"أثر التفاعل بين المعتقدات المعرفية ومعتقدات الدافعية على الأداء الأكاديمي لطلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية"

د/ جليلة عبد المنعم مرسي رحيمة
كلية التربية- جامعة الإسكندرية

ملخص البحث

تسعي السياسة التعليمية الجديدة إلى إعادة النظر في النظام التعليمي الحالي بهدف تحقيق الجودة بكل صورها ومعانيها ونواحيها لإعادة التوازن إلي هذا النظام والارتقاء به في كل المراحل التعليمية – من الحضانة إلى الجامعة – وإزالة الفجوة الكبيرة بين ما نطمح إليه من تطوير وما يطبق بالفعل، ومن العوامل المؤثرة في الأداء الأكاديمي للطالب ما يؤمن به من معتقدات عن المعرفة، ومعتقدات عن الدافعية وكلاهما يؤثر في أدائه، لذا يهدف البحث الحالي إلي التعرف على أهم المعتقدات المعرفية ومعتقدات الدافعية لدى طلاب كلية التربية، والكشف عن العلاقة بين هذه المعتقدات والأداء الأكاديمي، كما يهدف البحث إلي الكشف عن أثر التفاعل بين معتقدات المعرفية ومعتقدات الدافعية على الأداء الأكاديمي، والتنبؤ بالأداء الأكاديمي من خلال محاور هذه المعتقدات.

وقد أجرىّ البحث على عينة قوامها (٢٥٠ طالب وطالبة) تم اشتقاقها بطريقة عشوائية من طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية بقسميها العلمي والأدبي موزعة بين(٦٥ ذكر، ١٨٥ أنثى)، وقد تم تطبيق مقياسين من إعداد الباحثة أحدهما للمعتقدات المعرفية، والآخر لمعتقدات الدافعية، وذلك بعد التحقق من شروط الصدق والثبات والاتساق الداخلي لكل منهما، وقد أجرت الباحثة المعالجة الإحصائية للبيانات باستخدام المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، معامل ارتباط "بيرسون"، تحليل التباين المتعدد، وحساب حجم التأثير باستخدام مربع ايتا ($\square^2$)، وتحليل الإنحدار المتعدد التدريجي **Stepwise**، وأسفرت نتائج البحث عما يلي :

- توجد فروق دالة إحصائياً نتيجة للتفاعل بين النوع والتخصص الدراسي عند مستوي دلالة (٠,٠٥) بالنسبة لمحورىّ بساطة المعرفة والمعرفة ثابتة، وعند

مستوى دلالة (٠,٠١) بالنسبة لمحوريّ مصادر المعرفة وسرعة اكتساب المعرفة، بينما لا توجد فروق دالة إحصائياً نتيجة للتفاعل بين النوع والتخصص الدراسي علي محور المعرفة فطرية.

- توجد فروق دالة إحصائياً نتيجة للتفاعل بين النوع والتخصص الدراسي عند مستوى دلالة (٠,٠١) في محور واحد فقط من محاور المعتقدات الدافعية والمتمثل في محور فاعلية الذات، ولكن حجم التأثيركان ضعيفاً، بينما لا يوجد تأثير للتفاعل في محوريّ قيمة المهمة، ودافع الانجاز.
- توجد علاقة ارتباطيه موجبة بين المعتقدات المعرفية والأداء الأكاديمي عند مستوى دلالة (٠,٠١)، كما توجد علاقة بين معتقدات الدافعية، والأداء الأكاديمي عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يشير إلي أنه كلما ارتفعت درجات الطلاب في مقياس المعتقدات المعرفية ومقياس معتقدات الدافعية كلما ارتفعت أيضاً درجاتهم في الأداء الأكاديمي.
- توجد فروق دالة إحصائياً بين مستوي المعتقدات المعرفية المرتفع والمستويين المتوسط والمنخفض لصالح المرتفع، كما توجد فروق بين المستويين المتوسط والمنخفض لصالح المتوسط وذلك على درجات الأداء الأكاديمي.
- توجد فروق دالة إحصائياً بين مستوي المعتقدات الدافعية المرتفع والمستويين المتوسط والمنخفض لصالح المرتفع، كما توجد فروق دالة إحصائيا بين المستويين المتوسط والمنخفض لصالح المتوسط وذلك على درجات الأداء الأكاديمي.
- يمكن التنبؤ بالأداء الأكاديمي من خلال ثلاثة محاور من محاور المعتقدات المعرفية الخمسة، وهي (مصادر المعرفة، بساطة المعرفة، سرعة اكتساب المعرفة)، كما يمكن التنبؤ بالأداء الأكاديمي من خلال المحاور الثلاثة لمعتقدات الدافعية وهي (دافع الإنجاز، قيمة المهمة، فاعلية الذات)، وجميعها تسهم بنسبة ٥٥,٨ % من التباين الكلي للأداء الأكاديمي لدى طلاب عينة البحث.

أثر التفاعل بين المعتقدات المعرفية ومعتقدات الدافعية على الأداء الأكاديمي لطلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية

د/ جليلة عبد المنعم مرسي رحيمة
كلية التربية- جامعة الإسكندرية

مقدمة :

تسعي السياسة التعليمية الجديدة إلى إعادة النظر فى النظام التعليمي الحالي بهدف تحقيق الجودة بكل صورها ومعانيها ونواحيها لإعادة التوازن إلي هذا النظام والارتقاء به في كل المراحل التعليمية – من الحضانة إلى الجامعة – وإزالة الفجوة الكبيرة بين ما نطمح إليه من تطوير وما يطبق بالفعل، فلا يمكن إغفال نواحي القصور في خطة التعليم القائمة وما تحتويه من نظام إعداد المعلم ومجال تدريبه، كما لا يمكن إغفال بعض العوامل المؤثرة في العملية التعليمية من جانب الطالب المعلم والتي تؤثر بدورها فى دافعيته ونشاطه لتحقيق أهدافه وإشباع دوافعه من ناحية وتحقيق أهداف المجتمع من ناحية أخرى.

ومن العوامل المؤثرة في الأداء الأكاديمي للطالب ما يؤمن به من معتقدات عن المعرفة، ومعتقدات عن الدافعية وكلاهما يؤثر في أدائه ، لذا ترى الباحثة أن الكشف عن هذه المعتقدات المعرفية المتمثلة في اعتقاده عن (بساطة المعرفة ، فطرية المعرفة ، مصادر المعرفة، سرعة تعلم المعرفة ، ثبات المعرفة) ثم الكشف عن معتقدات الدافعية لديه والمتمثلة في (إدراك قيمة المهمة التعليمية ، فاعلية الذات لدى المتعلم ، دافع الإنجاز الأكاديمي) ، كل هذه المعتقدات تؤثر في الأداء الأكاديمي للطالب المعلم. كذلك تفسر معرفة هذه المعتقدات كثير من الأنماط السلوكية التي شاعت في الآونة الأخيرة :كالتدني الواضح في درجات تحصيل الطلاب ، زيادة نسبة التعثر الدراسي سواء في مقرر واحد أو فى عدة مقررات، أو كثرة الرسوب في أحد المقررات الدراسية الأمر الذي يتطلب جهود المعلمين والمربين في إيجاد حلول سريعة وناجحة لمواجهة هذا الخطر الذي يهدد مستوى التعليم الذي يمثل مؤشر التطور في أى أمة.

وتشير الدراسات والأبحاث التي اهتمت بدراسة المعتقدات المعرفية إلى أن البناء المعرفي للفرد يؤثر في بناء المعتقدات الخاصة بالدافعية فقد أشارت دراسة كل من "روب و وارين" (Robb, H., & Warrin, R.,(1990، " زهير السباعي، عبد الرحمن الشيخ (٢٠٠٤). و"كريمة خطاب"(٢٠٠٧) إلى أن صحة معتقدات الفرد أو عدم صحتها يؤثر تأثيراً بالغاً على كل سلوكه وتفاعله الاجتماعي وأدائه الأكاديمي ، كما أشار "إليس"(Ellis, A., (1997 إلي أن " البناء المعرفي للفرد يتكون من الأفكار والمعتقدات الصحيحة والخاطئة وهى التى تشكل سلوكه وشخصيته ، وتحدد مدى نجاحه أو فشله في الحياة كما تؤثر في شكل وكم ونوع النشاط الذي يبذله هذا الفرد لتحقيق أهدافه والوصول إلى غايته."

كما أشارت الدراسات المهتمة بدور معتقدات الدافعية إلى أهمية كل من فاعلية الذات ودافعية الإنجاز في الأداء الأكاديمي فقد أشارت دراسة "عبد العال عجوة"(١٩٩٣) إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين فاعلية الذات ومستوى الطموح لرفع المستوى الأكاديمي لطلاب المرحلة الجامعية، كما أثبتت دراسة "علاء الشعراوي" (٢٠٠٠) وجود علاقة دالة إحصائياً بين فاعلية الذات والإنجاز الأكاديمي لطلاب المرحلة الثانوية، وقد أشارت دراسة "ليلى المزروع" (٢٠٠٧) إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين فاعلية الذات والإنجاز الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة.

ونظراً لأهمية الدور الذي تقوم به المعتقدات المعرفية للفرد في خلق الدافعية اللازمة لتحقيق الأهداف التعليمية، ترى الباحثة ضرورة الكشف عن دور هذه المعتقدات فى تحقيق الأداء الأفضل للطالب المعلم وكذلك معرفة أثر تفاعل المعتقدات المعرفية ومعتقدات الدافعية على الأداء الأكاديمي.

مشكلة البحث :

من الأهداف الأساسية في العملية التعليمية المتطورة إعداد المعلم الجيد الذي سيضطلع بمهمة إعداد الأجيال القادمة على مستوى أفضل من حيث الأداء الأكاديمي، والامتثال الخلقي والالتزام المهني للارتقاء بمستوى التعليم والتعلم ، فلم يعد منطقياً اقتصار دور المعلم على مجرد

نقل التراث الثقافي وتوصيل المعارف إلى الطلاب فحسب ، فالمعلم – في المقام الأول – صانع القادة والعلماء والقضاة والمصلحين الاجتماعيين في شتى المجالات ، ولكي يقوم بهذا الدور الخطير لابد من الاهتمام بمعتقداته المعرفية عن التعليم والتعلم، إذ تعتقد الباحثة أن التعرف على هذه المعتقدات التي يؤمن بها الطالب المعلم يفسر سلوكه ويحدد دوافعه وأهدافه كما يفسر انتشار بعض الظواهر المرفوضة والتي لم تكن شائعة من قبل كانخفاض المستوى الأكاديمي، وتدني الدرجات التحصيلية وانخفاض مستوى الأداء المهني من ناحية ، كما تفسر هذه المعتقدات انتشار ظواهر سلوكية سادت وتفشت في المجتمع بصورة كبيرة، كالدروس الخصوصية أو سيادة الاتجاه نحو الدراسات الأدبية المعتمدة على الحفظ والاسترجاع في مقابل انخفاض الرغبة في الالتحاق بالدراسات العملية التي تتطلب شغل العقل والإبداع من ناحية أخرى .

وقد اهتمت الدراسات والأبحاث السابقة بالتعرف على الأسباب الكامنة وراء مثل هذه الظواهر التي من شأنها الإضرار بمستقبل أى مجتمع ، وتوصلت بعض الدراسات – مثل دراسة "شومر ، ولكر Shommer , M .,& Walker ,K.,(1995) ، ودراسة "كيان" و"ألفريمان" Qain, G., & Alvermann, D., (1995)، ودراسة "كلافرت" Clavert L., (1997)، ودراسة "هوفر" Hoffer, K., (1994) إلى تحديد عدد من الأسباب – اعتبروها مسؤلة عن هذه الظواهر– وأطلقوا عليها "المعتقدات المعرفية Epistemological Beliefs " ، مما فتح الآفاق أمام الباحثين إلي دراسة هذه المعتقدات وتحديد مفهومها، ومحتواها ، ومراحل تكوينها وتطورها، والعوامل المؤثرة فيها ، كما اهتم باحثون آخرون بالتحقق من تأثير هذه المعتقدات على عملية التعلم والأداء، وعلاقتها بمتغيرات سيكولوجية واجتماعية تؤثر بدورها على عملية التعلم.

ولا يقتصر دور المعتقدات المعرفية على مجرد الاعتقاد وإنما يتعدى هذا الدور إلي التأثير في إدراك المتعلم لقيمة المهمات التي يتعلمها ، والفاعلية الذاتية للمتعلم والدافع إلى الإنجاز – وهي ما يطلق عليها معتقدات الدافعية Motivation Beliefs والتي تؤثر بدورها في تحديد مستوى إنتاجية الفرد كماً وكيفاً بما يوجه سلوكه إلي الإتقان والكفاءة والأداء الجيد في كل المجالات.

وقد يتمتع الطالب بنسبة ذكاء مرتفعة ، وبيئة اجتماعية مناسبة وظروف أسرية جيدة ورغم ذلك لا يحقق المستوى الأكاديمي المتوقع لمن نتوفر له مثل هذه الإمكانيات، وقد يرجع ذلك إلى عدم توافر معتقدات دافعية تساعده على إدراك قيمة ما يتعلمه ، أو ربما ليس لديه إدراكاً لما يمتلكه من فاعلية ذاتية متمثلة في قدرات وإمكانات يجب توظيفها واستغلالها بالإضافة إلى عدم وجود رغبة صادقة وهدف واضح يحاول تحقيقه من خلال هذه المعرفة . فقد أثبتت دراسة "بول Ball D., (1990) أن "المعتقدات المعرفية التي يكونها الطالب عن طبيعة المقرر الذي يدرسه والهدف من تعلمه لهذا المقرر تؤثر في دافعيته التي تؤثر بدورها على تحصيله الدراسي ، كما أشارت دراسة "زهير السباعي"، و"عبد الرحمن الشيخ" (٢٠٠٤)"إلى وجود علاقة موجبة بين المعتقدات المعرفية للمعلم ومهاراته التدريسية ودوافعه لتعليم طلابه وزيادة تحصيلهم في المراحل العمرية المختلفة – كما أثبتت دراسة كل من هامان وستيفنز Hamman, L., & Steven, R., (1998)، وعزت عبد الحميد (١٩٩٩)، و"بنتريتش"، و"ديجوت" Pintrich, P., & DeGoot, E.,(1990)، وجود علاقة موجبة بين معتقدات الدافعية المتمثلة فى فاعلية الذات ودافع الإنجازومستوى الأداء الأكاديمي للطلاب فى أى مرحلة من المراحل التعليمية المختلفة، ولذلك تحاول الباحثة من خلال هذا البحث التعرف على العلاقة بين المعتقدات المعرفية للطالب المعلم ومعتقداته الدافعية ومدى تأثيرهما معاًعلى أدائه الأكاديمي.

ويمكن صياغة مشكلة البحث في الأسئلة الآتية :

١) ما المعتقدات المعرفية السائدة لدى طلاب كلية التربية ؟
٢) ما معتقدات الدافعية اللازمة لتحقيق الأداء الأكاديمي الجيد لدى طلاب كلية التربية؟
٣) ما العلاقة بين المعتقدات المعرفية ومعتقدات الدافعية لدى طلاب كلية التربية ؟
٤) هل يوجد فروق في المعتقدات المعرفية لدى طلاب كلية التربية وفقاً لمتغيريّ النوع والتخصص والتفاعل بينهما؟
٥) هل يوجد فروق في معتقدات الدافعية لدى طلاب كلية التربية وفقاً لمتغيريّ النوع والتخصص والتفاعل بينهما؟
٦) ما تأثير التفاعل بين المعتقدات المعرفية ومعتقدات الدافعية لدي طلاب كلية التربية علي أدائهم الأكاديمي ؟

٧) هل يمكن التنبؤ بالأداء الأكاديمي من خلال محاور المعتقدات المعرفية ومعتقدات الدافعية لطلاب عينة البحث؟

أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي إلي تحقيق الآتي :

١) التعرف على أهم المعتقدات المعرفية لدى طلاب كلية التربية.

٢) التعرف على معتقدات الدافعية المؤثرة فى أداء طلاب كلية التربية.

٣) الكشف عن العلاقة بين المعتقدات المعرفية والأداء الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية.

٤) الكشف عن العلاقة بين معتقدات الدافعية والأداء الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية.

٥) التعرف على أثر التفاعل بين معتقدات المعرفية ومعتقدات الدافعية على الأداء الأكاديمي للطالب المعلم.

٦) التنبؤ بالأداء الأكاديمي من خلال محاور المعتقدات المعرفية ومعتقدات الدافعية لطلاب عينة البحث .

أهمية البحث :

١) تفيد دراسة المعتقدات المعرفية في الكشف عن المعتقدات الإيجابية المؤثرة في الأداء الأكاديمي للطالب المعلم مما يساعد فى العمل على تعزيزها لتصبح جزءً من متطلبات الأداء الأكاديمي الجيد.

٢) تفيد دراسة معتقدات الدافعية في الكشف عن دورها الإيجابي في رفع مستوى الأداء الأكاديمي للطالب المعلم.

٣) لفت الأنظار إلى أهمية توفير بيئة تعليمية جيدة تركز على تصحيح المعتقدات المعرفية الخاطئة وتأكيد معتقدات الدافعية الإيجابية لرفع المستوى الأكاديمي للطالب المعلم.

٤) ندرة الدراسات العربية حول هذه المعتقدات رغم أهميتها في تحسين العملية التعليمية وإعداد المعلم الجيد.

٥) إن دراسة المعتقدات المعرفية تساهم في تفسير البناء المعرفي الذي يتبناه الطلاب أثناء عملية الاستذكار، كما تحدد نوعية الخبرات التي يحتاجونها من المواقف التعليمية المختلفة التى يجب أن يدرسونها.

مصطلحات البحث:

١- أثر التفاعل Interaction Effect:

هو الفروق الدالة إحصائياً بين المتغيرات المستقلة للبحث والمتمثلة فى المعتقدات المعرفية ومعتقدات الدافعية والمتغير التابع وهو الأداء الأكاديمي لطلاب عينة البحث.

- المعتقدات المعرفية:Epistemological Beliefs:

ويقصد بها كل ما يؤمن به الطالب عن طبيعة المعرفة واكتسابها ومصادرها وأساليب تحصيلها من خلال خمسة معتقدات حددتها "شومر" Shommer, M., (1994, pp. 552-553)، وهى بساطة المعرفة، فطرية المعرفة، سرعة إكتساب المعرفة، مصادر المعرفة، ثبات المعرفة، وتعرف إجرائياً بالدرجات التى يحصل عليها الطالب على مقياس المعتقدات المعرفية .(إعداد/ الباحثة).

