الإتجاهات التربوية للمعلمين
دراسة تقويمية

د. محمود فتحي عكاشة
أستاذ مساعد بكلية التربية - جامعة الإسكندرية

د. داود عبد الملك يحيى الحدابي
مدرس بكلية التربية - جامعة صنعاء

د. محمد عبد الله قائد الصوفي
مدرس بكلية التربية - جامعة صنعاء

١٤١١ هـ - ١٩٩١ م

الأهرام
مطابع الأهرام التجارية
مصر

الفهرس

أولا : الاطار النظرى

الصفحة

تمهيد ٧

- مفهوم الاتجاه : ٩

- مفهوم الاتجاه وعلاقته ببعض المفهومات الأخرى ١١

- تعريف الاتجاه ١١

- خصائص الاتجاه : ١٣

١ - الاتجاه بين الوراثة والاكتساب ١٣

٢ - مكونات الاتجاه ١٣

٣ - وظائف الاتجاه ١٤

قياس الاتجاهات : ١٥

(أ) الطرق المباشرة ١٥

(ب) الطرق غير المباشرة ١٦

١ - الطرق الفسيولوجية ١٦

٢ - الطرق الاسقاطية ١٦

- قياس الاتجاهات التربوية : ١٧

الاتجاه والسلوك : ١٨

وجهة نظر الفريق الأول ١٨

وجهة نظر الفريق الثانى ١٩

- الدراسات السابقة : ٢١

أولا : الدراسات الأجنبية ٢١

ثانيا : الدراسات العربية ٢٦

تعقيب على الدراسات السابقة ٣٢

- هدف الدراسة ٣٦

- مشكلة البحث وتساؤلاته ٣٦

ثانيا : إجراءات الدراسة

الصفحة

(أ) الأدوات : ٣٩
١ ـ مقياس الاتجاهات النفسية للمعلمين ٣٩
٢ ـ البروفيل الشخصى لجوردون ٤٠
(ب) عينة الدراسة ٤١

ثالثا : نتائج الدراسة ومناقشتها

(أ) النتائج المتعلقة بالاجابة على السؤال الأول : ٤٢
التساؤلات الفرعية هى : ٤٢
١ ـ التخصص الدراسى ٤٢
٢ ـ الجنس ٤٢
٣ ـ المستوى الدراسى ٤٢
٤ ـ التأهيل التربوى ٤٢
٥ ـ زيادة التأهيل التربوى ٤٣
٦ ـ ٧ الخبرة ٤٣
٨ ـ بعض سمات الشخصية ٤٣
٩ ـ التحصيل فى بعض المقررات التربوية ٤٣
(ب) النتائج المتعلقة بالاجابة على السؤال الثانى : ٦٥
ويتضمن دراسة كل من : ٦٥
١ ـ الصدق العاملى للمقياس ٦٥
٢ ـ الاتساق الداخلى لمفردات المقياس ٦٥
٣ ـ ثبات المقياس ٦٥
٤ ـ طريقة تصحيح المقياس ٦٥
٥ ـ سلبية وإيجابية مفردات المقياس ٦٥
٦ ـ صياغة مفردات المقياس ٦٥

رابعا : ملخص الدراسة

(١) التقارب والتباعد بين نتائج الدراسة الحالية ونتائج الدراسات السابقة
بالنسبة لمتغيرات الدراسة : ٨٢
١ ـ التخصص ٨٢
٢ ـ الجنس ٨٢

الصفحة

٣ ـ برامج الاعداد : ٨٣
(أ) المستوى الدراسى ٨٣
(ب) التأهيل التربوى قبل الجامعة ٨٣
(ج) التحصيل فى بعض المقررات التربوية ٨٣
٤ ـ الخبرة والتأهيل أثناء الخدمة ٨٤
(أ) الخبرة ٨٤
(ب) التأهيل أثناء الخدمة (المعلمين وطلاب الدبلوم الخاص) ٨٤
(ج) التأهيل قبل واثناء الخدمة (طلاب المستوى الرابع
والدبلوم الخاص) ٨٤
(ب) ملائمة المقياس للاستخدام فى ضوء أساليب الصياغة ٨٥
١ ـ صدق المقياس ٨٥
٢ ـ الاتساق الداخلى ٨٥
٣ ـ ثبات المقياس ٨٦
٤ ـ تصحيح المقياس ٨٦
٥ ـ إيجابية وسلبية المفردات ٨٦
٦ ـ صياغة مفردات المقياس ٨٦
(ج) تعقيب على نتائج الدراسة فى ضوء التصورات النظرية لموضوع
الاتجاهات التربوية ٨٧
مراجع البحث ٩١
ملاحق البحث ٩٧

تمهيـــــد :

يعد موضوع الاتجاهات التربوية للمعلمين من أكثر الموضوعات التى شغلت العاملين فى ميدان التربية ، ولهذا كان عدد البحوث والدراسات فى هذا الميدان من الكثرة التى قد يصعب على باحث أن يحصيها ، وباستعراض المتاح للباحثين من هذه البحوث وما تشير اليه هى الأخرى من دراسات وبحوث وجد أن الميدان فى حاجة ماسة إلى دراسة تقويمية يطلع الباحث من خلالها على ما تشير إليه البحوث والدراسات فى هذا الميدان .

ولقد وجد القائمون على هذه الدراسة أن هناك قضيتان جوهريتان تحتاج كل منهما إلى دراسة ، تتعلق أولاهما بقضية التنظير فى ميدان الاتجاهات الاجتماعية بشكل عام والاتجاهات التربوية بشكل خاص ، وما يرتبط بها من تحديد للابعاد والمحاور التى تبنى على أساسها أدوات القياس . أما القضية الثانية فهى قضية التناقض الواسع فى نتائج الدراسات والبحوث فى هذا الميدان .

ومن أجل ذلك اتجهت هذه الدراسة الى تقويم الدراسات والبحوث السابقة فى ميدان الاتجاهات التربوية من حيث خلفياتها النظرية التى انطلقت منها ، وكذلك اساليب وادوات القياس المستخدمة فى كل منهما . كما اتجهت إلى الكشف عن مَدى الاتساق بين نتائجها ومحاولة إجراء دراسة ميدانية للاجابة على التساؤلات التى طرحت فى معظم الدراسات السابقة واختلفت فيما بينها فى الاجابة عليها . وقد استخدم مقياس الاتجاهات التربوية للمعلمين MTAI كاداة رئيسية فى هذه الدراسة باعتباره من أقدم مقاييس الاتجاهات التربوية وأكثرها شيوعا فى الدراسات السابقة ، بالإضافة إلى اعتماد كثير من الباحثين والمتخصصين فى الميدان على المقياس كأساس لتصميم المقاييس التى استخدموها فى بحوثهم ودراساتهم .

وكان المقياس هو الآخر موضوعا للدراسة فى محاولة للاجابة على التساؤل الخاص بمدى ملائمته لقياس الاتجاهات التربوية للمعلمين من حيث الترجمة والصياغة والملائمة للبيئة العربية ، وكذلك مراعاته للشروط الأساسية للمقياس الجيد كالثبات والصدق والموضوعية فى التصحيح ، كما أجريت على مفردات المقياس دراسة عامليه للكشف عن مدى اتفاقه مع التصور النظرى الذى بنى على أساسه المقياس .

وأجريت الدراسة على ٢٢٣ شخصا بينهم معلمون وطلاب دراسات عليا فى التربية وطلاب مستويات مختلفة بكلية التربية وطلاب كليات أخرى غير التربية .

وقد خلصت الدراسة إلى ثلاثة محاور رئيسية قدمت فيها تلخيصا لما انتهت إليه نتائجها . وهذه المحاور هى :

١ ـ التقارب والتباعد بين نتائج الدراسات السابقة ونتائج الدراسة الحالية بالنسبة لمتغيرات الدراسة التى شملت كل من التخصص ، والجنس ، وبرامج الاعداد ، والخبرة ، والتأهيل التربوى .

وقد اشتمل متغير برامج الاعداد على كل من المستوى الدراسى ، والتأهيل التربوى قبل الخدمة ، وكذلك التحصيل فى بعض المقررات التربوية . كما اشتمل عامل الخبرة على كل من الخبرة ، والتأهيل اثناء الخدمة والتأهيل قبل وأثناء الخدمة .

٢ ـ ملائمة المقياس (MTAI) للاستخدام من حيث : الصدق والاتساق الداخلى لمفرداته ، والثبات ، وطريقة التصحيح ، وإيجابية وسلبية المفردات ، وصياغة المفردات ووضوحها وملائمتها للبيئة العربية .

٣ ـ تفسير النتائج التى توصلنا إليها فى ضوء التصورات النظرية التى انطلقت منها دراسات وبحوث الاتجاهات التربوية .

أولا : الاطار النظرى للدراسة

ـ مفهوم الاتجاه :

يعد مفهوم الاتجاه من أكثر المفاهيم المستخدمة فى العلوم الانسانية والاجتماعية غموضا ، ولقد تعددت التعريفات والاستخدامات فى ميادين شتى حتى أنه لا يوجد اتفاق عام على تعريف الاتجاه ، وهذا بدوره أدى إلى عدم وضوح التعريف العملى أو الاجرائى للمفهوم ، مما تسبب فى وجود فجوة بين تعريف الاتجاه وطرق قياسه .

يتأثر مفهوم الاتجاه بالفلسفة أو المدرسة التى ينطلق منها الباحثون فالسلوكيون مثلا يرفضون الحديث حول العمليات العقلية التى تتوسط بين المثير والاستجابة ، وعليه فان مفهوم الاتجاه لديهم يمثل نوعا من السلوك اللفظى والذى يصف به الانسان نفسه ولذا فأغلبهم يرى أن السلوك يحدد الاتجاه وليس العكس ، فى حين يرى السلوكيون البنائيون Reconstructive Behaviorists بأن الاتجاه ليس هو السلوك اللفظى بل المتغيرات الوسيطة ، فهناك شىء داخلى يوجه السلوك . وينظر اصحاب نظريات التعلم إلى الاتجاه باعتباره دافع ضمنى Implicit Drive يقود إلى استجابة ذات دلالة اجتماعية فى مجتمع الفرد ، فى الوقت الذى يرى فيه أصحاب النظريات المعرفية أن الاتجاه عبارة عن قالب Template نتصور وندرك الواقع المحيط بنا من خلاله (Jaspars, 1981,p.261).

لقد تعددت وجهات النظر فى تصنيف التعريفات التى انبثقت من البحوث والدراسات السابقة فى هذا الميدان وسنعرض فيما يلى أحد هذه التصنيفات حيث يتم تصنيف التعريفات إلى قسمين رئيسين (Rokeach, 1973 p.8-15).

القسم الأول :

ينظر هذا القسم إلى الاتجاهات على أنها وصف سريع للسلوك ويعد تعريف كامبل (Campbell, 1950,p.31) مثالا جيدا لهذا النوع من التعريفات ، حيث يعرف الاتجاه الاجتماعى بأنه مجموعة من الاستجابات المتسقة والمتوقع حدوثها بالنسبة إلى مجموعة من الموضوعات الاجتماعية حيث يتم التركيز فى هذا النوع من التعريفات على السلوك دون افتراض الأسباب التى تؤدى إلى اتساق هذا السلوك وقد أطلق دى فلور وستى (De Fleur & wesite) على هذا النوع من التعريفات بالتعريفات الاحتمالية Probablistic

وتتعلق المهمة هنا بوصف مفهوم كما يقود هذا النوع من التعريفات إلى استخدام التعريفات الاجرائية .

وتنطلق فكرة التعريفات الاجرائية من الفلسفة الوضعية والتى تركز على الاجراءات أكثر من المفهومات Constructs ومن المحتمل أن يكون ذلك مفيدا فى حالة اتساق المفهوم مع التعريف الاجرائى له فى حين يكمن الخطر فى استخدام التعريفات الاحتمالية فى التركيز على الاجراءات أكثر من المفهومات وقد يؤدى هذا بدوره إلى تأخر التقدم العلمى فى مجال العلوم الاجتماعية والانسانية .

القسم الثانى :

وقد أطلق عليه دى فلور ووستى تعريفات العملية الكامنة (Latent Process Definitions) وهذا النوع من التعريفات لا يقف عند حد الوصف بل يحاول أن يضع افتراضات عن الميكانيزمات الضمنية أو العملية التى تتوسط هذا السلوك . ويشير كامبل وآخرون (Campbell et al., 1960) إلى أن الاستجابات تجاه أغلب الموضوعات يسبقها اتجاهات نحو هذه الموضوعات والتى تحدد الاستجابات إلى حد ما ، وعليه فان الاتجاه هنا يرجع إلى بعض العمليات النفسية والتى تحدد سلوك الفرد ، ويمثل تعريف « البورت » هذا النوع من التعريفات تمثيلا جيدا حيث يعرف الاتجاه بأنه « حالة من الاستعداد العقلى أو التأهب العصبى تنتظم من خلال خبرة الشخص وتكون ذات تأثير توجيهى أو دينامى على استجابة الفرد لجميع الموضوعات والمواقف التى تثيرها هذه الاستجابة (انظر Jaspars, 1981,p.256) : ولهذا فأصحاب هذا النوع من التعريفات يبتعدون عن وصف السلوك الملاحظ ، ويفترضون العمليات التى يمكن أن تستنتج بطريقة غير مباشرة .

وطبقا لنظرة أصحاب الاتجاه الاجرائى فإنه لا يسمح إلا باستخدام المفهومات التى تم تعريفها اجرائيا والتى تتحدد دلالتها بالاجراءات . ومن المعلوم على حد قول ناجل (Nagel, 1961) أن الأمر الأساسى فى العلم هو وجود مجموعة من المفهومات النظرية المفترضة والتى يمكن استخدامها لتحليل وتنظيم مجال ما من مجالات المعرفة . واقتراح فروض للبحوث فى المستقبل . ومع تسليم أصحاب هذا النوع من التعريفات بأهمية المفهومات النظرية للعلم إلا أنهم يرفضون استخدام المفهومات النظرية الواسعة الدلالة . والتى قد تستوعب أكثر من مجرد التعريف الاجرائى ، إلا أن استخدام هذه المفهومات قد تتوقف عند التأمل والبعد عن الواقع .

وينتهى روكيش (Rokeach, 1973,p.10) فى هذا المجال إلى القول بأنه لا يمكن

تعميق الفهم العملى باتباع النظرية الوضعية المتطرفة . ولهذا فالحاجة فى قياس الاتجاهات لا تكمن فى تقنين وتصميم مقاييس معقدة ولكن فى دراسة العلاقات بين الانماط المختلفة من السلوك الاتجاهى (Attitudinal Behaviour) لكى يمكن التوصل إلى نمط من التعريف للعملية الكامنة القابلة للتطبيق . الا أنه يصعب فى ضوء المستوى الحالى للمعرفة الوصول إلى هذا النوع من التعريفات ، وهذا لا يعنى التوقف عن السير فى هذا الاتجاه .

مفهوم الاتجاه وعلاقته ببعض المفهومات الأخرى :

يعد مفهوم الاتجاه أحد المفهومات التى تصف النزوع السلوكى المكتسب (Acquired Behavioural Dispositions) وقد استعرض كامبل (Campbell,1963) على سبيل المثال أكثر من سبعين مفهوما أو مصطلحا فى هذا المجال ، بعضها أعم من البعض الآخر مثل مفهومى « القيمة والايديولوجية » حيث يمكن رؤيتها على أنهما أعم من مفهومى « الاتجاه والرأى » .

ويرى ألبورت (Allport, 1937) أن القيمة تشير إلى اتجاه عام ، فى حين يفرق أيزنك (Eysenck, 1954) بين الاتجاه والقيمة والايدلوجية حيث يرى أن القيم تتضمن عددا من الاتجاهات بينما تتضمن والايديولوجية عددا من القيم . ويصف بعض منظرى مدرسة متشجن (Peak, 1958;1956;Carlson, 1956; Rosenberg,) القيم بأنها خصائص مجردة عالية التقدير وعليه فان موضوعات الاتجاه يمكن أن تكون أداة لتسهيل أو عرقلة الحصول على هذه القيم ، وقوة الاتجاه تعتمد على علاقته بمثل هذه القيم عالية التقدير وينظر إلى الاتجاه باعتباره مكونا من عدة معتقدات . أما فيما يتصل بالعلاقة بين مفهومى الاتجاه والرأى فيرى البعض بأن الاتجاه أكثر شمولية من الرأى (Hovland, Janis & Kelley, 1953)

(أنظر : Rokeach, 1973,p.23-27)

تعريفات الاتجاه :

يصنف ماك جور (Mc Guire, 1969) تعريفات الاتجاه تبعا للاستراتيجيات المتضمنة فى البحث كما يلي :

الطريقة الأولى : الاجرائية المتطرفة Extreme Operationalist والتى ترفض التعريف غير المباشر للمفهومات وتتطلب ربط التعريف باجراءات القياس ، وقد سبق الحديث عن هذه الطريقة .

الطريقة الثانية : الطريقة البارادجماتية Paradigamatic وتتضمن هذه الطريقة اختيار استجابة محددة لمثير يسبقها واعتبار هذه الاستجابة هى الاستجابة المحددة التى تعرف الاتجاه موضع الاهتمام ، والاسلوب المعتاد لقياس الاتجاه طبقا لهذه الطريقة يتم باستخدام مقاييس التقدير Rating Scales وعزو الاختلافات أو التغيرات فى هذه التقديرات إلى المعالجات التجريبية . ومثل هذه الطريقة مقبولة ما لم تكن هناك نية للتعميمات الخاصة بأى سلوك اتجاهى آخر . وفى هذه الطريقة يتم تعريف الاتجاه كأداء على مقياس تقدير ومحاولة ربط مظاهر اخرى للاتجاه بهذا التقدير .

والمشكلة فى هذه الطريقة تكمن فى اختيار هذه المؤشرات للاتجاه دون غيرها ، بالإضافة إلى اعتبار الأداء على مقياس تقدير أكثر صدقا من الأداء على أى مقياس آخر للاتجاه . والطريقة الأكثر استخداما فى تحديد صدق المقياس المستخدم هنا هى الصدق التنبؤى .

الطريقة الثالثة : الطريقة الوسيطية Medialtionalist وفى هذه الطريقة يتم تصور الاتجاه كمفهوم وسيطى يربط المواقف الاجتماعية بالاستجابات بحيث ينظر إلى تأثير مجموعة من المثيرات على أنها موجهة من خلال عملية وسيطية واحدة والتى بدورها تولد مجموعة مناسبة من الاستجابات . وهذا بعد تصور نموذجى لاغلب التعريفات الشائعة للاتجاه ومنهم (Allport, 1935; Katz Stotland, 1959) وهذه التعريفات تتصور الاتجاه كمفهوم وسيطى يتوسط تأثير العوامل الاجتماعية على السلوك بحيث يتم معرفة الاتجاه بطريقة غير مباشرة عن طريق السلوك الملاحظ . كما لا يمكن معرفة الاتجاه فى تلك التعريفات عن طريق استجابة أو مثير وحيد مما يجعل طبيعة العلاقة بين الاتجاه والاستجابة أقل وضوحا من التعريفات السابقة . ويعد المفهوم الوسيطى إستنتاجا يتم التوصل اليه من خلال مجموعة من المثيرات والتى لا تناظر ـ فى الوقت نفسه ـ تماما أى من هذه الاستجابات . وعليه فالمفهومات هنا أكثر تجريدا من المفهومات السابقة ويمكن استنباطها فى صورتين : الصورة الأولى والاكثر شيوعا تفترض بعض العمليات مثل حالة الاستعداد النفسى والعصبى عند « البورت » والتى تتوسط حالة المثير والاستجابة . أما الصورة الثابتة فهى تذكر خصائص تلك العمليات الوسيطة بشكل واضح عن طريق تقسيمها إلى مكونات من المثير والاستجابة . ودقة الصدق التنبؤى هى التى تجعلنا نقبل أى من البديلين بشكل أفضل ، والتى لا تحقق هذا الشروط سوف يتم رفضها .

الطريقة الرابعة : التفاعلية الرمزية Symblic Interactionist وتعد من أكثر الطرق طموحا . ويرى أصحاب هذه الطريقة صعوبة التنبوء بالسلوك عن طريق معرفة العلاقات بين العوامل الموقفية والاستجابة لأن هذه العوامل تتفاعل مع بعضها بطريقة

ما تجعل تأثير الموقف الكلى على السلوك يختلف كيفيا عن تأثير مجموع من المكونات . وتركز هذه المدرسة على أهمية معنى الموقف بالنسبة للفاعل « الشخصى » والذين يقفون موقف المعارضة من التحليلات الذرية « التجزىء للمواقف الاجتماعية » التى يحدث فيها السلوك . وعليه فاذا نظرنا إلى مهمة قياس الاتجاه كتأسيس لعلاقات بين المثير والاستجابة فان عدد العلاقات المحتملة لا يمكن حصرها .

وبالرغم من اختلاف الطرق فى قياس الاتجاه إلا أنه يوجد إجماع من قبل جميع الطرق على خصائص الاتجاه .

خصائص الاتجاه :

١ ـ **الاتجاه بين الوراثة والاكتساب** : من المسلمات المتفق عليها بشأن السلوك الاتجاهى هو أنه مكتسب ، ويعد هذا جزءا مكملا للتعريفات الخاصة بالمصطلح ، ولم تناقش هذه المسلمة ، وقد سلم الباحثون بصحتها دون اختبارها أو وضعها موضع الاختبار . وكان لقبول هذه المسلمة دور كبير فى توجيه البحوث فى هذا الميدان وقد دفع قبول الباحثين لهذه المسلمة إلى قبول مسلمة أخرى وهى أن الاتجاهات يمكن تعديلها عن طريق التعليم وقد دفعهم ذلك إلى عمل كثير من البحوث عن تغيير الاتجاهات والتى سيطرت على ميدان علم النفس الاجتماعى التجريبى خلال السنوات الماضية . كما أدى هذا الافتراض إلى الاهتمام من قبل علماء الاجتماع الذين يتركز اهتمامهم على تأثير النظم الاجتماعية على السلوك .

فى الوقت الذى سلم فيه الباحثون باكتساب الاتجاهات لا يمكن إنكار وجود محددات وراثية تؤثر فى السلوك الاتجاهى . ويشير ايزنك (Eysench, 1956 & 1957) إلى أن الأفراد يختلفون عن بعضهم فى البعد الانبساطى والقابلية للاشراط وأن هذه الاختلافات يحتمل أن يكون لها أساس وراثى . بالاضافة إلى أنه يشير إلى وجود مظاهر معينة من الاتجاهات « الرفة ـ الصرامة » والتى تعتمد على قابلية الفرد للأشراط . كما يشير مكجوير (McGuire, 1969) إلى ان قوة رد الفعل للمواقف الاتجاهية يمكن ان يكون له أساس وراثى . ويكفى أن نقول أنه بالنسبة للعالم الاجتماعى المهتم بالتأثير المستقل للاتجاه على التصرف أو السلوك أنه لا يمكن تناسى إمكانية وجود محددات وراثية للسلوك الاتجاهى .

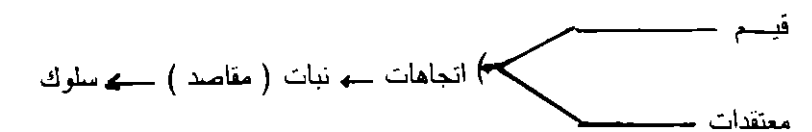
٢ ـ **مكونات الاتجاه** : والقضية الأخرى التى دار حولها نقاش من قبل المنظرين فى ميدان السلوك الاتجاهى هى قضية مكونات الاتجاه ، وأحد التقسيمات التقليدية للسلوك فى علم النفس إلى المكونات التالية : مكون معرفى ومكون انفعالى ومكون نزعى ولهذا التقسيم تاريخ طويل فى ميدان علم النفس ، ويشير المكون المعرفى للاتجاه إلى الطريقة

التى يدرك بها الشخص ويفهم موضوع الاتجاه ومن ثم تمثل تصور الفرد لموضوع الاتجاه ومعتقداته حوله . وبالنسبة للمكون الانفعالى يهتم بالجانب العاطفى لهذه الاعتقادات كما يمثل مقدار الشعور الايجابى أو السلمى للفرد نحو موضوع الاتجاه ، فقد يختلف شخصان فى الخصائص التى يعزوها كل منهم لموضوع الاتجاه ولكن يمكن أن يكون متمثلان فى درجة الشعور الايجابى أو السلبى اللذان يظهرانه نحوه . والمكون النزعى يأتى كنتيجة للمكونين السابقين ويشير إلى نية الفرد ليسلك بطريق معينة أو إلى سلوكه الفعلى فيما يتعلق بموضوع الاتجاه . ومن المتوقع أن نرى فى الواقع علاقة قوية بين المكونات الثلاثة طالما أن الطريقة التى يتصور بها الفرد الموضوع ينبغى أن تؤثر فى قوة شعوره نحو الموضوع ، والتى بدورها ينبغى أن تؤثر فى سلوكه الظاهر .

ورغم وجود بعض الأدلة التجريبية على اتساق هذه المكونات (Campbell, 1947 ; Kahn, 1951) إلا أن المشكلة الرئيسية من هذه الدراسات تتمثل فى صعوبة تمييز التغاير الذى ينشأ من استخدام طرق قياس متشابهة مشتقة من تشابه حقيقى بين المكونات الأساسية .

وقد قام (Mann, 1959) بقياس المكون النزوعى للاتجاهات عن طريق ملاحظين يقومون بتقدير سلوك المفحوصين فى مجموعات ، وقد وجد علاقة سلبية ضعيفة بين المكون الانفعالى كما يقاس بمقياس التقدير الذاتى والسلوك الذى تم تقديره فى الجماعة وهذا يعنى أن السلوك الفعلى من المتوقع بالضرورة أن يرتبط بمؤشرات أخرى . وهناك على الأقل بعض الأدلة التى تشير إلى أنه فى الوقت الذى يتم فيه تقسيم الاتجاه إلى المكونات السابقة قد يكون لهذا التقسيم قيمة مشجعة ، مع أن هذا التقسيم الثلاثى ليس واضحا على المستوى التجريبى .

ويوضح بننجتون (Pennington, 1986, P.6) العلاقة بين تلك المكونات بالشكل التالى حيث يرتبط المكون المعرفى بالمعتقدات فى حين يعكس المكون الانفعالى قيم الشخص .



٣ ـ وظائف الاتجاه : يرى البعض بأن الاتجاه يساعد على سعادة ورفاهية الفرد وذلك من خلال قيامه بالوظائف التالية :

(أ) الوظيفة التكيفية Adaptive Function تمكن هذه الوظيفة الفرد من تحقيق

أهدافه المرغوبة وتجنب أهدافه غير المرغوبة وذلك من خلال التواجد مع الأفراد الذين يكون لهم نفس الاتجاهات الخاصة به ، وهذا بدوره يزيد من رضاه ويجنبه الألم أو العقاب .

(ب) الوظيفة المعرفية Knowledge Function وتتعلق هذه الوظيفة بادراك الفرد لبيئته الاجتماعية والطبيعية والذى من شأنه أن يجعل العالم من حوله أكثر ألفة وتوقعا .

(جـ) وظيفة التعبير عن الذات Self-Expressive Function وتتعلق هذه الوظيفة بحاجة الفرد لأخبار الآخرين عن نفسه ومعرفة ذاته ، أى الوعى بما يعتقده ويشعر به (الوعى بالذات) .

(د) وظيفة الدفاع عن الذات Edo-Defensive Function أى أن اتجاهات الفرد تحميه من نفسه ومن الآخرين فالفرد قد يؤنب نفسه إذا ارتكب ذنبا وقد يعزى فشله للآخرين .

(انظر Pennington, 1986, P.62-3)

قياس الاتجاهات :

لجأ العلماء والباحثون إلى عدة طرق لقياس الاتجاهات سواء كانت فى صورة متمثلة فى السلوك الفعلى للفرد أو فى صورته اللفظية التلقائية كما يعبر عنها الفرد لفظياً وبصورة تلقائية فى أحاديثه اليومية مع الآخرين ، أو فى صورة لفظيه مستثارة كما يحدث فى المواقف المصطنعة من قبل الباحثين لانتزاع استجابات المفحوصين نحو مجموعة من المثيرات المعدة من قبل والتى تدور حول قضية معينة أو موضوع محدد .

ويصف الباحثون تلك الطرق طبقا لأسلوب القياس أو ما يركز عليه القياس ، وفيما يلى توضيح لاثنين من تلك التصنيفات :

التصنيف الأول : ويتم فيه تصنيف طرق قياس الاتجاهات إلى طرق مباشرة وطرق غير مباشرة .

(أ) الطرق المباشرة : وتعتمد هذه الطرق على استخدام المقاييس المتدرجة والمقياسان الأكثر شيوعا فى هذه الطريقة هما مقياس ليكرت (Likert, 1932) ومقياس التمايز السيمانتى Sematic Defferential والذى طوره اسجود وزملاؤه عام ١٩٥٧ . (Osgod et al.; 1957)

وتعد طريقة ليكرت من أكثر الطرق بساطة وأوسعها انتشارا ، حيث تتطلب اختيار

عدد من العبارات ذات الصياغة الموجبة والسالبة المرتبطة بالموضوع المطلوب قياس اتجاه المفحوص نحوه ، وعلى المفحوص أن يعبر عن درجة اتجاهه إزاء كل عبارة من العبارات باختبار الاجابة التى تعبر عن رأيه أحسن تعبير ، حيث توجد أمام كل عبارة درجات من الموافقة أو الرفض على مقياس ثلاثى أو خماسى أو سباعى وقد استخدم ليكرت المقياس الخماسى كما فى المثال (أوافق بشدة - أوافق - متردد - لا أوافق - لا أوافق بشدة) ، وقد صيغ المقياس المستخدم فى الدراسة الحالية طبقا لهذا الأسلوب وهو مقياس « الاتجاهات النفسية للمعلمين - MTAI » وإن كانت طريقة تصحيح المقياس كما وضعه معدوه وكذلك معاييره لا تتسق مع أسلوب ليكرت . .

ولا تقتصر الطرق المباشرة على المقياسين السابقين بل تشمل عددا آخر من المقياس مثل مقياسى ثيرستون ومقياس جتمان ومقياس بورجاردس الذى يعد من أقدم المقاييس المستخدمة فى هذا المضمار .

(انظر : نجيب اسكندر وآخرون ١٩٧٧ ص ٢٩٢ (Pennington, 1986, P. 64

(ب) الطرق غير المباشرة : ولايطلب فى هذه الطرق من المفحوص أن يعبر عن اتجاهه بطريقة مباشرة كأن يطلب منه اتجاهه نحو موضوع معين بل يستعان بوسائل أخرى للتعرف على اتجاهه ومن هذه الطرق :

١ - الطرق الفسيولوجية Physiological Techniques ومن أمثلتها قياس معدل النبض Hear Rate وقياس الاستجابة الجلدية باستخدام الجلفانومتر Galvanic Skin Response وغيرها من الطرق التى تعتمد على افتراض أن هناك علاقة بين الجانب الانفعالى ونشاط الجهاز العصبى اللاارادى .

٢ - الطرق الاسقاطية Projective Techniques وتفترض هذه الطرق أن الأشخاص غالبا ما يسقطون اتجاهاتهم الخاصة على بعض المثيرات الاجتماعية الغامضة أو التى تتخذ شكل صور أو لعب أو جمل أو قصص ناقصة ، ومن أمثلة هذه الطرق اختبار التات TAT.

