها لدى الخريجين				
37	استقبال مدارس محافظة دمشق خريجي كلية التربية بجامعة دمشق للعمل فيها				
38	تعاون كلية التربية بجامعة دمشق مع مدارس محافظة دمشق في إعداد برامج ترشيح الخريجين للعمل في المدارس				
البعد الثاني: معايير تقويم المعلمين ودعمهم					
39	إنشاء كلية التربية بجامعة دمشق نظام لإدارة الشكاوى يتيح للمعلمين في المدارس تقديم ما يحتاجونه لتحسين العمل في المجتمع المدرسي				
40	تعاون كلية التربية بجامعة دمشق مع مدارس محافظة دمشق على تصميم خطط تقويم علاجية للمعلمين الذين يعانون من فجوات في كفاياتهم التدريسية				
41	إرسال مدارس محافظة دمشق تقارير دورية لكلية التربية عن نتائج تقويم المشرفين التربويين للمعلمين				
البعد الثالث: معايير ضمان الكفاءة					
42	توفير كلية التربية بجامعة دمشق مناهج أكاديمية شاملة للعلوم التربوية للطلبة المعلمين				
43	تضمن كلية التربية بجامعة دمشق جميع الكفايات المهنية والتربوية اللازمة للطلبة المعلمين في برامج التربية العملية				
44	تقويم كلية التربية بجامعة دمشق بواسطة أعضاء الهيئة التدريسية أداء المعلمين (المستجدين والقدامى) من خلال مجموعة متنوعة من مقاييس التقويم (اختبارات معرفية، بطاقات ملاحظة، تقارير دورية)				
45	توفير مدارس محافظة دمشق بيئة اجتماعية داعمة تمكن المعلمين من التطور المهني				
46	توفير مدارس محافظة دمشق تكنولوجيا التعليم الحديثة للمعلمين				
47	تقويم مدارس محافظة دمشق بواسطة المشرفين التربويين أداء المعلمين (المستجدين والقدامى) من خلال مجموعة متنوعة من مقاييس التقويم (اختبارات معرفية، بطاقات ملاحظة، تقارير دورية)				
-من وجهة نظرك كيف يمكن تطوير برنامج إعداد المعلم في كلية التربية بجامعة دمشق ليتمكن من تحقيق معايير CAEP المتعلقة بتوظيف المعلمين ودعمهم؟.....					
المحور الرابع: درجة توفر معايير تأثير البرنامج في برنامج معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق					
البعد الأول: معايير فاعلية المعلمين					
48	تجسيد المعلمين ما تعلموه من معارف نظرية ومهارات تربوية في كلية التربية بجامعة دمشق بواسطة توفير بيئة تعليمية فعالة للمتعلمين في مدارس محافظة دمشق				
49	تقديم كلية التربية بجامعة دمشق تقارير مبنية على الأدلة تعكس نتائج تقدم المعلمين في مدارس محافظة دمشق				
50	توفير مدارس محافظة دمشق بيئة مهنية تمكن المعلمين من تطبيق				

					كفاياتهم التدريسية في العملية التعليمية	
51					تقديم مدارس محافظة دمشق بواسطة المشرفين التربويين الأداء الفعلي للمعلمين بناءً على نتائج المتعلمين في الاختبارات	
البعد الثاني: معايير رضا المشرفين التربويين ومديري المدارس						
52					إشراك إداري مدارس محافظة دمشق في الاستبانات التي تعدها كلية التربية عن رضاهم عن مستويات خريجها في المدارس	
53					إرسال إداري مدارس محافظة دمشق تقارير دورية إلى كلية التربية بجامعة دمشق عن مستويات خريجها في المدارس	
54					إرسال إداري مدارس محافظة دمشق تقارير دورية إلى كلية التربية بجامعة دمشق عما يحتاجه الخريجون ليكونوا أكثر فعالية في العمل التربوي التعليمي.	
55					إرسال المشرفين التربويين تقارير دورية إلى كلية التربية بجامعة دمشق عن مستويات خريجها في المدارس	
56					إرسال المشرفين التربويين تقارير دورية إلى كلية التربية بجامعة دمشق عما يحتاجه الخريجون ليكونوا أكثر فعالية في العمل التربوي التعليمي.	
البعد الثالث: معايير رضا المعلمين						
57					إبداء المعلمين رضاهم عن ارتباط ما تلقوه من إعداد أكاديمي في كلية التربية بجامعة دمشق باحتياجات العمل وتحدياته	
58					إبداء المعلمين آراءهم عن مدى رضاهم الوظيفي	
59					إبداء المعلمين رضاهم عن مدى فاعلية البيئة التعليمية في مدارس محافظة دمشق	
من وجهة نظرك كيف يمكن تطوير برنامج إعداد المعلم في كلية التربية بجامعة دمشق ليتمكن من تحقيق معايير CAEP المتعلقة بتأثير البرنامج؟						
.....						
المحور الخامس: درجة توفر معايير ضمان جودة الكلية والتحسين المستمر في برنامج معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق						
البعد الأول: معايير نظام ضمان الجودة						
60					إنشاء كلية التربية بجامعة دمشق نظام تقييم رقمي يتيح متابعة الأداء الأكاديمي والإداري والتربوي لأعضاء المجتمع الجامعي	
61					تحديث كلية التربية معايير نظام الجودة الشاملة للتقويم باستمرار	
62					تشكيل كلية التربية بجامعة دمشق لجاناً لضمان الجودة	
63					إعداد كلية التربية بجامعة دمشق تقارير دورية تعتمد على نتائج رقابة نظام الجودة الشاملة	
64					استخدام كلية التربية بجامعة دمشق هذه التقارير لحل الثغرات	
65					نشر كلية التربية بجامعة دمشق هذه التقارير على الشبكية (موقعها الرسمي، وصفحاتها على مواقع التواصل الاجتماعي) لتحقيق مبدأ الشفافية بين جميع الأطراف المعنية بذلك	
البعد الثاني: معايير جودة البيانات						
66					ارتباط البيانات التي تجمعها كلية التربية بجامعة دمشق بأهداف الكلية	
67					ارتباط البيانات التي تجمعها كلية التربية بجامعة دمشق بمعايير نظام الجودة الشاملة للتقويم	
68					اتساق مصادر البيانات بالموثوقية	

قائمة الملاحق

69	اتسام البيانات المجموعة بالنقطة				
70	اتسام البيانات المجموعة بالتراكمية				
71	اتسام البيانات المجموعة بالاعتمادية				
البعد الثالث: معايير مشاركة أعضاء المجتمع المدرسي في ضمان الجودة					
72	تشكيل كلية التربية لجاناً مؤلفة من أعضاء المجتمع المدرسي (مديرو المدارس، المشرفون التربويون، المعلمون، المسؤولون عن برامج تدريب المعلمين في أثناء الخدمة في وزارة التربية السورية) لتقويم مدى الالتزام الكلية بتطبيق نظام الجودة الشاملة				
73	تعديل كلية التربية السياسات الأكاديمية التعليمية بناءً على نتائج تقويم اللجان المؤلفة من أعضاء المجتمع المدرسي				
74	تطوير كلية التربية السياسات الأكاديمية التعليمية بناءً على قرارات اللجان المؤلفة من أعضاء المجتمع المدرسي				
البعد الرابع: معايير التقويم المستمر					
75	تقويم كلية التربية بجامعة دمشق أداء خريجها المعلمين في مدارس محافظة دمشق باستمرار				
76	تطوير كلية التربية بجامعة دمشق مناهجها الأكاديمية باستمرار				
77	تطوير كلية التربية بجامعة دمشق بنائها التحتية باستمرار				
78	تعديل كلية التربية بجامعة دمشق سياساتها الإدارية بما يواكب التغيرات الدولية				
79	تعديل كلية التربية بجامعة دمشق سياساتها التعليمية بما يواكب التغيرات الدولية				
-من وجهة نظرك كيف يمكن تطوير برنامج إعداد المعلم في كلية التربية بجامعة دمشق ليتمكن من تحقيق معايير CAEP المتعلقة بضمان جودة الكلية والتحسين المستمر ؟					
المحور السادس: درجة توفر معايير القدرة المالية والإدارية في برنامج معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق					
البعد الأول: معايير الموارد المالية					
80	توفير كلية التربية بجامعة دمشق ميزانية مالية مستدامة لتطوير المناهج الأكاديمية				
81	توفير كلية التربية بجامعة دمشق ميزانية مالية مستدامة لتطوير النظام التعليمي				
82	توفير كلية التربية بجامعة دمشق ميزانية مالية مستدامة لتمويل البحث العلمي				
83	توفير كلية التربية بجامعة دمشق ميزانية مالية مستدامة لمشاريع تخرج الطلبة				
84	توفير كلية التربية بجامعة دمشق ميزانية مالية مستدامة لرسائل الماجستير وأطاريح الدكتوراه				
البعد الثاني: معايير القدرة الإدارية					
85	تطوير كلية التربية بجامعة دمشق نظامها الإداري باستمرار				
86	استقطاب كلية التربية بجامعة دمشق لنظامها الإداري أفراداً يتمتعون بالكفاءات المهنية				

قائمة الملاحق

					نشر كلية التربية بجامعة دمشق على الشبكة (موقعها الرسمي، صفحاتها على مواقع التواصل الاجتماعي) تفاصيل سياساتها الإدارية لتحقيق مبدأ الشفافية مع الطلبة وأعضاء المجتمع المدرسي	87
					تحديث كلية التربية بجامعة دمشق بنك معلومات الكلية عن الطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية والإدارية باستمرار	88
					البعد الثالث: معايير أعضاء الهيئة التدريسية	
					تعيين كلية التربية بجامعة دمشق أعضاء الهيئة التدريسية من حملة الدكتوراه	89
					تعيين كلية التربية بجامعة دمشق أعضاء الهيئة التدريسية من ذوي سنوات الخبرة الطويلة	90
					إخضاع كلية التربية بجامعة دمشق أعضاء الهيئة التدريسية لدورات تدريبية باستمرار	91
					إخضاع كلية التربية بجامعة دمشق أعضاء الهيئة التدريسية للتقويم باستمرار	92
					البعد الثالث: معايير البنية التحتية للكلية	
					تطوير كلية التربية بجامعة دمشق مرافقها المادية (قاعات محاضرات، مكتبات، مختبرات، قاعات حاسوب) باستمرار	93
					تتيح كلية التربية بجامعة دمشق مرافقها المادية لجميع أعضاء المجتمع الجامعي.	94
					توفير كلية التربية بجامعة دمشق تكنولوجيا التعليم الحديثة باستمرار	95
					توفير كلية التربية بجامعة دمشق خدمة الإنترنت عالية الجودة	96
					إنشاء كلية التربية منصات تعليم من بعد للطلبة	97
من وجهة نظرك كيف يمكن تطوير برنامج إعداد المعلم في كلية التربية بجامعة دمشق ليتمكن من تحقيق معايير CAEP المتعلقة بالقدرة المالية والإدارية؟.....						