- معتقدات الدافعية Motivation Beliefs:

"مجموعة من القناعات التي يؤمن بها الفرد حول موضوع أو فكرة أو قضية تكونت لديه من خلال ما حصل عليه من خبرات ومعلومات وما غرس فيه من قيم ومبادئ أثناء تنشئته الاجتماعية فى الأسرة والمدرسة والمجتمع" وتعرف إجرائيا بالدرجة التى يحصل عليها الطالب على مقياس معتقدات الدافعية، (إعداد الباحثة)، وتتضمن:

- ❖ قيمة المهمة التعليمية.
- ❖ فاعلية الذات.
- ❖ الدافع إلى الإنجاز.

- الأداء الأكاديمى Academic Achievement

مقدار ما يحصل عليه الطالب من معلومات ومعارف ومهارات معبراً عنها بالدرجات التي يحصل عليها من إجراء الاختبار المعد بشكل يمكن معه قياس المستويات المختلفة للطلاب، ويُعرف إجرائياً بالدرجات التي يحصل عليها الطالب فى جميع المواد الدراسية الأكاديمية والتربوية من خلال نتائج العام الدراسي (٢٠٠٩/٢٠١٠).

الإطار النظري :

يتضمن الإطار النظري النقاط التالية :

- ❖ المعتقدات المعرفية (تعريفها، وأنواعها، وعلاقتها بالأداء الأكاديمي).
- ❖ معتقدات الدافعية (تعريفها، وأنواعها، وعلاقتها بالأداء الأكاديمي).
- ❖ العلاقة بين المعتقدات المعرفية ومعتقدات الدافعية .
- ❖ أثر التفاعل بين المعتقدات المعرفية ومعتقدات الدافعية على الأداء الأكاديمي للمعلم .

أولاً – المعتقدات المعرفية : Epistemological Beliefs

تمثل المعتقدات المعرفية التي يتبناها المتعلم حول عملية التعليم والتعلم أهمية بالغة في نجاح العملية التعليمية، إذ أن معرفة هذه المعتقدات تفيد في التعرف على البيئة المناسبة لتحقيق التعلم الجيد المبنى على الفهم والإتقان وقد اهتمت الأبحاث والدراسات بتحديد مفهوم هذه المعتقدات ومحاورها وأهميتها في تطوير العملية التعليمية فقد درس "هوفر" Hoffer, K., (1994) علاقة المعتقدات المعرفية بنواتج التعلم كما درست "شومر" و"ولكر" Shommer, M.,& Walker ,K., (1995) محتوى المعتقدات لدى الطلاب في مراحل عمرية مختلفة لمعرفة كيف تنمو وتتطور هذه المعتقدات ، وما التغيرات التى تطرأ عليها وما العوامل التي تؤثر فيها.

تعريف المعتقدات المعرفية:

تعرف "شومر" Schommer, M., (1994, 302) المعتقدات المعرفية بأنها "نظام من الأفكار والأراء والمبادئ التي تمثل بناء متعدد المحاور لعملية التعلم وهذا البناء يتألف من تركيب المعرفة ، ثباتها، مصادرها ، تكاملها ، كيفية اكتساب المعارف السابقة ، ثم الحاجة إلى اكتساب معارف جديدة"، وعرفها "عبد الله" Abdullah, A.,(2001,14)" بأنها أفكار الناس عن طبيعة المعرفة واكتسابها ، بمعنى كيف يكتسب الفرد المعرفة وما هي الطريقة التي يتم بها هذا الاكتساب، وهذا التعريف يتضمن خمسة نقاط :

١) المعرفة المؤكدة Certain Knowledge: وهو الاعتقاد الذي يقرر أن المعرفة ثابتة لا تتغير في حين أن المعرفة متطورة وليست مطلقة.

٢) القدرة الثابتة Fixed Ability: وهو الاعتقاد بأن قدرة الفردعلى التعلم ثابتة من الميلاد و لا تتغير بتقدمه فى العمر، فى حين أنه يمكن تنمية هذه القدرات بالممارسة الجيدة والتدريبات المتنوعة .

٣) التعلم السريع Quik Learning: وهو الاعتقاد بأن التعلم سريع و فجائي في حين أن التعلم تدريجي ويحتاج إلى السير فى مراحل أو خطوات يترتب كل منها على الآخر.

٤) المعرفة البسيطة Simple Knowledge:وهو الإعتقاد بأن المعرفة عبارة عن حقائق منفصلة لا غموض فيها ولا علاقة بينها ، في حين أن المعرفة عبارة عن مفاهيم مترابطة يكمل كل منها الآخر.

٥) مصادر المعرفة Sources of knowledge:وهو الإعتقاد بأن مصادر المعرفة تأتينا من الكبار (الوالدين / المعلمين / ومصادر السلطة) في حين أن المعرفة تتنوع مصادرها ومنها ما يستمد من المنطق و الإستدلال .

كما عرّف "هوفر" (1994, p.4) "Hoffer" المعتقدات المعرفية بأنها "مجموعة العوامل التي تتعلق بالمعرفة من حيث بساطتها ، ثباتها ، مصادرها ، ثم الثقة فيما يتم اكتسابه من معلومات أو معارف" وهي تمثل أفكاراً مزدوجة قد تكون صحيحة أو خاطئة إلا إنها تشكل سلوك الفرد ، ونظرته إلى واقعه، وتعامله مع هذا الواقع وفقاً لمستواه التعليمي". ومن الأراء الشهيرة فى هذا المجال ذلك التصور الذى أشارت إليه دراسة "شومر" Shommer, M., (1993, p.125) والذى يتمثل في خمسة معتقدات معرفية كما يلي:

١) بساطة المعرفة Simple knowledge : ويتمثل هذا المعتقد فى النظر إلى المعرفة على أنها "حقائق منفصلة ينطوى كل منها على معنى معين ، وإذا استطاع المعلم أن يربط بين هذه الحقائق يمكنه تكوين علاقات جديدة تزيد من قوتها وتوضيحها ، وإذا لم يستطع إيجاد روابط بين هذه العلاقات، فإن هذه المعرفة تصبح غامضة وغير واضحة لدى تلاميذه" وهذا يعنى أن ، تصور المعرفة على أنها جزئيات منفصلة وبسيطة يجعل الاستفادة منها أمراً محدوداً ومن ثم يجب تصور المعرفة على أنها

متكاملة ومترابطة ومتراكمة مما يتيح الفرصة أمام المتعلم لتحقيق استفادة كبيرة فى كافة المجالات، هذا وقد صرح "باندورا" Bandura, A ., (1986, p. 83) إلى أن "توفر القدرة على التعلم أو الأداء الجيد ليست كافية لحدوث التعلم مالم تكن هناك معتقدات معرفية لدى المتعلم حول موقف التعلم تتمثل في اعتقاده في سهولة المعرفة والحصول عليها والإعتقاد الإيجابي في مقدرته على إنجاز المهام المعرفية والتغلب علي الصعاب والعوائق التي تحول دون الحصول على هذه المعرفة".

٢) **فطرية المعرفة Innale** : حيث يعتقد المتعلم أن تحصيل المعرفة واكتسابها أمر فطرىّ ، وهذا أمر قد يكون خاطئاً فقد أشارت "شومر" Shommer, M., (1993, p.128) إلى أن "فطرية التعلم بمفهومها الخاطئ تعني أن التعلم قدرة موروثة لا يكمن تحسينها لأنها مرتبطة بالجينات الوراثية والإستعداد الفطري ، فهمها بذل المتعلم من جهد أو ابتكر من استراتيجيات ليزيد أو يحسن هذه القدرة فلن تتحسن" ؛ في حين أن التجارب العملية والدراسات المتخصصة تشير إلى أنه إذا بذل المتعلم مزيداً من التدريب والممارسة فإن أداءه يتحسن وتزداد خبرته وتتطور قدراته وتنمو معارفه ويتوظف ما لديه من معارف ومعلومات تم اكتسابها فى الماضي ليستفيد منها في الوقت الحاضر.

وهذا قد يعني أن هناك قدرات وراثية فطرية إلا إنها لا تتوقف عند مجرد كونها وراثية بل يقوم المتعلم بتنميتها وتحسينها ولكن إلى حد معين وليس إلى ما لا نهاية.

٣) **مصادر المعرفة Sources of knowledge:** يشير هذا المعتقد فى دراسة "شومر" Shommer, M., (1993, p.140) إلي أن الحصول على المعرفة لا يعتمد على مصدر واحد يتمثل في أشخاص أو كتب أو وسائل إعلام مسموعة ومرئية – بل يتعدى الأمر أكثر من ذلك – فهناك المصادر الجديدة التى وفرتها التكنولوجيا الحديثة والتى تتمثل في شبكة المعلومات (الإنترنت) التى جعلت العالم قرية صغيرة .

وقد توصلت دراسة "بندكسن ، "هارتلي" Hartley, K. & Bendixen, L., (2003, p. 98) إلى تعدد مصادر المعرفة المشتقة من الخبرات الخاصة وخبرات الآخرين والممارسات العملية أو الفعلية وتطبيق ما تم تعلمه والتدريبات المستمرة والمقصودة للإستفادة مما توفره وسائل التكنولوجيا الجديدة. وقد أكد كل من "كلارك" و"روبرت" Clark, T., & Robert, J.,(1989) هذا الرأى من قبل حين أشارا

إلى أن مصادر معرفة الفرد التي تمثل بناءه المعرفي تنشأ من المفاهيم والإفتراضات والصيّغ والتراث الثقافي والخبرات الخاصة التى تلقاها أثناء مراحل تنشئته المختلفة"، كما أشار "هيللر" Heller, R., (1998) إلى "أن خطورة هذه المصادر تتمثل في كونها مصادر موثوق فيها أو غير موثوق بها بمعنى "أن معارف الفرد ومعتقداته المعرفية تصبح صحيحة بصحة المصدر الذي اشتقت منه ، وتصبح خاطئة بخطأ هذا المصدر".

٤) سرعة التعلم **Learning is very fast** :أو سرعة إكتساب المعرفة : يعتقد البعض أن التعلم يحدث بسرعة كبيرة لدى الأذكياء، وأنه قد لا يحدث على الإطلاق عند الأغبياء ، ومن ثم لا داعي لمحاولة تعليم هؤلاء الأغبياء، وترى "شومر" Shommer, M.,(1993, p.85) "أن التعلم يحدث تدريجياً في كل مراحل العمر لأن التعلم مرتبط بقوانين النمو الإنساني ، حيث أن التعلم يحتاج إلى مستوى معين من النضج العقلى الذى يناسب نوع المعرفة التي يكتسبها الفرد في كل مرحلة من مراحل العمر"، وهذا يتفق مع ما نراه أثناء تربية الأبناء فإذا قام الأب بتعليم إبنه مبادئ الحساب مثلاً فهو يقتصر على العمليات الحسابية الأولية (الجمع ، الطرح ، الضرب ، القسمة) حتى نهاية سن العاشرة أو الحادية عشر ولا يستطيع تعليمه العمليات الحسابية المعقدة والمركبة إلا بعد أن يتجاوز هذه المرحلة العمرية بعامين أو ثلاثة ، حتى يصل إلى مرحلة نضج مناسب تجعله يفهم مثل هذه التعقيدات.

٥) ثبات المعرفة(أو أن المعرفة ثابتة ،يقينية، مؤكده) **Certain knowledge**:وأساس هذا الاعتقاد مشتق مما يقوله الفلاسفة القدامى إذ أن المعرفة موجودة ولابد ان يعرفها المتعلم لأنها ثابتة لا تتغير، إلا أن دراسة "شومر" Shommer, M., (2004) رفضت هذا الاعتقاد حيث أثبتت أن المعرفة متغيرة، متطورة بل سريعة التغير والتطور ولابد من مسايرتها للحصول علي المكانة المرموقة، والعائد المادي المرتفع ، والخروج من المأزق وحل المشكلات الجديدة بطرق جديدة .

وقد أضافت دراسة "بوهل"، "ألكسندر" و"مورفي " Buehl, M.., Alexander, P., & Murphy, P. .,(2002) عاملين آخرين هما "تكامل المعرفة والحاجة إلى اكتساب المعرفة" ويقصد بتكامل المعرفة أننا نكمل ما وصل إليه الآخرون ولا نبدأ من الصفر وأن كل المعلومات تتكامل فيما بينها لتكوين البناء المعرفي للفرد ، كما أن هذا الفرد في

حاجة ماسة لإضافة كل جديد يمكن أن يساعده على تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي ومسايرة الواقع الذي يعيشه، وهذا مانراه في واقعنا فلم تتوقف الأفكار عند اختراع وسائل مواصلات آلية بديلة للحيوانات (الخيل والحمير والبغال) تمثلت في السيارات بل تخطتها إلى القطارات والطائرات ومترو الأنفاق وقد تتقدم مستقبلاً إلى أن يسافر الناس بالصواريخ. .

أهمية المعتقدات المعرفية في عملية التعلم :

تشير "شومر" Shommer, M., (1990, p. 498) إلى أن ازدياد اهتمام الأبحاث والدراسات بالبحث في المعتقدات المعرفية إنما يؤكد أهميتها في التأثير على الفهم والتعلم ، كما تؤثر في قدرة المتعلم على إكمال تعلمه ؛ فمثلاً إذا اعتقد المتعلمون بأن المعرفة عبارة عن تراكم الحقائق والمعلومات دون أن يكون بينها تكامل أو توافق فقد يكون ذلك سبباً في فشلهم في دراستهم أواستكمال معلوماتهم.

كما أكدت "شومر" في دراسة أخرى Shommer, M., (1994, p.26) أن " المعتقدات المعرفية تؤثر في قدرة الفرد على الاستدلال واتخاذ القرار بل و تؤثر في كيفية تعلم المتعلم و معرفة كيف يعلم المعلم تلاميذه" ، وفي نفس الدراسة أشارت شومر (1994, p.35) Shommer, M., إلى أن "المعتقدات المعرفية تؤثر في طريقة حل المشكلات التي تصادف المتعلم ، فقد يفشل بعض المتعلمين في التفكير الناقد لبعض الموضوعات وقد يفشل آخرون في تحقيق التكامل بين معلوماتهم ومعارفهم ، وقد يفشل البعض الثالث في فهم الأفكار المركبة في حين قد يفشل غيرهم في بذل الجهد وتحقيق المثابرة لإتمام أعمالهم".

وفي دراسة ثالثة أكدت "شومر" Shommer, M., (2004, p.193) "أن المعلم يمكن أن يغير المعتقدات المعرفية التي يؤمن بها المتعلم ، فإذا طلب المعلم من تلميذه ذكر المعلومات والحقائق دون تطبيق أو تركيب فقد يعتقد التلميذ بأن المعرفة بسيطة ومنفصلة في حين أنه إذا طلب منه تطبيق ما تعلمة وتركيب المعارف وتكوين علاقات جديدة فقد يتغير هذا الاعتقاد إلى أن المعرفة معقدة وتحتاج إلى وقت طويل لإنجازها".

وكذلك تؤثر المعتقدات المعرفية في التعلم والمتعلمين حين تجعلهم أكثر إندماجاً وإيجابية ومثابرة وفهماً للمواد المكتوبة مما يساعد في تحقيق التعلم الجيد ، كذلك أشارت "شومر" Shommer, M., (1994, p. 552) إلى تأثير المعتقدات المعرفية في درجة المشاركة

الإيجابية للمتعلم داخل الصف الدراسي فقد يصبح دور المتعلم قاصراً على الإستماع إذا اعتقد أن العملية التعليمية صادرة من المعلم ومن.ثم لا يطرح المتعلم أى سؤال للإستفسار أو مزيد من التوضيح ويكتفي بمجرد استقبال كل ما يقوله المعلم.

والتأثير الأكبر للمعتقدات المعرفية هو تأثيرها على سلوك الفرد في مختلف مجالات الحياة لاسيما فى المجال المعرفي الأكاديمي ، فإذا كانت معتقداته المعرفية منبثقة من السياسة التعليمية للمجتمع ظهر ذلك واضحاً في أدائه المتميز لكافة المهام التعليمية كما يظهر فى إتخاذ قراراته بشأن مستقبله المهنى والاجتماعي، وفي ذلك يقول كل من "كلارك" و"روبرت" (Clark, (1989 T., & Robert, J., "عندما يفكر الفرد في موضوع ما يضع في اعتباره كل ما لديه من معلومات ومعارف وخبرات ثم يقوم بتحليلها في إطار مخزونه المعرفي وتراثه الثقافي الذي نشأ عليه ومن ثم يقرر كيف يمكنه التعامل معها بصورة تحقق له الأداء الأفضل."

ويتأثر أداء الفرد أيضاً بنوع معتقداته المعرفية – إيجابية أو سلبية – فيقول "زيمرمان" Zimmerman B., (2003, p. 85) "أن الأفراد ينجحون في أداء المهمات التي يعتقدون مقدماً أنهم سينجحون في أدائها حتى ولو لم تكن قدراتهم تؤهلهم لذلك، فالمعتقدات المعرفية الإيجابية لدى الفرد تعبر عن قدراته الأكاديمية للتعلم والأداء تساعده في اختيار الإستراتيجيات والطرق والأساليب التي يختارها لتحقيق أهدافه المعرفية.حيث يصبح أكثر قدرة على اختيار أنسب الإستراتيجيات التي يتمكن بها من التغلب على العوائق ومواجهة الصعوبات في مواقف الحياة المختلفة".

مما سبق تستنتج الباحثة الدور الذي تقوم به المعتقدات المعرفية في نواتج التعلم والأداء الأكاديمي للمتعلم منها:

١) **الاعتقاد في سرعة التعلم** : إذا ظن المتعلم أن حدوث التعلم لايحتاج إلى سرعة ، فإن التعلم لن يحدث على الإطلاق أو قد يكون الأداء بطيئاًأوضعيفاً ، فقد أكد "كارداش وشومر" Kardash, C.,& Shommer, M., (1996) أن المعتقدات الموجبة الواضحة والصحيحة تسهم في سرعة التعلم وحل المشكلات وارتفاع مستوى التفكير.

٢) **الاعتقاد بعدم تغير المعرفة** : إذا ساد الإعتقاد بين المتعلمين بأن المعرفة ثابته ولا تتغير فسيرفضون قبول التجارب وقد أشارت "شومر" Shommer, M., (2004, p. 346)

إلى أن المتعلمين ذوى الإعتقاد الراسخ بأن المعرفة منظمة وثابتة كأجزاء منفصلة لا يستطيعون فهم النصوص المحددة كما أنهم لا يجيدون التعلم المنظم ذاتياً بالإضافة إلي ضعف دوافعهم الذاتية." وهذا بدوره يؤدى إلى سوء تفسير المتعلمين لنتائج الدراسات التجريبية كما في العلوم مثلاً .

