

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

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

د. حسن سعد محمود عابدين
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 - جامعة الإسكندرية ، وكذلك دراسة اختلاف الاتجاه نحو مهنة التدريس ، والمعتقدات المعرفية ، واستراتيجيات تنظيم الدافعية باختلاف نوع الطالب (ذكر / أنثى) ، بالإضافة إلى محاولة التوصل إلى معاملة 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 - جامعة الإسكندرية واستخدمت الأدوات التالية :

- مقاييس الاتجاه نحو مهنة التدريس اعداد الباحثان.
- مقاييس المعتقدات المعرفية اعداد الباحثان.
- مقاييس استراتيجيات تنظيم الدافعية اعداد 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 فحص 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 وبباقي أبعاد المعتقدات المعرفية (فطريّة القدرة ، سرعة التعلم ، ثبات المعرفة ، مصدر المعرفة).

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

الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقتها بكل من المعتقدات المعرفية

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 للتنوع (ذكور/إناث).

- 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 احصائيًا بين الجنسين في أغلب أبعاد استراتيجيات تنظيم الدافعية (تحسين الاهتمام ، المتابعة الذاتية ، التحكم البيئي ، استراتيجية حديث الذات الموجه للاتزان) لصالح الإناث ، ولم توجد فروق دالة احصائيًا بين الجنسين في استراتيجية حديث الذات الموجه للأداء.

- تم التوصل لمعادلة تنبؤية للاتجاه نحو مهنة التدريس وهي :

$$\text{الاتجاه نحو مهنة التدريس} = 76,113 + 0,843 \times (\text{تركيب المعرفة}) + 0,908 \times (\text{سرعة التعلم}) + 1,328 \times (\text{تحسين الاهتمام}) + 0,536 \times (\text{ثبات المعرفة}) + 1,409 \times (\text{حديث الذات الموجه للأداء}).$$

”الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته بكل من المعتقدات المعرفية
واستراتيجيات تنظيم الدافعية لدى طلاب كلية التربية – جامعة الإسكندرية“

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

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

مقدمة :

تعد مهنة التدريس من أشرف المهن في الحياة الإنسانية ، فهي مهنة الأدباء والمعلم 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 .

ويعود الاتجاه نحو مهنة التدريس هو المفتاح للتبؤ بنمو الجو الاجتماعي الذي سيوكذه المعلم في حجرة الدراسة ، فالاتجاهات الإيجابية هي ركيزة معظم الأنشطة التربوية ، كما أنها ترتبط بإعداده الأكاديمي وتعتبر الاتجاهات التربوية للمعلم انعكاساً لوجهة نظره أو معتقداته نحو التدريس وعلاقته بالطلاب .

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

كما تؤثر المعتقدات المعرفية المتطرفة للمعلمين على ممارساتهم التربوية فهم يحاولون إكساب الطلاب المفاهيم البديلة ، ويستخدمون استراتيجيات تدريس فعالة وبشكل قوى وقويمون عليهم بشكل أعلى من خلال هذه الاستراتيجيات مقارنة بالمعتقدات المعرفية التقليدية للمعلمين .

(Hashwesh , 1996 : 59)

ولقد أشارت العديد من الدراسات مثل دراسة Chester (1991) وBedel (2006) إلى أهمية الاتجاه الإيجابي للمعلم نحو مهنة التدريس والأثر الذي يلعبه هذا الاتجاه في نجاح المعلم الأكاديمي وأمكانية تعديل الاتجاهات السلبية نحو المهنة .

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

الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقتها بكل من المعتقدات المعرفية

العامل المهمة والمؤثرة في عملية التفاعل في حجرة الدراسة.
(يوسف محمد وسيكة يوسف ، ٢٠٠١: ٢٥) .

و تعد الدافعية متغيراً ذو أهمية كبيرة في تحصيل وتعلم الطالب ويؤكد ذلك أن كل نماذج التعلم الصريحة والضمنية تتضمن نظرية للدافعية ، كما أن نماذج الدافعية الحديثة تعتبر الدافعية بناءً مفترض لشرح التوجيه والمتابرة في السلوك الهاذف نحو موضوع أكاديمي مطىء يركز على التعلم والتحصيل والذات والقيمة الاجتماعية .
(عادل البناء ، ٢٠٠٧: ٧) .

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

وعلى هذا فإن هذه الاستراتيجيات التي يتبعها الطالب تؤثر على رغبته في الاستمرارية في العمل ، كما تؤثر في ميوله واتجاهاته التي تتأثر كذلك بالمعتقدات المعرفية التي يتبعها الطالب ويؤمن بها ، لذا يسعى البحث الحالي إلى معرفة العلاقة بين الاتجاه نحو مهنة التدريس وكل من المعتقدات المعرفية واستراتيجيات تنظيم الدافعية لدى الطالب / المعلم وأمكانية التأثير باتجاهه نحو مهنة التدريس في ضوء كل من معتقداته المعرفية واستراتيجيات تنظيم الدافعية لديه .

مشكلة البحث :

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

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

ويلعب التعلم المنظم ذاتياً دوراً جوهرياً في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة في عملية التعلم المدرسي وقد توصلت دراسة (Yang 2005) إلى أن التعلم المنظم ذاتياً يتكون من ثلاثة مكونات هي التنظيم المعرفي والتنظيم السلوكي والتنظيم الدافعي .

وعليه فالتنظيم الدافعي 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 ونظراً لطبيعة عينة الدراسة التي تشمل على كلا النوعين (الذكور/الإناث) فقد اهتمت الدراسة بالمقارنة بين الطلاب من النوعين (ذكور/إناث) في متغيرات البحث.

ما 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 وجہة هذا الاختلاف ان وجد؟
٤. هل تختلف المعتقدات المعرفية لدى طلاب كلية التربية - جامعة الإسكندرية بإختلاف النوع (ذكور / إناث)؟ وما وجہة هذا الاختلاف ان وجد؟
٥. هل تختلف استراتيجيات تنظيم الدافعية لدى طلاب كلية التربية - جامعة الإسكندرية بإختلاف النوع (ذكور / إناث)؟ وما وجہة 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 :

تبعد أهمية البحث مما يلى :

١. يتناول موضوعاً مهماً من موضوعات علم النفس الاجتماعي والمدرسي وهو الاتجاهات حيث تلعب دوراً مهماً في حياة الفرد ولا سيما اتجاه المعلم نحو مهنته والذي يؤثر بشكل كبير على آداء المعلم داخل صفته التدريسي وتعامله مع طلابه.
٢. يمثل موضوع المعتقدات المعرفية واحداً من موضوعات علم النفس التربوي الحديث والذي يساعد على بناء بيئة تعليمية مناسبة.
٣. أهمية استراتيجيات تنظيم الدافعية ، التي تسهم في التعلم والأداء الأكاديمي لدى الطلاب وما لها من تأثير فعال على استمرارهم وبنائهم للجهد.

الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقتها بكل من المعتقدات المعرفية

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

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

٦. كما تكمن أهمية البحث الحالى في عينة البحث حيث تناولت الطالب / المعلم والذي ينبغي التركيز في إعداده على إكسابه اتجاهها 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 – جامعة الإسكندرية.
٢. تفسير العلاقة بين كل من استراتيجيات تنظيم الدافعية والمعتقدات المعرفية ومحدودها على اتجاهات طلاب كلية التربية نحو مهنة التدريس.
٣. التأثير بالاتجاهات 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 – مطلقة / نسبية – بسيطة / مركبة – مصدر المعرفة) كما تتعلق بطبيعة التعلم (سريعة / بطيئة – فطريه / تحتاج لبذل جهد). وتقدر بالدرجة التي يحصل عليها الطالب / المعلم على مقياس المعتقدات المعرفية المستخدم في البحث.

استراتيجيات تنظيم الدافعية :

Motivational Regulation Strategies

هي الطرق التي يستخدمها الطالب كنوع من التنظيم الذاتي لمستوى دافعياتهم الأكاديمية ، وتشتمل على الأفعال والوسائل المتعددة التي يستخدمها الطالب لمحافظة على أو زيادة جهودهم

ومثابرتهم في المهام الأكademية.

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 ومبادئ التربية وإمكانات المدرسة والمناهج وإدارة المدرسة.

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

الإطار النظري:

أولاً : المعتقدات المعرفية Epistemological Beliefs

تلعب المعتقدات المعرفية لدى المعلم دوراً مهماً في قيامه بدوره داخل الفصل كما تؤثر في أدائه التدريسي وقدرتة على توفير بيئه صافية مناسبة للتعلم.

كما تؤثر المعتقدات المعرفية في آداء المتعلم أيضاً داخل الصنف وهي ترتبط بأدائه الأكاديمي 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 وتؤكد لها 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 التعبير بالإندماج المعرفي وتوجه الهدف والكافأة اللغوية المدركة والتحصيل الأكاديمي وإن تباينت هذه القدرة على التعبير باختلاف أبعاد المعتقدات.

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

الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقتها بكل من المعتقدات المعرفية

مفهوم المعتقدات المعرفية :

تعددت المفاهيم التي تناولت المعتقدات المعرفية حيث يعرّفها كل من Hofer & Pintrich

على أنها كيف يعرّف الفرد ، فنموذج المعتقدات المعرفية يتناول كيف يعتقد الفرد أنه يستلم أو يعرّف 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 وجданاً.

فأشار Schommer إلى أن المعتقدات المعرفية هي كيف يعتقد الفرد أنه يستلم أو يعرّف الأشياء وكيف تؤثر هذه المعتقدات على تنوع الطرق التي يطورها لاكتساب المعرفة.

(Schommer, 2004:22)

وعرف كل من Tutty & White المعتقدات المعرفية هي التي تهتم بطبيعة المعرفة ، التعرف وكيف تكون المعرفة وكيف تقوم ، وهذه المعتقدات هي التي تحدد مدى نجاح المتعلم وهي مرتبطة ببعض العمليات المعرفية مثل القراءة والفهم ومهارات الاستدلال وحل المشكلات.

(Tutty & White, 2005:3)

بينما يعرّفها عادل البنا بأنها نظرة الطالب وتصوره ومسلماته فيما يتعلق بطبيعة المعرفة المتعلمه من جهة وطبيعة عملية تعلمها من جهة أخرى

(عادل البنا ، ٢٠٠٧ : ١٥)

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

(سليمان القادرى، ٢٠٠٩ : ٢٨١)

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

أبعاد المعتقدات المعرفية :

وتعتبر أعمال William Perry التي بدأها في الخمسينيات هي البدايات الأساسية التي لفتت النظر للاهتمام بموضوع المعتقدات المعرفية Epistemological Beliefs وقد وضع بيرى مخططاً للنمو المعرفي والأخلاقي بناءً على مقابلات تضمنت أسئلة مفتوحة من طلاب جامعة هارفارد في الفترة من (١٩٦٠ – ١٩٥٠) وظهر هذا النموذج من خلال التحليل الكيفي التفصيلي

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

١. Dualism الثنائيّة :

وتشير إلى نظرية الفرد لطبيعة المعرفة فيرى الفرد العالم من منظور ثانٍ ولا توجد بدائل ، فالمعروفة 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 - الوالدين / الخبراء) يكون مطلقاً وغير مفند (Moore, 1994 : 48) .

٢. التعددية Multiplicity :

حاول بيرو في هذا المستوى أن يتناول تعدد وجهات النظر فلقد حاول أن يزيد على الثنائيّة في الحكم 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. Relativism النسبيّة :

وهي يحكم المتعلم على المعرفة من خلال سياقها أو نسبتها فالنسبيّة تصبح المسنة المشتركة بين كل المعارف وتصبح المعرفة المطلقة هي الحالة الفريدة، فيبدأ المتعلم في إدراك أن نظرته للعالم تختلف عن آقرانه ويدأ في تكوين إستنتاجاته من ملاحظاته الشخصية وتفكيرهم الناقد ولا يصبح دور المعلمين (المختصين) نقل المعرفة بل يصبحوا مساعدين للمتعلم لتكوين وتطوير أفكاره الخاصة ويدرك المتعلم أن المعرفة مرتبطة بسياقها النظموي والاجتماعي ولا يمكن دراستها بعيدة عن هذا السياق.

(Lavis, 2005: 24)

٤. الالتزام في إطار النسبيّة Commitment within relativism

وهي يترسخ المنظور النسبي للمعرفة من طرف المتعلم وترتقي النسبيّة إلى مستوى القيمة التي تستوجب التمسك بها والالتزام بها أو إلى نوع من المنظور الفلسفى الذي يمد المتعلم بإطار مرجعي للحكم على المعرفة وتقديرها.

