واقع التدريب الانتظامي لتنمية الكفايات التدريسية والتقييمية لدى معلم المعلم في ضوء معيار "التدريس" لجمعية معلمي المعلم (ATE)

د. علي إسماعيل الهولي*

المقدمة

تقاس كفاءة أي مؤسسة تعليمية بكفاءة هيئتها التدريسية وما تملكه هذه الهيئة من معرفة ومهارات واتجاهات. وتحرص العديد من مؤسسات التعليم العالي على تطوير وتحديث برامجها التعليمية، وتستثمر جهودها أيضا في تطوير مبانيها وأجهزتها وأدواتها ومناهجها والنظام الإداري فيها. إلا أن هذا التحديث والتطوير قد لا يصاحبه بصورة متوازية اهتمام تلك المؤسسات بتطوير وتنمية قدرات الهيئة التدريسية فيها، وذلك انطلاقا من إفتراض القائمين على تلك المؤسسات بأن عضو هيئة التدريس في مؤسسة التعليم العالي على درجة عالية من الكفاءة العلمية التي تؤهله للقيام بدوره المطلوب. غير أن الواقع يحتم علينا ألا نقبل بهذا الإفتراض بصورة آلية ؛ فالتغير في طبيعة العملية التعليمية وطبيعة المتعلمين، إلى جانب التغير المتسارع في الظروف الاجتماعية والتقنية والتعليمية، يتطلب قيام الهيئة التدريسية في تلك المؤسسات بأدوار جديدة، ويحثهم على اكتساب مهارات ومعرفه وقدرات متطورة لمسايرة هذا التغير المطرد. ولتنمية وتحقيق هذا التغير المأمول في معلومات وقدرات ومهارات الهيئة التدريسية في تلك المؤسسات التعليمية، ينادي المفكرون في هذا المجال بأهمية تزويد الهيئة التدريسية في تلك المؤسسات بكفايات تدريسية

* أستاذ مساعد – قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية - جامعة الكويت

وتقييمية متنوعة وفعالة تؤدي إلى تحقيق التعلم الأفضل كما وكيفا (Keeling & Hersh, 2011).

وتأتي مؤسسات التعليم العالي المختصة في إعداد المعلمين كمثال لهذه المؤسسات التي نالها التغير والتطور، وبالتالي أصبح من المهم أن يصاحب هذا التطور قيام أعضاء هيئة التدريس فيها بلعب أدوار تعليمية جديدة، يمتلكون من خلالها كفايات تدريسية وتقييمية تتفق وطبيعة الظروف المتغيرة وما تتطلبه؛ فالتعليم ذو الجودة في كليات إعداد المعلمين يعتمد مباشرة على جودة أعضاء الهيئة التدريسية في هذه الكليات. فعلى سبيل المثال، يرى Goodwin وآخرون (٢٠١٤)، أن أعضاء هيئة التدريس في كليات إعداد المعلمين لا يستطيعون تعليم أو تدريس مهارات أو قدرات لا يتقنونها. ولذلك، فمن المهم أن يكون عضو هيئة التدريس في كليات إعداد المعلمين متمكنا من الكفايات التدريسية والتقييمية اللازمة ليستطيع بدوره بإعداد وتعليم معلمي المستقبل. وتكمن الخطورة في عمل عضو هيئة التدريس في كليات إعداد المعلمين أو ما يطلق عليه حديثا لقب (معلم المعلم Teacher Educator)، أنه يقوم بإعداد وتعليم الآخرين ليقوموا بالتدريس مستقبلا، فإذا لم يكن معلم المعلم متمكنا من الكفايات التدريسية والتقييمية اللازمة، فإن من الصعب أن يحسن تدريس معلمي المستقبل بشكل فعال. ويتميز دور معلم المعلم في كليات إعداد المعلمين بأهمية بالغة، ويحمل كذلك خصوصية تختلف عن دور الأستاذ الجامعي في الكليات الأخرى؛ فمعلم المعلم يقوم بتعليم وتدريس المتعلمين "عن التدريس" وهذا الدور يتطلب قدرات وكفايات تدريسية خاصة. لذلك ينبغي على كليات إعداد المعلمين عدم مقارنة أداء أساتذتها في ممارساتهم التدريسية بما يقوم به أساتذة العلوم والآداب الذين يزودون طلبتهم بالمعلومات دون حاجتهم إلى تجسيد ما يقومون بتدريسه (Goubeaud & Yan, 2004). ويقع على عاتق كليات إعداد المعلمين أن

تجعل أساتذتها يؤمنون بدورهم المهني والذي يتمثل في شغل الفجوة بين النظرية والتطبيق، فالمستفيد المباشر من عملهم ليسوا طلابهم المعلمين فحسب، بل تلاميذ الميدان المدرسي الذين سيقوم طلابهم بتعليمهم مستقبلا (Hill-Jackson & Lewis, 2010). ونظرا لأهمية دور معلمي المعلم في مؤسسات إعداد المعلمين العالمية، ظهرت بعض المؤسسات والجمعيات التي تعنى وتختص بأمر معلمي المعلم وحقوقهم وكفاءاتهم وسبل تطويرهم وتنميتهم. ومن أبرز هذه الجمعيات "جمعية معلمي المعلم"[1] والتي تم إنشاؤها في عام ١٩٢٠ في الولايات المتحدة الأمريكية وفق مسميات واهتمامات مركزة في بداياتها نحو التربية العملية لطلاب كليات التربية، إلا أنها في عام ١٩٧٠ قامت بتغيير اهتماماتها ومسمّاها لتأخذ الاسم الحالي باللغة الإنجليزية وهو Association of Teacher Educators ويرمز لها اختصارا بالحروف (ATE) (Patterson, McGeoch, & Olsen, 1990) .

وتركز جمعية معلمي المعلم (ATE) اهتماماتها الحالية في إعداد وتنمية وتطوير المعلمين قبل الخدمة وأثناء الخدمة، على مستوى التعليم بعد الثانوي، وعلى مستوى الميدان المدرسي. وتسعى بدرجة أساسية إلى تنمية وتكوين وبلورة الهوية المهنية الخاصة بمعلمي المعلم. وتتميز جمعية معلمي المعلم (ATE) بأنها ذات عضوية فردية، بمعنى أن أعضاء هذه الجمعية هم أفراد مستقلون وليسوا مؤسسات تعليمية. وتضم هذه الجمعية عضوية أفراد يمثلون أكثر من ٧٠٠ كلية وجامعة عالمية، وأفراد يمثلون أكثر من ٥٠٠ نظام مدرسي وتعليمي، كما أن لها ممثلين في مؤسسات اعتماد برامج إعداد المعلمين. وتتمثل رؤية هذه الجمعية في رفع مستوى التأييد والعدالة والقيادة والكفاءة المهنية لمعلمي المعلم في

[1] موقع الجمعية الرسمي على شبكة الانترنت: www.ate1.org

جميع الأحوال، ودعم جودة التعليم لجميع المتعلمين في جميع المستويات. وكون هذه الجمعية منظمة ذات عضوية فردية، فإن رسالتها تتمثل في السعي نحو رفع جودة إعداد المعلمين عبر الممارسة الميدانية المثالية والبحث العلمي. ومن أهم أهدافها :

- تأييد المعلمين ومعلمي المعلم ودعمهم ليصبحوا نشطين في صنع السياسات وفي قيادة المهنة.
- وضع وتنفيذ التسويق الاستراتيجي المرتكز على خطة لتكوين سمة خاصة للجمعية وما تمثله.
- استخدام ومراجعة توصيات المؤتمر الذي تعقده بانتظام لتقوية المشاركة النشطة لكل فئات أعضائها.
- مراجعة البناء الإداري بانتظام لتركز على الكفاءة والإدارة والمشاركة.
- استقطاب المنتسبين إليها بصورة انتظامية والاحتفاظ بأعضاء ممثلين لكل المجموعات التي يعنيها الأمر.

ويصدر عن جمعية معلمي المعلم (ATE) مجلتين علميتين محكمتين هما:

- **The New Educator .**
- **Action in Teacher Education .**

كما تصدر الجمعية مجموعة من المنشورات العلمية مثل :

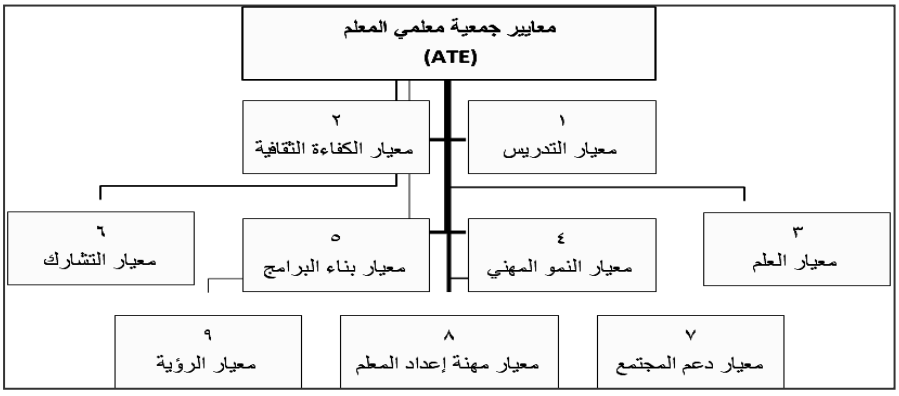
The Handbook of Research of Teacher Education

وتمنح جمعية معلمي المعلم (ATE) جوائز علمية مثل: جائزة الممارس الميداني المتميز في إعداد المعلمين، وجائزة رسالة الدكتوراه المتميزة في مجال إعداد المعلمين، وجائزة برنامج إعداد المعلمين المتميز، وجائزة البحث العلمي المتميز في مجال إعداد المعلمين، وجائزة المشرف المتميز، وجائزة معلم المعلم المتميز، وغيرها من جوائز ومنح. ولجمعية معلمي المعلم (ATE) وحدات أو مجموعات مختلفة ذات اهتمامات

خاصة، تهتم كل واحدة منها بموضوع معين مرتبط بالمعلمين وإعدادهم، وكل جماعة تقدم للمشاركين فيها معلومات ودعم علمي إضافي لما يهتمون به. ومن أمثلة هذه الجماعات الخاصة: جماعة إدارة الصف، وجماعة المساءلة وتقديم الشهادات، وجماعة عمداء ورؤساء أقسام كليات التربية، وجماعة الإدارة التربوية، وجماعة الممارسة النموذجية للإشراف، وجماعة التعليم المدمج، وجماعة أنماط التعلم، وجماعة معلمي معلم الرياضيات، وجماعة التعليم المتوسط، وجماعة التنمية المهنية والشراكة الميدانية، وجماعة البحوث وبناء البرامج، وجماعة طلبة برامج إعداد المعلمين، وجماعة التكنولوجيا في التدريس والتعلم، وغيرها.

وفي عام ٢٠٠٨، قامت جمعية معلمي المعلم (ATE) بتنقيح معاييرها، وتوصلت إلى وضع تسعة معايير في محاولة لتحديد الدور المهني لمعلم المعلم بصورة واضحة ودقيقة (Shagrir, 2012). وقامت العديد من مؤسسات التعليم العالي المختصة ببرامج إعداد المعلمين بالاهتمام بهذه المعايير وتبنيها بهدف تطوير وتنمية أداء معلمي المعلم فيها (Murray, Swennen, & Shagrir, 2010). ومنذ ذلك الحين، بدأت هذه المعايير بالانتشار بصورة جيدة في الولايات المتحدة الأمريكية حيث ترسم وتوضح المساهمات التي يتوقع من معلمي المعلم القيام بها في حياتهم المهنية (Zhu, 2012). ومن أهم الأسباب التي دعت جمعية معلمي المعلم (ATE) إلى القيام بوضع هذه المعايير ما أشارت له الجمعية بقيام المؤسسات التعليمية بإجراء تغييرات واضحة على برامج إعداد المعلمين فيها، فزادت مثلا من وقت الخبرات الميدانية، وخصصت هيئة تدريسية مختصة لهذه الخبرات، وزادت من التدريب والتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس لمواجهة التغيرات الحديثة والتكنولوجية، وكذلك بسبب إفصاح العديد من معلمي المعلم عن حاجتهم إلى تحديد أدوارهم بصورة أكثر وضوحا. وتكمن أهمية هذه المعايير التي وضعتها جمعية

معلمي المعلم في كونها تعتبر مرشدا للتعرف على معلمي المعلم ، ومرشدا لإجراء الدراسات وجمع المعلومات المهنية عن معلمي المعلم ، وعاملا مساعدا لاختيار المنتسبين إلى الهيئة التدريسية في كليات إعداد المعلمين، ووسيلة هامة عند الرغبة في تصميم برامج التنمية المهنية لمعلمي المعلم، ومرجعا هاما للتقييم السنوي لمعلم المعلم، ومجالا ثريا للحوار والمناقشة في شئون برامج إعداد المعلمين، ومعينا لبناء الملف الإنجازي الخاص بمعلم المعلم ولسيرته الذاتية، ومرشدا لمنح الشهادات أو الجوائز وتقييم أداء معلم المعلم، ومحددا لدور الهيئة المدرسية الميدانية التي لديها مسئوليات عن إعداد المعلمين مثل مدارس التنمية المهنية. وفي شكل ١، نوضح المعايير التسعة الخاصة بجمعية معلمي المعلم (ATE) :



