

(بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ)



كلية التربية  
المجلة التربوية  
\*\*\*

## تصورات أولياء الأمور لجودة التدريس في مدارس دولة الكويت في ضوء نموذج كليمي

إعداد

د. محمد حمد العتل

د. عمار أحمد العجمي

مناهج وطرق تدريس

مناهج وطرق تدريس

كلية التربية الأساسية جامعة الكويت

كلية التربية الأساسية جامعة الكويت

د. عمر أحمد بن غيث

مناهج وطرق تدريس كلية التربية الأساسية جامعة الكويت

المجلة التربوية. العدد الخامس والخمسون. نوفمبر ٢٠١٨م

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

### الملخص

سعت الدراسة الحالية إلى تقصي آراء أولياء الأمور بجودة التدريس في مدارس دولة الكويت وذلك وفقاً لنموذج كليمي لجودة التدريس وأثر متغيرات الجنس والمحافظة السكنية والمستوى التعليمي على تلك الآراء.

تكونت عينة الدراسة من (٤٣٠) ولي أمر تم اختيارهم بطريقة عشوائية من المحافظات السكنية الست، وقد تم توزيع استبانة الدراسة على تلك العينة والمصممة من قبل الباحثين وفقاً لنموذج كليمي لجودة التدريس وعلى مراجعة الدراسات والأدبيات ذات الصلة.

وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى جودة التدريس كما يراه أولياء الأمور في محاور إدارة الصفوف والتحفيز المعرفي متوسط، أما فيما يتعلق بمحور الدعم المعنوي فقد كان مرتفعاً. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الجنس والمحافظة السكنية والمستوى التعليمي. وفي ضوء نتائج الدراسة، خلص الباحثون إلى عدد من التوصيات والمقترحات التي يأمل من خلال تطبيقها الارتقاء بجودة التدريس في مدارس دولة الكويت.

الكلمات المفتاحية: جودة التدريس - الدعم المعنوي - التحفيز المعرفي - إدارة الصف.

## ***Parents' Perceptions of Teaching Quality in The State of Kuwait in light of Klieme Framework Schools***

**Ammar Ahmed Alajmi Ph.D.**  
Curriculum & Instruction  
School of Basic Education  
Education

**Mohammad Hamad Alateel Ph. D.**  
Curriculum & Instruction  
School of Basic  
Education

**Omar Ahmad bin Qaieth Ph. D.**  
Curriculum & Instruction  
School of Basic Education

### **Abstract**

The current study aimed at exploring parents perceptions of teaching quality at the State of Kuwait schools in light of Klieme framework , as well as the impact of related variables including: gender, residential governance, and level of education.

The study sample consisted of (430) parent who were randomly selected from the six Kuwaiti governances. A survey was administered on that sample, which was designed by the researchers based on Klieme framework for teaching quality, literature, and previous studies.

The study results revealed that level of teaching quality as perceived by parents can be described as moderate in the class management and cognitive activation dimensions, whereas high in the emotional support dimension. The results indicated also that there is statistically significant differences can be contributed to gender, residential governance, and level of education variables. In light of the study results, the researchers suggested some recommendations which hoped its application will promote the level of teaching quality in the State of Kuwait.

**Key Words: Teaching Quality – Emotional Support – Cognitive Activation – Class Management.**

## المقدمة :

عندما يتأمل المرء واقع التحولات والتغيرات المتسارعة التي تمر بها المجتمعات فإنه يصاب بالذهول من سرعتها ودرجة عمقها وشموليتها، الأمر الذي يدفعه إلى التساؤل عما إذا كان لا يزال لدى تلك المجتمعات القدرة على ضبط وتقنين مثل تلك التحولات والتغيرات. وعليها أصبح يقع على عاتق مؤسسات المجتمع اليوم - والتعليمية منها تحديداً - مسؤولية مجازاة ومواكبة مثل تلك التحولات والتغيرات وذلك من خلال تبني الخطط والسياسات الملائمة والقدرة على استيعابها.

وفي هذا الصدد، أصبحت الجودة الشاملة في التعليم أحد السياسات التي قامت العديد من الدول بتطبيقها مؤخراً لتلبية متطلبات التحول والتغير الاجتماعي وبوصفها أحد الأركان الأساسية للإدارة الفعالة. ومن الأسباب التي دعت أيضاً إلى الاهتمام بجودة المؤسسات التعليمية على مستوى عالمي التضخم الهائل في أعداد تلك المؤسسات وأعداد الطلاب المنتسبين إليها وما صاحب ذلك من تدني في مستوى المخرجات (الهويد، ٢٠١٣).

وتعتبر جودة التدريس أحد الجوانب المهمة من جودة التعليم، والتي يعتبرها التربويون ذات أهمية بالغة لما لها من دور في التأثير على مخرجات التعلم، فالمشاركة الفعالة والمهارات الاجتماعية والتحصيل الدراسي للمتعلمين ترتبط وتعتمد بشكل كبير على جودة التدريس. وقد أثبتت الدراسات أن ما نسبته (٥٩%) من التباين في درجات المتعلمين يعود إلى جودة التدريس وبيئة التعلم (Lee, 2003).

وبالرغم من تقديم الكثير من الباحثين تعريفاً لمفهوم جودة التدريس، إلا أن القليل منهم من حاول تقديم تصور واضح لنموذج أو إطار نظري يمثل مكونات أو عناصر التدريس ذو الجودة. ومن تلك المحاولات ما قام به كليمي وزملاؤه (Klieme) والذي قدم نموذجاً جاء نتيجة لدراساتهم طوال سنوات عديدة لنتائج الطلبة في الاختبارات الدولية (TIMSS, PISA, IEA) ومقارنتها مع جودة التدريس في دول هؤلاء الطلبة (Praetorius, et al., 2017) كذلك قامت لارا جوي (Laura Geo) بتصميم إطار نظري يحدد العناصر التي تشملها جودة التدريس وذلك في ضوء مراجعة لنتائج العديد من الدراسات. ويقسم هذا الإطار جودة التدريس إلى ثلاثة عناصر مترابطة تتفاعل وتتكامل مع بعضها البعض للوصول إلى جودة التدريس (Hightower, et al. 2011).

وفي قياس جودة التدريس، يعتمد الباحثون بشكل كبير على أداء الطلاب في الاختبارات التحصيلية ونتائج الاستطلاع الطلابي لقياس جودة التدريس، إلا أن ذلك قد واجه العديد من الانتقادات من قبل الباحثين. فعلى سبيل المثال، تشير الباحثة (Diane Ravitch) إلى أن الضغط الذي يمارسه السياسيون على مؤسسات التعليم من أجل تحسين أداء الطلاب في الاختبارات التحصيلية وإعدادهم بشكل جيد لها قد يؤدي إلى تحسين درجات الطلاب في تلك الاختبارات، ولكن ليس بالضرورة أن يؤدي إلى تعليم أفضل (Hightower, et al. 2011). أما فيما يتعلق بنتائج الاستطلاع الطلابي عن جودة التدريس، فقد بينت بعض الدراسات أن ذلك الأسلوب غير دقيق أيضاً وأن هنالك العديد من السلبيات المرتبطة به (Kember, Leung, & Kwan, 2002; Spooren, Mortelmans, & Denekens, 2007).

لذلك لجأ الباحثون في السنوات الأخيرة إلى توظيف مصادر أخرى يمكن الاعتماد عليها للتعرف على جودة التدريس ومن تلك المصادر أولياء أمور الطلبة، حيث تكمن أهمية هذا المصدر في كونه يوفر معلومات حيوية يمكن الاعتماد عليها للتعرف على جودة التدريس الذي تقدمه المدارس لأبنائهم، فما ينقله الطلبة من معلومات لوالديهم عما يدور داخل الغرف الصفية كفيل بتحقيق صورة واضحة عن جودة التدريس (Master, 2013; Tompson, Benz, Agiesta, 2013).

وبالنظر إلى واقع دولة الكويت، نجد أن الدراسات السابقة تشير إلى أن التواصل والتعاون والتشارك ما بين المدرسة والمعلمين من جهة وأولياء الأمور ومؤسسات المجتمع من جهة أخرى دون المستوى المطلوب، وذلك إما لتخوف من إشراك أولياء الأمور في العملية التعليمية وما قد يسببه من مشكلات أو لعدم وجود اللوائح المنظمة لذلك مما يجعل المدرسة كأنها في عزلة عن المجتمع (الهدهود، ٢٠٠٦؛ اليعقوب، ٢٠١٠). وتأسيساً على ما سبق، تبرز أهمية التعرف على وجهة نظر أولياء الأمور بجودة التدريس الذي يقدم لأبنائهم في مدارس دولة الكويت لما لذلك من دور في اتخاذ القرارات اللازمة والمناسبة لمعالجة مكامن الخلل في الأداء التدريسي.

#### مشكلة الدراسة

تعتبر وجهة نظر أولياء الأمور غاية في الأهمية والتي ينبغي أن يدركها صناع القرار التربوي عند تطبيق أو تصميم أي مشروع أو مبادرة تستهدف جودة التعليم (Tompson, Benz, 2013).

(Agiesta, 2013). ونظرا لقلّة الدراسات التي تسعى إلى التعرف على وجهة نظر أولياء الأمور في جودة وفعالية التدريس (Dozza, &Cavrini, 2012). تأتي الدراسة الحالية والتي تكمن مشكلتها في عدم وجود المعلومات الكافية عن وجهة نظر أولياء الأمور في دولة الكويت عن جودة التدريس المقدم لأبنائهم وذلك في ضوء نموذج كليمي (Klieme) لجودة التدريس.

#### أسئلة الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن السؤال الرئيس: ما مدى جودة التدريس في مدارس دولة الكويت من وجهة نظر أولياء الأمور؟ ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

- ما مدى جودة إدارة الصفوف في مدارس دولة الكويت من وجهة نظر أولياء الأمور؟
- ما مدى الدعم المعنوي المتوفر في مدارس دولة الكويت من وجهة نظر أولياء الأمور؟

- ما مدى التحفيز المعرفي في مدارس دولة الكويت من وجهة نظر أولياء الأمور؟

كما تسعى الدراسة إلى الإجابة عن السؤال التالي:

- هل تختلف وجهات نظر أولياء الأمور باختلاف متغيرات كالجنس، المحافظة السكنية، المستوى التعليمي؟

#### أهداف الدراسة

- تسعى الدراسة إلى تحقيق جملة من الأهداف من أبرزها:
- التعرف على آراء أولياء الأمور بمستوى جودة التدريس المتوفر في مدارس دولة الكويت وأثر بعض المتغيرات في ذلك.
- تزويد المسؤولين بوزارة التربية في دولة الكويت بصورة واضحة ودقيقة لرأي المجتمع في مستوى جودة التدريس المقدم في مدارس التعليم العام.
- توفير معلومات مهمة للمعلمين والقائمين على برامج إعداد المعلمين بما يساهم في الارتقاء بجودة التدريس في المدارس.
- الخروج ببعض التوصيات والمقترحات التي يأمل الباحثون من خلالها إثراء العملية التعليمية.

## أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة الحالية في كونها تسلط الضوء على موضوع لم يتم التطرق إليه من قبل في مجتمع الدراسة - وذلك إلى حد علم الباحثين - الأمر الذي من شأنه أن يعطي صورة جلية لصانع القرار عن وجهة نظر أولياء الأمور بجوانب مهمة من العملية التعليمية، وبالتالي اتخاذ الإجراءات اللازمة والمناسبة لمعالجة جوانب القصور إن وجدت. كذلك يأمل الباحثون أن توفر الدراسة الحالية ما يفيد المعلمين في معرفة جوانب أساسية من آدائهم التدريسي وذلك من وجهة نظر أحد الشركاء الأساسيين في العملية التعليمية، وبالتالي الارتقاء بآدائهم بما يخدم العملية التعليمية.

