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

د/ محسوب عبد القادر الضوى[1]
أستاذ مساعد بقسم علم النفس التربوى
كلية التربية بقنا – جامعة جنوب الوادى

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد مستوى الحاجة إلى المعرفة ، والكشف عن بروفيلات توجهات تعلم التدريس والتوجهات الأكاديمية ، واختبار نموذجين المحذارين للحاجة إلى المعرفة وتوجهات تعلم التدريس والتوجهات الأكاديمية لدى الطلاب–المعلمين المقيدين بالفرقة الرابعة (تعليم عام) بكلية التربية بقنا (العام الأكاديمى ٢٠١١/٢٠١٢م) ، وقد بلغ حجم عينة الدراسة الأساسية (١٠٥) طالباً وطالبة بمتوسط عمر قدره (٢١،٢) سنة وانحراف معيارى قدره (٠،٤٩) .

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

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

---

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

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

د/ محسوب عبد القادر الضوى
أستاذ مساعد بقسم علم النفس التربوى
كلية التربية بقنا – جامعة جنوب الوادى

مقدمة

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

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

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

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

التدريس لدى الطلاب–المعلمين وخرج بمتصل من المفكرين البديهيين Common-Sense Thinkers مرورا بالمبتدئين المتأهبين (المنتبهين) Alert Novices إلى المفكرين التربويين Pedagogical Thinkers ليصف الحالات المختلفة للطلاب–المعلمين .

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

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

والطلاب–المعلمين كطلاب جامعيين ينتمون إلى أكثر المجتمعات الطلابية تقييماً واستقلالاً ، ومن ثم فهم يتفاعلون مع كافة المتغيرات التى تنطوى عليها البيئة الدراسية بمحدداتها المختلفة : الاجتماعية ، والعلمية ، والبيئة المادية مما ينتج عن هذا التفاعل صيغاً إدراكية تحكم سلوكهم الأكاديمى وتؤثر فى مستواهم العلمى (فتحى مصطفى الزيات ، ٢٠٠١ : ٤٧٣) .

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

وتعد التوجهات الأكاديمية لطلاب الجامعة من المفاهيم الحديثة نسبياً فى التراث السيكولوجى ، وهى بمثابة المكون الرئيس لنظام الإنذار المبكر فى التعليم الجامعى ، فهى مؤشرات إنذار تسمح للمسئولين بتحديد الطلاب الجدد المحتمل تعرضهم لخطر الحصول على درجات منخفضة ومشكلات التوافق

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

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

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

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

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

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

مشكلة الدراسة

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

إلى البحث الكيفى للكشف عن الخبرات الجامعية ومتغيرات المناخ السيكولوجى داخل الحرم الجامعى التى تؤثر فى الحاجة إلى المعرفة .

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

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

ويعد طالب اليوم هو معلم الغد ، لذا فإن الإعداد التربوى للطالب–المعلم بكليات التربية لابد وأن يعكس اهتماماً بمتغيرات نفسية أثبت البحث العلمى جدواها فى عملية الإعداد ، ومن تلك المتغيرات النفسية : توجهات تعلم التدريس ، والحاجة إلى المعرفة ، والتوجهات الأكاديمية .

وتتحدد مشكلة البحث الحالى فى الأسئلة التالية :

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

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى :

١. تحديد مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى الطلاب–المعلمين بالفرقة الرابعة (تعليم عام) بكلية التربية بقنا .

٢. تحديد بروفيلات التوجهات الأكاديمية المميزة للطلاب–المعلمين بالفرقة الرابعة (تعليم عام) بكلية التربية بقنا .

٣. تحديد بروفيلات توجهات تعلم التدريس المميزة للطلاب–المعلمين بالفرقة الرابعة (تعليم عام) بكلية التربية بقنا.

٤. الكشف عن طبيعة النموذج الانحدارى بين توجهات تعلم التدريس والحاجة إلى المعرفة لدى الطلاب–المعلمين بالفرقة الرابعة (تعليم عام) بكلية التربية بقنا .

٥. الكشف عن طبيعة النموذج الانحدارى بين التوجهات الأكاديمية والحاجة إلى المعرفة لدى الطلاب–المعلمين بالفرقة الرابعة (تعليم عام) بكلية التربية بقنا .

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية

تظهر الأهمية النظرية للدراسة الحالية فى الآتى :

١. المضامين التربوية والإفادة لأعضاء هيئة التدريس والطلاب من توضيح الرؤى الخاصة بعملية تعلم التدريس لدى الطلاب–المعلمين ، حيث يعد الانتباه إلى الفروق الفردية فى عملية تعلم التدريس من الأمور المهمة فى الآونة الأخيرة (Oosterheert & Vermunt, 2001; Donche & Van Petegem, 2004, 2005, 2007a, 2007b, 2011) .

٢. المضامين التربوية والإفادة لأعضاء هيئة التدريس والطلاب من التعرف على التوجهات الأكاديمية السالبة وآثارها على الأداء الأكاديمى والمتغيرات المرتبطة بها ، والتعرف على التوجهات الأكاديمية الموجبة أيضاً وآثارها على الأداء الأكاديمى والمتغيرات المرتبطة بها .

٣. المضامين التربوية والإفادة لأعضاء هيئة التدريس والطلاب من الكشف عن مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى الطلاب–المعلمين ، حيث ثبت قدرة الحاجة إلى المعرفة على قياس دافعية طلاب الجامعة للانشغال بأنشطة معرفية متحدية مثل قابلية Disposition الطالب نحو عملية التعلم Nicoli (2011) ، وتوفير المناخ السيكولوجى المناسب داخل الحرم الجامعى لدعم نمو

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

الأهمية التطبيقية

تظهر الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية فى الآتى :

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

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

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

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

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

حدود الدراسة

تتحدد نتائج الدراسة الحالية بالعينة المستخدمة والتى بلغ حجمها (١٠٥) طالباً وطالبة من الطلاب–المعلمين المقيدين بالفرقة الرابعة (تعليم عام) بكلية التربية بقنا – جامعة جنوب الوادى من الأقسام الأدبية والعلمية خلال العام الأكاديمى ٢٠١١/٢٠١٢م .

التعريف الإجرائى للمصطلحات

توجهات تعلم التدريس

تنطوى على تنظيم الطلاب–المعلمين لاستخدامهم مصادر المعلومات المختلفة ، ويوجد مصدرين داخليين للتنظيم الذاتى اقترح تضمينهما فى تعلم التدريس هما التنظيم الذاتى النشط والدينامى Oosterheert et al. (2002) . وتعرف إجرائياً بأنها توظيف الطلاب–المعلمين للنماذج العقلية والأنشطة المعرفية/أنشطة التنظيم الذاتى وتنظيم الوجدان فى تعلم التدريس ، وتقاس بالدرجة التى يحصل عليها الطالب–المعلم على أبعاد استبيان توجهات تعلم التدريس المعرب فى الدراسة الحالية .

التوجهات الأكاديمية

يعرفها Davidson, Beck and Silver (1999) بأنها إدراكات أو تصورات الطلاب للبيئة الأكاديمية. وتعرف إجرائياً بأنها تصورات الطلاب–المعلمين لملامح رئيسية فى بيئة الدراسة بالكلية مثل

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

الحاجة إلى المعرفة

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

الاطار النظرى للدراسة

أولاً : توجهات التعلم للتدريس

مكونات تعلم التدريس

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

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

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

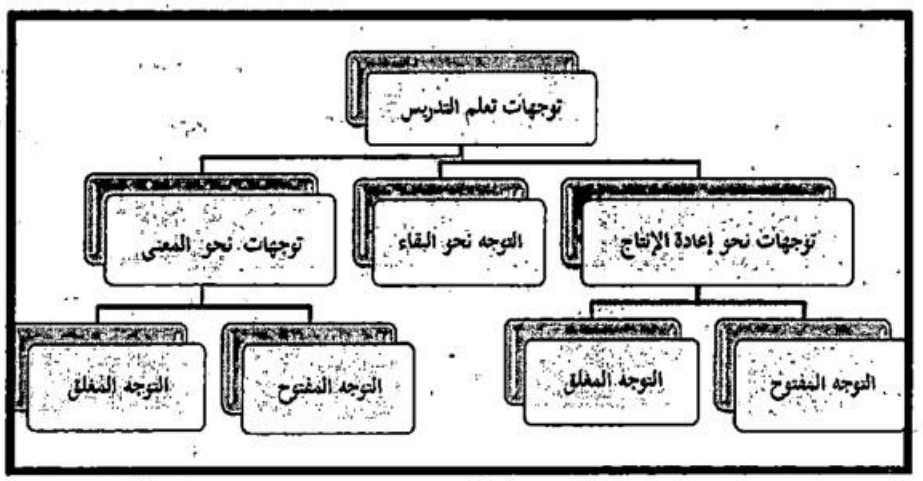
وفى مجال تنظيم الوجدان Emotion Regulation ، أمكن تمييز بعدين ، حيث يشير البعد الأول وهو "التجنب" Avoidance إلى المدى الذى يتخذ فيه الطالب–المعلم الدروس السيئة على محمل الجد فى عملية تعلمه للتدريس ، والدرجة المرتفعة على هذا البعد تعنى أن الطالب–المعلم يأخذ الدروس (التجارب) السيئة كمصدر حيوى للمعلومات ، بينما يشير البعد الثانى وهو "الإنهماك" Preoccupation إلى انهماك أو استغراق الطالب–المعلم بالتجارب التدريسية السيئة والطمأنينة التى يحصل عليها من الآخرين والتى يمكن أن تعمل على خفض مستوى الشك الذاتى .

توجهات تعلم التدريس لدى الطلاب–المعلمين

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

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

وفى ضوء ذلك قام الباحث الحالى بتصميم الشكل التالى ليعبر عن تصنيف توجهات تعلم التدريس:–



شكل (١)

تصنيف توجهات تعلم التدريس لدى الطلاب–المعلمين

وأمكن وصف المجموعات الخمسة لتوجهات تعلم التدريس لدى الطلاب–المعلمين كالتالى :

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

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

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

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

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

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

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

مختلفة نوعياً .

تصورات أعضاء هيئة التدريس عن تعلم التدريس

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

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

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

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

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

وكشفت نتائج التحليل العاملى الاستكشافى بطريقة المكونات الأساسية لتصورات أعضاء هيئة التدريس بشأن تعلم التدريس والتى تتمركز حول ما يعتقده أعضاء هيئة التدريس من أن الطلاب–المعلمين يجب أن يعرفوا "تعلم التدريس" ، وتتكون تصورات أعضاء هيئة التدريس بشأن تعلم التدريس من ثلاثة مكونات : المكون الأول هو "الممارسة والاختبار" ويقيس المدى الذى يأخذ أعضاء هيئة التدريس فيه بعين الاعتبار أن الطلاب–المعلمين يجب أن يعتبروا التدريس عملية للتجريب فى المواقف العملية مع وجود مقترحات داعمة داخل المقررات الدراسية تحدد تنفيذ إجراءات تدريسية معينة ؛ والمكون الثانى هو "تطوير الوعى تحت توجيه خارجى" ، ويقيس المدى الذى يعتقد خلاله أعضاء هيئة التدريس أن الطلاب–المعلمين يجب أن يحاكوا الآخرين لأجل الوصول إلى الوعى بكيفية تحسين تدريسهم ؛ والمكون الثالث هو التأكيد القوى على "تحديد الذات" فى تحسين تدريسهم ، ويقيس المدى الذى يتخذ فيه أعضاء هيئة التدريس وجهة النظر بأن إدخال تحسينات أو تعديلات على التدريس يجب أن تكون فى المقام الأول فى شكل التنظيم الذاتى الذى من خلاله يجب على الطلاب– المعلمين أن يقوموا بمبادرات فردية (Donche & Van Petegem, 2007b).

وكشفت نتائج التحليل العاملى الاستكشافى بطريقة المكونات الأساسية لتصورات أعضاء هيئة التدريس بشأن الأنشطة المعرفية والتنظيمية والتى تركز على ما يعتقده أعضاء هيئة التدريس من أن الطلاب–المعلمين يجب أن ينتهجوا تعلم التدريس Approach Learning to Teach فى مجال الأنشطة المعرفية والتنظيمية ، وتتكون تصورات أعضاء هيئة التدريس بشأن الأنشطة المعرفية والتنظيمية من خمسة مكونات : المكون الأول هو "تطوير أفكار/رؤى من خلال المناقشة" ، ويقيس المدى الذى يرى خلاله أعضاء هيئة التدريس أن الطلاب–المعلمين يجب أن يستخدموا بقصد أو تعمد خبرات الزملاء ذوى الخبرة لأجل الحصول على رؤى مختلفة بشأن تدريسهم أو لمساعدتهم فى تحسين رؤيتهم النهائية عن التدريس؛ والمكون الثانى هو "محك التقويم المتمركز حول الطالب" Pupil-Centred Evaluation Criteria، ويقيس المدى الذى يرى خلاله أعضاء هيئة التدريس أنه يجب على الطلاب–المعلمين استخدام محك يتصل بأنشطة التعلم لتقويم ممارساتهم التدريسية فى الفصل ؛ والمكون الثالث هو "الربط النشط للنظرية بالتجربة أو الخبرة العملية" ، ويقيس المدى الذى يرى خلاله أعضاء هيئة التدريس أن الطلاب–المعلمين يجب أن يستخدموا بوعى المعلومات التصورية التى يزودهم بها الآخرون ، ويجب أن يستخدموا ذلك ليساعدهم على تضمين خبراتهم فى تعلم التدريس وليكونوا قادرين على تحسين طريقتهم فى التدريس ؛ والمكون الرابع هو "البحث عن المعلومات المفاهيمية باستقلالية" ، ويقيس المدى الذى يرى خلاله أعضاء هيئة التدريس أن الطلاب–المعلمين يجب أن يبحثوا فى خلفياتهم المعلوماتية بمبادراتهم الذاتية والمستقلة لتحسين وفهم تدريسهم ؛ أما المكون الخامس فهو "الاستخدام الواسع المسبق للمرشد" ، ويقيس المدى

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

وكشفت نتائج التحليل العاملى الاستكشافى بطريقة المكونات الأساسية لتصورات أعضاء هيئة التدريس بشأن تنظيم الوجدان والتى تتمركز حول تصورات أعضاء هيئة التدريس بشأن تنظيم الوجدان وتتصل بما يعتقدونه عن تنظيم الوجدان لدى الطلاب–المعلمين فى سياق تعلم التدريس ، وتتكون تصورات أعضاء هيئة التدريس بشأن تنظيم الوجدان من مكونين : المكون الأول هو "التجنب" ، ويقيس المدى الذى يرى خلاله أعضاء هيئة التدريس أنه على الطلاب–المعلمين أن يتفكروا بنشاط فى الدروس التى ينفذونها بشكل سيىء ، والدرجات المنخفضة فى هذا المكون تعنى أن أعضاء هيئة التدريس يوافقون فى مدى واسع على أن الخبرات الصفية السالبة للطلاب–المعلمين يجب أن يأخذوها على محمل الجد كمصدر للمعلومات ؛ والمكون الثانى هو "الانهماك" ، ويقيس المدى الذى يرى خلاله أعضاء هيئة التدريس أن الطلاب–المعلمين يجب أن يعتبروا أن الخبرات الصفية السالبة شيئاً يجب أن يؤخذ على محمل الجد ويتفكرون فيه ويتأملونه (Donche & Van Petegem, 2007b) .

