دراسات: مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود، م٥، ص ص ١-٢٦ (١٩٨٣)

أثـر الـدراسة بكلية التربية بالجامعة الأردنية في اتجاهات طلابها نحو مهنة التعليم

الدكتورة نجـاح يعقوب الجمـل
الأستاذ المشارك بكلية التربية ـ الجامعة الأردنية ـ عمان ـ المملكة الأردنية الهاشمية

هذا بحث تجريبي تنـاول أثـر الـدراسـة بكليـة الـتربية بالجامعة الأردنية في اتجـاهـات طلبتها نحومهنة التعليم، عن طريق التعرف على اتجاهاتهم نحو المهنـة عنـد التحـاقهم بهذه الكليـة، ثم التعـرف على هذه الاتجاهات عند طلاب السنـة الـرابعـة النهـائية المتخصصين في التربية، للوقوف على مدى التغـير في الاتجـاهـات نحـومهنة التعليم. وذلك للتعرف على ما إذا كانت هناك جهود تبذلها كلية التربية لتحسين هذه الاتجاهات لدى طلابها وإذا ما كان هنـاك اختـلاف في اتجـاهـات الطلبـة باختـلاف معـدل تحصيلهم الأكاديمي. وقد طبق البحث مقياس مينيسوتا للاتجاهات على مجموعتين، تكـونت المجمـوعة الأولى من ٤٦ طالبا وطالبة من السنة الأولى في تخصص الـتربيـة وتكـونت المجموعة الثانية من ٣١ طالبا وطالبة من السنة الرابعة في ذلك التخصص.

وقـد أسفـرت نتائج البحث عن عدم وجود فرق إجمالي ذي دلالة بين أداء الطلبة على المقياس يعزى إلى مستوى الدراسة، ومعنى هذا أن طلبة السنة الأولى لا يختلفـون في أدائهم على المقياس عن طلبة السنة الرابعة، رغم أن طلبـة السنـة الـرابعة أكثر سلبية في اتجاهاتهم من طلبة السنة الأولى، إلا أن الفـروق بين الحـالتـين ليست ذات دلالـة إحصـائية. كما دلت نتيجة تحليل

التباين النهائي لعلامات الطلبة على مقياس مينيسوتا للاتجاهات على أنه لا يوجد فرق إجمالي ذو دلالة إحصائية بين مستويات الفئات التحصيلية المختلفة على مقياس مينيسوتا للاتجاهات، أي أن اتجاهات الطلبة على المقياس لا ترتبط مع مستويات تحصيلهم.

مقدمة

من المسلم به أن التربية هي إحدى الركائز التي تعتمد عليها الأمم في الاحتفاظ بكيانها وأنه يقوم عليها تقدم المجتمع وتطوره. والمعلم يحتل المكان الأول بين العوامل التي يتوقف عليها نجاح التربية في بلوغ غاياتها. ودور المعلم في العملية التربوية كبير هام لا ينكره منصف فهو الذي يستطيع أن يستخلص أعظم الفائدة من جميع الوسائل التربوية من كتب، ومبان، ومناهج... الخ.

هذا والمعلم له أكبر الأثر في سلوك التلاميذ وأفكارهم عن طريق القدوة والاستهواء، فالتلاميذ يتشربون المبادىء والقيم من البيئة التي يعيشون فيها، ومن تصرفات الأفراد البارزين في هذه البيئة، فالصفات الشخصية التي يتحلى بها المعلم من رضى واستقرار وطمأنينة وحماسة تنعكس على طلابه.

هذا ولم تعد النظرة التقليدية للمعلم ـ على أنه الشخص الحائز على المعرفة ـ هي المسيطرة بل أصبح ينظر إليه كمهندس اجتماعي قادر على تقديم بيئة مثيرة لتعلم التلاميذ من خلال العلاقات الاجتماعية التي تنمو بينه وبين تلاميذه.

لقد أثبتت الأبحاث أن التلاميذ يتأثرون بشخصية المعلم. فقد أجرى أندرسون[1] بحثا في العلاقة بين مظاهر سلوك المعلم في الصف وبين سلوك التلاميذ، وكان من نتائج هذا البحث أن المعلمين إذا كانت شخصياتهم متكاملة كان سلوك تلاميذهم متميزا بالتعاون والتلقائية والمبادأة وأن السلوك الاستبدادى للمعلم ينتج عنه بعض الاضطرابات والكبت عند التلاميذ.

كما أكدت دراسات عديدة متنوعة أن التلاميذ يتشربون اتجاهات المعلم ويعكسون قيمه ومعتقداته، ويقلدون سلوكه ويستعيرون عباراته[٢]. ففي دراسة لفلاندرز[٣] استخدم فيها نظامه العشرى لرصد التفاعل بين المعلم وتلاميذه في وسط الصف، تميز لدى فلاندرز نوعان من المعلمين: مباشر وغير مباشر. ويرى فلاندرز أن أسلوب المعلم غير المباشر في التدريس أكثر فاعلية من حيث الآثار التي يتركها في طلبته سواء في تحصيلهم الدراسي أو في اتجاهاتهم التي يكونونها نحو المعلم ونحو الدروس التي يتناولونها معه.

وقد بينت دراسة قام بها أحد طلبة الماجستير[٤] في كلية التربية بالجامعة الأردنية طبق فيها تصنيف فلاندرز العشرى أن هناك زيادة واضحة في تحصيل الطلبة الذين تلقوا دروسا بالأسلوب غير المباشر، بالمقارنة مع الطلبة الذين تلقوا دروسا بالأسلوب المباشر. كما كانت آراء المجموعة الأولى نحو المعلم والدروس أكثر إيجابية منها عند المجموعة الثانية.

ويتضح مما تقدم أن اتجاهات المعلم يتوقف عليها أداؤه في العمل، كما تؤثر هذه الاتجاهات في تلاميذه انفعاليا واجتماعيا وعقليا. إذن فمن المفيد الكشف عن اتجاهات المعلمين ومن يعدون لمهنة التعليم للتعرف على مواطن الإيجابية والسلبية في هذه الاتجاهات. لذلك كان من البديهي أن تبذل كليات التربية جهدا إيجابيا في سبيل تدعيم الاتجاهات الإيجابية عند طلابها. والواقع أنه لا خير في علم لا يهدف إلى تغير سلوك الأفراد الذين يتلقونه، وهذا التغير في السلوك لا يمكن تحقيقه ما لم تتغير اتجاهات هؤلاء الأفراد ويهم المعلم كثيرا أن يعرف أثر المادة الدراسية التي يقدمها للطلاب على اتجاهاتهم. فمادة العلوم مثلا: يجب أن يدرس الطلاب قدرًا منها، حتى هؤلاء الطلاب الذين لا ينوون التخصص في المجالات العلمية لأن تدريس العلوم يهدف إلى تكوين اتجاهات علمية جديدة بين الطلاب، ومن هذه الاتجاهات الدقة والأمانة والموضوعية وعدم التحيز والاحتكام إلى المعلومات والحقائق وغيرها. وهذه الاتجاهات عادة تسود المتخصصين المشتغلين بالعلوم.

إنه لا خير في مادة دراسية لا تعمل على تكوين اتجاهات جديدة إيجابية بين الطلاب الذين يقومون على دراستها، والمعلم الناجح هو صانع الاتجاهات بين طلابه، وعن طريق هذه الاتجاهات الإيجابية التي يعمل على تكوينها بينهم يستطيع أن يغير من سلوكهم ومن نظرتهم واتجاهاتهم نحو أنفسهم ونحو الناس ونحو المجتمع عموما ونحو المستقبل الذي ينتظرهم. فالاتجاه الإيجابي المناسب يؤدى عادة إلى سلوك مناسب مرغوب فيه.

