بنـــاء مقياس الاتجاهات نحو توظيف الكفايات الأساســـية فى التدريس

د٠ عبد الله محمد عبد المنعم *

مشكلة الدراســـة : ـ

تحظى مقاييس الاتجاهات بأهمية بالغة فى التعرف على الأنماط السلوكية المعرفية والنفسية فى كثير من المشكلات التربوية والاجتماعية ٠ ويهتم العاملون فى حقل التعليم بدور المدرس وكفاءته فى عمله الوظيفى، ولهذا تستخدم وسائل عديدة لقياس كفاءة المدرس ، فقد اعتبرت نسبة نجاح التلاميذ فى الامتحانات مؤشرا على نجاح المدرس فى وظيفته ، واستخدمت الاختبارات التحصيلية المقننة كوسيلة من وسائل تقويم المدرس كما تمت أيضا الاستفادة من تقويم التلاميذ للمادة التدريسية وأســاليب التدريس وقــدرة المعلم على ايصــال المعلومات اليهم فى تقييم كفاءة المدرس ، كما تستخدم أنواع متعددة من مقاييس التقدير لقياس كفاءة المعلم ، وهذه المقاييس عبارة عن معايير متدرجة لبعض الصفات العقلية والمزاجية والوجدانية الضرورية لنجاح المدرس فى مهنته (الزوبعى وآخرون ، ١٩٨١ : ٢١) ، ولكى يكون تقويم المدرس أكثر دقة فمــن الأفضل أن تستخدم عدة وسائل قياسية فى آن واحد ٠

ويرى كثير من المربين (عبد اللطيف ، ١٩٨٨ : ٩ ، حمدان ١٩٨١ : ٢٦ ، بلقيس ، ١٩٨٥ : ٢ ـ ٣ ، الأغا وعبد المنعم ١٩٩٠ : ٣٨) ان امتلاك المعلم للكفايات التدريســية يعتبر مؤشـــرا قويا نحــو نجاحه فى أداء عمله الوظيفى ، وحيث أن الاتجاه يتضمن جانبا عقليا ونفسيا ، فان سيطرة المعلم على الكفاياتالأساسية للتدريس يكسبه اتجاها ايجابيا نحو توظيفها فى عمله اليومى ٠ وفى كثير من الأحيان يواجه المعلم مشــكلات عامة تتعلق بالمهنة ومشــكلات خاصــة تتعلق بالكفايات الأساسية للتدريس ، وتلك المشكلات الخاصة تؤثر فى أدائه وفى اتجاهاته

(*) كلية التربية ، الجامعة الاسلامية بغزة ٠

نحو التدريس سلبا أو ايجابا ، وقد تؤدى أحيانا الى فقدان المتعة فى التدريس وعزوفه عنه (Sarnon, 1971; Super & Hall, 1978) .

لذا يكون قياس الاتجاهات مهما كمؤشر للأداء وكنقطة بداية لتعديل هذه الاتجاهات نحو الأفضل ، وتنبع أهمية قياس الاتجاهات من قدرتها على التنبؤ باستجابات الفرد لبعض المثيرات المحددة فى مجالات معينة ، ومنها القدرة على توظيف الكفايات الأساسية فى التدريس .

ولقد قام الباحث بدراسة مسحية للدراسات التى بحثت فى اتجاهات المعلمين نحو المهنة وكذلك للدراسات التى تعرضت للكفايات التدريسية، فلم يجد أداة مناسبة لقياس اتجاهات المعلمين نحو توظيف الكفايات الأساسية فى التدريس مما يوحى بأهمية الحاجة الى بناء مقياس « اتجاهات المعلمين نحو توظيف الكفايات الأساسية فى التدريس » للتعرف على الأنماط السلوكية المرغوبة وغير المرغوبة لدى المرحلة الابتدائية والاعدادية عند توظيفهم للكفايات الأساسية فى التدريس .

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية التعرف على الأنماط السلوكية المرغوبة وغير المرغوب لدى المعلمين أثناء توظيفهم للكفايات التدريسية فى التدريس ، وذلك من خلال : -

١ - بناء أداة مقننة وهى « مقياس الاتجاهات نحو توظيف الكفايات الأساسية فى التدريس » .

٢ - مقارنة بين مجموعات متباينة من المعلمين فى الكفايات التدريسية (معلمون ممتازون ومعلمون ضعفاء - معلمون مهتمون بالمهنة ومعلمون غير مهتمين) .

أهمية الدراسة :

ترجع أهمية الدراسة الى أنها :

- اسهام جديد لبناء مقياس مقنن لتقييم اتجاهات المعلمين نحو الكفايات الأساسية للتدريس . ويفترض الباحث أن تضيف هذه الدراسة

مقياسا علميا مقننا للتعرف على الأنماط السلوكية المرغوبة وغير المرغوبة لاتجاهات المعلمين وشعورهم نحو توظيف الكفايات الأساسية للتدريس ، مما يفيد فى تقييم المعلمين لأنفسهم باختيار النمط السلوكى المرغوب فيه.

- تشكل هذه الدراسة دافعا للقيام بدراسات أخرى للتعرف على العوامل التى تؤثر فى اتجاهات المعلمين نحو توظيف الكفايات الأساسية للتدريس ومن تلك العوامل : خبرة المعلم - مؤهله - الدورات التدريبية التى التحق بها - جنسه - تخصصه - مستوى المرحلة التى يدرس بها وغيرها من العوامل التى يرى الباحثون أنها ذات علاقة بالموضوع .

- قد تسهم هذه الدراسة فى التعرف على الأنماط السلوكية المرغوبة وتحفيزها والأنماط السلوكية غير المرغوبة وتجنبها .

حدود الدراسة :

- تقتصر هذه الدراسة على معلمى المرحلة الابتدائية والاعدادية بقطاع غزة .

- تقتصر الدراسة على الكفايات الأساسية الشائعة فى مدارس قطاع غزة ، كما أخذت من وجهة نظر الموجهين التربويين ومديرى المدارس وبعض المعلمين وقد حددت فى عشر كفايات تدريسية هى :

- كفاية تخطيط الأهداف .
- كفاية تحديد الأهداف .
- كفاية تحديد الاستعداد للتعلم .
- كفاية تقويم الدروس .
- كفاية اختيار الوسائل .
- كفاية اختيار الخبرات .
- كفاية التمهيد للدرس .
- كفاية طرح الأسئلة .
- كفاية التعزيز .
- كفاية خاتمة الدرس .

تعريف المصطلحات :

الاتجاه نحو الكفايات الأساسية للتدريس : لقد تباينت نظرة الباحثين التربويين الى طبيعة الاتجاهات ومفهومها ، فقد استخدم « داتون » و « بلم » سنة ١٩٦٨ كلمة اتجاه لتدل على نزعة عاطفية مكتسبة للاستجابة بطريقة ايجابية أو سلبية لمؤثر ما أو فكرة معينة (Dutton & Blum, 1968 : 259) . وقد عرفه « كاتز » Katz بأنه ميل الفرد لتقييم بعض الأشياء والمواقف فى عالمه بطريقة تفضيلية أو غير تفضيلية (Dawes, 1972 : 16) . أما « ايكن » Aiken فعرفه على أنه استعداد متعلم من جانب الفرد ليستجيب سلبا أو ايجابا لبعض الموضوعات أو المواقف أو المفاهيم (Aiken, 1970 : 551) . ويرى « ترافس » Travers أن الاتجاه هو استعداد الفرد للاستجابة بطريقة تعطى سلوكه وجهة معينة (Travers (1973 : 337 . ويلاحظ من التعريفات السابقة أن للاتجاه ثلاثة مكونات هى :

١ - مكون معرفى : ويتألف من معتقدات الفرد عن الموضوع والاستجابة اليه بالرغبة وعدم الرغبة .

٢ - مكون انفعالى : ويتضمن الانفعالات المرتبطة بالموضوع على أنه محبوب أو مكروه ، وهذه الخاصية الانفعالية هى التى تعطى الاتجاه صفته الدافعية والمثيرة .

٣ - مكون منفعى : ويرتبط بمشاعر الأفراد عن منفعة الأشياء التى يتضمن وصفها باستخدام كلمات مثل : مفيد ، عديم الفائدة (جابر ، ١٩٧٦ ، ١٤٩) .

ويرى « سوالمه » أن تكوين الاتجاهات يتأثر بعدة عوامل مختلفة تعتمد على خبرات الفرد السابقة عن الموضوع أو الموقف فتعمل على تكوين مشاعر ومعتقدات وتقديرات لدى الفرد نحو الموضوع ، تلك المعتقدات والمشاعر تجعل الفرد يستجيب سلبا أو ايجابا للموضوعات المختلفة حسب ما لها من قيمة ايجابية أو سلبية بالنسبة له (سوالمه ، ١٩٨٠ : ٦) . ويعرف الباحث الاتجاه نحو توظيف الكفايات الأساسية

فى التدريس بأنه حالة من الاستعداد العقلى والنفسى لدى المعلم للاستجابة للأنماط السلوكية المختلفة ذات العلاقة بالكفايات التدريسية ، حسب ما لتلك الأنماط من أهمية فى تفعيل عمله الوظيفى بناء على قدراته وخبراته السابقة .

