مجلة جامعة الملك سعود، م ٥، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٢٣-٦٥ (١٤١٣هـ/١٩٩٣م).

درجة كفاية الممارسات التربوية لمعلمي المدارس الثانوية الحكومية في الأردن

محمد عيد ديراني

أستاذ مشارك، قسم الإدارة التربوية، كلية العلوم التربوية،
الجامعة الأردنية، عمان، الأردن

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة كفاية الممارسات التربوية لمعلمي المدارس الثانوية الحكومية في مديريتي التربية الأولى والثانية لمحافظة عمان الكبرى كما يراها الطلبة؛ وإلى إيجاد العلاقة بين درجة هذه الممارسات كما يراها الطلبة وبين متغيرات الجنس والتخصص والتحصيل؛ وإلى معرفة ما إذا كان هنالك أثر للتفاعلات الثنائية والثلاثية لهذه المتغيرات على مجالات الدراسة.

تكوّن مجتمع الدراسة من ١١٣٧٤ طالبًا وطالبة (٥١٩٨ ذكرًا و٦١٧٦ إناثًا)، وتكونت عينتها من ٥٩٣ طالبًا وطالبة (٢٩١ ذكرًا و٣٠٢ من الإناث). ولجمع المعلومات طور الباحث استبانة مكونة من ٧٥ فقرة تقيس درجة ممارسة المعلمين لعشر مجالات تدريسية مختلفة. وتم إيجاد صدق الأداة عن طريق الصدق التحكمي وإيجاد ثباتها عن طريقة الاختبار وإعادة الاختبار، حيث كان معامل الارتباط ٠٨٣. ولاختبار دلالات الفروق استخدم اختبارات (ت) وتحليل التباين الأحادي، واختبار شيفيه وتحليل التباين الثلاثي. وقد بينت الدراسة ما يلي:

١ ـ قوّم الطلبة درجة ممارسة معلميهم بدرجة عالية على سبع مجالات وبدرجة متوسطة على ثلاث منها.

٢ ـ لا توجد فروق دالة بين متوسطات إجابات الطلبة تعزى للجنس على مجالات إثارة الدافعية وتشويق الطلبة، وتقبل الطلبة ومراعاة الفروق بينهم، والاهتمام بالطلبة خارج غرفة الصف.

٣ ـ توجد فروق دالة بين متوسطات إجابات الطلبة لصالح الإناث على مجالات: عرض المادة الدراسية وتقديمها، وربط الأفكار وتنظيمها، وتنويع الأساليب والأنشطة والأعمال الصفية، وطرح أسئلة متنوعة ومثيرة للتفكير، والتفاعل الصفي والنقاش الجمعي، واستخدام أساليب تقويم مناسبة، وإدارة الصف.

٤ ـ لا توجد فروق دالة بين متوسطات إجابات الطلبة تعزى للتخصص على مجالات ربط الأفكار وتنظيمها، وإثارة الدافعية وتشويق الطلبة، والتفاعل الصفي والنقاش الجمعي، وتقبل الطلبة ومراعاة الفروق بينهم، واستخدام أساليب تقويم مناسبة، وإدارة الصف.

٥ ـ توجد فروق دالة بين متوسطات إجابات الطلبة تعزى للتخصص على مجالات عرض المادة الدراسية وتقديمها، والاهتمام بالطلبة خارج الصف، وتنويع الأساليب والأنشطة والأعمال الصفيّة وطرح أسئلة متنوعة ومثيرة للتفكير.

٦ ـ لا توجد فروق دالة بين متوسطات إجابات الطلبة تعزى للتخصص باستثناء مجال تنويع الأساليب والأنشطة والأعمال الصفيّة.

وبناءً على نتائج الدراسة قدم الباحث عددًا من المقترحات التي ينبغي أخذها بعين الاعتبار عند تقويم أداء المعلم الصفي.

يتعرض المعلمون بصورة مستمرة إلى عملية تقويم أدائهم الصفي من داخل المدرسة ومن خارجها، سواء كان ذلك بصورة رسمية أو غير رسمية. فالمديرون يهتمون بأساليب المعلم في إدارة الصف وحفظ النظام، والطلبة يهتمون بإنصاف المعلم وحسن تعامله معهم، والمشرفون التربويون يهتمون بأساليب المعلم وسلوكياته التدريسية، وأولياء الأمور يهتمون بتحصيل أبنائهم وعلاقتهم مع معلميهم. وينظر المعلمون عادة إلى هذه العملية على أنها محاولة لتصيد أخطائهم، أو هفواتهم، ومن ثم محاسبتهم عليها. ولذلك يميل الكثير منهم لاتخاذ موقف دفاعي منها، ويبدون قليلاً من الحماس لها. ولعل الشيء الذي لا يدركه الكثير من المعلمين أن هذه العملية، إن هي أجريت بطريقة منظمة وموضوعية، تكون وسيلة فعالة لتحسين أدائهم الصفي وتحسين الظروف التعليمية للطلبة من جهة، وتسهيل اتخاذ القرارات الإدارية من جهة أخرى.

يعتبر استطلاع آراء الطلبة حول فاعلية الممارسات التربوية لمعلميهم أحد الإجراءات المستخدمة في تقويم أداء المعلمين. والطلبة قادرون على القيام بهذه المهمة إذ إنهم يتعرضون يوميًّا لأساليب وطرق تدريس وإجراءات صفية يستطيعون — إلى حد ما — إعطاء تغذية راجعة عنها، خصوصًا وأنهم المتأثرون الدائمون بهذه الممارسات التعليمية. إلا أن هذا

الإجـراء، أي تقـويم الطلبة لفاعليّة معلميهم، قد واجه تأييدًا من قبل بعض الباحثين ومعارضة من قبل البعض الآخر، فقد أيد البعض ضرورة الاعتماد على تقديرات الطلبة عند الحكم على فاعلية المعلمـين، وعارض البعض الآخر هذا الإجراء وقالوا إن ثمة عوامل أخرى لا تتصل بكفايات المعلم أو قدراته قد تؤثر في تقديرات الطلبة لفاعليّة معلميهم [١، ص ص ٦-٨].

ولأغراض هذه الدراسة فقد اقتصر الباحث في مراجعة الدراسات السابقة على تلك التي أجـريت لمعرفة أثر كل من الجنس والتحصيل والتخصص في تقويم الطلبة لفاعلية مدرسيهم، وهي المتغيرات الثلاثة التي اعتمدها في هذه الدراسة.

متغير الجنس

بالنسبة لمتغير الجنس أشار سلمان محمد سلمان في دراسة أجراها لتقويم فاعليّة مدرس معهـد المعلمـين من قبل طلابه إلى أنه لا يوجد أثر لاختلاف جنس الطلبة في تقويمهم لفاعليّة مدرسيهم [٢، ص ٣٢]. وبين أوليموني Aleamoni نتائج متضاربة حول العلاقة بين جنس الطالب وتقويمه لفاعلية معلميه [٣، ص ص ١٢١-١٢٣]. وبالرغم من أن نتـائـج بعض الدراسات لم تشر إلى فروق دالة فـي تقديرات الطلبـة لفاعلية معلميهـم تعـزى للجنـس، إلا أن ووكـر Walker أشار إلى أن تقديرات الطالبات لمعلماتهن كانـت، بصـورة مستمرة، أعلـى مـن تقديرات الطلبـة لمعلميهم [٤]. أمـا جوبل وكاشن Goebel and Cashen ، فقـد وجـدا أن تقديرات الطلبة لفاعليّة معلميهم لا تتأثر بجنس المعلم فحسب، وإنما تتأثر أيضًا بعمره وبدرجة جاذبيته [٥، ص ص ٤٠٤-٤١٠]. وأما ماك كيتشي Mckeachie فلم يجد أية فروق دالّـة في تقـديرات الطلبة لفاعليّة معلميهم تعزى للجنس [٦، ص٢٠٦].

متغير التحصيل

أما بالنسبة لمتغير تحصيل الطلبة فقد وجد أوليموني وهكسنر Aleamoni and Hexner في مراجعتهما لما يقارب من ثلاثين دراسة أجريت لمعرفة العلاقة بين تقديرات الطلبة لفاعلية

معلميهم وبين العلامات التي حصلوا عليها، أشار إلى وجود علاقة ارتباطية بين تقديرات الطلبة لفاعلية معلميهم وبين تحصيلهم في المواد التي يدرسها هؤلاء المعلمون [٧]. وكذلك فقد أشار كاسيج Kassage [٨]، وبارثر Parther وزملاؤه [٩]، وهوارد Howard [١٠] إلى أن هنالك علاقة ارتباطية بين تقدير الطلبة لفاعليّة معلميهم وبين التحصيل، حيث يميل الطلبة لإعطاء تقديرات أقل للمعلم الذي يتحفظ في إعطاء علامات مرتفعة.

متغير التخصص

وأما بالنسبة لمتغير التخصص، أو طبيعة المادة الدراسية (علمي أو أدبي)، فقد أشار بارثر Parther وزملاؤه إلى أن الباحثين حصلوا أيضًا على نتائج مختلفة فيما يتعلق بالعلاقة بين طبيعة المواد الدراسية وبين تقديرات الطلبة لفاعليّة مدرسيهم [٩، ص٢٢١]. وأشار سالواسكي Salwaski إلى أن هنالك علاقة بين طبيعة المواد (علمي / أدبي) التي يدرسها المعلم وبين تقديرات طلبته له [١١]. ومن جهة أخرى بين كرانتون وسمث Cranton and Smith إلى أنه لا توجد فروق في تقديرات الطلبة لمعلمي المواد الإنسانية وبين تقديراتهم لمعلمي المواد العلميّة [١٢]، كما بيّن سلمان محمد سلمان أيضًا أنه لا يوجد أثر لاختلاف نوع المادة الدراسيّة في تقويم الطلبة لفاعلية مدرسيهم [٢، ص٣٣].

وقد ساعد الاطلاع على نتائج الدراسات السابقة في التعرف إلى وجهات نظر مختلفة حيال تقويم الطلبة لفاعليّة مدرسيهم.

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة كفاية الممارسات التربوية لمعلمي المدارس الثانوية الحكومية في مديريتي التربية والتعليم الأولى والثانية كما يراها طلبة الصف الثاني الثانوي (التوجيهي سابقًا)، وإلى إيجاد العلاقة بين هذه الممارسات كما يراها الطلبة وبين متغيرات الجنس والتخصص وتحصيل الطالب. وهدفت إلى معرفة ما إذا كان هنالك أثر للتفاعلات الثنائية والثلاثية للجنس والتخصص والتحصيل على مجالات الدراسة.

أسئلة الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

١ ـ ما درجة كفاية الممارسات التربوية لمعلمي المدارس الثانوية الحكومية في مديريتي التربية والتعليم الأولى والثانية كما يراها طلبة الصف الثاني الثانوي (التوجيهي سابقًا)؟

٢ ـ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = ٠,٠٥$) في درجة كفاية الممارسات التربوية للمعلمين كما يراها الطلبة تعزى للجنس؟

٣ ـ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = ٠,٠٥$) في درجة كفاية الممارسات التربوية للمعلمين كما يراها الطلبة تعزي للتخصص (علمي / أدبي)؟

٤ ـ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = ٠,٠٥$) في درجة كفاية الممارسات التربوية للمعلمين كما يراها الطلبة تعزي لتحصيل الطالب؟ (أقل من ٥٩ / ٦٠ـ٧٩ / ٨٠ـ١٠٠)؟

٥ ـ هل هنالك أثر للتفاعلات الثنائية والثلاثية للجنس والتخصص والتحصيل على مجالات الدراسة والدرجة الكلية؟

أهمية الدراسة

يجب أن لا تنتهي عملية تقويم الممارسات التربوية للمعلم بالتعرف على درجة كفاية هذه الممارسات لديه لإصدار حكم سلبي أو إيجابي على أدائه، وإنما يجب أن تهدف هذه العملية إلى التعرف على أسباب ممارسة المعلم، أو عدم ممارسته، لها وما إذا كان ذلك ناتجًا عن نقص في مهاراته التدريسية أو في إعداده المهني.

ويؤمل أن تسهم المعلومات التي يمكن الحصول عليها من خلال التعرف على درجة كفاية الممارسات التربوية للمعلم في تحديد مواطن القوة لديه بهدف تعزيزها، وفي تحديد مواطن الضعف لمعالجتها وتلافيها. كما يؤمل أن تسهم هذه المعلومات أيضًا في مساعدة المسؤولين التربويين في تحديد الممارسات التربوية التي يجد التركيز عليها عند وضع البرامج التدريبية المناسبة لتطوير المعلم وتحسين أدائه.

محددات الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على طلبة الصف الثاني الثانوي (التوجيهي سابقًا) بفرعيه العلمي والأدبي في المدارس الثانوية الحكومية في مديريتي التربية والتعليم الأولى والثانية لمحافظة عمان الكبرى، وعلى تقويم الممارسات التربوية التي يقوم بها المعلم في داخل غرفة الصف والتي يمكن للطلبة ملاحظتها والحكم عليها.

