الرتب المئينية المقابلة لقيم القدرة بوحدة اللوجت
لأداء المعلمين في الأردن
على مقياس تقدير لتقييم أداء المعلم

إعداد

أ.د/ رجاء محمود أبو علام
أستاذ علم النفس التربوي غير المتفرغ
كلية الدراسات العليا للتربية–جامعة القاهرة

أ.د/ ساري سليم سواقـد
أستاذ القياس والتقويم–كلية العلوم التربوية
جامعة مؤتة – الأردن

أ/ سامي سلامه المصاروه
باحث دكتوراه بقسم علم النفس التربوي
كلية الدراسات العليا للتربية–جامعة القاهرة

د/ أماني سعيدة سيد إبراهيم
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية الدراسات العليا للتربية–جامعة القاهرة

الرتب المئينية المقابلة لقيم القدرة بوحدة اللوجت لأداء المعلمين في الأردن على مقياس تقدير لتقييم أداء المعلم*

أ.د/رجاء محمود أبو علام وأ/ سامي سلامه المصاروه
أ.د. ساري سليم سواقد ود/ أماني سعيدة سيد إبراهيم

مقدمــة:

إن النظـام التربـوي هـو الجهـاز المسـؤول عـن وضـع السياسـية التعليميـة وتنظيمها وإدارتها وتنفيذ إجراءاتها وتطويرها، وتنمية الموارد البشرية في ظل هذا النظـام، ليـتمكن مـن تحقيـق هدفـه وهـو تقديم خـدمات جليلـة للمجتمـع مـن حيـث المسـاهمة فـي إنمـاء الإنسـان والمحافظـة علـى التراث وتطـوير المجتمـع وتحقيـق المساواة التعليمية بين الأفراد. (الخطيب، 2007:28)

ويُعتبـر التعلـيم أحـد العناصـر (سـلع) التـي يقدمها النظـام التربـوي فـي أي دولـة، وهـو بمثابـة منتج ومستهلك في الوقت نفسه،ويستفيد منـه العديد من القوى البشـرية، وأنـه إذا كـان للتعلـيم أن يخـدم جميـع المسـتهلكين الآخـرين مـن القـوى العاملة، فالمعلمون هم صنّاع التفكير، وإليهم نعهد بالملايين من العقول الغضـة التي تحتاج إلى الحقائق وتتطلب التوجيه وتنشد المعرفة، عقول غضة، ناشئة في طور التكوين، إذا ما تهيأت لها تربية سوية، وتعليم سديد، أصبحت قادرة على إعطـاء الكثير، وبـذل الأكثر، فالمعلم هو روح العمليـة التعليميـة ولبهـا، وأساسـها الأول، وركنهـا الـركين، رغـم أهميـة المقـرر الجيـد، والكتـاب الجـذاب، والمبنـى النموذجي، لكن هذه الأشياء كلها وسواها تأتي في الأهمية بعد المعلم المقتدر المتميز الصـالح القوي الأمين المخلص في أداء عمله، المتمكن من مادته، أهم منها جميعاً، ولا يوجد منهج دراسي – مهما أحسن تخطيطه –يمكن أن يرتفع فوق مستوى مدرسيه. (الورثان، 2007:12)

وإن المعلمين هم الأداة الفعالة في تحقيق الغايات التربوية، فقد كان لابد من الوقـوف علـى مـدى تحقق هـذه الغايـات مـن تقيـيم شـامل لفاعليتهم فـي المواقـف التربوية، ومن الاهتمام بنموهم المهني،وتحديد الإجراءات العلاجية المناسبة لهم،

(*) بحث مستل من أطروحة رسالة دكتوراه لاستكمال متطلبات الحصول على درجة دكتور الفلسفة في التربية تخصص علم النفس التربوي.

مما دعا إلى تغيير فلسفات ومفاهيم التقييم القديم وأساليبه. لهذا تطلب تقييم المعلم وجود برامج تقييمية شاملة تعتمد على الملاحظة الموضوعية، وعلى تعديل سلوك المعلمين وتحسين أدائهم. صالحة (سنقر، 1980:6)

كما أن استخدام مقاييس للأداء يسهم في عمليات ضبط وتوثيق نتائج القياس، ويزيد من الدقة في الأداء، وتحديد الفروق بشكل واضح، ويوفر الجهد والوقت والمال في عمليات التقويم، ويزيد من الموضوعية ويقلل من التحيز، لذا اكتسب القياس أهمية في شتى العلوم. فجميع العلوم تسعى لتطوير أساليب موضوعية دقيقة لقياس الظواهر المتعلقة بها من أجل فهم هذه الظواهر وتفسيرها، والتنبؤ بالعلاقات القائمة بين متغيراتها، ومحاولة ضبطها والتحكم بها. (كاريGary, 1994:5)

مشكلة البحث:

وفي ضوء موضوعية المقاييس المبنية وفق نموذج راش فإن المسؤول عن تقويم المعلم بحاجة إلى أداة للتقويم تتضمن مفردات مقياس تقدير فاعلة تتصف بالدقة الكافية، والموضوعية في تقويم أداء المعلم في غرفة الصف من خلال الملاحظة المباشرة بعيداً عن الانطباع والتحيز، حيث يتم انتقاء مفردات هذه المقاييس التي تحقق المطابقة لنموذج راش، وتحقق أحادية البعد في قياسها للكفاءة أو الفاعلية، وتعطى الدقة المطلوبة في تقييم الأداء من خلال حساب الخطأ المعياري في تقدير معالم المفردات، وكذلك تحقيق دلالات تمييز جيدة ليتسَنى التمييز بين مستويات الأداء للمعلمين على اختلاف قدراتهم.

ويكتسب هذا البحث أهميته من خلال بناء أداة ملاحظة للمعلم، تطبق في الصف وتأخذ صيغة مقاييس التقدير، وتتضمن مجموعة من كفايات التدريس التي ترتبط بالتعليم الفعال في غرفة الصف، ليتسَنى استخدامها والاسترشاد بها من قبل المشرفين والمديرين لتحديد المعلمين الذين تتوفر لديهم هذه الكفايات بدلالات إحصائية واضحة تتمثل في الدقة والموضوعية في قياس أداء المعلم.

