دار المنظومة
DAR ALMANDUMAH
الرواد في قواعد المعلومات العربية

العنوان:	الإتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته بكل من المعتقدات المعرفية واستراتيجيات تنظيم الدافعية لدى طلاب كلية التربية - جامعة الإسكندرية
المصدر:	المجلة المصرية للدراسات النفسية
الناشر:	الجمعية المصرية للدراسات النفسية
المؤلف الرئيسي:	عابدين، حسن سعد محمود
مؤلفين آخرين:	محمد، نرمين عونى(م. مشارك)
المجلد/العدد:	مج23, ع80
محكمة:	نعم
التاريخ الميلادي:	2013
الشهر:	يوليه
الصفحات:	211 - 275
رقم MD:	1012007
نوع المحتوى:	بحوث ومقالات
اللغة:	Arabic
قواعد المعلومات:	EduSearch
مواضيع:	المعتقدات المعرفية، الاستراتيجيات التعليمية، طلبة الجامعة، مهنة التدريس، الجامعات المصرية
رابط:	http://search.mandumah.com/Record/1012007

© 2020 دار المنظومة. جميع الحقوق محفوظة.
هذه المادة متاحة بناء على الإتفاق الموقع مع أصحاب حقوق النشر، علما أن جميع حقوق النشر محفوظة. يمكنك تحميل أو طباعة هذه المادة للاستخدام الشخصي فقط، ويمنع النسخ أو التحويل أو النشر عبر أي وسيلة (مثل مواقع الانترنت أو البريد الالكتروني) دون تصريح خطي من أصحاب حقوق النشر أو دار المنظومة.

" الإتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته بكل من المعتقدات المعرفية واستراتيجيات تنظيم الدافعية لدى طلاب كلية التربية ــ جامعة الإسكندرية "

د. حسن سعد محمود عابدين
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية – جامعة الإسكندرية

د. نرمين عونى محمد
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية – جامعة الإسكندرية

ملخص :

هدف البحث إلى معرفة العلاقة بين الاتجاه نحو مهنة التدريس وكل من المعتقدات المعرفية واستراتيجيات تنظيم الدافعية لدى طلاب كلية التربية ــ جامعة الأسكندرية ، وكذلك دراسة اختلاف الاتجاه نحو مهنة التدريس ، والمعتقدات المعرفية ، واستراتيجيات تنظيم الدافعية باختلاف نوع الطالب (ذكر / أنثى) ، بالاضافة إلى محاولة التوصل إلى معادلة تنبؤية يمكن من خلالها التنبؤ بالاتجاه نحو مهنة التدريس من خلال كل من المعتقدات المعرفية واستراتيجيات تنظيم الدافعية ، وتكونت عينة الدراسة من (٢٢١) طالباً وطالبة من طلاب الفرقتين الثالثة والرابعة بكلية التربية ــ جامعة الاسكندرية واستخدمت الأدوات التالية :

– مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس اعداد الباحثان.
– مقياس المعتقدات المعرفية اعداد الباحثان.
– مقياس استراتيجيات تنظيم الدافعيةاعداد عزت عبد الحميد حسن.

كشفت نتائج البحث عن :

- وجود علاقة طردية موجبة بين الاتجاه نحو مهنة التدريس وأغلب أبعاد المعتقدات المعرفية (سرعة التعلم ، ثبات المعرفة ، مصدر المعرفة ، تركيب المعرفة) بينما لم تكن هناك علاقة ارتباطية دالة بين الاتجاه نحو مهنة التدريس وبعد فطرية القدرة وذلك للعينة الكلية ولعينة الذكور ، أما بالنسبة لعينة الإناث وجدت علاقة ارتباطية موجبة بين الاتجاه نحو مهنة التدريس وتركيب المعرفة كأحد أبعاد المعتقدات المعرفية ، ولم توجد علاقة ارتباطية دالة بين الاتجاه نحو مهنة التدريس وباقى أبعاد المعتقدات المعرفية (فطرية القدرة ، سرعة التعلم ، ثبات المعرفة ، مصدر المعرفة).

عدم وجود علاقة ارتباطية بين الاتجاه نحو مهنة التدريس وجميع أبعاد استراتيجيات تنظيم الدافعية (تحسين الأهتمام ، حديث الذات الموجه للاتقان ، حديث الذات الموجه للاداء ، المتابعة الذاتية ، التحكم البيئى) وذلك للعينة الكلية ولعينة الذكور ، اما بالنسبة لعينة الإناث فوجدت علاقة

موجبة بين الاتجاه نحو مهنة التدريس وتحسين الاهتمام كإحدى استراتيجيات تنظيم الدافعية ، ولم توجد علاقة ارتباطية دالة بين الاتجاه نحو مهنة التدريس وبقية استراتيجيات تنظيم الدافعية.

- عدم وجود فروق دالة احصائيا في الاتجاه نحو مهنة التدريس تعزى للنوع (ذكور/اناث).
- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الجنسين في جميع أبعاد المعتقدات المعرفية وذلك لصالح الذكور ، باستثناء بعد سرعة التعلم حيث لم توجد فروق دالة بين الجنسين في ذلك البعد.
- وجود فروق دالة احصائيا بين الجنسين في أغلب ابعاد استراتيجيات تنظيم الدافعية (تحسين الأهتمام ، المتابعة الذاتية ، التحكم البيئى ، استراتيجية حديث الذات الموجه للاتقان) لصالح الإناث ، ولم توجد فروق دالة احصائيا بين الجنسين في استراتيجية حديث الذات الموجه للأداء.
- تم التوصل لمعادلة تنبؤية للاتجاه نحو مهنة التدريس وهى :

الاتجاه نحو مهنة التدريس = ٧٦,١١٣ + ٠,٨٤٣× (تركيب المعرفة)+ ٠,٩٠٨× (سرعة التعلم) + ١,٣٢٨× (تحسين الاهتمام) + ٠,٥٣٦×(ثبات المعرفة) + ١,٤٠٩× (حديث الذات الموجه للأداء).

" الإتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته بكل من المعتقدات المعرفية واستراتيجيات تنظيم الدافعية لدى طلاب كلية التربية ــ جامعة الإسكندرية "

د. حسن سعد محمود عابدين
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية – جامعة الإسكندرية

د. نرمين عونى محمد
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية – جامعة الإسكندرية

مقدمة :

تعد مهنة التدريس من أشرف المهن في الحياة الإنسانية ، فهى مهنة الأنبياء،فالمعلم لا يتعامل مع فرد واحد داخل الفصل الدراسي ولكنه يتعامل مع طلاب الفصل كلهم ، بل ويتعامل مع أفراد المدرسة ككل ، ليس في عام دراسي واحد بل على مدار عدة أعوام تاركاً أثراً كبيراً في عقول الطلاب وشخصياتهم.

ويعد الإتجاه نحو مهنة التدريس هو المفتاح للتنبؤ بنمو الجو الإجتماعى الذي سيؤكده المعلم في حجرة الدراسة ، فالاتجاهات الإيجابية هى ركيزة معظم الأنشطة التربوية ، كما أنها ترتبط بإعداده الأكاديمى وتعتبر الاتجاهات التربوية للمعلم انعكاساً لوجهة نظره أو معتقداته نحو التدريس وعلاقته بالطلاب.

ويعد ما يعتقده الطالب / المعلم عن نفسه ركيزة أساسية ومؤثرة ، ودافعه أو مانعه لما سيقابله في حياته اليومية من أحداث ، فإذا اعتقد الطالب عن نفسه أنه يمتلك قدرات وإمكانيات عاليه ، فإن ذلك سيعطيه القوة والدافعية ليتصدى لعقبات ومشكلات كان من الصعب عليه مواجهتها ، اما إذا اعتقد عن نفسه غير ذلك فسوف ينعكس ذلك على حياته أيضاً وعلى واقعيته وعلى اتجاهاته.

كما تؤثر المعتقدات المعرفية المتطورة للمعلمين على ممارساتهم التدريسية فهم يحاولون إكساب الطلاب المفاهيم البديلة ، ويستخدمون استراتيجيات تدريس فعالة وبشكل قوى ويقيمون طلابهم بشكل اعلى من خلال هذه الاستراتيجيات مقارنة بالمعتقدات المعرفية التقليدية للمعلمين. (Hashwesh , 1996 : 59)

ولقد أشارت العديد من الدراسات مثل دراسة Chester (1991)، Bedel(2006) إلى أهمية الاتجاه الايجابى للمعلم نحو مهنة التدريس والأثر الذى يلعبه هذا الاتجاه فى نجاح المعلم الاكاديمى وامكانية تعديل الاتجاهات السالبة نحو المهنة .

كما تلعب الدوافع دوراً هاماً في عملية التعلم لذلك فهى من أهم الموضوعات التي حاول العلماء ربطها بالتحصيل والمتغيرات الشخصية والذكاء والاتجاهات والميول كما أن الدافعية من

العوامل المهمة والمؤثرة في عملية التفاعل في حجرة الدراسة.
(يوسف محمد وسبيكة يوسف ,٢٠٠١: ٢٥).

وتعد الدافعية متغيراً ذو أهمية كبرى في تحصيل وتعلم الطلاب ويؤكد ذلك أن كل نماذج التعلم الصريحة والضمنية تتضمن نظرية للدافعية ، كما أن نماذج الدافعية الحديثة تعتبر الدافعية بناء مفترض لشرح التوجيه والمثابرة في السلوك الهادف نحو موضوع أكاديمى معطى يركز على التعلم والتحصيل والذات والقيمة الاجتماعية. (عادل البنا، ٢٠٠٧: ٧)

وتعد استراتيجيات الدافعية هى أحد عناصر الاستراتيجيات المستخدمة لتحقيق أهداف أكاديمية على أساس إدراك فعالية الذات.
(Kitsants et al , 2000 : 830).

وعلى هذا فإن هذه الاستراتيجيات التي يتبناها الطالب تؤثر على رغبته في الإستمرارية في العمل ، كما تؤثر في ميوله واتجاهاته التي تتأثر كذلك بالمعتقدات المعرفية التي يتبناها الطالب ويؤمن بها ، لذا يسعى البحث الحالى الى معرفة العلاقة بين الاتجاه نحو مهنة التدريس وكل من المعتقدات المعرفية واسترتيجيات تنظيم الدافعية لدى الطالب /المعلم وامكانية التنبؤ باتجاهه نحو مهنة التدريس فى ضوء كل من معتقداته المعرفية واستراتيجيات تنظيم الدافعية لديه.

مشكلة البحث :

تعد اتجاهات المعلم نحو مهنة التعليم من أهم العوامل التي تساعد على تحقيق العديد من الأهداف التربوية المنشودة ، وهذا يدعو إلى حسن اختيار الطلبة الملتحقين بكليات التربية بناء على رغباتهم واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس من ناحية ، وتدعيم هذه الاتجاهات من ناحية أخرى.
(مهدى أحمد الطاهر ، ١٩٩١ : ١٦)

هذا ولقد أشارت دراسة (Tuty and white(2005 إلى أن معتقدات الطالب المعرفية تؤثر في اتجاهاته وقبوله ونجاحه في عملية التعلم.

ويلعب التعلم المنظم ذاتياً دوراً جوهرياً في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة في عملية التعلم المدرسى وقد توصلت دراسة (2005) Yang إلى أن التعلم المنظم ذاتياً يتكون من ثلاثة مكونات هى التنظيم المعرفى والتنظيم السلوكى والتنظيم الدافعى.

وعليه فالتنظيم الدافعى أو الاستراتيجيات المستخدمة لتنظيم الدافعية لها علاقات بالمعتقدات المعرفية ، والمعتقدات المعرفية تؤثر في الممارسات التدريسية للمعلمين.

(Hashwesh , 1996:49)

وعلى الرغم من أهمية استراتيجيات تنظيم الدافعية والمعتقدات المعرفية إلا أنه وفي حدود اطلاع الباحثين لم يجرى البيئة العربية بحث يتناول أهمية استراتيجيات تنظيم الدافعية والمعتقدات المعرفية وتأثيرها على اتجاهات المعلم ونظرا لطبيعة عينة الدراسة التى تشتمل على كلا النوعين (الذكور/الاناث) فقد اهتمت الدراسة بالمقارنة بين الطلاب من النوعين(ذكور/اناث) فى متغيرات البحث.

مما سبق يمكن تلخيص مشكلة البحث الحالى في الأسئلة التالية :

١. هل توجد علاقة ارتباطية ايجابية بين الاتجاه نحو مهنة التدريس والمعتقدات المعرفية لدى طلاب كلية التربية – جامعة الإسكندرية؟
٢. هل توجد علاقة ارتباطية ايجابية بين الاتجاه نحو مهنة التدريس واستراتيجيات تنظيم الدافعية لدى طلاب كلية التربية – جامعة الإسكندرية؟
٣. هل يختلف الاتجاه نحو مهنة التدريس لدى طلاب كلية التربية – جامعة الإسكندرية بإختلاف النوع (ذكور / إناث)؟ وما وجهة هذا الاختلاف ان وجد؟
٤. هل تختلف المعتقدات المعرفية لدى طلاب كلية التربية – جامعة الإسكندرية بإختلاف النوع (ذكور / إناث)؟ وما وجهة هذا الاختلاف ان وجد؟
٥. هل تختلف استراتيجيات تنظيم الدافعية لدى طلاب كلية التربية – جامعة الإسكندرية بإختلاف النوع (ذكور / إناث)؟ وما وجهة هذا الاختلاف ان وجد؟

هل يمكن التنبؤ بالاتجاه نحو مهنة التدريس من خلال كل من المعتقدات المعرفية واستراتيجيات تنظيم الدافعية لدى طلاب كلية التربية – جامعة الإسكندرية ؟

أهمية البحث :

تنبع أهمية البحث مما يلى :

١. يتناول موضوعاً مهماً من موضوعات علم النفس الاجتماعى والمدرسى وهو الاتجاهات حيث تلعب دوراً مهماً في حياة الفرد ولا سيما اتجاه المعلم نحو مهنته والذى يؤثر بشكل كبير على أداء المعلم داخل صفه الدراسي وتعامله مع طلابه.
٢. يمثل موضوع المعتقدات المعرفية واحداً من موضوعات علم النفس التربوي الحديثه والذى يساعد على بناء بيئة تعليمية مناسبة.
٣. أهمية استراتيجيات تنظيم الدافعية ، التي تسهم في التعلم والأداء الأكاديمى لدى الطلاب وما لها من تأثير فعال على استمرارهم وبذلهم للجهد.

٤. يسهم البحث الحالى في امكانية التنبؤ بالاتجاه نحو مهنة التدريس من خلال بعض المتغيرات التربوية والذى يساعد بدوره على امكانية تعديل هذا الاتجاه من خلال التعديل في هذه المتغيرات.

٥. ترجع أهمية البحث الحالى إلى ندرة الدراسات التي تناولت التنبؤ بالاتجاه نحو مهنة التدريس وذلك من خلال المعتقدات المعرفية واستراتيجيات تنظيم الدافعية المستخدمه لدى الطالب والمعلم.

٦. كما تكمن أهمية البحث الحالى في عينة البحث حيث تناولت الطالب / المعلم والذى ينبغى التركيز في إعداده على إكسابه اتجاها إيجابيا نحو مهنة التدريس بما يساعد على تحسين تفاعله مع طلابه في المستقبل.

أهداف البحث :

يمكن تلخيص أهداف البحث الحالى فيما يلى:

١. التعرف على طبيعة العلاقة بين الاتجاه نحو مهنة التدريس وكل من المعتقدات المعرفية وإستراتيجيات تنظيم الدافعية لدى طلاب كلية التربية ــ جامعة الإسكندرية.

٢. تفسير العلاقة بين كل من استراتيجيات تنظيم الدافعية والمعتقدات المعرفية ومردودها على اتجاهات طلاب كلية التربية نحو مهنة التدريس.

٣. التنبؤ باتجاهات الطلاب نحو مهنة التدريس من خلال التعرف على كل من استراتيجيات تنظيم الدافعية والمعتقدات المعرفية لدى طلاب كلية التربية.

مصطلحات البحث:

المعتقدات المعرفية Epistemological Beliefs

يعرفها الباحثان في ضوء نموذج Schommer على أنها وجهات نظر أو تصورات الطالب / المعلم فيما يتعلق بطبيعة المعرفة (يقينية / اجتهادية ــ مطلقة / نسبية ــ بسيطة / مركبة ــ مصدر المعرفة) كما تتعلق بطبيعة التعلم (سريعة / بطيئة ــ فطرية / تحتاج لبذل جهد).

وتقدر بالدرجة التي يحصل عليها الطالب / المعلم على مقياس المعتقدات المعرفية المستخدم في البحث.

استراتيجيات تنظيم الدافعية :

Motivational Regulation Strategies

هى الطرق التي يستخدمها الطلاب كنوع من التنظيم الذاتى لمستوى دافعيتهم الأكاديمية ، وتشتمل على الأفعال والوسائل المتنوعة التي يستخدمها الطلاب للمحافظة على أو زيادة جهدهم

ومثابرتهم في المهام الأكاديمية.

وتقدر بالدرجة التي يحصل عليها الطالب / المعلم على مقياس استراتيجيات تنظيم الدافعية المستخدم في البحث.

الاتجاه نحو مهنة التدريس : Attitude toward Teaching Profession

هو مجموعة المعتقدات والتصورات والمشاعر التي يمتلكها الطالب / المعلم نحو مهنة التدريس والتي تظهر في شكل استجابات إما بالقبول أو الرفض تتعلق بمهنة التدريس من حيث حب المهنة ، ومستقبلها ، وتقدير المجتمع لها ، وتفاعلات المعلم مع تلاميذه والمبادئ التربوية وإمكانات المدرسة والمناهج وإدارة المدرسة.

وتقدر بالدرجة التي يحصل عليها الطالب / المعلم على مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس المستخدم في البحث.

الإطار النظرى:

أولا :المعتقدات المعرفية Epistemological Beliefs

تلعب المعتقدات المعرفية لدى المعلم دوراً مهماً في قيامه بدوره داخل الفصل كما تؤثر في أدائه التدريسى وقدرته على توفير بيئة صفية مناسبة للتعلم.

كما تؤثر المعتقدات المعرفية في آداء المتعلم أيضاً داخل الصف وهى ترتبط بأدائه الأكاديمى والمعلومات التي يكتسبها فلقد توصلت دراسة (Witmire , 2004: 108) أن الطلاب الذين يعتقدون في المعرفة المطلقة يختارون مصادر المعرفة التي تتفق مع وجهة نظرهم ويرفضون مصادر المعرفة التي تعارض وجهة نظرهم وهذا يؤكد على أن الأفراد يفضلون المعلومات التي تتفق مع معتقداتهم المعرفية وتؤكدها أكثر من تفضيلهم للمعلومات التي تعارض هذه المعتقدات.

كما أشارت دراسة (عبدالله محمود إسماعيل ، أسامة عبد المجيد إبراهيم ، ٢٠٠٦) إلى أن الطلاب الموهوبين في اللغة الإنجليزية لديهم معتقدات معرفية أكثر نضوجاً من أقرانهم العاديين. كما أن هذه المعتقدات المعرفية تساعد على التنبؤ بالإندماج المعرفى وتوجه الهدف والكفاءة اللغوية المدركة والتحصيل الأكاديمى وإن تباينت هذه القدرة على التنبؤ باختلاف أبعاد المعتقدات.

لذلك كان من المهم دراسة المعتقدات المعرفية لدى الطالب / المعلم وذلك لتأثيرها على أدائه كمتعلم حالي وكمعلم مستقبلي.

مفهوم المعتقدات المعرفية :

تعددت المفاهيم التي تناولت المعتقدات المعرفية حيث يعرفها كل من Hofer &Pintrich على أنها كيف يعرف الفرد ، فنموذج المعتقدات المعرفية يتناول كيف يعتقد الفرد أنه يتعلم أو يعرف الأشياء وكيف تؤثر هذه المعتقدات بطرق مختلفة في تطور اكتسابه للمعرفة.

(Hofer &Pintrich,1997:1)

وقد حاول بعض الباحثين التمييز بين المعتقدات والاتجاهات فاعتبروا أن المعتقدات تشير إلى ما هو معرفة بينما تشير الاتجاهات إلى ما هو أكثر وجدانا.

فاشار Schommer إلى ان المعتقدات المعرفية هي كيف يعتقد الفرد أنه يتعلم أويعرف الأشياء وكيف تؤثر هذه المعتقدات على تنوع الطرق التي يطورها لاكتساب المعرفة.

(Schommer, 2004:22)

وعرف كل من Tutty & White المعتقدات المعرفية هى التي تهتم بطبيعة المعرفة ، التعرف وكيف تتكون المعرفة وكيف تقوم ، وهذه المعتقدات هى التي تحدد مدى نجاح المتعلم وهى مرتبطة ببعض العمليات المعرفية مثل القراءة والفهم ومهارات الإستدلال وحل المشكلات.

(Tutty & White, 2005:3)

بينما يعرفها عادل البنا بانها نظرة الطالب وتصوره ومسلماته فيما يتعلق بطبيعة المعرفة المتعلمه من جهته وطبيعة عملية تعلمها من جهة أخرى

(عادل البنا ، ٢٠٠٧: ١٥)

أما سليمان القادرى فيرى أنها نظام إعتقادى للمعرفة العلمية تشمل بنية المعرفة وتقييمها ومصدرها وضبطها ومراقبتها وسرعة اكتسابها.