مصطلحات الدراسة

مديرية التربية والتعليم: تقسم المملكة الأردنية الهاشمية إلى ثلاث وعشرين مديرية للتعليم. وتكون المديرية مسؤولة عن تنفيذ السياسية التعليمية، وتسيير أمور المدارس الحكومية والخاصة الموجودة في المنطقة الجغرافية التابعة لها.

مديريتا التربية والتعليم الأولى والثانية لمحافظة عمان الكبرى: وهما مديريتا التربية والتعليم المسؤولتان عن تسيير أمور المدارس الحكومية والخاصة الواقعة ضمن حدود أمانة عمان العاصمة.

إجراءات الدراسة

اتبع الباحث في هذه الدراسة الأسلوب الوصفي التحليلي.

مجتمع الدراسة

تشتمل مديريتا التربية والتعليم الأولى والثانية على مائة مدرسة ثانوية منها ٤٥ مدرسة للذكور يدرس فيها ١١٣٧٤ طالبًا وطالبة في الصف الثاني الثانوي، منهم ٥١٩٨ من الذكور، و٦١٧٦ من الإناث. ويبلغ عدد طلبة القسم العلمي ٥٨٢٠ طالبًا، وعدد طلبة الفرع الأدبي ٥٥٥٤ طالبًا وطالبة [١٣، ص١٨٢].

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من ٦٢٥ طالبًا وطالبة (٣٠٠ من الذكور و٣٢٥ من الإناث) تم اختيارهم بطريقة عشوائية من عشرين مدرسة ثانوية تمثل المناطق الجغرافية في

المـديريتين. وقد استرد الباحث استبانات الدراسة جميعها وأسقط منها ٣٢ استبانة لعدم اكتمال الإجابة عن معظم فقراتها. وبذلك أصبحت عينة الدراسة مكونة من ٥٩٣ طالبًا وطالبة، منهم ٢٩١ من الذكور و٣٠٢ من الإناث. ويبيّن جدول رقم ١ توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها.

جدول رقم ١. توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الجنس والتخصص وتحصيل الطالب.

الجنس	التخصص		المجموع	المعدل في النصف الأول لامتحان الشهادة الثانوية ٩٠/ ١٩٩١م			المجموع
	علمي	أدبي		أقل من ٥٩	٦٠-٧٩	٨٠-١٠٠	
ذكـور	١٥٦	١٣٥	٢٩١	٥٢	١٨٢	٥٧	٢٩١
إنـاث	١٨٣	١١٩	٣٠٢	٢٠	٢٠٢	٨٠	٣٠٢
المجموع	٣٣٩	٢٥٤	٥٩٣	٧٢	٣٨٤	١٣٧	٥٩٣

أداة الدراسة: تطويرها، صدقها، ثباتها

طوّر الباحث أداة هذه الدراسة للتعرف على درجة كفاية الممارسات التربوية لمعلمي المدارس الثانوية الحكومية كما يراها المعلمون والمديرون والمشرفون التربويون، وتكونت من مائة فقرة تقيس ثلاث عشرة ممارسة تربوية يقوم بها المعلم في داخل غرفة الصف وخارجها. وقد قام الباحث بإعادة صياغة الفقرات التي تقيس المجالات العشرة التي تتعلق بالممارسات التي يقوم بها المعلم داخل غرفة الصف واهتمامه بالطلبة خارج غرفة الصف ليُخاطب بها الطلبة، واستثنى ثلاثة مجالات تتعلق بعلاقة المعلم مع زملائه، ومع مدير المدرسة، ومع المجتمع المحلي. وبذلك أصبحت الأداة مكونة من ٧٥ فقرة تقيس عشرة مجالات هي:

١ ـ مجال عرض المادة الدراسيّة وتقديمها وتشير إليه الفقرات ١ـ٨.

٢ ـ مجال ربط الأفكار وتنظيمها وتشير إليه الفقرات ٩ـ١٣.

٣ ـ مجال تنويع الأساليب والأنشطة والأعمال الصفية وتشير إليه الفقرات ١٤ـ٢١.

٤ ـ مجال إثارة الدافعية وتشويق الطلبة وتشير إليه الفقرات ٢٢ـ٢٩.

٥ ـ مجال طرح أسئلة متنوعة ومثيرة للتفكير وتشير إليه الفقرات ٣٠ـ٣٣ .
٦ ـ مجال التفاعل الصفي والنقاش الجمعي وتشير إليه الفقرات ٣٤ـ٤٤ .
٧ ـ مجال تقبّل الطلبة ومراعاة الفروق بينهم وتشير إليه الفقرات ٤٥ـ٥٠ .
٨ ـ مجال استخدام أساليب تقويم مناسبة وتشير إليه الفقرات ٥١ـ٥٩ .
٩ ـ مجال إدارة الصف وتشير إليه الفقرات ٦٠ـ٦٩ .
١٠ـ مجال الاهتمام بالطلبة خارج غرفة الصف وتشير إليه الفقرات ٧٠ـ٧٥ .

وتم إيجاد صدق الأداة بصورتها الأولى عن طريق عرضها على لجنة من أعضاء هيئة التدريس الجامعيّين المتخصصين في الإدارة المدرسيّة والإشراف التربوي والقياس والتقويم وعلم النفس التربوي، وعلى مجموعة مكوّنة من خمسة وعشرين معلمًا للحكم على مدى ملاءمة فقراتها لقياس المجالات الثلاثة عشر، وعلى درجة تمثيلها للكفايات الوظيفية التي اشتملت عليها الأداة. وقد قام الباحث بعرض أداة الدراسة المعدّلة والمعدّة لمخاطبة الطلبة على لجنة المحكمين نفسها وشرح الغاية التي من أجلها تم تعديل صياغة فقراتها. وقد أبدت اللجنة موافقتها على صلاحية الأداة المعدّلة في ضوء حكمها على ملاءمة الفقرات الأصلية.

وأما ثبات الأداة، فقد تم استخراجه عن طريق الاختيار وإعادة الاختبار، حيث تم تطبيق الأداة على خمسين طالبًا وطالبة من طلبة الصف الثاني الثانوي (أي التوجيهي) بفرعيه العلمي والأدبي في خمس مدارس ثانوية مختلفة. ثم تمّ تطبيقه بعد مرور أسبوعين على المجموعة نفسها. وباستخدام معادلة بيرسون وُجد أن معامل الارتباط بين إجاباتهم = ٠,٨٣ ، مما جعل الأداة صالحة لأغراض هذه الدراسة.

طريقة الإجابة

أُعطي الطلبة خمسة اختيارات لتقويم الممارسات التربوية لمعلميهم وهي : «عالية جدًّا» و«عالية» و«متوسطة» و«منخفضة» و«منخفضة جدًّا.» وبناءً على سلم الإجابة التدريجي تم اعتماد التقديرات التالية :

ممارسة عالية جدًّا ٤ ـ ٥٫٠٠ درجات
ممارسة عالية ٣ـ٣٫٩٩ درجة

ممارسة متوسطة ٢-٢٫٩٩ درجة
ممارسة منخفضة ١-١٫٩٩ درجة
ممارسة منخفضة جدًّا أقل من ١٫٠٠ درجة

جمع المعلومات

حصل الباحث على موافقة مديريتي التربية والتعليم لزيارة عشر مدارس (خمس مدارس للذكور وخمس مدارس للإناث) في كل منها لتطبيق استبانة الدراسة على طلبة صف ثاني ثانوي علمي و/أو أدبي في كل مدرسة. وقد استأذن الباحث مديري المدارس ومعلمي الصفوف التي طبّقت فيها الاستبانات للالتقاء بالطلبة بمفردهم، ثم قام بشرح أهداف الدراسة لهم وإعطائهم وقتًا كافيًا للإجابة عن فقرات الاستبانة. وكان الهدف من ذلك توفير جو يشعر فيه الطلبة بحرية في التعبير عن آرائهم واختيار الإجابات التي رأوها مناسبة. ثم قام الباحث بجمع الاستبانات دون اطلاع المدير أو المعلمين على محتوياتها.

النتائج

أولًا: لتحديد درجة كفاية الممارسات التربوية لمعلمي المدارس الثانوية تمّ استخراج تكرار إجابات الطلبة على فقرات كل من مجالات الدراسة واستخراج درجة ممارستها من قبل معلميهم اعتمادًا على سلم الإجابة المذكور آنفًا. ويتبين من جدول رقم ٢ أن الطلبة قوّموا كفاية الممارسات التربوية لمعلميهم بدرجة عالية على سبعة مجالات، هي: (١) تقبّل الطلبة ومراعاة الفروق بينهم، (٢) الاهتمام بالطلبة خارج غرفة الصف، (٣) عرض المادة الدراسية وتقديمها، (٤) التفاعل الصفي والنقاش الجمعي، (٥) إدارة الصف، (٦) ربط الأفكار وتنظيمها، و(٧) طرح أسئلة متنوعة ومثيرة للتفكير؛ وبلغت درجة ممارسة هذه المجالات ٣,٣١ و٣,٢٧ و٣,٢١ و٣,١٨ و٣,١٤ و٣,١٣ و٣,١١. على التوالي. وقوّم الطلبة كفاية الممارسات التربوية لمعلميهم لثلاثة مجالات بدرجة متوسطة، وهي: (١) استخدام أساليب تقويم غير مناسبة، (٢) إثارة الدافعية وتشويق الطلبة، (٣) تنويع الأساليب والأنشطة والأعمال الصفيّة. وبلغت درجة ممارستها ٢,٩٩ و٢,٩٥ و٢,٤١ على التوالي. ولم يقوّم الطلبة كفاية الممارسات التربوية بدرجة عالية جدًّا لأي من هذه المجالات العشرة.

جدول رقم ٢ . توزيع تكرارات استجابات الطلبة على جميع فقرات مجالات الدراسة ونسبها المئوية ودرجة أهميتها مرتبة تنازليًا (ن=٥٩٣).

الرقم	المجـــال	درجـــة الممارســـة								درجة الأهمية	الرتبة
		عاليـة جـدًا		عاليـة		متوسطـة		منخفضـة	منخفضة جدًا		
		ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪ ت ٪		
١	تقبّل الطلبة ومراعاة الفروق بينهم	٥٨٢	١٧,٣	١٠٢٠	٣٠,٥	١١٩٦	٣٥,٧	٤٦٦	١٣,٩ ٨٢ ٢,٥	٣,٣١	١
٢	الاهتمام بالطلبة خارج غرفة الصف	٦٦٨	٢٠,٠	٨٠٢	٢٤,٠	١١١٢	٣٣,٣	٤٦٦	١٣,٩ ٢٩٣ ٨,٧	٣,٢٧	٢
٣	عرض المادة الدراسية وتقديمها	٦٦٥	١٤,٠	١٣٥٩	٢٨,٦	١٥٠٧	٣١,٧	٧٧٨	١٦,٣ ٤٣٥ ٩,١	٣,٢١	٣
٤	التفاعل الصفي والنقاش الجمعي	١١٥٩	١٧,٨	١٦٠٨	٢٤,٦	٢٠٢٥	٣١,٠	١١٠٩	١٧,٠ ٦٢٢ ٩,٥	٣,١٨	٤
٥	إدارة الصف	٨١٨	١٥,٤	٩٤١	١٧,٧	١٩٣٦	٣٦,٣	٩٣٥	١٧,٥ ٦٩١ ١٢,٩	٣,١٤	٥
٦	ربط الأفكار وتنظيمها	١٠٩	٤,٠	٨٣٣	٣٠,٤	٩٩٧	٣٦,٤	٥١٢	١٨,٧ ٢٨٤ ١٠,٤	٣,١٣	٦
٧	طرح أسئلة متنوعة ومثيرة للتفكير	٢٨٧	١٢,٦	٥١٣	٢٢,٦	٨١٢	٣٥,٧	٤٢٣	١٨,٦ ٢٣٧ ١٠,٤	٣,١١	٧
٨	استخدام أساليب تقويم مناسبة	٥٦٥	١١,١	١٣٠٨	٢٥,٦	١٦٩١	٣٣,٢	٨٩١	١٧,٥ ٦٣٨ ١٢,٥	٢,٩٩	٨
٩	إثارة الدافعية وتشويق الطلبة	٥٨٧	١٢,٣	١٠٠٧	٢١,٢	١٤٨٢	٣١,٢	٩١١	١٩,٢ ٧٦١ ١٦,٠	٢,٩٥	٩
١٠	تنويع الأعمال والأنشطة الصفية	٣	٦,٣	٦٨٧	١٤,٥	١١٨٩	٢٥,٠	١٢٠٨	٢٥,٥ ١٣٥٨ ٢٨,٦	٢,٤١	١٠

ثانيًا: ولـلإجـابة عن السؤال الثاني تمّ استخدام اختبار (ت) لاستخراج دلالات الفروق بين متوسطات إجابات الطلبة والطالبات على مجالات الدراسة. ويتبين من جدول رقم ٣ ما يلي:

١ ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ∝ = ٠,٠٥ بين متوسطات إجـابـات الطلبة والطالبات تعزى للجنس على مجالات (ا) إثارة الدافعية وتشويق الطلبة، و(ب) تقبّل الطلبة ومراعاة الفروق بينهم، و(جـ) الاهتمام بالطلبة خارج غرفة الصف.

