المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة الملك سعود
كلية التربية-قسم علم النفس

الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته ببعض المتغيرات الدراسية

(الأكاديمية) لدى طلاب كلية التربية

إعداد الطالب

مهـــدي أحمـــد الطـــــاهر

إشـــــــراف

الدكتور محمد سلامة آدم الدكتور عبدالله أحمد الدوغان

دراسة مقدمة إلى قسم علم النفس في كلية التربية بجامعة الملك سعود
كمتطلب تكميلي لنيل درجة الماجستير في علم النفس التربوي

١٤١١هـ - ١٩٩١م

الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته ببعض المتغيرات الدراسية

(الأكاديمية) لدى طلاب كلية التربية

إعداد الطالب

مهـــدي أحمـــد الطـــــاهر

نوقشت هذه الرسالة بتاريخ ١٤١٢/١١/١٥ وتم إجازتها

أعضاء اللجنة

الدكتور: محمد سلامة آدم

الدكتور: عبد الله النافع

الدكتور: فرج عبد القادر طه

بسم الله الرحمن الرحيم

اقرأ باسم ربك الذي خلق

خلق الإنسان من علق

اقرأ وربك الأكرم

الذي علم بالقلم

علم الإنسان مالم يعلم

صدق الله العلي العظيم

العلق ١ - ٥

ملخص الدراسة

الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته ببعض المتغيرات الدراسية

(الأكاديمية) لدى طلاب كلية التربية

مهدي أحمد محمد الطاهر

هدفت هذه الدراسة إلى البحث عن الاتجاه نحو مهنة التدريس علاقته بالمستوى الدراسي والتخصص والتحصيل لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض. وقد شملت الدراسة على ثلاث تساؤلات وثلاث فرضيات تتضمن الصياغة التالي:

مدى اختلاف اتجاهات طلاب المستوى الدراسي الأول بكلية التربية عن اتجاهات طلاب المستوى الرابع، باختلاف تخصصاتهم، وتحصيلهم الدراسي.

تم استخدام أداة لقياس الاتجاهات "مقياس اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس" من إعداد عنايات زكي (١٩٧٤)، والذي تم تطبيقه على عينة بلغ عدد أفرادها (٦٠٣) طالبا من طلاب كلية التربية، شملت جميع المستويات الدراسية، ضمن التخصصات الأدبية (اللغة العربية، اللغة الانجليزية، التاريخ، الجغرافيا)، والعلمية (أحياء، رياضيات، كيمياء، الحاسب الآلي). وتم تحليل البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية اختبار "ت" **(T TEST.)**، لمعالجة الفرض الأول الثاني، تحليل التباين ذو الاتجاهين لمعالجة الفرض الثالث، معامل ارتباط بيرسون لمعالجة الفرض الرابع، اختبار شيفيه للمقارنة بين متوسطات درجات اتجاهات الطلاب تحليل عاملي من الرتبة الأولى والثانية لهوتلنج، وتدوير المحاور المتعامد بطريقة الفاريماكس لكايزر لحساب الصدق العاملي وتنقية العوامل. انتهت الدراسة للنتائج التالية:

أولاً : ما يتعلق بالنتائج التي تتعلق بفرضيات الدراسة:

١ - أسفرت الدراسة عن وجود فروق بين متوسطات اتجاه طلاب المستوى الدراسي الأول والرابع لصالح المستوى الأول عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

٢ - بينت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اتجاه طلاب التخصصات الأدبية وطلاب التخصصات العلمية نحو مهنة التدريس.

٣ – لا توجد فورق ذات دلالة إحصائية بين طلاب كل من المستوى الأول والرابع الأدبي والأول والرابع العلمي، غير أن هناك علاقة دالة بين طلاب المستوى الأول العلمي والمستوى الرابع لصالح طلاب المستوى الأول العلمي.

٤ - أتضح من معالجة الفرض الرابع عدم وجود علاقة دالة بين اتجاهات طلاب المستوى الدراسي الأول، وتحصيلهم الدراسي، وكذلك المستوى الرابع في التخصصات الأدبية والعلمية.

ثانياً : أسفرت فرضيات الدراسة نتائج مختلفة على درجات عوامل المقياس الثلاثة.

وقد انتهت الدراسة إعتماداً على النتائج السابقة إلى تأكيد ضرورة توفير مواد ذات علاقة بتعزيز الاتجاهات لديهم وتدعيمها بشكل أفضل من خلال تقييم لمناهج الكلية النفسية والتربوية والعلمية، وكذلك إثراء الطالب بكمية من الخبرات والمعلومات التي تتعلق بمجال المدرس بشكل عام، ضرورة تحديد الطالب المناسب في المجال المناسب من خلال وضع بعض المقاييس والاختبارات التي يمكن من خلالها كشف ميول وقدرات الطلاب عند التحاقهم، وتحديد ما يصلح لهم في كل فرع من التخصصات الرئيسية والفرعية، ضرورة زيادة المساقات والساعات المعتمدة التي تساعد في رفع مستوى الاتجاه نحو مهنة التدريس، الإسراع في تحسين الظروف المادية والمهنية لمهنة التدريس.

الباحث **إشـــــراف**

مهدي أحمد الطاهر **د. محمد سلامة آدم** **د. عبد الله أحمد الدوغان**

بسم الله الرحمن الرحيم

شكـــر وتقـــدير

الحمد لله رب العالمين الرحمن الرحيم مالك يوم الدين والصلاة والسلام على اشرف الأنبياء والمرسلين نبينا محمد بن عبد الله ورسول وخاتم أنبيائه وعلى اله وصحبه المنتجبين ومن تبعهم بإحسان إلى قيام يوم الدين.

يعد هذا الجهد المتواضع ثمرة مشتركة تتبع غرسها ورعايتها إلى إن وصلت إلى هذه الصورة كل من أساتذتي الدكتور محمد سلامة آدم، والدكتور عبد الله أحمد الدوغان، بعد التوفيق من الله تعالى وتوجيهاتهما، فأقدم لهما شكري وتقديري الجزيل لما بذلاه من جهد مشكور في كل خطوة ومع كل استفسار وتساؤل، خدمة منهم للعلم وطلابه.

كما أتقدم بشكري إلى كل من ساعد وساهم في مساعدتي وتقديم المشورة لي وأخص بالذكر أساتذتي في قسم علم النفس بجامعة الملك سعود، وجميع الأساتذة الذين ساعدوني على تسهيل توزيع المقياس على طلبتهم أفراد العينة في جميع الأقسام الأدبية والعلمية.

وأشكر عمداء ورؤساء أقسام الكليات المتوسطة الذين ساعدوا على تهيئة السبل لالتحاقي بالدراسات العليا أو أثناء دراستي، وتدريسي في أقسام تلك الكليات.

كما لا أنسى أن أخص بالشكر أسرتي الذين وفروا لي الكثير من العون والتشجيع، لإتمام هذه الدراسة وعلى رأسهم والديّ وزوجتي وأطفالي.

والحمد لله رب العالمين .....

المحتويات

F ǔ Ɵǔ Ə .....
Ɵ Ƣ Ƴ ..... Ɯ
المحتويات ٧
ǐƟ Ƴ ǔ F ǐ Ù ..... Ɯ
الفصل الأول ١٥
المدخل إلى الدراسة: ١٥
مشكلة الدراسة ١٥
أهمية الدراسة ١٥
المدخل إلى البحث ١٦
تحديد مشكلة الدراسة ٢١
أهمية الدراسة ٢١
الفصـــل الثانـــي ٢٥
أولا: الإطارالنظري ٢٥
ثانيا: الدراسات السابقة ٢٥
أولا:الإطار النظري للدراسة ٢٦
ثانيا: الدراسات السابقة ٢٦
أولا:الإطار النـــظري ٢٧
مفهوم الاتجاه: ATTITUDE **٢٧**
ثانيا: الـــــدراسات السابـــقة ٤٢
المقـــدمة **٤٢**
ǔ Ɵǔ Ķ ǔ ƟĶǐF Ч Ƴ ƎƣǐƷĶ Ù Ķǐг Ùǔ Ɵǐ: ǐ
г Ùǔ Ɵǔ ƣ ƷƵ
ǔ Ɵǔ ƏĶǐ ƟĶǐF Ч Ƴ ƎƣǐƷĶ Ù Ķǐг Ùǔ ƟǐÙ
г Ùǔ Ɵǔ ƣ ƷƵ
الفصل الثالث ٥٦
- منهج الدراسة ٥٦
- فروض الدراسة ٥٦
- التعريف الاجرائي لمتغيرات الدراسة ٥٦

- عينة الدراسة ٥٦
- اجراءات التطبيق ٥٦
- المعالجة الاحصائية ٥٦
منهج الدراسة واجراءات تنفيذها ٥٧

منهج الدراسة **٥٧**
F ǔ Θǔɛ ǒǒǔ yǔ ..... ~ ^
F ǔ Θǔ ..... ~
Ùǔǔ yǔF ǔ Θǔɛ ÙǓ ΘΘЬнç ..... ~ ˙ đ

الاتـــــجاه: **٥٩**
F ǔ Θǔɛ ǔ Ķ ǔ ..... ˘ ˜
حدود الدراسة ٦١
عينة الدراسة ٦٢
ǔ ǔ Θǔ Ķ ǔF - ǐ ..... ˘ ~

ب - عينة المستوى الدراسي الرابع **٦٣**
أداة الدراسة ٦٤

مقياس اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس **٦٥**
Ù ǔ : ǐ ..... ˘ ˘
Ù ǔ жç ǒǒǔ yǔǔ ..... ˘ ^
Validity : Ù ǔ Θ - ur ǔ ..... ^ ˜

الاجراءات التطبيقية ١٠٨
ǔ ǔ Θǔ Ķ ǔF ..... ˚ ˙ ˙
ǔ ǔ ǔ Θǔ Ķ ǔF ..... ˚ ˙ đ
Ù ǔ жЄЩ ..... ˚ ˚ ˙

تاسعا: المعالجة الاحصائية ١١٥
الفصل الرابع ١١٧

نتائـــج الدراسة **١١٧**
تحليلهـــا **١١٧**
مناقشتهـــا **١١٧**
عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها **١١٨**
Θ жç ..... ˚ ˚
YǔǓǔ : ǐ ..... ˚ ˚ ˙

تفسـير ومناقـشة ١٤٤

٢ - نتائج الفرض الثاني للابعاد الثلاثة **١٥٢**
F ЩÙ Щ жç ..... ˚ ~ ^

الفصل الخامس ١٧٤
- الاستنتاجـــات ١٧٤
- التوصيـــــات ١٧٤
- المقترحـــــات ١٧٤
- ملخــص الدراســة ١٧٤
ـ ~ ..... ε Ûý K ǔ ε Ù Kǐ ε ÛÝÛÛK
المراجـــــع ١٨٢
الملاحق ١٩٠

قائمة الجداول

رقم	عنوان الجدول	ص
١	يبين عبارات المقياس قبل التعديل وبعد إعادة صياغتها طبقا لآراء المحكمين	٧١
٢	يبين معاملات الارتباط ومستوى الدلالة لعبارات البعد الأول بالبعد والمقياس	٧٧
٣	يبين معاملات الارتباط ومستوى الدلالة لعبارات البعد الثاني بالبعد والمقياس	٧٨
٤	يبين معاملات الارتباط ومستوى الدلالة لعبارات البعد الثالث بالبعد والمقياس	٧٩
٥	يبين معاملات الارتباط ومستوى الدلالة لعبارات البعد الرابع بالبعد والمقياس	٨٠
٦	يبين معاملات الارتباط ومستوى الدلالة لعبارات البعد الخامس بالبعد والمقياس	٨١
٧	يبين قيم معاملات الارتباط بين درجات كل بعد وبين المجموع الكلي للمقياس.	٨٢
٨	يبين العبارات المكونة لمقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس بعد تدويرها بطريقة البروماكس **PROMAX**، وتشبعانها الجوهرية على العوامل الخمسة	٨٦
٩	يبين المتشبعات الجوهرية على العامل الأول في مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس	٨٨
١٠	يبين المتشبعات الجوهرية على العامل الثاني في مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس	٩٠
١١	يبين المتشبعات الجوهرية على العامل الثالث في مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس	٩١
١٢	يبين المتشبعات الجوهرية على العامل الرابع في مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس	٩٣
١٣	يبين المتشبعات الجوهرية على العامل الخامس في مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس	٩٥

١٤ يبين المتشبعات الجوهرية على العامل الأول في مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس ٩٨

١٥ يبين المتشبعات الجوهرية على العامل الثاني في مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس ٩٩

١٦ يبين المتشبعات الجوهرية على العامل الثالث في مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس ١٠١

١٧ يبين ارتباط عبارات البعد الأول بعبارات نفس البعد ١٠٣

١٨ يبين ارتباط عبارات البعد الثاني بعبارات نفس البعد ١٠٥

١٩ يبين ارتباط عبارات البعد الثالث بعبارات نفس البعد ١٠٦

٢٠ يبين ارتباط عبارات البعد الرابع بعبارات نفس البعد ١٠٧

٢١ يبين ارتباط عبارات البعد الخامس بعبارات نفس البعد ١٠٧

٢٢ يبين فروق المستوى الأول والرابع لدرجات اتجاهات طلاب كلية التربية نحو مهنة التدريس ١٢١

٢٣ يبين فروق درجات اتجاهات طلاب التخصصات الأدبية وطلاب التخصصات العلمية على مقياس الاتجاه ١٢٢

٢٤ يبين نتائج تحليل التباين وقيمة (ف) بين متغيري المستوى الدراسي والتخصص ومدى التفاعل بينهما ١٢٣

٢٥ يبين نتيجة اختبار شيفيه **SCHEFFE** للمقارنة بين متوسطات درجات اتجاهات طلاب المستوى الدراسية الأول والرابع ١٢٤

٢٦ يبين معاملات الارتباط بين درجات اتجاهات الطلاب نحو مهنة التدريس والتحصيل الدراسي لجميع أفراد العينة ١٢٦

٢٧ يبين العلاقة بين الاتجاه والتحصيل الدراسي لدى طلاب المستوى الدراسي الأول ١٢٧

٢٨ يبين العلاقة بين الاتجاه والتحصيل الدراسي لدى طلاب المستوى الدراسي الرابع ١٢٨

٢٩ يبين العلاقة بين الاتجاه والتحصيل الدراسي لدى طلاب التخصصات الأدبية ١٢٩

٣٠ يبين العلاقة بين الاتجاه والتحصيل الدراسي لدى طلاب التخصصات العلمية ١٣٠

٣١ يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لدرجات اتجاهات الطلاب على البعد الأول في ضوء متغير المستوى الدراسي ١٣٤

٣٢ يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لدرجات اتجاهات الطلاب على البعد الثاني في ضوء متغير المستوى الدراسي ١٣٥

٣٣ يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لدرجات اتجاهات الطلاب على البعد الثالث في ضوء متغير المستوى الدراسي ١٣٦

٣٤ يبين نتائج تحليل التباين ودلالة النسبة الفائية بين المستويات الدراسية والاتجاه على البعد الأول ١٣٣

٣٥ يبين نتائج اختبار شيفيه **SCHEFFE** للمقارنة بين متوسطات درجات اتجاهات طلاب المستويات الدراسية المختلفة على البعد الأول ١٣٨

٣٦ يبين نتائج تحليل التباين ودلالة النسبة الفائية بين المستويات الدراسية والاتجاه على البعد الثاني ١٣٩

٣٧ يبين نتائج اختبار شيفيه **SCHEFFE** للمقارنة بين متوسطات درجات اتجاهات طلاب المستويات الدراسية المختلفة على البعد الثاني ١٤٠

٣٨ يبين نتائج تحليل التباين ودلالة النسبة الفائية بين المستويات الدراسية والاتجاه على البعد الثالث ١٤١

٣٩ يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لدرجات اتجاهات الطلاب على العامل الأول في ضوء متغير التخصص الدراسي ..... ١٥٤..

٤٠ يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لدرجات اتجاهات الطلاب على العامل الثاني في ضوء متغير التخصص الدراسي ١٥٥

٤١ يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لدرجات اتجاهات الطلاب على العامل الثالث في ضوء متغير التخصص الدراسي ١٥٦

٤٢ يبين نتائج تحليل التباين ودلالة النسبة الفائية بين مستويات التحصيل الدراسي والاتجاه على العامل الأول ١٦٤

٤٣ يبين نتائج تحليل التباين ودلالة النسبة الفائية بين مستويات التحصيل الدراسي والاتجاه على العامل الثاني ١٦٥

٤٤ يبين نتائج اختبار شيفيه **SCHEFFE** للمقارنة بين متوسطات درجات اتجاهات طلاب مستويات التحصيل الدراسي على البعد الثاني ١٦٦

٤٥ يبين نتائج تحليل التباين ودلالة النسبة الفائية بين مستويات التحصيل الدراسي والاتجاه على العامل الثالث ١٦٧

٤٦ يبين نتائج اختبار شيفيه **SCHEFFE** للمقارنة بين متوسطات درجات اتجاهات طلاب مستويات التحصيل الدراسي على البعد الثالث ١٦٨

قائمة الملاحق

الرقم	عنوان الجدول	ص
ملحق رقم ١	مقياس اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس (الصورة الأصلية)	١٩٣
محلق رقم ٢	مقياس اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس موزعة عباراته على الأبعاد الخمسة	١٩٦
الملحق رقم ٣	التعليمات وصورة الغلاف للنسخة النهائية	١٩٩
المحلق رقم ٤	العوامل العشرة	٢٠٠
الملحق رقم ٥	يبين الاختلاف أو التشابه بين تلك الأبعاد والعوامل	٢٠٤
الملحق رقم ٦	النموذج الكامل للعوامل الثلاثة بدون حذف العبارات المشتركة	٢٠٨

الفصل الأول

المدخل إلى الدراسة:

مشكلة الدراسة

أهمية الدراسة

المدخل إلى البحث

يرى أغلب علماء التربية ومنهم نيلسون وكليلاند**NELSON & CLELAND**، أن المدرس هو عماد العملية التعليمية وأهم أسسها، وهو الذي يهيئ المناخ الذي من شأنه أن يقوي من ثقة التلميذ بنفسه أو يزعزعها، ويشجع اهتماماته أو يحبطها، وينمي قدراته أو يهملها،ويقدح إبداعاته أو يخمد جذوتها، ويستثير تفكيره الناقد أو يكفه، ويساعده على التحصيل والإنجاز أو يعوقه**(BARBE & RENZULLI, 1975)**.

واتجاهات المدرس نحو مهنته من أهم العوامل التي تساعده على إنجاز كثير من الأهداف، وهذا يدعو إلى حسن اختيار الطلبة الملتحقين بكليات التربية بناء على رغباتهم واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس من ناحية و تدعيم وتنمية هذه الاتجاهات من ناحية أخرى.

إن اختيار الطالب ذي الاستعداد والاتجاه الايجابي نحو مهنة التدريس مع توفر خصائص أخرى هو اختيار للشخص المناسب في المكان المناسب. وهذا يحقق أهداف كل من الفرد والكلية، كما انه من شأنه أن يقلل من الهدر أو الفقدان التربوي والنفسي والاقتصادي. ولاشك إن الطالب إذا اختار مجالا غير ميال إليه فانه قد يواجه الفشل فضلا عما يحس به من مشاعر النقص والدونية والحرمان من التفوق والنبوغ، مما يؤثر على انخفاض الكفاية العلمية والإنتاجية، يساعد على ضياع جهد الفرد والمؤسسة.

ويلاحظ أن نظام القبول في معظم كليات التربية يعتمد على محك معدل الطالب في المرحلة الثانوية دون النظر إلى محكان أخرى مثل اتجاهه نحو مهنة التدريس، مما يسمح بقبول فئات من الطلاب لا يرغبون في الالتحاق بهذه الكليات، وإنما اضطرتهم ظروف اقتصادية أو اجتماعية أو يئسوا من الالتحاق بكليات أخرى.

ويؤيد هذا القول ما أشارت إليه نتائج دراسة مركز البحوث بجامعة الملك سعود(الرياض، ١٩٧٩) حيث أظهرت أنه لم يختر كلية التربية من طلاب الثانوية العامة

كرغبة أولى سوى نسبة ضئيلة من الطلاب لم تتجاوز(٣٦،٢ %)، كما إن دراسة (المقوشي، ١٩٨٨) وجدت أن(٦٠ %) من الطلاب المقبولين للفصل الدراسي الأول للعام الدراسي(١٤٠٢ - ١٤٠٣) لم يلتحقوا بكلية التربية بجامعة الملك سعود رغبة في التدريس.

ويتفق مع هذه النتائج ما أوضحته دراسة (العزوز وآخرون، ١٩٨٣) من أن نسبة طلاب وطالبات معاهد المعلمين وكليات التربية الذين يفكرون في ترك مهنة التدريس، قد بلغت(٤١,٨ %)، وهي نسبة ليست بضعيفة بل هي قريبة من نصف الخريجين. وهذا يلاشك له أثره السيء في اقتصاديات العملية التعليمية، كما أنه مؤشر واضح لما يحمله هؤلاء الطلاب من اتجاهات سلبية نحو مهنة التدريس، وما قد ينعكس من أثار سلبية على تحصيلهم العلمي وأدائهم العملي في المستقبل.

وتبرز أهمية المشكلة من جانب آخر هو تدني المستوى التحصيلي لطلاب كليات التربية، قياسا بزملائهم الطلاب في الكليات الأخرى(جامعة الملك سعود، ١٤٠٤). إذا ما اعتبرنا التحصيل الدراسي كمؤشرا يمكن اعتباره لمدى تحصيل الطالب العلمي والثقافي والتخصصي متمثلا بشكل وآخر بهذه الإعداد الرقمية التي تطلق عليها بالمعدل التراكمي (التحصيل الدراسي). و يمكن إرجاع هذا إلى أسباب عدة منها:

١ - نظام القبول في كلية التربية الذي يسمح بقبول طلاب ذوي معدلات ضعيفة بل أقل معدلات تساعد على قبوله بكلية التربية خلافا لنظام القبول المعمول به في الكليات الأخرى.

٢ - نظام التحويل بين كليات الجامعة الذي يساهم بشكل وآخر إبقاء الطلاب غير الممتازين في كلية التربية وذلك من خلال:

أ - السماح للطلاب المتعثرين دراسيا في كليات غير كلية التربية بالتحويل إلى كلية التربية.

ب - السماح للطلاب المتفوقين من جهة ثانية بالتحويل إلى كليات أخرى، وذلك تحت شعار حرية الطالب في تغيير رغبته، وهي يلاشك نظرة تربوية ولكن يساء استخدامها من قبل أطراف عدة. ولمثل هؤلاء الطلاب المحولين من كلية التربية إلى الكليات الأخرى، وهم من المقبولين في الكلية رغبة في الحصول على

معدل يسمح لهم بالتحويل إلى تلك الكليات، وهو ما ينطبق من طرف آخر على المحولين إلى كلية التربية في عدم تفوقهم بالدراسة في كليتهم. حيث يعتبره البعض بديلا مناسبا للتقليل من الشعور بالفشل أن يلتحق بكلية التربية. وان المجموعتين تفتقران غالبا إلى تحديد ميولهم ورغباتهم واتجاهاتهم قبل الالتحاق بالكلية، بل لم يتمكنوا من تحديد اتجاهاتهم أو تنميتـــــها أثناء الدراسة،ويرجع هذا إلى عدم شعور المتقدم بأي اتجاه نحو مهنة التدريس، أو وجود قصور في برامج كليات التربية وعدم قدرتها على تنمية وتدعيم اتجاهاتهم أثناء الدراسة نحو المهنة، مما ينتج عنه عدم وجود فروق ذات دلالة بين متوسطات اتجاهات طلاب المستوى الدراسي الأول والرابع، وهو ما أشارت إليه بعض الدراسات(زكي، ١٩٧٤؛ الجمل، ١٩٨٣)، بل ويمكن ملاحظة هذا القصور في البرامج حتى بين التخصصات الدراسية في كليات التربية حيث أنها لا تقدم خبرات ومعلومات متساوية بين التخصصات المختلفة، وإنما وجدت فروق بين متوسطات اتجاهات الطلاب نحو مهنة التدريس في التخصصات الأدبية والعلمية في نفس الكلية بل و فروق بين فروع التخصص الواحد(خضر، ١٩٧٥؛ هرمز، ١٩٨٧). في حين لم تؤيد دراسات أخرى مثل هذه النتائج(خير الله، ١٩٧٨).

وهذا بطبيعة الحال قد يؤدي إلى أن بعض الجامعات لا تمد المجتمع بكفاءات جيدة من المدرسين يمكنهم القيام بواجباتهم وتحمل الأعباء الملقاة على المهنة والمطلوب أداؤها من قبل المدرس، وذلك بسبب العديد من العوامل التربوية والثقافية والنفسية التي تؤدي إلى ضعف في اتجاهات الطلاب نحو مهنة التدريس والتي تؤثر بدورها على شكل الدافعية والمثابرة، بل إن مثل هذا الضعف يظهر على التحصيل الأكاديمي أثناء الدراسة. فلقد أشارت العديد من الدراسات إلى وجود علاقة بين الاتجاه نحو موضوع الاتجاه ومستوى التحصيل فيه (أبو زينه والكيلاني، ١٩٨٠؛**SABUROH & SHYICHI, 1984**؛ الحبشي، ١٩٨٨).

ولما كانت كليات التربية تستطيع أن تؤدي دورا مهما في تدعيم وتنمية اتجاهات طلابها نحو مهنة التدريس، إذا تمكنت أداء الدور المناط بها، وهو ما تؤكده العديد من الدراسات في ضرورة قيام مثل هذه الكليات والمعاهد بواجباتها في تنمية اتجاهات طلابها المدرسين نحو مهنة التدريس(**KEARNEY & ROCCHIO,1956** ؛ فهمي، ١٩٧٤؛ هرمز، ١٩٨٧).

وعلى ذلك فانه من غير التربوي تكليف الخرجين من الطلاب الدارسين من ذوي التحصيل المنخفض أو غير الراغبين في العمل بمهنة التدريس، حيث يمكن اعتبار التحصيل الدراسي احد المؤشرات المهمة التي يمكن من خلالها تحديد كفاءة المدرس المهنية.

ونظرا لحاجة مجتمعنا إلى إعداد كبيرة من المدرسين من ذوي الاتجاهات العالية نحو مهنة التدريس، فقد كان الاهتمام في السابق بدرجة اكبر بالكم على حساب الكيف في توفير الإعداد اللازمة من المدرسين (أبو الخير وآخرون، ١٩٧٩)، وهذا بدوره يساعد في إضافة إعداد أخرى من المدرسين من ذوي الاتجاه المنخفض نحو مهنة التدريس إلى الإعداد الكبيرة الموجودة من المدرسين الذين هم دون المستوى المطلوب في جميع مراحل التعليم (السيد، ١٩٨٤).

إن مثل هؤلاء المدرسين ــ الذين تنقصهم الرغبة نحو الدراسة في كلية التربية وما يؤديه ذلك من ضعف في تحصيلهم وكفاءتهم، وما ينتج عنه من ضعف في الأداء والإنتاجية والإبداع أثناء القيام بعملهم ــ لا يمكن أن يساهموا بفاعلية في تهيئة أجيال المستقبل لمثل عصر التفجر المعرفي والتطور الفكري.

ولكن نوعية المعلومات والخبرات والمواقف التي يمر بها مثل هؤلاء الطلاب المدرسين في فترة إعدادهم من ذوي الاتجاه المنخفض نحو مهنة التدريس أثناء التحاقهم بالكلية والأدوار التي ستوكل إليهم أثناء أداء عملهم، قد يؤدي بدوره في تنمية اتجاهاتهم نحو المهنة ورفع مستوى تكيفهم أثناء الدراسة وتأدية أدوارهم المطلوبة منهم بنجاح.

نجد من خلال هذا العرض عدم وجود أسس موضوعية تتبع في اختيار الملتحقين بكليات التربية، وكذلك قبول المحولين دون محددات تربوية يمكن من خلالها قبول من هم أكثر ميلا ورغبة واتجاها نحو مهنة التدريس. ومن جانب آخر الحاجة إلى تقييم برامج هذه الكليات لمعرفة قدرتها على تنمية اتجاهات طلبتها قبل تخرجهم، في مستوياتهم الدراسية المختلفة وبين التخصصات المختلفة وكذلك معرفة أدائهم من خلال تحصيلهم الدراسي باعتباره مؤشرا يمكن الاعتماد عليه للكشف عن مدى هذا المكون الفرضي الذي يدعم الرغبة والميل كذلك للدراسة في الكلية والاستمرار فيها.

هذا إذا ما عرفنا إن الاهتمام بقضية إعداد المدرسين هي في الواقع تعتبر قضية التربية نفسها، لأنها تحدد طبيعة ونوعية الأجيال القادمة، الذين يتوقف عليهم مستقبل الأمة في كل أشكال التنمية والتقدم إذا ما أحسن المدرس القيام بكل الأدوار العديدة التي يناط بها.

وقد اتفق أغلب الباحثين والمربين على جملة من الأدوار الجديدة المطلوب أداؤها من قبل المدرس(انظر:البزاز، ١٩٨٩، ص ١٩٤).

وبسبب وجود اختلاف أو اتفاق في الآراء أو نتائج الدراسات التي تمت حول هذا الموضوع وعلى الأخص منه ما أجري منها في المجتمع السعودي والذي تمت الإشارة إلى شيء منها سابقا.

كل هذا حدا بالباحث أن يتناول دراسة هذه المتغيرات مجتمعة أملا في الوصول إلى نتائج جديدة، أضف إلى ذلك إن بعض المتغيرات لم تتناولها دراسات سابقة في المجتمع السعودي حسب علم الباحث، مما يساعد على إلقاء مزيد من الضوء عليها ضمن هذا المجتمع من خلال الإجابة على التساؤلات المطروحة في مشكلة الدراسة.

تحديد مشكلة الدراسة

يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية بالتساؤلات التالية:

١ - هل تختلف درجة اتجاهات طلاب المستوى الدراسي الأول بكلية التربية عن اتجاهات طلاب المستوى الرابع؟

٢ - هل تختلف اتجاهات طلاب التخصصات الأدبية نحو مهنة التدريس عن اتجاهات طلاب التخصصات العلمية؟

٣ - هل هناك علاقة بين درجة الاتجاه نحو مهنة التدريس ومستوى التحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية؟

أهمية الدراسة

تعتبر مهنة التدريس من المهن التي لها أهمية كبيرة في إعدادا أجيال المستقبل التي تأخذ على عاتقها مهمة تطوير وبناء المجتمع، ودعم التنمية التي تعتبر أهم أهداف الدول النامية والتي تحاول تحقيقها، ومهما تكن لمهنة التدريس من أهداف ومهمات فان هدف إعداد الطالب علميا، وتربويا، وأخلاقيا، وثقافيا، واجتماعيا سيظل الهدف الأساسي من بين تلك الأهداف.

وعلى ذلك نستشعر بأنه لا يمكن للمدرس أن يقوم بدوره كاملا إلا بعد أن يعد هو نفسه إعداد خاصا يؤهله للقيام بمهمته المتكاملة، ومن هنا برز دور وأهمية كليات التربية وإعداد المعلمين في تبني مسؤولية إعداد معلمي المستقبل ومحاولة إكسابهم أصول ومبادئ العمل في هذه المهنة على أسس علمية وموضوعية ومنهجية.

وهذا ما أكدته إستراتيجية تطوير التربية العربية من خلال تطوير مناهج وأساليب إعداد المدرسين وتدريبهم، من خلال تنمية قدرات التعلم لدى المتعلم، وكذلك جعل برامج إعداد المدرسين في مستوى التعليم العالي وربطها بالجامعات ووصل التدريب بالإعداد(المجلة العربية للتربية، ١٩٨٨، ص٧).

وتبرز أهمية إعداد المدرسين قبل الخدمة في أنه يعد مدخلا إلى مهنة التدريس وتمهيدا لها. شأنها شأن المهن الأخرى كالطب والهندسة وغيرها.

فقد أشار العديد من الدراسات إلى أهمية أعداد الطالب المدرس في كليات التربية، ودور هذا الإعداد في مثل هذه الكليات في تنمية وتعديل الاتجاهات نحو مهنة التدريس (**EVANS, 1965**؛ فهمي، ١٩٧٤؛ عبد الرحيم "أ "، ١٩٨٤؛ هرمز، ١٩٨٧).

ولقد أولت غالبية المؤتمرات التربوية أهمية حسن إعداد المدرس وأساليب اختياره مكانة خاصة، وأكدت على ضرورة إعادة النظر في جميع الممارسات المتعلقة به، وضرورة النظر إلى مهنة التعليم باعتبارها مهنة متميزة وأن يحظى المدرس بمكانة اجتماعية واقتصادية تؤهله لممارسة مهامه بكفاية وفعالية(عبد اللطيف، ١٩٨٣، ص ١٠٤)، وقد أوضحت دراسة كتشن(**KITCHEN, ١٩٦٨**) دور الاتجاهات الايجابية في تحسين عملية التعلم، وعليه فان الاتجاهات تظهر لتصبح قاعدة لمعظم النشاطات التربوية. مما يحدونا لتحديد طبيعة الاتجاهات لدى هؤلاء الطلاب المدرسين من خلال قياس وتحديد درجات الاتجاهات لما لها من دور مهم في عملية إعداد المدرسين إعدادا متكاملا، مما جعل العديد من الباحثين يحاولون دراسة وقياس اتجاهات المدرسين والمعدين لمهنة التدريس لمعرفة أثر هذا الإعداد على دعم وتوجيه وتعديل اتجاهاتهم في مجتمعات مختلفة(**KEARNY&ROCCHIO, 1956**؛ **LIPSCOMB, 1966**؛عبد الرحيم "ب" ١٩٨٤؛ هرمز، ١٩٨٧)، وما قد يؤديه الإعداد من زيادة في الميل والاتجاه والى الرضا عن الدراسة والمهنة بشكل عام، والذي بدوره يمكن المدرس من أداء عمله بأفضل وجه.

لذلك فان دراسة الاتجاهات وقياسها يسمح بالكشف عن درجتها قبل تخرج الطلاب المدرسين حتى يمكن تجنب الوقوع في سلبيات تؤثر على مخرجات العملية التعليمية من جميع جوانبها. وهذا يتم من خلال عملية القياس لاتجاهاتهم بطرق

علمية، حيث دلت نتائج البحوث السيكولوجية التي قام بها علماء النفس في السنوات الأخيرة، إمكانية قياس اتجاهات المدرسين والمعدين لمهنة التدريس، بل من الممكن قياسها بدرجة عالية من الثبات (عبد الرحيم "ب"، ١٩٨٤) إن لعملية قياس الاتجاهات فائدة كبيرة في كشف وتعديل الاتجاهات وحتى تغييرها نحو موضوع معين، فالاتجاهات لها قابلية التغير رغم تميزها بالثبات النسبي، فالاتصال المباشر بموضوع الاتجاه يسمح للفرد أن يتعرف على الموضوع من جوانب عديدة، مما يؤدي إلى تغيير اتجاه الفرد نحوه، وفي معظم الأحوال يكون الاتجاه ايجابيا نتيجة الاتصال المباشر بموضوع الاتجاه (زهران، ١٩٧٧، ص ١٦٧).

كما إن قياسها ييسر التنبؤ بالسلوك المستقبلي، ويلقي الضوء على صحة أو خطا الدراسات النظرية القائمة، ويزود الباحث بميادين تجريبية مختلفة. وبذلك تزداد معرفته بالعوامل التي تؤثر في نشأة الاتجاه وتكوينه وتنميته واستقراره وثبوته وتحوله وتغيره.

ولقد بذل علماء النفس الكثير من الوقت والجهد لوضع مقاييس الاتجاهات. وهذه المقاييس عبارة عن مجموعة من القضايا تمثل موضوعات جدلية معينة في موضوع واحد وتتوافر فيها شروط معينة.

ومما تقدم يتضح أهمية الدراسة الحالية من حيث كونها تتناول الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته بمتغيرات جديدة مجتمعة لم تبحثها دراسات سابقة بالمملكة العربية السعودية وتهدف إلى التعرف أيضا إلى اتجاهات الطلاب المستجدين بالمستوى الأول في كلية التربية نحو مهنة التدريس، واتجاهات الطلاب في المستويات النهائية من إعدادهم، بقصد معرفة ما يمكن أن يكون للخطط والبرامج التربوية والتعليمية والخبرات التي يمر بها الطالب أثناء فترة دراسته في الكلية من دور في تنمية الاتجاه نحو مهنة التدريس.

كما إن معرفة مدى ارتباط التخصص بنمو الاتجاه نحو المهنة، قد يشير إلى حاجة بعض التخصصات إلى برامج إضافية تدعم اتجاهات طلابها نحو مهنة التدريس.

كذلك فان هذه الدراسة سوف تكشف عن مدى وجود علاقة وحجم هذه العلاقة بين الاتجاه نحو مهنة التدريس والتحصيل الدراسي؟

أما الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة فتتمثل فيما تسفر عنه الدراسة الميدانية من نتائج يكون لها اثر ايجابي سواء في توجيه الطلاب قبل دخولهم إلى كليات التربية أو في تقويم أساليب إعدادهم للمهنة أثناء دراستهم بكليات التربية إسهاما في دعم وتنمية الاتجاه.

الفصـــل الثانـــي

أولا: الإطار النظري

ثانيا: الدراسات السابقة

أولا:الإطار النظري للدراسة

- مفهوم الاتجاه
- المقدمة
- تعريف الاتجاه
- مكونات الاتجاه نحو مهنة التدريس
- تغيير الاتجاه
- أهمية إعداد المدرسين
- أثر الإعداد التربوي على اتجاهات الطالب المدرس
- أثر الإعداد التربوي على سمات وصفات المدرسين

ثانيا: الدراسات السابقة

المقدمة:

١ - الدراسات التي تناولت الاتجاه نحو مهنة التدريس والمستوى الدراسي.

- تعقيب على الدراسات.

٢ - الدراسات التي تناولت الاتجاه نحو مهنة التدريس والتخصص الدراسي.

- تعقيب على الدراسات.

٣ - الدراسات التي تناولت الاتجاه نحو مهنة التدريس والتحصيل الدراسي.

- مناقشة الدراسات السابقة.

أولا:الإطار النـــظري

يناقش الباحث في هذا الجزء من الدراسة عدة جوانب تخص المفاهيم النظرية لمتغيرات الدراسة، ليسلط الأضواء على وجهات النظر المختلفة حول تلك المفاهيم وبالأخص الاتجاه، مكوناته، إمكانية تغييره، أثره في مهنة التدريس، دور كليات التربية في تنميته لدى طلبتها.

مفهوم الاتجاه: Attitude

المقدمة:

على الرغم من قدم مفهوم الاتجاه في علم النفس لكن لا يزال العلماء يختلفون كما يحدث في معظم المفاهيم النفسية في تعريف الاتجاه، وتصور طبيعته ويمكن ملاحظة هذا الاختلاف من خلال البحوث التي تناولت دراسة الاتجاهات، فالبعض يعتبر الاتجاه مفهوما اجتماعيا، وآخرون يعتبرونه مفهوما تربويا ونفسيا. ومن جهة أخرى فان أغلب الباحثين يتفقون على أن الاتجاهات مكتسبة. فهي تتكون نتيجة للخبرات والمعلومات والمواقف التي يتعرض لها الفرد في مراحل حياته المختلفة، بحيث تحدد نوعية أو شكل الاتجاه اجتماعيا أو تربويا أو نفسيا. كما اختلف البعض كذلك حول نسبة ثبات الاتجاهات، ويمكن من خلال عرضنا لتعريفات الاتجاه معرفة وجهات النظر المختلفة عن تكوين الاتجاه.

تعريف الاتجاه:

تناول العديد من الباحثين الاتجاه بتعريفات مختلفة يمكن إيراد بعضها مما له علاقة بالدراسة الحالية والتي تسهم في توضيح طبيعة الاتجاه ومكوناته.

- فمن التعريفات التي توضح العناصر الأساسية المكونة للاتجاه الذي يمكن ملاحظته في تعريف كل من كرتش وكرتشفيلد **(CRUTCHFIELD& KRECH, 1962)** "فالاتجاه هو تنظيم مستمر للعمليات الانفعالية و الإدراكية والمعرفية إزاء بعض جوانبالمجال الذي يعيش فيه الفرد ".

وكذلك يعرفه ليفين **LEVIN** "بأنه ذو بنية وجدانية تعمل في تفاعل مستمر لتحديد السلوك التالي"(جابر، ١٩٧٨، ص١٠٥).

ويؤكد غنيم في تعريفه بأن الاتجاه "مفهوم يوجده الإنسان ليصف به ترابط الاستجابات المتطورة للفرد إزاء مشكلة أو موضوع معين"(غنيم، ١٩٧٣، ص٣٢٢).

ويؤيد سويف في تعريفه للاتجاه بأنه "الحالة الوجدانية القائمة وراء رأي الشخص أو اعتقاده فيما يتعلق بموضوع معين، من حيث رفضه لهذا الموضوع أو قبوله ودرجة هذا الرفض أو القبول"(سويف، ١٩٧٥،ص٣٤).

وقد أكد ضمن هذا السياق الذي يحدد من خلاله مكونات الاتجاه العديد من الباحثين حيث حلل آدم التعريفات الشائعة عن الاتجاه كتعريف(البورت - **ALLPORT**، وجرين، وكامبل) وغيرهم واستخلص الخصائص الأساسية لهذا المفهوم بشكل تفصيلي على النحو التالي:

"الاتجاه تكوين افتراضي أو متغير وسيط تعبر عنه مجموعة من الاستجابات المتسقة فيما بينها، سواء في اتجاه القبول أو في اتجاه الرفض إزاء موضوع نفسي اجتماعي - تربوي - جدلي معين وعلى ذلك يظهر اثر الاتجاه في المواقف التي تتطلب من الفرد تحديد اختياراته الشخصية أو الاجتماعية أو الثقافية معبرا بذلك عن جماع خبرته الوجدانية والمعرفية والنزوعية "(آدم، ١٩٨١،ص١٠).

وفي نفس الصدد أعدت المخزومي تعريفا لمفهوم الاتجاه يتفق حوله العديد من الباحثين أمثال(ترينـدس، فريدمان، وابنهايم) والذي اعتبره بأنه "حصيلة إدراك وشعور الفرد نحو موضوع معين مما يدفعه لان يسلك سلوكا إيجابيا أو سلبيا" (المخزومي، ١٩٨٩، ص٦٤).

يتضح من خلال استعراض هذه التعريفات والمفاهيم الخاصة بالاتجاه أنها ترجع تكوين الاتجاه نتيجة للتراكم المعرفي متمثلا بالخبرات والمعلومات والمواقف التي يتعرض لها الفرد والتي بدورها تؤدي إلى خلق موقف ثابت نسبيا، أما أن يكون إيجابيا أو سلبيا أو حياديا متمثلا باستجابة نحو أو ضد أو محايد لذلك الموقف.

أي أن الاتجاهات ضمن العرض السابق هي مكتسبة من محيط الفرد وليست عبارة عن ميكانزمات داخلية (استعداد عقلي عصبي) كما يذهب إليه البورت(**ALLPORT,1935**) في تعريفه للاتجاه:

" بأنه حالة من الاستعداد العقلي والعصبي، تنظم خلال خبرة الشخص وتمارس تأثيرا توجيهيا أو ديناميكيا على استجابة الفرد نحو جميع الموضوعات أو المواقف المرتبطة بهذه الاستجابة ". أن هذا التعريف يقودنا إلى رأي آخر يخالف الآراء السابقة، حيث يؤكد أن الاتجاه يتأثر بعوامل وراثية متمثلة بالاستعدادات وأخرى بيئية.

فقد اختلف العلماء حول دور البيئة والوراثة في بناء الشخصية وسماتها، فأشار كل من جينجز **JANNINGS** وجودارد **GODDARD** وجالتون **GALTON** إلى أن الإنسان يولد، معه جميع خصائصه الذهنية، والمزاجية، والجسمية، وهذه الخصائص ثابتة لا تتغير بعد ذلك (موسى، ١٩٧٩).

أن مثل هذا الرأي الذي يدعم الأثر الوراثي على السلوك وثبات مثل هذه الاستعدادات بما في ذلك الاتجاهات، تبين اتفاقها مع تعريف البورت من ناحية، وتختلف في إمكانية تغيرها مع ما ذهب إليه كارل **GARREIL** من ناحية أخرى إلى أن الإنسان أبن البيئة وهي التي تؤثر في شخصيته وفي نضجه الاجتماعي والوجداني، وذهب إلى أن الجينات وحدها لا تستطيع تشكيل سلوك الإنسان وخصائصه الذهنية والمزاجية والحسية لأنها (الجينات) تحتاج إلى بيئة تعيش فيها، وتتأثر بها، فالجينات لا تصنع شيئا إلا بتأثير البيئة(موسى، ١٩٧٩).

وقد أشار كاتل **CATTELL** إلى أن من البديهيات العامة في علم النفس أن أي بناء نفسي (**PSYCHOLOGICAL STRUCTURE**) تحدده عوامل فطرية (**GENETICAL FACTORS**) وعوامل بيئية (**ENVIRONMENTAL FACTORS**). فالاتجاهات كما يعتبرها روز نبرج هي بناء نفسي، والبناء النفسي هو مجموعة من العلاقات العاطفية بين المكونات، الأمر الذي يؤدي إلى تغير في أحد المكونات نتيجة تغير مكون آخر(إنسكو و سكوبلر، ١٩٧٢،ص ١٢).

وبما أن المكون الانفعالي أو الوجداني هو أحد العناصر المكونة لبناء الاتجاه فمن الممكن أن يتأثر هذا المكون كما يمكن استدلاله مما سبق ذكره بالاستعداد الفطري والعوامل البيئية التي يتأثر بها. لان الانفعالات أو(الوجدانات) هي حالات داخلية تتصف بجوانب معرفية(بيئية)، وإحساسات (مشاعر)، وردود أفعال فسيولوجية وسلوك تعبيري معين كاستجابة نحو أو ضد، وما يواجهه الفرد من مواقف اجتماعية مختلفة (دافيدوف، ١٩٨٠، ص ٤٨). فأي تغير يحدث في الجوانب المعرفية (المكون المعرفي) يمكن أن يؤدي إلى التغير في المكون الانفعالي (الوجداني) وبالتالي يؤدي إلى استجابة تختلف شدتها عما كانت تتصف بها قبل التأثر بالجوانب المعرفية البيئية.

