مدى تطبيق معايير مجلس اعتماد إعداد المعلمين (CAEP) في برامج إعداد المعلم بكلية التربية جامعة الخرطوم

الاستـــلام: 30/ يناير/2023
التحكيم: 19/فبراير/2023
القبـــــول: 28/مـارس/2023

د. سيف الدين إدريس أونيا [1،*]
د. أبكر يعقوب آدم لقمان [2]

© 2023 University of Science and Technology, Aden, Yemen. This article can be distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

© 2023 جامعة العلوم والتكنولوجيا، المركز الرئيس عدن، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

[1] أستاذ الإدارة التربوية المساعد _ كلية التربية، جامعة الخرطوم، السودان.
[2] أستاذ قسم المناهج وطرق التدريس المساعد _ كلية التربية، جامعة الخرطوم، السودان. E-mail: bakeryyagoub@gmail.com
* عنوان المراسلة: saifonia89@gmail.com

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v15i53.2106

مدى تطبيق معايير مجلس اعتماد إعداد المعلمين (CAEP) في برامج إعداد المعلم بكلية التربية جامعة الخرطوم

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى تطبيق معايير مجلس اعتماد إعداد المعلمين في برامج إعداد المعلم بكلية التربية، جامعة الخرطوم. ولتحقيق هدف الدراسة، جرى استخدام المنهج الوصفي، واعتمد على استبانة طبِّقت على عينة قوامها (97) من أعضاء هيئة التدريس، تكوَّنت من (66) فقرة، مقسَّمة إلى (5) معايير، هي: المحتوى المعرفي والتربوي، الشراكات والممارسات الميدانية، جودة المرشَّح (الاستقطاب والاختيار)، تأثير البرنامج، وضمان جودة الكلية والتحسين المستمر. وقد أظهرت النتائج أنَّ مستوى تطبيق معايير مجلس اعتماد إعداد المعلمين في برامج إعداد المعلم بكلية التربية، جامعة الخرطوم جاء بمستوى متوسط، وعدم وجود فروق في مستوى تطبيق هذه المعايير تبعاً للنوع.

الكلمات المفتاحية: معايير مجلس اعتماد إعداد المعلمين، برامج إعداد المعلم، أعضاء هيئة التدريس.

The Extent of Applying the Council for the Accreditation of Educator Preparation "CAEP" Standards in Teacher Education Programs in the Faculty of Education, University of Khartoum

Abstract:
This study aimed at identifying the extent of applying the "CAEP" Standards in the teacher preparation programs in the Faculty of Education, University of Khartoum. To achieve the aim of the study, a descriptive method was used, and it relied on a questionnaire that was applied to a sample of (97) faculty members, which consisted of (66) items divided into (5) standards: content and pedagogical knowledge; clinical partnerships and practice; candidate quality (recruitment and selectivity); program impact; and provider quality assurance and continuous improvement. The results showed a moderate level of applying the "CAEP" standards in teacher preparation programs in the Faculty of Education, University of Khartoum. There were no differences in the level of application the "CAEP" standards attributed to gender.
Keywords: CAEP, Teacher Education Programs, staff members.

Keywords: CAEP, Teacher Education Programs, staff members.

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v15i53.2106

المقدمة:

يُعدّ الاهتمام بتطوير برامج إعداد المعلم وضمان جودة الإعداد من أهم الاتجاهات العالمية المعاصرة التي تحظى باهتمام متزايد، على الرغم من أنّ درجة التركيز في عملية التطوير تعتمد على السياق الاجتماعي لدولة وأخرى مختلفة، أصبح تدريب المعلمين أولوية سياسية في معظم دول العالم (النبوي، 2007). لذلك يجب على التعليم العالي ترقية مؤسساته التعليمية، والحرص على تطبيق معايير علميةٍ سليمةٍ لتقييم أداء وجودة هذه المؤسسات والبرامج الأكاديمية المختلفة التي تقدمها (اتحاد الجامعات العربية، 2013)، تشمل رعاية المعلم وتطويره مهنياً وعلمياً وفنياً، وإكسابه مهاراتٍ جديدة للارتقاء بأدائه (مكتب التربية العربي لدول الخليج، 2016).

لذا تولي كليات التربية اهتماماً لبرامج إعداد المعلم (الحراحشة، 2010). فنجاح المعلم في مهنته وعمله يعتمد اعتماداً أساسيًا على جودة ومحتوى الدروس المقدمة له أثناء إعداده (المطرودي، 2002).

لذلك يجب على المؤسسات التربوية الالتزام بمعايير الجودة أو معايير برامج الاعتماد الأكاديمي (الشرعي، 2009). في هذا الصدد اتفقت العديد من الدراسات على أهمية الدور الذي تلعبه مؤسسات الاعتماد في ضمان جودة أداء كليات التربية (دراسة محمد، 2002؛ محمد، وقرني، 2005؛ شحاته، 2008؛ ودراسة الحبشي، 2008). ومن معايير الاعتماد الأكاديمي الدولية معايير كيب (Council for the Accreditation of Educator Preparation) (CAEP) التي تعد من المعايير التربوية الحديثة التي تأسست في العام (2013) وبدأت تطبيقه في العام (2016). ومعايير كيب تأسست كهيئة بدلاً من (NCAT)، و(TEAC) (العمري، 2017). ولها خمسة معايير لكيب "مجلس اعتماد إعداد المعلمين" (CAEP, 2015)، وسعت العديد من الجامعات العربية للحصول على الاعتماد كالأردن، والإمارات العربية المتحدة، والمملكة العربية السعودية، وعمان (العاني، أحمد، والعبري، 2018).

في السودان أنشئت هيئة التقويم والاعتماد الأكاديمي في العام (2008) (الفكي، أحمد، أحمد، وعبده، 2017، 8)، ومن أهدافها نشر ثقافة التقويم، وضمان الجودة والاعتماد في مؤسسات التعليم العالي (الهيئة العليا للتقويم والاعتماد، 2012). وتمثل معاييرها إطارًا تستند عليها مؤسسات التعليم العالي السودانية بما فيها كليات التربية. وتعدّ كلية التربية في جامعة الخرطوم أقدم كليات التربية السودانية، إذ تأسست عام (1961م) عند تأسيس معهد المعلمين العالي، والذي أصبح تابعًا لجامعة الخرطوم في عام (1974م). ولما كان الاعتماد هو القوة الدافعة وراء الدفع لإثبات الفعالية المؤسسية (Head & Johnson, 2011)، فإنّ كلية التربية جامعة الخرطوم تقع عليها المبادرة في تطبيق المعايير العالمية كمعايير (CAEP). بناءً على ذلك سعت هذه الدراسة إلى تقويم هذه المعايير بكلية التربية، جامعة الخرطوم.

مشكلة الدراسة:

بذلت جامعة الخرطوم جهوداً لتطبيق المعايير لضمان جودة التعليم العالي السوداني مثل: الاعتراف بالتميز الأكاديمي للطلاب كشرطٍ للقبول في جامعة الخرطوم، واستيفاء شروط وضوابط معينة في تعيين أعضاء هيئة التدريس وترقيتهم، وقيام مجالس الكليات والأقسام بتطوير البرامج والمناهج مع المراجعة والتقييم والتحديث المستمر (سليمان، 2019). لذلك تبرز الحاجة إلى تقويم تطبيق معايير كيب (CAEP) بكلية التربية بجامعة الخرطوم، وبالتالي فإنّ مشكلة الدراسة تتبلور في الإجابة عن أسئلة الدراسة الآتية:

1. ما مستوى تطبيق معايير مجلس اعتماد إعداد المعلمين (CAEP) في برامج إعداد المعلم بكلية التربية، جامعة الخرطوم؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات تطبيق معايير مجلس اعتماد إعداد المعلمين (CAEP) في برامج إعداد المعلم بكلية التربية، جامعة الخرطوم وفقاً لنوع عضو هيئة التدريس؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى الآتي:

1. تحديد مستوى تطبيق معايير (CAEP) في برامج إعداد المعلم بكلية التربية جامعة الخرطوم.
2. الكشف عن وجود فروق في مستويات تطبيق معايير (CAEP) بكلية التربية جامعة الخرطوم وفقاً للنوع.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في الآتي:

1. تتزامن مع الاتجاهات العالمية في تطوير برامج تعليم المعلمين، والرغبة في الاعتماد الأكاديمي من قبل هيئاتٍ دوليةٍ متخصصة.
2. يدعو القادة التربويين إلى استخدام نتائج هذه الدراسة في تصميم برامجهم؛ ليكونوا رواداً في التغيير وتحسين نتائج التعلم.
3. قد تكون هذه الدراسة بدايةً لدراساتٍ علميةٍ جديدةٍ تهتم بالاعتماد الأكاديمي في كلية التربية، جامعة الخرطوم.

