الخصائص السيكومترية لمقياس معايير جودة المعلم

د. مسعودة منتصر
جامعة الوادي، الجزائر

أ. اسماعيل حساني
جامعة الوادي، الجزائر

استلم بتاريخ: 10-09-2016 تمت مراجعته بتاريخ: 15-01-2017 قبل للنشر بتاريخ: 10-02-2017

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى دراسة الخصائص السيكومترية لمقياس معايير جودة المعلم في البيئة الجزائرية واستخراج معايير أداء تمكننا من تفسير نتائج الدرجات الخام للأفراد. لتحقيق هذا الهدف تم اقتناء النسخة الأصلية للمقياس، ثم اختيار عينة الدراسة، والتي تكونت من 145 معلم وأستاذ من الأطوار التعليمية الثلاثة (الابتدائي، المتوسط، الثانوي)، تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية، من مناطق مختلفة بالولاية، وللتأكد من ثبات تم استخدام أساليب متعددة، حيث تم إيجاد مؤشرات الثبات عن طريق معامل (ألفا لكرونباخ)، وكذلك التجزئة النصفية، وعن طريق معامل التجزئة النصفية (لسبيرمان –براون)، أما بالنسبة للصدق فقد تم التأكد منه بالصدق التكوين الفرضي للمقياس وذلك بإيجاد معاملات الارتباط بين كل بند من بنود المقياس، والبعد الذي تنتمي إليه بالنسبة للعينة الكلية، وتم أيضا التأكد من الصدق العاملي الاستكشافي للمقياس، وكذلك صدق المقارنة الطرفية، ثم إيجاد معايير الأداء للمقياس عن طريق استخراج الدرجات المئينية.

توصلت الدراسة إلى تمتع المقياس بخصائص سيكومترية مقبولة لكن تم حذف 20 بند عن طريق نتائج التحليل العاملي ليصبح عدد بنود المقياس 102.

الكلمات المفتاحية:الجودة؛ المعلم؛ المعايير؛ الخصائص السيكومترية.

An attempt to extract the psychometric characteristics of the teacher quality standards in the Algerian environment

Messaouda MONTASSER
El-Oued University, Algeria

Smail HASSANI
El-Oued University, Algeria

Abstract

The present study aimed to examine the psychometric properties to measure the quality of the teacher in the Algerian environment and extract performance standards enables us to interpret the results of the raw scores of individuals standards.

To achieve this goal the researchers acquisition of the original version of Teacher quality standards scale (Egyptian version) , and then select a sample of study, which consisted of 145 teacher and professor of educational (primary , secondary and high schools) randomly selected class, from different regions of the state .to ensure the stability of scale we has been the use of multiple methods were finding indicators persistence by: Cronbach alpha coefficient and midterm retail by coefficient of Spearman – Brown.

We verified the validity of this scale by construct validity using the correlation coefficients between each item of the scale and dimension, which belongs to the college of the sample items, we also verified using the exploratory factor analysis of the scale also as the peripheral comparison validity, and then find the performance criteria of the scale by extracting grades centipede.

The study found the enjoyment of the scale psychometric characteristics acceptable but has been deleted 20 items through factor analysis to become the number of items 102.

Keywords: teacher quality standards, psychometric characteristics, teacher, teacher quality.

مقدمـة:

إن المنظومة التعليمية نظام متكامل يتكون من مجموعة فاعلين يؤدون مهام مختلف في سبيل تكوين التلاميذ والطلاب في جميع النواحي العلمية، الأخلاقية والتربوية، ويعد المعلم حجر الزاوية في العملية التعليمية نظرا للمهام الدقيقة المكلف بها، فهو الذي يخطط وينفذ ويقيم، وهو الذي يجّود ويطّور جوانب العملية التعليمية.

وبالرغم من التطورات الحاصلة في التعليم وتكنولوجياته وطرق التدريس، فهو العنصر الفعال والمؤثر في جميع مدخلات النظام التعليمي، وفي تحقيق أهدافه على نحو أفضل وبكفاءة عالية. (أبو النجا،2001، 17)

ومع تطور المفاهيم الاقتصادية المرتبطة بالتطوير والمنافسة، ظهرت الجودة الشاملة كرد فعل على تحول نظرتنا إلى المدرسة من كونها مكانا للتعليم، إلى مؤسسة يتم فيها تكوين الإفراد حتى يتمكنوا من المساهمة في عجلة النمو الاقتصادي للبلدان.

الإشكالية:

لقد أعطت الإصلاحات، والتحسينات في المنظومة التربوية أهمية للمعلم ،الذي يعتبر أحد أهم عناصر العملية التربوية في جميع المراحل نظرا للدور الذي يقوم به فيها، ونجد فلسفة الجودة الشاملة في التعليم أعطت اهتماما خاصا للمعلم، وحاولت إيجاد مجموعة من المعايير المهنية لضبط جودة الأداء وقد أشارت العديد من الدراسات، إلى الدور الجوهري الذي يقوم به المعلم، ونذكر في ذلك دراسة كل من (ونج، ووالبيرج)، حيث قاما بتحليل جامع حديث صمم لتقييم العوامل التي يرجح أن تساعد على التعلم حيث أكدا أهمية تأثير المعلمين من خلال دراسة 28عاملا حيث كان هناك عاملان متصلان بصورة مباشرة بالمعلم.(Wang ,Haertel & Walberg ,1994 ,48)

غير أن بحوثا أخرى تظهر وجود تباين بين المعلمين من حيث فعاليتهم، إذ يبدو أن المعلمين الجيدين يكونوا فعالين مع الدارسين من كافة مستويات التحصيل الدراسي، مهما كان التلاميذ في حجرة الدراسة متباينين، أما إذا كان المعلم غير فعال، فيزداد احتمال أن يكون تحصيل التلاميذ أقل مستوى وتؤكد دراسات حديثة هذا الطرح، ومنها دراسة (Wright,Horn and Sanders,1997)، وكذلك دراسة (Babu and Mendro, 2003).

وتأسيسا على هذا، فقد أصبح من الواجب تقييم أداء المعلمين، والأساتذة في الأطوار التعليمية الثلاثة، وفقا لمفهوم الجودة الشاملة للمعلم، ولهذا الغرض تتوفر العديد من الأدوات التي تقيس مجال الجودة في التعليم بشكل عام، وجودة المعلم بشكل خاص، لكن الملاحظ أن أغلبها معد في بيئات غير عربية، وعلى سبيل المثال نذكر معايير NCATE الأمريكي، وعلى ندرتها في البيئات العربية هناك من حاول إعداد مثل هذا النوع من المقاييس، حيث قام يوسف شحاتة الجهمي، بإعداد مقياس لمعايير جودة المعلم استنادا إلى مقاييس وقوائم لجودة المعلم في بيئات أخرى، أما في البيئة الجزائرية فلم يتم الكشف

عن دلالات الصدق والثبات لهذا المقياس المعد في بيئة مصرية، لذلك الدراسة الحالية ستجيب على التساؤلات التالية:

1- هل يحتفظ مقياس معايير جودة المعلم، بدرجة ثبات تتفق مع خصائص الاختبار الجيد بعد تطبيقه على عينة في البيئة الجزائرية؟

2- هل يحتفظ مقياس معايير جودة المعلم، بمؤشرات صدق تتفق مع خصائص الاختبار الصادق بعد تطبيقه على عينة في البيئة الجزائرية؟

3- ما المعايير التي تحدد درجة جودة المعلم، حسب مقياس معايير جودة المعلم؟

فروض الدراسة:

1- لا يحتفظ مقياس معايير جودة المعلم بدرجة ثبات تتلاءم وخصائص الاختبار الجيد بعد تطبيقه على عينة في البيئة الجزائرية.