التصنيف الثانى : ويتم فيه تصنيف طرق قياس الاتجاهات إلى ثلاثة طرق هى :

(أ) طرق تركز على الموضوع Subject-centered Approach .

(ب) طرق تركز على المثير Stimulus-centered Approach.

(جـ) طرق تركز على الاستجابة Response-centered Approach.

وأكثر هذه الطرق شيوعا هى الطرق التى تركز على الموضوع ، وأكثرها

استخداما هو مقياس ليكرت . أما الطرق التى تركز على المثير فمن أمثلتها مقياس ثيرستون الذى استخدم فى عام ١٩٣٥ . فى حين أن الطرق التى تركز على الاستجابة فيمثلها مقياس جثمان .

(انظر : Pennington, 1986, P.36-66)

قياس الاتجاهات التربوية :

بدأ قياس الاتجاهات التربوية بصورة عامة فى ميدان الدراسات الاجتماعية ثم انتقل إلى ميدان الدراسات التربوية ، لذا نجد أن الأبعاد المستخدمة فى قياس الاتجاهات التربوية هى نفسها الأبعاد الخاصة بقياس الاتجاهات الاجتماعية ، على سبيل المثال بعد « التقليدية ـ التقدمية » ، وبعد « الرقة ـ الصرامة » ، وبعد « التحرر ـ المحافظة » .

ومن أقدم الدراسات فى هذا الميدان ما قام به بيترسون (١٩٣٣) معتمدا على قياس الاتجاهات التربوية فى بعد « التحرر ـ المحافظة » كما توصل كوخ وزملاؤه (١٩٣٤) إلى أن الاتجاه التحررى يرتبط ارتباطا وثيقا بطول فترة الاعداد التربوى للمعلم . وفى عام ١٩٤٤ قام روينج بدراستين لقياس الاتجاهات التربوية والأحكام القيمية لدى طلاب التربية الأمريكيين مستخدما أيضا مقياسا معتمدا على بعد « التحرر ـ المحافظة » . وفى عام ١٩٥١ قام كل من كوك وليدز وكاليس (Cook, Leads & Calees, 1951) باعداد مقياسا مينسوتا لقياس اتجاهات المعلمين Minnesota Teacher Attitude Inventory على بعد « التحرر ـ المحافظة » وذلك بهدف قياس الاتجاهات التقدمية فى التربية فى مقابل الاتجاهات التقليدية . كما قام ريانز (١٩٥٣) بتحليل آراء المعلمين الأمريكيين فى المدارس الابتدائية والثانوية . وقد انتهت النتائج إلى تصنيف آراء المعلمين وفقا لعامل « التحرر ـ المحافظة » . كما نشر كيرلنجر وكابا (١٩٥٩) دراستين حول بناء مقياس الاتجاهات نحو التربية مستخدما بعد التقدمية ـ التقليدية . وتلت ذلك محاولة أوليفر وبوتشر فى بريطانيا (Olivar & Butcher, 1962) لبناء مقياس أطلقا عليه مقياس مانشستر للاراء التربوية ، وبنى المقياس حول ثلاثة ابعاد اساسية هى « الطبيعية ـ الراديكالية » و « التحررية ـ المحافظة » و « الرقة ـ الصرامة » . كما استخدم ذلك ماكنتاير وموريسون (Macinture & Morrison, 1976) نفس المقياس فى استكندا وتوصلا إلى نفس النتائج التى توصلا اليها اوليفر وبوتشر عام ١٩٦٥ فى انجلترا ، كما قام مارسلاند (Marsland, 1969) ببناء مقياس جديد للاتجاهات التربوية متعدد الأبعاد مشتملا على أحد عشر بعدا منها « التوجه الأكاديمى ـ التوجه التربوى » و « التفضيل ـ عدم التفضيل لمهنة التدريس » و « التحديد ـ التشتت لدور المعلم » و « التقليدية ـ التقدمية فى الاندماج مع المجتمع » و « التعاطف ـ عدم التعاطف المهنى » . وقد اتجه دونالد

هوجبن ومايكل بيتى فى استراليا عام ١٩٧٩ إلى استخدام أسلوب جديد لقياس اتجاهات الطلاب والمعلمين نحو العملية التعليمية وذلك باستخدام مقياس تمايز الدلالات ، حيث اشتمل المقياس على قائمة مكونة من واحد وعشرين مفهوما وضع تحت كل منها ستة صفات ذات مقياس سباعى التقدير لكل صفة من تلك الصفات ومن أمثلة تلك المفهومات : المعلم كموجة للتعليم ، الولاء للمدرسة التى يدرس بها المدرس ، القواعد والنظم المدرسية ، توزيع الطلاب حسب قدراتهم ، البرامج التربوية ذات الاتجاه النظرى وغيرها من المقومات (Hogben & Petty, 1979) وفى البيئة العربية قامت أمال صادق (١٩٧٩) ببناء مقياس يقوم على بعد « الرقة - الصرامة » والمقياس متاح باللغة العربية ويعد محاولة جادة فى توجيه مقاييس الاتجاهات التربوية توجيها صحيحا . (انظر : آمال صادق ، ١٩٧٩ ، ص ١٤٤) .

الاتجاه والسلوك : (Attitude and Behaviour)

يختلف علماء النفس حول هذه القضية اختلافا واضحا وتوجد وجهتى نظر فيما يتعلق بهذا الموضوع ، ويمكن عرض وجهة نظر كل فريق من الفريقين فيما يلى :

الفريق الأول :

ويرى هذا الفريق من العلماء والباحثين (Fishbein & Agzen) أن هناك علاقة وثيقة بين الاتجاه والسلوك وبالتالى فاذا تيسر لنا معرفة اتجاه الشخص فمن الممكن التنبؤ بسلوكه بدقة (انظر : Pennington, 1986 P. 78) ويؤيد هذا الرأى عبد السلام عبد الغفادر وأحمد سلامة (١٩٨٠ ، ص ١١٦) حيث يقولان ان مفهوم الاتجاه يشير إلى ما بين الاستجابات من اتفاق واتساق يسمح لنا بالتنبؤ باستجابة الفرد لبعض المواقف أو الموضوعات الاجتماعية المعينة ، كما يؤكد لدمان (Liedman, 1970) على وجود علاقة بين الدور الذى يلعبه الفرد والاتجاه الذى اكتسبه . وبالنسبة للاتجاهات النفسية للمعلمين تشير دراسة كتشن (Kitchen, 1968) أن الاتجاهات المرغوبة التى يكتسبها المعلم تساعده على تحقيق أهدافه ، كما تؤيد دراسة لوفتيج (Luftig, 1982) ذلك حين تشير إلى أن المعلمين الجيدين كانوا من ذوى الاتجاهات الايجابية نحو مهنتهم ويتمتعون ببعض سمات الشخصية ذات العلاقة بمهنة التدريس . ويبرر ذلك كوك وزملاؤه (Cook. et al., 1951) بأن الاتجاهات الايجابية للمعلم نحو المدرسة أو المهنة تجعله متفهما للوضع النفسى للطالب وللجو المدرسى بصورة عامة ، وعندما يكتسب المعلم اتجاهات ايجابية فانها بلا شك تساعده على نجاحه فى عمله ، وتجعله قادرا على الابداع وعلى تهيئة أذهان تلاميذه لاكتساب اتجاهات مرغوبة نحو الابداع وعلى تهيئة أذهان تلاميذه لاكتساب اتجاهات مرغوبة نحو المجتمع .

الفريق الثانى :

ويرى أصحاب هذا الاتجاه أنه لا توجد علاقة بين الاتجاه والسلوك حيث يرى بننجتون (Pennington, 1986, P. 178) أن دراسة الاتجاهات أثبتت أنه لا توجد علاقة قوية بينهما . كما يضيف جاسبرز (Jaspars, 1978) بأن البحوث والدراسات السابقة تؤكد ضعف العلاقة . ومن ثم فهى تؤكد بأن الاتجاه ليس هو المحدد الوحيد للسلوك بل توجد عوامل أخرى مؤثرة مثل العوامل الموقفية . ويؤيد جليتمان (Gleitman, 1986, P. 372) ذلك بقوله بأن هناك تناقضا كبيرا بين اتجاهات الأفراد معبرا عنها لفظيا وسلوكهم الفعلى .

ويرى سيد غنيم (١٩٧٥) بأن الفرد قد يعبر عن اتجاهه نحو موضوع أو مشكلة ما لفظيا سواء بشكل مستثار (عند توجيه سؤال له مثلا) أو تلقائى . كما قد يعبر عنه عمليا فى صورة سلوك يمكن ملاحظته . وقد يرتبط الاتجاه اللفظى بالاتجاه العملى بحيث يمكن الاستدلال من اتجاهه اللفظى على سلوكه العملى ولكن قد يختلف الاتجاه اللفظى عن السلوك العملى . ويستدل على ذلك من تجارب كثيرة منها :

دراسة « زايف » عن الاتجاه نحو الخرافات (انظر نجيب اسكندر وآخرون . ١٩٧٧ ، ط ٣ ص ٢٩٩) وأيضا دراسة « كورى » (١٩٣٧) ودراسة لا بيير (١٩٣٤) التى قام بها لدراسة الاتجاهات نحو الصينيين (انظر نجيب اسكندر وآخرون ، ص ٣٠١ : سيد غنيم ١٩٧٥ ص ٣٢٣) .

وهكذا تظل قضية العلاقة بين الاتجاه والسلوك بين مؤيد ومعارض الا أنه يصعب علينا انكار علاقة الاتجاه بالسلوك فى الوقت الذى لا يمكن فيه الاعتماد كلية على الاتجاه كمحدد وحيد للسلوك . ولذلك يلجأ العلماء إلى تفسير العلاقة بين العوامل الاجتماعية المؤثرة فى الموقف واتجاه الفرد وسلوكه فى هذه المواقف فى ضوء ثلاثة تصورات حيث يرى الفريق الأول أن الاتجاه هو أحد النواتج المترتبة على العوامل الاجتماعية شأنه فى ذلك شأن السلوك ويمكن تمثيل هذا التصور كما يلى :

العوامل الاجتماعيـــة ←— السلوك + الاتجاه

فى حين يرى الفريق الآخر أن الاتجاه عبارة عن متغير وسيط بين كل من العوامل اللاجتماعية والسلوك وبالتالى فهى التى تؤدى إلى السلوك وإن كانت هى فى حد ذاتها نتاج للعوامل الاجتماعية ، أى أن :

العوامل الاجتماعية ←— الاتجاه ←— السلوك

وفى رأى الفريق الثالث ان تفاعل كل من العوامل الاجتماعية والاتجاه فى الموقف هو الذى يؤدى إلى السلوك ، وهنا يأتى السلوك باعتباره نتاجا للتأثير المتبادل بين العوامل الاجتماعية والاتجاهات أى أن :

العوامل الاجتماعية + الاتجاه ←— السلوك

ووفقا لهذا التصور سوف نجد مواقف يتفق فيها الاتجاه مع العوامل الاجتماعية بحيث يدفعان سويا بالسلوك فى نفس الاتجاه ، وفى هذا الموقف يمكن التنبؤ بالسلوك فى حين أن المواقف الأخرى سوف لا نجد فيها اتفاقا بين الاتجاه والعوامل الاجتماعية وعندئذ يصعب التنبؤ بالسلوك . فقد يتفق السلوك مع الاتجاه بحيث يتمكن من تجاوز ومغايرة العوامل الاجتماعية للاتجاه وقد يصدر سلوكا جديداً مغايرا لكل من الاتجاه والعوامل الاجتماعية ، ويمكن توضيح المواقف السابقة كما يلى :

عوامل اجتماعية (أ) + اتجاهات (أ) ←— سلوك (أ)
عوامل اجتماعية (ب) + اتجاهات (أ) ←— سلوك (أ)
عوامل اجتماعية (ب) + اتجاهات (أ) ←— سلوك (ب)

ولذا فاتجاه الفرد نحو موضوع معين واحد سواء كان اتجاه لفظيا أو عمليا . إلا أن الظروف المحيطة والمؤثرة فى الموقف قد تختلف بدرجة تؤدى إلى تفاوت مظاهر التعبير عن هذا اللاتجاه (Rokeach, 1973, P. 4-6) .

ونظرا لشيوع استخدام الأساليب اللفظية فى قياس الاتجاهات لسهولتها فهناك مجموعة من الشروط التى ينبغى على الباحث أن يراعيها حتى يضمن تقارب الاتجاه اللفظى مع الاتجاه العملى (السلوك الفعلى) من أهمها ما يذكره (نجيب اسكندر وزملاؤه ، ١٩٧٧ ، ص ٣٠٢) :

١ ـ إحساس المستجيب بالاطمئنان التام عندما يعبر عن رأيه بمنتهى الصراحة واقتناعه بأن صراحته هذه لن تعرضه لأى نوع من أنواع الغبن أو الضرار .

٢ ـ إحساس المستجيب بأهمية التعبير عن رأيه بصراحة .

٣ ـ وضع العبارات التى يشتمل عليها المقياس فى صورة مواقف أقرب إلى الواقع يساعد المستجيب فى التعبير عن اتجاهه إزاء هذه المواقف ، فاستعمال الألفاظ المجردة المبهمة قد يأتى باستجابات تدل على عكس الواقع .

ـ الدراسات السابقة : ـ

ـ أولا الدراسات الأجنبية :ـ

دراسة أوليفر ، بوتشر Oliver & Butcher,1965

قام الباحثان بدراسة حول اتجاهات المعلمين نحو التربية بغرض مقارنة اتجاهاتهم باتجاهات الطلاب المعلمين ، وكذلك تتبع التغيرات فى الاتجاهات نحو التربية والتى تحدث اثناء برامج الاعداد . وقد أعد الباحثان مقياسا خاصا لقياس اراء المعلمين نحو التربية فى عام (١٩٦٢) بحيث يدور حول ثلاث مكونات هى : الطبيعة ، التحررية ، الرقة . كما قاما بتطبيقة على ثلاثمائة (٣٠٠) معلم وانتهيا الى النتائج التالية :

- هناك تغيرات ثابتة (متسقة) اثناء اعداد الطلاب المعلمين فى اتجاه الزيادة فى الابعاد الثلاثة (الطبيعة ـ التحررية ـ الرقة) .
- كما وجد ان هناك ارتداد فى هذه الاتجاهات بعد ان يقضى بعض الوقت فى العمل بالتدريس .
- وقد عزا الباحثان هذه التغيرات فى اتجاهات الطلاب المعلمين تجاه الممارسات التربوية الى برامج الاعداد والخبرة أكثر من الجنس والعمر .

دراسة ماكنتاير وموريسون (Maccintyre & Morrison, 1976).

تهدف هذه الدراسة الى استقصاء الاراء التربوية المتعلقة بالصور المختلفة للاعداد المهنى والتعليم العالى ، وذلك تحت عنوان « الاراء التربوية لدى المعلمين اثناء الاعداد » The Educational Opinions of Teachers in Training وقد استخدم الباحثان مقاييس مانشيستر للاراء نحو التربوية "The Manchester Scales of Openions About Education" حيث طبقت على مجموعات من الطلاب يدرسون فى احدى الجامعات الاسكتلندية وكذلك واحدة من كليات اسكتلندا ، وبلغ عدد عينة الطلاب المأخوذة من كلية التربية (٣٨٧) طالبا وطالبة من مختلف السنوات الدراسية بالكلية ، وفى حين كان عدد أفراد عينة طلاب الجامعة ٤٣ طالبة من طالبات السنة الأولى تخصص علم نفس فقط .

وأوضحت النتائج ان هناك تغيرا فى اتجاهات الطلاب نحو التربية وذلك اثناء اعدادهم ، وكانت المؤشرات تؤكد ازدياد اتجاهات الطلاب فى مقاييس الطبيعة والتحررية واللين .

واثبتت النتائج ايضا ان الاتجاهات نحو الممارسات التعليمية - مرتبطة اكثر بتأثير التربية والتلقين والخبرة أكثر من تأثرها بالعمر والجنس . كما اشارت النتائج الي عدم وجود فروق بين مجموعة طالبات الجامعة وطالبات كلية التربية (فى السنة الأولى) وبالنسبة للطالبات اللاتى استمرين فى كلية التربية أظهرن تفوقا فى ادائهن على المقاييس الثلاثة عند تطبيقها فى السنة الثالثة (السنة النهائية بالكلية) . فى حين لم تتضح هذه الزيادة بالنسبة للطالبات اللاتى التحقن بالدبلوم من خلال القياس فى بداية الالتحاق وعند الانتهاء من الدراسة . وقد استنتج الباحثان ان اعداد المعلم فى كلية التربية له تأثير فى اتجاه الزيادة فى ابعاد الطبيعية والتحررية والى حد ما تأثير نحو الرقة . وذلك اكثر من طلاب الجامعة .

وقد كانت هذه النتائج مؤكدة لما توصل اليه بوتشر (١٩٦٥) مستخدما نفس المقاييس فى البيئة الانجليزية .

دراسة مارسلاند (David Marsland, 1969)

صممت هذه الدراسة بغرض معرفة بعض المتغيرات على تغير اتجاهات الطلاب المعلمين ومفاهيم دور المعلم لديهم ،خلال دراستهم فى الكلية . وطبق الباحث مجموعة من الاستبيانات الخاصة بقياس الاتجاهات ومفاهيم دور المعلم على ١٥٠ طالبا فور التحاقهم بالكلية وقبيل تخرجهم منها .

ومن أهم النتائج التى انتهت اليها الدراسة ما يلى :

- اصبح الطلاب اكثر توجها نحو التدريس والسلوك الصفى من توجههم الاكاديمى .
- اصبح الطلاب اقل توجها نحو الالتزام بالنظام المدرسى ومتطلباته .
- اصبح الطلاب اقل اهتماما بمستقبل المهنة (الوضع الاجتماعى - الدخل - الترقية) واكثر اهتماما بمردود المهنة من رضى وارتياح .
- اصبح الطلاب اكثر حداثة واقل تقليدية فى معتقداتهم نحو مشاركة المعلم فى المحيط الاجتماعى .
- اصبح الطلاب اكثر تقدمية واقل تقليدية فيما يتعلق بالفلسفة التربوية وطرق التدريس .

- اصبح الطلاب أكثر تحديدا واقل تشتتا فى تعريفاتهم لدور المعلم .

- تحول الطلاب من الموقف المحايد عاطفيا الى موقف المتعاطف فى تعريفهم لدور المعلم .

دراسة ماهان ولاسيفيلد (James Mahan & Lacefield, 1978)

حاول الباحثان فى هذه الدراسة الاجابة على التساؤلات الآتية :

- كيف تتغير اتجاهات الطلاب نحو التربية وعملية التدريس كدالة لطول فترة التربية العملية مع الأخذ فى الاعتبار بمدى تأثرهم بإتجاهات مشرفيهم ؟

- هل توجد علاقة بين اتجاهات الطلاب المعلمين ودرجة رضائهم عن التدريس قبل أو بعد التربية العملية ؟

قام الباحثان بتطبيق مقياس التفضيل التربوى ومقياس الرضى عن التدريس على مجموعتين من الطلاب المعلمين فى عامى ٧٣/٧٤ ، ٧٤/٧٥ حيث استغرقت التربية العملية ٣٦ اسبوعا اشرف عليهم فيها ٤٢ مدرسا و٩ من مدرسيهم فى الجامعة .

وانتهت النتائج الى ان المشرفين من مدرسى المدرسة كانوا اكثر تقليدية من طلابهم ، وبعد مروز ٣٦ اسبوعا من التربية العملية تغيرت اتجاهات الطلاب المعلمين بحيث لم تتضح اية فروق بين اتجاهاتهم واتجاهات مشرفيهم . مما يؤكد الدور الهام الذى يلعبه المشرفون فى تغيير اتجاهات طلابهم : كما اظهرت الدراسة ان الطلاب الاكثر تحررا فى اتجاهاتهم هم الاكثر رضا عن التدريس .

دراسة هوجبن وبيتى (Hogpen & Petty, 1979)

لقد قام كل من « دونالد هوجبن »و« مايكل بيتى » بدراسة التغيرات فى اتجاهات المدرسين ، بهدف معرفة طبيعة تلك التغيرات اثناء الاعداد وفى السنة الأولى من التدريس . بالاضافة الى مقارنة اتجاهاتهم بإتجاهات المدرسين ذوى الخبرة وكذلك باتجاهات الطلاب غير التربويين . وللكشف عن مكونات اتجاهات الافراد نحو العملية التعليمية اعد الباحثان مقياس تمايز الدلالات Semantic Differential Instrument واشتمل المقياس على ٢١ مفهوما ، وضع تحت كل مفهوم ستة نقاط ثنائية القطب ، ذات مقياس سباعى التقدير .

وطبق المقياس على مجموعة من الطلاب التربويين فى كلية التربية ومجموعة من الطلاب غير التربويين ومجموعة من المعلمين المبتدئين ومجموعة من المعلمين ذوى الخبرة الطويلة .

وانتهى الباحثان بعد معالجةالبيانات الى النتائج التالية :

أ ـ لاحظ الباحثان تحسنا فى اتجاهات الطلاب المعلمين بالسنة النهائية فى نهاية العام عن بدايته .

ب ـ لم تتضح الفروق فى الاتجاهات بين المجموعة التى مارست التدريب العملى والمجموعة التى لم تمارسه من الطلاب التربويين فى السنة النهائية .

ج ـ بالنسبة للطلاب الذين توبعوا فى السنة الأولى من التدريس ، لوحظ ان هناك تدنى فى اتجاهاتهم بعد مرور ثلاثة اسابيع من التدريس ، ولم تتغير بعد ذلك حتى نهاية العام الدراسى .

د ـ كما لوحظ ان هناك ارتباط عالى بين اتجاهات المعلمين المبتدئين ومجموعة المدرسين ذوى الخبرة .

دراسة بيتى وهجبن (Petty & Hogpen, 1980)

قام الباحثان بمتابعة نتائج الدراسة السابقة حيث تم تحليل اتجاهات المعلمين بإستخدام اسلوب التحليل العاملى لاستجابات المفحوصين على مجموعة من المفاهيم وصلت الى ٢٨ مفهوما شملت الجوانب المختلفة حول العملية التعليمية مع التركيز على الاتجاهات البيروقراطية والمهنية لدى مجموعة الطلاب المعلمين ومجموعة المدرسين المبتدئين ومجموعة المدرسين ذوى الخبرة .

وانتهت الدراسة الى النتائج التالى :

ـ لم يتضح من هذه الدراسة وجود أية فروق ذات دلالة فى التكوينات العاملية للمفاهيم التى يشتمل عليها المقياس بالنسبة للمجموعات الثلاث ، كان من ابرزها العامل الأول المسمى « المدرسة ـ التعليم » ، حيث اشتمل على مجموعة من المفاهيم التى تدور حول تفريد التعلم ، التعليم المتمركز حول الطفل ، التدريس بإستخدام الفريق ، ضبط الفصل ، المقررات التربوية ذات الاتجاه التطبيقى .

وعليه فجميع المجموعات تشترك فى تصورها حول ذلك العامل والذى يركز على الجوانب التطبيقية والمهام التدريسية ، والابتعاد عن الاعتبارات النظرية ، والعوامل التى ليس لها علاقة مباشرة بالفصل .

وبمتابعة الطلاب اثناء التربية العملية لوحظ ارتفاع تشبعات العوامل بالمفاهيم ذات الصبغة العملية (التطبيقية) والخاصة بالعمل داخل الفصل فى حين انخفضت التشبعات بالمفاهيم ذات الصبغة النظرية .

وبعد انتهاء فترة التدريب العملى التى استمرت لفترة سبعة اسابيع متصلة عادت استجابات الطلاب الى التركيز على الجوانب النظرية نتيجة لعودتهم لدراسة المقررات النظرية مرة اخرى .

وبمتابعة هؤلاء الطلاب بعد تخرجهم والتحاقهم بالتدريس وجد انهم سرعان ما عادوا الى الاهتمام بالجوانب العملية للتدريس بعد مرور اسابيع قليلة من عامهم الأول فى التدريس .

دراسة هوجبن ولوسن (Hogpen & Lawson, 1983)

هدفت الدراسة الى مقارنة اتجاهات الطلاب المعلمين بإتجاهات مشرفيهم فى التربية العملية فى المدارس الثانوية . واستخدم الباحثان نفس الأداة السابقة (مقياس تمايز الدلالات) فى الدراسة الحالية بتطبيقة على ١٢١ طالبا من طلاب الدبلوم العام فى التربية ثلاث مرات خلال العام الدراسة ، مع بداية العام ، وبعد الانتهاء من التربية العملية المتصلة ، ثم فى نهاية العام الدراسى . كما طبق المقياس على المشرفين على هؤلاء الطلاب وعددهم عشرون مشرفا بعد الانتهاء من برنامج التربية العملية .

وتوصل الباحثان الى ان هناك ثباتا فى اتجاهات الطلاب المعلمين نحو عدد كبير من المفاهيم المرتبطة بالتربية وبعملية التدريس ، وذلك من خلال التطبيقات الثلاث للمقياس كما اظهرت النتائج ان انماط اتجاهات الطلاب كانت مشابهة لاتجاهات مشرفيهم .

دراسة هوجبن ولوسن (Hogpen & Lawson, 1984)

وفى هذه الدراسة قام الباحثان بإستخدام اسلوب دراسة الحالة بالاضافة الى المقياس المستخدم سابقا بهدف معرفة مدى التغير او الثبات فى اتجاهات الطلاب المعلمين اثناء التدريب وبعد التحاقهم بالعمل بالتدريس . وبالاضافة الى تطبيق المقياس خمس مرات اجريت المقابلات بشكل مفتوح بحيث تدور حول الموضوعات العامة المرتبطة بالمفاهيم (٢١ مفهوم) التى اشتمل عليها المقياس .

وقد انتهى الباحثان من هذه الدراسة الى ان اسلوب دراسة الحالة اظهر تغيرا فى اتجاهات وسلوك الطلاب المعلمين بعد تخرجهم والتحاقهم بالعمل كمدرسين وهو مالم يظهره الأسلوب المستخدم فى الدراسة الأولى للباحثين .

ثانيا : الدراسات العربية : -

دراسة انطون رحمة (١٩٦٨) :

يهدف البحث الى الكشف عن العلاقة بين الاعداد التربوى للمعلمين وبين عملهم المدرسى متمثلا فى توجيه تعليم التلاميذ ، والتفاعل معهم ، والتعامل مع الزملاء والادارة .

ولتحقيق الهدف السابق قام الباحث بتطبيق اختبار المعلومات التربوية ، واختبار الاتجاهات التربوية ، وبطاقة تقويم المعلم بالاضافة الى مجموعة من الاختبارات التحصيلية وذلك على مجموعة من (٨٠) ثمانين طالبا وطالبة من طلاب كلية العلوم - جامعة دمشق . وقد اجريت دراسة تتبعية للمجموعتين لمدة عامين تدرس خلالهما المجموعة الأولى المواد التربوية والاكاديمية المؤهلة للمهنة كمجموعة تجريبية فى حين تدرس المجموعة الأخرى العلوم الأكادمية فقط كمجموعة ضابطة .

وتشير النتائج الى ان الطلبة الذين اعدوا تربويا قد ازدادت معلوماتهم واتجاهاتهم واداؤهم التربوى اثناء الخدمة فى التعليم ، بينما لم يحدث اى تغير ذى دلالة عند المجموعة الضابطة التى تلقت الدراسة الاكاديمية .

دراسة مصطفى فهمى واخرون (١٩٧٤) :

تهدف الدراسة الى معرفة اثر الدراسة الأكادمية التربوية فى الاعداد المهنى ، وكذلك معرفة اثر الممارسة العملية والخبرة الأكادمية فى هذا الاعداد .

وفى هذه الدراسة تم تطبيق مقياس الاتجاهات النفسية للمعلمين MTAIعلى (٦٥) من طلاب السنتين الأولى والرابعة بكلية التربية ، (٥٣) من مديرى المدارس الابتدائية والمتوسطة ممن يتلقون تدريبا فى الجوانب التربوية والنفسية والادارية بكلية التربية .

وقد تم تصحيح المقياس بطريقة تختلف عما هو موجود فى مفتاح التصحيح ، حيث حددت درجة لكل استجابة من الاستجابات الخمس بين (٥ ، ١) مع الأخذ فى الاعتبار كون العبارة موجبة أو سالبة .

وانتهت الدراسة الى النتائج التالية :

- وجود فروق جوهرية بين درجات طلاب المستوى الرابع ودرجات طلاب المستوى الأول لصالح طلاب المستوى الرابع .

- وجود فروق جوهرية بين درجات المستوى الرابع ودرجات المتدربين من مديرى المدارس الابتدائية والمتوسطة لصالح طلاب المستوى الرابع فى الحالتين .

- وجود فروق جوهرية بين درجات طلاب المستوى الأول ودرجات المتدربين لصالح طلاب المستوى الأول فى مقابل مديرى المدارس الابتدائية ، فى حين كانت لصالح مديرى المدارس المتوسطة فى مقابل طلاب المستوى الأول ومديرى المدارس الابتدائية .

دراسة عنايات زكى (١٩٧٤) :

تهدف الدراسة لمعرفة التغيير فى اتجاهات طلاب كلية التربية نحو مهنة التدريس عند التحاقهم بالكلية وقبل تخرجهم منها .

واعدت الباحثة لهذا الغرض مقياسا يشتمل على الابعاد التالية :

النظرة الشخصية نحو المهنة ، النظرة نحوالسمات الشخصية للمدرس ، التقييم الشخصى لقدراته المهنية ، مستقبل المهنة ، نظرة المجتمع نحو المهنة .

وتم تطبيق المقياس على (٦٨٠) طالبا وطالبة فى السنتين الأولى والرابعة من التخصصات المختلفة ، وانتهت الباحثة إلى النتائج التالية :

- عدم وجود فروق دالة بين إتجاهات طلاب السنة الأولى وطلاب السنة الرابعة فى الابعاد الثلاثة التالية :

النظرة الشخصية نحو المهنة ، مستقبل المهنة ، النظرة نحو السمات الشخصية للمعلم .

- وجود فروق فى بعد التقييم الشخصى للقدرات المهنية لصالح طلاب المستوى الرابع ، فى حين كانت الفروق فى البعد الخاص « بنظرة المجتمع نحو المهنة » لصالح طلاب المستوى الأول .

دراسة فؤاد أبو حطب (١٩٧٤) : -

قام الباحث باستخدام قائمة مينسوتا لاتجاهات المعلمين MTAI فى قياس أسلوب المعلم ، كما استخدم « اختبار القيم » لفيرنون والبرت ولندزى لتحديد القوة النسبية لستة

من أنماط القيم . وطبقا هذين المقياسين على (٣٤) معلما ، (٣٤٠) تلميذا من تلاميذ هؤلاء المعلمين .

والغرض الذى تهدف الدراسة للتحقق منه هو أنه « عندما يلجأ المعلم فى علاقاته بتلاميذه إلى أسلوب التقبل (إتجاهات إيجابية) فإن ذلك يؤدى إلى زيادة درجة التوافق بين قيمه وقيم تلاميذه » الا أن الدراسة لم تتحقق من هذا الفرض الا بالنسبة لنمط واحد من القيم وهو « القيم الاجتماعية » . وفى المقابل كانت النتائج عكس الفرض بالنسبة للقيمة النظرية .. حيث كان هذا الاتفاق لدى المعلمين الذين يتميزون بالاسلوب المتمركز حول العمل ، أو بمعنى آخر ذوى الاتجاهات السلبية كما يقيسها المقياس MTAI .

