التنبؤ * بالتحصيل الدراسى والاتجاهات التربوية لطلبة الدبلوم المهنى والخاص بكلية التربية من مشكلاتهم الدراسية وفعالية تدريس أساتذتهم

دكتور / نبيل محمد زايد
أستاذ مساعد علم النفس التربوى
بكلية التربية – جامعة الزقازيق

أولا : مقدمة تمهيدية :

إذا كـان هـدف أية كلية جامعية هو نمو الطالب ، فإن نمو الطالب كليا يعتبر أكثر تعقيـداً فى إمكانية شرحه من أية نظرية أو حتى مجموعة نظريات ، وإذا تعلق الأمر بطلبة الدراسات العليا ، فإن الأمر يصبح اكثر تعقيداً ، لأن الطلبة الراشدين يلزمون قاعات الدراسة بعضـا من الوقت ، بينما يحتفظون بكل الوقت لأعمالهم أو العناية بأسرهم (Evans, et al., 1998, 14-15).

وعـلى أى حـال ، " فـإن عناصر الدراسات العليا هى الطلبة والأساتذة والوسائل والوسـائط والتمويل والمحيط الملائم من أبنية وبيئة ومناخ ثقافى " (صالحة سنقر ، ١٩٨٨ ، ٢١٦) .

وإذا كان " ليبرمان " (Lieberman, 1992) قد أكد على أن بناء التعليم العالى كان محـدودا بقدرة الكلية على إحداث التعاون والنظام داخل العمل ، والبحث عن طريق الفريق ، والتغيرات المنتظرة ، وأن " باندورا " (Bandura,1992) قد افترض أن طاقة الفرد ورضاه عن المثابرة فى النشاط المرغوب يكون له تأثيراً إيجابياً أو سلبياً عن طريق مناخ مكان العمل (فى Miller&Stayton,1999, 300).

وإذا كـان " مـورفى وآخرون " (Murphy ,et al., 1993) قد أكدوا أنه من هذا الـتاريخ تـم تـنفيذ نماذج البديل Alternative أو النماذج التكاملية Supplementary التى يمكـن اعتبارها تعترف بأن إعداد المعلم المؤسس على الكفاية له فوائد كامنة عديدة تتمثل فى أنها (فى Halsall, 1995,1998., 111) :

---

* بمعنى توقع نتائج التحصيل الدراسى والاتجاهات التربوية .

١- تتضمن وضوح المهارات لكل من أعضاء هيئة التدريس والطلبة ، والمعرفة والفهم ، التى كثيرا ما تكون غير محددة أو مشوشة .

٢- تساعد على أن ترتكز ردود أفعال الطلبة على ممارستهم الفعلية .

٣- تساعد أعضاء هيئة التدريس على أن يركزوا بصورة نظامية أكثر على ما إذا كانت الفرص يمكن أن تساعد على نمو الطلبة .

٤- تساعد على تنقية العلاقة بين تطبيق الموضوع ، والدراسات التربوية والخبرة المدرسية.

٥- تساعد على تنقية أية عناصر تدريبية ، وأن تصل لأغراضها بصورة أفضل .

٦- تحسن الانتقال بين إعداد المعلم فى صوزته الأولية ، والسنوات الأولى للتدريس *.

فإن الإصلاح يحتم إعادة التفكير كلية فى المنهج السائد ، والمهارات ، والتصرفات ، وأسس المعرفة المطلوبة للمعلمين . إن معانى الإصلاح ، بصورة جوهرية ، تتطلب إعادة بناء الممارسة الحالية عن طريق تمكن الكلية من الفعل أو الأداء (Miller & Stayton, 1999, 301) .

ومن ثم يكون انتقاء الأساتذة ، وتكوينهم ، وتطوير خبراتهم ، ليكونوا اقدر على مواجهة التغيير واتخاذ القرارات ، وتنمية قدرات الطلبة على تحليل المواقف الجديدة ، والربط بين الدراسات النظرية وتطبيقها، وفتح مجالات جديدة للتعلم والبحث أمام الطلبة ، وتوسيع الإمكانات الدراسية الحالية وتطويرها ، وإدخال الحاسبات إلى الدراسات العليا ، وإيجاد مركز للمعلومات ، وتوفير المال اللازم لتمويل ذلك ، ورعاية طالب الدراسات العليا كإنسان بيولوجى اجتماعى سياسى وأخلاقى ، وتقويم الهيئة التدريسية والإدارية ، ومدى قدرتها على التخطيط للدراسات العليا ، ومدى ملاءمتها للحاجات المستقبلية(صالحة سنقر،٢٢٢،٨٨،١٩- ٢٥) .

ثانيا : النظرية المستخدمة :

تساعد نظرية نمو الطالب Student Development Theory فى فهم ما يحدث للطالب داخل الكلية ، وفى إبداع وتصميم تدخلات مقصودة تزيد من تعلم الطالب ونموه فى

* خبرة السنوات الأولى للتدريس ، المتواجدة لدى معظم أفراد عينة الدراسة الحالية يمكن أن تؤدى لصراع الواقع والمثاليات ، التى تنعكس على الاتجاهات التربوية للمعلمين (نبيل زايد ، ١٩٩١ ، ٢٣٧-٣١٠) .

الجوانب المعرفية والوجدانية والسلوكية ، مما يوضح فهما أفضل للحاجات الشاملة لطلبة الكلية ، وللاستراتيجيات التى تسبق النشاط لمقابلة تلك الحاجات (Evans, et al., 1998, xi).

إنها تزود الأكاديميين بنظرة فوقية شاملة جامعة لنمو الطالب فى التعليم العالى ، وفى برامج الدراسات العليا المتعلقة بطالب الكلية ، وتساعد المرشدين والمشرفين على أعضاء هيئة التدريس من أجل الوصول لبرامج ناجحة وإدارة ناجحة (Evans, et al., 1998, xii) .

هذا ولقد تم تجميع فئات عديدة من النظريات التى تهتم بنمو الطالب ، تحتوى النظريات النفسية الاجتماعية ، والنظريات البنائية المعرفية ، ونظريات الأنماط Typology ، بالإضافة إلى نماذج البيئة – الفرد (Evans, et al., 1998, 10-11) .

ولقد انبثقت من تلك النماذج الأخيرة نظرية الفرد – البيئة Person-Environment Theory ، وهى النظرية التى سوف يسير عليها البحث الحالى ، وتلك النظرية تختبر تفاعل الفرد والبيئة ، ليس فقط بيئة الطالب وبيئة الكلية ، ولكن حتى أكثر أهمية ، تفاعل الطالب مع البيئة ، عندما تستخدم بأسلوب مدروس يحول النظرية إلى التطبيق والممارسة . تلك النماذج تساعد الممارسين على اختيار الأنماط المختلفة لإمكان نمو الطالب " المعيار الخاص بالبيئات المصممة بصورة مدروسة التى تسهل النمو " (Evans, et al.,1998, 17) .

هذا ولنظرية نمو الطالب أربعة استخدامات قوية على نحو متزايد تتمثل فى : الوصف والشرح والتنبؤ والضبط ، حيث يزودنا الوصف فى النظرية بصورة تصورية لما يحدث ، مثل تنمية الكفاية ، والتحكم فى الانفعالات التى تصف خبرات طلبة الكلية ؛ وبالنسبة للشرح تستخدم النظرية لشرح أسباب السلوك ، فيمكنها تفسير سبب اضطراب الطالب فى المقرر الذى يتضمن مثلا ارتباطا كبيرا بتحليل وتقويم المناقشات ؛ وبالنسبة للتنبؤ ، فالنظرية القوية ربما تمكننا من التنبؤ بمخرجات النمو الناتجة من بقاء الطالب ذو الخصائص المعينة فى مكان الكلية ، وكمثال اقترحت نظرية " هولاند " Holland (١٩٨٥/١٩٩٢) أن الطلبة سوف يعملون أفضل فى بيئة مناسبة لأنماط شخصياتهم . وأخيرا ، بالنسبة للضبط ، فإنه إذا كان أساس المعرفة الشامل موجوداً، فإن النظرية تمكننا من إنتاج مخرجات نمو خاصة (فى Evans, et al., 1998, 17) .

ثالثاً : الأساتذة وطلبة الدراسات العليا :

تعتمد الحياة الجامعية اعتمادا كبيرا على التفاعل الإيجابى الذى تسوده علاقة الود والعطف والاحترام المتبادل والثقة بين الأستاذ والطالب ، وبين الطلبة فيما بينهم ، ويتوقف نجاح علاقة الأستاذ بالطالب على ما يتحلى به الأستاذ من سمات ، وعلى ما يتمتع به الطالب من صفات إيجابية (على راشد ، ١٩٨٨ ، ٦٤) .

ولا يصلح أن يكون أستاذا جامعيا من لا يعرف البيئة الجامعية وتقاليدها ، فالحياة الجامعية روح ومسلك . وليس بوسع من تجرد من الروح الجامعية أن يلقنها غيره (صالحة سنقر ، ١٩٨٨ ، ٢١٢) .

لكن فى الجهة المقابلة ، فإن التدريس الجيد فى التعليم العالى ربما يعرف عن طريق جودة التعلم ، فإذا فهمنا كيف نساعد الطلبة ، فإننا نفهم كيف نحسن التدريس ، حيث أن التدريس السئ يجعل مادة الموضوع تبدو مملة وصعبة ، ويجعل الطلبة خائفين Frightened وغير مستقرين ، وهذا يقود للتصلب فى تعلم الموضوعات (Paul, 1992, 267-68) .

وما ينطبق على التدريس السئ ينطبق على التقويم السئ والنمو التربوى السئ ، ولقد عبر أحد الطلبة عن مدى حنقه على ذلك بقوله " إنهم إما أن يعلموا التخيل أو زيادة القدرة على الاستدلال ، إنهم يضعفوا طاقتنا، إنهم يمزقونا ، إنهم يربوا فينا الخوف من التغيير ، إنهم يركزون على سلسلة من العلامات والقواعد التى لا معنى لها أكثر من التركيز على الأشياء ذات القواعد والعلامات المفيدة ، وليس الأقل من عيوبهم أنهم أغبياء بصورة مملة " (Paul, 1992, 268) .

ولقد غالى أحد الباحثين فى تصوره لمشكلة إعداد المعلم بقوله " إن المشكلة فى إعداد المعلم اليوم بسيطة ، وهى أن نوعية رديئة من الطلبة يدرسون أشياء رديئة فى أماكن رديئة عن طريق أناس رديئين " (Murray, 1999, 69) .

وبرغم الصورة الكئيبة التى تحيط بنا فى التعليم العالى فى نهاية القرن العشرين ، فإنه يوجد معلمون يدرسون بصورة ممتازة ، ومعلمون يتعلمون ليدرسوا بصورة ممتازة (Paul, 1992, 269) .

فمن واجبنا كمعلمين أن نتحكم فى تحسين التدريس ، وبصفة خاصة عن طريق الاستماع باحترام لطلبتنا حول كيفية إمكان مساعدتنا لهم على أن يتعلموا . إنه فى عملية

التحسين ، آمل أن ندرك مفهوم التدريس كميدان للخيال وكعملية شاقة ، لكنها تبعث على السرور ، فلا يمكن أن يوجد تدريس ممتاز أو تعلم ما لم يشعر المعلمون والمتعلمون بالبهجة فيما يقومون به (Paul, 1992, 269) . ولعل ذلك يذكرنا ببهجة التعلم التى أشار إليها " سيد عثمان " . كما ينبغى ألا يقتصر تقويم الطالب على تذكر المعلومات والمعارف ، بل يمتد ليشمل تقويم القدرات العقلية والابتكارية والقيم والاتجاهات والاهتمامات والمهارات وبناء الشخصية المتكاملة (محمد صادق صبور ، ١٩٩٩ ، ٤٧٥) . ولكى يتم تقويمها لدى الطلبة ، يجب أن تكون تنميتها ضمن أهداف كليات التربية على وجه الخصوص ، وهو ما تحقق بصورة ضعيفة، كما تشير إحدى الدراسات فيما يتعلق بتنمية الإبداع والابتكار (سعود الثوينى ، ١٩٩٩، ٢٤٧-٨٢) .

وهنا يبدو التساؤل ، من الذى سيعلم المعلمين ؟ وأى نوع من معلمى المعلم يناسب العمل مع معلمى الغد من أجل نموهم ؟ إن القليل من معلمى المعلم هو الجدير بالثناء والإطراء ممن يناسب القرن الحادى والعشرين وضرورى له (Ducharme & Ducharme, 1999, 41) .

ربما تكون صورة عضو هيئة التدريس فى عام ٢٠٠١ أنه فى منتصف الثلاثين من العمر ، يعمل كأستاذ مساعد ، حصل على الدكتوراه خلال الدراسة كل الوقت ، مدعما من خلال منحة جامعية لتشجيع الامتياز التربوى ، قضى سبع سنوات فى جامعة ما ، منها سنة فى برنامج تعاون دولى ، وأن يكون قد ألف أربع مقالات بمفرده ، وست مقالات بالتعاون مع معلمى المدارس ، وطور خمسة منتجات معلوماتية فى التدريس ، وقضى يومين شهريا فى مدرسة متوسطة محلية يعمل مع المعلمين والأطفال . وأن يكون قد قام بالتدريس فى مركز شباب قروى لمدة عامين ، وفى مدرسة متوسطة داخل المدينة لمدة ثلاث سنوات (Ducharme & Ducharme, 1999, 41) .

إن ذلك يدفعنا إلى التحسين فى كل مكون من مكونات برامج إعداد المعلم : المنهج ، والكلية ، والمكان ، والطلبة ، وأعضاء هيئة التدريس ، والعملية التعليمية ، والمشاركين فيها (Murray,1999,69) .

رابعا : مشكلة الدراسة :

تتوقف نجاح العلاقة بين الأستاذ والطالب فى التعليم الجامعى على ما يعانيه الطالب من مشكلات ، وتنعكس هذه العلاقة على التحصيل الأكاديمى للطالب (على راشد ، ١٩٨٨ ،

٦٤) . ويتأثر تحصيل الطلبة بأسلوب الاتصال والتفاعل بينهم وبين أساتذتهم (Garrison, 1983, 3879-80) . فأحكام الطلبة على الأستاذ المحاضر تعكس علاقته بهم ، وجوانب أخرى لا ترتبط بامتيازه في التدريس (Christopher, 1980, 4-6) فيميل الطلبة إلى تفضيل تقويم الأستاذ * ليس بسبب الكيف الفعال للتدريس ، ولكن بسبب أدائهم الجيد فى الامتحانات . واتضح وجود علاقة موجبة بين أداء الطالب المتوسط وتقويماته المتوسطة للأساتذة (Christopher, 1980, 5-7) .

هذا وتؤثر الاتجاهات نحو التعليم العالي وعملية التدريس الجامعي في إدراك الصفات المرغوب فيها لأستاذ الجامعة ، بل إنها تؤثر فى تقدير الطلبة لأساتذتهم (Hofman & Kremer, 1980, 610-611) .

فلقد تأكد أن الإعداد المهنى يعتبر متغيرًا حرجا بدرجة كبيرة يؤثر فى اتجاهات المعلم أكثر من السنوات العديدة من الخبرة بالتدريس بعد التخرج ، ولقد برهن على ذلك من خلال دراسة تتبعية تبحث تغيير اتجاهات المعلم خلال السنة الأولى قبل الخدمة والسنوات الثلاث التالية بعد الخدمة (Lacefield & Mahan 1980, 2-12) .

ولقد اتضح أن تحصيل المقررات التربوية يؤثر فى مستوى الاتجاه نحو المهنة لصالح ذوى التحصيل المتوسط ، مقارنة بذوى التحصيل المنخفض ، وأن التحصيل المتقدم للمقررات التربوية لا يؤثر على مستوى الاتجاه نحو المهنة (سراج الغامدى ، ١٩٩٨ ، ١٣٥-٥١) .

وفى دراسة عن تكون وتغير الاتجاهات التربوية لدى طلبة كلية التربية ، اتضح عدم وجود فروق فى الاتجاهات التربوية بين طلبة ثانية دبلوم خاص وبين كل مجموعة على حدة من طلبة أولى وثالثة ورابعة كلية، وثالثة ورابعة معا ، ووجود فروق بين طلبة ثانية كلية وثانية خاص فقط لصالح ثانية خاص (نبيل زايد ، ١٩٩١ ، ٢٣٧-٣١٠) .

مما يؤكد أن السنوات الأولى للتدريس تضعف الاتجاهات التربوية التى يكون قد تعلمها الطالب أثناء دراسته فى كلية التربية قبل التخرج . ولعل ذلك ما حدا بالباحث الحالى

* يفضل الحصول على تقديرات الأساتذة من ثلاثة مصادر : تقدير رؤسائه وتقديره لذاته وتقدير طلبته والموازنة بينهم لنحصل على تقدير دقيق له (نبيل زايد ، ٢٠٠٠ ، ١٥٥) .

لاختيار متغير الاتجاهات التربوية ، للتعرف على أثر المشكلات الدراسية (وخاصة مشكلات العمل) عليها.

وإذا كـان الطلبة والأساتذة والمنهج بما يشتمل عليه من مقررات دراسية ، وطبيعة الكـلية، والمحيط الملائم داخل أو خارج الكلية ، والمشاركين فى العملية التعليمية ، تعتبر من أهم العناصر التى لو تم الاهتمام بها وتجويدها تؤدى إلى تحسن الدراسات العليا ومخرجاتها .

فقـد رأى الـباحث الحالى ضرورة ملحة للتعرف على بعض أهم مدخلات العملية التعـليمية مـثل فعاليـة تدريس الأساتذة ، والمشكلات الدراسية لطلبة الدراسات العليا (داخل وخـارج الكـلية) ، وأثرها على بعض مخرجات الدراسات العليا لدى الطلبة ، مثل التحصيل الدراسى والاتجاهات التربوية .

وعـلى ذلك يمكن اشتقاق مشكلة الدراسة فى ضوء التساؤل التالى : هل يمكن التنبؤ بالتحصـيل الدراسى والاتجاهات التربوية لدى طلبة الدبلوم المهنى والخاص بكلية للتربية من مشكلاتهم الدراسية (داخل وخارج الكلية) وفعالية تدريس أساتذتهم ؟

خامسا : تحديد المصلحات ومنهج الدراسة :

١- طلـبة الدبـلوم المهنى : هم الطلبة الذين يلتحقون بالدراسات العليا بكلية التربية (دبلوم مهـنى)، بعـد حصـولهم عـلى درجـة البكالوريوس أو الليسانس من كلية التربية ، ويسـتغرقون فى الدراسـة مـدة عام دراسى واحد ، يحصلون بعده على شهادة الدبلوم المهنى فى التربية .

٢- طلـبة الدبـلوم الخاص : هم الطلبة الذين يلتحقون بالدراسات العليا بكلية التربية (دبلوم خـاص) بعد حصولهم على شهادة الدبلوم المهنى فى التربية بتقدير جيد على الأقل ، إذا كانوا متخرجين من كلية التربية ، أو بعد حصولهم على شهادة الدبلوم العام فى التربية ، بتقدير جيد على الأقل ، إذا كانوا متخرجين من إحدى الكليات الأخرى .

٣- فعالية تدريس الأساتذة : الأساتذة ذوى فعالية التدريس Teaching Effectiveness هم الذين يقدرون بصورة جوهرية على أنهم ذوى جودة Quality تربوية عالية فى الأبعاد المـتعددة لفعاليـة تدريس الأساتذة وهى : التعلم / قيمة ، وحماس المعلم ، والتنظيم / الوضـوح ، وتفـاعل المجموعـة ، والعلاقـة الفردية ، ومدى تغطية الموضوعات ، والامـتحانات / الدرجـات ، والواجـبات / القـراءات (Marsh, 1986, 465-73) . (Marsh, et al., 1997, 568-72)

٤- مشـــكلات طلـــبة الدبلوم المهنى والخاص الدراسية : هي المعوقات التى يواجهها طلبة الدراســـات العليا (الدبلوم المهنى والخاص) فى أثناء دراستهم ، ويشعرون إزاءها بحالة مـــن الـــتوتر أو عدم الرضا ، وتؤثر سلبيا فى سير دراستهم *، وتنقسم إلى مشكلات داخل الكلية وأخرى خارجها .

٥- التحصـــيل الدراسى : ما أنجزه طلبة الدبلوم المهنى والخاص بكلية التربية فى مجموعة المقـــررات الدراسية التى درسوها ، وتقاس بالدرجة التى حصل عليها الطالب فى نهاية العام الجامعى ١٩٩٩/٢٠٠٠ .

٦- الاتجاهات التربوية للمعلمين : هى انعكاس لوجهات نظر أو معتقدات المعلم أو المعلمة نحـــو التدريس ، والمعلم والتلميذ ، وعلاقة المعلم بالتلاميذ ، والأداء المدرسى للمعلم ، وممارســـات الـــتدريس ، والممارســـات الديمقراطية فى المدرسة ، والعقاب والواجب المنزلى ،وحاجات التلاميذ والفروق الفردية بينهم ، والتطور التربوى(Arora, 1990, 95)

٧- منهج الدراسة الحالية : المنهج الوصفى الميدانى .

سادسا : أهمية البحث والحاجة إليه :

١- لفـــت أنظـــار القـــائمين على تخطيط برامج الدراسات العليا للاهتمام بجودة الأساتذة ، والتغلب على مشكلات الدراسة للطلبة من أجل تحسين وتجويد مخرجات تلك البرامج .

٢- اقتصـــار معظم الدراسات السابقة على دراسة متغير واحد أو متغيرين من متغيرات هذه الدراسة معا ، مما يؤدى لعدم وضوح الرؤية بصورة أكثر تكاملا .

٣- إلقـــاء الضوء على مدى تأثر الاتجاهات التربوية لدى المعلم (وهو هنا طالب الدراسات العليا بكلية التربية) بعد خبرة عام أو عامين بالتدريس بمشكلات مجال العمل ، وغيرها من المشكلات الدراسية للطالب .

٤- وضع التوصيات المناسبة ، وفتح الطريق أمام بحوث أخرى جديدة فى هذا المجال .

سابعا : الدراسات السابقة :

١- دراسات تناولت مشكلات الطلبة الدراسية :

لقـــد اتضـــح أن الكـــثير مـــن نظـــريات نمو الطالب لا تأخذ فى الاعتبار الظروف الشخصـــية الـــتى تصادف طلبة الدراسات العليا فى برامجهم ، وبين نموذج المراحل الثلاث

* عن (محمد عبد الموجود وناصر العلى ، ١٩٩٨ ، ٢٤٥) .

