

جامعة النجاح الوطنية

كلية الدراسات العليا

مستوى تقدير الذات لدى الطلبة المعلمين في الجامعات الفلسطينية وعلاقته باتجاهاتهم نحو تدريس العلوم

إعداد

حنين ماجد "جميل ياسر" طقاطقة

إشراف

د. بلال أحمد أبو عيده

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في مناهج وأساليب
التدريس في كلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين.

2021

مستوى تقدير الذات لدى الطلبة المعلمين في الجامعات الفلسطينية
وعلاقته باتجاهاتهم نحو تدريس العلوم

إعداد

حنين ماجد "جميل ياسر" طقاطقة

نوقشت هذه الأطروحة في تاريخ 2/ 6/ 2021م، وأُجيزت.

أعضاء لجنة المناقشة

التوقيع

.....


- د. بلال أحمد أبو عيده/ مشرفاً ورئيساً

.....


- د. نهى اسماعيل عطير/ ممتحنناً خارجياً

.....


- د. محمود أحمد الشمالي/ ممتحنناً داخلياً

الإهداء

إلى الذي طلب مني أن أحضر حذائي لكي يصطحبني معه وعندما عُدت وجدته ما زال

ينتظرني .. أبي

إلى التي حاكت وسامة عقلي بيديها المقدستين .. أمي

إلى ذخيرتي ومنافسيني على التفوق .. أخوتي

إلى اللآتي أخذن نصيبهن من ضيقي وبهجتي .. صديقاتي

الشكر والتقدير

﴿وَلَقَدْ آتَيْنَا لُقْمَانَ الْحِكْمَةَ أَنْ اشْكُرْ لِلَّهِ وَمَنْ يَشْكُرْ فَإِنَّمَا يَشْكُرُ لِنَفْسِهِ وَمَنْ كَفَرَ فَإِنَّ اللَّهَ

غَنِيٌّ حَمِيدٌ﴾ (لقمان: 12)

الشكر لله الذي جعل الشكر في خاتمة النعمة فاتحةً للمزيد.

لجامعة النجاح الوطنية وكلية الدراسات العليا

للأستاذة الأفاضل في كلية التربية وإعداد المعلمين

للدكتور المشرف بلال أبو عيده

لأعضاء لجنة المناقشة الأكارم

الباحثة

الإقرار

أنا الموقعة أدناه مقدمة الأطروحة المعنونة بـ:

تقدير الذات لدى الطلبة المعلمين في الجامعات الفلسطينية وعلاقته باتجاهاتهم نحو تدريس العلوم

أقر بأن ما اشتملت عليه هذه الرسالة هو إنما نتاج جهدي الخاص، باستثناء ما تمت الإشارة إليه حتماً ورد، وإن هذه الأطروحة ككل أو أي جزء منها لم تُقدم لنيل درجة أو لقب علمي أو بحثي لدى أي مؤسسة تعليمية أو بحثية أخرى.

Declaration

The work provided in this thesis, unless otherwise referenced, is the researcher's own work, and has not been submitted elsewhere for any other degree or qualification.

Student's Name: اسم الطالبة: حنين ماجد "جميل ياسر" طقاطقة

Signature: التوقيع:

Date: التاريخ: 2/ 6/2021

فهرس المحتويات

ج	الإهداء
د	الشكر والتقدير
هـ	الإقرار
و	فهرس المحتويات
ي	فهرس الجداول
ل	فهرس الملاحق
م	الملخص
2	الفصل الأول
2	مقدمة الدراسة ومشكلتها
2	1.1 مقدمة الدراسة
6	1.2 مشكلة الدراسة وأسئلتها:
8	1.3 فرضيات الدراسة:
9	1.4 أهداف الدراسة:
9	1.5 أهمية الدراسة:
10	1.6 حدود الدراسة:
11	1.7 مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:
14	الفصل الثاني
14	الإطار النظري والدراسات السابقة
14	2.1 الإطار النظري
14	2.1.1 مفهوم الذات ونظرية ماسلو:
17	2.1.2 أنواع الذات:

18.....	2.1.3 مراحل نمو الذات:
19.....	2.1.4 تقدير الذات: مفهومه، أهميته، الجوانب المتعلقة به:
22.....	2.1.5 العوامل المؤثرة في مستوى تقدير الذات لدى الطلبة المعلمين:
23.....	2.1.6 مستويات تقدير الذات وملامحها لدى الطلبة المعلمين لمبحث العلوم:
24.....	2.1.7 نظريات تقدير الذات:
26.....	2.1.8 مفهوم الاتجاهات وأهميتها في السلوك الوظيفي
36.....	2.2 الدراسات السابقة:
36.....	2.2.1 الدراسات السابقة المتعلقة بتقدير الذات:
44.....	2.2.2 الدراسات السابقة المتعلقة بالاتجاهات:
50.....	2.3 التعقيب على الدراسات السابقة
50.....	2.3.1 التعقيب على الدراسات المتعلقة بتقدير الذات
56.....	الفصل الثالث
56.....	الطريقة والإجراءات
56.....	3.1 منهج الدراسة:
56.....	3.2 مجتمع الدراسة:
56.....	3.3 عينة الدراسة:
57.....	3.4 أدوات الدراسة:
57.....	3.4.1 وصف الأدوات:
58.....	3.4.2 صدق أدوات الدراسة:
59.....	3.4.3 ثبات الأدوات:
61.....	3.5 إجراءات الدراسة:
61.....	3.6 متغيرات الدراسة:

3.6.1 المتغيرات المستقلة:	61
3.6.2 المتغيرات التابعة:	62
الفصل الرابع	64
نتائج الدراسة	64
4.1 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:	64
4.2 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:	66
4.2.1 النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الأولى:	66
4.2.2 النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الثانية:	68
4.2.3 النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الثالثة:	72
4.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الرابعة:	78
4.3 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:	80
4.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:	81
4.4.1 النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الخامسة:	81
4.4.2 النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية السادسة:	83
4.5 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:	91
الفصل الخامس	96
مناقشة نتائج الدراسة	96
5.1 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	96
5.2 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:	97
5.2.1 مناقشة النتائج المتعلقة بتأثير متغير الجنس على مستوى تقدير الذات:	97
5.2.2 مناقشة النتائج المتعلقة بتأثير متغير التخصص على مستوى تقدير الذات:	99
5.2.3 مناقشة النتائج المتعلقة بتأثير متغير التقدير الجامعي على مستوى تقدير الذات:	99

5.2.4 مناقشة النتائج المتعلقة بتأثير متغير التأهيل التربوي على مستوى تقدير الذات:	100
5.4.1 مناقشة النتائج المتعلقة بتأثير متغير الجنس على درجة الاتجاهات:	102
5.4.2 مناقشة النتائج المتعلقة بتأثير متغير التخصص على درجة الاتجاهات:	103
5.4.3 مناقشة النتائج المتعلقة بتأثير متغير التقدير الجامعي على درجة الاتجاهات:	104
5.4.4 مناقشة النتائج المتعلقة بتأثير متغير التأهيل التربوي على درجة الاتجاهات:	105
5.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:	107
5.6 التوصيات والمقترحات:	108
المصادر والمراجع	110
المراجع والمصادر الأجنبية	114
الملاحق	119
Abstract	B

فهرس الجداول

- جدول (1): توزيع مقياس الاستجابة على فقرات الأدوات.....59
- جدول (2): معايير مقياس تقدير الذات لدى الطلبة المعلمين لمبحث العلوم.....60
- جدول (3): معايير مقياس اتجاهات الطلبة المعلمين نحو تدريس العلوم.....60
- جدول (4): دلالات قيمة معامل الارتباط بيرسون.....60
- جدول (5): المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية ومستوى تقدير الذات لعينة الطلبة المعلمين لمبحث العلوم.....65
- جدول (6): نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمستوى تقدير الذات لدى الطلبة المعلمين لمبحث العلوم في ضوء متغير الجنس.....67
- جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات ومحاور مقياس تقدير الذات لدى الطلبة المعلمين لمبحث العلوم في ضوء التخصص.....68
- جدول (8): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لمستوى تقدير الذات لدى الطلبة المعلمين لمبحث العلوم في ضوء التخصص.....70
- جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات ومحاور مقياس تقدير الذات لدى الطلبة المعلمين لمبحث العلوم في ضوء التقدير الجامعي.....72
- جدول (10): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لمستوى تقدير الذات لدى الطلبة المعلمين لمبحث العلوم في ضوء التقدير الجامعي.....74
- جدول (11): نتائج اختبار شافيه للمقارنة البعدية بين متوسطات مقياس تقدير الذات ومجالاته لدى الطلبة المعلمين لمبحث العلوم في ضوء متغير التقدير الجامعي.....76
- جدول (12): نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمستوى تقدير الذات لدى الطلبة المعلمين لمبحث العلوم في ضوء متغير التأهيل التربوي.....78

- جدول (13): المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية ودرجة اتجاهات الطلبة المعلمين نحو تدريس العلوم. 80
- جدول (14): نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لدرجة اتجاهات الطلبة المعلمين نحو تدريس العلوم في ضوء متغير الجنس. 82
- جدول (15): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات مقياس اتجاهات الطلبة المعلمين نحو تدريس العلوم في ضوء التخصص. 83
- جدول (16): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدرجة اتجاهات الطلبة المعلمين نحو تدريس العلوم في ضوء متغير التخصص. 84
- جدول (17): نتائج اختبار شافيه للمقارنة البعدية بين متوسطات المجال الثالث لمقياس اتجاهات الطلبة المعلمين نحو تدريس العلوم في ضوء متغير التخصص. 85
- جدول (18): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات مقياس اتجاهات الطلبة المعلمين نحو تدريس العلوم في ضوء التقدير الجامعي. 86
- جدول (19): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدرجة اتجاهات الطلبة المعلمين نحو تدريس العلوم في ضوء متغير التقدير الجامعي. 87
- جدول (20): نتائج اختبار شافيه للمقارنة البعدية بين متوسطات مقياس الاتجاهات ومجالاته لدى الطلبة المعلمين نحو تدريس العلوم في ضوء متغير التقدير الجامعي. 88
- جدول (21): نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لدرجة اتجاهات الطلبة المعلمين نحو تدريس العلوم في ضوء متغير التأهيل التربوي. 90
- جدول (22): معامل الارتباط بيرسون للعلاقة بين متوسطات تقدير الذات والاتجاهات نحو تدريس العلوم لدى الطلبة المعلمين لمبحث العلوم. 92

فهرس الملاحق

- ملحق (1): توزيع عينة الدراسة حسب الجامعة، المستوى الدراسي، الجنس، والتخصص. 120
- ملحق (2): توزيع عينة الدراسة حسب الجامعة، التخصص، الجنس والتأهيل التربوي.... 121
- ملحق (3): توزيع عينة الدراسة حسب الجامعة، التخصص، الجنس والتقدير الجامعي... 122
- ملحق (4): نموذج تحكيم مقياس تقدير الذات بصورته الأولية 123
- ملحق (5): نموذج تحكيم مقياس الاتجاهات بصورته الأولية..... 127
- ملحق (6): مقياس تقدير الذات بصورته النهائية 131
- ملحق (7): مقياس الاتجاهات بصورته النهائية..... 138
- ملحق (8): معاملات ثبات الاتساق الداخلي لمقياس تقدير الذات 145
- ملحق (9): معاملات ثبات الاتساق الداخلي لمقياس الاتجاهات..... 146
- ملحق (10): قائمة السادة المحكمين 147
- ملحق (11): كتاب تسهيل مهمة الباحثة الموجه إلى نائب الرئيس للشؤون الأكاديمية لجامعة فلسطين التقنية - خضوري 148
- ملحق (12): كتاب تسهيل مهمة الباحثة الموجه إلى نائب الرئيس للشؤون الأكاديمية لجامعة النجاح الوطنية..... 149
- ملحق (13): كتاب تسهيل مهمة الباحثة الموجه إلى نائب الرئيس للشؤون الأكاديمية للجامعة العربية الأمريكية 150

مستوى تقدير الذات لدى الطلبة المعلمين في الجامعات الفلسطينية وعلاقته باتجاهاتهم نحو

تدريس العلوم

إعداد

حنين ماجد "جميل ياسر" طفاطقة

إشراف

د. بلال أحمد أبو عيده

الملخص

هدفت الدراسة إلى كشف مستوى تقدير الذات لدى الطلبة المعلمين لمبحث العلوم وتحديد درجة اتجاهاتهم نحو تدريس العلوم، وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات كالجنس والتخصص والتقدير الجامعي والتأهيل التربوي، كما هدفت إلى تقصي طبيعة العلاقة بين مستوى تقدير الذات ودرجة الاتجاهات لدى الطلبة المعلمين لتدريس العلوم في فلسطين.

وقد اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة على المنهج الوصفي، فيما طبقت على عينة بلغت (469) طالب وطالبة من المستوى الثالث والرابع الملتحقين ببرامج العلوم في الفصل الأول من العام الدراسي (2021/2020) في ثلاث جامعات فلسطينية اختيرت بشكل قصدي. وتم جمع البيانات منهم باستخدام أداتين أعدتهما خصيصاً لقياس مستوى تقدير الذات ودرجة الاتجاهات لدى الطلبة المعلمين لمبحث العلوم، بعد التأكد من صدقهما وحساب معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا لاستجابات عينة استطلاعية من (30) طالب وطالبة من خارج عينة الدراسة، حيث كان معامل ثبات مقياس تقدير الذات (0.95) ومقياس الاتجاهات (0.92).

وأظهرت نتائج الاستجابات على أداتي الدراسة أن مستوى تقدير الذات لدى الطلبة المعلمين في تدريس العلوم ودرجة اتجاهاتهم نحو تدريس العلوم كانت متوسطة لكلا الأداتين، كما كشفت عن وجود فروق دالة إحصائية في مستوى تقدير الذات ودرجة الاتجاهات نحو تدريس العلوم عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) تعزى للجنس لصالح الإناث، بينما لم يكن لمتغير التخصص أثر دال عليهما، في المقابل كانت دالة إحصائية لمتغير التقدير الجامعي لصالح التقدير الأعلى، أما

بالنسبة لتأثير متغير التأهيل التربوي فقد كانت الفروق دالة إحصائياً على كلاهما لصالح المؤهلين تربوياً، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد العينة على مقياس تقدير الذات والاتجاهات نحو تدريس العلوم، حيث أظهرت نتائج حساب معامل الارتباط بيرسون أن العلاقة بين مستوى تقدير الذات ودرجة الاتجاهات نحو تدريس العلوم علاقة طردية قوية. وفي ضوء تلك النتائج قدمت الباحثة العديد من التوصيات كإضافة مستوى تقدير الذات إلى قائمة المعايير المهنية لمعلم العلوم الجديد، والتركيز على تأهيل خريجي كليات العلوم تربوياً عند التحاقهم بوظيفة معلم علوم في أحد مدارس وزارة التربية والتعليم الفلسطينية وخاصة الذكور، كما اقترحت البحث في تأثير نظرة المجتمع لمهنة التدريس على اتجاهات الطلبة المعلمين نحو التدريس وتقديرهم لذواتهم.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وخلفيتها

الفصل الأول

مقدمة الدراسة ومشكلتها

1.1 مقدمة الدراسة

إن تدريس العلوم الطبيعية في الوقت الحاضر يشهد تطوراً جذرياً على المستوى العالمي، تُستمد جذوره من طبيعة العلم والخروج عن إطار المعلم التقليدي الذي قد لا يزيد دوره عن ترديد مادة الكتاب المقرر على الطلاب، فللعلم تركيبه الخاص الذي يميزه عن المجالات المعرفية الأخرى، وجوهر هذا التركيب يظهر في مادة العلوم والطرائق التي يستخدمها العلماء في الوصول إليها، وبذلك يصبح فهم العلوم الطبيعية محصور في انعكاس تدريسها مادةً وطرائق.

وبما أن تقدم الدول يقاس بما تستحوذ من طاقات علمية وصناعية، أدى ذلك إلى انتقال التنافس الدولي على امتلاك الطاقات البشرية وإنتاجها إلى المدارس وتحديداً إلى حصص العلوم ومختبراتها، بالتركيز على توجيه معلم العلوم إلى الإعداد الحسن لطلابه، لذلك أصبح لزاماً على المهتمين والناهضين بالعملية التعليمية إيلاء الاهتمام نحو صفات معلم العلوم، كونه العنصر الأهم في هذه العملية التي تتطلب معلماً بقدرات ومميزات فريدة (محيسن، 2007)، ومن هنا فإن تحقيق ذلك يكون بإعادة صياغة متن معلم العلوم وتحديث نظرتنا لصفاته باعتباره أهم موارد التغيير، كونه أُوجب بأسمى المسؤوليات التي لها بالغ الأثر في تحقيق أهداف هذا النظام التعليمي من خلال إدارة المدخلات الأخرى (شويطر، 2009).

ولذلك فإن مرحلة إعداده يجب أن تركز على التكوين السليم له من ناحية أكاديمية وتربوية، لأن احتمالية نجاحه أو فشله عند استلام زمام العملية التعليمية يعتمد بشكل أساسي على تقديره لذاته كأحد أهم رواسب هذه المرحلة، فتقدير الذات من المؤثرات القوية على أداء الفرد وممارساته السلوكية بشكل عام (Anthony & Artino, 2012).

وبما أن تقدير الذات يتمثل بالمعتقدات التي يُضمّرها الفرد عن قدراته الإجرائية والتي قد لا ترتبط بما يملكه فعلياً من قدرات وإنما بإيمانه بما يستطيع عمله وتقديره لنتائج استهلاك إمكانياته المتوقعة، فإن قوة ثقته بقدرته على تنفيذ نشاط أو مهمة ما في ضوء متطلبات الموقف من قدرات وتقييمه لكفاءته الذاتية هو تصور مسبق لتقدير ذاته الذي يعكس مستوى الصعوبة التي يعتقد أنه سيواجهها ودرجة تحمله لها ومقدار العطاء المستعد نفسياً لبذله (Bandura, 2007)، وبذلك فإن معتقدات الكفاءة الذاتية تعطي تصوراً قُبلياً لكيفية تكون شعور الأفراد وطريقة تفكيرهم وتحفيزهم لذواتهم إزاء المواقف التي قد يمروا بها أو المهام التي يُؤكّلوا بتنفيذها، فالأفراد الذين يملكون مستوى أعلى من الثقة بإمكانياتهم سيكونوا أقدر على تحدي الصعوبات ومواجهة نتائجها بأقل توتر مقارنة بالأقل ثقة (Bandura, 1994).

كما أن لمستوى تقدير الذات دور في انتقاء الخيارات الملائمة للقدرة عند التعرض لموقف يتطلب اتخاذ قرار، فالموائمة التلقائية بين حجم الجهد اللازم لكل خيار ومدى قدرة الفرد على الصبر والتحمل وبذل الجهد ودوام المثابرة ومستوى القلق الذي قد يلزمه هي من تفرض عليه غالباً انتقاء أو تفضيل أحد الخيارات على غيرها. وبذلك يكون لتقدير الذات دور فعال في معظم عمليات التنظيم الذاتي وخاصة وضع الأهداف التي يصبو الفرد إليها واستراتيجيات تحقيقها، وهذا ما يصف العلاقة بين مستوى الإنجاز ومعتقدات الكفاءة الذاتية كون خيارات الفرد تكون مبنية عليها سواء كان مدركاً لذلك أو يقوم به بشكل ضمني (Claypool, Smith, & Mackie, 2014).

وعلى هذا يكون مستوى تقدير الذات من المؤثرات القوية على أداء معلمي العلوم، فبالإضافة إلى تقدير كفاءة قدراتهم ومخرجات ممارساتهم المهنية كون تقدير الذات يكون بحكم الفرد على ذاته المرتبط بتوقعات قدرته على إتمام مهمة ما ومخرجاتها (الزيات، 1999)، فإن من يحتفظ بتقدير ذات مرتفع تزداد لديه الدافعية للإنجاز في العمل مما يشكل عائقاً أمام الضغوط النفسية المصاحبة لعمله وبالتالي زيادة شعوره بالراحة أثناء تأدية مهامه الوظيفية، في المقابل فإن معلم العلوم الذي يعاني من انخفاض في مستوى تقدير الذات تكون الضغوط النفسية المرافقة لعمله كالقلق والخوف والاكنتاب سلبية التأثير على أدائه وبالتالي على مستوى إنجازه، ومن هنا فإن مستوى القدرات

والكفاءات المتوقعة في تنفيذ مهمات العمل لها التأثير الكبير على توقع النتائج ومستوى الدافعية والرغبة بالعمل (Mruk, 2006).

وبذلك سيكون لمعرفة مستوى تقدير الذات لدى الطلبة المعلمين لمبحث العلوم دوراً جلياً في تصور دافعيته نحو تدريس العلوم ووضوح بنية وملاحم العملية التعليمية التي سيرعاها والجهود المبذولة في سبيل إنجاحها، فتقدير الذات المرتفع يرتبط بالعديد من السمات الإيجابية اللازمة لامتهان التدريس كالمثابرة والإلتزام والقدرة على ضبط وإدارة الوقت وبراعة استخدام الاستراتيجيات التعليمية وإعانة جميع الطلاب على التفاعل والمشاركة بما فيهم منخفضي الدافعية (Bembenutty, 2007)، وهذا ما ينعكس على التحصيل المعرفي للطلاب وتقديرهم لأنفسهم، كونه من السهل تأثر الطلاب بكفاءة معلمهم، فالمعلم الواصل بقدراته يُنمي ثقة طلابه بأنفسهم ويجنبهم التردد والخوف وإضاعة الفرص. في المقابل فإن المعلمين الذين لديهم تقديرًا متدنٍ للذات قد يلجأوا إلى استخدام العقاب مع الطلاب، وقد يظهروا صبراً وتعاطفاً أقل أثناء تعاملهم مع متعلمين تصوروا أنهم غير منضبطين وبلا دافعية، كما أنهم سيتناولوا عملية التدريس من موقع سلطوي، فسيقدموا النقد أكثر من التغذية الراجعة لطلابهم (سليم، 2003).

ومن هنا فمن المهم جداً أن يكتسب معلم العلوم على وجه الخصوص مستوى تقدير ذات عالٍ قبل تعرضه لمواقف وظيفية تطلب منه تنفيذ مهام معلم العلوم، كون نجاحه في تأدية وظائفه مرتبط بتقديره لذاته الذي يتكون غالباً قبل استلامه الفعلي لوظيفة معلم والتي تحديداً تتكون من خلال الخبرات التي يتعرض لها أثناء الدراسة الجامعية، وكذلك كونه من المعروف عن الخصائص السايكولوجية إذا تشكلت يُصبح إحداث التغيير عليها أمر شاق بالإضافة إلى حاجتها لوقت طويل نسبياً (Palmer, 2006)، وبالتالي فإن الكشف المبكر عن مستوى تقدير الذات له أهمية في دراسة وتنظيم الأنشطة والخبرات التعليمية التي تساهم في تغيير معتقدات الطلبة المعلمين ورفع مستوى الكفاءة الذاتية لديهم وتقديرهم لذواتهم، وإعداد معلم علوم لديه بالإضافة إلى الحصيلة المعرفية مستوى مرتفع من الرغبة والاستعداد والدافعية إلى التدريس.

فمن المسلمات أن جودة مخرجات النظام التربوي تعتمد بشكل كبير على جودة المعلم وكيفية إعداده وتأهيله وتدريبه. فمعلم العلوم لن يستطيع أن يقوم بمهام تدريس العلوم شخصاً لم يكن معداً لذلك، فامتحان تدريس العلوم ليس سهلاً وله متطلباته المختلفة التي قد تفوق بطبيعتها متطلبات المهن الأخرى كونه يتعامل مع مراحل عمرية بخصائص سيكولوجية قيد التكوين، فالاتجاهات الإيجابية نحو تدريس العلوم أيضاً من أهم متطلبات ممارسة تدريس العلوم، فإذا تواجدت تجعل من معلم العلوم معلماً مهنيّاً، وتُيسّر عليه اكتساب المتطلبات الأخرى (الفرح ودبابنة، 2006).

فحالة الاستعداد النفسي التي تضيفها الاتجاهات الإيجابية للطلبة المعلمين نحو تدريس العلوم تكون نتيجةً لبناء التكوين السليم للمعرفة العلمية والمهارية التي قد يحتاجها المعلم في المواقف التعليمية الفعلية، التي تنعكس على زيادة إقباله الطوعي على تطوير نفسه ذاتياً مما يؤثر بشكل إيجابي على الممارسات التدريسية، وبذلك يكون لامتلاك الطالب المعلم لمتطلبات تدريس العلوم أهمية كبيرة في زيادة الرغبة والاتجاهات الإيجابية نحو تدريس العلوم التي تكاد أن تكون لأهميتها شرط من شروط مزاوله تدريس العلوم (النجدي، راشد، وعبد الهادي، 2002).

فلاتجاهات المتكونة لدى الطلبة المعلمين انعكاساتها على ردود الأفعال وطريقة الاستجابة في المواقف التعليمية كونها الموجه للسلوك بغض النظر عن طريقة إدراكه، فقد يملك المعلم من المعرفة ما يساعده على فهم وتفسير سلوك طلابه لكنه قد ينجح لمعالجة سلوكهم بأسلوب بعيد عن فهمه بتأثير من الاتجاهات السلبية وقناعاته التي يُكنها عن التدريس (أبو الضبعات، 2009). وبذلك يمكن اعتبار مستوى الاتجاه نحو تدريس العلوم مُنبئاً قوياً لمسار السلوك وإمكانيات معلم العلوم الأدائية والمهارية في تدريس العلوم لتأثيرها على مستوى العطاء والجهد الظاهر كنتيجة للرغبة على إنجاز المهام المناطة به كمعلمٍ للعلوم، وهذا أيضاً ما أشارت له العديد من الأبحاث والدراسات كدراسة (القرش، 1998) التي عزت مسوغ ارتفاع أو انخفاض مستوى إنتاجية الأفراد وإتمام واجباتهم المهنية والرضا الوظيفي لديهم إلى درجة ولائهم لعملهم ومدى تكوين اتجاهات إيجابية نحوه. لذلك يجب أن تولي كليات العلوم اهتمامها لاكتساب الطلبة المعلمين اتجاهات إيجابية نحو تدريس العلوم وإضعاف الاتجاهات المعيقة للتدريس بطريقة ممنهجة ومدرسة بشكل موازي إلى اكتسابهم الجوانب المعرفية

الرامية لها تلك الكليات، على اعتبار أن تأثير ممارسات معلم العلوم لا تقول إلى المعرفة العلمية المكتسبة فقط فهي تطل الجانب الشخصي (Chakraborty & Mondal, 2014).

وبذلك فإن كان المعلم لا يُفصح بوجود اتجاهات سلبية لديه نحو تدريس العلوم، إلا أنه يمكن كشفها من مظاهر سلوكه التي قد تتمثل بالتذمر والنفور الدائم والتأخر عن الدوام وعدم قدرته على الاندماج مع عناصر البيئة المهنية لشعوره بعدم الراحة حيالها، مما ينعكس بشكل سلبي على استغلال المصادر المتاحة ومعينات التدريس ويجعله غير مبالٍ لنتائج جهوده، هذا بالإضافة إلى سرعة الغضب وعدم قدرته على احتواء الطلاب وتحمل تصرفاتهم، في المقابل يكون المعلم ذو الاتجاهات الإيجابية نحو تدريس العلوم أكثر تصالحاً مع ذاته وارتباطاً بمهنته ومجيداً للتصرف مع عناصر البيئة على اختلافها (عبد الفتاح وعبد العظيم، 2017).

وبذلك فإن لمستوى تقدير الذات ودرجة الاتجاهات نحو تدريس العلوم أثراً جلياً على الدافعية والإنتاجية وطريقة إدراك الصعوبات والتعامل معها وبالتالي على نتائج العملية التعليمية، ومن هنا فمن المتوقع أن يكون بين معتقدات معلم العلوم عن الكفاءات والقدرات التي يملكها في إنجاح العملية التعليمية واستعداده النفسي علاقة قوية، حيث إن التعرض لمزيد من الخبرات يزيد من إيمان الفرد بقدراته على النجاح في مواجهة مواقف واقعية مشابهة وبالتالي زيادة تقديره لذاته كمعلم للعلوم الذي بدوره يساعد على تكوين الإستعداد النفسي والاتجاهات الإيجابية والشعور بالراحة لتنفيذ العمل وبالتالي رفع الرغبة على تطوير المهارات والقدرات (زهرا وزهران، 2010)، لذلك كان لتحري مستوى تقدير الذات لدى الطلبة المعلمين في الجامعات الفلسطينية وعلاقته باتجاهاتهم نحو تدريس العلوم أهمية كبيرة جعلت الباحثين يتهافون على إجراء العديد من الدراسات في هذا المجال.

1.2 مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يورد الأدب التربوي ذو العلاقة أن لمفهومي تقدير الذات والاتجاهات تأثير كبير على سلوك الفرد واختياراته، فالصورة التي يكتسبها من انعكاس نفسه في تصرفات الآخرين نحوه هي من تكون لديه نواة تقدير الذات التي تتشكل تدريجياً لتعطيه تصوراً واضحاً عن درجة كفاءته، التي بدورها تلقي بظلالها على دافعية الفرد للإنتاج مما تعطي إشارة لتوقع مستوى نتائجه، بينما للاتجاهات دورها في

تتبع مسار السلوك كون المعتقدات التي يكونها الفرد حول شيء ما تتعلق بالعامل النفسي والمعرفي والسلوكي للفرد الذي يهيئه لاتخاذ القرار أو انتقاء أحد الخيارات بالمفاضلة (Ajzen, 2005). لذلك فإن النمو السوي لمعتقدات الطلبة المعلمين تعد إحدى الدلالات المؤشرة على الفعالية الصفية المتوقعة، فالمعتقدات النابعة من مخزون مبني على المعرفة المهنية تزيد من التأثير الإيجابي على تكوين اتجاهاتهم، وبذلك فإن إعداد معلمي العلوم يتعلق بالبرامج التي تساهم في إتمام تهيئتهم للتدريس (Raths & McAninch, 2003).

وعلى الرغم من كل الإهتمام الذي يوليه المختصون ببرامج العلوم المختلفة في الجامعات الفلسطينية لإنتاج معلمي علوم قادرين على التعاطي مع كل المواقف بطرق فعالة وإيجابية إلا أن قصوراً قد لا يزال إزاء تلك البرامج لاحظت الباحثة انعكاسه على بعض الطلبة المعلمين المتدربين من خلال تعاملها معهم، كتندي دافعيته واستعدادهم النفسي للمثل أمام الطلاب، كنتاج لما يضمروه من انخفاض مستوى تقدير الذات واتجاهات سلبية نحو تدريس العلوم، وهذا ما ينعكس على سير فترة التدريب ومستوى الانتفاع منها مهما كان المعلم المُدرّب على قدر من المهارة المهنية والتعاون.

وفي ضوء ذلك يُعدّ الكشف عن واقع مستوى تقدير الذات لدى الطلبة المعلمين في الجامعات الفلسطينية ومدى ارتباطه باتجاهاتهم نحو تدريس العلوم أمراً لازماً، وستمضي هذه الدراسة محاولة الإجابة على السؤال الرئيس:

ما مستوى تقدير الذات لدى الطلبة المعلمين في الجامعات الفلسطينية وعلاقته باتجاهاتهم نحو تدريس العلوم؟

والذي ينبثق منه الأسئلة الفرعية التالية:

- ما مستوى تقدير الذات لدى الطلبة المعلمين لمبحث العلوم في الجامعات الفلسطينية؟
- هل توجد فروق دالة إحصائية في متوسطات مستويات تقدير الذات بين الطلبة المعلمين في الجامعات الفلسطينية تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص والتقدير الجامعي والتأهيل التربوي؟
- ما درجة اتجاهات الطلبة المعلمين لمبحث العلوم في الجامعات الفلسطينية نحو تدريس العلوم؟

- هل توجد فروق دالة إحصائية في متوسطات درجات الاتجاهات بين الطلبة المعلمين في الجامعات الفلسطينية نحو تدريس العلوم تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص والتقدير الجامعي والتأهيل التربوي؟

- هل توجد علاقة ارتباطية بين متوسطات مستوى تقدير الذات لدى الطلبة المعلمين لمبحث العلوم في فلسطين ودرجة اتجاهاتهم نحو تدريس العلوم؟

1.3 فرضيات الدراسة:

تبحث هذه الدراسة في الفرضيات الصفية التالية المتعلقة بأسئلة الدراسة:

1. لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) في مستوى تقدير الذات لدى الطلبة المعلمين في الجامعات الفلسطينية لمبحث العلوم تعزى للجنس.

2. لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) في مستوى تقدير الذات لدى الطلبة المعلمين في الجامعات الفلسطينية لمبحث العلوم تعزى للتخصص الجامعي.

3. لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) في مستوى تقدير الذات لدى الطلبة المعلمين في الجامعات الفلسطينية لمبحث العلوم تعزى للتقدير الجامعي.

4. لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) في مستوى تقدير الذات لدى الطلبة المعلمين في الجامعات الفلسطينية لمبحث العلوم تعزى للتأهيل التربوي.

5. لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) في درجة الاتجاهات لدى الطلبة المعلمين لمبحث العلوم في الجامعات الفلسطينية نحو تدريس العلوم تعزى للجنس.

6. لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) في درجة الاتجاهات لدى الطلبة المعلمين لمبحث العلوم في الجامعات الفلسطينية نحو تدريس العلوم تعزى للتخصص الجامعي.

7. لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) في درجة الاتجاهات لدى الطلبة المعلمين لمبحث العلوم في الجامعات الفلسطينية نحو تدريس العلوم تعزى للتقدير الجامعي.

8. لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) في درجة الاتجاهات لدى الطلبة المعلمين لمبحث العلوم في الجامعات الفلسطينية نحو تدريس العلوم تعزى للتأهيل التربوي.
9. لا توجد علاقة ارتباطية بين متوسطات مستوى تقدير الذات لدى الطلبة المعلمين في فلسطين ودرجة اتجاهاتهم نحو تدريس العلوم عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$).

1.4 أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- كشف مستوى تقدير الذات لدى الطلبة المعلمين لمبحث العلوم في الجامعات الفلسطينية.
- دراسة مستوى تقدير الذات لدى الطلبة المعلمين لمبحث العلوم في الجامعات الفلسطينية في ضوء بعض المتغيرات كالجنس والتخصص والتقدير الجامعي والتأهيل التربوي.
- كشف درجة الاتجاهات لدى الطلبة المعلمين لمبحث العلوم في الجامعات الفلسطينية نحو تدريس العلوم.
- دراسة درجة الاتجاهات لدى الطلبة المعلمين لمبحث العلوم في الجامعات الفلسطينية في ضوء بعض المتغيرات كالجنس والتخصص والتقدير الجامعي والتأهيل التربوي.
- البحث في طبيعة العلاقة -إن وجدت- بين مستوى تقدير الذات لدى الطلبة المعلمين في فلسطين ودرجة اتجاهاتهم نحو تدريس العلوم.

1.5 أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية موضوعها والفئة التي تتحرى عنها، وما تقدمه من إضافة نظرية وعملية في هذا المجال، فعلي الصعيد النظري تعتبر إضافة جديدة تستكمل الأبحاث المتعلقة في هذا المجال خاصة في ظل شح الدراسات المتعلقة بهذا الموضوع ومنها العربية. فبشكل عام يمكن أن

تعتبر هذه الدراسة استمداد وإثراء للدراسات والأبحاث السابقة ومفتاح لدراسات جديدة تتعلق بذات الموضوع أو مواضيع مشابهة، وهي تقدم إسهاماً علمياً سيحدث تطوراً بنظرتنا إلى معلم العلوم وخصائصه، كما أنها توجه الأنظار نحو أهمية الكشف المبكر عن مستوى تقدير الذات لدى الطلبة المعلمين ودرجة اتجاهاتهم نحو تدريس العلوم أثناء إعدادهم، الذي من الممكن أن يساعد على تدارك معتقداتهم وتصحيحها أو إكسابهم المزيد من المعارف سواء العلمية أو المهنية التي تخدم وتساعد على إتمام مهامهم كمعلمي علوم.

أما من الناحية العملية التطبيقية فهذه الدراسة تفيد المسؤولين في استحداث معايير معلم العلوم الجديد. كما أنها توجه أنظار التربويين إلى أهمية الاختيار الدقيق والمُمنهج لمعلمي العلوم في فلسطين، أما بالنسبة لمعلمي العلوم المُستخدمين فهي تلفت المشرفين إلى متابعتهم بأسلوب فعّال وأكثر دقة.

1.6 حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرَت الدراسة على موضوع مستوى تقدير الذات لدى الطلبة المعلمين واتجاهاتهم نحو تدريس العلوم.
- **الحدود البشرية:** اقتصرَت هذه الدراسة على الطلاب الذين يدرسون تخصصات الكيمياء والفيزياء والأحياء بفروعها المختلفة في الجامعات الفلسطينية من المستوى الثالث والرابع حسب نظام الجامعة الملتحقين بها.
- **الحدود المكانية:** اقتصرَت هذه الدراسة على جامعة فلسطين التقنية_خضوري، جامعة النجاح الوطنية، الجامعة العربية الأمريكية.
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق أدوات الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من السنة الدراسية (2021/2020).

1.7 مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

يشمل عنوان الدراسة عدد من المصطلحات التي ترى الباحثة أن لتوضيحها وتعريفها إجرائياً في سياق الدراسة أهمية كبيرة في فهمها، وفيما يلي توضيح لها:

الطلبة المعلمين:

تعرف دخيل الله (2020) الطالب المعلم على أنه معلم قيد الإعداد والتدريب سواء كان طالباً في الكليات الجامعية أو متدرباً في المدارس خلال فترة التدريب الميداني بحيث يعامل معاملة المعلمين من حيث الواجبات والمسؤوليات، ومن المتوقع أن يعمل معلماً بعد إنهاء متطلبات البرنامج المدروس. وعومل هذا المصطلح في هذه الدراسة على اعتبار أن الطلبة المعلمين هم معلمي ما قبل الخدمة المرشحين لإشغال وظيفة معلم علوم في المدارس من الطلاب الملتحقين بكليات العلوم أو العلوم التطبيقية في الجامعات الفلسطينية بتخصصات الفيزياء والكيمياء والأحياء بفروعها المختلفة والذين اجتازوا المستوى الثاني حسب نظام الجامعة المتحلقين بها.

تقدير الذات:

يعرف المومني (2006) تقدير الذات على أنه تقييم الفرد لذاته الشامل لخصائصه العقلية والاجتماعية والانفعالية والأخلاقية وحتى الجسدية التي تنعكس على مستوى الثقة بالذات والشعور نحوها مما يجعل الفرد يكون فكرته عنها وعن مدى أهميتها في مختلف المواقف الحياتية.

أما ديكلو (2016) فيرى تقدير الذات على أنه مستوى وعي الفرد بقيمته الشخصية التي يكتشفها كصور للمواقف والاعتقادات التي تسمح بمواجهة الواقع.

وتعرف الباحثة تقدير الذات في سياق الدراسة على أنه مستوى المعتقدات التي يحملها الطالب المعلم عن نفسه وأهميته وأهمية عمله وكفاءته الذاتية في تنفيذ مهام معلم العلوم، سواء كانت تلك المعتقدات صحيحة أو خاطئة بالإضافة إلى تقديره لإنجازاته وللمخرجات المتوقعة من العملية التدريسية التي يقودها وسيتم قياسه من خلال مقياس تقدير الذات المعد خصيصاً لهذه الدراسة.

الاتجاهات:

تصف الرحو (2005) الاتجاه على أنه حالة عقلية خاصة توجه استجابات الفرد الناتجة عن الاستعداد الوجداني الثابت الذي يحدد شعور الفرد وسلوكه نحو المواضيع المختلفة من حيث تفضيلها أو عدم تفضيلها.

وقد عرف الفاخري (2018) الاتجاه على أنه ميل ثابت نحو الاستجابة بطريقة معينة على موقف أو شيء ما والتي تنتج عن طبيعة العلاقة المتكونة بين الفرد وموضوع الاتجاه سواء كانت سلبية أو إيجابية.

