DOI : 10.12816/0002097

المنهل
ALMANHAL

البنية العامليّة لمقياس التوجهات المهنية لملتحقي برامج إعداد المعلمين في إطار معايير الاعتماد الأكاديمي

فيصل أحمد عبدالفتاح
fabdelfattah@ksu.edu.sa

محمد بوزيان تيغزة
mtighezza@ksu.edu.sa

قسم علم النفس
كلية التربية بجامعة الملك سعود

تاريخ التقديم للمجلة*1433/6/21*هـ - تاريخ القبول للنشر:*1433/8/20*هـ

المستخلص:

تعتبر التوجهات المهنية إلى جانب المعارف المتخصصة والمهارات محور اهتمام برامج إعداد المعلمين، لأنها توجّه الطريقة التي يتعامل بها المعلم مع تلامذته وكيفية تعليمه لهم. وسواءً كان هدف المؤسسة التعليمية الحصول على الاعتماد الأكاديمي لبرامجها أو غير ذلك؛ فإن تقييم مستوى التوجهات المهنية التي يتحلى بها الملتحق بهذه البرامج، وكيفية تطويره لها يساعد في إعداده بشكل مناسب للالتحاق بمهنة المستقبل في التعليم. والغرض من الدراسة الحالية هو التزويد بمقياس يتمتع بخصائص سيكومترية تناسب استخداماته في تعرّف مستوى تطور التوجهات المهنية لدى ملتحقي برامج إعداد المعلمين. وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من (1515) طالباً وطالبة، وأظهرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي وجود أربعة عوامل تتشبع عليها فقرات المقياس، وهي: مواصلة التعلم مدى الحياة، والمهنية والإتقان، والنزاهة والإنصاف، والحرية، كما أن هذه العوامل تتشبع بدورها على عامل هرمي عام من الدرجة الثانية يتمثل في التوجهات المهنية ويتمتع بمؤشرات مطابقة مناسبة للنموذج. وأظهرت النتائج بروز بعض الحاجة إلى تحسين مستوى التوجهات المهنية في مجالي النزاهة والإنصاف، والحرية لدى بعض الطلبة.

كلمات مفتاحية: التوجهات المهنية، برامج إعداد المعلمين، الاعتماد الأكاديمي، التحليل العامل التوكيدي

مقدمة:

تهدف برامج إعداد المعلمين لتدريب وتهيئة معلمي المستقبل، بحيث يتخرجون وهم يمتلكون المعرفة المتخصصة والمهارة والتوجهات المهنية المناسبة ليكونوا ناجحين في عملهم، وفاعلين في المجتمع الذي ينتمون إليه. وقد تحولت برامج إعداد المعلمين من اهتمامها السابق بالمعرفة والمهارة والاتجاه إلى المعرفة والمهارة والتوجهات (Stoddard, Braun, Dukes, & Koorland, 2007; Villegas, 2007)، فبالإضافة لتركيزها على المؤهلات الأكاديمية؛ فإن المعلم المتخصص والمحترف يجب أن يتصرف بطريقة أخلاقية معتمداً على معايير محددة (Kramer, 2003). وهذه التوجهات مهمة لأنها تحكم طريقة المعلم في تقديم المادة العلمية إضافة لنظرة الطالب للمعلم على أنه نموذج يحتذى به. والتحول من مفهوم الاتجاه الى التوجه يُفسَّر على أساس أن الاتجاه هو توجه أولي يقود الشخص للتصرف بدوافع لا شعورية، في حين أن تقييم التوجه يتركز في السلوك الشخصي للمعلم نحو دوره في الصف ودوره مع تلاميذه وسلوكه التدريسي والذي يمكن مشاهدته (Britten, Wessel, & Clausen, 2011).

وقد تم تضمين معايير المعارف والمهارات والتوجهات المهنية الاحترافية في قائمة معايير المجلس الوطني لمعايير التعليم National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS) والمجلس الوطني لاعتماد برامج المعلمين National Council for the Accreditation of Teacher Education (NCATE) وجمعية تقييم ودعم المعلمين الجدد لما بين الولايات Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (INTASC) إضافة للهيئات والجمعيات المهنية المتخصصة (Thornton, 2006).

ونظراً لارتباط التوجهات المهنية التي يُظهرها المعلمون بالتحصيل الدراسي للطلبة (Atallah, Bryant & Dada, 2010)

البنية العاملية لمقياس التوجهات المهنية لملتحقي برامج إعداد المعلمين في إطار معايير الإعتماد الأكاديمي
رسالة التربية و علم النفس - 41/2013
عبد الفتاح ، فيصل أحمد | تيغزة ، محمد بوزيان
Al Manhal Collections (www.almanhal.com) - 20/12/2015 @ Saudi Digital Library
Copyright © جامعة الملك سعود : الجمعية السعودية للعلوم التربوية و النفسية. All right reserved.
May not be reproduced in any form without permission from the publisher, except fair uses permitted under applicable copyright law.
http://platform.almanhal.com/Article/Preview.aspx?ID=7613

المنهل
ALMANHAL

والاهتمام بتخريج معلمين مؤهلين يمتلكون قدراً من المعارف والمهارات والتوجهات تمكّنهم من النجاح في عملهم، إضافة إلى الاهتمام المتزايد بتحقيق متطلبات الاعتماد الأكاديمي، كلُّ ذلك دفع التربويين والمسؤولين في برامج إعداد المعلمين إلى العناية بتقييم ما هو أكثر من المعارف والمهارات فقط (NCATE, 2006; Almerico, Johnston, Henriott, & Shapiro, 2011)؛ بل وجّه انتباه أعضاء هيئة التدريس في الجامعات للاعتناء بتطوير هذه التوجهات لدى طلبتهم من خلال توفير خبرات تفاعلية تدعمها وتؤثر فيها بشكل إيجابي، مع التأكيد على مفهوم التطور والنماء في التوجهات والذي لا يمكن تحقيقه من خلال مقرر دراسي واحد؛ بل يتعداه ليشمل جميع مقررات البرنامج الدراسي انتهاء بخبرات التدريب الميداني. ومن هنا ظهرت الحاجة لإيجاد أداة تقييم مناسبة سواء كانت على شكل سُلَّم تقدير، أو قائمة معايير تصحيح، أو مقياس، أو أداة تقييم ذاتي، أو قوائم شطب لتساعد في كشف التوجهات المهنية التي يتمتع بها الطلبة أثناء دراستهم وتأهيلهم في المقررات الدراسية وأثناء تدريبهم العملي وخبرتهم الإكلينيكية في المدارس. وقد أشار عدد من الباحثين (Rike & Sharp, 2008; Thornburg & Cargill, 2009) إلى وجود عدد قليل من الدراسات تناولت طرق وأساليب مراقبة وقياس التوجهات والسلوكات المهنية على الرغم من دورها الهام في العملية التعليمية مما يدعو إلى ضرورة الاهتمام بهذا المجال بشكل أكبر.

ويعتبر آرثر كومبس Arthur Combs (Combs, 1981, 1991, 1999) هو رائد الدراسات في مجال التوجهات المهنية خصوصاً تلك التوجهات التي يحتاجها الأشخاص في مهنهم وتعتبر أعماله مرجعاً لكثير من المدارس والكليات لا سيَّما كليات التربية في العديد من دول العالم. وقد قام أوشر Usher في العام 2002 بتعديل بعض الأعمال التي قدّمها كومبس.

وقدمت الانكيت (2006) تعريفاً للتوجهات المهنية في قاموس المصطلحات المتوفر على موقعها على شبكة الإنترنت يتمثل في: القيم والالتزامات والأخلاقيات المهنية التي تؤثر على سلوك المعلم تجاه طلبته وأسرهم وزملائه في العمل والمجتمع من حوله، والتي تؤثر بمجموعها في تعلم الطلبة ودافعيتهم وتطورهم إضافة للتطور المهني للمعلم نفسه. وتتأثر التوجهات المهنية بالمعتقدات والاتجاهات المرتبطة بالعناية والاهتمام Caring، والعدل Fairness، والأمانة Honesty، والمسؤولية Responsibility، والعدالة الاجتماعية Social Justice. فهي قد تتضمن معتقدات مفادها أن جميع الطلبة بمقدورهم أن يتعلموا، وأن يلتزموا بمعايير مهنية منافسة، وبتوفير بيئة آمنة وداعمة لتعلم الطلبة.

وتتوقع الأنكيت (NCATE, 2006) من برامج إعداد المعلمين كجزء من اعتمادها تقييم التوجهات المهنية المتخصصة لطلبتها بناء على مؤشرات سلوكية يمكن ملاحظتها في المواقف التربوية والتعليمية المختلفة، وبشكل أساسي فإن الانكيت تركز على مجالين من التوجهات هما العدل أو المساواة والإيمان بأن جميع التلاميذ باستطاعتهم أن يتعلموا. وانطلاقاً من أهداف المؤسسة التعليمية وإطارها المفاهيمي فإنه يمكن لفريق عمل متخصص أن يعرّف ويحدد ويصيغ بشكل إجرائي توجهات مهنية احترافية إضافية تتوقعها الكلية من طلبتها.

وينص المعيار الأول من معايير الاعتماد الأكاديمي المعمول بها حسب نظام الإنكيت على أن: "يعرف الطلبة المرشحون لمهنة التدريس أو المهن المتخصصة الأخرى ويطبقون المحتوى المعرفي والتدريسي والمهارات والتوجهات المهنية الضرورية لمساعدة تلامذة المدارس على التعلم". ويتم تقييم تحقق المعيار من خلال مؤشرات تعكس التوجهات المهنية الاحترافية للمدرسين على مستويات "غير مقبول" و"مقبول" و "مستهدف".

إن التحدي الذي يواجه الجهات المهتمّة بقياس التوجهات المهنية وتطورها لدى الطلبة الدارسين بكليات التربية يأتي من صعوبة قياس هذه التوجهات، فكثير من الأدوات المتوفرة لقياس التوجهات المهنية مرتبطة بالمعلمين في حين أن الطلبة الدراسين في كلية التربية ليسوا معلمين بعد، وقد لا تنطبق عليهم بعض المؤشرات الخاصة بإظهار التوجهات المهنية لديهم، ولم تتح لهم الفرصة الكافية لذلك. فمثلاً هناك بعض التوجهات يمكن ذكرها على النحو الآتي: يؤمن المعلم بأن الخطط يجب أن تكون منفتحة، وتستوعب التعديلات والتكييفات بناء على حاجة التلاميذ وظروفهم المتجددة. فالفرصة التي قد تتاح للطلبة أثناء إعدادهم في برامج إعداد المعلمين وفي كليات التربية بشكل عام تكون غير كافية لإظهار ذلك أو تطبيقه، والتأكد من الطالب الذي

البنية العاملية لمقياس التوجهات المهنية لملتحقي برامج إعداد المعلمين في إطار معايير الإعتماد الأكاديمي
رسالة التربية و علم النفس - 41/2013
عبد الفتاح ، فيصل أحمد | تيغزة ، محمد يوزيان
Al Manhal Collections (www.almanhal.com) - 20/12/2015 @ Saudi Digital Library
Copyright © جامعة الملك سعود : الجمعية السعودية للعلوم التربوية و النفسية. All right reserved.
May not be reproduced in any form without permission from the publisher, except fair uses permitted under applicable copyright law.
http://platform.almanhal.com/Article/Preview.aspx?ID=7613

المنهل
ALMANHAL

يعد ليكون معلم المستقبل قد اكتسب هذه المهارة أو التزم بهذه القيمة. أو المؤشر الخاص بتحمل المعلم المسؤولية لتوفير بيئة آمنة وإيجابية في الغرفة الصفيّة ويشارك في الحفاظ على مثل هذه البيئة على مستوى المدرسة بأكملها.

إن هذه المؤشرات يصعب ممارستها أو إظهارها من قبل الطلبة الدارسين في الكلية خصوصاً قبل نزولهم للتدريب الميداني أو تعرضهم لأي خبرات مبكرة في التدريب. وبالتالي ينعكس ذلك على قياس التوجهات المهنية بشكل دقيق لدى الطلبة. وحتى لو كانت لديهم خبرات تدريبية مبكرة فإنها تكون محدودة ولا تكفي لإظهار السلوكات محور الاهتمام، ومحطات التقييم فيها تكون محدودة. إضافة لزيادة أعباء المتعلم المتعاون وعضو هيئة التدريس الذي يشرف على التدريب الميداني، وبالتالي قد تظهر تناقضات خاصة بالاتساق في تقييم الطلبة الدارسين ونوعية ودقة قياس التوجهات المهنية التي يتمتع بها الطلبة.

كما أن عدم توفر قائمة موحدة لتقييم التوجهات للدارسين في برامج إعداد المعلمين يفتح مجالاً واسعاً لإيجاد وتوفير أداة تقييم مناسبة تغطي الخصائص العامة التي تجعل منه معلماً فاعلاً وممارساً متخصصاً. وقد تتفاوت المؤسسات التعليمية في تسميتها أو تعبيرها عن أبعاد التوجهات من مثل الحماس، والحساسية، والمسؤولية، والالتزام، والمهنية الاحترافية، والتهيئة الماهرة، والحس بالآخرين واحترامهم، والتواصل، والمظهر المناسب، والتصرف بشكل ملائم (Callahan,Wasicskil, & Wirtz, 2004). ويمكن أن تستخدم هذه الأداة في إجراء البحوث والدراسات الخاصة بتقييم التوجهات بحيث لا تتأثر بذاتية المقيّم أو الملاحظ لأداء الطلبة.

وظهرت عدة نماذج مبتكرة من قبل المؤسسات الأكاديمية خاصة بتقييم التوجهات المهنية الاحترافية، فالبعض ينفّذ ذلك من خلال استبانة التقييم الذاتي كجزء من الطلب الذي يعبئه الطالب للالتحاق بالبرنامج. أما البعض الآخر فيعتمد على الأنشطة الصفيّة، وإما برامج أخرى فينتظر حتى نزول الطالب للتدريب الميداني ليتم تقييمه. ونقطة الاشتراك بين وجهات النظر هذه هو أهمية تقييم التوجهات للطلبة الدارسين في برامج إعداد المعلمين والتخصصات الأخرى الداعمة لها (Dale, 2010).

وقد قامت البرامج التي تعد المعلمين مثلاً في جامعة إنديانا بتنفيذ نوع من الالتزام لتطوير التوجهات المهنية لطلبتها من خلال وجود مقررات أساسية خاصة بها بمسمى المتطلبات الشخصية للتدريس Personal Demands of Teaching والتي تركّز على مساعدة المعلمين في برامج إعدادهم على تطوير التوجهات المهنية المناسبة، معززة ذلك ببعض الخبرات المبكرة والتعامل مع استراتيجيات حل المشكلات ودراسة الحالة ولعب الأدوار كبديل للمواقف المدرسية الاعتيادية عندما لا تكون متوفرة. وقد تم توظيف وإدخال عدد من التوجهات المهنية ضمن قائمة أهداف المقررات الدراسية وتشمل هذه التوجهات: مهارات الاتصال اللفظي وغير اللفظي، ومراعاة التنوع، وإظهار السلوك المهني الملتزم، وإدارة الصف، والتفكر في الممارسات والخبرات التي يتعرض لها الطالب. ومن الأمثلة على أهداف المقررات: سيكون الطالب قادراً على ملاحظة وتفسير المؤشرات غير اللفظية والعوامل الموقفية؛ يستقبل أو يزوّد بتغذية راجعة مناسبة للأداء؛ يتعاملون مع زملائهم..، يظهر الطالب السلوك المهني الملتزم والمبادر والذي يعكس احترام الآخرين (Young and Youngs, 2005).

وقد قامت عدة جامعات بتطوير أدوات مختلفة لقياس التوجهات المهنية لدى طلبتها؛ مثلاً جامعة نبراسكا قامت بالاعتماد على معايير INTASC وتحويلها إلى مؤشرات وضعتها في أداة سُميّت مؤشرات التوجهات المهنية للمعلمين، ومن الأمثلة على فقراتها:

- أؤمن أن توقعات المعلم تؤثر على تعلّم التلاميذ.
- من واجبي خلق بيئة تعلم تراعي تطور الطلبة وتزيد. من كفاءتهم وثقتهم بأنفسهم.
- أتواصل مع الآخرين بطريقة تراعي مشاعرهم وتأخذ بالاعتبار أسلوب تفكيرهم.
- أتعاون مع الآخرين في تطبيق المنهاج المطلوب منا في المدرسة.

وكذلك جامعة شمالي كاليفورنيا حيث قاموا بتطوير 15 معيارٍ شمل الالتزام بالوقت، والحضور، والمظهر، والاتجاهات، والمبادرات، والمحافظة على السرية، والتنظيم، والمرونة، واللغة، وإدارة الصف، والفاعلية، والحساسية

البنية العاملية لمقياس التوجهات المهنية لملتحقي برامج إعداد المعلمين في إطار معايير الإعتماد الأكاديمي
رسالة التربية و علم النفس - 41/2013
عبد الفتاح ، فيصل أحمد | تيغزة ، محمد يوزيان
Al Manhal Collections (www.almanhal.com) - 20/12/2015 @ Saudi Digital Library
Copyright © الجمعية السعودية للعلوم التربوية و النفسية : جامعة الملك سعود. All right reserved.
May not be reproduced in any form without permission from the publisher, except fair uses permitted under applicable copyright law.
http://platform.almanhal.com/Article/Preview.aspx?ID=7613

المنهل
ALMANHAL

للتنوع، والتعاون، والشعور بالمسؤولية في بناء الألفة وتقديم التغذية الراجعة. فهذه المؤشرات يتم التركيز عليها أثناء تعلّم الطلبة وممارستها، ومن ثم يتم تقييمها من قبل المعلم المتعاون. وقد تم استخدام صورة أخرى من أداة قياس التوجهات المهنية قبل نزول الطلبة للتدريب وممارستهم للتعليم بحيث تم حذف بعض المؤشرات التي لن يتمكن الطلبة من إظهارها مثل إدارة الصف. وقامت جامعات أخرى مثل جامعة سينسيناتي Cincinnati ببناء قائمة خاصة بها للتوجهات المهنية، وبشكل عام إن المعايير التي تركز عليها تدور حول إدارة الوقت، والمبادرات، وتحمل المسؤولية، وتقبّل التغذية الراجعة، والألفة مع الآخرين، إضافة للمظهر العام أثناء الانخراط في الخبرات الميدانية، ومراعاة أخلاقيات المهنة مثل المحافظة على السرية، والمعرفة بسياسات البرامج الأكاديمية التربوية، والالتزام بممارسة التَّفكّر على المهام المعطاة، والتقييم المستمر للتعلم، والتعاون مع الزملاء والتربويين الآخرين في المحيط، وهذه السلوكيات يجب أن يلتزم بها الطلبة ويتم تقييمهم لها في الصف وأثناء الخبرة الميدانية وأثناء التعلّم.

وتعتمد جامعة جورج واشنطن George Washington University على مجموعة من التوجهات تم استقاؤها من الإطار المقترح من كومبس وآشر (Combs, 1999; Ihrig and Rice, 2005; Usher, 2002) وتقوم بتدريسها ضمن مقررات البرامج الأكاديمية. وقد قسّمت الجامعة التوجهات المهنية إلى خمسة محاور تمثّلت في الأمور الآتية:

أولاً: التعاطف، وتم قياسه من خلال مؤشرات مثل: يسعى لفهم وجهات نظر الآخرين، يتفهّم شكوى الآخرين وأحزانهم....

ثانياً: النظر بإيجابية للآخرين، وتم قياسه من خلال مؤشرات مثل: يرى الآخرين بإيجابية، يؤمن بأن الآخرين لديهم الإمكان والقدرة....

ثالثاً: النظرة الإيجابية للذات، وتم قياسه من خلال مؤشرات مثل: لديه مفهوم إيجابي عن نفسه كمعلم، لديه توقعات حقيقية عن ذاته....

رابعاً: الأصالة، وتم قياسه من خلال مؤشرات مثل: واقعي وشفاف وغير منغلق على نفسه، ويستخدم أساليب التدريس التي تتناسب مع حاجات الطلبة....

خامساً: وجود رؤية وهدف ذو معنى، وتم قياسه من خلال مؤشرات مثل: ملتزم بتحقيق تطور لدى الطلبة، يعرف الغرض من التعليم، وملتزم بمساعدة تلامذته....

وقد طوّرت كلية التربية والمكتب المتخصص في الأخلاقيات الذي يتبع جامعة ولاية جاكسونفيل Jacksonville State University أداة لتقييم التوجهات المهنية الآتية لدى المعلمين المتدربين شملت:

1. الالتزام بقواعد الحضور، 2. تسليم الواجبات بوقتها، 3. المظهر العام، 4. الثقة بالنفس، 5. يتقبل النقد ويظهر سلوك مهني احترافي، 6. مبادر ومشارك، 7. يتحمل المسؤولية، ويتقبل الرأي الآخر، 8. العناية والاحترام. ويتم قياس التوجهات المهنية من قبل البرنامج الذي يتبع له الطالب، وإذا لم يحقق الطالب المستوى المقبول من التوجهات المهنية فعليه إكمال برنامج علاجي خاص بتنمية التوجهات الاحترافية وعلاج بعض السلوكات السلبية التي قد يظهرها الطالب أثناء إعداده لمهنة التعليم وقبل نزوله الكامل للميدان أو التدريب العملي (JSU, 2011).

ولتطوير التوجهات المهنية الاحترافية لدى الطلبة؛ فإن البرامج الأكاديمية يمكن أن تبدأ بتقديم مفهوم التوجهات المهنية التي يتوقع إظهارها من المتخصص في أول مقرر يدرسه الطالب لحظة دخوله البرنامج، ومن ثم الاستمرار في تقديم المفهوم على شكل جرعات في مقررات المستويات الدراسية المختلفة وبشكل تدريجي ومتعمق والتعرّض للممارسات الإيجابية المتوقعة، مما يعزز اكتساب الطالب للتوجهات الإيجابية التي يجب أن يبقيها في ذهنه أثناء قيامه بعمله مستقبلاً.

الدراسات السابقة:

تحتاج برامج إعداد المعلمين لفحص أدوات القياس المستخدمة في تقييم التوجهات المهنية لملتحقيها للتأكيد على العلاقة القائمة بين معتقدات الطلبة المتدربين، وممارساتهم في الفصول الدراسية، وما يتعلمه تلامذتهم في المدارس التي يعملون بها (Villegas, 2007). وقد أشار كل من سنج وستولوف (Singh & Stoloff , 2007) لمحدودية تعميم نتائج دراستهم التي توصلت لتمتّع ملتحقي برامج إعداد المعلمين في جامعة ولاية كونيتكت الشرقية بدرجة مرتفعة من التوجهات المهنية الإيجابية؛ وذلك نظراً لعدم وجود أدلة

البنية العاملية لمقياس التوجهات المهنية لملتحقي برامج إعداد المعلمين في إطار معايير الإعتماد الأكاديمي
رسالة التربية و علم النفس - 41/2013
عبد الفتاح ، فيصل أحمد | تيغزة ، محمد بو زيان
Al Manhal Collections (www.almanhal.com) - 20/12/2015 @ Saudi Digital Library
Copyright © جامعة الملك سعود : الجمعية السعودية للعلوم التربوية و النفسية. All right reserved.
May not be reproduced in any form without permission from the publisher, except fair uses permitted under applicable copyright law.
http://platform.almanhal.com/Article/Preview.aspx?ID=7613

المنهل
ALMANHAL

حول الخصائص السيكومترية لأداة التقييم المستخدمة، مما يدل على وجود ضرورة لفحص أدوات تقييم التوجهات المهنية قبل إطلاق أحكام حول نتائجها.

