

العنوان:	توجهات تعلم التدريس والتوجهات الأكاديمية كمنبئات بالحاجة إلى المعرفة لدي الطلاب - المعلمين بكلية التربية بقنا
المصدر:	المجلة المصرية للدراسات النفسية
الناشر:	الجمعية المصرية للدراسات النفسية
المؤلف الرئيسي:	الضوي، محسوب عبدالقادر
المجلد/العدد:	مج22, ع78
محكمة:	نعم
التاريخ الميلادي:	2013
الشهر:	يناير
الصفحات:	343 - 421
رقم MD:	1011861
نوع المحتوى:	بحوث ومقالات
اللغة:	Arabic
قواعد المعلومات:	EduSearch
مواضيع:	التوجهات الأكاديمية، طلبة الجامعة، الجامعات المصرية، توجهات تعلم التدريس
رابط:	http://search.mandumah.com/Record/1011861

توجهات تعلم التدريس والتوجهات الأكاديمية كمنبئات بالحاجة إلى المعرفة لدى الطلاب-المعلمين بكلية التربية بقنا

د/ محسوب عبد القادر الضوى¹

أستاذ مساعد بقسم علم النفس التربوي

كلية التربية بقنا - جامعة جنوب الوادي

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد مستوى الحاجة إلى المعرفة ، والكشف عن بروفيلات توجهات تعلم التدريس والتوجهات الأكاديمية ، واختبار نموذجين المتحدين للحاجة إلى المعرفة وتوجهات تعلم التدريس والتوجهات الأكاديمية لدى الطلاب-المعلمين المقيدين بالفرقة الرابعة (تعليم عام) بكلية التربية بقنا (العام الأكاديمي ٢٠١١/٢٠١٢م) ، وقد بلغ حجم عينة الدراسة الأساسية (١٠٥) طالباً وطالبة بمتوسط عمر قدره (٢١،٢) سنة وانحراف معياري قدره (١٩،١) .

وتم تعريب ثلاث أدوات لقياس متغيرات الدراسة الحالية وهي : استبيان توجهات تعلم التدريس ، ومقياس الحاجة إلى المعرفة ، ومسح التوجهات الأكاديمية ، وتم حساب الخصائص السيكومترية لهذه الأدوات . واستخدم الباحث تحليل التجمع Cluster Analysis بطريقة متوسطات التجمعات k-means method وتحليل الانحدار بطريقة Stepwise لمعالجة بيانات الدراسة .

وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود مستوى أعلى من المتوسط لدى أفراد العينة في الحاجة إلى المعرفة ، كما توصلت إلى أنه يمكن تمييز ثلاثة أنماط مختلفة من التوجهات الأكاديمية في صورة ثلاثة تجمعات مستقلة Independent Clusters هي : التجمع الأول وسمى "التوجهات الأكاديمية المنخفضة-المتناقضة" ، والتجمع الثاني وسمى "التوجهات الأكاديمية المرتفعة-المتناقضة" ، وسمى التجمع الثالث "التوجهات الأكاديمية المختلطة-المتسقة" ، وأنكنا أيضاً تميز أربعة تجمعات مستقلة من توجهات تعلم التدريس وهي : التجمع الأول وسمى "توجه إعادة الإنتاج المقيد" ، والتجمع الثاني وسمى "توجه البقاء" ، والتجمع الثالث وسمى "توجه المعنى المغلق" ، وسمى التجمع الرابع "توجه المعنى المفتوح" ، كما توصلت الدراسة أيضاً إلى وجود ثلاثة من توجهات تعلم التدريس تعمل كمنبئات جيدة بالحاجة إلى المعرفة هي : المناقشة ، والنماذج العقلية ، والربط النشط للنظرية بالتطبيق ، ووجود ثلاثة من التوجهات الأكاديمية تعمل كمنبئات جيدة بالحاجة إلى المعرفة هي : التعبير الابتكاري ، ونقص الثقة في أعضاء هيئة التدريس ، واللامبالاة الأكاديمية .

توجهات تعلم التدريس والتوجهات الأكاديمية

¹ أعدت هذه الدراسة تبعاً لدليل الجمعية الأمريكية لعلم النفس - الطبعة السادسة APA style of the *Publication Manual of the American Psychological Association (6th Edition)* وهي آخر طبعة أصدرت حتى توحيث إعداد هذه الدراسة .

توجهات تعلم التدريس والتوجهات الأكاديمية

كمنبئات بالحاجة إلى المعرفة لدى الطلاب-المعلمين بكلية التربية بقنا

د/ محسوب عبد القادر الضوى

أستاذ مساعد بقسم علم النفس التربوى

كلية التربية بقنا - جامعة جنوب الوادى

مقدمة

تحتل قضية إعداد الطلاب-المعلمين أهمية قصوى في البرامج التعليمية، فهم طلاب اليوم ومعلمى الغد، وينظر إلى إعدادهم على أنه إعداد للأجيال المقبلة، وهم منوطون بتحقيق التطلمات المجتمعية، وتعلق عليهم الآمال، ومن المأمول فيهم أن يكونوا رواداً للتطوير والإبداع وقادة للتغيير.

وقد وجه الباحثون خلال القرن الماضى اهتمامهم بشكل متزايد بتعلم الطلاب-المعلمين Student-Teachers' Learning، حيث ركزت بعض الدراسات على معتقدات الطلاب عن دور مصادر معلومات محددة في تعلمهم التدريس من خلال خبراتهم الشخصية (Johnston 1994)، ومن خلال المرشد أو مشرف التربية العملية Zanting, Verloop, Vermunt, Van Driel (1998)، بينما ركز آخرون على العلاقات بين خصائص الشخصية كالإتجاهات والسلوك التدريسى Kourilsky, Esfandiari, & Wittrock (1996); Robinson, Noyes, Chandler (1989)، وآخرون فحسوا الأنشطة الفعلية للطلاب-المعلمين ومنهم (Korthagen 1988) الذى ميز بين الطلاب الموجهين داخلياً الذين يميلون إلى التعلم عن طريق التأمل والطلاب الموجهين خارجياً الذين يميلون للبناء على دعم أو نصيحة الآخرين أثناء تعلمهم، كما أوصى آخرون بوضع تصورات مختلفة للتعلم المنظم ذاتياً في مجال تعلم التدريس تركز قليلاً على وضع أهداف أولية للتعلم وكثيراً على مظاهر التأمل واستعادة خبرات التعلم المنظم ذاتياً (Endedijk, Vermunt, Verloop & Brekelmans, 2012).

وتوصلت دراسة (Leat, McManus, Bramald and Baumfield 1995) إلى أن الطلاب-المعلمين المتفوقين يميلون إلى التعامل بشكل مختلف مع الدروس التى نفذوها بشكل سيء أثناء التربية العملية مقارنة بالطلاب الضعفاء، فالطلاب المتفوقين يعترفون بأية إنفعالات سلبية بعد تنفيذ درس بشكل سيء ويعززون داخلياً في حين أن الطلاب الضعفاء عكس ذلك.

ويُعد (Kubler-LaBoskey 1993) من أوائل من نظر في الجوانب المتعددة لتعلم

التدريس لدى الطلاب-المعلمين وخرج بمتصل من المفكرين البديهيين Common-Sense Thinkers مروراً بالمتدئين التأهيين (المتبهين) Alert Novices إلى المفكرين التربويين Pedagogical Thinkers ليصف الحالات المختلفة للطلاب-المعلمين .

وتمشياً مع هذا النهج الأوسع أجرى (2001) Oosterheert and Vermunt دراسة كيفية باستخدام المقابلات الفردية والجماعية لتحديد بروفييلات الفروق الفردية بين الطلاب-المعلمين في تعلم التدريس من خلال دراسة كيفية تفاعل المكونات المعرفية والتنظيمية والوجدانية لتعلم التدريس داخل الأفراد ، وأجرى (2002) Oosterheert, Vermunt and Denessen دراسة لبناء أداة لتقييم توجهات تعلم التدريس لدى الطلاب-المعلمين Orientations to Learning to Teach ، كما أعدا (2003) Oosterheert and Vermunt دراسة عن دور المصادر الدينامية في بناء المعرفة في تعلم التدريس .

وتبين توجهات تعلم التدريس مدى التقدم في جودة التطور التدريجي للتعلم الفردي Oosterheert and Vermunt (2001) ، حيث تسعى مؤسسات التعليم العالي إلى دعم تنظيم الطالب لتعلمه ذاتياً من أجل تحقيق التعلم ذو المعنى كتنقيص للتعلم الصم عديم المعنى ، والذي من المفترض أن ينظم الطلاب من خلاله عملية تعلمهم الذاتي بنشاط ، علاوة على ذلك يتوقع أن يتقن الطلاب مهارات التعلم مدى الحياة ليكونوا قادرين على تنظيم تعلمهم أثناء العمل (Van Eekelen, Boshuizen & Vermunt, 2005) .

والطلاب-المعلمين كطلاب جامعيين ينتمون إلى أكثر المجتمعات الطلابية تقيماً واستقلالاً ، ومن ثم فهم يتفاعلون مع كافة المتغيرات التي تنطوي عليها البيئة الدراسية بمحدداتها المختلفة : الاجتماعية ، والعلمية ، والبيئة المادية مما ينتج عن هذا التفاعل صيغاً إدراكية تحكم سلوكهم الأكاديمي وتؤثر في مستواهم العلمي (فتحى مصطفى الزيات ، ٢٠٠١ : ٤٧٣) .

لذا اهتم أعضاء هيئة التدريس منذ فترة طويلة بتفسيرات الطلاب لخبراتهم الدراسية في الكلية ، فالبحث في تصورات الطلاب أو توجهاتهم لا يعزز فقط- فهم أفضل لطلاب الجامعة بل له أيضاً استخدامات تطبيقية (Davidson, Beck & Silver, 1999) .

وتعد التوجهات الأكاديمية لطلاب الجامعة من المفاهيم الحديثة نسبياً في التراث الميكولوجي ، وهي بمثابة المكون الرئيس لنظام الإنذار المبكر في التعليم الجامعي ، فهي مؤشرات إنذار تسمح للمستولين بتحديد الطلاب الجدد. احتمال تعرضهم لخطر الحصول على درجات منخفضة ومشكلات التوافق

توجهات تعلم التدريس والتوجهات الأكاديمية كمنبئات بالحاجة إلى المعرفة

الاجتماعي في المجتمع الجامعي (Beck & Davidson, 2001).

أما الحاجة إلى المعرفة فهي واحدة من الحاجات الإنسانية لدى الأفراد بعامته ولدى العاملين بمهنة التدريس بخاصة ، تدفعهم للحصول على المزيد من المعلومات في السعي نحو المزيد من المعرفة ، وهذا يتضمن تنوع الخبرات والجودة العالية في المعلومات التي تساعدهم على وضع استراتيجيات وفتيات فعالة للتغلب على تحديات عملية التدريس (حسين عليوى سيد ، ٢٠٠٩).

ويذكر توك (2010) Tok أن الحاجة إلى المعرفة تؤهل مهنة التدريس The Qualifications of Teaching Profession ، وأن تحديد مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى الطلاب-المعلمين يعد أمراً هاماً ، وأن دراسة الحاجة إلى المعرفة سوف تقود الدراسات في مجال التدريس في الفترة القادمة ، كما أوصت نتائج دراسته على أهمية تنمية الحاجة إلى المعرفة لدى الطلاب-المعلمين عن طريق الأنشطة التي تعتمد على التفكير وعلى تشجيعهم على أداء هذه الأنشطة في برامج إعداد المعلم بإعطاء الفرص التي تمكنهم من التفكير في بيئات التدريس .

وأوصت في نفس السياق دراسة Coutinho and Woolery (2004) بتوسيع دراسات الحاجة إلى المعرفة لدى طلاب الجامعة بالتوجه إلى إجراء بحوث تتصل بالكشف عن درجة اسهام متغير الحاجة إلى المعرفة في التنوؤ باحتمالية التهرب من الدراسة بالجامعة Dropping out of College ، واختيار التخصص الأكاديمي الأساسي Academic Major ، والأداء الأكاديمي ، وحضور المحاضرات النظرية والدروس العملية ، والقروق في الحاجة إلى المعرفة بين تخصصات أكاديمية أساسية مختلفة .

وتستخدم الحاجة إلى المعرفة كمقياس للتعلم لأنها ترتبط بالنمو المعرفي (Goodman 2011) ، كما ينتظر إليها كمنخرج أو ناتج مرغوب للتعلم Disered Learning Outcome حسب ما أوردت رابطة الكليات والجامعات الأمريكية ؛ وهي أول رابطة أمريكية وطنية تركز على التعليم الجامعي (Association of American Colleges and Universities , 2002).

وفي إطار التوجه نحو دراسة متغيرات غير تقليدية ترتبط بالنجاح المهني لخريجي كليات التربية ، واتساقاً مع الحركة البحثية العالمية ، تأتي الدراسة الحالية لاستكشاف ثلاثة متغيرات غير شائعة هي توجهات تعلم التدريس والحاجة إلى المعرفة والتوجهات الأكاديمية لدى الطلاب-المعلمين المقيدين بالفرقة الرابعة (تعليم عام) بكلية التربية بقنا .

مشكلة الدراسة

ركزت العديد من الدراسات في مجال إعداد المعلم على فاعلية التغيير في المناهج الدراسية ، بينما وجه قسراً ضئيلاً من الاهتمام إلى فهم عملية تعلم الطلاب-المعلمين لتعزيزها في برامج إعداد المعلم ، ونتيجة لذلك فإن الباحثين وأعضاء هيئة التدريس لديهم معلومات قليلة بشأن عملية تعلم التدريس والطلاب-المعلمين في هذه العملية (Oosterheert & Vaermunt, 2001).

وقد شهد العقد الماضي تحولاً مهماً في البحث في مجال تعلم التدريس ، من تركيز الباحثين على ما الذي يحتاج الطالب-المعلم ليعرفه؟ ويهتم به؟ ويكون قادراً على أدائه؟ ، إلى التركيز على مسائل مثل كيف يكتسب ويولد ويتعلم استخدام المعرفة في التدريس (Feiman-Nemser, 2008: 697-705).

وتهدف -الآن- العديد من البرامج المعاصرة لإعداد المعلم إلى تعزيز التنظيم الذاتي والبناء النشط للمعرفة لدى الطلاب-المعلمين ، حيث يعد تعزيز نمو مهارات التعلم مدى الحياة مهمة رئيسة لمعلمي المعلمين (أعضاء هيئة التدريس) ، كما أصبح من المسلم به أنه عندما ينشغل معلمو المعلمين بممارسات متجددة ومبتكرة سيكونون قادرين على القيام بأدوارهم الجديدة كـميسرين لتعلم التدريس لدى طلابهم (Donche & Van Petegem, 2011).

وتصف الأطر النظرية الحديثة صراحة أن عملية تعلم التدريس معقدة ؛ ومتعددة الأبعاد ؛ وتتمسم بالخصوصية ؛ ومحددة السياق ، وهذا يفسر سبب تركيز البحوث في تعلم التدريس على النهج الكيفية عامة اعتماداً على عينات ذات أحجام صغيرة من الطلاب-المعلمين وأعضاء هيئة التدريس في سياقات محددة (Endedijk, 2010).

وتعزجة التراث السيكلوجي وجد الباحث ندرة في دراسة توجهات تعلم التدريس لدى الطلاب-المعلمين على المستوى الدولي ، كما لا توجد دراسة عربية -على حد معرفة الباحث- استهدفت هذا المتغير بالدراسة، وتعد دراسة الباحثين الهولنديين (Oosterheert et al. (2002) هي الدراسة الرائدة في هذا المجال، والتي أعد خلالها أداة لقياس توجهات تعلم للتدريس لدى الطلاب-المعلمين المنتهين بكلية التربية ، وتبعها عدد محدود جداً من الدراسات آخرها خمسة دراسات للباحثين البلجيكيين Donche and Van Petegem (2004, 2005, 2007a, 2007b, 2011) عن توجهات تعلم التدريس لدى الطلاب-المعلمين وعلاقتها بتفضيلات بيئة التعلم ، وعن تصورات ومعتقدات أعضاء هيئة التدريس عن تعلم التدريس وعلاقتها باستراتيجيات التدريس المستخدمة والتغيرات التي تطرأ على توجهات تعلم التدريس لدى الطلاب-المعلمين بعد خوض سلسلة من الخبرات التدريسية الميدانية .

أما بشأن التوجهات الأكاديمية للطلاب فتتيح دراستها التعرف على تفسيراتهم وتصوراتهم لخبراتهم ، كما أن لها دوراً في التنبؤ بالمشكلات لدى الطلاب المعرضين للخطر *Students At-Risk* ، وترتبط بمتغيرات لم يتم الاهتمام بها ومنها مثابرة الطلاب *Students Persistence* في التعليم الجامعي ، والإثناك *Attrition* ، والبقاء لإعادة (الرسوب) *(Davidson, Beck & Retention)* (Davidson, Beck & Retention, 2001; Davidson & Beck, 2007; Silver, 1999; Beck & Davidson, 2001; Davidson & Beck, 2007; Davidson, Beck & Milligan, 2009)

وترتبط التوجهات الأكاديمية الإيجابية لدى طلاب الجامعة باستخدام أقل للعقابر المخدرة وظهور أقل لسلوك الجنوح الاجتماعي ، وتزيد من مقاومة الضغوط النفسية والتحصيل الأكاديمي ، وأيضاً ارتفاع مستوى الدافعية الداخلية والانفتاح على الخبرة مع مزيد من التركيز على التعلم فضلاً عن الحصول على درجات مرتفعة (Kelly and Daughtry 2008) ، ومن خلال مراجعة الباحث للأدبيات السابقة وجد أن متغير التوجهات الأكاديمية حظى بدراسة الباحثين على المستوى الدولي في المرحلة الجامعية ، أما البيئة العربية فقد اقتصر فقط على حد معرفة الباحث - على دراسة إبراهيم إبراهيم أحمد (٢٠١٠).

وتعلم الطلاب-المعلمين للتدريس كهدف لكليات أو معاهد إعداد المعلم لا يعني أنها تعدهم لممارسة المهنة اليوم ، وإنما إعدادهم لممارسة مهنة التدريس لفترة زمنية لا يعرف مداها ، ومن الطبيعي أن تتأثر عملية الإعداد قبل الخدمة بالمتغيرات المتلاحقة والمتسارعة في المعارف ذات الصلة كالعولمة النفسية والتربوية ، كما تتأثر التنمية المهنية أثناء الخدمة أيضاً بهذه العوامل ، وبهذا تكون الحاجة إلى المعرفة *Need for Cognition* مؤشراً مهماً لأداء الطلاب-المعلمين قبل وأثناء الخدمة .

وتشير الحاجة إلى المعرفة إلى ميل الفرد إلى أن ينشغل ويستمتع ببذل الجهد في التعامل مع المعلومات والمساعي (الجهود) المعرفية *Cognitive Endeavors* ، والأفراد المرتفعون في الحاجة إلى المعرفة لديهم دافعية داخلية وطبيعية لطلب العلم (Shi, Chen & Tian, 2011) .

وتقدم الحاجة إلى المعرفة قيمة مضافة لنظريات التعلم المتعارف عليها *Heijne-Penninga*; Kuks, Hofman and Cohen-Schotanus (2010) ، كما أوصت دراسة فراس أحمد الحمورى وأحمد سعيد أبو مخ (٢٠١١) على أهمية التركيز على تنمية الحاجة إلى المعرفة لدى طلاب الجامعة ، بينما أكدت دراسة *Curseu* (2011) على أن الحاجة إلى المعرفة تحتاج إلى إجراء المزيد من البحوث في علاقتها بمهارات البحث عن المعلومات في قواعد البيانات لدى طلاب الجامعة وبخاصة في مرحلة الدراسات العليا ، كما أوصت دراسي *Goodman* (2011); *Nicoli* (2011) إلى الإتيان

إلى البحث الكيفي للكشف عن الخبرات الجامعية ومتغيرات المناخ السيكولوجي داخل الحرم الجامعي التي تؤثر في الحاجة إلى المعرفة .

. ومنذ ظهور مفهوم الحاجة إلى المعرفة فقد تم قياسه في عدد كبير من الدراسات ، كما أجريت مراجعة شاملة لأكثر من مائة دراسة اختبرت الحاجة إلى المعرفة (Cacioppo, Petty, Feinstein, & Jarvis, 1996) ، ومنذ ذلك ظهرت أكثر من مائة دراسة أخرى ، وحتى عام ٢٠٠٩ وجد أن أكثر من ألف دراسة منشورة ولقت المقالة الأصلية "الحاجة إلى المعرفة" (Cacioppo and Petty (1982) والنسخة القصيرة من مقياس الحاجة إلى المعرفة "التقييم الفعال للحاجة إلى المعرفة" Cacioppo, Petty, Kao (1984) (Petty, Briñol, Loersch & McCaslin, 2009: 318) .

وقد حظي البحث في الحاجة إلى المعرفة باهتمام الباحثين في مجالات مختلفة منها مجال الإعلام والجريمة (Mancini (2011) ، وفي مجال الإنترنت (Shi, Chen and Tian (2011) ، وفي مجال الدعاية والإعلان والتسويق (Srivastava and Sharma (2011) . وقد كان التعليم وخاصة في المرحلة الثانوية والجامعية ميداناً خصباً لدراسات "الحاجة إلى المعرفة" ، إلا أن الباحث يرى أن هذا المتغير لم يحظ باهتمام الباحثين العرب ومنهم المصريون بالقدر الكافي الذي يعكس الاهتمام على المستوى الدولي وعلى وجه الخصوص في مجال إعداد المعلم .

ويعد طالب اليوم هو معلم الغد ، لذا فإن الإعداد التربوي للطالب-المعلم بكلية التربية لا بد وأن يعكس اهتماماً بمتغيرات نفسية أثبت البحث العلمي جدواها في عملية الإعداد ، ومن تلك المتغيرات النفسية : توجهات تعلم التدريس ، والحاجة إلى المعرفة ، والتوجهات الأكاديمية .

وتتحدد مشكلة البحث الحالي في الأسئلة التالية :

١. ما مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى الطلاب-المعلمين بالفرقة الرابعة (تعليم عام) بكلية التربية بقنا ؟
٢. ما أنماط (بروفيلات) التوجهات الأكاديمية التي يمكن تمييزها بين الطلاب-المعلمين بالفرقة الرابعة تعليم عام بكلية التربية بقنا ؟
٣. ما أنماط (بروفيلات) توجهات تعلم التدريس التي يمكن تمييزها بين الطلاب-المعلمين بالفرقة الرابعة تعليم عام بكلية التربية بقنا ؟
٤. ما طبيعة النموذج الانحداري الذي يجمع توجهات تعلم التدريس والحاجة إلى المعرفة لدى الطلاب-المعلمين بالفرقة الرابعة (تعليم عام) بكلية التربية بقنا ؟
٥. ما طبيعة النموذج الانحداري الذي يجمع التوجهات الأكاديمية والحاجة إلى المعرفة لدى الطلاب-المعلمين بالفرقة الرابعة (تعليم عام) بكلية التربية بقنا ؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى :

1. تحديد مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى الطلاب-المعلمين بالفرقة الرابعة (تعليم عام) بكلية التربية بقنا .
2. تحديد بروفييلات التوجهات الأكاديمية المميزة للطلاب-المعلمين بالفرقة الرابعة (تعليم عام) بكلية التربية بقنا .
3. تحديد بروفييلات توجهات تعلم التدريس المميزة للطلاب-المعلمين بالفرقة الرابعة (تعليم عام) بكلية التربية بقنا .
4. الكشف عن طبيعة النموذج الاتحدارى بين توجهات تعلم التدريس والحاجة إلى المعرفة لدى الطلاب-المعلمين بالفرقة الرابعة (تعليم عام) بكلية التربية بقنا .
5. الكشف عن طبيعة النموذج الاتحدارى بين التوجهات الأكاديمية والحاجة إلى المعرفة لدى الطلاب-المعلمين بالفرقة الرابعة (تعليم عام) بكلية التربية بقنا .

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية

تظهر الأهمية النظرية للدراسة الحالية في الآتى :

1. المضامين التربوية والإفادة لأعضاء هيئة التدريس والطلاب من توضيح الرؤى الخاصة بعملية تعلم التدريس لدى الطلاب-المعلمين ، حيث يعد الانتباه إلى الفروق الفردية في عملية تعلم التدريس من الأمور المهمة في الآونة الأخيرة (Oosterheert & Vermunt, 2001; Donche & Van Petegem, 2004, 2005, 2007a, 2007b, 2011) .
2. المضامين التربوية والإفادة لأعضاء هيئة التدريس والطلاب من التعرف على التوجهات الأكاديمية السالبة وآثارها على الأداء الأكاديمي والمتغيرات المرتبطة بها ، والتعرف على التوجهات الأكاديمية الموجبة أيضاً وآثارها على الأداء الأكاديمي والمتغيرات المرتبطة بها .
3. المضامين التربوية والإفادة لأعضاء هيئة التدريس والطلاب من الكشف عن مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى الطلاب-المعلمين ، حيث ثبت قدرة الحاجة إلى المعرفة على قياس دافعية طلاب الجامعة للاشغال بأنشطة معرفية متحدية مثل قابلية Disposition الطالب نحو عملية التعلم (Nicoli (2011) ، وتوفير المناخ السيكولوجى المناسب داخل الحرم الجامعى لدعم نمو

الحاجة إلى المعرفة باعتبارها مخرج تعلم لطلاب الجامعة (Goodman, 2011).

الأهمية التطبيقية

تظهر الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية في الآتي :

١. تقييم مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى الطلاب-المعلمين بالفرقة الرابعة تعليم عام بكلية التربية بقنا بما يمكن أعضاء هيئة التدريس من تقديم الدعم المناسب لهم .

٢. تحديد بروفيلات توجهات تعلم التدريس المميزة للطلاب-المعلمين بالفرقة الرابعة تعليم عام بكلية التربية بقنا مما يتيح تعرف أعضاء هيئة التدريس على الفروق الفردية في توجهات تعلم التدريس ومن ثم رعايتها .

٣. تحديد بروفيلات التوجهات الأكاديمية المميزة للطلاب-المعلمين بالفرقة الرابعة تعليم عام بكلية التربية بقنا مما يتيح تعرف أعضاء هيئة التدريس على الفروق الفردية في التوجهات الأكاديمية ومن ثم رعاية التوجهات الموجبة والتدخل لتحسين التوجهات السالبة .

٤. تحديد أفضل المنبئات بالحاجة إلى المعرفة من توجهات تعلم التدريس .

٥. تحديد أفضل المنبئات بالحاجة إلى المعرفة من التوجهات الأكاديمية .

حدود الدراسة

تحدد نتائج الدراسة الحالية بالعينة المستخدمة والتي بلغ حجمها (١٠٥) طالباً وطالبة من الطلاب-المعلمين المقيدون بالفرقة الرابعة (تعليم عام) بكلية التربية بقنا - جامعة جنوب الوادي من الأقسام الأدبية والعلمية خلال العام الأكاديمي ٢٠١٦/٢٠١٧م .

التعريف الإجمالي للمصطلحات

توجهات تعلم التدريس

تنطوي على تنظيم الطلاب-المعلمين لاستخدامهم مصادر المعلومات المختلفة ، ويوجد مصدرين داخليين للتنظيم الذاتي اقترح تضمينهما في تعلم التدريس هما التنظيم الذاتي النشط والدينامي Oosterheert et al. (2002) . وتعرف إجرائياً بأنها توظيف الطلاب-المعلمين للنماذج العقلية والأنشطة المعرفية/أنشطة التنظيم الذاتي وتنظيم الوجدان في تعلم التدريس ، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب-المعلم على أبعاد استبيان توجهات تعلم التدريس العرب في الدراسة الحالية .

التوجهات الأكاديمية

يعرفها Davidson, Beck and Silver (1999) بأنها إدراكات أو تصورات الطلاب

للبيئة الأكاديمية. وتعرف إجرائياً بأنها تصورات الطلاب-المعلمين للملامح الرئيسية في بيئة الدراسة بالكلية مثل

توجهات تعلم التدريس والتوجهات الأكاديمية كمنبئات بالحاجة إلى المعرفة

القراءة للحصول على المتعة ، وفاعلية الذات الأكاديمية ، والتعبير الابتكاري ، واللامبالاة الأكاديمية ، ونقص الثقة في أعضاء هيئة التدريس ، وإعتماد البنية ، وتعد هذه المكونات مدخلهم إلى البيئة الأكاديمية ، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على أبعاد مسح التوجهات الأكاديمية المعرب في الدراسة الحالية .

الحاجة إلى المعرفة

تشير إلى ميل الفرد إلى أن ينشغل ويستمتع بمساعي معرفية مثمرة Cacioppo, Petty and Kao (1984) . وتعرف إجرائياً بأنها انشغال الطلاب-المعلمين بالأنشطة المعرفية التي تثرى معارفهم ومعلوماتهم بمهنة التدريس وتنطوي على بذلهم جهداً كبيراً ، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الحاجة إلى المعرفة المعرب في الدراسة الحالية .

الإطار النظري للدراسة

أولاً : توجهات التعلم للتدريس

مكونات تعلم التدريس

ركزت دراسة الباحثة الهولندية (2001) Oosterheert في دراستها لنيل درجة الدكتوراه على الفروق الفردية في تعلم التدريس لدى الطلاب-المعلمين ، وميزت بين عشرة مكونات مكنتها من تصنيف توجهات تعلم التدريس في ثلاثة مجالات ، وصف المجال الأول النماذج العقلية Mental Models في تعلم التدريس ؛ ووصف المجال الثاني الأنشطة المعرفية/أنشطة التنظيم Cognitive/Regulation Activities في تعلم التدريس ؛ أما المجال الثالث فوصف تنظيم الوجدان Emotion Regulation في تعلم التدريس .

