

نظام تقويم كفاءة المعلم أثناء الخدمة في وزارة التربية بدولة الكويت «دراسة تقويمية»

الدكتور عبدالكريم الخياط

الدكتور عبدالرحيم ذياب

كلية التربية - جامعة الكويت

الملخص

تحاول هذه الدراسة الكشف عن الجوانب الإيجابية والسلبية في نظام تقويم كفاءة المعلم حول مدى تحقيق نظام التقويم للأهداف التي وضع من أجلها، وللتعرف على المعوقات التي تواجه تنفيذه والوصول إلى مقترحات وتوصيات تهدف إلى تحقيق أفضل طريقة للتنفيذ.

وبناء عليه فقد قام الباحثان بتصميم استبانة لاستطلاع آراء العاملين في الحقل التربوي من معلمين وإداريين وموجهين حول هذا النظام بهدف التعرف على واقع تنفيذه. وقد احتوى الاستبيان على أربع مجالات هي كالآتي:

الأهداف - الكفايات التدريسية - سلبيات النظام - الجانب الإداري.

وقد بينت الدراسة أن المسؤولية التربوية الرئيسية لنظام تقويم كفاءة المعلم هي الثبت من مدى تحقيق المعلمين للأهداف المرجوة من المنهج الذي يدرسه.

كما تشير استجابات العينة حول بنود الكفايات التدريسية إلى أن أهم بنود الكفايات هي المحافظة على الدوام والالتزام بأخلاقيات المهنة. بينما يأتي الجانب الفني من إعداد الدروس والقدرة على إدارة الفصل في المرتبة الثانية. وقد دلت النتائج أيضاً على وجود معارضة أكبر من المعلمين لنظام التقويم الجديد.

كما أبرزت الدراسة وجود تباين حقيقي بين أفراد العينة حول إيراد جدول للعقوبات والخصومات ضمن التقرير السنوي للمعلم.

هذا بالإضافة إلى العديد من النتائج الأخرى. وفي الختام أوصت الدراسة بضرورة إعادة النظر في نظام تقويم كفاءة المعلم الجديد من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة في مجال الأهداف، الكفايات والسلبيات والإدارة. كما أوصى الباحثان بضرورة مراعاة خصائص المرحلة التدريسية في بناء بطاقة التقويم ومراعاة طبيعة كل مادة دراسية على حدة بحيث تُصمَّم بطاقات خاصة بكل مادة دراسية.

مقدمة :

يعد المعلم من أهم عناصر النظام التربوي ومفتاح النجاح أو الإخفاق بالنسبة للمنهج، فهو أداة الاتصال المباشر للتلميذ، يوكل إليه في النهاية مهمة تحقيق الأهداف والغايات التربوية المنشودة، ويتوقف نجاح النظام التربوي من مناهج وطرق تدريس وإدارة تربوية وغيرها على جودة المعلم ومهارته في ترجمة هذه الأهداف والوسائل من مجال التخطيط والأفكار إلى مجال التنفيذ.

وإذا كان المعلم هو المسئول عن تحقيق الأهداف فإن تقويم كفاءة المعلم ووظيفة موضوعية علمية وأداة ومنهج علمي يهدف إلى إصدار أحكام على مدى تحقيق العملية التربوية لأهدافها وأغراضها.

والتقويم الذي نقصده ليس هو ذلك التقويم الذي يهدف إلى إعطاء المدرس تقديراً سنوياً يحفظ في ملفه لحين الحاجة إليه عندما تدعو الضرورة، ولكنه محاولة للتعرف على نواحي القوة والضعف في عملية التدريس وخاصة ما يرتبط منها بالمدرس سواء كان ذلك من ناحية صفاته الشخصية أو المهنية (الديب ومجاور ١٩٧٧).

ويهدف تقويم كفاءة المعلم بذلك إلى الكشف عن حقيقة التأثير الكلي أو الجزئي للمعلم في العملية التربوية وكشف نواحي القصور إذا وجدت واقتراح الوسائل التي تؤدي إلى تلافي هذا القصور والعمل على تحقيق الأهداف.

وليس الغرض من تقويم كفاءة المعلم مجرد مقارنة الجهود التي يقوم بها المعلم بجهود معلم آخر، ولكن للتقويم أغراضاً متعددة إذ بوساطته يمكن تهيئة الظروف والعوامل التي تساعد على نمو وتقدم المعلمين أنفسهم وكذلك لاختيار ودراسة الطرق والمبادئ التربوية التي يستخدمونها.

مشكلة الدراسة :

تحاول هذه الدراسة الكشف عن الجوانب الإيجابية والسلبية في نظام تقويم

كفاءة المعلم في مراحل التعليم العام بدولة الكويت للوقوف على واقع الأسلوب المتبع في تنفيذ هذا النظام والتعرف على أهم المعوقات التي تواجه تنفيذ النظام الجديد لتقويم كفاءة المعلم بدولة الكويت وذلك من خلال استطلاع آراء الميدان التربوي (المعلمين والموجهين والإداريين) وتنحصر مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما مدى تحقيق نظام تقويم كفاءة المعلم في مراحل التعليم العام بدولة الكويت للأهداف التي وضع من أجلها؟ وينتج عن هذا السؤال الأساسي عدد من الأسئلة الفرعية هي:

- ١ - ما واقع نظام تقويم كفاءة المعلم في مراحل التعليم العام بدولة الكويت؟
- ٢ - ما الجوانب الإيجابية والسلبية في نظام تقويم كفاءة المعلم في مراحل التعليم العام بدولة الكويت؟
- ٣ - ما المعوقات التي تحد من تنفيذ النظام الجديد؟
- ٤ - ما المقترحات التي تساعد على تنفيذ ونجاح نظام تقويم كفاءة المعلم في مراحل التعليم العام بدولة الكويت؟

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة في النقاط التالية:

- ١ - دراسة عملية تقويم كفاءة المعلم من العوامل المساعدة على نمو وتقدم المعلمين بما يسهم به في عملية تقدم النظام التربوي ككل، وبما يحققه من الأهداف التربوية.
- ٢ - دراسة عملية تقويم كفاءة المعلم تساعد في تحديد المعايير الخاصة بتقويم كفاءة المعلم بصورة تحقق العدالة والإنصاف في عملية التقويم بصورة تبعدها عن الاعتبارات الشخصية وغير الموضوعية والمشكلات التي تنجم عنها.

٣ - دراسة عملية تقويم كفاءة المعلم تساعد في تشخيص المعوقات التي تواجه عملية تقويم المعلم ومن ثم توفير الأساليب المختلفة لمواجهتها وعلاجها.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف منها:

- ١ - التعرف على مدى تحقيق نظام تقويم كفاءة المعلم للأهداف المنشودة.
- ٢ - تحديد الجوانب الإيجابية والسلبية في نظام تقويم كفاءة المعلم الجديد باعتبارها من العمليات التي تختلف فيها الآراء وتعدد حولها الاتجاهات.
- ٣ - التعرف على المعوقات التي تواجه تنفيذ نظام تقويم كفاءة المعلم الجديد باعتبارها من العمليات التي تختلف فيها الآراء وتعدد حولها الاتجاهات.
- ٤ - الوصول إلى مقترحات وتوصيات تهدف إلى تحقيق أفضل طريقة للتنفيذ.

مفهوم الكفاءة التدريسية:

لتحديد مفهوم الكفاءة ومعناها تم جمع عدة تعريفات من المراجع المختلفة كلسان العرب ودائرة معارف القرن العشرين، وقد عرفت الكفاءة بالأهلية (الكفاء) المماثل أما مكتب التربية العربية لدول الخليج فقد عرف الكفاءة بالقدرة على القيام بالأعمال التي تتطلبها مهمة من المهمات أو هي القدرة على ممارسة الأعمال التي تتطلبها وظيفة من الوظائف (مكتب التربية العربي، ١٩٨٩).

وعرفتها د. بسامة المسلم (١٩٩٣) في دراسة مقارنة عن «كفايات معلمي المرحلة الابتدائية في الكويت» بأنها «مجموعة القدرات وما يرتبط بها من مهارات يفترض أن المعلم يمتلكها تمكنه من أداء مهامه وأدواره ومسؤولياته خير أداء مما

ينعكس على العملية التعليمية ككل وخصوصاً من ناحية نجاح وقدرة المعلم على نقل المعلومة بل المعلومات إلى تلاميذه وقد يقوم المعلم بذلك عن طريق التخطيط والإعداد للدرس وغيره من الأنشطة التدريسية اليومية والتطبيقية، مما يتضح في السلوك والإعداد الفعلي للمعلم داخل الفصل وخارجه».

أما الكفاءة المهنية فهي القدرة على ممارسة عمل أو مهنة أو مجموعة من الأعمال نتيجة بعض العناصر مثل: المؤهل، الخبرة العملية الناتجة عن ممارسة فنية وتطبيقية لمدة تكفي للحصول على هذه الخبرة والقيام ببحوث علمية ونشر نتائجها (حمزاوي ١٩٨٩).

الدراسات السابقة :

تشير الدراسات التربوية إلى أهم القضايا والمفاهيم العامة التي ترتبط بعملية تقويم كفاءة المعلم مما يدل على أنها ليست بالعملية السهلة الميسورة وإنما هي من العمليات المعقدة التي تتداخل فيها الكثير من العناصر المرتبطة بتحديد أهداف تقويم كفاءة المعلم وإيجاد الوسائل والأدوات التي تتمتع بمعايير الصدق والثبات والموضوعية لقياس كفاءة المعلم وكذلك المجالات التي يتم فيها تقويم كفاءة المعلم. وفيما يلي عرض لأهم الاتجاهات التربوية في هذا المجال.

أولاً: أهداف تقويم كفاءة المعلم :

يستخدم نظام تقويم كفاءة المعلم كأداة لتطوير أداء المعلم أثناء الخدمة وهو مرتبط بمفهوم الإشراف والتوجيه التربوي وبرامج التدريب أثناء الخدمة التي تحقق أهدافاً متعددة منها ما ذكرته اللجنة القومية البريطانية The Inservice Education Training Teachers (INSET) لأهمية برامج تقويم المعلم وتدريبه أثناء الخدمة منها :

- ضرور ربط برامج التقويم والتدريب للمعلم بحاجات المجتمع والبيئة المحلية.

- ضرورة ربط عملية التطوير والتجديد التربوي بعمليات تقويم وتدريب المعلمين لضمان نجاحها.
 - ضرورة مواكبة التطورات التي يفرضها تقدم العصر في المجتمع الحديث.
 - تزايد الاهتمام في أغلب الدول بضرورة التأكيد على إجادة العملية التدريسية The quality of Teaching والتأهيل الجيد وبخاصة بالنسبة للمعلمين الذين يبدو أن قدراتهم وإمكاناتهم أقل.
 - الإحساس العام بأن التربية قد أخفقت في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة منها (Eraut, 1987).
- ولقد رأت اللجنة القومية البريطانية أن برامج تقويم كفاءة المعلم وتدريبه تساعد على تحقيق الأهداف التالية:
- رفع الكفاءات التدريسية لدى المعلم وإحساسه بالثقة بالنفس والتأكد من نموه العلمي في مجال تخصصه.
 - تقويم أعمال المعلمين وتوجيههم بالمقارنة مع المعلمين الآخرين في المدارس الأخرى والعاملين في الأجهزة والدورات التدريبية المختلفة.
 - وضع معايير تساعد المدرس على الارتفاع بمستوى تدريسه بالمقارنة بالتغيرات التي تحدث في المجتمع وضرورة مواكبة المدرسة لاحتياجات الطلبة والمجتمع والعصر الذي يعيشون فيه.
 - القدرة على الحكم لتأهيل المعلم لمراكز تربوية أعلى للترقية في الميدان التربوي أو على الأقل من أو إلى أي مكان آخر. (Eraut, 1987).
- ويرى Nutriello (١٩٩٠)، أن هناك ثلاثة أهداف رئيسة لتقويم كفاءة المعلم هي كالآتي:-

- ١ - التأثير في أداء المعلم في مواقف التدريس المتعددة.
- ٢ - الاسترشاد بها في بناء القرارات حول مدى نقل المعلم من مستوى إلى مستوى آخر واستخدامها في عمليات منح إجازة التأهيل وتوظيف المدرس أو إنهاء عقده أو الانتقال من منصب إلى آخر.