وترى الباحثة الاتجاهات على أنها جملة التهيؤات والاستعدادات النفسية والعقلية التي يبديها الطلبة المعلمين نحو تدريس العلوم والتي بالعادة تتأثر بالخبرات التي يمروا بها وما يحملونه من تصورات عن واقع وظروف بيئة تدريس العلوم، وقد تكون هذه الاستعدادات صريحة أو ضمنية، وسيتم قياسها من خلال مقياس الاتجاهات المعدّ خصيصاً لهذه الدراسة.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل عرضاً للأدب التربوي المتعلق بهذه الدراسة، كما يستعرض الدراسات والأبحاث العربية والأجنبية الأكثر الصلة بتقدير الذات والاتجاهات لدى التدريس، وتضيف الباحثة في التعقيب على الدراسات السابقة مقارنة لبعض جوانبها بهذه الدراسة.

2.1 الإطار النظري

يقسم الإطار النظري إلى محورين، يعرض الأول مفهوم الذات ونظرية ماسلو في تحقيق الذات ثم يتطرق للحديث عن أنواع ومراحل نمو الذات، ومفهوم تقدير الذات وأهميته والجوانب المتعلقة به، وكذلك العوامل المؤثرة في مستوياته، ويوضح تلك المستويات لدى الطلبة المعلمين لمبحث العلوم ولامحها، كما يعرض مجموعة من النظريات المتعلقة بتقدير الذات. أما المحور الثاني المتعلق بالاتجاهات فهو يعرض مفهوم الاتجاهات وأهميتها في السلوك الوظيفي، ومكوناتها وأنواعها ومراحل تشكلها، ويتحدث كذلك عن طرق تغييرها وخصائصها ووظائفها، ويعرض بعض النظريات المتعلقة بها.

المحور الأول: تقدير الذات

2.1.1 مفهوم الذات ونظرية ماسلو:

مر مفهوم الذات بتغيرات كثيرة عبر التاريخ إبتداءً من آراء فلاسفة اليونان، حيث كانت بدايات مفهوم الذات لسقراط الذي اعتبر الذات على أنه الوعي بقدرات وملكات الشخصية الذي يكونه الفرد بالبحث عن أسباب الوجود، وتبعه أفلاطون الذي اعتمد في توضيح هذا المفهوم على فلسفته القائمة على المدينة الفاضلة، حيث خصص تكون الذات كصفة للفضلاء من الناس، معتبراً أن هذه الصفة تميزهم بقدرة إدراك وصياغة التجارب والخبرات التي يمروا بها بطريقة مختلفة عن الآخرين، وقد تميزت نظرة أفلاطون بوجود ثلاث عناصر للذات وهي العقل الذي يكون الإدراك، والشهية المرتبطة بالحاجات الإنسانية الأساسية، والروح المتعلقة بالمشاعر والعاطفة. ثم جاء أرسطو معتمداً في توضيحه على

عنصرين أساسيين هما الجوهر الذي يقصد به كيفية إدراك الأشياء وتلقيها، والمظهر الذي يقصد به الإحساس بالخارج وكل ما له علاقة بالبنية الجسمية للفرد، مفترضاً أن الذات هو إدراك الفرد للواقع الذي يتوقع في ضوءه أن تتكون الاستجابات وردود الأفعال. ومع تطور البحث والمعرفة تعددت وجهات النظر التي انبثقت منها العديد من النظريات والتعريفات المتعلقة بالذات والتي غالباً ما تكون مبنية على الانتقادات التي وجهت لتعريفات أو نظريات سبقتها (Rogers, 2013).

معظم بؤادر تعريفات مفهوم الذات كانت تحاول الربط بين الذات والسلوك كردود أفعال ناتجة عنه، إلا أن الإنسان كائن مميز عن سائر الكائنات ليس بقدراته العقلية أو الذهنية فقط، فهو غير مُكبّل بسلوك محدد حيال الموقف ذاته، فالسلوك الإنساني غير مشروط وبالتالي توقعه ليس بالأمر البسيط وقد يكون غير متوقع نهائياً، فالفرد هو من يحدد ما يريد أن يكون عليه في اللحظات التالية، كون السلوك قد يرتبط بتحقيق رغبة أو حاجة داخلية لديه سواء كانت آنية أو طويلة المدى، قد تتواجد لدى الفرد في مرات وتختفي في مرات أخرى مما تُغير السلوك أو تلغيه أو تعكسه، وذلك ليس بالأمر السهل إدراكه من قِبَل الأفراد لأن الرغبة أو الحاجة غالباً ما ترتبط بمجمل الصفات التي يكنها الفرد عن نفسه والتي تتمثل بمفهوم الذات، وبذلك يمكن القول أن تفسير السلوك وتبرير سبب نظمه مرتبط بفهم الذات، فالحاجة التي يُحدثها مفهوم الذات لدى الفرد تلزمه على تكوين دافعية إنتقاء ردود الأفعال التي تظهر بصيغة سلوك أو تعبير صريح، لذلك يعتبر مفهوم الذات مُكوّن معقد وموغل وله أهمية كبيرة في دراسات الشخصية كونه السبب الذي يُكسب الفرد القدرة على الانسجام والتوافق مع ظروف البيئة أو المجتمع المحيط به ويجعله مميزاً (سيف، 2017).

وبما أن مظاهر تفاعلات الفرد مع عناصر البيئة المحيطة تنبع من مفهوم الذات الذي يكونه الفرد عن نفسه فقد تختلف تلك المظاهر باختلاف مستوى درايته حول الموضوع المتفاعل معه، كون الذات تتواجد بتواجد الفرد وتتراكم بتعاقب مراحل نموه بيولوجياً ونفسياً واجتماعياً، والتي لكلٍ منها دورها في تكوين قاعدة صلبة للذات بحيث يصعب فصلها تماماً عن بعضها كأنها لبنة كاملة مهمة في هيكلية شخصية كل فرد، من هنا أتت أهمية وضع مفهوم الذات صوب أعيننا عند محاولة فهم السلوك الإنساني (عبد الرؤوف وعامر، 2018)، باعتبار أنه الجانب الذي نعيه عن أنفسنا على المستوى

الشعوري للشخصية والمتعلق بما نكونه من أفكار حول أنفسنا وما يرتبط بها من معتقدات تساعد في تفسير السلوك الذي يمكن أن يُكتشف منه بعض خصائص الفرد (شليبي، 2019).

فمجل الرؤية التي يكونها الفرد والتي تنبثق من تداخل مجموعة عوامل تؤثر على ما يكتسبه من انخراطه مع البيئة وعناصرها وتكوين العلاقات معها هي التي تصف صورة الفرد لنفسه كأنطباع ناتج عن المرور بمجموعة من الممارسات (العمرية، 2005)، وبذلك يمكن اعتبار مفهوم الذات أنه مجموع السمات التي يعزّيها الفرد لنفسه سواء إيجابية أو سلبية والتي ساهمت في تكونها عوامل وظروف مختلفة إبتداءً من ظروف الأسرة التي لها الدور الأكبر (الزيادات، 2015)، هذه العوامل تتفاعل لتشكل توليفة وجدانية تظهر أهميتها في موائمة الحاجات والغرائز الفطرية مع مطالب المجتمع ومثله مما يجعل الفرد يقصي أحدهما أو يضبطه ليتناسب مع الآخر، بمعنى آخر فإن ذات الإنسان هي الصورة المتشكلة تلقائياً لديه عن نفسه كإنعكاس عن ما أصاب من إدراك ناتج من هيئة ردود أفعال المحيطين على سلوكه، ومن هنا فإن تحديث مفهوم الذات وتغييره عند الفرد يمكن إحداثه بتغيير النشاطات التي سيمر بها وإعدادها بطريقة مختلفة كون الذات البشرية ذات متفاعلة تتأثر وتتأثر بالذوات الأخرى، لكن لن يكن التغيير سهلاً وسلساً لما يتطلب من استعداد نفسي دقيق لتجنب وقوع الذات بحالة من الاتضاع كون أي خلل يحدث سينعكس سلباً على البناء النفسي له مما قد يسبب تشوّهه (الظاهر، 2004).

وبذلك يبقى ذات الفرد رهناً للتغيرات المحصورة بين دافعية إثبات الذات والتأثيرات الخارجية إلى حين انصياح أحدهما للآخر والوصول إلى تحقيق الذات الذي يُعتبر حاجة فسيولوجية ضرورية يسعى لها الفرد بشكل دائم وبلا وعي، كونها مساعدة إياه على تقبل متاعب ومشاق المواقف وبالتالي زيادة التآلف مع المحيط والبعد عن المشاعر السلبية كالقلق والحزن (Stoyanov, 2017).

ولأهمية تحقيق الذات في إحداث الاستقرار النفسي والعقلي لديهم ووضوح الصورة الذهنية لصفاتهم وزيادة الوعي بكيوناتهم، بادر العلماء على توضيح أنماط الوصول إلى تحقيق الذات كان أبرزها ما قدمه أبراهام ماسلو الذي قدم توضيحاً مقتضاه أن الحاجات عند الفرد تترتب حسب أهميتها موضحاً ذلك الترتيب بهرم ماسلو للاحتياجات الإنسانية، والذي يتكون من خمس حاجات من المفروض أن

يسعى الفرد إلى إشباعها بشكل متسلسل ومتدرج بدءاً من الحاجات الفسيولوجية إلى تحقيق الذات (King, 2009)، وبذلك ربط ماسلو احتياجات الفرد وتسلسلها بتحقيق الذات معتبراً أن تلبية هذه الاحتياجات يكون بشكل متتابع ومتسلسل ينتهي بتحقيق الذات الذي اعتبره من أسمى الحاجات التي يسعى الفرد إلى الوصول إليها (Stoyanov, 2017)، في المقابل لاقت هذه النظرية العديد من الانتقادات أبرزها ما يدور حول تدرج تحقيق الحاجات، فيرى معظم الناقدين أن إشباع هذه الحاجات ليس من الضروري أن يكون متدرج، فتسلسلها غير مطلق وقد يكون غير واقعي ومتفاوت (سعد، 2006)، وتضيف الباحثة إلى أن هذا التسلسل لا يأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين الأفراد فقد تغلب إحدى الحاجات على نظيراتها لأحد الأفراد فتستدعي تحقيقها بشكل أسرع، فطبيعة التنشئة والنمو العقلي للفرد وطريقة إدراكه للأمور ومستوى نضجه وجنسه كلها عوامل تؤثر في نظرة الفرد إلى تلك الحاجات وأهميتها بالنسبة له، كما أن هذه النظرية لم تحدد درجة الإشباع اللازمة لانتقال الفرد للسعي إلى إشباع حاجة جديدة معتمدة على سابقتها، حيث ترى أيضاً أن درجة الإشباع ترتبط بموضوع الفروق الفردية فهي متفاوتة وترتبط بعوامل متعلقة بالأفراد كذلك، كما وتعتبر الوصول إلى تحقيق الذات بشكل كامل أمر غير عادي كون قوة ومقدرات شخصية الفرد ومدى رؤيته دائمة التطور حتى خلال سعيه إلى تحقيق ذاته المفترض، فقد تتكون لديه حاجات أخرى أو يستحدث تصوره عن تحقيق الذات التي يسعى إليها.

2.1.2 أنواع الذات:

مع تعدد التعريفات والنظريات التي وضعها علماء النفس لتفسير مفهوم الذات إلا أن معظم لم يختلف على أن الذات هي منبث الشخصيات وجوهرها التي تنشأ منها ردود الأفعال كمخرجات لنظام تكون مدخلاته حصيلة الصورة التي كونها الفرد عن نفسه، مما مكننا من التعبير عن مفهوم الذات بذلك التكوين المعرفي المكتسب الذي ينظم الجانب الوجداني المدرك، والذي قد يكون على شكل الذات المدركة (الواقعية) المتمثلة بالصورة الحقيقية للسمات التي يدركها الفرد عن نفسه بدون ذلك الجزء المتعلق بتطلعات حكم الفرد على ذاته، بما في ذلك حقيقة إمكانياته وقدراته العقلية والأدائية، وأهمية كفرد في إنجاز مهام معينة أو في إدارة موقف ما، وكذلك ما يتعلق بوصف المظهر الخارجي

له. أو الذات الاجتماعية التي تعبر عن الصورة المنقولة عن ذات الفرد للفرد من الآخرين، والتي قد أظهرها في تفاعله الاجتماعي مع عناصر بيئته سواء فهمها الآخرون على حقيقتها أو شابها سوء فهم، والتي قد تُفسر بطريقة خاطئة لعدم وضوحها، وربما قد تكون غير واقعية كون الفرد تمثلها أثناء علاقاته الاجتماعية مما أدى إلى تكون بعض التوهّمات عنه لدى الآخرين، لذلك غالباً ما تكون الذات الاجتماعية ذات زائفة كونها تصورات معتمدة على آراء مُتَكهنَة. أما صورة الذات التي يأمل الفرد أن يصل لها في المستقبل والتي تشمل جميع الصفات المتعلقة بجوانب شخصيته سواء العقلية والوجدانية والجسدية فتسمى بالذات المثالية التي غالباً ما تتعلق بالتطوير والتحسين للوصول إلى الأفضل (Edwardes, 2019).

2.1.3 مراحل نمو الذات:

يتواجد مفهوم الذات بتواجد الفرد وبروز قدرته على الاستكشاف والاستطلاع كونها تساعده على حشد المعلومات عن نفسه وعن كل ما يحيط به من أفراد ومكونات وحتى مواضيع، فمع زيادة الاحتكاك الفعلي والتفاعل المباشر مع تفاصيل جديدة من المحيط يشتد ترابط الأفكار التي تتراكم لتشكل الذات، وما بين امتلاك القدرات الاستكشافية والاستطلاعية وتشكيل الذات يتغلب الفرد على مختلف المعضلات التي تواجهه (Harter, 2015)، فعلى الرغم من المراحل الصعبة التي يجتازها الفرد والمُترعة بمختلف العراقيل إلا أنه يعرف حقاً سبل الوصول إلى راحة ذاته، ومع ذلك يخرج عنها في سبيل الوصول تدريجياً إلى تحقيق الذات من خلال ذاته المثالية التي تزداد ملامحها صفاءً بزيادة مخالطته الناتجة عن تفاعلاته، وكنّا لهذه الطريقة يُكوّن الفرد أفكاراً جليّةً عن نفسه، بحيث يمكن اعتبار نظريته لنفسه وما يدرك من نظرة الآخرين من العوامل المؤثرة في نمو مفهومه لذاته (خيرى، 2014).

ينمو ذات الفرد مع نمو الأعضاء البيولوجية، فمحاولات الاكتشاف وحالة الفضول الدائمة التي تسيطر على الأطفال لمعرفة ما حولهم تُنمى بشكل تنابعي مفهوم الذات لديهم. ففي بداية مرحلة انبثاق الذات (منذ الولادة إلى عمر سنتين) لا يمتلك الفرد أي فكرة عن ذاته أو أي تقدير لتكوينه النفسي كونه يولد ككتلة غير متميزة تكون الاستجابات التي يكونها للمثيرات من حوله بطريقة غامضة وغير واضحة، وهذا لا يعني أنه لا يمتلك ذات، بل يكون في حالة كمون مؤقت يخرج منه بشكل تدريجي من خلال

أول علاقة يكونها باحتكاكه مع الأم. وفي العمر ما بين سنتين إلى (5) سنوات ينتقل الطفل إلى مرحلة تأكيد الذات التي يستدل منها الطفل على انفصاله عن الأشياء من حوله حيث تظهر لديه تميزات لغوية وبعض السلوكيات المتمثلة بحب التملك والإستحواذ أو الرفض والإنكار المصاحبة لشعور الحب والودّ أو الكراهية والبُغض. ثم يدخل في مرحلة توسيع الذات من عمر (5) سنوات إلى (10) بحيث يكون للمشاركات التي يفتعلها الفرد في هذه الفترة على اختلافها إسهاماً في تكوين مفهوم الذات لديه، حيث تتراكم بشكل تدريجي إلى أن يقترب مفهوم الذات من التشكيل التام لكنه في هذه المرحلة يكون غصّ يتأثر بسهولة بالعلاقات مع الأفراد والأصدقاء، ويمكن القول أن الذات الاجتماعية تبدأ بالتكون في هذه المرحلة. وفي الفترة ما بين عمر (10) إلى (20) سنة تبدأ مرحلة تمييز الذات التي قد تكون فعلياً المرحلة الأخيرة في تكوين الذات، والتي تتميز بازدهامها بالتجارب التي تجعل الفرد يفكر في نفسه بطريقة مختلفة عن السابق، فمن خلال محاولته اتخاذ قرارات مستقلة عن الآخرين وتحمل نتائجها يؤول إلى النضج والاستقرار الفكري في نهاية هذه المرحلة. ومع التقدم في العمر في الفترة ما بين (20) إلى (60) سنة تكون هذه المرحلة قليلة التطورات، وقد تقتصر على تحديثات لضمان استمرار التكيف والاندماج مع المحيط، لذلك تسمى هذه المرحلة بمرحلة تكيف الذات، كون تغيير الذات أو تأثرها غالباً ما تزداد صعوبته مع التقدم في العمر. ومع تجاوز عمر (60) سنة يمر الفرد بالمرحلة الأصعب نفسياً حيث يبدأ فيها بإدراك تراجع ذاته نتيجة الشعور بالضعف أو المرض وتسيطر عليه مشاعر عدم الفائدة. ومع أن تلك المراحل تكاد تكون ثابتة للجميع إلا أن الفترات العمرية قد تختلف من شخص لآخر (خيرى، 2014).

2.1.4 تقدير الذات: مفهومه، أهميته، الجوانب المتعلقة به:

إن تقدير الذات بحد ذاته كمفهوم قد لا يستطيع الفرد العادي تصوره أو إدراكه مع ذلك لا يستطيع أحد تقدير ذاته أكثر من نفسه كونه يتمثل في معتقدات الفرد عن قدراته وإمكانياته في إنجاز ما أوكل إليه من مسؤوليات خاصة إذا كانت مألوفة لديه أو مرّ بمثلها، فتقدير الفرد لذاته يكون فعلي وحقيقي أكثر كلما كان تفاعله مع عناصر البيئة أكثر، مما يزيد من خبرته باستخدام إمكانياته المعرفية ومهاراته الاجتماعية والوظيفية (Baumeister, 2013)، وبذلك فإن تقدير الذات عبارة عن تامين

حصيلة معتقدات الفرد التي نتجت عن تألف مجموع الخبرات والتجارب عن قدراته سواء كانت معبرة عن حقيقته أو غير مُعبرة (سيف، 2017)، فالآثار التي يحتفظ بها الفرد لها تأثيرها في تحديد درجة رضاه عن نفسه وتقدير أهميته وأهمية إنجازاته التي تنعكس على سلوكه وعلى الصحة النفسية لديه، وبالتالي فإن هذه التقديرات تساعده في إصدار الأحكام حول ما يمتلك من كفاءات وقدرات التي غالباً ما تؤثر بها انعكاسات الآخرين بشكل إيجابي أو سلبي (Harter, 2015).

لذلك قد تكون رؤى الآخرين سبب فشل الفرد الذي يتتبعها كنتيجة لإدراكه السلبي لها دون اللجوء إلى التجريب، فالفرد الذي يقدر ذاته بوصفها ضعيفة ويعمل على معالجتها ويحاول إصلاحها لرفع مستوياتها مُعرضاً عن المحبطين تختلف مخرجات عمله عن الذي يستسلم لذلك الوصف الذي من ممكن أن يكون مجرد تهيؤ مكتسب ومُتعلم، لذلك اهتم علماء النفس والاجتماع بدراسة تقدير الذات باعتباره أحد أهم محددات الشخصية (ديكلو، 2016). ولتقدير الذات أيضاً أهمية أخرى حيث غالباً ما يُكون الفرد اتجاه إيجابي نحو الموضوع الذي يرتبط بتقدير ذات مرتفع لديه، وبالتالي سيكون دافع لسلوكات توافق وتُتمم معتقداته وتُخدم النتائج التي يتوقعها من التجارب التي سيمر بها (عبد الرؤوف وعامر، 2018).

وبذلك فإن لتقدير الكفاءات الذاتية لدى الفرد فعالية كبيرة كونها المسبب الأول في تقدير مخرجات ونتائج توظيف تلك الكفاءات حيث تعتبر المحور الرئيسي في تقدير الذات، حيث إن لتقدير الكفاءة الذاتية تأثير كبير على طبيعة ونوع ومستوى الأهداف التي يطمح الفرد إلى تحقيقها، وبالتالي تحديد مستوى البذل والجهد والمثابرة لتحقيق ما يصبو إليه، فالفرد الذي أصاب تقدير ذات مرتفع ستكون طبيعة أهدافه التي يضعها لنفسه ولو كانت ضمنية ذات مستوى مرتفع وتتطلب منه مستويات أعلى من الاجتهاد والكّد والمواظبة على العمل في سبيل تحقيقها، وبالتالي تَوَقُّع مُنجزات مُثلى بالمقارنة مع التقدير المنخفض الذي يُؤثر صاحبه الإنحياز إلى الأهداف ذات المستوى الأدنى تجنباً للفشل (الزغول، 2010). وبذلك فإن مستوى الكفاءة الذاتية هي غالباً ما تقوم بتحديد الاختيارات التي يتخذها الفرد سواء في العمل أو المجال الاجتماعي، ودرجة المجهود الذي سيبدله لتحقيقها (الزيات، 1999)، ففي حال ألزم عدد من الأشخاص المتفاوتين في مستويات تقدير الذات على تحقيق نفس

الهدف فإن الشخص الذي يحتفظ بتقدير ذات منخفض سوف يكون في منطقة مغلقة له، لأنه وببساطة ستكون هذه الأهداف أعلى من توقعات قدراته، فسيكون بدون حافز لتحقيق أي إنجاز أو حتى للمشاركة فيه، مما سينعكس ذلك على نظريته لنفسه ويزيد من سلبيةها، لذلك فإن تعريض الفرد لأهداف أعلى من قدراته قد يفقده قدراته التي اكتسبها أو يجعله يتجاهل أهميتها وأهمية فارق وجوده في الإنجاز، وبذات الطريقة يتأثر الطلبة المعلمين من كليات العلوم فمعتقدات الكفاءة التي تتكون لديهم عن قدراتهم وتوقعهم لنتائج تفعيل هذه القدرات ستحدد عند ممارستهم لتدريس العلوم في المؤسسات التربوية إن سيجازفوا في العمل على تطوير طلابهم وحل المشكلات العالقة لديهم أو في المدرسة ككل أو أنهم سيلزموا أنفسهم على تحقيق أهداف بمستويات أقل قد لا تخرج عن إطار التعامل مع الكتاب، وبذلك يكون تأثير تفاعل تقدير الكفاءات الذاتية وتوقع نتائج توظيفها قوي وفعال في إنجاز الأهداف (Goulao, 2014).

وبالإضافة إلى أن أهمية مستوى تقدير الذات تظهر في الأثر الذي يخلفه على مستوى الأهداف التي يحددها لنفسه وما يتبعه من مستوى أداء واجتهاد ومتابعة لتحقيق هذه الأهداف، يمكن القول أن أثر تقدير الذات لا يتوقف على عمليات التنظيم الداخلية هذه، ففي الوقت الذي يحدد فيه الفرد مستوى الأهداف الخاصة فإن ذلك ينعكس أيضاً على عمليات التنظيم الخارجي والسلوكي كإدارة الوقت والمكونات المادية وضبطها واستثمارها واستغلال ما هو متاح من أدوات وما يمكن تطبيقه من استراتيجيات تحقق الفائدة وتُتمى قدرات المتعلمين، مما يعني أن مستوى فهم المعلم لمادته وتمكنه منها وتقديره لذاته وكفاءته الذاتية يرتبط بعلاقة طردية مع مستوى التلاميذ وتطورهم معرفياً ومهارياً ووجدانياً (Bembenutty, 2006).

ومن هنا يمكن القول أن مستوى تقدير الذات يتعلق بعدة جوانب أهمها الجانب الجسمي للفرد، حيث يؤثر مستوى تقدير الذات على الصحة النفسية للفرد بفعل ما يرافقها من مشاعر وجدانية تؤثر في إفرازات الجسم كالغدد والأجهزة الداخلية التي تؤثر بدورها على نشاط أجهزة الجسم المختلفة، وكذلك فإن للنمو العضوي لأبعاد الجسم كالطول والوزن وملامح الوجه أيضاً دور مهم في مستوى تقدير الذات، يتجلى أثره في تشكل عقدة النقص عند المراهقين خاصة (شقيير، 2002). كما أن مستوى

تقدير الذات يتعلق أيضاً بالجانب العقلي للفرد المرتبط بالإضافة إلى حصيلة الفرد المعرفية بالقدرات العقلية ومهارات التفكير التي غالباً ما تتعلق بتدريب الدماغ والوراثة والتعرض للخبرات وطريقة إدراكها (سيف، 2017)، أما على الصعيد الاجتماعي فيتعلق هذا الجانب بكيفية إدراك الفرد لذاته في ظل المواقف المتعلقة بالعلاقات الاجتماعية، فالصورة التي يتخيل الفرد أن الآخرين يرونه عليها تؤثر في طبيعة علاقته معهم، وهذا غالباً ما ينعكس ذلك بشكل سلبي على ذوي المستوى المنخفض عند التعامل مع أفراد مختلفين عنهم (الظاهر، 2004)، كما أن لالتزام الفرد بقيم وأخلاق ومعتقدات نابعة من الثقافة الإنسانية أو الديانة التي يعتقد بها المجتمع الذي ينتمي إليه دور في زيادة تقديره لذاته، وعلى العكس فإن عدم الالتزام بهذه المثل وإن كان باطنياً سيُخفض من مستوى تقدير الذات لديه، كما أن لثقة الفرد بنفسه التي يكتسبها من خلال الفرص التي تسمح له بتجريب واكتشاف العثرات التي قد يقع بها لو لم يحصل على هذه الفرص تزيد من توقعه لنجاحه وتقديره لذاته، وهذا ما يُنتج تفاعلاً إيجابياً مع البيئة خلال التعرض لمواقف حقيقية (سيف، 2017).

2.1.5 العوامل المؤثرة في مستوى تقدير الذات لدى الطلبة المعلمين:

المظاهر السلوكية الناتجة عن مستوى تقدير الذات ترتبط باحتشاد العوامل الداخلية التي تتعلق بشكل مباشر بخصائص المعلم ذاته سواء كانت وراثية أو مكتسبة كالعمر، الجنس، درجة النضج، الاستقرار النفسي والصحة الجسدية والنفسية أيضاً، وكذلك قدرة وطريقة الربط بين قدراتهم العقلية ومهاراتهم الأدائية، فجميعها تؤثر بشكل كبير على مستوى تقدير الذات ، وأضف إلى ذلك العوامل الخارجية المرتبطة بالدرجة الأولى بالبيئة المدرسية التي ستُظهر كفاءتهم في التعامل مع مكوناتها والكيفية التي ستُبنى فيها الخبرات وتتكون فيها العلاقات ضمن إطار العمل مع المعلمين أو الطلاب وحتى المكونات المادية مما تظهر مستوى تقديرهم لذواتهم. وهذه العوامل الداخلية والخارجية لها تأثيرها على قدرة تقدير الذات بطريقة صحيحة كون البيئة الداعمة ستساهم في بناء شخصية قادرة على تقبل الذات والاعتراف بنقاط الضعف دون التحفظ عليها وبالتالي السعي الدؤوب لتجاوزها (عبد الرؤوف وعامر، 2018).

2.1.6 مستويات تقدير الذات وملاحظتها لدى الطلبة المعلمين لمبحث العلوم:

النظرة والتقييم الذي يكونه معلم العلوم عن ذاته يرتبط بمستوى تعرضه في كلية العلوم إلى المساندة الحقيقية والدعم خلال تعرضه للخبرات (الزيات، 1999)، وبالتالي فإن تقدير الذات المرتفع المتمثل بالصورة الإيجابية عن مجمل الكفاءات الناتجة عن مجموع ما اكتسبه الطلبة المعلمين من اجتياز خبرات مرتبطة بتدريس العلوم كتجارب ناجحة أو دعم معرفي يساعده في زيادة ثقته بنفسه ليكون معلم علوم ناجح، مما يجعله يبتدع شعوراً بأنه سيكون أهلاً بالتقدير والاحترام لمخرجات عمله وتوظيف ما يمكن استخدامه في حل مشكلات تواجهه بطريقة مثمرة، أو مساعدة طلابه في تجاوز عقبات قد تكون متجذرة لديهم، كما ويتميز الطلبة المعلمين من أصحاب التقدير المرتفع بالقدرة على مواجهة أنفسهم والأخطاء الصادرة عنهم وتحمل مسؤولية نتائجها وتصحيحها دون الشعور بإنهفات القدرات أو ضعفها، وكذلك لن يجدوا أي مشكلة في التجاوز عن طلابهم وتصرفاتهم واحتوائهم وتقبلهم على حالهم بكل خصائصهم النمائية والعقلية في سبيل بناء علاقات جيدة تظهر أعلى درجاتها في توظيف التواصل الغير لفظي (سفيان، 2004). في المقابل فإن تقدير الذات المنخفض ينتج عن التعرض إلى تجارب ومواقف وحتى إلى عبارات سلبية خلال تلقي المعرفة حول تدريس العلوم سواء الأكاديمية أو المهنية منها بطريقة تعمل على إضعاف ثقة المعلم بالمعرفة التي يحصدها والتجارب المبنية عليها، مما ينعكس على تصوره لإمكانية نجاحه في تدريس العلوم وينمي لديه اعتقاد بأن كل المحاولات التي سيمر بها ستكون فاشلة، وبالتالي يتوهم بأن مثابرته ستكون بلا جدوى ولن يكون لأي مجهود إضافي يبذله أي إثمار، ويكون ذلك نتيجة ائتلاف الخبرات البيئية الفاشلة عليه، وهذا ما قد يخلق معلم قليل أو معدوم التفاعل مع بيئة العمل وعناصرها بفعل الشعور الدائم بالتشاؤم والخوف الذي يدفع إلى الهروب من المواجهة وعدم تقبل الحديث عن التجارب مع الزملاء والتوتر من مجرد التفكير بالوقوع بمثل هذه المواقف لإتقاء التعرض للنقد والمقارنات حتى لا يجرفه شعور الإخفاق وعدم استحقاق مكانته الوظيفية، مما قد يمنع تشكل علاقات الصداقة والزمالة، وقد يضعف العلاقات مع الطلاب فيحاول فرض الهيمنة عليهم لتقليل القلق من تصرفاتهم، ومن المتوقع أيضاً أن يتجنب استخدام أو تجريب أدوات أو مهارات جديدة في المختبرات أو البيئة الصفية لأنه سيعتبر ذلك مجازفة تحتاج منه التروي (خيرى، 2014).

2.1.7 نظريات تقدير الذات:

اهتم الكثير من العلماء بمفهوم تقدير الذات وتعددت النظريات التي تناولت هذا المفهوم وأثره على الفرد، وتختلف تلك النظريات باختلاف وجهات نظر أصحابها، فتعتبر نظرية روزنبرج (1965) أولى النظريات التي قدمت تفسيراً لتوضيح تقدير الذات عند الأفراد، وظهرت هذه النظرية أثناء محاولة روزنبرج تفسير طريقة تقييم المراهقين لذواتهم في ضوء الظروف المجتمعية والإقتصادية السائدة بالإضافة إلى التنشئة الأسرية والدينية والقيم المتعلقة بها، ثم وسع دائرة البحث لديه فحاول توضيح الفروق التي تنشأ بين الجماعات والتحديثات التي تظهر على مستوى تقدير الذات في مختلف المراحل العمرية (شكشك، 2007)، واعتبر روزنبرج أن تقدير الذات يعتمد بدرجة كبيرة على نوع الاتجاهات التي يكونها الفرد نحو ذاته، معتمداً على فكرة أن الفرد بطبيعته يكون اتجاهاتاً نحو كل موضوع يتفاعل معه وذات الفرد هي أحد أهم الموضوعات التي يتعامل معها بشكل مباشر لذلك من المتوقع أن يشكل اتجاهاتاً نحوها. ومن هنا فإن درجة الاتجاهات التي يكونها الفرد نحو ذاته هو بحسب نظرية روزنبرج مستوى تقدير الذات، وبذلك فإن افتراضه هذا يعتبر أن تقدير الذات مكتسب من بيئة الفرد وتأثره بها شأنه شأن الاتجاه الذي يكونه الفرد نحو أي موضوع (إلياس، 2017).

فيما تعتبر نظرية زيلر (1969) من أكثر النظريات عمقاً في توضيح طبيعة العلاقة بين الذات وتقدير الذات والعالم الواقعي الذي يعيشه الفرد. حيث تفترض هذه النظرية أن الفرد يكون تصوره عن نفسه بشكل تدريجي داخل بيئته الواقعية كإطار مرجعي (سيف، 2017)، ولشدة تأكيد زيلر على البيئة الاجتماعية وأهميتها فإن هذه النظرية تعتبر تقدير الذات ما هو إلا بناء اجتماعي للذات، باعتباره متغير وسيط بين الذات والعالم الواقعي، فعند حدوث تغيرات على البيئة المحيطة بالفرد فإن مستوى تقدير الذات سيحدد نوع التغيير الذي سيحدث على ذات الفرد وتقييمه لها، وبذلك حسب زيلر فإن تقدير الذات مفهوم يربط بين عناصر الشخصية وطريقة الاستجابة في المواقف المختلفة التي يتعرض لها، فالفرد الذي تتميز شخصيته بتكامل وترابط عناصرها سيكوّن ردود أفعال مترنة أكثر ويكون ذوو تقدير ذات مرتفع. بينما صاحب الشخصية المتعددة التناقضات والأقل ترابطاً بين عناصرها

ستكون ذات سلوك انطوائي غير متزن يرافقها دائماً الشعور بعدم الثقة وضعف النفس وهذا نتيجة لعدم التكيف مع البيئة المجتمعية (سيف، 2017).

في المقابل تعتبر نظرية كوبر سميث (1976) تقدير الذات مفهوم متعدد الجوانب على العكس من روزنبرج الذي اعتبره مفهوم أحادي، فيرى سميث أن تقدير الذات يتضمن عمليات تقييم الذات والاستجابات الدفاعية وردود الأفعال (إلياس، 2017)، ويقسم سميث طرق التعبير عن الذات إلى التعبير الذاتي وهو وصف الفرد لنفسه وغالباً ما يستخدمه أصحاب التقدير المرتفع للذات كونهم أكثر ثقة بقدراتهم مما ينعكس على إقدامهم للتعبير عن أنفسهم وإمكانياتهم، والتعبير السلوكي الذي غالباً ما يستخدمه غير القادرين على الاعتراف بمستوى ذواتهم أو وصف تدني مستواها بشكل صريح في المقابل يمكن فهمها من خلال الأساليب السلوكية التي تُفصح عن مستوى تقديرهم لذواتهم، كما أن سميث يعتبر أن تقدير الذات المنخفض مُتعلّم بالإهمال واللامبالاة التي يتلقاها الفرد من البيئة المحيطة الذي يمكن تعديله بتغيير البيئة (عبد الرؤوف وعامر، 2018).

بينما تربط نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي للعالم ألبورت باندورا (1977) بين الجانب الاجتماعي والمعرفي عند الفرد في تفسير مفهوم تقدير الذات المدرك لديه، لكشف الطريقة التي تتأثر فيها عملية اكتساب الفرد لمعتقدات الكفاءة الذاتية التي كان ألبورت باندورا أول من ألقى الضوء عليها باعتبارها تقييماً للذات، لذلك تعتبر هذه النظرية أكثر شمولاً وعمومية من النظريات الأخرى في توضيح مفهوم تقدير الذات، كونها تكشف عن الأثر الذي تُحدثه العوامل الاجتماعية التي يلاحظها الفرد من محيطه على مدى إحساسه بدرجة الكفاءة التي يمتلكها للقيام بمهمة معينة لها متطلباتها المعرفية والمهارية، وهذا الإحساس هو ما اعتبره باندورا الكفاءة الذاتية المدركة (Bandura, 1997)، وأكد على أهميتها كمفهوم رئيسي في نظريته باعتباره المسوغ الرئيسي في تحديد شكل السلوك الذي يصدر عن الفرد، ومقدار الجهد الذي سيكون جاهز لبذله ودرجة المواظبة في سبيل تجاوز المعضلات التي تتصدى إنجازها لمهامه الوظيفية وإلى أي مدى سيتحمل وسيصبر على إنجاز تلك المهام مما ينعكس على توقع مستوى المخرجات. وهذا يرتبط بطريقة تفسير الفرد للمهام التي يتعرض لها كنتاج ديناميكي لما

يُمكنه من عوامل شخصية كمعتقدات الكفاءة والاتجاهات، وعوامل سلوكية كالمهارات ومستوى التدريب، وعوامل بيئية كمعايير المجتمع وتأثير الأقران (الزغول، 2010).

ومن هنا فإن تحديد الأفراد لمهامهم يعتمد على ذلك الإحساس الذي سيُلجئهم إلى اختيار ما يشعرون بأنهم جديرين بما يشغلون من وظائف، في المقابل سينصرفون عن المهام التي تُظهر ضعف أو محدودية قدراتهم، أي أنه سيؤثر على نمط التفكير وطريقة تكوين الردود السلوكية والانفعالية (عبد الخالق، 2016). وعلى الرغم من أن للكفاءة الذاتية المدركة دور كبير في تصور مسار السلوك، إلا أنه لا أحد يستطيع تحديد وتوقع السلوك بشكل صريح لعدة أسباب، منها صعوبة التحقق من وجود حد أدنى من الاستطاعة الفسيولوجية والعقلية والنفسية لهم لإشغال مهمة معينة، بالإضافة إلى ضرورة التزامن مع وجود الدافعية لديهم كشرط لحدوث السلوك، كون مستوى الدافعية غير ثابت. وكذلك لكونها عبارة عن معتقدات وأحكام لا ترتبط بما يمتلك الفرد من قدرات تمكنه من الإنجاز فقط وإنما تمتد إلى ما قد يستطيع إنجازه أيضاً، أي أنها تتحدث عن توقعات مخرجات إشغال الفرد لمهنة ما ونتائج قدراته الشخصية فيها، فهذه النظرية تعتبر أن مستوى تقدير الذات يتعلق في شعور الفرد بقدرته على تحديد البيئة الأفضل لديه والتحكم ببيئة العمل وتكييفها بما يتناسب وطريقة تفكيره (Bandura, 1995)، وبذلك أوقفت النظرية الانتقاد الموجه لها والذي يفضي إلى المنظور السلبي للفرد باعتبار سلوكه يندمج بشكل تلقائي مع النموذج البيئي المعروض عليه، ولكن في الحقيقة وحسب باندورا فإن الفرد يقوم باختيار البيئة المناسبة من بين النماذج المتاحة أمامه ويُحدث التغيير عليها حسب مستوى كفاءته.

المحور الثاني: الاتجاهات

2.1.8 مفهوم الاتجاهات وأهميتها في السلوك الوظيفي

يعتبر مفهوم الاتجاه من أحد المفاهيم التي تتفاوت حولها وجهات نظر علماء النفس، وما يبرر اختلاف هذه التعريفات هو اختلاف الأسس التي تُبنى عليها مدارس علم النفس، ويشير التاريخ إلى هيربرت سبنسر كأول من استخدم مفهوم الاتجاهات في كتاب "the first principles". بينما يُعدّ

جوردين ألبورت من أوائل المهتمين بمفهوم الاتجاه، حيث عرفه على أنه حالة من التأهب والاستعداد النفسي العصبي تتكوّن من خلال المرور بتجارب توجه استجابات الفرد الوجدانية نحو العناصر البيئية المحيطة، وبذلك يكون اتجاه الفرد المتكون كحالة فسيولوجية متمركزة على طريقة الاستعداد للاستجابة سواء النفسية أو السلوكية مكتسب بفعل الخبرات والمواقف المتكررة والتجارب المختلفة (Ajzen, 2005). وبعد تكون الاتجاه وارتباطه بشخصية الفرد أو الجماعة يظهر تأثيره عند التعامل مع الآخرين أو الأشياء نتيجة لزمرة شعورية تؤثر بشكل كبير على ردود الأفعال، يكون لها دور كبير في اكتساب القدرة على اتخاذ القرار بناءً على وجهة النظر المتكونة بتأثير الاتجاه والتي تكاد أن تكون ثابتة (Terry & Hogg, 2009).