وفي مجال النماذج العقلية في تعلم التدريس Mental Models of Learning to Teach ، أمكن تمييز ثلاثة أبعاد ، يبين البعد الأول أن تعلم التدريس ينظر إليه من قبل الطلاب-المعلمين بوصفه شيئاً يمكن تحقيقه أو إحرازه بواسطة التعلم عن طريق العمل ، وأن تنفيذ إجراءات معينة في الممارسة التعليمية Educational Practice سوف يعزز عملية التعلم ، وأعضاء هيئة التدريس ومشرفو التربية العملية (المرشدون) Mentors مسئولون عن تقديم مقترحات عملية ويشير هذا البعد إلى "الممارسة والاختبار" Practising and Testing ، ويشير البعد الثاني إلى "رفع الوعي تحت التحكم الخارجي" Raising Consciousness Under External Control ، ويشير البعد الثالث إلى "التحديد الذاتي" Self-Determination .

أما في مجال الأنشطة المعرفية/التنظيمية في تعلم التدريس Cognitive/Regulative Activities ، فقد أمكن تمييز خمسة أبعاد هي : البعد الأول وهو "الاستخدام الواسع المسبق للمرشد Proactive, Broad Use of the Mentor ويشير إلى أن المرشد أو المشرف لا يجلس فقط لإعطاء المقترحات العملية ولكن لتفسير المواقف التدريسية وعليه أيضاً أن يقوم الممارسة التدريسية للطالب-المعلم ، ويشير البعد الثاني وهو "البحث المستقل عن المعلومات المفاهيمية" Independent, Self-Initiated Search for Conceptual Information على المبادرة الذاتية عن المعلومات التصورية فالطلاب يعرفون أسئلتهم ويتدججون في إستكشاف نشط للإجابات ويستخدمون مختلف مصادر المعلومات ، ويشير البعد الثالث وهو "الربط النشط للنظرية بالتطبيق" Actively Relating Theory to Practice إلى ما يجب على الطالب-المعلم القيام به من تأملات في الاستخدام المتعمد للمعلومات التصورية التي يزود بها من مصدر خارجي ، وتمكنه من توظيف تجاربه أو خبراته التدريسية لتحسين أدائه التدريسي ، ويشير البعد الرابع وهو "تطوير أفكار/رؤى خلال المناقشة" Developing Ideas/Views Through Discussion إلى الاستخدام المقصود من الطالب-المعلم لزملاءه الأكثر خبرة للحصول على مقترحات عملية ولتطوير أفكاره أو رؤيته للتعليم ، ويشير البعد الخامس وهو "محك التقييم الموجه نحو التلميذ" Pupil-Oriented Evaluation Criteria إلى المحك الذي يستخدمه الطلاب-المعلمين للمحكم على تدريسهم .

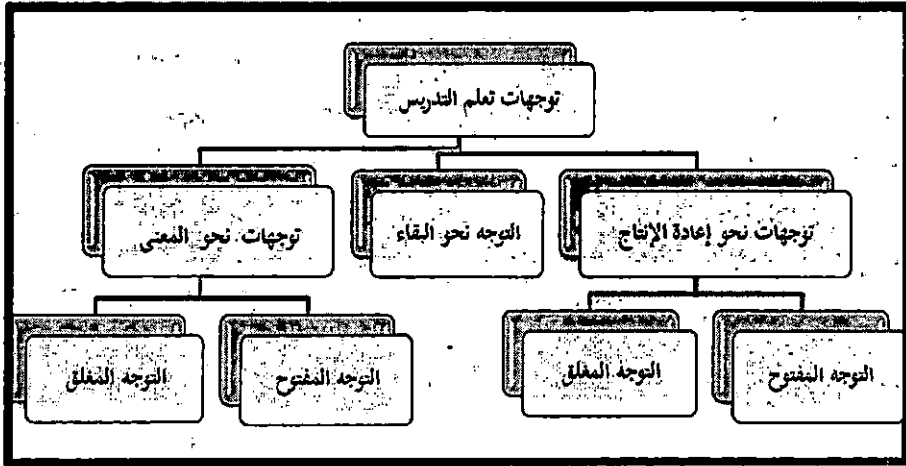
وفي مجال تنظيم الوجدان Emotion Regulation ، أمكن تمييز بعدين ، حيث يشير البعد الأول وهو "التجنب" Avoidance إلى المدى الذي يتخذ فيه الطالب-المعلم الدروس السيئة على محمل الجد في عملية تعلمه للتدريس ، والدرجة المرتفعة على هذا البعد تعني أن الطالب-المعلم يأخذ الدروس (التجارب) السيئة كمصدر حيوي للمعلومات ، بينما يشير البعد الثاني وهو "الإفتماك" Preoccupation إلى الهماك أو استغراق الطالب-المعلم بالتجارب التدريسية السيئة والطمأنينة التي يحصل عليها من الآخرين والتي يمكن أن تعمل على خفض مستوى الشك الذاتي .

توجهات تعلم التدريس لدى الطلاب-المعلمين

أظهرت نتائج التحليل الكيفي لاستجابات الطلاب-المعلمين التي جمعت من خلال المقابلات الفردية والجماعية أن خمسة أنماط متميزة أمكن تمييزها من توجهات (بروفيلات) تعلم التدريس ، اثنان منهما انتظما بوصفهما موجبهين نحو إعادة الإنتاج Reproduction Oriented ، واثنان موجبهين نحو المعنى Meaning Oriented ، أما النمط الخامس فيمثل التوجه نحو البقاء Survival (Oosterheert & Vermunt, 2001) .

وتهدف توجهات إعادة الإنتاج إلى تحسين الأداء بتجميع المقترحات العملية (الميدانية) ، بينما تهدف توجهات المعنى إلى تحسين الأداء من خلال إحداث تطوير وفهم أعمق للتعلم والتدريس ، أما التوجه نحو البقاء فيشمل طريقة غير موجهة للتعلم عن طريق العمل ويلزمه التكيف مع مشكلات خطيرة . ويمكن تقسيم توجهات إعادة الإنتاج وتوجهات المعنى تبعاً لكيفية تعامل الطلاب-المعلمين مع المشكلات الميدانية التي تواجههم ، فالطلاب-المعلمين المنفتحين Open يقدرون أن لديهم مشكلة ويتواصلون بشأنها ويعملون على حلها ، أما الطلاب-المعلمين المغلقين Closed ربما يستخدمون حلولاً جاهزة أو مرت بهم ولا يظهرون مشكلاتهم إلى العلن (Oosterheert & Vermunt, 2002).

وفي ضوء ذلك قام الباحث الحالي بتصميم الشكل التالي ليعبر عن تصنيف توجهات تعلم التدريس:-



شكل (١)

تصنيف توجهات تعلم التدريس لدى الطلاب-المعلمين

وأمكن وصف المجموعات الخمسة لتوجهات تعلم التدريس لدى الطلاب-المعلمين كالتالي :

المجموعة الأولى : مجموعة المعنى المنفتح Open Meaning ، يكون الطلاب-المعلمون مرتفعين في التنظيم الذاتي ، وفي إطار سعيهم للوصول إلى الفاعلية في التدريس يحاولون تحسين فهمهم للتعلم والتدريس باستخدام كافة المصادر ، ويعتبرون المشكلات التي تواجههم بمثابة مشكلات في الأداء والفهم ، وربما تكون الانفعالات العميقة كالقلق وعجز الحيلة Powerlessness جزء من هذه العملية وكحافز للتعلم Learning Stimulus (Oosterheert, Vermunt & Denessen, 2002).

المجموعة الثانية : مجموعة المعنى المغلق Closed Meaning ، يعتمد الطلاب-المعلمون على

التنظيم الخارجي لتطوير إطارهم المرجعي للتعليم والتدريس ، ويعتبرون المشكلات التي تواجههم بمثابة مشكلات في الأداء ولكنهم يتعرفون بشكل عفوي غير مقصود على المعلومات التصورية أو المفاهيمية المرتبطة بمشكلاتهم الصريحة في الفهم ، وربما تكون الانفعالات الثانوية كالأحباط جزءاً من عملية تعلمهم وكوظيفة بوصفها حافزاً للتعلم (Oosterheert, Vermunt & Denessen, 2002) .

المجموعة الثالثة : مجموعة إعادة الإنتاج المقترح Open Reproductive ، يكون الطلاب- المعلمون معتمدين بشكل كبير على التنظيم الخارجي لتحسين أدائهم ، ويحاولون تطوير أسلوب تدريسي شخصي ، وغير موجهين لفهم أهمية أو خطورة أفعالهم وأحذائهم ، ويعتبرون المشكلات التي تواجههم بمثابة مشكلات في الأداء ، وتلعب الانفعالات الثانوية دوراً في تعلمهم وكوظيفة بوصفها حافزاً للتعلم (Oosterheert, Vermunt & Denessen, 2002) .

المجموعة الرابعة : مجموعة إعادة الإنتاج المغلق Closed Reproductive ، يتميز الطلاب- المعلمون بكونهم منظمين ذاتياً فيما يتعلق بالوعي Relization بذاتهم المثالية Ideal Self بوصفهم معلمين ، وهم غير موجهين بفهم خطورة أو أهمية أفعالهم ، ويقدرّون المعلومات الخارجية بقدر ما تساعدهم في حل مشكلة يخبرونها ، ويشعرون بالارتياح الآتي بأنهم جيدون ، ويعتبرون المشكلات التي تواجههم بمثابة مشكلات في الأداء ، وتبين مشكلاتهم خبرة التناقض بين تدريسهم الفعلي والصورة الذهنية الراسخة لعملية التدريس وكونهم معلمين ، وفي ضوء هذه الصورة يبقى في ذهنهم شيئاً ما يتم التعامل معه بشكل فعال ، ويتجنبون الخبرات الانفعالية ، ولديهم انفعالات ثانوية تعوق غالباً تعلمهم (Oosterheert, Vermunt & Denessen, 2002) .

المجموعة الخامسة : مجموعة الطلاب الموجهين نحو البقاء أو الاستمرار Survival-Oriented ، لا يهتمون بتحسين أدائهم أو تطوير إطارهم المرجعي للتعليم والتدريس ، ويقدرّون المعلومات الخارجية التي تزودهم بحلول لمشكلاتهم الآنية الحادة التي يخبرونها ، ويعتبرون المشكلات التي تواجههم بمثابة مشكلات ناتجة من العمل مع التلاميذ بالأساس ، والبقاء هو الشغل الشاغل بالإضافة إلى تجنب الخبرات الانفعالية (Oosterheert, Vermunt & Denessen, 2002) .

ويشير Oosterheert (2001) إلى أن مهمة أعضاء هيئة التدريس دعم تطور أو نحو الطلاب-المعلمين من توجه البقاء أو توجه إعادة الإنتاج إلى التعلم المعتمد الموجه نحو المعنى Dependent Meaning-Oriented Learning انتهاء بتوجه التعلم المستقل الموجه نحو المعنى Independent Meaning-Oriented Learning ، وأن التوجهات المختلفة ربما تقود -أيضاً- إلى مخرجات تعلم

تصورات أعضاء هيئة التدريس عن تعلم التدريس

بينت نتائج سلسلة الدراسات التي أجراها الباحثان البلجيكيان Donche and Van Petegem (2004, 2005, 2007a, 2007b, 2011) في السنوات الأخيرة أن أعضاء هيئة التدريس (معلمو المعلمين) لديهم تصورات مختلفة لتعلم التدريس ، وأن هذه التصورات ترتبط بأساليب تدريسهم ، وأن ذلك ربما يفسر في ضوء العلاقة بين خصائص المعلم والمتغيرات السياقية .

كما أظهرت نتائج دراسة Donche and Van Petegem (2004) وجود ثلاثة تجمعات Clusters أمكن تمييزها لتصورات أعضاء هيئة التدريس بشأن تعلم التدريس لدى الطلاب- المعلمين فسرت معظم التباين في درجاتهم على مقياس تصورات معلمو المعلمين عن تعلم التدريس لدى طلابهم ، وهذه التجمعات يمكن وصف خصائصها كالتالي :

التجمع الأول : حاز على نسبة ٢٧% ، ويتشكل من أعضاء هيئة التدريس الذين يعتقدون أن تعلم الطلاب-المعلمين للتدريس يكون في شكل موجه أكثر نحو إعادة الانتاج المغلق More Closed Reproduction Oriented ، ويعتقدون أن الطلاب-المعلمين غير قادرين على أن يحددوا بأنفسهم ما يمكن تحسيته في الممارسة التدريسية خلال التدريب داخل وخارج الكلية .

التجمع الثاني : حاز على نسبة ٣٠% ، ويتشكل من أعضاء هيئة التدريس الذين يعتقدون أن الطلاب-المعلمين يجب أن يتعلموا التدريس في شكل موجه أكثر نحو المعنى المغلق More Closed Meaning Oriented ، ويجب عليهم تقرير مصيرهم الذاتي في عملية تعلم التدريس ، ويجب أن يولوا أهمية بكيفية استجابة التلاميذ لأنشطتهم التدريسية المنقذة خلال التربية العملية ، وأعضاء هيئة التدريس هؤلاء يولون قدرأ كبيراً من الاهتمام بدورهم في عملية تعلم طلابهم للتدريس .

التجمع الثالث : حاز نسبة ٤٣% ، ويتشكل من أعضاء هيئة التدريس الذين يعتقدون أن الطلاب-المعلمين يجب أن يتعلموا التدريس على وجه الخصوص من خلال التعلم عن طريق العمل Learning by Doing ، ويولون قدرأ كبيراً من الاهتمام بحقيقة مؤداها أن على أعضاء هيئة التدريس رفع وعي الطلاب-المعلمين بما عليهم تغييره في ممارساتهم التدريسية ، ولكنهم يولون اهتماماً أقل بأنشطة التنظيم الذاتي وأنشطة معرفية معينة في عملية تعلم التدريس ، وفيما يتصل بتنظيم الوجدان فإهم يعتقدون -في مدى محدود- أن على الطلاب-المعلمين عدم تجنب الخبرات (التجارب) التدريسية السيئة .

وكشفت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية لتصورات أعضاء هيئة التدريس بشأن تعلم التدريس والتي تركز حول ما يعتقده أعضاء هيئة التدريس من أن الطلاب-المعلمين يجب أن يعرفوا "تعلم التدريس" ، وتتكون تصورات أعضاء هيئة التدريس بشأن تعلم التدريس من ثلاثة مكونات : المكون الأول هو "الممارسة والاختبار" وقيس المدى الذي يأخذ أعضاء هيئة التدريس فيه بعين الاعتبار أن الطلاب-المعلمين يجب أن يعتبروا التدريس عملية للتجريب في المواقف العملية مع وجود مقترحات داعمة داخل المقررات الدراسية تحدد تنفيذ إجراءات تدريسية معينة ؛ والمكون الثاني هو "تطوير الوعي تحت توجيه خارجي" ، وقيس المدى الذي يعتقد خلاله أعضاء هيئة التدريس أن الطلاب-المعلمين يجب أن يحاكيوا الآخرين لأجل الوصول إلى الوعي بكيفية تحسين تدريسهم ؛ والمكون الثالث هو التأكيد القوي على "تحديد الذات" في تحسين تدريسهم ، وقيس المدى الذي يتخذ فيه أعضاء هيئة التدريس وجهة النظر بأن إدخال تحسينات أو تعديلات على التدريس يجب أن تكون في المقام الأول في شكل التنظيم الذاتي الذي من خلاله يجب على الطلاب-المعلمين أن يقوموا بمبادرات فردية (Donche & Van Petegem, 2007b).

وكشفت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية لتصورات أعضاء هيئة التدريس بشأن الأنشطة المعرفية والتنظيمية والتي تركز على ما يعتقده أعضاء هيئة التدريس من أن الطلاب-المعلمين يجب أن يتجهوا تعلم التدريس Approach Learning to Teach في مجال الأنشطة المعرفية والتنظيمية ، وتتكون تصورات أعضاء هيئة التدريس بشأن الأنشطة المعرفية والتنظيمية من خمسة مكونات : المكون الأول هو "تطوير أفكار/رؤى من خلال المناقشة" ، وقيس المدى الذي يرى خلاله أعضاء هيئة التدريس أن الطلاب-المعلمين يجب أن يستخدموا بقصد أو تمعد خبرات الزملاء ذوي الخبرة لأجل الحصول على رؤى مختلفة بشأن تدريسهم أو لمساعدتهم في تحسين رؤيتهم النهائية عن التدريس؛ والمكون الثاني هو "محك التقويم المتمركز حول الطالب" Pupil-Centred Evaluation Criteria، وقيس المدى الذي يرى خلاله أعضاء هيئة التدريس أنه يجب على الطلاب-المعلمين استخدام محك يتصل بأنشطة التعلم لتقوم ممارستهم التدريسية في الفصل ؛ والمكون الثالث هو "الربط النشط للنظرية بالتجربة أو الخبرة العملية" ، وقيس المدى الذي يرى خلاله أعضاء هيئة التدريس أن الطلاب-المعلمين يجب أن يستخدموا بوعي المعلومات التصورية التي يزودهم بها الآخرون ، ويجب أن يستخدموا ذلك لمساعدتهم على تضمين خبراتهم في تعلم التدريس وليكونوا قادرين على تحسين طريقتهم في التدريس ؛ والمكون الرابع هو "البحث عن المعلومات المفاهيمية باستقلالية" ، وقيس المدى الذي يرى خلاله أعضاء هيئة التدريس أن الطلاب-المعلمين يجب أن يبحثوا في خلفياتهم المعلوماتية بمبادراتهم الذاتية والمستقلة لتحسين وفهم تدريسهم ؛ أما المكون الخامس فهو "الاستخدام الواسع المسبق للمرشد" ، وقيس المدى

توجهات تعلم التدريس والتوجهات الأكاديمية كمنبئات بالحاجة إلى المعرفة

الذي يرى خلاله أعضاء هيئة التدريس أن الطلاب-المعلمين يجب أن يطلبوا العون من المرشد وربما يتخذ هذا العون شكل المقترحات العملية التي تساعد على تحليل المواقف التدريسية وتسمح للمرشدين بتقويم طريقة تدريس الطلاب-المعلمين (Donche & Van Petegem, 2007b).

وكشفت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية لتصورات أعضاء هيئة التدريس بشأن تنظيم الوجدان والتي تتركز حول تصورات أعضاء هيئة التدريس بشأن تنظيم الوجدان وتتصل بما يعتقدونه عن تنظيم الوجدان لدى الطلاب-المعلمين في سياق تعلم التدريس ، وتتكون تصورات أعضاء هيئة التدريس بشأن تنظيم الوجدان من مكونين : المكون الأول هو "التجنب" ، ويقاس المدى الذي يرى خلاله أعضاء هيئة التدريس أنه على الطلاب-المعلمين أن يتفكروا بنشاط في الدروس التي يتفقدونها بشكل سيء ، والدرجات المنخفضة في هذا المكون تعني أن أعضاء هيئة التدريس يوافقون في مدى واسع على أن الخبرات الصفية السالبة للطلاب-المعلمين يجب أن يأخذوها على محمل الجد كمصدر للمعلومات ، والمكون الثاني هو "الإنهاك" ، ويقاس المدى الذي يرى خلاله أعضاء هيئة التدريس أن الطلاب-المعلمين يجب أن يعتبروا أن الخبرات الصفية السالبة شيئاً يجب أن يؤخذ على محمل الجد ويفكرون فيه ويتأملونه (Donche & Van Petegem, 2007b).

ثانياً : التوجهات الأكاديمية

طور Davidson, Beck and Silver (1999) مسحاً للتوجهات الأكاديمية Survey of Academic Orientations (SAO) لدى طلاب الجامعة يمكن استخدامه لتقييم إدراكات الطلاب لميزات أو خصائص رئيسة Key Features للبيئة الأكاديمية ، ويشمل المسح على قياسات لسة توجهات أو عوامل هي : اعتماد البنية (SD) Structure Dependence ، التعبير الابتكاري (EC) Creative Expression ، والقراءة للحصول على المتعة Reading for Pleasure (RFP) ، فاعلية الذات الأكاديمية (ASE) Academic Self-Efficacy ، اللامبالاة الأكاديمية (AA) Academic Apathy ، ونقص الثقة في أعضاء هيئة التدريس Mistrust of Instructors (MOI).

ويعرف توجه اعتماد البنية بأنه حاجة قوية ومفرطة إلى الوضوح والتفاصيل والتوجهات الخارجية بشأن التكاليفات الأكاديمية ، ويشير اعتماد البنية إلى الطلاب الذين يفضلون البنية على الغموض من خلال المعرفة بالضبط بما هو متوقع منهم في الفصل ويميلون إلى الشك الذاتي Self-Doubting في قدراتهم (Davidson & Beck, 2007; Lemmens, 2010).

ويتميز الطلاب الذين يحصلون على درجات مرتفعة في توجه اعتماد البنية بأنهم لا يتسارعون مع الغموض ولديهم حاجة قوية لطلب المساعدة والقدرة على التنبؤ ، ويريدون أن يعرفوا بالضبط ما هو متوقع من التعيينات، ولديهم من الدرجات ما يكفل لهم توجيه مساعيهم الأكاديمية Davidson, Beck and Silver (1999) . ومعنى آخر فإنهم يحتاجون في بيئة التعليم والتعلم إلى إيضاح إضافي لتنفيذ التكاليفات ويحتاجون إلى توجيه على مدار الفصل الدراسي بأكمله Flowers, Moore and Flowers (2010) . وترتبط الدرجات المرتفعة في اعتماد البنية بالدرجات المرتفعة في الدافعية الخارجية والتوجه نحو الدرجات Grades Orientation والاعتماد على التوجيه الخارجي لأجل التحصيل الأكاديمي (Lemmens, 2010) .

ويشير التعبير الابتكاري إلى الطلاب الذين يستمتعون بالتعبير الابتكاري وموجهين غالباً نحو التعلم Learning Orientation (Lemmens, 2010) ، حيث يميز الطلاب الذين يحصلون على درجات مرتفعة في توجه التعبير الابتكاري بأن لديهم دافعية داخلية مرتفعة ، وموجهين نحو التعلم ، ويحصلون على درجات مرتفعة على مقياس التفتح على الخبرة كأحد المقاييس الفرعية من مقياس السمات الخمس الكبرى في الشخصية Big-Five Personality Traits ، ولديهم توجه منخفض نحو الدرجات ، ويفضلون التعيينات التي تسمح لهم بالتعبير عن الفردية ، ويشاركون بنشاط في المناقشات الصفية ، ويستمتعون بالتعلم لأجل التعلم ، وأيضاً يعتقدون أن التعلم عن مختلف الثقافات وأنماط الحياة المختلفة يعد مسعى قيماً (Davidson, Beck & Silver, 1999; Lemmens, 2010) .

وتشير القراءة للحصول على المتعة إلى الطلاب الذين يستمتعون بقراءة أدبيات متنوعة لأغراض لا تتصل بالحصول على درجات أكاديمية Non-Degree Purposes . ويتميز الطلاب الذين يحصلون على درجات مرتفعة في توجه القراءة للحصول على المتعة بأنهم يمتنون التحصيل الذي يستند إلى جهدهم ، وترتبط الدرجات المرتفعة إيجابياً مع الدرجات المرتفعة على المقياس الفرعي التفتح على الخبرة والدرجات المرتفعة على مقياس الدافعية الداخلية ، ويظهرون مستويات مرتفعة في التوجه نحو التعلم ومستويات منخفضة في التوجه نحو الدرجات ، ويقرون قدرأ كبيراً من مصادر متنوعة ، ولا تقتصر قراءاتهم على تعيينات المقرر الدراسي ، ويقرون مواداً ليست مقرونة بدرجات مثل الكتب الموجودة في قائمة المراجع ، ويستمتعون بالنواحي الأكاديمية ، ومن المحتمل أن يقوموا بالصفحة خلال مكتبة الكلية أو مكتبات بيع الكتب ، وأيضاً يفضلون المقررات الدراسية التي تحوى تعيينات طويلة وقراءات متنوعة (Davidson, Beck & Silver, 1999; Lemmens, 2010) .

ويركز قياس توجه القراءة للحصول على المتعة على قياس ميل الطلاب للاستمتاع بالقراءة غالباً من مصادر متعددة خارج المقررات الدراسية (Kelly, 2010).

وتشير فاعلية الذات الأكاديمية إلى الطلاب الذين يتقون في أنهم سوف يحققون أهدافهم الأكاديمية ، وهم لا يستسلمون للشك الذاتي وقادرين على التغلب على الفشل والعقبات ، ويتميز الطلاب الذين يحصلون على درجات مرتفعة في توجه فاعلية الذات الأكاديمية بأنهم مرتفعون في التوجه نحو التعلم والاستقلالية ولديهم مستويات منخفضة من الشك الذاتي ، ويضعون عادة أهداف إنجاز ويستفيدون من التعلم المنظم ذاتياً ، ويشعرون بالاطمئنان في تحقيق أهدافهم الأكاديمية ، ولا يعانون من الشكوك الذاتية ولا يتشعرون بالخوف من الفشل ، ويعقدون بأنهم مادة جامعية ولديهم قدرات لتنفيذ التعيينات أو التكاليفات في المقررات الدراسية والاختبارات (Davidson, Beck & Silver, 1999; Lemmens, 2010).

ويستهدف قياس فاعلية الذات الأكاديمية ثقة الطالب في قدرته الأكاديمية ليصبح ماهراً في المهام الأكاديمية والتكاليفات وتحقيق أهدافه الدراسية ، أي يستهدف تحديد معتقدات الطالب أو إدراكاته بشأن قدرته على إنجاز الأهداف وتحقيق النجاح الأكاديمي (Rushi (2007); Flowers (2011) ، وكما زاد إحساس الطلاب بالروابط أو الصلات بين بعضهم البعض كلما تحسن مستوى تفهمهم في قدراتهم الأكاديمية وارتفعت كفاءتهم الذاتية الأكاديمية (Smith & Lalonde, 2003).

وتشير اللامبالاة الأكاديمية إلى الطلاب الذين يبذلون الحد الأدنى من الجهد للحصول على الدرجة أو التقدير ، ويضعون لأنفسهم معايير أكاديمية منخفضة أو متدنية ولا يبذلون الجهد المطلوب في مهنة أكاديمية للحصول على درجات مرتفعة ، وترتبط الدرجات المرتفعة في اللامبالاة الأكاديمية بالتوجه المرتفع نحو الدرجات والتوجه المنخفض نحو التعلم ، ويميلون إلى التفكير بشكل مملوس ولديهم مهارات استدكار ضعيفة وعادة يخبرون قلق الاختبار ، وبسبب ميلهم للتوجه نحو الدرجات فإنهم يطمحون للحصول على درجات جيدة. ولكن ليس لديهم المهارة للحصول على ذلك ، ونتيجة لذلك يقللون جهدهم والذي يزودهم بسبب أقل تمديداً (جهد منخفض لتقديرات منخفضة) من العزو لانخفاض القدرة ، كما يتميزون بأنهم لا يهتمون بالعمل في المقرر الدراسي ، وأنهم أكثر اهتماماً بإظهار النجاح الأكاديمي من تعلم شيء ما ، وليس لديهم استعداد لبذل الجهد المطلوب للحصول على درجات عالية (Davidson, Beck & Silver, 1999).

ويشير نقص الثقة في أعضاء هيئة التدريس إلى الطلاب الذين يعتقدون أن معلمهم يخادعون عندما يتعلق الأمر بالتقييم وتعيين الدرجات ، ويوجهون اللوم إلى أعضاء هيئة التدريس لفشلهم بدلاً من

اللوم الذاتي لأنفسهم ، ويتميز الطلاب الذين يحصلون على درجات مرتفعة في توجه نقص الثقة في أعضاء هيئة التدريس بارتفاع التوجه نحو الدرجات ويتعدون عن الاستقلالية في المواقف الأكاديمية ، ويسير ميلهم للتركيز على الدرجات جنباً إلى جنب مع نقص ثقتهم في واضعي الدرجات ويجعلهم ذلك بشكل واضح يترددون في متابعة المهام التي تشجع الإنجازات الموجهة ذاتياً . ويعتقدون بأن معلمهم غير مبالين بالضغط التي يخبرها الطلاب ، وهم يعتقدون أيضاً أن بعض المعلمين يمتعون بإعطاء الطلاب درجات منخفضة ويصوغون أسئلة الامتحان بشكل خادع للتشويش على الطلاب ، وبالتالي يميلون لعزو فشلهم الأكاديمي لمعلمهم وليس لأنفسهم (Davidson, Beck & Silver, 1999; Lemmens, 2010) .

والدرجات المرتفعة في توجهات التعبير الابتكاري والقراءة للحصول على المتعة وفاعلية الذات الأكاديمية تعتبر على النحو المرغوب فيه لأنها ترتبط بعامة بالنواتج (المخرجات) الإيجابية مثل النجاح الأكاديمي والمثابرة ، أما الدرجات المرتفعة في توجهات اللامبالاة الأكاديمية واعتماد البنية ونقص الثقة في أعضاء هيئة التدريس تعتبر على النحو غير المرغوب لأنها ترتبط بعامة بالنواتج السلبية مثل الضغوط والانسحاب الاجتماعي (Lemmens, 2010) .

والطلاب الذين لديهم إحساس مرتفع بفاعلية الذات الأكاديمية أو لديهم مستويات منخفضة من اللامبالاة الأكاديمية يخبرون الأسى النفسي Psychological Distress ، أما بشأن أبعاد الأسى النفسي فالطلاب الذين لديهم إحساس مرتفع بفاعلية الذات الأكاديمية لديهم مستويات منخفضة في الجسدنة* Somatization والاكئاب والقلق ، وأيضاً الطلاب الذين يتخذون نهجاً أكاديمياً يتسم بارتفاع مستوى اللامبالاة الأكاديمية لديهم مستويات مرتفعة في الاكئاب والقلق (Smith & Ladone, 2003) .