(أحمد بو زيان تيفزرة، ١٤٢٧: ٦٤٢)

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

الاتجاه نحو مهنة التر يس وعلاقتها بكل من المعتقدات المعرفية للمعتقدات المعرفية ، يأخذ في الإعتبار ان المتعلم يمتلك معتقدات متعددة عن طبيعة المعرفة والتعلم وهى لا تتتطور 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, 2004, 1990) 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 الثاني : بنية المعرفة Structure of knowledge
ويتراوح هذا البعد من كون المعرفة عبارة عن حلائق منعزلة وغامضة ومنفصلة عن بعضها إلى كونها مفاهيم متكاملة ومتراقبة.
(Dahl et al , 2005:259)

البعد الثالث : مصدر المعرفة (Omniscent Authority)The Source of Knowledge
ويتراوح هذا البعد من اعتبار أن المعرفة خارجية يتم الحصول عليها من القناة الخارجيين (كالعلم -والوالدين) أو أنها تشقق 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 شوقي 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.
(محمد بو زيان تيغزة ، ١٤٢٧: ١٣)

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

القدرة على التعلم غير متغيرة) ، يقينية المعرفة (أي أن المعرفة يقينية ليست فيها شك) ، سرعة التعلم (أي الاعتقاد أن التعلم يتم اكتسابه بسرعة وهي 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 أكدوا على أن فهمنا لعلم النفس والسلوك ينبغي لا يقتصر على فهمنا لما يدور في الشعور فقط ، بل يتناول كذلك علاقة الأحداث الداخلية والأحداث الخارجية.

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

وعلى هذا فالفارق الفردي الموجود بين الأفراد لا ترجع إلى الذكاء والقدرات العقلية التي قد لا تكفي بمفردها لتحقيق مستوى الكفاءة الأكademie المطلوب ، بل لا بد من الاهتمام بدراسة دافعية الأفراد ، فاستثناء هذه الدافعية هي التي تجعلهم يقبلون على ممارسة الأنشطة المعرفية وغير المعرفية ، بما يمكن الاستفادة بطاقاتهم بما يعود بالفائدة 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 الأداء ومقدار الدافعية . (محمد مصطفى زidan ، ١٩٨٤ : ٣٢)

مفهوم الدافعية :

يعرفها جودت بنى جابر (٤٥: ٢٠٠٤) 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 فوقيه 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 Intrinsic Motivation وهي التي قد يكون مصدرها الطالب نفسه ، حيث يقدم الطالب على التعلم مدفوعاً برغبة داخلية لارضاء ذاته ، وسعياً وراء الشعور بالمتعة في التعلم وكسب معارف ومهارات يميل إليها في شرطاً ضرورياً للتعلم الذاتي والتعلم مدى الحياة .

(فريال أبو عواد ، ٢٠٠٩ : ٤٣٥)

الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقتها بكل من المعتقدات المعرفية

كما تعرف الدافعية الداخلية أيضاً 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 بكتابية الفرد وبحريته في تقرير مصيره .
(محمد أبو عليا، ٢٠٠٧: ١٣)

والدافعية الخارجية Extrinsic Motivation وهي التي يكون مصدرها خارجي كالعلم أو إدارة المدرسة أو أولياء الأمور أو الأقران ، فقد يقبل الطالب على التعلم سعيًا وراء رضى المعلم أو الوالدين أو الحصول على جوائز مادية أو معنوية .
(فريال أبو عواد، ٢٠٠٩: ٤٣٥)
كما تتمثل في الرغبة في إرضاء الآخرين ، الأسرة ، والتوجه نحو المكافآت الخارجية و نحو الذات وكذلك التوجه نحو تجنب الفشل .
(محمد أبو عليا، ٢٠٠٧: ١٣)

وهناك أنماط متعددة للدافعية الخارجية أقل صورها هي دافع التنظيم الخارجي External Regulation والذي يتضمن القيام بالسلوك من أجل الحصول على الثواب أو تجنب العقاب ، والصورة الثانية هي التنظيم غير الوعي Introjected Regulation أي الاشتراك في النشاط استناداً إلى ما تعلمه البيئة من عناصر أصبحت جزءاً 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 هي التنظيم المحدد Identified Regulation حيث تستند السلوكيات إلى الاختيار الشخصي والأهمية ويظهر عندما يعد النشاط مهمًا ويتم اختياره من قبل الفرد ، والصورة الرابعة وهي دافع التنظيم المتكامل Integrated Regulation حيث بعد النشاط جزءاً 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 و ذلك لثناء محاولاته للتغلب على العجز أو الأخفاق الذي يمر به .

ويعرفها (Wolters 2003:192) :

بأنها الطرق التي من خلالها يصر الطالب على التصرف كخبراء في خططوا و يحظوا و يكملا استعدادهم و يعملوا على تطوير علمهم نحو تحقيق أهدافهم .

ويعرفها (Pintrich 2004:35) :

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

ويعرفها (Duckworth & Seligman (2005:941)

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

كما يعرفها (Cooper & Corpus (2009:528)

بأنها العمليات التي يحافظ فيها التلميذ على عزمه لتحقيق الأهداف المرجوة.

كما يعرفها (Paulino & Dasilva (2011:659)

بأنها الإجراءات التي يتبعها الفرد لتدعم 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 ، فالمasterاتيجيات تنظيم الدافعية لا تؤثر مباشرة في الأداء وإنما تؤثر في زيادة الدافعية للتعلم
والفهم مما يتبع الفرضية بدل مزيد من الجهد لإكمال المهمة ويساعد على تحسين الأداء
ولقد التزم الباحثان في هذه الدراسة بتعريف عزت عبد الحميد محمد (٢٠٠٧) وهو الطريق
التي يستخدمها الطلاب كنوع من التنظيم الذاتي لمستوى دافعيتهم الأكademie ، وتشتمل على الأفعال
والوسائل المتعددة التي يستخدمها الطلاب للمحافظة على أو زيادة جهدهم ومثابرتهم في المهام
الأكademie.

وتوجد استراتيجيات يتبعها الطلاب لتنظيم دافعيتهم وهذه الاستراتيجيات هي :

- استراتيجية تحسين الاهتمامات الموقفة :

Strategy of Enhancement of Situational Interest

وتشير إلى التعديل التخييلي الذي يقوم به الطلاب للأنشطة الممولة وجعلها أكثر تشويقا
واثارة.

- استراتيجية تحسين المضمون الشخصي :

Strategy of Enhancement of Personal Significance

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

(Sansone et al , 1992 , 381 .)

ولكن قام (1999) Wolters بنجم هاتين الاستراتيجيتين تحت مسمى

- استراتيجية تحسين الاهتمام :

Strategy of Interest Enhancement

وتشير هذه الاستراتيجية إلى محاولة الطلاب جعل مهامهم الدراسية أكثر متعة وتشويقا
وجعلها أكثر تحدياً وذات أهمية ، فهم يستخدمون هذه الاستراتيجية لزيادة استمتاعهم أنفسهم

أدائهم للمهام المختلفة وذلك من خلال الربط بين هذه المهام واهتماماتهم الشخصية.
استراتيجية حديث الذات الموجه للاتقان :

Strategy of Mastery Self Talk

وتمثل هذه الاستراتيجية في تركيز الطالب على أسباب إنجازهم لل مهمة ونجاحهم في أدائها ، ومن ذلك استخدام الإتقان كمثير للاستمرار في المهمة وكذلك رغبة الطالب في تحدي الصعاب ، كما أنها تشمل تركيز الطالب على نجاحهم لكي يزيدوا من كفاءتهم وينتفعوا بالمهم الصعبة. (Wolters & Rosenthal, 2000: 805)

استراتيجية حديث الذات الموجه للأداء :

Strategy of Performance Self Talk

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

(Wolters, 2003: 200)

ولكن قام Swinger et al بقسم حديث الذات الموجه للأداء إلى حديث ذات ايجابي موجه للأداء وفيه يركز الطالب على الهدف الرئيسي لبذل الجهد مثل الحصول على درجات أعلى من أقرانه أو اظهار مهاراته أمام أقرانه ، حديث ذات سلبي موجه للأداء وفيه يركز الطالب على تحصيل أقرانه ولكن بطريقة تقلل من كفاءته وقدرته الشخصية فهو يركز فقط على عدم الحصول على درجات لسوا من أقرانه أو عدم داته بشكل أسوأ من أقرانه.

(Swinger et al , 2009:623)

استراتيجية المتابعة الذاتية :

Strategy of Self Consequating

وتشير هذه الاستراتيجية إلى تحديد الطالب وإدارتهم للتعزيز أو العقاب الخارجي حتى يصلوا إلى أهدافهم الجزئية المرتبطة بإنجاز المهمة ، وتستخدم هذه الاستراتيجية لزيادة رغبة الطالب 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 الطالب لتشجيع أنفسهم وكطريقة سريعة لتعزيز ذاتهم ، كما يمكن أن يستخدم العقاب أيضاً كوسيلة لاحثهم على إنجاز مهامهم والتحكم في دافعيتهم وتشكيل سلوكهم ، وتسمى هذه الاستراتيجية أيضاً باستراتيجية

التعزيز الذاتي Self – Reinforcement Strategy

(Wolters, 1999: 285)

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

(Schwinger et al , 2012:270)

- استراتيجية التحكم البيلي :

Strategy of Environmental Control

وتمثل هذه الاستراتيجية في تغيير الطالب لبيئته الفيزيقية في محاولة للتغلب على أو لتفايل مشتتات الانتباه وبذلك يسهل متابعة أفضل لأدائه ، فهي تتضمن إعادة ترتيب الطالب لبيئته التعليمية ليحقق تركيز أفضل يساعد على إنجاز مهامه (مثل بيئه المكتبة) ، ويزيد دافعية الطالب للتعلم ولجعل المنهج أسهل وأكثر احتمالاً للحدث دون توقف وتساعد هذه البيئة الدراسية على ضمان إكمالهم للمهام الدراسية.

(Schwinger& Steinmayer, 2012: 36)

ثالث : الاتجاه نحو مهنة التدريس :

Attitude toward Teaching Profession

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

ويجمع الباحثون أن الاتجاه يشبه خطأ مستقيماً ، يمتد بين نقطتين ليحدهما تمثل أقصى درجات القبول للموضوع الذي يرتبط بالاتجاه ، والآخر تمثل أقصى درجات الرفض لهذا الموضوع والمسافة القائمة بينهما تقسم إلى نصفين عند نقطة الحياد التام ، ويتردج أحد النصفين نحو ازيد القبول ، ويتردج النصف الثاني نحو ازيد الرفض.

(جودت بنى جابر ، ٢٠٠٤ : ٢٦٧)

مفهوم الاتجاه النفسي :

يعرفه فؤاد البهى السيد ، سعد عبد الرحمن(٢٠٠٦:٨٥) أنه حوصلة تأثير الفرد بالتأثيرات العديدة التي تترجم عن اتصاله بأنماط ونماذج الثقافة السائدة والتراث الحضاري الموروث وهذه الاتجاهات مكتسبة وليس موروثة.

الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقتها بكل من المعتقدات المعرفية
فالاتجاه يشير إلى ذلك التنظيم أو النسق الفريد الذي يضم كلًا من معارف الشخص ، أو معلوماته ، ودوافعه أو انفعالاته وسلوكه أو تصرفاته ، التي تتخذ طابع القبول أو الرفض أو المواجهة أو المعارضه لموضوع معين.

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

مكونات الاتجاه النفسي :

يتكون الاتجاه النفسي من مكونات أساسية تتفاعل مع بعضها البعض لتعطي الشكل العام

للاتجاه النفسي وهذه المكونات هي :

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 أي مجموعة الاستجابات التي يقدمها الفرد في موقف ما بعد إدراكه.

(محمد الغرياوي ، ٢٠٠٧ : ١٠٥)

يتضح من مكونات الاتجاه أنها تتصل على معتقدات الفرد ودافعاته كما تتشتمل على استجاباته ويمكن من خلال المكون المعرفي للاتجاه أن يتغير أو يتعدل هذا الاتجاه ، فأى تغير يحدث في المكون المعرفي يمكن أن يؤدي إلى التغير في المكون الانفعالي وبالتالي تغير 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 ل يستطيع الطالب تعميم اتجاهاته .

مفهوم الاتجاه نحو مهنة التدريس :

تعددت التعريفات النظرية التي تناولت الاتجاه نحو مهنة التدريس .

فرفه يونس ناصر (١٩٨٥ : ٥٠) بأنه تكوينات عاطفية ومعرفية ذات بيئة سيكولوجية منطقية ، وأى تغير في أحد هذه المكونات أو العناصر يؤدي غالباً إلى تغير في المكونات الأخرى ، ويعود بالتألي إلى الرغبة والرضى نحو المهنة .

ويعرفه عبد المنعم الدريري (١٩٩٧ : ٢٣٠) بأنه عبارة عن كفاءة ذاتية يظهرها المعلم وتشكل المفتاح الرئيسي لكل خصائص المحفزة نحو التدريس الجيد وممارسة أنمط من السلوك ، تعود في مجلها إلى جو اجتماعي نفسى مقبول في غرفة الصف .