وفي ضوء ما سبق يمكن القول أن اتجاهات الفرد مع انقضاء الوقت تتحول إلى جزء قوي الالتصاق بالشخصية بشكل لا يمكن إغفال قوة تأثيره على السلوك الوظيفي الذي ينتج عنه، كالذي يتعلق بالغياب والتأخير والتفكير بترك العمل أو الانتقال والبحث عن عمل آخر، ومستوى الرضا الوظيفي بشكل عام ونوع العلاقات المتشكلة مع الزملاء ومدير العمل ودرجة الانتماء إلى المؤسسة، هذه المظاهر السلوكية تكونت بالتراكم كامتداد لجذور الشخصية، ومن هنا يعتبر البعض أن الاتجاه عملية تنسيق وتنظيم التفكير والشعور اللازمة لاستحضار ردود أفعال تجاه المواقف والأفراد والمفاهيم التي قد تواجه الفرد (ماهر، 2014). ولذلك فإن اتجاهات الطلبة المعلمين نحو تدريس العلوم مرتبطة بفترة الإعداد الأكاديمي ومدى التعرض خلالها لخبرات نافعة وناجحة تساعد في قولبة الاتجاهات الإيجابية نحو تدريس العلوم إلى حين ظهورها بشكل علني عند التعامل المباشر مع عناصر العملية التعليمية ومكوناتها لتفهم من خلال انعكاسها على سلوك معلم العلوم ودرجة إقباله على تعلم ما يسد عوزه من مهارات ومعارف لم يحظى بها أو يجربها خلال فترة دراسته الجامعية (خضر، 2008).

2.1.9 مكونات الاتجاه:

الاتجاهات من المفاهيم المجردة التي تتكون من عدة مكونات تتصف بتداخلها وتكاملها معاً لتمثل شكل الاتجاه الذي يُظهره الفرد على شكل سلوك أو شعور أو غير ذلك من أشكال التعبير نتيجة تعرضه لمثير أو محرك، فكمون الاتجاه أو ظهوره مرتبط بنشأة مثير يكشفه (الختاتنة والنوايسة، 2011).

يتكون الاتجاه من ثلاثة مكونات رئيسية، حيث يعتبر المكون المعرفي القاعدة الأساسية للانطلاق في بناء أي اتجاه، ويتعلق هذا المكون برصيد الفرد من الخبرات والمعلومات التي يحتفظ بها والتي تدور حول موضوع الاتجاه، بالتالي ستؤثر في كيفية إدراكه للمثيرات التي تكون إما على شكل مدركات حسية كالصور والمشاهد والمواقف أو غير حسية كالمفاهيم والآراء والمعتقدات. ولأهمية محصلة هذا المكون المكتسب بالتلقين المباشر أو غير المباشر، أو بالتعاطي مع المواقف الفعلية، يعتبر اكتسابه كخطوة أولى لتكوين الاتجاه، حيث ترتبط قوة الاتجاه وبقاؤه بمدى وضوح ومتانة المكون المعرفي لدى الفرد (معاينة، 2000). وبالإضافة إلى ذلك فإن للمكون الانفعالي العاطفي دور مهم في تحديد نوع الاتجاه بشكل رئيسي، فهو يُظهر كمية الشحنة التي أُفعم بها الفرد نحو موضوع الاتجاه، والتي ترافق ردود أفعاله واستجاباته بشكل يمكن ملاحظته، فهي تتضمن شعور الفرد بالإيجاب أو السلب نحو موضوع الاتجاه، بالإضافة إلى ذلك فدرجة العاطفة المرتبطة بالاتجاه تحدد مدى عمق الاتجاه وتأصله وترسخه لدى الفرد، ومن هنا فإن النزعة الأدائية التي يكتسبها الفرد كنتيجة لاكتسابه للمكون المعرفي والانفعالي تتمثل بالمكون السلوكي الذي يتمثل بتأهبات سلوكية محفوظة لحين التعرض للمثير بحيث تكون متناغمة مع المكونات الأخرى وتُنمّمها سواء كانت مقبولة أو غير مقبولة من المحيط، وجميع هذه المكونات تتشارك في تكوين الاتجاه نحو موضوع ما بشكل مترابط ومنسجم، فلا يمكن الاستغناء عن أحد المكونات في بناء أي اتجاه مهما كانت درجة قوته، وهي بطبيعة الحال متداخلة بشكل يصعب تحديدها وفصلها إلا أنها تتفاوت فيما بينها في نسب تكوينها للاتجاه (عويضة، 1996).

وترى الباحثة أن هذا التفاوت في نسب مكونات الاتجاه ناتج عن ما يحصله الفرد من الخبرات والمعارف فقد يحشد ما يكفي لامتحان تدريس العلوم إلا أنه لا يشعر بالراحة حيالها أو ربما لا يرغب في ممارستها وقد يؤثر ذلك على أدائه كمعلم علوم بطريقة قد تكون منافية لمحصلة معرفته، وعلى العكس فقد لا يملك ما يكفي من المعلومات حول تدريس العلوم وما يؤهله ليكون معلماً ناجحاً، إلا أنه يُظهر رغبة قوية لتدريس العلوم تدفعه للاجتهاد والتفاني في العمل، لذلك يمكن اعتبار أن المكون الوجداني هو أهم مكون من مكونات الاتجاه فهو من يحدد الأنماط السلوكية التي يُظهرها الفرد كونها أكثر تأثيراً من المكون المعرفي بغض النظر عن قوته لدى الفرد.

2.1.10 أنواع الاتجاهات:

يعتبر جوردون ألبورت من أبرز وأوائل الباحثين في مجال الاتجاهات، فمع مرور وقت طويل على وضع تصورهِ للاتجاهات إلا أنه الأدق، كونه لم يلجأ في توضيحه إلى مدرسة محددة من المدارس السيكلوجية مما جعله أكثر موضوعية، وكذلك يعتبر تصنيفه للاتجاهات من أبرز التصنيفات وأوضحها. (النوايسة والختاتنة، 2010) حيث اعتبر أن الاتجاهات على أساس الموضوع تُصنف إلى عامة تتعلق بموضوع عام يشترك فيه عدد من الأفراد، وتنصّب على الكليات المتعلقة بالجوانب الإنسانية ككل أو بمعتقدات مجتمع معين، واتجاهات خاصة تتعلق بالاتجاه لذات الموضوع لكن من ناحية أكثر تفصيل، وتتميز الاتجاهات العامة بأنها أكثر ثبات واستقرار مقارنة بالخاصة، كون الخاصة سرعان ما تتبدد أو تتحول ويحل بسهولة مكانها اتجاه جديد كنتيجة لتعارضها مع اتجاه آخر نحو أحد الجزئيات الأخرى التابعة للاتجاه العام نفسه. أما على أساس الأفراد فقد صنفها إلى جماعية تُعبر عن الاتجاه المشترك الذي يكتسبه مجموعة أفراد لذات الموضوع غالباً ما يكونوا من أصحاب الخبرات المتشابهة، في المقابل ترتبط الفردية بالإطار المرجعي الذي يتعلق بشكل أساسي بنمط حياة الفرد الخاص، ومع ذلك يمكن القول أن وجود مجموعة بذات الاتجاه لا تعني أن هذا الاتجاه جماعي، كون التأمل بدوافع ذات الاتجاه لدى مجموعة أفراد قد يكشف بأنه اتجاه فردي. وبالنسبة للتصنيف حسب الوضوح فصنفها ألبورت إلى اتجاهات علنية لا يجد الفرد مشكلة في نفسه للتحدث عنها بشكل صريح دون أي نوع من التحفظ ضمن إطار مجتمعه أو بيئته، فالاتجاه العلني غالباً ما يكون مؤيداً لموضوعات ضمن قيم النظام المجتمعي القائم، الذي غالباً ما يكتسبه من الاحتكاك بأفراده وعناصره، بينما قد يكون صاحب الاتجاه الخفي أو غير المعلن غير مقبول كفرد من المجتمع، لذلك يحاول أن يخفي اتجاهه لأنه لن يلقى من محيطه إلا الإنكار إذا أعلنه. وفي ذات السياق فقد صنف الاتجاهات على أساس القوة إلى اتجاهات قوية وضعيفة، فقوة رد الفعل وحدته ودرجة الإنفعال وبعض تعابير الوجه ودرجة التمسك والقناعة بسلوك أو رأي معين ومقدار صعوبة التخلي عنه، كلها معطيات يُستدل منها على درجة قوة الاتجاه الذي يُكنه الفرد نحو موضوع معين. ويمكن كذلك أن تصنف الاتجاهات على أساس الهدف إلى إيجابية وسلبية تحدد مدى أُرُوف الفرد عن موضوع الاتجاه، فالاتجاهات الإيجابية تحنو بالفرد نحو موضوع الاتجاه، بينما السلبية تقصيه بعيداً عنه (الزعبي، 1994؛ عويضة، 1996).

2.1.11 مراحل تكوين الاتجاهات:

تكوين الاتجاهات من العمليات الدقيقة التي تؤثر فيها أي عثرة قد تنشأ أثناء أي مرحلة من مراحل تكوينها، حيث إن تشكل الهيئة النهائية للاتجاه ودرجة ثباته وديمومته يرتبط بدقة المعرفة ودرجة تكاملها مع الخبرات والمواقف التي يتعرض لها الفرد ومرات تكرارها، كما أن تسلسل المعرفة والخبرات بمنطقية يكفل توجيه الفرد الإيجابي نحو موضوع الاتجاه (صديق، 2012).

يبدأ تكوين الاتجاه من المرحلة الإدراكية المعرفية التي يتعرض فيها الفرد لعدة مثيرات حول موضوع الاتجاه فيلاحظها ويتفاعل معها ويتعرف عليها، ومع تكرارها تتراكم لديه مجموعة من الخبرات والمعلومات التي يدركها كل مرة بطريقة أوسع إلى أن تستقر لتكون الإطار المعرفي لموضوع الاتجاه، لذلك يجب أن تُنظم المعارف والخبرات وتُرتب بشكل دقيق قبل تعريض الفرد لها حيث إن المعرفة العشوائية تزيد تشتت المُتلقي مما تجعل نتائج هذه المرحلة سلبية، حيث إن وقوف الفرد مُستبصراً في نتائج انخراطه بالتجارب أو ما تلقى من معارف مُظهراً إيجابيات وسلبيات ذلك لنفسه يهدف إلى موائمة تلك النتائج مع ما يمتلك من معتقدات للتأكد من تجانسها مع الاتجاهات الأخرى لاتخاذ القرار حول نوعية الاتجاه الذي سيكونه كاستجابة لهذه المثيرات، وفي المرحلة النهائية يصل الاتجاه لمرحلة السكون والثبات النسبي نحو موضوعه سواء كان إيجابياً أو سلبياً وذلك يكون بزيادة التصاقه بالشخصية نتيجة زيادة الخبرات والتجارب التي تدعمه (الحجازي، 2017؛ ديكلو، 2005).

ومن هنا يمكن تفسير سبب تغير اتجاهات بعض معلمي العلوم نحو تدريس العلوم بعد انضمامهم لمجال التعليم، حيث إن اكتساب الطلبة المعلمين في كليات العلوم لاتجاهات إيجابية نتيجة التعرض لمثيرات غير واقعية لا تنطبق على واقع البيئة التعليمية أو قاعدة معرفية غير مترابطة أو قوية، سرعان ما يتبدد وقد يتحول الاتجاه بمجرد مزولة تدريس العلوم بعد التخرج، وبذلك فإن ضعف شدة المكون الانفعالي للاتجاه وعدم رسوخ المكون المعرفي الذي ينعكس على السلوك وردود الأفعال، يؤول بالاتجاه إلى الاضمحلال أو الانعكاس بمجرد التعرض لعقبات تكشف ذلك الضعف.

2.1.12 تغيير الاتجاه:

بعد تكون الاتجاهات وخاصة المرتبطة منها بمطلب فسيولوجي أو إطار معرفي قوي، يكون إحداث التغيير عليها أو تعديل مستوى شدتها خاصة بشكل عكسي لما هي عليه عملية منهكة ومحفوفة

بالمصاعب وقد تحتاج لوقت طويل، كونها ستطلب متابعة دقيقة ومستمرة مما يجعلها أصعب من تكوين اتجاه جديد بحد ذاته (صديق، 2012).

ومع أن الاتجاهات من المفاهيم السيكلوجية التي تتميز بالثبات النسبي إلا أن إحداث التغيير عليها ممكن بتعديل أحد مكوناتها على الأقل، ويمكن ذلك بتغيير الإطار المرجعي للفرد كمحيطه الفكري والثقافي الذي قد يحدث بشكل غير قصدي، مما ينعكس على استجاباته المنتظرة، حيث إن المؤثر الأول في تكوين الاتجاه ونوعه ومدى شدته هي حصيلة ما يجمعه من بيئته من خبرات ومواقف ومعارف وقيم ومعتقدات عن موضوع الاتجاه، فإحداث التغيير على الاتجاه يتطلب تعديل لهذه الحصيلة، في المقابل كلما كان الإطار المرجعي أكثر رسوخ وإحكام وتأثير في الفرد كان التغيير أعقد وأعسر (Jensen, 2012)، كما أن لتغيير الجماعة المرجعية التي يمثّلها الفرد تأثير على اتجاهاته كونه ينهل منها معظم قيمه ومعتقداته، فغالباً ما يحمل الفرد ويظهر معظم اتجاهات جماعته، لذلك فإن نقله إلى جماعة أخرى يُولد لديه اتجاهات جديدة، لكنها قد تكون غير عميقة وضعيفة ستتحول بمجرد عودة الفرد إلى جماعته المرجعية الأصلية إذا لم تُدعم وتُرسخ لديه، وقد لا يزيد تمثل الفرد لسلوك أي جماعة تُفرض عليه عن مجرد مجارة لهم (الشخص، 2001)، ومن هنا قد يكون تغير الاتجاه ناتج عن التغيير القسري في السلوك نتيجة ظروف اضطرارية أو التعرض لضغط خارجي المصدر خاصة إذا طالت مدته (Jensen, 2012). وعلاوة على ذلك فإن للاتصال المباشر والتفاعل مع موضوع الاتجاه يسمح للفرد كشف جوانب قد تكون مستترة وغير ظاهرة له، مما تساعد على تكوين اتجاه جديد إذا كان الاتصال يزيد الطمأنينة والألفة إلى موضوع الاتجاه ويكون متوافق مع القاعدة المعرفية له، وعلى العكس إذا كان الاقتراب من موضوع الاتجاه سيُظهر بعض الجوانب التي تُنفر الفرد، فإنه سيُضعف الاتجاه نحوه إلا إذا كان يعتمد على معرفة قوية وحتمية لا شك فيها تُخالف ما كشفه الاقتراب من موضوع الاتجاه، مما قد ينعكس بزيادة تسمك الفرد باتجاهه ورفض أي شكل من أشكال التعديل عليه، بل من الممكن أن يحاول تعديل عناصر البيئة للتلائم مع معرفته. كما يمكن لتعديل الزاوية التي يُنظر منها لموضوع الاتجاه أن تغيير نوع وشدة الاتجاه نحوه نتيجة توسع رؤية الفرد وزيادة أفق فهم مصدر الاتجاه (الشخص، 2001؛ صديق، 2012).

كما أن لوسائل الإعلام دور مهم في التأثير على اتجاهات الفرد وتكوينها، لكن إذا كان الإعلام يميل عن الحقيقة فينقل الصورة ويبهرجها أو يشوهها فالاتجاه المتكون على هذه الحقيقة المزيفة سيكون غير ثابت وسينقلب بمجرد حدوث اتصال المباشر بموضوع الاتجاه (الحاج، 2009)، وكذلك لا يقل تأثير رأي الأغلبية والخبراء على موضوع الاتجاه عن وسائل الإعلام، كون الأفراد بطبيعتهم يميلون للانتماء إلى المجموعات الأكبر والأكثر نفوذاً هروباً من الانتقاد أو النظرة الدونية، وينتج ذلك من تأثير إعلان الخبراء لآراءهم واتجاهاتهم نحو موضوع ما، مما يؤثر بشكل كبير على اتجاهات الأفراد حيث سيلجأ العديد منهم للاستناد على رأيهم كونهم مؤثرين حتى لو لم يعرضوا تبريراً لتلك الاتجاهات (Jensen, 2012).

وفي ضوء ذلك يمكن القول أن تغيير الاتجاه يحتاج إلى طريقة واحدة على الأقل، وذلك حسب السمات الشخصية للفرد وما قد تعرض له من عوامل أثرت على شدة الاتجاه سواء داعمة أو مثبطة له وما يناسب الحالة ويؤثر فيها من هذه الطرق، فدرجة قوة الاتجاه ورسوخه لها دور كبير في تحديد مدى الجهد الذي سيُبدل في تغييره، حيث إن الاتجاه الضعيف الذي ينشأ عن تراكم الخبرات بطريقة متخلخلة يجعل تغييره أكثر سرعة وسهولة من الاتجاه المستقر في نواة شخصية الفرد، كما أن لارتباط الاتجاه واستناده على مفهوم عميق يتعلق بالأخلاق والقيم أو الدين مثلاً يصعب اقناع الفرد بتغييره، بينما الأمور التي تتعلق بأمور حياتية ثانوية قد تُكون نحوها اتجاهات أقل عمقاً تكون سهلة التغيير والتحديث. ومن هنا تبرز أهمية المدى العقلي للفرد حيث إن جمود الفرد وانغلاقه على ذاته يزيد من ضيق الأفق العقلي، وبالتالي تمسكه بوجه نظره وازدياد صلابته وعدم فتح المجال أمام نفسه للاطلاع على ما يدور خارج نطاق حدود الصورة التي وضعها عن موضوع الاتجاه، مما يجعل عملية تطوير الاتجاه أو تغييره عملية تكاد تكون مستحيلة، وغالباً ما يرتبط ذلك بدرجة الانفعال نحو موضوع الاتجاه، الذي قد يتحول إلى تعصب يُغشي الجانب الإيجابي للتغيير ويحول دون حدوثه (عوض، 2003).

2.1.13 خصائص الاتجاهات:

يعتبر البعض أن الاتجاهات لا يمكن أن تكون فطرية كونها نتيجة محصلة ما يكتسبه الفرد من معتقدات يجنيها من الخبرات والمواقف التي يمر فيها نتيجة تفاعله مع البيئة عبر العملية التعليمية

أو التنشئة الاجتماعية والأسرية، وهذا يتعارض مع وجهة النظر التي يفترضها البعض الآخر بأن الاتجاهات مكون فطري يُخلق مع الإنسان على شكل استعداد فطري يرتبط بوجود مثير يُفعل الاستجابة ليلبور الاتجاه ويصبح بشكل صريح لدى الفرد، في المقابل ترى الباحثة أن الاتجاه سمة مكتسبة بالتعليم تؤثر فيها الاستعدادات الفطرية، فعندما يتعرض الفرد لخبرات حول موضوع ما يوارى له استعداداً فطرياً فإن ذلك سيزيد من فرصة اكتسابه لاتجاه إيجابي قوي وعميق نحو هذا الموضوع، بينما إذا كان الاستعداد الفطري ضعيف فقد يقلل ذلك من فرصة اكتساب الفرد للاتجاه الإيجابي، ويؤكد أصحاب النظرة الوراثية أن الاتجاه سمة ثابتة، بينما يعتبر أصحاب النظرة المكتسبة أن الاتجاه سمة ثابتة لكن بشكل نسبي قد تزداد مع مرور الزمن نتيجة زيادة الخبرات التي ترسخه (النوايسة والختانتة، 2010).

وعلى الرغم من أن الاتجاه عبارة عن تكوين لا وجود مادي له وبمكونات فرضية يُستدل عليها من خلال الأفعال الظاهرية سواء كانت لفظية أو سلوكية، إلا أن تكوين أي اتجاه لا يمكن بدون أن يكون له دافع يبلوره ومثير يُظهره، فتكون الاتجاه لا يأتي من فراغ كونه علاقة تُبنى بين الفرد وموضوع معين، وبالإضافة إلى ذلك يعتبر الاتجاه مُتَبَيِّ قوي لمسار ردود الأفعال من خلال توجيه الاستجابات التي يُطلقها الفرد على المواقف التي يمر بها والجوانب المختلفة التي تتعلق بموضوع الاتجاه، كون الذي يحمل في جعبته اتجاهاً إيجابياً نحو موضوع تهيك بطريقة ممنهجة يُتوقع منه أن يتصرف بسلوك إيجابي في المواقف التي تتضمن ذلك الموضوع، كأن يزيد من اجتهاده وعطاءه في تطوير نفسه في مجال عمله (صديق، 2012؛ النوايسة والختانتة، 2010).

2.1.14 وظائف الاتجاهات:

غالباً ما تكون معظم الاتجاهات التي يحملها الفرد منسجمة مع مجتمعه، وبالتالي فإنها تساعده في التكيف والتعامل مع عناصره المختلفة بكل أريحية، كما أن اكتساب الفرد لاتجاهات معينة حول موضوع ما ترشده إلى السلوك الذي يحقق منفعة، حيث إن الاتجاهات تعطي للفرد خصوصية تُميزه في التعبير عن ذاته بطريقته الخاصة من خلال وضع أهدافه الخاصة التي يعتبرها مهمة من منظوره الشخصي كما تؤثر في استجابته للمواقف كونها تمثل هويته عند اتخاذ القرارات التي تخص المواقف

المرتبطة بموضوع الاتجاه، وبالتالي سيكون لتنظيم السلوك الصادر عن الفرد دور مساعد في تحقيق أهدافه والوصول تدريجياً إلى تحقيق الذات. وبالإضافة إلى ذلك فالاتجاهات وظيفة دفاعية تتمثل بأسلوب لا شعوري يطلقه الفرد كرد فعل على المواقف التي لا يشعر فيها بعدم الراحة أو لا تتوافق مع اتجاهاته للهروب من مواجهة الخبرات الجديدة، وغالباً ما يكون هذا السلوك بهدف التقليل من التوتر والقلق الذي ينتج عنه اضطراب في الاتجاه، في المقابل تساعد الاتجاهات أيضاً على تنظيم وترتيب ردود الأفعال بشكل متنسق مع موضوع الاتجاه وعناصر البيئة المجتمعية بطريقة تدعم ثبات الاتجاه في المواقف المتعلقة به وتلائم معتقدات المجتمع، فقد يحاول الفرد تجميل وتحسين صورة موضوع الاتجاه الذي يُكون نحوه اتجاه إيجابي معارض للمحيطين به، على العكس قد يحاول أن يشوه صورة موضوع يكون نحوه اتجاه سلبي يعاكس فيه قناعات الآخرين (صديق، 2012؛ عويضة، 1996).

2.1.15 نظريات في الاتجاهات:

اجتهد العديد من علماء النفس في تفسير الاتجاهات بجميع حيثياتها فوضعوا العديد من النظريات التي حاولت تفسير الاتجاهات وطريقة تكونها. حيث يعتبر أنصار المنحى المعرفي أن تكوين أي اتجاه جديد أو إجراء أي تغيير على اتجاه موجود كتطويره أو تغييره بعكسه أو إخفاءه يتطلب زيادة حصيلة الفرد من المعارف أو تغييرها بطريقة تدعم هذا الاتجاه المرغوب، وتعتبر نظرية التطابق المعرفي التي وضعها أوزكود وتاننوم من نظريات التعلم المعرفية التي تدعم المنحى المعرفي، وهي تتحدث عن الاتساق المعرفي الوجداني كمحاولة لتفسير طريقة تكون أو تغير الاتجاهات نحو أي موضوع لدى الفرد، حيث تركز في العلاقة القائمة بين المعارف المتعلقة بالاتجاه والمشاعر نحو موضوع الاتجاه ذاته، فعند وجود ارتباط إيجابي بينهم يعني أن هناك تطابق معرفي وجداني وبالتالي من المتوقع تكون الاتجاه أو إحداث التغيير، في المقابل إذا كانت العلاقة بينهم سلبية، فلن يكون هناك حافز يدعم تكون الاتجاه نتيجة لعدم تطابق مصدر الاتجاه ومفهومه وبالتالي لن يتكون الاتجاه المرغوب أو لن يكن هناك أي تغيير على الاتجاه. وفي ذات السياق حاول فريدز هايدر إيجاد تفسير لطريقة تأثر الاتجاهات التي يواجهها صاحبها صراع أو تباين في وجهات النظر بينه وبين الآخرين

من خلال نظرية التوازن المعرفي، كونه من الطبيعي أن يُصاحب ذلك الصراع بعض من حالات عدم الاتزان أو التوتر والقلق التي يحاول الفرد أن يخفف من أثرها عليه إما بمحاولة إقناع الآخرين برأيه أو إعادة النظر في اتجاهاته الشخصية لإعادة خلق حالة من التوازن الفكري لديه بدافع تحقيق الانسجام. أما نظرية التناظر المعرفي التي صاغها عالم النفس الاجتماعي ليون فستنجر فهي تحاول تفسير طريقة تغير الاتجاه عند تباين المعتقدات والسلوك الظاهري أو تشكل معرفتان قويتان متعاكستان عن موضوع الاتجاه نفسه لدى الفرد، محاولاً الإثبات أن طبيعتنا البشرية قد تحاول عقلنة اللامعقول للوصول إلى حالة من الاستقرار الداخلي، ففي مثل هذه الحالات قد يقوم الفرد بتعديل سلوكه ليناسب معتقداته أو العكس، وربما يعمل على إعادة ترتيب معلوماته وزيادتها لرفع قوة أحد المعرفتين على الأخرى وبالتالي تحديد اتجاهه (Schultz & Oskamp, 2014).

أما أنصار منحنى التعلم فتتظر النظريات التي تعتمد عليه إلى الاتجاهات كسمة يمكن تعلمها، ويمكن كذلك تطويرها أو تعديلها بالتعليم، فتعتبر أن تعلم السلوك بطريقة متقنة ومحكمة الإعداد غالباً ما يُتبع بتكوين اتجاهات إيجابية نحو الموضوع المتعلق بالسلوك الذي يجب أن يُلحق بالتعزيز لرفع الترابط الناشئ بين موضوع الاتجاه والشحنة المصاحبة للسلوك سواء كانت سلبية أو إيجابية. وتُعتبر نظرية الباعث من أبرز الأمثلة على نظريات منحنى التعلم، حيث تعتبر هذه النظرية أن الأفراد يُكونوا دائماً اتجاهات إيجابية نحو موضوع الاتجاه الذي يعطي مردود أكثر على الفرد، حيث يفضل الفرد غالباً تبني الموضوع الذي يعود عليه بفوائد أكبر مقارنة بالتكاليف التي يمكن أن يتطلبها منه، وبذلك يمكن القول أن ما يجريه الفرد هو تقدير وزن التأييد والمعارضة لجوانب الموضوع، مما ينعكس على تكون الاتجاه نحوه، وتتمثل هذه النظرية بصورتان، الأولى: نظرية الاستجابة المعرفية التي تفترض أن استجابات الأفراد نحو موضوع الاتجاه تعتمد على طريقة معالجة المعرفة التي يتلقاها الفرد في ضوء طريقة طرحها، فمثلاً إعلام المعلمين باختصار وقت الإستراحة الخاصة بهم قد يكون لديهم استجابة معرفية سلبية، بينما إعلامهم بأن اختصار وقت الاستراحة بهدف تبكير موعد الانصراف من المدرسة تفادياً لدخول وقت العاصفة الجوية قد يقابله استجابة معرفية إيجابية وبالتالي تكون اتجاه إيجابي نحو موضوع الاتجاه. أما الصورة الثانية توضح خلالها نظرية القيمة المتوقعة أن الأهداف التي يضعها الفرد لنفسه هي الإطار المرجعي للاتجاه، حيث تعتبر أن الأفراد مسيرونها دائماً بشكل فطري للدنو من تحقيق أهدافهم فسلوكهم

ما هي إلا استجابة لتحقيق تلك الأهداف، حيث يقوم الفرد بتوقع نتائج خيارات القرار المطروحة، ويتخذ القرار الذي يجنبه الآثار السلبية على هدفه (Erwin, 2001).

2.2 الدراسات السابقة:

إن اهتمام الباحثين في مجال موضوع الدراسة تأكيد على فعالية تأثير تقدير الذات والاتجاهات في دور المعلم وأهمية مهنة التدريس ، وهنا تستعرض الدراسات السابقة جهود الباحثين الذين تناولوا في دراساتهم موضوع تقدير الذات لدى الطلبة المعلمين واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس بشكل عام وتدريس العلوم بشكل خاص، حيث قسمت الباحثة الأدب التربوي فيما يلي إلى قسمين: يتناول الأول موضوع تقدير الذات أما الثاني موضوع الاتجاهات نحو مهنة التعليم بشكل عام أو تدريس مبحث العلوم بشكل خاص، وهنا وجبت الإشارة إلى أن الباحثة واجهت مشكلة ندرة الأبحاث المتعلقة بموضوع تقدير الذات وخاصة العربية منها.

2.2.1 الدراسات السابقة المتعلقة بتقدير الذات:

أولاً: الدراسات السابقة العربية المتعلقة بتقدير الذات:

هدفت دراسة نوافلة والعمرى (2013) إلى كشف مستوى الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم بالاستقصاء، وإن كان هناك اختلاف دال في مستوياتها يعود لاختلاف الجنس والتقدير الجامعي، وقد تمثلت عينة الدراسة بجميع طلبة معلم صف في جامعة اليرموك في الفصل الثاني من العام الدراسي (2010/2011) المنهيين مساقات أساليب التدريس للمواد المختلفة ومنها العلوم والمُسجلين في مساق التربية العملية، وبلغ عدد أفراد العينة بصورته النهائية (192) طالب وطالبة، ولتلك الأغراض طُبّق على العينة مقياس الكفاءة الذاتية الذي أعده سموليك وزمبال وسول ويودر والذي يتكون من مجالين: الكفاءة الذاتية الشخصية وتوقع المخرجات، وأظهرت النتائج أن مستوى الكفاءة الذاتية لدى أفراد العينة لم يكن بالمستوى المقبول تربوياً سواء على المقياس ككل وعلى مجالاته الفرعية، كما وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات الأفراد تعزى للجنس كون كلا الجنسين يمرون بنفس الخبرات التدريسية، وفيما يتعلق بالتقدير الجامعي أظهرت النتائج وجود

فروق دالة إحصائياً في مستوى الكفاءة الذاتية بين متوسطات استجابات الأفراد لصالح الطلبة ذوي التقدير الممتاز مقارنة بذوي التقدير المقبول.

فيما هدفت دراسة زهران وزهران (2010) إلى البحث في العلاقة بين فاعلية الذات والاتجاهات الدراسية لدى طلبة جامعتي حلوان والمنصورة في مصر، وإن كانت هناك فروق دالة إحصائياً في متوسطات فاعلية الذات والاتجاهات تعزى للجنس والقسم (الأقسام الأدبية والعلمية)، وقد تكونت عينة الدراسة من (235) طالب وطالبة أعمارهم ما بين (19 - 21) سنة، حيث استخدم الباحثان مقياساً لفاعلية الذات من (52) فقرة بمعامل ثبات (0.8) وآخر للاتجاهات من (80) فقرة بمعامل ثبات (0.9) حيث تم إعدادهما وفق مقياس ليكرت الثلاثي، وأظهرت النتائج أن هناك معامل ارتباط موجب ودال إحصائياً بين مستوى فاعلية الذات ومتوسط درجات الاتجاهات الدراسية لطلبة كلا الجامعتين، أما فيما يتعلق بمتغير الجنس فقد أظهرت وجود فروق دالة في كلا الحالتين لصالح الذكور على الإناث، في المقابل لم تكشف الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً في كلا الحالتين لمتغير القسم بين الأقسام الأدبية والعلمية.

أما دراسة حسونة (2009) فقد هدفت إلى الكشف عن درجة الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم ومدى تأثرها باختلاف الجنس ونوع فرع الثانوية العامة (علمي أو أدبي) لدى (194) من معلمي ما قبل الخدمة للمرحلة الأساسية الدنيا من طلاب وطالبات الجامعة الإسلامية بغزة في الفصل الثاني من العام الدراسي (2007/2008)، ولجمع البيانات من هذه العينة طبق الباحث أداة قياس المعتقدات المرتبطة بتدريس العلوم (STEBI-B) المعدّة خصيصاً لمعلمي ما قبل الخدمة من قبل اينوكس وريجز، والذي يتكون من مقياسين فرعيين هما: مقياس الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم ومقياس توقع نتائج تدريس العلوم، وأظهرت نتائج التحليل للمقياس الفرعي الأول أن معظم أفراد العينة من متوسطي الكفاءة الذاتية بنسبة (61.4%)، بينما (7.7%) منهم منخفضي الكفاءة الذاتية، و(30.9%) يتمتعون بمستوى عالٍ من الكفاءة الذاتية، أما للمقياس الفرعي الثاني فقد أظهرت النتائج أن الغالبية يتوقعون نتائج متوسطة لتدريس العلوم والتأثير على الطلاب بنسبة (72.1%)، بينما ما نسبته (19.1%) يتوقعون نتائج عالية، في المقابل (8.8%) كانت توقعاتهم منخفضة، وبصورة عامة أظهرت النتائج أن مستوى الكفاءة الذاتية لدى

أفراد العينة يتراوح ما بين المتوسطة والمرتفعة، وكما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً تعزى للجنس لصالح الإناث على الذكور في كلا المقياسين الفرعيين، بينما تَقَوَّقُ الحاصلين على شهادة الثانوية العامة في الفرع العلمي على الأدبي لم يصل لدرجة الدلالة الإحصائية، بالإضافة إلى عدم وجود تأثير لتفاعل الجنس وفرع الثانوية العامة.

وفي دراسة أخرى أجراها عابد (2009) لكشف معتقدات طلبة معلم الصف عن فعاليتهم في تعليم العلوم، وأثر متغير الجنس ومستوى التحصيل وفرع الثانوية العامة في مستوى معتقدات فعاليتهم، وكذلك مستوى فهم طلبة معلم صف للمفاهيم العلمية، بالإضافة إلى معرفة إن كان هناك علاقة ارتباطية بين معتقدات الفاعلية ومستوى فهم المفاهيم العلمية، شملت عينة الدراسة على جميع طلاب السنة الرابعة من تخصص معلم صف في كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية التابعة للأونروا في الأردن في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2008/2007) والبالغ عددهم (113) طالب وطالبة، واستخدم الباحث للوصول إلى النتائج مقياس المعتقدات المرتبطة بالفاعلية في تعليم العلوم (STEBI-B) أيضاً بمجاليه: المعتقدات المرتبطة بالفاعلية الذاتية في تعليم العلوم والمعتقدات المرتبطة بتوقع مخرجات تعليم العلوم، كما وأجاب أفراد العينة على اختبار تحصيلي أعده الباحث لقياس مستوى فهمهم لعدد من المفاهيم العلمية الرئيسية الواردة في كتب علوم الصفوف الثلاثة الأولى. فيما أظهرت النتائج أن مستوى متوسط الاستجابات على مقياس معتقدات الفاعلية الذاتية في تعليم العلوم (المجال الأول)، والمعتقدات المرتبطة بتوقع مخرجات تعليم العلوم (المجال الثاني) يميل إلى الإيجابية بشكل عام، كما وأظهرت أن معتقدات الفاعلية في تعليم العلوم لدى طلبة معلم الصف لا تتأثر باختلاف الجنس على المقياس الكلي ومجاليه، وذات الأمر لمتغير مستوى التحصيل، في المقابل كان لمتغير فرع الثانوية العامة أثره حيث كانت هناك فروق دالة إحصائياً لصالح الفرع العلمي على المقياس في المجمل، فقد أشارت النتائج إلى امتلاك طلبة معلم الصف ممن درسوا الفرع العلمي في الثانوية العامة معتقدات فاعلية ذاتية في تعليم العلوم أكثر إيجابية مقارنةً بمن درسوا الفرع الأدبي، في المقابل لا توجد فروق تعزى لفرع الثانوية في المعتقدات المرتبطة بتوقع مخرجات تعليم العلوم، أما عن الاختبار فقد أظهر التحليل الإحصائي تندي مستوى فهم طلبة معلم الصف للمفاهيم

العلمية، كما وأظهرت النتائج وجود ارتباط إيجابي ذي دلالة إحصائية بين مستوى فهم طلبة معلم الصف للمفاهيم العلمية ومعتقداتهم المرتبطة بفاعليتهم في تعليم العلوم.

ثانياً: الدراسات السابقة الأجنبية المتعلقة بتقدير الذات:

طبقت دراسة Aybek & Aslan (2019) التي تهدف إلى الكشف عن معتقدات معلمي ما قبل الخدمة حول الكفاءة الذاتية لديهم ومستوى استعدادهم للتدريس، وطبيعة العلاقة بينهما، وإن كانت كفاءة المعلم الذاتية تُنبأ باستعداده للتدريس على عينة من جميع طلاب السنة الرابعة في إحدى الجامعات الحكومية في الفصل الثاني من العام الدراسي (2017/2018) والبالغ عددهم (407)، منهم (281) من الإناث و(126) من الذكور جميعهم كانت مشاركتهم طوعية، واستخدمت هذه الدراسة لجمع البيانات مقياسيين، الأول: مقياس الاستعداد للتدريس الذي طوره دارلينج هاموند وزملاؤه بعد أن تم تكييفه ليناسب البيئة التركية من قبل يلدرم وكالمان، والثاني: مقياس معتقدات الكفاءة الذاتية الذي طوره كولاك وزملاؤه وفقاً لنظرية باندورا للكفاءة الذاتية والذي يشمل أربعة أبعاد تتناول الكفاءة الذاتية الأكاديمية، الكفاءة الذاتية المهنية، الكفاءة الذاتية الاجتماعية، والكفاءة الذاتية الفكرية، وقد أظهرت النتائج أن استعداد معلمي ما قبل الخدمة للتدريس ومعتقدات الكفاءة الذاتية لديهم كانت بمستوى مرتفع وتميل للإيجابية، كما أظهرت نتائج تحليل معامل الارتباط بيرسون وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين استعداد معلمي ما قبل الخدمة للتدريس ومعتقدات الكفاءة الذاتية، وتحليل الانحدار الخطي المتعدد للاستجابات على أبعاد مقياس معتقدات الكفاءة الذاتية والاستعداد للتدريس أظهرت النتائج وجود علاقة ذات مستوى متوسط بين مستوى أبعاد مقياس معتقدات الكفاءة الذاتية بالمجمل ودرجة الإ استعداد للتدريس، وبالتالي وجود علاقة تنبؤية متوسطة بين معتقدات كفاءة معلمي ما قبل الخدمة في تقدير الذات والاستعداد للتدريس، وكذلك كانت لجميع أبعاد مقياس معتقدات الكفاءة الذاتية المهنية، الأكاديمية، الفكرية، والفعالية الاجتماعية.

أما دراسة Ngman-Wara & Edem (2016) التي هدفت إلى كشف مستوى معتقدات فعالية تدريس العلوم لمعلمي العلوم للمرحلة الأساسية قبل الخدمة في تدريس العلوم واتجاهاتهم نحو تدريس العلوم، فقد تم تطبيقها على عينة من طلاب السنة الثالثة من كلية أكاستي للتربية وكلية آدا والبالغ

عدهم (100) طالب وطالبة منهم (8) إناث و(92) من الذكور ممن يستعدون لممارسة التدريس الإلزامي خارج الحرم الجامعي لمدة عام واحد في المدارس الشريكة لهذه الكليات. وتم جمع البيانات باستخدام مقياسين، الأول مقياس معتقدات فعالية تدريس العلوم (STEBI-B) بفروعه فعالية تدريس العلوم الذاتية وتوقع مخرجات تدريس العلوم. أما عن الثاني فقد استخدمت مقياساً لاتجاهات معلمي العلوم ما قبل الخدمة لتدريس العلوم قد سبق استخدامه في أبحاث ودراسات مختلفة، وأظهرت النتائج أن معلمي ما قبل الخدمة لعلوم المرحلة الأساسية لديهم مستوى عالٍ من معتقدات فعالية تدريس العلوم على المقياس ككل ومجالاته أيضاً، إلا أن الفقرات المتعلقة بتوقع قدرات تسهيل الأنشطة العملية والعمل المختبري في تدريس العلوم كانت بمستوى أقل مقارنة بنتائج المقياس ككل، كما أظهرت أن اتجاهات معلمي ما قبل الخدمة لعلوم المرحلة الأساسية لتدريس العلوم على مستوى مرتفع من الإيجابية.

