

بناء مقياس الاتجاهات نحو توظيف

الكفايات الأساسية في التدريس

د . عبد الله محمد عبد المنعم *

مشكلة الدراسة : -

تحظى مقياس الاتجاهات بأهمية بالغة فى التعرف على الأنماط السلوكية المعرفية والنفسية فى كثير من المشكلات التربوية والاجتماعية . 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 وأساليب التدريس وقدرة المعلم على إيصال المعلومات اليهم فى تقييم كفاءة المدرس ، كما تستخدم أنواع متعددة من مقياس التقدير لقياس كفاءة المعلم ، وهذه المقياس عبارة عن معايير متدرجة لبعض الصفات العقلية والمزاجية والوجدانية الضرورية لنجاح المدرس فى مهنته (الزوبعى وآخرون ، ١٩٨١ : ٢١) ، ولكى يكون تقويم المدرس أكثر دقة فمن الأفضل أن تستخدم عدة وسائل قياسية فى آن واحد .

ويرى كثير من المربين (عبد اللطيف ، ١٩٨٨ : ٩ ، حمدان ١٩٨١ : ٢٦ ، بلقيس ، ١٩٨٥ : ٢ - ٣ ، الأغا وعبد المنعم ١٩٩٠ : ٣٨) ان امتلاك المعلم للكفايات التدريسية يعتبر مؤشرا قويا نحو نجاحه فى أداء عمله الوظيفى ، وحيث أن الاتجاه يتضمن جانبا عقليا ونفسيا ، فان سيطرة المعلم على الكفايات الأساسية للتدريس يكسبه اتجاها ايجابيا نحو توظيفها فى عمله اليومى . وفى كثير من الأحيان يواجه المعلم مشكلات عامة تتعلق بالمهنة ومشكلات خاصة تتعلق بالكفايات الأساسية للتدريس ، وتلك المشكلات الخاصة تؤثر فى أدائه وفى اتجاهاته

(*) :كلية التربية ، الجامعة الاسلامية بغزة .

نحو التدريس سلبا أو ايجابا ، وقد تؤدي 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 في تقييم المعلمين لأنفسهم باختيار النمط السلوكي المرغوب فيه .

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

- قد تسهم هذه الدراسة في 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 في مدارس قطاع غزة ، كما أخذت من وجهة نظر الموجهين التربويين ومديرى المدارس وبعض المعلمين وقد حددت في عشر كفايات تدريسية هي :

- 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 هي :

- 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 هي 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 « سواره » 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 (سواره ، 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 يؤدي الى احداث نتائج تعلمية متوقعة لدى المتعلم (عبد اللطيف ، ١٩٨٨ : ٠) . أما « كاي » Kay فقد عرف الكفاية بأنها الاهداف السلوكية المحددة تحديدا دقيقا والتي 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 - قام الباحث بمراجعة الدراسات والأطر النظرية التى تعرضت للكفايات التدريسية لدى المعلم ، فتبين أن حمدان (١٩٨١) قد حدد ثمانى كفايات تدريسية هى :

تحديد الاهداف - التحضير للدروس - اختيار الوسائل - الأسئلة

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

٢ - 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 . 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 - تحديد الأهداف - تحديد الاستعداد للتعلم - تقويم
الدروس - اختيار الوسائل - اختيار الخبرات - التمهيد للدروس - طرح
الأسئلة - التعزيز - خاتمة الدرس .

٣ - قام الباحث بتحليل محتوى كل كفاية من الكفاية العشرة

التي تم اختيارها ، بحيث تم تجميع الأنماط السلوكية المرغوبة وغير المرغوبة عن كل كفاية من هذه الكفايات ، وفي ضوء ذلك استطاع الباحث صياغة (٨٥) عبارة شكلت الصورة الأولى للمقياس* بحيث كانت (٤٣) عبارة منها تقيس اتجاهها موجبا و (٤٢) عبارة تقيس اتجاهها سالبا .

٤ - قام الباحث بتحديد طريقة استجابة الفحوصيين 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 التي تدل على الزمن الماضي .
- تجنب العبارات التي يحتمل تفسيرها بأكثر من وجه .
- تجنب العبارات التي يمكن أن يرفضها الجميع أو يقبلها الجميع .
- أن تكون اللغة بسيطة وواضحة ومباشرة .
- أن تكون الكلمات والعبارات مفهومة من قبل الفحوصيين .
- تجنب استخدام نفي النفي .
- أن تشمل كل عبارة على فكرة واحدة فقط .
- تجنب العبارات التي تتضمن الشمولية مثل « كل » و « دائما » و « لا أحد » و « أبدا »

٥ - عرضت عبارات القائمة الأولى للمقياس (٨٥) عبارة على متخصص فى اللغة العربية لتدقيقها لغويا .