وتتحدد مشكلة البحث الحالي بتحديد الرتب المئينية المقابلة لقيم القدرة بوحدة اللوجت لأداء المعلمين في الأردن على مقياس تقدير لتقييم أداء المعلم.

أهداف البحث:

تتحدد مشكلة البحث بتحديد الرتب المئينية المقابلة لقدرات المعلمين على مجالات مقياس تقدير أداء المعلم تم اختيار فقراته والتحقق من فاعليتها في ضوء نموذج راش للتقدير المتدرج من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المعلمات وأداء المعلمين في الأردن على مقياس تقدير أداء المعلم الذي تم تطويره؟
2. ما الرتب المئينية المقابلة لقدرة المعلم والمعلمة المقدرة بوحدة اللوجت؟

أهمية البحث:

يقوم التقويم بدور فاعل وأساسي في العملية التربوية ويُعد المحور الرئيس لكل مدخلات العمليات التربوية ومخرجاتها وتتضح الأهمية التطبيقية من خلال ما يلي:

1- تزويد المشرفين والمعلمين بطريقة تسمح لهم وتشجعهم أن يعملوا معا لتطوير التطبيقات التعليمية والتدريسية وتعزيزها.
2- الارتقاء بمستوى التدريس من خلال تحديد أساليب نظم وظروف وسلوك التدريس.
3- مساعدة المعلم على النمو المتكامل وخاصة في النواحي العلمية والمهنية والذاتية.
4- تأمين قاعدة أساسية من أجل اتخاذ قرارات منطقية حول قضايا الاحتفاظ بالمعلمين أو تحويلهم أو نقلهم أو فصلهم.
5- المساعدة في وضع قواعد سليمة من أجل التخطيط والتطوير المهني للمعلمين.

مصطلحات البحث:

- **تقييم أداء المعلم:** يعرفه (عبيدات، 1995:42) العملية التي يتم من خلالها قياس مستوى أداء أعضاء المنظمة ومعرفة معدلات الإنجاز الحقيقية للعاملين في مدة زمنية معينة.
- **ويعرف الباحث** إجرائياً بأنه تحليل أداء المعلمين للمهام التعليمية لتحديد مستوى أدائهم الفعلي وتشخيص نقاط القوة في هذا الأداء ومواطن الضعف فيه، من أجل تطوير الأولى ومعالجة الثانية، بما يسهم في تحقيق أهداف النظام التربوي في الأردن بفاعلية.

- **دالـة المعلومـات** Information Function: يعرفها صـلاح الـدين عـلام (2005:112) بأنها مقدار ما تعطيه المفردة من معلومات عند مستويات القدرة المختلفة.
- **صـعوبة المفردة** Item Difficulty: يعرفها (أحمد الثوابية، 2010:359) أنها أحد معالم دالـة الاستجابة للمفردة وتعادل قيمـة القدرة التـي تنـاظر احتمـال 50% للإجابـة الصـحيحة عندما تكون قيمـة التخمين تساوي صفرًا، وتعادل قيمـة القدرة التـي تنـاظر احتمـال 2/c+1 إذا كانـت قيمـة التخمـين لا تسـاوي صفرًا، حيث (C) مقدار التخمين.
- **اللوجيت Logit:** تعرفها (أمينة كاظم، 1996:325) أنها وحدة قياس كل من قدرة الفرد وصعوبة المفردة.

حدود البحث:

1. يقتصـر تطبيـق هذه الدراسـة علـى المعلمـين الـذين يـتم اختيـارهم مـن مديريـة التربيـة والتعلـيم لمحافظـة الكـرك– لـواء القصـر – فـي المملكـة الأردنيـة الهاشمية، وبقَدْر ما يراعى في العينة التنوع في الخبرة والكفاءة يراعى التعاون من إدارة المدارس التي يتم فيها التطبيق للعام الدراسي 2013–2014م.
2. اعتمـد الباحـث فـي أداة تقيـيم المعلـم التـي يـتم تطـوير مفرداتهـا علـى مراجعـة نماذج مماثلة في الأدب التربوي ونتيجة التجريب الأولي لتقييم الأداء الصفي لعينة من المعلمين بالقدر الذي تتوفر في الأداة صدق وثبات مقبولة.

منـهجيـة البحـث: هـذه الدراسـة مسـحية استكشـافية هـدفها تحديـد الرتـب المئينية المقابلة لقيم القدرة بوحدة اللوجت لأداء المعلمين في الأردن على مقياس تقدير لتقييم أداء المعلم.

مجتمع الدراسة:

تألف مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء القصر في محافظة الكرك – الأردن التابعة لوزارة التربية والتعليم للعام الدراسي 2013– 2014م.

وقد بلـغ عـدد المعلمـين والمعلمـات (1058) مـنهم (356) معلمًـا و(702) معلمة من كافة التخصصات.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية طبقية عنقودية حيث تم حصر المدارس الواقعة ضمن منطقة لواء القصر من قسم شؤون الموظفين في مديرية التربية والتعليم للعام الدراسي 2013 -2014م، وتم تنظيم قوائم بأسماء المدارس الواقعة ضمن منطقة الدراسة، وتم تقسيم المدارس إلى فئتين: مدارس ثانوية، ومدارس أساسية، كما تم تقسيم المدارس في كل فئة إلى مدارس الذكور ومدارس الإناث. والجدول (1) يوضح عينة الدراسة حسب المرحلة التعليمية والجنس.

جدول (1) توزيع عينة الدراسة حسب المرحلة التعليمية والجنس.