٢ ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ∝ = ٠,٠٥ بين متوسطات إجابات الطلبة والطالبات لصالح الإناث على مجالات الدراسة السبعة الأخرى كالتالي:

(ا) مجال عرض المـادة الـدراسيّة وتقـديمها: بلغ متوسط إجابات الطالبات ٢٦,٢٨ ومتوسط إجابات الطلبة ٢٥,٢١، أي بفرق قدره ١,٠٧ لصالح الإناث، ولاختبار دلالة هذا الفرق تم استخدام اختبار (ت) فكانت قيمة (ت) = ٢,٨٦ ـ بمستوى دلالة ٠,٠٠٤ وهي دالّة إحصائيًا.

(ب) مجال ربط الأفكـار وتنظيمها: بلغ متوسط إجابات الطالبات ١٦,٦٩ ومتوسط إجابات الطلبة ١٤,٧٢، أي بفرق قدره ١,٩٧ لصالح الإناث، ولاختبار دلالة هذا الفرق تم استخدام اختبار (ت)، فكانت قيمة (ت) = ٦٥,٥ ـ بمستوى دلالة ٠,٠٠٠١ وهي دالّة إحصائيًا.

(جـ) تنـويع الأسـاليب والأنشـطة والأعـمال الصفية: بلغ متـوسط إجابات الطالبات ٢١,١٩ ومتوسط إجابات الطلبة ١٧,٨٦، أي بفرق قدره ٣,٣٣ لصالح الإناث. ولاختبار دلالة هذا الفرق تم استخدام اختبار (ت)، فكانت قيمة (ت) = ٧,٦٤ ـ عند مستوى الدلالة ٠,٠٠٠١ وهي دالة إحصائيًا.

(د) طرح أسئلة متنوعة ومثيرة للتفكير: بلغ متوسط إجابات الطلبة ١٢,٧٠ ومتـوسط إجـابـات الـطلاب ١٢,٢٨، أي بفـرق قدره ٠,٤٢ لصالح الإناث،

جدول رقم ٣ . نتائج استخدام اختبار ت لاستخراج دلالات الفروق بين متوسطات إجابات الطلبة على مجالات الدراسة التي تعزى لمتغير الجنس (ن=٥٩٣) .

الرقم	مصدر التباين	العدد	الجنس	متوسط المربعات	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
١	عرض المادة الدراسية وتقديمها	٢٩١	ذ	٢٥,٢١	٤,٥٢	٠,٢٧	-٢,٨٦	*٠,٠٠٤
		٣٠٢	ث	٢٦,٢٨	٤,٦١	٠,٢٦		
٢	ربط الأفكار وتنظيمها	٢٩١	ذ	١٤,٧٢	٣,٦٤	٠,٢١	-٦,٥٥	*٠,٠٠٠١
		٣٠٢	ث	١٦,٦٩	٣,٦٦	٠,٢١		
٣	تنويع الأساليب والأنشطة والأعمال الصفيّة	٢٩١	ذ	١٧,٨٦	٥,٢٤	٠,٣١	-٧,٦٤	*٠,٠٠٠١
		٣٠٢	ث	٢١,١٩	٥,٣٩	٠,٣١		
٤	إثارة الدافعية وتشويق الطلبة	٢٩١	ذ	٢٣,١٥	٥,٥٨	٠,٣٣	-١,٨١	٠,٠٧
		٣٠٢	ث	٢٣,٩٩	٥,٧٢	٠,٣٣		
٥	طرح أسئلة متنوعة ومثيرة للتفكير	٢٩١	ذ	١٢,٢٨	٢,٣٢	٠,١٤	-٢,٢٦	*٠,٠٢
		٣٠٢	ث	١٢,٧٠	٢,٢١	٠,١٣		
٦	التفاعل الصفي والنقاش الجمعي	٢٩١	ذ	٣٣,٦٦	٧,٠٦	٠,٤١	-٤,٣٣	*٠,٠٠٠١
		٣٠٢	ث	٣٦,٢٥	٧,٥٠	٠,٤٣		
٧	تقبّل الطلبة ومراعاة الفروق بينهم	٢٩١	ذ	١٩,٥٦	٤,٥٥	٠,٢٧	-١,٨٦	٠,٠٦
		٣٠٢	ث	٢٠,٢٤	٤,٣١	٠,٢٥		
٨	استخدام أساليب تقويم مناسبة	٢٩١	ذ	٢٦,٤٧	٦,٤٥	٠,٣٨	-٣,٢٢	*٠,٠٠١
		٣٠٢	ث	٢٨,١١	٥,٩٩	٠,٣٤		
٩	إدارة الصف	٢٩١	ذ	٣٠,٧٧	٤,٨٦	٠,٢٨	-٣,٢٦	*٠,٠٠١
		٣٠٢	ث	٣٢,٠٧	٤,٩١	٠,٢٨		
١٠	الاهتمام بالطلبة خارج غرفة الصف	٢٩١	ذ	١٩,٢٩	٤,٤١	٠,٢٦	-١,٩٢	٠,٠٥
		٣٠٢	ث	١٩,٩٨	٤,٢٧	٠,٢٥		

* دال عند مستوى الدلالة $\alpha = ٠,٠٥$.

ولاختبار دلالة هذا الفرق تم استخدام اختبار (ت)، فكانت قيمة (ت) = ٢,٢٦ ـ عند مستوى الدلالة ٠,٠٢ وهي دالة إحصائيًا.

(هـ) التفاعل الصفي والنقاش الجمعي: بلغ متوسط إجابات الطالبات ٣٦,٢٥ ومتوسط إجابات الطلبة ٣٣,٦٦، أي بفرق قدره ٢,٥٩ لصالح الإناث. ولاختبار دلالة هذا الفرق تم استخدام اختبار (ت)، فكانت قيمة (ت) = ٤,٣٣ ـ عند مستوى الدلالة ٠,٠٠٠١ وهي دالة إحصائيًا.

(و) استخدام أساليب تقويم مناسبة: بلغ متوسط إجابات الطالبات ٢٨,١١ ومتوسط إجابات الطلبة ٢٦,٤٧، أي بفرق قدره ١,٦٤ لصالح الإناث. ولاختبار دلالة هذا الفرق تم استخدام اختبار (ت)، فكانت قيمة (ت) = ٣,٢٢ ـ بمستوى دلالة ٠,٠٠١ وهي دالة إحصائيًا.

(ز) إدارة الصف: بلغ متوسط إجابات الطالبات ٣٢,٠٧ ومتوسط إجابات الطلبة ٣٠,٧٧، أي بفرق قدره ١,٣٠ لصالح الإناث. ولاختبار دلالة هذا الفرق تم استخدام اختبار (ت)، فكانت قيمة (ت) = ٣,٢٦ ـ عند مستوى الدلالة ٠,٠٠١ وهي دالة إحصائيًا.

ثالثًا: وللإجابة عن السؤال الثالث تم استخدام اختبار (ت) لاستخراج دلالات الفروق بين متوسطات إجابات الطلبة على مجالات الدراسة العشرة، ويتبين من جدول رقم ٤ ما يلي:

١ ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ∝ = ٠,٠٥ بين متوسطات إجابات الطلبة تعزى للتخصص على المجالات التالية: (ا) ربط الأفكار وتنظيمها، (ب) إثارة الدافعية وتشويق الطلبة، (جـ) التفاعل الصفي والنقاش الجمعي، (د) تقبّل الطلبة ومراعاة الفروق بينهم، (هـ) استخدام أساليب تقويم مناسبة، (و) إدارة الصف.

جدول رقم ٤ . نتائج استخدام اختبار (ت) لاستخراج دلالات الفروق بين متوسطات إجابات الطلبة على مجالات الدراسة التي تعزى لمتغير الجنس (ن=٥٩٣) .

الرقم	مصدر التباين	العدد	التخصص	متوسط المربعات	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
١	عرض المادة الدراسية وتقديمها	٣٣٩	علمي	٢٥,٤٠	٤,٤٤	٠,٢٤	-٢,١٤	*٠,٠٣
		٢٥٤	أدبي	٢٦,٢٢	٤,٧٦	٠,٣٠		
٢	ربط الأفكار وتنظيمها	٣٣٩	علمي	١٥,٦٦	٣,٦٢	٠,٢٠	-٠,٤٠	٠,٦٨
		٢٥٤	أدبي	١٥,٧٩	٣,٩٨	٠,٢٥		
٣	تنويع الأساليب والأنشطة والأعمال الصفيّة	٣٣٩	علمي	٢٠,٠٠	٥,٦٠	٠,٣٠	٢,٢٨	*٠,٠٢
		٢٥٤	أدبي	١٨,٩٥	٥,٤٩	٠,٣٤		
٤	إثارة الدافعية وتشويق الطلبة	٣٣٩	علمي	٢٣,٦٠	٥,٢٨	٠,٢٧	٠,١١	٠,٩٠
		٢٥٤	أدبي	٢٣,٥٤	٦,١٥	٠,٣٩		
٥	طرح أسئلة متنوعة ومثيرة للتفكير	٣٣٩	علمي	١٤,٢٧	٢,٣٢	٠,١٣	-٢,٧٠	*٠,٠٠٧
		٢٥٤	أدبي	١٢,٧٦	٢,١٧	٠,١٤		
٦	التفاعل الصفي والنقاش الجمعي	٣٣٩	علمي	٣٥,٠٨	٧,٣٨	٠,٤٠	٠,٤٠	٠,٦٨
		٢٥٤	أدبي	٣٤,٨٣	٤,٢٣	٠,٤٧		
٧	تقبّل الطلبة ومراعاة الفروق بينهم	٣٣٩	علمي	١٩,٧٣	٤,٢٥	٠,٢٣	-١,١١	٠,٢٥
		٢٥٤	أدبي	٢٠,١٤	٤,٦٨	٠,٢٩		
٨	استخدام أساليب تقويم مناسبة	٣٣٩	علمي	٢٧,٦٥	٦,٢٦	٠,٣٤	١,٥٢	٠,١٢
		٢٥٤	أدبي	٢٦,٨٥	٦,٢٦	٠,٣٩		
٩	إدارة الصف	٣٣٩	علمي	٣١,٣٦	٤,٩٧	٠,٢٧	-٠,٣٧	٠,٧٠
		٢٥٤	أدبي	٣١,٥٢	٤,٨٨	٠,٣٠		
١٠	الاهتمام بالطلبة خارج غرفة الصف	٣٣٩	علمي	١٩,٢٢	٤,٢٨	٠,٢٣	-٢,٧٣	*٠,٠٠٦
		٢٥٤	أدبي	٢٠,٢٠	٤,٣٨	٠,٢٧		

* دال عند مستوى الدلالة $\alpha = ٠,٠٥$.

٢ ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الطلبة تعزى للتخصص على:

(أ) مجال عرض المادة الدراسيّة وتقديمها: بلغ متوسط إجابات الطلبة من ذوي التخصص الأدبي ٢٦,٢٢ ومتوسط إجابات غيرهم من ذوي التخصص العلمي ٢٥,٤٠، أي بفرق قدره ٠,٨٢ لصالح ذوي التخصص الأدبي، ولاختبار دلالة هذا الفرق تمّ استخدام اختبار (ت) فكانت قيمة (ت) = ٢,١٤ ـ بمستوى دلالة ٠,٠٣ وهي دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ∝ = ٠,٠٥.

(ب) مجال الاهتمام بالطلبة خارج غرفة الصف: بلغ متوسط إجابات الطلبة ذوي التخصص الأدبي ٢٠,٢٠، متوسط إجابات الطلبة ذوي التخصص العلمي ١٩,٢٢ أي بفرق قدره ٩٨, بمستوى دلالة ٠,٠٠٦ وهي دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ∝ = ٠,٠٥.

(جـ) مجال تنويع الأساليب والأنشطة والأعمال الصفيّة: بلغ متوسط إجابات الطلبة ذوي التخصص العلمي ٢٠,٠٠، ومتوسط إجابات الطلبة ذوي التخصص الأدبي ١٨,٩٥، أي بفرق قدره ١,٠٥ لصالح ذوي التخصص العلمي. ولاختبار دلالة هذا الفرق تمّ استخدام اختبار (ت) فكانت قيمة (ت) = ٢٢,٨ بمستوى دلالة ٠,٠٢ وهي دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ∝ = ٠,٠٥.

د ـ مجال طرح أسئلة متنوعة ومثيرة للتفكير: بلغ متوسط إجابات الطلبة ذوي التخصص العلمي ١٤,٢٧، ومتوسط إجابات الطلبة ذوي التخصص الأدبي ١٢,٧٦، أي بفرق قدره ١,٥١ لصالح ذوي التخصص العلمي. ولاختبار دلالة هذا الفرق تم استخدام اختبار (ت) فكانت قيمة (ت) = ٢,٧٠ ـ بمستوى دلالة ٠,٠٠٧ وهي دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ∝ = ٠,٠٥.