وفي ذات المجال فإن دراسة Pendergast, Garvis, & Keogh (2011) بحثت في تأثير برامج تعليم المعلمين على تطوير الكفاءة الذاتية وبناء الهوية للمعلم المبتدئ ما قبل الخدمة، وقد طبقت هذه الدراسة مقياس الكفاءة للمعلمين (TSES) مرتين لقياس مستويات الكفاءة الذاتية للمعلمين، الذي أعده الباحثان موران وهوي والمكون من 3 مجالات: فعالية إدارة الصف الدراسي (CM)، فعالية تعزيز مشاركة جميع الطلاب (SE)، وفعالية استخدام الاستراتيجيات التعليمية (IS) على عينة الدراسة المتمثلة بمجموعة الطلبة الملتحقين بعد التخرج بإحدى الجامعات الأسترالية لأحد برامج تعليم المعلمين (دبلوم تعليم مرحلة الطفولة المبكرة، دبلوم التعليم الابتدائي، دبلوم التعليم الثانوي) جميعهم في الأسبوع الأول من الفصل الدراسي الأول للعام (2010/2011) ولم يتعرض أحدهم لتجربة التدريس، ويتراوح مدى أعمارهم ما بين (17-58) سنة، وقد شارك طوعاً في الإجابة على الاستبيان من الموجودين في المرة الأولى (175) من أصل (279) طالب وطالبة، بينما كانت عدد الاستجابات في المرة الثانية في نهاية الفصل الثاني من نفس العام الدراسي (76)، وبتحليل النتائج أظهرت الدراسة أن الطلبة المعلمون قاموا بتقييم أنفسهم بمستوى أقل من الكفاءة الذاتية في المرة الثانية عن الأولى، ورجح الباحثون أن ذلك كان نتيجةً لتطور فهمهم وإدراكهم لمهنة التدريس، واتساع تصورهم لمهامهم الوظيفية كمعلمين والتي اكتسبوها خلال دراستهم وخبرتهم من الفصلين الدراسيين كمعلمين، ومن

فحص مستويات الكفاءة الذاتية في البرامج الثلاثة كان المتوسط لدى الطلاب في دبلوم التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة أعلى من غيرها لكلا المقياسين في بداية ونهاية السنة يليها دبلوم التعليم الثانوي ثم دبلوم التعليم الابتدائي، وقد أظهرت الدراسة أن هذه النتائج لا تعتمد على خصائص العمر والجنس والبرنامج المدروس.

أما دراسة (2010) Senler & Sungur فقد هدفت إلى فحص مستوى الكفاءة الذاتية لمعلمي ما قبل الخدمة للعلوم في القدرة على إشراك الطلاب في الحصة، تفعيل استخدام الاستراتيجيات التعليمية، وإدارة الفصول الدراسية، وكانت عينة الدراسة محددة بـ (1794) مدرس علوم ما قبل الخدمة منهم (876) من الذكور و(905) من الإناث من (27) جامعة تركية، تتبع جميعها نفس برنامج تعليم المعلمين الذي اقترحه مجلس التعليم العالي في تركيا، حيث استخدمت الدراسة كذلك مقياس (TSES) لكفاءة المعلمين بعد إجراء التعديلات اللازمة عليه وترجمته إلى اللغة التركية، بمجالاته الثلاثة: فعالية تعزيز مشاركة الطلاب، وفعالية استخدام الاستراتيجيات التعليمية، وفعالية إدارة الصف الدراسي، وأشارت النتائج إلى أن مستوى الكفاءة الذاتية لمعلمي ما قبل الخدمة لمبحث العلوم مرتفعة على المقياس بالمجمل، أعلاها كانت للمقياس الفرعي الذي يقيس فعالية استخدام الاستراتيجيات التعليمية، يليه فعالية إدارة الصف الدراسي، وعلى الرغم من أن متوسط الدرجات كانت الأدنى في فعالية تعزيز مشاركة الطلاب إلا أنها كانت تشير إلى مستوى مرتفع من الفاعلية، كما أظهرت نتائج استخدام اختبار بونفيروني للمقارنات الزوجية عدم وجود دلالة إحصائية بين متوسطات فعالية استخدام الاستراتيجيات التعليمية، وفعالية إدارة الصف الدراسي، بينما كانت دالة بين فعالية استخدام الاستراتيجيات التعليمية وتعزيز مشاركة الطلاب لصالح الاستراتيجيات التعليمية، وكذلك كانت دالة بين فعالية إدارة الصف الدراسي وتعزيز مشاركة الطلاب لصالح إدارة الصف الدراسي.

وفي دراسة أخرى أجرتها EL-Deghaidy (2006) بهدف كشف الصورة التي يمتلكها معلمي ما قبل الخدمة عن أنفسهم كمعلمين للعلوم والمعتقدات المتعلقة بتدريس العلوم في بداية مساق أساليب تدريس العلوم الذي اشتمل على عروض تعليم مصغر، وأثر ذلك المساق على تلك الصورة والمعتقدات، كما هدفت إلى تقصي أثر معتقدات الكفاءة الذاتية العالية على ميل معلمي ما قبل

الخدمة نحو التعليم المتمركز على الطالب، وكانت عينة الدراسة (36) طالب وطالبة من إحدى الجامعات الحكومية المصرية من برامج الكيمياء، الفيزياء، الأحياء، والعلوم الابتدائية، بفارق أن طلاب قسم العلوم الابتدائية يبدأوا التدريب العملي من المستوى الثاني بينما طلبة البرامج الأخرى يبدأوا التدريب العملي من المستوى الثالث، واستخدمت الباحثة أداة (DASTT-C) لقياس الجوانب المتعلقة بسلوك معلمي ما قبل الخدمة لمبحث العلوم المتعلق بتصورهم لتعليم العلوم كتعليم متمركز حول الطالب أو المعلم والتصورات العقلية التي يحملونها لعملهم المستقبلي، ومقياس معتقدات فعالية تدريس العلوم (STEBI-B) بمجاليه فعالية تدريس العلوم الذاتية وتوقع مخرجات تدريس العلوم لكشف صورة المعتقدات المتعلقة بتدريس العلوم. وأظهرت نتائج تحليل الصور التي جُمعت بأداة (DASTT-C) أن معظم معلمي ما قبل الخدمة يميلون في تدريسهم لاتجاه التعليم المتمركز حول المعلم في بداية مساق طرق تدريس العلوم، وكذلك أظهرت نتائج تحليل الاستجابات على مقياس معتقدات فعالية تدريس العلوم أن مستوى معتقدات تدريس العلوم التي يمتلكها معلمي ما قبل الخدمة عن أنفسهم كمعلمين للعلوم في بداية مساق أساليب تدريس العلوم مرتفعة. أما عن النتائج البعيدة فتشير تحليل الرسومات إلى أن تأثير مساق أساليب تدريس العلوم على تصورهم المتعلق بتدريس التعليم حول المعلم أو الطالب كان محدود، فقد لوحظ انخفاض الدرجات ولكن لم يكن دالاً إحصائياً إلا في مجموعة طلاب الكيمياء مما يدل على ميلهم لاتجاه التعليم المتمركز حول الطالب، أما عن مقياس (STEBI-B) فقد أشارت النتائج إلى زيادة ملحوظة على متوسطات جميع المجموعات وكذلك لكلا مجالي المقياس. كما أظهرت وجود تفاوت في مستويات المعتقدات المتعلقة بتدريس العلوم تعزى لاختلاف التخصص حيث كانت لدى طلبة تخصص العلوم الابتدائية أعلى من طلبة التخصصات الأخرى قبل وبعد إنهاء المساق، بينما لم تكن هناك فروق دالة بين متوسطات الأفراد من التخصصات (الفيزياء، الكيمياء، الأحياء)، وتوصلت الدراسة أيضاً إلى وجود علاقة ارتباطية متوسطة بين متوسطات الاستجابات على الأداتين، حيث إن درجات معتقدات الكفاءة الذاتية العالية ترتبط بعلاقة إيجابية مع ميل معلمي ما قبل الخدمة نحو التعليم المتمركز على الطالب.

وبالإضافة إلى ذلك فقد هدفت دراسة Sarikaya (2004) إلى تقصي معتقدات فعالية تدريس العلوم لدى معلمي ما قبل الخدمة للمرحلة الابتدائية، ومستوى المعرفة العلمية لديهم، واتجاهاتهم نحو تدريس

العلوم، كما هدفت إلى كشف أثر مستوى المعرفة العلمية واتجاهاتهم نحو تدريس العلوم على معتقدات فعالية تدريس العلوم، وقد اختيرت (11) جامعة من أصل (44) جامعة تركية تُدرس التربية الابتدائية بشكل عشوائي، وتم الحصول على (750) استجابة شملت على (531) أنثى و(216) ذكر و(3) أفراد لم يُشر إلى جنسهم، جميعهم من طلبة المستوى الرابع يدرسون في برامج جامعية متشابهة ومخصصة لإعداد معلمي المرحلة الابتدائية تتضمن مساقات تتعلق بتدريس العلوم وبمهنة التدريس ككل، واستخدمت الدراسة اختبار تحصيلي لكشف مستوى المعرفة العلمية ومقياس معتقدات فعالية تدريس العلوم (STEBI-B)، وكذلك مقياس لاتجاهات معلمي ما قبل الخدمة نحو تدريس العلوم وضعاه ثومسون وشريجلي، وأظهرت نتائج التحليل الإحصائي للبيانات التي تم جمعها أن مستوى الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم لدى أفراد العينة كان متوسطاً لكلا المجالين الفرعيين لمقياس معتقدات الفعالية في تدريس العلوم (فعالية تدريس العلوم الذاتية وتوقع نتائج تدريس العلوم)، أما الاختبار التحصيلي فكانت نتائجه تشير إلى مستوى منخفض في المعرفة العلمية لدى معلمي ما قبل الخدمة، في المقابل كانت اتجاهاتهم نحو تدريس العلوم إيجابية، وكذلك أظهرت الدراسة عدم وجود تأثير دال إحصائياً للمعدل التراكمي على معتقدات فعالية تدريس العلوم والاتجاهات نحو تدريس العلوم، وعلى العكس فقد كان المعدل التراكمي مرتبطاً بمستوى المعرفة العلمية، كما أشارت النتائج إلى أن مستوى المعرفة العلمية والاتجاهات يسهمان بدلالة إحصائية في تغيير مستوى معتقدات فعالية تدريس العلوم ببعديه الشخصي وتوقع المخرجات لكنها بنسبة أقل على توقع المخرجات، حيث أظهرت وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين مستوى معتقدات الفعالية في تدريس العلوم بمجالية مع مستوى المعرفة العلمية والاتجاهات نحو تدريس العلوم لدى معلمي ما قبل الخدمة للتربية الابتدائية، كما أظهرت الدراسة أن مستوى المعرفة العلمية ودرجة الاتجاهات والمجال الثاني من مقياس معتقدات فعالية تدريس العلوم المتعلق بتوقع نتائج تدريس العلوم لا تتأثران بعدد المساقات التربوية التي درسها الطالب بينما كان لها تأثير على استجابات أفراد العينة على المجال الأول المتعلق بمعتقدات الفعالية الذاتية في تدريس العلوم.

2.2.2 الدراسات السابقة المتعلقة بالاتجاهات:

أولاً: الدراسات السابقة العربية المتعلقة بالاتجاهات:

هدفت دراسة الباحثة أحمد (2017) إلى كشف اتجاهات طلبة كلية التربية في جامعة تكريت نحو مهنة التدريس، وإن كان لمتغير الجنس أثر في درجة الاتجاهات التي يحملها الطلبة نحو مهنة التدريس، وكانت عينة الدراسة من (100) طالب وطالبة منهم (50) من الذكور و(50) إناث تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مجتمع البحث البالغ عددهم (1097) طالب وطالبة، واستخدمت الباحثة مقياساً للاتجاهات من إعدادها بعد عرضه على مجموعة من المتخصصين للتأكد من صدقه وحساب معامل الثبات لفقراته باستخدام معامل الارتباط بيرسون حيث كانت النتيجة (0.92) للمقياس ككل، وأظهرت النتائج أن متوسطات استجابات أفراد العينة على مقياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس كانت إيجابية، كما كشفت عن وجود فروق دالة إحصائية في اتجاهات الطلبة تعزى للجنس لصالح الإناث، حيث كان متوسط استجابات الإناث (79.3) بينما للذكور (73.9).

وفي ذات المجال هدفت دراسة عابد والدولت (2013) إلى كشف درجة اتجاهات طلبة معلم صف نحو تعليم العلوم وأثر فرع الثانوية العامة (علمي، أدبي) على الاتجاهات، كما هدفت إلى كشف مستوى فهمهم للمفاهيم العلمية، وتطرقت كذلك بالبحث عن العلاقة بين درجة الاتجاهات ومستوى فهمهم للمفاهيم العلمية، وشارك في الدراسة جميع طلاب المستوى الرابع من طلبة معلم صف من كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية وكلية العلوم التربوية والآداب التابعة لوكالة الغوث الدولية وذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام (2010/2009) والبالغ عددهم (225) طالب وطالبة منهم (37) قد أنهوا الثانوية العامة من الفرع العلمي و(188) من الفرع الأدبي، واستخدم الباحثان لقياس الاتجاهات نحو تدريس العلوم مقياس ثومسون وشريجلي بعد أن تم ترجمته وتعديل صياغته ليتلائم مع البيئة التي استخدم فيها، كما استخدمت الدراسة اختبار تحصيلي يتكون من (30) فقرة من نوع اختيار من متعدد بأربعة بدائل وضعه عابد (2009) لأغراض قياس مستوى فهم طلاب معلمي الصف للمفاهيم العملية الرئيسية من مقررات العلوم للصفوف الدراسية الثلاثة الأولى، وأظهرت نتائج تحليل الاستجابات على مقياس ثومسون وشريجلي أن اتجاهات الطلاب نحو تعليم العلوم تميل إلى الإيجابية، كما أظهرت الدراسة وجود فروق

دالة إحصائياً في اتجاهات الطلبة نحو تعليم العلوم تعزى لفرع الثانوية العامة فالطلاب الذين أنهوا الثانوية العامة في الفرع العلمي كانت اتجاهاتهم أكثر إيجابية نحو تعليم العلوم مقارنة بطلاب الفرع الأدبي، أما نتائج اختبار مستوى فهم المفاهيم العلمية فقد أشارت إلى تدني مستوى فهم طلبة معلم الصف للمفاهيم العلمية، كما وأظهرت نتائج حساب معامل الارتباط بيرسون لاستجابات مقياس الاتجاه واختبار المفاهيم العلمية إلى وجود ارتباط إيجابي بينهم.

وفي دراسة أخرى أجراها المجيدل والشرع (2012) بهدف كشف اتجاهات الطلبة المعلمين في كليات التربية نحو مهنة التدريس، وإن كان هناك اختلاف دال بين متوسطات استجابات المشاركين فيما يتعلق باتجاهاتهم يعود لاختلاف الجنس، السنة الدراسية، فرع الثانوية العامة، والجامعة التي يلتحقون بها، وقد اقتصرَت الدراسة على كلية التربية في جامعة الكويت وكلية التربية بالحسكة في جامعة الفرات وكانت عينة الدراسة عرضية من الطلاب المتواجدين عند تطبيق الأدوات من الأربع مستويات وفي تخصصات الثانوية (العلمي والأدبي)، ومن كلا الجنسين، تم استرداد (403) من كلية التربية في جامعة الكويت و(389) من كلية التربية بالحسكة من جامعة الفرات، وكانت الأداة المستخدمة في جمع الاستجابات استبانة أعدها الباحثان حُكمت بعرضها على (20) عضو هيئة تدريس حيث كان معامل كرونباخ ألفا لها بعد التعديل (0.86)، وأظهرت الدراسة أن كلا العينتين تحملان اتجاهات إيجابية نحو التدريس، وإلى وجود فروق دالة بين اتجاهات طلبة الجامعتين نحو مهنة التدريس بفارق بسيط لصالح عينة جامعة الكويت. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين اتجاهات أفراد كلا العينتين تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث، في المقابل لم يظهر لمتغير تخصص الثانوية العامة تأثير على الاتجاهات في كلا العينتين، أما بالنسبة لمتغير المستوى الدراسي فقد أظهرت الدراسة أن للمستوى الدراسي أثره على اتجاهات عينة جامعة الفرات حيث كانت متوسطات استجابات المجموعة المكونة من طلاب السنة الثالثة والرابعة أعلى من المجموعة المكونة من طلاب السنة الأولى والثانية، بينما لم يظهر له تأثير على عينة طلبة جامعة الكويت، واعتبر الباحث ذلك مؤشر سلبي لدور الكلية في إعداد وتأهيل الطالب المعلم لمهنة التدريس وتكوين اتجاهات إيجابية نحوها.

وفي ذات المجال هدفت دراسة الشهراني (2005) إلى كشف مستوى الاتجاهات لدى الطلبة المعلمين من تخصصات العلوم نحو مهنة التدريس، وإن كان هناك اختلاف دال في الاتجاهات يعزى إلى اختلاف التخصص (فيزياء، كيمياء، أحياء) والمعدل التراكمي، كما بحثت الدراسة في مدى اختلاف الاتجاهات بين الطلاب المعلمين الذين يدرسون مقررات مع التربية الميدانية والذين ليس لديهم أي مقررات أخرى معها، كما هدفت إلى كشف نوع العلاقة بين اتجاهات الطلاب نحو مهنة التدريس وأدائهم التدريسي في فترة التربية الميدانية، وقد شملت عينة الدراسة على (131) طالباً من كلية التربية في جامعة الملك خالد وهم جميع المسجلين في الفصل الثاني للعام الدراسي (2004/2003) من تخصصات العلوم (الفيزياء، الكيمياء، الأحياء) والذين أكملوا معظم المتطلبات في مجال التخصص، الغالبية العظمى منهم بتقديرات بين المقبول والجيد، طُبق عليهم مقياساً للاتجاهات من إعداد الباحث وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي، كما استخدم الباحث لقياس الأداء التدريسي بطاقة تقييم لأداء الطلاب المعلمين تم إعدادها في قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية في جامعة الملك خالد، وأظهرت النتائج أن مستوى اتجاهات الطلاب المعلمين نحو مهنة التدريس منخفضة، وأن التخصص لم يكن له أثر دال على مستوى الاتجاهات، بينما يسهم المعدل التراكمي بدلالة إحصائية في إحداث فروق في مستوى اتجاهات الطلاب نحو مهنة التدريس حيث كان ذوي المعدل التراكمي المرتفع على درجة اتجاهات أعلى نحو مهنة التدريس مقارنة بالمعدلات التراكمية الأقل، كما أن النتائج لم تظهر أي فروق دالة إحصائية في اتجاهات الطلبة المعلمين تبعاً لوجود مواد مصاحبة في نفس الفصل الدراسي الذي يتم فيه التدريب الميداني، بينما أظهرت أن اتجاهات الطلبة نحو مهنة التدريس ومستوى تحصيلهم في التربية الميدانية تربطهم علاقة إيجابية.

وفي دراسة العمایرة (2004) التي هدفت إلى كشف درجة اتجاهات طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية التابعة لوكالة الغوث الدولية في الأردن نحو مهنة التدريس، وما إن كان لمتغير الجنس والمستوى الدراسي تأثير على اتجاهات الطلبة نحو مهنة التدريس، اقتصرَت عينتها على طلاب المستوى الأول والرابع في الفصل الثاني من العام الدراسي (2001/2000) ومن كلا الجنسين، وقد شملت طلبة تخصصات معلم صف، معلم مجال لغة عربية، ومعلم مجال دراسات إسلامية، استُرجع ما عدده (168) استجابة من (183) مشارك ومشاركة في الإجابة على استبانة أعدها الباحث تتألف من

(55) فقرة موزعات على ثلاثة مجالات (تحقيق الذات، المجال الاجتماعي، المجال الاقتصادي)، وأظهرت نتائج التحليل الإحصائي للاستجابات أن اتجاهات الطلبة نحو مهنة التدريس إيجابية، كما أظهرت أيضاً وجود فروق دالة بين استجابات كلا الجنسين في الاتجاهات نحو مهنة التعليم لصالح الطالبات، ومع أن الفروق بين الاتجاهات نحو مهنة التدريس غير دالة بين طلبة السنة الأولى والرابعة، إلا أن هناك فرق بسيط لصالح طلاب السنة الرابعة.

أما دراسة الطاهر (1991) فقد هدفت إلى كشف الاختلاف في مستوى الاتجاهات نحو مهنة التدريس بين طلاب السنة الأولى والرابعة، وكذلك بين التخصصات الأدبية (الدراسات الإسلامية اللغات العربية والإنجليزية، التاريخ، الجغرافيا) والعلمية (الفيزياء، الكيمياء، الأحياء، الحاسب الآلي، الرياضيات)، كما بحثت في العلاقة بين مستوى الاتجاهات ومستوى التحصيل الدراسي، وحددت الباحثة عينة الدراسة من طلبة كلية التربية في جامعة الملك سعود، فقد اختير (700) طالب وطالبة بشكل عشوائي طبقي من طلاب السنة الأولى والرابعة، حصلت الباحثة منهم على (603) استجابة على مقياس الاتجاهات المستخدم، حيث استخدمت مقياس عنايات زكي لقياس اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس بعد إجراء بعض التعديلات عليه، وبعد تحليل نتائج الاستجابات تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو مهنة التدريس يعزى للسنة الدراسية لصالح طلبة السنة الأولى حيث كانت اتجاهاتهم أكثر إيجابية مقارنة بطلاب السنة الرابعة نحو مهنة التدريس، بينما لم يثبت وجود أي أثر لاختلاف التخصصات (أدبية، علمية) على اتجاهات الطلبة نحو تدريس العلوم، وكذلك لم تظهر التحاليل الإحصائية وجود أي علاقة ارتباطية بين مستوى الاتجاهات والتحصيل الدراسي.

ثانياً: الدراسات السابقة الأجنبية المتعلقة بالاتجاهات:

هدفت دراسة Murugan & Hema (2017) إلى كشف مستوى اتجاهات الطلبة المعلمون نحو تدريس العلوم، والتغيرات التي قد يحدثها اختلاف الجنس، منطقة الإقامة (الريف، الحضر)، ووضع الطلبة المعلمين (طلاب في مرحلة البكالوريوس، طلاب دراسات عليا) على مستوى الاتجاهات لديهم، طبقت هذه الدراسة على (240) طالب وطالبة تم اختيارهم بشكل عشوائي من كليات مختلفة من منطقة كودالو الهندية، واستعان الباحثان باستبانة مُعدّة خصيصاً لقياس اتجاهات الطلبة المعلمين

نحو تدريس العلوم، وأظهرت الدراسة وجود اتجاهات إيجابية عالية نحو تدريس العلوم، بينما لم تُظهر وجود فروق دالة إحصائياً في درجة الاتجاهات تعزى لمتغير الجنس ومنطقة السكن والمرحلة الجامعية.

وفي دراسة (Almutawa 2014) التي هدفت إلى كشف اتجاهات معلمي ما قبل الخدمة نحو مهنة التدريس، وتقصي أثر كل من الجنس، التخصص في الثانوية العامة (العلمي، الأدبي)، والمستوى الدراسي في الجامعة على الاتجاهات نحو مهنة التدريس، اقتضرت عينة الدراسة على (539) تم أخذهم بطريقة عشوائية من مجمل الملتحقين ببرامج إعداد المعلمين في كلية التربية في جامعة الكويت خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (2012/2013) والبالغ عددهم (3788) طالب وطالبة، أجابوا على استبانة من إعداد الباحثة تتكون من (50) فقرة موزعات على خمسة مجالات تتعلق بالأبعاد الشخصية، المهنية، المجتمعية، الاقتصادية، والمستقبلية لمهنة التدريس، وأظهرت النتائج وجود اتجاهات إيجابية لدى أفراد العينة نحو مهنة التدريس، ولم تُظهر وجود أي فروق دالة إحصائياً تُعزى لمتغير الجنس على المقياس في المقابل كانت دالة للمجال المتعلق بالأبعاد الاقتصادية لصالح الذكور، والمجال المتعلق بالأبعاد المستقبلية لمهنة التدريس لصالح الإناث، في المقابل كان لفرع الثانوية العامة فروق دالة إحصائياً على مستوى الاتجاهات حيث كان أفراد العينة من خريجي الفرع الأدبي في الثانوية العامة أكثر إيجابية في اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس مقارنة بالفرع العلمي على المقياس ككل وفروعه المتعلقة بالأبعاد الشخصية، والمستقبلية لمهنة التدريس، بينما لفروع المقياس الأخرى لم تكن الفروق في متوسطات الاستجابات دالة إحصائياً، أما المستوى الدراسي فقد كانت الفروق بين استجابات أفراد العينة دالة إحصائياً على المجال المتعلق بالأبعاد المهنية حيث كان معلمي ما قبل الخدمة من السنة الثانية والثالثة أكثر إيجابية.

وفي دراسة أخرى أجراها Efe, Oral, & Efe (2012) للتحقق من اتجاهات الطلبة المعلمون نحو مهنة التدريس، وتأثير كل من الجنس، السنة الدراسية، التخصص، الخلفية الاجتماعية والاقتصادية للطلاب، وسبب اختيار مهنة التدريس، كما وقد هدفت إلى معرفة إن كان هناك فروق دالة في الاتجاهات تعزى لتحديد الفرد مهنة التدريس كخيار أول أو بديل كعمل له، كان عدد المشاركين

(1645) منهم (742) ذكور و(903) إناث موزعين على جميع السنوات الجامعية (من السنة الأولى إلى الخامسة) والمسجلين في أحد تخصصات تعليم المعلمين في كلية التربية في كلية دجلة في تركيا للعام الدراسي (2010/2011) من (17) تخصص، وقد استُخدم لجمع البيانات حول اتجاهات الأفراد المشاركين نحو مهنة التدريس استبانة أعدها بولت (2010) مكونة من (30) فقرة، وبعد تحليل البيانات التي تم جمعها أظهرت النتائج على الرغم من وجود اتجاهات إيجابية بشكل عام لأفراد العينة وجود فرق دال إحصائياً في الاتجاهات تعود للجنس، والخلفية الاقتصادية والاجتماعية لأفراد العينة، حيث كانت الإناث أكثر إيجابية من الذكور كما وقد أشارت إلى أن الطلبة ذي الوضع الاقتصادي والاجتماعي الأقل حظاً أكثر إيجابية نحو مهنة التدريس، بينما لم يكن للسنة الدراسية أي تأثير على مستوى الاتجاهات، كما أظهرت الدراسة أن متوسطات جميع التخصصات تشير إلى اتجاهات إيجابية لكن بفارق أن الطلاب المعلمين من تخصصات العلوم الاجتماعية (كاللغات والفنون والتاريخ والجغرافيا والتعليم الديني والتركي) كانوا ذو اتجاهات أكثر إيجابية مقارنة بالطلاب المعلمين من تخصصات العلوم (كالبيولوجيا، الكيمياء، الفيزياء، الرياضيات)، وكشفت أيضاً أن الطلاب المعلمين الذين اختاروا مهنة التدريس كخيار أول لعملهم كانت اتجاهاتهم أكثر إيجابية مقارنة بالذين لم تكن مهنة التدريس ضمن أولويات اختياراتهم، أما بالنسبة لسبب اختيار مهنة التدريس فكانت متوسطات الطلاب الذين عزو سبب التحاقهم بتخصصهم هو حب التدريس الأعلى على مقياس الاتجاهات يليها متوسطات الطلاب الذين وصفوا السبب بكون مهنة التدريس مهنة محترمة ومناسبة اجتماعياً ثم متوسطات الطلاب الذين كان خيار التحاقهم بكلية التربية اقتراح من ذويهم، والمتوسطات الأقل كانت للطلاب الذين حكمتهم علاماتهم.

هذا بالإضافة إلى دراسة Lutfullah & Ronald (1999) التي هدفت إلى تقصي اتجاهات معلمي ما قبل الخدمة لمبحث العلوم في كليات التربية التركية نحو العلوم وتدريس العلوم وإن كان لمتغيرات الجنس، السنة الدارسية، الجامعة الملحقين بها أثر على مستوى الاتجاهات، واعتمدت الدراسة على مقياس الاتجاهات الذي أعده فوي موري (STAS II) بعد أن تمت مراجعته وترجمته إلى التركية وعرضه على طلاب أترك من طلبة الدراسات العليا الملحقين بجامعات أمريكية بغرض تدقيق اللغة، وتكونت عينة الدراسة من (612) طالب وطالبة موزعين على الأربع مستويات للسنوات الدراسية،

بإشتراك (4) كليات لتعليم العلوم من جامعة غازي، أتانورك، 9 - أيلول، وجامعة كرادينيز التقنية، وكشفت الدراسة عن وجود اتجاهات إيجابية لدى أفراد العينة نحو العلوم وتدريس العلوم، كما أظهرت وجود فروق دالة بين اتجاهات الطلبة يعزى للسنة الدراسية فقد كانت متوسطات استجابات طلبة السنة الثالثة والرابعة أكثر إيجابية من طلاب السنة الأولى والثانية، فقد سجلت الدراسة طلاب السنة الثالثة كأعلى الطلاب إيجابية في اتجاهاتهم نحو العلوم وتدريس العلوم يتبعها أفراد العينة من السنة الرابعة ثم الأولى فالثانية، بينما لم يكن للجنس والجامعة أي تأثير على الاتجاهات على الرغم من أن الجامعات المشاركة كانت من مناطق مختلفة في تركيا.

2.3 التعقيب على الدراسات السابقة

2.3.1 التعقيب على الدراسات المتعلقة بتقدير الذات

بالاطلاع على الدراسات والأبحاث السابقة الذكر والموجزة بعناصرها الأساسية، يمكن الملاحظة أن معظمها من الجزء الأول قد حُصرت بهدف رئيس يتوافق مع هذه الدراسة، وهو كشف مستوى معتقدات الكفاءة أو الفعالية في التدريس أو تدريس العلوم على وجه الخصوص أو كشف الصورة التي يمتلكها معلمي ما قبل الخدمة عن أنفسهم كمعلمين، كما تطرقت إلى البحث في أثر بعض المتغيرات كالجنس، العمر، فرع الثانوية العامة، التقدير الجامعي، والتخصص الجامعي والعلاقة بين مستويات معتقدات الكفاءة والاتجاهات. وجاءت أهداف هذه الدراسة متوافقة مع دراسة (نوافلة والعمرى، 2013) و(حسونة، 2009) و(عابد، 2009) و(زهران وزهران، 2010) في دراسة أثر متغير الجنس، كما اتفقت مع دراسة (نوافلة والعمرى، 2013) و(عابد، 2009) أيضاً في دراسة أثر التقدير الجامعي ومستوى التحصيل الدراسي على معتقدات الكفاءة المتعلقة بتدريس العلوم، ومع دراسة (EL- Deghaidy, 2006) في البحث عن أثر متغير التخصص الجامعي، كما تشابهت مع دراسة (Pendergast et al., 2011) في البحث عن تأثير برامج تعليم المعلمين على تطوير الكفاءة الذاتية للمعلم المبتدئ قبل الخدمة كون هذه الدراسة تبحث في أثر متغير التأهيل التربوي. بالإضافة

إلى ذلك فقد تشابهت مع دراسة (Sarikaya, 2004) و(زهران وزهران، 2010) في البحث عن طبيعة العلاقة التي تربط بين مستوى تقدير الذات أو فاعلية الذات والاتجاهات.

جميع هذه الدراسات التي استخدمت المنهج الوصفي، وقد حُددت عيناتها بشكل عام بالطلبة المعلمين من تخصصات وجامعات مختلفة بطريقة عشوائية أو بمشاركة طوعية من المبحوثين إلا أن هذه الدراسة تحددت عينتها بثلاثة جامعات اختيرت بطريقة قصدية حيث شارك جميع طلاب اثنتين منها من السنة الثالثة والرابعة بينما اختير بشكل عشوائي عدد من طلاب جامعة أخرى، كما أن جميع الدراسات اتفقت على استخدام الاستبانة كأداة لجمع استجابات أفراد عيناتها، كما اتفقت معظمها في استخدامها لأدوات معدّة وفقاً للنظرية المعرفية كمقياس (STEBI-B) المستخدم في دراسة (حسونة، 2009) و(عابد، 2009)، (Ngman-Wara & Edem, 2016) و(EL-Deghaidy, 2006) و(Sarikaya, 2004)، بينما استخدمت دراسة (نوافلة والعمرى، 2013) مقياساً للكفاءة الذاتية أعدّه سموليك وزمبال وسول ويودر وفقاً للنظرية ذاتها، واستخدمت دراسة (Aybek & Aslan, 2019) فقد استخدمت مقياس معتقدات الكفاءة الذاتية الذي طوره كولاك وزملاءه، أما دراسة (Pendergast et al., 2011) و (Senler & Sungur, 2010) فقد استخدمتا مقياس إحساس المعلمين بالفعالية TSES للباحثان موران وهوي.

وبتأمل نتائج هذه الدراسات يمكن ملاحظة تفاوت النتائج، حيث أظهرت دراسة (نوافلة والعمرى، 2013) أن مستوى الكفاءة الذاتية لدى أفراد العينة لم يكن بالمستوى المقبول تربوياً، وأظهرت (حسونة، 2009) و(Sarikaya, 2004) وجود مستوى متوسط من الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم لدى أفراد العينة، على العكس من الدراسات الأخرى التي أظهرت مستوى مرتفع. وكذلك كانت نتائج الدراسات في خلاف حول تأثير بعض المتغيرات كالجنس، حيث أظهرت نتائج دراسة (حسونة، 2009) وجود فروق دالة إحصائية في مستوى معتقدات الكفاءة أو الفاعلية الذاتية تعزي للجنس لصالح الإناث وعلى العكس كانت الفروق في دراسة (زهران وزهران، 2010) دالة لصالح الذكور، في المقابل لم تُظهر نتائج الدراسات الأخرى وجود أي تأثير له، وكذلك اختلفت في تأثير التقدير الجامعي فعلى العكس من نتائج دراسة (عابد، 2009) أشارت نتائج (Sarikaya, 2004) و(نوافلة والعمرى، 2013) إلى

وجود فروق دالة إحصائية على مستوى معتقدات الكفاءة الذاتية تعزى للتقدير الجامعي، كما أظهرت دراسة (Pendergast et al., 2011) عدم وجود تأثير لمتغير التخصص الجامعي على مستوى تقدير الذات، في المقابل أظهرت (EL-Deghaidy, 2006) عكس ذلك.

2.3.2 التعقيب على الدراسات المتعلقة بالاتجاهات

كان تركيز القسم الثاني من الدراسات على كشف درجة اتجاهات معلمي ما قبل الخدمة نحو مهنة التدريس أو تدريس العلوم، وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات كالجنس، فرع الثانوية العامة، المستوى الدراسي، المواد التي تم دراستها، المعدل التراكمي، التخصص الجامعي، الجامعة الملتحقين بها، الخلفية الاجتماعية والإقتصادية، منطقة الإقامة، والمرحلة الدراسية (بكالوريوس، دراسات عليا). وبذلك فقد اتفقت دراسة (أحمد، 2017)، (المجيدل والشريع، 2012)، (العمامرة، 2004)، (Murugan & Hema, 2017)، (Almutawa, 2014)، (Efe et al., 2012)، و (Lutfullah & Ronald, 1999) مع هذه الدراسة في تقصي أثر متغير الجنس على الاتجاهات، بينما اتفقت مع دراسة (الشهراني، 2005)، (الطاهر، 1991)، و (Efe et al., 2012) في دراسة أثر التخصص الجامعي، وكذلك اتفقت مع دراسة (الشهراني، 2005) و (Sarikaya, 2004) في بحث أثر متغير التقدير الجامعي.

تشابهت جميع هذه الدراسات مع هذه الدراسة في استخدامها للمنهج الوصفي والاستبانة كأداة لجمع البيانات حول الاتجاهات، فاستخدمت معظمها مقاييس من إعداد الباحثين أنفسهم، بينما استخدم البعض مقاييس مُعدّة مسبقاً كمقياس ثومسون وشريلجي، مقياس بولت، مقياس عنايات زكي، ومقياس فوي موري. وقد طُبقت هذه الأدوات على عينات مختلفة، تشابهت منها عينة دراسة (عابد والدولت، 2013) بطريقة اختيارها مع عينة هذه الدراسة من الجامعات حيث شارك بها جميع طلاب المستوى الرابع من طلبة معلم صف من (3) كليات اختيرت بشكل قصدي، على العكس من دراسة (Sarikaya, 2004) التي كان اختيار الجامعات فيها بشكل عشوائي. أما دراسة (أحمد، 2017)، (Murugan & Hema, 2017)، و (Almutawa, 2014) اللاتي اختير أفراد عيناتها أيضاً بشكل عشوائي فتتشابه بطريقة اختيارها مع عينة أفراد إحدى الجامعات المشاركة في هذه الدراسة، بينما

اختلفت مع دراسة (المجيدل والشريع، 2012) التي كانت عينتها عرضية من الطلاب المتواجدين عند تطبيق الأدوات وكذلك عينتا دراسة (الطاهر، 1991) و (Lutfullah & Ronald, 1999) حيث حُددن بطريقة عشوائية طبقية.

وقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن درجة الاتجاهات التي يُكنها معلمو ما قبل الخدمة نحو مهنة التدريس حيث كانت بالمجمل إيجابية لجميع الدراسات عدا دراسة (الشهراني، 2005) فقد أظهرت أن مستوى اتجاهات الطلبة المعلمين نحو مهنة التدريس كانت منخفضة. كما اتفقت معظم الدراسات على تأثير متغير الجنس حيث أظهرت معظمها وجود فروق دالة إحصائية في درجة الاتجاهات تعزى للجنس لصالح الإناث، إلا أن نتائج دراسة (Almutawa, 2014) و (Murugan & Hema, 2017) و (Lutfullah & Ronald, 1999) أظهرن عدم وجود تأثير لمتغير الجنس. أما نتائج الدراسات التي تبحث في تأثير التقدير والتخصص الجامعي، والمستوى الدراسي (السنة الدراسية) على الاتجاهات فقد كانت متباينة، فدراسة (الشهراني، 2005) كشفت عن وجود فروق دالة إحصائية في اتجاهات أفراد العينة تعزى للمعدل التراكمي وعلى العكس كانت نتائج دراسة (الطاهر، 1991)، و لمتغير التخصص اتفقت دراسة (الشهراني، 2005)، (الطاهر، 1991) على عدم وجود تأثير للتخصص الجامعي على الاتجاهات عند الطلبة المعلمين، أما عن تأثير المستوى الدراسي فتقارب الباحثة بين أثره وأثر متغير التأهيل التربوي كون تقدم المستوى الدراسي يزيد مدى الخبرات المعرفية والمهارية لدى معلم العلوم. ومن هنا كان لا بد من الإشارة إلى نتائج دراسة (العمامرة، 2004)، (Almutawa, 2014)، (Efe et al., 2012)، و (Lutfullah & Ronald, 1999) حيث أظهرت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في اتجاهات الطلبة المعلمين نحو مهنة التدريس تعزى للمستوى الدراسي، في المقابل أظهرت دراسة (الطاهر، 1991) وجود تأثير لمتغير المستوى الدراسي على اتجاهات الطلبة المعلمين حيث كانت اتجاهات الطلاب من السنة الأولى أكثر إيجابية من طلاب السنة الرابعة، أما دراسة (المجيدل والشريع، 2012) فقد أظهرت وجود تأثير دال إحصائياً للمستوى الدراسي على درجة اتجاهات أفراد إحدى الجامعتين التي أجريت عليهما الدراسة حيث كانت متوسطات استجابات طلاب السنة الثالثة والرابعة أعلى من طلاب السنة الأولى والثانية، بينما لم تُظهر الدراسة أي تأثير لمتغير المستوى الدراسي على اتجاهات طلاب الجامعة الأخرى.

وتميزت دراسة (Sarikaya, 2004) عن باقي الدراسات بتشابهها مع هذه الدراسة كونها بحثت في علاقة اتجاهات معلمي ما قبل الخدمة نحو تدريس العلوم على معتقدات فعالية تدريس العلوم لديهم، حيث أظهرت وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين مستوى معتقدات الفعالية في تدريس العلوم ودرجة الاتجاهات نحو تدريس العلوم لدى معلمي ما قبل الخدمة للتربية الابتدائية، كما تشابهت لحدٍ ما مع دراسة (زهران وزهران، 2010) التي بحثت في العلاقة بين فاعلية الذات والاتجاهات الدراسية وقد أظهرت وجود معامل ارتباط موجب دال إحصائياً بين مستوى فاعلية الذات ومتوسط درجات الاتجاهات الدراسية.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يشمل هذا الفصل عرضاً للمنهجية التي اعتمدت عليها الدراسة لتحقيق أهدافها، كما ويقدم وصفاً لمجتمع الدراسة وعينتها وطريقة اختيارها، وطريقة بناء وتصميم أدواتها وطريقة التأكد من صدقها وثباتها، والتحليلات الإحصائية المستخدمة في هذه الدراسة للاستفادة من البيانات المأخوذة من أفراد العينة.

3.1 منهج الدراسة:

اتبعت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي كونه الأنسب والأكثر ملاءمة لأهدافها.