الجنس / المرحلة التعليمية	ذكور العدد	إناث العدد	المجموع
المرحلة الثانوية	213	398	611
المرحلة الأساسية	134	278	412
المجموع	347	676	1023

بناء أداة البحث:

قام الباحث بتطوير أداة لبناء مقياس تقدير متدرج لتقييم أداء المعلم في مدارس المملكة الأردنية الهاشمية والتحقق من فاعلية مفرداته في ضوء نموذج راش للتقدير المتدرج، واتبع في ذلك الخطوات الإجرائية التالية:

1- الإطلاع على الأدب النظري في مجال بناء أدوات القياس وتطويرها، وما تم بشأنه من دراسات وبحوث ذات الصلة حيث تم بعد ذلك بناء قائمة أولية لمفردات مقاييس التقدير لتقيم أداء المعلم، واشتملت على (92) مفردة، تم توزيعها على (13) مجالًا رئيسيًا.

2- تم عرض الصورة الأولية للمفردات على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في كل من: جامعة مؤتة – الأردن، وجامعة اليرموك، وجامعة القاهرة وجامعة الشارقة بدولة الإمارات العربية المتحدة، ووزارة التربية والتعليم في الأردن، وذلك لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مفردات المقياس.

3- تم إجراء التعديلات اللازمة وحذف مفردات أخرى لتصبح مفردات المقياس بصورته النهائية (57) مفردة وموزعة على (13) مجالاً.

4- قام الباحث بعد ذلك بتطبيق مفردات المقياس في صورته النهائية على مجموعة تجريبية (استطلاعية) من خارج عينة الدراسة.

5- قام الباحث بعد ذلك بتطبيق مفردات المقياس في صورته النهائية على عينة الدراسة وجمع البيانات الخاصة به واستخراج نتائجه.

صدق وثبات الأداة:

أ- صدق أداة البحث:

تم حساب صدق أداة البحث باستخدام الطرق التالية:

1- صدق المحكمين:

تم عرض أداة البحث على (14) محكمًا من المتخصصين في علم النفس التربوي، وذلك بغرض الاطلاع على مفردات الأداة ومجالاته، وإبداء الرأي في هذه المفردات من حيث انتماء المفردات إلى المجال الذي تندرج منه، وأنها تقيس ما وضعت من أجله وتعديل وحذف وإضافة ما يرونه مناسبًا، وقد تم الإبقاء على المفردات التي جاءت نسبة اتفاق المحكمين عليها 80% فأكثر، وتم حذف بعض المفردات وتعديل بعضها في ضوء الملاحظات التي أبداها المحكمون، وتكونت أداة البحث في صورتها النهائية من (57) مفردة موزعة على (13) مجالاً.

2- الصدق البنائي:

تم احتساب معامل ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للمقياس والتي تراوحت قيمتها (0.09- 0.72).

جدول (2) قيم معاملات ارتباط المفردة مع الدرجة الكلية للمقياس

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
1	0.31	13	0.11	25	0.28	37	0.64	49	0.70
2	0.26	14	0.16	26	0.29	38	0.65	50	0.68
3	0.22	15	0.28	27	0.20	39	0.61	51	0.70
4	0.23	16	0.17	28	0.16	40	0.57	52	0.70
5	0.16	17	0.25	29	0.32	41	0.69	53	0.68
6	0.21	18	0.19	30	0.11	42	0.72	54	0.69
7	0.33	19	0.14	31	0.31	43	0.68	55	0.66
8	0.33	20	0.22	32	0.29	44	0.71	56	0.66
9	0.33	21	0.11	33	0.29	45	0.69	57	0.69
10	0.19	22	0.16	34	0.29	46	0.71		
11	0.25	23	0.21	35	0.27	47	0.70		
12	0.09	24	0.26	36	0.65	48	0.70		

ب- ثبات الأداة:

لقد تم حساب معامل الثبات على تقديرات عينة التجريب لتّحقق من ثبات المقياس حيث تم حساب ثبات الاتساق الداخلي وفقا لمعادلة كرونباخ ألفا،

والتجزئة النصفية والتي تظهر نتائجه في الجدول(3).

جدول (3) معامل ثبات الاتساق الداخلي لمفردات المقياس:

معامل ألفا	التجزئة النصفية
0.92	0.96

الإطار النظري:

إن قضية إعداد المعلم والاهتمام بنموه المهني قد شغلت حيزاً بارزاً من اهتمام الباحثين والمؤسسات البحثية، ولاسيما في العقدين السابقين، وقد أسفرت تلك الجهود عن حقيقة مفادها أن هذا المجال مازال في حاجة ماسة إلى مزيد من البحوث والدراسات حتى يمكن مواكبة العصر ومتغيراته المتسارعة، فكثيراً من التربويين يربطون بين انخفاض مستوى التحصيل الدراسي لدى متعلمي مراحل التعليم العام وبين مستوى المعلم. (يشير الكندري، 115–116:1998)

وإن المتابع لعملية تقييم المعلمين في الأردن يرى أن الذين يتولون التقييم في المدارس الأردنية، هم المشرفون التربويون المختصون ومديرو المدارس، حيث يركز المشرف التربوي في تقييمه على أداء المعلمين سواء من الناحية الإدارية أو التعليمية الفنية المتعلقة بمهارات المعلم المرتبطة بالجوانب المختلفة للموقف التعليمي.

أما تقييم مدير المدرسة للمعلم والذي يتم غالباً مع نهاية العام الدراسي فقد بقي حتى نهاية عام 1987م يتم وفقاً للنموذج المستخدم لتقييم أداء جميع الموظفين في الوزارات والدوائر الحكومية (وفق استمارة معينة تدعى التقرير السري السنوي لعمل الموظف) وهو تقرير سري لا يطلع عليه المعلم بعد تعبئته، وفي عام 1988م اعتمدت وزارة التربية والتعليم في الأردن لتقييم المعلم من قبل مدير المدرسة تقريراً علنياً يقع في أربعة عشر بنداً لها (70%) من النهاية العظمى لدرجة تقييم أداء المعلم، بينما خصص البند الخامس عشر من هذا التقرير (وله 30% من النهاية العظمى للدرجة) تقدّر درجته بناءً على تقرير المشرف التربوي المختص وفق نموذج خاص بتقييم أداء المعلم.