## حدود الدراسة

- تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨
- تم تطبيق الدراسة على جميع محافظات دولة الكويت.
- اقتصرت الدراسة على تناول أبعاد جودة التدريس التي حددها كليمي فقط وتشمل إدارة الصف، الدعم المعنوي، والتحفيز المعرفي.

## مصطلحات الدراسة

جودة التدريس: الممارسات التدريسية التي تسهل للفئات المختلفة من المتعلمين الوصول إلى المعلومات والقدرة على الانخراط في الأنشطة والتكاليف الصفية بما يساهم في تعلمهم في ضوء أهداف المنهج (Lee, 2003).

ويعرف الباحثون جودة التدريس إجرائيا في الدراسة الحالية على أنه تصور أولياء الأمور لمدى جودة إدارة الصف، والدعم المعنوي، والتحفيز المعرفي والتي تمثل الأبعاد الأساسية لجودة التدريس وفقاً لنموذج كليمي.

## الإطار النظري

يعتبر مفهوم الجودة مفهوماً اقتصادياً وصناعياً بحثاً ظهر وتطور في مجال علم الاقتصاد كنتيجة للتنافس الصناعي والتقني بين المؤسسات الاقتصادية للسيطرة على الأسواق العالمية عن طريق ضبط جودة الإنتاج وتحسين نوعيته إلى أقصى درجة ممكنة.

ونتيجة لنجاح تطبيق مفهوم الجودة في القطاع الصناعي، انتشر وتوسع الاهتمام بهذا المفهوم ليشمل قطاعات أخرى متنوعة كالتربية والتعليم وغيرها (الهيود، ٢٠١٣).

وفي التعليم، يلاحظ أن هناك خلط وتشابك من قبل الباحثين في استخدام مفهوم الجودة والمفاهيم الأخرى ذات الصلة كالجودة الشاملة وجودة التعليم وجودة المدرس وجودة التدريس. وعليه فإنه من الضروري إعطاء إشارة مختصرة لكل من تلك المفاهيم وذلك لفك التشابك بينها ولرسم حدود واضحة لما تتناوله الدراسة الحالية.

ومن هنا يعرف مفهوم الجودة بشكل عام على أنه "مقيار درجة تتمين المستهلك (أو من ينوب عنه) لموضوع الاستهلاك، إنها حكم تقويمي لموضوع الوصف، ماديا كان أو رمزيا، كالمكون، النظام، القانون، السلعة، أو الخدمة أو أي منتج نهائي ومنته" (وهبة، ٢٠٠٦، ٥). كما يمكن تعريفها على أنها "تعبير عن درجة التألق والتميز وكون الأداء ممتاز وأن خصائص المنتج ممتازة ومتطابقة مع المعايير الموضوعية من قبل المستفيد" (تمروز، ٢٠١٦، ١٧).

أما الجودة الشاملة فهي تعتبر من أبرز المفاهيم التي أخذت في الانتشار مؤخرا، سواء في القطاع التعليمي أو غيره، وتعرف الجودة الشاملة بأنها عبارة عن "تلبية حاجات العميل وتوقعاته المعقولة، أو أنها الريادة والتميز في الأشياء والخدمات" (عطية، ٢٠١٥، ٢٢). كما تعرف على أنها "فلسفة إدارية تسعى لتحقيق أقصى استفادة من الموارد والمصادر المتضمنة لمؤسسة ما لتحقيق الأهداف المرجوة وتركز على إشباع احتياجات العملاء من خلال عمل وإجراء تحسينات مستمرة في نظم وعمليات تلك المؤسسة" (سرحان، ٢٠١٢، ١٨).

ويلاحظ من خلال التعاريف السابقة لمفهومي الجودة والجودة الشاملة، أن الجودة عملية تدور حول وصف أو تقييم المنتج في حين أن مفهوم الجودة الشاملة عبارة عن استراتيجية أو فلسفة إدارية. وأن نطاق تطبيق كلا المفهومين قد يشمل القطاع التعليمي أو أي قطاع آخر.

وفيما يتعلق بالجودة في التعليم فتعرف بأنها " جملة الجهود من قبل العاملين في المجال التربوي لرفع مستوى المنتج التربوي (الطالب) بما يتناسب مع متطلبات المجتمع، وبما تستلزمه هذه الجودة من تطبيق مجموعة من المعايير والمواصفات التعليمية والتربوية

اللازمة لرفع مستوى المنتج التربوي من خلال تضافر جهود العاملين في مجال التربية" (تمروز، ٢٠١٦، ١٨). وعرفها كذلك (الشناوي وعيد، ٢٠١٠، ٢٢٢) على أنها "المواصفات المطلوبة لمجموعة من المجالات التعليمية لتحقيق الحد الأدنى للمستوى المرغوب فيه سواء كانت تتعلق بما يتم داخل المؤسسة المراد تحقيق جودتها أو في ارتباطها بمؤسسات وأنشطة خارجها ترتبط بها، وتؤثر في آدائها، وتتضمن تلك المجالات مجموعة من الممارسات بمواصفات محددة".

ولجودة التعليم مجموعة من العناصر الأساسية التي لا بد من وجودها، تشمل تلك العناصر:

- ١) وجود متعلمين أصحاء، يتغذون جيدا وعلى استعداد للمشاركة والتعلم، ويتوفر لهم الدعم من قبل أسرهم والمجتمع.
  - ٢) وجود بيانات صحية وآمنة تتوفر فيها الحماية ومراعاة الفروق الجنسية ويوجد بها مصادر ومرافق كافية.
  - ٣) وجود المحتوى الملائم من المناهج والمواد التعليمية التي تساهم في اكتساب المهارات الأساسية كالقراءة والكتابة والحساب ومهارات الحياة واكتساب المعرفة بمواضيع كالفروق الجنسية والصحة والتغذية السليمة والوقاية من الأمراض والسلام.
  - ٤) وجود آلية عمل يقوم من خلالها معلمون أكفاء باستخدام أساليب تدريسية تتركز حول المتعلم في فصول ومدارس يتم إدارتها بشكل مناسب باستخدام وسائل تقويم تسهل التعلم وتقلص التباين ما بين المتعلمين.
  - ٥) الوصول إلى مخرجات تعلم تتضمن معارف ومهارات واتجاهات ترتبط بشكل مباشر بأهداف التعليم وتعزز المشاركة الإيجابية في المجتمع (UNICEF, 2000).
- ويعتبر مفهومًا جودة التدريس وجودة المدرس من المفاهيم التي لا يزال يدور حولها جدل في الميدان التربوي وخلق بينهما في بعض الأحيان، الأمر الذي أدى إلى عدم وجود إجماع بين الباحثين على تعريف محدد لأي من المفهومين ( Hightower, et al. 2011). ومن تعاريف جودة التدريس ما ذهب إلى أنها عبارة عن الممارسات التدريسية التي تسهل للفئات المختلفة من المتعلمين الوصول إلى المعلومات والقدرة على الانخراط في الأنشطة والتكاليف الصفية بما يساهم في تعلمهم في ضوء أهداف المنهج (Lee, 2003).

أما جودة المدرس فتعرف على أنها المعرفة، المهارات، القدرات، والاتجاهات، والقيم التي يمتلكها المدرس (National Research Council, 2001).

ولا تتوقف جودة التدريس على جودة المدرسين فقط، بل إنها تتأثر بشكل مباشر بعوامل أخرى مثل جودة مصادر التعلم المتوفرة، التطوير المهني للمعلمين، الطاقم الإداري، ومستوى الدعم المتوفر من الأسرة والإدارة المدرسية والمجتمع. وعليه، فإن عدم وجود البيئة المدرسية المنظمة والداعمة للعملية التعليمية قد لا يساعد المعلمين على تقديم جودة في التدريس حتى وإن كانوا أنفسهم ذوي جودة عالية (National Research Council, 2001). ومن هنا، يمكن القول أن جودة المدرس تمثل جزء من جودة التدريس.

وقد اقترح الباحثين أطراً نظرية تحدد الخصائص التي يتميز بها التدريس ذو الجودة وذلك في ضوء نتائج البحوث والدراسات الميدانية، ومن تلك نموذج كليمي وزملائه والذي يعتبر أحد أبرز النماذج في الميدان التربوي (Praetorius, et al., 2017). وقد قام كليمي وزملائه وطوال سنوات عديدة بدراسة نتائج الطلبة في الاختبارات الدولية (TIMSS, IEA, PISA) لثلاث دول هي الولايات المتحدة وألمانيا واليابان، وقام أيضاً بدراسة الأساليب التدريسية المستخدمة في كل من تلك الدول. وتوصل من خلال ذلك إلى وجود ثلاثة أبعاد تميز التدريس ذا الجودة، والتي بينت الدراسات أنها أساسية وصالحة للتطبيق في كل نظام تعليمي ومدرسة وصف ومادة دراسية، وتشمل تلك الأبعاد:

(١) إدارة الصف (Class Management): ويشير إلى الفاعلية في الحفاظ على وقت الدروس وتنظيم استغلاله من خلال وضع قواعد السلوك والإجراءات المناسبة.

(٢) الدعم المعنوي (Emotional Supportive Classroom): ويتناول هذا البعد دور المعلم في تقديم التغذية الراجعة لكل طالب ومراعاة الاحتياجات الفردية ونوع العلاقة مع كل طالب.

(٣) التحفيز المعرفي (Cognitive Activation): ويوضح نوع الأنشطة التدريسية التي يستخدمها المعلم ودورها في تنمية وصقل مهارات وقدرات التفكير لدى المتعلمين وتطوير القدرات العقلية لديهم (Klieme, Pauli, & Reusser, 2009).

كذلك تعتبر لارا جوي (Laura Geo) أحد أبرز الخبراء المهتمين في مجال فاعلية التدريس وأساليب قياسه (Hightower, et al. 2011). وقد قامت تلك الباحثة بتصميم إطار نظري

يحدد العناصر التي تشملها جودة التدريس وذلك في ضوء مراجعة نتائج العديد من الدراسات حول جودة التدريس. ويقسم هذا الإطار جودة التدريس إلى ثلاثة عناصر مترابطة تتفاعل وتتكامل مع بعضها البعض للوصول إلى جودة التدريس، وتشمل هذه العناصر ما يلي:

#### أولاً المدخلات (Inputs):

- مؤهلات المعلم: وتشمل المؤهلات العلمية، الخبرات، رخص مزاولة المهنة، الدورات، التدريب وغيرها.

- صفات المعلم: السمات الشخصية كالقيم والاتجاهات والأخلاقيات وغيرها.

#### ثانياً: العمليات (Processes):

- الأنشطة التدريسية: تدور حول كل ما يقوم به المدرس داخل الفصل من أنشطة تدريسية وعلاقتها بمخرجات التعلم، وكذلك إدارة الصف وكيفية التفاعل مع المتعلمين.

#### ثالثاً: المخرجات (Outcomes):

- فاعلية التدريس: ويمكن الاستدلال عليها من خلال مخرجات التعلم والتي يعبر عنها أداء المتعلمين في الاختبارات وغيرها من وسائل يمكن استخدامها لقياس التعلم (Geo, 2007).