ثانياً : التوجهات الأكاديمية

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ويشير نقص الثقة فى أعضاء هيئة التدريس إلى الطلاب الذين يعتقدون أن معلميهم مخادعون عندما يتعلق الأمر بالتقييم وتعيين الدرجات ، ويوجهون اللوم إلى أعضاء هيئة التدريس لفشلهم بدلاً من

اللوم الذاتى لأنفسهم ، ويتميز الطلاب الذين يحصلون على درجات مرتفعة فى توجه نقص الثقة فى أعضاء هيئة التدريس بإرتفاع التوجه نحو الدرجات ويبتعدون عن الاستقلالية فى المواقف الأكاديمية ، ويسير ميلهم للتركيز على الدرجات جنباً إلى جنب مع نقص ثقتهم فى واضعى الدرجات ويجعلهم ذلك بشكل واضح يترددون فى متابعة المهام التى تشجع الإنجازات الموجهة ذاتياً . ويعتقدون بأن معلميهم غير مبالين بالضغوط التى يخبرها الطلاب ، وهم يعتقدون أيضاً أن بعض المعلمين يتمتعون بإعطاء الطلاب درجات منخفضة ويصوغون أسئلة الامتحان بشكل خادع للتشويش على الطلاب ، وبالتبعية يميلون لعزو فشلهم الأكاديمى لمعلميهم وليس لأنفسهم (Davidson, Beck & Silver, 1999; Lemmens, 2010) .

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

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

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

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

---

* تعبير عضوى للاضطراب العصابى .

ثالثاً : الحاجة إلى المعرفة

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

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

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

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

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

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

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

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

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

إلى المعرفة فى التفكير نشاطاً ممتعاً ، بينما يتجنبه من تكون حاجتهم إلى المعرفة منخفضة (عبد الكريم جرادات ونصر العلى ، ٢٠١٠) .

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

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

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

ويميل الأفراد المرتفعون فى الحاجة إلى المعرفة إلى أن يبحثوا ، ويكتسبوا ، ويفكروا ، ويتفكروا فى المعلومات السابقة لفهم المتبهات والعلاقات والأحداث فى بيئاتهم . ولديهم عقول نشطة ومستكشفة ، أما الأفراد المنخفضين فى الحاجة إلى المعرفة فإنهم يفضلون عدم الإنشغال فى تفكير مثمر أو إستيعاب بيئاتهم ومن المحتمل بشكل كبير الإعتماد على تلميحات سطحية غير مثمرة مثل الإستدلال المعرفى أو النصيحة من الآخرين (Njus & Johnson, 2008) .

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

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

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

دراسات وبحوث سابقة

صنف الباحث الدراسات والبحوث السابقة فى أربع مجموعات حسب متغيرات الدراسة الحالية كما يلى :

أولاً : دراسات وبحوث عن توجهات تعلم التدريس

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

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

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

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

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

ثانياً : دراسات وبحوث عن التوجهات الأكاديمية

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

المتوافرة بسجلات الطلاب .

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

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

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

الأكاديمية والمعدل التراكمى للتحصيل فسرا معاً نسبة ١٣% من التباين الكلى فى درجات ميل الطلاب نحو مشاهدة السماء ليلاً ، وقد وجد أن توجها القراءة للحصول على المتعة ونقص الثقة فى أعضاء هيئة التدريس فقط لهما علاقة دالة مباشرة بالميل لمشاهدة السماء ليلاً .

وأجرى Davidson and Beck (2007) دراسة عن تأثير التوجهات الأكاديمية فى المثابرة لدى طلاب الجامعة المقيدين بالفرقة الأولى ، ومن بين ما توصلت إليه نتائج الدراسة من خلال استخدام تحليل الانحدار اللوغاريتمى إلى أن توجهى فاعلية الذات الأكاديمية واللامبالاة الأكاديمية منبئان بالمثابرة لدى الطلاب .

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

أما دراسة Rushi (2007) فقد هدفت إلى تحرى الفروق فى فاعلية الذات الأكاديمية كأحد مكونات التوجهات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة تبعاً للعرق (أمريكين–هنود / أمريكين–قوقازيين) وفحص تأثير فاعلية الذات الأكاديمية والدعم الاجتماعى على النجاح الأكاديمى ، ومن بين ما توصلت إليه نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً فى فاعلية الذات الأكاديمية لصالح مجموعة الأمريكيين–القوقازيين، وتوجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين فاعلية الذات الأكاديمية والمعدل التراكمى GPA كمؤشر للنجاح الأكاديمى والعدد الكلى للمرشدين كبعد من أبعاد الدعم الاجتماعى ، كما توصلت نتائج الدراسة إلى أن فاعلية الذات الأكاديمية وجودة المرشد وعدد المرشدين منبئات بالمعدل التراكمى فى مجموعة الأمريكيين–القوقازيين ، أما بالنسبة للعينة الكلية وجد تأثير موجب دال إحصائياً لتفاعل فاعلية الذات الأكاديمية والعرق على المعدل التراكمى .

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

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

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

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

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

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

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

ثالثاً : دراسات وبحوث عن الحاجة إلى المعرفة

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

<u>تعقيب على البحوث والدراسات السابقة</u>

١. جميع الدراسات والبحوث السابقة الواردة فى الدراسة الحالية استخدمت نفس الأدوات التى قام الباحث فى الدراسة الحالية بتعريبها .

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

٣. دراسات توجهات تعلم الطلاب-المعلمين للتدريس أجريت فقط فى البيئة الهولندية والبلجيكية ، وقادها Ida Oosterheert عام ٢٠٠١م فى البيئة الهولندية ، وقاداها Wim Van

Petegem , Vincent Donche فى البيئة البلجيكية عام ٢٠٠٤م .

٤. ترتبط ثلاث توجهات أكاديمية (القراءة للحصول على المتعة ، التعبير الابتكارى ، فاعلية الذات الأكاديمية) بمخرجات التعلم الإيجابية ، وترتبط ثلاث توجهات أكاديمية (اللامبالاة الأكاديمية ، اعتماد البنية ، نقص الثقة فى أعضاء هيئة التدريس) بالمخرجات السالبة (Beck & Davidson, 2001; Davidson & Beck, 2007, 2008; Davidson, Bromfield & Beck, 2007; Kelly & Daughtry, 2007, 2008) .

٥. أظهرت دراسة Kelly (2000) أن الحاجة إلى المعرفة منبئ بالميل ، بينما أظهرت دراسة Coutinho, Woolery (2004) أن الحاجة إلى المعرفة منبئ بالرضا عن الحياة الجامعية ، وأظهرت دراسات نبيل محمد زايد (٢٠٠٨) ؛ فراس أحمد الحموى وأحمد سعيد أبو مخ (٢٠١١) ؛ ودراسات Coutinho (2006); Heijne-Penninga, Kuks, Hofman and Cohen-Schotanus (2010) أن الحاجة إلى المعرفة ترتبط بعوامل معرفية كالأداء على الامتحانات والتحصيل الدراسى وأداء المهام العقلية والتفكير ما وراء المعرفى . وأظهرت دراسة عبد الكريم جرادات ونصر العلى (٢٠١١) ؛ ودراسات Hosseini and Latifian (2009); Fiest (2010) أن الحاجة إلى المعرفة ترتبط بعوامل الشخصية (الشعور بالذات ، والقلق الاجتماعى ، والميل ، والعوامل الخمس الكبرى فى الشخصية) ، وتصدت دراسات أخرى مثل فادية محروس جرجيس (٢٠٠٦) ؛ فراس أحمد الحموى وأحمد سعيد أبو مخ (٢٠١١) ؛ سهام عربى زايد سدخان (٢٠١٢) ؛ Tok (2010)لتحديد مستوى الحاجة إلى المعرفة .

فروض الدراسة

فى ضوء الإطار النظرى ومراجعة الدراسات والبحوث السابقة المتاحة ، تختبر الدراسة الحالية الفروض التالية :

١. لا يتوقع أن يكون مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى الطلاب–المعلمين بالفرقة الرابعة (تعليم عام) بكلية التربية بقنا فى المستوى المتوسط .

٢. لا يمكن تمييز الأنماط المختلفة للتوجهات الأكاديمية لدى الطلاب–المعلمين بالفرقة الرابعة (تعليم عام) بكلية التربية بقنا .

٣. لا يمكن تمييز الأنماط المختلفة لتوجهات تعلم التدريس لدى الطلاب–المعلمين بالفرقة الرابعة (تعليم عام) بكلية التربية بقنا .

٤. لا تسهم توجهات تعلم التدريس فى تفسير الحاجة إلى المعرفة لدى الطلاب–المعلمين بالفرقة الرابعة

(تعليم عام) بكلية التربية بقنا .

٥. لا تسهم التوجهات الأكاديمية فى تفسير الحاجة إلى المعرفة لدى الطلاب-المعلمين بالفرقة الرابعة (تعليم عام) بكلية التربية بقنا .

منهج الدراسة وإجراءاتها

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

عينة الدراسة

العينة الاستطلاعية

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

العينة الأساسية

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

جدول (١)

توزيع الطلاب عينة الدراسة الأساسية على الشعب المختلفة

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

أدوات الدراسة

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

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

صدق بنود استبيان توجهات تعلم التدريس

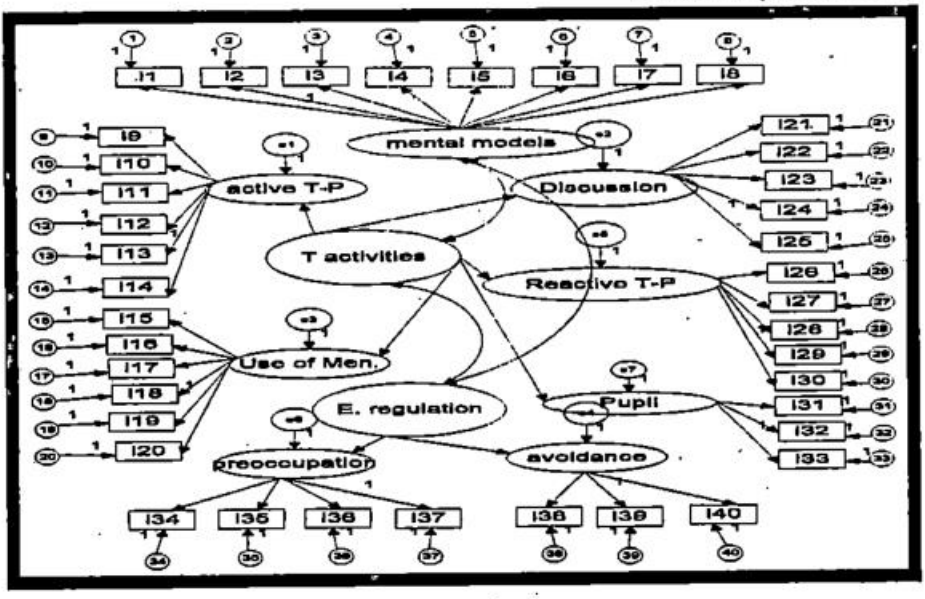
فى الدراسة الأصلية للاستبيان تم إجراء التحليل العاملى الاستكشافى بطريقة المكونات الأساسية بواسطة التدوير بطريقة الفاريماكس Varimax على عينة بلغ حجمها (١٦٩) من الطلاب–المعلمين للمرحلة الثانوية ، وبلغت النسبة المئوية للتباين المفسر لمكون النماذج العقلية (٤١،٤١ %) ، وبلغت النسبة المئوية للتباين المفسر لمكون أنشطة التعليم والتعلم (١٢،٦٦ % ، ١٢،٢٤ % ، ١٠،٥١ % ، ٩،٥٥ % ، ٨،٠٥ %) ، وبلغت النسبة المئوية للتباين المفسر لمكون تنظيم الوجدان (٣٣،٥٣ % ، ٢٤،٣٦ %) ، وفى الدراسة الحالية قام الباحث باستخدام التحليل العاملى التوكيدى Confirmatory Factor Analysis (CFA) لفحص البنية الكامنة (التحتية) للاستبيان من خلال دراسة توفيق

---

* د/ عامر بكير على مدرس المناهج وتعليم اللغة الإنجليزية (كلية التربية – جامعة جنوب الوادى) ، د/ حجاج محمد حجاج (جامعة جرانص – النمسا) .