وكان المشرف التربوي يدّون ملاحظاته حول أداء المعلم داخل غرفة الصف من خلال زيارات ميدانية للمعلم، ويتم بعدها وضع تقدير للمعلم، ويقع التقدير في خمسة مستويات هي: ممتاز، جيد جداً، جيد، متوسط، ضعيف، واعتبرت بنود التقرير الذي يستخدمها المشرف التربوي متساوية في أهميتها دون إعطائها أوزاناً

مختلفة حسب الأهمية، والتقدير العام يحدده المشرف التربوي بالاعتماد على الانطباع العام الذي يُكونه المشرف التربوي حول أداء المعلم.

ومن أهم عناصر النقد الذي وُجِه للنموذج الأخير من نماذج تقارير الإشراف التربوي عدم إعطاء أوزان واضحة ومحددة لبنوده، وفي بداية عام 1989م استبدلت وزارة التربية والتعليم تقرير الإشراف السابق بتقرير آخر يتكون من 27 بنداً.

وهناك محطة هامة ومعلّم بارز في مسيرة تطور النظام التربوي الأردني، جاء نتيجة عملية المراجعة الشاملة للعملية التربوية في الأردن، وهو المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي، والذي عقد في عمّان يومي (6، 7) أيلول 1987م والذي تميز برفع شعار (التربية: مسؤولية وطنية) وقد جاء انعقاد هذا المؤتمر بعد دراسة ميدانية شاملة للواقع التربوي (مجلة رسالة المعلم 1988).

وجاءت التوصية الحادية عشرة لمؤتمر التطوير التربوي، والتي تخص تقييم المعلم، وتتلخص بما يلي:

أ-" تطوير طرق تقييم المعلمين وأدواته لمراعاة الموضوعية والاستمرارية في نتائج التقييم.

ب-تطوير نظام الحوافز المادية والمعنوية بحيث يشكل هذا النظام جزءاً لا يتجزأ من نظام عقد العمل ومكاسب المهنة، بحيث يرتبط هذا النظام بنظام الترقية الوظيفية، وتطوير الخبرات وأخلاقيات المهنة.

ولتحقيق ذلك تم تطبيق الآلية التالية:

– تعمل وزارة التربية بالتعاون مع المتخصصين في الجامعات الأردنية على تطوير نماذج وأساليب لتقييم المعلم يراعى فيها ما يلي:

1-موضوعية التقييم وشموليته لجوانب أداء المعلم ونشاطاته المختلفة.

2-الدور التشخيصي العلاجي للتقييم.

3-مشاركة جميع الأطراف ذوي العلاقة (المشرف، المدير، الزملاء، الطلبة،...الخ) في عملية التقييم واستخلاص أحكام تقييمية عن المعلم.

4-استمرارية التقييم خلال فترة كافية يكون غرض التقييم في البداية توجيهياً علاجياً (وليس إصدار أحكام) ويكون التأكيد في المراحل التالية على

قابلية المعلم للتحسن وتطوير عمله".

أهداف تقييم المعلم:

إن عملية تقييم أداء المعلم سوف يكون لها مردوداً إيجابياً سواء بالنسبة للمعلم نفسه أم للعملية التعليمية، وأن معرفة أهداف عملية تقييم المعلم وتحديدها سوف يساعد في اختيار الوسيلة المناسبة للتقييم، وتحديد الجوانب التي سوف يشملها التقييم والحكم على عملية التقييم ذاتها، ولقد أشار ميكريل (Mcareal, 1998) إلى أن معظم الباحثين مثل دنهام Danham وهاريز Hariss وردفيرن Redfern أجمعوا على الأهداف الآتية كأهداف رئيسية لتقييم المعلم:

1. تزويد المشرفين (الموجهين) والمعلمين بطريقة تسمح لهم وتشجعهم أن يعملوا معاً لتطوير التطبيقات التعليمية والتدريسية وتعزيزها.
2. تأمين قاعدة أساسية من أجل اتخاذ قرارات منطقية حول قضايا الاحتفاظ بالمعلمين أو تحويلهم أو نقلهم أو فصلهم.
3. تأمين قاعدة أساسية من أجل إصدار أحكام أكثر موضوعية حول قضايا اختلاف مستويات الأداء مثل مخصصات الرواتب أو السُلم الوظيفي.
4. تأمين معلومات من أجل تحديد مدى تطبيق المعارف والمهارات التي اكتسبت من خلال تطوير أنشطة العاملين، ومن أجل تقدير مستوى واستمرارية استخدام هذه المعارف والمهارات.
5. الارتقاء بمستوى التدريس من خلال تحديد أساليب نظم وظروف وسلوك التدريس.
6. حماية التلاميذ من المعلمين غير الأكفاء، وحماية المعلمين من المديرين غير المتخصصين.
7. مساعدة المعلم على النمو المتكامل وخاصة في النواحي العلمية والمهنية والذاتية.

وتعدّ عملية تقويم أداء المعلم عملية شاقة، فهي ليس مجرد تجميع للمعلومات والشواهد الخاصة بأداء المعلم، وإنما تتضمن أيضاً التحليل العلمي لتلك المعلومات والشواهد في ضوء أهداف محددة سلفاً، ولقد لخص (علاّم، 42–43: 2000) خطوات تقييم أداء المعلم كما يلي:

1. تحديد مستويات الأداء التي يجب أن يحققها المعلم.
2. تجميع المعلومات الخاصة بالأداء الفعلي للمعلم.

3. تحليل النتائج التي أسفرت عنها هذه المعلومات الفعلية ومقارنتها بما يجب تحقيقه، وتحديد مصادر البحث عن نتائج التعليم بوصفها المؤشر المهم في تحديد كفاءة المعلم.

إن استخدام أداة لتقييم فاعلية المعلم تتوفر فيها عناصر محددة للتقييم وشاملة لجميع الأبعاد التي يمكن أن تُقييم الفاعلية على أساسها، يسهم في تقديم شكل من أشكال التغذية الراجعة التي تساعد المعلمين والجهات المسؤولة على تحسين أدائهم التعليمي.