مفهوم الاتجاه

اهتم كثير من باحثي علم النفس الاجتماعي بموضوع الاتجاهات، حتى لقد وصل الأمر ببعضهم من أمثال توماس[٥] وزنانيكي إلى القول بأن علم النفس الاجتماعي ما هو إلا الدراسة العلمية للاتجاهات، فقد نشرا سنة ١٩١٨ دراسةً ضخمةً عن الفلاح البولندي في أوروبا وأمريكا، وفي هذه الدراسة قدما هذا الاصطلاح[٦] إلى ميدان علم النفس الاجتماعي بصورة قوية أرغمت عددا كبيرا من الباحثين على الاعتراف به كاصطلاح يجب أن يحتل مركزا ممتازا في الميدان.

ويتفق توماس[٧] وزنانيكي على أن الاتجاه هو موقف الفرد حيال إحدى القيم أو المعايير السائدة في البيئة الخارجية، فموقف الفرد من جريمة السرقة في مجتمع يدعو إلى الأمانة إنما تحدده المعايير القائمة ومدى تأثر الفرد بها.

وقد تعددت تعاريف العلماء واختلفت في تحديد مدلول الاتجاه ويمكن إيراد بعض هذه التعاريف كتوضيح للاستعمال العام لهذا المصطلح (اتجاه) منها: فقد عرفه جيلفورد[٨] سنة ١٩٣٦ «بأنه استعداد خاص عام في الأفراد لكنه مكتسب بدرجات متفاوتة، ويدفعهم إلى الاستجابات لأشياء ومواقف وعروض بطرق يمكن أن يقال عنها إنها في صالحها أو ضدها، بينما الاتجاهات عرضة للتغير فإن وجهتها وقوتها لها قدر كاف من الثبات والاستمرار في مدى فترات زمنية تجعل من الممكن اعتبارها خصائص شخصية».

يتبين من تعريف جيلفورد تأكيده بأن الاتجاه استعداد يشترك فيه الأفراد بدرجات متفاوتة . ومعنى هذا أنه يمكن مقارنة الأشخاص بالنسبة للاتجاه . وأن الاتجاه لا بد أن يرتبط بمواقف معينة ، وأن الاستجابة تتخذ أشكالا معينة يقسمها هو إلى قسمين متعارضين إما قبول ورضى أو عدم ميل ورضى ، وهذا يضيف عاملا جديدا هو الشعور أو الانفعال الذي يميز الاستجابة .

أما ألبورت[٩] فقد عرف الاتجاه بأنه حالة استعداد عقلي وعصبي تنتظم من خلال خبرة الشخص ، وتكون ذات تأثير دينامي على استجابة الفرد لجميع الموضوعات والمواقف التي تستثير هذه الاستجابة .

يؤخذ على هذا التعريف وجود مفهوم غيبي إذ لا يمكن ملاحظة التأهب العصبي ولكنه مع ذلك يقرر مبدأ تأثير الاتجاه إذا ثبت في استجابات الفرد للأشياء والمواقف المختلفة ويؤكد أنه يكتسب بالخبرة .

ولقد اتفق كثير من الباحثين مع ألبورت في تعريفه للاتجاه[١٠] . أما كامبل[١١] فقد قال بأن الاتجاه الاجتماعي لفرد ما هو الترابط الرصين لاستجاباته بالنسبة لمجموعة من المشكلات الاجتماعية .

ومع أن هذا التعريف يؤكد عنصر الترابط الرصين لاستجابات الفرد إلا أنه لم يذكر شيئا عن لزوم استمرار هذا الترابط ، كما أنه لم يذكر هل الاتجاه فطرى أم مكتسب يمكن تعلمه؟

ولكننا إذا تأملنا هذا التعريف نجده قد اقترب من الصيغة الإجرائية[١٢] لمعنى الاتجاه . وهناك مجموعة أخرى من التعاريف تتسم بالإجرائية ، ومن أمثلة هذه التعريفات ، تعريف جرين[١٣] . فالاتجاه في نظره مفهوم يخلعه الإنسان ليصف به ترابط الاستجابات المتعددة للفرد الواحد إزاء مشكلة أو موضوع معين . أما ثرستون[١٤] ، فقد عرفه «بأنه قوة الشعور نحو أو ضد موضوع ذى صبغة نفسية . وهذا الموضوع قد يكون شخصا ، أو رمزا ، أو فكرة . ويعتقد كلوزماير[١٥] بأن الاتجاهات مكتسبة وبأنها أمزجة مسبقة تتحكم فيها العاطفة ويمكن التعرف عليها عن طريق

سلوك الفرد كاستجابة إيجابية أو سلبية نحو الموضوع أو الفكرة وأنه لا يمكن قياسها مباشرة مثل المهارات والحقائق والأفكار.

أما آندرسون وفشباين[١٦] فقد عرفا الاتجاهات بأنها عنصر تقويم لمفهوم معين وأي اتجاه نحو شيء من الأشياء أو موضوع من الموضوعات هو مجموع قوة المعتقدات حول ذلك الموضوع ومقدار التقويم لتلك المعتقدات، والتقويم يقصد به التفضيل أو عدمه والجودة أو عدمها. . .

لقد علق كل من شوورايت[١٧] على التعاريف السائدة للاتجاه بأنها تتفق حول صفة رئيسة وهي أن الاتجاه يحوى في طياته تهيؤ الفرد أو استعداده للتجاوب مع موضوعات اجتماعية من شأنها إرشاد وتوجيه السلوك الظاهري للفرد، وقدما التعريف التالي لمصطلح الاتجاه: «الاتجاه هو نظام تقويم دائم نسبيا يتسم برد الفعل الانفعالي المستند على والعاكس للمفاهيم أو المعتقدات المكتسبة التي تحمل في طياتها عنصر التقويم تدور حول صفات الموضوع الاجتماعي أو مجموعة الموضوعات الاجتماعية».

يتبين مما تقدم أنه ليس من السهل أن يبنى تعريف واسع بحيث يغطي الأنواع الكثيرة من تعريفات الاتجاه الذي يميزه علماء النفس هذه الأيام، هذا علاوة على تأثر هذه التعاريف إلى حد بعيد بطبيعة النظرية السيكولوجية التي يدين بها صاحب التعريف. وربما كان من الأنفع أن نصر على ما يسمى بالتعريف الإجرائي لأن ذلك أفضل من الالتجاء إلى ألفاظ مجردة غامضة لشرح معنى الاتجاه، إذ أنه غالبا ما تعجز هذه الألفاظ عن أن تفسره أو تضيف إليه أي جديد في الواقع.

لقد أجمع كثير من تعاريف الاتجاهات على أربع نقاط أساسية هي[١٨]:

أولا: تتشكل الاتجاهات اجتماعيا فهي تستمد وجودها من الخبرة والتنشئة الثقافية والتي تتكشف لنا في المنتوجات الحضارية، فدراسة تاريخ حياة الفرد تبين لنا عقليته ونوع تفكير الجماعة التي ينتمي إليها، ويستمد منها قيم المجتمع الذي يعيش فيه.

ثانيا: الاتجاهات تكيفات الأفراد تجاه الآخرين والأوضاع (الأشياء)، وهي تحتوى المعاني التي تشتمل عليها أية حادثة طبيعية كطاقة فاعلة أو كامنة.

ثالثا: الاتجاهات منتقاه فهي أساس للتميز في انتقاء ما يعرض من بدائل تتعلق بالسلوك (المناسب من بين أنواع السلوك المتنوعة) وتضفي صفة الثبات على الاستجابة في المواقف الاجتماعية والتي بدونها تكون ذات طبيعة متغيرة ومتنوعة.

رابعا: تعكس الاتجاهات ميلا نفسيا نحو نشاط ما، وليس تحديدا لفظيا له، وهي عبارة عن تنظيم لأنواع من النشاط في طور أولي، وأفعال لم تكتمل بعد بالضرورة فهي بذلك تمثل القاعدة التي يرتكز عليها هذا الميل أو الحوافز التي تدفع لهذا الميل.

