

The Perspectives of School Leaders about the Teacher Competency Evaluation System and the Obstacles to its Application: A Mix-Method Study

Amal A. Alsaleh
Kuwait University, amal.alsaleh@ku.edu.kw

Follow this and additional works at: <https://scholarworks.uaeu.ac.ae/ijre>



Part of the [Educational Administration and Supervision Commons](#)

Recommended Citation

Alsaleh, A. A. (2025). The perspectives of school leaders about the teacher competency evaluation system and the obstacles to its application: A mix-method study. *International Journal for Research in Education*, 49(1), 192 – 225. <http://doi.org/10.36771/ijre.49.1.25-pp-192-225>

This Article is brought to you for free and open access by Scholarworks@UAEU. It has been accepted for inclusion in *International Journal for Research in Education* by an authorized editor of Scholarworks@UAEU. For more information, please contact j.education@uaeu.ac.ae.

المجلة الدولية للأبحاث التربوية

International Journal for Research in Education

المجلد (49) العدد (1) يناير 2025 - Vol. (49), issue (1) January 2025

Manuscript No.: 2200

The Perspectives of School Leaders about the Teacher Competency Evaluation System and the Obstacles to its Application: A Mix-Method Study

آراء القيادات المدرسية حول نظام تقويم كفاءة المعلم ومعوقات تطبيقه:
دراسة مزجية

Received	Sep 2023	Accepted	Feb 2024	Published	Jan 2025
الاستلام	سبتمبر 2023	القبول	فبراير 2024	النشر	يناير 2025

DOI :

Amal Abdulwahab Alsaleh
Kuwait University,
Kuwait
Amal.alsaleh@ku.edu.kw

أمل عبدالوهاب الصالح
جامعة الكويت-
الكويت

Abstract

The study explores and evaluates the views of school leaders about the teacher competency evaluation system and the obstacles to its application. The study adopted the descriptive approach by adopting the mixed method in collecting data by applying a questionnaire consisting of (40) items and conducting personal interviews. The participants were (353) leaders working in public education schools in the State of Kuwait, and it also included (16) leaders participating in personal interviews. The results showed a moderate level in leaders' perspectives regarding the teacher competency evaluation system, as the content of the teacher competency evaluation elements received the highest response of the sample, while the use of the competency evaluation system in school improvement received the least response of the sample. The results of the personal interviews showed that there are obstacles to the application of the teacher's competency evaluation system, which were: the lack of comprehensiveness of the teacher's evaluation system, the shortage in school attendance items, and the lack of disclosure in the results of the teacher's evaluation process. The study recommended a review of the items for evaluating teacher competence, including special items to collate between teacher evaluation and student achievement, and providing training courses for evaluating teacher competence.

Keywords: Teacher evaluation, school leaders, Ministry of Education, Teachers, Mix method study.

مستخلص البحث

تهدف الدراسة إلى التعرف على آراء القيادات المدرسية حول نظام تقويم كفاءة المعلم ومعوقات تطبيقه، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي من خلال تبني الطريقة المزجية في جمع البيانات عن طريق تطبيق استبانة تكونت من (40) فقرة، بالإضافة إجراء المقابلات الشخصية مع عينة من القيادات المدرسية في مدارس التعليم العام في الكويت بلغت (16) قيادياً. وقد بلغ عدد المشاركين (353) قيادياً يعملون في مدارس التعليم العام بدولة الكويت، كما شملت (16) قيادياً مشاركاً في المقابلات الشخصية والإجابة عن أسئلتها. أظهرت النتائج استجابات بمستوى متوسط لدى القيادات المدرسية حول نظام تقويم كفاءة المعلم، إذ حصل محتوى عناصر تقويم كفاءة المعلم على أعلى استجابة للمشاركين بينما حصل محور توظيف نظام تقويم الكفاءة في التحسين المدرسي على أقل استجابة للعينة. وقد بينت نتائج المقابلات الشخصية وجود معوقات لتطبيق نظام تقويم كفاءة المعلم، وكان من أبرزها: عدم شمولية نظام تقويم المعلم، والقصور في بنود الالتزام بالدوام المدرسي، وعدم المكاشفة في نتائج عملية التقويم المعلم. استنتجت الدراسة قصور عملية تقويم المعلم، وأوصت الدراسة بإعادة النظر في بنود تقويم كفاءة المعلم، وتضمن بنود خاصة تربط بين كفاءة المعلم والتحسين في التحصيل الأكاديمي للطلبة، وتوفير دورات تدريبية خاصة بتقويم كفاءة المعلم.

الكلمات المفتاحية: تقويم المعلم، القيادات المدرسية، وزارة التربية، المعلمين، دراسة مزجية.

المقدمة

تشهد العديد من المؤسسات التربوية جهوداً مبذولة للسعي لرفع كفاءة المعلم من خلال تقويم الأداء سعياً وراء جودة التعليم، وتوالى الدراسات التربوية لرسم سياسات إدارية واضحة لكفاءة المعلم وتميزه في أدائه في التدريس، الأمر الذي لا يمكن ضبط جودته إلا من خلال أدوات تقويمية ومعايير لكفاءة عملية التقويم للمعلم كجزء لا يتجزأ من أدوار وعمليات الإدارة المدرسية.

ومما لا شك فيه، فإن لكفاءة عملية تقويم المعلم دور إيجابي في تحسين تعلم الطلاب وارتفاع تحصيلهم الأكاديمي، حيث أوضحت الدراسات توظيف تقويم كفاءة المعلم من خلال ثلاث مسارات إدارية مترابطة، أولها: هو دور تقويم كفاءة المعلم في تشخيص المعلمين ذوي الأداء الضعيف والذين يؤثرون سلباً في تعلم الطلاب، والثانية هي إسهام عملية تقويم المعلم في تزويده بتغذية راجعة عن أدائه في الفصل مما يعزز قدرته على تحسين ممارساته التدريسية نحو تحقيق أهداف الدرس، بالإضافة إلى أن عملية تقويم المعلم تساهم في تكوين ثقافة مدرسية تعتمد على متابعة نتائج الطلاب وتطورهم الأكاديمي، مما في شأنه تشكيل ممارسات إدارية لتطوير العمل المدرسي بشكل عام (Gates Foundation, 2013; Hallinger et al., 2014; Odden & Wallace, 2008; Odden, 2004).

ويعرف التقويم لغةً بأنه ممن مصدر قَوِّم بمعنى أقمت الشيء وقومته فقام بمعنى استقام، والاستقامة اعتدال الشيء واستوائه (ابن منظور، 141 هـ)، ويعرف التقويم بأنه العملية التي يتم من خلالها إصدار حكم على مدى وصول العملية التعليمية لأهدافها، والعمل على كشف نواحي القصور ومعالجتها وتفاديها مستقبلاً، وتعزيز عناصر القوة ومكافئتها (بو معارف، 2015)، وعملية التقويم ترتبط بعملية القياس التي تشمل على استخدام معايير ودرجة تعبر عن النتائج، ثم عملية التقييم التي تعتمد على تفسير وتحليل النتائج وتقديرها وتقييمها، ومن ثم تأتي عملية التقويم التي تعني التطوير، وتعزيز، والتعديل ملائمةً للأهداف (الحري، 2012).

وتعد عملية تقويم المعلم جزءاً من عملية التقويم الشاملة للعملية التعليمية (الحري، 2012)، وتعرف على أنها التقويم الرسمي للمعلم من قبل قيادي التعليم، والتي يتم إجراؤها بهدف استخلاص استنتاجات حول أدائه التعليمي بغرض اتخاذ قرارات فنية ومهنية (Castetter, 1976)، وهي وظيفة إدارية علمية منظمة، متصلة بالأهداف العامة للنظام التربوي، وقد تتحول آلية التقويم لعملية غير فعالة عند انفصالها عن تعليم الطلاب باعتبارهم محوراً لإصلاح العملية التعليمية (McGuinn, 2012)، فالهدف من إجراءات الإشراف المدرسي

وآلية تقويم كفاءة المعلم هو تحسين عمليات التدريس، حيث أشار Marshall (2009) أن نقص الزيارات الصفية بالإضافة إلى غياب أو عدم فعالية التغذية الراجعة الموضوعية لتحسين عملية التدريس يؤدي إلى تحول تقويم كفاءة المعلم إلى عملية روتينية وشكلية لا علاقة لها بالأثر على أدائه أو تعلم طلابه.

ولكي تحقق عملية تقويم المعلم الأهداف الموضوعية لها، يجب أن تكون جزءاً لا يتجزأ من عمليات الإدارة المدرسية المرتبطة بسياسات التعليم، فقد حدد Wheeler and Scriven (1997) العديد من أهداف إدارة المؤسسات التعليمية والتي ترتبط بعملية تقويم المعلم مثل التوظيف، والقرارات المدرسية، ورواتب الموظفين، وتقسيم المهام، وزيادة وتخفيض أعباء العمل، وتطوير الأداء، والإعفاء من التقاعد، والبقاء في الخدمة، والمكافآت، والتقويم الذاتي، والترقية الوظيفية، والتوجيه.

ووضعت لجنة معايير التقويم التربوي في الولايات المتحدة الأمريكية Personnel Evaluation Standards of the Joint Committee on Standards for Educational Evaluation عشرة أسباب منفصلة تحقق توظيف وجودة عملية تقويم المعلم، والتي تشمل أولاً تقويم المعلمين المبتدئين قبل توظيفهم، إعطاء المعلمين المستمرين في الخدمة رخصة التدريس، وثانياً تحديد المرشحين الواعدين للوظائف الشاغرة، وثالثاً تكليف العاملين بمهام معينة، ورابعاً توجيه قرارات التوظيف، وخامساً تقويم أداء المعلمين أثناء الخدمة من أجل الترقية الوظيفية، وسادساً التقدير والمكافآت لمساهمات العاملين، وسابعاً مساعدة أعضاء هيئة التدريس والإداريين في تحديد نقاط القوة واحتياجات التحسين، وثامناً التخطيط لأنشطة هادفة لتطوير العاملين، وتشمل تاسعاً تطوير أهداف وأنشطة الخطط العلاجية والطارئة، وعاشراً دعم القرارات العادلة والصحية والقانونية لنهاية الخدمة (Strong & Tucker, 2020).

كما أوضحت Darling-Hammond (2015) أن عملية تقويم المعلم يجب أن تركز على معايير أهمها:

1. توفر معايير وطنية للتدريس ذو الجودة المرتبط بتعليم الطلبة.
2. توفر مقاييس للأداء مرتبطة بالمعايير الوطنية للتعليم.
3. ارتباط نظام التقويم المدرسي وانسجامه مع المعايير الوطنية.
4. توافر فرص لرفع الكفاءة المهنية للمعلمين مرتبطة بمعايير متعددة لتعلم كل من المعلمين والطلبة.
5. وجود نظام إداري قائم على مقيمين ذوو كفاءة ومشرفين مدربين لرفع كفاءة المعلمين.

وأوضح (Marzano 2012) أن نظام تقويم المعلم يجب أن يشتمل على ثلاث خصائص أساسية وهي أولاً اتصافه بالشمولية بحيث يتضمن استراتيجيات العمل والمهارات التدريسية الأساسية، وثانياً وجود معيار بنائي يركز على تطور الأداء والاسترشاد به لقياس التحسن في المهارات، أما الخاصية الثالثة فهي استخدامه لمكافئة التقدم في الأداء.