وفيما يتعلق بخصائص جودة التدريس، فترى (Lee, 2003) أن لها عشر خصائص حددتها في ضوء نتائج الدراسات التي أجريت حول هذا الموضوع، تلك الخصائص هي:

(١) أن التدريس ذا الجودة يجب أن يركز ويعمل على تحسين وتسهيل تعلم كافة المتعلمين على اختلاف فئاتهم مع وضع توقعات إيجابية (High Expectation) لما يمكن أن يحققه كل متعلم.

(٢) الأنشطة التدريسية يجب أن تمكن وتعزز وتساعد المتعلمين على معرفة واحترام العمل ضمن مجموعات ذات فئات متنوعة من المتعلمين وأن يكون بين أفراد تلك المجموعات ترابط واهتمام متبادل.

(٣) يخلق قنوات تواصل فعالة بين المدرسة والبيئات المحيطة التي يمارس فيها المتعلم حياته الاجتماعية وذلك لتسهيل ودعم التعلم.

(٤) أن يكون التدريس تفاعلياً ومتجاوباً مع الاحتياجات والمتطلبات الفردية المتنوعة لمستويات وقدرات التعلم المختلفة لدى المتعلمين.

٥) يوفر فرص تعلم فعالة وكافية (مثال إعطاء وقت كافٍ للتدريب وتطبيق ما تم تعلمه وعدم الاكتفاء بفرض التعلم كحفظ المعلومات فقط)

٦) الأنشطة التدريسية يجب أن تتنوع وتدعم كافة أنماط ومستويات التعلم (Learning Cycles) بحيث يسهل على المتعلم تذكر ما تعلمه في الفصل.

٧) أن يأخذ في الاعتبار التوازن والترابط والتكامل (Curriculum alignment) ما بين أهداف المنهج، استراتيجيات التدريس، الأنشطة المدرسية، مصادر التعلم، الوسائل التعليمية بشكل مناسب وفعال.

٨) يوفر تغذية راجعة (Feedback) مستمرة على أداء المتعلمين بطريقة تساهم في تحسين أدائهم.

٩) يوفر للمتعلمين توجيه مستمر يعزز من قدراتهم على التنظيم الذاتي ومهارات التفكير ما وراء المعرفي (Metacognitive) والتخاطب المدروس.

١٠) يستخدم وسائل تقويم مرتبطة بشكل وثيق بأهداف المنهج (Goal-oriented). وفيما يتعلق بطرق قياس جودة التدريس، فإنه لا يوجد إجماع بين العلماء على طريقة معينة لقياسها (Goos&Salomons, 2017). ومن الوسائل الشائعة التي يستخدمها الباحثون في قياس جودة التدريس الملاحظة من قبل مقيمين مستقلين، والتقييم الذاتي من قبل المدرسين، وتقييم الطلاب للمدرسين (Praetorius, et al., 2017) وكذلك مقياس القيمة المضافة للمعلمين (Added-Value) والفروض والواجبات المنزلية (Joyce, Gitomer, &laconagelo, 2017).

وبالرغم من أهمية التعرف على آراء وجهة نظر أولياء الأمور في جودة وفاعلية التعليم (Tompson, Benz, Agiesta, 2013)، إلا أن الدراسات في هذا الصدد لا تزال محدودة وقليلة (Master, 2013؛ Dozza, &Cavrini, 2012). ويرى الباحثون أن أولياء الأمور لديهم معلومات مهمة عن مستوى تعلم أبنائهم يمكن توظيفها في التعرف على جودة التدريس. كما أن أولياء الأمور يعتبرون شركاء وطرف مهم في العملية التعليمية، وبالتالي فإنمسألة إشراكهم في تقويمالتعليم واجب على المؤسسات التعليمية (Peterson, Wahlquist, Brown, &Mukhopadhyay, 2006).

## الدراسات السابقة

الدراسات التي سعت إلى محاولة التعرف على وجهة نظر أولياء الأمور بفاعلية التدريس قليلة (Dozza, &Cavrini, 2012)، وعليه يرى بعض المختصين أن آراء أولياء الأمور تم تجاهلها من قبل الباحثين عند إجرائهم الدراسات (Cui, Valcke, &Vanderlinde, 2016). وفيما يلي عرض لبعض الدراسات التي تناولت آراء أولياء الأمور أو بعض جوانب الدراسة الحالية وذلك تسلسليا حسب قرب موضوع الدراسة من الدراسة الحالية.

ومن تلك الدراسات، دراسة أجريت في الولايات المتحدة، (Tompson, Benz, Agiesta, 2013) سعت إلى التعرف على آراء أولياء الأمور بمدى جودة التعليم المقدم لأبنائهم، وقد شملت الدراسة استطلاع آراء (١٠٢٥) ولي أمر ممن يدرس أبنائهم من مرحلة رياض الأطفال إلى الصف الثاني عشر. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أولياء الأمور يعتبرون بشكل عام أنه يوجد جودة في التعليم وأن صفات المعلم الشخصية مثل الاهتمام والحماس أهم من خبرة المعلم. كذلك أشار أولياء الأمور إلى عدم رضاهم عن مخرجات التعلم وتحديدًا عدم قيام المدرسة بالإعداد المناسب للطلبة لسوق العمل أو إكسابهم لمهارات الحياة الضرورية. وفيما يتعلق بجودة التدريس فقد أبدى بعض أولياء الأمور عدم رضاهم عنها وأنه من الصعب إيجاد معلمين جيدين أو المحافظة عليهم.

وفي الولايات المتحدة أيضا، سعت دراسة أخرى (Cantarella, 2000) إلى معرفة آراء أولياء الأمور بمعلمين أبنائهم ومدى اختلاف تلك الآراء عن آراء التلاميذ، وقد بينت الدراسة التي طبقت في مقاطعتين وشملت استطلاع آراء (٥٢٠) ولي أمر، أن البيئة الصفية حصلت على أعلى درجة رضا لدى أولياء الأمور في المرحلتين الابتدائية والثانوية، في حين كانت أعلى درجة في المرحلة المتوسطة لمستوى التواصل. أما بالنسبة للواجبات المنزلية فقد حصلت على أقل درجة رضا من قبل أولياء الأمور وفي جميع المراحل الدراسية. كذلك بينت الدراسة أن المعلمات حصلن على درجة رضا أكبر من المعلمين وأن هنالك اختلاف ما بين درجة رضا التلاميذ عن أولياء الأمور. وأخيرا أظهرت النتائج أن أولياء الأمور أكثر رضا عن معلمي المرحلة الابتدائية يليهم معلمي المرحلة المتوسطة ثم معلمي المرحلة الثانوية

أما دراسة (Cui, Valcke, &Vanderlinde, 2016) فقد هدفت إلى تقييم أداء معلمي رياض الأطفال في الصين من وجهة نظر أولياء الأمور وفي ضوء معايير المعلمين

الجديدة. وقد بينت نتائج الدراسة والتي شملت استطلاع آراء (٤٢٣) ولي أمر أن الاحترام والحب والمعرفة والصبر تعتبر من أهم الكفايات التدريسية الواجب توافرها في المعلمين. كما بينت الدراسة أن توقعات أولياء الأمور لآداء أطفالهم الدراسي ومدى مشاركتهم في تعليمهم قد أدت إلى وجود فروق دالة احصائية في وجهات نظرهم في حين لم يكن للمنطقة مثل ذلك التأثير.

وفي سلطنة عمان قام (المركز الوطني للإحصاء والمعلومات، ٢٠١٦) بدراسة استطلاعية تهدف إلى التعرف على مستوى الرضا لدى أولياء الأمور عن جودة التعليم المقدم لأبنائهم في المدارس الخاصة. وقد بينت نتائج الدراسة التي شملت استطلاع آراء (٣٠٣٩) ولي أمر، أن الرضا العام عن جودة التعليم بلغ (٨٣%)، وأن مستوى الرضا عن كفاءة المعلمين (٨٨%) وعن المرافق والتجهيزات المدرسية (٨٥%) وعن آليات التقييم والشاركة مع أولياء الأمور (٨٣%) وعن التكاليف المالية (٧٥%). كما بينت الدراسة أن من أهم أسباب تفضيل أولياء الأمور للمدارس الخاصة هو مستوى التعليم والمناهج واللغة الانجليزية وقرب المدرسة من المنزل.

وتناولت دراسة (Dozza, &Cavrini, 2012) وجهة نظر أولياء الأمور بكفاءة المعلمين في مقاطعة بولزانو في شمال إيطاليا، وقد بينت الدراسة التي شملت كافة المراحل الدراسية واستطلاع آراء (٣٦٦٩) ولي أمر أن أهم الكفايات التدريسية هي معرفة المعلم وقدرته على التدريس بحماس، تحفيز الطلبة، إشراك الأسرة، واحترام الفروق الفردية بين الطلبة، وإدارة الصف بفاعلية. كما أظهرت الدراسة أن للخلفية الاجتماعية الثقافية لولي الأمر أثرا على نتائج الدراسة، حيث تفاوتت آراء أولياء الأمور تجاه محاور الدراسة الستة وفقا لخلفيتهم الاجتماعية أو الثقافية.

وفي الكويت، سعت دراسة (اليعقوب، ٢٠١٠) إلى تقصي آراء أولياء الأمور بمدى التعاون ما بين الأسرة والمدرسة وواجباتهم في ذلك وأهم الصعوبات التي تؤثر سلبا على العلاقة بينهما. وقد بينت نتائج الدراسة التي شملت استطلاع آراء (٣٣٢) ولي أمر عدم رضا أولياء الأمور على مستوى التعاون ما بين المدرسة والبيت. أما بالنسبة لدور مجالس الآباء في تعزيز العلاقة ما بين البيت والمدرسة فقد أظهرت النتائج أن هناك فجوة بين الطرفين وأن هناك حاجة لمعرفة أسباب تلك الفجوة. وقد أوصت الدراسة بإعداد أدلة لأولياء الأمور

والمدرسة توضح العلاقة بينهما وتبسيط الضوء على أهمية العلاقة ما بين المدرسة والبيت من خلال وسائل الإعلام المختلفة وضرورة تنويع وسائل التواصل.

أما دراسة (الدبابنة، ٢٠١٦) فقد تناولت درجة رضا أولياء أمور الأطفال من ذوي صعوبات التعلم عن مستوى الخدمات التربوية المقدمة لهم في الأردن، وقد بينت نتائج الدراسة، التي تكونت عينتها من (١٥٣) ولي أمر، أن الدرجة الكلية لرضا أولياء الأمور كانت متوسطة، وكذلك الحال لجميع مجالات الدراسة. وقد حصل محور الخدمات الاجتماعية السلوكية الدرجة الأعلى من الرضا في حين كانت الدرجة الأقل لمحور كفايات فريق الدمج. كما بينت النتائج أن هناك فروقاً دالة إحصائية تعزى لمتغيرات الجنس والمستوى التعليمي والمستوى الاقتصادي وعدد أفراد الأسرة ونوع المدرسة. أما فيما يتعلق بالطالب فلم يكن هناك فروق دالة إحصائية تعزى لمتغيرات الجنس أو مستوى الصف أو عدد سنوات الالتحاق في برنامج الدمج.