وبعد هذا العرض عن مفهوم الاتجاه، يمكن تحديد معنى الاتجاه في هذه الدراسة الاتجاه هو:

يقيسه المقياس لمقياس المستخدم في هذه الدراسة لقياس اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس من حيث القبول أو الرفض، الإيجاب أو السلب في الأبعاد الخمسة التالية:

١ - النظرة الشخصية نحو مهنة التدريس.

٢ - مشكلات مهنة التدريس.

٣ - رغبته نحو مهنة التدريس.

٤ - نظرة المجتمع إلى المهنة.

٥ - النظرة السلبية لمهنة التدريس ".

مكونات الاتجاه نحو التدريس

من خلال العرض السابق تبين أن للاتجاه مكونات ثلاثة وهي ما اتفق عليها اغلب الذين ساهموا في دراسة الاتجاهات وهي:

- **المكون المعرفي** COGNITIVE COMPONENT
- **المكون الوجداني(الانفعالي)** AFFECTIVE COMPONENT
- **المكون السلوكي**. BEHAVIORAL COMPONENT

فالمكون المعرفي **(COGNITIVE COMPONENT)** يتضمن الأفكار والمعلومات والخبرات والمواقف التي يتعرض لها الطالب خلال دراسته في الكلية والتي تؤثر في وجهة نظره نحو مهنة التدريس والتي بدورها تؤدي إلى تكوين **المركب الوجداني** (العاطفي **AFFECTIVE**) والذي يستند على تلك العمليات الإدراكية المعرفية، وهو يشير إلى النواحي الشعورية **FEELING** أو العاطفية التي تساعد وتحدد نوع تعلق الطالب بمهنة التدريس أي أنها تتضمن تقديما للأفضلية. حيث يعتبر فيجن **VACHON** نوع العلاقة بين المركب المعرفي والوجداني علاقة سببية، أي أنه من غير الممكن الفصل بينهما في أي نشاط، فالأمر المهم هو أن يوجد مكون معرفي لكل جانب وجداني،ويوجد مكون وجداني لكل جانب معرفي(العمري، ١٩٨٩).

وعلى هذا الأساس فان النواتج المعرفية والوجدانية للعملية التربوية التعليمية تتفاعل إلى درجة لا يمكن فصلها عن بعضها. فالعلاقة وثيقة بين البعدين: كفاية الطالب المعرفية، وكفايته الانفعالية، والتي يعتبرها البعض هي الأساس الذي تبنى عليه سائر الكفايات وتؤثر عليها(سويف، ١٩٧٥؛ أحمد، ١٩٨٩). ولكن يمكن اعتبار المكون الوجداني من أكثر المكونات أهمية بالنسبة للاتجاه.

حيث تشير الدلائل إلى أن الاتجاهات ذات المكونات العاطفية القوية تؤدي إلى أنماط سلوكية معينة بغض النظر عن وضوح هذه الاتجاهات أو صدقها من الوجهة المعرفية.

أما المكون السلوكي (BEHAVIORAL COMPONENT) هو نزعة الطالب أو ميله إلى مهنة التدريس وان هذا الميل السلوكي يتسق أو من المفروض أن يتسق مع شعور الطالب وانفعالاته ومعارفه المتعلقة بالمهنة وما تتضمنه تلك المعارف عن المشكلات المهنية والاجتماعية والمميزات والنظرة إلى مستقبل المهنة وغيرها.

أي أن هذا المكون يتضمن جميع الاستعدادات السلوكية المرتبطة بالاتجاه والمتمثلة بالاستجابات الناتجة من تبلور المركبين المعرفي والوجداني، أو من المحصلة الناتجة من التفاعل بين المكونين بحيث يسلك الطالب سلوكا ايجابيا أو سلبيا إزاء مهنة التدريس، مما قد يؤدي في النهاية إلى الوصول لدرجة من ميل أو رغبة نحو المهنة. أن مثل هذا التقسيم للمكونات الثلاثة لمفهوم الاتجاه وما يقصد منها، لا يمثل مشكلة في حد ذاته، حيث يتفق عليها أغلب العاملين في ميدان علم النفس وعلم الاجتماع كما تبين من قبل.

لكن الخلاف ظهر بين العلماء نتيجة لاختلاف النظر إلى شكل وطبيعة العلاقة بين هذه المكونات أو الأبعاد الثلاثة مما أصبحت تعكس توجهات نظرية متباينة إلى درجة كبيرة(انظر: معتز، ١٩٩٠ص ص ٩٦ - ١٠٠).

ويمكن أن نستنتج مما سبق الخصائص التالية للاتجاه:

١. لا تتكون الاتجاهات من فراغ ولكنها تتضمن دائما علاقة بين الفرد - الطالب - وموضوع الاتجاه **OBJECT** - نحو مهنة التدريس.

٢. الاتجاه ليس له وجود مادي ملحوظ بل هو مجرد تكوين فرضي **HYPOTHETICAL CONSTRUCT** يستدل على وجوده من السلوك الذي يعبر عنه بصور لفظية أو موقفية، مثل استجابات الفرد للعبارات التي تقيس الاتجاه، أو من خلال رد فعل الفرد لموقف إسقاطي أو تكملة جملة وغيرها.

٣. يتكون بناء الاتجاه من ثلاثة مكونات المعرفي، الوجداني والسلوكي، ويلاحظ بينها حركة أثر ومؤثر.

٤. توجد خصائص عاطفية بين المكونات ثلاث.

٥. يعتبرها بعض الباحثين مكتسبة ومتعلمة وليست فطرية، بينما يعتبرها البعض الأخر استعدادا فطريا إلى جانب كونها تعلميه مكتسبه، ويحدد آخرون أنه وراثية.

٦. إن الاتجاهات ذات قوة تنبؤية، تسمح بالتنبؤ باستجابة الفرد لبعض المثيرات الاجتماعية والنفسية والتربوية.

٧. يؤكد ذوو النظرة الوراثية للاتجاه أنه ثابت، بينما لا يوافقهم الآخرون في ثباته، وإنما يمكن أن تتغير الاتجاهات بشكل نسبي.

٨. يمكن اعتباره ميلا نحو موضوع معين حيث أن هناك تداخلا بينهما بل كثيرا ما يعرف علماء النفس الاجتماعي الميل على أنه اتجاه موجب.

٩. تقع الاتجاهات دائما بين طرفين متقابلين أحدهما موجب والآخر سالب في حالة القبول التام أو الرفض التام، بينما يمكن معرفة تدرج الشدة بين الطرفين بعد استخدام أحد المقاييس المختلفة ومنها مقياس ليكرب.

١٠. هناك تداخل بين الاتجاه والسلوك يؤثر كل منهما في الآخر، فالاتجاه يحدد السلوك والسلوك يحدد الاتجاه وهذا الأخير هو ما ذهب إليه بيم **BEM** إذ ترى أنه في حالات كثيرة يحدد سلوك الفرد اتجاهه وليس العكس (الطواب، ١٩٩٠، ص ٩).

تغـير الاتجاه:

إن الاتجاه كما ورد في التعريفات السابقة تنظيم ثابت نسبيا، ويمكن تغيير صيغة الاستجابة نحو موضوع ما في حالة تغيير معلومات الفرد نحو ذلك الموضوع. بينما يخالف هذا الرأي بعض علماء النفس، فمثلا يرى روكيش(**ROKEACH, 1972**):

"أن الاتجاه تنظيم ثابت من الاعتقادات يتعلق بموضوع أو موقف يجعل الفرد ميالا إلى الاستجابة بأسلوب تفضيلي(**PREFERENTIAL MANNER**) ".

وهو رأي يخالف مجمل الآراء السابقة التي تؤيد أن الاتجاه تنظيم ثابت نسبيا، أي قابل للتغيير بتغير المحيط الفكري والثقافي للفرد. فمن خلال نوع المعلومات التي يتعرض لها طالب كلية التربية عند التحاقه بالكلية يمكن توقع نوع الاستجابة التي يميل إليها الطالب في نهاية دراسته. أي أن السلوك المستقبلي يمكن تعديله والتنبؤ به، بتعديل الخبرات والمعلومات التي يتعرض لها أثناء تواجده بالكلية والتي بدورها تساهم في تغيير المشاعر الوجدانية نحو حب المهنة.

ويتصور روزنبرج إن مثل هذا التغير في المكون الوجداني يجب أن يحدث تغيرا في المكون المعرفي، والعكس صحيح للمحافظة على الاتساق بين مكونات الاتجاه، أي أن التغير في أحد المكونات يؤدي إلى فقدان هذا الاتساق بما لا يمكن للفرد احتماله، فيظهر نشاطه لإعادة هذا الاتساق، وقد يأخذ هذا النشاط واحدا من أربعة أشكال:

أولا: قد يرفض الفرد المعلومات التي أدت إلى فقدان الاتساق وذلك لاستعادة بناء الاتجاه في شكله القديم، مما قد يؤدي مثلا بطالب كلية التربية إلى ترك مهنة التدريس إلى مهنة أخرى يشعر فيها باتزانه.

ثانيا: يمكن أن يتفتت البناء الداخلي للاتجاه أو تتمايز مكوناته، إذا ما واجهت الفرد معلومات قوية ومتناقضة عن موضوع الاتجاه، أي أن يواجه الطالب معلومات عن أضرار وسلبيات مهنة التدريس وهي بجانب ذلك تكون مليئة بالايجابيات .

ثالثا: إن التغيير المعرفي في بناء الاتجاه يمكن أن يؤدي بدوره إلى تغير وجداني، نحوه أو ضده بحيث يكون مشابها لنوع المعرفة التي تعرض لها الطالب المدرس أثناء دراسته في الكلية.

رابعا: إن التغير الوجداني في بناء الاتجاه يمكن أن يؤدي بدوره إلى تغير معرفي، وذلك عن طريق تغير في اعتقاده مما قد يؤدي إلى تغير الفكرة التي يحملها عن مهنة التدريس مثلا(انسكو وسكوبلر، ١٩٧٢، ص١٤).

وهو ما تم ذكره إن نظرية روزنبرج في عام ١٩٥٦ في الاتساق المعرفي والوجداني وكل من نظرية هايدر في عام ١٩٤٦ للاتزان، ونظرية اوزجود في عام ١٩٥٥ في الانسجام تؤكد جميعها على نفس الفكرة في ضرورة التخلص من حالة عدم الاتساق في المشاعر الوجدانية بين الموضوعات المترابطة، وتفترض كل النظريات إن الروابط بين الموضوع ذي التقييم الايجابي، والآخر ذي التقييم السلبي تؤدي إلى عدم الاتساق وان الروابط الإيجابية بين موضوعين ذي تقييم إيجابي تؤدي إلى الاتساق والاتزان بين المكونات (إنسكو وسكوبلر، ١٩٧٢، ص٢٣). وهو ما يجب حدوثه بين رغبة وميل الطالب لمهنة التدريس وما يتلقاه من معلومات وخبرات أثناء دراسته بالكلية، وذلك للمحاولة في الوصول إلى الاتساق والاتزان بين المكون المعرفي والوجداني ليتمكن من أداء أفضل في تحصيله وعمله.

ولكي يصل طالب كلية التربية إلى مرحلة تكوين استجابات إيجابية نحو المهنة، يجب تهيئة البيئة العلمية والثقافية والتربوية المناسبة ليتمكن الطالب من خلالها من تنمية اتجاهاته، وهذا ما يلخصه ليفين وجراب في مشكلة تغيير الاتجاهات في العبارة التالية "أننا من الممكن أن نفعل الكثير في تغيير أو تعديل المجال السيكولوجي للفرد"(فهمي، ١٩٧٧، ص١٨٣).

هذا ما تراه نظريات التعلم في أنه يمكن إكساب وتعليم الاتجاهات مثلما يمكن إكساب وتعليم أي شيء آخر. **(DIANE،1985،P604)**. وذلك من خلال الفترة التي يقضيها الطالب البكالوريوس في الكلية حيث يتعرض لمثل هذه الخبرات الأكاديمية والثقافية التي لها تأثير إيجابي في تكوين اتجاهات إيجابية لدى الطالب المدرس نحو مهنة التدريس(غنيم، ١٩٧٥، ص١٧٩)، أن مثل هذه البيئة التربوية يفترض أن تولد قوة مساعدة لإكساب وتنمية الاتجاه. هذا إذا عرفنا أن تعريف التربية الذي يعرضه **CREMIN** بأنه "مجموعة من الفعاليات أو الجهود المدروسة والمنظمة والمقبولة لنقل وإثارة وإكساب المعرفة والاتجاهات والقيم والمهارات المرغوبة "(ياسين والشيخ، ١٩٨٨، ص١٢٠). وهو ما يفترض أن يتزود بها الطالب المدرس في كلية التربية خلال إعداده.

أهمية إعداد المدرسين :

يشمل إعداد الطلاب المدرسين ناحيتين مهمتين: الإعداد العلمي أو الأكاديمي، والإعداد المهني التربوي. فالإعداد الأكاديمي يتبنى تزويد الطالب الأفكار والنظريات والمفاهيم المتعلقة بالمادة التي سيقوم بتدريسها أثناء أدائه لعمله، والإعداد المهني يتمثل في تزويد الطلاب بالأفكار والمفاهيم والنظريات المتعلقة بالجوانب التربوية(السلكية) بالإضافة إلى التربية العملية كمجال تطبيقي. ومن الممكن اعتبار مثل هذه المقررات التربوية والنفسية والثقافية أكثر العوامل أهمية في نجاح المدرس في عمله.

أن من المتوقع من المقررات التربوية والنفسية والتدريب المنظم بجانب الإعداد العلمي أن تساعد في جعل المدرسين أكثر رضا وميلا نحو المهنة وكفاية في الأداء المهني. حيث يؤكد كل من جوهان وكي **JOHN & KAY،1984** إن مثل هذه المقررات التي يدرسها الطالب المدرس، والخبرات العملية التي يتعرض لها في كلية التربية يمثلان طرفين مهمين يساعدان على تنمية اتجاهاته وثقته قبل التحاقه بالخدمة(**SAWN & OTHERS, 1988**). وهي بدورها تدعم المكون الإدراكي المعرفي والوجداني الانفعالي والتي تمثل العمليات الداخلية للطالب التي تترجم هذه الأفكار والخبرات إلى معنى شخصي له، وبالتالي يحدث التغير السلوكي الذي يعتبر هدفا أساسيا من أهداف التربية والمتمثل في سعي كليات التربية لتحقيقه.

إن إعداد الأفراد مهنيا ضرورة لكل العاملين، في شتى المهن لا يستثنى من ذلك المشتغلون في مهنة التدريس باعتبارها إحدى المهن التي تشتمل على ألوان من الخبرات العلمية والتربوية والنفسية التي تستند في تكوينها، ونموها، ونضجها، إلى أصول وأسس نظرية وتطبيقية يكتسبها الطالب المدرس خلال دراسته في الكلية(زيدان، ١٩٨١، ص٢٠).

لذا تعد كليات التربية من المؤسسات التربوية الأكاديمية التي تضطلع بمسؤلية إعداد المدرس، وان إنجاز هذه المؤسسة لمهامها يرتبط بمدى تشخيصها لنواحي السلوك المختلفة لطلابها وتنميتها وتعديلها، ومن ذلك الاتجاهات التي لها أهمية بالغة في حياة المدرس، إذ تساعده على التكيف الاجتماعي، والمهني، والمدرسي، وتساعده على

تحديد ذاته والتعبير عن قيمة(العيسوي،١٩٨٥). كذلك يرى ترينديس(**TRAINDIS,1971**) إن الاتجاهات تساعد على تنظيم وتسهيل إدراك العالم المحيط بالفرد وتحافظ على احترام الذات، وكذلك بتجنب الحقائق المؤلمة وتؤدي إلى التكيف مع البيئة - الدراسية والمهنية - كما أنها تساعد على التعبير عن القيم الأساسية.

إن هذه الأهمية النفسية للاتجاه تساعد في توفير الاستقرار، أي أنها تساعد على حسن توافق الطالب المدرس.

فالمعلم الجيد هو ذلك الذي يحقق الأهداف التربوية المرسومة له من خلال تعليمه. والمعلم الجيد كان دوما ولا يزال مطمحا لكل المجتمعات في تقديم عطاء أفضل وبصفة خاصة في الدول النامية.

أثر الإعداد التربوي على اتجاهات الطالب المدرس:

إن الإعداد التربوي ذو بعد وظيفي في حياة الطالب المدرس فهو من ناحية يقابل حاجاته النفسية والاجتماعية والاقتصادية والسلوكية، ويقابل من ناحية أخرى حاجاته المهنية.ويقوم مفهوم الإعداد التربوي على أن مهنة التدريس (قدرة من القدرات المستثمرة التي تستفيد من الإعداد التربوي وما يتضمنه من مقررات تربوية ونفسية وتدريب عملي مقصور على المبادئ الصحيحة من الوجهة المنطقية والتجريبية لطبيعة عملية التعليم المدرسي ويتوقع من دارسيه أن يصبحوا من خلاله على درجة من الكفاية المهنية)(أبو حطب، ص٤).

بما أن دراسة باجاج **BAJAJ** تشير إلى وجود علاقة بين اختيار مهنة التدريس والاتجاهات الايجابية نحو المهنة، حيث أن الميل إلى اختيار مهنة التدريس يتعلق باتجاهات المدرسين أنفسهم،فان العديد من الدراسات تشير إلى أن اتجاهات طلاب كليات التربية تتسم بالايجابية نحو العمل بالتدريس كلما ازداد مستوى المعلومات والخبرات التي يحصل عليها الطلاب خلال دراستهم بالكلية(خير الله، ص ١٦). وان هناك

ارتباطا ذا دلالة إحصائية بين نمو اتجاهات المدرسين وكمية المعلومات النفسية والتربوية(**RACCHIO & KEARNEY،1956P. 708**). ويؤكد(**STERN، 1962**) نفس العلاقة بين اتجاهات المدرسين نحو مهنة التدريس ومستوى تدريبهم المهني. كما بين (فهمي وآخرون، ١٩٧٤) في دراستهم بالمملكة العربية السعودية إلى أن للسنوات الدراسية التي يقضيها الطالب في كلية التربية أثرا في تعديل الاتجاهات عند الطلاب نحو مهنة التدريس.

وأوضحت دراسة كل من دونو ولويز **DUANO &LOUIS** (هرمز، ١٩٨٧، ص ١٢٤)، وايفانز(**EVANS,1965**) إلى أن اتجاهات طلبة كلية المعلمين تتحسن أثناء دراستهم في كليات إعداد المعلمين. بل وجد بيري **BEERY** أن هناك ارتباطا في الفروق في فاعلية المدرس بالفروق في الإعداد المهني أكثر من ارتباطهما بالعوامل الأخرى، كدرجة النجاح في الكلية أو العمر أو سنة التخرج(**GNAGEY, 1979**).

ومعنى ذلك أن الإعداد العلمي والثقافي والتربوي والنفسي، بجانب الخبرات والمواقف العملية التي يتعرض لها الطالب من خلال تلك المقررات الإجبارية والاختيارية خلال السنوات الدراسية التي يقضيها الطالب في كلية التربية، تساعد في تنمية وتدعيم اتجاهاته نحو مهنة التدريس.

ويضيف كل من جويس وكليفت **JOYCE & CLIFT** إلى أن البرامج التعليمية التي يتعرض لها المدرسون قبل الخدمة تعتبر ذات أهمية، حيث أنها تبين ماذا يجب أن يعرفوه عن التدريس(**SWAN & OTHER,1988, P.2**).

لذا فان الاهتمام الذي يوليه الباحثون في المجتمعات المختلفة في ضرورة دراسة اتجاهات المدرسين وكيفية تنميتها وتدعيمها، يرجع إلى أهمية دوره المؤثر على سلوكه وتحصيله وكفاءته وكذلك على تلاميذه ومجتمعه بشكل عام.

أثر الإعداد التربوي على سمات وصفات المدرسين:

إن للمدرس دورا فعالا في مسيرة التنمية، والتي ترجع إلى مساهمته المباشرة في إعداد أجيال المستقبل، حيث يتحدد الدور الذي يقوم به المدرس إلى حد كبير على ما تتصف به نفسه من سمات وخصائص واتجاهات تؤهله لأداء هذه المهمة بنجاح. ففي دراسة كل من كوف وبومبتريون (**GOUGH & POMDERTON, 1952**) التي استهدفت التعرف إلى العلاقة بين سمات شخصية المدرس ونجاحه في مهنته، بعد تطبيق مقياس منيسوتا متعدد الأوجه. وما أسفرت عنه الدراسة، هو أن المدرسين الناجحين في مهنة التدريس تكون درجاتهم منخفضة في سمتي الهستريا (**HYSTERIA**) والانحراف السيكوباثي(**DEVIATE OF PYCHOPATHY**) وان درجاتهم تكون مرتفعة في الاتجاه النفسي(**PSYCHOLOGICAL ATTITUDE**).

وتشير الدراسات إلى أن المدرس الناجح يتصف كذلك بعدة صفات منها رضاه عن عمله وشعوره بالقدرة والكفاءة في أداء رسالته (زكي، ١٩٧٤، ص٧٥).وان تنمية اتجاهات مرغوبة لديه، يساعد في اكتساب عملية التعلم بصورة سليمة، وبالمقابل تعوق الاتجاهات غير المرغوبة أو تحول دون تحقيق الأهداف والغايات المطلوبة، وعليه فان الاتجاهات تظهر لتصبح قاعدة لمعظم النشاطات التربوية(**KITCHEN, 1968 P277**)، بل أن الاتجاهات الايجابية تدعم الأهداف السلوكية نحو الايجابية(**DONALD, 1986, P62**).

إن حسن إعداد المدرسين كما يؤكده نيكولسو **NICHOLSO** ينعكس على إنجاز وكفاءة المدرسين العلمي والتربوي(أحمد، ١٩٨٩). وتعتمد كفاءة المدرس الإنتاجية على مقدار المعلومات والمفاهيم التي يكتسبها، فهي بدورها تؤثر طرديا في فهم تلاميذه وإكسابهم المفاهيم والمعلومات. بل إن مثل هذا الأداء الجيد يغير من نظرة الطلبة اتجاه مدرسيهم، فقد ذكر كريجمان(**KRETCHMAN, 1980**) أن الطلاب ينظرون للمدرس الذي تم إعداده على أنه أكثر تعاونا، في الصف الدراسي، وهذا انعكس بدوره في انخفاض نسبة الذين يشعرون بالنفور من المدرسة، أو التسرب منها.

وكذلك له دور بجانب ذلك في دعم تحصيل طلابه ففي دراسة جاركيلا **GARCLA** التي تؤكد على وجود علاقة إيجابية بين الدرجة العلمية وخبرة المدرس، في تدريس مادته، وتحصيل طلابه(الخوالدة و الطيطي، ١٩٨٨، ص٦).

ولقد أعتبر(زيدان، ١٩٨٤) أن المدرس مسؤول عن عزوف بعض التلاميذ عن المدرسة، وذلك لعجزه عن تنوع الأعمال المدرسية أو النقص في مهاراته التعليمية، أو القصور بديناميات السلوك الإنساني في مواقف داخل المدرسة، أو داخل الصف الدراسي. بل يعتبره كل من نيلسون وكليلاند **NELSON & CLELAND** أنه عماد العملية التربوية التعليمية وأساسها وهو الذي يهيء المناخ الذي من شأنه أما أن يقوي من ثقة الطفل بنفسه أو يزعزعها، يشجع اهتماماته أو يحبطها، ينمي مقدراته أو يهملها، يقدح إبداعاته أو يخمدها يستثير تفكيره أو يكفه، يساعده على التحصيل والإنجاز أو يعطله(**BARBE & RENZULLI,1975**). وبشكل عام يذكر ديسكسون **DISKSON** أن المدرس يمثل عاملا مؤثرا على اتجاهات التلاميذ. وكذلك أيد بسكن **PESKIN** هذا الأثر بشكل دقيق من خلال وجود ارتباط موجب بين اتجاه المدرس نحو تخصصه وكل من اتجاهات وتحصيل طلابه(الديب، ١٩٩٠، ص١٦٢).

هذا وقد تبين فيما سبق أهمية اتجاهات المدرسين أثناء إعدادهم أو عند القيام بواجبهم في التدريس، وأهمية كليات التربية التي تساهم بشكل كبير - كما تبين - في تنمية مثل هذه الاتجاهات لدى الطلاب المدرسين، وضرورة التحقق من إمكانية الكليات في أداء واجباتها وتحقيق أهدافها إلى جانب قياس اتجاهات الطلاب المعدين قبل دخولهم للمهنة لمعرفة إلى أي حد تمكنت تلك بالبرامج الدراسية والخبرات المختلفة التي تعرضوا لها الطلاب أثناء إعدادهم في الكلية في تنمية اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، في محاولة موضوعية تعتمد على وضع الفرد المناسب في المكان المناسب، للإقلال من كل أشكال الهدر من خلال التقاء الهدف الوجداني والمعرفي من جانب بالهدف السلوكي التحصيلي أثناء الدراسة والإنتاجي أثناء أداءه لعمله من جانب آخر.

قياس الاتجاه

من أهم أسباب قياس الاتجاهات أن قياسها ييسر التنبؤ بالسلوك المستقبلي، ويلقي الأضواء على صحة أو خطا الدراسات النظرية القائمة، ويزود الباحث بميادين تجريبية مختلفة. وبذلك تزداد معرفته بالعوامل التي تؤثر في نشأة الاتجاه وتكوينه وتنميته واستقراره وثبوته وتحوله وتغيره. كما يلاحظ أن قياس الاتجاهات مفيد بصفة خاصة إذا أردنا تعديل أو تغيير اتجاهات الأفراد نحو موضوع معين وعرف مدى ذلك التعديل أو التغيير أو التطور في الاتجاه نحو ذلك الموضوع (السيد، ١٩٥٤، ص٢٦١). كما هو في الدراسة الحالية التي مما تهدف للتحقق منه هو معرفة طبيعة العلاقة بين الاتجاه نحو مهنة التدريس والمستوى الدراسي والمتغيرات الأخرى.

ولقد بذل علماء النفس الكثير من الوقت والجهد لوضع مقاييس الاتجاهات. وهذه المقاييس عبارة عن مجموعة من القضايا تمثل موضوعات جدلية معينة في موضوع واحد وتتوافر فيها شروط معينة. عديل المجال السيكولوجي للفرد (فهمي، ١٩٧٧، ص ١٨٣).

هذا ما تراه نظريات التعلم في أنه يمكن إكساب وتعليم الاتجاهات مثلما يمكن إكساب وتعليم أي شيء آخر(**DIANE،1985،P604**). وذلك من خلال الفترة التي يقضيها طالب البكالوريوس في الكلية حيث يتعرض لمثل هذه الخبرات الأكاديمية والثقافية التي لها تأثير إيجابي في تكوين اتجاهات إيجابية لدى الطالب المدرس نحو مهنة التدريس(غنيم، ١٩٧٥، ص ١٧٩)، أن مثل هذه البيئة التربوية يفترض أن تولد قوة مساعدة لإكساب وتنمية الاتجاه.

ثانيا: الـــــــدراسات السابـــــقة

المقــدمة

أن الدراسة الحالية تتناول الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته بالمستوى الدراسي والتحصيل والتخصص أي أنها تتناول علاقة الاتجاه بمتغيرات أكاديمية مختلفة.

حيث أن هناك العديد من الدراسات التي تناولت الاتجاه وكل من المستوى الدراسي، أي مدى تأثير الفترة التي يقضيها الطالب أثناء دراسته في كلية التربية على اتجاهاته نحو مهنة التدريس في المملكة والمجتمع العربي والأجنبي، في حين توجد ندرة في دراسة الاتجاه وكل من التحصيل الدراسي والتخصص على المستوى العربي والأجنبي وعلى الأخص في المجتمع السعودي. وعلى الصعيد نفسه لم يطلع الباحث على دراسات سابقة تتناول جميع المحاور المستخدمة في هذه الدراسة الحالية، مما يأمـــــــــــل بإضافة شيء جديد في هذا المجال.

وسوف يستعرض الباحث الدراسات السابقة من حيث علاقة كل من الاتجاه بأحد المتغيرات الثلاثة، مع مراعاة الترتيب الزمني لتلك الدراسات التي تتفق فيما بينـــها بنسق من النتائج المتشابهة دون النظر إلى بيئة الدراسة وهي كما يلي:

أولا: الدراسات التي تناولت الاتجاه نحو مهنة التدريس والمستوى الدراسي

من خلال استعراض الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت الاتجاهات وأهميتها للمدرس في مجال مهنته، وإمكانية تغيرها وتعديلها عن طريق المعلومات التي يحصل عليها أثناء إعداده في كليات التربية،حيث يبين بوردن(**BURDEN,1982**) أن المعرفة المتراكمة في مرحلة الإعداد تؤدي إلى تغير في الاتجاه وتزيد من الميل والرضا نحو مهنة التدريس، وهذا التغير قد يأتي نتيجة للتقدم في المستوى الدراسي.

أ - دراسات تؤكد وجود علاقة بين الاتجاه والمستوى الدراسي:

لقد تناولت العديد من الدراسات الاتجاه والمستوى الدراسي لما لها من الأهمية في الكشف عن قدرة كليات التربية على تحقيق أهدافها وهو أمر ضروري يحتاج إلى معرفته بشكل مستمر.

ففي دراسة كيرني وروشيو(**KEARNEY & ROCCHIO,1956**) التي استهدفت بحث العلاقة بين درجات مقياس منيسوتا لاتجاهات المعلمين(**M.T.A.I**) وكمية المعلومات التربوية والنفسية التي يحصل عليها المدرس خلال السنوات الدراسية. حيث تكونت عينة الدراسة من(٢٣٨) مدرسا حصلوا على مقررات تربوية ونفسية لمدة عامين، و(٢٩١) مدرسا حصلوا على هذه المقررات لمدة أربع سنوات، و(٧٣) مدرسا حصلوا على هذه المقررات لمدة خمس سنوات.

وقد أبرزت نتائج الدراسة أن هناك علاقة موجبة بين كمية المعلومات التربوية والنفسية التي يحصل عليها المدرس أثناء الفترة الدراسية واتجاهاته نحو مهنة التدريس.وهـــو ماتؤكده أيضا دراسة لبسكومب(**LIPSCOMB,1966**) التي تم إجراؤها في ولاية أنديانا الأمريكية والتي استهدفت التعرف على اتجاهات الطلبة الذين يعدون لمهنة التدريس في المرحلة الابتدائية، قبل وبعد أنتظامهم في الدراسة، وذلك بتطبيق مقياس (لبسكومب لاتجاهات المدرسين).

وتشير النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة إلى وجود فروق دالة بين اتجاهات الطلبة الذين يعدون لمهـــنة التدريس بعد الدراسة في الكلية عنها قبل الدراسة، عند مستوى دلالة(٠/٠٠١) لصالح الطلبة الذين أنهوا البرامج الدراسية بالكلية.

كما أجرى رولف(**ROLF, 1969**) بحثا عن تأثير دراسة المواد التربوية والنفسية على الاتجاهات التربوية للطلاب المدرسين في مرحلة الإعداد للتدريس وذلك على عينة عددها(٥٢) طالبا من كليات المعلمين مستعملا مقياس الاتجاهات النفسية للمعلمين. ولدراسة اثر المواد التربوية والنفسية على تغيير اتجاهات الطلاب، قام الباحث بتطبيق المقياس عليهم في بداية العام الدراسي أي قبل دراسة الطلاب للمواد التربوية والنفسية وبعد مضي نصف عام من دراستهم. أوضحت النتائج أن هناك فروقا واضحة بين متوسط درجات الطلاب المدرسين وذلك لصالح التطبيق البعدي للمقياس، ومعنى ذلك أن للمواد التربوية والنفسية اثر واضح على اتجاهات الطلاب أمكن ظهوره بعد فترة قصيرة جدا.

وبنفس الصدد تؤكد دراسة(فهمي، ١٩٧٤) التي تهدف لقياس اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس والعوامل المكونة لها على عينة من الطلاب في السنة الأولى والرابعة منهم(٢٢) طالبا من السنة الأولى (الشعبة التربوية) و(٤٣) طالبا من السنة الرابعة في نفس القسم بجامعة الملك عبد العزيز، وذلك باستخدام مقياس الاتجاهات النفسية للمعلمين.

وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق بين متوسطات درجات طلبة السنة الأولى تربية والسنة الرابعة تربية، وهي فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية عند

مستوى(٠,٠١) يرجع إلى اثر الإعداد الثقافي والأكاديمي والتخصصي التي يتعرض لها الطالب من خلال البرامج والمقررات أثناء دراسته بالكلية.

كما أكدت الدراسة التي قام بها(خضر، ١٩٧٥) عن اتجاهات طلبة كلية التربية بمكة المكرمة، والتي استهدفت لتعرف على مدى تغير اتجاهات الطلاب نحو مهنة التدريس نتيجة للإعداد المسلكي(التربوي) طوال فترة بقائهم بالكلية، حيث اعتمد الباحث في دراسته على مقياس اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس (زكي، ١٩٧٤).

تم إجراء الدراسة على عينة مكونة من(١٩٠) طالبا من ثلاث تخصصات منهم(٩٥) طالبا من طلبة السنة الأولى، و(٩٥) طالبا من السنة الرابعة. مما أسفرت عنه الدراسة تحسن اتجاهات طلاب السنة الرابعة عن زملائهم في السنة الأولى وهو ما يتفق مع ما سبقتها من دراسات.

حيث كشفت الدراسة وجود فروق ذات دلالة بين متوسطات درجات المجموعتين عند مستوى دلالة(٠,٠٥) لصالح طلاب السنة الرابعة.

وهو ما بينته أيضا دراسة(إبراهيم، ١٩٧٨) التي استهدفت كذلك قياس اتجاهات طلبة دور المعلمين والمعلمات في العراق نحو مهنة التدريس، وكذلك التعرف على الفروق في الاتجاهات بين طلبة الصفوف الأولى والصفوف المنتهية، والذي اعتمد في دراسته على مقياس اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس (زكي، ١٩٧٤).

وقد قام بتطبيق المقياس على عينة من(٨١٦) طالبا وطالبة ممن هم في الصفوف الأولى والنهائية. حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة بين طلبة الصفوف الأولى والنهائية عند مستوى(٠,٠٥) لصالح طلبة الصفوف النهائية. وبطبيعة الحال أن هذه النتيجة تتماثل مع النسق العام لنتائج الدراسات السابقة.

وبالمثل فان دراسة(عبد الرحيم، ١٩٨٤"ب")التي تهدف إلى التعرف على الاتجاهات النفسية التربوية لطلاب كليات التربية بمجتمع الإمارات نحو مهنة التدريس، أسفرت عن وجود فروق ذات دلالة في اتجاهات طلاب المستوى الدراسي الأول والرابع عند مستوى دلالة(٠,٠٥) لصالح طلاب المستوى الرابع.

كذلك أكد(غريب، ١٩٨٥) في دراسته التي مما استهدفت إليه التعرف على اتجاهات طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود في تنمية الاتجاهات نحو مهنة التدريس، على عينة من المستوى الدراسي الأول(٢٠٠) طالب،ومن المستوى الرابع - ممن يمارسون التربية العملية فعلا -(١٨٠) طالبا، وبعد تطبيق مقياس اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس المعدل(زكي، ١٩٧٤) أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة عند مستوى دلالة(١ ،٠٠) لصالح طلاب المستوى الدراسي الرابع - طلاب التربية العملية-.

وأجرى(هرمز، ١٩٨٧) دراسة مشابهة للتعرف على اتجاهات طلبة كلية التربية بجامعة الموصل نحو مهنة التدريس، طبق الباحث مقياس اتجاهات طلبة كلية التربية نحو مهنة التدريس من إعداد عبد الجبار وآخرين(١٩٨٢)، على عينة من(٦٨٦) طالبا وطالبة من المستوى الأول والرابع، حيث اتفقت نتائجها مع ما توصلت إليه الدراسات الأخرى،و ذلك بوجود فروق ذات دلالة عند مستوى(٥ ٠,٠) لصالح طلاب المستوى الرابع.

ومن الدراسات السابقة نتبين أن الفروق بين المتوسطات تكون لصالح طلاب المستوى الرابع، وهذا بطبيعة الحال يمثل الصورة الصحيحة والمطلوبة لإبراز دور كليات التربية في تزويد وتنمية اتجاهات طلابها وطالباتها نحو مهنة التدريس، من خلال ما يتعرض له هؤلاء من خبرات ومعلومات ومواقف تربوية ونفسية وعلمية تساعد وبشكل كبير على زيادة توافقهم وتقبلهم لمهنهم أكثر مما كانوا عند التحاقهم بهذه الكليات.

هذا وقد تناولت دراسات أخرى أثر المعلومات والممارسات التعليمية في تغيير اتجاهات طلاب كلية التربية نحو مهنة التدريس وإبراز مثل هذه الآثار باعتبارها يرجع لها الدور المهم في تنمية الاتجاهات، من جانب أنها تدعم الأساس المعرفي لبناء الاتجاه، ومن جانب آخر بينت دراسات أخرى أثر الممارسة الميدانية التي تعتمد بشكل كبير على الإعداد المعرفي التخصصي والتربوي الثقافي والخبرات الأخرى كرد فعل لها. أي أنه يجب أن تنسجم مع مشاعر وانفعالات الطالب التي من المفروض تم تدعيمها وتنميتها أثناء الفترة التي قضاها في الكلية.

فقد أكدت دراسة (خير الله وآخرون، ١٩٧٨) التي استهدفت معرفة أثر اكتساب طلبة كلية التربية للمعلومات والممارسات التعليمية في تغيير اتجاهاتهم نحو العمل بمهنة التدريس، وبعد تطبيق مقياس **M.T.A.I** واختبارين من بطارية(الاتجاهات التربوية للمعلمين)، على عينة من (٣٦٤) طالبا وطالبة في تخصصات مختلفة مقسمين كالآتي : منهم (١٦٤) طالبا وطالبة من طلبة السنة الأولى في القسم العلمي، وممن لديهم معلومات تربوية وغير ممارسين للعمل التربوي، و(٢٥) طالبا من طلبة الدبلوم الخاص، أي أنهم مدرسين فعلا، و(٩٥) طالبا من طلبة السنة الثالثة بكلية التربية لديهم معلومات تربوية وغير ممارسين للعمل التربوي. وقد أسفرت نتائج الدراسة أنه كلما ارتفع مستوى المعلومات التربوية التي يحصل عليها طلاب كلية التربية، اتسمت اتجاهاتهم النفسية بالايجابية نحو العمل التربوي.

وأكدت دراسة (غريب، ١٩٨٥)أن المعلومات التربوية لطلاب المستوى الدراسي الرابع أعلى من المعلومات التربوية لطلاب المستوى الأول وهذا الاختلاف ذو دلالة عند(٠,٠١) بالتالي أدت بجانب العوامل الأخرى التي يتأثر بها الطالب خلال مدة دراسته في الكلية الى ظهور فروق ذات دلالة في اتجاهات طلاب المستوى الرابع.

ب - دراسات لم تؤكد وجود علاقة بين الاتجاه والمستوى الدراسي:

من جانب آخر وعلاوة على ما تم ذكره من دراسات تدعم الجانب الطبيعي لدور كليات التربية في تنمية اتجاهات طلبتها نحو مهنة التدريس، يمكن ملاحظة العديد من الدراسات التي خالفت هذا النسق، وتوصلت إلى نتائج مختلفة. كما في دراسة (عمران، ١٩٧٤)عن اتجاهات طلبة كلية التربية بجامعة الرياض (الملك سعود) نحو مهنة التدريس، وذلك بتطبيق مقياس قام بإعداده على عينة من (٣٨٧) طالبا في الكلية من مستويات وتخصصات مختلفة. ومما توصلت إليه الدراسة وجود فروق دالة بين متوسطات درجات اتجاهات طلاب المستوى الأول والثاني عند مستوى (٠,٠٥) لصالح

المستوى الثاني، وفي نفس الوقت توجد فروق ذات دلالة بين متوسطات درجات اتجاهات طلاب كل من المستوى الأول والمستويين الثالث والرابع عند مستوى (٠,٠١) لصالح المستوى الأول، وهكذا بين المستويين الثالث والرابع ولكنها ليست ذات دلالة.

يمكن من خلال النتائج ملاحظة أن اتجاهات طلاب كلية التربية بجامعة الرياض تتأثر ايجابيا بعد دخولهم للكلية، ولكن سرعان ما يأخذ بالهبوط، بل أن الفروق بين المستويين الثالث والرابع غير ذات دلالة. وهذا قد يرجع لأسباب عدة منها، صغر عينة المستوى الرابع بالنسبة للأول، كذلك قد يرجع إلى أن لطلاب عند التحاقهم بالكلية ليست لديهم الرغبة والميل، و أيضا أنهم لم يمروا أثناء دراستهم بخبرات ومواقف غير سارة أو مدعمة تشدهم أكثر نحو المهنة.

كما تؤيد (زكي، ١٩٧٤) هذه النتيجة في دراستها التي أجريت في مصر والتي تهدف للتعرف على اتجاهات طلبة كليات إعداد المعلمين نحو مهنة التدريس عند التحاقهم بالكلية، ثم التعرف على هذه الاتجاهات عند طلبة الصفوف النهائية، للوقوف على مدى التغير في اتجاهاتهم وقد أعدت الباحثة مقياسا لهذا الغرض، وقد تم تطبيقه على عينة من (٦٨٠) طالبا وطالبة موزعين على المستويين الأول والرابع. ومما كشفت عنه الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة بين اتجاهات طلبة المستوى الأول والرابع بشكل عام.

وقد عللت الباحثة هذه الظاهرة بعدد من الأسباب منها أن نظرة المجتمع لمهنة التدريس هي أقل من نظرته للمهن الأخرى، وهذا بطبيعة الحال يؤثر بشكل مباشر على مشاعرهم ودرجة رضاهم عن المهنة وهذا يتحقق لدى طلاب المستوى الرابع لأنهم أصبحوا فعلا اقرب للإحساس بذلك من المستويات الأخرى، بجانب ذلك ما اكتشفوه فعلا أثناء ممارستهم للمهنة في مقررات التربية العملية.

وتتفق دراسة (الجمل، ١٩٨٣) في عدم وجود فروق ذات دلالة بين اتجاهات طلبة المستوى الأول والرابع، وذلك من خلال التحقق من اثر الدراسة بكلية التربية بالجامعة الأردنية في اتجاهات طلبتها نحو مهنة التدريس. وقد تم تطبيق مقياس(**M.T.A.I**) على مجموعتين من الطلاب الأولى من (٤٦) طالبا وطالبة من السنة الأولى في تخصص التربية، والثانية من (٣١) طالبا وطالبة من السنة الرابعة في

نفس التخصص. إن النتائج التي توصلت ا ليها الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة بين المستويين أول والرابع وفي مثل هذا التخصص التربوي، قد يعني أن دور الكلية يجب أن يكون ضمن العوامل المختلفة التي يجب أن تساهم في دعم وتنمية اتجاهات الطلاب المدرسين.

كما أجرى (الديب، ١٩٨٨) دراسة للتعرف على مدى التغير الذي طرأ على كفاءة التدريس واتجاهات المعلمين التربوية وذلك لدى المعلمين الدارسين ببرنامج تأهيل معلمي المرحلة الابتدائية إلى مستوى البكالوريوس وذلك بعد قضائهم للسنوات الدراسية المقررة. حيث قام بتطبيق مقياس الاتجاهات التربوية للمعلمين واستبانه الكفاءات التدريسية اللازمة لإعداد معلم المرحلة الابتدائية، على عينة من (٤٠) معلما ومعلمة منهم (٢٤) في المستوى الأول، و(١٦) في المستوى الرابع.و مما أسفرت عنه النتائج عدم وجود فروق دالة بين اتجاهات طلبة السنة الرابعة وطلبة السنة الأولى، أي أنه لم يطرأ أي تغير على اتجاهاتهم التربوية نتيجة دراساتهم بالبرنامج خلال هذه المدة. أن مثل هذه النتيجة قد تعزى إلى أن العينة هم مدرسون فعلا قبل التحاقهم بالبرنامج مما يقلل من تأثرهم بالبرامج التربوية، و غالبا ما تؤثر مثل هذه البرامج في الخبرات المتصلة بمجال التخصص بشكل أكثر وضوحا. ولكن هذا يخالف الأهداف التربوية التي يقصد اليها من وراء هذه البرامج.

وأيضا دراسة (عبد القادر، ١٩٨٨) تؤكد عدم وجود فروق دالة في الاتجاهات التربوية بين الملتحقين ببرنامج التأهيل التربوي من الدارسين وغير الملتحقين من المعلمين بهذا البرنامج، وفي هذه الحالة يمكن القول أن هناك العديد من المعوقات التي لم تساعد على تحقيق مثل هذه البرامج والدورات فوائدها، فقد ترجع إلى ضعف في عناصرها أو مفرداتها بحيث لا تكسب مثل هؤلاء الدارسين أية خبرات جديدة تساهم في تنمية اتجاهاتهم نحو المهنة، أو عدم تنفيذ ها بالشكل المطلوب والذي يفترض أن يكون للمشاركين دور واضح في تنفيذها من أساتذة ومشرفين وكذلك المجال الفيزيقي الذي يحيط بهم ويتواجدون فيه.

تعقيب على الدراسات

من الدراسات السابقة نتبين أنها استخدمت مقاييس مختلفة لقياس اتجاهات طلاب كليات التربية، كما أنها قامت باختيار أفراد العينة من الستويين الأول والرابع وذلك لإمكان دراسة اثر المدة التي يبقى فيها الطالب المدرس في مثل هذه الكليات، والتي من خلالها يمر بالخبرات والمواقف التربوية والنفسية والثقافية بحيث قد تؤدى إلى تنمية اتجاهاتهم. ولكن هذا ما يخالف النتائج التي توصلت إليه بعض الدراسات (عمران، ١٩٧٤؛ زكي ١٩٧٤؛ الجمل ١٩٨٣؛ الديب، ١٩٨٨؛ عبد القادر، ١٩٨٨).