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

وعلّمه فهد سعد بن سعيدان (٢٠٠٤: ٤٥) بأنه مجموعة المعتقدات والمشاعر والأراء التي يمتلكها المعلم إيجاباً أو سلباً نحو المهنة في ضوء خبراتهم السابقة ، والتي تحدّد قبولهم للمهنة أو نفورهم منها.

ويعرفه زياد بركات (٢٠٠٥: ١١) بأنه عملية إبراز المعلم لموافقه ومعتقداته وتصوراته ومشاعره الموجبة والسلبية نحو العملية التعليمية كمهنة يمارسها في حياته.
ويعرفه ياسين علوان وأخرون (٢٠٠٩: ١٠) بأنه مجموعة التصورات والمشاعر التي يحملها المشارك وتظهر في صورة استجابات القبول أو الرفض التي يديها حالياً القضايا الجدلية والتي تتعلق بالعمل في مهنة التدريس.

وتعرّفه لميّة محسن (٢٠١١: ٤٦) بأنه استعداد عقلي ووجوداني يتمّ بصفة الثبات النسبي وشعور نفسي لدى المعلّمة نحو مهنتها وللذى يحدد سلوكها واستجابتها للعمل كمعلّمة سواء كان ذلك بالقبول أو الرفض لهذه المهنة.

يلاحظ من التعريفات السابقة لجماعها على نظرتها للاتجاه نحو مهنة التدريس من جانب انفعالي متعلق بالمشاعر والتكتونيات العاطفية والاستعدادات الانفعالية يرتبط بجانب عقلي يظهر في التكتونيات المعرفية والكفاءة الذاتية والمعتقدات والاستعداد العقلي ويظهر الجانبان الانفعالي والمعرفي في شكل جانب سلوكى متّصل في استجابات القبول أو الرفض نحو المهنة وهى بذلك تشمل مكونات الاتجاهات النفسية عامة ، كما أكد يونس ناصر (١٩٨٥) أنّ أى تغيير في أحد هذه المكونات يؤدي غالباً إلى تغيير في المكونات الأخرى ومن ثمّ يؤثّر على تغيير اتجاهات المعلم نحو مهنته.

ويعرف الباحثان الاتجاه نحو مهنة التدريس في البحث الحالى 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 ، وتفاعلاته المعلم مع تلاميذه والمبادئ التربوية وإمكانات المدرسة والمناهج وإدارة المدرسة.

خصائص الاتجاهات :

تتميز الاتجاهات بعدد من الخصائص وهي :

- الاتجاهات مكتسبة وليس فطرية يكتسبها الفرد خلال تنشئته وتفاعلاته مع البيئة.
- الاتجاهات هي علاقة بين الفرد وموضع في البيئة وقد يكون هذا الموضوع شخص أو فكرة أو مهنة أو ظاهرة اجتماعية.
- الاتجاهات تكوينات فرضية يستدل عليها من السلوك الظاهري للفرد.
- الاتجاهات لها صفة الثبات النسبي إلا أنها يمكن أن تتعدل وتتغير تحت ظروف معينة.
- الاتجاهات نتاج للخبرات السابقة وترتبط بالسلوك الحاضر وتشير إلى السلوك في المستقبل.
- الاتجاهات بما سلبية أو إيجابية أو بين هذين الطرفين.

(عبد الفتاح دويدار ، ١٩٩٤ : ٥٠)

ويتبين 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 :

أولاً : دراسات تناولت المعتقدات المعرفية :

تلعب المعتقدات المعرفية دوراً مهماً في معرفة التلميذ ، استدلالهم واستراتيجيات إستذكارهم ، كما يمكن للمعلمين استخدامها للتبيؤ بسلوك التلاميذ وطرق تفكيرهم .
لذلك تتوعد الدراسات التي تناولت المعتقدات المعرفية وتأثيرها على العديد من المتغيرات الأخرى مثل التحصيل والدافعية والتفكير وإرتباطها بالعديد من المتغيرات فمثلاً : -
هدفت دراسة Hofer (1994) إلى دراسة العلاقة بين المعتقدات المعرفية واستراتيجيات التعليم المستخدمة من الطالب وعلاقة هذه المعتقدات بالدافعية الداخلية وفعالية الذات ، وتوصلت إلى أن المعتقدات المعرفية ترتبط باستراتيجية التنظيم الذاتي ، ولا ترتبط باستراتيجية الإتقان ، فكلما زادت المعتقدات المترمعة زاد احتمال أن يكون الطالب منظماً ذاتياً وقل احتمال استخدامهم لاستراتيجية الإتقان ، كما وجد ارتباط بين المعتقدات المعرفية والتحصيل الدراسي ، فالطلاب ذوي المعتقدات المترمعة بشكل كبير ، سيظهرون مستوى مرتفع من التحصيل ، كما وجد أن هناك ارتباط بين المعتقدات المعرفية الدافعية الداخلية وفعالية الذات .

كما هدفت دراسة Wilson (2000) إلى معرفة العلاقة بين معتقدات الطالب المعرفية ودرجة تعلم المعلمين ، وتوصلت إلى أن معتقدات الطالب 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 Varaki (2003) 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 الابتدائية وإلى ان المعتقدات المعرفية لمديرى المدارس تؤثر على أسلوب القيادة لديهم فالمديرين الذين يغلب عليهم أسلوب القيادة القوى يعتقدوا في بساطة وسرعة وفطرية وبنية المعرفة ، كما يمكن التأثير 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 ذاتيا) 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 التأكيد من وجود علاقة بين المعتقدات المعرفية لطلاب المرحلة الإعدادية ومستويات بياجية للنحو المعرفي ، وكذلك التأكيد من وجود علاقة بين المعتقدات المعرفية والأداء الأكاديمي وتوصلت إلى أنه توجد علاقة بين النحو المعرفي والمعتقدات المعرفية للتلاميذ كما أنه يمكن التأثير بالأداء الأكاديمي 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 تتباين باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ، بينما كانت المعتقدات في التعلم السريع والمعرفة المؤكدة كانت أقل تباينا ، وكلما زاد الاعتقاد في المعرفة البسيطة ، زاد استخدام استراتيجيات الإتقان ، وكلما زاد الاعتقاد في القدرة الثابتة ، قل استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

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

وهدفت دراسة عبدالله محمود إسماعيل ، وأسماء محمد عبد المجيد إبراهيم (٢٠٠٦) إلى مقارنة المعتقدات المعرفية للطلاب الموهوبين في اللغة الانجليزية وأقرانهم العاديين ومعرفة قدرة هذه المعتقدات على التأثير بالانتماج المعرفي وتوجه الهدف والكتاء اللغوية المدركة والتحصيل

الأكاديمي من خلال هذه المعتقدات ، وتوصلت إلى أن الطلاب الموهوبين في اللغة الإنجليزية لديهم معتقدات معرفية أكثر نضجاً من أقرانهم العاديين وإن 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 التبؤ من خلال بعد يقينية المعرفة اللغوية بالتجهيز الأدائي للأهداف في مواقف تعلم اللغة ، والمعالجة الاستراتيجية للمعرفة اللغوية ، والمثابرة في مواقف التحدي والتحصيل الأكاديمي العام في اللغة الإنجليزية ، كما تباين بعد سرعة اكتساب المعرفة اللغوية بتوجيهات الأهداف " الأدائي والتعلمي " أما بعد " بنية المعرفة اللغوية " فقد تباين بالتحصيل الأكاديمي فقط وتباينا بعد " تكامل المعرفة اللغوية " بجميع متغيرات الدراسة المتمثلة في الكفاءة اللغوية المدركة ، للمعالجة الاستراتيجية للمعرفة اللغوية وتعلم اللغة المنظم ذاتياً ، والمثابرة في مواقف اللغة التي تمثل تحدياً للقدرات ، والتحصيل الأكاديمي العام ، في حين لم يتباين بعد مصدر المعرفة اللغوية بأي من متغيرات الدراسة.

وهدفت دراسة (Phan 2008) إلى اكتشاف العلاقة بين المعتقدات المعرفية وفعالية الذات واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ، وتوصلت إلى أن المعتقدات المعرفية الشخصية ترتبط سلبياً بفعالية الذات واستخدام 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.

لما في دراسة سليمان القادرى (٢٠٠٩) التي هدفت إلى بيان مدى فاعلية دراسة برنامج " معلم صرف " لمساق " العلوم وأساليب تدريسيها " في تطوير تصوراتهم الاستэмپلوجية لتعلم المفاهيم العلمية ، وبين مدى اختلاف تقييرات أفراد العينة لتصوراتهم الاستэмپلوجية باختلاف مستوى معلم التراكمي « توصلت إلى فاعلية دراسة مساق " العلوم وأساليب تدريسيها " في تطوير تصورات طلبة برنامج " معلم صرف " الاستэмپلوجية لتعلم المفاهيم العلمية ، وكذلك توصلت إلى وجود اختلاف في تصوراتهم الاستэмپلوجية نتيجة اختلاف معلمهم التراكمي في مجالى طبيعة المفهوم العلمي وتفورهم تعلم المفهوم العلمي لصالح الطلبة ذوى المعدل التراكمي المرتفع .

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

معتقد (يقينية المعرفة - الاعتماد على السلطة) يُجذبها بمستويات الدافعية المختلفة (أهداف الإتقان ، فعالية الذات ، قيمة المهمة) وباستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ، كما وجد أن المعتقدات المعرفية تتبايناً بالمتغيرات الدافعة .

كما هدفت دراسة محمد رجب فضل وأخرون (٢٠١١) إلى معرفة فاعلية برنامج قائم على المدخل التأملي في تعديل المعتقدات المعرفية للطالب / معلم اللغة العربية وتجسيمه ممارسته التدريسية نحو التدريس التأملي ، وتوصلت إلى تدني درجات الطالب في كل من المعتقدات المعرفية واختبار ثقافة التدريس الابداعي واستطاع البرنامج المستخدم في تعديل المعتقدات المعرفية، وتحسين الأداء التدريسي الابداعي .

وهدفت دراسة (Yilmaz & Sahin 2011) إلى فحص العلاقة بين المعتقدات الطالب / المعلم المعرفية ونظرته إلى التدريس والتنوع والتخصص وتوصلت الدراسة إلى إن الطالب / المعلم يفضل النظرة الحديثة للتدرис عن النظرة التقليدية وذلك يرتبط بمعتقداتهم المعرفية ويفضى الطالب / المعلمون للنظرة الحديثة للتدرис عن الطالبات المعلمات .

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

- تنوّع الدراسات التي تناولت علاقة المعتقدات المعرفية وتأثيرها في العديد من المتغيرات مثل التحصيل الدراسي وذلك مثل دراسة (Hofer 1994) ، دراسة (Bird 2005) ، دراسة عبدالله محمود اسماعيل وأساميحة محمد عبد المجيد (٢٠٠٦) .
- تناولت دراسات علاقة المعتقدات المعرفية باستراتيجيات التعلم المستخدمة مثل دراسة (Phan 1994) ، دراسة (Dahl , et al. 2005) ، دراسة (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 وأخرين (٢٠١١) ، دراسة (Yilmaz & Sahin 2011) .
- كما توصلت بعض الدراسات إلى عدم وجود فروق بين البنين والبنات في المعتقدات المعرفية مثل دراسة (Phan 2008) .

ثانياً : دراسات تناولت استراتيجيات تنظيم الدافعية :

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

استراتيجيات تنظيم الدافعية الخارجية (المتابعة الذاتية ، حيث الذات الموجه للأداء ، التحكم البيئي) على التحصيل الدراسي كما توصلت إلى وجود علاقة موجبة بين التنظيم الداخلي تحسين الاهتمام ، حيث الذات الموجه للابقاء) والتوجه نحو التعلم ويمكن استخدام استراتيجيات التنظيم الخارجية في التبؤ بالتحصيل الدراسي.

كما فحصت دراسة (1999) Wolters العلاقة بين استراتيجيات تنظيم الدافعية واستخدام طلاب المرحلة الثانوية لاستراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفية والتحصيل الدراسي وقد توصلت الدراسة إلى أن أكثر الاستراتيجيات استخداما لدى الطالبات كانت حيث الذات الموجه للأداء يليها إستراتيجية التحكم البيئي والمتابعة الذاتية تليهم إستراتيجية حيث الذات الموجه للبقاء ولغيرها استراتيجية تحسين الاهتمام ، كما توصلت الدراسة إلى تأثير استراتيجيات تنظيم الدافعية على كل من التحصيل الدراسي.

اما دراسة (2000) Wolters & Rosenthal وهدفت إلى الكشف عن العلاقة بين استراتيجيات تنظيم الدافعية ومعتقدات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية وأشارت النتائج إلى وجود علاقة بين استراتيجيات تنظيم الدافعية ومعتقدات الدافعية ، وكشفت الدراسة أن

معتقدات الدافعية تفسر التباين في استخدام الطلاب لاستراتيجيات تنظيم الدافعية . وميز (2003) Wolters في دراسته بين تنظيم الدافعية وعملية الدافعية فوجد أن الطلاب يستخدمون استراتيجيات تنظيم الدافعية بطريقة مقصودة للتأثير على دافعيتهم المتعلقة بنشاط معين والعلاقة بينهم تبادلية يؤثر كل منها في الآخر وتختلف هذه العلاقة باختلاف مستويات الدافعية عند الطلاب.