2- لا يحتفظ مقياس معايير جودة المعلم بمؤشرات صدق تتلاءم وخصائص الاختبار الجيد بعد تطبيقه على عينة في البيئة الجزائرية.

3- تختلف المعايير لمقياس معايير جودة المعلم بعد تطبيقه على عينة في البيئة الجزائرية عن المعايير المتوفرة في البيئة الأصلية للمقياس(المصرية).

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى هدفين رئيسيين هما:

- استخراج الخصائص السيكومترية لمقياس معايير جودة المعلم، والتأكد من مدى ملاءمته للتطبيق على عينة في البيئة الجزائرية.
- توفير مقياس يتمتع بدرجات مقبولة من الصلاحية يمكن استخدامه لتقييم جودة المعلمين واستعماله لتحديد النقائص الموجودة في أداء المعلمين لتجاوزها من خلال دورات التكوين المستمر.

الإطار الزماني والمكاني للدراسة:

أجرى الباحث الدراسة الحالية في فصليها النظري والتطبيقي في الفترة الممتدة بين بداية شهر نوفمبر 2011إلى غاية شهر ماي 2012، مع الأخذ بعين الاعتبار الفترات التي تجرى فيها الامتحانات والفروض وهذا تجنبا للوقوع في إهمال المعلمين للإجابة على المقياس.

أما مكانيا فتم إجراء الدراسة الميدانية في مجموعة من المؤسسات التربوية بولاية الوادي بأطوارها الثلاثة (الابتدائي، متوسط، الثانوي)، من مجمل المؤسسات التي تتبع 33 مقاطعة تربوية على مستوى الولاية، وبالتفصيل نجد أن عدد الإبتدائيات361، أما المتوسطات فبلغ عددها 126 والثانويات 49، وهي منتشرة عبر 30 بلدية بالولاية، ونظرا لشساعة مساحة الولاية، حيث نجد تباعدا جغرافيا كبيرا بين مختلف المؤسسات التربوية.

تحديد مصطلحات الدراسة:

1- الخصائص السيكومترية: يشير مفهوم الخصائص السيكومترية، إلى مفهومين أساسيين تتعلق بالإختبارات، والمقاييس النفسية، وجودة الاختبار (validity test) وصدق الاختبار (reliability test) التربوية وهما ثبات الاختبار أو المقياس، مرهونة بمدى توفر هذه الخصائص في الاختبار أو المقياس، يقصد بها الباحث مؤشرات الصدق و حساب مؤشرات الثبات لمقياس معايير جودة المعلم، ونوجزها كالأتي:

2- الصدق: يعتبر الصدق من أكثر مفاهيم القياس النفسي إثارة للجدل، حيث يجد اختلاف كبير حوله وبتعبير بسيط الصدق هو أن يقيس الاختبار ما وضع لقياسه، أي يقيس فعلا الوظيفة التي وضع لقياسها ولذلك يشير الصدق إلى مدى صلاحية استخدام درجات المقياس للقيام بتفسيرات معينة، فإذا كان المقياس يستخدم لوصف تحصيل أفراد العينة، يجب أن تفسر الدرجات على أنها تمثل مجال التحصيل الذي يقيسه الاختبار. (أبو علام، 2006، 448)

3 - الثبات: هو درجة الاتساق أو الاستقرار اختبار معين، ويمثل نظريا نسبة تباين الدرجة الحقيقية إلى تباين الدرجة الملاحظة، حيث أن الدرجة الملاحظة هي التي يحصل عليها الفرد في الاختبار، والدرجة الحقيقية هي الدرجة التي يحصل عليها من خلال طرح درجة الخطأ، التي تمثل خطأ القياس من الدرجة الملاحظة ويعتبر الثبات احد مستلزمات الاختبار الجيد، تتراوح قيمته مابين الصفر والواحد. (الصراف، 2002)

4 - المقياس: يعرف المقياس على أنه وسيلة للتقدير عن طريق وضع رتبة رقمية، أو معدل كمي، لسمة معينة أو لسلوك محدد، اجتماعي، انفعالي، سوي أو غير سوي، حيث يقوم الفاحص بتحديد الدرجة التي تنطبق على المفحوص من بين عدد من الدرجات التي يتضمنها مقياس متدرج، ويمكن أن يجيب المفحوص بنفسه عن المقياس أو يقوم شخص آخر بتطبيقه على المفحوص.(عبد الخالق، 1996، 140)

إجرائيا مقياس معايير جودة المعلم، والذي يعتبر وسيلة لقياس مدى إتقان المعلم لأدائه المهني ومن خلاله يمكن أن نعرف مدى جودة أداء المعلم.

5 - جودة المعلم: يقصد بالمفهوم الإجرائي لجودة أداء المعلم، مدى إتقان المعلم أو الأستاذ لأدائه المهني والعلمي في المراحل التعليمية الثلاثة، وذلك بولاية الوادي من خلال تطوير أدائه العلمي، وتمكنه من تخصصه، ومتابعة الجديد والحديث فيه، ليتمكن من تنسيق المعرفة في عصر الانفجار المعرفي الذي نعيش فيه الآن، ثم تطوير أدائه المهني التربوي من خلال تمكنه من التحكم في الكفاءات اللازمة بمستوياتها المختلفة مع العمل على تحقيقها وقياسها، وعرضه للمادة العلمية بصورة جذابة ومشوقة لتلاميذه، من خلال تطبيقه لأساليب التدريس الحديثة التي توفر بيئة معززة للتعلم، وتفتح الحوار بينه وبين المتعلم وتسهم في تنمية التفكير فيه، ثم تطويره وتنويعه لأساليب التقييم المختلفة لطلابه، فكل ذلك يعزز دافعية المتعلم في المرحلة الابتدائية للمعرفة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

تناول البحث عدد من الدراسات السابقة، والتي لها علاقة بموضوع الدراسة سواء كانت محلية عربية أو أجنبية، والتي تمكن الباحث من الحصول عليها في حدود إمكاناته، ونظرا لنقص الدراسات السابقة التي تناولت الخصائص السيكومترية لمقياس معايير جودة المعلم، وكذلك التي عالجت موضوع جودة المعلم وبالأخص المحلية منها، فقد وجد الباحث صعوبة في إيجاد الدراسات السابقة التي تناولت هذا الموضوع، لذا قمنا الباحث بعرض دراسات سابقة تناولت جانب جودة أداء المعلم مع الحرص على التي حددت معايير مهنية، أو الدراسات التي لها علاقة بجودة التعليم بشكل عام للمعلم الجيد، وقد ركز الباحث في عرض الدراسات السابقة على مجموعة جوانب أهمها : عنوان الدراسة، أهداف الدراسة الأدوات المستخدمة، العينة وأهم النتائج.