وأجرى بيرز (Beyers, 2011) دراسة هدفت لتطوير أداة لقياس التوجهات المهنية لدى معلمي الرياضيات الجدد الملتحقين ببرامج الإعداد، واعتمد الباحث على مقابلة عينة استطلاعية وعلى الأدب النظري السابق في مجال الرياضيات لتحديد أبعاد التوجهات المهنية وتطوير الفقرات الخاصة بها. ولإخراج النسخة النهائية من الأداة تم حساب مؤشرات التحليل العاملي التوكيدي تحت افتراض أن الفقرة الواحدة ستتشبع على أحد العوامل المفترضة، وقد ظهر أن النموذج المقترح ذو العشرة عوامل يفسر ما نسبته 59.7% من التباين، وبمؤشرات مطابقة مناسبة (GFI=0.92; TLI=0.91). وقد ظهر من تشبعات الفقرات أن بعضها قد أظهر ارتباطاً مرتفعاً على أكثر من عامل واحد وبالرجوع لتلك الفقرات تبيّن أنها تقيس أكثر من فكرة واحدة مما استدعى تقديم توصية بضرورة مراجعة الصورة المستقبلية من الأداة. وأظهرت قيم الاتساق الداخلية للفقرات ضمن كل بعد باستخدام معامل ألفا لكرونباخ تقديراً للثبات تراوح بين (0.55 إلى 0.91).

وفي دراسة لهوفر وزملائه (Hoover et al., 2002) تركّزت في معرفة مدى ملاءمة تقييم التوجهات المهنية في مجال التربية الخاصة، وإمكانية إظهار الطلبة الدارسين -أثناء إعدادهم- للتوجهات المتوقعة منهم في كليات التربية الخاصة. جمعت استجابات (119) تربوياً يمثلون معلمي تربية خاصة، وإداريين ومهن أخرى داعمة من متخصصي العلاج الوظيفي والمهني ومعالجي النطق على (17) فقرة لتعرّف درجة أهمية المؤشرات في تقييم التوجهات المهنية التي يحتاجها معلمي التربية الخاصة، ومعرفة هل ستسهم هذه المجالات في تنمية التطور المهني للمعلمين من خلال المؤشرات المقترحة. تم التحقق من صدق المحتوى لأداة التقييم وكذلك من درجة الاتساق الداخلي لعباراتها (معامل ألفا لكرونباخ= 0.80)، وأوصت الدراسة بضرورة استخراج مؤشرات أخرى للصدق والثبات.

وأجرت غراسيا (Gracia, 2008) تقييماً لمؤشرات الصدق والثبات على عينة تكونت من (505) طلبة مسجلين في برامج إعداد المعلمين من مستوى البكالوريوس والدراسات العليا، حيث جمعت تقييمات (16) عضو هيئة تدريس للتوجهات المهنية لأفراد الدراسة، وقد تم تحليل محتوى وثيقة التوجهات المهنية في كلية رود ايلاند Rhode Island College بهدف مقارنة فقرات أداة التقييم (12 فقرة) مع الوثيقة، وتوفير أدلة عن تحقق صدق المحتوى والتي أشارت إلى أن الفقرات التي تم صياغتها تتماشى مع المؤشرات الخاصة بوثيقة التوجهات المهنية المعتمدة في الكلية. وقد أشارت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي إلى وجود ثلاثة عوامل صممت الأداة لقياسها وتشعبت عليها الفقرات المستهدفة في الأداة. أما مؤشرات الثبات الخاصة بالاتساق الداخلي فقد تراوحت بين 0.81 إلى 0.92.

ويظهر من الدراسات السابقة أن الأدلة عن الصدق والثبات، إن توفرت، فقد أسهمت في اتخاذ القرارات والحكم على امتلاك الطالب المرشح للقيم المهنية المطلوبة. إلا أن الدراسات القائمة على بناء أو تطوير مقاييس التوجهات المهنية لم توظّف أساليب التحليل العاملي التوكيدي التي يفترض أنها تفحص البنية العاملية لفقرات المقياس وفق الأبعاد التي تم تحديدها مسبقاً في وثيقة التوجهات المهنية المعتمدة من الهيئة أو المؤسسة التعليمية.

مشكلة الدراسة:

إن اختبار مدى مطابقة النموذج العاملي للبيانات يعتبر من الأدلة القوية على تحقق صدق المفهوم. فإذا كان النموذج العاملي الأحادي البعد لمفهوم التوجهات المهنية أفضل مطابقة للبيانات من النموذجين الآخرين (الثنائي والهرمي)، فذلك يدل على أن مفهوم التوجهات مفهوم متجانس، وأن المقياس لكي يتسم بالصدق ينبغي أن يقيس هذا التجانس، أي يقيس العامل الوحيد العام الذي يؤلف مفهوم التوجهات المهنية، ولا ينبغي أن يحتوي المقياس على فقرات تقيس عوامل أخرى للتوجهات باعتباره مفهوم متعدد العوامل. أما إذا كان النموذج العاملي الرباعي أو النموذج العاملي الهرمي من الدرجة الثانية يتفوقان على النموذج العاملي الأحادي البعد لذات المفهوم، فمعنى ذلك أن المقياس يجب أن يقيس هذه الأبعاد الأربعة التي تكوّن مفهوم التوجهات المهنية، لكي يكون مقياساً صادقاً.

البنية العاملية لمقياس التوجهات المهنية لملتحقي برامج إعداد المعلمين في إطار معايير الإعتماد الأكاديمي
رسالة التربية و علم النفس - 41/2013
عبد الفتاح ، فيصل أحمد | تيغزة ، محمد بوزيان
Al Manhal Collections (www.almanhal.com) - 20/12/2015 @ Saudi Digital Library
Copyright © الجمعية السعودية للعلوم التربوية و النفسية : جامعة الملك سعود. All right reserved.
May not be reproduced in any form without permission from the publisher, except fair uses permitted under applicable copyright law.
http://platform.almanhal.com/Article/Preview.aspx?ID=7613

المنهل
ALMANHAL

أسئلة الدراسة:

أولاً- هل ينطوي النموذج العاملي لمفهوم التوجهات المهنية على بعد أو عامل واحد عام ، بحيث أن هذا العامل العام الذي يسمى بالتوجهات يتوفر على مطابقة جيدة للبيانات؟

ثانياً- هل النموذج العاملي والذي اعتمد في قياس مفهوم التوجهات المهنية، والذي يتكون من الأبعاد الأربعة الآتية: مواصلة التعلم مدى الحياة، والمهنية والاحترافية، والنزاهة والإنصاف، والحرية، يتمكن من مطابقة البيانات مطابقة جيدة؟ وبتعبير آخر، إلى أي حد تتمتع البنية العاملية الرباعية لمفهوم التوجهات المهنية بجودة المطابقة؟

ثالثاً- هل يتمتع النموذج العاملي الهرمي من الدرجة الثانية بجودة المطابقة؟ حيث تتشبع العوامل الأربعة التالية من الدرجة الأولى: مواصلة التعلم مدى الحياة، والمهنية والاحترافية، والنزاهة والإنصاف، والحرية؛ على العامل العام من الدرجة الثانية والذي يدعى "التوجهات المهنية".

رابعاً- عند المفاضلة بين النموذج العاملي الأحادي، والنموذج العاملي الرباعي، والنموذج العاملي الهرمي من الدرجة الثانية؛ هل يتفوق النموذج العاملي الهرمي من الدرجة الثانية على كلٍ من النموذج العاملي الأحادي العامل، والنموذج العاملي الرباعي؟

خامساً: ما مستوى تحقيق طلبة كلية التربية لكل مؤشر من المؤشرات الدالة على التوجهات المهنية؟

مواصفات نماذج البنية العاملية

النموذج العاملي الأحادي: ويقصد بهذا التعبير أن مفهوم التوجهات مفهوم متجانس، بحيث يحتوي على عامل أو بعد واحد. أي أن فقرات المقياس تتشبع كلها تشبعاً مرتفعاً على عامل واحد وهو التوجهات، ولا تتشبع على عوامل أخرى (الشكل 1).

النموذج العاملي الرباعي: ويشير المصطلح إلى وجود أربعة عوامل مرتبطة فيما بينها، ويتشبع على كل عامل عدد من المؤشرات (فقرات المقياس التي تنضوي تحت هذا البعد) (الشكل 2). ويتسم النموذج العاملي الرباعي للتوجهات المهنية بما يأتي:

أ . يحتوي هذا النموذج على بنية عاملية تتكون من أربعة عوامل، وهي: مواصلة التعلم مدى الحياة، والمهنية والاحترافية، والنزاهة والإنصاف، والحرية على خلاف النموذج الأحادي السابق الذي يتألف من عامل واحد فقط.

ب . هذه العوامل الأربعة غير مستقلة بل هي مرتبطة فيما بينها ارتباطاً معتدلاً. ذلك أن افتراض وجود ارتباط مرتفع فيما بينها يجعلها تتشبع كلها على عامل عام واحد بدلاً من احتفاظ كل عامل من العوامل الأربعة على خصوصيته النسبية. وافتراض وجود معاملات ارتباط منخفضة فيما بينها يدل على أن كل عامل منها هو مستقل عن الآخر ولا توجد مساحة مشتركة من الدلالة بين العوامل الأربعة.

ج . تتشبع على كل عامل عدد من المؤشرات المقاسة أو الفقرات. فعامل مواصلة التعلم مدى الحياة تتشبع عليه (6) فقرات، والمهنية والاحترافية تتشبع عليه (7) فقرات، كما تتشبع على عامل النزاهة والإنصاف (6) فقرات، وتتشبع أخيراً على عامل الحرية (6) فقرات.

د . كل مؤشر أو فقرة تتشبع على عاملها فقط ولا تتشبع في ذات الوقت على عامل آخر. وبتعبير آخر يخلو النموذج من التشبعات المتقاطعة Cross-loadings.

النموذج العاملي الهرمي من الدرجة الثانية للتوجهات المهنية

هو نموذج عاملي هرمي، تتشكل قاعدته من المؤشرات المقاسة (المتغيرات الملاحظة التي تمثل الفقرات)، ويتكون مستواه الأول من العوامل الأربعة التي يفترض أنها تمثل التوجهات المهنية، وتدعى بعوامل الدرجة الأولى، وتنتمي هذه العوامل الأربعة إلى عامل عام يتبوأ قمة الهرم (المستوى الثاني الأعلى والأخير)، ويمثل القاسم المشترك، أو حيز الدلالة التي تشترك فيها هذه العوامل الأربعة، بحيث أن تثبيت هذا العامل الهرمي العام يؤدي إلى استقلال العوامل الأربعة عن بعضها بعضاً. ويدعى بالتوجهات المهنية.

البنية العاملية لمقياس التوجهات المهنية لملتحقي برامج إعداد المعلمين في إطار معايير الإعتماد الأكاديمي
رسالة التربية و علم النفس - 41/2013
عبد الفتاح ، فيصل أحمد | تيغزة ، محمد بوزيان
Al Manhal Collections (www.almanhal.com) - 20/12/2015 @ Saudi Digital Library
Copyright © جامعة الملك سعود : الجمعية السعودية للعلوم التربوية و النفسية. All right reserved.
May not be reproduced in any form without permission from the publisher, except fair uses permitted under applicable copyright law.
http://platform.almanhal.com/Article/Preview.aspx?ID=7613

خطوات بناء أداة تقييم التوجهات المهنية:

أولاً: تبنِّي تعريف خاص بالتوجهات من خلال آراء أعضاء هيئة التدريس، والمعلم المتعاون، ومديري المدارس، ومتخذي القرار.

ثانياً: ربط التوجهات بالإطار المفاهيمي للبرنامج الأكاديمي أو الوحدة بأجمعها.

ثالثاً: بناء مجموعة من المؤشرات بحيث ترتبط بالتوجهات المهنية وتغطيها ثم وضعها في أداة تقييم.

رابعاً: جمع البيانات الخاصة بأداة التقييم، والتي قد تبدأ من لحظة دخول الطالب لبرنامج إعداد المعلمين، حيث أنها تساعد كثيراً في توجيه عجلة البرنامج ومقرراته وتدريباته نحو بناء التوجهات المهنية الاحترافية المطلوبة، كما تمكّن الطلبة من معرفة السلوكات والأخلاقيات المتوقع منهم ممارستها أو إظهارها في تدريسهم مستقبلاً وكيف سيتم تقييمهم فيها (Wayda & Lund, 2005) وتتيح فرصة للبرنامج لتوجيه الطلبة الذين لم يحققوا المستوى المطلوب والمناسب من التوجهات من البرنامج بدلاً من الانتظار حتى يتخرجوا من البرنامج؛ فالاكتفاء بالمعارف والمهارات لا يضمن نجاحهم في ممارساتهم التدريسية المستقبلية Almerico Johnston, (Henriott, & Shapiro, 2011) .

خامساً: قياس الخصائص السيكومترية للتأكد من موثوقية النتائج واتساقها.

ويقع على عاتق عضو هيئة التدريس تطوير التوجهات المهنية لدى طلبته من خلال توفير خبرات وواجبات مرتبطة بها، وأن يمارسها عضو هيئة التدريس نفسه ليكون قدوة أمام طلبته في تحقيق المستوى المنشود.

وقد استعرض برايتن وويسل وكلاسن (Britten, Wessel, & Clausen, 2011) في دراستهم تطور تقييم التوجهات المهنية لدى طلبة كلية إعداد المعلمين في (105) برامج حاصلة على الاعتماد الأكاديمي. وقام الباحثون بمراجعة الوثائق وأدوات التقييم المنشورة على المواقع الإلكترونية لهذه الكليات والخاصة بالتوجهات المهنية. حيث أظهرت نتائج التحليل النوعي أن معظم البرامج ركّزت على مجالات خاصة بالاتجاهات، والسلوك، والمعتقدات، والقيم كمكوّن أساسي للتوجهات المهنية. كما أن معظم هذه البرامج قد اعتمدت إمّا على أدوات صُمِّمت بناء على سلم إجابة من نوع ليكرت المتدرج أو من خلال مصفوفة تقييم لفظي مختصرة. وقد لوحظ أن أقل من (5%) من العينة قد زودوا بمعلومات كافية في وثائقهم حول كيفية اتخاذ المقيّمين قرارهم النهائي بناء على هذه الأدوات، أو بيان المحك المعتمد للقول إن الطالب المرشح قد اجتاز ما يتوقع منه. وكان يتوقع أن يكون هذا المحك معلناً كما هو الحال بالنسبة لتقييم التوجهات بشكل عام. كما لوحظ أن معظم البرامج تفتقد في بناء أدواتها لوجود عناصر وروابط منسجمة مع إطارها المفاهيمي، ويغيب عنها كذلك وجود وثيقة تعكس كيفية تطور وقياس التوجهات لدى الملتحقين فيها و الخطوات العلاجية المتخذة بشأن الضعف أو التغييرات التي حصلت على المناهج الدراسية والتي ستسهم في تعزيز التعلم نحو اكتساب التوجهات المهنية الاحترافية.

والغرض من الدراسة الحالية هو تحديد طريقة تقييم التوجهات المهنية من خلال استبانة معدّة لهذا الغرض، وفحص خصائصها السيكومترية من حيث إبراز مكونات البنية العاملية والمؤشرات الخاصة بالاتساق الداخلي؛ مما يمكّن المسؤولين من اتخاذ قرار سليم حول مستوى التوجهات المهنية الذي حققه الطلبة الملتحقون ببرامج إعداد المعلمين في كلية التربية بجامعة الملك سعود والإيفاء بمتطلبات المعيار الأول من معايير الاعتماد الأكاديمي المعمول بها في الإنكيت.

إجراءات الدراسة:

أفراد الدراسة:

طبّقت أداة تقييم التوجهات المهنية التي تم تطويرها من قبل لجنة متخصصة من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود على عينة استطلاعية تكونت من (115) طالباً وطالبة في الفصل الدراسي الأول 1431-1432هـ. ثم طبّقت على العينة النهائية في الفصل الدراسي الثاني من العام 1431-1432هـ والتي تكونت من (1515) طالباً وطالبة يمثلون جميع المسجلين في مقررات طرق التدريس أو التدريب الميداني من جميع أقسام الكلية التي تطرح برامج لطلبة المرحلة الجامعية الأولى وهي علم النفس، والتربية الخاصة، والتربية الفنية، والثقافة الإسلامية،

البنية العاملية لمقياس التوجهات المهنية لملتحقي برامج إعداد المعلمين في إطار معايير الإعتماد الأكاديمي
رسالة التربية و علم النفس - 41/2013
عبد الفتاح ، فيصل أحمد | تيغزة ، محمد بو زيان
Al Manhal Collections (www.almanhal.com) - 20/12/2015 @ Saudi Digital Library
Copyright © الجمعية السعودية للعلوم التربوية و النفسية : جامعة الملك سعود. All right reserved.
May not be reproduced in any form without permission from the publisher, except fair uses permitted under applicable copyright law.
http://platform.almanhal.com/Article/Preview.aspx?ID=7613

المنهل
ALMANHAL

ورياض الأطفال (إناث فقط) ، والتربية البدنية (ذكور فقط) كما في الجدول 1.

الجدول 1 توزيع أفراد الدراسة على البرنامج الدراسي وجنس الطالب.

البرنامج	ذكر	أنثى	المجموع
علم النفس	54	223	277
التربية الخاصة	148	267	415
التربية الفنية	7	72	79
الثقافة الإسلامية	24	123	147
رياض الأطفال	0	582	582
التربية البدنية	15	0	15
المجموع	248	1267	1515

أداة الدراسة:

لقد مرّت أداة تقييم التوجهات المهنية في عدة مراحل لتطويرها تمثّلت في قيام لجنة متخصصة من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بصياغة مجموعة عبارات وضعت في استبانة بعنوان "تقييم التوجهات المهنية والقيم الإسلامية" وذلك اعتماداً على الأخلاقيات والتوجهات المهنية الواجب توافرها لدى خريج كلية التربية والمرتبطة بالإطار المفاهيمي للكلية (كلية التربية، 2011)، وعلى لائحة الأخلاقيات المعتمدة في الجامعة والكفايات المرتبطة بها، واستناداً لمبادىء الإنكيت في تقييم التوجهات المهنية، إضافة لآراء أعضاء هيئة التدريس بالكلية بعد تشكيل لجان فرعية للمراجعة. وقد تم التوصل للصورة الاستطلاعية لأداة التقييم التي تكونت من (37) عبارة توزعت على خمسة مجالات للتوجهات المهنية تمثّلت في الآتي: مواصلة التعلم مدى الحياة، والنزاهة والإنصاف، والحرية، والإتقان، والمهنية الاحترافية.

وتم صياغة تعليمات التطبيق لتكون موجّهة للمعلمين المتعاونين في المدارس، ومشرفي التدريب العملي من المحاضرين أو أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، اعتماداً على سلم إجابة ثلاثي:

أقل من مقبول (1): يظهر الطالب سلوكاً غير مهني احترافي ويحتاج لحضور برنامج علاجي وعناية من قبل المسؤول عن تطوير هذه التوجهات لدى الطلبة وبالتعاون مع الطالب نفسه.

مقبول (2): يظهر الطالب سلوكاً مقبولاً في أكثر من (80%) من المواقف الصفيّة وغير الصفيّة ولكنه قد يحتاج إلى بعض التطوير والنمو في ذلك.

مستهدف (3): يحقق الطالب المستوى المنشود من التوجهات المهنية الاحترافية.

وقد أظهرت نتائج التطبيق الاستطلاعي أن هناك بعض العبارات تحتاج إلى إعادة صياغة من حيث عدم وضوحها، وأن بعض السلوكات لا تنطبق على الطلبة الدارسين في الكلية ويصعب ملاحظتها لدى الطلبة المتدربين ومن الأمثلة عليها: "يتقبل النقد البنّاء ويستفيد من التغذية الراجعة في تحسين المحتوى المعرفي ومهارات التدريس وتوجهاته المهنية"، "يشجّع ويقدّر استخدام اللغات الأخرى"، "يشارك في الحوارات عامة والأنشطة الصفية بغرض بناء علاقات إيجابية مع الآخرين"، كما تم دمج مجالي المهنية الاحترافية والإتقان معاً بهدف الاختصار لأقل عدد ممكن من العبارات. وبعد تعديل أداة التقييم وفق الملاحظات ونتائج التطبيق الاستطلاعي تم التوصل للصورة النهائية لتغطي التوجهات المهنية الاحترافية الآتية: مواصلة التعلم مدى الحياة (6 عبارات، "يحرص على البحث عن المعلومات الحديثة ذات الصلة بالتخصص")، والمهنية والإتقان (7 عبارات، "يلتزم بإنجاز أية أعمال يكلف بها بمستوى عال من الجودة وفي الوقت المحدد")، والنزاهة والإنصاف (6 عبارات، "يتحرى النزاهة والموضوعية في ممارسة التقييم لذاته وتلاميذه وزملائه والمنظمة التعليمية")، والحرية (6 عبارات، "يشجع

البنية العاملية لمقياس التوجهات المهنية لملتحقي برامج إعداد المعلمين في إطار معايير الإعتماد الأكاديمي
رسالة التربية و علم النفس - 41/2013
عبد الفتاح ، فيصل أحمد | تيغزة ، محمد بوزيان
Al Manhal Collections (www.almanhal.com) - 20/12/2015 @ Saudi Digital Library
Copyright © جامعة الملك سعود : الجمعية السعودية للعلوم التربوية و النفسية. All right reserved.
May not be reproduced in any form without permission from the publisher, except fair uses permitted under applicable copyright law.
http://platform.almanhal.com/Article/Preview.aspx?ID=7613

الطلبة أن يعبروا عن أنفسهم دون أن يشعروا بالتهديد أو الخوف").

إجراءات التطبيق:

طبقت النسخة النهائية لأداة تقييم التوجهات المهنية على الملتحقين بالتدريب الميداني لبرامج البكالوريوس في كلية التربية بنهاية الفصل الدراسي الثاني 1431-1432 هـ حيث قام كل مشرف تدريب ميداني أو عضو هيئة تدريس مسؤول عن الطالب المتدرّب بتقييم الجزء الخاص بالتوجهات المهنية والسلوكات المرتبطة بها، بواسطة الاستمارة النهائية المستخدمة في تقييم أداء الملتحق بالتدريب وفق الفرص المتاحة لمشاهدة الطالب المتدرب أثناء ممارسته لخطة الدرس والفعاليات التدريسية ضمن أنشطة التدريب الميداني.

نتائج الدراسة:

يشير لانج وويلكرسون (Lang & Wilkerson, 2006) إلى أن التوجهات لا يجب قياسها فقط بل يجب أن تتمتع نتائجها بالصدق والثبات. فإذا تم تبني مبادىء مؤسسة مهنية معينة مثل "الإنكيت أو "انتاسك" في

النتائج والحكم على امتلاك الطالب المرشح للقيم المهنية

تصميم أداة التقييم فإن الأدلة على تحقق صدق المفهوم يجب أن تكون واضحة، كما أن استخدام خرائط تفحص مدى تغطية عبارات الأداة الواحدة لمؤشرات التوجهات المهنية يمثل نوعاً آخر من الأدلة على تحقق صدق المحتوى؛ وبالتالي فإن القرارات المتخذة بناء على

المطلوبة ستكون متاحة وبمستوى أعلى من الدقة.

وتعرض النتائج الآتية النماذج والأساليب المستخدمة لفحص أسئلة الدراسة.

أولاً- هل النموذج العاملي لمفهوم التوجهات ينطوي على بعد أو عامل واحد عام ، بحيث أن هذا العامل العام الذي يسمى بالتوجهات المهنية يتوفر على مطابقة جيدة للبيانات؟

لاختبار مدى تطابق النموذج العاملي الأحادي الوارد في الشكل 1، تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي بواسطة برنامج ليزرل. وأسفرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي للنموذج الأحادي البعد للتوجهات المهنية عن مؤشرات المطابقة كما هي موضحة في الجدول 2، مصحوبة بدرجات القطع التي تدل على توفر جودة المطابقة ليتسنى مقارنتها بقيم المطابقة للنموذج قيد الدراسة.