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

(ملاءمة / مطابقة) البيانات التى تم جمعها مع النموذج الوارد فى الشكل التالى بواسطة الحزمة الإحصائية[⊗] AMOS (Version 17) :



شكل (٢)

البنية الكامنة لتوجهات تعلم التدريس

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

جدول (٢)

مؤشرات مطابقة البيانات لنموذج البنية الكامنة لتوجهات تعلم التدريس

	χ^2	NFI	RFI	IFI	CFI	GFI	PNFI	PCFI	RMSEA
القيمة	٢،٣٨	١،٠٠٠	٠،٩٥١	١،٠٠٠	١،٠٠٠	١،٠٠٠	٠،٩٥٧	٠،٩٥٩	٠،٠٦٣
القيمة الحرجة	-	*NFI*≥.95	*RFI*≥.95	*IFI*≥.95	*CFI*≥.95	*GFI*≥.95	*PNFI*≥.95	*PCFI*≥.95	*RMSEA*≤.05

ويتبين من الجدول (٢) السابق أن قيمة χ^2 التى تساوى (٢،٣٨٧) بدرجة حريـــة (٧٥٩) دالة عند مستوى دلالة إحصائية (٠،٠٠١) ، وقيم المؤشرات (PCFI, PNFI, GFI, CFI , IFI,

⊗ الحزمة الإحصائية هى لختصار Analysis of Moment Structures (AMOS) ((تحليل بنى العزم) ملحقة على الحزمة الإحصائية الشهيرة SPSS (version 17) وتستخدم لإجراء التحليل العاملى التوكيدى CFA وتحليل المسار Path Analysis وفى نمذجة المعادلة البنائية Structure Equation Modeling (SEM) .

(RFI, NFI والتى جميعها لا تقل عن (٠،٩٥) ، وقيمة المؤشر (RMSEA) القريبة مـــن (٠،٠٥) تدل على جودة (حسن) مطابقة البيانات للنموذج (عبد الناصر السيد عامر ، ٢٠٠٤) .

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

جدول (٣)

تقديرات الأوزان الانحدارية المعيارية واللامعيارية

والخطأ المعيارى والنسبة الحرجة لبنود استبيان توجهات تعلم التدريس

م	البنود	البعد	الوزن الانحدارى المعيارى (التشبع)	الوزن الانحدارى اللامعيارى	الخطأ المعيارى	النسبة الحرجة
١	أقدر مساعدة أساتذتى لى فى تحليل مواقف الدرس الذى لا أعرفه	MM	٠،٣٠٠	١،٠٠٠	–	–
٢	آخذ بعين الاعتبار أهمية حفز أساتذتى أو مشرف التربية العملية لى للتأمل فى عملية تدريسى	MM	٠،٥٧٨	٢،٠١٩	٠،٧١١	٢،٨٤٠**
٣	إذا كان شيئاً ما نفذته بشكل غير جيد فى أثناء الدرس ، آخذ فى اعتبارى البحث عن السبب	MM	٠،٤٦٢	١،٧٦٠	٠،٦٥٧	٢،٦٨٠**
٤	أعتقد أن أساتذتى أو مشرف التربية العملية ينبغى أن يوفروا لى دعماً وجدانياً	MM	٠،٥٩٤	٢،٣٩٢	٠،٨٣٨	٢،٨٥٦**
٥	تعلم التدريس من وجهة نظرى يعنى أن أبذل جهدى لأفهم كيف يمكن إحداث عملية التعلم لدى التلاميذ	MM	٠،٣٠٠	٠،٨٠٢	٠،٤١٠	١،٩٦٠*
٦	أعتقد أنه من المهم أن يجرى مشرف التربية العملية لماذا يفسر مواقف تدريسية محددة بطرق معينة	MM	٠،٣٧٤	٠،٧٠٢	٠،٣٠١	٢،٣٣٢*
٧	آخذ فى الحسبان أهمية أن يجعلنى الآخرون على بينة من الطريقة التى أتصرف بها فى الفصل	MM	٠،٤١٩	١،٩٤٢	٠،٧٤٨	٢،٥٩٦**
٨	يعنى تعلم التدريس بالنسبة لى أن أحاول بنفسى تطوير الاستبصار بكيفية تعلم التلاميذ فى مادتى	MM	٠،٣٠٠	٠،٦١٨	٠،٢٢٦	٢،٧٣٥**
٩	تجربتى (خبرتى) أنه فى تدريسى لا يمكن الاستفادة كثيراً من المعلومات النظرية التى يقدمها أساتذتى	A.T-P	٠،٧٨٧	٢،٤٠٠	٠،٧٧٧	٣،٠٨٩**
١٠	الطريقة التى أريد الآن التدريس بها هى نتيجة للربط المستمر بين دراستى النظرية وخبرتى التدريسية .	A.T-P	٠،٣٤٦	٠،٤٥١	٠،١٧٩	٢،٥٢٠*

م	البنود	البعد	الوزن الانحداري المعياري (الشيع)	الوزن الانحداري اللامعياري	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة
١١	عقب اجتماع التربية العملية في المدرسة ، أحاول تعرف الآراء التي تم مناقشتها في الدروس اللاحقة	A.T-P	٠،٣٠٦	٠،٤١٢	٠،١٩٤	٢،١٢٤*
١٢	أجد صعوبة في الربط بين دراستي النظرية وخبراتي التدريسية الخاصة	A.T-P	٠،٤٧٢	١،٣٣٠	٠،٣٩٢	٣،٣٨٩***
١٣	أحاول الربط بين دراستي النظرية وخبراتي التدريسية الخاصة	A.T-P	٠،٣٢٤	٠،٥٨٨	٠،٢١٨	٢،٧٠٤**
١٤	أنا لا أستخدم دراستي النظرية لتحسين دروسي التي أشرحها	A.T-P	٠،٤٢٣	١،٠٠	–	–
١٥	أسأل مشرف التربية العملية لماذا جعلني أسلك في شرحي للدرس هذه الطريقة المعينة	UofM.	٠،٥١٨	٠،٨٠٦	٠،١٥٤	٥،٢٤٥***
١٦	أسأل مشرف التربية العملية عما يعتقد حدوثه في مواقف تدريسية معينة	UofM.	٠،٥٥٥	٠،٧٣٦	٠،١٣٢	٥،٥٧٣***
١٧	أسأل مشرف التربية العملية عما يعتبره نقاط قوة ونقاط ضعف في شرحي للدروس	UofM.	٠،٤٣٢	٠،٤٨١	٠،١٠٨	٤،٤٤٢***
١٨	الاقتراحات العملية التي يقدمها مشرف التربية العملية لحل مشكلات معينة تكون دائماً بطريقة أو بأخرى ذات مغزى (معنى)	UofM.	٠،٤٢٨	٠،٥٧٦	٠،١٣١	٤،٤٠١***
١٩	أسأل مشرف التربية العملية كيف يتعامل مع نفس الموقف لو كان في مكاني	UofM.	٠،٧١٨	١،٠٠	–	–
٢٠	أحاول معرفة ما الذي يأخذه في الاعتبار مشرف التربية العملية بشأن ما يقرر القيام به في موقف معين	UofM.	٠،٦٥٨	٠،٧٦٠	٠،١١٩	٦،٣٧٧***
٢١	أشارك بنشاط في المناقشات بين المعلمين ذوي الخبرة حول التعليم	D	٠،٦٨٢	٠،٨٥٦	٠،١١٤	٧،٤٥٠***
٢٢	أطور أفكاري حول التعليم خلال المناقشة مع المعلمين ذوي الخبرة في المدرسة التي أذهب إلى التربية العملية فيها	D	٠،٨٨٠	١،٣٩٦	٠،١٤٥	٩،٤١٧***
٢٣	أفاتح المعلمين ذوي الخبرة في المدرسة التي أذهب إلى التربية العملية فيها لأطلب منهم أفكارهم حول تجديدات (تطورات) تعليمية معينة	D	٠،٨٨٠	١،٣٠٤	٠،١٣٨	٩،٤١٩***
٢٤	أسأل المعلمين ذوي الخبرة في المدرسة التي أذهب إلى التربية العملية فيها عما يفكرون (يعتقدون) به بشأن آرائي حول عملية التدريس	D	٠،٧٦٧	١،٠٨٥	٠،١٢٩	٨،٣٨٩***

م	البنود	البعد	الوزن الانحداري المعياري (الشبع)	الوزن الانحداري اللامعياري	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة
٢٥	فى المدرسة التى أذهب إلى التربية العملية فيها أسأل المعلمين الآخرين كيف يعالجون مشكلات معينة أثناء شرحهم للدروس	D	٠،٦٨٤	١،٠٠٠	–	–
٢٦	أربط بنشاط بين دراستى النظرية وممارساتى التطبيقية فى التربية العملية فقط عندما يقدم لى مقترح أو نصيحة أدرك أننى فى حاجة إليها	R.T-P	٠،٣٥٠	١،٠٧٠	٠،٣٦٩	٢،٨٩٧**
٢٧	كثيراً ما أدرك نظرية يقدمها أساتذتى فقط بعد مرور فترة زمنية فى رؤية وسماع ما حدث أثناء تدريسى	R.T-P	٠،٤٢٧	١،٠٠٦	٠،٣٠٩	٣،٢٥٦***
٢٨	لاحظت أنه كنتيجة لخبرات تدريسية معينة ، فهمت فجأة معنى نظرية نوقشت فى وقت سابق فى الكلية	R.T-P	٠،٨١٥	٢،٢٥٥	٠،٦٣٤	٣،٥٥٨***
٢٩	فقط عندما يوفر أساتذتى معلومات نظرية يمكننى أن أصبح على بينة بأننى كنت أبحث بدون وعى عن تلك المعلومات	R.T-P	٠،٣٨٩	١،٠٧١	٠،٣٤٧	٣،٠٩١**
٣٠	من خلال النظرية التى نوقشت أثناء الاجتماعات فى المدرسة ، أستطيع أن اكتسب خبرات جديدة بشكل جيد	R.T-P	٠،٤٠٣	١،٠٠٠	–	–
٣١	تتحدد درجة رضائى بشكل كبير عن شرحى للدرس ما يمدنى وجود مناخ عمل جيد فى الفصل	P-OE.	٠،٣٥٧	٠،٥١٠	٠،١٤٥	٣،٥٠٥***
٣٢	أرضى عن درس شرحته لاسيما عندما يظهر من دافعية/إتجاهات التلاميذ أن موضوع الدرس قد وصل إليهم	P-OE.	٠،٧٧٦	٠،٨٧١	٠،١٩٨	٤،٤٠٨***
٣٣	أرضى عن درس شرحته لاسيما عندما أرى أن الطريقة التى يحل بها التلاميذ المشكلات أثناء الدرس تشير إلى فهمهم لمحتواه	P-OE	٠،٨٧١	١،٠٠٠	–	–
٣٤	الدرس الذى شرحته بشكل خاطىء يظل يشغل بالى على الأقل لبقية اليوم	P.	٠،٣٢١	٠،٥٢٥	٠،٢٣٤	٢،٢٤٢*
٣٥	بعد خبرة تدريسية مقلقة (مزعجة) أحتاج أحد أساتذتى أو مشرف التربية العملية ليخبرنى ما إذا كان هذا الأمر عادى فى هذه المرحلة	P.	٠،٣٢٥	٠،٥٧٦	٠،٢٥٥	٢،٢٥٦*
٣٦	استغرق وقتاً للتغلب على خبرة تدريسية سيئة	P.	٠،٤٨١	١،٢٣٩	٠،٤٧٣	٢،٦١٨**
٣٧	عندما يخرج شرح الدرس عن سيطرتى (يدى) ، أشعر فى الغالب بالضيق	P.	٠،٥٢٦	١،٠٠٠	–	–
٣٨	أحاول معرفة قدر مساهمتى الخاصة فى شرح درس خرج من سيطرتى (يدى)	A.	٠،٤٥١	٠،٦٦٥	٠،١٥٦	٤،٢٦٥***

م	البنود	البعد	الوزن الانحدارى المعيارى (الثبات)	الوزن الانحدارى اللامعيارى	الخطأ المعيارى	النسبة الحرجة
٣٩	أنا لا أفكر فى درس شرحته بشكل سيىء	A.	٠،٥١٤	١،٠٠٠	-	-
٤٠	بعد درس شرحته بشكل سيىء ، أحاول أن أجد حلاً فى الدرس التالى	A.	٠،٣١٠	٠،٣٣١	٠،١٠٤	٣،١٧٣

ملحوظة : القيم الحرجة للنسبة الحرجة (١،٩٦ ، ٢،٥٨ ، ٣،٢٤) دالة عند مستويات الدلالة الإحصائية (٠،٠٥ ، ٠،٠١ ، ٠،٠٠١) على الترتيب .

الاختصارات : النماذج العقلية Mental Models (MM) ، الربط إلنشط للنظرية بالتطبيق Actively relate Thoery in Practice (A.T-P) ، التجنب Avoidance (A.) ، الانهماك Preoccupation (P.) ، التقويم الموجه نحو التلميذ Pupil-Oriented Evaluation (P-OE.) ، المناقشة Disscussion (D) ، إعادة تنشيط ربط النظرية بالتطبيق Reactively relate Thorey in Practice (R.T-P) ، الاستخدام الواسع المسبق للمرشد Broad Use of Mentor (UofM.) .