رابعًا: وللإجابة عن السؤال الرابع تمّ استخدام تحليل التباين الأحادي لاستخراج دلالات الفروق بين متوسطات إجابات الطلبة على مجالات الدراسة والتي تعزى لهذا المتغيّر. ويتبيّن من جدول رقم ٥ أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الطلبة على مجالات الدراسة والدرجة الكلية باستثناء مجال تنويع الأساليب والأنشطة والأعمال الصفيّة، فكانت قيمة ف = ٨,٩٧ بدرجة حرية ٢ وبمستوى دلالة ٠,٠٠١، مما يشير إلى وجود فروق دالة بين متوسطات إجابات فئات الطلاب الثلاث (ذوي معدل أقل من ٥٩، وذوي معدل بين ٦٠ و ٧٩، وذوي معدل بين ٨٠ و ١٠٠)، حيث كانت متوسطات إجاباتهم ٢١,٢٨ و ١٩,١٠ و ١٨,٦٦ على التوالي. وبيّنت نتائج اختبار شيفيه أن الفرق بين متوسطات إجابات الفئة الأولى والفئة الثانية ٢,١٧ لصالح الفئة الأولى، والفرق بين متوسطات إجابات الفئة الأولى والفئة الثالثة ٢,٦٢ لصالح الفئة الأولى.

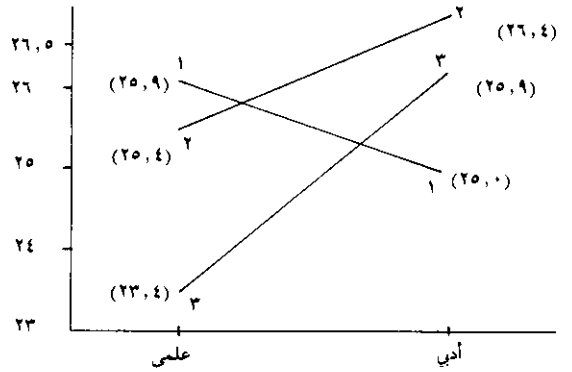
خامسًا: وللإجابة عن السؤال الخامس أجري تحليل التباين الثلاثي (٢×٢×٣) لاستخراج دلالات الفروق بين التفاعلات الثنائية والثلاثية للجنس والتخصص وتحصيل الطالب. وتبيّن من هذا التحليل أن هنالك تأثيرًا في المجالات التالية:

١ ـ مجال عرض المادة الدراسيّة وتقديمها: تبيّن أن هنالك فروقًا ذات دلالة إحصائية للفاعل التخصص والتحصيل، فكانت قيمة ف = ٣,٩٥ بدرجات حرية ٢, ٥٨١ وبمستوى دلالة ٠,٠١، وهذه القيمة دالة عند مستوى الدلالة ∝ = ٠,٠٥ . ويلاحظ من شكل رقم ١ أن الفروق بين مستويات هذا التفاعل هي بين الطلبة (العلمي والأدبي) ذوي التحصيل العالي (٨٠ـ١٠٠) وبين الطلبة (العلمي والأدبي) ذوي التحصيل المتوسط (٦٠, ٧٩)، وبين الطلبة ذوي التحصيل العالي وبين الطلبة ذوي التحصيل المنخفض.

جدول رقم ٥ . نتائج تحليل التباين الأحادي لاستخراج دلالات الفروق بين متوسطات إجابات الطلبة على مجالات الدراسة التي تعزى لمتغيّر تحصيل الطالب (ن=٥٩٣) .

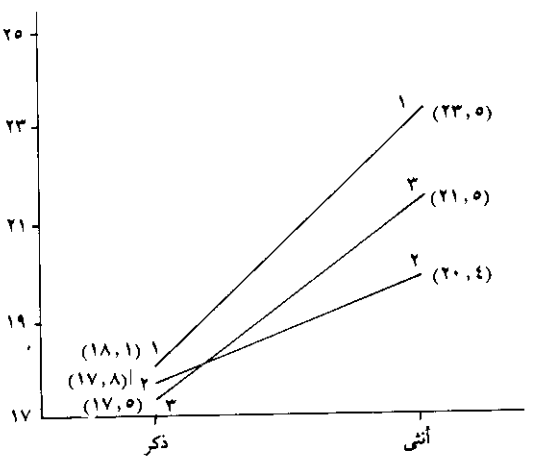
الرقم	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ت	مستوى الدلالة
١	عرض المادة الدراسية وتقديمها (الخطأ)	٦٤,٧٦	٢	٣٢,٣٨		
		١٢٤٤٨,٧٧	٥٩٠	٢١,٠٩	١,٥٣	٠,٢١
٢	ربط الأفكار وتنظيمها (الخطأ)	٦١,٦٥	٢	٣٠,٨٢	٢,١٧	٠,١١
		٨٣٩٢,٣١	٥٩٠	١٤,٢٢		
٣	تنويع الأساليب والأنشطة والأعمال الصفية (الخطأ)	٥٤١,٢٨	٢	٢٧٠,٦٤	٨,٩٧	*٠,٠٠١
		١٧٧٩٩,٣٠	٥٩٠	٣٠,١٦		
٤	إثارة الدافعية وتشويق الطلبة (الخطأ)	١١٨,٢٢	٢	٥٩,١١	١,٨٥	٠,١٥
		١٨٨٨٠,٦٨	٥٩٠	٣٢,٠٠		
٥	طرح أسئلة متنوعة ومثيرة للتفكير (الخطأ)	١٥,٣٤	٢	٧,٦٧	١,٤٩	٠,٢٢
		٣٠٤٤,٨٣	٥٩٠	٥,١٦		
٦	التفاعل الصفي والنقاش الجمعي (الخطأ)	٨١,٥٢	٢	٤٠,٧٦	٠,٧٥	٠,٤٧
		٣٢٢٧٥,١٩	٥٩٠	٥٤,٧٠		
٧	تقبّل الطلبة ومراعاة الفروق بينهم (الخطأ)	٦٨,٦٨	٢	٣٤,٣٤	١,٧٥	٠,١٧
		١١٥٩٨,٨٣	٥٩٠	١٩,٦٥		
٨	استخدام أساليب تقويم مناسبة (الخطأ)	٢٠٢,٣٢	٢	١٠١,١٦	٢,٥٩	٠,٠٧
		٢٣٠٦٧,٨١	٥٩٠	٣٩,٠٩		
٩	إدارة الصف (الخطأ)	٢٧,٤٥	٢	١٣,٧٢	٠,٥٦	٠,٥٦
		١٤٣٣٨,٠٣	٥٩٠	٢٤,٣٠		
١٠	الاهتمام بالطلبة خارج غرفة الصف (الخطأ)	٣٩,٥٢	٢	١٩,٧٦	١,٠٥	٠,٣٥
		١١١٥٠,٩٧	٥٩٠	١٨,٨٩		

* دال عند مستوى الدلالة (=٠,٠٥) .



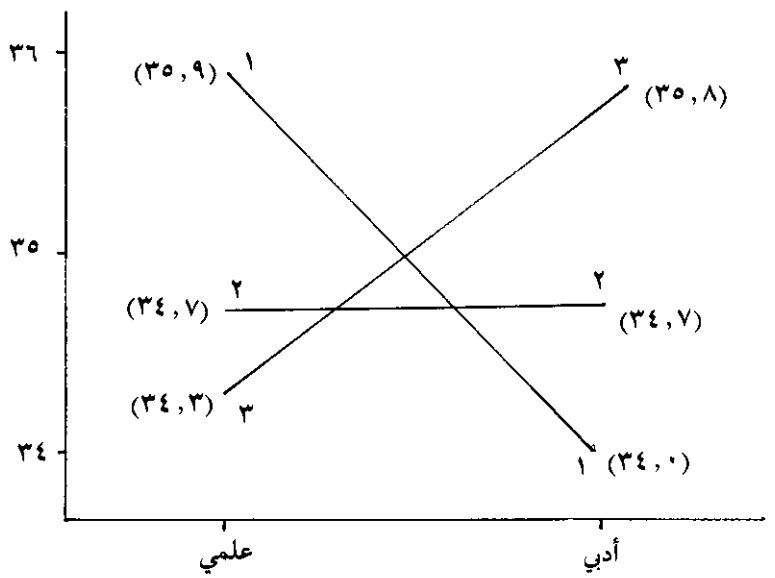
شكل رقم ١. التفاعل بين متغيري التخصص والتحصيل على تقديرات أفراد عينة الدراسة لكفاية معلميهم على مجال عرض المادة الدراسية وتقديمها.

٢ ـ مجال تنويع الأساليب والأنشطة والأعمال الصفية: تبيّن أن هنالك فروقًا ذات دلالة إحصائية لتفاعل الجنس والتحصيل، فكانت قيمة ف = ٤,٤٣ بدرجات حرية ٢, ٥٨١ وبمستوى دلالة ٠,٠١، وهذه القيمة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ∝ =٠٥,ـ. ويلاحظ من شكل رقم ٢ أن مصادر الفروق بين مستويات هذا التفاعل هي بين الطلبة (الذكور والإناث) ذوي التحصيل المتوسط وبين الطلبة ذوي التحصيل المنخفض.



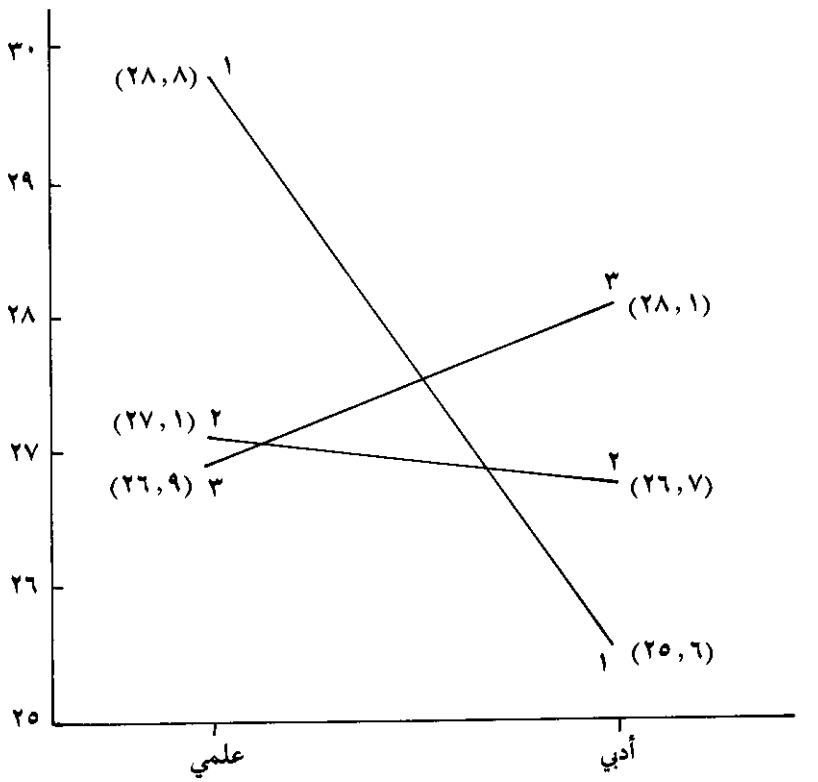
شكل رقم ٢. التفاعل بين متغيري الجنس والتحصيل على تقديرات أفراد عينة الدراسة لكفاية معلميهم على مجال تنويع الأساليب والأنشطة والأعمال الصفيّة.

٣ ـ مجال التفاعل الصفي والنقاش الجمعي: يتبيّن أن هنالك فروقًا ذات دلالة إحصائية لتفاعل التخصص والتحصيل فكانت قيمة ف = ٣,٠٨ بدرجات حرية ٢ و ٥٨١ وبمستوى دلالة ٠,٠٤، وهذه القيمة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ∝ =٠,٠٥ . ويلاحظ من شكل رقم ٣ أن الفروق بين مستويات هذا التفاعل هي بين الطلبة ذوي التحصيل العالي وبين الطلبة ذوي التحصيل المتوسط، وبين الطلبة ذوي التحصيل العالي والطلبة ذوي التحصيل المنخفض، أي بين جميع مستويات التحصيل.



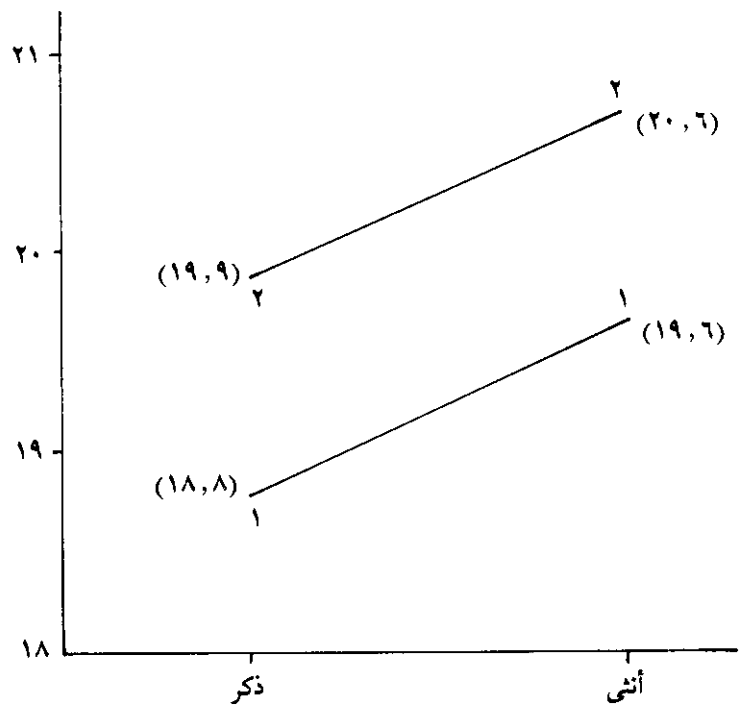
شكل رقم ٣. التفاعل بين متغيري التخصص والتحصيل على تقديرات أفراد عينة الدراسة لكفاية معلميهم على مجال التفاعل الصفّي والنقاش الجمعي.