(سليمان القادرى ،٢٠٠٩: ٢٨١)

ويعرفها الباحثان في ضوء نموذج Schommer على أنها وجهات نظر أو تصورات الطالب / المعلم فيما يتعلق بطبيعة المعرفة (يقينية / اجتهادية ــ مطلقة / نسبية ــ بسيطة / مركبة ــ مصدر المعرفة) كما تتعلق بطبيعة عملية التعلم (سريعة/ بطيئة ــ فطرية/تحتاج لبذل جهد).

أبعاد المعتقدات المعرفية :

وتعتبر أعمال William Perry التي بدأها في الخمسينات هى البدايات الأساسية التي لفتت النظر للاهتمام بموضوع المعتقدات المعرفية Epis temological Beliefs ولقد وضع بيرى مخططاً للنمو المعرفى والأخلاقى بناء على مقابلات تضمنت أسئلة مفتوحة من طلاب جامعة هارفارد في الفترة من (١٩٥٠ ــ ١٩٦٠) وظهر هذا النموذج من خلال التحليل الكيفى التفصيلى

للطرق التي يظهرها الطلاب أثناء وصفهم لخبراتهم وتغيراتهم أثناء سنواتهم الجامعية ولقد حدد تسع مستويات لهذه المعتقدات المعرفية قام Moore بدمج هذه المستويات إلى أربعة أبعاد هى:

١. الثنائيةDualism :

وتشير إلى نظرة الفرد لطبيعة المعرفة فيرى الفرد العالم من منظور ثنائى ولا توجد بدائل ، فالمعرفة وفقاً لهذا المستوى إما صحيحة أو خاطئة وهذه المعلومات يتم الحصول عليها من المعلمين (المختصين) ويكون دورهم هو نقل هذه المعرفة للمتعلمين ، والتطابق بين المختصين(المعلمين ــ الوالدين / الخبراء) يكون مطلق وغير مفند وبدون احتمالية لوجود وجهة نظر أخرى. (Moore, 1994 : 48)

٢. التعددي Multiplicity : ــ

حاول بيرى في هذا المستوى أن يتناول تعدد وجهات النظر فلقد حاول أن يزيد على الثنائية في التحكم على المعرفة من كونها صحيحة أو خاطئة فقط إلى صحيحة أو خاطئة أو لم يتم التحديد بعد إذا ما كانت خاطئة أو صحيحة ولكن سيتم ذلك في المستقبل وبذلك تكون وجهة نظر كل شخص صالحة أو جيدة (Hettich, 1997:2)

٣. النسبية Relativisim

وفيه يحكم المتعلم على المعرفة من خلال سياقها أو نسبتها فالنسبية تصبح السمة المشتركة بين كل المعارف وتصبح المعرفة المطلقة هى الحالة الفريدة، فيبدأ المتعلم في إدراك أن نظرته للعالم تختلف عن أقرانه ويبدأ في تكوين إستنتاجاته من ملاحظاتهم الشخصية وتفكيرهم الناقد ولا يصبح دور المعلمين (المختصين) نقل المعرفة بل يصبحوا مساعدين للمتعلم لتكوين وتطوير أفكاره الخاصة ويدرك المتعلم أن المعرفة مرتبطة بسياقها النظامى والاجتماعى ولا يمكن دراستها بعيدة عن هذا السياق.

(Lavis, 2005: 24)

٤. الالتزام في إطار النسبيةCommitment within relativism

وفيه يترسخ المنظور النسبي للمعرفة من طرف المتعلم وترتقى النسبية إلى مستوى القيمة التي تستوجب التمسك بها والالتزام بها أو إلى نوع من المنظور الفلسفى الذي يمد المتعلم بإطار مرجعى للحكم على المعرفة وتفسيرها.

(أمحمد بو زيان تيغزة، ١٤٢٧ :٦٤٢)

ثم وضعت Schommer مدخل نظرى للمعتقدات المعرفية مختلف عن بقية المداخل النظرية التي نظرت إلى المعتقدات على أنها احادية البعد وتميز مدخلها بأنه ذو نظرة أكثر بساطة

للمعتقدات المعرفية ، يأخذ في الإعتبار ان المتعلم يمتلك معتقدات متعددة عن طبيعة المعرفة والتعلم وهى لا تتطور وفقاً لنظام ثابت بل نظام متغير غير خطى أشارت فيه إلى ان المعتقدات المعرفية للعلم والتعلم تعمل كمنقحات ومصفيات للتفكير والتعلم ، اذ أنها تحدد ماذا يرى الفرد وكيف يفسر وماذا يختار من استراتيجيات التعلم ، لذلك يصبح من المهم فحص هذه التصورات للتأكد من دقتها.

(Phan, 2006 : 580)

وقد توصلت Schommer(1990 ,2004) إلى خمسة أبعاد للمعتقدات المعرفية وهى كما يلى :

البعد الأول : ثبات المعرفة Stability of knowledge

ويتراوح هذا البعد من كون المعرفة مطلقة إلى أنها تجريبية متغيرة باستمرار.

(Schommer, 2004: 20)

البعد الثانى : بنية المعرفة Structure of knowledge

ويتراوح هذا البعد من كون المعرفة عبارة عن حقائق منعزلة وغامضة ومنفصلة عن بعضها إلى كونها مفاهيم متكاملة ومترابطة. (Dahl et al , 2005:259)

البعد الثالث :

مصدر المعرفة The Source of Knowledge (Omniscient Authority)

ويتراوح هذا البعد من اعتبار أن المعرفة خارجية يتم الحصول عليها من الثقاة الخارجيين (كالمعلم ــ الوالدين) أو أنها تشتق من الخبرات الشخصية والممارسة والتدريب.

(Nist & Holschuh , 2005: 86)

البعد الرابع :

سرعة اكتساب المعرفة The Speed of Knowledge Acquisition

ويتراوح هذا البعد من اعتبار أن المعرفة تكتسب بسرعة أو لا تكتسب على الإطلاق ، إلى أنها تكتسب بالتدريج.

(وليد شوقى السيد , ٢٠٠٩:٦٥).

البعد الخامس :

ضبط اكتساب المعرفة Control of Knowledge Acquisition

ويتراوح هذا البعد من فكرة أن القدرة على التعلم فطرية ، ومحددة وراثياً إلى فكرة أن القدرة على التعلم مكتسبة ومتطور بفعل الخبرة والتدريب.

(أمحمد بو زيان تيغزة , ١٤٢٧:١٣)

كما قام Phan بعمل تحليل عاملى استكشافى (EFA) ليكشف أبعاد المعتقدات المعرفية وتوصل إلى أربعة عوامل هى بساطة المعرفة (أى أن المعرفة بسيطة) ، القدرة المحددة (أى أن

القدرة على التعلم غير متغيرة) ، يقينية المعرفة (أى أن المعرفة يقينية ليست فيها شك) ، سرعة التعلم (أى الاعتقاد أن التعلم يتم اكتسابه بسرعة وهى نفسها الأبعاد التي توصلت إليها Schommer. (Phan, 2008 : 172)

ثانياً : استراتيجيات تنظيم الدافعية : Motivation Regulation Strategies

بدأ الحديث عن مصطلح الدافعية بكتابات Titchener&Angell فقد أكدا على أن فهمنا لعلم النفس والسلوك ينبغى ألا يقتصر على فهمنا لما يدور في الشعور فقط ، بل يتناول كذلك علاقة الأحداث الداخلية والأحداث الخارجية.

ويستخدم مفهوم الدافعية للإشارة إلى ما يحض الفرد على القيام بسلوك معين ، وتوجيه هذا السلوك وجهة معينة. (جودت بنى جابر، ٢٠٠٤: ٢٤١)

وعلى هذا فالفروق الفردية الموجودة بين الأفراد لا ترجع إلى الذكاء والقدرات العقلية التي قد لا تكفى بمفردها لتحقيق مستوى الكفاءة الأكاديمية المطلوب ، بل لا بد من الاهتمام بدراسة دافعية الأفراد ، فاستثارة هذه الدافعية هى التي تجعلهم يقبلون على ممارسة الأنشطة المعرفية وغير المعرفية ، بما يمكن الاستفادة بطاقاتهم بما يعود بالنفع عليهم وعلى العملية التعليمية.

كما يساعد مفهوم الدافعية على فهم السلوك وتفسيره ومقدار الزمن المستغرق في أداء هذا السلوك حيث أكد علماء النفس على وجود علاقة خطية بين الزمن المستغرق في الاداء ومقدار الدافعية. (محمد مصطفى زيدان، ١٩٨٤: ٣٢)

مفهوم الدافعية :

يعرفها جودت بنى جابر (٢٠٠٤: ٤٥) أنها قوة ذاتية تحرك السلوك وتوجهه نحو تحقيق هدف معين وتحافظ هذه القوة على دوام ذلك السلوك ما دامت الحاجة قائمة ولا يمكن ملاحظة الدافعية على نحو مباشر ولكن يمكن استنتاجها من ملاحظة سلوك الفرد.

ويعرفها كل من فوقية عبد الفتاح وجابر عبد الحميد (٢٠٠٥ :١٢٥) بأنها مجموعة المتغيرات الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل إعادة التوازن وتحقيق الأهداف.

ويمكن التمييز بين نوعين من الدافعية للتعلم وذلك حسب مصدر استثارتها وهما الدافعية الداخلية Intristinsic Motivation وهى التي قد يكون مصدرها الطالب نفسه ، حيث يقدم الطالب على التعلم مدفوعاً برغبة داخلية لإرضاء ذاته ، وسعياً وراء الشعور بالمتعة في التعلم وكسب معارف ومهارات يميل اليها فهى شرطا ضروريا للتعلم الذاتى والتعلم مدى الحياة.

(فريال ابو عواد، ٢٠٠٩: ٤٣٥)

كما تعرف الدافعية الداخلية أيضا بأنها الرغبة في المشاركة من أجل تحقيق الفضول ، المعرفة حول الأشياء للإسهام في المعرفة ، فضلاً عن الرغبة في الانخراط بالنشاط من أجل المشاركة وإنجاز المهمة والتوجه نحو الهدف ويمكن أن تمثل الدافعية الداخلية بكفاية الفرد وبحريته في تقرير مصيره. (محمد أبو عليا، ٢٠٠٧: ١٣)

والدافعية الخارجية Extrinsic Motivation وهى التي يكون مصدرها خارجى كالمعلم أو إدارة المدرسة أو أولياء الأمور أو الأقران ، فقد يقبل الطالب على التعلم سعيا وراء رضى المعلم أو الوالدين أو الحصول على جوائز مادية أو معنوية. (فريال ابو عواد، ٢٠٠٩: ٤٣٥)

كما تتمثل في الرغبة في إرضاء الآخرين ، الأسرة ، والتوجه نحو المكافآت الخارجية ونحو الذات وكذلك التوجه نحو تجنب الفشل. (محمد أبو عليا، ٢٠٠٧: ١٣)

وهناك أنماط متعددة للدافعية الخارجية أقل صورها هى دافع التنظيم الخارجى External Regulation والذي يتضمن القيام بالسلوك من أجل الحصول على الثواب أو تجنب العقاب ، والصورة الثانية هى التنظيم غير الواعى Introjected Regulation أى الاشتراك في النشاط استناداً إلى ما تمليه البيئة من عناصر أصبحت جزء من بنية الذات ، ويظهر هذا النمط من الدافعية عندما يواجه الفرد ضغطاً ويكون هذا الضغط داخل الفرد كشعور بخجل لعدم القيام بسلوك ما ، والصورة الثالثة هى التنظيم المحدد Identified Regulation حيث تستند السلوكيات إلى الإختيار الشخصى والأهمية ويظهر عندما يعد النشاط مهما ويتم اختياره من قبل الفرد ، والصورة الرابعة وهى دافع التنظيم المتكامل Integrated Regulation حيث يعد النشاط جزءا من الذات يتم اختياره بحرية ، كما أنه يتوافق مع قيم الفرد ومعتقداته.

(Deci et al. , 1991: 329 – 330)

مفهوم استراتيجيات تنظيم الدافعية :

يعرفها (Shih & Gamon (1999 :

بأنها تلك الاستراتيجيات التي يستخدمها الطالب عندما يواجهه ضغط وذلك أثناء محاولته للتغلب على العجز أو الاخفاق الذى يمر به.

ويعرفها (Wolters (2003:192 :

بأنها الطرق التي من خلالها يصر الطلاب على التصرف كخبراء فيخططوا ويحفظوا ويكملوا استعدادهم ويعملوا على تطوير عملهم نحو تحقيق أهدافهم.

ويعرفها (Pintrich (2004:35 :

بأنها محاولات التحكم في الفاعلية الذاتية سواء كان ذلك من خلال حديث الذات الايجابى، أو من خلال زيادة الدافعية الخارجية وذلك بمحفزات ومكافأت خارجية.

ويعرفها (Duckworth & Seligman (2005:941 :

بأنها قابلية الفرد لتغيير سلوكه وهى تساعد على زيادة مرونة وتكيفيه السلوك ، وهى تتيح للأفراد تعديل سلوكهم بشكل يسمح بالوصول لمخرجات مرغوب فيها.

كما يعرفها (Cooper & Corpus (2009:528 :

بأنها العمليات التي يحافظ فيها التلاميذ على عزمهم لتحقيق الأهداف المرجوة.

كما يعرفها (Paulino & Dasilva (2011:659 :

بأنها الإجراءات التي يتبعها الفرد لتدعيم مستوى دافعيته بمعنى أنها تعنى الأنشطة التي من خلالها يقوى ويدعم ويشجع الفرد نفسه من أجل إنجاز المهمة أو تحقيق الهدف.

يتضح من التعريفات السابقة أنها تجمع على دور استراتيجيات تنظيم الدافعية في تحقيق أهداف الفرد ، فاستراتيجيات تنظيم الدافعية لا تؤثر مباشرة في الاداء وإنما تؤثر في زيادة الدافعية للتعلم والفهم مما يتيح الفرصةلبذل مزيد من الجهد لإكمال المهمة ويساعد على تحسين الأداء

ولقد التزم الباحثان في هذه الدراسة بتعريف عزت عبد الحميد محمد (٢٠٠٧) وهو الطرق التي يستخدمها الطلاب كنوع من التنظيم الذاتى لمستوى دافعيتهم الأكاديمية ، وتشتمل على الأفعال والوسائل المتنوعة التي يستخدمها الطلاب للمحافظة على أو زيادة جهدهم ومثابرتهم في المهام الأكاديمية.

وتوجد استراتيجيات يتبعها الطلاب لتنظيم دافعيتهم وهذه الاستراتيجيات هى :

- **استراتيجية تحسين الاهتمامات الموقفية :**

Strategy of Enhancement of Situational Interest

وتشير إلى التعديل التخيلى الذى يقوم به الطلاب للأنشطة المملة وجعلها اكثر تشويقا وإثارة.

- **استراتيجية تحسين المضمون الشخصى :**

Strategy of Enhancement of Personal Significance

وتركز هذه الاستراتيجية على العلاقة بين المهمة واهتمامات وتفضيلات الفرد الشخصية.

(Sansone et al , 1992 : 381)

ولكن قام (Wolters (1999 بدمج هاتين الاستراتيجيتين تحت مسمى

- **استراتيجية تحسين الاهتمام :**

Strategy of Interest Enhancement

وتشير هذه الاستراتيجية إلى محاولة الطلاب جعل مهامهم الدراسية أكثر متعة وتشويقاً وجعلها اكثر تحديدا وذات أهمية ، فهم يستخدمون هذه الاستراتيجية لزيادة استمتاعهم أثناء

أدائهم للمهام المختلفة وذلك من خلال الربط بين هذه المهام واهتماماتهم الشخصية.

- استراتيجية حديث الذات الموجه للاتقان :

Strategy of Mastery Self Talk

وتتمثل هذه الاستراتيجية في تركيز الطلاب على أسباب إنجازهم للمهمة ونجاحهم في أدائها ، ومن ذلك استخدام الإتقان كمبرر للاستمرار في المهمة وكذلك رغبة الطلاب في تحدى الصعاب ، كما أنها تشمل تركيز الطلاب على نجاحهم لكى يزيدوا من كفاءتهم ويتقنوا المهام الصعبة. (Wolters & Rosenthal, 2000: 805)

- استراتيجية حديث الذات الموجه للأداء :

Strategy of Perfornance Self Talk

وتتمثل هذه الاستراتيجية في تركيز الطالب على تحقيق أهداف مهامه الدراسية ، أى أنه يركز على أسباب إنجازه للمهمة مثل الحصول على درجات مرتفعة أو إظهار أداء أفضل من الآخرين أو استعراض قدراتهم أمام الآخرين ، وفيها يستخدم الطلاب حديث الذات للتفكير في الأسباب المختلفة لإقناعهم بالاستمرار في المهمة الأكاديمية.

(Wolters, 2003: 200)

ولكن قام Schwinger et al بتقسيم حديث الذات الموجه للأداء إلى حديث ذات ايجابى موجه للأداء وفيه يركز الطالب على الهدف الرئيسى لبذله للجهد مثل الحصول على درجات أعلى من أقرانه أو اظهار مهاراته امام أقرانه ، حديث ذات سلبى موجه للأداء وفيه يركز الطالب على تحصيل أقرانه ولكن بطريقة تقلل من كفاءته وقدرته الشخصية فهو يركز فقط على عدم الحصول على درجات أسوأ من أقرانه أو عدم ادائه بشكل أسوأ من أقرانه.

(Schwinger et al , 2009:623)

- استراتيجية المتابعة الذاتية :

Strategy of Self Consequating

وتشير هذه الاستراتيجية إلى تحديد الطلاب وإدارتهم للتعزيز أو العقاب الخارجى حتى يصلوا إلى أهدافهم الجزئية المرتبطة بإنجاز المهمة ، وتستخدم هذه الاستراتيجية لزيادة رغبة الطلاب في إنهاء مهامهم الأكاديمية وذلك من خلال تزويدهم بمعززات تساعدهم على إنجاز مهامهم وقد تكون هذه المعززات مكافآت أو أنشطة ، كما يمكن أن تكون عبارات لفظية يستخدمها الطلاب لتشجيع أنفسهم وكطريقة سريعة لتعزيز ذاتهم ، كما يمكن أن يستخدم العقاب أيضا كوسيلة لحثهم على إنجاز مهامهم وللتحكم في دافعيتهم وتشكيل سلوكهم ، وتسمى هذه الاستراتيجية أيضا باستراتيجية

التعزيز الذاتى Self – Reinforcement Strategy

(Wolters, 1999: 285)

ووجد Schwinger et al أن هناك استراتيجية ترتبط باستراتيجية المتابعة الذاتية وهى استراتيجية تحقيق الأهداف القريبة وتتضمن هذه الاستراتيجية تقسيم الطلاب لأهدافهم طويلة الأجل إلى أهداف جزئية يمكن تحقيقها بسهولة.

(Schwinger et al , 2012:270)

- استراتيجية التحكم البيئى :

Strategy of Environmental Control

وتتمثل هذه الاستراتيجية في تغيير الطالب لبيئته الفيزيقية في محاولة للتغلب على أو لتقليل مشتتات الانتباه وبذلك يسهل متابعة أفضل لأدائه ، فهى تتضمن إعادة ترتيب الطالب لبيئته التعليمية ليحقق تركيز افضل يساعده على إنجاز مهامه (مثل بيئة المكتبة) ، ويزيد دافعية الطالب للتعلم ولجعل المهمة أسهل واكثر احتمالا للحدوث دون توقف وتساعد هذه البيئة الدراسية على ضمان إكمالهم للمهام الدراسية.

(Schwinger& Steinmayer, 2012: 36)

ثالثاً : الاتجاه نحو مهنة التدريس :

Attitude toward Teaching Profession

يعد مفهوم الاتجاه من أهم مفاهيم علم النفس الاجتماعى بل قد يكون هو المحور الأساسى لعلم النفس الاجتماعى ، وتلعب الاتجاهات دوراً مهماً في المواقف الاجتماعية التي يتفاعل فيها الفرد مع الآخرين وتؤثر على مستوى رضاه ومدى تكيفه.

ويجمع الباحثون أن الاتجاه يشبه خطاً مستقيماً ، يمتد بين نقطتين إحداهما تمثل أقصى درجات القبول للموضوع الذى يرتبط بالاتجاه ، والأخرى تمثل أقصى درجات الرفض لهذا الموضوع والمسافة القائمة بينهما تنقسم إلى نصفين عند نقطة الحياد التام ، ويتدرج أحد النصفين نحو ازدياد القبول ، ويتدرج النصف الثانى نحو ازدياد الرفض.

(جودت بنى جابر ، ٢٠٠٤ : ٢٦٧)

مفهوم الاتجاه النفسى :

يعرفه فؤاد البهى السيد ، سعد عبد الرحمن(٢٠٠٦:٨٥) أنه حصيلة تأثر الفرد بالمثيرات العديدة التي تنجم عن اتصاله بأنماط ونماذج الثقافة السائدة والتراث الحضارى الموروث وهذه الاتجاهات مكتسبة وليست موروثة.