-**قائمة معايير الاحتراف التربوي 1999:** وضع المجلس القومي لولاية كنتكي بالولايات المتحدة الأمريكية قائمة لمعايير جودة المعلم الحديث، والتي استغرق انجازها ست سنوات من سنة 1993 إلى1999، وتستخدم هذه المعايير في الحكم على جودة المعلم، في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة وأثناء الخدمة، وكذلك تستخدم هذه المعايير في إعطاء شهادة الجودة للمعلمين، وتسهم هذه المعايير في تنمية بعض القدرات والكفاءات لدى الطلاب.

اشتملت هذه القائمة على تسعة معايير أساسية، يتضمن كل معيار عدة معايير فرعية، وبلغت هذه القائمة واحدا وسبعون معيارا، يمكن إيجازها فيما يلي:

المعيار الأول: التخطيط للتدريس وتصميماته.

المعيار الثاني: خلق مناخ تعليمي.

المعيار الثالث: تنفيذ التدريس وإدارته.

المعيار الرابع: تقييم نتائج التعلم.

المعيار الخامس: تقويم التدريس والتعلم.

المعيار السادس: التعاون مع الزملاء وأولياء الأمور وغيرهم.

المعيار السابع: الاندماج في الاحتراف المهني.

المعيار الثامن: التمكن من المحتوى.

المعيار التاسع: استخدام التكنولوجيا.

- **دراسة بلجون 2008 :** والتي كانت بعنوان: تصورات المعلمات والطالبات المعلمات لسمات معلم العلوم في ضوء معايير الجودة، وتهدف هذه الدراسة إلى الوقوف على معايير محدد ونوعية لمعلم العلوم في السعودية، وتكونت عينة البحث من 172 معلمة علوم و54 طالبة معلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية حيث طبق عليهم استبانة قامت الباحثة بتصميمها، وهي مكونة من أربعة أبعاد وهي: السمات الشخصية للمعلم، التفاعل الصفي مع التلاميذ، إدارة الصف وتنظيمه الأنشطة التعليمية، وخلصت هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها أن هناك درجة عالية من التوافق بين معلمي العلوم، والطالبات المعلمات

لخصائص الجودة عند معلم العلوم، كما أظهرت النتائج وجود فروق في التفاعل الصفي مع التلاميذ لصالح المعلمين الذكور.

- **قائمة المعايير المرجعية الأكاديمية السورية لقطاع العلوم التربوية 2011:** تعد هذه الوثيقة دليلاً مرجعياً للقطاع الأكاديمي الذي تمثله، وأداةً تساعد في ضمان الجودة وفي تقويم المحصلات التعليمية مقابل المعايير التي تمت صياغتها، والتي تمثل حداً أدنى من المتطلبات المعرفية والمهاراتية التي يجب على الخريج من مؤسسات التعليم العالي الحكومية والخاصة أن يحققها. واهتمت هذه القائمة بإعداد مجموعة من المعايير تمكن من ضبط جودة مخرجات التكوين الأكاديمي بكليات العلوم التربوية المختلفة حيث قام معدو هذه القائمة بحصر المهارات والمعارف الواجب توفرها عند خريج كلية التربية بالجامعات السورية مع العلم أن أغلبهم سوف يعملون في القطاع التعليمي وقد أعتمد معدو القائمة على مجموعة من التجارب لدول أخرى في ميدان ضمان الجودة ونذكر منها تجربة الوكالة البريطانية لضمان الجودة والتي اعتمد على منهجيتها في بناء المرجعية الوطنية السورية، كذلك تم الاستفادة من جودة تجربة اللجنة القومية المصرية لضمان الجودة والاعتماد والتي حققت نجاحا باهرا في مجال بناء معايير مصرية لجودة المعلمين ومؤسسات تكوينهم وخلصت القائمة إلى مجموعة مواصفات يجب توفرها في خريجي كليات العلوم التربوية:

- امتلاك المعارف التربوية والنفسية التي تمكنه من أداء مهماته المهنية.
- امتلاك قيم ومعارف في الجانب المهني تجعله قادرا على مواكبة التطورات المعاصرة والاحتفاظ بالهوية والانتماء الوطني والقومي.
- امتلاك مهارات التفكير العلمي الناقد.
- المقدرة على الربط بين النظري والعملي.
- التمكّن من المهارات التقنية الحديثة.
- امتلاك مهارة التعلم الذاتي والتعلم المستمر مدى الحياة.
- إتقان اللغة العربية وإجادة لغة أجنبية.
- التمكّن من المهارات الحياتية إدارة الوقت، التواصل – العمل ضمن فريق ..... إلخ
- المقدرة على خدمة المجتمع.
- الالتزام بأخلاقيات المهنة وشرفها.

- **دراسة الشلبي 2010:** بعنوان " أثر إدارة الجودة الشاملة في برامج التربية المهنية للمعلمين بالأردن كان الهدف من الدراسة هو استقصاء أثر إدارة الجودة الشاملة في برامج التنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظرهم في بعدي التخطيط، الممارسة والبعد الكلي وتحديد ما إذا كان هذا الأثر مختلفا تبعا لبعدي الجنس والمؤهل العلمي والخبرة وتكونت العينة من 60 معلما و48 معلمة طبق عليهم استبيان مكون من 40 فقرة وخلصت الدراسة إلى أن هناك فروق في أثر إدارة الجودة الشاملة تبعا للجنس في بعدي التخطيط والممارسة وكذلك البعد الكلي لصالح الإناث، ولم تظهر فروق في أثر تطبيق إدارة الجودة الشاملة بين الأفراد تبعا لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة.

- **دراسة العنزي2007:** بعنوان "تطوير كفايات المعلم في معايير الجودة في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الجوانب المختلفة لدور المعلم في ضوء معايير الجودة في النظام التعليمي العام، كذلك وضع كفايات جديدة للمعلم في ضوء معايير الجودة، ومن ثم إيجاد رؤية لإكساب المعلم الكفايات اللازمة في ضوء معايير جودة التعليم العام. استخدمت صاحبة الدراسة المنهج الوصفي لتحليل دور المعلم في ضوء معايير الجودة وتحديات الألفية الثالثة، ووضع كفايات يجب أن يكتسبها المعلم من خلال إعداده.