شكل ١ . **المعايير التسعة الخاصة بجمعية معلمي المعلم (ATE).**

ومن بين المعايير التسعة، يأتي المعيار الاول كأهم معياروهو المتعلق بالتدريس والذي ينص على أن يكون معلمو المعلم الماهرون قدوة في إظهار الممارسة التدريسية التي يمكن مشاهدتها وتقليدها بما تشمل عليه من محتوى علمي، ومهارات، واتجاهات مبنية على الدراسات العلمية، والكفاءة في استخدام التكنولوجيا، والتقويم، وأفضل الممارسات

في مجال إعداد المعلمين (Kessinger, 2009). وبناء على ذلك، فإنه لكي يكون معلم المعلم مؤثرا في المهنة التي يحملها، عليه أن يكون قدوة في إظهار السلوكيات المناسبة لكي تكون هذه السلوكيات قابلة للمشاهدة ويمكن الإفادة منها ومحاكاتها وتمثلها وتطبيقها بصورة صحيحة أمام المتعلمين في جميع المراحل والمستويات والأنماط والأداء (Kauchak & Eggen, 2005) . وإظهار السلوك التدريسي الذي يمكن مشاهدته ومحاكاته يقع في قلب وصلب نجاح برامج إعداد المعلمين في مرحلتي قبل الخدمة وأثناء الخدمة؛ فالمعلمون هم قدوة سلوكية ومعرفية ومهارية أساسية للمتعلمين في جميع مستوياتهم، والطريقة التي يتصرف فيها هؤلاء المعلمين تؤثر بدرجة كبيرة في كل من عمليتي التعلم والدافعية (Bandura, 1989). ولم تكتفي جمعية معلمي المعلم (ATE) بنص المعيار وتوضيح المقصود منه فقط، بل وضعت له عشرة مؤشرات واضحة إن وجدت فإنها تدل على تحقيق معلم المعلم لهذا المعيار. ونعرض فيما يلي **مختصرا للمؤشرات العشرة التي وضعتها جمعية معلمي المعلم (ATE) لمعيار التدريس الخاص بها :**

١. أن يكون معلم المعلم قدوة في ممارسة التدريس الفعّال لتحقيق حاجات المتعلمين المتنوعين.
٢. أن يظهر معلم المعلم ويشجع على استخدام التفكير النقدي وحل المشكلات بين معلمي المعلم، والمعلمين، ومعلمي المستقبل.
٣. أن يراجع معلم المعلم ويعدّل وينقح المقررات الدراسية بناء على نتائج الدراسات الأخيرة وعلى أفضل الممارسات التطبيقية.
٤. أن يكون معلم المعلم قدوةً ونموذجاً في الممارسات الانعكاسية التأملية لينمي التفكير التأملي عند المتعلمين.
٥. أن يظهر معلم المعلم معرفة جيدة بمحتوى المادة العلمية التي يدرسها.

٦. أن يظهر معلم المعلم معرفة جيدة وصحيحة بالمحتوى المهني المتعلق في مجال التدريس.
٧. أن يظهر معلم المعلم معرفة جيدة بأساليب وطرائق التدريس والتقييم المتنوعة بما فيها استخدام التكنولوجيا.
٨. أن يقدم معلم المعلم التوجيه والإرشاد والمشورة للطلاب المعلمين وللزملاء معلمي المعلم الآخرين.
٩. أن يساعد معلم المعلم في تقديم خبرات التنمية المهنية المرتبطة بممارسات التدريس الفعالة.
١٠. أن يستخدم معلم المعلم الممارسات الجيدة والثابتة لسياسات وخطط العمل القائمة، وممارسات البحث العلمي في مجال التربية وإعداد المعلمين.

وللتحقق من مدى توافر مؤشرات معيار التدريس عند معلمي المعلم، اقترحت جمعية معلمي المعلم (ATE) **بعض الأدوات والمنتجات التي يمكن النظر فيها لتقييم مدى توافر معيار التدريس ومؤشراته عند معلم المعلم منها على سبيل المثال:**

(١) تقييم الرؤساء أو الزملاء أو الطلاب أو غيرهم
(٢) توصيف المقررات التي يقوم بتدريسها
(٣) أشرطة مرئية أو مسموعة مسجلة لتدريسه الفعلي
(٤) مواد تعليمية ينتجها أو يضعها مثل الدروس والمحاضرات
(٥) شهادات أو توصيات إيجابية بحقه
(٦) جوائز تدريسية أو أشكال أخرى تظهر التقدير لعمل قام به
(٧) سجلات أو وثائق أخرى يضعها لنشاطاته التدريسية الصفية؛
(٨) مذكرات للممارسات التأملية / الانعكاسية قام بكتابتها
(٩) أخيراً بيان فلسفي خاص به يعكس معرفته وقيمه لإعداد المعلم.

وكلية التربية في جامعة الكويت ليست ببعيدة عن الرؤى والتطلعات التي تتبناها جمعية معلمي المعلم (ATE) في صفات ومهارات وأدوار وكفاءات أعضاء هيئة التدريس فيها، فنجد أن هناك نقاطاً كثيرة للتلاقي بين ما جاء في المعيار الأول من معايير جمعية معلمي المعلم (ATE) وطموحات كلية التربية المنشودة لمستوى وأداء ومهارات المنتسبين إليها من أعضاء هيئة التدريس والتي أعلنتها في الإطار المفاهيمي الخاص بها (جامعة الكويت– كلية التربية، ٢٠٠٦). فقد بذلت كلية التربية في السنوات القليلة الماضية جهودا حثيثة في تطوير بنيتها التحتية من مختبرات ومباني وتجهيزات وحواسيب وأثاث للقاعات، وغيرت أهدافها ومناهجها وتوصيف مقرراتها وبرامجها ضمن مساعيها نحو التطور والتقدم وإعداد معلمين على درجة عالية من الكفاءة. كما وضعت كلية التربية لنفسها دليلا إرشاديا يوجه أعمالها، ويبين فلسفتها التدريسية الجديدة، وما تتوقع من هيئتها التدريسية من ممارسات تعليمية. غير أن رغبة كلية التربية في تطوير ممارسات هيئتها التدريسية تحديدا، لم تصاحبها رؤى معلنة في كيفية تحقيق هذا التطوير والتنمية في مهارات وقدرات ومعارف أعضاء هيئتها التدريسية، وهذا بدوره أثار التساؤلات عن الكيفية التي تقوم كلية التربية بتوظيفها لتحقيق رؤيتها الخاصة بتطوير أداء وممارسات أعضاء هيئة التدريس فيها. كما كان لوجود الباحث داخل هذه المؤسسة ومعايشته اليومية لزملائه من الهيئة التدريسية الدور الهام في الاحساس بأن التطور المأمول من الهيئة التدريسية يسير بوقع ونمط بطيء قد لا يتوافق مع تطلعات وطموحات الكلية وذلك بالرغم من مضي وقت من الزمن على إعلان كلية التربية رغبتها في السير في طريق التطوير والتحديث. ومن هنا، جاءت فكرة هذه الدراسة والتي تسعى للكشف بشكل علمي عن مدى اسهام كلية التربية في جامعة الكويت في تطوير ممارسات المنتسبين إليها من الهيئة التدريسية (معلمي المعلم)

من خلال توفيرها لفرص تدريبية في الكفايات التدريسية والتقييمية المختلفة وذلك تحقيقا لرؤيتها وأهدافها الخاصة بتطوير أداء أعضاء هيئتها التدريسية والتي تتفق مع مؤشرات المعيار الأول من معايير جمعية معلمي المعلم (ATE).

هدف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على رأي معلمي المعلم فيما تقدمه كلية التربية في جامعة الكويت للفرص التدريبية الانتظامية لمعلمي المعلم المنتسبين إليها في مجالي الكفايات التدريسية والتقييمية المشتقة من إطارها المفاهيمي والمتوافقة مع معيار "التدريس" لجمعية معلمي المعلم (ATE) وذلك من وجهة نظر معلمي المعلم في كلية التربية أنفسهم.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في محاولتها لتقصي الدور الذي تقوم به كلية التربية في جامعة الكويت لتطوير وتنمية مهارات وقدرات معلمي المعلم المنتسبين إليها وذلك ضمن مساعيها في عملية التطوير المؤسسي لما تقدمه من برامج وممارسات. وتكتسب الدراسة أهميتها بشكل خاص في كونها الأولى – بحسب علم الباحث – التي تتناول آراء معلمي المعلم في كلية التربية في جامعة الكويت حول مدى تقديم كلية التربية للفرص التدريبية الانتظامية لهم. كما تتخذ هذه الدراسة شكلا خاصا في كونها ترتكز على الإطار المفاهيمي لكلية التربية في تصميم أهدافها وأدواتها، مع ربط هذه المفاهيم التي جاءت في الإطار المفاهيمي مع مؤشرات معيار التدريس بجمعية معلمي المعلم (ATE).

أسئلة الدراسة

بناء على ما تقدم، تحاول هذه الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما مدى تقديم كلية التربية في جامعة الكويت للفرص التدريبية الانتظامية في مجالي الكفايات التدريسية والتقييمية والمشتقة من إطارها المفاهيمي والمتوافقة مع معيار التدريس لجمعية معلمي المعلم (ATE) لهيئتها التدريسية وذلك من خلال وجهة نظر معلمي المعلم المنتسبين إليها ؟

وانبثق من السؤال الرئيس للدراسة الأسئلة الفرعية التالية

- **السؤال الأول** : ما مدى تقديم كلية التربية في جامعة الكويت للفرص التدريبية الانتظامية المتعلقة بالكفايات التدريسية لمعلمي المعلم فيها وذلك من وجهة نظرهم؟
- **السؤال الثاني** : ما مدى تقديم كلية التربية في جامعة الكويت للفرص التدريبية الانتظامية المتعلقة بالكفايات التقييمية لمعلمي المعلم فيها وذلك من وجهة نظرهم؟
- **السؤال الثالث** : هل يختلف معلمو المعلم في تحديد مدى تقديم كلية التربية في جامعة الكويت للفرص التدريبية الانتظامية لهم في مجالي الكفايات التدريسية والتقييمية باختلاف متغيرات الخبرة التدريسية، والقسم العلمي، والرتبة الأكاديمية ؟

ولمعرفة الفروق بين المجموعات، تم اختبار الفرضيات الصفرية التالية :

١. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α < .05) في متوسط آراء معلمي المعلم حول مدى تقديم كلية التربية للفرص التدريبية الانتظامية في مجال الكفايات التدريسية تعزى لمتغير الخبرة التدريسية.

٢. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α < .05) في متوسط آراء معلمي المعلم حول مدى تقديم كلية التربية للفرص التدريبية الانتظامية في مجال الكفايات التدريسية تعزى لمتغير القسم العلمي.

٣. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α < .05) في متوسط آراء معلمي المعلم حول مدى تقديم كلية التربية للفرص التدريبية الانتظامية في مجال الكفايات التدريسية تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية.

٤. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α < .05) في متوسط آراء معلمي المعلم حول مدى تقديم كلية التربية للفرص التدريبية الانتظامية في مجال الكفايات التقييمية تعزى لمتغير الخبرة التدريسية.

٥. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α < .05) في متوسط آراء معلمي المعلم حول مدى تقديم كلية التربية للفرص التدريبية الانتظامية في مجال الكفايات التقييمية تعزى لمتغير القسم العلمي.

٦. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α < .05) في متوسط آراء معلمي المعلم حول مدى تقديم كلية التربية للفرص التدريبية الانتظامية في مجال الكفايات التقييمية تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية.

التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة

نظرا لتعدد المصطلحات المستخدمة في هذه الدراسة، قام الباحث بتحديد التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة الحالية كالتالي:

١. **الفرص التدريبية الانتظامية:** هي مواقف مخططة ومنظمة ومتاحة لمعلم المعلم لاكتساب أو تنمية معرفة أو مهارة أو اتجاه.

٢. **معلم المعلم:** هو مرادف لمصطلح عضو هيئة التدريس في كلية التربية ويقصد به الفرد المشارك في إعداد المعلمين قبل الخدمة في كلية التربية، وتدريب المعلمين أثناء الخدمة في الميدان المدرسي.

٣. **الكفاية التدريسية:** هي معارف ومهارات واتجاهات مترابطة ومختصة بالأساليب والطرائق والاستراتيجيات التدريسية يمتلكها معلم المعلم ويكون قادرا على استخدامها وتطبيقها بصورة ناجحة.

٤. **الكفاية التقييمية:** هي معارف ومهارات واتجاهات مترابطة ومختصة بأساليب التقييم المختلفة يمتلكها معلم المعلم ويكون قادرا على استخدامها وتطبيقها بصورة ناجحة.

٥. **كفاية التدريس وفق النظرية البنائية:** هي معارف ومهارات واتجاهات يمتلكها معلم المعلم ليساعد متعلميه على الاستقصاء وبناء المعاني بدلا من تلقيهم للمعلومات فقط، وييسر لهم كذلك إدراك أن المعرفة هي المعنى الذي يكونونه بصورة نشطة من خبرتهم ومن منظورهم السابق ومن تفاعلهم مع العالم حولهم، ويدربهم ليبنوا لأنفسهم مفاهيم من أجل الوصول إلى الفهم العميق للمعرفة.

٦. **كفاية تدريس طريقة الحالة:** هي معارف ومهارات واتجاهات يمتلكها معلم المعلم مرتبطة باستخدامه لنهج استقرائي للتعلم متمثل في قيام متعلميه بقراءة موقف أو حدث أو مشكلة تفصيلية (حالة) ومن ثم قيامهم بصورة جماعية أو بصورة مجموعات بمناقشتها وتحليلها للوصول إلى حلول أو تكوين فهم أعمق لمجال تطبيقي معين تحت إشرافه.