٤ ـ مجال استخدام أساليب تقويم مناسبة : تبيّن أن هنالك فروقًا ذات دلالة إحصائية لتفاعل التخصص والتحصيل، فكانت قيمة ف = ٤,٥١ بدرجات حرية ٢ و ٥٨١ وبمستوى دلالة ٠,٠١، وهذه القيمة دالة عند مستوى الدلالة ∝ =٠٥, . ويلاحظ من شكل رقم ٤ أن الفروق بين متسويات هذا التفاعل هي بين الطلبة ذوي التحصيل العالي وبين الطلبة ذوي التحصيل المتوسط، وبين الطلبة ذوي التحصيل العالي والطلبة ذوي التحصيل المنخفض، وبين الطلبة ذوي التحصيل المتوسط والطلبة ذوي التحصيل المنخفض، أي بين جميع مستويات التحصيل في الفرعين العلمي والأدبي.



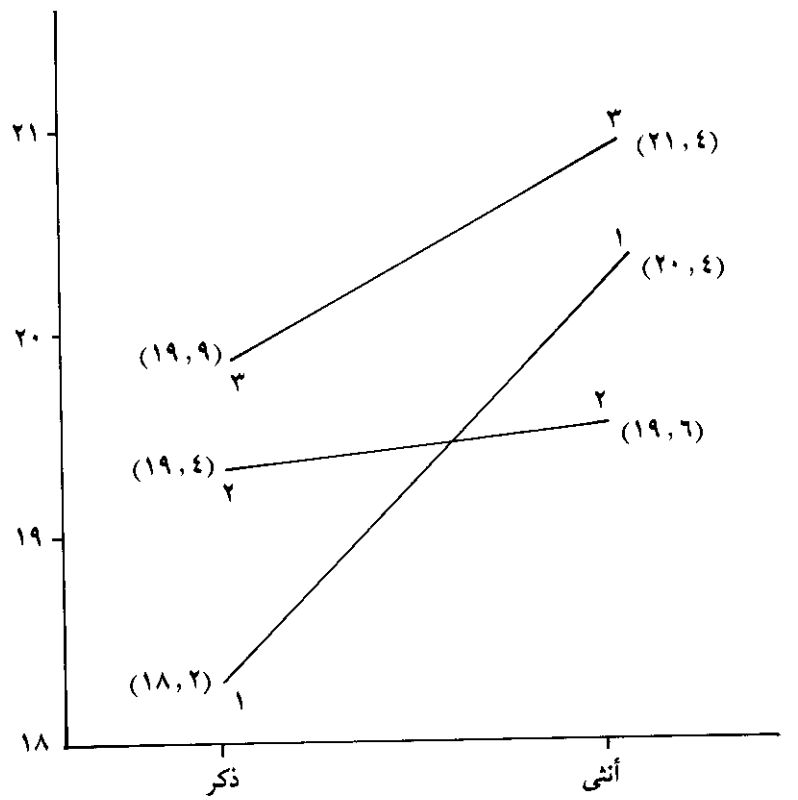
شكل رقم ٤ . التفاعل بين متغيري التخصص والتحصيل على تقديرات أفراد عينة الدراسة لكفاية معلميهم على مجال استخدام أساليب تقويم مناسبة.

٥ ـ مجال الاهتمام بالطلبة خارج غرفة الصف: يتبيّن أن هنالك فروقًا ذات دلالة إحصائية لتفاعل الجنس والتخصص، فكانت قيمة ف = ٣,٩٥ بدرجات حرية ١ و٥٨٢ وبمستوى دلالة ٠,٠٤، وهذه القيمة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ∝ =٠,٠٥ . ويلاحظ من شكل رقم ٥ أن الفروق بين متوسطات هذا التفاعل لم تتقاطع في نقطة معينة. وبناءً على ذلك، فإنه من الصعب تحديد مصادر الفروق على هذا المجال. إلا أنه من خلال النظر إلى متوسطات هذه التفاعلات: متوسط ذكور علمي ١٨,٨، ومتوسط ذكور أدبي ١,٩٩، ومتوسط إناث علمي ١٩,٦، ومتوسط إناث أدبي ٢٠,٦ يتبين أن الفروق كانت لصالح الإناث ذوات التخصص الأدبي، إذ كان متوسطهن أعلى المتوسطات، في حين كان متوسط الذكور ذوي التخصص العلمي أقلها.



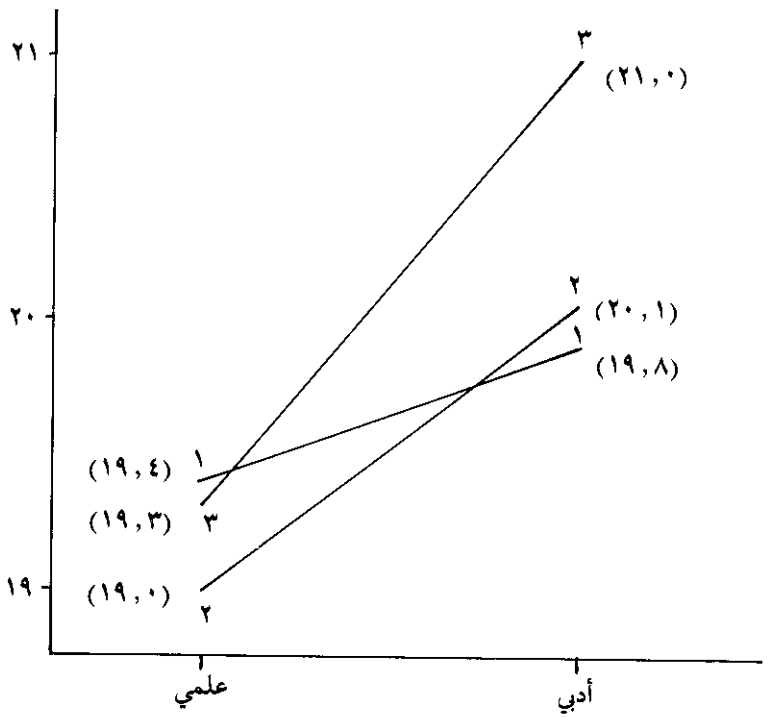
شكل رقم ٥. التفاعل بين متغيري الجنس والتخصص على تقديرات أفراد عينة الدراسة لكفاية معلميهم على مجال الاهتمام بالطلبة خارج غرفة الصف.

ويتبين أيضًا أن هنالك فروقًا على هذا المجال لتفاعل الجنس والتحصيل، فكانت قيمة ف = ٧,٢٩ بدرجات حرية ٢ و ٥٨١ وبمستوى دلالة ٠,٠٠٧، وهذه القيمة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ∝ =٠,٠٥ . ويلاحظ من شكل رقم ٦ أن الفروق بين مستويات هذا التفاعل هي بين الطلبة (الذكور والإناث) ذوي التحصيل المتوسط وأولئك ذوي التحصيل العالي.



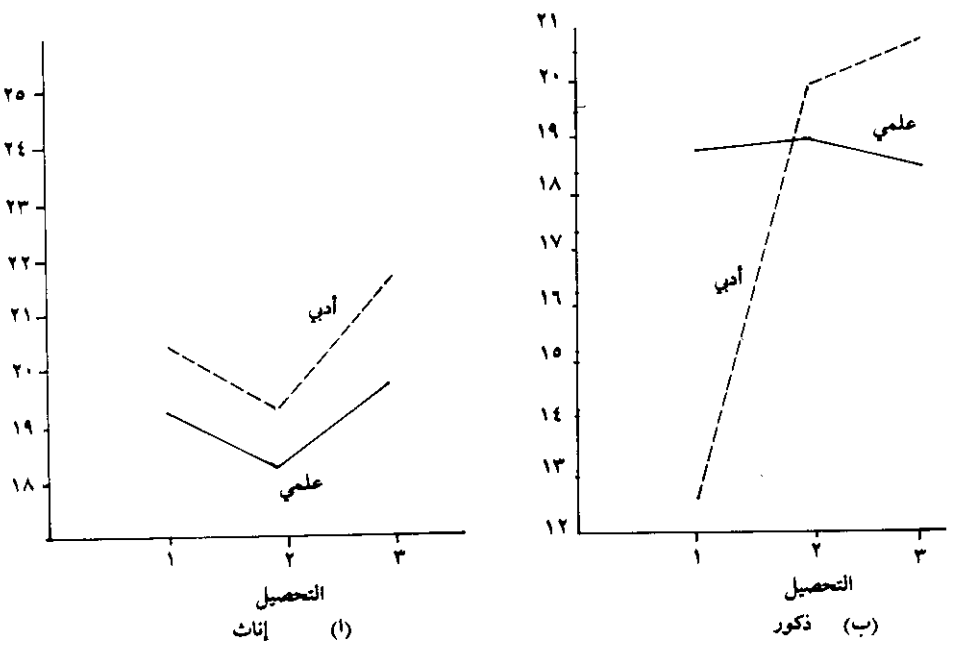
شكل رقم ٦ . التفاعل بين متغيري الجنس والتحصيل على تقديرات أفراد عينة الدراسة لكفاية معلميهم على مجال الاهتمام بالطلبة خارج غرفة الصف.

كما يتبين أيضًا أن هنالك فروقًا ذات دلالة إحصائية لتفاعل التخصص على هذا المجال، فكانت قيمة ف = ٤,١٣ بدرجات حرية ٢ و ٥٨١ وبمستوى دلالة ٠,٠١، وهذه القيمة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ∝ =٠٥, . ويلاحظ من شكل رقم ٧ أن الفروق بين مستويات هذا التفاعل هي بين الطلبة ذوي التحصيل العالي وبين الطلبة ذوي التحصيل المتوسط، وبين الطلبة ذوي التحصيل العالي والطلبة ذووي التحصيل المنخفض.



شكل رقم ٧. التفاعل بين متغيري التخصص والتحصيل على تقديرات أفراد عينة الدراسة لكفاية معلميهم على مجال الاهتمام بالطلبة خارج غرفة الصف.

ويتبين أيضًا أن هنالك فروقًا ذات دلالة إحصائية لتفاعلات الجنس والتخصص والتحصيل، فكانت قيمة ف = ٤,١١ بدرجات حرية ٢ و ٥٨١ وبمستوى دلالة ٠,٠١، وهذه القيمة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ∝ =٠,٠٥ . ففي الوقت الذي يلاحظ فيه أن الطالبات ذوات التخصص الأدبي أعطين تقديرات أعلى لمعلماتهن على هذا المجال بغض النظر عن معدلات تحصيلهن (شكل رقم ٨ ا)، يظهر اختلاف في تقديرات الطلاب لمعلميهم على المجال نفسه تبعًا لمستوى معدلات تحصيلهم. ويلاحظ أن الطلاب أصحاب التخصص الأدبي من ذوي التحصيل المتوسط أعطوا تقديرًا أعلى لمعلميهم من نظرائهم أصحاب التخصص العلمي. في حين يلاحظ أن الطلاب أصحاب التخصص الأدبي من ذوي التحصيل العالي أعطوا معلميهم تقديرات منخفضة بشكل ملحوظ على هذا المجال، مما أعطاه نظراؤهم من أصحاب التخصص العلمي (شكل رقم ٨ ب).



شكل رقم ٨. التفاعل بين متغيرات الجنس والتخصص والتحصيل على تقديرات أفراد عينة الدراسة لكفاية معلميهم على مجال الاهتمام بالطلبة خارج غرفة الصف.

مناقشة النتائج*

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة كفاية الممارسات التربوية لمعلمي المدارس الثانوية الحكومية في مديريتي التربية والتعليم الأولى والثانية لمحافظة عمان الكبرى كما يراها الطلبة، إلى معرفة ما إذا كانت هنالك فروق في تقديرات الطلبة لهذه الممارسات تعزى للجنس والتخصص والتحصيل.

أولاً: يهدف السؤال الأول إلى التعرف على واقع الممارسات التربوية لمعلمي المدارس الثانوية الحكومية كما يراها طلبتهم. وقد قوّم الطلبة كفاية الممارسات التربوية لمعلميهم بدرجة عالية على سبعة مجالات تتعلق بتقبل الطلبة ومراعاة الفروق بينهم، والاهتمام بالطلبة خارج الصف، وعرض المادة الدراسيّة وتقديمها، والتفاعل الصفي والنقاش الجمعي، وإدارة الصف، وربط الأفكار وتنظيمها، وطرح أسئلة متنوعة ومثيرة للتفكير. وقوّموا كفاية ثلاث ممارسات منها بدرجة متوسطة وهي استخدام أساليب تقويم مناسبة، وإثارة الدافعية وتشويق الطلبة، وتنويع الأساليب والأنشطة والأعمال الصفيّة. وقد يعود سبب إعطاء الطلبة تقديرات عالية لمعلميهم على المجالات السبعة المذكورة إلى نضج الطلبة في السنة الأخيرة من مرحلة الدراسة الثانوية، ولكونهم على أبواب الجلوس لامتحان شهادة الدراسة الثانوية الذي تقرر نتائجهم فيه حياتهم المستقبلية.