وفيما يتعلق بأبعاد الاتجاهات فقد اتفقت مجموعة من علماء النفس بأن الاتجاهات تمتاز بما يلي:

ا . ترتكز الاتجاهات على مفاهيم تقويمية فيما يتعلق بخصائص الشيء المعني والتي تعطي للاتجاهات مظهرا سلوكيا وتحفزه على الاستمرار.
ب. تتباين الاتجاهات في نوعيتها وقوتها ما بين إيجابية ومحايدة وسلبية.
جـ. أن الاتجاهات مكتسبة لا موروثة أو نتيجة لعوامل النمو والنضج.
د . للاتجاهات مصادر اجتماعية أو طبقية محددة.
هـ. تتصف الاتجاهات بدرجات متفاوتة من الترابط فيما بينها.
و . الاتجاهات ثابتة ودائمة نسبيا.

يتبين مما تقدم أن الاتجاه هو الحالة الوجدانية القائمة وراء رأي الفرد أو اعتقاده فيما يتعلق بموضوع معين من حيث رفضه لهذا الموضوع أو قبوله، ويستدل على هذه الحالة الوجدانية من ترابط وتكرار السلوك الظاهري الملاحظ للفرد إزاء المواقف والموضوعات الجدلية التي تعرض له إما مباشرة (مواقف عملية) أو بطريقة اختبارية (مواقف استفتاء مثلا) فالاتجاهات إما استجابات لفظية أو استجابات معلنة (عملية)، وهي تنبع من واقع ظروفنا الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والأيديولوجية، وتتمشى مع مرحلة التطور التي يجتازها مجتمع من المجتمعات. وتظهر الحاجة إلى قياس

اتجاهـات جديـدة كما تذبـل بالتدرج أهمية قياس البعض الآخر من الاتجاهات وهكذا يتغير الاتجاه تبعا لتغير صلته الديناميكية بتلك الأشياء إذن. فالاتجاهات نسبية، تتغير بتغير مثيراتها، وتثبت حينا لتكتسب مقوماتها وأركانها وذاتيتها.

نخلص من ذلـك إلى أن الاتجـاهـات تعتبر ضمن التنظيمات السلوكية المتعلقة بالمـواقف الاجتـماعيـة والتي يمكن أن يكتسبهـا الفـرد عن طريق احتكـاكـه بمؤثرات خارجيـة. وطـالمـا أنهـا كذلـك، فلا شك أننـا نستطيع أن نعلم ما نشاء منها لطلابنا. والاتجـاهـات بهذه الصـورة يمكن التعـرف عليهـا ومـلاحظتهـا وقيـاسها سواء أكانت استجابات لفظية أم استجابات سلوكية (عملية).

وفيما يلي تعريف الاتجاه إجرائيا في هذا البحث:
«الاتجـاه مفهـوم يستـدل عليه من ترابط وتكرار استجابات الفرد بالقبول أو الرفض إزاء المواقف والموضوعات الجدلية التي تعرض له، إما بطريقة لفظية أو عملية».

أهميـة قيـاس الاتجاهـات

تقاس الاتجاهات لسببين:

الأول: لأن نتائج القياس تلقى ضوءا على مدى صحة أوخطأ الدراسة النظرية القائمة لأنها تزود الباحث بميادين تجريبية مختلفة، وتنحو بالدراسة نحو آفاقها التجريبية المجهـولـة، وبـذلـك تزداد معـرفتنـا بالعوامل التي تلابس بدء الاتجاه ونشأته واستقراره وثبوته، وتحوله وتطوره وتغيره البطيء المتدرج أو السريع المفاجيء.

الثاني: لأن لقياس الاتجاهات فوائد تمتد وتنتشر في ميادين عدة مختلفة نذكر منها ميـادين الـتر بيـة والتعليم والصنـاعـة والحيـاة العامة. وهذا يبين لنا أهمية انشغال علم النفس الاجتماعي بدراسة الاتجاهات خلال الخمسين سنة الماضية.

الدراســات السابقــة

الاهتمام بدراسة الاتجاهات نحو مهنة التعليم ليس حديثا. إلا أنه أخذ يزداد في السنوات الأخيرة ليشمل جوانب متعددة فى الاتجاهات، من حيث علاقتها بالتحصيل

وما يتركه التدريب العملي الذى يمارسه الطلبة أثناء اعدادهم فى كليات التربية في اتجاهاتهم نحو المهنة ، ونوع آخر من الدراسات يتناول العوامل المؤثرة في تشكيل الاتجاهات والأساليب التى يمكن اتباعها في تعديلها أو تكوين اتجاهات جديدة مرغوب فيها .

في دراسة قامت[١٩] على فرضية أن اتجاهات الطلاب المعلمين الذين يكونون في دور الاعداد لمهنة التعليم تتغير تغيرا إيجابيا بعد التدريب . طبق باحثان مقياس منيسوتا لاتجاهات المعلمين على عينة تكونت من (٣١٣) طالبا فى كلية المعلمين فى احدى مدن وسط غرب أمريكا يتخصصون للتدريس في المدارس الابتدائية أو الثانوية وذلك قبل بدء تدريبهم على التدريس وبعده، فلاحظا فروقا في الآراء ذات دلالة في مستوى (٠,٠١) .

وقد أجرى كورني[٢٠] وروكيو دراسة عن أثر دراسة مقرر الصحة النفسية على تحسن اتجاهات المعلمين وتمت المقارنة بين متوسط أداء المعلمين الذين درسوا مقررا فى الصحة النفسية على مقياس الاتجاهات ومعلمين لم يدرسوه، وتوصل الباحثان إلى فروق ذات دلالة بمستوى (٠,٠١) وقد كانت لصالح المعلمين الذين درسوا المقرر وعزا الباحثان ما توصلا إليه من نتائج إلى أن المبادىء والنظريات التى اشتملها مقرر الصحة النفسية له تأثير في تحسن اتجاهات المعلمين نحو مهنة التعليم بالقياس إلى المعلمين الذين لم يدرسوا مثل هذا المقرر.

وفي بعض الدراسات[٢١] كانت هناك محاولة للتوصل إلى وصف للعلاقة الممكنة بين اتجاهات التلاميذ نحو مادة الرياضيات وبين تحصيلهم فيها . ففي مراجعة «نوب (Knaup) » لعدد من الدراسات يستخلص أن ليس هناك علاقة واضحة بين المتغيرين ، وأن معرفة اتجاه الفرد نحو موضوع دراسي لا تسمح لنا بالتنبؤ بسلوكه في ذلك الموضوع .

ومن الدراسات العربية نذكر دراسة جابر عبدالحميد جابر[٢٢] وعنوانها «بعض المتغيرات المرتبطة بالاتجاهات النفسية للمعلمين» التي قام بها سنة ١٩٧٣ . تناولت هذه الدراسة علاقة الاتجاهات النفسية بثلاثة متغيرات . من هذه المتغيرات ، علاقة

المعلمين بالتلاميذ. وقد استخدم الباحث مقياس مينيسوتا للاتجاهات أداة للدراسة. ومن النتائج التي انتهت إليها هذه الدراسة بالنسبة للمتغير المذكور هو أن المعلمين الذين يتجاوبون مع التلاميذ وينشئون علاقات دفء ومودة معهم ذوو اتجاهات تعليمية موجبة.

وفي دراسة(٢٣) استطلاعية قام بها بعض أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك عبدالعزيز بمكة المكرمة سنة ١٣٩٩هـ بعنوان: «اتجاهات المعلم نحو المهنة والعوامل المكونة لها» استخدم الباحثون مقياس مينيسوتا أداة لدراستهم. ومن النتائج التي انتهت إليها هذه الدراسة: أن الإعداد الأكاديمي وحده ليس كافيا لتكوين اتجاهات إيجابية نحو مهنة التعليم، وأن الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التعليم تتكون نتيجة للخبرات النظرية والممارسات العملية للتعليم.