اما دراسة عزت عبد الحميد حسن (٢٠٠٧) فهدفت إلى فحص النموذج البنائي الذي 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 الأكثر 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 حيث الذات الموجه للأداء يليها استراتيجية التحكم البيئي ، كما توصلت إلى وجود تأثير لإستراتيجيات تنظيم الدافعية على التحصيل الدراسي وكذلك وجود تأثير لكل من قيمة المهمة وفعالية الذات في التعلم على استراتيجيات تنظيم الدافعية والتحصيل الدراسي .

وكلفت دراسة محمد أبو عليا (٢٠٠٧) عن العلاقة بين استراتيجيات فوق المعرفية والداعية الداخلية والداعية الخارجية لطلاب المرحلة الجامعية، وتوصلت الدراسة إلى أن استراتيجيات فوق المعرفية ترتبط بصورة أكبر بالداعية الداخلية والخارجية والتخصص و الجنس الطلبة والمستوى الدراسي ، وكان أسلوب هذه المتغيرات بالترتيب هو الداعية الداخلية، المستوى الدراسي ، الداعية الخارجية ، التخصص ، جنس الطلبة.

واختبرت دراسة (2009) Matt saad et al. الفروق في التعلم المنظم ذاتياً واستراتيجيات تنظيم الداعية وفقاً لنوع طلاب الجامعة ووفقاً للتخصص ، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود تأثير لنوع الطالب على كل من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً واستراتيجيات تنظيم الداعية وذلك في تخصصات الرياضة ، الرياضة الاضافية ، بينما في تخصص العلوم أظهرت الإناث تفوقاً عن البنين في استخدام استراتيجيات تنظيم الداعية واستراتيجية التعلم المنظم ذاتياً.

اما دراسة (2011) Pullino & Dasilva والتي تناولت تحديد استراتيجيات تنظيم الداعية ، توقعات المعلمين حول الممارسات الأكثر فاعلية لتدريس استراتيجيات تنظيم الداعية وقد توصلت الدراسة إلى استخدام الطلاب لخمس استراتيجيات لتنظيم الداعية وهي (استراتيجيات تحسين الاهتمام ، استراتيجية المتابعة الذاتية ، استراتيجية التحكم البيئي) ، كما توصلت الدراسة من خلال المعلمين إلى أن استخدام استراتيجيات التعلم النشط واستخدام الأنشطة التي تزيد من كفاءة الذات تساعده على استخدام استراتيجيات تنظيم الداعية بصورة أفضل.

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

كما هدفت دراسة (2012) Samadi Davii إلى تحديد قوة الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات فوق المعرفية و استراتيجيات تنظيم الداعية في التعبو بتحصيل طلاب الصف الثالث الاعدادي وتوصلت الدراسة إلى أن كل من الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات فوق المعرفية و استراتيجيات تنظيم الداعية تؤثر بفاعلية في التحصيل ، وكانت الاستراتيجيات فوق المعرفية هي الأكثر قدرة على التعبو بتحصيل الطلاب.

وبحسب دراسة (Schwinger & Steinmayer 2012) النموذج المفاهيمي للعمليات والمكونات لاستراتيجيات تنظيم الدافعية وتأثيرها على التحصيل وذلك لدى طلاب المرحلة الثانوية ، ولقد أكدت النتائج على التأثير 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 وفقاً لنوع المادة الدراسية ومحتها ، وأكّدت هذه الدراسة على نموذج استراتيجيات تنظيم الدافعية والذي يضم ثمان استراتيجيات فرعية.

واختبرت دراسة (Schwinger et al. 2012) استراتيجيات تنظيم الدافعية التي يستخدمها طلاب المرحلة الثانوية ، وأيّ هذه الاستراتيجيات يؤثّر في تحصيلهم بصورة أكبر، وتوصلت الدراسة إلى وجود نوعين من الطلاب يستخدمون بروفيلايت مختلفة لاستراتيجيات تنظيم الدافعية بروفايل تركيز الاهتمام (الذي يركّز أفراده على استراتيجيات تحسين الاهتمام) ، بروفايل تركيز الهدف (الذي يركّز أفراده على استراتيجيات حديث الذات الموجّه للأداء بنوعيه السلبي والإيجابي وحديث الذات الموجّه للإتقان) ، كما توصلت الدراسة إلى أن إستراتيجيتها حديث الذات الموجّه للإتقان وحديث الذات الموجّه للأداء كانتا أكثر تأثيراً على التحصيل وعلى دافعية الطلاب لإنجاز 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 أبو 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 أبو عليا (٢٠٠٧) ،

ورسالة (Mattsaad 2009) بينما اشتملت بعض الدراسات على عينة من طلاب

المرحلة الثانوية مثل دراسة (Wolters & Wolters 1999 ، دراسة Schwinger & Steinmayer 2000 ودراسة Rosenthal 2012)

- ركزت بعض الدراسات على تحديد تكرار استخدام استراتيجيات تنظيم الدافعية مثل دراسة (Wolters 1998 ، دراسة (Wolters 1999 ، دراسة عزت عبد الحميد (٢٠٠٧) .

- أظهرت نتائج العديد من الدراسات تأثير استراتيجيات تنظيم الدافعية على التحصيل

الدراسي مثل دراسة (Wolters 1999) ، دراسة (Wolters 1998) ، دراسة عزت عبد الحميد (٢٠٠٧) ، دراسة محمد أبو 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 أبو عليا (٢٠٠٧) ، دراسة (Samadi Davil 2012) .

دراسات تناولت الاتجاه نحو مهنة التدريس :

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

بينما فحصت دراسة مهدي لأحمد طاهر (١٩٩١) الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته ببعض المتغيرات الدراسية (الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية) ، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروقاً بين اتجاه طلاب 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 لشأن الخدمة على كل من الأداء التدريسي والاتجاهات نحو مهنة التدريس لدى مدرسي مادة العلوم في المرحلة الأساسية ، وقد أسفرت النتائج عن وجود أثر جوهري للتدريب لشأن الخدمة على الأداء التدريسي بينما لم توجد فروقاً بين مجموعات المعلمين في برامج التدريب على مقاييس الاتجاه نحو مهنة التدريس.

بينما هدفت دراسة (Ben - Pertez , et al. 2002) إلى معرفة كيف يؤثر المساواة التدريسي في إدراك المعلم لوظيفته ودوره واتجاهاته نحوها ، وقد توصلت الدراسة إلى تأثير المساواة التدريسي في الاتجاه الذي يكونه المعلم نحو مهنته والصورة التي يكونها عن نفسه وكذلك يؤثر

المجلة المصرية للدراسات النفسية العدد ٨٠ - المجلد الثالث و العشرون يولية ٢٠١٣ (٢٣٥)

الاتجاه نحو مهنة التدر يعن وعلاقتها بكل من المعتقدات المعرفية
المستوى التحصيلي لللابن في الصورة التي يكونها المعلم عن نفسه وعلى اتجاهه نحو مهنة
التدريس .

واختبر فهد سعد بن سعيدان (٢٠٠٤) اتجاهات معلمي 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
الأنشطة الرياضية ، العمل في مجال التدريب أو التحكيم ، العمل في الإشراف أو الإدارة في المجال
الرياضي) وتوصلت الدراسة إلى اختلاف اتجاهات معلمي التربية البدنية نحو المهنة وفقاً لكل
متغيرات الدراسة ماعدا المؤهل الدراسي ، العمر ، نوع مبني المدرسة .

في حين هنف زياد بركات (٢٠٠٥) إلى معرفة تأثير الدورات التدريبية التأهيلية التي يلتحق
بها المعلم أثناء الخدمة في ممتلكاته وممارسته للكفايات الازمة للتدريس واتجاهه نحو المهنة ،
وأسفرت النتائج عن عدم وجود تأثير لاتصال المعلمين بدورات تدريبية في ممتلكاتهم للكفايات
التدريبية ، كما لم توجد فروقاً في اتجاهات المعلمين ترجع لاتصالهم بالدورات التدريبية ، كما لم
يؤثر اتجاه المعلمين نحو المهنة في ممتلكاتهم للكفايات التدريبية .

وهدف (2006) Bedel إلى فحص اتجاه الطالب / المعلم نحو مهنة التدريس وكيف يتتأثر
هذا الاتجاه بسمات الطالب / المعلم الشخصية وقد توصلت الدراسة إلى وجود اتجاه إيجابي نحو
مهنة التدريس لدى عينة الدراسة ، ولم تؤثر السمات الديموغرافية على تكوين هذه الاتجاهات ،
وارتبط الاتجاه نحو مهنة التدريس سلبياً بوجبة الضبط الخارجية ، بينما لم تؤثر وجهة الضبط
الداخلية على الاتجاه نحو مهنة التدريس .

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

وتناولت دراسة (2007) Wiggins , et al. أثر التنوع الثقافي 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 الثقافي يؤثر
بشكل كبير على اتجاهات المعلم نحو التدريس .

وأختبرت دراسة ياسين علوان وآخرون (٢٠٠٧) مفهوم الذات الجسمية كدالة للتقبو 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 إيجابياً بمفهوم الذات الجسمية كما لم توجد فروق في الاتجاه نحو مهنة التدريس ومفهوم الذات الجسمية وفقاً للمراحل الدراسية.

وهدفت دراسة (٢٠١٠) Kogce et al. 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 وفقاً للمرحلة الجامعية وكانت هذه الفروق لصالح الطالب / المعلم في المرحلة النهائية.

بينما تناولت دراسة (٢٠١١) Wright دراسة اتجاهات الطالب الأمريكي من أصل أفريقي نحو مهنة التدريس والعوامل التي تؤثر في هذا الاتجاه ، وتوصلت الدراسة إلى أن الطلاب الأمريكيين من أصل أفريقي يميلون لاختيار وظائف أخرى غير مهنة التدريس وأرجعت ذلك إلى افتقار الاهتمام بمهنة التدريس ، قلة الراتب في مهنة التدريس مقارنة بالمهن الأخرى التي اختارها الطلاب ، جمود نظام الترقى الوظيفي في مهنة التدريس ، قلة احترام الآخرين لمهنة التدريس.

بينما اختبرت دراسة لميحة محسن محمد (٢٠١١) الاحتراق النفسي لدى المعلمة وعلاقته بالاتجاه نحو مهنة التعليم ، وقد كشفت الدراسة عن وجود مستوى مرتفع من الاحتراق النفسي لدى معلمات المرحلة الثانوية وجود اتجاه سلبي لدى هؤلاء المعلمات ، كما توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين مستوى الاحتراق النفسي 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 – المساق التدريسي ، المرحلة التعليمية ،) وذلك مثل دراسة Chester (١٩٩١) ، دراسة مهدي أحمد طاهر (١٩٩١) ، دراسة فهد سعد بن سعيدان (٢٠٠٤).

اهتمت بعض الدراسات بتناول الاتجاه نحو مهنة التدريس لدى معلمين في الخدمة مثل دراسة (١٩٩١) Chester ، دراسة Ben – Pertez et al. (٢٠٠٣) ، دراسة فهد سعد بن سعيدان (٢٠٠٤) ، بينما اهتمت دراسات أخرى بالطالب / المعلم مثل دراسة مهدي أحمد طاهر (١٩٩١) ، دراسة Bedel (٢٠٠٦) ، دراسة Wiggins et al. (٢٠٠٧) ، دراسة ياسين

الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقتها بكل من المعتقدات المعرفية
علوان وأخرون (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 التبيّن بالاتجاه نحو مهنة التدريس من خلال بعض المتغيرات كالمعتقدات حول الكفاءة الذاتية والاحتراف النفسي مثل دراسة Chester (1991)، دراسة لميغة محسن (٢٠٠١) ولم توجد دراسة واحدة حاولت التبيّن بالاتجاه نحو مهنة التدريس من خلال المعتقدات المعرفية واستراتيجيات تنظيم الدافعية.

وقد استفاد الباحثان من هذه الدراسات في بناء وتصميم مقاييس الاتجاه نحو مهنة التدريس. ويدع 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 وكتلوك الوصول لصيغة تنبؤية يمكن من خلالها التبيّن 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/إناث) المعلمين بكلية التربية.

توجد علاقة ارتباطية طردية بين الاتجاه نحو مهنة التدريس واستراتيجيات تنظيم الدافعية لدى الطلاب (ذكور/إناث) 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 التبيّن بالاتجاه نحو مهنة التدريس من خلال كل من المعتقدات المعرفية واستراتيجيات تنظيم الدافعية لدى الطلاب المعلمين (ذكور/إناث) بكلية التربية.