دراسة سيد خير الله (١٩٧٥) :

يهدف هذا البحث إلى دراسة أثر إكتساب طالب كلية التربية المعلومات التربوية والممارسات التعليمية فى تغيير إتجاهاته النفسية نحو الاشتغال بمهنة التدريس . وقام الباحث بتطبيق مقياس MTAI بالأضافة إلى إختبارى المعلومات التربوية والتصرف فى المواقف التربوية على مجموعة من طلاب السنة الأولى (١٦٤) ، والسنة الثالثة (٩٥) بكلية التربية بالاضافة إلى طلاب الدبلوم العام (٨٠) وطلاب الدبلوم الخاص (٢٥) . وأنتهت الدراسة إلى النتائج التالية :

١ ـ الأتجاهات النفسية للطالبات أكثر إيجابية من الأتجاهات النفسية للطلاب .

٢ ـ لم تختلف الاتجاهات النفسية لطلاب المستوى الثالث عنها لدى طلاب المستوى الأول ، كما تفوق طلاب الدبلوم العام والخاص عن طلاب السنة الثالثة فى حين لم توجد فروق بينهم .

٣ ـ الاتجاهات النفسية لعينة الممارسين للعمل التعليمى أعلى من الاتجاهات النفسية لعينة غير الممارسين له .

٤ ـ تشير النتائج إلى أن الاتجاهات ترتبط بالمعلومات التربوية أكثر من ارتباطها بالممارسة .

دراسة طارق صالح إبراهيم (١٩٧٨) :

وفى هذه الدراسة استخدم الباحث نفس المقياس الذى أعدته عنايات زكى (المشار إليه سابقا) ، وقام بتطبيقه على (٨١٦) طالبا وطالبة من طلاب الصفوف الأولى والصفوف النهائية بدور المعلمين والمعلمات فى بغداد .. وتوصل إلى أن إتجاهات طلبة الصفوف النهائية أعلى من إتجاهات الصفوف الأولى (عند مستوى ٠,٠٥) .

دراسة نجاح يعقوب الجمل (١٩٨٣) :

يهدف البحث إلى التعرف على أثر الدراسة بكلية التربية فى إتجاهات طلابها نحو مهنة التعليم . وقد استخدمت الباحثة مقياس مينيسوتا لاتجاهات المعلمين (MTAI) المعرب للبيئة الأردنية وتم تطبيقه على (٧٧) طالبا وطالبة بالسنتين الأولى والرابعة فى كلية التربية بالجامعة الأردنية فى العام الدراسى ٧٧ / ١٩٧٨م .

وانتهت الباحثة من دراستها إلى النتائج التالية :

- لايوجد فرق دال بين طلاب السنة الأولى وطلاب السنة الرابعة فى أدائهم على مقياس الاتجاهات ، رغم زيادة درجات الطلاب بالمستوى الأول عن الرابع .

- كما أن درجات الطلاب على مقياس الاتجاهات لم ترتبط ارتباطاً دالا بالمستويات التحصيلية للطلاب (عال ، متوسط ، منخفض) ، أى لا علاقة بين إتجاهات الطلاب وتحصيلهم الدراسى .

وقد أيدت الدراسة نتائج محمد فخرى مقدادى على طلاب معهد المعلمين والمعلمات فى دراسته للماجستير(١٩٧٩) المودعة بكلية التربية بالجامعة الأردنية ، كما تأيدت بدراسة مصطفى فهمى (١٩٧٤) .

دراسة طلعت حسن عبد الرحيم (١٩٨٤) :

هدف الباحث إلى معرفة ما إذا كانت هناك فروق بين طلاب المستوى الرابع والمستوى الأول فى إتجاهاتهم النفسية التربوية نحو مهنة التدريس وأيضا الفروق بين الجنسين .

وقد أعد الباحث فى هذه الدراسة مقياسا للاتجاهات النفسية التربوية نحو مهنة التدريس ، واشتمل المقياس على (٦٠) مفردة موزعة على عشرة محاور ترتبط بمهنة التدريس هى : ظروف العمل وطبيعته ، المكانة الاجتماعية للمدرسين ، المميزات الشخصية والاجتماعية لمهنة التدريس ، نظرة المجتمع لمهنة التدريس ، التدريب أثناء الخدمة ، المرتبات والأجور والحوافز ، التدريب العملى فى كليات التربية ، مستقبل المهنة ، الصحة النفسية والجسمية للعاملين فى مهنة التدريس ، فرص الترقى .

وقد استخدمت طريقة ليكرت فى قياس شدة الاتجاهات النفسية التربوية نحو مفردات المقياس .

وقد إنتهت الدراسة إلى وجود فروق دالة(عند مستوى ٠,٠١) بين طلاب

المستوى الرابع وطلاب المستوى الأول فى إتجاهاتهم نحو مهنة التدريس لصالح طلاب المستوى الرابع . كما وجدت فروق دالة (عند مستوى ٠,٠١) بين الطلاب والطالبات فى المستوى الرابع لصالح مجموعة الطالبات .

دراسة يونس ناصر (١٩٨٥) :

يهدف البحث إلى الكشف عن أثار الاعداد التربوى (فى دور المعلمين نظام العامين بعد الثانوية العامة) فى تطور إتجاهات الطلاب نحو مهنة التعليم ، وبيان فاعلية مقررات التربية العامة ، وعلم النفس التربوى ، وبيان فاعلية مقررات التربية العامة ، وعلم النفس التربوى ، والتربية العملية فى تغيير تلك الاتجاهات .

وقام الباحث ببناء أداة لقياس إتجاهات الطلاب المعلمين نحو مهنة التعليم مشتملة على (١٧٤) مفردة موزعة على الأبعاد التالية :

الجانب المادى ، الجانب النفسى ، جانب الاعداد ، نظرة الناس ، نظرة السلطة ، مستقبل المهنة ، الصفات الشخصية ، القدرات المهنية ، العلاقات المهنية كما أعد اختبارين تحصيلين وبطاقة ملاحظة .

وتم تطبيق هذه الأدوات على (٦٥٧) طالبا وطالبة من طلاب دور المعلمين والمعلمات فى مجموعة من المحافظات السورية فى عام ١٩٨٠ ، ١٩٨٢ ، وقد توصل الباحث إلى النتائج التالية :

- وجود فروق دالة بين إتجاهات الطلاب والطالبات المعلمين قبل الإعداد وإتجاهاتهم بعد الإعداد نحو مهنة التعليم .٠
- أشارت النتائج إلى دلالة الارتباط بين درجات الطلاب الذكور على مقياس الاتجاهات ودرجاتهم فى مقررى التربية ، والتربية العملية فقط ، ولم تتضح دلالة الارتباط بالنسبة لعينة البنات ، وأيضا لم تكن دالة بالنسبة لدرجات الطلاب والطالبات فى مقرر علم النفس التربوى .

دراسة آمال صادق (١٩٧٩) :

يهدف البحث إلى بناء مقياس للاتجاهات التربوية فى إطار نتائج البحوث العلمية التى أجريت فى ميدان الاتجاهات الاجتماعية بصفة عامة والاتجاهات التربوية بصفة خاصة . ويقتصر البحث على عامل الرقة و الصرامة .

اشتمل المقياس فى صورته النهائية على (٦٠) عبارة ، يجاب عليها وفق مقياس ليكرت الخماسى . ثم طبق على عينات مختلفة من طلاب وطالبات كليتى التربية

والشريعة ومعهدى المعلمين والمعلمات فى مكة المكرمة ، بلغ عددهم (٦٠٦) مفحوصا منهم (٣٦٩) من الاناث و (٢٣٧) من الذكور . وتوضح نتائج البحث مايلى :

١ ـ أنه لايوجد فروق بين الجنسين فيما يقيسه المقياس (الرقة ـ الصرامة) وذلك بالنسبة للطلاب المعلمين على المستويين الثانوى والجامعى ، والفرق الوحيد كان لصالح المدرسين الممارسين للعمل التربوى فى مقابل المدرسات ، وتبرر الباحثة ذلك بأن عينة المدرسين كانوا من طلاب الدراسات العليا فى التربية .

٢ ـ كما وجدت فروق بين طلاب كلية التربية وطلاب كلية الشريعة ، لصالح كلية التربية ولم تتضح هذه الفروق بالنسبة للطالبات .

٣ ـ كما تحققت الباحثة من صحة الفرض الذى ينص على أن : الاتجاهات التربوية تزيد من اتجاه الصرامة بزيادة التعليم التربوى .

٤ ـ وبلغ معامل الأرتباط بين درجات المقياس وعدد سنوات الخبرة فى مجال التدريس (٠,٨٤) وهو معامل دال ومرتفع ، ويدل على أنه كلما زادت سنوات الخبرة بالتدريس يزيد الاتجاه نحو الرقة إزاء المسائل التربوية .

٥ ـ قامت الباحثة باعتبار درجات الطلاب فى التربية العملية محك خارجى لصدق المقياس ، ولذلك حسبت العلاقة بين درجات الطلاب والطالبات على المقياس ودرجاتهم فى التربية العملية وكانت معاملات الارتباط كما يلى :

بالنسبة للطلاب (٠,٦٤) ، وبالنسبة للطالبات (٠,٤٢) وهى معاملات ارتباط دالة .

دراسة عبده عون (١٩٨٦) :

قام الباحث بتطبيق مقياس الاتجاهات (من اعداده) ومقياس البروفيل الشخصى لجوردن بهدف معرفة ما اذا كانت هناك علاقة بين اتجاهات مدرسى ومدرسات محافظة (نينوى بالعراق) وبعض سماتهم الشخصية . وذلك على (٩٠) مدرسة ، و (٦٠) مدرس (إجمالى ١٥٠) .

ومن أهم النتائج التى توصل اليها الباحث ما يلى .

ـ توجد علاقة إيجابية دالة بين إتجاهات المدرسين نحو مهنة التدريس وسمة الاجتماعية (ر= ٠,٢٦١) فى حين وجدت هذه العلاقة بالنسبة لعينة المدرسات (مسؤلية ٠,٢٤ ، اتزان انفعالى ٠,٢٤٥ ، اجتماعية ٠,٢٩٥)

ـ تضمن المقياس (٣٠) عبارة غير مصنفة فى أبعاد أو مجالات معينة .

دراسة صباح هرمز (١٩٨٧) :

كان الهدف من الدراسة التعرف على إتجاهات طلبة كلية التربية بجامعة الموصل نحو مهنة التدريس والفروق فى الاتجاهات تبعا لمتغيرات الجنس ، والتخصص المستوى الدراسى (أول ـ رابع) . وتم أعداد مقياس لهذا الغرض تم تطبيقه على (٦٨٦) طالب وطالبة فى كلية التربية بالموصل عام ١٩٨٣ . ومن أهم النتائج مايلى :

- إتجاهات الطالبات نحو مهنة التدريس أكثر إيجابية من إتجاهات الطلاب .
- إتجاهات طلبة الأقسام الأدبية أعلى من إتجاهات طلبة الأقسام العملية .
- إتجاهات طلبة المستوى الرابع أكثر إيجابية من إتجاهات طلبة المستوى الأول .

تضمن المقياس (٣٣) عبارة تقع فى أربع مجالات هى :

١ ـ المكانة الاجتماعية لمهنة التدريس .
٢ ـ الصفات الشخصية للمدرس .
٣ ـ تقويم الطالب لقدراته العملية .
٤ ـ مستقبل المهنة

دراسة باسم نزهت السامرائى وآخرون (١٩٨٧) :

يهدف هذا البحث إلى تطوير أداة لقياس الأتجاهات نحو مهنة التدريس

وقام الباحث بصياغة مجموعة من المفردات (العبارات) التى يستجاب لها وفق نظام ليكرت ، دون أن ترتبط تلك العبارات باية محاور ، ودون وضوح مجال تنظيرى لاتجاهات المعلمين . وقد أجريت مقارنة بين مجموعة من طلاب صف ثالث فى قسم المدرسين الصناعيين بالجامعة التكنولوجية فى العراق ، ومجموعة من المدرسين بنفس القسم ، ووجد الباحثان فروق دالة بين درجات المجموعتين على المقياس . ويتكون المقياس فى صورته النهائية من (٣٠) مفردة صيغت (١٥) منها صياغة سالبة ، والدراسة فى مجملها تعانى من نقص منهجى بدءا من تحديد المصطلحات محل الدراسة وانتهاء بأساليب التقنين المستخدمة والتى هى جوهر الموضوع فى الدراسة .

تعقيب على الدراسات السابقة :

لقد أجريت دراسات كثيرة فى بلدان مختلفة من العالم تناولت موضوع الاتجاهات التربوية للمعلمين من جوانب متعددة وذلك بغرض معرفة فاعلية برامج إعداد المعلمين

بالاضافة إلى دراسة بعض المتغيرات التى لها علاقة بالاتجاهات التربوية كالمستوى الدراسى والخبرة فى التدريس ، ومتغيرات أخرى مثل الجنس والعمر والتخصص وبعض سمات الشخصية وفيما يلى سوف نناقش نتائج هذه الدراسات بالنسبة لكل متغير من المتغيرات السابقة :

١ ـ المستوى الدراسى :

ففيما يتعلق بعلاقة الاتجاهات التربوية بالمستوى الدراسى أوضحت بعض الدراسات وجود فروق بين إتجاهات الطلاب المعلمين فى المستوى الأول والمستوى النهائى وذلك نحو الأكثر إيجابية والأكثر تقدمية والأقل صرامة مثل أوليفر وبوتشر (١٩٦٥) . وماكنتاير وموريسون (١٩٦٧) ، مارسلاند (١٩٦٩) ، وهوجبن وبيتى (١٩٧٩) ، أنطون رحمة (١٩٦٨) ، مصطفى فهمى وآخرون (١٩٧٤) ، طارق صالح إبراهيم (١٩٧٨) ، طلعت حسن عبد الرحيم (١٩٨٤) ، باسم نزهت السامرائى وآخرون (١٩٨٧) ، صباح هرمز (١٩٨٧) ، فى حين أن مجموعة أخرى من الباحثين يرون عدم وجود فروق جوهرية مثل هوجبن ولوسن (١٩٨٣) ونجاح يعقوب الجمل (١٩٨٣) ، بل أن أمال صادق (١٩٧٩) ترى بأن التعليم التربوى يؤدى إلى زيادة الصرامة .

٢ ـ التحصيل فى المقررات التربوية والإعدادا فى كليات التربية :

ومن البحوث من ركز على دراسة علاقة الاتجاهات التربوية بالتحصيل فى بعض المواد التربوية أو مقارنة إتجاهات الطلاب التربويين والطلاب غير التربوين ، أو من تم إعدادهم فى كليات التربية طيلة أربع سنوات أو من تم إعدادهم فى كليات التربية لمدة عام بعد حصولهم على الدرجة الجامعية . وفيما يلى تلخيص نتائج كل منهما :

(أ) علاقة الاتجاهات بالتحصيل فى بعض المقررات التربوية :

بالنسبة لدراسة علاقة الاتجاهات التربوية بالتحصيل فى بعض المقررات التربوية فلم تجد نجاح يعقوب الجمل (١٩٨٣) علاقة بين معدل التحصيل العام والاتجاهات التربوية للطلاب المعلمين . فى حين وجد يونس ناصر (١٩٨٥) علاقة بين مقررى التربية العامة والتربية العملية والاتجاهات التربوية لدى مجموعة من الطلاب المعلمين (ذكور فقط) من طلاب معاهد المعلمين من ناحية أخرى .

(ب) إتجاهات الطلاب التربويين وغير التربويين :

وجد بعض الباحثين تفوق التربويين فى الاتجاهات مثل ماكنتاير وموريسون

(١٩٦٧) ، انطون رحمة (١٩٦٨) ، أمال صادق (١٩٧٩) ، باسم نزهت السامرائى (١٩٨٧) ، ويرى سيد خير الله (١٩٧٥) أن الاتجاهات التربوية مرتبطة بالمعلومات التربوية أكثر من الممارسة .

(جـ) إتجاهات الطلاب بين الاعدادا التكاملى والأعداد التتابعى :

أما مدى التغير فى إتجاهات الطلاب المعلمين فى كليات التربية وطلاب الدبلوم العام فقد وجد كل من ماكنتاير وموريسون (١٩٦٧) أن الفروق فى صالح طلاب كليات التربية فى حين وجد سيد خير الله (١٩٧٥) عكس دلك .

٣ ـ الخبرة :

(أ) الخبرة قبل التخرج (ممارسة التربية العملية) :

أما البحوث التى ركزت على دراسة علاقة الاتجاهات التربوية بخبرة التدريس فى التربية العملية فقد ووجد البعض أنه يحدث ارتداد ونكوص لاتجاهات الطلاب المعلمين التربوية بعد ممارستهم للتدريس أثناء التربية العملية مثل أوليفر وبوتشر (١٩٦٥) وماهان ولاسيفيلد (١٩٧٨) . فى حين وجد آخرون بأنه لاتوجد فروق جوهرية بين إتجاهات الطلاب المعلمين التربوية قبل وبعد التربية اللعملية مثل هوجبن وبيتى (١٩٧٩) .

(ب) الخبرة بعد التخرج (ممارسة التدريس) :

أما فيما يتعلق بخبرة التدريس بعد التخرج فقد أوضحت بعض الدراسات أن الطلاب المعلمين يصبحون أكثر صرامة وأكثر تقليدية لاسيما فى الأسابيع الأولى من التدريس ثم تثبت اتجاهاتهم نسبيا مع زيادة سنوات الخبرة كما فى دراسة أوليفر وبوتشر (١٩٦٥) هوجبن وبيتى (١٩٧٩) ، هوجبن ولوسن (١٩٨٤) ، فى حين يرى سيد خير الله (١٩٧٥) بان اتجاه المعلم الممارس أعلى من غير الممارس ، كما ترى أمال صادق (١٩٧٩) بانه كلما زادت الممارسة يزيد الاتجاه نحو الرقة .

٤ ـ الجنس :

أما البحوث التى تطرقت إلى دراسة علاقة الاتجاهات التربوية بعامل الجنس فقد أوضحت نتائج بعض البحوث بان الطالبات أكثر إيجابية من الطلاب مثل سيد خير الله (١٩٧٥) ، طارق صالح إبراهيم (١٩٧٨) ، يونس ناصر (١٩٨٥) ، عبد عون (١٩٨٦) ، وصباح هرمز (١٩٨٧) فى حين أن بعضا من الباحثين لا يرى فروقا

جوهرية بين الاتجاهات التربوية للجنسين مثل أوليفر وبوتشر(١٩٦٥) وأمال صادق (١٩٧٩) .

٥ ـ متغيرالت أخرى :

أما فيما يتعلق بدراسة علاقة الاتجاهات التربوية ببعض المتغيرات مثل العمر والتخصص وسمات الشخصية فنادرا مايتناولها الباحثون فقد وجد أوليفر وبوتشر (١٩٦٥) بان الاتجاهات التربوية مرتبطة أكثر ببرامج الاعداد والخبرة أكثر من الجنس والعمر . وترى صباح هرمز (١٩٨٧) بان اتجاهات طلاب التخصصات الادبية فى كليات التربية أكثر إيجابية من اتجاهات طلاب التخصصات العملية ، كما توصل عبد عون (١٩٨٦) إلى وجود علاقة بين بعض سمات الشخصية مثل سمة الاجتماعية والاتجاهات التربوية للطلاب المعلمين .

وقد إستخدمت مقاييس الاتجاهات فى أغلب الدراسات كادوات لجمع البيانات المتعلقة بالاتجاهات التربوية ماعدا هوجين ولوسن (١٩٨٤) فقد استخدما بالاضافة إلى مقياس تمايز الدلالات المقابلات الشخصية لاسيما وان دراساتهما كانت دراسة حالة وعليه فقد وجدا تغيرا فى الاتجاهات بينما لم يجدا مثل هذا التغير فى دراستها المنشورة عام (١٩٨٣) .

أما فى الدول العربية فقد استخدم الباحثون أما مقياس ال MTAI بعد ترجمته مثل فؤاد أبو حطب (١٩٧٤) وسيد خير الله (١٩٧٥) فى مصر ، ومصطفى فهمى واخرون (١٩٧٤) فى السعودية ونجاح يعقوب الجمل (١٩٨٣) فى الأردن بينما قام البعض الآخر بتصميم اداة خاصة بهم مثل ما أعدة أحمد زكى صالح واستخدمه انطون رحمة (١٩٦٨) فى سوريا وسيد خير الله (١٩٧٦) فى مصر ، وما اعده باسم نزهت السامرائى (١٩٧٢) فى العراق ، وعنايات زكى (١٩٧٤) فى مصر ، وطارق ابراهيم (١٩٧٨) فى العراق وامال صادق (١٩٧٩) تقنين السعودية ، وطلعت حسن عبد الرحيم (١٩٨٤) فى الامارات ، ويونس ناصر (١٩٨٥) فى سورية ، وعبد عون (١٩٨٦) فى العراق ، وصباح حنا هرمز (١٩٨٧) فى العراق .

ويتضح من استعراض الأدبيات والدراسات السابقة بان اغلبها غاب عنها تحديد التصور النظرى الذى تنطلق منه تلك الدراسات لتحديد مفهوم الاتجاه واسلوب قياسه ، ويمكن تصنيف الدراسات المتصلة فى هذا المجال إلى ثلاث مجموعات . المجموعة الأولى والتى اهتمت بتحديد التصور النظرى قبل بدء الدراسة وبناء المقاييس وهم قلة كما هو الحال فى دراسة أوليفر وبوتشر (١٩٦٥) فى بريطانيا وذلك بتحديدهم للتصور النظرى لمفهوم الاتجاه فى الابعاد الثلاثة التالية : الطبيعة ـ التحررية ـ الرقة استمرارا

لحركة تطوير وتحسين مقاييس الاتجاهات المستخدمة فى دراسات من سبقهم من الباحثين من أمثال ريانز (١٩٥٣) وكيرلنجر (١٩٥٩) واللذان استخدما بعدى التحرر ـ المحافظة والتقدمية ـ التقليدية على التوالى . كما قامت أمال صادق (١٩٧٩) ببناء مقياس الاتجاهات التربوية الذى تنهج فية نفس المنهج السابق مقتصرة على بعدى الرقة ـ الصرامة .

أما المجموعة الثانية فقد أكتفت بتحديد المحاور التى تمكنهم من توليد مفردات المقاييس من أمثال عنايات زكى (١٩٧٤) ، وطلعت حسن عبد الرحيم (١٩٨٤) ، ويونس ناصر (١٩٨٥) علما بان هذه المحاور لم تشتق من تصور نظرى واضح لمفهوم الاتجاه .

أما المجموعة الثالثة فقد اقتصرت فى بناء المقاييس الخاصة بها على مجرد صياغة مفردات تدور حول قضايا تربوية مختلفة و من أمثلتها عبد عون (١٩٨٦) ، صباح حنا هرمز (١٩٨٧) ، وباسم نزهت السامرائى وآخرون (١٩٨٧) . ويصنف مقياس ال MTAI ضمن هذه المجموعة من المقاييس الذى نقلة إلى العربية جابر عبد الحميد ويوسف الشيخ واستخدمه عدد من الباحثين من أمثال مصطفى فهمى وآخرون (١٩٧٤) ، وفؤاد أبو حطب (١٩٧٤) ، سيد خير الله (١٩٧٥) ، ونجاح يعقوب الجمل (١٩٨٣) .

هــدف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة إلى تقويم الدراسات والبحوث التى أجريت فى مجال الإتجاهات التربوية للمعلمين من حيث خلفياتها وتصوراتها النظرية وأساليب قياس الاتجاهات فيها بالاضافة إلى معرفة مدى اتساق نتائج الدراسات فى هذا المجال .

ويمكن تحقيق هذا الهدف من خلال :

١ ـ إستعراض ومراجعة البحوث السابقة فى مجال دراسة الاتجاهات التربوية للمعلمين .
٢ ـ إستخدام مقياس الاتجاهات التربوية للمعلمين (MTAI) لمعرفة مدّى اتساق نتائج الدراسة السابقة : وقد إختير هذا المقياس لشيوع استخدامه فى ميدان قياس الاتجاهات التربوية واعتماد كثير من الباحثين عليه كأساس لتصميم وبناء مقاييس أخرى .

٣ ـ تقويم تقنين مقياس الاتجاهات التربوية للمعلمين MTAI فى ضوء المنطلقات النظرية لمفهوم الاتجاه .

ـ مشكلة البحث وتساؤلاته :ـ

من العرض السابق لمسيرة البحوث فى ميدان الاتجاهات بشكل عام والاتجاهات

التربوية بشكل خاص نرى أن هناك قضيتان جوهريتان تحتاج كل منهما إلى دراسة . تتعلق أولاهما بقضي التنظير فى ميدان الاتجاهات التربوية وما يرتبط بها من تحديد للابعاد والمحاور والتى على أساسها تصمم أدوات قياس الاتجاهات . أما القضية الثانية تتصل بالتناقض الواسع فى نتائج الدراسات فى هذا الميدان . وعليه فالدراسة الحالية تسعى لمحاولة الكشف عن أسباب التناقض فى النتائج ومعرفة مدى إتساق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة . ويمكن تحديد تساؤلات البحث فيما يلى :

التساؤل الأول :

إلى أى مدى تتسق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة فى ضوء المتغيرات الأكثر شيوعا فى الدراسات السابقة ؟

ويمكن ترجمة هذا التساؤل إلى الأسئلة التالية :

١ ـ هل تختلف الاتجاهات التربوية للطلاب المعلمين باختلاف التخصص الدراسى ؟ .
٢ ـ هل تختلف الاتجاهات التربوية للطلاب المعلمين باختلاف الجنس ؟ .
٣ ـ هل تختلف الاتجاهات التربوية للطلاب المعلمين عن الاتجاهات التربوية للمعلمين فى الميدان ؟ .

٤ ـ هل تختلف الاتجاهات التربوية للطلاب المعلمين فى السنة النهائية عن الاتجاهات التربوية لقرنائهم من غير التربويين فى كليات الجامعة ؟

٥ ـ هل تختلف الاتجاهات التربوية للطلاب المعلمين فى السنة النهائية عن الاتجاهات التربوية للمعلمين الملحتقين ببرنامج الدراسات العليا فى التربية (دبلوم خاص) ؟

٦ ـ هل تختلف الاتجاهات التربوية للطلاب المعلمين عن الاتجاهات التربوية للمعلمين فى الميدان ؟ .

٧ ـ هل تختلف الاتجاهات التربوية للمعلمين فى الميدان عن الاتجاهات التربوية للمعلمين الملتحقين ببرنامج الدراسات العليا فى التربية (دبلوم خاص) ؟

٨ ـ هل توجد علاقة بين درجات الطلاب المعلمين على مقياس الاتجاهات التربوية ودرجاتهم على بعض أبعاد مقاييس الشخصية كما يقيسها البرفيل الشخصى ؟ .

٩ ـ هل توجد علاقة بين درجات الطلاب المعلمين على مقياس الاتجاهات النفسية للمعلمين ودرجاتهم فى مقررى طرق التدريس والتربية العملية ؟

التساؤل الثانى :

ما مدى ملأمة مقياس الاتجاهات النفسية للمعلمين (MTAI) للاستخدام فى قياس الاتجاهات التربوية ؟ ويمكن ترجمة هذا التساؤل إلى الأسئلة التالية :

١ ـ مامدى توفر شرط الصدق للمقياس ؟ .
٢ ـ ما درجة الاتساق الداخلى للمفردات ؟ .
٣ ـ ما مدى توفر شرط الثبات للمقياس ؟ .
٤ ـ مامدى اتفاق أسلوب التصحيح المستخدم فى المقياس مع أسلوب تصحيحه بطريقة ليكرت ؟ .
٥ ـ ما مدى صحة إتجاه مفردات المقياس من حيث الايجابية والسلبية ؟
٦ ـ ما مدى سلامة الصياغة ووضوحها وملأمتها للبيئة العربية ؟

ثانيا : إجراءات الدراسة

١ ـ الأدوات :

(١) مقياس الاتجاهات النفسية للمعلمين Minnesota Teacher Attittude (MTAI) Inventory

تم وضع هذا المقياس وتطويره فى جامعة مينسوتا بالولايات المتحدة الأمريكية (١٩٥١) بواسطة كل من : « والتركوك ، وكارول ليدز ، وروبرت كاليس » ,Cook Loods & Callis, 1951 : وقد أعده بالعربية « جابر عبد الحميد ، ويوسف محمود الشيخ » بأسم مقياس الاتجاهات النفسية للمعلمين .

وقد صمم هذا المقياس لقياس اتجاهات المدرس التى تنبؤنا بطريقة سلوكه مع تلاميذه ، وبطبيعة علاقاتة معهم ، ويبين بطريقة غير مباشرة كيفية رضائه عن التدريس كمهنة . ويستخدم هذا المقياس فى انتقاء الطلاب لاعدادهم لمهنة التدريس ، وكذلك فى انتقاء المدرسين ، ويمكن الافادة منه فى ارشاد الطلاب عند الانتقاء المهنى ، كما يمكن استخدامه فى قياس فاعليه برامج إعداد المعلمين .

ويتطلب المقياس استجابات المفحوصين على (١٥٠) عبارة ، وضعت على أساس طريقة ليكرت (أوافق بشده ـ أوافق ـ غير متأكد ـ لا أوافق ـ لا أوافق بشده) . وتتحدد الدرجات التى تعطى لهذه الاستجابات طبقا لمفتاح تجريبى وليس على أساس إعطاء الأوزان المعتادة من واحد إلى خمسة .

وقام معدو المقياس فى صورته العربية بحساب ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية ، وذلك بعد تطبيقه على عينه مكونة من ١٠٠ طالب من طلاب السنة النهائية بكلية المعلمين بالقاهرة عام (١٩٦٥) وبلغت قيمة معامل الثبات (٠,٨٩) وإستخدام طلعت عبد الرحيم (١٩٧٣) نفس الصورة وتوصل إلى معامل ثبات مقدارة (٠,٨١) وذلك بطريقة إعادة الاختبار بفاصل زمنى قدره أسبوعين .

وكان معامل ثبات المقياس فى البيئة الاردنية (٠,٨١) باستخدام طريقة التجزئة النصفية وذلك فى دراسة يوسف قطامى (١٩٧٧) ، كما توصل محمد فخرى مقدادى (١٩٧٩) إلى معامل ثبات مقداره (٠,٧١) باستخدام طريقة الاتساق الداخلى مستخدما معادلة كرونباك . (انظر : نجاح يعقوب الجمل ، ١٩٨٣ ص ١٥ ـ ١٦) .

ولدراسة صدق الاختيار إفترض مصممو الاختبار مايلى :

(١) وجود علاقة قوية بين اتجاهات الطلاب ومعلميهم مع إفتراض ان إتجاهات الطلاب تعد انعكاسا لاتجاهات معلميهم نحوهم ونحو أساليب التدريس .

(٢) مقدرة مدير المدرسة على التمييز بين المعلمين ذوى العلاقات الطيبة بتلاميذهم وبين أولئك الذين ينعدم التجاوب بينهم وبين تلاميذهم .