٣) **الاعتقاد في بساطة المعرفة** : إذا زاد اعتقاد المتعلمين في بساطة المعرفة والنظر إليها على أنها حقائق منفصلة تعرضوا إلى صعوبات كبيرة في فهم الرياضيات مثلاً واستيعاب المفاهيم العلمية، ومن ثم يؤثر ذلك على أدائهم الأكاديمي ويجدون صعوبة في حل مسائل الرياضيات ، فقد أشارت دراسة "شومر وولكر" **Shommer, M.,& Walker ,K., (1995, p. 428)** إلى أن الاعتقاد في بساطة المعرفة يجعل المتعلمين يركزون على جانب الحفظ أكثر من جانب الفهم كوسيلة نموذجية للدراسة ، وهذا بدوره يقلل من قيمة التعلم، وتشير دراسة "ماسون وباسكولو" **Mason, L., & Boscolo, M., (2003, p.105)** إلي أن المعتقدات المعرفية التي تتعلق ببساطة المعرفة والتى تنتقل من الكبار إلى الصغار تؤثر على الأداء الأكاديمي وفهم المعارف المركبة وحل المشكلات في حين أن الاعتقاد بأن المعرفة معقدة ومركبة ومتراكمة يؤدى إلى إعمال العقل والوصول إلى الإستدلال مما يؤدي إلي الأداء الأكاديمي الأعلى".

٤) **الاعتقاد في أن مصادر المعرفة محددة:** يرى أصحاب هذا الاعتقاد ، كما يشير "بنتريتش" و"ديجوت" **Pintritch, R., (1990, p.98)** أن "المعرفة يقينية ومن ثم يعتقدون أن الكبار من الآباء والمعلمين يعرفون كل الإجابات ومن ثم يصبح هؤلاء الكبار هم المصدر الوحيد الموثوق فيه للمعرفة ولذلك لا تكون لديهم قدرة علي بناء إطار معرفي قائم على استخدام الأدلة والبراهين والتنظيم" لأنهم لايثقون فى أى مصادر أخرى للمعرفة .

وهكذا يصبح فهم المعتقدات المعرفية التي يؤمن بها المتعلم أمراً أساسياً في تحديد مدى النجاح المهني والأداء الأكاديمي وتحقيق أهداف العملية التعليمية ، حيث تؤثر هذه المعتقدات في نواتج التعلم وخلق الدافعية وتحريك فاعلية الذات لتحقيق الأداء المتكامل ، وقد أثبتت دراسة "هوفر" **Hoffer, K., (1994)** وجود علاقة بين معتقدات الفرد المعرفية وتحصيله الأكاديمي ، كما أثبتت دراسة كل من "بوهل" و"إلكسندر" و"مورفي" **Buehl, M., Alexander, P., & Murphy, P.,((2002)** وجود علاقة بين المعتقدات المعرفية وتوجه الهدف كما أثبتت دراسة "شيرى بقطر" وجود علاقة بين المعتقدات المعرفية وتوجه الهدف لطلاب الجامعة.

العوامل المؤثرة في بناء المعتقدات المعرفية :

تعددت العوامل المؤثرة في بناء المعتقدات المعرفية للمتعلم منها ما يتعلق بمستوى التعليم وأساليب التعلم ، والعمر الزمني والتخصص الدراسي ولم تتعرض أى دراسة -في حدود علم الباحثة- لمعرفة تأثير معتقدات الدافعية علي هذه المعتقدات وبالتالي على الأداء الأكاديمي للمتعلم ، وفيما يلي تعرض الباحثة لبعض العوامل المؤثرة في بناء وتكوين المعتقدات المعرفية عند المتعلم :

١) **مستوى تعليم الفرد :** من خلال مجموعة الدراسات المتعددة التي أجرتها "شومر" Shommer, M., (1994,1990) توصلت إلي أنه "كلما زاد كم المعلومات والمعارف التي حصل عليها المتعلم فى مراحل تعليمه المختلفة ، زاد احتمال اعتقاده بتعقيد المعرفة ، وتغيرها وتطورها وعدم ثباتها ، وقد اتفقت دراسة "جيهنج" و" جونسون"، واندرسون" Jehing, J., Johnson, D., & Anderson, C., (1993) مع هذه النتائج موضحة أن "معتقدات الطلاب في السنوات النهائية بأن المعرفة أكثر تعقيدا تفوق معتقدات الطلاب في السنوات الأولى من دراستهم بالجامعة وهذا يعني أن الطلاب الذين يحصلون على مزيد من التعليم يميلون إلى الإعتقاد بأن المعرفة معقدة وغير يقينية وأنها متطورة وغير ثابتة بينما لا نجد ذلك عند الطلاب الذين يحصلون على قدر أقل من التعليم."

٢) **المرحلة العمرية للمتعلم :** خلصت "شومر" من دراستها Shommer, M., (1994, p. 558) إلى أن "التقدم العمري للأفراد يجعلهم أكثر إقتناعاً بأن القدرة على التعليم يمكن تحسينها وتطويرها بسبب الإكتشاف والإطلاع." كما أثبتت دراسة عبد الله Abdullah, A., (2001, p.50) تأثير النضج - العمر الزمني - علي الاعتقاد في القدرة الثابتة على التعلم حيث أن التعلم يمكن تطويره وتحسينه بالجهد الشاق والصبر والمثابرة – فالمتعلم يستطيع تحسين أداءه بالاستفادة من خبراته ومواقف تفاعله مع الآخرين كلما تقدم في العمر.

٣) **نوع التخصص الدراسي للمتعلم :** قد يُظهر المتعلم ميلاً لاكتساب المعرفة في مجال دراسي معين كالكيمياء أو الرياضيات أو علم النفس لاعتقاده في أهمية هذه المواد أو التخصصات بينما قد لا يُظهر مثل هذا الميل لتخصصات أخري لاعتقاده في عدم أهميتها ويؤكد ذلك دراسة كل من "شومر"(1994) ودراسة "هوفر" Hoffer, K.,

(1994) ودراسة "شومر وولكر" Shommer, M.,& Walker ,K., (1996) التي أثبتت أن المعتقدات المعرفية تختلف من تخصص لآخر حيث أن المعتقدات المعرفية لمن يدرس علوم التجارة تختلف عن تلك التي يؤمن بها من يدرس العلوم الاجتماعية ، عن شخص آخر يدرس العلوم الرياضية ، وتم تفسير ذلك في ضوء التعلم ونوع الدراسة وطبيعة الموضوعات المقررة. فقدأظهرت دراسة "شيرى بقطر" (٢٠٠٧) وجود علاقة بين التخصص الدراسي والاعتقاد في بساطة المعرفة وسرعة التعلم.

ثانياً : معتقدات الدافعية : Motivational Beliefs

تمثل الدافعية أحد الجوانب الرئيسة في العملية التعليمية ، فبدون دافع للتعلم لن يكون هناك تعلم جيد، فدوافع الفرد هى التى تحدد حجم الجهد الذي يبذله هذا الفرد للحصول على شئ ما، وكلما زادت رغبة الفرد في الوصول إلي هدف معين أو حل مشكلة معينة زادت دافعيته ، بمعني جهده ومثابرته لتحقيق ذلك ، إلا أن هذه الدافعية لا توجد من فراغ وإنما تتكون من آراء الفرد وأفكاره عن نفسه وعن قدراته وإمكاناته والتي تعلمها من مؤسسات التنشئة لتوجيه سلوكه لبلوغ ما ينشده من أهداف.

وقد أطلق الباحثون والدارسون علي مثل هذه الأفكار والآراء إسم "معتقدات الدافعية" وأكدوا على دورها الأساسي في إنجاح العملية التعليمية أو إفشالها، ويشير كل من "بوكارتس"، "روزندال"، و"مينارت" Bockaerts, M. , Rozendal, J., & Minnaert ., F., (2003, p.8) إلي "أن معتقدات الدافعية الإيجابية هى التى تيسر عملية التعلم في حين تصبح المعتقدات السلبية مسئولة عن إعاقتها ، وهذه المعتقدات يحصل عليها الفرد من خبراته وملاحظاته وآراء الآخرين ممن يتفاعل معهم أثناء تعليمه كالآباء والمعلمين والأقران"، كذلك يُشير "والترز" Walters, C ., (2003, pp. 3-4) إلي أهمية المعتقدات الإيجابية بقوله "إن المعتقدات الإيجابية تساعد المتعلم في اختيار إستراتيجيات معرفية جيدة تحقق له جودة الأداء الأكاديمي وسرعة الإنجاز ، وهذا يشير إلى أهمية تعريف الفرد بقدراته من ناحية وعدم التقليل من إمكاناته من ناحية أخرى، إذ أن دراية الفرد بما يمتلكه منها يزيد ثقته بنفسه وبما يمكن أن يحققه من نجاح أو إنجازات مهما كلفه من جهد أو وقت.

تعريف معتقدات الدافعية :

يعد مصطلح معتقدات الدافعية من المصطلحات الجديدة التي تم دراستها في التسعينات من هذا القرن ، وقد قام "بوكارتس"، "روزندال"، و"مينارت" بتعريفها Bockaerts, M., Rozendal, J., & Minnaert ., F., (2003, p.9) "بأنها مجموعة الأراء والقيم والأحكام والأفكار التي يؤمن بها المتعلم حول ما يتعلق بدراسة مقرر معين من حيث أهداف هذا المقرر وطريقة دراسته واستيعابه وإمكانية تطبيقه لمحتوياته، كما أنها تمثل الإطار المرجعي الذي يوجه تفكير المتعلم ومشاعره وانفعالاته تجاه موضوعات هذا المقرر الذي يدرسه، وعلى سبيل المثال ، فإن معتقدات الدافعية لمادة الرياضيات مثلا هي التي تحدد أسلوب التعلم وطريقة الإستذكار المناسبة التي يمكن الإعتماد عليها لأداء مهام تحصيلية معينة تحقق مستوى معين من الإنجاز والأداء." ويعرف "والترز" Walters, C ., (2003, pp. 3-4) معتقدات الدافعية بأنها "مثيرات داخلية تتضمن الأفكار والخبرات الإيجابية والسلبية الموجهة إلي عملية التعلم بما تحويه من مقررات وموضوعات تؤثر على أداء الفرد وإنجازه للمهام التعليمية".

وترى الباحثة أن "معتقدات الدافعية تتضمن مجموعة من القناعات التي يؤمن بها الفرد عن عملية التعلم تكونت لديه من خلال ما حصل عليه من خبرات ومعلومات وما غُرس فيه من قيم ومبادئ أثناء تنشئته الإجتماعية في الأسرة والمدرسة والمجتمع،وهذه المعتقدات تمثل المحرك الذي يدفعه إلى بذل الجهد والطاقة لتحقيق أعلى مستوى من الأداءالأكاديمي.

وتتغير معتقدات الدافعية لدي المتعلم من آن لآخر، ومن موقف لآخر وفقاً لما يحصل عليه من خبرات وما يتعرض له من مواقف وما يصادفه من قضايا ومشكلات، فقد أشار "والترز " Walters, C ., (2003, p. 281) إلي هذا التغير بقوله "أن معتقدات الدافعية قد تكون إيجابية إذا كانت لدي الفرد رغبة جادة في إكمال واجباته ومهامه الدراسية وعندما تكون المقررات التي يدرسها شيقة وهامة في واقعة العملي ، أما إذا تبين له عكس ذلك فقد تنخفض لديه الدافعية ويشعر بالملل والإحباط مما يؤثر على أدائه الأكاديمي".

وعن أهمية معتقدات الدافعية يؤكد "حسن علي حسن"(١٩٩٨، ص١٣) أن "معتقدات الدافعية المتعلمة تساعد في توجيه الفرد إلي الأسلوب الذي يفسر به المواقف التي يواجهها كما أنها تنشط لديه الإهتمام بها ، وتساعده على الإندماج فيها في المواقف التالية"، وترى الباحثة أن أهمية

معتقدات الدافعية تكمن فى أنها تؤثر على أداء الفرد وسرعة إنجازه ، لذلك لابد من غرسها فى مرحلة الطفولة المبكرة داخل الأسرة ودور الحضانة والمدرسة الإبتدائية حتى تصبح جزءً من شخصية الفرد توجه سلوكه وتميز أداءه .

مكونات معتقدات الدافعية :

حدد كل من "بنتريتش" و"ديجوت" Pintrich, R., & Degoot, V., (1990, pp. 10-15) عدداً من المكونات أطلق عليها معتقدات الدافعية Motivation Beliefs منها قيمة المهمة التعليمية ، فعالية الذات للتعلم والأداء، قلق الاختبار، توقع النتائج، الاهتمام الداخلي بالمعرفة ثم توجهات الهدف".

وستحاول الباحثة من خلال دراستها إلقاء الضوء على ثلاثة فقط من هذه المعتقدات وهي التى تثر دراستها في الأبحاث والدراسات السابقة – لمعرفة علاقتها بالمعتقدات المعرفية وأثر تفاعلهما على الأداء الأكاديمي لطلاب كلية التربية، (وهذه المعتقدات هي قيمة المهمة ، فعالية الذات ، ودافع الإنجاز)، وفيما يلى يتناول الباحثة هذه المعتقدات بشيء من التفصيل :

١. قيمة المهمة التعليمية : Task Educational Value

إن إدراك الفرد لقيمة الشئ الذي يفعله يؤثر في أدائه لهذا الفعل من حيث درجة الإتقان والاهتمام والتركيز والانتباه ، فقد أشار "بنتريتيش" Pintritch, (1991, p.13) إلى أن " قيمة المهمة تظهر في اهتمام الطالب بها وإدراكه لأهميتها وفائدتها فى حياته ، فإذا أدرك قيمة المادة أو المقرر أو الموضوع الذي يدرسه والفائدة التي تعود عليه من دراسته فإن هذا سيكون دافعاً حقيقياً يوجه سلوكه ويساعده في اختيار الإستراتيجيات المناسبة لاستيعاب وتخزين المعلومات ثم استرجاعها عند الحاجة إليها لاسيما أثناء الاختبارات " .

كذلك أشار "عزت عبد الحميد" (٢٠٠٧، ص ٣٠٦) إلي أن " ارتفاع قيمة المهمة لدى الطالب يؤدي إلى زيادة اندماجه في تعلمها ،أى أن قيمة المهمة تتعلق بإدراك الطالب للمواد الدراسية المقررة من حيث أهميتها وفائدتها بالنسبة له"، وترى الباحثة أن قيمة المهمة تزداد بمدى قدرة المتعلم على تطبيقها في حياته العملية، فالأفكار والموضوعات التي يدرسها والتي لا يكون لها علاقة بواقعه والتا لا تشبع دوافعه واهتماماته ستفقد أهميتها ومن ثم ستضعف رغبته في

تحصيلها أو استيعابها وسيصعب تخزينها وبالتالي يصعب استعادتها، كما إن إدراك المتعلم لقيمة ما يدرسه يتعلق بإدراكه لما سوف يحصل عليه من حوافز أو درجات أمكافآت أو تقدير الآخرين كالآباء والمعلمين إذا حقق أداءاً جيداً.

٢. فعالية الذات للتعلم والأداء **Self-Efficiency for learning and performance:**

يُعرف "باندورا" **Bandura, A ., (1986, p. 223)** فعالية الذات بأنها "توقعات الفرد ومعتقداته عن قدراته وإمكاناته على أداء سلوك معين ، وتحقيق سرعة الإنجاز ، والتحكم في المواقف والأحداث بما يحدد له مقدار ما يبذله من جهد ووقت في مواجهة العقبات التي قد تواجهه عند محاولته تحقيق أهدافه، وهى من أقوى المنبئات بالمثابرة لتحقيق الأداء الأكاديمي الجيد"، في حين يعرفها "السيد محمد أبو هاشم" (٢٠٠٥، ص ٤٤) بأنها"توقع الفرد لمدى قدراته على أداء مهمة محددة ، وهى أيضاً تعني استبصار الفرد بإمكاناته وحسن استخدامه لها وتوافر طاقات فسيولوجية وعقلية ونفسية تساعده على توظيف هذه القدرات والإمكانات.

كما عرفها "أوردان" و"سكونفيلدر" **Urdan, I., & Schoenfilder, E., (2006, p. 330)** بأنها " معتقدات وتوقعات المتعلم المرتبطة بثقته في قدراته على مواجهة العوائق التي قد تقابله أثناء أدائه لمهامه التعليمية"، وعلى المستوى العربي عرف "عبد العال عجوة" (١٩٩٣، ص ٥٣) فعالية الذات بأنها القدرة على التنظيم، وتنفيذ المخططات العلمية المطلوبة لتحقيق الهدف مما يؤثر علي سلوك الفرد في مختلف نواحي اهتماماته الدراسية والاجتماعية."وقد عرفها "فينى" و"سكرو" **Finny, S., & Schraw, G.,(2003, p. 94)** بأنها" أحد المتغيرات المؤثرة في الأداء الأكاديمي للفرد كما أنها تعبر عن اعتقاد الفرد في قدرته على القيام بعمل ما و مدى إتقانه لهذا العمل." كذلك يرى "عزت عبد الحميد" (٢٠٠٧، ص ٣٠٦) أن فعالية الذات عبارة عن "تقرير ذاتي لمقدرة الفرد على أداء مهمة ما ، وتتضمن هذه المهمة أحكاماً عن مقدرة الفرد على إنجاز المهام الدراسية ، بالإضافة إلي ثقته في مهاراته وقدراته لأداء تلك المهام.

وبناء على ما سبق ترى الباحثة أن فعالية الذات هى "معتقدات الفرد عن نفسه وقدراته ودوافعه عن التعلم وأداء سلوك معين بمستوى معين ،وهى التي توجهه لأداء مهامه الدراسية

لتحقيق أهدافه والتغلب على التحديات والصعوبات التي تحول دون إنجاز ما يخططه لنفسه".

وقد أشارت نتائج دراسة "هـاريس وهـالبين" Harris, S.M. & Halpin, G., (2002) إلي أن "إدراك المتعلم لفاعلية ذاته تتم بناءاً علي تقييم أدائه السابق ومقارنة هـذا الأداء بمعايير النجاح المطلوبة فيحدد لنفسه ما يجب أن يبذله من جهد ومثابرة للوصول إلي هذه المعايير لتحقيـق الأداء الجيـد."وعـن أهميـة فعاليـة الـذات فـي أداء المـتعلم يـشير "أوردن" و"سكونفيلدر"(Urdan, I., & Schoenfilder, E.,(2006, p. 310 إلي أنها :تؤثر في اختياره لاستراتيجيات تعلمه وتحديد جهوده اللازمة لتحقيق التفوق فى الأداء وليس لمجرد النجاح بالمفهوم العادي"، وترى الباحثة أن فاعلية الذات تظهر عندما يبدأ الفرد في عمل ما، فقـد يـشعر بالقلق أو التوتر وربما لخوف من عدم استطاعته تنفيذ هذا العمل أو إتقانه، وهذه ظاهرة طبيعيـة لمن يسعون إلى التفوق و الإتقان وليس مجرد الانتهاء من أدء العمل ، إلا أن ذوى الفاعلية العالية يتغلبون على هذا التوتر والقلق محاولين تحقيق المستوى الأعلى فى الأداء .