من الجدول (٣) السابق يتضح أن جميع تقديرات الأوزان الانحدارية المعيارية (تشبعات البنود) أكبر من (٠،٣) وتتراوح بين (٠،٣٠٠) ، (٠،٨٨٠) ، وجميع قيم النسبة الحرجة دالة إحصائياً ، وبعامة فإن المؤشرات تشير بوضوح إلى استقرار البنية الكامنة لتوجهات تعلم التدريس فى البيئة الهولندية والبيئة المصرية ، وهذا مؤشر على صدق بنود المقياس .

ثبات درجات استبيان توجهات تعلم التدريس

فى الدراسة الأصلية للاستبيان بلغت قيم معامل ألفا لكرونباخ للأبعاد الفرعية المتضمنة فى العوامل الثلاث المكونة لبنية توجهات تعلم التدريس (٠،٧٩ ، ٠،٧٢ ، ٠،٧٨ ، ٠،٦٧ ، ٠،٧٠ ، ٠،٦٤ ، ٠،٧٥ ، ٠،٥٥) على الترتيب وحسب أيضاً معامل لوفينجر للتدريج Scalability Coefficient Loevinger's H لقياس تجانس البنود* وكانت القيم (٠،٣٨ ، ٠،٤٧ ، ٠،٤٠ ، ٠،٤٠ ، ٠،٣٥ ، ٠،٤٣ ، ٠،٥٠ ، ٠،٤٣) ، أما فى الدراسة الحالية فقد تم حساب قيم معامل ألفا لكرونباخ لدرجات أفراد العينة الاستطلاعية ، وكانت (٠،٧٦٥ ، ٠،٦٣٧ ، ٠،٧١٨ ، ٠،٨٨٥ ، ٠،٦٤٢ ، ٠،٧١٠ ، ٠،٦٧٢ ، ٠،٦٥١) للأبعاد على الترتيب وبهذا فإن الصورة المعربة من استبيان توجهات تعلم التدريس تتميز بقدر مناسب من الثبات ، وذلك فى إطار نتائج الدراسة الشهيرة Ten Berge, Snijders and Zegers (1978) التى توصلت إلى أن معامل ألفا يمثل الحد الأدنى لسلسلة من طرق تقدير معامل ثبات أداة القياس ذات الاستجابات من نوع ليكرت ، أى يتمتع استبيان توجهات تعلم التدريس باتساق داخلى مقبول .

* الحد الأدنى للقيمة المقبولة لهذا المعامل (٠،٣٠) .

الصورة النهائية لاستبيان توجهات تعلم التدريس

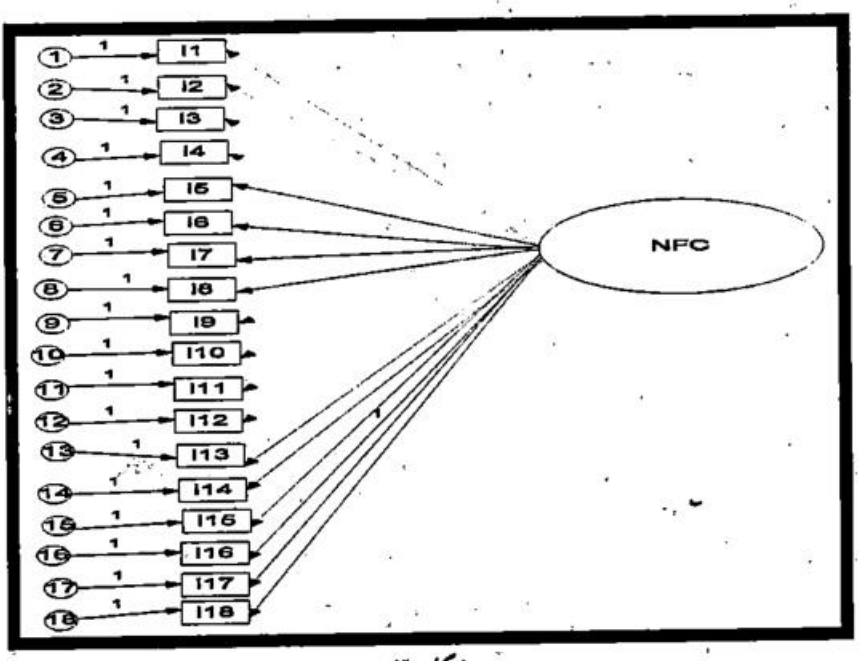
يتكون الاستبيان من (٤٠) بنداً ، وتكون الاستجابة لهذه البنود على مقياس من نوع ليكرت خماسى التدريج ، بحيث يمثل الرقم (١) أرفض بشدة ، والرقم (٥) موافق بشدة للبنود من (١) إلى (٣٨) ، أما لبقية البنود يمثل الرقم (١) ينطبق على تماماً ، والرقم (٥) لا ينطبق على مطلقاً للبنود من (٣٨) إلى (٤٠) . ويتكون من ثلاثة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

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

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

صدق بنود مقياس الحاجة إلى المعرفة

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



شكل (٣)

البنية الكامنة للحاجة إلى المعرفة

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

جدول (٥)

مؤشرات جودة مطابقة البيانات لنموذج البنية الكامنة للحاجة إلى المعرفة

	χ^2	NFI	RFI	IFI	CFI	PNFI	PCFI	RMSEA
القيمة	٢،٩٠١	١،٠٠٠	١،٠٠٠	١،٠٠٠	١،٠٠٠	٠،٩٧١	٠،٩٥٨	٠،٠٥٨
القيمة الحرجة	--	CFI≥.95	CFI≥.95	CFI≥.95	CFI≥.95	PNFI≥.95	PCFI≥.95	RMSEA≤.05

يتبين من الجدول (٥) السابق أن قيمة χ^2 التى تساوى (٢،٩٠١) بدرجة حرية (١٥٢) دالة عند مستوى دلالة إحصائية (٠،٠٠١) ، وقيم المؤشرات (PCFI, PNFI , CFI , IFI, RFI, NFI) والتى جميعها لا تقل عن (٠،٩٥) ، وقيمة المؤشر (RMSEA) القريبة من (٠،٠٥) تدل على جودة مطابقة البيانات للنموذج .

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

جدول (٦)

تقديرات الأوزان الانحدارية المعيارية واللامعيارية

والخطأ المعيارى والنسبة الحرجة لبنود مقياس الحاجة إلى المعرفة

م	البنود	الوزن الانحدارى المعيارى (التشبع)	الوزن الانحدارى اللامعيارى	الخطأ المعيارى	النسبة الحرجة
١	أفضل المشكلات المعقدة على المشكلات البسيطة	٠،٥٢٦	٢،١٤٢	٠،٩٤٤	٢،٢٦٨*
٢	أحب أن أتحمل مسئولية التعامل مع الموقف الذى يتطلب الكثير من التفكير	٠،٧١٠	٢،٧٢٩	١،١٦١	٢،٣٥٠*
٣	أشعر بالرضا فى العمل المتأنى الجاد ولساعات طويلة	٠،٣٣٩	١،٥٣٢	٠،٧٥٩	٢،٠١٩*
٤	فكرة الاعتماد على التفكير للوصول إلى القمة تستهوينى	٠،٥٩٦	٢،٦٥٩	١،١٦٧	٢،٢٧٨*
٥	أستمتع حقاً بالمهمة التى تنطوى على التوصل إلى حلول جديدة للمشكلات	٠،٥٨٥	٢،٣٦٥	١،٠٢٨	٢،٣٠٠*
٦	أفضل أن تكون حياتى مليئة بالألغاز التى لابد من أن أحلها	٠،٥٤٨	٢،٥٩٣	١،١٢٦	٢،٣٠٣
٧	تستهوينى ممارسة التفكير المجرد (التفكير بدون استخدام المحسوسات – الأدوات)	٠،٣٢١	١،٣٩٤	٠،٦٩٤	٢،٠١١*
٨	أفضل المهمات العقلية والصعبة والهامة على المهمات الهامة بعض الشىء ولا تتطلب الكثير من التفكير	٠،٣٨٠	١،٢٣٧	٠،٥٨٠	٢،١٣٣*
٩	أنتهى عادة من تداول القضايا (المشكلات) حتى عندما لا تؤثر على شخصياً	٠،٣٧٢	١،٢٥٧	٠،٥٩١	٢،١٢٧*
١٠	لا أجد استمتاع فى ممارسة التفكير	٠،٥٣٣	٢،٠٤٥	٠،٩١٢	٢،٢٤٣*
١١	أفضل أن أقوم بشىء يتطلب تفكيراً قليلاً على أن أقوم بشىء يتحدى قدراتى التفكيرية	٠،٦٢٨	٢،٦٧٧	١،١٤٤	٢،٣٤٠*
١٢	أحاول توقع وتجنب المواقف التى يكون لى فيها فرصة على الأرجح لأفكر بعمق فى شىء ما	٠،٣٥٤	١،٣٧٨	٠،٦٦٩	٢،٠٥٩*
١٣	أفكر فقط بأقصى قدر عندما أضطر إلى ذلك	٠،٣٠٠	١،٣٧٨	٠،٧٠٣	١،٩٦٠*
١٤	أفضل أن أفكر فى مشروعات يومية صغيرة على أن أفكر فى مشروعات طويلة المدى	٠،٤٠٨	٣،١٣٠	١،٤٧٧	٢،١١٩*
١٥	أحب المهام التى تتطلب القليل من التفكير والتى قمت بتعلمها فى وقت سابق	٠،٥٩٨	٢،٩٩٦	١،٢٨٨	٢،٣٢٧*
١٦	تعلم طرق جديدة فى التفكير لا يثيرنى كثيراً جداً	٠،٤٨٩	٢،٠٥٢	٠،٩٠٥	٢،٢٦٨*

م	البنود	الوزن الانحداري المعياري (التشبع)	الوزن الانحداري اللامعياري	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة
١٧	أشعر بالراحة بدلاً من الرضا بعد الانتهاء من مهمة تتطلب الكثير من الجهد العقلي	٠،٣٣٥	١،٠٠٠	-	-
١٨	يكفيني أن شيئاً ما جعل المهمة تنفذ ، ولا أهتم بكيفية حدوث ذلك أو سببه	٠،٣٠٩	١،٢٧٤	٠،٦٥٠	١،٩٦٠

ملحوظة : القيم الحرجة للنسبة الحرجة (١،٩٦ ، ٢،٥٨ ، ٣،٢٤) دالة عند مستويات الدلالة الإحصائية (٠،٠٥ ، ٠،٠١ ، ٠،٠٠١) على الترتيب .

ويتضح من الجدول (٦) السابق أن جميع تقديرات الأوزان الانحدارية المعيارية (تشبعات البنود) أكبر من (٠،٣) وتتراوح بين (٠،٣٠٠) ، (٠،٧١٠) ، وجميع قيم النسبة الحرجة دالة إحصائياً ، وهذا مؤشر على صدق بنود المقياس وبهذا يكون المقياس قد حافظ على بنيته الكامنة مستقرة فى البيئة المصرية .

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

جدول (٧)

معاملات الارتباط (ر) المصححة لبنود مقياس الحاجة إلى المعرفة

م	(ر) المصحح	م	(ر) المصحح	م	(ر) المصحح	م	(ر) المصحح	م	(ر) المصحح	م	(ر) المصحح
١	٠،٤١٧	٤	٠،٥٠٥	٧	٠،٢٣٢	١٠	٠،٤٩٢	١٣	٠،٣٩١	١٦	٠،٤٧٤
٢	٠،٥٦٦	٥	٠،٤٧٩	٨	٠،٢٨٣	١١	٠،٥٤٩	١٤	٠،٣٧٢	١٧	٠،٣٤٢
٣	٠،٢٦٦	٦	٠،٤٦٦	٩	٠،٣٢٣	١٢	٠،٣٧٨	١٥	٠،٥٧٨	١٨	٠،٣٠٠

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

ثبات درجات مقياس الحاجة إلى المعرفة

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

الصورة النهائية لمقياس الحاجة إلى المعرفة

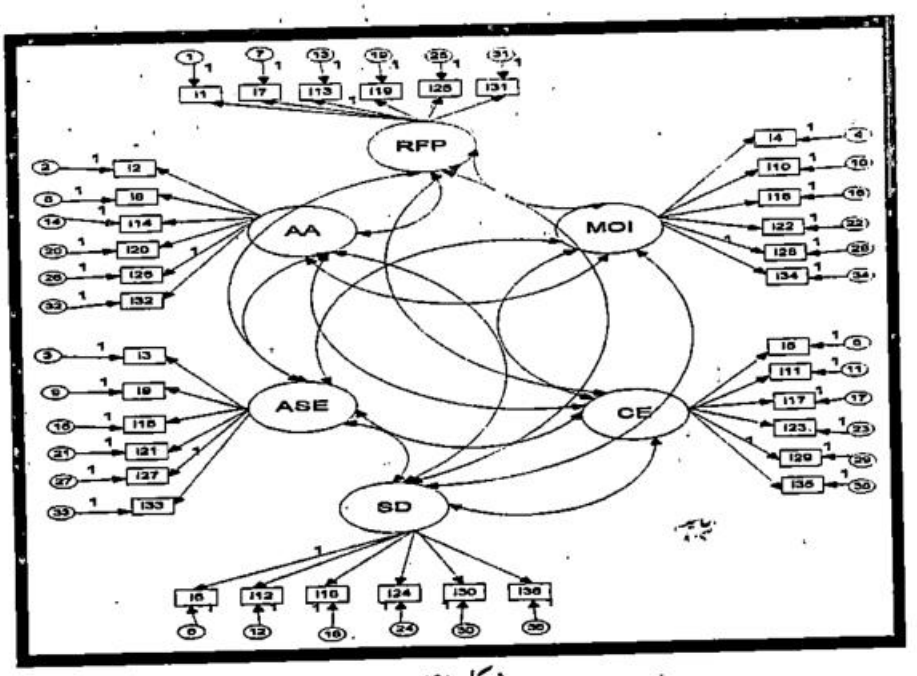
يتكون المقياس من (١٨) بنداً ، وتكون الاستجابة لهذه البنود على مقياس من نوع ليكرت خماسى التدريج ، بحيث يمثل الرقم (١) لا تنطبق على الإطلاق ، والرقم (٥) تنطبق تماماً . وتجمع الدرجات بعد إجراء تدريج عكسى للبنود المصاغة بشكل سلبى . وأقل درجة على المقياس (١٨) وأعلى درجة على المقياس (٩٠) والدرجة المتوسطة (٥٤)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

(٣) مسح التوجهات الأكاديمية (تعريب : الباحث)

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

صدق بنود مسح التوجهات الأكاديمية

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



شكل (٥)

البنية الكامنة للتوجهات الأكاديمية

والجدول الآتى يبين مؤشرات مطابقة البيانات للنموذج :

جدول (١٠)

مؤشرات جودة مطابقة البيانات لنموذج البنية الكامنة للتوجهات الأكاديمية

	χ^2	NFI	AGRFI	GFI	CFI	PNFI	PCFI	RMSEA
القيمة	٢،٠١	١،٠٠٠	١،٠٠٠	١،٠٠٠	١،٠٠٠	٠،٩٥	٠،٩٩	٠،٠٥٤
القيمة الحرجة	-	*NFI* ≥ .95	*AGFI* ≥ .95	*GFI* ≥ .95	*CFI* ≥ .95	*PNFI* ≥ .95	*PCFI* ≥ .95	*RMSEA* ≤ .05

يتبين من الجدول (١٠) السابق أن قيمة χ^2 التى تساوى (٢،٠١٤) بدرجة حرية (٥٨٠) ، وقيم المؤشرات (PCFI, PNFI, CFI, IFI, GFI, AGRFI, NFI) والتى جميعها لا تقل عن (٠،٩٥) ، وقيمة المؤشر (RMSEA) القريبة من (٠،٠٥) تدل على جودة مطابقة البيانات للنموذج .