لنمو طلبة الدراسات العليا أن بعض النقاط الأساسية للصعوبات * الشائعة التى صادفت هؤلاء الطلبة ، ربما تتضح فى جوانب مختلفة تتعلق بدراستهم (Stewart, 1995, 21-23) . ويمكن تصنيفها إلى :

أ -مشكلات الدراسة داخل الكلية :

فى مجموعة من الدراسات التى اهتمت بتقويم وتقييم الأداء الجامعى والمقررات الدراسية ، اتضح من خلالها تدنى مستوى تقويم الأداء الجامعى ، وضرورة إعادة النظر فى برامج الدراسات العليا وتطويرها (أحمد البستان ، ٢٠٠٠ ، ٤٠-٧٤) ، وضرورة الاهتمام والمتابعة لتلك البرامج للتعرف على أوضاع الدارسين ومشكلاتهم (محمد شحاته زقوت ، ١٩٩٨ ، ٩٧-١٢٨) .

ولقد أكدت بعض الدراسات على وجود مشكلات الاستشارة ، وخاصة الأكاديمية (Ekong, 1991, 1234) (Luan & Fenske, 1996, 17-31) وعدم تخصيص الوقت الكافى للطلبة من جانب المعيدين رغم تشجيع الأساتذة للحوار (علاء الدين القوصى ، ١٩٩٩ ، ٣٨١-٣٩٠) والتفاعل الإيجابى مع الأساتذة (Hagedorn, 1993, 27) أو العلاقة بأعضاء هيئة التدريس (سعيد طه ، ١٩٩٥ ، ٢٠٧-٢٦٨) .

وضرورة الاهتمام بالمقررات الدراسية ، ومسايرتها للتطور العلمى ، وحذف وإضافة موضوعات جديدة لمحتواها ، وأن تكون الكتب الجامعية جيدة التنظيم ومناسبة للطلبة(سعيد طه ، ١٩٩٥ ، ٢٠٧-٢٦٨) (سعود الثوينى ، ١٩٩٩ ، ٢٤٧-٨٢) (مسلم حميد ، ١٩٨٨ ، ١-٢٤٠) وأن تتحقق الاستفادة الكاملة للطلبة من الكتب الجامعية ، والاستعانة بمصادر أخرى (علاء الدين القوصى ، ١٩٩٩ ، ٣٨١-٣٩٠) (محمد رشاد ، ١٩٩٩ ، ٤٦٦-٤٧٢) (أمانى عيسى ، ١٩٨٩ ، ١-١٩٠) .

حيث حققت المقررات الدراسية لكليات المعلمين فى السعودية ١٥ هدفا بدرجة كبيرة ، و ٥ أهداف بدرجة متوسطة من بين ٢٥ هدفا من أهدافها . كما اتضح غلبة الطابع النظرى على الكثير من المقررات ، وعدم وجود فروق بين طلبة الأدبى والعلمى فى تقييمهم للمقررات (سعود الثوينى ، ١٩٩٩، ٢٤٧-٨٢) .

* وتعنى معوقات أو مشكلات الدراسة .

وضرورة الاهتمام بالإمكانيات المكتبية والبحثية والتجهيزات للدروس العملية (علاء الدين القوصى ، ١٩٩٩ ، ٣٨١-٣٩٠) (محمد رشاد ، ١٩٩٩ ، ٤٦٦-٤٧٢) (أمانى عيسى ، ١٩٨٩ ، ١-١٩٠) وضرورة مساعدة الأقسام على استغراق الطلبة فى المشروعات البحثية (Boyle & Boice, 1995, 16) .

وكذلك ضرورة الاهتمام بالإمكانيات المالية (عيد حسن ، ١٩٩١ ، ٢١-٤٥) (أمانى عيسى ، ١٩٨٩ ، ١-١٩٠) (محمد رشاد ، ١٩٩٩ ، ٤٦٦-٤٧٢) وخاصة للصرف على مراكز المعلومات والمختبرات والمعامل ، حيث كانت التسهيلات والإمكانيات فى الكليات العملية أفضل منها فى الكليات النظرية (أحمد البستان ، ٢٠٠٠ ، ٤٠-٧٤) (أمانى عيسى ، ١٩٨٩ ، ١-١٩٠) .

وضرورة الاهتمام بالنواحى الإدارية وخاصة تعامل الإداريين مع الباحثين (أمانى عيسى، ١٩٨٩ ، ١-١٩٠) (مسلم حميد ، ١٩٨٨ ، ١-٢٤٠) (محمد رشاد ، ١٩٩٩ ، ٤٦٦-٧٢) (محمد صادق صبور ، ١٩٩٩ ، ٤٧٥) (علاء الدين القوصى ، ١٩٩٩ ، ٣٨١-٩٠) (محمد شحاته زقوت ، ١٩٩٨ ، ٩٧-١٢٨) (Hagedorn, 1993, 27) ، والاهتمام بالأماكن والتجهيزات الدراسية (مسلم حميد ، ١٩٨٨ ، ١-٢٤٠) والتزام الأستاذ بموعد المحاضرة ومناسبة الامتحانات وزمنها للطلبة (علاء الدين القوصى، ١٩٩٩ ، ٣٨١-٩٠) واتضح غياب المناخ العلمى للبحث (عيد حسن ، ١٩٩١ ، ٢١-٤٥) ، كما اتضح أهمية مناخ حجرة الدراسة (Funderburk, 1994, 492) .

واتضح وجود اتفاق بين الأساتذة والطلبة على أن برامج ما بعد التخرج فى التعليم العالى يجب أن تختلف بالنسبة لمن يزاولون المهنة عمن يكون توجههم بحثيا وتعليميا (Okoro, 1992, 1818) . وفى ذلك إشارة إلى أن هناك مشكلات تتعلق بالمقررات الدراسية .

ب - مشكلات الدراسة خارج الكلية :

فقد أكدت بعض الدراسات على المشكلات المالية (سعيد طه ، ١٩٩٥، ٢٠٧-٢٦٨) (Hagedorn, 1993, 27) (Luan & Fenske, 1996, 17-31) وكمياتها ونوعها (Ekong, 1991, 1234) ، وطرق مساعدة الطلبة والتخفيف عنهم (Weiss, et al., 1997, 125-28).

واهـتمت دراسات أخرى بالمشكلات الناتجة عن العمل لدى طلبة الدراسات العليا ، حيـث وجـدت مشـكلات ناتجـة عن العمل لدى الطلبة النيجيريين الذين يدرسون بأمريكا (Ekong, 1991, 1234) ، واتضح صعوبة برنامج العمل (Hagedorn, 1993, 27) .

وأكدت دراسات أخرى على وجود مشكلات تتعلق بقضايا الوقت ، ومن ثم تشجيع الطلبة على إكمال متطلبات البرنامج بأساليب استخدام الوقت (Boyle & Boice, 1995, 16) ، بينما نفت إحداها وجود مشكلة الوقت (Ekong, 1991, 1234) ، وأوضح بعضها مشكلة المواصلات (سعيد طه ، ١٩٩٥ ، ٢٠٧-٢٦٨) .

كما أشارت بعض الدراسـات إلى وجـود مشكلات شخصية وأسرية (إحسان الأغا وصـلاح أبـو ناهية ، ١٩٨٩ ، ١٧٧-٢٥٢) (سعيد طه ، ١٩٩٥ ، ٢٠٧-٢٦٨) وضرورة الاهتمام بها (Hagedorn, 1993, 27) ووجود مشكلات مع الأطفال أثناء متابعة الدراسات العـليا (Ekong, 1991, 1234) ، ووجـود مشكلات صحية (سعيد طه ، ١٩٩٥ ، ٢٠٧-٢٦٨) أو عـدم وجـود تـلك المشـكلات الصحية (Ekong, 1991, 1234) ، كما وجدت مشكلات تتعلق بمقر سكن الطالب (Luan & Fenske, 1996, 17-31) .

جـ - مشكلات أخرى متنوعة :

وهـناك بعـض مشكلات لا تتصف بالعمومية . فتختلف من ثقافة إلى ثقافة ، ومن جامعة إلى أخرى ، بل أنها قد تختلف باختلاف الكلية أيضا .

ففى إحدى الدراسات وجدت بجانب مشكلات اللغة ، مشكلات أخرى ثقافية وانفعالية ، ومشكلات تتعلق بنقص الالتزام ونقص القدرة ، كما وصفت بعض سمات الشخصية التى تعوق التحصيل لدى طلبة الدراسات العليا . وأوضحت دراسات أخرى أن اللغة كانت معوقا خطيرا للبعض من مزدوجى الثقافة (Ekong, 1991,1234) (Weiss, et al., 1997, 125-28) (Halpern & Hodinko,1992, 26).

وفى دراسـة ذات مغـزى عـن صعوبات التوافق الدراسية للطلبة الأمريكيين فى مؤسسات التعليم العالى الإسرائيلية ، اتضح أن لديهم أربعة أنواع من المشكلات ، أولها نظام المعيشـة ، وكـان الأكـثر خطرا وتكرارا من صعوبات التوافق ، ثم اللغة العبرية ، فالمواد الأكاديميـة ، ثـم المواقف الشخصية ، ومن بين مشكلات نظام المعيشة مثلا كانت مشكلات الانـتقال فى أيام السبت ونقص الخصوصية ، ومن بين مشكلات المواقف الشخصية ، كانت

العلاقـــة بالطلـــبة الإسرائيليين مشكلة توافق شخصية أكثر رعبا (Halpern & Hodinko, 1992, 26) .

٢- دراسات تناولت فعالية تدريس الأساتذة وبعض مشكلات الطلبة :

اتضـــح من خلالها أن أسس قوة الكلية ترتبط بمتغيرات عديدة تتعلق بالنقد المنحصر فى إرضـــاء الطـــالب والنجاح (Aguinis, et al.,1996, 267-97) ، وكان الاهتمام منصباً عـــلى علاقـــة أعضـــاء هيئة التدريس بالطلبة (أحمد البستان ، ٢٠٠٠ ، ٤٠-٧٤) ودرجات أعمال السنة(علاء الدين القوصى، ١٩٩٩ ، ٣٨١-٩٠).

وفى دراســـة عـــن مناخ حجرة الدراسة فى مقررات إعداد المعلم كما يدركها الطلبة قبل وبعد التخرج ، اتضح أن جميع المعلمين مهمين أو مهمين جدا بنسبة عالية من استجابات أفـــراد العيـــنة ، حيـــث بدت مهام المعلم وتأثيره – على اهتمامهم بخلق مناخ مثالى لقاعات الدراسة بالكلية * – أكثر أهمية عما كانت عليه الخصائص الشخصية للمعلمين ، أو الخصائص الطـــبيعية لحجـــرة الدراسة . وتضمنت نقاط التحسين الاستعداد المسبق للاهتمام بالأنشطة ، وتكييف أساليب التعلم المختلفة، والشروط الطبيعية لحجرة الدراسة (Funderburk, 1994, 492) .

وفى دراســـة للطلـــبة الأفريقيين الأمريكيين بجامعات البيض ، اتضح من خلالها أن هـــؤلاء الطلـــبة يخـــتارون المعلمين الخصوصيين الجامعيين عن طريق العناية بخصائصهم الشخصـــية أكثر من نشاطهم وخصائصهم المهنية ، رغم أن هؤلاء الطلبة يتوقعون ويرغبون فى الـــتدقيق الأكـــاديمى، واتضـــح أيضا أن المعلمين الخصوصيين الأفريقيين الأمريكيين ، والمعـــلمات الـــبيض يميـــلون أكـــثر لإدراك الفروق فى الحاجات النفسية والانفعالية للطلبة الأفـــريقيين الأمـــريكيين عـــن المعلمين الخصوصيين الذكور البيض ** (Faison, 1995, 2573) .

ولقـــد أدرك طلـــبة الدراسات العليا أن المعلم*** الأفضل الذى كان له أثرا كبيرا هو الـــذى لديـــه الإحساس بالفكاهة (عبد الله سليمان وفتحى عبد الحميد ، ١٩٩٧ ، ٣٨٩-٤١٦)

---

* وذلك من خلال تضمن ذلك بصورة جيدة فى المقررات التربوية المهنية التى يدرسونها .

** أهل مكة أدرى بشعابها .

*** المقصود هنا المعلم الجامعى .

(Fortson & Brow, 1998, 572-76) ، وهـو الـذى يستطيع التنظيم الجيد للمقرر ، أما المعلم الأسوأ فكان ذو التنظيم السئ للمقرر (Fortson & Brow, 1998, 572-76) .

وفى دراسـة لتفضـيلات طلبة الجامعة وطلبة الدراسات العليا بكلية التربية لأربعة أنمـاط من الأساتذة : النمط المهتم بالتدريس وحل مشكلات الطالب ، والنمط المهتم بالإدارة والمناصـب، والنمط الاجتماعى ، والنمط الباحث . اتضح من خلالها تفضيل طلبة الدراسات العـليا لنمط الباحث على الأنماط الأخرى ، وتلاه النمط الأول ، ثم الاجتماعى فالإدارى (عبد المجيد شيحة ، ١٩٨٩ ، ١٥٣-١٨٠) .

وأكدت إحدى الدراسات على ضرورة تقويم الأساتذة (محمد رشاد ، ١٩٩٩ ، ٤٦٦ -٧٢) وحبذا لو كان التقويم من جانب الطلبة أنفسهم (محمد صادق صبور ، ١٩٩٩ ، ٤٧٥) ، وفى دراسـة لإعداد القادة أدرك الطلبة أعضاء هيئة التدريس على أنهم باحثين متعلمين فى توجههـم ، كمـا أدرك أعضـاء هيئة التدريس أنفسهم على أنهم مزاولى مهنة فى توجهاتهم (Okoro, 1992, 1818) واتضح عدم إدراك أعضاء هيئة التدريس لبعض قضايا الدراسات العليا مثل أهدافها واستراتيجياتها (أحمد البستان ، ٢٠٠٠ ، ٤٠-٧٤) .

٣- دراسـات تـناولت فعاليـة تدريس الأساتذة والتحصيل الدراسى والاتجاهات التربوية للطلبة :

اتضـح وجود أثر مباشر وآخر غير مباشر من هيئة التدريس على تحصيل الطالب (نجيـب الهلالى جوهر ، ١٩٩٩ ، ٤٧٦-٩٦) وعدم وجود علاقة بين تقديرات الطلبة لكفاءة تدريـس الأسـاتذة وكـل من التحصيل فى الرياضيات البحتة والاتجاه نحو الرياضيات عامة (نصر الله محمود ، ١٩٩١ ، ١٩٧-٢٤٢) ، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجات آراء الطلـبة نحـو الممارسات التربوية لأعضاء هيئة التدريس بكلية المعلمين بالجوف بالسعودية والتحصـيل الدراسـى لـدى هؤلاء الطلبة ، ووجود فروق فى آراء الطلبة نحو الممارسات الـتربوية لأعضاء هيئة التدريس بها بالنسبة لمستوى التحصيل الدراسى لدى هؤلاء الطلبة " عـال - متوسـط - مـنخفض " ، لكـن الدلالات الإحصائية كانت بين المجموعتين عالية ومتوسـطة التحصـيل ، وكذلك بين المجموعتين متوسطة وضعيفة التحصيل فى آرائهم نحو الممارسات التربوية للأساتذة دالة عند ٠,٠٥ ، أما بين المجموعتين عالية التحصيل ومنخفضة التحصيل فكانت الدلالة عند ٠,٠١ (الشناوى عبد المنعم ، ١٩٩٢ ، ٥٠٩-٦٣٤) .

واتضح أن هناك اتساقا كبيرا بين الاتجاه نحو التربية والسلوك التدريسى لدى مدرسى المرحلة الإعدادية الذين يتميزون بالرقة بدلالة عند ٠,٠١ ، ولدى نظرائهم ممن يتميزون بالصرامة بدلالة عند ٠,٠٥ ، وعدم وجود هذا الاتساق بين متوسطى الرقة والصرامة ، كما كان تحصيل تلاميذ المدرسين الذين يتميزون بالرقة أفضل من تحصيل تلاميذ المدرسين متوسطى الرقة والصرامة ، وكذلك كان تحصيل تلاميذ المدرسين الذين يتميزون بالصرامة أفضل من تحصيل تلاميذ المدرسين متوسطى الرقة والصرامة (شحاته محروس ، ١٩٩٤ ، ١-٢٣) .

وفى دراسة لإدراك طلبة الجامعة للمناخ الأكاديمى وعلاقته بمداخلهم للدراسة ، حيث قصد الباحثان بمدخل الدراسة توجهات الطلبة نحو الدراسة أثناء تناول ومعالجة المعلومات ، وقصدا بالمناخ الأكاديمى مجموعة المواقف والخبرات والممارسات التربوية التى تحدث داخل قاعات الدرس ، تم التنبؤ بتوجهات الطلبة نحو الدراسة من إدراكهم للمناخ الأكاديمى فى الأغلب والأعم (محمد غنيم ووليد القفاص ، ٢٠٠٠ ، ١٢٠-١٦٢) .

وفى دراسة عن اثر محاضرات مادة علم النفس الجنائى على تحصيل واتجاهات الدارسين بفرقة تأهيل أمناء الشرطة لرتب الضباط ، اتضح زيادة معلومات الدارسين فى علم النفس بعد الفرقة عنه قبل الفرقة، وزيادة اتجاهات الدارسين نحو مادة علم النفس الجنائى بعد الفرقة عنه قبل الفرقة ، لكن بالنسبة للتحصيل ، لم يكن تحصيلا فعليا ، بل كان رأى الدارسين فيما حصلوه من البرنامج الدراسى . لكن عندما حسبت العلاقة بين التحصيل الفعلى من خلال التحصيل النهائى ، وبين التحصيل القائم على رأى الدارسين ، وجدت علاقة موجبة دالة عند ٠,٠١ حيث كانت قيمة معامل الارتباط ٠,١٨٧٦ (ن=٢٠١) (غريب عبد الفتاح ، ١٩٨٧، ٩٩-١٢٦) .

وفى دراسة للعلاقة بين إعداد طلبة الدكتوراه فى أخلاقيات البحث واتجاهاتهم نحو السلوك الأكاديمى فى البحث ، لم تجد دليلا على أن تعليمهم أخلاقيات البحث له تأثير على الدقة (أو الصرامة) التى تحدد المعايير الأخلاقية لديهم (Sailor, 1997,2109) .

٤- دراسات تناولت المشكلات الدراسية داخل وخارج الكلية والتحصيل الدراسى والاتجاهات التربوية للطلبة:

فى دراسة عن أثر تفاعل الدافع المعرفى والبيئة المدرسية على كل من التحصيل

الدراســـى والاتجـــاه نحـــو الدراسة لدى طلبة المدرسة الثانوية الصناعية. ، اتضح عدم وجود علاقـــة ارتباط بين البيئة المدرسية وكل من الاتجاه نحو الدراسة والتحصيل الدراسى ، بينما وجدت علاقة موجبة بين مستوى الدافع المعرفى وكل من مستوى التحصيل الدراسى والاتجاه نحـــو الدراســـة ، ووجـــود علاقة موجبة بين تفاعل الدافع المعرفى مع البيئة المدرسية وبين الاتجـــاه نحو الدراسة ، ولا يوجد أثر لتفاعل الدافع المعرفى والبيئة المدرسية على التحصيل الدراسى (الجميل شعلة ، ١٩٩٩ ، ٤٠-٦٣) .

وفى دراســـة عـــن تكون وتغير الاتجاهات التربوية لدى طلبة كلية للتربية قبل وبعد الخبرة بالتدريس ، اتضح نمو الاتجاهات التربوية خلال سنوات الدراسة الأربع ، ثم انحدارها لـــدى طلـــبة الدبلوم الخاص ، أى أصبحت الاتجاهات التربوية أقل إيجابية لدى طلبة الدبلوم الخـــاص عـــنها لدى طلبة الصف الرابع بالكلية ، حيث فسر الباحث ذلك على أساس صراع الواقـــع والمـــثاليات (الواقـــع المتمثل فى مشكلات العمل والمثاليات التى يدرسونها فى كلية التربية) (نبيل زايد ، ١٩٩١ ، ٢٣٧-٣١٠) .

كما اتضح وجود علاقة موجبة بين المناخ المدرسى الجيد والتحصيل الدراسى للطلبة (زكريا توفيق ، ١٩٩٩ ، ١٦٣-٨٨) .

٥- دراسات تناولت أثر متغيرات الجنس والعمر والخبرة بالتدريس على التحصيل الدراسى والاتجاهات التربوية :

عـــندما كـــان المعـــدل التراكمى متغيرا تابعا ، والمتغيرات المستقلة العمر والحالة الزواجية والجنس ، اتضح وجود فروق فى المعدل التراكمى حسب متغير العمر ، كما اتضح انـــه يمكـــن التنـــبؤ فى ٥% من المعدلات التراكمية للمتخرجين من العمر والحالة الزواجية والجنس (Ziegler, 1992, 2233) .

وفى دراسة عن العوامل المرتبطة بطالبات الدراسات العليا كبار السن ، والتى تعيق دراســـاتهن العليا، اتضح أن العامل الأكثر أهمية فى التنبؤ بالمثابرة ، لم يكن الزواج ، وإنما تضـــمنت الاحـــتفاظ بعلاقات إيجابية بأقرانهن من الطلبة ، وتحصيل معدلات تراكمية عالية (Hagedorn, 1993, 27) .

وعـــدم وجود فروق بين الذكور والإناث فى الدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو مهنة الـــتدريس لدى المعلمين ، ووجود فروق بين المجموعتين فى أبعاد المقياس (الاتجاه الشخصى

نحـو المهـنة والمركـز الاجتماعى للمهنة) لصالح الذكور ، ووجود فروق فى أبعاد (مهنة التدريس ونوع الجنس) لصالح الإناث (أمين سليمان ، ١٩٩٦ ، ٧٧-١١١) .

كمـا اتضـح عدم وجود فروق فى الاتجاهات التربوية (الدرجة الكلية) بين الذكور والإنـاث ، إلا أن الـتغير فى الاتجاهات التربوية بالزيادة من الصفوف الأول إلى الثانى إلى الـثالث إلى الـرابع إلى الصف الثانى خاص لدى الإناث أفضل منه لدى الذكور (نبيل زايد ، ١٩٩١ ، ٢٣٧-٣١٠) .

واتضـح عـدم وجـود فروق بين الذكور والإناث من طلبة كليات التربية والآداب والدراسـات العـربية فى عوامل الاتجاه نحو التعليم العالى والتدريس الجامعى ، عدا متغير تعـليم وتوجيه الطالب الجامعى ، فكانت الفروق عند مستوى ٠,٠٥ لصالح الذكور . واتضح انـه لا يمكـن التنـبؤ من الأعمار الزمنية لدى الطلبة بعوامل الاتجاهات نحو التعليم العالى والتدريس الجامعى (رأفت باخوم ، ١٩٩١ ، ٣٥-٥٢) .