وأما فيما يتعلق بإعطاء الطلبة تقديرات متوسطة لمعلميهم على مجالات استخدام أساليب تقويم مناسبة، وإثارة الدافعية وتشويق الطلبة، وتنويع الأساليب والأنشطة، فقد يعود ذلك إلى طبيعة هذه الفترة من مرحلة الدراسة الثانوية حيث يكون اهتمام المعلمين منصبًّا على تهيئة الطلبة وتدريبهم على الإجابة عن نماذج من أسئلة امتحان شهادة الدراسة الثانوية.

---

* لأغراض تفسير النتائج ومناقشتها تم الاعتماد على خصائص المنحى الطبيعي (الدرجات المعيارية) وقسمت درجة الكفاية إلى خمسة مستويات هي: عالية جدًّا، عالية، ومتوسطة، ومنخفضة، ومنخفضة جدًّا.

ثانيًا: يهدف السؤال الثاني من الدراسة إلى معرفة ما إذا كانت هنالك فروق دالة بين متوسطات إجابات الطلبة في تقويمهم لدرجة كفاية الممارسات التربوية للمعلمين والتي تُعزى للجنس. وقد تبيّن من جدول رقم ٣ أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات إجابات الطلبة وبين متوسطات إجابات الطالبات على ثلاثة مجالات هي: إثارة الدافعية وتشويق الطلبة، وتقبّل الطلبة، ومراعاة الفروق بينهم، والاهتمام بالطلبة خارج غرفة الصف. وقد يعود السبب في ذلك إلى اهتمام المعلمين والمعلمات على حد سواء بطلبتهم وبطالباتهن في هذه المرحلة الحرجة من حياتهم الدراسية. وتبيّن أيضًا أن هنالك فروقًا ذات دلالة إحصائية (لصالح الطالبات) بين متوسطات إجابات الطلبة ومتوسطات إجابات الطالبات على مجالات الدراسة السبعة الأخرى، وهي عرض المادة الدراسية وتقديمها، وربط الأفكار وتنظيمها، وتنويع الأساليب والأنشطة والأعمال الصفيّة، وطرح أسئلة متنوعة ومثيرة للتفكير، واستخدام أساليب تقويم مناسبة، وإدارة الصف. ولعل السبب في ذلك يعود لحرص المعلمات اللائي يقمن بالتدريس في الصفوف العليا من المرحلة الثانوية على تهيئة طالباتهن للتنافس مع الطلبة للحصول على معدلات مرتفعة في امتحان شهادة الدراسة الثانوية، وذلك عن طريق عرض المواد التي يقمن بتدريسها وتقديمها بطرق متنوعة وتنويع أساليبهن التدريسية وطرح أسئلة تحمل طالباتهن على التفكير، حيث إن هذا السلوك التدريسي يخدم عددًا من الأهداف، منها زيادة كمية ونوعية مشاركة الطالب في النقاش الصفي، ومساعدته في تحسين قدرته على الاستيعاب بشكل كامل ودقيق للأسئلة التي تُوَّجه إليه. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة ووكر [٤، ص١٥١]، وجوبل وكاشن [٥، ص٤٠٥].

ثالثًا: يهدف السؤال الثالث إلى معرفة ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة كفاية الممارسات التربوية لمعلمي المدارس الثانوية، كما يراها الطلبة تُعزى لتخصصهم (علمي أو أدبي). وقد بيّن تحليل النتائج (جدول رقم ٤) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات إجابات الطلبة تُعَزى للتخصص على ستة مجالات هي: ربط الأفكار وتنظيمها، وإثارة الدافعيّة وتشويق الطلبة، والتفاعل الصفي والنقاش الجمعي، وتقبّل الطلبة ومراعاة الفروق بينهم، واستخدام أساليب تقويم مناسبة، وإدارة الصف.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراستا كرانتون وسمث [١٢، ص ص١٢٠-١٢١]، وسلمان محمد سلمان [٢، ص٢٣]. ويتبيّن أيضًا أنه توجد فروق دالة بين متوسطات إجابات الطلبة تعزى للتخصص على مجالي:

(ا) عرض المادة الدراسيّة وتقديمها: حيث بيّنت نتائج هذه الدراسة أن تقديرات الطلبة ذوي التخصص الأدبي لدرجة ممارسة معلميهم لهذا المجال كانت أعلى من تقديرات زملائهم ذوي التخصص العلمي لممارسة معلميهم للمجال نفسه. وقد يعود السبب في ذلك إلى اختلاف طبيعة المواد الأدبية عن المواد العلمية، وإلى طرق التدريس المختلفة التي يتبعها المعلمون، بالإضافة إلى القدرات الذاتية للمعلمين في كلا التخصصين.

(ب) الاهتمام بالطلبة خارج غرفة الصف: وبيّنت النتائج أيضًا أن تقديرات الطلبة من ذوي التخصص الأدبي لممارسة معلميهم لهذا المجال كانت أعلى من تقديرات زملائهم من ذوي التخصص العلمي لممارسة معلميهم للمجال نفسه. وقد يعود السبب في ذلك أيضًا إلى طبيعة المواد الأدبية التي تسمح بالتفاعل والنقاش والحوار فيما بين الطلبة ومعلميهم، وبالتالي إلى إقامة علاقات اجتماعية محدودة فيما بينهم تدعو إلى اهتمام المعلمين بطلبتهم خارج غرفة الصف.

كما يتبيّن من تحليل النتائج أيضًا أن فروقًا دالة بين متوسطات إجابات الطلبة تعزى للتخصص على مجالي تنويع الأساليب والأعمال الصفيّة وطرح أسئلة متنوعة ومثيرة للتفكير، إذ بينت النتائج أن تقديرات الطلبة من ذوي التخصص العلمي لممارسة معلميهم لهذين المجالين كانت أعلى من تقديرات الطلبة من ذوي التخصص الأدبي لممارسة معلميهم للمجالين نفسيهما. وقد يعود السبب في ذلك أيضًا إلى طبيعة المواد العلمية التي تتطلب أنشطة تختلف عن تلك التي تتطلبها المواد الأدبية. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصّلت إليه دراسة سالواسكي المذكورة سابقًا [١١، ص٢٥٠].

رابعًا: يهدف السؤال الرابع من هذه الدراسة إلى معرفة ما إذا كانت هنالك فروق دالة في درجة كفاية الممارسات التربوية لمعلمي المدارس الثانوية كما يراها الطلبة تُعزى

للتحصيل. وبيّن تحليل النتائج (جدول رقم ٥) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الطلبة على مجالات الدراسة تعزى لمتغير التحصيل، باستثناء مجال تنويع الأساليب والأنشطة والأعمال الصفيّة، حيث كانت هنالك فروق دالة بين إجابات فئات الطلاب الثلاث الأولى، وهم الطلبة ذوو معدل تحصيل ما بين ٨٠ و ١٠٠، والثانية وهم الطلبة ذوو معدل تحصيل من ٦٠ إلى ٧٩، والثالثة وهم ذوو معدل تحصيل أقل من ٥٩. وقد كانت هذه الفروق لصالح الفئة الأولى حيث أعطى الطلبة من ذوي المعدلات المرتفعة (من ٨٠-١٠٠) معلميهم تقديرات أعلى من تلك التي أعطاها لهم الطلبة ذوو المعدل المتوسط والمنخفض. وقد يعود السبب في ذلك إلى شعور الطلبة من ذوي المعدلات المرتفعة بقيمة ما يقدمه لهم معلموهم من أساليب وأنشطة متنوعة تسهم في تحسين تحصيلهم. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من كاسيج [٨، ص٢٤]، وبارثر وزملائه [٩، ص٢٤١]، وهوارد [١٠، ص١٨٠].

خامسًا: يهدف السؤال الخامس من هذه الدراسة إلى معرفة ما إذا كان هنالك تأثير للتفاعلات الثنائية والثلاثية للجنس والتخصص والتحصيل على مجالات الدراسة. وأشارت نتائج الدراسة إلى:

(ا) وجود تفاعل ذي دلالة إحصائية بين متغيري التخصص والتحصيل، الأمر الذي يشير إلى عدم استقلالية هذين المغيرين من حيث التأثير في تقديرات الطلبة لدرجة كفاية معلميهم في مجال عرض المادة الدراسيّة وتقديمها. وربما يُعزى ذلك إلى أن طبيعة التخصص تحدد — إلى حد ما — مستوى تحصيل الطالب، الأمر الذي يجعل هذين المتغيرين يؤثران في تقديرات الطلبة لدرجة كفاية معلميهم في هذا المجال.

(ب) وجود تفاعل بين متغيري التحصيل والجنس، الأمر الذي يشير إلى عدم استقلالية هذين المتغيرين من حيث التأثير على تقديرات الطلبة لدرجة كفاية معلميهم في مجال تنويع الأساليب والأنشطة والأعمال الصفيّة، حيث يلاحظ أن الإناث — بغض النظر عن مستويات تحصيلهن — يتفوقن على الذكور في تقديراتهن لدرجة كفاية معلماتهن على هذا المجال. ولكن يبدو أن تقديرات الإناث ذوات التحصيل المتوسط (المعدلات المتوسطة)

لدرجة كفاية معلماتهن على هذا المجال أقل من تقديرات زميلاتهن من ذوات التحصيل المنخفض، في حين أن تقديرات الطلبة الذكور لدرجة كفاية معلميهم على هذا المجال ترتبت تبعًا لمستويات تحصيلهم. وقد يعزى السبب في ذلك إلى عدم استقرارية تقديرات الطالبات ذوات التحصيل المتوسط لدرجة كفاية معلماتهن (شكل رقم ٢).

(جـ، د) وجود تفاعل بين متغيري التخصص والتحصيل على مجالي التفاعل الصفي والنقاش الجمعي واستخدام أساليب تقويم مناسبة، الأمر الذي يشير إلى عدم استقلالية هذين المتغيرين من حيث تأثيرهما على هذين المجالين، حيث يلاحظ أن زيادة التحصيل عند الطلبة من ذوي التخصص العلمي تقود إلى إعطاء المعلمين تقديرات عالية على ممارساتهم لهذين المجالين، بينما يحدث العكس في حالة التخصص الأدبي، حيث إن الزيادة في التحصيل لدى الطلبة تقود إلى إعطاء المعلمين تقديرات منخفضة على ممارستهم للمجالين نفسيهما. وقد يعود السبب في ذلك إلى طبيعة المواد التعلمية التي تتطلب نوعًا من الحوار الصفي وأساليب دقيقة في التقويم (شكلان رقما ٣ و ٤).

(هـ) وجود تفاعل بين متغيري الجنس والتخصص على مجال الاهتمام بالطلبة خارج غرفة الصف، الأمر الذي يشير إلى اختلاف تأثير كل منهما في تقديرات الطلاب لكفاية معلميهم في هذا المجال تبعًا لمستويات المتغيّر الآخر، حيث يلاحظ التقارب في تقديرات الطالبات من ذوات التخصصين العلمي والأدبي لمعلماتهن على هذا المجال، في حين يوجد هنالك تباعد أكبر — إلى حد ما — في تقديرات الطلاب من ذوي التخصصين العلمي والأدبي لمعلميهم على المجال نفسه. وقد يعود السبب في ذلك إلى أن المعلمات يعطين اهتمامًا اجتماعيًا أكبر لطالباتهن خارج غرفة الصف بغض النظر عن تخصصهن أو تخصص طالباتهن، في حين أن المعلمين من ذوي التخصص الأدبي يعطون طلابهم اهتمامًا اجتماعيًا أكبر لطلابهم خارج غرفة الصف من ذلك الذي يعطيه أصحاب التخصص العلمي لطلابهم (شكل رقم ٥).

(و) وجود أثر للتفاعل بين متغيري الجنس والتحصيل على تقديرات أفراد عينة الدراسة لكفاية معلميهم في مجال الاهتمال بالطلبة خارج الصف، إذ يلاحظ أن الزيادة في

التحصيل في حالة الطلبة (الذكور) يرافقها زيادة منتظمة في تقديراتهم لدرجة كفاية معلميهم في هذا المجال. في حين أنه لا يوجد مثل هذه العلاقة المنتظمة في حالة الطالبات، حيث يلاحظ أن الطالبات من ذوات التحصيل المنخفض يعطين تقديرات أقل لكفاية معلماتهن على هذا المجال مقارنة بتقديرات زميلاتهن من ذوات التحصيل المتوسط والمنخفض اللائي يعطين تقديرات أعلى لكفاية معلماتهن على المجال نفسه. كما يلاحظ أن الطالبات من ذوات التحصيل المنخفض يعطين معلماتهن تقديرات أعلى لكفايتهن في هذا المجال مقارنة بتقديرات الطالبات من ذوات التحصيل المتوسط.