- ٣ - تحقيق العدالة والإنصاف للعاملين في السلك التعليمي من الناحية القانونية بحيث يؤدي إلى اهتمام الهيئة التدريسية بالتدريس الفعال .
- وقد حدد حمدان ١٩٨٤ أهم الأغراض التي ترمي إلى تقويم كفاءة المعلم لتحقيقها في التربية بما يلي :
- ١ - تحسين التدريس .
 - ٢ - تزويد الإداريين بتغذية راجعة حول إنجازات وصعوبات المعلمين .
 - ٣ - تزويد الجهات المعنية عن المجتمع المحلي بتغذية راجعة حول ما يقوم به المعلمون من إنجازات تربوية .
 - ٤ - تحفيز المعلمين للاستجابة الفعالة لمتطلبات وحاجات التلاميذ النفسية والتربوية .
 - ٥ - التحقق من درجة تحصيل المعلم والتحقق من تدريس المعلمين للمنهج وتنفيذهم لمتطلباته .
 - ٦ - تحديد المعلمين غير الفعالين تدريسياً لغرض تحسينهم ورفع كفاءتهم .
 - ٧ - اتخاذ القرارات الإدارية المناسبة الخاصة بأعمال الترفيع والمكافأة والتقاعد والإعفاء والنقل لمسؤوليات أخرى أعلى أو أدنى .
 - ٨ - تزويد المعلمين بتغذية راجعة حول سلوكهم الشخصي والوظيفي لأغراض التقييم والتوجيه الذاتي .
 - ٩ - تزويد الجهات الإدارية المسؤولة بتغذية راجعة عن اتجاهات وإنجازات التربية المدرسية وما يعثرها من عوامل قوة وضعف .
 - ١٠ - الحكم على مدى فعالية تأثير المدرسة أو المنطقة أو النظام التعليمي ككل .
- وقد لخص حمدان (١٩٨٤) أهم الأغراض التي يرمي لتحقيقها تقويم كفاءة المعلم في أنه يؤدي إلى زيادة تعلم التلاميذ وإثرائه من خلال تحسين التدريس (حمدان ١٩٨٤) .

ثانياً: أنواع ووسائل تقويم كفاءة المعلم

تشير أدبيات البحث التربوي إلى أنه على الرغم من أن هناك محاولات مستمرة لإيجاد الوسائل والسبل التي يمكن من خلالها تقويم كفاءة المعلم وتحديد مستواه الفني إلا أنه من الصعوبة بمكان أن نجد معايير كاملة لقياس كفاءة المعلم، ذلك أن عملية التدريس تتضمن العديد من النواتج التي تتداخل فيها الكثير من العوامل مما يصعب في النهاية التحكم فيها وقياسها جميعاً في موقف واحد. وبناء عليه فإن معظم هذه المحاولات ما زالت تفتقر إلى أدوات تتمتع بمعايير الصدق والثبات والموضوعية (الديب، مجاور ١٩٧٧) ومن خلال مراجعة الدراسات التربوية في هذا المجال نجد أن هناك عدة اتجاهات وفلسفات تحدد المعايير الواجب اتخاذها في عملية تقويم كفاءة المعلم، فيذكر حمدان (١٩٨٤) أن هناك ثلاث مدارس فلسفية توجه أهداف وعمليات تقويم كفاءة المعلم فهناك المدرسة السلوكية المعنية بدراسة السلوك الظاهري وكمه. والمدرسة الإنسانية المعنية بنوع السلوك ومدى استجابته لحاجات المعلم الشخصية والوظيفية. ثم المدرسة النفعية التي يهتمها فقط بتحصيل التلاميذ أو نتائج التدريس بالتغاضي عن نوع وكم وكيف الطرق والمواد المستخدمة لذلك.

بينما في دراسة (الشيخ وآخرون) (١٩٨٩) يرى الباحثون أن تحديد معايير كفاءة المعلم التدريسية مر بعدة تطورات من ربط الكفاءة التدريسية بالخصائص الشخصية للمعلم إلى البحث فيما يجري في الفصل الدراسي من تفاعلات والتركيز على العملية التدريسية، ثم البحث في نتائج التعلم ومحاولة إيجاد حجم الدور الذي يلعبه التدريس في تحقيق تلك النتائج. ويرى Medley (١٩٩٠) أن هناك ثلاثة معايير رئيسية لتقويم كفاءة المعلم هي:

١ - تقدير الكفاءة بناء على مخرجات التعلم.

٢ - تقدير الكفاءة بناء على سلوك المعلم.

٣ - تقدير الكفاءة بناء على سلوك المتعلم.

وسوف نناقش الاتجاهات الرئيسة الثلاثة عن تقويم كفاءة المعلم التي ظهرت في أدبيات التربية والصعوبات التي ترتبط باستخدام أو تحديد أي اتجاه.

١ - يعتمد الاتجاه الأول على تقدير كفاءة المعلم بناء على معيار الإنتاجية. Production ويرى في تعلم التلاميذ مؤشراً صادقاً لأداء المعلمين ودليلاً على كفاءتهم. وقد أيد هذا الاتجاه كل من روزنشين وفرست Rosinshine 1971 & Frustr حيث استخدمتا مصطلح العملية - النتيجة Process & Product أي العلاقة بين السلوكيات الملاحظة عند المعلم والنتائج التعليمية للتلاميذ. وخلص الباحثان إلى أن هناك علاقة بين وضوح المعلم وحماسة التلاميذ وتوجيههم نحو الواجب المدرسي وبين تحصيل التلاميذ وتوجيههم نحو الواجب المدرسي وبين تحصيل التلاميذ ويرى ميدلي Medley أن هذا الاتجاه يعتمد في تقريره كفاءة المعلم على تقارير تجميعية للنتائج التي يعطيها المعلم لتلاميذه عن المعلومة والمعارف والقدرات ونواحي الشخصية الأخرى التي من المفترض للطلبة استيعابها كنتيجة للتدريس ويكون ذلك بإجراء اختبار قبلي في بداية العام وبعدي في نهاية الفصل أو العام الدراسي لمعرفة الفرق (Medley, 1990) وعلى الرغم من أن هذا الاتجاه يمتاز بقدرة على حصر النتائج بطريقة دقيقة وملحوظة، إلا أنه لا يخلو من عدة عيوب ويدعو محمد زياد حمدان هذا الاتجاه بالمدرسة النفعية ويرى أن الاهتمام بنهايات التدريس دون ظروفه وعملياته المرحلية أمر تبرره كثير من الاعتبارات المنطقية والخلقية والإنسانية في التربية (حمدان ١٩٨٤) وتواجه هذه الاتجاه صعوبات متعددة وعيوب يمكن إجمالها فيما يلي:

أ - إن نمو التلاميذ في المجالات المختلفة عملية مستمرة وترتبط بعوامل كثيرة لا يكون لمدرس واحد فيها إلا قدر محدود من التأثير، هذا بالإضافة إلى

صعوبة فصل الجوانب الأخرى في قياس تقدم الطالب المتعلقة بالتدريس والأمور التي لا يكون التدريس سبباً لها (Medley ١٩٩٠).

ب - إن مقاصد نمو التلاميذ في مدارسنا لم تتعد الاهتمام بجانب واحد فقط هو تحصيل المعلومات ومن الخطورة أن نقصر نظرنا إلى كفاءة المدرس على جانب واحد من جوانب العملية التعليمية (مجاور والديب ١٩٧٧).

ج - ومن ناحية أخرى سنفترض جدلاً أن تقويم المدرس يتم على أساس تحصيل التلاميذ للمعلومات فإن العيوب الموجودة في الاختبارات التحصيلية، في الدرجة الأولى، من حيث الصدق والثبات والموضوعية تجعلنا نتحفظ على النتائج التي يمكن أن يصل إليها التلاميذ ومن ثم الحكم على المعلم على أساس تحصيل تلاميذه (الشيخ وآخرون ١٩٨٩).

د - الأساليب التي يتم بها توزيع التلاميذ على الفصول هي في الأغلب الأعم عشوائية فمن الممكن أن يتجمع الطلبة الممتازون في فصل واحد والطلبة الضعاف في فصل واحد وهنا يكون الحكم على المعلم على أساس تحصيل تلاميذه حكماً جائراً (الشيخ وآخرون ١٩٨٩).

ويرى Gene V. Glass أن أفضل أسلوب لاستخدام هذا الاتجاه هو بعدم تفرد الحكم على كفاءة المعلم وإنما يجب أن يكون نظام تقويم كفاءة المعلم معتمداً على عدة معايير بالإضافة إلى معيار الإنتاجية (Millman & Hammond ١٩٩٠).

٢ - تقدير الكفاءة بناء على سلوك المعلم:

يتمثل موضوع تقويم كفاءة المعلم حسب هذا الاتجاه في السلوك الظاهري للمعلم وملاحظة المهارات التدريسية للمعلم داخل الفصل (حمدان ١٩٨٤) ويعتبر من الاتجاهات السائدة في الأنظمة التربوية الحديثة وبصفة خاصة في

الولايات المتحدة حيث الاهتمام بتقويم المعلمين وإعدادهم على أساس الكفايات. وهو يستخدم التقارير المجتمعة عن كيفية أداء المعلم لعمله أكثر من التركيز على نتائج التدريس بما يحقق المعلم عن طريقة عدة فوائد من أهمها:

- أن التقويم يجري كعملية تشخيصية فإذا كان تقويم المعلم منخفضاً فإن النتائج تشير إلى ما يعرقل أداء المعلم أو إخفاقه في عمله.
- أن نشاطات التقويم منظمة بأسلوب زمني دقيق وملائم لتقويم أداء المعلم (Medley ١٩٩٠).
- ويستفيد نموذج تقويم المعلم على أساس الكفايات من أساس فلسفي يتركز حول أن عملية التعلم يجب أن تكون متلائمة مع معظم الأعمار والموضوعات الدراسية وتستند على نظريات التجريب والتعزيز والتغذية الراجعة (Feedback) كأساس لتطوير التعلم كما أنها تركز على أساس التقويم الذاتي وتفريد المواقف التعليمية (حمزاوي ١٩٨٩).

ولقد مر هذا الاتجاه بمرحلتين من التطور في محاولة لقياس كفاءة المعلمين:

أ- نظام التقدير المدرج للسمات الشخصية للمعلم The Teacher Rating Scale :

ويعتبر أكثر الأساليب الرسمية استخداماً وذلك منذ بدايات القرن العشرين. ويقوم على ترتيب السمات الشخصية للمعلم في قائمة كالمظهر العام والنضج والاتزان الانفعالي وغيرها من الأمور وجعل المقوم (الموجه أو الناظر) ينظر إلى مدى توافرها ويضع درجة في العادة حسب مقياس من ١ - ٥ درجات. وقد ظهرت قوائم كثيرة تحدد شخصية المدرس الناجح أو المثالي أو المؤثر والفعال effective Teacher Personality ومع أن أحداً لا يستطيع أن يتذكر ما للسمات الشخصية من آثار في توجيه السلوك التدريسي إلا أنه لا يمكن اتخاذها

أساساً للحكم على المعلم حيث إن التقويم عادة ما يكون مبنياً على أساس المتغيرات المسبقة (الشيخ وآخرون ١٩٨٤) وكذلك عدم توفر معيار الصدق Validity في الأداة (Medley ١٩٩٠).

ب - الكفاءات التدريسية:

في مطلع الستينيات ١٩٦٠ بدأت البحوث التربوية ومعاهد كليات التربية تتخلى عن أسلوب السمات الشخصية للمعلم وتتنهج إلى الاهتمام بتقويم المعلمين وإعدادهم على أساس الكفاءات التدريسية Competency - Based teacher Education.

وعلى اعتبار أن التقويم يجب أن يركز على ما لدى المعلم من كفاءة تدريسية وليس على أساس السلوك الظاهري للمعلم وتعرف الكفاءات المهنية بأنها القدرة على ممارسة عمل أو مهنة ممارسة فنية وتطبيقية بناءً على المواهب والخبرة العلمية والعملية (حمزاوي ١٩٨٩) وقد اعتبر أصحاب هذا الاتجاه الحياة في الفصل أمراً مهماً في دراسة الكفاءات التدريسية وغدا التفاعل الذي يجري بين المعلم والتلاميذ لفظياً وغير لفظي من مواصفات تلك الكفاءة، وهنا ظهرت محاولات كثيرة للملاحظة التفاعل واستخدامه أساساً للحكم على سلوك وكفاءة المعلمين ونجاح طريقتهم وأساليبهم التدريسية بما يسمى أسلوب الملاحظة المقتنة The Systematic observation system وقد أعدوا لذلك الكثير من بطاقات الملاحظة داخل حجرة الدراسة مثل قائمة فلاندرز للملاحظة (FIAC) Flanders (observation schedule and Enteraction Analysis observation وقائمة أوسكار Record) وغيرها (Medly ١٩٩٠) ومن أبرز التربويين الذين تزعموا هذا الاتجاه فلاندرز وخاصة فيما يتعلق بالتفاعل اللفظي بين المعلم والتلاميذ (Flanders)، (Hough ، ١٩٦٧)، وقد صادف اتجاه تقويم المعلم حسب أسلوب الكفايات مجموعة من الصعوبات يمكن إجمالها فيما يلي:

- * صعوبات ترتبط بتحديد الكفايات التي ينبغي أن تظهر في سلوك المعلم .
- * صعوبات ترتبط باستخدام البطاقات .