اجراءات 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 (٤٧ طالباً وطالبة) بالنسبة لمقاييس الاتجاه نحو مهنة التدريس ، (٨٠ طالباً وطالبة) بالنسبة لمقاييس المعتقدات المعرفية ، (٤٨ طالباً وطالبة) بالنسبة لمقاييس استراتيجيات تنظيم الدافعية من طلاب الفرقتين الثالثة و الرابعة بكلية التربية جامعة الإسكندرية ، حيث تم تطبيق هذه الأدوات على هذه العينة تمهداً 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 (٢٢-٢٠ سنة)، يواقع (١٠٠ ذكور ، ١٢١ إناث) ، ويوضح جدول (١) توزيع أفراد العينة حسب النوع.

جدول (١)

توزيع أفراد عينة البحث وفقاً لمتغير النوع

المجموع	عدد الطالب	
	إناث	ذكور
٢٢١	١٢١	١٠٠

٢- أدوات البحث:

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

مقاييس الاتجاه نحو مهنة التدريس إعداد الباحثان

مقاييس المعتقدات المعرفية إعداد الباحثان

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

وفيما يلى يتم تناول تلك الأدوات بالتفصيل وعلى التوالي:

مقاييس 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 التي تناولت الاتجاه نحو مهنة التدريس .

الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقتها بكل من المعتقدات المعرفية
الإطلاع على عدد من المقاييس التي صممت بغرض الكشف عن الاتجاه نحو مهنة التدريس
والتي استخدمتها بعض الدراسات السابقة مثل:

- مقاييس الاتجاه نحو مهنة التدريس لسامية لطفي الأنصاري (١٩٨٩).
- مقاييس الاتجاه نحو مهنة التدريس لمهدى أحمد الطاهر (١٩٩١).
- مقاييس الاتجاه نحو مهنة التدريس لمعتمات رياض الأطفال لمحمد السيد بخيت ونور الرمادى (٢٠٠٣).

- مقاييس الاتجاهات نحو مهنة التربية البدنية لهشود سعد بن سعيدان (٢٠٠٤).
- مقاييس الاتجاهات النفسية نحو مهنة التعليم للميعة محسن (٢٠١١).
- تم تحديد التعريف الإجرائي للاتجاه نحو مهنة التدريس وتحديد محاور مقاييس الاتجاه نحو مهنة التدريس التي توصل إليها الباحثان وكانت كالتالي:

المحور الأول: حب المهنة:

ويقصد به حب الطالب/ المعلم لمهنة التدريس، وسعادته وفخره بها.

المحور الثاني: مكانة المهنة الاجتماعية:

ويقصد به تقدير المجتمع لمهنة التدريس ومستقبليها المضمون.

المحور الثالث: المناهج و إمكانات المدرسة:

ويقصد به مدى مراعاة المناهج و أساليب الامتحانات للفرق الفردية وكذلك مدى توفر الامكانيات 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 والإداريين والتلاميذ ببعضهم البعض.

المحور السادس: الأساليب الإدارية:

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

- تم صياغة عبارات المقاييس وقد روّعي أن تكون جميع العبارات موجبة، وأن تكون العبارات واضحة وسهلة، وتحمل فكرة واحدة، وتم تجنب العبارات التي تفسر بأكثر من طريقة ، وكذلك العبارات التي تحتوى على أكثر من فكرة.

وصف المقاييس:

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

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

تصحيح المقياس:

تم اختيار معيار من تقيير الاجابة المكون من خمس مستويات وفقاً لطريقة Likert التي تبدأ من موافق بشدة (خمس درجات) ، موافق (اربع درجات) ، متردد (ثلاث درجات)، غير موافق (درجاتان) ، غير موافق مطلقاً (درجة واحدة)، وبذلك تتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (٢٩٠ - ٥٨).

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

- عائداتها العادي لا يتناسب مع المجهود المبذول.
- يتسم لعب التلاميذ بالحب.

وبذلك يكون المقياس في صورته النهائية من (٥٨) مفردة. ويوضح جدول (٤) محاور مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس وعدد المفردات التابعة لكل محور.

جدول (٤)

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

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

الإتساق الداخلي لمقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس:
للتأكد من اتساق عبارات المقياس، اعتمد الباحثان على درجات (١٤٧) طلاباً وطالبة من طلاب كلية التربية - جامعة الإسكندرية ، وتم تصحيح إجابات أفراد هذه العينة وتفرغ الدرجات تمهيداً لحساب الاتساق الداخلي، حيث قام الباحثان بحساب ما يلى:

الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقتها بكل من المعتقدات المعرفية

- 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 ، وبوضع جدول (٤) نتائج معاملات الارتباط.

جدول (٤)

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

حب المهنة	المكثفة	المناهج	المبدئي	العلاقة	الادارة
"٠,٤٣٧	"٠,٥٩١	"٠,٥٠٣	"٠,٥٢٤	"٠,٦٥٠	"٠,٦٥٥
"٠,٣٩٥	"٠,٥٩٤	"٠,٥٢٣	"٠,٥٤٩	"٠,٦٢٢	"٠,٥٢٠
"٠,٣٤٠	"٠,٥٢٨	"٠,٦٢٩	"٠,٥٩٢	"٠,٦٠١	"٠,٥٢٥
"٠,٣١٢	"٠,٥٦٨	"٠,٣٤٣	"٠,٤٩٧	"٠,٦١٦	"٠,٥٢٨
"٠,٤٩٥	"٠,٥٩٣	"٠,٣٢٣	"٠,٥٣٣	"٠,٤٦٢	"٠,٤٧٤
"٠,٦٣٦	"٠,٥٤٢	"٠,٣١٠	"٠,٣٧١	"٠,٤٩٢	"٠,٢٤٢
"٠,٦٢٠	"٠,٦٢١	"٠,٤٥٢	"٠,٤٣٦	"٠,٤٨٢	"٠,٣٢٧
"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	"٠,٣٢٢			"٠,٣١٢

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

ب - الاتساق الداخلي بين أبعاد المقياس:

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

جدول (٥)

معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية لمقياس الاتجاه

نحو مهنة التدريس (ن = ١٤٧)

الإدارة	العلاقات	المبادئ	المناهج	المكانة	حب المهنة	البعد
٠٠٠٤٦٢	٠٠٠٥٢٨	٠٠٠٤٧١	٠٠٠٤٥٠	٠٠٠٦٧٣	٠٠٠٦٤٢	الارتباط مع الدرجة الكلية

يتضح من جدول (٦) أن قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠٠١) مما يدل على قوة الاتساق الداخلي لكل محور والدرجة الكلية للمقياس ككل.

ثبات المقاييس :

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)

الإدارة	العلاقات	المبادئ	المناهج	المكانة	حب المهنة
٠,٥٦٩	٠,٥٥١	٠,٥٦٣	٠,٥٤٤	٠,٥٤٨	٠,٥٦٣
٠,٥٨٢	٠,٥٦٣	٠,٥٨٧	٠,٥٦٦	٠,٥٤٧	٠,٥٨٦
٠,٥٦٦	٠,٥٥٤	٠,٥٥٤	٠,٥٦٢	٠,٥٦٩	٠,٥٦١
٠,٥٥٨	٠,٥٥٢	٠,٥٤٩	٠,٥٥٨	٠,٥٤٤	٠,٥٥٨
٠,٥٤٨	٠,٥٤٧	٠,٥٥٩	٠,٥٧٦	٠,٥٤٣	٠,٥٥٤
٠,٥٧٩	٠,٥٤٧	٠,٥٨١	٠,٥٤٢	٠,٥٦٩	٠,٥٣٨
٠,٥٧٣	٠,٥٦٨	٠,٥٦٧	٠,٥٣٩	٠,٥٦١	٠,٥٣٦
٠,٥٥٦	٠,٥٨٧	٠,٥٦٠	٠,٥٨٧	٠,٥٦١	٠,٥٥٤
٠,٥٥٨	٠,٥٦٤	٠,٥٧٠	٠,٥٨٧	٠,٥٥٦	٠,٥٦٢
٠,٥٧٢		٠,٥٧٠	٠,٥٦٣		٠,٥٤٦
ثبات المحور ٠,٥٨٨	ثبات المحور ٠,٥٨٩	ثبات المحور ٠,٥٨٧	ثبات المحور ٠,٥٩١	ثبات المحور ٠,٦٩٥	ثبات المحور ٠,٥٦٩
ثبات المقاييس ككل ٠,٦١٤					

الاتجاه نحو مهنة التربس وعلاقتها بكل من المعتقدات المعرفية

يتضح من الجدول السابق ، أن جميع مفردات المقياس يقل معامل ثباتها عن قيمة الثبات لمفردات المقياس ككل ، إذ تتراوح قيم معاملات الثبات بطريقة "ألفا كرونيخ" ، ما بين (٠٠٥٣٦) إلى (٠٠٦٠٦) ، أما معامل الثبات لمجموع مفردات المقياس ككل فقد بلغ معامل الثبات ككل (٠٠٦١٤) ، كما بلغت قيم معامل ثبات محاور المقياس (٠٠٥٦٩ ، ٠٠٥٨٧ ، ٠٠٥٨٩ ، ٠٠٥٩٥) على الترتيب . وبالتالي يتمتع المقياس بدرجة معقولة من الثبات ، مما يشير إلى إمكانية استخدامه في البحث الحالي ، والوثيق 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 التي تناولت المعتقدات المعرفية . كذلك تم الإطلاع على عدد من المقياسات التي صممت بغرض الكشف عن المعتقدات المعرفية والتي استخدمتها بعض الدراسات السابقة مثل :

مثل : استبيان (1990) Schommer لالمعتقدات المعرفية .

- مقياس المعتقدات المعرفية لعادل البناء (٢٠٠٧) .

- مقياس المعتقدات المعرفية لأبو المجد الشوربجي (٢٠٠٨) .

- مقياس المعتقدات المعرفية لوليد شوقي السيد (٢٠٠٩) .

في ضوء ذلك تم تحديد التعريف الإجرائي للمعتقدات المعرفية وتحديد أبعاد مقياس المعتقدات التي توصل إليها الباحثان وكانت كالتالي :

البعد الأول : فطرية القراءة

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

البعد الثاني : 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.

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

- وصف المقياس :

- تكون المقياس في صورته المبدئية من (٥٤ مفردة) ، تم صياغة ٤١ مفردة صياغة موجبة ، و ١٣ مفردة صياغة سالبة وزُرعت على أبعاد المقياس كالتالي :

- 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 متبوءة بخمسة بدائل هي : (موافق بشدة - موافق - محاييد - معارض -

معارض بشدة) ، تم حذف ٤مفردات لم يولق عليهم المحكمين فاصبح المقياس في صورته النهائية ٥٠ مفردة.

تصحيح المقياس:

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

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 أستاذة و مدرسین علم النفس (ملحق ٤) لمراجعة

الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقتها بكل من المعتقدات المعرفية

صياغة المفردات و انتهاها لكل محور من محاور المقياس ، وقد تراوحت نسبة الاتفاق على بنود المقياس بهذه الطريقة بين(٨٣% - ١٠٠%) وهي نسب مقبولة للصدق، كما تم حذف ٤ مفردات من المقياس اعترض المحكمين عليهم و هي :

- الخبرير هو من يمتلك موهبة خاصة في مجال معين.
- عندما أذكر أركز على الحقائق النوعية فقط.
- معظم الأفكار المهمة بسيطة إذا أمعنا النظر فيها.
- 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 و عدد المفردات التابعة لكل بعد.

جدول (٧)

أبعاد مقياس المعتقدات المعرفية و عدد المفردات التابعة لكل بعد

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

ثانياً : صدق المرك :

حيث تم تطبيق المقياس و كذلك مقياس المعتقدات المعرفية ترجمة عادل السعيد (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:

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

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

ويبين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد مقياس المعتقدات المعرفية.
الاتساق الداخلي لأبعاد 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 الذي تنتهي إليه المفردة لمقياس المعتقدات المعرفية (ن=٨٠)

نطريقة القراءة	سرعة التعلم	ثبات المعرفة	مصدر المعرفة	تركيب المعرفة
٠٠٠,٥١٤	٠٠٠,٥٤٤	٠٠٠,٣٤٧	٠٠٠,٤٦٩	٠٠٠,٤٠٦
٠٠٠,٤٢٤	٠٠٠,٦٠٢	٠٠٠,٣٩٩	٠٠٠,٣٧١	٠٠٠,٤٣٦
٠٠٠,٤٨٣	٠٠٠,٦٥٠	٠٠٠,٥٢٩	٠٠٠,٣٤٠	٠٠٠,٣٥١
٠٠٠,٥١٥	٠٠٠,٦٢٨	٠٠٠,٤٠٩	٠٠٠,٤١٦	٠٠٠,٣٨٥
٠٠٠,٥٥٩	٠٠٠,٥٥٨	٠٠٠,٤٥٨	٠٠٠,٣٣٨	٠٠٠,٤٨٩
٠٠٠,٥٧٠	٠٠٠,٦٥٣	٠٠٠,٥٨١	٠٠٠,٣٥٠	٠٠٠,٣٧٧
٠٠٠,٤٤٧	٠٠٠,٦٦٣	٠٠٠,٤١٥	٠٠٠,٤٥٢	٠٠٠,٣٠٣
٠٠٠,٤٨٦	٠٠٠,٤٧٨	٠٠٠,٣٩٨	٠٠٠,٤٢٨	٠٠٠,٥٠٩
٠٠٠,٣٤٤	٠٠٠,٤٣٨		٠٠٠,٣٤٠	٠٠٠,٣٥٩
٠٠٠,٣٧٠			٠٠٠,٤٠٢	٠٠٠,٤٤٠
٠٠٠,٤٠٠			٠٠٠,٣٨٠	

يتضح من جدول (١٠) أن درجة كل مفردة مرتبطة ارتباطاً موجباً مع الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد مقياس المعتقدات المعرفية عند مستوى 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 بعضها قاما الباحثان بحساب معامل الارتباط بين درجة مجموع كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، ويوضح جدول (١٠) نتائج معاملات الارتباط.

الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقتها بكل من المعتقدات المعرفية

جدول (١٠)

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

البعد	الارتباط مع الدرجة الكلية	نسبة الارتباط	ثبات المعرفة	مصدر المعرفة	نسبة المعرفة
٠,٦٧٣	٠,٥٦٦	٠,٦١٩	٠,٥٦٩	٠,٦١٩	٠,٥٦٩

يتضح من جدول (١٠) أن قيمة 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 كرونياخ ، وذلك بحساب ثبات مفردات كل بعد، وحساب الثبات للأبعاد ثم ثبات المقياس ككل، والنتائج يوضحها جدول ١١

جدول (١١)

معاملات ثبات مفردات مقياس المعتقدات المعرفية باستخدام أسلوب ألفا كرونياخ (ن = ٨٠)

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

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

مقاييس استراتيجية تنظيم الدافعية : إعداد: حزت عبد الحميد حسن (٢٠٠٧) ملحق (٣)
يهدف هذا المقاييس إلى الكشف عن استراتيجيات تنظيم الدافعية لدى طلاب كلية التربية
جامعة الإسكندرية، وفيما يلى أبعاد مقاييس استراتيجية تنظيم الدافعية :

البعد الأول: تحسين الاهتمام.

البعد الثاني: حديث الذات الموجه للأداء.

البعد الثالث: المتابعة الذاتية.

البعد الرابع: حديث الذات الموجه للإنقاذ.

البعد الخامس: للتحكم البيئي.

ويتكون هذا المقاييس من (٢٥) مفردة. ويوضح جدول (١٢) أبعاد مقاييس استراتيجية تنظيم الدافعية وعدد العبارات التابعة لكل بعد.

جدول (١٢)

أبعاد مقاييس استراتيجية تنظيم الدافعية وعدد المفردات التابعة لكل بعد

البعد	م
تحسين الاهتمام	١
حديث الذات الموجه للأداء	٢
المتابعة الذاتية	٣
حديث الذات الموجه للإنقاذ	٤
التحكم البيئي	٥
المجموع	

صدق المقاييس :

قام معد المقاييس بالتأكد من صدق المقاييس باستخدام الصدق العامل الاستكشافي و الذي اسفر عن

الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقتها بكل من المعتقدات المعرفية

الخمسة عوامل سالفة الذكر ، و كذلك باستخدام الصدق العاملى التوكيدى 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 (تحسين الاهتمام - حديث الذات الموجه للاتقان).

الاتساق الداخلى لمقياس استراتيجيات تنظيم الدافعية:
للتأكد من اتساق عبارات المقياس، اعتمدا الباحثان على درجات (١٤٨) طالبا وطالبة من

طلاب كلية التربية- جامعة الإسكندرية ، وتم تصحيح إجابات أفراد هذه العينة وتقييم الدرجات تمهدأ لحساب الاتساق الداخلى حيث قاما الباحثان بحساب ما يلى :

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

ب - الاتساق الداخلى لأبعاد المقياس: وذلك من خلال تعين معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد مقياس استراتيجيات تنظيم الدافعية مع الدرجة الكلية للمقياس.
الاتساق الداخلى 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 بعد الذى تنتهي إليه العبارة

لمقياس استراتيجيات تنظيم الدافعية (ن= ١٤٨)

التحكم البيئي	حديث الذات الموجه للاتقان	المتابعة الذاتية	حديث الذات الموجه للأداء	تحسين الاهتمام
٠٠,٤٣٥	٠٠,٥٩٩	٠٠,٤٢١	٠٠,٣٨٣	٠٠,٤٢٩
٠٠,٣٨٤	٠٠,٣٨٨	٠٠,٤٦١	٠٠,٣٤١	٠٠,٣٩٤
٠٠,٤١٢	٠٠,٣٩٨	٠٠,٣٠١	٠٠,٤٨٠	٠٠,٣١٢
٠٠,٤٦١	٠٠,٤٠٩	٠٠,٤١٩	٠٠,٣٦٤	٠٠,٤٠٣
			٠٠,٣٤٠	٠٠,٣٦٠
				٠٠,٣١١
				٠٠,٣٦٧
				٠٠,٣٠٦

يتضح من جدول (١٣) أن درجة كل مفردة مرتبطة ارتباطاً موجباً مع الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد مقاييس استراتيجيات تنظيم الدافعية عند مستوى دلالة (٠٠٠١)، وهذا يعني أن مفردات المقاييس متصلة داخلياً مع أبعادها.

الاتساق الداخلي لأبعاد المقاييس:

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

جدول (١٤)

معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقاييس استراتيجيات تنظيم الدافعية
(ن=١٤٨)

الحكم البياني	حدث الذات الموجه للاتزان	المتابعة الذاتية الموجه	حدث الذات الموجه للأداء	تصنيف الاهتمام	البعد
٠٠,٣٧٨	٠٠,٣٥٢	٠٠,٤٨٤	٠٠,٣٩٣	٠٠,٦٣٥	الارتباط مع الدرجة الكلية

يتضح من جدول (١٤) أن قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠٠٠١) مما يدل على قوة الاتساق الداخلي لكل بعد والدرجة الكلية للمقاييس ككل.

ثبات المقاييس :

لقد قام مُعد المقاييس بالتأكد من ثبات المقاييس باستخدام الفاکرونبایخ و طريقة التجزئة النصفية وبلغت قيم معاملات الثبات (٠٧٦، ٠٧١، ٠٧٥، ٠٧٧، ٠٧٠)، للاستراتيجيات الخمسة و في البحث الحالي تم التأكد من ثبات المقاييس باستخدام معامل ثبات ألفا کرونبایخ وذلك بحساب ثبات مفردات كل بعد، وحساب الثبات

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

جدول (١٥)

معاملات ثبات مفردات مقياس استراتيجيات تنظيم الدافعية باستخدام

أسلوب ألفا كرونباخ (ن = ١٤٨)

تحسين الاهتمام	حيث الذات الموجه للأداء	المتابعة الذاتية	حيث الذات الموجه للاتقان	التحكم البيلي
٠,٦٠٢	٠,٦١٩	٠,٦١٧	٠,٦٠٥	٠,٦٠٧
٠,٦١٣	٠,٦٤٥	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				
٠,٦٣٣	٠,٦٤١	٠,٦٢٩	٠,٦٥١	٠,٦٤٤
٠,٦٣٣	٠,٦٤١	٠,٦٢٩	٠,٦٥١	٠,٦٤٤

يتضح من الجدول السابق، أن جميع مفردات المقياس يقل معامل ثباتها عن قيمة الثبات لعبارات المقياس ككل ، إذ تتراوح قيم معاملات الثبات بطريقة «الفا 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، والوثيق 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/إناث) المعلمين بكلية التربية.

و للتحقق 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 ومقاييس الاتجاه نحو مهنة التدريس كدرجة كلية، والنتائج يوضحها جدول (١٦).

جدول (١٦)

معاملات الارتباط بين كل من الأبعاد الخمسة لمقياس المعتقدات المعرفية

ومقاييس الاتجاه نحو مهنة التدريس كدرجة كلية (ن=٢٢١)

الاتجاه نحو مهنة التدريس	المعتقدات المعرفية /
للعينة الكلية	للعينة الكلية
***,٣٧١	***,٢٤٠
***,٤٢٤	***,٣٧٨
*.,١٨٨	.٠٠٠٧-
٠.,٠٢٣-	٠.,٠٨٣
٠.,٠٦٧-	٠.,٠٨٣
٠.,٠٧٦	***,٣٩٩
٠.,٠٥١	***,٢٧٨
٠.,٠٣٤٧	٠.,٠٣٤٧
٠.,٠٣٧١	٠.,٠٣٧١

يتضح من جدول (١٦) وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة عند مستوى (٠٠٠١) 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 فطورية القدرة - أحد أبعاد المعتقدات المعرفية - سواء للعينة الكلية ، ولعينة الذكور.

أما بالنسبة لعينة الإناث فوجدت علاقة ارتباطية موجبة ودالة عند مستوى (٠٠٠٥) بين الاتجاه نحو مهنة التدريس كدرجة كلية وتركيب المعرفة كأحد أبعاد المعتقدات المعرفية ، في حين لم تكن هناك علاقة ارتباطية دالة بين الاتجاه نحو مهنة التدريس كدرجة كلية وبباقي أبعاد المعتقدات المعرفية (قطورية القدرة ، سرعة التعلم ، ثبات المعرفة ، مصدر المعرفة) لعينة الإناث.

ومن هنا تتحقق صحة الفرض الأول جزئياً، وقد يرجع وجود هذه 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 (1991) Chester أن تأثير الاتجاه نحو مهنة التدريس بالمادة الدراسية ، أي نوع المادة الدراسية من حيث صعوبتها أو سهولتها ، بساطتها أو تعقدتها، كما أوضحت دراسة (2000) Wilson أن المعتقدات المعرفية تتأثر وتطور كلما ارتفع مستوى تعلم المعلمين ، الذي يعتبر من العوامل التي تشكل الاتجاه نحو مهنة التدريس بالنسبة للطالب / المعلم، كما ركزت دراسة (2011) Yilmaz&Sahin على فحص العلاقة بين المعتقدات المعرفية للطالب / المعلم ونظرته للتدريس وتوصلت إلى أن الطالب / المعلم يفضل النظرية الحديثة للتدريس عن النظرة التقليدية ، كما أن البنين أكثر تقضيأً لهذه النظرة الحديثة عن البنات من المعلمات و لعل هذا يفسر عدم ارتباط معظم أبعاد المعتقدات المعرفية بالاتجاه نحو مهنة

الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقتها بكل من المعتقدات المعرفية

التدريس بالنسبة للإناث ، و يمكن تفسير ذلك أيضاً لطبيعة الإناث و حبهن لهذه المهنة بصرف النظر عن معتقداتهم المعرفية، وقد يرجع السبب في عدم وجود علاقة بين فطرية القدرة والاتجاه نحو مهنة التدريس إلى معرفة أفراد عينة البحث أن القراءة على اكتساب المعرفة هي قدرة مكتسبة في معظمها وليس فطرية مطلقة ، كما أن أفراد العينة قد درسوا ضمن مقررات علم النفس التربوي نظريات التكوين العقلي والقدرات العقلية ولذلك كانت استجاباتهم في ضوء معرفتهم هذه.

نتائج الفرض الثاني:

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

و للتحقق 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)

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

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 للابتقان، الحكم البياني) سواء لعينة 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 وباقى استراتيجيات تنظيم الدافعية (حديث الذات الموجه للأداء، المتابعة الذاتية، حديث الذات الموجه للابتقان، الحكم البياني) لعينة الإناث.

ومن خبرة الباحثين بالتدريس الطلاب لكلية التربية ونظراً 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 ان الاتجاه نحو مهنة التدريس لا يتأثر باستراتيجيات تنظيم الدافعية والعكس، و ربما تكون العلاقة بين الاتجاه نحو مهنة التدريس و استراتيجية تحسين الاهتمام بالنسبة للبنات يرجع إلى طبيعة جهود هذه المهنة و اهتماماتهن الشخصية لزيادة استماعهن 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 المتتجانسة - 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 وقيمة "ت" ، "ت" لعينة البحث في مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس تبعاً للنوع.

جدول (١٨)

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

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

يتضح من جدول (١٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية 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 شعلا ونجوى عبد العزيز (١٩٩٨) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الاتجاه نحو مهنة التدريس، وقد يرجع ذلك إلى أن الاتجاه نحو مهنة التدريس بمكوناته

الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقتها بكل من المعتقدات المعرفية

المعرفية والانفعالية والسلوكية (المتشابهة بين الذكور والإناث) مما تسبب في عدم وجود فروق بينهما تعزى لل النوع ، كما قد يرجع عدم فروق بين الذكور والإناث في الاتجاه نحو مهنة التدريس إلى أن الخبرات التي يتعرض لها الذكور والإناث في الدراسة في كلية التربية خبرات واحدة وذلك لأن 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 لقياس 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.