وفي النظر لواقع تقويم كفاءة المعلم في دولة الكويت، فيلاحظ أنه قد خضع لعدة تغيرات في معايير وبنوده، وذلك استجابة للتطور الذي يطرأ على الأدوار الوظيفية للمعلم، واختلاف وسائل وطرق التعليم، فقد صدر قرار عام 2006 من ديوان الخدمة المدنية بتعديل عملية تقويم الموظف استجابة للتغيير في السلم التعليمي (3-4-5) عام 2003 (السنافي، 2012)، كما صدر قرار من ديوان الخدمة المدنية عام 2018 بعدم تفعيل دور مباشر للموجه الفني في تقويم المعلم، الأمر الذي جعل تقرير كفاءة المعلم يقتصر على رئيس القسم العلمي ومدير المدرسة (تعليم الالكترونية، 2021)، بينما وضعت وزارة التربية خلال فترة جائحة كورونا معايير لتقويم كفاءة المعلم في ظروف الانتقال للتعليم عن بعد، أما في عام 2022، فقد صدر قرار بتقويم الموجه الفني لرئيس القسم العلمي (الفضلي، 2022). ومن التعديلات الجوهرية التي طرأت على بنود تقويم الكفاءة ما أقره ديوان الخدمة المدنية في عام 2019، حيث اشتمل تقويم الكفاءة للعاملين في الهيئة التعليمية والإدارية على ما يعادل (30%) من مجمل الدرجات لمجال الالتزام بالادوام المدرسي (الرمضان، 2019)، والذي يتضمن التأخير والانقطاع للعاملين، بينما حصل جميع مجالات قياس كفاءة الأداء الفردي والجماعي والقدرات الشخصية على (70%) من مجمل الدرجات (وزارة التربية، 2014؛ دليل المستخدمين لنظام تقرير الكفاءة، د.ت.)، وفيما يلي تفصيل لبنود تقويم كفاءة المعلم:

1. عوامل قياس مدى الالتزام بالادوام المدرسي وتشكل (30%).
أما في الدرجة المتبقية وهي (70%) من إجمالي التقويم وتنقسم إلى (12) عاملاً، لكل منها 10 درجات (المجموع 120 درجة) وتوزع على ثلاث مجالات، كالتالي:
2. عوامل كفاءة الأداء الفردي (60%): وتشمل (6) عوامل هي مدى الالتزام في الادوام المدرسي، وحجم ودقة العمل، وتحمل المسؤولية والقدرة على التصرف، والالتزام بالتعليمات الإدارية والأنظمة، والتعامل مع المتعلمين والاستجابة لطلباتهم، والحرص على الممتلكات العامة، والالتزام بأخلاقيات المهنة، والتمكن من المادة العلمية.
3. عوامل كفاءة الأداء الجماعي (30%) وتشمل (3) عوامل هي مدى التعاون مع الزملاء وأعضاء فرق العمل، والحرص على نقل الخبرات للآخرين، والإلمام بالأهداف العامة والتربوية.

4. عوامل القدرات الشخصية (30%) وتشمل (3) عوامل هي المظهر العام ومدى الالتزام بالسلوك الوظيفي الحسن، ومدى تقبل النقد والاقتراحات، والطموح والعمل على تنمية الذات.

وللحصول على نسبة (70%) تحسب معادلة لتحويل محصلة (12) بندا، عن طريق حاصل ضرب قيمة درجة المعلم من 120 في 70، ويقسم الناتج على 120، وللحصول على درجة تقويم الكفاءة النهائية للمعلم تضاف القيمة السابقة (70%) إلى (30%) وهي نسبة الالتزام بالدوام المدرسي.

ورغم التغييرات الكثيرة التي طرأت على نظام تقويم المعلم، إلا أن الدراسات التي تركز على هذا الموضوع قليلة بشكل عام، فقد أجرت السنافي (2012) دراسة لمعرفة مدى فاعلية نظام تقويم كفاءة المعلم المعدل 2006 في دولة الكويت من وجهة نظر معلمي المرحلة المتوسطة، من حيث تحقيقه لأهدافه ومهامهم الجديدة، بالإضافة إلى أبرز المعوقات التي تعترض تطبيق نظام تقويم كفاءة المعلم المعدل، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي عن طريق تطبيق استبانة على عينة بلغت (110) معلماً في منطقتي العاصمة ومبارك الكبير التعليميتين، وبينت النتائج موافقة المشاركين واستجابتهم بإيجابية نحو تحقيق نظام تقويم الكفاءة للأهداف التي وضع من أجلها، والتطوير المهني للمعلم، وتحديد الاحتياجات التدريبية له، كما بينت الدراسة أن تحقيق الجودة في الأداء حصلت على نسب موافقة أقل، لعدم وضوح معايير جودة الأداء. كما وضحت وجود معوقات لتقويم الأداء أهمها عدم توافر بند الأعمال الإضافية الإدارية ضمن بيانات المعلم، وعدم توفير تغذية راجعة شهرية، وعدم العلم بموعد التقويم، وتأثير العامل الذاتي في عملية التقويم، وعدم وضوح بعض بنود الكفاءة، بالإضافة إلى سرية تقرير تقويم الكفاءة.

وتناولت دراسة المذكور والعميرة (2015) استطلاع درجة رضا المعلمين ورؤساء الأقسام على بطاقة تقرير كفاءة المعلم المطبقة من قبل وزارة التربية، حيث اعتمدت الدراسة على استخدام المنهج الوصفي بتطبيق استبانته بطاقة تقرير كفاءة المعلم على عينة من معلمي ورؤساء الأقسام بمدارس منطقة الأحمدية التعليمية وبلغت عينة الدراسة (3216) معلماً ورئيس قسم تم اختيارهم بطريقة عشوائية من جميع المراحل التعليمية، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها حصول محور كفاءة الأداء الفردي على أعلى درجة رضا، يليه محور القدرة الشخصية، وأخيراً محور كفاءة الأداء الجماعي. وأوصت الدراسة بتضمين بطاقة تقرير كفاءة المعلم بنوداً تتعلق بالجانب الفني، وضرورة صياغة بنود محاور بطاقة التقرير كفاءة المعلم بشكل أكثر تفصيلاً لتجنب الغموض في البنود ذات المدى الواسع.

أما دراسة (Fan 2020) فقد هدفت إلى التحقق من تضمين أهداف تعلم الطلاب في نظام تقويم المعلم، واتبعت المنهج المزيجي من خلال تطبيق استبانة على عينة شملت (244) معلماً، بالإضافة إلى إجراء المقابلات الشخصية مع (18) معلماً، وكشفت نتائج الدراسة عن آراء إيجابية للمعلمين المبتدئين حول تقويمهم بناء على أهداف تعلم الطلبة، كما كشفت عن حاجة المعلمين لمزيد من الدعم المطلوب، خاصة مع وجود معوقات تتعلق بعدم كفاية الوقت التدريسي، وتراكم الأعمال الورقية، ونقص التغذية الراجعة من المشرفين، بالإضافة لمعوقات حول موثوقية التقويم وصلاحيته.

واستطلعت دراسة (Tuytens & Devos 2017) فاعلية التغذية الراجعة في عملية تقويم المعلم على التحسين المدرسي في التعليم الثانوي في بلجيكا، حيث انتهجت الدراسة المنهج النوعي، وتم جمع البيانات من خلال المقابلات الشخصية مع عينة بلغت (31) معلماً وثمانية من مديري المدارس، وأشارت النتائج إلى وجود تأثير للتغذية الراجعة المقدمة من قادة المدارس من خلال التقويم الرسمي لتحسين الممارسات الفردية للمعلم، كما تبين وجود تأثير لنظام تقويم المعلم في تحسين الخصائص التنظيمية للمدرسة، فارتفع مستوى مشاركة المعلمين، وتحققت الرؤية المشتركة والتعاون والتعلم المهني بين العاملين.

أما دراسة التوجيهي (2018) هدفت إلى التعرف على الإجراءات التي تمارس في تقويم أداء المعلمين في مدارس التعليم العام بمنطقة الرياض، والمعايير التي في ضوءها يتم تقويم أداء المعلمين، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي فطبقت الاستبانة على أفراد عينة مكونة من (150) مديراً من مديري مدارس التعليم العام بمنطقة الرياض، وبيّنت الدراسة موافقة المشاركين على الإجراءات التي يمارسونها في عملية تقويم المعلم، وجاء أولاً توضيح نقاط القوة والضعف في أداء المعلم بعد تقويمه، وتوضيح وصفاً دقيقاً لمعايير التقويم في بداية العام الدراسي من قبل مديري المدارس، وبيّنت النتائج أن من أهم معايير التقويم استخدام المعلم لأساليب تعليمية تتناسب مع مستوى الطلبة وتراعي الفروق الفردية بينهم، ومدى تمكن المعلم من المادة العلمية، واستخدام وتوظيف المعلم الوسائل والتقنيات التعليمية المناسبة، والقيام بكتابة تقارير تقويم المعلم بصفة دورية طوال العام الدراسي.

كما قام الحربي (2016) في دراسة لاستكشاف الدرجة توافر مبادئ إدارة الجودة الشاملة في نموذج تقويم الأداء الوظيفي للمعلمين في مدارس المرحلة الثانوية في مدينة جدة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي بتطبيق استبانة على عينة تكونت من (70) مديراً من مديري المدارس الثانوية، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى توافر مبادئ الجودة الشاملة في تقويم الأداء الوظيفي للمعلمين كان بدرجة متوسطة.

بينما هدفت دراسة (Almutairi & Shraid (2021) تحليل طرق تقويم المعلم في المدرسة من خلال إشراك مختلف من المقيمين بهدف بيان مدى تقويمهم أداء المعلم بدقة وموضوعية. واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة والتي تم تصميمها بناءً على معايير نظام تقويم المعلم، واشتملت عينة الدراسة على (100) من رؤساء الأقسام، و(100) من المعلمين في تقويم ذاتي، و(100) من المعلمين الأقران، و(912) من الطلبة. وأوضحت النتائج عدم وجود فروق بين التقويم الذاتي للمعلمين وتقويم رؤساء الأقسام، وبيّنت الدراسة احتمالية تأثير الذاتية والمنافسة على تقويم الأقران، وقد يتصف تقويم الطلاب للمعلمين بالمبالغة لرسم صورة أفضل للمعلم، كما أوصت بتعددية مصادر تقويم المعلم.

ودرس (Derrington and Campbell (2018) وجهات نظر المديرين أثناء قيامهم بتطبيق نظام تقويم المعلم المتغير في الولايات المتحدة الأمريكية خلال خمس سنوات في دراسة نوعية طويلة على أربعة عشر مدرسة، حيث تم إجراء مقابلات شخصية متعددة مع (14) من مديري المدارس في أوقات مختلفة. وبيّنت النتائج أن التقويم الجديد لكفاءة المعلم القائم على تقويم المعلم بطرق متعددة سنوياً يستغرق الكثير من الوقت والعمل الإداري الورقي، لكن بيّنت النتائج قدرة مديري المدارس على التكيف مع النظام الجديد والاقتران بمميزاته، وأوضحت النتائج توظيف معايير تقويم المعلم في الزيارات الصفية وبرامج الإنماء المهني من قبل المديرين، وتبين عدم الوثوق بثبات تطبيق التقويم، وتضمن درجات اختبار الطلاب في تقويم المعلم وفي فاعلية التقويم.