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

* يمكن الحصول على القائمة الأولى للمقياس بالاتصال بالباحث .

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 العبارات هي :

- × (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 الصفية .
- × (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 العبارة (٢) :

- أفضل استخدام خطط دراسية مكتوبة فى دفاتر التحضير .
فأصبحت :

- أفضل تحضير الدروس فى مذكرات مخطط لها .
كما أعيد صياغة العبارة (١٧) :

- ارى من الواجب طرح واجبات منزلية موحدة لجميع التلاميذ،
فأصبحت :

- ارى من الواجب طرح تعيينات دراسية موحدة لجميع التلاميذ .
وقد عدلت العبارة (١٢) :

- ارى من الواجب استخدام خطة التحضير أثناء الحصة ، فأصبحت:
- ارى من الواجب الاستعانة بخطة التحضير أثناء الحصة .

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

جدول (١)

يبين عد الأنماط السلوكية التي حصل عليها الباحث
موزعة في عشر كفايات تدريسية

الرقم	الكفايات	عدد الأنماط السلوكية	الأنماط الموجبة	الأنماط 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	التمهيد	٥	٣	٢
٨	طرح الأسئلة	٧	٤	٣
٩	التعزيز	٦	٣	٣
١٠	الخاتمة	٥	٢	٣
	المجموع	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 لعدد أكبر من الأنماط السلوكية .

٧ - وضعت العبارات الموجبة (٤٠) عبارة * والعبارات السالبة (٣٩) عبارة كل في 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 تدرج ١ - ٥ أمام كل عبارة بحيث يعطى المحكم درجة من الشدة مقدارها (٥) للعبارات التي تقيس اتجاهها قويا جدا (ايجابى أو سلبى) ، ويعطى درجة (١) للعبارة التي تقيس اتجاهها ضعيفا جدا . والدرجة ٢ ، ٣ ، ٤ متدرجة الشدة بين العبارة الضعيفة جدا والقوية جدا ، ثم جرى أخذ متوسط استجابات

* يمكن الحصول عليها بالاتصال بالباحث .

المحكمين لكل عبارة ، وقد روعى اختيار العبارات التي حظيت بدرجة من الشدة أعلى من (٣٥) ووجد أن هناك ثلاث عبارات حظيت بدرجة من الشدة أقل من (٣٥) وبذلك تم استبعادها وهي :

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

التلاميذ .

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

- (٧٣) - أجد أنه من الممكن أن يكون المعلم ناجحاً ومتمرساً دون

اللجوء الى طرح الأسئلة أما بقية عبارات المقياس وعددها (٧٦) عبارة

فقد حظيت بمتوسط من الشدة لكل عبارة مقداره (٤٦) .

٨ - تم إعادة كتابة عبارات المقياس (٧٦) عبارة بطريقة يسهل

تصحيحها كما سأوضح ذلك فيما بعد .

متغيرات الاستجابة :

حيث أن المقياس بنى على نمط « ليكارت » ، لذلك اختار الباحث

تدريجاً مكوناً من خمس استجابات ، ويطلب من المفحوص تحديد درجة

موافقته أو عدم موافقته على كل عبارة وذلك باختبار إحدى الاجابات

التالية :

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

(ع) - أعارض بشدة (ع ش) .

ووجه الى المفحوص التوضيح التالى :

اليك هذا الاستبيان الذى أعد خصيصاً 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 وجهة

النظر المتضمنة فيها ، بوضع علامة (X) فى ورقة الاجابة تحت الاستجابة

التي تعبر عن موافقتك أو عدم موافقتك ضمن الاحتمالات التالية : أوافق

بشدة - أوافق - متردد - أعارض - أعارض بشدة .

مثال :

أشعر بارتياح عند استخدام الوسائل التعليمية .