وفي دراسة أردنية(٢٤) كان هدفها معرفة تأثير برنامج معاهد المعلمين والمعلمات الحكومية في الأردن في اتجاهات طلبتها نحو مهنة التعليم، تبين من النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن طلبة هذه المعاهد الذين التحقوا بها لمدة سنتين دراسيتين (درسوا خلالهما مقررات نظرية في الثقافة التخصصية والثقافة العامة والثقافة المهنية المسلكية بالإضافة إلى التدريب العملي المتدرج على التعليم) لم تتغير اتجاهاتهم نحو مهنة التعليم، فقد ظلت سلبية في نهاية السنة الثانية كما كانت كذلك في بداية السنة الأولى.

المشكلة

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على أثر الدراسة بكلية التربية في اتجاهات طلبتها نحو مهنة التعليم. أي أن البحث سيحاول أن يجيب عن الأسئلة الآتية:

أولا: هل تختلف اتجاهات الطلبة باختلاف معدل تحصيلهم؟

ثانيا: هل تختلف اتجاهات طلبة السنة الرابعة نحو التعليم عن اتجاهات طلبة السنة الأولى نحو التعليم؟

وعلى ذلك يمكن تحديد مشكلة البحث فيما يلي:

«أثر الدراسة بكلية التربية بالجامعة الأردنية في اتجاهات طلبتها نحو مهنة التعليم».

هـدف البحـــث

قام البحث الحـالي بهدف التعـرف على أثـر الـدراسـة بكليـة الـتر بية (الجامعة الأردنيـة) في اتجـاهـات طلبتها نحو مهنة التعليم عند التحاقهم بهذه الكلية ثم التعرف على هذه الاتجـاهـات عنـد طلاب السنـة الـرابعة النهائية للوقوف على مدى التغير في الاتجاهات نحو مهنة التعليم (إن وجد)، وذلك للتعرف على ما إذا كانت هناك جهود تبذلها كلية التر بية لتحسين هذه الاتجاهات لدى طلابها وإذا ما كان هناك اختلاف في اتجاهات الطلبة باختلاف معدل تحصيلهم الأكاديمي .

كما أن الفـروق إيجـابـا أو سلبـا تكـون بمثـابـة مؤشرات إلى أثر سنى الدراسة النظـريـة والمهنيـة بهذه الكليـة وتفـاعـل الطلاب مع معلميهم في الكلية من جهة ومع تلاميـذهم أثنـاء تدريبهم على التـدريس (الـتر بيـة العملية) وكذلك خبراتهم في الجو المدرسي والمجتمع من جهة أخرى .

فرضيـــة الدراســـة

- توجـد فروق إحصـائيـة ذات دلالـة في اتجـاهـات طلبة كلية التر بية في الجامعة الأردنية بالنسبة لمستوى تحصيلهم (عال، متوسط، منخفض) .

توجـد فروق إحصـائيـة ذات دلالـة في اتجـاهـات طلبة كلية التر بية في الجامعة الأردنية بالنسبة لمستوى سنوات الدراسة عندهم (سنة أولى، رابعة) للعام الدراسي ١٩٧٨-١٩٧٩ .

أهميـــة البحـــث

إن التعرف على مدى ما لدى طلاب كلية التر بية من اتجاهات نحو مهنة التعليم مسألة هامة للاعتبارات الآتية :

أولا : أن الاتجاه نحو أي شيء أو موضوع هو الذي يسبق ويحدد التفاعل والرأي إزاء هذا الموضوع .

ثانيا: الاتجاه يمكن تعديله عن طريق التعليم وطريقة التدريس والدراسة التي يمر بها المعلم أثناء إعداده.

ثالثا: أن معرفة الاتجاهات النفسية للطلبة نحو مهنة التعليم أثناء إعدادهم تسمح لنا بتوقع نوع سلوكهم وتصرفاتهم التي سيبدونها أمام التلاميذ في المدرسة عند مزاولتهم هذه المهنة.

رابعا: أن اكساب المعلم الاتجاهات النفسية السليمة أثناء إعداده ينتج عنه معلم واع قادر على تحمل تبعاته والقيام بأداء واجباته نحو إكساب التلاميذ هذه الاتجاهات التي يملكها المعلم.

خامسا: أن دراسة الاتجاهات نحو مهنة التعليم دراسة علمية وتشخيص نواحي القوة والضعف فيها، من شأنها إيضاح النواحي التي إذا توافرت في إعداده أدت إلى نمو هذه الاتجاهات.

سادسا: قد تؤدي نتائج البحث إلى إعادة النظر من قبل المسؤولين في برامج كلية التربية ومحاولة تطويرها وجعلها أكثر فائدة وفاعلية بالنسبة للمعلمين.

سابعا: قد تحمل نتائج البحث ـ إذا كانت إيجابية ـ المعلمين غير المؤهلين تربويا على الاشتراك في دورات التأهيل وتجعلهم يؤمنون بالتأهيل التربوي كعامل أساسي في نجاح المعلم في مهنته وبالتالي في أثره في تنمية الاتجاهات التربوية عند التلاميذ.

محددات البحث

يتناول هذا البحث بيان أثر الدراسة بكلية التربية في الجامعة الأردنية في اتجاهات طلبتها نحو مهنة التعليم. وقد اختيرت عيّنة البحث من بين الطلبة الملتحقين بالكلية في السنة الأولى وجميع طلبة السنة الرابعة الذين تخرجوا في صيف عام ١٩٧٨-١٩٧٩. وهذا يعني أن النتائج التي سيتوصل إليها البحث إنما تنطبق على عيّنة الدراسة ويمكن تعميمها في حالة وجود عيّنات مشابهة.

الطـريقـــــة

أفـراد البحـــث

يتكـون أفـراد البحث من طلاب وطالبات كلية التربية في الجامعة الأردنية . وقد شملت العينـة مجمـوعتـين : الأولى هم الطـالبـات والطـلاب الجـدد في كليـة الـتربية (تخصص تربيـة) وعـددها ستة وأربعون طالبا وطالبة . واختيرت هذه المجموعة بطريقة عشوائية ، فمثلا اختير الاسم الأول ثم ترك أربعة أسماء فالاسم الذي يليه وهكذا .

أمـا المجمـوعـة الثـانيـة فكان أفرادها جميع الطلاب والطالبات في السنة النهائية بكلية التربية (تخصص تربية) وهي المجموعة التي تخرجت صيف عام ١٩٧٨-١٩٧٩ وكان عددها واحدا وثلاثين طالبا وطالبة .

جدول رقم (١)
مجتمع الدراسة

المستوى	عدد أفراد المجتمع الأصلي	عدد أفراد العينة
الأول	٢٣١	٤٦
الرابع	٣١	٣١
المجموع		٧٧

أداة البحـــث

استعان البحث عند التعرف على ما لدى طلاب كلية التربية بالجامعة الأردنية من اتجاهات نحو مهنة التعليم بمقياس[٢٥] مينيسوتا لاتجاهات المعلمين (M.T.A.I) .

وقد صمم مقياس مينيسوتا[٢٦] لاتجاهات المعلمين في صيغته الأمريكية للاستفادة منه في قياس اتجاهات المعلمين التي تتنبأ بالطريقة التي يتعامل بها المعلم مع طلابه وبعلاقاته الإنسانية معهم، ويبين بطريقة غير مباشرة كيفية رضائه عن التدريس كمهنة.