ونوضح جدول (١٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمي "ت" لعينة البحث في مقياس المعتقدات المعرفية تبعاً لل النوع.

جدول (١٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد الخمسة لقياس المعتقدات المعرفية

البعد	النوع	ن	م	ع	ت	الجدولية	كماusal القيمة	الدالة
١ فطورة القراءة	ذكور	١٠٠	٤٨٤٣٨	٣٤,١٥	٤,٨٤٣٨	٢,٣٥٩	٣,٧١٠	٠,٠١
	إناث	١٢١	٤,١٧٣٤	٣١,٢٣٩٧	٣,١٧٣٤			
٢ سرعة التعلم	ذكور	١٠٠	٤,٣٠٤٥	٢٣,٥٨	٤,٣٠٤٥	١,٦٥٩	٠,٧٥٦	غير دالة
	إناث	١٢١	٣,٥٦٣٠	٢٣,١٧٣٣	٣,٥٦٣٠			
٣ ثبات المعرفة	ذكور	١٠٠	٧,٣٧٧١	٢٩,٢٧	٧,٣٧٧١	٢,٣٦١	١٠,٤٢٧	٠,٠١
	إناث	١٢١	٢,٩٣٨٠	٢١,٢٠٦٦	٢,٩٣٨٠			
٤ مصدر المعرفة	ذكور	١٠٠	٥,٦٥٧٤	٣٣,٧٩	٥,٦٥٧٤	٢,٣٥٩	٥,١٩٥	٠,٠١
	إناث	١٢١	٥,٠٠٤٧	٣٠,٥٧٠٢	٥,٠٠٤٧			
٥ تركيب المعرفة	ذكور	١٠٠	٧,٨٥٨٨	٣٦,٧٦	٧,٨٥٨٨	٢,٣٥٩	٤,٨٧٩	٠,٠١
	إناث	١٢١	٧,٨٥٨٨	٣١,٥٧٨٥	٧,٨٥٨٨			

يتضح من الجدول (١٩) وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة احصائية (٠٠٠١) 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 Chai et al. (2009) وPhan (2008) وتفق مع نتائج دراسة (٢٠٠٨). 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، أما بالنسبة لبعد سرعة التعلم فنظراً لأن الذكور والإناث لا يختلفان في مفاهيمهم الأساسية للتعلم كما اتفقت العديد من الدراسات لذلك يبدو منطقياً أنه لا يوجد اختلافات في معتقداتهم المعرفية حول سرعة التعلم.

نتائج الفرض الخامس

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

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأبعاد الخمسة لقياس 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 مقاييس استراتيجيات تنظيم الدافعية تبعاً لنوع.

جدول (٢٠)

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

الدالة	قيمة "ت"	الانحراف المعياري "ع"	المتوسط الحسابي "م"	العدد "ن"	النوع	البعد	%
٠,٠١	٣,٨٧٩	٢,١٩٥٦	١٩,٢٨	١٠٠	ذكور	تحسين الاهتمام	١
		٢,٣٤٢٠	٢٠,٥٢٥٧	١٢١	إناث		
غير دالة	١,٩٢	١,٨١٤٦	١٢,٤	١٠٠	ذكور	حدث الذات الموجه للأداء	٢
		١,٧٧٣٥	١٢,٨٥٩٥	١٢١	إناث		
٠,٠١	٣,٢٦٣	١,٤٤٧١	١٠,١٣	١٠٠	ذكور	المتابعة الذاتية	٣
		١,٣٨٠١	١٠,٧٥٢١	١٢١	إناث		
٠,٠٥	٢,٤٨٠	١,٥٦٠١	٩,٥٢	١٠٠	ذكور	حدث الذات الموجه للأتقان	٤
		١,٥٥١٣	١٠,٠٤١٣	١٢١	إناث		
٠,٠١	٤,١٧٣	١,٥٢٦٢	٩,٧٩	١٠٠	ذكور	التحكم البيئي	٥
		١,٣٦٩٢	١٠,٦٠٣٣	١٢١	إناث		

$$ت(٢١٩, ٢١٩) - ت(٠٠٥, ٠٠١) = ١,٩٦ \quad ت(٠٠١, ٢١٩) = ٢,٥٨$$

يتضح من الجدول (٢٠) وجود فروق ذات دالة احصائية عند مستوى دالة احصائية

(٠,٠١) بين الجنسين في أغلب أبعاد استراتيجيات تنظيم الدافعية (تحسين الاهتمام، المتابعة الذاتية ، التحكم البيئي)، كما كانت هناك فروق دالة احصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين الجنسين في استراتيجية حديث الذات الموجه للأتقان، وذلك لصالح الإناث، في حين لم تكن هناك فروق دالة احصائيًا بين الجنسين في استراتيجية حديث الذات الموجه للأداء. ومن هنا لم تتحقق صحة الفرض الخامس جزئياً.

وتعارض 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) التي أوضحت أن البنات أفضل في استخدام استراتيجيات تنظيم الدافعية، وشير نتائج البحث الحالي إلى تميز البنات عن البنين في هذه الاستراتيجيات، فهو يرتكز على نجاحهن و تحدي الصعب كي يزيدن من فاعليتهن و يتقن المهام الصعبة و يعملن على ربط موادهم الدراسية باهتماماتهن الشخصية و تشجيع أنفسهن على ذلك، و هو واقع نلمسه في كلية التربية ، وقد يرجع السبب في عدم وجود فروق بين الجنسين في حديث الذات الموجه للأداء

لطبيعة الطالب بكلية التربية الذى يتبع اساليب تعلم تعتمد على التلقى والاستماع فى معظم الاحيان ولا يحتاج لتأمل يستدعي 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 التابعه (المعتقدات المعرفية، واستراتيجيات تنظيم الدافعية) من خلال تغير هذه العلاقة، وقد استخدم الباحثان طريقة الانحدار التدريجي Stepwise Regression للتخلص من مشكلة الازدواج الخطى بين المتغيرات المستقلة في معادلة الانحدار الخطى 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 الداخلية في معادلة انحدار الاتجاه نحو مهنة التدريس من خلال المعتقدات المعرفية و استراتيجيات تنظيم الدافعية لدى 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)

الدالة	قيمة "ف"	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر الاختلاف	المؤذج
١,١	٣٤,٨٦٢	١١٥٨٠,٦	١	١١٥٨٠,٦	الانحدار	١
		٣٣٢,١٨٣	٢١٩	٧٧٧٤٨,١٥١	الخطأ	
			٢٢٠	٨٤٣٢٨,٧٥١	الكلي	
٢,١	٢٢,٠٣٦	٧٠٩٠,٥٤٩٥	٢	١٤١٨١,٠٩٩	الانحدار	٢
		٣٢١,٧٧٨	٢١٨	٧٠١٤٧,٦٥٢	الخطأ	
			٢٢٠	٨٤٣٢٨,٧٥١	الكلي	
٣,١	١٦,٩١٢	٥٣٢٣,٦٨١	٣	١٥٩٨٠,٠٤٣	الانحدار	٣
		٣١٦,٩٧١	٢١٧	٦٨٣٤٨,٧٠٨	الخطأ	
			٢٢٠	٨٤٣٢٨,٧٥١	الكلي	
٤,١	١٤,٧٨٨	٤٤٠١,١٩٣	٤	١٧٦٠٤,٧٧٣	الانحدار	٤
		٣٠٨,٩٠٧	٢١٦	٦٦٧٢٢,٩٧٨	الخطأ	
			٢٢٠	٨٤٣٢٨,٧٥١	الكلي	
٥,١	١٢,٣٨١	٣٧٧٠,٤٤٣	٥	١٨٨٠٢,٤٦٤	الانحدار	٥
		٣٠٤,٥٤١	٢١٥	٦٥٤٧٦,٢٨٧	الخطأ	
			٢٢٠	٨٤٣٢٨,٧٥١	الكلي	

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 (بعد 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 وربع معامل الارتباط المتعدد والخطأ المعياري للقياس ونسبة مساهمة المتغيرات المستقلة في المتغير التابع بطريقة الانحدار المتدرج (n=٢٢١)

نسبة المساهمة	الخطأ المعياري	الارتباط المعدل	الربع المعدل	معامل الارتباط المتعدد R ²	معامل الارتباط المتعدد R	الموديل Model
٦١٣,٣	١٨,٢٢٥٩	٠,١٢٣	٠,١٣٧	٠,٣٧١	٠,٣٧١	١
٦١٦,١	١٧,٩٣٨٢	٠,١٦١	٠,١٦٨	٠,٤١٠	٠,٤١٠	٢
٦١٧,٨	١٧,٧٤٧٤	٠,١٧٨	٠,١٨٩	٠,٤٣٥	٠,٤٣٥	٣
٦١٩,٤	١٧,٥٧٥٨	٠,١٩٤	٠,٢٠٩	٠,٤٥٧	٠,٤٥٧	٤
٦٢٠,٦	١٧,٤٥١١	٠,٢٠٦	٠,٢٢٤	٠,٤٧٣	٠,٤٧٣	٥

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 واحداً تلو الآخر إلى نموذج الانحدار علماً بأن أي متغير مستقل عرضه للانسياط في الخطوات اللاحقة إذا ما ثبت عدم معنوته، وبالنظر إلى جدول (٢٣) نجد أنه عند إدخال بعد تركيب المعرفة أولاً (نموذج ١) كانت قيمة مربع معامل الارتباط المعدل = ٠,١٣٣، وتقرب نحو (٦١٣,٣) من تباين المتغير التابع، وعند إضافة بعد سرعة التعلم المعادلة (نموذج ٢) ارتفعت قيمة مربع معامل الارتباط المعدل فأصبحت = ٠,١٦١، وتقرب نحو (٦١٦,١) من تباين المتغير التابع، وعند إضافة تحسين الاهتمام (نموذج ٣) أصبحت قيمة مربع معامل الارتباط المعدل = ٠,١٧٨، وتقرب نحو (٦١٧,٨) من تباين المتغير المستقل، وعند إضافة بعد ثبات المعرفة (نموذج ٤) أصبحت قيمة مربع معامل الارتباط المعدل = ٠,١٩٤، وتقرب نحو (٦١٩,٤) من تباين المتغير التابع، وعند إضافة بعد حديث الذات الموجه للأداء (نموذج ٥) أصبحت قيمة مربع معامل الارتباط المعدل = ٠,٢٠٦، وتقرب نحو (٦٢٠,٦) من تباين المتغير التابع، أي أن نسبة (٦٢٠,٦%) من تباين المتغير التابع يمكن تفسيره بعمومية المتغيرات المستقلة (أبعاد المعتقدات المعرفية وأستراتيجيات تنظيم الدافعية)، بينما النسبة المتبقية من التباين ترجع إلى متغيرات أخرى (أبعاد فطرية القدرة، مصدر المعرفة، المتابعة

الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقتها بكل من المعتقدات المعرفية

الذاتية، حيث الذات الموجه للإنقاذ، التحكم البيئي) ولم تؤخذ في الاعتبار في معادلة الانحدار، ويوضح جدول (٢٣) دلالة المعتقدات المعرفية واستراتيجيات تنظيم الدافعية الداخلية في معادلة الانحدار في كل من النماذج الخمسة.