البنية العاملية لمقياس التوجهات المهنية لملتحقي برامج إعداد المعلمين في إطار معايير الإعتماد الأكاديمي
رسالة التربية و علم النفس - 41/2013
عبد الفتاح ، فيصل أحمد | تيغزة ، محمد بوزيان
Al Manhal Collections (www.almanhal.com) - 20/12/2015 @ Saudi Digital Library
Copyright © الجمعية السعودية للعلوم التربوية و النفسية : جامعة الملك سعود. All right reserved.
May not be reproduced in any form without permission from the publisher, except fair uses permitted under applicable copyright law.
http://platform.almanhal.com/Article/Preview.aspx?ID=7613

جدول 2 مؤشرات المطابقة المحسوبة والمحكية للنموذج العاملي الأحادي، والرباعي، والهرمي من الدرجة الثانية

الاختصار الذي يعرف به المؤشر	الترجمة العربية	مؤشرات المطابقة المحسوبة للنموذج			قيم المؤشر الدالة على وجود مطابقة (قيم المؤشر النموذجية)
		العاملي الأحادي	الرباعي العوامل	الهرمي من الدرجة الثانية	
$\chi 2$	مربع كاي	مربع كاي (275) = 4561.85، بمستوى دلالة إحصائية ($p\leq0.05$)	مربع كاي (269) = 2251.06، بمستوى دلالة إحصائية ($p\leq0.05$)	مربع كاي (269)= 1895.02، بمستوى دلالة إحصائية ($p\leq0.05$)	أن تكون غير دالة.
SRMR	مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي المعيارية	0.052	0.038	0.03	أن تكون القيمة أقل من (0.1)
RMSEA	الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب	0.12	0.071	0.06	القيمة أقل من (0.08) تدل على توفر مطابقة
AIC	محك المعلومات لأيكيك	النموذج الحالي=102.78 النموذج المشبع=156.00 النموذج المستقل=2756.25	النموذج الحالي=2658.37 النموذج المشبع=650.00 النموذج المستقل=158698.84	النموذج الحالي=2270.41 النموذج المشبع=650.00 النموذج المستقل=158859.59	تكون قيمة المؤشر للنموذج الحالي أصغر من قيمة المؤشر للنموذج المستقل أو الصفري.
CFI	مؤشر المطابقة المقارن	0.97	0.99	0.99	القيمة أعلى من (0.90) تدل على مطابقة مقبولة
NNFI أوTLI	مؤشر المطابقة غير المعياري أو مؤشر تاكر- لويس Tucker Lewig Index	0.97	0.99	0.99	القيمة أعلى من (0.90) تدل على مطابقة مقبولة

تظهر النتائج في الجدول 2 أن مؤشرات المطابقة الأكثر فاعلية (Schreiber et al., 2006; Schumacker & Lomax, 2004) تشير إلى أن النموذج الأحادي العامل للتوجهات المهنية لم يحقق مطابقة مقبولة في جميع المؤشرات المبينة في الجدول 2، فالمؤشرات التي تشير إلى تمتع النموذج بجودة المطابقة تتمثل في مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي المعيارية (SRMR)، ومحك المعلومات لأيكيك (AIC)، ومؤشر المطابقة المقارن (CFI)، ومؤشر المطابقة غير المعياري أو مؤشر تاكر-لويس Tucker-Lewis Index (NNFI) أو (TLI). في حين أن المؤشرات التي أبرزت افتقار النموذج إلى جودة المطابقة هي: مربع كاي (χ^2)، والجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب (RMSEA). وإذا كنا نتفهم سبب وجود دلالة معنوية لمربع كاي باعتبار أن العينة كبيرة، إلا أن الارتفاع الكبير لقيمة مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب (RMSEA)، والذي يعتبر من أفضل المؤشرات فاعلية في اختبار مدى

البنية العاملية لمقياس التوجهات المهنية لملتحقي برامج إعداد المعلمين في إطار معايير الإعتماد الأكاديمي
رسالة التربية و علم النفس - 41/2013
عبد الفتاح ، فيصل أحمد | تيغزة ، محمد بوزيان
Al Manhal Collections (www.almanhal.com) - 20/12/2015 @ Saudi Digital Library
Copyright © جامعة الملك سعود : الجمعية السعودية للعلوم التربوية و النفسية. All right reserved.
May not be reproduced in any form without permission from the publisher, except fair uses permitted under applicable copyright law.
http://platform.almanhal.com/Article/Preview.aspx?ID=7613

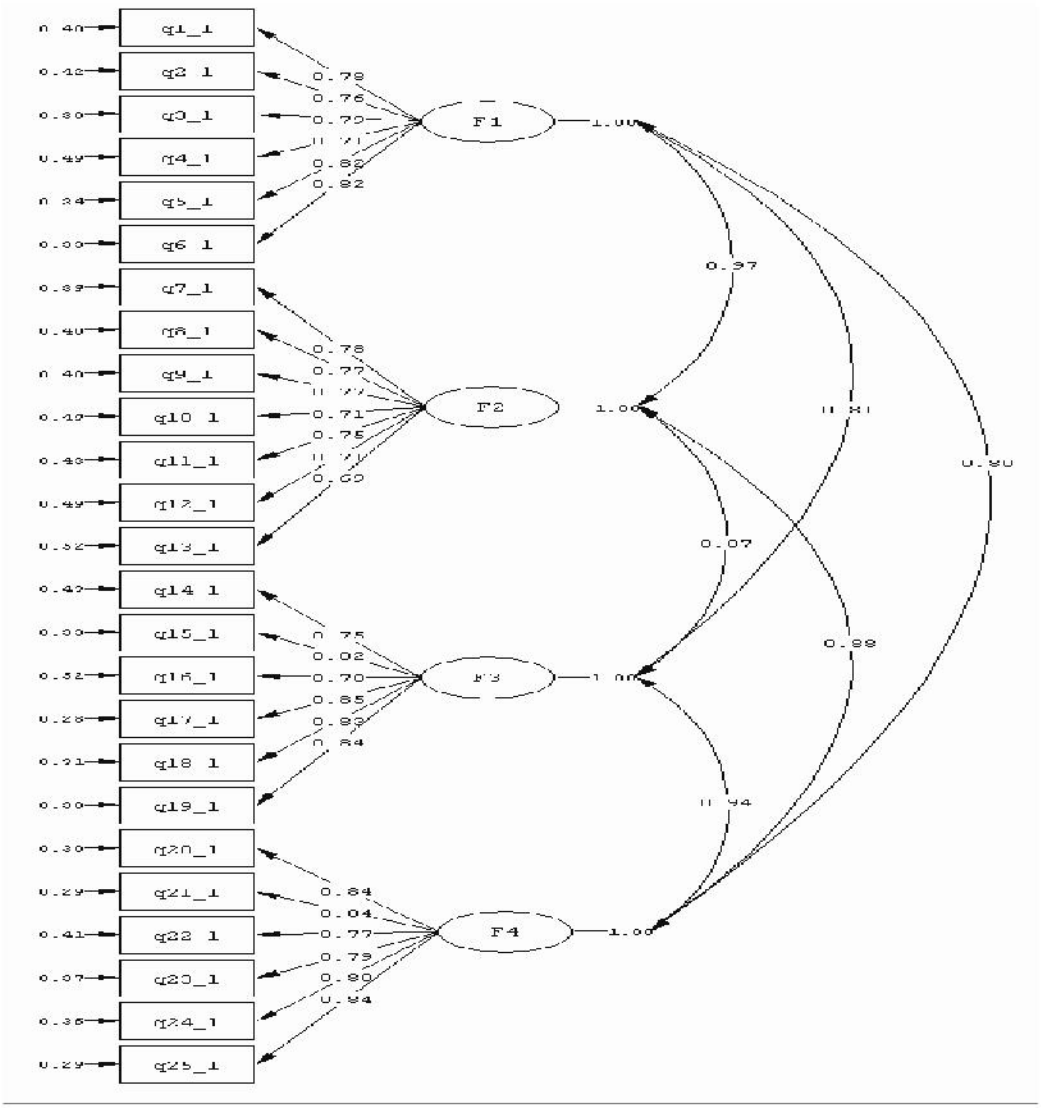
جودة النموذج (Brown, 2006; Kline, 2011; Raykov & Marcoulides, 2006) يدل على رداءة مطابقة النموذج، وبالتالي يمكن اعتبار أن النموذج الأحادي العامل للتوجهات المهنية يفتقر إجمالاً إلى جودة المطابقة.

ثانياً- هل النموذج العاملي لمفهوم التوجهات المهنية الذي يتكون من الأبعاد الأربعة الآتية: مواصلة التعلم مدى الحياة، والمهنية والاحترافية، والنزاهة والإنصاف، والحرية، يتوفر على مطابقة جيدة للبيانات؟

كما يلاحظ من جدول 2، وباستثناء مربع كاي الدال إحصائياً نتيجة اتساع العينة، فإن جميع مؤشرات المطابقة عند مقارنتها بدرجات القطع تدل على أن نموذج التوجهات المهنية الرباعي العوامل يتمتع بمطابقة جيدة للبيانات.

ويظهر الرسم التخطيطي للنموذج الرباعي للتوجهات المهنية (شكل 1) أن معاملات الانحدار المعيارية أو تشبعات الفقرات على العوامل الأربعة مرتفعة عموماً، بحيث تراوحت من (0.71-0.82) للعامل الأول (F1) أي مواصلة التعلم مدى الحياة، ومن (0.69-0.78) على العامل الثاني (F2) الذي يدل على المهنية والاحترافية، ومن (0.70-0.85) على العامل الثالث (F3) الذي يفيد النزاهة والإنصاف، ومن (0.77-0.84) على العامل الرابع (F4) الذي يدل على الحرية. كما أن معاملات الارتباط بين العوامل الأربعة مرتفعة حيث تراوحت من (0.80) بين العامل الأول: مواصلة التعلم مدى الحياة، والعامل الرابع: الحرية؛ إلى (0.97) بين العامل الأول والعامل الثاني: المهنية والاحترافية.

البنية العاملية لمقياس التوجهات المهنية لملتحقي برامج إعداد المعلمين في إطار معايير الإعتماد الأكاديمي
رسالة التربية و علم النفس - 41/2013
عبد الفتاح ، فيصل أحمد | تيغزة ، محمد بوزيان
Al Manhal Collections (www.almanhal.com) - 20/12/2015 @ Saudi Digital Library
Copyright © جامعة الملك سعود : الجمعية السعودية للعلوم التربوية و النفسية. All right reserved.
May not be reproduced in any form without permission from the publisher, except fair uses permitted under applicable copyright law.
http://platform.almanhal.com/Article/Preview.aspx?ID=7613



شكل 1 النموذج العاملي الرباعي لمفهوم التوجهات المهنية

ثالثاً- هل يتوفر النموذج العاملي من الدرجة الثانية على جودة المطابقة؟ حيث تتشبع العوامل الأربعة التالية من الدرجة الأولى: مواصلة التعلم مدى الحياة، والمهنية والاحترافية، والنزاهة والإنصاف، والحرية؛ على العامل العام من الدرجة الثانية والذي يدعى "التوجهات المهنية".

تشير مؤشرات المطابقة في الجدول 2، بأن هذا النموذج العاملي الهرمي من الدرجة الثانية يتمتع بمطابقة جيدة عموماً للبيانات، فباستثناء مربع كاي الذي كان دالاً بسبب اتساع العينة، فكل مؤشرات المطابقة الأخرى عكست بوضوح جودة مطابقة النموذج.

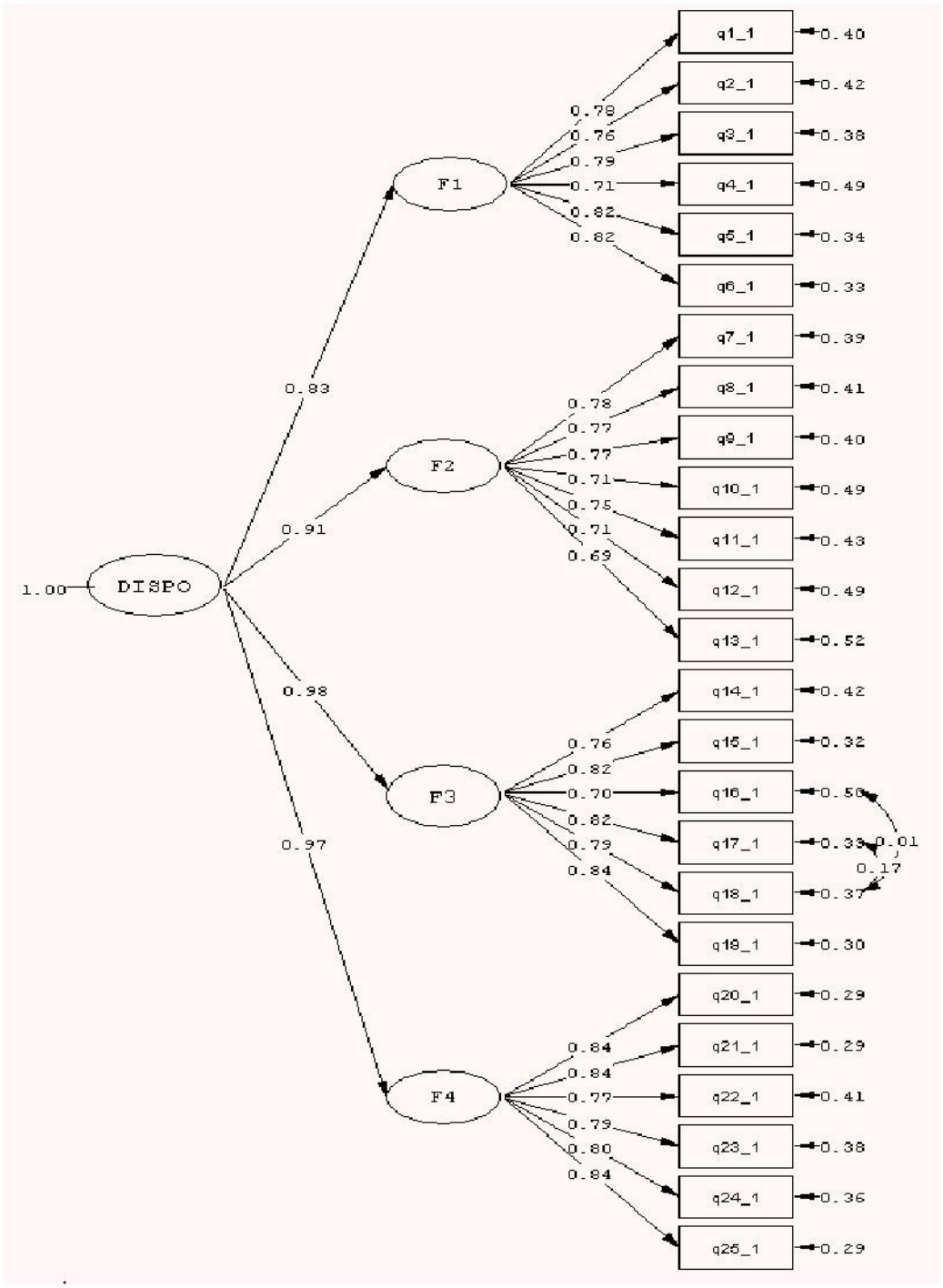
وبناء عليه يمكن اعتماد هذا النموذج بالإضافة إلى النموذج العاملي الرباعي السابق. أما بالنسبة لبارامترات النموذج، فيظهر الرسم التخطيطي للنموذج العاملي الرباعي للتوجهات المهنية (شكل 2) أن التشبعات المعيارية للفقرات على العوامل الأربعة مرتفعة عموماً، بحيث تراوحت من

البنية العاملية لمقياس التوجهات المهنية لملتحقي برامج إعداد المعلمين في إطار معايير الإعتماد الأكاديمي
رسالة التربية و علم النفس - 41/2013
عبد الفتاح ، فيصل أحمد | تيغزة ، محمد بوزيان
Al Manhal Collections (www.almanhal.com) - 20/12/2015 @ Saudi Digital Library
Copyright © جامعة الملك سعود : الجمعية السعودية للعلوم التربوية و النفسية. All right reserved.
May not be reproduced in any form without permission from the publisher, except fair uses permitted under applicable copyright law.
http://platform.almanhal.com/Article/Preview.aspx?ID=7613

(0.71 إلى 0.82) بالنسبة للعامل الأول (F1) أي مواصلة التعلم مدى الحياة، ومن (0.69 إلى 0.78) على العامل الثاني (F2) الذي يدل على المهنية والاحترافية، ومن (0.71 إلى 0.84) على العامل الثالث (F3) الذي يفيد النزاهة والإنصاف، ومن (0.77 إلى 0.84) على العامل الرابع (F4) الذي يدل على الحرية.

أما تشبعات العوامل الأربعة من الدرجة الأولى على العامل العام: التوجهات المهنية كانت مرتفعة، حيث أن عامل التوجهات المهنية فسّر (69 %) من مجمل تباين عامل مواصلة التعليم مدى الحياة، ونسبة (0.83%) من تباين عامل المهنية والاحترافية، ونسبة (0.96%) من تباين عامل النزاهة والإنصاف، ونسبة (0.93%) من تباين عامل الحرية.

البنية العاملية لمقياس التوجهات المهنية لملتحقي برامج إعداد المعلمين في إطار معايير الإعتماد الأكاديمي
رسالة التربية و علم النفس - 41/2013
عبد الفتاح ، فيصل أحمد | تيغزة ، محمد يو زيان
Al Manhal Collections (www.almanhal.com) - 20/12/2015 @ Saudi Digital Library
Copyright © جامعة الملك سعود : الجمعية السعودية للعلوم التربوية و النفسية. All right reserved.
May not be reproduced in any form without permission from the publisher, except fair uses permitted under applicable copyright law.
http://platform.almanhal.com/Article/Preview.aspx?ID=7613



شكل 2 النموذج العاملي الهرمي من الدرجة الثانية للتوجهات المهنية

البنية العاملية لمقياس التوجهات المهنية لملتحقي برامج إعداد المعلمين في إطار معايير الإعتماد الأكاديمي
رسالة التربية و علم النفس - 41/2013
عبد الفتاح ، فيصل أحمد | تيغزة ، محمد بوزيان
Al Manhal Collections (www.almanhal.com) - 20/12/2015 @ Saudi Digital Library
Copyright © الجمعية السعودية للعلوم التربوية و النفسية : جامعة الملك سعود. All right reserved.
May not be reproduced in any form without permission from the publisher, except fair uses permitted under applicable copyright law.
http://platform.almanhal.com/Article/Preview.aspx?ID=7613

المنهل
ALMANHAL

ويتسم النموذج العاملي الهرمي من الدرجة الثانية المفترض والذي يمثله الشكل 2 بالخصائص الآتية:

أولاً. تتألف عوامل الدرجة الأولى من أربعة عوامل وهي: مواصلة التعلم مدى الحياة، والمهنية والاحترافية، والنزاهة والإنصاف، والحرية.

ثانياً. يتحكم في العوامل الأربعة من الدرجة الأولى عامل عام يدعى بالتوجهات المهنية، بحيث أن هذا العامل العام يفسر قدراً من التباين في كل عامل من العوامل الأربعة من الدرجة الأولى.

ثالثاً. كل عامل من العوامل الأربعة من الدرجة الأولى يحتوي على باقي التباين الذي لم يتمكن العامل العام (التوجهات المهنية) على تفسيره، والذي يعكس التباين المميّز للعامل (التباين الخاص)، مع الأخطاء العشوائية. وتم تمثيله في الشكل بسهم مائل يتجه نحو العامل باعتباره يمثل باقي التباين.

رابعاً. المفاضلة بين النماذج الثلاثة: النموذج الأحادي، والنموذج العاملي الرباعي، والنموذج العاملي من الدرجة الثانية.

حتى تتسنى المفاضلة بين النموذج الأحادي، والنموذج العاملي الرباعي، والنموذج العاملي الهرمي من الدرجة الثانية للتوجهات المهنية، من حيث أداء هذه النماذج على محكات جودة المطابقة. وفضلاً عن استعمال مؤشرات المطابقة، فإن الفروق في قيمة مربع كاي للنماذج التي يراد مقارنتها بدلالة درجات حريتها تستعمل، عندما تكون النماذج محتواه بينها. أما إذا كانت نماذج لا تجمعها علاقة الاحتواء، أي نماذج مختلفة فيستعمل محك المعلومات لأيكيك (AIC) للمفاضلة فيما بينها، بحيث يعتبر النموذج ذا القيمة الأصغر على مؤشر (AIC) النموذج الأفضل (Kline, 2011).

وبالرجوع إلى الجدول 2، وعند فحص مؤشرات المطابقة للنماذج الثلاثة، يتضح أن النموذج الأول أقل أداء من حيث القدرة على المطابقة من النموذجين الثاني والثالث، ذلك أن مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب (RMSEA) وهو من المؤشرات الهامة والحساسة، يدل على أن النموذج الأول رديء في قدرته على المطابقة، في حين أن النموذجين الآخرين يتمتعان بمطابقة جيدة عموماً. كما أن المقارنة بين هذا النموذج بالنموذج الثاني الرباعي باستعمال الفروق في مربع كاي (χ^2 differences) باعتبار النموذج الأول محتوى في النموذج الثاني أسفر الاختبار عن النتيجة χ^2 (6, $N=1686$)=2310.79, $p<0.001$] التي تدل على تفوق النموذج العاملي الرباعي العوامل (النموذج الثاني) على النموذج العاملي الأحادي (النموذج الأول).

أما بالنسبة للمفاضلة بين النموذج الهرمي الثالث وبين كل من النموذج الأول الأحادي والنموذج الثاني الرباعي، فيمكن استعمال محك المعلومات لأيكيك (AIC)، حيث يستعمل هذا المؤشر للمقارنة بين النماذج المختلفة التي لا تجمعها علاقة الاحتواء (Kline, 2011) والقيمة الأصغر لمؤشر (AIC) لنموذج معين تدل على أن هذا النموذج أفضل من النماذج المنافسة الأخرى.

وبالرجوع إلى الجدول 2 نجد أن محك المعلومات لأيكيك (AIC) للنموذج الهرمي من الدجة الثانية، أصغر من قيمة (AIC) للنموذج العاملي الأحادي، وقيمة (AIC) للنموذج العاملي الرباعي. وبالتالي يظهر أن النموذج الهرمي أفضل من النموذجين الأول والثاني، وبالتالي يعتبر هذا النموذج الهرمي أكثر دلالة على تمثيل بنية التوجهات المهنية من النموذجين السابقين، وبأن التوجهات المهنية تقوم على بنية هرمية يتألف مستواها الأول من أربعة عوامل، وهي مواصلة التعلم مدى الحياة، والمهنية والاحترافية، والنزاهة والإنصاف، والحرية، ومستواها الأعلى من عامل عام يمثل مفهوم التوجهات المهنية.

وللتعرف على اتساق أداة تقييم التوجهات المهنية تم استخراج مؤشرات عن ثبات الأداة بطريقة الاتساق الداخلي بدلالة الفقرة- معادلة ألفا لكرونباخ كما في الجدول 3.

البنية العاملية لمقياس التوجهات المهنية لملتحقي برامج إعداد المعلمين في إطار معايير الإعتماد الأكاديمي
رسالة التربية و علم النفس - 41/2013
عبد الفتاح ، فيصل أحمد | تيغزة ، محمد بوزيان
Al Manhal Collections (www.almanhal.com) - 20/12/2015 @ Saudi Digital Library
Copyright © الجمعية السعودية للعلوم التربوية و النفسية : جامعة الملك سعود. All right reserved.
May not be reproduced in any form without permission from the publisher, except fair uses permitted under applicable copyright law.
http://platform.almanhal.com/Article/Preview.aspx?ID=7613

المنهل
ALMANHAL

جدول 3 معامل الارتباط المصحح بين العبارة والدرجة الكلية لمجالات أداة تقييم التوجهات المهنية

المجال	رقم العبارة	معامل الارتباط الثنائي "بوينت بايسيريال" المصحح	المجال	رقم العبارة	معامل الارتباط الثنائي "بوينت بايسيريال" المصحح
مواصلة التعلم مدى الحياة	1	.738	النزاهة والإنصاف	14	.730
	2	.716		15	.795
	3	.771		16	.639
	4	.663		17	.831
	5	.777		18	.789
	6	.763		19	.807
		معامل الثبات (ألفا لكرونباخ)	0.905	معامل الثبات (ألفا لكرونباخ)	0.913
المهنية والإتقان	7	.708	الحرية	20	.815
	8	.728		21	.809
	9	.713		22	.742
	10	.690		23	.748
	11	.720		24	.789
	12	.661		25	.817
	13	.660			
معامل الثبات (ألفا لكرونباخ)			0.894	معامل الثبات (ألفا لكرونباخ)	0.925

يتبين من الجدول 3 أن قيم الثبات للمجالات الأربعة تراوحت بين (0.89) لمجال المهنية والإتقان الى (0.92) لمجال الحرية وهي قيم مرتفعة تزود بمؤشر عن اتساق العبارات في قياس المجال الذي تنتمي له.