(ز) وجود تفاعل بين متغيري التخصص والتحصيل على تقديرات أفراد عينة الدراسة لكفاية معلميهم على مجال الاهتمام بالطلبة خارج الصف، الأمر الذي يُشير إلى اختلاف تأثير أحد هذين المتغيرين تبعًا لمستويات المتغير الآخر، إذ يلاحظ أنه، في حالة التخصص الأدبي، هنالك انتظام في تقديرات الطلبة لكفاية معلميهم على هذا المجال، بينما في حالة التخصص العلمي لا يوجد هذا الانتظام. ويلاحظ أن الطلبة من ذوي التحصيل المنخفض أعطوا معلميهم تقديرات أعلى، وأعطاهم ذوو التحصيل المتوسط تقديرات أقل. وقد يعود السبب في ذلك إلى أن الطلبة من ذوي التحصيل المرتفع والطلبة من ذوي التحصيل المنخفض (من أصحاب التخصص العلمي) يحظون باهتمام معلميهم أكثر مما يحظى به الطلبة من ذوي التحصيل المتوسط.

(حـ) وجود تفاعل ثلاثي بين متغيرات الجنس والتخصص والتحصيل على تقديرات الطلبة لكفاية معلميهم على مجال الاهتمام بالطلبة خارج الصف، إذ يلاحظ الاختلاف في التفاعل بين متغيري التحصيل والتخصص تبعًا لمستويات متغير الجنس. ففي الوقت الذي يلاحظ فيه أن الإناث من ذوات التخصص الأدبي أعطين تقديرات أعلى لكفاية معلماتهن على هذا المجال، وبشكل منتظم، مما أعطينه ذوات التخصص العلمي، يلاحظ أن هذه العلاقة غير منتظمة في حالة الذكور، إذ تبيّن أن الذكور من ذوي التخصص الأدبي والتحصيل المتدني أعطوا معلميهم تقديرات منخفضة جدًّا مقارنة بالطلبة من الفئتين الأخريين، ومن التخصص نفسه، في حين أن الطلبة من ذوي التخصص العلمي أعطوا معلميهم تقديرات متقاربة لكفايتهم في هذا المجال.

خاتمـــة

ثمة إجماع بين المربين على أن الهدف الرئيس لتقويم فاعلية المعلم هو تحسين نوعية التعليم الذي يتلقاه الطلبة داخل غرفة الصف. ومن البديهي القول إنه لا يمكن أن يتم إجـــراء هذا التحسـين دون التعـرف على نقـاط القـوة ونقـاط الضعف في سلوك المعلم التدريسي. وإذا كان تحسين نوعية التعليم هو الهدف الذي نسعى إليه في مدارسنا، فيجب أن نحلل جميع المعلومات التي نحصل عليها عن سلوك المعلم التدريسي بطريقة موضوعية وعقلانية قبل أن نقدم له اقتراحات أو استراتيجيات تعليمية بديلة. ومن البديهي القول أيضًا إنه لا يمكن فهم المشكلات التي يواجهها المعلم في صفه دون دليل واقعي على ما يحدث فيه. ولما كان الـطلبـة هم المتـأثـرون الدائمون بما يدور في غرفة الصف، وهم المتعرضون بشكل مباشر لأساليب المعلم وطرقه وإجراءاته في صفه، فهم قادرون — إلى حد كبير — على إعطاء صورة واضحة، أو مؤشر حقيقي، لما يدور في غرفة الصف.

وفي ضوء النتـائج التي توصّلت إليها هذه الدراسة، فإن الباحث يُوصي أن تؤخذ بعض الأمور بعين الاعتبار عند القيام بعملية تقويم فاعلية المعلمين من قبل الطلبة:

أولاً: يجب أن تهدف عملية تقويم فاعلية المعلم من قبل طلبتهم إلى مساعدتهم في تحسين أدائهم الصفي، وإلى تقويم أبعاد محددة من عملية التعليم.

ثانيًا: يجب أن تكون هذه العملية عملية سريّة بحيث لا تظهر فيها أسماء الطلبة أو ما يدل على هويتهم وأن يطّلع المعلمـون على نتـائـج عملية التقويم وأن يعطوهم فرصة لمناقشتها مع مدير المدرسة، وألا تستخدم هذه النتائج عند اتخاذ القرارات الإدارية المتعلقة بهم.

ثالثًا: يجب أن توفّر نتائج هذه العملية قاعدة للنمو المهني للمعلمين من خلال وضع برامج تدريب أثناء الخدمة.

وأخيراً، فإن المعلم الذي يقتنع بعملية التقويم، والذي يحمل اتجاهًا إيجابيًّا نحوه، هو أكثر المعلمين استفادة منها.

ملحق رقم ١

أخي الطالب/ أختي الطالبة
السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

أقوم بدراسة للتعرف على درجة كفاية الممارسات التربوية لمعلمي ومعلمات المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين والطلبة. وفقرات هذه الاستبانة عبارة عن ممارسات تربوية يقوم بها المعلم داخل الصف أو خارجه. أرجو قراءة كل فقرة منها، والإجابة عنها، بكل صدق وأمانة وموضوعية، وذلك بوضع إشارة (X) في المربع المقابل للفقرة وتحت درجة ممارسة هذا المعلم الموجود معك بالصف الآن لها. فإذا كان يمارسها بدرجة عالية جدًّا فضع الإشارة أمام العبارة وتحت كلمتي «عالية جدًّا،» وإذا كان يمارسها بدرجة متوسطة مثلاً، فضع الإشارة تحت كلمة «متوسطة» وهكذا.

تذكر أنه لا توجد إجابة صحيحة أو إجابة غير صحيحة، وأن الهدف من هذه الاستبانة هو جمع معلومات للتعرف على درجة كفاية هذه الممارسات من قبل المعلمين بشكل عام، وليس الحكم على المعلم أو تقويمه.

الرجاء الإجابة عن جميع الفقرات من (١) إلى (٧٥) الموجودة على وجهي الورقة وإعطاء جميع المعلومات المطلوبة منك في نهاية الصفحة (٤) بعد سؤال رقم (٧٥).

بعد الانتهاء من الإجابة إطوِ الاستبانة وضعها في المغلف المرفق.

ولك الشكر الجزيل

ما درجة ممارسة هذا المعلم للفقرات التالية؟ الرجاء وضع إشارة (X) تحت الإجابة التي تنطبق على هذا المعلم من وجهة نظرك كطالب.	عالية جدًا 5	عالية 4	متوسطة 3	منخفضة 2	منخفضة جدًا 1
١ يتوّخى الدقة في المعلومات التي يُقدمها لنا في الدرس.					
٢ يُنوّع في طرق تدريسه.					
٣ يُركِّز على النقاط الرئيسة في مادة الدرس.					
٤ يستخدم وسائل تعليمية مختلفة لشرح الدرس.					
٥ يُقدّم الدرس بشكل تسهل متابعته.					
٦ يُلخص النقاط الرئيسة في الدرس.					
٧ يختتم الدرس بتلخيص مناسب له.					
٨ يتكلم بوضوح ويكتب بوضوح.					
٩ يُعبّر عما يريد أن يقوله بكلمات وعبارات واضحة.					
١٠ يبدأ الدرس بتلخيص مناسب للدرس السابق.					
١١ يُرتب الحقائق التي يريد أن يشرحها لنا ترتيبًا منطقيًّا.					
١٢ يُكثر من طرح الأمثلة عن المفاهيم بقصد تثبيتها في أذهاننا.					
١٣ يطرح أسئلة لربط المادة الجديدة بالمادة التي تعلمناها سابقًا.					
١٤ يتدرج في شرحه للمفاهيم من الأسهل إلى الأصعب.					
١٥ يُغيّر في طريقة تدريسه حسب طبيعة الدرس.					

ما درجة ممارسة هذا المعلم للفقرات التالية؟ الرجاء وضع إشارة (X) تحت الإجابة التي تنطبق على هذا المعلم من وجهة نظرك كطالب.	عالية جدًّا 5	عالية 4	متوسطة 3	منخفضة 2	منخفضة جدًّا 1
١٦ يستخدم أنشطة صفية تثير اهتماماتنا وتشجعنا على التعلّم.					
١٧ يختار أنشطة صفية تناسب قدراتنا.					
١٨ يُعطينا واجبات لها صلة بالمادة الدراسية التي نتعلمها.					
١٩ يُتابع الواجبات التي كلفنا بإنجازها.					
٢٠ يُصحح الواجبات التي يكلفنا بها ويعيدها إلينا مع التعليق عليها.					
٢١ يُنوّع الأنشطة التي يقوم بها بما يتناسب مع طبيعة الدرس.					
٢٢ يُحاول أن يعرف ما يثير دافعيّتنا ويحركنا نحو التعلم.					
٢٣ يُشجع محاولاتنا وإنجازاتنا، ويثني عليها.					
٢٤ يُبيّن لنا أهداف الدرس بوضوح، ويذكرنا بها باستمرار.					
٢٥ يُشجعنا على الرجوع إلى مصادر مختلفة لمادة الدرس.					
٢٦ يستعمل حركات وتعبيرات وجه تدل عن رضاه عن استجاباتنا.					
٢٧ يحاول أن يجعل مادة الدرس مثيرة لاهتماماتنا.					
٢٨ يوضح لنا أهداف المادة الدراسية في بداية العام الدراسي.					

ما درجة ممارسة هذا المعلم للفقرات التالية؟ الرجاء وضع إشارة (X) تحت الإجابة التي تنطبق على هذا المعلم من وجهة نظرك كطالب.	عالية جدًّا 5	عالية 4	متوسطة 3	منخفضة 2	منخفضة جدًّا 1
٢٩ يتحرك في أرجاء الغرفة أثناء الشرح (إذا كانت طبيعة الصف تسمح بذلك).					
٣٠ يُكثر من طرح الأسئلة التي تعتمد إجاباتها على حفظ المعلومات.					
٣١ يُوجّه أسئلته إلى جميع الطلبة دون التركيز على فئة معيّنة.					
٣٢ يطرح أسئلة لها إجابات مختلفة ليحملنا على التفكير.					
٣٣ يطرح أسئلة واضحة ولها إجابات محددة.					
٣٤ يتجنب طرح الأسئلة لئلا يضيع وقت الحصة.					
٣٥ يبيّن وجهات النظر المختلفة في المادة الدراسية.					
٣٦ يتهرّب من الإجابة عن الأسئلة التي لا يعرف الإجابة عنها.					
٣٧ يُشجعنا على طرح الأسئلة والاستفسار عن مادة الدرس.					
٣٨ يُشجعنا على النقاش وإبداء الآراء في الصف.					
٣٩ يُحاول إشراك جميع الطلبة في النقاش الصفي.					
٤٠ يُلخّص ما تمت مناقشته في الصف.					
٤١ يبحث معنا المشكلات التي يعاني منها المجتمع.					

ما درجة ممارسة هذا المعلم للفقرات التالية؟ الرجاء وضع إشارة (X) تحت الإجابة التي تنطبق على هذا المعلم من وجهة نظرك كطالب.	عالية جدًا 5	عالية 4	متوسطة 3	منخفضة 2	منخفضة جدًا 1
٤٢ يستجيب لجميع الأسئلة التي نطرحها في الصف.					
٤٣ يُشجعنا على طرح ما يتبادر إلى أذهاننا من أفكار وأسئلة.					
٤٤ يَحدّ من أسئلة الطلبة لئلا يضيع وقت الحصة.					
٤٥ يتقبّل أعمالنا وإنجازاتنا كما هي.					
٤٦ يصغي إلينا باهتمام عندما نتحدث معه.					
٤٧ ينظر إلينا مباشرة عندما يتحدث معنا.					
٤٨ يستجيب بموضوعية لما نطرحه من آراء وأفكار.					
٤٩ يضعنا في مواقف تشعرنا بقدرتنا على النجاح.					
٥٠ يُعاملنا بطريقة تُشعرنا بأننا مسؤولون عن تصرفاتنا.					
٥١ يُعطينا وقتًا كافيًا للإجابة عن أسئلة الامتحانات.					
٥٢ أسئلة امتحاناته تتحدى قدراتنا.					
٥٣ أسئلة امتحاناته تحملني على التفكير.					
٥٤ يعيد إلينا أوراق الامتحانات بعد تصحيحها ويناقشها معنا.					
٥٥ يناقش نقاط قوتنا أو ضعفنا في ضوء نتائج الامتحانات.					
٥٦ ينوّع في صعوبة أسئلة الامتحانات لتُناسب مستوياتنا.					

ما درجة ممارسة هذا المعلم للفقرات التالية؟ الرجاء وضع إشارة (X) تحت الإجابة التي تنطبق على هذا المعلم من وجهة نظرك كطالب.	عالية جدًا 5	عالية 4	متوسطة 3	منخفضة 2	منخفضة جدًا 1
٥٧ يعدّل أسلوبه في التدريس في ضوء نتائج الامتحانات.					
٥٨ يُشجعنا على اكتشاف أخطائنا لنعمل على تصحيحها.					
٥٩ يعطينا الامتحانات في مواعيدها المقررة.					
٦٠ جدّي فيما يقوله لنا، ولذلك نستجيب لكل ما يطلب منا.					
٦١ يُعاملنا باحترام، ولا يُفضّل طالبًا على آخر.					
٦٢ يتجاهل تصرفات الطلبة المشاكسين للتقليل من أهميتهم.					
٦٣ يُعاملنا بطريقة تدل على احترامه لمشاعرنا.					
٦٤ يجعلنا نحافظ على النظام عن رغبة منا وليس خوفًا منه.					
٦٥ يُهمل ملاحظة الطلبة الذين يسيؤون التصرف في حصته.					
٦٦ يُشغل الحصة بكاملها في الشرح والحديث عن مادة الدرس.					
٦٧ يسمح للطلبة بالحديث بكثرة عن أمور لا علاقة لها بالدرس.					
٦٨ يُحاول أن يتعرف على دوافع سلوك الطلبة المشاكسين.					