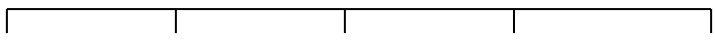
ويمكن للأداة التي تشتمل على تقييم فاعلية المعلم أن تزود المؤسسة التعليمية بمحكات تمكنها من الحكم على تقييم المعلمين لأنفسهم، وذلك من خلال مقارنتها بتقييم المديرين لهم باستخدام تلك الأداة.

إن بناء أدوات القياس النفسي والتربوي يمكن أن يتم وفق تصور نظري للسمة المقيسة تُحلل على أساسه هذه السمة من خلال إجابة عن فروض محددة وجيدة الصياغة في صورة كتابة بنود تهدف إلى قياس هذه السمة وهذا يتطلب جهداً ووقتاً طويلاً في الإعداد، لكنه قد ينتهي بإضافة معارف هامة تسهم في تطوير النظرية، هذا من جانب أما من جانب آخر فإنه يمكن بناء وإعداد هذه الأدوات لأغراض عملية تهدف إلى توفيرها في يد الأخصائي النفسي والتربوي لتطبيقها مباشرة في مجال عمله، وغالباً ما يتم إعداد هذا النوع من الأدوات في وقت قصير وسريع وبدون جهد كبير مما يؤدي إلى محدودية الفائدة المتوخاة حيث تكون قاصرة عن ما ينبغي الوصول إليه.

أسلوب التقدير الجمعي (ليكرت) Summated Ratings (Likert Technique)

يعتبر أسلوب ليكرت أكثر أساليب بناء المقاييس والاختبارات النفسية انتشاراً فهو لا يتطلب الوقت والجهد المبذول في الأساليب الأخرى، ومع ذلك فهو يؤدي إلى نتائج مماثلة لتلك التي تعطيها المقاييس الأخرى ويعتبر من المقاييس الرتبية حيث يعطى للفرد في صورة عبارات أو بنود ويطلب منه إبداء موافقته أو عدم موافقته بدرجات متفاوتة تعكس مقدار وشدة موقفه، وتتحدد شدة المواقف أو المشاعر بإعطاء أوزان مختلفة للاستجابة بحيث يستجيب الفرد على ميزان أو

متصل رتبي متدرج يشتمل على خمس نقاط كما هو موضح بالشكل (1):



1	2	3	4	5
لا أوافق بشدة	لا أوافق	غير متأكد	أوافق	أوافق بشدة

الشكل (1) أسلوب التقدير الجمعي (ليكرت)

وبالطبع فإن هذا المقياس لا يقتصر على نمط الاستجابات الموضح بالرسم إذ يمكن استخدام تدريجات رتبية أخرى مختلفة في عددها وفي ألفاظها مثل:

- موافق، غير متأكد، غير موافق.
- دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، إطلاقاً.
- موافق، غير موافق.
- موافق جداً، موافق، غير موافق، غير موافق جداً.

ولبناء مقياس حسب أسلوب ليكرت يجب إتباع الخطوات التالية:

1. تحديد الموقف أو الصفة أو السمة المراد قياسها بشكل واضح دقيق.
2. كتابة عدد كبير من المفردات أو البنود التي تتعلق بالموضوع المراد قياسه بحيث تشمل هذه المفردات مدى متسعاً من حيث شدة الموافقة أو الرفض مع وجوب عدم وجود مفردات محايدة ومراعاة أن يكون عدد المفردات الموجبة متساوياً مع عدد المفردات السالبة.
3. تطبيق البنود على عينة تماثل المجموعة المستهدفة بحيث يكون عدد أفرادها يساوي عشرة أضعاف عدد البنود، مع مراعاة أن تكون شروط وظروف التطبيق مماثلة لتلك التي سيتم تطبيق المقياس خلالها (Nunnally, 1967,p59).
4. إعطاء وزن رقمي للاستجابة على كل مفردة من مفردات المقياس بحيث يعطي الرقم 5 لأكبر تفضيل والرقم 1 لأقل تفضيل مع مراعاة عكس هذه الأرقام أو الأوزان في حالة العبارات السالبة.
5. جمع درجات كل فرد بجمع الأوزان المقابلة لكل استجابة من استجاباته.
6. القيام بتحليل المفردات Item Analysis من أجل اختيار المفردات التي تعطي أفضل تمييز للأفراد على المتصل عن طريق إيجاد معامل الارتباط المصحح بين الدرجات الكلية التي يحصلون عليها مطروحاً منها استجاباتهم لكل مفردة، وبالتالي نبقي على المفردات التي يكون ارتباطها مرتفعاً، مع

الأخذ في الاعتبار أننا يجب أن نساوي بين المفردات الموجبة والسالبة عند الاختيار.

7. إيجاد معامل ثبات ألفا (Cornbachα) للمقياس في ضوء المفردات التي تم اختيارها فعندما نحصل على قيمة مرتفعة لهذا العامل فإننا يمكن أن نبقي على هذه المفردات كصورة نهائية للمقياس.
8. ترتب المفردات المختارة عشوائياً في صورة استبيان يمكن تقديمه للمفحوصين لاستخدامه للقياس. (علام، 541-543:2011)

إن هذا الأسلوب يتميز بسهولة حساب درجات المفردات والدرجة الكلية ومقارنتها بغيرها على المتصل، كما أن تفسير الدرجات يعتمد على قيمة الدرجة الكلية فكلما زادت دل هذا على زيادة شدة الموقف أو السمة المراد قياسها، كما أنه يتميز بالمرونة إذ يستطيع الباحث تغيير عدد المفردات طالما التزم بالربط المنطقي بين محتوى المفردة وبين الموضوع الخاضع للقياس. الجدير بالذكر أن الدرجة الخام التي يحصل عليها المفحوص وفقاً لهذا الأسلوب لا تعني شيئاً في حد ذاتها إلا إذا قورنت بدرجات الأفراد الآخرين من العينة حيث يتضح موقع كل فرد على المتصل.