والطلاب الذين لديهم اعتداد مرتفع بالذات يكون لديهم إحساس مرتفع بفاعلية الذات الأكاديمية ، والطلاب الذين يظهرون المزيد من اللامبالاة الأكاديمية تجاه دراستهم أو مستقبلهم الأكاديمي لديهم مستوى منخفض من الاعتداد بالذات (Smith & Lalonde, 2003) .

والطلاب الذين يحققون المستوى الأعلى A في المعدل التراكمي Grade Point Average (GPA) يظهرون فاعلية ذاتية أكاديمية أعلى من الطلاب الذين يحققون المستوى B والمستوى الأقل C ، والطلاب في المستوى الأقل C يظهرون لامبالاة أكاديمية مرتفعة عن هؤلاء في المستوى B والمستوى A (Smith & Lalonde, 2003) .

* تعبير عضوي للاضطراب العصبي .

ثالثاً : الحاجة إلى المعرفة

يقوم التفكير مؤخراً كمهارة قابلة للتعلم *Learnable Skill* ، وتم تقديم الكثير من الأساليب لتنمية التفكير ، ولهذا السبب أسست بعض البيئات التي تنمي التفكير ، والتي توفر للطلاب ممارسة المهارات عن طريق تقويم سعتهم المعرفية *Cognitive Capacity* في مواقف التدريس . إنه من المهم للأفراد أن يكونوا حريصين في التمرينات التي تعتمد على التفكير لاستخدام أبنية التفكير بفعالية ، وتعرف خاصية الحرص في التدريب التي تعتمد على التفكير بالحاجة إلى المعرفة ، وهي الميل للسعى إلى عمليات التفكير المثمر واستمتاع الأفراد بهذه العمليات (Tok, 2010) .

وقد وصف كوهين وستوتلاند وولف (Cohen, Stotland and Wolfe (1955) مصطلح الحاجة إلى المعرفة وعرفوه بأنه "الحاجة إلى بناء المواقف المعنية بالتعلم بطريقة تكاملية ذات معنى ، والحاجة لأن يفهم الفرد ما يمر به من خبرات بحيث يجعلها خبرات منطقية" ، وقد عد هؤلاء أن المواقف المختلفة تكون مهمة للفرد بقدر ما تثير الحاجة إلى المعرفة ويقدر ما تشبعها ، أما إحباط هذه الحاجة فيؤدي إلى شعور الفرد بالحزمان والتوتر ، ويقوده بالتالي لأن يبذل جهوداً نشطة يبنى من خلالها مواقف معقولة تزيد من فهمه لما حوله (In: Cacioppo & Petty, 1982) .

وتشير الحاجة إلى المعرفة إلى ميل الأفراد للتباين في المدى الذي ينشغلون فيه ويستمتعون بالأنشطة المعرفية المثمرة . وبعض الأفراد لديهم دافعية قليلة نسبياً للمهام المعرفية المثمرة في حين أن أفراد آخرين ينشغلون باتساق ويستمتعون بالأنشطة المعرفية المتحدية ، وبالنسبة للأفراد المرتفعين في الحاجة إلى المعرفة يكون التفكير مشبعاً لرغبتهم ويكون قابلاً للمتعة ، وبالنسبة للمنخفضين في الحاجة إلى المعرفة يمكن أن يكون التفكير عبئاً *A Chore* يُشغل به في الغالب عندما يقدم سبب (Petty, Briñol, Loersch & McCaslin, 2009: 318) .

كما توصف الحاجة إلى المعرفة عادة بأنها رغبة داخلية للانفعال في نشاط عقلي متحدى ، وربما ترتبط في مواقف التحصيل بالزيد من الأهداف الخارجية مثل النجاح أو تجنب الفشل ، والأفراد المرتفعون في الحاجة إلى المعرفة يصبحون مدفوعين أكثر لتجنب الآثار السالبة لسلوكهم مثل الفشل وذلك عندما يتوقعون صعوبة المهمة المتطلب منهم تنفيذها ، وعلى النقيض فالأفراد المنخفضون في الحاجة إلى المعرفة لا يتأثرون بشكل ملحوظ بهذه التوقعات ، والمبادرة في الانشغال بنشاط عقلي متحدى يحفز بشكل واضح مختلف الدوافع لدى الأفراد المرتفعين والمنخفضين في الحاجة إلى المعرفة والتهوؤ العقلي الناتج عن هذه الدوافع يؤثر في قراراتهم السلوكية اللاحقة (Steinhart & Wyer, 2009) .

ويطلق مصطلح الحاجة إلى المعرفة على الفرق في معالجة المعلومات بين الأفراد الذين يبحثون بنشاط عن فرص لأن ينشغلوا في تفكير مثمر والأفراد الذين يتجنبون المعالجة المركزة للمعلومات ، فهؤلاء الذين ينشغلون بالمزيد من معالجة المعلومات يمكن وصفهم بالتوجه العميق والسيماطي ، أما المنخفضون في الحاجة إلى المعرفة فهم أقل نشاطاً في معالجة المعلومات واستخدامها (Graham, 2007) .

والحاجة إلى المعرفة متغير مهم يؤثر في العمليات الدافعية ، ويجب أن يضمن في النماذج البنائية التي تصف العلاقة بين مفهوم الذات ومعتقدات الأفراد ، كما وجد أن الأفراد المنخفضين في الحاجة إلى المعرفة يعالجون المعلومات باستخدام مسار أو طريقة سطحية مقارنة بالأفراد المرتفعين في الحاجة إلى المعرفة ، وأن هذه الفروق تؤثر على تكوين توقعات الأداء (Reinhard & Dickhäuser, 2009) .

وفي دراسته للمراجعة الشاملة للدراسات والبحوث المنشورة في الحاجة إلى المعرفة بين كاسيو وآخرين (Cacioppo et al. 1996) أن الأفراد ذوي الحاجة المرتفعة إلى المعرفة يتذكرون قدرأ أكبر من المعلومات ، لأنهم يفكرون فيما يقدم لهم ويناقشون التفاصيل بقدر أكبر ، ويطور من لديه حاجة مرتفعة إلى المعرفة تقييمه لما يقدم له من نقاشات على أساس جودة وجهة النظر بغض النظر عن مصدرها ، بينما يركز من لديه حاجة منخفضة إلى المعرفة على مصدر وجهة النظر تلك ، فبينما لا يبذل من لديه حاجة منخفضة إلى المعرفة المزيد من التفكير إلا في ظروف خاصة كأن تكون وجهة النظر مثيرة للاهتمام أو عندما يساوره الشك في مصدر المعلومات ، كما يقوم من لديه حاجة مرتفعة إلى المعرفة بتفكير مركز على وجهة النظر بعينها بغض النظر عن تلك المبهات السطحية .

وتعبير "الحاجة" في هذا الموضع لا يتضمن النقص أو الحرمان ، بل يتضمن "الميل" بالمعنى الإحصائي : أي أن الأفراد ذوي الحاجة المرتفعة إلى المعرفة ينشغلون بقدر أكبر كمياً في نشاطات معرفية تتطلب المزيد من الجهد ، ويمكن اعتبار الحاجة إلى المعرفة سمة عامة ، فهي لا تعكس حاجة للتفكير بعمق في ميادين خاصة كالسياسة أو العلوم أو الرياضيات ، ولا تظهر في مواقف أو سياقات بعينها ، فأدوات قياس الحاجة إلى المعرفة لا تقيس الميل للانفعال بالتفكير العميق والاستمتاع به في ميادين بعينها بل في مختلف الميادين . (Petty & Briñol, 2012: 230) .

ويمكن اعتبار الحاجة إلى المعرفة شكل من أشكال الدافعية الداخلية للانفعال بالتفكير الذي يتطلب المزيد من الجهد ، فعندما يكون الأفراد مدفوعين داخلياً للانفعال بنشاط ما يجدون أن هذا النشاط يتضمن مكافأة ذاتية ، وهكذا يستمر الأفراد في بذل هذا النشاط مع غياب المكافآت الخارجية لأنهم يحسون بالميل والمتعة والإثارة ، ويفسر هذا الجانب الانفعالي للحاجة إلى المعرفة لماذا يجد الأفراد ذوو الحاجة المرتفعة

توجهات تعلم التدريس والتوجهات الأكاديمية كمنينات بالحاجة إلى المعرفة
إلى المعرفة في التفكير نشاطاً ممتعاً ، بينما يتجنبه من تكون حاجتهم إلى المعرفة منخفضة (عبد الكريم
جرادات ونصر العلي ، ٢٠١٠) .

وبالتالي تعكس الحاجة إلى المعرفة الدافعية لبلد الجهد في حل المشكلات ، والاستبدال ، وجمع
المعلومات وكلها مخرجات مهمة للتعلم ، وعلى الرغم من الإشارة إليها كدافعية إلا أنها ليست فطرية بل
يمكن تميتها أو تغييرها مما يجعلها على قدم المساواة مع مخرجات التعلم الأخرى. في التعليم العالي
(Association of American Colleges and Universities, 2002) .

كما أن الأفراد المرتفعين في الحاجة إلى المعرفة يكونون أفضل في حل المشكلات المعقدة ولديهم نزعة
مرتفعة للتحكم الذاتي وبالبنية لديهم تحصيل مرتفع ، ويستثمرون المزيد من المصادر المعرفية في معالجة
المعلومات ، وأكثر منطقية في نمط اتخاذهم لقراراتهم ، ويميلون إلى السعي نحو اكتساب المعلومات ذات
الصلة بحل المهام المعرفية والتفكير والتأمل فيها مقارنة بمؤلاء المنخفضين في الحاجة إلى المعرفة (Curseu,
2011) .

وتصنيف الحاجة إلى المعرفة كعامل دافعي يختلف باختلاف الأفراد ضمن إطار أعم سمي نموذج احتمالية
التفكير الدقيق Elaboration Likelihood Model الذي مؤداه أن الأفراد ذوي الحاجة المرتفعة
إلى المعرفة أكثر ميلاً لتنظيم وتفصيل وتقييم المعلومات التي يتعرضون لها من أولئك ذوي الحاجة المنخفضة
إلى المعرفة ، ويقترح النموذج أن الأفراد يعالجون المعلومات بمستويات تختلف اعتماداً على متغيرين رئيسيين
هما : دافيتهم (مثل الحاجة إلى المعرفة) ، وقدراتهم (مثل معرفتهم السابقة) ، فمن كانت لديه درجة عالية
من الدافعية أو القدرة أو كلاهما يتمتعون بإرادة لأن يبذلوا المزيد من الجهود للانفعال بمعالجة متعمقة
ومركزة للمعلومات ، أما ذوو الدرجة المنخفضة من الدافعية أو القدرة فستكون معالجتهم للمعلومات
سطحية بحيث يتجهون لجوانب غير أساسية مثل (مصادقية مصدر المعلومات) ، ويقومون بإجراء تقديرات
عامة ومقتضية للمعلومات دون الفحص الدقيق لما يقدم من مجادلات (Petty, Briñol, Loersch &
McCaslin, 2009: 319) .

ويميل الأفراد المرتفعون في الحاجة إلى المعرفة إلى أن يبحثوا ، ويكتسبوا ، ويفكروا ، ويفكروا في
المعلومات السابقة لفهم المنبهات والعلاقات والأحداث في بيئاتهم . ولديهم عقول نشطة ومستكشفة ، أما
الأفراد المنخفضين في الحاجة إلى المعرفة فإنهم يفضلون عدم الإنفعال في تفكير مشر أو إستيعاب بيئاتهم
ومن المحتمل بشكل كبير الإعتماد على تلميحات سطحية غير مشرة مثل الإستدلال المعرفي أو النصيحة من
الآخرين (Njus & Johnson, 2008) .

وعلى الرغم من تصور الحاجة إلى المعرفة باعتبارها متغير فروق فردية ، فإنه من المهم ملاحظة أن هذا المتغير يتغير لدى الأفراد عبر الزمن ، فهي مشتقة من الخبرات السابقة ، ومدعومة بالذكريات المتاحة والتواريخ السلوكية ، وظاهرة في الخبرة الحالية ، ومؤثرة في إكتساب أو معالجة المعلومات ذات الصلة بالمشكلات ، ومن ثم فإن مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى الفرد يمكن أن يتغير حسب ما يجبره من أحداث الحياة ، فالطلاب الذين تخرجوا من المدرسة العالية والتحقوا بالدراسة الجامعية يمكن تصور خبرة تغيير في رغبتهم للإنتغال في تفكير مثمر (Njus & Johnson, 2008) .

وقد كشفت نتائج بعض الدراسات أن الحاجة إلى المعرفة ترتبط إيجابياً بالأداء الأكاديمي للطلاب وبتقديراتهم في المقررات الدراسية ، وأن الطلاب مرتفعي الحاجة إلى المعرفة يستطيعون فهم المواد التي تتطلب جهداً معرفياً بشكل أفضل وبالتالي يحصلون على درجات مرتفعة ، كما أنهم أكثر فعالية كمعالجين للمعلومات (Coutinho, Woolery (2004) . كما أنها تعد مبنياً بالشكل الذي يتعامل به الفرد مع المهام والمعلومات الاجتماعية (Cacioppo, Petty & Kao, 1984) .

والأفراد المنخفضون في الحاجة إلى المعرفة هم أكثر اعتماداً على آراء وأفكار الآخرين لفهم عالمهم ، في حين يريد أعضاء هيئة التدريس من طلابهم أن يتعلموا كيفية عمل معنى لوجهات نظر متعددة تستند إلى الأدلة والأسباب ، وترتبط الحاجة إلى المعرفة مع مستويات مرتفعة من القدرة اللفظية ، ومع الميل إلى توليد إعزاءات مركبة للسلوك البشري ، ومع رغبة الفرد لتنظيم اكتساب المعلومات بدلاً من حقيقة واحدة يعرفها الفرد ، ومع الدرجات الجامعية (Cacioppo et al., 1996; Elias & Loomis, 2002; AAC & U, 2002) .

دراسات وبحوث سابقة

صنف الباحث الدراسات والبحوث السابقة في أربع مجموعات حسب متغيرات الدراسة الحالية

كما يلي :

أولاً : دراسات وبحوث عن توجهات تعلم التدريس

هدفت دراسة Oosterheert and Vermunt (2001) إلى الكشف عن الفروق الفردية في تعلم التدريس لدى الطلاب-المعلمين في البيئة الهولندية ، وأجريت مقابلات فردية مع ثلاثين من الطلاب-المعلمين للمرحلة الثانوية حول مكونات عدة في تعلمهم للتدريس (النماذج العقلية لتعلم التدريس ، وأنشطة التعلم ، والتنظيم بشكل عام ، وتنظيم الوجدان بشكل خاص ؛ والذات المثالية كمتعلم ومبولة) ، ومن بين ما توصلت إليه نتائج الدراسة وجود ثلاثة مكونات فرعية للنماذج العقلية في تعلم التدريس ،

توجهات تعلم التدريس والتوجهات الأكاديمية كمنبئات بالحاجة إلى المعرفة

وحسة مكونات فرعية لأنشطة التعلم في تعلم التدريس ، ومكونين فرعيين لتنظيم الوجدان في تعلم التدريس ، وقد أظهر تحليل التجانس Homogeneity Analysis أن العديد من هذه الفئات مرتبط داخل الأفراد ، وقد تم تمييز حسة توجهات تعلم للتدريس (توجه المعنى المفتوح ، وتوجه المعنى المغلق ، وتوجه إعادة الانتاج المفتوح ، وتوجه إعادة الانتاج المغلق ، وتوجه البقاء) .

وأجرى (2002) Oosterheert, Vermunt and Denessen دراسة لتقييم توجهات تعلم التدريس لدى الطلاب-المعلمين في البيئة الهولندية ، ومن بين ما توصلت إليه نتائج الدراسة أن نتائج التحليل العاملي بينت أن توجهات تعلم التدريس لها بنية عاملية تتكون من ثلاثة عوامل هي : النماذج العقلية Mental Models وهي أحادية البعد ، وأنشطة التعلم والتنظيم Learning Activities & Regulation وتتكون من حسة عوامل فرعية ، وتنظيم الوجدان Emotion Regulation وتتكون من عاملين فرعيين .

أما دراسة (2004) Donche and Van Petegem فقد هدفت إلى إستكشاف توجهات تعلم التدريس لدى الطلاب-المعلمين ومعلميهم في البيئة البلجيكية ، ومن بين ما توصلت إليه نتائج الدراسة أن تحليل التجمعات Cluster Analysis بطريقة (1963) Ward أظهر وجود ثلاثة تجمعات يمكن تمييزها بوضوح ، ويمثل توجه المعنى المغلق ٣٦% ، وتوجه البقاء ٤٤% ، وتوجه إعادة الانتاج المغلق ٢٠% .

كما أجرى (2007b) Donche and Van Petegem دراسة هدفت إلى اختبار التطور أو التغير في توجهات تعلم التدريس لدى الطلاب-المعلمين في البيئة البلجيكية بعد خوضهم لأول مرة لتجارب أو خبرات تدريسية ميدانية وتحديد العوامل السياقية المرتبطة بالتغير في التوجهات ، ومن بين ما توصلت إليه نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً لصالح القياس البعدي في كل من توجه المعنى المفتوح وتوجه البقاء ، ولا توجد فروق دالة بين القياسين القبلي والبعدي في كل من توجه إعادة الانتاج المغلق وتوجه المعنى المغلق .

ثانياً : دراسات وبحوث عن التوجهات الأكاديمية

أجرى (2001) Beck and Davidson دراسة هدفت إلى اختبار إنشاء نظام إنداز مبكر للطلاب الجدد المعرضين لخطر الحصول على درجات منخفضة في الفصل الدراسي الأول بالجامعة -First Semester Freshmen أو الوقوع في مشكلات التوافق الاجتماعي داخل المجتمع الجامعي ، ومن بين ما توصلت إليه نتائج الدراسة أن التوجهات الأكاديمية تعد بمثابة مؤشرات منبئة بحصول الطلاب الجدد على درجات منخفضة ، كما أنها منبئات بالمجموع التراكمي GPA الخاص بالدراسة بالمرحلة الثانوية

وهدفت دراسة (Smith and Lalonde 2003) إلى الكشف عن العلاقة بين الهوية العرقية والصحة النفسية (الاعتداد بالذات ، الأسي النفسي) والنجاح الأكاديمي وفاعلية الذات الأكاديمية واللامبالاة الأكاديمية لدى الطلاب الكنديين-الأفارقة بجامعة تورنتو بكندا ، ومن بين ما توصلت إليه نتائج الدراسة لا توجد علاقة ارتباطية دالة بين درجات الطلاب على مقياس الهوية العرقية (الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية الثلاثة) وفاعلية الذات الأكاديمية واللامبالاة الأكاديمية ، ويوجد تأثير دال إحصائياً للأسي النفسي-الدرجة الكلية (الحالات الموجبة/الحالات السالبة) والأبعاد-القلق (مرتفع/منخفض) والإكتئاب (مرتفع/منخفض) على فاعلية الذات الأكاديمية واللامبالاة الأكاديمية ، وتوجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين فاعلية الذات الأكاديمية وبعدي الاعتداد بالذات (الكفاءة الذاتية ، الإعجاب بالذات -Self-Liking) كما توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين اللامبالاة الأكاديمية وبعدي الاعتداد بالذات ، كما وجد تأثير دال إحصائياً للمعدل التراكمي (A, B, C) على فاعلية الذات الأكاديمية واللامبالاة الأكاديمية .

كما أجرى (Davidson and Beck 2006) دراسة عن استخدام التوجهات الأكاديمية للتنبؤ بمستويات الضغوط ، ومن بين ما توصلت إليه نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين مؤشر التكيفية وثلاثة توجهات أكاديمية (التعبير الابتكاري والقراءة للحصول على المتعة وفاعلية الذات الأكاديمية) ، كما وجدت علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين مؤشر التكيفية وثلاثة توجهات أكاديمية (اعتماد البنية ، اللامبالاة الأكاديمية ، نقص الثقة في أعضاء هيئة التدريس) ، وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الضغوط الأكاديمية وتوجهين أكاديميين (اعتماد البنية ، نقص الثقة في أعضاء هيئة التدريس) ، كما وجدت علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين الضغوط الأكاديمية وثلاثة توجهات أكاديمية (التعبير الابتكاري ، القراءة للحصول على المتعة ، فاعلية الذات الأكاديمية) ، ووجدت أيضاً علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الضغوط غير الأكاديمية وتوجه نقص الثقة في أعضاء هيئة التدريس، كما وجدت علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين الضغوط غير الأكاديمية وتوجه فاعلية الذات الأكاديمية، كما أن التوجهات الأكاديمية (اعتماد البنية ، فاعلية الذات الأكاديمية ، نقص الثقة في أعضاء هيئة التدريس) هي متنبات بمستويات ضغوط الطلاب .

كما أجرى (Kelly and Daughtry 2007) دراسة هدفت إلى استكشاف العلاقة بين التوجهات الأكاديمية والتحصيل والميل لمشاهدة السماء ليلاً لدى عينة من طلاب الجامعة يدرسون برنامج لعلم النفس ، ومن بين ما توصلت إليه نتائج الدراسة من خلال استخدام تحليل الانحدار أن التوجهات

توجهات تعلم التدريس والتوجهات الأكاديمية كمنينات. بالحاجة إلى المعرفة
الأكاديمية والمعدل التراكمي للتحصيل فسراً معاً نسبة ١٣% من التباين الكلي في درجات ميل الطلاب
نحو مشاهدة السماء ليلاً ، وقد وجد أن توجهها القراءة للحصول على المتعة ونقص الثقة في أعضاء هيئة
التدريس فقط هما علاقة دالة مباشرة بالميل لمشاهدة السماء ليلاً .

وأجرى (Davidson and Beck (2007) دراسة عن تأثير التوجهات الأكاديمية في
المتابرة لدى طلاب الجامعة المقيدون بالفريق الأولى ، ومن بين ما توصلت إليه نتائج الدراسة من خلال
استخدام تحليل الانحدار اللوغارتمى إلى أن توجهي فاعلية الذات الأكاديمية واللامبالاة الأكاديمية منبتان
بالمتابرة لدى الطلاب .

كما أجرى (Davidson, Bromfield and Beck (2007) دراسة للعلاقة بين تحقيق
الذات والتوجهات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة ممن يدرسون العلوم والفنون الحرة ، ومن بين ما توصلت
إليه نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين درجات تحقيق الذات وثلاثة توجهات
أكاديمية (القراءة للحصول على المتعة والتعبير الابتكاري ، وفاعلية الذات الأكاديمية) ، ووجدت علاقة
ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين تحقيق الذات وثلاثة توجهات أكاديمية (اللامبالاة الأكاديمية واعتماد البنية
ونقص الثقة في أعضاء هيئة التدريس) ، وبينت نتائج تحليل الانحدار أن أربعة توجهات أكاديمية فقط تعد
منبتات بتحقيق الذات لدى الطلاب .

أما دراسة (Rushi (2007 فقد هدفت إلى تحري الفروق في فاعلية الذات الأكاديمية كأحد
مكونات التوجهات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة تبعاً للعرق (أمريكيين-هنود / أمريكيين-قوقازيين)
وفحص تأثير فاعلية الذات الأكاديمية والدعم الاجتماعي على النجاح الأكاديمي ، ومن بين ما توصلت إليه
نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً في فاعلية الذات الأكاديمية لصالح مجموعة الأمريكيين-قوقازيين ،
وتوجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين فاعلية الذات الأكاديمية والمعدل التراكمي GPA كمؤشر
لنجاح الأكاديمي والعدد الكلي للمرشدين كبعد من أبعاد الدعم الاجتماعي ، كما توصلت نتائج الدراسة
إلى أن فاعلية الذات الأكاديمية وجود المرشد وعدد المرشدين منبتات بالمعدل التراكمي في مجموعة
الأمريكيين-قوقازيين ، أما بالنسبة للعينة الكلية وجد تأثير موجب دال إحصائياً لتفاعل فاعلية الذات
الأكاديمية والعرق على المعدل التراكمي .

بينما أجرى (Kelly and Daughtry (2008) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين
التوجهات الأكاديمية والإبداع ومدخل الطلاب للبيئة الأكاديمية ، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود
علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الإبداع وتوجهي التعبير الابتكاري والقراءة للحصول على المتعة .

كما أجرى Davidson and Beck (2006) دراسة عن استخدام التوجهات الأكاديمية للتنبؤ بمستويات الضغوط ، ومن بين ما توصلت إليه نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين مؤشر التكيفية وثلاثة توجهات أكاديمية (التعبير الابتكاري والقراءة للحصول على المتعة وفاعلية الذات الأكاديمية) ، كما وجدت علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين مؤشر التكيفية وثلاثة توجهات أكاديمية (اعتماد البنية ، اللامبالاة الأكاديمية ، نقص الثقة في أعضاء هيئة التدريس) ، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الضغوط الأكاديمية وتوجهين أكاديميين (اعتماد البنية ، نقص الثقة في أعضاء هيئة التدريس) ، كما وجدت علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين الضغوط الأكاديمية وثلاثة توجهات أكاديمية (التعبير الابتكاري ، القراءة للحصول على المتعة ، فاعلية الذات الأكاديمية) ، ووجدت أيضاً علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الضغوط غير الأكاديمية وتوجه نقص الثقة في أعضاء هيئة التدريس ، كما وجدت علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين الضغوط غير الأكاديمية وتوجه فاعلية الذات الأكاديمية ، كما أن التوجهات الأكاديمية (اعتماد البنية ، فاعلية الذات الأكاديمية ، نقص الثقة في أعضاء هيئة التدريس) هي منبئات بمستويات ضغوط الطلاب .

وهدف دراسة Kelly (2009) إلى الكشف عن العلاقة بين القراءة للحصول على المتعة كمكون من مكونات التوجهات الأكاديمية ومدة النوم لدى عينة من طلاب الجامعة ، ومن بين ما توصلت إليه نتائج الدراسة أن القراءة للحصول على المتعة تزيد تنشيط القشرة أو اللحاء Cortical Arousal لدى الطلاب ذوى فترات النوم القصيرة .

بينما هدفت Kelly (2010) إلى الكشف عن العلاقة بين القراءة للحصول على المتعة كمكون من مكونات التوجهات الأكاديمية والميل لمشاهدة السماء ليلاً والتفتح على الخبرة لدى عينة من طلاب الجامعة ، ومن بين ما توصلت إليه نتائج الدراسة أن التفتح على الخبرة ليس متغيراً وسيطاً بين الميل لمشاهدة السماء ليلاً والقراءة للحصول على المتعة .

وأجرى إبراهيم إبراهيم أحمد (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى بحث العلاقة بين استراتيجيات الدراسة والتعلم والتوجهات الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية النوعية بجامعة المنصورة ، ومن بين ما توصلت إليه نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة بين استراتيجيات الدراسة والتعلم والتوجهات الأكاديمية ، ووجود فروق دالة إحصائياً بين طلاب الفرقة الأولى والفرقة الرابعة في أبعاد التوجهات الأكاديمية ، كما وجدت فروق دالة إحصائياً في التوجهات الأكاديمية تعزى للنوع والتخصص .

بينما أجرى (Flowers, Moore and Flowers (2010) دراسة هدفت إلى تحرى الفروق في إدراكات اعتماد البنية كأحد المكونات الفرعية للتوجهات الأكاديمية بين طلاب الجامعة الذين يدرسون مقررات العلوم والهندسة والتكنولوجيا والرياضيات بطريقة تقليدية وبين الطلاب الذين يدرسون هذه المقررات عبر الإنترنت من خلال برنامج للتعلم عن بعد ، ومن بين ما توصلت إليه نتائج الدراسة أن نتائج تحليل الانحدار أظهرت أن درجات الطلاب في مقررات برنامج التعلم عن بعد لها تأثير مباشر موجب دال إحصائياً على درجاتهم على المقياس الفرعى اعتماد البنية حيث أظهر هؤلاء الطلاب حاجة إلى التفاصيل والبنية على عكس الطلاب الذين يدرسون المقررات بطريقة تقليدية ، كما أن أحجام التأثير المناظرة كانت في مدى ما بين صغير ومتوسط .

أما دراسة (Flowers (2011) فقد هدفت إلى تحرى فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة باستخدام المقياس الفرعى لفاعلية الذات الأكاديمية من مسح التوجهات الأكاديمية ، ومن بين ما توصلت إليه نتائج الدراسة أن نتائج تحليل الانحدار بينت مستويات متشابهة من فاعلية الذات الأكاديمية لدى كل من الطلاب الذين يدرسون العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات بطريقة تقليدية وبين هؤلاء الذين يدرسون هذه المقررات في برنامج التعلم عن بعد .

ثالثاً : دراسات وبحوث عن الحاجة إلى المعرفة

أجرى (Kelly (2005) دراسة هدفت إلى استكشاف العلاقة بين بعض الخصائص المعرفية لمشاهدى السماء ليلاً (حل المشكلات الاجتماعية ، الحاجة إلى المعرفة) لدى طلاب الجامعة ، ومن بين ما توصلت إليه نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الميل لمشاهدة السماء ليلاً والحاجة إلى المعرفة ، وأن الحاجة إلى المعرفة منبىء بالميل لمشاهدة السماء ليلاً .