الكفايات التدريسية : يعرف « حمدان » الكفايات التدريسية بأنها عدد من المفاهيم والاجراءات والمهارات التى اتفق تقليديا على أهميتها للتدريس وفعاليتها العامة فى انتاج التعلم (حمدان ١٩٨١ : ١٠٥) وقد عرف « عبد اللطيف » الكفاية التدريسية بأنها قدرة المعلم على أداء مهمة ما أداء يؤدى الى احداث نتاجات تعلمية متوقعة لدى المتعلم (عبد اللطيف ، ١٩٨٨ : ٠) . أما « كاى » Kay فقد عرف الكفاية بأنها الأهداف السلوكية المحددة تحديدا دقيقا والتى تصف كل المعارف والمهارات والاتجاهات التى يعتقد أنها ضرورية للمعلم اذا أراد أن يعلم تعليما فعالا (Kay, 1972 : 2) . كما عرف أبو غريب وحميده (١٩٩٠) الكفاية بأنها القدرة على عمل شىء بكفاية وفعالية وبمستوى معين من الأداء . ويعرف الباحث الكفايات التدريسية بأنها جميع المعارف والمهارات والاتجاهات الضرورية التى يجب أن يمتلكها المعلم بأداء عمله التعليمى بشكل مرضى وفعال .

اجراءات الدراسة

بناء أداة الدراسة :

لبناء مقياس الاتجاهات نحو الكفايات التدريسية ، ينبغى أن يكون المقياس صادقا من حيث ما يراد قياسه ، ويحظى بدرجة مناسبة من الثبات ، ولذلك قام الباحث ببناء قائمة المقياس باتباع الخطوات التالية :

١ ـ قام الباحث بمراجعة الدراسات والأطر النظرية التى تعرضت للكفايات التدريسية لدى المعلم ، فتبين أن حمدان (١٩٨١) قد حدد ثمانى كفايات تدريسية هى :

تحديد الأهداف ـ التحضير للدروس ـ اختيار الوسائل ـ الأسئلة

الصفية ـ تحفيز التعلم ـ ادارة الفصل ـ تقويم التحصيل ـ توجيه السلوك الصفى ٠ فى حين حدد الأغا وعبد المنعم (١٩٨٩ ، ١٩٩٠) ١١ كفاية تدريسية هى : التخطيط للدروس ـ التقويم ـ تحديد الأهداف ـ تحديد الاستعداد للتعلم ـ التعزيز ـ طرح الأسئلة ـ اختيار الوسائل ـ اختيار الخبرات ـ ادارة الصف ـ التمهيد ـ الخاتمة ٠ كما حدد جرادات وآخرون (١٩٨٣) سبع كفايات تدريسية هى : تحديد الأهداف ـ تحديد الاستعداد ـ اثارة الدافعية ـ تخطيط الدروس ـ تحديد الأساليب والاجراءات التعليمية ـ الانضباط والنظام الصفى ـ استخدام المواد التعليمية ٠ وحدد عبد اللطيف (١٩٨٨) ثلاث عشرة كفاية تدريسية هى : التخطيط للتعلم ـ تحديد الاستعداد للتعلم ـ استثارة الدافعية ـ الاتصال والتواصل ـ ادارة الصف ـ التقويم ـ التوجيه والارشاد ـ استخدام الوسائل التعليمية ـ توظيف المواد التعليمية ـ ادارة الجوانب الادارية ـ العلاقات الانسانية ـ الاشراف على التطبيقات ـ العلاقة بين المؤسسة التربوية والمجتمع ٠ كما حدد أبو غريب وحميدة (١٩٩٠) الكفايات التربوية الأساسية فى خمس محاور هى : تنوع المثيرات والمنبهات ـ طرح الأسئلة ـ وضوح الشرح والتفسير ـ التفاعل الايجابى مع أفكار التلاميذ ـ تعزيز تعلم التلاميذ ٠

٢ ـ قام الباحث باجراء مقابلات شخصية مع خمسة من الموجهين التربويين وعشرة من مديرى المدارس وعشرة من المعلمين ذوى الاهتمامات والخبرة الطويلة فى التدريس ، وطلب منهم تحديد أهم الكفايات التدريسية التى يشعرون بأهميتها وبالحاجة اليها فى مدارسنا بقطاع غزة ، وذلك للحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات عن الكفايات التدريسية الموظفة فى مدارسنا ٠ وقد أمدتنا هذه المقابلات بمجموعة من الكفايات التدريسية للمعلم ، تم اختيار عشر كفايات منها تتسق الى حد كبير مع الكفايات المطروحة فى الدراسات والأطر السابقة وهى : التخطيط للدروس ـ تحديد الأهداف ـ تحديد الاستعداد للتعلم ـ تقويم الدروس ـ اختيار الوسائل ـ اختيار الخبرات ـ التمهيد للدروس ـ طرح الأسئلة ـ التعزيز ـ خاتمة الدرس ٠

٣ ـ قام الباحث بتحليل محتوى كل كفاية من الكفاية العشرة

التى تم اختيارها ، بحيث تم تجميع الأنماط السلوكية المرغوبة وغير المرغوبة عن كل كفاية من هذه الكفايات ، وفى ضوء ذلك استطاع الباحث صياغة (٨٥) عبارة شكلت الصورة الأولية للمقياس* بحيث كانت (٤٣) عبارة منها تقيس اتجاها موجبا و (٤٢) عبارة تقيس اتجاها سالبا ٠

٤ ـ قام الباحث بتحديد طريقة استجابة المفحوصين على عبارات المقياس على نمط مقياس « ليكارت » بحيث تكون الاستجابة على كل عبارة على مقياس متدرج ذى خمس استجابات وقد روعى فى صياغة عبارات المقياس المعايير الواجب مراعاتها عند كتابة عبارات مقاييس الاتجاهات كما وضعها « شيف » Chave ، و « ليكارت » Likert و « وانج » Wang و « ثيرستون » Thurstone ، و « بيردس » Birds ، و « كيلباتريك » Kipatric و « ادواردس » Edwards (Shrigley & Johnson, 1974 : 438), وأهمها :

- تجنب العبارات التى تدل على الزمن الماضى ٠
- تجنب العبارات التى يحتمل تفسيرها بأكثر من وجه ٠
- تجنب العبارات التى يمكن أن يرفضها الجميع أو يقبلها الجميع٠
- أن تكون اللغة بسيطة وواضحة ومباشرة ٠
- أن تكون الكلمات والعبارات مفهومة من قبل المفحوصين ٠
- تجنب استخدام نفى النفى ٠
- أن تشمل كل عبارة على فكرة واحدة فقط ٠
- تجنب العبارات التى تتضمن الشمولية مثل « كل » و « دائما » و « لا أحد » و « أبدا »

٥ ـ عرضت عبارات القائمة الأولية للمقياس (٨٥) عبارة على متخصص فى اللغة العربية لتدقيقها لغويا ٠

٦ ـ رتبت عبارات كل كفاية مع بعضها وعرضت على لجنة محكمين من خمسة موجهين تربويين وخمسة من مديرى المدارس الابتدائية والاعدادية ، وقد شرح لهم الباحث هدف الدراسة وطلب منهم الحكم على

---

* يمكن الحصول على القائمة الاولية للمقياس بالاتصال بالباحث ٠

مدى صلاحية العبارات لقياس اتجاهات موجبة أو سالبة ومدى انتماء كل عبارة الى المجال الذى تقيسه • وبناء على اقتراحات لجنة المحكمين تم حذف وتعديل بعض العبارات حيث أشار أغلبية المحكمين الى أن هناك عبارات عامة لا تنتمى الى أية كفاية من الكفايات العشرة المذكورة وهذه العبـــارات هى :

× (١٤) أرحب بحضور دورات تدريبية تسهم فى رفع الكفاية المهنية •
× (٥٦) يربكنى كثيرا التنوع فى طرق التدريس •
× (٦١) أرحب بتقبل أفكار التلاميذ •
× (٦٥) أجد صعوبة فى تنشيط التفاعل الصفى فى كثير من الأنشطة الصـــفية •
× (٦٨) يضايقنى كثير من أسئلة التلاميذ •
× (٧٦) أرحب بمشاركة التلاميذ فى أوجه النشاطات المختلفة •

ولقد استبعدت العبارات السابقة من قائمة المقياس • كما تم اعادة صياغة العبـــارة (٢) :

ـ أفضل استخدام خطط درسـية مكتوبة فى دفاتر التحضـير • **فأصـــبحت :**

ـ أفضل تحضير الدروس فى مذكرات مخطط لها •

كما أعيد صياغة العبارة (١٧) :

ـ ارى من الواجب طرح واجبات منزلية موحدة لجميع التلاميذ، **فأصـــبحت :**

ـ أرى من الواجب طرح تعيينات دراسية موحدة لجميع التلاميذ •

وقد عدلت العبارة (١٢) :