ثامنا : التعليق على الدراسات السابقة :

١- اخـتلاف المشكلات الدراسية التى يواجهها طلبة الدراسات العليا فى الدول النامية عنها فى الدول المتقدمة، واختلافها لدى المبعوثين من الدول النامية لدى الدول المتقدمة عنها لدى المنتمين للدول المتقدمة .

٢- انحصـرت المشـكلات خـارج الكلية - لدى طلبة الدراسات العليا فى الدول النامية - ومـنها مصر- فى المشكلات المالية والمشكلات الشخصية والأسرية ومشكلات العمل والمشـكلات الصـحية ومشـكلات العمـر ومشكلات تتعلق بقضايا الوقت ومشكلات المواصلات .

٣- انحصـرت المشكلات داخل الكلية لدى طلبة الدراسات العليا فى الدول النامية - ومنها مصـر- وخاصـة بالنسـبة لكـلية التربية فى مشكلات المقررات الدراسية ومشكلات الأسـاتذة والإمكانيـات المكتـبية والبحـثية وتجهيزات المعامل ، والنواحى الإدارية ، وخاصـة تعامل الموظفين الإداريين مع الباحثين ، وعلاقة الأساتذة بالطلبة ، والأماكن والـتجهيزات الدراسـية، ومناسـبة الامتحانات وزمنها للطلبة ، ومشكلات الاستشارة وخاصـة الأكاديميـة ، وعدم تخصيص الوقت الكافى للطلبة. وهذه مشكلة وجدت فى بعض الدراسات العربية والأجنبية .

٤- وجـــود مشـــكلات اللغة بالنسبة للمبتعثين من الدول النامية للدول المتقدمة ، ومشكلات ثقافية وانفعالية، ومشكلات نقص الالتزام ونقص القدرة .

٥- أهميـــة التدريس الفعال ، وتفضيل الطلبة للأساتذة الذين لديهم إحساس بالفكاهة ، والذين يـــنظمون المقررات بصورة جيدة ، وتفضيل طلبة الدراسات العليا للأستاذ الباحث على الأستاذ المهتم بالتدريس أو الاجتماعى أو الإدارى .

٦- اتضـــح فى بعض الدراسات وجود تأثير لفعالية التدريس على تحصيل الطلبة واتجاهاتهم وعـــدم تأثير التدريس الفعال على الأداء لدى طلبة الدراسات العليا ، وعدم وجود علاقة بيـــن تقديرات الطلبة لكفاءة تدريس الأساتذة والتحصيل فى الرياضيات والاتجاه نحوها ، وفى بعضها الآخر وجود أثر مباشر وآخر غير مباشر من الأساتذة على تحصيل الطلبة ، وخاصة بالنسبة للأساتذة متوسطى الفعالية .

٧- اتضـــح تفضـــيل الطلـــبة للخصائص الشخصية للأساتذة على خصائصهم الوظيفية رغم التدقيق الأكاديمى للطلبة ، وأن تحصيل تلاميذ المعلمين الذين يتميزون بالرقة أفضل من تحصـــيل تلاميـــذ المدرسين متوسطى الرقة والصرامة ، وأن تحصيل تلاميذ المعلمين الذين يتميزون بالصرامة أفضل من تحصيل تلاميذ المعلمين متوسطى الرقة والصرامة.

٨- تم التنبؤ بتوجهات الطلبة نحو الدراسة من إدراكهم للمناخ الأكاديمى فى بعض الدراسات ، وعـــدم وجود علاقة بين البيئة المدرسية وكل من الاتجاه نحو الدراسة والتحصيل فى بعضها الآخر .

٩- اتضح انحدار الاتجاهات التربوية لدى طلبة الدراسات العليا عنها لدى الطلبة فى مرحلة ما قبل التخرج .

١٠- عـــدم وجود فروق فى تقييم طلبة لدراسات العليا لأساتذتهم تبعا لمتغير الخبرة بالتدريس لـــدى الطلـــبة، ووجـــود فـــروق فى تقييم الطلبة لأساتذتهم تبعا لمتغير الجنس لصالح الطالبات.

١١- اتضـــح وجـــود فـــروق فى المعدل التراكمى حسب متغيرى الجنس والحالة الزواجية ، وعدم وجود فروق حسب متغير العمر .

١٢- أمكـــن التنـــبؤ فى ٥% مـــن الحـــالات بالمعدلات التراكمية من العمر والجنس والحالة الزواجية .

١٣- اتضح عدم وجود فروق فى الاتجاهات التربوية لدى طلبة كلية التربية حسب متغير الجنس فى بعض الحالات ، ووجود تلك الفروق فى حالات أخرى لصالح الإناث .

١٤- تأثر الاتجاهات التربوية لدى طلبة كلية التربية بمتغيرى العمر والخبرة بالتدريس .

تاسعا : الفروض :

بعد استغراق الإطار النظرى والدراسات السابقة أمكن التوصل لصياغة الفروض التالية:

١- يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسى لطلبة الدبلوم المهنى والخاص بكلية التربية من مشكلاتهم الدراسية داخل الكلية .

٢- يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسى لطلبة الدبلوم المهنى والخاص بكلية التربية من مشكلاتهم الدراسية خارج الكلية .

٣- يمكن التنبؤ بالاتجاهات التربوية لطلبة الدبلوم المهنى والخاص بكلية التربية من مشكلاتهم الدراسية داخل الكلية .

٤- يمكن التنبؤ بالاتجاهات التربوية لطلبة الدبلوم المهنى والخاص بكلية التربية من مشكلاتهم الدراسية خارج الكلية .

٥- يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسى لطلبة الدبلوم المهنى والخاص بكلية التربية من فعالية تدريس أساتذتهم .

٦- يمكن التنبؤ بالاتجاهات التربوية لطلبة الدبلوم المهنى والخاص بكلية التربية من فعالية تدريس أساتذتهم .

٧- يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسى التربوية لطلبة الدبلوم المهنى والخاص بكلية التربية من متغيرى الجنس والعمر .

٨- يمكن التنبؤ بالاتجاهات التربوية لطلبة الدبلوم المهنى والخاص بكلية التربية من متغيرات العمر والجنس والخبرة بالتدريس .

عاشرا : العينة والأدوات والإجراءات :

١- العينة :

أ- الاستطلاعية : وعددها ٢٠٠ من طلبة الدبلوم المهنى (ن=١٢١) والخاص (ن=٧٩) عبارة عن ٩٥ من الذكور ، ١٠٥ من الإناث بكلية التربية بجامعة الزقازيق ، قبل

نهاية العام الدراسى ١٩٩٨/١٩٩٩ .

ب- الأساسية : وعددها ١٥٧ من طلبة الدبلوم المهنى (ن=١٠٣) والخاص (ن=٥٤) عبارة عن ٨٨ من الذكور ، ٦٩ من الإناث بكلية التربية بجامعة الزقازيق ، قبل نهاية العام الدراسى ١٩٩٩/٢٠٠٠ .

٢- الأدوات :

أ- أداتا مشكلات الدراسة (داخل وخارج الكلية) لطلبة الدبلوم المهنى والخاص بكلية التربية من إعداد الباحث الحالى .

لقد تم الاستعانة ببعض المقاييس السابقة فى بناء الأداتين مثل قائمة المشكلات الدراسية لصلاح أبو ناهية و إحسان الأغا ، ١٩٨٨ (إحسان الأغا وصلاح أبو ناهية ، ١٩٨٩ ، ١٧٧-٢٥٢) ، وما نتج عنه التساؤل المفتوح " ما نوعية المشكلات أو الصعوبات المهنية التى يشعر بها الطالب أثناء دراسته فى كلية التربية ؟" (صلاح الدين حمامة ، ١٩٩٠ ، ١٨٧ -٢٣٧) ، واستبانة الضغوط التى يتعرض لها الطالب الجامعى (عبد العزيز النوحى وآخرون ، ١٩٩٤ ، ٨٩-١٢١) ، وكذلك الصعوبات التى واجهت طلبة الدبلوم العام فى التربية أثناء الدراسة (سعيد طه ، ١٩٩٥ ، ٢٠٧-٢٦٨) ، والسؤال المفتوح الذى عرضه الباحث الحالى على العينة الاستطلاعية " ما المشكلات التى واجهت طالب الدراسات العليا - الدبلوم المهنى والخاص - داخل وخارج كلية التربية أثناء دراسته ؟" وغير ذلك من الإطار النظرى والدراسات السابقة ، وبناء على ذلك تمت صياغة :

- **استبيان مشكلات الدراسة داخل كلية التربية لطلبة الدبلوم المهنى والخاص: (ملحق رقم ١) (من إعداد الباحث الحالى)**

ويتضمن فى صورته النهائية ثمانية أبعاد مستخرجة من التحليل العاملى بعد صدق المحكمين والثبات وهى :

العامل الأول : مشكلات أعضاء هيئة التدريس : وهى معوقات يواجهها طلبة الدبلوم المهنى والخاص داخل كلية التربية أثناء الدراسة تتعلق بتوجيه الأساتذة وانتظامهم فى حضور المحاضرات ومساندتهم وتشجيعهم للطلبة وقيامهم بالتقويم بشكل دورى وموضوعى والاهتمام ببحوث الطلبة ، وبنوده أرقام ١ ، ٩ ، ١٣ ، ١٨ ، ٢٦ ، ٣٠ ، ٣٥ .

العـــامل الـــثانى : توفـــر معـــلومات عن التخصص وتوفر الكتب والمراجع : وهى معوقات يواجهها طلبة الدبلوم المهنى والخاص داخل كلية التربية أثناء الدراسة تتعلق بـــتوفر معـــلومات عـــن التخصص عند التقدم للدبلوم لسهولة اختيار شعبة التخصـــص ، وتوفـــر الكـــتب والمراجع وجودة طباعتها والاستفادة منها ، وبنوده أرقام ٣ ، ١١ ، ٢٠ ، ٢٨ ، ٣٧ .

العـــامل الثالث : مشكلات تمكن أعضاء هيئة التدريس : وهى معوقات يواجهها طلبة الدبلوم المهـــنى والخـــاص داخل كلية التربية أثناء الدراسة تتعلق بإتقانهم فى إعداد المـــادة العلمية للمقررات وتدريسها وفى استخدامهم لأساليب الثواب والعقاب وجدية التقويم ، وبنوده أرقام ٢ ، ١٠ ، ١٩ ، ٢٧ ، ٣٦ .

العـــامل الـــرابع : مشكلات المعامل والكتاب الجامعى : وهى معوقات يواجهها طلبة الدبلوم المهـــنى والخاص داخل كلية التربية أثناء الدراسة تتعلق بالاهتمام بالنواحى العمـــلية فى بعـــض المقـــررات والتدريب عليها وعدم تأخر وصول الكتاب الجـــامعى وعدم وجود مشكلات ترجمة فى مادته العلمية ، وبنوده أرقام ٤ ، ١٢ ، ٢١ ، ٢٩ .

العـــامل الخـــامس : مشكلات التعامل مع الموظفين والإداريين : وهى معوقات يواجهها طلبة الدبـــلوم المهنى والخاص داخل كلية التربية أثناء الدراسة تتعلق بفتح القاعات والمدرجـــات فى مواعيـــد المحاضرات ، ومعاملة الموظفين والإداريين لهم بصـــورة لائقـــة ومهذبـــة ، والاهتمام بهم ورعايتهم والسماح لهم باستخدام المكتبة أثناء الأجازات ، وبنوده أرقام٥ ، ١٤ ، ٢٢ ، ٣١ ، ٣٨ .

العامل السادس : مشكلات القاعات والمدرجات : وهى معوقات يواجهها طلبة الدبلوم المهنى والخاص داخل كلية التربية أثناء الدراسة تتعلق بتوفر الإضاءة ليلا بالقاعات والمدرجـــات ، وتوفـــر الأثـــاث الجيد بها ، والاعتناء بنظافتها وتهويتها ، والمـــبورات فى مســـتوى مناســـب، ومناسبة مواعيد فتح المكتبة مع طالب الدراسات العليا ، وبنوده أرقام ٦ ، ١٥، ٢٣ ، ٣٢ ، ٣٩ .

العامل السابع : مشكلات المكتبة : وهى معوقات يواجهها طلبة الدبلوم المهنى والخاص داخل كلية التربية أثناء الدراسة تتعلق بتعاون أمناء المكتبة مع الدارسين ، وسهولة

الوصـــول لـــلمراجع والكتب والدوريات بها ، ووجود المقاعد الكافية بها ، وسهولة الحصول على المادة العلمية للبحوث ، وبنوده أرقام ٧ ، ١٦ ، ٢٤ ، ٣٣ .

العـــامل الـــثامن : مشكلات مواعيد المحاضرات والامتحانات : وهى معوقات يواجهها طلبة الدبـــلوم المهـــنى والخاص داخل كلية التربية أثناء الدراسة ، تتعلق بمناسبة مواعيد المحاضرات والامتحانات مع الطلبة ، وعدم ازدحام جدول الامتحان بـــالمواد ، ومناسبة زمن الامتحان لمحتوى الأسئلة ، وبنوده أرقام ٨ ، ١٧ ، ٢٥ ، ٣٤ .

- **صـــدق وثـــبات الاســـتبيان** : بعد صياغة تعليمات المحكمين للاستبيان وعباراته (٥٠ عبارة) تم عرضه على (١٣ محكما) * من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية – جامعة الزقازيق حيث طلب منهم تحديد انتماء العبارة للجانب الذى وضعت تحته – بعد تعريفه – من عدمه.

وتـــم تعديـــل بعض العبارات ، وظل عددها ثابتا ، حيث كانت أقل نسبة اتفاق بين المحكميـــن هى ٧٧% . وتـــم إعداد الاستبيان فى صورته الأولية (عدد عباراتها ٥٠ عبارة) وصـــياغة تعـــليماتها لتناســـب أفـــراد العيـــنة الاستطلاعية (ن=٢٠٠) وتم تطبيقها عليهم ، وتصـــحيحها بحيـــث إذا كـــانت العبارة تقيس المشكلة قياسا موجبا أخذت الدرجات ١ بدرجة ضعيفة جدا ، ٢ بدرجة ضعيفة ، ٣ بدرجة متوسطة ، ٤ بدرجة كبيرة ، ٥ بدرجة كبيرة جدا . والعكس إذا كانت تقيس المشكلة قياسا سالبا .

وتم إدخال البيانات للحاسب الآلى * (لكل فرد من أفراد العينة درجة على كل مفردة مـــن مفـــردات الاستبيان) ، وتم حساب الثبات بمعامل∝ (ن=٢٠٠) فكان ٠,٨٥٤ دال عند ٠,٠١ ، وبعـــد حـــذف ٩ مفردات ارتفع معامل الثبات ليصبح ٠,٨٥٥ دال عند ٠,٠١ حيث

---

* يشـــكر الـــباحث أ.د/ حســـن مصطفى ، أ.د/ عبد الله سليمان ، أ.د/ محمد السيد عبد الرحمن ، أ.د/ إبراهيم الطوبجى ، أ.د/ الشناوى عبد المنعم ، د/ فتحى عبد الحميد ، د/ حمدى المحروقى ، د/ محمد علام ، د/ محمد صـــالح ، د/ ســـعيد طـــه، د/ محمـــد عبد الحليم ، د/ إبراهيم جيد ، د/ السيد أبو هاشم على تحكيمهم لهذا الاستبيان.

* بوحدة الحاسب الآلى بالكلية باستخدام برنامج Spss .

يـرتفع الثـبات للاسـتبيان عند حذف كل مفردة من المفردات التسع** (سعد بحيرى والسيد سـكران ، ١٩٩٨ ، ٢٠٣-٢٠٤) فأصـبح عـدد المفردات ٤١ مفردة . وباستخدام التحليل العاملى بطريقة المكونات الأساسية ، والتدوير المائل بطريقة " فاريماكس " ومحك " كايزر " تم استخراج ٩ عوامل بجذر كامن أكبر من الواحد الصحيح ، وبتشبعات تراوحت بين ٠,٣١ : ٠,٧٢ وكـانت نسبة التباين ٤٩,٧٢% . ولأن المعامل التاسع اشتمل على عبارتين فقط فتم حذفه لتصبح أبعاد الاستبيان ثمانية أبعاد ، تم تعريفها آنفا ، وعدد عباراتها على الترتيب ٧ ، ٥ ، ٥ ، ٤ ، ٥ ، ٥ ، ٤ ، ٤ ليصبح مجموع عبارات الصورة النهائية ٣٩عبارة (ملحق ١).

- **استبيان مشكلات طلبة الدبلوم المهنى والخاص خارج كلية التربية : (ملحق رقم ٢) (من إعداد الباحث الحالى)**

ويتضـمن فى صورته النهائية خمسة أبعاد مستخرجة من التحليل العاملى بعد صدق المحكمين والثبات وهى :

العـامل الأول : مشكلات المواصلات : وهو معوقات يواجهها طلبة الدبلوم المهنى والخاص خـارج كلية التربية أثناء الدراسة تتعلق بصعوبة المواصلات التى يستخدمها الطالب للوصول للكلية أو العودة منها وازدحامها واستغراقه فيها وقتا طويلا وندرتها ليلا ، وبنوده أرقام ١ ، ٦، ١١ ، ١٤ ، ١٧ .

العـامل الثانى : مشكلات العمل وتوفير الوقت : وهى معوقات يواجهها طلبة الدبلوم المهنى والخـاص خارج كلية التربية أثناء الدراسة تتعلق بالإرهاق والتعب والإجهاد نتيجة للعمل ومتابعة الدراسات العليا وصعوبة التوفيق بينهما ، وعدم التنسيق بين الكلية والعمل وعدم وجود الوقت الكافى لإجراء البحوث ، وبنوده أرقام ٢ ، ٧ ، ١٢ ، ١٥ ، ١٨ .

العـامل الـثالث : مشـكلات الـنفقات المالية : وهى معوقات يواجهها طلبة الدبلوم المهنى والخـاص خـارج كـلية التربية أثناء الدراسة تتعلق بانخفاض دخل الطالب وعـدم قدرته على الإنفاق على متطلبات الدراسة والوصول للكلية ، وبنوده أرقام ٣ ، ٨ ، ١٣ ، ١٦، ١٩ ، ٢١ ، ٢٣.

** Alpha if item deleted .

العـــامل الـــرابع : مشـــكلات العمـــر والزواج : وهى معوقات يواجهها طلبة الدبلوم المهنى والخـــاص خـــارج الكلية أثناء الدراسة تتعلق بتأخر الزواج نتيجة للدراسات العليا وعدم القدرة على التوفيق بين العمر والزواج واستكمال تلك الدراسات ، وبنوده أرقام ٤ ، ٩ ، ٢٠ .

العـــامل الخـــامس : مشكلات أسرية : وهى معوقات يواجهها طلبة الدبلوم المهنى والخاص خـــارج كـــلية الـــتربية أثناء الدراسة تتعلق ببعض المضايقات الأسرية التى يتعرض لها الطالب نتيجة العودة المتأخرة للأسرة وإهماله لبعض مسئولياتها ، وانشغاله عن تنمية علاقته بالأصدقاء والأقارب ، وبنوده أرقام ٥ ، ١٠ ، ٢٢ .

- **صـــدق وثـــبات الاســـتبيان :** بعد صياغة تعليمات المحكمين للاستبيان وعباراته (٣٠ عـــبارة) تـــم عرضه على نفس محكمى الاستبيان السابق حيث طلب منهم تحديد انتماء العبارة للجانب الذى وضعت تحته – بعد تعريفه – من عدمه .

وتـــم تعديـــل بعض العبارات ، وحذف ثلاث عبارات لم تصل نسبة اتفاق المحكمين لانـــتمائها لجانبها إلى ٧٧% ، وتم إعداد الاستبيان فى صورته الأولية (٢٧ عبارة) وصياغة تعليماته لتناسب أفراد العينة الاستطلاعية (ن=٢٠٠) وتم تطبيقه عليهم ، وتصحيحه بحيث إذا كـــانت العـــبارة تقيس المشكلة قياسا موجبا أخذت الدرجات ١ بدرجة ضعيفة جدا ، ٢ بدرجة ضـــعيفة ، ٣ بدرجـــة متوسطة ، ٤ بدرجة كبيرة ، ٥ بدرجة كبيرة جدا ، والعكس إذا كانت تقيس المشكلة قياسا سلبيا .

وتـــم إدخال البيانات للحاسب الآلى (لكل فرد من أفراد العينة درجة على كل مفردة مـــن مفـــردات الاستبيان) ، وتم حساب الثبات بمعامل ∝ (ن=٢٠٠) فكان ٠,٨٤١ دال عند ٠,٠١ ، حيث تم حذف ٤عبارات كان معامل الثبات مرتفعا عند حذفها وذلك بالنظر لقيمة ∝ عند حذف المفردة (سعد بحيرى والسيد سكران ، ١٩٩٨ ، ٢٠٣-٢٠٤) .

وتـــم استخدام التحليل العاملى بطريقة المكونات الأساسية ، والتدوير المائل بطريقة الفاريمـــاكس ومحـــك كايزر ، حيث تم استخراج خمسة عوامل بجذر كامن أكبر من الواحد الصـــحيح وبتشـــبعات تراوحت بين ٠,٤٢ : ٠,٧٣ ، وكانت نسبة التباين ٤٩,١٤% . وبذلك تصـــبح الصـــورة الـــنهائية للاســـتبيان (ملحق ٢) مشتملة على (٢٣ عبارة) فى خمسة أبعاد (عوامل) تم تعريفها آنفا ، وعدد عباراتها على الترتيب ٥ ، ٥ ، ٧ ، ٣ ، ٣ .

ب- مقياس تقديرات الطلبة لفعالية تدريس الأساتذة :

(لهيربرت مارش Herbert, W. Marsh – تعريب وتقنين الباحث الحالى)

ويقيس الأبعاد المتعددة لفعالية تدريس أساتذة الجامعة وهى : التعلم / قيمة ، وحماس المعلم ، والتنظيم/ الوضوح ، وتفاعل المجموعة ، والعلاقة الفردية ، ومدى تغطية الموضوعات ، والامتحانات / الدرجات ، والواجبات / القراءات ، وعبء العمل / الصعوبة (Marsh,1986,465-73) (Marsh, et al., 1997, 568-72) .