وركزت دراسة (Jaffe-Walter & Villavicencio (2023) على كيفية قيام قادة المدارس بالتفاوض بشأن سياسات عملية تقويم المعلم في المدارس ذات الغالبية من المهاجرين، وتأثيرهم على التزام المعلم بالسياسات الإلزامية، وآلية تنفيذ التقويم وتفعيله داخل المجتمعات المهنية، واتبعت الدراسة منهج دراسة الحالة بالمقارنة بين مدرستين تتصفان بنسب مهاجرين مرتفعة. وتم اتباع المنهج المزجي في جمع البيانات عن طريق إجراء المقابلات الشخصية، ومجموعات التركيز، والملاحظات الميدانية والزيارات الميدانية المنتظمة للمدرستين خلال الفترة من 2017-2019. وشملت العينة (4) من مديري المدارس، و(40) معلماً، و(4) من العاملين، و(21) طالباً. وبيّنت النتائج دور ممارسات القيادة في آلية التقويم في تخفيف حالة التوتر والشك والقلق لدى المعلمين، حيث تبين بأن الممارسات القيادية المؤسسية الإنسانية من قبل القياديين والتي تحترم مهنية المعلمين وتعمق المسؤولية الجماعية تحسّن من تطبيق آلية التقويم وتبني تأثيراً في التغيير المدرسي الإيجابي.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة يتضح أن لتقويم كفاءة المعلم أهمية كبيرة في الأدب النظري والدراسات السابقة، مما يستدعي المزيد من الدراسة والبحث في بيئة التعليم الحكومي في دولة الكويت.

مشكلة الدراسة

في ضوء ما تم عرضه من الأدب التربوي وما برز من أهمية الدور الإداري القائم على عملية تقويم المعلم في المساهمة بجودة العملية التعليمية، والارتقاء بمستوى التحصيل الأكاديمي للطلبة بشكل عام، لا سيما وقد أولت العديد من الدراسات أهمية خاصة لهذا الموضوع (Almutairi & Shraid, 2021; Derrington & Campbell, 2018; Tuytens & Devos, 2017) اهتماماً منها بتطوير القيادة المدرسية وتحسين المناخ المدرسي المرتبط بتحقيق الأهداف التربوية المستدامة الخاصة بكفاءة المعلم. فقد برزت الحاجة للدراسة الحالية لقلّة الدراسات الموجهة لهذا الموضوع في دولة الكويت، بالإضافة إلى السياسات الخاصة بتغيير معايير كفاءة المعلم، وتغيير في دور المشرف الفني في تقويم كفاءة المعلم اقتصاراً على رؤساء الأقسام ومديري المدارس، والذي يحتاج لمزيد من الدراسة من قبل الباحثين في مجال التربية.

كما أشارت الدراسات الخاصة بالإدارة المدرسية بضرورة التركيز على كفاءة المعلم كحجر أساس في رفع مستوى الممارسات التدريسية (التوجيهي، 2018؛ الحربي، 2016؛ المذكور والعميرة، 2015)، وفي تطور مستوى الأداء المدرسي لارتباطه بالمحاسبية، وتقويم المؤسسات التعليمية بشكل عام (الصغير، 2008)، لا سيما مع وجود قيادات فعالة تضع تقويم المعلم موضعاً للتنفيذ للمشاركة في اتخاذ القرارات، وحل المشكلات المرتبطة بأداء المعلم والمساهمة بنموه المهني. لذا فقد جاءت الدراسة الحالية لاستكشاف آراء القيادات المدرسية في معايير تقويم كفاءة المعلم ومعوقات تطبيقها. تتمحور مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الإجابة على الأسئلة الإجرائية الآتية:

1. ما آراء القيادات المدرسية في معايير تقويم كفاءة المعلم من حيث (الأهداف، المحتوى، آلية التقويم، كفاءة المقيمين، توظيف نظام تقويم كفاءة المعلم في التحسين المدرسي)؟
2. ما المعوقات التي تواجه الإدارات المدرسية في بنود تقويم كفاءة المعلم من وجهة نظر قيادي المدارس؟

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى:

1. تعرف آراء القيادات المدرسية في معايير تقويم كفاءة المعلم من حيث (الأهداف، المحتوى، آلية التقويم، كفاءة المقيمين، توظيف نظام تقويم كفاءة المعلم في التحسين المدرسي).
2. تعرف المعوقات التي تواجه الإدارات المدرسية في بنود تقويم كفاءة المعلم من وجهة نظر قيادي المدارس.

أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة الحالية في إبراز آراء القيادات المدرسية في تقويم كفاءة المعلم، لكونها أحد الوظائف الإدارية المدرسية، وتبدأ عملية التقويم كعملية شاملة تتضمن تقويم الأداء، وتعد جزءاً لا يتجزأ من الأدوار الوظيفية لمديري المدارس ورؤساء الأقسام التعليمية، لاسيما مع التعديلات الجذرية التي أجرتها وزارة التربية في الكويت بتحديد دور المشرف الفني في عملية تقويم المعلم (الفضلي، 2022)، علاوة على عدم وجود دراسات ميدانية - حسب علم الباحثة- تبحث هذا الموضوع من وجهة نظر القائمين على عملية التقويم، كما تبرز أهميتها في استطلاع الآراء حول مدى توظيفها بعمليات التحسين المدرسي، ولعل نتائج وتوصيات الدراسة تكشف عن ما يصاحب هذا القرار من إيجابيات يجب تعزيزها، وسلبيات من الممكن تلافيها والاستفادة منها من قبل متخذي القرار، وصولاً لتحقيق جودة مخرجات العملية التعليمية بشكل عام، وكفاءة أداء المعلم في مدارس التعليم العام بدولة الكويت بشكل خاص.

مصطلحات الدراسة

- كفاءة المعلم: تعرف كفاءة المعلم بأنها مزيج يشمل المعرفة والمهارات والقيم التي يجب على المعلم اكتسابها لتحقيق وتطوير أدائه التدريسي بنجاح، والتي يمكن ملاحظتها وإثباتها (Mandal, 2018)، ويعرفها عبد الرؤوف (2015) بأنها ما يقوم به المعلم من ممارسات وفعاليات تربوية وتعليمية والتي تسهم في تحقيق التعلم الصفي وتنعكس في تطوير نمو الطالب. أما التعريف الاصطلاحي فهي المهارات والمهام الموكلة للمعلم والتي ترتبط بتحقيقه الأشمل لوظائفه التربوية والتعليمية بحسب محتوى ومعايير الكفاءة الخاص به من قبل وزارة التربية والتعليم في دولة الكويت.
- تقويم كفاءة المعلم: هي عملية قياس للمهارات المطلوبة لمعلم، وهي "عملية قياس مدى تقدم المعلم في انجاز المهام الموكلة إليه، وفق متطلبات وظيفته، في ضوء بعض المعايير

أو المحكات التي تشير إلى مستوى أدائه" (الصغير، 2008، ص.6). أما التعريف الإجرائي لتقويم كفاءة المعلم فهو التقويم الذي يعبر عنه من خلال سلم من درجات على بنود خاصة بأداء العاملين من المعلمين والذي وضعته وزارة التربية في دولة الكويت، ويقوم به مدير المدرسة ورئيس القسم، ويشتمل بنوداً تضم ثلاث جوانب هي: عوامل كفاءة الأداء الفردي، وعوامل كفاءة الأداء الجماعي، وعوامل كفاءة القدرات الشخصية.

● قيادي المدارس: يعرف قيادي المدارس بأنهم الأشخاص الذين يقومون بعملية التأثير بتوجيه العاملين لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة، حيث يقومون على تطوير العمل بناء على القيم التربوية من خلال الهياكل التنظيمية والأنشطة المدرسية لتحقيق رؤية تشاركية للمدرسة يعمل جميع العاملين على تحقيقها (Bush & Glover, 2003). وتعرفهم الباحثة إجرائياً بأنهم جميع الأشخاص المعيّنين قياديين في المدرسة من قبل وزارة التربية ويمثلون الطاقم القيادي وهم مديري المدارس ومساعدتهم ورؤساء الأقسام التعليمية العاملين في مدارس التعليم العام بدولة الكويت.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: اقتصرَت الدراسة على التعرف على آراء القيادات المدرسية في معايير تقويم كفاءة المعلم من حيث الأهداف، المحتوى، آلية التقويم، كفاءة المقيمين، توزيع تقويم كفاءة المعلم في التحسن المدرسي، بالإضافة إلى التعرف على المعوقات التي تواجه الإدارات المدرسية في بنود تقييم كفاءة المعلم

الحدود البشرية: اقتصرَت عينة الدراسة على قيادي المدارس وتحديدًا اشتملت على (59) مدير مدرسة، و (28) مديراً مساعداً، و (210) من رؤساء الأقسام

الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2022-2023.

الحدود المكانية: اقتصرَت الدراسة على مدارس التعليم العام بدولة الكويت في مناطقها التعليمية الست.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية والإجابة عن أسئلتها، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي حيث تم استخدام منهج البحث المزجي لجمع البيانات من خلال الدمج بين البيانات الكمية الناتجة من استخدام الاستبانة، بالإضافة إلى البيانات النوعية الناتجة عن المقابلات الشخصية، وذلك للوصول لرؤية أكثر تفصيلاً وعمقاً حول موضوع الدراسة والإجابة

عن أسئلتها، حيث تم تطبيق التصميم المتقارب (Convergent design) وهو نهج أحادي المرحلة، يقوم الباحث بجمع كل من البيانات الكمية والنوعية، ويحللها بشكل منفصل، ثم يقارن النتائج لمعرفة ما إذا كانت النتائج تؤكد أو تنفي بعضها البعض (Creswell & Creswell, 2018).

أدوات الدراسة

تبنت هذه الدراسة أداتين لجمع البيانات هما الاستبانة والمقابلات الشخصية.

1- الاستبانة.

بعد مراجعة الدراسات ذات العلاقة بالموضوع (Darling-Hammond, 2015; Hallinger et al., 2014; Stronge & Tucker, 2020)، استعانت الباحثة ببنود من دراسة (Estaji & Shafaghi, 2018) لملائمتها مع موضوع الدراسة الحالية، ولارتفاع درجة صدقها وثباتها، وبسبب طول الاستبانة لتكونها من (90) بنداً، قامت الباحثة بحذف البنود غير الملائمة للسياق التعليمي في دولة الكويت، ومن ثم أجرت تعديلات على البنود، بناءً على استشارة اثنان من أعضاء هيئة التدريس في تخصص الإدارة التربوية، وتم حذف البنود المكررة وتقليصها لتصل الاستبانة في صورتها الأولية إلى (47) بنداً، ومن ثم قامت الباحثة بترجمتها للغة العربية، واستخدام آلية الترجمة العكسية ومطابقتها لغوياً مع اثنان من أعضاء هيئة التدريس المتمكنين من اللغة العربية والإنجليزية للتأكد من تكافؤ المحتوى في النسختين العربية والأجنبية، ومن ثم اختيار أدق ترجمة. ولمعرفة صدق الاستبانة تم عرضها بصورتها الأولية على خمسة محكمين مختصين في الإدارة التربوية، ومديري مدرسة في وزارة التربية للتأكد منها، وذلك بعد إعطائهم تعريفات للمجالات الخمسة وهدف الدراسة للتأكد من مدى انتماء البنود لمجالات الاستبانة، ومدى صحة الصياغة اللغوية للبنود.

وتكونت الاستبانة بصورتها النهائية وبعد إجراء التعديلات عليها بناءً على آراء المحكمين من (40) بنداً موزعة على خمس مجالات وهي كالتالي: مجال أهداف تقويم كفاءة المعلم يتكون من (5) بنود، ومجال محتوى عناصر تقويم كفاءة المعلم يتكون من (7) بنود، ومجال ضوابط آلية تقويم كفاءة المعلم لدى المشرف يتكون من (11) بنداً، ومجال كفاءة المقيمين لتقويم كفاءة المعلم (6) بنود، أما مجال توظيف نظام تقويم كفاءة المعلم في التحسين المدرسي وتتكون من (11) بنداً. وللتحقق من ثبات الأداة، حُسب معامل ثبات ألفا كرونباخ Alpha Cronbach بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية من خارج العينة الأصلية بلغت (60) من القياديين العاملين في مدارس وزارة التربية، وقد تبين أن قيم معامل ألفا كرونباخ جاءت مرتفعة للاستبانة ولمجالاتها الخمسة كما في جدول (1)، وتُعد معديلاً مقبولاً في البحوث التربوية.