أن هذه الاختلافات في نتائج الدراسات السابقة تؤكد لنا أن الحاجة ما زالت قائمة لفحص جديد لهذا الجانب وهو ما تتعرض له الدراسة الحالية بطرح التساؤل التالي:

هل اتجاهات طلاب المستوى الرابع نحو مهنة التدريس أكثر ايجابية من اتجاهات طلاب المستوى الدراسي الأول بكلية التربية؟

ثانيا:الدراسات التي تناولت الاتجاه نحو مهنة التدريس والتخصص الدراسي

المقدمـــــة:

إن اختيار الطالب للتخصص المناسب لميوله واتجاهاته لا يقل أهمية عن اختياره لمهنة التدريس دون المهن الأخرى، حيث إن اختيار المهنة أو حتى التفضيل لمهنة من المهن يعتبر من أقوى دوافع السلوك، ويلعب الاختيار الموضوعي للمهنة المناسبة لقدراته وميوله دورا هاما في نجاحه في مهنته وفي شعوره بالرضا والارتياح في تلك المهنة التي يمارسها في المستقبل أو في الدراسة التي تؤهله لهذه المهنة. لذا فان من المتوقع أن تختلف ميول وقدرات واستعدادات الأفراد وتفضيل المهنية باختلاف الثقافات بما تشملها من معنى متكامل. كذلك إن اختيار التخصص يكون نتيجة لعوامل سيكلوجية، من ميل واستعداد ورغبة، ومستوى الطموح، أو عوامل خارجية مثل البناء الاجتماعي والاقتصادي،لذلك يجب اختيار التخصص الذي يميل إليه ويرغب في دراسته وتدريسه، وان كانت ميول الطلاب الملتحقين بمهنة التدريس بشكل عام دون المهن الأخرى أو ميولهم إلى تخصص معين داخل هذه المهنة بشكل خاص لا يكون متأثرا فقط بما يميل إليه الطالب، كما يؤكد ذلك سترونج **STRONG** بل إن هناك عوامل مؤثرة أخرى، مثل الضغط الأسري، والتقاليد السائدة، والعائد المادي، والمركز الاجتماعي،ومستوى الطموح وغيرها (الطائي، ١٩٧٢، ص ١٤).

وهذا بطبيعة الحال سوف يؤثر بشكل أو بأخر على طبيعة مشاعره تجاه تلك المهنة ورد فعلها على الجانب النزوعي مما قد يولد مقدمة لنتيجة سالبة تؤثر على ثرائه العلمي المتعلق بمجال تخصصه من جانب وتحصيله الأكاديمي من جانب

آخر. وهو ما يخالف إمكانية استغلال القدرات والاستعدادات من خلال وضع الفرد المناسب في المكان المناسب.

إن الاختيار الموضوعي لأي من التخصصات العلمية أو الأدبية يضمن تحقيق الجانب الأكاديمي لذلك التخصص، ويبقى الجانب التربوي والنفسي وما يمر به من خبرات ومعلومات ومواقف أثناء الفترة الدراسية التي يقضيها في كلية التربية، والتي تساعد على تهيئته لمهنة التدريس ،وهي تعتبر من مهام كليات التربية دون الكليات الأخرى مثل كلية العلوم أو الآداب، فقد أوضحت النتائج التي توصلت إليها دراسة داود (١٩٦٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية إزاء الاتجاهات التربوية بين طلاب السنة النهائية في كليات التربية ونظرائهم في السنة النهائية في كليتي العلوم والآداب عند مستوى دلالة (٠,٠١) (أبو حطب، ص ١٤٤؛ عبد الرحيم "ب" ١٩٨٤)، أي أن تنمية مثل هذه الاتجاهات يرجع لتأثير الفترة التي يقضيها الطالب مع المدرس في كلية التربية، ولا يقتصر وجود مثل هذه الفروق بين الكليات التربوية وغيرها وإنما من الممكن أن تحدث بين التخصصات في نفس كلية التربية كما بينه القليل من الدراسات.

ففي دراسة (خضر، ١٩٧٥) عن اتجاهات طلاب كلية التربية التي استهدفت التعرف على مدى تغير اتجاهات الطلاب نحو مهنة التدريس في الفترة التي يقضيها الطالب بالكلية. أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق دالة بين اتجاهات طلاب السنة الأولى بقسم التربية واتجاهات طلاب السنة الأولى بقسمي الجغرافيا واللغة الانجليزية. ومن جانب آخر أثبتت وجود فروق ذات دلالة بين اتجاهات طلاب السنة الرابعة بقسم التربية ونظرائهم بقسم الجغرافيا عند مستوى (٠,٠٥)، وبقسم اللغة الانجليزية عند مستوى (٠,٠١) لصالح قسم التربية في الحالتين.كذلك أثبتت وجود فروق دالة بين اتجاهات طلاب السنة الرابعة بقسم الجغرافيا ونظائرهم بقسم اللغة الانجليزية عند مستوى (٠,٠٥).

كما وتشير دراسة (هرمز، ١٩٨٧) إلى وجود مثل هذه الفروق بين التخصصات العلمية والأدبية في كلية التربية، ففي دراسته التي استهدفت التعرف على اتجاهات طلبة كلية التربية بجامعة الموصل نحو مهنة التدريس والفروق في الاتجاهات تبعا لمتغير التخصص (علمي، أدبي). تم تطبيق مقياس اتجاهات طلاب كلية التربية على

عينة من (٦٨٦) طالبا وطالبة موزعين عشوائيا على المستويات والأقسام العلمية(فيزياء، كيمياء، رياضيات، علوم الحياة) والأدبية (لغة عربية، لغة انجليزية، تربية وعلم نفس، تاريخ، جغرافيا).

أظهرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة بين اتجاهات طلبة الأقسام العلمية والأدبية عند مستوى دلالة (٠,٠١) لصالح طلبة الأقسام الأدبية. إذ أن اتجاهات طلبة الأقسام الأدبية أكثر ايجابية نحو مهنة التدريس، مقارنة باتجاهات طلبة الأقسام العلمية.

بينما لم تؤكد النتائج التي توصلت إليها دراسة (خير الله، ١٩٧٨) من وجود فروق دالة بين اتجاهات طلبة القسم الأدبي في السنة الأولى وطلبة القسم العلمي في السنة الثالثة. أي أنه مع كمية المعلومات التي تعرض لها هؤلاء الطلبة خلال السنوات الدراسية في الكلية إلا أن مثل هذه المعلومات لم تساعد في تنمية اتجاهاتهم نحو المهنة بالمقارنة مع اتجاهات طلاب القسم الأدبي في السنة الأولى. وهذا يعني أن هناك فرق في درجة الاتجاه نحو مهنة التدريس يرجع إلى نوع التخصص وهو يلاشك يعتبر مؤشرا لخلل في نوع المعلومات والخبرات التي يجب أن تنمي اتجاهات الطلبة بغض النظر عن نوع التخصص، حيث أن طلاب التخصصات الأدبية قد تكون اتجاهاتهم أكثر ايجابية من طلبة التخصصات العلمية وهذا يرجع إلى نوع الخبرات والمعلومات التي يتعرضون لها من خلال المقررات التي يدرسونها في المرحلة الثانوية، وكذلك مجالات تخصصاتهم المحدودة والمهن المستقبلية المحتملة لهم.

لكن يبقى لكليات التربية دور فعال في السعي إلى تنمية اتجاهات طلبتها نحو المهنة أملا في تحقيق أهدافها وواجباتها.

ومع أن الدراسات المتعلقة بهذا الجانب من الدراسة قليلة حسب علم الباحث إلا أن هناك العديد من الدراسات التي يمكن اعتبارها قريبة من الدراسة الحالية وهي الدراسات التي تهدف لدراسة العلاقة بين الرضا عن الدراسة في كليات التربية وعلاقتها بالتخصص الدراسي. علما أنه يمكن الاعتماد على دراسات الرضا لما لهذا المصطلح من ارتباط قوي بالاتجاه حتى إن البعض لا يفرق بينهما - بين الاتجاه والرضا عن مهنة التدريس - ويعتبرها آخرون على أنها سبب للآخر و شرط لحصوله.

وقد أثبتت الأبحاث العديدة إن المدرس الناجح المنتج يتصف بعدة صفات منها رضاه عن عمله وشعوره بالقدرة والكفاءة في أداء رسالته. ومن المعروف إن رضا المدرس عن مهنته يعكس اتجاها موجبا نحو هذه المهنة (زكي، ١٩٧٤).

وعلى ذلك يمكن ذكر بعض من هذه الدراسات، ففي دراسة محمود التي أجريت عام ١٩٧٦ التي تهدف لقياس رضـــا الطلبة عن الدراسة في كلية التربية، وبعد تطبيقه مقياس الرضا عن الدراسة الذي قام بإعداده، على عينة من (١٢٠) طالبا وطالبة من كلية التربية موزعين على ثلاث مجموعات كل منها (٤٠) مفحوصا، إحداها من تخصصي الطبيعة والكيمياء (بنين) والأخرى من تخصصي التاريخ والجغرافيا (بنين)، و الأخيرة من نفس التخصصين (بنات).

وقد أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق ذات دلالة في الرضا عن الدراسة بين المجموعات تبعا لمتغير التخصص (القريطي، ١٩٨٦، ص١١). إن هذه النتيجة تبين تحقق هدف الكلية في تزويد طلبتها بما لا يساعد في إيجاد فروق في اتجاهات طلبتها. وان كانت هناك تحفظات على النتائج تتمثل في مدى تماثل العينة بالنسبة للمجتمع الكلي، وكذلك المستويات الدراسية لأفراد العينة.

وقد تخالف هذه النتائج ما توصلت إليها دراسة البرقاوي عام ١٩٧٩ التي استهدفت معرفة مدى رضا طلبة وخريجي معاهد المعلمين الأردنيين عن انتمائهم لهذه المعاهد، والعمل بالتدريس وعلاقة ذلك بتكيفهم المهني. اشتملت عينة الدراسة على (٦٠١) طالبا وطالبة و(٥٥٣) خريجا وخريجة.

بينت نتائج الدراسة إن طلبة القسم الأدبي وخريجيه هم أكثر رضا عن المهنة من طلبة القسم العلمي وخريجيه (غريب، ١٩٨٥، ص٣٢).وهي تتفق مع ما توصلت إليها نتائج دراسات الاتجاه كذلك ما أسفرت عنه دراسة الصفتي التي أجريت عام ١٩٨٠ التي استهدفت معرفة العلاقة بين الرضا عن الدراسة ومتغيرات الجنس والتخصص والتحصيل وغيرها، على عينة من (٦٠٠) طالبا وطالبة ببعض كليات التربية، عن وجود فروق ذات دلالة في الرضا عن الدراسة بين طلبة الأقسام العلمية والأدبية لصالح التخصصات العلمية (القريطي، ١٩٨٦).

إن النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة تختلف عن نتائج الدراسات السابقة بل أنها تنفرد في اعتبار أن الفروق لصالح التخصصات العلمية وهذا قد يرجع إلى عوامل عديدة اجتماعية أو اقتصادية أو مهنية أكثر من اعتبارها تتعلق بكمية المعلومات والخبرات التي تعرض لها الطلبة خلال دراستهم.

تعقيب على الدراسات

يتبين مما سبق أن هناك اختلافا بين نتائجها من حيث تأكيد بعضها على عدم وجود فروق في درجات الاتجاه بين التخصصات الأدبية والعلمية، وتأكيد بعضها الآخر على وجود فروق بينهما لصالح التخصصات الأدبية أو العلمية وهكذا بينها وبين الرضا عن الدراسة أو عن مهنة التدريس.

إن عدم الاتفاق في نتائج الدراسات السابقة وندرة مثل هذه الدراسات في بيئة الدراسة الحالية يؤكد ضرورة القيام بالدراسة الحالية لمحاولة الإجابة على التساؤل التالي:

هل اتجاهات طلاب التخصصات الأدبية أكثر إيجابية من اتجاهات طلاب التخصصات العلمية نحو مهنة التدريس؟

الفصـل الثـالث

- منهج الدراسة

- فروض الدراسة

- التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة

- عينة الدراسة

- إجراءات التطبيق

- المعالجة الإحصائية

منهج الدراسة وإجراءات تنفيذها

منهج الدراسة

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج الوصفي والذي يعنى بوصف ما هو قائم في الواقع ومحاولة تفسيره، وهو يهتم بتحديد الظروف والعلاقات التي توجد بين الوقائع، ومن ثم تحليلها وتفسيرها. حيث يستخدم في هذا المنهج أساليب القياس، والتصنيف، والتفسير، واستنتاج العلاقات ذات الدلالة بالنسبة للمشكلة المطروحة للبحث، وتحليلها للوصول إلى إدراك طبيعتها والمحاولة في وضع الحلول التي تساهم في حلها.

إجراءات الدراسة

تتضمن إجراءات الدراسة فروض الدراسة ثم حدود الدراسة، وعرضا للتعريفات الإجرائية لمتغيرات الدراسة، وخطوات اختيار العينة الاستطلاعية والنهائية، وكذلك الأداة المستخدمة وطريقة استخراج الصدق والثبات لها، وكيفية تطبيق الدراسة، وطريقة تصحيح وتحديد درجة اتجاه الطالب، ومن ثم الأساليب الإحصائية التي استخدمت في تحليل المعلومات.

فروض الدراسة

في ضوء تساؤلات مشكلة الدراسة وأهدافها وطبقا لما أسفرت عنه نتائج الدراسات السابقة يقترح الباحث الفروض التالية:

الفرض الأول: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاه طلاب المستوى الرابع نحو مهنة التدريس وطلاب المستوى لأول لصالح طلاب المستوى الرابع.

الفرض الثاني: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاه طلاب التخصصات الأدبية نحو مهنة التدريس وطلاب التخصصات العلمية لصالح طلاب التخصصات الأدبية.

الفرض الثالث: يختلف اتجاه الطلاب نحو مهنة التدريس اختلافا ذا دلالة إحصائية باختلاف متغيري المستوى والتخصص والتفاعل بينهما.

الفرض الرابع: توجد علاقة ايجابية بين الاتجاه نحو مهنة التدريس والتحصيل الدراسي.

يشتق من هذا الفرض الرئيسي الفروض التالية:

أ - توجد علاقة ايجابية بين الاتجاه نحو مهنة التدريس والتحصيل الدراسي لدى طلاب المستوى الأول

ب - توجد علاقة ايجابية بين الاتجاه نحو مهنة التدريس والتحصيل الدراسي لدى طلاب المستوى الرابع.

ج - توجد علاقة ايجابية بين الاتجاه نحو مهنة التدريس والتحصيل الدراسي لدى طلاب التخصصات العلمية.

د - توجد علاقة ايجابية بين الاتجاه نحو مهنة التدريس والتحصيل الدراسي لدى طلاب التخصصات الأدبية.

تحديد مصطلحات الدراسة اجرائيا

في هذا الجزء من الدراسة يمكن عرض التعريفات الإجرائية لكل من الاتجاه ومتغيرات الدراسة الأخرى (التخصص الدراسي، والمستوى الدراسي، والتحصيل الدراسي) والتي تم توضيح بعض منها بشكل مستفيض في الإطار النظري:

الاتـــــجاه

وقد سبقت الإشارة إليه عند التحدث عن الإطار النظري.

المتغيرات الدراسية

١ - التخصص الدراسي (الأكاديمي):

هو المجال الذي يلتحق به الطالب أثناء دراسته في كلية التربية والتي تتمثل في الأقسام العلمية(الرياضيات، الفيزياء، الكيمياء، الأحياء، حاسب الآلي) أو الأقسام الأدبية(دراسات إسلامية، التاريخ، الجغرافيا، لغة عربية، لغة انجليزية).

٢ - المستوى الدراسي:

والذي يتم تحديده من خلال عدد الساعات التي درسها أو يدرسها الطالب ونقصد بالمستوى الأول والمستوى الرابع كالآتي:

أ - المستوى الأول:

ويتحدد بدراسة الطالب (من ١٢ - ٢٤ ساعة) خلال فصلين دراسيين من واقع عبء (١٢ ساعة) للفصل الواحد كحد أدنى(دليل كلية التربية، ١٤٠٦، ص١٥٣).

ب - المستوى الرابع:

ويتحدد بدراسة الطالب (من ٩٦ - ١٢٨ ساعة) بالنسبة للتخصصات الأدبية، و(من ١٠٢ - ١٣٦ ساعة) للتخصصات العلمية من برنامج نظام البكالوريوس في كلية التربية (دليل كلية التربية، ١٤٠٦).

ذ - التحصيل الدراسي (المعدل التراكمي):

الدرجة التي يحصل عليها الطالب من حاصل قسمة مجموع نقاط التقديرات النهائية (الموزونة على أساس عدد الساعات المقررة لكل من المقررات التي درسها الطالب منذ التحاقه بالجامعة حتى احتساب هذا المعدل) على عدد مجموع الساعات المقررة لتلك المقررات (دليل كلية التربية، ١٤٠٦، ص ١٥٦).

حدود الدراسة

بما أن الدراسة تتناول اتجاهات طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض نحو مهنة التدريس وعلاقتها بالمستوى الدراسي والتخصص الدراسي والتحصيل الدراسي، فان المحددات التالية تمثل حدود هذه الدراسة:

أ - تقتصر الدراسة الحالية على دراسة علاقة الاتجاه وكل من المتغيرات الأكاديمية المختلفة(المستوى، التخصص، التحصيل) والتفاعل بينها.

ب - اشتملت العينة على طلاب من كلية التربية بالجامعة من جميع المستويات الدراسية، باستثناء طلاب دورات الدبلوم التربوية وطلاب التربية العملية(الميدانية). ومن جميع التخصصات الدراسية، باستثناء طلاب قسم علم النفس بسبب إن أغلبهم يلتحق بعد تخرجه بمهن غير مهنة التدريس، وكذلك كل من التخصصات التالية التربية البدنية والتربية الخاصة والتربية الفنية. بسبب أن هذه التخصصات تقبل في الأغلب طلابا من خريجي الثانوية من كلا التخصصين العلمي والأدبي، وهذا قد يؤثر في دقة تحديد الجهة المسؤوله عن نمو الاتجاه، علما انه يتم تحديد المستوى والتخصص حسب ما تقتضيه فروض الدراسة.

ج - تم إجراء الدراسة في العام الدراسي ١٤٠٩ - ١٤١٠.

د - استخدم الباحث مقياس عنايات زكى لقياس درجة اتجاهات الطلاب نحو مهنة التدريس بعد استخراج قيم جديدة لصدقه

هـ- تم تحديد المستوى الدراسي للطلاب من خلال عدد الساعات التي انهى الطلاب دراستها.

و - وبالنسبة للتخصص الدراسي فقد تم تحديده من خلال ما يذكره الطالب فى الورقة الخاصة بالمعلومات.

ز - أما التحصيل الدراسي هو ما يعبر عنه المعدل التراكمي للمقررات التي أنهى الطالب دراستها.

علما أن الباحث تأكد من صحة المعلومات الخاصة بمتغيرات الدراسة الحالية- المستوى الدراسي والتخصص والتحصيل الدراسي من الوثائق التي حصل عليها من قسم الوثائق بعمادة القبول والتسجيل.

عينة الدراسة

لما كان هدف الدراسة الحالية هو الكشف عن شكل العلاقة بين اتجاه طلاب كلية التربية - جامعة الملك سعود بالرياض - نحو مهنة التدريس، وكل من المستوى الدراسي، والتخصص الدراسي، والتحصيل الدراسي. فقد تم اختيار حوالي(٧٠٠) طالبا بطريقة عشوائية لبعض طلاب المستوى الدراسي الأول والرابع، والتي شملت طلاب الأقسام المختلفة من ضمن التخصصات الأدبية والعلمية التي تم تعينها، ليصبح أسلوب اختيار العينة التي اتبعها الباحث هو أسلوب العينة الطبقية العشوائية(**STRATIFIED RANDOM SAMPLING**) والذي تم على النحو التالي:

أ - عينة المستوى الدراسي الأول

حيث تم اختيارهم من مجاميع طلاب مقررات متطلبات الكلية الإجبارية والاختيارية، على أن يكون الطالب في المستوى الدراسي الأول، وقد أنهى فصلا دراسيا واحدا بالكلية، وكذلك تم التحاقه

بأحد التخصصات الأدبية(الدراسات الإسلامية، اللغة العربية، اللغة الانجليزية، التاريخ،الجغرافيا) والعلمية(الرياضيات، الفيزياء، الكيمياء، الإحياء، الحاسب الآلي).

وفي الحقيقة أن هذه العينة تمثل الطالب المدرس حديث الالتحاق بالكلية.

ب - عينة المستوى الدراسي الرابع

وعدد أفرادها ضمن العدد الكلي للعينة، وهم الذين تم اختيارهم من طلاب مقررات طرق التدريس للتخصصات المعنية في الدراسة والتي يفترض أن يسجلها طلاب المستوى الرابع،الذين أنهوا دراسة المقررات التربوية والنفسية والمتعلقة بمجال التخصص، أي قبل تسجيلهم لمقرر التربية العملية، وبحيث يمكن اعتبارهم على وشك الانتهاء من الدراسة والانتماء لمهنة التدريس.

هذا وقد تم التحقق من تخصصات الطلاب لكلا المستويين الدراسيين من وثائق القبول والتسجيل الخاصة بكلية التربية.

أداة الدراسة

بناء على طبيعة المشكلة والهدف الأساسي للدراسة، وبعد الاطلاع على العديد من المقاييس التي استخدمتها الدراسات السابقة لقياس اتجاهات طلاب كليات التربية نحو مهنة التدريس. وقع الاختيار على مقياس اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس(زكي، ١٩٧٤) لما يمتاز به من خصائص عديدة لا تتوفر في المقاييس الأخرى، وهي:

١. انه يحتوي على غالبية الآراء والأفكار التي تبنتها العديد من المقاييس الأجنبية والعربية في هذا المجال، من ناحية صياغة العبارات الجدلية في أبعاد مختلفة موزعة على أكثر العوامل التي تؤثر على مشاعر الطلاب والتي تساعد في تكوين اتجاه معين.

٢. توفر كذلك فيه شروط إعداد مقياس لقياس الاتجاهات، وذلك باستخدام طريقة ليكرت ذات ثلاث استجابات وهذا يساعد في إعطاء الفرصة لتحديد الشدة المناسبة لاستجابة المفحوص لكل عبارة. كما إن عباراته موزعة بين الاتجاه السالب والموجب .

٣. وبجانب ذلك إن المقياس تم إعداده في بيئة عربية أقرب إلى البيئة السعودية من الأجنبية، مما يسهل عملية التقنين دون المساس بجوهره وتعديل أكثر عباراته.

٤. إضافة إلى ذلك فقد أثبت المقياس كفاءته من خلال تطبيقه على مجتمعات مختلفة في العديد من الدول العربية. وقدرته على قياس الاتجاه نحو مهنة التدريس، من خلال تطبيقه على مجموعات مختلفة من طلاب كليات التربية في المستوى الدراسي الأول والرابع كما في دراسة كل من(خضر, ١٩٧٥؛ إبراهيم, ١٩٧٨؛، غريب،١٩٨٥ وغيرهم).

٥. بما أن المقياس طبق في مجتمعات عربية مختلفة فقد كشف عن مستويات للثبات لا بأس بها.

٦. بجانب ذلك فانه أثبت من خلال تلك الدراسات أنه يقيس الغرض الذي وضع من أجله(الصدق الفرضي).

وبعد هذا العرض لخصائص مقياس اتجاهات المعلمين يمكن التعرض إلى توضيح دقيق للمقياس وأبعاده الأصلية والخطوات العديدة التي تمت لتطويره، وهذا ما نلاحظه في الجزء التالي.

مقياس اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس

يتناول الباحث في هذا الجزء الخطوات التي اتبعها لتقنين المقياس المذكور وذلك حسب الخطوات التالية:

١ - وصف المقياس بصورته الأصلية.

٢ - إجراءات تطوير المقياس وذلك من خلال ما يأتي:

أ - عرض المقياس على المحكمين.

ب - التطبيق الأولي للمقياس لمعرفة قدرة عباراته على التمييز في الاستجابة.

ج - التطبيق الثاني للمقياس لغرض حساب صدقه وثباته على بيئة الدراسة وبطرق مختلفة.وفيما يلي يمكن عرض تلك الخطوات بشيء من التفصيل:

أولا: وصف المقياس

يتألف المقياس في صورته الأصلية من(٤٢) عبارة ة - كما هي موضحة في الملحق رقم (١) - موزونة بين العبارات السالبة والموجبة موزعة على خمسة أبعاد تتناول أغلب الجوانب المهمة للمعلم (الشخصية، والاجتماعية، والاقتصادية). صممت شكل الاستجابات على المقياس على أساس طريقة ليكرت(**LIKERT**) بحيث يجيب المفحوص عــن كل عبارة من عبارات المقياس بأحد الخيارات الثلاثة التالية(موافق - غير متأكد -لا أوافق). أما الأبعاد التي يتكون منها المقياس في صورته الأصلية مع توزيع العبارات عليها يمكن ملاحظتها في الملحق رقم(٢).

هذا ويمكن عرض تسميات تلك الأبعاد مع التعريفات الإجرائية لها :

١ - النظرة الشخصية نحو المهنة وعدد عباراتها (١٠) عبارات: ويقصد بها نظرة الطالب نحو مهنة التدريس كمهنة، وهل هو يتقبلها وتشعره بالسعادة في حياته، أم أنها فرضت عليه وتعتبر مصدرا للضيق والإزعاج.

٢ -النظرة نحو السمات الشخصية للمدرس وعدد عباراتها (١٠) عبارات وتتكون هذه النظرة من خلال خبراته مع أساتذته في الكلية والتي أكسبته نظرة نحو المدرس، وما يتميز به من صفات مثل الشعور بالنقص أو سرعة الاستثارة.

٣ - التقييم الشخصي لقدراته وعدد عباراتها (١١) عبارة:

فالشخص الذي يتوسم في نفسه القدرة على أداء مهنة معينة ينعكس ايجابيا على اتجاهاته.

٤ - مستقبل المهنة وعدد عباراتها (٥) عبارات:

اطمئنان الطالب المدرس لتوفر فرص الترقية والتوظيف والإجازات والعلاوات التي تساعد في استقراره.

٥ - نظرة المجتمع للمهنة وعدد عباراتها (٦) عبارات:

فنظرة المجتمع للمهنة باعتبارها من المهن الرئيسية لبناء المجتمع يشعره بالاعتزاز بمهنته.

ثانياً:إجراءات تطوير المقياس

أخضعت الصورة الأصلية للمقياس للعديد من الإجراءات بهدف التحقق من مدى ملائمة فقراته لبيئة العينة الحالية من خلال معرفة الخصائص السيكومترية للمقياس كصدقه وثباته. وفيما يلي وصف لتلك الإجراءات:

١- عرضه على لجنة من المحكمين:

للتحقق من مدى ملاءمة عبارات المقياس لبيئة العينة المحلية ،فقد تم عرض المقياس على (١٧) محكما من ذوي الاختصاص بقسم علم النفس والتربية والمناهج، كما عرض على (٥) من المدرسين في مدارس مختلفة تابعة لوزارة المعارف في منطقة الرياض - بمالهم من قدرة على إعطاء أحكام تمتاز بشيء كبير من معاناتهم الفعلية للمهنة - ليبين كل من المحكمين رأيه في عبارات المقياس، من حيث:

١. مدى وضوح صياغة عبارات المقياس.

٢. مدى ملاءمة كل عبارة لقياس الاتجاه داخل البعد الذي تنتمي إليه تلك العبارات.

٣. أي تعديل مقترح أو ملاحظات أخري.

وقد اتفق معظم المحكين على صلاحية عبارات المقياس باستثناء عبارة واحدة وهي عبارة رقم (٧). وهذا يرجع إلى أن العبارة المذكورة (أفضل مهنة التدريس لو لم تفتح المجال أمام الدروس الخصوصية) قد لا تلائم بيئة الدراسة الحالية. حيث تم حساب النسبة المئوية للموافقة على كل عبارة من حيث وضوحها ومدى ملاءمتها للانتماء للبعد وللمقياس بشكل عام، واختيرت العبارات التي حصلت على نسبة موافقة(٧٥ %) .

هذا وقد اتفق بعض المحكمين على إجراء بعض التعديل على صياغة بعض العبارات بعد أن ظهر فيها غموض في التعبير، أو أنها بحاجة لشيء من التوضيح،أو أنها حصلت على درجة مئوية أقل بقليل من الدرجة المطلوبة. وبعد المداولة مع الأساتذة المشرفين للاتفاق على صياغة مناسبة دون المساس بجوهر العبارات المراد تعديلها بحيث تكون أقرب لفهم الطلاب ولا تفقد معناها وقدرتها على قياس الاتجاه، والجدول التالي يوضح العبارات التي أعيدت صياغتها.

جدول رقم(١)

يبين عبارات المقياس قبل التعديل وبعد إعادة صياغتها طبقا لآراء المحكمين

رقم	العبارات بالصياغة الأولية	العبارات بعد تعديل الصياغة
٢	- بيت الشعر الذي يقول(قم للمعلم وفه التبجيلا .....) مازال يعتقد فيه الطلاب لحد الان.	يؤمن كثيرا من التلاميذ بقول الشاعر (تم للمعلم وفه التبجيلا ...)
١٠	لا أعتقد أن تدريس الطلاب سيسبب	أعتقد أن التدريس.....

	لي كثيرا من الإزعاج	
١٤	من يختار مهنة التدريس يعاني عادة من الشعور بالنقص.	من يختار مهنة التدريس قد يعاني من الشعور بالنقص.
٢٤	مستقبل مهنة التدريس في رأي لا يقل شأنا عن مستقبل المهن الأخرى.	مستقبل مهنة التدريس لا يقل شأنا عن مستقبل المهن الأخرى (كالطب والهندسة).
٢٩	قلما يحترم الطلاب مدرسيهم في هذه الأيام.	يحترم التلاميذ مدرسيهم في هذه الأيام.
٣٠	يموت المدرس ناقص العمر.	مهنة التدريس تنهك المدرس وتستهلك صحته.
٣٤	لا يزعجني أن أتعرض لسخافات ومشاكل الطلاب.	لا يزعجني شغب ومشاكل التلاميذ.
٤٢	الإضافية أعتقد أن الأعباء الإضافية.. التي أكلف بها فوق عملي كمدرس سوف تسبب لي ضيقا أو إزعاجا.	لا أعتقد أن الأعباء الإضافية..

وبذلك أصبح المقياس بصورته الجديدة بعد استبعاد عبارة واحدة فقط، و بعد إجراء بعض التعديلات على بعض عباراته يتكون من (٤١) عبارة موزعة على الابعاد التي تنتمي إليهاتلك العبارات. والملحق رقم (٣) يبين الدرجات والنسب المئوية التي حصلت عليها كل عبارة من عبارات المقياس بعد إجراء عملية التحكيم.

بعد هذه الخطوات قام الباحث بإعداد نموذج للمقياس الحالي والذي يتكون من (٤١) عبارة وضع أمام كل منها الاستجابات الخمسة التالية:

(موافق بشدة **STRONGLY AGREE**، موافق **AGREE**،غير متأكد **UNDECIDED**، لا أوافق **DISAGREE**،لا أوافق بشدة **STRONGLY DISAGRE**).

كما أرفق مع المقياس ورقة تعتبر الصفحة الأولى والتي تبين للطالب الهدف من هذا المقياس، وكذلك التعليمات التي توضح كيفية الإجابة على المقياس. حيث أصبح المقياس بهذه الصورة المبدئية معدا للتطبيق.

٢- إجراءات الصدق والثبات :

هذا وقد أجرى الباحث تطبيق أولي لهذا النموذج تبعها تطبيق آخر لحساب الصدق والثبات. أي أنه تكرر التطبيق لإجراء الخطوات الازمة لبعض التعديلات عليه كما يأتي:

أ - تطبيق الصورة المبدئية للمقياس :

بعد أن تم إعداد الصورة المبدئية المعدلة لمقياس اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس، قام الباحث بتطبيقه على (٢٠) طالب من طلاب كلية التربية اختيروا عشوائيا من استراحة الكلية لغرض معرفة مدى وضوح التعليمات والعبارات وكيفية الإجابة عليها والوقت الذي يحتاجه المقياس لتطبيقه، بالإضافة إلى كتابة الملاحظات والاقتراحات التي يرونها، والى جانب ذلك التأكد من مدى قدرة عبارات المقياس على إظهار الاختلاف في الإجابة، أى أنها لها القابلية على التمييز.

وبعد تطبيق الصورة المبدئية تبين إن العبارات استطاعت أن تكشف عن وجود اختلافات في الاستجابات تم تفريغ استجاباتها، أي أنها تتمتع بالقدرة على التمييز.

أما فيما يختص بالملاحظات والاقتراحات المهمة التي ذكرها أفراد العينة. فأكدوا على وضوح اغلب العبارات، باستثناء كلمة (لارجاء) في العبارة رقم (٣)

(لارجاء في النهوض بمهنة التدريس). فقد تم تغييرها إلى لفظة أكثر وضوحا وأصبحت العبارة بدل ذلك إلى (لا أمل في النهوض بمهنة التدريس).

ب - التطبيق الثاني :تجريب المقياس وتقنينه:

بعد إجراء التعديلات اللازمة على المقياس من واقع بعض ملاحظات التطبيق الأول. قام الباحث بتطبيقه على (١٧٠) طالبا من طلاب كلية التربية في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (١٤٠٩ - ١٤١٠) شملت جميع التخصصات والمستويات الدراسية بالكلية، والغرض من هذا التطبيق هو لتحقق من صدق وثبات المقياس في بيئة الدراسة الحالية. حيث تم اختيار أفراد العينة من أغلب شعب مقررات الإعداد التربوي، بسبب توفر أعداد كبيرة من طلاب كلية التربية من مستويات دراسية مختلفة، وهي كالتالي:

- **علم النفس التربوي.**
- **التقويم التربوي.**
- **التعليم المتوسط والثانوي.**

هذا وقد تم تطبيق المقياس على طلاب أغلب شعب هذه المقررات الذين هم من طلاب كلية التربية فعلا. بحيث تم توزيع كراسة خاصة بعبارات المقياس والتعليمات الازمة ونموذج للاجابة.

تحتوي الكراسة على عبارات المقياس (٤١) عبارة، بما في ذلك الورقة الخاصة بالتعليمات التي تتمثل في الصفحة الأولى، والتي ذكر فيها الباحث الغرض من تطبيق المقياس، وكيفية الإجابة على المقياس.

وبالنسبة للنموذج الخاص بالإجابة المرفقة مع المقياس فإنها تتكون بالإضافة إلى الورقة الخاصة بالأجوبة، من الصفحة الأولى التي تطلب من المفحوص كتابة بعض المعلومات المهمة للبحث قبل الإجابة على المقياس، مثل (عام الالتحاق بكلية التربية، والرقم الجامعي، والمستوى الدراسي، والقسم الذي التحق به في الكلية، وعدد الساعات

التي درسها، بالإضافة إلى المعدل التراكمي للفصول الدراسية السابقة) (انظر الملحق رقم).

علما أن الباحث لا يكتفي بالتعليمات المكتوبة وما يهدف إليه المقياس، وإنما كان يؤكد ذلك على الطلاب قبل توزيع المقياس مع ذكر أهمية الإجابة الواقعية التي تعبر عما يشعر به نحو مهنة التدريس، وعدم تكرار الإجابة لعبارة واحدة وغير ذلك من الملاحظات.

بعد جمع استجابات الطلاب قام الباحث بتفريغها بنموذج خاص ليسهل إدخالها في الحاسب الآلي لغرض حساب الصدق والثبات، بعد إعطاء كل استجابة الدرجة الخاصة بها، مع الأخذ بالاعتبار شكل اتجاه كل من عبارات المقياس السالبة أو لموجبة.

أولا - صدق المقياس: Validity

وفي سبيل تحقيق هذه الخطوة قام الباحث بأجراء ثلاثة طرق لحساب الصدق هي:

١ - الصدق الظاهري (FACE VALIDITY):

وذلك بعرض المقياس على مجموعة من المختصين كما ورد ذكره من قبل. فقد تم استبعاد عبارة واحدة وتعديل بعض العبارات التي تزيد من وضوحها أو من ملاءمتها مع البعد أو المقياس. حيث أصبح المقياس في هذه الصورة يتكون من (٤١) عبارة.

٢ - الصدق الاتساق الداخلي : (INTERNAL CONSISTENCY)

وهو حساب معامل الارتباط بين كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه تلك العبارات من جانب، والارتباط بين كل بعد على حده والمقياس ككل من جانب آخر، أي أن هذه الطريقة تقيس مدى تماسك العبارات بالمقياس ككل أو كل بعد بالمقياس (البهي، ١٩٧١، ٦٩٣) . بحيث تعتبر درجة المقياس الكلية هي محك للصدق مع كل بعد من الأبعاد.

ولتحقق من صدق الاتساق الداخلي قام الباحث بالخطوات التالية:

أ - حساب المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري لجميع درجات الطلاب الذين تم قبول إجاباتهم بعد استبعاد الإجابات الناقصة والتي تقدر (٢٠) استجابة، أي أن العينة الفعلية تقدر (١٥٠) طالبا والتي تم حساب درجات الاتجاه من خلالها لكل عبارة من عبارات المقياس والبعد التي تنتمي إليه تلك العبارات في النموذج الأصلي وكل بعد بالمقياس. وكذلك حساب المجموع الكلي لدرجات عبارات المقياس الكلية.

ب- حساب قيم معاملات الارتباط بين الدرجة على العبارة والبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك قيم معامل الارتباط بين العبارة والمقياس ككل، وكل بعد من أبعاد المقياس ومدى ارتباطه بالمقياس، ومستوى الدلالة لكل القيم.

بعد استخراج قيم الارتباط ومستوى دلالتها، تم استبعاد العبارات التي تكون تشبعات معاملات ارتباطها منخفضة في كل الحالات أي أنها اقل من (٠,٣٠)، ومستوى دلالتها أقل من (٠,٠٥)، وفيما يلي قيم معاملات الارتباط ومستوى دلالتها:

قيم معاملات ارتباط ومستوى دلالة عبارات كل بعد من أبعاد المقياس بالبعد نفسه وبالمقياس ككل:

- **معاملات ارتباط البعد الأول** (النظرة الشخصية نحو المهنة) بعبارات البعد نفسه وبالمقياس ككل، والجدول التالي يوضح قيم تلك المعاملات بين البعد والمقياس.

جدول رقم (٢)

يبين معاملات الارتباط ومستوى الدلالة لعبارات البعد الأول بالبعد والمقياس

رقم العبارة	م	ن	ق. ر	م. د	ق.ر	م.د
٤	٤ر١٧	٠ر٩٤	٠ر٥٧	٠ر٠٠٠١	٠ر٤٧	٠ر٠٠٠١
٨	٣ر٧٠	١٤ر	٠ر١٦٧	٠ر٠٠٠١	٠ر٦٠	٠ر٠٠٠١
٢١	٤ر٤١	٠ر٩٩	٠ر٥٠	٠ر٠٠٠١	٠ر٣٨	٠ر٠٠٠١
٢٥	٤ر١٧	٠ر٩٠	٠ر٦٨	٠ر٠٠٠١	٠ر٦٥	٠ر٠٠٠١
٢٧	٣ر٥٩	١ر٢١	٠ر٤٧	٠ر٠٠٠١	٠ر٣١	٠ر٠٠٠١
٣٠	٢ر٨٨	١ر٢٧	٠ر١٨	٠ر٠٢٨٠		٠ر١١
						٠ر١٨٧٤
٣٢	٤ر٢٠	٠ر٩٠	٠ر٦٣	٠ر٠٠٠١		٠ر٦٥
						٠ر٠٠٠١

يتضح من (الجدول رقم ٢) ما يلي:

- معاملات الارتباط بالنسبة للعبارات بالبعد موجبة ودالة وتتراوح بين (٠ر٤٧)، (٠ر٦٩).

- معاملات الارتباط بالنسبة لنفس العبارات بالمقياس موجبة أيضا ودالة وتتراوح قيمها بين (٣١ر.) و (٦٥ر.).

- إن معاملات الارتباط في كلتا الحالتين مقبولة نظرا لارتفاع قيمها الارتباطية ومستويات دلالتها. ما عدا العبارة رقم (٣٠) حيث إن معامل ارتباطها ضعيف جدا بين درجة العبارة والبعد الذي تنتمي إليه ودرجة المقياس ككل .

o **معاملات ارتباط البعد الثاني** (النظرة نحو السمات الشخصية للمدرس) بعبارات البعد نفسه وبالمقياس ككل، والجدول التالي يوضح قيم تلك المعاملات بين البعد والمقياس.

جدول رقم (٣)

يبين معاملات الارتباط ومستوى الدلالة لعبارات البعد الثاني بالبعد والمقياس

رقم العبارة	قيم ارتباطها بالبعد والمقياس				
م	ن	ق. ر	م. د	ق.ر	م.د
٢	٣ر٣٩	١ر١٠	٠ر٢٧	٠ر٠٥٠٠	٠ر١٦	٠ر٠٠٠٧
٧	٤ر٥١	٠ر٨٩	٠ر٤٥	٠ر٠٠٠١	٠ر٢٩	٠ر٠٠٠٤
١٤	٤ر٣٣	١ر٠١	٠ر٥٥	٠ر٠٠٠١	٠ر٥٤	٠ر٠٠٠١
١٥	٣ر٩٥	١ر٢٢	٠ر٥٨	٠ر٠٠٠١	٠ر٤١	٠ر٠٠٠١
٢٢	٣ر٨٦	١ر١١	٠ر٦٢	٠ر٠٠٠١	٠ر٦٦	٠ر٠٠٠١
٢٨	٣ر٤٥	١ر٠٨	٠ر٥٢	٠ر٠٠٠١	٠ر٥٥	٠ر٠٠٠١
٢٩	٣ر٣٠	١ر١٦	٠ر٥٢	٠ر٠٠٠١	٠ر٥٨	٠ر٠٠٠١
٣٥	٣ر٤١	١ر٠٩	٠ر٣٧	٠ر٠٠٠١	٠ر١٧	٠ر٠٣٥٠

٣٨	٣ر٣٩	١ ر١ ٢ر٠	٠ر٠٠٠١	١٦ر٠	٠ر٠٥١٦
٣٩	٤ر٢٣	٠٠ر١ ٢ر٠	٠ر٠٠٠١	٣٧ر٠	٠ر٠٠٠١

يتضح من (الجدول رقم ٣) ما يلي:

- معاملات الارتباط بالنسبة للعبارات بالبعد موجبة ودالة وتتراوح قيمها بين (٤٢ر.) و (٦٢ر.). عدا العبارة رقم (٢) التي حصلت على قيمة ارتباط ضعيفة مما أدى إلى حذفها لضعف ارتباطها بالبعد الذي تنتمي إليه.
- أغلب معاملات ارتباط درجات نفس العبارات مع درجة المقياس الكلية موجبة أيضا ودالة وتتراوح قيمها بين (٢٩ر.) و (٦٨ر.).

أما العبارات المتبقية والمرقمة كالتالي (٢، ٣٥، ٣٨) فإنها حصلت على معاملات ارتباط ضعيفة ومستوى دلالة أقل من (٠،٠١) وأقل من(٠,٠٥). لذا تم استبعادها من المقياس في صورته النهائية. إن معاملات الارتباط في كلا الحالتين مقبولة نظرا لارتفاع قيمها الارتباطية ومستويات دلالتها. باستثناء عبارة رقم (٧) حيث أن معامل ارتباطها مع البعد عالية لكن معامل الارتباط مع المقياس ككل ضعيفة عند (٢٩ر.). أي دون الدرجة المقبولة (٣٠ر.) ولكنها قريبة منها كما إن مستوى دلالتها عالية.لذا استبقيت العبارة دون تعديل أو حذف.

- **<u>معاملات ارتباط البعد الثالث</u>** (تقييم قدرات الشخص المهنية)

بعبارات البعد نفسه وبالمقياس ككل، والجدول التالي يوضح قيم تلك المعاملات بين البعد والمقياس.

جدول رقم (٤)

يبين معاملات الارتباط ومستوى الدلالة لعبارات البعد الثالث بالبعد والمقياس

رقم		قيم ارتباطها بالبعد والمقياس			
العبارة	م	ن	ق. ر م. د	ق. ر	م. د
٦	٣ر٥١	١ر٠٠	٣٥ر٠ ٠ر٠٠٠١	٣٣ر٠	٠ر٠٠٠١

١١	٣ر٦٣	٠ر٩٦	٠ر٦١	٠ر٠٠٠١	٠ر٤٤	٠ر٠٠٠١
١٢	٣ر٥٢	١ر١٢	٠ر٥٧	٠ر٠٠٠١	٠ر٣٨	٠ر٠٠٠١
١٧	٣ر٢٤	١ر٠٧	٠ر٥٢	٠ر٠٠٠١	٠ر٢٣	٠ر٠٠٣١
١٩	٤ر١٧	٠ر٩٧	٠ر٦٥	٠ر٠٠٠١	٠ر٥٥	٠ر٠٠٠١
٢٠	٣ر٩٧	٠ر٩٨	٠ر٦٧	٠ر٠٠٠١	٠ر٥٧	٠ر٠٠٠١
٢٦	١ر	٠ر٨٧	٠ر٥٨	٠ر٠٠٠١	٠ر٥٩	٠ر٠٠٠١
٣١	٤ر٢٤	٠ر٨٨	٠ر٣٥	٠ر٠٠٠١	٠ر٢٤	٠ر٠٠٣١
٣٦	٣ر٨٧	٠ر٩٤	٠ر٥٣	٠ر٠٠٠١	٠ر٤٢	٠ر٠٠٠١

يتضح من (الجدول رقم ٤) ما يلي:

- معاملات الارتباط بالنسبة للعبارات بالبعد موجبة ودالة وتتراوح قيمها بين(٣٥ر.) و (٦٧ر.).
- معاملات الارتباط بالنسبة لنفس العبارات بالمقياس موجبة أيضا ودالة وتتراوح قيمها بين (٣٣ر.)، (٥٩ر.). ماعدا معاملي ارتباط العبارتين رقم (١٧، ٣٢) مع درجة المقياس ككل يساوي (٢٣ر٠) و (٢٤ر٠) وهي درجة ارتباط ضعيفة. ولذا تم استبعاد هاتين العبارتين من المقياس.

o **معاملات ارتباط البعد الرابع** (النظرة إلى مستقبل المهنة) بعبارات البعد نفسه وبالمقياس ككل، والجدول التالي يوضح قيم تلك المعاملات بين البعد والمقياس.