٧. **كفايــة التــدريس التــي تراعــي التنــوع:** هــي معــارف ومهــارات واتجاهات يمتلكها معلم المعلم في تعامله التعليمي مع الفروقات الموجودة عند متعلميه من حيث اختلاف قدراتهم واهتماماتهم وأنماط تعلمهم ونوع الذكاء الذي يملكونه ومستوى الإنجاز الذي يصلون إليه والثقافة التي يحملونها والخبرات التي يكتسبونها.

٨. **كفايــة تــدريس الــتعلم المرتكــز علــى المشــكلات:** هــي معــارف ومهارات واتجاهات يمتلكها معلم المعلم لتنظيم المادة العلمية التي يقوم بتدريسها حول مشكلات مركبة باعتبارها موقفاً ومثيراً للتعلم، ويقوم بتوجيه متعلميه والإشراف عليهم ليأخذوا شيئا من عملية تعلمهم أثناء عملهم للوصول إلى حلول جيدة للمشكلات المطروحة.

٩. **كفايــة التــدريس التشــاركي:** هــي معــارف ومهــارات واتجاهــات يمتلكها معلم المعلم تتيح له التواصل والتشارك في المعلومات واتخاذ القرارات والتعاون والتخطيط مع معلم للمعلم آخر أو أكثر لتدريس مقرر أو أكثر بصورة مشتركة لتحقيق أهداف مشتركة بينهم.

١٠. **كفايــة تصميم الخبرات الميدانيــة المبكرة:** هي معارف ومهارات واتجاهــات يمتلكهــا معلــم المعلــم لتصــميم ومتابعــة مهمــات أو تعيينــات أو تكليفــات ميدانيــة تطبيقيــة ينفــذها متعلميــه مثــل المشاهدات أو المساعدات أو التدريس الفردي أو إجراء بحوث إجرائية صغيرة، وتكون متزامنة مع المقررات المهنية التي يقوم بتدريسها.

١١. **كفايــة تقيــيم المــذكرات الانعكاســية:** هــي معــارف ومهــارات واتجاهات يمتلكها معلم المعلم ليراقب بصورة واعية ومقصودة مدى فعالية تدريسه، ويحاول تحسين عملية التعلم في قاعته الدراسية عن طريق المذكرات الانعكاسية التي يكتبها متعلميه.

١٢. **كفايــة تكوين وتقييم الملف الإنجازي التدريسي:** هي معارف ومهارات واتجاهات يمتلكها معلم المعلم لبناء سجله الورقي أو الرقمي الموجز لمجموعة مختارة من أعماله وإنجازاته المرتبطة بعمله التدريسي وفلسفته التدريسية وأهدافه ونتائج تقييم المتعلمين له بغرض توثيق نقاط القوة لديه وتقييم نفسه ذاتيا وتمكنه من التأمل في ممارساته التدريسية.

١٣. **كفايــة تقيــيم الأداء:** هــي معــارف ومهــارات واتجاهــات يمتلكهــا معلم المعلم مرتبطة باستخدامه للتقييم الذي يقيس ويفحص تقدم متعلميه عن طريق الملاحظة المباشرة لأدائهم أو عن طريق الحكم على ما ينتجونه من منتجات التعلم في مواقف واقعية وفق معايير معينة.

١٤. **كفايــة التقيــيم وفــق مؤشــرات الأداء:** هــي معــارف ومهــارات واتجاهات يمتلكها معلم المعلم تؤهله لاستخدام وتطبيق أدوات تقييم مكونة من أوصاف محددة لما ينبغي أن يكون عليه أداء معين يقوم به المتعلمون في مستويات متعددة.

١٥. **كفايــة تقيــيم الملــف الإنجــازي للمــتعلم:** هــي معــارف ومهــارات واتجاهات يمتلكها معلم المعلم لتقييم سجل المتعلم الذي نظمه وصممه ووضعه لنفسه، وما يحتويه هذا السجل من عينات مختارة لأعماله ومنتجاته التعلمية مثل نماذج لاختباراته، وأوراق عمله، ومذكراته الانعكاسية ومشاريعه وأشرطة مرئية مسجلة

لـلأداء الـذي يقـوم بـه وغيـر ذلـك لتـدل علـى تقدمـه نحـو تحقيـق الأهداف الموضوعة.

١٦. **كفاية التقييم البنائي:** هي معارف ومهارات واتجاهات يمتلكها معلم المعلم ويستخدمها لجمع وتحليل المعلومات التي تبين له مدى نجاحه في التدريس الذي رسمه لنفسه ومدى تعلم المتعلمين للموضوعات المدرّسة.

الإطار النظري للدراسة

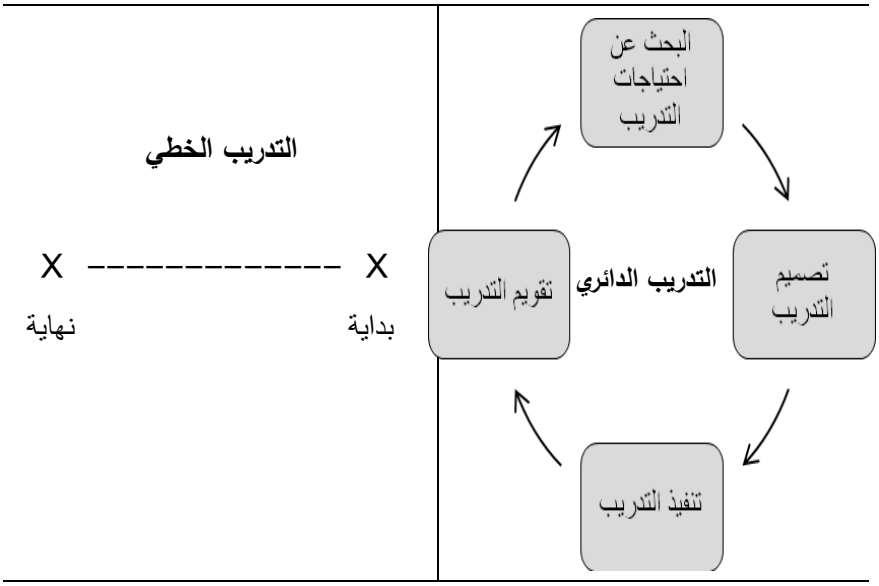
تتبنى هذه الدراسة مفهوم التدريب بشكله الانتظامي. وفي هذا الجزء من الدراسة، نستعرض تعريفات التدريب الانتظامي ونذكر صفاته وفوائده كما تعكسها الدراسات والأبحاث التي نشرت في هذا المجال:

التدريب بمعناه العام كما يراه Malone (2003) هو الأسلوب المخطط والمنظم لتحسين معرفة ومهارات واتجاهات الفرد ليستطيع أداء عمله الحالي بصورة أكثر كفاءة. كما يرى Cole (2010) بأن التدريب عبارة عن نشاط تعلمي موجّه نحو اكتساب معارف ومهارات معينة من أجل إنجاز مهمة أو وظيفة. وينظر كل من Buckley & Caple (2009) إلى التدريب على أنه جهد مخطط لتعديل أو تنمية المعرفة والمهارة والاتجاه عبر خبرة تعلمية وذلك لتحقيق أداء فعال في نشاط أو في مجموعة أنشطة، وتمكين الفرد من اكتساب القدرات المطلوبة من أجل قيامه بالعمل بصورة صحيحة. و يعتبر التدريب الانتظامي أكثر خصوصية من التدريب بمفهومه العام، ونقف أولا على المعنى اللفظي لمفردة "انتظامي". فنجد في المعاجم العربية أن مفردة "انتظامي" مأخوذة من المصدر "انتظم"، وانتظم الشيء: أي تآلف، واتسق، فنقول: انتظم اللؤلؤ في السلك، وانتظم الأمر أي استقام. ويجد البستاني في معجمه الوافي (١٩٨٠) بأن الأمر الانتظامي يعني المتسق، وما يخضع لقوانين منظمة. أما في المعاجم الانجليزية، فتم اختيار مفردة "Systematic"

لتكون ترجمة للمفردة العربية "انتظامي". فنجد في المعجم الانجليزي Collins (2003) أن معنى الأمر الانتظامي هو الذي يتم وفق إجراءات تسير في خطوات. أما في معجم The American Heritage (2000)، فنجد أن كلمة انتظامي تشمل ما يتم القيام به وفق خطة أو نظام ثابت ومستمر. وبناء على ما سبق، يمكن الاستنتاج بأن التدريب الانتظامي عبارة عن نهج أو نموذج منطقي لتخطيط وتنفيذ برنامج للتدريب، وتحديد ما الذي ينبغي على الأفراد معرفته والقيام به في موقع العمل أو في مهنة معينة.

ويعتبر كل من Buckley & Caple (2009) من أشهر الدارسين لنموذج التدريب الانتظامي، حيث وضعا له دورة أطلقا عليها اسم "دورة التدريب Training Cycle"، وهذه الدورة مكونة من أربع مراحل تبدأ بتحديد الحاجات التدريبية، يليها تصميم التدريب المناسب، بعد ذلك تنفيذ هذا التدريب، ثم مرحلة تقييم مدى نجاح هذا التدريب. وتعود الدورة مرة أخرى بصورة ذات طابع استمراري مع إمكانية تغير الفترات الزمنية وموضوعات التدريب والمتدربين. ويرى المهتمون في مجال التدريب أن التدريب الذي يأخذ الشكل الدائري هو أحد أفضل أنواع التدريب في حال الرغبة في تحقيق الأهداف الموضوعة له من قبل المؤسسة (Buckley & Caple, 2009; Iqbal & khan 2011). ويعتبر التدريب الانتظامي كذلك شكلا من أشكال التدريب المتكرر الذي يتم فيه الحصول بصفة منتظمة على معرفة جديدة تتخللها فترات تطبيق عملي. وعلى هذا يكون التدريب الانتظامي عملية مستمرة ودائرية حيث تقود النهاية مرة أخرى إلى البداية بدلا من كونه خطاً واحداً لحدث معزول محدد له نقطة بداية ونهاية فقط (Koster, 2013)، وهو ما نطلق عليه مفهوم التدريب الخطي. ويمكن تحديد معنى التدريب الخطي بأنه تدريب المرة الواحدة، ويتمثل في توصيل معلومات أو التدرب على مهارة ينقلها

المدرب إلى المتدرب، يبدأ وينتهي عن هذا الحد، وهو حدث منعزل. ويوضح شكل ٢ الفرق بين التدريبين الانتظامي والخطي:

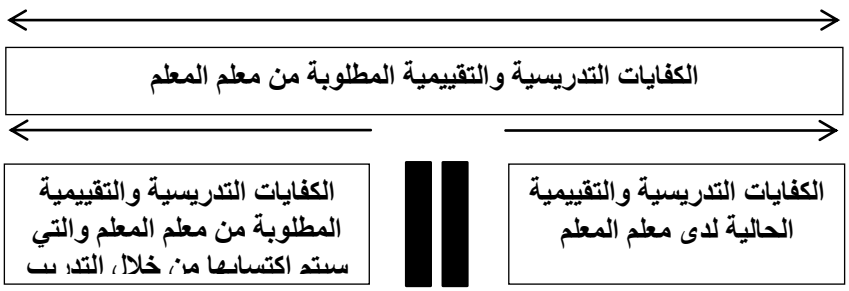


شكل ٢. مقارنة بين دائرة التدريب Training Cycle والتدريب الخطي.

ويتكون نموذج التدريب الانتظامي أو دائرة التدريب من أربع مراحل أساسية هي

المرحلة الأولى : تحليل وتحديد حاجات التدريب. يرى الباحثون المهتمون بالتدريب بأن هذه المرحلة هي أهم المراحل الأربع، وهي الأساس الذي يرتكز عليها التدريب الانتظامي (Reed &Vakola, 2006). وتجيب هذه المرحلة عن مجموعة من الأسئلة مثل: هل هناك حاجة للتدريب؟ هل هناك أمر خاطئ بسبب الأداء وبإمكان التدريب إصلاحه أو تعديله (Dhawan, n.d.)؟ من المهم أن يتم تحديد حاجات الفرد والمؤسسة للتدريب في هذه المرحلة، حيث تشير الدراسات إلى أن الكثير من مؤسسات العمل تتجاوز هذه المرحلة رغم كونها أهم مراحل التدريب؛ فالتدريب لن يكون فعالا ما لم يحقق الحاجات الفعلية للأفراد وحاجات المؤسسة معا (Buckley & Caple, 2009).

كما يكمن الغرض من هذه المرحلة في تحديد مدى وجود فجوة بين الكفايات المطلوبة للعمل وبين الكفايات الحالية التي يحملها العاملون في المؤسسة، وهذه الفجوة يطلق عليها اسم فجوة التدريب (Training Gab)، وتعني الفرق بين المعرفة والمهارات والاتجاهات (الكفايات) المطلوبة للحصول على أداء فعّال لعمل ما، والمعرفة والمهارات والاتجاهات (الكفايات) الفعلية الحالية التي يحملها العاملون الذين يعملون في هذه المؤسسة. ويوضح شكل ٣ المقصود بفجوة التدريب المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية:



شكل ٣. فجوة التدريب = الكفايات المطلوبة – الكفايات الحالية (Cole, 2010).