ملحق (9)

استبانة معايير CAEP الموجهة للمشرفين التربويين ومديري المدارس في صورتها الأولية

تهدف الدراسة الحالية إلى تقييم برنامج إعداد المعلم في كلية التربية بجامعة دمشق في ضوء معايير CAEP من خلال تعرف درجة توافر المعايير في البرنامج، وتقديم مقترحات لتطويره.

حيث أن المقصود بمعايير CAEP: مجموعة الشروط والمواصفات التي يجب توافرها في برنامج إعداد المعلم قبل الخدمة وأثنائها وفق المعايير الآتية: المحتوى والمعرفة التربوية، الشراكات والممارسات المهنية، توظيف المعلمين ودعمهم، تأثير البرنامج، ضمان جودة الكلية والتحسين المستمر، القدرة المالية والإدارية، والتي يمكن من خلالها تطوير برنامج إعداد المعلم في كلية التربية بجامعة دمشق.

لذا يرجى من حضرتكم قراءة كل بند بتمعن والتقدير الدقيق لكل درجة مناسبة له، من خلال وضع إشارة (✓) إلى جانب ما ترونه مناسباً، مع العلم أنه سيتم التعامل بسرية تامة مع الإجابات، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

ولكم فائق الشكر والاحترام

أولاً: البيانات الشخصية:

سنوات الخبرة: أقل من 5 سنوات ☐ من 5 حتى 10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات ☐

المسمى الوظيفي: مشرف ☐ مدير ☐

ثانياً: الاستبانة:

قائمة الملاحق

الرقم	محاور الاستبانة وينودها	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	صغيرة	صغيرة جداً
المحور الأول : درجة توفر معايير المحتوى والمعرفة التربوية في برنامج معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق						
البعد الأول: معايير المتعلم والمعلم						
1	تمتية المعلم المفاهيم العلمية المتضمنة في المناهج الدراسية لدى المتعلمين					
2	تطبيق المعلم المبادئ التربوية العلمية في العملية التعليمية التعليمية					
3	توفير المعلم بيئة تعليمية آمنة للمتعلمين					
4	مراعاة المعلم الفروق الفردية لدى المتعلمين من خلال التدريس المتميز					
البعد الثاني: معايير المحتوى						
5	تحقيق المعلم أهداف المناهج التعليمية					
6	تكيف المعلم محتوى المناهج الدراسية بما يلائم مستويات المتعلمين باستخدام مجموعة متنوعة من استراتيجيات التعليم					
7	مراعاة المعلم في تعليم المحتوى للمتعلمين جوانب نموهم المختلفة					
8	موازنة المعلم في تعليم المحتوى للمتعلمين بين الجانبين النظري والميداني للمناهج الدراسية					
البعد الثالث: معايير الممارسات التعليمية						
9	تخطيط المعلم للدرس بوضع خطة تعليمية مبنية وفق مبادئ علم تصميم التعليم					
10	تمهيد المعلم للدرس بطريقة شيقة تجذب المتعلمين					
11	استخدام المعلم مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات التعليمية					
12	تصميم المعلم أنشطة تعليمية تحفز المتعلمين على التعلم					
13	استخدام المعلم مجموعة متنوعة من تقنيات التعليم الحديثة					
14	تطبيق الطالب المعلم أساليب تقويم متنوعة للتحقق من مدى تعلم المتعلمين					
البعد الرابع: معايير المسؤولية المهنية						
15	إبداء المعلم معرفته بمسؤولياته المهنية بامتثال مجموعة من القيم التي تجعله قدوة للمتعلمين					
16	تعزيز المعلم توقعات أولياء الأمور عن مستوى تعلم أبنائهم					
17	تعامل المعلم تعاملاً مهنيًا أخلاقياً مع أولياء الأمور					
18	تعامل المعلم تعاملاً مهنيًا أخلاقياً مع أعضاء المجتمع المدرسي					
19	توظيف المعلم مهاراته البحثية لمواكبة آخر المستجدات في مجال الممارسات المهنية					
المحور الثاني: درجة توفر معايير الشراكات والممارسات المهنية في برنامج معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق						
البعد الأول: معايير الشراكات المهنية						
20	عمل كلية التربية بجامعة دمشق ومدارس محافظة دمشق بشكل تعاوني لبناء علاقة متبادلة المنفعة تهدف إلى تحسين جودة إعداد المعلمين وتعزيز الأداء التعليمي في المدارس.					
21	تعاون كلية التربية بجامعة دمشق مع مدارس محافظة دمشق على تصميم برامج التدريب الميداني لضمان تلبية احتياجات البيئة المدرسية ومتطلبات إعداد المعلمين في سياق واقعي.					

قائمة الملاحق

22	مشاركة كلية التربية بجامعة دمشق ومدارس محافظة دمشق المسؤولية في تقييم وتطوير برامج إعداد المعلمين بانتظام، لضمان توافقها مع الاحتياجات المحلية والمعايير المهنية.				
23	توفير مدارس محافظة دمشق بيئة تعليمية مناسبة للطلبة المعلمين من كلية التربية بجامعة دمشق بما يتيح لهم فرصة اكتساب المهارات والخبرات العملية اللازمة لممارسة مهنة التعليم بفعالية.				
24	تصميم كلية التربية بجامعة دمشق برامج تدريبية لتطوير مهارات معلمي مدارس محافظة دمشق.				
البعد الثاني: معايير المعلمون المهنيون					
25	تعاون كلية التربية بجامعة دمشق مع مدارس محافظة دمشق على وضع معايير دقيقة لاختيار المعلمين.				
26	مشاركة المعلمون في تصميم أنشطة تدريبية تحسّن البيئة التعليمية في مدارس محافظة دمشق				
27	تقديم كلية التربية بجامعة دمشق ومدارس محافظة دمشق دعماً مستمراً للمعلمين من خلال مجموعة من الإجراءات (ورش العمل، الموارد التعليمية، وبرامج التطوير المهني)				
28	تعاون كلية التربية بجامعة دمشق مع مدارس محافظة دمشق على إجراء تقييم منتظم لأداء المعلمين				
البعد الثالث: معايير الخبرات المهنية					
29	تصميم كلية التربية بجامعة دمشق برامج تدريبية تنمي كفايات المعلمين.				
30	توفير مدارس محافظة دمشق المتطلبات اللازمة لتطبيق الطلبة المعلمين برامج التربية العملية في المدارس.				
31	تعاون أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة دمشق مع المشرفين التربويين على تقييم أداء الطلبة المعلمين لبرامج التربية العملية				
32	تعاون أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة دمشق مع المشرفين التربويين على تقييم أداء المعلمين				
33	إشراك مدارس محافظة دمشق المعلمين ذوي الخبرة في تدريب الطلبة المعلمين				
المحور الثالث: درجة توفر معايير توظيف المعلمين ودعمهم في برنامج معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق					
البعد الأول: معايير التوظيف					
34	تصميم كلية التربية بجامعة دمشق خطط مهنية تلبي احتياجات مدارس محافظة دمشق من المعلمين				
35	تنظيم كلية التربية بجامعة دمشق جلسات إرشادية مهنية للطلبة المعلمين عن متطلبات المهنة واحتياجات مدارس محافظة دمشق				
36	تقديم مدارس محافظة دمشق تقارير دورية لكلية التربية بجامعة دمشق عن النقص في الكوادر التعليمية والكفايات اللازم توفرها لدى الخريجين				
37	استقبال مدارس محافظة دمشق خريجي كلية التربية بجامعة دمشق للعمل فيها				
38	تعاون كلية التربية بجامعة دمشق مع مدارس محافظة دمشق في إعداد برامج ترشيح الخريجين للعمل في المدارس				

					البعد الثاني: معايير تقويم المعلمين ودعمهم	
					إنشاء كلية التربية بجامعة دمشق نظام لإدارة الشكاوى يتيح للمعلمين في المدارس تقديم ما يحتاجونه لتحسين العمل في المجتمع المدرسي	39
					تعاون كلية التربية بجامعة دمشق مع مدارس محافظة دمشق على تصميم خطط تقويم علاجية للمعلمين الذين يعانون من فجوات في كفاياتهم التدريسية	40
					إرسال مدارس محافظة دمشق تقارير دورية لكلية التربية عن نتائج تقويم المشرفين التربويين للمعلمين	41
					البعد الثالث: معايير ضمان الكفاءة	
					توفير كلية التربية بجامعة دمشق مناهج أكاديمية شاملة للعلوم التربوية للطلبة المعلمين	42
					تضمن كلية التربية بجامعة دمشق جميع الكفايات المهنية والتربوية اللازمة للطلبة المعلمين في برامج التربية العملية	43
					تقويم كلية التربية بجامعة دمشق بواسطة أعضاء الهيئة التدريسية أداء المعلمين (المستجدين والقدامى) من خلال مجموعة متنوعة من مقاييس التقويم (اختبارات معرفية، بطاقات ملاحظة، تقارير دورية)	44
					توفير مدارس محافظة دمشق بيئة اجتماعية داعمة تمكن المعلمين من التطور المهني	45
					توفير مدارس محافظة دمشق تكنولوجيا التعليم الحديثة للمعلمين	46
					تقويم مدارس محافظة دمشق بواسطة المشرفين التربويين أداء المعلمين (المستجدين والقدامى) من خلال مجموعة متنوعة من مقاييس التقويم (اختبارات معرفية، بطاقات ملاحظة، تقارير دورية)	47
المحور الرابع: درجة توفر معايير تأثير البرنامج في برنامج معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق						
					البعد الأول: معايير فاعلية المعلمين	
					تجسيد المعلمين ما تعلموه من معارف نظرية ومهارات تربوية في كلية التربية بجامعة دمشق بواسطة توفير بيئة تعليمية فعالة للمتعلمين في مدارس محافظة دمشق	48
					تقديم كلية التربية بجامعة دمشق تقارير مبنية على الأدلة تعكس نتائج تقدم المعلمين في مدارس محافظة دمشق	49
					توفير مدارس محافظة دمشق بيئة مهنية تمكن المعلمين من تطبيق كفاياتهم التدريسية في العملية التعليمية	50
					تقويم مدارس محافظة دمشق بواسطة المشرفين التربويين الأداء الفعلي للمعلمين بناءً على نتائج المتعلمين في الاختبارات	51
					البعد الثاني: معايير رضا أصحاب المصالح	
					إشراك إداري مدارس محافظة دمشق في الاستبانات التي تعدها كلية التربية عن رضاهم عن مستويات خريجها في المدارس	52
					إرسال إداري مدارس محافظة دمشق تقارير دورية إلى كلية التربية بجامعة دمشق عن مستويات خريجها في المدارس	53
					إرسال إداري مدارس محافظة دمشق تقارير دورية إلى كلية التربية بجامعة دمشق عما يحتاجه الخريجون ليكونوا أكثر فاعلية في العمل	54