جدول رقم (٥)

يبين معاملات الارتباط ومستوى الدلالة لعبارات البعد الرابع بالبعد والمقياس

رقم العبارة	قيم ارتباطها بالبعد والمقياس					
	م	ن	ق. ر	م. د	ق.ر	م. د
٣	٤ر٠٠	١ر١٥	٠ر٤٨	٠ر٠٠٠١	٠ر٣٠	٠ر٠٠٠٢
١٠	٣ر٢١	١ر٢٢	٠ر٦٤	٠ر٠٠٠١	٠ر٤٣	٠ر٠٠٠١
٢٤	٣ر٧٩	١ر٢٥	٠ر٧٢	٠ر٠٠٠١	٠ر٦٣	٠ر٠٠٠١
٣٤	٢ر٨٦	١ر٣٢	٠ر٦٣	٠ر٠٠٠١	٠ر٤٦	٠ر٠٠٠١
٤٠	٤ر٢٧	٠ر٩٨	٠ر٥٥	٠ر٠٠٠١	٠ر٥٥	٠ر٠٠٠١

يتضح من (الجدول رقم ٥) ما يلي:

- معاملات الارتباط بالنسبة للعبارات بالبعد موجبة ودالة وتتراوح قيمها بين (٤٨ر.) و (٧٢ر.).
- معاملات الارتباط بالنسبة لنفس العبارات بالمقياس موجبة أيضا ودالة وتتراوح قيمها بين (٠،٣٠) و (٦٣ر٠).

- إن معاملات الارتباط في كلا الحالتين مقبولة نظرا لارتفاع قيمها الارتباطية ومستويات دلالتها.

o **معاملات ارتباط البعد الخامس** (نظرة المجتمع الى مهنة التدريس) بعبارات البعد نفسه وبالمقياس ككل، والجدول التالي يوضح قيم تلك المعاملات بين البعد والمقياس.

جدول رقم (٦)

يبين معاملات الارتباط ومستوى الدلالة لعبارات البعد الخامس بالبعد والمقياس

رقم العبارة	قيم ارتباطها بالبعد والمقياس				
	م	**ن**	**ق. ر**	**م. د**	**ق.ر**	**ق. د**
١	٤ر٠٥	٨٨ر٠	٥١ر٠	٠ر٠٠٠١	٤٨ر٠	٠ر٠٠٠١

٩	٣ر٦٦	١ر٠٠	٠ر٧٤	٠ر٠٠٠١	٠ر٠٠٠١
١٦	٣ر٢٧	١ر٢٤	٠ر٨٠	٠ر٠٠٠١	٠ر٠٠٠١
٢٣	٣ر٤٠	١ر١٤	٠ر٦٧	٠ر٠٠٠١	٠ر٠٠٠١
٣٧	٣ر٦٤	١ر٢٧	٠ر٧٤	٠ر٠٠٠١	٠ر٠٠٠١

يتضح من (الجدول رقم ٦) ما يلي:

- معاملات الارتباط بالنسبة للعبارات بالبعد موجبة ودالة وتتراوح قيمها بين (٠،٥١) ، (٨٠ر.).
- معاملات الارتباط بالنسبة لنفس العبارات بالمقياس موجبة أيضا ودالة وتتراوح قيمها بين (٤٧ر.) ، (٦٣ر.).
- إن معاملات الارتباط في كلتا الحالتين مقبولة نظرا لارتفاع قيمها الارتباطية ومستويات دلالتها.

معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد المقياس وبين المجموع الكلي لدرجات المقياس:

١. **معامل الارتباط بين البعد الأول** (النظرة الشخصية نحو المهنة) وبين المجموع الكلي لدرجات المقياس.

٢. **معامل الارتباط بين البعد الثاني** (النظرة نحو السمات الشخصية للمدرس) وبين المجموع الكلي لدرجات المقياس.

٣. **معامل الارتباط بين البعد الثالث** (تقييم قدرات الشخص المهنية) وبين المجموع الكلي لدرجات المقياس.

٤. **معامل الارتباط بين البعد الرابع** (النظرة إلى مستقبل المهنة) وبين المجموع الكلي لدرجات المقياس.

٥. **معامل الارتباط بين البعد الخامس** (نظرة المجتمع إلى المهنة) وبين المجموع الكلي لدرجات المقياس.

والجدول التالي يوضح معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والمقياس ككل. والمؤشرات الإحصائية للمجموع الكلي للمقياس:

جدول رقم (٧)

يبين قيم معاملات الارتباط بين درجات كل بعد وبين المجموع الكلي للمقياس

البعد	عدد فقراته	المتوسط	الانحراف.م	قيمة.ر	م. د
الأول	٦	٢٧ر١٣	٣ر٦٨	٠ر٧٧	٠ر٠٠٠١
الثاني	٧	٣٧ر٨١	٥ر٠٩	٠ر٨٠	٠ر٠٠٠١
الثالث	٧	٣٤ر١٨	٤ر٧٣	٠ر٧٧	٠ر٠٠٠١
الرابع	٥	١٨ر١٣	٣ر٦٢	٠ر٧٨	٠ر٠٠٠١
الخامس	٥	١٨ر٠٢	٣ر٨٨	٠ر٧٩	٠ر٠٠٠١
المقياس ككل	٣٠	١٣٥ر٢٧	١٦ر٤٠		

ن = ١٥٠

يتضح من (الجدول رقم ٧) ما يلي:

- إن معاملات الارتباط موجبة تتراوح بين(٧٧ر.) و (٨٠ر.).
- إن معاملات الارتباط مرتفعة ودالة عند مستوى دلالة (٠٠٠١ر.).

بالنظر الى قيم معاملات الصدق الداخلي (صدق المفردات) يمكن ملاحظة ما يلي:

- نتائج حساب معاملات ارتباط كل بعد من أبعاد المقياس مع مكوناته كانت عالية، ما عدى بعض العبارات التي تم حذفها بسبب عدم وجود ارتباط مقبول عند درجة (٣٠ر.) أو أكثر ومستوى دلالة (٠١ر. أو ٠٥ر.) والمتمثلة بالأرقام التالية: (٢، ٣٠).
- نتائج حساب معاملات ارتباط كل عبارة مع درجة المقياس ككل كانت عالية، ما عدا بعض العبارات التي تم حذفها بسبب عدم وجود ارتباط

مقبول عند درجة (٣٠ر.) أو أكثر ومستوى دلالة (٠،٠١ أو ٠،٠٥) والمتمثلة بالأرقام التالية : (٢، ١٧، ٣٠، ٣١، ٣٥، ٣٨).

بعد الحذف الذي تم لبعض العبارات كما مر ذكره بذلك يصبح المقياس في صورته النهائية يحتوي على (٣٥) عبارة، بما فيها (٥) عبارات لغرض التحقق من ثقة الإجابة أثناء تطبيقه على العينة النهائية، وهي كل من العبارات (٥، ١٣، ١٨، ٣٣، ٤١) من الصورة الأولية للمقياس فهي كانت في تلك الصورة لنفس الغرض - لغرض التحقق من ثقة الإجابة - لذا استبعدت درجاتها في التطبيق، مما راى الباحث استبقائها بنفس الصورة لنفس الغرض.

- نتائج معاملات ارتباط أبعاد المقياس مع المقياس ككل تراوحت بين (٧٧ر.) و(٨٠ر.).

وهذا يبين أن كل معاملات الارتباط موجبة وعالية الدلالة. مما يدل على قوة الاتساق الداخلي قي المقياس. وبناء على ذلك فان مقياس (اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس) يمكن وصفه بأنه على درجة عالية من الاتساق، أي أن هناك اتساق بين العبارات والبعد الذي تنتمي إليه وبين الأبعاد والمقياس بشكله العام.

المقياس الحالي والذي يتكون من (٤١) عبارة وضع أمام كل منها الاستجابات الخمسة التالية:

(موافق بشدة **STRONGLY AGREE**، موافق **AGREE**،غير متأكد **UNDECIDED**، لا أوافق **DISAGREE**،لا أوافق بشدة **STRONGLY DISAGREE**

كما أرفق مع المقياس ورقة تعتبر الصفحة الأولى والتي تبين للطالب الهدف من هذا المقياس، وكذلك التعليمات التي تساعده في الإجابة على عبارات المقياس .

٣- الصدق العاملي: FACTORIAL VALIDITY

أحد أساليب حساب الصدق وذلك باستخدام أسلوب التحليل العاملي **FACTOR ANALYSIS** الذي يستخدم في تناول بيانات متعددة ارتبطت فيما بينها بدرجات مختلفة من الارتباط، يمكن تسميتها من خلال تلك العبارات المجتمعة، والعوامل التي يتكون منها المقياس. بعد إجراء التحليل العاملي من الدرجة الأولى (بطريقة المكونات الأساسية **PRINCIPAL COMPONENTS**) لهوتيلنج **HOTTELING** على درجات اتجاهات (١٥٠) طلبا.أسفرت عن استخراج (١٢) عاملا قبل التدوير، ولقد اختزلت تلك العوامل إلى عشرة عوامل بعد تدوير المحاور المتعامد التي يطلق عليها اسم (طريقة الفاريماكس **VARIMAX**) لكايزر **KAISER** حيث اننا نكون بحاجة إلى هذا التدوير الذي يعطي العوامل الناتجة معنى سيكولوجيا.

فالعوامل قبل التدوير مقبولة رياضيا، ولكن تدويرها يعطيها هذا المعنى السيكولوجي الذي نحتاج إليه في دراساتنا النفسية، ويكون لها نفس القبول الرياضي (فرج، ١٩٨٠، ص٢٥٠). هذا ويمكن الاطلاع على تلك العوامل في الملحق رقم (٤). علما أن التحليل العاملي قد اقتصر في جميع الحالات على عبارات المقياس إل (٤١).

وبسبب كثرة عدد هذه العوامل وفي محاولة لتجميع العبارات بعدد أقل من العوامل، تم استخدام طريقة التحليل العاملي من الرتبة الثانية أسلوب التدوير المائل (طريقة البروماكس **PROMAX**) لهندريكسون ووايت **HENDRICKSON AND WHITE** والتي من خلالها يمكن التقدم نحو التحليلات العاملية من الدرجات العليا، حيث يعتقد الباحثون أن هذا النوع من التدوير المائل (المترابط) أكثر كفاءة في إبراز معالم البناء البسيط (فرج، ١٩٨٠، ص ٢٧٦)، وبعد إجراء عمليتي الإسقاط والتدوير المتعامد بالفاريماكس، بهذا تم اختزالها إلى خمسة عوامل.

وساعد مثل هذا التدوير على الوصول إلى نموذج يتكون من خمسة عوامل بدلا من عشرة عوامل بغرض الوصول إلى عدد مساوي لعدد أبعاد المقياس الأصلي المكون من خمسة أبعاد، أي بمعنى الحصول على مصفوفة من العوامل ذات بعد سيكولوجي يمكن مقارنته مع أبعاد النموذج الأصلي، والذي من خلاله يمكن أن يبين لنا شكل جديد لتوزيع العبارات في أبعاد جديدة ضمن هذا التطبيق، ومن ثم عمل مقارنه بين أبعاد النموذجين.

وقبل عرض المصفوفة العاملية يمكن وضع بعض الاعتبارات والأسس التي تم إتباعها لتحديد قيمة تشبع العبارة، و تحديد مدى قبول العامل:

- لا تعتبر العبارة مشبعة على العامل الا اذا بلغت قيمة التشبع + ٠,٣ فأكثر، أو - ٠,٣ فأقل وفقا لمحك جيلفورد، وإلا اعتبرت تلك العبارة غير مشبعة على العامل.
- لا يقبل العامل إلا إذا تشبعت به ثلاثة عبارات من عبارات المقياس على الأقل.

هذا ويمكن عرض الأبعاد التي توصلت إليها الدراسة الحالية وهي كما يلي:

- النظرة الشخصية نحو مهنة التدريس.
- مشكلات مهنة التدريس.
- رغبته نحو مهنة التدريس.
- نظرة المجتمع إلى المهنة.
- النظرة السلبية لمهنة التدريس.
- أما بالنسبة للمصفوفة العاملية للعبارات ذات المتشبعات الجوهرية لهذه العوامل (الخمسة)، كما هي في الجدول التالي:

جدول رقم (٨)

العبارات المكونة لمقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس بعد تدويرها بطريقة البروماكس promax، **وتشبعاتها الجوهرية على العوامل الخمسة**

	العوامـــــــــــــــل				
م	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس
١			٠ر٦٥	٠ر٣١	

٢				٠ر٥١	
٣			-٠ر٢٧		
٤	٠ر٤٩				
٥			٠ر٥٨		
٦	٠ر٦٦	-٠ر٣٨			
٧					
٨	٠ر٥٢		٠ر٥١		
٩			٠ر٣٢	٠ر٤٩	
١٠	٠ر٣٥			٠ر٣٢	
١١			٠ر٤٢		
١٢		-٠ر٤٩			
١٣			٠ر٣٢		-٠ر٥٠
١٤			٠ر٣٨		
١٥					٠ر٢٨
١٦				٠ر٥٢	
١٧					- ٠ر٢٦
١٨		٠ر٤٦		٠ر٣٧	- ٠ر٤١
١٩			٠ر٦٨		

٢٠			٠ر٦١		
٢١			٠ر٥٢		
٢٢	٠ر٤١			٠ر٣٤	٠,٢٣
٢٣				٠ر٢٩	٠ر٤٨
٢٤			٠ر٣٥		
٢٥			٠ر٧٣		
٢٦			٠ر٧٣		
٢٧	- ٠ر٣٥			٠ر٣١	
٢٨				٠ر٤٥	
٢٩	٠ر٣٥			٠ر٣٥	
٣٠	- ٠ر٤٠	- ٠ر٣٥		٠ر٥٢	
٣١		٠ر٣٥			
٣٢			٠ر٥٤		
٣٣		- ٠ر٣٠	٠ر٣٨	-٠ر٤٤	
٣٤	٠ر٢٧				
٣٥		٠ر٣٠			
٣٦		- ٠ر٢٨	٠ر٣٨		
٣٧	٠ر٣٤	٠ر٤٦			٠ر٢٧

٣٨	- ٠ر٣٠	٠ر٥٣	- ٠ر٤٠		- ٠ر٣٦
٣٩	٠ر٤٧				- ٠ر٤٣
٤٠			٠ر٥٤		
٤١					٠ر٥٢

تفسير الصورة العاملية:

بمطالعة (الجدول رقم ٨) والخاص بالتشبعات العاملية لعبارات المقياس يمكن تحديد هوية كل عام من العوامل الخمسة ونوع تشبعها، بحيث يمكن من خلال هذاالتحديد لهوية كل عامل منالعوامل استبصار الدلالة السيكولوجية لكل عامل وإعطاء تسمية في ضوء هذه الدلالة السيكولوجية على النحو التالي:

العامل الأول:

ويتكون من العبارات ذات التشبعات (٣٤. ٠) وأكثر. وفيما يلي بيان بالعبارات التي يتكون منها العامل الأول ودرجة تشبع كل منها به:

جدول رقم (٩)

المتشبعات الجوهرية على العامل الأول في مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس

ر.ع	مـــــــــــدلول العبـــــــــــارة	د.ش
٦	تتطلب مهنة التدريس جهدا يفوق طاقتي.	٠ر٦٦
٨	لو قدر لي أن اختار مهنة أخرى ما اخترت إلا مهنة التدريس.	٠ر٥١

٣٩	أي شخص يمكن أن يصبح مدرسا.	٠ر٤٧
٣٠	مهما ارتفع العائد المادي لمهنة التدريس فلا يغريني ذلك بها.	٠ر٤١
٢٢	كثيرا ما يحس المدرسون أنفسهم بأنهم أقل من غيرهم.	٠ر٤١
٤	شعوري بالرضا عن مهنة التدريس يعوض ما يحيط بها من مشاق وصعاب.	٠ر٤٠
١٠	لا يتحسن مستقبل المدرس كثيرا بالرغم من الجهد الذي يبذله في مهنته.	٠ر٣٥
٢٩	مهنة التدريس تنهك المدرس وتستهلك صحته.	٠ر٣٥
٣٧	مهما ترقيت في مهنة التدريس فسينظر المجتمع لي نظرة أقل من زملائي في المهن الأخرى.	٠ر٣٤

وبفحص العبارات المكونة للعامل الأول يمكن توزيع العبارات حسب نوع تشبعها كالتالي:

لا توجد عبارات أحادية التشبع، إما بالنسبة للعبارات ذات تشبعات جوهرية ثنائية المعنى وهي (٤، ٦، ٨، ١٠ ٢٩، ٣٧، ٣٩). وأما العبارات ذات التشبعات الجوهرية متعددة المعنى **MULTIVOCAL** فهي (٢٢، ٣٠).

يتبين مما سبق بوضوح معنى هذا العامل المتمثل بنظرة الطالب الشخصية نحو مهنة التدريس والتي تتضح من خلال نظرته للمهنة وما تحتاجه من جهد يفوق طاقته، ولكن مع هذا الجهد الذي يقدمه أثناء أدائه لعمله ينظر إليه المجتمع بأقل ما ينظر إلى المهن الأخرى، ومع هذا فهو يفضل مهنة التدريس على المهن الأخرى علاوتا على عدم تغير مستقبلها وإحساسه بالنقص أمام منتسبي المهن الأخرى وما تحتاج إليه من صحة. لكن شعوره بالرضا نحو المهنة يعوض ويقلل كل هذه الإحساسات. وفي ضوء هذه العبارات يمكننا أن نطلق على العامل الأول اسم (بعد: النظرة الشخصية للمهنة).

العامل الثاني:

ويتكون من العبارات ذات التشبعات (٣٠ر.) فأكثر. وفيما يلي بيان بالعبارات التي يتكون منها العامل الثاني ودرجة تشبع كل منها به:

جدول رقم (١٠)

المتشبعات الجوهرية على العامل الثاني في مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس

ر.ع	مدلول العبارة	د. ت
٣٨	يتعود المدرس السيطرة على أفراد أسرته وأصدقائه.	٥٢ر٠
١٢	أعتقد أن تدريس التلاميذ سيسبب لي كثيرا من الإزعاج.	٤٩ر٠
١٨	أحس بالحرج إذا ما عرف أحد أنني أصبحت مدرسا.	٤٦ر٠
٣٧	مهما ترقيت في مهنة التدريس فسينظر المجتمع لي نظرة أقل من زملائي في المهن الأخرى.	٤٦ر٠
٣٠	مهما ارتفع العائد المادي لمهنة التدريس فلا يغريني ذلك بها.	- ٣٥ر٠
٣١	مهنة التدريس تتطلب أن أظل طالب علم طول حياتي.	٣٥ ر٠
٣٣	لا يزعجني شغب ومشاكل التلاميذ.	- ٣٠ر٠
٣٥	إذا رأيت شخصا من السهل استثارته فغالبا ما يكون مدرسا.	٣٠ر٠

وبفحص العبارات المكونة للعامل الثاني يمكن توزيع العبارات حسب نوع تشبعها كالتالي:

العبارات ذات المتشبعات الجوهرية احادية المعنى وهي (١٢، ٣١، ٣٥) والعبارة رقم (٣٧) تشبعت بدلالة على العاملين الأول والثالث وأما بالنسبة للعبارات ذات المتشبعات الجوهرية متعددة المعنى هي (١٨، ٣٠، ٣٣، ٣٨) .

يتبين مما سبق بوضوح معنى هذا العامل المتمثل في بعض المشكلات التي يعتقد الطالب المدرس إن مهنة التدريس هي السبب لها. مثل سيطرته على أفراد أسرته وأصدقائه وسهولة استثارته كاستجابة لشغب التلاميذ كما أنه يحس بالحرج أمام الآخرين لان المجتمع لا ينظر لمكانته كما ينظر لمنتسبي المهن الأخرى وعلى هذا فهو لا يفضل مهنة التدريس وان كانت عوائدها المادية عالية. وفي

ضوء هذه العبارات يمكننا أن نطلق على العامل الثاني اسم (بعد: مشكلات مهنة التدريس)

العامل الثالث:

ويتكون من العبارات ذات المتشبعات (٣٢ر.) فأكثر. وفيما يلي بيان بالعبارات التي يتكون منها العامل الثالث ودرجة تشبع كل منها به:

جدول رقم (١١)

المتشبعات الجوهرية على العامل الثالث في مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس

ر.ع	مـــــــــــدلول العبـــــارة	ت. ش
٢٥	ستصبح مهنتي كمدرس مصدرا لسعادتي.	٠ر٧٣
٢٦	أرحب بمهنة التدريس بالرغم من الأعمال الإضافية التي تلقى على عاتق المدرس.	٠ر٧٣
١٩	تغمرني السعادة كمدرس بمجرد أن أجد نفسي وسط تلاميذي	٠ر٦٨
١	أحس بالفخر عندما يعرف الآخرون أنني سأصبح مدرسا.	٠ر٦٥
٢٠	مهما سيواجهني من مشكلات في التدريس فاشعر إن عندي القدرة على التغلب عليها.	٠ر٦١
٥	لو أتيحت لي فرصة ترك مهنة التدريس لمهنة أخرى لفعلت ذلك فورا.	

		٠ر٥٨
٤	شعوري بالرضا عن مهنة التدريس يعوض ما يحيط بها من مشاق وصعاب.	٠ر٥٧
٤٠	لا يضايقني أن يصبح تلاميذي في مراكز أفضل مني.	٠,٥٤
٣٢	أشعر أنني ساحب عملي كمدرس.	٠ر٥٤
٢١	مهنة التدريس مهنة رفيعة لا تقل عن أي مهنة أخرى.	٠ر٥٢
٨	لو قدر لي أن اختار مهنة أخرى ما اخترت إلا مهنة التدريس.	٠ر٥١
١١	أعتقد أنني من النوع الصبور الذي تتطلبه مهنة التدريس	٠ر٤٢
٣٨	يتعود المدرس السيطرة على أفراد أسرته وأصدقائه	- ٠ر٤٠
٣٣	لا يزعجني شغب ومشاكل التلاميذ.	٠ر٣٨
٣٦	أتوقع أن لا أجد صعوبة في تعاملي كمدرس مع مدير المدرسة.	٠ر٣٨
١٤	من يختار مهنة التدريس قد يعاني من الشعور بالنقص.	٠ر٣٨
٢٤	مستقبل مهنة التدريس لا يقل شانا عن مستقبل المهن الأخرى.	٠ر٣٥
١٣	فرضت علي مهنة التدريس رغما عني.	٠ر ٣٢
٩	أعتقد أن مجتمعنا ينظر للمدرس نظرة احترام وتقدير.	٠ر٣٢

وبفحص العبارات المكونة للعامل الثالث نجد أن هذا العامل تشبعت عليه أكثر عبارات المقياس والذي يمكن أن نطلق عليه اسم العامل العام، والتي يتم توزيع عباراتها حسب نوع تشبعها كالتالي:

العبارات ذات المتشبعات الجوهرية أحادية المعنى وهي (٥، ١١، ١٤، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٣٢، ٣٦، ٤٠). العبارات ذات المتشبعات الجوهرية ثنائية المعنى وهي (١، ٤، ٨، ٩، ١٣). أما بالنسبة للعبارات ذات المتشبعات الجوهرية متعددة المعنى فتتمثل في العبارات التالية (٣٣، ٣٨).

وبفحص العبارات المكونة لهذا العامل الثالث نجد أنها تشترك فيما بينها في وصف رغبة الطالب المدرس نحو مهنة التدريس ومدى سعادته وفخره وشعوره بالرضا نحو مهنة التدريس وان مثل هذه المشاعر الايجابية يشعر بها بالإضافة إلى ما يبذله من الجهد أثناء أدائه لعمله وما يشجع رغبته كذلك هي نظرة المجتمع الايجابية للمدرسين، وأما النظرة الأخرى التي تعتبر المدرس قد يعاني من الشعور بالنقص وان المهنة فرضت عليه رغما عنه كما أنها مهنة ذات مشاق وصعاب تحتاج إلى المزيد من الصبر. و يمكننا أن نطلق على هذا العامل اسم (بعد: نظرته لمهنة التدريس).

العامل الرابع:

ويتكون من العبارات ذات المتشبعات (٣١ ر.) فأكثر. وفيما يلي بيان بالعبارات التي يتكون منها العامل الرابع ودرجة تشبع كل منها به:

جدول رقم (١٢)

المتشبعات الجوهرية على العامل الرابع في مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس

ر.ع	مـــــــــدلول العبـــــــــارة	ت.ش
٦	أشعر أن المجتمع لا ينظر لمهنة التدريس بنفس الاحترام والتقدير الذي ينظر به للمهن الأخرى.	٠ر٥٢
٢	يؤمن كثير من التلاميذ بقول الشاعر: (قم للمعلم وفـــه التبجيلا كاد المعلم أن يكون رسولا).	- ٠ر٥٢
٣٠	مهما ارتفع العائد المادي لمهنة التدريس فلا يغريني ذلك بها.	٠ر٥٢
٩	أعتقد أن مجتمعنا ينظر للمدرس نظرة احترام وتقدير	٠ر٤٩
٢٨	غالبا ما يحظى المدرسون باحترام تلاميذهم في هذه الأيام.	٠ر٤٥
٣٣	لا يزعجني شغب ومشاكل التلاميذ.	- ٠ر٤٤
٦	تتطلب مهنة التدريس جهدا يفوق طاقتي.	٠ر٣٨
١٨	أحس بالحرج إذا ما عرف أحد أنني أصبحت مدرسا.	٠ر٣٧

٢٩	مهنة التدريس تنهك المدرس وتستهلك صحته.	٠ر٣٥
٢٢	كثيرا ما يحس المدرسون أنفسهم بأنهم أقل من غيرهم	٠ر٣٤
١٠	لا يتحسن مستقبل المدرس كثيرا بالرغم من الجهد الذي يبذله في مهنته.	٠ر٣٢
١	أحس بالفخر عندما يعرف الآخرون أنني سأصبح مدرسا.	٠ر٣١
٢٧	مهما قيل عن مهنة التدريس فيكفي ما تتيحه للمدرس من إجازات.	٠ر٣١

وبفحص العبارات المكونة للعامل الرابع يمكن توزيع المتشبعات حسب أنواعها كالتالي:

العبارات ذات المتشبعات الجوهرية أحادية المعنى وهي (٢، ١٦، ٢٧، ٢٨) والعبارات ذات المتشبعات الجوهرية ثنائية المعنى وهي (١، ٦، ٩، ١٠، ٢٢، ٢٩)، إما بالنسبة للعبارات ذات المتشبعات الجوهرية متعددة المعنى فهي (١٨، ٣٠، ٣٣).

ويتبين من ذلك بوضوح معنى هذا العامل من خلال تشبعات عبارات المقياس عليه والمتمثلة في إظهار نظرة المجتمع والتلاميذ للمدرس ولمهنة التدريس من خلال شعور الطالب المدرس لتقدير المجتمع لمهنة التدريس من عدم احترامه للمدرس وما في المهنة من جهد ومشاكل وشغب التلاميذ، وعلى هذا فانه كثيرا ما يحس أنه اقل من غيره من أصحاب المهن الأخرى بل لا يغتر بالمهنة رغم العائد المادي العالي الذي سوف يحصل عليه وفي نهاية المطاف لا يشعر بوجود تحسن في مستقبل المهنة. مما سبق يمكننا أن نطلق على هذا العامل اسم (بعد: نظرة المجتمع لمهنة التدريس)

العامل الخامس:

ويتكون من العبارات ذات المتشبعات (٣٢ر٠) فأكثر. وفيما يلي بيان بالعبارات التي يتكون منها العامل الخامس ودرجة تشبع كل منها به:

جدول رقم (١٣)

المتشبعات الجوهرية على العامل الخامس في مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس

ر.ع	مـــــــدلول العبـــارة	ت. ش
٤١	أعتقد أن الاعباء التي يقوم بها المدرس خارج وقت الدوام سوف تسبب لي ضيقا وإزعاجا.	٥٢ر٠
١٣	فرضت علي مهنة التدريس رغما عني.	- ٥٠ر٠
٢٣	ربما كانت نظرة المجتمع للمدرس على أنه اقل من غيره في مهن أخرى ترجع إلى أنه في النهاية لا يتعامل إلا مع مجموعة من التلاميذ الصغار.	٤٨ر٠
٣٩	أي شخص يمكن أن يصبح مدرســـــــا.	- ٤٣ر٠
١٨	أحس بالحرج إذا ما عرف احد أنني سأكون مدرسا	- ٤١ر٠
٣٨	يتعود المدرس السيطرة على أفراد أسرته وأصدقائه.	- ٣٦ر٠
٢٢	كثيرا ما يحس المدرسون أنفسهم بأنهم اقل من غيرهم .	٠,٣٢

وبفحص العبارات المكونة للعامل الخامس يمكن توزيع المتشبعات حسب الأنواع التالية:

العبارات ذات المتشبعات الجوهرية أحادية المعنى وهي (٢٣، ٤١) والعبارات ذات المتشبعات الجوهرية ثنائية المعنى وهي (١٣، ١٨، ٣٩) وأما بالنسبة للعبارات الجوهرية متعددة المعنى فهي (٢٢، ٣٨).

ويتبين من ذلك بوضوح معنى هذا العامل من خلال تشبعات عبارات المقياس عليه والمتمثلة في إظهار نظرة الطالب السلبية لمهنة التدريس من خلال تعامله مع الصغار من التلاميذ وأنه يشعر بالضيق من الأعمال الإضافية ويحس بالحرج إذا ما عرف أحد أنه سوف يكون مدرسا. مما سبق يمكننا أن نطلق على هذا العامل اسم بعد (بعد: النظرة السلبية لمهنة التدريس).

بما أن العوامل الخمسة التي توصلت إليها الدراسة الحالية بعد إجراء التحليل العاملي، فانه من الممكن أن نقوم بمقارنة بين الأبعاد الخمسة التي يتكون منها المقياس بصورته الأولى، والعوامل الخمسة التي توصلت إليه الدراسة الحالية، من حيث محتوى العوامل والأبعاد وتسمية كل واحد منها كما يأتي:

البعد الأول في الصورة الأصلية هي (النظرة الشخصية نحو المهنة)ويقصد بها نظرة الطالب المدرس نحو مهنة التدريس كمهنة، وهل هو يتقبلها وتشعره بالسعادة في حياته، أم أنها فرضت عليه وتعتبر مصدرا للضيق والإزعاج.

أما بالنسبة للعامل الجديد المقابل لهذا البعد هو البعد الأول الذي يشتمل على النظرة العامة لمهنة التدريس، كما ذهبت إليها معدة المقياس من خلال اختيارها للعبارات ذات المعاني المتشابهة وضمها إلى البعد الذي يحمل مضمون تلك المسميات مباشرة. أي أن النظرة في هذا العامل تشمل نظرة الطالب لقدراته وما تحتاج إليه المهنة من طاقات والى مستقبل المهنة ونظرة المجتمع لها، والتي يمكن ملاحظتها من خلال درجات تشبعات العامل الأول في (الجدول رقم ٩). حيث أن العبارات التي حصلت على أعلى تشبع هي العبارات رقم (٦، ٨، ٣٩، ٣٠، ٢٢) بالترتيب مع بقية العبارات الأخرى، قد اشتركت في أكثر من بعد من الأبعاد التي وضعتها معدة المقياس في الصورة الأصلية. - أنظر ملحق رقم (١) - وبهذه الصورة يكون العامل الأول أكثر شمولية من حيث نظرته العامة لجميع جوانب المهنة المتمثلة بالقدرات التي تحتاج إليها المهنة وإحساس المدرسين ومشاقها وجوانبها الاقتصادية.

أما البعد الثاني فهو النظرة نحو الصفات الشخصية للمدرس التي تتكون من خبرات الطالب مع أساتذته في الكلية أو المدرسة،وما يتميز به المدرسين من صفات مثل الشعور بالنقص أو سرعة الاستثارة.

و ما يقابلها من العوامل هو العامل الثاني الذي يمكن أن يطلق عليه اسم مشكلات مهنة التدريس، بسبب ما في المهنة من مشكلات مختلفة، اجتماعية أو نفسية أو انفعالية (مزاجية). التي يمكن ملاحظتها في تشبعات عبارات هذا العامل في (الجدول رقم ١٠) التي تختلف عن البعد الثاني التي ذكرتها معدة المقياس تحت اسم (النظرة نحو السمات الشخصية للمدرس) وهي نظرة عامة وكأن جميع المدرسين يتصفون بمثل هذه الصفات، حيث إن الصفة تعبر عن استعداد ثابت نسبيا لنوع من السلوك كما يؤكده البورت خاصة إذا علمنا أن الصفة نتاج أفعال متكررة، ولكن إطلاق لفظة مشكلات تبين صعوبات هذه المهنة.

أما البعد الثالث الذي أطلقت عليه معدة المقياس بـــ (التقييم الشخصي لقدراته المهنية)، أي الشخص الذي يتوسم في نفسه القدرة على أداء مهنة معينة ينعكس ايجابيا على اتجاهاته. يمكن أن يقابلها العامل الثالث الذي يمثل نظرة المدرس لمهنة التدريس بسبب أن هذا العامل يتناول جوانب مختلفة من مهنة التدريس، أقرب ما يكون في عباراته إظهار رغبته نحو مهنة التدريس بما فيها قدراته وميوله بشكل عام. ويعتبر هذا العامل بمثابة العامل العام في اختبارات الذكاء.

البعد الرابع الذي يظهر نظرة المدرس إلى مستقبل المهنة الذي يشير إلى اطمئنان الطالب المدرس لتوفر فرص الترقية والتوظيف والإجازات والعلاوات التي تساعد في استقراره. قد تقابل العامل الخامس كطرف آخر يبين نظرته السلبية نحو المهنة.

البعد الخامس نظرة المجتمع للمهنة باعتبارها من المهن الرئيسية لبناء المجتمع يشعره بالاعتزاز بمهنته. تقابل العامل الرابع الذي تشترك عباراته في نفس المعنى مظهرة لمعنى نظرة المجتمع إلى المهنة. ويبين الملحق رقم (٥) أوجه الاختلاف أو التشابه بين أبعاد المقياس الأصلي والعوامل الحالية.

هذا ومن جانب آخر قام الباحث بإجراء تحليل عاملي من الدرجة الثانية **SECOND ORDER FACTOR ANALYSIS** بغرض الوصول إلى عوامل نقية بدرجة أكبر وذلك باستبعاد العبارات التي تشبعت تحت أكثر من عامل، حيث نتج عن ذلك ثلاثة عوامل فقط، والتي فيما بعد اعتبرها الباحث على أنها مقاييس مستقلة وتعامل مع درجات كل منها في التحليلات الإحصائية المختلفة مع متغيرات الدراسة على أنها مقاييس بحد ذاتها، وهي كما يلي:

اسم العامل الأول:

ويتكون من العبارات ذات المتشبعات (٣٥ ر٠) فأكثر. وفيما يلي بيان بالعبارات التي يتكون منها العامل الأول ودرجة تشبع كل منها به:

جدول رقم (١٤)

المتشبعات الجوهرية على العامل الأول في مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس

ر.ع	مـــــــدلول العبـــــــارة	ت. ش
٣١	أتوقع أن لا أجد صعوبة في تعاملي كمدرس مع مدير المدرسة.	٠ر٥٧
٢٢	مستقبل مهنة التدريس لا يقل شانا عن مستقبل المهن الاخرى (كالطب والهندسة)	- ٠ر٥٢
٤	لو أتيحت لي فرصت ترك مهنة التدريس لمهنة أخرى لفعلت ذلك فورا.	- ٠ر٤٩
٢١	ربما كانت نظرة المجتمع للمدرس على انه أقل من غيره في مهن أخرى ترجع إلى أنه في النهاية لايتعامل إلا مع مجموعة من التلاميذ الصغار.	٠ر٣٥

وبفحص العبارات المكونة للعامل الأول يمكن توزيع المتشبعات حسب أنواعها كالتالي:

العبارات ذات المتشبعات الجوهرية أحادية المعنى وهي (٢٢، ٣١، ٢١) والعبارات ذات المتشبعات الجوهرية ثنائية المعنى هي (٤). يتبين من ذلك بوضوح معنى هذا العامل من خلال تشبعات عبارات المقياس عليه والمتمثلة في إظهار نظرته للمهنة من خلال توقعه لقدرته على حسن معاملة مدير المدرسة مع تقييمه لقدراته وإمكانياته ومدى ملاءمتها لمهنة التدريس وتوقعاته لمستقبلها، حيث تشمل هذه النظرة تصور المجتمع للمدرس، ومن طرف آخر وبتصور عام تتضح رغبته بنظرة عامة لمهنة التدريس لدى ذوي النظرة السلبية نحو المهنة إلى ترك المهنة. مما سبق يمكننا أن نطلق على هذا العامل اسم (بعد: نظرة المدرس للتدريس كمهنة).

اسم العامل الثاني:

ويتكون من العبارات ذات تشبعات عالية ٤٣ ر. فأكثر. وفيما يلي بيان بالعبارات التي يتكون منها العامل الثاني ودرجة تشبع كل منها به:

جدول رقم (١٥)

المتشبعات الجوهرية على العامل الثاني في مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس

ر.ت	مـــــــــدلول العبـــــارة	د.ش
١٨	مهما سيواجهني من مشكلات في التدريس فاشعر أن عندي القدرة على التغلب عليها.	٨٢ر.
١٩	مهنة التدريس مهنة رفيعة لا تقل عن أي مهنة أخرى.	٧٨ر.
٢٠	كثيرا ما يحس المدرسون أنفسهم بأنهم اقل من غيرهم.	٧٠ر.
٢	لا أمل في النهوض بمهنة التدريس.	٧٠ر.
٥	تتطلب مهنة التدريس جهدا يفوق طاقتي.	٦٧ر.
١٧	تغمرني السعادة كمدرس بمجرد أن أجد نفسي وسط تلاميذي	٦٥ر.

١١	أعتقد أن تدريس التلاميذ سيسبب لي كثيرا من الإزعاج	٦٠ ر.
٩	لا يتحسن مستقبل المدرس كثيرا بالرغم من الجهد الذي يبذله في مهنته.	٦٠ر.
٣	شعوري بالرضا عن مهنة التدريس يعوض ما يحيط بها من مشاق وصعاب.	٥٩ر.
١٤	يحاول المدرس أن يعوض نقصه بالسيطرة على تلاميذه الصغار.	٥٥ر.
١٣	من يختار مهنة التدريس قد يعاني من الشعور بالنقص.	٥٥ر.
١٠	أعتقد أنني من النوع الصبور الذي تتطلبه مهنة التدريس.	٥٢ر.
٨	أعتقد أن مجتمعنا ينظر للمدرس نظرة احترام وتقدير.	٥٢ر.
٤	لو أتيحت لي فرصة ترك مهنة التدريس لمهنة أخرى لفعلت ذلك فورا.	٥٠ر.
١٥	أشعر أن المجتمع لا ينظر لمهنة التدريس بنفس الاحترام والتقدير الذي ينظر به للمهن الأخرى.	٤٦ر.
٣٢	مهما ترقيت في مهنة التدريس فسينظر المجتمع لي نظرة أقل من زملائي في المهن الأخرى.	٤٣ر.

وبفحص العبارات المكونة للعامل الثاني يمكن توزيع المتشبعات حسب أنواعها كالتالي:

العبارات ذات المتشبعات الجوهرية أحادية المعنى وهي عديدة بسبب أن أغلب المتشبعات تركزه على هذا العامل فهو يسمى بالعامل العام (١٨، ١٩، ٢٠، ٢، ٥، ١٧، ١١، ٩، ٣، ١٤، ١٣، ١٠، ٨، ١٥، ٣٢) والعبارات ذات المتشبعات الجوهرية ثنائية المعنى هي عبارة رقم (٤). ويتبين من ذلك بوضوح معنى هذا العامل من خلال تشبع أكبر عدد من عبارات المقياس عليه بحيث يمكن اعتباره العامل العام، والمتمثلة في إظهار قدرته على التغلب على مشكلات التدريس بما لديه من صبر لا تعرقله هذه المشكلات، وان مهنة التدريس يعتبرها من المهن الرفيعة وإنها تغمره بالسعادة وتشعره

بالرضا نحوها. كما يقيمها بنظرة سلبية بأنها اقل المهن حسب تقييمه لها أو تقييم المجتمع، وان مستقبلها لا يتحسن بل لو أتيحت له فرصت التحويل إلى مهنة آخري لما تردد. مما سبق يمكننا أن نطلق على هذا العامل اسم (بعد:التقييم الشخصي لقدرات المدرس المهنية).

اسم العامل الثالث:

ويتكون من العبارات ذات المتشبعات ٤٣ ر. فأكثر. وفيما يلي بيان بالعبارات التي يتكون منها العامل الثالث ودرجة تشبع كل منها به:

جدول رقم (١٦)

المتشبعات الجوهرية على العامل الثالث في مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس

ت	مـــــــدلول العبـــــــــارة	د. ش
٢٧	مهنة التدريس تنهك المدرس وتستهلك صحته.	- ٦٨ر.
٣٠	أشعر بالألم كلما تذكرت أن نظام ترقية المدرس لا يزال متخلفا بالنسبة لباقي المهن.	٦٧ر.
٣٣	أي شخص يمكن أن يصبح مدرسا.	- ٦٦ر.
١	أحس بالفخر عندما يعرف الآخرون أنني سأصبح مدرسا.	٤٣ر.

وبفحص العبارات المكونة للعامل الثالث يمكن توزيع المتشبعات حسب أنواعها كالتالي:

جميع عبارات هذا البعد ذات تشبعات جوهرية أي أحادية المعنى. ويتبين من ذلك أن هذا العامل أكثر استقلالية من العوامل السابقة ويتمثل في إظهار مدى انتماءه للمهنة من خلال انطباعاته عن أثارها الصحية والوظيفية وما تجعله أن يحس بالفخر أو

بالألم. مما سبق يمكننا أن نطلق على هذا العامل اسم (مدى انتماءه المدرس لمهنة التدريس).

٤ - ثبـــــــــات المقياس *RELIABILITY

لقد قام الباحث بحساب ثبات المقياس بطرق عديدة بطريقة التجزئة النصفية والاتساق الداخلي لنفس عينة الصدق وهي كما يلي:

أ - طريقة التجزئة النصفية: SPLIT HALF

تم حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية والتي من خلالها يمكن التحقق من اثر عدم تجانس أسئلة المقياس كمصدر لتباين الخطأ بين نصفي المقياس المكون من (٣٦) عبارة، عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات نصفي المقياس للعبارات الموجبة والعبارات السالبة فكان معامل الثبات (٨١ر٠)، وبعد التعديل باستخدام معادلة سبيرمان - براون **SPEARMAN - BROWN** فكان المعامل يساوي (٨٩٥ر٠) أي (٩٠ر٠) تقريبا.

ويطمئن الباحث لهذه النتيجة لان ليكرت وزملائه**(LIKERT AND OTHERS،1934)** قد أشاروا إلى أن قيمة معامل الثبات الواقعة بين (٦٢ر٠) و ٩٣ر٠) يمكن الاعتماد عليها.

ومما تجب الإشارة إليه فقد تم حساب ثبات المقياس بنفس الطريقة في عدد من الدراسات السابقة على طلبة كليات التربية في مجتمعات مختلفة تراوحت بين (٧٦ر٠) و (٨٥ر٠) (إبراهيم، ١٩٧٨؛ البكر، ١٩٨٣؛ غريب، ١٩٨٥).

ب - طريقة الاتساق الداخلي: INTERNAL CONSISTENCY

وتعتمد هذه الطريقة على حساب معامل الارتباط بين درجة العبارة، والدرجة على كل من عبارات البعد الذي تنتمي إليه علما أن هذه الطريقة يمكن استخدامها لحساب الثبات بتحفظ -. وقد تم استبعاد العبارات التي حصلت على قيم معاملات ارتباط ضعيفة أي أقل من (٠,٠١) مع أغلب العبارات.علما أن أغلب العبارات التي حصلت على مثل هذه القيم هي التي حصلت كذلك على قيم ارتباط ضعيفة عندما تم حساب الصدق بطريقة صدق الاتساق الداخلي - كما مر ذكره - بين العبارة والبعد من جانب والعبارة والمقياس من جانب آخر، وهي كل من العبارات التالية (٢، ٣٠، ٣٥، ٣٨). والجداول التالية تبين مدى ارتباط كل عبارة من عبارات العوامل (الأبعاد) بعبارات نفس العامل، وهي كالتالي:

البعد الأول :

جدول رقم (١٧)

يبين ارتباط عبارات البعد الأول بعبارات نفس البعد

ع	قيمة الارتبـــــــــــــــاط						
	٤	٨	٢١	٢٥	٢٧	٣٠	٣٢
٤	-	٠,٥٦	٠,١٣	٠ر٤٤	٠ر٠٠	- ٠ر٢٩	٠ر٣٨
٨		-	٠ر٢١	٠ر٥١	٠ر٠٩	- ٠ر٢٤	٠ر٤٥
٢١			-	٠ر٢٤	٠ر٠٤	٠ر٠٢	٠ر٢٣
٢٥				-	٠ر١٧	- ٠ر٢١	٠ر٤٨
٢٧					-	٠,٠٥	٠ر١٨

٣٠	-	-
٠ر٣٣		
٣٢	-	

البعد الثاني:

جدول رقم (١٨)

يبين ارتباط عبارات البعد الثاني بعبارات نفس البعد

	٢	٧	١٤	١٥	٢٢	٢٨	٢٩	٣٥	٣٨	٣٩
٢	-	٠٢ر -	٠٢ر	١٩ر٠	٠٢ر -	٠٩ر٠	٠١ر٠	٠٤ر -	١٣ر٠	١٠ر -
٧	١٧ر٠		٢٣ر٠	١٦ر	٠٦ر	٠٧ر	٠٧ر	١٨ر٠	٣٦ر٠	-
١٤	٣٦ر٠	٣٢ر٠		٢٦ر	١٩ر	٠٨ر	٠٨ر	٢٠ر٠	-	
١٥	٢٧ر٠	٠,٠٥	١٨ر		١١ر	١٥ر	٠٩ر	-		
٢٢	٤٢ر٠	٣٧ر٠	١٨ر	٠٧ر	١٣ر	-				
٢٨	٣٦ر٠	٣ ٠ر -	٠٢ر	٢٢ر	-					
٢٩	٠٩ر٠	٠٨ر -	١٧ر	-						
٣٥	٣١ر٠	٠٧ر -	-							
٣٨	٠٩ر٠	-								
٣٩	-									

البعد الثالث:

جدول رقم (١٩)

يبين ارتباط عبارات البعد الثالث بعبارات نفس البعد

	٦	١١	١٢	١٧	١٩	٢٠	٢٦	٣١	٣٦
٦	-	٠ر١١	٠ر١٩	٠,٠٥	٠ر١١	٠ر٠٧	٠ر٠٦	-٠ر٠٥	٠ر١٣
١١		-	٠ر٢٣	٠ر٢٢	٠ر٣٠	٠ر٣٨	٠ر٢٩	٠ر١٤	٠ر٢٨
١٢			-	٠ر٣١	٠ر٢٢	٠ر١٨	٠ر١٩	٠ر٠٩	٠ر٢٠
١٧				-	٠ر١٧	٠ر١٧	٠ر١٩		٠ر١٤
١٩					-	٠ر٥٥	٠ر٣٨	٠ر٠٨	٠ر٣٥
٢٠						-	٠ر٤٧	٠ر٢٠	٠ر٢٨
٢٦							-	٠ر١٧	٠ر١٦
٣١								-	٠ر٠١

البعد الرابع:

جدول رقم (٢٠)

يبين ارتباط عبارات البعد الرابع بعبارات نفس البعد

	٣	١٠	٢٤	٣٤	٤٠
٣	-	٠ر٢٥	٠ر١٦	٠,٠٥	٠ر٠٤
١٠		-	٠ر٤٠	٠ر٢٢	٠ر٠٤
٢٤			-	٠ر٢٦	٠ر٣٨
٣٤				-	٠ر٣٤
٤٠					-

البعد الخامس:

جدول رقم (٢١)

يبين ارتباط عبارات البعد الخامس بعبارات نفس البعد

	١	٩	١٦	٢٣	٣٧
١	-	٠ر٣٦	٠ر٢٤	٠ر١٥	٠ر٢٢
٩		-	٠ر٦٥	٠ر٢٤	٠ر٣٢
١٦			-	٠ر٤١	٠ر٤٢
٢٣				-	٠ر٤٢
٣٧					-

هذا ويمكن الاستنتاج من عملية حساب صدق وثبات المقياس بما يلي:

- المقياس له القدرة على تمييز استجابات الطلاب على عباراته.