(٣) الاستعانة بخبراء فى مجال علاقات المدرسين بالتلاميذ للحكم على الجو الاجتماعى السائد فى الفصل عن طريق زيارة المعلمين فى حجرات الدراسة .

وقد أورد معدو المقياس فى صورته الأصلية معاملان للصدق فى البيئة الأمريكية كانت قيمة احداهما (٠,٥٩) والأخر (٠,٨٣) باستخدام معامل الارتباط المتعدد . (انظر : جابر عبد الحميد ، ويوسف محمود الشيخ ص ١١) .

وفى البيئة الاردنية توصل (توق ، ودوانى ص ١٩٧٧) إلى معامل صدق مقداره ٠,٣٦ باستخدام معادلة فاى (نجاح يعقوب الجمل ١٩٨٣ ص ١٥) .

٢ ـ البروفيل الشخصى (لجورن) :-

وضعة فى الأصل ل . ف . جوردن Leonard V. Gordon بعنوان Gordon Personal Profile ، وقام باعداده باللغة العربية فؤاد أبو حطب ، البروفيل الشخصى . كراسة تعليمات) ويحتوى الاختيار على (١٨) مجموعة من الفقرات ، وتشتمل كل مجموعة على (٤) فقرات ، كل فقرة تمثل سمه واحدة من السمات الأربع التى يقيسها (البروفيل) . ويطلب من المفحوص أن يضع علامة (×) أمام الفقرة التى يراها أكثر انطباقا عليه ، وعلامة (×) أمام الفقرة التى يراها أقل انطباقا عليه فى كل مجموعة ، وعلى المفحوص أن يجيب على فقرتين فقط من كان مجموعة . ويقيس البروفيل السمات التالية :

ـــ السيطرة .
ـــ المسئولية .
ـــ الاتزان الانفعالى .
ـــ الاجتماعية .

وتتراوح معاملات ثبات الاختبار على البيئة الامريكية بين ٠,٩٣ ، ٠,٩٥ بطريقتى التجزئة النصفية ، وكيودر ريتشارد سون ، وتراوحت معاملات ثبات المكونات الأربعة فى نفس البيئة بين ٠,٧٤ ، ٠,٩٤ . فى حين تراوحت معاملات ثبات المقياس

فى البيئة العربية بين ٠,٧١ ، ٠,٩٣ بطريقة إعادة الاختبار ، كما تراوحت معاملات ثبات مكونات المقياس الأربع بين ٠,٦٧ ، ٠,٩٠ . وفى البيئة السعودية تراوحت معاملات المكونات بين ٠,٤٤ ، ٠,٦٣ .

واستخرج « جوردن » معاملات صدق البروفيل والتى تراوحت بين ٠,٤٧ ، ٠,٧٣ لعينات الأناث فى حين تراوحت بين ٠,٤٩ ، ٠,٦١ بالنسبة لعينات الذكور ، وقد إستخدمت آمال صادق (١٩٧٧) عدة طرق لدراسة صدق المقياس على البيئة السعودية . (انظر : آمال صادق ١٩٧٧ ص ١١٢ ، عبد عون ١٩٨٦ ص ١٧ ـ ١٩) .

وللمقياس مفتاح تصحيح يشتمل على أربعة أقسام أ ، ب ، ج ، د لقياس السمات الأربع ، بحيث يستطيع المصحح عد العلامات التى تظهر من المفتاح المثقب فى كل صفحة من الصفحات الثلاث ، ثم تجمع لتعطى الدرجة الكلية الخاصة بالمسة التى يتم تصحيحها .

ـ عينة الدراسة :ـ

أجريت الدراسة على ٢٢٣ فردا ينتمون إلى ست مجموعات نفصلها فيما يلى :

المجموعة الأولى : وعددها ٣٤ طالبا وطالبة من الطلاب المعلمين بالمستوى الأول بكلية التربية جامعة صنعاء .

المجموعة الثانية : وعددها ٤٦ طالبا وطالبة من الطلاب المعلمين بالمستوى الدراسى الرابع (الشعب العملية) بكلية التربية جامعة صنعاء .

المجموعة الثالثة : وعددها ٤٧ طالبا وطالبة من الطلاب المعلمين بالمستوى الدراسى الرابع (الشعب الأدبية) بكلية التربية جامعة صنعاء .

المجموعة الرابعة : وعددها ٣٤ طالبا وطالبة من طلاب المستوى الدراسى الرابع (السنة النهائية) بكلية التجارة جامعة صنعاء .

المجموعة الخامسة : وعددها ٣٧ معلما من المعلمين والملتحقين ببرنامج الدبلوم الخاص بكلية التربية جامعة صنعاء .

المجموعة السادسة : وعددها ٢٥ من المعلمين الذين يعملوا فى مدارس وزارة التربية بمدينة صنعاء .

وطبقت أدوات الدراسة على المجموعات السابقة فى الفصل الدراسى الأول من العام الدراسى ١٩٨٨/١٩٨٧ .

ثالثاً ـ نتائج الدراسة ومناقشتها

يتناول هذا الجزء عرض نتائج الدراسة الخاصة بالاجابة على السؤالين الرئيسيين المشار إليهما فى مشكلة الدراسة . ويندرج تحت كل سؤال مجموعة من التساؤلات الفرعية التى تتطلب الاجابة عليها اسلوباً خاصاً فى المعالجة . ففى السؤال الأول تم استخدام اسلوب تحليل التباين واسلوب المقارنات المتعددة للكشف عن الفروق بين المجموعات المختلفة ، بالإضافة إلى حساب معاملات الإرتباط طبيعة لمعرفة العلاقات بين متغيرات الدرسة فى المجموعات المختلفة .

وتتطلب الاجابة على التساؤلات الفرعية للسؤال الثانى فى مشكلة الدراسة أساليب كمية وكيفية ، فقد تم استخدام اسلوب التحليل العاملى ، وبعض الصيغ المستخدمة لقياس صدق وثبات الاختبارات ، كما استخدم اسلوب صدق المحكمين فى تحديد إيجابية وسلبية مفردات المقياس ، بالإضافة إلى فحص عبارات المقياس من حيث سلامة صياغتها ووضوحها ومناسبتها للبيئة العربية .

وفيما يلى وصف لنتائج الدراسة ومناقشتها فى ضوء تساؤلات البحث ونتائج الدراسات السابقة .

١ ـ النتائج المتعلقة بالاجابة على السؤال الأول :

وينص هذا السؤال على :

إلى أى مدى تتسق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة فى ضوء المتغيرات الأكثر شيوعاً فى الدراسات السابقة ؟

والمتغيرات التى شملتها التساؤلات الفرعية هى :

١ ـ التخصص الدراسى .
٢ ـ الجنس .
٣ ـ المستوى الدراسى .
٤ ـ التأهيل التربوى .
٥ ـ زيادة التأهيل التربوى بعد ممارسة المهنة .

٦ ، ٧ ـ الخبرة .
٨ ـ بعض سمات الشخصية .
٩ ـ التحصيل فى بعض المقررات التربوية .

وفيما يلى الاجابة على التساؤلات الفرعية الخاصة بهذه المتغيرات :

١ ـ هل تختلف الاتجاهات التربوية للطلاب المعلمين باختلاف التخصص الدراسى ؟

للاجابة على هذا التساؤل ، تم إجراء اختبار تحليل التباين للمجموعتين بإستخدام النسبة الفائية وذلك بهدف الكشف عن تجانس درجات الطلاب المعلمين بالمستوى الرابع ، حيث تمثل المجموعة الأولى طلاب المستوى الرابع بالأقسام العملية وهى أقسام الرياضيات والفزياء والكيمياء والبيولوجى ، فى حين تمثل المجموعة الثانية طلاب المستوى الرابع بالأقسام الأدبية وتمثلها أقسام اللغة الانجليزية والتاريخ والفلسفة ، والجدول التالى يوضح تحليل للمجموعتين :

جدول (١) يوضح تحليل التباين لمجموعتى الطلاب المعلمين بالمستوى الرابع بالأقسام العلمية والأدبية

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	النسبة الفائية	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١	٣٦٦,٨٥	٣٦٦,٨٥	٤,٢٠	٠,٠٤
الخطأ	٩٣	٨١٠٨,٠٣	٨٧,١٨		
الكلى	٩٤	٨٤٧٤,٨٨			

يتضح من الجدول السابق أن المجموعتين غير متجانستين ، حيث تشير النسبة الفائية إلى دلالة الفروق عند مستوى أقل من مستوى المعنوية (٠,٠٥) وهو مستوى مقبول للحكم على إختلاف المجموعتين بالنسبة لآدائهم على مقياس الاتجاهات التربوية ، وفيما يلى توضح البيانات الخاصة بإحصاءات المجموعتين .

جدول (٢) يوضح المتوسط والإنحراف المعيارى
وفترات الثقة لمتوسطات المجموعتين

المجوعة	ن	م	ع	ع م	فترات الثقة للمتوسط عند مستوى (٠,٥)	قيمة « ت »
طلاب القسم العلمى	٤٧	٤٦,٦٥	٩,٧٨	١,٤٢	من ٤٣,٧٨ إلى ٤٩,٥٣	٢,٠٤ ★
طلاب القسم الأدبى	٤٨	٤٢,٧٢	٨,٨٧	١,٢٨	من ٤٠,١٥ إلى ٤٥,٣٠	

★ قيمة « ت »دالة عند مستوى معنوية أقل من أو يساوى ٠,٠٥.

ومن الواضح أن قيمة « ت » دالة عند مستوى أقل من مستوى المعنوية (٠,٠٥) وهذا أمر طبيعى حيث أن ت = √ ف أى أن النسبة الفائية هى الجذر التربيعى لقيمة « ف » .

وتشير النتائج إلى أن الفروق بين المجموعتين لصالح طلاب الأقسام العلمية ، حيث يزيد متوسط أدائهم على اختبار الاتجاهات بفارق قدره (٣,٩٣) . ومن المتوقع أن تتراوح متوسطات طلاب الأقسام العملية فى الاختبارات المختلفة للمجموعات بين (٤٣,٧٨ ، ٤٩,٥٣) وذلك عند مستوى ثقة ٠,٩٥ ، فى الوقت الذى تتراوح فيه متوسطات طلاب القسم الأدبى بين (٤٠,١٥ ، ٤٥,٣٠) عند نفس مستوى الثقة .

ولنفس الغرض استخدمت النسبة الفائية للكشف عن مدى تجانس مجموعتى طلاب المستوى الأول بالنسبة للتخصص ، والجدول التالى يوضح النتائج .

جدول (٣) يوضح تحليل التباين لمجموعتى الطلاب
المعلمين بالمستوى الأول بالأقسام العلمية والأدبية

مصدر	درجات	مجموع	متوسط	النسبة الفائية
بين المجموعات	١	٤٤,٧٣	٤٤,٧٣	١,٧٣
الخطأ	٣٢	٨٢٢,٨٢	٢٥,٧١	
الكلى	٣٣	٨٦٧,٥٥		

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة « ف » غير دالة ، مما يدل على تجانس مجموعتى الطلاب (علمى وأدبى) بالنسبة للأداء على مقياس الاتجاهات النفسية للمعلمين .

وتشير النتائج إلى أن متوسط درجات الطلاب بالقسم العلمى (م = ٤٢,٩ ع = ٤,٩) أعلى من متوسط درجات الطلاب بالقسم الأدبى (م = ٤٠,٦ ، ع = ٥,٢) ولكن الزيادة غير جوهرية ، وهذه النتائج تتسق مع النتائج التى انتهت إليها نتائج طلاب المستوى الرابع حيث تفوق طلاب القسم العلمى على طلاب القسم الأدبى ، وان كانت الفروق هناك دالة احصائيا .

وبالنسبة لمتغير التخصص فقد استخدم « مقياس الاتجاهات النفسية للمعلمين MTAI » فى دراسة (سيد خير الله ، ١٨٧٥) وإنتهت الدراسة إلى عدم وجود فروق جوهرية بين طلاب القسم العلمى وطلاب القسم الأدبى بالنسبة للطلاب المعلمين فى المستوى الأول ، وهى نتيجة تتفق مع نتائج الدراسة الحالية ، فى حين لم يتم اختبار هذه الفروق فى حالة طلاب المستوى الرابع .

كما درس متغير التخصص أيضاً فى الدراسة التى قامت بها صباح هرمز (١٩٨٧) ولم تستخدم الباحثة نفس الأداة المستخدمة فى الدراسة الحالية بل استخدمت مقياس أعدته خصيصاً فى دراستها ، وإنتهت نتائج دراستها إلى وجود فروق لصالح طلاب القسم الأدبى .

ونخلص هنا إلى القول بأن النتيجة التى إنتهت إليها الدراسة الحالية بالنسبة للفروق بين طلاب الأقسام العلمية وطلاب الأقسام الأدبية على مقياس الاتجاهات النفسية للمعلمين ، تشير إلى تفوق طلاب الأقسام العلمية (فى المستوى الرابع فقط) . ولكن

تحتاج هذه النتيجة إلى تدعيم أكثر فى بحوث أخرى تالية بحيث تتضمن إعداداً أكبر من الأعداد التى أجريت عليها الدراسة الحالية ، بالإضافة إلى تحديد التخصصات الفرعية داخل كل من المجموعتين ، وما يدفعنا للقول بذلك هو عدم وجود التأييد الكافى للنتائج الحالية من خلال الدراسات السابقة التى استخدمت المقياس فى التعرف على الاتجاهات التربوية للطلاب المعلمين . وبناء عليه ففى التعامل مع بقية تساؤلات الدراسة ، سيتم اعتبار مجموعتى الطلاب بالمستوى الرابع (الأقسام العلمية و الأقسام الأدبية) مجموعتين مستقلتين بالنسبة للأداء على مقياس الاتجاهات التربوية . فى حين سيتم التعامل مع الطلاب بالمستوى الأول كمجموعة واحدة .

٢ ـ هل تختلف الاتجاهات التربوية للطلاب المعلمين بإختلاف الجنس ؟

يتضح من التحليل السابق وجود ثلاث مجموعات هى مجموعة طلاب المستوى الرابع علمى وطلاب المستوى الرابع أدبى وطلاب المستوى الأول . ولذلك فقد تم اختبار تحليل التباين الثنائى للتعرف على أثر عامل الجنس فى كل مجموعة على حدة . والجدول التالى يوضح نتائج تحليل التباين الثنائى (المجموعات مع الجنس) .

جدول (٤) يوضح تحليل التباين الثنائى (المجموعات مع الجنس)

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
التأثير الرئيسى	٣	٦٣١,٨٧	٢١٠,٦٢	٢,٩١	٠,٠٣
المجموعات	٢	٦١٥,٨٦	٣٠٧,٩٣	٤,٢٥	٠,٠١
الجنس	١	٧,٨٣	٧,٨٣	٠,١١	غير دال
التفاعل (المجموعات × الجنس)	٢	٩٢,٥١	٤٦,٢٥		غير دال
التباين المفسر	٥	٧٢٤,٣٨	١٤٤,٨٧	٠,٠٨	
الخطأ	١٢١	٨٧٥٨,٦٠	٧٢,٣٨		
المجموع الكلى	١٢٦	٩٤٨٢,٩٩	٧٥,٢٦		

يتضح من الجدول السابق عدم دلالة قيمة « ف » بالنسبة لعامل الجنس ، وهذا يعنى عدم وجود فروق بين الطلاب المعلمين والطالبات فى المستويين الأول والرابع ، وفى كل من القسمين الأدبى والعلمى بالنسبة لطلاب المستوى الرابع .

وقد أخضعت للتحليل درجات مجموعة من الطلاب عددها (١٢٧) طالب وطالبة ، وبلغت قيمة المتوسط العام لدرجاتهم (٤٣,٩٩) ، تم توزيعهم بالنسبة لعامل الجنس فى كل مجموعة من المجموعات كما هو موضح فى الجدول التالى :

جدول (٥) يوضح أعداد ومتوسطات الطلاب والطالبات فى كل مجموعة من المجموعات

المجموعة / الجنس	المستوى الأول		المستوى الرابع علمى		المستوى الرابع أدبى		المجموع	
	ن	م	ن	م	ن	م	ن	م
بنين	١٩	٤٠,٩٥	٢٨	٤٦,٢٩	٣٧	٤٣,٢٤	٨٤	٤٣,٧٤
بنات	١٥	٤٢,٨٧	١٨	٤٧,٨٣	١٠	٤٠,٩٠	٤٣	٤٤,٤٩

« ن » ترمز لعدد الأفراد فى كل مجموعة ، « م » ترمز لمتوسط درجات كل مجموعة

ويشير الجدول السابق إلى ارتفاع قيم متوسطات الدرجات لمجموعة البنات فى كل من المستويين الأول والرابع علمى ، فى حين يحدث العكس بالنسبة لمجموعة طلاب القسم الأدبى ، وهى زيادة غير دالة احصائيا ولذا يصعب مناقشتها على انها نتائج نهائية ، بل هى مؤشرات فقط لما يمكن أن يحدث إذا كانت فروق جوهرية ، وهو ما تشير إليه بعض النتائج فى الدراسات السابقة كما فى دراسة سيد خير الله (١٩٧٥) ودراسة كل من طارق صالح إبراهيم (١٩٧٨) ، ويونس ناصر (١٩٨٥) ، وعبد عون (١٩٨٦) ، صباح هرمز (١٩٨٧) فقد انتهت نتائج هذه الدراسات إلى وجود فروق بين الجنسين لصالح مجموعة الطالبات حيث يظهرن إيجابية أكثر فى اتجاهاتهن التربوية . ومما تجدر الاشارة اليه أنه لم تستخدم أى من الدراسات السابقة المقياس المستخدم فى الدراسة الحالية MTAI سوى دراسة سيد خير الله (١٩٧٥) الذى وجد تلك الفروق بالنسبة لمجموعة الطلاب والطالبات بالمستوى الثالث فقط ولم يختبرها فى المستويات الأخرى ، مما يجعل المقارنة غير مجدية لعدم تطابق المستوى الدراسى ، كما لم تعتمد دراسة سيد خير الله (١٩٧٥) على مجموعات تتجاوز أعدادها الأعداد المستخدمة فى الدراسة الحالية ، فحجم المجموعات فى الدراسة الحالية يبلغ (٨٤ بنين ، ٤٣بنات) فى حين إنها فى الدراسة الأخرى تبلغ (٧٥ بنين ، ٢٥ بنات) ، وهو الأمر الذى لا يجعلنا نميل إلى اعتبار أى من النتيجتين أكثر قبولاً من الأخرى .

ومن ناحية أخرى فنتائج الدراسة الحالية تتفق مع نتائج الدراسات الأخرى التى

كانت أكثر وضوحا فى تحديد الأبعاد التى بنيت عليها أدوات قياس الاتجاهات التربوية كما فى دراسة أمال صادق (١٩٧٩) التى استخدمت مقياس « الرقة ـ الصرامة » وانتهت نتائج دراستها إلى عدم وجود فروق بين الجنسين وذلك بالنسبة للطلاب المعلمين على المستويين الثانوى والجامعى ، والفرق الوحيد الذى توصلت إليه الباحثة كان لصالح المدرسين الممارسين للعمل فى مقابل المدرسات ، وتبرر وجود هذا الفرق لصالح المدرسين من انهم كانوا من طلاب الدراسات العليا فى التربية ، وهو متغير جديد يمكن أن يعول عليه ذلك الفرق . كما أكد أوليفر وبوتشر عام (١٩٦٥) عدم وجود فروق بين الطلاب المعلمين على الأبعاد الثلاثة التى احتوى عليها المقياس الذى أعدوه وهى : بعد الطبيعة فى مقابل المثالية ، وبعد التحررية فى مقابل التقليدية ، وبعد الرقة فى مقابل الصرامة المستخدمة فى الدراسة المشار إليها آنفا .

نخلص إذا إلى أن مجموعتى الطلاب المعلمين والطالبات تنتميان إلى مجتمع واحد بالنسبة لأدائهم على مقياس الاتجاهات النفسية للمعلمين MTAI : ولذا فسوف تتم بقية التحليلات على المجموعات موضوع الدراسة دون النظر لأثر عامل الجنس .

٣ ـ هل تختلف الاتجاهات التربوية للطلاب المعلمين باختلاف مستوياتهم الدراسية ؟

يتضح من الجدول السابق رقم (٤) والخاص بتحليل التباين ثنائى الاتجاه (المجموعات مع الجنس) أن هناك فروقا بين المجموعات فقط دون وجود تأثير للتفاعل بين متغير المجموعات ومتغير الجنس ، وللكشف عن دلالة ذلك التباين بين المجموعات فقد تم تحليل التباين أحادى الاتجاه بقصد التحقق من دلالة الفروق بين المستويين الأول والرابع بالاضافة إلى استخراج تباين الخطأ الذى سيتم الاعتماد عليه فى معرفة طبيعة الفروق بإستخدام اسلوب المقارنات المتعددة ، والجدول التالى يوضح نتائج تحليل التباين الأحادى الاتجاه .

جدول (٦) يوضح تحليل التباين لدرجات المجموعات الثلاث
(أول ورابع علمى ورابع أدبى)

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢	٦٢٤,٠٤	٣١٢,٠٢	٤,٣٦	٠,٠١
الخطأ	١٢٤	٨٨٥٨,٩٥	٧١,٤٤		
الكلى	١٢٦	٩٤٨٢,٩٩			

وتشير نتائج الجدول إلى دلالة الفروق بين المجموعات عند مستوى معنوية أقل من أو يساوى ٠,٠١ ، ولكن معرفة طبيعة تلك الفروق تتطلب استخدام اسلوب المقارنات المتعددة ، وقد استخدمت طريقة « توكى » للمقارنات المتعددة ، والتى تعتمد على مقارنة الفروق بين المتوسطات متوسط المجموعة (م١) ـ متوسط المجموعة (م٢) بالقيمة :

$$\text{مدى ذمكان} \sqrt{\frac{1}{2}} \times \text{متوسط مربعات الخطأ} \sqrt{\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}}$$

حيث ترمز م١ ، م٢ لقيم متوسطات المجموعات محل المقارنة ، n_1 ، n_2 تمثل أعداد تلك المجموعات .
وقيم المدى فى هذه الحالة هى : ٢,٨٠ ، ٢,٩٥

والجدول التالى يوضح متوسط الإنحراف المعيارى وعدد الأفراد فى كل مجموعة من المجموعات الثلاث والمقارنات بين المتوسطات .

جدول رقم (٧) يوضح المقارنات المتعددة بين المجموعات

المجموعة	ن	م	ع	الفروق بين المجموعات مرتبة حسب متوسطاتها الأول رابع أدبى رابع علمى	قيمة توكى
المستوى الأول	٣٤	٤١,٧٩	٥,١٢	—	
المستوى الرابع أدبى	٤٧	٤٢,٧٤	٨,٩٦	٠,٩٥ —	٣,٧٨
المستوى الرابع علمى	٤٦	٤٦,٨٩	٩,٧٦	٥,١٠★ ٤,١٥★ —	٣,٩٨

★ الفرق بين المتوسطين دال عند مستوى معنوية ٠,٠٥

ويتضح من الجدول السابق أن أكبر المتوسطات هو متوسط درجات مجموعة طلاب المستوى الرابع علمى يليها متوسط درجات طلاب المستوى الرابع أدبى ، ثم يأتى فى النهاية متوسط درجات طلاب المستوى الأول . وهذا الترتيب فى متوسطات درجات الطلاب المعلمين بشير إلى وجود فروق دالة إحصائيا (عند مستوى معنوية أو = ٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المستوى الرابع علمى وطلاب المستوى الأول ، فى حين لم توضح النتائج دلالة تلك الفروق بالنسبة لطلاب المستوى الرابع أدبى ، كما كان للفرق بين متوسط درجات طلاب المستوى الرابع علمى ومتوسط درجات طلاب القسم الرابع أدبى دلالة احصائية ، وهذا الذى فسر فى ضوء عامل التخصص .

وتتفق هذه النتائج مع نتائج غالبية الدراسات السابقة مثل دراسة اوليفر وبوتشر (١٩٦٥) ، وماكنتاير وموريسون (١٩٦٧) ، ومارسلاند (١٩٦٩) ، وهوجين وبيتى (١٩٧٩) ، وانطون رحمه (١٩٦٨) ، ومصطفى فهمى وآخرون (١٩٧٤) ، وطارق صالح إبراهيم وطلعت حسن عبد الرحيم (١٩٨٤) ، وباسم نزهت السامرائى (١٩٨٧) وصباح هرمز (١٩٨٧) . وينبغى ملاحظة ان الفروق التى انتهت إليها الدراسة الحالية اقتصرت على الفروق بين المستوى الأول والمستوى الرابع علمى فقط ، فى حين لم تتضح هذه الفروق بالنسبة للمستوى الأول مع المستوى الرابع للأقسام الأدبية . ولم تتناول الدراسات السابقة عامل التخصص فى مقارنتها للفروق بين طلاب المستوى الأول وطلاب المستوى الرابع .

وقد اختلفت نتائج بعض الدراسات السابقة مع ما توصلت إليه الدراسة الحالية

مثل دراسة عنايات زكي (١٩٧٤) ، هوجبن ولوسن (١٩٨٣) ، ونجاح يعقوب الجمل (١٩٨٣) ، وامال صادق (١٩٧٩) .

ويطرح التساؤل السابق فى هذه الدراسة للكشف عن صحة الافتراض القائل بزيادة الاتجاهات التربوية للطلاب المعلمين نتيجة لتعرضهم لبرامج الإعداد فى كليات التربية ، والذى يعد هدفا من أهداف برامج إعداد المعلمين . الا ان نتائج الدراسات السابقة لم تؤيد ذلك بصورة قطعية ، والأمر كذلك بالنسبة للدراسة الحالية فهى تؤيد جزئيا صحة هذا الافتراض ، مما يجعل من الصعب القول بان مقاييس الاتجاهات قادرة على التعرف على اثر برامج الاعداد على اتجاهات الطلاب المعلمين .

٤ - هل تختلف الاتجاهات التربوية للطلاب المعلمين فى السنة النهائية عن الاتجاهات التربوية عند اقرانهم من غير التربويين فى كليات الجامعة ؟

يفترض ان برامج الاعداد خلال السنوات الأربع فى كليات التربية هى المسؤلة عن التغيرات التى يمكن ان تحدث فى اتجاهات الطلاب المعلمين أثناء دراستهم . ولذلك فقد ذهب الباحثون لعمل مقارنة بين الاتجاهات التربوية لدى الطلاب المعلمين فى السنوات النهائية بمجموعة من اقرانهم من طلاب السنوات النهائية بالجامعة .

وقد اختيرت مجموعة من طلاب السنة النهائية بكلية التجارة بالشعب المختلفة (محاسبة ، واقتصاد ، وإدارة) ليتم قياس اتجاهاتهم التربوية ، ومقارنتها بنتائج طلاب المستوى الرابع بكلية التربية (علمى وأدبى) ، والجدول التالى يوضح تحليل التباين احادى الاتجاه للمقارنة بين المجموعات الثلاث (رابع تجارة ، ورابع تربية علمى ، ورابع تربية أدبى) .

جدول (٨) يوضح تحليل التباين لطلاب المستوى النهائى بكلية التربية وكلية التجارة

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	ف	مدى الدلالة
بين المجموعات	٢	٤٤٨,٦١	٢٢٤,٤٠	٢,٩٢	٠,٠٥
الخطأ	١٢٧	٩٧٤٣,٥٧	٧٦,٧٢		
الكلى	١٢٩	١٠١٩٢,١٩			

يتضح من نتائج الجدول السابق ان قيمة « ف » المحسوبة دالة (عند مستوى معنوية = ٠,٠٥) وهذا يعنى أن هناك فروق جوهرية بين المجموعات الثلاث محل الدراسة ، وللكشف عن طبيعة تلك الفروق بين المتوسطات ، تم استخدام طريقة « دنكان » للمقارنات المتعددة والتى تعتمد على مقارنات الفروق بين المتوسطات بالقيمة :

$$\text{المدى} \times \sqrt{\text{نصف متوسط مربعات الخطأ}} \times \sqrt{١ / ن_{١} + ١ / ن_{٢}}$$

وفى الحالة التى ندرسها تكون قيمة المدى متغيرة فهى ٢,٨٠ ثم ٢,٩٥

كما ان قيمة نصف متوسط مربعات الخطأ = ٦,١٩

وتكون قيمة مدى دنكان كما يلى : ٣,٣٨ ، ٣,٢١

وفيما يلى جدول (٩) يوضح المتوسط والانحراف المعيارى وعدد الأفراد فى المجموعات الثلاث والمقارنة بينهم

المجموعات	ن	م	ع	الفرق بين المتوسطات	قيمة دنكان	
					رابع أدبى	تجارة
رابع علمى	٤٧	٤٦,٦٦	٩,٧٨	٣,٩٤★	٣,٧٨★	٣,٣٨
رابع أدبى	٤٨	٤٢,٧٢	٨,٨٧		٠,١٨	٣,٢١
رابع تجارة	٣٥	٤٢,٨٨	٦,٩٣			

★ الفروق بين المتوسطين دال عند مستوى معنوية = ٠,٠٥

تشير النتائج السابقة إلى أن الفروق بين المجموعات الثلاث تقتصر على الفروق بين طلاب المستوى الرابع بكلية التربية (قسم علمى فقط) ، وطلاب المستوى الرابع بكلية التجارة لصالح طلاب المستوى الرابع بكلية التربية (علمى) ، فى حين ان الفروق بين طلاب المستوى الرابع بكلية التربية (القسم الأدبى) وطلاب كلية التجارة لم تكن دالة . أما بالنسبة للفروق بين الطلاب المعلمين بالمستوى الرابع بالقسم العلمى ، ونظرائهم بالقسم الأدبى فقد نوقشت من قبل بالنسبة لعامل التخصص .

والجدير بالذكر هنا ان طلاب كلية التجارة هم من طلاب القسم الأدبى كما ان طبيعة الدراسة فيها أقرب إلى الطابع النظرى منها إلى الطابع العلمى ، وهذه النتيجة تلفت الانتباه إلى أمر يمكن أن يفسر تلك الفروق على أساس التخصص الدراسى والفترة التى يقضيها الطالب بالجامعة تحت الاعداد الأكاديمى ، وليس الاعداد « المهنى » داخل كلية التربية هو المسئول عن وجود تلك الفروق ، وهى قضية تحتاج إلى ما يدعمها تدعيما قويا فى ضوء عزل أو تحييد بعض المتغيرات أثناء دراسة تأثير أو فاعلية المتغير المؤثر فى الدراسة . وعلى أية حال فقد تفيدنا مناقشة ما وصلت إليه نتائج الدراسات السابقة فى هذا المضمار ، حيث أوضحت نتائج بعض الدراسات تفوق التربويين على غير التربويين فى الاتجاهات مثل ماكنتاير وموريسون (١٩٦٧) ، وانطوان رحمه (١٩٦٨) ، وآمال صادق (١٩٧٩) ، وباسم نزهت السامرائى (١٩٨٧) .

ونتائج الدراسة الحالية لا تتفق مع نتائج هذه الدراسات اتفاقا كليا ، حيث اقتصرت الفروق على مجموعة التربويين من طلاب الأقسام العلمية والطلاب غير التربويين .