بينما هدفت دراسة (Ghorbani et al. (2004) إلى دراسة العلاقة بين عوامل الشعور بالذات الخاصة والحاجة إلى المعرفة ومركز الضبط والتفكير التسلطى لدى طلاب الجامعة في إيران والولايات المتحدة الأمريكية ، ومن بين ما توصلت إليه نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات الخاصة في كل من المجتمعين الأمريكى والإيراني .

وأجرى (Coutinho and Woolery (2004) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة والرضا عن الحياة لدى طلاب الجامعة ، ومن بين ما توصلت إليه نتائج الدراسة أن الطلاب المرتفعين في الحاجة أظهروا مستوى مرتفعاً من الرضا عن الحياة مقارنةً هؤلاء المنخفضين في الحاجة إلى المعرفة ، وأن الحاجة إلى المعرفة منبىء جيد بالرضا عن الحياة بين طلاب الجامعة .

كما أجرى Coutinho (2006) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة وما وراء المعرفة وأداء المهمة العقلية لدى عينة من الطلاب الذين يدرسون مقرر مقدمة في علم النفس بجامعة إلينوى الشمالية ، ومن بين ما توصلت إليه نتائج الدراسة وجود علاقة دالة إحصائياً بين الحاجة إلى المعرفة وما وراء المعرفة وأداء المهمة العقلية ، كما بينت نتائج الدراسة أن مكونات الحاجة إلى المعرفة متبناة بأداء المهمة العقلية .

بينما أجرت فادية محروس جرجيس (٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى مقارنة الحاجة إلى المعرفة بين طلاب الفرقتين الرابعة والأولى في كلية التربية الرياضية بجامعة الموصل العراقية ، ومن بين ما توصلت إليه نتائج الدراسة وجود مستوى فوق المتوسط للحاجة للمعرفة لدى طلاب الفرقتين الأولى والرابعة ، وأظهرت أيضاً عدم وجود فروق دالة في مستوى الحاجة إلى المعرفة بين طلاب الفرقتين الأولى والرابعة .

وأجرى Day et al. (2007) دراسة هدفت إلى نمذجة العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة واكتساب المهارة المعقدة ؛ وذلك من خلال تدريب الطلاب على أداء مهمة جديدة ومعقدة باستخدام الحاسب الآلي تنطوي على متطلبات معرفية وحركية عالية ، ومن بين ما توصلت إليه نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الحاجة إلى المعرفة واكتساب المهارة المعقدة وذلك عند استخدام توجه التعلم وفعالية الذات كمتغيرات وسيطة بينهما .

أما دراسة نبيل محمد زايد (٢٠٠٨) فقد هدفت إلى الكشف عن علاقة المعرفة المتصلة والمنفصلة بالحاجة إلى المعرفة والجنس والصف والتخصص لدى طلبة كلية التربية ، ومن بين ما توصلت إليه نتائج الدراسة أن مكونين فقط من مكونات الحاجة إلى المعرفة (الثقة المعرفية والمثابرة المعرفية) متبئين بالمعرفة المتصلة ، والمكونات الثلاثة للحاجة إلى المعرفة (الثقة المعرفية والمثابرة المعرفية والعمق المعرفي) متبناة بالمعرفة غير المتصلة .

بينما هدفت دراسة Hosseini and Latifian (2009) إلى الكشف عن العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة والعوامل الخمس الكبرى في الشخصية لدى عينة من طلاب جامعة شيراز الإيرانية ، ومن بين ما توصلت إليه نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الحاجة إلى المعرفة وعوامل الشخصية (التفتح على الخبرة ، الضمير الحمي ، الإنبساطية) ، كما وجدت علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين الحاجة إلى المعرفة وعامل العصاوية ، بينما لم توجد علاقة دالة بين الحاجة إلى المعرفة وعامل المقبولية .

وأجرى عبد الكريم جرادات ونصر العلى (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى استكشاف الفروق في الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات بين الجنسين وبين طلاب كليات العلوم الإنسانية والطبيعية واختبار العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات ، ومن بين ما توصلت إليه نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق دالة في الحاجة إلى المعرفة تعزى إلى الجنس أو الكلية ، وتبين وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين الحاجة إلى المعرفة وكل من الشعور بالذات الخاصة والعامة ، وتبين وجود علاقة سلبية دالة إحصائياً بين الحاجة إلى المعرفة والقلق الاجتماعي .

كما أجرى توك (2010) Tok دراسة هدفت إلى تحديد مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى الطلاب-المعلمين لمرحلة رياض الأطفال بكلية التربية بجامعة Pamukkale التركية وتحديد آرائهم بشأن الحاجة إلى المعرفة باستخدام التحليل الكمي والكيفي ، ومن بين ما توصلت إليه نتائج الدراسة أن مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى الطلاب فوق المتوسط ، أما التحليل الكيفي القائم على تحليل المضمون فقد بين أن ميزة التفكير لتحقيق الحياة الإنسانية وحل المشكلات وتعرف الحياة حقق أعلى التكرارات وهو مؤشر لارتفاع وعي الطلاب بشأن أهمية التفكير ، أما بشأن الآراء الخاصة بإتخاذ القرار وحل المشكلات فقد كان فهم المشكلة وإيجاد المصادر المختلفة أكثر الآراء تكراراً ، أما الآراء الخاصة بكيفية التصرف في المشكلات وما يجب القيام به فقد حازت تكرارات منخفضة .

بينما هدفت دراسة Heijne-Penninga, Kuks, Hofman and Cohen- (2010) Schotanus إلى الكشف عن تأثير الحاجة إلى المعرفة والمعالجة العميقة للمعلومات وزمن التجهيز في الأداء على اختبار الكتاب المفتوح والمقفول ، ومن بين ما توصلت إليه نتائج الدراسة أن الحاجة إلى المعرفة تؤثر إيجابياً على الأداء في اختبار الكتاب المفتوح و -أيضاً - في اختبار الكتاب المقفول ، وأن الطلاب مرتفعي الحاجة إلى المعرفة يؤدون بشكل جيد على في كل من اختبار الكتاب المفتوح والمقفول .

كما أجرى فراس أحمد الحموري وأحمد سعيد أبو مخ (٢٠١١) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك ، ومن بين ما توصلت إليه نتائج الدراسة أن مستوى الحاجة إلى المعرفة جاء بدرجة متوسطة ، كما بينت النتائج وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي ، وأن هذه العلاقة لا تتأثر بمتغيرات النوع أو التخصص أو المستوى الدراسي .

وأجرى Shi, Chen and Tian (2011) دراسة للعلاقة بين الحاجة إلى المعرفة والفعالية الذاتية في استخدام الانترنت وطلب الإثارة والاستخدام المشكل للانترنت لدى طلاب الجامعة ، ومن بين ما توصلت إليه نتائج الدراسة من خلال استخدام تحليل الانحدار الهرمي المتعدد أن الحاجة إلى المعرفة ترتبط

ارتباطاً سالباً دالاً إحصائياً مع الاستخدام المشكل للانترنت كما أنها أحد المتغيرات به .

أما دراسة (Curseu 2011) فقد هدفت إلى اختبار أثر الحاجة إلى المعرفة على البحث النشط عن المعلومات لدى طلاب الجامعة الألمانية ، ومن بين ما توصلت إليه نتائج الدراسة من خلال استخدام التحليل متعدد المستويات أن مجموعات الأفراد ذوى الحاجة المرتفعة إلى المعرفة يطلبون المزيد من النصائح في المهام المرتبطة بقضايا أو مشكلات مقارنة بمجموعات الأفراد المنخفضين في الحاجة إلى المعرفة .

وأجرت سهام عريبي زايد سدخان (٢٠١٢) دراسة لعادات الاستذكار والحاجة إلى المعرفة والتحصيل الدراسي لدى طلاب الفرقين الأولى والرابعة بجامعة بغداد في الكليات العلمية والإنسانية ، ومن بين ما توصلت إليه نتائج الدراسة أن عينة البحث من طلبة الجامعة لديهم مستوى أو درجة مرتفعة من الحاجة إلى المعرفة ، ولا توجد فروق دالة في الحاجة إلى المعرفة تبعاً لمتغير الجنس (ذكور- إناث) ، وتوجد فروق دالة إحصائياً في الحاجة إلى المعرفة تبعاً لمتغير التخصص (علمي-إنساني) لصالح التخصص العلمي وتبعاً لمتغير الفرقة الدراسية (الأولى - الرابعة) لصالح طلاب الفرقة الرابعة ، كما وجدت علاقة موجبة دالة إحصائياً بين عادات الاستذكار والحاجة إلى المعرفة ، ووجدت علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الحاجة إلى المعرفة والتحصيل الدراسي .

أما دراسة (Feist 2012) فقد هدفت إلى التنبؤ بالميل والإنجازات نحو العلوم لدى طلاب الجامعة من خلال العوامل الخمس الكبرى في الشخصية وبعد التفتح من قائمة العصايبية-الإنطواء- التفتح NEO-I والحاجة إلى المعرفة ، ومن بين ما توصلت إليه نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين درجات الطلاب على مقياس الحاجة إلى المعرفة ودرجاتهم على قائمة الإتجاه العلمي (المقاييس الفرعية الأربعة والدرجة الكلية) ، وأن الحاجة إلى المعرفة تعد منبئاً جيداً بالدرجة الكلية للميل العلمي .

تعقيب على البحوث والدراسات السابقة

١. جميع الدراسات والبحوث السابقة الواردة في الدراسة الحالية استخدمت نفس الأدوات التي قام الباحث في الدراسة الحالية بتعريبها .

٢. ندرة الدراسات التي تناولت توجهات تعلم التدريس بشكل لافت للنظر ، كما أن جميع الدراسات والبحوث التي استهدفت متغيرات التوجهات الأكاديمية وتوجهات تعلم التدريس لدى طلاب الجامعة على وجه التحديد أجريت بعد عام ١٩٩٩م وهذا يعد مؤشر على أن اهتمام الباحثين بهذه المتغيرات مازال في طور البداية .

٣. دراسات توجهات تعلم الطلاب-المعلمين للتدريس أجريت فقط في البيئة الهولندية والبلجيكية ،

وقادتها Ida Oosterheert عام ٢٠٠١م في البيئة الهولندية ، وقادها Wim Van

Petegem , Vincent Donche في البيئة البلجيكية عام ٢٠٠٤ م .

٤. ترتبط ثلاث توجهات أكاديمية (القراءة للحصول على المتعة ، التعبير الابتكاري ، فاعلية الذات الأكاديمية) بمخرجات التعلم الإيجابية ، وترتبط ثلاث توجهات أكاديمية (اللامبالاة الأكاديمية ، اعتماد البيئة ، نقص الثقة في أعضاء هيئة التدريس) بالمخرجات السالبة (Beck & Davidson, 2001; Davidson & Beck, 2007, 2008; Davidson, Bromfield & Beck, 2007; Kelly & Daughtry, 2007, 2008).
٥. أظهرت دراسة Kelly (2000) أن الحاجة إلى المعرفة منبئة بالمثل ، بينما أظهرت دراسة Coutinho, Woolery (2004) أن الحاجة إلى المعرفة منبئة بالرضا عن الحياة الجامعية ، وأظهرت دراسات نبيل محمد زايد (٢٠٠٨) ؛ فراس أحمد الحموي وأحمد سعيد أبو مخ (٢٠١١) ؛ ودراسات Hofman and Cohen-Schotanus (2010) أن الحاجة إلى المعرفة ترتبط بعوامل معرفية كالإداء على الامتحانات والتخصيل الدراسي وأداء المهام العقلية والتفكير ما وراء المعرفي . وأظهرت دراسة عبد الكريم جرادات ونصر العلي (٢٠١١) ؛ ودراسات Hosseini and Latifian (2009); Fiest (2010) أن الحاجة إلى المعرفة ترتبط بعوامل الشخصية (الشعور بالذات ، والقلق الاجتماعي ، والميل ، والعوامل الخمس الكبرى في الشخصية) ، وتصدت دراسات أخرى مثل فادية محروس جرجيس (٢٠٠٦) ؛ فراس أحمد الحموي وأحمد سعيد أبو مخ (٢٠١١) ؛ سهام عربي زايد سدخان (٢٠١٢) ؛ Tok (2010) لتحديد مستوى الحاجة إلى المعرفة .

فروض الدراسة

في ضوء الإطار النظري ومراجعة الدراسات والبحوث السابقة المتاحة ، تختير الدراسة الحالية الفروض التالية :

١. لا يتوقع أن يكون مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى الطلاب-المعلمين بالفرقة الرابعة (تعليم عام) بكلية التربية بقنا في المستوى المتوسط .
٢. لا يمكن تمييز الأنماط المختلفة للتوجهات الأكاديمية لدى الطلاب-المعلمين بالفرقة الرابعة (تعليم عام) بكلية التربية بقنا .
٣. لا يمكن تمييز الأنماط المختلفة لتوجهات تعلم التدريس لدى الطلاب-المعلمين بالفرقة الرابعة (تعليم عام) بكلية التربية بقنا .
٤. لا تسهم توجهات تعلم التدريس في تفسير الحاجة إلى المعرفة لدى الطلاب-المعلمين بالفرقة الرابعة

(تعليم عام) بكلية التربية بقنا .

٥. لا تسهم التوجهات الأكاديمية في تفسير الحاجة إلى المعرفة لدى الطلاب-المعلمين بالفرقة الرابعة

(تعليم عام) بكلية التربية بقنا .

منهج الدراسة وإجراءاتها

استخدمت الدراسة المنهج الإمبريقي لملاءمته لطبيعة الدراسة والمتغيرات المستهدفة بالبحث . واشتملت الدراسة على الحاجة إلى المعرفة كمتغير تابع وتوجهات تعلم التدريس والتوجهات الأكاديمية كمتغيرين مستقلين .

عينة الدراسة

العينة الاستطلاعية

بلغ حجمها (١٤٦) طالباً وطالبة بالفرقة الرابعة (تعليم عام) بكلية التربية بقنا في العام الجامعي ٢٠١٠ / ٢٠١١ م بمتوسط عمر قدره (٢١،١) سنة وانحراف معياري قدره (٠،١٤) ، واستخدمت في إعداد أدوات الدراسة الحالية وفحص خصائصها السيكومترية .

العينة الأساسية

بلغ حجمها (١٠٥) طالباً وطالبة بالفرقة الرابعة (تعليم عام) بكلية التربية بقنا في العام الجامعي ٢٠١١ / ٢٠١٢ م بمتوسط عمر قدره (٢١،٢) سنة وانحراف معياري قدره (٠،١٥) وقد استبعد الباحث من هذه العينة الطلاب الباقون للإعادة والطلاب الحاصلون على مواد تخلف بالفرقة الأولى أو الثانية أو الثالثة ، والجدول التالي يبين توزيع الطلاب على الشعب المختلفة :-

جدول (١)

توزيع الطلاب عينة الدراسة الأساسية على الشعب المختلفة

الشعب الأدبية				الشعب العلمية				
اللغة الفرنسية	اللغة الإنجليزية	التاريخ	الفلسفة والاجتماع	اللغة العربية	العلوم البيولوجية	الكيمياء	الفيزياء	الرياضيات
١١	١٨	١٦	٦	٢٣	٤	٥	٤	١٨
٧٤				٣١				
١٠٥								

أدوات الدراسة

(١) استبيان توجهات تعلم التدريس (تعريب : الباحث)

أعد هذا الاستبيان (Oosterheert et al. (2002) ، ويتكون من ثلاثة عوامل هي :
النماذج العقلية ، وأنشطة التعلم والتنظيم ، وتنظيم الوجدان ، ويتكون العامل الأول من بعد واحد هو تطوير الإطار المرجعي ويتكون من (٨) بنود ، أما العامل الثاني فيتكون من خمسة أبعاد فرعية هي (الربط النشط للنظرية بالتطبيق ، والاستخدام الواسع المسبق للمرشد ، والمناقشة ، والتقوم الموجه نحو التلميذ ، وإعادة تنشيط ربط النظرية بالتطبيق) تتكون من (٦ ، ٦ ، ٥ ، ٥ ، ٣) بنود على الترتيب ، أما العامل الثالث وهو تنظيم الوجدان فيتكون من بعدين (الانمساك ، التجنب) ويتكونان من (٤ ، ٣) بنود على الترتيب . وقد قام الباحث بتعريب بنود الاستبيان وعددها (٤٠) بنوداً ، وتم عرضها على متخصصين في اللغة الإنجليزية* لمراجعة الترجمة ، ثم عرضت البنود بعد استيفاء التعديلات على مجموعة من المتخصصين في علم النفس التربوي* ولم تسفر المراجعة عن أى حذف للبنود .

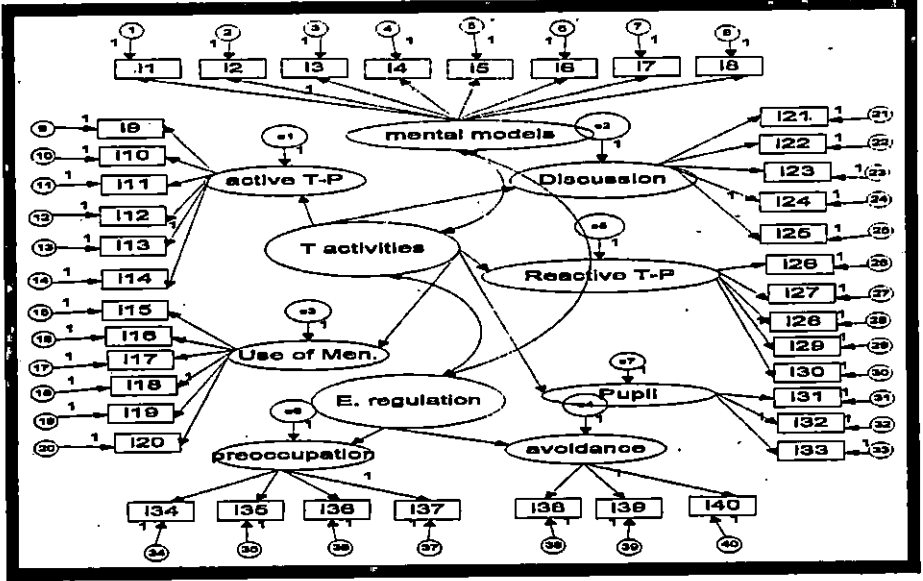
صدق بنود استبيان توجهات تعلم التدريس

في الدراسة الأصلية للاستبيان تم إجراء التحليل العائلي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية بواسطة التدوير بطريقة الفارماكس Varimax على عينة بلغ حجمها (١٦٩) من الطلاب-المعلمين للمرحلة الثانوية ، وبلغت النسبة المئوية للتحليل المفسر لمكونات النماذج العقلية (٤١،٤١ %) ، وبلغت النسبة المئوية للتحليل المفسر لمكونات أنشطة التعليم والتعلم (١٢،٦٦) % ، (١٢،٢٤) % ، (١٠،٥١) % ، (٩،٥٥) % ، (٨،٠٥) % ، وبلغت النسبة المئوية للتحليل المفسر لمكونات تنظيم الوجدان (٣٣،٥٣) % ، (٢٤،٣٦) % ، وفي الدراسة الحالية قام الباحث باستخدام التحليل العائلي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis (CFA) لفحص البنية الكامنة (التحتية) للاستبيان من خلال دراسة توفيق

* د/ عامر بكر على مدرس المناهج وتعليم اللغة الإنجليزية (كلية التربية - جامعة جنوب الوادي) ، د/ حجاج محمد حجاج (جامعة جراتس - النمسا) .

* د.أ / محمود محمد شبيب (أستاذ علم النفس التربوي - عميد كلية التربية النوعية بقنا) ، د.أ / عبد المنعم الدريد (أستاذ علم النفس التربوي - وكيل كلية التربية بقنا) ، د/ محمود صفوت عبد الوهاب (مدرس علم النفس التربوي - كلية التربية بقنا) .

(ملاءمة / مطابقة) البيانات التي تم جمعها مع النموذج الوارد في الشكل التالي بواسطة الحزمة الإحصائية [⊗] AMOS (Version 17):



شكل (٢)

البنية الكاملة لتوجهات تعلم التدريس

والجدول الآتي يبين مؤشرات مطابقة النموذج لبيانات استبيان توجهات تعلم التدريس :

جدول (٢)

مؤشرات مطابقة البيانات لنموذج البنية الكاملة لتوجهات تعلم التدريس

RMSEA	PCFI	PNFI	GFI	CFI	IFI	RFI	NFI	χ^2	
٠.٠٦٣	٠.٩٥٩	٠.٩٥٧	١.٠٠٠	١.٠٠٠	١.٠٠٠	٠.٩٥١	١.٠٠٠	٢.٣٨	القيمة
$RMSEA \leq 0.05$	$PCFI \geq 0.95$	$PNFI \geq 0.95$	$GFI \geq 0.95$	$CFI \geq 0.95$	$IFI \geq 0.95$	$RFI \geq 0.95$	$NFI \geq 0.95$		القيمة المرجحة

ويتبين من الجدول (٢) السابق أن قيمة χ^2 التي تساوي (٢.٣٨٧) بدرجة حرية (٧٥٩)

دالة عند مستوى دلالة إحصائية (٠.٠٠٠١) ، وقيم المؤشرات (PCFI, PNFI, GFI, CFI, IFI, RFI, NFI) ≥ 0.95

[⊗] الحزمة الإحصائية هي اختصار Analysis of Moment Structures (AMOS) (تحليل بني العزم) ملحقة على الحزمة الإحصائية الشهيرة SPSS (version 17) وتستخدم لإجراء التحليل العائلي للتوكيد CFA وتحليل المسار Path Analysis وفي نمذجة المعادلة البنائية Structure Equation Modeling (SEM).

توجهات تعلم التدريس والتوجهات الأكاديمية كمنينات بالحاجة إلى المعرفة

(RFI, NFI) والتي جميعها لا تقل عن (٠,٩٥) ، وقيمة المؤشر (RMSEA) القريبة من (٠,٠٥)

تدل على جودة (حسن) مطابقة البيانات للنموذج (عبد الناصر السيد عامر ، ٢٠٠٤) .

وبحساب تقديرات الأوزان الانحدارية المعيارية واللامعيارية لبنود استبيان توجهات تعلم التدريس باستخدام الحزمة الإحصائية AMOS تم التوصل إلى تقديرات دالة لكافة المتغيرات الملاحظة Observed Variables في نموذج التحليل وبالتالي لم تحذف أية بنود ، والجدول التالي يبين تقديرات البنود المكونة للاستبيان :

جدول (٣)

تقديرات الأوزان الانحدارية المعيارية واللامعيارية

والخطأ المعياري والنسبة المخرجة لبنود استبيان توجهات تعلم التدريس

م	البنود	الوزن المعيارى	الوزن الانحدارى	الخطأ المعياري	النسبة المخرجة
١	أقدر مساعدة أساتذتي في تحليل مواقف الدرس الذي لا أعرفه	٠,٣٠٠	١,٠٠٠	-	-
٢	أخذت بعين الاعتبار أهمية حفز أساتذتي أو مشرف التربية العملية لي للتأمل في عملية تدريسي	٠,٥٧٨	٢,٠١٩	٠,٧١١	٢,٨٤٠
٣	إذا كان شيئاً ما نفذته بشكل غير جيد في أثناء الدرس ، أخذت في اعتباري البحث عن السبب	٠,٤٦٢	١,٧٦٠	٠,٦٥٧	٢,٦٨٠
٤	أعتقد أن أساتذتي أو مشرف التربية العملية ينبغي أن يوفروا لي دعماً وجدانياً	٠,٥٩٤	٢,٣٩٢	٠,٨٣٨	٢,٨٥٦
٥	تعلم التدريس من وجهة نظري يعني أن أبذل جهدي لأفهم كيف يمكن إحداث عملية التعلم لدى التلاميذ	٠,٣٠٠	٠,٨٠٢	٠,٤١٠	١,٩٦٠
٦	أعتقد أنه من المهم أن يخرج مشرف التربية العملية لماذا يفسر مواقف تدريسية محددة بطرق معينة	٠,٣٧٤	١,٧٠٢	٠,٣٠١	٢,٣٣٢
٧	أخذت في الحسبان أهمية أن يجعلني الآخرون على بينة من الطريقة التي أتصرف بها في الفصل	٠,٤١٩	١,٩٤٢	٠,٧٤٨	٢,٥٩٦
٨	يعني تعلم التدريس بالنسبة لي أن أحاول بنفسى تطوير الاستبصار بكيفية تعلم التلاميذ في مادتي	٠,٣٠٠	٠,٦١٨	٠,٢٢٦	٢,٧٣٥
٩	تجربتي (خبرتي) أنه في تدريسي لا يمكن الاستفادة كثيراً من المعلومات النظرية التي يقدمها أساتذتي	٠,٧٨٧	٢,٤٠٠	٠,٧٧٧	٣,٠٨٩
١٠	الطريقة التي أريد الآن التدريس بها هي نتيجة للربط المستمر بين دراسات النظرية وخبرتي التدريسية	٠,٣٤٦	٠,٤٥١	٠,١٧٩	٢,٥٢٠

الدرجة	النسبة المئوية	الخطأ المعياري	الوزن الإحصائي	الوزن الإحصائي (الشيخ)	البيد	البيود	م
٢٠١٢٤	٠٠١٩٤	٠٠٤١٢	٠٠٣٠٦	A.T-P	عقب اجتماع التربية العملية في المدرسة ، أحاول تعرف الآراء التي تم مناقشتها في الدروس اللاحقة	١١	
٣٠٣٨٩	٠٠٣٩٢	١٠٣٣٠	٠٠٤٧٢	A.T-P	أجد صعوبة في الربط بين دراسي النظرية وخبراتي التدريسية الخاصة	١٢	
٢٠٧٠٤	٠٠٢١٨	٠٠٥٨٨	٠٠٣٢٤	A.T-P	أحاول الربط بين دراسي النظرية وخبراتي التدريسية الخاصة	١٣	
-	-	١٠٠٠	٠٠٤٢٣	A.T-P	أنا لا أستخدم دراسي النظرية لتحسين دروسي التي أشرحها	١٤	
٥٠٢٤٥	٠٠١٥٤	٠٠٨٠٦	٠٠٥١٨	UofM.	أسأل مشرف التربية العملية لماذا جعلني أسلك في شرحي للدرس هذه الطريقة المعينة	١٥	
٥٠٥٧٣	٠٠١٣٢	٠٠٧٣٦	٠٠٥٥٥	UofM.	أسأل مشرف التربية العملية عما يعتقد حدوثه في موافق تدريسية معينة	١٦	
٤٠٤٤٢	٠٠١٠٨	٠٠٤٨١	٠٠٤٣٢	UofM.	أسأل مشرف التربية العملية عما يعتبره نقاط قوة ونقاط ضعف في شرحي للدروس	١٧	
٤٠٤٠١	٠٠١٣١	٠٠٥٧٦	٠٠٤٢٨	UofM.	الاقترحات العملية التي يقدمها مشرف التربية العملية لحل مشكلات معينة تكون دائماً بطريقة أو بأخرى ذات مغزى (معنى)	١٨	
-	-	١٠٠٠	٠٠٧١٨	UofM.	أسأل مشرف التربية العملية كيف يتعامل مع نفس الموقف لو كان في مكان	١٩	
٦٠٣٧٧	٠٠١١٩	٠٠٧٦٠	٠٠٦٥٨	UofM.	أحاول معرفة ما الذي يأخذه في الاعتبار مشرف التربية العملية بشأن ما يقرر القيام به في موقف معين	٢٠	
٧٠٤٥٠	٠٠١١٤	٠٠٨٥٦	٠٠٦٨٢	D	أشارك بنشاط في المناقشات بين المعلمين ذوي الخبرة حول التعليم	٢١	
٩٠٤١٧	٠٠١٤٥	١٠٣٦٦	٠٠٨٨٠	D	أطور أفكارى حول التعليم خلال المناقشة مع المعلمين ذوي الخبرة في المدرسة التي أذهب إليها	٢٢	
٩٠٤١٩	٠٠١٣٨	١٠٣٠٤	٠٠٨٨٠	D	أفصح المعلمين ذوي الخبرة في المدرسة التي أذهب إليها التربية العملية فيها لأطلب منهم أفكارهم حول تجديدات (تطورات) تعليمية معينة	٢٣	
٨٠٣٨٩	٠٠١٢٩	١٠٠٨٥	٠٠٧٦٧	D	أسأل المعلمين ذوي الخبرة في المدرسة التي أذهب إليها التربية العملية فيها عما يفكرون (بعضدون) به بشأن آرائي حول عملية التدريس	٢٤	

توجهات تعلم التدريس والتوجهات الأكاديمية كمنبئات بالحاجة إلى المعرفة

الدرجة	الخطأ المعياري	الوزن الإحصائي	الوزن المعياري	البيد	البيود	م
-	-	١.٠٠٠	٠.٦٨٤	D	في المدرسة التي أذهب إلى التربية العملية فيها أسأل المعلمين الآخرين كيف يعالجون مشكلات معينة أثناء شرحهم للدرس	٢٥
٢.٨٩٧	٠.٣٦٩	١.٠٧٠	٠.٣٥٠	R.T-P	أربط بنشاط بين دراستي النظرية وممارساتي التطبيقية في التربية العملية فقط عندما يقدم لي مقترح أو نصيحة أدرك أنني في حاجة إليها	٢٦
٢.٢٥٦	٠.٣٠٩	١.٠٠٦	٠.٤٢٧	R.T-P	كثيراً ما أدرك نظرية يقدمها أساتذتي فقط بعد مرور فترة زمنية في رؤية وسماع ما حدث أثناء تدريسي	٢٧
٢.٥٥٨	٠.٦٣٤	٢.٢٥٥	٠.٨١٥	R.T-P	لاحظت أنه كنتيجة لطيرات تدريسية معينة ، فهمت فجأة معنى نظرية توفقت في وقت سابق في الكلية	٢٨
٢.٠٩١	٠.٣٤٧	١.٠٧١	٠.٣٨٩	R.T-P	فقط عندما يوفر أساتذتي معلومات نظرية يمكنني أن أصبح على بينة بأني كنت أبحث بدون وعي عن تلك المعلومات	٢٩
-	-	١.٠٠٠	٠.٤٠٣	R.T-P	من خلال النظرية التي توفقت أثناء الاجتماعات في المدرسة ، أستطيع أن أكسب خبرات جديدة بشكل جيد	٣٠
٢.٥٠٥	٠.١٤٥	٠.٥١٠	٠.٣٥٧	P-OE	تحدد درجة رضائي بشكل كبير عن شرحي للدرس ما يبدى وجود مناخ عمل جيد في الفصل	٣١
٤.٤٠٨	٠.١٩٨	٠.٨٧١	٠.٧٧٦	P-OE	أرضى عن درس شرحه لاسيما عندما يظهر من دافعية/إنجازات التلاميذ أن موضوع الدرس قد وصل إليهم	٣٢
-	-	١.٠٠٠	٠.٨٧١	P-OE	أرضى عن درس شرحه لاسيما عندما أرى أن الطريقة التي يتحل بها التلاميذ المشكلات أثناء الدرس تشير إلى فهمهم لحواه	٣٣
٢.٢٤٢	٠.٢٣٤	٠.٥٢٥	٠.٣٢١	P	الدرس الذي شرحته بشكل خاطيء يظل يشغل بالي على الأقل لبقية اليوم	٣٤
٢.٢٥٦	٠.٢٥٥	٠.٥٧٦	٠.٣٢٥	P	بعد خبرة تدريسية مقلقة (مزعجة) أحتاج أحد أساتذتي أو مشرف التربية العملية ليخبرني ما إذا كان هذا الأمر عادى في هذه المرحلة	٣٥
٢.٦١٨	٠.٤٧٣	١.٢٣٩	٠.٤٨١	P	استغرق وقتاً للتغلب على خبرة تدريسية سيئة	٣٦
-	-	١.٠٠٠	٠.٥٢٦	P	عندما يخرج شرح الدرس عن سيطرتي (يدى) ، أشعر في الغالب بالضيق	٣٧
٤.٢٦٥	٠.١٥٦	٠.٦٦٥	٠.٤٥١	A	أحاول معرفة قدر مساهمتي الخاصة في شرح درس خرج من سيطرتي (يدى)	٣٨

النسبة المخرجة	الحفظ المعياري	الوزن الإجمالي	الوزن المعياري	البيد	البنود	م
-	-	١٠٠٠	٠٠٥١٤	A.	أنا لا أفكر في درس شرحته بشكل سيء	٣٩
٣٠١٧٣	٠٠١٠٤	٠٠٣٣١	٠٠٣١٠	A.	بعد درس شرحته بشكل سيء ، أحاول أن أجد حلاً في الدرس التالي	٤٠

ملحوظة : القيم المخرجة للنسبة المخرجة (١٠٩٦ ، ٢٠٥٨ ، ٣٠٢٤) دالة عند مستويات الدلالة الإحصائية (٠٠٠٥ ، ٠٠٠١ ، ٠٠٠٠١) على الترتيب .