لقد قام الباحث الحالى بترجمة المقياس من الإنجليزية للعربية ، ثم استعان باثنين من المتخصصين والعاملين فى الميدان التربوى * ، ثم عرضه على خمسة من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية لبحث مدى مناسبته للعينة ، بعد صياغة تعليماته وبنوده ليقيس فعالية تدريس الأستاذ : الفعال – المتوسط – غير الفعال ، من خلال ثلاث استجابات لكل مفردة حسب طريقة ليكرت ١-٢-٣-٤-٥ .

وبنفس الطريقة تمت ترجمة مقياس تقديرات الطلبة لفعالية التدريس الجامعى لـ" فراى " Frey (فى Marsh, 1986, 465-73) ومراجعة الترجمة ، وعرضه على خمسة من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية ، بعد صياغة تعليماته وبنوده ليقيس فعالية تدريس الأستاذ : الفعال– المتوسط – غير الفعال ، بثلاث استجابات لكل مفردة حسب طريقة ليكرت ١-٢-٣-٤-٥ .

وطبق المقياسان معا على ١٧٦ من طلبة الدبلوم المهنى والخاص بكلية التربية من العينة الاستطلاعية، وتم تصحيحها وإدخال البيانات للحاسب الآلى *.

- **صدق وثبات المقياس** : حسب معامل ثبات ألفا لمقياس Marsh فكان ٠,٩٤٥ دال عند ٠,٠١ بعد حذف البنود ٣٠ ، ٣١ ، ٣٢ بالنظر لقيمة∝ عند حذف المفردة (سعد بحيرى والسيد سكران ، ١٩٩٨ ، ٢٠٣-٢٠٤) وبقى لجانب عبء العمل/ الصعوبة بند واحد هو ٣٣ فتم حذفه ، وكذلك حذف البند الأول لأن وجوده يخفض ثبات ∝ للمقياس ،

* يشكر الباحث أ/ بديع عبد الهادى موجه أول الثانوى للغة الإنجليزية ، أ/ على مصيلحى موجه اللغة الإنجليزية على مراجعة ترجمة الباحث الحالى للاستبيان .

* بوحدة الحاسب الآلى بالكلية .

ليصبح عدد بنود المقياس ٢٨ بندا تكون ثمانية جوانب من "تسع جوانب كان يتكون منها المقياس الأصلى فى صورته الأجنبية" (Marsh, 1986, 465-73) .

كما حسب ∝ لمقياس Frey فكانت قيمة ∝ = ٠,٩٣٥ (ن=١٧٦) من العينة الاستطلاعية ، بعد حذف بندين كان لحذفهما أثر على ارتفاع الثبات ، وذلك بالنظر لنتائج ∝ عند حذف المفردة (سعد بحيرى والسيد سكران ، ١٩٨٩ ، ٢٠٣-٢٠٤) لتصل عدد البنود إلى تسع عشرة مفردة فى ست جوانب من " سبع جوانب كان يتكون منها المقياس الأصلى فى صورته الأجنبية" (فى Marsh, 1986, 465-73) . حيث أن البندين المحذوفين فى الصورة العربية فى الدراسة الحالية يتعلقان أيضا بجانب عبء العمل مثل المقياس السابق ، وعليه بقى بند واحد فى هذا الجانب فكان من الضرورى حذفه لتصبح الصورة النهائية لمقياس Frey تتكون من ١٨ بندا فى ست جوانب (ملحق ٤) .

وعند ذلك وللصورة النهائية فى كلا المقياسين باعتبار كل منهما محك للأخرى ، تم حساب معامل الارتباط بينهما بطريقة ∝ فكان ٠,٨٨ (ن=١٧٦) من العينة الاستطلاعية ليعبر عن صدق المحك لمقياس Marsh المطبق فى هذه الدراسة (ملحق ٣) .

وكان معامل الارتباط بين المقياسين فى الأصل الأجنبى ٠,٨٢ ، وتراوحت معاملات الثبات لمقياس Marsh بين ٠,٨٢ : ٠,٨٩ ، كما تراوحت معاملات الصدق التقريرى** Convergent Validities بين ٠,٧٢ : ٠,٨٧ (Marsh, et al., 1986, 465-73) .

جـ - مقياس الاتجاهات التربوية للمعلمين وطلبة كليات التربية :

تأليف : كاملا أرورا - تعريب وتقنين : الباحث الحالى)

كان الباحث الحالى قد قام فى دراسته (نبيل زايد ، ١٩٩١ ، ٢٣٧-٣١٠) بترجمة المقياس وتعريبه وتقنينه ، حيث تضمنت الصورة الأجنبية على ٧٦ بندا فى عشر جوانب هى : الاتجاهات نحو التدريس (١١ بندا) ، ونحو التلاميذ (٦ بنود) ، وعلاقة التلميذ بالمعلم (٦ بنود)، ونحو الضبط والعقاب فى المدارس (١٤ بنداً) ، ونحو التلاميذ (٦ بنود) ، ونحو

** إن الصدق يحدد بوضوح بواسطة اكتشاف التشابه والاختلاف معا بين الاختبار وغيره من الاختبارات ، ويصبح من الأفضل ، بل ومن المحتم استخدام دلائل تقريرية Convergent ، والصدق بطبيعته تقريرى ، فهو تأكد من خلال إجراءات قياس مستقلة (صفوت فرج ، ١٩٨٠ ، ٣١٧-٣١٨) .

الممارسات المدرسية الديمقراطية (١٣ بندا) ، ونحو ممارسات التدريس أو التربية العملية (٩ بنود) ، ونحو الواجب المنزلى (٦ بنود) ، ونحو المنهج (٣ بنود) ، ونحو معينات التدريس (بندين) (Arora, 1990,170) .

وتضمنت الصورة المقننة ثمانية جوانب هى : الاتجاهات نحو التدريس (٩ بنود) ، ونحو المعلمين (٥ بنود) ، ونحو التلاميذ وعلاقتهم بالمعلم (٦ بنود) ، ونحو الضبط والعقاب فى المدارس (٨ بنود) ، ونحو الممارسات المدرسية الديمقراطية (٨ بنود) ، ونحو ممارسات التدريس أو التربية العملية (٥ بنود) ، ونحو الواجب المنزلى (٤ بنود) ، ونحو المنهج ومعينات التدريس (٣ بنود) بإجمالى (٤٨ بندا) (نبيل زايد ، ١٩٩١، ٢٦٧) .

- **صدق وثبات المقياس** : وفى تلك الصورة الأخيرة بعد صدق المحكمين كان معامل الثبات بطريقة α = ٠,٦٠على عينة ثانية دبلوم خاص (ن=٦٣) ، وبمعادلة فلانا جان معامل الثبات = ٠,٦٥ لثانية خاص (ن=٦٣) ، وباستخدام مقياس الاتجاهات التربوية (المقياس الأول : المعلومات التربوية) " لأحمد زكى صالح ورمزية الغريب ومحمد عماد الدين إسماعيل" كمحك ، تم آنذاك حساب صدق المحك (وكان معامل صدق المقياس المستخدم كمحك = ٠,٣٨٥ ، وثباته = ٠,٨٥) حيث كان صدق المحك للمقياس الحالى = ٠,٧١ (ن=٦٣) (نبيل زايد ، ١٩٩١ ، ٢٦٤-٢٦٧) .

وفى الدراسة الحالية ، وعلى العينة الاستطلاعية (ن=٢٠٠) ، وفى الصورة الأصلية بعد ترجمتها (وعدد بنودها ٧٦ بنداً) تم حساب معامل الثبات بطريقة α فكان α = ٠,٨١٥ بعد حذف ٢٧ مفردة كان لحذفهم أثر على رفع قيمة الثبات ، بالنظر لنتائج α عند حذف المفردة (سعد بحيرى و السيد سكران ، ١٩٩٨، ٢٠٣-٢٠٤) .

وتم إدخال بيانات هذه الصورة الأخيرة (٤٩ بندا) فى التحليل العاملى بطريقة المكونات الأساسية ، وبالتدوير المائل بطريقة الفاريماكس ومحك كايزر ، فتم استخراج عشر عوامل بنسبة تباين ٤٦,٤٤% حيث تراوحت تشبعات البنود بين ٠,٣٢ : ٠,٧٣ (ن=٢٠٠) وتمت تسمية تلك العوامل : الاتجاهات نحو التدريس (٧ بنود) ، ونحو كل من المعلم والتلميذ (٦ بنود) ، ونحو علاقة المعلم بالتلاميذ (٣ بنود) ، ونحو ممارسات التدريس (٥ بنود) ، ونحو المنهج وحاجات التلاميذ والفروق الفردية بينهم (٧ بنود) ونحو الأداء المدرسى للمعلم (٥ بنود) ، ونحو الممارسات الديمقراطية فى المدرسة (٦ بنود) ، ونحو التطور التربوى (٣

بنود) ، ونحو العقاب والواجب المنزلى (٥ بنود) ، حيث تم حذف عامل واحد ومفردتين كانت تشبعاتهما منخفضة ، ليستقر المقياس على تسعة عوامل تحتوى على ٤٧ مفردة (ملحق ٥) .

د - التحصيل الدراسى :

تم الحصول على درجات الطلبة الداخلين فى عينة الدراسة الأساسية من سجلات درجات طلبة دبلوم المهنى والخاص للعام الجامعى ١٩٩٩/٢٠٠٠ بالكلية ، حيث عبرت النسب المئوية لتلك الدرجات عن درجات متغير التحصيل الدراسى .

٣- الإجراءات :

أ- بعد أن اطمأن الباحث الحالى إلى صدق وثبات أدوات الدراسة الحالية ، قام بتطبيقها قرب نهاية العام الدراسى ١٩٩٩/٢٠٠٠ على العينة الأساسية للدراسة من طلبة الدبلوم المهنى والخاص بكلية التربية - جامعة الزقازيق (ن=١٥٧) ، وهى أداتا مشكلات الدراسة داخل وخارج الكلية، ومقياس تقديرات الطلبة لفعالية تدريس الأساتذة ، ومقياس الاتجاهات التربوية للمعلمين وطلبة كليات التربية .

ب- ثم قام بتصحيح الأدوات ليحصل على درجة كلية لكل طالب فى المقياس الأخير ، ودرجة كلية فى كل من أداتى مشكلات الدراسة داخل وخارج الكلية ، ودرجة لكل بعد من أبعادهما، ودرجة لتقدير كل طالب: للأستاذ الفعال منفردا ، وللأستاذ متوسط الفعالية منفردا ، وللأستاذ غير الفعال منفردا ، ودرجة وزنية للأساتذة الفعالين *، ودرجة وزنية للأساتذة متوسطى الفعالية ** ، ودرجة وزنية للأساتذة غير الفعالين *** ، ودرجة وزنية كلية بجمع الدرجات الثلاث السابقة (على المقياس ككل، ولكل جانب من جوانبه الثمانية فى هذه الحالة الأخيرة) حيث استند الباحث فى ذلك إلى فكرة المتوسط المرجح (أحمد الرفاعى غنيم وعبد الله سليمان ، ١٩٩٨ ، ٤٤-٤٥).

جـ - ثم حصل على درجة لكل طالب فى التحصيل الدراسى الكلى من نتيجة طلبة دبلوم المهنى والخاص بالكلية العام الجامعى ١٩٩٩/٢٠٠٠ .

---

* بضرب درجة الأستاذ الفعال منفردا لكل طالب × عدد الاساتذة الفعالين / العدد الكلى للأساتذة

** بضرب درجة الأستاذ متوسط الفعالية منفردا لكل طالب × عدد الاساتذة متوسطى الفعاليه / العدد الكلى للأساتذة

*** بضرب درجة الأستاذ غير الفعال منفردا لكل طالب × عدد الاساتذة غير الفعالين / العدد الكلى للأساتذة

د - ثم اعتبار مشكلات الدراسة داخل وخارج الكلية وفعالية تدريس الأساتذة والعمر والجنس والخبرة بالتدريس متغيرات مستقلة وكل من التحصيل الدراسى والاتجاهات التربوية متغيرين تابعين حسب فروض الدراسة ، ثم استخدام أسلوب الإنحدار بالطريقة المناسبة باستخدام حزمة البرامج الإحصائية Spss for M.S Windows Release 6 .

حادى عشر : النتائج ومناقشتها :

بداية تم حساب المتوسط والوسيط والانحراف المعيارى ومعاملات الالتواء والتفلطح لجميع متغيرات الدراسة حسب فروضها على العينة الأساسية (ن=١٥٧) وهى موضحة بجدولى (١ ، ٢) .

جدول (١)

المتوسط والوسيط والانحراف المعيارى ومعاملات الالتواء والتفلطح لمتغيرى مشكلات الدراسة داخل وخارج الكلية (ن=١٥٧)

المتغير	مشكلات الدراسة داخل الكلية										مشكلات الدراسة خارج الكلية					
	ثانوى	التاسع	الثامن	السابع	السادس	الخامس	الرابع	الثالث	الثانى	الدرجة الكلية	ثانوى	التاسع	الثامن	السابع	الخامس	الدرجة الكلية
المتوسط	٢٠,٤٥	١٥,٤٤	١٤,٦٢	١٣,٩٠	١٤,٨٠	١٥,٥٨	١٢,٠٥	١٤,٩٠	١٥,٠٠	١٢١,٧٣	١٥,٩١	١٧,٥٣	١٣,١١	٨,٣٦	٩,٠١	٦٨,٩٣
الوسيط	٢١,٠٠٠	١٥,٠٠	١٥,٠٠	١٤,٠٠	١٥,٠٠	١٦,٠٠	١٢,٠٠	١٥,٠٠	١٦,٠٠	١٢١,٠٠	١٦,٠٠	١٨,٠٠	١٣,٠٠	٨,٠٠	٩,٠٠	٧٠,٠٠
الانحراف المعيارى	٤,٠٦	٣,٦٢	٣,٢٩	٣,١٨	٣,٨٣	٣,٣٠	٢,٧٧	٢,٩٧	٣,٠٠	١١,٦٩	٤,٠٩	٣,٩٤	٥,٢٤	٢,٥٤	٢,٣٩	١٢,٨٢
معامل الالتواء	-,١١	-,٣٥	-,٠١٠	-,٢٦٠	-,٠٠٦	-,٠٣٠	-,١٦	-,٩١٠	-,٩٧	-,١٦٠	-,٣٢٠	-,٥٣٠	-,٠٠١	-,٠٠٤	-,٠٤	-,١١٠
معامل التفلطح	-,١٧	-,١٨٠	-,٢٨	-,٣٢٠	-,١٦	-,١٩	-,٠٣٠	-,١٧	-,١٣٠	-,١٣	-,٣٣٠	-,١٦٠	-,٦٨٠	-,٦٢	-,٢٤	-,٠٩٣

جدول (٢)

المتوسط والوسيط والانحراف المعيارى ومعاملات الالتواء والتفلطح لمتغيرات فعالية التدريس والتحصيل والاتجاهات التربوية (ن=١٥٧)

	فعالية تدريس الأساتذة																	التحصيل	الاتجاهات التربوية
	الأول	الثانى	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع	الثامن	التاسع العاشر	التاسع المقلوب	الثامن المقلوب	السابع المقلوب	السادس المقلوب	الخامس المقلوب	الرابع المقلوب	الثالث المقلوب	الثانى المقلوب		
المتوسط	٧,٤١	١٣,٠٠	١٣,٣٠	١٣,٠٤	١٣,٩٩	١٣,٤٩	١٣,٤٧	٦,٩٩	٩,٣٠	١١٦,٧٥	٩٤,٥٢	٨٩,٣٣	٨٩,٥٣	٨٩,٥٣	٩٧,٩٥	١٣,٨٩	١٣,٩٩	٧٨,٩٩	١٣٧,٩٩
الوسيط	٧,٠٠	١٣,٨٣	١٣,٠٠	١٣,٩٣	١٤,٩٠	١٣,١٣	٩,٣٠	٧,٢٠	٩,٣٠	١١٦,٠٠٠	٩٣,٣٠	٨٩,٠٠٠	٨٩,٠٠٠	٨٩,٠٠٠	٦٠,٠٠٠	٩٣,٣٠	١٣,٨٠	٧٨,٣٠	١٤٠,٠٠
الانحراف المعيارى	١,٨٩	٢,٣١	٢,٣٢	١,٩١	٢,٣٣	٢,٩١	١,٧١	١,٣٣	١,٣٣	١٣,١٧	١٣,١٨	١٤,٩١	١٤,٩٠	١٤,٩٠	٢٠,٢٩	١٤,٩٠	٩,٩٩	٦,٠٠	١١,٩٩
معامل الالتواء	٠,٢٢	-٠,٣٠	-٠,١٩٠	-٠,٤٤٠	-٠,٥٠٠	-٠,٥٠٠	-٠,٣٨	-٠,٩٩	-٠,٣٨	٩,٠٦٠	٠,٦٥٠	٠,٣١٠	٠,٤٣٠	٠,٤٣	٠,٩٣٠	٩,٠٩	٩,٤٣	-٠,٣٦٠	-٠,٩٣٠
معامل التفلطح	-٠,٠٣	-٠,٣٤	-٠,٣٥٠	-٠,٩٩٠	-٠,٩١٠	-٠,٩٦	-٠,٠٣	-٠,٢٨	-٠,٠٧	-٠,٩٩	-٠,٩٤	-٠,٤٠	-٠,١٥	-٠,٩٣٠	١,٠٢	٢,٩٠	-٠,٠٨	١,٠٢	-٠,٠٨

ويتضح اقتراب قيم معاملات الالتواء من الصفر إلا فيما ندر ، ولكى يتم استخدام أسلوب الانحدار بالطريقة المناسبة ، لاختبار صحة الفروض ، كان من اللازم عرض بعض المعلومات الإحصائية فى هذا الإطار .

حيث " أن معامل الارتباط المتعدد يدل على درجة العلاقة القائمة بين متغير تابع ومتغيرين مستقلين أو أكثر ، ونظرا لأن معامل الارتباط المتعدد يعتمد على الارتباطات الداخلية من ناحية ، وارتباطات المتغيرات المستقلة بالمتغير التابع من ناحية أخرى " (صلاح علام ، ١٩٨٥ ، ٦٣٥) . وهو ما يتضح فى الجداول من (٣-٦) .

جدول (٣)

الارتباطات الداخلية لأبعاد مشكلات الدراسة داخل الكلية والدرجة الكلية وارتباطاتها بالتحصيل والاتجاهات

المتغير	الأول	الثانى	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع	الثامن	التحصيل	الاتجاهات
الأول	-								٠,٠٢	-٠,١٦*
الثانى	٠,٤٨**	-							٠,٢٠*	-٠,٠٥
الثالث	٠,٤٦**	٠,٤٦**	-						٠,٠١	-٠,١٨*
الرابع	٠,٢٨**	٠,١١	٠,٢٧**	-					٠,٠٧	٠,٠٣
الخامس	٠,٤١**	٠,٣٥**	٠,٣٣**	٠,١٧*	-				٠,٠٨	-٠,٠٨
السادس	٠,٤٥**	٠,٤١**	٠,٢٠*	٠,٠٧	٠,٣٩**	-			٠,٠٣	-٠,١٦*
السابع	٠,٢٤**	٠,٢٦**	٠,٢٢**	٠,٠٦	٠,٤٢**	٠,٢٢**	-		-٠,٠٣	٠,٠١
الثامن	٠,١٦*	٠,١٠	٠,١٨*	٠,٢٣**	٠,١٢	٠,٠٤	٠,١٢	-	-٠,٠٢	٠,١٧*
الدرجة الكلية	٠,٧٧**	٠,٦٨**	٠,٦٦**	٠,٤٥**	٠,٦٨**	٠,٦٠**	٠,٥٠**	٠,٣٨**	٠,٠٨	-٠,١٠

** دال عند ٠,٠١ * دال عند ٠,٠٥

جدول (٤)

الارتباطات الداخلية لأبعاد مشكلات الدراسة خارج الكلية والدرجة الكلية وارتباطاتها بالتحصيل والاتجاهات

المتغير	الأول	الثانى	الثالث	الرابع	الخامس	التحصيل	الاتجاهات
الأول	-					-٠,٠٩	-٠,٠٧
الثانى	٠,٤٩**	-				٠,٠٦	٠,١٢
الثالث	٠,٤٤**	٠,٢١**	-			-٠,٢٠*	-٠,٢٣**
الرابع	٠,٢١**	٠,٢١**	٠,٣٣**	-		٠,٠٨	-٠,١٧*
الخامس	٠,٣٥**	٠,٣٩**	٠,٢٦**	٠,٢١**	-	٠,١٠	-٠,١٦*
الدرجة الكلية	٠,٧٩**	٠,٦٨**	٠,٧٤**	٠,٥١**	٠,٥٨**	٠,٠٦	-٠,١٤

** دال عند ٠,٠١ * دال عند ٠,٠٥

جدول (٥)

الارتباطات الداخلية لمتغيرات الدرجات الوزنية لجوانب مقياس فعالية التدريس والدرجة الكلية وارتباطاتها بالتحصيل والاتجاهات

المتغير	الجانب الأول	الجانب الثاني	الجانب الثالث	الجانب الرابع	الجانب الخامس	الجانب السادس	الجانب السابع	الجانب الثامن	التحصيل	الاتجاهات
الجانب الأول	-								٠,٠١	٠,٢٠
الجانب الثاني	٠,٥٧**	-							٠,٠٤	٠,١٧
الجانب الثالث	٠,٥٢**	٠,٧٧**	-						-٠,٠٢	٠,١٧
الجانب الرابع	٠,٥١**	٠,٦٩**	٠,٦٩**	-					٠,٠١	٠,١٥
الجانب الخامس	٠,٤٢**	٠,٦٦**	٠,٦٧**	٠,٦٦**	-				٠,٠٢	٠,١١
الجانب السادس	٠,٤٢**	٠,٦١**	٠,٦٣**	٠,٦٢**	٠,٦٤**	-			٠,٠٣	٠,٢٤**
الجانب السابع	٠,٣٢**	٠,٥٨**	٠,٦٦**	٠,٦٢**	٠,٦٤**	٠,٦٢**	-		٠,٠٤	٠,٢٣**
الجانب الثامن	٠,٣٣**	٠,٥٠**	٠,٥٣**	٠,٦٣**	٠,٥٤**	٠,٦١**	٠,٦٧**	-	-٠,٠٥	٠,٢٢**
الدرجة الكلية	٠,٦١**	٠,٨٦**	٠,٨٧**	٠,٨٦**	٠,٨٣**	٠,٨١**	٠,٧٩**	٠,٧٣**	٠,٠٢	٠,٢٢**

** دال عند ٠,٠١ . *دال عند ٠,٠٥

جدول (٦)

الارتباطات الداخلية لمتغيرات الأستاذ (الفعال – متوسط الفعالية – غير الفعال) منفردا والأساتذة (الفعالين – متوسطى الفعالية – غير الفعالين) مجتمعين والتحصيل والاتجاهات

المتغير	الفعال منفردا	المتوسط منفردا	غير الفعال منفردا	الفعالين مجتمعين	المتوسطين مجتمعين	غير الفعالين مجتمعين	التحصيل	الاتجاهات
الفعال منفردا	-						٠,٠١	٠,٢٧**
المتوسط منفردا	٠,٣٢**	-					٠,١٣	٠,١٤
غير الفعال منفردا	-٠,١٤	٠,٣٨**	-				-٠,٠٩	-٠,٠٦
الفعالين مجتمعين	٠,٢٨**	٠,٠٩	٠,٠٣	-			٠,٠٤	٠,٢٢**
المتوسطين مجتمعين	٠,١٩*	٠,٥٠**	٠,٢٢**	-٠,٥٠**	-		-٠,٠٢	-٠,٠٥
غير الفعالين مجتمعين	-٠,١٢	٠,٠٣	٠,٢٥**	-٠,٦٧**	٠,٠٣	-	-٠,٠٥	-٠,١٣

** دال عند ٠,٠١ * دال عند ٠,٠٥

ونظـــرا لأن * إضـــافة متغير مستقل فى حالة وجود متغير مستقل آخر فى معادلة الانحدار المتعدد بغرض زيادة التنبؤ بمتغير تابع لا يضيف عادة قدرا كبيرا إلى مربع معامل الارتـــباط المـــتعدد ، وذلك لأن معظم المتغيرات فى البحوث النفسية والتربوية تكون مرتبطة فيما بينها * (صلاح علام ، ١٩٨٥ ، ٦٤٧) .