أوافق بشدة (عش)	أعارض (ع)	متردد (م)	أوافق (ق)	أوافق بشدة (قش)
--------------------	--------------	--------------	--------------	--------------------

- اذا كنت توافق عليها تماما ضع (X) تحت الاستجابة أوافق بشدة
- اذا كنت توافق عليها الى حد ما ضع اشارة (X) تحت الاستجابة « أوافق »
- أما اذا كنت تعارض بشدة ضع (X) تحت الاستجابة « أعارض بشدة »
- واذا كنت تعارضها الى حد ما ضع (X) تحت الاستجابة « أعارض »
- اما اذا لم تستطيع تحديد موقف معين منها ، ضع (X) تحت الاستجابة « متردد »

—	—	—	—	X
—	—	—	X	—
X	—	—	—	—
—	X	—	—	—
—	—	X	—	—
—	—	—	—	—

- 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 .

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

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 . أما التصحيح فيكون على مرحلتين :

المرحلة الاولى : مفتاح لتقدير الدرجة الكلية على المقياس ، وتوضع إشارة (+) بجانب العبارة التى تقيس الاتجاه الموجب وإشارة (-) 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 التوالى . أما العبارات التى تقيس اتجاهها سالبا فتعطى الدرجة ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥ . ويتثبت مفتاح التصحيح على ورقة اجابة المفحوص يتم تقدير استجاباته بسرعة ، ويجمع الدرجات التى يحصل عليها المفحوص فى كل عمود رأسى تحصل على الدرجة الكلية للمفحوص ، ولاحظ أن المفحوص يجب عن أسئلة المقياس بطريقة أفقية فى حين أن المصحح يجمع الدرجات بطريقة رأسية . أما المرحلة الثانية فيستخدم مفتاح مثقب لرصد درجة كل كفاية على حدة ، حيث تكون عبارات كل كفاية متتابعة رأسيا على ورقة الاجابة . ويتثبت مفتاح مثقب يمكن رصد درجات كل كفاية على حدة . 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 ، ثم ينتقل الفاحص الى المقياس الفرعى للكفاية الثانية ، وهكذا حتى يصل الى المقياس الفرعى العاشر وجميعها على مقياس واحد .

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 - أوافق - متردد - أعارض - 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 ، ٠٤٦ ، ٠٥٠ . على التوالى . ووجد أن معامل ثباته ٠٩٣ . بطريقة التجزئة النصفية . وكذلك دلت الأبحاث العربية على أن المقياس على درجة مناسبة من الثبات . وفى بحث أجراه سيد خير الله على طلبة كلية التربية بالمنصورة وجد أن معامل ثباته بطريقة اعادة الاختبار ٠١ (خير الله ، ١٩٨١ : ١٢٦) . وعندما جرب فى البيئة الأردنية وجد أن معامل صدقه بناء على معادلة فائى ٠٣٦ . وهو معامل ارتباط ذو دلالة احصائية على مستوى (٠٠١) (توك ، ١٩٧٧) . كما وجد « قطامى » بالجامعة الأردنية أن معامل

ثباته (٠٨١) بطريقة التجزئة النصفية (قطامى ، ١٩٧٧ : ٢٤) .
 أما فى البيئة الفلسطينية فقد وجد أن معامل ثباته ٠٨٣ . بطريقة التجزئة
 النصفية (الأغا وعبد المنعم ١٩٩٠) . مما سبق يتضح أن مقياس
 مينيسوتا لاتجاهات المعلمين MTAI على درجة مناسبة من الصدق
 والثبات ، ويستخدم لقياس السمات التى تتعلق باتجاهات المعلمين
 النفسية نحو تلاميذهم ونحو عملهم المهنى .

عينة الدراسة :

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

جدول (٢)

يبين عدد أفراد العينة موزعين حسب تخصصاتهم

التخصص	ذكور	إناث
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

نتائج الدراسة

صدق العبارات :

جرى تحديد صدق العبارات باستخدام طريقة التناقض 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 554 : 1982) . ان الارتباط الدال بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمقياس الفرعى يشير الى مدى قدرة العبارة على قياس ما يقيسه المقياس ككل ، لذلك فان العبارات التى تحظى بمعامل ارتباط دال (مستوى دلالة ٠.١ أو ٠.٥ ر) يمكن الاحتفاظ بها وتوصف عبارات المقياس المتبقية بأنها على درجة عالية من التناقض 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 (٠.٥) ولذلك تم حذفها . أما بقية العبارات (٧٢) عبارة فقد حظيت بمعاملات ارتباط دالة على مستوى ٠.١ ، ٠.٥ . أما العبارات التى جرى حذفها فهى :

- (+٨) أفضل أن أمهد للدرس قبل طرح الموضوع الجديد (معامل ارتباط ٠.١٦)

- (+١٥) أرى أن يكون أسلوب التقويم مناسباً لمستويات التلاميذ (معامل ارتباط ٠.٠٨)

- (+٣٢) أجد أن أطرح أسئلة متنوعة تسهم فى إثراء التفاعل الصفى (معامل ارتباط ٠.١٩)

* يمكن الحصول عليها بالاتصال بالباحث .