وهدف دراسة (زهرة، ٢٠١٤) إلى قياس درجة رضا أولياء الأمور عن الخدمات التي تقدمها مرحلة رياض الأطفال بمحافظة اللاذقية بسوريا في ضوء مبادئ إدارة الجودة الشاملة. وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٠٨) ولي أمر والذين أبدوا درجة رضا متوسطة على مستوى الخدمات المقدمة، كما بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغيرات المستوى التعليمي للأب، المستوى التعليمي للأم، وتابعة الروضة. كذلك بينت الدراسة وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير موقع الروضة فيما يخص محور علاقة الروضة بالمجتمع في حين لم يكن في محور رضا المستفيد مثل تلك الفروق. وقد خلصت الباحثة بعدد من التوصيات التي من شأنها تعزيز مستوى الرضا لدى أولياء الأمور.

وقد تطرقت بعض الدراسات إلى جودة التدريس من وجهة نظر الطلبة أو المعلمين أنفسهم. ومنها دراسة (Reieser et al., 2016) والتي تناولت العلاقة ما بين جودة التدريس - بأبعاده الثلاثة وهي إدارة الصف ودعم التعلم والتنشيط المعرفي - ومدى استخدام المتعلمين لاستراتيجيات التعلم ما وراء المعرفي. وقد بينت نتائج الدراسة التي شملت (١٠٥٢) طالبا من (٥٣) مدرسة ألمانية ابتدائية، أن هناك علاقة طردية بين جميع أبعاد جودة التدريس ودرجة استخدام الطلبة لاستراتيجيات التعلم ما وراء المعرفي. كما بينت

الدراسة كذلك وجود علاقة بين أبعاد جودة التدريس ودرجة استخدام الطلبة لاستراتيجيات التعلم ما وراء المعرفي ومستوى الدافعية نحو التعلم لديهم.

أما دراسة (الحداوي وقشوة، ٢٠٠٩)، فقد هدفت إلى تقصي آراء طلبة الأقسام العلمية في أحد كليات التربية بجمهورية اليمن بجودة الخدمات التعليمية المقدمة في الكلية. وقد شملت الدراسة استطلاع آراء (٣٠٠) طالب وطالبة في تسعة محاور شملت المادة العلمية، أعضاء هيئة التدريس، المكتبة، الموظفين، القبول والتسجيل، الأنشطة الطلابية، الصورة الذهنية للجامعة، التوظيف، والبنية التحتية. وقد بينت نتائج الدراسة أن مستوى جودة الخدمات التعليمية من وجهة نظر الطلبة دون المستوى المطلوب، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في حين أنه يوجد فروق دالة إحصائية تعزى لمتغيري التخصص والمستوى الدراسي. ومن المقترحات التي قدمها الباحثون استطلاع آراء مستفيدين آخرين مثل أعضاء هيئة التدريس وأولياء الأمور والإداريين والموظفين.

وتطرقت دراسة (Maulana, Helms-Lorenz, & Grift, 2015) إلى مدى تطور جودة التدريس لدى معلمي المرحلة الابتدائية المبتدئين من وجهة نظر طلبتهم في جمهورية ألمانيا. وقد شملت الدراسة والتي استمرت لمدة ثلاث سنوات (٢٧٦) معلما و (٩٣٢) طالبا، وقد بينت نتائجها أن الطلبة يرون أن مستوى جودة البيئة الصفية ووضوح التدريس فوق المتوسط في حين أن مستوى إدارة الصف والتعلم النشط وأنشطة التعلم التدريسية والتكيف قد جاء متوسطا. كذلك بينت نتائج الدراسة أن جودة التدريس لدى المعلمين تتحسن مع مرور الوقت وأن لمتغيرات رخصة التدريس، والجنس، والتطوير المهني أثراً على تصورات الطلبة لجودة التدريس.

كذلك في ألمانيا، تناولت دراسة (Praetorius, et al., 2017) العلاقة بين العوامل المحفزة للتدريس من وجهة نظر المعلمين (مثل الكفاءة الذاتية والحماس للتدريس) وجودة التدريس لديهم من وجهة نظر طلابهم. وقد سعت هذه الدراسة إلى التعرف على جودة التدريس لدى (١٦٥) معلم رياضيات من خلال وجهة نظر طلابهم والبالغ عددهم (٤٢٧٣). وقد بينت النتائج وجود علاقة بين العوامل المحفزة للتدريس وجودة التدريس لديهم، وأن المعلمين الأكثر حماسا للتدريس هم ذوو الجودة الأعلى في التدريس كما أشار طلابهم. كما

بينت الدراسة أنه لا توجد علاقة بين الكفاءة الذاتية للمعلمين وجودة التدريس لديهم، وقد خلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات في ضوء نتائجها.

وأخيرا سعت دراسة (الشناوي وعيد، ٢٠١٠) إلى التعرف على واقع تطبيق الجودة بمؤسسات التعليم ما قبل الجامعي المصرية ومدى ملائمة معايير ضمان الجودة والاعتماد لتلك المؤسسات والمعوقات التي تواجهها. وقد بينت نتائج الدراسة، التي شملت استطلاع آراء (٨٠٠) فرد من العاملين في تلك المؤسسات، أن هنالك تباين في مستوى ملائمة المعايير للمؤسسات التي شملتها الدراسة، وأن هنالك أيضا معوقات مرتبطة بالطلاب والإدارة المدرسية وباستراتيجية تطبيق الجودة والمباني والتجهيزات. وخلص الباحثان باقتراح لتصوير من شأنه الارتقاء في جودة العملية التعليمية في تلك المؤسسات وذلك في ضوء نتائج الدراسة.

### إجراءات ومنهجية الدراسة

#### منهج الدراسة

طبقت الدراسة باستخدام المنهج الوصفي التحليلي وذلك لملائمته للأهداف التي تسعى إلى تحقيقها. فالدراسة تسعى بشكل عام إلى وصف ظاهرة الدراسة - جودة التدريس - من وجهة نظر عينة الدراسة، ثم إجراء بعض التحليلات على النتائج المتحصلة للوصول إلى بعض الاستنتاجات.

#### عينة الدراسة

شملت عينة الدراسة استطلاع آراء عدد (٤٣٠) ولي أمر تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من المناطق التعليمية الست بدولة الكويت، ويوضح الجدول (١) توزيع أفراد العينة وفقا للمنطقة التعليمية.

#### جدول (١)

##### توزيع أفراد العينة وفق المنطقة التعليمية

| المنطقة | الأحمدي | الجهراء | العاصمة | الفروانية | حولي | مبارك الكبير |
|---------|---------|---------|---------|-----------|------|--------------|
| ذكور    | ١٣      | ٢١      | ١٣      | ٢٠        | ٩    | ٩            |
| إناث    | ٩٥      | ٧٦      | ٣٤      | ٥٥        | ٤٠   | ٤٥           |
| العدد   | ١٠٨     | ٩٧      | ٤٧      | ٧٥        | ٤٩   | ٥٤           |

### أداة الدراسة

من أجل الحصول على إجابات لتساؤلات الدراسة، وفي ضوء مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة، قام الباحثون بتصميم أداة استبيان لقياس آراء أولياء الأمور بمدى جودة التدريس وذلك وفقا لمحاور جودة التدريس (إدارة الصف، الدعم المعنوي، التحفيز المعرفي) والتي حددها كليمي وزملائه في نموذجهم (Klieme, Pauli, & Reusser, 2009). وينقسم الاستبيان إلى جزئين رئيسيين، حيث يختص الجزء الأول بالمعلومات العامة لولي الأمر كالجنس والمحافظة السكنية والمستوى التعليمي، أما الجزء الثاني فيتكون من عدد (٣٦) بنداً يطلب من أولياء الأمور إبداء آراءهم اتجاهها سواء بالموافقة أو الاعتراض.

### صدق الأداة

تم عرض أداة الدراسة على بعض الأساتذة المختصين في كلية التربية الأساسية في دولة الكويت وذلك للتعرف على الصدق الظاهري للأداة. وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم استبعاد بعض البنود وإجراء تعديلات على البعض الآخر حتى بلغت الأداة درجة القبول المناسبة.

### ثبات الأداة

للتعرف على درجة ثبات الأداة تم تطبيقها على عينة أولية مكونة من (٥٠) ولي أمر، ومن ثم تم إجراء اختبار ألفا كرو نباخ للتعرف على درجة ثبات كل محور والدرجة الكلية للأداة. وتبين النتائج الموضحة في الجدول (٢) أن درجة ثبات كل محور من محاور الدراسة والأداة بشكل عام قد حصلت على درجة ثبات مناسبة.

### جدول (٢)

#### اختبار ألفا كرونباخ

| المحور               | معامل الثبات |
|----------------------|--------------|
| إدارة الصف           | ٠.٧٨         |
| الدعم المعنوي        | ٠.٨٨         |
| التحفيز المعرفي      | ٠.٨٠         |
| الدرجة الكلية للأداة | ٠.٩٢         |

### نتائج الدراسة ومناقشتها

فيما يلي عرض لنتائج الدراسة ومناقشتها وفقا لتسلسل أسئلة الدراسة الفرعية والتي تساهم إجابة كل منها في الوصول إلى إجابة السؤال الرئيس في الدراسة "ما مدى جودة

تصورات أولياء الأمور لجودة التدريس في مدارس دولة الكويت في ضوء نموذج كليمي.

التدريس في مدارس دولة الكويت من وجهة نظر أولياء الأمور؟"، وتجدر الإشارة إلى أنه قد تم اعتماد المقياس المبين في الجدول (٣) لتصنيف مستوى الموافقة على العبارة أو المحور ككل، حيث تم تقسيم طول الفترات (٤) على عدد الفئات (٥) فكان طول الفئة الواحدة (٠.٨٠).

جدول (٣)  
مقياس تصنيف العبارات

| قيمة المتوسط الحسابي | مستوى الموافقة |
|----------------------|----------------|
| ١.٧٩ – ١.٠٠          | متدنية جدا     |
| ٢.٥٩ – ١.٨٠          | متدنية         |
| ٣.٣٩ – ٢.٦٠          | متوسطة         |
| ٤.١٩ – ٣.٤٠          | مرتفعة         |
| ٥.٠٠ – ٤.٢٠          | مرتفعة جدا     |

السؤال الأول: ما مدى جودة إدارة الصفوف في مدارس دولة الكويت من وجهة نظر أولياء الأمور؟

يوضح الجدول (٤) آراء أولياء الأمور في دولة الكويت بمستوى جودة إدارة الصفوف، ويلاحظ من خلال النتائج المبينة في الجدول أن مستوى محور جودة إدارة الصفوف بشكل عام هو متوسط (م=٣.٢٧). وفيما يتعلق بالعبارات، فقد حصلت خمس عبارات على درجة موافقة مرتفعة في حين حصلت ست عبارات على درجة موافقة متوسطة. وقد وافق أولياء الأمور بدرجة مرتفعة على أن

جدول (٤)  
جودة إدارة الصفوف في مدارس دولة الكويت

| م | العبارة                                                                  | أعترض بشدة | أعترض | لا أعلم | أوافق | أوافق بشدة | م    | ع    | مستوى الموافقة |
|---|--------------------------------------------------------------------------|------------|-------|---------|-------|------------|------|------|----------------|
| ١ | يوضح المعلمون للطلبة ما هو مطلوب منهم للحصول على درجات مرتفعة            | ٢٤         | ٥٣    | ٤٢      | ٢٢    | ٨٦         | ٣.٦٨ | ١.٠٩ | مرتفعة         |
| ٢ | يشرح المعلمون بوضوح لطلبتهم قواعد السلوك المقبول والغير مقبول داخل الفصل | ١٥         | ٧٥    | ٩١      | ١٩    | ٥٢         | ٣.٤٥ | ١.٠٢ | مرتفعة         |
| ٣ | المعلمون لديهم القدرة على المحافظة على النظام والضبط داخل فصولهم         | ١٧         | ٨١    | ٧٠      | ٢٢    | ٤٠         | ٣.٤٤ | ١.٠٣ | مرتفعة         |
| ٤ | يتابع المعلمون بدقة وباستمرار أداء الطلبة لواجباتهم                      | ٢٣         | ١٠٤   | ٣٣      | ٢٠    | ٦٦         | ٣.٤٣ | ١.١٦ | مرتفعة         |
| ٥ | الكثير من الطلبة يقاطعون ويعطلون الحصص                                   | ٢٤         | ٧٤    | ١١      | ١٤    | ٧٥         | ٣.٤٠ | ١.١٢ | مرتفعة         |