٥ ـ هل تختلف الاتجاهات التربوية للطلاب المعلمين عن الاتجاهات التربوية للمعلمين الملتحقين ببرنامج الدراسات العليا فى التربية (دبلوم خاص) ؟

المجموعتان محل الدراسة هنا : هما مجموعة الطلاب المعلمين فى السنة النهائية ، ممن خبروا التدريس مرتين أثناء تدريبهم على التربية العملية (١) ، والتربية العملية (٢) ، فى الوقت الذى يدرسون فيه المقررات التربوية الخاصة باكساب معارف ومهارات واتجاهات حول العملية التعليمية بشكل عام والموقف التدريسى فى الفصل بشكل خاص .

أما المجموعة الثانية فهم مجموعة من خريجى كلية التربية ممن يعملون بحقل التعليم ، أى خبروا الموقف التعليمى بالفعل ، وعاشوا الجو المدرسى الحقيقى لفترات طويلة ، ومنهم من رقى إلى وظائف أعلى كمدير مدرسة أو وكيل مدرسة ، أى يعيشون نفس الخبرة ، وها هم قد عادوا لاستكمال الدراسة فى ميدان التربية ، أى يعاودون الاعداد التربوى النظرى مرة ثانية بعد معايشتهم للواقع .

والجدول التالى يوضح تحليل التباين أحادى الاتجاه لدرجات المجموعتين فى مقياس الاتجاهات النفسية للمعلمين .

جدول (١٠) يوضح تحليل التباين لدرجات طلاب المستوى الرابع وطلاب الدبلوم الخاص

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢	٧٨٠,٩٠	٣٣٩٠,٤٠	٥,٣٠	٠,٠٠٦
الخطأ	١٣٠	٩٥٦٥,٢٩	٧٣,٥٧		
الكلى	١٣٢	١٠٣٤٦,١٠			

ويتضح من نتائج الجدول السابق ان قيمة « ف » المحسوبة دالة (عند مستوى معنوية = ٠,٠٠٦) ، وهذا يعنى أن هناك فروق جوهرية بين المجموعات الثلاث محل الدراسة ، ولمعرفة طبيعة تلك الفروق يجب استخدام « اسلوب المقارنات المتعدد » وقد استخدمت طريقة « دنكان » التى سبق الاشارة إليها ، والجدول التالى يوضح نتائج تلك المقارنات .

جدول (١١) يوضح نتائج المقارنات المتعددة بين المجموعات (رابع ، دبلوم خاص)

المجموعة	ن	م	ع	الفروق بين المتوسطات رابع أدبى	رابع علمى	مدى دنكان
رابع أدبى	٤٨	٨,٨٧	٤٢,٧٢		—	
رابع علمى	٤٧	٩,٧٨	٤٦,٦٦		٣,٩٤ ★	٣,٤٨
دبلوم خاص	٣٨	٦,٢٧	٤٨,٥٧	١,٩١	٥,٥٨ ★	٣,٧٠

★ الفرق دال عند مستوى معنوية = ٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق ان أكبر المتوسطات هو متوسط درجات طلاب الدبلوم الخاص يلية متوسط درجات طلاب المستوى الرابع (علمى) ، ثم يأتى فى الأخير متوسط طلاب المستوى الرابع (أدبى) .

والفروق الجوهرية تنحصر فى الفروق بين متوسط درجات الدبلوم الخاص وطلاب المستوى الرابع أدبى ، وكذلك متوسط درجات طلاب المستوى الرابع (علمى) وطلاب المستوى الرابع (أدبى) وقد سبق مناقشته ولم تتضح دلالة الفروق بين متوسطى درجات طلاب الدبلوم الخاص ودرجات طلاب المستوى الرابع علمى .

ولم تتناول الدراسات السابقة المقارنة بين الاتجاهات التربوية للطلاب المعلمين بكليات التربية وطلاب الدرسات العليا فى التربية (طلاب الدبلوم الخاص) . وقد قام بعض الباحثين بمقارنة الاتجاهات التربوية لطلاب الدبلوم العام والطلاب المعلمين بكلية التربية مثل دراسة ماكنتاير وموريسون (١٩٦٧) ، وسيد خير الله (١٩٧٥) ، حيث انتهت هاتين الدراستين إلى وجود فروق بين المجموعتين أوان كانتا متناقضتان ، حيث يرى ماكنتاير وموريسون (١٩٧٦) ، تفوق الطلاب المعلمين (بكالوريوس تربية) فى حين يرى سيد خيرالله (١٩٧٥) عكس ذلك .

كما قام « سيد خيرالله » بدراسة الفروق بين اتجاهات طلاب الدبلوم العام وطلاب الدبلوم الخاص . ولم تبين الدراسة فروقا جوهرية بين المجموعتين .

٦ ـ هل تختلف الاتجاهات التربوية للطلاب المعلمين عن الاتجاهات التربوية للمعلمين فى الميدان ؟

يمثل الطلاب المعلمين فى السنة النهائية مجموعتين غير متجانستين إحداهما مجموعة طلاب القسم العلمى والأخرى هى مجموعة طلاب القسم الأدبى .

ولمقارنتهم بالمعلمين فى الميدان أجرى تحليل التباين أحادى الاتجاه لدرجات المجموعات الثلاث كما هو موضح بالجدول التالى .

جدول (١٢) يوضح تحليل التباين لطلاب المستوى الرابع والمعلمين فى الميدان

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	ف	مدى الدلالة
بين المجموعات	٢	٣٩١,٤	١٩٥,٧	٢,٢٥	غير دالة
الخطأ	١١٨	١٠٢٦٠,٣	٨٦,٩		
الكلى	١٢٠	١٠٦٥١,٧			

يتضح من نتائج الجدول السابق ان قيمة « ف » غير دالة عند مستوى أقل من أو يساوى (٠,٠٥) وهو ما يشير إلى عدم وجود فروق جوهرية بين درجات الطلاب المعلمين فى المستوى الرابع وبين المعلمين فى الميدان بالنسبة لادائهم على اختبار الاتجاهات النفسية للمعلمين MTAI .

وهذه النتائج لا تتفق مع ماتوصلت إليه أغلب الدراسات السابقة والتى أوضحت ان الطلاب المعلمين أصبحوا أكثر صرامة وأكثر تقليدية بعد تخرجهم والتحاقهم بمهنة التدريس مثل أوليفر وبوتشر (١٩٦٥) ، وهوجين ولوسن (١٩٨٤) .

كما تختلف أيضا مع نتائج مجموعة أخرى من الدراسات التى انتهت إلى عكس ماتوصلت إليه نتائج المجموعة السابقة من البحوث ، أى أن اتجاهات المعلمين الممارسين تكون أكثر إيجابية من إتجاهات الطلاب المعلمين مثل دراسة سيد خيرالله (١٩٧٥) . ودرساة آمال صادق (١٩٧٩) .

٧ - هل تختلف الاتجاهات التربوية للمعلمين فى الميدان عن الاتجاهات التربوية للمعلمين الملتحقين ببرنامج الدراسات العليا فى التربية (الدبلوم الخاص) ؟

أجرى إختبار تحليل التباين للكشف عن مدى تجانس مجموعتى المعلمين من خريجى كلية التربية والتى تمارس أحداهما العمل فى المدارس بالفعل فى حين قامت المجموعة الأخرى بالإضافة إلى التدريس الفعلى فى المدارس بالإلتحاق ببرنامج الدبلوم الخاصة فى التربية ، حيث تتميز برامج الاعداد بالدبلوم الخاص بالطابع الاكاديمى المتقدم فى العلوم التربوية والنفسية . والجدول التالى يوضح نتائج تحليل التباين .

جدول (١٣) يوضح تحليل التباين لدرجات المعلمين والمعلمين من طلاب الدبلوم الخاص

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	ف	مدى الدلالة ٠
بين المجموعات	١	٣٧٣,٢	٣٧٣,٢	٦,١٧	٠,٠١
الخطأ	٦٢	٣٧٤٥,٢	٦٠,٤		
الكلى	٦٣	٤١١٨,٤			

يتضح من الجدول السابق ان قيمة « ف » دالة عند مستوى معنوية أقل من أو يساوى (٠,٠٥) ، وتشير تلك الدلالة قيمة « ف » إلى عدم تجانس المجموعتين ، وهذا يعنى انه رغم كون المجموعتين تقومان بالعمل بالفعل فى حقل التعليم وانتمائهما إلى مجتمع المعلمين ، إلا أنهما غير متجانسين بالنسبة لاتجاهاتهم التربوية ، وقد يكون هذا الاختلاف مرتبطا بالمتغير الواضح فى موقف القياس بالنسبة للمجموعتين وهو عودة إحدى المجموعتين للدراسة المتخصصة فى ميدان العلوم التربوية والنفسية . والجدول التالى يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية الخاصة بدرجات الأفراد فى المجموعتين على اختبار الاتجاهات النفسية للمعلمين MTAL .

جدول (١٤) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات مجموعتى المعلمين وطلاب الدبلوم الخاص

المجموعة	ن	م	ع	ت
المعلمين من طلاب الدبلوم الخاص	٣٨	٤٨,٢٦	٦,٥٩	٢,٤٨٥
المعلمين	٢٦	٤٣,٣٤	٩,٢٣	

وتوضح النتائج السابقة وجود فروق دالة بين متوسطى المجموعتين لصالح مجموعة المعلمين الذين يستكملون دراستهم العليا فى برامج الدبلوم الخاص .

تلخيص للنتائج الخاصة بالكشف عن الفروق بين المجموعات المختلفة التى أجريت عليها الدراسة :

يمكن أن نخلص إلى وجود ست مجموعات رئيسية أجريت المقارنة بينهم وهذه المجموعات هى :

المجموعة الأولى : مجموعة الطلاب المعلمين بالمستوى الدراسى الأول بكلية التربية .

المجموعة الثانية : مجموعة الطلاب المعلمين بالمستوى الدراسى الرابع بالقسم العلمى .

المجموعة الثالثة : مجموعة الطلاب المعلمين بالمستوى الدراسى الرابع القسم الأدبى .

المجموعة الرابعة : مجموعة الطلاب الجامعيين بالمستوى الرابع بكلية التجارة .

المجموعة الخامسة : مجموعة المعلمين الذين يستكملون الدراسة بالدبلوم الخاص .

المجموعة السادسة : مجموعة المعلمين فى الميدان .

وقد أجرى تحليل التباين لدرجات الأفراد فى المجموعات الست السابقة معا لتلخيص النتائج السابقة ، والتحقق من مدى تجانس أو عدم تجانس استجابات تلك المجموعات بالنسبة لاختبار الاتجاهات النفسية للمعلمين .

وللكشف أيضا عن بقية المقارنات التى لم يتم الكشف عنها فى الاجابة على تساؤلات البحث . وفيما يلى جدول تحليل التباين أحادى الاتجاه للدرجات فى المجموعات السابقة .

جدول (١٤) تحليل التباين لاستجابات المجموعات التى أجريت عليها الدراسة

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموعة المربعات	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٥	١٤١٣,٢	٢٨٢,٦	٤,٣٦	٠,٠٠٠٨
الخطأ	١٢٧	١٤٠٥٦,٥	٦٤,٧		
الكلى	٢٢٢	١٥٤٦٩,٧			

يتضح من الجدول السابق عدم تجانس استجابات الأفراد فى المجموعات الست ، وهو ما أوضحناه فى الاجابة على أسئلة البحث .

وفيما يلى توضيح لطبيعة تلك الفروق بين متوسطات الدرجات فى المجموعات المختلفة ، وقد استخدمت طريقة دنكان للمقارنات المتعددة بين المتوسطات للكشف عن تلك الفروق . والجدول التالى يوضح دلالة الفروق بين المتوسطات مقارنة بقيم دنكان عند مستوى (٠,٠٥) .

جدول (١٥) الفروق المتعددة بين المجموعات

المجموعات مرتبة حسب قيم متوسطاتها تصاعديا (أفقى) وتنازليا (رأسى) قيم دنكان

المجموعة	المتوسط	الأولى	الرابعة	الثالثة	السادسة	الثانية	المدى
الأولى	٤١,٧٩	—					
الرابعة	٤٢,٧٣	٠,٩٤	—				
الثالثة	٤٢,٧٤	٠,٩٥	٠,٠١	—			
السادسة	٤٣,٤٠	١,٦١	٠,٦٧	٠,٦٥	—		٤,٠٤
الثانية	٤٦,٨٩	٥,١٠	٤,١٦	٤,١٥	٣,٤٩	—	٤,١٥
الخامسة	٤٨,٥٩	٦,٨٠	٥,٨٦	٥,٨٥	٥,١٩	١,٧٠	٤,٤٢

ويتضح من الجدول السابق تحقق النتائج السابقة بالاضافة إلى ظهور بعض النتائج التى لم تكن موضع تساؤل ويمكن تلخيص هذه النتائج فيما يلى :

أولا : توجد فروق جوهرية بين مجموعة المعلمين الذين يستكملون دراستهم بالدبلوم الخاص وكل من المجموعة التالية :

(أ) مجموعة الطلاب المعلمين بالسنة الأولى .

(ب) مجموعة الطلاب الجامعيين غير التربويين (طلاب السنة النهائية بكلية التجارة) .

(جـ) مجموعة الطلاب المعلمين بالسنة النهائية بالقسم الأدبى .

(د) مجموعة المعلمين .

والفروق جميعها لصالح مجموعة المعلمين من طلاب الدبلوم الخاص .

ثانيا : توجد فروق جوهرية بين الطلاب المعلمين بالمستوى الرابع القسم العلمى وكل من المجموعات التالية :

(أ) مجموعة الطلاب المعلمين بالسنة الأولى .
(ب) مجموعة الطلاب الجامعيين غير التربويين (طلاب السنة النهائية بكلية التجارة) .

(جـ) مجموعة الطلاب المعلمين بالمستوى الرابع القسم الأدبى .

ثالثا : لا توجد فروق جوهرية بين مجموعة المعلمين وكل المجموعات التالية :
(أ) مجموعة الطلاب المعلمين بالسنة الأولى .

(ب) مجموعة طلاب السنة النهائية بكلية التجارة .

(جـ) مجموعة الطلاب المعلمين بالمستوى الرابع القسم الأدبى .

(د) مجموعة الطلاب المعلمين بالمستوى الرابع القسم العلمى .

رابعا : لا توجد فروق جوهرية بين مجموعة « الطلاب المعلمين بالمستوى الرابع بالقسم الأدبى » وكل من المجموعة التالية :

(أ) مجموعة الطلاب المعلمين بالسنة الأولى .
(ب) مجموعة طلاب السنة النهائية بكلية التجارة .
(جـ) مجموعة المعلمين .

خامسا : لا توجد فروق جوهرية بين الطلاب الجامعيين غير التربويين (طلاب المستوى الرابع بكلية التجارة) وكل من المجموعة التالية :

(أ) مجموعة الطلاب المعلمين بالسنة الأولى .
(ب) مجموعة الطلاب المعلمين بالمستوى الرابع بالقسم الأدبى .
(جـ) مجموعة الطلاب المعلمين .

ـ سادسا : لا توجد فروق بين الطلاب المعلمين بالسنة الأولى وكل من المجموعة التالية :
(أ) مجموعة طلاب السنة النهائية بكلية التجارة .
(ب) مجموعة الطلاب المعلمين بالمستوى الرابع بالقسم الأدبى .
(جـ) مجموعة المعلمين .

وفيما يلى جدول (١٦) للاحصاءات الخاصة بكل مجموعة من المجموعات السابقة :

م	اسم المجموعة	ن	م	ع	ع م	فترات الثقة	للمتوسط
١	الطلاب المعلمين م ١	٣٤	٤١,٧٩	٥,١٢	٠,٨٧	من ٤٠,٠٠	الى ٤٣,٥٨
٢	الطلاب المعلمين م٤ع	٤٦	٤٦,٨٩	٩,٧٤	١,٤٣	من ٤٣,٩٩	الى ٤٩,٧٩
٣	الطلاب المعلمين م٤د	٤٧	٤٢,٧٤	٨,٩٦	١,٣٠	من ٤٠,١١	الى ٤٥,٣٧
٤	طلاب التجارة م ٤	٣٤	٤٢,٧٣	٦,٩٨	١,١٩	من ٤٠,٢٩	الى ٤٥,١٧
٥	المعلمين من طلاب دخ	٣٤	٤٨,٥٩	٦,٣٦	١,٠٤	من ٤٦,٤٧	٥٠,٧١
٦	المعلمين	٢٥	٤٣,٤٠	٩,٤٢	١,٨٨	من ٣٩,٥٠	الى ٤٧,٢٩
	المجموعة الكلية	٢٢٣	٤٤,٤٩	٨,٣٤	٠,٥٥	من ٣٤,٣٩	الى ٤٥,٥٩

٨ ـ هل توجد علاقة بين درجات الطلاب على مقياس الاتجاهات التربوية ودرجاتهم على بعض أبعاد الشخصية كما يقيسها البروفيل الشخصى ؟

يتناول هذا التساؤل قضية العلاقة بين مقاييس الاتجاهات التربوية من ناحية ومقاييس الشخصية من ناحية . ولا نود أن نستغرق فى تفاصيل القضية ، ولكننا نتساءل عن شكل العلاقة بين استجابات الأفراد على مفردات الاتجاهات التربوية كما تقاس باختبار MTAIواستجاباتهم على مقاييس لبعض أبعاد الشخصية كما يقيسها البروفيل الشخصى متمثلة فى الأبعاد التالية .

السيطرة ، والمسؤولية ، والاتزان الانفعالى ، والاجتماعية .

وللاجابة على هذا التساؤل السابق تم تطبيق البروفيل الشخصى على مجموعة من الطلاب المعلمين بالسنة النهائية بعد تطبيق مقياس الاتجاهات النفسية للمعلمين عليهم ، والجدول التالى يوضح معاملات الارتباط التى تم الحصول عليها من تحليل درجات الأفراد على المقاييس السابقين .

جدول (١٧) يوضح معاملات الارتباط بين درجات الطلاب على مقياس الاتجاهات التربوية ودرجاتهم على البروفيل الشخصى

بعد الشخصية (السمة)	م	ع	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١ ـ السيطرة	٣٥,٦٢	٢,٨٧	٠,٠٠٥	غير دال
٢ ـ المسئولية	٣٥,٠٢	٣,٢٧	٠,٠٢٢-	غير دال
٣ ـ الاتزان الانفعالى	٣٨,٧٠	٢,٨٧	٠,٠٥٧-	غير دال
٤ ـ الاجتماعية	٣٨,٧٧	٢,٩٩	٠,٣٣٢	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق عدم دلالة معامل الارتباط بالنسبة لكل من أبعاد السيطرة والمسئولية والاتزان الانفعالى . وقد اتضحت دلالة الارتباط بين مقياس الاتجاهات التربوية وبعد الاجتماعية فقط .

ويعرف بعد السيطرة كما وصفه مصمم مقياس البروفيل الشخصى بأنه يميز الأفراد الذين يتخذون دورا نشطا فى الجماعة ، والواثقين من أنفسهم ، والمستقلين فى اتخاذ قراراتهم .ومن الواضح أن مفردات مقياس الاتجاهات التربوية للمعلمين لا تعكس هذه الصفات ، وهو ما تؤكده نتائج حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب المعلمين فى بعد السيطرة ونتائجهم فى مقياس الاتجاهات التربوية .

كما يميز بعد « المسئولية » الأفراد القادرين على الاستمرار فى الأعمال التى يكلفون بها ، والمثابرون ، والمصممون ، والذين يمكن الاعتماد عليهم . وهى صفات لا يهدف مقياس الاتجاهات التربوية الى قياسها ، وهو ما تؤكده النتائج أيضا .

ويميز بعد الاتزان الانفعالى الأفراد الذين لا يعانون من أعراض القلق والتوتر العصبى والحساسية الزائدة ، والذين يستطيعون تحمل المواقف المحبطة ، وهو ما لا يذهب إلى قياسه مقياس الاتجاهات التربوية .

ويميز بعد الاجتماعية الأفراد الذين يحبون مخالطة الناس والعمل معهم ويرغبون فى مزيد من الاتصالات الاجتماعية ، ولهذا يحصل هؤلاء الأفراد على درجات عالية على هذا المقياس . وفى الوقت الذى يتميز الأفراد الذين يحصلون على درجات عالية فى مقياس الاتجاهات التربوية بأنهم قادرون على الاحتفاظ بعلاقات مستقرة مع تلاميذهم تتسم بالعطف المتبادل والفهم المشترك ، فهم يعملون فى جو اجتماعى يتسم بالتعاون وعدم السيطرة من قبل المعلم على تلاميذه ، فالمقياس يهدف بوجه عام إلى التنبؤ بنوع

العلاقات بين المعلم وتلاميذه داخل حجرات الدراسة . ولهذا جاءت العلاقة بين درجات الأفراد بمقياس الاجتماعية ودرجاتهم فى مقياس الاتجاهات التربوية علاقة موجبة ودالة عند مستوى معنوية أقل من (٠,٠١) .

وهذه النتيجة توضح أن مقياس الاتجاهات التربوية يؤكد على الجانب الاجتماعى وحده ، مع أن الأبعاد الأخرى ذات أهمية بالغة فى تأكيد نجاح واستقرار علاقة المعلم بتلاميذه ، مثل الاتزان الانفعالى وبعد المسئولية ، وتشير تعليمات مقياس الاتجاهات التربوية ان المقياس يميز بين المعلم الذى نادرا ما يتدخل للمحافظة على نظام الفصل (فى النهاية العليا) فى مقابل المعلم المسيطر على تلاميذه ، ومع ذلك فلم يتضح من النتائج ما يشير إلى إمكانية تحقق ذلك .

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج (عبد عون ، ١٩٨٦) حيث استخدم البروفيل الشخصى لجوردن أيضا ، وانتهى إلى أن البعد الوحيد الذى ارتبط بالاتجاهات التربوية هو بعد الاجتماعية ، رغم استخدامه لمقياس آخر لقياس الاتجاهات التربوية .

٩ - هل توجد علاقة بين درجات الطلاب المعلمين على مقياس الاتجاهات النفسية للمعلمين مع درجاتهم فى مقرري طرق التدريس والتربية العلمية ؟

ولقد تم اختيار مقررى طرق التدريس والتربية العملية دون بقية المقررات التربوية الأخرى ، نظرا لتركيزهما بالدرجة الأولى على الممارسات التعليمية داخل الفصل والعلاقة بين المعلم والتلاميذ ، وهو فى رأينا الاهتمام الأساسى الذى تدور حوله مفردات اختبار الاتجاهات النفسية للمعلمين MTAI .

بالإضافة إلى تأكيد نتائج بعض الدراسات السابقة على أهمية مقررى التربية العلمية وطرق التدريس فى إعداد الطلاب المعلمين لمهنة التدريس وذلك من وجهة نظر الطلاب أنفسهم .

كما تشير نتائج بعض الدراسات إلى تغير الاتجاهات التربوية للطلاب المعلمين وتصوراتهم حول العملية التعليمية بعد ممارستهم للتدريس أثناء التربية العملية مثل دراسة اوليفر وبوتشر (١٩٦٥) ، ماهان ولاسيفيلد (١٩٨٧) ، وهوجبن وبيتى (١٩٧٩) .

لهذه الأسباب تم الاقتصار على معرفة العلاقة بين درجات الطلاب فى مقررى التربية العملية وطرق التدريس وبين درجاتهم فى مقياس الاتجاهات التربوية ، والجدول التالى يوضح النتائج التى تم التوصل إليها .

جدول (١٨) يوضح العلاقة بين درجات الطلاب فى مقررى التربية العملية وطرق التدريس ودرجاتهم فى مقياس الاتجاهات (ن = ٣٥)

المقـــرر	م	ع	معامل الارتباط مع الاتجاه	مستوى الدلالة
طرق التدريس	١٢٣,٤	١٢,٣٤	٠,٢١٤	غير دال
التربية العملية	١٩٢,٢	٢٠,٧٦	٠,٢٦٤	غير دال

يتضح من الجدول السابق عدم دلالة الارتباط بين درجات الطلاب فى مقررى طرق التدريس والتربية العملية ودرجاتهم فى مقياس الاتجاهات النفسية للمعلمين ، وفى الوقت الذى وجدت فيه علاقة بين درجات الطلاب فى المقررين (ر = ٠,٣٩٤) وهو معامل ارتباط دال عند مستوى معنوية أقل من أو يساوى ٠,٠٥ حيث (ن = ٤٠) .

وهكذا يتضح مدى ارتباط مقررى طرق التدريس والتربية العملية على اعتبار أن مقرر طرق التدريس يقدم الأساس النظرى للممارسات التطبيقية التى تتم أثناء التربية العملية ، حيث يعد مقرر طرق التدريس متطلب أساسى لتسجيل الطالب لمقرر التربية العملية . فى حين لم يرتبط أى من المقررين بالاتجاهات التربوية للطلاب ، مما يجعلنا حذرين فى التسليم بالافتراضات القائلة بتأثير المقررات التربوية على اتجاهات الطلاب المعلمين وتصوراتهم حول العملية التعليمية .

ومما يدعم المقولة السابقة أيضا عدم اتفاق النتائج السابقة حول علاقة المقررات التربوية باتجاهات الطلاب نحو العملية التعليمية ، ففى دراسة نجاح يعقوب الجمل (١٩٨٣) التى أجريت على طلاب كلية التربية بالجامعة الأردنية مستخدمة مقياس MTAI وهو نفس المقياس المستخدم فى الدراسة الحالية ، توصلت الى عدم وجود علاقة بين معدل التحصيل العام والاتجاهات التربوية للطلاب بالمستويين الأول والرابع . بينما تشير نتائج دراسة يونس ناصر (١٩٨٥) التى اجريت على الطلاب فى معاهد المعلمين إلى وجود ارتباط بين درجات الطلاب (مجموعة الذكور فقط) فى مقررى التربية العامة والتربية العملية ودرجاتهم على مقياس الاتجاهات التربوية المعد من قبل الباحث . كما تشير نتائج دراسة (داوود الحدابى ١٩٨٦) إلى التأثير الضعيف لبرامج الاعداد على اهتمامات الطلاب المعلمين .

النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الثانى

وينص هذا السؤال على :

ما مدى ملائمة مقياس الاتجاهات النفسية MTAI للاستخدام فى قياس الاتجاهات التربوية للمعلمين ؟

وقد اشتملت الاجابة على هذا السؤال دراسة كل من :

١ ـ صدق المقياس .
٢ ـ الاتساق الداخلى لمفردات المقياس .
٣ ـ ثبات المقياس .
٤ ـ طريقة تصحيح المقياس .
٥ ـ سلبية وإيجابية مفردات المقياس .
٦ ـ صياغة مفردات المقياس .

وفيما يلى عرض للاجابة على التساؤلات الخاصة بهذا السؤال :

١ ـ الصدق العاملى للمقياس :

للتحقق من صدق المقياس أجرى التحليل العملى لمفردات المقياس وعددها ١٥٠ مفردة ، بعد تصحيحها بطريقة ليكرت . وتم استخراج اثنى عشر عاملا بعد تحديد قيمة الجدر الكامن Eigen Value = 1 بالواحد الصحيح ، بطريقة الفاريمكس ، باستخدام برنامج SPSS .

وقد استبعدت المفردات التى يقل تشعبها عن ٠,٤ وعليه فقد أمكن تفسير عشرة عوامل ، فى حين لم نتمكن من تفسير العاملين الآخرين نتيجة لتشعبهما بمفردة أو مفردتين فقط . وفيما يلى عرض للعوامل التى أمكن تفسيرها .

● **العامل الأول : الاهتمام بتحصيل التلاميذ :**

رقم المفردة	التشبع	المفـــــردة
١٢	٠,٨٨٢	يجب أن يطلب إلى التلاميذ بذل جهد أكبر فى المذاكرة فى البيت .
٣٦	٠,٧٤٨	معظم التلاميذ ينقصهم الخيال الخصب .
١٠٣	٠,٦٥٩	يجب أن يطلب من الطلاب الخجولين بوجه خاص الوقوف حين يسمعون المحفوظات .
٧٥	٠,٥٩٢	ينبغى أن لا يثور أى تلميذ ضد السلطة .
٩١	٠,٤٨١	لا يقوم معظم المعلمين بشرح كاف لدروسهم .
١٠٢	٠,٤٥٩	يجب أن لا يسمح بالهمس بين التلاميذ .
٦	٠,٤٠٤	تكليف التلميذ بعمل إضافى كثيرا ما يكون وسيلة فعالة فى العقاب .

تدور العبارات التى يتشبع بها هذا العامل حول تصور المعلم لتلاميذه بأنهم لا يبذلون جهداً كافيا ، وخيالهم محدود وخجولين وهذا يتطلب منه أن يكون حاسما ويقوم بالشرح الكافى ولا يسمح بالهمس بين التلاميذ بالاضافة إلى قيامه بتكليف التلاميذ بأعمال إضافية . أى أن اهتمام المعلم ينصب على التحصيل فى مقابل عدم اهتمامه بالتلاميذ وحاجاتهم . وهذا بالتأكيد ينطلق من تصوره السلبى للتلاميذ ، ولذا يمكن تسمية هذا العامل بـ « الاهتمام بتحصيل التلاميذ » .

● **العامل الثانى : عدم التسامح تجاه التلاميذ :**

رقم المفردة	التشبع	المفـــردة
٧٦	٠,٨٥٣	هناك لين وتساهل فى هذه الأيام فى معاملة التلاميذ .
٨٥	٠,٧٥٨	يجب أن نجعل التلاميذ المسيء يشعر بالاثم والخجل من نفسه .
٤٣	٠,٦٧٠	أن نقد عمل التلميذ بمقارنته بأعمال غيره من التلاميذ وسيلة طيبة لدفعه إلى العمل .
٩٩	٠,٤٣٣	ليس من شأن التلاميذ أن يسألوا أسئلة عن الجنس .
١٠٣	٠,٤١٤	يجب أن يطلب من التلاميذ الخجولين بوجه خاص الوقوف حين يسمعون المحفوظات .

تدور مكونات هذا العامل حول تبنى المعلم لاستراتيجية الشدة والقسوة فى التعامل مع التلاميذ ، مع استخدام العقاب بصورة مباشرة وغير مباشرة ، وعدم التسامح تجاه أخطاء التلاميذ ، ولذا يمكن تسمية هذا العامل بـ « عدم التسامح تجاه التلاميذ » .

● **العامل الثالث : عدم تقبل المعلم لأخطائه :**

رقم المفردة	التشبع	المفـــردة
١٤٠	-٠,٩١٣	يحتمل أن يبالغ المعلمون فى تأكيد أهمية سلوك التلميذ الذى يكتب ملاحظات نابية .
١٤٤	-٠,٩١٣	يمكن أن يكون المعلمون مخطئين كالتلاميذ سواء بسواء .
٩١	٠,٤٩٤	لا يقوم معظم المعلمين بشرح كاف لدروسهم .

يتشبع هذا العامل تشبعا عاليا وسالبا بالمفردتين رقم (١٤٠) ، (١٤٤) حيث تتضمن الأولى إحتمال خطأ المعلم فى أحكامه التى يصدرها على بعض الأنماط السلوكية لتلاميذه ، فى حين تتضمن المفردة الثانية إمكانية خطأ المعلم بشكل عام شأنه فى ذلك شأن التلاميذ بل وكل البشر ، والتشبع السالب للعامل بالمفردتين يعنى عدم تقبل المعلم لأخطائه ، ويمكن تسمية هذا العامل بـ « عدم تقبل المعلم لأخطائه » .