٣. دافع الإنجاز Achievement Motivation:

نظراً لأهمية دافع الإنجاز في التأثير علي مستوى أداء الفرد وإنتاجه في كافة المجالات الحياتية ، وتوجيه السلوك وتعديله ، فقد ارتبط هذا الدافع بأهداف العملية التعليمية وتحديد مستوى الإتقان وجودة الأداء، فقد أشار "أنور الشرقاوي" (١٩٩٨، ص ٢٢٤) إلى أن "دافع الإنجاز يمثـل متغيراً وسيطاً بين قدرات الفرد وتحصيله الدراسي من ناحية، ومتغيراً وسيطاً بين البيئة الأسرية والمناخ المدرسي والأداء الدراسي من ناحية أخرى" ، وترى الباحثة أن دافع الإنجاز يمثـل أحـد العوامل المؤثرة في الأداء بصفة عامة والأداء الأكاديمي بصفة خاصة ، فقد يكون للفرد قـدرات عقلية عالية المستوى، وظروف أسرية وبيئية جيدة إلا إنه يفتقد الدافع إلى الإنجاز ، ولـيس لديـه رغبة في دراسة مقرر ما أو مادة معينة ، ومن ثم تتدني درجاته عن أقرانه ، وقد يتناقض سلوكه مع سلوكيات من حوله ، ويقل مستوى أدائه في مختلف النواحي الأخرى بل وقد ينـشغل داخـل الفصل الدراسي بأعمال لا صلة لها بما يقال أثناء الحصة الدراسية في حين أن الأمر يتبدل تماماً لو كان هناك دافعاً أو رغبة فيما يدرسه، وقد عرف "أحمـد صـالح(١٩٩٣، ص ١٣٩) دافـع الإنجاز بأنه "مفهوم فرضي مكوّن من عدة دوافع مركبة من الطموح ، المثابرة ، التنـافس وهـو الذي يوجه سلوك الفرد إلي تحقيق أداء أفضل بقصد إحراز النجاح والتقدير"، وكذلك عرفه "فتحي الزيات" (١٩٩٦، ٣٧) بأنه "دافع مركب يوجه سلوك الفرد لكى ينجح في الأنشطة والمجالات التي تعتبر معايير للامتياز والتي تكون معايير النجاح والفشل فيها واضحة ومحددة." ، بينمـا يعرفـه

"محمد الحامد" (١٩٩٦، ص ١٤٠) بأنه " السعي إلى النجاح والتغلب على العوائق ، والانتهاء بسرعة من أداء الأعمال على غير وجه" ، بمعنى أن الفرد يهتم فقط بالأداء دون نوعية هذا الأداء جيد أم غير جيد ، متقن أو غير متقن.ويتجه تعريف (عزت عبد الحميد، ١٩٩٩، ص ١١٦) لتعريف دافع الإنجاز إتجاها آخر حيث يشير إلى أن دافع الإنجاز هو"تحقيق الأشياء التي يراها الآخرون صعبة، والسيطرة على البيئة ، والتحكم في الأفكار وسرعة الأداء ، والتغلب على العقبات ، وبلوغ معايير الامتياز ومنافسة الآخرين والتفوق عليهم ثم الإعزاز بالذات وتقديرها"،(وهذا التعريف قد جمع كل ما يتعلق بأفكار الفرد وسلوكه المتعلق بأداء عمل معين) وقد أكدت دراسة "علاء الشعراوي " (٢٠٠٠، ص ٢١٤) أن الطلاب يتعلمون ما يريدون تعلمه ويجدون صعوبة في تعلم المواد التي لا تثير اهتمامهم ولاتشبع دوافعهم .

ويربط "أكوردينو" و"أكوردينو"، و"سلاني" **Accordino, D., Accordino, M., &Slaney, R., (2000)** بين دافع الإنجاز والثقة بالنفس حيث يرون أن "دافع الانجاز المرتفع يرتبط بالنجاح فيشعر الفرد بالثقة والراحة النفسية بينما يرتبط دافع الإنجاز المنخفض بالفشل فيشعر الفرد بالدونية وخيبة الأمل" ، ويعرف "فاروق عبد الفتاح" (٢٠٠٣، ٥ ص) دافع الإنجاز " بأنه "الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح وهو هدف ذاتي ينشّط ويوجه السلوك ويعتبر من المكونات الهامة للنجاح المدرسي" ويتفق مع هذا التعريف تعريف "ممدوح الكناني" و"أحمد الكندري"(٢٠٠٥، ص٩٢) بأن دافع الإنجاز هو "الرغبة في الإجادة والامتياز لتحقيق نتائج المهام التي سيقوم بها الأفراد ، وهو ينشأ عن حاجات معينة مثل السعي وراء التفوق وتحقيق الأهداف السامية والنجاح في إتمام المهام الصعبة". ، ويعرف "سيد الطواب" (٢٠٠٣، ص ١٣١) دافع الإنجاز بأنه "المفاضلة من أجل التفوق والامتياز متمثلة في الرغبة في النجاح إلى أقصى الحدود ، وعدم الرضا بالفشل والسعي وراء التفوق وتحقيق الأهداف السامية والمهام الصعبة ، ويترتب على هذا الدافع حالة السرور والفخر التي يتوقعها الفرد من إنجاز مهمة معينة بطريقة متميزة ومعايير ممتازة".

ويتركب دافع الإنجاز – كما يقول "لوك" **Locke, E., (1996, p. 126)** – من ثلاثة عناصر هى الطموح والمثابرة والتأني لبلوغ الهدف ، بمعنى أن هدف الفرد هو النجاح ولأيتم ذلك إلا إذا بذل النشاط والجهد والوقت ثم تغلب على ما يواجهه من عقبات تحول دون تحقيق هذا الطموح وبلوغ هذا الهدف."

وأخيرا ترى الباحثة أن دافع الإنجاز "يتمثل في الرغبة في الوصول إلى مستوى معين من الأداء لتحقيق هدف ما وذلك باختيار الفرد لاستراتيجيات معينة يتم من خلالها التغلب على الصعوبات التي يتعرض لها هذا الفرد أثناء محاولته لبلوغ هذا الهدف فى أسرع وقت ممكن ."

وهكذا يمكن تحديد أهمية دافع الإنجاز فيما يلى:

- يؤدي إلي سرعة حل المشكلات : فقد اثبت دراسة "نظام النابلسى" (١٩٨٦) أن الدافع القوى للإنجاز يساهم في سرعة حل المشكلات ومن ثم سرعة الاتجاه إلى النجاح وتحقيق الإتقان في العمل ، كذلك أكدت دراسة "أكوردينو" و"أكوردينو"، و"سلاني" Accordino, D., Accordino, M., &Slaney, R., (2000) أن دافع الإنجاز يسهم في حل المشكلات والتغلب على العقبات التي تعترض الفرد أثناء توجهه إلى الهدف.
- يرتبط دافع الإنجاز بقدرة الفرد على التعامل مع عناصر البيئة التي يعيش فيها ويحدد الأهداف والصعوبات والجهد المطلوب بذله ، ومن ثم يحافظ الفرد على أدائه وتحصيله للوصول إلي مستوى النجاح الذي يتمناه."
- يرتبط دافع الإنجاز بالأداء الأكاديمي : فقد أثبتت دراسة كل من "نبيل الفحل" (١٩٩٩) وعزت عبد الحميد (١٩٩٩) و"يوسف عبد الله وسبيكة الخلفي" (٢٠٠١) ، "روبنسون" Robinson, D., (2001)، ودراسة أنور عبد الغفار (٢٠٠٣) وجود علاقة موجبة بين دافع الإنجاز المرتفع والأداء الأكاديمي الجيد.
- يؤثر دافع الإنجاز على الاتجاهات نحو المقررات الدراسية : كالرياضيات مثلاً فقد أشارت دراسة كل من "أندرسون" (1998) ,.J , Anderson ، وعثمان السواعي (٢٠٠٤) إلى أن دافع الإنجاز المرتفع يشير إلى اتجاهات إيجابية نحو مادة الرياضيات في حين أن الدافع المنخفض يشير إلى اتجاهات سلبية نحو نفس المادة.
- يؤدي دافع الإنجاز المرتفع إلى استثارة النشاط اللازم لتوجيه السلوك في المسار الصحيح ولتحقيق الأهداف المنشودة : فقد أشار "علاء الشعراوي"(٢٠٠٠، ص ٢١٤) إلى أن "تعلم الطلاب وقدرتهم على التذكر يرتبطان بدافع الإنجاز لديهم حيث يتعلم الطلاب ما يريدون تعلمه بنشاط زائد ويجدون صعوبة في تعلم المواد التي لا يريدون تعلمها.
- يتأثر دافع الإنجاز بأسلوب تفكير المتعلم : فقد أشارت دراسة "زهانج" G.,Q., (2001) Zhang إلى أن "دافع الإنجاز يتأثر بأسلوب تفكير الطالب ، فيقوى هذا الدافع أو يضعف وفقاً لواقعية أسلوب التفكير ومنطقيته ومستواه ، مما يساعد في التنبؤ بالأداء الأكاديمي للطالب".

- يلعب دافع الإنجاز دوراً أساسياً في حدوث عملية التعلم : فقد أشارت دراسة "عصام الطيب" و"ربيع رشوان" (٢٠٠٦، ص ١٩٥) إلى أن "دافع الإنجاز يساعد المتعلم على تركيز الانتباه، وتأخير الشعور بالتعب مما يؤدى إلي زيادة فترة الاستذكار المركز الذي يترتب عليه تحقيق التفوق الدراسي".

دراسات سابقة:

لقد تعدد الدراسات التي تناولت المعتقدات المعرفية ومعتقدات الدافعية، وقد رأت الباحثة أن تعرض هذه الدراسات حسب تسلسلها الزمني، وأن تقوم بتصنيفها إلى ثلاثة محاور وفقاً لمتغيرات البحث الحالي كالتالي:

- **المحور الأول:** دراسات تناولت المعتقدات المعرفية و علاقتها بالأداء الأكاديمي.
- **المحور الثاني:** دراسات تناولت معتقدات الدافعية وعلاقتها بالأداء الأكاديمي.
- **المحور الثالث:** دراسات تناولت المعتقدات المعرفية وعلاقتها بمعتقدات الدافعية.

أولاً المعتقدات المعرفية وعلاقتها بالأداء الأكاديمي:

١) دراسة "بول" (Ball, D., (1990:

هدفت هذه الدراسة إلى اكتشاف المعتقدات المؤثرة في ممارسة المعلم لأسلوب تدريس مادة الرياضيات وذلك بدراسة عينة من معلمي المرحلة الثانوية وأسفرت نتائج الدراسة عن شيوع المعتقدات التقليدية القديمة باعتبارها أهم ما يجب تحقيقة لتوصيل مادة الرياضيات إلى عينة الدراسة ،مما أدى إلى تدنى مستوى الطلاب الأداء الأكاديمي للطلاب .

٢) دراسة "شومر" (Schommer, M., (1990:

هدفت الدراسة إلي الكشف عن معتقدات أفراد العينة عن طبيعة المعرفة ، وكيف تؤثر هذه المعتقدات على الفهم والإدراك في كل من العلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية ، وقد أجريت هذه الدراسة علي عينة من طلاب الجامعة قوامها (٢٦٣ طالب وطالبة) موزعين بين (١٢٠ طالب و١٤٣ طالبة)، وأسفرت النتائج عن وجود أربعة معتقدات تؤثر في الفهم والأداء الأكاديمي و هي فطرية المعرفة وبساطة المعرفة ، والمعرفة اليقينية وسرعة التعلم.

٣) دراسة "شومر" (Schommer, M., (1993:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة نوع العلاقة القائمة بين الاعتقاد في بساطة المعرفة وتحصيل مادة الرياضيات ، وتكونت العينة من (١٣٨) طالباً من طلاب الجامعة تم توزيعم في (٣٩ ذكور ، ٩٩ إناث) ، واعتمد القياس على قراءة طلاب عينة البحث لمقالة عن الإحصاء لتقييم فهمهم لهذه المقالة وأسفرت النتائج عن وجود علاقة عكسية بين انخفاض اعتقاد الطلاب في بساطة المعرفة ودقة الفهم بمعني إنه كلما قل اعتقاد الطالب في بساطة المعرفة كان أداؤه أفضل وفهمه أدق.

٤) دراسة "أندرسون" (Anderson, J., (1998:

هدفت الدراسة إلي محاولة اكتشاف المعتقدات الخاصة بتدريس مادة الرياضيات وأثرها على الأداء الأكاديمي للطلاب ، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٧٤ معلم ومعلمة)، وأظهرت نتائج الدراسة أن المعتقدات التي يعتنقها المعلمون فى تدريس مادة الرياضيات تعتمد على الأساليب التقليدية الموروثة في هذا التخصص ، و أنهم ــ أى هؤلاء المعلمون ــ يبتعدون عن الأساليب الحديثة التى تنادى بتشجيع الطلاب على تقديم الحلول الإبتكارية غير المألوفة ،وهذا بدوره يؤثر على الأداء الأكاديمي للمتعلم تأثير أسلبيا.

٥) دراسة "ميشيل" (Michael, H., (2003:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين المعتقدات المعرفية ودافعية الإنجاز ونتائج التعلم وقد ركّزت الدراسة على معتقدات القدرةالأداءية عند الطالب، وخبرات النجاح والأداء وأداء المهمة لدى الطلاب، وقد أجريت الدراسة على عينة من طلاب الجامعة قوامها (٤٨٢ طالب جامعى) لمعرفة معتقداتهم عن مصادر المعرفة ومعتقدات القدرة وتوقعات النجاح وقيم الأداء، وقد أسفرت النتائج عن وجود عدد من العلاقات الإيجابية بين المعتقدات المعرفية ومستوى الأداء ودوافعه، ونواتج التعلم.

٦) دراسة "بريتن" و"سترومسو" (Barten, I., & stromoso, H., (2004:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى إمكانية التنبؤ بدور المعتقدات المعرفية عن سرعة التعلم واكتساب المعرفة فى تحقيق الأداء الجيد، وقد أُجريت هذه الدراسة على عينة من طلاب الجامعة قوامها (٦٠ طالب) وأسفرت النتائج عن أن المعتقدات المعرفية تلعب دور أهاما فى تحقيق الإتقان والأداء الأفضل فقد تبين أن الطلاب الذين اعتقدوا فى سرعة التعلم كانوا أفضل أداءً من هؤلاء

الذين اعتقدوا أن سرعة التعلم قاصرة على الأذكياء فقط ، بينما تبين أن الطلاب الذين اعتقدوا بأن المعرفة ثابتة كانوا أفضل فى تبنى الأهداف الموصلة للأداء الجيد من هؤلاء الذين اعتقدوا أن المعرفة متغيرة وغير موثوق بها وأنها مختلفة من شخص لآخر (نسبية المعرفة).

٧) دراسة "عثمان السواعي" (٢٠٠٤):

اهتمت الدراسة بالكشف عن معتقدات معلمي الرياضيات بالإمارات العربية حول حل المسائل والاستدلال والتواصل ، وفحص العلاقة بين المعتقدات والممارسات الفعلية ، وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (٣٣٨) معلما ومعلمة (١٧٠ معلم، ١٦٨معلمة) ، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين معتقدات المعلمين وأدائهم داخل الصفوف الدراسية –ولم تكن هناك فروق جوهرية بين الذكور والإناث في هذه المعتقدات – كما أسفرت النتائج عن أن أفضل المعتقدات الإيجابية وحدها لا تكفي لتحقيق الأداء الأكاديمي الأفضل.

٨) دراسة "رافيندران"، جرين"، وديبارك" Ravindran, B., Green, B., & Debaker, K., (2005):

هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين أهداف الأداء والمعتقدات المعرفية، وقد أجريت الدراسة على عينة من طلاب كلية المعلمين قوامها (٨٠١ طالب) ويتضمن المقياس مكونات المعتقدات المعرفية (المعرفة اليقينية، المعرفة البسيطة، التعلم السريع، فطرية المعرفة) وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقات موجبة بين المعتقدات المعرفية والأداء الأكاديمي.

٩) دراسة "نبيل زايد" (٢٠٠٦):

هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين المعتقدات المعرفية والأداء الدراسي لتلاميذ المرحلة الإعدادية وتم إجراء الدراسة على عينة مكونة من (٥٠٧) تلميذ من تلاميذ الصف الأول والصف الثالث الإعدادي، وأسفرت النتائج عن وجود فروق فى المعتقدات المعرفية بين الذكور والإناث لصالح الإناث فى ثبات المعرفة وتركيب المعرفة كما أظهرت النتائج وجود فروق فى المعتقدات المعرفية باختلاف العمر لصالح تلاميذ الصف الثالث الإعدادي (الأكبر سناً).

١٠) دراسة "شيرى بقطر" (٢٠٠٧):

حاولت هذه الدراسة التعرف على العلاقة القائمة بين المعتقدات المعرفية وعلاقتها بتوجه الهدف لعينة من طلاب كلية التربية بالزقازيق قوامها (٦٧٥) طالب وطالبة وحاولت المقارنة بين أفراد

العينة من حيث السن والتخصص والنوع ، وقد أسفرت النتائج عن اختلاف المعتقدات المعرفية باختلاف المتغيرات الثلاثة حيث كان الاعتقاد فى القدرة الثابتة والتعلم السريع والمعرفة المؤكدة لصالح الذكور، والاعتقاد فى المعرفة البسيطة لصالح طلاب الفرقة الأولى والاعتقاد فى المعرفة المؤكدة لصالح طلاب الشعب العلمية .

ثانياً – علاقة معتقدات الدافعية بالأداء الأكاديمي:

١) دراسة "بنترتش وآخرين" (Pintrich, P., & DeGoot, E., (1990:

هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين معتقدات الدافعية والأداء الدراسى فى مقررين لمادة الكيمياء فى صفين دراسيين مختلفين، وتم إجراء الدراسة على عينة من طلاب الجامعة بالولايات المتحدة الأمريكية قوامها (٤٥٨) وأسفرت النتائج عن إمكانية اعتبار فعالية الذات وإدراك الطالب لقيمة المهام الدراسية كأفضل منبئات للأداء فى مادة الكيمياء فى أى مرحلة دراسية.

٢) دراسة "هامان وستيفنز" (Hamman, L., & Steven, R., (1998 :

هدفت الدراسة إلى الوقوف على طبيعة العلاقة بين معتقدات الدافعية والأداء الأكاديمي، وأجريت الدراسة على عينة من طلاب الجامعة قوامها (٩٠ طالب وطالبة) وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة دالة إحصائياً بين فعالية الذات – وهى إحدى معتقدات الدافعية – والأداء الأكاديمي. حيث أكد الباحثان أن اعتقاد الفرد فى إمكاناته العليا تجعله يحاول إثباتها للآخرين .

٣) دراسة " عزت عبد الحميد" (١٩٩٩):

وهدفت الدراسة إلى التعرف على بنية الدافعية واستراتيجيات التعلم فى علاقتهما بالأداء الأكاديمي وأجريت الدراسة على عينة قوامها (٤٣٥ طالب وطالبة) بكلية التربية بالزقازيق وأسفرت النتائج عن وجود تأثير إيجابي دال إحصائياً لمعتقدات الدافعية (قيمة المهمة ، دافع الإنجاز ، والتوجه نحو الهدف) والأداء الدراسي.