تصورات أولياء الأمور لجودة التدريس في مدارس دولة الكويت في ضوء نموذج كليمي.

| بسبب إزعاجهم        |                                                                          |    |     |    |    |    |     |     |       |
|---------------------|--------------------------------------------------------------------------|----|-----|----|----|----|-----|-----|-------|
| ٦                   | يحرص المعلمون على أن ينتبه كل طالب في الفصل أثناء التدريس                | ٢٠ | ٨٩  | ٧٩ | ١٩ | ٤٩ | ٣٣٧ | ١٠٧ | متوسط |
| ٧                   | أشعر بالاطمئنان كولي أمر لأن الفصول الدراسية منظمة وأمنة                 | ٣٦ | ٩٩  | ٣٥ | ١٩ | ٦٩ | ٣٣٦ | ١٢٣ | متوسط |
| ٨                   | أثناء الحصة يستثمر المعلمون الوقت بشكل جيد في التدريس                    | ١٥ | ٧٧  | ١١ | ١٩ | ٢٩ | ٣٣٣ | ٠٩٦ | متوسط |
| ٩                   | طرق التدريس المستخدمة من قبل المعلمين منظمة وواضحة ومفهومة من قبل الطلبة | ٣٦ | ٨٢  | ٦٩ | ٢٠ | ٣٩ | ٣٢٩ | ١١٣ | متوسط |
| ١٠                  | داخل الفصول يوجد الكثير من الفوضى والإزعاج                               | ٣٢ | ١١٧ | ١٠ | ١٣ | ٤٠ | ٣١٤ | ١٨٦ | متوسط |
| ١١                  | يتعامل المعلمون مع مشاكل الطلبة السلوكية بفعالية                         | ٤٢ | ١١٦ | ٨٧ | ١٥ | ٣٤ | ٣٠٤ | ١١٥ | متوسط |
| الدرجة الكلية للبعد |                                                                          |    |     |    |    |    |     |     | متوسط |
|                     |                                                                          |    |     |    |    |    | ٣٢٧ | ٠٦٨ | ٠     |

\* تم الأخذ بالأخذ بالاعتبار عند احتساب المتوسط الحسابي للبعد وجود عبارات سلبية وإجراء المعالجة الإحصائية الملائمة.

المعلمين يوضحون لطلبتهم كيفية الحصول على درجات مرتفعة (م=٣.٦٨) وقواعد السلوك المقبول والغير مقبول (م=٣.٤٥) وأن لدى المعلمين القدرة على المحافظة على النظام وضبط الفصول (م=٣.٤٤) وأنهم دقيقون في متابعة أداء الطلبة لواجباتهم (م=٣.٤٣) وأن الكثير من الطلبة يقاطعون ويعطلون الحصص بسبب إزعاجهم (م=٣.٤٠).

أما العبارات التي حصلت على درجة موافقة متوسطة، فهي حرص المعلمين على انتباه كل طالب في الفصل (م=٣.٣٧) وشعور أولياء الأمور بالاطمئنان من مستوى الأمن والنظام داخل الفصول الدراسية

(م=٣.٣٦) ويليهِ كفاءة المعلمين في استثمار الوقت بشكل جيد (م=٣.٣٣) ثم مدى استخدام المعلمين لطرق تدريس منظمة وواضحة للطلبة (م=٣.٢٩) وبعد ذلك مستوى الفوضى والإزعاج داخل الفصول (م=٣.١٤) وأخيرا قدرة المعلمين على التعامل بفعالية مع مشاكل الطلبة السلوكية (م=٣.٠٤). وقد جاءت هذه النتائج متوافقة مع دراسة كل من (المركز الوطني للإحصاء والمعلومات، ٢٠١٦؛ زهرة، ٢٠١٤؛ Maulana, Helms- Lorenz, & Grift, 2015، في حين جاءت مغايرة لنتائج دراسة (اليعقوب، ٢٠١٠).

ويلاحظ من خلال النتائج السابقة، وتحديدًا العبارتين (١، ٢)، أنه وبالرغم من أن المعلمين يبذلون مجهودا كبيرا للارتقاء بجودة التدريس داخل فصولهم وذلك من خلال إعطاء التعليمات والتوجيهات للطلبة حول أسلوب التقويم والسلوكيات المقبولة، إلا أنهم لم يتمكنوا

وينفس المستوى من السيطرة على إزعاج الطلبة والفوضى داخل الفصول والتعامل مع السلوكيات السلبية ويمكن ملاحظة ذلك من خلال العبارات (٥، ٧، ١٠، ١١). الأمر الذي ترتب عليه، من وجهة نظر الباحثين، عدم قدرة المعلمين على التركيز على طرق تدريسهم وانتباه الطلبة واستثمار الوقت بفعالية بالمستوى المطلوب.

ويمكن إيعاز مثل ذلك إلى انتشار السلوكيات السلبية لدى الطلبة في الآونة الأخيرة وما ترتب عليها من مقاطعة وإزعاج بشكل مستمر للمعلمين مما أدى إلى انشغالهم وتضييعهم لوقت الحصص في التعامل مع تلك المشاكل على حساب التدريس والضبط والنظام داخل الفصل. ويعتقد الباحثون أن ذلك قد يعود إلى سببين رئيسيين، أولهما أن ازدياد السلوكيات السلبية لدى الطلبة قد جاء نتيجة لقرار إلغاء استخدام العقاب البدني من قبل وزارة التربية بدولة الكويت وما ترتب عليه من ضعف لهيئة المعلم واحترامه. ثانيهما، أن قيم المجتمع تجاه التعليم بشكل عام، وتجاه المعلم بشكل خاص، باتت في انحدار وسلبية خلال السنوات الأخيرة نتيجة لعدة أسباب مختلفة ومتنوعة، لا يتسع المجال لمناقشتها، الأمر الذي أدى إلى تدني نظرة المجتمع للمعلم وبالتالي عدم احترامه وتقديره من قبل الطالب وولي الأمر على حد سواء. وفي هذا السياق تشير أحد الدراسات التي تناولت أبرز معوقات تدريس المعلمات للطلبة الذكور في المرحلة الابتدائية أن عدم الاحترام والتقدير من قبل الطلبة يعتبر من أبرز مشكلات التعامل مع الطلبة من وجهة نظر المعلمات (سويدان، الدوخي، والهيم، ٢٠١٦).

السؤال الثاني: ما مدى الدعم المعنوي في مدارس دولة الكويت من وجهة نظر أولياء الأمور؟  
تظهر النتائج الموضحة في الجدول (٥) آراء أولياء الأمور اتجاه الدعم المعنوي المتوفر لأبنائهم في المدارس، ويلاحظ من خلال الأرقام المبيّنة أن أولياء الأمور يوافقون بدرجة مرتفعة على توفر الدعم المعنوي بشكل عام (م=٣.٤٣). وفيما يتعلق بعبارات هذا المحور، فقد حصلت سبع عبارات على درجة موافقة مرتفعة في حين كانت درجة الموافقة متوسطة لخمس عبارات.

### جدول (٥) الدعم المعنوي المتوفر في بيئة التعلم

| م                   | العبارة                                                             | أعترض بشدة | أعترض | لا أعلم | أوافق | أوافق بشدة | م    | ع    | مستوى الموافقة |
|---------------------|---------------------------------------------------------------------|------------|-------|---------|-------|------------|------|------|----------------|
| ١                   | يشجع المعلمين الطلبة المتفوقين.                                     | ١١         | ٣٠    | ٣٠      | ٢١٩   | ١٤٠        | ٤.٠٣ | ٠.٩٥ | مرتفعة         |
| ٢                   | يشجع المعلمين الطلبة على المشاركة الإيجابية في الفصل.               | ٩          | ٣٤    | ٧١      | ٢٥٦   | ٦٠         | ٣.٧٥ | ٠.٨٦ | مرتفعة         |
| ٣                   | يحث المعلمين طلبتهم على بذل مزيد من الجهد في الدراسة.               | ١٥         | ٤٧    | ٦٧      | ٢٣٤   | ٦٧         | ٣.٦٧ | ٠.٩٨ | مرتفعة         |
| ٤                   | يترك المعلمين أثر إيجابي على شخصية الطالب.                          | ٢٤         | ٦٨    | ٥٣      | ١٩٣   | ٩٢         | ٣.٦٠ | ١.١٤ | مرتفعة         |
| ٥                   | يبين المعلمين لطلبتهما ماهي أخطائهم سواء في الواجبات أو الاختبارات. | ٣١         | ٧١    | ٦٣      | ١٩٢   | ٧٣         | ٣.٤٧ | ١.١٦ | مرتفعة         |
| ٦                   | يحرص المعلمين على تنمية علاقات إيجابية وودية مع طلبتهم.             | ١٧         | ٦٩    | ٨٤      | ٢١٩   | ٤١         | ٣.٤٦ | ٠.٩٩ | مرتفعة         |
| ٧                   | يساعد المعلمين كل طالب يحتاج للمساعدة.                              | ٢٦         | ٧٧    | ٨١      | ١٨٨   | ٥٨         | ٣.٤٠ | ١.١١ | مرتفعة         |
| ٨                   | يتعامل المعلمين مع الطلبة بمودة واحترام.                            | ٢٤         | ٨٤    | ٧٤      | ٢٠٣   | ٤٥         | ٣.٣٧ | ١.٠٨ | متوسطة         |
| ٩                   | يراعي المعلمين الاحتياجات الفردية لكل طالب.                         | ٣٧         | ١١٣   | ١٠٢     | ١٤٣   | ٣٥         | ٣.٠٦ | ١.١٢ | متوسطة         |
| ١٠                  | يهتم المعلمين بمعالجة مشاكل طلبتهم.                                 | ٣٩         | ١٣٥   | ٧٩      | ١٤١   | ٣٦         | ٣.٠٠ | ١.١٥ | متوسطة         |
| ١١                  | المعلمين لا يهتمون بآراء الطلبة.                                    | ٥٥         | ١٣٣   | ٩٦      | ١١٢   | ٣٤         | ٢.٨٥ | ١.١٧ | متوسطة         |
| ١٢                  | لا يشجع المعلمين طلبتهم عندما يواجهون صعوبة في الدراسة.             | ٤٩         | ١٦٢   | ٨٦      | ١١٤   | ١٩         | ٢.٧٤ | ١.١١ | متوسطة         |
| الدرجة الكلية للبعد |                                                                     |            |       |         |       |            | ٣.٤٣ | ٠.١٧ | متوسطة         |

وقد وافق أولياء الأمور بدرجة مرتفعة على أن المعلمين يشجعون الطلبة المتفوقين (م=٤.٠٣)، ويدعمون المشاركة الإيجابية في الفصل (م=٣.٧٥) وأنهم يحثون طلبتهم على بذل مزيد من الجهد في الدراسة (م=٣.٦٧) وأنهم يتركون أثراً إيجابياً على شخصية الطالب (م=٣.٦٠) ويبينون للطلبة أخطائهم في الواجبات أو الاختبارات (م=٣.٤٧) ويحرصون كذلك على تنمية علاقات إيجابية معهم (م=٣.٤٧) ويساعدون الطالب عندما يحتاج للمساعدة (م=٣.٤٠).