§ إن المقياس يتميز بصدق وثبات عاليين حيث تم استبعاد العبارات التي كانت معاملات ارتباطها ضعيفة الدلالة.

وبهذا أصبح المقياس بشكله الحالي له القدرة على التمييز وذو قيمة ثبات وصدق عاليين بحيث يمكن الاعتماد عليه. معنى وهي (١٣، ١٨، ٣٩) وأما بالنسبة للعبارات الجوهرية متعددة المعنى فهي (٢٢، ٣٨).

ويتبين من ذلك بوضوح معنى هذا العامل من خلال تشبعات عبارات المقياس عليه والمتمثلة في إظهار نظرة الطالب السلبية لمهنة التدريس من خلال تعامله مع الصغار من التلاميذ وأنه يشعر بالضيق من الأعمال الإضافية ويحس بالحرج إذا

الإجراءات التطبيقية

تم تطبيق المقياس بصورته النهائية (٣٦) عبارة على عينة بلغت (٧٠٠) طالبا من طلاب كلية التربية في المستوى الدراسي الأول والرابع، للفصل الدراسي الأول والثاني من العام الدراسي (١٤٠٩ - ١٤١٠)، وقد تم اختيارهم كما يأتي:

عينة المستوى الدراسي الأول

والتي تم اختيارها من أغلب شعب مقررات الإعداد التربوي التالية:التقويم التربوي، وعلم النفس التربوي، ونظام التعليم المتوسط والثانوي، التي تعتبر من متطلبات الكلية ويسجلها أغلب طلاب المستوى الأول، ومن المتوقع الحصول على أكبر عدد من فراد العينة بين طلبتها.

ولكن وبسبب ما واجه الباحث من صعوبات للحصول على عدد كافي في مثل هذه المقررات الدراسية. ومنها عدم وجود شعب خاصة بمقررات المستوى الأول لكل تخصص من التخصصات المعنية، ويرجع ذلك إلى طبيعة نظام الساعات المتبع بجامعة الملك سعود، الذي يسمح للطلاب بتسجيل بعض المقررات وتأخير البعض الآخر حسب المتطلب أو حسب توفر شعبه أثناء التسجيل. أو يحاول بعض الطلاب تسجيل بعض هذه المقررات كمادة حرة من خارج الكلية.

إن مثل هذه الأسباب قد تساعد على وجود إعداد من الطلاب باختلاف مستوياتهم أو تخصصاتهم الدراسية من داخل كلية التربية أو من خارجها، والتي تندرج ضمن حدود الدراسة الحالية. مما حدا بالباحث إلى اختيار عدد آخر للعينة بسبب عدم كفاية العدد الذي تم اختياره بشكل عام، وبسبب الرغبة في إضافة إعداد أخرى من الطلاب إلى بعض عينات التخصصات المختلفة.

لذا فقد تم تطبيق المقياس على طلاب بعض مقررات التخصصات المطلوبة الخاصة بطلاب المستوى الأول (علم النحو في اللغة العربية، تاريخ الجزيرة في تخصص التاريخ، والأحياء، واللغة الانجليزية، وعلم الخرائط في تخصص الجغرافيا).

عينة المستوى الدراسي الرابع

أما بالنسبة لكيفية اختيار عينة المستوى الدراسي الرابع، فقد تم اختيارها من جميع مقررات طرق التدريس الخاصة بالتخصصات التي بصددها الدراسة الحالية، علما أنه لا يسمح بتسجيل مثل هذه المقررات في الغالب إلا لمن هو في المستوى الدراسي الرابع وأوشك أن يسجل مقرر التربية العملية، وبسبب قلت عدد الطلاب الذين يسمح لهم تسجيل مثل هذه المقررات لم يتمكن الباحث من الحصول على عدد العينة المطلوبة في الفصل الدراسي الأول، مما أضطر لاختيار إعداد إضافية من الطلاب في نفس المقررات المذكورة (مقررات طرق التدريس) في الفصل الدراسي الثاني لنفس العام الدراسي (١٤٠٩ ١٤١٠)، بالإضافة إلى ذلك وبسبب وجود نقص في عينة بعض التخصصات. قام الباحث بتطبيق المقياس على بعض شعب المقررات التي يدرسها طلاب المستوى الدراسي الرابع لتلك التخصصات (الرياضيات،والفيزياء، والكيمياء، والأحياء) وهي التي تحتاج إلى إضافة إعداد آخري من الطلاب إلى الإعداد السابقة لتلك العينة.

هذا وقد استفاد الباحث من استجابات طلاب كلية التربية في المستويات الدراسية المختلفة من مستجدين ومن المستوى الثاني والثالث الذين هم ليسوا ضمن حدود عينة الدراسية الحالية، عندما لاحظ وجود عدد ليس بقليل بين طلاب المقررات التي تم تطبيق المقياس عليها. علما أن الباحث كان يبلغ الطلاب وقت التطبيق إن الدراسة تحتاج إلى الطلاب الذين هم في المستوى الأول أو الرابع ضمن التخصصات المعينة في الدراسة، لكن ملاحظة من خروج أعداد كبيرة من الطلاب ممن تنطبق عليهم الشروط المطلوبة عند ذكره لشروط العينة، جعله أن يلجأ إلى تطبيق المقياس على كل طلاب تلك المقررات على أمل استبعاد الاستجابات التي لا يمكن الاستفادة منها كأن يكون الطلاب من خارج كلية التربية أو من تخصصات أخرى.

لذا فقد تم الاستفادة من أعداد طلاب المستويات الدراسية المختلفة ضمن التخصصات المحددة بحيث استوفت إجاباتهم الشروط المطلوبة، والتي يمكن الاستفادة منها في التحليلات الإحصائية لغرض إضافة نتائج جديدة بالإضافة إلى ما تظهره الدراسة من نتائج.

طريقـــة تطبيق المقياس

قام الباحث بتوزيع المقياس على طلاب المقررات التي يسجلها في الغالب طلاب من المستوى الدراسي الأول أو الرابع والتي تم تحديدها ولاتفاق مع الأساتذة مدرسي تلك المقررات مسبقا بحيث يتم توزيع المقياس من قبل الباحث في فترة الخمسة عشر دقيقة المتبقية من وقت المحاضرة، و تمت عملية توزيع المقياس كالتالي:

بعد إعطاء الطلاب فكرة عن الدراسة والهدف منها بدأ الباحث بعد ذلك بتوضيح طريقة الإجابة على عبارات المقياس وكيفية اختيار شدة الاستجابة المناسبة لكل عبارة من عبارات المقياس، وكيفية وضع شكل الاستجابة في المربعات الخاصة بالاستجابات الخمسة في ورقة الإجابة المرفقة، وأن عبارات المقياس ليس بينها عبارات خاطئة وأخرى صحيحة، وإنما الإجابة تكون حسب ما يشعر به هو اتجاه تلك العبارة بحيث تمثل تلك الاستجابة ما يرغب أن يعبر به عن رأيه الشخصي وما يعتقد به بصدق وصراحة.

كما أن الباحث طلب منهم كتابة المعلومات الواردة في الصفحة الأولى من نموذج الإجابة المرفقة بكل موضوعية وقد ذكر الغرض من ذكر تلك المعلومات مثل عام الالتحاق بالجامعة والمستوى الدراسي، والتخصص الدراسي، عدد الساعات التي أنهى دراستها، معدله التراكمي، وغيرها من المعلومات الأخرى، كما ذكر لهم إن هذه المعلومات لن تستخدم إلا في مجال البحث العلمي، ولن يطلع عليها احد سوى الباحث.

وتم في نهاية الصفحة الخاصة بالتعليمات ذكر بعض الملاحظات الضرورية، وهي كالتالي:

- عدم وضع أكثر من إجابة واحدة أمام كل عبارة من عبارات المقياس.
- الإجابة قدر الإمكان على كل عبارات المقياس.
- ليس من المهم كتابة اسمك.
- الإجابة على الاستجابة (غير متأكد) لا تبين الإجابة الدقيقة دائما.

أما بالنسبة للمدة التي يستغرقها الطالب للإجابة على عبارات المقياس فتقدر بين (١٥ - ٢٠)، وهي مدة كافية للإجابة على مثل هذا المقياس الذي يتكون من مثل هذا العدد من العبارات.

تصحيح المقياس و تفريغ المعلومات:

بعد تطبيق المقياس، قام الباحث وضمن حدود ومواصفات العينة المطلوبة وقبل القيام بعملية التصحيح باستبعاد أوراق إجابات العديد من الطلاب الذين لا تنطبق عليهم مواصفات عينة الدراسة الحالية، ومن ثم تم القيام بخطوات تصحيح المقياس.

مفتاح التصحيح:

مفتاح التصحيح عبارة عن ورقة شفافة تساوي مساحة ورقة الإجابة، رسمت عليها دوائر باللون الأحمر في المواضع التالية:

- أرقام العبارات التي تكشف مدى ثبات استجابة أفراد العينة على عبارات المقياس.

- الاستجابات الخمسة الموجودة أمام كل من عبارات المقياس في النموذج الخاص بالإجابة بحيث يتم تحديد شكل الاستجابة ايجابية أو سلبية وذلك بوضع الدائرة في أقصى

درجة للاستجابة أي موافق بشدة بالنسبة للاستجابة الايجابية ولا أوافق بشدة بالنسبة للاستجابة السلبية. يوضع المفتاح فوق ورقة الإجابة، ويضبط تماما فتظهر استجابات الطلاب ضمن الاحتمالات الخمسة:

(أوافق بشدة، أوافق، غير متأكد، لا أوافق، لا أوافق بشدة).

خطوات التصحيح:

تعتمد عملية تصحيح استجابات الطلاب على العديد من الضوابط التي يمكن من خلالها تحديد واختيار الاستجابات التي تنطبق عليها تلك الضوابط وهي:

- التأكد من عدم وجود تناقض بين الاستجابات على فقرات المقياس، وذلك بملاحظة استجابات الطلاب على العبارات التي تكشف مدى ثبات استجاباتهم، وذلك من خلال ما يبديه المفحوص من تناقض في استجاباته على العبارات التي صيغت لهذا الغرض وهي كالتالي:

عبارة رقم (١) تختلف مع عبارة رقم (١٦) أي أن شكل الاستجابة تكون مختلفة وليست متشابهة في الحالات التي تكون الاستجابة بغير متأكد في الحالتين وهي الحالات التالية:

- عبارة رقم ٤ تختلف مع عبارة رقم ٧
- عبارة رقم ٧ تختلف مع عبارة رقم ١٢
- عبارة رقم ٢٤ تختلف مع عبارة رقم ٣٥

لذا فقد تم استبعاد أي ورقة تتصف استجاباتها بالتناقض لأكثر من حالتين من الحالات السابقة.

- بالنسبة للإجابات فانه تم استبعاد نماذج الإجابة التي تترك الإجابة على أكثر من خمس عبارات. علما أن مثل هذه الحالات قليلة بسبب ما ورد في

التعليمات من ضرورة الإجابة على كل العبارات، وكذلك عدم وضع أكثر من إجابة لكل عبارة، وهو ما أكده أيضا الباحث أثناء تطبيقه للمقياس.

وفي حالة وضع الفرد علامتين أمام العبارة الواحدة فتلغى درجة تلك العبارة.

- استبعاد استبيانات الطلاب من غير كلية التربية، لذا فقد تم استبعاد عدد من الإجابات لمثل هؤلاء الطلاب.
- أما بالنسبة للمعلومات التي يكتبها أفراد العينة والتي هي بمثابة متغيرات الدراسة الحالية، فقد تم التأكد من صحة المعلومات التي يذكرها الطالب من خلال الوثائق التي حصل عليها الباحث من قسم الوثائق الخاص بكلية التربية بعمادة القبول والتسجيل بالجامعة. وقد اعتمد الباحث على بعض من المعلومات التي يكتبها الطالب باعتبارها تمثل مستوى من الثقة يمكن الاعتماد عليها. و في حالة نقص بعض من المعلومات التي يفترض أن يدونها الطالب باختياره في الصفحة الخاصة بتدوين المعلومات لم تستبعد مثل هذه الاستمارة وإنما يكتفي بما ذكره الطالب من معلومات على أن تستدخل في الحاسب الآلي برمز (صفر)، لان المعلومات في كل الحقول تستدخل بأرقام معينة، ومثل هذه الحالات أدت إلى اختلاف واضح في أعداد العينة باختلاف المتغيرات التي تركها عدد من أفراد العينة الواحدة مثل المستوى الدراسي أو التخصص أو التحصيل.

لذا فقد تم استبعاد حوالي (٩٧) استمارة نتيجة لما تم ذكره فيما سبق من الحالات.

تحديد درجة اتجاه الطالب:

لتحديد درجة اتجاه الطالب يتطلب معرفة درجات العبارات الايجابية والسلبية، وكذلك أسلوب توزيع الدرجات لمثل هذه المقاييس التي تتبع طريقة ليكرت في تدرج شدة الاستجابة الايجابية والسلبية، وهي وفق النظام الآتي:

بالنسبة للعبارات الايجابية التي تحمل صفة الايجابية لموضوع الاتجاه، (٥) درجات لاستجابة موافق بشدة، (٤)لموافق، و (٣) لغير متأكد، و (٢) لا أوافق، (١) للاوافق بشدة. ثم عكست هذه الدرجات بالنسبة لاستجابات العبارات السلبية التي

تحمل صفة معارضة لموضوع الاتجاه (٥) للاوافق بشدة، و(٤) للاوافق، و(٣) لغير متأكد، و(٢) لموافق، و(١) لموافق بشدة.

تجمع الدرجات التي يحصل عليها الطالب للوصول إلى الدرجة النهائية التي تمثل درجة اتجاه الطالب نحو مهنة التدريس، والتي يتم من خلالها تحديد نوع أو درجة الاتجاه، فان مدى درجات الاتجاه للمقياس الحالي المتطرفة إيجابيا أو سلبيا نحو مهنة التدريس تتراوح بين (٣٢ - ٠ ١٦) بعد استبعاد العبارات المكررة.

وهي (٧، ١٦، ٣٥)، وبهذا تم حساب درجات (٣٢) عبارة من عبارات المقياس. أما نقطة الحياد (غير متأكد) فهي (٩٦) فإذا زادت هذه الدرجة - درجة الاتجاه التي حصل عليها - عن نقطة الحياد كان ذلك إشارة إلى أن الاتجاه ايجابي نحو مهنة التدريس، أما إذا كانت درجة الاتجاه أقل من درجة الحياد فان ذلك يشير إلى أن الاتجاه سلبي.

وبعد تصحيح استجابات الطلاب على عبارات المقياس، تم إدخالها في الحاسب الآلي لمركز البحوث والمعلومات التربوية بكلية التربية تقدر بـــ (٦٠٣) استمارة، كما تم أيضا تفريغ المعلومات الخاصة بمتغيرات الدراسة الحالية بعد قبول استجابته على عبارات المقياس. هذا ويمكن عرض أعداد أفراد العينة لكل من المتغيرات الثلاثة، علما أنه يمكن ملاحظة وجود اختلاف بين أعداد عينة المتغيرات الدراسية يرجع لوجود نقص في معلومات بعض الطلاب لذلك المتغير حيث أن مثل هذه الاستمارة لم تستبعد كليا، وإنما يؤخذ منها ما يذكره الطالب من معلومات يستفاد منها لمتغيرات أخرى، وهو ما نلاحظه في جداول التحليلات الإحصائية.

بعد ذلك أخضعت درجات الطلاب للمعالجات الاحصائية وفقا لتساؤلات الدراسة.

تاسعا: المعالجة الإحصائية

تم استخدام العديد من الوسائل الإحصائية في الدراسة الحالية وذلك بسبب تعدد فروض الدراسة - علاقة أو فروق - وكذلك إتباع طرق عديدة لحساب الصدق والثبات، مما يستدعي تعدد تلك المعالجات الإحصائية للتمكن من التحقق من مدى صحة تلك الفروض وهي كما يلي:

١ - تحليل الفرق بين المتوسطات T. TEST

لمعرفة دلالات الفروق بين متوسطات اتجاهات الطلاب وكل من التخصص الدراسي والمستويات الدراسية.

٢ - معامل ارتباط بيرسون:

COEFFICIENT PERSONCORRELATION

تم حساب معامل ارتباط بيرسون في الدراسة الحالية لحساب مدى العلاقة بين الاتجاه نحو مهنة التدريس والتحصيل الدراسي.

٣ - تحليل التباين ذو الاتجاهين: ANALYSIS OF VARIANCE

وذلك لمعرفة مدى تفاعل المستوى الدراسي بالتخصص الدراسي.

٤ - التحليل العاملي: FACTORE ANAIYSIS

وقد تم استخدام العديد من طرق التحليل العاملي:

- تحليل عاملي من الرتبة الأولى بطريقة المكونات الأساسية لهوتلنج.
- تدوير المحاور المتعامد بطريقة الفاريماكس لكايزر.
- تحليل عاملي من الرتبة الثانية بطريقة المكونات الأساسية لهوتلنج.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

تحليلها

مناقشتها

عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها

تمهيد

تسعى الدراسة الحالية إلى التعرف على اتجاهات طلاب كلية التربية نحو مهنة التدريس. لذا فقد قام الباحث بتطبيق مقياس اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس بعد إجراء التعديلات اللازمة من صدق وثبات على عينة من الطلاب المدرسين في كلية التربية من المستوى الدراسي الأول حديثي الالتحاق بالكلية، ومن طلاب المستوى الدراسي الرابع الذين انهوا تقريبا اغلب مقررات برنامج البكلوريوس في كلية التربية، حيث تم حساب الدرجة الكلية لاتجاهات طلاب المستوى الأول، والرابع، والتخصص الدراسي، والتحصيل الدراسي على مقياس اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس كما هو المطلوب في فروض الدراسة الحالية.

وسوف يعرض الباحث النتائج التي تتعلق بدرجة المقياس الكلية على مقياس الاتجاهات مع كل فرض من الفروض الرئيسية، ويتبع نتائج كل فرض تحليل واختبار لصحة ذلك الفرض، على أن يتم مناقشة كل فرض رئيسي بعد عرض نتائج ذلك الفرض على العوامل الثلاثة.

أولا: عرض النتائج

لقد تم تطبيق مقياس اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس على عينة الدراسة الكلية، ومن ثم تم اختيار العينة التي تتفق شروطها مع كل من متغيرات الدراسة المختلفة من حيث المستوى أو التخصص أو التحصيل الدراسي، وهو ما يمكن ملاحظته عند عرض النتائج الخاصة بالدرجة المقياس الكلية كما هو في الجزء الأول من هذا الفصل

أو مع درجة كل عامل من العوامل الثلاثة مع متغيرات الدراسة وهو ما يمكن ملاحظته في الجزء الثاني من هذا العرض .

١ - نتائج الدراسة على مقياس الاتجاه:

بما أن مشكلة البحث الحالي تحددت في ثلاثة أسئلة تم صياغتها ضمن ثلاثة فروض رئيسية اشتقت منها فروض أخرى فرعية. فانه يمكن في هذا الجزء من الفصل عرض نتائج التحليل الإحصائي لكل من الفروض الرئيسية والفرعية بالترتيب،واختبار مدى تحقق كل منها، وهي كما يلي:

أ - نتائج الفرض الأول:

كان نص الفرض الأول كالآتي: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاه طلاب المستوى الدراسي الرابع نحو مهنة التدريس وطلاب المستوى الأول لصالح طلاب المستوى الرابع".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب الدرجة الكلية للاتجاه على مقياس اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس لكل من درجات اتجاهات طلاب المستوى الدراسي الأول وطلاب المستوى الدراسي الرابع، وقد تم حساب المتوسط والانحراف المعياري لدرجات طلاب المستويين الأول والرابع، ومن ثم التحقق من حساب دلالة الفروق بين المستويين باستخدام اختبار (ت). ويظهر لنا الجدول التالي الدرجات الخاصة بمتوسطات الاتجاهات والانحراف المعياري ودلالة الفروق بين المستويين.

جدول رقم (٢٢)

يبين فروق المستوى الأول والرابع لدرجات اتجاهات طلاب كلية التربية نحو مهنة التدريس

المتغيرات	العدد	المتوسط	الانحراف.م	د. ر	ق.ت	م. د
الأول	١٦٤	١٢٢ر٣٧	١٣ر١٣			
				٣١٣	٠ر٧٧	٠,٠٥
الرابع	١٥١	١١٧ر٩٥	١٥ر١٧			

وبالنظر للجدول رقم (٢٢) نجد أن المتوسط الحسابي لدرجات اتجاهات طلاب المستوى الدراسي الرابع (١١٧,٩٥)، في حين كان المتوسط الحسابي لدرجات اتجاهات طلاب المستوى الأول (١٢٢,٣٧)، وبلغت القيمة التائية المحسوبة (٠ر٧٧) أي أن اتجاهات طلاب المستوى الأول نحو مهنة التدريس أعلى من اتجاهات طلاب المستوى الرابع، وبدلالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠,٠٥). وهذا يعني إن ما توصلت إليه نتيجة اختبار (ت) في (الجدول رقم ٢٣) يختلف مع مضمون الفرض الأول الذي يتوقع أن الفرق سيكون لصالح طلاب المستوى الرابع.

ب - نتائج الفرض الثاني :

كان نص الفرض الثاني كالآتي: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاه طلبة التخصصات الأدبية واتجاه طلبة التخصصات العلمية نحو مهنة التدريس لصالح طلاب التخصصات الأدبية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تمت المقارنة بين المتوسط الحسابي لطلبة التخصصات الأدبية والتخصصات العلمية في الدرجة الكلية لمقياس الاتجاه، وتم حساب (ت) لمعرفة دلالة الفروق بينهما . ويظهر لنا الجدول التالي الدرجات الخاصة بمتوسطات الاتجاهات والانحراف المعياري ودلالة الفروق بين طلاب التخصصات الأدبية والعلمية.

جدول رقم (٢٣)

يبين نتائج فروق درجات اتجاه طلاب التخصصات الأدبية نحو مهنة التدريس وطلاب التخصصات العلمية على المقياس ككل

المتغيرات	العدد	المتوسط	الانحراف.م	د. ر	ق.ت	م. د
الأدبي	٢٨٣	١٢٠ر٤٨	١٣ر٢١			
				٤٨٥	- ٠ر٣٦	غير دال
العلمي	٢٠٤	١٢٠ر٩٢	١٣ر١٧			

وبالنظر (للجدول رقم ٢٣) نجد أن المتوسط الحسابي لدرجات اتجاهات طلاب التخصصات الأدبية (١٢٠,٤٨)، في حين كان المتوسط الحسابي لدرجات اتجاهات طلاب التخصصات العلمية (١٢٠,٩٢)، وبلغت القيمة التائية المحسوبة (- ٠,٣٦).

ويتبين من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات اتجاه طلاب التخصصات الأدبية نحو مهنة التدريس وطلاب التخصصات العلمية. وبناءا على هذه النتيجة فان الفرض الثاني لم تتحقق صحته.

ج - نتائج الفرض الثالث:

كان نص الفرض الثالث كالآتي: "يختلف اتجاه الطلاب نحو مهنة التدريس اختلافا ذو دلالة إحصائية باختلاف متغيري المستوى والتخصص والتفاعل بينهما".

وللتحقق من صحة هذا الفرض أخضعت درجات اتجاهات الطلاب لكل من متغيري المستوى الدراسي (الأول والرابع) والتخصص الدراسي (الأدبي والعلمي) على المقياس ككل لتحليل التباين، وذلك لمعرفة شكل التفاعل بينهما، ويبين لنا الجدول التالي نتائج التحليل:

جدول رقم (٢٤)

يبين نتائج التباين وقيمة (ف) بين متغيري المستوى الدراسي والتخصص ومدى التفاعل بينهما

مصادر التفاعل	د. ر	مجموع المربعات	ق. ف	م. د
المستوى الدراسي	١	١٦٦٧ر٩٩	٨ر٩٤	٠،٠١
التخصص الدراسي	١	٣٦٤ر٩٢	١ر٩٦	غير دال
التفاعل بين المستوى والتخصص	١	١٠٣٨ر٩٩	٥ر٥٧	٠،٠٥

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

- توجد فروق ذات دلالة بين درجات اتجاهات الطلاب في المستويين (الأول والرابع) عند مستوى (٠,٠١) لصالح طلاب المستوى الأول.
- لا توجد فروق ذات دلالة في اتجاهات الطلاب بين طلبة الأدبي والعلمي.
- وأما بالنسبة لمدى التفاعل بين كل من المستوى الدراسي والتخصص الدراسي على الاتجاهات نحو مهنة التدريس، فقد تبين وجود تفاعل ذي دلالة بين المستوى الدراسي والتخصص عند مستوى دلالة (٠,٠ ٥) لصالح المستوى الدراسي.

ويمكن إجمال ودلالة الفروق بين كل من المستوى الأول والرابع والتخصص الأدبي والعلمي كما هو في الجدول التالي:

جدول رقم (٢٥)

يبين نتيجة اختبار شيفية Scheffe للمقارنة بين متوسطات درجات اتجاهات طلاب المستوى الدراسية الأول والرابع

	أول - أدبي	أول - علمي	رابع- أدبي	رابع- علمي
أول -أدبي	-	_ ٥٩ ر١	٥٥ ر١	٧١ ر٧ *
أول -علمي	-	-	٤ ١ر٣	3ر ٩ *
رابع -أدبي	-	-	-	١٦ ر٦
رابع -علمي	-	-	-	-

* دال عند مستوى اقل من ٠,٠ ٥

يتبين من (الجدول رقم ٢٥) ما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المستوى الأول الأدبي وطلاب المستوى الأول علمي على الاتجاهات نحو مهنة التدريس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المستوى الأول الأدبي وطلاب المستوى الرابع أدبي على الاتجاهات نحو مهنة التدريس .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المستوى الأول الأدبي وطلاب المستوى الرابع علمي على الاتجاهات نحو مهنة التدريس عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠ ٥) لصالح طلاب المستوى الأول أدبي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المستوى الأول العلمي وطلاب المستوى الرابع أدبي على الاتجاهات نحو مهنة التدريس .

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المستوى الأول العلمي وطلاب المستوى الرابع علمي على الاتجاهات نحو مهنة التدريس عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥) لصالح طلاب المستوى الأول العلمي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المستوى الرابع الأدبي وطلاب المستوى الرابع العلمي على الاتجاهات نحو مهنة التدريس.

بما أن طبيعة الفرض الثالث يعتمد على توضيح حجم الاختلاف بين اتجاهات الطلاب باختلاف المستوى الدراسي والتخصص الدراسي من جانب والتفاعل بينهما من جانب آخر، الذي يظهر من خلال (الجدول رقم ٢٤).

أما بالنسبة للتفاعل بين متغيري المستوى والتخصص الذي يهدف الفرض الثالث الكشف عنه، فقد تبين وجود تفاعل ذا دلاله إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لصالح المستوى الدراسي. علما أن مدى ذلك التفاعل تمت ملاحظته في (الجدول رقم ٢٥) والذي بين وجود فروق بين المستوى الأول أدبي والرابع علمي عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥)، ومن جهة أخرى وجد فروق أيضا بين المستوى الأول علمي والرابع علمي عند نفس مستوى الدلالة اقل من (٠,٠٥)، وفي كلا الحالتين لصالح المستوى الأول الأدبي والعلمي.

د - نتائج الفرض الرابع:

كان نص الفرض الأول كالآتي : "توجد علاقة ايجابية بين الاتجاه نحو مهنة التدريس والتحصيل الدراسي"، علما أن هذا الفرض قد اشتقت منه أربعة فروض تتم الإشارة إلى كل منها بعد عرض نتيجة الفرض الرئيسي.

للتحقق من صحة الفرض الرابع تم حساب متوسط درجات اتجاهات (٤٨٣) طالبا باختلاف مستوياتهم الدراسية على المقياس ككل، وذلك لمعرفة حجم العلاقة بين اتجاهات الطلاب وتحصيلهم الدراسي، ويبين لنا الجدول التالي نتائج التحليل:

جدول رقم (٢٦)

يبين معاملات الارتباط بين درجات اتجاهات الطلاب نحو مهنة التدريس والتحصيل الدراسي لجميع أفرادالعينة

المتغيرات	المتوســـط	الانحراف	م. ر	م. د
الاتجاه	١١ ر ١٢١	٥٥ ر١٣		
			١٨ ر ٠	غير دال
التحصيل	١١ ر٣	٦٠ ر٠		

ن = ٤٨٣ د. ح = ٤٨١

وبالنظر (للجدول رقم ٢٦) نجد أن معامل الارتباط بين المتغيرين يساوي (٠,١٨)، وهو غير دال إحصائيا. فان هذا يقود إلى قبول الفرض الصفري وهو عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المتغيرين الدراسيين. وهذا خلاف ما توقعه الباحث.

أما بالنسبة لنتائج الفرضيات الفرعية المشتقة من الفرض الرئيسي السابق فيمكن عرضها بعد عرض نص كل منها كما يلي :

0 **الفرض الأول** (فرعي) "توجد علاقة ايجابية بين الاتجاه نحو مهنة التدريس والتحصيل الدراسي لدى طلاب المستوى الدراسي الأول".

للتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معامل الارتباط، وذلك لمعرفة حجم العلاقة ودلالتها بين اتجاهاتهم وتحصيلهم الدراسي، ويبين لنا (الجدول رقم ٢٧) التالي نتائج التحليل:

جدول رقم (٢٧)

يبين العلاقة بين الاتجاه والتحصيل الدراسي لدى طلاب المستوى الدراسي الأول

المتغيرات	المتوسط	الانحراف	م. ر	م. د
الاتجاه	١٢٢ر٣٧	١٣ر٣٤		
			٠ر١٣	غير دال
التحصيل	٣ر٠٤	٠ر٦٠		

ن = ١٤٩ د٠ ح = ١٤٧

وبالنظر (للجدول رقم ٢٧) نجد إن معامل الارتباط بين المتغيرين بلغ (٠,١٣) وهو معامل غير دال إحصائية.

بما أن طبيعة هذا الفرض تعتمد على توضيح حجم العلاقة بين اتجاهات الطلاب المستوى الأول وتحصيلهم الدراسي، فما بينته النتيجة السابقة هو عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المتغيرين الدراسيين.

0**الفرض الثاني** (فرعي) "توجد علاقة ايجابية بين الاتجاه نحو مهنة التدريس والتحصيل الدراسي لدى طلاب المستوى الدراسي الرابع".

للتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معامل الارتباط لطلاب المستوى الرابع لـ (١٤٩) طالبا باختلاف تخصصاتهم الدراسية على مقياس الاتجاه، وذلك لمعرفة مدى العلاقة بين اتجاهات الطلاب وتحصيلهم الدراسي، ويبين لنا الجدول التالي نتائج التحليل:

جدول رقم (٢٨)

يبين العلاقة بين الاتجاه والتحصيل الدراسي لدى طلاب المستوى الدراسي الرابع

المتغيرات	المتوســـط	الانحراف	م. ر	م. د
الاتجاه	٩٥ ر ١١٧	١٧ ر١٥		
			- ٢.ر٠	غير دال
التحصيل	٥ ١ ر٣	٥٢ ر٠		

ن = ١٤٩ د. ح = ١٤٧

وبالنظر (للجدول رقم ٢٨) نجد أن معامل الارتباط بلغ بين المتغيرين (-٠,٠٢)، وهو معامل غير دال إحصائية.

بما إن طبيعة هذا الفرض تعتمد على توضيح مدى العلاقة بين اتجاهات الطلاب المستوى الرابع وتحصيلهم الدراسي، فما بينته النتيجة السابقة هو عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المتغيرين الدراسيين.

o**الفرض الثالث** (فرعي) "توجد علاقة ايجابية بين الاتجاه نحو مهنة التدريس والتحصيل الدراسي لدى طلاب التخصصات الأدبية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معامل الارتباط لـــ (٢٤٠) طالبا في التخصصات الأدبية باختلاف مستوياتهم الدراسية على مقياس الاتجاه، وذلك لمعرفة مدى العلاقة بين اتجاهات الطلاب وتحصيلهم الدراسي، ويبين لنا الجدول التالي نتائج التحليل:

جدول رقم (٢٩)

يبين العلاقة بين الاتجاه والتحصيل الدراسي لدى طلاب التخصصات الأدبية

المتغيرات	المتوســـط	الانحراف	م. ر	م. د
الاتجاه	٤٨ ر ١٢٠	٢١ ر١٣		
			٠٨ ر٠	غير دال
التحصيل	١٦ ر٣	٦٢ ر٠		

ن = ٢٤٠ د٠ ح = ٢٣٨

وبالنظر (للجدول رقم ٢٩) نجد إن معامل الارتباط بين المتغيرين بلغ (٠٨ ٠.)، وهو معامل غير دال إحصائية.

بما أن طبيعة هذا الفرض تعتمد على توضيح مدى العلاقة بين اتجاهات الطلاب التخصصات الأدبية وتحصيلهم الدراسي، فما بينته النتيجة السابقة هو عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المتغيرين الدراسيين.

0**الفرض الرابع** (فرعي) وهو " توجد علاقة ايجابية بين الاتجاه نحو مهنة التدريس والتحصيل الدراسي لدى طلاب التخصصات العلمية ".

للتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب متوسط درجات اتجاهات (١٦٨) طالبا في التخصصات العلمية باختلاف مستوياتهم الدراسية على مقياس الاتجاه، وذلك لمعرفة حجم العلاقة بين اتجاهات الطلاب وتحصيلهم الدراسي، ويبين لنا الجدول التالي نتائج التحليل:

جدول رقم (٣٠)

يتبين العلاقة بين الاتجاه والتحصيل الدراسي لدى طلاب التخصصات العلمية

المتغيرات	المتوسط	الانحراف	م. ر	م. د
الاتجاه	٩٢ ر ١٢٠	١٥ر ١٣		
			- ٠٣ ر٠	غير دال
التحصيل	١ ر٣	٥٩ ر٠		

ن = ١٦٨ د٠ ح = ١٦٦

وبالنظر (للجدول رقم ٣٠) نجد إن معامل الارتباط بين المتغيرين بلغ (- ٣ ٠,٠)، وهو غير دال إحصائية.

بما أن طبيعة هذا الفرض تعتمد على توضيح مدى العلاقة بين اتجاهات الطلاب التخصصات العلمية وتحصيلهم الدراسي، فان ما بينته النتيجة السابقة هو عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المتغيرين الدراسيين.

تحليل النتائج واختبار صحة الفرض الرابع:

يتبين مما سبق من النتائج الخاصة بالفرض الرابع الرئيسي، بسبب ما أظهرته النتائج من عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الاتجاه نحو مهنة التدريس لدرجات الطلاب بشكل عام والتحصيل الدراسي (المعدل التراكمي)، كما يلاحظ ذلك في (الجدول رقم ٢٦). وبهذا لم تتحقق صحة الفرض الرابع (الرئيسي).

إما بالنسبة لنتائج الفروض الأربعة المشتقة من الفرض الرابع (الفرعية) فهي كذلك لم تظهر أي علاقة دالة بين درجات اتجاهات طلاب المستوى الدراسي الأول والتحصيل الدراسي (جدول رقم ٢٦)، وكذلك بين درجات اتجاهات طلاب

المستوى الرابع والتحصيل الدراسي (جدول رقم ٢٨). وتحققت نفس النتيجة بالنسبة لدرجات اتجاهات طلاب التخصصات الأدبية والتحصيل الدراسي (جدول رقم ٢٩)، وكذلك لدرجات اتجاهات طلاب التخصصات العلمية والتحصيل الدراسي (جدول رقم ٣٠).حيث يمكن الاستنتاج من النتائج السابقة، إن الفرض الرابع الرئيسي والفرعي لم يتحقق من حيث وجود علاقة بين درجات الاتجاه والتحصيل الدراسي عند كل المتغيرات (المستوى الأول والرابع - والتخصصات الأدبية والعلمية) والتحصيل الدراسي.

لذلك وبسبب عدم ظهور نتائج دالة بين الدرجة الكلية للمقياس ومتغيرات الدراسة المختلفة، فقد قام الباحث بأجراء تحليل عاملي من الدرجة الثانية من اجل الحصول على مقاييس فرعية مستقلة إلى حد ما، لكي تبين بشكل أكثر وضوحا مكوناته بعد التقسيم إلى أبعاده الثلاثة بعد إيجاد درجات خاصة بها بحيث يتم التعامل معها في حدود متغيرات الدراسة الحالية، وهو ما يبينه الجزء التالي.

٢ - نتائج الدراسة على العوامل الثلاثة:

تمهيد:

وبسبب ما كشفته نتائج التحليلات الإحصائية لفروض الدراسة على الدرجة الكلية للمقياس من عدم وجود دلالة في اغلب الفروض وهو ما بينته جداول النتائج السابقة، فـــأن مثل هذه النتائج غير متوقعة من حيث أنها تختلف مع اغلب الدراسات السابقة.

هذا وقد يرجع الباحث سبب ذلك إلى إن المقياس في صورته الكلية يتكون من العديد من الأبعاد المختلفة المتداخلة والتي يمكن أن تتساوى تلك الأبعاد وهي مجتمعة في تأثيرها عند استجابة الطالب المدرس على عبارات المقياس ككل، ولكي يتم تحديد درجة للاتجاه أكثر وضوحا يمكن تحليل المقياس إلى العديد من الأبعاد (العوامل) التي يتكون منها وذلك للأسباب التالية:

إذا كان كل بعد من تلك الأبعاد مستقلا كأن يمثل مقياسا بحد ذاته يحتفض بدرجته التي يحصل عليها تختلف عما اذا كانت درجات كل الأبعاد مجتمعة متمثلة في الدرجة الكلية للمقياس ككل.

وعلى ذلك فقد قام الباحث بإجراء تحليل عاملي من الدرجة الثانية للمقياس من اجل الوصول إلى نتائج دقيقة عندما يتم تجزئة المقياس إلى مقاييس فرعية يمكن من خلالها تحديد العوامل بشكل مستقل بعيدا قدر الإمكان عن تداخل اثر العوامل الأخرى في التأثير على النتيجة النهائية، ومن خلال ذلك يتوقع أن تظهر لنا النتائج أكثر وضوحا عندما يتم التعامل معها على أنها مقاييس فرعية تبين كل منها لوحدها أشكال العلاقة بينها وبين متغيرات الدراسة المختلفة.

لذا يتم في هذا الجزء إعادة فحص الفروض الثلاثة الرئيسية من خلال الحصول على درجة لكل مفحوص على عبارات كل من الأبعاد الثلاثة والتي يتم التعامل معها

على أنها مقاييس تجسد أبعاد المقياس الأصلي. وكنا قد وجدنا، بعد فحص العبارات المكونة لكل عامل بأنه يمكننا أن نستخلص الدلالات السيكولوجية لهذه العوامل على النحو كالتالي:

١ - العامل الأول يمثل "النظرة إلى التدريس كمهنة ".

٢ -العامل الثاني يمثل "التقييم الشخصي لقدرات المدرس المهنية" ٣ - العامل الثالث يمثل " تقييمه لمستقبل المهنة".

والجدير بالذكر إن الباحث ومن أجل إثراء الدراسة الحالية تم الاستفادة من استجابات الطلاب على مقياس الاتجاه، باختلاف مستوياتهم الدراسية وتخصصاتهم واختلاف تقاديرهم الأكاديمية.

وذلك باستخدام اختبار SCHEFFE للمقارنة بين متوسطات درجات فئات طلاب المستويات الدراسية المختلفة (مستجد، المستوى أول، المستوى الثاني، المستوى الثالث، المستوى الرابع) على كل بعد من أبعاد المقياس الثلاثة، بعد أن يتم التعرف مسبقا على قيمة (ف) إن كانت جوهرية، يتم من خلال اختبار شيفيه تحديد أي المستويات الدراسية كانت مسؤولة عن زيادة التباين بين المجموعات عن التباين داخل المجموعات ذاتها، والتي يمكن ملاحظتها من خلال العرض التالي :

أ - نتائج الفرض الأول:

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو مهنة التدريس بين طلاب المستوى الرابع وطلاب المستوى الأول لصالح طلاب المستوى الرابع ".

بعد أن قام الباحث بإجراء التحليل العاملي من الدرجة الثانية لعبارات المقياس بصورته النهائية، لغرض فصل أبعاد المقياس الكلي، وقد تم الحصول على ثلاثة عوامل كنتيجة للتحليل العاملي، بعد ذلك تم حساب المتوسط والانحراف المعياري وقيمة (ت) لدرجات اتجاهات عينة طلاب المستوى الأول والرابع مع كل من الأبعاد الثلاثة كما يأتي:

البعد الأول (النظرة إلى التدريس كمهنة):

أخضعت درجات اتجاهات الطلاب لكل من المستويات الدراسية الأول والرابع على البعد الأول لاختبار (ت)، ويبين لنا الجدول التالي نتائج الاختبار:

جدول رقم (٣١)

يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لدرجات اتجاهات الطلاب على البعد الأول في ضوء متغير المستوى الدراسي:

المتغيرات	العدد	المتوسط	ن.ر	د. ر	ق.ت	م.د
المستوى الأول	١٦٤	٣ر٧٧	٠ر٦٤			
				٣١٣	٢,١٨	٠,٠٥
المستوى الرابع	١٥١	٣ر٥٧	٠ر٦٨			

أظهرت النتائج الواردة في الجدول رقم (٣١) إن درجات اتجاهات طلاب المستوى الدراسي الرابع يختلفون عن درجات اتجاهات طلاب المستوى الأول على البعد الأول. حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (٢,١٨)، أي أن درجات اتجاهات طلاب المستوى الأول على البعد الأول أكثر ايجابية من درجات اتجاهات طلاب المستوى الرابع، وبدلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)، وبذلك لم تثبت الفرضية الأولى على هذا البعد.

البعد الثاني (التقييم الشخصي لقدرات المدرس المهنية):

أخضعت درجات اتجاهات الطلاب لكل من المستوى الدراسي الأول والرابع على البعد الثاني لاختبار (ت)، ويبين لنا الجدول التالي نتائج الاختبار:

جدول رقم (٣٢)

يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لدرجات اتجاهات الطلاب على البعد الثاني في ضوء متغير المستوى الدراسي:

المتغيرات	العدد	المتوسط	ن.ر	د.ر	ق.ت	م.د
المستوى الأول	١٦٤	٣ر٨٩	٠ر٥٢			
				١٣	٢ر٧٦	٠,٠٥
المستوى الرابع	١٥١	٣ر٧٢	٠ر٥٥			

أظهرت النتائج الواردة في (الجدول رقم ٣٢) إن درجات اتجاهات طلاب المستوى الدراسي الرابع يختلفون عن درجات اتجاهات طلاب المستوى الأول على البعد الثاني. فقد كان المتوسط الحسابي لدرجات اتجاهات طلاب المستوى الرابع على هذا البعد (٣,٧٢)، وبلغ المتوسط الحسابي لدرجات اتجاه طلاب المستوى الأول (٣,٨٩)، وبلغت القيمة التائية المحسوبة (٢,٧٦)، أي أن درجات اتجاهات طلاب المستوى الأول نحو هذا البعد أكثر ايجابية من درجات اتجاهات طلاب المستوى الرابع، وبدلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)، وبذلك لم تثبت الفرضية الأولى على هذا البعد.

البعد الثالث (تقييمه لمستقبل المهنة):

أخضعت درجات اتجاهات الطلاب لكل من المستوى الدراسية الأول والرابع على البعد الثالث لاختبار (ت)، ويبين لنا الجدول التالي نتائج الاختبار:

جدول رقم (٣٣)

يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لدرجات اتجاه الطلاب على البعد الثالث في ضوء متغير المستوى الدراسي:

المتغيرات	العدد	المتوسط	ن.ر	د.ر	ق.ت	م.د
المستوى الأول	١٦٤	٣ر١٣			٥٣ر٠	
			٣١٣		٧٤ر٠	غير دالة
المستوى الرابع	١٥١	٣ر٠٨			٥٩ر٠	

أظهرت النتائج الواردة في (الجدول رقم ٣٣) إن درجات طلاب المستوى الدراسي الرابع لاختلف عن درجات اتجاهات طلاب المستوى الأول. حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (٠,٧٤)، أي أن اتجاهات طلاب المستوى الأول لمستقبل المهنة لاختلف عن درجات اتجاهات طلاب المستوى الرابع على هذا البعد، أي أنه ليست هناك فروق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات اتجاهات المستويين وبذلك لم تثبت الفرضية الأولى على هذا البعد.