العامل الرابع ـ الشدة مع التلاميذ وسوء الظن بهم :

رقم المفردة	التشبع	المفردة
٥٦	٠,٧٩٤	فى بعض الأوقات من الضرورى أن يقاسى تلاميذ الفصل عندما يتعذر على المعلم أن يعرف التلميذ المذنب
١٢٣	٠,٦٨٠	التلاميذ الذين لايستطيعون مسايرة مستويات المدرسة يجب أن يفصلوا
١١٩	٠,٥٩٦	من النادر أن يرى المعلم أن التلاميذ فى الواقع يبعثون على السرور .
١٤٨	٠,٥٨٧	معظم سوء سلوك التلاميذ يقصد به مضايقة المعلم
٦٩	٠,٥١٢	تكليف التلميذ بعمل إضافى كثيرا مايكون وسيلة فعالة فى العقاب
٤٤	٠,٤٨٣	من الأفضل للتلميذ أن يكون خجولا بدلا من أن يكون ولوعا بصديق أو صديقة

بالنظر إلى المفردات التى يتشبع بها هذا العامل يتضح أنها تركز على ضرورة الشدة مع التلاميذ المخالفين لقواعد ومعايير الفصل أو المدرسة إلى درجة التأكيد على تعميم العقاب بدلا من الإقتصار على المخطىء أو التسامح تجاه هذا السلوك ، إنطلاقا من تصور المعلم السلبى لدوافع سلوك التلاميذ والتى يقصد بها مضايقة المعلم (أى سوء الظن بالتلاميذ)، ولذا سمى هذا العامل بـ « الشدة مع التلاميذ وسوء الظن بهم » .

العامل الخامس ـ سلبية تصور المعلم لتلاميذه :

رقم المفردة	التشبع	المفردة
٤٩	٠,٨١٤	يجب أن تتوقع من المعلم أن يشفق على التلاميذ الذين يهربون من المدرسة .
٢	٠,٧١٧	من المحتمل أن التلاميذ الذين يتصرفون بذكاء يقدرون أنفسهم أكثر مما يستحقون .
٦٩	٠,٥١٢	التلاميذ بطيئون فى العادة فى تعلم المادة الجديدة
١٠٢	٠,٤٥٢	يجب أن لا يسمح بالهمس بين التلاميذ

تدور تشبعات هذا العامل حول الشدة فى التعامل مع التلاميذ المخالفين لقواعد وأنظمة المدرسة بالإضافة إلى غرورهم وبطئهم فى الإستيعاب والتحصيل ، وهو يتشابه إلى حد ما مع العامل الرابع الذى يشير إلى الشدة تجاه أساليب السلوك المخالفة لنظام المدرسة ويختلف معه فى تركيزه على تصور المعلم السلبى للجانب الأكاديمى لدى التلاميذ ، ولذا سمى هذا العامل بـ « سلبية تصور المعلم لتلاميذه »

العامل السادس ـ عدم الرضى عن بالمهنة والتلاميذ :

رقم المفردة	التشبع	المفردة
٧	٠,٨٣٩	إذا ضحك المعلم مع تلاميذه فى المواقف المضحكة فى حجرة الدراسة فإن زمام الفصل يفلت من يده .
٥	٠,٦٥٣	لايمكن أن يكون التدريس مملا على الإطلاق .
٧٤	٠,٥٠٩	التلاميذ فى العادة غير مؤهلين لأن يختاروا بنفسهم موضوعات لتقاريرهم وأبحاثهم .
١٠٢	٠,٤٨٩	يجب ألا يسمح بالهمس بين التلاميذ
٤٣	٠,٤٥٩	إن نقد عمل التلميذ بمقارنته بأعمال غيره من التلاميذ وسيلة طيبة لدفعه إلى العمل
٩٦	٠,٤٠٧	التلاميذ بطيئون فى العادة فى تعلم المادة الجديدة

المفردات التى يتشبع بها هذا العامل تعكس عدم رضى المعلم عن مهنة التدريس . وهذا بدوره ينعكس على سلوكه مع تلاميذه المتمثل فى عدم الضحك معهم أو السماح لهم بالهمس أو إتاحة الفرصة له بإختيار موضوعات لتقاريرهم وأبحاثهم ، فهوغير راض عن تلاميذه لأنهم بطيئوا التعلم فى العادة ، وعليه فيجب نقد عملهم ، وتحفيزهم إلى العمل بمقارنة أعمالهم بأعمال غيرهم من التلاميذ . وأطلق على هذا العامل اسم « عدم الرضى عن المهنة والتلاميذ » .

العامل السابع : الدور الأكاديمى للمدرسة :

رقم المفردة	التشبع	المفردة
٤٥	٠,٧٤١	لاينبغى مطلقا أن يعطى التلميذ درجة أقل مما يستحق عقابا له
٩٢	٠,٧٧٦	هناك أنواع كثيرة من النشاط أدخلت فى منهج المدرسة الحديثة وينقصها الإحترام الأكاديمى
٩٩	٠,٥٣٩	ليس من شأن التلاميذ أن يسألوا أسئلة عن الجنس

المفردات التى يتشبع بها هذا العامل تركز على أهمية الجانب الأكاديمى متمثلا فى التأكيد على قيمة الدرجات التى يحصل عليها التلاميذ ، وعدم أهمية المقررات الت ليس لها إحترام أكاديمى بالإضافة إلى تركيز إهتمام التلاميذ على التحصيل الأكاديمى دون الإلتفات إلى تساؤلات التلاميذ التى ليس لها صلة بالتحصيل الأكاديمى مثل الأسئلة عن الجنس وماشابه ذلك . وعليه فقد سمى هذا العامل بـ
« الدور الأكاديمى للمدرسة » .

العامل الثامن ـ التأكيد على النظام فى الفصل :

رقم المفردة	التشبع	المفردة
٣٩	٠,٨٤٦	لكى نحافظ على النظام فى حجرة الدراسة يحتاج المعلم أن يكون صلبا قاسيا
٩٥	٠,٥٥٩	يجب ألا يتوقع التلاميذ أن يسمح لهم بالكلام عندما يرغب الكبار فى الكلام
٦٥	٠,٥٣٧	التلاميذ لايبالون
١١٥	٠,٤٨٤	يجب أن تعتبر نظم حجرة الدراسة وقواعدها غير قابلة للمخالفة
٥٦	٠,٤٣٣	فى بعض الأوقات من الضرورة أن يقاسى تلاميذ الفصل عندما يتعذر على المعلم أن يعرف التلميذ المذنب

تركز الفقرات المشبع بها هذا العامل على النظام داخل الفصل .

والذى يتطلب أن يكون المعلم صلبا وقاسيا فى تعامله مع التلاميذ فى الفصل وعدم السماح لهم بالكلام عندما يتحدث إليهم ، فهم فى رأيه يتصفون باللامبالاه ، ولذلك فلابد من وضع قواعد غير قابلة للمخالفة من قبل التلاميذ ، حتى ولو أدى ذلك إلى تعميم العقاب . وعليه فقد سمى هذا العامل بـ « التأكيد على نظام الفصل » .

العامل التاسع : التلميذ كمشكلة :

رقم المفردة	التشبع	المفردة
٥٥	٠,٨٣٨	يعتبر التلاميذ العدوانيون أكبر مشكلة
٩٦	٠,٤٧٩	التلاميذ بطيئون فى العادة فى تعلم المادة الجديدة
٤٤	٠,٤٧٠	من الأفضل أن يكون التلميذ خجولا بدلا من أن يكون ولوعا بصديق أو صديقة
١٠٠	٠,٤٤٨	يجب أن يبين للتلاميذ بدقة ماذا يعملون وكيف يعملون .

تدور معانى المفردات الت يتشبع بها هذا العامل حول كون التلميذ يمثل مشكلة للمعلم فهو عدوانى وبطىء فى تعلم المادة الجديدة . وعلى المعلم أن يقوم بتوضيح ماينبغى عمله وكيفية عمله للتلاميذ ، وعلى التلميذ أن يكون مطيعا بدلا من أن ينشغل بأمور لاتتعلق بالعملية التعليمية . وعليه يمكن وضع المفردات المشبعة بهذا العامل تحت اسم « التلميذ كمشكلة » .

العامل العاشر ـ البالغة فى سلطة المعلم :

رقم المفردة	التشبع	المفردة
٥٠	٠,٧٧٤	يجب أن يعامل المعلمون تلاميذهم بسلطة أقوى مما هو حادث الآن .
٦٣	٠,٧٢٢	كثير من الكلام الفارغ يقال فى حجرات الدراسة هذه الأيام
٦٥	٠,٤٠٥	التلاميذ لايبالون

يتضح من المفردات المشبعة بهذا العامل أنها تؤكد على زيادة سلطة المعلم فى تعامله مع تلاميذه . وتأكيد المدرسة على المعرفة المفيدة بدلا من ضياع الوقت فى الكلام الفارغ ، بإعتبار أن التلاميذ لايستطيعون إدراك مصلحتهم ، فهم لايتسمون بالجدية فى تعلمهم ولذلك فقد أطلق على هذا العامل اسم « المبالغة فى سلطة المعلم » .

مناقشة الصدق العاملى للمقياس :

من الاستعراض السابق لنتائج التحليل العاملى تم التوصل إلى عشرة عوامل أمكن تفسيرها وتسميتها وهى :

العامل الأول : الإهتمام بتحصيل التلاميذ .
العامل الثانى : عدم التسامح تجاه التلاميذ .
العامل الثالث : عدم تقبل المعلم لأخطائه .
العامل الرابع : الشدة مع التلاميذ وسوء الظن بهم .
العامل الخامس : سلبية تصور المعلم لتلاميذه .
العامل السادس : عدم الرضى عن المهنة والتلاميذ .
العامل السابع : الدور الأكاديمى للمدرسة .
العامل الثامن : التأكيد على النظام فى الفصل .
العامل التاسع : التلميذ كمشكلة .
العامل العاشر : المبالغة فى سلطة المعلم .

ويلاحظ أن " لمابع السائد فى العوامل السابقة هو نظرة المعلم السلبية للتلميذ والمهنة ، بالإضافة إلى التأكيد على سلطة المعلم وإستخدامه للشدة تجاه التلاميذ ، وعدم التسامح والتساهل فى تعامله معهم .

كما نلاحظ كثرة العوامل المستخرجة دون وضوح الهوية المستقلة لكل منهم ، فالتداخل بين العوامل هو الطابع الغالب كما فى العوامل الثانى والرابع والخامس والثامن والتاسع والعاشر ، فهم يؤكدون جميعا على جانب الشدة فى التعامل مع التلاميذ إنطلاقا من سوء الظن بالتلاميذ وسلبية التصور عنهم ، وكما فى العاملين الأول والسابع فهما يركزان على أهمية الجانب الجانب الأكاديمى والتحصيل العلمى للتلاميذ . وأيضا يركز العاملان الثالث والسادس على رضى المعلم عن مهنته وعن عمله مع التلاميذ وبالتالى فهو غير مبال بتحسين أدائه وتقبل أخطائه .

ونتيجة لعدم وضوح الإطار النظرى للمقياس فقد اختلفت تسميات وعدد العوامل المستخرجة فى هذه الدراسة مع غيرها من الدراسات السابقة ، كما فى الدراسة التى

وردت فى (موريسون وماكنتاير ، ١٩٨٠ ص ٢٣) والتى انتهت إلى استخراج خمسة عوامل فقط وهى :

١ ـ الإتجاهات الحديثة فى مقابل التقليدية نحو ضبط الفصل .
٢ ـ الإتجاهات الإيجابية فى مقابل الإتجاهات غير الإيجابية نحو التلاميذ .
٣ ـ اللين فى مقابل الشدة نحو صور محدودة من سلوك التلاميذ .
٤ ـ رفض التلاميذ .
٥ ـ الرغبة فى التحكم فى التلاميذ فى مقابل ترك التلاميذ يعملون مايشاؤون .

ويلاحظ أنه فيما يتعلق بالعوامل الخاصة بنظرة المعلم نحو تلاميذه والشدة فى التعامل معهم والتى تم تفسيرها فى الدراسة الحالية تتفق مع مدلولات العوامل الخمسة التى ذكرها « موريسون وماكنتاير » فى حين أوضحت الدراسة الحالية وجود عوامل أخرى مثل رضى المعلم عن مهنته وتلاميذه ، والتأكيد على الدور الأكاديمى للمدرسة والتحصيل العلمى للتلاميذ ، ولم يتضحا بشكل مستقل فى الدراسة التى أوردها « موريسون وماكنتاير » .

ويمكننا أن نخلص إلى القول بأن العوامل المستخرجة فى كلتا الدراستين تدور حول العلاقة بين المعلم وتلاميذه ، وهو مايهدف إليه المقياس كمايريده واضعوه وعليه فيمكننا الإحتفاظ بالعبارات التى أظهرت تشبعا عاليا (فوق ٠,٤) على العوامل المختلفة المستخرجة فى هذه الدراسة . وبتحديد هذه المفردات وجد أن عددها أربعة وثلاثون عبارة فقط وأرقامها هى :

٢ ، ٥ ، ٧ ، ١٢ ، ٣٦ ، ٣٩ ، ٤٤ ، ٤٥ ، ٤٩ ، ٥٠ ، ٥٥ ، ٥٦ ، ٦٣ ، ٦٥ ، ٦٩ ، ٧٤ ، ٧٥ ، ٧٦ ، ٨٥ ، ٩١ ، ٩٩ ، ١٠٠ ، ١٠٢ ، ١٠٣ ، ١١٥ ، ١١٩ ، ١٢١ ، ١٢٣ ، ١٤٠ ، ١٤٤ ، ١٤٨ .

الإتساق الداخلى لمفردات المقياس :

لمعرفة الإتساق الداخلى لمفردات المقياس تم حساب معاملات إرتباط درجات كل مفردة من مفردات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس ، وقد وجد أن هناك سبعة وثلاثون عبارة فقط ترتبط إرتباطا دالا (عند مستوى أقل من أو يساوى ٠,٠١) فى حين ترتبط سبعة عشر عبارة فقط إرتباطا دالا « عند مستوى أقل من أو يساوى٠,٠٥ » ولم ترتبط بقية عبارات المقياس بالدرجة الكلية له .

ومن المعلوم أن الفقرات ذات الإرتباط المنخفض بالدرجة الكلية للإختبار فقرات لايمكن الإعتماد عليها وهى غالبا تقيس وظيفة تختلف تماما عن تلك التى تقيسها بقية

فقرات الإختبار ، وعلى هذا فالفقرات التى لم ترتبط إرتباطا دالا بالدرجة الكلية يمكن « بل يجب » إستبعادها . والجدول التالى يوضح تلك العبارات ومعاملات إرتباط الخاصة بكل منها .

جدول (١٩) يوضح العبارات المرتبطة بالدرجة الكلية للمقياس

رقم العبارة	ر	رقم العبارة	ر	رقم العبارة	ر
٢	٠,٤٣١*	٦٣	٠,٥٥٦**	١٠٢	٠,٧٣٢**
٥	-٠,٤٦٦*	٦٥	٠,٦١٠**	١٠٣	٠,٤٥٠*
٧	٠,٥١٦*	٦٩	٠,٥١٧*	١١٠	-٠,٤٤١*
١٢	٠,٤٦٨*	٧٤	٠,٥١٦*	١١٥	٠,٥٤٥*
٣٦	٠,٤٩٦*	٧٥	٠,٤٩١*	١١٩	٠,٤٣٥*
٣٩	٠,٥٠٨*	٧٦	٠,٤٥٦*	١٢١	٠,٤٦٧*
٤٣	٠,٤٤٦*	٨٥	٠,٤٤٣*	١٢٣	٠,٤٨٤*
٤٤	٠,٤٧٩*	٩١	٠,٤٩٦*	١٣٤	٠,٤٣٨*
٤٥	٠,٤٢٢*	٩٢	٠,٥٠٧*	١٤٠	٠,٥٧٦*
٤٩	٠,٤٦١*	٩٥	٠,٥٦٨*	١٤٤	-٠,٥٣٠*
٥٠	٠,٥٤٣*	٩٦	٠,٥١٨*	١٤٨	٠,٤٦٨*
٥٥	٠,٤١٨	٩٩	٠,٥٢٨*		
٥٦	٠,٤٢٨*	١٠٠	٠,٤٤٧*		

* تشير إلى أن معامل الارتباط دال عند مستوى معنوية أو = ٠,٠١

* تشير إلى معامل الأرتباط دال عند مستوى معنوية أو = ٠,٠٠١

ويتضح من الجدول السابق وجود ثلاث فقرات ترتبط ارتباطا سالبا مع الدرجة الكلية للمقياس وعليه فيجب استبعادها أيضا من المقياس بصورته الحالية ، ولذا فالعدد المتبقى من المفردات المرتبطة بالدرجة الكلية هى (٣٤)أربعة وثلاثون فقط وبمقارنة هذه المفردات مع المفردات التى تشبعث بالعوامل التى إنتهى إليها التحليل العاملى لدرجات مفردات المقياس نلاحظ إنها نفس المفردات . مما يؤكد إمكانية الأقتصار على هذه الفقرات فى قياس ما يهدف إلى قياسه الاختبار .

٣ ـ ثبات المقياس :

وقد استخدمت عدة طرق لحساب ثبات المقياس وهى :

(١) باستخدام معادلة كيودر ـ ريتشاردسون :

واستخدمت معادلة « كيودر ـ ريتشاردسون » مرتين بالنسبة لنفس مجموعة المفحوصين ، الأولى عندما تم تصحيح المقياس بطريقة استخدام مفتاح التصحيح والثانية عندما صحح المقياس بطريقة ليكرت . وتنص صيغة كيودر ـ ريتشاردسون على أن معامل الثبات يساوى :

$$ر = \frac{ن\ ع^{٢} - م\ (ن - م)}{ع^{٢}\ (ن - ١)\ ك - ر}$$

حيث « ن » هى عدد مفردات المقياس .
« ع » هى تباين درجات الأفراد على المقياس .
« م » هى متوسط درجات الأفراد على المقياس .

(Guilford,1978,P,427)

والجدول التالى يوضح معاملات الثبات
جدول (٢٠) يوضح معاملات الثبات

اسلوب التصحيح	م	ع	معامل الثبات
استخدام المفتاح	٤٦,٥	٧,٤٦	٠,٤٢٢
بطريقة ليكرت	٤٢١,٧	٢٧,٠٦	٠,٧٤٨

ويلاحظ من الجدول السابق أن قيمة معامل الثبات فى حالة تصحيح المقياس باستخدام مفتاح التصحيح وهى ٠,٤٢ قيمة منخفضة إذا ما قورنت بالقيمة التى حصلنا عليها عند إستخدام طريقة ليكرت فى تصحيح المقياس (٠,٧٤) وأيضا إذا ما قورنت بمعاملات الثبات التى سبق الحصول عليها فى دراسة محمد فخرى مقدادى (٠,٧١) . مع أن صيغة كيودر ـ ريتشاردسون لحساب الثبات تكون أنسب فى حالة ما إذا كان تصحيح المفردات يتطلب إعطاء القيمة واحد أو القيمة صفر ، وهذا الأسلوب المتبع فى

الطريقة الاولى من طرق التصحيح ، ولذا فقد كان من المتوقع ان يكون معامل الثبات أعلى منه فى حالة التصحيح بطريقة ليكرت .

(أنظر : Guilford, 1978, p.427)

ومن المعلوم أن معادلة ''كيودر ـ ريتشاردسون '' تعد مؤشرا لمدى الاتساق بين مفردات المقياس ، ولذا نستطيع تفسير التباين الحادث فى قيم الثبات فى ضوء أن التصحيح بطريقة ليكرت يعطى الاستجابات مدى واسع لأختبارات المستجيبين بين (١) ، (٥) بدلا من اقتصارها على (١) ، (صفر) التى تستخدم فى حالة مفتاح التصحيح ، وبهذا فالتباين فى المفردات للحالة الاولى يكون أكثر اتساقا منه فى الحالة الثانية وهو ما قد يكمن وراء الاختلاف فى معاملى الثبات السابق الاشارة اليهما .

(ب) باستخدام معادلة جتمان : ـ

وتفيد معادلة جتمان فى حساب معامل ثبات الاختبار ككل من معامل ارتباط نصفية ، ومعتمدة على تباين درجات الافراد فى نصفى الاختبار والمعادلة هى :

$$\text{معامل الثبات} = \left(١ - \frac{ع_{١}^{٢} + ع_{٢}^{٢}}{ع_{٢١}^{٢}}\right)$$

حيث ع$_{١}$ ، ع$_{٢}$ ، ع هي تباينات درجات الأفراد فى النصف الأول والنصف الثانى والاختبار ككل .

(رمزية الغريب ، ١٩٨٥ ، ص ٦٦٧)

وقد وجد أن معامل الثبات بطريقة جتمان = ٠,١٣٧ وهو معامل ثبات ضعيف جدا .

(ج) حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية : ـ

ويعتمد حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية على حساب معامل الاتباط بين نصفين الاختبار ، ثم تعديل هذا المعامل باستخدام معادلة ''سبيرمان ـ براون'' .

وبعد حساب معامل الارتباط بين نصفى الاختبار وتعديلة باستخدام معادلة ''سبيرمان ـ براون '' وجد أن معامل الثبات = ٠,١٣٧ وهو معامل ثبات ضعيف جدا أيضا .

ويلاحظ إنخفاض معامل الاختبار عند استخدام أسلوب التجزئة النصفية سواء باستخدام صيغة ''جتمان'' أو صيغة ''سبيرمان ـ براون '' . وهذا يعنى أن نصفى

الاختبار غير متكافئين ، علما بان المقياس يهدف إلى قياس موضوع واحد وهو الاتجاهات التربوية للمعلمين ، متمثلة فى العلاقة بين المعلم وتلاميذة .

ونخلص من ذلك بان حساب معامل الثبات للمقياس باستخدام الطرق المختلفة يشير إلى إنخفاض ثبات المقياس ، خاصة ما يرتبط منها بالاتساق الداخلى للمقياس .

٤ ـ طريقة تصحيح المقياس : ـ

للمقياس عدة طرق فى تصحيحه شاع إستخدامها فى الدراسات السابقة :

الأولى : تعتمد على إستخدام مفتاحين للتصحيح إحداهما خاص بالاجابات الصحيحة والاخر خاص بالاجابات الخاطئة ، ويعطى المفحوص الدرجة الدالة على الفرق بين عدد الاجابات الصحيحة والاجابات الخاطئة .

أى أن :

درجة المفحوص = عدد الاستجابات الصحيحة ـ عدد الاستجابات الخاطئة .

الثانية : تعتمد على استخدام مفتاح الاجابات الصحيحة فقط .

أى أن :

درجة المفحوص = عدد الاستجابات الصحيحة .

والتى تتفق مع المفتاح الخاص بالاجابات الصحيحة كما أعده المؤلفون . وهذه الطريقة هى التى شاع إستخدامها فى الدراسات العربية ، حيث إشتملت تعليمات المقياس فى صورته العربية على مفتاح الاستجابات الصحيحة فقط .

الثالثة : وهى الطريقة التى إستخدمت فى الدراسة التى قام بها (مصطفى فهمى وآخرون ، ١٩٧٤ ، ص ١٨٨ ـ ٢٠١) ، حيث تم تصحيح المقياس عن طريق تحديد درجة لكل استجابة من الاستجابات الخمس بحيث تحصل أكثر الاستجابات ايجابية ـ بالنسبة للاتجاه الذى تقيسة العبارة ـ على خمس درجات ، وتحصل أكثر الاستجابات سلبية على درجة واحدة . بمعنى تحوي البدائل الخمسة للاستجابات الى مقياس متدرج للاتجاه ، وهذه الطريقة هى طريقة ليكرت والتى تتفق مع أسلوب صياغة المقياس .

والتساؤل المطروح هنا هو : إلى إى مدى يتفق أسلوب التصحيح المستخدم فى المقياس (وفقا لمفتاح التصحيح المرفق بالتعليمات) مع أسلوب تصحيحة بطريقة ليكرت .

وللاجابة على التساؤل السابق تم إستخدام الطريقتين الثانية والثالثة ، وحسب معامل الارتباط بين درجات مجموعة من الأفراد بعد تصحيحها بالطريقتين ، وجد أن قيمة الارتباط تساوى (٠,٧٥) وهو معامل ارتباط موجب ودال عند مستوى معنوية أقل

من ٠,٠٠١ ، ويفترض أن تكون العلاقة كاملة (أى تقترب من الواحد الصحيح) بين طريقتى التصحيح كونهما قياسان لشىء واحد . والجدول التالى يوضح بعض الاحصاءات الخاصة بدرجات الأفراد بعد تصحيح إجاباتهم بالطريقتين المشار اليهما سابقا .

جدول (٢١) يوضح معاملات الارتباط بين طريقتى التصحيح (ن=٣١)

طريقة التصحيح	م	ع	معامل الثبات	معامل الارتباط
بطريقة مفتاح الاجابات الصحيحة	٤٦,٥	٧,٤٦	٠,٤٢٢	٠,٧٥
بطريقة ليكرت	٤٢١,٧	٢٧,٠٦	٠,٧٤٨	

ويلاحظ من الجدول السابق أن معامل ثبات المقياس باستخدام طريقة ليكرت فى تصحيحه كانت أعلى من معامل الثبات باستخدام مفتاح الإجابات الصحيحة ، وتم تناول موضوع ثبات المقياس فى مكان آخر ، والطريقة التى استخدمت فى حساب معامل الثبات الموضحة فى الجدول السابق هى طريقة ''كيودر ريتشاردسون'' .

٥ ـ تقويم ايجابية وسلبية مفردات المقياس : ـ

يهدف المقياس إلى معرفة نمط العلاقة بين العلم وتلاميذه ، وحدد واضعو المقياس نمطين من أنماط العلاقات . فالمعلم الذى يقع ترتيبه فى النهاية العليا للمقياس يمثل الصورة الايجابية التى ينبغى أن تكون عليها علاقة المعلم بتلاميذه . وتتمثل فى قدرته على الاحتفاظ بعلاقات مستمرة مع تلاميذه تتصف بالعطف المتبادل والتفاهم المشترك ، فيحب التلاميذ مدرسهم ، كما يحب المدرس تلاميذه ويستمتع بالتدريس لهم ، ونادرا ما تحدث مواقف تتطلب منه أن يتدخل للمحافظة على نظام الفصل ، ويعمل المدرس والتلاميذ فى جو اجتماعى يتسم بالتعاون والميل الشديد نحو العمل اليومى وبشعور بالامن نابع من الجو الذى يتصف بالسماحة وبحرية التفكير والاحترام المتبادل لمشاعر الآخرين وحقوقهم ، ويجب أن يعترف بصراحة بنواحى القصور سواء عند المدرس أو تلاميذه للتغلب عليها واصلاحها ، وأن يعترف بنواحى القوة ويستفيد منها على قدر ما تسمح به الامكانيات وذلك من أجل مصلحة الجماعة ، ويجب أن يتصف تلاميذ الفصل بتماسك

جماعى ينبثق عن الاهداف المشتركة وما يبذل من جهود لتحقيقها ومواجهة الصعوبات وتحقيق الانجازات المشتركة .

وفى النهاية الاخرى للمقياس يقع المعلم الذى يسيطر على التلاميذ وقد ينجح فى ذلك لأنه يحكمهم بقبضة حديدية فيخلق جوا من التوتر والخوف والخضوع أو قد يفشل فى ذلك فيصبح عصبيا مرتبكا فى فصل يتصف بالاحباط والقلق وعدم الانتباه ويفتقر إلى الاحترام ويعانى من مشكلات نظامية متعددة ، وفى الحالتين يكره كل من المعلم والتلاميذ العمل المدرسى حيث تنعدم الثقة المتبادلة بينهم وتسود العداوة والبغضاء ، ويجاهد كل من المدرس والتلاميذ فى أن يخفوا قصورهم كل منهم عن الاخر ، ويشيع فى جو الفصل علاقات تدل على السخرية والاستهزاء ، ويميل المدرس إلى التفكير فى ضوء مكانته وسلامة المواقف التى يتخذها فى الفصل أو فى المادة الدراسية أكثر من تفكيرة فى حاجات التلاميذ ومشاعرهم وما يمكنهم القيام به .

(جابر عبد الحميد الشيخ ، ص ٢ ، ٣)

وفى ضوء التوصيف السابق لنمطى العلاقات بين المعلم وتلاميذه وجد أن الحكم على إيجابية وسلبية المفردات فى مفتاح التصحيح تختلف عن التوصيف المشار اليه فعلى سبيل المثال العبارات التالية يفترض أنها تقيس لنا النمط الاول (الايجابى) للعلاقة بين المعلم وتلاميذه ، فى حين أنها تظهر كعبارات سالبة فى مقياس التصحيح وهى العبارات رقم :

(١١) ، (٢٢) ، (٢٥) ، (٣٢) ، (٤٠) ، (٤٥) ، (٥٢) ، (٧٠) ، (٧٢) ، (٧٧) ، (٧٨) ، (٩٠) ، (٩٣) ، (٩٩) ، (١٠١) ، (١١٧) ، (١٣٦) ، (١٤٥) ، (١٤٦) . ويمكن ذكر بعض الأمثلة على ذلك ، فالمفردات التى تنص على أن :

- الطاعة العمياء فى التلميذ غير مرغوب فيها (عبارة رقم ١١) .
- حاجات الأطفال لها من الأهمية ما لحاجات الكبار (عبارة رقم ٢٥) .
- معظم التلاميذ يحاولون أن يسهلوا عمل المعلم (عبارة رقم ٩٠) .
- يجب أن يتاح للتلاميذ حرية أكبر فى حجرة الدراسة عما هو حادث الآن (عبارة رقم ٩٣) .
- يراعى معظم التلاميذ شعور معلمهم (عبارة رقم ١٠١) .
- الشباب اليوم ليسوا أسوأ من أمثالهم فى الجيل الماضى (عبارة رقم ١٤٥) .
- حفظ النظام ليس هو المشكلة كما يدعى كثير من المعلمين (عبارة رقم ١٤٦) .

مثل هذه العبارة كان من المفترض أن تتفق مع النمط الايجابى للمعلم ، الذى لايقبل

الطاعة العمياء ، ويهتم بحاجات التلاميذ ، وإعطائهم حرية أكبر داخل الفصل ، والنظرة الايجابية لهم ، وعدم جعل حفظ النظام هو المشكلة الرئيسية لديه . ولكن مفتاح التصحيح يظهر الاستجابات بصورة سلبية (فى صورة غير موافق أو غير موافق بشدة) .

وفى المقابل توجد مجموعة أخرى من الفقرات يفترض أن تقيس اتجاهات النمط السلبى لعلاقة المعلم بتلاميذة ، واذا بها فى مفتاح التصحيح تعتبر ايجابية ومن أمثلتها العبارات :

(٦) ، (١٦) ، (٢٠) ، (٣٠) ، (٥١) ، (٥٤) ، (٥٩) ، (٧٣) ، (٨٣) ، (٩٤) ، (١١٠) ، (١١٤) ، (١٢٠) ، (١٢٦) ، (١٢٩) ، (١٣٠) ، (١٣٥) ، (١٤١) .