أما الصعوبات التي ترتبط بتحديد الكفايات فلم يتفق علماء التربية اتفاقاً قاطعاً على ما هي الكفايات ولا الطريقة التي يتم من خلالها تحليل العملية التدريسية واستخلاص الكفايات التي ينبغي أن يظهرها المعلم في حجرة الدراسة . أما الصعوبات التي ترتبط باستخدام البطاقات فهي كثيرة نذكر منها على سبيل المثال أن تسجيل الملاحظات في أثناء فترة ملاحظة المعلم يمكن أن تؤدي إلى تشتت انتباه كل من المعلم والتلميذ (الشيخ وآخرون ١٩٨٩) هذا بالإضافة إلى أن الملاحظ يمكن أن يفوته بعض الكفايات التي يظهرها المعلم نظراً لتقنين الموقف التدريسي ومن ثم فإن استخدام هذه البطاقات يحتاج إلى مهارة فائقة من الملاحظ حتى يستطيع أن يرصد الكفايات المتعددة التي ينبغي أن يظهرها المعلم (Medley ١٩٩٠) .

ثالثاً: تقدير الكفاءة بناء على سلوك المتعلم :

يمثل هذا الأسلوب أكثر الاتجاهات صدقاً وقبولاً لدى جمهور التربويين والمعلمين على وجه الخصوص حيث إن الصعوبات التي في الاتجاهات السابقة تكاد تتلاشى في هذا الأسلوب ويكون التركيز فيه ليس على نتائج التلاميذ التحصيلية أو سلوك المعلم ولكن يكون تقويم كفاءة المعلم بمدى نجاحه في جعل المتعلم يقضي زمناً أكبر في المدرسة يمارس من خلالها الأنشطة التعليمية ويكتسب معها الخبرات والمهارات والمعارف وغيرها وهو ما يطلق عليه اسم (Academic learning Timeley) (Medley ١٩٩٠) وبمعنى آخر فإن قياس كفاءة المعلم يكون بمدى قدرة المعلم على تهيئة البيئة التعليمية التي تتيح للمتعلم وتساعد على اكتساب الخبرات التي تظهر نتائجها على سلوك التلاميذ ونموهم وكيف يمكن قياس ذلك . وبالإضافة إلى هذه الاتجاهات الرئيسة الثلاثة عن

تقويم كفاءة المعلم التي ظهرت في أدبيات التربية منذ مطلع هذا القرن وجدت بعض الأساليب الأخرى التي لم تظهر بشكل اتجاه أو فلسفة تربوية، من بينها: تقويم المعلم من خلال درجات اختبار التلاميذ Student Test Scores والتقويم الذاتي للمعلم Self Assessment وتقويم القرناء Peer Evaluation واختبارات الإجازة للتدريس Test License واختبارات الكفاءة للمعلمين Teacher Competency (الشيخ وآخرون ١٩٨٩) (Rosinshine & Frust, 1971), ١٩٩٠, (Millmen).

والخلاصة التي تؤكدتها الدراسات السابقة أنه لا توجد وسيلة واحدة يمكن أن تحدد كفاءة المعلم. ويؤكد Millman أنه لا توجد وسيلة واحدة يمكن أن تحدد كفاءة المعلم ولكن هي عبارة عن مجموعة متداخلة من الأدوات والوسائل التي من الممكن بوساطتها أن نحقق الأهداف المرغوبة من نظام تقويم كفاءة المعلم ويؤيد هذا الاتجاه ما ذكره الشيخ وآخرون بأن السبب في وجود مشكلة البحث عن معيار للكفاءة التدريسية يحكم معالمها التي تعتبر معضلة من معضلات التقويم التربوي هو إصرار المقومين على البحث في أسلوب أحادي المعيار وإن الحكم على كفاءة المعلم حكماً دقيقاً وموضوعياً ربما يحتاج إلى البحث عن معيار لكفاءة التدريس متعدد الأبعاد Multi Dimensions.

وإذا انتقلنا من أدبيات التربية إلى ساحة الواقع الكويتي وفي ظل التوجهات السياسية الجديدة لوزارة التربية ومن منطلق مساندة المستجدات والتطورات التي شهدتها المجتمع الكويتي خاصة في مرحلة ما بعد التحرير وتطورات العصر والمستجدات التربوية في العالم ولتحقيق النقلة النوعية المطلوبة قامت وزارة التربية باستحداث نظام جديد لتقويم كفاءة المعلم فأصدرت القرار الوزاري رقم ٧٠/٨٠ بشأن قواعد وإجراءات تقويم كفاءة الموظفين العاملين بالوزارة وبناء عليه صدر قرار ٨٨/٤٢ بشأن تشكيل لجنة لوضع نظام تقويم كفاءة جديدة وقد تم اعتماد تقرير نظام الأداء الجيد في قرار وزير التربية ووزير التعليم العالي رقم

٩٣/٤٦١ وبدىء العمل به من أول سبتمبر ١٩٩٣ بالنسبة للموظفين العاملين في المدارس. ولقد روعي أن يكون نظام التقويم معبراً إلى درجة كبيرة عن كافة الأنشطة التي يؤديها المعلم. وقد قسم نموذج التقويم إلى أربعة أجزاء رئيسة هي:

الأول: يتضمن المعلومات الأساسية للمعلم.

الثاني: يتضمن عناصر تقييم الأداء.

الثالث: التقويم الذاتي وأبرز الجوانب التي يشعر المعلم أنه في حاجة لها، وكذلك أبرز الجوانب التي يشعر أن مهاراته عالية فيها.

الرابع: وهو الجزء الخاص بالاعتمادات النهائية وملاحظة مركز العمل عن المعلم حول النقاط الثلاث التالية:

- رأي الرئيس المباشر في أولوية الموظف في الترقية .
- العلاوة التشجيعية .
- نقله إلى جهة أخرى إذا كان متدني الأداء .

ولنظام التقويم الجديد ثلاث أدوات للتطبيق هي :

* بطاقة المتابعة: وتعتبر هذه البطاقة الأداة الرئيسية في تدوين كافة الملاحظات عن المعلم: جزاءات - مكافآت - غياب - أبرز أعماله.

* نموذج الملاحظات: ويحتوي على كافة البيانات التي يحتويها التقرير، ويتولى رئيس العمل استيفاءه ثم يعرضه على الموظف والمعلم ليعرف إيجابياته وسلبياته وذلك بعد ثلاثة أشهر للهيئة التعليمية.

* نموذج تقويم الكفاءة: وهو المرحلة السرية في التقويم ويتم استيفؤه في نهاية العام ويرسل لإدارة الوظائف ويتم التعامل معه وفقاً للقانون بعد ذلك تتولى إدارة الوظائف اعتماد التقارير بصفة نهائية.

ولقد تفاعلت الأسرة التربوية مع نظام تقويم الكفاءة الجديد وكانت ردود

الفعل متباينة بين جموع المعلمين والمعلمات والنظار والناظرات (مجلة المعلم ٩٣ - ١٩٩٤) ولما كان النظام في بداية التطبيق وبحاجة إلى تقويم للتأكد من تحقيقه للأهداف التربوية المنشودة فقد عزم الباحثان على أخذ آراء العاملين في الحقل التربوي من إداريين ومعلمين وموجهين حول هذا النظام، ومن هنا كانت أهمية الدراسة الحالية حول نظام تقويم كفاءة المعلم في مراحل التعليم العام بدولة الكويت.

إجراءات الدراسة

أداة الدراسة:

بعد الاطلاع على استمارة تقويم كفاءة المعلم المعتمدة من وزارة التربية بدولة الكويت وباستقرار نتائج الدراسات السابقة في محاولة للتعرف على واقع نظام تقييم كفاءة المعلم في مراحل التعليم العام بدولة الكويت والكفايات التي تناولت أساليب تقويم الكفاءة. قام الباحثان بتصميم استبانة لاستطلاع آراء العاملين في الحقل التربوي من معلمين وإداريين وموجهين حول هذا النظام بهدف التعرف على واقع تنفيذ نظام تقويم كفاءة المعلم في مراحل التعليم العام بدولة الكويت، ومن ثم تحديد الجوانب الإيجابية والسلبية والمعوقات التي تعترض ذلك للوصول إلى المقترحات التي تسهم في تحقيق أفضل طريقة لتنفيذ هذا النظام.

وقد احتوت الاستبانة على أربعة مجالات هي كالتالي:

أولاً: مجال الأهداف: ويعني التعرف على مدى تحقيق نظام تقويم كفاءة المعلم بدولة الكويت للأهداف التي وضع من أجلها. واشتمل على ١٢ بنداً (هدفاً).

ثانياً: مجال الكفايات التدريسية: ويعني قياس مدى توافق ومنااسبة الكفاءات التدريسية التي احتواها النظام لتقويم أداء المعلم واشتملت على ١٢ كفاية (بنداً).

ثالثاً: مجال سلبيات النظام: واشتمل على ٢٣ بنداً تعني التعرف على المعوقات التي تواجه تنفيذ هذا النظام.

رابعاً: المجال الإداري: ويحتوي على استطلاع آراء الميدان حول عناصر الناحية الإدارية لمتابعة وتقويم كفاءة المعلم في هذا النظام واشتمل على ٤ بنود وبهذا يكون عدد البنود في الاستبانة ٦٠ بنداً مقسمة على المجالات الرئيسة السابقة الذكر وللتعرف على استجابة العينة فقد اختار الباحثان مقياس ليكرت وهو مقياس متدرج من ١ - ٣ كالآتي:

بدرجة قليلة	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة
١	٢	٣

صدق وثبات الأداة:

تم عرض الأداة على مجموعة من المتخصصين التربويين في مجال المناهج وطرق التدريس وعلم النفس التربوي والأصول التربوية حيث طلب إبداء رأيهم حول عبارات الاستبيان من حيث: اللغة والوضوح وإمكان القياس والتعامل مع مخرجات الاستبانة لاستخدام الطرق الإحصائية وبعد الأخذ برأي المتخصصين وإجراء التعديل المناسب أصبحت الأداة صالحة لقياس الهدف الذي وضعت من أجله. وقد تم اختبار ثبات الأداة باستخدام الحزمة الإحصائية في البرنامج الإحصائي spss على العينة كلها بعد التطبيق (٥٢٥). حيث طبق اختبار الثبات الداخلي لقياس Grounbach - كورنباخ لكل عبارة وقد دلت النتائج على أن معامل الثبات لكل مجال لا يقل عن ٨,٥٨ وهذه تعتبر قيمة عالية جداً تدل على ثبات داخلي لعبارات الاستبانة.

جدول (١) يبين حساب معامل ثبات
مجالات بنود الاستبانة

العينة	معامل ألفا	مجالات الاستبانة
٥٢٣	٨,٩٠٩	مجال الأهداف
٥٢٣	٩,٤٤٩	الكفاءات التدريسية (بند ٢١)
٥٢٣	٩,٣٥٥	مجال السلبيات (٢٣)
٥٢٣	٨,٦٢٥	مجال الإدارة (٤)
٥٢٣	٨,٥٠٨	جميع البنود (٦٠)

حدود الدراسة:

تحتوي الدراسة على عينة من معلمي وموجهي مدارس التعليم العام بدولة الكويت لاستطلاع آرائهم حول الاستمارة الجديدة لنظام تقويم كفاءة المعلم ولم تشمل الدراسة على آراء معلمي رياض الأطفال ولا التعليم الخاص أو التعليم الموازي. وقد اكتفى الباحثان بدراسة آراء العينة على متغيرات الوظيفة والمرحلة الدراسية فقط من دون إضافة متغيرات أخرى كالمنطقة التعليمية أو الجنس أو الخبرة.

فرضيات الدراسة:

حاول الباحثان فحص الفرضيات المرتبطة بالدراسة وهي كالآتي:

أولاً: لا توجد فروق ظاهرية بين إجمالي آراء أفراد العينة من المعلمين والموجهين والإداريين حول المجالات الرئيسة لنظام تقويم كفاءة المعلم في:

- مدى تحقيق نظام تقويم كفاءة المعلم للأهداف المنشودة.

- مدى فاعلية الكفاءات التدريسية الواردة في النظام.

- نوعية سليات نظام التقويم.

- مجال متابعة المعلم من الناحية الإدارية.

ثانياً: لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين المجموعات الثلاث (المعلمين والإداريين والموجهين) في المجالات الأربعة الرئيسة للاستبانة:

- الأهداف.

- الكفاءات التدريسية.

- سليات النظام.

- النظام الإداري المتبع.

ثالثاً: لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين المجموعات الثلاث (المعلمين والإداريين والموجهين) حول المجالات الرئيسة لنظام تقويم كفاءة المعلم في المراحل التالية:

١ - المرحلة الابتدائية.

٢ - المرحلة المتوسطة.