٤) دراسة "بمبنيوتى" (Bembenutty, H., (2005:

هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير إستراتيجيات التعلم ومعتقدات الدافعية على الأداء الأكاديمي لمادة

الرياضيات وتم إجراء هذه الدراسة على عينة كبيرة قوامها (٣٤٣٠) طالب وطالبة بالمرحلة الثانوية تم اختيارها من مركز الإحصاءات التعليمية بأمريكا وأسفرت النتائج عن وجود تأثير إيجابي لكل من فاعلية الذات وقيمة المهمة كمعتقدات دافعية وإستراتيجية تنظيم الدافعية على تحصيل مادة الرياضيات.

٥) دراسة "عزت عبد الحميد" (٢٠٠٧):

هدفت الدراسة إلى فحص النموذج البنائي الذى يحتوى على تأثير معتقدات الدافعية على استراتيجيات تنظيم الدافعية وتأثير كلاهما على الأداء الدراسي وتم إجراء الدراسة على عينة من طلاب كلية التربية بالزقازيق قوامها (٣٥٢ طالب وطالبة) وأسفرت النتائج عن وجود تأثير موجب دال إحصائياً لإستراتيجيات تنظيم الدافعية على الأداء الدراسي، كما أسفرت النتائج عن وجود تأثير موجب دال إحصائياً لكل من قيمة المهمة وفعالية الذات فى التعلم والأداء، على كل من استراتيجيات تنظيم الدافعية والأداء الأكاديمي .

٦) دراسة "يوميوزيك"، سونجر"، و"جاكيروجلو":

Yumusak, N., Sungur, S., & Cakiroglu, J.,(2007):

لمعرفة مدى إسهام معتقدات الدافعية واستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة للتعلم فى الأداء الأكاديمي لمقرر مادة البيولوجي، وتم إجراء هذه الدراسة على عينة من طلاب المرحلة الثانوية قوامها (٥١٩) طالب وطالبة بالمدارس الذكية وأشارت النتائج إلى وجود تأثير إيجابى لكل من قيمة المهمة والتوجه الداخلى للهدف كمعتقدات دافعية على تحصيل مقرر مادة البيولوجي.

ثالثاً – دراسات تناولت المعتقدات المعرفية وعلاقتها بمعتقدات الدافعية:

١) دراسة "هوفر" (1994) ,.Hoffer, K:

أجريت هذه الدراسة لمعرفة طبيعة العلاقة بين المعتقدات المعرفية ودافعية الإنجاز من خلال مادتى التفاضل والتكامل فى الرياضيات من خلال تطبيق استبيان المعتقدات المعرفية ومقياس الدافعية الخاص بفاعلية الذات والدافعية الداخلية، وأجريت الدراسة على عينة قوامها (٤٢٨) طالب من طلاب الجامعة وأسفرت النتائج عن وجود علاقة بين المعرفة البسيطة والدافعية الداخلية فى حين كانت هناك علاقة سالبة بين المعرفة البسيطة للرياضيات والإتقان أو الفهم ، فالطلاب الذين

يعتقدون أن المعرفة معقدة يظنون أنهم قادرون على الأداء الجيد فى مادة التفاضل والتكامل ـ وأخيراً أسفرت الدراسة عن عدم وجود علاقة بين المعتقدات المعرفية وفاعلية الذات لدى أفراد العينة.

٢) دراسة "كيان"، و" الفيرمان" (1995) Qain, G., & Alvermann, D.,:

هدفت الدراسة إلى معرفة علاقة المعتقدات المعرفية بالدافعية وأثرهما على تحصيل طلاب المرحلة الثانوية وقد تم تحديد المعتقدات المعرفية فى (التعلم السريع، بساطة المعرفة، المعرفة اليقينية، فطرية المعرفة) لمعرفة آثارها على الأداء وتحديد الأهداف، وتكونت العينة من (٩٥ طالب) تم تقسيمها على الصفين (١١ ، ١٢) بقسم العلوم، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة بين المعتقدات المعرفية ودافعية الطلاب للتعلم وتحقيق الأهداف الأكاديمية.

٣) دراسة "فيلستى" و"فايفز" (2003) Fillisetti, L., & Five, H.,:

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين المعتقدات المعرفية ومعتقدات الدافعية المتمثلة فى فاعلية الذات لدى طلاب الجامعة فى مادتي الرياضيات والتاريخ وتكونت العينة من (١٨٦ طالب) وأشارت النتائج إلى وجود أربعة مكونات للمعتقدات المعرفية ذات تأثير إيجابي فى الأداء الأكاديمي وهى (الجهد المبذول، قيمة المهمة، تكامل المعارف الرياضية، وتكامل المعارف التاريخية) كما أشارت النتائج إلى أن معتقد قيمة المهمة وقيمة الجهد المبذول لا علاقة لهما بالتوجه نحو الهدف، بالإضافة إلى أن معتقدات الطالب عن تكامل المعرفة الرياضية والتاريخية يسهمان فى تحقيق الأهداف والأداء الأكاديمي.

٤) دراسة "بولسين" و"فيلدمان" Paulsen, M., & Feldeman, K., (2005):

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين المعتقدات المعرفية الأربعة (بساطة المعرفة وسرعة التعلم وفطرية المعرفة وثبات المعرفة) ومكونات الدافعية (توجهات الهدف الداخلية والخارجية، قيمة المهمة، فاعلية الذات، ضبط التعلم وقلق الاختبار) وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (٥٠٢) طالب بالجامعة وأسفرت النتائج عن:ارتفاع مستوى دافعية الطلاب الذين كانت لديهم معتقدات عن تعقيد المعرفة ، كما أن الاعتقاد فى سرعة التعلم أدى إلى استخدام مكونات الدافعية بصورة أفضل.

تعقيب على الدراسات السابقة:

- اختلفت الدراسات السابقة فيما بينها من حيث الهدف: فقد اقتصر ت بعض الدراسات على مجرد اكتشاف المعتقدات المعرفية لدى الطلاب والخاصة بمواد معينة كالرياضيات ،مثل دراسة "بول"(١٩٩٠)، شومر (١٩٩٣)،أندرسون (١٩٩٨)،"عثمان السواعى" (٢٠٠٤)، "بمبنيوتى" (٢٠٠٥) ، ودراسة شومر (١٩٩٠)،"هوفر"(١٩٩٤)، ميشيل (٢٠٠٣)، "بريتان" و"سترومسو"(٢٠٠٤)،"رافيندران" وآخرون(٢٠٠٥)،عزت عبد الحميد (٢٠٠٧)،وبوميوزيك وآخرون(٢٠٠٧) التى اقتصرت على دراسة المعتقدات المعرفية الخاصة بمادة العلوم الطبيعية والبيولوجية ولم تهتم كثير من الدراسات بالجانب الأدبى
- اتفقت الدراسات السابقة على أن إدراك قيمة المهمة العلمية، وفاعلية الذات ،والدافع للإنجاز من أهم مكونات معتقدات الدافعية كما فى دراسة "هامان" و"ستيفنز" (١٩٩٨)،و"عزت عبد الحميد" (١٩٩٩)،و"بنتريتش وآخرين"(٢٠٠٣)،"بمبنيوتى و"زيمرمان"(٢٠٠٣)، ولم تتطرق كثير من الدراسات إلى أهمية إدراك المتعلم لقيمة المهمة التعليمية.
- اختلفت الدراسات السابقة بين مؤيد ومعارض للفروق فى النوع فى المعتقدات المعرفية من جهة ومعتقدات الدافعية من جهة أخرى ،وفى علاقة كل منهما بالأداء الأكاديمي للطالب.
- لم تهتم دراسة واحدة فى حدود علم الباحثة بدراسة التفاعل بين المعتقدات المعرفية ومعتقدات الدافعية وأثر هذا التفاعل على الأداء الأكاديمي لطلاب كلية التربية ،الأمر الذي استوجب إجراء هذا البحث .

فروض البحث:

١) توجد فروق دالة إحصائياً في المعتقدات المعرفية لدى طلاب عينة البحث وفقاً لمتغيرىّ النوع (ذكور/إناث) والتخصص (علمي/أدبى) والتفاعل بينهما.

٢) توجد فروق دالة إحصائياً في معتقدات الدافعية لدى طلاب عينة البحث وفقاً لمتغيرىّ النوع والتخصص والتفاعل بينهما.

٣) توجد علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائياً بين المعتقدات المعرفية ومعتقدات الدافعية

والأداء الأكاديمي لدى طلاب عينة البحث.

٤) يوجد تأثير دال إحصائياً للتفاعل بين المعتقدات المعرفية ومعتقدات الدافعية على الأداء الأكاديمي لطلاب عينة البحث.

٥) يمكن التنبؤ بالأداء الأكاديمي من خلال محاور المعتقدات المعرفية ومعتقدات الدافعية لطلاب عينة البحث.

إجراءات البحث:

١- عينة البحث: قامت الباحثة بالتأكد من الشروط السيكومترية وذلك بتطبيق أداتيّ البحث على عينة قوامها (١٠٠ طالب وطالبة) من طلاب كلية التربية- جامعة الإسكندرية تم اختيارها من شعبتيّ علم النفس والرياضيات فى العام الدراسي (٢٠٠٩/٢٠١٠)، حيث تم تطبيق أداتيّ البحث المتمثلتين فى قائمة المعتقدات المعرفية واستبانة معتقدات الدافعية وكلاهما من إعداد الباحثة على هذه العينة تمهيداً لحساب الصدق والثبات قبل التطبيق على العينة الأساسية.

وقد بلغت العينة الأساسية (٢٥٠ طالب وطالبة) من القسمين العلمي والأدبي بالفرقة الرابعة تتراوح أعمارهم بين (١٩ - ٢٢ سنة) بكلية التربية جامعة الإسكندرية ، ويوضح جدول(١) توزيع أفراد العينة حسب النوع والتخصص الدراسي.

جدول (١)

توزيع أفراد عينة البحث وفقاً لمتغير النوع والتخصص الدراسي

الشعبة	عدد الطلاب		المجموع
	ذكور	إناث	
القسم العلمي	٢٥	٨٥	١١٠
القسم الأدبي	٤٠	١٠٠	١٤٠
المجموع	٦٥	١٨٥	٢٥٠

ملحوظة: ينخفض عدد الذكور عن الإناث بكليات التربية بصفة عامة حيث يفضل

الذكور الالتحاق بالكليات الخاصة كالطب والصيدلة وغيرها ــ بينما تفضل كثير من الفتيات العمل كمعلمات.

٢- أدوات البحث:

في ضوء الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة قامت الباحثة باختيار وتصميم أدوات البحث، وقد تطلب البحث إعداد الأداتين الآتيتين:

الأولى: قائمة المعتقدات المعرفية لطلاب كلية التربية (إعداد الباحثة).

الثانية: استبانه معتقدات الدافعية لدى طلاب كلية التربية (إعداد الباحثة).

وفيما يلي تشرح الباحثة هاتين الأداتين:

أولاً – قائمة المعتقدات المعرفية لدى طلاب كلية التربية (إعداد الباحثة) (ملحق ٢):

هدفت هذه القائمة إلى الكشف عن أهم المعتقدات المعرفية التى يؤمن بها طلاب كلية التربية عن المعرفة والتعلم، حيث ترى الباحثة أن هذه المعتقدات تسهم فى طريقة وأسلوب الأداء الأكاديمي للطالب المعلم، لذا قامت الباحثة بالإطلاع على عدد من الاستبانات والمقاييس التي صممت بغرض الكشف عن المعتقدات المعرفية والتى استخدمتها بعض الدراسات السابقة مثل: قائمة" هارتلي" و "بندكسين Hartley, K. & Bendixen, L., (2003) واستبيان "شومر"(1990),.Shommer, M ، واستبيان "كيان"، و"الفيرمان" Qain, G., & Alvermann, D., (1995) ومقياس "شيرى بقطر"(٢٠٠٧).

وقد لاحظت الباحثة أن معظم هذه المقاييس لم يكن مناسباً للبيئة المصرية، عدا مقياس "شيرى بقطر" (٢٠٠٧) إلا أن الباحثة قامت بإجراء بعض التعديلات المتعلقة بصياغة العبارات داخل المحاور وفيما يلى محاور المعتقدات المعرفية وأرقام العبارات التى تندرج تحتها :

١- المحور الأول: بساطة المعرفة:

ويشير إلى مجموعة المعتقدات التى يؤمن بها الطالب عن سهولة تحصيل المعرفة أو تعقيدها من خلال الموضوعات والمقررات التى يدرسها، كما يتضمن هذا الاعتقاد طبيعة المعرفة

هل هى منفصلة أم متصلة، وما يترتب على ذلك من اختيار الأسلوب المناسب لاكتسابها، وقدرته على تركيب المعارف وتكوين معلومات جديدة، ويعبر عن هذا المحور بالعبارات رقم (١ ، ٦ ، ١١ ، ١٦ ، ٢١ ، ٢٦ ، ٣١ ، ٣٦، ٤١، ٤٦).

٢- المحور الثاني: المعرفة فطرية:

ويتناول هذا المحور مجموعة المعتقدات التى تدور حول الإمكانات الفطرية أو الوراثية التى منحها الله للإنسان لتحصيل المعرفة، وكيفية استيعابه لها، ومدى إمكانية زيادة هذه القدرات الوراثية بالتدريب والتحسين والتطوير، بالإضافة إلى الاعتقاد بأن كل فرد يستطيع أن يملك المعرفة لأنه فُطر على ذلك، ويعبر عن هذا المحور بالعبارات رقم (٢، ٧ ، ١٢ ، ١٧ ، ٢٢، ٢٧ ، ٣٢ ، ٣٧، ٤٢، ٤٧).

٣- المحور الثالث: مصادر المعرفة:

يمثل هذا المحور المصادر المتاحة التى يلجأ إليها المتعلم للحصول على المعرفة، سواء كانت هذه المصادر أشخاصاً أو أماكن أو أجهزة، كما يتضمن هذا المحور كافة العوائق والعقبات التى تحول بين المتعلم والوصول إلى هذه المعرفة،كما يتضمن هذا الاعتقاد ماإذا كانت هذه المصادر قاصرة على مايقوله الكبار وأصحاب السلطة والنفوذ ، ويعبر عن هذا المحور بالعبارات التى تحمل رقم (٣ ، ٨ ، ١٣ ، ١٨ ، ٢٣ ، ٢٨ ، ٣٣ ، ٣٨، ٤٣ ، ٤٨).

٤- المحور الرابع: سرعة اكتساب المعرفة (سرعة التعلم):

ويشير هذا المحور إلى المعتقدات الخاصة بكل من الوقت والجهد المبذولين فى تعلم المعرفة واكتسابها حيث يختلف الأفراد فيما بينهم من حيث ما يبذلونه من جهد ووقت وقدرات خاصة فى اكتساب المعرفة وسرعة تعلمها، كما يشير إلى الاعتقاد فيما إذا كان التعلم يتم تدريجياً أو فجائياً ، ويعبر عن هذا المحور بالعبارات رقم (٤ ، ٩ ، ١٤ ، ١٩ ، ٢٤ ، ٢٩ ، ٣٤ ،٣٩، ٤٤ ،٤٩).

٥- المحور الخامس: المعرفة ثابتة ومؤكدة:

ويتضمن هذا المحور الإعتقاد بأن المعرفة لا تتغير لأنها ثابتة، ولا تنتقد لأنها يقينية، ولا يمكن التشكك فيها، فى حين أنها متطورة متغيرة بتطور الزمان وتغير الأفراد وأن ثباتها ثباتاً

نسبياً، وأنها قابلة للنقد والتعديل طالما أنها من صنع البشروأنها مرتبطة بالتغير فى الأحداث والمواقف والطبيعة، ويعبر عن هذا المحور بالعبارات رقم (٥، ١٠، ١٥، ٢٠، ٢٥، ٣٠، ٣٥ ، ٤٠، ٤٥ ،٥٠).

وقد تم صياغة عبارات القائمة فى جمل قصيرة واضحة، وتكونت عباراتها من(٥٠) عبارة بمعدل عشرة عبارات تحت كل محور من المحاور الخمسة، وقد عُرضت القائمة على (٨) محكمين من أعضاء هيئة التدريس تخصص علم نفس تربوى للتأكد من مناسبتها لأفراد العينة، ويوضح جدول (٢) محاور قائمة المعتقدات المعرفية وعدد العبارات التابعة لكل محور.

جدول (٢)

محاور قائمة المعتقدات المعرفية وعدد العبارات التابعة لكل محور

م	المحور	عدد العبارات
١	بساطة المعرفة	١٠
٢	المعرفة فطرية	١٠
٣	مصادر المعرفة	١٠
٤	سرعة اكتساب المعرفة	١٠
٥	المعرفة ثابتة ومؤكدة	١٠
	المجموع	٥٠

تصحيح قائمة المعتقدات المعرفية:

تم تطبيق القائمة على عينة التأكد من الشروط السيكومترية، ثم تصحيحها وفقاً لطريقة "ليكرت" (٥، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١) وذلك بالنسبة للعبارات الإيجابية و العكس بالنسبة للعبارات السلبية التي تناولتها القائمة.

صدق قائمة المعتقدات المعرفية:

تم حساب صدق قائمة المعتقدات المعرفية بطريقتين كالتالي:

١ – صدق المحكمين.

٢ – الصدق العاملي.

أولا: صدق المحكمين:

تم عرض القائمة على ثمانية من السادة المحكمين تخصص علم النفس التربوي والصحة النفسية(*)، لتحديد ملائمة كل عبارة لكل محور من المحاور التى اشتملت عليها القائمة ، ومعرفة مدى وضوح العبارات وأسلوب صياغتها، وقد تم تعديل ما تكرم به السادة المحكمون من توجيهات وتعديلات، ويمثل ملحق (٢) الصورة النهائية للقائمة بعد إجراء التعديلات، ويوضح جدول (٣) نسب اتفاق السادة المحكمين علي كل سؤال من أسئلة قائمة المعتقدات المعرفية.