جدول 1

قيم معاملات الاتساق الداخلي لمجالات الاستبانة

المجالات	عدد البنود	معامل ألفا كرونباخ
أهداف تقويم كفاءة المعلم.	5	0.80
محتوى عناصر تقويم كفاءة المعلم	7	0.78
ضوابط آلية التقويم الكفاءة المتبعة من المقيمين.	11	0.81
كفاءة المقيمين لتقويم كفاءة المعلم	6	0.79
توظيف نظام تقويم كفاءة المعلم في لتحسين المدرسي	11	0.81
الأداة ككل	40	0.92

كما تم حساب صدق الاتساق الداخلي عن طريق حساب معامل الارتباط بيرسون؛ لمعرفة مدى التناسق بين بنود المجال ومدى اتساق كل منها مع المجال الذي تنتمي إليه. وبين درجة كل مجال مع الدرجة الكلية، وجدول (2) يوضح ذلك.

جدول 2

قيم معامل الارتباط بين كل مفردة بالدرجة الكلية للاستبانة

مجال	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
مجال أهداف تقويم كفاءة المعلم	1	0.67	2	0.73	3	0.83
	4	0.74	5	0.75		
مجال محتوى عناصر تقويم كفاءة	6	0.76	7	0.77	8	0.72
	9	0.87	10	0.81	11	0.81
	12	0.82				
مجال ضوابط آلية تقويم كفاءة المعلم لدى المشرف	13	0.82	14	0.75	15	0.71
	16	0.69	17	0.67	18	0.70
	19	0.68	20	0.72	21	0.77
	22	0.73	23	0.72		
مجال كفاءة المقيمين لتقويم كفاءة المعلم	24	0.67	25	0.69	26	0.75
	27	0.74	28	0.85	29	0.87
	30	0.81	31	0.72	32	0.70
توظيف نظام تقويم كفاءة المعلم في لتحسين المدرسي	33	0.68	34	0.69	35	0.71
	36	0.67	37	0.73	38	0.76
	39	0.75	40	0.74		

ويتضح من جدول (2) وجود اتساق بين بنود المجال مع بعضها، وجود اتساق بين البنود والمجال الذي ينتمي إليه حيث تراوحت معاملات ارتباط بيرسون بين 0.67-0.87 وهي درجة ارتباط تعد متوسطة-مرتفعة.

2- المقابلات الشخصية.

استناداً على الأدب النظري قامت الباحثة بصياغة أسئلة المقابلة الشخصية للعينة النوعية، وتم عرضها على المحكمين الذين قاموا بتحكيم الاستبانة من المختصين في الإدارة

التربوية، ومديرتي مدرسة في وزارة التربية للتأكد من اتساقها مع أهداف الدراسة، وتم اختيار العينة بطريقة قصدية متاحة، حيث وافق على المشاركة في المقابلات الشخصية (16) من المشاركين أثناء تواجدهم في دورة تدريبية خاصة بوزارة التربية، حيث تم عرض أسئلة المقابلة عليهم بشكل فردي، وتسجيل إجاباتهم. ومن أمثلة الأسئلة التي طرحت:

- ما رأيك كقيادي في محتوى وبنود تقويم كفاءة المعلم؟
- إلى أي مدى يرتبط تقويم كفاءة المعلم بالتحسين المدرسي؟
- ما المعوقات التي من الممكن أن تواجهك أثناء عملية تقويم المعلم؟
- لو كان بيدك التغيير، ما التغييرات التي ستحدثها في تقويم الكفاءة بحيث يكون أكثر فاعلية؟

مجتمع الدراسة وعينته

تكون مجتمع الدراسة من جميع قيادي مدارس التعليم العام التابعة لوزارة التربية في دولة الكويت ومناطقها التعليمية الست، ويبلغ عدد المدارس (656) مدرسة حسب إحصائية التعليم بدولة الكويت (النشرة السنوية لإحصاءات التعليم، 2020).

وتكونت عينة الدراسة المعنية في جمع البيانات الكمية من (353) من قيادي المدارس تم اختيارهم بطريقة عشوائية عنقودية، فتم توزيع رابط الاستبانة على (62) مدرسة حكومية اختيرت بطريقة عشوائية من المناطق التعليمية الست، وتمثل المدارس ما نسبته (9.5%) من إجمالي المدارس، وجدول (3) يوضح وصف العينة بحسب المتغيرات الديموغرافية.

جدول 3

الخصائص الديموغرافية للمشاركين = (353)

المسمى الوظيفي	مدير مدرسة	مدير مساعد	رئيس قسم
	59	28	210
النوع	ذكر	أنثى	
	57	296	
المنطقة التعليمية	العاصمة	حولي	الفروانية
	65	61	56
	الأحمدي	مبارك الكبير	الجهراء
	49	53	69
الإجمالي	353		

أما عينة الدراسة المعنية في جمع البيانات النوعية فتكونت من (16) من المشاركين، وهم (6) من مديري المدارس، و(3) من المديرين المساعدين، و(7) من رؤساء الأقسام التعليمية، كما هو مبين في جدول (4) التالي:

جدول 4

البيانات الديموغرافية للعينة النوعية للدراسة

المسمى الوظيفي	مدير مدرسة	مدير مساعد	رئيس قسم
النوع	6	3	7
	ذكر	أنثى	
	3	13	
المنطقة التعليمية	العاصمة	حولي	الفروانية
	2	3	3
	الأحمدي	مبارك الكبير	الجهراء
	3	2	3

إجراءات الدراسة

طبقت هذه الدراسة عن طريق توزيع رابط الاستبانة باستخدام Google Form بشكل رسمي علي قيادي (62) من المدارس الحكومية في الكويت، بحيث شمل المستجيبون قياديي المدرسة من مدراء مدارس، ومدراء مساعدين، ورؤساء أقسام ، كما أجريت المقابلات الشخصية مع المشاركين الذين وافقوا على إجراء المقابلة أثناء تواجدهم أو مشاركتهم دورة تدريبية خاصة لقيادي الوزارة، حيث وضحت الباحثة للمشاركين غرض الدراسة وأهدافها، ثم تم الحصول على موعد منهم لتطبيق المقابلات الشخصية حسب الوقت المتوفر لديهم، وقد بينت الباحثة لهم أن المعلومات الخاصة بالمقابلة ستتعامل بشكل سري و ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط. وأثناء المقابلة الشخصية قامت الباحثة بتدوين الاستجابات وحفظها بطريقة تضمن سرية المعلومات، وحجب الهوية الشخصية المشاركين في الدراسة، ومن ثم تم عرض استجاباتهم المكتوبة عليهم لتوثيقها والتأكد من محتواها ومطابقتها لآرائهم.

معالجة البيانات

وتنقسم معالجة البيانات إلى قسمين هما كالآتي:

أولاً: المعالجة الإحصائية للبيانات الكمية.

للإجابة عن السؤال الأول للدراسة، أُدخِلت البيانات عن طريق برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) Statistical Package for Social Sciences، وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المشاركين لبنود الأداة ومجالاتها، واعتمادها مؤشراً على درجة التقدير، وذلك بتقسيم الدرجات إلى ثلاثة مستويات للتقدير (مرتفع، متوسط، منخفض) بالاعتماد على المعادلة الآتية: الحد الأعلى للبدائل – الحد

الأدنى للبدائل / عدد المستويات = $1-5 = 3/1.33$ وبناءً على ذلك، كان المدى الأول: $1.33+1=2.33$ ، والمدى الثاني: $1.33+2.34=3.67$ ، والمدى الثالث: $1.33+3.67=5.5$ فتصبح بعد ذلك التقديرات على النحو الآتي:

أقل من أو يساوي (2.33): مؤشر منخفض.

أكبر من (2.34) وأقل من (3.67): مؤشر متوسط.

أكبر من أو يساوي (3.68): مؤشر مرتفع.

ثانيًا: معالجة البيانات النوعية .

للإجابة عن السؤال الثاني، أجرت الباحثة تحليلًا نوعيًا للمحتوى النصي للبيانات النوعية، عن طريق وضع البيانات الخام وتصنيفها إلى فئات ومحاوٍر بناءً على القراءة الصحيحة للمعاني وتفسيرها والاستدلال عليها باستخدام عملية الاستدلال الاستقرائي Inductive Analysis))، والتي تتميز بفحص المحتوى ومقارنته ببعضه، وقد استخدمت الباحثة التحليل بالترميز اليدوي للبيانات التي مثلت استجابة المشاركين لأسئلة المقابلة، والتي وضحتها (Creswell & Creswell 2018) وبمساعدة باحث آخر من أعضاء هيئة التدريس تم الترميز بشكل فردي و باستقلالية لعينة تتكون من ثلاث مقابلات، ومن ثم مقارنة المحاوٍر، وتعديلها بناءً على المناقشات المستمرة، حتى الوصول لاتفاق بين القائمين على الترميز، حيث بلغت نسبة المطابقة (50) ثم وصلت بعد المراجعات إلى (70%) كنسبة اتفاق على المحاوٍر الرئيسية، ومن ثم تم ترميز بقية المقابلات تبعاً للوصول للمحاوٍر النهائية التي تصف آراء القيادات المدرسية في معايير تقويم كفاءة المعلم من حيث (الأهداف، المحتوى، آلية التقويم، كفاءة المقيمين، توظيف التقويم في التحسين الإداري)، بالإضافة إلى المعوقات التي تواجه الإدارات المدرسية في بنود تقويم كفاءة المعلم المعدلة.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

1. ما آراء القيادات المدرسية في معايير تقويم كفاءة المعلم من حيث (الأهداف، المحتوى، آلية التقويم، كفاءة المقيمين، توظيف نظام تقويم كفاءة المعلم في التحسين المدرسي)؟

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات الخمسة كما هو مبين في الجداول من 5-12، كما تم بيان آراء العينة عن طريق تحليل المقابلات الشخصية.

جدول 5

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى التقدير لاستجابات أفراد العينة على أداة الدراسة

ترتيب	رقم	المجالات	م	ع	التقدير
2	1	أهداف تقويم كفاءة المعلم	3.39	0.81	متوسط
1	2	محتوى عناصر تقويم كفاءة المعلم	3.54	0.80	متوسط
3	3	ضوابط آلية التقويم الكفاءة المتبعة من المقيمين	3.32	0.76	متوسط
4	4	كفاءة المقيمين لتقويم كفاءة المعلم	3.30	0.85	متوسط
5	5	توظيف نظام تقويم كفاءة المعلم في التحسين المدرسي	3.25	0.81	متوسط

م = المتوسط الحسابي، ع = الانحراف المعياري

يتضح من جدول (5) أن تقديرات أفراد عينة الدراسة كانت متوسطة لجميع مجالات معايير تقويم كفاءة المعلم، إذ حصل المجال الثاني "محتوى عناصر تقويم الكفاءة" على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.54)، فارتفع توجهات العينة بشأن محتوى التقويم وأهدافه فقد اختلفت مع نتائج الدراسات السابقة مثل دراسة السناني (2012) التي أشارت الحاجة لوضوح أكثر في المعايير الخاصة بتقويم المعلم، وقد يرجع السبب للتغيير الذي طرأ على محتوى نظام كفاءة المعلم الأخير في عام 2019 (الرمضان، 2019)، كما بينت دراسة المذكور والعميرة (2015) حصول الإلمام بالأهداف التربوية الخاصة بكفاءة تقويم المعلم على نسب مرتفعة.