ويتألف المقياس [٢٧] في صورته المعرّبة من (١٥٠) بندا تناظر ما في الأصل الأمريكي تماما. واعتمدت طريقة الإجابة التي يصفها دليل المقياس الأمريكي وهو يستند إلى مقياس متدرج مؤلف من خمسة بدائل هي: أوافق بشدة، أوافق، غير متأكد، لا أوافق، لا أوافق بشدة. ويقوم المفحوص بتسجيل إجابته على ورقة منفصلة وذلك باختياره أحد البدائل الخمسة. وفي تصحيح أوراق الإجابة تستخدم لوحتان مثقوبتان، واحدة للإجابة الصحيحة والثانية للإجابات الخاطئة. وتكون العلامة النهائية للمفحوص حاصل طرح الإجابات الخطأ من الإجابات الصحيحة، وعلى هذا الاساس يكون المدى الذى تقع ضمنه العلامات الخام هو + ١٥٠ و- ١٥٠.

وقد افترض مؤلفو[٢٨] مقياس مينيسوتا أن المعلم الذى تتصف اتجاهاته بالإيجابية يكون قادرا على إقامة علاقة ودّ وفهم مع تلاميذه ويجد متعة وسرورا في تدريسهم. كما أنهم افترضوا بأن المعلم الذى تتصف اتجاهاته بالسلبية يحاول أن يسيطر على الصف ويخلق جوا من التوتر بينه وبين التلاميذ. وفي هذه الحالة فإن كلا من المعلم والتلاميذ يكره العمل المدرسي. لذا ضمّن المؤلفون في هذا المقياس بنودا تعكس الإجابة عليها اتجاهات إيجابية وبنودا أخرى تعكس الإجابة عليها اتجاهات سلبية. وقد استند المؤلفون في اختيار هذه الفقرات على مبادىء وأسس تربوية مختلفة، من أبرزها تلك الصفات المرغوب توافرها في العلاقة القائمة بين المعلم والمتعلم، هذه العلاقة التي حولت فيما بعد إلى مواقف مختلفة تمثل في جملتها البنود المختلفة للمقياس.

وقد افترض مؤلفو المقياس أيضا أن الاختلافات بين المعلمين على هذا المقياس في اتجاهاتهم نحو التلاميذ ونحو التعليم ونحو المدرسة هي نتيجة عوامل كثيرة تتضمن التحصيل الأكاديمي للمعلم وذكائه واستعداداته وسماته الشخصية[٢٩]. ويمكن القول إن اتجاهات المعلم هي نتيجة تفاعل هذه العوامل وأن الاتجاهات تقدم مفتاحا للتنبؤ بالجو الذي سيخلقه المعلم في حجرة الدراسة.

ويمكن أن يطبق المقياس فرديا أو جماعيا دون تحديد وقت معين للإجابة . ولما كان استخدام المقاييس النفسية يتطلب خبرة وتأهيلا حتى تكون النتائج المتحصلة نتائج ذات قيمة فقد أشرفت الباحثة على تطبيق المقياس على أفراد العينة في أماكن دراستهم ، وأخذت بعين الاعتبار إعطاء مقدمة قصيرة عن هدف البحث وقراءة التعليمات الموجودة في الصفحة الأولى للمقياس دون أي تعليق وأكدت على كتابة اسم المفحوص على ورقة الإجابة للاستفادة منها في الحصول على معدله التراكمي من دائرة التسجيل بالجامعة الأردنية .

صدق المقياس فى صورته المعرّبة

وقد اتضح من الأبحاث الأجنبية والمصرية والأردنية التي أشرنا إلى بعضها أن المقياس صادق بدرجة مرضية . وأنه يحقق الهدف الذي قصد من وضعه ، أي أنه يقيس اتجاهات المعلمين التي تتنبأ بمدى قدرتهم على مسايرة التلاميذ في علاقات متبادلة ومدى رضاهم عن مهنتهم . وفي بحث أجراه الدكتور يوسف الشيخ[٣٠] على عينة من مائة طالب من طلاب كلية المعلمين بالقاهرة سنة ١٩٦٥ ، اتضح أن ثبات المقياس بلغ ٠,٨٩ بطريقة التجزئة النصفية للإجابات الصحيحة (وهي الاتجاهات الموجبة) ، وهذه الطريقة من بين الطرق التي اتبعت في الدراسات التي أجريت على الاختبار لتعيين معامل ثباته في بيئته .

أما بالنسبة لمقياس مينيسوتا المعرّب للبيئة الأردنية ، فقد قام معدلا[٣١] هذا المقياس بدراسة صدق له للبيئة الأردنية وعند حساب معامل الارتباط بناء على معادلة فاى وجد أنه يساوي ٠,٣٦ وهو معامل ترابط ذو دلالة إحصائية بمستوى ٠,٠١ مما يدل على أن المقياس المعرب يتميز بدلالة صدق لا بأس بها .

كما قام أحد طلبة[٣٢] الماجستير في كلية التربية (الجامعة الأردنية) باشتقاق معايير محلية في منطقة عمان التعليمية لهذا المقياس وانتهى إلى معامل ثبات مقداره ٠,٨١ باستخدام معادلة سبيرمان بروان .

وقد بلغ ثبات المقياس ٠,٧١ في دراسة[٣٣] أجراها فخرى مقدادى وقد استخدم لحساب معامل ثبات المقياس طريقة الاتساق الداخلي مستخدما معادلة كرونباخ Cronbach .

تصميم الدراسة

قامت الباحثة بتطبيق مقياس مينيسوتا لاتجاهات المعلمين على مجموعتين من طلاب وطالبات السنتين الأولى والرابعة في كلية التربية بالجامعة الأردنية للعام الدراسي ١٩٧٨-١٩٧٩ . كما تم ربط نتائجهم على هذا المقياس مع كل من مستويات التحصيل (عال، متوسط، منخفض) وكذلك مستوى سنوات الدراسة عندهم (أولى، رابعة)، وكذلك تمت المقارنة على أساس المتوسطات الحسابية في كل حالة وذلك باستخدام تحليل التباين الثنائي .

أما التحصيل فقد تم قياسه عن طريق المعدلات التراكمية الموجودة لهؤلاء الطلبة في دائرة التسجيل بالجامعة الأردنية .

النتائج

نصّت فرضية الدراسة على أن هناك فروقا إحصائية ذات دلالة في اتجاهات طلبة كلية التربية بالجامعة الأردنية نحو مهنة التعليم، بالنسبة لمستوى تحصيلهم (عال، متوسط، منخفض) وأن هناك أيضا فروقا إحصائية ذات دلالة بالنسبة لمستوى سنوات الدراسة عندهم (أولى، رابعة) للعام الدراسي ١٩٧٨-١٩٧٩، على مقياس مينيسوتا للاتجاهات بصيغته العربية .

جدول رقم (٢)
المتوسطات والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة على مقياس مينيسوتا للاتجاهات

الفئـــــة	المتوسط	الانحراف المعياري
سنة أولى : عالية التحصيل	٢٢,٥٧	١٥,٧٤
سنة أولى : متوسطة التحصيل	٢٤,٩١	١٤,٧٠
سنة أولى : منخفضة التحصيل	١٨,٧٥	١٨,٩٤
سنة رابعة : عالية التحصيل	٢٢,١٣	١٨,٨٨
سنة رابعة : متوسطة التحصيل	٢٧,٨٠	١٨,٩٥
سنة رابعة : منخفضة التحصيل	٢٥,٦٤	١٤,٤٥

جدول رقم (٣)
تحليل التباين الثنائي لعلامات الطلبة على مقياس مينيسوتا للاتجاهات

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	ف
المستوى	١	١٣,٩٢	١٣,٩٢	,٥٥
التحصيل	٢	٢١,٨٤	١٠,٩٢	,٤٣
المستوى التحصيل	٢	١٤,٠٨	٧,٠٤	٠,٢٨
الخطأ	٧١	١٧,٧٩	٢٥,٠٦	

يتبين من جدول رقم (٣) ما يلي:

١ ـ لا يوجد فرق إجمالي ذودلالة بين أداء الطلبة على المقياس يعزى إلى مستوى الدراسة ومعنى هذا أن طلبة السنة الأولى لا يختلفون في أدائهم على المقياس عن طلبة السنة الرابعة، (على مستوى الدلالة الإحصائية ٠٥,٠) رغم أن طلبة السنة الرابعة أكثر سلبية في اتجاهاتهم من طلبة السنة الأولى، إلا أن الفرق بين الحالتين ليس ذا دلالة إحصائية.