الدراسات السابقة:

قام أحمد القصير (1989) بدراسة بعنوان بناء أداة لتقييم فاعلية المعلم وهدفت إلى تحديد العناصر التي يمكن اعتمادها لبناء أداة لتقييم فاعلية المعلم، كما هدفت إلى استخلاص الخصائص السيكومترية للأداة بالاعتماد على العناصر التي تم تحديدها. وتم تحديد الأبعاد الرئيسية للأداة وهي: التخطيط الدراسي، الإدارة التدريسية، العمليات التعليمية، عمليات الضبط والمتابعة، الخصائص الشخصية والخصائص المهنية.

وبلغت عينة الدراسة (300) مُعَلم ومُعَلمة في المدارس الحكومية في عمان الكبرى والبلقاء للعام الدراسي 1988\ 1989م، وقد تم التحقق من الخصائص السيكومترية بحساب معامل ثبات الأداة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا وكانت قيمة 0.97 وباستخدام الاختيار الإحصائي (ت) ثم استخراج دلالات الصدق التميزي (صدق البناء) لتحديد قدرة الأداة على التمييز بين فئات المعلمين، حيث كانت قيمته ذات دلالة عند مستوى (α= 0.05)، واستنتج الباحث أن الأداة

في صورتها النهائية تتمتع بدلالات صدق وثبات مناسبة تجعلها صالحة لتقييم فاعلية المعلم.

وفي دراسة (محمد يوسف العيد أبو دلبوح، 1991) التي كانت بعنوان مدى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية للكفايات التعليمية اللازمة للمرحلة الثانوية، وهدفت إلى معرفة مدى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية للكفايات التعليمية اللازمة للمرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من جميع معلمي الدراسات الاجتماعية في محافظة جرش لواء القصبة البالغ عددهم (38) معلماً ومعلمة، قام الباحث بتطوير قائمة كفايات مكونة من (36) كفاية. وكانت نتائج الدراسة أن معلمي الدراسات الاجتماعية يمتلكون (26) كفاية من أصل (36) كفاية، ولم تظهر فروق دالة إحصائياً تعزى للمؤهل العلمي في درجة امتلاكهم للكفايات، بينما وجدت فروقاً إحصائية تعزى للخبرة التعليمية، ولصالح الخبرة الطويلة..

ومحمد سليمان سالم الخليل (1999)قام بدراسة تحت عنوان الكفايات التعليمية لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية ومدى ممارستهم لها في محافظة اربد، وهدفت إلى معرفة الكفايات التعليمية الضرورية لمعلمي التربية الإسلامية فى المرحلة الثانوية، ومدى ممارستهم لها من وجهة نظرهم فى ضوء متغيرات الجنس، والمؤهل والخبرة وقام الباحث بتطوير استبانه مكونة من (83) كفاية تعليمية موزعة على سبعة مجالات هى: كفايات خاصة بالتربية الإسلامية، التخطيط للتدريس، التنفيذ والعرض، الأنشطة والوسائل التعليمية، إدارة الصف، الاتصال والعلاقات الاجتماعية، التقويم، وتكونت الاستبانة من شقين الأول يقيس أهمية الكفاية والثانى يقيس مدى ممارستها وتم التحقق من ثبات الأداة بطريقة الاختبار، وإعادة الاختبار، فبلغ الثبات فى جانب الأهمية (0.77) وجانب الممارسة (0.84) وبلغ مجتمع الدراسة (300) معلمًا ومعلمة، واختيرت العينة بالطريقة العشوائية البسيطة، وبلغت (150) معلماً ومعلمة، واستخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة، كما استخدم اختبار (ت) وتحليل التباين المتعدد.

وتوصل الباحث إلى عدة نتائج منها: حصلت جميع الكفايات الواردة في أداة الدراسة على تقديرات مرتفعة مما يعني أنها ضرورية بدرجة كبيرة لمعلمي التربية الإسلامية، وتبين أيضاً أن معلمي التربية الإسلامية يمارسون الكفايات الواردة في أداة الدراسة بدرجة عالية، حيث بلغت نسبة الممارسة (0.84)، وتبين

أنـه توجـد فـروق دالـة إحصـائياً فـي ممارسـة الكفايـات التعليميـة تعـزى لمتغيـر الجنس، والمؤهل والخبرة.

وفي دراسة لو، آن ماري (Lowe, Anne Marie, 2000) استهدفت هذه الدراسـة تقـويم أداء معلمـي بعـض المـدارس الثانويـة بـبعض المـدارس المختـارة بجنوب كاليفورنيا في المجالات التالية:

أ- صياغة الأهداف.

ب- تحليل محتوى الدرس.

ج- الإجراءات التدريسية التي يتبعها المعلم لتحقيق هذه الأهداف.

د- نتائج عملية تدريسهم.

وشـملت عينـة الدراسـة (175) معلمـاً مـوزعين علـى (14) مدرسـة ثانويـة خاصة، و(8) مدارس ثانوية عامة، (41) مُقومًا لأداء هؤلاء المعلمين.

وقد صمم الباحث استبيانين أحدهما للمعلمين والآخر للمقومين كما عرض الباحث (3) أسئلة مفتوحة لكل منهما لمعرفة مدى إدراكهم لواقع تقويم أداء المعلم في ضوء المجالات السابقة.

وأشارت الدراسة أن المعلمين ومقومي أداءاتهم قد ذكروا بعض الأمور التي يجب مراعاتها عند إجراء تقويم المعلم وهذه الأمور هي:

(1) الملاحظات والزيارات الصفية لمديري المدارس.

(2) مدى ضبط المعلم للفصل أثناء سير الدرس.

(3) ضرورة تعزيز عناصر القوة في أداء المعلم.