حدود الدراسة:

1. الحد الموضوعي: تختص هذه الدراسة بتقويم مدى تطبيق معايير مجلس اعتماد إعداد المعلمين في برامج إعداد المعلم.
2. الحدود البشرية: أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية، جامعة الخرطوم.
3. الحدود المكانية: كلية التربية، جامعة الخرطوم.

مصطلحات الدراسة:

1. المعايير: يُقصد بها في هذه الدراسة مجموعة من النماذج أو الشروط لما ينبغي أن تكون عليه كلية التربية، جامعة الخرطوم؛ لكي تحصل على الاعتماد الأكاديمي.
2. معايير مجلس اعتماد إعداد المعلمين (CAEP):

يُقصد بها المحتوى المعرفي والتربوي، والشراكات والممارسات الميدانية، وجودة المرشّح، وتأثير البرامج، وضمان جودة البرنامج والتحسين المستمر.

3. مدى تطبيق معايير(CAEP)): هي تقدير لمؤشرات تطبيق معايير (CAEP) الخمسة في كلية التربية، جامعة الخرطوم.
4. كلية التربية: يُقصد بها المؤسّسة التي تقوم بإعداد المعلم بأقسامها وبرامجها المختلفة.
5. أعضاء هيئة التدريس: ويُقصد بهم الأساتذة العاملون في كلية التربية جامعة الخرطوم، من مستوى محاضر فما فوق.

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v15i53.2106

الإطار النظري

معايير مجلس اعتماد إعداد المعلمين (CAEP)

تعدّ معايير الكيب (CAEP) حديثة، حيث إن عمر المجلس لا يزيد عن ثلاث سنوات، إذ تأسست مع بداية عام (2013م) كوكالةٍ مسؤولةٍ عن اعتماد برامج تعليم المعلمين في الولايات المتحدة (Immekus, 2016) في (2014)، وافق مجلس إدارة (CAEP) على معايير البرامج المتقدمة التي "تعكس نفس مبادئ الدقة والأدلة والتركيز على النتائج لمعايير CAEP" (للحصول على شهادة المعلم الأولية) لجميع برامج الدراسات العليا (CAEP, 2014). وتبني كيب (CAEP) (2015) شبكةً من الوكالات، والمنظمات، والمؤسسات، والخبراء، ويوسع نطاق الوعي بمقدمي إعداد التعليم الجيد للحصول على الموافقة على البرنامج والترخيص والتوظيف. لذلك معايير كيب مهمة لتوثيق قدرات المعلمين على تخريج معلمين يمكنهم تعزيز تعلم مجموعة متنوعة من طلاب (CAEP ,2013) (P-12). وأيضاً تحاول أن تشهد على جودة برنامج معين لتجهيز الأشخاص في معظم الحالات للدخول في الوظيفة أو المهنة. (Hail, et al, 2019)

مكونات معايير مجلس اعتماد إعداد المعلمين (CAEP)

المعيار الأول: المحتوى المعرفي والتربوي (Content and Pedagogical Knowledge): يتضمن أن يطور المرشحون فهماً عميقاً للمفاهيم والمبادئ الأساسية لانضباطهم (العاني، أحمد ، العبري، 2018). من مؤشراته: يتأكد مقدمو الخدمة من أنّ المرشحين يستخدمون البحث والأدلة لتطوير فهم مهنة التدريس واستخدامهما لقياس (P-12) ، وأنّ المرشحين يظهرون المهارات والالتزام اللذين يتيحان لجميع طلاب المرحلة (P-12) الوصول إلى معايير صارمة للالتحاق بالجامعة والمهنية (CAEP, 2013).

المعيار الثاني: الشراكات والممارسات الميدانية (Clinical Partnerships and Practice): يتضمن أنّ الشراكات الفعالة والممارسات الميدانية عالية الجودة هي أمرٌ أساسيٌّ لإعداد المعلم. يشارك الشركاء في بناء ترتيباتٍ مدرسيةٍ ومجتمعيةٍ مفيدةٍ للطرفين، من أجل الإعداد الميداني للمرشّح. تعمل الكلية مع الشركاء لتصميم تجارب ميدانية لضمان إظهار فاعلية تأثيرها الإيجابي على تعلُّم جميع الطلاب وتطورهم (CAEP, 2013).

المعيار الثالث: جودة المرشح (الاستقطاب والاختيار) (Candidate Quality, Recruitment, and Selection): يوضح أنّ تطوير جودة المرشّح هي الهدف من إعداد المعلم في جميع مراحل البرنامج، وفيه: تقدِّم الكلية خططاً وأهدافاً لتوظيف ودعم إكمال المرشحين ذوي الجودة العالية لإنجاز مهمتهم. تضع الكلية معايير لتقدم البرنامج، ويراقب تقدُّم المرشحين من القبول حتى الانتهاء. على كل المرشحين إظهار القدرة على التدريس وفقًا لمعايير الاستعداد للكلية والمهنية (CAEP, 2013).

المعيار الرابع: تأثير البرنامج (Program Impact): يمثل هذا المعيار مدى تحقيق البرنامج لأهدافه، حيث يتطلب دليلاً على أنّ المتقدمين قادرون على تدريس الطلاب من رياض الأطفال حتى (P-12) (العاني، أحمد ، والعبري،2017م)، وفيه: توضّح الكلية، من خلال أدوات المراقبة المنظمة المصادق عليها أنّ المكملين يطبقون بشكل فعال المعرفة والمهارات والتوجهات المهنية التي صمّمت خبرات التحضير لتحقيقها. توضّح الكلية أن يشعر أصحاب العمل بالرضا عن استعداد المكملين للمسؤوليات الموكلة إليهم في العمل مع طلاب (CAEP, 2013) (P -12).

المعيار الخامس: ضمان جودة الكلية والتحسين المستمر (Provider Quality Assurance and Continuous Improvement): وفيها تحتفظ الكلية بنظام ضمان الجودة، ويتكون من بياناتٍ صحيحةٍ من مقاييس متعددة، من مؤشراته: يتكون نظام ضمان الجودة للكلية من مقاييس عديدة يمكنها مراقبة تقدُّم المرشّح

والإنجازات المكتملة. تقوم الكلية بتقييم الأداء تقييمًا منتظمًا ومنهجيًا مقابل أهدافها ومعاييرها ذات الصلة، وتتبع الأداء بمرور الوقت، ومراجعة الابتكار، وتأثير معايير الاختيار على التقدُّم والنتائج اللاحقة، وتستخدم النتائج لتحسين عناصر البرنامج وعملياته (CAEP, 2013).

الدراسات السابقة

هنالك العديد من الدراسات التي أجريت عن معايير الاعتماد ومعايير (CAEP) من حيث مدى تطبيقها، منها دراسة العاني، وآخرون (2018) بغرض إظهار مستوى الامتثال لمعايير الاعتماد الدولية (CAEP) في برامج تعليم المعلمين في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس من منظور أعضاء هيئة التدريس برنامج ضمان الجودة والتطوير المستمر. جرى جمع البيانات من عينة من (35) معلماً. أظهرت نتائج البحث أنَّ درجة تطبيق معايير كيب (CAEP) في برامج تدريب المعلمين لكلية تدريب المعلمين كانت عالية. كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الامتثال المعياري تعزى إلى الجنس والمستوى التعليمي.