3.2 مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من طلاب المستوى الثالث والرابع الملتحقين بأحد برامج تخصصات العلوم وفروعها المسجلين لدى (11) جامعة تضم كليات للعلوم والعلوم التطبيقية من أصل (18) جامعة فلسطينية.

3.3 عينة الدراسة:

حصلت الباحثة على استجابات طلاب (3) جامعات اختيرت بشكل قصدي لقربها وسهولة وصول الباحثة لها، حيث شارك جميع طلاب المستوى الثالث والرابع الملتحقين بكلية العلوم التطبيقية في جامعة فلسطين التقنية - خضوري، وكلية العلوم في جامعة النجاح الوطنية في الإجابة على أدوات الدراسة، بينما اختيرت عينة عشوائية من طلاب المستوى الثالث والرابع الملتحقين بكلية العلوم في الجامعة العربية الأمريكية. حيث بلغت عدد الاستجابات التي حصلت عليها الباحثة لكل أداة من أدوات الدراسة (469) استجابة منها (74) من جامعة فلسطين التقنية - خضوري، و(256) من جامعة النجاح الوطنية، و(139) أخرى من الجامعة العربية الأمريكية، ويوضح الملحق (1) و(2) و(3) طريقة توزيع العينة.

3.4 أدوات الدراسة:

3.4.1 وصف الأدوات:

أولاً: مقياس تقدير الذات:

بعد أن اطلعت الباحثة على الأدب التربوي والمقاييس المستخدمة في الدراسات والأبحاث السابقة ذو العلاقة، قامت ببناء استبانة لقياس مستوى تقدير الذات لدى الطلبة المعلمين في تدريس العلوم بالاعتماد على نظرية ألبرت باندورا ووفق مقياس ليكرت الخماسي بحيث ستكون الاستجابات محصورة ما بين موافق بشدة ولا أوافق بشدة على فقرات اجتهدت الباحثة لجعلها تتسم بالواقعية والشمولية ومناسبتها لمجتمع الدراسة وظروفه بالإضافة إلى بساطة ووضوح اللغة وقد تكونت من جزئين:

الجزء الأول: يتعلق بالبيانات الأساسية للمبحوثين ومنها: الجنس والتخصص والتأهيل التربوي والتقدير.

الجزء الثاني: ويتكون من (51) فقرة مقسمة على مجالين:

المجال الأول: معتقدات الطلبة المعلمين المتعلقة بتقديرهم لذواتهم، ويتكون من (39) فقرة موزعات على (6) محاور:

- معتقدات الطلبة المعلمين حول أهمية العلوم وتعليم العلوم (6 فقرات).
- معتقدات الطلبة المعلمين حول فهمهم لمادة العلوم وطريقة تدريسها (6 فقرات).
- معتقدات الطلبة المعلمين في كفاءة تعاملهم مع البيئة المدرسية (8 فقرات).
- معتقدات الكفاءة لدى الطلبة المعلمين في إمكانية أن يكونوا مدرسين ناجحين (6 فقرات).
- معتقدات الطلبة المعلمين حول كفاءتهم في بناء العلاقات مع الكوادر البشرية في المدرسة والطلاب (5 فقرات).

- معتقدات الطلبة المعلمين حول قدرتهم في التعامل مع الموضوعات المتعلقة بالمنهاج (8 فقرات).

المجال الثاني: تبحث فقراته في مستوى توقع مخرجات تدريس العلوم ويتكون من (12) فقرة.

ثانياً: مقياس الاتجاهات

استعرضت الباحثة المقاييس الواردة في الدراسات الأنفة الذكر وغيرها من المقاييس المُعدّة لقياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس بشكل عام أو تدريس العلوم، كما لجأت إلى مجموعات معلمي العلوم على مواقع التواصل الاجتماعي للحصول على وجهات نظرهم وبعض الأفكار حول محددات الاتجاهات نحو تدريس العلوم لدى الطلبة المعلمين لمبحث العلوم كونهم على قدر من المعرفة والاطلاع على المظاهر السلوكية التي تنعكس عن اتجاهات الطلبة المعلمين خلال فترة تدريبهم في المدارس، وذلك لضمان إيجاد أداة قياس أكثر دقة ومناسبة لمجتمع الدراسة، حيث تم بناء وصياغة استبانة معظم فقراتها من الأفكار التي تم جمعها وفق مقياس ليكرت الخماسي. وقد تكونت من جزئين:

الجزء الأول: يتعلق بالبيانات الأساسية للمبحوثين ومنها: الجنس والتخصص والتأهيل التربوي والتقدير.

الجزء الثاني: ويتكون من (40) فقرة موزعة على (3) مجالات:

1. المجال الأول: اتجاهات الطلبة المعلمين نحو معلم العلوم وتدريس العلوم (20) فقرة.
2. المجال الثاني: اتجاهات الطلبة المعلمين نحو السمات الشخصية والمهنية لمعلم العلوم (12) فقرة.
3. المجال الثالث: اتجاهات الطلبة المعلمين نحو تدريس العلوم في سياق المجتمع (8) فقرات.

3.4.2 صدق أدوات الدراسة:

قامت الباحثة بعرض أدوات الدراسة على مجموعة من المحكمين، حيث عرضتها بصورها الأولية ملحق (4) و(5) على اثنين من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية وإعداد المعلمين - جامعة

النجاح الوطنية، واثنين آخرين مشرفين تربويين لمبحث العلوم. حيث استطلعت الباحثة آرائهم من حيث صياغة الفقرات ومدى مناسبتها لمجالاتها، وفي ضوء ذلك قامت بإجراء العديد من التعديلات، لتخرج بالشكل النهائي كما في الملحق (6) و(7).

3.4.3 ثبات الأدوات:

قامت الباحثة بحساب ثبات الاتساق الداخلي لأدوات الدراسة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) بتطبيق الأدوات على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، حيث شارك في الإجابة على أدوات الدراسة (30) طالب وطالبة من المستوى الثالث والرابع من المسجلين بتخصص العلوم العامة في جامعة القدس المفتوحة فرع طولكرم وجنين. وأظهرت النتائج قيم معاملات ثبات مقبولة للأغراض البحثية، حيث كان معامل ثبات مقياس تقدير الذات (0.95) ومقياس الاتجاهات (0.92)، ويظهر الملحق (8) و(9) معاملات الثبات لأدوات الدراسة ومجالاتها.

واعتمدت الباحثة في تصحيح الأدوات وتفسير نتائجها الإحصائية على الجداول التالية:

جدول (1): توزيع مقياس الاستجابة على فقرات الأدوات

العلامة	الإجابة
5	موافق بشدة
4	موافق
3	غير متأكد
2	لا أوافق
1	لا أوافق بشدة

ولتحديد مدى تقديرات متوسطات الاستجابات على أدوات الدراسة استخدمت الباحثة المعادلة التالية:

$$\text{مدى التقدير} = \frac{\text{أعلى درجة} - \text{أقل درجة}}{\text{عدد الدرجات}} = \frac{5 - 1}{5} = 0.8$$

جدول (2): معايير مقياس تقدير الذات لدى الطلبة المعلمين لمبحث العلوم

المتوسط الحسابي للاستجابات	النسبة المئوية	تقدير المستوى
أقل من 1.81	أقل من 36.2%	مستوى تقدير ذات منخفض جداً
1.81 – 2.60	36.2% – 52%	مستوى تقدير ذات منخفض
2.61 – 3.40	52.2% – 68%	مستوى تقدير ذات متوسط
3.41 – 4.20	68.2% – 84%	مستوى تقدير ذات مرتفع
أكثر من 4.20	أكثر من 84%	مستوى تقدير ذات مرتفع جداً

جدول (3): معايير مقياس اتجاهات الطلبة المعلمين نحو تدريس العلوم

المتوسط الحسابي للاستجابات	النسبة المئوية	تقدير المستوى	
		الدرجة	الاتجاهات
أقل من 1.81	أقل من 36.2%	منخفضة جداً	اتجاهات سلبية
1.81 – 2.60	36.2% – 52%	منخفضة	
2.61 – 3.40	52.2% – 68%	متوسطة	اتجاهات متوسطة
3.41 – 4.20	68.2% – 84%	مرتفعة	اتجاهات إيجابية
أكثر من 4.20	أكثر من 84%	مرتفعة جداً	

جدول (4): دلالات قيمة معامل الارتباط بيرسون

قيمة معامل الارتباط	الدلالة: اتجاه وقوة العلاقة
1	طردني تام
0.99 – 0.70	طردني قوي
0.69 – 0.50	طردني متوسط
0.49 – 0.01	طردني ضعيف
0	لا يوجد ارتباط
0.49 – 0.01 –	سلبني ضعيف
0.69 – 0.50 –	سلبني متوسط
0.99 – 0.70 –	سلبني قوي
-1	سلبني تام

3.5 إجراءات الدراسة:

قامت الباحثة بتنفيذ الدراسة وفق الخطوات التالية:

- (1) تحديد مجتمع الدراسة.
- (2) إعداد أدوات الدراسة وتحكيمها بالاستعانة بمختصين في مجال التربية والإشراف التربوي.
- (3) تحديد عينة ممثلة من مجتمع الدراسة.
- (4) الحصول على موافقة الجهات المختصة للحصول على المعلومات عن عينة الدراسة واستجاباتهم على أدوات الدراسة.
- (5) عرض الأدوات على أفراد العينة لجمع البيانات منهم.
- (6) المعالجة الإحصائية للبيانات باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS، والتعليق عليها.
- (7) عرض النتائج التي توصلت لها ومناقشتها وتفسيرها، واقتراح التوصيات المناسبة في ضوءها، وتقديم اقتراحات بحثية تستكمل هذه النتائج.

3.6 متغيرات الدراسة:

تضمنت الدراسة المتغيرات الآتية:

3.6.1 المتغيرات المستقلة:

- الجنس: وهو متغير مستقل بفئتين ذكور وإناث
- التخصص الجامعي: ويشمل التخصصات (فيزياء، كيمياء، أحياء) بفروعها المختلفة.
- التقدير الجامعي: انحصرت بتقديرات الطلبة المعلمين المشاركين وفق نظام جامعاتهم وكانت التقديرات (ممتاز، جيد جداً، جيد وما دون).

- التأهيل التربوي: الالتحاق بدبلوم التأهيل التربوي بشكل متزامن أو بأحد تخصصات العلوم
فرعي تربية.

3.6.2 المتغيرات التابعة:

تمثلت المتغيرات التابعة بمستوى تقدير الذات لدى الطلبة المعلمين ودرجة اتجاهاتهم نحو تدريس العلوم.

3.7 المعالجات الإحصائية:

استخدمت الباحثة عدد من الاختبارات الإحصائية للإجابة على أسئلة الدراسة وفحص فرضياتها، فبدائية لقياس ثبات أداتي الدراسة ومجالاتها استخدمت معادلة كرونباخ ألفا (Alpha Cronbach's) لحساب معامل الاتساق الداخلي، واختبار الفرضيات التي تدرس مستوى تقدير الذات أو الاتجاهات لدى الطلبة المعلمين من تخصصات العلوم نحو تدريس العلوم حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، بينما استخدمت اختبار "ت" لعينتين مستقلتين (independent sample t-test) لأسئلة الدراسة التي تتحرى تأثير متغير الجنس والتأهيل التربوي على كل من تقدير الذات والاتجاهات نحو تدريس العلوم، أما لاختبار تأثير متغيرات التخصص والتقدير الجامعي استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) متبوع باختبار شيفيه البعدي (Scheffe test) لكشف مصدر الفروق وإجراء المقارنات بين مجموعات أفراد العينة الموزعة حسب التخصص والتقدير الجامعي. فيما استخدمت لدراسة طبيعة العلاقة الارتباطية بين تقدير الذات والاتجاهات اختبار بيرسون كونه يعطي معلومات حول حجم الارتباط واتجاه العلاقة بين المتغيرين.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

تعرض الباحثة في هذا الفصل النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة وفرضياتها حول مستوى تقدير الذات ودرجة الاتجاهات لدى الطلبة المعلمين ومدى تأثير بعض المتغيرات عليهما كالجنس، التخصص، التقدير الجامعي، والتأهيل التربوي، كما يعرض نتائج البحث في العلاقة بين مستوى تقدير الذات ودرجة الاتجاهات نحو تدريس العلوم. حيث اعتمدت الباحثة بعد تطبيق الأدوات وجمع البيانات من أفراد عينة الدراسة على برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في تحليل الاستجابات بطرق إحصائية مناسبة بعد تفريغها للوصول إلى النتائج.

4.1 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

السؤال الأول: ما مستوى تقدير الذات لدى الطلبة المعلمين لمبحث العلوم في الجامعات الفلسطينية؟

للإجابة على هذا السؤال الذي يكشف عن مستوى تقدير الذات لدى الطلبة المعلمين لمبحث العلوم حسبت الباحثة المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة المستجيبين على مقياس تقدير الذات ومجالاته والمحاور الستة التابعة للمجال الأول، ويوضح جدول (5) التالي هذه النتائج متبوعاً بتوضيحها.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية ومستوى تقدير الذات لعينة الطلبة المعلمين لمبحث العلوم.

المجال	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	مستوى تقدير الذات
المجال الأول: معتقدات الطلبة المعلمين المتعلقة بتقديرهم لذواتهم	3.20	64%	0.65	متوسط
محاور المجال الأول:				
(1) معتقدات الطلبة المعلمين حول أهمية العلوم وتعليم العلوم	3.03	60.6%	0.86	متوسط
(2) معتقدات الطلبة المعلمين حول فهمهم لمادة العلوم وطريقة تدريسها	3.20	64%	0.77	متوسط
(3) معتقدات الطلبة المعلمين في كفاءة تعاملهم مع البيئة المدرسية	3.18	63.6%	0.71	متوسط
(4) معتقدات الكفاءة لدى الطلبة المعلمين في إمكانية أن يكونوا مدرسين ناجحين	3.24	64.8%	0.73	متوسط
(5) معتقدات الطلبة المعلمين حول كفاءتهم في بناء العلاقات مع الكوادر البشرية في المدرسة والطلاب	3.24	64.8%	0.74	متوسط
(6) معتقدات الطلبة المعلمين حول قدرتهم في التعامل مع الموضوعات المتعلقة بالمنهاج	3.29	65.8%	0.73	متوسط
المجال الثاني: توقع مخرجات تدريس العلوم	2.66	53.2%	0.60	متوسط
الدرجة الكلية:	3.07	61.4%	0.61	متوسط

يتضح من الجدول أن مستوى تقدير الذات لدى أفراد العينة كان متوسطاً في جميع الحالات، حيث أشار المتوسط الحسابي لاستجاباتهم على الأداة ككل (3.07) والمقدر بنسبة مئوية (61.4%) وانحراف معياري (0.61) إلى مستوى تقدير ذات متوسط، فيما كان المتوسط الحسابي للمجال الأول (3.20) وبنسبة مئوية (64%) وانحراف معياري (0.65) أي أن معتقدات الطلبة المعلمين المتعلقة بتقديرهم لذواتهم متوسطة، أما للمجال الثاني فله متوسط حسابي (2.66) بنسبة مئوية (53.2%) وانحراف معياري (0.60) وهذا يشير إلى مستوى متوسط من توقع مخرجات تدريسهم للعلوم، وبمقارنة

متوسط توقع مخرجات تدريس العلوم مع المتوسطات الأخرى في الجدول يمكن ملاحظة أن هذا المتوسط هو الأقل بينها، بينما للمحور السادس من المجال الأول المتعلق بمعتقدات الطلبة المعلمين حول قدرتهم في التعامل مع الموضوعات المتعلقة بالمنهاج هو الأعلى بمتوسط حسابي (3.29).

4.2 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

السؤال الثاني: هل توجد فروق دالة إحصائية في متوسطات مستويات تقدير الذات بين الطلبة المعلمين في الجامعات الفلسطينية تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص والتقدير الجامعي والتأهيل التربوي؟

يرتبط هذا السؤال بأربعة فرضيات صفرية تساعد كل منها في الإجابة على هذا السؤال بشكل جزئي موضحة كالتالي:

4.2.1 النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الأولى:

الفرضية الصفرية الأولى: لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) في مستوى تقدير الذات لدى الطلبة المعلمين في الجامعات الفلسطينية لمبحث العلوم تعزى للجنس.

لكشف أثر متغير الجنس على مستوى تقدير الذات استخدمت الباحثة اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، ويُظهر الجدول التالي نتائج الاختبار.

جدول (6): نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمستوى تقدير الذات لدى الطلبة المعلمين لمبحث العلوم في ضوء متغير الجنس.

المجال	الذكور (ن = 80)		الإناث (ن = 389)		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
المجال الأول: معتقدات الطلبة المعلمين المتعلقة بتقديرهم لذواتهم	2.72	0.75	3.30	0.58	-6.43	0.00
محاور المجال الأول						
(1) معتقدات الطلبة المعلمين حول أهمية العلوم وتعليم العلوم	2.44	0.98	3.15	0.78	-6.11	0.00
(2) معتقدات الطلبة المعلمين حول فهمهم لمادة العلوم وطريقة تدريسها	2.66	0.92	3.31	0.69	-5.91	0.00
(3) معتقدات الطلبة المعلمين في كفاءة تعاملهم مع البيئة المدرسية	2.70	0.77	3.28	0.66	-6.96	0.00
(4) معتقدات الكفاءة لدى الطلبة المعلمين في إمكانية أن يكونوا مدرسين ناجحين	2.72	0.83	3.35	0.66	-6.39	0.00
(5) معتقدات الطلبة المعلمين حول كفاءتهم في بناء العلاقات مع الكوادر البشرية في المدرسة والطلاب	2.86	0.82	3.32	0.69	-5.26	0.00
(6) معتقدات الطلبة المعلمين حول قدرتهم في التعامل مع الموضوعات المتعلقة بالمنهاج	2.92	0.85	3.36	0.69	-4.37	0.00
المجال الثاني: توقع مخرجات تدريس العلوم.	2.38	0.72	2.72	0.56	-4.04	0.00
الدرجة الكلية:	2.64	0.72	3.16	0.55	-6.10	0.00

* قيم sig. دالة عند مستوى دلالة (0.05)

يتبين من الجدول أن متوسطات استجابات الطلبة المعلمين الذكور على مقياس تقدير الذات كان (2.64) وهو أقل من متوسط استجابات الإناث حيث بلغ متوسط استجاباتهم (3.16). ويظهر

أيضاً أن متوسط استجابات الطلبة المعلمين الذكور على المجال الأول ومحاورة أقل من متوسط استجابات الإناث وكذلك في المجال الثاني.

وللتأكد إن كانت هذه الفروق دالة إحصائياً قامت الباحثة بإجراء اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لاستجابات الطلبة المعلمين في ضوء متغير الجنس وأظهرت النتائج رفض الفرضية الصفرية حيث كانت قيم مستوى الدلالة أقل من (0.05)، وهذا يستدعي استحضر الفرضية البديلة التي تشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) في مستوى تقدير الذات لدى الطلبة المعلمين في الجامعات الفلسطينية لمبحث العلوم تعزى للجنس لصالح الإناث.

4.2.2 النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الثانية:

الفرضية الصفرية الثانية: لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) في مستوى تقدير الذات لدى الطلبة المعلمين في الجامعات الفلسطينية لمبحث العلوم تعزى للتخصص الجامعي.

لكشف أثر متغير التخصص الجامعي على مستوى تقدير الذات لدى الطلبة المعلمين لمبحث العلوم استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي، وتُظهر الجداول التالية نتائج التحليل الإحصائي:

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات ومحاورة مقياس تقدير الذات لدى الطلبة المعلمين لمبحث العلوم في ضوء التخصص.

المجال	التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف
المجال الأول: معتقدات الطلبة المعلمين المتعلقة بتقديرهم لذواتهم	الفيزياء	149	3.21	0.66
	الكيمياء	176	3.14	0.67
	الأحياء	144	3.27	0.65
محاورة المجال الأول				
1) معتقدات الطلبة المعلمين حول أهمية العلوم وتعليم العلوم	الفيزياء	149	3.00	0.82
	الكيمياء	176	2.97	0.90
	الأحياء	144	3.13	0.83

0.80	3.25	149	الفيزياء	(2) معتقدات الطلبة المعلمين حول فهمهم لمادة العلوم وطريقة تدريسها
0.81	3.12	176	الكيمياء	
0.68	3.26	144	الأحياء	
0.72	3.22	149	الفيزياء	(3) معتقدات الطلبة المعلمين في كفاءة تعاملهم مع البيئة المدرسية
0.75	3.11	176	الكيمياء	
0.66	3.24	144	الأحياء	
0.75	3.26	149	الفيزياء	(4) معتقدات الكفاءة لدى الطلبة المعلمين في إمكانية أن يكونوا مدرسين ناجحين
0.74	3.15	176	الكيمياء	
0.69	3.33	144	الأحياء	
0.75	3.26	149	الفيزياء	(5) معتقدات الطلبة المعلمين حول كفاءتهم في بناء العلاقات مع الكوادر البشرية في المدرسة والطلاب
0.76	3.19	176	الكيمياء	
0.69	3.28	144	الأحياء	
0.78	3.25	149	الفيزياء	(6) معتقدات الطلبة المعلمين حول قدرتهم في التعامل مع الموضوعات المتعلقة بالمنهاج
0.76	3.25	176	الكيمياء	
0.65	3.36	144	الأحياء	
0.63	2.65	149	الفيزياء	المجال الثاني: توقع مخرجات تدريس العلوم.
0.63	2.62	176	الكيمياء	
0.54	2.72	144	الأحياء	
0.62	3.08	149	الفيزياء	الدرجة الكلية
0.63	3.02	176	الكيمياء	
0.57	3.14	144	الأحياء	

أظهرت نتائج تحليل استجابات الطلبة المعلمين على مقياس تقدير الذات أن متوسط استجابة أفراد العينة الملتحقين بتخصص الأحياء على المقياس ككل كان أعلى من متوسط استجابة الملتحقين بتخصص الفيزياء ثم الكيمياء، وغلب هذا الترتيب على معظم الحالات. وللتأكد إن كانت هذه الفروق دالة أجرت الباحثة اختبار تحليل التباين الأحادي الذي تظهر نتائجه بالجدول (8).

جدول (8): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لمستوى تقدير الذات لدى الطلبة المعلمين لمبحث العلوم في ضوء التخصص.

Sig.	F	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	المجال
0.18	1.72	0.73	2	1.45	بين المجموعات	المجال الأول: معتقدات الطلبة المعلمين المتعلقة بتقديرهم لذواتهم
		0.42	466	197.32	خلال المجموعات	
			468	198.78	المجموع	
محاور المجال الأول						
0.20	1.62	1.18	2	2.37	بين المجموعات	(1) معتقدات الطلبة المعلمين حول أهمية العلوم وتعليم العلوم
		0.73	466	340.76	خلال المجموعات	
			468	343.12	المجموع	
0.22	1.52	0.90	2	1.80	بين المجموعات	(2) معتقدات الطلبة المعلمين حول فهمهم لمادة العلوم وطريقة تدريسها
		0.59	466	275.42	خلال المجموعات	
			468	277.22	المجموع	
0.20	1.63	0.83	2	1.66	بين المجموعات	(3) معتقدات الطلبة المعلمين في كفاءة تعاملهم مع البيئة المدرسية
		0.51	466	236.39	خلال المجموعات	
			468	238.05	المجموع	
0.08	2.51	1.34	2	2.68	بين المجموعات	(4) معتقدات الكفاءة لدى الطلبة المعلمين في

		0.53	466	248.89	خلال المجموعات	إمكانية أن يكونوا مدرسين ناجحين
			468	251.57	المجموع	
0.50	0.69	0.37	2	0.747	بين المجموعات	(5) معتقدات الطلبة المعلمين حول كفاءتهم في بناء العلاقات مع الكوادر البشرية في المدرسة والطلاب
		0.54	466	252.62	خلال المجموعات	
			468	253.35	المجموع	
0.32	1.15	0.62	2	1.24	بين المجموعات	(6) معتقدات الطلبة المعلمين حول قدرتهم في التعامل مع الموضوعات المتعلقة بالمنهاج
		0.54	466	251.53	خلال المجموعات	
			468	252.77	المجموع	
0.32	1.16	0.42	2	0.84	بين المجموعات	المجال الثاني: توقع مخرجات تدريس العلوم.
		0.36	466	169.34	خلال المجموعات	
			468	170.18	المجموع	
0.18	1.72	0.64	2	1.28	بين المجموعات	الدرجة الكلية
		0.37	466	173.42	خلال المجموعات	
			468	174.70	المجموع	

* قيم sig. دالة عند مستوى دلالة (0.05)

يتبين من الجدول أن قيم مستوى الدلالة كانت في جميع الحالات أكبر من (0.05) وبالتالي قبول الفرضية الثانية التي تعبر عن عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في مستوى تقدير الذات لدى الطلبة المعلمين لمبحث العلوم تعزى للتخصص.

4.2.3 النتائج المتعلقة بالفرضية الصفريّة الثالثة:

الفرضية الصفريّة الثالثة: لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) في مستوى تقدير الذات لدى الطلبة المعلمين في الجامعات الفلسطينية لمبحث العلوم تعزى للتقدير الجامعي. لكشف أثر متغير التقدير الجامعي على مستوى تقدير الذات لدى الطلبة المعلمين لمبحث العلوم استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي، وتوضح الجداول التالية نتائج التحليل الإحصائي:

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات ومحاور مقياس تقدير الذات لدى الطلبة المعلمين لمبحث العلوم في ضوء التقدير الجامعي.

المجال:	التقدير الجامعي	العدد	المتوسط	الانحراف
المجال الأول: معتقدات الطلبة المعلمين المتعلقة بتقديرهم لذواتهم	ممتاز	72	4.12	0.27
	جيد جداً	163	3.51	0.43
	جيد وما دون	234	2.70	0.36
محاور المجال الأول				
1) معتقدات الطلبة المعلمين حول أهمية العلوم وتعليم العلوم	ممتاز	72	4.31	0.47
	جيد جداً	163	3.36	0.55
	جيد وما دون	234	2.41	0.48
2) معتقدات الطلبة المعلمين حول فهمهم لمادة العلوم وطريقة تدريسها	ممتاز	72	4.23	0.42
	جيد جداً	163	3.53	0.55
	جيد وما دون	234	2.66	0.48

0.46	4.05	72	ممتاز	(3) معتقدات الطلبة المعلمين في كفاءة تعاملهم مع البيئة المدرسية
0.51	3.51	163	جيد جداً	
0.46	2.68	234	جيد وما دون	
0.51	4.05	72	ممتاز	(4) معتقدات الكفاءة لدى الطلبة المعلمين في إمكانية أن يكونوا مدرسين ناجحين
0.56	3.54	163	جيد جداً	
0.56	2.80	234	جيد وما دون	
0.46	4.05	72	ممتاز	(5) معتقدات الطلبة المعلمين حول كفاءتهم في بناء العلاقات مع الكوادر البشرية في المدرسة والطلاب
0.56	3.52	163	جيد جداً	
0.60	2.80	234	جيد وما دون	
0.42	3.99	72	ممتاز	(6) معتقدات الطلبة المعلمين حول قدرتهم في التعامل مع الموضوعات المتعلقة بالمنهاج
0.62	3.60	163	جيد جداً	
0.59	2.85	234	جيد وما دون	
0.43	3.34	72	ممتاز	المجال الثاني: توقع مخرجات تدريس العلوم.
0.49	2.86	163	جيد جداً	
0.47	2.32	234	جيد وما دون	
0.24	3.93	72	ممتاز	الدرجة الكلية
0.41	3.36	163	جيد جداً	
0.38	2.61	234	جيد وما دون	

أظهرت نتائج تحليل استجابات الطلبة المعلمين على مقياس تقدير الذات وجود فروق في متوسطات الاستجابات في ضوء متغير التقدير الجامعي، حيث أن متوسط استجابة أفراد العينة الحاصلين على تقدير ممتاز أعلى من متوسط استجابات الحاصلين على تقدير جيد جداً والذين بدورهم أعلى من الحاصلين على تقدير جيد وما دون على المقياس ككل، وانطبق هذا الترتيب على المجال الأول

ومحاورة والمجال الثاني كذلك، وللتأكد إن كانت هذه الفروق دالة أجرت الباحثة اختبار تحليل التباين الأحادي الذي تظهر نتائجه في الجدول (10).

جدول (10): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لمستوى تقدير الذات لدى الطلبة المعلمين لمبحث العلوم في ضوء التقدير الجامعي.

Sig.	F	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	المجال
0.00	468.8	66.39	2	132.78	بين المجموعات	المجال الأول: معتقدات الطلبة المعلمين المتعلقة بتقديرهم لذواتهم
		0.14	466	65.99	خلال المجموعات	
			468	198.78	المجموع	
محاور المجال الأول						
0.00	444.7	112.58	2	225.15	بين المجموعات	(1) معتقدات الطلبة المعلمين حول أهمية العلوم وتعليم العلوم
		0.25	466	117.96	خلال المجموعات	
			468	343.12	المجموع	
0.00	323.6	80.58	2	161.17	بين المجموعات	(2) معتقدات الطلبة المعلمين حول فهمهم لمادة العلوم وطريقة تدريسها
		0.25	466	116.05	خلال المجموعات	
			468	277.13	المجموع	
0.00	323.6	80.58	2	161.17	بين المجموعات	(3) معتقدات الطلبة المعلمين في كفاءة تعاملهم مع البيئة المدرسية
		0.25	466	116.05	خلال المجموعات	
			468	277.22	المجموع	
0.00	176.4	54.21	2	108.41	بين المجموعات	

		0.31	466	143.16	خلال المجموعات	4) معتقدات الكفاءة لدى الطلبة المعلمين في إمكانية أن يكونوا مدرسين ناجحين
			468	251.57	المجموع	
0.00	166.5	52.78	2	105.60	بين المجموعات	5) معتقدات الطلبة المعلمين حول كفاءتهم في بناء العلاقات مع الكوادر البشرية في المدرسة والطلاب
		0.32	466	147.75	خلال المجموعات	
			468	253.35	المجموع	
0.00	143.5	48.17	2	96.34	بين المجموعات	6) معتقدات الطلبة المعلمين حول قدرتهم في التعامل مع الموضوعات المتعلقة بالمنهاج
		0.37	466	156.43	خلال المجموعات	
			468	252.77	المجموع	
0.00	150.5	33.39	2	66.79	بين المجموعات	المجال الثاني: توقع مخرجات تدريس العلوم.
		0.22	466	103.39	خلال المجموعات	
			468	170.19	المجموع	
0.00	451.1	57.59	2	115.19	بين المجموعات	الدرجة الكلية
		0.13	466	59.51	خلال المجموعات	
			468	174.70	المجموع	

* قيم sig. دالة عند مستوى دلالة (0.05)

يظهر الجدول أن قيم مستوى الدلالة كانت في جميع الحالات أقل من (0.05)، وبالتالي رفض الفرضية الصفرية الثالثة التي تفترض عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في مستوى تقدير الذات لدى الطلبة المعلمين لدى الطلبة المعلمين في الجامعات الفلسطينية لمبحث العلوم تعزى للتقدير الجامعي، ومن هنا فلا بد من إجراء اختبار شافيه لمعرفة مصدر الفروق في

متوسطات استجابات أفراد العينة لمختلف المجالات وفروعها، ويوضح الجدول (11) مصدر هذه

الفروق:

جدول (11): نتائج اختبار شافيه للمقارنة البعدية بين متوسطات مقياس تقدير الذات ومجالاته لدى الطلبة المعلمين لمبحث العلوم في ضوء متغير التقدير الجامعي.

المجال	المجموعة (i)	المجموعة (j)	متوسط الفروق (i-j)	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
المجال الأول: معتقدات الطلبة المعلمين المتعلقة بتقديرهم لذواتهم	ممتاز	جيد جداً	*0.59548	0.05325	0.00
		جيد	*1.40371	0.05072	0.00
	جيد جداً	ممتاز	*0.59548-	0.05325	0.00
		جيد	*0.80823	0.03839	0.00
	جيد وما دون	ممتاز	*1.40371-	0.05072	0.00
		جيد جداً	*0.80823-	0.03839	0.00
محاور المجال الأول					
1) معتقدات الطلبة المعلمين حول أهمية العلوم وتعليم العلوم	ممتاز	جيد جداً	*0.94973	0.07119	0.00
		جيد	*1.89814	0.06781	0.00
	جيد جداً	ممتاز	*0.94973-	0.07119	0.00
		جيد	*0.94842	0.05133	0.00
	جيد وما دون	ممتاز	*1.89814-	0.06781	0.00
		جيد جداً	*0.94842-	0.05133	0.00
2) معتقدات الطلبة المعلمين حول فهمهم لمادة العلوم وطريقة تدريسها	ممتاز	جيد جداً	*0.70360	0.07062	0.00
		جيد	*1.56677	0.06725	0.00
	جيد جداً	ممتاز	*0.70360-	0.07062	0.00
		جيد	*0.86317	0.05091	0.00
	جيد وما دون	ممتاز	*1.56677-	0.06725	0.00
		جيد جداً	*0.86317-	0.05091	0.00
3) معتقدات الطلبة المعلمين في كفاءة تعاملهم مع البيئة المدرسية	ممتاز	جيد جداً	*0.54522	0.06785	0.00
		جيد	*1.37313	0.06462	0.00
	جيد جداً	ممتاز	*0.54522-	0.06785	0.00
		جيد	*0.82791	0.04892	0.00
	جيد وما دون	ممتاز	*1.37313-	0.06462	0.00
		جيد جداً	*0.82791-	0.04892	0.00

0.00	0.07843	*0.51514	جيد جداً	ممتاز	4) معتقدات الكفاءة لدى الطلبة المعلمين في إمكانية أن يكونوا مدرسين ناجحين
0.00	0.70470	*1.25819	جيد		
0.00	0.07843	*0.51514-	ممتاز	جيد جداً	
0.00	0.05655	*0.74305	جيد		
0.00	0.70470	*1.25819-	ممتاز	جيد وما دون	
0.00	0.05655	*0.74305-	جيد جداً		
0.00	0.07968	*0.53131	جيد جداً	ممتاز	5) معتقدات معلمي الطلبة المعلمين حول كفاءتهم في بناء العلاقات مع الكوادر البشرية في المدرسة والطلاب
0.00	0.07589	*1.25192	جيد		
0.00	0.07968	*0.53131-	ممتاز	جيد جداً	
0.00	0.05745	*0.72062	جيد		
0.00	0.07589	*1.25192-	ممتاز	جيد وما دون	
0.00	0.05745	*0.72062-	جيد جداً		
0.00	0.08199	*0.39934	جيد جداً	ممتاز	6) معتقدات الطلبة المعلمين حول قدرتهم في التعامل مع الموضوعات المتعلقة بالمنهاج
0.00	0.07808	*1.14517	جيد		
0.00	0.08199	*0.39933-	ممتاز	جيد جداً	
0.00	0.05911	*0.74583	جيد		
0.00	0.07808	*1.14517-	ممتاز	جيد وما دون	
0.00	0.05911	*0.74583-	جيد جداً		
0.00	0.06665	*0.47420	جيد جداً	ممتاز	المجال الثاني: توقع مخرجات تدريس العلوم.
0.00	0.06348	*1.01727	جيد		
0.00	0.06665	*0.47420-	ممتاز	جيد جداً	
0.00	0.04806	*0.54308	جيد		
0.00	0.06348	*1.01727-	ممتاز	جيد وما دون	
0.00	0.04806	*0.54308	جيد جداً		
0.00	0.05057	*0.56695	جيد جداً	ممتاز	الدرجة الكلية
0.00	0.04816	*1.31278	جيد		
0.00	0.05057	*0.56695-	ممتاز	جيد جداً	
0.00	0.03646	*0.74584	جيد		
0.00	0.04816	*1.31278-	ممتاز	جيد وما دون	
0.00	0.03646	*0.74584-	جيد جداً		

* قيم sig. دالة عند مستوى دلالة (0.05)

يُظهر الجدول أن قيم مستوى الدلالة كانت في جميع الحالات أقل من (0.05)، وبالتالي أن الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة في ضوء التقدير الجامعي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، حيث يمكن ترتيب التقديرات الجامعية حسب مستوى تقديرهم لذواتهم من الأعلى إلى الأقل كالتالي (ممتاز، جيد جداً، جيد وما دون) لجميع الحالات.

4.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الرابعة:

الفرضية الصفرية الرابعة: لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) في مستوى تقدير الذات لدى الطلبة المعلمين في الجامعات الفلسطينية لمبحث العلوم تعزى للتأهيل التربوي. لكشف أثر متغير التأهيل التربوي على مستوى تقدير الذات استخدمت الباحثة اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، ويُظهر الجدول (12) التالي نتائج الاختبار.

جدول (12): نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمستوى تقدير الذات لدى الطلبة المعلمين لمبحث العلوم في ضوء متغير التأهيل التربوي.

المجال	تأهيل تربوي ن = 28		بدون تأهيل تربوي ن = 441		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
المجال الأول: معتقدات الطلبة المعلمين المتعلقة بتقديرهم لذواتهم	4.03	0.19	3.15	0.64	18.44	0.00
محاور المجال الأول						
(1) معتقدات الطلبة المعلمين حول أهمية العلوم وتعليم العلوم	3.87	0.58	2.98	0.84	7.70	0.00
(2) معتقدات الطلبة المعلمين حول فهمهم لمادة العلوم وطريقة تدريسها	4.24	0.42	3.14	0.74	12.70	0.00

0.00	11.67	0.69	3.13	3.12	4.06	(3) معتقدات الطلبة المعلمين في كفاءة تعاملهم مع البيئة المدرسية
0.00	6.91	0.73	3.20	0.49	3.88	(4) معتقدات الكفاءة لدى الطلبة المعلمين في إمكانية أن يكونوا مدرسين ناجحين
0.00	9.02	0.2	3.19	0.45	4.03	(5) معتقدات الطلبة المعلمين حول كفاءتهم في بناء العلاقات مع الكوادر البشرية في المدرسة والطلاب
0.00	8.39	0.72	3.24	0.48	4.05	(6) معتقدات الطلبة المعلمين حول قدرتهم في التعامل مع الموضوعات المتعلقة بالمناهج
0.00	12.24	0.57	2.61	0.38	3.54	المجال الثاني: توقع مخرجات تدريس العلوم.
0.00	20.13	0.59	3.02	0.18	3.91	الدرجة الكلية

* قيم sig. دالة عند مستوى دلالة (0.05)

يتبين من الجدول أن متوسط استجابات المؤهلين تربوياً على مقياس تقدير الذات (3.92) وهو الأعلى مقارنة بغير المؤهلين كون متوسط استجاباتهم (3.02)، وكذلك في جميع الحالات على مجالي المقياس ومحاور المجال الأول، حيث يوضح الجدول ارتفاع متوسطات استجابات أفراد العينة المؤهلين تربوياً مقارنة بغير المؤهلين.

وللتأكد إن كانت هذه الفروق دالة إحصائياً قامت الباحثة بإجراء اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمتوسطات الاستجابات على المقياس في ضوء متغير التأهيل التربوي، وأظهرت النتائج أن قيمة مستوى الدلالة في جميع الحالات أقل من (0.05) مما يعني رفض الفرضية الصفرية الرابعة وبالتالي فإن الفروق في متوسطات استجابات الطلبة المعلمين على مقياس تقدير الذات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) لصالح المؤهلين تربوياً على المقياس ككل ومجاليه ومحاور المجال الأول.

4.3 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

السؤال الثالث: ما درجة اتجاهات الطلبة المعلمين لمبحث العلوم في الجامعات الفلسطينية نحو تدريس العلوم؟

للإجابة على هذا السؤال استخدمت الباحثة المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مقياس الاتجاهات نحو تدريس العلوم على المقياس ككل ومجالاته.

جدول (13): المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية ودرجة اتجاهات الطلبة المعلمين نحو تدريس العلوم.