ولذلـــك كـــلما زاد الارتـــباط بين المتغيرين المستقلين ، قل إسهام المتغير المستقل الثانى فى التنبؤ بالمتغير التابع ، على افتراض أن المتغير المستقل الأول قد اسهم بقدر ما فى هـــذا التنبؤ ، فإذا أضاف الباحث متغيرا مستقلا ثالثا ، وكان مرتبطا ارتباطا مرتفعا بكل من المـــتغيرين المستقلين الآخرين ، يقل إسهام هذا المتغير فى التنبؤ ، بالرغم من أنه ربما يكون ارتباطه بالمتغير التابع مرتفعا (صلاح علام ، ١٩٨٥ ، ٦٤٧-٦٤٨) .

ومشـــكلة ارتـــباط بعـــض أو جميع المتغيرات المستقلة ارتباطا مرتفعا عند تحليل الانحـــدار تعـــرف فى الإحصاء باسم Multicollinearity ، وهذا الارتباط المرتفع يمكن أن يســـبب للباحث بعض المشكلات عند استخدامه طريقة الانحدار المتعدد فى تحليل بيانات بحثه (صلاح علام ، ١٩٨٥ ، ٦٤٩) .

فـــإذا كـــان هـــناك ارتباط مرتفع بين المتغيرات المستقلة * ، فإنه لا توجد طريقة مناســـبة لإجراء تحليل الانحدار المتعدد باستخدام هذه المتغيرات ، ويوصى الباحث عندئذ بأن يضم المتغيرات المرتبطة ارتباطا مرتفعا معا ويكون منها متغيرا جديدا مركبا Composite Variable ** يســـتخدمه فى معادلـــة الانحـــدار بدلا من استخدام المتغيرات المكونة له ، أو يخـــتار فقـــط أحـــد هذه المتغيرات المرتبطة ارتباطا مرتفعا لتمثل البعد المطلوب فى معادلة الانحـــدار *** (صلاح علام ، ١٩٨٥ ، ٦٥٠) . حيث سيتم إدخال كل متغير مستقل بمفرده مع متغير تابع بطريقة Linear (Enter) .

---

* وهو ما يتضح فى الجداول من (٣-٦) .

** وهو ما سيستخدمه الباحث الحالى عند التعامل مع المتغيرات المستقلة الموجودة فى جدول (٦) فى الفرضين الخامس والسادس .

*** وهو ما سيستخدمه الباحث الحالى عند التعامل مع المتغيرات المستقلة فى الجداول من (٣-٦) فى الفروض من الأول إلى السادس.

ونظـــرا لأن مـــتغيرات الجنس والعمر والخبرة بالتدريس لا يمكن تصنيفها ضمن مقـــاييس المســـافة أو النســـبة ، حيث تعتبر من نوع البيانات الاسمية (فؤاد أبو حطب وآمال صادق ، ١٩٩١ ، ٣٤-٥٣ ، ١٦٥) .لذا تم استخدام الانحدار بطريقة Curve Estimation (Linear) فى هذه الحالة فى الفرضين السابع والثامن .

الفرض الأول :

يـــنص الفرض الأول على " يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسى من مشكلات الدراسة داخـــل الكـــلية لدى طلبة الدبلوم المهنى والخاص بكلية التربية ". ولاختبار صحة هذا الفرض وبالـــنظر إلى جـــدول (٣) نجـــد أن جميع المتغيرات المستقلة ، على الرغم من أنها مرتبطة ارتـــباطا مـــرتفعا نسبيا ، إلا أن البعد الثانى فقط من المتغيرات المستقلة هو المرتبط بالمتغير الـــتابع " التحصيل " ، مما لا يسبب مشكلة عند استخدام الانحدار المتعدد ، باعتبار التحصيل مـــتغيرا تابعا ودرجات أبعاد أداة مشكلات الدراسة داخل الكلية (ثمانية أبعاد) والدرجة الكلية كمتغيرات مستقلة ، واتضحت النتائج من خلال جدول (٧) .

جدول (٧)

تأثير أبعاد مشكلات الدراسة داخل الكلية والدرجة الكلية على التحصيل

المتغيرات المستقلة	معامل الانحدار المتعدد	الخطأ المعيارى	معامل الانحدار المعيارى	ت	مستوى الدلالة
المقدار الثابت	٧٦,١٧	٣,٩٠	----	١٩,٥٤	٠,٠٠٠
البعد الثانى	٠,٦٠	٠,٢٤	٠,٣٦	٢,٥٥	٠,٠١٢
البعد الثالث	-٠,٠٧	٠,٢٥	-٠,٠٤	-٠,٣١	٠,٧٥٧
البعد الرابع	٠,٢٨	٠,٢٣	٠,١٥	١,٢٠	٠,٢٣٢
البعد الخامس	٠,٢٥	٠,٢٢	٠,١٦	١,١٦	٠,٢٤٧
البعد السادس	٠,٠٢	٠,٢٥	٠,٠١	٠,٠٦	٠,٩٤٩
البعد السابع	-٠,٠٧	٠,٢٤	-٠,٠٤	-٠,٣٣	٠,٧٤٥
البعد الثامن	٠,٠٤	٠,٢٢	٠,٠٢	٠,١٨	٠,٨٥٤
الدرجة الكلية	-٠,١١	٠,١٤	-٠,٣١	-٠,٨١	٠,٤١٩

يتضـــح من جدول (٧) عدم إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسى لطلبة الدبلوم المهنى والخـــاص بكـــلية الـــتربية من مشكلات الدراسة داخل الكلية (الدرجة الكلية وجميع الأبعاد ، ماعدا البعد الثانى الذى يمثل مشكلات توفر معلومات عن التخصص وتوفر الكتب والمراجع)

وعليه لم تتحقق صحة الفرض الأول فى معظم جوانبه ، وتحققه فقط ، فيما يتعلق بالتنبؤ بالتحصيل الدراسى من مشكلات توفر معلومات عن التخصص وتوفر الكتب والمراجع.

وتتفق نتائج هذا الفرض مع (Aguinis, et al., 1996, 267-97) (محمد غنيم ووليد القفاص ، ٢٠٠٠ ، ١٢٠-٦٢) (الجميل شعلة ، ١٩٩٩ ، ٤٠-٦٣) .

أما أثر مشكلات توفر معلومات عن التخصص وتوفر الكتب والمراجع، وهو البعد الثانى الدال لأداة القياس ، فيمكن تفسيره على أساس ما أوضحته إحدى الدراسات على نفس كلية التربية التى أجرى عليها البحث الحالى ، والكلية الأم (تربية عين شمس)، أن بعضا من عناصر الكفاية الداخلية * بجانبيها الكمى والكيفى تسهم بدرجة كبيرة- وإن لم تصل إلى الدرجة المثلى – فى تحقيق الكفاية الداخلية بالكليتين ، ومن تلك العناصر : توزيع الطلاب على التخصصات بالكلية ، والكتاب الجامعى ، ويرجع ذلك إلى وجود قصور فى تلك العناصر ، لافتقارها بعض الأسس والمعايير التى تجعلها تسهم بدرجة كبيرة فى تحقيق الكفاية الداخلية بالكليتين ، والذى أدى إلى قصور فى الكفاية الداخلية بالكليتين . كما أوضحت أن هناك فروقا فى درجة مساهمة بعض العناصر الداخلية فى تحقيق نجاح الطلاب بالكليتين ، وبالتالى الكفاءة الداخلية بهما ، وكانت الفروق لصالح كلية التربية بالزقازيق . وأوصى بضرورة الاهتمام بمشكلات الطلاب الدراسية لتجنب الهدر(مسلم حميد ، ١٩٨٨ ، ١-٢٤٠).

أما بالنسبة لعدم إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسى من الدرجة الكلية لمشكلات الدراسة داخل الكلية ، وأبعادها فربما يرجع ذلك ، إلى أن الكثير من تلك الأبعاد يسهم بدرجة ضعيفة فى الكفاية الداخلية للكلية ، ومما يؤكد ذلك ما أثبتته إحدى الدراسات من أن : " الأماكن والتجهيزات الدراسية ، والأنشطة والخدمات الطلابية ، والامتحانات والإدارة ، تسهم بدرجة ضعيفة فى تحقيق الكفاية الداخلية لكليتى التربية بالزقازيق وعين شمس " (مسلم حميد ، ١٩٨٨ ، ١-٢٤٠) .

---

* التى تبنى فيها تعريف المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بأنها " مدى فعالية النظام التعليمى على الاحتفاظ بمدخلات من الطلاب ، والانتقال بهم من مرحلة إلى أخرى بعد إنجازهم لمتطلبات هذه المرحلة على الوجه الأكمل " .

وربما يرجع عدم دلالة البعدين الأول والثالث (أداء الأساتذة وتمكنهم) إلى أنه " إذا كان التدريس الجيد فى التعليم العالى ربما يعرف عن طريق جودة التعلم ، فلكى نحسن التدريس فى التعليم العالى ، من الضرورى أن يتذكر المرء قاعدة بسيطة ، هى تشجيع الطلبة على أن يتعلموا " (Paul, 1992, 267-68) .

حيث أوضحت العديد من الدراسات السابقة أهمية التشجيع والعلاقة الفردية بين الأستاذ والطالب والفصل بين مهام الأستاذ البحثية والتدريسية (عبد الله سليمان وفتحى عبد الحميد ، ١٩٩٧ ، ٣٨٩-٤١٦). ولكى تكون هناك جودة فى التحصيل ، لابد أن تكون هناك جودة فى التعلم ، ولن يتأتى ذلك بدون أداء الأساتذة لواجباتهم ، وتمكنهم من ذلك ، ولقد أوضحت إحدى الدراسات على نفس الكلية " ضرورة عقد دورات تدريبية لرفع كفاية معاونى أعضاء هيئة التدريس فى اللغات الأجنبية " (نادية الصديق ، ١٩٨٩ ، ١-٢٣١) .

وربما يكون ذلك بسبب أن استخدام طلبة الدراسات العليا للمعامل (فى البعد الرابع) نادر للغاية ، فلا هم يدرسون (فى الدبلوم المهنى والخاص) فى معمل علم النفس ، ولا هم يدرسون صوتيات ليدخلوا معمل اللغة، لكن البعض منهم ممن يدرسون الإحصاء ، يستخدمون معمل الحاسب الآلى مرات قليلة قد لا تؤثر فى تحصيلهم . أما بالنسبة لجودة الكتاب أو وجود مشكلات ترجمة فيه ، فقد لا تكون لدى الطالب القدرة على تقييم جودة الكتاب .

وبالنسبة للبعد الخامس (مشكلات التعامل مع الموظفين الإداريين) فتعاملهم قليل معهم ، فقد لا يزيد عن مرات قليلة جدا عند التقديم للدبلوم ، حيث أنهم خلال دراستهم المسائية لا يكادون يتقابلون مع هؤلاء الموظفين الإداريين ، لأن مواعيد عمل هؤلاء الموظفين تنتهى قبل بداية مواعيد دراسة هؤلاء الطلبة بساعة على الأقل ، ولا يتواجد موظفين إداريين فى الكلية فى الفترة المسائية ، وهذا قصور واضح .

الفرض الثانى :

ينص الفرض الثانى على " يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسى من مشكلات الدراسة خارج الكلية لدى طلبة الدبلوم المهنى والخاص بكلية التربية " .

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام الانحدار بطريقة Linear (Enter) بإدخال كل متغير مستقل بمفرده على المتغير التابع نظرا للارتباطات الكبيرة نسبيا بين المتغيرات المستقلة (جدول ٤) . وتتضح النتائج من خلال جدول (٨) .

جدول (٨)

تأثير أبعاد مشكلات الدراسة خارج الكلية والدرجة الكلية على التحصيل

المتغيرات المستقلة	معامل الانحدار المتعدد	الخطأ المعيارى	معامل الانحدار المعيارى	ت	مستوى الدلالة
المقدار الثابت	٨٠,١٣	١,٧٣	-	٤٦,٢٧	٠,٠٠٠
البعد الأول	-٠,١٢	٠,١١	-٠,٠٩	-١,١١	٠,٢٧٠
المقدار الثابت	٧٦,٦٤	٢,٢٥	-	٣٤,١٢	٠,٠٠٠
البعد الثانى	٠,٠٩	٠,١٣	٠,٠٦	٠,٧٥	٠,٤٥٣
المقدار الثابت	٨٢,٤٤	١,٧٠	-	٤٨,٥٠	٠,٠٠٠
البعد الثالث	-٠,٢٣	٠,٠٩	-٠,٢٠	-٢,٥٤	٠,٠١٢
المقدار الثابت	٧٦,٨١	١,٦٥	-	٤٦,٤٤	٠,٠٠٠
البعد الرابع	٠,١٨	٠,١٩	٠,٠٨	٠,٩٣	٠,٣٥٢
المقدار الثابت	٧٦,٠٦	١,٨٧	-	٤٠,٧٠	٠,٠٠٠
البعد الخامس	٠,٢٥	٠,٢٠	٠,١٠	١,٢٣	٠,٢١٩
المقدار الثابت	٨٠,٣٠	٢,٦٣	-	٣٠,٥٠	٠,٠٠٠
الدرجة الكلية	-٠,٠٣	٠,٠٤	-٠,٠٦	-٠,٧٨	٠,٤٣٩

ويتضح من هذا الجدول أنه يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسى من مشكلات النفقات المادية ، وعدم إمكانية التنبؤ بالتحصيل من مشكلات : المواصلات ، والعمل وتوفير الوقت ، والعمر والزواج ، والمشكلات الأسرية ، والدرجة الكلية .

وتتفق نتائج البعد الدال (المشكلات المادية) على التحصيل مع (على راشد ، ١٩٨٨ ، ٦٤) (سعيد طه ، ١٩٩٥ ، ٢٠٧-٢٦٨) (Luan & Fenske, 1996, 17-31) (Weiss, et al., 1997,125-28) (Ekong, 1991, 1234) (Hagedorn, 1993, 27) ، كما تختلف نتائج الأبعاد الأخرى غير الدالة والدرجة الكلية مع الدراسات التى أوضحت وجود تلك المشكلات مثل (Hagedorn, 1993, 27) (Ekong, 1991, 1234) (Boule & Boice, 1995, 16) (سعيد طه ، ١٩٩٥ ، ٢٠٧-٢٦٨) (إحسان الأغا وصلاح أبو ناهية ، ١٩٨٩، ١٧٧-٢٥٢) .

ولتفسير عدم التنبؤ من مشكلات المواصلات بالتحصيل ، يبدو أن المواصلات متاحة بصورة لا تمثل عائقا لتحصيل الطالب نظرا لأن شبكة المواصلات والطرق فى مصر فى العقد الأخير أفضل منها بكثير منذ ثلاثة عقود مضت .

ولتفسير عدم التنبؤ بالتحصيل من مشكلات العمل وتوفير الوقت ، فيبدو أنه بعد إلغاء تكليف المتخرجين من كلية التربية للعمل فى مهنة التدريس أصبح الكثير من الطلبة متفرغين للدراسات العليا ولا يعملون ، مما ينفى وجود هذه المشكلة بالنسبة لهم . فأصبحت

التـنمية الذاتيـة ويـليها الاستقرار ثم الزواج ثم العمل فى مقدمة الأمنيات المستقبلية للطلبة والطالبات " (بركات حمزة ، ١٩٩٠ ، ٢٨٣) مثلهم فى ذلك مثل بقية المتعطلين من متخرجى الجامعـات . أى أن استكمال الدراسات العليا ، الذى يمثل استكمالا للتنمية الذاتية أخذ المرتبة الأولى فى مقدمة الأمنيات ،.وأخذ العمل مرتبة متأخرة بعد الاستقرار والزواج .

ولتفسـير إمكانيـة التنبؤ بالتحصيل الدراسى من مشكلات النفقات المادية ، فربما كـانت المشكلات المادية لكل موظف مصرى مشكلة المشاكل ، مما حدا بالشيخ الشعراوى " رحمـه الله " أن يجيـز الـزكاة على الموظف المصرى ، حتى أن " المشكلات المادية جاء ترتيـبها أعلى مشكلات واجهها أيضا طلبة الدبلوم العام ولنفس الكلية " (سعيد طه ، ١٩٩٥ ، ٢٠٧-٢٦٨) ، خاصة وأن الدراسات العليا أصبحت منذ فترة غير قصيرة بمصروفات .

ولتفسـير عدم إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسى من مشكلات العمر والزواج ، أنه وفقـا للتصـور السـابق جـاء ترتيب الزواج بعد التنمية الذاتية أى فى المرتبة قبل الأخيرة للأمنيات المستقبلية ، وربما يكون ذلك هو السبب فى عدم تأثير مشكلات العمر والزواج على التحصـيل ، خاصـة وأنهم قد استقطعوا من قوت يومهم لدفع مصروفات الدراسات العليا ، نظـرا لحدة المشكلات المادية ، التى هى العقبة الكئود التى تقف أمام الزواج وتكوين أسرة . وهذا لا يعنى عدم وجود تلك المشكلات ، لكن تأثيرها على التحصيل هو الذى لم يحدث .

ونظـرا لأن معظـم أفراد العينة من المتخرجين حديثا ، ومن ثم فلم يكونوا أسرا مسـتقلة ليتحملوا مسئولياتها ، وبالتالى فهذه النوعية من المشكلات رغم وجودها لدى بعض الطلـبة ، إلا أنهـا لا تنسحب على جميع الطلبة ، رغم " أن بعض الجامعات تصمم البرامج لمقابـلة حاجـات الطلبة الذين يعملون والذين لديهم مسئوليات أسرية " (Edward, et al., 1996, 21) .

ومـن الطبيعى إذا كانت معظم أبعاد مشكلات الدراسة خارج الكلية لا يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسى منها ، فإن الدرجة الكلية لا يمكن التنبؤ بالتحصيل منها أيضا .

الفرض الثالث :

يـنص الفرض الثالث على " يمكن التنبؤ بالاتجاهات التربوية لطلبة الدبلوم المهنى والخـاص بكلية التربية من مشكلات الدراسة داخل الكلية " . وبالنظر إلى جدول (٣) يتضح الارتـباط الكبير نسبيا بين المتغيرات المستقلة ، ولذلك تم التنبؤ بالاتجاهات التربوية (المتغير

الـتابع) من كل متغير من المتغيرات المستقلة على حدة باستخدام الانحدار بطريقة Linear (Enter) . وتتضح نتائج هذا الفرض من خلال جدول (٩) .

جدول (٩)

تأثير أبعاد مشكلات الدراسة داخل الكلية والدرجة الكلية على الاتجاهات التربوية

المتغيرات المستقلة	معامل الانحدار المتعدد	الخطأ المعيارى	معامل الانحدار المعيارى	ت	مستوى الدلالة
المقدار الثابت	١٤٥,٧٣	٤,٣٦	----	٣٣,٤٣	٠,٠٠٠
البعد الأول	٠,٤١-	٠,٢١	٠,١٦-	١,٩٨-	٠,٠٤٩
المقدار الثابت	١٤٠,٠٦	٤,٢٠	----	٣٣,٣٥	٠,٠٠٠
البعد الثانى	٠,١٨-	٠,٢٧	٠,٠٥-	٠,٦٨-	٠,٤٩٩
المقدار الثابت	١٤٦,٩٤	٤,٣٠	----	٣٤,٢٠	٠,٠٠٠
البعد الثالث	٠,٦٦-	٠,٢٩	٠,١٨-	٢,٣٠-	٠,٠٢٣
المقدار الثابت	١٣٥,٥١	٤,٣١	----	٣١,٤٥	٠,٠٠٠
البعد الرابع	٠,١٣	٠,٣٠	٠,٠٣	٠,٤٢	٠,٦٧٢
المقدار الثابت	١٤٠,٨٨	٣,٨٢	----	٣٦,٨٤	٠,٠٠٠
البعد الخامس	٠,٢٤-	٠,٢٥	٠,٠٨-	٠,٩٧-	٠,٣٣٥
المقدار الثابت	١٤٦,٥٨	٤,٥٨	----	٣٢,٠٢	٠,٠٠٠
البعد السادس	٠,٦٠-	٠,٢٩	٠,١٦-	٢,٠٧-	٠,٠٤٠
المقدار الثابت	١٣٦,٨٠	٤,٢٨	----	٣١,٩٣	٠,٠٠٠
البعد السابع	٠,٠٤	٠,٣٥	٠,٠١	٠,١٢	٠,٩٠٧
المقدار الثابت	١٢٧,٢٤	٤,٨٤	----	٢٦,٣٠	٠,٠٠٠
البعد الثامن	٠,٦٨	٠,٣٢	٠,١٧	٢,١٢	٠,٠٣٦
المقدار الثابت	١٤٦,٢٨	٧,٠٤	----	٢٠,٧٩	٠,٠٠٠
الدرجة الكلية	٠,٠٨-	٠,٠٦	٠,١٠-	١,٢٩-	٠,٢٠٠

مما يدل على تحقق هذا الفرض فى بعض جوانبه ، وعدم تحققه فى البعض الآخر ، بمعـنى أنه أمكن التنبؤ بالاتجاهات التربوية لطلبة الدبلوم المهنى والخاص بكلية التربية من أبعـاد مشـكلاتهم الدراسـية داخـل الكلية المتمثلة فى مشكلات : أداء وتمكن أعضاء هيئة الـتدريس ، والقاعات والمدرجات ، ومواعيد المحاضرات والامتحانات . وعدم إمكانية التنبؤ بتـلك الاتجاهـات التربوية لدى الطلبة من بعض أبعاد تلك المشكلات المتمثلة فى مشكلات : توفـر معـلومات عن التخصص وتوفر الكتب والمراجع ، والمعامل والكتاب ، والتعامل مع الموظفين الإداريين ، والمكتبة ، والدرجة الكلية.