إجراءات الدراسة الميدانية

منهج الدراسة:

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي، وهو من بين أساليب البحث المستخدمة بشكل واسع في العلوم النفسية والتربوية، ويعد الأكثر ملائمة لنوع الدراسة التي نقوم بها، حيث يشير "العساف" (2006) إلى أن المنهج الوصفي، هو كل منهج مرتبط بظاهرة معاصرة بقصد وصفها وتفسيرها، ويشير كذلك إلى أن هناك خلاف بين علماء المنهجية حول الهدف من هذا المنهج، هل هو مجرد وصف للظاهرة المدروسة أم أنه يتجاوز الوصف إلى توضيح مقدار العلاقة ومحاولة اكتشاف الأسباب الكامنة وراء الظاهرة، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي لأنه يمدنا بمعلومات وحقائق وبيانات دقيقة عن جودة المعلم في الأطوار التعليمية الثلاثة (الابتدائي، المتوسط، الثانوي)، وذلك أثناء ممارستهم لمهامهم وفق مقياس معايير جودة المعلم، كذلك لأن استخراج الخصائص السيكومترية لا يتوقف عند هذا الحد بل يتعداه إلى وصف القيم والمؤشرات التي توصلنا إليها من خلال ربطها بالخلفية النظرية وما يطرحه الميدان.

مجتمع وعينة الدراسة:

انطلاقا من عنوان الدراسة الحالية، فإن مجتمع الدراسة الحالية يتكون من جميع معلمي وأساتذة الأطوار التعليمية الثلاثة(ابتدائي، متوسط، ثانوي) للعام الدراسي2012/2011، وقد بلغ عدد أفراد مجتمع الدراسة 9385 فردا، موزعين على33 مقاطعة تربوية موجودة في بلديات الولاية وعددها 30 بلدية والجدول التالي يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الأطوار الدراسية الثلاثة:

جدول (1) توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الأطوار الدراسية الثلاثة

الطور الدراسي		الابتدائي	المتوسط	الثانوي	المجموع
عدد الأفراد		3774	3487	2124	9385
الجنس	ذكر	1943	1849	1203	4995
	انثى	1831	1638	921	4390

تكونت عينة الدراسة من155 معلما وأستاذا، موزعين على الأطوار الثلاثة، واختيرت العينة بطريقة عشوائية طبقية من المدارس الابتدائية، المتوسطة والثانوية، حيث رأينا أن هذه الطريقة هي الأنسب نظرا لأنها تمكن من تمثيل المجتمع الأصلي تمثيلا صادقا، ونظرا لما يتميز به مجتمع الدراسة من طبقات متباينة، وكذلك لتنوع المواصفات المتوفرة في أفراد عينة البحث، والجدول التالي يبين توزيع أفراد العينة حسب متغيرات مختلفة هي: الطور مؤسسة التكوين، الجنس والخبرة والجدول التالي يوضحها:

جدول (2) توزيع أفراد العينة حسب متغيرات: الطور، مؤسسة التكوين، الجنس والخبرة

الطور الدراسي			مؤسسة التكوين			الجنس		النسبة %
الابتدائي	63	%43.4	معهد تكنولوجيا التربية	53	% 36.6	ذكر	76	%52.4
المتوسط	46	%31.7	الجامعة	63	%43.3	أنثى	69	%47.6
الثانوي	36	%24.8	المدرسة العليا للأساتذة	18	%13.1			
			مستوى أخر	10	% 6.9			

أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية:

لقد مر تصميم مقياس معايير جودة المعلم، للباحث الصافي يوسف شحاتة الجهمي بعدة مراحل حيث تحدد المحاور الأساسية للمقياس، وذلك عن طريق بناء محاور ومفردات مقياس معايير جودة المعلم الحالي في ضوء الأطر النظرية التي ارتبطت بجودة المعلم، وكذلك الدراسات والبحوث السابقة التي اهتمت بجودة المعلم بالإضافة إلى بعض المقاييس العالمية والمحلية التي تناولت جودة المعلم منها ونذكر منها ما يلي:

– **قائمة شارلوت دانيلسون(1996):** حول معايير جودة المعلم، حيث اشتملت القائمة على أربعة أبعاد أساسية يندرج تحتها عدة معايير فرعية بلغت 22 معيارا، وقد تم الاستفادة من هذه القائمة في بناء بعض المعايير الرئيسية والفرعية للمقياس الحالي، وخاصة فيما يتعلق بالتخطيط لعمليتي التعليم والتعلم بيئة الفصل والمسؤوليات المهنية للمعلم.

– **قائمة سالي براون وفل رايس (1997):** لمعايير جودة المعلم الناجح والتي اشتملت على خمس مجموعات من المعايير، وتضمنت كل مجموعة تسعة معايير أساسية وكل معيار يشتمل على عشرة معايير فرعية، وبذلك بلغت القائمة 450 معيارا فرعيا تقريبا، وقد تم الاستفادة من هذه القائمة في بناء بعض المعايير الرئيسية والفرعية للمقياس الحالي وخاصة فيما يتعلق بالمادة العلمية والتقويم.

– **قائمة المجلس القومي لمعايير التدريس:** حول المعايير السامية والدقيقة لجودة المعلم، وقد تضمنت القائمة خمسة مجالات أساسية للمعايير وأشتمل كل مجال على عدة معايير فرعية بلغت 25 معيارا فرعيا، وقد تم الاستفادة من هذه القائمة في بناء المعايير الفرعية للمادة العلمية والمجال المهني للمعلم، وتقويم الطلاب.

- **قائمة على راشد (2002):** للمهام وادوار المعلم العصري، حيث تكونت القائمة من خمسة أدوار أساسية للمعلم، ويشتمل كل دور على أدوار فرعية بلغت 37 مهمة فرعية للمعلم، وعلى الرغم من أن هذه القائمة لم تتناول جودة المعلم بشكل مباشر، إلا أنه تم الاستفادة من هذه الأدوار في بناء المعايير الفرعية للمقياس الحالي وخاصة فيما يتعلق بتحديد خصائص واحتياجات الطلاب والمتابعة المستمرة لما يستجد في المادة العلمية، والمجال المهني للمعلم و تقويم الطلاب.

ويهدف مقياس معايير جودة المعلم إلى قياس مدى توفر معايير جودة المعلم لدى المعلمين بالميدان والطلاب المعلمين بمؤسسات تكوين وإعداد المعلمين والتي تمكنهم من أداء أدوارهم بإتقان مع مسايرة التقدم العالمي في هذا المجال.

جاء المقياس الحالي في صورته الأصلية مكونا من خمسة مجالات أساسية تقسمت عليها بنود المقياس كما يلي:

- التخطيط لعمليتي التعليم والتعلم.
- المادة العلمية.
- استراتيجيات التعليم والتعلم و إدارة الفصل.
- المجال المهني للمعلم.
- التقويم.