- (٥٣+) أرى أن التخطيط الجيد المتكامل أول خطوات النجاح
في عملية التدريس (معامل ارتباط ٠.٢٢) .

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

جدول (٣)

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

الكفايات	عدد العبارات	أرقام العبارات
- تخطيط الدروس	١٤	٣٧٠٣٣٠٢٩٠٢٥٠٢١٠١٧٠١٣٠٩٠٥٠١ ٠ ٥٣٠٤٩٠٤٥٠٤١
- تحديد الأهداف	١٠	٦٩٠٦٥٠٦١٠٥٧٠٢٢٠١٨٠١٤٠١٠٠٦٠٢
- الاستعداد للتعلم	٨	٠ ٥٤٠٥٠٠٤٦٠٤٢٠٣٨٠٣٤٠٣٠٠٢٦
- تقويم الدروس	٨	٠ ٧٠٠٦٦٠٦٢٠٥٨٠١٥٠١١٠٧٠٣
- اختيار الوسائل	٧	٠ ٤٣٠٣٩٠٣٥٠٣١٠٢٧٠٢٣٠١٩
- اختيار الخبرات	٥	٠ ٦٣٠٥٩٠٥٥٠٥١٠٤٧
- التمهيــــــــــــــــد	٤	٠ ٧١٠٦٧٠٤٨٠٤
- طرح الأسئلة	٥	٠ ٢٨٠٢٤٠٢٠٠١٦٠١٢
- التعزيز	٦	٠ ٥٢٠٤٨٠٤٤٠٤٠٠٣٦٠٣٢
- الخاتمة	٥	٠ ٧٢٠٦٨٠٦٤٠٦٠٠٥٦

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

(دراسات تربوية)

جدول (٤)

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

العبارة رقم	معامل ارتباط	رقم العبارة	معامل ارتباط	العبارة رقم	معامل ارتباط
١	+ ٠.٢٢٩	٢٥	+ ٠.٣٥	٤٩	+ ٠.٣٤
٢	+ ٠.٥٩	٢٦	+ ٠.٥١	٥٠	+ ٠.٤٥
٣	+ ٠.٢٧	٢٧	+ ٠.٤١	٥١	+ ٠.٤٦
٤	+ ٠.٦٩	٢٨	+ ٠.٥٨	٥٢	+ ٠.٦٠
٥	+ ٠.٢٨	٢٩	+ ٠.٤١	٥٣	+ ٠.٢٩
٦	+ ٠.٦٢	٣٠	+ ٠.٥٧	٥٤	+ ٠.٤٣
٧	+ ٠.٦١	٣١	+ ٠.٦٤	٥٥	+ ٠.٥٠
٨	+ ٠.٦١	٣٢	+ ٠.٤٨	٥٦	+ ٠.٧٤
٩	+ ٠.٥٤	٣٣	+ ٠.٢٩	٥٧	+ ٠.٤٨
١٠	+ ٠.٥٠	٣٤	+ ٠.٣٦	٥٨	+ ٠.٤٧
١١	+ ٠.٤٥	٣٥	+ ٠.٣٨	٥٩	+ ٠.٣٤
١٢	+ ٠.٣٥	٣٦	+ ٠.٣٦	٦٠	+ ٠.٥٩
١٣	+ ٠.٤١	٣٧	+ ٠.٣٤	٦١	+ ٠.٣٦
١٤	+ ٠.٢٩	٣٨	+ ٠.٤٤	٦٢	+ ٠.٤٦
١٥	+ ٠.٤٥	٣٩	+ ٠.٥٥	٦٣	+ ٠.٢٧
١٦	+ ٠.٦٤	٤٠	+ ٠.٣٦	٦٤	+ ٠.٤٤
١٧	+ ٠.٣٤	٤١	+ ٠.٣٢	٦٥	+ ٠.٣١
١٨	+ ٠.٤٣	٤٢	+ ٠.٤٧	٦٦	+ ٠.٥٠
١٩	+ ٠.٣٥	٤٣	+ ٠.٣٢	٦٧	+ ٠.٧٧
٢٠	+ ٠.٥٧	٤٤	+ ٠.٤٦	٦٨	+ ٠.٣٠
٢١	+ ٠.٢٨	٤٥	+ ٠.٥٨	٦٩	+ ٠.٦٢
٢٢	+ ٠.٢٨	٤٦	+ ٠.٦٤	٧٠	+ ٠.٥٣
٢٣	+ ٠.٤٤	٤٧	+ ٠.٤٢	٧١	+ ٠.٣٦
٢٤	+ ٠.٣٧	٤٨	+ ٠.٥٤	٧٢	+ ٠.٥٣