خامساً. ما مستوى تحقيق طلبة كلية التربية لكل مؤشر من المؤشرات الدالة على التوجهات المهنية؟

فقد تم تلخيص استجابات الطلبة على عبارات التوجهات المهنية حسب المجال الذي تنتمي له العبارة، وقد أظهرت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في جدول 4 ارتفاعاً في تحقق المؤشرات ضمن كل مجال بناء على سلم درجات ثلاثي (غير مقبول "1"، مقبول "2"، مستهدف "3").

جدول 4 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات ومجالات تقييم التوجهات المهنية

المجال	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المجال	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مواصلة التعلم مدى الحياة	1	2.678	.542	النزاهة والإنصاف	14	2.824	.4506
	2	2.738	.503		15	2.880	.390
	3	2.713	.528		16	2.766	.523
	4	2.794	.485		17	2.872	.423
	5	2.747	.511		18	2.843	.449

البنية العاملية لمقياس التوجهات المهنية لملتحقي برامج إعداد المعلمين في إطار معايير الإعتماد الأكاديمي
رسالة التربية و علم النفس - 41/2013
عبد الفتاح ، فيصل أحمد | تيغزة ، محمد بوزيان
Al Manhal Collections (www.almanhal.com) - 20/12/2015 @ Saudi Digital Library
Copyright © جامعة الملك سعود : الجمعية السعودية للعلوم التربوية و النفسية. All right reserved.
May not be reproduced in any form without permission from the publisher, except fair uses permitted under applicable copyright law.
http://platform.almanhal.com/Article/Preview.aspx?ID=7613

المنهل
ALMANHAL

	6	2.705	.535		19	2.855	.428
المجموع		2.729	.426	المجموع		2.840	.372
	7	2.806	.458	**الحرية**	20	2.866	.403
	8	2.749	.511		21	2.868	.400
	9	2.768	.492		22	2.796	.466
المهنية والإتقان	10	2.623	.560		23	2.809	.464
	11	2.712	.522		24	2.872	.396
	12	2.700	.545		25	2.866	.410
	13	2.645	.570				
المجموع		2.715	.410	المجموع		2.846	.361

يلاحظ من المتوسطات الحسابية لمجالات أداة التقييم ارتفاعٌ في تحققها وبقيم تراوحت بين (2.715 من 3.0) لمجال المهنية والإتقان إلى (2.846 من 3.0) لمجال الحرية. ولمعرفة التباين في أداء الطلبة الملتحقين حسب البرنامج فإن الجدول 5 يعرض النتائج حسب مجالات أداة التقييم.

الجدول 5 نتائج الطلبة الملتحقين ببرامج الكلية حسب مجالات أداة التقييم

المجال	البرنامج	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المجال	البرنامج	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مواصلة التعلم مدى الحياة	علم النفس	277	2.766	0.354	النزاهة والإنصاف	علم النفس	277	2.861	0.300
	التربية الخاصة	415	2.686	0.522		التربية الخاصة	415	2.773	0.515
	التربية الفنية	79	2.894	0.185		التربية الفنية	79	2.947	0.109
	الثقافة الإسلامية	147	2.766	0.392		الثقافة الإسلامية	147	2.874	0.354
	رياض الأطفال	582	2.717	0.409		رياض الأطفال	582	2.856	0.301
	التربية البدنية	15	2.522	0.308		التربية البدنية	15	2.800	0.191
المهنية والإتقان	علم النفس	277	2.762	0.363	الحرية	علم النفس	277	2.873	0.292
	التربية الخاصة	415	2.701	0.493		التربية الخاصة	415	2.793	0.482
	التربية الفنية	79	2.905	0.164		التربية الفنية	79	2.985	0.050
	الثقافة الإسلامية	147	2.690	0.385		الثقافة الإسلامية	147	2.812	0.383
	رياض الأطفال	582	2.688	0.389		رياض الأطفال	582	2.866	0.301
	التربية البدنية	15	2.533	0.372		التربية البدنية	15	2.689	0.226

يلاحظ من الجدول 5 أن تقييم أعضاء هيئة التدريس والمعلم المتعاون لأداء الطلبة المسجلين بالتدريب العملي كان مرتفعاً على جميع مجالات أداة التقييم. وبشكل عام لم يظهر تفاوت واضح بين طلبة البرامج المختلفة في تحقيق التوجهات المهنية المتوقعة منهم.

مناقشة النتائج:

من المتعارف عليه أهمية الدور الذي يقوم به المعلم وتأثيره على مستوى تعلّم تلامذته، ونظراً لاهتمام كثير من برامج إعداد المعلمين بتطوير التوجهات المهنية لدى الدارسين فيها إلى جانب اهتمامها بتطوير معارفهم العامة والتخصصية والمهارات التي يمتلكونها، فقد ظهرت حاجة لوجود أداة

البنية العاملية لمقياس التوجهات المهنية لملتحقي برامج إعداد المعلمين في إطار معايير الإعتماد الأكاديمي
رسالة التربية و علم النفس - 41/2013
عبد الفتاح ، فيصل أحمد | تيغزة ، محمد بوزيان
Al Manhal Collections (www.almanhal.com) - 20/12/2015 @ Saudi Digital Library
Copyright © جامعة الملك سعود : الجمعية السعودية للعلوم التربوية و النفسية. All right reserved.
May not be reproduced in any form without permission from the publisher, except fair uses permitted under applicable copyright law.
http://platform.almanhal.com/Article/Preview.aspx?ID=7613

المنهل
ALMANHAL

تناسب تقييم مستوى التوجهات المهنية محور الاهتمام وتساعد في رسم برامج لتطويرها وتعزيز إكسابها للطلبة.

وقادت الدراسة الحالية لفحص أداة تقييم التوجهات المهنية للملتحقين بكلية التربية التي يتم استخدامها من قبل المشرف الأكاديمي أو المعلم المتعاون، والتي يتم استخدامها لتقييم أداء الطلبة الدارسين قبل النزول للتدريب الميداني وأثناء التدريب الميداني. وتعتبر هذه الدراسة استمراراً للجهود المبذولة في توفير أدوات تقييم تتمتع بخصائص سيكومترية مقبولة وتزوّد بمؤشرات مناسبة تدل على ملاءمتها في تقييم التوجهات المهنية لدى الطلبة؛ بهدف ضمان أكبر قدر من الموضوعية بين المقيّمين من داخل المؤسسة التعليمية أو من خارجها وتقليل التحيز.

ويمكن استخدام أداة الدراسة في مؤسسات تعليمية أخرى بعد الأخذ بالاعتبار محددات بنائها، والمتمثلة في تعريف التوجهات المهنية وعدم الاتفاق عليه بين الباحثين، وكذلك تَعدُّد الأدوات المستخدمة في التقييم سواء تلك المعتمدة على الاستبانة كأداة للتقييم أو من خلال الملاحظة لسلوك الملتحق ببرامج كلية التربية في الجامعة أو أثناء التدريب الميداني.

وقد كشفت نتائج الدراسة الحالية أن مفهوم التوجهات المهنية متعدد الأبعاد أو العوامل وليس مفهوماً أحادي البعد، وتتفق في ذلك مع دراسة غراسيا (Gracia, 2008) التي كشفت عن وجود ثلاثة عوامل باستعمال التحليل العاملي الاستكشافي، ومع دراسة بيرز (Beyers, 2011) التي كشفت عن وجود (10) عوامل باستعمال التحليل العاملي التوكيدي. وفي اعتقاد الباحثين، أن التوسع في تعدد العوامل يفقد تحليل المفهوم إلى أبعاده خاصية الإيجاز والاقتصاد في عدد العوامل. فالعوامل العشرة التي تمخضت عنها دراسة بيرز السابقة مثال عن التوسع في تعدد العوامل الذي يتنافى وخاصية الاقتصاد، ويصعب توظيف النتيجة في تصميم أداة قياس التوجهات المهنية للطلاب، بحيث تتمتع بالثبات والصدق، وتقتصر على الأبعاد الأكثر دلالة وتمثيلاً لمفهوم التوجهات المهنية للطلاب.

كما أظهرت الدراسة الحالية أن البنية متعددة الأبعاد التي تتألف من العوامل الأربعة الآتية: مواصلة التعلم مدى الحياة، والمهنية والإتقان، والنزاهة والإنصاف، والحرية، تنتظم في عامل هرمي عام هو التوجهات المهنية، مشكّلة بذلك بنية هرميّة عاملية من الدرجة الثانية. وهذه النتيجة تختلف عن الدراسات السابقة التي أشارت إلى الطبيعة التعددية لمفهوم التوجهات المهنية لكن بدون أن ترقى هذه البنية العاملية التعددية إلى إظهار أو فحص بنية عاملية هرمية تنتهي عند مفهوم التوجهات المهنية كعامل عام. فدراسة هوفر وزملائه (Hoover, et al., 2002) التي أسفرت عن وجود ثلاثة عوامل، ودراسة بيرز (Beyers, 2011) التي أظهرت وجود عشرة عوامل لم تلتفت إطلاقاً إلى اختبار البنية العاملية الهرمية لمفهوم التوجهات المهنية. ونعتقد أن الاكتفاء بالكشف عن العوامل ودراسة العلاقات الارتباطية بين هذه العوامل باستخدام التحليل العاملي التوكيدي لا يكفي. ذلك أن السؤال المنطقي الذي يطرح نفسه في حالة وجود عدد من العوامل ذات علاقات ارتباطية فيما بينها هو: علام تدل هذه الارتباطات بين العوامل عند تحليل مفهوم التوجهات المهنية إلى أبعاد؟ ألا تدل على وجود مساحة مشتركة من الدلالة (تباين مشترك) بين العوامل التي تكوّنها؟ لكن ما طبيعة هذا التباين الذي تشترك في وجوده العوامل المستخرجة؟ أو بتعبير آخر ما الدلالة النفسية أو التربوية التي تعكس فحوى هذا التباين المشترك بين العوامل؟ فالدراسات السابقة لم تستكشف هذه الإمكانية المهمة ومن أمثلتها دراسة هوفر وزملائه (Hoover, et al., 2002) ودراسة بيرز (Beyers, 2011) والتي اكتفت بدراسة عوامل الدرجة الأولى ولم تدرس طبيعة العوامل من الدرجة الثانية. إن الدراسة الحالية واصلت دراسة البنية الهرمية لعوامل التوجهات المهنية وانتهت إلى وجود عامل هرمي عام يتمثل في التوجهات المهنية يعكس المساحة الدلالية (التباين المشترك) التي تشترك فيها العوامل الأربعة. وأنه عند غياب هذا العامل الهرمي العام عند تثبيته مثلاً بسحب التباين المشترك الذي يشكل قوام هذا العامل من العوامل الأربعة من الدرجة الأولى، تتحول هذه العوامل الأربعة الأخيرة إلى عوامل متفرقة ومستقلة تفتقر إلى رابط يؤلف فيما بينها.

وأشارت نتائج الدراسة بشكل عام إلى تمتع أغلبية الملتحقين ببرامج كلية التربية بالتوجهات المهنية بمستوى لا يقل عن مقبول في مجالات: مواصلة التعلم مدى الحياة، والمهنية والإتقان، والنزاهة والإنصاف، والحرية. وقد أظهرت النتائج

البنية العاملية لمقياس التوجهات المهنية لملتحقي برامج إعداد المعلمين في إطار معايير الإعتماد الأكاديمي
رسالة التربية و علم النفس - 41/2013
عبد الفتاح ، فيصل أحمد | تيغزة ، محمد بوزيان
Al Manhal Collections (www.almanhal.com) - 20/12/2015 @ Saudi Digital Library
Copyright © جامعة الملك سعود : الجمعية السعودية للعلوم التربوية و النفسية. All right reserved.
May not be reproduced in any form without permission from the publisher, except fair uses permitted under applicable copyright law.
http://platform.almanhal.com/Article/Preview.aspx?ID=7613

بروز بعض الحاجة إلى تحسين مستوى التوجهات المهنية في مجالي النزاهة والإنصاف، والحرية لدى الملتحقين ببرنامج التربية البدنية.

ويمكن توجيه الأبحاث المستقبلية في تقييم التوجهات المهنية للطلبة الدارسين ببرامج إعداد المعلمين من خلال دراسات التحليل العاملي للأداة على عينات مختلفة.

كما ويمكن الاستفادة من أداة التقييم المستخدمة في الدراسة الحالية لأغراض تعديلها وتكييفها حسب حاجة برامج إعداد المعلمين وذلك بتعديل السلوكات والمؤشرات التي تدل على التوجهات محور الاهتمام بالبرنامج. ويمكن إجراء دراسات لمعرفة الاتساق في آراء المحكمين في تقييم الطلبة عند استخدام نفس المؤشرات وربط مستوى تحقيق الطلبة للتوجهات المهنية بالتحصيل الأكاديمي الخاص بالمحتوى المعرفي وانعكاس ذلك على مستوى تحصيل التلاميذ الذين يتعاملون معهم.

المراجع:

كلية التربية (2011). الإطار المفاهيمي لكلية التربية. جامعة الملك سعود، الرياض.

Almerico , G., Johnston, P., Henriott, D. & Shapiro, M. (2011). Dispositions assessment in teacher education: developing an assessment instrument for the college classroom and the field. *Research in Higher Education Journal, 11*(1), 1-19.

Atallah, F., Bryant, S. & Dada, R. (2010). A research framework for studying conceptions and dispositions of mathematics: A dialogue to help students learn. *Research in Higher Education Journal, 7*(1), 1-8.

Beyers, J. (2011). Development and Evaluation of an Instrument to Assess Prospective Teachers' Dispositions with Respect to Mathematics. *International Journal of Business and Social Sciences, 2*(16), 20-32.

Britten, J., Wessel, R., & Clausen, J. (2011). Finding the Connection: College Student Development and Dispositions Assessment in Teacher Education. *Journal of Research in Education 21*(1), 35-51.

Brown, T. A. (2006) *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*. New York: The Guilford Press.

Callahan, C., Wasicsko, M., & Wirtz, P. (2004). Integrating dispositions into the conceptual framework: Four a priori questions. Retrieved June 17, 2011. [Online] Available: http://www.nku.edu/~education/educatordispositions/resources/four_a_priori_questions.pdf.

Combs, A. W. (1981). *A Personal Approach to Teaching: Beliefs That Make a Difference.*Boston: Allyn and Bacon.

Combs, A. W. (1991). *The Schools We Need: New Assumptions for Educational Reform*. Lanham, Md.: University Press of America.

Combs, A.W. (1999). *Being and Becoming: A Field Approach to Psychology*. New York: Springer Publishing Company, Inc.

Dale, C. (2010). Dispositions in Pre-Service Teacher Preparation. *Eastern Education Journal, 39*(1), 3-12.

Gracia, S. (2008). Reliability and Validity of a Teacher Candidate Dispositions Assessment. *Paper presented at the at 40th Annual Meeting of the New England Educational Research Organization*, Hyannis, MA.

Hoover, J., Chalmers, L., Olson, M., Schaeffer, P. & Street, S. (2002). Dispositional Suitability to the Field of Special Education: An Initial Validation Study. *National of Forum Special Education Journal, 11*, 3-8.

Ihrigh, K. & Rice, E. (2005). A model of disposition modification: the results of pre-service teachers' perceptions of their dispositions in a yearlong graduate teacher training program. *Presentation at the fourth annual symposium on educator dispositions*, Northern Kentucky University.

JSU. (2011). Evaluating Candidate Dispositions. Retrieved June 17, 2011. [Online] Available: https://c1.livetext.com/misk5/formz/public/25868/73QSf32TPg

Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (Third Edition). New York: Guilford Press.

Kramer, P. A. (2003). The ABC's of Professionalism. *Kappa Delta Pi Record, 40*(1), 22-25.

Lang, W. & Wilkerson, J. (2006). Measuring Teacher Dispositions Systematically Using INTASC Principles: Building Progressive Measures of Dispositions.

NCATE. (2006) A Statement from NCATE on Professional Dispositions. Retrieved June 17, 2011. [Online] Available: http://www.ncate.org/

Raykov, T. & Marcoulides, G. (2006). *A first course in structural equation modeling.*(*2nd Edition*) Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Rike, C., & Sharp, L. K. (2008). Assessing Preservice Teachers' Dispositions: A Critical Dimension of Professional Preparation. *Childhood Education, 84*(3), 150-153.

Singh, D. & Stoloff, D. (2007). Measuring Teacher Dispositions. *Paper presented at the National Fifth Annual Symposium on Educator Dispositions*, Erlanger, Kentucky.

Stoddard, K., Braun, B., Dukes, L., & Koorland, M. (2007). Building Professional Dispositions in Pre-Service Special Educators: Assessment and Instructional Tactics, *Journal of University Teaching & Learning Practice, 4*(1), 29-39.

Thornburg, R. & Cargill, R. (2009). Dispositions: Ability and Assessment, *International Journal of Education, 1*(1), 1-14.

Thornton, H. (2006). Dispositions in action: Do dispositions make a difference in practice?

Teacher Education Quarterly. Retrieved June 19, 2011. [Online] Available: http://findarticles.com/p/articles/mi

Usher, D. (2002). Arthur Combs' five dimensions of helper belief reformulated as five dispositions of teacher effectiveness. *Paper presented at the First Annual Symposium on Educator Dispositions: Effective Teacher – Effective Person*, Richmond, KY.

Villegas, A. M. (2007). Dispositions in Teacher Education: A Look at Social Justice. *Journal of Teacher Education, 58*(5), 370-380.

البنية العاملية لمقياس التوجهات المهنية لملتحقي برامج إعداد المعلمين في إطار معايير الإعتماد الأكاديمي
رسالة التربية و علم النفس - 41/2013
عبد الفتاح ، فيصل أحمد | تيغزة ، محمد بو زيان
Al Manhal Collections (www.almanhal.com) - 20/12/2015 @ Saudi Digital Library
Copyright © الجمعية السعودية للعلوم التربوية و النفسية : جامعة الملك سعود. All right reserved.
May not be reproduced in any form without permission from the publisher, except fair uses permitted under applicable copyright law.
http://platform.almanhal.com/Article/Preview.aspx?ID=7613

Wayda, V. & Lund, J. (2005). Assessing disposition: An unresolved challenge in teacher education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 76, 345-361.

Young, L. & Youngs, D. (2005) "Exploring Dispositions in Student Teaching and Field Experience." In *The passion for teaching: dispositions in the schools*, edited by Robert E. Smith, Denise Skarbeck, & James Hurst. Scarecrow education: Lanham, MD (2005), p. 135-152.

البنية العاملية لمقياس التوجهات المهنية لملتحقي برامج إعداد المعلمين في إطار معايير الإعتماد الأكاديمي
رسالة التربية و علم النفس - 41/2013
عبد الفتاح ، فيصل أحمد | تيغزة ، محمد بو زيان
Al Manhal Collections (www.almanhal.com) - 20/12/2015 @ Saudi Digital Library
Copyright © الجمعية السعودية للعلوم التربوية و النفسية : جامعة الملك سعود. All right reserved.
May not be reproduced in any form without permission from the publisher, except fair uses permitted under applicable copyright law.
http://platform.almanhal.com/Article/Preview.aspx?ID=7613

Factorial Structure of Professional Dispositions scale for candidates in teacher preparation programs in the context of academic accreditation standards

Faisal Ahmad Abdelfattah **M'hamed Tighezza** fabdelfattah@ksu.edu.sa
mtighezza@ksu.edu.sa

Psychology Department, College of Education

King Saud University, Riyadh

Submitted 12-05-2012 and Accepted on 10-07-2012

Abstract:

Professional dispositions as well as professional knowledge and skills considered to be the focus of teacher preparation programs, as they guide teacher's methods of communication with his/her students and how to teach them. Whether the goal of the institution is to obtain accreditation for teachers' preparation programs or not; the assessment of candidates' professional dispositions and how they develop them properly will help programs to prepare candidates for the profession in education. The purpose of the present study is to provide a scale that has suitable psychometric properties to explore the level of professional dispositions in teachers' preparation programs.

The study was conducted on a sample of 1515 students. Results from confirmatory factor analysis reflected the presence of four factors, namely: Life-long Learning; Mastery & Professionalism; Integrity & Fairness; and Freedom. The factors are saturated on a general hierarchical factor, named: Professional Dispositions. Goodness of fit indicators conform the model fit. The results also showed that some students need to improve their level of professional dispositions in domains of Integrity & Fairness; and Freedom.

Keywords: Professional Dispositions, teachers' preparation programs, Accreditation, Confirmatory Factor Analysis

البنية العاملية لمقياس التوجهات المهنية لملتحقي برامج إعداد المعلمين في إطار معايير الإعتماد الأكاديمي
رسالة التربية و علم النفس - 41/2013
عبد الفتاح ، فيصل أحمد | تيغزة ، محمد بو زيان
Al Manhal Collections (www.almanhal.com) - 20/12/2015 @ Saudi Digital Library
Copyright © جامعة الملك سعود : الجمعية السعودية للعلوم التربوية و النفسية. All right reserved.
May not be reproduced in any form without permission from the publisher, except fair uses permitted under applicable copyright law.
http://platform.almanhal.com/Article/Preview.aspx?ID=7613

الوصلة الأصلية للمقالة
المنهل
ALMANHAL

البنية العامليّة لمقياس التوجهات المهنية لملتحقي برامج إعداد المعلمين في إطار معايير الاعتماد الأكاديمي

فيصل أحمد عبدالفتاح
fabdelfattah@ksu.edu.sa

محمد بوزيان تيغزة
mtighezza@ksu.edu.sa

قسم علم النفس

كلية التربية بجامعة الملك سعود

تاريخ التقديم للمجلة١٤٣٣/٦/٢١هـ - تاريخ القبول للنشر:١٤٣٣/٨/٢٠هـ

المستخلص:

تعتبر التوجهات المهنية إلى جانب المعارف المتخصصة والمهارات محور اهتمام برامج إعداد المعلمين، لأنها توجّه الطريقة التي يتعامل بها المعلم مع تلامذته وكيفية تعليمه لهم. وسواءً كان هدف المؤسسة التعليمية الحصول على الاعتماد الأكاديمي لبرامجها أو غير ذلك؛ فإن تقييم مستوى التوجهات المهنية التي يتحلى بها الملتحق بهذه البرامج، وكيفية تطويره لها يساعد في إعداده بشكل مناسب للالتحاق بمهنة المستقبل في التعليم. والغرض من الدراسة الحالية هو التزويد بمقياس يتمتع بخصائص سيكومترية تناسب استخداماته في تعرّف مستوى تطور التوجهات المهنية لدى ملتحقي برامج إعداد المعلمين. وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من (١٥١٥) طالباً وطالبة، وأظهرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي وجود أربعة عوامل تتشبع عليها فقرات المقياس، وهي: مواصلة التعلم مدى الحياة، والمهنية والإتقان، والنزاهة والإنصاف، والحرية، كما أن هذه العوامل تتشبع بدورها على عامل هرمي عام من الدرجة الثانية يتمثل في التوجهات المهنية ويتمتع بمؤشرات مطابقة مناسبة للنموذج. وأظهرت النتائج بروز بعض الحاجة إلى تحسين مستوى التوجهات المهنية في مجالي النزاهة والإنصاف، والحرية لدى بعض الطلبة.