فالاتجاه يشير إلى ذلك التنظيم أو النسق الفريد الذى يضم كلا من معارف الشخص ، أو معلوماته ، ودوافعه أو انفعالاته وسلوكه أو تصرفاته ، التي تتخذ طابع القبول أو الرفض أو الموافقة أو المعارضة لموضوع معين.

(فؤاد أبو حطب ، عبد الحليم محمود ، ١٩٩٧ : ٥٥)

مكونات الاتجاه النفسي :

يتكون الاتجاه النفسى من مكونات أساسية تتفاعل مع بعضها البعض لتعطى الشكل العام للاتجاه النفسى وهذه المكونات هى :

- المكون المعرفي : ويشمل كل ما لدى الفرد من عمليات إدراكية ومعتقدات وأفكار تتعلق بموضوع الاتجاه.
- المكون العاطفي (الانفعالي) : ويظهر في مشاعر الفرد ورغباته في الموضوع ، وإقباله عليه أو نفوره منه.
- المكون السلوكي : ويظهر في الاستجابة العملية نحو الاتجاه أى مجموعة الاستجابات التي يقدمها الفرد في موقف ما بعد إدراكه.

(محمد الغرباوى ، ٢٠٠٧ : ١٠٥)

يتضح من مكونات الاتجاه أنها تشتمل على معتقدات الفرد ودافعيته كما تشتمل على استجاباته ويمكن من خلال المكون المعرفي للاتجاه أن يتغير أو يتعدل هذا الاتجاه ، فأى تغير يحدث في المكون المعرفى يمكن أن يؤدى إلى التغير في المكون الانفعالي وبالتالى تتغير استجابة الفرد نحو الموقف (المكون السلوكي).

وعليه يمكن القول انه لكي يمكن تكوين اتجاهات ايجابية للطالب / المعلم نحو مهنة التدريس فإنه يجب تهيئة البيئة العلمية والثقافية والتربوية المناسبة ليستطيع الطالب تنمية اتجاهاته.

مفهوم الاتجاه نحو مهنة التدريس :

تعددت التعريفات النظرية التي تناولت الاتجاه نحو مهنة التدريس.

فعرفه يونس ناصر (١٩٨٥ :٥٠) بانه تكوينات عاطفية ومعرفية ذات بيئة سيكولوجية منطقية، وأى تغير في أحد هذه المكونات أو العناصر يؤدى غالبا إلى تغير في المكونات الآخرى ، ويؤدى بالتالى إلى الرغبة والرضى نحو المهنة.

ويعرفه عبد المنعم الدردير (١٩٩٧ :٢٣٠) بأنه عبارة عن كفاءة ذاتية يظهرها المعلم وتشكل المفتاح الرئيسى لكل خصائصة المحفزة نحو التدريس الجيد وممارسة أنماط من السلوك ، تعود في مجملها إلى جو اجتماعى نفسي مقبول في غرفة الصف.

ويعرف في معجم المصطلحات التربوية بأنه " موقف المعلم من المهنة ، وهذا الموقف يعبر عنه عادة باللفظ أو سلوكيا ، أى أن هناك ما يمكن أن يصدر عنه بالقول أو بالفعل ، ويعكس تصوره للمهنة ومدى قبوله وسعادته بالالتحاق بها ، وهذا يؤثر بدرجة عالية على مستوى إتقانه للعمل ". (أحمد حسين اللقانى وعلى أحمد الجمل ، ١٩٩٩ : ٨)

وعرفه فهد سعد بن سعيدان (٢٠٠٤ :٤٥) بأنه مجموعة المعتقدات والمشاعر والآراء التي يمتلكها المعلم إيجابا أو سلبا نحو المهنة في ضوء خبراتهم السابقة ، والتي تحدد قبولهم للمهنة أو نفورهم منها.

ويعرفه زياد بركات (٢٠٠٥: ١١) بأنه عملية إدراك المعلم لمواقفه ومعتقداته وتصوراته ومشاعره الموجبة والسالبة نحو العملية التعليمية كمهنة يمارسها في حياته.

ويعرفه ياسين علوان وآخرون (٢٠٠٩ :١٠) بأنه مجموعة التصورات والمشاعر التي يحملها المشارك وتظهر في صورة استجابات القبول أو الرفض التي يبديها حيال القضايا الجدلية والتي تتعلق بالعمل في مهنة التدريس.

وتعرفه لمياء محسن (٢٠١١ :٤٦) بأنه استعداد عقلي ووجداني يتسم بصفة الثبات النسبى وشعور نفسي لدى المعلمة نحو مهنتها والذى يحدد سلوكها واستجابتها للعمل كمعلمة سواء كان ذلك بالقبول أو الرفض لهذه المهنة.

يلاحظ من التعريفات السابقةإجماعها على نظرتها للاتجاه نحو مهنة التدريس من جانب انفعالي متعلق بالمشاعر والتكوينات العاطفية والاستعدادات الانفعالية يرتبط بجانب عقلي يظهر في التكوينات المعرفية والكفاءة الذاتية والمعتقدات والاستعداد العقلي ويظهر الجانبان الانفعالي والمعرفي في شكل جانب سلوكى متمثل في استجابات القبول أو الرفض نحو المهنة وهى بذلك تشمل مكونات الاتجاهات النفسية عامة ، كما أكد يونس ناصر (١٩٨٥) أن أى تغيير في أحد هذه المكونات يؤدى غالبا إلى تغير في المكونات الأخرى ومن ثم يؤثر على تغيير اتجاهات المعلم نحو مهنته.

ويعرف الباحثان الاتجاه نحو مهنة التدريس في البحث الحالي بأنه مجموعة المعتقدات والتصورات والمشاعر التي يمتلكها الطالب / المعلم نحو مهنة التدريس والتي يظهر في شكل استجابات إما بالقبول أو الرفض تتعلق بمهنة التدريس من حيث حب المهنة ، ومستقبلها ، وتقدير المجتمع لها ، وتفاعلات المعلم مع تلاميذه والمبادئ التربوية وإمكانات المدرسة والمناهج وإدارة المدرسة.

خصائص الاتجاهات :

تتميز الاتجاهات بعدد من الخصائص وهى :

- الاتجاهات مكتسبة وليست فطرية يكتسبها الفرد خلال تنشئته وتفاعله مع البيئة.
- الاتجاهات هى علاقة بين الفرد وموضوع في البيئة وقد يكون هذا الموضوع شخص أو فكرة أو مهنة أو ظاهرة اجتماعية.
- الاتجاهات تكوينات فرضية يستدل عليها من السلوك الظاهرى للفرد.
- الاتجاهات لها صفة الثبات النسبى إلا أنها يمكن ان تتعدل وتتغير تحت ظروف معينة.
- الاتجاهات نتاج للخبرات السابقة وترتبط بالسلوك الحاضر وتشير إلى السلوك في المستقبل.
- الاتجاهات إما سلبية او ايجابية أو بين هذين الطرفين.

(عبد الفتاح دويدار ، ١٩٩٤ : ٥٠)

ويتضح من خصائص الاتجاهات السابقة أنها مكتسبة ويمكن تعديلها وذلك من خلال معرفة العوامل التي تسهم في تكوين هذه الاتجاهات ، ومن ثم يمكن تحسين اتجاهات الطالب / المعلم ، المعلم السلبية نحو مهنة التدريس وتطوير الاتجاهات الإيجابية لديهم.

الدراسات السابقة :

أولا : دراسات تناولت المعتقدات المعرفية :

تلعب المعتقدات المعرفية دوراً مهماً في معرفة التلاميذ ، استدلالهم واستراتيجيات إستذكارهم ، كما يمكن للمعلمين استخدامها للتنبؤ بسلوك التلاميذ وطرق تفكيرهم.

لذلك تنوعت الدراسات التي تناولت المعتقدات المعرفية وتأثيرها على العديد من المتغيرات الأخرى مثل التحصيل و الدافعية والتفكير وإرتباطها بالعديد من المتغيرات فمثلاً : ــ

هدفت دراسة (1994) Hofer إلى دراسة العلاقة بين المعتقدات المعرفية واستراتيجيات التعلم المستخدمة من الطلاب وعلاقة هذه المعتقدات بالدافعية الداخلية وفعالية الذات ،وتوصلت إلى أن المعتقدات المعرفية ترتبط باستراتيجية التنظيم الذاتى ، ولا ترتبط باستراتيجية الإتقان ، فكلما زادت المعتقدات المتعمقة زاد احتمال أن يكون الطلاب منظمين ذاتياً وقل احتمال استخدامهم لاستراتيجية الإتقان ، كما وجد ارتباط بين المعتقدات المعرفية والتحصيل الدراسي ، فالطلاب ذوى المعتقدات المتعمقة بشكل كبير ، سيظهرون مستوى مرتفع من التحصيل ، كما وجد أن هناك ارتباط بين المعتقدات المعرفية الدافعية الداخلية وفعالية الذات.

كما هدفت دراسة (2000) Wilson إلى معرفة العلاقة بين معتقدات الطلاب المعرفية ودرجة تعلم المعلمين ، وتوصلت إلى ان معتقدات الطلاب المعرفية تتأثر بدرجة تعلم المعلمين سواء أكانت درجة الدكتوراه أو ماجستير أو بكالوريوس ، حيث كانت هذه المعتقدات أكثر تطويراً

كلما ارتفع مستوى تعلم المعلمين.

وفحصت دراسة(2003) Varaki الاختلاف بين المعتقدات المعرفية بين مديرى المدارس الابتدائية والثانوية وتأثيرها على أسلوب القيادة لديهم ، وتوصلت إلى ان مديرى المرحلة الثانوية كانت معتقداتهم أدنى في المستوى من مديرى المدارس الإبتدائية وإلى ان المعتقدات المعرفية لمديرى المدارس تؤثر على أسلوب القيادة لديهم فالمديرين الذين يغلب عليهم أسلوب القيادة القوى يعتقدوا في بساطة وسرعة وفطرية ويقنية المعرفة ، كما يمكن التنبؤ بأسلوب القيادة لديهم من خلال معتقداتهم المعرفية.

بينما هدفت دراسة (2004) whitmire إلى معرفة العلاقة بين المعتقدات المعرفية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ، وتوصلت إلى وجود ارتباط بين المعتقدات المعرفية وسلوك طلب المعلومات (أحد استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً) لدى طلاب الجامعة وكلما زادت المعتقدات المعرفية في التعمق ، استطاع الطلبة تقييم مصادر المعلومات والتعرف على المصادر الموثوق بها.

أما دراسة (2005) Bird فهدفت إلى التأكد من وجود علاقة بين المعتقدات المعرفية لطلاب المرحلة الإعدادية ومستويات بياجية للنمو المعرفى ، وكذلك التأكد من وجود علاقة بين المعتقدات المعرفية والأداء الأكاديمى وتوصلت إلى أنه توجد علاقة بين النمو المعرفى والمعقدات المعرفية للتلاميذ كما أنه يمكن التنبؤ بالأداء الأكاديمى للتلاميذ من خلال التعرف على معتقداتهم المعرفية.

كما فحصت دراسة (2005).Dahl et al العلاقة بين المعتقدات المعرفية والمعرفة واستراتيجيات التعلم المستخدمة ، وتوصلت إلى ان المعتقدات في المعرفة البسيطة والقدرة الثابتة تتنبأ باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ، بينما كانت المعتقدات في التعلم السريع والمعرفة المؤكدة كانت أقل تنبؤا ، وكلما زاد الاعتقاد في المعرفة البسيطة ، زاد استخدام استراتيجيات الإتقان ، وكلما زاد الاعتقاد في القدرة الثابتة ، قل استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

بينما توصلت دراسة (2006) .Braten et al والتي هدفت إلى معرفة تأثر المعتقدات المعرفية للطالب / المعلم بتكنولوجياً المعلومات والاتصال حيث تم تدريس مقرر بيولوجى بطريقة تقليدية وبطريقة تكنولوجية فأظهرت النتائج وجود فروق في أحد أبعاد المعتقدات المعرفية (يقينة المعرفة) مع عدم وجود فروق في الأبعاد الأربعة الأخرى.

وهدفت دراسة عبدالله محمود إسماعيل ، أسامة محمد عبد المجيد إبراهيم (٢٠٠٦) إلى مقارنة المعتقدات المعرفية للطلاب الموهوبين في اللغة الانجليزية وأقرانهم العاديين ومعرفة قدرة هذه المعتقدات على التنبؤ بالاندماج المعرفى وتوجه الهدف والكفاءة اللغوية المدركة والتحصيل

الأكاديمي من خلال هذه المعتقدات ، وتوصلت إلى أن الطلاب الموهوبين في اللغة الإنجليزية لديهم معتقدات معرفية أكثر نضجاً من أقرانهم العاديين وان كان هذا النضج في المعتقدات المعرفية يتباين من بعد لأخر فكان بعد تكامل المعرفة الأكثر نضجاً وبعد مصدر المعرفة الأقل نضجاً كما توصلت الدراسة إلى أنه يمكن التنبؤ من خلال بعد يقينية المعرفة اللغوية بالتوجه الأدائي للأهداف في مواقف تعلم اللغة ، والمعالجة الاستراتيجية للمعرفة اللغوية ، والمثابرة في مواقف التحدى والتحصيل الأكاديمي العام في اللغة الإنجليزية ، كما تنبأ بعد سرعة اكتساب المعرفة اللغوية بتوجيهات الأهداف " الأدائي والتعلمي " أما بعد " بنية المعرفة اللغوية " فقد تنبأ بالتحصيل الأكاديمي فقط وتنبأ بعد " تكامل المعرفة اللغوية " بجميع متغيرات الدراسة المتمثلة في الكفاءة اللغوية المدركة ، المعالجة الاستراتيجية للمعرفة اللغوية وتعلم اللغة المنظم ذاتياً ، والمثابرة في مواقف اللغة التي تمثل تحدياً للقدرات ، والتحصيل الاكاديمي العام ، في حين لم يتنبأ بعد مصدر المعرفة اللغوية بأى من متغيرات الدراسة.

وهدفت دراسة (Phan 2008) الى اكتشاف العلاقة بين المعتقدات المعرفية وفعالية الذات واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ، وتوصلت إلى ان المعتقدات المعرفية الشخصية ترتبط سلبياً بفعالية الذات وإستخدام استراتيجية التعلم المنظم ذاتياً بينما ترتبط أبعاد المعتقدات المعرفية المتعمقة إيجابياً بفعالية الذات ، كما توصلت إلى عدم فروق بين البنين والبنات من طلبة الجامعة في المعتقدات المعرفية.

كما فحصت دراسة Chai , et al (2009) اختلاف المعلمين الذكور عن المعلمات في معتقداتهم المعرفية حيث اعتقد المعلمون في القدرة الفطرية للتعلم أكثر من الجهد وذلك في بداية برنامج تعليمي ولكن بنهاية البرنامج أصبحوا يميلون إلى الجهد أكثر من الفطرية.

أما في دراسة سليمان القادرى (٢٠٠٩) التي هدفت إلى بيان مدى فاعلية دراسة برنامج " معلم صف " لمساق "العلوم وأساليب تدريسها" فى تطوير تصوراتهم الابستمولوجية لتعلم المفاهيم العلمية ،وبيان مدى اختلاف تقديرات أفراد العينة لتصوراتهم الابستمولوجية باختلاف مستوى معدلهم التراكمى ،توصلت إلى فاعلية دراسة مساق "العلوم وأساليب تدريسها" في تطوير تصورات طلبة برنامج " معلم صف " الابستمولوجية لتعلم المفاهيم العلمية ،وكذلك توصلت إلى وجود إختلاف في تصوراتهم الابستمولوجية نتيجة اختلاف معدلهم التراكمى في مجالي طبيعة المفهوم العلمى وتقويم تعلم المفهوم العلمى لصالح الطلبة ذوى المعدل التراكمى المرتفع.

وفحصت دراسة (Ricco et al.(2010 علاقة المعتقدات المعرفية والدافعية للتحصيل ، وتوصلت إلى أنه لا يوجد فروق في أبعاد المعتقدات المعرفية حسب الصف الدراسي وارتبط

معتقد (يقينية المعرفة ـ الإعتماد على السلطة) إيجابياً بمستويات الدافعية المختلفة (أهداف الإتقان ، فعالية الذات ، قيمة المهمة) وباستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ، كما وجد أن المعتقدات المعرفية تتنبأ بالمتغيرات الدافعة.

كما هدفت دراسة محمد رجب فضل وآخرون (٢٠١١) إلى معرفة فاعلية برنامج قائم على المدخل التأملى في تعديل المعتقدات المعرفية للطالب / معلم اللغة العربية وتوجيه ممارساته التدريسية نحو التدريس التأملى ، وتوصلت إلى تدنى درجات الطلاب في كل من المعتقدات المعرفية واختبار ثقافة التدريس الابداعى واستطاع البرنامج المستخدم في تعديل المعتقدات المعرفية، وتحسين الأداء التدريسى الإبداعى.

وهدفت دراسة (Yilmaz & Sahin (2011 إلى فحص العلاقة بين معتقدات الطالب / المعلم المعرفية ونظرته إلى التدريس والنوع والتخصص وتوصلت الدراسة إلى ان الطالب / المعلم يفضل النظرة الحديثة للتدريس عن النظرة التقليدية وذلك يرتبط بمعتقداتهم المعرفية ويفضل الطلاب / المعلمون النظرة الحديثة للتدريس عن الطالبات المعلمات.

يتضح من العرض السابق للدراسات التي تناولت المعتقدات المعرفية ما يلى :

- تنوع الدراسات التي تناولت علاقة المعتقدات المعرفية وتأثيرها في العديد من المتغيرات مثل التحصيل الدراسى وذلك مثل دراسة (Hofer (1994 ، ودراسة (Bird (2005 ، دراسة عبدالله محمود اسماعيل واسامة محمد عبد المجيد (٢٠٠٦).
- وتناولت دراسات علاقة المعتقدات المعرفية باستراتيجيات التعلم المستخدمة مثل دراسة (Hofer (1994 ، دراسة (Dahl , et al. (2005 ، دراسة (Phan (2008.
- اهتمت العديد من الدراسات بمعرفة المعتقدات المعرفية لدى طلاب الجامعة مثل دراسة (Whitmire (2004 ، دراسة (Braten , et al (2006 والتي درست المعتقدات المعرفية لدى الطالب / المعلم وكذلك دراسة محمد رجب فضل وآخران (٢٠١١) ، دراسة (Yilmaz & Sahin (2011.
- كما توصلت بعض الدراسات إلى عدم وجود فروق بين البنين والبنات في المعتقدات المعرفية مثل دراسة (Phan (2008.

ثانيا : دراسات تناولت استراتيجيات تنظيم الدافعية :

تعددت الدراسات التي تناولت استراتيجيات تنظيم الدافعية وعلاقتها ببعض المتغيرات وهدفت دراسة (Wolters (1998 إلى فحص العلاقة بين استخدام طلبة الجامعة لاستراتيجيات التنظيم الذاتى للدافعية وكل من التوجهات نحو الهدف واستخدام الاستراتيجيات فوق المعرفية والتحصيل الدراسى وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة بين

استراتيجيات تنظيم الدافعية الخارجية (المتابعة الذاتية ، حديث الذات الموجه للأداء ، التحكم البيئى) على التحصيل الدراسي كما توصلت إلى وجود علاقة موجبة بين التنظيم الداخلى تحسين الاهتمام ، حديث الذات الموجه للإتقان) والتوجه نحو التعلم ويمكن استخدام استراتيجيات التنظيم الخارجية في التنبؤ بالتحصيل الدراسي.

كما فحصت دراسة (Wolters (1999 العلاقة بين استراتيجيات تنظيم الدافعية واستخدام طلاب المرحلة الثانوية لاستراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفية والتحصيل الدراسي ولقد توصلت الدراسة إلى أن أكثر الاستراتيجيات استخداما لدى الطالبات كانت حديث الذات الموجه للأداء يليها إستراتيجيتى التحكم البيئى والمتابعة الذاتية تليهم استراتيجية حديث الذات الموجه للإتقان واخيرا استراتيجية تحسين الاهتمام ، كما توصلت الدراسة إلى تأثير استراتيجيات تنظيم الدافعية على كل من التحصيل الدراسي.

اما دراسة (Wolters & Rosenthal (2000 وهدفت إلى الكشف عن العلاقة بين استراتيجيات تنظيم الدافعية ومعتقدات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية واشارت النتائج إلى وجود علاقة بين استراتيجيات تنظيم الدافعية ومعتقدات الدافعية ، وكشفت الدراسة أن معتقدات الدافعية تفسر التباين في استخدام الطلاب لاستراتيجيات تنظيم الدافعية.

وميز (Wolters (2003 في دراسته بين تنظيم الدافعية وعملية الدافعية فوجد ان الطلاب يستخدمون استراتيجيات تنظيم الدافعية بطريقة مقصودة للتأثير على دافعيتهم المتعلقة بنشاط معين والعلاقة بينهم علاقة تبادلية يؤثر كل منهما في الآخر وتختلف هذه العلاقة باختلاف مستويات الدافعية عند الطلاب.