أما دراسة العمري (2017م) فكان هدفها معرفة المزيد عن تقييم معايير لجنة اعتماد برامج التعليم الأمريكية (CAEP) في كلية التربية بجامعة طيبة من منظور المعلم، عن طريق اختيار مختلف درجات التخصص وشهادات البكالوريوس. جرى استخدام طريقة المسح، وكانت أداة جمع البيانات عبارة عن استبيان. أبرز النتائج: هناك اختلافات في تقييم مدى تطبيق معايير لجنة اعتماد البرامج التعليمية الأمريكية (CAEP) في كلية التربية بجامعة طيبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

وجاءت دراسة (Schwarz) (2015) لإظهار درجة قبول معايير كيب في الدراسات العليا في كليات تدريب المعلمين الأمريكية، أشارت نتائج البحث إلى أن هناك ما أسماه الباحث قبولاً سلبياً لهذه المعايير، وأنَّ التغيير في تعليم المعلم مهم وحتمي. وهنالك حاجة ملحة لدراسة احتياجات الدراسات العليا، وخصائصها، وتصميم المعايير حسب خصوصيتها.

كما هدفت دراسة (Almatrafi, 2015) لنشر المعرفة والوعي للمؤسسات الأكاديمية السعودية حول معايير كيب، وكيف تؤثر هذه المعرفة على نتائج تقييم البرامج التعليمية في المملكة العربية السعودية. ووجدت الدراسة أنَّ باحثي جامعة الجوف على دراية بمعايير المعرفة التربوية والمحتوى وأهمية هذه المعايير.

دراسة حمادنة (2014) كان الهدف تقييم مدى توافر معايير ضمان الجودة في برنامج تدريب معلمي المرحلة الابتدائية في جامعة اليرموك من وجهة نظر الخريجين. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة كأداة لتحقيق الأهداف المحددة. وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ إمكانية الوصول إلى معايير ضمان الجودة لبرنامج إعداد معلمي المرحلة الابتدائية بجامعة اليرموك كانت متوسطة، بمتوسط حسابي (3.17). كما أظهرت نتائج الدراسة فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في عينة الدراسة من حيث تقييم درجة توافر معايير ضمان الجودة في تدريب معلمي المرحلة الابتدائية بجامعة اليرموك بالنسبة لمتغير المتوسط التراكمي والمراتب عند (جيد جدًا أو أعلى).

أما (Veal & Allan) (2014) في دراستهم نظروا في تقديم معايير جديدة من قبل الرابطة الوطنية لإعداد معلم العلوم، التابعة لمؤسسة كيب، المسؤولة عن اعتماد برامج إعداد المعلمين في أمريكا. يقول الباحثون: إنَّ الجمعية الوطنية عملت مع كيب لنشر معايير جديدة تتفق مع رؤية كيب بخصوص متطلبات برنامج إعداد المعلم الأمريكي لجميع المتطلبات الوطنية..

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v15i53.2106

دراسة المقاطي (2011) سعت إلى تحديد إمكانية الوصول إلى متطلبات الاعتماد الأكاديمي في كلية التربية بجامعة الباحة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. استخدم الباحث أسلوب المسح الوصفي، وبلغ عدد المجتمعات (61) فردًا. كانت النتيجة الرئيسة للدراسة أنَّ درجة الوصول لمتطلبات الاعتماد الأكاديمي المعتمدة وصلت إلى المستوى المتوسط لكلية التربية بجامعة الباحة.

وهدفت دراسة (Dilshad) (2010) إلى فهم درجة توافر مؤشرات الجودة في برامج تدريب المعلمين في الكليات التربوية في الجامعات الحكومية في باكستان. أجريت الدراسة باستخدام طريقة المسح، وتكونت عينة الدراسة من (372) طالباً وطالبة. ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة استبانة مكونة من (30) فقرة. وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ المعدل كان متوسطًا على مؤشرات الجودة لبرامج إعداد المعلمين.

دراسة الفوال، والصافتلي (2010) كان الهدف تحديد جودة تدريب المعلمين في كلية الحسكة التربوية على أساس الجوانب الأكاديمية، والمهنية، والثقافية، والشخصية في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي وإدارة الجودة الشاملة. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الباحثة استبانة مكونة من أربعة أقسام هي: الاستعداد الأكاديمي، والاستعداد المهني، والاستعداد الثقافي، والاستعداد الشخصي. وأظهر البحث الذي جرى إجراؤه أنَّ جودة برنامج إعداد المعلم كانت متوسطة، مما يؤكد ضرورة العمل على تحسين جودته لضمان جودة نتائجه.

دراسة الثقفي (2009) هدفت إلى محاولة وضع قائمة بمعايير الاعتماد الأكاديمي، وضمان الجودة والمؤشرات المصاحبة لكليات الرياضيات في كليات العلوم بالجامعات السعودية. استخدم الباحث المنهج الوصفي. ومن نتائج الدراسة أنَّ المتوسط الحسابي لدرجة الوصول إلى الاعتماد الأكاديمي ومعايير ضمان الجودة للبرنامج التعليمي مرتفع، والبيئة التعليمية متوسطة، وأداء أعضاء هيئة التدريس مرتفع.

وهدفت دراسة الشرعي (2009) إلى تقييم برنامج إعداد المعلم بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس في ضوء متطلبات الاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر الخريجين. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث استبانة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أنَّ درجة برنامج إعداد المعلم لكلية التربية بجامعة السلطان قابوس كانت متوسطة من حيث متطلبات الاعتماد الأكاديمي.

وجاءت دراسة قادي (2007) للتعرف على درجة التزام برنامج ما قبل التدريس بمعايير الجودة العامة لكلية التربية بجامعة أم القرى من وجهة نظر المعلمين. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (76) معلماً اختيروا بالطريقة المقصودة. وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ معايير الجودة الشاملة بكلية التربية بجامعة أم القرى كانت متوسطة.

التعقيب على الدراسات السابقة

يتضح من عرض الدراسات السابقة أنَّ موضوع تقويم معايير الاعتماد الأكاديمي بصورة عامة وموضوع تقويم برامج إعداد المعلم وفقاً لمعايير CAEP موضوع مهم لكليات التربية بصورة خاصة، لذلك نالت اهتماماً كبيراً من العديد من الدراسات العلمية، وهو ما يعكس الأهمية الكبيرة لحركة المعايير، وتأثيرها المباشر في تحسين مخرجات كليات التربية.

فالدراسات التي عرضها الباحثان تناولت تارةً معايير الاعتماد الأكاديمي، وتارةً أخرى معايير (CAEP) في كليات التربية، والتي تعد جانبًا من جوانب التوافق بين الدراسة الحالية والأبحاث السابقة، فالدراسة الحالية اتفقت مع دراسة العاني، وآخرون (2018)، ودراسة العمري (2017م)، ودراسة (Schwarz) (2015)، ودراسة (Almatrafi)

(2015)، ودراسة (Veal & Allan) (2014) في أنّها تناولت تقويم معايير (CAEP) بصورةٍ مباشرة. كذلك من أوجه الاتفاق، المنهج المتبع في إجراء الدراسة (الوصفي)، وأيضاً الأدوات المستخدمة في الدراسة (في معظمها الاستبانة كأداة رئيسة، وبعضها الآخر استخدمت فيها المقابلة).

وتختلف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في الزمان والمكان الجغرافي الذي أجريت فيه، حيث لم يسبق تقويم معايير (CAEP) بكلية التربية، جامعة الخرطوم. والخلاصة أنّ الباحثان استفادا من الدراسات السابقة في العديد من الجوانب منها: تنظيم الشكل العام للدراسة، واختيار منهج الدراسة، وتصميم أداة الدراسة، وتحديد الخطوات والإجراءات المناسبة للدراسة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

اتّبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وفقاً (Creswell) (2012) والمنهج المسحي: عبارة عن إجراءات يقوم بها الباحث لمسح عينة، أو المجتمع الكلي للبحث لوصف الاتجاهات، والآراء، والسلوكيات أو خصائص المجتمع. لذلك استخدمت في هذه الدراسة لوصف واقع الظاهرة المراد دراستها عن طريق استجواب كل أفراد مجتمع البحث أو عينة منهم.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية، جامعة الخرطوم، في العام الدراسي الجامعي (2019/ 2020) والبالغ عددهم (200) عضو.