والعبارات التالية تعد أمثلة لذلك :

- معظم التلاميذ لايقدرون ما يعمله المعلم من اجلهم (عبارة رقم ٦) .
- لايجب أن يتوقع من المعلم أن يشغل نفسه بمشكلات التلاميذ (عبارة رقم ٢٠) .
- معظم التلاميذ لايبذلون جهدا كافيا فى إعداد دروسهم (عبارة رقم ٢٣) .
- لايستطيع المعلم أن يثق كثيرا فى كلام التلاميذ (عبارة رقم ٣٠) .
- مشكلات النظام تعتبر أكبر شيىء يقلق المعلم (عبارة رقم ٥١) .
- يجب أن يرسب المعلم بعض التلاميذ (عبارة ٥٩) .
- لايستطيع التلاميذ أن يفكروا تفكيرا سليما (عبارة رقم ٨٣) .
- كقاعدة المعلمون متساهلون جدا مع تلاميذهم (عبارة عن ١١٠) .
- من الضرورى أن نخلف احيانا ما نعد التلاميذ به (عبارة رقم ١٣٥) .

مثل هذه العبارات تعكس النمط السلبى لعلاقة المعلم بتلاميذه ، ومع ذلك فهى تظهر فى مفتاح التصحيح كعبارات إيجابية .

٦ - صياغة مفردات المقياس :-

وللإجابة عن التساؤل الخاص بمدى وضوح عبارات المقياس وملاءمتها للبيئة العربية ، تم فحص فقرات المقياس وتبين غموض عدد كبير من عبارات المقياس وعدم سلامة صياغتها ومن أمثلتها العبارة رقم (٤٤) والتى تنص على ''من الافضل للتلميذ أن يكون خجولا بدلا من يكون ولوعا بصديق أو صديقة '' .

والعبارة رقم (٧٨) التى تنص على : ''تستحق أهواء التلاميذ ورغباتهم الانتباه فى العادة '' .

والعبارة رقم (١٢٨) التى تنص على : ''ليس التلاميذ ناضجين إلى حد يكفى لان يبتوا فى أمورهم بانفسهم '' .

ففى العبارات السابقة نجد أن مدلولات العبارات غير واضحة لقارئها ، فنجد مثلا فى المثال الاول استخدام لفظ ''ولوع'' لايعطى للعبارة معنى محدد فى التعبير عن التلميذ الخجول فى مقابل التلميذ غير الخجول . وفى المثال الثانى استخدم لفظ ''أهواء'' ويبدو لنا أن المقصود بها هى حاجات وإهتمامات التلاميذ . ولا يمكن للقارىء العربى أن يتبين أن المقصود بالاهواء هو حاجات التلاميذ واهتماماتهم ، فالمعنيين متباعدين تباعدا كبيرا فى اللغة العربية ، قد يعود إلى عدم انتقاء الكلمة المناسبة فى السياق فى اللغة العربية . وفى المثال الثالث كما هو الحال فى كثير من العبارات التى استخدم فيها النفى ، تمثل صعوبة فى فهم العبارة ، اضافة إلى عدم سلامة الصياغة ، فيمكن مثلا صياغة العبارة كما يلى : ''التلاميذ غير ناضجين بالقدر الكافى لاتخاذ قراراتهم بانفسهم '' .

ويحتوى المقياس على كثير من الفقرات المشابهة للأمثلة السابقة مثل العبارات رقم : ٨ ، ١٢ ، ١٥ ، ١٩ ، ٢٠ ، ٢٢ ، ٣١ ، ٣٣ ، ٣٥ ، ٤٢ ، ٥٣ ، ٥٨ ، ٦٠ ، ٦٦ ، ٦٨ ، ٧٠ ، ٧٣ ، ٧٨ ، ٨١ ، ٨٧ ، ١٠٦ ، ١٠٨ ، ١١٨ ، ١١٩ ، ١٢٢ ، ١٢٤ ، ١٢٧ ، ١٢٨ ، ١٣٥ ، ١٤٢ ، ١٤٧ .

إضافة إلى ماسبق فهناك بعض العبارات التى قد تكون ملائمة للبيئة التى صمم فيها المقياس وليست ملائمة للبيئة العربية مثل الفقرات رقم ١٨ ، ٤٤ ، ٦٧ ، ٩٩ ، ١٣٧ . فالعبارة رقم (٤٤) تنص على : ''من الأفضل للتلميذ أن يكون خجولا بدلا من أن يكون ولوعا بصديق أو صديقة'' .
والعبارة رقم (١٣٧) تنص على : ''هناك إختلاط كبير بين الجنسين فى نواحى النشاط خارج المنهج'' .

وهى أمور بالنسبة لمصممى المقياس تمثل إتجاها تحرريا أو تقليديا للمعلم ، فى حين هى ليست كذلك بالنسبة للمعلم فى البيئة العربية ومفهوم التحررية والتقليدية يختلف من بيئة إلى أخرى تبعا للمنطلقات الفلسفية والعقائدية السائدة فيها .

واقتباس كل عبارات المقياس وإن كانت مناسبة فى بيئتها الأصلية ، يؤدى إلى اشتمال المقياس المقتبس على عبارات ليست لها معنى فى البيئة الجديدة ، فمثلا رقم (٦٧) والتى تنص على أن : ''التلاميذ الاجانب عادة ما يجعلون عمل المعلم شاقا '' . فلفظ الاجانب لايتناسب وتلاميذ المدارس فى المجتمع العربي .

وبشكل عام فالمقياس من وجهة نظر المستجيبين كان طويلا ، حيث أن عدد فقراته يبلغ ١٥٠ عبارة وتستغرق وقتا طويلا فى الاجابة عليها .

رابعا : ملخص نتائج الدراسة :

تناولت نتائج الدراسة الحالية علاقة بعض المتغيرات بالاتجاهات التربوية للمعلمين ، ومدى إتساقها مع نتائج الدراسات السابقة فى هذا الميدان ، كما تعرضت لمناقشة مدى مناسبة إستخدام المقياس MTAI لقياس الاتجاهات التربوية للمعلمين . وسوف نقدم لتخيصا لنتائج الدراسة مع مناقشتها وتفسيرها فى ضوء نتائج الدراسات والتصورات النظرية فى المسابقة موضوع الاتجاهات .

(أ) التقارب والتباعد بين نتائج الدراسة الحالية ونتائج الدراسات السابقة لمتغيرات الدراسة :

يمكن تحديد هذه المتغيرات تحت أبعاد الجنس ، التخصص ، وبرامج الاعداد ، والخبرة ، والتأهيل التربوى : وفيما يلى سنتناول كل منها على حدة :

١ ـ التخصص :

لايوجد إتفاق بين نتائج الدراسة الحالية والدراسات السابقة فيما يتعلق بمتغير التخصص . بينما تشير بعض الدراسات السابقة إلى تفوق الطلاب المعلمين فى الأقسام العملية كدراسة صباح هرمز (١٩٨٧) ، كما نجد أن بعض الدراسات تشير إلى عدم وجود فروق كدراسة سيد خير الله (١٩٧٥) . فى حين نجد أن الدراسة الحالية توصلت إلى وجود فروق لصالح الطلاب المعلمين للاقسام العلمية وفى المستوى الرابع على وجه التحديد .

٢ ـ الجنس :

أما بالنسبة لمتغير الجنس فقد إنتهت نتائج بعض الدراسات السابقة إلى وجود فروق بين الجنسين لصالح مجموعة الطالبات كما فى دراسة سيد خير الله (١٩٧٥) ، طارق صالح ابراهيم (١٩٧٨) ، يونس ناصر (١٩٨٥) ، صباح هرمز (١٩٨٧) ، كما إنتهت بعض الدراسات إلى عدم وجود فروق بين الجنسين مثل دراسة اوليفر وبونشر (١٩٦٥) . آمال صادق (١٩٧٩) والتى تتفق معها نتائج الدراسة الحالية فى عدم وجود فروق بين مجموعتى الطلاب والطالبات ممن أجريت عليهم الدراسة .

٣ ـ برامج الإعداد :

(أ) المستوى الدراسى :

تتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت اليه معظم الدراسات السابقة مثل دراسة اوليفر وبوتشر (١٩٦٥) ، وماكنتاير وموريسون (١٩٦٧) ، ومارسلاند (١٩٦٩) ، هوجبن وبيتى (١٩٧٩) ، وانطون رحمة (١٩٦٨) ، ومصطفى فهمى وآخرون (١٩٧٤) ، وباسهم نزهت السامرائى (١٩٨٧) وصباح هرمز (١٩٨٧) حيث وجدت فروقا بين طلاب المستوى النهائى وطلاب المستوى الأول .

وأن توصلت بعض الدراسات الى عدم وجود فروقا بين طلاب المستوى الأول والمستوى الرابع مثل دراسة عنايات زكى (١٩٧٤) . وآمال صادق (١٩٧٩) ، ويعقوب الجمل (١٩٨٣) ، وهوجين ولوسن (١٩٨٣) .

(ب) التأهيل التربوى قبل الجامعة :

لم يتضح من نتائج الدراسة الحالية بشكل دال الأثر الإيجابى لبرامج الاعداد التربوى على إتجاهات الطلاب المعلمين ، حيث توصلت الدراسة الى وجود فروق بين اتجاهات الطلاب المعلمين فى الاقسام العلمية وخريجى كلية التجارة فقط . فى حين لم يتأيد ذلك بالنسبة لطلاب الاقسام الادبية . ويؤيد الجزئية الاولى من النتائج السابقة دراسة كل من ماكنتاير وموريسون (١٩٦٧) ، انطون رحمة (١٩٦٨) ، آمال صادق (١٩٧٩) ، باسم نزهت السامرائى (١٩٨٧) .

بشكل عام نجد ان برامج الاعداد التربوى لم تظهر اثرا فعالا فى تغيير اتجاهات الطلاب بالرغم من التأييد الجزئى المذكور آنفا والذى اقتصر على طلاب الاقسام فقط .

(ج) التحصيل فى بعض المقررات التربوية :

ولقد اختير مقررى طرق التدريس والتربية العملية باعتبارهما من أهم المقررات المرتبطة بالجانب التأهيلى للمعلم للكشف عن العلاقة بين التحصيل فيهما والاتجاهات التربوية لطلاب المعلمين . ولم تشر النتائج الى وجود ارتباط بين درجات الطلاب فى المقررين واستجاباتهم فى مقياس الاتجاهات التربوية . مما يؤكد ضعف دور برامج الاعداد فى تغيير الاتجاهات التربوية للطلاب المعلمين فى مرحلة الاعداد .

٤ ـ الخبرة والتأهيل أثناء لخدمة :

(أ) الخبرة :

ومن خلال المقارنة بين مجموعتى الطلاب المعلمين بالمستوى الرابع والمعلمين فى الميدان لم تشر نتائج الدراسة الحالية الى وجود فروق بين المجموعتين ، مختلفة فى ذلك مع نتائج الدراسات السابقة سواء تلك التى توصلت الى وجود فروق لصالح مجموعة الطلاب المعلمين مثل دراسة اوليفر وبوتشر (١٩٦٥) ، وهوجبن وبيتى (١٩٧٩) ، وهوجبن ولوسن (١٩٨٤) ، او تلك التى توصلت الى نتائج مغايرة مثل دراسة سيد خير الله (١٩٧٥) وامال صادق (١٩٧٩) .

(ب) التأهيل أثناء الخدمة (المعلمين وطلاب الدبلوم الخاص) :

أجريت المقارنة بين الاتجاهات التربوية لمجموعة من المعلمين العاملين فى الحقل التربوى ومجموعة المعلمين الملتحقين بالدبلوم الخاص ، وتبين ان هناك فروقا جوهرية بين المجموعتين لصالح المعلمين الملتحقين بالدبلوم الخاص .

(جـ) التأهيل قبل وأثناء الخدمة (طلاب المستوى الرابع والدبلوم الخاص) :

اجريت فى الدراسة الحالية مقارنة بين الاتجاهات التربوية للطلاب المعلمين بالمستوى النهائى وطلاب الدبلوم الخاص ممن سبق لهم التدريس ثم عادوا للالتحاق ببرامج الدبلوم الخاص الذى يهدف الى زيادة التأهيل بين طلاب الدبلوم الخاص والطلاب المعلمين بالقسم الادبى فقط ، ولم تتضح دلالة تلك الفروق فيما يتعلق بالطلاب المعلمين بالاقسام العلمية . ولم تتعرض الدراسات السابقة التى استعراضها الى دراسة هذه النقطة .

نخلص من الاستعراض السابق الى ان نتائج الدراسات السابقة اضافة الى نتائج الدراسة الحالية تختلف فيما بينها بشأن عامل الخبرة والتأهيل التربوى اثناء الخدمة فى تغيير اتجاهات المعلمين والطلاب المعلمين فبالنسبة لعامل الخبرة لم يتضح دوره فى تغيير الاتجاهات التربوية سواء فى الدراسة الحالية او فى الدراسات السابقة .

أما بالنسبة للتأهيل اثناء الخدمة فقد اتضح دوره فى زيادة الاتجاهات التربوية للمعلمين الملتحقين ببرنامج الدبلوم الخاص مقارنة بنتائج المعلمين فى الميدان والطلاب المعلمين بالاقسام الأدبية فى الوقت الذى تتضح اهميته بالنسبة للطلاب المعلمين فى الاقسام العلمية .

(ب) ملاءمة المقياس MTAL للاستخدام فى قياس الاتجاهات التربوية

فى هذه النقطة تناولت الدراسة دراسة صدق المقياس وثباته واتساق مفرادته وطريقة تصحيحة وصياغة اتجاه المفردات . وفيما يلى تلخيص لاهم ما انتهت اليه نتائج الدراسة :

١ ـ فيما يتعلق بصدق المقياس :

اظهر التحليل العاملى وجود عشرة عوامل امكن تسميتها كما يلى :

- ـ الاهتمام بتحصيل التلاميذ .
- ـ عدم التسامح تجاه التلاميذ .
- ـ عدم تقبل المعلم لاخطائه .
- ـ الشدة مع التلاميذ وسوء الظن بهم .
- ـ سلبية تصور المعلم لتلاميذه .
- ـ عدم الرضى عن المهنة والتلاميذ .
- ـ الدور الأكاديمة للمدرسة .
- ـ التأكيد على النظام فى الفصل .
- ـ التلميذ كمشكلة .
- ـ المبالغة فى سلطة المعلم .

وجميعها يدور حول نظرة المعلم السلبية للتلميذ والمهنة اضافة الى تأكيد سلطة المعلم واستخدامه للشدة .

وقد أوضحنا سابقا أن العوامل المستخرجة من التحليل لا تنتمى إلى اطار نظرى من خلال فحص ودراسة العوامل ، حيث كان تداخل العوامل وعدم استقلالية كل منها هو الطابع الغالب عليها .

٢ ـ الاتساق الداخلى لمفردات المقياس :

من المفترض فى مفرادات المقياس ان ترتبط جميعها بالدرجة الكلية للمقياس ، ولكن لم يتحقق هذا عند حساب معاملات الارتباط لكل مفردة مع الدرجة الكلية ، حيث وجد أن (٣٤) مفردة فقط هى التى ترتبط ارتباطا دالا وموجبا بالدرجة الكلية ، وهذا يعنى ان هناك (١١٦) مفردة لا تتسق مع ما يذهب الاختبار الى قياسه ، وقد اشرنا فى التحليل السابق الى الاكتفاء بتلك المفردات التى ترتبط ارتباطا موجبا ودالا بالدرجة الكلية للمقياس وذلك توفيرا للوقت والجهد فى استخدام المقياس .

٣ ـ ثبات المقياس :

تبين من خلال استخدام الطرق المختلفة لحساب ثبات المقياس ، أن قيم معاملات ثبات المقياس كانت منخفضة انخفاضا واضحا ، خاصة عند استخدام اسلوب التجزئة المنصفية سواء كان ذلك بطريقة « جتمان » او بطريقة « سبيرمان ـ بروان » .

٤ ـ تصحيح المقياس :

وقد سبق عرض الطرق المختلفة لتصحيح المقياس والتى تعتمد استخدام مفتاح للتصحيح يعطى استجابات الفحوص على أى مفردة الدرجة (صفر) على او (واحد) ، رغم ان مفرادات المقياس صيغت طبقا لاسلوب ليكرت والذى يعتمد على اعطاء درجات مختلفة للاستجابات الخمس مثل (١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥) وقد وجد ان العلاقة بين طريقتى التصحيح غير تامتين بالرغم من كونهما قياسان لشىء واحد .

٥ ـ ايجابية وسلبية المفردات :

عند دراسة وفحص ايجابية وسلبية عبارات المقياس وجد أن هناك عدداً كبيراً من العبارات لا يتفق اتجاهها (من حيث الايجابية والسلبية) فى مفتاح التصحيح مع النمط الذى تذهب الى قياسة العبارات ، كما تم توصيف ذلك النمط فى تعليمات المقياس .

فهناك عشرون عبارة افترض فى مفتاح التصحيح انها ايجابية تتطلب الاجابة عليها الموافق أو الموافقة بشدة ، فى حين ان اتجاه العبارة يشير الى النمط السلبى لعلاقة المعلم بتلاميذه .

وفى المقابل وجد ان هناك عشرون عبارة أخرى افترض فى مفتاح التصحيح أنها سلبية حيث تتطلب الاجابة عليها عدم الموافقة أو عدم الموافقة بشدة إلا أن فحص العبارات يبين انها تقيس النمط الايجابى لعلاقة المعلم بتلاميذه .

٦ ـ صياغة مفردات المقياس :

وقد تم فحص عبارات المقياس من حيث :

- سلامة الصياغة .
- وضوح العبارات وعدم غموضها .
- ملائمة العبارات لثقافة المجتمع .

وقد وجد ان هناك عددا كبيرا من العبارات تنقصها سلامة الصياغة ويشوبها الغموض بالاضافة الى عدم ملائمة عدد كبير منها لبيئتنا العربية . بالاضافة الى شعور

المستجيبين بطول المقياس ، وعدم وضوح معانى بعض العبارات بشكل يجعل الاستجابة على العبارة غير محدد وغير صادقة .

نخلص إلى أن عبارات المقياس متعددة الأبعاد بالإضافة إلى عدم وضوح هويتها وانتمائها الى تصور محدد واضح .

وبالنسبة للاتساق الداخلى لمفردات المقياس فقد وجد ان هناك (٣٤) مفردة فقط هى التى ترتبط ارتباطا موجبا ودالا بالدرجة الكلية للمقياس ، كما أن معاملات ثبات المقياس كانت منخفضة بشكل واضح وملفت للنظر ويشوب المقياس عدم الوضوح بالنسبة لطريقة التصحيح وتحديد ايجابية وسلبية المفردات بالاضافة الى عدم مناسبة بعض العبارات للبيئة العربية وغموضها على المستجبين .

(جـ) تعقيب على نتائج الدراسة فى ضوء التصورات النظرية لموضوع الاتجاهات التربوية :

لعل أحد الأسباب لوجود تلك الاختلافات الواسعة فى نتائج الدراسات السابقة عن الاتجاهات التربوية للمعلمين فى ضوء علاقتها بعدد من المتغيرات الحيوية كالخبرة والتأهيل بالاضافة الى متغيرى التخصص والجنس ـ نقول ـ لعل أحد الأسباب الرئيسية هو عدم الاتفاق حول المنطلقات او التصورات النظرية التى ينطلق منها الباحثون فى دراساتهم لموضوع الاتجاهات التربوية ، وهذا ما توصلنا إليه فى تعقيبنا على الدراسات السابقة حيث تم تصنيف الدراسات فى هذا الميدان الى ثلاث مجموعات :

المجموعة الاولى من الدراسات : وهى التى اهتمت بتحديد التصور النظرى قبل بدء الدراسة وبالتالى بناء المقاييس فى ضوء ذلك التصور ، ومن أمثلة تلك الدراسات دراسة اوليفر وبوتشر (١٩٦٥) فى بريطانيا حيث كانت الأبعاد الأساسية عندهم هى : الطبيعية ـ التحررية ـ الرقة . وكان عملهم امتداد لحركة تطوير مقاييس الاتجاهات التى اعتمدت على بعدى : التحررية فى مقابل المحافظة والتقدمية فى مقابل التقليدية وفى البيئة العربية كان عما آمال صادق (١٩٧٩) فى بناء مقياس يقوم على بعد الرقة ـ الصرامة . وقد لوحظ قلة هذا النوع من الدراسات .

أما المجموعة الثانية : فقد اكتفت بتحديد المحاور التى تمكنهم من توليد مفردات المقاييس ومن تلك الدراسات دراسة عنايات زكى (١٩٧٤) ودراسة طلعت عبد الرحيم (١٩٨٤) ، ودراسة يونس ناصر (١٩٨٥) ولم تستند تلك الدراسات على تصور نظرى لاشتقاق تلك المحاور منها .

أما المجموعة الثالثة : فقد اقتصرت فى بناء المقاييس على مجرد صياغة مفردات

تدور حول قضايا تربوية مختلفة . ومن أمثلة تلك الدراسات دراسة عبد عون (١٩٨٦) وصباح حنا هرمز (١٩٨٧) ، وباسم نزهت السامرائى وآخرون (١٩٨٧) ، ويصنف مقاييس الاتجاهات التربوية للمعلمين MTALضمن هذه المجموعة من المقاييس حيث لم يتضح لنا من خلال مسح تاريخ الاختبار وتعليماته ان هناك اطار نظرى واضح للاختبار .

وعند استخدام أسلوب التحليل العاملى كأساس لاحق لتبصير العوامل والمكونات وفحص الاطر المرجعية للمقياس وجد انه يتشبع بعدد من العوامل تدور فى معظمها حول نظرة المعلم السلبية للتلميذ والمهنة بالإضافة الى التأكيد على سلطة المعلم واستخدامه للشدة مع التلاميذ ، وعدم التسامح والتساهل فى تعامله معهم .

كما لاحظنا فى التحليل العاملى عدم وضوح الهوية المستقلة لكل عامل على حدة فالتداخل بين العوامل كان الطابع الغالب ونتيجة لعدم وضوح الاطار النظرى للمقياس فقد كان الطابع الغالب ونتيجة لعدم وضوح الاطار النظرى للمقياس فقد اختلفت المكونات العاملية للعوامل المستخرجة من التحليل العاملى فى الدراسة الحالية والتى تم استخراجها فى تحليلات عاملية سابقة لنفس المقياس ففى دراسة موريسون وماكنتاير (١٩٨٠) توصل الباحثان الى خمسة عوامل فقط هى :

١ ـ الاتجاهات الحديثة فى مقابل التقليدية نحو ضبط الفصل .
٢ ـ الاتجاهات الايجابية فى مقابل الاتجاهات غير الايجابية نحو التلاميذ .
٣ ـ اللين فى مقابل الشدة نحو صور محدودة من سلوك التلاميذ .
٤ ـ رفض التلاميذ .
٥ ـ الرغبة فى التحكم فى التلاميذ فى مقابل ترك التلاميذ يعلمون ما يشاؤن .

عند هذا الحد يمكننا عزو تلك الاختلافات فى النتائج الى سبب رئيسى هو غياب المنطلقات النظرية التى تنطلق منها الدراسات وهذا بدوره كان سببا فى غموض واتساع مفهوم الاتجاه بشكل عام والاتجاهات التربوية بشكل خاص حتى أن الباحث قد لا يجد أمامه تعريفا محددا يستطيع الاخذ به عندما يبدأ دراسته فى موضوع الاتجاهات التربوية وهى فى الغالب والاعم منها تعريفات اجرائية تعتمد على تعريف المفهوم فى ضوء عدد الدراجات التى يحصل عليها المفحوص نتيجة لاستجاباته على مفردات المقياس .

واذا كان غياب المنطلقات أو التصورات النظرية يعدد سببا رئيسا لما وجدنا عليه النتائج فى ميدان دراسة الاتجاهات التربوية فقد نجم عنه سبب اخر يعد سببا فرعيا من السبب السابق هو اختلاف المقاييس وبالطبع عندما لا توجد الاطر النظرية الحاكمة لعمليات بناء المقاييس فسيكون على الساحة عددا من المقاييس لا يمكن حصره وجميعها

تحمل نفس العنوان « الاتجاهات التربوية » وعندما نتأمل وبعمق ما تحتويه تلك المقاييس نجد ان الاختلافات بينها اكبر بكثير من التشابه فهى تختلف فى شكل الصياغة ونوع الاسئلة وحجم المقياس وموضوع التساؤلات واسلوب التصحيح وغيرها من الاشياء التى تجعل كلا منها شيئا مختلفا عن الاخر وان كانت تحمل نفسى العنوان .

وكانت النتيجة الطبيعية لكل ذلك هو عدم وجود ما يمكن ان نتفق عليه فى ميدان الاتجاهات التربوية وكان لزاما على الباحثين أن يتركوا ذلك الموضوع المتسع والمتشعب الى موضوعات اكثر تحديدا بحث يمكن الاستفادة من دراستها وتطبيقها داخل العملية التعليمية ذاتها .

المراجع

أولاً ـ المراجع العربية :

١ ـ آمال صادق (١٩٧٦) تقنين البروفيل الشخصى لجوردن على البيئة السعودية في : بحوث تقنين الاختبارات النفسية (تحرير فؤاد أبو حطب) . المجلد الأول ، الأنجلو المصرية ١٩٧٠ ص ٨٥ ـ ١٤٧ .

٢ ـ أنطون رحمه (١٩٦٨) أثر الإعداد التربوى للمعلمين فى عملهم المدرسى : دراسة تجريبية تتبعية فى فاعلية الإعداد التربوى المدرى المرحلة الإعدادية فى سوريا ، رسالة دكتوراة (غير منشورة) بكلية التربية جامعة عين شمس .

٣ ـ باسم نزهت السامرائى وطارق حميد (١٩٨٧) بناء مقياس لاتجاهات الطلبة نحو مهنة التدريس ، المجلة العربية للبحوث التربوية ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس ، المجلد السابع ، العدد الثانى .

٤ ـ رمزية الغريب (١٩٨٥) القويم والقياس . النفسى ، مكتبة الانجلو المصرية .

٥ ـ سيد أحمد عثمان حاج التوم ، على عسكر (١٩٨٢) ، العلاقة بين التحصيل فى الإعداد النظرى والتحصيل فى التربية العملية لخريجى وخريجات معهد التربية للمعلمين والمعلمات بدولة الكويت ، المجلة العربية للبحوث التربوية ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس ، المجلد الثانى ، العدد الثانى .

٦ ـ سيد خير الله (١٩٧٥) تأثير المعلومات التربوية والممارسات التعليمية على الاتجاهات النفسية للمعلمين والمعلمات فى : بحوث علم النفس ، دار الفكر العربى القاهرة ص ١١٩ ـ ١٤٧

٧ ـ سيد غنيم (١٩٧٥) نظريات الشخصية ، مكتبة النهضة المصرية .

٨ ـ صباح هرمز (١٩٨٧) إتجاهات طلبة كلية التربية بجامعة الموصل نحو مهنة التدريس ، المجلة العربية للعلوم الإنسانية ، المجلد السابع .

٩ ـ طارق سليم إبراهيم (١٩٧٨) إتجاهات طلبة دور المعلمين والمعلمات فى العراق نحو مهنة التعليم ، رسالة ماجستير (غير منشورة) . كلية التربية جامعة بغداد .

١٠ ـ طلعت حسن عبد الرحيم (١٩٨٤) دراسة الإتجاهات النفسية التربوية لطلاب كلية التربية بمجتمع الإمارات نحو مهنة التدريس ، مجلة التربية بالمنصورة . العدد السادس ، الجزء الثانى ، ص ٦١ ـ ٨٦ .

١١ ـ عبد عون (١٩٨٦) إتجاهات المدرسين نحو مهنة التدريس ببعض سمات الشخصية ، المجلة التربوية وعلاقتها ببعض سمات الشخصى ، المجلة التربوية جامعة الكويت ، العدد التاسع ، المجلد الثالث .

١٢ ـ عنايات زكى (١٩٧٤) إتجاهات طلاب كليات إعداد المدرسين نحو مهنة التدريس، الكتاب السنوى للدراسات النفسية، الهيئة المصرية العامة للكتاب ،ص ٧٤ـ ١١١.

١٣ ـ فؤاد أبو حطب (١٩٧٤) العلاقة بين اسلوب المعلم ودرجة التوافق بين قيمه وقيم تلاميذه ، المجلة الإجتماعية القومية ، المجلد الحادى عشر العدد الأول " يناير " .

١٤ ـ محمد عبد السلام أحمد (١٩٧٧) القياس النفسى والتربوى ، مكتبة النهضة المصرية .

١٥ ـ مصطفى فهمى ، عبد الله الزيد ، سيد عبد الحميد مرسى (١٩٧٤) إتجاهات المعلم نحو المهنة والعوامل المكونة لها ، المؤتمر الأول لاعداد المعلمين ، كلية التربية جامعة الملك عبد العزيز مكة المكرمة .

١٦ ـ نجاح يعقوب الجمل (١٩٨٣) أثر الدراسة بكلية التربية بالجامعة الأردنية فى اتجاهات طلابها نحو مهنة التعليم ، دراسات مجلة كلية التربية جامعة الملك سعود ص ١ ـ ٢٦ .

١٧ ـ نجيب اسكندر وآخرون (١٩٧٧) الدراسة العلمية للسلوك الإجتماعى ط ٣ مكتبة النهضة العربية .

١٨ ـ يونس ناصر (١٩٨٥) اتجاهات الطلاب المعلمين نحو مهنة التعليم وأثر بعض المواد الدراسية فى تطورها ، المجلة العربية للبحوث التربوية المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم " تونس " المجلد الخامس العدد الثانى .

ثانياً : المراجع لأجنبية :

1 . Ferguson , G . A . (1981 Statistcal analysis in psychology and education , 5 th . ed . , McGrow - Hill , New York .

2 . Guilford , J . P . (1965) . Fundamental statistics in psychology and education , McGrow - Hill , New York .

3 . Hogbcn , D . and Lawson , M . J . (1984) . Trainee and Beginning Teacher Attitude , Stability and Change : Four Case Studies . Journal of Education for Teaching , 10 (2) , 135 - 153 .

4 . Hogben , D . and Lawson , M . J . (1983) . Attitudes of Secondary School Teacher Trainees and Their Practice Teaching Supervisors . Journal of Education for Teaching , 9 (3) , 249 - 263 .

5 . Hogben , D . and Petty , M . F . (1979) . Early Changes in Teacher Attitude . Educational Research , 21 (3) , 212 - 219 .

6 . Jaspars , J . M . F . (1981) The nature and measurements of Attitudes in Introducing Social Psychology . edited by Tajfel , H . and Fraser , C . , Penguin Book : London .

7 . Kremer , L . and Moore , M . (1978) . Changes in Attitudes Toward Education During Teacher Traing . Prospects , Quarterly Review Education , 8 (4) , 511 - 513 .

8 . Mahan , J . M . and Lacefied , W . (1977 - 78) . Educational Attitude Changes During Year - Long Student Teaching . Journal of Experimental Education , 46 , 4 - 14 .

9 . Marsland , D . (1970) . An Exploration of Professional Socialization : The College of Education and Teacher's Role . Research into Higher Education , 45 - 78 .

10 . Mctntyre , D . and Morrison , A . (1967) . The Educational Opinions of Teachers in Training . British J . Clin . Psychol . , 6 , 32 - 37 .

11 . Mctntyre , D . and Morrison , (1980) . Teachers and Teaching . 23 .

12 . Rokeach , M . (1973). Value , Attitudes , and Beliefs , San Francisco : Jossey - Bass .