قائمة الملاحق

					التربوي التعليمي.	
					إرسال المشرفين التربويين تقارير دورية إلى كلية التربية بجامعة دمشق عن مستويات خريجها في المدارس	55
					إرسال المشرفين التربويين تقارير دورية إلى كلية التربية بجامعة دمشق عما يحتاجه الخريجون ليكونوا أكثر فعالية في العمل التربوي التعليمي.	56
					البعد الثالث: معايير رضا المعلمين	
					إبداء المعلمين رضاهم عن ارتباط ما تلقوه من إعداد أكاديمي في كلية التربية بجامعة دمشق باحتياجات العمل وتحدياته	57
					إبداء المعلمين آراءهم عن مدى رضاهم الوظيفي	58
					إبداء المعلمين رضاهم عن مدى فاعلية البيئة التعليمية في مدارس محافظة دمشق	59

ملحق (10)

استبانة معايير CAEP الموجهة للمشرفين التربويين ومديري المدارس في صورتها النهائية

تهدف الدراسة الحالية إلى تقييم برنامج إعداد المعلم في كلية التربية بجامعة دمشق في ضوء معايير CAEP من خلال تعرف درجة توافر المعايير في البرنامج، وتقديم مقترحات لتطويره.

حيث أن المقصود بمعايير CAEP: مجموعة الشروط والمواصفات التي يجب توافرها في برنامج إعداد المعلم قبل الخدمة وأثنائها وفق المعايير الآتية: المعرفة بجوانب العملية التعليمية، الشراكات والممارسات المهنية، توظيف المعلمين ودعمهم، تأثير البرنامج، ضمان جودة الكلية والتحسين المستمر، القدرة المالية والإدارية، والتي يمكن من خلالها تطوير برنامج إعداد المعلم في كلية التربية بجامعة دمشق.

لذا يرجى من حضرتكم قراءة كل بند بتمعن والتقدير الدقيق لكل درجة مناسبة له، من خلال وضع إشارة (√) إلى جانب ما ترونه مناسباً، مع العلم أنه سيتم التعامل بسرية تامة مع الإجابات، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

ولكم فائق الشكر والاحترام

أولاً: البيانات الشخصية:

سنوات الخبرة: أقل من 5 سنوات ☐ من 5 حتى 10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات ☐
المسمى الوظيفي: مشرف ☐ مدير ☐

ثانياً: الاستبانة:

قائمة الملاحق

الرقم	محاو الاستبانة وبنودها	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	صغيرة	صغيرة جداً
المحور الأول : درجة توفر معايير المعرفة بجوانب العملية التعليمية في برنامج معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق						
البعد الأول: معايير المتعلم والمعلم						
1	تنمية المعلم المفاهيم العلمية المتضمنة في المناهج الدراسية لدى المتعلمين					
2	تطبيق المعلم المبادئ التربوية العلمية في العملية التعليمية التعليمية					
3	توفير المعلم بيئة تعليمية آمنة للمتعلمين					
4	مراعاة المعلم الفروق الفردية لدى المتعلمين من خلال التدريس المتمايز					
البعد الثاني: معايير المحتوى						
5	تحقيق المعلم أهداف المناهج التعليمية					
6	تكييف المعلم محتوى المناهج الدراسية بما يلائم مستويات المتعلمين باستخدام مجموعة متنوعة من استراتيجيات التعليم					
7	مراعاة المعلم في تعليم المحتوى للمتعلمين جوانب نموهم المختلفة					
8	موازنة المعلم في تعليم المحتوى للمتعلمين بين الجانبين النظري والميداني للمناهج الدراسية					
البعد الثالث: معايير الممارسات التعليمية						
9	تخطيط المعلم للدرس بوضع خطة تعليمية مبنية وفق مبادئ علم تصميم التعليم					
10	تمهيد المعلم للدرس بطريقة شيقة تجذب المتعلمين					
11	استخدام المعلم مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات التعليمية					
12	تصميم المعلم أنشطة تعليمية تحفز المتعلمين على التعلم					
13	استخدام المعلم مجموعة متنوعة من تقنيات التعليم الحديثة					
14	تطبيق الطالب المعلم أساليب تقويم متنوعة للتحقق من مدى تعلم المتعلمين					
البعد الرابع: معايير المسؤولية المهنية						
15	إبداء المعلم معرفته بمسؤولياته المهنية بامتنال مجموعة من القيم التي تجعله قدوة للمتعلمين					
16	تعزيز المعلم توقعات أولياء الأمور عن مستوى تعلم أبنائهم					
17	تعامل المعلم تعاملاً مهنيًا أخلاقياً مع أولياء الأمور					
18	تعامل المعلم تعاملاً مهنيًا أخلاقياً مع أعضاء المجتمع المدرسي					
19	توظيف المعلم مهاراته البحثية لمواكبة آخر المستجدات في مجال الممارسات المهنية					
-من وجهة نظرك كيف يمكن تطوير برنامج إعداد المعلم في كلية التربية بجامعة دمشق ليتمكن من تحقيق معايير CAEP المتعلقة بالمعرفة بجوانب العملية التعليمية؟						
المحور الثاني: درجة توفر معايير الشراكات والممارسات المهنية في برنامج معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق						
البعد الأول: معايير الشراكات المهنية						
20	عمل كلية التربية بجامعة دمشق ومدارس محافظة دمشق بشكل تعاوني لبناء علاقة متبادلة المنفعة تهدف إلى تحسين جودة إعداد المعلمين وتعزيز الأداء التعليمي في المدارس.					

قائمة الملاحق

21	تعاون كلية التربية بجامعة دمشق مع مدارس محافظة دمشق على تصميم برامج التدريب الميداني لضمان تلبية احتياجات البيئة المدرسية ومتطلبات إعداد المعلمين في سياق واقعي.				
22	مشاركة كلية التربية بجامعة دمشق ومدارس محافظة دمشق المسؤولية في تقييم وتطوير برامج إعداد المعلمين بانتظام، لضمان توافرها مع الاحتياجات المحلية والمعايير المهنية.				
23	توفير مدارس محافظة دمشق بيئة تعليمية مناسبة للطلبة المعلمين من كلية التربية بجامعة دمشق بما يتيح لهم فرصة اكتساب المهارات والخبرات العملية اللازمة لممارسة مهنة التعليم بفعالية.				
24	تصميم كلية التربية بجامعة دمشق برامج تدريبية لتطوير مهارات معلمي مدارس محافظة دمشق.				
البعد الثاني: معايير المعلمون المهنيون					
25	تعاون كلية التربية بجامعة دمشق مع مدارس محافظة دمشق على وضع معايير دقيقة لاختيار المعلمين.				
26	مشاركة المعلمون في تصميم أنشطة تدريبية تحسّن البيئة التعليمية في مدارس محافظة دمشق				
27	تقديم كلية التربية بجامعة دمشق ومدارس محافظة دمشق دعماً مستمراً للمعلمين من خلال مجموعة من الإجراءات (ورش العمل، الموارد التعليمية، وبرامج التطوير المهني)				
28	تعاون كلية التربية بجامعة دمشق مع مدارس محافظة دمشق على إجراء تقييم منتظم لأداء المعلمين				
البعد الثالث: معايير الخبرات المهنية					
29	تصميم كلية التربية بجامعة دمشق برامج تدريبية تنمي كفايات المعلمين.				
30	توفير مدارس محافظة دمشق المتطلبات اللازمة لتطبيق الطلبة المعلمين برامج التربية العملية في المدارس.				
31	تعاون أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة دمشق مع المشرفين التربويين على تقييم أداء الطلبة المعلمين لبرامج التربية العملية				
32	تعاون أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة دمشق مع المشرفين التربويين على تقييم أداء المعلمين				
33	إشراك مدارس محافظة دمشق المعلمين ذوي الخبرة في تدريب الطلبة المعلمين				
من وجهة نظرك كيف يمكن تطوير برنامج إعداد المعلم في كلية التربية بجامعة دمشق ليتمكن من تحقيق معايير CAEP المتعلقة بالشراكات والممارسات المهنية؟					
المحور الثالث: درجة توفر معايير توظيف المعلمين ودعمهم في برنامج معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق					
البعد الأول: معايير التوظيف					
34	تصميم كلية التربية بجامعة دمشق خطط مهنية تلبي احتياجات مدارس محافظة دمشق من المعلمين				
35	تنظيم كلية التربية بجامعة دمشق جلسات إرشادية مهنية للطلبة				