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

جدول (١١)

تقديرات الأوزان الانحدارية المعيارية واللامعيارية

والخطأ المعيارى والنسبة الحرجة لبنود مسح التوجهات الأكاديمية

م	العبارات	البعد	الوزن الانحدارى (المعيارى)	الوزن الانحدارى اللامعيارى	الخطأ المعيارى	النسبة الحرجة
١	أحب أن أبحث فى مكتبة الكلية عن الكتب التى تثير اهتمامى حتى ولو لم أكن أعمل فى أحد تكليفات مقرر ما	RFP	٠،٣٨٧	٠،٦٧٣	٠،١٦١	٤،١٤٠***
٢	لا أحضر المحاضرة إذا اعتقدت أن محتواها خارج سياق الامتحان	AA	٠،٣٠٠	١،٢٩٤	٠،٥١٠	٢،٥٣٩**
٣	أتساءل أحياناً إذا ما كنت طالباً جامعياً حقيقياً	ASE	٠،٣٧٣	١،٠٧٥	٠،٤٦١	٢،٣٣٢*
٤	يستمتع بعض أعضاء هيئة التدريس بإعطاء الطلاب درجات منخفضة	MI	٠،٥٥١	٠،٧٥١	٠،١٥٨	٤،٧٦٦***
٥	من المهم أن نتعلم عن ثقافات الآخرين وأساليب حياتهم	CE	٠،٣١٨	٠،٥٥٤	٠،٢٦٠	٢،١٣١*
٦	وظيفة عضو هيئة التدريس أن يضع التعليمات الخاصة بالمقرر ، ووظيفة الطالب أن يتبع هذه التعليمات	SD	٠،٣١٣	٠،٦٧١	٠،٣٤١	١،٩٧٠
٧	القراءة هى واحدة من الهوايات المفضلة	RFP	٠،٧٠٨	١،٠٠٠	–	–
٨	فى مقررات "النجاح – الفشل" ((المقررات الصعبة جداً)) ، أحاول بذل جهداً كافياً لتجنب الفشل	AA	٠،٣١٣	-٠،٤٩٣	٠،٢٤٣	٢،٠٣١*
٩	فى أى وقت إن كنت حقاً فى حاجة إلى الحصول على درجة جيدة فى الامتحان ، أستطيع الحصول عليه	ASE	٠،٣٦٤	٠،٣٥٥	٠،١٠٨	٣،٢٨٧***
١٠	يبدو أن أعضاء هيئة التدريس فى بعض الأحيان يضعون أسئلة الامتحان خارج المقرر	MI	٠،٣٤٨	٠،٥٢٢	٠،١٥٧	٣،٣٢٢***
١١	أنا شخص مبتكر جداً	CE	٠،٥٤٥	١،٦٧٩	٠،٥٧٣	٢،٩٢٩**
١٢	أنا أفضل بكثير الأسئلة الواقعية الواضحة عن الأسئلة المجردة والتصورية (المفاهيمية)	SD	٠،٤٦٦	١،٠٠٠	–	–
١٣	الكتب الوحيدة التى أشتريها فى أى وقت مضى هى للمقررات التى أدرسها	RFP	٠،٥٩١	١،٠٠٠	–	–

م	العبارات	البعد	الوزن الانحداري (المعياري)	الوزن الانحداري اللامعياري	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة
١٤	هدفي هو الحصول على أفضل درجة أستطيع الحصول عليها بدون بذل الكثير من الجهد في العمل (حضور المحاضرات ، المذاكرة ، .... إلخ)	AA	٠،٣٢٤	٠،٨٢٤	٠،٤١٥	١،٩٨٦*
١٥	أحياناً أشعر أنني أجهل كيفية الحصول على درجات جيدة	ASE	٠،٥٣٦	٠،٩٤٨	٠،١٩٠	٥،٠٠٢***
١٦	إذا عمل الطالب بجد ولم ينجح ، فإنه ربما يكون خطأ عضو هيئة التدريس	MI	٠،٣٨٥	٠،٥١٥	٠،١٤٢	٣،٦٢٤***
١٧	تعلم الأشياء الجديدة يكون مثير	CE	٠،٣٣٨	٠،٦١٠	٠،٣٠٠	٢،٠٣٤*
١٨	يجب أن يكون مكان المذاكرة هادئاً تماماً	SD	٠،٤٦٨	٠،٩٤٦	٠،٢٧٠	٣،٥٠٥***
١٩	أقرأ أحياناً قراءة اختيارية (حرة) على الرغم من أنني أعلم أنها لن تؤثر في درجاتي	RFP	٠،٣٠٠	٠،٤٦٠	٠،١٥٠	٣،٠٧١***
٢٠	أضع خطة لمذاكرتي مقدماً ، وأتمسك بهذه الخطة إلى حد كبير	AA	٠،٣١٣	٠،٨٢٣	٠،٤٠١	٢،٠٥٢*
٢١	قلق الامتحان يقلل من درجاتي كثيراً	ASE	٠،٤٢٠	٠،٧٤٥	٠،١٨٢	٤،٠٨٧***
٢٢	يكلف المحاضرون (أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم) الطلاب بأعمال كثيرة جداً	MI	٠،٤٥٣	٠،٦١٧	٠،١٤٩	٤،١٣٦***
٢٣	أنا أفضل كثيراً التكليفات التي تتيح لي المجال لأفكاري الإبداعية الخاصة بدلاً من التكليفات التي يفترض في الجميع أداء نفس الشيء إلى حد كبير	CE	٠،٧١٧	٢،٧٥٠	٠،٨٩٣	٣،٠٨١***
٢٤	تزودني الدرجات بهدف مثالي أسعى للعمل من أجله	SD	٠،٣٣١	٠،٦١٧	٠،٢٢٠	٢،٨٠٨***
٢٥	أنا أستمتع بقراءة الكتب في مختلف الموضوعات	RFP	٠،٧٤٦	١،٠٦٤	٠،١٣٨	٧،٧١٩***
٢٦	أميل إلى المذاكرة المتقطعة ، وليس في وتيرة منتظمة ومتسقة	AA	٠،٣٥٩	١،٣٤٥	٠،٤٦٦	٢،٨٨٦***
٢٧	أنا متميز جداً في تخمين أسئلة الامتحانات مسبقاً	ASE	٠،٣٣٩	٠،٣٧٩	٠،١٤٨	٢،٥٦١**
٢٨	ليس من العدل من أعضاء هيئة التدريس إعطاء امتحانات فجائية	MI	٠،٣١٤	٠،٢٧٧	٠،١٣٠	٢،١٢٥*
٢٩	أنا أفضل التكليفات التي يتوقع فيها من الطلاب صياغة أجوبة إبداعية وليس مجرد تلخيص عمل الآخرين	CE	٠،٨٠٦	٢،٩٦٢	٠،٩٦٠	٣،٠٨٦***
٣٠	من المهم جداً أن يقوم عضو هيئة التدريس بتوضيح كاف لما يجب على الطلاب القيام به من أجل تحقيق النجاح	SD	٠،٥٩٢	٠،٧٩٣	٠،٢٠٣	٣،٨٩٦***
٣١	أنا أحاول أن أخصص وقتاً للقراءة الخارجية (الحرة) بصرف النظر عن متطلبات العمل في المقررات	RFP	٠،٥٣١	٠،٧٨٨	٠،١٣٧	٥،٧٣٩***

م	العبارات	البعد	الوزن الانحداري المعياري (الشبع)	الوزن الانحداري اللامعياري	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة
٣٢	أحاول أن أعمل جاهداً بدرجة كافية لأحصل على الدرجة الذي أحتاجها في المقرر	AA	٠،٣٩٤	١،٠٠٠	–	–
٣٣	أنا أقلق بدرجة كبيرة بأنني قد لا أحصل على الدرجة التي أحتاجها	ASE	٠،٦٧٨	١،٠٠٠	–	–
٣٤	يكتب أعضاء هيئة التدريس في بعض الأحيان أسئلة خادعة (معقدة / صعبة) فقط لأجل تضليل (تشويش / إرباك) الطلاب	MI	٠،٦٥٤	١،٠٠٠	–	–
٣٥	أنا أفضل المحاضرات التي يتم فيها تشجع الطلاب على المشاركة بنشاط في المناقشات	CE	٠،٣٠٠	١،٠٠٠	–	–
٣٦	أنا أكره أن يحدد (يطلب) عضو هيئة التدريس بحثاً ولا يعطي إرشادات محددة وتعليمات	SD	٠،٣٠٠	٠،٦٦١	٠،٢٥٥	٢،٥٩٣**

ملحوظة : القيم الحرجة للنسبة الحرجة (١،٩٦ ، ٢،٥٨ ، ٣،٢٤) دالة عند مستويات الدلالة الإحصائية (٠،٠٥ ، ٠،٠١ ، ٠،٠٠١) على الترتيب .

الاختصارات : القراءة للحصول على المتعة Reading for Pleasure (RFP) ، التعبير الابتكاري Creative Expression (CE) ، فاعلية الذات الأكاديمية ــ اللامبالاة الأكاديمية Academic Apathy (AA) ، اعتماد البنية Structure Dependence (SD) ، نقص الثقة في أعضاء هيئة التدريس Mistrust of Instructors (MI) .

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

ثبات درجات مسح التوجهات الأكاديمية

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

داخلى مقبول .

الصورة النهائية لمسح التوجهات الأكاديمية

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

المعالجة الإحصائية

استخدمت الدراسة الحالية الأساليب الإحصائية التالية لاختبار فروض الدراسة :

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

٢. تحليل الانحدار بطريقة Stepwise .

نتائج الدراسة وتفسيرها

نتائج اختبار الفرض الأول وتفسيرها

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

جدول (١٢)

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

المتغير	المتوسط النظرى	المتوسط التجريبى	الانحراف المعيارى	الخطأ المعيارى للمتوسط	حدود الثقة للمتوسط		المستوى
					الأدنى	الأعلى	
الحاجة إلى المعرفة	٥٤	٥٦،٨	٨،٣٣	٠،٨١	٥٥،١٨٨	٥٨،٤١٢	أعلى قليلاً من المتوسط

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

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

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

نتائج اختبار الفرض الثانى وتفسيرها

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

جدول (١٣-١)

مراكز التجمعات النهائية للتوجهات الأكاديمية وأحجام عيناتها الفرعية

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

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

جدول (١٣-٢)

المسافات بين مراكز التجمعات النهائية للتوجهات الأكاديمية

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

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

جدول (١٣-٣)

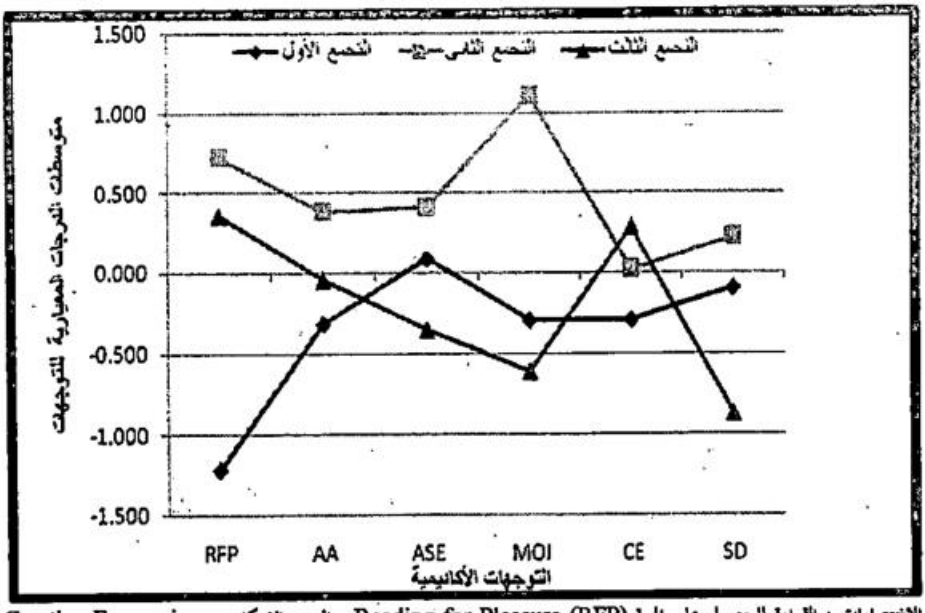
تحليل التباين أحادى الإتجاه بين التجمعات الثلاث فى التوجهات الأكاديمية*

التوجهات الأكاديمية	التجمع		الخطأ		قيمة "ف"	مستوى الدلالة
	متوسط المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	درجة الحرية		
القراءة للحصول على المتعة	٦٦١،٢٦٣	٢	٦،٨٩٦	١٠٢	٩٥،٨٨٥	٠،٠٠١
اللامبالاة الأكاديمية	٣٤،٧٧٩	٢	٨،٤٤٩	١٠٢	٤،١١٦	٠،٠٥
فاعلية الذات الأكاديمية	٤٥،٦٨٦	٢	٧،٧٤٧	١٠٢	٥،٨٩٧	٠،٠١
نقص الثقة فى المعلمين	٣٨١،٩٥٣	٢	٦،٧٥٦	١٠٢	٥٦،٥٣٨	٠،٠٠١
التعبير الابتكارى	١٧،٦٧١	٢	٤،٠٢٢	١٠٢	٤،٣٩٤	٠،٠٥
اعتماد البنية	١٧،٣٩٨	٢	٣،٩٧٣	١٠٢	٤،٣٧٩	٠،٠٥

ملحوظة : قيم اختبار ف(٢ ، ١٠٢) الحرجة عند مستويات الدلالة الإحصائية (٠،٠٥ ، ٠،٠١) هى (٣،٠٩ ، ٤،٨٤) على الترتيب .