13 . Petty , M . F . and Hogben , D . (1980) . Explorations of semantic space with Beginning Teachers : A Study of Socialization into Teaching . British Journal of Teacher Education , 6 (1) . 51 - 61 .

14 . Pennington , D . C . (1986) . Essential Social Psychology . Edward Arnold , London .

ملحق رقم (١)

جدول معاملات الارتباط بين درجات الأفراد

على كل مفرده والدرجة الكلية للمقياس

رقم المفردة	ر	رقم المفردة	ر	رقم المفردة	ر	رقم المفردة	ر
١	٠,٢٣٤	٢٥	٠,٠٥١-	٤٩	٠,٤٦١	٧٣	٠,٠٣٠-
٢	٠,٤٣٠×	٢٦	٠,٢٢٨-	٥٠	٠,٥٤٣××	٧٤	٠,٥١٦×
٣	٠,٠٨٩	٢٧	٠,٣٨٧	٥١	٠,٢٩١-	٧٥	٠,٤٩٠×
٤	٠,٢٦٦	٢٨	٠,١٩٣-	٥٢	٠,٢٢١	٧٦	٠,٤٥٥×
٥	٠,٤٦٦-×	٢٩	٠,٣٩٥	٥٣	٠,٢٨٣-	٧٧	٠,٠٤٣-
٦	٠,٠٥٥	٣٠	٠,١٦٥-	٥٤	٠,٣٨٣-	٧٨	٠,١٦٨
٧	٠,٥٤٦×	٣١	٠,٠٨٣-	٥٥	٠,٤١٨×	٧٩	٠,١٦٢
٨	٠,١٥٣-	٣٢	٠,٢٠٣	٥٦	٠,٤٢٧×	٨٠	٠,٠٥٩-
٩	٠,٢١٣	٣٣	٠,١٢٣-	٥٧	٠,٣٠٩	٨١	٠,٢٩٩
١٠	٠,١٨٢	٣٤	٠,٣٣٧	٥٨	٠,٠٤٩-	٨٢	٠,١٨٤
١١	٠,٠٠٨	٣٥	٠,٣٠٢	٥٩	٠,١٣٦	٨٣	٠,٠١٠-
١٢	٠,٤٦٨	٣٦	٠,٤٩٥×	٦٠	٠,٢٧٧	٨٤	٠,٢٩٦
١٣	٠,٢٩٣	٣٧	٠,٢٢٧	٦١	٠,٣٧٣-	٨٥	٠,٤٤٢×
١٤	٠,١٤٧	٣٨	٠,٠٠٤-	٦٢	٠,٠٥٢-	٨٦	٠,٣٩٣
١٥	٠,٣٢٤	٣٩	٠,٥٠٨×	٦٣	٠,٥٥٥	٨٧	٠,٠٠٩-
١٦	٠,٠٥٢-	٤٠	٠,١٧١	٦٤	٠,٢٩٨-	٨٨	٠,٢٨٢
١٧	٠,٣٢٥	٤١	٠,٢٦٣	٦٥	٠,٦٠٩××	٨٩	٠,٠٦٩
١٨	٠,٣١٤	٤٢	٠,٢٤١	٦٦	٠,٠٣٢	٩٠	٠,١٢٠-
١٩	٠,٢٨٤	٤٣	٠,٤٦٦×	٦٧	٠,٣٥٤	٩١	٠,٤٩٥×
٢٠	٠,١٦٧-	٤٤	٠,٤٧٩×	٦٨	٠,١٥٩	٩٢	٠,٥٠٦×
٢١	٠,٢٨٨	٤٥	٠,٤٢٢×	٦٩	٠,٥١٧×	٩٣	٠,١٤١
٢٢	٠,٠٨٠-	٤٦	٠,٣٦٣-	٧٠	٠,٣٢٧	٩٤	٠,٣٩٠-
٢٣	٠,١٧٢-	٤٧	٠,١٧٥	٧١	٠,٢١٦	٩٥	٠,٥٦٧××
٢٤	٠,٢٩٤	٤٨	٠,٣٧٤	٧٢	٠,٣٩٩	٩٦	٠,٥١٨×

ملحق رقم (١)

جدول معاملات الارتباط بين درجات الأفراد

على كل مفرده والدرجة الكلية للمقياس

رقم المفردة	ر	رقم المفردة	ر	رقم المفردة	ر	
٩٧	٠,٢٥١	١٢١	×٠,٤٦٧	١٤٥	-٠,٠٢١	
٩٨	٠,٢٠١	١٢٢	٠,٢٩٩	١٤٦	-٠,٣٨٤	
٩٩	×٠,٥٢٧	١٢٣	٠,٤٨٣	١٤٧	-٠,١٠٧	
١٠٠	٠,٤٤٧	١٢٤	-٠,١٠٠	١٤٨	×٠,٤٦٨	
١٠١	-٠,٠٥٧	١٢٥	-٠,١٧٦	١٤٩	٠,١٠١	
١٠٢	××٠,٧٣١	١٢٦	٠,٠١٠	١٥٠	-٠,٠٧٤	
١٠٣	×٠,٤٤٩	١٢٧	٠,٠١٨			
١٠٤	٠,١٩٧	١٢٨	٠,٢٢٢			
١٠٥	٠,٢٥٧	١٢٩	-٠,٤١٥			
١٠٦	٠,٣٨٥	١٣٠	٠,٠٠٤			
١٠٧	٠,٣٥٢	١٣١	-٠,٢١٨			
١٠٨	-٠,١٢٤	١٣٢	٠,٣٣٢			
١٠٩	-٠,١٥١	١٣٣	-٠,٢٢٤			
١١٠	×٠,٤٤١	١٣٤	×٠,٤٣٨			
١١١	٠,٣٥٥	١٣٥	-٠,٠٨٩			
١١٢	٠,٠٥٨	١٣٦	٠,١٩٨			
١١٣	٠,٢٩٥	١٣٧	٠,٢٩٠			
١١٤	-٠,٠٧٣	١٣٨	-٠,١٥٣			
١١٥	×٠,٥٤٥	١٣٩	٠,٠٠٣			
١١٦	٠,٣٧٩	١٤٠	××٠,٥٧٦-			
١١٧	-٠,٠٥٣	١٤١	٠,٠٣٠			
١١٨	-٠,٠٣٥	١٤٢	٠,٠٠٦			
١١٩	×٠,٤٣٤	١٤٣	٠,١٩٩			
١٢٠	×٠,٣٩٤	١٤٤	×٠,٥٢٩-			

مقياس الاتجاهات النفسية للمعلمين

تأليف

والتركوك ـ كارول ليدز ـ روبرت كاليس

اقتباس وإعداد

دكتور جابر عبد الحميد جابر **دكتور يوسف محمود الشيخ**

تعليمات :

يتكون هذا المقياس من ١٥٠ عبارة ، وضعت للتعرف على وجهات النظر المختلفة عن علاقات المعلم بالتلميذ ، وهناك اختلاف كبير عما ينبغى أن تكون عليه هذه العلاقات ، وعلى هذا فليس هناك اجابات صحيحة أو خاطئة . والمطلوب هو التعبير عن شعورك الشخصى نحو هذه العبارات . اقرأ كل عبارة وحدد انطباعك بصددها . ثم ضع علامة (×) على الخط الذى يتفق مع رأيك فى ورقة الاجابة .

لا أوافق بشدة .....
لا أوافق .....
غير متأكد .....
أوافق .....
أوافق بشدة .....

إذا كنت توافق بشدة ضع علامة × على الخط الذى تحت أوافق بشدة
إذا كنت توافق على العبارة ضع علامة × على الخط الذى تحت أوافق
إذا كنت غير متأكد ضع علامة × تحت غير متأكد
إذا كنت غير موافق ضع علامة × تحت غير موافق
إذا كنت لا توافق بشدة ضع علامة × تحت لا أوافق بشدة .

ملاحظات :

ـ فكر فى ضوء الموقف عامة لا فى ضوء مواقف خاصة

ـ ليس هناك وقت محدد للاجابة ولكن أجب بأسرع ما تستطيع .

ـ نرجو أن تستجيب إلى كل عبارة

ـ لا تقلب هذه الصفحة ما لم يطلب منك ذلك .

١ ـ معظم التلاميذ مطيعون .

٢ ـ من المحتمل أن التلاميذ الذين يتصرفون بذكاء يقدرون أنفسهم أكثر مما يستحقون .

٣ ـ ينبغى أن تحول المواقف المحرجة إلى مواقف تستدعى الضحك

٤ ـ الخجل افضل من الجراءة .

٥ ـ لا يمكن أن يكون التدريس مملا على الاطلاق .

٦ ـ معظم التلاميذ لا يقدرون ما يعمله المعلم من أجلهم.

٧ ـ إذا ضحك المعلم مع تلاميذه المواقف المضحكة فى حجرة الدراسة فإن زمام الفصل يفلت من يده .

٨ ـ فى الإمكان الإشراف بعناية بالغة على رفاق التلميذ .

٩ ـ يجب أن يشجع التلميذ على أن يحتفظ برأيه فيما يحب يكره لنفسه .

١٠ ـ إنتقاد التلميذ أمام التلاميذ الآخرين يفيده أحيانا .

١١ ـ الطاعة العمياء فى التلميذ غير مرغوب فيها .

١٢ ـ يجب أن يطلب إلى التلاميذ أن يبذلوا جهداً أكبر فى المذاكرة فى البيت .

١٣ ـ الدرس الأول الذى يحتاج التلميذ إلى تعلمه هو أن يطيع المعلم دون دون تردد .

١٤ ـ يصعب فهم الشباب فى هذه الأيام .

١٥ ـ ثمة اهتمام شديد يحفظ النظام فى حجرة الدراسة .

١٦ ـ نادرا مايكون إخفاق التلميذ من خطأ المعلم .

١٧ ـ هناك أوقات لايمكن أن يلام المعلم فيه لنفاذ صبره مع تلميذ .

١٨ ـ لاينبغى على الاطلاق أن يناقش المعلم المشكلات الجنسية مع التلاميذ .

١٩ ـ لا تتطلب المدرسة الحديثة جهدا كبيرا من التلاميذ .

٢٠ ـ لايجب أن يتوقع من المعلم أن يشغل نفسه بمشكلات التلاميذ .

٢١ ـ يتوقع التلاميذ من المعلم كثيرا من المساعدة ليفهموا دروسهم

٢٢ ـ يجب أن يتوقع من المعلم أن يضحى بوقت يروج فيه عن نفسه ليتحدث والد التلميذ .

٢٣ ـ معظم التلاميذ لا يبذلون جهداً كافياً فى إعداد دروسهم .

٢٤ ـ كثير من الأطفال يسمح لهم هذه الأيام بأن يسلكوا كما يرون .

٢٥ ـ حاجات الأطفال لها من الأهمية ما لحاجات الكبار .

٢٦ ـ المعلم هو الذى يلام عادة حين يفشل التلاميذ فى اتباع التوجيهات .

٢٧ ـ ينبغى أن يعلم التلاميذ طاعة الكبار دون أى سؤال .

٢٨ ـ التلميذ الفخور بنفسه يثق حين قدرته أكثر مما ينبغى عادة .

٢٩ ـ للتلاميذ ميل طبيعى لمخالفة النظام والعصيان .

٣٠ ـ لايستطيع المعلم أن يثق كثيرا فى كلام التلميذ .

٣١ ـ بعض التلاميذ يسالون أسئلة كثيرة جدا .

٣٢ ـ لاينبغى أن يطلب من التلميذ أن يقف عند تسميع المحفوظات .

٣٣ ـ لاينبغى أن يطلب من المعلم أن يضبط سلوك التلميذ إذا كان والداه غير قادرين على ذلك .

٣٤ ـ يجب ألا يعترف المعلم بجهله فى موضوع ما أمام تلاميذه .

٣٥ ـ النظام في المدرسة الحديثة ليس صارما كما يجب أن يكون .

٣٦ ـ معظم التلاميذ ينقصهم الخيال الخصب .

٣٧ ـ يجب أن تختلف معايير العمل باختلاف التلاميذ .

٣٨ ـ معظم التلاميذ يأخذون مسؤلياتهم مأخذ الجد .

٣٩ ـ لكى نحافظ على النظام فى حجرة الدراسة يحتاج المعلم أن يكون صلبا قاسيا .

٤٠ ـ النجاح أقوى من الفشل كدافع للعد' .

٤١ ـ القصص الخيالية تقتضى عقابا كالكذب تماما .

٤٢ ـ كل تلميذ فيالسنة السادسة الإبتدائية يجب أن تتفق قدرته مع مستواه .

٤٣ ـ إن نقد عمل التلميذ بمقارنته بأعمال غيره من التلاميذ وسيلة طيبة لدفعه إلى العمل .

٤٤ ـ من الأفضل للتلميذ أن يكون خجولا بدلا من أن يكون بصديق أو صديقة .

٤٥ ـ لاينبغى مطلقا أن يعطى التلميذ درجة أقل مما يستحق عقابا له .

٤٦ ـ نحن فى أمس الحاجة هذه الأيام إلى العقاب البدنى القديم .

٤٧ ـ يجب أن يتعلم الطفل أن المعلم أعظم مصدر للمعلومات .

٤٨ ـ زيادة الحرية فى حجرة الدراسة يخلق بلبلة وإرتباكا .

٤٩ ـ يجب ألا نتوقع من المعلم أن يشفق على التلاميذ الذين يهربون من المدرسة .

٥٠ ـ يجب أن يعامل المعلمون تلاميذهم بسلطة أقوى مما هو حادث الآن .

٥١ ـ مشكلات النظام تعتبر أكبر شىء يقلق المعلم .

٥٢ ـ التلميذ المنخفض فى تحصيله الدراسى من المحتمل أنه لايعمل بجد ويستعمل تفكيره كما يجب .

٥٣ ـ هناك إهتمام زائد بالدرجات .

٥٤ ـ ينقص معظم التلاميذ الكياسة واللطف فى معاملتهم الكبار .

٥٥ ـ يعتبر التلاميذ العدوانيون أكبر مشكلة .

٥٦ ـ فى بعض الأوقات من الضرورى أن يقاسى تلاميذ الفصل عندما يتعذر على المعلم أن يعرف التلميذ المذنب .

٥٧ ـ كثير من المعلمين ليس لديهم قسوة كافية فى معاملة التلاميذ .

٥٨ ـ يجب أن يرى المعلمون تلاميذهم ولا يسمعون أصواتهم .

٥٩ ـ يجب أن يرسب المعلم بعض التلاميذ

٦٠ ـ يعد تصحيح مشكلات النظام أسهل من منع حدوثها .

٦١ ـ التلاميذ فى العادة اجتماعيون جدا فى حجرة الدراسة .

٦٢ ـ معظم التلاميذ يتصرفون بذكاء حين يتركون ليعتمدوا على أنفسهم .

٦٣ ـ كثير من الكلام الفارغ يقال فى معظم حجرات الدراسة هذه الأيام .

٦٤ ـ كثيرا ماتستحق المدرسة اللوم فى حالات هرب التلاميذ منها .

٦٥ ـ التلاميذ لايبالون .

٦٦ ـ يجب أن يبقى التلاميذ الذين يخفقون فى إعداد دروسهم اليومية بعد إنتهاء الدراسة ليعدوا دروسهم .

٦٧ ـ التلاميذ الأجانب عادة مايجعلون عمل المعلم شاقا .

٦٨ ـ معظم التلاميذ يحبون أن يستخدموا لغة عربية رصين .

٦٩ ـ تكليف التلميذ بعمل اضافى كثيرا مايكون وسيله فعالة فى العقاب .

٧٠ ـ عدم الامانة التى ينطوى عليها الغش قد تكون من أكبر المساوىء الخلقية خطورة .

٧١ ـ يجب أن يسمح للتلاميذ بحرية أكبر فى القيام بأنواع النشاط التعليمى .

٧٢ ـ يجب أن يتعلم التلاميذ احترام المعلمين إذا لم يكن لغير سبب سوى أنهم يعلمونهم .

٧٣ ـ لايحتاج التلاميذ فهم أسباب السلوك الاجتماعى .

٧٤ ـ التلاميذ فى العادة غير مؤهلين لأن يختارو بأنفسهم موضوعات لتقاريرهم وأبحاثهم .

٧٥ ـ ينبغى ألا يثور أى تلميذ ضد السلطة .

٧٦ ـ هناك لين وتساهل كبير هذه الأيام فى معاملة التلاميذ .

٧٧ ـ نادرا ما تكون مشكلات النظام الصعبة من خطأ المعلم .

٧٨ ـ تستحق اهواء التلاميذ ورغباتهم الانتباه فى العادة .

٧٩ ـ يواجه التلاميذ عادة صعوبة فى اتباع التعليمات .

٨٠ ـ يسمح للتلاميذ بحرية كبيرة فى المدرسة هذه الأيام .

٨١ ـ ينبغى أن يبدأ جميع التلاميذ القراءة وعمرهم سبع سنوات .

٨٢ ـ نقل التلاميذ كلهم إلى فرقة أعلى يؤدى إلى انخفاض مستويات التحصيل .

٨٣ ـ لا يستطيع التلاميذ ان يفكروا تفكيرا سليما .

٨٤ ـ يجب ألا يتسامح المعلم مع التلاميذ الذين يستخدمون التعبيرات العامية .

٨٥ ـ يجب أن نجعل التلميذ المسىء يشعر بالاثم والخجل من نفسه .

٨٦ ـ إذا أراد تلميذ أن يتكلم أو يترك معقدة أثناء الحصة يجب أن يحصل دائما على اذن من المعلم .

٨٧ ـ يجب ألا يحترم التلاميذ المعلمين أكثر من احترامهم للكبار الآخرين .

٨٨ ـ رمى الطباشير والطلاسة يجب أن يقتضى دائما عقوبة صارمة .

٨٩ ـ يحتمل ان يكون المعلمون المحببون أكثر فهما لتلاميذهم .

٩٠ ـ معظم التلاميذ يحاولون أن يسهلوا عمل المعلم .

٩١ ـ لايقوم معظم المعلمين بشرح كاف لدروسهم .

٩٢ ـ هناك أنواع كثيرة من النشاط أدخلت فى منهج المدرسة الحديثة وينقصها الاحترام الاكاديمى .

٩٣ ـ يجب أن يتاح للتلاميذ حرية أكبر فى حجرة الدراسة عما هو حادث الآن .

٩٤ ـ لا يبالى معظم التلاميذ برغبات العلم .

٩٥ ـ يجب ألا يتوقع التلاميذ أن يسمح لهم بالكلام عندما يرغب الكبار فى الكلام .

٩٦ ـ التلاميذ يطيئون فى العادة فى تعلم المعدة الجديدة .

٩٧ ـ المعلمون مسئولون فى العادة عن معرفة الأحوال المنزلية لكل واحد من تلاميذهم .

٩٨ ـ قد يكون التلاميذ أحيانا معلمين جدا .

٩٩ ـ ليس من شأن التلاميذ أن يسألوا أسئلة عن الجنس .

١٠٠ ـ يجب ان يبين للتلاميذ بدقة ماذا يعملون وكيف يعملونه .

١٠١ ـ يراعى معظم التلاميذ شعور معلميهم .

١٠٢ ـ يجب ألا يسمح بالهمس بين التلاميذ .

١٠٣ ـ يجب ان يطلب من التلاميذ الخجولين بوجه خاص الوقوف حين يسمعون المحفوظات .

١٠٤ ـ يجب ان يهتم المعلمون بمشكلات السلوك اهتماما جديا أكثر مما يفعلون الآن .

١٠٥ ـ ينبغى ألا يترك المعلم للتلاميذ إدارة الفصل .

١٠٦ ـ يجب ألا يتوقع من المعلم ان يعمل أكثر من العمل الذى ينال مرتبه عليه .

١٠٧ ـ ليس هناك شىء أكثر من مضايقة المعلم من بعض التلاميذ .

١٠٨ ـ يحتمل ان يكون النقص فى التطبيق من أكثر أسباب الرسوب الشائعة .

١٠٩ ـ الشباب فئة هذه الأيام تافهون جدا .

١١٠ ـ كقاعدة المعلمون متساهلون جدا مع تلاميذهم .

١١١ ـ بعض التلاميذ يستنفذون بكل تأكيد صبر الإنسان .

١١٢ ـ للدرجات قيمتها بسبب عنصر المنافسة الداخل فيها .

١١٣ ـ يحب التلاميذ مضايقة المعلم .

١١٤ ـ لن يفكر التلاميذ فى العادة لأنفسهم .

١١٥ ـ يجب أن تعتبر نظم حجرة الدراسة وقواعدها غير قابلة للمخالفة .

١١٦ ـ معظم التلاميذ لا يأخذون الأمور مأخذ الجد ولا يتعلمون القيام بعمل حقيقى .

١١٧ ـ التلاميذ محببون لدرجة انه يمكن التغاضى عن نواحى النقص عندهم .

١١٨ ـ يجب أن يعاقب التلميذ إلى يرى وهو يكتب عبارات فاضحة عقابا شديدا .

١١٩ ـ من النادر أن يرى المعلم أن التلاميذ فى الواقع يبعثون على السرور ..

١٢٠ ـ يوجد فى العادة طريقة تعد أفضل الطرق للقيام بالعمل المدرسى وعلى كل تلميذ أن يتبعها .

١٢١ ـ ليس من العملى ان نقيم العمل المدرسى على اهتمامات التلاميذ .

١٢٢ ـ من الصعب أن نفهم لماذا يريد بعض التلاميذ أن يحضروا إلى المدرسة مبكرين جدا قبل ميعاد فتحها .

١٢٣ ـ التلاميذ الذين لايستطيعون مسايرة مستويات المدرسة يجب ان يفصلوا .

١٢٤ ـ التلاميذ فضوليون فى العادة .

١٢٥ ـ من الضرورى ان نخلف أحيانا مانعد التلاميذ به .

١٢٦ ـ يعطى التلاميذ حرية كبيرة هذه الأيام .

١٢٧ ـ يجب أن يكون المرء قادراً على أن يساير كل تلميذ تقريبا .

١٢٨ ـ ليس التلاميذ ناضجين إلى حد يكفى لأن يبتوا فى أمورهم بأنفسهم .

١٢٩ ـ يجب أن يوبخ التلميذ الذى يقضم أظافره .

١٣٠ ـ سيفكر التلاميذ لأنفسهم إذا سمح لهم بذلك .

١٣١ ـ ليس هناك عذر للحساسية الزائدة عند بعض الأطفال .

١٣٢ ـ لايمكن أن يوثقب التلاميذ .

١٣٣ ـ يجب أن يبين للتلاميذ أسباب القيود التى تفرض عليهم .

١٣٤ ـ معظم التلاميذ لا يهتمون بالتعليم .

١٣٥ ـ فى العادة تكون مواد الدراسة غير الممتعة بالنسبة لتلاميذ هى التى تفيدهم أقصى افادة .

١٣٦ ـ يجب أن يكون التلميذ واعياً تماماً بما هو متوقع منه .

١٣٧ ـ هناك اختلاط كبير بين الجنسين فى نواحى النشاط خارج المنهج .

١٣٨ ـ التلميذ الذى يتلجلج يجب تتاح له الفرصة ليسمع مرات أكثر من غيره .

١٣٩ ـ يجب أن يتغاضى المعلم عن شكاوى التلميذ الذى يتكلم عن أمراض وهمية .

١٤٠ ـ يحتمل أن يبالغ المعلمون فى تأكيد أهمية سلوك التلميذ يكتب ملاحظات نابية .

١٤١ ـ يجب ألا يتوقع المعلمون من تلاميذهم ان يحبوهم .

١٤٢ ـ يسلك التلاميذ بطريقة أكثر تحضرا من كثير من الكبار .

١٤٣ ـ التلاميذ العدوانيون يتطلبون أكبر قدر من اللانتباه .

١٤٤ ـ يمكن أن يكون المعلمون مخطئون كالتلاميذ سواء بسواء .

١٤٥ ـ الشباب ليسوا أسوأ من أمثالهم في الجيل الماضي .

١٤٦ ـ حفظ النظام ليس هو المشكلة كما يدعى كثير المعلمين .

١٤٧ ـ من حق التلميذ أن يخالف معلمه مخالفة صريحة .

١٤٨ ـ معظم سوء سلوك التلاميذ يقصد به مضايقة المعلم .

١٤٩ ـ لا ينبغي أن يتوقع الإنسان من التلاميذ ان يستمتعوا بالمدرسة .

١٥٠ ـ في تقويم التلاميذ يجب ألا نميز بين الجهد والقدرة العلمية .

البروفيل الشخصى

ل . ف . جوردن

دكتور جابر عبد الحميد　　دكتور فؤاد أبو حطب

الأسم : ..... العمر ..... الجنس : ذكر / أنثى

المدرسة : ..... تاريخ إجراء الاختبار : .....

تعليمات

يحتوى هذا المقياس على عدد من العبارات يدل كل منها على صفة من الصفات الشخصية للناس . وهذه العبارات مقسمة إلى مجموعات يتكون كل منها من ٤ عبارات . وعليك أن تقرأ كل مجموعة بدقة ثم تبحث عن أى من هذه العبارات ينطبق عليك أكثر من غيره ، ثم علامة (×) فى المربع المناسب أمام العبارة التى تنطبق عليك بهذه الدرجة ، ثم تعيد قراءة العبارات الثلاث الباقية فى المجموعة ثم تبحث عن أى منها ينطبق عليك أقل من العبارتين الأخريين ، ثم تضع علامة (×) فى المربع المناسب أمام العبارة التى تنطبق عليك أقل انطباق .

وستجد فى المقياس مربعات تقابل كل مجموعة وكل عبارة ، وهذه المربعات تنقسم إلى قسمين : الايمن يتعلق بما ينطبق عليك أكثر من غيره ، والأيسر يتعلق بما ينطبق عليك أقل من غيره ، والمطلوب أن تضع علامة (×) فى المربع المناسب .

	أكثر	أقل
واليك مجموعة من العبارات على سبيل المثال :		
لديه شهية ممتازة للطعام		
يشعر « بالقرف » فى أغلب الأحوال		
يتتبع نظاما متوازنا فى التغذية		
لايمارس التمرينات البدنية بالقدر الكافى		

لنفرض أنك قرأت العبارات الأربع وقررت أن العبارة الرابعة تنطبق عليك أكثر من غيرها . فى هذه الحالة تضع علامة (×) فى المربع الأيمن أمام هذه العبارة لنفرض أيضا أنك أخترت العبارة الثانية من بين العبارات الثلاث الأخرى لأنها تنطبق عليك أقل من غيرها ، فى هذه الحالة تضع علامة (×) فى المربع الأيسر أمام هذه العبارة .

المطلوب منك إذن بالنسبة لكل مجموعة من العبارات أن تضع علامة واحدة فقط فى عمود المربعات الذى عنوانه أكثر ، وكذلك علامة واحدة فقط فى العمود الذى عنوانه أقل . وقد يصعب عليك فى بعض الحالات أن تختار من بين العبارات الأربع ، ومع ذلك فان عليك أن تحسن الاختبار على قدر الامكان . وتذكر أنه لاتوجد فى هذا المقياس إجابة صحيحة أخرى خاطئة ، وتأكد أنك وضعت بالنسبة لكل مجموعة من ٤ عبارات علامتين أحداهما فى عمود أكثر والاخرى فى عمود أقل ، وانك تركت عبارتين بدون أى علامة . لا تترك أى مجموعة من العبارات دون إجابة .

أكثر	أقل
يمكنه أن يختلط اجتماعيا بطريقة سليمة	
ينقصه الشعور بالثقة فى النفس	
يعتنى بأى عمل يقوم به	
يمكنه أن يوصف بانه عاطفى إلى حد ما	
لايميل إلى أن يكون من غيره من الناس	
متحرر من أنواع القلق والتوتر	
إنسان لايعتمد عليه	
يأخذ زمام القيادة فى مواقف المناقشة الجماعية	
يسلك بطريقة عصبية ومتقلبة	
له تأثير كبير على الآخرين	
لايحب الاجتماعات	
مثابر ومستقل فى العمل	
يسهل عليه تكوين معارف جدد	
لايمكنه الاستمرار فى أداء نفس العمل لفترة طويلة	
يمكن للآخرين أن يؤثروا فيه بسهولة	
يحتفظ بضبط النفس حتى فى المواقف التى يتعرض فيها لتقييد ومضايقة	

قادر على اتخاذ القرارات الهامة دون مساعدة — أكثر — أقل
لايختلط بسهولة مع الأشخاص الجدد
يميل إلى التوتر واعصابه مشدودة
يستمر فى العمل رغم الصعوبات

لايهتم كثيرا بالاختلاط الاجتماعى بالناس
لايأخذ المسئوليات مأخذ الجد
ثابت ومطمئن فى جميع الأحوال
يأخذ زمام القيادة فى الوان النشاط الجماعى

شخص يمكن أن يعتمد عليه
يسهل أن يستشار عند وقوع الأخطاء
ليس متأكدا من آرائه
يفضل أن يكون قريبا من الآخرين

أ ب ج د

يجد سهولة فى التأثير على الآخرين
ينهى العمل فى مواجهة أى عقبة أو صعوبة
يحدد من علاقاته الاجتماعية ويختار القليل منها
يميل إلى أن يكون شخصا عصبيا

لايبادر بتكوين صداقات
يقوم بدور فعال فى الأمور الجماعية
يستمر فى الأعمال الروتينية حتى ينتهى منها
ليس متوازنا من الناحية الانفعالية

واثق فى علاقاته بالآخرين
يسهل عليه أن يشعر بأن مشاعره جرحت
له عادات جيدة فى العمل
يفضل أن يحتفظ بعدد محدود من الأصدقاء

يسهل إغضابه واثارة سخطه
قادر على معالجة أى موقف من المواقف
لايحب التحادث مع الغرباء
يعتنى بأى عمل يقوم به

يفضل ألا يجادل الآخرين
لايستطيع أن يسير حسب جدول ثابت
شخص هادىء ولا يمكن إثارته
يميل إلى أن يكون اجتماعيا للغاية

متحرر من القلق والحذر
ينقصه الشعور بالمسئولية
لايهتم بالاختلاط بالجنس الآخر
ماهر فى التعامل مع الآخرين وتوجيههم

من السهل عليه أن يشعر بالصداقة مع الآخرين
يفضل أن يقوم غيره بقيادة النشاط الجماعى
يبدو أنه قلق بطبيعته
يواصل العمل رغم مايواجه من صعوبة

أ ب ج د

	أكثر	أقل
قادر على أن يجعل الاخرين يغيرون آراءهم		
ينقصه العميل للاشتراك فى النشاط الجماعى		
شخص عصبى نوعا ما		
مثابر جدا فى أى عمل يقوم به		

هادىء ومتمهل فى تصرفاته
لايمكن الاستمرار فى العمل الذى يقوم به
يستمتع بوجود كثير من الناس من حوله
ليس واثقا من قدراته

يمكن الاعتماد عليه تماما
لايهتم بصحبة معظم الناس
يجد من الصعب عليه أن يلتمس الراحة والاستجمام
يقوم بدور فعال فى المناقشة الجماعية

لايستسلم بسهولة عند مواجهة المشكلات
يميل إلى أن يكون عصبيا نوعا من تصرفاته
ينقصه الاعتماد على النفس
يفضل أن يقضى وقته فى صحبة الاخرين

أ	ب	ج	د.
			صفحة ٢
			صفحة ٣
			صفحة ٤
			المجموع
			المقابل المئوى