هذا ومن جهة أخرى تم الاستفادة من استجابات الطلاب على عبارات المقياس من مستويات دراسية مختلفة، ومن تخصصات مختلفة بكلية التربية في إثراء الدراسة الحالية وجعلها أكثر اتساعا من حصرها في المستويين الدراسيين (المستوى الأول والرابع).

لذا فان الباحث قام بتحليل تلك الدرجات على أبعاد المقياس الثلاثة ضمن الفروض الرئيسية للدراسة الحالية، من خلال استخدام تحليل التباين لكل المستويات الدراسية على

كل من الأبعاد الثلاثة، ليمكن من خلاله الكشف عن شكل التباين، قبل استخدام اختبار شيفيه **SCHEFFE** الذي يكشف لنا أي المستويات الدراسية سببت زيادة في التباين بين المجموعات عن التباين داخل المجموعات ذاتها للمقارنة بين متوسطات درجات اتجاهات فئات طلاب المستويات الدراسية المختلفة على كل بعد من الأبعاد، والنتائج التالية تبين ذلك:

البعد الأول:

أخضعت درجات اتجاهات الطلاب لكل المستويات الدراسية على البعد الأول لتحليل التباين الأحادي، ويبين لنا الجدول التالي نتائج هذا التحليل:

جدول رقم (٣٤)

يبين نتائج تحليل التباين ودلالة النسبة الفائية بين المستويات الدراسية والاتجاه على البعد الأول

المتغيرات	مصدر التباين	د.ر	مج. م	م.م	ق.ف	م.د
العامل	بين. م	٤	٦ر٦٥	١ر٦٦	٤ر١٢	٠,٠١
المستوى	داخل. م	٥٩٤	٢٣٩ر٤٩	٠ر٤		
التباين الكلي		٥٩٨	٢٤٦ر١٤			

لما كانت قيم (ف) كما يوضحه (جدول رقم ٣٤) جوهرية على البعد الأول عند مستوى دلالة (٠,٠١).تم استخدام اختبار شيفيه لمعرفة أي المستويات الدراسية هي التي سببت زيادة التباين بين المجموعات عن التباين داخل المجموعات ذاتها والجدول التالي يبين لنا نتائج هذا الاختبار:

جدول رقم (٣٥)

يبين نتيجة اختبار شيفية Scheffe للمقارنة بين متوسطات درجات اتجاهات طلاب المستويات الدراسية المختلفة على البعد الأول

المجموعات المقارنة	٠	٢	١	٣	٤
المتوسطات	٣ر٩٠	٣ر٧٥	٣ر٧١	٣ر٦٤	٣ر٥٧
العدد	٨٢	٩٧	١٦٣	٨٤	١٧٣
المجموعات المقارنة	فرق المتوسطات				
٠	-	٠ر١٥	٠ر١٩	٠ر٢٦	٠ر٣٣**
٢	-	-	٠ر٠٤	٠ر١١	٠ر١٨
١	-	-	-	٠ر٠٧	٠ر١٤
٣	-	-	-	-	٠ر٠٧
٤	-	-	-	-	-

** دال عند مستوى ٠,٠١

وبالنظر (للجدول رقم ٣٥) السابق نجد أن فروق متوسطات درجات الاتجاه كانت بين درجات اتجاهات الطلاب المستجدين واتجاهات طلاب المستوى الرابع، لصالح المستجدين من الطلاب وعند مستوى دلالة قدره (٠,٠١). فيما عدا ذلك فالفرق بين متوسط درجات اتجاهات المستويات الدراسية الأخرى غير دالة.

البعد الثاني:

كما اخضعت درجات اتجاهات الطلاب لكل المستويات الدراسية على البعد الثاني لتحليل التباين الأحادي ويبين لنا الجدول التالي نتائج هذا التحليل:

جدول رقم (٣٦)

يبين نتائج تحليل التباين ودلالة النسبة الفائية بين المستويات الدراسية والاتجاه على البعد الثاني

المتغيرات	مصدر التباين	د.ر	مج. م	م.م	ق.ف	م.د
البعد	بين. م	٤	٧ر٧٩	١ر٩٥		
الثاني					٧ر٦٧	عند ٠,٠٠٠١
	داخل. م	٥٩٤	١٥٠ر٨٩	٠ر٢٥		
	التباين الكلي	٥٩٨	١٥٨ر٦٨			

لما كانت قيم (ف) كما يبينه (جدول رقم ٣٦) جوهرية على البعد الثاني عند مستوى دلالة (٠,٠٠٠١).تم استخدام اختبار شيفيه لمعرفة أي المستويات الدراسية هي التي سببت زيادة التباين بين المجموعات عن التباين داخل المجموعات ذاتها والجدول التالي يبين لنا نتائج هذا الاختبار:

جدول رقم (٣٧)

يبين نتيجة اختبار شيفية Scheffe للمقارنة بين متوسطات درجات اتجاهات طلاب المستويات الدراسية المختلفة على البعد الثاني

المجموعات المقارنة	٠	٢	١	٤	٣
المتوسطات	٤ر٠٩	٣ر٩٠	٣ر٨٦	٣ر٧٥	٣ر٧٣
العدد	٨٢	٩٧	١٦٣	١٧٣	٨٤

المجموعات المقارنة	فرق المتوسطات				
٠	-	٠ر١٩	٠ر٢٣*	٠ر٣٤**	٠ر٣٥**
٢	-	-	٠ر٠٤	٠ر١٥	٠ر١٧
١	-	-	-	٠ر١١	٠ر١٢
٤	-	-	-	-	٠ر٠٢
٣	-	-	-	-	-

** دال عند مستوى ٠,٠١

* دال عند مستوى ٠,٠٥

وبالنظر للجدول السابق نجد أن فروق متوسطات درجات الاتجاه كانت بين درجات اتجاهات الطلاب المستجدين واتجاهات طلاب كل من المستوى الأول عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، و بين درجات اتجاهات المستوى الرابع عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وأيضا بين درجات اتجاهات المستوى الثالث عند مستوى دلالة (٠,٠١). أي أن فروق متوسطات الاتجاهات كانت دائما لصالح مجموعة المستجدين التي حصلت على اكبر متوسط بين المتوسطات الأخرى وعند مستوى دلالة بين (٠,٠١) و (٠,٠٥)، فيما عدا ذلك ليس هناك فروق ذات دلالة بين متوسط درجات اتجاهات المستوى الثاني والمستجدين.

البعد الثالث:

كذلك أخضعت درجات اتجاهات الطلاب لكل المستويات الدراسية على البعد الثالث لتحليل التباين الأحادي ويبين لنا الجدول التالي نتائج هذا التحليل:

جدول رقم (٣٨)

يبين نتائج تحليل التباين ودلالة النسبة الفائية بين المستويات الدراسية والاتجاه على البعد الثالث

المتغيرات	مصدر التباين	د.ر	مج. م	م.م	ق.ف	م.د
البعد	بين. م	٤	٢ر٢٥	٥٦ر٠		
الثالث					١ر٨٧	غير دالة
	داخل. م	٥٩٤	١٧٨ر٥٠	٣٠ر٠		
	التباين الكلي	٥٩٨	١٨٠ر٧٥			

لما كانت قيم (ف) لا تبين فروق جوهرية على البعد الثالث بين المجموعات الدراسية المختلفة بذلك ليس من الضروري استخدام اختبار شيفيه.

تحليل عام لنتائج الفرض الأول واختبار صحته:

إن السؤال المطروح الذي يمكن من خلاله التحقق من مدى صحة الفرض الأول هو (هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين اتجاه طلاب المستوى الرابع نحو مهنة التدريس وطلاب المستوى الأول؟).

أظهرت نتائج البحث الواردة في الجداول الخاصة بالتحليلات الإحصائية للتحقق من الفرض الأول،أن هناك فروقا بين درجات طلاب المستوى الأول واتجاهات طلاب المستوى الرابع في كلية التربية نحو مهنة التدريس، وقد أسفرت النتائج إن الفروق لصالح طلاب المستوى الدراسي الأول. هذا ويمكن تحليل نتائج الفرض الأول

في ضوء درجة الاتجاه للمقياس ككل والتي تم إجراؤها للتحقق من صحة الفرض وفي ضوء ما نتج عن التحليلات الإحصائية الخاصة بدرجة الاتجاه على الابعاد الثلاثة.

١ - درجة الاتجاه للمقياس ككل والتي تم إجراؤها للتحقق من صحة الفرض الأول :

بالنسبة لحساب الدرجة الكلية لمقياس الاتجاهات لطلاب المستوى الأول والرابع باستخدام اختبار (ت) تبين وجود فروق دالة بين متوسط درجات اتجاهات درجات طلاب المستوى الرابع وطلاب المستوى الأول عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥) لصالح طلاب المستوى الأول كما ورد في (جدول رقم ٢٢).

٢ - التحليلات الإحصائية الخاصة بدرجة الاتجاه على الأبعاد الثلاثة وهي كما يلي:

أ - بينت نتائج اختبار (ت) على البعد الأول وجود فروق دالة بين متوسطات المستوى الأول والرابع عند مستوى دلالة إحصائية (٠,٠٥) لصالح المستوى الأول كما في (الجدول رقم ٣١). من جانب آخر تم حساب النسبة الفائية على نفس المتغير فوجدت فروق دالة بين المستويات الدراسية عند مستوى دلالة (٠,٠١) وباستخدام اختبار شيفيه للكشف عن الفروق ذات الدلالات الإحصائية بين متوسطات درجات اتجاهات المستويات الدراسية.

فقد تبين كما في (الجدول رقم ٣٥) انه لا توجد فروق بين المستويات المختلفة باستثناء المستجدين والمستوى الرابع. أي أن هناك فروق دالة بين متوسط درجات اتجاهات المستوى الرابع والمستجدين لصالح المستجدين عند مستوى دلالة (٠,٠١). وبذلك فإن درجات اتجاهات طلاب المستوى الأول بما فيهم الطلاب المستجدين هم أكثر اتجاها نحو مهنة التدريس من طلاب المستويات المختلفة على هذا البعد.

وبالاعتماد على ما توصلت إليه النتائج السابقة، يمكن الاستنتاج بعدم تحقق الفرض الأول على هذا الجزء من المقياس (البعد الأول). حيث أن هذه النتائج تخالف الفرض الأول الذي يفترض أن الفرق في درجات الاتجاهات هي لصالح المستوى الرابع.

ب - أما بالنسبة لمدى تحقق صحة الفرض الأول على البعد الثاني. فقد بينت نتائج اختبار (ت) على هذا البعد وجود فروق دالة بين متوسطات المستوى الأول

والرابع عند مستوى دلالة إحصائية (٠,٠٥) لصالح المستوى الأول كما في (الجدول رقم ٣٢).

من جانب آخر تم حساب النسبة الفائية على نفس المتغير وجود فروق دالة بين المستويات الدراسية عند مستوى دلالة (٠,٠٠٠١)، وباستخدام اختبار شيفيه للكشف عن الفروق ذات الدلالات الإحصائية بين متوسطات درجات اتجاهات المستويات الدراسية. فقد تبين كما في (جدول رقم ٣٧) انه توجد فروق بين متوسطات الطلاب المستجدين ومتوسطات درجات اتجاهات طلاب كل من المستوى الأول والثالث والرابع عند مستوى دلالة (٠,٠٥، ٠,٠١، ٠,٠١) على التوالي.

أي أن هناك فروق دالة بين متوسط درجات اتجاهات المستوى الرابع والثالث والأول لصالح الطلاب المستجدين. وبذلك فان درجات اتجاهات طلاب المستوى الأول بما فيهم الطلاب المستجدون هم أعلى اتجاها نحو مهنة التدريس من طلاب المستويات المختلفة على هذا البعد، مع العلم إن طلاب المستوى الأول والثالث والرابع يمتازون بدرجات عالية في اتجاهاتهم دون المستوى الدراسي الثاني.

ج - كما بينت نتائج اختبار (ت) على البعد الثالث عدم وجود فروق دالة بين متوسطات المستوى الأول والرابع، علما أن متوسط درجات اتجاهات المستوى الأول أكبر من متوسط درجات اتجاهات المستوى الرابع،لكنها ليس ذات دلالة إحصائية. كما في (الجدول رقم ٣٣).

من جانب آخر تم حساب النسبة الفائية على نفس المتغير لعدم وجود فروق ذات دلالة بين المستويات الدراسية، لكن مثل هذه الفروق ليست ذات دلالة إحصائية.

لذا في هذه الحالة لا يحتاج استخدام اختبار شيفيه للكشف عن الفروق ذات الدلالات الإحصائية بين متوسطات درجات اتجاهات المستويات الدراسية. والجدير بالذكر إن أعلى فرق بين المتوسطات كان بين متوسط درجات اتجاهات المستوى الثاني والمستوى الثالث غير أنها ليست ذات دلالة.

وبالاعتماد على ما توصلت إليه النتائج السابقة، يمكن الاستنتاج بعدم تحقق الفرض الأول على هذا الجزء من المقياس (البعد الثالث).

إن النتائج السابقة تكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات طلاب المستوى الأول نحو مهنة التدريس وطلاب المستوى الرابع لصالح طلاب المستوى الأول. وبناءا على هذه النتائج فان الفرض الأول لم تتحقق صحته، وذلك بسبب وجود فروق في الاتجاهات لصالح طلاب المستوى الأول وليس لصالح المستوى الرابع كما يتضمنه الفرض الأول. دلالة إحصائية (٠,٠٥) لصالح المستوى الأول كما في (الجدول رقم ٣٢).

من جانب آخر تم حساب النسبة الفائية على نفس المتغير وجود فروق دالة بين المستويات الدراسية عند مستوى دلالة (٠,٠٠٠١)، وباستخدام اختبار شيفيه للكشف عن الفروق ذات الدلالات الإحصائية بين متوسطات درجات اتجاهات المستويات الدراسية. فقد تبين كما في (جدول رقم ٣٧) انه توجد فروق بين متوسطات الطلاب المستجدين ومتوسطات درجات اتجاهات طلاب كل من المستوى لطاهر

تفســـير ومناقـــشة

إن ما أظهرته نتائج الدراسة بخصوص وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات اتجاهات طلاب كلية التربية في المستوى الدراسي الأول والرابع وكذلك المقارنة بين اتجاهاتهم باختلاف مستوياتهم الدراسية (مستجد، أول، ثاني، ثالث، رابع) نحو مهنة التدريس للعام الدراسي ١٤٠٩ - ١٤١٠ هـــ.

فقد أشارت نتائج اختبار (ت) إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات اتجاهات طلاب المستوى الدراسي الأول وطلاب المستوى الدراسي الرابع على مقياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس عند مستوى دلالة اقل من ٠٥ ٠. لصالح طلاب المستوى الأول، وكذلك على البعد الأول والثاني، في حين لا توجد فروق دالة بين درجات اتجاهات المستويين على البعد الثالث.

كما كشفت نتائج اختبار شيفيه للمستويات الدراسية المختلفة على البعد الأول إلى وجود فروق بين الطلاب المستجدين والمستوى الرابع عند مستوى دلالة (٠١ ٠.) لصالح الطلاب المستجدين.

أما بالنسبة لنتائج نفس الاختبار على البعد الثاني فقد كشفت عن فروق بين متوسطات درجات اتجاهات درجات الطلاب المستجدين وكل من المستويات التالية:

- طلاب المستوى الأول عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وطلاب المستوى الثالث عند مستوى(٠,٠١)، وكذلك طلاب المستوى الرابع عند مستوى(٠,٠١) وفي جميع الحالات كانت الفروق لصالح الطلاب المستجدين.

بينما لا توجد فروق دالة بين متوسطات درجات اتجاهات طلاب المستويات الدراسية المختلفة على البعد الثالث.

إن النتائج السابقة تكشف عن إن اتجاهات طلاب كلية التربية تكون عالية أثناء دخولهم لكلية التربية ويبدأ بالتناقص كما يبدو بين اتجاهات طلاب المستويات المختلفة، كلما زادت السنوات الدراسية، وهو ما ظهر جليا عندما بينت نتائج التحليلات الخاصة بدرجات اتجاهات طلاب بالمستوى الأول والرابع على المقياس والدرجات على البعدين، من أن الفروق في الاتجاهات هي لصالح طلاب المستوى الأول. ولكن اتضحت تلك الفروق بين متوسطات المستويات المختلفة باستخدام اختبار شيفيه لصالح المستجدين من الطلاب بالمقارنة مع متوسطات درجات اتجاهات المستوى الرابع،ولم تظهر فروق دالة مع المستوى الأول والتي بينته التحليلات السابقة، وهذا يبين إن العلاقة بين الاتجاه والمدة التي يمضيها الطلاب في المستويات الدراسية المختلفة التي استجابت للمقياس بالكلية هي علاقة عكسية . علما أن الدراسة الحالية ليست تتبعية ولكن ما ظهر من نتائج تبين أن الاتجاه يضعف في المستويات بعد الأول بشكل عام مع الأخذ بالاعتبار إن البرامج الدراسية بالكلية لم تتغير بشكل جوهري خلال الأربع سنوات، وإنما قد يرجع إلى تغير في نظام القبول والتحويل بالكلية في الآونة الأخيرة.

علما انه وجد في دراسة العزوف عن مهنة التدريس في المملكة العربية السعودية ما يلي:

"لم يختر كلية التربية من طلبة الثانوية كرغبة أولى سوى نسبة ضئيلة لم تتجاوز ٢,٣٦ %. غير انه ارتفعت نسبة اختيارهم رغبة ثانية إلى ٧,٧٥ %، ورغبة ثالثة إلى ١١,٨٦ %، ورغبة رابعة إلى ١٧,١١ % ".

وما يمكن ملاحظته في هذه النسب هو ضعف رغبة الملتحقين بالكلية في كل الرغبات الأربعة يتضح من خلالها عدم وجود رغبة قوية للالتحاق بالكلية، وبالتالي قد يؤثر على المهنة إذا ما اجبروا على الالتحاق بالكلية دون الأخذ بالاعتبار رغباتهم الأولى.

وحيث انه كما يلاحظ في الآونة الأخيرة قد حدثت تغيرات في نظام القبول قد سمح بوجود تفاوت بين دفعات القبول الطلاب بالكلية خلال هذه السنوات الدراسية بالنسبة للدفعات السابقة، وقد يكون هذا واضحا بين النتائج الخاصة بالطلاب المستجدين وطلاب المستوى الأول.

ويمكن تعليل ذلك بشكل عام إن اتجاهات المتقدمين لكلية التربية عالية بسبب أن الطالب تقدم برغبته للالتحاق بالكلية، فهو يشعر بالرضا نحو مهنته المستقبلية، وهم أيضا أفضل من الطلاب الآخرين الذين لم تظهر أسماء قبولهم بالجامعة بشكل عام. لكن يفترض أن هذا الرضا والقبول لمهنة التدريس يزداد كلما امضي فترة أطول داخل الكلية، حيث يتعرض أثناء الدراسة لخبرات ومعلومات تربوية ونفسية وثقافية وعلمية والتي بدورها يفترض إن تدعم هذه الرغبة والميل أكثر فأكثر بجانب تعديل نظرة المجتمع والمتغيرات الأخرى وبالتالي يمكن من تدعيم الاتجاه نحو المهنة بشكل ملحوض.

إن ما أظهرته نتيجة الفرض الأول على الدرجات الكلية لمقياس الاتجاهات تتسق كذلك مع نتائج أبعاد المقياس الأول والثاني من وجود فروق بين اتجاهات الطلاب لصالح المستجدين. ويذهب بنا التأمل في هذه النتيجة إلى عدة اتجاهات لتفسيرها: وأول مايتبادر إلى الذهن من هذه الاتجاهات إن كلية التربية بواقعها الحالي قد لا تؤثر في طلابها الأثر المرغوب الذي يؤدي من جانبه إلى إكساب الطلاب بالمعلومات والخبرات التي بدورها تعزز وتدعم الرغبة والرضا نحو مهنة التدريس خلال مدة بقائهم بالكلية، هذا بالإضافة إلى ما لدى طلاب حديثي الالتحاق من اتجاهات ايجابية نحو الكلية والمهنة عند التحاقهم بالكلية مع فرض تغير نظام قبول الطلاب في الآونة الأخيرة الذي يدعم تواجد طلاب من ذوي معدلات عالية، ويلبي رغباتهم في التحاقهم بالكلية، ولكن ضعفت اتجاهات الطلاب خلال المستويات الدراسية الأخرى.

هذا وثاني الاتجاهات المحتملة في تفسير هذه النتيجة إن الطلاب الذين هم الآن - وقت تطبيق الاستبيان - في المستويات الدراسية المتقدمة لم يلتحقوا بالكلية برغبة وميل، وإنما تم تحويلهم أو قبول اغلبهم دون رغبتهم، أو إن الكلية كانت سابقا تقبل الطلاب من ذوي المعدلات الأكاديمية الضعيفة في الشهادة الثانوية ضعيفة. بينما الطلاب الذين تم قبولهم في المدة الأخيرة هم أفضل اختيارا وأعلى معدلا.

بالإضافة إلى ذلك يمكن أن نرجع الأسباب إلى مراحل التعليم المبكرة ونظرة المجتمع. حيث إن المراحل الدراسية المختلفة بوضعها الحالي لا تساعد على كشف ميول واتجاهات الطلاب في المراحل الدراسية المبكرة. علما أن ملامح الشخصية الأساسية تتشكل في سن مبكر ويزداد ثباتها في سن ١٥ - ١٧ سنة. وإذا ما تم اكتشافها يجب أن تدعم اثناء الدراسة، وكذلك على الأسرة والبيئة الاجتماعية تدعيم تلك القدرات

والاتجاهات والمواهب التي تم اكتشافها في المدرسة وعلى الجميع تنميتها، كما يحدث لبعض منها مثل الرياضة البدنية والرسم(الفنية). عند ذلك وبعد تخرجه من الثانوية يمكنه أن يلتحق بالكلية المناسبة له دون غيرها من الكليات أو المعاهد الآخر، مما يقلل الهدر المادي والعلمي ويقلل من كل أشكال الهدر الذي قد يؤثر بشكل وآخر على التحصيل الدراسي، هذا إذا ما التحق الطالب بكلية أو تخصص لا يتفق مع ميوله ورغباته التي مهما حاولت تلك الكليات تنميتها من خلال برامجها قد لا يتحقق لها النجاح.

كما لا يمكن استبعاد الأسباب الاجتماعية التي منها نظرة المجتمع نحو المهن ومكانتها في نظر ذلك المجتمع فقد تؤثر هذه النظرة على الملتحق بمهنة التدريس، حيث أنها تختلف عن نظرة نفس المجتمع إلى بعض المهن أو بعض الوظائف عندما تحترم مكانة المدير مثلا على المدرس، وقد تعتبره أفضل مكانه من المهندس. ومثل هذه النظرة تعرقل غالبا استقرار أو تنمية ميول واتجاهات الأفراد، ومن ناحية أخرى تعرقل برامج كلية التربية من تحقيق أهدافها في تنمية المزيد من الاتجاهات لدى طلبتها. فالا يمكن النظر إلى جهة واحدة وتحديد السبب ضمنها، دون النظر إلى مسببات أخرى مختلفة لان الكيان الإنساني كل واحد يتأثر ويؤثر بما حوله في مسيرة حياته. وهذا ينطبق على تنمية هذه المفاهيم الإنسانية والتي تعتبر الاتجاهات هي إحدى تلك المفاهيم كما هي في الدراسة الحالية، التي لا تخل من مكون وجداني يؤثر على شكل الاتجاه المعتمد على مدى اقتناع الطالب بما حوله من المعلومات.

وعلى ذلك فانه إذن ليس من السهل أن نقارن دراسات في مجتمعات مختلفة دون الأخذ بالاعتبار اغلب تلك الأسباب المؤثرة على تلك النتيجة والتي تبينها اغلب الدراسات السابقة، وإنما فقط ينظر لها بعض الباحثون الآخرون على المدة التي يقضيها الطالب في الكلية مثلا أو كمية المعلومات التي يتعرض لها وهي مؤثرات وان كانت في حد ذاتها لها نسبة من التأثير على تنمية الاتجاه لكن هذا التأثير يدعم بأمور أخرى لا يمكن فصلها عنها. مثل نظرة المجتمع للمهنة، مصيرها الوظيفي، وعوائدها المادية، وانعكاس ذلك كله على نظرة الشخص نفسه إلى هذه المهنة واتجاهه نحوها أو ضدها. هذا فضلا عن استعدادات الفرد، وهدف الفرد نفسه وطموحه وغيرها من المؤثرات العديدة.

لذا نعود إلى ما توصلت إليه الدراسة الحالية التي تتسق نتيجة فرضها الأول على مقياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس مع إشارة إليه نتائج الدراسات المختلفة. وبالمقارنة بما توصلت إليه الدراسة الحالية مع دراسة (عمران، ١٩٧٤) هنا والتي طبقت في هذه الجامعة إلى أن اتجاهات طلاب كلية التربية بجامعة الرياض(الملك سعود) لصالح طلاب المستوى الدراسي الأول بالمقارنة مع متوسطات اتجاهات المستوى الأول والثالث والرابع، وكأن لم تتغير هذه النظرة لمهنة التدريس خلال هذه الفترة.

بينما تخالف تلك النتيجة كل من الدراسات التالية: الدراسة التي أجراها كل من (كيرني وروشيو، ١٩٦٦) ودراسة (فهمي وآخرون، ١٩٧٤) توصلت إلى وجود علاقة موجبة بين كمية المعلومات التربوية والنفسية التي يحصل عليها المدرس أثناء الفترة الدراسية واتجاهاته نحو مهنة التدريس.

كذلك جاءت نتائج العديد من الدراسات موضحة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة السنة الأولى والسنة الرابعة لصالح طلاب السنة الرابعة (خضر،١٩٧٥؛ إبراهيم، ١٩٧٨ ؛ غريب، ١٩٨٥ ؛ هرمز، ١٩٨٧).

ومن ثم لم تبين بعض الدراسات وجود فروق بين طلاب متوسطات درجات اتجاهات طلاب المستوى الدراسي الأول والرابع كما أوضحت ذلك دراسة زكي (١٩٧٤)، وما بينته كل من دراسة (الجمل، ١٩٨٣ ؛ الديب، ١٩٨٨).

وفي ضوء تلك النتائج يتبين أن اتجاهات طلاب كلية التربية تنمو وتدعم خلال المدة التي يقضيها الطلاب في كلية التربية باختلاف المجتمعات، وانه ليس بغريب لمثل هذه الدراسات أن تختلف نتائجها وقد يرجع إلى اختلاف الأدوات أو ظروف الدراسة والفروق الزمنية أو حدود العينة حتى في المجتمع الواحد وهو ما ينطبق تقريبا على اغلب الدراسات الإنسانية.

هذا ومن جهة أخرى تدعم نتائج التحليلات الإحصائية للأبعاد الثلاثة على متغير الفرض الأول تلك النتيجة والتي يمكن ملاحظتها في العرض التالي:

إن ما توصلت إليه نتائج الاستجابات على الأبعاد الثلاثة يجب أن تفسر بالنسبة لمعنى البعد أو مسماه بحيث يؤثر البعد وعباراته المنفصلة عن المقياس في إعطاء نسق خاص من الإجابة لذلك البعد يختلف عن تفسير تلك الإجابات وهي ضمن المقياس الكلي.

فالبعد الأول والذي أطلق عليه (النظرة إلى التدريس كمهنة) وجد إن اتجاهات الطلاب على هذا البعد دالة بين المستجدين والمستوى الرابع لصالح المستجدين دون لمستويات الأخرى.

والتي يمكن أن تفسر على أن الطالب عندما يدخل إلى الكلية وهو مستجد أي انه حديث الالتحاق بالكلية فتكون له نظرة تقييمية نحو مهنة التدريس، حيث إن هذه النظرة الشاملة للصعوبات التي قد يتعرض لها مع إدارة المدرسة أو كتقييم لهذه المهنة من وجهة نظر المجتمع لها أو انه يعتبرها هي مهنة لاختلف عن المهن الأخرى، وبالتالي تتراكم هذه التصورات والمفاهيم والآراء من صعوبات أو ايجابيات، مما تجعله يفكر في ترك هذه المهنة لولا اضطراره بالالتحاق بها، إما بسبب معدلة أو لظروف أخرى (البابطين، ١٩٨٩).

كما ظهرت اتجاهات عالية على البعد الثاني(التقييم الشخصي لقدراته المهنية) والذي ظهرت عليه فروق ذات دلالة بين الطلاب المستجدين وكل من المستوى الأول والثالث والرابع لصالح المستجدين إن ما أسفرت عنه نتائج الفرض الأول والمتعلقة بهذا البعد من وجود فروق بين المتوسطات لصالح الطلاب المستجدين، يمكن أن تبين بالطالب الملتحق بالكلية لديه الثقة بنفسه ويتوقع أن يحل المشكلات التي يتعرض لها أثناء عمله ويشعر بالسعادة مع تلاميذه وهكذا.

بينما لم تكن تلك الفروق لصالح المستويات المتقدمة لان هؤلاء الطلاب لا يشعرون إنهم يرتبطون بالمهنة من خلال فقط دراسة تلك المقررات وإنما هم يدرسون تلك المقررات لأنها شرط من شروط التخرج، وليست ذات أهمية باعتبارها كمصادر للخبرات والمعلومات ولتطوير مهارة الطالب المدرس مثل المقررات المسلكية العديدة التي يدرسها ضمن برنامج تخرجهم.

ومن الملاحظ إن أغلب الطلاب يدرسون تلك المقررات لغرض النجاح دون تحقيق الاستفادة. حيث يكتفون بأدنى درجة توصلهم إلى النجاح - وهو سوف

يتضح أكثر عند التحدث عن نتائج الفرض الرابع - ومن ثم يتناسون كل الأفكار التي هم مروا بها خلال دراستهم.

لكن الطلاب المستجدين يتوقعون من كلية التربية أن تزودهم بمعلومات وخبرات تساعدهم على الوقوف أمام المشكلات التي يتعرضون لها أو تدعم قدراتهم نحو ما يحتاجون إليه في المهنة. ولكنهم عند دخولهم للكلية يعتبرون دراستهم للمقررات بعيدة أحيانا من الواقع الفعلي لعملية التدريس، فهم لا يختلفون عن الطلاب المدرسين الذين سوف يتخرجون أو تخرجوا عندما يسألهم سائل عن عملية التدريس، فيتبين إنهم ليسوا بحاجة إلى قدرات وإمكانيات متميزة في أدائهم العام.

وهو ما اتضح من دراسة الباتع (١٩٨٩) التي أجراها على عينة من المدرسين فعلا في المراحل الدراسية المختلفة والتي شملت العديد من مدن المملكة العربية السعودية، من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط اتجاه المدرسين ذوي التخصصات التربوية واتجاه المدرسين ذوي التخصصات العلمية والأدبية، وهذا ما يدل على استمرار ضعف الاتجاه نحو المهنة وتدنيه ليس فقط أثناء الدراسة الذي قد يرجع إلى البرامج أو الاختيار أو النتيجة المتوقعة بعد التخرج، وإنما يزداد التدني كلما أحس بالجهد غير المنظم المبذول أثناء عمله. علما أن هذه النتيجة هي خلاف المتوقع من أن الممارسة قد تؤدي إلى تنمية الاتجاه.

بالإضافة إلى ذلك إنهم يشعرون أن عملية التدريس تحتاج إلى المزيد من الجهد والخبرة والإبداع، حيث لم يتم استبعاد المدرسين اللذين لم يقدموا مزيدا من الإبداع في عملية التدريس في الغالب أو حتى تحويلهم إلى أعمال إدارية بعيدا عن التدريس بسبب قصور في كفاءتهم العلمية مثلا.

من جانب آخر فهم يحتاجون إلى المزيد من المعلومات باستمرار تختص بالمقرر الذي تم تطويره أو فكرة عن وسائل الإيضاح وهو بحد ذاته جزء من عملية التدريس الصعبة وما يجب أن تقدمه كليات التربية من تربية وتعليم وثقافة وأخلاق يساعد في زيادة فنه وعلمه نحو مهنة التدريس.

لذا لم يحدث فصل المدرسين في الغالب كما قد يحدث في مهن أخرى مثل الأطباء أو المهندسين، أو انه قدم لهم شكر بين حين وآخر لما لديهم من مهارات وانجازات قدموها في تلك السنة الدراسية على المستوي الاجتماعي أو الاقتصادي أو العلمي. فهو إذن فقط يدرس دون الحاجة إلى المزيد من الجهد والتفاعل لان عملية التدريس سهلة حسب ما ينقلون ! والوظيفة مضمونة في الغالب؟

والجدير بالذكر أن كلما زادت المعلومات عن موضوع الاتجاه يفترض أن تساعد على تدعيم الربط بين الفرد وذلك الموضوع، بل ويساعد على زيادة انجازه بسبب تكوين ميل ايجابي نحوه فهو يرغب أن يقدم ما في وسعه لجذب المزيد من الارتياح والرضا ومن ثم كسب المزيد من الثقة مما ينتج عنه تحقيق تفوق في دراسته من خلال تحصيله ويرتبط أكثر بمهنته، ولكن ما بينته دراسة (العزوز وآخرون، ١٩٨٣) هو أن أعلى ثلاث نسب بين أفراد من الدول العربية الذين قالوا بأنهم سيتركون مهنة التدريس جاءت المملكة العربية السعودية الثانية بينهم، بنسبة (٥١,٨ %). أي أن أكثر من نصف هؤلاء الأفراد الذين استجابوا على السؤال، كانوا يفكرون بالفعل في ترك مهنة التدريس. ولعل ذلك يرجع إلى توفر مجالات وظيفية أخرى يفضلها الأفراد على مهنة التدريس.

إما بالنسبة للبعد الثالث لم تكن الفروق بين المستويات الدراسية لكل الحالات الإحصائية دالة. ممكن انه لا يشعر بصعوبات المهنة العملية والصحية فهي لا تعنيه كثيرا ولا تأخذ من وقت تفكيره، فإتجاهاته نحو انتماءه للمهنة لاتختلف كما يلاحظ في (الجدول رقم٤٠) وعلى هذا فهي ليست مشكلة، حيث إن أي شخص يمكن أن ينتمي للمهنة ويصبح مدرسا. وقد يحس بالفخر عندما يعرف الآخرون انه سيصبح مدرسا وهي نظرة ايجابية لمستقبله المهني.

وكأنهم لا يعيشون ضمن إطار المهنة قبل الدخول إليها وهذا قد يرجع إلى إنهم ليسوا بحاجة إلى التفكير في مستقبلها العملي،كما يلاحظ في عبارات هذا البعد، بقدر ما هم بحاجة للانتماء الوظيفي وهو نمط التفكير السائد.

ولعل هذه النتيجة والنتائج الأخرى المتعارضة التي جاءت بها الدراسات السابقة في هذا السياق تجعل من المفيد مستقبلا إجراء دراسة تتبعية لنمو الاتجاهات نحو

المهنة لدى الطلاب منذ قبولهم والى تخرجهم. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات اتجاهات.

٢ - نتائج الفرض الثاني للأبعاد الثلاثة

حيث أن الفرض الثاني ينص على أن "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاه طلاب التخصصات الأدبية نحو مهنة التدريس وطلاب التخصصات العلمية لصالح طلاب التخصصات الأدبية ".

للتحقق من صحة الفرض الثاني قام الباحث بإجراء التحليل العاملي من الدرجة الثانية لعبارات المقياس بصورته النهائية، ونتج عن ذلك ثلاثة عوامل، حيث تم حساب المتوسط والانحراف المعياري وقيمة (ت) لدرجات اتجاهات عينة طلاب من التخصصات الأدبية (دراسات إسلامية، اللغة عربية، اللغة الانجليزية، تاريخ، جغرافيا) وطلاب من التخصصات العلمية (الرياضيات، الفيزياء، الكيمياء، الأحياء، الحاسب الآلي) مع كل من العوامل الثلاثة كما يأتي:

أ - العامل الأول:" النظرة إلى التدريس كمهنة ":

أخضعت درجات اتجاهات الطلاب لكل من طلاب التخصصات الأدبية وطلاب التخصصات العلمية على العامل الأول لاختبار (ت). ويبين لنا الجدول التالي نتائج الاختبار:

جدول رقم(٣٩)

يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لدرجات اتجاهات الطلاب على العامل الأول في ضوء متغير التخصص الدراسي:

المتغيرات	العدد	المتوسط	ن.م	د. ر	ق.ت	م. د
الأدبي	٢٨٣	٣ر٦٧	٠ر٦٢			
				٤٨٥	- ١٤ر٠	غير دالة
العلمي	٢٠٤	٣ر٦٨	٠ر٦٦			

أظهرت نتائج (الجدول رقم ٣٩) أن درجات اتجاهات طلاب التخصصات الأدبية في المستويات الدراسية المختلفة لا يختلفون في اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس عن طلاب التخصصات العلمية في المستويات الدراسية المختلفة. فقد كان المتوسط الحسابي لدرجات اتجاهات طلاب التخصصات الأدبية على هذا العامل(٣,٦٧)، وبلغ المتوسط الحسابي لدرجات اتجاهات طلاب التخصصات العلمية(٣,٦٨)، وبلغت القيمة التائية المحسوبة(- ٠,١٤)،أي أنه ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات اتجاهات طلاب التخصصات الأدبية نحو نظرته للتدريس كمهنة عن درجات اتجاهات طلاب التخصصات العلمية، وبذلك لم تثبت الفرضية الثانية على هذا العامل.

ب - العامل الثاني:" التقييم الشخصي لقدرات المدرس المهنية ":

كما أخضعت درجات اتجاهات الطلاب لكل من طلاب التخصصات الأدبية وطلاب التخصصات العلمية على العامل الثاني لاختبار (ت)، ويبين لنا الجدول التالي نتائج الاختبار:

جدول رقم(٤٠)

يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لدرجات اتجاهات الطلاب على العامل الثاني في ضوء متغير التخصص الدراسي:

المتغيرات	العدد	المتوسط	ن.ر	د.ر	ق.ت	م.د
الأدبي	٢٨٣	٣ر٨٢	٠ر٥١			
				٤٨٥	- ٠ر١٢	غير دالة
العلمي	٢٠٤	٣ر٨٣	٠ر٥١			

أظهرت نتائج (الجدول رقم ٤٠) أن درجات اتجاهات طلاب التخصصات الأدبية في المستويات الدراسية المختلفة لا يختلفون في اتجاهاتهم نحو التقييم الشخصي لقدراتهم المهنية عن طلاب التخصصات العلمية في المستويات الدراسية المختلفة. فقد كان المتوسط الحسابي لدرجات اتجاهات طلاب التخصصات الأدبية على هذا العامل(٣,٨٢)، وبلغ المتوسط الحسابي لدرجات اتجاهات طلاب التخصصات العلمية(٣,٨٣)، وبلغت القيمة التائية المحسوبة(- ٠,١٢)، أي أنه ليست هناك فروق ذات دلالة احصائية بين درجات اتجاهات طلاب التخصصات الأدبية نحو تقييمهم الشخصي لقدراتهم المهنية عن درجات اتجاهات طلاب التخصصات العلمية، وبذلك لم تثبت الفرضية الأولى على هذا العامل.

ج - العامل الثالث:" مدى انتماء المدرس لمهنة التدريس ":

أخضعت درجات اتجاهات الطلاب لكل من طلاب التخصصات الأدبية وطلاب التخصصات العلمية على العامل الثالث لاختبار (ت)، ويبين لنا الجدول التالي نتائج الاختبار:

جدول رقم(٤١)

يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لدرجات اتجاهات الطلاب على العامل الثالث في ضوء متغير التخصص الدراسي:

المتغيرات	العدد	المتوسط	ن.ر	ق.ت	م.د
الأدبي	٢٨٣	٣٫٠٩ر٥٥ر٠			
			٤٨٥	- ٢٧ر.	غير دالة
العلمي	٢٠٤	٣٫١٠ر٥٤ر٠			

أظهرت نتائج (الجدول رقم ٤١) أن طلاب التخصصات الأدبية في المستويات الدراسية المختلفة لا يختلفون في اتجاهاتهم نحو نظرتهم لمسقبل مهنة التدريس عن طلاب التخصصات العلمية في المستويات الدراسية المختلفة. فقد كان المتوسط الحسابي لدرجات اتجاهات طلاب التخصصات الأدبية على هذا العامل (٣,٠٩)، وبلغ المتوسط الحسابي لدرجات اتجاهات طلاب التخصصات العلمية (٣,١٠)، كما بلغت القيمة التائية المحسوبة (- ٠,٢٧)، أي أنه ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات اتجاهات طلاب التخصصات الأدبية نحو هذا العامل عن درجات اتجاهات طلاب التخصصات العلمية، وبذلك لم تثبت الفرضية الأولى على هذا العامل. وتنسجم نتيجة هذا العامل مع نتائج العامل الأول والثاني على نفس الفرض.

تحليل عام لنتائج الفرض الثاني واختبار صحته:

أن السؤال المطروح الذي يمكن من خلاله التحقق من مدى صحة الفرض الثاني هو (هل توجد فروق بين اتجاهات طلاب التخصصات الأدبية نحو مهنة التدريس واتجاهات طلاب التخصصات العلمية؟.

أظهرت نتائج البحث الواردة في الجداول الخاصة بالتحليلات الإحصائية للتحقق من الفرض الثاني، انه ليست هناك فروق بين درجات اتجاهات طلاب التخصصات الأدبية واتجاهات طلاب التخصصات العلمية في كلية التربية نحو مهنة التدريس. هذا ويمكن تحليل نتائج الفرض الثاني عفي ضوء درجة الاتجاه للمقياس ككل والتي تم

إجراؤها للتحقق من صحة الفرض على مقياس الاتجاهات. وفي ضوء ما نتج عن التحليلات الإحصائية الخاصة بدرجة الاتجاه على العوامل الثلاثة. وذلك على النحو التالي:

0 درجة الاتجاه للمقياس ككل والتي تم إجراؤها للتحقق من صحة الفرض الثاني التي تم عرضها أثناء التحدث عن الفروض ومتغيرات الدراسة والتي من خلالها تم حساب الدرجة الكلية لمقياس الاتجاهات لطلاب التخصصات الأدبية والعلمية باستخدام اختبار (ت) تبين عدم وجود فروق دالة بين متوسط درجات اتجاهات طلاب التخصصات الأدبية العلمية، والذي يمكن ملاحظته في (الجدول رقم ٢٣).

0أما بالنسبة للتحليلات الإحصائية الخاصة بدرجة الاتجاه على العوامل الثلاثة وهي كما يلي:

- بينت نتائج اختبار (ت) على العامل الأول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات التخصصات الأدبية والعلمية، كما في (الجدول رقم٣٩).

وبالاعتماد على ما توصلت إليه نتيجة هذا العامل، يمكن الاستنتاج بعدم تحقق الفرض الثاني على هذا الجزء من المقياس(العامل الأول). حيث أن هذه النتائج تخالف نص الفرض الثاني الذي يفترض أن الفرق في درجات الاتجاهات هي لصالح التخصصات الأدبية.

- أما بالنسبة لمدى تحقق صحة الفرض الثاني على العامل الثاني، فقد بينت نتائج اختبار(ت) على هذا العامل كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات التخصصات الأدبية والعلمية، كما في (الجدول رقم ٤٠).

وبذلك فان متوسطات درجات اتجاهات طلاب التخصصات الأدبية لاختلف عن متوسطات درجات اتجاهات طلاب التخصصات العلمية نحو مهنة التدريس على هذا العامل.

وبالاعتماد على ما توصلت إليه نتيجة هذا العامل، يمكن الاستنتاج بعدم تحقق الفرض الثاني على هذا الجزء من المقياس(العامل الثاني). حيث أن هذه النتائج تخالف الفرض الثاني الذي يفترض أن هناك فروق بين درجات الاتجاهات هي لصالح التخصصات الأدبية.

- كما بينت نتائج اختبار (ت) على العامل الثالث عدم وجود فروق بين متوسطات درجات اتجاهات طلاب التخصصات الأدبية والعلمية. كما في (الجدول رقم ٤١).

وبالاعتماد على ما توصلت إليه نتيجة هذا العامل، يمكن الاستنتاج بعدم تحقق الفرض الثاني على هذا الجزء من المقياس (العامل الثالث).

إن النتائج السابقة تكشف عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات طلاب التخصصات الأدبية نحو مهنة التدريس وطلاب التخصصات العلمية في كل الحالات. وبناء على هذه النتائج سواء على مقياس الاتجاهات أم على المقاييس الفرعية الثلاثة فان الفرض الثاني لم تتحقق صحته.

تفسير ومناقشة

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات اتجاهات طلاب كلية التربية في التخصصات الأدبية والعلمية نحو مهنة التدريس. وهو ما أشارت إليه نتائج اختبار(ت) بالنسبة للفروق في درجات المقياس الكلية للاتجاهات من عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات اتجاهات طلاب التخصصات الأدبية والعلمية على مقياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس. وكذلك بالنسبة للفروق بين درجات الاتجاهات للمقاييس الفرعية إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح طلاب التخصصات الأدبية على العوامل الثلاثة.

لذا يتبين من النتائج السابقة عدم اختلاف اتجاهات طلاب التخصصات الأدبية عن اتجاهات طلاب التخصصات العلمية خلال تواجدهم في كلية التربية باختلاف مستوياتهم الدراسية. بل إن النتيجة لم تتغير حتى بين المستجدين والمستويات المختلفة لطلاب كلا التخصصين. بل يفترض أن طلاب التخصصات الأدبية بسبب إن المقررات التي يدرسونها هي إنسانية في المرحلة الثانوية أو الجامعية، مما قد تزيد من اتجاهات طلبتها نحو مهنة التدريس كلما أمضى الطلاب فترة أطول في الكلية إذا ما تم مقارنتهم مع زملائهم في التخصصات العلمية.