أما دراسة عزت عبد الحميد حسن (٢٠٠٧) فهدفت إلى فحص النموذج البنائى الذى يحتوى على تأثيرات معتقدات الدافعية على استراتيجيات تنظيم الدافعية والتحصيل الدراسي ، وكذلك فحص تأثير استراتيجيات تنظيم الدافعية على التحصيل الدراسي ودراسة الفروق في استخدام استراتيجيات تنظيم الدافعية باختلاف النوع والفرقة الدراسية والتخصص الدراسي ، وتحديد الاستراتيجيات الاكثر استخداما لدى طلبة كلية التربية ، وتوصلت الدراسة إلى عدم اختلاف استراتيجيات تنظيم الدافعية باختلاف كل من النوع والفرقة الدراسية والتخصص الدراسي وكانت أكثر الاستراتيجيات استخداما استراتيجية حديث الذات الموجه للأداء يليها استراتيجية التحكم البيئى ، كما توصلت إلى وجود تأثير لاستراتيجيات تنظيم الدافعية على التحصيل الدراسي وكذلك وجود تأثير لكل من قيمة المهمة وفعالية الذات في التعلم على استراتيجيات تنظيم الدافعية والتحصيل الدراسي.

وكشفت دراسة محمد ابو عليا (٢٠٠٧) عن العلاقة بين استراتيجيات فوق المعرفية والدافعية الداخلية والدافعية الخارجية لطلاب المرحلة الجامعية ، وتوصلت الدراسة إلى أن استراتيجيات فوق المعرفية ترتبط بصورة أكبر بالدافعية الداخلية عند طلبة الجامعة و أن استراتيجيات فوق المعرفية ترتبط ارتباطا موجبا بالدافعية الداخلية والخارجية والتخصص وجنس الطلبة والمستوى الدراسي ، وكان اسهام هذه المتغيرات بالترتيب هو الدافعية الداخلية، المستوى الدراسي ، الدافعية الخارجية ، التخصص ، جنس الطلبة.

واختبرت دراسة (2009) Matt saad et al. الفروق في التعلم المنظم ذاتيا و استراتيجيات تنظيم الدافعية وفقا لنوع طلاب الجامعة ووفقا للتخصص ، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود تأثير لنوع الطالب على كل من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا و استراتيجيات تنظيم الدافعية وذلك في تخصصات الرياضة ، الرياضة الاضافية ، بينما في تخصص العلوم أظهرت الإناث تفوقا عن البنين في استخدام استراتيجيات تنظيم الدافعية واستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا.

اما دراسة (2011) Pulino & Dasilva والتي تناولت تحديد استراتيجيات تنظيم الدافعية ، توقعات المعلمين حول الممارسات الأكثر فاعلية لتدعيم استراتيجيات تنظيم الدافعية ولقد توصلت الدراسة إلى استخدام الطلاب لخمس استراتيجيات لتنظيم الدافعية وهى (استراتيجية تحسين الاهتمام ، استراتيجية حديث الذات الموجه للأداء ، استراتيجية حديث الذات الموجه للاتقان ، استراتيجية المتابعة الذاتية ، استراتيجية التحكم البيئى) ، كما توصلت الدراسة من خلال المعلمين إلى ان استخدام استراتيجيات التعلم النشط واستخدام الأنشطة التي تزيد من كفاءة الذات تساعد على استخدام استراتيجيات تنظيم الدافعية بصورة أفضل.

وتناولت دراسة (2011) Radovan العلاقة بين أبعاد التعلم المنظم ذاتيا ونجاح طلاب الجامعة الملتحقين في برنامج التعلم عن بعد ، وتوصلت هذه الدراسة إلى أهمية عوامل الدافعية مثل توجيه الأهداف الداخلية ، أهمية المهمة ، كفاءة الذات والجهود المبذولة في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تحقيق تحصيل أكاديمى أفضل.

كما هدفت دراسة (2012) Samadi Davii إلى تحديد قوة الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات فوق المعرفية و استراتيجيات تنظيم الدافعية في التنبؤ بتحصيل طالبات الصف الثالث الاعدادى وتوصلت الدراسة إلى أن كل من الاستراتيجيات المعرفية و الاستراتيجيات فوق المعرفية و استراتيجيات تنظيم الدافعية تؤثر بفاعلية في التحصيل ، وكانت الاستراتيجيات فوق المعرفية هي الأكثر قدرة على التنبؤ بتحصيل الطالبات.

وفحصت دراسة (2012) Schwinger & Steinmayer النموذج المفاهيمى للعمليات والمكونات لاستراتيجيات تنظيم الدافعية وتأثيرها على التحصيل وذلك لدى طلاب المرحلة الثانوية ، ولقد أكدت النتائج على التاثير غير المباشر لاستراتيجيات تنظيم الدافعية على التحصيل ، كما توصلت إلى وجود علاقة بين استراتيجيات تنظيم الدافعية والجهود المبذولة في التعلم والتي بدورها ترتبط بالحصول على درجات مرتفعة ، كما توصلت إلى أن تأثير هذه الاستراتيجيات يختلف وفقا لنوع المادة الدراسية ومحتواها ، وأكدت هذه الدراسة على نموذج استراتيجيات تنظيم الدافعية والذى يضم ثمان استراتيجيات فرعية.

واختبرت دراسة (2012) .Schwinger etal استراتيجيات تنظيم الدافعية التي يستخدمها طلاب المرحلة الثانوية ، وأى هذه الاستراتيجيات يؤثر في تحصيلهم بصورة أكبر،وتوصلت الدراسة إلى وجود نوعين من الطلاب يستخدمون بروفيلات مختلفة لاستراتيجيات تنظيم الدافعية بروفايل تركيز الاهتمام (الذي يركز أفراده على استراتيجيات تحسين الاهتمام)، بروفايل تركيز الهدف (الذي يركز أفراده على استراتيجيات حديث الذات الموجه للأداء بنوعيه السلبى والإيجابى وحديث الذات الموجه للإتقان)، كما توصلت الدراسة إلى أن إستراتيجيتى حديث الذات الموجه للإتقان وحديث الذات الموجه للأداء كانتا أكثر تأثيراً على التحصيل وعلى دافعية الطلاب لانجاز مهامهم.

يتضح من العرض السابق للدراسات التي تناولت استراتيجيات تنظيم الدافعية ما يلى :

- ندرة الدراسات العربية التي تناولت موضوع استراتيجيات تنظيم الدافعية غير دراسة عزت عبد الحميد (٢٠٠٧) ، محمد ابو عليا (٢٠٠٧) والتي تناولت الدافعية الداخلية والخارجية.
- اقتصرت عينة الدراسة في معظم الدراسات على طلبة الجامعة مثل دراسة) Wolters (1998 ، دراسة عزت عبد الحميد (٢٠٠٧) ، دراسة محمد ابو عليا (٢٠٠٧) ، ودراسة (2009) Mattsaad بينما اشتملت بعض الدراسات على عينة من طلاب المرحلة الثانوية مثل دراسة (1999) Wolters ، دراسة Wolters & Rosenthal (2000) ودراسة (2012) Schwinger & Steinmayer.
- ركزت بعض الدراسات على تحديد تكرار استخدام استراتيجيات تنظيم الدافعية مثل دراسة (1998) Wolters ، دراسة (1999) Wolters ، دراسة عزت عبد الحميد (٢٠٠٧).
- أظهرت نتائج العديد من الدراسات تأثير استراتيجيات تنظيم الدافعية على التحصيل

الدراسي مثل دراسة (Wolters (1998 ، دراسة (Wolters (1999 ، دراسة عزت عبد الحميد (٢٠٠٧) ، دراسة محمد ابو عليا (٢٠٠٧).

- كما اهتمت بعض الدراسات بدراسة العلاقة بين استراتيجيات تنظيم الدافعية ومعتقدات الدافعية مثل دراسة (Wolters & Rosenthal (2000 ، دراسة عزت عبد الحميد (٢٠٠٧).
- وفحصت بعض الدراسات العلاقة بين استراتيجيات تنظيم الدافعية والاستراتيجيات المعرفية وفوق المعرفية مثل دراسة(Wolters (1998 ، دراسة (Wolters (1999 دراسة محمد ابو عليا (٢٠٠٧) ، دراسة (Samadi Davil (2012.

دراسات تناولت الاتجاه نحو مهنة التدريس :

تعددت الدراسات التي اهتمت بدراسة الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته ببعض المتغيرات ففي دراسة (Chester (1991 والتي هدفت إلى دراسة العوامل التي تؤثر على كل من الاتجاه نحو مهنة التدريس والمعتقدات حول الكفاءة الذاتية لدى معلمى الحضر خلال السنة الأولى من عملهم بالتدريس وتوصلت هذه الدراسة إلى ان هناك عوامل من الممكن أن تسهم في تغيير اتجاهات المعلمين ومعتقداتهم حول كفاءتهم الذاتية كما يمكن أن تسهم بالتنبؤ بهم ومن هذه العوامل حداثة الخبرة ، المادة الدراسية ، الأنشطة التي يتم تفعيلها مع التلاميذ.

بينما فحصت دراسة مهدى أحمد طاهر (١٩٩١) الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته ببعض المتغيرات الدراسية (الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية) ، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق بين اتجاه الطلاب في المستوى الأول والرابع لصالح المستوى الأول ، بينما لم توجد فروقاً بين اتجاه طلاب التخصصات الأدبية وطلاب التخصصات العلمية نحو مهنة التدريس ، ولم توجد علاقة بين اتجاهات طلاب المستوى الدراسي الأول ، تحصيلهم الدراسي ، وكذلك طلاب المستوى الرابع في التخصصات الأدبية والعلمية.

وتناولت دراسة كل من الجميل شعلة ونجوى عبد العزيز (١٩٩٨) أثر التدريب أثناء الخدمة على كل من الأداء التدريسى والاتجاهات نحو مهنة التدريس لدى مدرسى مادة العلوم في المرحلة الأساسية ، وقد أسفرت النتائج عن وجود أثر جوهرى للتدريب أثناء الخدمة على الأداء التدريسى بينما لم توجد فروقاً بين مجموعات المعلمين في برامج التدريب على مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس.

بينما هدفت دراسة Ben – Pertez , et al. (2002) إلى معرفة كيف يؤثر المساق التدريسى في إدراك المعلم لوظيفته ودوره واتجاهه نحوها، ولقد توصلت الدراسة إلى تأثير المساق التدريسى في الاتجاه الذى يكونه المعلم نحو مهنته والصورة التي يكونها عن نفسه وكذلك يؤثر

المستوى التحصيلى للتلاميذ في الصورة التي يكونها المعلم عن نفسه وعلى اتجاهه نحو مهنة التدريس.

واختبر فهد سعد بن سعيدان (٢٠٠٤) اتجاهات معلمى التربية البدنية نحو المهنة في مدينة الرياض وتحديد مدى اختلاف اتجاهاتهم وفقاً لكل من(المرحلة التعليمية ، المؤهل الدراسي ، العمر، الخبرة ، الحالة الاجتماعية ، نوع المبنى ، الحصول على دورات تدريبية ، ممارسة أحد النشطة الرياضية ، العمل في مجال التدريب او التحكيم ، العمل في الإشراف او الإدارة في المجال الرياضى) وتوصلت الدراسة إلى اختلاف اتجاهات معلمى التربية البدنية نحو المهنة وفقاً لكل متغيرات الدراسة ماعدا المؤهل الدراسي ، العمر ، نوع مبنى المدرسة.

في حين هدف زياد بركات (٢٠٠٥) إلى معرفة تأثير الدورات التدريبية التأهيلية التي يلتحق بها المعلم أثناء الخدمة في امتلاكه وممارسته للكفايات اللازمة للتدريس واتجاهه نحو المهنة ، وأسفرت النتائج عن عدم وجود تأثير لالتحاق المعلمين بدورات تدريبية في امتلاكهم للكفايات التدريسية ، كما لم توجد فروقاً في اتجاهات المعلمين ترجع لالتحاقهم بالدورات التدريبية ، كما لم يؤثر اتجاه المعلمين نحو المهنة في امتلاك المعلمين للكفايات التدريسية.

وهدف (Bedel (2006 إلى فحص اتجاه الطالب / المعلم نحو مهنة التدريس وكيف يتأثر هذا الاتجاه بسمات الطالب / المعلم الشخصية ولقد توصلت الدراسة إلى وجود اتجاه ايجابى نحو مهنة التدريس لدى عينة الدراسة ، ولم تؤثر السمات الديموجرافية على تكوين هذه الاتجاهات ، وارتبط الاتجاه نحو مهنة التدريس سلبياً بوجهة الضبط الخارجية ، بينما لم تؤثر وجهة الضبط الداخلية على الاتجاه نحو مهنة التدريس.

وفحصت دراسة (Adediwura & Tayo (2007 العلاقة بين إدراك المعلم لمعلوماته حول المادة الدراسية ، الاتجاه نحو العمل ومهارات التدريس وأداء التلاميذ الأكاديمى ، ولقد أوضحت الدراسة أن إدراك المعلم لمعلوماته حول المادة الدراسية ، واتجاهه الإيجابى نحو المهنة ، وامتلاكه لمهارات تدريسية مرتفعة يؤثر إيجابيا في الأداء الأكاديمى لتلاميذه ، كما توصلت إلى أنه يمكن استخدام هذه المتغيرات في التنبؤ بالأداء الأكاديمى للتلاميذ.

وتناولت دراسة (Wiggins , et al. (2007 أثر التنوع الثقافى والمجتمع في تكوين اتجاهات الطالب / المعلم نحو المهنة وتوصلت الدراسة إلى أن تكوين الاتجاهات المتكاملة نحو مهنة التدريس يدعم من خلال الأقران ، المعلمين ، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود ارتباط بين كفاءة الطالب /المعلم ومعتقداته واتجاهه نحو مهنة التدريس ، كما أن التنوع الثقافى يؤثر بشكل كبير على اتجاهات المعلم نحو التدريس.

واختبرت دراسة ياسين علوان وآخرون (٢٠٠٧) مفهوم الذات الجسمية كدالة للتنبؤ بالاتجاهات نحو مهنة تدريس التربية الرياضية ، وتوصلت الدراسة إلى معادلة تنبؤية يمكن من خلالها التنبؤ باتجاهات طلاب كلية التربية الرياضية نحو المهنة ، وأن اتجاهات الطلاب نحو المهنة ترتبط إيجابيا بمفهوم الذات الجسمية كما لم توجد فروق في الاتجاه نحو مهنة التدريس ومفهوم الذات الجسمية وفقا للمراحل الدراسية.

وهدفت دراسة (2010) .Kogce etal إلى المقارنة بين اتجاهات الطالب / المعلم في المرحلة الأولى ، والطالب / المعلم في المرحلة النهائية نحو مهنة التدريس ، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق في اتجاهات الطالب / المعلم نحو مهنة التدريس وفقا للمرحلة الجامعية وكانت هذه الفروق لصالح الطالب / المعلم في المرحلة النهائية.

بينما تناولت دراسة (2011) Wright دراسة اتجاهات الطالب الأمريكى من أصل أفريقى نحو مهنة التدريس والعوامل التي تؤثر في هذا الاتجاه ، وتوصلت الدراسة إلى أن الطلاب الأمريكين من أصل أفريقى يميلون لاختيار وظائف أخرى غير مهنة التدريس وأرجعت ذلك إلى افتقار الاهتمام بمهنة التدريس ، قلة الراتب في مهنة التدريس مقارنة بالمهن الآخرى التي اختارها الطلاب ، جمود نظام الترقى الوظيفى في مهنة التدريس ، قلة احترام الآخرين لمهنة التدريس.

بينما اختبرت دراسة لميعة محسن محمد (٢٠١١) الاحتراق النفسى لدى المعلمة وعلاقته بالاتجاه نحو مهنة التعليم ، وقد كشفت الدراسة عن وجود مستوى مرتفع من الاحتراق النفسى لدى معلمات المرحلة الثانوية ووجود اتجاه سلبى لدى هؤلاء المعلمات ، كما توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين مستوى الاحتراق النفسى والاتجاه نحو مهنة التدريس.

يتضح من العرض السابق للدراسات التي تناولت الاتجاه نحو مهنة التدريس ما يلى :

تعدد الدراسات التي تناولت الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته ببعض المتغيرات مثل (المعتقدات حول الكفاءة ــ المساق التدريسى ، المرحلة التعليمية ، .....) وذلك مثل دراسة Chester (1991) ، دراسة مهدى أحمد طاهر (١٩٩١) ، دراسة فهد سعد بن سعيدان (٢٠٠٤).

اهتمت بعض الدراسات بتناول الاتجاه نحو مهنة التدريس لدى معلمين في الخدمة مثل دراسة Chester (1991)، دراسة(2003) Ben – Pertez etal. ، دراسة فهد سعد بن سعيدان (٢٠٠٤) ، بينما اهتمت دراسات أخرى بالطالب /المعلم مثل دراسة مهدى أحمد طاهر (١٩٩١) ، دراسة Bedel (2006) ، دراسة (2007) Wiggins etal ، دراسة ياسين

علوان وآخرون (٢٠٠٧).

كما تناولت بعض الدراسات أثر الدورات التدريبية على الاتجاه نحو مهنة التدريس مثل دراسة الجميل شعلة ونجوى عبد العزيز (١٩٩٨) ، دراسة زياد بركات (٢٠٠٥).

وحاولت بعض الدراسات التنبؤ بالاتجاه نحو مهنة التدريس من خلال بعض المتغيرات كالمعتقدات حول الكفاءة الذاتية والاحتراق النفسى مثل دراسة Chester (1991) ، دراسة لميعة محسن (٢٠٠١) ولم توجد دراسة واحدة حاولت التنبؤ بالاتجاه نحو مهنة التدريس من خلال المعتقدات المعرفية واستراتيجيات تنظيم الدافعية.

وقد استفاد الباحثان من هذه الدراسات في بناء وتصميم مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس. وبعد عرض وتحليل الدراسات السابقة والاستفادة من نتائجها والاطلاع على أدوات الدراسة الخاصة بهم ، رأى الباحثان ضرورة التصدى لعمل البحث الحالى بهدف الكشف عن العلاقة بين الاتجاه نحو مهنة التدريس والمعتقدات المعرفية واستراتيجيات تنظيم الدافعية لدى الطالب / المعلم بكلية التربية جامعة ــ الاسكندرية وكذلك الوصول لصيغة تنبؤية يمكن من خلالها التنبؤ بالاتجاه نحو مهنة التدريس من خلال المعتقدات المعرفية واستراتيجيات تنظيم الدافعية.

فروض البحث :

توجد علاقة ارتباطية طردية بين الاتجاه نحو مهنة التدريس والمعتقدات المعرفية لدى الطلاب (ذكور/اناث)المعلمين بكلية التربية.

توجد علاقة ارتباطية طردية بين الاتجاه نحو مهنة التدريس واستراتيجيات تنظيم الدافعية لدى الطلاب(ذكور/اناث) المعلمين بكلية التربية.

لا توجد فروق دالة إحصائياً في الاتجاه نحو مهنة التدريس بين البنين والبنات لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية.

لا توجد فروق دالة إحصائياً في المعتقدات المعرفية بين البنين والبنات لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية.

لا توجد فروق دالة إحصائياً في استراتيجيات تنظيم الدافعية بين البنين والبنات لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية.

يمكن التنبؤ بالاتجاه نحو مهنة التدريس من خلال كل من المعتقدات المعرفية و استراتيجيات تنظيم الدافعية لدى الطلاب المعلمين(ذكور/اناث) بكلية التربية.

إجراءات البحث :

١- عينة البحث:

أ- عينات التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث : -

قام الباحثان بالتأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث وذلك بتطبيقها على عينة قوامها(١٤٧ طالباً وطالبة) بالنسبة لمقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس ، (٨٠ طالباً وطالبة) بالنسبة لمقياس المعتقدات المعرفية ، (١٤٨ طالباً وطالبة) بالنسبة لمقياس استراتيجيات تنظيم الدافعية من طلاب الفرقتين الثالثة و الرابعة بكلية التربية جامعة الإسكندرية ، حيث تم تطبيق هذه الأدوات على هذه العينة تمهيداً لحساب الصدق والثبات قبل التطبيق على العينة الأساسية.

ب- عينة البحث :

لقد تكونت العينة الأساسية من (٢٢١) طالباً وطالبة من طلاب الفرقتين الثالثة و الرابعة بكلية التربية جامعة الإسكندرية تتراوح أعمارهم بين (٢٠-٢٢ سنة)، بواقع (١٠٠ ذكور ، ١٢١ إناث) ، ويوضح جدول(١) توزيع أفراد العينة حسب النوع.

جدول (١)

توزيع أفراد عينة البحث وفقاً لمتغير النوع

عدد الطلاب		المجموع
ذكور	إناث	
١٠٠	١٢١	٢٢١

٢- أدوات البحث:

في ضوء الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة قام الباحثان باختيار وتصميم أدوات البحث ، والتي اشتملت فيما يلى :

مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس إعداد الباحثان

مقياس المعتقدات المعرفية إعداد الباحثان

ج- مقياس استراتيجيات تنظيم الدافعية إعداد عزت عبد الحميد حسن(٢٠٠٧)

وفيما يلي يتم تناول تلك الأدوات بالتفصيل وعلى التوالي:

مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس : إعداد الباحثان(ملحق ١)

الهدف من المقياس:

يهدف هذا المقياس إلى الكشف عن قياس الاتجاه نحو مهنة التدريس لدى طلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية .

خطوات بناء المقياس:

تم الاطلاع على الأطر النظرية العربية والأجنبية التى تناولت الاتجاه نحو مهنة التدريس .

الإطلاع على عدد من المقاييس التي صممت بغرض الكشف عن الاتجاه نحو مهنة التدريس والتى استخدمتها بعض الدراسات السابقة مثل:

- مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس لسامية لطفي الأنصاري(١٩٨٩).
- مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس لمهدي أحمد الطاهر(١٩٩١).
- مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس لمعلمات رياض الاطفال لمحمد السيد بخيت ونور الرمادى (٢٠٠٣).
- مقياس الاتجاهات نحو مهنة التربية البدنية لفهد سعد بن سعيدان(٢٠٠٤).
- مقياس الاتجاهات النفسية نحو مهنة التعليم للميعة محسن (٢٠١١).
- تم تحديد التعريف الإجرائى للاتجاه نحو مهنة التدريس وتحديد محاور مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس التي توصل إليها الباحثان وكانت كالتالى:

المحور الأول: حب المهنة:

ويقصد به حب الطالب/ المعلم لمهنة التدريس، و سعادته و فخره بها.

المحور الثاني: مكانة المهنة الاجتماعية:

ويقصد به تقدير المجتمع لمهنة التدريس و بمستقبلها المضمون.

المحور الثالث: المناهج و إمكانات المدرسة:

ويقصد به مدى مراعاة المناهج و أساليب الامتحانات للفروق الفردية و كذلك مدى توفر الامكانات المدرسية.

المحور الرابع: المبادئ التربوية :

ويقصد به المعلومات التربوية و عدم تعارض الآراء التربوية المختلفة.

المحور الخامس: العلاقات المدرسية:

ويقصد به العلاقات الاجتماعية القائمة بين المعلمين و الإداريين و التلاميذ بعضهم البعض.

المحور السادس: الأساليب الإدارية:

ويقصد به الطرق الإدارية المتبعة بالمدرسة ، مثل مد قنوات اتصال مع أولياء الأمور.

ـ تم صياغة عبارات المقياس وقد روعي أن تكون جميع العبارات موجبة، وأن تكون العبارات واضحة وسهلة ،وتحمل فكرة واحدة، وتم تجنب العبارات التى تفسر بأكثر من طريقة ، وكذلك العبارات التى تحتوى على أكثر من فكرة.

<u>وصف المقياس:</u>

تكون المقياس في صورته المبدئية من (٦٠ مفردة) بواقع (١٠ مفردات لكل محور)،كل مفردة متبوعة بخمسة بدائل هي : (موافق بشدة – موافق – متردد – غير موافق – غير موافق

مطلقا)، تم حذف مفردتين لم يوافق عليهما المحكمين فاصبح المقياس فى صورته النهائية ٥٨ مفردة.

تصحيح المقياس:

تم اختيار معيار من تقدير الاجابة المكون من خمس مستويات وفقا لطريقة Likert التى تبدا من موافق بشدة(خمس درجات) ، موافق (اربع درجات) ، متردد (ثلاث درجات)، غيرموافق (درجتان) ، غير موافق مطلقا (درجة واحدة)، وبذلك تتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (٢٩٠-٥٨).

تم عرض المقياس على ستة محكمين من أساتذة ومدرسين علم النفس (ملحق ٤) لمراجعة صياغة المفردات وانتمائها لكل محور من محاور المقياس، وقد تراوحت نسبة الإتفاق على بنود المقياس بهذه الطريقة بين (٨٣٪ - ١٠٠٪) وهى نسب مقبولة للصدق، كما تم حذف مفردتين من المقياس اعترض المحكمين عليهما وهما:

- عائدها المادي لا يتناسب مع المجهود المبذول.
- يتسم لعب التلاميذ بالحب.

وبذلك يكون المقياس فى صورته النهائية من (٥٨) مفردة. ويوضح جدول (٢) محاور مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس وعدد المفردات التابعة لكل محور.

جدول (٢)

محاور مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس وعدد العبارات التابعة لكل محور.

م	المحور	عدد المفردات
١	حب المهنة	١٠
٢	مكانة المهنة المجتمعية	٩
٣	المناهج وإمكانات المدرسة	١٠
٤	المبادئ التربوية	١٠
٥	العلاقات المدرسية	٩
٦	الأساليب الإدارية	١٠
	المجموع	٥٨

الإتساق الداخلي لمقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس:

للتأكد من اتساق عبارات المقياس، اعتمدا الباحثان علي درجات (١٤٧) طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية – جامعة الإسكندرية ، وتم تصحيح إجابات أفراد هذه العينة وتفريغ الدرجات تمهيداً لحساب الاتساق الداخلي ،حيث قام الباحثان بحساب ما يلي:

أ – الاتساق الداخلي لعبارات المقياس : وذلك من خلال تعيين معامل الارتباط بين درجة كل عبارة وبين الدرجة الكلية لكل محور من محاور مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس.

ب – الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس : وذلك من خلال تعيين معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل محور من محاور مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس ، مع الدرجة الكلية للمقياس.

قاما الباحثان بتعيين معامل الارتباط بين درجة كل مفردة وبين الدرجة الكلية لكل محور من محاور مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس ، ويوضح جدول (٤) نتائج معاملات الارتباط.

جدول (٤)

معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة المحور الذى تنتمي إليه المفردة لمقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس (ن = ١٤٧)

حب المهنة	المكانة	المناهج	المبادئ	العلاقات	الإدارة
٠,٤٣٧**	٠,٥٩١**	٠,٥٠٣**	٠,٥٢٤**	٠,٦٥٠**	٠,٦٠٥**
٠,٣٩٥**	٠,٥٩٤**	٠,٥٢٣**	٠,٥٤٩**	٠,٦٢٢**	٠,٥٢٠**
٠,٣٤٠**	٠,٥٣٨**	٠,٦٢٩**	٠,٥٩٢**	٠,٦٠١**	٠,٥٢٥**
٠,٣١٢**	٠,٥٦٨**	٠,٣٤٣**	٠,٤٩٧**	٠,٦١٦**	٠,٥٢٨**
٠,٤٩٥**	٠,٥٩٣**	٠,٣٣٣**	٠,٥٣٣**	٠,٤٦٢**	٠,٤٧٤**
٠,٦٣٦**	٠,٥٤٢**	٠,٣١٠**	٠,٣٧١**	٠,٤٩٢**	٠,٣٤٢**
٠,٦٢٠**	٠,٦٢١**	٠,٤٥٢**	٠,٤٣٦**	٠,٤٨٢**	٠,٣٣٢**
٠,٤٢٠**	٠,٤٧٣**	٠,٤٣٥**	٠,٤٤٨**	٠,٤٢١**	٠,٣٦٧**
٠,٣٥٨**	٠,٣٢٤**	٠,٣٧٤**	٠,٣٥٧**	٠,٥٢٦**	٠,٣٧٠**
٠,٥١٥**		٠,٦٠١**	٠,٣٣٢**		٠,٣١٣**

يتضح من جدول (٤) أن درجة كل مفردة مرتبطة ارتباطاً موجباً مع الدرجة الكلية لكل محور من محاور مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس عند مستوي دلالة (٠,٠١)، وهذا يعني أن عبارات المقياس متماسكة داخلياً مع أبعادها.

ب ــ الاتساق الداخلي بين أبعاد المقياس:

للتأكد من اتساق محتوى المقياس ككل وارتباطه بمحاوره بعضها ببعض قاما الباحثان بحساب معامل الارتباط بين درجة مجموع كل محور والدرجة الكلية للمقياس ، ويوضح جدول (٥) نتائج معاملات الارتباط.

جدول (٥)

معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس (ن= ١٤٧)

البعد	حب المهنة	المكانة	المناهج	المبادئ	العلاقات	الإدارة
الارتباط مع الدرجة الكلية	٠,٦٤٢**	٠,٦٧٣**	٠,٤٥٠**	٠,٤٧١**	٠,٥٢٨**	٠,٤٦٢**

يتضح من جدول (٦) أن قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على قوة الاتساق الداخلي لكل محور والدرجة الكلية للمقياس ككل.

ثبات المقياس :

تم حساب ثبات مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ، وذلك بحساب ثبات عبارات كل محور ، وحساب الثبات للمحاور ثم ثبات المقياس ككل ، والنتائج يوضحها جدول (٦).

جدول (٦)

معاملات ثبات مفردات مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس باستخدام أسلوب ألفا كرونباخ (ن = ١٤٧)

حب المهنة	المكانة	المناهج	المبادئ	العلاقات	الإدارة
٠,٥٦٣	٠,٥٤٨	٠,٦٠٤	٠,٥٦٣	٠,٥٥١	٠,٥٦٩
٠,٥٥٦	٠,٥٤٧	٠,٦٠٦	٠,٥٤٧	٠,٥٦٣	٠,٥٨٢
٠,٥٦١	٠,٥٤٩	٠,٥٧٢	٠,٥٥٤	٠,٥٥٤	٠,٥٦٤
٠,٥٥٥	٠,٥٤٤	٠,٥٥٨	٠,٥٤٦	٠,٥٥٢	٠,٥٥٨
٠,٥٥٤	٠,٥٤٣	٠,٥٧٤	٠,٥٥٩	٠,٥٤٢	٠,٥٤٨
٠,٥٣٨	٠,٥٤٩	٠,٥٤٢	٠,٥٨١	٠,٥٤٧	٠,٥٧٩
٠,٥٣٦	٠,٥٤١	٠,٥٣٩	٠,٥٦٧	٠,٥٦٨	٠,٥٧٣
٠,٥٥٤	٠,٥٤١	٠,٥٨٧	٠,٥٦٠	٠,٥٨٧	٠,٥٥٦
٠,٥٦٣	٠,٥٥٤	٠,٥٨٧	٠,٥٧٠	٠,٥٦٤	٠,٥٥٨
٠,٥٤٦		٠,٥٦٣	٠,٥٧٠		٠,٥٧٢
ثبات المحور ٠,٥٦٩	ثبات المحور ٠,٦٩٥	ثبات المحور ٠,٦٠٩	ثبات المحور ٠,٥٨٧	ثبات المحور ٠,٥٨٩	ثبات المحور ٠,٥٨٨
ثبات المقياس ككل ٠,٦١٤					

يتضح من الجدول السابق ، أن جميع مفردات المقياس يقل معامل ثباتها عن قيمة الثبات لمفردات المقياس ككل ، إذ تتراوح قيم معاملات الثبات بطريقة "ألفا كرونباخ"، ما بين (٠,٥٣٦) إلى (٠,٦٠٦)، أما معامل الثبات لمجموع مفردات المقياس ككل فقد بلغ معامل الثبات ككل (٠,٦١٤)، كما بلغت قيم معامل ثبات محاور المقياس (٠,٥٦٩، ٠,٦٩٥، ٠,٥٨٧، ٠,٥٨٩، ٠,٥٨٨) على الترتيب. وبالتالي يتمتع المقياس بدرجة معقولة من الثبات ، مما يشير إلى إمكانية استخدامه في البحث الحالي، والوثوق بالنتائج التي سيسفر عنها.

- **مقياس المعتقدات المعرفية:** **إعداد الباحثان (ملحق ٢)**

الهدف من المقياس:

يهدف هذا المقياس إلى الكشف عن قياس المعتقدات المعرفية لدى طلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية.

خطوات بناء المقياس:

- تم الاطلاع على الاطر النظرية العربية والأجنبية التى تناولت المعتقدات المعرفية .

كذلك تم الإطلاع على عدد من المقاييس التي صممت بغرض الكشف عن المعتقدات المعرفية والتى استخدمتها بعض الدراسات السابقة مثل:

مثل : استبيان Schommer, (1990) للمعتقدات المعرفية.

- مقياس المعتقدات المعرفية لعادل البنا(٢٠٠٧).
- مقياس المعتقدات المعرفية لأبو المجد الشوربجي(٢٠٠٨).
- مقياس المعتقدات المعرفية لوليد شوقى السيد (٢٠٠٩).

-في ضوء ذلك تم تحديد التعريف الإجرائى للمعتقدات المعرفية وتحديد أبعاد مقياس المعتقدات التي توصل إليها الباحثان وكانت كالتالى :

البعد الأول : فطرية القدرة:

ويشير إلى أن التعلم يحدث بالفطرة مقابل الاكتساب عن طريق الخبرة.

البعد الثانى : سرعة التعلم :

ويشير إلى أن التعلم يحدث بسرعة في مقابل التدرج المرحلي.

البعد الثالث : ثبات المعرفة:

ويشير إلى أن المعرفة مطلقة ثابتة في مقابل التغير في المعرفة.

البعد الرابع : مصدر المعرفة:

ويشير إلى أن مصدر المعرفة هم الخبراء في مقابل الخبرات الشخصية والممارسة.

البعد الخامس : تركيب المعرفة:

ويشير إلى أن المعرفة بسيطة في مقابل تكاملها و ارتباطها.

ـ تم صياغة عبارات المقياس وقد روعي أن تكون العبارات واضحة وسهلة،وتحمل فكرة واحدة، وتم تجنب العبارات التي تفسر بأكثر من طريقة ، وكذلك العبارات التي تحتوى على أكثر من فكرة.

ـ وصف المقياس :

ـ تكون المقياس في صورته المبدئية من (٥٤ مفردة)، تم صياغة ٤١ مفردة صياغة موجبة ، و١٣مفردة صياغة سالبة،و وزعت على ابعاد المقياس كالتالى :

- بعد فطرية القدرة وتم تمثيله ب ١٢ مفردة.
- بعد سرعة التعلم وتم تمثيله ب ٩ مفردات.
- بعد ثبات المعرفة وتم تمثيله ب ٨ مفردات.
- بعد مصدر المعرفة وتم تمثيله ب ١١ مفردة.
- بعد تركيب المعرفة وتم تمثيله ب ١٤ مفردة.

وكل مفردة متبوعة بخمسة بدائل هي : (موافق بشدة – موافق – محايد – معارض – معارض بشدة) ، تم حذف ٤مفردات لم يوافق عليهم المحكمين فاصبح المقياس فى صورته النهائية ٥٠ مفردة.

تصحيح المقياس:

تم اختيار معيار من تقدير الاجابة المكون من خمس مستويات وفقا لطريقة Likert التى تبدا من موافق بشدة (خمس درجات) ، موافق (اربع درجات) ، محايد (ثلاث درجات)، معارض (درجتان)، معارض بشدة(درجة واحدة)،وذلك اذا كانت المفردة تعبر عن الاعتقاد بصورة موجبة، معارض بشدة(خمس درجات) ، معارض (اربع درجات) ، محايد (ثلاث درجات)، موافق (درجتان) ، موافق بشدة(درجة واحدة) اذا كانت المفردة تعبر عن الاعتقاد بصورة سالبة، وبذلك تتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (٢٥٠-٥٠).

صدق المقياس :

تم حساب صدق مقياس المعتقدات المعرفية من خلال :

صدق المحكمين.

صدق المحك.

أولاً : صدق المحكمين :

حيث تم عرض المقياس على ستة محكمين من أساتذة و مدرسين علم النفس (ملحق ٤) لمراجعة

صياغة المفردات و انتمائها لكل محور من محاور المقياس ، وقد تراوحت نسبة الإتفاق على بنود المقياس بهذه الطريقة بين(٨٣٪ ــ ١٠٠٪) وهى نسب مقبولة للصدق، كما تم حذف ٤ مفردات من المقياس اعترض المحكمين عليهم و هى :

ــ الخبير هو من يمتلك موهبة خاصة في مجال معين.

ــ عندما أذاكر أركز على الحقائق النوعية فقط.

ــ معظم الأفكار المهمة بسيطة إذا أمعنا النظر فيها.

ــ كلما بذل الطالب جهداً عقلياً لفهم قضية كلما اختلطت عليه الامور و اضطرب فهمه.

وبذلك أصبح هذا المقياس مكوناً من (٥٠) مفردة. ويوضح جدول (٧) أبعاد مقياس المعتقدات المعرفية وعدد المفردات التابعة لكل بعد.

جدول (٧)

أبعاد مقياس المعتقدات المعرفية وعدد المفردات التابعة لكل بعد

م	البعد	عدد العبارات
١	فطرية القدرة	١١
٢	سرعة التعلم	٩
٣	ثبات المعرفة	٨
٤	مصدر المعرفة	١١
٥	تركيب المعرفة	١١
	المجموع	٥٠

ثانياً : صدق المحك :

حيث تم تطبيق المقياس و كذلك مقياس المعتقدات المعرفية ترجمة عادل السعيد البنا(٢٠٠٧) على (٨٠) من طلاب وطالبات كلية التربية من الفرقة الرابعة وقد بلغ معامل الارتباط بين درجات الطلاب في المقياسين ٠,٧٣ مما يدل على صدق المقياس.

الاتساق الداخلي لمقياس المعتقدات المعرفية:

للتأكد من اتساق عبارات المقياس، اعتمد الباحثان علي درجات (٨٠) طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية- جامعة الإسكندرية، وتم تصحيح إجابات أفراد هذه العينة وتفريغ الدرجات تمهيداً لحساب الاتساق الداخلي حيث قام الباحثان بحساب ما يلى :

الاتساق الداخلي لمفردات المقياس :وذلك من خلال تعيين معامل الارتباط بين درجة كل مفردة

وبين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد مقياس المعتقدات المعرفية.

الاتساق الداخلي لابعاد المقياس: وذلك من خلال تعيين معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد مقياس المعتقدات المعرفية ، مع الدرجة الكلية للمقياس

الاتساق الداخلي لعبارات المقياس:

قام الباحثان بتعيين معامل الارتباط بين درجة كل عبارة وبين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد مقياس المعتقدات المعرفية، ويوضح جدول (٩) نتائج معاملات الارتباط.

جدول (٩)

معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد الذى تنتمي إليه المفردة لمقياس المعتقدات المعرفية (ن= ٨٠)

فطرية القدرة	سرعة التعلم	ثبات المعرفة	مصدر المعرفة	تركيب المعرفة
٠,٥١٤**	٠,٥٤٤**	٠,٣٤٧**	٠,٤٦٩**	٠,٤٠٦**
٠,٤٢٤**	٠,٦٠٢**	٠,٣٩٩**	٠,٣٧١**	٠,٤٣٦**
٠,٤٨٣**	٠,٦٥٠**	٠,٥٢٩**	٠,٣٤٠**	٠,٣٥١**
٠,٥١٥**	٠,٦٢٨**	٠,٤٠٩**	٠,٤١٦**	٠,٣٨٥**
٠,٥٥٩**	٠,٥٥٨**	٠,٤٥٨**	٠,٣٣٨**	٠,٤٨٩**
٠,٥٧٠**	٠,٦٥٣**	٠,٥٨١**	٠,٣٥٠**	٠,٣٧٧**
٠,٤٤٧**	٠,٦٦٣**	٠,٤١٥**	٠,٤٥٢**	٠,٣٠٣**
٠,٤٨٦**	٠,٤٧٨**	٠,٣٩٨**	٠,٤٢٨**	٠,٥٠٩**
٠,٣٤٤**	٠,٤٣٨**		٠,٣٤٠**	٠,٣٥٩**
٠,٣٧٠**			٠,٤٠٢**	٠,٤٠٥**
٠,٤٥٥**			٠,٣٨٠**	٠,٤٤٠**

يتضح من جدول (١٠) أن درجة كل مفردة مرتبطة ارتباطاً موجباً مع الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد مقياس المعتقدات المعرفية عند مستوي دلالة (٠,٠١)، وهذا يعني أن عبارات المقياس متماسكة داخلياً مع أبعادها.

الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس:

للتأكد من اتساق محتوى المقياس ككل وارتباطه بأبعاده بعضها ببعض قاما الباحثان بحساب معامل الارتباط بين درجة مجموع كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، ويوضح جدول (١٠) نتائج معاملات الارتباط.

جدول (١٠)

معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس المعتقدات المعرفية (ن=٨٠)

البعد	فطرية القدرة	سرعة التعلم	ثبات المعرفة	مصدر المعرفة	تركيب المعرفة
الارتباط مع الدرجة الكلية	٠,٦٧٣**	٠,٧٤٠**	٠,٥٦٦**	٠,٦١٩**	٠,٥٦٩**

يتضح من جدول (١٠) أن قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على قوة الاتساق الداخلي لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس ككل.