ويعرض كل من Buckley & Caple (2009) بعض الأساليب التي يمكن استخدامها لتحليل وتحديد الاحتياجات التدريبية منها: الملاحظة، والتحدث مع الأفراد العاملين أنفسهم، والتحدث مع أفراد يعملون مع الأفراد الذين من المتوقع حصولهم على تدريب معين، والحصول على تغذية راجعة من المستفيدين من عمل الأفراد، والنظر في مواقف وآراء نقدية، والنظر في تقارير تقييم الأداء، والنظر في تقارير مرتبطة بتقييم الجودة، والنظر في معايير موجهة للعمل ومقارنتها مع الواقع، والنظر في الإطار المفاهيمي الموجه لأعمال المؤسسة وخاصة فيما يتعلق بعمل العاملين فيها، والقيام بعملية تحليلية للعمل، وتوزيع استبانات لاستطلاع آراء العاملين المتعلقة بعملهم وغير ذلك.

المرحلة الثانية: مرحلة تصميم برنامج التدريب. بناء على ما يتم التوصل إليه من نتائج في المرحلة الأولى، يتم في هذه المرحلة وضع خطة، وأهداف، وتصميم خاص بالتدريب، ويتم اختيار حزمة التدريب المكونة من المواد التدريبية المختلفة كالأدلة المكتوبة والمواد السمعية البصرية وبرامج العرض وغير ذلك، كما تشمل هذه المرحلة الخاصة بتصميم برنامج التدريب قيام المعنيين بأمر التدريب باختيار طبيعة التدريب وطرائقه وأنشطته (Buckley & Caple,2009;Delahaye,2000).

المرحلة الثالثة : مرحلة التنفيذ الفعلي للتدريب. في هذه المرحلة يتم وضع حزمة التدريب وما فيها من مكونات موضع التطبيق، ويقوم المدرّب أو فريق المدربين بتعليم وتدريب المشاركين المتدربين الذين يتعلمون ويطبقون ويناقشون ويتأملون؛ فالجهد المشترك بين المدربين والمتدربين هو الذي يؤدي إلى نجاح الجانب التنفيذي للتدريب الانتظامي (Dhawan, n.d.). ولنجاح الجانب التنفيذي للتدريب يقرر كل من Buckley & Caple (2009) أنه لا بد من توفر بيئة مادية ومعنوية واجتماعية إيجابية يشعر فيها المتدربون بالراحة والاسترخاء، كما لابد من استخدام أنشطة مبتكرة وجديدة، واستخدام حواس الإنسان المختلفة، وجعل التدريب بصورة عامة نشاطا جاذبا.

المرحلة الرابعة : مرحلة التقويم. يتم تقويم برنامج التدريب قبل وأثناء وبعد تنفيذ التدريب. وبالرغم من أن نموذج التدريب الانتظامي وضع التقويم في مرحلة تالية، إلا أن التقويم ضمن هذا النموذج يتم القيام به عبر المراحل المختلفة للتدريب. وترتبط مرحلة التقويم بالسؤال التالي: كيف حال أدائنا؟ وهذا السؤال يشمل مراحل التدريب الانتظامي الثلاث السابقة لكي يضمن أن العملية تسير أو تعمل بشكل صحيح، ويمكّننا أيضا من تحديد التحسينات بصورة مباشرة وفورية. وبعد أن يتم الانتهاء

مـن التـدريب، يقـوم المـدربون والجهـة المعنيـة بالتـدريب بتقيـيم فعاليـة التدريب. وأفضل أنواع التقويم نسبة إلى Dhawan (n.d.) هو الذي يتم بصورة فعلية في موقع العمل، ويتم فيه استخدام أدوات لقياس الأداء بعد التدريب للتعرف على فعالية التدريب واقتراح أساليب تحسينه. واقترح كل من Buckley & Caple (2009) بعض الأساليب التي يمكن استخدامها في عملية التقويم منها : توزيع الاستبانات والحصول على تغذية راجعة من المشاركين في التدريب، ونقاشات فردية، ونقاشات في لقاء جماعي، والملاحظـة والمشـاهدة لتقيـيم الأداء، ونتـائج أدوات ضـمان الجـودة المستخدمة في المؤسسة. ويمكن متابعة وتقويم ما تم التدرب عليه أو ما تم تعلمه في فترات زمنية مختلفة، فيمكن التقييم بعد يوم واحد، ومن ثم بعد شهر واحد، ومن ثم بعد ثلاث إلى ستة شهور من نهاية البرنامج التدريبي للوقوف على مدى استمرارية أثر التدريب.

وتلخيصاً لما تم ذكره حول مفهوم التدريب الانتظامي ومراحله، يمكن القول بأن التدريب الانتظامي يتصف بكونه تدريبا مخططا ومنظما بطريقة جيدة، ويغلب عليه طابع الاستمرارية والمثابرة، كما أنه يتسم بقابليته للحدوث والظهور مرة أخرى عند الحاجة له وذلك لاتصافه بالشكل الدائري والذي يقصد به أن نهاية التدريب تقود إلى بدايته مرة أخرى. كما يتميز التدريب الانتظامي بأن له جهة محددة مناط بها مسئولية التدريب داخل المؤسسة، ويتوافر له خطة زمنية واضحة، وتواريخ موضوعة مسبقا لموضوعات وأماكن التدريب، ويقوم على الجهد المشترك بين المختصين في المؤسسة والمدربين والمتدربين. ونظرا لهذه الميزات التي يتسم بها التدريب الانتظامي، يرى كل من Cole (2010) و Armstrong (2014) بأن للتدريب الانتظامي فوائد متعددة منها:

- أنه يساعد على ضمان تقديم رؤساء العمل والعاملين أفضل ما لديهم نحو العملية التدريبية للمؤسسة؛

- أنه لا يغفل عن الأمور التي تحتاج إلى تدريب بل يعكس التخطيط والمهنية في التدريب؛
- أنه يوفر المعلومات اللازمة لرؤساء العمل ولكل من يعنيهم الأمر لتبرير وتوضيح التدريبات المطلوبة ويخلق التوافق مع خطة المؤسسة الاستراتيجية؛
- أنه يؤدي إلى تحسين عمليات التدريب كما ونوعا وسرعة امتلاك وتنفيذ المعارف والمهارات والاتجاهات (الكفايات) المطلوبة للقيام بالعمل وتحسين الأداء، والرضا نحو الذات، وتعزيز تحمل المسئولية؛ و
- أنه يتيح المجال للازدهار والانفتاح والشفافية في المؤسسة والثقة بين العاملين فيها.

وعند مراجعة الأدبيات المختصة بأنواع التدريب وأفضلها، نجد أن التدريب الانتظامي هو أكثر نماذج التدريب شيوعاً واستخداماً (Buckley & Caple, 2009; Reid & Barrington, 2000). فيرى كل من Altschuld & Lepicki (2009) أن التدريب الانتظامي يهتم بعملية الربط بين أجزاء عملية التدريب. وتجدر الإشارة إلى أن أساليب ونماذج التدريب القائمة على التدريب الانتظامي تم تكوينها من نظرية التعلم وعلم النفس المعرفي والتي تهتم بالعلاقة المتبادلة والمتفاعلة لملامح الفرد ومتطلبات مؤسسة العمل (Goldstein & Ford, 2002)، وتركز على فعالية التدريب، وعلى العوامل المؤثرة في الدافعية (Colquitt, Lepine, & Noe, 2000). ويجد كذلك Warr(2002) بأن التعلم الناتج من التدريب الانتظامي يمكن أن ينظر إليه على أنه نشاط معرفي وبدني يؤدي إلى التغيير شبه الدائم في المعرفة والمهارة والاتجاه. ومن هنا، جاء اهتمام الباحث بتبني مفهوم التدريب الانتظامي في هذه الدراسة ومحاولة البحث عن مدى تقديم كلية التربية في جامعة الكويت

للفرص التدريبية الانتظامية في مجالي الكفايات التدريسية والتقييمية لمعلمي المعلم المنتسبين إليها والتي تم اشتقاقها كما تدعو إليه الدراسات في مجال التدريب الانتظامي من خلال الإطار المفاهيمي الموجه لعمل كلية التربية، وكذلك من خلال المعايير الموجهة لعمل معلمي المعلم والمشار إليها في معيار التدريس لجمعية معلمي المعلم (ATE).

الدراسات السابقة

الدراسات العربية. تناولت أكثر الدراسات العربية المرتبطة بالتنمية المهنية للهيئة التدريسية في التعليم العالي أساتذة الجامعات بصورة عامة، إلا أن الدراسات التي أجريت على معلمي المعلم أو أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية وما يختص بتدريبهم أو تنميتهم المهنية محدودة – بحسب علم الباحث.

ومن هذه الدارسات، قامت **عساس (٢٠٠٨)** بدراسة **هدفت** إلى التعرف على فرص التنمية المهنية المتوفرة لمعلمي المعلم في كليات التربية للبنات في المملكة العربية السعودية، وتحديد المعايير التي ينبغي مراعاتها في تقديم فرص التنمية المهنية لهم. **تكونت عينة الدراسة** من ١١٠ من معلمي المعلم في جامعة أم القرى في مكة المكرمة. اقتصرت الدراسة على معلمات المعلم الإناث فقط. **استخدمت الباحثة** قائمة صممت خصيصا لتحديد المعايير التي يجب توافرها عند تقويم فرص التنمية المهنية لمعلمي المعلم. **أشارت نتائج الدراسة** إلى انخفاض نسب أغلب معايير التقويم الموضوعة لتنمية وتدريب معلم المعلم. فسرت الباحثة هذه النتيجة بصفة عامة إلى عدم توافر مركز متخصص لتطوير التدريس الجامعي في جامعة أم القرى وكذلك عدم وجود دعم كاف لتطوير الأبحاث العلمية وخدمة المجتمع. وفي نهاية دراستها، شجعت الباحثة على أهمية الأخذ بآراء معلمي المعلم في تحديد احتياجاتهم من فرص وبرامج التنمية المهنية.

كما قام **السناد وموشلي (٢٠١١)** بدراسة **هدفت** إلى تحديد احتياجات الهيئة التدريسية في كلية التربية في جامعة دمشق لجوانب التنمية التدريسية والتقويمية والأكاديمية والبحثية والإدارية باعتبارها مداخل للتدريب المستقبلي من خلال تطبيق الدراسة على **عينة تكونت من** ٦٧ معلما للمعلم. **استخدم الباحثان** استبانة لتحديد مدى أهمية الجوانب التنموية الخمسة المذكورة. أشارت نتائج الدراسة إلى تنوع احتياجات أعضاء هيئة التدريس على الجوانب المختلفة. كما **أظهرت النتائج** أن مجالي التنمية الأكاديمية والتدريسية هي أكثر المجالات احتياجا للتدريب والتركيز تلاها المجالين التقويمي والإداري، في حين رأى المشاركون في الدراسة أن المجالين البحثي والاجتماعي هما أقل المجالات حاجة للتدريب. أنهى الباحثان دراستهما في تأكيد أهمية التقصي المستمر عن حاجات معلمي المعلم التدريبية من أجل تصميم فرص تدريبية مستقبلية تخدم حاجاتهم وتنمي جوانب القصور في أدائهم المهني.

وأخيرا، قام **آل فرحان (٢٠١٢)** بدراسة ماجستير، **هدفت** إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة أم القرى في ظل أدوارهم المهنية من وجهة نظرهم. **استعان الباحث** بالاستبانة في جمع معلومات الدراسة من خلال تطبيقها على **عينة بلغت** ١١٠ معلما للمعلم من جميع الأقسام العلمية في كلية التربية بجامعة أم القرى. **تكونت أداة الدراسة** من أربعة محاور تقيس الاحتياجات التدريبية في مجالات التدريس، البحث العلمي، الإدارة، وخدمة المجتمع. **توصل الباحث** في دراسته إلى أن المشاركين في الدراسة أشاروا إلى احتياجاتهم للفرص التدريبية في مجالي الإدارة والتدريس بنسبة أكبر من مجالي البحث العلمي وخدمة المجتمع. أوصى الباحث في نهاية دراسته بضرورة توفير الفرص التدريبية لمعلمي المعلم من خلال عقد ورش تدريبية

مستمرة تلبي حاجاتهم التدريبية واستقطاب مدربين متميزين لعقد هذه الورش. كما اقترح الباحث في نهاية دراسته أهمية أن تقوم المؤسسة التعليمية باستحداث مركزاً متخصصاً في تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس فيها.

الدراسات الأجنبية. تم التوصل إلى عدد من الدراسات الأجنبية التي تناولت مفهوم التدريب بأبعاده المختلفة لمعلمي المعلم. ومن هذه الدراسات، الدراسة الوصفية التي قامت بها كل من **Rieg & Wilson (2009)** حول الاستراتيجيات التدريسية والتقييمية التي يستخدمها معلمو المعلم في القاعات الدراسية. **قامت الباحثتان** بتطبيق هذه الدراسة على جامعتين مختلفتين. **أشارت نتائج الدراسة** إلى أن معلمي المعلم بصفة عامة لم يتلقوا تدريبا على استخدام استراتيجيات التدريس والتقييم قبل التحاقهم بمهنتهم أو حتى بعد هذا الالتحاق. كما بينت نتائج الدراسة إلى أن معلمي المعلم يهتمون باستخدام الاستراتيجيات التدريسية التي يعتقدون بأهميتها وفعاليتها الكبيرة، في حين أنهم لا يستخدمون الاستراتيجيات التقييمية التي يرون بأنها مهمة. **أوصت الباحثتان** في نهاية الدراسة على أهمية أن يجري القائمون على برامج إعداد المعلمين دراسات تهدف إلى التعرف على حاجات معلمي المعلم المتعلقة بالاستراتيجيات التدريسية والتقييمية ودعم هذه الاحتياجات من خلال برامج تدريبية تساعد معلمي المعلم على القيام بمهامهم بالمستوى المطلوب.