أما العبارات التي وافق عليها أولياء الأمور بدرجة متوسطة، فهي تعامل المعلمين مع الطلبة بمودة واحترام (م=٣.٣٧) ومراعاتهم للاحتياجات الفردية لكل طالب (م=٣.٠٦) واهتمامهم بمعالجة مشاكل طلبتهم (م=٣.٠٠) وبأنهم لا يهتمون بآراء طلبتهم (م=٢.٨٥) وبأنهم لا

يشجعون الطلبة عند مواجهة صعوبات (م=٢.٧٤). وقد جاءت هذه النتائج متوافقة مع نتائج دراسة كل من (الدبابنة، ٢٠١٦؛ زهرة، ٢٠١٤؛ Maulana, 2000; Cantarella, 2000; Helms-Lorenz, & Grift, 2015; في حين جاءت مغايرة لنتائج دراسة (Tompson, Benz, Agiesta, 2013).

ويلاحظ من خلال النتائج السابقة أن أولياء الأمور يروون بأن المعلمين يوفرون لطلبتهم الدعم المعنوي بشكل جماعي ويمكن ملاحظة ذلك تحديدا بحسب ما تشير إليه العبارات (١، ٢، ٣)، ولكن مستوى الدعم المعنوي الذي يوفره المعلمون لكل طالب بشكل فردي، وإن كان متوفرا، إلا أنه ليس بالمستوى المطلوب وذلك وفقا لنتائج العبارات (٩، ١٠، ١١، ١٢). بمعنى آخر، المعلمون لا يبذلون نفس القدر من المجهود لمراعاة الفروق والاحتياجات الفردية للطلبة بنفس القدر الذي يبذلون فيه المجهود لتوفير الدعم والرعاية المعنوية على مستوى الفصل بشكل عام.

ويرى الباحثون أن مثل تلك النتائج يمكن إيعازها إلى واقع أن المعلمين غير متفرغين تماما لمهنة التدريس، فهم إلى جانب العبء التدريسي يطلب منهم القيام بمسؤوليات أخرى كالإشراف الإداري والمراقبات وتنظيم بعض الأنشطة المدرسية وغيرها. الأمر الذي ترتب عليه عدم قدرة المعلم على تخصيص بعض الوقت لدراسة الحالات الفردية ومتابعتها والاهتمام باحتياجاتها. بالإضافة لذلك، فإن الخدمات الاجتماعية والنفسية غير مفعلة بالمستوى المطلوب في المدارس، فالباحثون النفسيون والاجتماعيون في المدارس لا يساهمون بشكل فعال في تحديد الاحتياجات الفردية للطلبة ومعاونة المعلمين في تقديم الرعاية المناسبة لهم. ونتيجة لذلك نجد أن أولياء الأمور ينتابهم شعور بأن أبناءهم لا يتلقون الرعاية الخاصة التي تتناسب مع احتياجاتهم الفردية بنفس المستوى الذي يتلقون به الرعاية العامة التي يحتاجها كل طالب.

السؤال الثالث: ما مستوى التحفيز المعرفي في مدارس دولة الكويت من وجهة نظر أولياء الأمور؟

تشير الأرقام المبينة في الجدول (٦) أن أولياء الأمور يوافقون على أن التحفيز المعرفي بشكل عام يتوفر بدرجة متوسطة (م=٣.٣٦) في مدارس دولة الكويت. وبالنسبة للعبارات، فيوافق أولياء الأمور بدرجة مرتفعة على خمس عبارات منها في حين كانت موافقتهم متوسطة على ثمان منها. فقد وافق أولياء الأمور وبدرجة مرتفعة على أن الواجبات المدرسية

تنمي قدرات التفكير (م=٣.٧٠) وأن المعلمين يستخدمون أسلوب المناقشة والحوار (م=٣.٥٠) وأن الطلبة يقضون وقتاً طويلاً في التفكير بواجباتهم أو مشاريعهم (م=٣.٤٨) وأنهم يسألون ويناقشون المواضيع التي درسوها (م=٣.٤٣) وأن المعلمين يربطون ما بين معلومات الطلبة السابقة والمنهج (م=٣.٤٢).

كذلك وافق أولياء الأمور وبدرجة متوسطة على أن المعلمين يستخدمون طرق تدريس تنمي مهارات التفكير (م=٣.٣٧) وأنهم يحفزون ويثيرون التفكير لدى الطلبة بما يدرسونه (م=٣.٣٧) وأنهم يربطون بين ما يتم تدريسه والحياة خارج المدرسة (م=٣.٣٣) ويعلمون الطلبة كيفية تطبيق المعلومات المكتسبة في حياتهم اليومية (م=٣.٣٠) وي طرحون أسئلة على الطلبة تتطلب تفكيراً عميقاً للوصول إلى الإجابات (م=٣.٢٧) وكذلك حلول بعض المشكلات (م=٣.٢٦) وأن الطلبة يقضون ساعات طويلة في الدراسة (م=٣.١٥) ويتعلمون كيفية تنظيم المعلومات وتلخيصها في الفصول (م=٣.٠٦). وقد جاءت هذه النتائج مغايرة لنتائج دراسة (Cantarella, 2000) فيما يتعلق بأراء أولياء الأمور بالواجبات المنزلية.

ويرى الباحثون أن النتيجة السابقة يمكن إيعازها لاستخدام منهج الكفايات في التعليم العام والذي بدأ تطبيقه تدريجياً في مدارس دولة الكويت منذ العام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦. ويقوم منهج الكفايات على تكليف الطالب القيام بالعديد من المشاريع التي تهدف في النهاية إلى تمكينه من توظيف قدرات (كفايات)

#### جدول (٦) التحفيز المعرفي في مدارس دولة الكويت

| م | العبارة                                                                         | أعترض بشدة | أعترض | لا أعلم | أوافق | أوافق بشدة | م    | ع    | مستوى الموافقة |
|---|---------------------------------------------------------------------------------|------------|-------|---------|-------|------------|------|------|----------------|
| ١ | تنمي الواجبات المدرسية قدرات التفكير لدى الطلبة                                 | ٢٣         | ٦٥    | ٢٨      | ٢٠٩   | ١٠٤        | ٣.٧٠ | ١.١٤ | مرتفعة         |
| ٢ | يستخدم المعلمون أسلوب المناقشة والحوار في التدريس                               | ٢٢         | ٦٠    | ٨٥      | ٢٠٤   | ٥٩         | ٣.٥٠ | ١.٠٥ | مرتفعة         |
| ٣ | الطلبة يقضون وقتاً طويلاً في التفكير عند حل الواجبات أو المشاريع                | ٢١         | ٩٨    | ٣٩      | ١٩٥   | ٧٧         | ٣.٤٨ | ١.١٦ | مرتفعة         |
| ٤ | الطلبة يسألون ويناقشون المواضيع التي يدرسونها لرغبتهم في اكتساب معرفة أكثر عنها | ٢٥         | ٦٩    | ٩٤      | ١٧٦   | ٦٦         | ٣.٤٣ | ١.١١ | مرتفعة         |
| ٥ | يسأل المعلمون الطلبة عن معلوماتهم السابقة ويربطونها مع مواضيع المنهج            | ١٩         | ٦١    | ١١٣     | ١٩٣   | ٤٤         | ٣.٤٢ | ٠.٩٩ | مرتفعة         |
| ٦ | طرق التدريس التي يدرس بها المعلمين طلبتهم تنمي                                  | ٢٨         | ٧٨    | ٧٣      | ٢٠٨   | ٤٣         | ٣.٣٧ | ١.٠٩ | متوسطة         |

تصورات أولياء الأمور لجودة التدريس في مدارس دولة الكويت في ضوء نموذج كليمي.

|        |      |      |    |     |     |     |    | مهارات التفكير لديهم                                                                   |    |
|--------|------|------|----|-----|-----|-----|----|----------------------------------------------------------------------------------------|----|
| متوسطة | ١.٠١ | ٣.٣٦ | ٣٨ | ١٩٩ | ٩٤  | ٨١  | ١٨ | المعلمون يقومون بتحفيز وإثارة تفكير الطلبة بما يدرسونه                                 | ٧  |
| متوسطة | ١.١١ | ٣.٣٣ | ٤٤ | ١٩٣ | ٩٤  | ٦٢  | ٣٧ | يربط المعلمون بين ما يتم تدريسه والحياة العامة خارج المدرسة                            | ٨  |
| متوسطة | ١.٠٧ | ٣.٣٠ | ٣٠ | ٢١٨ | ٦١  | ٩٥  | ٢٦ | يتعلم الطلبة كيف يطبقون المعلومات المكتسبة في حياتهم اليومية                           | ٩  |
| متوسطة | ١.٠٥ | ٣.٢٧ | ٤٣ | ١٦١ | ١٢١ | ٨٠  | ٢٥ | يطرح المعلمون أسئلة على الطلبة تتطلب منهم التفكير العميق للوصول للإجابات               | ١٠ |
| متوسطة | ١.٠٨ | ٣.٢٦ | ٣٦ | ١٨٥ | ٩٨  | ٨٠  | ٣١ | يطلب المعلمون من طلبتهم التفكير بإيجاد حلول لبعض المشكلات                              | ١١ |
| متوسطة | ١.٢٦ | ٣.١٥ | ٦٠ | ١٦٣ | ٢٨  | ١٤٠ | ٣٩ | يقضي الطلبة في منازلهم ساعات طويلة في الدراسة سواء في وقت الامتحانات أو الأيام العادية | ١٢ |
| متوسطة | ١.٠٩ | ٣.٠٦ | ٢٤ | ١٥٩ | ١٠٧ | ١٠١ | ٣٩ | يتعلم الطلبة في الفصل كيفية تنظيم المعلومات وتلخيصها                                   | ١٣ |
| متوسطة | ٠.٦٠ | ٣.٣٦ |    |     |     |     |    | الدرجة الكلية للبعد                                                                    |    |

محددة مكتسبة للتعامل مع مواقف معينة. وقد لاحظ الباحثون أن أولياء الأمور يرون بأن منهج الكفايات له العديد من الإيجابيات إلا أنه يستهلك الكثير من الوقت والمجهود من قبل الطالب وولي الأمر، وهو ما يتفق مع النتائج الموضحة في الجدول (٦).

وبالرغم من أن تصميم منهج الكفايات يقوم على أساس تنمية القدرات والمهارات المعرفية للطالب (لكحل وفرحاي، ٢٠٠٩)، إلا أنه ينبغي أن يأخذ في الاعتبار أن طرق وأساليب التدريس المستخدمة من قبل المعلمين مع منهج الكفايات قد لا تتلاءم مع ذلك المنهج؛ وبالتالي لا تنمي القدرات والمهارات المعرفية للطالب. فبالنظر إلى نتائج العبارات (٨، ٩، ١٠، ١١، ١٣) والمتعلقة بطرق التدريس التي يستخدمها المعلمون نجد أن درجة الموافقة عليها متوسطة، وعليه ينبغي أن يبذل المعلمون المزيد من الجهد في توظيف طرق وأساليب تدريسية تحفز وتنشط القدرات المعرفية للطالب.