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

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



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

شكل (٦)

بروفيلات التجمعات الثلاث فى التوجهات الأكاديمية

ويمكن وصف بروفيلات التجمعات الثلاثة الممثلة فى الشكل (٦) السابق كما يلى :

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

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

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

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

ويعنى ارتفاع التوجهات الأكاديمية السالبة (اللامبالاة الأكاديمية ، نقص الثقة فى أعضاء هيئة التدريس ، اعتماد البنية) أن هؤلاء الطلاب–المعلمين يبذلون الحد الأدنى من الجهد للحصول على الدرجات ويتميزون بالتوجه المرتفع نحو الدرجات والتوجه المنخفض نحو التعلم ويميلون إلى التفكير بشكل ملموس ولديهم مهارات استذكار ضعيفة وعادة يخبرون قلق الاختبار ويتميزون بأنهم لايهتمون بالعمل فى المقرر الدراسى وأكثر اهتماماً بإظهار النجاح الأكاديمى أكثر من تعلم شىء ما . ويعتقدون أن معلميهم مخادعون عندما يتعلق الأمر بالتقييم وتعيين الدرجات ويميلون لعزو فشلهم الأكاديمى لمعلميهم وليس لأنفسهم حيث يوجهون اللوم إلى أعضاء هيئة التدريس لفشلهم بدلاً من اللوم الذاتى لأنفسهم ويعتقدون بأن معلميهم غير مهتمين بالضغوط التى يخبرونها . وهؤلاء الطلاب يحتاجون فى بيئة التعليم والتعلم إلى إيضاح إضافى لتنفيذ التكليفات ويحتاجون إلى توجيه على مدار الفصل الدراسى بأكمله حيث يتميزون

بحاجة قوية ومفرطة إلى الوضوح والتفاصيل ولا يتسامحون مع الغموض ولديهم حاجة قوية لطلب المساعدة ويعتمدون على التوجيهات الخارجية بشأن التكليفات الأكاديمية ويفضلون البنية على الغموض من خلال المعرفة بالضبط بما هو متوقع منهم فى الفصل ويميلون إلى الشك الذاتى فى قدراتهم . ويعنى ارتفاع التوجهات الأكاديمية الموجبة (القراءة للحصول على المتعة ، فاعلية الذات الأكاديمية) أن هؤلاء الطلاب–المعلمين يستمتعون بقراءة أدبيات متنوعة لأغراض لا تتصل بالحصول على رجات أكاديمية ويثمنون التحصيل الذى يستند إلى جهدهم ويتميزون بالتفتح على الخبرة وبالدافعية الداخلية . ويثقون فى أنهم سوف يحققون أهدافهم الأكاديمية ولا يستسلمون للشك الذاتى وقادرين على التغلب على الفشل والعقبات ولديهم مستويات منخفضة من الشك الذاتى ، ويضعون عادة أهداف إنجاز ويشعرون بالاطمئنان فى تحقيق أهدافهم الأكاديمية ولايتشتتون بالخوف من الفشل . أما المستوى المتوسط فى توجه التعبير الابتكارى فيشير إلى أن هؤلاء الطلاب يستمتعون بقدر متوسط بالتعبير الابتكارى ولديهم دافعية داخلية متوسطة ولديهم رغبة متوسطة فى التفتح على الخبرة ويفضلون بدرجة متوسطة التعيينات التى تسمح لهم بالتعبير عن الفردية ويشاركون بقدر متوسط فى المناقشات الصفية .

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

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

التكليفات ولا يحتاجون إلى توجيه على مدار الفصل الدراسى بأكمله . ويعنى ارتفاع التوجهات الأكاديمية الموجبة (القراءة للحصول على المتعة ، التعبير الابتكارى) أن هؤلاء الطلاب–المعلمين يستمتعون بقراءة أدبيات متنوعة لأغراض لا تتصل بالحصول على درجات أكاديمية ويثمنون التحصيل الذى يستند إلى جهدهم ويتميزون بالتفتح على الخبرة وبالدافعية الداخلية ويستمتعون بالتعبير الابتكارى ويفضلون التعيينات التى تسمح لهم بالتعبير عن الفردية ويشاركون بنشاط فى المناقشات الصفية ويتمتعون بالتعلم لأجل التعلم . أما انخفاض توجه فاعلية الذات الأكاديمية فيشير إلى أن هؤلاء الطلاب لا يثقون فى قدرتهم على تحقيق أهدافهم الأكاديمية ويستسلمون للشك الذاتى ولا يستطيعون التغلب على الفشل ولديهم مستويات مرتفعة من الشك الذاتى ولا يشعرون بالاطمئنان فى تحقيق أهدافهم الأكاديمية ويتشتتون بالخوف من الفشل .

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

نتائج اختبار الفرض الثالث وتفسيرها

ينص الفرض الثالث على "لا يمكن تمييز الأنماط المختلفة لتوجهات تعلم التدريس لدى الطلاب–المعلمين بالفرقة الرابعة (تعليم عام) بكلية التربية بقنا" ، ولاختبار هذا الفرض قام الباحث باتباع نفس الخطوات المتبعة فى اختبار الفرض الثانى ، وكانت النتائج كما يلى :

جدول (١٤-١)

مراكز التجمعات النهائية لتوجهات تعلم التدريس وأحجام عيناتها الفرعية

التجمعات / توجهات تعلم التدريس	التجمع الأول		التجمع الثانى		التجمع الثالث		التجمع الرابع	
	المركز	حجم العينة	المركز	حجم العينة	المركز	حجم العينة	المركز	حجم العينة
تطوير إطار مرجعى	٣٥،١٩	١٦	٣٤،٥٠	٣٢	٣٧،٣٦	٢٥	٣٧،٩٧	٣٢
الربط النشط للنظرية بالتطبيق	٢٠،٥٦		١٨،٦٣		٢٠،٠٤		٢١،٩١	
الاستخدام الواسع للمرشد	٢٠،٣٨		٢٤،٦٣		٢٣،٩٦		٢٦،٤٧	
المناقشة	١١،١٣		١٨،٦٣		١٣،٢٠		٢١،٨٤	
إعادة تنشيط ربط النظرية بالتطبيق	١٦،١٣		١٨،٢٥		٢٠،٦٠		٢٠،٠٩	
التقويم الموجه نحو التلميذ	١٣،٨١		١٢،٨٤		١٣،٦٤		١٤،٥٩	
الإنهماك	١٥،٣٨		١٦،٠٦		١٨،٦٠		١٦،٠٦	
الاحجام	١٠،٥٠		١٠،٢٥		١٠،٦٤		١١،٠٦	

يتضح من الجدول (١٤-١) السابق أنه يمكن تمييز أربعة تجمعات لتوجهات تعلم التدريس لدى الطلاب-المعلمين بالفرقة الرابعة (تعليم عام) بكلية التربية بقنا وقد بلغت أحجام العينات الفرعية للتجمعات (١٦ ، ٣٢ ، ٢٥ ، ٣٢) بنسبة (١٥،٢٤%، ٣٠،٤٨% ، ٢٣،٨% ، ٣٠،٤٨%) من عينة الدراسة الأساسية ويأتى التجمعين الثانى والرابع كأكبر التجمعات من حيث حجم العينة ويليهما التجمع الثالث ويليه التجمع الأول . وفيما يلى المسافات بين مراكز التجمعات النهائية كما بالجدول التالى

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

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

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

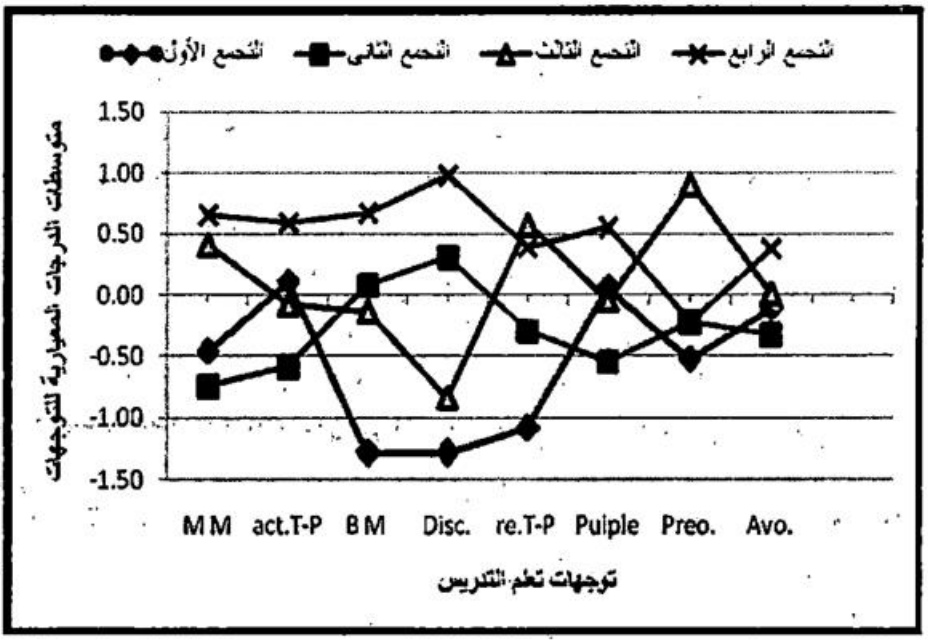
جدول (١٤-٣)

تحليل التباين أحادى الاتجاه بين التجمعات الأربعة فى توجهات تعلم التدريس

توجهات تعلم التدريس	التجمعات		الخطأ		قيمة "ف"	مستوى الدلالة
	متوسط المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	درجة الحرية		
تطوير إطار مرجعى	٨٠،١٦٤	٣	٣،٩٧٢	١٠١	٢٠،١٨٢	٠،٠٠١
الربط النشط للنظرية بالتطبيق	٥٨،٣١٤	٣	٦،٦٢٨	١٠١	٩،٢١٥	٠،٠٠١
الاستخدام الواسع للمرشد	١٣٤،١٩٤	٣	٦،٠٤١	١٠١	٢٢،٢١٣	٠،٠٠١
المناقشة	٥٨١،٨١٥	٣	٥،٩١٦	١٠١	٩٨،٣٥٤	٠،٠٠١
إعادة تنشيط ربط النظرية بالتطبيق	٨٤،٠٩٨	٣	٤،٩٩٥	١٠١	١٦،٨٣٧	٠،٠٠١
التقويم الموجه نحو التلميذ	١٦،٤٣١	٣	٢،١٤٠	١٠١	٧،٦٧٨	٠،٠٠١
الإنهماك	٤٧،٤٤٩	٣	٣،٧٩٧	١٠١	١٢،٤٩٦	٠،٠٠١
الاحجام	٣،٦٢٦	٣	١،٢٨٤	١٠١	٢،٨٢٥	٠،٠٥

ملحوظة : قيم اختبار ف(٣،١٠١) الحرجة عند مستويات الدلالة الإحصائية (٠،٠٥ ، ٠،٠١) هى (٢،٧٠ ، ٣،٩٨) على الترتيب .