٣ - المرحلة الثانوية.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة من المعلمين والإداريين والموجهين في مراحل التعليم العام بدولة الكويت موزعين على المناطق التعليمية المختلفة وقد تم الاختيار بطريقة عشوائية بلغ عددها ٥٢٥ من المعلمين والموجهين والإداريين في المراحل المختلفة كما هي موضحة بالجدول التالية:

جدول رقم (٢)
يبين توزيع عينة الدراسة حسب الوظيفة

الوظيفة	العدد	النسبة
المعلمون	٣٢٢	٦١,٦
الإداريون	١٣٣	٢٥,٤
الموجهون	٦٨	١٣,٠٠
المجموع	٥٢٣	٪١٠٠

جدول رقم (٣)
يبين توزيع عينة الدراسة حسب المرحلة التعليمية

المرحلة	العدد	النسبة
الابتدائية	١٦٥	٣١,٥
المتوسطة	١٦٨	٣٢,١
الثانوية	١٩٠	٣٦,٣
المجموع	٥٣٣	٪١٠٠

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم استخدام برنامج spss لمعالجة البيانات الإحصائية في وحدة الكمبيوتر التابعة لمركز تطوير التعليم بكلية التربية جامعة الكويت وقد تم استخراج النتائج عن طريق:

- استخدام أسلوب التكرارات والنسب المئوية لتوصيف عينة الدراسة.
- استخدام مقياس مدى ثبات أداة الدراسة Reliability Analuysis كروننج (ألفا).
- استخدام تحليل التباين الأحادي one way ANOVA للتعرف على الدلالة الإحصائية للفروق والآراء بين مجموعات الدراسة (معلمين وإداريين وموجهين).
- استخدام اختبار Multiple Comparison (M.C.T) اتجاهات الفروق بين مجموعات الدراسة. كما يشير إليها اختبار تحليل التباين.

نتائج الدراسة

لقد هدفت الدراسة إلى بيان آراء الميدان التربوي في تنفيذ استمارة تقويم كفاءة المعلم الجديدة في جميع مراحل التعليم العام بدولة الكويت، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحثان بتصميم استبانة تشتمل على أربعة مجالات رئيسة ومن ثم تطبيقها على أفراد العينة وعددهم ٥٢٣ من المعلمين والموجهين والمدراء، وتم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف على آرائهم حول استمارة التقويم الجديدة. كما استخدم تحليل التباين للإجابة عن مجموعة الفروض المذكورة في الدراسة. وقد تلخصت نتائج الدراسة حول ثلاثة محاور رئيسة:

أولاً: النتائج المتعلقة بإجمالي آراء أفراد العينة حول استمارة تقويم كفاءة المعلم بناء على بنود الاستبانة كل على حدة

وقد تم حساب النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وذلك لقياس الفروق الظاهرية بين آراء أفراد العينة حول المجالات الرئيسة الأربعة وهي (الأهداف، الكفايات التدريسية، سلبيات النظام، النظام الإداري) كما هي موضحة في الجدول رقم (٤) الذي يشير إلى أن نسبة كبيرة من أفراد العينة يميلون إلى الموافقة بدرجة كبيرة ومتوسطة على أن النظام الجديد لتقويم كفاءة المعلم في مراحل التعليم العام بدولة الكويت يحقق الأغراض التي وضع من أجلها وبينما نسبة قليلة من أفراد العينة من المعلمين والموجهين والإداريين يميلون إلى الموافقة بدرجة قليلة على مدى تحقيق النظام للأهداف المنشودة.

ويلاحظ على نتائج جدول رقم (٤) أن أعلى نسبة للموافقة من أفراد العينة من المعلمين والموجهين والإداريين تمثلت في العبارة رقم (٩) حيث أشار ٥١,٥٪ من أفراد العينة إلى أنهم يرون أن النظام الجديد للتقويم يهدف إلى التحقق من تدريس المعلمين لمقرراتهم حسب الخطة وتنفيذهم لمتطلباتها بينما تمثلت أعلى نسبة للموافقة بدرجة (متوسط) للعبارة رقم (٦) حيث أشار ٥٤,٣٪ من أفراد العينة إلى أنهم يرون أن النظام الجديد للتقويم يحقق الهدف التالي: (التثبت من مدى تحقيق المعلمين للأهداف المرجوة من المنهج الذي يدرسونه).

على حين أن ٢٦,٠٪ وهي أعلى نسبة من أفراد العينة من الذين أشاروا إلى عدم تحقيق الهدف من النظام الجديد في العبارة رقم (٣) وهي: إعداد البرامج التدريبية لمن يحتاج من المعلمين لرفع الكفاءة المهنية.

جدول رقم (٤)

يبين النسبة المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجمالي آراء العينة فيما يختص بمجال الأهداف

البنود	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة قليلة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١-	٣٥,٠	٥٣,٥	١١,٥	٢,٢٣٥	,٦٤٠
٢-	٣٩,٤	٤٧,٦	١٣,٠	٢,٢٦٤	,٦٧٥
٣-	٣٦,١	٣٧,٩	٢٦,٠	٢,١٠١	,٧٨٣
٤-	٣٨,٠	٤٦,١	١٥,٩	٢,٢٢٢	,٧٠١
٥-	٣٢,٩	٤٩,٥	١٧,٦	٢,١٥٣	,٦٩٤
٦-	٣٣,٥	٥٤,٣	١٢,٢	٢,٢١٢	,٦٤٢
٧-	٤١,١	٤٧,٢	١١,٧	٢,٢٩٤	,٦٦٥
٨-	٤٤,٧	٤٣,٨	١١,٥	٢,٣٣٣	,٦٧٣
٩-	٥١,٥	٣٧,٥	١١,٥	٢,٣٩٦	,٦٨٥
١٠-	٤٥,٧	٣٦,٥	١٧,٨	٢,٢٧٩	,٧٤٧
١١-	٤٤,٢	٣٨,٠	١٧,٨	٢,٢٦٤	,٧٤٢
١٢-	٤٠,٠	٤٢,٨	١٧,٢	٢,٢٢٨	,٧٢٢

واحتوى النظام الجديد لتقويم كفاءة المعلم على العديد من الكفايات التدريسية التي تحدد عناصر كفاءة المعلم وقد استطلعت الدراسة آراء أفراد العينة حول مدى مناسبة الكفاءات التدريسية المذكورة في الاستمارة لتقويم أداء المعلم في النظام الجديد ويوضح جدول رقم (٥) استجابة المعلمين والموجهين والإداريين بمراحل التعليم العام بدولة الكويت حول الكفايات التدريسية ويلاحظ من استجابة العينة على عبارات المجال ما يلي:

أعلى نسبة للموافقة بدرجة كبيرة من أفراد العينة على بنود الكفايات التدريسية في استمارة تقويم المعلم تمثلت في العبارات التالية:

عبرة رقم (٤) المحافظة على الدوام	٨٠,٣٪
عبرة رقم (٦) الالتزام بأخلاقيات المهنة	٧٠,٦٪
عبرة رقم (٥) تنفيذ القرارات واللوائح الإدارية	٧٠,٤٪
عبرة رقم (١٢) إعداد الدروس والالتزام بخطة المادة	٧٠,٢٪
عبرة رقم (٣) التعاون في مجال العمل	٦٨,٣٪
عبرة رقم (١) تحمل المسؤولية	٦٥,٦٪
عبرة رقم (١٤) القدرة على إدارة الفصل	٦٤,٤٪

وقد تمثلت أعلى نسبة للموافقة بدرجة متوسطة على بنود الكفايات التدريسية في استمارة تقويم المعلم في العبرة رقم (١٨) حيث أشار ٨٢,٤٪ من أفراد العينة إلى عدم اختصاصهم في هذا الجانب وهو:

(استخدام الأساليب المناسبة لنمو الأطفال المعرفية والوجدانية والنفس حركية خاص برياض الأطفال).

كما تمثلت أعلى نسبة للموافقة بدرجة قليلة على بنود الكفايات التدريسية في استمارة التقويم في العبارات التالية:

رقم (٢٠) متابعة الطلبة والإسهام في حل مشكلاتهم	١٥,٣٪
رقم (٨) المحافظة على الممتلكات العامة	١٤,٠٪
رقم (٧) القدرة على التكيف مع المستجدات التربوية	١٢,٢٪

وإذا كان ارتفاع الدرجة وقربها من العدد (٣) يشير إلى الاستجابات الإيجابية فإن متوسطات أفراد العينة تشير إلى أن معدل استجاباتهم إيجابي نحو مناسبة الكفايات التدريسية.

جدول رقم (٥)

يبين النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجمالي آراء العينة فيما يختص بالكفايات التدريسية

البنود	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة قليلة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١-	٦٥,٦	٢٩,٨	٤,٦	٢,٦١٠	,٥٧٥
٢-	٥٧,٩	٣٥,٩	٦,١	٢,٥١٨	,٦١١
٣-	٦٨,٣	٢٦,٢	٥,٥	٢,٦٢٧	,٥٨٨
٤-	٨٠,٣	١٦,٣	٣,٤	٢,٧٦٩	,٤٩٧
٥-	٧٠,٤	٢٥,٤	٤,٢	٢,٦٦٢	,٥٥٦
٦-	٧٠,٦	٢٢,٠	٧,٥	٢,٦٣١	,٦١٩
٧-	٣٨,٢	٤٩,٥	١٢,٢	٢,٢٦٠	,٦١٩
٨-	٤٩,٧	٣٦,٣	١٤,٠	٢,٣٥٨	,٧١٤
٩-	٥٦,٨	٣٥,٢	٨,٠	٢,٤٨٨	,٦١٤
١٠-	٤٤,٦	٤٦,٧	٨,٨	٢,٣٥٨	,٦٣٧
١١-	٥٦,٨	٣٧,١	٦,١	٢,٥٠٧	,٦١١
١٢-	٧٠,٢	٢٤,٣	٥,٥	٢,٦٤٦	,٥٨٣
١٣-	٥٥,٣	٣٦,٥	٨,٢	٢,٤٧٠	,٦٤٤
١٤-	٦٤,٤	٢٩,١	٦,٥	٢,٥٧٩	,٦١٢
١٥-	٥٤,٩	٣٥,٤	٩,٨	٢,٤٥١	,٦٦٦
١٦-	٥٤,٣	٣٧,٧	٨,٠	٢,٤٦٣	,٦٤٠
١٧-	٤٩,١	٤٤,٤	٦,٥	٢,٤٢٦	,٦١٣
١٨-	١٢,٨	٨٢,٤	٤,٨	٢,٠٨٠	,٤١٢
١٩-	٤٥,٣	٤٦,٣	٨,٤	٢,٣٦٩	,٦٣٤
٢٠-	٣٨,٢	٤٦,٥	١٥,٣	٢,٢٢٩	,٦٤٥
٢١-	٤٦,٨	٤٢,٣	١٠,٩	٢,٣٥٩	,٦٧٠

من دون (٢) نحو سلبيات النظام مما يعني أنهم يوافقون على أن للنظام إيجابيات كبيرة ما عدا العبارة (٢٣) والمتصلة بمراعاة الإدارة للفروق البيئية بين المناطق التعليمية المختلفة بدولة الكويت حيث إن معدل استجابات العينة كان عالياً (٢,١٠٥).