قائمة الملاحق

					المعلمين عن متطلبات المهنة واحتياجات مدارس محافظة دمشق	
					تقديم مدارس محافظة دمشق تقارير دورية لكلية التربية بجامعة دمشق عن النقص في الكوادر التعليمية والكفايات اللازم توفرها لدى الخريجين	36
					استقبال مدارس محافظة دمشق خريجي كلية التربية بجامعة دمشق للعمل فيها	37
					تعاون كلية التربية بجامعة دمشق مع مدارس محافظة دمشق في إعداد برامج ترشيح الخريجين للعمل في المدارس	38
					البعد الثاني: معايير تقويم المعلمين ودعمهم	
					إنشاء كلية التربية بجامعة دمشق نظام لإدارة الشكاوى يتيح للمعلمين في المدارس تقديم ما يحتاجونه لتحسين العمل في المجتمع المدرسي	39
					تعاون كلية التربية بجامعة دمشق مع مدارس محافظة دمشق على تصميم خطط تقويم علاجية للمعلمين الذين يعانون من فجوات في كفاياتهم التدريسية	40
					إرسال مدارس محافظة دمشق تقارير دورية لكلية التربية عن نتائج تقويم المشرفين التربويين للمعلمين	41
					البعد الثالث: معايير ضمان الكفاءة	
					توفير كلية التربية بجامعة دمشق مناهج أكاديمية شاملة للعلوم التربوية للطلبة المعلمين	42
					تضمن كلية التربية بجامعة دمشق جميع الكفايات المهنية والتربوية اللازمة للطلبة المعلمين في برامج التربية العملية	43
					تقويم كلية التربية بجامعة دمشق بواسطة أعضاء الهيئة التدريسية أداء المعلمين (المستجدين والقدامى) من خلال مجموعة متنوعة من مقاييس التقويم (اختبارات معرفية، بطاقات ملاحظة، تقارير دورية)	44
					توفير مدارس محافظة دمشق بيئة اجتماعية داعمة تمكن المعلمين من التطور المهني	45
					توفير مدارس محافظة دمشق تكنولوجيا التعليم الحديثة للمعلمين	46
					تقويم مدارس محافظة دمشق بواسطة المشرفين التربويين أداء المعلمين (المستجدين والقدامى) من خلال مجموعة متنوعة من مقاييس التقويم (اختبارات معرفية، بطاقات ملاحظة، تقارير دورية)	47
من وجهة نظرك كيف يمكن تطوير برنامج إعداد المعلم في كلية التربية بجامعة دمشق ليتمكن من تحقيق معايير CAEP المتعلقة بتوظيف المعلمين ودعمهم؟						
.....						
المحور الرابع: درجة توفر معايير تأثير البرنامج في برنامج معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق						
					البعد الأول: معايير فاعلية المعلمين	
					تجسيد المعلمين ما تعلموه من معارف نظرية ومهارات تربوية في كلية التربية بجامعة دمشق بواسطة توفير بيئة تعليمية فعالة للمتعلمين في مدارس محافظة دمشق	48
					تقديم كلية التربية بجامعة دمشق تقارير مبنية على الأدلة تعكس نتائج تقدم المعلمين في مدارس محافظة دمشق	49
					توفير مدارس محافظة دمشق بيئة مهنية تمكن المعلمين من تطبيق	50

قائمة الملاحق

					كفاياتهم التدريسية في العملية التعليمية التعليمية	
51					تقويم مدارس محافظة دمشق بواسطة المشرفين التربويين الأداء الفعلي للمعلمين بناءً على نتائج المتعلمين في الاختبارات	
					البعد الثاني: معايير رضا المشرفين التربويين ومديري المدارس	
52					إشراك إداريي مدارس محافظة دمشق في الاستبانات التي تعدها كلية التربية عن رضاهم عن مستويات خريجها في المدارس	
53					إرسال إداريي مدارس محافظة دمشق تقارير دوريةً إلى كلية التربية بجامعة دمشق عن مستويات خريجها في المدارس	
54					إرسال إداريي مدارس محافظة دمشق تقارير دوريةً إلى كلية التربية بجامعة دمشق عما يحتاجه الخريجون ليكونوا أكثر فعاليةً في العمل التربوي التعليمي.	
55					إرسال المشرفين التربويين تقارير دوريةً إلى كلية التربية بجامعة دمشق عن مستويات خريجها في المدارس	
56					إرسال المشرفين التربويين تقارير دوريةً إلى كلية التربية بجامعة دمشق عما يحتاجه الخريجون ليكونوا أكثر فعاليةً في العمل التربوي التعليمي.	
					البعد الثالث: معايير رضا المعلمين	
57					إبداء المعلمين رضاهم عن ارتباط ما تلقوه من إعدادٍ أكاديميٍّ في كلية التربية بجامعة دمشق باحتياجات العمل وتحدياته	
58					إبداء المعلمين آراءهم عن مدى رضاهم الوظيفي	
59					إبداء المعلمين رضاهم عن مدى فاعلية البيئة التعليمية في مدارس محافظة دمشق	
-من وجهة نظرك كيف يمكن تطوير برنامج إعداد المعلم في كلية التربية بجامعة دمشق ليتمكن من تحقيق معايير CAEP المتعلقة بتأثير البرنامج؟						
.....						

ملحق (11)

أسماء السادة محلي اللائحة الداخلية لبرنامج معلم الصف

اسم المحلل	المسمى الوظيفي	الدراسة الحالية
ريم خضر حمود	موجهة تربوية في مديرية تربية طرطوس	ماجستير المناهج وطرائق التدريس
يارا مشهور أبو زيدان	معلمة صف	ماجستير المناهج وطرائق التدريس

ملحق (12)

الخطة الدراسية لبرنامج معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق لجميع السنوات

السنة الأولى

الفصل الأول			الفصل الثاني		
عدد الساعات الأسبوعية			عدد الساعات الأسبوعية		
اسم المقرر	نظري	حلقة بحث	اسم المقرر	نظري	حلقة بحث
اللغة الأجنبية (1)	4	-	اللغة العربية (1)	3	-
الإحصاء في التربية وعلم النفس	4	-	اللغة الأجنبية (2)	4	-
التربية العامة	2	2	-	-	-
علم نفس النمو	2	2	التربية الخاصة بالطفل	2	-
التربية الصحية	2	-	التربية الرياضية ألعاب وحركات	2	-
علم وظائف الأعضاء	2	2	العلوم (أحياء وبيئة)	3	-
المكتبات المدرسية والتوثيق التربوي	2	2	التربية في الوطن العربي	2	-
المجموع (28) ساعة	18	8	المجموع (24) ساعة	16	-

السنة الثانية

الفصل الأول			الفصل الثاني		
عدد الساعات الأسبوعية			عدد الساعات الأسبوعية		
اسم المقرر	نظري	حلقة بحث	اسم المقرر	نظري	حلقة بحث
اللغة الأجنبية (3)	4	-	اللغة الأجنبية (4)	4	-
الأنشطة المدرسية	2	-	اللغة العربية (2)	3	-
التربية البيئية والسكانية	2	-	رياضيات (2) المفاهيم الهندسية	4	-
رياضيات (1) أعداد	4	-	تقنيات التعليم (1)	2	-
التربية الفنية	2	2	التربية الدينية	2	-
طرائق التدريس العامة	2	2	علم النفس التربوي	2	2
علم الاجتماع التربوي	2	-	-	-	-
المجموع (24) ساعة	18	2	المجموع (25) ساعة	17	2

السنة الثالثة

الفصل الأول				الفصل الثاني			
عدد الساعات الأسبوعية			اسم المقرر	عدد الساعات الأسبوعية			اسم المقرر
نظري	حلقة بحث	عملي		نظري	حلقة بحث	عملي	
2	-	2	اللغة العربية (3)	-	2	2	استراتيجيات حماية الطفل من العنف
-	2	2	علم النفس الاجتماعي	-	2	2	المناهج التربوية للمرحلة الأولية
2	-	2	طرائق التدريس الخاصة بالتعليم الأساسي (2)	2	-	2	التربية المهنية
2	-	2	مدخل إلى التاريخ والجغرافيا	2	-	2	رياضيات (3) العمليات الحسابية
6	-	-	التربية العملية (1)	2	-	2	طرائق التدريس الخاصة بالتعليم الأساسي (1)
2	-	2	دمج التكنولوجيا في التعليم	2	-	2	صعوبات التعلم
-	-	-	-	2	-	2	المشكلات السلوكية للأطفال
14	2	10	المجموع (26) ساعة	10	4	14	المجموع (28) ساعة

السنة الرابعة

الفصل الأول				الفصل الثاني			
عدد الساعات الأسبوعية			اسم المقرر	عدد الساعات الأسبوعية			اسم المقرر
نظري	حلقة بحث	عملي		نظري	حلقة بحث	عملي	
3	-	2	اللغة العربية (4)	2	-	2	المفاهيم الفيزيائية والكيميائية
3	-	2	الإدارة الصفية والمدرسية	2	-	2	مناهج البحث في التربية وعلم النفس
4	-	2	القياس والتقويم في التربية وعلم النفس	2	-	2	التربية الاجتماعية
2	-	2	التربية الموسيقية	2	-	2	التربية العملية (2)
-	-	6	الرياضيات (قياس)	-	-	6	التربية العملية (3)
12	-	14	المجموع (26) ساعة	10	-	16	المجموع (26) ساعة

ملحق (13)

درجة توافر معايير CAEP في اللائحة الداخلية لبرنامج معلم الصف في كلية التربية بدمشق