وفي دراسة حديثة قامت بها **Goodwin وآخرون (2014) هدفت** إلى التعرف على آراء معلمي المعلم حول العناصر الأساسية المطلوبة في عملهم، وكيف يقيمون أسلوب إعدادهم لتولي هذه المهام. قام الباحثون بالاستعانة بنظرية **Cochran-Smith & Lytles** والمتعلقة بالعلاقة بين المعرفة والممارسة. طبق الباحثون دراستهم على **٢٩٣ معلما** للمعلم

باستخدام استبيان أعد خصيصا لهذا الغرض. قام الباحثون أيضا بإجراء بعض المقابلات الشخصية مع عدد من معلمي المعلم المشمولين بالدراسة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن معلمي المعلم يشعرون بأنه لم يتم إعدادهم بصورة جيدة للقيام بالمهام المطلوبة، حيث أشار العديد من المشاركين بالدراسة بأن المؤسسات التربوية تفترض أن المعرفة في مجال التخصص والخبرة التدريسية السابقة كافية ليقوم معلم المعلم بدوره المطلوب منه. **وأكد الباحثون** في نهاية الدراسة على ضرورة الالتفات إلى أهمية إعداد معلم المعلم وعدم الاكتفاء بافتراض أن معلمي المعلم قادرون على القيام بأعمالهم المطلوبة دون الحاجة للتدريب المستمر.

أما **Williams (2014)** فأجرت دراسة كيفية مقارنة شملت مقابلات مع معلمي المعلم في ثلاث دول هي أستراليا، وهولندا، والمملكة المتحدة. **وهدفت الباحثة** في دراستها إلى التعرف على ما أطلقت عليه "المكان الثالث" وهي مرحلة الانتقال من كون الفرد معلما إلى معلم للمعلم. **قامت الباحثة** بإجراء مقابلات مكثفة مع ١٨ معلما للمعلم بهدف التعرف على كيفية اختلاف المهام المطلوبة بين المعلم العادي ومعلم المعلم. **أشارت نتائج الدراسة** إلى أن معلمي المعلم تتضاعف مسئولياتهم والتي تشمل الإشراف على تدريب المعلمين قبل الخدمة والتعاون مع المعلمين في المدارس. كما أظهرت نتائج الدراسة أن معلمي المعلم قد تكونت لديهم هوية مهنية جديدة عما كانت عليه أثناء عملهم كمعلمين. وأنهت الباحثة دراستها بالتأكيد على أهمية الفصل بين إعداد المعلم العادي ومعلم المعلم وذلك للدور الهام الذي يقوم به معلمو المعلم في تدريب المعلمين قبل وأثناء الخدمة.

التعليق على الدراسات السابقة. يتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية، أن نتائج هذه الدراسات أشارت إلى أن الأساليب التدريسية السائدة في مؤسسات إعداد

المعلم بصفة عامة تدور في فلك الأساليب التقليدية المتمثلة في المحاضرة والمناقشة التقليدية أو أسلوب نقل المعلومات من المعلم إلى المتعلم. كما تشير النتائج إلى أن أساليب التقييم التي يستخدمها معلمو المعلم في كليات التربية تحمل الصبغة التقليدية بشكل عام ويغلب عليها أسلوب التقييم النهائي، وأن التدريب على أساليب التقييم الحديثة مثل أساليب تقييم الأداء والأساليب البنائية قليلة. كما يتضح لنا أن التدريب والتنمية المهنية لمعلم المعلم متواضعة من حيث الكم، فمعلمي المعلم يشعرون بأنه لم يتم إعدادهم أو تدريبهم بصورة جيدة لمواجهة عملهم باعتبارهم معلمين للمعلم. وأظهرت الدراسات أيضا أن هناك كفايات تدريسية وأخرى تقييمية معينة يحتاج معلم المعلم إلى اكتسابها والتدرب عليها لإنجاز عمله والنجاح فيه بصورة أفضل. وتأتي هذه الدراسة لتضيف للأدبيات السابقة المتعلقة بالاحتياجات التدريبية لمعلمي المعلم من خلال تقصي الدور الذي تقوم به كلية التربية في جامعة الكويت في توفير الفرص التدريبية الانتظامية في مجالي الكفايات التدريسية والتقييمية لمعلمي المعلم المنتسبين إليها وذلك من وجهة نظرهم.

منهج الدراسة

لتطبيق هذه الدراسة، قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي وذلك لكونه أكثر الأساليب ملائمة لأهداف الدراسة. ويعرف Kraemer (1991) المنهج الوصفي بأنه أحد مناهج البحث الذي يستخدم عند الحاجة لوصف آراء مجتمع ما حول أمر محدد بشكل موضوعي. وبناء على ذلك، استعان الباحث باستبانة صممت خصيصا للتعرف على آراء معلمي المعلم في كلية التربية في جامعة الكويت حول مدى تقديم كلية التربية للفرص التدريبية الانتظامية لهم في مجالي الكفايات التدريسية والتقييمية المشتقة من إطارها المفاهيمي والمتوافقة مع معيار "التدريس" لجمعية معلمي المعلم (ATE).

مجتمع الدراسة. تكوَن مجتمع الدراسة من جميع أعضاء الهيئة التدريسية (معلمي المعلم) في كلية التربية في جامعة الكويت والمتواجدين فعليا على رأس عملهم في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠١٣/٢٠١٤ والذين بلغ عددهم ٩٧ عضوا. لذلك لم يتم استخدام أسلوب لاختيار عينة محددة نظرا للصغر النسبي لحجم مجتمع الدراسة وإمكانية الوصول إلى جميع أفراد المجتمع.

أداة الدراسة. لبناء بنود أداة الدراسة، استعان الباحث بمصدرين أساسيين هما:

(١) الإطار المفاهيمي لكلية التربية في جامعة الكويت.

(٢) مؤشرات معيار التدريس الخاص بجمعية معلمي المعلم (ATE).

وبعد جمع المعلومات المطلوبة، قام الباحث بتنظيم بنود الدراسة في محورين هما:

(١) محور الكفايات التدريسية

(٢) محور الكفايات التقييمية. تكونت أداة الدراسة في شكلها الأخير من ٢١ بندا. اعتمد الباحث في اختياره للكفايات التدريسية والتقييمية التي تمثل بنود أداة الدراسة على درجة التوافق بين ورود هذه الكفايات في كل من الإطار المفاهيمي لكلية التربية ومؤشرات معيار التدريس الخاص بجمعية معلمي المعلم (ATE). يوضح جدول ١ البنود التي اشتملت عليها أداة الدراسة موزعة حسب نوع الكفاية التي تعكسها

جدول ١ البنود التي اشتملت عليها أداة الدراسة موزعة حسب المحور

المحور	عدد البنود	البنود التي تعكس هذه الكفايات
الكفايات التدريسية	١٥	١، ٣، ٦، ٧، ٨، ٩، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٨، ٢٠، ٢١
الكفايات التقييمية	٦	٢، ٤، ٥، ١٠، ١٧، ١٩

وللإجابة على بنود الاستبانة، استخدم الباحث مقياس ثلاثي رتبي يعكس درجة تقديم كلية التربية في جامعة الكويت للفرص التدريبية الانتظامية. ويوضح جدول ٢ المقياس الثلاثي المستخدم للإجابة على بنود أداة الدراسة:

جدول 2 المقياس المستخدم للإجابة على بنود أداة الدراسة

تقدم لي كلية التربية فرصا تدريبية انتظامية في مجال	تقدم لي كلية التربية فرصا تدريبية غير انتظامية في مجال	لا تقدم لي كلية التربية فرصا تدريبية في مجال ....
تم تخصيص ثلاث درجات تقديرية له	تم تخصيص درجتين تقديريتين له	تم تخصيص درجة تقديرية واحدة له

صدق محتوى أداة الدراسة. بعد تصميم أداة الدراسة بشكلها النهائي، قام الباحث بعرضها على خمسة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت من المهتمين في مجال إعداد المعلمين والتعليم الجامعي، وقام بتزويدهم بنسخة من مؤشرات معيار التدريس لجمعية معلمي المعلم (ATE) ونسخة من الإطار المفاهيمي لكلية التربية، وشرح لهم أهداف الدراسة وذلك لتقديم حكمهم فيما يتعلق بمحتوى الأداة ومدى ملائمتها لأهداف الدراسة الموضوعة. قدَم أعضاء هيئة التدريس بعض الملاحظات مثل إعادة ترتيب بنود الأداة، وإضافة المسميات الانجليزية لبعض الكفايات زيادة في التوضيح، و التي أخذ بها الباحث لإجراء التعديلات النهائية لبنود أداة الدراسة.

إجراءات جمع البيانات. تم توزيع الاستبانات على جميع أعضاء الهيئة التدريسية (معلمي المعلم) في كلية التربية في جامعة الكويت المتواجدين فعليا خلال الفصل الدراسي الأولى من العام الجامعي ٢٠١٣/٢٠١٤ والذين بلغ عددهم ٩٧ عضوا. استرد الباحث عدد ٨٤ استبانة صالحة مما يشكل نسبة (٨٦.٦%) من أفراد المجتمع. قام

الباحث بتصنيف الاستبانات حسب المتغيرات المستقلة الرئيسة للدراسة. يوضح الجدول رقم ٣ خصائص المشاركين في الدراسة:

جدول ٣ الخصائص اتصنيفية للمشاركين في الدراسة

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
النوع	ذكر	52	% 61.9
	أنثى	32	% 38.1
عدد سنوات الخبرة التدريسية في كلية التربية	١-٥ سنوات	6	% 7.1
	٦-١٠ سنوات	14	% 16.7
	١١-١٥ سنة	20	% 23.8
	١٦-٢٠ سنة	11	% 13.1
	أكثر من ٢١ سنة	33	% 39.3
القسم العلمي	أصول التربية	15	% 17.9
	الإدارة والتخطيط التربوي	7	% 8.3
	علم النفس التربوي	18	% 21.4
	المناهج وطرق التدريس	44	% 52.4
الرتبة الأكاديمية	أستاذ	11	% 13.1
	أستاذ مشارك	28	% 33.3
	أستاذ مساعد	32	% 38.1
	مدرس مساعد	13	% 15.5

ثبات أداة الدراسة. للتحقق من ثبات الأداة، استخدم الباحث معامل ثبات ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لقياس الاتساق الداخلي. أشارت النتائج إلى أن الاتساق الداخلي للأداة ككل بلغ (.942)؛ ولبنود محور الكفايات التدريسية (.927)؛ ولبنود محور الكفايات التقييمية (.813). وهذه النتائج تعكس ثباتا عاليا لاستجابات المشاركين في هذه الدراسة مما يعزز من ثبات أداة الدراسة المستخدمة.

تحليل نتائج الدراسة. تم استخدام الحزمة الاحصائية SPSS (النسخة ٢٠) في إدخال وتحليل البيانات وذلك كالتالي:

- **تحليل نتائج السؤالين الأول والثاني من أسئلة الدراسة.** تم استخدام أساليب الإحصاء الوصفي متمثلة بحساب التكرارات والنسب المئوية

والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وذلك للتعرف على آراء معلمي المعلم حول مدى تقديم كلية التربية في جامعة الكويت للفرص التدريبية الانتظامية لهم في مجالي الكفايات التدريسية والتقييمية.

- **التقييم اللفظي لاستجابات المشاركين على السؤالين الأول والثاني من أسئلة الدراسة.** لإصدار حكم لفظي على نوع الاستجابة في كل بند من حيث كونها إيجابية أم سلبية، وضع الباحث مقياس محدد يشير إلى نوع الاستجابة كما يلي: إذا كان المتوسط الحسابي لاستجابة المشاركين على البند أكبر من أو يساوي ٢ ($\geq$ ٢) فهذا يعني أن الاستجابة إيجابية، وبالتالي تأخذ الاستجابة درجة إيجابية أكبر كلما زاد حجم المتوسط الحسابي؛ أما إذا كان المتوسط الحسابي لاستجابة المشاركين على البند أصغر من ٢ (< ٢) فهذا يعني أن الاستجابة سلبية، وبالتالي كلما انخفض المتوسط الحسابي عن ٢، كلما كانت الاستجابة أكثر سلبية.

- **اختبار الفرضيات المنبثقة من السؤال الثالث من أسئلة الدراسة.** لمعرفة الفروق في متوسط آراء معلمي المعلم في تحديد مدى تقديم كلية التربية في جامعة الكويت للفرص التدريبية الانتظامية في مجالي الكفايات التدريسية والتقييمية تبعا لمتغيرات الخبرة التدريسية، والقسم العلمي، والرتبة الأكاديمية، استخدم الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) في حساب الفروق التصنيفية بين المجموعات المختلفة.

حدود الدراسة.

- **الحدود المكانية:** أجريت هذه الدراسة على كلية واحدة من كليات جامعة الكويت وهي كلية التربية ولم تتجاوزها إلى كليات أخرى في جامعة الكويت، أو أي كلية تربية أخرى في دولة الكويت.

- **الحدود البشرية:** شملت هذه الدراسة معلمي المعلم في كلية التربية في جامعة الكويت المتواجدين فعليا على رأس عملهم خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠١٣/٢٠١٤. نتائج هذه الدراسة لا تعكس آراء معلمي المعلم في كلية التربية في جامعة الكويت الذين لم يتواجدوا خلال فترة تطبيق الدراسة، إما بسبب التفرغ العلمي أو الإجازة المرضية، أو شغل منصب إداري، أو بسبب الانتداب الخارجي.
- **الحدود الزمانية:** أجريت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠١٣/٢٠١٤. نتائج هذه الدراسة لا تعكس آراء معلمي المعلم في كلية التربية في الفصول الدراسية الماضية أو اللاحقة.