وقد تضمن كل مجال عدة معايير رئيسية بلغت 17 معيارا رئيسيا، واشتمل كل معيار رئيسي على عدة بنود بلغت في مجملها 122 معيارا فرعيا، والجدول التالي يوضح توزع بنود المقياس على المحاور الرئيسية له وكذلك الأوزان النسبية لهذه المجالات:

جدول (3) توزيع بنود المقياس على المحاور الرئيسية له والأوزان النسبية

المجال	المعايير الرئيسية	البنود	الوزن النسبي
1- التخطيط لعمليتي التعليم والتعلم	3	21	17.2%
2- المادة العلمية	3	18	14.7%
3- استراتيجيات التعليم و التعلم	5	36	29.6%

الخصائص السيكومترية للمقياس في البيئة الأصلية:

صدق المقياس: تم التأكد من صدق الظاهري للمقياس من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين مكونة من مجموعة من أساتذة المناهج وطرق التدريس، وأصول التربية، وعلم النفس، وبعض الموجهين والمعلمين لإبداء آرائهم حول المقياس وقد أشار المحكمون إلى بعض المقترحات، والتي أخذها صاحب المقياس بعين الاعتبار وقام بالتعديلات اللازمة.

تم حساب التجانس الداخلي للمقياس، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس لجميع أفراد العينة، ويظهر الاتساق الداخلي للمقياس كأحد النواتج عند

حساب ثبات الاختبار باستخدام معامل ألفا(α) لكرونباخ، تبين أن قيم معاملات ارتباط المفردات مع الدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين(0.28 –0.64)، ويلاحظ أن جميع القيم دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) مما يؤكد صدق مقياس معايير جودة المعلم.

ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة ألفا "كرونباخ" عن طريق البرنامج الإحصائي spss، ويتميز معامل ألفا بأنه يعطي درجة ثبات المقياس في حالة حذف كل مفردة من مفردات الاختبار وقد بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ لمقياس معايير جودة المعلم (0.95)، وهي قيمة ثبات مرتفعة، وبالتالي يمكن الاعتماد عليه في قياس جودة المعلم.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

يعتبر الصدق أهم شرط يجب أن يتوفر في الاختبارات، حيث يمدنا بمؤشر مباشر على مدى صلاحية الاختبار لقياس أحد المتغيرات وإلى أي مدى يؤدي الاختبار عمله كما يجب، وللتحقق من الفرضية الأولى للبحث والمتعلقة بمؤشرات صدق الاختبار، قام الباحث باستخدام العديد من الطرق الشائعة في التأكد من صدق الاختبارات ويعرض الباحث نتائج دراسة الصدق كما يلي:

أولا: صدق التكوين الفرضي:

قام الباحث باستخراج دلائل صدق التكوين الفرضي للمقياس، وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط (بيرسون) بين كل فقرة والبعد الذي تنتمي إليه وذلك بالنسبة لجميع أفراد العينة، يتضح أن قيم معاملات الارتباط بين درجات البنود ودرجة البعد الذي تنتمي إليه تراوحت من (0.15) إلى (0.68)، وجميعها دالة إحصائيا عند مستوى0.01، إلا أن بعض البنود والتي كانت غير دالة، وهي على التوالي البنود(24) ومحتواه (أطبق المبادئ الأساسية بمواد تخصصي بطريقة علمية صحيحة)، حيث بلغ معامل الارتباط (0.16)، أما البند(102) ومحتواه (أطبق اختبارا تشخيصيا قبليا لتحديد نقاط القوة ونواحي الضعف لدى الطلاب)، فبلغ ارتباطه(0.15) وعند ربط نتائج البنود غير الدالة بالواقع نجد أن محتوى البند رقم (24) تتحكم فيه المناهج المتبعة في البيئة الجزائرية للتعليم، كذلك عامل خبرة المعلم ومستوى التكوين، مما يجعل المعلم يتحكم في مواد تخصصه، ومن خلال تفحص استجابات الأفراد على هذا البند نجد أن أغلبهم أجابوا بدرجة منخفضة مما يؤدي لضعف لعدم دلالة ارتباط هذا البند بدرجة البعد، وبالتالي فهو لا يمثل البعد الذي ينتمي إليه وهو (المادة العلمية)، كذلك الحال بالنسبة للبند (102) حيث نجد أن استعمال الاختبارات التشخيصية القبلية في التعليم الجزائري محدود نظرا لعدم تكوين المعلمين في هذا المجال وأساليب استخدامها وفنياتها مما جعل أغلب الأفراد يستجيبون على البند بدرجة منخفضة، لذلك تم حذف البنود غير الدالة من المقياس.

نجد أيضا أن ارتباطات درجة كل بند مع الدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.15) إلى (0.60) وهي دالة عند مستوى (0.01) و(0.05)، وجدنا كذلك أن البندين رقمي (54) ومحتواه (أغير من نبرات صوتي لجذب انتباه الطلاب) و(102) غير دالين إحصائيا، مما يجبرنا على حذفهما.

نلاحظ أن أغلب ارتباطات بنود المقياس بالدرجات الكلية للأبعاد، والدرجات الكلية للمقياس دالة عند مستوى دلالة (0.01)، هذا ما يؤكد لنا تماسك بنود وأبعاد المقياس، وأن أغلب البنود الخاصة بكل بعد لها القدرة على تمثيل البعد الذي تقيسه، مما يمكن بنود المقياس من قياس خاصية واحدة هي جودة المعلم. كما تم حساب معاملات الارتباط بين الإبعاد الخمسة المكونة للاختبار(التخطيط لعمليتي التعليم والتعلم، المادة العلمية، استراتيجيات التعليم والتعلم، المجال المهني للمعلم، والتقويم) فيما بينها، ثم حساب معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس، والدرجة الكلية للمقياس، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (4) معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية له

الأبعاد	التخطيط لعمليتي التعليم والتعلم	المادة العلمية	استراتيجيات التعليم والتعلم	المجال المهني للمعلم	التقويم	الدرجة الكلية
التخطيط لعمليتي التعليم والتعلم	/	**0.59	**0.60	**0.59	**0.61	**0.83
المادة العلمية	**0.59	/	**0.48	**0.45	**0.49	**0.71
استراتيجيات التعليم والتعلم	**0.60	**0.48	/	**0.54	**0.60	**0.84
المجال المهني للمعلم	**0.59	**0.45	**0.54	/	**0.55	**0.79
التقويم	**0.83	**0.71	**0.84	**0.79	/	**0.80

أظهرت مصفوفة الارتباطات بين أبعاد المقياس فيما بينها، مع الدرجة الكلية قيم ارتباط مقبولة ودالة إحصائيا في مجملها عند مستوى دلالة 0.01، وتراوحت بين (0.49 – 0.84)، وهذا ما يدل على وجود درجة مقبولة من الاتساق الداخلي للمقياس، والذي يعتبر مؤشرا يعتد به في الاستدلال على صدق التكوين الفرضي للمقياس، بمعنى أن بنود المقياس في مجملها تقيس خاصية واحدة وهي جودة أداء المعلم، وقد حصلنا على أعلى معامل ارتباط بين بعدي المادة العلمية واستراتيجيات التعليم والتعلم (0.60)، أما الارتباطات بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية فقد كان أعلى ارتباط بين بعد استراتيجيات التعليم والتعلم والدرجة الكلية بواقع (0.84) أما أدنى ارتباط فكان بين بعد المادة العلمية والدرجة العلمية بواقع (0.77).