المعايير تحت الفرعية	التكرار	النسب المئوية	الحكم
1. ينمي المعلم المفاهيم العلمية المتضمنة في المناهج الدراسية لدى المتعلمين	0	%0	أدنى من المتوسط
2. يطبق المعلم المبادئ التربوية العلمية في العملية التعليمية التعلمية	0	%0	أدنى من المتوسط
3. يوفر المعلم بيئة تعليمية آمنة للمتعلمين	0	%0	أدنى من المتوسط
4. يراعي المعلم الفروق الفردية لدى المتعلمين من خلال التدريس المتميز	0	%0	أدنى من المتوسط
5. يحقق المعلم أهداف المناهج التعليمية	0	%0	أدنى من المتوسط
6. يكتف المعلم محتوى المناهج الدراسية بما يُلائم مستويات المتعلمين باستخدام مجموعة متنوعة من استراتيجيات التعليم	0	%0	أدنى من المتوسط
7. يراعي المعلم في تعليم المحتوى للمتعلمين جوانب نموهم المختلفة	0	%0	أدنى من المتوسط
8. يوازن المعلم في تعليم المحتوى للمتعلمين بين الجانبين النظري والميداني للمناهج الدراسية	0	%0	أدنى من المتوسط
9. يخطط المعلم للدرس بوضع خطة تعليمية مبنية وفق مبادئ علم تصميم التعليم	0	%0	أدنى من المتوسط
10. يهذ المعلم للدرس بطريقة شيقة تجذب المتعلمين	0	%0	أدنى من المتوسط
11. يستخدم المعلم مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات التعليمية	0	%0	أدنى من المتوسط
12. يصمم المعلم أنشطة تعليمية تحفز المتعلمين على التعلم	0	%0	أدنى من المتوسط
13. يستخدم المعلم مجموعة متنوعة من تقنيات التعليم الحديثة	0	%0	أدنى من المتوسط
14. يطبق المعلم أساليب تقويم متنوعة للتحقق من مدى تعلم المتعلمين	0	%0	أدنى من المتوسط
15. يبدي المعلم معرفته بمسؤولياته المهنية بامتنال مجموعة من القيم التي تجعله قدوةً للمتعلمين	1	%3.125	أدنى من المتوسط
16. يعزز المعلم توقعات أولياء الأمور عن مستوى تعلم أبنائهم	1	%3.125	أدنى من المتوسط
17. يتعامل المعلم تعاملًا مهنيًا أخلاقيًا مع أولياء الأمور	1	%3.125	أدنى من المتوسط
18. يتعامل المعلم تعاملًا مهنيًا أخلاقيًا مع أعضاء المجتمع المدرسي	1	%3.125	أدنى من المتوسط
19. يوظف المعلم مهاراته البحثية لمواكبة آخر المستجدات في مجال الممارسات المهنية	0	%0	أدنى من المتوسط
20. تعمل كلية التربية بجامعة دمشق ومدارس محافظة دمشق بشكل تعاوني لبناء علاقة متبادلة المنفعة تهدف إلى تحسين جودة إعداد المعلمين وتعزيز الأداء التعليمي في المدارس.	1	%3.125	أدنى من المتوسط
21. تتعاون كلية التربية بجامعة دمشق مع مدارس محافظة دمشق على تصميم برامج التدريب الميداني لضمان تلبية احتياجات البيئة المدرسية ومتطلبات إعداد المعلمين في سياق واقعي.	2	%6.25	أدنى من المتوسط
22. تتشارك كلية التربية بجامعة دمشق ومدارس محافظة دمشق المسؤولية في تقييم وتطوير برامج إعداد المعلمين بانتظام، لضمان توافقها مع الاحتياجات المحلية والمعايير المهنية.	2	%6.25	أدنى من المتوسط
23. توفر مدارس محافظة دمشق بيئة تعليمية مناسبة للطلبة المعلمين من كلية التربية بجامعة دمشق بما يتيح لهم فرصة اكتساب المهارات والخبرات العملية اللازمة لممارسة مهنة التعليم بفعالية.	1	%3.125	أدنى من المتوسط
24. تصمم كلية التربية بجامعة دمشق برامج تدريبية لتطوير مهارات معلمي مدارس محافظة دمشق.	1	%3.125	أدنى من المتوسط
25. تتعاون كلية التربية بجامعة دمشق مع مدارس محافظة دمشق على وضع معايير دقيقة لاختيار المعلمين.	0	%0	أدنى من المتوسط

قائمة الملاحق

26.	يشارك المعلمون في تصميم أنشطة تدريبية تحسّن البيئة التعليمية في مدارس محافظة دمشق	0	%0	أدنى من المتوسط
27.	تُقدّم كلية التربية بجامعة دمشق ومدارس محافظة دمشق دعماً مستمراً للمعلمين من خلال مجموعة من الإجراءات (ورش العمل، الموارد التعليمية، وبرامج التطوير المهني)	0	%0	أدنى من المتوسط
28.	تتعاون كلية التربية بجامعة دمشق مع مدارس محافظة دمشق على إجراء تقييم منتظم لأداء المعلمين	0	%0	أدنى من المتوسط
29.	تصمم كلية التربية بجامعة دمشق برامج تدريبية تنمي كفايات المعلمين	1	%3.125	أدنى من المتوسط
30.	توفر مدارس محافظة دمشق المتطلبات اللازمة لتطبيق الطلبة المعلمين برامج التربية العملية في المدارس	2	%6.25	أدنى من المتوسط
31.	يتعاون أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة دمشق مع المشرفين التربويين على تقييم أداء الطلبة المعلمين لبرامج التربية العملية	2	%6.25	أدنى من المتوسط
32.	يتعاون أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة دمشق مع المشرفين التربويين على تقييم أداء المعلمين	0	%0	أدنى من المتوسط
33.	تشرك مدارس محافظة دمشق المعلمين ذوي الخبرة في تدريب الطلبة المعلمين	0	%0	أدنى من المتوسط
34.	تصمم كلية التربية بجامعة دمشق خطط مهنية تلبي احتياجات مدارس محافظة دمشق من المعلمين	2	%6.25	أدنى من المتوسط
35.	تُنظّم كلية التربية بجامعة دمشق جلسات إرشادية مهنية للطلبة المعلمين عن متطلبات المهنة واحتياجات مدارس محافظة دمشق	1	%3.125	أدنى من المتوسط
36.	تقدم مدارس محافظة دمشق تقارير دورية لكلية التربية بجامعة دمشق عن النقص في الكوادر التعليمية والكفايات اللازم توفرها لدى الخريجين	0	%0	أدنى من المتوسط
37.	تستقبل مدارس محافظة دمشق خريجي كلية التربية بجامعة دمشق للعمل فيها	0	%0	أدنى من المتوسط
38.	تتعاون كلية التربية بجامعة دمشق مع مدارس محافظة دمشق في إعداد برامج ترشيح الخريجين للعمل في المدارس	1	%3.125	أدنى من المتوسط
39.	تُنشئ كلية التربية بجامعة دمشق نظام لإدارة الشكاوى يتيح للمعلمين في المدارس تقديم ما يحتاجونه لتحسين العمل في المجتمع المدرسي	0	%0	أدنى من المتوسط
40.	تتعاون كلية التربية بجامعة دمشق مع مدارس محافظة دمشق على تصميم خطط تقييم علاجية للمعلمين الذين يعانون من فجوات في كفاياتهم التدريسية	0	%0	أدنى من المتوسط
41.	ترسل مدارس محافظة دمشق تقارير دورية لكلية التربية عن نتائج تقييم المشرفين التربويين للمعلمين	0	%0	أدنى من المتوسط
42.	توفر كلية التربية بجامعة دمشق مناهج أكاديمية شاملة للعلوم التربوية للطلبة المعلمين	2	%6.25	أدنى من المتوسط
43.	تضمّن كلية التربية بجامعة دمشق جميع الكفايات المهنية والتربوية اللازمة للطلبة المعلمين في برامج التربية العملية	1	%3.125	أدنى من المتوسط
44.	تقوم كلية التربية بجامعة دمشق بواسطة أعضاء الهيئة التدريسية أداء المعلمين (المستجدين والقُدامى) من خلال مجموعة متنوعة من مقاييس التقييم (اختبارات معرفية، بطاقات ملاحظة، تقارير دورية)	0	%0	أدنى من المتوسط
45.	توفر مدارس محافظة دمشق بيئة اجتماعية داعمة تمكّن المعلمين من التطور المهني	1	%3.125	أدنى من المتوسط
46.	توفر مدارس محافظة دمشق تكنولوجيا التعليم الحديثة للمعلمين	0	%0	أدنى من المتوسط
47.	تقوم مدارس محافظة دمشق بواسطة المشرفين التربويين أداء المعلمين (المستجدين والقُدامى) من خلال مجموعة متنوعة من مقاييس التقييم (اختبارات معرفية، بطاقات ملاحظة، تقارير دورية)	0	%0	أدنى من المتوسط

قائمة الملاحق

48. يجسّد المعلمون ما تعلموه من معارفٍ نظريةٍ ومهاراتٍ تربويةٍ في كلية التربية بجامعة دمشق بواسطة توفير بيئة تعليمية فعالة للمتعلمين في مدارس محافظة دمشق	2	6.25%	أدنى من المتوسط
49. تقدّم كلية التربية بجامعة دمشق تقاريراً مبنية على الأدلة تعكس نتائج تقدم المعلمين في مدارس محافظة دمشق	0	0%	أدنى من المتوسط
50. توفر مدارس محافظة دمشق بيئةً مهنيةً تمكّن المعلمين من تطبيق كفاياتهم التدريسية في العملية التعليمية التعليمية	1	3.125%	أدنى من المتوسط
51. تقدّم مدارس محافظة دمشق بواسطة المشرفين التربويين الأداء الفعلي للمعلمين بناءً على نتائج المتعلمين في الاختبارات	0	0%	أدنى من المتوسط
52. يشارك إداريو مدارس محافظة دمشق في الاستبانات التي تعدها كلية تربية دمشق عن رضاهم عن مستويات خريجها في المدارس	0	0%	أدنى من المتوسط
53. يرسل إداريو مدارس محافظة دمشق تقاريراً دوريةً إلى كلية التربية بجامعة دمشق عن مستويات خريجها في المدارس	0	0%	أدنى من المتوسط
54. يرسل إداريو مدارس محافظة دمشق تقاريراً دوريةً إلى كلية التربية بجامعة دمشق عما يحتاجه الخريجون ليكونوا أكثر فعالية في العمل التربوي التعليمي.	0	0%	أدنى من المتوسط
55. يرسل المشرفون التربويون تقاريراً دوريةً إلى كلية التربية بجامعة دمشق عن مستويات خريجها في المدارس	0	0%	أدنى من المتوسط
56. يرسل المشرفون التربويون تقاريراً دوريةً إلى كلية التربية بجامعة دمشق عما يحتاجه الخريجون ليكونوا أكثر فعالية في العمل التربوي التعليمي.	0	0%	أدنى من المتوسط
57. يبيد المعلمون رضاهم عن ارتباط ما تلقوه من إعداد أكاديمي في كلية التربية بجامعة دمشق باحتياجات العمل وتحدياته	0	0%	أدنى من المتوسط
58. يبيد المعلمون آرائهم عن مدى رضاهم الوظيفي	0	0%	أدنى من المتوسط
59. يبيد المعلمون رضاهم عن مدى فاعلية البيئة التعليمية في مدارس محافظة دمشق	0	0%	أدنى من المتوسط
60. تنشئ كلية التربية بجامعة دمشق نظامَ تقييمٍ رقمي يتيح متابعة الأداء الأكاديمي والإداري والتدريسي لأعضاء المجتمع الجامعي	0	0%	أدنى من المتوسط
61. تحدّث كلية التربية معايير نظام الجودة الشاملة للتقويم باستمرار	0	0%	أدنى من المتوسط
62. تشكّل كلية التربية بجامعة دمشق لجاناً لضمان الجودة	0	0%	أدنى من المتوسط
63. تعد كلية التربية بجامعة دمشق تقاريراً دوريةً تعتمد على نتائج رقابة نظام الجودة الشاملة	0	0%	أدنى من المتوسط
64. تستخدم كلية التربية بجامعة دمشق هذه التقارير لحل الثغرات	0	0%	أدنى من المتوسط
65. تنشر كلية التربية بجامعة دمشق هذه التقارير على الشابكة (موقعها الرسمي، والصفحاتها على مواقع التواصل الاجتماعي) لتحقيق مبدأ الشفافية بين جميع الأطراف المعنية بذلك	0	0%	أدنى من المتوسط
66. ترتبط البيانات التي تجمعها كلية التربية بجامعة دمشق بأهداف الكلية	0	0%	أدنى من المتوسط
67. ترتبط البيانات التي تجمعها كلية التربية بجامعة دمشق بمعايير نظام الجودة الشاملة للتقويم	0	0%	أدنى من المتوسط
68. تتسم مصادر البيانات بالموثوقية	0	0%	أدنى من المتوسط
69. تتسم البيانات المجموعة بالدقة	0	0%	أدنى من المتوسط
70. تتسم البيانات المجموعة بالتراكمية	0	0%	أدنى من المتوسط
71. تتسم البيانات المجموعة بالاعتمادية	0	0%	أدنى من المتوسط
72. تشكّل كلية التربية لجاناً مؤلفة من أصحاب المصالح (مديرو المدارس، المشرفون التربويون، المعلمون، المسؤولون عن برامج تدريب المعلمين في أثناء الخدمة في وزارة التربية السورية) لتقويم مدى الالتزام الكلية بتطبيق نظام الجودة الشاملة	0	0%	أدنى من المتوسط