كلمات مفتاحية: التوجهات المهنية، برامج إعداد المعلمين، الاعتماد الأكاديمي، التحليل العامل التوكيدي

البنية العاملية لمقياس التوجهات المهنية لملتحقي برامج إعداد المعلمين في إطار معايير الإعتماد الأكاديمي
رسالة التربية و علم النفس - 41/2013
عبد الفتاح ، فيصل أحمد | تيغزة ، محمد بوزيان
Al Manhal Collections (www.almanhal.com) - 20/12/2015 @ Saudi Digital Library
Copyright © الجمعية السعودية للعلوم التربوية و النفسية : جامعة الملك سعود. All right reserved.
May not be reproduced in any form without permission from the publisher, except fair uses permitted under applicable copyright law.
http://platform.almanhal.com/Article/Preview.aspx?ID=7613

الرابط الأصلية للمقالة
المنهل
ALMANHAL

مقدمة:

تهدف برامج إعداد المعلمين لتدريب وتهيئة معلمي المستقبل، بحيث يتخرجون وهم يمتلكون المعرفة المتخصصة والمهارة والتوجهات المهنية المناسبة ليكونوا ناجحين في عملهم، وفاعلين في المجتمع الذي ينتمون إليه. وقد تحولت برامج إعداد المعلمين من اهتمامها السابق بالمعرفة والمهارة والاتجاه إلى المعرفة والمهارة والتوجهات (Stoddard, Braun, Dukes, & Koorland, 2007; Villegas, 2007)، فبالإضافة لتركيزها على المؤهلات الأكاديمية؛ فإن المعلم المتخصص والمحترف يجب أن يتصرف بطريقة أخلاقية معتمداً على معايير محددة (Kramer, 2003). وهذه التوجهات مهمة لأنها تحكم طريقة المعلم في تقديم المادة العلمية إضافة لنظرة الطالب للمعلم على أنه نموذج يحتذى به. والتحول من مفهوم الاتجاه الى التوجه يُفسَّر على أساس أن الاتجاه هو توجه أولي يقود الشخص للتصرف بدوافع لا شعورية، في حين أن تقييم التوجه يتركز في السلوك الشخصي للمعلم نحو دوره في الصف ودوره مع تلاميذه وسلوكه التدريسي والذي يمكن مشاهدته Britten, Wessel, & Clausen, 2011).

وقد تم تضمين معايير المعارف والمهارات والتوجهات المهنية الاحترافية في قائمة معايير المجلس الوطني لمعايير التعليم National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS) والمجلس الوطني لاعتماد برامج المعلمين National Council for the Accreditation of Teacher Education (NCATE) وجمعية تقييم ودعم المعلمين الجدد لما بين الولايات Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (INTASC) إضافة للهيئات والجمعيات المهنية المتخصصة (Thornton, 2006.

ونظراً لارتباط التوجهات المهنية التي يُظهرها المعلمون بالتحصيل الدراسي للطلبة (Atallah, Bryant & Dada, 2010) والاهتمام بتخريج معلمين مؤهلين يمتلكون قدراً من المعارف والمهارات والتوجهات تمكّنهم من النجاح في عملهم، إضافة إلى الاهتمام المتزايد بتحقيق متطلبات الاعتماد الأكاديمي، كلُّ ذلك دفع التربويين والمسؤولين في برامج إعداد المعلمين إلى العناية بتقييم ما هو أكثر من المعارف والمهارات فقط (NCATE, 2006; Almerico, 2011; Johnston, Henriott, & Shapiro)؛ بل وجّه انتباه أعضاء هيئة التدريس في الجامعات للاعتناء بتطوير هذه التوجهات لدى طلبتهم من خلال توفير خبرات تفاعلية تدعمها وتؤثر فيها بشكل إيجابي، مع التأكيد على مفهوم التطور والنماء في التوجهات والذي لا يمكن تحقيقه من خلال مقرر دراسي واحد؛ بل يتعداه ليشمل جميع مقررات البرنامج الدراسي انتهاء بخبرات التدريب الميداني. ومن هنا ظهرت الحاجة لإيجاد أداة تقييم مناسبة سواء كانت على شكل سُلَّم تقدير، أو قائمة معايير تصحيح، أو مقياس، أو أداة تقييم ذاتي، أو قوائم شطب لتساعد في كشف التوجهات المهنية التي يتمتع بها الطلبة أثناء دراستهم وتأهيلهم في المقررات الدراسية وأثناء تدريبهم العملي وخبرتهم الإكلينيكية في المدارس. وقد أشار عدد من الباحثين Rike & Sharp, 2008; Thornburg & Cargill, 2009) إلى وجود عدد قليل من الدراسات تناولت طرق

البنية العاملية لمقياس التوجهات المهنية لملتحقي برامج إعداد المعلمين في إطار معايير الإعتماد الأكاديمي
رسالة التربية و علم النفس - 41/2013
عبد الفتاح ، فيصل أحمد | تيغزة ، محمد بوزيان
Al Manhal Collections (www.almanhal.com) - 20/12/2015 @ Saudi Digital Library
Copyright © الجمعية السعودية للعلوم التربوية و النفسية : جامعة الملك سعود. All right reserved.
May not be reproduced in any form without permission from the publisher, except fair uses permitted under applicable copyright law.
http://platform.almanhal.com/Article/Preview.aspx?ID=7613

الوثيقة الأصلية للمقالة
المنهل ALMANHAL

وأساليب مراقبة وقياس التوجهات والسلوكات المهنية على الرغم من دورها الهام في العملية التعليمية مما يدعو إلى ضرورة الاهتمام بهذا المجال بشكل أكبر.

ويعتبر آرثر كومبس Arthur Combs (Combs, 1981, 1991, 1999) هو رائد الدراسات في مجال التوجهات المهنية خصوصاً تلك التوجهات التي يحتاجها الأشخاص في مهنهم وتعتبر أعماله مرجعاً لكثير من المدارس والكليات لا سيَّما كليات التربية في العديد من دول العالم. وقد قام أوشر Usher في العام ٢٠٠٢ بتعديل بعض الأعمال التي قدّمها كومبس.

وقدمت الانكيت (٢٠٠٦) تعريفاً للتوجهات المهنية في قاموس المصطلحات المتوفر على موقعها على شبكة الإنترنت يتمثل في: القيم والالتزامات والأخلاقيات المهنية التي تؤثر على سلوك المعلم تجاه طلبته وأسرهم وزملائه في العمل والمجتمع من حوله، والتي تؤثر بمجموعها في تعلم الطلبة ودافعيتهم وتطورهم إضافة للتطور المهني للمعلم نفسه. وتتأثر التوجهات المهنية بالمعتقدات والاتجاهات المرتبطة بالعناية والاهتمام Caring، والعدل Fairness، والأمانة Honesty، والمسؤولية Responsibility، والعدالة الاجتماعية Social Justice. فهي قد تتضمن معتقدات مفادها أن جميع الطلبة بمقدورهم أن يتعلموا، وأن يلتزموا بمعايير مهنية منافسة، وبتوفير بيئة آمنة وداعمة لتعلم الطلبة.

وتتوقع الأنكيت (NCATE, 2006) من برامج إعداد المعلمين كجزء من اعتمادها تقييم التوجهات المهنية المتخصصة لطلبتها بناء على مؤشرات سلوكية يمكن ملاحظتها في المواقف التربوية والتعليمية المختلفة، وبشكل أساسي فإن الانكيت تركز على مجالين من التوجهات هما العدل أو المساواة والإيمان بأن جميع التلاميذ باستطاعتهم أن يتعلموا. وانطلاقاً من أهداف المؤسسة التعليمية وإطارها المفاهيمي فإنه يمكن لفريق عمل متخصص أن يعرّف ويحدد ويصيغ بشكل إجرائي توجهات مهنية احترافية إضافية تتوقعها الكلية من طلبتها.

وينص المعيار الأول من معايير الاعتماد الأكاديمي المعمول بها حسب نظام الإنكيت على أن: "يعرف الطلبة المرشحون لمهنة التدريس أو المهن المتخصصة الأخرى ويطبقون المحتوى المعرفي والتدريسي والمهارات والتوجهات المهنية الضرورية لمساعدة تلامذة المدارس على التعلم". ويتم تقييم تحقق المعيار من خلال مؤشرات تعكس التوجهات المهنية الاحترافية للمدرسين على مستويات "غير مقبول" و"مقبول" و "مستهدف".

إن التحدي الذي يواجه الجهات المهتمّة بقياس التوجهات المهنية وتطورها لدى الطلبة الدارسين بكليات التربية يأتي من صعوبة قياس هذه التوجهات، فكثير من الأدوات المتوفرة لقياس التوجهات المهنية مرتبطة بالمعلمين في حين أن الطلبة الدراسين في كلية التربية ليسوا معلمين بعد، وقد لا تنطبق عليهم بعض المؤشرات الخاصة بإظهار التوجهات المهنية لديهم، ولم تتح لهم الفرصة الكافية لذلك. فمثلاً هناك بعض التوجهات يمكن ذكرها على النحو الآتي: يؤمن المعلم بأن الخطط يجب أن تكون منفتحة، وتستوعب التعديلات والتكييفات بناء على حاجة التلاميذ وظروفهم المتجددة. فالفرصة التي قد تتاح للطلبة أثناء إعدادهم في برامج إعداد المعلمين وفي كليات التربية بشكل عام تكون

البنية العاملية لمقياس التوجهات المهنية لملتحقي برامج إعداد المعلمين في إطار معايير الإعتماد الأكاديمي
رسالة التربية و علم النفس - 41/2013
عبد الفتاح ، فيصل أحمد | تيغزة ، محمد بوزيان
Al Manhal Collections (www.almanhal.com) - 20/12/2015 @ Saudi Digital Library
Copyright © جامعة الملك سعود : الجمعية السعودية للعلوم التربوية و النفسية. All right reserved.
May not be reproduced in any form without permission from the publisher, except fair uses permitted under applicable copyright law.
http://platform.almanhal.com/Article/Preview.aspx?ID=7613

الرابط الأصلية للمقالة
المنهل
ALMANHAL

غير كافية لإظهار ذلك أو تطبيقه، والتأكد من الطالب الذي يعد ليكون معلم المستقبل قد اكتسب هذه المهارة أو التزم بهذه القيمة. أو المؤشر الخاص بتحمل المعلم المسؤولية لتوفير بيئة آمنة وإيجابية في الغرفة الصفيّة ويشارك في الحفاظ على مثل هذه البيئة على مستوى المدرسة بأكملها.

إن هذه المؤشرات يصعب ممارستها أو إظهارها من قبل الطلبة الدارسين في الكلية خصوصاً قبل نزولهم للتدريب الميداني أو تعرضهم لأي خبرات مبكرة في التدريب. وبالتالي ينعكس ذلك على قياس التوجهات المهنية بشكل دقيق لدى الطلبة. وحتى لو كانت لديهم خبرات تدريبية مبكرة فإنها تكون محدودة ولا تكفي لإظهار السلوكات محور الاهتمام، ومحطات التقييم فيها تكون محدودة. إضافة لزيادة أعباء المتعلم المتعاون وعضو هيئة التدريس الذي يشرف على التدريب الميداني، وبالتالي قد تظهر تناقضات خاصة بالاتساق في تقييم الطلبة الدارسين ونوعية ودقة قياس التوجهات المهنية التي يتمتع بها الطلبة.

كما أن عدم توفر قائمة موحدة لتقييم التوجهات للدارسين في برامج إعداد المعلمين يفتح مجالاً واسعاً لإيجاد وتوفير أداة تقييم مناسبة تغطي الخصائص العامة التي تجعل منه معلماً فاعلاً وممارساً متخصصاً. وقد تتفاوت المؤسسات التعليمية في تسميتها أو تعبيرها عن أبعاد التوجهات من مثل الحماس، والحساسية، والمسؤولية، والالتزام، والمهنية الاحترافية، والتهيئة الماهرة، والحس بالآخرين واحترامهم، والتواصل، والمظهر المناسب، والتصرف بشكل ملائم (Callahan,Wasicskil, & Wirtz, 2004). ويمكن أن تستخدم هذه الأداة في إجراء البحوث والدراسات الخاصة بتقييم التوجهات بحيث لا تتأثر بذاتية المقيّم أو الملاحظ لأداء الطلبة.

وظهرت عدة نماذج مبتكرة من قبل المؤسسات الأكاديمية خاصة بتقييم التوجهات المهنية الاحترافية، فالبعض ينفّذ ذلك من خلال استبانة التقييم الذاتي كجزء من الطلب الذي يعبئه الطالب للالتحاق بالبرنامج. أما البعض الآخر فيعتمد على الأنشطة الصفيّة، وإما برامج أخرى فينتظر حتى نزول الطالب للتدريب الميداني ليتم تقييمه. ونقطة الاشتراك بين وجهات النظر هذه هو أهمية تقييم التوجهات للطلبة الدارسين في برامج إعداد المعلمين والتخصصات الأخرى الداعمة لها (Dale, 2010).

وقد قامت البرامج التي تعد المعلمين مثلاً في جامعة إنديانا بتنفيذ نوع من الالتزام لتطوير التوجهات المهنية لطلبتها من خلال وجود مقررات أساسية خاصة بها بمسمى المتطلبات الشخصية للتدريس Personal Demands of Teaching والتي تركّز على مساعدة المعلمين في برامج إعدادهم على تطوير التوجهات المهنية المناسبة، معززة ذلك ببعض الخبرات المبكرة والتعامل مع استراتيجيات حل المشكلات ودراسة الحالة ولعب الأدوار كبديل للمواقف المدرسية الاعتيادية عندما لا تكون متوفرة. وقد تم توظيف وإدخال عدد من التوجهات المهنية ضمن قائمة أهداف المقررات الدراسية وتشمل هذه التوجهات: مهارات الاتصال اللفظي وغير اللفظي، ومراعاة التنوع، وإظهار السلوك المهني الملتزم، وإدارة الصف، والتفكر في الممارسات والخبرات التي يتعرض لها الطالب. ومن الأمثلة على أهداف المقررات: سيكون الطالب قادراً على ملاحظة وتفسير المؤشرات غير اللفظية

البنية العاملية لمقياس التوجهات المهنية لملتحقي برامج إعداد المعلمين في إطار معايير الإعتماد الأكاديمي
رسالة التربية و علم النفس - 41/2013
عبد الفتاح ، فيصل أحمد | تيغزة ، محمد بوزيان
Al Manhal Collections (www.almanhal.com) - 20/12/2015 @ Saudi Digital Library
Copyright © جامعة الملك سعود : الجمعية السعودية للعلوم التربوية و النفسية. All right reserved.
May not be reproduced in any form without permission from the publisher, except fair uses permitted under applicable copyright law.
http://platform.almanhal.com/Article/Preview.aspx?ID=7613

الرابط الأصلية للمقالة
المنهل ALMANHAL

والعوامل الموقفية؛ يستقبل أو يزوّد بتغذية راجعة مناسبة للأداء؛ يتعاملون مع زملائهم..، يظهر الطالب السلوك المهني الملتزم والمبادر والذي يعكس احترام الآخرين (Young and Youngs, 2005).

وقد قامت عدة جامعات بتطوير أدوات مختلفة لقياس التوجهات المهنية لدى طلبتها؛ مثلاً جامعة نبراسكا قامت بالاعتماد على معايير INTASC وتحويلها إلى مؤشرات وضعتها في أداة سُمّيت مؤشرات التوجهات المهنية للمعلمين، ومن الأمثلة على فقراتها:

-أؤمن أن توقعات المعلم تؤثر على تعلّم التلاميذ.

-من واجبي خلق بيئة تعلم تراعي تطور الطلبة وتزيد. من كفاءتهم وثقتهم بأنفسهم.

- أتواصل مع الآخرين بطريقة تراعي مشاعرهم وتأخذ بالاعتبار أسلوب تفكيرهم.

- أتعاون مع الآخرين في تطبيق المنهاج المطلوب منا في المدرسة.

وكذلك جامعة شمالي كاليفورنيا حيث قاموا بتطوير ١٥ معيارٍ شمل الالتزام بالوقت، والحضور، والمظهر، والاتجاهات، والمبادرات، والمحافظة على السرية، والتنظيم، والمرونة، واللغة، وإدارة الصف، والفاعلية، والحساسية للتنوع، والتعاون، والشعور بالمسؤولية في بناء الألفة وتقديم التغذية الراجعة. فهذه المؤشرات يتم التركيز عليها أثناء تعلّم الطلبة وممارستها، ومن ثم يتم تقييمها من قبل المعلم المتعاون. وقد تم استخدام صورة أخرى من أداة قياس التوجهات المهنية قبل نزول الطلبة للتدريب وممارستهم للتعليم بحيث تم حذف بعض المؤشرات التي لن يتمكن الطلبة من إظهارها مثل إدارة الصف. وقامت جامعات أخرى مثل جامعة سينسيناتي Cincinnati ببناء قائمة خاصة بها للتوجهات المهنية، وبشكل عام إن المعايير التي تركز عليها تدور حول إدارة الوقت، والمبادرات، وتحمل المسؤولية، وتقبّل التغذية الراجعة، والألفة مع الآخرين، إضافة للمظهر العام أثناء الانخراط في الخبرات الميدانية، ومراعاة أخلاقيات المهنة مثل المحافظة على السرية، والمعرفة بسياسات البرامج الأكاديمية التربوية، والالتزام بممارسة التَّفكّر على المهام المعطاة، والتقييم المستمر للتعلم، والتعاون مع الزملاء والتربويين الآخرين في المحيط، وهذه السلوكيات يجب أن يلتزم بها الطلبة ويتم تقييمهم لها في الصف وأثناء الخبرة الميدانية وأثناء التعلّم.

وتعتمد جامعة جورج واشنطن George Washington University على مجموعة من التوجهات تم استقاؤها من الإطار المقترح من كومبس وآشر (Combs, 1999; Ihrig and Rice, 2005; Usher, 2002) وتقوم بتدريسها ضمن مقررات البرامج الأكاديمية. وقد قسّمت الجامعة التوجهات المهنية إلى خمسة محاور تمثّلت في الأمور الآتية:

أولاً: التعاطف، وتم قياسه من خلال مؤشرات مثل: يسعى لفهم وجهات نظر الآخرين، يتفهّم شكوى الآخرين وأحزانهم....

ثانياً: النظر بإيجابية للآخرين، وتم قياسه من خلال مؤشرات مثل: يرى الآخرين بإيجابية، يؤمن بأن الآخرين لديهم الإمكان والقدرة....

ثالثاً: النظرة الإيجابية للذات، وتم قياسه من خلال مؤشرات مثل: لديه مفهوم إيجابي عن نفسه كمعلم، لديه توقعات حقيقية عن ذاته....

البنية العاملية لمقياس التوجهات المهنية لملتحقي برامج إعداد المعلمين في إطار معايير الإعتماد الأكاديمي
رسالة التربية و علم النفس - 41/2013
عبد الفتاح ، فيصل أحمد | تيغزة ، محمد بو زيان
Al Manhal Collections (www.almanhal.com) - 20/12/2015 @ Saudi Digital Library
Copyright © جامعة الملك سعود : الجمعية السعودية للعلوم التربوية و النفسية. All right reserved.
May not be reproduced in any form without permission from the publisher, except fair uses permitted under applicable copyright law.
http://platform.almanhal.com/Article/Preview.aspx?ID=7613

الوثيقة الأصلية للمقالة
المنهل ALMANHAL

رابعاً: الأصالة، وتم قياسه من خلال مؤشرات مثل: واقعي وشفاف وغير منغلق على نفسه، ويستخدم أساليب التدريس التي تتناسب مع حاجات الطلبة....

خامساً: وجود رؤية وهدف ذو معنى، وتم قياسه من خلال مؤشرات مثل: ملتزم بتحقيق تطور لدى الطلبة، يعرف الغرض من التعليم، وملتزم بمساعدة تلامذته....

وقد طوّرت كلية التربية والمكتب المتخصص في الأخلاقيات الذي يتبع جامعة ولاية جاكسونفيل Jacksonville State University أداة لتقييم التوجهات المهنية الآتية لدى المعلمين المتدربين شملت:

١. الالتزام بقواعد الحضور، ٢. تسليم الواجبات بوقتها، ٣. المظهر العام، ٤. الثقة بالنفس، ٥. يتقبل النقد ويظهر سلوك مهني احترافي، ٦. مبادر ومشارك، ٧. يتحمل المسؤولية، ويتقبل الرأي الآخر، ٨. العناية والاحترام. ويتم قياس التوجهات المهنية من قبل البرنامج الذي يتبع له الطالب، وإذا لم يحقق الطالب المستوى المقبول من التوجهات المهنية فعليه إكمال برنامج علاجي خاص بتنمية التوجهات الاحترافية وعلاج بعض السلوكات السلبية التي قد يظهرها الطالب أثناء إعداده لمهنة التعليم وقبل نزوله الكامل للميدان أو التدريب العملي (JSU, 2011).

ولتطوير التوجهات المهنية الاحترافية لدى الطلبة؛ فإن البرامج الأكاديمية يمكن أن تبدأ بتقديم مفهوم التوجهات المهنية التي يتوقع إظهارها من المتخصص في أول مقرر يدرسه الطالب لحظة دخوله البرنامج، ومن ثم الاستمرار في تقديم المفهوم على شكل جرعات في مقررات المستويات الدراسية المختلفة وبشكل تدريجي ومتعمق والتعرّض للممارسات الإيجابية المتوقعة، مما يعزز اكتساب الطالب للتوجهات الإيجابية التي يجب أن يبقيها في ذهنه أثناء قيامه بعمله مستقبلاً.

الدراسات السابقة:

تحتاج برامج إعداد المعلمين لفحص أدوات القياس المستخدمة في تقييم التوجهات المهنية لملتحقيها للتأكيد على العلاقة القائمة بين معتقدات الطلبة المتدربين، وممارساتهم في الفصول الدراسية، وما يتعلمه تلامذتهم في المدارس التي يعملون بها (Villegas, 2007). وقد أشار كل من سنج وستولوف (Singh & Stoloff , 2007) لمحدودية تعميم نتائج دراستهم التي توصلت لتمتّع ملتحقي برامج إعداد المعلمين في جامعة ولاية كونيتكت الشرقية بدرجة مرتفعة من التوجهات المهنية الإيجابية؛ وذلك نظراً لعدم وجود أدلة حول الخصائص السيكومترية لأداة التقييم المستخدمة، مما يدل على وجود ضرورة لفحص أدوات تقييم التوجهات المهنية قبل إطلاق أحكام حول نتائجها.

وأجرى بيرز (Beyers, 2011) دراسة هدفت لتطوير أداة لقياس التوجهات المهنية لدى معلمي الرياضيات الجدد الملتحقين ببرامج الإعداد، واعتمد الباحث على مقابلة عينة استطلاعية وعلى الأدب النظري السابق في مجال الرياضيات لتحديد أبعاد التوجهات المهنية وتطوير الفقرات الخاصة بها. ولإخراج النسخة النهائية من الأداة تم حساب مؤشرات التحليل العاملي التوكيدي تحت افتراض أن الفقرة الواحدة ستتشبع على أحد العوامل المفترضة، وقد ظهر أن النموذج

البنية العاملية لمقياس التوجهات المهنية لملتحقي برامج إعداد المعلمين في إطار معايير الإعتماد الأكاديمي
رسالة التربية و علم النفس - 41/2013
عبد الفتاح ، فيصل أحمد | تيغزة ، محمد بوزيان
Al Manhal Collections (www.almanhal.com) - 20/12/2015 @ Saudi Digital Library
Copyright © جامعة الملك سعود : الجمعية السعودية للعلوم التربوية و النفسية. All right reserved.
May not be reproduced in any form without permission from the publisher, except fair uses permitted under applicable copyright law.
http://platform.almanhal.com/Article/Preview.aspx?ID=7613

الوثيقة الأصلية للمقالة
المنهل
ALMANHAL

المقترح ذو العشرة عوامل يفسر ما نسبته ٥٩,٧% من التباين، وبمؤشرات مطابقة مناسبة (GFI=0.92; TLI=0.91). وقد ظهر من تشبعات الفقرات أن بعضها قد أظهر ارتباطاً مرتفعاً على أكثر من عامل واحد وبالرجوع لتلك الفقرات تبيّن أنها تقيس أكثر من فكرة واحدة مما استدعى تقديم توصية بضرورة مراجعة الصورة المستقبلية من الأداة. وأظهرت قيم الاتساق الداخلية للفقرات ضمن كل بعد باستخدام معامل ألفا لكرونباخ تقديراً للثبات تراوح بين (٠,٥٥ إلى ٠,٩١).