وقام هاري ميدلي (Harry Medley ,2001) بدراسة حول تَقييم أداء المعلّم باستخدام مؤشرات الكفاءةِ والتي حددت من قِبل معلمي الصف. وقد هدفت هذه الدراسة لقياس مجموعة من المؤشرات عن قدرة المعلّم، والتي تم تحديدها من قِبـل المعلمـين أنفسـهم فـي سـلوك صـفوفهم، واسـتنتج الباحـث أن (42%) مـن المعلمين قد عدلوا سلوكهم لقياس أداة واحدة أو أكثر، في حين أن (26%) منهم ميزوا الأدوات عن بعضـها، واستنتجت الدراسة أنـه يجب بنـاء الوسـائل التدريبيـة اللازمة للحصول على ثبات واستمرارية أدوات القياس لمعظم مؤشرات الكفاءة من خلال السجلات والملاحظة المبرمجة، والتي يجب أن تقيس أكثر من متغير

التعليق على الدراسات السابقة:

مـن العـرض السـابق للدراسـات العربيـة والأجنبيـة يتضـح أن هنـاك اهتمامًـا

كبيرًا بتقييم أداء المعلم بالرغم من اختلافها في أداة الدراسة. يتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة من حيث الهدف العام منها وهو تقييم أداء المعلمين والمعلمات، وفي بعض الإجراءات العملية ومنها إعداد أدوات الدراسة والتأكد من صدقها وثباتها، وتختلف معها من حيث عينة الدراسة.

نتائج البحث ومناقشته:

– هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المعلمين والمعلمات على مقياس الكفايات المهنية تبعا لمتغير الجنس؟

للإجابة لهذا السؤال تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين والذي تظهر نتائجه في الجدول (4)

جدول (4)

نتائج اختبار (ت) للاختلاف في مقياس الكفايات المهنية تبعا لمتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
الكفايات المعرفية	ذكور	510	2.98	0.60	0.95	0.34
	إناث	535	2.94	0.62		
الكفايات التدريسية	ذكور	510	2.53	0.26	0.26	0.80
	إناث	535	2.53	0.26		
الكفايات الشخصية	ذكور	510	2.76	0.41	0.81	0.42
	إناث	535	2.74	0.46		
كفايات التنمية المهنية	ذكور	510	2.30	0.37	0.33	0.74
	إناث	535	2.29	0.38		
الدرجة الكلية	ذكور	510	2.56	0.25	0.60	0.55
	إناث	535	2.55	0.26		

من الجدول (4) يتضح بان قيمة الإحصائي (ت) بلغت 0.95، 0.26، 0.81، 0.33، 0.60 والتي كانت (الكفايات المعرفية، الكفايات التدريسية، الكفايات الشخصية، كفايات التنمية المهنية، الدرجة الكلية) بالترتيب وجمع هذه القيم ليست دالة عند مستوى 0.05 فاقل. لذا لا يوجد فروق ذات دالة إحصائية بين أداء المعلمين وأداء المعلمات على مقياس الكفايات المهنية تبعا لمتغير الجنس.

ما الرتب المئينية المقابلة لقدرة المعلم والمعلمة المقدرة بوحدة اللوجيت؟

الجدول (5) يبين الرتب المئينية لقدرة المعلم / المعلمة

الدرجه الخام	Theta	الرتبه المئنيه
0.00	-5.61	0.60
1.00	-4.40	1.20
2.00	-3.71	1.81
3.00	-3.31	2.41
4.00	-3.03	3.01

الرتبه المئنيه	Theta	الدرجه الخام
3.61	-2.81	5.00
4.22	-2.64	6.00
4.82	-2.49	7.00
5.42	-2.37	8.00
6.02	-2.26	9.00
6.63	-2.17	10.00
7.23	-2.08	11.00
7.83	-2.00	12.00
8.43	-1.93	13.00
9.04	-1.86	14.00
9.64	-1.80	15.00
10.24	-1.75	16.00
10.84	-1.69	17.00
11.45	-1.64	18.00
12.05	-1.59	19.00
12.65	-1.55	20.00
13.25	-1.50	21.00
13.86	-1.46	22.00
14.46	-1.42	23.00
15.06	-1.38	24.00
15.66	-1.34	25.00
16.27	-1.31	26.00
16.87	-1.27	27.00
17.47	-1.24	28.00
18.07	-1.21	29.00
18.67	-1.17	30.00
19.28	-1.14	31.00
19.88	-1.11	32.00
20.48	-1.08	33.00
21.08	-1.05	34.00
21.69	-1.02	35.00
22.29	-1.00	36.00
22.89	-0.97	37.00
23.49	-0.94	38.00
24.10	-0.91	39.00
24.70	-0.89	40.00
25.30	-0.86	41.00
25.90	-0.84	42.00
26.51	-0.81	43.00
27.11	-0.79	44.00
27.71	-0.76	45.00
28.31	-0.74	46.00
28.92	-0.71	47.00
29.52	-0.69	48.00
30.12	-0.67	49.00
30.72	-0.65	50.00
31.33	-0.62	51.00

الرتبه المئنيه	Theta	الدرجه الخام
31.93	-0.60	52.00
32.53	-0.58	53.00
33.13	-0.56	54.00
33.73	-0.53	55.00
34.34	-0.51	56.00
34.94	-0.49	57.00
35.54	-0.47	58.00
36.14	-0.45	59.00
36.75	-0.43	60.00
37.35	-0.41	61.00
37.95	-0.38	62.00
38.55	-0.36	63.00
39.16	-0.34	64.00
39.76	-0.32	65.00
40.36	-0.30	66.00
40.96	-0.28	67.00
41.57	-0.26	68.00
42.17	-0.24	69.00
42.77	-0.22	70.00
43.37	-0.20	71.00
43.98	-0.18	72.00
44.58	-0.17	73.00
45.18	-0.15	74.00
45.78	-0.13	75.00
46.39	-0.11	76.00
46.99	-0.09	77.00
47.59	-0.07	78.00
48.19	-0.05	79.00
48.80	-0.03	80.00
49.40	-0.01	81.00
50.00	0.01	82.00
50.60	0.03	83.00
51.20	0.04	84.00
51.81	0.06	85.00
52.41	0.08	86.00
53.01	0.10	87.00
53.61	0.12	88.00
54.22	0.14	89.00
54.82	0.16	90.00
55.42	0.18	91.00
56.02	0.19	92.00
56.63	0.21	93.00
57.23	0.23	94.00
57.83	0.25	95.00
58.43	0.27	96.00
59.04	0.29	97.00
59.64	0.31	98.00
60.24	0.32	99.00