ثبات المقياس :

تم حساب ثبات مقياس المعتقدات المعرفية باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ ، وذلك بحساب ثبات مفردات كل بعد، وحساب الثبات للأبعاد ثم ثبات المقياس ككل، والنتائج يوضحها جدول١١

جدول (١١)

معاملات ثبات مفردات مقياس المعتقدات المعرفية باستخدام أسلوب الفا كرونباخ (ن = ٨٠)

فطرية التعلم	سرعة التعلم	يقينية المعرفة	مصدر المعرفة	بساطة المعرفة
٠,٦٧٩	٠,٦٨١	٠,٦٩٦	٠,٦٦١	٠,٦٨٩
٠,٦٨١	٠,٦٧٦	٠,٦٩٧	٠,٦٩٠	٠,٦٧٨
٠,٦٨٦	٠,٦٦٣	٠,٦٨٩	٠,٦٩٥	٠,٦٨٤
٠,٦٦٧	٠,٦٦٨	٠,٦٨٤	٠,٦٩٦	٠,٦٧٠
٠,٦٨٢	٠,٦٧٤	٠,٦٨٠	٠,٦٨٩	٠,٦٨٢
٠,٦٧٤	٠,٦٧٢	٠,٦٩٦	٠,٦٨٤	٠,٧٠٦
٠,٦٨٠	٠,٦٦٩	٠,٦٧١	٠,٧٠١	٠,٧١٦
٠,٦٨٣	٠,٦٧٠	٠,٦٧٢	٠,٦٨٦	٠,٦٨٧
٠,٦٨٤	٠,٦٦٨		٠,٦٧٧	٠,٦٩٥
٠,٦٧٧			٠,٦٨٣	٠,٦٩٩
٠,٦٧٣			٠,٦٧٩	٠,٦٩١
ثبات البعد ٠,٦٩٩	ثبات البعد٠,٦٩٢	ثبات البعد ٠,٧٠٧	ثبات البعد ٠,٧١١	ثبات البعد٠,٧٢٤
ثبات ألفا كرونباخ للمقياس ككل ٠,٧٢٩				

يتضح من الجدول السابق، أن جميع مفردات المقياس يقل معامل ثباتها عن قيمة الثبات لمفردات المقياس ككل ، إذ تتراوح قيم معاملات الثبات بطريقة "ألفا كرونباخ" ، ما بين (٠,٦٦١) إلى (٠,٧١٦)، أما معامل الثبات لمجموع مفردات المقياس ككل فقد بلغ معامل الثبات ككل (٠,٧٢٩)، كما بلغت قيم معامل ثبات أبعاد المقياس (٠,٦٩٩ ، ٠,٦٩٢ ، ٠,٧٠٧ ، ٠,٧١١ ، ٠,٧٢٤) على الترتيب. وبالتالي يتمتع المقياس بدرجة معقولة من الثبات ، مما يشير إلى إمكانية استخدامه في البحث الحالي ، والوثوق بالنتائج التي سيسفر عنها.

مقياس استراتيجيات تنظيم الدافعية : إعداد : عزت عبد الحميد حسن(٢٠٠٧) ملحق (٣)

يهدف هذا المقياس إلى الكشف عن استراتيجيات تنظيم الدافعية لدى طلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية، وفيما يلى أبعاد مقياس استراتيجيات تنظيم الدافعية :

البعد الأول: تحسين الاهتمام.

البعد الثاني: حديث الذات الموجه للأداء.

البعد الثالث: المتابعة الذاتية.

البعد الرابع : حديث الذات الموجه للإتقان.

البعد الخامس: التحكم البيئي.

ويتكون هذا المقياس من (٢٥) مفردة. ويوضح جدول (١٢) أبعاد مقياس استراتيجيات تنظيم الدافعية وعدد العبارات التابعة لكل بعد.

جدول (١٢)

أبعاد مقياس استراتيجيات تنظيم الدافعية وعدد المفردات التابعة لكل بعد

م	البعد	عدد العبارات
١	تحسين الاهتمام	٨
٢	حديث الذات الموجه للأداء	٥
٣	المتابعة الذاتية	٤
٤	حديث الذات الموجه للإتقان	٤
٥	التحكم البيئي	٤
	المجموع	٢٥

صدق المقياس :

قام مُعد المقياس بالتأكد من صدق المقياس باستخدام الصدق العاملي الاستكشافي و الذى اسفر عن

الخمسة عوامل سالفة الذكر ، و كذلك باستخدام الصدق العاملي التوكيدي والذى أسفر عن عاملين كامنين هما : العامل الأول ويتضمن الاستراتيجيات التالية(المتابعة الذاتية – حديث الذات الموجه للأداء – التحكم البيئي) ، و يتضمن العامل الثاني الاستراتيجيات التالية (تحسن الاهتمام – حديث الذات الموجه للاتقان).

الاتساق الداخلي لمقياس استراتيجيات تنظيم الدافعية:

للتأكد من اتساق عبارات المقياس، اعتمدا الباحثان علي درجات (١٤٨) طالبا وطالبة من طلاب كلية التربية- جامعة الإسكندرية ، وتم تصحيح إجابات أفراد هذه العينة وتفريغ الدرجات تمهيداً لحساب الاتساق الداخلي حيث قاما الباحثان بحساب ما يلى :

أ ــ الاتساق الداخلي لمفردات المقياس: وذلك من خلال تعيين معامل الارتباط بين درجة كل مفردة وبين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد مقياس استراتيجيات تنظيم الدافعية.

ب –الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس: وذلك من خلال تعيين معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد مقياس استراتيجيات تنظيم الدافعية مع الدرجة الكلية للمقياس.

الاتساق الداخلي لمفردات المقياس:

قاما الباحثان بتعيين معامل الارتباط بين درجة كل عبارة وبين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد مقياس استراتيجيات تنظيم الدافعية، ويوضح جدول (١٣) نتائج معاملات الارتباط.

جدول (١٣)

معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد الذى تنتمي إليه العبارة لمقياس استراتيجيات تنظيم الدافعية (ن= ١٤٨)

تحسين الاهتمام	حديث الذات الموجه للأداء	المتابعة الذاتية	حديث الذات الموجه للاتقان	التحكم البيني
٠,٤٢٩**	٠,٣٨٣**	٠,٤٢١**	٠,٥٩٩**	٠,٤٣٥**
٠,٣٩٤**	٠,٣٤١**	٠,٤٦١**	٠,٣٨٨**	٠,٣٨٤**
٠,٣١٢**	٠,٤٨٠**	٠,٣٠١**	٠,٣٩٨**	٠,٤١٢**
٠,٤٠٣**	٠,٣٦٤**	٠,٤١٩**	٠,٤٠٩**	٠,٤٦١**
٠,٣٦٠**	٠,٣٤٠**			
٠,٣١١**				
٠,٣٦٧**				
٠,٣٠٦**				

يتضح من جدول (١٣) أن درجة كل مفردة مرتبطة ارتباطاً موجباً مع الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد مقياس استراتيجيات تنظيم الدافعية عند مستوي دلالة(٠,٠١)، وهذا يعنى أن مفردات المقياس متماسكة داخلياً مع أبعادها.

الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس:

للتأكد من اتساق محتوى المقياس ككل وارتباطه بأبعاده بعضها ببعض قام الباحثان بحساب معامل الارتباط بين درجة مجموع كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، ويوضح جدول (١٤) نتائج معاملات الارتباط.

جدول (١٤)

معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس استراتيجيات تنظيم الدافعية

(ن=١٤٨)

البعد	تحسين الاهتمام	حديث الذات الموجه للأداء	المتابعة الذاتية	حديث الذات الموجه للاتقان	التحكم البيئي
الارتباط مع الدرجة الكلية	٠,٦٣٥**	٠,٣٩٣**	٠,٤٨٤**	٠,٣٥٢**	٠,٣٧٨**

يتضح من جدول (١٤) أن قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على قوة الاتساق الداخلي لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس ككل.

ثبات المقياس :

لقد قام مُعد المقياس بالتأكد من ثبات المقياس باستخدام ألفاكرونباخ و طريقة التجزئة النصفية وبلغت قيم معاملات الثبات ٠,٧٦،٠,٧٧ ، ٠,٧١، ٠,٧٥ ، ٠,٧١ للاستراتيجيات الخمسة و في البحث الحالي تم التأكد من ثبات المقياس باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ وذلك بحساب ثبات مفردات كل بعد، وحساب الثبات

للأبعاد ثم ثبات المقياس ككل، والنتائج يوضحها جدول (١٥).

جدول (١٥)

معاملات ثبات مفردات مقياس استراتيجيات تنظيم الدافعية باستخدام أسلوب ألفا كرونباخ (ن= ١٤٨)

تحسين الاهتمام	حديث الذات الموجه للأداء	المتابعة الذاتية	حديث الذات الموجه للاتقان	التحكم البيئي
٠,٦٠٢	٠,٦١٩	٠,٦١٧	٠,٦٠٥	٠,٦٠٧
٠,٦١٣	٠,٦٢٥	٠,٦٠٣	٠,٦٤١	٠,٦٣٦
٠,٦٠١	٠,٦١٤	٠,٦٢٢	٠,٦٢٦	٠,٦١٧
٠,٦٢٥	٠,٦١٦	٠,٦١٩	٠,٦٣٠	٠,٦١٩
٠,٦١١	٠,٦٣٠			
٠,٦١٧				
٠,٦٠٢				
٠,٦١٩				
ثبات البعد ٠,٦٣٣	ثبات البعد ٠,٦٤١	ثبات البعد ٠,٦٢٩	ثبات البعد ٠,٦٥١	ثبات البعد ٠,٦٤٥

يتضح من الجدول السابق، أن جميع مفردات المقياس يقل معامل ثباتها عن قيمة الثبات لعبارات المقياس ككل ، إذ تتراوح قيم معاملات الثبات بطريقة "ألفا كرونباخ"، ما بين (٠,٦٠١) إلى (٠,٦٤١)، أما معامل الثبات لمجموع عبارات المقياس ككل فقد بلغ معامل الثبات ككل (٠,٦٦٠)، كما بلغت قيم معامل ثبات أبعاد المقياس (٠,٦٣٣ ، ٠,٦٤١، ٠,٦٢٩ ، ٠,٦٥١ ، ٠,٦٤٥) على الترتيب. وبالتالي يتمتع المقياس بدرجة معقولة من الثبات ، مما يشير إلى إمكانية استخدامه في البحث الحالي، والوثوق بالنتائج التي سيسفر عنها.

النتائج ومناقشتها :

نتائج الفرض الأول:

نص الفرض الأول على أنه توجد علاقة ارتباطية طردية بين الاتجاه نحو مهنة التدريس و المعتقدات المعرفية لدى الطلاب(ذكور/اناث) المعلمين بكلية التربية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معامل ارتباط "بيرسون" بين درجات أفراد العينة الكلية للبحث، وأيضاً لعينة الذكور وعينة الإناث كل على حدا في الأبعاد الخمسة لمقياس المعتقدات

المعرفية ومقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس كدرجة كلية، والنتائج يوضحها جدول (١٦).

جدول (١٦)

معاملات الارتباط بين كل من الأبعاد الخمسة لمقياس المعتقدات المعرفية ومقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس كدرجة كلية (ن=٢٢١)

المعتقدات المعرفية / الاتجاه نحو مهنة التدريس	فطرية القدرة	سرعة التعلم	ثبات المعرفة	مصدر المعرفة	تركيب المعرفة
للعينة الكلية	٠,٠٥١	**٠,٢٧٨	**٠,٣٤٧	**٠,٢٤٠	**٠,٣٧١
لعينة الذكور	٠,٠٧٦	**٠,٣٩٩	**٠,٤٧٨	**٠,٣٧٨	**٠,٤٢٤
لعينة الإناث	-٠,٠٦٧	٠,٠٨٣	-٠,٠٢٣	-٠,٠٠٧	*٠,١٨٨

يتضح من جدول (١٦) وجود علاقة ارتباطيه موجبة ودالة عند مستوى (٠,٠١) بين الاتجاه نحو مهنة التدريس كدرجة كلية، وأغلب أبعاد المعتقدات المعرفية (سرعة التعلم ، ثبات المعرفة ، مصدر المعرفة ، تركيب المعرفة) ، بينما لم تكن هناك علاقة ارتباطية دالة بين الاتجاه نحو مهنة التدريس كدرجة كلية وبعد فطرية القدرة – أحد أبعاد المعتقدات المعرفية – سواء للعينة الكلية ، ولعينة الذكور.

أما بالنسبة لعينة الإناث فوجدت علاقة ارتباطيه موجبة ودالة عند مستوى (٠,٠٥) بين الاتجاه نحو مهنة التدريس كدرجة كلية وتركيب المعرفة كأحد أبعاد المعتقدات المعرفية ، في حين لم تكن هناك علاقة ارتباطيه دالة بين الاتجاه نحو مهنة التدريس كدرجة كلية وباقي أبعاد المعتقدات المعرفية (فطرية القدرة ، سرعة التعلم ، ثبات المعرفة ، مصدر المعرفة) لعينة الإناث.

ومن هنا تحققت صحة الفرض الأول جزئياً، و قد يرجع وجودهذه العلاقة بين المتغيرين نظراً لتأثير كل منهما في الآخر ، فالمعتقدات المعرفية أي ما يعتقد فيه الطالب / المعلم حول المعرفة يؤثر في اتجاهه نحو مهنة التدريس، فقد أكدت دراسة Chester(1991) تأثر الاتجاه نحو مهنة التدريس بالمادة الدراسية ، أي نوع المادة الدراسية من حيث صعوبتها أو سهولتها ، بساطتها أو تعقدها، كما أوضحت دراسة Wilson(2000) أن المعتقدات المعرفية تتأثر و تتطور كلما ارتفع مستوى تعلم المعلمين ، الذي يعتبر من العوامل التي تشكل الاتجاه نحو مهنة التدريس بالنسبة للطالب / المعلم، كما ركزت دراسة Yilmaz&Sahin(2011) على فحص العلاقة بين المعتقدات المعرفية للطالب / المعلم و نظرته للتدريس و توصلت إلى أن الطالب / المعلم يفضل النظرة الحديثة للتدريس عن النظرة التقليدية ، كما أن البنين أكثر تفضيلاً لهذه النظره الحديثة عن البنات من المعلمات و لعل هذا يفسر عدم ارتباط معظم أبعاد المعتقدات المعرفية بالاتجاه نحو مهنة

التدريس بالنسبة للإناث ، و يمكن تفسير ذلك أيضاً لطبيعة الإناث و حبهن لهذه المهنة بصرف النظر عن معتقداتهم المعرفية،وقد يرجع السبب فى عدم وجود علاقة بين فطرية القدرة والاتجاه نحو مهنة التدريس الى معرفة افراد عينة البحث ان القدرة على اكتساب المعرفة هى قدرة مكتسبة فى معظمها وليست فطرية مطلقة ، كما ان افراد العينة قد درسوا ضمن مقررات علم النفس التربوى نظريات التكوين العقلى والقدرات العقلية ولذلك كانت استجاباتهم فى ضوء معرفتهم هذه.

نتائج الفرض الثانى:

نص الفرض الثانى على أنه توجد علاقة ارتباطية طردية بين الاتجاه نحو مهنة التدريس و استراتيجيات تنظيم الدافعية لدى الطلاب المعلمين(ذكور/اناث) بكلية التربية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معامل ارتباط "بيرسون" بين درجات أفراد العينة الكلية للبحث، وأيضاً لعينة الذكور وعينة الإناث كل على حدا في الأبعاد الخمسة لمقياس استراتيجيات تنظيم الدافعية ومقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس كدرجة كلية، والنتائج يوضحها جدول (١٧).

جدول (١٧)

معاملات الارتباط بين كل من الأبعاد الخمسة لمقياس استراتيجيات تنظيم الدافعية ومقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس كدرجة كلية (ن=٢٢١)

استراتيجيات تنظيم الدافعية	تحسين الاهتمام	حديث للذات الموجه للأداء	المتابعة الذاتية	حديث للذات الموجه للإتقان	التحكم البيني
للعينة الكلية	٠,٠٣٢	٠,٠١٣	٠,٠٥٢-	٠,٠٣٤	٠,٠٦٩
لعينة الذكور	٠,٠٣٧-	٠,٠٠٣-	٠,٠٨٤-	٠,٠٦٢	٠,١٠١
لعينة الإناث	*٠,١٩٦	٠,٠٧١	٠,٠٤٤	٠,٠٤٢	٠,١٠٧

يتضح من جدول (١٧) عدم وجود علاقة ارتباطية دالة بين الاتجاه نحو مهنة التدريس كدرجة كلية، وجميع أبعاد استراتيجيات تنظيم الدافعية (تحسين الاهتمام، حديث الذات الموجه للأداء، المتابعة الذاتية، حديث الذات الموجه للإتقان، التحكم البيئي) سواء للعينة الكلية، ولعينة الذكور. بينما هناك علاقة ارتباطية موجبة ودالة عند مستوى (٠,٠٥) بين الاتجاه نحو مهنة التدريس كدرجة كلية وتحسين الاهتمام كإحدى استراتيجيات تنظيم الدافعية، في حين لم تكن هناك علاقة ارتباطية دالة بين الاتجاه نحو مهنة التدريس كدرجة كلية وباقي استراتيجيات تنظيم الدافعية (حديث الذات الموجه للأداء، المتابعة الذاتية، حديث الذات الموجه للإتقان، التحكم البيئي) لعينة الإناث.

ومن خبرة الباحثين بالتدريس الطلاب لكلية التربية ونظرا لعدم وجود دراسات تناولت العلاقة بين الاتجاهات نحو مهنة التدريس واستراتيجيات تنظيم الدافعية فانهما يريا ان عدم وجود علاقة بين الاتجاه نحو مهنة التدريس و الاستراتيجيات التي يستخدمها الطالب / المعلم لتنظيم دافعيته،أي أن الاتجاه نحو مهنة التدريس لا يتأثر باستراتيجيات تنظيم الدافعية و العكس، و ربما تكون العلاقة بين الاتجاه نحو مهنة التدريس و استراتيجية تحسين الاهتمام بالنسبة للبنات يرجع إلى طبيعة حبهن لهذه المهنة و اهتماماتهن الشخصية لزيادة استمتاعهن للأداء في هذه المهنة.

نتائج الفرض الثالث:

نص الفرض الثالث على أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في الاتجاه نحو مهنة التدريس بين البنين والبنات لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية.

ولاختبار صحة هذا الفرض قاما الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس، ثم قاما الباحثان باستخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة غير المتجانسة – نظراً لأن ف تساوي ٢,٥٥٧ وهي دالة عند (٠,٠١) – لدراسة الفروق بين المتوسطات وتحديد دلالتها الإحصائية.

ويوضح جدول (١٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمتي "ت"، "ت¯" لعينة البحث في مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس تبعاً للنوع.

جدول (١٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمتي "ت، ت¯" لمقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس

النوع	العدد "ن"	المتوسط الحسابي "م"	الانحراف المعياري "ع"	ت	ت¯	مستوى الدلالة
ذكور	١٠٠	١٨٥,٨٢	٢٣,٩٠٤٠	١,٥٠٩	١,٦٥٩	غير دالة
إناث	١٢١	١٨١,٦٦٩٤	١٤,٩٤٩٠			

يتضح من جدول (١٨) عدم وجود فروق ذات دلالةحصائية بين الجنسين في الاتجاه نحو مهنة التدريس كدرجة كلية.

ومن هنا تم التحقق من صحة الفرض الثالث، حيث لم يختلف ذكور وإناث طلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية اختلافاً جوهرياً في اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الجميل شعلة ونجوى عبد العزيز (١٩٩٨) والتى توصلت الى عدم وجود فروق بين الذكور والاناث فى الاتجاه نحو مهنة التدريس ،وقد يرجع ذلك الى ان الاتجاه نحو مهنة التدريس بمكوناته

المعرفية والانفعالية والسلوكية (المتشابهة بين الذكور والاناث) مما تسبب فى عدم وجود فروق بينهما تعزى للنوع ، كما قد يرجع عدم فروق بين الذكور والاناث فى الاتجاه نحو مهنة التدريس إلى أن الخبرات التى يتعرض لها الذكور والاناث فى الدراسة فى كلية التربية خبرات واحدة وذلك لان طبيعة الدراسة بالكلية مختلفة ولذلك لم يختلف اتجاه كل منهم نحو مهنة التدريس.

نتائج الفرض الرابع:

نص الفرض الرابع على أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في المعتقدات المعرفية بين البنين و البنات لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية.

ولاختبار صحة هذا الفرض قاما الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأبعاد الخمسة لمقياس المعتقدات المعرفية، ثم قاما الباحثان باستخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة غير المتجانسة – نظراً لأن ف دالة عند(٠,٠١)، وذلك لدراسة الفروق بين المتوسطات وتحديد دلالتها الإحصائية.

ويوضح جدول (١٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمتي "ت، ت" لعينة البحث في مقياس المعتقدات المعرفية تبعاً للنوع.