٢ ـ لا يوجد فرق إجمالي ذودلالة إحصائية (على مستوى الدلالة الإحصائية ٠٥,٠) بين مستويات الفئات التحصيلية المختلفة على مقياس مينيسوتا للاتجاهات، أي أن اتجاهات الطلبة على المقياس لا ترتبط مع مستويات تحصيلهم.

٣ ـ لا يوجد تفاعل ذو دلالة إحصائية (على مستوى الدلالة الإحصائية ٠٥,٠) على المتغيرين (المستوى الدراسي والتحصيل) على اختبار مينيسوتا.

تحليل النتائج ـ تفسيرها ـ المقترحات

نصّت فرضية الدراسة على أن هناك فروقا إحصائية ذات دلالة في اتجاهات طلبة كلية التربية (الجامعة الأردنية) بالنسبة لمستوى تحصيلهم (عال، متوسط، منخفضٌ)، كما نصت على وجود فروق إحصائية ذات دلالة في اتجاهات هؤلاء الطلبة بالنسبة لمستوى سنوات الدراسة عندهم (أولى، رابعة) للعام الدراسي ١٩٧٨ـ١٩٧٩، أي التعرف على أثر الدراسة بكلية التربية في اتجاهات طلبتها نحو مهنة التعليم وذلك عند التحاقهم بهذه الكلية، ثم التعرف على هذه الاتجاهات عند طلبة السنة النهائية للوقوف على مدى التغير في اتجاهاتهم نحومهنة التعليم وقد أدى تطبيق مقياس مينيسوتا للاتجاهات على عينة البحث إلى الوصول إلى النتائج التالية:

دلت نتيجة تحليل التباين الثنائي لعلامات الطلبة على مقياس مينيسوتا للاتجاهات (جدول رقم٣) على عدم وجود فرق إجمالي ذي دلالة بين أداء الطلبة على المقياس يعزى إلى مستوى الدراسة، ومعنى هذا أن طلبة السنة الأولى لا يختلفون في أدائهم على المقياس عن طلبة السنة الرابعة (على مستوى الدلالة الإحصائية ٠٥,٠). ورغم أن طلبة السنة الرابعة أكثر سلبية في اتجاهاتهم من طلبة السنة الأولى، إلا أن

الفرق بين الحالتين ليس ذا دلالة إحصائية . كما دلت نتيجة تحليل التباين الثنائي لعلامات الطلبة على مقياس مينيسوتا للاتجاهات أنه لا يوجد فرق إجمالي ذو دلالة إحصائية (على مستوى الدلالة الإحصائية ٠٥ ,) بين مستويات الفئات التحصيلية المختلفة على مقياس مينيسوتا للاتجاهات، أي أن اتجاهات الطلبة على المقياس لا ترتبط مع مستويات تحصيلهم .

وتؤيد نتائج الدراسة الحالية، دراسة قام بها أحد[٣٤] طلبة الماجستير في كلية التربية، وهي أن اتجاهات طلبة معهد المعلمين والمعلمات الحكومية نحو المهنة لم تتغير، وظلت سلبية في نهاية السنة الثانية كما كانت كذلك في بداية السنة الأولى . وأيد ذلك أيضا دراسة أجراها مصطفى فهمي[٣٥] كانت النتائج فيها أن الإعداد الأكاديمي وحده ليس كافيا لتكوين اتجاهات إيجابية نحو مهنة التعليم وأن الاتجاهات الإيجابية نحو هذه المهنة تتكون نتيجة للخبرات النظرية والممارسات العملية للتعليم .

وتعليل الباحثة لهذه النتائج يمكن إرجاعه إلى عدم كفاية الفرص التي توفر المناخ النفسي المناسب في قاعات الدراسة . لقد تأكد للمربين أن الاتجاهات هي من أهم محركات السلوك أي أنها تتحكم في سلوك الأفراد، وعلى هذا فإن تكوين اتجاهات إيجابية عند التلميذ يمكن أن يزيد من رغبته في التعلم، ولكن الاتجاهات لا تتكون وتنمو تلقائيا نتيجة دراسة التلاميذ لمنهج دراسي وإنما تحتاج إلى تدريب مباشر مقصود، فالاتجاهات لا تتكون إلا إذا حاولنا تكوينها بطرق مقصودة، أي أن إكساب التلاميذ خصائص الاتجاهات التربوية يحتاج إلى تدريب مباشر مقصود وإلى توفير المناخ النفسي المناسب في حجرة الدراسة[٣٦] . ويتطلب هذا من المعلم أن يتسم سلوكه مع تلاميذه بالاتجاهات الإيجابية التربوية . فالتلاميذ لا يمكنهم أن يتعلموا الاتجاهات التي لا تتوافر في معلميهم، وعلى هذا فإن مسؤولية كبيرة في هذا المجال تقع على عاتق المعلمين . ويرجع ذلك ببساطة إلى أن التلاميذ يتجهون إليهم لكي يكتسبوا الفهم السليم للمقررات التي يدرسونها . فدور المعلم في تنمية الاتجاهات التربوية وأثر اتجاهاته والروح التي يعمل على توفيرها في جو الدرس من أهم العوامل التي تساعد أو تعطل نمو اتجاهات معينة لدى التلاميذ، بل لعل هذا الأثر هو أهم العوامل جميعا فالتلاميذ محبون للتقليد، والقدوة الحسنة في التربية أفعل أثراً من أي عامل آخر[٣٧] .

كذلك تكتسب الاتجاهات عرضا[٣٨] وببطء كمحصلة لخبرات الطالب التي مرّ بها، فكل ما يحدث في المحاضرة يؤدي إلى إكتساب بعض الاتجاهات. فإذا كان المحاضر لطيفا، يقظا إلى حاجات طلبته، اكتسب هؤلاء الطلبة اتجاهات تربوية حسنة غالبا ما تستمر بعد التخرج. ولاكساب طلبة كليات التربية اتجاها تربويا سليما لا تكفي ساعات المحاضرات القليلة بينما بقية الفترة الدراسية تحمل اتجاهات مخالفة. فهل تكفي مثلا محاضرة في التربية الاستقلالية وطريقة تطبيقها، بينما تنتفى الروح الاستقلالية خارج المحاضرة؟

وبما أن الاتجاهات التربوية السليمة تكتسب باحتكاك التلاميذ في مراحل من التعليم المختلفة بمعلمين لهم اتجاهات تربوية محببة وقيم يفضلها المجتمع، ويحاول أن يعيشها فإننا نجد أن المعلمين يمكن الاستعانة بهم كأمثلة حية في تصرفاتهم مع التلاميذ. وعلى هذا لا بد أن يختاروا بدقة، فيجب أن تطمئن إدارات كليات التربية إلى أن المتقدمين إليها لا يعانون من الاتجاهات السلبية حتى يعملوا بنجاح مع التلاميذ في المستقبل في جو اجتماعي من السعي المزدوج ومن الرغبة الملحة في العمل اليومي ومن الشعور بالأمن الصادر من الشعور بحرية التفكير والعمل، وحتى يكونوا ثابتين على مبادئهم وجديتهم وتكاملهم يستطيعون عن طريق مركزهم أن يساعدوا التلاميذ على اكتساب اتجاهات سليمة تكون أساسا للسلوك المرغوب فيه. ولذلك نجد أن من مهام المعلم إكساب تلاميذه اتجاهات سليمة.