جدول (٢٣)

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

النموذج	المتغير	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	معامل الانحدار	قيمة "ت"	الدلالة
١	ثبات المعرفة	—	٦,٦١٩	١٤٥,١٤٣	٢١,٩٢٩	٠,٠١
	ترسيب المعرفة	٠,٣٧١	٠,١٩٢	١,١٣٢	٥,٩٠٤	٠,٠١
	سرعة التعلم	—	٨,٥٦٩	١٢٩,٣١٦	١٥,٠٩٠	٠,٠١
٢	ثبات المعرفة	٠,٣١٦	٠,١٩٨	٠,٩٦٥	٤,٨٨١	٠,٠١
	ترسيب المعرفة	٠,١٨٤	٠,٣٢٤	٠,٩٢١	٢,٨٤٣	٠,٠١
	سرعة التعلم	—	١٤,٨٤٨	١٠٠,١٨٥	٦,٧٤٨	٠,٠١
٣	ثبات المعرفة	٠,٣٥٧	٠,٢٠٣	١,٠٩١	٥,٣٨٦	٠,٠١
	سرعة التعلم	٠,١٨٨	٠,٣٢١	٠,٩٤١	٢,٩٣٥	٠,٠١
	تحسين الاهتمام	٠,١٥٢	٠,٥٥١	١,٢٢١	٢,٣٩٠	٠,٠٥
٤	ثبات المعرفة	—	١٤,٧٩٦	٩٦,٤١٤	٦,٥١٦	٠,٠١
	ترسيب المعرفة	٠,٢٢٧	٠,٢٥٦	٠,٧٢٥	٢,٨٣٠	٠,٠١
	سرعة التعلم	٠,١٧٤	٠,٣١٩	٠,٨٦٩	٢,٧٧٤	٠,٠١
	تحسين الاهتمام	٠,١٧٧	٠,٥١٣	١,٤١٨	٢,٧٦٣	٠,٠١
	ثبات المعرفة	٠,١٩٣	٠,٢٤٤	٠,٥٦٠	٢,٢٩٣	٠,٠٥
٥	ثبات المعرفة	—	١٧,٧٨٨	٧٦,١١٣	٤,٤٧٩	٠,٠١
	ترسيب المعرفة	٠,٢٧٦	٠,٢٦١	٠,٨٤٣	٣,٢٢٨	٠,٠١
	سرعة التعلم	٠,١٨١	٠,٣١٧	٠,٩٠٨	٢,٨٦١	٠,٠١
	تحسين الاهتمام	٠,١٦٦	٠,٥١١	١,٣٢٨	٢,٥٩٦	٠,٠١
	ثبات المعرفة	٠,١٨٤	٠,٢٤٣	٠,٥٣٦	٢,٢٠٧	٠,٠٥
	الذات الموجه	٠,١٢٨	٠,٦٩٦	١,٤٠٩	٢,٠٢٤	٠,٠٥

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

مستوى دلالة (٠٠٥)، ومن ثم فإنه يمكن صياغة المعادلة التبؤية للاتجاه نحو مهنة التدريس من خلال أبعاد كل من المعتقدات المعرفية واستراتيجيات تنظيم الدافعية الأكبر ارتباطاً بالاتجاه نحو مهنة التدريس كالتالي:

$$\begin{aligned} \text{المعادلة التبؤية للاتجاه نحو مهنة التدريس} = & ٧٦,١١٣ + ٠٠,٨٤٣ \times (\text{تركيب المعرفة}) + \\ & ٠٠,٩٠٨ \times (\text{سرعة التعلم}) + ١,٣٢٨ \times (\text{تحسين الاهتمام}) \\ & + ٠٠,٥٣٦ \times (\text{ثبات المعرفة}) + ١,٤٠٩ \times (\text{حيث الذات}) \\ & \text{الموجه للأداء}. \end{aligned}$$

ويلاحظ أن جميع معاملات الانحدار في المعادلة التبؤية موجبة.

وبالإضافة إلى المعادلة التبؤية السابقة فإنه يمكن التنبؤ بالاتجاه نحو مهنة التدريس من خلال درجات الطالب في أبعاد المعتقدات المعرفية واستراتيجيات تنظيم الدافعية بمعاملات تبؤية 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، حيث الذات الموجه للإنقاذ، التحكم البيئي من المعادلة التبؤية، وتشير هذه النتيجة إلى 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 للأداء) ، وجميعها تسهم بنسبة ٢٠,٦% من التباين الكلي للاتجاه نحو مهنة التدريس لدى 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 وتتنميها لما لها من تأثير فعال على المتعلم وجعله أكثر استقلالية وأقل اعتماداً على الآخرين ، كذلك لدورها الفعال وعلاقتها الإيجابية باتجاهاته 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 أن تؤثر في اتجاهاتهم نحو المهنة.
٤. تدريب أعضاء هيئة التدريس على خلق بيئة تعليمية خلقة وتدعم خبرة الناجح وتزويده الطالب / المعلم بالتجربة الراجعة المناسبة التي تعطيه شعور بالتقديم وتحفظه لبذل مزيد من الجهد لاتمام المهام الموكله إليه.

- الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقتها بكل من المعتقدات المعرفية
٥. الاهتمام بتوعية الطالب / المعلم بأهمية استراتيجيات تنظيم الدافعية والاهتمام بالارشادات والممارسات التي تهدف إلى تحسين دافعية المتعلمين.
 ٦. تدعيم برنامج أعداد المعلمين بمناهج تساعد على تنمية الاتجاه نحو مهنة التدريس وذلك من خلال تعرضهم لخبرات ومعلومات أفضل.
 ٧. الاهتمام بتدعمي بيئة التعلم بشكل يحفز الطالب / المعلم على اتمام عملية التعلم وتغيير اتجاهاته السالبة نحو مهنة التدريس.
 ٨. نظراً لأهمية اتجاه المعلم نحو المهنة ، يجب الاستعانة باختبارات ومقاييس مقدمة للتأكد من اتجاهات الراغبين بالاتجاه 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 طلابات الفرقه الثالثة بكلية التربية بالزقازيق ، مجلة كلية التربية جامعة المنصورة ، ٦٦ ، ٥١-٨٧ .
٢. أحمد حسين اللقاني ، على أحمد الجمل (١٩٩٩) : معجم المصطلحات التربوية. المعرفة في المناهج وطرق التدريس ، ط ٢ ، القاهرة : عالم الكتب.
٣. احمد بو زيان تيفزة (١٤٢٧) : ادارة مهارات التفكير في سياق العولمة - المعتقدات الاستمولوجيّة ، وتفكير التفكير ، والتفكير الناقد كنماذج ، بحوث ندوة العولمة ولوبيات التربية الجزء الثاني : جامعة الملك سعود للنشر العلمي والمطبع ، ٦٣١ - ٦٨٤ .
٤. الجميل شعلة ، نجوى عبد العزيز (١٩٩٨) : أثر التدريب أثناء الخدمة على كل من الأداء التدريسي والاتجاه نحو مهنة التدريس ، مجلة علم النفس ، ٤٨ ، ١٢٤ - ١٤١ .
٥. جوينت بنى جابر (٢٠٠٤) : علم النفس الاجتماعي ، 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 وعلاقتها بفعالية المعلم واتجاهاته نحو مهنة التدريس ، مجلة اتحاد الجامعات العربية ، ٤٥ ، ٧ - ٣٦ .
٨. سامية لطفي الانصارى (١٩٨٩) : مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس ، الاسكندرية: منشأة المفكرين.
٩. سليمان القادرى (٢٠٠٩) أثر دراسة طلبة برنامج " معلم صف " في جامعة آن البيت

- لمساق مناهج العلوم وأساليب تدريسها في تصوراتهم الاستنولوجية لتعلم المفاهيم العلمية ، المجلة الاردنية في العلوم التربوية ، ٥ (٣) ، ٢٧٧ - ٢٩١ .
١٠. عادل السعيد البنا (٢٠٠٧) : محددات توجه الهدف (تمكّن - اقدام - احجام) لدى الطالب المعلم في ضوء الوعي بما وراء المعرفة والفعالية الذاتية والمعتقدات المعرفية ، مجلة كلية التربية - جامعة الاسكندرية ، ١٧ (١) ، ٣ - ٧٦ .
١١. عبد الفتاح دويدار (١٩٩٤) : علم النفس الاجتماعي - اصوله ومبادئه ، بيروت : دار النهضة العربية .
١٢. عبد المنعم الدرديرى (١٩٩٧) : الكفاءة الذاتية لدى معلمى الرياضيات وعلاقتها باتجاهاتهم نحو مهنة التعليم وبعض المتغيرات النفسية لدى التلاميذ ، مجلة كلية التربية ، جامعة سقسطط ، ٢ (١٣) ، ٢٤٢ - ٢٢٢ .
١٣. عبدالله محمود اسماعيل ، سامة محمد عبد المجيد ابراهيم (٢٠٠٦) : التباو بالانتماج المعرفي وتوجه الأهداف والكفاءة للغورية المدركة والتحصيل الأكاديمي لطلاب اللغة الانجليزية الموهوبين لنغويها من خلال المتغيرات المعرفية ، المؤتمر العلمي الاقليمي للموهبة من ٢٦ - ٣٠ أغسطس ، ٢ ، المملكة العربية السعودية - جدة .
١٤. عزت عبد الحميد حسن (٢٠٠٧) : التموج البنائي لاستراتيجيات تنظيم الدافعية ومتغيرات الدافعية والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، ١٧ (٥٧) ، ٢٩٥ - ٣٤٦ .
١٥. فريال أبو عواد (٢٠٠٩) : البنية العاملية لمقياس الدافعية الأكademie . دراسة سيكومترية على عينة من طلبة الصفين السادس والعشر في مدارس وكالة الفتوح الأردن ، مجلة جامعة دمشق ، ٢٥ (٤٤٣ - ٤٧١) .
١٦. فهد سعد بن سعيدان (٢٠٠٤) : اتجاهات معلمى التربية البدنية نحو المهنة في مدينة الرياض ، رسالة ماجستير ، كلية التربية - جامعة الملك سعود .
١٧. فؤاد عبد اللطيف ابو حطب ، عبد الحليم محمود السيد (١٩٩٧) : علم النفس فهم السلوك الانساني وتنميته ، القاهرة : المطابع الاميرية .
١٨. فؤاد البهى السيد ، سعد عبد الرحمن (٢٠٠٦) : علم النفس الاجتماعي روبيه معاصرة ، القاهرة : دار الفكر العربي .
١٩. فوقيه عبد الفتاح ، جابر عبد الحميد (٢٠٠٥) : علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق ، القاهرة : دار الفكر العربي .

٢٠. لميضة محسن محمد الشيوخ (٢٠١١) : الاحتراق النفسي لدى المعلمة وعلاقته بالاتجاه نحو مهنة التعليم، دراسة ميدانية على معلمات ثانويات مدينة القطيف / المملكة العربية السعودية ، رسالة ماجستير ، كلية الآداب والتربية : الأكاديمية العربية المفتوحة في الدنمارك.
٢١. محمد أبو عليا (٢٠٠٧) : العلاقة بين استراتيجيات فوق المعرفة والداعية الداخلية والخارجية وبين المتغيرات الأخرى لدى طلبة الجامعة ، مجلة المنارة ، ١٣ (٤) ، ١١ - ٣٢ .
٢٢. محمد الغرباوي (٢٠٠٧) : الاتجاهات النفسية ، عمان : مكتبة المجتمع العربي.
٢٣. محمد رجب فضل شاكر عبد العليم قنواوى بشحاته محروس طه (٢٠١١) : فاعلية برنامج قائم على المدخل التأملى فى تعديل المعتقدات المعرفية للطالب معلم اللغة العربية وتوجيهه لاماراته التدريسية نحو التدريس الابداعى ، جامعة الامارات العربية - ٢٩، ٤٩ ، ٧٦ .
٢٤. محمد السيد بخيت ، نور أحمد الرمادي(٢٠٠٣)؛ تغير اتجاهات طالبات المعلمات والمعلمات برياض الاطفال نحو مهنة التدريس في ضوء بعض المتغيرات ، مجلة الطفولة والتنمية ، ٣ (١)، ٧١ - ١٠٠ .
٢٥. محمد مصطفى زيدان (١٩٨٤) : الواقع والانفعالات ، جدة : مكتبة عاكاظ.
٢٦. مهدي 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 شوقي السيد : (٢٠٠٩) : طرق المعرفة الاجرائية والمعتقدات المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية - جامعة الزقازيق.
٢٨. ياسين علوان التميمي ، على عبد الحسن حسين ، محمد مطر عراك(٢٠٠٩) : مفهوم الذات الجسدية كدالة للتبيّن بالاتجاهات نحو مهنة تدريس التربية الرياضية ، مجلة علوم التربية الرياضية ، ٢ (٣) ، ٢٥ - ١ .
٢٩. يوسف محمد العبد وسيكة يوسف الخليفي (٢٠٠١) : أثر كل من الاتجاهات نحو الدراسة وداعية وعادات الاستئثار على الأداء الأكاديمي لدى عينة من طالبات جامعة قطر ، المجلة التربوية ، جامعة الكويت ، ١٥ (١٥) ، ٤٩ - ١٥ .

٣٠. يونس ناصر (١٩٨٥) : اتجاهات المعلمين نحو مهنة التعليم ، اثر بعض المواد
الدراسية في تطورها ، المجلة العربية للبحوث التربوية ، ٥ (١) ، ٤٥ - 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 secondary 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. Benperetz, 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 about 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. & Pinrich, 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 Technndogy*, 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. & Davil, 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.; Welbe, 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 about 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.; Steinmayer, 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. Wright, 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 **Dr. Nermin Awny Mohamme**
lecturer of Educational Psychology **lecturer of Educational Psychology**
Educational Psychology **Educational Psychology**
Faculty of Education, **Faculty of Education,**
Alexandria University **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= $76.113 + 0.843 \times (\text{structure of knowledge}) + 0.408 \times (\text{speed of learning}) + 1.328 \times (\text{interest enhancement}) + 0.536 + (\text{stability of knowledge}) + 1.409 \times (\text{self-talk mastery})$

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= $76.113 + 0.843 \times (\text{structure of knowledge}) + 0.908 \times (\text{speed of learning}) + 1.328 \times (\text{interest enhancement}) + 0.536 + (\text{stability of knowledge}) + 1.409 \times (\text{self-talk mastery})$