عينة الدراسة:

جرى اختيار عينة عشوائية بسيطة من مجتمع الدراسة، وبلغ حجم العينة المختارة في الدراسة (97) عضواً من إجمالي (200) عضوٍ في كلية التربية، جامعة الخرطوم.

وصف العينة:

لإجراء عملية الوصف جرى أولاً تفريغ البيانات التي حصل عليها الباحثان من أفراد العينة، وبعد إجراء التحليل جاءت نتائج وصف عينة الدراسة كما يلي: إنّ نسبة الذكور الذين شاركوا في الدراسة أكثر من الإناث، حيث بلغت نسبة الذكور (62.9٪)، والإناث (37.1٪)، وإنّ معظم أفراد العينة كانوا ممن يحملون مستوى أستاذ مساعد بنسبة (45.4٪) وهذا مؤشر جيد في تدعيم الدراسة، ثم محاضر بنسبة (35.1٪)، وأستاذ مشارك (15.5٪)، ومن ثمّ أستاذ (4.1٪)، وإنّ أكثر من نصف أفراد العينة كانوا ممن تجاوزت سنوات خدمتهم أكثر من (10) سنواتٍ في التدريس في الكلية، وذلك بنسبة (55.7٪).

أدوات الدراسة:

في هذه الدراسة استخدمت الاستبانة كأداةٍ رئيسةٍ لجمع المعلومات من العينة؛ لأنها تعدُّ من أهم أدوات المنهج الوصفي المسحي، حيث قام الباحثان بتصميم هذه الاستبانة وتوزيعها على أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية، جامعة الخرطوم بعد تحكيمها. وأعدّت فقرات الاستبانة عن طريق تحليل معايير كيب الواردة في (CAEP, 2013) بعد ترجمتها إلى اللغة العربية، والرجوع إلى دراسة (Immekus (2016))، ودراسة العاني، وآخرون (2018) للمساعدة في إعداد الاستبانة. واشتملت الاستبانة على قسمين هما:

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v15i53.2106

1- البيانات الشخصية: وتشمل النوع، والرتبة الأكاديمية، وعدد سنوات الخدمة.

2- محاور الاستبانة: اشتملت على ستة مجالات بها مجموعة من الفقرات، لكل عبارة خمسة خيارات وفق مقياس (ليكرت) الخماسي (موافق بشدة، موافق، غير متأكد، غير موافق، غير موافق بشدة)، وقد بلغ عدد العبارات (66) عبارة.

تقنين الاستبانة:

1. الصدق: هو مدى قدرة الأداة على قياس وتحقيق الأغراض التي صيغت الأداة لها، أي أن تقيس فعلاً ما يفترض أنها أن تقيسه. استخدم الباحثان صدق المحتوى الذي يشير إلى مدى مناسبة محتوى الاستبانة للاستخدام. وللتأكد من الصدق عُرضت الأداة على مجموعة من المتخصصين في مجال أصول التربية، والإدارة التربوية، وعلم النفس، والمناهج والتدريس، وتكنولوجيا التعليم لفحص فقرات الاستبانة ولتحديد الفقرات المناسبة التي يُفترض أن تقيسها الاستبانة، وللتأكد من ارتباط الفقرات مع كل محور، وأيضاً للتأكد من سلامة اللغة.
2. الثبات: استخدم الباحثان معامل (α) ألفا لـ(كرونباخ) لتحديد ثبات الاستبانة، وقد نتج عن هذا التطبيق أنّ معامل الثبات يساوي (0.865). ويتضح من القيمة أعلاه أنّ الاستبانة تمتعت بثبات عالٍ، مما يبين مدى وضوح عباراتها بالنسبة لأفراد العينة.

توزيع الاستبانة:

وُزّعت الاستبانة على مجتمع الدراسة المتمثل في أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية، جامعة الخرطوم عبر النزول الميداني، وقد اختيرت المفردات عشوائيًا وبرغبة أعضاء هيئة التدريس الذين أبدوا استعدادهم للإجابة عن التساؤلات الواردة في الاستبانة، وتمكن الباحثون من جمع (97) استبانة، علماً أنّ إجمالي أعضاء هيئة التدريس في الكلية (200) عضوٍ، أي بنسبة استجابة قدرها (48.5٪) وهي نسبة استجابةٍ جيدة.

المعالجة الإحصائية:

لتحليل البيانات استخدم الباحثان برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) بحسب ما يتناسب مع المنهج الوصفي، وقد استخدمت الأساليب الإحصائية الآتية:

1. اختبار ألفا (كرونباخ) لمعرفة مدى مصداقية أداة الدراسة.
2. التكرارات والنسب المئوية؛ لحساب تكرار والنسبة المئوية للمشاركين في العينة.
3. المتوسط الحسابي والانحراف المعياري؛ لمعرفة متوسط آراء العينة المشاركة في الدراسة، ومدى انحراف إجابات العينة عن متوسطها.
4. اختبار (مان-وتيني)؛ لمعرفة الفروق بين مجموعات البحث بحسب النوع في مستوى تطبيق معايير (CAEP) في كلية التربية، جامعة الخرطوم.

تحديد المدى لتفسير النتائج:

لتحديد المدى المعتمد في الدراسة فقد جرى تحديد طول المدى في مقياس (ليكرت) الخماسي عن طريق حساب المدى بين درجات المقياس (5-1=4)، ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول المدى أي (5/4=0.80)، وبعد ذلك أضيفت هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس وهي واحد صحيح)، وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذا المدى، وهكذا أصبح طول المدى من (1 – 1.80): منخفضة جداً ،

أكبر من (2.60 – 1.80)؛ منخفضة، أكبر من (3.40 – 2.60)؛ متوسطة، أكبر من(4.20 – 3.40)؛ مرتفعة، أكبر من(5.00 – 4.20)؛ مرتفعة جداً).

نتائج الدراسة ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الأول: ما درجة تطبيق معايير مجلس اعتماد إعداد المعلمين (CAEP) في برامج إعداد المعلم بكلية التربية، جامعة الخرطوم؟

قام الباحثان باستخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية كما موضح في الجداول الآتية:

درجة تطبيق معايير (CAEP) في برامج إعداد المعلم بكلية التربية، جامعة الخرطوم :

مستوى تطبيق المعيار الأول: المحتوى المعرفي والتربوي

جدول (1): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمعيار: المحتوى المعرفي والتربوي

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى التطبيق	الترتيب
1	يحقق الأهداف التعليمية المرتبطة بالمنهج.	3.79	0.889	مرتفعة	1
2	يستخدم التكنولوجيا في تصميم وتنفيذ الخبرات التعليمية وتقييمها للمتعلمين.	3.10	1.085	متوسطة	21
3	يستخدم أساليب التعلم التعاوني.	3.26	1.023	متوسطة	16
4	يراعي جوانب النمو المختلفة لدى المتعلمين.	3.44	1.041	مرتفعة	4
5	يطبق المحتوى المعرفي وفقًا لمعايير هيئات الاعتماد المتخصصة.	3.16	1.038	متوسطة	19
6	يحقق توقعات الهيئات المهنية بالسودان بما يرتبط بمستوى أدائه المهني.	3.28	0.987	متوسطة	13
7	يفهم التخصص الدقيق وأدواته.	3.60	0.996	مرتفعة	2
8	يوفر بيئة تعلمية تراعي التنوع الثقافي بين المتعلمين.	3.23	1.056	متوسطة	18
9	يصمم بيئة تعلمية تساعد على الدمج بين المتعلمين.	3.26	0.971	متوسطة	17
10	ينمي دوافع المتعلمين الذاتية نحو التعلم.	3.37	1.074	متوسطة	6
11	يستخدم أساليب متعددة في تقييم مستوى تقدم أداء المتعلمين.	3.35	1.021	متوسطة	8
12	يصمم بيئة تعلمية تحقق تعلمًا ذا معنى.	3.31	0.928	متوسطة	10
13	يستخدم البحث العلمي لتطوير فهمه لأساليب التدريس.	3.31	1.054	متوسطة	11
14	يظهر الرغبة في المشاركة بالدورات التأهيلية المرتبطة بممارساته التعليمية.	3.43	1.089	مرتفعة	5
15	يتعاون مع أولياء الأمور وزملاء المهنة والمتخصصين.	3.13	1.007	متوسطة	20
16	يمارس الدور القيادي القائم على تحمل مسئولية التعليم.	3.37	0.917	متوسطة	7
17	يستخدم الأدلة العلمية في قياس مستوى تقدم المتعلمين.	3.28	0.91	متوسطة	14
18	يمتلك القدرة في حصوله على رخصة مزاولة المهنة وفقًا للمعايير الوطنية.	3.49	0.959	مرتفعة	3