ما درجة ممارسة هذا المعلم للفقرات التالية؟ الرجاء وضع إشارة (X) تحت الإجابة التي تنطبق على هذا المعلم من وجهة نظرك كطالب.	عالية جدًا 5	عالية 4	متوسطة 3	منخفضة 2	منخفضة جدًا 1
٦٩ يتبع الشدّة معنا لأنها تساعده على حفظ النظام.					
٧٠ يعرف أسماءنا وينادينا بها عندما يريد التحدّث معنا خارج الصف					
٧١ يسهل التحدث معه خارج غرفة الصف.					
٧٢ يهتم بنا كأفراد وليس كمجرد طلبة في المدرسة.					
٧٣ يُعاملنا بلباقة واحترام عندما يرانا خارج غرفة الصف.					
٧٤ يعتذر دائمًا عن مرافقتنا في رحلاتنا المدرسيّة.					
٧٥ يستجيب لنا عندما نلجأ إليه لحل مشكلاتنا الشخصية.					

الرجاء إعطاء جميع المعلومات التالية
والإجابة عن جميع الأسئلة من ١ ـ ٧٥

الجنس: ( ) ذكـر ( ) أنثى

الصـف: ( ) أول ثانوي ( ) ثاني ثانوي

معدلك التراكمي حتى نهاية الفصل الدراسي الماضي .....

معدلك التراكمي في درس هذا المعلم .....

شكرًا لتعاونك

ملحق رقم ٢ . نتائج استخدام تحليل التباين الثلاثي (٢×٢×٣) لاستخراج دلالات الفروق بين التفاعلات الثنائية والثلاثية للجنس والتخصص والتحصيل على مجالات الدراسة والدرجة الكليّة .

الرقم	المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
١	عرض المادة الدراسيّة وتقديمها	الجنس × التخصص	٠,٧٣	١	٠,٧٣	٠,٠٤	٠,٨٤
		الجنس × التحصيل	٥٠,٩٤	٢	٢٥,٤٧	١٠٢٥	٠,٢٨
		التخصص × التحصيل	١٦٠,٦٢	٢	٨٠,٣١	٣,٩٥	*٠,٠١
		الجنس × التخصص × التحصيل	٥٧,٥٢	٢	٣٦,٢٦	١,٧٨	٠,١٦
	(الخطأ)		١١٨١٥,٧٣	٥٨١	٢٠,٣٣		
٢	ربط الأفكار وتنظيمها	الجنس × التخصص	٢٢,٣٤	١	٢٢,٣٤	١,٦٨	٠,١٩
		الجنس × التحصيل	٥٣,٧٤	٢	٢٦,٨٧	٢,٠٢	٠,١٣
		التخصص × التحصيل	٧٧,٠٠	٢	٣٨,٥٠	٢,٩١	٠,٠٥
		الجنس × التخصص × التحصيل	٣٤,١٤	٢	١٧,٠٧	١,٢٩	٠,٢٧
	(الخطأ)		٧٧١١,٥٦	٥٨١	١٣,٢٧		
٣	تنويع الأساليب والأنشطة والأعمال الصفيّة	الجنس × التخصص	٥,٠٠	١	٥,٠٠	,١٨	٠,٦٦
		الجنس × التحصيل	٢٤٢,١٦	٢	١٢١,٠٨	٤,٤٣	*٠,٠١
		التخصص × التحصيل	٤٩,٢٢	٢	٢٤,٦١	,٩٤	٠,٤٠
		الجنس × التخصص × التحصيل	١١١,٩٠	٢	٥٥,٩٥	٢,٠٥	٠,١٣
	(الخطأ)		١٥٨٧٨,٧٨	٥٨١	٢٧,٣٢		

٤	إثارة الدافعية وتشويق الطلبـة	الجنس × التخصص	٥,٨٢	١	٥,٨٢	,١٨	٠,٦٦
		الجنس × التحصيل	١٤٥,٩٦	٢	٧٢,٩٨	٢,٣٢	٠,٠٩
		التخصص × التحصيل	٩٧,٤٠	٢	٤٨,٧٠	١,٥٤	٠,٢١
		الجنس × التخصص × التحصيل	٧٥,٦٨	٢	٣٧,٨٤	١,١٩	٠,٣٠
		(الخطـأ)	١٨٤١٩,٠٤	٥٨١	٣١,٧٠		
٥	طرح أسئلة متنوعة ومثيـرة للتفكيـر	الجنس × التخصص	٥,٦٠	١	٥,٦٠	١,١١	٠,٢٩
		الجنس × التحصيل	٦,٣٦	٢	٣,١٨	٠,٦٣	٠,٥٣
		التخصص × التحصيل	١٩,٨٠	٢	٩,٩٠	١,٩٦	٠,١٤
		الجنس × التخصص × التحصيل	١٦,٢٢	٢	٨,١١	١,٦٠	٠,٢٠
		(الخطـأ)	٢٩٤٣,٠٠	٥٨١	٥,٠٦		
٦	التفاعـل الصفـي والنقـاش الجمعـي	الجنس × التخصص	٦,٥٢	١	٦,٥٢	٠,١٢	٠,٧٢
		الجنس × التحصيل	١٥١,٢٠	٢	٧٥,٦٠	١,٤٤	٠,٢٣
		التخصص × التحصيل	٣٢٤,٢٢	٢	١٦٢,١١	٣,٠٨	*٠,٠٤
		الجنس × التخصص × التحصيل	٢٧٩,٣٨	٢	١٣٩,٦٩	٢,٦٥	٠,٠٧
		(الخطـأ)	٣٠٦٠١,٢٦	٥٨١	٥٢,٦٦		
٧	تقبّل الطلبة ومراعاة الفـروق بينهم	الجنس × التخصص	١,٣٦	١	١,٣٦	٠,٠٧	٠,٧٩
		الجنس × التحصيل	٤٥,٤٦	٢	٢٢,٧٣	١,١٧	٠,٣١
		التخصص × التحصيل	٥٢,٩٦	٢	٢٦,٤٨	١,٣٦	٠,٢٥
		الجنس × التخصص × التحصيل	٧٤,٥٤	٢	٣٧,٢٧	١,٩٢	٠,١٤
		(الخطـأ)	١١٣٠٢,٣٧	٥٨١	١٩,٤٥		

٨	استخدام أساليب تقويم مناسبة	الجنس × التخصص	١١,١٢	١	١١,١٢	٠,٢٩	٠,٥٨
		الجنس × التحصيل	١٢٣,٧٣	٢	٦١,٨٦	١,٦٢	٠,١٩
		التخصص × التحصيل	٣٤٤,١٤	٢	١٧٢,٠٧	٤,٥١	*٠,٠١
		الجنس × التخصص × التحصيل	١١٢,٦٨	٢	٥٦,٣٤	١,٤٨	٠,٢٢
		(الخطأ)	٢٢١٧,٦٥	٥٨١			
٩	إدارة الصف	الجنس × التخصص	١٩,٧٧	١	١٩,٧٧	٠,٨٣	٠,٣٦
		الجنس × التحصيل	٧١,٩٨	٢	٣٥,٩٩	١,٥٢	٠,٢٢
		التخصص × التحصيل	٣٦,١٠	٢	١٨,٠٥	٠,٧٦	٠,٤٦
		الجنس × التخصص × التحصيل	٥٤,٩٨	٢	٢٧,٤٩	١,١٦	٠,٣١
		(الخطأ)	١٣٧٩٧,١٠	٥٨١	٢٣,٧٤		
١٠	الاهتمام بالطلبة خارج غرفة الصف	الجنس × التخصص	٧٢,١٦	١	٧٢,١٦	٣,٩٥	*٠,٠٤
		الجنس × التحصيل	٢٦٦,٥٢	٢	١٣٣,٢٦	٧,٢٩	*٠,٠٠٠٧
		التخصص × التحصيل	١٥٠,٩٦	٢	٧٥,٤٨	٤,١٣	*٠,٠١
		الجنس × التخصص × التحصيل	١٥٠,٢٢	٢	٧٥,١١	٠,١١	*٠,٠١
		(الخطأ)	١٠٦١٧,٥٧	٥٨١	١٨,٢٧		
	الدرجة الكلية	الجنس × التخصص	١٠٧,٤١	١	١٠٧,٤١	٠,٠٩	٠,٧٦
		الجنس × التحصيل	٩٠١٣,٥٠	٢	٤٥٠٦,٧٥	٣,٦٧	*٠,٠٢
		التخصص × التحصيل	١٠٦٢٠,٦٠	٢	٥٣١٠,٣٠	٤,٣٢	*٠,٠١
		الجنس × التخصص × التحصيل	٦٨٦٣,٩٤	٢	٣٤٣١,٩٧	٢,٧٩	٠,٠٦
		(الخطأ)	٧١٣٧٥٥,٣٥	٥٨١	١٢٢٨,٤٩		

* دال عند مستوى الدلالة ($\alpha = ٠,٠٥$).

المراجـــع

[١] Nimer, A. M. "The Characteristics of the Effective Secondary School Teacher as Perceived by Students and Principals in Nablus District". Unpublished Masters' Thesis, College of Education, Al - Najah University, Nablus, 1990.

[٢] سلمان، محمـد. «تقييم فاعلية مدرس معهـد المعلمـين من قبـل طلابه.» رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الأردنية، عمان، ١٩٧٩م.

[٣] Aleamoni, L. M. "Students' Ratings of Instruction." In J. Millman. *Handbook of Teacher Evaluation*. Beverly Hills: Sage Publications, 1984.

[٤] Walker, B.D. "An Investigation of Selected Variables Relative to the Manner in Which a Population of Junior College Students Evaluate Their Teachers." *Dissertation Abstracts International*, 43, No. 2 (1982), 1241.

[٥] Geobel, B.L., and V.M. Cashen. "Age Stereotype Bias in Student Ratings of Teachers: Teacher Age, Sex, and Attractiveness as Modifiers." *College Student Journal*, 3 (1985).

[٦] McKeachie, W.J. *Teaching Tips: A Guidebook for the Beginning College Teacher*. 8th ed. Boston: D.C. Heath, 1986.

[٧] Aleamoni, L. M., and P.Z. Hexner. "A Review of the Research on Student Evaluation and a Report on the Effect of Different Sets of Instruction." *Instructional Science Magazine* (1980), 67-84.

[٨] Kassage, W.W. "Critical Insight Into How Students Size-up Prospective Business Classes." *Journal of Business Education*, 60, No. 1 (1984), 22-26.

[٩] Parther, J.E., F.E. Masseg, J.E. Green, and J.A. Sturgeon. "Evaluation by Students in Mathematics Courses of the Effectiveness of Teaching." American Mathematical Society. Louisville, KY: ERIC Educational Reproduction Service Document (1984), pp. 240-42.

[١٠] Howard, G.S. "Thoughts on Assumption in Exploring some Pitfalls in Student Evaluation of Teaching." *Teaching of Psychology*, 11 (1984), 158-89.

[١١] Salwaski, C. "Learning vs. Rating Teaching." Association for the Study of Higher Education and American Educational Research Association Division. San Francisco, CA: ERIC Educational Reproduction Service Document (1984), pp 251-53.

[١٢] Cranton, P.A., and A. Smith. "A New Look at the Effect of Course Characteristics on Student Ratings of Instruction." *American Educational Research Journal*, 23, No. 1 (1986), 117-28.

[١٣] وزارة التربية والتعليم، المديرية العامة للتخطيط والبحث والتطوير التربوي، مديرية التخطيط. *التقرير الإحصائي التربوي*. عمان، ١٩٨٩م.

The Degree of Efficiency of Secondary Public School Teachers in Jordan

M. Eid Dirani
Associate Professor, Department of Educational Administration, College of Educational Sciences, University of Jordan, Amman, Jordan

Abstract. This study aimed at determining the degree of efficiency of the educational practices of secondary public school teachers as perceived by high school seniors; and at finding out the relationship between the degree of the efficiency of teachers and the variables: sex, specialization, and gradepoint average of students.

The population of the study consisted of 11,374 male and female students. The samples consisted of 593 male and female students. A questionnaire of 75 items was constructed to measure ten aspects of teaching. Its validity and reliability were established. T-test, Anova, and Scheffee were employed to determine the significance of differences between the means of scores. The study revealed the following results:

1. The students evaluated the degree of efficiency of their teachers as high on seven aspects, and as average on three.
2. There were no significant differences between the means of scores of students due to sex on three aspects, and there were indicative differences on seven aspects due to the same variable.
3. There were no significant differences due to specialization on sex aspects, and there were indicative differences on four aspects.
4. There were no significant differences due to grade point average on all aspects except for the aspects of diversification of class activities and teaching methods.

The researcher introduced some suggestions that should be considered when teacher performance is evaluated by students.