جدول (١٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد الخمسة لمقياس المعتقدات المعرفية

م	البعد	النوع	ن	م	ع	ت	ت"تعادل القيمة الجدولية	الدلالة
١	فطرية القدرة	ذكور	١٠٠	٣٤,١٥	٤,٨٤٣٨	٣,٧١٠	٢,٣٥٩	٠,٠١
		إناث	١٢١	٣١,٢٣٩٧	٤,١٧٣٤			
٢	سرعة التعلم	ذكور	١٠٠	٢٣,٥٨	٤,٣٠٤٥	٠,٧٥٤	١,٦٥٩	غير دالة
		إناث	١٢١	٢٣,١٧٣٦	٣,٥٦٣٠			
٣	ثبات المعرفة	ذكور	١٠٠	٢٩,٢٧	٧,٣٧٧١	١٠,٢٧٧	٢,٣٦١	٠,٠١
		إناث	١٢١	٢١,٢٠٦٦	٢,٩٣٨٠			
٤	مصدر المعرفة	ذكور	١٠٠	٣٣,٧٩	٥,٦٥٧٤	٥,١٩٥	٢,٣٥٩	٠,٠١
		إناث	١٢١	٣٠,٥٧٠٢	٥,٠٠٩٧			
٥	تركيب المعرفة	ذكور	١٠٠	٣٦,٧٦	٧,٨٥٨٨	٤,٨٧٩	٢,٣٥٩	٠,٠١
		إناث	١٢١	٣١,٥٧٨٥	٧,٨٥٨٨			

يتضح من الجدول (١٩) وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة احصائية (٠,٠١) بين الجنسين في جميع أبعاد المعتقدات المعرفية وذلك لصالح الذكور، باستثناء بعد سرعة التعلم، حيث لم توجد فروق دالة بين الجنسين في ذلك البعد،وتتعارض هذه النتيجة مع نتائج دراسة Phan(2008) ،وتتفق مع نتائج دراسة Chai et al.(2009) ومن هنا لم تتحقق صحة الفرض الرابع جزئياً ، وهذا يوضح أن الذكور يرون أن المعرفة فطرية و ثابتة و بسيطة و تأتي عن طريق الخبراء بعكس الإناث اللاتي ترون أن المعرفة مكتسبة و متغيرة و معقدة و تحتاج مهارات للبحث عنها، و هذا يعكس أن البنات أكثر بحثاً عن المعرفة من حيث سرعتها و طبيعتها و أكثر جهداً و متابعة لدروسهن، و هذا ما يوضحه واقعنا الجامعي و خاصة في كلية التربية، اما بالنسبة لبعد سرعة التعلم فنظرا لان الذكور والاناث لا يختلفان فى مفاهيمهم الاساسية للتعلم كما اتفقت العديد من الدراسات لذلك يبدو منطقيا انه لايوجد اختلافات فى معتقداتهم المعرفية حول سرعة التعلم.

نتائج الفرض الخامس

نص الفرض الخامس على أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في استراتيجيات تنظيم الدافعية بين البنين و البنات لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية.

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأبعاد الخمسة لمقياس استراتيجيات تنظيم الدافعية، ثم قاما الباحثان باستخدام اختبار "ت" وذلك لدراسة الفروق بين المتوسطات وتحديد دلالتها الإحصائية.

ويوضح جدول (٢١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينة البحث، ونتائج اختبار " ت " في مقياس استراتيجيات تنظيم الدافعية تبعاً للنوع.

جدول (٢٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار " ت " للأبعاد الخمسة لمقياس استراتيجيات تنظيم الدافعية

م	البعد	النوع	العدد "ن"	المتوسط الحسابي "م"	الانحراف المعياري "ع"	قيمة " ت "	الدلالة
١	تحسين الاهتمام	ذكور	١٠٠	١٩,٢٨	٢,١٩٥٦	٣,٨٧٩	٠,٠١
		إناث	١٢١	٢٠,٥٢٥٧	٢,٣٤٢٠		
٢	حديث الذات الموجه للأداء	ذكور	١٠٠	١٢,٤	١,٨١٤٦	١,٩٢	غير دالة
		إناث	١٢١	١٢,٨٥٩٥	١,٧٣٣٥		
٣	المتابعة الذاتية	ذكور	١٠٠	١٠,١٣	١,٤٤٧١	٣,٢٦٣	٠,٠١
		إناث	١٢١	١٠,٧٥٢١	١,٣٨٠١		
٤	حديث الذات الموجه للإتقان	ذكور	١٠٠	٩,٥٢	١,٥٦٠١	٢,٤٨٠	٠,٠٥
		إناث	١٢١	١٠,٠٤١٣	١,٥٥١٣		
٥	التحكم البيئي	ذكور	١٠٠	٩,٧٩	١,٥٢٦٢	٤,١٧٣	٠,٠١
		إناث	١٢١	١٠,٦٠٣٣	١,٣٦٩٢		

ت (٢١٩، ٠,٠٥) = ١,٩٦ ت (٢١٩، ٠,٠١) = ٢,٥٨

يتضح من الجدول (٢٠) وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة احصائية (٠,٠١) بين الجنسين في أغلب أبعاد استراتيجيات تنظيم الدافعية (تحسين الاهتمام، المتابعة الذاتية ، التحكم البيئي)، كما كانت هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين الجنسين في استراتيجية حديث الذات الموجه للإتقان، وذلك لصالح الإناث، في حين لم تكن هناك فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في استراتيجية حديث الذات الموجه للأداء. ومن هنا لم تتحقق صحة الفرض الخامس جزئياً.

وتتعارض هذه النتيجة مع دراسة عزت عبد الحميد حسن (٢٠٠٧) التي توصلت إلى عدم اختلاف استراتيجيات تنظيم الدافعية باختلاف النوع، كما أنها تتفق مع دراسة Matt saad et al(2009) و التي أوضحت أن البنات أفضل في استخدم استراتيجيات تنظيم الدافعية، و تشير نتائج البحث الحالي إلى تميز البنات عن البنين في هذه الاستراتيجيات، فهن يركزن على نجاحهن و تحدي الصعاب كي يزيدن من فاعليتهن و يتقن المهام الصعبة و يعملن علي ربط موادهم الدرسية باهتماماتهن الشخصية و تشجيع أنفسهن على ذلك، و هو واقع نلمسه في كلية التربية ، وقد يرجع السبب فى عدم وجود فروق بين الجنسين فى حديث الذات الموجه للاداء

لطبيعة الطالب بكلية التربية الذى يتبع اساليب تعلم تعتمد على التلقى والاستماع فى معظم الاحيان ولا يحتاج لتامل يستدعى توجيه حديث للذات.

نتائج الفرض السادس:

ينص الفرض السادس على أنه يمكن التنبؤ بالاتجاه نحو مهنة التدريس من خلال كل من المعتقدات المعرفية و استراتيجيات تنظيم الدافعية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية.

للتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحثان تحليل الانحدار المتعدد لمعرفة الأثر أو العلاقة بين المتغير المستقل (الاتجاه نحو مهنة التدريس) والمتغيرات التابعة (المعتقدات المعرفية، واستراتيجيات تنظيم الدافعية) من خلال تقدير هذه العلاقة، وقد استخدم الباحثان طريقة الانحدار التدريجي Stepwise Regression للتخلص من مشكلة الازدواج الخطي بين المتغيرات المستقلة فى معادلة الانحدار الخطي المتعدد. (رجاء محمود أبو علام، ٢٠٠٣، ٣١١)

وقد أسفر استخدام طريقة الانحدار المتدرج عن وجود خمسة نماذج للانحدار، ويوضح جدول (٢١) دلالة النماذج الخمسة الناتجة عن تحليل التباين للمتغيرات الداخلة في معادلة انحدار الاتجاه نحو مهنة التدريس من خلال المعتقدات المعرفية واستراتيجيات تنظيم الدافعية لدي عينة البحث.

جدول (٢١)

دلالة النماذج الخمسة الناتجة عن تحليل التباين للمتغيرات الداخلة في معادلة انحدار الاتجاه نحو مهنة التدريس من خلال المعتقدات المعرفية واستراتيجيات تنظيم الدافعية لدى عينة البحث (ن=٢٢١)

النموذج	مصدر الاختلاف	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة
١	الانحدار	١١٥٨٠,٦	١	١١٥٨٠,٦	٣٤,٨٦٢	٠,٠١
	الخطأ	٧٢٧٤٨,١٥١	٢١٩	٣٣٢,١٨٣		
	الكلي	٨٤٣٢٨,٧٥١	٢٢٠			
٢	الانحدار	١٤١٨١,٠٩٩	٢	٧٠٩٠,٥٤٩٥	٢٢,٠٣٦	٠,٠١
	الخطأ	٧٠١٤٧,٦٥٢	٢١٨	٣٢١,٧٧٨		
	الكلي	٨٤٣٢٨,٧٥١	٢٢٠			
٣	الانحدار	١٥٩٨٠,٠٤٣	٣	٥٣٢٦,٦٨١	١٦,٩١٢	٠,٠١
	الخطأ	٦٨٣٤٨,٧٠٨	٢١٧	٣١٤,٩٧١		
	الكلي	٨٤٣٢٨,٧٥١	٢٢٠			
٤	الانحدار	١٧٦٠٤,٧٧٣	٤	٤٤٠١,١٩٣	١٤,٢٤٨	٠,٠١
	الخطأ	٦٦٧٢٣,٩٧٨	٢١٦	٣٠٨,٩٠٧		
	الكلي	٨٤٣٢٨,٧٥١	٢٢٠			
٥	الانحدار	١٨٨٥٢,٤٦٤	٥	٣٧٧٠,٤٩٣	١٢,٣٨١	٠,٠١
	الخطأ	٦٥٤٧٦,٢٨٧	٢١٥	٣٠٤,٥٤١		
	الكلي	٨٤٣٢٨,٧٥١	٢٢٠			

يتضح من جدول (٢١) أن قيم "ف" المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية في النماذج الخمسة، مما يدل على وجود علاقة انحدارية بين المتغير المستقل (الاتجاه نحو مهنة التدريس) والمتغيرات التابعة (أبعاد كل من المعتقدات المعرفية، واستراتيجيات تنظيم الدافعية)، ويوضح جدول (٢٢) معامل الارتباط المتعدد ومربع معامل الارتباط المتعدد والخطأ المعياري للقياس ونسب مساهمة المتغيرات المستقلة في المتغير التابع بطريقة الانحدار المتدرج.

جدول (٢٢)

معامل الارتباط المتعدد ومربع معامل الارتباط المتعدد والخطأ المعياري للقياس ونسب مساهمة المتغيرات المستقلة فى المتغير التابع بطريقة الانحدار المتدرج (ن=٢٢١)

النموذج Model	معامل الارتباط المتعدد R	مربع معامل الارتباط المتعدد R^2	مربع معامل الارتباط المعدل	الخطأ المعياري	نسبة المساهمة
١	[a]٠,٣٧١	٠,١٣٧	٠,١٣٣	١٨,٢٢٥٩	%١٣,٣
٢	[b]٠,٤١٠	٠,١٦٨	٠,١٦١	١٧,٩٣٨٢	% ١٦,١
٣	[c]٠,٠,٤٣٥	٠,١٨٩	٠,١٧٨	١٧,٧٤٧٤	%١٧,٨
٤	[d]٠,٤٥٧	٠,٢٠٩	٠,١٩٤	١٧,٥٧٥٨	%١٩,٤
٥	[e]٠,٤٧٣	٠,٢٢٤	٠,٢٠٦	١٧,٤٥١١	%٢٠,٦

a. Predictors: تركيب المعرفة

b. Predictors: تركيب المعرفة، سرعة التعلم

c. Predictors: تركيب المعرفة، سرعة التعلم، تحسين الاهتمام

d. Predictors: تركيب المعرفة ، سرعة التعلم، تحسين الاهتمام، ثبات المعرفة

e. Predictors: تركيب المعرفة، سرعة التعلم، تحسين الاهتمام، ، حديث الذات الموجه للأداء ثبات المعرفة

وبموجب طريقة الانحدار المتعدد يتم إدخال قيم المتغيرات المستقلة واحد تلو الآخر إلى نموذج الانحدار علماً بأن أى متغير مستقل عرضه للاستبعاد في الخطوات اللاحقة إذا ما ثبت عدم معنويته، وبالنظر إلي جدول (٢٣) نجد أنه عند إدخال بعد تركيب المعرفة أولا (نموذج ١) كانت قيمة مربع معامل الارتباط المعدل = ٠,١٣٣ وتفسر نحو (١٣,٣%) من تباين المتغير التابع، وعند إضافة بعد سرعة التعلم للمعادلة (نموذج ٢) ارتفعت قيمة مربع معامل الارتباط المعدل فأصبحت = ٠,١٦١، وتفسر نحو (١٦,١%) من تباين المتغير التابع، وعند إضافة تحسين الاهتمام (نموذج ٣) أصبحت قيمة مربع معامل الارتباط المعدل = ٠,١٧٨، وتفسر نحو (١٧,٨%) من تباين المتغير المستقل، وعند إضافة بعد ثبات المعرفة (نموذج ٤) أصبحت قيمة مربع معامل الارتباط المعدل ٠,١٩٤، وتفسر نحو(١٩,٤%) من تباين المتغير التابع، وعند إضافة بعد حديث الذات الموجه للأداء (نموذج ٥) أصبحت قيمة مربع معامل الارتباط المعدل = ٠,٢٠٦ وتفسر نحو (٢٠,٦%) من تباين المتغير التابع، أى أن نسبة (٢٠,٦%) من تباين المتغير التابع يمكن تفسيره بمعلومية المتغيرات المستقلة (أبعاد المعتقدات المعرفية واستراتيجيات تنظيم الدافعية)، بينما النسبة المتبقية من التباين ترجع إلى متغيرات أخرى (أبعاد فطرية القدرة، مصدر المعرفة، المتابعة

الذاتية، حديث الذات الموجه للإتقان، التحكم البيئي) ولم تؤخذ في الاعتبار في معادلة الانحدار.

ويوضح جدول (٢٣) دلالة المعتقدات المعرفية واستراتيجيات تنظيم الدافعية الداخلة في معادلة الانحدار في كل من النماذج الخمسة.

جدول (٢٣)

دلالة أبعاد كل من المعتقدات المعرفية واستراتيجيات تنظيم الدافعية الداخلة في معادلة الانحدار في كل من النماذج الخمسة (ن=٢٢١)

النموذج	المحور	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعياري	قيمة "ت"	الدلالة
١	الثابت	١٤٥,١٤٣	٦,٦١٩	———	٢١,٩٢٩	٠,٠١
	تركيب المعرفة	١,١٣٢	٠,١٩٢	٠,٣٧١	٥,٩٠٤	٠,٠١
٢	الثابت	١٢٩,٣١٦	٨,٥٦٩	———	١٥,٠٩٠	٠,٠١
	تركيب المعرفة	٠,٩٦٥	٠,١٩٨	٠,٣١٦	٤,٨٨١	٠,٠١
	سرعة التعلم	٠,٩٢١	٠,٣٢٤	٠,١٨٤	٢,٨٤٣	٠,٠١
٣	الثابت	١٠٠,١٨٥	١٤,٨٤٨	———	٦,٧٤٨	٠,٠١
	تركيب المعرفة	١,٠٩١	٠,٢٠٣	٠,٣٥٧	٥,٣٨٦	٠,٠١
	سرعة التعلم	٠,٩٤١	٠,٣٢١	٠,١٨٨	٢,٩٣٥	٠,٠١
	تحسين الاهتمام	١,٢٢١	٠,٥٥١	٠,١٥٢	٢,٣٩٠	٠,٠٥
٤	الثابت	٩٦,٤١٤	١٤,٧٩٦	———	٦,٥١٦	٠,٠١
	تركيب المعرفة	٠,٧٢٥	٠,٢٥٦	٠,٢٣٧	٢,٨٣٠	٠,٠١
	سرعة التعلم	٠,٨٦٩	٠,٣١٩	٠,١٧٤	٢,٧٢٤	٠,٠١
	تحسين الاهتمام	١,٤١٨	٠,٥١٣	٠,١٧٧	٢,٧٦٣	٠,٠١
	ثبات المعرفة	٠,٥٦٠	٠,٢٤٤	٠,١٩٣	٢,٢٩٣	٠,٠٥
٥	الثابت	٧٦,١١٣	١٧,٧٨٨	———	٤,٢٧٩	٠,٠١
	تركيب المعرفة	٠,٨٤٣	٠,٢٦١	٠,٢٧٦	٣,٢٢٨	٠,٠١
	سرعة التعلم	٠,٩٠٨	٠,٣١٧	٠,١٨١	٢,٨٦١	٠,٠١
	تحسين الاهتمام	١,٣٢٨	٠,٥١١	٠,١٦٦	٢,٥٩٦	٠,٠١
	ثبات المعرفة	٠,٥٣٦	٠,٢٤٣	٠,١٨٤	٢,٢٠٧	٠,٠٥
	حديث الذات الموجه للأداء	١,٤٠٩	٠,٦٩٦	٠,١٢٨	٢,٠٢٤	٠,٠٥

يتضح من جدول (٢٣) وباعتماد النموذج الخامس الذي احتوى علي أبعاد المعتقدات المعرفية واستراتيجيات تنظيم الدافعية ذات أكبر ارتباط ونسبة إسهام في التباين الكلي لدرجات الاتجاه نحو مهنة التدريس (٢٠,٦ %) لدي عينة البحث، ويتضح من النموذج الخامس أن قيم "ت" دالة أحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) ما عدا بعدي ثبات المعرفة، حديث الذات الموجه للاداء فهما دالان عند

مستوى دلالة (٠,٠٥)، ومن ثـم فإنه يـمكن صياغة المعادلة التنبؤية للاتجاه نحو مهنة التدريس من خلال أبعاد كل من المعتقدات المعرفية واستراتيجيات تنظيم الدافعية الأكبر ارتباطا بالاتجاه نحو مهنة التدريس كالتالي:

المعادلة التنبؤية للاتجاه نحو مهنة التدريس = ٧٦,١١٣ + ٠,٨٤٣× (تركيب المعرفة)+ ٠,٩٠٨× (سرعة التعلم) + ١,٣٢٨× (تحسين الاهتمام) + ٠,٥٣٦×(ثبات المعرفة) + ١,٤٠٩× (حديث الذات الموجه للأداء).

ويلاحظ أن جميع معاملات الانحدارفي المعادلة التنبؤية موجبة.

وبالإضافة إلي المعادلة التنبؤية السابقة فإنه يمكن التنبؤ بالاتجاه نحو مهنة التدريس من خلال درجات الطلاب في أبعاد المعتقدات المعرفية واستراتيجيات تنظيم الدافعية بمعاملات تنبؤية معيارية (Beta) مقدارها (٠,٢٧٦، ٠,١٨١، ٠,١٦٦ ، ٠,١٨٤، ٠,١٢٨)، ويلاحظ أنه قد تم استبعاد أبعاد فطرية القدرة، مصدر المعرفة، المتابعة الذاتية، حديث الذات الموجه للإتقان، التحكم البيئي من المعادلة التنبؤية، وتشير هذه النتيجة إلي تحقق الفرض السادس جزئياً، حيث أمكن التنبؤ بالاتجاه نحو مهنة التدريس من خلال ثلاثة أبعاد من الأبعاد الخمسة للمعتقدات المعرفية (تركيب المعرفة ، سرعة التعلم ،ثبات المعرفة) ، ومن خلال أبعاد لاستراتيجيات تنظيم الدافعية (تحسين الاهتمام، الحديث للذات الموجه للاداء)، وجميعها تسهم بنسبة ٢٠,٦% من التباين الكلي للاتجاه نحو مهنة التدريس لدي طلاب عينة البحث.

توصيات البحث :

في ضوء النتائج التي توصل إليها هذا البحث يمكن تقديم التوصيات التالية :

١. التأكيد على أهمية المعتقدات المعرفية لدى الطالب / المعلم والتي يجب مراعاتها وتنميتها لما لها من تأثير فعال على المتعلم وجعله أكثر استقلالية وأقل اعتماداً على الآخرين ، كذلك لدورها الفعال وعلاقتها الايجابية باتجاهه نحو مهنة التدريس.
٢. تدريب أعضاء هيئة التدريس على معرفة المعتقدات المعرفية لطلابهم وكذلك استراتيجيات تنظيم الدافعية لديهم حتى يمكن تحسينها وتعديلها.
٣. عقد دورات تدريبية للطالب / المعلم لتطوير وتعديل معتقداتهم المعرفية ، كذلك لطرح المشكلات التي تواجههم ومن شأنها ان تؤثر في اتجاهاتهم نحو المهنة.
٤. تدريب أعضاء هيئة التدريس على خلق بيئة تعليمية خلاقة وتدعيم خبرة النجاح وتزويد الطالب / المعلم بالتغذية الراجعة المناسبة التي تعطيه شعور بالتقدم وتحفزه لبذل مزيد من الجهد لاتمام المهام الموكله اليه.

٥. الاهتمام بتوعية الطالب / المعلم بأهمية استراتيجيات تنظيم الدافعية والاهتمام بالارشادات والممارسات التي تهدف إلى تحسين دافعية المتعلمين.
٦. تدعيم برنامج اعداد المعلمين بمناهج تساعد على تنمية الاتجاه نحو مهنة التدريس وذلك من خلال تعرضهم لخبرات ومعلومات أفضل.
٧. الاهتمام بتدعيم بيئة التعلم بشكل يحفز الطالب / المعلم على اتمام عملية التعلم وتغيير اتجاهاته السالبة نحو مهنة التدريس.
٨. نظرا لأهمية اتجاه المعلم نحو المهنة ، يجب الاستعانة باختبارات ومقاييس مقننة للتأكد من اتجاهات الراغبين بالإلتحاق بمهنة التدريس قبل قبولهم في كليات التربية.