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v15i53.2106

19	يحقق توقعات المتعلمين وأولياء أمورهم بما يرتبط بمستوى تعلم أبنائهم.	3.31	1.024	متوسطة	9
20	ينمي التفكير الناقد لدى المتعلمين.	3.26	1.073	متوسطة	15
21	ينمي المعرفة البينية المرتبطة بالسياق المجتمعي لدى المتعلمين.	3.28	1.038	متوسطة	12
22	ينمي القدرات الإبداعية لدى المتعلمين في حل المشكلات.	3.09	1.164	متوسطة	22
	إجمالي المعيار الأول	3.32	0.784	متوسطة	

نلاحظ من الجدول (1) الآتي:

- إنّ المتوسطات الحسابية تراوحت بين (3.09-3.79)، وإنّ المتوسط الحسابي العام للمجال بلغ (3.32)، وكان مستوى تطبيق معيار المحتوى المعرفي والتربوي ككل متوسطاً.
- خمس فقرات من المعيار الأول جاءت بمستوى مرتفع، وبقية الفقرات كانت بمستوى متوسط.
- وجاءت الفقرة (يحقق الأهداف التعليمية المرتبطة بالمنهج) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.79)، ومستوى تطبيق مرتفع.
- والفقرة (يفهم التخصص الدقيق وأدواته) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.60)، ومستوى تطبيق مرتفع.
- وجاءت الفقرة (ينمي القدرات الإبداعية لدى المتعلمين في حل المشكلات) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.09)، ومستوى تطبيق متوسط.
- اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (Almatrafi, 2015) في أنّ أعضاء هيئة التدريس كانوا على معرفة بالمعايير الخاصة بالمحتوى المعرفي والمحتوى التربوي، ولديهم إدراك بأهمية هذه المعايير. واختلفت مع دراسة الثقفي (2009) التي كشفت أنّ درجة توافر معايير الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة للبرنامج التعليمي عالية.
- ويعزو الباحثان متوسط مستوى تطبيق معيار المحتوى المعرفي والتربوي إلى وضوح رؤية ورسالة كلية التربية، جامعة الخرطوم لجميع أعضاء هيئة التدريس، وأنهم يعملون جميعاً من أجل تحقيق أهدافها التعليمية.

مستوى تطبيق المعيار الثاني: الشراكات والممارسات الميدانية

جدول (2): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمعيار: الشراكات والممارسات الميدانية

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى التطبيق	الترتيب
1	تساعد الخبرات الميدانية في تطوير أداء المرشّح بفاعلية.	4.13	0.849	مرتفعة	1
2	تستخدم الكلية معايير لاختيار المعلمين المتعاونين.	3.37	0.928	متوسطة	2
3	توظف الكلية التكنولوجيا للمهارات المرتبطة بالمحتوى التعليمي.	3.10	0.952	متوسطة	9
4	تعمل الكلية مع الشركاء لتصميم خبرات ميدانية وفقًا للمعايير المعتمدة.	3.05	1.14	متوسطة	11
5	يتمكن المرشّح من تحقيق الشراكة الفاعلة بين المدرسة والمجتمع.	3.23	0.896	متوسطة	6
6	يستخدم المرشّح التكنولوجيا في تحقق الشراكة المجتمعية المرتبطة بتطوير برامج إعدادهم.	2.99	0.995	متوسطة	12

7	يستخدم المرشّح تطبيقات تكنولوجية تحقق الشراكة المجتمعية وفقًا للتوقعات المشتركة.	3.08	0.92	متوسطة	10
8	تتعاون وزارة التربية والتعليم بالسودان في اختيار وإعداد وتقييم المعلمين المتعاونين ذوي الأداء المتميز في الإشراف الميداني.	3.10	1.026	متوسطة	8
9	يسهم الشركاء المتعاونون في تطوير تعلم المرشّحين.	3.23	0.984	متوسطة	5
10	يمتلك المرشّح القدرة على تحقيق التوافق بين النظرية والتطبيق.	3.34	0.877	متوسطة	3
11	تستخدم الكلية تطبيقات تكنولوجية تساعد في جمع البيانات عن المعلمين المتعاونين وفقًا لمعايير محددة.	2.92	1.067	متوسطة	14
12	تستخدم الكلية التكنولوجيا في تطوير وتقييم الأداء المهني للمعلمين المتعاونين في الميدان.	2.82	1.09	متوسطة	15
13	يمتلك المرشّح مهارات تحمل المسئولية المجتمعية.	3.32	0.919	متوسطة	4
14	يتقاسم المرشّح مسئولية نتائج المتعلمين مع الشركاء في المجتمع.	3.18	1.031	متوسطة	7
15	تستخدم الكلية التكنولوجيا في التحسين وضمان استمرار المعلمين المتعاونين في الميدان.	2.97	1.094	متوسطة	13
	إجمالي المعيار الثاني	3.18	0.739	متوسطة	

نلاحظ من الجدول (2) الآتي:

- إنّ المتوسطات الحسابية تراوحت بين (4.13-2.82)، وإنّ المتوسط الحسابي العام للمجال بلغ (3.18)، وكان مستوى تطبيق معيار الشراكات والممارسات الميدانية ككل متوسطاً.
- جميع الفقرات المتعلقة بالمجال الأول جاءت بمستوى متوسط، عدا الفقرة (تساعد الخبرات الميدانية في تطوير أداء المرشح بفاعلية) فجاءت بمستوى مرتفع، حيث جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط بلغ (4.13).
- وجاءت الفقرة (تستخدم الكلية معايير لاختيار المعلمين المتعاونين) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.37)، ومستوى تطبيق متوسط.
- وجاءت الفقرة (تستخدم الكلية التكنولوجيا في تطوير وتقييم الأداء المهني للمعلمين المتعاونين في الميدان) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.82)، ومستوى تطبيق متوسط.
- واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة العاني، وآخرون (2018) والتي جاءت فيها أنّ تطبيق معيار الشراكات والممارسات الميدانية في برامج إعداد المعلم بكلية التربية في جامعة السلطان قابوس كانت عالية. ويعزو الباحثان توسط هذا المعيار إلى أنّ كلية التربية في جامعة الخرطوم تحتاج لإمكانيات وقدرات إضافية لتحقيق النجاح الأمثل للممارسات والتطبيق الميداني، خاصة فيما يلي تدريب الخريجين في المدارس.