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



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

شكل (٧)

بروفيلات التجمعات الأربعة فى توجهات تعلم التدريس

ويمكن وصف بروفيلات التجمعات الأربعة الممثلة فى الشكل (٧) السابق كما يلى :

التجمع الأول : يتميز الطلاب–المعلمون الذين ينتمون لهذا التجمع بأن أدائهم أقل من المتوسط (منخفضين) على المقياس الفرعى لمكون النماذج العقلية فى تعلم التدريس ، وعلى ثلاثة من المقاييس الفرعية لمكون أنشطة التعلم فى تعلم التدريس (الاستخدام الواسع المسبق للمرشد ، المناقشة ، إعادة تنشيط ربط النظرية بالتطبيق) ، وعلى المقياسين الفرعيين لمكون تنظيم الوجدان فى تعلم التدريس (الانهماك ، التجنب) . ويظهرون أداءً متوسطاً على مقياس فرعى واحد من المقاييس الفرعية لأنشطة التعلم فى تعلم التدريس (التقويم الموجه نحو التلميذ) ، ويظهرون أداءً فوق المتوسط على مقياس فرعى واحد من المقاييس الفرعية لأنشطة التعلم فى التدريس (الربط النشط للنظرية بالتطبيق) ، ويطلق الباحث على هذا النمط أو التجمع مسمى التوجه نحو إعادة الانتاج المغلق أو المقيد Closed Reproduction Oriented

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

<u>التجمع الثانى</u> : يتميز الطلاب–المعلمون الذين ينتمون لهذا التجمع بأن أدائهم أقل من المتوسط (منخفضين) على المقياس الفرعى لمكون النماذج العقلية فى تعلم التدريس ، وعلى ثلاثة من المقاييس الفرعية لمكون أنشطة التعلم فى تعلم التدريس (الربط النشط للنظرية بالتطبيق ، إعادة تنشيط ربط النظرية بالتطبيق ، التقويم الموجه نحو التلميذ) ، وعلى المقياسين الفرعيين لمكون تنظيم الوجدان فى تعلم التدريس (الانهماك ، التجنب) ، ويظهرون أداء متوسطاً على أحد المقاييس الفرعية لأنشطة التعلم فى تعلم التدريس (الاستخدام الواسع المسبق للمرشد) ، ويظهرون أداء فوق المتوسط (مرتفعين) على أحد المقاييس الفرعية لأنشطة التعلم فى تعلم التدريس (المناقشة) ، ويطلق الباحث على هذا النمط أو التجمع مسمى التوجه نحو البقاء Survived .

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

<u>التجمع الثالث</u> : يتميز الطلاب–المعلمون الذين ينتمون لهذا التجمع بأن أدائهم فوق المتوسط (مرتفعين) على المقياس الفرعى لمكون النماذج العقلية فى تعلم التدريس ، وعلى المقياس الفرعى إعادة تنشيط ربط النظرية بالتطبيق من مكون أنشطة التعلم فى تعلم التدريس ، وعلى المقياس الفرعى (الانهماك) من مكون تنظيم الوجدان فى تعلم التدريس ، وأداؤهم يقترب بشدة من المتوسط على ثلاثة من المقاييس الفرعية من مكون أنشطة التعلم فى تعلم التدريس (الربط النشط للنظرية بالتطبيق ، الاستخدام الواسع المسبق للمرشد، التقويم الموجه نحو التلميذ) ، وأداؤهم أقل من المتوسط على المقياس الفرعى (المناقشة) من مكون أنشطة التعلم فى تعلم التدريس ، وعلى المقياس الفرعى (التجنب) من مكون تنظيم الوجدان فى تعلم

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

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

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

مسمى التوجه نحو المعنى المفتوح Open Meaning Oriented .

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

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

نتائج اختبار الفرض الرابع وتفسيرها

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

تحليل الانحدار المتدرج ، وكانت النتيجة كما يلى :

جدول (١٥-١)

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

النموذج	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة	حجم التأثير f^2
الانحدار	١٥٤٠،٢٧٦	٣	٥١٣،٤٢٥	٩،١٤٢	٠،٠١	٠،٢٧
البواقى	٥٦٧٢،٥٢٤	١٠١	٥٦،١٦٤			
الكلى	٧٢١٢،٨٠٠	١٠٤				

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

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

جدول (١٥-٢)

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

النموذج	r Partial	R^2	المعاملات غير المعيارية B	المعاملات غير المعيارية Std. Error	المعاملات المعيارية β	ت	مستوى الدلالة
الثابت	-	٠،٢١٤	٢٨،٨٣٠	١١،٣١٩	-	٢،٥٤٧	٠،٠١
المناقشة	٠،٣١٩		٠،٥٢٨	٠،١٥٦	٠،٣٠١	٣،٣٧٩	٠،٠٠١
النماذج العقلية	٠،٢٩٧		٠،٩٤٩	٠،٣٠٣	٠،٢٨٣	٣،١٣٠	٠،٠٠١
إعادة تنشيط ربط النظرية بالتطبيق	-٠،٢٧٤		-٠،٧٧٠	٠،٢٦٩	-٠،٢٥٩	-٢،٨٦٧	٠،٠١

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

بالتطبيق يفسرون معاً (٢١،٤ %) من التباين الكلى فى الحاجة إلى المعرفة ، ومعادلة الانحدار هى :

الحاجة إلى المعرفة = ٢٨،٨٣ + (٠،٥٢٨) × المناقشة + (٠،٩٤٩) × النماذج العقلية – (٠،٧٧) × إعادة تنشيط ربط النظرية بالتطبيق

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

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

نتائج اختبار الفرض الخامس وتفسيرها

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

جدول (١٦-١)

نموذج الانحدار للتوجهات الأكاديمية والحاجة إلى المعرفة لدى الطلاب-المعلمين

النموذج	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة	حجم التأثير f^2
الانحدار	٢٩٨٠،٢٤٢	٣	٩٩٣،٤١٤	٢٣،٧٠٥	٠،٠٠١	٠،٧٠
البواقي	٤٢٣٢،٥٥٨	١٠١	٤١،٩٠٧			
الكلي	٧٢١٢،٨٠٠	١٠٤				

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

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

جدول (١٦-٢)

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

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

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

(٠،١٦٤) فى الحاجة إلى المعرفة ويسهم هذا التوجه وحده فى تفسير (٤،١٦ %) من التغيرات الحادثة فى الحاجة إلى المعرفة لدى الطلاب–المعلمين ، كما أن توجه التعبير الابتكارى وتوجه نقص الثقة فى أعضاء هيئة التدريس وتوجه اللامبالاة الأكاديمية يفسرون معاً (٤١،٣ %) من التباين الكلى فى الحاجة إلى المعرفة ، ومعادلة الانحدار هى :

الحاجة إلى المعرفة = ٢،٣٤ + (١،٦٠٣) × التعبير الابتكارى + (٠،٦١٤) × نقص الثقة فى أعضاء هيئة التدريس + (٠،٤٥٦) × اللامبالاة الأكاديمية

ويعد تبعاً لمعادلة الانحدار السابقة أن التعبير الابتكارى أفضل منبئ من التوجهات الأكاديمية لدى الطلاب–المعلمين ، أما ثانى أفضل منبئ فهو نقص الثقة فى أعضاء هيئة التدريس ، والمنبىء الثالث والأخير هو اللامبالاة الأكاديمية ، وتشير معادلة الانحدار إلى التأثير الموجب للمتغيرات الثلاثة فى الحاجة إلى المعرفة لدى الطالب–المعلم .

ويمكن تفسير معادلة الانحدار السابقة بأن توجه التعبير الابتكارى يتطلب أداءً عقلياً يغلب عليه بذل الجهد العقلى والمثابرة والاستمتاع والرغبة فى تحسين الأداء من خلال توافر دافعية داخلية مرتفعة وهذا يؤثر منطقياً وبشكل إيجابى على مساعى الفرد المعرفية للانشغال بجهد عقلى مثمر (الحاجة إلى المعرفة) ، كما أن المستوى المنخفض من نقص الثقة فى أعضاء هيئة التدريس يشير إلى العزو الداخلى للفشل وارتفاع مستوى اللوم الذاتى وانخفاض التوجه نحو الدرجات وارتفاع التوجه نحو التعلم والمبادرة فى متابعة المهام الأكاديمية والانشغال بها وجدانياً ومعرفياً وسلوكياً وهذا يؤثر إيجابياً على مستوى الحاجة إلى المعرفة ، أما المستوى المنخفض فى اللامبالاة الأكاديمية فيشير إلى الاستعداد المرتفع لبذل الجهد وارتفاع الاهتمام بالعمل فى المقررات الدراسية والتوجه نحو التعلم وليس الدرجات وهذا يؤثر إيجابياً على مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى الطالب–المعلم .

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

توصيات الدراسة

فى ضوء النتائج التى تم استخلاصها فى الدراسة الحالية يمكن تقديم التوصيات التالية :

أولاً : توصيات خاصة بسياسة القبول بكليات التربية

١. إلغاء اختبار القبول أو ما يسمى بالاختبار الشخصى الذى يطبق بشكل روتينى حالياً فى الكثير من كليات التربية فى مصر .

٢. وضع بطارية اختبارات على المستوى القومى لقياس مجموعة من المتغيرات النفسية والتربوية تضمن الحصول على طلاب لديهم الاستعداد الكافى الذى يمكنهم من الانخراط بفاعلية فى أثناء الإعداد قبل الخدمة إذ أن كليات التربية ليست أقل من كليات التربية النوعية وكليات التربية الرياضية التى تطبق اختبارات شبه صارمة لانتقاء طلابها .

ثانياً : توصيات خاصة ببناء مناهج إعداد الطالب–المعلم وعمليتى التدريس والتقويم

١. تعديل مناهج إعداد الطالب–المعلم بما يسمح للطالب بخوض ممارسات تدريسية ميدانية موسعة بالإضافة إلى أنشطة داعمة أخرى خلال دراسة المقررات المختلفة ، ويؤكد Donche and Van Petegem (2007b) على هذا المقترح ويعتبره بمثابة رافعة تحريك Lever for Motioning المتعلمين ذوى توجه البقاء لتغيير توجههم فى تعلم التدريس .

٢. استخدام استراتيجيات تدريس تشبع الحاجة إلى المعرفة لدى الطلاب عن طريق تزويدهم بالمعرفة والمزيد من الخبرات ، وتوجيه اهتمام الطلاب لأهمية الاحتفاظ بالمعرفة التى يتم الحصول عليها وتطويرها من خلال تبنى نهج التعلم المستمر .

٣. اتساق استراتيجيات التدريس المستخدمة مع التوجهات الأكاديمية للطلاب ومع توجهاتهم لتعلم التدريس .

٤. تشجيع التوجهات الأكاديمية الموجبة (القراءة للحصول على المتعة ، فاعلية الذات الأكاديمية ، التعبير الابتكارى) ، وتقديم الرعاية للطلاب ذوى التوجهات الأكاديمية السالبة (فقد الثقة فى المعلمين ، اللامبالاة الأكاديمية ، اعتماد البنية) .

٥. أن تعبر أسئلة الامتحانات عن المستويات المختلفة للحاجة إلى المعرفة لدى الطلاب–المعلمين .

٦. قياس التغير فى توجهات تعلم التدريس لدى الطلاب–المعلمين فى بداية ونهاية الفصل الدراسى وفى نهاية العام واستخدام النتائج كتغذية راجعة لتحسين التربية العملية بما يعزز أداءات الطلاب فى المواقف التدريسية .

٧. تفعيل الساعات المكتبية وساعات الريادة والإرشاد (خطة معلنة للإرشاد) للعناية بالتوجهات الأكاديمية وتقديم العون لنمو عملية تعلم التدريس وإشباع الحاجة إلى المعرفة .

٨. إعادة النظر فى منظومة التربية العملية من حيث المدة الزمنية والقائمين عليها وتقييمها وتقييم الطالب–المعلم مثل وضع معايير للمشرف .

البحوث المقترحة

١. المكونات العاملية للتوجهات الأكاديمية لدى عينة من المتفوقين أكاديمياً وغير المتفوقين من الطلاب–المعلمين .

٢. المكونات العاملية لتوجهات تعلم التدريس لدى عينة من المتفوقين أكاديمياً وغير المتفوقين من الطلاب–المعلمين.

٣. البناء العاملى للتوجهات الأكاديمية وتوجهات تعلم التدريس لدى طلاب كلية التربية .

٤. دراسة مقارنة للتوجهات الأكاديمية بين عينة من طلاب الكليات النظرية والكليات العملية .

٥. بروفيلات التوجهات الأكاديمية لدى عينة من الطلاب–المعلمين (تعليم عام – تعليم أساسى – طفولة) .

٦. بروفيلات توجهات تعلم التدريس لدى عينة من الطلاب–المعلمين (تعليم عام – تعليم أساسى – طفولة) .

٧. برنامج مقترح لتحسين التوجهات الأكاديمية السالبة لدى الطلاب–المعلمين .

٨. النمذجة البنائية لتوجهات تعلم التدريس والتوجهات الأكاديمية والحاجة إلى المعرفة لدى الطلاب–المعلمين باستخدام نموذج بنائى اعتبارى أحادى الاتجاه أو تبادلى Non-Rescursive Model .

المراجع

١– إبراهيم إبراهيم أحمد (٢٠١٠) . استراتيجيات الدراسة والتعلم والتوجهات الأكاديمية وعلاقتها ببعض خصائص طلاب كلية التربية النوعية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢٠ (٦٧)، ٥٩ – ١١٣ .

٢– حسين عليوى سيد (٢٠٠٩). *الحاجة إلى المعرفة وعلاقتها بالرضا عن الحياة لدى تدريسى الجامعة* (رسالة ماجستير غير منشورة) . كلية التربية ، الجامعة المستنصرية ، العراق.

٣– سهام عويى زايد سدخان (٢٠١٢) . *عادات الاستذكار وعلاقتها بالحاجة إلى المعرفة والتحصيل*

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

٤- عبد الكريم جرادات، نصر العلي (٢٠١٠). الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات لدى الطلبة الجامعيين: دراسة استكشافية. *المجلة الأردنية فى العلوم التربوية* ، ٦ (٤) ، ٣١٩ – ٣٣١ .

٥- عبد الناصر السيد عامر (٢٠٠٤) . أداء مؤشرات حسن المطابقة لتقويم نموذج المعادلة البنائية . *المجلة المصرية للدراسات النفسية* ، ١٤(٤٥) ، ١٠٥ – ١٥٧ .