+ + دال عند مستوى (٠.١) حيث تبدأ حدود الدلالة الاحصائية من

٣٢٥ (ن = ٦٠)

+ دال عند مستوى (٠.٥) حيث تبدأ حدود الدلالة الاحصائية من

٢٥

ثبات المقياس :

استخدم الباحث طريقتين لايجاد ثبات المقياس ، هما :

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

جدول (٥)

يبين عدد العبارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعاملات الثبات للمقاييس الفرعية (ن = ١٠٠)

معامل الثبات	التطبيق الثاني		التطبيق الأول		عدد العبارات	المقاييس الفرعية
	١ع	١م	١ع	١م		
٠.٦٨	٤ر٢٦	٥٨ر٦٢	٤ر٤٨	٥٦ر٦٩	١٤	- تخطيط الدروس
٠.٧٢	٣ر١٨	٤١ر٩٩	٣ر٤٨	٤٠ر٦٧	١٠	- تحديد الأهداف
٠.٧٠	٣ر٥١	٣٢ر٤	٣ر٤٧	٣٣ر٤١	٨	- الاستعداد للتعلم
٠.٧٨	٣ر٣٦	٣٥ر٥٦	٣ر٢٩	٣٥ر٠٠	٨	- التقويم
٠.٦٤	٢ر٢٤	٢٨ر٣٠	٢ر٣٦	٢٩ر٣٢	٧	- اختيار الوسائل
٠.٦٢	٢ر٠٧	٢٠ر٧٦	٢ر٠٥	١٩ر٩٨	٥	- اختبار الخبرات
٠.٥٧	١ر٩٧	١٤ر٠١	١ر٦٩	١٥ر١	٤	- التمهيـد
٠.٧٥	٢ر٣	٢٠ر٩٤	٢ر٧	٢٠ر١	٥	- طرح الأسئلة
٠.٥٩	٢ر١٧	٢٥ر٠٣	٢ر٩٧	٢٦ر٠١	٦	- التعزيز
٠.٦٥	٢ر٣	٢٠ر٨	٢ر٣٤	٢٠ر٠٦	٥	- الخاتمة
٠.٨٣	١٣ر٧٢	٢٩٨ر٤١	١٥ر٣٢	٢٩٦ر٣٤	٧٢	المجموع

يتضح من جدول (٥) أن جميع معاملات الثبات دالة عند مستوى

دلالة ٠.٠١

٢ - طريقة التجزئة النصفية : جرى تجزئة المقياس المجرب على العينة السابقة (١٠٠ فردا) فى التطبيق الاولى الى نصفين (العبارات الفردية مقابل العبارات الزوجية) وتم حساب معامل الارتباط باستخدام معادلة بيرسون Pearson فكان معامل ارتباط نصفى الاختبار مساويا ٠.٧٦٤ . 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 ٠.٨٦٦ . وعند حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة جثمان (أبو حطب ، عثمان ، ١٩٨٢ : ٨٩) وجد أنه مساوى (٠.٨٨) .

صدق المقياس :

يعتبر الصدق من أهم الخصائص المهمة التى يجب الاهتمام بها فى بناء الاختبارات والمقاييس . 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 - صدق المحتوى : حيث تم تحليل الانماط المرغوبة وغير المرغوبة لكل كفاية وقام الباحث بعرضها على مجموعة من المحكمين (خمسة موجهين تربويين وخمسة مديري 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 .

٢ - 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 (٠.١) و (٠.٥) 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) يبين ذلك .

جدول (٦)

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

الكفاية	معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية
- تخطيط الدروس	٠.٦٥	٠.٠١
- تحديد الأهداف	٠.٦٧	٠.٠١
- الاستعداد للتعلم	٠.٦٦	٠.٠١
- تقويم الدروس	٠.٨٢	٠.٠١
- اختيار الوسائل	٠.٦٢	٠.٠١
- اختيار الخبرات	٠.٥٧	٠.٠١
- التمهيد	٠.٤٣	٠.٠١
- طرح الأسئلة	٠.٧٩	٠.٠١
- التعزيز	٠.٥٩	٠.٠١
- الخاتمة	٠.٥٦	٠.٠١

يتضح من جدول (٦) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة المقياس الفرعية ودرجة المقياس الكلي دالة على مستوى ٠.٠١ ويعتبر هذا شكلا آخر من أشكال التناسق الداخلى بين مجالات المقياس وهذا يدعم صدق وصلاحيه هذه الأداة لما وضعت لقياسه .