ـ أرى من الواجب استخدام خطة التحضير أثناء الحصة ، فأصبحت:

ـ أرى من الواجب الاستعانة بخطة التحضير أثناء الحصة •

وبذلك أصبح المقياس مكونا من ٧٩ عبـارة موزعة على الكفايات العشرة كما فى جدول (١) :

جـــدول (١)

يبين عد الأنماط السلوكية التى حصل عليها الباحث موزعـــة فى عشـــر كفايات تدريســـية

الرقم	الكفايـــات	عدد الأنماط السـلوكية	الأنمـاط الموجبة	الأنمـاط السالبة
١	التخطيط للدروس	١٥	٧	٨
٢	تحديد الأهداف	١٠	٥	٥
٣	تحديد الاستعداد للتعلم	٨	٤	٤
٤	تقويم الدروس	١١	٥	٦
٥	اختيار الوسائل	٧	٤	٣
٦	اختيار الخبرات	٥	٣	٢
٧	التمهيـــد	٥	٣	٢
٨	طرح الأسـئلة	٧	٤	٣
٩	التعزيـــز	٦	٣	٣
١٠	الخاتمـــة	٥	٢	٣
	المجمـــوع	٧٩	٤٠	٣٩

ويتضح من جدول (١) تفاوت عدد الأنماط السلوكية لكل كفاية ، فمنها ما يحظى بخمسة عشر نمطا ومنها ما يقتصر على خمسة أنماط ، ويرجع ذلك الى طبيعة كل كفاية وأهميتها ضرورة تغطيتها لعـدد أكبر من الأنماط السـلوكية ٠

٧ ـ وضعت العبارات الموجبة (٤٠) عبارة * والعبارات السالبة (٣٩) عبارة كل فى قائمة على حدة ، وعرضت على نفس لجنة التحكيم السابقة، وطلب منهم تحديد مدى شدة قياس كل عبارة من عبارات المقياس سواء كان الاتجاه موجبا أو سالبا ، حيث وضع تدريج ١ ـ ٥ أمام كل عبارة بحيث يعطى المحكم درجة من الشدة مقدارها (٥) للعبارات التى تقيس اتجاها قويا جدا (ايجابى أو سلبى) ، ويعطى درجة (١) للعبارة التى تقيس اتجاها ضعيفا جدا ٠ والدرجة ٢ ، ٣ ، ٤ متدرجة الشـدة بين العبارة الضعيفة جدا والقوية جدا ، ثم جرى أخذ متوسط استجابات

* يمكن الحصول عليها بالاتصال بالباحث ٠

المحكمين لكل عبارة ، وقد روعى اختيار العبارات التى حظيت بدرجة من الشدة أعلى من (٥ر٣) ووجد أن هناك ثلاث عبارات حظيت بدرجة من الشدة أقل من (٥ر٣) وبذلك تم استبعادها وهى :

- (٥٣-) أرى أن أفضل وسائل التقويم ما كان يركز على تحصيل التلاميـــذ .

- (٥٦-) أفضل استخدام الأسئلة المقالية لتقويم التلاميذ .

- (٧٣-) أجد أنه من الممكن أن يكون المعلم ناجحا ومتمرسا دون اللجوء الى طرح الأسئلة أما بقية عبارات المقياس وعددها (٧٦) عبارة فقد حظيت بمتوسط من الشدة لكل عبارة مقداره (٤ر٦) .

٨ - تم اعادة كتابة عبارات المقياس (٧٦) عبارة بطريقة يســـهل تصحيحها كما سأوضح ذلك فيما بعد .

متغيرات الاستجابة :

حيث أن المقياس بنى على نمط « ليكارت » ، لذلك اختار الباحث تدريجا مكونا من خمس استجابات ، ويطلب من المفحوص تحديد درجة موافقته أو عدم موافقته على كل عبارة وذلك باختبار احدى الاجابات التاليـــــة :

أوافق بشدة (ق ش) - أوافق (ق) - متردد (م) - أعارض (ع) - أعارض بشدة (ع ش) .

ووجه الى المفحوص التوضيح التالى :

اليك هذا الاستبيان الذى أعد خصيصا للتعرف على اتجاهات المعلمين نحو توظيف الكفايات الأساسية للتدريس والمطلوب منك أن تقرأ كل عبارة بامعان ثم عبر عن درجة موافقتك أو معارضتك الشخصية على وجهـة النظر المتضمنة فيها ، بوضع علامة (×) فى ورقة الاجابة تحت الاستجابة التى تعبر عن موافقتك أو عدم موافقتك ضمن الاحتمالات التالية : أوافق بشدة - أوافق - متردد - أعارض - أعارض بشدة .

مثـــــال :

أشعر بارتياح عند استخدام الوسائل التعليمية .

أوافق بشدة (قش)	أوافق (ق)	متردد (م)	أعارض (ع)	أعارض بشدة (عش)
×	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ
ـــــ	×	ـــــ	ـــــ	ـــــ
ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ	×
ـــــ	ـــــ	ـــــ	×	ـــــ
ـــــ	ـــــ	×	ـــــ	ـــــ

- اذا كنت توافق عليها تماما ضع (×) تحت الاستجابة أوافق بشـــــدة
- اذا كنت توافق عليها الى حد ما ضـع اشارة (×) تحت الاستجابة « أوافق »
- أما اذا كنت تعارض بشدة ضـع (×) تحت الاســتجابة « أعارض بشـــدة »
- واذا كنت تعارضـها الى حد ما ضـع (×) تحت الاســتجابة « أعارض »
- أما اذا لم تستطيع تحديد موقف معين منها ، ضـــع (×) تحت الاسـتجابة « متردد)

- تأكد من مطابقة رقم السؤال الذى تقرأه فى ورقة الاستبيان مع رقم السؤال الذى تستجيب له فى ورقة الاجابة ، ضع علامة واحدة أمام كل عبارة حسب درجة موافقتك أو عدم موافقتك عليها ٠

- أرجو الاجابة عن جميع عبارات الاستبيان ٠
- لا تضع أى علامة على ورقة الاستبيان ٠
- لا تضع أى علامة فى خانة التقدير ٠

صفحة تسجيل الاجابة ومفتاح التصحيح :

صمم الباحث ورقة منفصلة عن عبارات المقياس بحيث يستخدمها المفحوص بسهولة ، كما أنها توفر وقت وجهد الفاحص أثناء عملية التصحيح ٠ أما التصحيح فيكون على مرحلتين :

المرحلة الأولى : مفتاح لتقدير الدرجة الكلية على المقياس ، وتوضع اشارة (+) بجانب العبارة التى تقيس الاتجاه الموجب واشارة (-) أمام رقم العبارة التى تقيس الاتجاه السالب ، ويكون المفتاح مفرغا فى أماكن استجابات المفحوصين حتى تكون استجابة المفحوص أوافق ، متردد ، أعارض ، أعارض بشدة ، الدرجة ٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١ على التوالى٠ أما العبارات التى تقيس اتجاها سالبا فتعطى الدرجة ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ،٥٠ وبتثبيت مفتاح التصحيح على ورقة اجابة المفحوص يتم تقدير استجاباته بسرعة ، وبجمع الدرجات التى يحصل عليها المفحوص فى كل عمود رأسى نحصل على الدرجة الكلية للمفحوص ، ولاحظ أن المفحوص يجيب عن أسئلة المقياس بطريقة أفقية فى حين أن المصحح يجمع الدرجات بطريقة رأسية ٠ أما المرحلة الثانية فيستخدم مفتاح مثقب لرصد درجة كل كفاية على حدة ، حيث تكون عبارات كل كفاية متتابعة رأسيا على ورقة الاجابة ٠ وبتثبيت مفتاح مثقب يمكن رصد درجات كل كفاية على حدة ٠ وللحصول على درجة المقياس الفرعى لكفاية « تخطيط الدروس » نجمع الدرجات التى يوضحها المقياس المثقب للعبارات : ١ ، ٥ ، ١٠ ، ١٥ ، ٢٠ ، ٢٥ ، ٣٠ ، ٣٥ ، ٤٠ ، ٤٥ ، ٥٠ ، ٥٥ ، ٦٠ ،٦٥، ٧٠،٠ ثم ينتقل الفاحص الى المقياس الفرعى للكفاية الثانية ، وهكذا حتى يصل الى المقياس الفرعى العاشر وجميعها على مقياس واحد ٠

أدوات أخرى مستخدمة فى الدراسة :

استخدم الباحث مقياس مينيسوتا لاتجاهات المعلمين MTAI للتحقق من صدق المحك لمقياس الدراسة الحالية ، وقد صمم مقياس مينيسوتا « كوك » Cook و « ليدز » Leeds و « كاليس » Callis بجامعة مينيسوتا وتم نشره عام ١٩٥١ (Cook, Leeds & Callis, 1951 : 3) . ويهدف المقياس الى التعرف على اتجاهات المعلم التى تدل على طريقة وكيفية سلوكه مع تلاميذه وعلاقته معهم (Anastasi, 1982 : 554) . كما استخدم المقياس لأغراض أخرى ، كاختيار الطلاب المرشحين لمهنة التدريس ، ورضى المعلم عن مهنته ، فهو يبين بطريقة غير مباشرة مدى رضى الفرد عن مهنته كمعلم ، ويتنبأ بنوع الجو الدراسى فى الفصل .