عرض نتائج الدراسة

عرض نتائج سؤال الدراسة الأول: ما مدى تقديم كلية التربية في جامعة الكويت للفرص التدريبية الانتظامية المتعلقة بالكفايات التدريسية لمعلمي المعلم فيها وذلك من وجهة نظرهم؟ للإجابة على هذا السؤال تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لبنود المحور الأول من أداة الدراسة والمتعلق بالفرص التدريبية الانتظامية في مجال الكفايات التدريسية، وتم ترتيب العبارات تنازليا تبعا للمتوسط الحسابي الذي حصل عليه كل بند، وأخيرا تم تحديد نوع الاستجابة اللفظية على كل بند.

أظهرت نتائج السؤال الأول أن جميع الكفايات التدريسية الخمس عشرة حصلت على متوسط حسابي أقل من (٢)، بمعنى أن الاستجابات نحوها من قبل أغلب المشاركين في الدراسة سلبية، مما يعني أن الفرص التدريبية الانتظامية للكفايات التدريسية والمتمثلة في البنود الخمسة عشر والواردة في جدول ٤ لم تقدمها كلية التربية في جامعة الكويت لمعلمي

المعلم المشاركين في الدراسة. وجاءت الكفاية التدريسية المتعلقة باستخدام أسلوب تحليل الأفلام التعليمية بطريقة علمية في المرتبة الأخيرة من الكفايات الخمسة عشر بحصولها على متوسط حسابي قدره (١.١٧) من المتوسط الحسابي (٣) في حده الأعلى، وبموافقة منخفضة مقدارها (٢.٤%) من المشاركين الذين رأوا بأن هذه الفرصة تقدم بصورة انتظامية لهم، ونسبة (١١.٩%) رأت بأنها تقدم لهم لكن بصورة غير انتظامية في حين قرر (٨٥.٧%) من المشاركين بأن هذه الكفاية التدريسية لا تقدم لهم من قبل كلية التربية. وجاءت الكفاية التدريسية المتعلقة باستخدام أسلوب التفكير النقدي وحل المشكلات في عملية التدريس في المرتبة الأولى من ترتيب الكفايات الخمسة عشر الواردة في جدول ٤ فحصلت على متوسط حسابي مقداره (١.٥٥)، إلا أن هذا التقدم والحلول على رأس القائمة لا يمنحها صفة الايجابية لمجيء متوسطها الحسابي أقل من (٢) وهو الحد الأدنى لمقدار المتوسط الحسابي الذي يضفي صفة الايجابية على أي بند أو أي تقييم في هذه الدراسة. وبلغ عدد المستجيبين الذين رأوا بأن كلية التربية تقدم لهم فرصا تدريبية انتظامية لهذه الكفاية (٨) من أصل (٨٤) مستجيبا، وعدد الذين رأوا بأن كلية التربية تقدم لهم فرصا تدريبية غير انتظامية لهذه الكفاية (٣٠) مستجيبا، في حين حل العدد الأكبر في خانة أولئك الذين يرون بأن كلية التربية لا تقدم أي فرص تدريبية لهذه الكفاية حيث بلغ عددهم (٤٦) مستجيبا وبنسبة مئوية مقدارها (٥٤.٨%). وجاءت بقية الكفايات التدريسية الثلاث عشرة مرتبة تصاعديا وفق ما حصلت عليه من متوسطات حسابية على النحو التالي: المرتبة الرابع عشرة كفاية التدريس بصورة تشاركية مع الزملاء (١.١٨)، المرتبة الثالث عشرة كفاية استخدام طريقة الحالة في التدريس (١.٢٣)، المرتبة الثانية عشرة كفاية استخدام طريقة التعلم عن بعد (١.٢٩)، المرتبة الحادية عشرة كفاية تصميم

أنشطة الخبرات الميدانية المبكرة (١.٣٠)، المرتبة العاشرة كفاية استخدام استراتيجيات التعلم النشط (١.٣٢)، المرتبة التاسعة كفاية استخدام أسلوب المناظرات (١.٣٥)، المرتبة الثامنة كفاية استخدام أنشطة تدريسية وفق النظرية البنائية (١.٤٠)، المرتبة السابعة كفاية استخدام أسلوب تعلم المجموعات التعاونية (١.٤٣)، المرتبة السادسة كفاية مراعاة أساليب تعلم المتعلمين المتنوعة (١.٤٤)، المرتبة الخامسة كفاية استخدام الأسلوب التدريسي التعلمي المرتكز على المشكلات (١.٤٦)، المرتبة الرابعة كفاية استخلاص نتائج البحوث الجديدة لتطوير عملية التدريس (١.٥١)، المرتبة الثالثة كفاية استخدام التكنولوجيا الحديثة في التدريس الجامعي (١.٥٢)، ثم المرتبة الثانية كفاية رفع دافعية طلبة كلية التربية نحو التعلم (١.٥٤). ويلاحظ أن جميع الكفايات السابقة حصلت على متوسطات حسابية أقل من (٢) مما يمنحها وضعا سلبيا وفقا للمقياس المستخدم في هذه الدراسة. ويوضح الجدول ٤ النتائج التفصيلية للسؤال الأول:

جدول ٤ نتائج تحليل استجابات المشاركين حول مدى تقديم كلية التربية للفرص التدريبية في مجال الكفايات التدريسية

البند	الفرصة التدريبية التدريسية في مجال:	تُقدم لي الكلية هذه الفرصة التدريبية بصورة انتظامية		تُقدم لي الكلية هذه الفرصة التدريبية بصورة غير انتظامية		لا تُقدم لي الكلية هذه الفرصة التدريبية		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	نوع الاستجابة
		التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%				
١	استخدام التكنولوجيا الحديثة في التدريس الجامعي.	7	8.3	٣٠	35.7	٤٧	56.0	1.52	.649	3	سلبية
٢	استخدام أنشطة تدريسية وفق النظرية البنائية.	٧	8.3	٢٠	23.8	٥٧	67.9	1.40	.642	٨	سلبية
٣	استخدام أسلوب طريقة الحالة في التدريس.	٠	0	١٩	22.6	٦٥	77.4	1.23	.421	١٣	سلبية
٤	استخدام أسلوب تحليل الأفلام التعليمية بطريقة علمية.	٢	2.4	١٠	11.9	٧٢	85.7	1.17	.434	١٥	سلبية
٥	استخدام أسلوب تعلم المجموعات التعاونية.	٦	7.1	٢٤	28.6	٥٤	64.3	1.43	.626	٧	سلبية
٦	استخدام أسلوب التفكير النقدي وحل المشكلات في عملية التدريس.	٨	9.5	٣٠	35.7	٤٦	54.8	1.55	.666	١	سلبية
٧	استخدام أسلوب المناظرات.	٣	3.6	٢٣	24.7	٥٨	69.0	1.35	.549	٩	سلبية
٨	مراعاة أساليب تعلم المتعلمين المتنوعة.	١٠	11.9	١٧	20.2	٥٧	67.9	1.44	.700	٦	سلبية
٩	استخدام الأسلوب التدريسي/ التعلمي المرتكز على المشكلات.	٥	6.0	٢٩	34.5	٥٠	59.5	1.46	.610	٥	سلبية
١٠	كيفية استخلاص نتائج البحوث الجديدة لتطوير عملية التدريس.	٥	6.0	٣٣	39.3	٤٦	54.8	1.51	.611	٤	سلبية
١١	كيفية التدريس بصورة تشاركية مع الزملاء.	٣	3.6	٩	10.7	٧٢	85.7	1.18	.470	١٤	سلبية
١٢	تصميم أنشطة الخبرات الميدانية المبكرة.	٥	6.0	١٥	17.9	٦٤	76.2	1.30	.576	١١	سلبية
١٣	استخدام استراتيجيات التعلم النشط.	٣	3.6	٢١	25.0	٦٠	71.4	1.32	.541	١٠	سلبية
١٤	كيفية استخدام طريقة التعلم عن بعد.	٣	3.6	١٨	21.4	٦٣	75.0	1.29	.528	١٢	سلبية
١٥	كيفية رفع دافعية طلبة كلية التربية نحو التعلم.	٧	8.3	٣١	36.9	٤٦	54.8	1.54	.648	٢	سلبية

عرض نتائج سؤال الدراسة الثاني: ما مدى تقديم كلية التربية في جامعة الكويت للفرص التدريبية الانتظامية المتعلقة بالكفايات التقييمية لمعلمي المعلم فيها وذلك من وجهة نظرهم؟ للإجابة على هذا السؤال تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لبنود المحور الثاني من أداة الدراسة والمتعلق بالفرص التدريبية الانتظامية في مجال الكفايات التقييمية، وتم ترتيب العبارات تنازليا تبعا للمتوسط الحسابي الذي حصل عليه كل بند، وأخيرا تم تحديد نوع الاستجابة اللفظية على كل بند.

أشارت نتائج السؤال الثاني إلى أن جميع الكفايات الست في هذا المحور حصلت على تقييم سلبي من قبل المشاركين، حيث حصلت جميع البنود في هذا المحور على متوسط حسابي أقل من (٢)، وهذا بدوره يدل على أن الكفايات التقييمية المذكورة في أداة الدراسة في هذا المحور لا تقدمها كلية التربية في جامعة الكويت على شكل فرص تدريبية انتظامية أو غير انتظامية لأعضاء هيئة التدريس فيها. ونجد أن كفاية تقييم الملف الإنجازي الخاص بطلبة كلية التربية قد جاء بالمرتبة الأخيرة، حيث أجاب (٧٧.٤ %) من المشاركين بأن كلية التربية لا تقدم أي فرص تدريبية لهذه الكفاية وكان المتوسط الحسابي لها هو الأقل من بين البنود الستة (١.٢٤). وجاءت في المرتبة الخامسة، كفاية إعداد واستخدام مؤشرات الأداء التقييمية بحصولها على تقييم سلبي متمثل بمتوسط حسابي قدره (١.٢٥). كما أشارت النتائج إلى أن كفاية بناء الملف الورقي أو الرقمي الإنجازي الخاص بعضو هيئة التدريس قد جاءت في المرتبة الرابعة حيث حصلت على متوسط حسابي قدره (١.٣١)، حيث يرى ما نسبته (٧١.٤ %) من مجموع المشاركين أن كلية التربية لا تقدم لهم فرصا تدريبية في هذه الكفاية. وأتت في المرتبة الثالثة وفق المتوسط الحسابي كفاية استخدام الأساليب البنائية لتقييم

الطلبة في قاعة الدرس، حيث حصلت على متوسط حسابي قدره (1.33)، وفي المرتبة الثانية من كفايات التقييم الست جاءت كفاية استخدام أساليب تقييم أداء المتعلمين غير التقليدية والتي بلغ متوسطها الحسابي (١.٣٦). ورغم حصول كفاية استخدام المذكرات والأوراق الانعكاسية في التقييم على المرتبة الأولى في هذا المحور، إلا أن المتوسط الحسابي الذي حصلت عليه ومقداره (١.٤٨) لا يخرجها من إطار التقييم السلبي الذي قدمه المشاركون نحوها، فقد استجاب ما نسبته (٥٨.٣ %) منهم استجابة سلبية، فيرون بأن هذه الكفاية لا تقدم لهم على شكل فرص تدريبية انتظامية أو غير انتظامية. ويوضح جدول ٥ النتائج التفصيلية للسؤال الثاني:

جدول ٥ نتائج تحليل استجابات المشاركين حول مدى تقديم كلية التربية للفرص التدريبية في مجال الكفايات التقييمية

البند	الفرصة التدريبية التقييمية في مجال:	تُقدم لي الكلية هذه الفرصة التدريبية بصورة انتظامية		تُقدم لي الكلية هذه الفرصة التدريبية بصورة غير انتظامية		لا تُقدم لي الكلية هذه الفرصة التدريبية		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	نوع الاستجابة
		التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%				
١	استخدام المذكرات والأوراق الانعكاسية في التقييم.	5	6.0	30	35.7	49	58.3	1.48	.611	١	سلبية
٢	كيفية بناء الملف الانجازي الورقي والرقمي الخاص بعضو هيئة التدريس.	2	2.4	22	26.2	60	71.4	1.31	.514	٤	سلبية
٣	استخدام أساليب تقييم أداء المتعلمين غير التقليدية.	4	4.8	22	26.2	58	69.0	1.36	.573	٢	سلبية
٤	كيفية إعداد واستخدام مؤشرات الأداء التقييمية.	2	2.4	17	20.2	65	77.4	1.25	.488	٥	سلبية
٥	كيفية تقييم الملف الإنجازي الخاص بطلبة كلية التربية.	1	1.2	18	21.4	65	77.4	1.24	.456	٦	سلبية
٦	استخدام الأساليب البنائية لتقييم الطلبة في قاعة الدرس.	7	8.3	14	16.7	63	75.0	1.33	.627	٣	سلبية

عرض نتائج سؤال الدراسة الثالث: هل يختلف معلمو المعلم في تحديد مدى تقديم كلية التربية في جامعة الكويت للفرص التدريبية الانتظامية

لهم في مجالي الكفايات التدريسية والتقييمية باختلاف متغيرات الخبرة التدريسية، والقسم العلمي، والرتبة الأكاديمية؟ للإجابة على هذا السؤال، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاختبار الفرضيات الصفرية الست المنبثقة من هذا السؤال وجاءت النتائج كما يلي:

١. **اختبار الفرضية الصفرية:** لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α < .05) في متوسط آراء معلمي المعلم حول مدى تقديم كلية التربية للفرص التدريبية الانتظامية في مجال الكفايات التدريسية تعزى لمتغير الخبرة التدريسية. تشير النتائج كما هي موضحة في جدول ٦ إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعات في متوسط آراء معلمي المعلم حول مدى تقديم كلية التربية للفرص التدريبية الانتظامية في مجال الكفايات التدريسية تعزى لمتغير الخبرة التدريسية، قيمة *ف*(٧٩،٤) = 148.، p = .963. وبالتالي يتم قبول الفرضية الصفرية مما يعني أن جميع معلمي المعلم في المجموعات المختلفة لمتغير الخبرة التدريسية لا يختلفون في تحديد مدى تقديم كلية التربية للفرص التدريبية الانتظامية لهم في مجال الكفايات التدريسية.