وكليات التربية لا بد لها حتى تؤدى واجبها نحو المجتمع من أن تضطلع بمسئوليتها في تكوين اتجاهات سليمة لطلبتها، وفي تدعيم الاتجاهات الإيجابية من ناحية ثم تغيير الاتجاهات السلبية من ناحية أخرى. فالطلبة في هذا النوع من الكليات سوف يكتسبون بعض الاتجاهات سواء كانت حسنة أم سيئة. والمجتمع لا يستطيع أن يقف غير مكترث بهذه النقطة. ومن هنا تأتي مسئولية اختيار الطلبة لهذه الكليات. إن الوسيلة المستخدمة حاليا في اختيار الطلاب الذين يلتحقون بكلية التربية (الجامعة الأردنية) لا تقوم على أسس علمية ولا يراعى فيها عادة القياس النفسي الدقيق وإن الحاجة ماسة لعمل الأبحاث لاستخدام اختبارات ومقاييس يمكن بها التنبؤ باستعداد المتقدم للاشتغال بمهنة التعليم، بالإضافة إلى الأخذ بعين الاعتبار قبول الطلبة الراغبين حقا في ممارسة مهنة التعليم عن اقتناع وتقبل.

ويمكن أن نستخلص من هذا البحث أنه أثناء الفترة التي يقضيها الطلاب في كلية التربية بالجامعة الأردنية وهي فترة حدها الأدنى أربع سنوات لا يحدث تغيرا يذكر في اتجاهات الطلاب نحو مهنة التعليم، مع أنه من الأهمية بمكان أن تعمل كليات التربية على تنمية الاتجاهات نحو المهنة عند طلبتها، فهي من أهم العوامل التي تؤثر في كفاءتهم وإنتاجهم وفهمهم لأبعاد مهنتهم مستقبلا. وترى الباحثة أن هناك حاجة لعمل بحث لرؤية الأسباب التي أدت إلى عدم تأثير الدراسة في كلية التربية (الجامعة الأردنية) في تغير اتجاهات طلبتها نحو مهنة التعليم أو عمل بحوث مستقلة نخرج منها بكيفية جعل التعليم في كلية التربية (الجامعة الأردنية) بحيث يؤثر في الاتجاهات التربوية المطلوب سيادتها في المجتمع، وذلك بمراعاة الأسس العلمية الواجب توافرها في تعديل الاتجاهات، وكذلك باستخدام الأساليب التي يمكن أن تؤدى إلى تعديل الاتجاه بما في ذلك التدريب (الممارسة).

التعليقات

(١) **Anderson, H. H.**, *et al.*, "Studies of Teacher's Classroom Personalities", *J. App. Psy. Monograph* (1945).

زكي، عنايات، اتجاهات طلبة كليات اعداد المدرسين نحو مهنة التدريس، بحث غير منشور، مطبعة التقدم، ١٩٧٤، ص٤.

(٢) **Bernard, Harold W.**, *Psychology of Learning & Teaching*, Mc Graw-Hill Book Comp., Inc., New York, 1954, p.43.

(٣) **Flanders, N.A.**, *Analyzing Teaching Behavior*, Ontario: Addison Wesley Publishing Comp. Inc. 1970, p.395.

(٤) **أنهار مصطفى زيد الكيلاني**، «تأثير عملية التفاعل اللفظي الصفي في تحصيل الطلبة الأردنيين وآرائهم في عينة من طلبة للمرحلة الإعدادية»، رسالة ماجستير مودعة في مكتبة الجامعة الأردنية (عمان، ١٩٧٦، غير منشورة) ص٤.

(٥) **Gage N. L.**, *Handbook of Research on Teaching*, Stokie: Rand McNally and Comp., 1971, pp.403-404.

(٦) يلاحظ أن كلمة الاتجاهات نستخدمها كترجمة عربية لاصطلاح Attitudes في اللغة الإنجليزية.

(٧) **El Sharkawy, M.**, *Study of the Validity and Reliability of Different Test Batterys in*

Relation to Industrial Training, London University 1964, pp.183-189.

(٨) **Guilford, G.P.**, *Psychometric Methods*, New York, McGraw-Hill Book Comp., 1936, p.456.

(٩) **Allport, G.W.**, "The Historical Background of Modern Social Psychology", in **G. Lindzev** (ed.), *Handbook of Social Psychology*, vol.I, Cambridge, Mass., Addison-Wesley, 1954, p.45.

(١٠) انظر أمثلة لهذه التعريفات في:

Howard, C. Warron, *Dictionary of Psychology*, London, 1934, p.24; **Charles, Skinner E.**, *Educational Psychology*, 4th ed., New-Delhi, Prentice Hall, 1970, p.326; **Krech** *et al.*, *Individual in Society*, New York, McGraw-Hill, 1962, p.177.

(١١) **Campbell, D.T.**, The Indirect Assessment of Social Attitudes, *Psychol. Bull.*, 1950, p.31.

(١٢) المقصود بالتعريف الإجرائي هو محاولة تفسير مدلول أي مفهوم تفسيرا ينقله إلى حيز الوجود والواقع، وما يمكن أن نلحظه أو نشاهده أو نقيسه أو نتحكم فيه بالنسبة لمظاهر هذا المفهوم.

(١٣) **Green, B.F.**, "Attitude Measurement", in **G. Lindzey** (ed.), *Handbook of Social Psychology*, Cambridge, Mass., Addison-Wesley, 1954, p.335.

(١٤) **Barry, E. Collins** *Social Psychology*, California, Addison-Wesley, 1970, p.71.

(١٥) **Herbert, Klausmeier** and **William, Goodwin** *Learning and Human Abilities*, New York, Harper & Row, 1969, p.518.

(١٦) **Shaw, M.E.** and **J.M. Wright,** *Scales for Measurement of Attitudes*, McGraw-Hill Book Comp., 1967, p.3.

(١٧) *Ibid.*, p.3.

(١٨) **Gage,** *op. cit.*, pp.403-404.

(١٩) **Sandgreen** and **L.G. Schmidt,** "Does Practice Teaching Change Attitudes Toward Teaching?", *J. Educ. Res.* 1956, pp.712-715.

(٢٠) **Kearney, N.C.**, and **P.D. Rocchio,** "The Effect of Education on the Teacher's Attitude", *J. Educ. Res.*, 1956, pp. 703-708.

(٢١) **Knaup, Jonathan,** "Are Children's Attitudes Toward Learning Arithmetic Really Important?", *School Science and Mathematics*, 1973, pp.9-15.

انظر: عن بحث التكوين العاملي لاتجاهات المعلمين والطلبة في الأردن نحو الرياضيات وأساليب تدريسها. *دراسات*، العدد ٢، المجلد الخامس، الجامعة الأردنية، عمان، ١٩٧٨، ص٧٧.

(٢٢) جابر عبدالحميد جابر، «بعض المتغيرات المرتبطة بالاتجاهات النفسية للمعلمين» *صحيفة المكتبة*، المجلد٦، العدد الأول، ١٩٧٤، ص ص٥١-٦١.

(٢٣) د. مصطفى فهمي وآخرون، «اتجاهات المعلم نحو المهنة والعوامل المكونة لها»، *المؤتمر الأول لإعداد المعلمين بمكة المكرمة جامعة الملك عبدالعزيز*، ص ص١٨٨-١٩٤.

(٢٤) محمد فخري مقدادي، «تأثير برنامج معاهد المعلمين والمعلمات الحكومية في الأردن في اتجاهات طلبتها نحو مهنة التعليم» (رسالة ماجستير مودعة في مكتبة الجامعة الأردنية، عمان ١٩٧٩، غير منشورة، ص٣٢).