جدول (٣)

نسب اتفاق المحكمين علي عبارة فى قائمة المعتقدات المعرفية (ن=٨)

م	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	نسبة الاتفاق %	م	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	نسبة الاتفاق %	م	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	نسبة الاتفاق %
١	٨	-	%١٠٠	١٨	٨	-	%١٠٠	٣٥	٧	١	%٨٧,٥
٢	٧	١	%٨٧,٥	١٩	٨	-	%١٠٠	٣٦	٨	-	%١٠٠
٣	٨	-	%١٠٠	٢٠	٧	١	%٨٧,٥	٣٧	٨	-	%١٠٠
٤	٨	-	%١٠٠	٢١	٨	-	%١٠٠	٣٨	٧	١	%٨٧,٥
٥	٨	-	%١٠٠	٢٢	٨	-	%١٠٠	٣٩	٨	-	%١٠٠
٦	٨	-	%١٠٠	٢٣	٨	-	%١٠٠	٤٠	٨	-	%١٠٠
٧	٨	-	%١٠٠	٢٤	٨	-	%١٠٠	٤١	٨	-	%١٠٠
٨	٧	١	%٨٧,٥	٢٥	٨	-	%١٠٠	٤٢	٨	-	%١٠٠
٩	٨	-	%١٠٠	٢٦	٨	-	%١٠٠	٤٣	٨	-	%١٠٠
١٠	٨	-	%١٠٠	٢٧	٨	-	%١٠٠	٤٤	٨	-	%١٠٠
١١	٧	١	%٨٧,٥	٢٨	٨	-	%١٠٠	٤٥	٨	-	%١٠٠
١٢	٨	-	%١٠٠	٢٩	٧	١	%٨٧,٥	٤٦	٨	-	%١٠٠
١٣	٨	-	%١٠٠	٣٠	٨	-	%١٠٠	٤٧	٨	-	%١٠٠
١٤	٨	-	%١٠٠	٣١	٨	-	%١٠٠	٤٨	٧	١	%٨٧,٥
١٥	٨	-	%١٠٠	٣٢	٨	-	%١٠٠	٤٨	٨	-	%١٠٠
١٦	٨	١	%٨٧,٥	٣٣	٨	-	%١٠٠	٥٠	٨	-	%١٠٠
١٧	٨	-	%١٠٠	٣٤	٨	-	%١٠٠				

ويتضح من جدول (٣) أن نسب اتفاق السادة المحكمين علي كل عبارة من عبارات القائمة تتراوح ما بين (٨٧,٥% - ١٠٠%).

(*) ملحق (١) أسماء السادة المحكمين.

ثانياً – الصدق ألعاملي:

يعتمد الصدق ألعاملي علي أسلوب التحليل ألعاملي، وهو أسلوب يكشف عن مدى تشبع الاختبار بالعوامل التي يتكون منها. (صفوت فرج،١٩٩١، ص ١٧)

والتحليل العامل أسلوب إحصائي لتحديد أقل عدد من العوامل أو التكوينات الفرضية لتفسير قيم معاملات الارتباط بين مفردات الاختبار، وبذلك يمكن باستخدام هذه العوامل تصنيف مفردات الاختبار في مجموعات متجانسة. (صلاح الدين علام،٢٠٠٠، ص ١٦٨)

ولأهمية هذا الأسلوب في القياس قامت الباحثة بحساب قيم الارتباطات للمحاور الخمسة لقائمة المعتقدات المعرفية بطريقة "بيرسون" (Person) وذلك على عينة التأكد من الشروط السيكومترية للبحث (ن= ١٠٠)، ثم أجرت الباحثة التحليل ألعاملي للارتباطات الناتجة بطريقة "المكونات الأساسية" Principle Component Method لـ "هوتلينج" Hottelling، حيث أنها تأتي في مقدمة طرق التحليل ألعاملي لبساطتها، كما قامت الباحثة بتدوير المحاور تدويراً متعامداً بطريقة "فاريماكس" Varimax Rotation Method لـ "كايزر" Kaiser، ويبين جدول (٤) المصفوفة الارتباطية لمحاور القائمة، كما يبين جدول (٥) قيم الجذور الكامنة لمصفوفة الارتباطات.

جدول (٤)

المصفوفة الارتباطية لمحاور قائمة المعتقدات المعرفية (ن = ١٠٠)

م	المحاور	١	٢	٣	٤	٥
١	بساطة المعرفة	١				
٢	المعرفة فطرية	٠,٦٧٨	١			
٣	مصادر المعرفة	٠,٧٢١	٠,٩٠٤	١		
٤	سرعة اكتساب المعرفة	٠,١٨٧	٠,٢٤٩	٠,٢٠٨	١	
٥	المعرفة ثابتة ومؤكدة	٠,٢٩٨	٠,٢٤٥	٠,٢٨٧	٠,٢٢٢	١

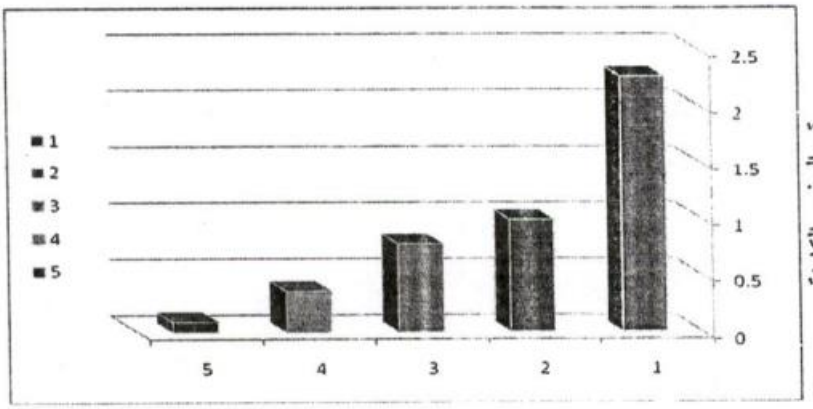
جدول (٥)

الجذور الكامنة لمصفوفة الارتباطات.

العوامل	الجذور الكامنة الأولية		الجذور المستخلصة من عملية التحليل	
	القيمة	نسبة التباين المفسر %	القيمة	نسبة التباين المفسر %
١	٢,٢٧	٥٥,٥١	٢,٢٧	٥٥,٥١
٢	٠,٩٩٢	١٩,٨٥	-	-
٣	٠,٧٨٠	١٥,٥٩	-	-
٤	٠,٣٦٠	٧,٢٠	-	-
٥	٠,٠٩١	١,٨٢	-	-

يتضح من جدول (٥) أن هناك خمسة جذور أولية، أكبرها الجذر الأول وقيمته (٢,٢٧)، وهو يُفسر نسبة (٥٥,٥١) من التباين الكلي، أما بقية الجذور فتتراوح قيمتها ما بين (٠,٠٩١ إلى ٠,٩٩٢)، وحيث أن قيمة الجذر الكامن الذي يمكن أن يُفسر التباين الكلي بنسبة لا تقل قيمته عن واحد صحيح. (سعد زغلول بشير، ٢٠٠٣، ص ١٧٥)

لذا يتم إهمال بقية العوامل ويصبح هناك عامل واحد يمكن أن يُفسر أكبر نسبة من التباين الكلي، ويوضح شكل (١) الأعمدة البيانية لقيم الجذور الكامنة للعوامل الخمسة الناتجة عن التحليل العاملي.



شكل (١) الأعمدة البيانية لقيم الجذور الكامنة للعوامل السبعة الناتجة عن التحليل ألعاملي لقائمة المعتقدات المعرفية

يتضح من شكل (١) أن هناك عامل واحد فقط يمكن أن يفسر التباين الكلي، بعد إهمال العوامل الأخرى لأن جذورها الكامنة تقل عن قيمة الواحد الصحيح، ويوضح جدول (٦) تشبعات قائمة المعتقدات المعرفية علي العامل الوحيد الناتج عن التحليل ألعاملي.

جدول (٦)

تشبعات محاور قائمة المعتقدات المعرفية علي العامل الناتج بعد التدوير بطريقة فاريماكس

م	المحاور	التشبعات على العامل الوحيد
١	بساطة المعرفة	٠,٨٤٥
٢	المعرفة فطرية	٠,٩١٤
٣	مصادر المعرفة	٠,٩٢٩
٤	سرعة اكتساب المعرفة	٠,٣٨٥
٥	المعرفة ثابتة ومؤكدة	٠,٤٦٦

يتضح من جدول (٦) أن التحليل ألعاملي قد كشف عن وجود عامل واحد يمكن أن نطلق عليه المعتقدات المعرفية، حيث أن جميع المحاور قد تشبعت عليه بصورة جوهرية.

وإذا ما بينت نتائج التحليل ألعاملي وجود عامل واحد مشترك يجمع جميع مفردات المقياس، فإن ذلك يُعني أن مفردات المقياس متجانسة فيما بينها. (صلاح الدين علام،٢٠٠٠، ص ١٦٨)

وحيث أن التشبع يكون دال علي العامل إذا كان لا يقل عن (٠,٣). (صفوت فرج، ١٩٩١، ص ١٤٥)

وبالنظر إلى قيم تشبعات محاور قائمة المعتقدات المعرفية علي العامل الوحيد الناتج من التحليل، نجد أنها قد تراوحت ما بين (٠,٣٨٥ : ٠,٩٢٩)، وبالتالي فإن القائمة صادقة لقياس المعتقدات المعرفية.

ثبات قائمة المعتقدات المعرفية:

تم حساب ثبات مقياس المعتقدات المعرفية بطريقتين:

١) طريقة ألفا كرونباخ:

٢) طرقة التجزئة النصفية

أولاً: طريقة ألفا كرونباخ: Cronbach's Alpha

وذلك بحساب ثبات عبارات كل محور، وحساب الثبات للمحاور ثم ثبات المقياس ككل، والنتائج يوضحها جدول (٧).

جدول (٧)

معاملات ثبات مفردات محاور قائمة المعتقدات المعرفية بطريقة الفاكرونباخ (ن= ١٠٠)

بساطة المعرفة	المعرفة فطرية	مصادر المعرفة	سرعة اكتساب المعرفة	المعرفة ثابتة ومؤكدة
٠,٤٤٤	٠,٧٤٨	٠,٦٥٨	٠,٧٩٨	٠,٦٧٨
٠,٤٥٤	٠,٧٨٤	٠,٤٥٦	٠,٦٤٥	٠,٧٨٩
٠,٥٦٤	٠,٥٦٨	٠,٦٩٩	٠,٤٥٨	٠,٥٨٨
٠,٣٩٩	٠,٥٤٧	٠,٧٢٦	٠,٧٥٦	٠,٦٢٨
٠,٦٠١	٠,٧١٢	٠,٧٨٨	٠,٦٥٤	٠,٤٥٥
٠,٧٤١	٠,٦٣٥	٠,٥٨٨	٠,٥٩٩	٠,٦٨٩
٠,٤٥١	٠,٤٧٨	٠,٦٩٨	٠,٦٧٨	٠,٧٤٥
٠,٤٥٥	٠,٥٤٥	٠,٦٧٨	٠,٧٨٩	٠,٧١٥
٠,٧١٢	٠,٦١٥	٠,٧١٦	٠,٥٩٩	٠,٦٧٨
٠,٦٢٨	٠,٤٩٩	٠,٧٩٩	٠,٧١٩	٠,٧٤٨
معامل ثبات المقياس ككل (٠,٨٠٧)				

وإذا كان معامل الثبات بطريقة ألفا لكل سؤال من أسئلة الاختبار أقل من قيمة ألفا لمجموع أسئلة الاختبار ككل أسفل الجدول، فهذا يعني أن السؤال هام وغيابه عن الاختبار يؤثر سلباً عليه، وأما إذا كانت معامل ثبات ألفا لكل سؤال أكبر من أو يساوي قيمة ألفا للاختبار ككل أسفل الجدول، فهذا يُعني أن وجود العبارة يقلل أو يُضعف من ثبات الاختبار.

(أحمد غنيم، ونصر صبري،٢٠٠٠، ١٨٨)

من جدول (٧) يتضح أن جميع عبارات القائمة يقل معامل ثباتها عن قيمة الثبات لعبارات القائمة ككل، إذ تتراوح قيم معاملات الثبات بطريقة "ألفا كرونباخ"، ما بين (٠,٤٤٤) إلى (٠,٧٩٩)، أما معامل الثبات لمجموع عبارات القائمة ككل فقد بلغ معامل الثبات ككل (٠,٨٠٧)، وبالتالي تتمتع القائمة بدرجة معقولة من الثبات، مما يشير إلى إمكانية استخدامها في البحث الحالي، والوثوق بالنتائج التي سيتم عنها.

ثانياً: طريقة التجزئة النصفية:

تم حساب معامل الثبات بطريقة "جتمان" **Guttman** وذلك لكل محور من محاور القائمة، والنتائج يوضحها جدول (٨).

جدول (٨)

معاملات ثبات محاور قائمة المعتقدات المعرفية (ن= ١٠٠)

المحور	بساطة المعرفة	المعرفة فطرية	مصادر المعرفة	سرعة اكتساب المعرفة	المعرفة ثابتة ومؤكدة
معامل الارتباط	٠,٦١١	٠,٥٢٨	٠,٦٠٢	٠,٦٢٤	٠,٦١٥
الثبات	٠,٧٥٨	٠,٦٩١	٠,٧٥١	٠,٧٦٨	٠,٧٦١

يتضح من جدول (٨) أن محاور قائمة المعتقدات المعرفية تتمتع بدرجة عالية من الثبات يسمح باستخدامها بدرجة عالية من الثقة.

الإتساق الداخلي لقائمة المعتقدات المعرفية:

للتأكد من اتساق عبارات القائمة، اعتمدت الباحثة علي درجات طلاب عينة التحقق من صدق الشروط السيكومترية (١٠٠) من طلاب من شعبتي علم النفس والرياضيات بكلية التربية- جامعة الإسكندرية فى العام الدراسي (٢٠٠٩/٢٠١٠)، وتم تصحيح إجابات أفراد هذه العينة وتفريغ الدرجات تمهيداً لحساب الاتساق الداخلي حيث قامت الباحثة بحساب ما يلى :

أ- الاتساق الداخلي لعبارات المقياس وذلك من خلال تعيين:

- معامل الارتباط بين درجة كل عبارة وبين الدرجة الكلية لكل محور من محاور قائمة المعتقدات المعرفية.
- معامل الارتباط بين درجة كل عبارة وبين الدرجة الكلية لقائمة المعتقدات المعرفية.

ب- الاتساق الداخلي لمحاور القائمة:

وذلك من خلال تعيين معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل محورمن محاور قائمة المعتقدات المعرفية.

وسوف نتناول كل طريقة بالتفصيل كالتالي:

ج - الاتساق الداخلي لعبارات قائمة المعتقدات المعرفية:

قامت الباحثة بتعيين معامل الارتباط بين درجة كل عبارة وبين الدرجة الكلية لكل محور

من محاور قائمة المعتقدات المعرفية، ويوضح جدول (٩) نتائج معاملات الارتباط.

جدول (٩)*

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة المحور الذى تنتمي إليه العبارة لقائمة المعتقدات المعرفية (ن= ١٠٠)

بساطة المعرفة	المعرفة فطرية	مصادر المعرفة	سرعة اكتساب المعرفة	المعرفة ثابتة ومؤكدة
٠,٦٥٨	٠,٧٧٨	٠,٧١٥	٠,٦٣٥	٠,٦٩٨
٠,٧٤٥	٠,٧٨٣	٠,٧١٦	٠,٥٨٧	٠,٦٨٥
٠,٧٥٦	٠,٧٨٢	٠,٧٤٨	٠,٥٨٦	٠,٦٣٥
٠,٧١٥	٠,٧٩٩	٠,٧١٢	٠,٦٢٥	٠,٦٣٥
٠,٦٢٨	٠,٧٩٧	٠,٦٢١	٠,٧٢٥	٠,٦٤٥
٠,٦٢٤	٠,٧٩١	٠,٦٨٧	٠,٧١٥	٠,٦٥٨
٠,٦٣٢	٠,٨١٧	٠,٦٨٩	٠,٧٣٥	٠,٦٢٥
٠,٥٩٩	٠,٨٠٢	٠,٦٢٥	٠,٧٥٦	٠,٦٣٥
٠,٦٥٤	٠,٧٨٠	٠,٦٣٩	٠,٧٥٨	٠,٦٢٧
٠,٧١٨	٠,٨٠٤	٠,٦٩١	٠,٧٥٦	٠,٦٥٨

يتضح من جدول (٩) أن درجة كل عبارة مرتبطة ارتباطاً موجباً مع الدرجة الكلية لكل محور من محاور قائمة المعتقدات المعرفية عند مستوي دلالة (٠,٠١)، وهذا يعني أن عبارات القائمة متماسكة داخلياً مع محاورها.

- كما قامت الباحثة بتعيين معامل الارتباط بين درجة كل عبارة وبين الدرجة الكلية لقائمة المعتقدات المعرفية لنفس درجات طلاب العينة السابقة (١٠٠)طالب وطالبة، ويوضح جدول (١٠) نتائج معاملات الارتباط.

* قيمة معامل الارتباط الجدولية عند (٠,٠١)=٠,٢٥٧ وعند (٠,٠٥)=٠,١٩٧

جدول (١٠)

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لقائمة المعتقدات المعرفية

(ن= ١٠٠)

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٣٣٥	١١	٠,٣٠٤	٢١	٠,٣٢١	٣١	٠,٣١٤	٤١	٠,٣٥٤
٢	٠,٣٤٥	١٢	٠,٣٠٥	٢٢	٠,٣٥٨	٣٢	٠,٣١٦	٤٢	٠,٣٤٥
٣	٠,٣١٢	١٣	٠,٢٨٩	٢٣	٠,٤٩٨	٣٣	٠,٢٨٨	٤٣	٠,٣٢٥
٤	٠,٢٨٨	١٤	٠,٣٢٥	٢٤	٠,٢٩٨	٣٤	٠,٢٧٠	٤٤	٠,٢٦٥
٥	٠,٤٥٨	١٥	٠,٣٠١	٢٥	٠,٣٥٩	٣٥	٠,٢٧٨	٤٥	٠,٥١٢
٦	٠,٣٦٥	١٦	٠,٣٥٤	٢٦	٠,٣٥٦	٣٦	٠,٢٩٥	٤٦	٠,٤٥٦
٧	٠,٤٥٨	١٧	٠,٢٦٨	٢٧	٠,٣٨٧	٣٧	٠,٣١٦	٤٧	٠,٣٢٤
٨	٠,٢٨٧	١٨	٠,٢٩٢	٢٨	٠,٣٥٦	٣٨	٠,٣١٧	٤٨	٠,٣٢٤
٩	٠,٣١٢	١٩	٠,٣٢٥	٢٩	٠,٣٦٨	٣٩	٠,٣١٥	٤٩	٠,٣٣٠
١٠	٠,٣٤٨	٢٠	٠,٤١٢	٣٠	٠,٣٥٨	٤٠	٠,٣٢٤	٥٠	٠,٣٢٥

يتضح من جدول (١٠) أن قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على قوة الاتساق الداخلي لعبارات القائمة ككل.

أ- <u>الاتساق الداخلي لمحاور القائمة.</u>

للتأكد من اتساق محتوى القائمة ككل وارتباطها بمحاورها بعضها ببعض قامت الباحثة بتعيين معامل الارتباط بين درجة مجموع كل محور والدرجة الكلية للقائمة، ويوضح جدول (١١) نتائج معاملات الارتباط.