وتـتفق نـتائج هـذا الفرض مع (على راشد ، ١٩٨٨ ، ٦٤) (محمد غنيم ووليد القفاص ، ٢٠٠٠ ، ١٢٠-١٦٢) (الجميل شعلة ، ١٩٩٩ ، ٤٠-٦٣) .

ولتفسير أثر الأبعاد الدالة (مشكلات : أداء وتمكن أعضاء هيئة التدريس ، والقاعات والمدرجات ، ومواعيد المحاضرات والإمتحانات) ، فربما يرجع ذلك إلى أن بيئة الكلية بشكلها الحالى ، وامتلائها بأمور محبطة كثيرة للطلبة ، وعدم توافر المثيرات التى تستثير تفكير الطلبة أو الاستجابة لاهتماماتهم واحتياجاتهم بصفة عامة .

حيث أن " البيئة المناسبة التى تراعى الجوانب النفسية للطلبة ، وتستجيب لاهتماماتهم واحتياجاتهم تساعد على تكوين اتجاهات إيجابية لدى الطلبة " (الجميل شعلة ، ١٩٩٩ ، ٦١) ، فالطلبة ينتظرون من الأساتذة – وهم المثل والقدوة – معالجة هذه المشكلات حال ظهورها ، أما وقد وجدوها ولمسوها ، فإن ذلك مدعاة للأسف بالنسبة لهم ، وتؤثر فى اتجاهاتهم التربوية .

أما بالنسبة للأبعاد غير الدالة (مشكلات : توفر معلومات عن التخصص وتوفر الكتب والمراجع ، والمعامل والكتاب ، والتعامل مع الموظفين الإداريين ، والمكتبة، والدرجة الكلية) فيمكن تفسير عدم تأثيرها على الاتجاهات التربوية ، على أساس أن تلك الأبعاد ترتبط أكثر بالتحصيل ، لأنها تتعلق بتوفر معلومات عن التخصص وتوفر الكتب والمراجع ، والمكتبة والمعامل ، وحتى التعامل مع الموظفين الإداريين ، فإنه قد لا يحدث هذا التعامل معهم إلا مرات قليلة عند بدء التقديم للدبلوم ، وخاصة أن الدراسة مسائية تبدأ فى الثالثة ظهرا ، ومواعيد تواجد هؤلاء الموظفين تنتهى قبل قدوم هؤلاء الطلبة للدراسة بساعة على الأقل ، ولا يوجد موظفين بالكلية للفترة المسائية .

الفرض الرابع :

ينص الفرض الرابع على " يمكن التنبؤ بالاتجاهات التربوية لطلبة الدبلوم المهنى والخاص بكلية التربية من مشكلات الدراسة خارج الكلية " .

وفى سبيل التحقق من صحة هذا الفرض ، ولأن المتغيرات المستقلة مرتبطة ارتباطا مرتفعا نسبيا (جدول ٤) ، فتم إدخال كل متغير مستقل على حدة على المتغير التابع باستخدام الانحدار بطريقة (Linear (Enter ، حيث اتضحت نتائج هذا الفرض فى جدول (١٠) الذى يوضح تحقق هذا الفرض فى بعض جوانبه وهى إمكانية التنبؤ بالاتجاهات التربوية من أبعاد مشكلات الدراسة خارج الكلية : مشكلات النفقات المادية ، ومشكلات العمر والزواج ، والمشكلات الأسرية ، وعدم إمكانية التنبؤ بالاتجاهات التربوية من مشكلات : المواصلات ، والعمل وتوفير الوقت ، والدرجة الكلية .

ولتفسير الأبعاد الدالة لمشكلات الدراسة خارج الكلية على الاتجاهات التربوية ، نجد أنـه " عـلى الـرغم من أن الاتجاهات ثابتة نسبيا ، وتقاوم التغيير ، إلا أنها عرضة للتعديل والتغير ، نتيجة للتفاعل المستمر بين الفرد ومتغيرات بيئته " (عبد المجيد نشواتى ، ١٩٩١ ، ٤٧٧) .

فمـثلا بالنسـبة لـتأثير مشكلات النفقات المادية ، فواقع مستوى الدخول فى مصر عمومـا يوضح أهمية تأثر الاتجاهات بالمشكلات المادية خاصة وأن الدراسات العليا أصبحت بمصروفات .

جدول (١٠)

تأثير أبعاد مشكلات الدراسة خارج الكلية والدرجة الكلية على الاتجاهات التربوية

المتغيرات المستقلة	معامل الانحدار المتعدد	الخطأ المعيارى	معامل الانحدار المعيارى	ت	مستوى الدلالة
المقدار الثابت	١٤٠,٠٣	٣,٤٦	---	٤٠,٥٠	٠,٠٠٠
البعد الأول	-٠,١٧	٠,٢١	-٠,٠٧	-٠,٨٢	٠,٤١٢
المقدار الثابت	١٣٠,٦٦	٤,٤٥	---	٢٩,٣٥	٠,٠٠٠
البعد الثانى	٠,٣٨	٠,٢٥	٠,١٢	١,٣٥	٠,١٢٩
المقدار الثابت	١٤٦,٩٠	٣,٣٦	---	٤٣,٦٨	٠,٠٠٠
البعد الثالث	-٠,٥٣	٠,١٨	-٠,٢٣	-٢,٩٧	٠,٠٠٣
المقدار الثابت	١٤٣,٧٩	٣,٢٦	---	٤٤,١٠	٠,٠٠٠
البعد الرابع	-٠,٧٨	٠,٣٧	-٠,١٧	-٢,٠٨	٠,٠٣٩
المقدار الثابت	١٤٤,٤٦	٣,٧٠	---	٣٩,١٠	٠,٠٠٠
البعد الخامس	-٠,٨٠	٠,٤٠	-٠,١٦	-٢,٠١	٠,٠٤٧
المقدار الثابت	١٤٦,٥٩	٥,٢٠	---	٢٨,١٩	٠,٠٠٠
الدرجة الكلية	-٠,١٤	٠,٠٧	-٠,١٤	-١,٨٢	٠,٠٧١

وبالنسـبة لمشـكلات العمر والزواج ، فهذا النوع من المشكلات فى غاية الأهمية بالنسـبة للشـباب المقبل على الزواج ، بعد انتهائه من درجته الجامعية الأولى ، " فهو – بعد التـنمية الذاتية – فى مقدمة الأمنيات المستقبلية للطلبة والطالبات الذين أتموا استعدادهم – من تعليم وتدريب على مهنة – للقيام بدورهم المجتمعى " (بركات حمزة ، ١٩٩٠ ، ٢٨٠-٢٨١) وتؤرقهـم فى سرعة إتمامه المشكلات المادية أيضا . فقد يرى أن الدراسات العليا تؤخره عن الـزواج ، خاصة وأنه يضيع خلالها سنوات من عمره . ناهيك عن إهماله لبعض مسئوليات الأسـرة، سـواء كـان مـتزوجا ، أو مازال فى أسرة والديه. هذا ولقد اختلفت نتائج دراسة (Hagedorn, 1993, 27) فيما يتعلق بمشكلات الزواج مع الدراسة الحالية .

ولتفسـير أثـر أبعاد المشكلات الدالة على الاتجاهات أيضا ، أن " طلبة وطالبات

الجامعة قدروا أن من الأشياء التى يتمتع بها جيل الآباء ولا يتمتع بها الأبناء هى : رخص الأسعار ، والاستقرار والأمان وجو الأسرة ، ووفرة المساكن وسهولة تكاليف الزواج " (بركات حمزة ، ١٩٩٠ ، ٢٨٣-٢٨٤) .

أما بالنسبة لعدم تأثير مشكلات : المواصلات ، والعمل وتوفير الوقت على الاتجاهات التربوية ، فينسحب عليها نفس التفسير فى الفرض الثانى .

الفرض الخامس :

ينص الفرض الخامس على " يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسى لطلبة الدبلوم المهنى والخاص بكلية التربية من فعالية تدريس أساتذتهم " .

وفى سبيل التحقق من صحة هذا الفرض ، فبالنظر إلى جدولى (٥ ، ٦) نجد مشكلة الارتباطات المرتفعة بين المتغيرات المستقلة ، ولذلك سيتم ضم المتغيرات المستقلة معا فى الجزئيتين الثانية والثالثة من الفرض ، ولن يتم ضمها فى الجزئية الأولى من الفرض لأن ارتباط كل متغير مستقل فيها مع المتغير التابع غير دال إحصائيا ، وتم استخدام الانحدار بطريقة Linear (Enter) .

١- الدرجات الوزنية الكلية (والتى تشمل الأساتذة الفعالين ومتوسطى الفعالية وغير الفعالين بصورة مجمعة بأوزانها) على المقياس ككل ، ولكل جانب من جوانبه الثمانية .

٢- درجات الأستاذ (الفعال – متوسط الفعالية – غير الفعال) منفرداً .

٣- الدرجات الوزنية للأساتذة (الفعالين – متوسطى الفعالية – غير الفعالين) .

وتتضح نتائجها من خلال الجداول (١١ : ١٣) .

جدول (١١)

تأثير الدرجات الوزنية الكلية لجوانب مقياس فعالية التدريس والدرجة الكلية على التحصيل

المتغيرات المستقلة	معامل الانحدار المتعدد	الخطأ المعيارى	معامل الانحدار المعيارى	ت	مستوى الدلالة
المقدار الثابت	٧٧,٢٥	٣,٦٣	----	٢١,٢٨	٠,٠٠٠
الجانب الأول	-٠,٢٠	٠,٧٧	-٠,٠٥	-٠,٢٦	٠,٧٩٦
الجانب الثانى	-٠,١١	١,٠٦	-٠,٠٤	-٠,١١	٠,٩١٢
الجانب الثالث	-٠,٨٢	٠,٩٥	-٠,٣٠	-٠,٨٧	٠,٣٨٨
الجانب الرابع	-٠,٢٧	٠,٩٩	-٠,١٠	-٠,٢٨	٠,٧٨٢
الجانب الخامس	-٠,٣٣	٠,٨٨	-٠,١٣	-٠,٣٨	٠,٧٠٦
الجانب السادس	-٠,١٥	٠,٩٢	-٠,٠٦	-٠,١٧	٠,٨٦٩
الجانب السابع	-٠,٢٤	٠,٩٠	٠,٠٧	٠,٢٧	٠,٧٨٧
الجانب الثامن	١,١١	١,٠٤	-٠,٢٥	-١,٠٧	٠,٢٨٦
الدرجة الكلية	٠,٣٢	٠,٨٣	٠,٧١	٠,٣٩	٠,٦٩٨

ومـــن الواضح أنه لم يتحقق هذا الفرض بالنسبة للجزئية الأولى ، حتى بعد إدخال كـــل مـــتغير مســـتقل على حدة مع المتغير التابع ، نظرا للارتباط الكبير بين هذه المتغيرات المستقلة (جدول ٥) وعدم دلالة ارتباطاتها بالتحصيل .

وعـــندما تم بحث الجزئية الثانية من الفرض * من خلال جدول (١٢) اتضح عدم تحقق هذه الجزئية من الفرض .

جدول (١٢)

تأثير الأستاذ (الفعال ومتوسط الفعالية وغير الفعال) منفردا على التحصيل

المتغيرات المستقلة	معامل الانحدار المتعدد	الخطأ المعيارى	معامل الانحدار المعيارى	ت	مستوى الدلالة
المقدار الثابت	٧٧,٦٩	٤,١٩	----	١٨,٥٤	٠,٠٠٠
الفعال منفردا	٠,٠١	٠,٠٤	٠,٠١	٠,١٥	٠,٨٨٥
المقدار الثابت	٧٣,٥٣	٢,٩٦	----	٢٤,٨٦	٠,٠٠٠
المتوسط الفعالية منفردا	٠,٠٥	٠,٠٣	٠,١٣	١,٦٣	٠,١٠٤
المقدار الثابت	٨٠,٥٤	١,٩٨	----	٤٠,٥٩	٠,٠٠٠
غير الفعال منفردا	-٠,٠٤	٠,٠٣	-٠,٠٩	-١,١٧	٠,٢٤٤

وعندما تم بحث الجزئية الثالثة من هذا الفرض من خلال جدول (١٣) اتضح عدم تحققها أيضا .

جدول (١٣)

تأثير الدرجات الوزنية للأساتذة (الفعالين – متوسطى الفعالية – غير الفعالين) على التحصيل

المتغيرات المستقلة	معامل الانحدار المتعدد	الخطأ المعيارى	معامل الانحدار المعيارى	ت	مستوى الدلالة
المقدار الثابت	٧٩,٤٦	٤,٤٧	----	١٧,٨٠	٠,٠٠٠
الأساتذة الفعالين	-٠,٠٠٤	٠,٠٤	-٠,٠١	-٠,٠٩	٠,٩٢٧
الأساتذة متوسطى الفعالية	-٠,٠١	٠,٠٥	-٠,٠٢	-٠,٢١	٠,٨٣٥
الأساتذة غير الفعالين	-٠,٠٥	٠,١٠	-٠,٠٦	-٠,٥١	٠,٦١٢

* تـــم اســـتخدام تحليل الانحدار بإدخال كل متغير مستقل على حدة ، على المتغير التابع ، لأن ف = ٢,٥٠ غير دالة إحصائيا (ن = ١٥٧) فى نتائج تحليل التباين عند إدخال جميع المتغيرات المستقلة على المتغير التابع .

وتـتفق نتائج هذا الفرض مع (Christopher, (Garrison, 1983, 3879-80) 1980, 4-7) (Funderburk, 1994, 492) (Fortson, & Brown, 1998, 572-76) (عـبد المجيـد شـيحة، ١٩٨٩، ١٥٣-٨٠) (نصـر الله محمـود ، ١٩٩١ ، ١٩٧-٢٤٢) (Faison, 1995, 2573) (أحمـد الـرفاعى بهجت ، ١٩٩٠ ، ٣٧٩-٤٥٠) وتعارضت مع (الشناوى عبد المنعم ، ١٩٩٢ ، ٥٠٧-٥٣٤) (نجيب الهلالى جوهر ، ١٩٩٩ ، ٤٧٦-٤٩٦) (غريب عبد الفتاح ، ١٩٨٧ ، ٩٩-١٢٦) .

يمكـن تفسـير هـذه النتائج غير الدالة لأثر فعالية التدريس من خلال : الدرجات الوزنية الكلية، والدرجات الوزنية لجوانب مقياس فعالية التدريس ، والأستاذ (الفعال – متوسط الفعاليـة – غيـر الفعـال) منفردا على التحصيل ، على أساس أن أحكام الطلبة على الأستاذ المحاضـر تعكـس علاقـته بهـم ، وجوانـب أخـرى لا ترتـبط بامـتيازه فى التدريس (Christopher, 1980,4-7) ، أو عـلى أسـاس " أن طلـبة الدراسات العليا يفضلون نمط الأستاذ الباحث على النمط المهتم بالتدريس " (عبد المجيد شيحة ، ١٩٨٩ ، ١٥٣-٨٠) .

وربما يرجع تفسير هذه النتائج بصفة عامة إلى " أن إدراك طلبة الدراسات العليا ، أن المعلم الأفضل هو الذى لديه الإحساس بالفكاهة ، وهو الذى يستطيع التنظيم الجيد للمقرر " (عبد الله سليمان وفتحى عبد الحميد ، ١٩٩٧ ، ٤١١-٤١٣) .

حيـث تأكد ذلك أيضا من خلال الدراسة الحالية عندما تم بحث أثر كل جانب من جوانـب تأثيـر الأسـتاذ متوسط الفعالية منفردا على التحصيل بطريقة (Enter) Linear ، فاتضح أن الجانب الوحيد الدال هو " حماس المعلم " المتضمن بندا يقيس تمتعه بروح الدعابة (جـدول ١٤) ، وكذلك عند بحث أثر كل جانب من جوانب تأثير الأستاذ غير الفعال منفردا ، اتضح أن الجانب الوحيد الدال هو " التنظيم / الوضوح " (جدول ١٥) .

جدول (١٤)

تأثير الأستاذ متوسط الفعالية منفردا على التحصيل

المتغيرات المستقلة	معامل الانحدار المتعدد	الخطأ المعيارى	معامل الانحدار المعيارى	ت	مستوى الدلالة
المقدار الثابت	٧٦,٢١	٢,٤٣	---	٣١,٣١	٠,٠٠٠
الجانب الأول	٠,٢٢	٠,٢٥	٠,٠٧	٠,٨٧	٠,٣٨٣
المقدار الثابت	٧٤,٠٢	٢,٢٢	---	٣٣,٣٩	٠,٠٠٠
الجانب الثانى	٠,٣٥	٠,١٨	٠,١٦	١,٩٧	٠,٠٥٠
المقدار الثابت	٢٥,٨٧	٢,١٤	---	٣٥,٥٤	٠,٠٠٠
الجانب الثالث	٠,٢٠	٠,١٧	٠,٠٩	١,١٧	٠,٢٤٥
المقدار الثابت	٧٦,٤٤	٢,١٦	---	٣٥,٣٤	٠,٠٠٠
الجانب الرابع	٠,١٥	٠,١٧	٠,٠٧	٠,٨٨	٠,٣٨٠
المقدار الثابت	٧٦,٥٩	٢,٢٠	---	٣٤,٨١	٠,٠٠٠
الجانب الخامس	٠,١٣	٠,١٧	٠,٠٦	٠,٧٩	٠,٤٢٩
المقدار الثابت	٧٥,٦٠	٢,١٦	---	٣٥,٠٢	٠,٠٠٠
الجانب السادس	٠,٢٢	٠,١٧	٠,١٠	١,٢٨	٠,٢٠٣
المقدار الثابت	٧٤,٥١	٢,٠٧	---	٣٦,٠٥	٠,٠٠٠
الجانب السابع	٠,٤٢	٠,٢٢	٠,١٥	١,٨٨	٠,٠٦٢
المقدار الثابت	٧٧,٨٠	١,٧٦	---	٤٤,٢٠	٠,٠٠٠
الجانب الثامن	٠,٠٨	٠,٢٧	٠,٠٢	٠,٢٩	٠,٧٧٠

جدول (١٥)

تأثير الأستاذ غير الفعال منفردا على التحصيل

المتغيرات المستقلة	معامل الانحدار المتعدد	الخطأ المعيارى	معامل الانحدار المعيارى	ت	مستوى الدلالة
المقدار الثابت	٧٨,٩٦	١,٥١	---	٥٢,٢٨	٠,٠٠٠
الجانب الأول	-٠,١١	٠,٢٣	-٠,٠٤	-٠,٤٧	٠,٦٤٢
المقدار الثابت	٧٨,٢٢	١,٦٦	---	٢٧,٠٣	٠,٠٠٠
الجانب الثانى	٠,٠١	٠,٢٠	٠,٠٠٤	٠,٠٤	٠,٩٦٥
المقدار الثابت	٨١,٦٨	١,٦٠	---	٥١,١٢	٠,٠٠٠
الجانب الثالث	-٠,٤٢	٠,١٩	-٠,١٨	-٢,٢٢	٠,٠٢٨
المقدار الثابت	٨٠,٣٨	١,٣٥	---	٥٩,٦٠	٠,٠٠٠
الجانب الرابع	-٠,٢٦	٠,١٦	-٠,١٣	-١,٦٦	٠,١٠٠
المقدار الثابت	٨٠,٢٨	---	---	٥٤,٢٣	٠,٠٠٠
الجانب الخامس	-٠,٢١	-٠,١١	-٠,١١	-١,٤٢	٠,١٥٨
المقدار الثابت	٧٧,٤٥	١,٤٤	---	٥٣,٦٤	٠,٠٠٠
الجانب السادس	٠,١٠	٠,١٦	٠,٠٥	٠,٦٢	٠,٥٣٨
المقدار الثابت	٧٨,١٥	١,٣٥	---	٥٨,٠٢	٠,٠٠٠
الجانب السابع	٠,٠٢	٠,٢٠	٠,٠١	٠,١١	٠,٩١٢
المقدار الثابت	٨٠,٥٠	١,٢٥	---	٦٤,١٧	٠,٠٠٠
الجانب الثامن	-٠,٥١	٠,٢٧	-٠,١٥	-١,٩٠	٠,٠٦٠

كمـــا يمكـــن تفسير النتائج عامة لهذا الفرض على أساس " أن ثبات طريقة التدريس لأســـتاذ الجامعـــة تؤدى إلى وصول الطلبة إلى نسبة تحصيلية متقاربة ، وإن اختلفت نوعية

المقررات والمناهج التى تدرس أو اختلفت الصفوف التى يقوم بتدريسها " (نصر الله محمود ، ١٩٩١ ، ٢٢٦) .

وعلى أساس أن " الحقائق تشير بشكل واضح وقاطع إلى أن المعلم الجامعى يعد بالنسبة لوظيفة البحث العلمى فقط* ، حيث يشترط فيمن يعين عضوا بهيئة التدريس الجامعى أن يكون حاصلا على الدكتوراه، ومعايير ترقيته وزيادة راتبه تعتمد على قدر ما ينشره من أبحاث ونوعيتها ، ويستمر ذلك خلال عشر سنوات على الأقل بعد حصوله على الدكتوراه " (عبد الله سليمان وفتحى عبد الحميد ، ١٩٩٧ ، ٣٨٩) .

الفرض السادس :

ينص الفرض السادس على " يمكن التنبؤ بالاتجاهات التربوية لطلبة الدبلوم المهنى والخاص من فعالية تدريس أساتذتهم " .

وفى سبيل التحقق من هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار** باعتبار الاتجاهات التربوية متغيرا تابعا ، وكل من المتغيرات التالية كمتغيرات مستقلة :

١- الدرجات الوزنية الكلية والتى تشمل الأساتذة (الفعالين – متوسطى الفعالية – غير الفعالين) بصورة مجمعة بأوزانها على المقياس ككل ، ولكل جانب من جوانبه الثمانية .