يتألف المقياس فى صورته الأصلية (الأجنبية) من ١٥٠ عبارة ، وتكون الاجابة عنها على ورقة منفصلة ، ولكل عبارة خمس اجابات متدرجة هى : أوافق بشدة ـ أوافق ـ متردد ـ أعارض ـ أعارض بشدة . ولتقدير اجابات المفحوصين تستخدم لوحتان مثقبتان ، واحدة لتحديد عدد الاجابات الصحيحة والثانية لتحديد عدد الاجابات الخاطئة ، ولتقدير درجة المفحوص يطرح عدد الاجابات الخاطئة من عدد الاجابات الصحيحة، وعلى هذا الأساس فان مدى الدرجة النهائية يتراوح بين (+ ١٥٠) و (- ١٥٠) . وقد أوضحت الدراسات الأجنبية والعربية أن المقياس على درجة مناسبة من الصدق والثبات ، حيث وجد « ليدز » Leeds أن صدقه التلازمى أو صدق المحك كان مع تقديرات مديرى المدارس ، والتلاميذ ، وأحد الخبرات فى مجال التعليم ، ٤٦ر٠ ، ٥٠ر٠ على التوالى . ووجد أن معامل ثباته ٩٣ر٠ بطريقة التجزئة النصفية.وكذلك دلت الأبحاث العربية على أن المقياس على درجة مناسبة من الثبات.ففى بحث أجراه سيد خير الله على طلبة كلية التربية بالمنصورة وجد أن معامل ثباته بطريقة اعادة الاختبار ١ر٠ (خير الله ، ١٩٨١ : ١٢٦). وعندما جرب فى البيئة الأردنية وجد أن معامل صدقه بناء على معادلة فاى ٣٦ر٠ وهو معامل ارتباط ذو دلالة احصائية على مستوى (٠١ر٠) (توق ، ١٩٧٧) . كما وجد « قطامى » بالجامعة الأردنية أن معامل

ثباته (٨١ر٠) بطريقة التجزئة النصفية (قطامى ، ١٩٧٧ : ٢٤) ٠ أما فى البيئة الفلسطينية فقد وجد أن معامل ثباته ٨٣ر٠ بطريقة التجزئة النصفية (الأغا وعبد المنعم ١٩٩٠) ٠ مما سبق يتضح أن مقياس مينيسوتا لاتجاهات المعلمين MTAI على درجة مناسبة من الصدق والثبات ، ويستخدم لقياس السمات التي تتعلق باتجاهات المعلمين النفسية نحو تلاميذهم ونحو عملهم المهنى ٠

عينة الدراسة :

شملت عينة الدراسة معلمى ومعلمات مدارس قطاع غزة فى الفترة ما بين فبراير الى مايو ١٩٩١ ٠ وقد بلغ الحجم الكلى للعينة ٤٤٠ معلم ومعلمة ، توزعوا تبعا للاجراء المستخدم على النحو التالى : ٦٠ معلم ومعلمة لدراسة صدق العبارات (التناسق الداخلى) ، ١٠٠ معلم ومعلمة لايجاد ثبات المقياس ، ١٠٠ معلم ومعلمة للدراسة الارتباطية (الصدق التلازمى) ، و ١٨٠ معلم ومعلمة لدراسة الفرق بين فئات متباينة من المعلمين ٠ وقد شملت العينة أفرادا من جميع التخصصات ٠ الجدول (٢) يبين عدد أفراد العينة موزعين حسب التخصصات ٠

جدول (٢)

يبين عدد أفراد العينة موزعين حسب تخصصاتهم

التخصص	ذكور	اناث
لغة عربية	٦٥	٣٠
لغة انجليزية	٦٠	٣٠
مواد اجتماعية	٦٥	٣٠
علوم	٤٥	٢٥
رياضيات	٤٠	٢٥
تربية رياضية	٢٠	٥
المجموع	٢٩٥	١٤٥

نتائـــج الدراسـة

صـدق العبارات :

جرى تحديد صدق العبارات باستخدام طريقة التناسق الداخلى بين عبارات المقياس وذلك بحساب معامل الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس الفرعى الخاص بها . ويرى انستازى Anastasi أن هذا الأسلوب لايجاد صدق العبارات يعتبر هو الأساس لاختيار عبارات مقاييس الاتجاهات بالاضافة الى المعايير الخارجية الأخرى (Anastasi 1982 : 554) . ان الارتباط الدال بين درجة العبـارة والدرجة الكليـة للمقياس الفرعى يشير الى مدى قدرة العبارة على قياس ما يقيسه المقياس ككل ، لذلك فان العبارات التى تحظى بمعامل ارتباط دال (مســتوى دلالة ٠١ر أو ٠٥ر) يمكن الاحتفاظ بها وتوصف عبارات المقياس المتبقية بأنها على درجة عالية من التناسق الداخلى (أبو حطب ، عثمان ١٩٧٦ : ٣ ، ٢٥ ، ٢١) . وقد قام الباحث بتطبيق الصورة الأولية التجريبية للمقياس* ، والمكونة من عشرة مقاييس فرعية تشمل (٧٦) عبارة على (٦٠) معلم ومعلمة اختيروا بطريقة عشوائية فى مختلف التخصصات ، وذلك لحساب قيمة معامل الارتباط بين كل عبارة والمقياس الفرعى الخاص بها ، وقد تبين أن هناك أربع عبارات لم تحظ ، بمعامل ارتباط دال على مستوى (٠٥ر٠) ولذلك تم حذفها . أما بقية العبارات (٧٢) عبـارة فقد حظيت بمعاملات ارتباط دالة على مستوى ٠١ر٠ ، ٠٥ر٠ أما العبارات التى جرى حذفها فهى :

- (٨ +) أفضل أن أمهد للدرس قبل طرح الموضوع الجديد (معامل ارتبـــاط ١٦ر٠)

- (١٥ +) أرى أن يكون أسلوب التقويم مناسبا لمستويات التلاميذ (معامل ارتباط ٠٨ر٠)

- (٣٢ +) أجد أن أطرح أسئلة متنوعة تسهم فى اثراء التفاعل الصفى (معامل ارتباط ١٩ر٠)

---

* يمكن الحصول عليها بالاتصال بالباحث .

- (٥٣ +) أرى أن التخطيط الجيد المتكامل أول خطوات النجاح فى عملية التدريس (معامل ارتباط ٠٫٢٢) ٠

وبذلك أصبحت القائمة فى صورتها النهائية مكونة من (٧٢) عبارة (٣٦ موجبة ، ٣٦ سالبة) (انظر الملحق) ، موزعة على الكفايات العشرة كما فى جدول (٣)

جـــدول (٣)

يبين المقاييس الفرعية وعدد وأرقام العبارات فى كل منها فى القائمة النهائية للمقياس

الكفايـــات	عدد العبارات	أرقام العبـــــارات
- تخطيط الدروس	١٤	١، ٥، ٩، ١٣، ١٧، ٢١، ٢٥، ٢٩، ٣٣، ٣٧، ٤١، ٤٥، ٤٩، ٥٣ ٠
- تحديد الأهـداف	١٠	٢، ٦، ١٠، ١٤، ١٨، ٢٢، ٥٧، ٦١، ٦٥، ٦٩
- الاستعداد للتعلم	٨	٢٦، ٣٠، ٣٤، ٣٨، ٤٢، ٤٦، ٥٠، ٥٤ ٠
- تقويـم الدروس	٨	٣، ٧، ١١، ١٥، ٥٨، ٦٢، ٦٦، ٧٠ ٠
- اختيار الوسائـل	٧	١٩، ٢٣، ٢٧، ٣١، ٣٥، ٣٩، ٤٣ ٠
- اختيار الخبرات	٥	٤٧، ٥١، ٥٥، ٥٩، ٦٣ ٠
- التمهيـــــد	٤	٤، ٨، ٦٧، ٧١ ٠
- طـــرح الأسـئلة	٥	١٢، ١٦، ٢٠، ٢٤، ٢٨ ٠
- التعزيـــــز	٦	٣٢، ٣٦، ٤٠، ٤٤، ٤٨، ٥٢ ٠
- الخاتمـــــة	٥	٥٦، ٦٠، ٦٤، ٦٨، ٧٢ ٠

وقد أعيـد ترتيب عبـارات المقياس بحيث يحتفظ بنفس طريقة التصحيح سابقة الذكر ٠ والجدول رقم (٤) يبين معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة من عبارات المقاييس الفرعية والدرجة الكلية للمقياس ٠

جـــدول (٤)

معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية فى المقاييس الفرعية للقائمة النهائية للمقياس (ن = ٦٠)