السؤال الرابع: هل تختلف وجهات نظر أولياء الأمور باختلاف متغيرات كالجنس، المحافظة السكنية، المستوى التعليمي؟

#### أ - متغير الجنس

للتعرف على أثر متغير الجنس على آراء أولياء الأمور تم إجراء اختبار (ت) على محاور الدراسة والمبينة نتائجه في الجدول (٧). وتشير النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية فيما يتعلق بمحوري إدارة الصفوف والدعم المعنوي، في حين كان هنالك فروق دالة إحصائية بالنسبة لمحور التنشيط المعرفي. تجدر الإشارة إلى أن دراسة كل من (الدبابة،

٢٠١٦؛ (Maulana, Helms-Lorenz, & Grift, 2015) قد خلصت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في حين أن دراسة (الحدابي وقشوة، ٢٠٠٩) لم تتوصل إلى مثل تلك الفروق.

جدول (٧)  
اختبار (ت) لمتغير الجنس

| م | المحور          | الفئة | م    | ع    | قيمة ت  | الدلالة |
|---|-----------------|-------|------|------|---------|---------|
| ١ | إدارة الصفوف    | ذكور  | ٣.٢٥ | ٠.٦٨ | ٠.٢٧٠ - | ٠.٧٨    |
|   |                 | إناث  | ٣.٢٨ | ٠.٦٨ |         |         |
| ٢ | الدعم المعنوي   | ذكور  | ٣.٤٢ | ٠.٧٦ | ٠.١٩١ - | ٠.٨٤    |
|   |                 | إناث  | ٣.٤٤ | ٠.٦٩ |         |         |
| ٣ | التنشيط المعرفي | ذكور  | ٣.٢٢ | ٠.٧١ | ٢.٤٨٠ - | ٠.٠١ *  |
|   |                 | إناث  | ٣.٤٠ | ٠.٥٦ |         |         |

\*دالة عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.05$ )

ويرى الباحثون أن وجود الفروق الدالة إحصائياً في محور التنشيط المعرفي ولصالح الإناث قد يعزى إلى كون الأمهات في المجتمع الكويتي، هن في العادة من يساعد الأبناء على حل الواجبات المدرسية وتنفيذ المشاريع والاستعداد للاختبارات أكثر من الآباء. وبالتالي، فمن الطبيعي أن نجد أن الأمهات يشعرن أكثر من الآباء، أن الدراسة تستغرق الكثير من الوقت وأن مستوى الصعوبة مرتفع وذلك بسبب كونهم من يتحمل عبء تدريس الأبناء ومتابعة الواجبات المدرسية أكثر من الآباء.

#### ب- متغير المحافظة السكنية

تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي لتحديد أثر متغير المحافظة السكنية على آراء أولياء الأمور بجودة التدريس. وتبين نتائج التحليل الموضحة في الجدول (٨) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المحافظات السكنية فيما يتعلق بمحوري إدارة الصفوف والتحفيز المعرفي، في حين كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المحافظات السكنية في محور الدعم المعنوي. وتجدر الإشارة هنا، إلى نتائج دراسة (Cui, Valcke, & Vanderlinde, 2016) لم تتوصل إلى وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير المنطقة في حين أن دراسة (زهرة، ٢٠١٤) قد أظهرت فروق دالة إحصائية تعزى لذات المتغير.

### جدول (٨)

#### اختبار تحليل التباين الأحادي لأثر متغير المحافظة السكنية

| م | المحور          | مصدر التباين   | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) | الدالة |
|---|-----------------|----------------|----------------|-------------|----------------|----------|--------|
| ١ | إدارة الصفوف    | بين المجموعات  | ٤٩٨.٩٣         | ٥           | ٩٩.٧٨          | ١.٧٨     | ٠.١١   |
|   |                 | داخل المجموعات | ٢٣٧١٢.٦١       | ٤٢٤         | ٥٥.٩٢          |          |        |
| ٢ | الدعم المعنوي   | بين المجموعات  | ٨١٣.٢٩١        | ٥           | ١٦٢.٦٥         | ٢.٢٥     | ٠.٠٤*  |
|   |                 | داخل المجموعات | ٣٠٦٠٠.٧٩       | ٤٢٤         | ٧٢.١٧          |          |        |
| ٣ | التحفيز المعرفي | بين المجموعات  | ٤٣٤.٣١         | ٥           | ٨٦.٨٦          | ١.٤١     | ٠.٢١   |
|   |                 | داخل المجموعات | ٢٥٩٥٦.٥٦       | ٤٢٤         | ٦١.٢١          |          |        |

\*دالة عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.05$ )

ولتحديد مصدر الفروق بين المحافظات السكنية، تم إجراء اختبار المقارنات البعدية بين المحافظات السكنية وبين الجدول (٩) نتائج التحليل بالنسبة لمحور الدعم المعنوي، ويلاحظ من خلال النتائج وجود الفروق الدالة إحصائياً بين محافظتي الجهراء ( $M=2.57$ ) والفروانية ( $M=39.54$ ) وذلك لصالح محافظة الجهراء. كذلك تشير النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين محافظة مبارك الكبير ( $M=33.59$ ) من جهة، ومحافظتي حولي ( $M=39.75$ ) والفروانية ( $M=39.54$ ) من جهة أخرى وذلك لصالح محافظة مبارك الكبير.

ويرى الباحثون أن تلك الفروق قد تعود إلى دور يمارسه التوجيه الفني للمواد الدراسية في محافظتي الجهراء ومبارك الكبير في توعية المعلمين والإدارات المدرسية بضرورة مراعاة الحالات والاحتياجات الفردية للطلبة وتوفير التشجيع والدعم المعنوي لهم، وهو الأمر الذي انعكس على ممارسات المعلمين داخل الفصول والسياسات التي تتبعها الإدارات المدرسية. بالإضافة لذلك، يمكن إيعاز تلك الفروق أيضاً إلى دور إدارة الخدمة الاجتماعية والنفسية في محافظتي مبارك الكبير والجهراء ودرجة اهتمامهم بالحالات الفردية وتواصلهم مع المعلمين فيما يتعلق بالحالات الخاصة، الأمر الذي جعل أولياء الأمور في تلك المحافظتين تحديداً يتلمسون الدعم المعنوي المقدم لأبنائهم أكثر من المحافظات الأخرى.

### جدول (٩)

#### اختبار المقارنات البعدية لمتغير المحافظة السكنية

| المنطقة التعليمية |           |         |        |         | المحور  | م |
|-------------------|-----------|---------|--------|---------|---------|---|
| مبارك الكبير      | الفروانية | العاصمة | حولي   | الجهراء | الأحمدي | ١ |
| ٤٣.٥٩*            | ٣٩.٥٤*    | ٤٠.٧٨   | ٣٩.٧٥* | ٤٢.٥٧   | ٤٠.٩٦   |   |

\* فروق دالة إحصائياً

### ج - المستوى التعليمي

تم إجراء تحليل التباين الأحادي للتحقق من أثر متغير المستوى التعليمي على نتائج الدراسة، وتشير البيانات الموضحة في الجدول (١٠) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية فيما يتعلق بمحوري إدارة الصفوف والتحفيز المعرفي، في حين نجد أن هناك فروقاً دالة إحصائية بالنسبة لمتغير الدعم المعنوي. وقد جاءت هذه النتائج متوافقة مع دراسة (الدبابنة، ٢٠١٦) والتي خلصت إلى وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير المستوى التعليمي لولي الأمر في حين جاءت مغايرة لدراسة (زهرة، ٢٠١٤) والتي بينت أنه لا يوجد مثل تلك الفروق.

#### جدول (١٠)

#### اختبار تحليل التباين الأحادي لأثر متغير المستوى التعليمي

| م | المحور          | مصدر التباين   | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) | الدلالة |
|---|-----------------|----------------|----------------|-------------|----------------|----------|---------|
| ١ | إدارة الصفوف    | بين المجموعات  | ١٠٧.١٨٧        | ٣           | ٣٥.٧٢          | ٠.٦٣     | ٠.٥٩    |
|   |                 | داخل المجموعات | ٢٤١٠٤.٣٥٧      | ٤٢٦         | ٥٦.٥٨          |          |         |
| ٢ | الدعم المعنوي   | بين المجموعات  | ٧٠٩.٩٨٥        | ٣           | ٢٣٦.٦٦         | ٣.٢٨     | ٠.٠٢ *  |
|   |                 | داخل المجموعات | ٣٠٧٠٣.٣٨٤      | ٤٢٦         | ٧٢.٠٧          |          |         |
| ٣ | التحفيز المعرفي | بين المجموعات  | ٣٠٦.١٢٤        | ٣           | ١٠٢.٠٤         | ١.٦٦     | ٠.١٧    |
|   |                 | داخل المجموعات | ٢٦٠٨٤.٧٥٠      | ٤٢٦         | ٦١.٢٣          |          |         |

وللتعرف على مصدر الفروق الدالة إحصائياً، تم إجراء اختبار المقارنات البعدية والموضحة نتائجه في الجدول (١١)، وتشير البيانات إلى أن الفروق الدالة إحصائياً هي بين أولياء الأمور ذوي الشهادة المتوسطة أو أقل (م=٤٤.٣٣) من جهة، وذوي الشهادة الثانوية (م=٣٩.٦١) والدبلوم والبالوريوس (م=٤١.٣٤) من جهة أخرى وذلك لصالح المجموعة الأولى.

ويلاحظ أن تلك الفروق الدالة إحصائياً قد جاءت فقط في أحد محاور الدراسة الثلاثة، كما أن تلك الفروق لم تأخذ نمطا منسجما محدداً يمكن من خلاله الوصول إلى استنتاج معين. فيلاحظ أن ذوي المستوى التعليمي الأدنى هم أكثر من يوافق على توفر الدعم المعنوي (م=٤٤.٣٣) يليهم مباشرة ذوي المستوى التعليمي الأعلى (م=٤١.٧٣). وعليه يرى الباحثون أنه وبالرغم من وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير المستوى التعليمي في محور الدعم المعنوي، إلا أن تلك الفروق قد لا تكون ناتجة لأسباب مرتبطة بالضرورة بمتغير المستوى التعليمي.

## جدول (١١)

### اختبار المقارنة البعدية لمتغير المستوى التعليمي

| م | المحور        | المستوى التعليمي |        |                    |
|---|---------------|------------------|--------|--------------------|
|   |               | متوسط أو أقل     | ثانوية | دبلوم أو بكالوريوس |
| ١ | الدعم المعنوي | *٤٤.٣٣           | *٣٩.٦١ | *٤١.٣٤             |

\* فروق دالة إحصائية

### ملخص نتائج الدراسة

- مستوى جودة إدارة الصفوف يعتبر متوسط كما يراه أولياء الأمور.
- انتشار السلوكيات السلبية بين الطلبة والإزعاج والمقاطعة المترتبة على ذلك أثرت على جودة إدارة الصفوف وذلك بالرغم من قيام المعلمين بإعطاء توجيهات وتعليمات بقواعد السلوك.
- الدعم معنوي مرتفع داخل المدارس والفصول الدراسية وفقاً لوجهة نظر أولياء الأمور، إلا أن مستوى الدعم المعنوي للحالات الفردية ليس بالمستوى المطلوب.
- التحفيز والتنشيط المعرفي متوسط ولكن ليس بالمستوى المطلوب، ويعتقد الباحثون أن لمنهج الكفايات أثراً إيجابياً على مستوى التنشيط والتحفيز المعرفي.
- لا توجد فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس فيما يتعلق بمحوري إدارة الصف والدعم المعنوي، أما محور التنشيط المعرفي فقد كانت الفروق دالة إحصائية لصالح الإناث.
- لا توجد فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير المحافظة السكنية فيما يتعلق بمحوري إدارة الصف والتنشيط المعرفي، في حين كان هناك فروق دالة إحصائية بالنسبة لمحور الدعم المعنوي.
- لا توجد فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير المستوى التعليمي فيما يتعلق بمحوري إدارة الصف والتنشيط المعرفي، في حين كان هناك فروق دالة إحصائية بالنسبة لمحور الدعم المعنوي.