٢- درجات الأستاذ (الفعال – متوسط الفعالية – غير الفعال) منفردا .

٣- الدرجات الوزنية للأساتذة (الفعالين – متوسطى الفعالية – غير الفعالين) .

وتتضح نتائجها من خلال الجداول من ١٦ : ١٨ .

ومن خلال نتائج جدول (١٦) يتضح تحقق نتائج الجزئية الأولى من الفرض عدا الجانبين الرابع والخامس، فننتقل لاختبار صحة الجزئية الثانية من الفرض من خلال جدول (١٧) .

---

* رغم أن الوظيفة الأساسية للجامعة تتمثل فى اكتساب المعرفة ، التى هى وظيفة البحث العلمى ، وإكساب المعرفة، التى هى وظيفة التدريس ، وتطبيق المعرفة ، التى هى وظيفة خدمة البيئة والمجتمع .

** بإدخال كل متغير من المتغيرات المستقلة على حدة على المتغير التابع فى الجزئية الأولى من الفرض ، نظرا للارتباطات العالية بين المتغيرات المستقلة (جدول ٥) ، وتجميع المتغيرات المستقلة معا فى الجزئيتين الثانية والثالثة ، للتخلص من تأثير الارتباطات العالية بينها (جدول ٦) .

ويتضح منها إمكانية التنبؤ بالاتجاهات التربوية من الأستاذ الفعال منفردا ، وبذلك تـتحقق صحة الجزئية الثانية بصورة غير كاملة ، حيث لم يتم التنبؤ بالاتجاهات التربوية من الأستاذ متوسط الفعالية منفردا ، ومن الأستاذ غير الفعال منفردا ، وبذلك ننتقل لاختبار صحة الجزئية الثالثة من هذا الفرض (جدول ١٨) .

ومن جدول (١٨) تتضح إمكانية التنبؤ بالاتجاهات التربوية من الأساتذة الفعالين ، وعـدم إمكانيـة التنـبؤ بتلك الاتجاهات من الأساتذة متوسطى الفعالية ، ومن الأساتذة غير الفعالين .

وتـتفق نتائج هذا الفرض مع (Hofman & Kremer, 1980, 610-11) (نصر الله محمـود، ١٩٩١ ، ١٩٧-٢٤٢) (غريب عبد الفتاح ، ١٩٨٧ ، ٩٩-١٢٦) (محمد غنيم ووليـد القفاص ، ٢٠٠٠ ، ١٢٠-١٦٢) (Lacefield, & Mahan, 1980, 2-12) (محمود الأستاذ ويحيى أبو جحجوح ، ١٩٩٨، ٢٠٨-٢٠) .

جدول (١٦)

تأثير الدرجات الوزنية الكلية لجوانب مقياس فعالية تدريس الأساتذة والدرجة الكلية على الاتجاهات التربوية

المتغيرات المستقلة	معامل الانحدار المتعدد	الخطأ المعيارى	معامل الانحدار المعيارى	ت	مستوى الدلالة
المقدار الثابت	١٢٤,٩٤	٤,٨٨	---	٢٥,٦١	٠,٠٠٠
الجانب الأول	١,٦٧	٠,٦٥	٠,٢٠	٢,٥٨	٠,٠١١
المقدار الثابت	١٢٥,٧٨	٥,٦٠	---	٢٢,٤٨	٠,٠٠٠
الجانب الثانى	٠,٨٥	٠,٤١	٠,١٧	٢,٠٩	٠,٠٣٨
المقدار الثابت	١٢٥,٢٤	٥,٧٦	---	٢١,٧٥	٠,٠٠٠
الجانب الثالث	٠,٩١	٠,٤٣	٠,١٧	٢,١٢	٠,٠٣٦
المقدار الثابت	١٢٦,١٧	٥,٨٥	---	٢١,٥٨	٠,٠٠٠
الجانب الرابع	٠,٨٢	٠,٤٣	٠,١٥	١,٩٣	٠,٠٥٦
المقدار الثابت	١٢٩,٤٤	٥,٨١	---	٢٢,٢٨	٠,٠٠٠
الجانب الخامس	٠,٥٦	٠,٤١	٠,١١	١,٣٧	٠,١٧٣
المقدار الثابت	١٢٠,٠١	٥,٧٧	---	٢٠,٧٩	٠,٠٠٠
الجانب السادس	١,٢٨	٠,٤٢	٠,٢٤	٣,٠٣	٠,٠٠٣
المقدار الثابت	١٢١,٨٨	٥,٤٣	---	٢٢,٤٣	٠,٠٠٠
الجانب السابع	١,٥٨	٠,٥٥	٠,٢٣	٢,٨٨	٠,٠٠٥
المقدار الثابت	١٢٣,٨٥	٤,٩٦	---	٢٤,٩٧	٠,٠٠٠
الجانب الثامن	١,٩٤	٠,٧٠	٠,٢٢	٢,٧٦	٠,٠٠٦
المقدار الثابت	١١٨,٧٢	٦,٨٢	---	١٧,٤٠	٠,٠٠٠
الدرجة الكلية	٠,٢٠	٠,٠٧	٠,٢٢	٢,٧٥	٠,٠٠٧

جدول (١٧)

تأثير الأستاذ (الفعال – متوسط الفعالية – غير الفعال) منفردا على الاتجاهات التربوية

المتغيرات المستقلة	معامل الانحدار المتعدد	الخطأ المعيارى	معامل الانحدار المعيارى	ت	مستوى الدلالة
المقدار الثابت	١١٠,١٨	٩,٥١	---	١١,٥٩	٠,٠٠٠
الأستاذ الفعال	٠,٢٠	٠,٠٨	٠,٢٣	٢,٦٨	٠,٠٠٨
الأستاذ متوسط الفعالية	٠,٠٨	٠,٠٨	٠,٠٩	٠,٩٩	٠,٣٢٥
الأستاذ غير الفعال	-٠,٠٥	٠,٠٧	-٠,٠٧	-٠,٧٦	٠,٤٥١

جدول (١٨)

تأثير الدرجات الوزنية للأساتذة (الفعالين – متوسطى الفعالية – غير الفعالين) على الاتجاهات التربوية

المتغيرات المستقلة	معامل الانحدار المتعدد	الخطأ المعيارى	معامل الانحدار المعيارى	ت	مستوى الدلالة
المقدار الثابت	١٢١,٧١	٨,٦٧	---	١٤,٠٤	٠,٠٠٠
الأساتذة الفعالين	٠,١٩	٠,٠٨	٠,٢٣	٢,٣٧	٠,٠١٩
الأساتذة متوسطى الفعالية	٠,١١	٠,١١	٠,١١	١,٠٥	٠,٢٩٣
الأساتذة غير الفعالين	-٠,١٤	٠,٢٠	-٠,٠٨	-٠,٧٠	٠,٤٨٣

ويتضح من هذا الفرض إمكانية التنبؤ بالاتجاهات التربوية لطلبة الدبلوم المهنى والخاص من فعالية تدريس أساتذتهم ، من خلال الدرجات الوزنية الكلية (للمقياس ككل ولكل جانب من جوانبه) عدا جانبى (تفاعل المجموعة ، والعلاقة الفردية) ، وكذلك إمكانية التنبؤ بالاتجاهات التربوية من الأستاذ الفعال منفردا ، ومن الدرجات الوزنية للأساتذة الفعالين ، وعدم إمكانية التنبؤ بالاتجاهات التربوية من الأستاذ متوسط الفعالية منفردا، ومن الأساتذة متوسطى الفعالية ، ومن الأستاذ غير الفعال منفردا ، ومن الأساتذة غير الفعالين .

ويمكن تفسير جميع النتائج الدالة لهذا الفرض على أساس " أن طريقة الحوار والمناقشة والشرح داخل المحاضرة قد تؤثر على اتجاهات وميول الطلبة نحو المادة ونحو تدريسها فيما بعد (نصر الله محمود ، ١٩٩١، ١٩٨) .

حيث تعتمد بعض أساليب تغيير الاتجاهات على الجانب المعرفى وتنطوى على استخدام الحجج المنطقية وشرح المعلومات والحقائق الموضوعية الخاصة بموضوع الاتجاه (عبد المجيد نشواتى ، ١٩٩١ ، ٤٧٧) .

حتى أنه فى حالة الجمهور المحتشد لسماع قول أو خطاب لشخص معين ذو أهمية بالنسبة لهم، فإن آراءهم واتجاهاتهم تتأثر إلى حد كبير بما يقوله لهم (عبد الرحمن عدس ومحيى الدين توق ، ١٩٩٨ ، ٤٢٨) .

وربمـــا يـــرجع تفسير جميع النتائج الدالة أيضا على أساس أن الفرد يدرك الحدث الذى يتصل بأهدافه اتصالا مباشرا ، سواء كانت هذه الأهداف حالية قائمة أو مستقبلية مازالت فى مرحلة المعالجة الذهنية ، وبذلك يتفهم أو يدرك الفرد عناصر البيئة ومقوماتها * فى ضوء أهدافـــه ومـــا يرمى إليه ، وذلك من أجل أن يتكيف لها تكيفا صحيحا ويتفاعل معها بأسلوب سلوكى سوى (فؤاد البهى السيد وسعد عبد الرحمن ، ١٩٩٩ ، ٢٦١) .

ولتفســـير النتائج غير الدالة وخاصة أثر بعدى تفاعل المجموعة والعلاقة الفردية ، ونظـــرا لوجـــود مشكلات دراسة داخل الكلية تتعلق بأداء الأساتذة ، فإن ذلك يمكن أن يفسر على أساس ** أن علماء النفس يوصون بتوفير مناخ تسامحى يتم فيه تغيير الاتجاهات ، بحيث يـــتيح الفرصـــة للمتعلمين للاعتراف بأخطائهم دون إحساس بالتهديد أو فقدان المكانة ، فكلما كـــان المتعـــلم أكثر اطمئنانا كانت اتجاهاته أكثر مرونة وقابلية للتغير أو التعديل (عبد المجيد نشواتى ، ١٩٩١ ، ٤٧٨) .

فيشـــير الواقـــع أن المدرســـة ** ليست وضعا محايدا من حيث التأثير فى الطلبة واتجاهـــاتهم، لأن ما يجرى فيها من حوادث يؤثر فى إحساس الطالب بالأمن والكفاءة والقيمة الذاتيـــة ، وهى جوانـــب ترتبط على نحو وثيق بعملية تكوين الاتجاهات نحو المدرسة (عبد المجيد نشواتى ، ١٩٩١ ، ٤٧٨-٧٩) .

إلا أن الأمـــر أصـــبح مشرقا عند بحث أثر جوانب مقياس فعالية التدريس للأستاذ الفعـــال منفردا على الاتجاهات التربوية (جدول ١٩) ، حيث اتضح دلالة تأثير جميع جوانب المقياس على الاتجاهات التربوية ، فيما عدا جانب العلاقة الفردية .

---

* ومنها فعالية تدريس الأساتذة .

** ويمكن أن ينسحب الأمر أيضا على الكلية .

جدول (١٩)

تأثير الأستاذ الفعال منفردا على الاتجاهات

المتغيرات المستقلة	معامل الانحدار المتعدد	الخطأ المعيارى	معامل الانحدار المعيارى	ت	مستوى الدلالة
المقدار الثابت	١١٩,٦٦	٦,٨٨	-	١٧,٤٠	٠,٠٠٠
الجانب الأول	١,٣٥	٠,٥٢	٠,٢٠	٢,٥٩	٠,٠١١
المقدار الثابت	١٢٣,٠١	٦,٣٧	-	١٩,٣١	٠,٠٠٠
الجانب الثانى	٠,٨٥	٠,٣٨	٠,١٨	٢,٢٧	٠,٠٢٥
المقدار الثابت	١٢٣,٧٤	٦,٠١	-	٢٠,٦١	٠,٠٠٠
الجانب الثالث	٠,٨٣	٠,٣٦	٠,١٨	٢,٢٩	٠,٠٢٤
المقدار الثابت	١١٨,٨٩	٦,٠٦	-	١٩,٦١	٠,٠٠٠
الجانب الرابع	١,٠٩	٠,٣٦	٠,٢٤	٣,٠٧	٠,٠٠٣
المقدار الثابت	١٢٥,٦٨	٦,١١	-	٢٠,٥٨	٠,٠٠٠
الجانب الخامس	٠,٧٠	٠,٣٦	٠,١٥	١,٩٣	٠,٠٥٦
المقدار الثابت	١١٦,٥٤	٦,٧٧	-	١٧,٢٢	٠,٠٠٠
الجانب السادس	١,٢٦	٠,٤١	٠,٢٤	٣,١٠	٠,٠٠٢
المقدار الثابت	١٢٣,٩٣	٥,٢٦	-	٢٣,٥٥	٠,٠٠٠
الجانب السابع	١,١٥	٠,٤٥	٠,٢٠	٢,٥٨	٠,٠١١
المقدار الثابت	١٢٢,١٤	٥,٧٢	-	٢١,٣٤	٠,٠٠٠
الجانب الثامن	١,٨١	٠,٦٧	٠,٢١	٢,٦٨	٠,٠٠٨

جدول (٢٠)

تأثير الأساتذة الفعالين مجتمعين على الاتجاهات

المتغيرات المستقلة	معامل الانحدار المتعدد	الخطأ المعيارى	معامل الانحدار المعيارى	ت	مستوى الدلالة
المقدار الثابت	١٣٠,٩٠	٢,٧٦	-	٤٧,٤٠	٠,٠٠٠
الجانب الأول	٠,٩٨	٠,٤٠	٠,١٩	٢,٤٦	٠,٠١٥
المقدار الثابت	١٣٠,٥٥	٢,٧٣	-	٤٧,٧٧	٠,٠٠٠
الجانب الثانى	٠,٨١	٠,٣١	٠,٢١	٢,٦٣	٠,٠٠٩
المقدار الثابت	١٣٠,١٧	٢,٧٧	-	٤٦,٩٦	٠,٠٠٠
الجانب الثالث	٠,٨٧	٠,٣٢	٠,٢١	٢,٧٣	٠,٠٠٧
المقدار الثابت	١٣٠,٤٧	٢,٦٩	-	٤٨,٤٧	٠,٠٠٠
الجانب الرابع	٠,٨١	٠,٣٠	٠,٢١	٢,٧٠	٠,٠٠٨
المقدار الثابت	١٣١,٥٧	٢,٧٣	-	٤٨,١٩	٠,٠٠٠
الجانب الخامس	٠,٦٩	٠,٣١	٠,١٨	٢,٢٣	٠,٠٢٧
المقدار الثابت	١٣٠,٠٦	٢,٨٤	-	٤٥,٧٤	٠,٠٠٠
الجانب السادس	٠,٨٨	٠,٣٣	٠,٢١	٢,٦٩	٠,٠٠٨
المقدار الثابت	١٣٠,١٧	٢,٦٢	-	٤٩,٧٠	٠,٠٠٠
الجانب السابع	١,٢٣	٠,٤٢	٠,٢٣	٢,٩١	٠,٠٠٤
المقدار الثابت	١٣٠,٥٢	٢,٦٤	-	٤٩,٥١	٠,٠٠٠
الجانب الثامن	١,٦٢	٠,٥٩	٠,٢٢	٢,٧٥	٠,٠٠٧

وأصبح الأمر أكثر إثراقا عند بحث أثر جوانب مقياس فعالية التدريس للأساتذة الفعالين مجتمعين على الاتجاهات التربوية (جدول ٢٠) ، حيث اتضح دلالة تأثير جميع

جوانب المقياس على الاتجاهات التربوية، بما فيها جانب العلاقة الفردية ، مما يوضح أن الصورة فى مجملها ليست قاتمة . لأن الطلبة ما زالت تتشكل وتتأثر اتجاهاتهم التربوية بالأساتذة الفعالين ، وهذا منطقى ويتسق مع التفسيرات السابقة .

وبالنسبة للنتائج غير الدالة لتأثير الأستاذ غير الفعال منفردا ، والأساتذة غير الفعالين مجتمعين ، فيمكن تفسير ذلك على أساس أنه حتى إذا كان " الخوف كعامل لتغيير الاتجاهات أمر مألوف ، سواء كان ذلك فى نطاق محاضرة ، أو غيرها ، إلا أن المثير غير المخيف أفضل من المثير المخيف فى إحداث تغيير فى الاتجاهات ، وأنه ما لم يتم إبطال مفعول هذه المخاوف بطريقة أو بأخرى ، فإن مفعولها لن يدوم طويلا ولن يكون أثره ملحوظا ، وأن الأفراد بطبيعتهم سوف يعملون على التقليل من تأثير الخوف المثار هذا حتى يتخلصوا من تأثيره المهدد لهم(عبد الرحمن عدس ومحيى الدين توق ، ١٩٩٨ ، ٤٢٩-٣٠).

والخوف الذى نقصده من عرض الفقرة السابقة ، هو خوف الطالب من احتمال تحكم الأستاذ غير الفعال فى الطالب من خلال الدرجات . حيث " إن علاقة طلبة الدراسات العليا بأساتذتهم فى معظم الحالات ليست علاقة تربوية سليمة، إنما هى علاقة يشوبها الخوف من قبل الطالب ، والشعور بالاستعلاء من قبل الأستاذ الذى قد يلجأ إلى أساليب القهر الفكرى ، كما يلجأ الطالب إلى التملق والنفاق . وهذا أسوأ جو لإعداد طالب الدراسات العليا " (أحمد صيداوى ، ١٩٨٨ ، ٢٥٣-٥٤) .

ونظرا للتأثير غير الدال للأستاذ متوسط الفعالية منفردا ، وللأساتذة متوسطى الفعالية مجتمعين على الاتجاهات التربوية للطلبة ، فقد يرجع ذلك إلى " ما دلت عليه العديد من تجارب تعديل الاتجاهات على أن الفرد يسهل عليه تعديل اتجاهه إذا ما توفر له القدوة والمثل " (فى نبيل زايد ، ١٩٩١ ، ٢٤٠) . والأستاذ الفعال ، أو الأساتذة الفعالين ، هم القدوة والمثل ، وليس الأستاذ متوسط الفعالية ، أو الأساتذة متوسطى الفعالية.

الفرض السابع :

ينص الفرض السابع على " يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسى لطلبة الدبلوم المهنى والخاص من متغيرى الجنس والعمر " .

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام الانحدار المتعدد بطريقة Estimation Curve (Linear)* لأن متغيرى الجنس والعمر متغيرين اسميين (فؤاد أبو حطب وآمال صادق ، ١٩٩١ ، ٣٤-٥٣ ، ١٦٥) باستخدام حزمة البرامج الإحصائية Spss (سعد بجيرى والسيد سكران ، ١٩٩٨ ، ٢١١-٢٢) . واتضحت النتائج من جدول (٢١) .

ويتضح من جدول (٢١) إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسى لطلبة الدبلوم المهنى والخاص من كل من الجنس والعمر . وبذلك تتحقق نتائج هذا الفرض بجميع جوانبه ، وتتفق نتائج هذا الفرض مع (Hagedorn, 1993, 27) ((Ziegler, 1992, 2233) .

جدول (٢١)

تأثير الجنس والعمر على التحصيل

المتغيرات المستقلة	معامل الانحدار المتعدد	الخطأ المعيارى	معامل الانحدار المعيارى	ت	مستوى الدلالة
المقدار الثابت	٨٤,٠٢	١,٣٧	---	٦٢,٠٩	٠,٠٠٠
الجنس	-٤,٥٤	٠,٩٠	-٠,٣٨	-٥,٠٦	٠,٠٠٠
المقدار الثابت	٨٨,٩٨	٢,٦٥	---	٣٣,٦٢	٠,٠٠٠
العمر	-٠,٤٢	٠,١٠	-٠,٣١	-٤,١٠	٠,٠٠٠

ورغم أن الفروق كانت هامشية فى نتائج الدراسات السابقة ؛ إلا أنها تعبر عن تفوق الإناث عن الذكور فى التحصيل ، وهو ما يتفق مع الواقع ، حيث أن المسئوليات الملقاة على المعلمين من الذكور - خاصة فيما يتعلق بالدروس الخصوصية - وعدم توفر الوقت لهم مثل الإناث ، اللائى يحضرن المحاضرات بانتظام ، ويجدن الوقت الكافى للاستذكار ومتابعة التحصيل (محمد زقوت ، ١٩٩٨ ، ١١٥) .

أما بالنسبة لتأثير العمر على التحصيل ، فربما يرجع ذلك لزيادة الأعباء والمسئوليات التى تلقى على المعلم عاما بعد آخر سواء بالنسبة لمسئوليات العمل ، أو مسئوليات الأسرة والأبناء ، لتوفير متطلبات الحياة الكريمة لهم ، وبالتالى يأخذ ذلك من وقته الكثير ، تبعا لزيادة هذه الأعباء مع العمر .

الفرض الثامن :

ينص الفرض الثامن على " يمكن التنبؤ بالاتجاهات التربوية لطلبة الدبلوم المهنى والخاص بكلية التربية من متغيرات العمر والخبرة بالتدريس والجنس " . وللتحقق من صحة

* حيث اتفقت نتائجها مع نتائج Linear (Enter) .

هذا الفرض ، تم استخدام الانحدار المتعدد بطريقة (Linear) Curve Estimation* باعتبار الاتجاهات التربوية متغيرا تابعا وكل من العمر والخبرة بالتدريس والجنس متغيرات مستقلة ، وتتضح النتائج من جدول (٢٢) .

جدول (٢٢)

تأثير العمر وخبرة التدريس والجنس على الاتجاهات التربوية

المتغيرات المستقلة	معامل الانحدار المتعدد	الخطأ المعيارى	معامل الانحدار المعيارى	ت	مستوى الدلالة
المقدار الثابت	١٣٨,٤٢	٥,٥٥	—	٢٤,٩٣	٠,٠٠٠
العمر	-٠,٠٤	٠,٢١	-٠,٠٢	-٠,٢١	٠,٨٣٧
المقدار الثابت	١٣٧,٨٧	١,١٤	—	١٢٠,٦٠	٠,٠٠٠
الخبرة بالتدريس	-٠,١٩	٠,٢١	-٠,٠٧	-٠,٩٣	٠,٣٥٦
المقدار الثابت	١٤٢,٢٩	٢,٩١	—	٤٨,٩٤	٠,٠٠٠
الجنس	-٣,٤٧	١,٩١	-٠,١٤	-١,٨٢	٠,٠٧١

حيث لم يؤثر العمر والخبرة بالتدريس والجنس على الاتجاهات التربوية ، وهو ما يتفق مع نتائج دراسات (Lacefield ,& Mahan, 1980, 2-12) (نبيل زايد ، ١٩٩١ ، ٢٣٧-٣١٠) . فالخبرة بالتدريس تضعف الاتجاهات التربوية ، نتيجة ما يواجهه المعلم من ضغوط شديدة ، ونتيجة الصراع الذى يتولد لديه من عدم اتساق الواقع الذى يجده فى المدارس - خاصة فى العام الأول والثانى من الخبرة - أثناء ممارسته مهنته ، والمثاليات التى كان قد تعلمها فى كلية التربية . والخبرة بالتدريس ترتبط بالعمر ، فكلما زاد عمر المعلم زادت خبرته بالتدريس ، فمن المنطقى عدم تأثر الاتجاهات التربوية أيضا بالعمر .