العبارة رقـم	معامل ارتباط	رقـم العبارة	معامل ارتباط	العبارة رقـم	معامل ارتباط
١	٠ر٢٩ +	٢٥	٠ر٣٥ + +	٤٩	٠ر٣٤ + +
٢	٠ر٥٩ + +	٢٦	٠ر٥١ + +	٥٠	٠ر٤٥ + +
٣	٠ر٢٧ +	٢٧	٠ر٤١ + +	٥١	٠ر٤٦ + +
٤	٠ر٦٩ + +	٢٨	٠ر٥٨ + +	٥٢	٠ر٦٠ + +
٥	٠ر٢٨ +	٢٩	٠ر٤١ + +	٥٣	٠ر٢٩ +
٦	٠ر٦٢ + +	٣٠	٠ر٥٧ + +	٥٤	٠ر٤٣ + +
٧	٠ر٦١ + +	٣١	٠ر٦٤ + +	٥٥	٠ر٥٠ + +
٨	٠ر٦١ + +	٣٢	٠ر٤٨ + +	٥٦	٠ر٧٤ + +
٩	٠ر٥٤ + +	٣٣	٠ر٢٩ +	٥٧	٠ر٤٨ + +
١٠	٠ر٥٠ + +	٣٤	٠ر٣٦ + +	٥٨	٠ر٤٧ + +
١١	٠ر٤٥ + +	٣٥	٠ر٣٨ + +	٥٩	٠ر٣٤ + +
١٢	٠ر٣٥ + +	٣٦	٠ر٣٦ + +	٦٠	٠ر٥٩ + +
١٣	٠ر٤١ + +	٣٧	٠ر٣٤ + +	٦١	٠ر٣٦ + +
١٤	٠ر٢٩ +	٣٨	٠ر٤٤ + +	٦٢	٠ر٤٦ + +
١٥	٠ر٤٥ + +	٣٩	٠ر٥٥ + +	٦٣	٠ر٢٧ +
١٦	٠ر٦٤ + +	٤٠	٠ر٣٦ + +	٦٤	٠ر٤٤ + +
١٧	٠ر٣٤ + +	٤١	٠ر٣٢ +	٦٥	٠ر٣١ +
١٨	٠ر٤٣ + +	٤٢	٠ر٤٧ + +	٦٦	٠ر٥٠ + +
١٩	٠ر٣٥ + +	٤٣	٠ر٣٢ +	٦٧	٠ر٧٧ + +
٢٠	٠ر٥٧ + +	٤٤	٠ر٤٦ + +	٦٨	٠ر٣٠ +
٢١	٠ر٢٨ +	٤٥	٠ر٥٨ + +	٦٩	٠ر٦٢ + +
٢٢	٠ر٢٨ +	٤٦	٠ر٦٤ + +	٧٠	٠ر٥٣ + +
٢٣	٠ر٤٤ + +	٤٧	٠ر٤٢ + +	٧١	٠ر٣٦ + +
٢٤	٠ر٣٧ + +	٤٨	٠ر٥٤ + +	٧٢	٠ر٥٣ + +

+ + دال عند مستوى (٠١ر) حيث تبدأ حدود الدلالة الاحصائية من ٣٢٥ر (ن = ٦٠)

+ دال عند مستوى (٠٥ر) حيث تبدأ حدود الدلالة الاحصائية من ٢٥ر

ثبـــات المقياس :

استخدم الباحث طريقتين لايجاد ثبات المقياس ، هما :

١ - **طريقة اعادة الاختبار :** جـرى تطبيق الاسـتبيان على عينة عشـوائية مكونة من ١٠٠ معلم ومعلمة من مدارس قطاع غزة وبعـد أسبوعين من التطبيق الأول أعيد تطبيق الاستبيان على نفس المجموعة مـرة ثانية ، ثم جرى حساب معامـلات الارتباط للمقاييس الفرعيـة لاستجابات المفحوصين بين كل من التطبيقين . وقد تراوحت معاملات الثبات بين ٥٧ر - ٨٧ر وكان معامل الثبات الكلى للمقياس ٨٣ر ويوضح الجدول (٥) قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعاملات الثبات للمقاييس الفرعية .

جـــدول (٥)

يبيـن عدد العبارات والمتوسـطات الحسابية والانحرافـات المعيارية ومعاملات الثبات للمقاييس الفرعية (ن = ١٠٠)

المقاييس الفرعية	عـــدد العبارات	التطبيق الأول م١	التطبيق الأول ع١	التطبيق الثانى م١	التطبيق الثانى ع١	معامل الثبات
- تخطيط الدروس	١٤	٥٦ر٦٩	٤ر٤٨	٥٨ر٦٢	٤ر٢٦	٦٨ر٠
- تحديد الأهـداف	١٠	٤٠ر٦٧	٣ر٤٨	٤١ر٩٩	٣ر١٨	٧٢ر٠
- الاستعداد للتعلم	٨	٣٣ر٤١	٣ر٤٧	٣٢ ر٤	٣ر٥١	٧٠ر٠
- التقويـــــم	٨	٣٥ر٠٠	٣ر٢٩	٣٥ر٥٦	٣ر٣٦	٧٨ر٠
- اختيار الوسائل	٧	٢٩ر٣٢	٢ر٣٦	٢٨ر٣٠	٢ر٢٤	٦٤ر٠
- اختبار الخبرات	٥	١٩ر٩٨	٢ر٠٥	٢٠ر٧٦	٢ر٠٧	٦٢ر٠
- التمهيـــــد	٤	١ ر١٥	١ر٦٩	١٤ر٠١	١ر٩٧	٥٧ر٠
- طـرح الأسـئلة	٥	١ ر٢٠	٢ ر٧	٢٠ر٩٤	٢ ر٣	٧٥ر٠
- التعزيـــــز	٦	٢٦ر٠١	٢ر٩٧	٢٥ر٠٣	٢ر١٧	٥٩ر٠
- الخاتمـــــة	٥	٢٠ر٠٦	٢ر٣٤	٢٠ ر٨	٢ ر٣	٦٥ر٠
المجمـــــوع	٧٢	٢٩٦ر٣٤	١٥ر٣٢	٢٩٨ر٤١	١٣ر٧٢	٨٣ر٠

يتضح من جدول (٥) أن جميع معاملات الثبات دالة **عند مستوى** دلالة ٠١ر٠

٢ ـ **طريقة التجزئة النصفية** : جرى تجزئة المقياس المجرب على العينة السابقة (١٠٠ فردا) فى التطبيق الأولى الى نصفين (العبارات الفردية مقابل العبارات الزوجية) وتم حساب معامل الارتباط باستخدام معادلة بيرسون Pearson فكان معامل ارتباط نصفى الاختبار مساويا ٠ر٧٦٤ ولما كان هذا المعامل يعبر عن نصف المقياس فقط وليس المقياس كله لذا فقد تم تعديل معامل الثبات باستخدام معادلة سبيرمان براون (Gay, 1987 : 139) لتصحيح الطول فكان معامل الثبات الناتج ٠ر٨٦٦ وعند حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة جتمان (أبو حطب ، عثمان ، ١٩٨٢ : ٨٩) وجد أنه مساوى (٠ر٨٨) ٠

صـــدق المقياس :

يعتبر الصدق من أهم الخصائص المهمة التى يجب الاهتمام بها فى بناء الاختبارات والمقاييس ٠ وصدق الاختبار يعنى أنه يقيس السمة التى وضع لقياسها ، ويكون الاختبار الصادق فى معظم الأحيان ثابتا ولكن ليس بالضرورة أن يكون الاختبار الثابت اختبارا صادقا فى معظم الأحيان (Nitko, 1983 : 413) ، وقد قام الباحث بالتأكد من صدق المقياس باستخدام ثلاث طرق هى :

١ ـ **صدق المحتوى** : حيث تم تحليل الأنماط المرغوبة وغير المرغوبة لكل كفاية وقام الباحث بعرضها على مجموعة من المحكمين (خمسة موجهين تربويين وخمسة مديرى مدارس) وطلب منهم توضيح ما اذا كانت كل عبارة تنتمى الى الكفاية التى تقابلها أم لا تنتمى ، ونتيجة لذلك تم حذف ست عبارات وأعيد صياغة بعض العبارات ، وبذلك تحقق الباحث من صدق المحتوى ٠

٢ ـ **الصدق الداخلى** : قام الباحث بايجاد معاملات الاتساق الداخلى للعبارات وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس الفرعى الخاص بها ونتيجة لذلك تم حذف أربع عبارات كان معامل ارتباطها غير دال ، أما بقية العبارات فكان معامل ارتباطها دالا على مستوى (٠ر٠١) و (٠ر٠٥) وهذا يدل على شدة التناسق الداخلى بين عبارات المقياس (انظر جدول ٤) ، ثم جرى حساب معامل الارتباط

بين درجة كل مقياس فرعى والدرجة الكلية للمقياس . والجدول (٦) يبيـــن ذلك .