جدول ٦ تحليل التباين لمعرفة الفروق في متوسط آراء معلمي المعلم (الكفايات التدريسية، الخبرة التدريسية)

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الخبرة التدريسية	بين المجموعات	0.196	4	0.049	0.148	0.963
	داخل المجموعات	26.188	79	0.331		
	المجموع	26.384	83			

٢. **اختبار الفرضية الصفرية:** لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α < .05) في متوسط آراء معلمي المعلم حول مدى تقديم كلية التربية للفرص التدريبية الانتظامية في مجال الكفايات

التدريسية تعزى لمتغير القسم العلمي. تشير النتائج كما هي موضحة في جدول رقم ٧ إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعات في متوسط آراء معلمي المعلم حول مدى تقديم كلية التربية للفرص التدريبية الانتظامية في مجال الكفايات التدريسية تعزى لمتغير القسم العلمي، قيمة ف(٣،٨٠) = .146، 932. = p. وبالتالي يتم قبول الفرضية الصفرية مما يعني أن جميع معلمي المعلم في المجموعات المختلفة لمتغير القسم العلمي لا يختلفون في تحديد مدى تقديم كلية التربية للفرص التدريبية الانتظامية لهم في مجال الكفايات التدريسية.

جدول ٧ تحليل التباين لمعرفة الفروق في متوسط آراء معلمي المعلم (الكفايات التدريسية، القسم العلمي)

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
القسم العلمي	بين المجموعات	0.145	3	0.048	0.146	0.932
	داخل المجموعات	26.481	80	0.331		
	المجموع	26.625	83			

٣. **اختبار الفرضية الصفرية:** لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α < .05) في متوسط آراء معلمي المعلم حول مدى تقديم كلية التربية للفرص التدريبية الانتظامية في مجال الكفايات التدريسية تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية. تشير النتائج كما هي موضحة في جدول ٨ إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعات في متوسط آراء معلمي المعلم حول مدى تقديم كلية التربية للفرص التدريبية الانتظامية في مجال الكفايات التدريسية تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية، قيمة ف(٣،٨٠) = ١.٢٠٢، 315. = p. وبالتالي يتم قبول الفرضية الصفرية مما يعني أن جميع معلمي المعلم في المجموعات المختلفة لمتغير الرتبة الأكاديمية لا يختلفون في تحديد مدى تقديم

كليـة التربيـة للفـرص التدريبيـة الانتظاميـة لهـم فـي مجـال الكفايـات التدريسية.

جدول ٨ *تحليل التباين لمعرفة الفروق في متوسط آراء معلمي المعلم (الكفايات التدريسية، الرتبة الأكاديمية)*

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الرتبة الأكاديمية	بين المجموعات	1.146	3	0.382	1.202	0.315
	داخل المجموعات	25.427	80	0.318		
	المجموع	26.573	83			

٤. **اختبار الفرضية الصفرية:** لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α < .05) في متوسط آراء معلمي المعلم حول مدى تقديم كلية التربية للفرص التدريبية الانتظامية في مجال الكفايات التقييمية تعزى لمتغير الخبرة التدريسية. تشير النتائج كما هي موضحة في جدول ٩ إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعات في متوسط آراء معلمي المعلم حول مدى تقديم كلية التربية للفرص التدريبية الانتظامية في مجال الكفايات التقييمية تعزى لمتغير الخبرة التدريسية، قيمة *ف*(٧٩،٤) = 160.، 958. = *p*. وبالتالي يتم قبول الفرضية الصفرية مما يعني أن جميع معلمي المعلم في المجموعات المختلفة لمتغير الخبرة التدريسية لا يختلفون في تحديد مدى تقديم كلية التربية للفرص التدريبية الانتظامية لهم في مجال الكفايات التقييمية.

جدول ٩ تحليل التباين لمعرفة الفروق في متوسط آراء معلمي المعلم (الكفايات التقييمية، الخبرة التدريسية)

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الخبرة التدريسية	بين المجموعات	0.189	4	0.047	0.160	0.958
	داخل المجموعات	23.289	79	0.295		
	المجموع	23.478	83			

٥. **اختبار الفرضية الصفرية:** لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α < .05) في متوسط آراء معلمي المعلم حول مدى تقديم كلية التربية للفرص التدريبية الانتظامية في مجال الكفايات التقييمية تعزى لمتغير القسم العلمي. تشير النتائج كما هي موضحة في جدول ١٠ إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعات في متوسط آراء معلمي المعلم حول مدى تقديم كلية التربية للفرص التدريبية الانتظامية في مجال الكفايات التقييمية تعزى لمتغير القسم العلمي، قيمة ف(٨٠،٣) = 327.، 805. = p. وبالتالي يتم قبول الفرضية الصفرية مما يعني أن جميع معلمي المعلم في المجموعات المختلفة لمتغير القسم العلمي لا يختلفون في تحديد مدى تقديم كلية التربية للفرص التدريبية الانتظامية لهم في مجال الكفايات التقييمية.

جدول ١٠ تحليل التباين لمعرفة الفروق في متوسط آراء معلمي المعلم (الكفايات التقييمية، القسم العلمي)

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
القسم العلمي	بين المجموعات	0.283	3	0.094	0.327	0.805
	داخل المجموعات	23.043	80	0.288		
	المجموع	23.326	83			

٦. **اختبار الفرضية الصفرية:** لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α < .05) في متوسط آراء معلمي المعلم حول مدى

تقديم كلية التربية للفرص التدريبية الانتظامية في مجال الكفايات التقييمية تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية. تشير النتائج كما هي موضحة في جدول ١١ إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعات في متوسط آراء معلمي المعلم حول مدى تقديم كلية التربية للفرص التدريبية الانتظامية في مجال الكفايات التقييمية تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية، قيمة ف(٣،٨٠) = ١.٩١٤، 134. = p. وبالتالي يتم قبول الفرضية الصفرية مما يعني أن جميع معلمي المعلم في المجموعات المختلفة لمتغير الرتبة الأكاديمية لا يختلفون في تحديد مدى تقديم كلية التربية للفرص التدريبية الانتظامية لهم في مجال الكفايات التقييمية.

جدول ١١ ***تحليل التباين لمعرفة الفروق في متوسط آراء معلمي المعلم (الكفايات التقييمية، الرتبة الأكاديمية)***

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الرتبة الأكاديمية	بين المجموعات	1.673	3	0.558	1.914	0.134
	داخل المجموعات	23.306	80	0.291		
	المجموع	24.979	83			

مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى تقديم كلية التربية في جامعة الكويت لفرص التدريب الانتظامي لمعلمي المعلم المنتسبين إليها في مجالي الكفايات التدريسية والكفايات التقييمية والمشتقة من إطارها المفاهيمي ومن معيار "التدريس" لجمعية معلمي المعلم الدولية (ATE) وذلك من وجهة نظر معلمي المعلم في كلية التربية أنفسهم. أشارت نتائج هذه الدراسة بشكل عام بأن معلمي المعلم المنتسبين لكلية التربية في جامعة الكويت يرون بأن كلية التربية لا تقدم فرصا تدريبية انتظامية لهم

وذلك في مجالي الكفايات التدريسية والتقييمية. ففي المحور الأول المتعلق بالكفايات التدريسية والمكوَن من خمس عشرة كفاية، ذكر المشاركون بأن كلية التربية لم تقدم لهم فرصا تدريبية انتظامية تساعدهم في تحقيق هذه الكفايات وتنمية قدراتهم ومهاراتهم التدريسية. وهذه النتيجة تتوافق مع ما توصل له السناد وموشلي (٢٠١١) وآل فرحان (٢٠١٢) و Rieg & Wilson (2009) في دراساتهم والمتعلقة بعدم كفاية الفرص التدريبية في مجال التدريس والمقدمة لمعلمي المعلم من قبل المؤسسة التربوية التي ينتمون إليها. أما ما يتعلق بالكفايات التقييمية، فقد وجد الباحث بأن نتائج الدراسة تتفق وما خلصت إليه عساس (٢٠٠٧) في دراستها؛ فقد أفاد معظم المشاركون في الدراسة بأن كلية التربية لا تقدم لهم فرصا تدريبية انتظامية في الكفايات الست التي يشملها محور التقييم. وهذه النتائج السابقة تؤكد لنا حاجة معلمي المعلم في كلية التربية في جامعة الكويت إلى فرص تدريبية انتظامية يتم التخطيط لها لتلبي حاجاتهم في مجالي التدريس والتقييم حيث حلت كفاية تحليل الأفلام، والتدريس التشاركي، وطريقة استخدام الحالة التدريسية على قائمة الأكثر احتياجا؛ في حين جاءت كفاية تقييم الملف الإنجازي، وإعداد واستخدام مؤشرات الأداء التقييمية، وبناء الملف الإنجازي للمعلم كأكثر ثلاث كفايات تقييمية يحتاج لها معلم المعلم كفرص تدريبية لتنمية قدراته ومهاراته فيها. وهذه النتيجة تجعلنا نقترح أن تبدأ كلية التربية في جامعة الكويت بالتخطيط لمثل هذه الدورات التدريبية لتلبية احتياجات معلمي المعلم فيها.

وعند محاولة تفسير أسباب عدم تقديم كلية التربية للفرص التدريبية في مجال الكفايتين التدريسية والتقييمية بالرغم من أهمية هذا الأمر لتحقيق رؤية الكلية في تطوير وتنمية منتسبيها، يرى الباحث أن القائمين على الكلية قد يكون لديهم اعتقاد سائد بأن النمو المهني وتطوير الكفايات

التدريسية والتقييمية يقع بدرجة أولى على عاتق معلم المعلم ذاته. و قد ترى كلية التربية أن شأن التنمية المهنية وتدريب هيئتها التدريسية منوط بالجهة المركزية لإدارة الجامعة وبعض الوحدات الفنية فيها وليس على الكلية ذاتها. وربما اكتفت كلية التربية ببعض التدريب المتباعد والذي تعقده بعض الجهات على مستوى الجامعة ظنا منها بأن هذا يفي بالغرض. ونود التنبيه هنا إلى أنه على الرغم من أن عدداً قليلاً جداً من المشاركين بالدراسة قد أفادوا بأن كلية التربية تقدم لهم فرصا تدريبية انتظامية في بعض المجالات التدريسية والتقييمية، إلا أن الباحث يجد أن استجاباتهم قد تكون جاءت نتيجة للخلط الذي حدث لديهم بين مفهومي التدريب بشكله العام والتدريب الانتظامي، فلو كانت كلية التربية قدمت تدريبيا انتظاميا للمنتسبين إليها، كان من الممكن أن تأتي إجابات أغلب المشاركين إيجابية. ولكن وجود عدد قليل جدا من المشاركين يرون بأن الكلية تقدم تدريبيا انتظاميا يجعلنا نفسر هذه الاجابات بأن بعضهم قد يكون متمكنا من هذه الكفايات على المستوى الشخصي، أو ربما قد تلقى تدريبا غير انتظامي داخل الكلية أو على مستوى الجامعة، أو من جهة تدريبية أخرى خارج الجامعة مما أثر لا شعوريا على استجاباته.

ودلت نتائج هذه الدراسة أيضا على عدم اختلاف معلمي المعلم في تحديدهم لمدى تقديم كلية التربية للفرص التدريبية الانتظامية في مجالي التدريس والتقييم تبعا لمتغيرات الخبرة التدريسية، والقسم العلمي، والرتبة الأكاديمية. ولهذه النتيجة أهمية خاصة في كونها توضح لنا أن كلية التربية لم تقدم تدريبا انتظاميا لمنتسبيها منذ سنوات عديدة وذلك يتضح في استجابات المشاركين ممن أمضوا سنوات طويلة في كلية التربية. كما تؤكد لنا هذه النتيجة أن احتياجات معلمي المعلم للفرص التدريبية لا تختلف بين الأقسام العلمية المختلفة، أو بين الرتب الأكاديمية المختلفة، فمعلم المعلم يحتاج بشكل مستمر إلى تطوير مهاراته وقدراته لتواكب

المستحدثات والمستجدات التربوية والتكنولوجية. وتظهر لنا هذه النتيجة قصورا في دور كلية التربية في جامعة الكويت في تطوير مهارات وقدرات معلمي المعلم فيها بعكس ما تعهدت به في الإطار المفاهيمي من دعوة إلى التغيير وتطوير وتنويع أساليب التدريس والتقييم فيها. وهذا الدور إن لم تتبناه كلية التربية من خلال سعيها لتطوير وتنمية أداء منتسبيها، فلا يمكن لها عندئذ أن تصل إلى التطوير الذي تنشده.