جدول رقم (٦)

يبين النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجمالي آراء العينة فيما يختص بسلبيات النظام

البنود	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة قليلة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
-١	١١,٧	٣٨,٨	٤٩,٥	١,٦٢١	,٦٨٥
-٢	١٤,٣	٣٤,٤	٥١,٢	١,٦٣١	,٧٢٢
-٣	١٤,٠	٤٢,٤	٤٣,٦	١,٧٠٤	,٦٩٩
-٤	١٠,٥	٢٧,٠	٦٢,٥	١,٤٨٠	,٦٧٩
-٥	١٦,٦	٢٨,١	٥٥,٣	١,٦١٤	,٧٥٦
-٦	٢٤,٥	٣٣,٣	٤٢,٣	١,٨٢٢	,٧٩٨
-٧	٢٨,٣	٢٤,٩	٤٦,٨	١,٨١٥	,٨٤٨
-٨	٢٥,٠	٤٢,٣	٣٢,٧	١,٩٢٤	,٧٥٧
-٩	٢٨,١	٣٠,٨	٤١,١	١,٨٧٠	,٨٢٣
-١٠	١٥,١	٣٥,٩	٤٨,٩	١,٦٦٢	,٧٢٦
-١١	١٣,٢	٤٨,٢	٣٨,٦	١,٧٤٦	,٦٧٤
-١٢	٢٠,٥	٣٨,٦	٤٠,٩	١,٧٩٥	,٧٥٧
-١٣	١٩,٧	٣٩,٠	٤١,٣	١,٧٨٤	,٧٥١
-١٤	٢٠,٣	٣٤,٨	٤٤,٩	١,٥٧٣	,٧٧٠
-١٥	١٦,٤	٤٢,٦	٤٠,٩	١,٧٥٥	,٧١٧
-١٦	٢٢,٩	٤٠,٣	٣٦,٧	١,٨٦٢	,٧٦١
-١٧	١٨,٠	٣١,٩	٥٠,١	١,٦٧٩	,٧٦١
-١٨	٢٣,١	٤٤,٩	٣١,٩	١,٩١٢	,٧٣٨
-١٩	٢١,٨	٣٢,٥	٤٥,٧	١,٧٦١	,٧٨٧
-٢٠	١٥,٥	٣٥,٦	٤٨,٩	١,٦٦٥	,٧٣٠
-٢١	٢٥,٠	٣٤,٢	٤٠,٧	١,٨٤٣	,٧٩٦
-٢٢	٢٤,٥	٣٤,٠	٤٠,٥	١,٨٣٩	,٧٩١
-٢٣	٣٧,٣	٣٥,٩	٢٦,٨	٢,١٠٥	,٧٩٤

ويوضح جدول رقم (٧) أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تشير إلى تقارب موافقة أفراد العينة بدرجة كبيرة لضرورة توافر بعض العناصر الإدارية في بطاقة متابعة المعلم من الناحية الإدارية:

العبارة (٢) جدول الانتظام في الدوام ٦٨,١٪

العبارة (٤) جدول الزيارات التي يقوم بها كل من الناظر والموجه الفني ٦٥,٠٪

بينما تمثلت أكبر نسبة من أفراد العينة الذين لا يميلون إلى استخدام بعض العناصر الإدارية في بطاقة متابعة المعلم من الناحية الإدارية في:

العبارة (١) جدول المخالفات والعقوبات ٢٥,٤٪

كما تمثلت أكبر نسبة من أفراد العينة الذين يوافقون بدرجة متوسطة في

العبارة (٣) جدول الدورات التدريبية ٣٥,٠٪

كعنصر يجب توافره في بطاقة متابعة المعلم من الناحية الإدارية.

ويوضح جدول (٧) أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية التي تتقارب في وجهات النظر نحو النظام الإداري المتبع وإن كانت العبارة (١) حول جدول المخالفات والعقوبات أقل درجة من العبارات الأخرى.

ثانياً: وللتأكد من دلالة الفروض إحصائياً بين المجموعات الثلاث المعلمون، الإداريون، الموجهون، أجريت عملية تحليل التباين الأحادي بين آراء أفراد العينة بالنسبة للمجالات الرئيسة الأربعة (الأهداف، الكفايات، السلبات، النظام الإداري) وفيما يلي نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين المجموعات.

جدول رقم (٧)

يبين النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجمالي آراء العينة فيما يخص النواحي الإدارية لنظام التقويم

البنود	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة قليلة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١-	٤٣,٨	٣٠,٨	٢٥,٤	٢,١٨٤	,٨١٢
٢-	٦٨,١	٢٢,٨	٩,٢	٢,٥٨٩	,٦٥٣
٣-	٥١,١	٣٥,٠	١٤,٠	٢,٣٧١	,٧١٧
٤-	٦٥,٠	٢٨,٧	٦,٣	٢,٥٨٧	,٦٠٨

وعند دراسة الفروق بين المجموعات الثلاث (المعلمين، المدرء، الموجهين) بالنسبة للأهداف المنشودة في نظام تقويم كفاءة المعلم وذلك على إجمالي البنود الاثني عشر توضح نتائج ANOVA التي أظهرها برنامج الكمبيوتر SPSS في جدول رقم (٨) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ وذلك كما تشير قيمة النسبة الفائية F.Ratio بلغت ٢,٨٠٣٢ وهي أقل من قيمتها الجدولية F.CRT التي بلغت (3.000) مع درجات الحرية (٢/ ٥٢٠).

جدول رقم (٨)

يبين تحليل التباين الأحادي لآراء أفراد العينة نحو تحقيق الأهداف حسب الوظيفة (معلمون، موجهون، مدرء)

مصدر التباين	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة «ف» المحسوبة
بين المجموعات	٢	,٦١٧٨	٢,٨٠٣٢
داخل المجموعات	٥٢٠	,٢٢٠٤	

عند دراسة الفروق بين المجموعات الثلاث (المعلمين، المدرء، الموجهين) بالنسبة لمنااسبة الكفايات التدريسية في نظام تقويم كفاءة المعلم وذلك على إجمالي بنود الكفايات وعددها (٢٣) كفاية توضح نتائج الـ ANOVA التي أظهرها برنامج الكمبيوتر SPSS في جدول (٩) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى

٠,٠٥ وذلك كما تشير النسبة الفائية F.Ratio التي بلغت (١,٤٨٦٢) وهي أقل من قيمتها الجدولية F.crt التي بلغت (٣,٠٠٠) مع درجات الحرية (٥٢٠/٢). وبناء عليه يمكن قبول الفرض الصفري لأنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسائية لاستجابات المعلمين والمدراء والموجهين عند مستوى ٠,٠٥.

جدول (٩)

يبين تحليل التباين لأفراد العينة نحو الكفايات التدريسية موزعين حسب الوظيفة

مصدر التباين	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة «ف» المحسوبة
بين المجموعات	٢	٢٧١٠,	١,٤٨٦٢
داخل المجموعات	٥٢٠	١٨٢٤,	

عند دراسة الفروق بين المجموعات الثلاث (المعلمين، المدراء، الموجهين) بالنسبة لسليبيات نظام التقويم الجديد وذلك على إجمالي بنود سلبيات نظام تقويم كفاءة المعلم وعددها (٢٣) توضح نتائج الـ ANOVA التي أظهرتها المعالجة الإحصائية عند مستوى ٠,٠٥ وذلك كما تشير إليه النسبة الفائية F.Ratio والتي بلغت ١٩,٨٠٣٣ وهي أكبر من قيمتها الجدولية F.crt التي بلغت (٣,٠٠٠) مع درجات الحرية (٥٢٠/٢) ولتأكيد نتائج تحليل التباين ومعرفة اتجاه الفروق بين آراء المعلمين والإداريين والموجهين نحو سلبيات النظام المتبع لتقويم كفاءة المعلم تم إجراء اختبار MCT شافية (Multiple Comparison Test) للمقارنة بين أزواج المتوسطات مع المجموعات كما يبينها الجدول التالي:

جدول (١٠)

يبين تحليل التباين الأحادي لآراء أفراد العينة نحو سلبيات نظام التقويم الجديد موزعين حسب الوظيفة

مصدر التباين	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة «ف» المحسوبة
بين المجموعات	٢	٤,٣٤٤٤	١٩,٨٠٣٣
داخل المجموعات	٥٢٠	٢١٩٤,	

ومن الجدول (١١) يتضح أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين آراء كل من المجموعات الثلاث من (المعلمين، المدرء، الموجهين) عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات المجموعات الثلاث لصالح المعلمين حيث بلغ المتوسط الحسابي (١,٨٦٧٩) ومن ثم يرفض الفرض أما بالنسبة لآراء المدرء والموجهين فقد كانت منسجمة ومتقاربة فقد بلغت درجة المتوسطات الحسابية على التوالي (١,٥٨٥٢، ١,٦٤٥١). لذلك لا توجد فروق بينهم في هذا الأمر.

جدول (١١)

يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء أفراد العينة نحو سلبيات نظام التقويم الجديد موزعين حسب الوظيفة

المحاور	المجموعات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
١ - ٢٣	المدرسون	٣٢٢	١,٨٦٧٩	٠,٤٨٦٨	٠,٠٢٧١
	المدرء	١١٣	١,٥٨٥٢	٠,٤٤٠٥	٠,٠٣٨٢
	الموجهون	٦٨	١,٦٤٥١	٠,٤٣٠٣	٠,٠٥٢٢

ومن الجدول (١٢) يتضح أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ بين آراء كل من المعلمين والمديرين والموجهين نحو النظام الإداري المتبع في تقويم كفاءة المعلم وذلك على إجمالي بنود النظام الإداري وعددها (٤) وذلك كما تشير النسبة الفائية F.Ratio التي بلغت ٤,٤٢٩٤، وهي أكبر من قيمتها الجدولية F.crt التي بلغت (٣,٠٠٠) مع درجات الحرية (٥٢٠,٢) ولتأكيد نتائج تحليل التباين ومعرفة اتجاهات الفروق بين آراء المعلمين والإداريين والموجهين تجاه النظام الإداري تم إجراء اختبار متوسطات المربعات مع المجموعات الثلاث وكما بينها الجدول (١٣).

جدول (١٢)

يبين تحليل التباين الأحادي لآراء أفراد العينة نحو النظام الإداري المتبع موزعين حسب الوظيفة

مصدر التباين	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة «ف» المحسوبة
بين المجموعات	٢	١,٠٦٩٤	٤,٤٢٩٤
داخل المجموعات	٥٢٠	٠,٢٤١٤	

وبعد تطبيق اختبار Scheffe يتضح أنه توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات المجموعات الثلاث من المعلمين والموجهين عند مستوى ٠,٠٥٠ حيث بلغ المتوسط الحسابي لمجموعة المعلمين (٢,٣٩٤٤) والانحراف المعياري (٠,٤٩٧٠) وأما مجموعة الموجهين فقد بلغ المتوسط الحسابي (٢,٥٨٨٩٢) والانحراف المعياري (٠,٤٥٠٥) وبناء عليه تم رفض الفرض الصفري.

جدول (١٣)

يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء أفراد العينة نحو النظام الإداري المتبع

المحاور	المجموعات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
١ - ٤	المدرسون	٣٢٢	٢,٣٩٤٤	٠,٤٩٧٠	٠,٠٢٧٧
	المدرء	١٣٣	٢,٤٤٥٥	٠,٤٩٧٥	٠,٤٣١
	الموجهون	٦٨	٢,٥٨٨٢	٠,٤٥٠٥	٠,٠٥٤٦

وعند دراسة الفروق بين المجموعات الثلاث (المعلمين، المدرء، الموجهين) للمرحلة الابتدائية نحو الأهداف المنشودة من نظام تقويم كفاءة المعلم الجديد وذلك على إجمالي البنود الاثني عشر توضح نتائج ال ANOVA التي أظهرها برنامج الكمبيوتر SPSS في جدول (١٤) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ حيث تشير النسبة الفائية (٠,٢١٠٨) وهي أقل من قيمتها الجدولية (٣,٠٠٠) مع درجات الحرية (١٦٢/٢) وبناء عليه يمكن قبول الفرض الصفري.

جدول (١٤)

يبين تحليل التباين الأحادي لآراء أفراد العينة في المرحلة الابتدائية نحو الأهداف

مصدر التباين	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة «ف» المحسوبة
بين المجموعات	٢	٠,٠٤٢٨	٠,٢١٠٨
داخل المجموعات	١٦٢	٠,٢٠٣٠	

ومن الجدول (١٥) يتضح أنه توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠,٥٠ بين آراء المجموعات الثلاث من (المعلمين، المدرء، الموجهين) نحو الأهداف وذلك على إجمالي بنود الأهداف، وذلك كما تشير النسبة الفائية (٣,٠٧٧٦) وهي أكبر من قيمتها الجدولية (٣,٠٠٠) مع درجات الحرية (٢/١٦٥) ولتأكيد نتائج تحليل التباين ومعرفة اتجاه الفرق بين آراء أفراد العينة في المرحلة المتوسطة نحو الأهداف تم إجراء اختبار مقارنة متوسطات المربعات بين المجموعات الثلاث كما بينها الجدول.

جدول (١٥)

يبين تحليل التباين الأحادي لآراء أفراد العينة في المرحلة المتوسطة نحو الأهداف

مصدر التباين	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة «ف» المحسوبة
بين المجموعات	٢	٠,٦٠٤٠	٣,٠٧٧٦
داخل المجموعات	١٦٥	٠,١٩٦٢	

يشير اختبار Scheffe إلى أنه توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات الموجهين والمدرء على التوالي (٢,١٢١٨ ، ٢,٢٠٩٦) والانحرافات المعيارية على التوالي (٠,٥٤٠٧ ، ٠,٣٩٧٧) وبناء عليه فقد تم رفض الفرض الصفري كما هو موضح في الجدول رقم (١٦).

جدول (١٦)

يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء أفراد العينة في المرحلة المتوسطة نحو الأهداف

المحاور	المجموعات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
١ - ١٢	المدرسون	١٠٨	٢,٢٥٠٠	٠,٤٤٩٣	٠,٠٤٣٢
	المدرء	٤٧	٢,٢٠٩٦	٠,٣٩٧٧	٠,٠٥٨٠
	الموجهون	١٣	٢,١٢١٨	٠,٥٤٠٧	٠,١٥٠٠

يبين الجدول (١٧) أن قيمة «ف» المحسوبة (٠,٦٢٩٣) أصغر من قيمة «ف» الحرجة (٣,٠٠٠) مستوى دلالة (٠,٠٥) درجات الحرية (١٨٧,٢) مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات الدراسة من المعلمين والموجهين والمدراء تجاه الأهداف في المرحلة الثانوية، وبناء عليه يمكن قبول الفرض الصفري.