وفي دراسة لهوفر وزملائه (Hoover et al., 2002) تركّزت في معرفة مدى ملاءمة تقييم التوجهات المهنية في مجال التربية الخاصة، وإمكانية إظهار الطلبة الدارسين -أثناء إعدادهم- للتوجهات المتوقعة منهم في كليات التربية الخاصة. جمعت استجابات (١١٩) تربوياً يمثلون معلمي تربية خاصة، وإداريين ومهن أخرى داعمة من متخصصي العلاج الوظيفي والمهني ومعالجي النطق على (١٧) فقرة لتعرّف درجة أهمية المؤشرات في تقييم التوجهات المهنية التي يحتاجها معلمي التربية الخاصة، ومعرفة هل ستسهم هذه المجالات في تنمية التطور المهني للمعلمين من خلال المؤشرات المقترحة. تم التحقق من صدق المحتوى لأداة التقييم وكذلك من درجة الاتساق الداخلي لعباراتها (معامل ألفا لكرونباخ= ٠,٨٠)، وأوصت الدراسة بضرورة استخراج مؤشرات أخرى للصدق والثبات.

وأجرت غراسيا (Gracia, 2008) تقييماً لمؤشرات الصدق والثبات على عينة تكونت من (٥٠٥) طلبة مسجلين في برامج إعداد المعلمين من مستوى البكالوريوس والدراسات العليا، حيث جمعت تقييمات (١٦) عضو هيئة تدريس للتوجهات المهنية لأفراد الدراسة، وقد تم تحليل محتوى وثيقة التوجهات المهنية في كلية رود ايلاند Rhode Island College بهدف مقارنة فقرات أداة التقييم (١٢ فقرة) مع الوثيقة، وتوفير أدلة عن تحقق صدق المحتوى والتي أشارت إلى أن الفقرات التي تم صياغتها تتماشى مع المؤشرات الخاصة بوثيقة التوجهات المهنية المعتمدة في الكلية. وقد أشارت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي إلى وجود ثلاثة عوامل صممت الأداة لقياسها وتشعبت عليها الفقرات المستهدفة في الأداة. أما مؤشرات الثبات الخاصة بالاتساق الداخلي فقد تراوحت بين ٠,٨١ إلى ٠,٩٢.

ويظهر من الدراسات السابقة أن الأدلة عن الصدق والثبات، إن توفرت، فقد أسهمت في اتخاذ القرارات والحكم على امتلاك الطالب المرشح للقيم المهنية المطلوبة. إلا أن الدراسات القائمة على بناء أو تطوير مقاييس التوجهات المهنية لم توظّف أساليب التحليل العاملي التوكيدي التي يفترض أنها تفحص البنية العاملية لفقرات المقياس وفق الأبعاد التي تم تحديدها مسبقاً في وثيقة التوجهات المهنية المعتمدة من الهيئة أو المؤسسة التعليمية.

مشكلة الدراسة:

إن اختبار مدى مطابقة النموذج العاملي للبيانات يعتبر من الأدلة القوية على تحقق صدق المفهوم. فإذا كان النموذج العاملي الأحادي البعد لمفهوم التوجهات المهنية أفضل مطابقة للبيانات من النموذجين الآخرين (الثنائي والهرمي)، فذلك يدل على أن مفهوم التوجهات مفهوم متجانس، وأن

البنية العاملية لمقياس التوجهات المهنية لملتحقي برامج إعداد المعلمين في إطار معايير الإعتماد الأكاديمي
رسالة التربية و علم النفس - 41/2013
عبد الفتاح ، فيصل أحمد | تيغزة ، محمد بوزيان
Al Manhal Collections (www.almanhal.com) - 20/12/2015 @ Saudi Digital Library
Copyright © جامعة الملك سعود : الجمعية السعودية للعلوم التربوية و النفسية. All right reserved.
May not be reproduced in any form without permission from the publisher, except fair uses permitted under applicable copyright law.
http://platform.almanhal.com/Article/Preview.aspx?ID=7613

الوثيقة الأصلية للمقالة
المنهل
ALMANHAL

المقياس لكي يتسم بالصدق ينبغي أن يقيس هذا التجانس، أي يقيس العامل الوحيد العام الذي يؤلف مفهوم التوجهات المهنية، ولا ينبغي أن يحتوي المقياس على فقرات تقيس عوامل أخرى للتوجهات باعتباره مفهوم متعدد العوامل. أما إذا كان النموذج العاملي الرباعي أو النموذج العاملي الهرمي من الدرجة الثانية يتفوقان على النموذج العاملي الأحادي البعد لذات المفهوم، فمعنى ذلك أن المقياس يجب أن يقيس هذه الأبعاد الأربعة التي تكوّن مفهوم التوجهات المهنية، لكي يكون مقياساً صادقاً.

أسئلة الدراسة:

أولاً. هل ينطوي النموذج العاملي لمفهوم التوجهات المهنية على بعد أو عامل واحد عام ، بحيث أن هذا العامل العام الذي يسمى بالتوجهات يتوفر على مطابقة جيدة للبيانات؟

ثانياً. هل النموذج العاملي والذي اعتمد في قياس مفهوم التوجهات المهنية، والذي يتكون من الأبعاد الأربعة الآتية: مواصلة التعلم مدى الحياة، والمهنية والاحترافية، والنزاهة والإنصاف، والحرية، يتمكن من مطابقة البيانات مطابقة جيدة؟ وبتعبير آخر، إلى أي حد تتمتع البنية العاملية الرباعية لمفهوم التوجهات المهنية بجودة المطابقة؟

ثالثاً. هل يتمتع النموذج العاملي الهرمي من الدرجة الثانية بجودة المطابقة؟ حيث تتشبع العوامل الأربعة التالية من الدرجة الأولى: مواصلة التعلم مدى الحياة، والمهنية والاحترافية، والنزاهة والإنصاف، والحرية؛ على العامل العام من الدرجة الثانية والذي يدعى "التوجهات المهنية".

رابعاً عند المفاضلة بين النموذج العاملي الأحادي، والنموذج العاملي الرباعي، والنموذج العاملي الهرمي من الدرجة الثانية؛ هل يتفوق النموذج العاملي الهرمي من الدرجة الثانية على كلٍ من النموذج العاملي الأحادي العامل، والنموذج العاملي الرباعي؟

خامساً: ما مستوى تحقيق طلبة كلية التربية لكل مؤشر من المؤشرات الدالة على التوجهات المهنية؟

مواصفات نماذج البنية العاملية

النموذج العاملي الأحادي: ويقصد بهذا التعبير أن مفهوم التوجهات مفهوم متجانس، بحيث يحتوي على عامل أو بعد واحد. أي أن فقرات المقياس تتشبع كلها تشبعاً مرتفعاً على عامل واحد وهو التوجهات، ولا تتشبع على عوامل أخرى (الشكل ١).

النموذج العاملي الرباعي: ويشير المصطلح إلى وجود أربعة عوامل مرتبطة فيما بينها، ويتشبع على كل عامل عدد من المؤشرات (فقرات المقياس التي تنضوي تحت هذا البعد) (الشكل ٢). ويتسم النموذج العاملي الرباعي للتوجهات المهنية بما يأتي:

أ . يحتوي هذا النموذج على بنية عاملية تتكون من أربعة عوامل، وهي: مواصلة التعلم مدى الحياة، والمهنية والاحترافية، والنزاهة والإنصاف، والحرية على خلاف النموذج الأحادي السابق الذي يتألف من عامل واحد فقط.

البنية العاملية لمقياس التوجهات المهنية لملتحقي برامج إعداد المعلمين في إطار معايير الإعتماد الأكاديمي
رسالة التربية و علم النفس - 41/2013
عبد الفتاح ، فيصل أحمد | تيغزة ، محمد بوزيان
Al Manhal Collections (www.almanhal.com) - 20/12/2015 @ Saudi Digital Library
Copyright © الجمعية السعودية للعلوم التربوية و النفسية : جامعة الملك سعود. All right reserved.
May not be reproduced in any form without permission from the publisher, except fair uses permitted under applicable copyright law.
http://platform.almanhal.com/Article/Preview.aspx?ID=7613

الوثيقة الأصلية للمقالة
المنهل
ALMANHAL

ب . هذه العوامل الأربعة غير مستقلة بل هي مرتبطة فيما بينها ارتباطاً معتدلاً. ذلك أن افتراض وجود ارتباط مرتفع فيما بينها يجعلها تتشبع كلها على عامل عام واحد بدلاً من احتفاظ كل عامل من العوامل الأربعة على خصوصيته النسبية. وافتراض وجود معاملات ارتباط منخفضة فيما بينها يدل على أن كل عامل منها هو مستقل عن الآخر ولا توجد مساحة مشتركة من الدلالة بين العوامل الأربعة.

ج . تتشبع على كل عامل عدد من المؤشرات المقاسة أو الفقرات. فعامل مواصلة التعلم مدى الحياة تتشبع عليه (٦) فقرات، والمهنية والاحترافية تتشبع عليه (٧) فقرات، كما تتشبع على عامل النزاهة والإنصاف (٦) فقرات، وتتشبع أخيراً على عامل الحرية (٦) فقرات.

د . كل مؤشر أو فقرة تتشبع على عاملها فقط ولا تتشبع في ذات الوقت على عامل آخر. وبتعبير آخر يخلو النموذج من التشبعات المتقاطعة Cross-loadings.

النموذج العاملي الهرمي من الدرجة الثانية للتوجهات المهنية

هو نموذج عاملي هرمي، تتشكل قاعدته من المؤشرات المقاسة (المتغيرات الملاحظة التي تمثل الفقرات)، ويتكون مستواه الأول من العوامل الأربعة التي يفترض أنها تمثل التوجهات المهنية، وتدعى بعوامل الدرجة الأولى، وتنتمي هذه العوامل الأربعة إلى عامل عام يتبوأ قمة الهرم (المستوى الثاني الأعلى والأخير)، ويمثل القاسم المشترك، أو حيز الدلالة التي تشترك فيها هذه العوامل الأربعة، بحيث أن تثبيت هذا العامل الهرمي العام يؤدي إلى استقلال العوامل الأربعة عن بعضها بعضاً. ويدعى بالتوجهات المهنية.

خطوات بناء أداة تقييم التوجهات المهنية:

أولاً: تبنِّي تعريف خاص بالتوجهات من خلال آراء أعضاء هيئة التدريس، والمعلم المتعاون، ومديري المدارس، ومتخذي القرار.

ثانياً: ربط التوجهات بالإطار المفاهيمي للبرنامج الأكاديمي أو الوحدة بأجمعها.

ثالثاً: بناء مجموعة من المؤشرات بحيث ترتبط بالتوجهات المهنية وتغطيها ثم وضعها في أداة تقييم.

رابعاً: جمع البيانات الخاصة بأداة التقييم، والتي قد تبدأ من لحظة دخول الطالب لبرنامج إعداد المعلمين، حيث أنها تساعد كثيراً في توجيه عجلة البرنامج ومقرراته وتدريباته نحو بناء التوجهات المهنية الاحترافية المطلوبة، كما تمكّن الطلبة من معرفة السلوكات والأخلاقيات المتوقع منهم ممارستها أو إظهارها في تدريسهم مستقبلاً وكيف سيتم تقييمهم فيها (Wayda & Lund, 2005) وتتيح فرصة للبرنامج لتوجيه الطلبة الذين لم يحققوا المستوى المطلوب والمناسب من التوجهات من البرنامج بدلاً من الانتظار حتى يتخرجوا من البرنامج؛ فالاكتفاء بالمعارف والمهارات لا يضمن نجاحهم في ممارساتهم التدريسية المستقبلية Almerico Johnston, (Henriott, & Shapiro, 2011) .

خامساً: قياس الخصائص السيكومترية للتأكد من موثوقية النتائج واتساقها.

البنية العاملية لمقياس التوجهات المهنية لملتحقي برامج إعداد المعلمين في إطار معايير الإعتماد الأكاديمي
رسالة التربية و علم النفس - 41/2013
عبد الفتاح ، فيصل أحمد | تيغزة ، محمد بوزيان
Al Manhal Collections (www.almanhal.com) - 20/12/2015 @ Saudi Digital Library
Copyright © جامعة الملك سعود : الجمعية السعودية للعلوم التربوية و النفسية. All right reserved.
May not be reproduced in any form without permission from the publisher, except fair uses permitted under applicable copyright law.
http://platform.almanhal.com/Article/Preview.aspx?ID=7613

الرابط الأصلية للمقالة
المنهل
ALMANHAL

ويقع على عاتق عضو هيئة التدريس تطوير التوجهات المهنية لدى طلبته من خلال توفير خبرات وواجبات مرتبطة بها، وأن يمارسها عضو هيئة التدريس نفسه ليكون قدوة أمام طلبته في تحقيق المستوى المنشود.

وقد استعرض برايتن وويسل وكلاسن (Britten, Wessel, & Clausen, 2011) في دراستهم تطور تقييم التوجهات المهنية لدى طلبة كلية إعداد المعلمين في (١٠٥) برامج حاصلة على الاعتماد الأكاديمي. وقام الباحثون بمراجعة الوثائق وأدوات التقييم المنشورة على المواقع الإلكترونية لهذه الكليات والخاصة بالتوجهات المهنية. حيث أظهرت نتائج التحليل النوعي أن معظم البرامج ركّزت على مجالات خاصة بالاتجاهات، والسلوك، والمعتقدات، والقيم كمكوّن أساسي للتوجهات المهنية. كما أن معظم هذه البرامج قد اعتمدت إمّا على أدوات صُمِّمت بناء على سلم إجابة من نوع ليكرت المتدرج أو من خلال مصفوفة تقييم لفظي مختصرة. وقد لوحظ أن أقل من (٥%) من العينة قد زودوا بمعلومات كافية في وثائقهم حول كيفية اتخاذ المقيّمين قرارهم النهائي بناء على هذه الأدوات، أو بيان المحك المعتمد للقول إن الطالب المرشح قد اجتاز ما يتوقع منه. وكان يتوقع أن يكون هذا المحك معلناً كما هو الحال بالنسبة لتقييم التوجهات بشكل عام. كما لوحظ أن معظم البرامج تفتقد في بناء أدواتها لوجود عناصر وروابط منسجمة مع إطارها المفاهيمي، ويغيب عنها كذلك وجود وثيقة تعكس كيفية تطور وقياس التوجهات لدى الملتحقين فيها و الخطوات العلاجية المتخذة بشأن الضعف أو التغييرات التي حصلت على المناهج الدراسية والتي ستسهم في تعزيز التعلم نحو اكتساب التوجهات المهنية الاحترافية.

والغرض من الدراسة الحالية هو تحديد طريقة تقييم التوجهات المهنية من خلال استبانة معدّة لهذا الغرض، وفحص خصائصها السيكومترية من حيث إبراز مكونات البنية العاملية والمؤشرات الخاصة بالاتساق الداخلي؛ مما يمكّن المسؤولين من اتخاذ قرار سليم حول مستوى التوجهات المهنية الذي حققه الطلبة الملتحقون ببرامج إعداد المعلمين في كلية التربية بجامعة الملك سعود والإيفاء بمتطلبات المعيار الأول من معايير الاعتماد الأكاديمي المعمول بها في الإنكيت.

إجراءات الدراسة:

أفراد الدراسة:

طبّقت أداة تقييم التوجهات المهنية التي تم تطويرها من قبل لجنة متخصصة من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود على عينة استطلاعية تكونت من (١١٥) طالباً وطالبة في الفصل الدراسي الأول ١٤٣١-١٤٣٢هـ. ثم طبّقت على العينة النهائية في الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٣١-١٤٣٢هـ والتي تكونت من (١٥١٥) طالباً وطالبة يمثلون جميع المسجلين في مقررات طرق التدريس أو التدريب الميداني من جميع أقسام الكلية التي تطرح برامج لطلبة المرحلة الجامعية الأولى وهي علم النفس، والتربية الخاصة، والتربية الفنية، والثقافة الإسلامية، ورياض الأطفال (إناث فقط) ، والتربية البدنية (ذكور فقط) كما في الجدول ١.

البنية العاملية لمقياس التوجهات المهنية لملتحقي برامج إعداد المعلمين في إطار معايير الإعتماد الأكاديمي
رسالة التربية و علم النفس - 41/2013
عبد الفتاح ، فيصل أحمد | تيغزة ، محمد بوزيان
Al Manhal Collections (www.almanhal.com) - 20/12/2015 @ Saudi Digital Library
Copyright © جامعة الملك سعود : الجمعية السعودية للعلوم التربوية و النفسية. All right reserved.
May not be reproduced in any form without permission from the publisher, except fair uses permitted under applicable copyright law.
http://platform.almanhal.com/Article/Preview.aspx?ID=7613

الوثيقة الأصلية للمقالة
المنهل ALMANHAL

الجدول ١ توزيع أفراد الدراسة على البرنامج الدراسي وجنس الطالب.

البرنامج	ذكر	أنثى	المجموع
علم النفس	54	223	277
التربية الخاصة	148	267	415
التربية الفنية	7	72	79
الثقافة الإسلامية	24	123	147
رياض الأطفال	0	582	582
التربية البدنية	15	0	15
المجموع	248	1267	1515

أداة الدراسة:

لقد مرّت أداة تقييم التوجهات المهنية في عدة مراحل لتطويرها تمثّلت في قيام لجنة متخصصة من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بصياغة مجموعة عبارات وضعت في استبانة بعنوان "تقييم التوجهات المهنية والقيم الإسلامية" وذلك اعتماداً على الأخلاقيات والتوجهات المهنية الواجب توافرها لدى خريج كلية التربية والمرتبطة بالإطار المفاهيمي للكلية (كلية التربية، ٢٠١١)، وعلى لائحة الأخلاقيات المعتمدة في الجامعة والكفايات المرتبطة بها، واستناداً لمبادىء الإنكيت في تقييم التوجهات المهنية، إضافة لآراء أعضاء هيئة التدريس بالكلية بعد تشكيل لجان فرعية للمراجعة. وقد تم التوصل للصورة الاستطلاعية لأداة التقييم التي تكونت من (٣٧) عبارة توزعت على خمسة مجالات للتوجهات المهنية تمثّلت في الآتي: مواصلة التعلم مدى الحياة، والنزاهة والإنصاف، والحرية، والإتقان، والمهنية الاحترافية.

وتم صياغة تعليمات التطبيق لتكون موجّهة للمعلمين المتعاونين في المدارس، ومشرفي التدريب العملي من المحاضرين أو أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، اعتماداً على سلم إجابة ثلاثي:

أقل من مقبول (١): يظهر الطالب سلوكاً غير مهني احترافي ويحتاج لحضور برنامج علاجي وعناية من قبل المسؤول عن تطوير هذه التوجهات لدى الطلبة وبالتعاون مع الطالب نفسه.

مقبول (٢): يظهر الطالب سلوكاً مقبولاً في أكثر من (٨٠%) من المواقف الصفيّة وغير الصفيّة ولكنه قد يحتاج إلى بعض التطوير والنمو في ذلك.

مستهدف (٣): يحقق الطالب المستوى المنشود من التوجهات المهنية الاحترافية.

وقد أظهرت نتائج التطبيق الاستطلاعي أن هناك بعض العبارات تحتاج إلى إعادة صياغة من حيث عدم وضوحها، وأن بعض السلوكات لا تنطبق على الطلبة الدارسين في الكلية ويصعب ملاحظتها لدى الطلبة المتدربين ومن الأمثلة عليها: *"يتقبل النقد البنّاء ويستفيد من التغذية الراجعة في تحسين المحتوى المعرفي ومهارات التدريس وتوجهاته المهنية"*، *"يشجّع ويقدّر استخدام اللغات الأخرى"*، *"يشارك في الحوارات عامة والأنشطة الصفية بغرض بناء علاقات إيجابية مع الآخرين"*، كما تم دمج مجالي المهنية الاحترافية والإتقان معاً بهدف الاختصار لأقل عدد ممكن من العبارات. وبعد تعديل أداة التقييم وفق الملاحظات ونتائج التطبيق الاستطلاعي تم التوصل للصورة النهائية لتغطي التوجهات المهنية الاحترافية الآتية: مواصلة التعلم مدى الحياة (٦

البنية العاملية لمقياس التوجهات المهنية لملتحقي برامج إعداد المعلمين في إطار معايير الإعتماد الأكاديمي
رسالة التربية و علم النفس - 41/2013
عبد الفتاح ، فيصل أحمد | تيغزة ، محمد بوزيان
Al Manhal Collections (www.almanhal.com) - 20/12/2015 @ Saudi Digital Library
Copyright © جامعة الملك سعود : الجمعية السعودية للعلوم التربوية و النفسية. All right reserved.
May not be reproduced in any form without permission from the publisher, except fair uses permitted under applicable copyright law.
http://platform.almanhal.com/Article/Preview.aspx?ID=7613

الوثيقة الأصلية للمقالة
المنهل
ALMANHAL

عبارات، "*يحرص على البحث عن المعلومات الحديثة ذات الصلة بالتخصص*")، والمهنية والإتقان (٧ عبارات، "*يلتزم بإنجاز أية أعمال يكلف بها بمستوى عال من الجودة وفي الوقت المحدد*")، والنزاهة والإنصاف (٦ عبارات، "*يتحرى النزاهة والموضوعية في ممارسة التقييم لذاته وتلاميذه وزملائه والمنظمة التعليمية*")، والحرية (٦ عبارات، "*يشجع الطلبة أن يعبروا عن أنفسهم دون أن يشعروا بالتهديد أو الخوف*").

إجراءات التطبيق:

طبقت النسخة النهائية لأداة تقييم التوجهات المهنية على الملتحقين بالتدريب الميداني لبرامج البكالوريوس في كلية التربية بنهاية الفصل الدراسي الثاني ١٤٣١-١٤٣٢ هـ، حيث قام كل مشرف تدريب ميداني أو عضو هيئة تدريس مسؤول عن الطالب المتدرّب بتقييم الجزء الخاص بالتوجهات المهنية والسلوكات المرتبطة بها، بواسطة الاستمارة النهائية المستخدمة في تقييم أداء الملتحق بالتدريب وفق الفرص المتاحة لمشاهدة الطالب المتدرب أثناء ممارسته لخطة الدرس والفعاليات التدريسية ضمن أنشطة التدريب الميداني.

نتائج الدراسة:

يشير لانج وويلكرسون (Lang & Wilkerson, 2006) إلى أن التوجهات لا يجب قياسها فقط بل يجب أن تتمتع نتائجها بالصدق والثبات. فإذا تم تبني مبادىء مؤسسة مهنية معينة مثل "الإنكيت أو "انتاسك" في

النتائج والحكم على امتلاك الطالب المرشح للقيم المهنية

تصميم أداة التقييم فإن الأدلة على تحقق صدق المفهوم يجب أن تكون واضحة، كما أن استخدام خرائط تفحص مدى تغطية عبارات الأداة الواحدة لمؤشرات التوجهات المهنية يمثل نوعاً آخر من الأدلة على تحقق صدق المحتوى؛ وبالتالي فإن القرارات المتخذة بناء على

المطلوبة ستكون متاحة وبمستوى أعلى من الدقة.

وتعرض النتائج الآتية النماذج والأساليب المستخدمة لفحص أسئلة الدراسة.

أولاً: هل النموذج العاملي لمفهوم التوجهات ينطوي على بعد أو عامل واحد عام ، بحيث أن هذا العامل العام الذي يسمى بالتوجهات المهنية يتوفر على مطابقة جيدة للبيانات؟

لاختبار مدى تطابق النموذج العاملي الأحادي الوارد في الشكل ١، تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي بواسطة برنامج ليزرل. وأسفرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي للنموذج الأحادي البعد للتوجهات المهنية عن مؤشرات المطابقة كما هي موضحة في الجدول ٢، مصحوبة بدرجات القطع التي تدل على توفر جودة المطابقة ليتسنى مقارنتها بقيم المطابقة للنموذج قيد الدراسة.