بينما حصل المجال الرابع "توظيف نظام تقويم كفاءة المعلم في التحسين المدرسي" على أقل متوسط حسابي وفقاً لآراء المشاركين وبلغ (3.25). ويمكن تفسير هذه النتيجة المتوسطة بوجود بعض الملاحظات لدى القيادات المدرسية حول معايير تقويم الكفاءة، وبالأخص في الدور الذي يلعبه نظام التقويم في التحسين الإداري، الأمر الذي يمكن كشفه من خلال نتائج بنود الأداة، ومن ثم البيانات النوعية التي تم جمعها من خلال المقابلات الشخصية. وهذه النتيجة مخالفة للتوجه التربوي الذي يربط بين تقويم المعلم والتحسين المدرسي كما أشارت العديد من الدراسات مثل (Marshall, 2009; Stronge & Taker, 2020).

ولمزيد من الاستيضاح تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتقديرات لكل بنداً من بنود مجالات الاستبانة على حدة، مرتبة تنازلياً، موضحاً في جدول (6)-10، وهي كالآتي:

جدول 6

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى التقدير لاستجابات المشاركين على بنود مجال أهداف تقويم كفاءة المعلم

ترتيب	رقم	المجال الأول: أهداف تقويم كفاءة المعلم	م	ع	التقدير
1	1	يحدد بنود تقويم المعلم مستوى الكفاءة المهنية له.	3.60	0.86	مرتفع
3	2	يساهم تقويم كفاءة المعلم في التطوير المهني للمعلم.	3.45	0.95	متوسط

ترتيب	رقم	المجال الأول: أهداف تقويم كفاءة المعلم	م	ع	التقدير
2	3	يحسن تقويم كفاءة المعلم من المهارات التدريسية.	3.47	0.96	متوسط
4	4	يقدم تقويم كفاءة المعلم تغذية راجعة بناءة للمعلم.	3.30	1.01	متوسط
5	5	يرتبط بنود تقويم المعلم بتطوير الطالب أكاديمياً.	3.26	1.13	متوسط

م = المتوسط الحسابي، ع = الانحراف المعياري

يتبين من نتائج جدول (6) أن توجهات المشاركين نحو بنود المجال الأول، وهي أهداف تقويم كفاءة المعلم، جاء متوسطًا بشكل عام، إذ حصل البند (1) "يحدد بنود تقويم المعلم مستوى الكفاءة المهنية له" على أعلى متوسط حسابي لاستجابة المشاركين، يليه البند (3) "يحسن تقويم كفاءة المعلم من المهارات التدريسية"، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن تقويم الكفاءة يعطي مؤشرات للمشرفين التربويين حول كفاءة المعلم، ويعينهم على اتخاذ القرارات التربوية، وهذه النتيجة جاءت متوافقة مع دراسات (Castetter, 1976; Hallinger et al., 2009; Marshall, 2014) التي ربطت بين عملية تقويم المعلم وتحسين الأداء التدريسي له عن طريق إعطائه التغذية الراجعة.

بينما حصل البند (5) "يرتبط بنود تقويم المعلم بتطوير الطالب أكاديمياً" على أقل متوسط حسابي لاستجابات المشاركين، وهو ما قد يدل على انفصال بنود التقويم وعدم ارتباطها الوثيق بالمستوى الأكاديمي للطالب، والنتيجة الحالية جاءت مخالفة لأسس ومعايير التقويم بحسب الدراسات العالمية كما ذكرت (Darling-Hammond, 2015) بضرورة ارتباط عملية تقويم المعلم بمعايير أداء الطلاب، كما وضح (McGuinn, 2012) أن تقويم المعلم هي وظيفة إدارية متصلة بالأهداف العامة للنظام التربوي، وتفقد فاعليتها عند انفصالها عن تعليم الطلاب ورفع مستواهم الأكاديمي.

وفي هذا المجال، يتضح من نتائج المقابلات الشخصية وضوح أهداف تقويم كفاءة المعلم بشكل محدد للقيادات المدرسية، فقد أجمع المشاركون بأن الهدف من بنود الكفاءة تقويم هو قياس أداء المعلم والعمل على تطويره مهنيًا، فقالت إحدى رئيسات الأقسام: "أهداف التقويم هو قياس أداء المعلم في جوانبه الفني والإداري". وذكر رئيس قسم آخر: "أهداف التقويم محددة ببنوده التي تشمل أداء المعلم في الحصة وتمكنه من المادة العلمية واستجابة الطلبة معه، واستعداده للحصة". ولكن أشار جميع المشاركون بوجود قصور في تحقيق أهداف التقويم، فتحقيقها محدود بما يشاهده المشرف في الزيارة الصفية فقط، بينما أداء المعلم يتعدى هذا المفهوم ليشمل جميع إسهامات المعلم مع الطلاب، ومع زملائه، ومع الإدارة المدرسية، أشارت إحدى المشاركات:

"من أهداف بنود التقويم جمع المؤشرات التي تعكس الأداء، وهناك بعض الملاحظات على شمولية بنود تقويم كفاءة المعلم، أحيانا كثيرة الزيارة الصفية التي يقوم بها مدير المدرسة لا تعكس أداء المعلم طوال العام الدراسي"(مديرة مدرسة).

وذكرت آخر "قد يكون المعلم وقت التقويم في ظرف عارض" (رئيس قسم)، بينما أشارت أحد المشاركين "يقتصر تقويم الكفاءة على تقويم المعلم دون وجود برامج مخصصة لتطويره المهني في الجوانب التي يفتقدها"(مديرة مساعدة). أما فيما يخص المجال الثاني، وهو محتوى عناصر تقويم الكفاءة، فالنتائج في جدول (7) توضح استجابة المشاركين.

جدول 7

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى التقدير لاستجابات أفراد العينة على بنود محتوى عناصر تقويم الكفاءة

ترتيب	رقم	المجال الثاني: محتوى عناصر تقويم الكفاءة	م	ع	التقدير
7	1	يرتبط محتوى تقويم كفاءة المعلم بالمعايير الوطنية للتعليم.	3.24	1.05	متوسط
5	2	يركز تقويم كفاءة المعلم على استخدامه لطرق التدريس ومصادر التعلم.	3.39	1.03	متوسط
6	3	يركز تقويم كفاءة المعلم مهارات المعلم الشفوية والمكتوبة في تواصله مع الطلبة.	3.27	1.07	متوسط
4	4	يركز تقويم كفاءة المعلم قدرة المعلم على إدارة الصف مراعاة المعلم.	3.42	1.09	متوسط
2	5	يركز تقويم كفاءة المعلم على مدى تمكن المعلم من المادة العلمية.	3.70	1.09	
3	6	يركز تقويم كفاءة المعلم تعاون المعلم مع الإدارة المدرسية وأولياء الأمور.	3.65	1.01	متوسط
1	7	يركز تقويم كفاءة المعلم التزام المعلم بالنظم والقوانين المدرسية.	3.82	0.94	متوسط

م = المتوسط الحسابي، ع = الانحراف المعياري

ويتضح من جدول (7) أن آراء المشاركين نحو محتوى عناصر تقويم الكفاءة جاء أيضًا متوسطًا بشكل عام، فيلاحظ حصول البند (7) "يركز تقويم كفاءة المعلم التزام المعلم بالنظم والقوانين المدرسية" على أعلى متوسط حسابي لاستجابة المشاركين، ثم بند (5) "يركز تقويم كفاءة المعلم على مدى تمكن المعلم من المادة العلمية"، وقد يدل بأن تقويم كفاءة المعلم في الكويت يولي اهتماماً للجانب الالتزام بالقوانين ثم الجانب الفني للمادة العلمية، وهذه النتيجة جاءت متوافقة مع دراسة المذكور والعميرة (2015)، ودراسة التويجري (2018) في حصول التمكن من المادة العلمية على نسب مرتفعة من المشاركين، أما البند (1) "يرتبط محتوى تقويم كفاءة المعلم بالمعايير الوطنية للتعليم." وحصلت على أقل متوسط حسابي. وقد تدل هذه النتيجة على القصور في شرح كيفية تضمين المعايير الوطنية للتعليم في تقويم كفاءة المعلم، أو

عدم وضوح المعايير الوطنية للتعليم بشكل عام، الأمر الذي يعد من ركائز تقويم المعلم والذي أشارت ودعت له (Darling-Hammond, 2015).

أما من خلال البيانات التي جمعت عن طريق المقابلات الشخصية، فقد بين بعض المشاركين بأن محتوى التقويم يعكسه دقة بنوده، فقالت إحدى رئيسات الأقسام: "نعم محتوى التقويم جيد لدقة البنود بما هو مطلوب".

إلا أن بعض المشاركين قد أوضح بأن هناك بعض الغموض في محتوى التقويم خاصة في بند الغياب، وفي عدم مواكبة بعض البنود للمستجدات، فبينت إحدى المشاركات:

"غياب المعلم يؤثر على التقويم ولكن بند الغياب رغم أنه 30 بالمئة من التقويم إلا أن حد الغياب لا يزال كبير وهو 100 يوم، فإذا كان عدد أيام الحضور في السنة 150 يوماً تقريباً فكيف يمكن للمعلم الذي لا يتجاوز 100 يوم أن يحصل على الامتياز؟" (مديرة مدرسة مساعدة).

وقالت أخرى: "لا يعكس محتوى بنود التقويم كفاءة المعلم لوجود بنود كثيرة لا تمثل واقعياً" (رئيسة قسم). وذكر بعض المشاركين ضرورة التجديد وإعادة النظر في بنود التقويم: "يجب مواكبة بنود التقويم للمستجدات التربوية والتعليمية في المادة العلمية، فبنود التقويم تقليدية وتحتاج إعادة نظر" (رئيس قسم). أما فيما يخص المجال الثالث وهو ضوابط آلية التقويم الكفاءة المتبعة من المقيمين، موضحة في جدول 8.