قائمة الملاحق

73. تعدّل كلية التربية السياسات الأكاديمية التعليمية بناءً على نتائج تقييم اللجان المؤلفة من أصحاب المصالح	0	%0	أدنى من المتوسط
74. تطوّر كلية التربية السياسات الأكاديمية التعليمية بناءً على قرارات اللجان المؤلفة من أصحاب المصالح	0	%0	أدنى من المتوسط
75. تقوم كلية التربية بجامعة دمشق أداء خريجها المعلمين في مدارس محافظة دمشق باستمرار	0	%0	أدنى من المتوسط
76. تطوّر كلية التربية بجامعة دمشق مناهجها الأكاديمية باستمرار	0	%0	أدنى من المتوسط
77. تطوّر كلية التربية بجامعة دمشق بنائها التحتية باستمرار	0	%0	أدنى من المتوسط
78. تعدّل كلية التربية بجامعة دمشق سياساتها الإدارية بما يواكب التغيرات الدولية	0	%0	أدنى من المتوسط
79. تعدّل كلية التربية بجامعة دمشق سياساتها التعليمية بما يواكب التغيرات الدولية	0	%0	أدنى من المتوسط
80. توفر كلية التربية بجامعة دمشق ميزانية مالية مستدامة لتطوير المناهج الأكاديمية	0	%0	أدنى من المتوسط
81. توفر كلية التربية بجامعة دمشق ميزانية مالية مستدامة لتطوير النظام التعليمي	0	%0	أدنى من المتوسط
82. توفر كلية التربية بجامعة دمشق ميزانية مالية مستدامة لتمويل البحث العلمي	1	%3.125	أدنى من المتوسط
83. توفر كلية التربية بجامعة دمشق ميزانية مالية مستدامة لمشاريع تخرج الطلبة	0	%0	أدنى من المتوسط
84. توفر كلية التربية بجامعة دمشق ميزانية مالية مستدامة لرسائل الماجستير وأطاريح الدكتوراه	1	%3.125	أدنى من المتوسط
85. تطوّر كلية التربية بجامعة دمشق نظامها الإداري باستمرار	0	%0	أدنى من المتوسط
86. تسقطب كلية التربية بجامعة دمشق لنظامها الإداري أفراداً يتمتعون بالكفاءات المهنية	0	%0	أدنى من المتوسط
87. تنشر كلية التربية بجامعة دمشق على الشبكة (موقعها الرسمي، صفحاتها على مواقع التواصل الاجتماعي) تفاصيل سياساتها الإدارية لتحقيق مبدأ الشفافية مع الطلبة وأصحاب المصالح	0	%0	أدنى من المتوسط
88. تحدّث كلية التربية بجامعة دمشق بنك معلومات الكلية عن الطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية والإدارية باستمرار	0	%0	أدنى من المتوسط
89. تعين كلية التربية بجامعة دمشق أعضاء هيئة تدريسية من حملة الدكتوراه	1	%3.125	أدنى من المتوسط
90. تعين كلية التربية بجامعة دمشق أعضاء هيئة تدريسية من ذوي سنوات الخبرة الطويلة	1	%3.125	أدنى من المتوسط
91. تخضع كلية التربية بجامعة دمشق أعضاء الهيئة التدريسية لدورات تدريبية باستمرار	1	%3.125	أدنى من المتوسط
92. تخضع كلية التربية بجامعة دمشق أعضاء الهيئة التدريسية لعمليات التقييم باستمرار.	0	%0	أدنى من المتوسط
93. تطوّر كلية التربية بجامعة دمشق مرافقها المادية (قاعات محاضرات، مكتبات، مختبرات، قاعات حاسوب) باستمرار	0	%0	أدنى من المتوسط
94. تتيح كلية التربية بجامعة دمشق مرافقها المادية لجميع أعضاء المجتمع الجامعي	0	%0	أدنى من المتوسط
95. توفر كلية التربية بجامعة دمشق تكنولوجيا التعليم الحديثة باستمرار	0	%0	أدنى من المتوسط
96. توفر كلية التربية بجامعة دمشق خدمة الإنترنت عالية الجودة	0	%0	أدنى من المتوسط
97. تنشئ كلية التربية منصات تعليم من بعد للطلبة	0	%0	أدنى من المتوسط
المجموع	32	%100	أدنى من المتوسط

ملحق (14)

أسماء السادة محكمي قائمة المعايير للتحقق من صدق الترجمة

المرتبة العلمية	اسم المحكم
أستاذ مساعد	غادة إسماعيل
مدرس	ندوة الجندي

ملحق (15)

أسماء مدارس الحلقة الأولى التي طبقت فيها الدراسة الميدانية

الرقم	المنطقة	المدرسة المختارة
1	الشاغور	ماريا القبطية
2	الشاغور	حمزة بن عبد المطلب
3	الشاغور	بلال الحبشي
4	الشاغور	الياس فرحات
5	الشاغور	سامر بشارة
6	الشاغور	سماهر الدرة
7	الشاغور	عبد الكريم الخطابي
8	الشاغور	ابن الجوزي
9	الشاغور	هند القرشية
10	الشاغور	أبي زيد الأنصاري
11	الشاغور	أبي بن كعب الأنصاري
12	الشاغور	أحمد أسعد كادك
13	الشاغور	أم سلمة
14	الشاغور	شجرة الدر
15	الشاغور	أحمد شوقي
16	الشاغور	محمد أحمد غرة
17	الشاغور	الحسينية المحدثّة الأولى
18	الشاغور	المناضل
19	الشاغور	جمانة الهلالية
20	الصالحية	الرشيد
21	الصالحية	التطبيقات المسلكية
22	الصالحية	عبد الله بن الزبير
23	الصالحية	صلاح الدين الأيوبي
24	الصالحية	الفيحاء
25	الصالحية	العصماء
26	الصالحية	الصاحبة
27	القابون	مصعب بن عمير
28	القابون	عمرو بن كلثوم
29	القابون	عاتكة بنت عبد المطلب

شمس الجلاء	القدم	30
هشام بن عبد الملك	القدم	31
الرازي	القدم	32
حطين	القدم	33
الملك الناصر	القدم	34
شكري القوتلي	القدم	35
عمر المختار	القدم	36
السيدة حفصه	القدم	37
أبو يوسف الكندي	القدم	38
جلال الدين السيوطي	القدم	39
حليمة السعدية	الفتوات	40
الامام الغزالي	الفتوات	41
المأمون	الفتوات	42
مروان الحكم	الفتوات	43
الفداء	الفتوات	44
عبد الرحمن الخازن	الفتوات	45
نصير شوري	الفتوات	46
سمية المخزومية	المزة	47
يامي فياض	المزة	48
تيسير صوان	المزة	49
الشريف الرضي	المزة	50
بنات الشهداءح1	المزة	51
النيريين	المزة	52
السيدة نفيسة	المزة	53
بكري قدورة	المزة	54
نهلة زيدان	المزة	55
هند الأنصارية	المزة	56
محمود عبد الكريم	المزة	57
حافظ إبراهيم	المزة	58
محمد خير حبال	المزة	59
محمد علي الجزائري	المزة	60
خالد وليد الشرجي	المزة	61
فيصل ديب	المزة	62

63	المزة	السيدة ناعسة
64	المزة	سعيد العاص
65	المزة	حسن ابراهيم طراف
66	المزة	زيد بن حارثة
67	المهاجرين	خولة بنت الأزور
68	المهاجرين	لبنى الأندلسية
69	المهاجرين	أحمد الططري
70	المهاجرين	إبراهيم هنانو
71	المهاجرين	عقبة بن نافع
72	المهاجرين	عدنان دياب
73	المهاجرين	نضال عيود
74	المهاجرين	عبد الفتاح قطيط
75	المهاجرين	هدى شعراوي
76	المهاجرين	نصوح بابيل
77	الميدان	أحمد عرابي
78	الميدان	سعد الرفاعي
79	الميدان	سعد بن وقاص
80	الميدان	خالد بن الوليد
81	الميدان	سعد الجابري
82	الميدان	زينب الهلالية
83	الميدان	طاهر الجزائري
84	الميدان	محمد الأشمر
85	الميدان	الحسن بن الهيثم
86	الميدان	السيدة هاجر
87	الميدان	عدنان المالكي
88	الميدان	ناديا سرحان
89	الميدان	اسكندرون
90	الميدان	صفية القرشية
91	الميدان	الملك الظاهر
92	الميدان	محمد جويد
93	الميدان	محمود مصطفى
94	الميدان	عمر أبو ريشة
95	الميدان	محمد الشيباني

عائشة الصديقة	الميدان	96
قاسم أمين	الميدان	97
أحمد مريود	الميدان	98
زين نعمان	برزة	99
حسن الخير	برزة	100
ربيعة الأيوبية	برزة	101
عدنان المدني	برزة	102
غالية فرحات	برزة	103
8 آذار	برزة	104
عش الورور	برزة	105
محمد ضامن	برزة	106
سعد ونوس	برزة	107
أحمد السادات	برزة	108
عبد القادر الخرساء	جوير	109
زيد بن الخطاب	جوير	110
محمد قلاجو	دمر	111
سمير النحاس	دمر	112
سعد بن عبادة	دمر	113
محمد الخطيب	دمر	114
صالح صالح	دمر	115
محمد عبد الله	دمر	116
عبد الله جبير	دمر	117
غسان حمود	دمر	118
البحتري	دمر	119
المتنبي	دمر	120
الفاطمية الأولى	دمشق القديمة	121
أم الفضل	دمشق القديمة	122
جميلة الأنصارية	دمشق القديمة	123
السكينية	دمشق القديمة	124
محمد عدنان ناصر	دمشق القديمة	125
داليا زيود	ركن الدين	126
ابن المعز	ركن الدين	127
أحمد الملا	ركن الدين	128