مستوى تطبيق المعيار الثالث: جودة المرشّح (الاستقطاب والاختيار)

جدول (3): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمعيار: جودة المرشّح

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى التطبيق	الترتيب

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v15i53.2106

1	يتوفر لدى الكلية نظام لتقييم أداء المرشّحين بشكل مستمر.	3.18	0.979	متوسطة	10
2	تسعى الكلية لتلبية احتياجات المجتمع السوداني من التخصصات التي تعاني من نقص شديد.	3.61	0.896	مرتفعة	2
3	تسعى الكلية إلى تحقيق رسالتها وأهدافها بما يراعي التنوع في المجتمع المدرسي.	3.80	0.909	مرتفعة	1
4	تصمم الكلية مقاييس للكشف عن ميول وخصائص المرشّحين منذ بداية قبولهم بالبرنامج وأثناء تنفيذه.	3.05	1.054	متوسطة	13
5	يتوفر لدى الكلية معايير تكشف عن مدى تطور البرنامج وتراقب تقدم المرشّحين منذ بداية قبولهم وحتى اكتمال متطلبات البرنامج.	3.19	1.024	متوسطة	9
6	تقوم الكلية قبل منح شهادة التخرج بتوثيق أنّ المرشّح قد حقق مستوى عالياً في المجال المعرفي التخصصي والقدرة على التدريس بفاعلية.	3.38	0.973	متوسطة	3
7	تمتلك الكلية خططًا وأهدافًا لاستقطاب المرشّحين.	3.16	0.997	متوسطة	11
8	تكشف المقاييس المستخدمة قدرة المرشّحين على التعليم الجامعي والمهني أثناء فترة وجودهم في الكلية.	3.35	0.936	متوسطة	5
9	تعمل الكلية على تحقيق الحد الأدنى من القبول وفق معايير(CAEP).	3.38	0.871	متوسطة	4
10	تحقق مقاييس الكلية معايير الصدق والثبات بما يجعلها قادرة على التنبؤ بالعوامل الأكاديمية وغير الأكاديمية المرتبطة بأداء المرشّح.	3.29	0.935	متوسطة	7
11	تقدم الكلية أدلةً متعددةً تساعد في الكشف عن تطور المحتوى المعرفي والتربوي والمهاري ودمج التكنولوجيا في كل هذه المجالات.	3.22	0.992	متوسطة	8
12	تمتلك الكلية خططًا وأهدافًا لاستقطاب المرشّحين ذوي الجودة العالية.	3.15	1.083	متوسطة	12
13	تقوم الكلية قبل منح شهادة التخرج بتوثيق أن المرشّح يفهم توقعات المهنة بما يضمن أخلاقيات المهنة وما يرتبط بها من قوانين وسياسات.	3.32	1.016	متوسطة	6
	إجمالي المعيار الثالث	**3.31**	**0.735**	متوسطة	

نلاحظ من الجدول (3) الآتي:

- إنّ المتوسطات الحسابية تراوحت بين (3.80-3.05)، وإنّ المتوسط الحسابي العام للمجال بلغ (3.31)، وكان مستوى تطبيق معيار جودة المرشّح ككل متوسطاً.
- جميع الفقرات المتعلقة بالمجال الأول جاءت بمستوى متوسط، عدا الفقرتان (تسعى الكلية إلى تحقيق رسالتها وأهدافها بما يراعي التنوع في المجتمع المدرسي) والفقرة (تسعى الكلية لتلبية احتياجات المجتمع السوداني من التخصصات التي تعاني من نقص شديد) فجاءتا بمستوى مرتفع، حيث احتلتا المرتبة الأولى والثانية بمتوسطات حسابية بلغت (3.80 و3.61) على التوالي.

- وجاءت الفقرة (تصمم الكلية مقاييس للكشف عن ميول وخصائص المرشّحين منذ بداية قبولهم بالبرنامج وأثناء تنفيذه) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.05)، ومستوى تطبيق متوسط.

- اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الفوال، والصافتلي (2010) التي توصلت إلى أنّ جودة برنامج إعداد المعلم كانت متوسطة. وكذلك نتائج دراسة (Dilshad) (2010) التي أظهرت أنّ درجة توفر مؤشرات الجودة في برامج إعداد المعلمين جاءت متوسطة. واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة العاني، وآخرون (2018) والتي جاءت فيها نتيجة هذا المحور بدرجة عالية. ويرى الباحثان أنّ جودة المرشح في كلية التربية، جامعة الخرطوم تتمثل في أنّ الكلية تقبل الطلاب المستوفين لشروط القبول بالتعليم العالي، وبناءً على معاييرها وشروطها الخاصة من جميع الولايات ومن جميع فئات المجتمع.

مستوى تطبيق المعيار الرابع: تأثير البرنامج (مدى تحقيق البرنامج لأهدافه)

جدول (4): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمعيار: تأثير البرنامج

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى التطبيق	الترتيب
1	تمتلك الكلية وثائق مستندة على عدد من المقاييس التي تشير إلى تحقق الأهداف.	3.39	1.006	متوسطة	3
2	يظهر برنامج الكلية من خلال أدواته المختلفة أنّ المرشّحين أنهوا البرنامج بفاعلية.	3.48	0.98	مرتفعة	1
3	تكشف نتائج تحليل مؤشرات فاعلية التدريس أنّ المرشّحين قادرون على تطبيق المعرفة المهنية والمهارات.	3.47	0.879	مرتفعة	2
4	تمتلك الكلية أدلة على رضا الخريجين عن مستوى إعدادهم المهني.	3.09	1.011	متوسطة	7
5	لدى الكلية أدلةً صادقةً على رضا أصحاب العمل عن مستوى الخريجين ومهاراتهم بما يقابل تحمل مسؤولياتهم.	3.13	1.057	متوسطة	6
6	لدى الكلية أدلةً صحيحةً على أنّ المرشّحين يمتلكون المقدرة على الترقي المهني مستقبلًا والاستدامة في مجال عملهم.	3.21	1.08	متوسطة	5
7	تشتمل المقاييس التي تقدمها الكلية جميع مقاييس النمو المتاحة (بما في ذلك مقاييس القيمة المضافة – ومنحنى النمو المعرفي وأهداف تعلم وتطور الطلبة المعرفي).	3.05	1.024	متوسطة	8
8	المقاييس التي تقدمها الكلية متوافقة مع مقاييس قياس أثر التعليم التي تدعمها الدولة أو الوزارة.	3.35	1	متوسطة	4
	إجمالي المعيار الرابع	**3.27**	**0.514**	متوسطة	

نلاحظ من الجدول (4) الآتي:

- إنّ المتوسطات الحسابية تراوحت بين (3.05-3.48)، وإنّ المتوسط الحسابي العام للمجال بلغ (3.27)، وكان مستوى تطبيق معيار تأثير البرنامج ككل متوسطاً.

- جميع الفقرات المتعلقة بالمجال الأول جاءت بمستوى متوسط، عدا الفقرتان (يظهر برنامج الكلية من خلال أدواته المختلفة (أدوات الملاحظة المقننة والمحكمة، أو الدراسات المسحية للطلبة) أنّ المرشّحين أنهوا البرنامج بفاعلية) والفقرة (تكشف نتائج تحليل مؤشرات فاعلية التدريس أنّ المرشّحين قادرون على تطبيق المعرفة المهنية

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v15i53.2106

والمهارات التي اكتسبوها من خلال الخبرات الميدانية للبرنامج) فجاءتا بمستوى مرتفع، حيث احتلتا المرتبة الأولى والثانية بمتوسطات حسابية بلغت (3.48 و3.47) على التوالي.

- وجاءت الفقرة (تشتمل المقاييس التي تقدمها الكلية (مقاييس القيمة المضافة _ومنحنى النمو المعرفي وأهداف تعلم وتطور الطلبة المعرفي) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.05)، ومستوى تطبيق متوسط.

- واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة العاني، وآخرون (2018) والتي جاءت فيها أنّ تطبيق معيار مدى تحقيق البرنامج لأهدافه في برامج إعداد المعلم بكلية التربية في جامعة السلطان قابوس كانت بدرجة عالية. ويعزو الباحثان نتيجة هذا المحور إلى الإصلاحات التي قامت بها الكلية في السنوات الأخيرة، حيث تحولت الكلية من نظام الأربع سنوات إلى الخمس سنوات، والتي تحتاج إلى زمن لمعرفة رضا الخريجين عن النظام الجديد.