جدول (١٧)

يبين تحليل التباين الأحادي لآراء أفراد العينة
في المرحلة الثانوية نحو الأهداف

مصدر التباين	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة «ف» المحسوبة
بين المجموعات	٢	٠,١٦٠٨	٠,٦٢٩٣
داخل المجموعات	١٨٧	٠,٢٥٥٥	

ويشير الجدول (١٨) إلى أن قيمة «ف» المحسوبة (١,١٨٧٨) أصغر من قيمة «ف» الحرجة (٣,٠٠٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) درجات الحرية (٢/١٦٢) مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات الدراسة من المعلمين والموجهين والمدراء تجاه الكفايات التدريسية في المرحلة الابتدائية.

جدول (١٨)

يبين تحليل التباين الأحادي لآراء أفراد العينة في المرحلة الابتدائية نحو الكفايات التدريسية

المصدر	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة «ف» المحسوبة
بين المجموعات	٢	٠,١٧٨٧	١,١٨٧٨
داخل المجموعات	١٦٢	٠,١٥٠٤	

أما الجدول (١٩) فيبين أن قيمة «ف» المحسوبة (٠,٢٩٩٦) أصغر من قيمة «ف» الحرجة (٣,٠٠٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجات الحرية (١٦٥,٢) مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائية بين مجموعات الدراسة من المعلمين والموجهين والمدراء تجاه الكفايات التدريسية في المرحلة المتوسطة.

جدول (١٩)

يبين تحليل التباين الأحادي لأفراد العينة في المرحلة المتوسطة نحو الكفايات
التدريسية

مصدر التباين	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة «ف» المحسوبة
بين المجموعات	٢	٠,٠٤٩١	٠,٢٩٩٦
داخل المجموعات	١٦٥	٠,١٦٣٩	

يتبين من الجدول (٢٠) أن قيمة «ف» المحسوبة (١,٧١٢٣) أصغر من قيمة «ف» الحرجة (٣,٠٠٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجات الحرية (٢/١٨٧) مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات الدراسة من المعلمين والموجهين والمدراء تجاه الكفايات التدريسية في المرحلة الثانوية.

جدول (٢٠)

نسبة تحليل التباين الأحادي لآراء أفراد العينة في المرحلة الثانوية نحو الكفايات
التدريسية

مصدر التباين	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة «ف» المحسوبة
بين المجموعات	٢	٠,٣٨٦٢	١,٧١٢٣
داخل المجموعات	١٨٧	٠,٢٢٥٥	

وتبين من الجدول (٢١) أن فئة «ف» المحسوبة (٩,٢٦٥٢) أكبر من قيمة «ف» الحرجة (٣,٠٠٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجات الحرية (٢/١٦٢) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات الدراسة من المعلمين والموجهين والمدراء تجاه نتائج التباين ولمعرفة اتجاه الفروق بين آراء أفراد العينة في المرحلة الابتدائية تم إجراء اختبار Scheffe للمقارنة بين أزواج المتوسطات مع المجموعات كما يبينها الجدول التالي.

جدول (٢١)

يبين تحليل التباين الأحادي لآراء أفراد العينة في المرحلة الابتدائية نحو سلبيات النظام الإداري المتبع

مصدر التباين	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة
بين المجموعات	٢	٢,٣٨٩٨	٩,٢٦٥٢
داخل المجموعات	١٦٢	٠,٢٥٧٩	

تبين من الجدول (٢١) أن فئة «ف» المحسوبة (٩,٢٦٥٢) أكبر من قيمة «ف» الحرجة (٣,٠٠٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) درجات الحرية (١٦٢/٢) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات الدراسة من المعلمين والموجهين والمدراء تجاه نتائج التباين ولمعرفة اتجاه الفروق بين آراء أفراد العينة في المرحلة الابتدائية تم إجراء اختبار Scheffe للمقارنة بين أزواج المتوسطات مع المجموعات كما يبينها الجدول التالي:

من (جدول ٢٢) يتضح أنه توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات المجموعات الثلاث من المعلمين والموجهين والمدراء (عند مستوى ٠,٠٥) حيث بلغ المتوسط الحسابي للمعلمين (١,٩٧٥) والانحراف المعياري ٠,٥٣٧٩ أما الموجهون والمدراء فقد بلغت المتوسطات الحسابية على التوالي (١,٤٦٠١ و ١,٦٢٠٨) والانحرافات المعيارية (٠,٣٣٩٦، ٠,٤٦٢٣) وبناء عليه تم رفض الفرض الصفري.

جدول (٢٢)

يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء أفراد العينة في المرحلة الابتدائية نحو سلبيات نظام التقويم

المحاور	المجموعات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
٢٣ - ١	المدرسون	١١٠	١,٩٣٧٥	٠,٥٣٧٩	٠,٠٥١٣
	المدراء	٤٣	١,٦٢٠٨	٠,٤٦٢٣	٠,٠٧٠٥
	الموجهون	١٢	١,٤٦٠١	٠,٣٣٩٦	٠,٠٩٨٠

يتبين من الجدول (٢٣) أن قيمة «ف» المحسوبة (٤,٩٠٤٧) أكبر من قيمة «ف» الحرجة (٣,٠٠٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجات الحرية (١٦٥/٢) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات الدراسة الثلاث من معلمين وإداريين وموجهين تجاه سلبيات النظام في المرحلة المتوسطة ولتأكيد نتائج تحليل التباين ومعرفة اتجاه الفروق بين آراء أفراد العينة في المرحلة المتوسطة تم إجراء اختبار Scheffe للمقارنة بين أزواج المتوسطات بين المجموعات كما يبينها الجدول التالي:

جدول (٢٣)

يبين تحليل التباين الأحادي لآراء أفراد العينة في المرحلة المتوسطة نحو سلبيات نظام التقويم

مصدر التباين	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة
بين المجموعات	٢	٠,٩٠٢٠	٤,٩٠٤٧
داخل المجموعات	١٦٥	٠,١٨٣٩	

في جدول (٢٤) يتضح أنه توجد فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمدرسين حيث بلغت على التوالي (١,٨٠٣٥)، (٠,٤٠٩٠) وعند المدراء على التوالي (١,٥٦٨٩)، (٠,٤٦٨٧) وذلك عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين حول سلبيات النظام.

جدول (٢٤)

يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء أفراد العينة في المرحلة المتوسطة نحو سلبيات نظام التقويم

المحاور	المجموعات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
٢٣ - ١	المدرسون	١٠٨	١,٨٠٣٥	٠,٤٠٩٠	٠,٠٣٩٤
	المدراء	٤٧	١,٥٦٨٩	٠,٤٦٨٧	٠,٠٦٨٤
	الموجهون	١٣	١,٧٢٢٤	٠,٤٤١٨	٠,١٢٢٥

يتبين من الجدول (٢٥) أن قيمة «ف» المحسوبة (٦,٨٨٩٦) أكبر من «ف» الحرجة (٣,٠٠٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجات حرية (١٨٧/٢) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات الدراسة ولقد تم إجراء اختبار للمقارنة بين المتوسطات الحسابية كما هي في الجدول التالي:

جدول (٢٥)

يبين تحليل التباين الأحادي لآراء أفراد العينة
في المرحلة الثانوية نحو سلبيات نظام التقويم

مصدر التباين	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة
بين المجموعات	٢	١,٤٨٦٩	٦,٨٨٩٦
داخل المجموعات	١٨٧	٠,٢١٥٨	

ويتبين من جدول (٢٦) أنه توجد فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعلمين والمدراء عند مستوى ٠,٠٥ حيث بلغ المتوسط الحسابي للمعلمين (١,٨٦١٢) والانحراف المعياري (٠,٤٩٨٩) بينما بلغ المتوسط الحسابي للمدراء (١,٥٦٧٢) والانحراف المعياري (٠,٣٩١٩) وبناء عليه نستنتج أن هناك فروقاً دالة إحصائية بين المجموعتين.

جدول (٢٦)

يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء
أفراد العينة في المرحلة الثانوية نحو سلبيات النظام

المحاور	المجموعات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
٢٣ - ١	المدرسون	١٠٤	١,٨٦١٢	٠,٤٩٨٩	٠,٠٤٨٩
	المدراء	٤٣	١,٥٦٧٢	٠,٣٩١٩	٠,٠٥٩٨
	الموجهون	٤٣	١,٦٧٣٤	٠,٤٤٣٧	٠,٠٦٧٧

ويتبين من دراسة الفروق بين المعلمين والمدراء والموجهين بالنسبة للنظام الإداري المتبع لتقويم كفاءة المعلم في المراحل الثلاث (الابتدائية والمتوسطة

والثانوية) وذلك على إجمالي بنود النظام الإداري الواردة في الاستبانة وعددها (٤) كما تبينها الجداول (٢٧، ٢٨، ٢٩) حيث يتضح من نتائج تحليل التباين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥، وذلك كما تشير قيمة ف المحسوبة لكل من مجموعة المعلمين والمدراء والموجهين في المرحلة الابتدائية (٢,٨٩٤٢) وهي أقل من قيمة ف الحرجة (٣,٠٠٠) ودرجات حرية (١٦٢/٢) وكذلك مجموعة المعلمين والمدراء والموجهين في المرحلة المتوسطة (٠,٠٩٠١) وهي أقل من قيمة ف الحرجة (٣,٠٠٠) ودرجات الحرية (١٦٥,٢) وكذلك مجموعة المعلمين والمدراء والموجهين في المرحلة الثانوية (٢,٧٤٧٨) وهي أقل من ف الحرجة (٣,٠٠٠) ودرجات حرية (١٨٧/٢). وبناء عليه يمكن قبول الفرض الصفري لأنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين آراء المجموعات الثلاث (المعلمين والمدراء والموجهين) نحو النظام الإداري المتبع لتقويم كفاءة المعلم في مراحل التعليم العام بدولة الكويت.

جدول (٢٧)

يبين تحليل التباين الأحادي لآراء أفراد العينة في
المرحلة الابتدائية نحو النظام الإداري المتبع

مصدر التباين	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة
بين المجموعات	٢	٠,٧٦٠٣	٢,٨٩٤٢
داخل المجموعات	١٦٢	٠,٢٦٢٧	

جدول (٢٨)

يبين التباين الأحادي لآراء أفراد العينة في المرحلة المتوسطة
نحو النظام الإداري المتبع

مصدر التباين	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة
بين المجموعات	٢	٠,٠١٩٣	٠,٠٩٠١
داخل المجموعات	١٦٥	٠,٢١٤٥	

جدول (٢٩)

يبين تحليل التباين الأحادي لآراء أفراد العينة في المرحلة الثانوية
نحو النظام الإداري المتبع

مصدر التباين	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة
بين المجموعات	٢	٠,٦٦٩٠	٢,٧٤٧٨
داخل المجموعات	١٨٧	٠,٢٤٣٥	

مناقشة وتفسير النتائج

هدفت هذه الدراسة للتعرف على مدى تحقيق نظام تقويم كفاءة المعلم للأهداف التي وضع من أجلها في النظام التعليمي بمراحله المختلفة (الابتدائي والمتوسط والثانوي) وفئاته المتعددة (المعلمين والإداريين والموجهين) وذلك بقصد التعرف على نقاط القوة أو الضعف وتشخيصها سعياً لاقتراح التوصيات المناسبة، ولتأكيد الجوانب الإيجابية والتخلص من الجوانب السلبية وللتعرف على المعوقات التي تواجه النظام واقتراح التوصيات التي تهدف إلى تحقيق أفضل طريقة للتنفيذ.

أولاً: الإجابة عن السؤال الأول المتعلق بآراء إجمالي أفراد العينة حول بنود الاستبانة (الأهداف، الكفايات، السلبات، النظام الإداري المتبع)

يشير الجدول رقم (٤) إلى أن المسؤولية التربوية الرئيسة لنظام تقويم كفاءة المعلم الجديد التي يرى أفراد العينة ضرورة التأكيد عليها هي:

- الثبت من مدى تحقيق المعلمين للأهداف المرجوة من المنهج الذي يدرسونه.
- التحقق من تدريس المعلمين لمقرراتهم حسب الخطة وتنفيذهم لمطالباتها.
- وهنا نؤكد على أهمية عنصر الأهداف التربوية وأن مهمة النظام التربوي

ككل في تطبيق الأهداف بالدرجة الأولى وهذا ما أكدته أغلب الدراسات السابقة والتربوية التي تشير إلى أنه يجب تقويم المعلم بناء على ما يطلب منه من أهداف (تقويم النظام التربوي في الكويت، ١٩٨٧).