### التوصيات:

- في ضوء النتائج السابقة، خلصت الدراسة إلى التوصيات التالية:
- إجراء المزيد من الدراسات حول موضوع الدراسة، ويفضل استخدام أسلوب المقابلة مع أولياء الأمور وذلك للتعرف بشكل أكبر على وجهة نظرهم.

- ضرورة تفعيل دور مجالس أولياء الأمور وعدم اقتصرها على لقاءات شكلية وروتينية، بل إشراكها في العملية التعليمية وفي صنع القرار التربوي.
- في ظل تطور وسائل التواصل الإلكتروني، لا بد من إيجاد وسائل للتواصل المباشر ما بين ولي الأمر والمعلم وذلك لتبادل وجهات النظر حول مستوى الطلاب الدراسي.
- إقامة أنشطة تطوير مهني للمعلمين مثل ورش تدريبية ودورات ومؤتمرات للتعريف بآخر المستجدات في مهنة التدريس ومنها جودة التدريس ونموذج كليمي.
- تطوير برامج إعداد المعلمين لتواكب آخر التطورات و المستجدات في الميدان التربوي وتضمنها مفاهيم مثل جودة التدريس والدعم المعنوي والتحفيز المعرفي وغيرها.
- تفعيل دور مكاتب الخدمة الاجتماعية والنفسية في المدارس بما يتناسب مع الدور التربوي لها وذلك من خلال إعادة صياغة الدور التقليدي الذي يقع على عاتق الباحث الاجتماعي/النفسي.

## المراجع:

الحداوي، داوود عبد الملك وقشوة، هدى عبدالله (٢٠٠٩). جودة الخدمات التعليمية بكلية التربية بحجة من وجهة نظر طلبة الأقسام العلمية. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي* ٢ (٤)، ٩٢-١٠٨.

الدبابنة، خلود (٢٠١٦). مدى رضا أولياء أمور الأطفال ذوي صعوبات التعلم عن مستوى الخدمات التربوية المقدمة لأبنائهم في غرف المصادر ضمن برنامج الدمج في الأردن والعوامل المؤثرة في مدى الرضا. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية* ١٢ (٢)، ٢٦٩-٢٨٦.

الشناوي، أحمد محمد سيد وعيد، هالة فوزي محمد (٢٠١٠). تحقيق الجودة بمؤسسات التعليم ما قبل الجامعي بمصر (تصور مقترح). *دراسات تربوية ونفسية* (٦٧)، ٢٠٧-٢٨٢.

المركز الوطني للإحصاء والمعلومات (٢٠١٦). استطلاع رأي أولياء الأمور حول جودة التعليم في المدارس الخاصة. مسقط . سلطنة عمان. تم الحصول عليه من الانترنت:

[https://www.ncsi.gov.om/Elibrary/LibraryContentDoc/bar\\_The%20quality%20of%20education%20in%20private%20schools\\_1de2a6aa-30c4-4474-9643-ccd586c87e85.pdf](https://www.ncsi.gov.om/Elibrary/LibraryContentDoc/bar_The%20quality%20of%20education%20in%20private%20schools_1de2a6aa-30c4-4474-9643-ccd586c87e85.pdf)

الهدهود، دلال عبدالواحد (٢٠٠٦). المشاركة الجماعية والممارسات الديمقراطية في النظام التعليمي في دولة الكويت. *المجلة التربوية* ٢١ (٨١)، ١٣-٥٦.

الهيود، ندى علي سالم (٢٠١٣). مساهمة تقويم أداء عضو هيئة التدريس في رفع جودة التعليم الجامعي: دراسة ميدانية من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس والطالبات في جامعة أم القرى. (رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى). تم الاسترجاع

من: <http://libback.uqu.edu.sa/hipres/FUTXT/15087.pdf>

اليقوب، علي محمد. (٢٠١٠). دراسة ميدانية حول الفجوة بين البيت والمدرسة ودور أولياء الأمور تجاه الحياة المدرسية لأبنائهم في المرحلة الابتدائية من التعليم العام بدولة الكويت. *مجلة العلوم التربوية* ١٨ (١)، ١٧٧-٢٠١.

تموز، قويدر (٢٠١٦). الجودة التعليمية في ظل المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي بمدينة الجلفة. (رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة زيان عاشور الجلفة). تم الاسترجاع من: [http://dspace.univ-](http://dspace.univ-djelfa.dz:8080/xmlui/handle/123456789/613)

[djelfa.dz:8080/xmlui/handle/123456789/613](http://dspace.univ-djelfa.dz:8080/xmlui/handle/123456789/613)

زهرة، نورا فواز (٢٠١٤). درجة رضا أولياء الأمور عن الخدمات التي تقدمها رياض الأطفال بمحافظة اللاذقية في ضوء مبادئ إدارة الجودة الشاملة (التركيز على رضا المستفيدين، العلاقة بين الروضة والمجتمع المحلي). مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية ٣٦ (٦)، ٥٤٩-٥٧٦.

سرحان، فتحي (٢٠١٢). إدارة الجودة الشاملة: الاتجاهات العالمية الإدارية الحديثة. مكتبة الشريف للنشر والتوزيع. القاهرة.

سويدان، مدله علي والدوخي، فوزي عبداللطيف والهم، عيد صقر (٢٠١٦). معوقات تدريس الطلاب الذكور في المرحلة الابتدائية في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمات. مجلة العلوم التربوية ١ (١)، ٤٣٧-٤٧٣.

عطية، محسن علي (٢٠١٥). الجودة الشاملة والمنهج. دار المناهج للنشر والتوزيع. عمان: المملكة الأردنية الهاشمية.

لكحل، لخضر وفرحاي، كمال (٢٠٠٩). أساسيات التخطيط التربوي النظرية والتطبيقية. المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم. وزارة التربية الوطنية. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.

وهبة، نخلة (٢٠٠٦). جودة التربية: من التأطير الفكري إلى التطبيق العملي. ورقة عمل مقدمه إلى المؤتمر التربوي العشرون (التعليم الابتدائي: جودة شاملة ورؤية جديدة) - البحرين ٢١-٢٢ يناير. الموقع:

<http://www.orientation94.org/uploaded/MakalatPdf/warakat%203mal/t3lim.pdf>

Cantarella, A. R. (2000). Parent Feedback to Teachers and Its Association to Student Feedback: Does Johnny Tell Mommy. A Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy. Educational Administration – Iwo State University. UMI: 9962802.

Cui, Z., Valcke, M., & Vanderlinde, R. (2016). Empirical Study of Parents' Perceptions of Preschool Teaching Competencies in China. *Journal of Social Sciences* 4, 1-7.

Dozza, L., & Cavrini, G. (2012). Perceptions of Competence: How Parents View Teachers. *Social and Behavioral Sciences* 46, 4050-4055.

Geo, Laura (2007). The Link Between Teacher Quality and Student Outcomes: A Research Synthesis. The National Comprehensive Center for Teacher Quality. Washington, DC.

<https://gtlcenter.org/sites/default/files/docs/LinkBetweenTQandStudentOutcomes.pdf>

- Goos, M., & Salomons (2017). Measuring Teaching Quality in Higher Education: Assessing Selection Bias in Course Evaluation. *Journal of Research in Higher Education*, 58, 341-364.
- Kember, D., Leung, D. Y., & Kwan K. P. (2002). Does the Use of Student Feedback Questionnaires Improve the Overall Quality of Teaching? *Journal of Assessment & Evaluation in Higher Education* 27(5), 411-425.
- Hightower, A. M., Delgado, R. C., Lioyd, S. C., Wittenstein, R., Sellers, K., & Swanson, C. B. (2011). Improving Student Learning By Supporting Quality Teaching: Key Issues, Effective Strategies. Research report published by Editorial Projects in Education, Inc. Arlington: Maryland. Retrieved form: [https://www.edweek.org/media/eperc\\_qualityteaching\\_12.11.pdf](https://www.edweek.org/media/eperc_qualityteaching_12.11.pdf)
- Joyce, J., Gitomer, D. H., Iaconangelo, C. J. (2017). Classroom Assignment as Measure of Teaching Quality. *Learning and Instruction* 30, 1-14.
- Klieme, E., Pauli, C., & Reusser, K. (2009). The Pythagoras Study: In T. Janik & T. Seidel (Eds.), The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom. (pp. 137-160). Munster, Germany: Waxmann.
- Lee-Alton, A. (2003). Quality Teaching for Divers Students in Schooling: Best Evidence Synthesis. Ministry of Education: New Zealand: [http://intra.bay.net.nz/Learning\\_objects/datas/quality.pdf](http://intra.bay.net.nz/Learning_objects/datas/quality.pdf)
- Maulana, R., Helms-Lorenz, M., & Grift, W. (2015). A Longitudinal Study of Induction on the Acceleration of Growth in Teaching Quality of beginning Teachers through the Eyes of their Students. *Teaching and Teacher Education* 51, 225-245.
- Master, B. (2013). What Can Parents Tell Us About Teacher Quality? Examining the Contributions of Parent Perspectives in Comparison to a Portfolio of Teacher Evaluation Measures. (Working Paper). Stanford, CA: Center for Education Policy Analysis, Stanford University.
- National Research Council. 2001. *Testing Teacher Candidates: The Role of Licensure Tests in Improving Teacher Quality*. Washington, DC: The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/10090>.
- Peterson, K. D., Wahlquist, C., Brown, J. E., & Mukhopadhyay, S. (2006). Parent Survey for Teacher Evaluation. *Journal of Personnel Evaluation* 17(4), 317-330.
- Praetorius, A., Lauermann, F., Klassen, R., Dickhauser, O., Ianke, S., & Dresel, M. (2017). Longitudinal Relations between Teaching-Related Motivations and Student-Reported Teaching Quality. *Teaching and Teacher Education* 65, 241-254.
- Reieser, S., Naumann, A., Decristan, J., Fauth, B., Klieme, E., & Buttner, G. (2016). The Connection between Teaching and Learning: Linking Teaching Quality and Metacognitive Strategy Use in Primary School. *British Journal of Educational Psychology* 86, 526-545.

- Spooren, P., Mortelmans, D., &Denekens, J. (2007). Student Evaluation of Teaching Quality in Higher Education: Development of an Instrument based on 10 Likert-scales. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 32(6), 667-679.
- Tompson, T., Benz, J., &Agiesta, J. (2013). Parent Attitudes on the Quality of Education in the United States. The Associated Press-NORC Center for Public Affairs Research. Chicago: USA.
- UNICEF. (2000). Defining Quality in Education. A Paper Presented by UNICEF at the Meeting of the International Working Group on Education, Florence, Italy:  
<https://www.unicef.org/education/files/QualityEducation.PDF>