جـــدول (٦)
معاملات الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات المقياس والمجموع الكلى للمقياس ودلالاتها الاحصائية (ن = ١٠٠)

الكفايـــــة	معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية
- تخطيط الدروس	٠ر٦٥	٠ر٠١
- تحديد الأهـداف	٠ر٦٧	٠ر٠١
- الاستعداد للتعلم	٠ر٦٦	٠ر٠١
- تقويـم الدروس	٠ر٨٢	٠ر٠١
- اختيار الوسائل	٠ر٦٢	٠ر٠١
- اختيار الخبرات	٠ر٥٧	٠ر٠١
- التمهيـــــد	٠ر٤٣	٠ر٠١
- طـرح الأســئلة	٠ر٧٩	٠ر٠١
- التعزيـــــز	٠ر٥٩	٠ر٠١
- الخاتمـــــة	٠ر٥٦	٠ر٠١

يتضح من جدول (٦) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة المقاييس الفرعية ودرجة المقياس الكلى دالة على مستوى ٠ر٠١ ويعتبر هذا شكلا آخرا من أشكال التناسق الداخلى بين مجالات المقياس وهذا يدعم صـدق وصلاحية هذه الأداة لما وضعت لقياسه .

٣ - **صدق المحك** : لحساب صـدق المحك طبق الباحث اسـتبيان الاتجاهات نحو توظيف الكفايات التدريسية ومقياس اتجاهات المعلمين نحو المهنة لمينيسوتا على عينة عشوائية مكونة من ١٠٠ معلم ومعلمة ، ثم حسب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكلا المقياسين فكان ٠ر٥٢ وهو دال احصائيا على مستوى ٠ر٠١ .

دراسة مقارنة بين مجموعات من المعلمين
فى المجـــالات التى يقيســها المقياس

يفتــرض الباحث أن مقياس الاتجاهات نحــو توظيف الكفايــات التدريسية سوف يميز بين فئة المعلمين الممتازين والمعلمين الضعفاء ، وكذلك يميز بين المعلمين المهتمين والمعلمين غير المهتمين بالمهنة الذين يزاولون أعمالا أخرى بعد انتهاء الدوام المدرسى ، ولذلك وضع الباحث الفروض التالية :

١ ـ توجد فروق ذات دلالة احصائية على مستوى الدلالة (٠ر٠٥) بين متوسط أداء المعلمين الممتازين ومتوسط أداء المعلمين الضعفاء ، فى المجالات التى يقيسها المقياس ٠

٢ ـ توجد فروق ذات دلالة احصائية على مستوى الدلالة (٠ر٠٥) بين متوسط أداء المعلمين المهتمين ومتوسط أداء المعلمين غير المهتمين بالمهنة ، فى المجالات التى يقيسها المقياس (المعلمين المهتمين هم معلمون عاديون ولا يزاولون أعمالا غير مهنة التدريس) ٠

ولفحص الفرضية الأولى ، جرى توزيع المقياس على ١٠٠ معلم ومعلمة (٥٠ ممتازون و ٥٠ ضعفاء) اختيروا حسب تقديرات الموجهين التربويين ومديرى المدارس ، وتم ايجاد الفرق بين متوسطات أداء الفئتين باستخدام اختبار ـ ت ـ وكانت النتائج كما هى مبينة فى جدول (٧)

جـــدول (٧)

يبين نتائج اختبار ـ ت ـ لايجاد الفرق بين متوسطات أداء كل من فئتى المعلمين (ممتازون وضعفاء) فى الكليـــات التدريسية العشـــرة (ن = ١٠٠)

الكفايـــات	معلمون ممتازون م١	ع١	معلمون ضـعفاء م٢	ع٢	ت
ـ تخطيط الدروس	٦٠ر٤	٤ر٧١	٥٢ر٠٠	٥ر٣٩	+ + ٨ر٣٠
ـ تحديد الأهـداف	٤٧ر٠٠	٣ر٧٦	٣٨ر٤	٤ر٦٢	+ + ١٠ر٣١
ـ الاستعداد للتعلم	٣٨ر٢	٢ر٠٥	٣١ر٨	٢ر٠٩	+ + ١٥ر٦٤
ـ تقويـم الدروس	٣٥ر٥	٢ر٩٢	٢٨ر٩	٣ر٠٠	+ + ١١ر١٥
ـ اختيار الوسائل	٣٢ر٢	٢ر٥٣	٣٠ر٠٠	٢ر٦٧	+ + ٣ر٩٦
ـ اختيار الخبرات	٢٠ر٦	٢ر٠٧	١٩ر٨	١ر٤٨	+ + ٢ر٢٢
ـ التمهيـــــد	١٧ر٥	١ر٨٤	١٦ر٠٠	٢ر١٢	+ + ٣ر٧٨
ـ طـــرح الأسـئلة	٢٢ر٢	٣ر٠٥	١٩ر٨	٣ر١٢	+ + ٣ر٨٩
ـ التعزيـــــز	٢٤ر٤	٢ر٦٧	٢١ر٤	٢ر٥٠	+ + ٥ر٨٠
ـ الخاتمـــــة	٢١ر٢	٢ر٦٤	١٧ر٦	٢ر٤٨	+ + ٧ر٠٣
المجمـــــوع	٣١٩ر٢	١٤ر٧٤	٢٧٥ر٧	١٦ر٢٢	+ + ١٤ر٠٣

تبدأ حدود الدلالة (٠٥ر) ودرجة حرية ٩٨ عند ١ر٩٩

تبدأ حدود الدلالة (٠١ر) ودرجة حرية ٩٨ عند ٢ر٦٣

(Glsnapp & Poggio, 1985 : 514)

يتضح من جدول (٧) أن الفرق بين الفئتين كان دالا على مستوى (٠١ر٠) فى تسع كفايات تدريسية ، ودالا على مستوى (٠٥ر) فى كفاية تدريسية واحدة فقط (اختيار الخبرات) كذلك كان الفرق بين أداء الفئتين على المقياس الكلى دالا عل ىمستوى (٠١ر٠) ٠ وهذه النتيجـة تدعم الفرضية الأولى والتى تشير الى وجود فروق ذات دالة احصائية بين فئة المعلمين الممتازين وفئة المعلمين الضعفاء ٠ وهذا يحقق صدق التمييز الفـرضى ٠

ولفحص الفرضية الثانية تم توزيع المقياس على عينة مكونة مـــن

(٨٠ فردا) منهم ٤٠ معلما ملتزما بالمهنة ولا يزاول أعمالا غير مهنة التدريس ، و ٤٠ معلما غير ملتزمين (غير مهتمين بالمهنة ويزاولون أعمالا حرة بعد الدوام المدرسى) ، وقد تم اختيارهم حسب ملاحظات مديرى المدارس . ولايجاد الفرق بين أداء تلك الفئتين على المقياس تم استخدام اختبار - ت - وكانت النتائج كما هى موضحة فى جدول (٨)

جـــدول (٨)

نتائج اختبار - ت - لايجاد الفرق بين متوسط أداء المعلمين المهتمين ومتوسط أداء المعلمين غير المهتمين (ن = ٨٠)

الكفايـــات	معلمين مهتمين م١	ع١	معلمين غير مهتمين م٢	ع٢	ت
- تخطيط الدروس	٥٧ر٦	٤ر٢٣	٥٤ر١	٥ر٠١	+ ٣ر٣٨ +
- تحديد الأهـداف	٤١ر٣	٣ر٨١	٣٨ر٦	٤ر١١	+ ٣ر٠٥ +
- الاستعداد للتعلم	٣٣ر٢	٣ر٥٤	٣١ر٤	٤ر٠٥	+ ٢ر١٢
- تقويـم الدروس	٣٤ر٩	٣ر٠١	٣١ر٦	٤ر١٢	+ ٤ر٠٩ +
- اختيار الوسائل	٢٩ر٢	٢ر٥٦	٢٨ر١	٢ر٠٣	+ ٢ر١٣
- اختيار الخبرات	٢٠ر٢	٢ر١١	١٩ر٠٠	٢ر٥٥	+ ٢ر٢٩
- التمهيـــــد	١٤ر٨	١ر٧٢	١٣ر٩	٢ر٠١	+ ٢ر١٥
- طـــرح الأسـئلة	٢٠ر٧	٢ر٩٧	١٩ر٠٠	٤ر٣٤	+ ٢ر٤١
- التعزيـــــز	٢٥ر٨	٢ر١٧	٢٢ر٦	٣ر١٢	+ ٥ر٣٣ +
- الخاتمـــــة	٢٠ر٧	٢ر٦٧	١٩ر١	٣ر٠١	+ ٢ر٥٥
المجمـــــوع	٢٩٨ر٤	١٥ر١٢	٢٧٧ر٤	١٦ر١١	+ ٦ر٠١ +

تبدأ حدود الدلالة (٠٥ر) ودرجات حرية (٧٨) عند ٢ر٠٠

تبدأ حدود الدلالة (٠١ر) ودرجات حرية (٧٨) عند ٢ر٦٥

يتضح من جدول (٨) أن الفرق بين أداء المعلمين الملتزمين والمعلمين غير الملتزمين بالمهنة كان دالا على مستوى (٠٥ر) فى ستة مجالات ودالا على مستوى (٠١ر) فى أربعة مجالات من مجالات المقياس ، وهذه النتيجة تدعم الصدق التميزى للمقياس .