أما العنصر الآخر المهم وهو ضرورة التحقق من سير المدرس وعمله حسب الخطة الموضوعية وهذا ما يؤكد أن مهمة المعلم التي يقوم عليها يجب أن تكون في إطار الخطة الموضوعية وبناء على الأهداف المنشودة ولهذا يجب أن تكون خطة المنهج واضحة ومحددة.

وتتفق نتائج الدراسة أيضاً مع دراسة المكتب العربي للبحوث التربوية لدول الخليج العربية حيث نجد أن الالتزام بسياسة المدرسة يأخذ اهتماماً كبيراً بين دول الخليج (حمزاوي ١٩٨٩).

وتشير استجابات العينة في الجدول رقم (٥) حول بنود الكفايات التدريسية إلى أن أهم بنود الكفايات الموافق عليها هي المحافظة على الدوام والالتزام بأخلاقيات المهنة وتنفيذ القرارات واللوائح الإدارية بينما يأتي الجانب الفني وهو إعداد الدروس والتعاون وتحمل المسؤولية والقدرة على إدارة الفصل في المرتبة الثانية هذا عدا الكفايات الأخرى التي لم تحز على نسبة عالية وهذه إشارة إلى أن الطابع الإداري يغلب على عملية تقويم كفاءة المعلم حتى بالنظام الجديد وتؤيد نتائج هذه الدراسة ما أوردته بعض البحوث التربوية حول توزيع درجات الأهمية لبعض الكفايات حيث نرى تقديراً كبيراً للكفايات الخاصة بالمعلم التي لها علاقة مباشرة بالإدارة المدرسية (حمزاوي ١٩٨٩، الجبر والمسلم ١٩٩٢).

كما اتفقت استجابات أفراد العينة على عدم الاختصاص فيما يتعلق بجانب تقويم رياض الأطفال مما يدل على أن مرحلة رياض الأطفال تحتاج إلى بطاقة تقويم مختلفة عن مراحل التعليم العام لما لهذه المرحلة من خصائص منفردة أما فيما يتعلق ببنود الكفايات الأقل موافقة فقد تمثلت كما يبدو فيما يراه أفراد

العينة من عدم القدرة على متابعة الطلبة والإسهام في حل مشكلاتهم وهنا يأتي أهمية دور الأسرة في متابعة أبنائها وتوفير البيئة المناسبة لنموهم العلمي والتربوي وأيضاً تكون من مهمة الإخصائي الاجتماعي أو النفسي هنا معالجة مشكلات التلاميذ. ومن البنود الأقل موافقة دور المعلمين في المحافظة على الممتلكات العامة والقدرة على التكيف مع المستجدات التربوية الحديثة. ولعل تفسير ذلك يرجع إلى أن هذه الكفايات تحتوي على عبارات عامة غير قابلة للقياس والملاحظة في الواقع العملي.

وتشير نتائج الجدول رقم (٦) إلى ضرورة مراعاة التكافؤ في توفير الإمكانيات للمناطق التعليمية المختلفة من الوسائل التعليمية وتوزيع أعداد المعلمين بحيث يمكن التقويم لكل منطقة تعليمية بناء على الإمكانيات المتوفرة. كذلك تشير النتائج إلى ضرورة إشراك كل من الناظر والموجه في التقويم وعدم تفرد أحدهما بالرأي، هذا بالإضافة إلى أن التقويم يجب أن يكون في إطار عملية تشخيصية وتطويرية وليست روتيناً تربوياً. وهو ما تؤكدته الدراسات التربوية المتصلة بهذا الشأن (فخري رشيد ١٩٨٧).

ويتضح من نتائج الجدول رقم (٧) موافقة أفراد العينة على تقويم المعلم من الناحية الإدارية بإيراد جدول الانتظام في الدوام وجدول الزيارات لكل من الناظر والموجه الفني في بطاقة متابعة المعلم الإدارية بينما لا يرغب غالبية أفراد العينة في وجود جدول المخالفات والعقوبات في ملفاتهم (علماً بأن غالبية أفراد العينة في الدراسة الحالية هم من المعلمين) أما بالنسبة للدورات التدريبية فإن إيرادها في استمارة تقويم المعلم يعتبر ذا أهمية فائقة وذلك للمساهمة في الارتقاء بمستوى المعلمين وهو ما أكدته الدراسات التربوية (الجبر والمسلم ١٩٩٢، نصر يوسف ١٩٨٩).

ثانياً: النتائج المتعلقة بإجراء عملية تحليل التباين الأحادي لإجمالي مجموعات الدراسة الثلاث (المعلمين والموجهين والمدراء) بالنسبة للمجالات الرئيسة (الأهداف والكفايات التدريسية، النظام الإداري) وفيما يلي تفسير لنتائج التحليل:

يشير الجدولان (٨ و ٩) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين المجموعات الثلاث نحو الأهداف والكفايات التدريسية ويمكن أن يعزى ذلك إلى الرضا والقبول بالكفايات التدريسية كأساس لتقويم المعلم وهذا يتوافق مع الاتجاهات التربوية الحديثة في استخدام الكفايات المهنية لملاحظة السلوك الظاهري للمعلم والمهارات التدريسية للمعلم داخل الفصل (Medley ١٩٩٠، وحزاوي ١٩٨٩).

ويتضح من الجدولين (١٠، ١١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين أفراد العينة حول سلبيات النظام وقد دلت النتائج على وجود معارضة أكبر من المعلمين ضد نظام التقويم الجديد بينما نلاحظ وجود معارضة أقل من قبل الموجهين والمدراء وبهذا يمكننا رفض الفرض الصفري ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى عمومية الأداة حيث إنها تستخدم في تقويم المعلمين في جميع المراحل ولجميع المواد الدراسية وأنها لا تأخذ طبيعة المادة الدراسية وخصائص البيئة من تلاميذ وإمكانات.

أما بالنسبة للجدول (١٢) الذي يتعلق بتحليل الفروق بين مجموعات الدراسة حول النظام الإداري المتبع في نظام التقويم الجديد فقد أظهرت النتائج وجود تباين حقيقي بين أفراد مجموعات الدراسة وعند إجراء اختبار Scheffe لمتوسطات الفروق تبين أنها جاءت بين المعلمين والموجهين وبالأخص معارضة المعلمين حول إيراد جدول للعقوبات والخصومات من ضمن التقرير السنوي للمعلم وبناء عليه تم رفض الفرض الصفري وقد تعود نتيجة الدراسة الحالية إلى حساسية المعلمين لوجود جدول العقوبات بشكل دائم في ملف المعلم مما قد يعطي انطباعاً سيئاً للموجهين في تقدير المعلم.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بإجراء تحليل التباين الأحادي بين مجموعات الدراسة الثلاث (المعلمين والموجهين والمدراء) بالنسبة للمجالات الرئيسة للتقويم (الأهداف والكفايات والسلبيات والنظام الإداري) على مراحل التعليم الثلاث (الابتدائي والمتوسط والثانوي) وفيما يلي تفسير لنتائج التحليل.

تشير نتائج الجدولين (١٤، ١٦) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين مجموعات الدراسة الثلاث (المعلمين والموجهين والمدراء) في المرحلة الابتدائية والمرحلة الثانوية نحو الأهداف بينما تشير نتائج الجدولين (١٤، ١٥) للمرحلة المتوسطة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات الدراسة وعند التأكد من النتائج اتضح أن الاختلاف موجود بين المتوسطات الحسابية للموجهين والمدراء في المرحلة المتوسطة.

ويمكننا الاستنتاج بقبول عام في المرحلتين، وكذلك يؤيد المعلمون في المرحلة المتوسطة الأهداف الموضوعية لنظام التقويم بينما يمكن أن يعزى الاختلاف في الفروق بين الموجهين والمدراء حول أهداف النظام إلى الاختلاف في هدف ومضمون التقويم لدى كل منهما حيث يؤكد الموجه على الجوانب الفنية بينما يؤكد الناظر على الجوانب غير الفنية كالجوانب الشخصية والانتظام في العمل مما يجعله لا يستطيع الحكم على جوانب الأداء التدريسي وهو ما كشفت عنه دراسة الشيخ وآخرون (١٩٨٩).

وتشير النتائج في الجداول (٨، ١٩، ٢٠) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية نحو الكفاءات التدريسية الموجودة في قائمة استمارة تقويم كفاءة المعلم الجديدة بين المجموعات الثلاث (المعلمين والمدراء والموجهين) في جميع المراحل وهذا دليل على مناسبة الكفاءات التدريسية الواردة بشكل عام لتقويم المعلم وقد كانت هناك الفروق بين قيمة «ف» المحسوبة للمرحلة المتوسطة حول الكفايات كانت قيمتها (٢٩٦٦)، قريبة من قيمة «ف» الجدولية (٣,٠٠٠) وهي إشارة إلى أنه يجب مراعاة المراحل التعليمية في صياغة واختيار الكفاءات حيث إنه يجب أن تكون الكفاءات التدريسية الخاصة بالمرحلة الابتدائية مختلفة عن الكفاءات التدريسية في المرحلتين المتوسطة والثانوية. وكذلك يجب مراعاة الكفاءات الخارجية لكل مادة دراسية حسب طبيعتها مما يضعف من موضوعية الأداة المستخدمة حالياً (الشيخ وآخرون ١٩٨٩).

أما بالنسبة لسلبيات النظام في استمارة تقويم كفاءة المعلم فقد جاءت النتائج في الجداول (٢١، ٢٣، ٢٥) تؤيد وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات الدراسة الثلاث (المعلمين والمدراء والموجهين) في جميع المراحل (الابتدائية والمتوسطة والثانوية) ولعل الاختلاف في الآراء يمكن تفسيره بأن نظام كفاءة المعلم يتصف بالعمومية ولا يتناسب مع طبيعة كل مرحلة دراسية.

ولقد تركزت الفروق في المرحلة الابتدائية نحو سلبيات النظام الإداري كما يبدو من جدول (٢٢) بين المعلمين من جهة والمدراء والموجهين من جهة أخرى أما في المرحلة المتوسطة فقد تركزت كما يشير جدول (٢٤) بين المعلمين من جهة والمدراء من جهة أخرى. أما في المرحلة الثانوية فقد تركزت الفروق بين المعلمين من جهة والمدراء من جهة أخرى.

كما يستنتج من الجدول (٢٦) أن هناك خلافاً في الآراء بين المعلمين والمدراء حول نظام تقويم كفاءة المعلم ولعل اعتراض المعلمين يمكن تفسيره بإحساسهم بأن تقويم المعلم يكون منفرداً لدى مدير المدرسة بالدرجة الأولى مما قد يُسهم في عدم توافر معايير الصدق والثبات للأداة ولجوء النظائر والموجهين إلى تفسير أداء المعلم تفسيراً غير موضوعي في أغلب الأحيان وأن أداة التقويم الحالية ما زالت بعيدة عن المفهوم العلمي للتقويم.

أما بالنسبة لآراء أفراد العينة في المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية نحو النظام الإداري المتبع فقد كانت المجموعات الثلاث من معلمين ومدراء وموجهين متقاربة في الاتفاق على مناسبة النظام الإداري المتبع في تقويم كفاءة المعلم وإن كانت هناك معارضة واضحة للبند رقم (١) في النظام وهو وجود العقوبات والخصومات في ملف المدرس (جداول ٢٧، ٢، ٢٩).

التوصيات

في ضوء أهداف البحث ونتائجه المستخلصة وفي حدود عينة البحث يمكن أن تبرز التوصيات التالية من وجهة نظر أفراد العينة:

أولاً: في مجال الأهداف: يعتبر التالي أهم الأهداف المرجوة من تطبيق نظام تقييم كفاءة المعلم:

١ - التثبت من مدى تحقيق المعلمين للأهداف المرجوة من المنهج الذي يدرسونه.

٢ - التحقق من تدريس المعلمين لمقرراتهم حسب الخطة وتنفيذهم لمتطلباتها.
ثانياً: في مجال الكفايات التدريسية: يعتبر التالي أهم الكفايات التدريسية الواجب توافرها عند تقييم كفاءة المعلم:

الاهتمام بالكفايات التدريسية المتعلقة بموقف المدرس داخل الفصل مع عدم إغفال الجوانب الإدارية المطلوبة من الإدارة المدرسية.

ثالثاً: في مجال سلبيات النظام: للتغلب على سلبيات نظام تقييم كفاءة المعلم يجب مراعاة التالي:

١ - مراعاة الفروق البيئية بين المناطق التعليمية المختلفة في تطبيق نظام تقييم كفاءة المعلم.

٢ - عدم تفرد الناظر أو الموجه بتقييم كفاءة المعلم.

٣ - التقييم وسيلة للتجديد والارتقاء وليس روتيناً تربوياً شكلياً.

رابعا: في مجال النظام الإداري: يعتبر التالي أهم الأسس الواجب مراعاتها في النظام الإداري المتبع لتقييم كفاءة المعلم:

١ - استبعاد جدول المخالفات والعقوبات من استمارة التقييم وفصلها في ملف خاص.