مستوى تطبيق المعيار الخامس: ضمان جودة الكلية والتحسين المستمر

جدول (5): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمعيار: ضمان جودة الكلية والتحسين المستمر

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى التطبيق	الترتيب
1	يتوفر في الكلية نظام متكامل لضمان الجودة.	3.05	1.093	متوسطة	4
2	يتضمن نظام الجودة في الكلية مقاييس متعددة ترصد تقدم المرشّحين.	3.03	0.94	متوسطة	5
3	تتشارك الكلية مع أصحاب القرار في اتخاذ القرارات المرتبطة بالبرنامج من حيث تخصيص الموارد وتحديد الاتجاهات المستقبلية له.	3.13	1.027	متوسطة	3
4	تقوم الكلية بتقييم الأداء بشكل دوري وفق أهداف الكلية والمعايير المعتمدة.	3.22	0.981	متوسطة	2
5	تقوم الكلية بتطوير برامجها في ضوء نتائج قياس مدى تطور أداء المرشّح.	3.26	0.992	متوسطة	1
6	يقدم نظام الجودة بالكلية تفسيراً للبيانات تتميز بالتماسك والصدق.	2.97	0.951	متوسطة	7
7	يقوم نظام الجودة بالكلية بقياس أثر أداء الخريج على الميدان من خلال دراسة نتائج المتعلمين وتحليلها.	2.99	1.046	متوسطة	6
8	يعتمد نظام ضمان الجودة لدى الكلية على عدد من المقاييس (البنائية – الصادقة – الواقعية – القابلة للتنفيذ – المرتبطة بالبرنامج).	2.92	0.965	متوسطة	8
	إجمالي المعيار الخامس	**3.07**	**0.854**	متوسطة	

نلاحظ من الجدول (5) الآتي:

- إنّ المتوسطات الحسابية تراوحت بين (2.92-3.26)، وإنّ المتوسط الحسابي العام للمجال بلغ (3.07)، وكان مستوى تطبيق معيار ضمان جودة الكلية والتحسين المستمر ككل متوسطاً.

- جميع الفقرات المتعلقة بالمعيار الخامس جاءت بمستوى متوسط.

- وجاءت الفقرة (تقوم الكلية بتطوير برامجها في ضوء نتائج قياس مدى تطور أداء المرشّح) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.26)، ومستوى تطبيق متوسط.

- وجاءت الفقرة (تقوم الكلية بتقييم الأداء بشكل دوري ومنتظم وفق أهداف الكلية والمعايير المعتمدة) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.22).
- وجاءت الفقرة (يعتمد نظام ضمان الجودة لدى الكلية على عدد من المقاييس (البنائية – الصادقة – الواقعية – القابلة للتنفيذ – المرتبطة بالبرنامج) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.92)، ومستوى تطبيق متوسط.
- وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Veal & Allan) (2014) في ضرورة الاستفادة من معايير كيب لإصدار المعايير الجديدة بما يتفق ورؤية كيب لمتطلبات برامج إعداد المعلمين وفق المتطلبات الوطنية. وكذلك اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Almatrafi) (2015) في أنّ أعضاء هيئة التدريس أبدوا نظرةً إيجابيةً في أنّ معايير كيب ستسهم في تحسين برامج إعداد المعلمين. ويعزو الباحثان نتيجة هذا المحور إلى أنّ كلية التربية في جامعة الخرطوم لا تزال يحتاج للمزيد من الجهود للحصول على الاعتماد الأكاديمي، سيما معايير كيب.

نتائج السؤال الثاني:

وينص السؤال على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات تطبيق معايير مجلس اعتماد إعداد المعلمين (CAEP) في برامج إعداد المعلم بكلية التربية جامعة الخرطوم وفقاً لنوع عضو هيئة التدريس؟

وللإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحثان اختبار (مان-وتيني) للفروق بين متوسط الرتب للمجموعات المستقلة، وتحليل التباين الأحادي، والجداول الآتية توضح ذلك.

أولاً: وفقاً لنوع عضو هيئة التدريس:

جدول (6): قيم "ي" لـ(مان-وتيني) للفرق بين الذكور والإناث في تطبيق معايير (CAEP) في برامج إعداد المعلم بكلية التربية جامعة الخرطوم

م	المتغير	النوع	مجموع الرتب	العدد	متوسط الرتب	"ي" لمان-وتيني	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
1	المحتوى المعرفي والتربوي	ذكور	2928	61	48	1037.00	.649	لا توجد فروق
		إناث	1825	36	50.69			
2	الشراكات والممارسات الميدانية	ذكور	2876.5	61	47.16	985.500	.401	لا توجد فروق
		إناث	1876.5	36	52.13			
3	جودة المرشّح (الاستقطاب والاختيار)	ذكور	2940	61	48.2	1049.00	.714	لا توجد فروق
		إناث	1813	36	50.36			
4	تأثير البرنامج (مدى تحقيق البرنامج لأهدافه)	ذكور	2984	61	48.92	1093.00	.970	لا توجد فروق
		إناث	1769	36	49.14			
5	ضمان جودة الكلية والتحسين المستمر	ذكور	2952.5	61	48.4	1061.50	.785	لا توجد فروق
		إناث	1800.5	36	50.01			

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v15i53.2106

من الجدول (6) يظهر أنّ قيم "ي" للفرق بين متوسط رتّب درجات كلٍّ من الذكور والإناث لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الخرطوم في درجة تحقق معايير مجلس اعتماد إعداد المعلمين (CAEP) في برامج إعداد المعلم بكلية التربية، جامعة الخرطوم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تمتد من (985.500) إلى (1093.000) وجميعها غير دالة إحصائياً، حيث إنّ قيم الاحتمالية في جميع المجالات أكبر من (0.05) مما يشير إلى عدم وجود فروق في هذه المجالات بين الذكور والإناث في درجة تحقق معايير مجلس اعتماد إعداد المعلمين (CAEP) في برامج إعداد المعلم بكلية التربية، جامعة الخرطوم. ويعزو الباحثون ذلك إلى أنّ أعضاء هيئة التدريس لديهم الفهم نفسه في هذه المعايير دون تمييز للنوع بينهم. وأيضاً سلم التأهيل هي نفسه بالنسبة للذكور والإناث من أعضاء هيئة التدريس، والذي يؤدي إلى انتفاء التمييز بينهم، ويجعلهم يحملون نفس الآراء. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة العاني، وآخرون (2018) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تحقق المعايير تعزى إلى النوع.

الاستنتاجات:

تمثّلت أهداف الدراسة في تحديد درجة تطبيق معايير مجلس اعتماد إعداد المعلمين (CAEP) في برامج إعداد المعلم بكلية التربية، جامعة الخرطوم، والكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات تطبيق معايير مجلس اعتماد إعداد المعلمين (CAEP) في برامج إعداد المعلم بكلية التربية، جامعة الخرطوم وفقاً لنوع عضو هيئة التدريس. وفي سبيل تحقيق الدراسة لأهدافها اتبع الباحثان المنهج الوصفي المسحي مع استخدام الاستبانة كأداة رئيسة للدراسة، وتوصل الباحثان إلى الاستنتاجات الآتية:

- إنّ درجة تطبيق معايير (CAEP) الخمسة في برامج إعداد المعلم بكلية التربية، جامعة الخرطوم كان متوسطاً.
- ترتّب درجة تطبيق معايير (CAEP) في كلية التربية، جامعة الخرطوم كالآتي: أولاً: المحتوى المعرفي والتربوي، ثانياً: جودة المرشّح (الاستقطاب والاختيار)، ثالثاً: تأثير البرنامج (مدى تحقيق البرنامج لأهدافه)، رابعاً: الشراكات والممارسات الميدانية، وأخيراً ضمان جودة الكلية والتحسين المستمر.
- تطبّق كلية التربية جامعة الخرطوم الأهداف التعليمية المرتبطة بالمنهج، وذلك ضمن مؤشرات المعيار الأول المحتوى المعرفي والتربوي.
- هنالك تطبيق لمعيار الشراكات والممارسات الميدانية في كلية التربية، جامعة الخرطوم؛ حيث تستخدم الكلية معايير واضحة لاختيار المعلمين المتعاونين، وكذلك تساعد الخبرات الميدانية في تطوير أداء المرشّح بفاعلية.
- تسعى كلية التربية، جامعة الخرطوم لتلبية احتياجات المجتمع السوداني من التخصصات التي تعاني من نقص شديد، وبذلك تحقق الكلية رسالتها وأهدافها بما يراعي التنوع في المجتمع.
- وجود ضعف في بعض مؤشرات معيار تأثير البرنامج (مدى تحقيق البرنامج لأهدافه) في كلية التربية، جامعة الخرطوم، كامتلاك الكلية أدلة على رضا الخريجين عن مستوى إعدادهم المهني.
- هنالك ضعف في بعض مؤشرات معيار ضمان جودة الكلية والتحسين المستمر، مثل اعتماد نظام ضمان الجودة لدى الكلية على عدد من المقاييس (البنائية – الصادقة – الواقعية – القابلة للتنفيذ – المرتبطة بالبرنامج).