جدول 8

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى التقدير لاستجابات المشاركين على بنود مجال ضوابط آلية التقويم الكفاءة المتبعة من المقيمين

الترتيب	رقم	المجال الثالث: ضوابط آلية التقويم الكفاءة المتبعة من المقيمين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
5	1	يتم عرض آلية التقويم من قبل القياديين بشفافية للمعلمين.	3.32	1.19	متوسط
11	2	يقوم المشرف بمشاركة نتائج التقويم بشفافية مع المعلمين.	2.90	1.29	متوسط
9	3	يعقد المشرف بعقد اجتماع مع المعلم قبل حضور الحصّة الدراسية.	2.92	1.25	متوسط
2	4	يعقد المشرف اجتماع مع المعلم بعد حضور الحصّة الدراسية.	3.78	1.04	مرتفع
1	5	يعتمد المشرف استمارات مخصصة لتقويم أداء المعلم.	3.85	1.03	مرتفع
10	6	يعتمد المشرف على تبادل الزيارات بين المعلمين في تقويم المعلم.	2.91	1.23	متوسط
7	7	يعتمد المشرف على أكثر من رأي في تقويم المعلم مثل المدير المساعد والزملاء.	3.10	1.16	متوسط
4	8	يقدم المشرف التغذية الراجعة للمعلم.	3.62	0.99	متوسط

ترتيب	رقم	المجال الثالث: ضوابط آلية التقويم الكفاءة المتبعة من المقيمين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
6	9	توجد جهة محايدة للفصل بين الاختلاف بين المقيمين.	3.30	1.16	متوسط
8	10	يعطي المقيم للمعلم الفرصة لشرح وجهة نظره في التقويم.	3.04	1.29	متوسط
3	11	تؤخذ جميع مساهمات المعلم بعين الاعتبار في بنود التقويم..	3.73	1.00	مرتفع

م = المتوسط الحسابي، ع = الانحراف المعياري

ويتضح من جدول (8) أن بنود ضوابط وآلية التقويم جاءت أغلبها متوسطة وبعضها مرتفعة، فحصل البند (5) "يعتمد المشرف استمارات مخصصة لتقويم أداء المعلم" على أعلى متوسط حسابي للمجال، بينما حصل البند (2) "يقوم المشرف بمشاركة نتائج التقويم بشفافية مع المعلمين" على أقل متوسط حسابي بتقدير منخفض، ويمكن تفسير النتائج بحرص المشرفين على استخدام بطاقة تقويم المعلم، إلا أن استجابة المشاركين لبند شفافية التقويم كأقل متوسط حسابي، الأمر الذي قد يفسر باتباع سياسة سرية تقويم كفاءة المعلم المقررة من وزارة التربية، الأمر الذي يتنافى مع حق المعلم في الاطلاع على جوانب أدائه التدريسي بما يرتبط به من نقاط إيجابية يجب تعزيزها، ونقاط سلبية يستوجب تطويرها في أدائه المهني، وقد أشارت دراسة السناني (2012) على اعتبار أن سرية تقرير تقويم الكفاءة من المعوقات لفاعلية تقويم المعلم في دولة الكويت. كما أشارت دراسة التويجري (2018) إلى أهمية الإجراءات الممارسة من قبل القياديين في توضيح نقاط القوة والضعف في أداء المعلم بعد التقويم، وتقديم التغذية الراجعة له، وتوضيح معايير التقويم له.

وأشار جميع المشاركين في المقابلات الشخصية إلى دورهم الإشرافي في عملية التقويم، فبين إحدى المشاركات من مديرات المدارس المساعدات:

"نعم، أوضح للمعلم بنود التقويم، وأعرض للمعلمة النتائج الأولية للتقويم بكل شفافية في الفصل الأول، أما التقويم النهائي فلا يحق للمعلم الاطلاع عليه، لكني أسعى جاهدة أن أقدم للمعلم النصح والملاحظات لتطوير أدائه في الفصل"، وبين أحد مدراء المدارس: "الآلية المتبعة من الوزارة في تقويم المعلم تسهم في نموه المهني، لذا اتباعها ضروري".

إلا أن العديد من المشاركين أبدوا تحفظاً على سرية التقويم، بينت إحدى رؤساء الأقسام "يا حبذا لو يعطى المعلم فرصة أكبر لسماع رأيه في تقريره". وذكرت أخرى: "يجب إعلام المعلم بدرجته ليطلع على نقاط الضعف والقوة لديه".

وتعرض النتائج الخاصة في المجال الرابع كفاءة المقيمين لتقويم كفاءة المعلم في جدول (9).

جدول 9

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى التقدير لاستجابات المشاركين على بنود كفاءة المقيمين لتقويم كفاءة المعلم

ترتيب	رقم	المجال الرابع: نظام كفاءة المقيمين لنظام تقويم المعلم	م	ع	التقدير
6	1	حصل المشرفون المقيمون على دورات خاصة بطريقة تقويم المعلم.	3.08	1.15	متوسط
2	2	يلتزم المشرفون بالموضوعية في طريقة التقويم.	3.37	0.99	متوسط
5	3	يوجد نظام إداري لاختيار المشرفين ذو الكفاءة القائمين بعملية التقويم.	3.19	1.12	متوسط
1	4	يعتمد تقويم المشرف على مصادر متعددة.	3.48	1.00	متوسط
4	5	يأخذ المشرف بعين الاعتبار التحصيل الأكاديمي للطلاب في عملية التقويم وألا يقتصر على المعلم فقط.	3.34	1.07	متوسط
3	6	يتواصل المشرفين مع بعضهم للوصول إلى نتيجة موضوعية لتقويم المعلم	3.36	1.09	متوسط

م = المتوسط الحسابي، ع = الانحراف المعياري

يتضح من جدول (9) حصول البند (4) على أعلى متوسط حسابي في المجال الرابع، وينص على "يعتمد تقويم المشرف على مصادر متعددة"، يليه البند (2) "يلتزم المشرفين بالموضوعية في طريقة التقويم". وهذان البنودان يخصصان رجوع المقيمين إلى مصادر عديدة في عملية تقويم المعلم ومحاولة التزام الموضوعية في عملية التقويم. وقد حصل البند (1) على أقل متوسط حسابي، وينص على "حصل المشرفون المقيمون على دورات خاصة بطريقة تقويم المعلم"، الأمر الذي قد يعكس الحاجة إلى دورات خاصة لتوضيح آلية التقويم، وتأهيل القياديين من مديري المدارس ومساعدتهم ورؤساء الأقسام على جميع الوظائف الإدارية ومنها عملية التقويم، وهذه النتيجة اتفقت مع دراسة (Derrington and Campbell, 2018) في ضرورة توافر برامج الإنماء المهني لمديري المدارس الخاصة بالتطبيق العملي لعملية تقويم المعلم.

ومن الملاحظ أن جميع البنود في هذا المجال قد حصلت على درجة متوسطة في استجابات العينة، الأمر الذي اتفق مع دراسة الحربي (2016) توافر مبادئ الجودة الشاملة في تقويم الأداء الوظيفي للمعلمين كان بدرجة متوسطة، كما دلت دراسة التويجري (2018) على حصول الإجراءات التي تمارس في تقويم المعلمين على إجابات ضعيفة من عينة الدراسة. بينما أيدت دراسة (Almutairi & Shraid, 2021) ضرورة تعدد وسائل تقويم المعلم، وأوضح (Marzano, 2012) أهمية استدامة نظام التقويم واتصافه بالشمولية، ومعارية الأداء وتطوير المهارات، ومكافأة التقدم في الأداء.

أما في نتائج المقابلات الشخصية فقد أجمع المشاركون على قلة الدورات المهنية المقدمة لتعزيز مهارات القياديين في تقويم المعلم، فذكرت إحدى رؤساء الأقسام: "لم أحصل على أي دورة تدريبية". وذكر آخر: "يحدث تضارب في الجانبين الإداري والفني، تقويم مدير المدرسة الإداري يهمل التركيز على المادة العلمية". وقالت مديرة مدرسة: "تكثيف الدورات

مطلب ضروري للتطوير". وتعرض النتائج الخاصة في المجال الخامس "توظيف نظام تقويم كفاءة المعلم في لتحسين المدرسي" في جدول (10).

جدول 10

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى التقدير لاستجابات المشاركين على توظيف نظام التقويم بالتحسين المدرسي

ترتيب	رقم	المجال الخامس: توظيف نظام تقويم كفاءة المعلم في التحسين المدرسي	م	ع	التقدير
4	1	يوظف تقويم كفاءة المعلم من قبل القياديين لمتابعة وتحسين مهارات التدريس للمعلم.	3.43	0.97	متوسط
1	2	يستخدم تقويم كفاءة المعلم في مكافأة المعلم المتميز.	3.70	1.04	مرتفع
2	3	يدعم تقويم كفاءة المعلم ثقافة التنافس البناء بين المعلمين.	3.51	0.90	متوسط
6	4	يوظف تقويم كفاءة المعلم بشكل منهجي في تطوير مجتمعات التعلم المهنية داخل المدرسة.	3.36	1.00	متوسط
7	5	يوظف تقويم كفاءة المعلم بشكل منهجي في بناء الخطط الاثرية والعلاجية للطلاب.	3.27	1.04	متوسط
5	6	يوظف تقويم كفاءة المعلم بشكل منهجي في تصميم برامج التنمية المهنية داخل المدرسة.	3.42	1.00	متوسط
3	7	يوفر المشرف دورات وأنشطة تنمية مهنية في جوانب ضعف المعلمين.	3.48	1.04	متوسط
9	8	تقوم الوزارة بتوفير دورات مهنية خصيصا للمعلمين ذو الأداء المنخفض بناء على تقويم الكفاءة.	2.98	1.18	متوسط
10	9	تلزم الوزارة المعلم متدني الأداء (في تقويم الكفاءة) بحضور دورات مهنية تعدها خصيصا لهذا الغرض.	2.96	1.20	متوسط
8	10	يساعد تقويم كفاءة المعلم القياديين في الوزارة بصناعة القرار الإداري.	3.10	1.14	متوسط
11	11	تقدم الوزارة لقيادتي المدارس ميزانية مخصصة لتطوير المعلمين ذوي الأداء المنخفض.	2.59	1.28	متوسط

م = المتوسط الحسابي، ع = الانحراف المعياري

يتضح من جدول (10) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات المشاركين في بنود مجال "توظيف نظام التقويم بالتحسين المدرسي" تراوحت بين (2.59-3.70)، وحصل البند (2) "يستخدم تقويم كفاءة المعلم في مكافأة المعلم المتميز." على أعلى متوسط حسابي لاستجابة المشاركين، ثم البند (3) "يدعم تقويم كفاءة المعلم ثقافة التنافس البناء بين المعلمين". ويمكن تفسير هذه النتيجة في تقدير دور تقويم الكفاءة على المستوى الفردي للمعلم بتشجيعه وخلق جو تنافس بينه وبين زملائه، وهذه النتيجة جاءت متوافقة مع دراسة السناني (2012) بموافقة العينة على تحقيق نظام تقويم المعلم لأهدافه بالتطوير المهني للمعلم، ودراسة (Marzano, 2012) التي ذكرت بأن نظام تقويم المعلم يركز على تطور الأداء ويصمم لمكافئة التقدم في أداء المعلم.

بينما حصل البند (11) "تقدم الوزارة لقيادتي المدارس ميزانية مخصصة لتطوير المعلمين ذوي الأداء المنخفض على أقل متوسط حسابي لاستجابات عينة الدراسة، ومن ثم البند (9) "تلزم الوزارة المعلم متدني الأداء في تقويم الكفاءة بحضور دورات مهنية تعدها

خصيصاً لهذا الغرض."، وقد تدل على الحاجة إلى توظيف تقويم المعلم كأداة للتطوير المهني ورفع كفاءة المعلم، بل وتقديم العون والمساعدة له بتخصيص دورات مهنية لرفع كفاءته التدريسية. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (Derrington and Campbell, 2018) التي وأوضحت نتائجها توظيف معايير التقويم في تصميم وبرامج الانماء المهني للمعلم من قبل القياديين.

أما فيما يخص المقابلات الشخصية، فقد ذكر ثلاثة من المشاركين أن عملية تقويم المعلم تحسن من الأداء المدرسي عن طريق تحسين أداء المعلم التدريسي، فقال أحد مديري المدارس:

"نعم عملية التقويم تساعد المعلم في تحسين أدائه لمعرفة نقاط القوة والضعف لديه" (مدير مدرسة).

بينما أشار أغلب المشاركين وهم (13) من المشاركين إلى اختلافهم مع هذه الرؤية لكون عملية التقويم للمعلم بحاجة لمراجعات وتطوير ليكتمل توظيفها في عملية التحسين المدرسي، وفيما يلي اقتباسات لبعض آراء العينة:

"التقويم يعطي دافعية للمعلم الحريص فقط، لكن لا تطوره مهنياً بشكل مباشر" (مدير مساعد)

"التقويم أحد مؤشرات التطوير فقط، يفترض التركيز على التعليم بشكل أكبر" (مدير مدرسة).

"لا تطور أداء المعلم لمحدوديتها ومعرفة المعلم بمواعيد الزيارة الصفية التقويمية" (رئيس قسم)

وأوصوا بإعادة النظر في معايير التقويم وتوظيفها بشكل صحيح لتواكب التحسين المدرسي بشكل مباشر.