الاختصاصات : النماذج العقلية (MM) Mental Models ، الربط بنشاط النظرية بالتطبيق (A.T) Actively relate Theory in Practice ، تجنب (A.) Avoidance ، الازدحام (P.) Preoccupation ، الظروف الموجه نحو التعلم (P-OE) Pupil-Oriented Evaluation ، المناقشة (D) Discussion ، إعادة تنشيط ربط النظرية بالتطبيق (R.T-P) Reactively relate Thorey in Practice ، الاستخدام الواسع المسبق للمرشد (UoM) Broad Use of Mentor .

من الجدول (٣) السابق يتضح أن جميع تقديرات الأوزان الإحصائية المعيارية (تشيعات البنود) أكبر من (٠٠٣) وتتراوح بين (٠٠٣٠٠) ، (٠٠٨٨٠) ، وجميع قيم النسبة المخرجة دالة إحصائياً ، وبعمامة فإن المؤشرات تشير بوضوح إلى استقرار البنية الكامنة لتوجهات تعلم التدريس في البيئة الهولندية والبيئة المصرية ، وهذا مؤشر على صدق بنود المقياس .

ثبات درجات استبيان توجهات تعلم التدريس

في الدراسة الأصلية للاستبيان بلغت قيم معامل ألفا لكرونباخ للأبعاد الفرعية المتضمنة في العوامل الثلاثة المكونة لبنية توجهات تعلم التدريس (٠٠٧٩ ، ٠٠٧٢ ، ٠٠٧٨ ، ٠٠٦٧ ، ٠٠٧٠ ، Scalability ٠٠٦٤ ، ٠٠٧٥ ، ٠٠٥٥) على الترتيب وحسب أيضاً معامل لوفينجر للتدرج Coefficient Loewinger's H لقياس تجانس البنود* وكانت القيم (٠٠٣٨ ، ٠٠٤٧ ، ٠٠٤٠ ، ٠٠٤٠ ، ٠٠٣٥ ، ٠٠٤٣ ، ٠٠٥٠ ، ٠٠٤٣) ، أما في الدراسة الحالية فقد تم حساب قيم معامل ألفا لكرونباخ لدرجات أفراد العينة الاستطلاعية ، وكانت (٠٠٧٦٥ ، ٠٠٦٣٧ ، ٠٠٧١٨ ، ٠٠٨٨٥ ، ٠٠٦٤٢ ، ٠٠٧١٠ ، ٠٠٦٧٢ ، ٠٠٦٥١) للأبعاد على الترتيب وبهذا فإن الصورة المعربة من استبيان توجهات تعلم التدريس تتميز بقدر مناسب من الثبات ، وذلك في إطار نتائج الدراسة الشهيرة Ten Berge, Snijders and Zegers (1978) التي توصلت إلى أن معامل ألفا يمثل الحد الأدنى لسلسلة من طرق تقدير معامل ثبات أداة القياس ذات الاستجابات من نوع ليكرت ، أي يتمتع استبيان توجهات تعلم التدريس باتساق داخلي مقبول .

* الحد الأدنى للقيمة المقبولة لهذا المعامل (٠٠٣٠) .

الصورة النهائية لاستبيان توجهات تعلم التدريس

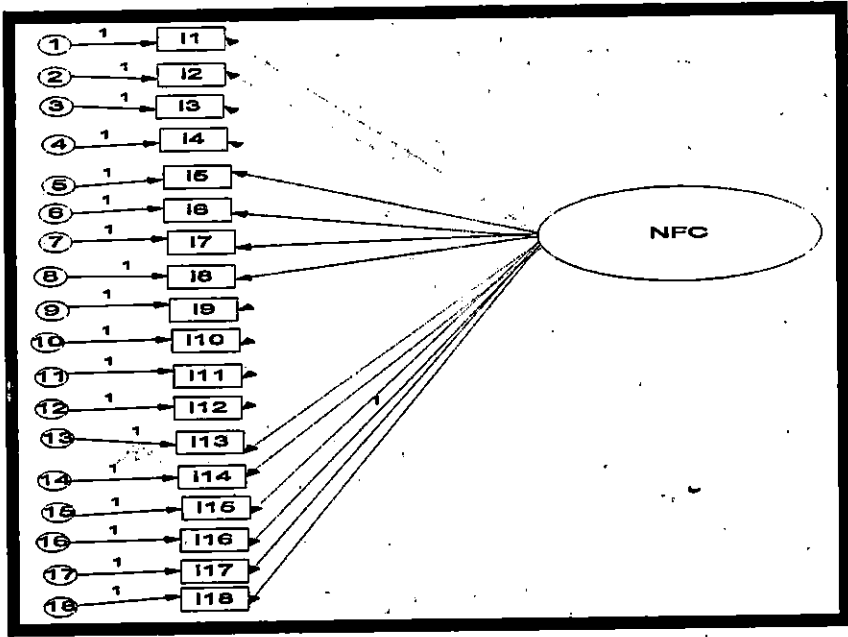
يتكون الاستبيان من (٤٠) بنداً ، وتكون الاستجابة هذه البنود على مقياس من نوع ليكرت خماسي التدرج ، بحيث يمثل الرقم (١) أرفض بشدة ، والرقم (٥) موافق بشدة للبنود من (١) إلى (٣٨) ، أما لبقية البنود يمثل الرقم (١) ينطبق على تماماً ، والرقم (٥) لا ينطبق على مطلقاً للبنود من (٣٨) إلى (٤٠) . ويتكون من ثلاثة أبعاد هي النماذج العقلية ، وأنشطة التعلم والتنظيم ، وتنظيم الوجدان . يتكون البعد الأول من (٨) بنود وأعلى درجة (٤٠) والدرجة المتوسطة (٢٤) وأقل درجة (٨) ، أما البعد الثاني فيتكون من خمسة أبعاد فرعية ويتكون من (٢٥) بنداً وأعلى درجة (١٢) والدرجة المتوسطة (٧٥) وأقل درجة (٢٥) ، أما البعد الثالث وهو تنظيم الوجدان فيتكون من بعدين ويتكون من (٧) بنود وأعلى درجة (٣٥) والدرجة المتوسطة (٢١) وأقل درجة (٧) .

(٢) مقياس الحاجة إلى المعرفة (تعريب : الباحث)

طوره (Cacioppo, Petty and Kao (1984) ، ويتكون هذا المقياس من ١٨ بنداً تقيس رغبة الطلاب في الانشغال بالأنشطة المعرفية التي تتطلب جهداً كبيراً ، وقد قام الباحث بتعريب بنود الاستبيان وعددها (١٨) بنداً ، وتم عرضها على متخصصين في اللغة الإنجليزية لمراجعة الترجمة ، ثم عرضت البنود بعد استيفاء التعديلات على مجموعة من المتخصصين في علم النفس التربوي ولم تسفر المراجعة عن أى حذف للبنود .

صدق بنود مقياس الحاجة إلى المعرفة

استخدم مقياس الحاجة إلى المعرفة تقريباً في جميع البحوث والدراسات السابقة حول العالم سواء النسخة الأولى المكونة من (٣٤) بنداً المعدة عام ١٩٨٢م أو النسخة الأخيرة المختصرة المستخدمة في الدراسة الحالية وهي الصورة التي تم نقلها للبيئة الألمانية والتركية والإيرانية والعربية وتميز المقياس بدلالات صدق في مختلف هذه البيئات ، وفي الدراسة الأصلية للمقياس تم استخدام التحليل العاملى الإستكشافي حيث وجد أن البنود تتشعب على عامل واحد فقط ، ، وفي الدراسة الحالية قام الباحث باستخدام التحليل العاملى التوكيدى لفحص البنية الكامنة للمقياس من خلال دراسة مطابقة البيانات التي تم جمعها مع النموذج الوارد في الشكل التالي بواسطة الحزمة الإحصائية (AMOS (Version 17 :



شكل (٣)

البنية الكامنة للحاجة إلى المعرفة

والجدول الآتي يبين مؤشرات مطابقة النموذج لبيانات مقياس الحاجة إلى المعرفة :

جدول (٥)

مؤشرات جودة مطابقة البيانات لنموذج البنية الكامنة للحاجة إلى المعرفة

RMSEA	PCFI	PNFI	CFI	IFI	RFI	NFI	القيمة الحرجة	القيمة
٠٠٠٥٨	٠٠٩٥٨	٠٠٩٧١	١٠٠٠	١٠٠٠	١٠٠٠	١٠٠٠	٢٠٩٠	القيمة
$RMSEA \leq 05$	$PCFI \geq 95$	$PNFI \geq 95$	$CFI \geq 95$	$CFI \geq 95$	$CFI \geq 95$	$CFI \geq 95$	--	القيمة الحرجة

يتبين من الجدول (٥) السابق أن قيمة χ^2 التي تساوى (٢٠٩٠١) بدرجة حرية (١٥٢) دالة عند مستوى دلالة إحصائية (٠٠٠٠٠١) ، وقيم المؤشرات (PCFI, PNFI, CFI, IFI, RFI, NFI) والتي جميعها لا تقل عن (٠٠٩٥) ، وقيمة المؤشر (RMSEA) القريبة من (٠٠٠٥) تدل على جودة مطابقة البيانات للنموذج .

وبحساب تقديرات الأوزان الانحدارية المعيارية واللامعيارية لبنود مقياس الحاجة إلى المعرفة باستخدام الحزمة الإحصائية AMOS تم التوصل إلى تقديرات دالة لكافة المتغيرات الملاحظة في نموذج التحليل وبالتالي لم تحذف أية بنود ، والجدول التالي يبين تقديرات البنود المكونة للمقياس :

جدول (٦)

تقديرات الأوزان الانحدارية المعيارية واللامعيارية
والخطأ المعياري والنسبة المخرجة لبنود مقياس الحاجة إلى المعرفة

النسبة المخرجة	الخطأ المعياري	الوزن الانحداري اللامعيارى	الوزن الانحداري المعيارى (المتصح)	البنود	٢
٢.٢٦٨	٠.٩٤٤	٢.١٤٢	٠.٥٢٦	أفضل المشكلات المعقدة على المشكلات البسيطة	١
٢.٣٥٠	١.١٦١	٢.٧٢٩	٠.٧١٠	أحب أن أحمل مسئولية التعامل مع الموقف الذى يتطلب الكثير من التفكير	٢
٢.٠١٩	٠.٧٥٩	١.٥٣٢	٠.٣٣٩	أشعر بالرضا في العمل المتأن الجاد ولساعات طويلة	٣
٢.٢٧٨	١.١٦٧	٢.٦٥٩	٠.٥٩٦	فكرة الاعتماد على التفكير للوصول إلى القمة تستهوينى	٤
٢.٣٠٠	١.٠٢٨	٢.٣٦٥	٠.٥٨٥	أستمتع حقاً بالمهمة التى تنطوى على التوصل إلى حلول جديدة للمشكلات	٥
٢.٣٠٣	١.١٢٦	٢.٥٩٣	٠.٥٤٨	أفضل أن تكون حياتى مليئة بالأفكار التى لا بد من أن أحلها	٦
٢.٠١١	٠.٦٩٤	١.٣٩٤	٠.٣٢١	تستهوينى ممارسة التفكير المجرد (التفكير بدون استخدام الحواسات - الأدوات)	٧
٢.١٢٣	٠.٥٨٠	١.٢٣٧	٠.٣٨٠	أفضل المهام العقلية والصعبة والمهمة على المهام الهامة بعض الشيء ولا تتطلب الكثير من التفكير	٨
٢.١٢٧	٠.٥٩١	١.٢٥٧	٠.٣٧٢	أنتهى عادة من تداول القضايا (المشكلات) حتى عندما لا تؤثر على شخصياً	٩
٢.٢٤٣	٠.٩١٢	٢.٠٤٥	٠.٥٣٣	لا أجد استمتاع في ممارسة التفكير	١٠
٢.٣٤٠	١.١٤٤	٢.١٧٧	٠.٦٢٨	أفضل أن أقوم بشيء يتطلب تفكيراً قليلاً على أن أقوم بشيء يحدى قدراتى الفكرية	١١
٢.٠٥٩	٠.٦٦٩	١.٣٧٨	٠.٣٥٤	أحاول توقع وتجنب المواقف التى يكون لى فيها فرصة على الأرجح لأفكر بعمق فى شيء ما	١٢
١.٩٦٠	٠.٧٠٣	١.٣٧٨	٠.٣٠٠	أفكر فقط بأقصى قدر عندما اضطر إلى ذلك	١٣
٢.١١٩	١.٤٧٧	٣.١٣٠	٠.٤٠٨	أفضل أن أفكر فى مشروعات يومية صغيرة على أن أفكر فى مشروعات طويلة المدى	١٤
٢.٣٢٧	١.٢٨٨	٢.٩٩٦	٠.٥٩٨	أحب المهام التى تتطلب القليل من التفكير واتى قمت بتعلمها لى وقت سابق	١٥
٢.٢٦٨	٠.٩٠٥	٢.٠٥٢	٠.٤٨٩	تعلم طرق جديدة فى التفكير لا يثيرنى كثيراً جداً	١٦

النسبة المخرجة	خطأ المعيارى	الوزن الإختبارى الاصغارى	الوزن الإختبارى المعيارى (التشيع)	البند	م
-	-	١٠٠٠	٠٠٣٣٥	أشعر بالراحة بدلاً من الرضا بعد الانتهاء من مهمة تتطلب الكثير من الجهد العقلى	١٧
١٠٩٦٠	٠٠٦٥٠	١٠٢٧٤	٠٠٣٠٩	يكفىنى أن شيئاً ما جعل المهمة تفلذ ، ولا أهتم بكيفية حدوث ذلك أو سببه	١٨

ملحوظة : القيم المخرجة لنسبة المخرجة (١٠٩٦٠ ، ٢٠٥٨ ، ٣٠٢٤) دالة عند مسحات الدلالة الإحصائية (٠٠٠٠١ ، ٠٠٠١ ، ٠٠٠٥) على الترتيب .

ويتضح من الجدول (٦) السابق أن جميع تقديرات الأوزان الإختبارية المعيارية (تشيعات البنود) أكبر من (٠،٣) وتتراوح بين (٠،٣٠٠) ، (٠،٧١٠) ، وجميع قيم النسبة المخرجة دالة إحصائياً ، وهذا مؤشر على صدق بنود المقياس وهذا يكون المقياس قد حافظ على بينته الكامنة مستقرة في البيئة المصرية .

كما فحص الباحث الصدق التقارى لبند المقياس ، حيث تم حساب معامل الارتباط المصحح Corrected Item-Total Correlation لكل بند من البنود وذلك من خلال حذف درجة البند من الدرجة الكلية للمقياس Corrected Item-Total Correlation ، وقد اعتمد الباحث على المعيار الذى ذكره كلاين (1986) Kline بأن معامل الارتباط المصحح المقبول لا يقل فى تقديره عن (٠،٢٠) كحد أدنى موسى به لتضمين البند فى المقياس ، والجدول التالى يبين معاملات الارتباط المصححة :

جدول (٧)

معاملات الارتباط (٧) المصححة لبند مقياس الحاجة إلى المعرفة

م	(٧) المصحح	م	(٧) المصحح	م	(٧) المصحح	م	(٧) المصحح	م	(٧) المصحح	م	(٧) المصحح
١	٠٠٤١٧	٤	٠٠٥٠٥	٧	٠٠٢٣٢	١٠	٠٠٤٩٢	١٣	٠٠٣٩١	١٦	٠٠٤٧٤
٢	٠٠٥٦٦	٥	٠٠٤٧٩	٨	٠٠٢٨٣	١١	٠٠٥٤٩	١٤	٠٠٣٧٢	١٧	٠٠٣٤٢
٣	٠٠٢٦٦	٦	٠٠٤٦٦	٩	٠٠٣٢٣	١٢	٠٠٣٧٨	١٥	٠٠٥٧٨	١٨	٠٠٣٠٠

يتبين من الجدول السابق (٧) أن تقديرات معاملات الارتباط المصححة تراوحت بين (٠،٢٣٢) ، (٠،٥٧٨) مما يشير إلى أن الصدق التقارى للمقياس مقبول .

ثبات درجات مقياس الحاجة إلى المعرفة

تم استخدام طريقة إعادة الاختبار لتقدير معامل الثبات للصورة الأصلية للمقياس بعد تطبيقه على عينة من طلاب الجامعة وقد بلغ تقدير معامل الثبات (٠,٩٥) ، أما في الدراسة الحالية فقد تم حساب معامل ألفا لكرونباخ وبلغت قيمته (٠,٧٩١) ، وذلك بعد التأكد من عدم وجود درجات كليه متطرفة Outliers تؤثر في تضخم قيمة المعامل ، وتشير قيمة المعامل إلى أن المقياس يتمتع بقدر مناسب من الثبات أى يتمتع المقياس باتساق داخلي مقبول .

الصورة النهائية لمقياس الحاجة إلى المعرفة

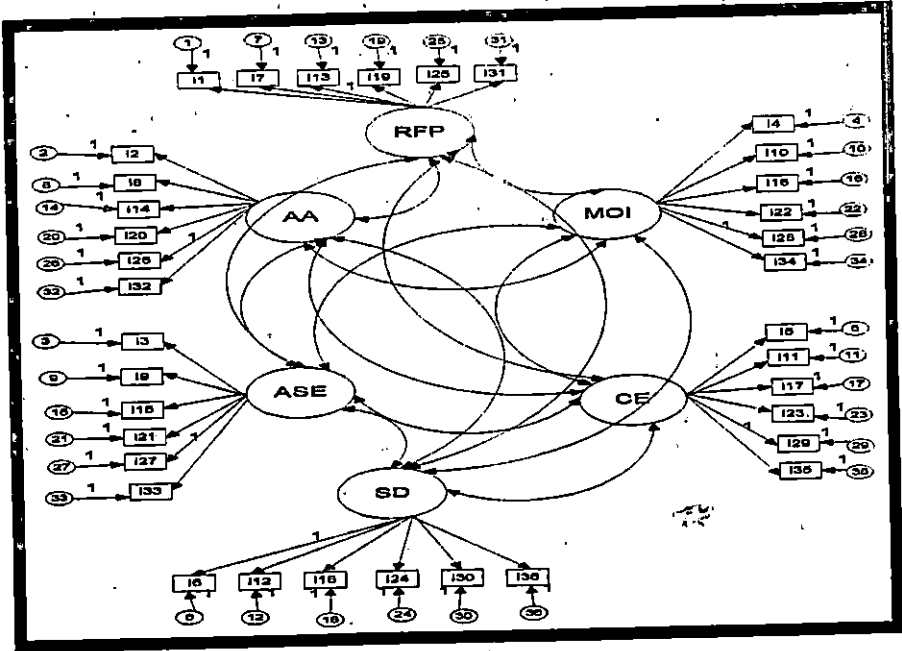
يتكون المقياس من (١٨) بنداً ، وتكون الاستجابة لهذه البنود على مقياس من نوع ليكرت خماسي التدرج ، بحيث يمثل الرقم (١) لا تنطبق على الإطلاق ، والرقم (٥) تنطبق تماماً . وتُجمع الدرجات بعد إجراء تدرج عكسي للبنود المصاغة بشكل سلبى . وأقل درجة على المقياس (١٨) وأعلى درجة على المقياس (٩٠) والدرجة المتوسطة (٥٤) ، وتشير الدرجات الأعلى إلى حاجة أعلى إلى المعرفة .

(٣) مسح التوجهات الأكاديمية (تعريب : الباحث)

أعد أصل الأداة (Davidson, Beck and Silver (1999) ، ويتكون من (٣٦) بنداً موزعة على ستة أبعاد هي : القراءة للحصول على المتعة ، وفاعلية الذات الأكاديمية ، والتعبير الابتكاري ، واللامبالاة الأكاديمية ، واعتماد البنية ، ونقص الثقة في أعضاء هيئة التدريس . وقد قام الباحث بتعريب بنود الأداة وعددها (٣٦) بنداً ، وتم عرضها على متخصصين في اللغة الإنجليزية لمراجعة الترجمة ، ثم عرضت البنود بعد استيفاء التعديلات على مجموعة من المتخصصين في علم النفس التربوي ولم تسفر المراجعة عن أى حذف للبنود .

صدق بنود مسح التوجهات الأكاديمية

في الدراسة الأصلية للأداة تم فحص صدق البناء من خلال دراسة العلاقة بين درجات التوجهات الست مع تسعة قياسات للشخصية (الدافعية الداخلية ، الدافعية الخارجية ، التوجه نحو الدرجات ، توجه التعلم ، التفتح ، الحاجة إلى البنية ، الشك الذاتي ، التحصيل ، الشك) ، أما في الدراسة الحالية فقد استخدم الباحث التحليل العاملي التوكيدي لفحص البنية الكامنة للأداة من خلال دراسة مطابقة البيانات التي تم جمعها مع النموذج الوارد في الشكل التالي بواسطة الحزمة الإحصائية AMOS (Version 17) :



شكل (٥)

البنية الكامنة للتوجهات الأكاديمية

والجدول الآتي يبين مؤشرات مطابقة البيانات للنموذج :

جدول (١٠)

مؤشرات جودة مطابقة البيانات لنموذج البنية الكامنة للتوجهات الأكاديمية

RMSEA	PCFI	PNFI	CFI	GFI	AGRFI	NFI	χ^2	
٠.٠٥٤	٠.٩٩	٠.٩٥	١.٠٠	١.٠٠	١.٠٠	١.٠٠	٢٠٠.١	القيمة
$RMSEA \leq .05$	$PCFI \geq .95$	$PNFI \geq .95$	$CFI \geq .95$	$GFI \geq .95$	$AGRFI \geq .95$	$NFI \geq .95$	-	القيمة المرجوة

يتبين من الجدول (١٠) السابق أن قيمة χ^2 التي تساوي (٢٠٠.١٤) بدرجة حرية (٥٨٠) ،
 وقيم المؤشرات (PCFI, PNFI, CFI, IFI, GFI, AGRFI, NFI) والتي جميعها لا تقل عن
 (٠.٩٥) ، وقيمة المؤشر (RMSEA) القريبة من (٠.٠٥) تدل على جودة مطابقة البيانات للنموذج .