129	ركن الدين	بنت الشاطئ
130	ركن الدين	جرير
131	ركن الدين	مروان خليل
132	ركن الدين	ست الشام
133	ركن الدين	عباس بن فرناس
134	ركن الدين	النضال العربي
135	ركن الدين	أم هانئ القرشية
136	ركن الدين	محمد سلطان
137	ركن الدين	الإمام أحمد بن حنبل
138	ركن الدين	الهداية
139	ركن الدين	نايف تلو
140	ركن الدين	حسين جمعة
141	ركن الدين	أحمد أومري
142	ساروجا	شكيب أرسلان
143	ساروجا	معاوية بن أبي سفيان
144	ساروجا	الهدى
145	ساروجا	الزهراء
146	ساروجا	زين العرب
147	ساروجا	ابن النديم
148	ساروجا	أحمد المناديلي
149	ساروجا	ماري العجمي
150	ساروجا	أبي العلاء المعري
151	ساروجا	لبابة الهلالية
152	كفرسوسة	ناصر كنعان
153	كفرسوسة	يحيى عقيد
154	كفرسوسة	سعد بن معاذ
155	كفرسوسة	أبي أيوب الأنصاري
156	كفرسوسة	يسرى ثابت
157	كفرسوسة	عبد الرحمن الغافقي
158	كفرسوسة	محمد التقي
159	كفرسوسة	ابن حزم
160	كفرسوسة	سليمان الحلبي

ملحق (16)

تسهيل المهمة



الجمهورية العربية السورية
وزارة التعليم العالي
جامعة دمشق - كلية التربية

إلى مديرية التربية في محافظة دمشق

تحية طيبة وبعد:

يرجى التفضل بتسهيل مهمة السيدة كاريس علي ابراهيم طالبة الماجستير في جامعة دمشق من أجل تطبيق بحث بعنوان (تقويم برنامج إعداد المعلم في كلية التربية بجامعة دمشق في ضوء معايير CAEP، حالة دراسية أعضاء الهيئة التعليمية والمشرفون التربويون ومديرو المدارس في مرحلة التعليم الأساسي الحلقة الاولى

شاكرين تعاونكم

دمشق في / ١٤٤٦ هـ / ٢٠٢٥ م

الدكتور المشرف
أحمد سليم
نائب رئيس جامعة دمشق لشؤون البحث العلمي والدراسات العليا
الأستاذ الدكتور غيث هاشم ورقوزق

مديرية التربية في محافظة دمشق

الرقم: ٤٩١ (م/١)

إلى مدارس التعليم الأساسي ح ١ + دائرة التخطيط والاحصاء + المناهج والتوجيه

نثيت أعلاه كتاب كلية التربية بجامعة دمشق رقم ٥٠٩/ص تاريخ ٢٠٢٥/٣/٦ م.

يطلب إليكم تسهيل مهمة الطالبة لإعداد الدراسة الميدانية المكلفة بهاو توزيع الاستبيان المرفق

للاطلاع والتفقد بمضمونه

دمشق في / ١٤٤٦ هـ و ٢٠٢٥ / ٣ / ٦ م

مدير التربية والتعليم
غسان اللحام

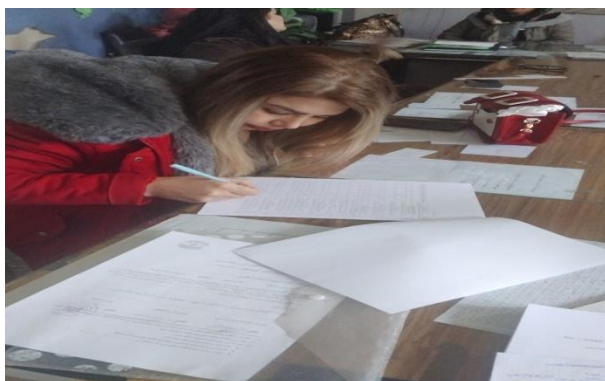


صورة إلى:

- مكتب السيد المدير
- صاحبة العلاقة

ملحق (17)

صور من التطبيق العملي لأدوات البحث



ملخص البحث

أولاً: عنوان البحث: تقييم برنامج إعداد المعلم في كلية التربية بجامعة دمشق في ضوء معايير CAEP

حالة دراسية: أعضاء الهيئة التعليمية والمشرفون التربويون ومديرو المدارس.

ثانياً: أسئلة البحث:

يجيب البحث الحالي عن الأسئلة الآتية:

1- ما درجة توافر معايير مجلس اعتماد إعداد المعلم CAEP في اللائحة الداخلية لبرنامج معلم الصف

في كلية التربية بجامعة دمشق؟

2- ما درجة توافر معايير مجلس اعتماد إعداد المعلم CAEP في برنامج معلم الصف في كلية التربية

بجامعة دمشق من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية؟

3- ما درجة توافر معايير مجلس اعتماد إعداد المعلم CAEP في برنامج معلم الصف في كلية التربية

بجامعة دمشق من وجهة نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس؟

4- ما سبل تطوير برنامج معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق وفق معايير مجلس اعتماد إعداد

المعلم CAEP من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية في الكلية ومديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم

الأساسي في محافظة دمشق والمشرفين التربويين؟

ثالثاً: متغيرات البحث:

تمثلت متغيرات البحث بالمتغيرات الآتية:

3-1- المتغيرات المستقلة:

بالنسبة إلى أعضاء الهيئة التعليمية:

- سنوات الخبرة؛ ولها ثلاثة مستويات: أقل من 5 سنوات، من 5 حتى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات.

- المسمى الوظيفي؛ وله ثلاثة مستويات: عضو هيئة تدريسية، عضو هيئة فنية، محاضرون من خارج

الملاك.

بالنسبة إلى مديري مدارس الحلقة الأولى والمشرفين التربويين:

-سنوات الخبرة؛ ولها ثلاثة مستويات: أقل من 5 سنوات، من 5 حتى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات.

- المسمى الوظيفي؛ وله مستويان: مدير، مشرف.

3-2- المتغيرات التابعة:

- متوسطات درجات تقديرات أعضاء الهيئة التعليمية والمشرفين التربويين ومديري مدارس الحلقة الأولى

حول مدى توافر معايير CAEP في برنامج معلم الصف.

رابعاً: فرضيات البحث:

اختبرت الفرضيات الآتية عند مستوى دلالة (0.05):

1-4- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات تقديرات أعضاء الهيئة التعليمية حول درجة

توافر معايير CAEP في برنامج معلم الصف تُعزى لمتغير سنوات الخبرة.

2-4- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات تقديرات أعضاء الهيئة التعليمية حول درجة

توافر معايير CAEP في برنامج معلم الصف تُعزى لمتغير المسمى الوظيفي.

3-4- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات تقديرات المديرين والمشرفين حول درجة توافر

معايير CAEP في برنامج معلم الصف تُعزى لمتغير سنوات الخبرة.

4-4- لا يوجد فرق دال إحصائية بين متوسطي درجات تقديرات المديرين والمشرفين حول درجة توافر

معايير CAEP في برنامج معلم الصف تُعزى لمتغير المسمى الوظيفي.

5-4- لا توجد علاقة دالة إحصائية بين متوسطات درجات تقديرات أعضاء الهيئة التعليمية ومتوسطات

درجات تقديرات المديرين والمشرفين حول درجة توافر معايير CAEP في برنامج معلم الصف في كلية التربية

بجامعة دمشق.

خامساً: أهداف البحث:

سعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف الآتية:

5-1- تحديد درجة توافر معايير مجلس اعتماد إعداد المعلم CAEP في اللائحة الداخلية لبرنامج معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق.

5-2- تحديد درجة توافر معايير مجلس اعتماد إعداد المعلم CAEP في برنامج معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية.

5-3- تحديد درجة توافر معايير مجلس اعتماد إعداد المعلم CAEP في برنامج معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق من وجهة نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس.

5-4- تحديد سبل تطوير برنامج معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق وفق معايير مجلس اعتماد إعداد المعلم CAEP من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية في الكلية ومديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة دمشق والمشرفين التربويين.

سادساً: منهج البحث وأدواته:

- **منهج البحث:** استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف البحث، والإجابة عن أسئلتها؛ وذلك من خلال الاطلاع على الأدبيات التربوية والدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع، لبناء أدوات البحث، والوصول إلى النتائج وتفسيرها علمياً.

-أدوات البحث:

- 1- قائمة معايير CAEP لتقويم برنامج معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق.
- 2- استبانة موجهة لأعضاء الهيئة التعليمية بغرض تحديد درجة توافر معايير CAEP في برنامج معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق.
- 3- استبانة موجهة للمشرفين التربويين ومديري مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة دمشق بغرض تحديد درجة توافر معايير CAEP في برنامج معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق.

4- استمارة تحليل محتوى اللائحة الداخلية لبرنامج معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق.

سابعاً: مجتمع البحث وعينته:

-مجتمع البحث: للبحث الحالي ثلاث مجتمعات بحثية؛ هي: أعضاء الهيئة التعليمية (أعضاء الهيئة التدريسية، أعضاء الهيئة الفنية، المحاضرون من خارج الملاك) الذين يدرسون طلبة معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق، ومديرو مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة دمشق، والمشرفون التربويون لمرحلة الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة دمشق. وقد تألف مجتمع البحث الأول من (156) عضواً بحسب إحصائية كلية التربية بجامعة دمشق للعام الدراسي 2024 - 2025، وتألف مجتمعي البحث الثاني والثالث من (283) مديراً و(25) مشرفاً بحسب إحصائية وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية للعام الدراسي 2025 - 2026.

-عينة البحث: بلغ حجم عينة البحث (100) عضو هيئة تعليمية، و(168) مديراً ومشرفاً.