جدول (١١) *

معاملات الارتباط بين درجة كل محاور والدرجة الكلية لقائمة المعتقدات المعرفية

(ن=١٠٠)

المحور	بساطة المعرفة	المعرفة فطرية	مصادر المعرفة	سرعة اكتساب المعرفة	المعرفة ثابتة ومؤكدة
الارتباط مع الدرجة الكلية	٠,٧٩٩**	٠,٨٠٧**	٠,٧٧٨**	٠,٧٩٩**	٠,٨١٥**

* قيمة معامل الارتباط الجدولية عند (٠,٠١)=٠,٢٥٧ وعند (٠,٠٥)=٠,١٩٧

يتضح من جدول (١١) أن قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على قوة الاتساق الداخلي لكل محور والدرجة الكلية للقائمة ككل.

ثانياً – استبانة معتقدات الدافعية لدى طلاب كلية التربية : (ملحق ٣) إعداد الباحثة.

هدفت هذه الاستبانة إلى الكشف عن معتقدات الدافعية التى تحرك نشاط طالب كلية التربية لتحقيق الأداء الأكاديمي الأفضل، حيث تمثل هذه المعتقدات ركناً أساسياً فى مساعدة الفرد على توجيه جهده ونشاطه إلى الوجهة الصحيحة، وقد استعانت الباحثة بمقياس "عزت عبد الحميد" الذى أعده فى هذا المجال (٢٠٠٧) مع إجراء بعض التعديلات وإضافة عدد من العبارات لكل محور من المحاور الثلاثة المستخدمة ليناسب عينة دراستها.

وتتكون الاستبانة المعدلة من ثلاثة محاور:

المحور الأول: قيمة المهمة:

ويشير هذا المحور إلى إدراك الفرد لقيمة المهمة التعليمية التى يقوم بأدائها وذلك من خلال مجموعة من المعتقدات التي تساعد الفرد على تحصيل المعلومة واستيعابها ، كاعتقاده في مناسبة الموضوعات لحياته المستقبلية، واعتقاده فى إمكانية تطبيق المهمة عملياً، بالإضافة إلى اعتقاده في جدية هذه المهمة ومواكبتها للحياة العصرية التي يعيشها ؛ ويعبر عن هذا المحور بالعبارات التى تحمل أرقام (١ – ٢٠).

المحور الثاني – فاعلية الذات:

ويقصد بهذا المحور إدراك الفرد لقدراته وإمكاناته الموروثة والمكتسبة والتي تساعده على تحصيل المعارف والمعلومات التى يدرسها كما يتضمن إدراك الفرد وقدرته على توجيه هذه القدرات وتوظيفها وتنميتها لتساير أى تطور أو تغير يطرأ على ما يتعلمه من موضوعات أو مقررات ؛ ويعبر عن هذا المحور بالعبارات التى تحمل الأرقام (٢١ــــ٤٠) .

المحور الثالث – دافع الإنجاز:

يعبر هذا المحور عن رغبة الطالب فى الوصول إلى النجاح المعتمد على الأداء الجيد فـــى كافـــة المجالات وبذل الجهد لتحقيق هذا الهدف ، والمثابرة وتحمل كافة الضغوط ، والإقبال على الأعمال

الصعبة ومواجهة العقبات وإزالة العوائق التى تحول دون الوصول إلى الهدف ، وتصحيح الأخطاء بتوجيه السلوك إلى المسار الصحيح كلما انحرف عنه، ويعبر عن هذا المحور بالعبارات التى تحمل الأرقام (٤١ – ٦٠)، ويوضح جدول (١٢) يوضح محاور استبانه معتقدات الدافعية وعدد العبارات التابعة لكل محور.

جدول (١٢)

محاور استبانه معتقدات الدافعية وعدد العبارات التابعة لكل محور

م	المحور	عدد العبارات
١	قيمة المهمة	٢٠
٢	فاعلية الذات	٢٠
٣	دافع الإنجاز	٢٠
	المجموع	٦٠

وهكذا تتكون الاستبانة من ستين عبارة (٦٠) بمعدل عشرون عبارة لكل محور من المحاور الثلاثة ، وتم صياغة العبارات فى جمل قصيرة واضحة ، وتعتمد إجابة الطالب على إختيار إجابة واحدة فقط من بين ثلاثة إجابات (نعم ،إلى حد ما ،أبدا)، على أن يحصل الطالب على درجتين فى حالة الإجابة(بنعم ودرجة واحدة فى حالة الإجابة ب(إلى حدما)،ولا يحصل على شئ فى حالة الإجابة بـ (لا)،وذلك بالنسبة للعبارات الإيجابية ،والعكس فى حالة الإجابة على العبارات السلبية

صدق استبانة معتقدات الدافعية:

تم حساب صدق استبانة معتقدات الدافعية بطريقتين كالتالي:

١ – صدق المحكمين.

٢ – الصدق العاملي.

١) صدق المحكمين:

تم عرض استبانه معتقدات الدافعية على ثمانية من السادة المحكمين تخصص علم النفس التربوي والصحة النفسية(*)، لتحديد ملائمة كل عبارة لكل محور من المحاور التي اشتملت عليها الاستبانة ، ومعرفة مدى وضوح العبارات وأسلوب صياغتها، وقد تم تعديل ما تكرم به السادة المحكمون من توجيهات وتعديلات، ويمثل ملحق (٣) الصورة النهائية لاستبانه معتقدات الدافعية

(*) ملحق (١) أسماء السادة المحكمين.

بعد إجراء التعديلات، ويوضح جدول (١٣) نسب اتفاق السادة المحكمين علي كل عبارة من عبارات استبانه معتقدات الدافعية.

جدول (١٣)

نسب اتفاق المحكمين علي عبارات استبانه معتقدات الدافعية (ن=٨)

م	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	نسبة الاتفاق %	م	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	نسبة الاتفاق %	م	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلا ف	نسبة الاتفاق %
١	٨	-	%١٠٠	٢١	٨	-	%١٠٠	٤١	٨	-	%١٠٠
٢	٧	١	%٨٧,٥	٢٢	٨	-	%١٠٠	٤٢	٧	١	%٨٧,٥
٣	٨	-	%١٠٠	٢٣	٧	١	%٨٧,٥	٤٣	٨	-	%١٠٠
٤	٨	-	%١٠٠	٢٤	٨	-	%١٠٠	٤٤	٨	-	%١٠٠
٥	٧	١	%٨٧,٥	٢٥	٨	-	%١٠٠	٤٥	٧	١	%٨٧,٥
٦	٨	-	%١٠٠	٢٦	٨	-	%١٠٠	٤٦	٨	-	%١٠٠
٧	٨	-	%١٠٠	٢٧	٧	١	%٨٧,٥	٤٧	٧	١	%٨٧,٥
٨	٨	-	%١٠٠	٢٨	٨	-	%١٠٠	٤٨	٨	-	%١٠٠
٩	٨	-	%١٠٠	٢٩	٨	-	%١٠٠	٤٩	٨	-	%١٠٠
١٠	٨	-	%١٠٠	٣٠	٨	-	%١٠٠	٥٠	٨	-	%١٠٠
١١	٨	-	%١٠٠	٣١	٨	-	%١٠٠	٥١	٧	١	%٨٧,٥
١٢	٧	١	%٨٧,٥	٣٢	٨	-	%١٠٠	٥٢	٨	-	%١٠٠
١٣	٨	-	%١٠٠	٣٣	٨	-	%١٠٠	٥٣	٨	-	%١٠٠
١٤	٨	-	%١٠٠	٣٤	٧	١	%٨٧,٥	٥٤	٨	-	%١٠٠
١٥	٨	-	%١٠٠	٣٥	٨	-	%١٠٠	٥٥	٨	-	%١٠٠
١٦	٧	١	%٨٧,٥	٣٦	٨	-	%١٠٠	٥٦	٧	١	%٨٧,٥
١٧	٨	-	%١٠٠	٣٧	٨	-	%١٠٠	٥٧	٨	-	%١٠٠
١٨	٨	-	%١٠٠	٣٨	٨	-	%١٠٠	٥٨	٨	-	%١٠٠
١٩	٨	-	%١٠٠	٣	٨	-	%١٠٠	٥٩	٧	١	%٨٧,٥
٢٠	٧	١	%٨٧,٥	٤٠	٨	-	%١٠٠	٦٠	٨	-	%١٠٠

ويتضح من جدول (١٣) أن نسب اتفاق السادة المحكمين علي كل عبارة من عبارات القائمة تتراوح ما بين (٨٧,٥% -١٠٠%).

٢) الصدق العاملي:

قامت الباحثة بحساب قيم الارتباطات للمحاور الثلاثة لاستبانه معتقدات الدافعية بطريقة "بيرسون" (Person) وذلك علي عينة التأكد من الشروط السيكومترية للبحث (ن= ١٠٠)، ثم أجرت الباحثة التحليل العاملي للارتباطات الناتجة بطريقة "المكونات الأساسية" Principle Component Method لـ "هوتلينج" Hottelling، حيث أنها تأتي في مقدمة طرق التحليل العاملي لبساطتها، كما قامت الباحثة بتدوير المحاور تدويراً متعامداً بطريقة "فاريماكس" Varimax Rotation Method لـ "كايزر" Kaiser، ويبين جدول (١٤) المصفوفة الارتباطية لمحاور الاستبانة، كما يبين جدول (١٥) قيم الجذور الكامنة لمصفوفة الارتباطات.

جدول (١٤)

المصفوفة الارتباطية لمحاور استبانة معتقدات الدافعية (ن = ١٠٠)

م	المحاور	١	٢	٣
١	قيمة المهمة	١		
٢	فاعلية الذات	٠,٤٢٢	١	
٣	دافع الإنجاز	٠,٩٨٨	٠,٤١٨	١

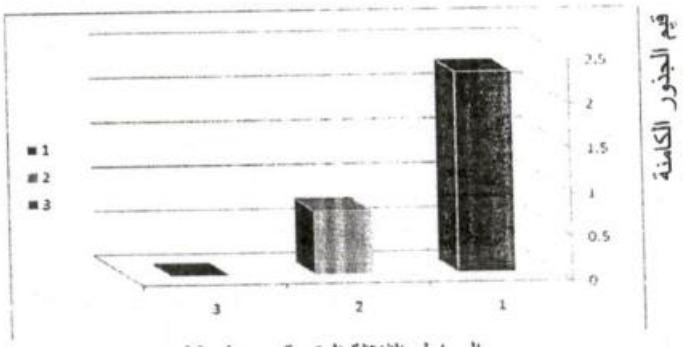
جدول (١٥)

الجذور الكامنة لمصفوفة الارتباطات لاستبانه معتقدات الدافعية.

العوامل	الجذور الكامنة الأولية		الجذور المستخلصة من عملية التحليل	
	القيمة	نسبة التباين المفسر %	القيمة	نسبة التباين المفسر %
١	٢,٢٦٩	٧٥,٨٤	٢,٨٢	٧٥,٨٤
٢	٠,٧٢٣	٢٤,١٠	-	-
٣	٠,٠٠٢٠	٠,٠٥٢	-	-

يتضح من جدول (١٥) أن هناك ثلاثة جذور أولية، أكبرها الجذر الأول وقيمته (٢,٢٦٩)، وهو يُفسر نسبة (٧٥,٨٤) من التباين الكلي، أما بقية الجذور فقيمتها (٠,٠٠٢٠ ، ٠,٧٢٣)، وحيث أن قيمة الجذر الكامن الذي يمكن أن يُفسر التباين الكلي بنسبة لا تقل قيمته عن واحد صحيح. (سعد زغلول بشير، ٢٠٠٣، ص ١٧٥)

لذا يتم إهمال بقية العوامل ويصبح هناك عامل واحد يمكن أن يُفسر أكبر نسبة من التباين الكلي، ويوضح شكل (٢) الأعمدة البيانية لقيم الجذور الكامنة للعوامل الثلاثة الناتجة عن التحليل العاملي.



شكل (٢) الأعمدة البيانية لقيم الجذور الكامنة للعوامل السبعة الناتجة عن التحليل العاملي لاستبانه معتقدات الدافعية.

يتضح من شكل (٢) أن هناك عامل واحد فقط يمكن أن يفسر التباين الكلي، بعد إهمال العوامل الأخرى لأن جذورها الكامنة تقل عن قيمة الواحد الصحيح، ويوضح جدول (١٦) تشبعات محاور استبانه معتقدات الدافعية علي العامل الوحيد الناتج عن التحليل العاملي.

جدول (١٦)

تشبعات محاور استبانه معتقدات الدافعية علي العامل الناتج بعد التدوير بطريقة فاريماكس

م	المحاور	التشبعات علي العامل الوحيد
١	قيمة المهمة	٠,٩٦٧
٢	فاعلية الذات	٠,٦٣٧
٣	دافع الإنجاز	٠,٩٦٦

يتضح من جدول (١٦) أن التحليل العاملي قد كشف عن وجود عامل واحد يمكن أن نطلق عليه معتقدات الدافعية، حيث أن جميع محاور الاستبانة قد تشبعت عليه بصورة جوهرية.

وإذا ما بينت نتائج التحليل العاملي وجود عامل واحد مشترك يجمع جميع مفردات المقياس، فإن ذلك يُعني أن مفردات المقياس متجانسة فيما بينها. (صلاح الدين علام،٢٠٠٠، ص ١٦٨).

وحيث أن التشبع يكون دال علي العامل إذا كان لا يقل عن (٠,٣). (صفوت أحمد فرج، ١٩٩١، ص ١٤٥)

وبالنظر إلى قيم تشبعات محاور الاستبانة علي العامل الوحيد الناتج من التحليل، نجد أنها قد تراوحت ما بين (٧٠,٩٦ : ٠,٦٣٧)، وبالتالي فإن الإستبانة صادقة لقياس معتقدات الدافعية.

ثبات استبانه معتقدات الدافعية:

تم حساب ثبات استبانه معتقدات الدافعية بطريقتين:

أولاً – طريقة ألفا كرونباخ: تم حساب ثبات استبانه معتقدات الدافعية بطريقة ألفا كرونباخ وذلك بحساب ثبات عبارات كل محور ثم حساب الثبات بين درجات كل محور والدرجة الكلية الاستبانة، والنتائج يوضحها جدول (١٧).

جدول(١٧) معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لدرجة كل عبارة ودرجة كل محور من محاور استبانه معتقدات الدافعية (ن =١٠٠).

قيمة المهمة	فاعلية الذات	دافع الإنجاز
٠,٧١٢	٠,٦٩٦	٠,٦٨٨
٠,٤٩٩	٠,٦٧٢	٠,٧٢٤
٠,٥٩٧	٠,٧٢٠	٠,٦٧١
٠,٤٥٧	٠,٦٢٨	٠,٧٢٨
٠,٥٨٨	٠,٤٣٨	٠,٤٣٤
٠,٤٤٦	٠,٥٩٥	٠,٦٦٤
٠,٧١٣	٠,٥٦٨	٠,٦٨٧
٠,٦١٨	٠,٧٠٣	٠,٥٦٨
٠,٥٨٧	٠,٧١٧	٠,٦٧٤
٠,٤١٢	٠,٥٢١	٠,٦٥٦
٠,٥٧٥	٠,٦٤٩	٠,٧٣٦
٠,٥٧٦	٠,٤١٠	٠,٧٨٧
٠,٧١٢	٠,٧١٢	٠,٧٤٤
٠,٤٩٩	٠,٤٩٩	٠,٤٨٨
٠,٥٩٧	٠,٥٩٧	٠,٥٦٩
٠,٤٥٧	٠,٤٥٧	٠,٥٧٨
٠,٧١٢	٠,٥٨٨	٠,٥٧٨
٠,٤٥٥	٠,٧٠٢	٠,٦٤٥
٠,٧١٣	٠,٧١٦	٠,٦٤٥
٠,٦٧٨	٠,٧٠٢	٠,٤٥٦
معامل ثبات استبانة معتقدات الدافعية ككل (٠,٧٩٩)		

يتضح من جدول (١٧) أن قيم معاملات ثبات عبارات استبانت معتقدات الدافعية تتمتع بدرجة عالية من الثقة وأنها أقل من أو تساوى معامل ثبات المقياس ككل (معامل ثبات المقياس= ٠,٧٩٩) مما يدل على أن حذف أى عبارة من عبارات الاستبانة يؤثر سلباً عليها .

ثانياً – طريقة التجزئة النصفية:

تم حساب معامل الثبات بطريقة "سبيرمان وبراون" وذلك لكل محور من محاور الاستبانة، والنتائج يوضحها جدول (١٨).

جدول (١٨)

معاملات ثبات محاور استبانه معتقدات الدافعية (ن =١٠٠).

المحاور	قيمة المهمة	فاعلية الذات	دافع الإنجاز
معامل الارتباط	٠,٦٠١	٠,٥٢١	٠,٦٠٣
الثبات	٠,٧٥١	٠,٦٨٥	٠,٧٥٢

يتضح من جدول (١٨) أن قيم معاملات ثبات محاور استبانه معتقدات الدافعية تتمتع بدرجة عالية من الثقة حيث كان معامل الثبات الكلى للمقياس=٠,٨٨٩

الاتساق الداخلي لاستبانه معتقدات الدافعية :

للتحقق من درجة الاتساق الداخلي للإستبانة قامت الباحثة بحساب ما يلي :

أ- **الإتساق الداخلي لعبارات الإستبانة:**

اعتمدت الباحثة علي درجات طلاب عينة التأكد من الشروط السيكومترية والتي بلغ عددها (١٠٠) طالب وطالبة الذين طبقت عليهم استبانه معتقدات الدافعية ثم قامت بتعيين معامل الارتباط بين درجة كل عبارة وبين الدرجة الكلية لكل محور من محاورها، ويوضح جدول (١٩) نتائج معاملات الارتباط

جدول (١٩) *

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة المحور الذي تنتمي إليه العبارة لاستبانه معتقدات الدافعية (ن=١٠٠)

قيمه المهمه	فاعليه الذات	دافع الإنجاز
٠,٧٠٥	٠,٦٧٨	٠,٦٩٨
٠,٧٥٣	٠,٦٢٣	٠,٧٤٥
٠,٦٤٥	٠,٦٨١	٠,٧٥٦
٠,٧٤٤	٠,٧٥٦	٠,٧١٢
٠,٤٤٤	٠,٧٦٩	٠,٦٩٩
٠,٤٥٦	٠,٧٨٥	٠,٧٨٩
٠,٤٦٥	٠,٧٤٦	٠,٦٨٩
٠,٧٥٣	٠,٥٦٥	٠,٦١٦
٠,٧٤٢	٠,٧٢٢	٠,٦٣٧
٠,٥٧٨	٠,٧٤٠	٠,٦٨٩
٠,٥٠٣	٠,٧٣٠	٠,٧٤٥
٠,٥٥٨	٠,٦٤٧	٠,٧٤١
٠,٥٧٨	٠,٧٨٥	٠,٥٦٩
٠,٦١٢	٠,٧٨٤	٠,٧١٥
٠,٨٦٠	٠,٧٢٣	٠,٧٢٨
٠,٧٢٨	٠,٤٩٨	٠,٧٦٥
٠,٧٠٩	٠,٦٣٧	٠,٦٥٨
٠,٧٠٢	٠,٧٣١	٠,٦٧٨
٠,٤٥٦	٠,٤٥٥	٠,٧٨٩
٠,٦٧٨	٠,٧٢٦	٠,٥٨٩

يتضح من جدول (١٩) أن درجة كل عبارة مرتبطة ارتباطاً موجباً مع الدرجة الكلية لكل محور من محاور الاستبانة عند مستوي دلالة (٠,٠١)، وهذا يعني أن عبارات الاستبانة متماسكة

* قيمة معامل الارتباط الجدولية عند (٠,٠١)=٠,٢٥٧ وعند (٠,٠٥)=٠,١٩٧

داخلياً مع محاورها . كما قامت الباحثة بتعيين معامل الارتباط بين درجة كل عبارة وبين الدرجة الكلية للإستبانة لدرجات نفس الطلاب، ويوضح جدول (٢٠) نتائج معاملات الارتباط.