٣ - صدق المحك : لحساب صدق المحك طبق الباحث استبيان

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 ٠.٥٢ . وهو دال احصائيا على مستوى ٠.٠١ .

دراسة مقارنة بين مجموعات من المعلمين فى المجالات التى يقيسها المقياس

يفترض الباحث أن مقياس الاتجاهات نحو توظيف الكفايات 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 - توجد فروق ذات دلالة احصائية على مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسط أداء المعلمين الممتازين ومتوسط أداء المعلمين الضعفاء ، فى المجالات التى يقيسها المقياس .

٢ - توجد فروق ذات دلالة احصائية على مستوى الدلالة (٠.٥) 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) .

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 - ت - وكانت النتائج كما هى مبينة فى جدول (٧)

جدول (٧)

يبين نتائج اختبار - ت - لايجاد الفرق بين متوسطات أداء كل من فئتي المعلمين (ممتازون وضعفاء) فى الكليات التدريسية العشرة (ن = ١٠٠)

ت	معلمون ضعفاء		معلمون ممتازون		الكفايات
	٢ع	٢م	١ع	١م	
++ ٨٣٠	٥٣٩	٥٢٠٠	٤٧١	٦٠٤	- تخطيط الدروس
++ ١٠٣١	٤٦٢	٣٨٤	٣٧٦	٤٧٠	- تحديد الأهداف
++ ١٥٦٤	٢٠٩	٣١٨	٢٠٥	٣٨٢	- الاستعداد للتعلم
++ ١١١٥	٣٠٠	٢٨٩	٢٩٢	٣٥٥	- تقويم الدروس
++ ٣٩٦	٢٦٧	٣٠٠٠	٢٥٣	٣٢٢	- اختيار الوسائل
++ ٢٢٢	١٤٨	١٩٨	٢٠٧	٢٠٦	- اختيار الخبرات
++ ٣٧٨	٢١٢	١٦٠٠	١٨٤	١٧٥	- التمهيد
++ ٣٨٩	٣١٢	١٩٨	٣٠٥	٢٢٢	- طرح الأسئلة
++ ٥٨٠	٢٥٠	٢١٤	٢٦٧	٢٤٤	- التعزيز
++ ٧٠٣	٢٤٨	١٧٦	٢٦٤	٢١٢	- الخاتمة
++ ١٤٠٣	١٦٢٢	٢٧٥٧	١٤٧٤	٣١٩٢	المجموع

تبدأ حدود الدلالة (٠.٥) ودرجة حرية ٩٨ عند ١٩٩

تبدأ حدود الدلالة (٠.١) ودرجة حرية ٩٨ عند ٢٦٣

(Glsnapp & Poggio, 1985 : 514)

يتضح من جدول (٧) أن الفرق بين الفئتين كان دالا على مستوى (٠.١) فى تسع كفايات تدريسية ، ودالا على مستوى (٠.٥) فى كفاية تدريسية واحدة فقط (اختيار الخبرات) كذلك كان الفرق بين أداء الفئتين على المقياس الكلى دالا على مستوى (٠.١) . وهذه النتيجة تدعم الفرضية الأولى والتي تشير الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين فئة المعلمين الممتازين وفئة المعلمين الضعفاء . وهذا يحقق صدق التمييز الفرضى .

ولفحص الفرضية الثانية تم توزيع المقياس على عينة مكونة من

(٨٠ فردا) منهم ٤٠ معلما ملتزميا 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 مديري المدارس . ولايجاد الفرق بين أداء تلك الفئتين على المقياس تم استخدام اختبار - ت - وكانت النتائج كما هي موضحة فى جدول (٨)

جدول (٨)