الدرجة	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	المجال
متوسطة	0.59	65.4%	3.27	المجال الأول: اتجاهات الطلبة المعلمين لمبحث العلوم نحو معلم العلوم وتدريس العلوم
متوسطة	0.62	65.6%	3.28	المجال الثاني: اتجاهات الطلبة المعلمين لمبحث العلوم نحو السمات الشخصية والمهنية لمعلم العلوم
منخفضة	0.58	48%	2.40	المجال الثالث: اتجاهات الطلبة المعلمين لمبحث العلوم نحو تدريس العلوم في سياق المجتمع
متوسطة	0.52	62%	3.10	الدرجة الكلية

من الجدول تبين أن درجة اتجاهات الطلبة المعلمين نحو تدريس العلوم متوسطة، حيث أن المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على مقياس الاتجاهات ككل (3.10) والممثل بنسبة مئوية (62%) وانحراف معياري (0.52)، أما على مجالات المقياس فكان للمجال الأول متوسط حسابي (3.27) بنسبة مئوية (65.4%) وانحراف معياري (0.59) وهذا ما يشير إلى درجة متوسطة من الاتجاهات نحو معلم العلوم وتدريس العلوم، وللمجال الثاني متوسط حسابي (3.28) بنسبة مئوية (65.6%) وانحراف معياري (0.62) وهذا يشير أيضاً إلى درجة متوسطة من الاتجاهات نحو السمات الشخصية والمهنية لمعلم العلوم، بينما كان المتوسط الحسابي للمجال الثالث (2.40) بنسبة مئوية (48%) وانحراف معياري (0.58) وهذا يشير إلى وجود اتجاهات سلبية بدرجة منخفضة نحو تدريس العلوم في سياق المجتمع.

4.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

السؤال الرابع: هل توجد فروق دالة إحصائية في متوسطات درجات الاتجاهات بين الطلبة المعلمين في الجامعات الفلسطينية نحو تدريس العلوم تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص والتقدير الجامعي والتأهيل التربوي؟

يرتبط هذا السؤال بأربعة فرضيات صفرية تساعد في الإجابة على هذا السؤال موضحة كالتالي:

4.4.1 النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الخامسة:

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) في درجة الاتجاهات لدى الطلبة المعلمين لمبحث العلوم في الجامعات الفلسطينية نحو تدريس العلوم تعزى للجنس.

لكشف أثر متغير الجنس على درجة الاتجاهات لدى الطلبة المعلمين نحو تدريس العلوم استخدمت الباحثة اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، ويظهر الجدول (14) التالي نتائج الاختبار.

جدول (14): نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لدرجة اتجاهات الطلبة المعلمين نحو تدريس العلوم في ضوء متغير الجنس.

المجال	الذكور (ن = 80)		الإناث (ن = 389)		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
المجال الأول: اتجاهات الطلبة المعلمين لمبحث العلوم نحو معلم العلوم وتدريس العلوم.	2.88	0.69	3.35	0.53	5.85-	0.00
المجال الثاني: اتجاهات الطلبة المعلمين لمبحث العلوم نحو السمات الشخصية والمهنية لمعلم العلوم.	2.90	0.70	3.36	0.53	6.27-	0.00
المجال الثالث: اتجاهات الطلبة المعلمين نحو تدريس العلوم في سياق المجتمع.	2.20	0.62	2.45	0.57	3.47-	0.00
الدرجة الكلية	2.75	0.60	3.17	0.47	5.99-	0.00

* قيم sig. دالة عند مستوى دلالة (0.05)

بمقارنة متوسطات استجابات أفراد العينة على مقياس الاتجاهات نحو تدريس العلوم يمكن ملاحظة ارتفاع متوسطات استجابات الإناث مقارنة بالذكور على المقياس ككل، فقد أظهرت النتائج أن متوسط استجابات الذكور على المقياس ككل (2.75) وهو أقل من متوسط استجابات الإناث البالغ (3.17)، وانطبق ذلك على مجالي المقياس ومحاور المجال الأول.

وللتأكد إن كانت هذه الفروق دالة إحصائياً قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، وأظهرت النتائج رفض الفرضية الصفرية حيث كانت قيم مستوى الدلالة جميعها أقل من (0.05)، وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً في درجة اتجاهات معلمي ما قبل نحو تدريس العلوم تعزى للجنس لصالح الإناث.

4.4.2 النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية السادسة:

الفرضية السادسة: لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) في درجة الاتجاهات لدى الطلبة المعلمين لمبحث العلوم في الجامعات الفلسطينية نحو تدريس العلوم تعزى للتخصص الجامعي.

لكشف أثر متغير التخصص الجامعي على درجة اتجاهات الطلبة المعلمين نحو تدريس العلوم استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي، وتُظهر الجداول التالية نتائج التحليل الإحصائي:

جدول (15): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات مقياس اتجاهات الطلبة المعلمين نحو تدريس العلوم في ضوء التخصص.

المجال	التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف
المجال الأول: اتجاهات الطلبة المعلمين لمبحث العلوم نحو معلم العلوم وتدريس العلوم.	الفيزياء	149	3.30	0.62
	الكيمياء	176	3.21	0.57
	الأحياء	144	3.30	0.56
المجال الثاني: اتجاهات الطلبة المعلمين لمبحث العلوم نحو السمات الشخصية والمهنية لمعلم العلوم.	الفيزياء	149	3.30	0.65
	الكيمياء	176	3.21	0.60
	الأحياء	144	3.35	0.63
المجال الثالث: اتجاهات الطلبة المعلمين نحو تدريس العلوم في سياق المجتمع.	الفيزياء	149	2.29	0.62
	الكيمياء	176	2.38	0.59
	الأحياء	144	2.57	0.51
الدرجة الكلية	الفيزياء	149	3.10	0.55
	الكيمياء	176	3.05	0.51
	الأحياء	144	3.17	0.50

تُظهر نتائج تحليل استجابات الطلبة المعلمين على مقياس الاتجاهات تفاوت الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة في ضوء متغير التخصص على المقياس ككل ومجالاته، لذلك استخدمت

الباحثة اختبار تحليل التباين الأحادي الذي يُظهر الجدول (16) نتائجه، للتأكد إن كانت هذه الفروق دالة إحصائياً أم لا.

جدول (16): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدرجة اتجاهات الطلبة المعلمين نحو تدريس العلوم في ضوء متغير التخصص.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	Sig.
المجال الأول: اتجاهات الطلبة المعلمين لمبحث العلوم نحو معلم العلوم وتدريس العلوم.	بين المجموعات	0.88	2	0.44	1.27	0.28
	خلال المجموعات	160.23	466	0.34		
	المجموع	161.02	468			
المجال الثاني: اتجاهات الطلبة المعلمين لمبحث العلوم نحو السمات الشخصية والمهنية لمعلم العلوم.	بين المجموعات	1.62	2	0.81	2.09	0.13
	خلال المجموعات	180.52	466	0.39		
	المجموع	182.14	468			
المجال الثالث: اتجاهات الطلبة المعلمين نحو تدريس العلوم في سياق المجتمع.	بين المجموعات	6.14	2	3.07	9.33	0.00
	خلال المجموعات	180.52	466	0.33		
	المجموع	182.14	468			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1.26	2	0.63	2.33	0.09
	خلال المجموعات	125.96	466	0.270		
	المجموع	127.22	468			

* قيم sig. دالة عند مستوى دلالة (0.05)

يشير الجدول إلى أن مستوى دلالة استجابات أفراد العينة على المقياس ككل ومجالية الأول والثاني أكبر من (0.05)، حيث أثبتت النتائج أن الفروق بين متوسطات استجابات الطلبة المعلمين على مقياس الاتجاهات نحو تدريس العلوم في ضوء متغير التخصص لم تكن دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) وكذلك لمجالي المقياس الأول والثاني، بينما للمجال الثالث المتعلق بالاتجاهات نحو تدريس العلوم في سياق المجتمع فقد أظهرت النتائج أن مستوى الدلالة لاستجابات أفراد العينة عليه أقل من (0.05)، مما يعني أن الفروق في متوسطات الاستجابات على هذا المجال دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في ضوء متغير التخصص، ولمعرفة مصدر هذه الفروق لجأت الباحثة لتطبيق اختبار شافيه للمقارنة البعدية.

جدول (17): نتائج اختبار شافيه للمقارنة البعدية بين متوسطات المجال الثالث لمقياس اتجاهات الطلبة المعلمين نحو تدريس العلوم في ضوء متغير التخصص.

المجموعة (i)	المجموعة (j)	متوسط الفروق (i-j)	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
الفيزياء	الكيمياء	0.09035-	0.06387	0.37
	الأحياء	*0.28337-	0.06704	0.00
الكيمياء	الفيزياء	0.09035	0.06387	0.37
	الأحياء	*0.19302-	0.06447	0.01
الأحياء	الفيزياء	*0.28337	0.06704	0.00
	الكيمياء	*0.19302	0.06447	0.01

* قيم sig. دالة عند مستوى دلالة (0.05)

من الجدول السابق يمكن ملاحظة عدم وجود فروق دالة إحصائية في متوسطات الاستجابات على المجال الثالث لمقياس الاتجاهات بين تخصصي الكيمياء والفيزياء حيث كانت قيمة مستوى الدلالة (0.37)، بينما كانت الفروق بين متوسطات الأفراد من تخصص الفيزياء والأحياء وتخصص الكيمياء والأحياء دالة لصالح تخصص الأحياء.

4.4.3 النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية السابعة:

الفرضية السابعة: لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) في درجة الاتجاهات لدى الطلبة المعلمين لمبحث العلوم في الجامعات الفلسطينية نحو تدريس العلوم تعزى للتقدير الجامعي.

لكشف أثر متغير التقدير الجامعي على درجة اتجاهات الطلبة المعلمين نحو تدريس العلوم استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين الأحادي، وتوضح الجداول التالية نتائج التحليل الإحصائي.

جدول (18): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات مقياس اتجاهات الطلبة المعلمين نحو تدريس العلوم في ضوء التقدير الجامعي.

المجال	التقدير	العدد	المتوسط	الانحراف
المجال الأول: اتجاهات الطلبة المعلمين لمبحث العلوم نحو معلم العلوم وتدريس العلوم.	ممتاز	72	4.02	0.30
	جيد جداً	163	3.51	0.40
	جيد وما دون	234	2.87	0.41
المجال الثاني: اتجاهات الطلبة المعلمين لمبحث العلوم نحو السمات الشخصية والمهنية لمعلم العلوم.	ممتاز	72	3.98	0.41
	جيد جداً	163	3.50	0.47
	جيد وما دون	234	2.92	0.50
المجال الثالث: اتجاهات الطلبة المعلمين نحو تدريس العلوم في سياق المجتمع.	ممتاز	72	2.88	0.51
	جيد جداً	163	2.49	0.58
	جيد وما دون	234	2.20	0.50
الدرجة الكلية	ممتاز	72	3.78	0.27
	جيد جداً	163	3.31	0.37
	جيد وما دون	234	2.75	0.36

يُظهر الجدول وجود فروق بين متوسطات استجابات الطلبة المعلمين على مقياس الاتجاهات نحو تدريس العلوم في ضوء متغير التقدير الجامعي ككل، حيث أن متوسط استجابة أفراد العينة الحاصلين على تقدير ممتاز أعلى من متوسط الحاصلين على تقدير جيد جداً، يليهم الحاصلين على تقدير جيد وما دون، ويجري هذا الترتيب على جميع مجالات المقياس، وللتأكد إن كانت هذه الفروق دالة استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين الأحادي الذي يُظهر الجدول (19) نتائج.

جدول (19): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدرجة اتجاهات الطلبة المعلمين نحو تدريس العلوم في ضوء متغير التقدير الجامعي.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	Sig.
المجال الأول: اتجاهات الطلبة المعلمين لمبحث العلوم نحو معلم العلوم وتدريس العلوم.	بين المجموعات	88.42	2	44.21	283.46	0.00
	خلال المجموعات	72.68	466	0.16		
	المجموع	161.11	468			
المجال الثاني: اتجاهات الطلبة المعلمين لمبحث العلوم نحو السمات الشخصية والمهنية لمعلم العلوم.	بين المجموعات	74.12	2	37.06	159.87	0.00
	خلال المجموعات	108.02	466	0.23		
	المجموع	182.14	468			
المجال الثالث: اتجاهات الطلبة المعلمين نحو تدريس العلوم في سياق المجتمع.	بين المجموعات	27.7	2	13.86	48.99	0.00
	خلال المجموعات	131.81	466	0.23		
	المجموع	159.52	468			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	69.33	2	34.66	279.01	0.00
	خلال المجموعات	57.90	466	0.12		
	المجموع	127.22	468			

* قيم sig. دالة عند مستوى دلالة (0.05)

يمكن الملاحظة أن قيم مستوى الدلالة لجميع المجالات أصغر من (0.05)، ومن هنا تُرفض الفرضية السابعة، وبذلك فإن الفروق بين متوسطات الاتجاهات نحو تدريس العلوم في ضوء متغير التقدير دالة إحصائياً

عند مستوى دلالة (0.05). ولمعرفة مصدر الفروق استخدمت الباحثة اختبار شافيه البعدي الموضحة نتائجها في الجدول (20) التالي.

جدول (20): نتائج اختبار شافيه للمقارنة البعدية بين متوسطات مقياس الاتجاهات ومجالاته لدى الطلبة المعلمين نحو تدريس العلوم في ضوء متغير التقدير الجامعي.

المجال	المجموعة (i)	المجموعة (j)	متوسط الفروق (i-j)	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
المجال الأول: اتجاهات الطلبة المعلمين لمبحث العلوم نحو معلم العلوم وتدريس العلوم	ممتاز	جيد جداً	*0.51020	0.05589	0.00
		جيد وما دون	*1.15593	0.05322	0.00
	جيد جداً	ممتاز	*0.51020-	0.05589	0.00
		جيد وما دون	*0.64573	0.04029	0.00
	جيد وما دون	ممتاز	*1.15592-	0.05322	0.00
		جيد جداً	*0.64573-	0.04029	0.00
المجال الثاني: اتجاهات الطلبة المعلمين لمبحث العلوم نحو السمات الشخصية والمهنية لمعلم العلوم	ممتاز	جيد جداً	*0.47327	0.06813	0.00
		جيد وما دون	*1.06090	0.06489	0.00
	جيد جداً	ممتاز	*0.47327-	0.06813	0.00
		جيد وما دون	*0.58762	0.04912	0.00
	جيد وما دون	ممتاز	*1.06089-	0.06489	0.00
		جيد جداً	*0.58762-	0.04912	0.00
	ممتاز	جيد جداً	*0.38905	0.07526	0.00

0.00	0.07167	*0.68443	جيد وما دون		المجال الثالث: اتجاهات الطلبة المعلمين نحو تدريس العلوم في سياق المجتمع
0.00	0.07526	*0.38905-	ممتاز	جيد جداً	
0.00	0.05426	*0.29538	جيد وما دون		
0.00	0.07167	*0.68443-	ممتاز	جيد وما دون	
0.00	0.05426	*0.29538-	جيد جداً		
0.00	0.04988	*0.47489	جيد جداً	ممتاز	الدرجة الكلية
0.00	0.04750	*1.03312	جيد وما دون		
0.00	0.04988	*0.47489-	ممتاز	جيد جداً	
0.00	0.03596	*0.55823	جيد وما دون		
0.00	0.04750	*1.03312-	ممتاز	جيد وما دون	
0.00	0.03596	*0.55823-	جيد جداً		

* قيم sig. دالة عند مستوى دلالة (0.05)

يُظهر الجدول أن قيم مستوى الدلالة لجميع الحالات أقل من (0.05) وبالتالي فإن الفروق بين متوسطات الاتجاهات نحو تدريس العلوم في ضوء التقدير الجامعي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، حيث أن درجة الاتجاهات نحو تدريس العلوم للمقياس ومجالاته مرتبة من التقدير ممتاز إلى الجيد وما دون.

4.4.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الثامنة:

الفرضية الثامنة: لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) في درجة الاتجاهات لدى الطلبة المعلمين لمبحث العلوم في الجامعات الفلسطينية نحو تدريس العلوم تعزى للتأهيل التربوي. لكشف أثر متغير التأهيل التربوي على درجة اتجاهات الطلبة المعلمين نحو تدريس العلوم استخدمت الباحثة اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، ويوضح الجدول (21) نتائج الاختبار.

جدول (21): نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لدرجة اتجاهات الطلبة المعلمين نحو تدريس العلوم في ضوء متغير التأهيل التربوي.

المجال	تأهيل تربوي ن = 28		بدون تأهيل تربوي ن = 441		قيمة ت	مستوى الدالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
الفصل الأول: اتجاهات الطلبة المعلمين لمبحث العلوم نحو معلم العلوم وتدريس العلوم.	3.87	0.30	3.23	0.58	10.22	0.00
الفصل الثاني: اتجاهات الطلبة المعلمين لمبحث العلوم نحو السمات الشخصية والمهنية لمعلم العلوم.	3.73	0.54	3.25	0.62	3.96	0.00
الفصل الثالث: اتجاهات الطلبة المعلمين نحو تدريس العلوم في سياق المجتمع.	2.54	0.70	2.40	0.58	1.20	0.23
الدرجة الكلية	3.56	0.25	3.07	0.52	9.12	0.00

* قيم sig. دالة عند مستوى دلالة (0.05)

يُظهر الجدول السابق وجود فروق في متوسطات استجابات أفراد العينة على مقياس الاتجاهات نحو تدريس العلوم تعزى للتأهيل التربوي، حيث يمكن ملاحظة ارتفاع متوسط استجابات المؤهلين تربوياً (3.56) مقارنة بغير المؤهلين (3.07) على المقياس ككل، كما يمكن ملاحظة ذلك على مجالات المقياس أيضاً.

وللتأكد إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائياً استخدمت الباحثة اختبار (ت) لعينتين مستقلتين حيث أظهرت النتائج أن قيم مستوى الدلالة للمقياس ككل ومجاليه الأول والثاني أقل من (0.05)، مما يعني أن الفروق بين متوسطات الاستجابات على المقياس ككل والمجالين الأول والثاني كانت دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) لصالح المؤهلين تربوياً وبالتالي رفض الفرضية الثامنة، أما للمجال الثالث المتعلق باتجاهات الطلبة المعلمين نحو تدريس العلوم في سياق المجتمع فقد أظهر

الجدول أن مستوى الدلالة لاستجابات الأفراد عليه (0.23)، وبذلك فإن الفروق في متوسطات استجابات أفراد العينة على هذا المجال غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05).

4.5 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

السؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباطية بين متوسطات مستوى تقدير الذات لدى الطلبة المعلمين لمبحث العلوم في فلسطين ودرجة اتجاهاتهم نحو تدريس العلوم؟

يرتبط هذا السؤال بالفرضة التاسعة:

الفرضية الصفرية التاسعة: لا توجد علاقة ارتباطية بين متوسطات مستوى تقدير الذات لدى الطلبة المعلمين في فلسطين ودرجة اتجاهاتهم نحو تدريس العلوم عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$).

للبحث في طبيعة العلاقة الارتباطية بين متغير تقدير الذات والاتجاهات نحو تدريس العلوم وكشف قوتها واتجاهها، أوجدت الباحثة معامل الارتباط بيرسون بين المتغيرين من خلال استجابات أفراد العينة على أداتي الدراسة ككل ومجالتهما. ويظهر الجدول (22) التالي نتائج التحليل:

جدول (22): معامل الارتباط بيرسون للعلاقة بين متوسطات تقدير الذات والاتجاهات نحو تدريس العلوم لدى الطلبة المعلمين لمبحث العلوم.

الدرجة الكلية	المجال الثالث: الاتجاهات نحو تدريس العلوم في سياق المجتمع	المجال الثاني: الاتجاهات نحو السمات الشخصية والمهنية لمعلم العلوم.	المجال الأول: الاتجاهات نحو معلم العلوم وتدريس العلوم	مقياس الاتجاهات	
				مقياس تقدير الذات	
0.85	0.49	0.74	0.84	معامل الارتباط	المجال الأول: معتقدات الطلبة المعلمين لمبحث العلوم المتعلقة بكفاءات تدريس العلوم
0.00	0.00	0.00	0.00	sig.	
محاور المجال الأول					
0.81	0.47	0.70	0.79	معامل الارتباط	1) معتقدات الطلبة المعلمين لمبحث العلوم حول أهمية العلوم وتعليم العلوم
0.00	0.00	0.00	0.00	sig.	
0.77	0.41	0.66	0.78	معامل الارتباط	2) معتقدات الطلبة المعلمين لمبحث العلوم حول فهمهم لمادة العلوم وطريقة تدريسها
0.00	0.00	0.00	0.00	sig.	
0.76	0.41	0.65	0.77	معامل الارتباط	3) معتقدات الطلبة المعلمين لمبحث العلوم في كفاءة تعاملهم مع البيئة المدرسية
0.00	0.00	0.00	0.00	sig.	
0.70	0.39	0.62	0.70	معامل الارتباط	

0.00	0.00	0.00	0.00	sig.	4) معتقدات الكفاءة لدى الطلبة المعلمين لمبحث العلوم في إمكانية أن يكونوا مدرسين ناجحين
0.66	0.41	0.55	0.66	معامل الارتباط	5) معتقدات الطلبة المعلمين في كفاءة بناء العلاقات مع الكوادر البشرية والطلاب
0.00	0.00	0.00	0.00	sig.	
0.68	0.45	0.61	0.65	معامل الارتباط	6) معتقدات الطلبة المعلمين بقدرتهم على التعامل مع الموضوعات المتعلقة بالمنهاج
0.00	0.00	0.00	0.00	sig.	
0.69	0.50	0.58	0.67	معامل الارتباط	المجال الثاني: توقع مخرجات تدريس العلوم.
0.00	0.00	0.00	0.00	sig.	
0.85	0.52	0.73	0.84	معامل الارتباط	الدرجة الكلية
0.00	0.00	0.00	0.00	sig.	

* قيم sig. دالة عند مستوى دلالة (0.05)

يُظهر الجدول أن جميع قيم مستوى الدلالة بين المقياسين ومجالاتهما أقل من (0.05) وبالتالي رفض الفرضية التاسعة التي تفترض عدم وجود علاقة ارتباطية بين مستوى تقدير الذات ودرجة الاتجاهات نحو تدريس العلوم. ولمعرفة اتجاه وقوة العلاقة الارتباطية بينهما استعانت الباحثة بالجدول (4) الذي يوضح دلالات قيمة معامل الارتباط بيرسون. فبالاعتماد عليه يمكن ملاحظة أن العلاقات بين مستوى تقدير الذات ودرجة الاتجاهات نحو تدريس العلوم وجميع مجالاتها توصف بالطردية، لكن بدرجات متفاوتة من القوة ما بين الطردية الضعيفة والطردية القوية، وبشكل عام يُظهر الجدول أن معامل الارتباط بين مستوى تقدير الذات ودرجة الاتجاهات تساوي (0.85) وهذا يشير إلى وجود علاقة طردية قوية.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى كشف مستوى تقدير الذات لدى الطلبة المعلمين في الجامعات الفلسطينية وعلاقته باتجاهاتهم نحو تدريس العلوم، وتتناول الباحثة في هذا الفصل عرضاً مفصلاً للنتائج التي توصلت لها ومناقشة تلك النتائج، كما تقدم في ضوء تلك النتائج عدداً من التوصيات والمقترحات البحثية.

5.1 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

السؤال الأول: ما مستوى تقدير الذات لدى الطلبة المعلمين لمبحث العلوم في الجامعات الفلسطينية؟

أظهرت النتائج بشكل عام أن مستوى تقدير الذات لدى الطلبة المعلمين لمبحث العلوم في فلسطين كان متوسطاً، وكذلك على مجالات المقياس حيث أظهرت النتائج مستوى متوسط من المعتقدات المتعلقة بتقديرهم لذواتهم وتوقع مخرجات تدريسهم للعلوم أيضاً، لكن بفارق أقل لتوقع المخرجات. وترى الباحثة أن كشف الدراسة عن مستوى تقدير ذات متوسط غير مرضٍ تربوياً، كون إمكانية النهوض بهذا المستوى وتداركه أمراً ممكناً لما له من أثر مهم على مسار العملية التعليمية، خاصة إذا تمكن الباحثون من تحديد وحصر سبب تدني هذا المستوى بشكل دقيق، وترى الباحثة أن ذلك يعزى إلى ضعف تمكين الطلبة المعلمين في أحد الجوانب المتعلقة بمهنة التدريس كالجانب التربوي أو الأكاديمي، فمن الممكن أن يكون ذلك مرده إلى ضعف مستوى التجارب التي يتعرض لها الطلبة المعلمين نتيجة التخطيط غير المحكم لها أو عدم تحضيرهم نفسياً لاجتيازها، مما قد يجعلهم أكثر عرضة للإخفاق الذي يشعرون به بعد استحقاق مهنة تدريس العلوم مما ينعكس بشكل سلبي وتراكمي على تلقي المعرفة الأكاديمية، وبالتالي يُضعف فهم المادة العلمية وترسيخ مفاهيمها لديهم. وهذا فعلياً ما أشارت له دراسة (عابد، 2009) حيث أظهرت أن مستوى فهم الطلاب تربطه علاقة إيجابية دالة إحصائياً مع معتقداتهم حول فعاليتهم في تدريس العلوم. وهذا ما ينعكس فعلياً بشكل أكبر على

مستوى توقع مخرجات تدريس العلوم فعدم وجود ممارسة حقيقية للحصيلة المعرفية الخام بغض النظر عن مستواها يُضعف إمكانية تحديد القدرات وبالتالي الثقة في قدرة الإنجاز.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة كل من (نوافلة والعمرى، 2013) و (Sarikaya, 2004) وكذلك مع دراسة (حسونة، 2009) التي أظهرت انخفاض متوسط استجابات أفراد العينة على المجال الثاني المتعلق بتوقع مخرجات تدريس العلوم عن المجال الأول المتعلق بمعتقدات الفاعلية في تدريس العلوم. بينما اختلفت مع نتائج دراستا (عابد، 2009) و (Aybek & Aslan, 2019) اللتان كشفتتا عن ميل مستوى معتقدات أفراد العينة إلى الإيجابية، كذلك مع دراسة (Ngman-Wara & Edem, 2016) و (Senler & Sungur, 2010) و (EL-Deghaidy, 2006) حيث أظهرت مستوى مرتفع من معتقدات الكفاءة الذاتية لدى أفراد العينة، وترى الباحثة أن سبب ارتفاع هذه المستويات يعود إلى كون عينات جميع هذه الدراسات من كليات ذات صلة بالتربية مما تزيد من احتمالية اكتساب أفراد عيناتها للمعرفة والخبرة المهنية أكثر من عينة هذه الدراسة.

5.2 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

السؤال الثاني: هل توجد فروق دالة إحصائية في متوسطات مستويات تقدير الذات بين الطلبة المعلمين في الجامعات الفلسطينية تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص والتقدير الجامعي والتأهيل التربوي؟

5.2.1 مناقشة النتائج المتعلقة بتأثير متغير الجنس على مستوى تقدير الذات:

أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) في مستوى تقدير الذات لدى الطلبة المعلمين لمبحث العلوم تعزى للجنس لصالح الإناث على المقياس ككل ومجالاته وكذلك محاور المجال الأول. وتتفق هذه النتائج مع تطبيق رؤية وزارة التربية والتعليم حول موضوع تأنيث التعليم للمرحلة الأساسية، حيث تُثبت غالباً الإناث أفضليتها على الذكور في الوظائف المتعلقة بمهنة التدريس بشكل عام، وقد يعود ذلك إلى التنشئة الاجتماعية والفروق الفسيولوجية بين الذكور والإناث، هذا بالإضافة إلى زيادة الضغوط الاجتماعية والظروف المعيشية أحياناً على الذكور مقارنة بالإناث

خلال فترة الدراسة الجامعية مما قد يجعل بعضهم أقل اهتماماً باكتساب المعرفة الأكاديمية والمهنية المتعلقة بالتدريس بشكل عام، مما يؤدي إلى مستوى تقدير ذات أقل مقارنة بالإناث في هذا المجال، وتُثبت نتائج الامتحان التحريري الذي تعقده الوزارة للمتقدمين لوظيفة معلم والقائم على المفاضلة لصالح الأكفأ والأفضل لمهنة التعليم كفاءة الإناث مقارنة بالذكور، حيث غالباً ما تُظهر نتائج تفوق الإناث على الذكور في المقابل قد تصل نسبة نجاح الذكور في بعض التخصصات (0%)، وهذا ما يظهر أثره في تفوق نتائج المدارس التي أُنتِج التعليم فيها مقارنة بغيرها من المدارس التي ما زال العدد الأكبر فيها من المعلمين الذكور (جرباوي، 2005).

تتفق هذه النتائج مع دراسة (حسونة، 2009) التي أظهرت ارتفاع متوسطات الإناث مقارنة بالذكور مبرراً ذلك بأن تحصيل الإناث في مادة العلوم أفضل من الذكور على مستوى المدارس الفلسطينية، وكذلك في المواد العلمية في امتحان الثانوية العامة على مدى السنوات الأخيرة الماضية. بينما اختلفت مع دراسة (pendergast et al., 2011) و(نوافلة والعمرى، 2013) حيث أظهرت عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس وكذلك دراسة (عابد، 2009) التي عزت اختلاف نتائجها عن الدراسات الأخرى إلى كون كلا الطرفين يحصلان على المعرفة الأكاديمية نفسها ويتعرضان للخبرات ذاتها، وترى الباحثة أن حصول كلا الجنسين لعينة دراستها على نفس مستوى المعرفة والخبرات الأكاديمية دون المهنية غير كافٍ فالممارسة الفعلية هي من تحدد مستوى الكفاءة الذاتية المدركة التي تؤثر على مستوى المخرجات المتوقع من عملية تدريس العلوم والتي غالباً ما تُظهر فيها تفوق الإناث على الذكور، أما عن دراسة (زهرا وزهران، 2010) فقد كانت على خلاف مُلفت مع معظم الأبحاث سواء المذكورة في هذه الدراسة أو غيرها حيث أظهرت وجود فروق دالة في فعالية الذات تعزى للجنس لصالح الذكور وقد فسر الباحثان ذلك بكون البيئة الاجتماعية المصرية تدعم تعلم الذكور أكثر من الإناث، بالإضافة إلى زيادة مستوى القيود المفروضة على الإناث حتى إنهاء الدراسة والتي ترى الباحثة أنها عامل سلبي على مستوى فعالية الذات كون هذه الفروض ستقود إلى نشأة الشعور بعدم أهمية الدراسة الجامعية مما ينعكس بشكل سلبي على مستوى فعالية الذات.

5.2.2 مناقشة النتائج المتعلقة بتأثير متغير التخصص على مستوى تقدير الذات:

أظهرت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد العينة على مقياس تقدير الذات تعزى لمتغير التخصص وكذلك لمجالاته. فجميعها لم يكن للفروق في متوسط استجابات أفراد مختلف التخصصات المبحوثة أي دلالة إحصائية، وترى الباحثة أن ذلك قد يعود إلى تقارب البرامج نفسها ووجود مواد مشتركة بينها وتداخل بعض مساقاتها، بالإضافة إلى تشابه استراتيجيات تدريسها المعتمدة وطرق القياس والتقويم، وحتى اشتراكها بالهيئة التدريسية لتخصصات الجامعة نفسها أو عدة جامعات، وبالتالي تقارب الخبرات التي يتعرض لها جميع الطلاب.

تتفق هذه النتائج مع دراسة (pendergast et al., 2011) التي أظهرت عدم تأثر معتقدات الكفاءة الذاتية بتغير البرنامج الذي يلتحق فيه الطلبة المعلمين، أما دراسة (EL-Deghaidy, 2006) فقد اتفقت معها كونها لم تُظهر وجود فروق دالة بين تخصصات (الفيزياء، الكيمياء، الأحياء) في مستوى الكفاءة الذاتية، بينما كانت الفروق دالة بين هذه التخصصات وتخصص العلوم الابتدائية وترى الباحثة أن ذلك الاختلاف ناتج عن تأثر مستوى الكفاءة الذاتية بمساقات العلوم التربوية التي يحظى بها تخصص العلوم الابتدائية بشكل أكبر مقارنة بتخصصات (الفيزياء، الكيمياء، الأحياء) والتي لها دور فعال في بناء شخصية المعلم ترسيخ القواعد المهنية اللازمة لمهنة التدريس وبالتالي رفع مستوى الكفاءة الذاتية.

5.2.3 مناقشة النتائج المتعلقة بتأثير متغير التقدير الجامعي على مستوى تقدير الذات:

أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) في مستوى تقدير الذات لدى الطلبة المعلمين لمبحث العلوم تعزى للتقدير الجامعي، حيث أظهرت النتائج إمكانية ترتيب التقديرات الجامعية حسب مستوى تقدير أصحابها لذواتهم من الأعلى إلى الأقل كالتالي (ممتاز، جيد جداً، جيد وما دون) سواء على مستوى المقياس ككل أو مجالاته وفروعها. وترى الباحثة أن ذلك من الممكن أن يُعزى إلى كون التقدير الجامعي الأعلى غالباً ما يشير إلى زيادة التمكن من المعرفة الأكاديمية أو المهنية التي تُعرض لها الطلبة المعلمين مما يرفع لديهم مستوى معتقدات الكفاءة

المتعلقة بتدريس العلوم، كما يمكن أن يعزى إلى كون ذوي التقدير الأعلى غالباً ما يكتسبوا ثقة أكبر بأنفسهم وقدراتهم مقارنة بأقرانهم الأقل تقدير مما ينعكس على دافعتهم إلى المثابرة والإنجاز للمهام التي تُطلب منهم، محاولين بذلك إثبات أنفسهم وإظهار تفوقهم على غيرهم.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة (نوافلة والعمرى، 2013) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية بين متوسطات استجابات أفراد عينتها لصالح الطلبة ذوي التقدير الممتاز مقارنة بذوي التقدير المقبول، في المقابل اختلفت هذه النتائج مع دراسة (عابد، 2009) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى للتحصيل الدراسي في متوسطات استجابات أفراد عينتها من طلبة معلم صف على مقياس فعالية تدريس العلوم وترى الباحثة أن هذه النتيجة توضح مدى ثقة طلبة معلم صف بامتلاكهم الكفايات اللازمة لتعليم العلوم كنتيجة للأثر الإيجابي الذي تركته دراسة مساقات أساليب تدريس العلوم وهذا ما أشارت له الدراسة.

5.2.4 مناقشة النتائج المتعلقة بتأثير متغير التأهيل التربوي على مستوى تقدير الذات:

أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) في مستوى تقدير الذات لدى الطلبة المعلمين لمبحث العلوم تعزى للتأهيل التربوي لصالح المؤهلين تربوياً على المقياس ككل ومجالاته، وترى الباحثة أن ذلك قد يعزى إلى اختلاف درجة الاهتمام والتركيز على الجانب التربوي والمهاري المهني بين برامج مواد العلوم البحتة والبرامج التي تتفرع تربية وكذلك بالنسبة لدبلوم التأهيل التربوي، فالطلاب الملتحقين في التخصصات البحتة يتعرضون غالباً إلى معرفة أكاديمية مجردة من الخبرات التربوية مقارنة بالملتحقين بتخصصات العلوم التي تتفرع تربية أو بدبلوم التأهيل التربوي الذين يتعرضون لتجارب وخبرات عملية حقيقية متنوعة بتغذية راجعة مساندة ونقد بناء يُكسبهم المزيد من الأساسيات الضرورية لامتحان تدريس العلوم مما يرفع مستوى إدراكهم لمهنة التدريس واتساع تصورهم لوظيفتهم كمعلمين وبالتالي رفع مستوى تقديرهم لذواتهم.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (EL-Deghaidy, 2006) التي أشارت أن مستويات الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم لدى أفراد العينة من تخصص العلوم الابتدائية أعلى من تخصصات العلوم (الفيزياء، الكيمياء، الأحياء)، وكذلك مع دراسة (pendergast et al., 2011) التي أشارت إلى

التأثير الإيجابي لبرامج تعليم المعلمين على تطوير الكفاءة الذاتية لديهم، بينما لم يوجد أبحاث سابقة تختلف في نتائجها مع هذه الدراسة.

5.3 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

السؤال الثالث: ما درجة اتجاهات الطلبة المعلمين لمبحث العلوم في الجامعات الفلسطينية نحو تدريس العلوم؟

أظهرت نتائج تحليل الاستجابات على مقياس الاتجاهات أن درجة اتجاهات الطلبة المعلمين نحو تدريس العلوم متوسطة بشكل عام، وكذلك لمجاليه الأول والثاني المتعلقين بالاتجاهات نحو معلم العلوم وتدريس العلوم ونحو السمات الشخصية والمهنية لمعلم العلوم، أما للمجال الثالث المتعلق بالاتجاهات نحو تدريس العلوم في سياق المجتمع فتشير النتائج إلى وجود اتجاهات سلبية. وترى الباحثة أن عدم وصول درجة الاتجاهات إلى المستوى المرتفع قد يعزى إلى طريقة إعداد الطلبة المعلمين خلال فترة الدراسة الجامعية، وعدم توطيد مكونات الاتجاه وترسيخها بطريقة مترابطة، كما قد يعزى للظروف والسمات الشخصية للأفراد ونظرتهم إلى تدريس العلوم من ناحية تحقيق المكانة الاجتماعية المرضية بالنسبة لهم على اعتبار أن ذلك هو انعكاس لنظرة المجتمع التي يبدو أنها ألفت بظلالها على مهنة تدريس العلوم، كما يمكن أن تعزى تلك النتائج إلى أسباب خاصة مثل الحدود التي تفرضها الكليات على الالتحاق بها وأهمها معدل الثانوية العامة مما يفرض على طالب الثانوية العامة التخلي عن رغبته والالتحاق بتخصص معين، كما أن رغبة الأهل كذلك من الممكن أن تلعب ذات الدور.

اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج (الشهراني، 2005) التي أظهرت مستوى منخفض من الاتجاهات لدى الطلبة المعلمين نحو مهنة التدريس، وكذلك مع دراسة (العميرة، 2004) و (عابد والدولات، 2013)، (المجيدل والشريع، 2012) و (أحمد، 2017) و (Sarikaya, 2004) و (Almutawa, 2014) و (Efe et al., 2012) و (Ngman-Wara & Edem, 2016) و (Lutfullah & Ronald, 1999) و (Murugan & Hema, 2017) التي أجمعت نتائجها على وجود اتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس، البعض منها وصفتها بالمرتفعة، وتفسر

الباحثة ذلك باختلاف البيئات والظروف المجتمعية لهذه الدراسات ودرجة تمكن أفراد عيناتها من العلوم والمعارف المتعلقة بالتدريس ومهاراته والبناء السليم للمكون الوجداني نحو التدريس التي تنعكس على بشكل عام على الممارسات الوظيفية عند التعرض لموقف تدريسي، وهذا يرتبط بنظام الجامعة الملتحقين فيها بالدرجة الأولى.

5.4 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

السؤال الرابع: هل توجد فروق دالة إحصائية في متوسطات مستويات تقدير الذات بين الطلبة المعلمين في الجامعات الفلسطينية تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص والتقدير الجامعي والتأهيل التربوي؟

5.4.1 مناقشة النتائج المتعلقة بتأثير متغير الجنس على درجة الاتجاهات:

أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) في متوسطات استجابات أفراد العينة على مقياس الاتجاهات تعزى للجنس لصالح الإناث، حيث أظهرت الدراسة وجود درجة اتجاهات متوسطة نحو تدريس العلوم بفارق أعلى لصالح الإناث على المقياس ككل، وكذلك للمجال الأول والثاني المتعلقان بالاتجاهات نحو معلم العلوم وتدريس العلوم ونحو السمات الشخصية والمهنية لمعلم العلوم حيث كانت درجة الاتجاهات متوسطة لكلا الجنسين بفارق أعلى لصالح الإناث، بينما للمجال الثالث المتعلق بالاتجاهات نحو تدريس العلوم في سياق المجتمع فكانت درجة الاتجاهات لكلا الجنسين منخفضة بفارق أعلى لصالح الإناث أيضاً. وتعتبر الباحثة أن تدني متوسطات استجابات الذكور مقارنة بالإناث قد يعود إلى تميز الإناث ببعض السمات الشخصية والفسولوجية التي تتلائم مع السمات الشخصية والمهنية للمعلم بشكل عام كالصبر والقدرة على التعامل مع الأطفال والمراهقين واستيعابهم بشكل أكثر سلاسة مقارنة بالذكور كون الإناث تمتلك غريزة الأمومة بالفطرة، كما أن تأثير نظرة المجتمع السلبية لهذه المهنة أعلى على الذكور مقارنة بالإناث، حيث تُفضل نسبة من أفراد المجتمع مهنة التعليم للإناث لأسباب مختلفة كتقليل الاختلاط ومحدودية عدد ساعات الدوام مقارنة بالمهنة الأخرى. وفي إشارة إلى أن اتجاه الإناث نحو مهنة التدريس أكثر من الذكور فقد أظهرت نتائج (الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، 2020) إلى أن عدد المعلمين في المدارس

الفلسطينية (58,470) للعام (2020/2019) منهم ذكور (21,698) والباقي (36778) من الإناث.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (المجيدل والشريع، 2012) و(العميرة، 2004) و(أحمد، 2017) و(Efe et al., 2012)، أما بالنسبة لدراسة (Murugan & Hema, 2017) و (Almutawa, 2014) و(Lutfullah & Ronald, 1999) فلم تتفق معها حيث لم تُظهر وجود أثر دال إحصائياً بين فروق متوسطات استجابات الذكور والإناث على مقياس الاتجاهات المستخدم فيها، وترى الباحثة أن السبب الرئيسي في هذا الاختلاف يرجع إلى تدني تأثير المجتمع السلبي على التدريس كمهنة للذكور مقارنة بتأثير مجتمع هذه الدراسة على ذكور عينتها الناتج عن دعم مجتمعات هذه الدراسات للاتجاه نحو مهنة التدريس والأخذ بالأسباب التي تحسن العملية التعليمية وعناصرها مما تجذب الطلاب للالتحاق بها، كما ترى الباحثة أن عينات هذه الدراسات المأخوذة من كليات للتربية وإعداد المعلمين لها تأثيرها حيث أن أفرادها على صلة واطلاع أكثر بتفاصيل ومتطلبات العملية التعليمية مقارنة بعينة هذه الدراسة المأخوذة من كليات للعلوم والتي غالباً ما تركز على المعرفة الأكاديمية دون المهنية، وهنا يظهر أثر الاتصال المباشر والتفاعل مع موضوع الاتجاه الذي له دور مؤكد في تغيير الاتجاه كون ذلك يسمح بشكف الجانب الإيجابي لمهنة التدريس لكلا الجنسين.