ثانيا: الصدق التمييزي للمقياس: ترتكز نظرية الصدق على مجموعة الأسس، ومن أهمها قدرة الاختبار على التمييز بين الأفراد في طرفي القدرة التي يقيسها (الأفراد ذوي الأداء القوي، الأفراد ذوي الأداء الضعيف)، وتقوم هذه الطريقة على مقارنة متوسط درجات الأفراد ذوي الأداء المرتفع بمتوسط درجات الأفراد ذوي الأداء المتدني في نفس الميزان بالنسبة لتوزيع درجات الاختبار.

للتأكد من الصدق التمييزي للمقياس، قام الباحث بترتيب الدرجة الكلية لأفراد العينة على المقياس بشكل تصاعدي، ثم حساب ما يقابل نسبة 27 % من عدد أفراد العينة والبالغ 145 فردا أي 39 فردا بعد ذلك حدد الباحث 39 فرد ذوي الأداء القوي، و39 فرد ذوي الأداء الضعيف، ثم تم حساب الفروق بين درجات المجموعتين بواسطة اختبار "ت" للفروق بين مجموعتين مستقلتين ومتساويتين، أي أن أفراد

المجموعتين مختلفون لكن متساوون في العدد، وقبل حساب قيمة "ت" يجب التأكد من افتراض تجانس تباين المجموعتين بحساب النسبة الفائية "ف" بين المجموعتين من خلال حاصل قسمة التباين بين المجموعات وداخل المجموعات وهو ما يسمى اختبار " ليفنز Levens "وتأتي بالشكل التالي:

$$\text{"ف"} = \frac{\text{التباين الكبير}}{\text{التباين الصغير}}$$

حيث أن التباين الكبير هو الأكبر قيمة والتباين الصغير هو الأصغر قيمة، وقد أظهرت نتائج اختبار "ليفنز" الذي نستعمله للتعرف على درجة تجانس التباين أن قيمة "ف" بلغت 0.178 وكانت هذه القيمة دالة عند مستوى 0.67، وهو أعلى من مستوى دلالة يمكن أن نقبله وهو 0.05، إن تحصلنا على قيمة "ف" عند مستوى دلالة أكبر من 0.05 يقودنا للقول أن تباين المجموعتين متجانسين وهو ما يجبرنا على الاعتماد على نتائج اختبار "ت " في حال تجانس تباين المجموعتين، إلا أن شرط تساوي التباينات يمكن تجاوزه عند تساوي عدد أفراد العينة كما يذكر والجدول التالي يبين نتائج اختبار ليفنز:

جدول (5) نتائج اختبار (ليفنز)

المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	تجانس التباين	مستوي الدلالة	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	درجة الحرية
الأداء القوي	39	334.64	11.09	0.178	0.67	-27.43	0.01	76
الأداء الضعيف	39	261.38	12.45					

من خلال النتائج المبينة في الجدول يظهر أن مجموعة الأداء القوي بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتها (334.64) وبانحراف معياري قدره(11.09)، أما المتوسط الحسابي لذوي الأداء الضعيف فبلغ (261.38) بانحراف معياري قدره (12.45). إن استخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق يتطلب التأكد من تجانس أفراد العينة المستخدمة وذلك عن طريق لاختبار تجانس التباين "ليفنز" ، حيث بلغت قيمته (0,17) عند مستوى دلالة (0,67) وهو أكبر من أدنى مستوى الدلالة مقبول (0.05) مما يحيلنا للقول أن تباين المجموعتين متساوي مما يؤكد أن درجات مجموعتي الأداء القوي و الأداء المتدني متجانستين، عند حساب قيمة "ت " للفروق بين المتوسطات للمجموعتين فقد بلغت (27.43 –) عند مستوى دلالة (0.01) ودرجة حرية (76)، وهذا ما يؤكد وجود فروق ذات دلالة بين متوسطات درجات مجموعة ذوي الأداء المرتفع وذوي الأداء المتدني.

من كل هذه النتائج يمكن القول أن أفراد العينة توزعوا على طرفي السمة التي يقيسها المقياس يشكل يجعلنا نجزم أن المقياس له القدرة على التمييز بين طرفي السمة، وهذا المفهوم (التمييز بين طرفي السمة) هو أحد أهم مفاهيم نظرية الصدق في القياس الكلاسيكي وعلى هذا الأساس يمكن أن نعتبر

المقياس يتمتع بصدق تمييزي مقبول بحيث يمكن الاعتماد عليه في التمييز بين المعلمين الذين يتمتعون بجودة جيدة والمتدنين في الجودة.

ثالثا: الصدق العاملي للمقياس: يذكر فؤاد البهي السيد (1978) أن التحليل العاملي يهدف إلى الكشف عن العوامل المشتركة التي تؤثر فى عدد من الظواهر المختلفة، وينتهى إلى تلخيص المظاهر المتعددة التي يحللها إلى عدد قليل من العوامل فهو بهذا المعنى ينحو نحو الانجاز العلمي الدقيق.

وبإتباع خطوات التحليل العاملي وبمساعدة برنامج spss، قام الباحث باستخراج العوامل المكونة للمقياس بطريقة تحليل المكونات الرئيسية لبنود المقياس متبوعة بإجراء تدوير المحاور المتعامدة فاريمكس (varimax)، وأظهرت نتائج التحليل العاملي وجود 37 عاملا بلغ الجذر الكامن لها أكثر من 1صحيح حسب معيار كايزر لقبول العوامل، قام الباحث في البداية باستخراج قيم الاشتراكات أو ما يسمى معاملات الشيوع لبنود المقياس.

قمنا باستخراج قيم الجذور الكامنة ويمكن تعريفه على أنه مجموع مربعات تشبعات كل المتغيرات على كل عامل من عوامل مصفوفة الارتباطات على حدى وهو تعبير يستخدم في جبر المصفوفات حيث يتم استخلاص أقصى تباين مشترك بين المتغيرات في كل مرة على التوالي، وبطرح الناتج من المصفوفة الإرتباطية يتبقى حجم أصغر من التباين المشترك بين المتغيرات.