وتعليقا على النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، يرى الباحث أن حصول معلم المعلم على درجة الدكتوراه لا يضمن لكليات إعداد المعلم تحقيق أهدافها على الوجه الأمثل؛ فالمعرفة التي يمتلكها عضو هيئة التدريس في مجال معرفي معين، لا تكفل له تحقيق القدرة التدريسية والتقييمية المطلوبة. فلكي يستطيع معلم المعلم تقديم فرص تعلمية ثرية لطلبته، ويعزز كذلك تعلمه الذاتي عن التدريس، عليه أن يكون قدوة معرفية ومهارية أمام متعلميه في تجسيد الكفايات التدريسية الحديثة المطلوبة، وأن يستخدم طرقا تدريسية بنائية؛ فليس من الكافي أن يعرف معلم المعلم معلومات عن استراتيجية تدريسية معينة ويقوم بتدريسها بشكل نظري لطلبته، بل يستلزم عليه أن يقوم بتطبيق هذه الاستراتيجية بصورة عملية أمام طلبته المعلمين. لذلك، فإن على معلم المعلم أن يكون نموذجا ويشكل قدوة لمتعلميه في ممارساته التدريسية. ولتحقيق مهارة النمذجة أو القدوة، يستوجب على معلم المعلم أن يكون لديه فمها عميقا بعملية التدريس واستعدادا جادا للتدرب عليها بهدف اكتسابها وإجادتها (Lunenborg, Korthagen, & Swennen, 2007). كما يحتاج معلم المعلم كذلك إلى قدرات متميزة في تقييم الخبرات التعلمية التي يسعى الطالب المعلم إلى اكتسابها، وإلى معرفة أساليب التقييم البنائي، وأساليب التقييم المرتكز على الأداء وتطبيقها واستخدامها بصورة أكبر من أساليب التقييم النهائي والتقليدية. وعليه أيضا أن يدرك أن حاجته إلى تنفيذ

أساليب التقييم البنائي، وأساليب تقييم الأداء تصب محصلتها الأخيرة في تعلم الطلبة وتطوير وتحسين ممارساته التدريسية، وليس الاكتفاء بإصدار الأحكام على المتعلمين فقط.

وفي نهاية هذه الدراسة، يقترح الباحث بعض التوصيات التي من شأنها أن تساهم في تطوير وتلبية احتياجات معلمي المعلم في كلية التربية من دورات وفرص تدريبية مختلفة:

- إنشاء مركز أو مكتب مختص بتطوير كفايات التدريس وكفايات التقييم لدى معلمي المعلم في كلية التربية، والاستفادة من خبرات مراكز عالمية مماثلة في بناء هذا المركز.
- تبني معايير جمعية معلمي المعلم الدولية (ATE) ووضع التطبيقات لها وخاصة المتعلقة بمعيار التدريس ومؤشراته.
- تبني كلية التربية برنامجا للتدريب الانتظامي لمعلمي المعلم لديها، ويكون هذا البرنامج واضح ومعلن للجميع، ويكون فيه موضوعات تدريبية على شكل رزنامة سنوية في بداية كل عام جامعي، ويتم قبل اختيار موضوعاته القيام بتحديد وتحليل الاحتياجات التدريبية التي تحتاجها الكلية ويحتاجها معلم المعلم، ويتم إشراك الجميع أو كل من يعنيه الأمر في عملية التنمية المهنية لمعلم المعلم.
- تشجيع معلم المعلم على النمو المهني بصورة انتظامية ومستمرة وتنويع فرص التدريب المقدمة له مثل ورش العمل الرسمية، أو الالتحاق ببعض المقررات الخاصة، أو المشاركة في أنشطة علمية معينة، أو التعلم في مجموعات، أو دعم الزملاء، أو تدريب فردي من قبل زملاء أصحاب خبرة في كفايات معينة، أو غير ذلك مما يؤدي إلى نمو مهنة معلم المعلم.

- وضع برنامج لتقييم أداء معلم المعلم في كلية التربية والبدء في تنفيذه.
- تعزيز قدرات معلمي المعلم وتدريبهم على أساليب التقييم المختلفة والفاعلة، والنظر إلى التقييم على أنه شكل من أشكال التدريس والتعلم.
- ربط نظام ترقية معلم المعلم بما يحمل ويطبق من كفايات تدريسية وتقييمية، وبما يتعلمه طلبته من معارف ومهارات.
- إجراء دراسة للوقوف على الأساليب التدريبية أو أساليب التنمية المهنية المفضلة عند معلم المعلم لاكتساب الكفايات التدريسية والتقييمية المطلوبة والمستحدثة.

المصادر والمراجع

المراجع العربية

١. البستاني، عبدالله. (١٩٨٠). الوافي: **معجم وسيط للغة العربية**. بيروت، لبنان: مكتبة لبنان.

٢. جامعة الكويت – كلية التربية. (٢٠٠٦). **الإطار المفاهيمي كلية التربية**. الكويت: المؤلف.

٣. آل الفرحان، محمد بن مسفر. (٢٠١٢). الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة أم القرى في ظل أدوارهم المهنية من وجهة نظرهم (**رسالة ماجستير غير منشورة**) – جامعة أم القرى – كلية التربية – المملكة العربية السعودية.

٤. السناد، جلال وموشلي، نسرين محمد. (٢٠١١). مدى أهمية عضو الهيئة التدريسية وممارسته في كلية التربية بجامعة دمشق لدوره العلمي ومجالات تطويره. **مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية:** سلسلة الآداب والعلوم الانسانية، ٣٣(١).

٥. عساس، فتحية معتوق بن بكري. (٢٠٠٨). تقويم واقع التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في كليات التربية للبنات في المملكة العربية السعودية. **مجلة كلية التربية بالمنصورة**، ٦٨(٢)، ٢٣٩-٢٧٤.

المراجع الأجنبية

6. Altschuld, J. W., & lepicki, T. L. (2009). **Needs assessment and education. In S. Mathison (Ed.),** ***Encyclopedia of Evaluation.*** Thousand Oaks, CA: Sage Publication.

7. Armstrong, M. (2014). **Armstrong's handbook of human resource management practice** (13th ed.). London, U.K.: Kogan Page.

8. Bandura, A. (1989). **Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.), Annals of child development** (Vol. 6), (pp. 1-60). Greenwich, CT: JAI Press.
9. Buckley, R., & Caple, J. (2009). **The theory and practice of training. London, U.K**.: Kogan Page.
10. Cole, G. A. (2010). **Personal and human resource management (5th ed.). Stamford**, CT: Cengage Learning.
11. Collins English Dictionary: Complete and Unabridged. (2003). **New York, NY: Harper Collins Publisher**.
12. Colquitt, J. A., Lepine, J. A., & Noe, R. A. (2000). **Toward an integrative theory of training motivation: A meta-analysis path of 20 years of research.** Journal of Applied Psychology, 85, 678-707.
13. Delahaye, B. L. (2000). **Human Resource development: Principles and practice.** Milton, Australia: John Wiley & Sons Australia Limited.
14. Dhawan, S. (n.d.). **The systematic approach to training: Main phases of the training cycle** [PDF document]. Retrieved from http://www.top-consultant.com/articles/the%20systematic%20approach%20to%20training.pdf
15. Goldstein, I. L., & Ford, K. (200٢). **Training in organizations: Needs assessment, development, and evaluation** (4th ed). Belmont, CA: Wadsworth.
16. Goodwin, A., & et al. (2014). **What should teacher educators know and be able to do?** Perspectives from practicing teacher educators. Journal of Teacher Education, 65(4), 284-302.

17. Goubeaud, K., & Yan, W. (2004). **Teacher educators' teaching methods, assessments, and grading**: A comparison of higher education faculty's instructional practices. The Teacher Educator, 40(1), 1-16.
18. Hill-Jackson, V., & Lewis, C. (Eds.). (2010). **Transforming teacher education.**
Sterling, VA: Stylus Publishing.
19. Iqbal. M. Z., & Khan, R. A. (2011). **The growing concept and uses of training needs assessment**: A review with proposed model. Journal of European Industrial Training, 35(5), 439-466.
20. Kauchak, D., & Eggen, P. (2005). **Introduction to teaching: Becoming a professional**. Upper Saddle River, NJ: Parson Education.
21. Keeling, R., & Hersh, R. (2011). **We're losing our minds. New York, NY**: Palgrave Macmillan.
22. Kessinger, T. (2009). **Standard one: Teaching. In C. L. Klecka**, S. J. Odell, W. R. Houston, & R. H. McBee (Eds.), Visions for teacher educators: Perspectives on the Association of Teacher Educators' standards (pp. 67-72). New York, NY: Association of Teacher Educators and Rowman & Littlefield Education.
23. Koster, M. (2013). **Human resource development: The limitations of the systematic training cycle. Munich, Germany**: GRIN Verlag GmbH.
24. Kraemer. K. L. (Ed.). (1991). **The information systems research challenge: Survey research methods (Vol. 3). Boston, MA**: Harvard Business School Press.
25. Lunenborg, M., Korthagen, F., & Swennen, A. (2007). **The teacher educator as a role model. Teacher and Teacher Education**, 23(5), 586-601.

26. Malone, S. (2003). **Learning about learning. London, U.K**.: Chartered Institute of Personnel & Development.
27. Murray, J., Swennen, A., & Shagrir, L. (2010). **Understanding teacher educators' work and identities. In A. Swennen & M. van der Klink** (Eds.), Becoming a teacher educator: Theory and practice for teacher educators (pp. 29-43). Amsterdam, Netherlands: Springer.
28. Patterson, A. D., McGeoch, D. M., & Olsen, H. C. (1990). **A brief history of the association of teacher educators: 1920-1990** (2nd ed.). Reston, VA: Association of Teacher Educators.
29. Reed, J., & Vakola, M. (2006). **What roles can a training needs analysis play in organizational change? Journal of Organizational Change Management,** 19(3), 393-407.
30. Reid, M. A., & Barrington, H. (2000). **Training interventions: Promoting learning opportunities. New York, NY: Beekman Books Inc.**
31. Rieg, S., & Wilson, B. (2009). **An Investigation of the instructional pedagogy and assessment strategies** used by teacher educators in two universities within a state system of higher education. Education, 130(2), 277-294.
32. Shagrir, L. (2012**). Professional development of novice teacher educators**: Professional self, interpersonal relations and teaching skills. In T. Bates, A. Swennen, & K. Jones (Eds.), The professional development of teacher educators (pp. 55-70). New York, NY: Routledge.
33. The American Heritage Dictionary of the English Language (4th ed.). (2000). **New York, NY: Houghton Mifflin Company.**

34. Warr, P. (2002). **Learning and training. In P. Warr (Ed.), Psychology at work (pp. 153-177).** London, U.K.: Penguin Books.
35. Williams, J. (2014). **Teacher educator professional learning in the third space**: Implications for identity and practice. Journal of Teacher Education,65(4), 315-326.
36. Zhu, H. (2012). **Curriculum reform and professional development**: A case
study on Chinese teacher educators. In T. Bates, A. Swennen, & K. Jones(Eds.), The professional development of teacher educators (pp. 367-385). New York, NY: Routledge.

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى تقديم كلية التربية في جامعة الكويت للفرص التدريبية الانتظامية لأعضاء هيئة التدريس (لمعلمي المعلم) المنتسبين إليها وذلك في مجالي الكفايات التدريسية والتقييمية. تم تصميم استبانة مكونة من (٢١) بندا تعكس الكفايات التدريسية والتقييمية التي جاءت في الإطار المفاهيمي لكلية التربية في جامعة الكويت وما يتوافق معها من مؤشرات لمعيار التدريس لجمعية معلمي المعلم (ATE). تم تطبيق أداة الدراسة على جميع معلمي المعلم في كلية التربية خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠١٣/٢٠١٤ وبلغ عدد الاستبانات المسترجعة (٨٤) استبانة. تم تحليل نتائج الدراسة باستخدام الإحصاء الوصفي واختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) وذلك لإيجاد الفروق بين المجموعات النوعية المختلفة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن غالبية معلمي المعلم في كلية التربية في جامعة الكويت يرون بأن كلية التربية لا تقدم لهم فرصا تدريبية انتظامية في مجالي الكفايات التدريسية والتقييمية. لم تتوصل نتائج الدراسة إلى فروق دالة إحصائيا في متوسط آراء معلمي المعلم حول مدى تقديم كلية التربية للفرص التدريبية الانتظامية لهم تبعا لمتغيرات سنوات الخبرة التدريسية، القسم العلمي، والرتبة الأكاديمية. تمت مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الأدبيات السابقة وقدم الباحث في نهاية الدراسة عددا من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: إعداد المعلم، التدريب الانتظامي، التنمية المهنية، الجمعيات المهنية، كلّيات التربية، معلمو المعلم

Systematic Training for Developing Teacher Educators' Competencies in Light of the "Teaching" Standard of the Association of Teacher Educators (ATE)

Abstract

This study aimed to assess the extent to which the College of Education (COE) at Kuwait University offers systematic training opportunities in teaching and assessment competencies for its faculty (teacher educators). Based on the conceptual framework of COE, along with the indicators of "Teaching" standard set forth by the Association of Teacher Educators (ATE), a questionnaire was developed that consisted of 21 items. A total of 84 teacher educators at COE completed the questionnaire during the 2013/2014 fall semester. Descriptive statistics and ANOVA test were used to analyze the data. Results showed the following: (1) teacher educators believe that COE does not offer systematic training opportunities in teaching and assessment competencies; (2) no significant mean differences were found among teacher educators' responses due to years of experience, department, or ranking. Interpretations and recommendations were discussed at the end.

Keywords: professional associations, professional development, schools of education, systematic training, teacher education, teacher educators>