المراجع

١. أبو المجد إبراهيم الشوربجي (٢٠٠٨): أثر دراسة مقرر علم النفس التعليمي في ارتقاء المعتقدات حول المعرفة و التعلم و الدافعية لدى طالبات الفرقة الثالثة بكلية التربية بالزقازيق ، مجلة كلية التربية جامعة المنصورة ، ٦٦ ، ٥١-٨٧.
٢. أحمد حسين اللقانى ، على أحمد الجمل (١٩٩٩) : معجم المصطلحات التربوية. المعرفة في المناهج وطرق التدريس ، ط ٢ ، القاهرة : عالم الكتب.
٣. امحمد بو زيان تيغزة (١٤٢٧) : ادارة مهارات التفكير في سياق العولمة المعتقدات الابستمولوجية ،وتفكير التفكير ،والتفكير الناقد كنماذج ، بحوث ندوة العولمة واولويات التربية الجزء الثانى : جامعة الملك سعود للنشر العلمى والمطابع ، ٦٣١ ــ ٦٨٤.
٤. الجميل شعلة ، نجوى عبد العزيز (١٩٩٨) : أثر التدريب أثناء الخدمة على كل من الأداء التدريسى والاتجاه نحو مهنة التدريس ، مجلة علم النفس ، ٤٨ ، ١٢٤ ــ ١٤١.
٥. جودت بنى جابر (٢٠٠٤) : علم النفس الاجتماعى ، عمان : دار الثقافة للنشر والتوزيع.
٦. رجاء محمود أبو علام (٢٠٠٣) :التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج. SPSS ، القاهرة: دار النشر للجامعات.
٧. زياد بركات (٢٠٠٥) : الدورات التدريبية أثناء الخدمة وعلاقاتها بفعالية المعلم واتجاهاته نحو مهنة التدريس ، مجلة اتحاد الجامعات العربية ، ٤٥ ، ٧ ــ ٣٦.
٨. سامية لطفى الانصارى (١٩٨٩):مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس ، الاسكندرية: منشأة المفكرين.
٩. سليمان القادرى (٢٠٠٩) أثر دراسة طلبة برنامج " معلم صف " في جامعة آل البيت

لمساق مناهج العلوم وأساليب تدريسها في تصوراتهم الابستمولوجية لتعلم المفاهيم العلمية ، المجلة الاردنية في العلوم التربوية ، ٥ (٣) ، ٢٧٧ ــ ٢٩١.

١٠. عادل السعيد البنا (٢٠٠٧) : محددات توجه الهدف (تمكن ــ اقدام ــ احجام) لدى الطالب المعلم في ضوء الوعى بما وراء المعرفة والفعالية الذاتية والمعتقدات المعرفية ، مجلة كلية التربية ــ جامعة الاسكندرية ، ١٧ (١) ، ٣ ــ ٧٦.

١١. عبد الفتاح دويدار (١٩٩٤) : علم النفس الاجتماعى ــ اصوله ومبادئه ، بيروت : دار النهضة العربية.

١٢. عبد المنعم الدردير ى (١٩٩٧) : الكفاءة الذاتية لدى معلمى الرياضيات وعلاقتها باتجاهاتهم نحو مهنة التعليم وبعض المتغيرات النفسية لدى التلاميذ ، مجلة كلية التربية ، جامعة اسيوط ، ٢ (١٣) ، ٢٢٢ ــ ٢٤٢.

١٣. عبدالله محمود اسماعيل ، اسامة محمد عبد المجيد ابراهيم (٢٠٠٦) : التنبؤ بالاندماج المعرفى وتوجه الأهداف والكفاءة اللغوية المدركة والتحصيل الأكاديمى لطلاب اللغة الانجليزية الموهوبين لغويا من خلال المعتقدات المعرفية ، المؤتمر العلمى الاقليمى للموهبة من ٢٦ ــ ٣٠ أغسطس ، ٢ ، المملكة العربية السعودية ــ جدة.

١٤. عزت عبد الحميد حسن (٢٠٠٧) : النموذج البنائى لاستراتيجيات تنظيم الدافعية ومعتقدات الدافعية والتحصيل الدراسى لدى طلاب الجامعة ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، ١٧ (٥٧) ، ٢٩٥ ــ ٣٤٦.

١٥. فريال أبو عواد(٢٠٠٩):البنية العاملية لمقياس الدافعية الأكاديمية . دراسة سيكومترية على عينة من طلبة الصفين السادس و العاشر في مدارس وكالة الغوث الأردن، مجلة جامعة دمشق، ٢٥ (٣+٤)،٤٣٣-٤٧١.

١٦. فهد سعد بن سعيدان (٢٠٠٤) : اتجاهات معلمى التربية البدنية نحو المهنة في مدينة الرياض، رسالة ماجستير ، كلية التربية ــ جامعة الملك سعود.

١٧. فؤاد عبد اللطيف ابو حطب ، عبد الحليم محمود السيد (١٩٩٧) : علم النفس فهم السلوك الانسانى وتنميته ، القاهرة : المطابع الأميرية.

١٨. فؤاد البهى السيد ، سعد عبد الرحمن (٢٠٠٦) : علم النفس الاجتماعى رؤية معاصرة، القاهرة : دار الفكر العربى.

١٩. فوقية عبد الفتاح ، جابر عبد الحميد (٢٠٠٥) : علم النفس المعرفى بين النظرية والتطبيق ، القاهرة : دار الفكر العربى.

٢٠. لميعة محسن محمد الشيوخ (٢٠١١) : الاحتراق النفسى لدى المعلمة وعلاقته بالاتجاه نحو مهنة التعليم. دراسة ميدانية على معلمات ثانويات مدينة القطيف / المملكة العربية السعودية ، رسالة ماجستير ، كلية الآداب والتربية : الاكاديمية العربية المفتوحة في الدنمارك.

٢١. محمد ابو عليا (٢٠٠٧) : العلاقة بين استراتيجيات فوق المعرفة والدافعية الداخلية والخارجية وبين المتغيرات الأخرى لدى طلبة الجامعة ، مجلة المنارة ، ١٣ (٤) ، ١١ ــ ٣٢.

٢٢. محمد الغرباوى (٢٠٠٧) : الاتجاهات النفسية ، عمان : مكتبة المجتمع العربى.

٢٣. محمد رجب فضل شاكر عبد العليم قناوى &شحاته محروس طه (٢٠١١): فاعلية برنامج قائم على المدخل التأملى فى تعديل المعتقدات المعرفية للطالب معلم اللغة العربية وتوجهاته وممارساته التدريسية نحو التدريس الابداعى ،جامعة الامارات العربية ،٤٩،٢٩-٧٦.

٢٤. محمد السيد بخيت ، نور أحمد الرمادى(٢٠٠٣): تقدير اتجاهات الطالبات المعلمات والمعلمات برياض الاطفال نحو مهنة التدريس فى ضوء بعض المتغيرات، مجلة الطفولة والتنمية، ٣(١) ،٧١-١٠٠ .

٢٥. محمد مصطفى زيدان (١٩٨٤) : الدوافع والانفعالات ، جدة : مكتبة عكاظ.

٢٦. مهدى أحمد طاهر (١٩٩١) : الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته ببعض المتغيرات الدراسية (الأكاديمية) لدى طلاب كلية التربية ، رسالة ماجستير ، كلية التربية : جامعة الملك سعود.

٢٧. وليد شوقى السيد : (٢٠٠٩) : طرق المعرفة الاجرائية والمعتقدات المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ــ جامعة الزقازيق.

٢٨. ياسين علوان التميمى ، على عبد الحسن حسين ، محمد مطر عراك(٢٠٠٩) : مفهوم الذات الجسمية كدالة للتنبؤ بالاتجاهات نحو مهنة تدريس التربية الرياضية ، مجلة علوم التربية الرياضية ، ٢ (٣) ، ١ ــ ٢٥ .

٢٩. يوسف محمد العبد وسبيكة يوسف الخليفى (٢٠٠١): أثر كل من الاتجاهات نحو الدراسة ودافعية وعادات الاستذكار على الأداء الأكاديمى لدى عينة من طالبات جامعة قطر ، المجلة التربوية ، جامعة الكويت ، ١٥ (٦٠) ، ١٥ ــ ٤٩.

٣٠. يونس ناصر (١٩٨٥) : اتجاهات المعلمين نحو مهنة التعليم ، اثر بعض المواد الدراسية في تطورها ، المجلة العربية للبحوث التربوية ، ٥ (١) ، ٤٥ ــ ٦١.

المراجع الأجنبية:

31. Adediwura, A.A & Tayo, B. (2007): Perception of teachers' knowledge, attitude and teaching skills as a predictor of academic performance in Nigerian secondry school; J. of Educational Research and Review, 2(7), 165- 171

32. Bedel, E.F. (2006): Interactions among personality constructs and attitudes toward teaching in Turkish early childhood teacher candidates, Ph.D., The Graduate school, Pennsylvania state university.

33. Benpertez, M.; Mendelson, N. & kron, F.W. (2002): How teachers in different educational contexts view Their roles, Teaching and Teacher Education, 19, 277– 290.

34. Bird, M (2005): Linking epistemological beliefs to cognitive development and academic performance, Master degree, Vichita State University.

35. Braten, I; Stromso, H.& Samuelstuen, M. (2006): Epistemological beliefs, interest and gender as predictors of internet based learning activities, Computers in Human Behavior, 22 (6), 1027 – 1042.

36. Chai, C.; Teo, T. & Lee,C. (2009): The change in epistemological beliefs a bout teaching and learning: A study among pre – service teacher, Asia – Pacific Journal of Teacher Education, 37 (4) , 351 – 362.

37. Chester, M.D. (1991): Changes in attitudes toward teaching and self – efficacy beliefs within first year teachers in urban school , DAI , N9132334.

38. Cooper, A.C. & corpus, J. H. (2009): Learners developing

Knowledge of strategies for regulation motivation, Journal of Applied Development of Psychology, 30, 525 – 536.

39. Dahl, T.; Bals, M.& Turi, A. (2005) : Are student's beliefs about knowledge and learning associated with Their reported use of learning strategies, British Journal of Education Psychology, 75, 257 – 273.
40. Deci , E.L.; Vallerand, R.J. ; Pelletier, L.G. & Ryan, R.M. (1991) : Motivation and education : The Self – Determination Perspective , J.of Educational Psychologist , 26 (3,4) , 325 – 346.
41. Duck worth, C. A. & Seligman, M. E. (2005): self discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents, Psychological Science, 16 , 939 – 944.
42. Hashwesh, M. (1996): Effects of science teachers' epistemological beliefs in teaching, Journal of Research in Science Teaching, 33 (1), 47 – 63.
43. Hettich, P. (1997): Epistemological Perspective on Cognitive development in College Students, Paper Presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association, Chicago, August 15–19, ERIC: ED414 556.
44. Hofer, B. K. (1994): Epistemological beliefs and First year college student : Motivation and cognition in different instructional contexts, Paper presented at the American Psychological Association, Los Angeles, C.A ED379567
45. Hofer, B. K. & Pintrich, P. R. (1997): The development of epistemological theories beliefs about knowledge and knowing and their relation to leavening, Review of Education Research , 67 , 88 – 140.
46. Kitsants, A.; Zimmerman, B. &cleary, T. (2000): The role of

observation and emotion in the development of athletic self – regulation, Journal of Educational psychology, 92 (4), 817–881.

47. Kogce, D.; Aydin, M. & Yeldiz , C. (2010): Freshman and senior pre – service Mathematics teachers' attitudes toward teaching profession , International Journal of Research in Teacher Education, 2 (1), 2–18.
48. Lavis, C. C. (2005): Evaluating intellectual development of horticultural students the impact of two teaching approaches using Perry ' s scheme of intellectual development as measured by the learning environment preference , Ph.D , Manhattan : Kansas state university.
49. Mat saad, M. I.; Teko, O. E. & Bahrom, s (2009): self – regulated learning : Gender difference in motivation and learning strategies amongst Malaysian science students, 3 rd International Conference on Science and Mathematics education, Malaysia, 10–12 November.
50. Moore, W. S. (1994): Student and faculty epistemology in the college classroom ethical development, 45 – 69. In Sawyer, R.M & Prichard, K.W. (1994): Hand book of college teaching Theory and application, west port, conn: Green wood press.
51. Nist, S. L. & Holschuh, J. P. (2005): Practical applications of the research on epistemological beliefs, Journal of College Reading and Learning, 35 (2), 84 – 92
52. Paulino, P. & Dasilva, A. L. (2011): knowing how to learn and how to teach motivation contributions from self – regulation of motivation to more effective learning, Procedia – Social and Behavioral science, 29, 656 – 662.
53. Phan, H.P. (2006): Examination of student learning approaches,

reflective thinking and epistemological beliefs: A latent variables approach, Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 4 (10), 577–610.

54. Phan, H. P. (2008): Multiple regression analysis of epistemological beliefs , learning approaches and self – regulated learning , Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 6 (14), 157–184.
55. Pintrich, P. R. (2004): A conceptual frame work for assessing motivation and self – regulated learning in college students ,J.of Educational psychology Review, 16 (4), 385–407.
56. Radvon, M. (2011): The relation between distance students' motivation, Their use of learning strategies, and academic success, The Turkish online Journal of Education Techndogy, 10 (1), 216 – 222.
57. Ricco, R.; Pierce, S. & Medinilla, C. (2010): Epistemic beliefs and achievement motivation in early adolescence, Journal Early Adolescence, 30 (2), 305–340.
58. Samadi, M. & Davii, M. (2012): A case study of the predicting power of cognitive, meta cognitive and motivational strategies in girl , Procedia – Social and Behavioral Sciences, 32, 380–384.
59. Sansone, C.; Weibe, D. & Morgan , C. (1992): once boring task always a boring task? Interest as a self – regulatory mechanism, Journal of Personality and Social psychology, 63, 379–390.
60. Schommer, A. M. (1990): Effect of beliefs a bout the nature of knowledge on Comprehension, Journal of Educational Psychology , 82 (3), 498–504.
61. Schommer, A. M. (2004): Explaining the epistemological belief system introducing The embedded Systemic model and coordinated

research approach,J. of Educational Psychologist, 39 (1) , 19 – 29.

62. Schwinger, M.; Steinmayer, R. & Spinath, B. (2009): How do motivational regulation strategies affect achievement : Mediated by effort management and moderated by intelligence ,J.of Learning and Individual Difference, 19 (4), 621–627.
63. Schwinger, M. & Steinmayer, R. (2012): Effect of motivational regulation on effort and achievement A mediation model, International Journal of Educational Research, 56, 35 – 47.
64. Schwinger, M.; Steinmayr, R. & Spinath, B. (2012): Not all road lead to rome. comparing different types of motivational regulation beliefs ,J. of Learning and Individual Difference , 22 , 269 – 279.
65. Shih, C. & Gamon, J. (1999): student learning styles, Motivation, Learning strategies and Achievement in web–based courses Available at http://iccel.wfu.edu.publications,Journals, jce.199305,ccshih.html
66. Tutty, J. & White, B. (2005): Epistemological beliefs and learner in a tablet classroom, ASCILTTE: 22 nd Annual conference of the Australian Society for Computer in learning in tertiary education, Brisbane 4–7 December.
67. Varaki, B.S. (2003): Epistemological beliefs and leadership style among school principals, International Education Journal, 4 (3). 224–231
68. Wiggins, R.A.; Follo, E. J. & Eberly, M, B. (2007): The impact of a field immersion program on pre – service teachers' attitude toward teaching in culturally diverse classrooms ,J. of Teaching and Teacher Education, 23, 653–663.
69. Wilson, B. (2000): The epistemological beliefs of technical college instructors, Journal of Adult Development, 7 (3), 179 – 186.

70. Witmire, E. (2004): The relationship between under graduates epistemological beliefs reflective Judgment and their Information seeking and their information behavior, Information Processing and Management, 40, 97–111

71. Wolters, C.A. & Rosenthal, H. (2000): The relation between student's motivational beliefs and their use of motivational regulation strategies, International Journal of Educational Research, 801– 820.

72. Wolters, C. A. (1998): self – regulated learning and college students' regulation of motivation, Journal of Psychology, 77 (1) 101 – 119.

73. Wolters, C. A. (1999):The relation between high school students' motivational regulation and their use of learning strategies, effort and classroom performance, J. of learning and Individual Differences, 3 (3), 281 – 299.

74. Wolters, C.A. (2003): Regulation of motivation evaluation an under emphasized aspect of self – regulated learning,J. of Educational Psychologist, 36 (4), 189 – 205.

75. Wrigt, L. M. (2011): African American Male college students' attitudes toward teaching as profession, ph.D, Dowling College, school of education.

76. Yang,M.(2005): Investigating the structure and the pattern in self–regulated learning by high school students, J. of Asia Pacific Education Review, 6,2,162–169

77. Yilmaz, H. & Sahin, S. (2011): Pre–service teachers' epistemological beliefs and conception of teaching, Australian Journal of Teacher Education, 36 (1), 73–88

The Attitude toward the Teaching Profession and its Relationship to Both Epistemological Beliefs and Motivational Regulation Strategies

among Students of the Faculty of Education, Alexandria University

Dr. Hassan Saad Mahmoud Abdeen
lecturer of Educational Psychology
Educational Psychology
Faculty of Education,
Alexandria University

Dr. Nermin Awny Mohamme
lecturer of Educational Psychology
Educational Psychology
Faculty of Education,
Alexandria University

The present research aims at exploring the relationship between the attitude towards the teaching profession and all of the epistemological beliefs and motivational regulation strategies of students of the Faculty of Education, University of Alexandria. It also studies of the differing attitudes towards the teaching profession, and the epistemological beliefs and motivational regulation strategies depending on the gender (male or female), in addition to trying to reach a predictive equation for the attitude towards the teaching profession through both epistemological beliefs and motivational regulation strategies. The study sample consisted of 221 students from the third and fourth years at the Faculty of Education, Alexandria University. The tools applied include the following:

- Scale of the Attitude Towards the Teaching Profession, prepared by the researchers.
- Scale of Epistemological Beliefs, prepared by the researchers.
- Motivational Regulation Strategies Scale, prepared by Ezzat Abdul Hamid Hassan.

The present research has revealed the following:
- A positive converse correlation between the attitude towards the teaching profession and most of the dimensions of epistemological beliefs (learning speed, stability knowledge, the source of knowledge, the structure of knowledge) while there was no significant correlation between the attitude towards the teaching profession and the innate ability for the entire sample and the male sample. However, for the female sample, a positive correlation was found between the attitude towards the teaching profession and the structure of knowledge as one of the epistemological beliefs dimensions. There was no significant correlation between the attitude towards the teaching profession and the rest of the cognitive dimensions beliefs (innate ability, speed of learning, the stability of knowledge, the source of knowledge).
- No correlation between the attitude towards the teaching profession and all

the motivational regulation strategies (interest enhancement, self-talk mastery , self-talk performance, self-Consequating, environmental control) so as to the entire sample and the male sample. However, for the female sample, a positive relationship was found between the attitude towards the teaching profession and interest enhancement as one of the motivational regulation strategies. There was no significant correlation between the attitude towards the teaching profession and the rest of the motivational regulation strategies.

- There are no statistically significant differences in the attitude towards the teaching profession due to gender (male or female).
- The presence of statistically significant differences between the sexes in all dimensions of epistemological beliefs in favor of males, except for learning speed, since there were no significant differences between the sexes in that dimension.
- The presence of statistically significant differences between the sexes in most dimensions of the motivational regulation strategies (to interest enhancement, self-monitoring, environmental control, self-talk mastery strategy) in favor of females. There were no statistically significant differences between the sexes in the self-talk mastery strategy.
- A predictive equation for the attitude towards the teaching profession can be formulated as follows:

The attitude towards the teaching profession= ٧٦,١١٣ + ٠,٨٤٣ × (structure of knowledge).+ ٠,٩٠٨× (speed of learning) + 1.328 × (interest enhancement) + 0.536 + (stability of knowledge) + 1.409 × (self-talk mastery)

knowledge).

- No correlation between the attitude towards the teaching profession and all the motivational regulation strategies (interest enhancement, self-talk mastery , self-talk performance, self-Consequating, environmental control) so as to the entire sample and the male sample. However, for the female sample, a positive relationship was found between the attitude towards the teaching profession and interest enhancement as one of the motivational regulation strategies. There was no significant correlation between the attitude towards the teaching profession and the rest of the motivational regulation strategies.
- There are no statistically significant differences in the attitude towards the teaching profession due to gender (male or female).
- The presence of statistically significant differences between the sexes in all dimensions of epistemological beliefs in favor of males, except for learning speed, since there were no significant differences between the sexes in that dimension.
- The presence of statistically significant differences between the sexes in most dimensions of the motivational regulation strategies (to interest enhancement, self-monitoring, environmental control, self-talk mastery strategy) in favor of females. There were no statistically significant differences between the sexes in the self-talk mastery strategy.
- A predictive equation for the attitude towards the teaching profession can be formulated as follows:

The attitude towards the teaching profession= ٧٦,١١٣ + ٠,٨٤٣ × (structure of knowledge) + ٠,٩٠٨× (speed of learning) + 1.328 × (interest enhancement) + 0.536 + (stability of knowledge) + 1.409 × (self-talk mastery)