٢ - الاهتمام بالدورات التدريسية كعنصر مهم لتقويم كفاءة المعلم.

كما يوصي الباحثان بالتالي:

- مراعاة خصائص المرحلة التدريسية في بناء بطاقة التقويم بحيث تكون كالتالي:
- بطاقة منفردة لمعلمة مرحلة رياض الأطفال.
- بطاقة منفردة لمعلم ومعلمة المرحلة الابتدائية.
- بطاقة منفردة لمعلم ومعلمة المرحلة المتوسطة والثانوية.
- مراعاة طبيعة كل مادة دراسية على حدة بحيث تبني بطاقات خاصة لكل مادة دراسية (اللغة العربية، اللغة الإنجليزية، العلوم... الخ).

المراجع

المراجع العربية:

- ١ - أحمد الهولي. نعم ولا لتقويم الكفاءة، مجلة المعلم، العدد ١٠٢١، أكتوبر ١٩٩٣.
- ٢ - أحمد الهولي. تقويم الكفاءة بين القبول والرفض. مجلة المعلم، العدد ١٠٩١، سبتمبر ١٩٩٣، ص ١٠.
- ٣ - أحمد الهولي. الأسرة التربوية لها رأي في نظام التقويم، العدد ١٠٢٢، أكتوبر ١٩٩٣.
- ٤ - بسامة المسلم، كفايات معلمي المرحلة الابتدائية في الكويت (دراسة مقارنة) مجلة التربية والتنمية، مايو ١٩٩٣.
- ٥ - وزارة التربية، تقرير نظام تقويم كفاءة المعلم في مراحل التعليم العام بدولة الكويت.
- ٦ - رياض أمين حمزاوي، تقويم كفاية المعلم في مراحل التعليم في دول

الخليج العربية، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٩ عدد الصفحات ٤٥٥-٤٧٥.

٧ - زينب الجبر، بسامة المسلم. كفايات معلمي المرحلة الابتدائية من وجهة نظر نظار وناظرات المدارس الابتدائية. مجلة البحث في التربية وعلم النفس العدد ٢ المجلد السادس - كلية التربية - جامعة المنيا، أكتوبر ١٩٩٢ ص ٢٤.

٨ - عبدالله إسماعيل عبدالله نظام الكفاءة وأخلاقيات المهنة، مجلة المعلم، العدد ١٠٤٤، مارس ١٩٩٤ ص ٦٢.

٩ - عبدالله محمد الشيخ، محمد عزت عبدالموجود، كافية رمضان، إعداد المعلم وتدريبه في الكويت (مطابع كويت تايمز - الكويت) ١٩٨٩. الصفحات ٨٤-٩٩.

١٠ - محمد صلاح الدين علي مجاور، فتحي عبدالمقصود الديب، المنهج المدرسي، أسسه وتطبيقاته التربوية (دار القلم، الكويت) الطبعة الرابعة ١٩٧٧. عدد الصفحات ٥٥٩-٥٦٤.

١١ - محمد زياد حمدان، تقييم وتوجيه التدريس، سلسلة التربية الحديثة (١٥)
الدار السعودية للنشر والتوزيع ١٩٨٤.

١٢ - فخري رشيد خضر، التقويم التربوي، دار القلم، دبي - الإمارات العربية ١٩٨٧ ص ٢٤.

١٣ - نصر يوسف مقابلة، دراسة استطلاعية في فعاليات الكفايات التعليمية ومصادرها عند معلمي المرحلة الثانوية في مدينتي إربد وجرش في الأردن. المجلة التربوية، كلية التربية - جامعة الكويت، العدد ١٩، المجلد الخامس، شتاء ١٩٨٩، ص ٥١٣.

المراجع الأجنبية:

- 1- Dunkin, Michael J. ed. The International Enernational Encycolpedia of Teacher Education Oxford, Pergamon press, 1987, pp. 133-116.
- 2- Eraut, M. inservice Teacher Education Oxford, pergamon press,. 1987, pp. 730-732.
- 3- Glass, Genev. Using student Test Scores to Evaluate Teachers, Printice-Hall, 1990 PP. 229-240.
- 4- Hough, Amidoned. Interaction Analysis Theory, Research, and Application. Addison- Wesley Publishing Co., Reading Mass, 1967, PP. 6-7.
- 5- Medley, D.M. Criteria for Evaluation Teaching. Oxford, pergamon Press,. 1987, pp. 169-187.
- 6- Millman, Jason & Hammond, Linda Darling ed. Teacher Evaluation, London: SAGE publications, 1990. pp. 60-64.
- 7- Natriello, Gray. Preservice Evaluation of Teachers Oxford, Pergamon Press, 1990, pp. 46-62.
- 8- Rosinshine, B. & Frust, N. Reseach of teacher Education Englwood Cliffs, New Jersey, 1971, pp. 203-270.

ملاحق

جامعة الكويت

كلية التربية

قسم المناهج وطرق التدريس

قامت وزارة التربية باستحداث نظام جديد لتقويم كفاءة المعلم بناء على مبررات روعي أن يكون من أهمها إيجاد نظام تقويم معبر عن مختلف الأنشطة التي يقوم بها المعلم ومتصفٍ بالموضوعية والصدق وتحقيق الإنصاف لكل معلم، ولقد تفاعلت الأسرة التربوية مع النظام الجديدة وكانت ردود الفعل متباينة. لهذا عزم الباحثان على أخذ آراء العاملين في الحقل التربوي من معلمين وإداريين وموجهين حول هذا النظام بهدف التعرف على واقع تنفيذه، ومن ثم تحديد الجوانب الإيجابية والسلبية والمعوقات التي تعترضه، وذلك للوصول إلى المقترحات التي تسهم في تحقيق أفضل طريقة لتنفيذ هذا النظام.

الرجاء الاطلاع على الاستبانة والإجابة عن التساؤلات بصراحة ودقة لما لها من أثر في نجاح الدراسة.

وتفضلوا بقبول وافر التحية والاحترام،،،

الدكتور عبد الكريم الخياط

الدكتور عبد الرحيم ذياب

البيانات الأولية

الوظيفة: ☐ معلم ☐ مدير/ وكيل مدرسة ☐ موجه ☐ مدرس أول

المرحلة: ☐ ابتدائي ☐ متوسط ☐ ثانوي

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

الجنسية: ☐ كويتي ☐ غير كويتي

المنطقة التعليمية: ☐ العاصمة ☐ حولي ☐ الفروانية ☐ الجهراء ☐ الأحمدي

سنوات الخبرة: ☐ ١ - ٩ ☐ ١٠ فأكثر

أولاً: مجال الأهداف

إلى أي مدى تعتقد أن النظام الجديد لتقويم كفاءة المعلم في مراحل التعليم العام بدولة الكويت يحقق الأغراض التالية:

بدرجة قليلة ١	بدرجة متوسطة ٢	بدرجة كبيرة ٣	
			١ - تطوير الكفاءة المهنية
			٢ - وقوف الجهات الإدارية على إنجازات المعلمين ومعوقات هذه الإنجازات للتغلب عليها أولاً بأول
			٣ - إعداد البرامج التدريبية لمن يحتاج من المعلمين إلى رفع الكفاءة المهنية
			٤ - الحكم على مدى تأهيل المعلم للمهنة
			٥ - تحفيز المعلمين للاستجابة إلى حاجات التلاميذ.
			٦ - التثبت من مدى تحقيق المعلمين للأهداف المرجوة من المنهج الذي يدرسه
			٧ - التحقق من درجة تنفيذ المعلم للأهداف التعليمية
			٨ - التحقق من درجة إتقان المعلم لمادته العلمية
			٩ - التحقق من تدريس المعلمين لمقرراتهم حسب الخطة وتنفيذهم لمتطلباتها
			١٠ - تحديد المعلمين غير الفاعلين تدريسياً
			١١ - المساعدة في اتخاذ القرارات المناسبة الخاصة بعمليات الترقية أو النقل إلى مستوى آخر.
			١٢ - تزويد المعلمين بمعلومات حول سلوكهم داخل الفصل

ثانياً: مجال الكفايات التدريسية

احتوى النظام الجديد لتقويم كفاءة المعلم على العديد من الكفايات التدريسية التي تحدد عناصر كفاءة المعلم.

إلى أي مدى توافق على مناسبة الكفايات التدريسية التالية لتقويم أداء المعلم في النظام الجديد

درجة كبيرة ٣	درجة متوسطة ٢	درجة قليلة ١	
			١ - تحمل المسؤولية
			٢ - حسن التصرف
			٣ - التعاون في مجال العمل
			٤ - المحافظة على الدوام
			٥ - تنفيذ القرارات واللوائح الإدارية
			٦ - الالتزام بأخلاقيات المهنة
			٧ - القدرة على التكيف مع المستجدات التربوية
			٨ - المحافظة على الممتلكات العامة
			٩ - تنظيم وقت العمل
			١٠ - تحقيق الأهداف التربوية بمستوياتها
			١١ - التمكن من المادة العلمية
			١٢ - إعداد الدروس والالتزام بخطة المادة
			١٣ - عرض المفاهيم والمعلومات
			١٤ - القدرة على إدارة الفصل
			١٥ - الأنشطة والتقنيات التربوية المصاحبة للدرس
			١٦ - علاقة المعلم بالطلبة
			١٧ - الأعمال التحريرية - الأنشطة للطلبة (ما عدا رياض الأطفال)
			١٨ - استخدام الأساليب المناسبة لنمو الأطفال المعرفية والوجدانية والنفس - حركية (خاص برياض الأطفال)
			١٩ - استخدام أساليب التقويم المتنوعة
			٢٠ - متابعة الطلبة والمساهمة في حل مشكلاتهم
			٢١ - المشاركة الفعالة في الأنشطة المختلفة

ثالثا: سليات النظام

لنظام التقويم الجديد عدة سليات، إلى أي مدى توافق على وجود المواصفات التالية في النظام الجديد لتقويم كفاءة المعلم:

بدرجة كبيرة ٣	بدرجة متوسطة ٢	بدرجة قليلة ١	
			١- يؤدي نظام التقويم إلى منع أو إعاقة التغير نحو الأفضل
			٢- نظام التقويم تعسفي ويخلو من روح الديمقراطية
			٣- وسائل التقويم المستخدمة في نظام التقويم غير علمية
			٤- يتم تقويم المعلم بطريق الاجتهادات والعشوائية
			٥- يتم التقويم دون إحترام إنسانية المعلم/
			٦- يؤدي التقويم إلى الخضوع لرغبات السلطة المدرسية والتربوية
			٧- يتم التقويم من جانب واحد هو الناظر أو الموجه
			٨- يتم التقويم بشكل متقطع خلال العام الدراسي
			٩- يتم التقويم لتنفيذ روتين تربوي وليس للتجديد أو الاستفادة
			١٠- يركز التقويم على جوانب ثانوية وليست فنية أو مهنية
			١١- يراعي التقويم قبول التلاميذ لعمليات التقويم
			١٢- يتجاهل التقويم تقبل التلاميذ ومشاعرهم بخصوص التقويم.
			١٣- نظام التقويم قاصر بقصر مدته.
			١٤- يصعب جمع المعلومات والبيانات والملاحظات المطلوبة للتقويم
			١٥- يصعب جمع البيانات والملاحظات من أداة التقويم
			١٦- يصعب تحليل المعلومات المطلوبة للتقويم للحكم على كفاءة المعلم
			١٧- أداة التقويم غامضة العناصر
			١٨- زيادة المعلومات المتجمعة نتيجة عمليات التقويم عما هو مطلوب للاستفادة منها

***EVALUATION SYSTEM OF IN-SERVICE
TEACHERS IN KUWAIT.
"EVALUATIVE STUDY"***

Dr. Abdul Kareem Al-Khayat.

Dr. Abdul Rahim deyah

The study has been conducted to investigate the opinion of teachers, supervisors, and administrator in Kuwait public schools concerning the new teacher evaluation system.

The purpose of the study is to find out the advantages and disadvantages of the new teacher evaluation system. A questionnaire particularly designed for this purpose.

The questionnaire has been applied to a sample of (322) teachers (133) administrators and (68) supervisors from all educational level (elementary, intermediate, and secondary).

The results revealed the following:

1) There is an agreement among the population sample that the most important aim of the new teacher evaluation system is to achieve the curriculum goals and objectives.

2) There is an agreement among the population sample about the major competencies should be tested in the system and the most important ones are:

- Class room management.
- teachers must work comparatively with the school administration.

3) There are significant differences in the opinion of the population sample about the advantages and disadvantages of the new teacher evaluation system and the most important the concern of the large authority of supervisors and principals to evaluate teachers.

4) There are significant differences in the opinion of the population sample about the process to conduct the final recommendations have been suggested dealing with the improvement of the new teacher evaluation system in the Kuwait schools.