البنية العاملية لمقياس التوجهات المهنية لملتحقي برامج إعداد المعلمين في إطار معايير الإعتماد الأكاديمي
رسالة التربية و علم النفس - 41/2013
عبد الفتاح ، فيصل أحمد | تيغزة ، محمد بوزيان
Al Manhal Collections (www.almanhal.com) - 20/12/2015 @ Saudi Digital Library
Copyright © جامعة الملك سعود : الجمعية السعودية للعلوم التربوية و النفسية. All right reserved.
May not be reproduced in any form without permission from the publisher, except fair uses permitted under applicable copyright law.
http://platform.almanhal.com/Article/Preview.aspx?ID=7613

الوثيقة الأصلية للمقالة
المنهل ALMANHAL

جدول ٢ مؤشرات المطابقة المحسوبة والمحكية للنموذج العاملي الأحادي، والرباعي، والهرمي من الدرجة الثانية

الاختصار الذي يعرف به المؤشر	الترجمة العربية	مؤشرات المطابقة المحسوبة للنموذج			قيم المؤشر الدالة على وجود مطابقة (قيم المؤشر النموذجية)
		العاملي الأحادي	الرباعي العوامل	الهرمي من الدرجة الثانية	
$\chi 2$	مربع كاي	مربع كاي (٢٧٥) = ٤٥٦١,٨٥، بمستوى دلالة إحصائية ($p \leq 0.05$)	مربع كاي (٢٦٩) = ٢٢٥١,٠٦، بمستوى دلالة إحصائية ($p \leq 0.05$)	مربع كاي (٢٦٩)= ١٨٩٥,٠٢، بمستوى دلالة إحصائية ($p \leq 0.05$)	أن تكون غير دالة.
SRMR	مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي المعيارية	٠,٠٥٢	٠,٠٣٨	٠,٠٣	أن تكون القيمة أقل من (٠,١)
RMSEA	الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب	٠,١٢	٠,٠٧١	٠,٠٦	القيمة أقل من (٠,٠٨) تدل على توفر مطابقة
AIC	محك المعلومات لأيكيك	النموذج الحالي=١٠٢,٧٨ النموذج المشبع=١٥٦,٠٠ النموذج المستقل=٢٧٥٦,٢٥	النموذج الحالي=٢٦٥٨,٣٧ النموذج المشبع=٦٥٠,٠٠ النموذج المستقل=١٥٨٦٩٨,٨٤	النموذج الحالي=٢٢٧٠,٤١ النموذج المشبع=٦٥٠,٠٠ النموذج المستقل=١٥٨٨٥٩,٥٩	تكون قيمة المؤشر للنموذج الحالي أصغر من قيمة المؤشر للنموذج المستقل أو الصفري.
CFI	مؤشر المطابقة المقارن	٠,٩٧	٠,٩٩	٠,٩٩	القيمة أعلى من (٠,٩٠) تدل على مطابقة مقبولة
NNFI أو TLI	مؤشر المطابقة غير المعياري أو مؤشر تاكر- لويس Tucker Lewig Index	٠,٩٧	٠,٩٩	٠,٩٩	القيمة أعلى من (٠,٩٠) تدل على مطابقة مقبولة

البنية العاملية لمقياس التوجهات المهنية لملتحقي برامج إعداد المعلمين في إطار معايير الإعتماد الأكاديمي
رسالة التربية و علم النفس - 41/2013
عبد الفتاح ، فيصل أحمد | تيغزة ، محمد بوزيان
Al Manhal Collections (www.almanhal.com) - 20/12/2015 @ Saudi Digital Library
Copyright © جامعة الملك سعود : الجمعية السعودية للعلوم التربوية و النفسية. All right reserved.
May not be reproduced in any form without permission from the publisher, except fair uses permitted under applicable copyright law.
http://platform.almanhal.com/Article/Preview.aspx?ID=7613

الوثيقة الأصلية للمقالة
المنهل ALMANHAL

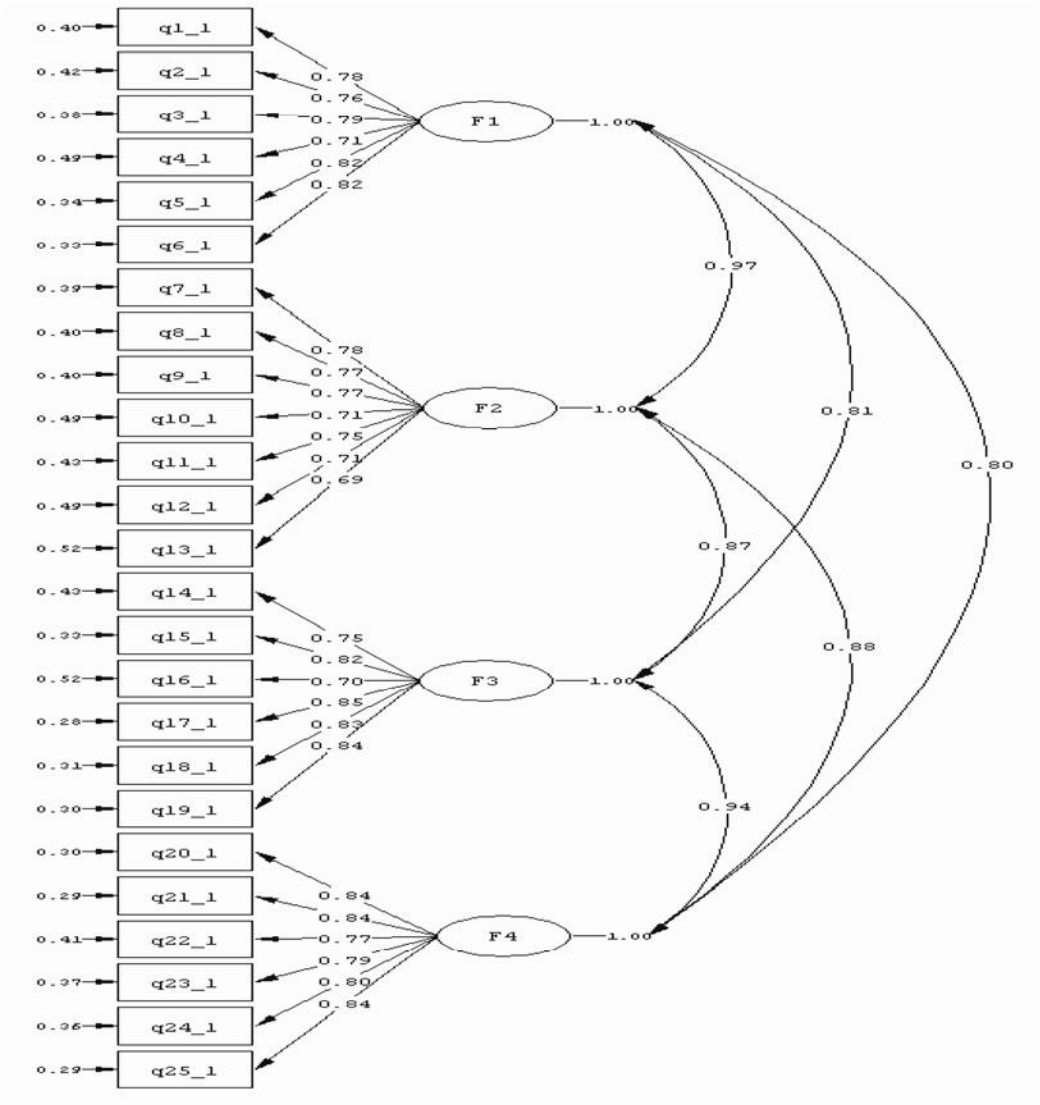
تظهر النتائج في الجدول ٢ أن مؤشرات المطابقة الأكثر فاعلية (Schreiber et al., 2006; Schumacker & Lomax, 2004) تشير إلى أن النموذج الأحادي العامل للتوجهات المهنية لم يحقق مطابقة مقبولة في جميع المؤشرات المبينة في الجدول ٢، فالمؤشرات التي تشير إلى تمتع النموذج بجودة المطابقة تتمثل في مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي المعيارية (SRMR)، ومحك المعلومات لأيكيك (AIC)، ومؤشر المطابقة المقارن (CFI)، ومؤشر المطابقة غير المعياري أو مؤشر تاكر-لويس Tucker-Lewis Index (NNFI) أو (TLI). في حين أن المؤشرات التي أبرزت افتقار النموذج إلى جودة المطابقة هي: مربع كاي (χ^2)، والجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب (RMSEA). وإذا كنا نتفهم سبب وجود دلالة معنوية لمربع كاي باعتبار أن العينة كبيرة، إلا أن الارتفاع الكبير لقيمة مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب (RMSEA)، والذي يعتبر من أفضل المؤشرات فاعلية في اختبار مدى جودة النموذج (Brown, 2006; Kline, 2011; Raykov & Marcoulides, 2006) يدل على رداءة مطابقة النموذج، وبالتالي يمكن اعتبار أن النموذج الأحادي العامل للتوجهات المهنية يفتقر إجمالاً إلى جودة المطابقة.

ثانياً هل النموذج العاملي لمفهوم التوجهات المهنية الذي يتكون من الأبعاد الأربعة الآتية: مواصلة التعلم مدى الحياة، والمهنية والاحترافية، والنزاهة والإنصاف، والحرية، يتوفر على مطابقة جيدة للبيانات؟

كما يلاحظ من جدول ٢، وباستثناء مربع كاي الدال إحصائياً نتيجة اتساع العينة، فإن جميع مؤشرات المطابقة عند مقارنتها بدرجات القطع تدل على أن نموذج التوجهات المهنية الرباعي العوامل يتمتع بمطابقة جيدة للبيانات. ويظهر الرسم التخطيطي للنموذج الرباعي للتوجهات المهنية (شكل ١) أن معاملات الانحدار المعيارية أو تشبعات الفقرات على العوامل الأربعة مرتفعة عموماً، بحيث تراوحت من (٠,٧١-٠,٨٢) للعامل الأول (F1) أي مواصلة التعلم مدى الحياة، ومن (٠,٦٩-٠,٧٨) على العامل الثاني (F2) الذي يدل على المهنية والاحترافية، ومن (٠,٧٠-٠,٨٥) على العامل الثالث (F3) الذي يفيد النزاهة والإنصاف، ومن (٠,٧٧-٠,٨٤) على العامل الرابع (F4) الذي يدل على الحرية. كما أن معاملات الارتباط بين العوامل الأربعة مرتفعة حيث تراوحت من (٠,٨٠) بين العامل الأول: مواصلة التعلم مدى الحياة، والعامل الرابع: الحرية؛ إلى (٠,٩٧) بين العامل الأول والعامل الثاني: المهنية والاحترافية.

البنية العاملية لمقياس التوجهات المهنية لملتحقي برامج إعداد المعلمين في إطار معايير الإعتماد الأكاديمي
رسالة التربية و علم النفس - 41/2013
عبد الفتاح ، فيصل أحمد | تيغزة ، محمد بوزيان
Al Manhal Collections (www.almanhal.com) - 20/12/2015 @ Saudi Digital Library
Copyright © الجمعية السعودية للعلوم التربوية و النفسية : جامعة الملك سعود. All right reserved.
May not be reproduced in any form without permission from the publisher, except fair uses permitted under applicable copyright law.
http://platform.almanhal.com/Article/Preview.aspx?ID=7613

الوثيقة الأصلية للمقالة
المنهل
ALMANHAL



شكل ١ النموذج العاملي الرباعي لمفهوم التوجهات المهنية

ثالثاً. هل يتوفر النموذج العاملي من الدرجة الثانية على جودة المطابقة؟ حيث تتشبع العوامل الأربعة التالية من الدرجة الأولى: مواصلة التعلم مدى الحياة، والمهنية والاحترافية، والنزاهة والإنصاف، والحرية؛ على العامل العام من الدرجة الثانية والذي يدعى "التوجهات المهنية".

تشير مؤشرات المطابقة في الجدول ٢، بأن هذا النموذج العاملي الهرمي من الدرجة الثانية يتمتع بمطابقة جيدة عموماً للبيانات، فباستثناء مربع كاي الذي كان دالاً بسبب اتساع العينة، فكل مؤشرات المطابقة الأخرى عكست بوضوح جودة مطابقة النموذج.

البنية العاملية لمقياس التوجهات المهنية لملتحقي برامج إعداد المعلمين في إطار معايير الإعتماد الأكاديمي
رسالة التربية و علم النفس - 41/2013
عبد الفتاح ، فيصل أحمد | تيغزة ، محمد بوزيان
Al Manhal Collections (www.almanhal.com) - 20/12/2015 @ Saudi Digital Library
Copyright © جامعة الملك سعود : الجمعية السعودية للعلوم التربوية و النفسية. All rights reserved.
May not be reproduced in any form without permission from the publisher, except fair uses permitted under applicable copyright law.
http://platform.almanhal.com/Article/Preview.aspx?ID=7613

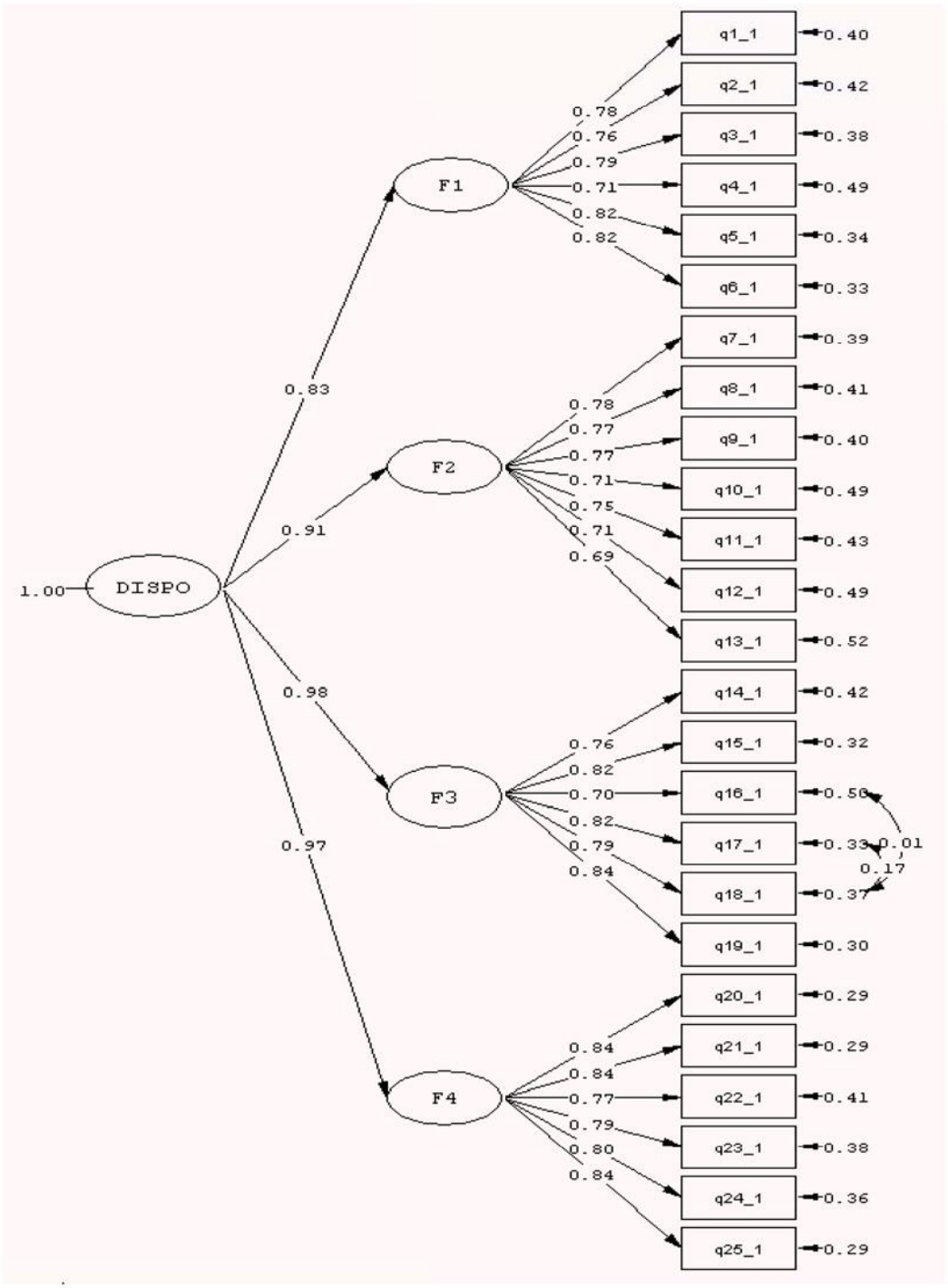
الوثيقة الأصلية للمقالة
المنهل ALMANHAL

وبناء عليه يمكن اعتماد هذا النموذج بالإضافة إلى النموذج العاملي الرباعي السابق. أما بالنسبة لبارامترات النموذج، فيظهر الرسم التخطيطي للنموذج العاملي الرباعي للتوجهات المهنية (شكل ٢) أن التشبعات المعيارية للفقرات على العوامل الأربعة مرتفعة عموماً، بحيث تراوحت من (٠,٧١ إلى ٠,٨٢) بالنسبة للعامل الأول (F1) أي مواصلة التعلم مدى الحياة، ومن (٠,٦٩ إلى ٠,٧٨) على العامل الثاني (F2) الذي يدل على المهنية والاحترافية، ومن (٠,٧١ إلى ٠,٨٤) على العامل الثالث (F3) الذي يفيد النزاهة والإنصاف، ومن (٠,٧٧ إلى ٠,٨٤) على العامل الرابع (F4) الذي يدل على الحرية.

أما تشبعات العوامل الأربعة من الدرجة الأولى على العامل العام: التوجهات المهنية كانت مرتفعة، حيث أن عامل التوجهات المهنية فسّر (٦٩ %) من مجمل تباين عامل مواصلة التعليم مدى الحياة، ونسبة (٠,٨٣%) من تباين عامل المهنية والاحترافية، ونسبة (٠,٩٦%) من تباين عامل النزاهة والإنصاف، ونسبة (٠,٩٣%) من تباين عامل الحرية.

البنية العاملية لمقياس التوجهات المهنية لملتحقي برامج إعداد المعلمين في إطار معايير الإعتماد الأكاديمي
رسالة التربية و علم النفس - 41/2013
عبد الفتاح ، فيصل أحمد | تيغزة ، محمد بو زيان
Al Manhal Collections (www.almanhal.com) - 20/12/2015 @ Saudi Digital Library
Copyright © الجمعية السعودية للعلوم التربوية و النفسية : جامعة الملك سعود. All right reserved.
May not be reproduced in any form without permission from the publisher, except fair uses permitted under applicable copyright law.
http://platform.almanhal.com/Article/Preview.aspx?ID=7613

الوثيقة الأصلية للمقالة
المنهل
ALMANHAL



شكل ٢ النموذج العاملي الهرمي من الدرجة الثانية للتوجهات المهنية

البنية العاملية لمقياس التوجهات المهنية لملتحقي برامج إعداد المعلمين في إطار معايير الإعتماد الأكاديمي
رسالة التربية و علم النفس - 41/2013
عبد الفتاح ، فيصل أحمد | تيغزة ، محمد بو زيان
Al Manhal Collections (www.almanhal.com) - 20/12/2015 @ Saudi Digital Library
Copyright © الجمعية السعودية للعلوم التربوية و النفسية : جامعة الملك سعود. All right reserved.
May not be reproduced in any form without permission from the publisher, except fair uses permitted under applicable copyright law.
http://platform.almanhal.com/Article/Preview.aspx?ID=7613

الوثيقة الأصلية للمقالة
المنهل
ALMANHAL

ويتسم النموذج العاملي الهرمي من الدرجة الثانية المفترض والذي يمثله الشكل ٢ بالخصائص الآتية:

أولاً. تتألف عوامل الدرجة الأولى من أربعة عوامل وهي: مواصلة التعلم مدى الحياة، والمهنية والاحترافية، والنزاهة والإنصاف، والحرية.

ثانياً. يتحكم في العوامل الأربعة من الدرجة الأولى عامل عام يدعى بالتوجهات المهنية، بحيث أن هذا العامل العام يفسر قدراً من التباين في كل عامل من العوامل الأربعة من الدرجة الأولى.

ثالثاً. كل عامل من العوامل الأربعة من الدرجة الأولى يحتوي على باقي التباين الذي لم يتمكن العامل العام (التوجهات المهنية) على تفسيره، والذي يعكس التباين المميّز للعامل (التباين الخاص)، مع الأخطاء العشوائية. وتم تمثيله في الشكل بسهم مائل يتجه نحو العامل باعتباره يمثل باقي التباين.

رابعاً. المفاضلة بين النماذج الثلاثة: النموذج الأحادي، والنموذج العاملي الرباعي، والنموذج العاملي من الدرجة الثانية.

حتى تتسنى المفاضلة بين النموذج الأحادي، والنموذج العاملي الرباعي، والنموذج العاملي الهرمي من الدرجة الثانية للتوجهات المهنية، من حيث أداء هذه النماذج على محكات جودة المطابقة. وفضلاً عن استعمال مؤشرات المطابقة، فإن الفروق في قيمة مربع كاي للنماذج التي يراد مقارنتها بدلالة درجات حريتها تستعمل، عندما تكون النماذج محتواه بينها. أما إذا كانت نماذج لا تجمعها علاقة الاحتواء، أي نماذج مختلفة فيستعمل محك المعلومات لأيكيك (AIC) للمفاضلة فيما بينها، بحيث يعتبر النموذج ذا القيمة الأصغر على مؤشر (AIC) النموذج الأفضل (Kline, 2011).

وبالرجوع إلى الجدول ٢، وعند فحص مؤشرات المطابقة للنماذج الثلاثة، يتضح أن النموذج الأول أقل أداء من حيث القدرة على المطابقة من النموذجين الثاني والثالث، ذلك أن مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب (RMSEA) وهو من المؤشرات الهامة والحساسة، يدل على أن النموذج الأول رديء في قدرته على المطابقة، في حين أن النموذجين الآخرين يتمتعان بمطابقة جيدة عموماً. كما أن المقارنة بين هذا النموذج بالنموذج الثاني الرباعي باستعمال الفروق في مربع كاي (χ^2 differences) باعتبار النموذج الأول محتوى في النموذج الثاني أسفر الاختبار عن النتيجة [χ^2 (6, N=1686)=2310.79, p<0.001] التي تدل على تفوق النموذج العاملي الرباعي العوامل (النموذج الثاني) على النموذج العاملي الأحادي (النموذج الأول).

أما بالنسبة للمفاضلة بين النموذج الهرمي الثالث وبين كل من النموذج الأول الأحادي والنموذج الثاني الرباعي، فيمكن استعمال محك المعلومات لأيكيك (AIC)، حيث يستعمل هذا المؤشر للمقارنة بين النماذج المختلفة التي لا تجمعها علاقة الاحتواء (Kline, 2011) والقيمة الأصغر لمؤشر (AIC) لنموذج معين تدل على أن هذا النموذج أفضل من النماذج المنافسة الأخرى.

البنية العاملية لمقياس التوجهات المهنية لملتحقي برامج إعداد المعلمين في إطار معايير الإعتماد الأكاديمي
رسالة التربية و علم النفس - 41/2013
عبد الفتاح ، فيصل أحمد | تيغزة ، محمد بو زيان
Al Manhal Collections (www.almanhal.com) - 20/12/2015 @ Saudi Digital Library
Copyright © جامعة الملك سعود : الجمعية السعودية للعلوم التربوية و النفسية. All right reserved.
May not be reproduced in any form without permission from the publisher, except fair uses permitted under applicable copyright law.
http://platform.almanhal.com/Article/Preview.aspx?ID=7613

الوثيقة الأصلية للمقالة
المنهل ALMANHAL

وبالرجوع إلى الجدول ٢ نجد أن محك المعلومات لأيكيك (AIC) للنموذج الهرمي من الدجة الثانية، أصغر من قيمة (AIC) للنموذج العاملي الأحادي، وقيمة (AIC) للنموذج العاملي الرباعي. وبالتالي يظهر أن النموذج الهرمي أفضل من النموذجين الأول والثاني، وبالتالي يعتبر هذا النموذج الهرمي أكثر دلالة على تمثيل بنية التوجهات المهنية من النموذجين السابقين، وبأن التوجهات المهنية تقوم على بنية هرمية يتألف مستواها الأول من أربعة عوامل، وهي مواصلة التعلم مدى الحياة، والمهنية والاحترافية، والنزاهة والإنصاف، والحرية، ومستواها الأعلى من عامل عام يمثل مفهوم التوجهات المهنية.

وللتعرف على اتساق أداة تقييم التوجهات المهنية تم استخراج مؤشرات عن ثبات الأداة بطريقة الاتساق الداخلي بدلالة الفقرة– معادلة ألفا لكرونباخ كما في الجدول ٣.