5.4.2 مناقشة النتائج المتعلقة بتأثير متغير التخصص على درجة الاتجاهات:

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى إلى متغير التخصص عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) في متوسطات استجابات أفراد العينة على مقياس الاتجاهات ومجاليه الأول والثاني المتعلقين بالاتجاهات نحو معلم العلوم وتدريس العلوم ونحو السمات الشخصية والمهنية لمعلم العلوم، حيث كانت النتائج تشير إلى وجود اتجاهات بدرجة متوسطة مع وجود فروق بسيطة غير دالة بين متوسطات استجابات أفراد العينة في ضوء متغير التخصص، بينما للمجال الثالث المتعلق بالاتجاهات نحو تدريس العلوم في سياق المجتمع فقد أشار تحليل استجابات أفراد العينة على مقياس الاتجاهات إلى وجود درجة اتجاهات سلبية لجميع التخصصات مع وجود فروق دالة إحصائية لصالح الأفراد الملتحقين ببرنامج الأحياء. وترى الباحثة أن عدم وجود فروق دالة في درجة اتجاهات أفراد العينة

على المقياس ككل ومجاليه الأول والثاني قد يكون نتيجة عدم اختلاف درجة تركيز هذه البرامج على بناء الاتجاهات الإيجابية نحو تدريس العلوم ومعلم العلوم وسماته الشخصية والمهنية، أما عن تباين الاستجابات على المجال الثالث فترى الباحثة أن السبب يعود إلى كون تخصص الأحياء يتميز بربط الملتحقين فيه بالبيئة ودمجهم مع عناصرها والتعامل معها بشكل مباشر من خلال المختبرات مقارنة بتخصصات الفيزياء والكيمياء الأكثر جمود والتي تبقى محصورة بتجاربها داخل مختبرات مقننة لا تتعامل مباشرة مع موضوعاتها وإنما تعتمد في الغالب على ملاحظة الأثر النتائج عنها، ومن هنا لكون الإتصال المباشر مع موضوع الاتجاه يبني اتجاهات حقيقية وأكثر إيجابية ورسوخ فإن تأثير المجتمع على درجة اتجاهات الطلبة المعلمين من تخصص الأحياء كان أقل مقارنة بتخصص الفيزياء والكيمياء.

وافقت هذه النتائج للمقياس ككل مع دراسة (الشهراني، 2005) التي كشفت عن عدم وجود فروق دالة إحصائية بين تخصصات (فيزياء، كيمياء، أحياء) في درجة الاتجاهات، وعلى العكس كانت نتائج دراسة (Efe et al., 2012) فقد أظهرت وجود اتجاهات إيجابية لجميع التخصصات بفارق دال لصالح تخصصات العلوم الاجتماعية كاللغات والتعليم الديني والجغرافيا على تخصصات العلوم كالكيمياء والفيزياء وغيرها، وتعزي الباحثة ذلك إلى تأثير الممارسة الحقيقية للمعرفة وكذلك إلى علاقة التخصصات الاجتماعية بالبيئة والمجموعة المرجعية للفرد التي تؤثر في الفرد فيكون غالباً اتجاهات إيجابية نحوها.

5.4.3 مناقشة النتائج المتعلقة بتأثير متغير التقدير الجامعي على درجة الاتجاهات:

أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في متوسطات استجابات أفراد العينة على مجالات مقياس الاتجاهات في ضوء متغير التقدير الجامعي، فعلى المقياس ككل أظهرت النتائج أن درجة الاتجاهات نحو تدريس العلوم لذوي التقدير الممتاز مرتفعة، بينما لذوي لتقدير جيد جداً وجيد وما دون فهي متوسطة لكن بفارق أعلى لذوي التقدير الجيد جداً. وعلى مجالات المقياس للمجالين الأول والثاني اللذان يبحثان في الاتجاهات نحو معلم العلوم وتدريس العلوم وفي السمات الشخصية والمهنية لمعلم العلوم متوسط استجابات تعبر عن درجة اتجاهات مرتفعة للتقديرين الممتاز والجيد جداً، لكن بمستوى

أقل للتقدير جيد جداً، بينما للتقدير جيد وما دون فتعبر عن درجة اتجاهات متوسطة. أما للمجال الثالث الذي يبحث في الاتجاهات نحو تدريس العلوم في سياق المجتمع فقد أظهرت النتائج درجة اتجاهات متوسطة لذوي التقدير الممتاز بينما للتقديرين جيد جداً وجيد وما دون فتعبر عن درجة اتجاهات منخفضة لكن بدرجة أكثر انخفاضاً للتقدير الجيد وما دون. وقدرت الباحثة أن السبب قد يكون عائداً إلى كون الطلاب ذوي التقدير الأعلى غالباً ما يكونوا قد اختاروا تخصصاتهم من قناعتهم بها أو لتمييزهم فيها، أي أنهم قد يحملون هذه الاتجاهات نحو التخصص والعمل في مجاله قبل الالتحاق به، مما يزيد فرصة حصولهم على تقديرات مرضية أكثر كون الاتجاهات الإيجابية ترتبط بدرجة فهم المادة والإقبال عليها، أو بطريقة أخرى قد يعزى ذلك لما أظهرته نتائج دراسة (عابد والدولت، 2013) التي أظهرت أن معامل الارتباط بيرسون يشير إلى وجود ارتباط إيجابي بين متوسطات الاستجابات على مقياس الاتجاهات للتدريس واختبار المفاهيم العلمية، مفسراً ذلك بكون مستوى فهم المفاهيم العلمية يؤثر في مستوى معتقدات القدرة على تعليم العلوم بشكل إيجابي لينتقل هذا الأثر إلى الاتجاهات نحو تعليم العلوم.

اتفقت هذه النتائج مع دراسة (الشهراني، 2005) حيث أشارت نتائجها بأن المعدل التراكمي يسهم بدلالة إحصائية في إحداث فروق في درجة اتجاهات الطلاب المعلمين نحو مهنة التدريس لصالح المعدل التراكمي الأعلى. في المقابل اختلفت مع دراسة (الطاهر، 1991) التي لم تُظهر تحاليلها الإحصائية وجود أي علاقة ارتباطية بين مستوى الاتجاهات والتحصيل الدراسي وترى الباحثة إلى أن المكون الانفعالي للاتجاه لا يرتبط دائماً بمستوى المكون المعرفي عند الأفراد فهذا أمر نسبي يختلف من فرد لآخر ويتأثر بطريقة تكوين الاتجاه نحو موضوعه.

5.4.4 مناقشة النتائج المتعلقة بتأثير متغير التأهيل التربوي على درجة الاتجاهات:

أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في متوسط استجابات الطلبة المعلمين لمبحث العلوم على مقياس الاتجاهات عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) تعزى لمتغير التأهيل التربوي لصالح الطلبة المعلمين المؤهلين تربوياً على المقياس ككل ومجالاته. حيث أظهرت النتائج أن اتجاهات المؤهلين تربوياً كانت إيجابية نحو تدريس العلوم للمقياس ككل ومجاليه الأول والثاني بينما كانت سلبية للمجال

الثالث المتعلق بالاتجاهات نحو تدريس العلوم في سياق المجتمع، بينما أظهرت النتائج وجود درجة اتجاهات متوسطة لغير المؤهلين تربوياً على المقياس ككل ومجاليه الأول والثاني، في المقابل على المجال الثالث كانت الاتجاهات سلبية. وتُعزى الباحثة ذلك إلى كون التأهيل التربوي يساعد على توسيع رؤيتهم إلى سموّ ورقّي مهنة التدريس وخاصة تدريس العلوم، ويكشف لهم عن الجوانب الإيجابية والإنسانية لها ويعززها ويضمّر السلبية منها، حيث يعمل على اكسابهم طرق تخطي العقبات الممكنة وتجاوزها بطرق فعّالة دون أن تترك أي ندوب في شخصية المعلم تجاه تدريس العلوم، كما يمكن أن يعزى إلى كون الالتحاق ببرامج التأهيل أو أحد برامج العلوم فرعي تربية نابع من الاتجاه نحو مهنة التدريس وتفضيلها على الخيارات الأخرى لمجالات العمل في التخصص.

اتفقت نتائج هذه الدراسة وإن كان بشكل غير مباشر مع دراسة (المجيدل والشريع، 2012) التي أظهرت أن الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة من طلاب السنة الثالثة والرابعة أعلى من طلاب السنة الأولى والثانية من كلية التربية في جامعة الفرات، واختلفت معها في نتائجها على كلية التربية في جامعة الكويت التي لم تثبت وجود دلالة إحصائية لفروق الاستجابات بين طلاب السنة الثالثة والرابعة وطلاب السنة الأولى والثانية على اعتبار أن ذلك مؤشر سلبي لدور كلية التربية في إعداد وتأهيل الطالب المعلم لمهنة التدريس وتكوين اتجاهاته الإيجابية نحوها، مبرراً ذلك بأن الإعداد الجيد لا يتوقف على تزويد الطلاب بالمعارف والمهارات والطرائق والأساليب، وإنما يتوجب بالدرجة الأولى بناء الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التعليم التي من المتوقع أن تزيد مع الاقتراب من التخرج. وكذلك اتفقت مع دراسة (Lutfullah & Ronald, 1999) التي أظهرت وجود فروق دالة بين اتجاهات الطلبة من كليات التربية التركية يعزى للسنة الدراسية فقد كانت متوسطات استجابات طلبة السنة الثالثة والرابعة أكثر إيجابية من طلاب السنة الأولى والثانية، مفسرة ذلك بأن ارتفاع إيجابية الاتجاهات للمستوى الثالث والرابع سببه ارتفاع الخبرات وزيادة اكتساب المهارات ومتطلبات تدريس العلوم. وبذلك تكون قد اختلفت مع نتيجة الدراسات التي لم تُظهر وجود أثر لمتغير السنة الدراسية على درجة الاتجاهات كدراسة (Efe et al., 2012) التي اعتبرت هذه النتيجة بالأمر المربك كونها افترضت أن التقدم في سنوات الدراسة من المتوقع أن يزيد من دراية الطلاب بمتطلبات واحتياجات

مهنة التدريس مما قد يؤثر بطريقة سلبية أو إيجابية على الاتجاهات بحسب قدرة ومستوى الجامعة في تمكين طلابها.

5.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

السؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباطية بين متوسطات مستوى تقدير الذات لدى الطلبة المعلمين لمبحث العلوم في فلسطين ودرجة اتجاهاتهم نحو تدريس العلوم؟

أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد العينة على مقياس تقدير الذات والاتجاهات نحو تدريس العلوم، حيث أظهرت نتائج حساب معامل الارتباط بيرسون أن العلاقة بين مستوى تقدير الذات ودرجة الاتجاهات نحو تدريس العلوم توصف بالطردية القوية بين المقياسين ككل، أما بالنسبة للعلاقات بين مجالاتهما فقد كانت جميعها طردية لكن بدرجات متفاوتة.

وترى الباحثة أن هذه النتيجة تعزى لكون الحويلة المعرفية التي يُصيها الطالب المعلم لمبحث العلوم والكفايات المهنية التي يتقن تنفيذها ودرجة ثقته بها من المتغيرات التي تتشارك في تأثيرها على تكوين درجة الاتجاهات وتحديد مستوى تقدير الذات، فمعتقدات الفرد عن إمكانياته وقدراته المعرفية والمهنية وتقدير نتائج استهلاكها ما هي إلا انعكاس عن ثقته بالخبرات التي اجتازها ودرجة الاستفادة منها والتي تعطي تصوراً قلياً للفرد عن كيفية تكون شعوره وطريقة تفكيره وتحفيزه لذاته، ففي الوقت الذي ينتقي فيه الفرد أحد الخيارات المعروضة كهدف يستعد ويتهياً نفسياً وعقلياً له ولتخطي الصعوبات المتوقعة كانعكاس لدرجة اتجاهاته نحوه، فإن مستوى تقدير الذات لديه هو المسؤول عن عمليات التنظيم الداخلي كمستوى ذلك الهدف، وبالتالي فإن الفرد الذي يكون اتجاهات إيجابية نحو موضوع ما من المتوقع أن يضع لنفسه أهداف بمستويات أعلى فيما يخص ذلك الموضوع كنتيجة لمستوى تقدير ذاته.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة (Sarıkaya, 2004) التي أظهرت أن الاتجاهات تسهم وبدلالة إحصائية في تغيير مستوى معتقدات الفعالية الذاتية ببعديه الشخصي وتوقع المخرجات، حيث أظهرت

وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين مستوى معتقدات الفعالية الذاتية في تعليم العلوم والاتجاهات نحو تدريس العلوم لدى معلمي التربية الإبتدائية قبل الخدمة. وكذلك إلى حدٍ ما مع دراسة (زهرا وزهران، 2010) التي أظهرت وجود معامل ارتباط موجب بين درجة فعالية الذات والاتجاهات الدراسية، بينما لا يوجد أبحاث اختلفت في نتائجها مع هذه الدراسة.

5.6 التوصيات والمقترحات:

في ضوء النتائج التي توصلت لها الدراسة توصي الباحثة:

- تشجيع الطلبة المعلمين لمبحث العلوم والتخصصات الأخرى على تسجيل المواد التربوية المطروحة كمواضيع اختيارية.
- زيادة فرص مشاركة الطلبة المعلمين في الأنشطة العملية والتجارب البحثية التي تزيد رصيدهم من المعارف والخبرات المتعلقة بمهنة التدريس والتي تساعد على رفع مستوى تقدير الذات ودرجة الاتجاهات الإيجابية نحو التدريس.
- إضافة مستوى تقدير الذات إلى قائمة المعايير المهنية لمعلم العلوم الجديد.
- ضرورة التركيز على تأهيل خريجي كليات العلوم تربوياً وخاصة الذكور منهم ومتابعتهم من قبل المشرفين التربويين.
- تحديد الاحتياجات المهنية والأكاديمية الفعلية المرتبطة بانخفاض مستوى تقدير الذات ودرجة الاتجاهات نحو تدريس العلوم لدى معلمي العلوم والعمل على سد عوز الطلبة المعلمين منها.
- إجراء المزيد من الأبحاث في هذا المجال بدراسة متغيرات أخرى.
- إجراء دراسات تبحث في أسباب عدم وصول مستوى تقدير الذات ودرجة الاتجاهات نحو تدريس العلوم إلى درجة مرتفعة، تمهيداً للعمل على معالجتها بطريق ممنهجة.

- إجراء دراسات طويلة المدى تتابع مسار تغيير الاتجاهات وتقدير الذات لدى معلمي العلوم منذ التحاقهم بكليات العلوم في الجامعات الفلسطينية وحتى بعد انضمامهم للهيئة التدريسية كمعلمين في أحد المدارس الفلسطينية.
- البحث في تأثير نظرة المجتمع على مهنة التدريس وأثرها على اتجاهات الطلبة المعلمين نحو التدريس وتقديرهم لذواتهم.

المصادر والمراجع

المصادر والمراجع العربية:

- أبو الضبعات، زكريا اسماعيل (2009). إعداد وتأهيل المعلمين: الأسس التربوية والنفسية. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- أحمد، إيمان شكور (2017). اتجاهات طلبة كلية التربية نحو مهنة التدريس في جامعة تكريت. مجلة جامعة، كركوك للدراسات الإنسانية، 12(4)، 226 - 242.
- إلياس، طارق (2017). الوصول الى خط النهاية. القاهرة: مركز الخبرات المهنية - بميك.
- دخيل الله، رفعة مبارك (2020). معلم القرن الواحد والعشرون الرؤى التربوية والمهنية التدريبية. عمان: الآن ناشرون وموزعون.
- جرباوي، تفيدة (2005). المرأة الفلسطينية في العلوم والتكنولوجيا: النوع الاجتماعي وتطور العلوم في فلسطين. ورقة مقدمة لمنتدى المرأة العربية للعلوم، مجلة الدراسات الفلسطينية، (62)، 81-99.
- الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني (2020). كتاب فلسطين للإحصاء السنوي 2020. منشورات المؤسسة برقم (21). تم الاسترجاع من موقع <http://www.pcbs.gov.ps>
- الحاج، رائد يوسف (2009). إدارة السلوك الإنساني والتنظيمي. عمان: دار غيداء للنشر.
- الحجازي، مدحت عبد الرازق (2017). علم النفس بين التراث والمعاصرة. بيروت: دار الكتب العلمية.
- حسونة، سامي عيسى (2009). الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا قبل الخدمة. مجلة جامعة الأقصى، 13(2)، 122-149.
- الختاتة، سامي محسن؛ النوايسة، فاطمة عبد الرحيم (2011). علم النفس الاجتماعي. عمان: دار حامد للنشر والتوزيع.
- خضر، محسن (2008). مستقبل التعليم العربي بين الكارثة والأمل، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

- خيرى، أسامة (2014). تطوير الذات - إدراكياً، أكاديمياً، مجتمعياً. عمان: دار الولاية.
- ديكلو، جيرمان (2016). تقدير الذات جواز سفر مدى الحياة، (ترجمة الرقا، مصطفى ؛ الكردي، بسام). بيروت: دار القلم للطباعة والنشر والتوزيع.
- الرحو، جنان سعيد (2005). أساسيات علم النفس. بيروت: الدار العربية للعلوم
- الزعبي، أحمد محمد (1994). أسس علم النفس الاجتماعي. بيروت: دار الحرف العربي للنشر والتوزيع.
- الزغول، عماد عبد الرحيم (2010). نظريات التعلم. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- زهران، محمد حامد؛ زهران، سناء حامد (2010). فاعلية الذات وعلاقتها بالإتجاهات نحو الدراسة لدى طلاب وطالبات الجامعة. مجلة دراسات تربوية واجتماعية، 16(4)، 139-164.
- الزياد، فتحي مصطفى (1999، نوفمبر). البنية العاملية للكفاءة الذاتية الأكاديمية ومحدداتها. ورقة مقدمة إلى المؤتمر السنوي السادس - جودة الحياة بمركز الإرشاد النفسي جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
- الزيادات، حورية محمد (2015). تقوية مهارات الاتصال وتحسين مفهوم الذات لدى أطفال قرى SOS. عمان: دار الكتاب الأكاديمي.
- سعد، عبد المنعم فهمي (2006). الملامح الحديثة للإدارة التربوية. القاهرة: الدار الثقافية للنشر.
- سفيان، نبيل صالح (2004). المختصر في النفسية والارشاد النفسي (المفهوم-النظرية-النمو - التوافق-الاضطرابات-الارشاد والعلاج). القاهرة: إيتراك للنشر والتوزيع.
- سليم، مريم (2003). تقدير الذات والثقة بالنفس دليل المعلمين. بيروت: دار النهضة العربية.
- سيف، عبد الرحمن أحمد (2017). تطوير الذات. عمان: دار المعترف للنشر والتوزيع.
- الشخص، عبد العزيز السيد (2001). علم النفس الاجتماعي. القاهرة: دار القاهرة للكتاب.
- شقير، زينب محمود (2002). مقياس صورة الجسم. ط 3، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- شكشك، أنس (2007). استكشاف الذات. حلب: دار النهج للدراسات والنشر والتوزيع.
- شلبي، سيد محمد (2019). الإرتقاء بالذات. الجيزة: أطلس للنشر والإنتاج الإعلامي

- الشهراني، محمد سعيد (2005). *اتجاهات الطلاب المعلمين " تخصص العلوم " نحو مهنة التدريس وعلاقتها ببعض المتغيرات*. مجلة كلية التربية - جامعة الإسكندرية، 15(1)، 14-40.
- شويطر، عيسى محمد نزال (2009). *إعداد وتدريب المعلمين*. عمان: دار ابن الجوزي للنشر والتوزيع.
- صديق، حسن (2012). *الاتجاهات من منظور علم الاجتماع*. مجلة جامعة دمشق، 28(4+3)، 299-322.
- الطاهر، مهدي أحمد (1991). *الإتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته ببعض المتغيرات الدراسية (الأكاديمية) لدى طلاب كلية التربية*. رسالة غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
- الظاهر، قحطان أحمد (2004). *تعديل السلوك*. ط 2، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- عابد، أسامة (2009). *معتقدات طلبة معلم الصف بفعاليتهم في تعليم العلوم وعلاقة ذلك بمستوى فهمهم للمفاهيم العلمية*. المجلة الأردنية في العلوم التربوية. 5(3)، 187-199.
- عابد، أسامة حسن؛ الدولات، عدنان سالم (2013). *اتجاهات طلبة معلم الصف نحو تعليم العلوم وعلاقتها بمستوى فهمهم للمفاهيم العلمية*. مجلة دراسات جامعة عمار ثليجي، المجلد 27، 54-69.
- عبد الخالق، أحمد محمد (2016). *علم نفس الشخصية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- عبد الرؤوف، طارق؛ عامر، المصري (2018). *مفهوم وتقدير الذات*. القاهرة: دار العلوم للنشر والتوزيع.
- عبد الفتاح، رضا توفيق؛ عبد العظيم، عبد العظيم صبري (2017). *إعداد المعلم في ضوء بعض التجارب العالمية*. القاهرة: المجموعة العربية للنشر والتدريب.
- العمارة، محمد حسن (2004). *اتجاهات طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية / الأنوروا - الأردن نحو مهنة التعليم*. مجلة مركز البحوث التربوية، 13(25)، 107-134.
- العمري، صلاح الدين (2005). *مفهوم الذات*. عمان، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

- عوض، عباس محمود (2003). علم النفس الإجتماعي نظرياته وتطبيقاته. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- عويضة، كامل محمد (1996). علم النفس الاجتماعي. بيروت: دار الكتب العلمية.
- الفاخري، سالم عبد الله (2018). علم نفس العام. عمان: مركز الكتاب الاكاديمي.
- الفرح، وجيه؛ دبابة، ميشيل (2006). أساسيات التنمية المهنية للمعلمين. عمان: الوراق للنشر والتوزيع.
- القرش، سالم خلف الله (1998). الاتجاهات نحو مهنة التدريس وعلاقته بأداء الكفايات الأساسية لدى الطلاب المعلمين في التربية الميدانية. مجلة مستقبل التربية العربية، المجلد 13.
- ماهر، أحمد (2014). السلوك التنظيمي. الإسكندرية: الدار الجامعية.
- المجيدل، عبد الله؛ الشريع، سعد (2012). اتجاهات طلبة كليات التربية نحو مهنة التعليم دراسة ميدانية مقارنة بين كلية التربية - جامعة الكويت وكلية التربية بالحسكة - جامعة الفرات أنموذجاً. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، 28(4)، 17-57.
- محيسن، ابراهيم عبدالله (2007). تدريس العلوم تأصيل وتحديث. ط 2، الرياض: العبيكان للنشر.
- معاينة، خليل عبد الرحمن (2000). علم نفس الاجتماعي. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- المومني، هناء علي (2006). تقدير الذات وعلاقته بالمستوى التعليمي والعمر وطريقة التنقل والحركة لدى المعاقين بصرياً. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
- النجدي، أحمد؛ راشد، علي؛ عبد الهادي، منى (2002). تدريس العلوم في العالم المعاصر "المدخل في تدريس العلوم"، القاهرة: دار الفكر العربي.
- نوافلة، وليد؛ العمري، علي عبد الهادي (2013). مستوى الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم بالاستقصاء لدى طلبة التربية العملية في جامعه اليرموك. مجلة المنارة للبحوث والدراسات، 19(1)، 9-44.

- النوايسة، فاطمة عبد الرحيم؛ الختاتنة، سامي محسن (2010). **علم النفس الاجتماعي، الأردن:** دار حامد للنشر والتوزيع.

المراجع والمصادر الأجنبية

- Ajzen, I. (2005). **Attitudes, Personality, and Behavior** (2nd ed.), New York: McGraw-Hill Education.
- Almutawa, F. (2014). *Attitudes of Pre-service Teachers Towards the Teaching Profession: The Case of Kuwait University College Of Education*. *مجلة كلية التربية. جامعة الإسكندرية*, 24(3), 491-516.
- Anthony, R., & Artino, Jr. (2012). *Academic self-efficacy: from educational theory to instructional practice*. *Perspectives on medical education*, 1(2), 76-85.
- Aybek, B., & Aslan, S. (2019). *The Predictive Power of the Pre-Service Teachers' Self-Efficacy Beliefs upon Their Preparedness to Teach*. *Canadian Center of Science and Education*, 12(9), 27-33.
- Bandura, A. (1994). *Self-Efficacy*. *Encyclopedia of human behavior*, vol. 4, 71- 81
- Bandura, A. (1995). *Self-Efficacy in Changing Societies*. USA: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. Newyork: Worth Publishers.

- Bandura, A. (2007). *Much ado over a faulty conception of perceived self-efficacy grounded in faulty experimentation*. **Journal of Social and Clinical Psychology**, 26(6), 641-658.
- Baumeister, R. (2013), *Self-Esteem: The Puzzle of Low Self-Regard*. New York: **Plentum Press**.
- Bembenutty, H. (2006, Aug). *Teachers' Self-Efficacy Beliefs, Self-Regulation of Learning, and Academic Performance*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association, New Orleans.
- Bembenutty, H. (2007, Apr). *Preservice Teachers' motivational beliefs and self-regulation of learning*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Chakraborty, A., & Mondal, B. C. (2014). *Attitude of prospective teachers towards teaching profession*. **American Journal of Social Sciences**, 2(6), 120-125.
- Claypool, H., Smith, E., & Mackie, D. (2014). *Social Psychology* (4th ed.), New York: **Psychology Press**.
- Edwardes, M. (2019). *The Origins of Self: An Anthropological Perspective*. London: **UCL Press**.
- Efe, R., Oral, B., & Efe, H. (2012). *Student teachers' attitudes toward the teaching profession*. In L. Zysberg (Ed.), *Student Attitudes* (253-268), Nova Science Publishers.

- EL-Deghaidy, H. (2006). *An investigation of preservice teacher's self-efficacy and self-image as a science teacher in Egypt*. **Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching**, 7(2), 1-22.
- Erwin, P. (2001). **Attitudes and Persuasion**. New York: Psychology Press.
- Goulao, M. (2014). *The Relationship between Self-Efficacy and Academic Achievement in Adults' Learners*. **Athens Journal of Education**, 1(3), 237-246.
- Harter, S. (2015). **The Construction of the Self: Developmental and Sociocultural Foundations** (2nd ed.). New York: The Guilford Press.
- Jensen, J. (2012). **Changing Attitudes and Behavior Practice Makes Permanent**. New York: Rowman & Littlefield Education.
- King, P. W. (2009). **Climbing Maslow's Pyramid**. UK: Troubador Publishing Ltd.
- Lutfullah, T., & Ronald, B. (1999, Mar). *A Study of Turkish Preservice Science Teachers' Attitudes toward Science and Science Teaching*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching . Boston.
- Mruk, C. (2006). **Self-esteem: Research, theory, and practice** (3rd ed.). New York: Springer Publishing Company.

- Murugan, S., & Hema, G. (2017). *Attitude towards science teaching of student teachers*. **International Journal of Informative & Futuristic Research**, 5(3) 8926-8930.
- Ngman-Wara, E. I., & Edem, D. I. (2016). *Pre-Service Basic Science Teachers' Self-Efficacy Beliefs and Attitudes towards Science Teaching*. **International Journal for Innovation Education and Research**, 4(8), 20-41.
- Palmer, D. (2006). *Durability of Changes in Self-efficacy of Preservice Primary Teachers*. **International Journal of Science Education**, 28(6), 655-671.
- Pendergast , D., Garvis , S., & Keogh , J. (2011). *Pre-Service Student-Teacher Self-efficacy Beliefs: An Insight Into the Making of Teachers*. **Australian Journal of Teacher Education**, 36(12), 45-58.
- Rath, J., & McAninch, A. (Ed.). (2003). **Teacher Beliefs and Classroom Performance: The Impact of Teacher Education**. USA: Information Age Publishing.
- Rogers, K. (2013). **Self-Interest: An Anthology of Philosophical Perspectives from Antiquity to the present**.(2nd ed.), New York: Roytledge Taylor & Francis Group.
- Sarikaya, H. (2004). **pre-service elementary teachers science knowledge, attitude toward science teaching and their efficacy beliefs**

- regarding science teaching** (Unpublished master's thesis).Middle East Technical University,Turkey.
- Schultz, P. W., & Oskamp, S. (2014). *Attitudes and Opinions* (3rd ed.). New York: **Psychology Press**.
 - Senler , B., & Sungur , S. (2010). *Pre service science teachers' teaching self-efficacy: a case from Turkey*. **Procedia Social and Behavioral Sciences**,vol. 9, 771-775.
 - Stoyanov, S. (2017). **An Analysis of Abraham H. Maslow's A Theory of Human Motivation**. London: Macat International Limited.
 - Terry, D. J., & Hogg, M. A. (Ed.). (2009). **Attitudes, Behavior, and Social Context: The Role of Norms and Group Membership**. London, Taylor & Francis-library.

الملاحق

ملحق (1): توزيع عينة الدراسة حسب الجامعة، المستوى الدراسي، الجنس، والتخصص.

الجامعة	التخصص		الفيزياء		الكيمياء		الأحياء		المجموع
	الجنس	الذكور	الإناث	الذكور	الإناث	الذكور	الإناث		
فلسطين التقنية	المستوى الثالث	3	15	4	17	-	-	39	
	المستوى الرابع	4	16	1	14	-	-	35	
النجاح الوطنية	المستوى الثالث	5	17	4	58	6	55	145	
	المستوى الرابع	9	35	4	28	5	30	111	
العربية الأمريكية	المستوى الثالث	3	21	6	20	7	19	76	
	المستوى الرابع	6	15	8	13	5	16	63	
المجموع		30	119	27	150	23	120	469	

ملحق (2): توزيع عينة الدراسة حسب الجامعة، التخصص، الجنس والتأهيل التربوي.

الجامعة	التخصص		الفيزياء		الكيمياء		الأحياء		المجموع
	الجنس		الذكور	الإناث	الذكور	الإناث	الذكور	الإناث	
فلسطين التقنية	مؤهل تربوياً		0	6	0	4	-	-	10
	غير مؤهل تربوياً		7	25	5	27	-	-	64
النجاح الوطنية	مؤهل تربوياً		0	0	0	0	0	0	0
	غير مؤهل تربوياً		14	52	8	86	11	85	256
العربية الأمريكية	مؤهل تربوياً		3	8	2	5	0	0	18
	غير مؤهل تربوياً		6	28	12	28	12	35	121
المجموع			30	119	27	150	23	120	469

ملحق (3): توزيع عينة الدراسة حسب الجامعة، التخصص، الجنس والتقدير الجامعي.

الجامعة	التخصص		الفيزياء		الكيمياء		الأحياء		المجموع
	الجنس	الذكور	الإناث	الذكور	الإناث	الذكور	الإناث	الذكور	
فلسطين التقنية	ممتاز	1	8	0	6	-	-	-	15
	جيد جداً	2	9	1	9	-	-	-	21
	جيد وما دون	4	14	4	16	-	-	-	38
النجاح الوطنية	ممتاز	3	7	1	9	3	10	33	
	جيد جداً	5	20	6	40	5	42	118	
	جيد وما دون	8	25	4	37	3	28	105	
العربية الأمريكية	ممتاز	2	8	4	6	1	3	24	
	جيد جداً	2	5	3	6	1	7	24	
	جيد وما دون	5	23	7	21	10	25	91	
المجموع		32	119	30	150	23	115	469	

ملحق (4): نموذج تحكيم مقياس تقدير الذات بصورته الأولية

المجال الأول : مقياس معتقدات معلمي العلوم ما قبل الخدمة (PSTB) (Pre-service science teachers' beliefs)			
رقم الفقرة	الفقرة	قدرتها على القياس	التعديل ان وجد
● معتقدات المعلمون ما قبل الخدمة حول أهمية العلوم وتعليم العلوم			
1.	أعتقد أن تعليم العلوم ضروري لتنمية قدرات طلاب المدارس		
2.	أعتقد أنه يجب أن يركز التعليم الإبتدائي على تدريس العلوم في أسرع وقت ممكن		
3.	تعليم العلوم ضروري لجعل التلاميذ أكثر مشاركة في حل المشاكل التكنولوجية في المجتمع.		
4.	تعليم العلوم مهم للغاية للطلاب لذلك يجب على المعلمين عديمي الخبرة تلقي تدريب اضافي		
5.	أعتقد أن لتعليم العلوم أهميه كبيرة لتمكين الطلاب من اتخاذ القرارات بخصوص دراستهم المستقبلية.		
6.	أعتقد أثر تعليم العلوم أن يمتد إلى ما بعد المدرسة.		
● معتقدات الكفاءة لدى الطلبة المعلمون في فهمهم للماده العلميه وطريقه تدريسها			
1.	من خلال خبرتي في مساقات التربيه العملية وجدت أنه لدي معلومات كافية للإجابة عن استفسارات الطلبة.		
2.	على الرغم من أنني استوعب المفاهيم العلمية جيداً، إلا أنني أحتار بشأن كيفية مساعده طالب يواجه مشكلة في فهم أحد مفاهيم العلوم، ولن استطيع تحديد الطريقه المثلى في مساعدته.		
3.	مع أنني أعرف الخطوات الأساسية لتدريس مواضيع العلوم بكفاءة، لكنني أعتقد ان تدريس العلوم يتطلب من الخبرات أكثر مما أمتلك.		
4.	لم أحصل على التدريب الكافي الذي يمكنني من إدارة المختبرات بفعالية.		
5.	لا أمتلك الخبرة الكافيه حول ما يجب عليّ فعله حتى أجذب الطلاب وأجعل اقبالهم وانخراطهم في عمليه تعليم العلوم أكبر.		
6.	أعتقد أن معظم معلمي العلوم وخاصة في المدارس الابتدائيه يجدون صعوبة في تدريس العلوم للأطفال .		
● معتقدات الكفاءة للطلبة المعلمين في تعاملهم مع البيئة التعليميه التعليميه			
1.	سأستطيع التصرف حتى لو عملت في مدرسة ذات امكانيات بسيطة.		

2.	لن أحمل على عاتقي حل المشاكل المتعلقة بالمدرسة أو الطلاب لأنه ليس مجال عملي.		
3.	إذا وُجد طالب من ذوي الاحتياجات الخاصة فعليه أن يكيف نفسه ليتعايش مع الطلاب، فالمدرسة غير قادرة وغير مكلفة بتوفير بيئه تناسبه.		
4.	بعد إنتهاء إجراء التجربة سأطلب من الطلاب مغادرة المختبر وترك الأدوات كما هي حتى يستخدمها زملائهم ولا اتفحصها فأنا متأكد أنها آمنة لأن الطلاب جربوها.		
5.	سيكون دوري كمعلم شبيه بمايسترو الفرقة الموسيقية بحيث سأكتفي بإرشادهم عن بعد ولن أتدخل بحديثات العملية التعليمية.		
6.	سأهتم خلال تدريس أنشطة العلوم إلى تنمية قدرات الطالب على التفاعل مع بيئته أكثر من إكسابه قدرات من المعلومات العلمية.		
7.	إن توقعاتي بعدم احترام وقت المناقشة في الحصة من قبل بعض الطلاب وتبديده دون إنجاز مثمر، سيجعلني أقدم المعرفة واختصر وقت النقاش معهم.		
● معتقدات الكفاءة لدى الطلبة المعلمون حول امكانيه أن يكونوا مدرسين ناجحين			
1.	أقبل وأرحب دائماً بأسئلة الطلاب ضمن موضوع الدرس أثناء حصص العلوم.		
2.	لن أعتد على الاستراتيجيات التي تدعم مشاركة جميع الطلاب في التجارب لأنها تسبب الفوضى في المختبر عدا أن أنها مضيعة للوقت.		
3.	من خلال خبرتي في التربيه العمليه وجدت أنه لا بد أن يكون معلم العلوم دائم البحث والتطوير.		
4.	سأظهر للطلاب أنني ضجرٌ من بعض تصرفاتهم وسأقمع تصرفاتهم حتى أسيطر على سير الحصة		
5.	أرى نفسي أنني أنافس مستقبلاً على أحد الجوائز المحليه أو الدولية لمعلم العلوم المتميز أو الأفضل.		
● معتقدات الكفاءة في العلاقات مع الكوادر البشرية في المدرسة والطلاب			
1.	لن أستمع لأراء المعلمين الخبراء من حولي بشكل دائم فقد أكون أكثر كفاءه منهم، وسأحاول إقناعهم بأفكاري.		
2.	سأتعاون مع مدرسين المواد العلمية والطلاب لعمل بحث أو وسيلة أو عمل معرض للعلوم على الرغم من معرفتي أن لا عائد منها علي.		
3.	إذا كنت مخيراً، فلن أدعوا المدير لتقييم تدريسي للعلوم.		
4.	من خلال مخالطتي لمعلمي علوم، أصبحت مؤيداً لفكرة بعضهم أن زيارة المشرف لن تغير شيء		

			وسوف أفضل عدم الاستماع لهم لأنني سأكون أكثر معرفةً منهم بطلابي.
● معتقدات الكفاءة للطلبة المعلمين المتعلقة بالمنهاج			
1.			في ظل المناهج الزخمة، سأكون قادراً على إنهاء مقرر العلوم ولن أترك أي تجربة وبأفضل الطرق في الوقت المحدد.
2.			من خلال اطلاعي على بعض الخطط الزمنية لتدريس العلوم، لاحظت أنه يوجد وحدات دراسية غير مهمة تُخصص لها وقت أطول ربما سأغير فيها لصالح الوحدات الأهم.
3.			إذا اضطررت سأحذف المادة التي أراها أعلى من مستوى الطلاب الفكري.
4.			مع الزيادة السريعه في تراكم المعارف وخاصة في العلوم، سأتوسع بإسهاب في المادة لأغطيها كما يجب.
5.			من خلال إطلاعي على مقررات العلوم المدرسية لاحظت أنها بأهداف عمقيه ومحتوى سطحي.
6.			لاحظت أن منهاج العلوم يركز على مواضيع لن يحتك بها الطالب خلال حياته هي برأيي غير ضرورية لا يجب التركيز عليها.
7.			أحياناً أجد أن الموضوعات المطرحة في كتب العلوم معقده ولا تناسب الطالب
المجال الثاني: مقياس توقع نتائج تدريس العلوم STOE (Science teaching Outcome Expectancy)			
1.			يعود سبب تقدم أداء الطلاب في العلوم إلى الجهد الإضافي الذي يبذله معلم العلوم.
2.			في حال اكتُشِف ضعف تحصيل بعض الطلاب لدي، فلن أقبل أن يُعزي أحدٌ من المحيطين السبب لأدائي كمعلم للعلوم بشكل دائم.
3.			كلما اجتهد المدرس في تدريسيه، قاد ذلك إلى تحسن في أداء الطلبة خصوصاً ذوي التحصيل المنخفض.
4.			يمكنني تخطي مشكله ضعف خلفية الطلاب في العلوم بالتدريس الجيد.
5.			من خلال تجاربي استنتجت أنه إذا كان الطلاب أقل تحصيلاً في العلوم من المواد الأخرى، فعلى الأرجح أن السبب عدم فعاليه تدريس العلوم.
6.			سيكتسب طلابي بالكثير من القيم الجيده التي لا علاقه لها بالعلوم.
7.			إذا طلب أحد الطلاب نصيحتي في اختياره لمهنة التعليم في أحد التخصصات العملية، فسأتحفظ على

			إجابتي لربما قد أعجب بطريقه عرضي للمادة وليس بالمادة نفسها.	
			من خلال تجربتي اذا عبر أحد أولياء الأمور أن طفلهم يبدي اهتماماً للعلوم في المدرسه، فإن ذلك يعزى إلى أداء معلم ابنهم.	8.
			سأغير نظرة طلابي إلى ماده العلوم بجعلها ماده ممتعة ومسلية.	9.
			سيتمكن طلابي من استخدام ما أعلمه لهم نظرياً في الحياه العملية.	10.
			سيكون لمادة العلوم النصيب الأكبر والأكثر تميزاً في ملف إنجاز جميع طلابي بغض النظر عن متسواه الدراسي	11.
			سيجد طلابي ما يشتركون به من إنجازاتهم في العلوم في المعارض العلمية.	12.