وبحساب تقديرات الأوزان الانحدارية المعيارية واللامعيارية لبنود مسح قياس التوجهات الأكاديمية باستخدام الحزمة الإحصائية AMOS تم التوصل إلى تقديرات دالة لكافة المتغيرات الملاحظة في نموذج التحليل وبالتالي لم تحذف أية بنود ، والجدول التالي يبين تقديرات البنود المكونة لمسح التوجهات الأكاديمية :

جدول (١١)

تقديرات الأوزان الانحدارية المعيارية واللامعيارية
والخطأ المعياري والنسبة الحرجة لبنود مسح التوجهات الأكاديمية

م	العبارات	العدد	الوزن الانحداري المعيارى (الضخ)	الوزن الانحداري اللامعيارى	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة
١	احب أن أبحث في مكتبة الكلية عن الكتب التي تثير اهتمامي حتى ولو لم أكن أعمل في أحد تكميلات مقرر ما	RFP	٠,٣٨٧	٠,٦٧٣	٠,١٦٦	٤,١٤٠
٢	لا أحضر المحاضرة إذا اعتقدت أن مضمونها خارج سياق الامتحان	AA	٠,٣٠٠	١,٢٩٤	٠,٥١٠	٢,٥٣٩
٣	أتساءل أحيانا إذا ما كنت طالبا جامعا حقيقيا	ASE	٠,٣٧٣	١,٠٧٥	٠,٤٦١	٢,٣٣٢
٤	يستمتع بعض أعضاء هيئة التدريس بإعطاء الطلاب درجات منخفضة	MI	٠,٥٥١	٠,٧٥١	٠,١٥٨	٤,٧٩٦
٥	من المهم أن نتعلم عن ثقافات الآخرين وأساليب حياتهم	CE	٠,٣١٨	٠,٥٥٤	٠,٢٦٠	٢,١٣١
٦	وظيفة عضو هيئة التدريس أن يضع التعليمات الخاصة بالمقرر ، ووظيفة الطالب أن يتبع هذه التعليمات	SD	٠,٣١٣	٠,٦٧١	٠,٣٤١	١,٩٧٠
٧	القراءة هي واحدة من الهوايات المفضلة	RFP	٠,٧٠٨	١,٠٠٠	-	-
٨	في مقررات "النجاح - الفشل" (المقررات الصعبة جدا) ، أحاول بذل جهدا كاليا لتجنب الفشل	AA	٠,٣١٣	٠,٤٩٣	٠,٢٤٣	٢,٠٣١
٩	في أي وقت إن كنت حقا في حاجة إلى الحصول على درجة جيدة في الامتحان ، أستطيع الحصول عليه	ASE	٠,٣٦٤	١,١٣٥	٠,١٠٨	٣,٢٨٧
١٠	يبدو أن أعضاء هيئة التدريس في بعض الأحيان يضعون أسئلة الامتحان خارج المقرر	MI	٠,٣٤٨	١,٠٥٢	٠,١٥٧	٣,٣٢٢
١١	أنا شخص مبتكر جدا	CE	٠,٥٤٥	١,٦٧٩	٠,٥٧٣	٢,٩٢٩
١٢	أنا أفضل بكثير الأسئلة الواقعية الواضحة عن الأسئلة المجردة والتصورية (المفاهيمية)	SD	٠,٤٦٦	١,٠٠٠	-	-
١٣	الكتب الوحيدة التي أشتريها في أي وقت مضى هي للمقررات التي أدرسها	RFP	٠,٥٩١	١,٠٠٠	-	-

م	العبارات	الرمز	الوزن الإجمالي الوزن الإجمالي (النسبة المئوية)	الوزن الإجمالي الوزن الإجمالي	النسبة المئوية النسبة المئوية
١٤	هدفي هو الحصول على أفضل درجة أستطيع الحصول عليها بدون بذل الكثير من الجهد في العمل (حضور المحاضرات ، المذاكرة ، الخ)	AA	٠.٣٢٤	٠.٨٢٤	١.٩٨٦
١٥	أحياناً أشعر أنني أجهل كيفية الحصول على درجات جيدة	ASE	٠.٥٣٦	٠.٩٤٨	٥.٠٠٢
١٦	إذا عمل الطالب بجد ولم ينجح ، فإنه ربما يكون خطأ عضو هيئة التدريس	MI	٠.٣٨٥	٠.٥١٥	٣.٦٢٤
١٧	تعلم الأشياء الجديدة يكون مشيراً	CE	٠.٣٣٨	٠.٦١٠	٢.٠٣٤
١٨	يجب أن يكون مكان المذاكرة هادئاً تماماً	SD	٠.٤٦٨	٠.٩٤٦	٣.٥٠٥
١٩	أقرأ أحياناً قراءة اختيارية (حرة) على الرغم من أنني أعلم أنها لن تؤثر في درجاتي	RFP	٠.٣٠٠	٠.٤٦٠	٣.١٠٧١
٢٠	أضع خطة لمذاكرتي مقدماً ، وأتمسك بهذه الخطة إلى حد كبير	AA	٠.٣١٣	٠.٨٢٣	٢.٠٥٢
٢١	قلق الامتحان يقلل من درجاتي كثيراً	ASE	٠.٤٢٠	٠.٧٤٥	٤.٠٨٧
٢٢	يكلف المحاضرون (أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم) الطلاب بأعمال كثيرة جداً	MI	٠.٤٥٣	٠.٦١٧	٤.١٣٦
٢٣	أنا أفضل كثيراً التكاليف التي تتيح لي المجال لأفكاري الإبداعية الخاصة بدلاً من التكاليف التي يفترض في الجميع أداء نفس الشيء إلى حد كبير	CE	٠.٧١٧	٢.٧٥٠	٣.٠٨١
٢٤	تزداد الدرجات بهدف مثالي أسعى للعمل من أجله	SD	٠.٣٣١	٠.٦١٧	٢.٨٠٨
٢٥	أنا أستمتع بقراءة الكتب في مختلف الموضوعات	RFP	٠.٧٤٦	١.٠٦٤	٧.٧١٩
٢٦	أميل إلى المذاكرة المقطعة ، وليس في وتيرة منتظمة ومتسقة	AA	٠.٣٥٩	١.٣٤٥	٢.٨٨٦
٢٧	أنا متميز جداً في تخمين أسئلة الامتحانات مسبقاً	ASE	٠.٣٣٩	٠.٣٧٩	٢.٥٦١
٢٨	ليس من العدل من أعضاء هيئة التدريس إعطاء امتحانات فجائية	MI	٠.٣١٤	٠.٢٧٧	٢.١٢٥
٢٩	أنا أفضل التكاليف التي يتوقع فيها من الطلاب صياغة أجوبة إبداعية وليس مجرد تلخيص عمل الآخرين	CE	٠.٨٠٦	٢.٩٦٢	٣.٠٨٦
٣٠	من المهم جداً أن يقوم عضو هيئة التدريس بتوضيح كاف لما يجب على الطلاب القيام به من أجل تحقيق النجاح	SD	٠.٥٩٢	٠.٧٩٣	٣.٨٩٦
٣١	أنا أحاول أن أخصص وقتاً للقراءة الخارجية (الحرة) بصرف النظر عن متطلبات العمل في المقررات	RFP	٠.٥٣١	٠.٧٨٨	٥.٧٣٩

م	العبارات	العدد	الوزن الإحصائي (النسبة المئوية)	الوزن الإحصائي الموزن	الحظا المعيارى	النسبة المخرجة
٣٢	أحاول أن أعمل جاهدا بدرجة كافية لأحصل على الدرجة الذى أحتاجها فى المقرر	AA	٠٠٣٩٤	١٠٠٠	-	-
٣٣	أنا ألقى بدرجة كبيرة باننى قد لا أحصل على الدرجة التى أحتاجها	ASE	٠٠٦٧٨	١٠٠٠	-	-
٣٤	يكتب أعضاء هيئة التدريس فى بعض الأحيان أسئلة خادعة (معقدة / صعبة) فقط لأجل تضليل (تشويش / إرباك) الطلاب	MI	٠٠٦٥٤	١٠٠٠	-	-
٣٥	أنا أفضل المحاضرات التى يتم فيها تشجيع الطلاب على المشاركة بنشاط فى المناقشات	CE	٠٠٣٠٠	١٠٠٠	-	-
٣٦	أنا أكره أن يحدد (يطلب) عضو هيئة التدريس بحثا ولا يعطى إرشادات محددة وتعليمات	SD	٠٠٣٠٠	٠٠٦٦١	٠٠٢٥٥	٢٠٥٩٣

ملحوظة: القيم المخرجة للنسبة المخرجة (٣٠٢٤، ٢٠٥٨، ١٠٩٦) دالة عند مستويات الدلالة الإحصائية (٠٠٠٥، ٠٠٠١، ٠٠٠٠١) على الترتيب. الإحصائيات: القراءة للحصول على المتعة (RFP)، التعبير الابتكارى (CE)، فاعلية الذات الأكاديمية، نقص الثقة فى أعضاء هيئة التدريس (MI)، اعتماد البنية (SD)، نقص الثقة فى أعضاء هيئة التدريس (Mistrust of Instructors) .

ويتضح من الجدول (١١) السابق أن جميع تقديرات الأوزان الإحصائية المعيارية (تشبهات البنود) أكبر من (٠،٣) وتتراوح بين (٠،٣٠٠)، (٠،٨٠٦)، وهذا مؤشر على صدق بنود الأداة وبهذا يكون مسح التوجهات الأكاديمية قد حافظ على بنيته الكامنة مستقرة فى البيئة المصرية.

ثبات درجات مسح التوجهات الأكاديمية

فى الدراسة الأصلية للأداة تم تقدير معامل ألفا لكرونباخ وبلغت تقديرات المعامل (٠،٧٦)، (٠،٦٨، ٠،٧٠، ٠،٨٦، ٠،٨٢، ٠،٦٣) للأبعاد (القراءة للحصول على المتعة، اللامبالاة الأكاديمية، فاعلية الذات الأكاديمية، نقص الثقة فى أعضاء هيئة التدريس، التعبير الابتكارى، اعتماد البنية) على الترتيب، أما فى الدراسة الحالية فقد بلغت تقديرات معامل ألفا (٠،٧٠٦، ٠،٧٨٨، ٠،٧٣٩، ٠،٧٨٩، ٠،٧٠٥، ٠،٧٨٤) للأبعاد (القراءة للحصول على المتعة، اللامبالاة الأكاديمية، فاعلية الذات الأكاديمية، نقص الثقة فى أعضاء هيئة التدريس، التعبير الابتكارى، اعتماد البنية) على الترتيب، وذلك بعد التأكد من عدم وجود درجات كلية متطرفة Outliers تؤثر فى تضخم قيم المعامل، وقيم المعامل تشير إلى أن مسح التوجهات الأكاديمية يتمتع بقدر مناسب من الثبات، أى يتمتع المقياس باتساق

داخلي مقبول .

الصورة النهائية لمسح التوجهات الأكاديمية

يتكون مسح التوجهات الأكاديمية من (٣٦) بدءاً موزعة بالتساوي على ستة أبعاد (القراءة للحصول على المتعة ، اللامبالاة الأكاديمية ، فاعلية الذات الأكاديمية ، نقص الثقة في أعضاء هيئة التدريس ، التعبير الابتكاري ، اعتماد البنية) ، وأعلى درجة على المسح هي (١٨٠) وأقل درجة (٣٦) والدرجة المتوسطة (١٠٨) . وتصحح الاستجابات بحيث تعطي الاستجابات في حالة البنود الموجبة الدرجات (٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١) والعكس في حالة العبارات السالبة .

المعالجة الإحصائية

استخدمت الدراسة الحالية الأساليب الإحصائية التالية لاختبار فروض الدراسة :

١. اختبار تحليل التجمع (التحليل العنقودي) Cluster Analysis بطريقة (k-means method) .

٢. تحليل الانحدار بطريقة Stepwise .

نتائج الدراسة وتفسيرها

نتائج اختبار الفرض الأول وتفسيرها

ينص الفرض الأول على "لا يتوقع أن يكون مستوى الحاجة إلى المعرفة والدافعية العقلية لدى طلاب الفرقة الرابعة (تعليم عام) بكلية التربية بقنا في المستوى المتوسط" ، واختيار هذا الفرض قام الباحث بمقارنة متوسط درجات الطلاب عينة الدراسة الأساسية على مقياس الحاجة إلى المعرفة بالمتوسط النظري كما بالجدول التالي :

جدول (١٢)

مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى الطلاب عينة الدراسة الأساسية (ن = ١٠٥)

المستوى	حدود الثقة للمتوسط		الخطأ المعياري للمتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط التجريبي في	المتوسط النظري	التغير
	الأعلى	الأدنى					
أعلى قليلاً من المتوسط	٥٨،٤١٢	٥٥،١٨٨	٠،٨١	٨،٣٣	٥٦،٨	٥٤	الحاجة إلى المعرفة

• ملحوظة : حدود الثقة بالجدول عند مستوى دلالة إحصائية (٠،٠٥)

يتبين من الجدول (١٢) السابق أن الطلاب-المعلمين حققوا مستوى أعلى قليلاً من المتوسط في الحاجة إلى المعرفة ، أى أن الطلاب-المعلمين راغبون في البحث عن المعرفة والإنشغال بما يقدر مقبول في تخصصاتهم أو أقسامهم المختلفة ، ويفسر الباحث ذلك من خلال السياق الدراسي حيث أن نسبة كبيرة من الطلاب-المعلمين المتحقين بالدراسة في برامج إعداد معلم التعليم العام للمرحلة الإعدادية أو الثانوية كانت تطلعاتهم الالتحاق بما يعرف بكليات القمة (كليات التخصصات الطبية - كليات التخصصات الهندسية - كلية الإعلام - كلية الاقتصاد والعلوم السياسية) ، بالإضافة إلى ضياع أحلام الكثير منهم بعد قبولهم بكلية التربية من الالتحاق بالشعبة التي يرغبون في الدراسة بها وعلى وجه التحديد الالتحاق بشعبتي اللغة الإنجليزية واللغة الفرنسية ويجدون أنفسهم مضطرين للاختيار من بين الالتحاق بوحدة من شعبتي (اللغة العربية - التاريخ - الفلسفة والاجتماع) في حين أن نسبة ليست صغيرة من هؤلاء الطلاب تقوم بالتحويل من التعليم العام إلى التعليم الأساسي ليلتحقوا بشعبة اللغة الإنجليزية كما تقوم بعض الطالبات بالتحويل إلى شعبة الطفولة .

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة فادية محروس جرجيس (٢٠٠٦) ؛ دراسة Tok (2010) بأن الطلاب-المعلمين لديهم مستوى أعلى من المتوسط من الحاجة إلى المعرفة ، وتختلف مع نتيجة دراسة فراس أحمد الحمورى وأحمد سعيد أبو مخ (٢٠١١) بأن مستوى الحاجة إلى المعرفة متوسط ، ومع نتيجة دراسة سهام عربي زايد سدخان (٢٠١٢) بأن مستوى الحاجة إلى المعرفة مرتفع .

نتائج اختبار الفرض الثاني وتفسيرها

ينص الفرض الثاني على "لا يمكن تمييز الأنماط المختلفة للتوجهات الأكاديمية لدى الطلاب-المعلمين بالفئة الرابعة (تعليم عام) بكلية التربية بقنا" ، واختيار هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار تحليل التجمع بواسطة طريقة متوسطات التجمعات بمعالجة بيانات أفراد العينة الأساسية على الأبعاد الستة للتوجهات الأكاديمية وكانت النتائج كما يلي :

جدول (١٣-١)

مراكز التجمعات النهائية للتوجهات الأكاديمية وأحجام عيناتها الفرعية

التجمع الثالث		التجمع الثانى		التجمع الأول		التوجهات الأكاديمية
حجم العينة	المركز	حجم العينة	المركز	حجم العينة	المركز	
٤٣	٢٢،٩٣	٣١	٢٤،٥٥	٣١	١٥،٩٧	القراءة للحصول على المتعة
	١٦،٦٥		١٧،٩٤		١٥،٨٤	اللامبالاة الأكاديمية
	١٥،٨١		١٨،٠٣		١٧،١٠	فاعلية الذات الأكاديمية
	١٢،٤٧		١٨،٥٥		١٢،٩٠	نقص الثقة في أعضاء هيئة التدريس
	٢٤،٢٣		٢٣،٧٧		٢٢،٨٤	التعبير الابتكارى
	١٠،٥١		١١،٣٢		١٠،٤٨	اعتماد البنية

يتضح من الجدول السابق (١٣-١) أنه يمكن تمييز ثلاثة تجمعات للتوجهات الأكاديمية لدى طلاب الفرقة الرابعة (تعليم عام) بكلية التربية بقنا وقد بلغت أحجام العينات الفرعية للتجمعات (٣١ ، ٣١ ، ٤٣) بنسبة (٢٩،٥٢ % ، ٢٩،٥٢ % ، ٤٠،٩٦ %) من عينة الدراسة الأساسية ويأتى التجمع الثالث كأكبر التجمعات من حيث حجم العينة ويتساوى حجم عينة التجمعين الأول والثانى ، وفيما يلى المسافات بين مراكز التجمعات النهائية Distances between Final Cluster Centers كما بالجدول التالى :

جدول (١٣-٢)

المسافات بين مراكز التجمعات النهائية للتوجهات الأكاديمية

التجمع	الأول	الثانى	الثالث
الأول	-		
الثانى	١٠،٥٩٩	-	
الثالث	٧،٢٧٤	٦،٨٦٠	-

ويتضح من الجدول (١٣-٢) السابق أن المسافات بين التجمعات تبين تمايز أو استقلال التجمعات الثلاث حيث يعد التمايز وهو نقيض التشابه بين التجمعات Similarity between Clusters بمثابة رد فعل للمسافات غير الصغيرة بين مراكز التجمعات ، وللتأكد من صدق التجمع أو التصنيف أى تمايز التجمعات استخدم الباحث اختبار تحليل التباين أحادى الإتجاه بين التجمعات الثلاثة فى التوجهات الأكاديمية الستة كما بالجدول التالى :-

جدول (١٣-٣)

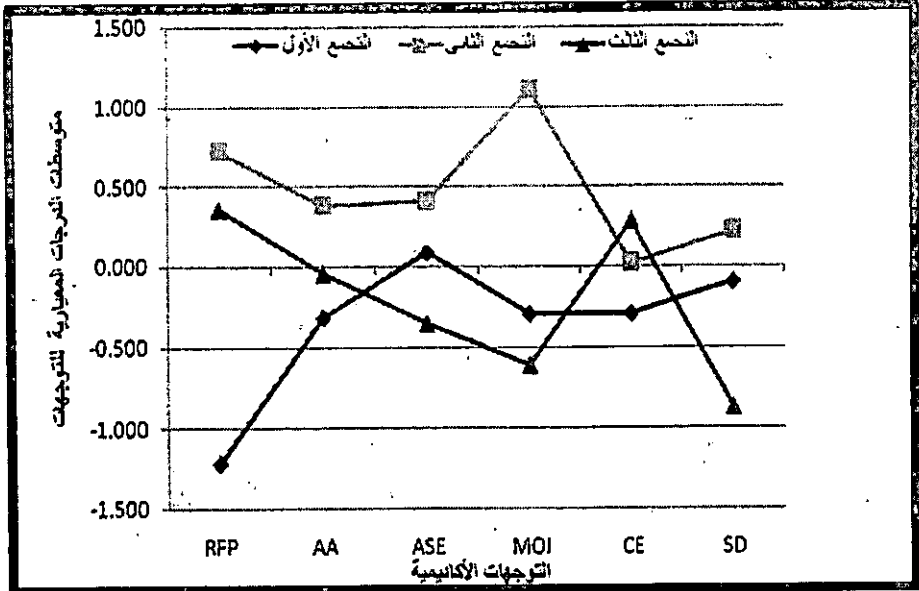
تحليل التباين أحادى الإتجاه بين التجمعات الثلاث في التوجهات الأكاديمية*

مستوى الدلالة	قيمة "ف"	الخطأ		التجمع		التوجهات الأكاديمية
		درجة الحرية	متوسط المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	
٠.٠٠٠١	٩٥.٨٨٥	١.٠٢	٦.٨٩٦	٢	٦٦١.٢٦٣	القراءة للحصول على المتعة
٠.٠٠٥	٤.١١٦	١.٠٢	٨.٤٤٩	٢	٣٤.٧٧٩	اللامبالاة الأكاديمية
٠.٠٠١	٥.٨٩٧	١.٠٢	٧.٧٤٧	٢	٤٥.٦٨٦	فاعلية الذات الأكاديمية
٠.٠٠٠١	٥٦.٥٣٨	١.٠٢	٦.٧٥٦	٢	٣٨١.٩٥٣	نقص الثقة في المعلمين
٠.٠٠٥	٤.٣٩٤	١.٠٢	٤.٠٢٢	٢	١٧.٦٧١	التعبير الابتكاري
٠.٠٠٥	٤.٣٧٩	١.٠٢	٣.٩٧٣	٢	١٧.٣٩٨	اعتماد البنية

ملحوظة: قيم اختبار (١.٠٢.٠٢) الحرجة عند مستويات الدلالة الإحصائية (٠.٠٠١، ٠.٠٠٥، ٠.٠١، ٠.٠٥، ٠.١) هي (٤.٨٤، ٣.٠٠٩) على الترتيب.

يتضح من الجدول (١٣-٣) السابق أن تحليل التباين أحادى الإتجاه بين التجمعات الثلاثة يؤكد صدق وجود ثلاثة تجمعات متميزة في مختلف التوجهات الأكاديمية الستة لدى الطلاب-المعلمين عينة الدراسة الأساسية على أساس درجاتهم على المقاييس الفرعية لمسح التوجهات الأكاديمية. ولتحديد بروفيلات التجمعات الثلاث في التوجهات الأكاديمية قام الباحث بحساب متوسطات الدرجات المعيارية للتجمعات الثلاث في التوجهات الأكاديمية الست وتمثيل ذلك بيانياً، وفيما يلي بروفيلات التجمعات الثلاث:

* يستخدم اختبار "ف" في هذه الحالة لأغراض وصية فقط لأن التجمعات تم اختيارها لتحقيق أقصى قدر من الفروق بين الحالات في التجمعات المختلفة، ومستويات الدلالة المشاهدة ليست مصححة (معالجتها لهذا الغرض ولذلك لا يمكن تفسيرها كاختبارات للفرض بأن متوسطات التجمعات متساوية).



الاختصاصات : القراءة للمتعة على المتعة ، التعبير الابتكاري ، Reading for Pleasure (RFP) ، الصبر الابتكاري ، Creative Expression
 (CE) ، فاعلية الذات الأكاديمية (Academic Self-Efficacy (ASE) ، اللامبالاة الأكاديمية ، Academic Apathy
 (AA) ، اعتماد البنية ، Structure Dependence (SD) ، نقص الثقة في أعضاء هيئة التدريس ، Mistrust of
 . Instructors (MOI)

شكل (٦)

بروفيلات التجمعات الثلاث في التوجهات الأكاديمية

ويمكن وصف بروفيلات التجمعات الثلاثة المثلة في الشكل (٦) السابق كما يلي :

التجمع الأول : يتميز الطلاب-المعلمون الذين يتمتعون لهذا التجمع بانخفاض توجهاتهم الأكاديمية السالبة (اللامبالاة الأكاديمية ، نقص الثقة في أعضاء هيئة التدريس ، اعتماد البنية) ، وانخفاض توجهاتهم الأكاديمية الموجبة (القراءة للمتعة على المتعة ، التعبير الابتكاري) ، ومتوسطين في أحد التوجهات الأكاديمية الموجبة (فاعلية الذات الأكاديمية) ، ويعد توجه القراءة للحصول على المتعة التوجه الأكثر انخفاضاً بشكل واضح ، ويطلق الباحث على هذا النمط أو التجمع مسمى التوجهات الأكاديمية المنخفضة-المتناقضة Paradoxical-Low academic Orientations.

ويعني انخفاض التوجهات الأكاديمية السالبة (اللامبالاة الأكاديمية ، نقص الثقة في أعضاء هيئة التدريس ، اعتماد البنية) أن هؤلاء الطلاب-المعلمين يتميزون بالتوجه المنخفض نحو الدرجات والتوجه

المرتفع نحو التعلم ويميلون إلى التفكير بشكل مجرد ولديهم مهارات استذكار قوية ولا يعانون من قلق الاختبار ، ويهتمون بالعمل في المقرر الدراسي أكثر من الاهتمام بإظهار النجاح الأكاديمي ولديهم استعداد لبذل الجهد المطلوب للتعلم لأجل التعلم وليس لأجل الدرجات . كما يرون أن أعضاء هيئة التدريس يستخدمون تقويمات مناسبة وغير متحيزة ويعتقدون أن معلمهم مهتمين بالضغوط التي يخبرونها وبالبنية يعلمون لعزو فشلهم الأكاديمي لأنفسهم وليس لمعلمهم ويظهر ذلك في اللوم الذاتي ، ويفضلون الغموض على البنية ولديهم حاجة منخفضة إلى طلب المساعدة والوضوح والتفاصيل والتوجهات الخارجية بشأن التكاليف الأكاديمية ولديهم ثقة في قدراتهم ولا يحتاجون في بيئة التعليم والتعلم إلى إيضاح إضافي لتنفيذ التكاليف ولا يحتاجون إلى توجيه على مدار الفصل الدراسي بأكمله . ويعني إنخفاض التوجهات الأكاديمية الموجبة (القراءة للحصول على المتعة ، التعبير الابتكاري) أن هؤلاء الطلاب-المعلمين تقتصر قراءاتهم على تعيينات المقرر الدراسي وليس لديهم الرغبة على التفتح على خبرات جديدة . ولا يفضلون التعيينات التي تسمح لهم بالتعبير عن الفردية ، ولا يشاركون بنشاط في المناقشات الصفية . أما المستوى المتوسط في توجه فعالية الذات الأكاديمية فيشير إلى أن هؤلاء الطلاب لديهم قدر متوسط من الشك الذاتي ومن الثقة في قدرتهم على تحقيق أهدافهم الأكاديمية ومن القدرة على التغلب على الفشل والعقبات .

التجمع الثاني : يتميز الطلاب-المعلمون الذين ينتمون لهذا التجمع بارتفاع توجهاتهم الأكاديمية السالبة (اللامبالاة الأكاديمية ، نقص الثقة في أعضاء هيئة التدريس ، اعتماد البنية) ، وارتفاع توجهاتهم الأكاديمية الموجبة (القراءة للحصول على المتعة ، فعالية الذات الأكاديمية) ، ومتوسطين في أحد التوجهات الأكاديمية الموجبة (التعبير الابتكاري) ، ويعد توجه نقص الثقة في أعضاء هيئة التدريس الأكثر ارتفاعاً بشكل واضح . ويطلق الباحث على هذا النمط أو التجمع مسمى التوجهات الأكاديمية المرتفعة-المتناقضة Paradoxical-High academic Orientations .

ويعنى ارتفاع التوجهات الأكاديمية السالبة (اللامبالاة الأكاديمية ، نقص الثقة في أعضاء هيئة التدريس ، اعتماد البنية) أن هؤلاء الطلاب-المعلمين يبذلون الحد الأدنى من الجهد للحصول على الدرجات ويتميزون بالتوجه المرتفع نحو الدرجات والتوجه المنخفض نحو التعلم ويميلون إلى التفكير بشكل ملموس ولديهم مهارات استذكار ضعيفة وعادة يخبرون قلق الاختبار ويتميزون بأنهم لا يهتمون بالعمل في المقرر الدراسي وأكثر اهتماماً بإظهار النجاح الأكاديمي أكثر من تعلم شيء ما . ويعتقدون أن معلمهم مخادعون عندما يتعلق الأمر بالتقييم وتعيين الدرجات ويميلون لعزو فشلهم الأكاديمي لمعلمهم وليس لأنفسهم حيث يوجهون اللوم إلى أعضاء هيئة التدريس لفشلهم بدلاً من اللوم الذاتي لأنفسهم ويعتقدون بأن معلمهم غير مهتمين بالضغوط التي يخبرونها . وهؤلاء الطلاب يحتاجون في بيئة التعليم والتعلم إلى إيضاح إضافي لتنفيذ التكاليف ويحتاجون إلى توجيه على مدار الفصل الدراسي بأكمله حيث يتميزون

بحاجة قوية ومفرطة إلى الوضوح والتفاصيل ولا يتسامحون مع الغموض ولديهم حاجة قوية لطلب المساعدة ويعتمدون على التوجيهات الخارجية بشأن التكاليف الأكاديمية ويفضلون البنية على الغموض من خلال المعرفة بالضبط بما هو متوقع منهم في الفصل ويميلون إلى الشك الذاتي في قدراتهم . ويعنى ارتفاع التوجهات الأكاديمية الموجبة (القراءة للحصول على المتعة ، فاعلية الذات الأكاديمية) أن هؤلاء الطلاب- المعلمين يستمتعون بقراءة أدبيات متنوعة لأغراض لا تتصل بالحصول على درجات أكاديمية ويشمون التحصيل الذي يستند إلى جهدهم ويميزون بالفتح على الخبرة وبالداغية الداخلية . ويشقون في أنهم سوف يحققون أهدافهم الأكاديمية ولا يستسلمون للشك الذاتي وقادرين على التغلب على الفشل والعقبات ولديهم مستويات منخفضة من الشك الذاتي ، يضعون عادة أهداف إنجاز ويشعرون بالاطمئنان في تحقيق أهدافهم الأكاديمية ولا يتشعرون بالخوف من الفشل . أما المستوى المتوسط في توجه التعبير الابتكارى فيشير إلى أن هؤلاء الطلاب يستمتعون بقدر متوسط بالتعبير الابتكارى ولديهم دافعية داخلية متوسطة ولديهم رغبة متوسطة في التفتح على الخبرة ويفضلون بدرجة متوسطة التعينات التي تسمح لهم بالتعبير عن الفردية ويشاركون بقدر متوسط في المناقشات الصغية .

التجمع الثالث : يتميز الطلاب-المعلمون الذين ينتمون لهذا التجمع بانخفاض توجهاتهم الأكاديمية السالبة (اللامبالاة الأكاديمية ، نقص الثقة في أعضاء هيئة التدريس ، اعتماد البنية) ، وارتفاع توجهاتهم الأكاديمية الموجبة (القراءة للحصول على المتعة ، التعبير الابتكارى) ، وانخفاض أحد التوجهات الأكاديمية الموجبة (فاعلية الذات الأكاديمية) . ويعد توجه اعتماد البنية الأكثر انخفاضاً بشكل واضح . ويطلق الباحث على هذا النمط أو التجمع مسمى التوجهات الأكاديمية المختلطة-المتسقة -Consistent-Mixed Academic Orientations .

ويعنى انخفاض التوجهات الأكاديمية السالبة (اللامبالاة الأكاديمية ، نقص الثقة في أعضاء هيئة التدريس ، اعتماد البنية) أن هؤلاء الطلاب-المعلمين يتميزون بالتوجه المنخفض نحو الدرجات والتوجه المرتفع نحو التعلم ويميلون إلى التفكير بشكل مجرد ولديهم مهارات استدكار قوية. ولا يعانون من قلق الاختبار ، ويهتمون بالعمل في المقرر الدراسى أكثر من الاهتمام بإظهار النجاح الأكاديمى ولديهم استعداد لبذل الجهد المطلوب للتعلم لأجل التعلم وليس لأجل الدرجات ، كما يرون أن أعضاء هيئة التدريس يستخدمون تقويمات مناسبة وغير متحيزة ويعتقدون أن معلميههم مهتمين بالضغوط التي يخبرونها وبالتعبية يميلون لعزو فشلهم الأكاديمى لأنفسهم وليس لمعلميههم ويظهر ذلك في اللوم الذاتى . ويفضلون الغموض على البنية ولديهم حاجة منخفضة إلى طلب المساعدة والوضوح والتفاصيل والتوجيهات الخارجية بشأن التكاليف الأكاديمية ولديهم ثقة في قدراتهم ولا يحتاجون في بيئة التعليم والتعلم إلى إيضاح إضافى لتفبد

توجهات تعلم التدريس والتوجهات الأكاديمية كمنينات بالحاجة إلى المعرفة

التكليفات ولا يحتاجون إلى توجيه على مدار الفصل الدراسي بأكمله . ويعنى ارتفاع التوجهات الأكاديمية الموجبة (القراءة للحصول على المتعة ، التعبير الابتكاري) أن هؤلاء الطلاب-المعلمين يستمعون بقراءة أدبيات متنوعة لأغراض لا تتصل بالحصول على درجات أكاديمية ويشمون التحصيل الذي يستند إلى جهدهم ويتميزون بالفتح على الخبرة وبالداغعية الداخلية ويستمعون بالتعبير الابتكاري ويفضلون التعيينات التي تسمح لهم بالتعبير عن الفردية ويشاركون بنشاط في المناقشات الصفية ويتمتعون بالتعلم لأجل التعلم . أما انخفاض توجه فاعلية الذات الأكاديمية فيشير إلى أن هؤلاء الطلاب لا يتقون في قدرتهم على تحقيق أهدافهم الأكاديمية ويستسلمون للشك الذاتي ولا يستطيعون التغلب على الفشل ولديهم مستويات مرتفعة من الشك الذاتي ولا يشعرون بالاطمئنان في تحقيق أهدافهم الأكاديمية ويتشتون بالخوف من الفشل .