علما أن طلاب كلا التخصصين يتعرضون لمعلومات وخبرات مختلفة من خلال نماذج الدروس النفسية والتربوية والعلمية والثقافية المختلفة داخل الكلية، والتي بدورها تدعم الجانب المعرفي نحو موضوع الاتجاه الذي من المفروض أن يتبعه اثر ايجابي في الجانب الوجداني، ويساعد على نمو طردي للاتجاه نحو المهنة لدى طلاب التخصصات الأدبية والعلمية.

بل ويجب أن يظهر تأثير مكوني الاتجاه - المعرفي والوجداني -أثره على المكون الثالث السلوكي للاتجاه(**KRECH & CRUCHFIELD, 1962**؛ آدم، ١٩٨١) الذي يفترض أن يتضح ذلك في استجابات الطلاب.

إن ما أسفرت عنه نتيجة هذا الفرض لا تكون بعيدة عما توصلت إليه نتيجة الفرض الأول في عدم وجود فروق بين درجات اتجاهات طلاب المستوى الأول والرابع، بل هي منسجمة معها لان طلاب المستوى الأول والرابع (أفراد العينة) يمثلون غالبية طلاب التخصصات العلمية والأدبية مندمجين في كل مستوى من المستويين باستثناء الطلاب المستجدين والذين يمثل اغلبهم طلاب غير متخصصين.

هذا وتؤيد نتيجة الفرض الثاني على مقياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس العديد من الدراسات التي تناولت الرضا عن مهنة التدريس والتخصص الدراسي، وعند مراجعة تراث الدراسات السابقة التي حصل عليها، تبينت نتائجها كالتالي:

كما في نتائج دراسة (خير الله، ١٩٧٨) هو عدم وجود فروق ذات دلالة بين اتجاهات طلبة القسم الأدبي في السنة الأولى وطلبة القسم العلمي في السنة الثالثة. وان في هذه النتيجة في ظاهرها لا تبين وجود فروق بين طلاب قسمين باختلاف مستوياتهم

الدراسية وهذا يعني أنه لم تختلف اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس باختلاف هذين العاملين، وقد يرجع السبب إلى إلا إن مثل هذه المعلومات التي تعرض لها الطلاب أثناء دراستهم لم تساعد في تنمية اتجاهاتهم بشكل ملحوظ، هذا إذا كانت تلك المعلومات فعلا لها الإمكانية أن تنمي الاتجاهات لدى مثل هؤلاء الطلاب الذين انهوا ثلاثة سنوات دراسية، وهو ما يحتاج للمزيد من الدراسة.

وأما بالنسبة لنتائج دراسة محمود التي أجراها عام ١٩٧٦ أسفرت من جانب آخر عن عدم وجود فروق ذات دلالة في الرضا عن الدراسة بكلية التربية بين مجموعات من الطلاب في التخصصات التالية: تخصصي الطبيعة والكيمياء (بنين) و تخصصي التاريخ والجغرافيا (بنين)، والأخيرة من تخصصي التاريخ والجغرافيا (بنات) تبعا لمتغير التخصص (القريطي، ١٩٨٦). إن هذه النتيجة قد تؤيد قيام دور الكلية في تحقيق هدفها من خلال تدعيم الرضا لدى طلابها في كافة التخصصات بالنسبة للذكور والإناث هذا إذا كانت العينة من مستويات غير محددة، وأما إذا كانت العينة من مستويات محددة وهو ما لم يستطيع الباحث التحقق منه بسبب عدم حصوله على الدراسة.

بينما تخالف تلك النتيجة كل من دراسات التالية:

ففي دراسة (خضر، ١٩٧٥) عن اتجاهات طلاب كلية التربية التي استهدفت التعرف على مدى اختلاف اتجاهات الطلاب نحو مهنة التدريس في الفترة التي يقضيها الطالب بالكلية. أسفرت نتائجها عن وجود فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى(٠,٠٥) بين اتجاهات طلاب السنة الرابعة بقسم التربية ونظرائهم بقسم الجغرافيا، وبقسم الانجليزية عند مستوى(٠,٠١) لصالح قسم التربية في الحالتين. كذلك أثبتت وجود فروق دالة بين اتجاهات طلاب السنة الرابعة بقسم الجغرافيا ونظرائهم بقسم الانجليزية عند مستوى(٠,٠٥).

كما أظهرت نتائج دراسة(هرمز، ١٩٨٧) وجود فروق ذات دلالة بين اتجاهات طلبة الأقسام العلمية والأدبية عند مستوى دلالة(٠,٠١) لصالح طلاب الأقسام الأدبية.

ومن جهة آخري تدعم نتائج التحليلات الإحصائية للأبعاد الثلاثة على متغير الفرض الثاني نتيجة المقياس الكلي والتي يمكن ملاحظتها في العرض التالي.

إن النتائج المنبثقة من درجات هذه المقاييس الثلاثة الفرعية يفترض أن لا تظهر إلا هوية ذلك العامل وليس المقياس ككل، بحيث تفسر بالنسبة لمعنى العامل أو مسماه.أي أن درجة عبارات العامل الذي هوبمثابة مقياس منفصل عن المقياس الأصلي يساعد في إعطاء نسق خاص من الدرجات للاستجابات يختلف من كون هذه الدرجات منسجمة ضمن المقياس الكلي.

فإذا نظرنا للعامل الأول(النظرة إلى التدريس كمهنة) وجد أن الفروق بين اتجاهات طلاب التخصصات الأدبية والعلمية على هذا العامل غير دالة أيضا.

والتي يمكن أن تفسر على أن الطلاب لا يختلفون في اتجاهاتهم باختلاف تخصصاتهم وهذا يرجع إلى أن نظرة طلاب كلية التربية نحو مهنة التدريس هي واحدة دون النظر إلى اختلاف تخصصاتهم. وهذا قد يأتي من أن التحاق اغلب الطلاب لم يكن عن رغبة نحو المهنة أو نحو التخصص إذا ما عرفنا أن أغلب المتقدمين هم من الطلاب الذين لم تقبلهم كليات أخرى أو تم تحويلهم إلى كلية التربية خلال السنوات الماضية لذا يلاحظ من النتائج أن نظرة طلاب كلا التخصصين للمهنة واحدة.

ومن جانب آخر إن الفرص الوظيفية هي كذلك واحده، حيث أن خريجي التخصصات الأدبية ليس أقل حضا في الغالب بين الذكور من الطلاب بالنسبة لخريجي التخصصات العلمية.إذا ما عرفنا أن إدارات التعليم تلحق بها خريجي الكليات غير التربوية كمدرسين نظرا لحاجتها إلى مدرسين وطنيين.

وأما بالنسبة للفروق في درجات الاتجاه على لعامل الثاني(التقييم الشخصي لقدرات المدرس المهنية) فكانت غير ذي دلالة بإحصائية بين طلاب التخصصات الأدبية والعلمية. وقد يعزى ذلك إلى أن أثر المعلومات أو الخبرات النفسية والتربوية والثقافية التي يتعرض لها طلاب كلية التربية، والتي من المفروض أن تدعم خبراتهم وتبرز قدراتهم وكيف يمكن من خلالها تدعيمها وبلورتها للاستفادة منها في الرفع من كفايتهم المهنية في المستقبل، فهي كما يبدو لاختلف عما يتعرض له طلاب التخصصات الأدبية والعلمية بحيث تساعد في إظهار فروق بين اتجاهات طلاب كلا التخصصين لكي تؤدي بالتالي إلى ترجيح الفروق لصالح احد التخصصين. حيث تتسق هذه الإجابة كذلك مع نتائج الفرض الأول في عدم وجود فروق لصالح المستويات الدراسية المتقدمة

طرديا، وبما إنهم من جانب آخر منتمين غالبا إلى إحدى التخصصات الأدبية أو العلمية المختارة في المستويات المختلفة فقد لا تتضح فروق واضحة بين اتجاهات طلاب التخصصين وان كانت هناك فروق لصالح المستوى الأول في الفرض الأول لكنها تتلاشى عند ذلك تلك الفروق بين المستويات الثلاثة الأخرى، وهذا بدوره يؤكد عدم الاختلاف حتى بعد تصنيف الطلاب تصنيفا آخرا كما هو في هذه الحالة، والتي يمكن ملاحظتها في (الجدول رقم ٢٧) الذي يبين وجود فروق دالة بين اتجاهات كل من طلاب المستوى الأول الأدبي وطلاب المستوى الأول العلمي من جانب وبين المستوى الرابع العلمي عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥) لصالح طلاب المستوى الأول في كلا الحالتين. أما بقية التفاعلات فهي غير دالة.

أما نتائج درجات طلاب التخصصات الأدبية والعلمية على العامل الثالث(مدى انتماء المدرس لمهنة التدريس) لم تكن الفروق بين المستويات الدراسية لكل الحالات الإحصائية دالة. فربما إن طلاب التخصصات الأدبية والعلمية لا يختلفون في مدى انتماءهم لمهنة التدريس، أي أن نظرتهم متقاربة على جميع فقرات هذا العامل.

نتائج الفرض الرابع: (الفرض الرئيسي)

قبل التحدث عن نتائج الفرض الرابع الخاصة بدرجات مقاييس الاتجاه الفرعية يمكن الإشارة بخصوص الفرض الثالث إلى انه قد تم عرض نتائجه على درجة مقياس الاتجاه في الجزء ولم يتم دراسته مع العوامل الثلاثة حيث اكتفى بتلك النتائج.

أما بالنسبة للتحقق من مدى صحة الفرض الرابع (الفرض الرئيسي) والفروض الفرعية على العوامل الثلاثة، تم إجراء ما يلي:

أخضعت درجات اتجاهات الطلاب على العوامل الثلاثة لتحليل التباين ومن ثم تم استخدام اختبار شيفية بغرض المقارنة بين متوسطات مستويات التحصيل الدراسي (مقبول، جيد، جيد جدا). أما الطلاب الذين الحاصلين على تقدير (راسب)، فقد أضيفت أعدادهم مع الطلاب الذين حصلوا على تقدير مقبول، بسبب قلة عددهم، وأما الطلاب

الذين حصلوا على تقدير (ممتاز) فقد الحقوا بالطلاب الذين حصلوا على تقدير جيد جدا، للسبب نفسه، ويمكن عرض النتائج الخاصة بدرجات الطلاب على العوامل الثلاثة ومتغير الفرض الرابع كالتالي:

العامل الأول:

أخضعت درجات اتجاهات الطلاب على العامل الأول لتحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة نسبة (ف)، لنتائج فروق في الاتجاه ومستويات والتحصيل الدراسي، ويبين لنا الجدول التالي

نتائج هذا التحليل:

جدول رقم(٤٢)

يبين نتائج تحليل التباين ودلالة النسبة الفائية بين مستويات التحصيل الدراسي في الاتجاه على العامل الأول

المتغيرات	مصدر التباين	د.ر	مج. م	م.م	ق.ف	م.د
العامل الأول	بين. م	٢	٠ر٥٧	٠ر٢٨	٠ر٦٦	غير دالة
	داخل. م	٤٧١	٢٠٣ر٤٨	٠ر٤٣		
	التباين الكلي	٤٧٣	٢٠٤ر٠٥			

لما كانت قيم (ف) ليست جوهرية على العامل الأول، فهذا يعني انه ليس هناك تباين عند أي من مستويات الدلالة بين درجات المجموعات عن درجات داخل المجموعات. حيث انه لا يحتاج إلى استخدام اختبار شيفيه ليبين من خلاله دلالة الفروق بين متوسطات مستويات التحصيل الدراسي.

العامل الثاني:

أخضعت درجات اتجاهات الطلاب على العامل الثاني لتحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة نسبة (ف)، لنتائج الفروق في الاتجاه وبين مستويات التحصيل الدراسي، ويبين لنا الجدول التالي نتائج هذا التحليل:

جدول رقم(٤٣)

يبين نتائج تحليل التباين ودلالة النسبة الفائية بين مستويات التحصيل الدراسي في الاتجاه على العامل الثاني

المتغيرات	مصدر التباين	د.ر	مج. م	م.م	ق.ف	م.د
العامل الثاني	بين. م	٢	١٩٢ر١	٠ر٩٦	٣ر٥٥	أقل (٠,٠٥)
	داخل. م	٤٧١	١٢٧ر٢٩	٠ر٢٧		
	التباين الكلي	٤٧٣	١٢٩ر٢١			

لما كانت قيم (ف) جوهرية على العامل الثاني دالة عند مستوى دلالة أقل من(٠,٠٥). تم استخدام اختبار شيفيه ليبين مدى إمكانية المقارنة بين الفروق بين متوسطات مستويات التحصيل الدراسي التي سببت زيادة التباين بين المجموعات عن التباين داخل المجموعات ذاتها والجدول التالي يبين لنا نتائج هذا الاختبار:

جدول رقم(٤٤)

يبين نتيجة اختبار شيفية Scheffe للمقارنة بين متوسطات مستويات التحصيل الدراسي ومتوسطات اتجاهات طلاب المستويات الدراسية المختلفة على العامل الثاني

المجموعات المقارنة	جيد جدا	مقبول	جيد
المتوسطات	٣ر٩٦	٣ر٨٠	٣ر٧٨
العدد	٧٠	١١٣	٢٩١
المجموعات المقارنة	فرق المتوسطات		
جيد جدا	-	٠ر١٦	٠ر١٨ *
مقبول	-	-	٠ر٠٢
جيد	-	-	-

* دال عند مستوى ٠ر٥.

وبالنظر (للجدول ٤٤) السابق نجد إن فروق متوسطات مستويات التحصيل الدراسيكانت بين تقدير جيد جدا وجيد عند مستوى دلالة (٠,٠٥). أي أن الفروق في الاتجاهات على العامل الثاني لصالح ذوي التقدير جيد جدا فأعلى، فيما عدا ذلك ليس هناك فروق ذات دلالة بين متوسط المستويات الأخرى.

العامل الثالث:

أخضعت درجات اتجاهات الطلاب لتحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة نسبة (ف)، لنتائج فروق في الاتجاه على العامل الثالث ومستويات التحصيل الدراسي، ويبين لنا الجدول التالي نتائج هذا التحليل:

جدول رقم(٤٥)

يبين نتائج تحليل التباين ودلالة النسبة الفائية بين مستويات التحصيل الدراسي في الاتجاه على العامل الثالث

المتغيرات	مصدر التباين	د.ر	مج. م	م.م	ق.ف	م.د
العامل	بين. م	٢	٥٤ر٠	٢٧ر٠		
الثالث					٩٠ر٠	أقل مـــن ٠,٠٥
	داخل. م	٤٧١	١٠ر١٤٣	٣٠ر٠		
	التباين الكلي	٤٧٣	٦٣ر١٤٣			

لما كانت قيم(ف) جوهرية على العامل الثالث عند اقل من(٠,٠٥). تم استخدام اختبار شيفيه ليبين مدى إمكانية المقارنة بين الفروق بين متوسطات مستويات التحصيل الدراسي لمعرفة شكل التباين بين المجموعات عن التباين داخل المجموعات ذاتها والجدول التالي يبين لنا نتائج هذا الاختبار:

جدول رقم(٤٦)

يبين نتيجة اختبار شيفية Scheffe للمقارنة بين متوسطات مستويات التحصيل الدراسي ومتوسطات اتجاهات طلاب المستويات الدراسية المختلفة على العامل الثالث

المجموعات المقارنة	جيد جدا	مقبول	جيد
المتوسطات	٣ر١٦	٣ر١٣	٣ر٠٨
العدد	٧٠	١١٣	٢٩١
المجموعات المقارنة	فرق المتوسطات		
جيد جدا	-	٠ر٠٣	٠ر٠٩
مقبول	-	-	٠ر٠٣
جيد	-	-	-

وبالنظر (للجدول رقم ٤٦) السابق نجد إن جميع فروق متوسطات الاتجاهات على هذا العامل ومستويات التحصيل لجميع المستويات الدراسية وتفاعلاتها غير دالة، وهذا قد يرجع إلى إن الفروق بين متوسطات التحصيل في الاتجاه قد تلاشت ولم تظهر لصالح أي من المستويات.

تحليل عام لنتائج الفرض الرابع واختبار صحته:

إن السؤال المطروح هو(هل هناك علاقة بين درجة الاتجاه نحو مهنة التدريس ومستوى التحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية؟).

أظهرت نتائج البحث الواردة في الجداول الخاصة بالتحليلات الإحصائية للتحقق من الفرض الرابع ،انه ليست هناك فروق في درجات اتجاهات الطلاب بين

مستويات التحصيل الدراسي في كلية التربية. هذا ويمكن تحليل نتائج الفرض الرابع على النحو التالي:

١ - درجة الاتجاه للمقياس ككل والتي تم إجراؤها للتحقق من صحة ما يلي:

أ - الفرض الرئيسي على مقياس الاتجاهات.

ب - الفروض الفرعية على مقياس الاتجاهات.

٢ - حسب ما نتج عن التحليلات الإحصائية الخاصة بدرجة الاتجاه على الأبعاد الثلاثة.

أ - درجة الاتجاه للمقياس ككل والتي تم إجراؤها للتحقق من صحة الفرض الرابع الرئيسي والفروض الفرعية والتي تم عرضها أثناء التحدث عن الفروض والمتغيرات الدراسية.

حيث تم حساب الدرجة الكلية لمقياس الاتجاهات لطلاب المستوى الأول والتحصيل الدراسي وكذلك درجات اتجاهات طلاب المستوى الرابع والتحصيل الدراسي، باستخدام اختبار(ت) تبين عدم وجود فروق دالة بين متوسط درجات اتجاهات طلاب المستوى الأول وكذلك الرابع والتحصيل الدراسي، والذي يمكن ملاحظته في (الجدول رقم ٢٧ و ٢٨).

ب - كما تم حساب الدرجة الكلية لمقياس الاتجاهات لطلاب التخصصات الأدبية والتحصيل الدراسي وكذلك درجات اتجاهات طلاب التخصصات العلمية والتحصيل الدراسي باستخدام اختبار(ت).تبين عدم وجود فروق دالة بين متوسط درجات اتجاهات طلاب التخصصات الأدبية وكذلك العلمية والتحصيل الدراسي، والذي يمكن ملاحظته في (الجدول رقم ٢٩ و ٣٠).

٣ - أما بالنسبة للتحليلات الإحصائية الخاصة بدرجة الاتجاه على العوامل الثلاثة والتي من خلالها يتم حساب درجة الاتجاه على هذه المقاييس الفرعية مع مستويات التحصيل المختلفة، والغرض من ذلك هو لمعرفة أي من طلاب مستويات التحصيل الثلاثة تميل لصالحها الفروق والتي تظهر بعد استخدام اختبار شيفيه، وهي كما يلي:

أ - بينت نتائج التحليل التباين على العامل الأول عدم وجود فروق جوهرية بين درجة الاتجاه والتحصيل الدراسي، كما في (الجدول رقم(٤٢). وبسبب ذلك لم تكون هناك فروق في اتجاهات الطلاب على العامل الأول بين مستويات التحصيل الدراسي والتي لا تظهر على اختبار شيفيه.

ب - أما بالنسبة لنتيجة العامل الثاني بالمقارنة مع مستويات التحصيل المختلفة. فقد بينت نتائج تحليل التباين وجود فروق جوهرية عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥) بين الاتجاه والتحصيل الدراسي، كما في الجدول رقم(٤٣).

وباستخدام اختبار شيفيه وجدت فروق دالة عند(٠,٠٥)بين مستوى التحصيل جيد وجيد جدا لصالح المستوى الأخير(٤٤).

ج - ومن جانب آخر بينت نتائج تحليل التباين وجود فروق عند أقل من (٠,٠٥) على درجات العامل الثالث، كما في الجدول رقم(٤٥). ولم تظهر فروق بين لصالح أي من مستويات التحصيل بعد استخدام اختبار شيفيه.

مما سبق تكشف النتائج بشكلها العام عن عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الطلاب باختلاف المستوى الدراسي والتخصص الدراسي كل على حده من جانب والتحصيل الدراسي من جانب آخر. كما وان لم توجد فروق بين مستويات التحصيل الدراسي باستثناء نتيجة العامل الثاني.

وبناءا على هذه النتائج على مقياس الاتجاهات أم على المقاييس الفرعية الثلاثة فان الفرض الرابع لم تتحقق صحته، بسبب عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين تلك المتغيرات والتحصيل الدراسي.

تفســـير ومناقشـــة:

إن ما أظهرته نتائج الدراسة بخصوص عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين الاتجاه نحو مهنة التدريس والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية. أي انه تم التعرف على اتجاهاتهم عند التحاقهم بالكلية، ثم التعرف على اتجاهات طلاب المستوى الرابع باختلاف تخصصاتهم داخل كلية التربية وعلاقة ذلك بتحصيلهم الدراسي.

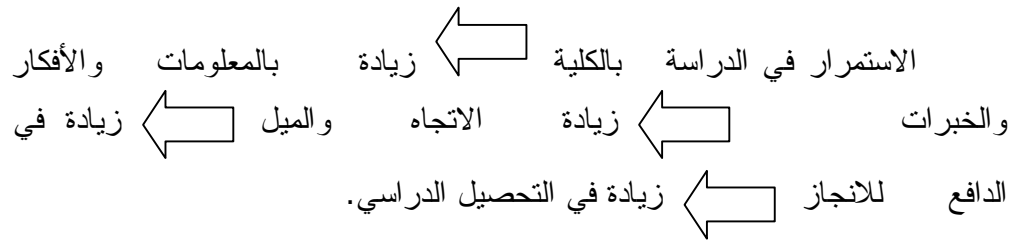
لذا يتبين من النتائج السابقة عدم اختلاف تحصيلهم الدراسي باختلاف المستويات الدراسية أو حتى باختلاف تخصصاتهم الدراسية، إن مثل هذه النتيجة هل هي متسقة مع النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية أو أنها تختلف عنها.

ولكي يمكننا التحدث عن مثل هذه النتائج والإجابة على السؤال بشيء من التفصيل، نحتاج إلى تصنيف الإجابة إلى نقاط كالتالي:

١ - بالنسبة لنتيجة الفرض الرئيسية والتي تفترض وجود علاقة ايجابية بين الاتجاه نحو مهنة التدريس والتحصيل الدراسي، وبلاشك فان بناء هذا الفرض معتمد على التراث السابق للدراسات العديدة التي تؤيد مثل هذه النتيجة، من حيث ما للكلية من دور في دعم اتجاهات طلبتها وبالتالي أثرها على تحصيل الطلاب.

وهذا بلا شك ينطبق على ما للكلية من أهمية في تنمية اتجاهات طلبتها نحو مهنة التدريس، والذي لابد أن يظهر بوضوح على ميول ورغبات واتجاهات الطلاب بشكل طردي مع الفترة التي يقضيها الطلاب في الكلية. ولكن هذا ما لم نلاحظه عند اختبار الفرض الأول من عدم بروز فروق دالة إحصائيا بين اتجاهات مجموعة طلاب المستوى الأول، واتجاهات مجموعة طلاب المستوى الرابع لصالح الأخير. وتلك النتيجة تدعم نفسها مع وجود شاهد آخر على عدم نمو أو تدعيم لاتجاهات طلاب كلية التربية كلما أمضى الطالب فترة أطول في الكلية.

فمما لاشك فيه إن الاتجاه يؤثر في تدعيم الرغبة والميل والذي بدوره يزيد من الدافع للانجاز وبالتالي يؤدي إلى تحصيل أفضل، والذي يفترض أن يكون حسب الصورة التالية:



وكأن التحصيل الدراسي مؤشر من خلاله يمكن معرفة مستوى الدافعية والطموح والاتجاه والميل والرضا.

٢ - أما بالنسبة للفروض المشتقة من الفرض الرابع لم يظهر أي منها ارتباط بين الاتجاه والتحصيل الدراسي، وهذا قد يرجع إلى أن الطلاب هم أنفسهم الذين لم تبين استجاباتهم على المقياس من وجود اتجاهات واضحة نحو مهنة التدريس حتى في المستوى الرابع كما ورد في نتيجة الفرض الأول.

ومن جهة أخرى لم تظهر فروق ذات دلاله بين درجات اتجاهات طلاب التخصصات الأدبية ودرجات اتجاهات طلاب التخصصات العلمية، واعتمادا على ذلك وبسبب أن الاتجاهات كما يؤكد ماجر **MAGER** يمكن أن تزيد الرغبة في التعليم، وتحسن من ذاكرة المتعلم وقدرته على توظيف ما تعلمه، وان الاتجاهات تؤدي إلى فعل دافعي يستثير السلوك، بالإضافة إلى استعدادات وقدرات الطالب التي تؤدي في النهاية إلى تحقيق درجة عالية من التحصيل(**ROBERT & RICHARD, 1985**).

إن تكرار خبرات النجاح التي يشعر بها الطالب والتي يمر بها أثناء تواجده داخل الكلية من المفروض أن تؤدي إلى تحقيق المزيد من النجاح والتفوق كلما زادت ساعات الدراسة لتلك المقررات التي تدعم رغبته وتخلق لديه المزيد من ميل، من اجل طموحه وإشباع لحاجاته وتنمية لقدراته واستعداداته.

لكن إذا كان التحاق الطالب بالكلية بدون رغبته أو إن التحاقه يخالف نظرته و طموحه أو استعداداته أو تخالف نظرة المجتمع، أو غير ذلك. فمثل هذا الاختيار قد يؤثر على الطالب ويظهر ذلك بوضوح على تحصيله الدراسي، وهو ما يمكن ملاحظته لوثائق كلية التربية الخاصة بنتائج الطلاب التي تكون اقرب إلى الجيد، وهي نتيجة لا تشير إلى حد ما إلى تحصيل متفوق لدى الطلاب. والذي بدوره يكشف اثر قبول الطلاب من ذوي الاستعداد والرغبة والاتجاه الايجابي لمهنة التدريس، واثر مثل هذا القبول على أداء الطلاب وتحصيلهم، وكفاءتهم أثناء الدراسة والعمل.

والتي بينته العديد من الدراسات في مدى ارتباط الاتجاهات بالتحصيل الدراسي. حيث تبين نتائج دراسة(الجمل، ١٩٨٣) إلى عدم وجود فروق دالة بين مستويات الفئات التحصيلية واتجاهات الطلاب المستجدين وطلاب السنة النهائية. وبسبب إن الدراسات في هذا المجال قليلة ، لذا اعتمد بسبب ذلك لعرض نتائج دراسات تناولت العلاقة بين الرضا التحصيل الدراسي كمؤشر يمكن الاعتماد عليها.

كما في دراسة (**BLEELICK, 1973**) التي أسفرت عنه إن أهم عامل يدعم رضا الطلاب عن الدراسة هو التحصيل الدراسي. وفي دراسة كل من الحطاب عام ١٩٧٦ والصفتي عام ١٩٨٠ (القريطي، ١٩٨٦) التي بينت نتائجها عن وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى(٠,٠١) في التحصيل الدراسي بين الطلبة الأكثر رضا والأقل رضا لصالح الطلبة الأكثر رضا.

كذلك بينت دراسة هندام وزكي عام ١٩٧٣ في نتائجها إلى وجود ارتباط بين تفضيل الطلاب لمادتي العلوم واللغة الانجليزية وتحصيل الطلاب في هاتين المادتين عند مستوى (**0,001**)، بينما لا يوجد ارتباط ذو دلالة بين تفضيل الطلاب لمادتي اللغة العربية والرياضيات وتحصيلهم في هاتين المادتين (رؤوف، ١٩٧٨).

أما دراسة ناجي التي قام بتطبيقها عام ١٩٧٥ أظهرت في نتائجها إن هناك علاقة دالة موجبة بين اتجاه الطلبة نحو المواد الدراسية والتحصيل الدراسي لمجموع الطلاب في المواد الدراسية في القسم العلمي، أما في القسم الأدبي أظهرت علاقة موجبة دالة بين الاتجاه والتحصيل في القسم الأدبي لدى الطلبة في المواد اللغة

العربية، اللغة الانجليزية، في حين إن هناك علاقة ايجابية غير دالة في المواد (الاقتصاد السياسي،الجغرافيا، التاريخ) (رؤوف، ١٩٧٨).

وقد توصل (أحمد، ١٩٨٦) في دراسته إلى أن الطلاب ذوي الاتجاهات السالبة نحو الرياضيات ينخفض تحصيلهم الدراسي فيها، وعلى العكس من ذلك يرتفع مستوى التحصيل الدراسي في الرياضيات للطلاب ذوي الاتجاهات الموجبة نحوها.

كما تؤيد نتائج دراسة العيسى عام ١٩٨٢ عن وجود ارتباط ذو دلالة إحصائية بين الاتجاهات الايجابية وتحصيل الطلبة في مقرر اللغة الانجليزية (العمري، ١٩٨٩).

إن ما تبينه الدراسات السابقة من أن اتجاهات الطلاب أو رضاهم نحو المواد الدراسية لها علاقة طردية بتحصيلهم الدراسي. توافق ما توصلت له الدراسة الحالية لان الدراسة الحالية تناولت دراسة الاتجاه والمستوى الدراسي في الفرض الأول. وتبين من ذلك إن اتجاهات المستوى الدراسي الرابع لم تتغير. وعدم تغير الاتجاه لصالح المستوى الرابع، قد يعني تحقق النتيجة السابقة تبعا لمقدمتها، أي إن الفرض تحقق بمدى تحقق الجزء الأول من النتيجة، وإلا لخالفت نتائج تلك الدراسات السابقة.

وهذا ينطبق على ما يعكسه الرضا على معنى لاتجاه الايجابي نحو المواد أو التخصصات، لكن الدراسة الفعلية وان لا تنظر إلى اتجاه الأفراد أو رضاهم نحو مقرر وإنما نحو المهنة ككل. فان مثل هذه النظرة تؤثر بطبيعة الحال على رضاهم نحو المقررات وبالتالي تؤثر على تحصيلهم الدراسي.

ومن جهة أخرى تدعم نتائج التحليلات الإحصائية للأبعاد الثلاثة على متغير الفرض الثالث نتيجة المقياس الكلي فيما عدى نتيجة العامل الثاني والتي يمكن ملاحظتها في العرض التالي.

فالبعد الأول والذي أطلق عليه(نظره إلى التدريس كمهنة) لم تظهر عليه فروق جوهرية بين مستويات التحصيل الثلاثة(مقبول، جيد، جيد جدا) على هذا العامل. أي لا توجد كذلك فروق بين متوسطات فئات التحصيل الدراسي على هذا العامل وكأن نظرة الجميع لم تتغير لدى كل ثلاثة المستويات التحصيلية وهي تنسجم مع النتائج السابقة والدراسات السابقة.

أما بالنسبة لنتيجة الاتجاهات على العامل الثاني(التقييم الشخصي لقدرات المدرس المهنية) التي أظهرت فروقا جوهرية دالة بين مستوى التحصيل جيد وجيد جدا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لصالح تقدير جيد جدا، وهذا يعني إن الطلاب الذين حصلوا على مثل هذه التقادير هم أفضل تقييم وفهم لقدراتهم الشخصية. وبالتالي يتأثر التحصيل بشكل طبيعي إذا ما كان الطالب يدرس في مجال رغبته وفي مجال استعداداته، دون أن تفرض عليه كلية أو تخصص من التخصصات. مثل هذه النتيجة تتسق مع العديد من الدراسات السابقة(**BLEELICK, 1973**؛ القريطي، ١٩٨٦).

كذلك لم تظهر أي فروق بين مستويات التحصيل الدراسي على العامل الثالث(مدى انتماء المدرس لمهنة التدريس) وهذا يعني إن طلاب كل الفئات التحصيلية لا يختلفون في نظرتهم وانتمائهم لمهنة التدريس، أي أن الطالب المتفوق وغيره لا يتأثر بالحوافز المادية أو الفرص والوظيفية أو التقدير الاجتماعي أو أي مميزات آخري، لكي تجعله أكثر رغبة وحافزا ليثابر في الحصول على نتائج أعلى في التحصيل الدراسي.

وفي ختام هذه المناقشة يمكن من خلال النظر إلى نتائج الدراسة الحالية التي كشفت عن العديد من النتائج الخاصة بالمستوى الدراسي والتخصص الدراسي وأخيرا التحصيل الدراسي. حيث تبين أن الفروق في اتجاهات الطلاب لصالح المستوى الأول، وكذلك أوضحت نتيجة الفرض الثاني عدم وجود فروق بين درجات اتجاهات طلاب التخصصات الأدبية والعلمية بالشكل العام على مقياس الاتجاهات. وأخيرا اتضحت نتيجة الفرض الرابع على عدم وجود ارتباط بين الاتجاه لدى أفراد العينة والتحصيل الدراسي.

ولعل الدراسات المستمرة سواء على الطلاب المعلمين أثناء الإعداد أو على شرائح مختلفة من المعلمين أثناء الخدمة تساعد في الكشف عن المزيد من النتائج وقد كانت مختلفة بسبب اختلاف الأساليب والطرق المتبعة في تلك الدراسات، بجانب ما للأفراد من خاصية إنسانية تؤثر بوضوح على نتائج هذه الدراسات، ولعل الاختلاف في نتائج الدراسات وحتى التشابه هو لصالح البحث العلمي وبالتالي تقديم خدمة أفضل للمجتمعات من خلال كشف المشكلات والمحاولة في حلها للإقلال من كمية هدر القدرات والإمكانيات وإبداع الأفراد.

الفصل الخامس

- الاستنتاجـــــات

- التوصيـــــــات

- المقترحـــــــات

- ملخـــص الدراســـة

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

تمهيد:

سوف يتناول الباحث في هذا الفصل ما يمكن استنتاجه من الدراسة الحالية وما توصلت إليه، وكذلك التوصيات التي يرى الباحث مهمة لتدعيم عملية إعداد المعلمين وتنمية اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس من خلال الاهتمام باختيار الطلاب المتقدمين لمهنة التدريس وأهمية الإعداد في تنمية اتجاهاتهم والمحفزات الازمة أثناء الإعداد وبعد التخرج أي أثناء أدائهم لعملهم لتدعيمهم ما يساعد ارتقائهم لمستوى أفضل، من جانب آخر يتم عرض المقترحات الازمة التي يمكن من خلالها الارتقاء بإعداد المعلمين والقيام بعملهم بأفضل أسلوب.

أولاً - الاستنتاجات:

تمهيد:

لاشك إن هذه الدراسة تهدف لمعرفة أثر وأهمية إعداد المعلمين قبل دخولهم للخدمة من خلال تزويدهم بخبرات تربوية ونفسية وعلمية وثقافية والتي بدورها يجب أن تؤدي إلى تنمية وتدعيم خبرات الطلاب التعليمية والتربوية والثقافية المختلفة تحت إشراف متخصصين خلال الفترة الدراسية التي يقضيها هؤلاء الطلاب في كلية التربية، والتي من المفروض أن تنمي اتجاهاتهم نحو المهنة كلما تقدموا في سنواتهم الدراسية لكن ما توصلت إليه الدراسة من نتائج هي كما يلي:

١ - أن هناك فروق بين اتجاهات طلاب كلية التربية في المستوى الدراسي الأول والرابع لصالح المستوى الأول.

٢ - لم تظهر فروق دالة بين اتجاهات طلاب التخصصات الأدبية والتخصصات العلمية.

٣ - كما لم تظهر أي علاقة ارتباطيه بين الاتجاه نحو مهنة التدريس والتحصيل الدراسي لجميع أفراد العينة.

ثانياً - التوصيات:

يوصي الباحث في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج، بعدة توصيات يتوقع الباحث أن يؤدي توظيفها إلى تطوير أساليب اختيار طالب للالتحاق بكلية التربية وضرورة الاهتمام بأساليب تنمية الاتجاهات الايجابية نحو مهنة التدريس ومتابعة الدراسات لملاحظة مدى تحقيق كليات التربية لأهدافها. كما يوصي بما يلي:

١ - توصيات خاصة بالطالب المدرس وهي كالتالي:

أ - تشير نتائج الدراسة إلى أن المعلومات المقدمة ضمن البرامج الجامعية للطلبة يجب أن تكون بمستوى أفضل ليمكن من خلالها ملاحظة التغيرات الإحصائية على تكوين اتجاهاتهم الايجابية نحو مهنة التدريس، مما يؤكد ضرورة توفير مواد ذات علاقة بتعزيز الاتجاهات لديهم وتدعيمها بشكل أفضل من خلال تقييم لمناهج الكلية النفسية والتربوية والعلمية بين فترة وأخرى، وكذلك إثراء الطالب بكمية من الخبرات والمعلومات التي تتعلق بمجال المدرس بشكل عام.

ب - ضرورة تحديد الطالب المناسب في المجال المناسب من خلال وضع بعض المقاييس والاختبارات التي يمكن من خلالها كشف ميول وقدرات الطلاب عند التحاقهم. وتحديد ما يصلح لهم في كل فرع من التخصصات الرئيسية والفرعية.

ج - ضرورة ملاحظة القدوة الحسنة بين أساتذة كلية التربية، ليمكن للطالب الاقتداء بهم في سلوكهم وتصرفاتهم كمصدر للخبرة والمعرفة.

د- ضرورة عقد الندوات والمحاضرات الدورية باستمرار التي تطرح مشاكل التدريس والمدرسين واطلاعهم على كيفية حل مثل تلك المشكلات.

هـ - ضرورة زيادة المساقات والساعات المعتمدة، وحتى السنوات المطلوبة للتخرج في برامج إعداد المدرسين في كلية التربية كليات التربية بحيث لا يكتفي ببرنامج تخرج ممتدة على أربعة سنوات، بل تضاف إليها مساقات أخرى في مواد التربية المهنية، حتى تساعد هذه الإضافة على تنمية وتدعيم الاتجاه أكثر من خلال تعرضهم لخبرات ومعلومات أكثر. ولا تقتصر هذه الزيادة في برنامج البكالوريوس بل من الممكن استغلالها في نيل الطلاب شهادات في الدراسات العليا، والتي يفترض من خلالها أن يتعرضوا لخبرات متقدمة ولنماذج تربوية عالية ومن ثم يتم تعينهم.

و- ضرورة تدعيم تحصيل الطلاب بالمكافآت والمميزات المختلفة التي تساعد بدورها في الرفع من مستواه العلمي والثقافي.

ز - تنمية واستغلال قدرات واستعدادات الطلاب منذ المراحل الدراسية الأولى.

ح - المحاولة في تنمية الاتجاهات لدى الطلاب منذ البداية وتدعيمها وتنميتها خلال المستويات الدراسية المختلفة.

ك - ضرورة تعاون مستمر بين المؤسسات التربوية المختلفة لغرس وتنمية ما يحتاجه المجتمع لدى ما يناسبهم من الطلاب لتحقيق الاكتفاء في اغلب التخصصات، قبل التوجه الطلاب للكليات.

٢ - توصيات خاصة بمهنة التدريس :

أ - ضرورة رفع مستوى المدرس العلمي والثقافي والاقتصادي ليتغير نظرة المجتمع للمدرس وترجع النظرة التي فقدها المجتمع، كونه هو مصدر ثقافة المجتمع ومصدر رقيه وإصلاحه. من خلال إبراز دوره في إصلاح وتطور المجتمع من خلال أجهزة الإعلام والصحف والمجلات.

ب - إشراك المدرس في اخذ رأيه في وضع المناهج أو الاستفادة من خبراته في مجاله كمدرس وفي المجال التربوي بشكل عام. واعتباره كمستشار ميداني واقعي أفضل من الخبير أو المنظر المثالي.

ج - ضرورة متابعة وتقويم برامج إعداد المعلمين في ضوء الأهداف المرسومة لها، وبصورة مستمرة، وصولا إلى صيغ أفضل في تحقيق الأهداف.

د - الاهتمام بوضع المدرس الاقتصادي وذلك بمساواته مع أقرانه في المهن الأخرى، حتى تحقق له حياة اقتصادية، كي يتحقق له فيها الاستقرار النفسي الذي ينشا عن معاناته من مثل هذه المشكلات، والذي يساعد منذ البداية على الشعور بأنه ليس أقل من الآخرين، مما يؤدي إلى زيادة الدافع للانجاز والابتكار وتحقيق تحصيلا عاليا.

هـ - وضع البرامج الخاصة بمشكلات المدرسين في وسائل الإعلام وكذلك تنقل من خلاله ما يستجد من خبرات ومعلومات جديدة.

و - ضرورة أن تعقد الندوات والمحاضرات السنوية والفصلية والأسبوعية دوريا وذلك لاطلاعهم عما يستجد في مجال التدريس ومجال تخصصاتهم وان تضبط عملية الحضور في كل الأحوال بضوابط لكي تؤدي ثمارها بالشكل الصحيح.

ز - القيام بالبحوث باستمرار للوصول لأفضل الأساليب الواقعية التي تصلح لعملية التدريس باختلاف المناطق والإفراد للوصول قدر الإمكان للمكانة العلمية التي تناسب المجتمع المسلم.

ح - ضرورة أن ترتبط العلاوات السنوية بتقرير الكفاية من حيث إمكانياته العلمية ومشاركاته الفعلية في الأنشطة الهادفة والاهتمام بعمله بشكل عام وبطلابه بشكل خاص.

ط - دورات مستمرة لاطلاعهم على المستجدات الخاصة بعملية التدريس بشكل عام وكذلك ما يستجد في مجال تخصصاتهم للرفع من مستوى المدرس أمام طلابه وأمام أفراد المجتمع.

ثالثاً - المقترحات:

على ضوء ما تقدم من نتائج فان الباحث يقترح ما يلي:

١ - إجراء دراسة تتبعية للتعرف على اتجاهات الطلاب عندما يلتحقون بالكلية إلى حين تخرجهم منها نحو مهنة التدريس بحيث يمكن معرفة مدى التغير في اتجاهات الطلاب أنفسهم خلال تلك المستويات المختلفة مع ملاحظة اثر الاتجاه على التحصيل الدراسي.

٢ - قيام دراسات أخرى للتعرف على اتجاهات الطلاب نحو مهنة التدريس باستخدام إجراءات أخرى.

٣ - إجراء دراسات أخرى عن أسباب ضعف الاتجاه لدى طلاب المستويات الثانية والثالثة والرابعة مقارنة بالأولى والمستجدين.

٤ - إجراء دراسات أخرى عن أسباب ضعف الاتجاه لدى طلاب التخصصات الأدبية والعلمية باختلاف مستوياتهم الدراسية.

٥ - الاستفادة من نتائج هذه الدراسة التي كشفت واقع اتجاهات طلاب كلية التربية باختلاف مستوياتهم وتخصصاتهم وتحصيلهم الدراسي نحو مهنة التدريس، والتي ظهرت بضعف الاتجاه لدى عينات المستويات المختلفة بالمقارنة بمستوى المستجدين والمستوى الأول، وكذلك ضعف في اتجاهات الطلاب ذوي التخصصات الأدبية والعلمية في المستوى الواحد وبينهما في المستويات المختلفة، ويلزم بذل الجهود لرفع درجة الاتجاه إلى المستوى المطلوب، وذلك عن طريق تطبيق مقياس اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس على الطلاب المتقدمين وطلاب المستويات المختلفة ليمكن من خلال ذلك ضبط عملية القبول ومدى التغير في الاتجاه مع اختلاف المستوى والتخصص، ومن خلال ذلك يمكن القيام بدراسة علمية عن البرامج التربوية والنفسية، وبرامج الإعداد المهني الأخرى في هذه الكلية، التي تعد الطلاب لمهنة التدريس، حتى

تنمي وترسخ الاتجاه الايجابي نحو مهنة التدريس بشكل أفضل، وما للاتجاه من دور ايجابي في تحصيل الطلاب ورفع مستوياتهم العلمية.

٦ - إجراء دراسات أخرى للتعرف على اتجاهات طلاب كليات التربية بالمملكة العربية السعودية، للتعرف على مدى اختلاف في بعض خطط الكليات في الجامعات المختلفة على تنمية الاتجاه طلبتها نحو مهنة التدريس.

٧ - إجراء دراسات مقارنة بين اتجاهات طلاب كليات التربية بالجامعات واتجاهات طلاب كليات إعداد المعلمين التابعة لوزارة المعارف بالمملكة العربية السعودية لغرض معرفة مدى اثر زيادة الساعات التربوية والنفسية التي يدرسها طلاب كليات إعداد المعلمين على تنمية الاتجاهات لدى طلابها.

٨ - إعداد الوسائل والمقاييس المختلفة التي تساعد الطلبة في التعرف على اتجاهاتهم والعوامل المؤثرة على تكوينها وتنميتها وبلورتها.

٩ - الاستفادة من نتائج الدراسة في تطبيقات عملية في مجال تنمية الاتجاهات لدى طلاب كليات التربية.

المراجـــــــع

أولاً - المراجع العربية:

١ - آدم، محمد سلامة(١٩٨١). مفهوم الاتجاه في العلوم النفسية والاجتماعية. مجلة العلوم الاجتماعية، الكويت، ٤: ٧ - ١٧.

٢ - إبراهيم،طارق صالح (١٩٧٨). اتجاهات طلبة كلية إعداد المعلمين نحو مهنة التدريس. رسالة ماجستير غير منشورة. بغداد. جامعة بغداد.

٣ - أبوحطب، فؤاد(تحرير) (بدون) بحوث في تقنين الاختبارات النفسية. الأنجلو: القاهرة.

٤ - أبو الخير، محمد وفقي(١٩٧٩). الأصول الاجتماعية لمعلمي المرحلتين الابتدائية والإعدادية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية. بغداد. جامعة المنصورة.

٥ - أبو زينة، فريد، والكيلاني،عبد الله(١٩٨٠). أثر التخصص والمستوى التعليمي على الاتجاهات نحو الرياضيات عند فئات من المعلمين والطلبة في الأردن . الدراسات، عمان، ٢: ١٠٩ - ١٣٢.

٦ - أحمد، بدرية كمال(١٩٨٩). معلمو المرحلة الابتدائية. دراسة في اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس والبرنامج التأهيلي الحالي. علم النفس، القاهرة، ١٢: ١٢٤ - ١٤١.

٧ - إنسكو وسكوبلر. علم النفس الاجتماعي التجريبي. ترجمة عبد الحميد صفوت. غير منشور.

٨ - البابطين، عبد العزيز(١٩٨٩). العلاقة السالبة بين التعليم الثانوي والتعليم الجامعي وأثرها على جودة التعليم . مجلة جامعة الملك سعود. العلوم التربوية(١ - ٢)، الرياض، المجلد الأول، ١٢٩ - ١٥٢.