2- ما المعوقات التي تواجه الإدارات المدرسية في بنود تقويم كفاءة المعلم من وجهة نظر قيادي المدارس؟

بعد استعانة الباحثة بعملية الترميز لبيانات المقابلات الشخصية المشاركين لاستخراج نتائج السؤال الثاني للدراسة، أجمع أفراد عينة الدراسة على وجود معوقات خاصة تواجه تقويم المعلم في الكويت كعملية إدارية، وتوصلت النتائج إلى ثمان محاور يصف استجابة العينة للسؤال الثاني للدراسة.

وفيما يأتي المحاور الخاصة بالمعوقات التي تواجه عملية تقويم المعلم في المدارس الحكومية في الكويت كما يتصورها المشاركون:

1- القصور في شمولية بنود عملية تقويم المعلم لجميع مهامه: أوضحت الاستجابات النوعية لآراء المشاركين عدم شمولية مجالات التقويم واغفالها بعض مهام المعلم كمبادراته بالأنشطة المختلفة، حيث حاز هذا المحور على موافقة (15) من المشاركين بما نسبته (93.7%)، وهذه النتيجة تتفق مع ما أوصت به دراسة العديد من الدراسات حول أهمية شمولية نظام تقويم المعلم (Marzano, 2012; Stronge & Tucker, 2020)، وفيما يأتي بعض الاقتباسات النصية من استجابات العينة:

- "جميع مهام المعلم لابد من بنود عليها في تقويمه، وليس نشاط واحد يقيم عليه". (مدير مدرسة مساعد).

- "هناك الكثير من أعمال المعلم لا يتضمنها بنود التقويم كالأنشطة التي يقدمها واشتراكه في المسابقات". (مديرة مدرسة).

- "في التقويم إهمال لبنود كثيرة يقوم بها المعلم ولا تدخل في تقويم الكفاءة" (مدير مدرسة).

2- قصور في جانب الالتزام المدرسي للمعلمين كأحد معوقات التقويم: فقد أوضح أغلب القياديين أن من معوقات عملية تقويم المعلم إغفال بند الالتزام بالدوام المدرسي جانب كثرة الغياب بعذر مرضي للمعلمين، فالغياب الذي يؤثر سلباً على درجات التقويم يكون في حال الانقطاع عن العمل، أما الغياب بعذر مرضي فلا يحتسب نقصان في درجات التقويم، إذ أن تقويم الكفاءة للمعلم الذي يقل أيام دوامه عن (100) يوم يكون باعتماد ذات التقدير في آخر تقويم كفاءة، الأمر الذي قد يغري بعض الموظفين بكثرة الغياب المرضي. وقد يؤدي لتساوي تقويم المعلم الملزم بالدوام الرسمي مع غيره، أوضح المشاركون:

- "التقويم يدخل فيه الأمور الجانبية الإدارية، حتى لو كان المعلم كثير الغياب" (مديرة مساعدة).

- "معوقات التقويم كثيرة منها كثرة غياب المعلم بعذر مرضي" (مديرة مدرسة).

- "بند الالتزام بالدوام يغفل الغياب المرضي، ومدير المدرسة المنصف يضطر لانزال درجة المعلم في جميع البنود الخاصة بالعمل بسبب كثرة الغياب فكيف يتابع الطلبة ويتعاون وهو غير متواجد أصلاً؟ (مديرة مدرسة).

- "لدي معلمة كثيرة الغياب وتعتمد على حساب تقرير الكفاءة للعام السابق" (مديرة مدرسة).

3- عدم المكاشفة والشفافية في نتائج عملية تقويم المعلم: اتضحت من الاستجابات النوعية المشاركين آراؤهم الخاصة بعدم اطلاع المعلم للتقرير النهائي لعملية التقويم نظراً لسريته، الأمر الذي ينتج عنه جهل المعلم بأدائه التدريسي، حيث حاز هذا المحور على موافقة (11) من المشاركين بما نسبته (68.7%)، وهذه النتيجة تتفق مع السناني (2012)

والمذكور والعميرة (2015) اللتان وضحتا سرية تقويم المعلم ، كما تتفق مع دراسة Marshall (2009) والتي بينت أهمية فاعلية التغذية الراجعة الموضوعية لتحسين عملية التدريس وفيما يأتي بعض آراء العينة:

- "سرية التقويم وعدم كشفه يحول دون معرفة المعلم لنقاط ضعفه وتصحيحها". (رئيس قسم).
- "يفترض إبلاغ المعلم بالتقويم للفصل الأول لبذل الجهد في الفصل الثاني". (مديرة مساعدة).
- "ما فائدة السرية داخل المدرسة بينما يستطيع المعلم معرفة تقويم الكفاءة من المنطقة التعليمية في النظام؟" (مديرة مدرسة).
- 4- عدم اعتبار التحسن في الأداء الأكاديمي للطلاب كأحد بنود التقويم: بين المشاركون أن تحسن الأداء الأكاديمي للطلاب لا يتم أخذه بعين الاعتبار في بنود التقويم، حيث حاز هذا المحور على موافقة (10) من المشاركين بما نسبته (62.5٪)، وهذه النتيجة تفسر حالة من الانفصال بين تقويم أداء المعلم والتحصيل الأكاديمي للطلبة، حيث يمثل الطالب حجر الأساس في تطوير العملية التعليمية، والتطور الأكاديمي لتحصيل الطلبة يعد من أهم الأهداف التي تسعى المدرسة لتحقيقها، وهذه النتيجة جاءت لتؤكد ما توصلت له الدراسات السابقة حول أهمية ارتكاز تقويم المعلم على نتائج الطلاب (Darling-Hammond, 2015; Fan, 2020)، وقد عبّر المشاركون في إجاباتهم النوعية كالآتي:
- "أهم المؤشرات التي يجب أن يتناولها تقويم المعلم هي درجات الطلبة". (رئيس قسم).
- "يجب أن يكون 90٪ على الجانب التعليمي". (مدير مدرسة).
- "المعلم ذو الأداء الممتاز لا شك أنه يؤثر على فهم الطالب وتمكنه من المادة العلمية، لكن من الأسف تقويم المعلم يهمل الطالب". (مديرة مساعدة).
- "يفترض أن تدرج نسب نجاح الطلبة والخطط العلاجية المقدمة لرفع تحصيل الطلبة كأحد بنود تقويم الكفاءة" (مدير مساعد).
- 5- إلغاء دور الموجه الفني في عملية تقويم المعلم: بيّنت الاستجابات النوعية للمشاركين القصور الناتج في تقويم المعلم نتيجة لاختلاف الجاني الفني والإداري، وبين (9) من المشاركين بنسبة (56.2٪) أن رأي الموجه الفني يدعم تقويم المعلم في مادته العلمية، والذي يرتبط بالتحصيل العلمي للطلاب، وفيما يأتي بعض آراء العينة:
- "كانت دور الموجه الفني غاية في الضرورة، فحين حدوث خلاف بين مدير المدرسة ورئيس القسم، كان الرأي الفني للموجه يرجح كفة أحدهما، لا أستطيع كمديرة مدرسة إصدار الحكم حول صحة تدريس المادة العلمية، لابد من الاستناد للرأي الفني". (مديرة مدرسة).

- "حتى عند تكليف التوجيه الفني في قياس البنود الفنية، لا يعد رأيه ملزماً". (رئيسة قسم).
- 6- قلة الدورات المقدمة لقيادي المدارس فيما يخص بتقويم المعلم: وضّحت استجابات المشاركين قلة الدورات المقدمة لهم فيما يخص تقويم المعلم من قبل وزارة التربية، وارتكازها على الدورات التي يعقدها مديري المدارس أنفسهم، حيث حاز هذا المحور على موافقة (8) من المشاركين بما نسبته (50٪)، وهذه النتيجة تتفق مع ما أشارت إليه دراسة (Derrington & Campbell, 2018) بضرورة توفير الإنماء المهني للقياديين، وفيما يأتي بعض آراء العينة:
- "لم أحصل على دورة أو تأهيل في كيفية تقويم معلمي القسم". (رئيسة قسم).
- "الدورات قليلة في مجال تقويم المعلم، أغلب القيادات تعتمد على الخبرة". (مدير مساعد).
- 7- كثرة ضغوط العمل الإدارية: تبين من إجابة المشاركين أن كثرة الضغوط الإدارية والأعمال الخاصة بإدارة المدرسة التي يلزم بها القياديين تؤثر على الوقت المخصص لعملية التقويم، الأمر الذي تؤكدته دراسة (Fan, 2020) حول عدم كفاية الوقت نتيجة لتراكم الأعمال الإدارية، وفيما يأتي بعض الاقتباسات النصية من آراء العينة:
- "الوقت لا يكفي لتقويم المعلمين في أكثر من زيارة صفية، لدي الكثير من الأعمال الإدارية". (رئيسة قسم).
- "ازدياد اعداد المعلمين والكثافة الطلابية وشئون المبنى المدرسي كلها أعباء تستلزم الكثير من الوقت". (مدير مدرسة مساعد).
- 8- خضوع عملية تقويم المعلم للمحسوبية وعدم الموضوعية من أحد الأطراف: أشار إليه (9) من المشاركين، بما نسبته (50٪)، وفيما يأتي بعض الاقتباسات النصية من المشاركين:
- "مع الأسف قد تدخل العلاقات الشخصية وتؤثر في تقويم المعلم". (مديرة مدرسة).
- "أحياناً يكون رئيس القسم أو مدير المدرسة غير منصف". (مديرة مساعدة).
- "يمكن أن يشعر بعض المعلمين بعدم الإنصاف والظلم بسبب الخلافات او العلاقات الشخصية". (رئيسة قسم).
- 9- التركيز بشكل أكثر على التمكن من إيصال المادة العلمية: اتضح من بعض استجابات المشاركين عدم تركيز بنود تقويم الكفاءة بشكل كاف على المادة التعليمية، والتي تمثل فقط 10٪ من 60٪ وهي عوامل الأداء الفردي، الأمر الذي يتفق مع دراسة التوجيه (2018) والمذكور والعميرة (2015) بشأن أهمية الجانب الفني للمادة العلمية، وفيما يأتي بعض الاستجابات المقتبسة من المشاركين:

- "يجب التركيز أكثر على الجانب الفني أكثر من الإداري". (مديرة مساعدة).
- "نسب المادة العلمية قليلة، على الرغم من أنها ما يميز المعلم المتميز عن غيره". (رئيسة قسم).

محددات الدراسة

- برزت بعض محددات الدراسة حيث اقتصر موضوع الدراسة على معايير تقويم كفاءة المعلم ومعوقات تطبيقها من وجهة نظر القيادات المدرسية، كما برزت بعض المحددات في اقتصار العينة على القياديين العاملين في مدارس وزارة التربية وهم مديري المدارس ومساعدتهم، بالإضافة إلى رؤساء الأقسام التعليمية في مدارس التعليم العام لوزارة التربية في دولة الكويت. وتبعاً لهذه المحددات، من المقترح إجراء دراسات مستقبلية لبيان موضوع تقويم كفاءة المعلم من وجهة نظر المعلمين.