ويعد التجمع الثالث أفضل التجمعات وهو أيضاً أكبرها بنسبة (٤٠،٩٦ %) من حجم عينة الدراسة الأساسية. التوجهات الأكاديمية الموجبة مرتفعة عدا توجه فاعلية الذات الأكاديمية وتوجهاتهم الأكاديمية السالبة جميعها منخفض ، وهذا التجمع يحتاج من أعضاء هيئة التدريس الرعاية والدعم المحدود ولا يمثلون عبئاً في التعامل معهم وقيادتهم في تعلم التدريس . أما التجمعين الأول والثاني ويشكلان معاً نسبة (٥٩،٠٤ %) وتوجهاتهم الأكاديمية متناقضة إما مرتفعة أو منخفضة وهذين التجمعين يحتاجان دعماً وإرشاداً أكاديمياً من أعضاء هيئة التدريس ويمثلون عبئاً في التعامل معهم وقيادتهم في مواقف تعلم التدريس

نتائج اختبار الفرض الثالث وتفسيرها

ينص الفرض الثالث على "لا يمكن تمييز الأنماط المختلفة لتوجهات تعلم التدريس لدى الطلاب-المعلمين بالفرقة الرابعة (تعليم عام) بكلية التربية بقنا" ، واختبار هذا الفرض قام الباحث باتباع نفس الخطوات المتبعة في اختبار الفرض الثاني ، وكانت النتائج كما يلي :

جدول (١٤-١)

مراكز التجمعات النهائية لتوجهات تعلم التدريس وأحجام عيناتها الفرعية

التجمع الرابع		التجمع الثالث		التجمع الثاني		التجمع الأول		التجمعات توجهات تعلم التدريس
حجم العينة	المركز	حجم العينة	المركز	حجم العينة	المركز	حجم العينة	المركز	
٣٢	٣٧،٩٧	٢٥	٣٧،٣٦	٣٢	٣٤،٥٠	١٦	٣٥،١٩	تطوير إطار مرجعي
	٢١،٩١		٢٠،٠٠٤		١٨،٦٣		٢٠،٥٦	الربط النشط للتنظيرية بالتطبيق
	٢٦،٤٧		٢٣،٩٦		٢٤،٦٣		٢٠،٣٨	الاستخدام الواسع للمرشد
	٢١،٨٤		١٣،٢٠		١٨،٦٣		١١،١٣	المناقشة
	٢٠،٠٩		٢٠،٦٠		١٨،٢٥		١٦،١٣	إعادة تنشيط ربط التنظيرية بالتطبيق
	١٤،٥٩		١٣،٦٤		١٢،٨٤		١٣،٨١	التقويم الموجه نحو التلميذ
	١٦،٠٦		١٨،٦٠		١٦،٠٦		١٥،٣٨	الإهماك
	١١،٠٦		١٠،٦٤		١٠،٢٥		١٠،٥٠	الاحجام

يتضح من الجدول (١٤-١) السابق أنه يمكن تمييز أربعة تجمعات لتوجهات تعلم التدريس لدى الطلاب-المعلمين بالفرقة الرابعة (تعليم عام) بكلية التربية بقنا وقد بلغت أحجام العينات الفرعية للتجمعات (١٦ ، ٣٢ ، ٢٥ ، ٣٢) بنسبة (١٥،٢٤٪ ، ٣٠،٤٨٪ ، ٢٣،٨٠٪ ، ٣٠،٤٨٪) من عينة الدراسة الأساسية ويأتي التجمعين الثاني والرابع كأكبر التجمعات من حيث حجم العينة ويليهما التجمع الثالث ويليه التجمع الأول . وفيما يلي المسافات بين مراكز التجمعات النهائية كما بالجدول التالي

جدول (١٤-٢) المسافات بين مراكز التجمعات النهائية لتوجهات تعلم التدريس

التجمع	الأول	الثاني	الثالث	الرابع
الأول	-			
الثاني	٩،١٩٤	-		
الثالث	٧،٢٥٤	٧،٢٦٧	-	
الرابع	١٣،٣٦٩	٦،٦٠٩	٩،٦٢٥	-

ويتضح من الجدول (١٤-٢) السابق أن المسافات بين التجمعات تين تمايز أو استقلال التجمعات الأربعة ، وللتأكد من صدق التجمع استخدم الباحث اختبار تحليل التباين أحادى الاتجاه بين التجمعات الأربعة في توجهات تعلم التدريس الثمانية كما بالجدول التالي :

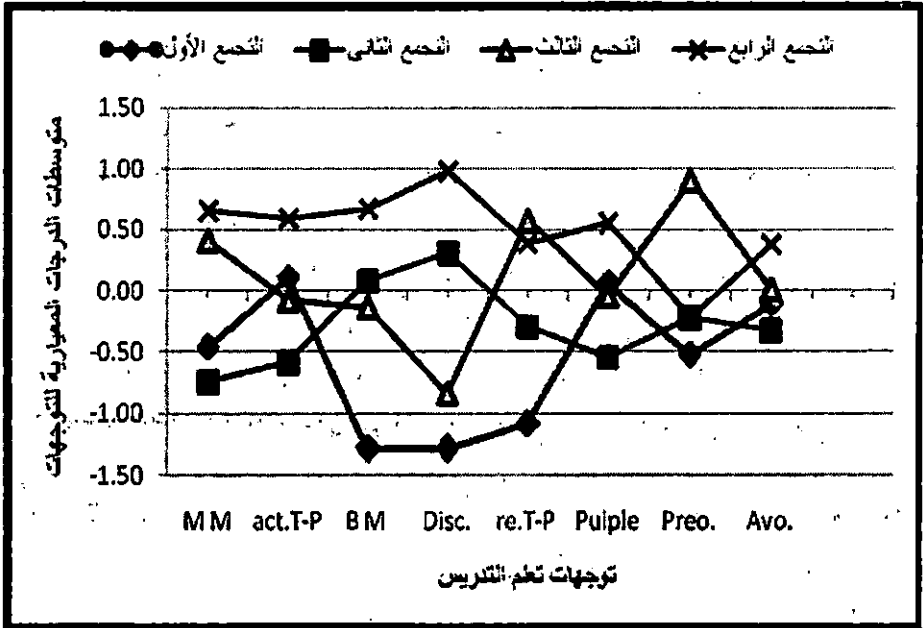
جدول (١٤-٣)

تحليل التباين أحادى الاتجاه بين التجمعات الأربعة في توجهات تعلم التدريس

مستوى الدلالة	قيمة "ف"	الخطأ		التجمعات		توجهات تعلم التدريس
		درجة الحرية	متوسط المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	
٠,٠٠٠١	٢٠,١٨٢	١,٠١	٣,٩٧٢	٣	٨٠,١٦٤	تطوير إطار مرجعى
٠,٠٠٠١	٩,٢١٥	١,٠١	٦,٦٢٨	٣	٥٨,٣١٤	الربط النشط للنظرية بالطبيق
٠,٠٠٠١	٢٢,٢١٣	١,٠١	٦,٠٤١	٣	١٣٤,١٩٤	الاستخدام الواسع للمرشد
٠,٠٠٠١	٩٨,٣٥٤	١,٠١	٥,٩١٦	٣	٥٨١,٨١٥	المناقشة
٠,٠٠٠١	١٦,٨٣٧	١,٠١	٤,٩٩٥	٣	٨٤,٠٩٨	إعادة تنشيط ربط النظرية بالتطبيق
٠,٠٠٠١	٧,٦٧٨	١,٠١	٢,١٤٠	٣	١٦,٤٣١	التقويم الموجه نحو التلميذ
٠,٠٠٠١	١٢,٤٩٦	١,٠١	٣,٧٩٧	٣	٤٧,٤٤٩	الإهمالك
٠,٠٠٥	٢,٨٢٥	١,٠١	١,٢٨٤	٣	٣,٦٢٦	الاحجام

ملحوظة : قيم اختبار (٠,٠٠٠١) المخرجة عند مستويات الدلالة الإحصائية (٠,٠٠٥ ، ٠,٠٠١) هي (٣,٩٨ ، ٢,٧٠) على الترتيب .

يتضح من الجدول (١٤-٣) السابق أن تحليل التباين أحادى الاتجاه بين التجمعات الأربعة يؤكد صدق وجود أربعة تجمعات متميزة في مختلف توجهات تعلم التدريس الثمانية لدى الطلاب-المعلمين عينة الدراسة الأساسية على أساس درجاتهم على المقاييس الفرعية لاستبيان توجهات تعلم التدريس ، ولتحديد بروفييلات التجمعات الأربعة في توجهات تعلم التدريس قام الباحث بحساب متوسطات الدرجات المعيارية للتجمعات الأربعة في توجهات تعلم التدريس الثمانية وتمثيل ذلك بيانياً ، وفيما يلي بروفييلات التجمعات الأربعة :



الاختصارات : النماذج العقلية (MM) Mental Models ، الربط النشط للنظرية بالتطبيق (act-T-Actively relate Theory in Practice) ، التجنب (Avo.) الإهمالك ، Preoccupation (Preo.) ، التقييم الموجه نحو التلميذ (Pupil-Oriented Evaluation) ، التقييم الموجه نحو التلميذ (P) ، التجميد (P) ، المناقشة (Disc.) إعادة تنشيط ربط النظرية بالتطبيق (re. T-P- Reactively relate Theory in Practice) ، إعادة تنشيط ربط النظرية بالتطبيق (re. T-P) ، الاستخدام الواسع المسبق للمرشد (B M) Broad Use of Mentor .

شكل (٧)

بروفيلات التجمعات الأربعة في توجهات تعلم التدريس

ويمكن وصف بروفيلات التجمعات الأربعة الممثلة في الشكل (٧) السابق كما يلي :

التجمع الأول : يتميز الطلاب-المعلمون الذين يتمتعون بهذا التجمع بأن أدائهم أقل من المتوسط (منخفضين) على المقياس الفرعي لمكون النماذج العقلية في تعلم التدريس ، وعلى ثلاثة من المقاييس الفرعية لمكون أنشطة التعلم في تعلم التدريس (الاستخدام الواسع المسبق للمرشد ، المناقشة ، إعادة تنشيط ربط النظرية بالتطبيق) ، وعلى المقاييس الفرعية لمكون تنظيم الوجدان في تعلم التدريس (الإهمالك ، التجنب) . ويظهرون أداءً متوسطاً على مقياس فرعي واحد من المقاييس الفرعية لأنشطة التعلم في تعلم التدريس (التقييم الموجه نحو التلميذ) ، ويظهرون أداءً فوق المتوسط على مقياس فرعي واحد من المقاييس الفرعية لأنشطة التعلم في التدريس (الربط النشط للنظرية بالتطبيق) ، ويطلق الباحث على هذا النمط أو التجمع مسمى التوجه نحو إعادة الانتاج المغلق أو المقيد Closed Reproduction Oriented

ويعنى الأداء الأقل من المتوسط (المنخفض) في مكون النماذج العقلية في تعلم التدريس أن هؤلاء الطلاب-المعلمين لا يؤيدون وجهة نظر (فكرة) تعلم التدريس فيما يتعلق بوضع إطاراً مرجعياً ، وهذا يعنى أنهم ينفذون أنشطة عقلية متدنية المستوى في عملية تعلم التدريس حيث يظهرون مستويات منخفضة في تحليل مواقف التدريس والتفكير فيها بشكل عام ، وفي البحث عن الأسباب ، وفي الوعي بالمواقف التدريسية وفهماها وتفسيرها . وهذا يعنى أنهم يخرطون بدرجة منخفضة في هذه الأنشطة العقلية ، ولا يحظون بدعم من مشرف التربية العملية أو أعضاء هيئة التدريس وبالتبعية لا يملك هؤلاء الطلاب-المعلمين إطاراً مرجعياً بنائياً لعملية تعلم التدريس ، والأداء الأعلى من المتوسط في مكون الربط النشط للنظرية بالتطبيق يدل على أن الطلاب-المعلمين يتفاعلون بنشاط مع جميع المصادر ويربطون المعارف من مختلف المصادر بشكل مقصود ، والأداء الأقل من المتوسط في مكون الاستخدام الواسع المسبق للمشرف يدل على أن الطلاب-المعلمين لا يبادرون بالتواصل مع المشرف ولا يطلبون مقترحات عملية أو تفسيرات بديلة ولا يدعون الآخرين للتعليق على أفكارهم أو تدريسهم ، والأداء الأقل من المتوسط في مكون المناقشة يدل على أن الطلاب-المعلمين لا يبادرون بالتواصل مع زملائهم ذوي الخبرة ولا يشغلون بالمناقشة أو بناء المعارف ، والأداء الأقل من المتوسط في مكون إعادة تنشيط ربط النظرية بالتطبيق يدل على أن الطلاب-المعلمين لا يستخدمون المعلومات المفاهيمية التي يمرون بها وغير واعين بعلاقتها بمشكلاتهم التدريسية . كما أن الطلاب-المعلمين يستخدمون بشكل معتدل محك التقويم المتمركز حول التلميذ حيث يظهرون أداءً متوسطاً في استخدام محك التقويم الموجه نحو التلميذ للحكم على تدريسهم ، ويعنى الأداء أقل من المتوسط في مكون تنظيم الوجدان في تعلم التدريس (الاهتمام ، التجنب) أن الطلاب-المعلمين ينتهجوا أو يواجهوا تجارب تدريسية سيئة لكنهم لا يهتمون فيها ، وهذا يعنى أنهم لا يهتمون بدرجة كبيرة جداً بالدروس التي تنفذ بشكل سيء ولا يأخذونها على محمل الجد ، ولا تأخذ حيزاً زمنياً يذكر من تفكيرهم ، ولا تبعث لديهم الخوف أو القلق ، ويفعلون تماماً المسئولية الشخصية عنها .

التجمع الثاني : يتميز الطلاب-المعلمون الذين ينتمون لهذا التجمع بأن أدائهم أقل من المتوسط (منخفضين) على المقياس الفرعي لمكون النماذج العقلية في تعلم التدريس ، وعلى ثلاثة من المقاييس الفرعية لمكون أنشطة التعلم في تعلم التدريس (الربط النشط للنظرية بالتطبيق ، إعادة تنشيط ربط النظرية بالتطبيق ، التقويم الموجه نحو التلميذ) ، وعلى المقاييس الفرعية لمكون تنظيم الوجدان في تعلم التدريس (الاهتمام ، التجنب) ، ويظهرون أداءً متوسطاً على أحد المقاييس الفرعية لأنشطة التعلم في تعلم التدريس (الاستخدام الواسع المسبق للمرشد) ، ويظهرون أداءً فوق المتوسط (مرتفعين) على أحد المقاييس الفرعية لأنشطة التعلم في تعلم التدريس (المناقشة) ، ويطلق الباحث على هذا النمط أو التجمع مسمى التوجه نحو البقاء . Survived

ويعنى الأداء الأقل من المتوسط (المنخفض) في مكون النماذج العقلية في تعلم التدريس أن هؤلاء الطلاب-المعلمين يختلفون كثيراً مع وجهة نظر (فكرة) تعلم التدريس فيما يتعلق بوضع إطاراً مرجعياً ، وهذا يعنى أنهم ينفذون أنشطة عقلية متدنية المستوى في عملية تعلم التدريس حيث يظهر من مستويات منخفضة في تحليل مواقف التدريس والتفكير فيها بشكل عام ، وفي البحث عن الأسباب وفي الوعي بالمواقف التدريسية وفهمها وتفسيرها . وهذا يعنى أنهم يتخطون بدرجة منخفضة في هذه الأنشطة العقلية، ولا يحظون بدعم من مشرف التربية العملية أو أعضاء هيئة التدريس وبالتعبئة لا يملك هؤلاء الطلاب-المعلمين إطاراً مرجعياً بنائياً لعملية تعلم التدريس ، والأداء الأقل من المتوسط في مكون الربط النشاط للنظرية بالتطبيق يدل على أن الطلاب-المعلمين يستخدمون المعلومات الخارجية التي يزودون بها بشكل غير مقصود ، والأداء الأعلى من المتوسط في مكون الاستخدام الواسع المسبق للمشرف يدل على أن الطلاب-المعلمين يبادرون بالتواصل مع المشرف ويطلبون مقترحات عملية أو تفسيرات بديلة ويدعون الآخرين للتعليق على أفكارهم أو تدريسهم . والأداء الأعلى من المتوسط في مكون المناقشة يدل على أن الطلاب-المعلمين يبادرون بالتواصل مع زملائهم ذوي الخبرة وينشغلون بالمناقشة أو بناء المعارف ، والأداء الأقل من المتوسط في مكون إعادة تنشيط ربط النظرية بالتطبيق يدل على أن الطلاب-المعلمين لا يستخدمون المعلومات المفاهيمية التي يمرون بها وغير واعين بعلاقتها بمشكلاتهم التدريسية ، كما أن الطلاب-المعلمين يظهر أداء منخفضاً في استخدام محك التقويم المتمركز حول التلميذ للحكم على تدريسهم . ويعنى الأداء أقل من المتوسط (منخفض) في مكون تنظيم الوجدان في تعلم التدريس (الإهمالك ، التجنب) أن الطلاب-المعلمين ربما يقومون (يولدون) إجراء بشأن التجارب التدريسية السيئة ، ومع ذلك ينتهجون مثل هذه التجارب بدون الإهمالك فيها ، أى أنهم يهتمون بالتجارب التدريسية السيئة بدرجة منخفضة جداً خلال مدى زمني محدود للغاية في التفكير فيها ، ولا تبعث لديهم الخوف أو القلق ، والإجراء المتبع بشأنها هو العزو المنخفض جداً للمسئولية الفردية .

التجمع الثالث : يتميز الطلاب-المعلمون الذين ينتمون لهذا التجمع بأن أدائهم فوق المتوسط (مرتفعين) على المقياس الفرعي لمكون النماذج العقلية في تعلم التدريس ، وعلى المقياس الفرعي إعادة تنشيط ربط النظرية بالتطبيق من مكون أنشطة التعلم في تعلم التدريس ، وعلى المقياس الفرعي (الإهمالك) من مكون تنظيم الوجدان في تعلم التدريس ، وأداؤهم يقترب بشدة من المتوسط على ثلاثة من المقياس الفرعية من مكون أنشطة التعلم في تعلم التدريس (الربط النشاط للنظرية بالتطبيق ، الاستخدام الواسع المسبق للمرشد، التقويم الموجه نحو التلميذ) ، وأداؤهم أقل من المتوسط على المقياس الفرعي (المناقشة) من مكون أنشطة التعلم في تعلم التدريس ، وعلى المقياس الفرعي (التجنب) من مكون تنظيم الوجدان في تعلم

التدريس ، ويطلق الباحث على هذا النمط أو التجمع مسمى التوجه نحو المعنى المغلق Closed Meaning Oriented .

ويعنى الأداء فوق المتوسط (المرتفع) في مكون النماذج العقلية في تعلم التدريس أن هؤلاء الطلاب-المعلمين يؤيدون وجهة نظر (فكرة) تعلم التدريس فيما يتعلق بوضع إطاراً مرجعياً ، وهذا يعنى أنهم ينفذون أنشطة عقلية في المستوى فوق المتوسط في عملية تعلم التدريس حيث يظهرون مستويات فوق المتوسط في تحليل مواقف التدريس والتفكير فيها بشكل عام ، وفي البحث عن الأسباب وفى الوعي بالمواقف التدريسية وفهمها وتفسيرها . وهذا يعنى أنهم يتخبطون بدرجة فوق المتوسط في هذه الأنشطة العقلية ، ويحظون بدعم من مشرف التربية العملية أو أعضاء هيئة التدريس وبالتجربة يملك هؤلاء الطلاب-المعلمين إطاراً مرجعياً بنائياً مناسباً لعملية تعلم التدريس ، كما أن الأداء الأقل من المتوسط في مكون الربط النشط للنظرية بالتطبيق يدل على أن الطلاب-المعلمين يستخدمون بصعوبة باللغة المعلومات المفاهيمية التي يزودون بها من الآخرين سواء أكان ذلك بشكل مقصود أو غير مقصود والأداء الأقل من المتوسط في مكون الاستخدام الواسع المسبق للمشرف يدل على أن الطلاب-المعلمين لا يبادرون بالتواصل مع المشرف ولا يطلبون مقترحات عملية أو تفسيرات بديلة ولا يدعون الآخرين للتعليق على أفكارهم أو تدريسهم والأداء الأقل من المتوسط في مكون المناقشة يدل على أن الطلاب-المعلمين لا يبادرون بالتواصل مع زملائهم ذوى الخبرة ولا يشغولون بالمناقشة أو بناء المعارف ، بينما يدل الأداء الأعلى من المتوسط في مكون إعادة تنشيط ربط النظرية بالتطبيق على أن الطلاب-المعلمين يستخدمون المعلومات المفاهيمية التي يبرون بها بشكل عفوى غير مقصود وواعون بعلاقتها بمشكلاتهم التدريسية ، كما أن الطلاب-المعلمين يستخدمون بشكل معتدل محك التقويم المتمركز حول التلميذ للحكم على تدريسهم ، ويعنى الأداء فوق المتوسط (مرتفع) في مكون (الأنماك) وأقل من المتوسط (منخفض) في مكون (التجنب) المكونين لمكون تنظيم الوجدان في تعلم التدريس أن الطلاب-المعلمين يتجهون تجارب تدريسية سيئة وينهمكون فيها بشدة ، أى أنهم يهتمون كثيراً بالخبرات التدريسية السيئة ، وتأخذ حيزاً زمنياً من تفكيرهم ، وتبعث لديهم الخوف أو القلق ولا يغفلون المسئولية الشخصية عنها .

الستجمع الرابع : يتميز الطلاب-المعلمون الذين يتمون لهذا التجمع بأن أدائهم فوق المتوسط (مرتفعون) على المقياس الفرعى للنماذج العقلية في تعلم التدريس ، وعلى المقاييس الخمسة الفرعية لمكون أنشطة التعلم في تعلم التدريس (الربط النشط للنظرية بالتطبيق ، الاستخدام الواسع المسبق للمرشد ، المناقشة ، إعادة تنشيط ربط النظرية بالتطبيق ، التقويم الموجه بالتلميذ) ، وعلى المقياس الفرعى (التجنب) من مكون تنظيم الوجدان في تعلم التدريس ، كما يظهرون أداءً أقل من المتوسط (منخفضين) على المقياس الفرعى (الأنماك) من مكون تنظيم الوجدان في تعلم التدريس ، ويطلق الباحث على هذا النمط أو التجمع

سمى التوجه نحو المعنى المفتوح Open Meaning Oriented .

ويعنى الأداء فوق المتوسط (المرتفع) في مكون النماذج العقلية في تعلم التدريس أن هؤلاء الطلاب-المعلمين يوافقون (يتفقون) وجهة النظر (فكرة) تعلم التدريس فيما يتعلق بوضع إطاراً مرجعياً ، وهذا يعنى أنهم ينفذون أنشطة عقلية في المستوى فوق المتوسط في عملية تعلم التدريس حيث يظهرون مستويات فوق المتوسط في تحليل مواقف التدريس والتفكير فيها بشكل عام ، وفي البحث عن الأسباب وفي الوعي بالمواقف التدريسية وفهمها وتفسيرها ، وهذا يعنى أنهم يتخطون بدرجة فوق المتوسط في هذه الأنشطة العقلية ، ويحظون بدعم من مشرف التربية العملية أو أعضاء هيئة التدريس وبالتبعية يملك هؤلاء الطلاب-المعلمين إطاراً مرجعياً بنائياً مناسباً لعملية تعلم التدريس ، والأداء الأعلى من المتوسط في مكون الربط النشط للنظرية بالتطبيق يدل على أن الطلاب-المعلمين يتفاعلون بنشاط مع جميع المصادر ويربطون المعارف من مختلف المصادر بشكل مقصود ، والأداء الأعلى من المتوسط في مكون الاستخدام الواسع المسبق للمشرف يدل على أن الطلاب-المعلمين يبادرون بالتواصل مع المشرف ويطلبون مقترحات عملية أو تفسيرات بديلة ويدعون الآخرين للتعليق على أفكارهم أو تدريسهم ، والأداء الأعلى من المتوسط في مكون المناقشة يدل على أن الطلاب-المعلمين يبادرون بالتواصل مع زملائهم ذوي الخبرة وينشغلون بالمناقشة أو بناء المعارف ، والأداء الأعلى من المتوسط في مكون إعادة تشييط ربط النظرية بالتطبيق يدل على أن الطلاب-المعلمين يستخدمون المعلومات المفاهيمية التي يمرون بها بشكل عفوى غير مقصود وواعون بعلاقتها بمشكلاتهم التدريسية ، كما أن الطلاب-المعلمين يظهرون أداءً مرتفعاً في استخدام محك التقويم المتمركز حول التلميذ للحكم على تدريسهم ، ويعنى الأداء أقل من المتوسط (منخفض) في مكون (الانتماء) وفوق المتوسط (مرتفع) في مكون (التجنب) المكونين لمكون تنظيم الوجدان في تعلم التدريس أن الطلاب-المعلمين متجنبين جداً للتجارب التدريسية السيئة وينهمكون فيها بدرجة متوسطة (معتدلة) ، أى أنهم يفكرون بدرجة فوق المتوسط في الدروس المنفذة بشكل سيء حيث يأخذون على محمل الجد بدرجة فوق المتوسط هذه الدروس كما أنهم لا يفتقرون المسئولية الشخصية .

وتتفق النتيجة التي تم التوصل إليها في الدراسة الحالية مع نتائج دراسة Oosterheert and Vermunt (2004); Donche and Van Petegem (2002) بأنه يمكن تمييز تجمعات مستقلة المركز من توجهات تعلم التدريس لدى الطلاب-المعلمين .

نتائج اختبار الفرض الرابع وتفسيرها

ينص الفرض الرابع على "لا تسهم توجهات تعلم التدريس في التنبؤ بالحاجة إلى المعرفة لدى الطلاب-المعلمين بالفرقة الرابعة (تعليم عام) بكلية التربية بقنا" ، ولاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار

توجهات تعلم التدريس والتوجهات الأكاديمية كمنبئات بالحاجة إلى المعرفة

تحليل الانحدار المتدرج ، وكانت النتيجة كما يلي :

جدول (١-١٥)

نموذج الانحدار لتوجهات تعلم التدريس والحاجة إلى المعرفة لدى الطلاب-المعلمين

التنمؤء	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة	حجم التأثير f^2
الانحدار	١٥٤٠٠٠٠٠٠٠	٣	٥١٣٠٤٢٥	٩٠١٤٢	٠٠٠١	٠٠٢٧
البواقي	٥٦٧٢٠٥٢٤	١٠١	٥٦٠١٦٤			
الكلى	٧٢١٢٠٨٠٠	١٠٤				

(Cohen, 1988:410-413) تمثل حجم تأثير (صغير ، متوسط ، كبير) على الترتيب (٠,٣٥ ، ٠,١٥ ، ٠,٠٢)

يتبين من الجدول (١-١٥) السابق أن قيمة "ف" المحسوبة دالة إحصائياً ، لأنها أكبر من قيمة "ف" الجدولية (٣,٩٨) وتناظر حجم تأثير متوسط ، ويعنى ذلك وجود نموذج الحدارى يجمع بعض توجهات تعلم التدريس والحاجة إلى المعرفة لدى الطلاب-المعلمين ، والجدول التالى يخلص معاملات نموذج الانحدار :

جدول (٢-١٥)

معاملات نموذج الانحدار لتوجهات تعلم التدريس والحاجة إلى المعرفة لدى الطلاب-المعلمين

مستوى الدلالة	ت	المعاملات المعيارية β	المعاملات غير المعيارية		R^2	Partial r	النموذج
			Std. Error	B			
٠٠٠١	٢٠٥٤٧	-	١١٠٣١٩	٢٨٠٨٣		-	الثابت
٠٠٠١	٣٠٣٧٩	٠٠٣٠١	٠٠١٥٦	٠٠٥٢٨	٠٠٢١٤	٠٠٣١٩	المناقشة
٠٠٠١	٣٠١٣٠	٠٠٢٨٣	٠٠٣٠٣	٠٠٩٤٩		٠٠٢٩٧	النماذج العقلية
٠٠٠١	٢٠٨٦٧-	٠٠٢٥٩-	٠٠٢٦٩	٠٠٧٧٠-		٠٠٢٧٤-	إعادة تنشيط ربط النظرية بالتطبيق

يتبين من الجدول (٢-١٥) السابق أن تغيراً قدره الوحدة في توجه المناقشة يؤدي إلى تغير قدره (٠,٣٠١) في الحاجة إلى المعرفة ويسهم هذا التوجه وحده في تفسير (١٠,١٨%) من التغيرات الحادثة في الحاجة إلى المعرفة لدى الطلاب-المعلمين ، وأن تغيراً قدره الوحدة في النماذج العقلية في تعلم التدريس يؤدي إلى تغير قدره (٠,٢٨٣) من التغيرات الحادثة في الحاجة إلى المعرفة لدى الطلاب-المعلمين ويسهم هذا المكون وحده في تفسير (٨,٨٢%) من التغيرات الحادثة في الحاجة إلى المعرفة لدى الطلاب-المعلمين ، وتغيراً قدره الوحدة في توجه إعادة تنشيط ربط النظرية بالتطبيق يؤدي إلى تغير قدره (-٠,٢٥٩) في الحاجة إلى المعرفة ويسهم هذا التوجه وحده في تفسير (٦,٧١%) من التغيرات الحادثة في الحاجة إلى المعرفة لدى الطلاب-المعلمين ، كما أن توجه المناقشة والنماذج العقلية وتوجه إعادة تنشيط ربط النظرية

بالتطبيق يفسرون معاً (٢١,٤%) من التباين الكلى في الحاجة إلى المعرفة ، ومعادلة الانحدار هي :

$$\text{الحاجة إلى المعرفة} = ٢٨,٨٣ + (٠,٥٢٨) \times \text{المناقشة} + (٠,٩٤٩) \times \text{النماذج العقلية} - (٠,٧٧) \times \text{إعادة تنشيط ربط النظرية بالتطبيق}$$

وبعد تبعاً لمعادلة الانحدار السابقة أن المناقشة أفضل منبئ من توجهات تعلم التدريس بالحاجة إلى المعرفة لدى الطلاب-المعلمين ، أما ثاني أفضل منبئ فهو النماذج العقلية ، والمنبئ الثالث والأخير هو توجه إعادة تنشيط ربط النظرية بالتطبيق ، وتشير معادلة الانحدار إلى التأثير الموجب للمناقشة والنماذج العقلية والتأثير السالب لإعادة تنشيط ربط النظرية بالتطبيق في الحاجة إلى المعرفة لدى الطالب-المعلم .