فرغم أن العديد من الدراسات السابقة أوضحت أن الاتجاهات التربوية (ومنها الاتجاهات نحو مهنة التدريس) لدى الإناث أكثر إيجابية منها لدى الذكور (أمين سليمان ، ١٩٩٦، ٧٧-١١١) .

إلا أن الأمر قد يختلف لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية ، حيث أنهم ذوى خبرة حديثة بمجال التدريس تقلل من اتجاهاتهم التربوية ، ومما يؤيد ذلك أن الدلالة عند ٠,٠٧١ ، ولولا انخفاضها نتيجة الخبرة بالتدريس ، ومشكلات العمل لكان يمكن ان يكون لها دلالة ، وبالتالى لا تختلف هذه النتائج مع الدراسات السابقة عموما .

* حيث اتفقت نتائجها مع نتائج Linear (Enter)

ثانى عشر : التوصيات والمقترحات :

يقدم الباحث الحالى التوصيات والمقترحات الآتية فى ضوء نتائج الدراسة :

١- التخلص من مشكلات الدراسة داخل كلية التربية ، ويمكن أن يتم ذلك بإجراءات إدارية بسيطة .

٢- التنسيق بين وزارة التربية والتعليم وكليات التربية وإعداد المعلم لتوفير يوم أو يومين أجازة أسبوعيا لمن يتقدم للدراسات العليا بكليات التربية ، بشرط ألا يزيد ذلك عن عامين ، وذلك للتخلص من إحدى أهم مشكلات الدراسة خارج كلية التربية وهى العمل وتوفير الوقت .

٣- حث وزارة التربية والتعليم ونقابة المعلمين على الإسهام مع الطالب فى نفقات الدراسات العليا ، حيث أن مشكلة النفقات المادية كانت أهم مشكلات الدراسة خارج الكلية .

٤- حث وزارة التربية والتعليم ونقابة المعلمين على الإسهام مع المعلمين فى توفير المسكن المناسب لمن يتقدم للدراسات العليا ، لتحسين جودة التعليم فى المدارس .

٥- حث وزارة التعليم العالى والجامعات على ضرورة إبتعاث كل عضو هيئة تدريس بالجامعات المصرية خارج البلاد - خاصة فى الدول المتقدمة - لمدة عام واحد للالتحاق ببرامج تزيد من فعاليات تدريسهم .

٦- إعادة النظر فى مسببات ضغوط العمل للمعلمين فى المدارس ، والتخبط والروتين والبيروقراطية ، من أجل توفير جو من الأمان والطمأنينة للمعلمين ، حتى لا تنخفض اتجاهاتهم التربوية نتيجة الخبرة بالتدريس .

٧- إعادة النظر فى رواتب أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية والمعلمين فى المدارس ، يرتبط بالتفرغ الكامل لأداء مهام التدريس والبحث .

ثالث عشر : البحوث المقترحة :

١- تقويم فعالية تدريس الأساتذة فى الجامعات المصرية .

٢- إعداد برنامج لعلاج مشكلات الدراسة لطلبة الدراسات العليا داخل وخارج الكليات الجامعية.

٣- النموذج البنائى لمتغيرات فعالية تدريس الأساتذة ومشكلات طلبة الدراسات العليا داخل وخارج كليات التربية واتجاهاتهم التربوية .

المراجع :

١ - إحسان الأغا وصلاح أبو ناهية (١٩٨٩) : المشكلات الدراسية لطلبة الجامعة الإسلامية بغزة ، مجلة كلية التربية بالزقازيق ، العدد الثامن ، السنة الرابعة ، يناير ، ص ص ١٧٧-٢٥٢ .

٢ - أحمد البستان (٢٠٠٠) : واقع برامج الدراسات العليا بجامعة الكويت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ، دراسة استطلاعية ، المجلة العربية للعلوم الإنسانية ، مجلس النشر العلمى، جامعة الكويت ، العدد ٧٠ ، السنة ١٨ ، الربيع ، ص ص ٤٠-٨١ .

٣ - أحمد الرفاعى بهجت (١٩٩٠) : فعالية الممارسات التربوية لأعضاء الهيئات التدريسية بكليات إعداد معلم المرحلة الابتدائية فى سلطنة عمان ، دراسة ميدانية، مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد ١١ ، السنة الخامسة ، يناير ، ص ص ٣٧٩-٤٥٠ .

٤ - أحمد الرفاعى غنيم وعبد الله سليمان (١٩٩٨) : المقاييس والاختبارات الإحصائية فى العلوم السلوكية ، دار الكتب المصرية ، القاهرة .

٥ - أحمد صيداوى (١٩٨٨) : الدراسات العليا فى الجامعات العربية : من الواقع إلى الحاجات ، مجلة اتحاد الجامعات العربية ، المؤتمر العام السادس ، صنعاء ، ١٦-١٨ فبراير ، ص ص ٢٣٤-٢٨٣ .

٦ - الجميل شعلة (١٩٩٩) : أثر تفاعل الدافع المعرفى والبيئة المدرسية على كل من التحصيل الدراسى والاتجاه نحو الدراسة لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية ، علم النفس ، مجلة فصلية تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، العدد ٥٢ ، السنة ١٣ ، أكتوبر - نوفمبر -ديسمبر ، ص ص ٤٠-٦٣ .

٧ - الشناوى عبد المنعم (١٩٩٢) : الممارسات التربوية لأعضاء هيئة التدريس بكلية المعلمين بالجوف وعلاقتها بالتحصيل الدراسى لدى الطلاب ، مجلة كلية التربية بالزقازيق ، العدد ١٨ ، السنة ٧ ، ص ص ٥٠٧-٥٣٤ .

٨ - أمانى عيسى (١٩٨٩) : العوامل المؤثرة على البحث العلمى فى مصر ، دراسة ميدانية على جامعة الزقازيق ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية - جامعة الزقازيق ، ص ص ١-١٩٠ .

٩ - أمين سليمان (١٩٩٦) : اتجاه طلاب معهد التأهيل التربوى بسلطنة عمان نحو مهنة التدريس فى ضوء بعض المتغيرات ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، العدد ١٤، المجلد السادس ، يناير ، ص ص ٧٧-١١١ .

١٠ - بركات حمزة (١٩٩٠) : تصور طلاب الجامعة للمستقبل ، قراءات فى علم النفس الاجتماعى فى الوطن العربى ، المجلد الخامس ، تحرير لويس كامل مليكة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، ص ص ٢٨٠-٢٩٠ .

١١ رأفت باخوم (١٩٩١) : التعليم العالي والتدريس الجامعى ، دراسة لاتجاهات طلاب كليات التربية والآداب والدراسات العربية – جامعة المنيا ، مجلة البحث فى التربية وعلم النفس ، العدد الرابع، أبريل ، ص ص ٣٥-٥٢ .

١٢ زكريا توفيق (١٩٩٩) : المناخ المدرسى الجيد وعلاقته بكل من الرضا الوظيفى للمعلمين والتحصيل الدراسى لدى طلابهم بالمرحلة الثانوية بمدينة الرياض ، مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد ٣٢ ، مايو ، ص ص ١٦٣-١٨٨ .

١٣ سراج الغامدى (١٩٩٨) : الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته بالتحصيل التربوى لدى طلاب كلية المعلمين بالطائف ، مجلة مستقبل التربية ، المجلد الرابع ، العدد الخامس عشر ، يوليو ، ص ص ١٣٥-١٥١ .

١٤ سعد بحيرى والسيد سكران (١٩٩٨) : طرق البحث ، منهج كمي باستخدام الحاسب الآلي ، مكتبة عرفات ، الزقازيق .

١٥ سعود الثويني (١٩٩٩) : تقويم المقررات الدراسية لكليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية فى ضوء آراء الطلاب ، مجلة كلية التربية بالزقازيق ، العدد ٣٢ ، مايو ، ص ص ٢٤٧-٢٨٢ .

١٦ سعيد طه (١٩٩٥) : عوامل التحاق الطلاب بالدبلوم فى التربية وبعض الصعوبات التى تواجههم ، مجلة كلية التربية بالزقازيق ، العدد ٢٤ ، الجزء الأول ، سبتمبر، ص ص ٢٠٧-٢٦٨ .

١٧ شحاته محروس (١٩٩٤) : الاتساق بين اتجاه المدرس نحو التربية وسلوكه التدريسى وأثره على تحصيل التلاميذ وميولهم نحو المادة الدراسية ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، العدد العاشر ، أكتوبر ، ص ص ١-٢٤ .

١٨ صالحة سنقر (١٩٨٨) : الدراسات العليا فى الجامعات العربية حتى عام ٢٠٠٠ ، مجلة اتحاد الجامعات العربية ، المؤتمر العام السادس ، صنعاء ، ١٦-١٨ فبراير ، ص ص ٢٠١-٢٣٣ .

١٩ صلاح الدين حمامة (١٩٩٠) : بعض المشكلات المهنية لدى معلمى التعليم الأساسى وأثر برنامج إعدادهم بكلية التربية فى التغلب عليها ، مجلة كلية التربية بطنطا ، العدد الثانى عشر (أ) ، أبريل ، ص ص ١٨٧-٢٣٧.

٢٠ صلاح الدين علام (١٩٨٥) : تحليل البيانات فى البحوث النفسية والتربوية ، الجزء الأول ، دار الفكر العربى ، القاهرة .

٢١ عبد الرحمن عدس ومحيى الدين توق (١٩٩٨) : المدخل إلى علم النفس ، ط٥ ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

٢٢ عبد العزيز النوحى وعونى قنصوة ومحمد منصور (١٩٩٤) : الضغوط التى يتعرض لها الشباب الجامعى ، دراسة تطبيقية على طلبة جامعة الإمارات العربية المتحدة ، مجلة علوم

وفنون ، دراسات وبحوث ، جامعة حلوان ، العدد الرابع ، المجلد الخامس ، السنة الخامسة ، أكتوبر ، ص ص ٨٩-١٢١ .

٢٣ عبد الله سليمان وفتحى عبد الحميد (١٩٩٧) : الكفاءات التدريسية والخصائص الشخصية المميزة للمعلم الجامعى الفعال بكلية التربية – جامعة الزقازيق ، مجلة كلية التربية بالزقازيق ، العدد ٣٠ ، سبتمبر ، ص ص ٣٨٩-٤١٦ .

٢٤ عبد المجيد شيحة (١٩٨٩) : تفضيلات الطلبة لأربعة أنماط من الأساتذة والعوامل المؤثرة فيها، مجلة كلية التربية بالمنوفية ، السنة الرابعة ، العدد الرابع ، الجزء الأول ، ص ص ١٥٣-١٨٠ .

٢٥ عبد المجيد نشواتى (١٩٩١) : علم النفس التربوى ، دار الفرقان ، مؤسسة الرسالة ، عمان ، الأردن .

٢٦ علاء الدين القوصى (١٩٩٩) : تجربة جامعة أسيوط فى تقويم الأداء الجامعى ، مؤتمر جامعة القاهرة لتطوير التعليم الجامعى " رؤية لجامعة المستقبل " ، ٢٢-٢٤ مايو ، ص ص ٣٨١-٣٩٠ .

٢٧ على راشد (١٩٨٨) : الجامعة والتدريس الجامعى ، دار الشروق ، جدة ، السعودية .

٢٨ عيد حسن (١٩٩١) : واقع البحث التربوى فى البحرين ، واقعه ومعوقاته ، مجلة البحث فى التربية وعلم النفس ، كلية التربية – جامعة المنيا ، العدد الثالث ، المجلد الرابع، يناير ، ص ص ٢١-٤٥ .

٢٩ غريب عبد الفتاح (١٩٨٧) : دراسة تجريبية لتقييم أثر محاضرات مادة علم النفس الجنائى على تحصيل واتجاهات الدارسين بفرقة تأهيل أمناء الشرطة للترقى لرتب الضباط ، التربية " مجلة الأبحاث التربوية " ، تصدر عن كلية التربية – جامعة الأزهر ، العدد السابع ، السنة الخامسة ، ص ص ٩٩-١٢٦ .

٣٠ فؤاد أبو حطب وآمال صادق (١٩٩١) : مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائى فى العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة .

٣١ فؤاد البهى السيد وسعد عبد الرحمن (١٩٩٩) : علم النفس الاجتماعى " رؤية معاصرة، دار الفكر العربى ، القاهرة .

٣٢ محمد رشاد (١٩٩٩) : تقويم الأداء الجامعى ، مؤتمر جامعة القاهرة لتطوير التعليم الجامعى " رؤية لجامعة المستقبل " ، ٢٢-٢٤ مايو ، ص ص ٤٦٦-٤٧٢ .

٣٣ محمد زقوت (١٩٩٨) : تقييم طلبة الدراسات العليا للخبرات والممارسات التربوية لأساتذتهم فى كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة ، مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية ، المجلد الأول ، العدد الأول ، مايو ، ص ص ٩٧-١٢٨ .

٣٤ محمد صبور (١٩٩٩) : إصلاح التقويم هو المدخل لإصلاح التعليم ، مؤتمر جامعة القاهرة لتطوير التعليم الجامعى "رؤية لجامعة المستقبل " ، ٢٢-٢٤ مايو ، ص ص ٤٧٣-٤٧٥ .

٣٥ محمـد عبد الموجود وناصر على (١٩٩٨) : معوقات الدراسة لدى الطالبات المعلمات بشعبة الطفولة بكلية التربية – جامعة المنيا ، مجلة البحث فى التربية وعلم النفس ، كلية التربية – جامعـة المـنيا ، المجـلد الحـادى عشـر ، العـدد الـرابع ، أبـريل ، ص ص ٢٤٠-٢٨١ .

٣٦ محمـد غـنيم ووليد القفاص (٢٠٠٠) : إدراك الطلاب للمناخ الأكاديمى وعلاقته بمداخلهم للدراسة ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، المجلد العاشر ، العدد ٢٥ ، يناير ، ص ص ١٢٠-١٦٣ .

٣٧ محمود الأستاذ ويحيى أبو جحجوح (١٩٩٨) : اثر استخدام ثلاث طرق فى تدريس مساق مناهج البحث الـتربوى عـلى اكتسـاب مهارات البحث والاتجاه نحوه لدى طلبة كلية التربية الحكومية بغزة – فلسطين ، مؤتمر البحث التربوى فى الوطن العربى إلى أين ؟ ، عمان ، الأردن ، ٣-٥ نوفمبر، ص ص ٢٠٨-٢٢٠ .

٣٨ مسـلم حميـد (١٩٨٨) : بعـض عناصر الكفاءة الداخلية لكليتى التربية بجامعة عين شمس وجامعة الزقازيق " دراسة مقارنة " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية – جامعة الزقازيق ، ص ص ١-٢٤٠ .

٣٩ ناديـة الصديق (١٩٨٩) : الكفاية الخارجية لكلية التربية – جامعة الزقازيق "دراسة تقويمية " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية – جامعة الزقازيق ، ص ص ١-٢٣١ .

٤٠ نبيل زايد (٢٠٠٠) : النمو الشخصي والمهني للمعلم ، ط٣ ، دار المعارف ، القاهرة .

٤١ نبيل زايد (١٩٩١) : تكوّن وتغير الاتجاهات التربوية لدى طلبة كلية التربية قبل وبعد الخبرة بالتدريس، مجلة كلية التربية بالزقازيق ، العدد الرابع عشر ، السنة السادسة ، يناير ، ص ص ٢٣٧-٣١٠ .

٤٢ نجيـب الهلالى جوهر (١٩٩٩) : تقييم الأداء للتعليم الجامعى النظامى بجامعة القاهرة ، مؤتمر جامعة القاهرة لتطوير التعليم الجامعي " رؤية لجامعة المستقبل"، ٢٢-٢٤ مايو، ص ص ٤٧٦-٤٩٦ .

٤٣ نصـر الله محمـود (١٩٩١) : تقدير طلاب كلية التربية " شعبة الرياضيات " للكفاءة التدريسية لأستاذ الرياضيات وعلاقته بالتحصيل فيها والاتجاه نحوها ، مجلة العلوم التربوية ، كلية التربية بقنا ، المجلد الأول، العدد الثانى ، ص ص ١٩٧-٢٤٢.

44 Aguinis, H.; et al., (1996): Power bases of faculty supervisors and educational outcomes for graduate students, Journal of Higher Education, Vol.67, No.3, PP.267-97.

45 Albanese, M.A.(1993): Problem-based learning: A review of literature on its outcomes and implementation issues, Academic – Medicine; Vol.68, No.1, Jan, PP.52-81.

46 Arora, K.(1990): Differences between Effective and Inefective Teachers, a thesis approved for Ph.D. of Jamia Milia Islamia, New Delhi, chand &

company Ltd, Ram Nagar.

47 Boyle, P.; and Boice, B.(1995): The structure of good beginning: The early experiences of graduate students, Paper Presented at the Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education, November 2-5, PP.1-16.

48 Christopher, O. (1980): Student evaluation of lecturers as an indicator of instructional quality, a validity study, Journal of Educational Research, Vol.74, No.10, PP.4-6.

49 Ducharme, E.R.; and Ducharme, M.K(1999): Teacher educators and teachers: The needs for excellence and spunk, (in), Roth (Editor), R.A.: The Role of the University in the Preparation of Teachers, Falmer Press, London.

50 Edwards, A.; and Knight, P.(1995): Assessing Competence in Higher Education, Staff and Educational Development Series, Kogan Page Limited, London.

51 Ekong, I.J. (1991): The difficulties encountered by nigerian students in pursuing graduate degrees in the north Texas area of the United States (foreign students), Dissertation Abstracts International, Vol.52, No.4-A, P.1234.

52 Evans, N.J.; Forney, D.S.; and Giodo-Dibrito, F. (1998): Students Development in College "Theory, Research, and Practice", Jossey-Bass publishers, San Francisco.

53 Faison, J.J. (1995): The next generation: African – American graduate students on predominantly white university campuses, Dissertation, Abstracts International, Vol.56, No.7-A, P.2573.

54 Forston, S.B.; Brown, W.E. (1998): Best and worst university instructors: the opinions of graduate students, College Student Journal, Vol.32, No.4, Dec, PP.572-76.

55 Funderburk, M.W. (1994): Classroom climate in teacher education courses: Students' perceptions, College Student Journal, Vol.28, No.4, Dec, PP.492-99.

56 Gandara, P.; Lopez, E. (1998): Latino students college entrance exams: How much do they really matter?, Hispanic Journal of Behavioral Sciences, Vol.20, No.1, Feb, PP.17-38.

57 Garrison, S.S. (1983): Communicative dimensions of teaching effectiveness, Dissertation Abstracts International, Vol.43, No.12-A, PP.3879-80.

58 Hagedorn, L.S. (1993): Graduate retention: an Investigation of factors relating to older female graduate students, Paper Presented at the Annual Meeting of the Association for the Study of higher Education, Pittsburgh, November 4-10, PP.1-27.

59 Halpern, J.I.; and Hodinko, B.A. (1992): Adjustment difficulties of American students in Israeli institution of higher learning, Maryland, PP.1-26.

60 Halsall, R. (1995): Assessing competence in teacher education, (in), Edwards A.; and Knight, P.: Assessing Competence in Higher Education, Staff and Educational Development Series, Kogan Page Limited, London.

61 Hofman, J.; and Kremer, L. (1980): Attitudes toward high education and course evaluation, Journal of Educational Psychology, Vol.72, No.5, PP.610-17.

62 Lacefield, W.E.; and Mahan, J.M. (1980): A longitudinal study of attitude change and teacher training, Educational Research Quarterly, Vol.5, No.3, Fall.

63 Luan, J.; and Fenske, R.H. (1996): Financial aid persistence, and degree completion in masters degree programs, Journal of Student Financial Aid, Vol.26, No.1, PP.17-31.

64 Marsh, H.W. (1986): Applicability paradigm: students' evaluations of teaching effectiveness in different countries, Journal of Educational Psychology, Vol.78, No.6, PP.465-73.

65 Marsh, H.W.; and Others (1997): Students' evaluations of university teaching: Chinese version of the students evaluations of educational quality instrument, Journal of Educational Psychology, Vol.89, No.3, PP.568-72.

66 Miller, P.; and Stayton, V. (1999): Higher education culture – A fit or misfit with reform in teacher education, Journal of Teacher Education, Vol.50, No.4, September – October, PP.300-307.

67 Mohamed, Othman. (1997): Counseling for excellence adjustment development of south-east Asian students, (in), Mc Namara, D.; and Harris, R.: Overseas Students in Higher Education, Issues in Teaching and Learning, Poutledge, New York, PP.156-72.

68 Murray, F.B. (1999): The challenges teacher education presents for higher education, (in), Roth, R.A.: The Role of the University in the Presentation of Teachers, Falmer Press, London.

69 Okoro, I.O. (1992): An examination of higher education as a field of study in the preparation of leaders for postsecondary institutions, Dissertation Abstracts International, Vol.53, No.6-A, P.1818.

70 Paul, R. (1992): Learning to teach in higher Education, Poutledge, London, New York.

71 Sailor, P.J. (1997): The relationship between graduate Students' education in research ethics and their attitudes toward research misconduct (academic misconduct), Dissertation Abstracts International, Vol.58, No.6-A, P.2109.

72 Stewart, D. (1995): Development considerations in counselling graduate students, Guidance & Counselling, Vol.10, No.3, PP.21-23.

73 Weiss, A.; Arkebauer, T.J.; Watts, D.G.; Martin, D.L.. (1997): Dealing with graduate students who have difficulties, Journal of Natural Resources and Life Sciences, Vol.26, No.2, Fall, PP.125-28.

74 Ziegler, L.J. (1992): General educational development certified students compared to high school graduates on communications and social science achievement in two year technical colleges, Dissertation Abstracts International, Vol.53, No.7-A, P.2233.