ملخص الدراســـة :

قام الباحث ببناء مقياس الاتجاهات نحو توظيف الكفايات الأساسية للتدريس باتباع خطوات بناء مقاييس الاتجاهات على نمط ليكارت ٠

- حدد الباحث عشر كفايات تدريسية شائعة حسب رأى الموجهين التربويين ومديرى المدارس ٠

- اختار الباحث العبارات السلوكية التى تقيس الأنماط السلوكية المرغوبة وغير المرغوبة لكل كفاية على حدة بالاستعانة بالدراسات السابقة والأطر النظـــرية التى عالجت هذا الموضوع وكانت القامة الأولية مكونة مــن (٨٥) عبـــارة ٠

- عرضت القائمة على لجنة محكمين - ثم جرى ايجاد التناسق الداخلى للعبارات على عينة مكونة من (٦٠) معلم ، وبذلك أصـبحت القائمة فى صورتها النهائية مكونة من (٧٢) عبارة (٣٦ عبارة تقيس اتجاها موجبا و ٣٦ عبارة تقيس اتجاها سالبا) ٠

- جرى ايجاد معامل ثبات المقياس باستخدام طريقة اعادة الاختيار على عينة مكونة من ١٠٠ فرد ، وكان ثباته الكلى ٨٣ر٠ ، ثم حسب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية وكان ثباته ٨٧ر٠

- تابع الباحث اجراءات التحقيق من صدق القائمة ، وجرى التحقق من صدق المحك باستخدام مقياس مينيسوتا مع المقياس الحالى على عينة مكونة من (١٠٠ فرد) فوجد أن معامل الارتباط ٥٢ر٠ وهو دال احصائيا على مستوى (٠١ر) ثم جرت مقارنة بين مجموعتين من المعلمين الممتازين والمعلمين الضعفاء باستخدام اختبار - ت - كانت الفروق دالة احصائيا فى بعض المجالات على مستوى(٠٥ر) ودالة على مستوى (٠١ر) فى مجالات أخرى ٠ وكذلك ميز المقياس بين المعلمين المهتمين بالمهنـة والمعلمين غير الملتزمين بالمهنة الذين يزاولون أعمالا حـــرة بعد انتهـاء الدوام المدرسى ، وكانت الفروق بينهما دالة على مستوى (٠١ر) فى بعض المجالات ودالة على مستوى (٠٥ر) فى مجالات أخرى من مجالات المقياس ٠

- ونتيجة لما سبق فقد تحقق الباحث من صلاحية المقياس واستخدامه فى الأغراض التى وضع من أجلها ويرى الباحث أنه يمكن استخدام هذا المقياس فى التعرف على اتجاهات المعلمين نحو المهنة وذلك لارتباط الكفايات العشرة التى يتضمنها المقياس ارتباطا وثيقا بمهنة التدريس .

المراجـــــع

ـ أبو حطب ، فؤاد وعثمان ، سيد أحمد (١٩٨٢) التقويم النفسى ، ط ٤ ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ٠

ـ أبو غريب ، عايده وحميده ، فاطمة ابراهيم (١٩٩٠) دراســة لتشخيص بعض الكفايات الأدائية لمعلمى المواد الاجتماعية فى الحلقة الثانية من التعليم الأساسى « دراسة ميدانية » ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، المؤتمر العلمى الثانى اعداد المعلم ـ التراكمات والتحديات ، الاسكندرية : المجلد الثانى ص ٥٤٣ ـ ٥٧٢ ٠

ـ الأغا ، احسان وعبد المنعم ، عبد الله (١٩٩٠) ورشة عمل لمعلمى المستقبل لبناء المهارات التدريسية وعلاقتها بالمفاهيم الأساسية والاتجاهات نحو المهنة ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس : المؤتمر العلمى الثانى ـ الاسكندرية ، المجلد الثانى ، ص ٦٣٧ ـ ٦٥٩ ٠

ـ الأغا ، احسان وعبد المنعم ، عبد الله (١٩٨٩) التربية العملية وطرق التدريس ، ط ٢ غزة : الهيئة الخيرية ٠

ـ الزوبعى ، عبد الجليل وآخرون (١٩٨١) الاختبارات والمقاييس النفسية ، العراق : جامعة الموصل ٠

ـ بلقيس ، أحمد (١٩٨٥) مجمع تعليمى حول : المنحى النظامى لتنظيم التعلم واستخدامه فى اعداد مذكرات الدروس ، عمان : الرئاسة العامة لوكالة الغوث الدولية ٠

ـ نوق،دوانى (١٩٧٧) اختبارات مينيسوتا لاتجاهات المعلمين دراسة صدق للبيئة الأردنية ، دراسات ، المجلد الرابــع ، العددان ١ ـ ٢ ، ص ١٢ ٠

ـ جابر ، عبد الحميد جابر (١٩٧٦) سيكولوجية التعلم ونظريات التعلم ط ٣ ، القاهرة : دار النهضة ٠

ـ جرادات ، عزت وآخرون (١٩٨٣) التدريس الفعال،عمان :المكتبة التربوية المعاصــرة ٠

- حمدان ، محمد زياد (١٩٨١) التربية العملية الميدانية : مفاهيمها وكفاياتها وممارساتها ، بيروت : مؤسسة الرسالة .

- خير الله ، سيد (١٩٨١) تأثير المعلومات التربوية والممارسات التعليمية على الاتجاهات النفسية للمعلمين ، بحوث تربوية ونفسية ، بيروت : دار النهضة العربية ، ص ١٢٥ - ١٢٦ .

- سوالمه ، يوسف محمد (١٩٨٠) أثر برنامج الرياضيات على اتجاهات الطلبة في الأردن ، عمان : رسالة ماجستير غير منشورة - جامعة اليموك ، ص ٦ .

- عبد اللطيف ، خيرى (١٩٨٨) خصائص المعلم المهنى وكفاياته ، الأردن : الرئاسة العامة لوكالة الغوث .

- قطامى ، يوسف (١٩٧٧) اشتقاق معايير محلية لمنطقة عمان التعليمية لمقياس مينيسوتا لاتجاهات المعلمين نحو التلاميذ والمهنة ، عمان رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، ص ٢٤ .

Cook, W., Leeds, K. & Callis, R. (1951) Minnesota Teacher Attitude Inventory, New York : Psychological Corporation, (Manual), p. 3.

Dawes, R.M. (1972) Fundamentals of Attitude Measurement, New York : Macmillan Company, p. 16.

Duttan, W.H. & Blum, M.P. (1968) The Measurement of Attitude Toward Arithmatic with A Likert-Type. The Elementary School Journal, Vol. 68, p. 259-264.

Edwards, A.I. (1984) An Introduction to Linear Regression and Correlation, New York : W.H. Freaman & Company, p. 139.

Gay, L.R. (1987) Educational Research : Competencies for Analysis and Application, Columbus; Merrill Publishing Company, p. 139.

Glsnapp, D.R. & Poggio, J.P. (1985) Essential for Statistical Analysis for Behavioral Sciences, Columbus ; Charles E. Merrill Publishing Co., p. 514.

Kay, P.M. (1972) What Competencies Should be Included in CBTE Program 2. Washington, D.C., American Association of College for Teacher Education, p. 2.

Leeds, C.H. (1969) "Predictive Validity of Monnesota Teacher Attitude Inventory" The Journal of Teacher Education, Vol. 20, No. (1), p. 51-56.

Nitko, A.S. (1983) Educational Tests and Measurement : An Introduction, Harcourt Brace Jovanovich, INC., p. 413.

Saron, S.B. (1971) The culture of School and Problem of Change, Boston : Allyn and Bacon.

Shrigley, R.L. & Johnson, T.M. (1974) "The Attitude of in Service Elementary Teachers Toward Science", School Science and Mathematics, vol. 74, p. 437-446.

Super, D.C. & Hall, D.T. (1978) "Career Development : Exploration and Planning", Annual Review of Psychology, p. 29.

Travers R.M. (1973) Educational Psychology : A Scientific Foundation for Educational Practice, New York : Macmillan Company, p. 337.

الملحـــق
القائمة النهائيـــة
مقياس الاتجاهات نحو توظيف الكفايات الأساسية فى التدريس

ارشـــادات :

يحتوى هذا المقياس على (٧٢) عبارة ويهدف الى التعرف على اتجاهات المعلمين نحو توظيف الكفايات الأساسية فى التدريس ، والمطلوب منك أن تقرأ كل عبارة بعناية وتوضح رأيك الشخصى نحو مضمونها . وضح اجابتك على ورقة الاجابة المرفقة ، وذلك وبوضع علامة (×) فى المربع الخاص لكل عبارة حسب التقدير الذى يتناسب مع وجهة نظرك لمضمون العبـــارة .