٩ - البزاز، حكمة(١٩٨٩). "اتجاهات حديثة في إعداد المعلمين. دراسة مقدمة إلى لقاء المسؤولين عن إعداد المعلم بدول الأعضاء. رسالة الخليج العربي: الرياض، ١٧٧ - ٢١٤.

٩ - البكر، فوزية(١٩٨٣). تحليل بعض مشكلات معلمة المرحلة الابتدائية وأثرها في اتجاهات المعلمة نحو مهنة التعليم. الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية. الرياض. جامعة الملك سعود.

١٠ - جابر، عبد الحميد، والشيخ، سليمان (١٩٧٨). دراسات نفسية في الشخصية العربية. عالم الكتب: القاهرة.

١١ - جابر، جابر عبد الحميد وكاظم،أحمد خيري(١٩٧٨). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. دار النهضة العربية : القاهرة.

١٢ - جامعة الملك سعود(١٤٠٦). دليل كلية التربية. مطابع جامعة الملك سعود: الرياض.

١٣ - الجمل،نجاح يعقوب(١٩٨٣). اثر الدراسة بكلية التربية بالجامعة الأردنية في اتجاهات طلابها نحو مهنة التعليم. دراسات، عمان، ٥: ١ - ٢٦.

١٤ - الحبشي، فوزي وعبد المنعم، منصور(١٩٨٨). الاتجاهات البيئية لدى طلاب جامعة الزقازيق. رسالة الخليج العربي. الرياض. ٢٦: ١٠٧ - ١٢٧.

١٥ - خضر، على(١٩٧٩). اتجاهات طلبة كلية التربية بمكة المكرمة نحو مهنة التعليم. مسقط ، ورقة عمل مقدمة إلى حلقة دراسة متطلبات إستراتيجية التربية في إعداد المعلم العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في الفترة بين ٢٤ شباط - ١ آذار.

١٦ - الخوالدة، محمد والطيطي محمد(١٩٨٨). دراسة مقارنة بين امتلاك المعلمين لمفاهيم مناهج التربية الإسلامية للصف السادس الابتدائي، وبين اكتساب طلبتهم لها في المدارس الحكومية ووكالة الغوث الدولية في محافظة اربد - الأردن. رسالة الخليج العربي، الرياض، ٢٦: ٣٣ - ٥٣.

١٧ - خير الله تحرير النجيحي وآخرون. بحوث نفسية وتربوية. عالم الكتب: القاهرة.

١٨ - دافيدوف، لندا (١٩٨٠). مدخل إلى علم النفس. ترجمة سيد الطواب ومحمود عمر. دار المريخ : الرياض.

١٩ - الديب، محمد علي(١٩٨٨). بعض معوقات الدراسة لدى المعلمين الدارسين ببرنامج تأهيل معلمي المرحلة الابتدائية إلى المستوى الجامعي. مجلة علم النفس، القاهرة، ٨: ٦٧-٨٥.

٢٠ - الديب، محمد علي(١٩٩٠). دراسة للاتجاهات نحو التخصص في اللغة العربية لدى طلاب وطالبات كليات المعلمين بسلطنة عمان. علم النفس، القاهرة، ١٦: ١٦٢ - ١٧٨.

٢١ – رؤوف، إبراهيم(١٩٧٨). العلاقة بين المتغيرات النفسية والتحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية. رسالة غير منشورة. بغداد. جامعة بغداد.

٢٢ - زكي، عنايات(١٩٧٤). اتجاهات طلاب كليات إعداد المعلمين نحو مهنة التدريس. الجمعية المصرية للدراسات النفسية، الكتاب السنوي، القاهرة ، ٧٤ - ١١٥.

٢٣ - زهران، حامد(١٩٧٧). علم النفس الاجتماعي. عالم الكتب: القاهرة ،ط ٤.

٢٤ - زيدان، محمد مصطفى(١٩٨١). الكفاية الإنتاجية. دار الشروق: جدة.

٢٥ - زيدان، محمد مصطفى(١٩٨٤). الدوافع والانفعالات. عكاظ: الرياض.

٢٦ - السيد، إسماعيل(١٩٨٤). اتجاهات وأساليب إعداد المعلم. الرياض ، بحث مقدم إلى ندوة التعليم الابتدائي والمتوسط المنعقدة في فترة من ٤ - ٦ مارس.

٢٧ - سويف، مصطفي(١٩٧٥). مقدمة لعلم النفس الاجتماعي. الأنجلو: القاهرة.

٢٨ - الشناوي، عبد المنعم الشناوي(١٩٨٩). العلاقة بين دافعية الانجاز والاتجاه نحو مادة الرياضيات. رسالة الخليج العربي، الرياض، ٢٩: ٢ - ٢٢.

٢٩ - الطائي، مهدي نزار(١٩٧٢). دراسة مقارنة بين مستويات النمو في الميول المهنية للشباب في مصر والعراق. القاهرة، رسالة ماجستير غير منشورة. القاهرة. جامعة عين شمس.

٣٠ - الطواب، سيد محمود(١٩٩٠). الاتجاهات النفسية وكيفية تغييرها. علم النفس، القاهرة، ١٥: ٦ - ١٧.

٣١ - عبد الرحيم، طلعت (١٩٨٤) "أ" . دراسة للاتجاهات النفسية التربوية لطلاب كليات التربية بمجتمع الإمارات نحو مهنة التدريس، مجلة كلية التربية، المنصورة، ٦: ٦١ - ٨٦.

٣٢ - عبد الرحيم، طلعت(١٩٨٤) "ب". خبرة العام الأول في مهنة التدريس وأثرها على الاتجاهات النفسية لخريجي كليات التربية. مجلة جامعة الإمارات العربية المتحدة، ٢: ٨٥ - ١٠١.

٣٣ - عبد القادر، محمد(١٩٨٨). الاتجاهات التربوية والقيم لمعلمي المرحلة الأولى الملتحقين ببرنامج التأهيل التربوي. دراسة مقارنة في بحوث وقراءات في علم النفس، دار النهضة العربية: القاهرة. .

٣٤ - عبد اللطيف، خيري وآخرون(١٩٨٣). مدخل إلى التربية، المطبعة الأردنية: عمان.

٣٥ - العزوز، عبد العزيز وآخرون(١٩٨٣). ظاهرة عزوف الشباب العربي عن مهنة التدريس. مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المنظمة العربية للتربية والثقافة والفنون، تونس ، ١٤.

٣٦ - عمران، عبد الحميد(١٩٧٤). اتجاهات طلبة كلية التربية بجامعة الرياض نحو مهنة التدريس . بحث غير منشور مقدم إلى مؤتمر رسالة الجامعة المنعقد في فترة من ١٦- ١١/١٩. الرياض.

٣٧ - العمري، شعبان فؤاد (١٩٨٩). اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية بمدينة الرياض نحو تعلم اللغة الانجليزية. رسالة ماجستير عير منشورة . الرياض. جامعة الملك سعود.

٣٨ - العيسوي، عبد الرحمن (١٩٨٥). التوجيه التربوي والمهني. مكتب التربية لدول الخليج العربي: الرياض.

٣٩ - غريب، إيهاب مصطفى(١٤٠٥). أثر المواد التربوية في تنمية الاتجاهات الايجابية نحو مهنة التدريس لدى طلاب كلية التربية. رسالة ماجستير غير منشورة. الرياض. جامعة الملك سعود.

٤٠ - غنيم، سيد محمد(١٩٧٣). سيكلوجية الشخصية. دار النهضة العربية: القاهرة.

٤١ - فرج، صفوة (١٩٨٠). التحليل العاملى فى العلوم السلوكية. دار الفكر: القاهرة.

٤٢ - فهمي، مصطفى، وآخرون (١٩٧٤). اتجاهات المعلم نحو مهنة التدريس والعوامل المكونة لها. ورقة مقدمة للمؤتمر الأول لإعداد المعلمين في المملكة العربية السعودية. جامعة الملك عبد العزيز: جدة.

٤٣ - فهمي، مصطفى(١٩٧٧). علم النفس الاجتماعي. الخانجي: القاهرة.

٤٤ - القريطي، عبد المطلب أمين(١٩٨٦). العلاقة بين الرضا عن الدراسة وكل من التحصيل الدراسي والكفاءة التربوية لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود. كلية التربية، مركز البحوث التربوية: الرياض.

٤٥ - الكيلاني، عبد الله وأبو زينة، فريد (١٩٧٨). التكوين العاملي لاتجاهات المعلمين والطلبة في الأردن نحو الرياضيات وأساليب تدريسها . دراسات، عمان، ٢: ٧٥- ١١٢.

٤٦ –المجلة العربية للتربية (١٩٨٨). إستراتيجية تطوير التربية العربية. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس ، ٢: ٧ - ١٧.

٤٧ - المخزومي، أمل علي (١٩٨٩). سلوك واتجاه طلبة كلية الشريعة بجامعة التاسع من أيلول بأزمير نحو اللغة العربية. رسالة الخليج العربي، الرياض، ٣١: ٥٩ - ٨٦.

٤٨ - مركز البحوث التربوية بكلية التربية (١٩٧٩). العزوف عن مهنة التدريس في المملكة العربية السعودية. جامعة الرياض (الملك سعود حاليا): الرياض.

٤٩ - معتز، سيد عبد الله (١٩٩٠). المعارف والوجدان كمكونين أساسيين في بناء الاتجاهات النفسية. علم النفس، القاهرة، ، ١٥: ٩٤ - ١١٩.

٥٠ - المقوشي، عبد الله عبد الرحمن (١٩٨٨). دراسة عن وضع كلية التربية - جامعة الملك سعود - ونوعية طلابها. دراسات تربوية، الرياض ، ٥: ٧٣-٩٩.

٥١ - موسى، عبد الله عبد الحي(١٩٨٠). بناء مقياس للاتجاهات التربوية للمعلمين في المرحلة الابتدائية. دار الثقافة للطباعة والنشر: القاهرة .

٥٢ - هرمز، صباح حنا (١٩٨٧). اتجاهات طلبة كلية التربية بجامعة الموصل نحو مهنة التدريس، مجلة العلوم الإنسانية، الكويت، ٢٥: ١١٢ - ١٣٤.

٥٣ - هندي، عبد عون (١٩٨٣). علاقة اتجاهات المدرسين نحو مهنة التدريس ببعض سماتهم الشخصية. رسالة دكتوراه غير منشورة . بغداد. جامعة بغداد.

٥٤ - النجيحي، محمد لبيب وآخرون(بدون). بحوث نفسية وتربوية. عالم الكتب: القاهرة.

٥٥ - ياسين، عادل والشيخ عبد الله (١٩٨٨). دراسة في تقويم المعلم. مجلة العلوم الاجتماعية، الكويت، عدد خاص : ١١٥- ١٤٦.

ثانياً - المراجع الأجنبية:

1. ALLPORT، G. I. (1935). ATTITUDES . HAND BOOK OF SOCIAL PSYCHOLOGY.EDITED BY K.TOMAS, CLARK UNIVERSITY PRESS.
2. BARBE, W.B. & RENZULLI,J.S (1975). PSYCHOLOGY AND EDUCATION OF THE GIFTED. (2ND ED.).N.Y: IRVINGTON PUPLISHERS,INC.
3. BURDEN, PAUL R. (1982) . TEACHER'S PERCEPTION OF THEIR PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT. IN BIBLIOGRAPHIC RETRIVAL SERVICES.INC, N.Y: LATHAM, P.4.
4. DONALD, C.PENNINGTON. (1986) ESSENTIAL SOCIAL PSYCHOLOGY. EDWARD ARNOLD. BRITAIN.
5. DIANE E.PAPALIA. (1985) PSYCOLOGY.N.Y: CGRAW - HILL BOOK COMPANY .
6. EVANS, K.M, (1965) ATTITUDES AND INTERESTIN EDUCATION, LONDON. ROUTLEDGE.
7. GNAGEY, WILLIAM J. (1979). ATTITUDES, VALUES, AND MOTIVES OF CLASSROOM FACILITATORS INHIBITORS. ERIC.ED173731.
8. GOUGH, H.G. & PEMBERTON, W.H. (1952). PERSONALITY CHARATERISTICS RELATED TO SUCCESS IN PRACTICE TEACHING , J. OF APPLIED PSYCHOLOGY. 36, 5: 301-307.
9. KEARNEY, N.C. 7 ROCCHIO, P. (1956) . THE FFECT OF TEACHER EDUCATION ON THE TEACHER,S ATTITUD, J.OF EDUCATIONAL RESEARCH , 703 - 708.
10. KITCHEN, R.D.(1968). STADY OF STUDENT TEACHER ATTITUDES USING THE SEMATIC

DIFFERENTIAL TECHNIQUE. AUSTRALIA, J.OF EDUCATION .12, 3: 277.

11. -KNAUP, JONATHAN. (1973). ARE CHILDRENS ATTITUDE TOWARD LEARNING ARITHMETIC REALLY IMPORTANT ؟. SCHOOL SCIENCE AND MATHEMATICS. 77: 9 - 15.

12. KRECH, D. & CRUTCHFIELD, R. (1962). INDIVIDUAL IN SOCIETY, N.Y: MCGRAW -HILL BOOK COMPANY, INC.

13. -KRETSCH MAN,RUDOFF. (1980) .THE EFFECTS OF TEACHER TRAINING PROGRAM ON THE EHAVIOR OF TEACHER AND STUDENTS ..PSY. ABSTRACTS. 63: P.1241.

14. -LIKERT, R.& OTHERS (1934).A SAMLE AND RELIBLE METHOD OF SCORING THE EHURSTON ATTITUDE SCALE .THE JOURNAL OF SOCIAL PSYCHOLOGY.

15. LIPSCOMB, EDRA E.(1966). A STUDY OF THE ATTITUDES OF STUDENT TEACHERS IN ELEMENTARY EDUCATION . J. OF EDUCATIONAL RESERCH. 60, 4: 159 - 163.

16. RAYNOR, J. MOTIVATIONAL DETERMINATION OF ADULT PERSONALITY FUNCTIONING AND AGING.

17. ROBERT, C.G. & RICHARD, N.L.(1985). SACOND LANGUAGE ACQUISTION, A SOCIAL PSYCHOLOGICAL PERSPECTIVE. LOS ANGELES,CA. ACAPA. AUGUST 23 - 27, , ERIC.ED.262624.

18. ROKEACH, M. "BELIFS, (1972). ATTITUDES AND VALUES . LONDON : JOSSEY BASS INC, PUBLISHERS..

19. -ROLF، E. (1969). DIFFERENTIAL EFFECTS OF STUDING VERSUS TEACHING ON THE TEACHERS

ATTITUDES J. OF EDUCATIONAL RESEARCH. 63: 3.

20. SABUROH, W. & SHYICHI, Y. (1984) ON THE RELATIONSHIP BETWEEN ATTITUDE TOWARDS SCHOOL MATHEMATICS AND THEIR LEVELS OF INTELLIGENCE, EDUCATIONAL STUDIES IN MATHEMATICS, 15: 313 - 320.

21. SHAW, M.E & WRIGHT, J.M,(1967). SCALES FOR MEASUREMENT OF ATTITUDES. MCGRAW - HILL BOOK COMP.

22. - SIMPSON, DONALD G. & OTHERS (1986). POSITIVE ATTITUDE TOWARD LEARNING" SPONSORED BY THE UNITED STATES OFFICE OF EDUCATION. ESEA. TITILE 111. SECTION 806.WASHINGTON D.C.

23. - STERN, C.G. (1962). MEASURING NONE COGNITIVE VARIABLES. IN RESEARCH ON TEACHING IN(CAGELED) HAND BOOK OF RESEARCH TEACHING..

24. SWAN, EDWARD T. & OTHERS (1988). THE EFFECTS OF TEACHERS TEACHING TEACHERS, LAS VEGAS, NV: PAPER PRESENTAD AT THE ANNUAL COFERENCE OF THE AMERICAN ASSOCIATION OF SCHOOL ADMINISTRATION,FEBRUARY 19 - 22.

25. TRAINDS,H. C.(1971). ATTITUDE AND ATTITUDE CHANGE. N.Y: JOHN WILEY & SONS, INS..

الملاحـق

ملحق رقم(١)

مقياس اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس (الصورة الأصلية)

١. أحس بالفخر عندما يعرف الآخرون أنني أصبحت مدرساً.

٢. بيت الشعر الذي يقول (قم للمعلم .....) ما زال يعتقد فيه الطلاب لحد الآن.

٣. لا رجاء بالنهوض بمهنة التدريس.

٤. شعوري بالرضا عن مهنة التدريس يعوض ما يكتنف عملي كمدرس مع ما فيه من مشاق وصعاب.

٥. لو اتيحت لي فرصت ترك مهنة التدريس لمهنة أخرى لفعلت ذلك فوراً.

٦. تتطلب مهنة التدريس جهدا يفوق طاقاتي.

٧. أفضل مهنة التدريس لو لم تفتح المجال أمام الدروس الخصوصية.

٨. لو قدر لي أن اختبار مهنة أخرى، ما اخترت إلا مهنة التدريس.

٩. أعتقد أن مجتمعنا ينظر للمدرس نظرة احترام وتقدير.

١٠. لا أعتقد أن تدريس الطلاب سيسبب لي كثيراً من الإزعاج.

١١. أعتقد أنني من النوع الصبور الذي تتطلب

١٢. لا يتأثر مستقبل المجرس كثيرا بمدى الجهد الذي يبذله في مهنته.

١٣. فرضت علي مهنة التدريس رغما عني.

١٤. من يختار مهنة التدريس يعاني عادة من الشعور بالنقص.

١٥. يحاول المدرس أن يعوض نقصه بالسيطرة على طلابه.

١٦. أشعر أن المجتمع لا ينظر لمهنة التدريس بنفس الاحترام والتقدير الذي ينظر به للمهن الأخرى.

١٧. لا أعتقد أن شقاوة التلاميذ تسبب لي ضيقا وإزعاجاً.

١٨. أحس بالحرج إذا ما عرف أحد أنني أصبحت مدرساً.

١٩. تغمرني السعادة كمدرس بمجرد أن أجد نفسي وسط طلابي.

٢٠. مهما سيواجهني من مشكلات في التدريس فأشعر إن عندي القدرة على التغلب عليها.

٢١. مهنة التدريس مهنة رفيعة، لا تقل عن أي مهنة أخرى.

٢٢. كثيراً ما يحس المدرسون أنفسهم بأنهم أقل من غيرهم.

٢٣. ربما كانت نظرة المجتمع للمدرس على أنه أقل من غيره في مهن أخرى، ترجع إلى أنه في النهاية لا يتعامل إلا مع مجموعة من الأطفال.

٢٤. مستقبل مهنة التدريس في رأي لا يقل شأناً عن مستقبل المهن الأخرى.

٢٥. سيصبح مهنتي كمدرس مصدراً لسعادتي.

٢٦. إذا فشل شخص ما في مهنة معينة فإن من السهل عليه أن يصبح مدرساً.

٢٧. أرحب بمهنة التدريس بالرغم من الأعمال الإضافية التي تلقى على عاتقي.

٢٨. مهما قيل عن مهنة التدريس فيكفي ما تتيحه للمدرس من إجازات.

٢٩. قلما يحترم الطلاب مدرسيهم في هذه الأيام.

٣٠. يموت المدرس ناقص العمر.

٣١. مهما ارتفع الدخل المادي لمهنة التدريس فلا يغريني ذلك بها.

٣٢. مهنة التدريس تتطلب أن أظل طالب علم طوال حياتي.

٣٣. أشعر أنني ساحب عملي كمدرس.

٣٤. أشعر بالألم كلما تذكرت أن نظام ترقية المدرس لا يزال مختلفاً بالنسبة لباقي المهن.

٣٥. إذا رأيت شخصا من السهل إثارته فغالباً يكون مدرساً.

٣٦. أشعر أن تعامل المدرسين مع مديري المدارس أمر سهل وهين.

٣٧. مهما ترقيت في مهنة التدريس فسينظر المجتمع لي نظرة أقل من زملائي في مهن أخرى.

٣٨. يتعود المدرس على السيطرة على أفراد أسرته وأصدقائه.

٣٩. أي شخص يمكن أن يصبح مدرساً.

٤٠. لا يضايقني أن يصبح طلاب في مراكز أفضل مني.

٤١. لا أعتقد أن الأعباء الإضافية التي أكلف بها فوق عملي كمدرس سوف تسبب لي ضيقاً أو إزعاجاً.

ملحق رقم (٢)

مقياس اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس موزعة عباراته على الأبعاد الخمسة (الصورة الأصلية)

البعد الأول: النظرة الشخصية نحو المهنة

٤ - شعوري بالرضا عن مهنة التدريس يعوض ما يكتنف عملي كمدرس مع مشاق وصعاب.

٥ - لو أتيحت لي فرصة ترك مهنة التدريس لمهنة أخرى لفعلت ذلك فورا.

٧ - أفضل مهنة التدريس لو لم تفتح المجال أمام الدروس الخصوصية

٨- لو قدر لي أن اختار مهنة أخرى، ما اخترت إلا مهنة التدريس

١٣ - فرضت علي مهنة التدريس رغما عني.

٢١ - مهنة التدريس مهنة رفيعة، لا تقل عن أي مهنة أخرى.

٢٥ - ستصبح مهنتي كمدرس مصدرا لسعادتي.

٢٨ - مهما قيل عن مهنة التدريس فيكفي ما تتيحه للمدرس من إجازات.

٣١ - مهما ارتفع العائد المادي لمهنة التدريس فلا يغريني ذلك بها.

٣٣ - اشعر أنني ساحب عملي كمدرس.

البعد الثاني: النظرة نحو السمات الشخصية للمدرس:

٢ - بيت الشعر الذي يقول(قم للمعلم وفه التبجيلا - كاد المعلم أن يكون رسولا) مازال يعتقد فيه الطلاب لحد الآن.

١٤ - من يختار مهنة التدريس يعاني عادة من الشعور بالنقص.

١٥ - يحاول المدرس أن يعوض نقصه بالسيطرة على طلابه.

٢٢ - كثيرا ما يحس المدرسون أنفسهم بأنهم اقل من غيرهم. ٢٦ -إذا فشل شخص ما في مهنة معينة فان من السهل عليه أن يصبح مدرسا.

٢٩ - قلما يحترم الطلاب مدرسيهم في هذه الأيام.

٣٠ - يموت المدرس ناقص العمر.

٣٦ - إذا رأيت شخصا من السهل أثارته فغالبا ما يكون مدرسا.

٣٩ - يتعود المدرس على السيطرة على أفراد أسرته وأصدقائه.

٤٠ - أي شخص يمكن أن يصبح مدرسا.

البعد الثالث: التقييم الشخصي لقدراته المهنية:

٦ - تتطلب مهنة التدريس جهدا يفوق طاقاتي.

١٠ - لأاعتقد أن تدريس الطلاب سيسبب لي كثيرا من الإزعاج. ١١

١١ - اعتقد أنني من النوع الصبور الذي تتطلب مهنة التدريس.

١٧ - لأاعتقد إن شقاوة التلاميذ تسبب لي ضيقا وإزعاجا.

١٩ - تغمرني السعادة كمدرس بمجرد أن أجد نفسي وسط طلابي.

٢٠ - مهما سيواجهني من مشكلات في التدريس فاشعر إن عندي القدرة على التغلب عليها.

٢٧ - أرحب بمهنة التدريس بالرغم من الأعمال الإضافية التي تلقى على عاتق المدرس.

٣٢ - مهنة التدريس تتطلب أن أظل طالب علم طول حياتي.

٣٤ - لا يزعجني أن أتعرض لسخافات ومشاكل الطلاب.

٣٧ - اشعر إن تعامل المدرسين مع مديري المدارس أمر سهل وهين.

٤٢ - لا أعتقد أن الأعباء الإضافية التي أكلف بها فوق عملي كمدرس سوف تسبب لي ضيقا أو إزعاجا.

البعد الرابع: مستقبل المهنة:

٣ - لارجاء بالنهوض بمهنة التدريس.

١٢ - لا يتأثر مستقبل المدرس كثيرا بمدى الجهد الذي يبذله في مهنته.

٢٤ - مستقبل مهنة التدريس في رأي لا يقل شانا عن مستقبل المهن الأخرى.

٣٥ - اشعر بالألم كلما تذكرت إن نظام ترقية المدرس لا يزال متخلفا بالنسبة لباقي المهن.

٤١ - لا يضايقني أن يصبح طلابي في مراكز أفضل مني.

البعد الخامس: نظرة المجتمع نحو المهنة:

١ - أحس بالفخر عند ما يعرف الآخرون أنني أصبحت مدرسا.

٩ - اعتقد أن مجتمعنا ينظر للمدرس نظرة احترام وتقدير.

١٦ - اشعر إن المجتمع لا ينظر لمهنة التدريس بنفس الاحترام والتقدير الذي ينظر به للمهن الأخرى.

١٨ - أحس بالحرج إذا ما عرف احد أنني أصبحت مدرسا.

٢٣ - ربما كانت نظرة المجتمع للمدرس على أنه اقل من غيره في مهن أخرى ترجع إلى أنه في النهاية لا يتعامل إلا مع مجموعة من الأطفال.

٣٨ - مهما ترقيت في مهنة التدريس فسينظر المجتمع لي نظرة اقل من زملائي.

ملحق رقم(٣)

التعليمات وصورة الغلاف

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية

جامعة الملك سعود
كلية التربية
قسم علم النفس

أخي الطـــــالب .....

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ...

يتألف المقياس الذي بين يديك من عدد من العبارات التي تتناول **اتجاه طلاب كلية التربية نحو مهنة التدريس**، والمطلوب منك – باعتبارك طالباً في كلية التربية تُعد لتكون مدرسا – أن تعبر عما تشعر به نحو مهنة التدريس، بأن تبين رأيك نحو كل عبارة من عبارات هذا المقياس. علماً بأنه ليست هناك أجوبة صحيحة وأخرى خاطئة لهذه العبارات، ولكن نرجو أن تعبر إجابتك عن حقيقة ما تشعر به.

نأمل أن تكون إجابتك إسهاما منك لدراسة هذا الموضوع، ومشاركة فعالة لخدمة البحث العلمي.

نشكركم على حسن تعاونكم.....

طالب الدراسات العليا
بقسم علم النفس

طريقة الإجابة :

بعد قراءة كل عبارة من عبارات المقياس بعناية يمكنك التعبير عن رأيك، وذلك بوضع علامة X تحت إحدى الخيارات الخمسة التي ستجدها في ورقة الإجابة المرفقة مع المقياس وهي:

(موافق بشدة – موافق – غير متأكد – لا أوافق – لا أوافق بشدة)

ملاحظات هامة:

- ليس من الضروري كتابة اسمك.
- الرجاء الإجابة على كل عبارة من عبارات المقياس.
- لا تضع علامتين أمام عبارة واحدة.

ملحق رقم (٤)

العوامل العشرة

العامل الأول:

ويتكون من العبارات ذات المتشبعات ٣٣ ر. فأكثر. وفيما يلي بيان بالعبارات التي يتكون منها العامل الأول ودرجة تشبع كل منها به :

رقم العبارة	مدلول العبارة	درجة التشبع
١ -	أحس بالفخر عندما يعرف الآخرون إنني سأصبح مدرسا.	٣٨ر.
٤ -	شعوري بالرضا عن مهنة التدريس يعوض ما يحيط بها من شاق وصعاب.	٧٥ر.
٨ -	لو قدر لي أن اختار مهنة أخرى ما اخترت إلا مهنة التدريس.	٧٢ر٠
٢٥ -	ستصبح مهنتي كمدرس مصدرا لسعادتي.	٧٤ر٠
٢٦ -	أرحب بمهنة التدريس بالرغم من الأعمال الإضافية التي تلقى على عاتق المدرس.	٦٦ر٠
٢٩ -	مهنة التدريس تنهك المدرس وتستهلك صحته.	٣٣ر٠
٣٠ -	مهما ارتفع العائد المادي لمهنة التدريس فلا يغريني ذلك بها.	٣٩ر٠
٣٢ -	اشعر أنني ساحب عملي كمدرس.	٤٣ر٠
٤٠ -	لا يضايقني أن يصبح تلاميذي في مراكز أفضل مني	٣٤ر٠

وبفحص العبارات المكونة للعامل الأول نجد أنها تبين بوضوح معنى هذا العامل وهو وفي ضوء هذه العبارات يمكننا أن نطلق على العامل الأول اسم( ) كما يمكن ملاحظة العبارات ذات المتشبعات أحادية المعنى وهي( ) والعبارات ذات المتشبعات ثنائية المعنى وهي( ) ليست هناك تشبعات جوهرية متعددة المعنى

العامل الثاني:

رقم العبارة	مدلول العبارة	درجة التشبع
١٩ -	تغمرني السعادة كمدرس بمجرد أن أجد نفسي وسط تلاميذي.	٠ر٥١
٢٠ -	مهما سيواجهني من مشكلات في التدريس فاشعر إن عندي القدرة على التغلب عليها.	٠ر٧٧
٢١ -	مهنة التدريس مهنة رفيعة لا تقل عن أي مهنة أخرى.	٠ر٨٤
٢٦ -	أرحب بمهنة التدريس بالرغم من الأعمال الإضافية التي تلقى على عاتق المدرس.	٠ر٣٣
٣٢ -	اشعر أنني ساحب عملي كمدرس.	٠ر٤١
٣٤ -	اشعر بالألم كلما تذكرت إن نظام ترقية المدرس لا يزال متخلفا بالنسبة لباقي المهن.	٠ر٣٣

العامل الثالث:

رقم العبارة	مدلول العبارة	درجة التشبع
٩ _	اعتقد أن مجتمعنا ينظر للمدرس نظرة احترام وتقدير.	٠ر٧٧
١٦ -	اشعر أن المجتمع لا ينظر لمهنة التدريس بنفس الاحترام والتقدير الذي ينظر به للمهن الأخرى.	٠ر٨٩
٢٣ -	ربما كانت نظرة المجتمع للمدرس على انه اقل من غيره في مهن أخرى ترجع إلى انه في النهاية لا يتعامل إلا مع مجموعة من التلاميذ الصغار.	٠ر٣٠
٣٠ -	مهما ارتفع العائد المادي لمهنة التدريس فلا يغريني ذلك بها.	٠ر٣٧

نظرة المجتمع لمهنة التدريس

العامل الرابع:

رقم العبارة	مدلول العبارة	درجة التشبع
١ -	أحس بالفخر عندما يعرف الآخرون إنني سأصبح مدرسا.	٠ر٤٢
٢٧ -	مهما قيل عن مهنة التدريس فيكفي ما تتيحه للمدرس من إجازات.	٠ر٩٢
٢٨ -	غالبا ما يحظى المدرسون باحترام تلاميذهم في هذه الأيام.	٠ر٥٠
٢٩ -	مهنة التدريس تنهك المدرس وتستهلك صحته.	٠ر٣٢
٣٦ -	أتوقع أن لا أجد صعوبة في تعاملي كمدرس مع مدير المدرسة.	٠ر٣٣

البعد الخامس:

١١ -	اعتقد إنني من النوع الصبور الذي تتطلبه مهنة التدريس.	٠ر٣٥
١٢ -	اعتقد إن تدريس التلاميذ سيسبب لي كثيرا من الإزعاج.	٠ر٦٧
١٧ -	لا اعتقد أن شقاوة التلاميذ ستسبب لي ضيقا أو إزعاجا.	٠ر٨٢
٣٦ -	أتوقع أن لا أجد صعوبة في تعاملي كمدرس مع مدير المدرسة.	٠ر٣٨

العامل السادس:

١٠ -	لا يتحسن مستقبل المدرس كثيرا بالرغم من الجهد الذي يبذله في مهنته.	٠ر٣٩
٢٤ -	مستقبل مهنة التدريس لا يقل شانا عن مستقبل المهن الأخرى.	٠ر٣١
٣٧ -	مهما ترقيت في مهنة التدريس فسينظر المجتمع لي نظرة اقل من زملائي في المهن الأخرى.	٠ر٥٢
٣٨ -	يتعود المدرس السيطرة على أفراد أسرته وأصدقائه.	٠ر٣٨

العامل السابع:

٢ - يؤمن كثير من التلاميذ بقول الشاعر:(قم للمعلم وفه التبجيلا كاد المعلم أن يكون رسولا). ٠ر٨٩

١١ - اعتقد إنني من النوع الصبور الذي تتطلبه مهنة التدريس . ٠ر٣٠

٢٤ - مستقبل مهنة التدريس لا يقل شأنا عن مستقبل المهن الأخرى. ٠ر٣٥

٣٠ - مهما ارتفع العائد المادي لمهنة التدريس فلا يغريني ذلك بها. - ٠ر٥٦

٤٠ - لا يضايقني أن يصبح تلاميذي في مراكز أفضل مني. ٠ر٣٤

العامل الثامن:

٣ - لا أمل في النهوض بمهنة التدريس.
٠ر٩٨

١٠ - لا يتحسن مستقبل المدرس كثيرا بالرغم من الجهد الذي يبذله في مهنته. ٠ر٣٥

١٤ - من يختار مهنة التدريس قد يعاني من الشعور بالنقص. ٠ر٣١

العامل التاسع:

٦ - تتطلب مهنة التدريس جهدا يفوق طاقتي. - ٠ر٣٦

١٤ - من يختار مهنة التدريس قد يعاني من الشعور بالنقص. - ٠ر٣٤

٣١ - مهنة التدريس تتطلب أن أظل طالب علم طول حياتي.
٠ر٨٣

٣٤ - اشعر بالألم كلما تذكرت إن نظام ترقية المدرس لا يزال متخلفا بالنسبة لباقي المهن.
٠ر٣٥

العامل العاشر:

٦ - تتطلب مهنة التدريس جهدا يفوق طاقتي. - ٠ر٣١

٧- إذا فشل شخص ما في مهنة معينة فان من السهل عليه أن يصبح مدرسا. ٠ر٣٨

٢٧ - مهما قيل عن مهنة التدريس فيكفي ما تتيحه للمدرس من إجازات. ٠ر٣٤

٣٥ - إذا رأيت شخصا من السهل استثارته فغالبا ما يكون مدرسا. ٠ر٤٣

٣٦ - أتوقع أن لا أجد صعوبة في تعاملي كمدرس مع مدير المدرسة - ٠ر٣٣

ملحق رقم(٥)

يمكن ملاحظة الاختلاف أو التشابه بين تلك الأبعاد والعوامل

م	العامل الأول	م	البعد الأول
٦	تتطلب مهنة التدريس جهدا تفوق طاقتي.	٤	شعوري بالرضا عن مهنة التدريس يفوق يعوض ما يكتنف عملي كمدرس من مشاق وصعاب.
٨	لو قدر لي أن اختار مهنة أخرى ما اخترت إلا مهنة التدريس.	٥	لو أتيحت لي فرصة ترك مهنة التدريس لمهنة أخرى لفعلت ذلك فوراً.
٣٩	أي شخص يمكن أن يصبح مدرسا.	٧	أفضل مهنة التدريس لو لم المدرسون تفتح المجال أمام الدروس الخصوصية.
٣٠	مهما أرتفع العائد المادي لمهنة التدريس فلا يغريني ذلك بها.	٨	لو قدر لي أن اختار مهنة ما اخترت إلا مهنة التدريس.
٢٢	كثيرا ما يحس المدرسون أنفسهم بأنهم أقل من غيرهم.	١٣	فرضت علي مهنة التدريس رغما عني.
٤	شعوري بالرضا عن مهنة التدريس يعوض ما يحيط بها من مشاق وصعاب أخرى.	٢٩	مهنة التدريس تنهك المدرس وتستهلك صحته.
١٠	لا يتحسن مستقبل المدرس كثيرا بالرغم	٣٧	مهما ترقيت في مهنة التدريس فسينظر

	من الجهد الذي يبذله في مهنته.		المجتمع لي نظرة أقل من زملائي في المهن الأخرى.
٢١	مهنة التدريس مهنة رفيعة لا تقل عن أي مهنة أخرى	٢٨	مهما قيل عن مهنة التدريس فيكفي ما تتحه للمدرس من إجازات.
٢٥	ستصبح مهنتي كمدرس مصدرا لسعادتي	٣١	مهما ارتفع العائد المادي لمهنة التدريس فلا يغريني ذلك بها
		٣٣	أشعر أنني ساحب عملي كمدرس

م	**العامل الثاني**	**م**	**البعد الثاني**
٣٨	يتعود المدرس السيطرة على أفراد أسرته وأصدقائه.	٢	بيت الشعر الذي يقول(قم للمعلم وفه التبجيلا...) يعتقد فيه الطلاب لحد الآن.
١٢	اعتقد إن تدريس التلاميذ مازال سيسبب لي كثيرا من الإزعاج.	١٤	من يختار مهنة التدريس أنني أصبحت مدرسا.
١٨	أحس بالحرج إذا ما عرف احد أنني أصبحت مدرساً.	٣٧	مهما ترقيت في مهنة التدريس فسينظر المجتمع لي نظرة أقل من زملائه في المهن الأخرى.
١٥	يحاول المدرس أن يعوض نقصة بالسيطرة على طلابه.	٣٠	مهما أرتفع العامل المادي لمهنة التدريس فلا يغريني ذلك بها.
٢٢	كثيرا ما يحس المدرسون أنفسهم بأنهم أقل من غيرهم.	٣١	مهنة التدريس تتطلب أن أظل طالب علم طوال حياتي.
٢٦	إذا فشل شخص ما في مهنة معينة فإن من السهل عليه أن يصبح مدرساً.	٢٩	قلما يحترم الطلاب مدرسيهم هذه الأيام.
٣٣	لا يزعجني شعب ومشاكل التلاميذ.	٣٠	يموت المدرس ناقص العمر.
٣٥	إذا رأيت شخصا من السهل استشارته فغالباً ما يكون مدرساً.	٣٦	إذا رأيت شخصا من السهل إثارته فغالبا ما يكون مدرساً.

٣٩	يتعود المدرس على السيطرة على أفراد أسرته وأصدقائه.	٤٠	أي شخص يمكن أن يصبح مدرسا.

م	العامل الثالث	م	البعد الثالث
٢٥	ستصبح مهنتي كمدرس مصدرا لسعادتي	٦	تتطلب مهنة التدريس جهدا يفوق طاقاتي.
٢٦	أرحب بمهنة التدريس بالرغم من الأعمال الإضافية التي تلقى على عاتق المدرس.	١٠	لا أعتقد إن تدريس الطلاب سيسبب لي كثيرا من الإزعاج.
١٩	تغمرني السعادة كمدرس بمجرد أن أجد نفسي وسط تلاميذي.	١١	اعتقد أنني من النوع الصبور الذي تتطلب مهنة التدريس .
١	أحس بالفخر عندما يعرف الآخرون أنني سأصبح مدرساً.	١٧	لا أعتقد أن شقاوة التلاميذ تسبب ليضيقا وإزعاجاً.
٢٠	مهما سيواجهني من مشكلات في التدريس فأشعر أن عندي القدرة على التغلب عليها.	١٩	تغمرني السعادة كمدرس بمجرد أن أجد نفسي وسط طلابي.
٥	لو اتيحت لي فرصة ترك مهنة التدريس لمهنة أخرى لفعلت ذلك فوراً.	٢٠	مهما سيواجهني من مشكلات في التدريس ...
٤	شعوري بالرضا عن مهنة التدريس يعوض ما يحيط بها من مشاق وصعاب.	٢٧	أرحب بمهنة التدريس بالرغم من الأعمال الإضافية التي تلقى على عاتقي.
		٣٢	مهنة التدريس تتطلب أن أظل طالب علم طوال حياتي.
		٣٤	لا يزعجني أن أتعرض لسخافات ومشاكل الطلاب.
		٣٧	أشعر أن تعامل المدرسين مع مديري المدارس

			أمر سهل وهين.

م	العامل الرابع	م	البعد الخامس
١٦	أشعر أن المجتمع لا ينظر لمهنة التدريس بنفس الاحترام والتقدير الذي ينظر به للمهن الأخرى.	١	أحس بالفخر عند ما يعرف الآخرون أنني أصبحت مدرساً.
٢	يؤمن كثير من التلاميذ بقول الشاعر(قم للمعلم ...)	٩	اعتقد أن مجتمعنا ينظر للمدرس نظرة احترام وتقدير.
٢٠	مهما ارتفع العائد ...	١٦	أشعر أن المجتمع لا ينظر ....
٢٣	ربما كانت نظرة المجتمع...	١٨	أحس بالحرج إذا ما عرف أحد أنني ....
٣٣	لا يزعجني شغب ومشاكل التلاميذ.	٩	اعتقد أن مجتمعنا ينظر للمدرس نظرة ...
٦	تتطلب مهنة التدريس جهدا يفوق طاقتي.	٢٨	غالبا ما يحظى

ملحق رقم(٦)

النموذج الكامل للعوامل الثلاثة بدون حذف العبارات المشتركة

العامل الأول:

٤ - أتيحت لي فرصت ترك مهنة التدريس لمهنة أخرى لفعلت ذلك فورا. - ٤٩ر.

٦ - إذا فشل شخص ما في مهنة معينة فان من السهل عليه أن يصبح مدرسا. ٠,٣٤

٩ - لا يتأثر مستقبل المدرس كثيرا بمدى الجهد الذي يبذله في مهنته ٠,٣٠

١٢ - فرضت علي مهنة التدريس رغما عني. ٠,٤٩

١٣ - من يختار مهنة التدريس قد يعاني من شعور بالنقص. ٠,٣٥

١٤ - يحاول المدرس أن يعوض نقصه بالسيطرة على طلابه. ٠,٣٤

٢٠ - كثيرا ما يحس المدرسون أنفسهم بأنهم اقل من غيرهم. ٠,٣٠

٢١ - ربما كانت نظرة المجتمع للمدرس على انه اقل من غيره في مهن أخرى ترجع إلى انه في النهاية لا يتعامل إلا مع مجموعة من التلاميذ الصغار. ٣٥ر.

٢٢ - مستقبل مهنة التدريس لا يقل شانا عن مستقبل المهن الأخرى(كالطب والهندسة). - ٠,٥٢

٢٣ - ستصبح مهنتي كمدرس مصدرا لسعادتي. ٠,٥٨

٢٤ - أرحب بمهنة التدريس بالرغم من الأعمال الإضافية التي تلقى على عاتق المدرس. -٠,٤٠

٢٧ - مهنة التدريس تنهك المدرس وتستهلك صحته. ٠,٣٢

٢٩ - لا يزعجني شغب ومشاكل التلاميذ. ٠,٥٧

٣١ - أتوقع أن لا أجد صعوبة في تعاملي كمدرس مع مدير المدرسة. ٥٧ر.

العامل الثاني:

٢ - لا أمل في النهوض بمهنة التدريس. ٧٠ر.

٣ - شعوري بالرضا عن مهنة التدريس يعوض ما يحيط بها من مشاق وصعاب. ٠,٥٩

٤ - لو أتيحت لي فرصة ترك مهنة التدريس لمهنة أخرى لفعلت ذلك فورا. ٠,٤٩

٦ - تتطلب مهنة التدريس جهدا يفوق طاقتي. ٦٧ر.

٨ - اعتقد إن مجتمعنا ينظر للمدرس نظرة احترام وتقدير. ٥٢ر.

٩ - لا يتحسن مستقبل المدرس كثيرا بالرغم من الجهد الذي يبذله في مهنته. ٠,٦٠

١٠ - اعتقد إنني من النوع الصبور الذي تتطلبه مهنة التدريس. ٠,٥٢

١١ - اعتقد إن تدريس التلاميذ سيسبب لي كثيرا من الإزعاج. ٠,٦٠

١٢ - فرضت علي مهنة التدريس رغما عني. ٠,٣٨

١٣ - من يختار مهنة التدريس قد يعاني من الشعور بالنقص. ٠,٥٥

١٤ - يحاول المدرس أن يعوض نقصه بالسيطرة على تلاميذه الصغار. ٠,٥٥

١٥ - اشعر إن المجتمع لا ينظر لمهنة التدريس بنفس الاحترام والتقدير الذي ينظر به للمهن الأخرى. ٠,٤٦

١٧ - تغمرني السعادة كمدرس بمجرد أن أجد نفسي وسط تلاميذي. ٠,٦٥

١٨ - مهما سيواجهني من مشكلات في التدريس فاشعر إن عندي القدرة على التغلب عليها. ٠,٨٢

١٩ - مهنة التدريس مهنة رفيعة لا تقل عن أي مهنة أخرى. ٠,٧٨

٢٠ - كثيرا ما يحس المدرسون أنفسهم بأنهم اقل من غيرهم. ٧٠ر.

٢١ - ربما كانت نظرة المجتمع للمدرس على انه اقل من غيره في مهن في النهاية لا يتعامل إلا مع مجموعة من التلاميذ الصغار. ٠,٣٦

٢٢ - مستقبل مهنة التدريس لا يقل شانا عن مستقبل المهن الأخرى(كالطب والهندسة). ٠,٣٧

٢٣ - ستصبح مهنتي كمدرس مصدرا لسعادتي. ٠,٤٤

٢٤ - أرحب بمهنة التدريس بالرغم من الأعمال الإضافية التي تلقى على عاتق المدرس. ٠,٥٥

٢٧ - مهنة التدريس تنهك المدرس وتستهلك صحته. ٠,٤٣

٢٩ - لا يزعجني شغب ومشاكل التلاميذ. ٠,٥٢

٣١ - اشعر إن تعامل المدرسين مع مديري المدارس أمر سهل وهين. ٠,٣٢

٣٢ - مهما ترقيت في مهنة التدريس فسينظر المجتمع لي نظرة اقل من زملائي في المهن الأخرى. ٠,٤٣

العامل الثالث:

١ - أحس بالفخر عندما يعرف الآخرون إنني سأصبح مدرسا. ٠,٤٣

٩ - لا يتأثر مستقبل مهنة التدريس كثيرا بمدى الجهد الذي يبذله في مهنته. -٠,٥٦

١١ - اعتقد إن تدريس الطلاب سيسبب لي كثيرا من الإزعاج. -٠,٣٤

١٩ - مهنة التدريس مهنة رفيعة لا تقل عن أي مهنة أخرى. ٠,٣٣

٢٧ - مهنة التدريس تنهك المدرس وتستهلك صحته. -٠,٦٧

٣٠ - اشعر بالألم كلما تذكرت إن نظام ترقية المدرس لا يزال متخلفا بالنسبة لباقي المهن. ٠,٦٧

٣٣ - أي شخص يمكن أن يصبح مدرسا. -٠,٦٦