ملحق (5): نموذج تحكيم مقياس الاتجاهات بصورته الأولى

رقم الفقرة	الفقرة	قدرتها على القياس		التعديل ان وجد
		قادرة	غير قادرة	
المحور الأول: اتجاهات معلمي العلوم ما قبل الخدمة نحو العلوم ومهنة تدريس العلوم				
1.	أتوقع أن مهنة تدريس العلوم ستُحقق طموحي.			
2.	لا أشعر بأنني متحمسٌ بشكل كبير لتدريس العلوم.			
3.	لا يمكنني أن أتخيل بسهولة نفسي أعمل بمهنة أخرى غير مهنة تدريس العلوم.			
4.	تغمرني السعادة بمجرد أن أتخيل نفسي وقد أصبحت معلماً للعلوم وسط مجموعه من التلاميذ.			
5.	خلال تجربتي كان الوقوف أمام التلاميذ يستهويني ويجعلني أكثر راحة.			
6.	ما يحصل عليه المعلم من أمان وظيفي، قادني للتفكير بمهنة معلم العلوم كمهنة للمستقبل.			
7.	أعتقد أن مهنتي المستقبلية كمعلم للعلوم لن تكون مصدراً لراحتي.			
8.	أعتقد أن تدريس العلوم بالنسبة لي مهنة شاقة لأنها تطلب مني قوة الانضباط في السلوك والالتزان في الشخصية.			
9.	يدرك معظم الطلاب أن نهاية المطاف بهم ستكون كمعلمي علوم بعد أن يجتازوا عدداً ليس بضئيل من الساعات المعتمدة في كليه العلوم، ولو أدركوا ذلك من بداية لما التحاقوا بها.			
10.	الأمتيازات التي يحصل عليها المعلم بشكل عام (مثل الاجازات، التأمين الصحي، عدد ساعات الدوام القصيرة) كانت الدافع الأساسي لي ولكثير من الطلاب للإلتحاق بكلية العلوم.			

11.	لولا أن معدل الثانوية العامة فرض عليّ الالتحاق بكلية العلوم لما فعلت.		
12.	تغمرنني السعادة عندما أسمع عن معلم علوم فلسطيني قد حصل على جائزة لتفوقه في العملية التعليمية.		
13.	لو أتحت لي فرصة ترك كلية العلوم إلى كلية الهندسة هروباً من مهنة التعليم لفعلت.		
14.	أعتقد أن تدريس العلوم عمل به عيده كل البعد عن الجو الاجتماعي وستكون مقيدة لحريتي الشخصية فستجعلني منعزلاً عن الحياة الاجتماعية.		
15.	من خلال تجربتي اتضح لي أن تدريس العلوم معي لن يتجاوز العمل داخل جدران الفصل أو المختبر.		
16.	أعتقد أن تدريس العلوم للأطفال لن يأخذ شكلاً أكبر من كونه رغي وثرثرة مع مجموعة أطفال.		
17.	من خلال تجربتي أعتقد أن معلم العلوم يسير على خطوات ثابتة أثناء التدريس فهو أشبه بماكنة ويمكن الاستغناء عنه مستقبلاً باستخدام تقنيات التعلم الحديثة.		
18.	أعتقد أن عبارة "كاد المعلم أن يكون رسولاً" مجرد شعار يرفعه القريبون من هذا المجال فقط.		
19.	لن أكون حريصاً على خلق علاقة ودية مع الطلاب، لأنه من المهم أن أفرض شخصيتي خاصة إذا كنت أدرس العلوم لطلاب المرحلة الثانوية.		
20.	من خلال ملاحظتي للمعلمين اعتقد أن المعلم الأنجح هو السريع البديهة وحسن التصرف في المواقف المحرجة.		
21.	غالباً ما تتذبذب محبتي لمهنة معلم العلوم عندما اسمع عن معلم تعرض للعنف في أحد المدارس.		
المحور الثاني: اتجاهات معلمي ما قبل الخدمة نحو السمات الشخصية والمهنية لمعلم العلوم			
1.	أعتقد أنني سأكون جاهز لنقاش حاد مع احد اولياء الأمور اذا أبدى تأييده لتصرفات ابنه المزعجة خلال الفصل.		

2.	عندما تُتاح لي الفرصة لأكون معلماً للعلوم لن أكون صبوراً مع الطلاب كثيري الإنشغال عن الحصة وبطئي التعلم خوفاً من تأثيرهم على تركيز البقية.		
3.	أتوقع أنني سأعرض لكثير من المواقف التي ستسبب لي ضيقاً وإرباكاً بسبب تفريغ الطلاب لطاقتهم في حصص العلوم وخاصة عند تعاملهم مع الأدوات.		
4.	إذا رأيت طالباً اجتماعياً في كليه العلوم، فإنني أتوقع أنه لن يكون معلماً ناجحاً، فالمعلم يجب أن يحافظ على مسافات ليس ضئيلة مع طلابه مستقبلاً.		
5.	عندما أتصور رسالتي كمعلم للعلوم أعتز بمهنتي، فهي تتأى بي عن مواطن الشبهات وتدعوني إلى الحرص على نقاء السيرة، حفاظاً على شرف مهنة التعليم ودفاعاً عنها.		
6.	أتوقع أن حصولي مستقبلاً كمعلم للعلوم على ترقية في الدرجات كغيري من المعلمين دون أدنى فرق يشعروني بالأسى، ويجعلني أبتعد عن التعاون معهم.		
7.	أفضل أن أصبح معلم علومٍ شديدٍ مع طلابي لأنال نتائج أفضل من تدريسي لهم، فلا لين في تعليم العلوم.		
8.	سأشعر بالازعاج والضيق بسبب الأعباء الإضافية التي أكلف بها من المدير فوق عملي كمعلم للعلوم.		
9.	أبالغ بقول أنني أكون سعيداً عندما أسمع أن معلمي العلوم سريعي التكيف مع التكنولوجيا مقارنة بالمعلمين خريجي الكليات الأخرى.		
10.	إذا اكتشفت بعد أن أصبح معلماً للعلوم أن هذه المهنة تتطلب مني أن أبقى طالب علم فإن ذلك حقاً سيزعجني.		
11.	أعتقد أن فكرة كون المعلم قائد لطلابه لن تكون نافعه في العملية التعليمية، فلن تقنع الطلاب ولا حتى أولياء الأمور.		
المحور الثالث: نظرة المجتمع لمهنة تعليم العلوم			
1.	سأشعر بالفخر عندما أعرف عن نفسي أمام الآخرون أنني أدرس في كلية العلوم وسأصبح معلماً.		

2.	تؤرقني نظرة المجتمع لمعلمي العلوم التي سببتها قلة الوظائف الحكومية والمؤسسات التربوية الخاصة التي تصب إهتمامها لتُرضي المجتمع وأولياء الأمور وترفيه الطلاب لضمان بقاء عقودهم، وإهمال المعلمين وحقوقهم.		
3.	تصريح بعض أفراد المجتمع بأن معلمي العلوم هم قادة المجتمع للتطور كفيني للشعور بالفخر.		
4.	ربما أشعر بالحرج إذا عَرِفَ أحد زملاء المدرسة أنني سأصبح معلماً، مع أنني كنت متفوقاً عليهم في الدراسة.		
5.	لم أعد أهتم بإظهار مهنة التعليم بصورة مشرقة أمام الآخرين، فلا رجاء بالنهوض بمهنة معلم العلوم.		
6.	عندما أصبح معلماً لن أبذل مجهوداً يستتفز قواي لإصلاح مجتمعٍ مشوبٍ بالفساد، لا يربي أفراده أبنائهم على كون المعلم قدوة لهم.		
7.	أعتقد أن طلاب الثانوية العامة المتفوقون لديهم سبب منطقي لعزوفهم عن الالتحاق بكليات العلوم على الرغم من تقديم المنح الكاملة أو الجزئية لهم وتفضيلهم لماده العلوم على المواد الأخرى، خوفاً من الوقوع في شباك نظرة المجتمع المتوقعة لهم كمعلمين.		
8.	على الرغم أن الجميع يعتبر مهنة التعليم مهنة المملين، إلا أنني لا أراها كذلك فهي مهنة سامية ورفيعة.		

ملحق (6): مقياس تقدير الذات بصورته النهائية

مقياس تقدير الذات لدى الطلبة المعلمين في تدريس العلوم

عزيزي/ عزيزتي الطالب/ة في كلية العلوم

أُعدت هذه الاستبانة لأغراض بحثية بحتة بقصد جمع البيانات حول مستوى تقدير الذات في تدريس العلوم لدى الطلبة المعلمين الملتحقين بأحد برامج العلوم في جامعة فلسطين التقنية - خضوري، النجاح الوطنية، والعربية الأمريكية من طلاب المستوى الثالث والرابع، وستستخدم هذه البيانات بعد تحليلها للوصول إلى نتائج أطروحة ماجستير معنونة بتقدير الذات لدى الطلبة المعلمين في الجامعات الفلسطينية لمبحث العلوم وعلاقته باتجاهاتهم نحو تدريس العلوم، لذلك سيكون لإجاباتكم الدقيقة من منظوركم الشخصي تأثيرها الكبير على صدق نتائج الدراسة، وبناءً على ذلك فإن الباحثة تأمل منكم قراءة جميع فقرات الأداة والإجابة عليها حيث ستكون الاستجابات مرتبة على خمسة درجات ما بين موافق بشدة ولا أوافق بشدة.

الجزء الأول: البيانات الأساسية

الجنس: ☐ أنثى ☐ ذكر

الجامعة: ☐ جامعة النجاح الوطنية ☐ جامعة فلسطين التقنية - خضوري ☐ الجامعة العربية الأمريكية

التخصص: ☐ الفيزياء ☐ الكيمياء ☐ الأحياء

التخصص الفرعي:

التقدير الجامعي: ☐ ممتاز ☐ جيد جداً ☐ جيد وما دون

أدرس حالياً التأهيل التربوي بشكل موازي للتخصص الأصلي: ☐ نعم ☐ لا

الجزء الثاني: مجالات الأداة وفقراتها

المجال الأول : معتقدات الطلبة المعلمين المتعلقة بتقديرهم لذواتهم					
رقم الفقرة	الفقرة	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	لا أوافق بشدة
المحور الأول: معتقدات الطلبة المعلمين حول أهمية العلوم وتعليم العلوم					
1.	أعتقد أن تعليم العلوم ضروري لتنمية شخصية الطالب وقدراته الفكرية.				
2.	أعتقد أن التعليم الأساسي يجب أن يركز على تدريس العلوم ابتداءً من السنة الأولى في المرحلة الأساسية.				
3.	تعليم العلوم ضروري لجعل الطلاب أكثر مشاركة في حل المشاكل المجتمعية باستخدام التكنولوجيا الحديثة مستقبلاً.				
4.	أعتقد أنه من الضروري أن يتلقى معلم العلوم المحدود الخبرة تدريب إضافي لضمان تأهيله لتحقيق أفضل المخرجات.				
5.	أعتقد أن تعليم العلوم يُنمي قدرة التلاميذ على اتخاذ القرارات العملية والمنطقية.				
6.	أعتقد أن أثر تعليم العلوم يمتد إلى ما بعد المدرسة.				
المحور الثاني: معتقدات الطلبة المعلمين حول فهمهم لمادة العلوم وطريقة تدريسها					
7.	أعتقد أن لدي من المعلومات ما يكفي للإجابة عن استفسارات الطلاب حول مادة العلوم.				
8.	على الرغم من أنني استوعب المفاهيم العلمية جيداً، إلا أنني سأحтар بشأن كيفية مساعدة طالب يواجه مشكلة في فهم أحد المفاهيم.				
9.	مع أنني أعرف الخطوات الأساسية لتدريس مواضيع العلوم بكفاءة، لكنني أعتقد أن تدريس				

					العلوم يتطلب مني خبرات تراكمية قد لا أكون أمتلكها.	
					10 أعتقد أنني لم أحصل على التدريب الكافي الذي يمكنني من تفعيل المختبرات بالكفاءة المطلوبة.	
					11 لا أمتلك المهارة الكافية حول ما يجب عليّ فعله حتى أ جذب الطلاب وأجعل إقبالهم وانخراطهم في عملية تعلم العلوم أكثر.	
					12 أعتقد أنني لن أتمكن من تدريس العلوم في المدارس الأساسية لأنني سأجد صعوبة في إيجاد طرق تدريس مختلفة للتعامل معهم.	
المحور الثالث: معتقدات الطلبة المعلمين في كفاءة تعاملهم مع البيئة المدرسية						
					13 أعتقد أنه يمكنني التكيف بسهولة مع ضعف الإمكانيات في مدارسنا.	
					14 لن أحمل على عاتقي حل المشاكل المتعلقة بالمدرسة أو الطلاب لأنها ليست ضمن مجال عملي كمعلم للعلوم.	
					15 إذا وُجد طالب من ذوي الاحتياجات الخاصة فعليه أن يكيف نفسه بنفسه ليتعايش مع زملاءه، وخاصة إذا كانت المدرسة غير قادرة على توفير بيئة تناسبه.	
					16 أعتقد أن تفحص معلمي العلوم لأدوات المختبر بعد إنهاء التجربة غير مجدٍ فهي آمنة للاستخدام مرة أخرى من قبل الطلاب كون غيرهم جربوها في حصص سابقة.	
					17 أعتقد أنني سأعرض لحالة من التوتر والحرَج في حال كانت نتائج التجربة مخالفة لما هو متوقع.	
					18 سأكتفي بإرشاد الطلاب وتوجيههم في التجارب بشكل عام دون أن أفرض رأيي في حيثيات خطوات التنفيذ.	

					19	سأهتم خلال تدريس العلوم بتنمية قدرات الطلاب على التفاعل مع بيئة التعلم بناءً على الإمكانيات المتوافرة أكثر من إكسابهم قدرًا من المعلومات.
					20	إن توقعي بضعف احترام وقت الحصة من قبل بعض الطلاب وتبديده دون إنجاز مثمر بالانحراف نحو موضوعات أخرى، سيجعلني أقل وقت النقاش وتقديم المعرفة المطلوبة باختصار.
المحور الرابع: معتقدات الكفاءة لدى الطلبة المعلمين في إمكانية أن يكونوا مدرسين ناجحين						
					21	أعتقد أنني سأرحب دائماً بأسئلة الطلاب ضمن موضوع الدرس أثناء حصص العلوم.
					22	أعتقد أن اعتمادي على طرق تدريس تدعم مشاركة جميع الطلاب ستسبب الفوضى وتضيع الوقت.
					23	خلال دراستي الجامعية ترسخت قناعاتي بأن معلم العلوم لا بد أن يكون دائم البحث والتطوير في مجاله المهني.
					24	سأظهر للطلاب أنني ضجر من بعض تصرفاتهم وقد أقمع هذه التصرفات لأسيطر على سير الحصة.
					25	قد تواجهني صعوبة استثارة دافعية الطلبة كونهم غير فضوليين لفهم الظواهر العلمية.
					26	أهتم بأن أكون أحد المنافسين مستقبلاً على الجوائز المحلية أو الدولية المتعلقة بتعليم العلوم.
المحور الخامس: معتقدات الطلبة المعلمين حول كفاءتهم في بناء العلاقات مع الكوادر البشرية في المدرسة والطلاب						
					27	أعتقد أن الاستماع لآراء المعلمين الآخرين سيكون قليل التأثير وذلك لثقتي التامة بكفاءتي وقناعاتي بها.

					28 حتى لو كان تحصيل الطلاب ضعيف في العلوم، ستكون علاقتي بهم جيدة.
					29 سأتعاون مع معلمي المواد الأخرى والطلاب في تنظيم أعمال متعلقة بتدريس العلوم كبحث أو وسيلة أو معرض على الرغم من معرفتي أن لا عائد منها عليّ وتوقعي للكثير من المعوقات.
					30 إذا كنت مخيراً، فلن أدعو المدير لتقييم تدريسي للعلوم.
					31 أُؤيد بعض معلمي العلوم في فكرة أن زيارة المشرف لن تغير شيئاً وسوف أفضل عدم الاستماع له لأنني سأكون أكثر معرفةً منه بطلابي.
المحور السادس: معتقدات الطلبة المعلمين حول قدرتهم في التعامل مع الموضوعات المتعلقة بالمنهاج					
					32 في ظل زخامة محتوى الكتب المقررة، أعتقد أنني سأكون قادراً على إنهاء مقرر العلوم بأفضل الطرق وفي الوقت المحدد.
					33 أعتقد أنني أستطيع التعديل على تفاصيل مقترحات الخطط الزمنية المرفقة من التربية لمقرر العلوم، إذا رأيت أن هذا التعديل لصالح الطلاب دون إحداث خلل في العملية التعليمية.
					34 إذا اضطرتت سأخفف المادة التي أراها أعلى من مستوى الطلاب العقلي .
					35 مع الزيادة السريعة في تراكم المعارف وخاصة في العلوم، سأستخدم الإسهاب في التدريس لأعطي المادة كما أعتقد أنه يجب.
					36 إذا لاحظت وجود محتوى سطحي في أحد كتب العلوم بشكل لا يغطي أهدافه التي توصف

					بالعميقة فإنني سأعتمد المحتوى بغض النظر إن تحققت الأهداف أم لا.	
					37 إذا لاحظت أن منهاج العلوم يركز على أمثلة غير واقعية بالنسبة للتلاميذ فإنني لن أوليها أي اهتمام وقد أُلغيتها واستبدلها بأخرى واقعية.	
					38 أعتقد أنني سأكون قادراً على تكييف الموضوعات المطروحة في محتوى مقرر العلوم لتتفق مع المستويات العقلية للمتعلمين.	
					39 إذا لاحظت أن التقويم في مقرر العلوم لا يغطي المواضيع بشكل كامل سأضع أسئلة إثرائية أو أوراق عمل تساند منهاج و تعزز المعلومة لدى الطالب.	
المجال الثاني: توقع مخرجات تدريس العلوم						
رقم الفقرة	موافق بشده	موافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق بشده	
40						يعود تقدم أداء الطلاب في العلوم إلى الجهد الذي يبذله معلم العلوم.
41						إن عزو ضعف تحصيل الطلاب لأدائي في تدريس العلوم غير مرضي ومقنع لثقتي بنتائج قدرتي على تدريس العلوم.
42						أعتقد أن لدي من المهارات ما يمكنني من تحديد طريقة التدريس الفضلى لتحسين أداء الطاب خاصة ذوي التحصيل المنخفض.
43						يمكنني تخطي مشكلة ضعف خلفية الطلاب في العلوم بالتدريس المعتمد على الخطط العلاجية.
44						إذا كان التلاميذ أقل تحصيلاً في العلوم من المواد الأخرى، فعلى الأرجح أن السبب انخفاض فعالية تدريس العلوم.

					45 أتوقع أن طلابي سيكتسبون الكثير من القيم الجيدة التي لا علاقة لها بالعلوم خلال تدريسي لهم.
					46 أتوقع أن بعض طلابي سيختاروا تدريس العلوم كمهنة مستقبلية له.
					47 أعتقد أن أدائي بصفتي معلماً للعلوم سينمي اتجاهات إيجابية للتلاميذ نحو العلوم وتعلم العلوم.
					48 أعتقد أنه بإمكانني تغيير نظرة الطلاب لمادة العلوم كونها من المواد الصعبة بجعلها مادة مسلية وممتعة.
					49 أتوقع أن طلابي سيوظفوا ما تعلموه من حصص العلوم في الحياة العملية.
					50 سيكون لمادة العلوم النصيب الأكبر والأكثر تميزاً في ملف إنجاز جميع الطلاب بغض النظر عن مستوياتهم التحصيلية.
					51 أتوقع أن يكون للطلاب واجهة مميزة خاصة بالعلوم في معرض المدرسة السنوي من منجزاتهم خلال الفصل.

ملحق (7): مقياس الاتجاهات بصورته النهائية

مقياس اتجاهات الطلبة المعلمين نحو تدريس العلوم

عزيزي/ عزيزتي الطالب/ة في كلية العلوم

أُعدت هذه الاستبانة لأغراض بحثية بحتة بقصد جمع البيانات حول درجة الاتجاهات نحو تدريس العلوم لدى الطلبة المعلمين الملتحقين بأحد برامج العلوم في جامعة فلسطين التقنية - خضوري، النجاح الوطنية، والعربية الأمريكية من طلاب المستوى الثالث والرابع، وستُستخدم هذه البيانات بعد تحليلها للوصول إلى نتائج أطروحة ماجستير معنونة بتقدير الذات لدى الطلبة المعلمين في الجامعات الفلسطينية لمبحث العلوم وعلاقته باتجاهاتهم نحو تدريس العلوم، لذلك سيكون لإجاباتكم الدقيقة من منظوركم الشخصي تأثيرها الكبير على صدق نتائج الدراسة، وبناءً على ذلك فإن الباحثة تأمل منكم قراءة جميع فقرات الأداة والإجابة عليها حيث ستكون الاستجابات مرتبة على خمسة درجات ما بين موافق بشدة ولا أوافق بشدة.

الجزء الأول: البيانات الأساسية

الجنس: ☐ أنثى ☐ ذكر

الجامعة: ☐ جامعة النجاح الوطنية ☐ جامعة فلسطين التقنية - خضوري ☐ الجامعة العربية الأمريكية

التخصص: ☐ الفيزياء ☐ الكيمياء ☐ الأحياء

التخصص الفرعي:

التقدير الجامعي: ☐ ممتاز ☐ جيد جداً ☐ جيد وما دون

أدرس حالياً التأهيل التربوي بشكل موازي للتخصص الأصلي: ☐ نعم ☐ لا

الجزء الثاني: مجالات الأداة وفقراتها

المجال الأول: اتجاهات الطلبة المعلمين نحو معلم العلوم وتدريس العلوم						
رقم الفقرة	الفقرة	موافق بشده	موافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق بشده
1.	أتوقع أن مهنة تدريس العلوم ستُحقّق طموحي.					
2.	لا أشعر بأنني متحمّس بشكل كبير لعملية تدريس العلوم.					
3.	لا يمكنني أن أتخيل نفسي أعمل بمهنة أخرى غير تدريس العلوم.					
4.	تغمّرني السعادة بمجرد أن أتخيل نفسي معلماً للعلوم وسط مجموعة من الطلاب.					
5.	أتوقع أن تجربة الوقوف أمام الطلاب بصفتي معلماً للعلوم تستهويني وتجعلني أكثر راحة.					
6.	ما يحصل عليه المعلم من أمن وظيفي، قادني للتفكير بتدريس العلوم كمهنة للمستقبل.					
7.	أعتقد أن عملي في مهنة تدريس العلوم مستقبلاً لن يكون مصدراً لراحتي.					
8.	أعتقد أن مهنة تدريس العلوم شاقة لأنها ستتطلب مني قوة الانضباط في السلوك والإلتزام في الشخصية.					
9.	لو أنني أدركت أن نهاية المطاف بي بعد تخرجي من كلية العلوم ستكون كمعلماً للعلوم قبل اجتياز عدداً ليس					

					بضئيل من الساعات المعتمدة في تخصصي لما أكملت به.
				10	الإمتيازات التي يحصل عليها المعلم في القطاع الحكومي كالإجازات أو التأمين الصحي كانت دافعاً أساسياً لي ولكثير من الطلاب للالتحاق بكلية العلوم.
				11	لولا أن معدل الثانوية العامة فرض عليّ الالتحاق بكلية العلوم لما فعلت.
				12	يزيد اعتزازي بنفسي عندما أسمع عن معلم علوم فلسطيني حصل على جائزة لتفوقه في العملية التعليمية.
				13	لو أُتيحت لي فرصة ترك كلية العلوم إلى كلية أخرى هروباً من مهنة تدريس العلوم لفعلت.
				14	أعتقد أن تدريس العلوم عملية بعيدة كل البعد عن الجو الاجتماعي وستكون مقيدة لحريتي الشخصية كونها ستجعلني منعزلاً عن الحياة الاجتماعية.
				15	أعتقد أن تدريس العلوم لن يتجاوز العمل داخل جدران الفصل أو المختبر.
				16	أعتقد أن تدريس العلوم للمرحلة الأساسية لن يأخذ شكلاً أكبر من كونه ثرثرة مع مجموعة أطفال.
				17	أعتقد أن معلم العلوم أشبه ما يكون لآلة تسير على خطوات ثابتة أثناء التدريس وقد يمكن الإستغناء عنه مستقبلاً باستخدام تقنيات التعليم الحديثة أو التعلم الافتراضي.

					18	لن أكون حريصاً على خلق علاقة ودية مع الطلاب، لأنه من المهم أن أفرض شخصيتي خاصة إذا كنت أدرس العلوم لطلاب المرحلة الثانوية.
					19	من خلال ملاحظتي للمعلمين أعتقد أن المعلم الأنجح في تدريس العلوم هو سريع البديهة وحسن التصرف في المواقف المحرجة.
					20	العنف الذي قد يُمارس في إحدى المدارس على المعلم يقلل من اهتمامي لأكون مدرساً للعلوم.
المجال الثاني: اتجاهات الطلبة المعلمين نحو السمات الشخصية والمهنية لمعلم العلوم						
رقم الفقرة	الفقرة	موافق بشده	موافق	غير متأكد	لا أوافق بشده	لا أوافق
21	أعتقد أنني أملك من مهارات الإتصال والتواصل ما يمكنني من حوار ومناقشة التصرفات السلبية الصادرة عن أحد الطلاب داخل الفصل معه أو مع ولي أمره.					
22	عندما تُتاح لي الفرصة لأكون معلماً للعلوم لن أكون صبوراً مع الطلاب كثيري الانشغال عن الحصة وبطيئي التعلم خوفاً من تأثيرهم على تركيز البقية.					
23	لديّ من الإدارة الموقفية ما قد يمكنني من التعامل مع سلوك الطلاب المختلف حسب حيثيات الموقف.					
24	أتوقع أن تفرغ الطلاب لطاقتهم في حصص العلوم وخاصة عند تعاملهم مع					

					الأدوات الحساسة سيسبب لي ضيقاً وإرباكاً.
				25	أتوقع أن طالب كلية العلوم الناجح اجتماعياً سيكون معلماً ناجحاً، لأنه سيتقن ضبط المسافات بينه وبين طلابه مستقبلاً.
				26	عندما أتصور رسالتي كمعلم للعلوم أعتز بمهنتي، فهي تتأى بي عن مواطن الشبهات وتدعوني إلى الحرص على نقاء السيرة، حفاظاً على شرف مهنة التعليم ودفاعاً عنها.
				27	مساواة معلم العلوم بالترقيات مع غيره من خريجي الكليات الأخرى يشعرني بالندم وتقادي التعامل معهم.
				28	أفضل أن أصبح معلم علوم أكثر حملاً مع الطلاب لأحصل على نتائج أفضل من تدريسي لهم، فلا لين في تعليم العلوم.
				29	سأنزعج بسبب الأعباء الإضافية التي سأكلف بها من المدير زيادة على عملي كمعلم للعلوم.
				30	أعتقد أن معلمي العلوم سريعي التكيف مع التكنولوجيا مقارنة بالمعلمين خريجي الكليات الأخرى.
				31	يزعجني أن تدريس العلوم يتطلب مني البحث والنقصي بشكل دائم.
				32	أعتقد أنني سأتجنب بعض طرق واستراتيجيات التدريس المبتكرة التي لا

					تقنع أولياء الأمور باستخدام الحاسوب في تعلم العلوم.	
المجال الثالث: اتجاهات الطلبة المعلمين نحو تدريس العلوم في سياق المجتمع						
رقم الفقرة	الفقرة	موافق بشده	موافق	غير متأكد	لا أوافق بشده	لا أوافق
33	أشعر بالفخر عندما أعرف عن نفسي أمام الآخرين أنني أدرس في كلية العلوم وسأصبح معلماً للعلوم.					
34	تؤرقني نظرة المجتمع لمعلمي العلوم التي سببتها قلة الوظائف الحكومية والمؤسسات التربوية الخاصة التي تصب إهتمامها لتُرضي المجتمع وأولياء الأمور لضمان بقاء عقودهم، وإهمال حقوق المعلمين العاملين فيها.					
35	أشعر بالفخر لسماع حديث بعض أفراد المجتمع بأن معلمي العلوم هم قادة المجتمع للتطور من خلال تدريس العلوم.					
36	سأشعر بالحرج إذا التقيت بزميل دراسة سابق وقد عَلم أنني أصبحت معلماً للعلوم، مع أنني كنت متفوقاً عليه في الدراسة.					
37	لم أعد أهتم بإظهار مهنة تدريس العلوم بصورة مشرقة أمام الآخرين في المواقف الاجتماعية، فلا رجاء بالنهوض بمهنة تدريس العلوم.					
38	عندما أصبح معلماً لن أبذل مجهوداً يستتفز قواي لإصلاح مجتمع مشوب					

					بالفساد، وسأقتصر في عملية تدريس العلوم على ما هو موجود في المقررات.	
					أعتقد أن طلاب الثانوية العامة المتفوقين لديهم سبب منطقي لعزوفهم عن الالتحاق بكليات العلوم على الرغم من تفضيلهم لمواد العلوم على المواد الأخرى وتقديم المنح الدراسية لهم، خوفاً من الوقوع في شباك نظرية المجتمع المتوقعة لهم كمعلمين.	39
					بالرغم من نظرية المجتمع السلبية لتدريس العلوم باعتبارها مملة، إلا أنني أرى أن تدريس العلوم عملاً سامياً ورفيعاً.	40

ملحق(8): معاملات ثبات الاتساق الداخلي لمقياس تقدير الذات

المجال	كرونباخ ألفا
معامل ثبات المجال الأول: معتقدات الطلبة المعلمين المتعلقة بتقديرهم لذواتهم	0.94
محاور المجال الأول	
(1) معتقدات الطلبة المعلمين حول أهمية العلوم وتعليم العلوم	0.92
(2) معتقدات الطلبة المعلمين حول فهمهم لمادة العلوم وطريقة تدريسها	0.88
(3) معتقدات الطلبة المعلمين في كفاءة تعاملهم مع البيئة المدرسية	0.89
(4) معتقدات الكفاءة لدى الطلبة المعلمين في إمكانية أن يكونوا مدرسين ناجحين	0.86
(5) معتقدات الطلبة المعلمين حول كفاءتهم في بناء العلاقات مع الكوادر البشرية في المدرسة والطلاب	0.82
(6) معتقدات الطلبة المعلمين حول قدرتهم في التعامل مع الموضوعات المتعلقة بالمنهاج	0.77
معامل ثبات المجال الثاني: توقع مخرجات تدريس العلوم	0.84
معامل ثبات المقياس ككل:	0.95

ملحق (9): معاملات ثبات الاتساق الداخلي لمقياس الاتجاهات

المجال	كرونباخ ألفا
المجال الأول: اتجاهات الطلبة المعلمين لمبحث العلوم نحو معلم العلوم وتدرّيس العلوم	0.87
المجال الثاني: اتجاهات الطلبة المعلمين لمبحث العلوم نحو السمات الشخصية والمهنية لمعلم العلوم	0.85
المجال الثالث: اتجاهات الطلبة المعلمين العلوم نحو تدريس العلوم في سياق المجتمع	0.77
معامل ثبات المقياس ككل	0.92

ملحق (10): قائمة السادة المحكمين

الرقم	الإسم	المسمى الوظيفي	الدرجة العلمية والتخصص
1.	د. محمود أحمد الشمالي	أستاذ مساعد	دكتوراة المناهج وطرق تدريس العلوم
2.	د. علياء يحيى العسالي	أستاذ مساعد	دكتوراة المناهج وطرق التدريس
3.	محمود نمر	مشرف تربوي _ مديرية طولكرم	ماجستير أساليب تدريس علوم
4.	رضا زهير الصدر	مشرف تربوي _ مديرية نابلس	بكالوريوس فيزياء

ملحق (11): كتاب تسهيل مهمة الباحثة الموجه إلى نائب الرئيس للشؤون الأكاديمية لجامعة فلسطين التقنية - خضوري

Faculty of Educational
Sciences and Teacher Training
Department of Primary Education



كلية العلوم التربوية وإعداد المعلمين
قسم معلم المرحلة الأساسية

التاريخ : 2020/7/21

حضرة السيد أ.د. نائب الرئيس للشؤون الأكاديمية المحترم

جامعة فلسطين التقنية / خضوري

تحية طيبة وبعد،

الموضوع : كتاب تسهيل مهمة للطالبة

حنين ماجد طقاطقة

11750708

يرجى من حضرتكم التكرم بالإيعاز لمن يلزم بتسهيل مهمة الطالبة حنين ماجد طقاطقة في توزيع أداتي رسالتها المعنونة بـ (مستوى تقدير الذات لدى الطلبة المعلمين في الجامعات الفلسطينية وعلاقته باتجاهاتهم نحو تدريس العلوم)، كما يرجى تزويدها بأعداد الطلبة المعلمين.

وتفضلوا بقبول وافر الاحترام والتقدير ...

منسق برنامج المناهج وأساليب التدريس

د. سهيل مبالحة



جامعة النجاح الوطنية
قسم
مناهج التدريس

نابلس - ص.ب. 7، 707 - هاتف / 2345113/5/6/7، 2344114، 2341003(09)(972)، فاكس 2345982(09)(972)
Nablu - P.O.Box 7, 707 - Tel. (972)(09)2341003 - 2344114 - 2345113/5/6/7 - Fax (972)(09)2345982
Home Page: www.najah.edu E-mail: info@najah.edu

ملحق (12): كتاب تسهيل مهمة الباحثة الموجه إلى نائب الرئيس للشؤون الأكاديمية لجامعة النجاح الوطنية

نسخة إلى السيد مدير المدرسة (محمّد الجبر) / محمد

An-Najah
National University
College of Educational Sciences
and Teachers Training

جامعة
النجاح الوطنية
كلية التربية وإعداد المعلمين

2020/10/26

السيد د. محمد سليم (علم الجدة) .
مكتبة د. سليم

حضرة الأستاذ الدكتور علام موسى المحترم
نائب الرئيس للشؤون الأكاديمية

الاستمارة المرفقة
م. طلبة كلية (علم الجدة) 12/10/2020

تحية طيبة وبعد

تقوم الطالبة (حنين ماجد طقاطقة) رقم تسجيلها (11750708)، بدراسة حول "تقدير الذات لدى معلمي ما قبل الخدمة لدى الطلبة المعلمين في الجامعات الفلسطينية لمبحث العلوم وعلاقته باتجاهاتهم نحو تدريس العلوم".

يرجى التكرم والموافقة على توزيع أدواتها المرفقة وتزويدها بأعداد طلبة كلية العلوم (تخصص فرعي تربية).

مع وافر الاحترام والتقدير

د. سهيل صالحه
منسق برنامج المناهج وأساليب التدريس

جامعة النجاح الوطنية
كلية التربية وإعداد المعلمين

الزبداء رؤساء الأقسام المحترمين
الزبداء مشرفي المختبر - الجدة
حنين د. سليم
للعلم وللمساعدة بنائنا ما حصل
مع الإهداء

صادر 02-11-2020
جامعة النجاح الوطنية
الكلية
العلوم
الرقم التسلسلي

نابلس - ص.ب. 707 - هاتف 2345113/5/6/7 - 2344114 ، فاكس (972)(09)2345982 ، (972)(09)2341003
Nablus - P.O.Box 7, 707 - Tel. (972)(09)2341003 - 2344114 - 2345113/5/6/7 - Fax (972)(09)2345982
Home Page: www.najah.edu E-mail: info@najah.edu

ملحق (13): كتاب تسهيل مهمة الباحثة الموجه إلى نائب الرئيس للشؤون الأكاديمية للجامعة العربية الأمريكية

An-Najah
National University
College of Educational Sciences
and Teachers Training

جامعة
النجاح الوطنية
كلية التربية وإعداد المعلمين

2020/10/26

حضرة الأستاذ النائب الرئيس للشؤون الأكاديمية المحترم
الجامعة العربية الأمريكية

تحية طيبة وبعد

تقوم الطالبة (حنين ماجد طقاطقة) رقم تسجيلها (11750708)، بدراسة حول "تقدير الذات لدى معلمي ما قبل الخدمة لدى الطلبة المعلمين في الجامعات الفلسطينية لمبحث العلوم وعلاقته باتجاهاتهم نحو تدريس العلوم".

يرجى التكرم والموافقة على توزيع أدواتها المرفقة وتزويدها بأعداد الطلبة المعلمين.

مع وافر الاحترام والتقدير

د. سهيل صالحة
منسق برنامج المناهج وأساليب التدريس
0599510876

11/22

نابلس - ص.ب. 7، 707 - هاتف / 2345113/5/6/7 - 2344114 ، 2341003(09)(972)، فاكس 2345982(09)(972)
Nablus - P.O.Box 7, 707 - Tel. (972)(09)2341003 - 2344114 - 2345113/5/6/7 - Fax (972)(09)2345982
Home Page: www.najah.edu E-mail: info@najah.edu

An-Najah National University
Faculty of Graduate Studies

**The Level of Self Esteem and Attitudes
Toward Science among Students Teachers in
Palestinian Universities**

By

Haneen Majed “Jameel Yaser” Taqatqa

Supervisor

Dr. Bilal Ahmad Abu Eideh

**This Thesis is Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for
the Degree of Master of Curriculum and Teaching Methods, Faculty of
Graduate Studies, An-Najah National University, Nablus, Palestine.**

2021

The Level of Self Esteem and Attitudes Toward Science among Students Teachers in Palestinian Universities

By

Haneen Majed “Jameel Yaser” Taqatqa

Supervisor

Dr. Bilal Ahmad Abu Eideh

Abstract

This study aimed to reveal the level of self-esteem among students teachers for science subjects and their attitudes degree towards science teaching, and its relation with some variables such as gender, specialization, university appreciation, and educational qualification, it also aimed to investigate the relation between the level of self-esteem and the degree of the attitudes among students teachers for science subjects in Palestine.

In this study, the researcher relied on the descriptive method, while it's applied to a sample of (469) students from the third and fourth levels enrolled in science programs in the first semester of the academic year (2020/2021) in three Palestinian universities, were chosen on purpose. Data were collected from them by using two tools prepared by the researcher to measure the self-esteem level and the attitudes degree of student teachers for science subjects, which used after verifying its validity and calculate the stability coefficient using the Cronbach Alpha equation for the responses of an exploratory sample of (30) students from outside the study sample, whereas the stability coefficient of the self-esteem scale was (0.95) and the Attitude Scale (0.92).

The results of the responses to the two study tools showed that the level of self-esteem of student teachers in teaching science and the degree of their attitudes towards science teaching was intermediate for both. It also revealed that there are statistically significant differences in the level of self-esteem and the degree of attitudes towards teaching science at the level of significance ($\alpha = 0.05$) due to gender in favor of females, While for specialization variable had no significant effect on them, Otherwise, it was a statistically significant of the university appreciation variable in favor of the higher, as for the educational qualification variable, the differences were statistically significant on both also of them in favor of the educationally qualified, the results also showed the existence of a significant correlation relationship at the level of significance ($\alpha = 0.05$) between the average responses of the sample members on the scale of self-esteem and attitudes towards teaching science, as the results of the Pearson correlation coefficient calculation showed that the relationship between the level of self-esteem and the degree of attitude towards science teaching is a strong positive relation. In view of these results, the researcher submitted several recommendations, such as adding the level of self-esteem to the list of professional standards for the new science teacher, focusing on qualifying graduates of faculties of science educationally when they join as a science teachers to one of the schools of the Palestinian Ministry of Education, especially males, also she suggested to study the impact of society's view of the teaching profession on student teachers' attitudes towards teaching and their self-esteem.