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

الكفايات	معلمين مهتمين		معلمين غير مهتمين		ت
	١م	١ع	٢م	٢ع	
- تخطيط الدروس	٥٧٦	٤٢٣	٥٤١	٥٠١	+ + ٣٣٨
- تحديد الأهداف	٤١٣	٣٨١	٣٨٦	٤١١	+ + ٣٠٥
- الاستعداد للتعلم	٣٣٢	٣٥٤	٣١٤	٤٠٥	+ ٢١٢
- تقويم الدروس	٣٤٩	٣٠١	٣١٦	٤١٢	+ + ٤٠٩
- اختيار الوسائل	٢٩٢	٢٥٦	٢٨١	٢٠٣	+ ٢١٣
- اختيار الخبرات	٢٠٢	٢١١	١٩٠٠	٢٥٥	+ ٢٢٩
- التمهيد	١٤٨	١٧٢	١٣٩	٢٠١	+ ٢١٥
- طرح الأسئلة	٢٠٧	٢٩٧	١٩٠٠	٤٣٤	+ ٢٤١
- التعزيز	٢٥٨	٢١٧	٢٢٦	٣١٢	+ + ٥٣٣
- الخاتمة	٢٠٧	٢٦٧	١٩١	٣٠١	+ ٢٥٥
المجموع	٢٩٨٤	١٥١٢	٢٧٧٤	١٦١١	+ + ٦٠١

تبدأ حدود الدلالة (٠.٥) ودرجات حرية (٧٨) عند ٢٠٠

تبدأ حدود الدلالة (٠.١) ودرجات حرية (٧٨) عند ٢٦٥

يتضح من جدول (٨) أن الفرق بين أداء المعلمين الملتزمين والمعلمين غير الملتزمين بالمهنة كان دالا على مستوى (٠.٥) فى ستة مجالات ودالا على مستوى (٠.١) فى أربعة مجالات من مجالات المقياس ، وهذه النتيجة تدعم الصديق التمييزى للمقياس .

ملخص الدراسة :

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

- حدد الباحث عشر كفايات تدريسية شائعة حسب رأى الموجهين التربويين ومديري المدارس .

- اختار الباحث العبارات السلوكية التى تقيس الأنماط السلوكية المرغوبة وغير المرغوبة لكل كفاية على حدة بالاستعانة بالدراسات السابقة والأطر النظرية التى عالجت هذا الموضوع وكانت القائمة الأولية مكونة من (٨٥) عبارة .

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

- جرى ايجاد معامل ثبات المقياس باستخدام طريقة اعادة الاختيار على عينة مكونة من ١٠٠ فرد ، وكان ثباته الكلى ٠.٨٣ ، ثم حسب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية وكان ثباته ٠.٨٧ .

- 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 ٠.٥٢ . وهو دال احصائيا على مستوى (٠.١) ثم جرت مقارنة بين مجموعتين من المعلمين الممتازين والمعلمين الضعفاء باستخدام اختبار - ت - كانت الفروق دالة احصائيا فى بعض المجالات على مستوى (٠.٥) ودالة على مستوى (٠.١) فى مجالات أخرى . وكذلك ميز المقياس بين المعلمين المهتمين بالمهنة والمعلمين غير الملتزمين بالمهنة الذين يزاولون أعمالا حرة بعد انتهاء الدوام المدرسى ، وكانت الفروق بينهما دالة على مستوى (٠.١) فى بعض المجالات ودالة على مستوى (٠.٥) فى مجالات أخرى من مجالات المقياس .

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

المراجع

- أبو حطب ، فؤاد وعثمان ، سيد أحمد (١٩٨٢) التقويم النفسى ، ط ٤ ، القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية .
- أبو غريب ، عايدة وحميده ، فاطمة ابراهيم (١٩٩٠) دراسة لتشخيص بعض الكفايات الأدائية لمعلمى المواد الاجتماعية فى الحلقة الثانية من التعليم الاساسى « دراسة ميدانية » ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، المؤتمر العلمى الثانى اعداد المعلم - التراكمات والتحديات ، الاسكندرية : المجلد الثانى ص ٥٤٣ - ٥٧٢ .
- 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 - الاسكندرية ، المجلد الثانى ، ص ٦٣٧ - ٦٥٩ .
- الأغا ، احسان وعبد المنعم ، عبد الله (١٩٨٩) التربية العملية وطرق التدريس ، ط ٢ غزة : الهيئة الخيرية .
- الزوبعى ، عبد الجليل وآخرون (١٩٨١) الاختبارات والمقاييس النفسية ، العراق : جامعة الموصل .
- بلقيس ، أحمد (١٩٨٥) مجمع تعليمى حول : المنحى النظامى لتنظيم التعلم واستخدامه فى اعداد مذكرات الدروس ، عمان : الرئاسة العامة لووكالة الغوث الدولية .
- توك،دوانى (١٩٧٧) اختبارات مينيسوتا لاتجاهات المعلمين دراسة صدق للبيئة الأردنية ، دراسات ، المجلد الرابع ، العددان ١ - ٢ ، ص ١٢ .
- جابر ، عبد الحميد جابر (١٩٧٦) سيكولوجية التعلم ونظريات التعلم ط ٣ ، القاهرة : دار النهضة .
- جرادات ، عزت وآخرون (١٩٨٣) التدريس الفعال، عمان : المكتبة التربوية المعاصرة .