٦- فادية محروس جورجيس (٢٠٠٦) . دراسة مقارنة فى الحاجة إلى المعرفة بين طلاب السنتين الدراسيتين الرابعة والأولى فى كلية التربية الرياضية بجامعة الموصل . *مجلة الرافدين للعلوم الرياضية* ، ١٣(٤٣) ، ٢٥– ٤٣ .

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

٨- فراس أحمد الحمورى ، أحمد سعيد أبو مخ (٢٠١١) . الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفى لدى طلبة البكالوريوس فى جامعة اليرموك ، ٢٥ (٦) ، ١٤٦٣ – ١٤٨٨ .

٩- نبيل محمد زايد (٢٠٠٨) . علاقة المعرفة المتصلة والمنفصلة بالحاجة إلى المعرفة والجنس والصف والتخصص لدى طلبة كلية التربية . *المجلة المصرية للدراسات النفسية* ، ١٨ (٦١) ، ٤١٧ – ٤٦٧ .

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

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

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

13-Cacioppo, J. T., & Petty, R. E. (1982). The Need for Cognition. ***Journal of Personality Assessment***, 42(1), 116-131.

14-Cacioppo, J. T., Petty, R. E., Feinstein, J. A., & Jarvis, W. B. G. (1996). Dispositional Differences in Cognitive Motivation: The Life and Times of Individuals Varying in Need for Cognition. ***Psychological Bulletin***, 119, 197-253.

15-Cacioppo, J. T., Petty, R. E., & Kao, C. F. (1984). The Efficient Assessment of Need for Cognition. ***Journal of Personality Assessment***, 48(3), 306-307.

16-Cohen, J. (1988). ***Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*** (2nd ed.). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

17-Coutinho, S. A. (2006). The Relationship between the Need for Cognition, Metacognition, and Intellectual Task Performance. ***Educational Research and Review***. 1(5), 162-164.

18-Coutinho, S. A., & Woolery, L. M. (2004). The Need for Cognition and Life Satisfaction among College students. ***College Student Journal***, 38(2), 203-206.

19-Curseu, P. L. (2011). Need for Cognition and Active Information Search in Small Student Groups. ***Learning and Individual Differences***, 21(4), 415-418.

20-Davidson, W. B., & Beck, H. P. (2006). Using the Survey of Academic Orientations to Predict Undergraduates' Stress Levels. ***NACADA Journal***, 26(2), 13-20.

21-Davidson, W. B., & Beck, H. P. (2007). Survey of Academic Orientations Scores and Persistence in College Freshmen. ***Journal of College Student Retention***, 8(3), 297-305.

22-Davidson, W. B., Beck, H. P., & Milligan, M. (2009). The College Persistence Questionnaire: Development and Validation of an Instrument that Predicts Student

Attrition. ***Journal of College Student Development***, 50(4), 373-390.

23-Davidson, W. B., Beck, H. P., & Silver, N. C. (1999). Development and Validation of Scores on a Measure of Six Academic Orientations in College Students. ***Educational and Psychological Measurement***, 59, 678-693.

24-Davidson, W. B., Bromfield, J. M., & Beck H. P. (2007). Beneficial Academic Orientations and Self-Actualization among College Students. ***Psychological Reports***, 100, 604-612.

25-Day, E. A., Espejo, J., Kowollik, V., Boatman, P. R., & McEntire, L. E. (2007). Modeling the Links between Need for Cognition and the Acquisition of a Complex Skill. ***Personality and Individual Differences***, 42 (2), 201-212.

26-Dickhäuser, O., & Reinhard, M.-A. (2009). How Need for Cognition Affects the Formation of Performance Expectancies at School. ***Social Psychology of Education***, 12(3), 385-395.

27-Donche, V., Van Petegem, P. (2004). ***Exploring Orientations to Learning to Teach of Preservice Teachers and Teacher Educators***. Revised Paper Presented on British Educational Research Association Annual Conference, University of Manchester, 16-18 September.

28-Donche, V., Van Petegem, P. (2005). Assessing Preservice Teachers' Orientations to Learning to Teach and Preferences for Learning Environments. ***Scientia Paedagogica Experimentalis***, 42(1), 27-52.

29-Donche, V., Van Petegem, P. (2007a). ***Assessing Teachers' Beliefs and Practices in Teacher Eucation***. Revised Paper Presented at the EARLI 12th Biennial Conference, University of Szeged, Budapest, Hingary, August 28 - Septemper 1.

30-Donche, V., Van Petegem, P. (2007b). ***Developing Student Teacher Learning: A Longitudinal Study***. Paper Presented at the EARLI 12th Biennial Conference, University of Szeged, Budapest, Hingary, August 28 - Septemper 1.

31-Donche, V., Van Petegem, P. (2011). Teacher Educators' Concptions of Learning to Teach and Related Teaching Strategies. ***Research Papers in Education***, 26(2), 207-222.

32-Elias, S. M., & Loomis, R. J. (2002). Utilizing Need for Cognition and Perceived Self-Efficacy to Predict Academic Performance. ***Journal of Applied Social Psychology***, 32(8), 1687-1702.

33-Endedijk, M. D. (2010). ***Student Teachers' Self-Regulated Learning*** (Unpublished Doctoral Dissertation). Utrecht University.

34-Endedijk, M. D., Vermunt, J. D., Verloop, N., & Brekelmans, M. (2012). The Nature of Student Teachers' Regulation of Learning in Teacher Education, ***British Journal of Educational Psychology***, 82(3), 469–491.

35-Feiman-Nemser, S. (2008). Teacher Learning: How do Teachers Learn to Teach? In M. Cockran-Smith, S. Feiman-Nemser, J. McIntyre, & K. E. Demers (Eds.), ***Handbook of Research on Teacher Education: Enduring Questions in Changing Contexts*** (3rd ed., pp. 697-705). New York: Routledge and Association of Teacher Education.

36-Feist, G. J. (2012). Predicting Interest in and Attitudes toward Science from Personality and Need for Cognition. ***Personality and Individual Differences***, 52, 771-775.

37-Flowers, L. O. (2011). Exploring HBCU Students Academic Self-Efficacy in Online STEM Courses. ***The Journal of Human Resource and Adult Learning***, 7(2), 139-

145.

38-Flowers, L. O., Moore, J. L., III & Flowers, L.A. (2010). Differences in Perceptions of Structure Dependence among Students in Online and Traditional Science and Engineering Courses at a Historically Black Institution. ***The Journal of Human Resource and Adult Learning***, 6(2), 91-98.

39-Ghorbani, N., Watson, P. J., Krauss, S. W., Davison, H. K., & Bing, M. N. (2004). Private Self-Consciousness Factors: Relationships with Need for Cognition, Locus of Control, and Obsessive Thinking In Iran and the United States. ***The Journal of Social Psychology***, 144(4), 359-372.

40-Goodman, K. M. (2011). ***The Influence of the Campus Climate for Diversity on College Students' Need for Cognition*** (Upublished Doctoral Dissertation). University of Iowa.

41-Graham, , L. M. (2007). Need for Cognition and False Memory in the Deese-Roediger-McDermott Paradigm. ***Personality and Individual Differences***, 42, 409-418.

42-Heijne-Penninga, M., Kuks, J. B. M., Hofman, W. H. A., & Cohen-Schotanus, J. (2010). Influence of Deep Learning, Need for Cognition and Preparation Time on Open and Closed-Book Test Performance. ***Medical Education***, 44, 884-891.

43-Hosseini, F., & Latifian, M. (2009). The Big Five Factors of Personality and the Need for Cognition. ***Journal of Iranian Psychologists***, 6(21), 120-153.

44-Johnston, S. (1994). Experience is the Best Teacher; or Is It? An Analysis of the Role of Experience in Learning to Teach. ***Journal of Teacher Education***, 45, 199-208.

45-Kelly, K. E., & Daughtry, D. (2008). Academic Orientations and Creativity: Does a Creative Personality Correlate

with Students' Approach to the Academic Environment?. ***Individuals Differences Research***, 6(4), 253-259.

46-Kelly, W. E. (2005). Some Cognitive Characteristics of Night-Sky Watchers: Correlations between Social Problem-Solving, Need for Cognition, and Noctcaelador. ***Education***, 126(2), 328-333.

47-Kelly, W. E. (2009). To Wake, to Wake, Perchance to Read: Sleep Duration and Reading for Pleasure. ***Reading Improvement***, 46(4), 221-226.

48-Kelly, W. E. (2010). Openness to Experience and Night-Sky Watching Interest as Predictors of Reading for Pleasure: Path Analysis of a Mediation Model. ***Reading Improvement***, 47(4), 219-226.

49-Kelly, W. E., & Daughtry, D. (2007). Academic Orientation, Academic Achievement, and Noctcaelador: Does Interest in Night-Sky Watching Correlate with Students' Approach to the Academic Environment?. ***Education***, 128(2), 274-281.

50-Kline, P. (1986). ***A Handbook of Test Construction***. London: Methuen.

51-Korthagen, F. A. J. (1988). The Influence of Learning Orientations on the Development of Reflective Teaching. In J. Calderhead (Ed.), ***Teachers' Professional Learning*** (PP. 35-50). Philadelphia, PA: Falmer Press.

52-Kourilsky, M., Esfandiari, M., & Wittrock, M. C. (1996). Generative Teaching and Personality Charachteristics of Student Teachers. ***Teaching and Teacher Education***, 12(4), 355-363.

53-Kubler-LaBoskey, V. (1993). A Conceptual Framework for Reflection in Preservice Teacher Education. In J. Calderhead & P. Gates (Eds.), ***Conceptualizing Reflection in Teacher Development*** (PP. 25-38), Lodon: Falmer Press.

54-Leat, D., McManus, L., Bramald, R., Baumfield, V. (1995). ***Learning from Classroom Experience: Some Attributes of Successful Student Teaches***. Paper Prsented at the ECER Conference, Bath, England.

55-Lemmens, J.-C. (2010). ***Students' Readiness for University Educations*** (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Pretoria, Pretoria

56-Mancini, D. E. (2011). The CSI Effect Reconsidered: Is It Moderated by Need for Cognition?. ***North American Journal of Psychology***, 13(1), 155-174.

57-Nicoli, G. T. (2011). ***The Impact of Co-curricular Involvement on College Students' Need for Cognition*** (Unpublished Doctoral Dissertation). The University of Iowa.

58-Njus, D., & Johnson, D. R. (2008). Need for Cognition as A Predictor of Psychosocial Identity Development. ***The Journal of Psychology***, 142(6), 645-655.

59-Oosterheert, I. E. (2001). ***How Student Teachers Learn- A Psychological Perspective on Knowledge Construction in Learning to Teach*** (Unpublished Doctoral Dissertation). Groningen University , The Netherlands.

60-Oosterheert, I. E., & Vermunt, J. D. (2001). Individual Differences in Learning to Teach: Relating Cognition, Regulation and Affect. ***Learning and Instruction***, 11, 133-156.

61-Oosterheert, I. E., & Vermunt, J. D. (2003). Knowledge Construction in Learning to Teach: The Role of Dynamic Sources. ***Teachers and Teaching: Theory and Practice***, 9(2), 157-173.

62-Oosterheert, I. E., Vermunt, J. D., & Denessen, E. (2002). Assessing Orientations to Learning to Teach. ***British Journal of Educational Psychology***, 72, 41-64.

63-Petty, R. E. & Briñol, P. (2012). The Elaboration Likelihood Model. In P. A. M. Van Lange, A. Kruglanski, & E.

T. Higgins (Eds.), ***Handbook of Theories of Social Psychology*** (Vol. 1, pp. 224-245). London, England: Sage.

64-Petty, R. E., Briñol, P., Loersch, C., & McCaslin, M. J. (2009). The Need for Cognition. In M. R. Leary & R. H. Hoyle (Eds.), ***Handbook of Individual Differences in Social Behavior*** (pp. 318-329). New York: Guilford Press.

65-Robinson, W. P., Noyes, P., & Chandler, P. (1989). Motivational and Attitudinal Predictors of Judged Quality of Novice Primary Teachers. ***Teaching and Teacher Education***, 5(3), 179-187.

66-Rushi, P.J. (2007). Questioning the Utility of Self□Efficacy Measurements for Indians. ***International Journal of Research & Method in Education***, 30(2), 193-206.

67-Shi, J., Chen, Z., & Tian, M. (2011). Internet Self-Efficacy, the Need for Cognition, and Sensation Seeking as Predictors of Problematic Use of the Internet. ***Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking***, 14(4), 231-234.

68-Smith, A., & Lalonde, R. N. (2003). "Racelessness" in a Canadian Context? Exploring the Link between Black Students' Identity, Achievement, and Mental Health. ***Journal of Black Psychology***, 29(2), 142-164.

69-Srivastava, K., & Sharma, N. K. (2011). Consumer Attitude Towards Brand-Extension Incongruity: The Moderating Role of Need for Cognition and Need for Change. ***Journal of Marketing Management***, i first, 1-24.

70-Steinhart, Y., & Wyer, R. S., JR (2009). Motivational Correlates of Need for Cognition. ***European Journal of Social Psychology***, 39, 608-621.

71-Ten Berge, J. M. F., Snijders, T. A.B., & Zegers, F. E. (1978). A Series of Lower Bounds to the Reliability of A Test.

Psychometrika, 43, 575-579.

72-Tok, E. (2010). The Need for Cognition of Preschool Prospective Teachers and their Views on the Need for Cognition. International ***Journal of Human Sciences***, 7(2), 45-62.

73-Van Eekelen, I. M., Boshuizen, H. P. A., & Vermunt, J. D. (2005) Self-Regulation in Higher Education Teacher Learning. ***Higher Education***, 50, 447-471.

74-Zanting, A., Verloop, N., Vermunt, J. D., Van Driel, J. H. (1998). Explicating Practical Knowledge: An Extension of Mentor Teachers' Roles. ***European Journal of Teacher Education***, 21, 9-26.

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

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

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

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

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