جدول ٣ معامل الارتباط المصحح بين العبارة والدرجة الكلية لمجالات أداة تقييم التوجهات المهنية

المجال	رقم العبارة	معامل الارتباط الثنائي "بوينت بايسيريال" المصحح	المجال	رقم العبارة	معامل الارتباط الثنائي "بوينت بايسيريال" المصحح
مواصلة التعلم مدى الحياة	١	.738	النزاهة والإنصاف	١٤	.730
	٢	.716		١٥	.795
	٣	.771		١٦	.639
	٤	.663		١٧	.831
	٥	.777		١٨	.789
	٦	.763		١٩	.807
		معامل الثبات (ألفا لكرونباخ)	0.905	معامل الثبات (ألفا لكرونباخ)	0.913
المهنية والإتقان	٧	.708	الحرية	٢٠	.815
	٨	.728		٢١	.809
	٩	.713		٢٢	.742
	١٠	.690		٢٣	.748
	١١	.720		٢٤	.789
	١٢	.661		٢٥	.817
	١٣	.660			

البنية العاملية لمقياس التوجهات المهنية لملتحقي برامج إعداد المعلمين في إطار معايير الإعتماد الأكاديمي
رسالة التربية و علم النفس - 41/2013
عبد الفتاح ، فيصل أحمد | تيغزة ، محمد بوزيان
Al Manhal Collections (www.almanhal.com) - 20/12/2015 @ Saudi Digital Library
Copyright © الجمعية السعودية للعلوم التربوية و النفسية : جامعة الملك سعود. All right reserved.
May not be reproduced in any form without permission from the publisher, except fair uses permitted under applicable copyright law.
http://platform.almanhal.com/Article/Preview.aspx?ID=7613

الوصلة الأصلية للمقالة
المنهل
ALMANHAL

المجال	رقم العبارة	معامل الارتباط الثنائي "بوينت بايسيريال" المصحح	المجال	رقم العبارة	معامل الارتباط الثنائي "بوينت بايسيريال" المصحح
مواصلة التعلم مدى الحياة	١	.738	النزاهة والإنصاف	١٤	.730
	٢	.716		١٥	.795
	٣	.771		١٦	.639
	٤	.663		١٧	.831
	٥	.777		١٨	.789
معامل الثبات (ألفا لكرونباخ)			0.894	معامل الثبات (ألفا لكرونباخ)	0.925

يتبين من الجدول ٣ أن قيم الثبات للمجالات الأربعة تراوحت بين (٠,٨٩) لمجال المهنية والإتقان الى (٠,٩٢) لمجال الحرية وهي قيم مرتفعة تزود بمؤشر عن اتساق العبارات في قياس المجال الذي تنتمي له.

خامساً. ما مستوى تحقيق طلبة كلية التربية لكل مؤشر من المؤشرات الدالة على التوجهات المهنية؟

فقد تم تلخيص استجابات الطلبة على عبارات التوجهات المهنية حسب المجال الذي تنتمي له العبارة، وقد أظهرت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في جدول ٤ ارتفاعاً في تحقق المؤشرات ضمن كل مجال بناء على سلم درجات ثلاثي (غير مقبول "١"، مقبول "٢"، مستهدف "٣").

جدول ٤ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات ومجالات تقييم التوجهات المهنية

المجال	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المجال	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مواصلة التعلم مدى الحياة	1	2.678	.542	النزاهة والإنصاف	14	2.824	.4506
	2	2.738	.503		15	2.880	.390
	3	2.713	.528		16	2.766	.523
	4	2.794	.485		17	2.872	.423
	5	2.747	.511		18	2.843	.449

البنية العاملية لمقياس التوجهات المهنية لملتحقي برامج إعداد المعلمين في إطار معايير الإعتماد الأكاديمي
رسالة التربية و علم النفس - 41/2013
عبد الفتاح ، فيصل أحمد | تيغزة ، محمد بوزيان
Al Manhal Collections (www.almanhal.com) - 20/12/2015 @ Saudi Digital Library
Copyright © الجمعية السعودية للعلوم التربوية و النفسية : جامعة الملك سعود. All right reserved.
May not be reproduced in any form without permission from the publisher, except fair uses permitted under applicable copyright law.
http://platform.almanhal.com/Article/Preview.aspx?ID=7613

الوثيقة الأصلية للمقالة
المنهل ALMANHAL

	6	2.705	.535		19	2.855	.428
المجموع		2.729	.426	المجموع		2.840	.372
	7	2.806	.458	الحرية	20	2.866	.403
	8	2.749	.511		21	2.868	.400
	9	2.768	.492		22	2.796	.466
المهنية والإتقان	10	2.623	.560		23	2.809	.464
	11	2.712	.522		24	2.872	.396
	12	2.700	.545		25	2.866	.410
	13	2.645	.570				
المجموع		2.715	.410	المجموع		2.846	.361

يلاحظ من المتوسطات الحسابية لمجالات أداة التقييم ارتفاعٌ في تحققها وبقيم تراوحت بين (٢,٧١٥ من ٣,٠) لمجال المهنية والإتقان إلى (٢,٨٤٦ من ٣,٠) لمجال الحرية. ولمعرفة التباين في أداء الطلبة الملتحقين حسب البرنامج فإن الجدول ٥ يعرض النتائج حسب مجالات أداة التقييم.

الجدول ٥ نتائج الطلبة الملتحقين ببرامج الكلية حسب مجالات أداة التقييم

المجال	البرنامج	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المجال	البرنامج	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مواصلة التعلم مدى الحياة	علم النفس	277	2.766	0.354	النزاهة والإنصاف	علم النفس	277	2.861	0.300
	التربية الخاصة	415	2.686	0.522		التربية الخاصة	415	2.773	0.515
	التربية الفنية	79	2.894	0.185		التربية الفنية	79	2.947	0.109
	الثقافة الإسلامية	147	2.766	0.392		الثقافة الإسلامية	147	2.874	0.354
	رياض الأطفال	582	2.717	0.409		رياض الأطفال	582	2.856	0.301
	التربية البدنية	15	2.522	0.308		التربية البدنية	15	2.800	0.191
المهنية والإتقان	علم النفس	277	2.762	0.363	الحرية	علم النفس	277	2.873	0.292
	التربية الخاصة	415	2.701	0.493		التربية الخاصة	415	2.793	0.482
	التربية الفنية	79	2.905	0.164		التربية الفنية	79	2.985	0.050
	الثقافة الإسلامية	147	2.690	0.385		الثقافة الإسلامية	147	2.812	0.383
	رياض الأطفال	582	2.688	0.389		رياض الأطفال	582	2.866	0.301
	التربية البدنية	15	2.533	0.372		التربية البدنية	15	2.689	0.226

البنية العاملية لمقياس التوجهات المهنية لملتحقي برامج إعداد المعلمين في إطار معايير الإعتماد الأكاديمي
رسالة التربية و علم النفس - 41/2013
عبد الفتاح ، فيصل أحمد | تيغزة ، محمد بوزيان
Al Manhal Collections (www.almanhal.com) - 20/12/2015 @ Saudi Digital Library
Copyright © جامعة الملك سعود : الجمعية السعودية للعلوم التربوية و النفسية. All right reserved.
May not be reproduced in any form without permission from the publisher, except fair uses permitted under applicable copyright law.
http://platform.almanhal.com/Article/Preview.aspx?ID=7613

الوثيقة الأصلية للمقالة
المنهل ALMANHAL

يلاحظ من الجدول ٥ أن تقييم أعضاء هيئة التدريس والمعلم المتعاون لأداء الطلبة المسجلين بالتدريب العملي كان مرتفعاً على جميع مجالات أداة التقييم. وبشكل عام لم يظهر تفاوت واضح بين طلبة البرامج المختلفة في تحقيق التوجهات المهنية المتوقعة منهم.

مناقشة النتائج:

من المتعارف عليه أهمية الدور الذي يقوم به المعلم وتأثيره على مستوى تعلّم تلامذته، ونظراً لاهتمام كثير من برامج إعداد المعلمين بتطوير التوجهات المهنية لدى الدارسين فيها إلى جانب اهتمامها بتطوير معارفهم العامة والتخصصية والمهارات التي يمتلكونها، فقد ظهرت حاجة لوجود أداة تناسب تقييم مستوى التوجهات المهنية محور الاهتمام وتساعد في رسم برامج لتطويرها وتعزيز إكسابها للطلبة.

وقادت الدراسة الحالية لفحص أداة تقييم التوجهات المهنية للملتحقين بكلية التربية التي يتم استخدامها من قبل المشرف الأكاديمي أو المعلم المتعاون، والتي يتم استخدامها لتقييم أداء الطلبة الدارسين قبل النزول للتدريب الميداني وأثناء التدريب الميداني. وتعتبر هذه الدراسة استمراراً للجهود المبذولة في توفير أدوات تقييم تتمتع بخصائص سيكومترية مقبولة وتزوّد بمؤشرات مناسبة تدل على ملائمتها في تقييم التوجهات المهنية لدى الطلبة؛ بهدف ضمان أكبر قدر من الموضوعية بين المقيّمين من داخل المؤسسة التعليمية أو من خارجها وتقليل التحيز.

ويمكن استخدام أداة الدراسة في مؤسسات تعليمية أخرى بعد الأخذ بالاعتبار محددات بنائها، والمتمثلة في تعريف التوجهات المهنية وعدم الاتفاق عليه بين الباحثين، وكذلك تَعدُّد الأدوات المستخدمة في التقييم سواء تلك المعتمدة على الاستبانة كأداة للتقييم أو من خلال الملاحظة لسلوك الملتحق ببرامج كلية التربية في الجامعة أو أثناء التدريب الميداني.

وقد كشفت نتائج الدراسة الحالية أن مفهوم التوجهات المهنية متعدد الأبعاد أو العوامل وليس مفهوماً أحادي البعد، وتتفق في ذلك مع دراسة غراسيا (Gracia, 2008) التي كشفت عن وجود ثلاثة عوامل باستعمال التحليل العاملي الاستكشافي، ومع دراسة بيرز (Beyers, 2011) التي كشفت عن وجود (١٠) عوامل باستعمال التحليل العاملي التوكيدي. وفي اعتقاد الباحثين، أن التوسع في تعدد العوامل يفقد تحليل المفهوم إلى أبعاده خاصية الإيجاز والاقتصاد في عدد العوامل. فالعوامل العشرة التي تمخضت عنها دراسة بيرز السابقة مثال عن التوسع في تعدد العوامل الذي يتنافى وخاصية الاقتصاد، ويصعب توظيف النتيجة في تصميم أداة قياس التوجهات المهنية للطلاب، بحيث تتمتع بالثبات والصدق، وتقتصر على الأبعاد الأكثر دلالة وتمثيلاً لمفهوم التوجهات المهنية للطلاب.

كما أظهرت الدراسة الحالية أن البنية متعددة الأبعاد التي تتألف من العوامل الأربعة الآتية: مواصلة التعلم مدى الحياة، والمهنية والإتقان، والنزاهة والإنصاف، والحرية، تنتظم في عامل هرمي عام هو التوجهات المهنية، مشكّلة بذلك بنية هرميّة عاملية من الدرجة الثانية. وهذه النتيجة تختلف عن الدراسات السابقة التي أشارت إلى الطبيعة التعددية لمفهوم التوجهات المهنية لكن بدون أن ترقى هذه البنية

البنية العاملية لمقياس التوجهات المهنية لملتحقي برامج إعداد المعلمين في إطار معايير الإعتماد الأكاديمي
رسالة التربية و علم النفس - 41/2013
عبد الفتاح ، فيصل أحمد | تيغزة ، محمد بوزيان
Al Manhal Collections (www.almanhal.com) - 20/12/2015 @ Saudi Digital Library
Copyright © جامعة الملك سعود : الجمعية السعودية للعلوم التربوية و النفسية. All right reserved.
May not be reproduced in any form without permission from the publisher, except fair uses permitted under applicable copyright law.
http://platform.almanhal.com/Article/Preview.aspx?ID=7613

الرابط الأصلية للمقالة
المنهل
ALMANHAL

العاملية التعددية إلى إظهار أو فحص بنية عاملية هرمية تنتهي عند مفهوم التوجهات المهنية كعامل عام. فدراسة هوفر وزملائه (Hoover, et al., 2002) التي أسفرت عن وجود ثلاثة عوامل، ودراسة بيرز (Beyers, 2011) التي أظهرت وجود عشرة عوامل لم تلتفت إطلاقاً إلى اختبار البنية العاملية الهرمية لمفهوم التوجهات المهنية. ونعتقد أن الاكتفاء بالكشف عن العوامل ودراسة العلاقات الارتباطية بين هذه العوامل باستخدام التحليل العاملي التوكيدي لا يكفي. ذلك أن السؤال المنطقي الذي يطرح نفسه في حالة وجود عدد من العوامل ذات علاقات ارتباطية فيما بينها هو: علام تدل هذه الارتباطات بين العوامل عند تحليل مفهوم التوجهات المهنية إلى أبعاد؟ ألا تدل على وجود مساحة مشتركة من الدلالة (تباين مشترك) بين العوامل التي تكوّنها؟ لكن ما طبيعة هذا التباين الذي تشترك في وجوده العوامل المستخرجة؟ أو بتعبير آخر ما الدلالة النفسية أو التربوية التي تعكس فحوى هذا التباين المشترك بين العوامل؟ فالدراسات السابقة لم تستكشف هذه الإمكانية المهمة ومن أمثلتها دراسة هوفر وزملائه (Hoover, et al., 2002) ودراسة بيرز (Beyers, 2011) والتي اكتفت بدراسة عوامل الدرجة الأولى ولم تدرس طبيعة العوامل من الدرجة الثانية. إن الدراسة الحالية واصلت دراسة البنية الهرمية لعوامل التوجهات المهنية وانتهت إلى وجود عامل هرمي عام يتمثل في التوجهات المهنية يعكس المساحة الدلالية (التباين المشترك) التي تشترك فيها العوامل الأربعة. وأنه عند غياب هذا العامل الهرمي العام عند تثبيته مثلاً بسحب التباين المشترك الذي يشكل قوام هذا العامل من العوامل الأربعة من الدرجة الأولى، تتحول هذه العوامل الأربعة الأخيرة إلى عوامل متفرقة ومستقلة تفتقر إلى رابط يؤلف فيما بينها.

وأشارت نتائج الدراسة بشكل عام إلى تمتع أغلبية الملتحقين ببرامج كلية التربية بالتوجهات المهنية بمستوى لا يقل عن مقبول في مجالات: مواصلة التعلم مدى الحياة، والمهنية والإتقان، والنزاهة والإنصاف، والحرية. وقد أظهرت النتائج بروز بعض الحاجة إلى تحسين مستوى التوجهات المهنية في مجالي النزاهة والإنصاف، والحرية لدى الملتحقين ببرنامج التربية البدنية.

ويمكن توجيه الأبحاث المستقبلية في تقييم التوجهات المهنية للطلبة الدارسين ببرامج إعداد المعلمين من خلال دراسات التحليل العاملي للأداة على عينات مختلفة.

كما ويمكن الاستفادة من أداة التقييم المستخدمة في الدراسة الحالية لأغراض تعديلها وتكييفها حسب حاجة برامج إعداد المعلمين وذلك بتعديل السلوكات والمؤشرات التي تدل على التوجهات محور الاهتمام بالبرنامج. ويمكن إجراء دراسات لمعرفة الاتساق في آراء المحكمين في تقييم الطلبة عند استخدام نفس المؤشرات وربط مستوى تحقيق الطلبة للتوجهات المهنية بالتحصيل الأكاديمي الخاص بالمحتوى المعرفي وانعكاس ذلك على مستوى تحصيل التلاميذ الذين يتعاملون معهم.

المراجع:

كلية التربية (٢٠١١). *الإطار المفاهيمي لكلية التربية*. جامعة الملك سعود، الرياض.

Almerico , G., Johnston, P., Henriott, D. & Shapiro, M. (2011). Dispositions assessment in teacher education: developing an assessment instrument for the college classroom and the field. *Research in Higher Education Journal, 11*(1), 1-19.

Atallah, F., Bryant, S. & Dada, R. (2010). A research framework for studying conceptions and

البنية العاملية لمقياس التوجهات المهنية لملتحقي برامج إعداد المعلمين في إطار معايير الإعتماد الأكاديمي
رسالة التربية و علم النفس - 41/2013
عبد الفتاح ، فيصل أحمد | تيغزة ، محمد بوزيان
Al Manhal Collections (www.almanhal.com) - 20/12/2015 @ Saudi Digital Library
Copyright © الجمعية السعودية للعلوم التربوية و النفسية : جامعة الملك سعود. All right reserved.
May not be reproduced in any form without permission from the publisher, except fair uses permitted under applicable copyright law.
http://platform.almanhal.com/Article/Preview.aspx?ID=7613

الرابط الأصلية للمقالة
المنهل
ALMANHAL

Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (Third Edition). New York: Guilford Press.

Kramer, P. A. (2003). The ABC's of Professionalism. *Kappa Delta Pi Record, 40*(1), 22-25.

Lang, W. & Wilkerson, J. (2006). Measuring Teacher Dispositions Systematically Using INTASC Principles: Building Progressive Measures of Dispositions.

NCATE. (2006) A Statement from NCATE on Professional Dispositions. Retrieved June 17, 2011. [Online] Available: http://www.ncate.org/

Raykov, T. & Marcoulides, G. (2006). *A first course in structural equation modeling.(2nd Edition)* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Rike, C., & Sharp, L. K. (2008). Assessing Preservice Teachers' Dispositions: A Critical Dimension of Professional Preparation. *Childhood Education, 84*(3), 150-153.

Singh, D. & Stoloff, D. (2007). Measuring Teacher Dispositions. *Paper presented at the National Fifth Annual Symposium on Educator Dispositions*, Erlanger, Kentucky.

Stoddard, K., Braun, B., Dukes, L., & Koorland, M. (2007). Building Professional Dispositions in Pre-Service Special Educators: Assessment and Instructional Tactics, *Journal of University Teaching & Learning Practice, 4*(1), 29-39.

Thornburg, R. & Cargill, R. (2009). Dispositions: Ability and Assessment, *International Journal of Education, 1*(1), 1-14.

Thornton, H. (2006). Dispositions in action: Do dispositions make a difference in practice?

Teacher Education Quarterly. Retrieved June 19, 2011. [Online] Available: http://findarticles.com/p/articles/mi

Usher, D. (2002). Arthur Combs' five dimensions of helper belief reformulated as five dispositions of teacher effectiveness. *Paper presented at the First Annual Symposium on Educator Dispositions: Effective Teacher – Effective Person*, Richmond, KY.

Villegas, A. M. (2007). Dispositions in Teacher Education: A Look at Social Justice. *Journal of Teacher Education, 58*(5), 370-380.

Wayda, V. & Lund, J. (2005). Assessing disposition: An unresolved challenge in teacher education. *Journal* dispositions of mathematics: A dialogue to help students learn. *Research in Higher Education Journal, 7*(1), 1-8.

Beyers, J. (2011). Development and Evaluation of an Instrument to Assess Prospective Teachers' Dispositions with Respect to Mathematics. *International Journal of Business and Social Sciences, 2*(16), 20-32.

Britten, J., Wessel, R., & Clausen, J. (2011). Finding the Connection: College Student Development and Dispositions Assessment in Teacher Education. *Journal of Research in Education 21*(1), 35-51.

Brown, T. A. (2006) *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*. New York: The Guilford Press.

Callahan, C., Wasicsko, M., & Wirtz, P. (2004). Integrating dispositions into the conceptual framework: Four a priori questions. Retrieved June 17, 2011. [Online] Available: http://www.nku.edu/~education/educatordispositions/resources/four_a_priori_questions.pdf.

Combs, A. W. (1981). *A Personal Approach to Teaching: Beliefs That Make a Difference*.Boston: Allyn and Bacon.

Combs, A. W. (1991). *The Schools We Need: New Assumptions for Educational Reform*. Lanham, Md.: University Press of America.

Combs, A.W. (1999). *Being and Becoming: A Field Approach to Psychology*. New York: Springer Publishing Company, Inc.

Dale, C. (2010). Dispositions in Pre-Service Teacher Preparation. *Eastern Education Journal, 39*(1), 3-12.

Gracia, S. (2008). Reliability and Validity of a Teacher Candidate Dispositions Assessment. *Paper presented at the at 40th Annual Meeting of the New England Educational Research Organization,* Hyannis, MA.

Hoover, J., Chalmers, L., Olson, M., Schaeffer, P. & Street, S. (2002). Dispositional Suitability to the Field of Special Education: An Initial Validation Study. *National of Forum Special Education Journal, 11*, 3-8.

Ihrigh, K. & Rice, E. (2005). A model of disposition modification: the results of pre-service teachers' perceptions of their dispositions in a yearlong graduate teacher training program. *Presentation at the fourth annual symposium on educator dispositions,* Northern Kentucky University.

JSU. (2011). Evaluating Candidate Dispositions. Retrieved June 17, 2011. [Online] Available: https://c1.livetext.com/misk5/formz/public/25868/73QSf32TPg

البنية العاملية لمقياس التوجهات المهنية لملتحقي برامج إعداد المعلمين في إطار معايير الإعتماد الأكاديمي
رسالة التربية و علم النفس - 41/2013
عبد الفتاح ، فيصل أحمد | تيغزة ، محمد يوزيان
Al Manhal Collections (www.almanhal.com) - 20/12/2015 @ Saudi Digital Library
Copyright © الجمعية السعودية للعلوم التربوية و النفسية : جامعة الملك سعود. All right reserved.
May not be reproduced in any form without permission from the publisher, except fair uses permitted under applicable copyright law.
http://platform.almanhal.com/Article/Preview.aspx?ID=7613

الوثيقة الأصلية للمقالة
المنهل
ALMANHAL

edited by Robert E. Smith, Denise Skarbeck, & James Hurst. Scarecrow education: Lanham, MD (2005), p. 135-152.

of Physical Education, Recreation and Dance, 76, 345-361.

Young, L. & Youngs, D. (2005) "Exploring Dispositions in Student Teaching and Field Experience." In *The passion for teaching: dispositions in the schools*,

Factorial Structure of Professional Dispositions scale for candidates in teacher preparation programs in the context of academic accreditation standards

Faisal Ahmad Abdelfattah
fabdelfattah@ksu.edu.sa

M'hamed Tighezza
mtighezza@ksu.edu.sa

Psychology Department, College of Education

King Saud University, Riyadh

Submitted 12-05-2012 and Accepted on 10-07-2012

Abstract:

Professional dispositions as well as professional knowledge and skills considered to be the focus of teacher preparation programs, as they guide teacher's methods of communication with his/her students and how to teach them. Whether the goal of the institution is to obtain accreditation for teachers' preparation programs or not; the assessment of candidates' professional dispositions and how they develop them properly will help programs to prepare candidates for the profession in education. The purpose of the present study is to provide a scale that has suitable psychometric properties to explore the level of professional dispositions in teachers' preparation programs.

The study was conducted on a sample of 1515 students. Results from confirmatory factor analysis reflected the presence of four factors, namely: Life-long Learning; Mastery & Professionalism; Integrity & Fairness; and Freedom. The factors are saturated on a general hierarchical factor, named: Professional Dispositions. Goodness of fit indicators conform the model fit. The results also showed that some students need to improve their level of professional dispositions in domains of Integrity & Fairness; and Freedom.

Keywords: Professional Dispositions, teachers' preparation programs, Accreditation, Confirmatory Factor Analysis

البنية العاملية لمقياس التوجهات المهنية لملتحقي برامج إعداد المعلمين في إطار معايير الإعتماد الأكاديمي
رسالة التربية و علم النفس - 41/2013
عبد الفتاح ، فيصل أحمد | تيغزة ، محمد بو زيان
Al Manhal Collections (www.almanhal.com) - 20/12/2015 @ Saudi Digital Library
Copyright © الجمعية السعودية للعلوم التربوية و النفسية : جامعة الملك سعود. All right reserved.
May not be reproduced in any form without permission from the publisher, except fair uses permitted under applicable copyright law.
http://platform.almanhal.com/Article/Preview.aspx?ID=7613