(٢٥) ترجمة د. جابر عبدالحميد جابر، ود. يوسف الشيخ سنة ١٩٦٥.

(٢٦) **Cook, Leeds,** and **Callis,** *Minnesota Teacher Attitude Inventory,* New York, Psychological Corporation, 1951, (Manual), p.3.

(٢٧) *Ibid.*, pp.5-13.

(٢٨) *Ibid.*, pp.3-4.

(٢٩) **Cook, Walter W., and Hoyt, Cyrill J.,** "Procedure for Determining Number of Norms Groups for the Minnesota Teacher Attitude Inventory", *Ed. & Psycho. Measurement (12).* 1952, p.12.

(٣٠) جابر عبدالحميد جابر، مرجع سبق ذكره، ص٥٥.

(٣١) د. توق ود. دواني، «اختبار مينيسوتا لاتجاهات المعلمين دراسة صدق للبيئة الأردنية»، *دراسات*، المجلد٤، العددان١-٢، ١٩٧٧، ص١٢.

(٣٢) يوسف قطامي «اشتقاق معايير محلية لمنطقة عمان التعليمية لمقياس مينيسوتا لاتجاهات المعلمين نحو التلاميذ والمهنة» (رسالة ماجستير مودعة في مكتبة الجامعة الأردنية، عمان، ١٩٧٧، غير منشورة، ص٢٤).

(٣٣) محمد فخري مقدادي، مرجع سبق ذكره، ص٢٣.

(٣٤) محمد فخري مقدادي، مرجع سابق.

(٣٥) د. مصطفى فهمي وآخرون، مرجع سابق.

(٣٦) **Burnett, R.W.,** *Teaching Science in the Secondary School,* N.Y.: Rinehart & Comp. Inc., 1957. pp.123-124.

(٣٧) **Klausmeier,** *op. cit.*, p.536.

(٣٨) *Ibid.*, pp. 539-543.

المراجع

المراجع العربية

توق ودواني، «اختبار مينيسوتا لاتجاهات المعلمين دراسة صدق للبيئة الأردنية»، *دراسات*، المجلد الخامس، العددان ١و٢، الجامعة الأردنية، عمان، ١٩٧٧.

جابر، عبدالحميد جابر، «بعض المتغيرات المرتبطة بالاتجاهات النفسية للمعلمين»، *صحيفة المكتبة*، العدد الأول، المجلد السادس، ١٩٧٤.

دواني، كمال، «دراسة العلاقة بين الاتجاهات المعلنة والاتجاهات الملاحظة عند المعلمين»، *دراسات*، العدد١، المجلد الخامس، الجامعة الأردنية، عمان، ١٩٧٨.

فهمي، مصطفى، وآخرون، «اتجاهات المعلم نحو المهنة والعوامل المكونة لها»، *المؤتمر الأول لإعداد المعلمين*، مكة المكرمة، جامعة الملك عبدالعزيز، ١٩٧٤.

قطامي، يوسف، *اشتقاق معايير محلية لمنطقة عمان التعليمية لمقياس مينيسوتا لاتجاهات المعلمين نحو التلاميذ والمهنة*، رسالة ماجستير مودعة في مكتبة الجامعة الأردنية، عمان، ١٩٧٧.

الكيلاني، أنمار مصطفى زيد، *تأثير عملية التفاعل اللفظي الصفي في تحصيل الطلبة الأردنيين وآرائهم في عينة من طلبة المرحلة الاعدادية*، رسالة ماجستير مودعة في مكتبة الجامعة الأردنية، عمان، ١٩٧٦، غير منشورة.

مقدادي، محمد فخري، *تأثير برنامج معاهد المعلمين والمعلمات الحكومية في الأردن في اتجاهات طلبتها نحو مهنة التعليم*، رسالة ماجستير مودعة في مكتبة الجامعة الأردنية، عمان، ١٩٧٩، غير منشورة.

المراجع الأجنبية

Anderson, H.H. *et al.*, *"Studies of Teacher's Classroom Personalities", J. App. Ps. Monograph*, 1945.

Burnett, R.W. *Teaching Science in The Secondary School*. New York, Rinehart & Comp. Inc., 1957.

Campbell, D.T. "The Indirect Assessment of Social Attitudes", *Psychol. Bull.*, 1950.

Charles, Skinner E. *Educational Psychology*, 4th ed. New-Delhi: Prentice Hall, Private Limited, 1970.

Collins, Barry E. *Social Psychology*. California: Addison-Wesley Publishing Comp., 1970.

Cook, Leeds, and Callis. *Minnesota Teacher Attitude Inventory*. New York: Psychological Corporation, 1951.

Cook, Walter W. and **Hoyt, Cyrill.** "Procedure For Determining Number of Norms Groups For The Minnesota Teacher Attitude Inventory". *Ed. & Psycho. Measurement*, 12, 1952.

El-Sharkawy, M. *Study of the Validity & Reliability of Different Test Batterys in Relation to Industrial Training*. London University, 1964.

Flanders, N.A. *Analayzing Teaching Behavior*. Ontario: Addison-Wesley Publishing Comp. Inc., 1970.

Gage, N.L. *Handbook of Research on Teaching*. Stokie: Rand McNally & Com., Copyright 1963, Seventh Printing 1971.

Guilford, G.P. *Psychometric Method*. New York: McGraw-Hill Book Com., 1936.

Harold, W. Bernard. *Psychology of Learning & Teaching*. New York Book Com. Inc., 1954.

Howard, C. Warren. *Dictionary of Psychology*. N.Y., London, 1934.

Kearney, N.C. and **Rocchio, P.D.** "The Effect of Teacher Education on the Teacher's Attitude". *J. Educ. Res.*, 1956.

Kerry, Thomas. *Attitudes & Behaviour: Selected Reading*. Harmondsworth: Penguin Books, 1971.

Klausmeier, H. & Goodwin, W. *Learning and Human Abilities*. New York: Harper & Row, 1969.

Knaup, Jonathan. "Are Children's Attitudes Toward Learning Arithmetic Really Important?", *School Science & Mathematics*, 1973.

Krech *et al. Individual in Society*, New York: McGraw-Hill, 1962.

Lindzey, G., ed. *Handbook of Social Psychology*. Cambridge, Mass., Addison-Wesley, 1954.

Sandgren & Schmidt, L.G. "Does Practice Teaching Change Attitudes Toward Teaching?" *J. Educ. Res.*, 1956.

Shaw, M. E. and **Wright, J.M.** *Scales for Measurement of Attitudes*. McGraw Hill Book Comp., 1967.

Warren, Neil & Jahoda *Attitudes: Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin Book, 1973.

The Effect of Study in the College of Education, University of Jordan, on the Student's Attitudes towards the Teaching Profession

N. Y. Al-Jamal, Ph. D.,
Assistant Professor, College of Education,
University of Jordan, Amman, Jordan

This is an experimental study on the effect of study at the Faculty of Education, University of Jordan, on the attitudes of its students towards the teaching profession. The aim was to appraise the attitudes of the first and fourth year students at the College of Education towards teaching in order to evaluate the change in attitudes towards this profession. This study was carried out to know if there were any efforts by the College of Education to improve the attitudes of its students. Also, this study investigated the differences in attitudes as it correlates to academic averages. Minnesota Teacher Attitude Inventory was given to two groups. The first group consisted of 46 males and females from the first year students at the College of Education while the second group consisted of 31 males and females from the fourth year.

The results of the study showed that fourth year students had a more negative attitude than first year students. Statistical analysis, however, showed no significant difference in the attitudes due to the number of years at the college. Furthermore, the results of the analysis of variance showed no significant differences in attitudes due to academic studying.

In other words, the attitudes of students as measured by Minnesota Teacher Attitude Inventory did not correlate with the level of achievement.