ويمكن تفسير معادلة الانحدار السابقة بأن تطوير وجهات نظر ورؤى الطالب-المعلم من خلال المناقشة مع زملائه أو المشرف التربوي وأعضاء هيئة التدريس يؤدي إلى انغماس مقصود في المناقشة وهذا يؤثر إيجابياً على حاجته للمعرفة ، كما أن النماذج العقلية تشير إلى تطوير الطالب-المعلم لإطار مرجعي خاص به بشأن تعلم التدريس وفي ذلك يمارس التحليل والتفكير والبحث عن الأسباب والتفسير ويصبح واعياً ويحاول أن يفهم بصفة دائمة وهذا يكون رؤية بنائية لتعلم التدريس وكل هذا يؤثر إيجابياً على الحاجة إلى المعرفة ، أما المستوى المنخفض من إعادة تنشيط ربط النظرية بالتطبيق فينتوى على عدم بذل جهد مقصود للتفاعل مع مصادر المعلومات المختلفة كمحاولة لإثراء تعلم التدريس عن طريق الاستفادة من المصادر الخارجية المتاحة وهذا أيضاً يؤثر سلباً على الحاجة إلى المعرفة لدى الطالب-المعلم .

نتائج اختبار الفرض الخامس وتفسيرها

ينص الفرض الخامس على "لا تسهم التوجهات الأكاديمية في التنبؤ بالحاجة إلى المعرفة لدى الطلاب-المعلمين بالفرقة الرابعة (تعليم عام) بكلية التربية بقنا" ، ولاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار تحليل الانحدار المتدرج ، وكانت النتيجة كما يلي :

جدول (١-١٦)

نموذج الانحدار للتوجهات الأكاديمية والحاجة إلى المعرفة لدى الطلاب-المعلمين

النموذج	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة	حجم التأثير f^2
الانحدار	٢٩٨٠٠،٢٤٢	٣	٩٩٣،٤١٤	٢٣،٧٥٥	٠،٠٠١	٠،٧٠
البواقي	٤٢٣٢،٥٥٨	١٠١	٤١،٩٠٧			
الكلية	٧٢١٢،٨٠٠	١٠٤				

(Cohen, 1988:410-413) نقل حجم تأثير (صغير، متوسط، كبير) على الترتيب (٠،٣٥، ٠،١٥، ٠،٠٢)

يتبين من الجدول (١-١٦) السابق أن قيمة "ف" الخسوبة دالة إحصائياً ، لأنها أكبر من قيمة "ف" الجدولية (٣،٩٨) وتناظر حجم تأثير كبير ، ويعنى ذلك وجود نموذج الحدار حقيقى يجمع بعض التوجهات الأكاديمية والحاجة إلى المعرفة لدى الطلاب-المعلمين ، والجدول التالى يلخص معاملات نموذج الانحدار :

جدول (٢-١٦)

معاملات نموذج الانحدار للتوجهات الأكاديمية والحاجة إلى المعرفة لدى الطلاب-المعلمين

النموذج	R ²	r Partial	المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية β	ت	مستوى الدلالة
			Std. Error	B			
الثابت			٦،٦١٧	٢،٣٤٠	-	٠،٣٥٤	-
التعبير الابتكارى	٠،٤١٣	٠،٥٩٣	٠،٢١٧	١،٦٠٣	٠،٥٦٨	٧،٣٩٢	٠،٠٠١
نقص الثقة فى أعضاء هيئة التدريس		٠،٣٢٨	٠،١٧٦	٠،٦١٤	٠،٢٧٦	٣،٤٩٥	٠،٠٠١
اللامبالاة الأكاديمية		٠،٢٠٤	٠،٢١٨	٠،٤٥٦	٠،١٦٤	٢،٠٩٠	٠،٠٥

يتبين من الجدول (٢-١٦) السابق أن تغيراً قدره الوحدة فى توجه التعبير الابتكارى يؤدى إلى تغير قدره (٠،٥٦٨) فى الحاجة إلى المعرفة. ويسهم هذا التوجه وحده فى تفسير (٣٥،١٦ %) من التغيرات الحادثة فى الحاجة إلى المعرفة لدى الطلاب-المعلمين ، وأن تغيراً قدره الوحدة فى توجه نقص الثقة فى أعضاء هيئة التدريس يؤدى إلى تغير قدره (٠،٢٧٦) من التغيرات الحادثة فى الحاجة إلى المعرفة لدى الطلاب-المعلمين ويسهم هذا المكون وحده فى تفسير (١٠،٧٦ %) من التغيرات الحادثة فى الحاجة إلى المعرفة لدى الطلاب-المعلمين ، وتغيراً قدره الوحدة فى توجه اللامبالاة الأكاديمية يؤدى إلى تغير قدره

(٥،١٦٤) في الحاجة إلى المعرفة ويسهم هذا التوجه وحده في تفسير (٤،١٦) % من التغيرات الحادثة في الحاجة إلى المعرفة لدى الطلاب-المعلمين ، كما أن توجه التعبير الابتكاري وتوجه نقص الثقة في أعضاء هيئة التدريس وتوجه اللامبالاة الأكاديمية يفسرون معاً (٤١،٣) % من التباين الكلي في الحاجة إلى المعرفة ، ومعادلة الانحدار هي :

$$\text{الحاجة إلى المعرفة} = ٢,٣٤ + (١,٦٥٣) \times \text{التعبير الابتكاري} + (٥,٦١٤) \times \text{نقص الثقة في أعضاء هيئة التدريس} + (٥,٤٥٦) \times \text{اللامبالاة الأكاديمية}$$

ويعد تبعاً لمعادلة الانحدار السابقة أن التعبير الابتكاري أفضل منبئ من التوجهات الأكاديمية لدى الطلاب-المعلمين ، أما ثاني أفضل منبئ فهو نقص الثقة في أعضاء هيئة التدريس ، والنبيء الثالث والأخير هو اللامبالاة الأكاديمية ، وتشير معادلة الانحدار إلى التأثير الموجب للمتغيرات الثلاثة في الحاجة إلى المعرفة لدى الطالب-المعلم .

ويمكن تفسير معادلة الانحدار السابقة بأن توجه التعبير الابتكاري يتطلب أداءً عقلياً يغلب عليه بذل الجهد العقلي والمثابرة والاستمتاع والرغبة في تحسين الأداء من خلال توافر دافعية داخلية مرتفعة وهذا يؤثر منطقياً وبشكل إيجابي على مساعي الفرد المعرفية للاشغال بجهد عقلي مشتم (الحاجة إلى المعرفة) ، كما أن المستوى المنخفض من نقص الثقة في أعضاء هيئة التدريس يشير إلى العزو الداخلي للفشل وارتفاع مستوى اللوم الذاتي وانخفاض التوجه نحو الدرجات وارتفاع التوجه نحو التعلم والمبادرة في متابعة المهام الأكاديمية والانشغال بها وجدانياً ومعرفياً وسلوكياً وهذا يؤثر إيجابياً على مستوى الحاجة إلى المعرفة ، أما المستوى المنخفض في اللامبالاة الأكاديمية فيشير إلى الاستعداد المرتفع لبذل الجهد وارتفاع الاهتمام بالعمل في المقررات الدراسية والتوجه نحو التعلم وليس الدرجات وهذا يؤثر إيجابياً على مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى الطالب-المعلم .

وتتفق هذه النتيجة نسبياً مع ما ورد في التراث السيكولوجي بأن التوجهات الأكاديمية الموجبة ومنها التعبير الابتكاري والمستويات المنخفضة من التوجهات الأكاديمية السالبة ومنها نقص الثقة بأعضاء هيئة التدريس واللامبالاة الأكاديمية مبنات بالمرجات أو النواتج الموجبة ، ومن أمثلة ذلك (Davidson, Beck & Silver, 1999; Smith & Lalonde, 2003; Davidson, Bromfield & Beck, 2007; Kelly & Daughtry, 2008; Davidson & Beck, 2008; Lemmens, 2010) .

توصيات الدراسة

في ضوء النتائج التي تم استخلاصها في الدراسة الحالية يمكن تقديم التوصيات التالية :

أولاً : توصيات خاصة بسياسة القبول بكلئات التربية

١. إلغاء اختبار القبول أو ما يسمى بالاختبار الشخصي الذي يطبق بشكل روتيني حالياً في الكثير من كليات التربية في مصر .
٢. وضع بطارية اختبارات على المستوى القومي لقياس مجموعة من المتغيرات النفسية والتربوية تضمن الحصول على طلاب لديهم الاستعداد الكافي الذي يمكنهم من الانخراط بفاعلية في أثناء الإعداد قبل الخدمة إذ أن كليات التربية ليست أقل من كليات التربية النوعية وكليات التربية الرياضية التي تطبق اختبارات شبه صارمة لانتقاء طلابها .

ثانياً : توصيات خاصة ببناء مناهج إعداد الطالب-المعلم وعمليات التدريس والتقويم

١. تعديل مناهج إعداد الطالب-المعلم بما يسمح للطلاب بخوض ممارسات تدريسية ميدانية فوسعة بالإضافة إلى أنشطة داعمة أخرى خلال دراسة المقررات المختلفة ، ويؤكد Donche and Van Petegem (2007b) على هذا المقترح ويعتبره بمثابة رافعة تحريك Lever for Motioning المعلمين ذوي توجه البقاء لتغيير توجههم في تعلم التدريس .
٢. استخدام استراتيجيات تدريس تشجع الحاجة إلى المعرفة لدى الطلاب عن طريق تزويدهم بالمعرفة والمزيد من الخبرات ، وتوجيه اهتمام الطلاب لأهمية الاحتفاظ بالمعرفة التي يجم الحصول عليها وتطويرها من خلال تبني نهج التعلم المستمر .
٣. اتساق استراتيجيات التدريس المستخدمة مع التوجهات الأكاديمية للطلاب ومع توجهاتهم لتعلم التدريس .
٤. تشجيع التوجهات الأكاديمية الموجبة (القراءة للحصول على المتعة ، فاعلية الذات الأكاديمية ، التعبير الابتكاري) ، وتقديم الرعاية للطلاب ذوي التوجهات الأكاديمية السالبة (فقد الثقة في المعلمين ، اللامبالاة الأكاديمية ، اعتماد البنية) .
٥. أن تعبر أسئلة الامتحانات عن المستويات المختلفة للحاجة إلى المعرفة لدى الطلاب-المعلمين .
٦. قياس التغير في توجهات تعلم التدريس لدى الطلاب-المعلمين في بداية ونهاية الفصل الدراسي وفي نهاية العام واستخدام النتائج كتغذية راجعة لتحسين التربية العملية بما يعزز أداءات الطلاب في المواقف التدريسية .

٧. تفعيل الساعات المكتبية وساعات الريادة والإرشاد (خطة معلنة للإرشاد) للعناية بالتوجهات الأكاديمية وتقديم العون لنمو عملية تعلم التدريس وإشباع الحاجة إلى المعرفة .
٨. إعادة النظر في منظومة التربية العملية من حيث المدة الزمنية والقائمين عليها وتقييمها وتقييم الطالب-المعلم مثل وضع معايير للمشرف .

البحوث المقترحة

١. المكونات العاملة للتوجهات الأكاديمية لدى عينة من المتفوقين أكاديمياً وغير المتفوقين من الطلاب-المعلمين .
٢. المكونات العاملة لتوجهات تعلم التدريس لدى عينة من المتفوقين أكاديمياً وغير المتفوقين من الطلاب-المعلمين.
٣. البناء العامل للتوجهات الأكاديمية وتوجهات تعلم التدريس لدى طلاب كلية التربية .
٤. دراسة مقارنة للتوجهات الأكاديمية بين عينة من طلاب الكليات النظرية والكليات العملية .
٥. بروفييلات التوجهات الأكاديمية لدى عينة من الطلاب-المعلمين (تعليم عام - تعليم أساسي - طفولة) .
٦. بروفييلات توجهات تعلم التدريس لدى عينة من الطلاب-المعلمين (تعليم عام - تعليم أساسي - طفولة) .
٧. برنامج مقترح لتحسين التوجهات الأكاديمية السالبة لدى الطلاب-المعلمين .
٨. النمذجة البنائية لتوجهات تعلم التدريس والتوجهات الأكاديمية والحاجة إلى المعرفة لدى الطلاب-المعلمين باستخدام نموذج بنائي اعتباري أحادي الاتجاه أو تبادلي Non-Rescursive Model .

المراجع

- ١- إبراهيم إبراهيم أحمد (٢٠١٠) . استراتيجيات الدراسة والتعلم والتوجهات الأكاديمية وعلاقتها ببعض خصائص طلاب كلية التربية النوعية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٢٠ (٦٧)، ٥٩-١١٣ .
 - ٢- حسين عليوى سيد (٢٠٠٩). الحاجة إلى المعرفة وعلاقتها بالرضا عن الحياة لدى تدريسي الجامعة (رسالة ماجستير غير منشورة) . كلية التربية ، الجامعة المستنصرية ، العراق .
 - ٣- سهام عريبي زايد سدخان (٢٠١٢) . عادات الاستدكار وعلاقتها بالحاجة إلى المعرفة والتحصيل
- المجلة المصرية للدراسات النفسية العدد ٧٨- المجلد الثالث والعشرون يناير ٢٠١٣ (٤١١)

توجهات تعلم التدريس والتوجهات الأكاديمية كمنبئات بالحاجة إلى المعرفة

الدراسي لدى طلبة الجامعة (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية ابن رشد ،
جامعة بغداد .

٤- عبد الكريم جرادات، نصر العلي (٢٠١٠). الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات لدى الطلبة الجامعيين:

دراسة استكشافية. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية* ، ٦ (٤) ، ٣١٩ - ٣٣١ .

٥- عبد الناصر السيد عامر (٢٠٠٤) . أداء مؤشرات حسن المطابقة لتقويم نموذج المعادلة البنائية . *المجلة*

المصرية للدراسات النفسية ، ١٤ (٤٥) ، ١٠٥ - ١٥٧ .

٦- فادية محروس جرجيس (٢٠٠٦) . دراسة مقارنة في الحاجة إلى المعرفة بين طلاب المستتين الدراسيتين

الرابعة والأولى في كلية التربية الرياضية بجامعة الموصل . *مجلة الرافدين للعلوم*

الرياضية ، ١٣ (٤٣) ، ٢٥ - ٤٣ .

٧- فتحى مصطفى الزيات (٢٠٠١) . علم النفس المعرفى دراسات وبحوث . القاهرة : دار النشر

للجامعات .

٨- فراس أحمد الحمورى ، أحمد سعيد أبو مخ (٢٠١١) . الحاجة إلى المعرفة والتشكير ما وراء المعرفى لدى

طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك ، ٢٥ (٦) ، ١٤٦٣ - ١٤٨٨ .

٩- نبيل محمد زايد (٢٠٠٨) . علاقة المعرفة المتصلة والمنفصلة بالحاجة إلى المعرفة والجنس والصف

والنخصص لدى طلبة كلية التربية . *المجلة المصرية للدراسات النفسية* ، ١٨ (٦١) ،

٤١٧ - ٤٦٧ .

10-American Psychological Association (2010). *Publication Manual of the American Psychological Association* (6th ed.).

11-Association of American Colleges and Universities (AAC&U) (2002). *Greater Expectations: A New Vision for Learning as A Nation goes to College*. Retrieved October 10, 2012, from <http://www.greaterexpectations.org/>

12-Beck, H. P., & Davidson, W. D. (2001). Establishing an Early Warning System: Predicting Low Grades in College Students from Survey of Academic Orientations Scores. *Research in Higher Education*, 42, 709-723.

- 13-Cacioppo, J. T., & Petty, R. E. (1982). The Need for Cognition. *Journal of Personality Assessment*, 42(1), 116-131.
- 14-Cacioppo, J. T., Petty, R. E., Feinstein, J. A., & Jarvis, W. B. G. (1996). Dispositional Differences in Cognitive Motivation: The Life and Times of Individuals Varying in Need for Cognition. *Psychological Bulletin*, 119, 197-253.
- 15-Cacioppo, J. T., Petty, R. E., & Kao, C. F. (1984). The Efficient Assessment of Need for Cognition. *Journal of Personality Assessment*, 48(3), 306-307.
- 16-Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- 17-Coutinho, S. A. (2006). The Relationship between the Need for Cognition, Metacognition, and Intellectual Task Performance. *Educational Research and Review*, 1(5), 162-164.
- 18-Coutinho, S. A., & Woolery, L. M. (2004). The Need for Cognition and Life Satisfaction among College students. *College Student Journal*, 38(2), 203-206.
- 19-Curseu, P. L. (2011). Need for Cognition and Active Information Search in Small Student Groups. *Learning and Individual Differences*, 21(4), 415-418.
- 20-Davidson, W. B., & Beck, H. P. (2006). Using the Survey of Academic Orientations to Predict Undergraduates' Stress Levels. *NACADA Journal*, 26(2), 13-20.
- 21-Davidson, W. B., & Beck, H. P. (2007). Survey of Academic Orientations Scores and Persistence in College Freshmen. *Journal of College Student Retention*, 8(3), 297-305.
- 22-Davidson, W. B., Beck, H. P., & Milligan, M. (2009). The College Persistence Questionnaire: Development and Validation of an Instrument that Predicts Student

- Attrition. *Journal of College Student Development*, 50(4), 373-390.
- 23-Davidson, W. B., Beck, H. P., & Silver, N. C. (1999). Development and Validation of Scores on a Measure of Six Academic Orientations in College Students. *Educational and Psychological Measurement*, 59, 678-693.
- 24-Davidson, W. B., Bromfield, J. M., & Beck H. P. (2007). Beneficial Academic Orientations and Self-Actualization among College Students. *Psychological Reports*, 100, 604-612.
- 25-Day, E. A., Espejo, J., Kowollik, V., Boatman, P. R., & McEntire, L. E. (2007). Modeling the Links between Need for Cognition and the Acquisition of a Complex Skill. *Personality and Individual Differences*, 42 (2), 201-212.
- 26-Dickhäuser, O., & Reinhard, M.-A. (2009). How Need for Cognition Affects the Formation of Performance Expectancies at School. *Social Psychology of Education*, 12(3), 385-395.
- 27-Donche, V., Van Petegem, P. (2004). *Exploring Orientations to Learning to Teach of Preservice Teachers and Teacher Educators*. Revised Paper Presented on British Educational Research Association Annual Conference, University of Manchester, 16-18 September.
- 28-Donche, V., Van Petegem, P. (2005). Assessing Preservice Teachers' Orientations to Learning to Teach and Preferences for Learning Environments. *Scientia Paedagogica Experimentalis*, 42(1), 27-52.
- 29-Donche, V., Van Petegem, P. (2007a). *Assessing Teachers' Beliefs and Practices in Teacher Education*. Revised Paper Presented at the EARLI 12th Biennial Conference, University of Szeged, Budapest, Hingary, August 28 - September 1.

- 30-Donche, V., Van Petegem, P. (2007b). *Developing Student Teacher Learning: A Longitudinal Study*. Paper Presented at the EARLI 12th Biennial Conference, University of Szeged, Budapest, Hingary, August 28 - September 1.
- 31-Donche, V., Van Petegem, P. (2011). Teacher Educators' Conceptions of Learning to Teach and Related Teaching Strategies. *Research Papers in Education*, 26(2), 207-222.
- 32-Elias, S. M., & Loomis, R. J. (2002). Utilizing Need for Cognition and Perceived Self-Efficacy to Predict Academic Performance. *Journal of Applied Social Psychology*, 32(8), 1687-1702.
- 33-Endedijk, M. D. (2010). *Student Teachers' Self-Regulated Learning* (Unpublished Doctoral Dissertation). Utrecht University.
- 34-Endedijk, M. D., Vermunt, J. D., Verloop, N., & Brekelmans, M. (2012). The Nature of Student Teachers' Regulation of Learning in Teacher Education, *British Journal of Educational Psychology*, 82(3), 469-491.
- 35-Feiman-Nemser, S. (2008). Teacher Learning: How do Teachers Learn to Teach? In M. Cockran-Smith, S. Feiman-Nemser, J. McIntyre, & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education: Enduring Questions in Changing Contexts* (3rd ed., pp. 697-705). New York: Routledge and Association of Teacher Education.
- 36-Feist, G. J. (2012). Predicting Interest in and Attitudes toward Science from Personality and Need for Cognition. *Personality and Individual Differences*, 52, 771-775.
- 37-Flowers, L. O. (2011). Exploring HBCU Students Academic Self-Efficacy in Online STEM Courses. *The Journal of Human Resource and Adult Learning*, 7(2), 139-

- 38-Flowers, L. O., Moore, J. L., III & Flowers, L.A. (2010). Differences in Perceptions of Structure Dependence among Students in Online and Traditional Science and Engineering Courses at a Historically Black Institution. *The Journal of Human Resource and Adult Learning*, 6(2), 91-98.
- 39-Ghorbani, N., Watson, P. J., Krauss, S. W., Davison, H. K., & Bing, M. N. (2004). Private Self-Consciousness Factors: Relationships with Need for Cognition, Locus of Control, and Obsessive Thinking In Iran and the United States. *The Journal of Social Psychology*, 144(4), 359-372.
- 40-Goodman, K. M. (2011). *The Influence of the Campus Climate for Diversity on College Students' Need for Cognition* (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Iowa.
- 41-Graham, , L. M. (2007). Need for Cognition and False Memory in the Deese-Roediger-McDermott Paradigm. *Personality and Individual Differences*, 42, 409-418.
- 42-Heijne-Penninga, M., Kuks, J. B. M., Hofman, W. H. A., & Cohen-Schotanus, J. (2010). Influence of Deep Learning, Need for Cognition and Preparation Time on Open and Closed-Book Test Performance. *Medical Education*, 44, 884-891.
- 43-Hosseini, F., & Latifian, M. (2009). The Big Five Factors of Personality and the Need for Cognition. *Journal of Iranian Psychologists*, 6(21), 120-153.
- 44-Johnston, S. (1994). Experience is the Best Teacher; or Is It? An Analysis of the Role of Experience in Learning to Teach. *Journal of Teacher Education*, 45, 199-208.
- 45-Kelly, K. E., & Daughtry, D. (2008). Academic Orientations and Creativity: Does a Creative Personality Correlate

- with Students' Approach to the Academic Environment?. *Individuals Differences Research*, 6(4), 253-259.
- 46-Kelly, W. E. (2005). Some Cognitive Characteristics of Night-Sky Watchers: Correlations between Social Problem-Solving, Need for Cognition, and Noctcaelador. *Education*, 126(2), 328-333.
- 47-Kelly, W. E. (2009). To Wake, to Wake, Perchance to Read: Sleep Duration and Reading for Pleasure. *Reading Improvement*, 46(4), 221-226.
- 48-Kelly, W. E. (2010). Openness to Experience and Night-Sky Watching Interest as Predictors of Reading for Pleasure: Path Analysis of a Mediation Model. *Reading Improvement*, 47(4), 219-226.
- 49-Kelly, W. E., & Daughtry, D. (2007). Academic Orientation, Academic Achievement, and Noctcaelador: Does Interest in Night-Sky Watching Correlate with Students' Approach to the Academic Environment?. *Education*, 128(2), 274-281.
- 50-Kline, P. (1986). *A Handbook of Test Construction*. London: Methuen.
- 51-Korthagen, F. A. J. (1988). The Influence of Learning Orientations on the Development of Reflective Teaching. In J. Calderhead (Ed.), *Teachers' Professional Learning* (PP. 35-50). Philadelphia, PA: Falmer Press.
- 52-Kourilsky, M., Esfandiari, M., & Wittrock, M. C. (1996). Generative Teaching and Personality Characteristics of Student Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 12(4), 355-363.
- 53-Kubler-LaBoskey, V. (1993). A Conceptual Framework for Reflection in Preservice Teacher Education. In J. Calderhead & P. Gates (Eds.), *Conceptualizing Reflection in Teacher Development* (PP. 25-38), London: Falmer Press.

- 54-Leat, D., McManus, L., Bramald, R., Baumfield, V. (1995). *Learning from Classroom Experience: Some Attributes of Successful Student Teachers*. Paper Presented at the ECER Conference, Bath, England.
- 55-Lemmens, J.-C. (2010). *Students' Readiness for University Educations* (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Pretoria, Pretoria
- 56-Mancini, D. E. (2011). The CSI Effect Reconsidered: Is It Moderated by Need for Cognition?. *North American Journal of Psychology*, 13(1), 155-174.
- 57-Nicoli, G. T. (2011). *The Impact of Co-curricular Involvement on College Students' Need for Cognition* (Unpublished Doctoral Dissertation). The University of Iowa
- 58-Njus, D., & Johnson, D. R. (2008). Need for Cognition as A Predictor of Psychosocial Identity Development. *The Journal of Psychology*, 142(6), 645-655.
- 59-Oosterheert, I. E. (2001). *How Student Teachers Learn- A Psychological Perspective on Knowledge Construction in Learning to Teach* (Unpublished Doctoral Dissertation). Groningen University , The Netherlands.
- 60-Oosterheert, I. E., & Vermunt, J. D. (2001). Individual Differences in Learning to Teach: Relating Cognition, Regulation and Affect. *Learning and Instruction*, 11, 133-156.
- 61-Oosterheert, I. E., & Vermunt, J. D. (2003). Knowledge Construction in Learning to Teach: The Role of Dynamic Sources. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(2), 157-173.
- 62-Oosterheert, I. E., Vermunt, J. D., & Denessen, E. (2002). Assessing Orientations to Learning to Teach. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 41-64.
- 63-Petty, R. E. & Briñol, P. (2012). The Elaboration Likelihood Model. In P. A. M. Van Lange, A. Kruglanski, & E.

- T. Higgins (Eds.), *Handbook of Theories of Social Psychology* (Vol. 1, pp. 224-245). London, England: Sage.
- 64-Petty, R. E., Briñol, P., Loersch, C., & McCaslin, M. J. (2009). The Need for Cognition. In M. R. Leary & R. H. Hoyle (Eds.), *Handbook of Individual Differences in Social Behavior* (pp. 318-329). New York: Guilford Press.
- 65-Robinson, W. P., Noyes, P., & Chandler, P. (1989). Motivational and Attitudinal Predictors of Judged Quality of Novice Primary Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 5(3), 179-187.
- 66-Rushi, P.J. (2007). Questioning the Utility of Self-Efficacy Measurements for Indians. *International Journal of Research & Method in Education*, 30(2), 193-206.
- 67-Shi, J., Chen, Z., & Tian, M. (2011). Internet Self-Efficacy, the Need for Cognition, and Sensation Seeking as Predictors of Problematic Use of the Internet. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 14(4), 231-234.
- 68-Smith, A., & Lalonde, R. N. (2003). "Racelessness" in a Canadian Context? Exploring the Link between Black Students' Identity, Achievement, and Mental Health. *Journal of Black Psychology*, 29(2), 142-164.
- 69-Srivastava, K., & Sharma, N. K. (2011). Consumer Attitude Towards Brand-Extension Incongruity: The Moderating Role of Need for Cognition and Need for Change. *Journal of Marketing Management*, i first, 1-24.
- 70-Steinhart, Y., & Wyer, R. S., JR (2009). Motivational Correlates of Need for Cognition. *European Journal of Social Psychology*, 39, 608-621.
- 71-Ten Berge, J. M. F., Snijders, T. A.B., & Zegers, F. E. (1978). A Series of Lower Bounds to the Reliability of A Test.

Psychometrika, 43, 575-579.

- 72-Tok, E. (2010). The Need for Cognition of Preschool Prospective Teachers and their Views on the Need for Cognition. *International Journal of Human Sciences*, 7(2), 45-62.
- 73-Van Eekelen, I. M., Boshuizen, H. P. A., & Vermunt, J. D. (2005) Self-Regulation in Higher Education Teacher Learning. *Higher Education*, 50, 447-471.
- 74-Zanting, A., Verloop, N., Vermunt, J. D., Van Driel, J. H. (1998). Explicating Practical Knowledge: An Extension of Mentor Teachers' Roles. *European Journal of Teacher Education*, 21, 9-26.

**Orientations to Learning to Teach and Academic Orientations As
Predictors for the Need for Cognition Among Student-Teachers at Qena
Faculty of Education**

Mahsoub Abdel Kader
Assistant Prof. of Ed. Psychology
Qena Faculty of Education
South Valley University

The study aimed at investigating the level of the need for cognition, and exploring the profiles of academic orientations and orientations to learning to teach. In addition to examining a regression model for the academic orientations and the need for cognition, the study examined a regression model for the orientations to learning to teach and the the need for cognition among student-teachers at Qena faculty of education. The study sample was delimited to (105) student-teacher (mean=21.2, SD=0.15).

The study arabized three tools (orientations to learning to teach questionnaire, the need for cognition scale, survey of academic orientations). The psychometric properties of these tools were estimated. The researcher used the cluster analysis (k-means method) and regression analysis (stepwise method) for the data statistical treatment.

The study revealed the following results: the degree of the need of cognition was above the mean, The results also distinguished three clusters for the academic orientations labelled respectively as (paradoxical-low academic oriented, paradoxical-high academic oriented, and consistent-mixed academic oriented), and four clusters for orientations to learning to teach labelled respectively as (closed reproduction oriented, survival, closed meaning oriented, and open meaning oriented). Variables of developing views /ideas through discussion, mental modeles and actively relating theory to practice were good predictors of the the need for cognition. Also, variables of creative expression, mistrust of instructors and academic apathy were good predictors of the need of cognition.