ثامناً: نتائج البحث:

- أن درجة توافر معايير CAEP في اللائحة الداخلية لبرنامج معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق أدنى من المتوسط.
- أن درجة توافر معايير CAEP في برنامج معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية منخفضة جداً.
- أن درجة توافر معايير CAEP في برنامج معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين منخفضة.
- عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات تقديرات أعضاء الهيئة التعليمية عن محور معايير المعرفة بجوانب العملية التعليمية، بينما كانت الفروق دالة إحصائية على المحاور: الشراكات والممارسات المهنية، توظيف المعلمين ودعمهم، تأثير البرنامج، ضمان جودة الكلية والتحسين المستمر، القدرة المالية والإدارية، والدرجة الكلية للاستبانة تُعزى لمتغير سنوات الخبرة، وكانت لصالح من يمتلكون خبرة أقل من 5 سنوات خبرة.

- وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات تقديرات أعضاء الهيئة التعليمية عن الاستبانة ومحاورها تعزى لمتغير المسمى الوظيفي لصالح أعضاء الهيئة التدريسية، بالمقارنة مع أعضاء الهيئة الفنية والمحاضرين من خارج الملاك.

- وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات تقديرات المديرين والمشرفين عن محور معايير توظيف المعلمين ودعمهم تُعزى لمتغير سنوات الخبرة وهي لصالح فئة من يمتلكون من 5 حتى 10 سنوات خبرة، بينما كانت الفروق غير دالة على جميع أبعاد الاستبانة الأخرى والدرجة الكلية لها.

- وجود فرق دال إحصائية بين متوسطي درجات تقديرات المديرين والمشرفين تعزى لمتغير المسمى الوظيفي في محوري الشراكات والممارسات المهنية وتوظيف المعلمين ودعمهم وهي لصالح المشرفين .

- عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين متوسطات درجات تقديرات أعضاء الهيئة التعليمية والمديرين والمشرفين على محور معايير المعرفة بجوانب العملية التعليمية، ووجود علاقة موجبة دالة إحصائية بين متوسطات درجات تقديرات أعضاء الهيئة التعليمية والمديرين والمشرفين عن محور معايير الشراكات والممارسات المهنية، ومحور معايير توظيف المعلمين ودعمهم، ومحور معايير تأثير البرنامج.

تاسعاً: مقترحات البحث:

من أبرز المقترحات التي أوصى بها البحث في ضوء النتائج:

- تطوير المناهج الأكاديمية في كلية التربية بجامعة دمشق لتصبح مناهجاً مبنيةً على الكفايات.

- تبني كلية التربية بجامعة دمشق لاستراتيجيات التدريس القائمة على الأدلة وتضمينها في التدريب

الميداني.

- تأسيس شراكات رسمية مستدامة بين جامعة دمشق ووزارة التربية السورية عبر اتفاقيات واضحة، لتصبح

مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي مدارساً تطبيقيةً للطلبة المعلمين.

- إنشاء لجان مشتركة بين كلية التربية بجامعة دمشق ووزارة التربية السورية لتخطيط التدريب الميداني

وتقويمه بشكل دوري.

-إنشاء وحدة للتنمية المهنية في كلية التربية بجامعة دمشق تنظم دورات وورش عمل مستمرة للطلبة وأعضاء الهيئة التعليمية والخريجين.

Summary of The Research

Research Title: Evaluating the Teacher Preparation Program at the Faculty of Education, Damascus University, in Light of CAEP Standards: A Case Study of Faculty Members, Educational Supervisors, and School Principals.

Questions For Research: This research answers the following questions:

1- To what extent are the CAEP standards available in the internal regulations of the primary school teacher program at the Faculty of Education, Damascus University?

2- To what extent are the CAEP standards available in the primary school teacher program at the Faculty of Education, Damascus University, from the perspective of faculty members?

3- To what extent are the CAEP standards available in the primary school teacher program at the Faculty of Education, Damascus University, from the perspective of educational supervisors and school principals?

4- What are the ways to develop the primary school teacher program at the Faculty of Education, Damascus University, according to the CAEP standards, from the perspective of faculty members at the faculty, principals of primary schools in Damascus Governorate, and educational supervisors?

Research Variables: The research variables consisted of the following:

1- Independent Variables:

For faculty members:

- Years of experience; It has three levels: less than 5 years, 5 to 10 years, and more than 10 years.

- Job title; it has three levels: faculty member, technical staff member, and external lecturer.

For primary school principals and educational supervisors:

- Years of experience; it has three levels: less than 5 years, 5 to 10 years, and more than 10 years.

- Job title; it has two levels: principal and supervisor.

2- Dependent variables:

Summary Of The Research

- Average ratings of faculty members, educational supervisors, and primary school principals regarding the availability of CAEP standards in the classroom teacher program.

Research Hypotheses: The following hypotheses were tested at a significance level of (0.05):

1- There are no statistically significant differences between the mean scores of faculty members' ratings regarding the availability of CAEP standards in the classroom teacher program attributable to the variable of years of experience.

2- There are no statistically significant differences between the mean scores of faculty members' ratings regarding the availability of CAEP standards in the classroom teacher program attributable to the variable of job title.

3- There are no statistically significant differences between the mean scores of principals' and supervisors' ratings regarding the availability of CAEP standards in the classroom teacher program attributable to the variable of years of experience.

4- There is no statistically significant difference between the mean scores of principals' and supervisors' ratings regarding the availability of CAEP standards in the classroom teacher program attributable to the variable of job title.

5- There is no statistically significant relationship between the average scores of faculty members and the average scores of principals and supervisors regarding the availability of CAEP standards in the primary teacher program at the Faculty of Education, Damascus University.

Research Objectives: The current research aimed to achieve the following objectives:

- To determine the degree of availability of CAEP standards in the internal regulations of the primary teacher program at the Faculty of Education, Damascus University.

- To determine the degree of availability of CAEP standards in the primary teacher program at the Faculty of Education, Damascus University, from the perspective of faculty members.

Summary Of The Research

- To determine the degree of availability of CAEP standards in the primary teacher program at the Faculty of Education, Damascus University, from the perspective of educational supervisors and school principals.

- To identify ways to develop the primary teacher program at the Faculty of Education, Damascus University, in accordance with CAEP standards, from the perspective of faculty members at the college, principals of primary schools in Damascus Governorate, and educational supervisors.

Research Methodology and Tools:

- Research Methodology: The researcher used the descriptive-analytical method to achieve the research objectives and answer its questions. This was done by reviewing educational literature and previous studies related to the topic to develop research tools and arrive at and scientifically interpret the results.

- Research Tools:

1- A CAEP criteria checklist for evaluating the primary school teacher program at the Faculty of Education, Damascus University.

2- A questionnaire directed to faculty members to determine the degree to which CAEP criteria are met in the primary school teacher program at the Faculty of Education, Damascus University.

3- A questionnaire directed to educational supervisors and principals of primary schools in Damascus Governorate to determine the degree to which CAEP criteria are met in the primary school teacher program at the Faculty of Education, Damascus University.

4- A form for analyzing the content of the internal regulations of the primary school teacher program at the Faculty of Education, Damascus University.

Research Population and Sample:

- Research Population: The current research has three research populations; These are: the teaching staff (faculty members, technical staff members, and external lecturers) who teach primary school teacher trainees at the Faculty of Education, Damascus University; the principals of primary schools in Damascus Governorate; and the educational supervisors for the primary school in Damascus Governorate. The first research population consisted of (156) members, according to the statistics of the

Summary Of The Research

Faculty of Education, Damascus University, for the academic year 2024-2025. The second and third research populations consisted of (283) principals and (25) supervisors, according to the statistics of the Ministry of Education in the Syrian Arab Republic for the academic year 2025-2026.

- Research Sample: The research sample size was (100) teaching staff members and (168) principals and supervisors.

Research Results:

- The degree of availability of CAEP standards in the internal regulations of the primary school teacher program at the Faculty of Education, Damascus University, is below average.

- The degree of availability of CAEP standards in the primary school teacher program at the Faculty of Education, Damascus University, from the perspective of the teaching staff, is very low.

- The degree of availability of CAEP standards in the primary school teacher program at the Faculty of Education, Damascus University, from the perspective of administrators and educational supervisors, is low.

- There were no statistically significant differences between the average scores of faculty members' evaluations on the knowledge standards axis related to aspects of the educational process. However, statistically significant differences were found on the axes of: partnerships and professional practices, teacher recruitment and support, program impact, college quality assurance and continuous improvement, financial and administrative capacity, and the overall questionnaire score, which was attributed to the variable of years of experience. Those with less than 5 years of experience scored higher.

- There were statistically significant differences between the average scores of faculty members' evaluations on the questionnaire and its axes, attributed to the job title variable, favoring teaching staff members, compared to technical staff and lecturers from outside the permanent staff. - There were statistically significant differences between the mean scores of managers and supervisors regarding the criteria for teacher recruitment and support, attributable to the variable of years of experience. These differences favored those with 5 to 10 years of experience.

Summary Of The Research

However, no statistically significant differences were found for any of the other dimensions of the questionnaire or its overall score.

- There was statistically significant difference between the tow mean scores of managers and supervisors regarding the criteria for partnerships and professional practices, and for teacher recruitment and support, attributable to the variable of job title. These differences favored supervisors.

- There was no statistically significant relationship between the mean scores of faculty members, managers, and supervisors regarding the criteria for knowledge of aspects of the educational process. However, there was a statistically significant positive relationship between the mean scores of faculty members, managers, and supervisors regarding the criteria for partnerships and professional practices, the criteria for teacher recruitment and support, and the criteria for program impact.

Research Recommendations::

Among the most prominent recommendations made by the research in light of the findings are:

- Developing the academic curricula at the Faculty of Education, Damascus University, to become competency-based curricula.

- Adopting evidence-based teaching strategies by the Faculty of Education, Damascus University, and incorporating them into field training.

- Establishing formal and sustainable partnerships between Damascus University and the Syrian Ministry of Education through clear agreements, to make primary schools (grades 1-6) practical training centers for student teachers.

- Establishing joint committees between the Faculty of Education, Damascus University, and the Syrian Ministry of Education to plan and evaluate field training on a regular basis.

- Establishing a professional development unit at the Faculty of Education, Damascus University, to organize ongoing courses and workshops for students, faculty members, and graduates.

Syrian Arab Republic
Damascus university
Faculty of Education
Department of Curricula and
Instruction Methods



Evaluating the Teacher Preparation Program at the Faculty of Education, Damascus University, in Light of CAEP Standards

**Case Study: Faculty Members, Educational Supervisors,
and School Principals**

**A thesis submitted for a Master's degree in Curriculum
and Instruction Methods**

Prepared by

Karis Ali Ibrahim

Supervised by

Dr. Ahmed Salim Salim

Doctorin the Department of Curriculum and Instruction
Methods

1447 – 1446
2026 – 2025