- يُلاحظ عدم تأثر مستوى معايير مجلس اعتماد إعداد المعلمين (CAEP) في برامج إعداد المعلم بكلية التربية، جامعة الخرطوم بنوع عضو هيئة التدريس.

التوصيات:

في ظل ما توصل إليه البحث من استنتاجات، فإن الباحثان يوصيان بالآتي:

- تضمين معايير مجلس اعتماد إعداد المعلمين (CAEP) في برامج إعداد المعلم بكلية التربية جامعة الخرطوم بما يتلاءم مع طبيعة كل برنامج دراسي وأهدافه.
- توفير البيئة المحفزة في كلية التربية، جامعة الخرطوم لتطبيق معايير مجلس اعتماد إعداد المعلمين (CAEP).
- تدريب أعضاء هيئة التدريس على معايير ضمان جودة الكلية والتحسين المستمر.
- إجراء دراسة عن معوقات تطبيق معايير (CAEP) في برامج إعداد المعلم بكلية التربية، جامعة الخرطوم.

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v15i53.2106

المراجع والمصادر

أولاً: المراجع العربية:

دليل ضمان جودة البرامج الأكاديمية في الجامعات العربية. اتحاد الجامعات العربية الأمانة العامة (2013) .عمان، الأردن.

الثقفي، أحمد (2009). ***مدى مناسبة وتوافر بعض معايير الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة في أقسام الرياضيات بكليات العلوم في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب.*** (رسالة دكتوراة). كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

الحبشي، مجدي على حسين (2008). مؤشرات الجودة كأداة لتجديد التعليم الجامع، دراسة حالة لكلية التربية بالإسماعيلية جامعة قناة السويس، ***مجلة كلية التربية جامعة الزقازيق***،(60)، (171-298) .

الحراحشة، محمد عبود (2010).***إعداد المعلم في ضوء التحديات العالمية المعاصرة.*** ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر مستقبل إعداد المعلم في كليات التربية وجهود الجمعيات العلمية في عمليات التطوير والمنعقد في كلية التربية، جامعة حلوان، مصر، في الفترة الممتدة من (28 - 29) مارس.

حمادنة، همام سمير (2014). ***درجة توفر معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الابتدائية في جامعة اليرموك من وجهة الطلبة المتوقع تخرجهم.*** ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الثالث " تكامل مخرجات التعليم مع سوق العمل في القطاع العام والخاص "جامعة البلقاء التطبيقية – عمان، الأردن.

سليمان، أماني سليمان أحمد (2019). مدى تطبيق بعض معايير إدارة الجودة الشاملة في كليات جامعة الخرطوم الحكومية وجامعة السودان العالمية الخاصة. ***مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية***، *3*(2)، (21-45).

شحاتة، صفاء أحمد محمد (2008). تطوير أداء كلية التربية جامعة عين شمس في مجال المشاركة المجتمعية في ضوء مفاهيم الجودة والاعتماد-منظور إستراتيجي، ***مستقبل التربية العربية***، *14* (52).

الشرعي، بلقيس غالب (2009). دراسة تقويمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية جامعة السلطان قابوس في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي. ***المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية***، *2*(4)، (1-50).

العاني، وجيهة، أحمد ، عزام ، العبري، خلف (2018). درجة تحقق معايير الاعتماد الدولية (CAEP)في برامج إعداد المعلم بجامعة السلطان قابوس. ***المجلة الأردنية في العلوم التربوية***، *14* (3)، (283-300).

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

الفكي، الفاتح الأمين عبد الرحيم، أحمد، خضر الصديق محمد، أحمد، محمد أحمد حمدتو، وعبده، أحمد إدريس (2017). إطار مقترح لتطبيق المعايير الوطنية لضمان جودة التعليم العالي السوداني من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية لكليات إدارة الأعمال. ***المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي***، *10*(30)، (3-32).

الفوال، محمد والصافتلي، بسام (2010). تقويم برنامج إعداد المعلمين في كلية التربية بالحسكة في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي وإدارة الجودة الشاملة. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، 3 (6).

قادي، منال (2006). *مدى توافق برنامج الإعداد التربوي مع معايير الجودة الشاملة وأهم صعوبات التطبيق في كلية التربية بجامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس*. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

محمد، إبراهيم عطوة (2002). الاعتماد المهني للمعلم، مدخل لتحقيق الجودة في التعليم، *مجلة كلية التربية*، جامعة المنصورة، (48)، (317-351).

محمد، عبد الحميد محمد، قرني، أسامة محمود (2005). *إستراتيجية مقترحة لتطوير منظومة إعداد المعلم في ضوء معايير الاعتماد لبعض الدول*. المؤتمر السنوي الثالث عشر، الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية بالاشتراك مع كلية التربية ببنى سويف، جامعة القاهرة، (277-415).

المطرودي، خالد (2002). *تقويم برنامج الإعداد التربوي لمعلمي التربية الإسلامية في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية*. رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

المقاطي، وضحى (2011). *متطلبات الاعتماد الأكاديمي في كلية التربية بجامعة الباحة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس*، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

مكتبة التربية العربي لدول الخليج (2016م). التكوين المهني للمعلم الإطار النظري. الرياض.

النبوي، أمين محمد (2007). *الاعتماد الأكاديمي وإدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي: حالة كلية التربية نموذجاً*. الدار المصرية، القاهرة.

الهيئة العليا للتقويم والاعتماد (2012). دليل المعايير الوطنية لضمان جودة التعليم العالي في السودان. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، السودان.

ثانياً: المراجع الأجنبية

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

Council for the Accreditation of Educator Preparation (2013). *CAEP Accreditation Standards*.

Council for the Accreditation of Educator Preparation (2014). *Guide to CAEP Accreditation: The Continuous Improvement (ci) Pathway*. Retrieved from https://www.ctc.ca.gov/docs/default-source/ educator-prep/accred-files/guide-caep-accred.pdf.

Council for the Accreditation of Educator Preparation (2015). *Mission and strategic plan*. Retrieved from http://caepnet.org/about/strategicplan/

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v15i53.2106

Creswell, John W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* | John W. Creswell. — 4th Ed.

Dilshad, M. (2010). Quality Indicators in Teacher Education Programmers. *Pakistan Journal of Social Sciences*, *30* (2), 401-411.

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*(1), 17-28.

Head, R. B., & Johnson, M. S. (2011). *Accreditation and its influence on institutional effectiveness.* New Directions for Community Colleges, (153), 37-52.

Immekus, J. C. (2016). The Use of Surveys in Teacher Education Programs to Meet Accreditation Standards: Preservice Teachers' Culturally Responsive Beliefs and Practices. *Research & Practice in Assessment*, *11*, 18-28.

Schwarz, G. (2015). CAEP advanced standards and the future of graduate programs: The false sense of techne. *Teacher Education Quarterly, 42*(2), 105-117. Retrieved from https://ezproxysrv.squ.edu.om: 2297/docview/1763349346?accountid=27575.

Veal, W. & Allan, E. (2014). Understanding the 2012 NSTA science standards for teacher preparation. *Journal of Science Teacher Education, 25*(5), 567-580. doi: http://ezproxysrv.squ.edu.om: 2131/10.1007/s10972-013-9366-8.