من خلال النتائج نجد أن العامل الأول ما نسبته 14.58 من التباين الكلي وفسرت العوامل مجتمعة ما نسبته 64.17 من التباين الكلي، ونفسر ذلك بأن العامل الأول يتحكم في اكبر عدد من البنود ويسهم في تباينها والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (6) العوامل ونسبة تباينها وتشبعها

رقم العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	نسبة التباين المفسر التجميعية
01	17.79	14.58	14.58
02	9.19	7.54	22.12
03	4.77	3.91	26.04
04	3.79	3.10	29.14
05	3.68	3.01	32.16
06	3.37	2.76	34.93
07	3.07	2.51	37.44
08	2.95	2.42	39.86
09	2.72	2.33	42.10
10	2.52	2.07	44.17
11	2.42	1.98	46.16
12	2.33	1.91	48.07
13	2.16	1.77	49.85
14	2.13	1.74	51.60
15	2.09	1.71	53.31
16	1.98	1.63	54.94
17	1.92	1.57	56.52
18	1.86	1.52	58.04
19	1.79	1.47	59.52
20	1.68	1.38	60.90
21	1.64	1.34	62.25
22	1.60	1.31	63.56
23	1.48	1.21	64.78
24	1.46	1.19	65.97

25	1.40	**1.15**	67.12
26	1.35	**1.11**	68.23
27	1.33	**1.09**	69.33
28	1.30	**1.07**	70.40
29	1.29	**1.05**	71.46
30	1.23	**1.01**	72.47
31	1.21	**0.99**	73.47
32	1.17	**0.96**	74.43
33	1.10	**0.90**	75.34
34	1.08	**0.88**	76.22
35	1.05	**0.86**	77.09
36	1.02	**0.84**	77.93
37	1.00	**0.82**	78.75

قام الباحث بعد ذلك بتحديد البنود التي تتشبع على العوامل بصورة مرتفعة حيث تم اعتماد معيار يزيد عن0.35، وبإتباع هذه الطريقة تتشكل لدينا مجموعات من البنود تتشبع على عوامل المقياس والجدول التالي يبين قيم تشبعات كل بند على عامل من عوامل المقياس، من هنا يمكن أن نستغني عن العوامل التي تشبعها أقل من ثلاثة بنود نظرا لأنه لا يمكن أن يكون لها تفسير ومعنى في سمة جودة المعلم، والملاحق رقم 6 ،7 ،8 ،9، 10 تبين تشبعات البنود على عوامل المقياس المستخرجة.

عند ملاحظة جدول تشبعات البنود على العوامل نجد أن أغلب بنود مقياس معايير جودة المعلم تشبعت بشكل مقبول (أي أكثر من 0.35) على الثلاثة عوامل الأولى، وعند مقارنة هذه النتائج نجد أن هذه العوامل الثلاثة أخذت أكبر نسبة من المشاركة في التباين الكلي على التوالي حيث أخذ العامل الأول 14,58 العامل الثاني 7.54 والعامل الثالث 3.91 ، إلا أن مجموعة من البنود لم تتشبع على أي عامل بشكل مقبول مما يجعلنا نسجل هذا القصور في المقياس ويبين الجدول التالي البنود التي لم تتشبع على أي عامل:

جدول (7) البنود التي لم تتشبع على أي عامل

الرقم البند	محتوى البند
1	ألم بخصائص طلابي المختلفة (القدرات ، الاستعدادات، الميول والقدرات)
17	أعد مواد تعليمية مناسبة للأجهزة التعليمية
18	أبتكر شفافيات منسقة وغير مزدحمة بالمعلومات ومسلسلة بما يتلاءم مع محتوى المادة
19	أعد تقارير للطلاب حول الأهداف السلوكية ، والعناصر الأساسية للدرس
24	أطبق المبادئ الأساسية بمواد تخصصي بطريقة علمية صحيحة
28	أبتكر أنشطة ومواد تعليمية لتيسير تعلم المواد
33	أساهم بفعالية في الندوات وورش العمل المتعلقة بتخصصي
40	أستخدم إستراتيجيات تدريسية متنوعة تلاءم مستوى الطلاب وتحقق أهداف المادة الدراسية
45	أشرف على مشاريع الطلاب الفردية والجماعية بتقديم التغذية الراجعة والدعم المعنوي
54	أغير من نبرات صوتي لجذب انتباه الطلاب
55	أنظم بيئة الفصل الطبيعية بحيث تسمح بالتفاعل الصفي الناجح
56	أنوع من استخدام التلميحات (الإيماءات) اللفظية وغير اللفظية لإثارة دافعية الطلاب

69	أطرح الأسئلة على جميع الطلاب دون تخصيص طالب معين للإجابة عليها
71	أقدم التعزيز المناسب لإجابات الطلاب الصحيحة
72	أصحح إجابات الطلاب الخاطئة فور حدوثها
78	أتعامل مع زملائي وطلابي بتواضع
80	أشارك في الاجتماعات بفعالية بتقديم اقتراحات وملاحظات بناءة
102	أطبق اختبارا تشخيصيا قبليا لتحديد نقاط القوة ونواحي الضعف لدى الطلاب
105	أطبق الاختبارات العملية لتحديد نقاط القوة و الضعف في المهارات العملية لدى الضعف
114	أشجع الطلاب على تقويم أنفسهم وتقويم زملائهم

الثبات: يعتبر الثبات أحد أهم الشروط التي يجب توافرها في المقياس كي يكون صالحا للتطبيق و يعطي نتائج مقبولة، وهو دليل على مدى التحكم في حجم الأخطاء التي ترجع إلى الفاحص، الأداة، الأفراد المفحوصين، لهذا تم إيجاد مجموعة من الطرق لحساب الثبات ولكل واحدة منها ميزة خاصة تمكن من تحييد أحد العوامل التي تجعل نتائج الاختبار غير متسقة، بعبارة أخرى تجعلها غير ثابتة.

أولا: معامل الثبات ألفا (α) لكرونباخ: يعتبر معامل (ألفا لكرونباخ) الذي يرمز إليه عادة بالحرف اللاتيني (α)، من أهم مقاييس الاتساق الداخلي للاختبارات، ويربط معامل ألفا ثبات الاختبار بثبات بنوده، فازدياد قيمة تباينات البنود بالنسبة إلى التباين الكلي يؤدي إلى انخفاض معامل الثبات، وانخفاضها(تجانسها) يؤدي إلى ارتفاع معامل الثبات. (معمرية، 2012، 84)

والجدول التالي يبين قيم معامل (ألفا لكرونباخ) لكل بعد من المقياس على حدى، وكذلك المقياس ككل:

جدول (8) قيم معامل (ألف كرونباخ) لكل بعد من المقياس وللمقياس ككل

رقم البعد	أبعاد المقياس	التباين	قيمة α
01	التخطيط لعمليتي التعليم والتعلم	51.17	0.77
02	المادة العلمية	36.40	0.79
03	استراتيجيات التعليم والتعلم	92.29	0.74
04	المجال المهني للمعلم	70.08	0.76
05	التقويم	47.40	0.77
06	المقياس الكلي	297.37	0.85

الملاحظ من خلال القيم المعروضة في الجدول، أن معامل الثبات باستخدام طريقة (ألفا لكرونباخ) كان مقبولا حيث تراوح بين (0,74) و(0,79) لأبعاد المقياس الخمسة، أما للمقياس ككل فبلغ (0,85) عندما نفصل في أبعاد لمقياس نجد أن البعد الأول (التخطيط لعمليتي التعليم والتعلم) بلغ معامل ألفا لهذا البعد (0,77)، أما البعد الثاني (المادة العلمية) فبلغ معامل ألفا به (0,79)، وبلغ معامل ألفا للبعد الثالث (استراتيجيات التعليم والتعلم) قيمة (0,74)، وهي منخفضة نوعا ما مقارنة بالأبعاد الأخرى وكذلك مقارنة مع قيمة ألفا للمقياس الكلي.