- 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 .
- سواره ، 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 المهني وكفاياته ، الأردن : الرئاسة العامة لووكالة 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 Arithmetic 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. Freeman & 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.

الملحق
القائمة النهائية
مقياس الاتجاهات نحو توظيف الكفايات الأساسية فى التدريس

ارشادات :

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 (X) فى المربع الخاص لكل عبارة حسب التقدير الذى يتناسب مع وجهة نظرك لمضمون العبارة .

مثال :

التقدير	ع	ع	م	ق	ق
ش	ش				ش
					اشعر بارتياح عند استخدام الوسائل التعليمية
					- فاذا كنت توافق على العبارة السابقة ، موافقة تامة ضع اشارة (X) تحت الخانة
				X	« أوافق بشدة » (ق ش) .
					- واذا كنت توافق على العبارة لحد ما ، ضع علامة (X) تحت الخانة « أوافق » (ق) .
				X	- أما ان كنت غير قادر على التحديد ، ضع علامة (X) تحت الخانة « متردد » (م) .
					- واذا كنت تعارضها ، ضع علامة (X) تحت الخانة « أعارض » (ع) .
					- واذا كنت تعارضها تماما ضع علامة (X) تحت الخانة « أعارض بشدة » (ع ش) .
					- تاكد من مطابقة رقم السؤال الذى تقرأه مع رقمه فى رقة الاجابة .
					- أرجو الاجابة عن جميع الأسئلة .
					- لا تضع أى علامة فى خانة التقدير .

مقياس الاتجاهات نحو توظيف الكفايات الأساسية في التدريس

عبارات المقياس

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

- 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 الحصّة .
- ٢٤ - أرى أن طرح الأسئلة مهارة سهلة لا تستدعى التدريب 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 الحصّة فى تشخيص
الخبرات السابقة للتلاميذ .
- ٣٩ - أجد أن استخدام الوسائل يعمل على اثاره 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 للتلاميذ .
- 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 يسهم فى مشاركتهم الصفية .
- ٤٩ - يمكننى التخطيط للدروس دون التعرف على الامكانيات والوسائل المتاحة .
- ٥٠ - أرى أن مهمة تحديد الاستعداد للتعليم تعتبر شرطا أساسيا للتعلم .
- ٥١ - أشعر بأن تنوع الخبرات التعليمية يقلل من المردود التربوى لعملية 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 وحاجتهم .
- ٥٥ - ليس بالضرورة أن أعرض الخبرات بتسلسل معين .
- ٥٦ - أرى من الضرورة أن يكون للدروس خاتمة .
- ٥٧ - يربكنى وضع أهداف متنوعة للدرس .
- ٥٨ - أجد أن استخدام وسائل تقويم شاملة لجميع الخبرات يربك المعلم والطالب .
- 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 .

(دراسات تربوية)

- ٦٥ - أشعر بأن وجود أهداف واضحة ومحددة تسهل عمل المعلم والتلميذ .
- ٦٦ - أرى أنه إذا شعر المعلم بأن أسلوبه فى التعليم كان ناجحا فلا داعى لتقويم تلاميذه .
- ٦٧ - لا أرى من الضرورة أن يكون هناك تمهيد لكل درس من الدروس .
- ٦٨ - أفضل أفراد حصّة كاملة لعمل خاتمة للدرس السابق إذا لم يتوفر الوقت .
- ٦٩ - أجد أن تحديد الأهداف بشكل نتاجات تعليمية يسهل اختيار الخبرات والوسائل وأساليب التقويم .
- ٧٠ - أفضل تقويم كل خطوة من خطوات الدرس دون تأجيل ذلك الى نهاية الحصّة .
- ٧١ - أرى من الضرورة أن يكون التمهيد مشوقا للتلاميذ .
- ٧٢ - عندما أشعر بأن التلاميذ يتابعونى فى الدرس فلا أجد ضرورة لعمل خاتمة .