الرتبه المئنيه	Theta	الدرجه الخام
60.84	0.34	100.00
61.45	0.36	101.00
62.05	0.38	102.00
62.65	0.40	103.00
63.25	0.42	104.00
63.86	0.44	105.00
64.46	0.46	106.00
65.06	0.48	107.00
65.66	0.50	108.00
66.27	0.52	109.00
66.87	0.54	110.00
67.47	0.56	111.00
68.07	0.58	112.00
68.67	0.60	113.00
69.28	0.62	114.00
69.88	0.64	115.00
70.48	0.66	116.00
71.08	0.68	117.00
71.69	0.70	118.00
72.29	0.72	119.00
72.89	0.75	120.00
73.49	0.77	121.00
74.10	0.79	122.00
74.70	0.81	123.00
75.30	0.84	124.00
75.90	0.86	125.00
76.51	0.89	126.00
77.11	0.91	127.00
77.71	0.94	128.00
78.31	0.96	129.00
78.92	0.99	130.00
79.52	1.01	131.00
80.12	1.04	132.00
80.72	1.07	133.00
81.33	1.10	134.00
81.93	1.13	135.00
82.53	1.16	136.00
83.13	1.19	137.00
83.73	1.23	138.00
84.34	1.26	139.00
84.94	1.30	140.00
85.54	1.33	141.00
86.14	1.37	142.00
86.75	1.41	143.00
87.35	1.46	144.00
87.95	1.50	145.00
88.55	1.55	146.00

الدرجه الخام	Theta	الرتبه المئنيه
147.00	1.60	89.16
148.00	1.65	89.76
149.00	1.71	90.36
150.00	1.77	90.96
151.00	1.84	91.57
152.00	1.91	92.17
153.00	1.99	92.77
154.00	2.07	93.37
155.00	2.17	93.98
156.00	2.27	94.58
157.00	2.39	95.18
158.00	2.53	95.78
159.00	2.68	96.39
160.00	2.87	96.99
161.00	3.10	97.59
162.00	3.40	98.19
163.00	3.82	98.80
164.00	4.53	99.40
165.00	5.75	100.00

كما هو موضح بالجدول (5) لا يوجد اختلاف بين اداء المعلمين والمعلمات على مقياس الكفايات المهنية تبعا لمتغير الجنس.

التوصيات:

بعد عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية وتفسيرها، يقوم الباحث في ضوء هذه النتائج بتقديم مجموعة من التوصيات، والتي يأمل الباحث أن تؤخذ بعين الاعتبار ويتم العمل بها، ومن هذه التوصيات:

* فإن الباحث يوصي باستخدام المقياس على عينات مختلفة.
* إجراء دراسات مماثلة لهذه الدراسة وذلك لأهميتها في تقييم أداء المعلمين.
* تطوير أدوات أخرى لتقيم أداء المعلمين على ضوء المستجدات التعليمية في قطاع التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية.

المراجـع

أحمد الخطيب، رداح الخطيب (2007): استراتيجيات التطوير التربوي في الوطن العربي، اربد الأردن، عالم الكتب الحديث.

أحمد محمود الثوابية (2010): أثر حجم العينة على تقدير صعوبة الفقرة والخطأ المعياري في تقديرها باستخدام نظرية الاستجابة للفقرة، مجلة جامعة دمشق – المجلد 26 العدد 1+2.

أحمد القصير (1989): بناء أداة لتقييم فاعلية المعلم، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

أمينة كاظم (1996): نماذج السمات الكافية في (أنور الشرقاوي وآخرون 1996). اتجاهات معاصرة في القياس والتقويم النفسي والتربوي. القاهرة، الانجلو المصرية.

صالحة سنقر (1980): طرائق في تقويم المعلم، مطبعة الاتحاد، دمشق.

صلاح الدين محمود علام (2005): نماذج الاستجابة للمفردة الاختبارية أحادية البُعد ومتعددة الأبعاد وتطبيقاتها في القياس النفسي والتربوي – دار الفكر العربي – مدينة نصر – القاهرة.

صلاح الدين علام (2011): القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة ط5 دار الفكر العربي، مدينة نصر القاهرة.

عدنان أحمد راشد الورثان (2007): مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم، دراسة مقدمة للقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية بعنوان "الجودة في التعليم".

عبد الله الكندري وآخرون (1998): (تقويم برنامج معلم اللغة العربية بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت)مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد الخمسون يوليو.

محمد سليمان سالم الخليل (1999): الكفايات التعليمية لمعلمى التربية الإسلامية فى المرحلة الثانوية ومدى ممارستهم لها فى محافظة اربد، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد.

محمد صالح عبيدات (1995): تقييم الأداء، مجلة رسالة المعلم، عمان، المجلد

السادس والثلاثون العدد الثانى.
محمد يوسف العيد أبو دلبوح (1991): مدى امتلاك معلمى الدراسات الاجتماعية للكفايات التعليمية اللازمة للمرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد.
رسالة المعلم، مجلة دورية مهنية أُسست عام 1956 – تصدر مرة كل شهرين، بديل العدد الثالث والرابع – المجلد التاسع والعشرون تشرين الأول 1988.

ثانيًا–المراجع الأجنبية:

Gary, Maranell.M. (1994) scalling – Chicago: Aldine publishing. company.

Harry, Medley. (2001). Educational Supervision in Colombia: The Role of Supervision, Dissertation Abslocects International, pp: 15- 29

Mcareal, jack,(1998)."Teacher Efficacy Review Of Educational Research "68(2) 202.

Lowe, Anne Marie: November (2000): "A study of the evaluation of secondary school teachers in selected schools in southern California as perceived by secondary school teachers and evaluators" , Dissertation Abstract international , vol,61, No. 5.p. 254

Nunnally, J.C. (1967): Psychometric Theory. New York: MCgraw Hillbook .