مثـــال :

التقدير	ع ش	ع	م	ق	ق ش
أشعر بارتياح عند استخدام الوسائل التعليمية					
ـ فاذا كنت توافق على العبارة السابقة ، موافقة تامة ضع اشارة (×) تحت الخانة « أوافق بشدة » (ق ش) .					×
ـ واذا كنت توافق على العبارة لحد ما ، ضع علامة (×) تحت الخانة « أوافق » (ق) .				×	
ـ أما ان كنت غير قادر على التحديد ، ضع علامة (×) تحت الخانة « متردد » (م) .			×		
ـ واذا كنت تعارضها ، ضع علامة (×) تحت الخانة « أعارض (ع) .		×			
ـ واذا كنت تعارضها تماما ضع علامة (×) تحت الخانة « أعارض بشدة » (ع ش) .	×				

ـ تأكد من مطابقة رقم السؤال الذى تقرأه مع رقمه فى رقة الاجابة .

ـ أرجو الاجابة عن جميع الأسئلة .

ـ لا تضع أى علامة فى خانة التقدير .

مقياس الاتجاهات نحو توظيف الكفايات الأساسية فى التدريس

عبـــــارات المقيـــاس

١ ـ أشعر بالقلق فى الحصص التى لم أحضر لها ٠
٢ ـ أجد أن تنوع الأهداف هدر للوقت ومضيعة لجهود المعلم ٠
٣ ـ أفضل احداث تغييرات مستمرة فى أساليب التقويم ٠
٤ ـ أجد أن التمهيد للدرس يكون مضيعة للوقت على حساب الموضوع الجديـد ٠
٥ ـ أفضل تحضير الدروس فى مذكرات مخطط لها ٠
٦ ـ أرى أن تحديد الأهداف بشكل نتاجات تعليمية يسهل عمل المعلم٠
٧ ـ أشعر بأن تنوع أساليب التقويم يجهد الطالب ويحد من تفكيره ٠
٨ ـ أشعر بأن التمهيد مهارة تدريسية ضرورية للمعلم ٠
٩ ـ أرى من الواجب استخدام نمط نموذجى واحد لتخطيط الدروس٠
١٠ ـ أشعر بأن تنوع الأهداف يزيد من مشاركة التلاميذ فى الدروس ٠
١١ ـ أفضل أن تكون أسئلة التقويم منتحية لأهداف الدرس ٠
١٢ ـ أجد أن اختيار نوع الأسئلة وعددها يساعد على توجيه أنشـطة الدرس ٠
١٣ ـ أفضل أن أطلع على المنهاج قبل أن أخطط لدروسى ٠
١٤ ـ أفضل التركيز على الأهداف المعرفية وترك الأهداف الوجدانية الى الأســـره ٠
١٥ ـ أشعر بأن استخدام وسائل متنوعة من التقويم يضع التلاميذ فى موقف حـرج ٠
١٦ ـ أفضل اعطاء وقت كاف للشرح والتفسير دون اللجوء الى طرح الأســئلة ٠
١٧ ـ أفضل التزام بخطة محددة للدرس دون الخروج عنها ٠
١٨ ـ أرى من الواجب وضع أهداف للدروس بغض النظر عن تحقيقها ٠
١٩ ـ أشعر بأن استخدام الوسائل يساعد التلاميذ على اكتساب الخبرات بســهولة ٠

٢٠ - أجد أن الأسئلة الواضحة والمحددة تثير اهتمام التلميذ لموضوع الدرس .

٢١ - أجد أن تخطيط الدروس يعوق عملية تنظيم التعلم .

٢٢ - أجد أن وضع أهداف مناسبة لموضوع الدرس ومستويات التلاميذ يسهل عمل المعلم .

٢٣ - أفضل عرض وسائل تعليمية فى أية وقت من الحصة .

٢٤ - أرى أن طرح الأسئلة مهارة سهلة لا تستدعى التدرب عليها .

٢٥ - أرى من الواجب طرح تعيينات دراسية موحدة لجميع التلاميذ .

٢٦ - أفضل تحديد الخبرات السابقة للتلاميذ عند التخطيط للدروس .

٢٧ - أرى أن الوسائل تسهم فى اكساب التلاميذ خبرات مفيدة .

٢٨ - أشعر بأن تنوع الأسئلة التى يطرحها المعلم تسهم فى مشاركة التلاميذ فى الدرس .

٢٩ - أجد أن تخطيط الدروس يسهم فى اكسابى مهارات تدريسية ضرورية .

٣٠ - لا أجد ضرورة لربط الدرس الحالى بخبرات التلاميذ السابقة .

٣١ - أجد أن استخدام الوسائل يربك التلاميذ ويقلل من مساهماتهم الصفية .

٣٢ - يربكنى استخدام أساليب متنوعة من التعزيز الصفى .

٣٣ - أشعر بأن تخطيط الدروس يساعدنى على مواجهة المواقف الطارئة.

٣٤ - أشعر بأن التعرف على خصائص نمو التلاميذ يساعدنى على التعامل معهم .

٣٥ - أشعر بأن الوسائل توفر المتعة والدافعية للتعلم .

٣٦ - أشعر بأن تعزيز اجابات التلاميذ يدعم عملية التعلم .

٣٧ - أرى أن التركيز على تخطيط الدروس ترف تربوى لا فائدة منه .

٣٨ - أرى من الواجب قضاء وقت طويل من الحصة فى تشخيص الخبرات السابقة للتلاميذ .

٣٩ - أجد أن استخدام الوسائل يعمل على اثارة الأسئلة واستنباط أفكار التلاميذ .

٤٠ - أفضل استخدام نمط واحد من التعزيز فى جميع المواقف التعليمية .

٤١ - يضايقنى فى مهنة التدريس ما تحتاجه من تحضير مسبق للدروس.

٤٢ - أفضل استخدام أساليب متنوعة فى الكشف عن الخبرات السابقة للتلاميـــذ .
٤٣ - أرى أنه كلما كثر عدد الوسائل المستخدمة فى الحصة كلما كان أداء المعلم أفضل بغض النظر عن الأهداف المخطط لها .
٤٤ - أشعر بأن معرفة التلميذ لنتائج تعلمه تسبب له الاحباط .
٤٥ - أرى من الواجب الاستعانة بخطة التحضير أثناء الحصة .
٤٦ - يضايقنى كثيرا التعرف على الخبرات السابقة للتلاميذ .
٤٧ - أستطيع اختيار خبرات مناسبة للتلاميذ .
٤٨ - أجد أن توزيع التعزيز على أكبر عدد ممكن من التلاميذ يسـهم فى مشاركتهم الصفية .
٤٩ - يمكننى التخطيط للدروس دون التعرف على الامكانات والوسائل المتاحـــة .
٥٠ - أرى أن مهمة تحديد الاستعداد للتعليم تعتبر شرطا أساسيا للتعلم .
٥١ - أشـعر بأن تنوع الخبـرات التعليمية يقلل من المردود التربوى لعمليـــة التعلم .
٥٢ - أجد دافعية التلاميذ تزداد اذا تلقوا تعزيزا لاستجاباتهم .
٥٣ - يزعجنى اعداد خطة دراسية لكل مادة دراسية .
٥٤ - أفضل أن يستذكر التلاميذ ما تعلموه بغض النظر عن اهتماماتهم وحاجتهـــم .
٥٥ - ليس بالضرورة أن أعرض الخبرات بتسلسل معين .
٥٦ - أرى من الضرورة أن يكون للدروس خاتمـــة .
٥٧ - يربكنى وضع أهداف متنوعة للدرس .
٥٨ - أجد أن استخدام وسائل تقويم شـاملة لجميع الخبرات يربـــك المعلم والطـالب .
٥٩ - أشعر بأن الخبرات المنتقاة جيدا تشجع على التفكير والابداع .
٦٠ - أرى أن الخاتمة تأخذ جزءا من الحصة فتكون مضيعة للوقت .
٦١ - أرى أن خبرة المعلم الطويلة تغنيه عن تحضير أهداف لدروسه .
٦٢ - أرى من الواجب المحافظة على استمرارية التقويم .
٦٣ - أجد أن الخبرات المناسبة للتلاميذ تسهم فى تحقيق أهداف الدرس.
٦٤ - أشعر بأن خاتمة الدرس تجمع أفكار التلاميذ .

٦٥ - أشعر بأن وجود أهداف واضحة ومحددة تسهل عمل المعلم والتلميذ ٠

٦٦ - أرى أنه اذا شعر المعلم بأن أسلوبه فى التعليم كان ناجحا فلا داعى لتقويم تلاميده ٠

٦٧ - لا أرى من الضرورة أن يكون هناك تمهيد لكل درس من الدروس٠

٦٨ - أفضل أفراد حصة كاملة لعمل خاتمة للدرس السابق اذا لم يتوفر الوقت ٠

٦٩ - أجد أن تحديد الأهداف بشكل نتاجات تعليمية يسهل اختيار الخبرات والوسائل وأساليب التقويم ٠

٧٠ - أفضل تقويم كل خطوة من خطوات الدرس دون تأجيل ذلك الى نهاية الحصة ٠

٧١ - أرى من الضرورة أن يكون التمهيد مشوقا للتلاميذ ٠

٧٢ - عندما أشعر بأن التلاميذ يتابعونى فى الدرس فلا أجد ضرورة لعمل خاتمة ٠