توصيات الدراسة

- إعادة النظر في بنود تقويم كفاءة المعلم، ومراجعتها مع القيادات المختصة، وتنقيحها تماشياً مع المستجدات التربوية الحديثة.
- تضمين بنوداً خاصة تربط بين كفاءة المعلم عن طريق التحسن في تحصيل الطلبة، وكفاءة المعلم في التعامل مع حاجاتهم الأكاديمية، وزيادة البنود الخاصة بالأداء الفني للمعلم وتمكنه من مادته التعليمية.
- إدراج بند خاص لحساب الغياب المرضي للمعلمين، بحيث يتسنى للقياديين الحكم بموضوعية على جانب الالتزام بالدوام المدرسي في تقويم كفاءة المعلم.
- إعادة النظر في القوانين التي قد تعيق بناء نظام مستدام لتقويم المعلم، وربط عملية التقويم في التنمية المهنية المقدمة للمعلم، والمكافآت التشجيعية، وفي نظام الجزاء والعقاب، الأمر الذي يميز المعلم المجتهد، ويقدم الدعم للمعلمين ذوي الأداء الضعيف والمتوسط.

المراجع

- ابن منظور، محمد. (141هـ). *لسان العرب*. دار صادر - بيروت.
- بو معارف، نسيم. (2015). صور التقويم التربوي ومجال استخداماته. *مجلة العلوم الاجتماعية*. 14 (سبتمبر). 140-128
- تعليم الإلكتروني (2021). الجمعية نظمت «الملتقى التربوي الأول للموجهين الفنيين» بمشاركة 200 منهم، تم الاسترجاع 20 يناير، 2025 من موقع <https://taleem.com.kw/2021/12/22>
- التوجيهي، صالح بن إبراهيم عبد العزيز. (2018). ممارسات تقويم أداء المعلم لدى قادة المدارس في منطقة الرياض. *مجلة العلوم التربوية*، 36 (أغسطس)، 161-91. <https://dx.doi.org/10.21608/maeq.2018.140907>
- الحري، سعيد (2016). درجة توافر مبادئ الجودة الشاملة في نموذج تقويم الأداء الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية بمدينة جدة. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، 5 (6)، 133-112.
- الحري، رافده. (2012). *التقويم التربوي*. دار المناهج للنشر والتوزيع.
- الدواود، هدى. (2022). واقع تطوير الأداء مديرات مكاتب التعليم برنامج بمدينة الرياض. *مجلة العلوم التربوية- جامعة الأمير سلطان بن عبد العزيز*، 8 (1)، 304-279.
- دحلان، هديل فهمي. (2022). واقع الإشراف المتنوع في المدارس الثانوية منطقة جازان ودوره في تطوير أداء المعلمات. *جامعة القلم للعلوم الإنسانية والتطبيقية*، 9 (29)، 399-356. <https://doi.org/10.35695/1946-000-029-014>
- دليل المستخدمين لنظام تقرير الكفاءة. (د.ت). <https://eqbalmath.files.wordpress.com/2015/08/d8afd984d98ad984d98ad985d8b3d8aad8aed8afd985d98ad986-d8a7d984d985d8b3d8aad8aed8afd985d98ad986-d984d986d8b8d980d980d8a7d985-d8aad982d8b1d98ad8b1-d8a7d984d983d981d8a7d8a11.pdf> تم الاسترجاع (2024-2-5)
- الرمضان، فهد. (14 يونيو، 2019). «التربية»: 30% من درجة تقييم الموظفين على الحضور والانصراف. *صحيفة الجريدة الإلكترونية*. <https://www.aljarida.com/articles/1560444341982947500> تم الاسترجاع (2025-1-24)
- السنافي، سامية عباس. (2012) فاعلية نظام تقويم كفاءة أداء المعلم المعدل من وجهة نظر معلمي ومعلمات الاجتماعيات في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت. *مجلة كلية التربية- جامعة طنطا*، 1 (45)، 380-365.
- الصغير، أحمد. (2008). معايير تقويم أداء المعلم: نموذج مقترح دراسة ميدانية في مجتمع الإمارات. *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، 5 (2)، 25-1.
- عبد الرؤوف، طارق. (2015). *قضايا تربوية معاصرة*. دار الجوهرة للنشر والتوزيع. القاهرة
- الفضلي، عبد العزيز. (2022، أبريل 26). ديوان الخدمة يحسم الجدال الدائر في «التربية» ويوافق

- على تقييم الموجه لرئيس القسم. جريدة الأنباء. <https://www.alanba.com.kw/1115737> تم الاسترجاع (2025-1-24)
- المذكور، مريم، والعميرة، ريم. (2015). استطلاع درجة رضا المعلمين ورؤساء الأقسام على بطاقة تقرير كفاءة المعلم، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 16 (2)، 499-520.
- النشرة السنوية لإحصاءات التعليم. (2020). الجهاز المركزي للإحصاء. وزارة التخطيط
- الهنائي، أحمد، والحبيسية، رضية (2022). واقع تطوير الأداء المدرسي في مدارس محافظة البريمي في سلطنة عمان، مجلة مؤشر للدراسات الاستطلاعية، 11 (4)، 158-180.
- وزارة التربية. (2014). دليل بنود تقويم الكفاءة.
- <https://moe.edu.kw/teacher/Documents> تم الاسترجاع (2025-1-24)
- Al-Daoud, H. (2022). The reality of performance development for women directors of education offices, a program in Riyadh (In Arabic). *Journal of Educational Sciences - Prince Sattam Bin Abdulaziz University*, 8(1), 279-304.
- Al-Fadhli, A. (2021). *The association organized the "first educational forum for technical mentors," with the participation of 200 of them* (In Arabic). <https://www.althurya.net/news/view/51614> Retrieved (5-2-2024).
- Al-Fadhli, A. (2022). *The Service Bureau resolves the ongoing controversy in "Education" and agrees to the assessment addressed to the department head* (in Arabic). <https://www.alanba.com.kw/1115737> Retrieved (5-2-2024).
- Al-Harbi, S. (2016). The degree of availability of the principles of total quality in the job performance evaluation form for teachers from the point of view of secondary school principals in Jeddah (in Arabic). *International Specialized Educational Journal*, 5(6), 112-133.
- Al-Hinai, A., & Al-Habsia, Radhya (2022). The reality of developing school performance in schools in Buraimi Governorate, Sultanate of Oman (in Arabic). *Moasher Journal for Exploratory Studies*, 1(4), 158-180.
- Almathkour, M., & Al-Amira, R. (2015). A survey of the degree of satisfaction of teachers and heads of departments with the report card of teacher competence (in Arabic), *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 16 (2), 499-520.
- Almutairi, T. S., & Shraid, N. S. (2021). Teacher evaluation by different internal evaluators: Head of departments, teachers themselves, peers and students. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 10(2), 588-596.

- Al-Saghir, A. (2008). Standards for evaluating teacher performance: A proposed model for a field study in the UAE community (in Arabic). *University of Sharjah Journal of Humanities and Social Sciences*, 5(2), 1-52.
- Al-Sanafi, S. A. (2012) The effectiveness of the modified teacher performance evaluation system from the viewpoint of social studies teachers in the intermediate stage in the State of Kuwait (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education - Tanta University*, 1(45), 365-380.
- Al-Tuwaijri, S. (2018). Teacher performance evaluation practices among school leaders in the Riyadh region (in Arabic). *Journal of Educational Sciences*, 36(Aug), 91-161.
- Annual Bulletin of Education Statistics (2020). *Central of Statistical Bureau* (in Arabic). The Ministry of Planning.
- Bou Maarif, N. (2015). Methods of the educational assessment and the scope of its uses (in Arabic). *Journal of Social Sciences*. 14(September). 128-140.
- Bush, T., and D. Glover. (2013). *School leadership: concepts and evidence revisited*. Nottingham: National College for Teaching and Leadership.
- Castetter, W. B. (1976). *The personnel function in educational administration*. MacMillan.
- Creswell, J. & Creswell, J. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. 5th Edition. Sage publication. USA.
- Dahlan, H. F. (2022). The reality of diverse supervision in secondary schools in Jazan region and its role in developing the performance of female teachers (In Arabic). *Al-Qalam University for Humanities and Applied Sciences*, 9(29), 356-399.
- Darling-Hammond, L. (2015). *Getting teacher evaluation right*. Teachers College Press. <https://doi.org/10.1080/00131725.2014.971992>
- Derrington, M. L., & Campbell, J. W. (2018). High-stakes teacher evaluation policy: US principals' perspectives and variations in practice. *Teachers and Teaching*, 24(3), 246-262. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1421164>
- Efficiency System Users' Guide (D.T). (in Arabic). <https://eqbalmath.files.wordpress.com/2015/08/d8afd984d98ad984-d8a7d984d985d8b3d8aad8aed8afd985d98ad986-d984d986d8b8d980d980d8a7d985-d8aad982d8b1d98ad8b1->

- [d8a7d984d983d981d8a7d8a11.pdf](https://doi.org/10.22054/ilt.2020.47348.433). Retrieved (5-4-2024).
- Estaji, M., & Shafaghi, M. (2018). Teacher evaluation in EFL context: Development and validation of a teacher evaluation questionnaire. *Issues in Language Teaching*, 7(2), 147-187. <https://doi.org/10.22054/ilt.2020.47348.433>
- Fan, X. (2020). A Mixed Methods Study of Student Learning Objectives (SLOS) in Evaluating Teacher Effectiveness [Doctoral dissertation, University of South Carolina].
- Gates Foundation. (2013). *Measures of effective teaching (MET)*. www.gatesfoundation.org/united-states/Pages/measures-of-effective-teaching-fact-sheet.aspx. Retrieved (5-2-2024)
- Hallinger, P., Heck, R. H., & Murphy, J. (2014). Teacher evaluation and school improvement: An analysis of the evidence. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 26, 5-28. <https://doi.org/10.1007/s11092-013-9179-5>
- Hariri, R. (2012). *Educational assessment* (in Arabic). Dar Al-Manhal for Publishing and Distribution.
- Ibn Manzoor, M. (141 AH). *Lisan Aalarab dictionary* (In Arabic). Dar Sader.
- Jaffe-Walter, R., & Villavicencio, A. (2023). Leaders' negotiation of teacher evaluation policy in immigrant-serving schools. *Educational Policy*, 37(2), 359-392.
- Mandal, S. (2018). The competencies of the Modern Teacher. *International Journal of Research in Engineering, Science and Management*, 1(10), 351-370.
- Marshall, K. (2009). *Rethinking teacher supervision and evaluation*. Jossey Bass.
- Marzano, R. J. (2012). Teacher evaluation. *Educational leadership*, 70(3), 14-19.
- McGuinn, P. (2012). Stimulating reform: Race to the Top, competitive grants, and the Obama education agenda. *Educational Policy*, 26(1), 136-159.
- Ministry of Education (2014). *Efficiency Assessment Manual* (in Arabic). <https://moe.edu.kw/teacher/Documents> Retrieved(5-4-2024).
- Odden, A. (2004). Lessons learned about standards-based teacher evaluation systems. *Peabody Journal of Education*, 79(4), 126-137. https://doi.org/10.1207/s15327930pje7904_7

- Odden, A., & Wallace, M. (2008). *How to achieve world class teacher compensation*. Freeload
- Ramadan, F. (14-6-2019). "Education": 30% of the employee evaluation score on attendance and departure (In Arabic). Electronic newspaper (in Arabic). <https://www.aljarida.com/articles/1560444341982947500>. Retrieved (5-2-2024)
- Stronge, J. H., & Tucker, P. D. (2020). *Handbook on teacher evaluation: Assessing and improving performance*. Routledge.
- Tuytens, M., & Devos, G. (2017). The role of feedback from the school leader during teacher evaluation for teacher and school improvement. *Teachers and Teaching*, 23(1), 6-24. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1203770>
- Wheeler, P. H., & Scriven. M. (1997). Building the foundation: Teacher roles and responsibilities. In J. H. Stronge (Ed) *Evaluating teaching: A guide to current thinking and best practice* (pp. 27-58). Corwin Press.