ثانيا: التأكد من الثبات بطريقة التجزئة النصفية: تعتمد هذه الطريقة على تجزئة الاختبار إلى نصفين متكافئين بعد تطبيقه على مجموعة واحدة، وهناك عدة طرق للتجزئة الاختبار فقد نستخدم النصف الأول مقابل النصف الثاني أو نستخدم البنود الفردية في مقابل الزوجية، وبتجزئة الاختبار إلى نصفين نكون قد تحصلنا على مجموعتين من الدرجات، بعد ذلك يتم حساب معامل الارتباط بيرسون بين النصفين، وفي هذه الحالة نحصل على معامل ثبات النص الأول فقط مما يتطلب تعديل هذا المعامل وتصحيح طول الاختبار ككل، وبمعالجة البيانات بواسطة برنامج التحليل الإحصائي spss والذي أظهر النتائج التي يبينها الجدول التالي:

جدول (9) البنود التي لم تتشبع على أي عامل

نصف الاختبار	المتوسط الحسابي	قيمة التباين	معامل الارتباط	قيمة معامل سبيرمان براون
الأول	2.38	0.44	0.75	0.86
الثاني	2.48	0.42		
النصفين	2.43	0.43		

الملاحظ من خلال الجدول أن تباين النصف الأول والنصف الثاني متقاربان جدا، أما معامل الارتباط لأحد النصفين فكان (0.75)، وبعد تصحيح الطول للاختبار بمعادلة (سبيرمان)- براون ارتفع إلى 0.86، والملاحظ أنه ارتفع بعد التصحيح، وهو معامل مقبول جدا، حيث يؤكد "علام" (2000) أن معامل الارتباط بين نصفي الاختبار يرتفع بعد تصحيح طول الاختبار بأحد معادلات صحيح الطول.

بعد عرض نتائج التحليل الإحصائي يمكن أن نستنتج، أن معاملات الثبات باستخدام طرق مختلفة جاءت مرتفعة، مما يمكننا من القول أن المقياس يتمتع بمؤشرات ثبات مقبولة، تسمح لنا بتطبيقه على البيئة الجزائرية.

خاتمة:

الهدف الأساسي للدراسة هو دراسة الخصائص السيكومترية لمقياس معايير جودة المعلم وذلك للتأكد من إمكانية تطبيق هذا المقياس في بيئة جزائرية، واستخراج معايير أداء تفسر بها النتائج لعينة التقنين، والمتكونة من مجموعة المعلمين والأساتذة في الأطوار التعليمية الثلاثة، وتم التوصل من خلال الدراسة إلى النتائج التالية:

دراسة صدق المقياس تمت من خلال حساب الصدق التكوين الفرضي، عن طريق إيجاد قيم الارتباطات بين البنود والمحاور التي تنتمي إليها، وقد تراوحت عموما بين(-0.69،0.29)، فتراوحت قيم الارتباط بين بنود المحور الأول (التخطيط لعمليتي التعليم والتعلم) من (0.19) إلى (0.53) أما المحور الثاني (المادة العلمية) فتراوحت معاملات الارتباط من (0.17) إلى (0.69)، وبالنسبة للمحور الثالث (استراتيجيات التعليم والتعلم)، فبلغت قيم الارتباط بين (0.15)و(0.58)، أما بخصوص المحور

الرابع (المجال المهني للمعلم)، ارتبطت بنوده مع الدرجة الكلية للمحور بقيم تراوحت من (−0.29) إلى (0.62)، وأخيرا بالنسبة للمحور الأخير (التقويم) تراوحت قيم الارتباطات بين (0.18) و(0.65)، وقد سجل الباحث وجود بنود كان ارتباط بعضها غير دال، وهي على التوالي: 61، 62، 63، 72، 73، 93، وبحكم قلة هذه البنود فأنها لا تؤثر على صدق المقياس ككل، وفي ذلك دلالة على صدق المقياس.

وأكدت نتائج التحليل العاملي، والتي تستعمل للتحقق من الصدق العاملي تشبع بنود المقياس والتي عددها 122 مجمعة في 5 محاور رئيسية على عامل واحد، وبلغت قيمة الجذر الكامن النهائي 3,22.

تمتع مقياس معايير جودة المعلم بمؤشرات ثبات مقبولة، تأكد منها الباحث من خلال معاملات الثبات والتي حسبت عن طريق معامل (ألفا لكرونباخ)، وطريقة التجزئة النصفية(سبيرمان−براون) وكانت قيمها على التوالي (0.85) و(0.84).

قائمة المراجع

المراجع العربية:

أبو النجا، أحمد عز الدين(2001). *معلم التربية الرياضية*. المنصورة، مصر: مكتبة شجرة الدر.

أبوعلام، رجاء(2006). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*. القاهرة: دار النشر للجامعات.

الصراف، قاسم علي(2002). *القياس والتقويم في التربية والتعليم*. الكويت: دار الكتاب الحديث.

عبد الخالق، أحمد محمد (1996). *قياس الشخصية*. الكويت: منشورات جامعة الكويت، لجنة التأليف والتعريب والنشر.

اللحياني، عفاف(2009) . *أثر بعض طرق تقدير الدرجات للمفردات على ثبات وصدق درجات اختبار تحصيلي في الرياضيات ذي الاختيار من متعدد لدى طالبات الصف الأول الثانوي*". مذكرة ماجستير غير منشورة بجامعة أم القرى، مكة المكرمة: المملكة العربية السعودية.

معمرية، بشير (2012). *أساسيات القياس النفسي وتصميم أدواته*. الجزائر: دار الخلدونية.

علام، صلاح الدين(2000). *القياس والتقويم النفسي والتربوي*. القاهرة: دار الفكر العربي.

المراجع الاجنبية:

Wang ,M.C,Haertel,GD, & Walbeg,H,J.(1994). *Educational resilance in inner city America*: Challages and prospects.

Sanders,W,Wright & Horn ,S. (1997). Teacher and classroom context effect on student achievement implication for teacher evolution. *Journal of personelevolution in education* , 4(1).

Babu, S., and Mendro, R. (2003). Teacher Accountability: HLM-Based Teacher Effectiveness Indices in the Investigation of Teacher Effects on Student Achievement in a State Assessment Program presented at the *Annual Meeting of AERA*, (Chicago, IL., April, 2003).