جدول (٢٠)

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لاستبانه معتقدات الدافعية (ن =١٠٠)

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٤٥٤	١٦	٠,٣٨٩	٣١	٠,٤٢٥	٤٦	٠,٤٢٦
٢	٠,٤٠١	١٧	٠,٣٧٨	٣٢	٠,٢٧٨	٤٧	٠,٤١٥
٣	٠,٤١٥	١٨	٠,٤٥٦	٣٣	٠,٤٢٣	٤٨	٠,٣٧٨
٤	٠,٣٩٩	١٩	٠,٤١٥	٣٤	٠,٥٠٢	٤٨	٠,٣٥٩
٥	٠,٥٤٦	٢٠	٠,٤٦٢	٣٥	٠,٣٠٤	٥٠	٠,٣٧٨
٦	٠,٤٥٦	٢١	٠,٤٧٨	٣٦	٠,٤٠١	٥١	٠,٢٢١
٧	٠,٤٧٨	٢٢	٠,٤٥٨	٣٧	٠,٣٤٨	٥٢	٠,٣٥٦
٨	٠,٣٧٨	٢٣	٠,٤٥٦	٣٨	٠,٣٠٩	٥٣	٠,٣٨٩
٩	٠,٣٧٨	٢٤	٠,٣٣٨	٣٩	٠,٣٤٨	٥٤	٠,٣٩٩
١٠	٠,٣٥٨	٢٥	٠,٤٥٨	٤٠	٠,٢٩٨	٥٥	٠,٣٨٩
١١	٠,٣٧٨	٢٦	٠,٤١٧	٤١	٠,٣٤٨	٥٦	٠,٤٥٣
١٢	٠,٤٨٩	٢٧	٠,٤٧٨	٤٢	٠,٣٨٩	٥٧	٠,٤٧٨
١٣	٠,٤٥١	٢٨	٠,٤٢٥	٤٣	٠,٣٨٤	٥٨	٠,٢١٢
١٤	٠,٤١٣	١٩	٠,٣٢١	٤٤	٠,٣٤٨	٥٩	٠,٤٥٦
١٥	٠,٤١٦	٣٠	٠,٣٥١	٤٥	٠,٤٨٦	٦٠	٠,٤٣٦

يتضح من جدول (٢٠) أن درجة كل عبارة مرتبطة ارتباطاً موجباً مع الدرجة الكلية لاستبانه معتقدات الدافعية، مما يشير إلى أن عبارات الاستبانة متماسكة داخلياً.

ب- الإتساق الداخلي لمحاور الإستبانة :

للتأكد من اتساق محتوى الاستبانة ككل وارتباط محاورها بعضها ببعض قامت الباحثة بتعيين معامل الارتباط بين درجة مجموع كل محور والدرجة الكلية للإستبانة، ويوضح جدول (٢١) نتائج معاملات الارتباط.

جدول (٢١) *

معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية لاستبانه معتقدات الدافعية (ن=١٠٠)

المحور	قيمة المهمة	فاعلية الذات	دافع الإنجاز
الدرجة الكلية	٠,٨٥٧**	٠,٧٩٩**	٠,٧٨٩**

يتضح من جدول (٢١) أن قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على قوة الاتساق الداخلي لكل محور والدرجة الكلية للإستبانة ككل.

ومن ثم تكونت استبانه معتقدات الدافعية في صورتها النهائية من (٦٠)عبارة ويُمثل ملحق (٣) الصورة النهائية لاستبانه معتقدات الدافعية ، وتشير تعليمات الاستبانة إلي ما يجب أن يقوم به الطالب حيث يختار إجابة واحدة فقط من ثلاثة إجابات وفقاً لمقياس "ليكرت" **Likert** ، فتكون درجات العبارة الايجابية (٢، ١، صفر)، بينما تكون درجات العبارة السلبية (صفر، ١، ٢).

المعالجات الإحصائية للبيانات:

للتحقق من صحة فروض البحث استخدمت الباحثة برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية الإصدار السابع عشر **SPSS V. 17** وقامت بالمعالجات الإحصائية التالية:

١) معامل ارتباط برسون.
٢) تحليل التباين المتعدد.
٣) المقارنات المتعددة لأكثر من مجموعتين(اختبار شيفيه).
٤) حساب حجم التأثير "**Effect size**" باستخدام مربع ايتا (**Eta-squared, η^2**).
٥) تحليل الانحدار المتعدد التدريجي **Stepwise**.

نتائج البحث وتفسيرها :

أولاً – النتائج الخاصة بالفرض الأول:

والذي ينص على أنه:"توجد فروق دالة إحصائياً في المعتقدات المعرفية لدى طلاب عينة البحث وفقاً لمتغيري النوع (ذكور/ إناث) والتخصص (علمي/أدبي) والتفاعل بينهما".

ولاختبار صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحاور مقياس المعتقدات المعرفية الخمس، ثم قامت الباحثة باستخدام أسلوب تحليل التباين الثنائي (٢×٢)، وحساب القيمة الفائية (ف) وذلك لدراسة الفروق بين المتوسطات وتحديد

* قيمة معامل الارتباط الجدولية عند (٠,٠١)=٠,٢٥٧ وعند (٠,٠٥)=٠,١٩٧

دلالتها الإحصائية والتعرف على الأثر الذى تتركه العلاقة التفاعلية بين متغيري النوع (ذكور/ إناث) والتخصص (علمي/أدبي).

كما قامت الباحثة بحساب حجم الفروق باستخدام مربع ايتا (Eta-squared, η^2)، في حالة ما إذا كانت قيمة "ف" دالة إحصائياً، من منطلق أن استخدام حجم التأثير هو الوجه المكمل لتفسير الدلالة الإحصائية لقيم الفروق، فكلاهما يكمل عمل الآخر ويعوض النقص فيه، وإن استخدامهما معاً لتفسير دلالة الفروق، يؤدي إلى إثراء البحوث النفسية والتربوية.(عبد المنعم الدردير، ٢٠٠٦، ص ٧٧). وتبين قيمة مربع ايتا (η^2) الأثر التجريبي لنسبة التباين الذي يرجع إلى تأثير المتغير التجريبي في المتغير التابع وتتراوح قيمتها من صفر إلى واحد صحيح. (رجاء أبو علام، ٢٠٠٣، ص ١١٥)

وقد استخدمت الباحثة محكات "كوهن" (Cohen, J., 1988, P. 22-23) للحكم علي قوة تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع كالتالي :

١) التأثير الذي يُفسر (٠,٠١) من التباين الكلي يدل علي تأثير ضئيل أو منخفض.

٢) التأثير الذي يُفسر (٠,٠٦) من التباين الكلي يدل علي تأثير متوسط.

٣) التأثير الذي يُفسر (٠,١٥) أو أكثر من التباين الكلي يدل علي تأثير قوي.

ويوضح جدول (٢٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينة البحث تبعا للنوع والتخصص الدراسي.

جدول (٢٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور مقياس المعتقدات المعرفية (ن=٢٥٠)

م	المحور	بنين				بنات			
		علمي		أدبي		علمي		أدبي	
		متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري
١	بساطة المعرفة	٣٣,٨٠	٤,٦٩	٢٨,٩٠	٣,٢٤	٢٩,٩٩	٥,١٧	٢٨,٧١	٥,٥١
٢	قطرية المعرفة	٢٩,٢٦	٣,٧١	٢٧,٨٨	٣,٦١	٢٩,٢٨	٤,١٩	٢٨,٤٤	٣,٧٤
٣	مصادر المعرفة	٣٠,١٢	٥,٦٢	٢٧,٥٨	٣,٢٥	٢٨,٢٢	٤,٧٧	٣٠,١٠	٥,٠٢
٤	سرعة اكتساب المعرفة	٢٨,١٢	٥,٦٢	٢٤,٨١	٣,٨١	٢٦,١٨	٤,٢٢	٢٧,٠٥	٤,٨٩
٥	المعرفة ثابتة	٣١,١٢	٥,٩٢	٢٩,٩٢	٢,٨٥	٣٠,٠٨	٥,٢٣	٣١,٦٤	٣,٨٨

يوضح جدول (٢٣) نتائج تحليل التباين (٢ × ٢) لمحاور المعتقدات المعرفية لدى عينة البحث.

جدول(٢٣) *

نتائج تحليل التباين (٢ × ٢) لمحاور المعتقدات المعرفية لدى عينة البحث (ن=٢٥٠)

م	المحور	مصدر الاختلاف	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة	حجم التأثير η^2 مربع ايتا	حجم التأثير
١	بساطة المعرفة	النوع	١٨٤,٥٧	١	١٨٤,٥٧	٧,٠٩	٠,٠١	٠,٠٢٨	ضعيف
		التخصص	٤٣٩,٩٣	١	٤٣٩,٩٣	١٦,٩١	٠,٠١	٠,٠٦٨	قوي
		النوع×التخصص	١٥١,٧٨	١	١٥١,٧٨	٥,٨١	٠,٠٥	٠,٠٢٣	ضعيف
		الخطأ	٦٣٩٧,١٤	٢٤٦	٢٦,٠١	--	--	--	--
٢	فطرية المعرفة	النوع	٠,٠٨٨	١	٠,٠٨٨	٠,٠٠٦	غير دالة	٠,٠٠٠١	--
		التخصص	٨٥,٧٣	١	٨٥,٧٣	٥,٦٨	٠,٠٥	٠,٠٢٣	ضعيف
		النوع×التخصص	١٢,٥٢	١	١٢,٥٢	٠,٨٣١	غير دالة	٠,٠٠٣	--
		الخطأ	٣٧٠٨,٧٩	٢٤٦	١٥,٠٧	--	--	--	--
٣	مصادر المعرفة	النوع	٠,٣٣٩	١	٠,٣٣٩	٠,٠١٥	غير دالة	٠,٠١٣	--
		التخصص	٢٤,٨٥	١	٢٤,٨٥	١,٠٩	غير دالة	٠,٠٠٤	--
		النوع×التخصص	٣١٤,٢٢	١	٣١٤,٢٢	١٣,٨٣	٠,٠١	٠,٠٥٦	ضعيف
		الخطأ	٥٥٨٩,٣٦	٢٤٦	٢٢,٧٢	--	--	--	--
٤	سرعة اكتساب المعرفة	النوع	١,٠٢	١	١,٠٢	٠,٠٤٨	غير دالة	٠,٠٠٠	--
		التخصص	٦٨,٩٢	١	٦٨,٩٢	٣,٢٣	غير دالة	٠,٠١٣	--
		النوع×التخصص	٢٠١,٨١	١	٢٠١,٨١	٩,٤٨	٠,٠١	٠,٠٣٨	ضعيف
		الخطأ	٥٢٣٤,٦٢	٢٤٦	٢١,٢٧	--	--	--	--
٥	المعرفة ثابتة	النوع	٤,٥٣	١	٤,٥٣	٠,٢٢	غير دالة	٠,٠٠٠	--
		التخصص	١,٩٦	١	١,٩٦	٠,٩٦	غير دالة	٠,٠٠٠	--
		النوع×التخصص	٨٤,١٨	١	٨٤,١٨	٤,١٠	٠,٠٥	٠,٠١٦	ضعيف
		الخطأ	٥٠٤٥,٠٧	٢٤٦	٢٠,٥٠	--	--	--	--

يتضح من جدولي (٢٢، ٢٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة إحصائية (٠,٠١) بين طلاب القسم العلمي وطلاب القسم الأدبي في معتقد بساطة المعرفة بدرجة قوية كما تشير قيمة حجم التأثير بمربع ايتا (η^2) لصالح طلاب القسم العلمي، كما يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذكور وإناث القسم الأدبي، ويرجع ذلك إلي أن

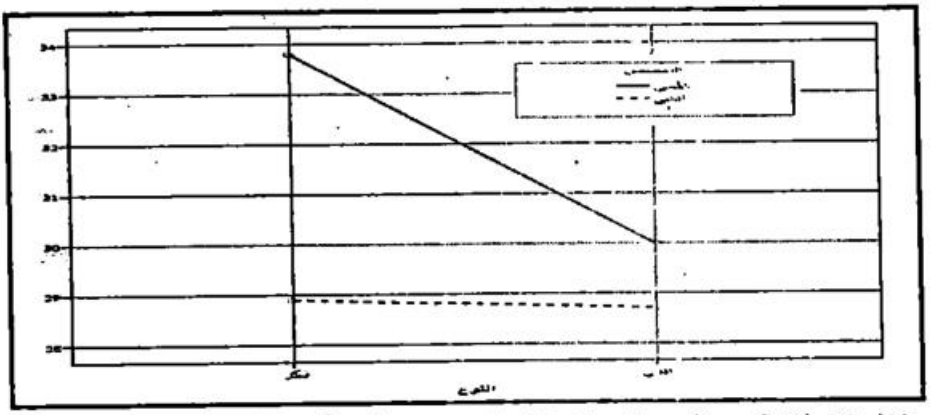
* قيمة "ف" الجدولية عند درجات حرية (١، ٢٤٦) ومستوى دلالة (٠,٠٥)=٣,٨٩
* قيمة "ف" الجدولية عند درجات حرية (١، ٢٤٦) ومستوى دلالة (٠,٠١)=٦,٧٦

طلاب القسم الأدبي يميلون إلي مجرد تحقيق النجاح بينما يسعى طلاب القسم العلمي إلي الحصول علي تقديرات مرتفعة، يتضح ذلك خلال ملاحظة درجات التحصيل.

كما يتضح من الجدولين (٢٢، ٢٣) وجود دلالة إحصائية للتفاعل بين النوع والتخصص عند مستوي دلالة (٠,٠٥) بالنسبة لمحوري بساطة المعرفة وثبات المعرفة، وعند مستوي دلالة (٠,٠١) بالنسبة لمحوري مصادر المعرفة وسرعة اكتساب المعرفة، وعدم وجود تفاعل للنوع والتخصص في محور المعرفة فطرية، وتوضح الأشكال من (٣:٦) للتفاعل بين النوع (بنين/ بنات)، والتخصص(علمي / أدبي) في محاور المعتقدات المعرفية.

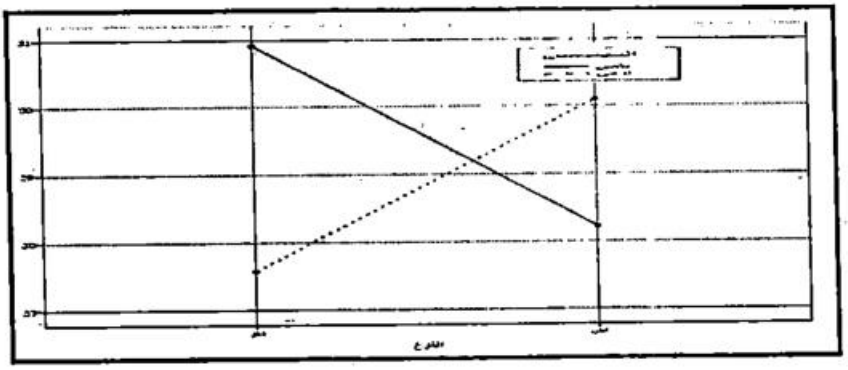
وقد اتفقت هذه النتائج مع دراسة كل من بول(١٩٩٠)، وشومر(١٩٩٣،١٩٩٠)،وعثمان السواعي(٢٠٠٤) حيث أكدوا على وجو أربعة معتقدات تؤثر فى الأداء الأكاديمي وهى (فطرية المعرفة وبساطة المعرفة وسرعة اكتساب المعرفة وثبات المعرفة)، كما اتفقت النتائج على وجود فروق دالة إحصائيا لصالح الذكور بالأقسام العلمية فى الاعتقاد فى بساطة المعرفة ومصادر المعرفة وسرعة اكتساب المعرفة وثبات المعرفة و هذا ما أكدته دراسة كل من شومر(١٩٩٣) و(2001) Abdullah ،وشبري بقطر (٢٠٠٧)، ويمكن إرجاع هذه الفروق إلى طبيعة الدراسة.التى تعتمد على دقة المعلومة وعدم احتمالها لأكثر من معنى ، وتنوع مصادر المعرفة العلمية، ثم عدم حاجة المعلومة العلمية إلى السرد والإطناب أو الإسهاب واستخدام أساليب وفنون اللغة– كما فى الأقسام الأدبية– بالإضافة إلى عدم التأكيد على ثبات المعرفة العلمية والتكنولوجية التى تتغير بسرعة الاكتشافات والاختراعات وهذا مالا يتوافر للمعلومات اللغوية أو التاريخية مثلاً.

وتوضح الأشكال من (٣– ٦) التفاعلات بين النوع (ذكور/ إناث) والتخصص (علمي/ أدبي) علي المعتقدات المعرفية.



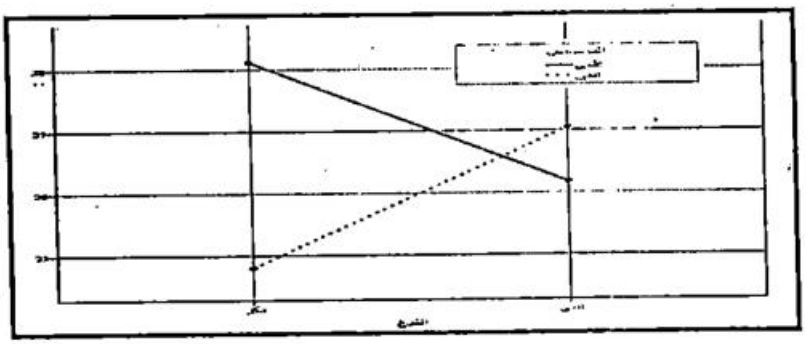
شكل (٣) التفاعل بين النوع (ذكور/ إناث) والتخصص (علمي/ أدبي) على معتقد بساطة المعرفة.

يتضح من شكل (٣) أن معتقد بساطة المعرفة لدى بنين التخصص العلمي أفضل منه لدى بنات نفس التخصص، في حين أن بنين التخصص الأدبي أفضل من البنات فى نفس التخصص.



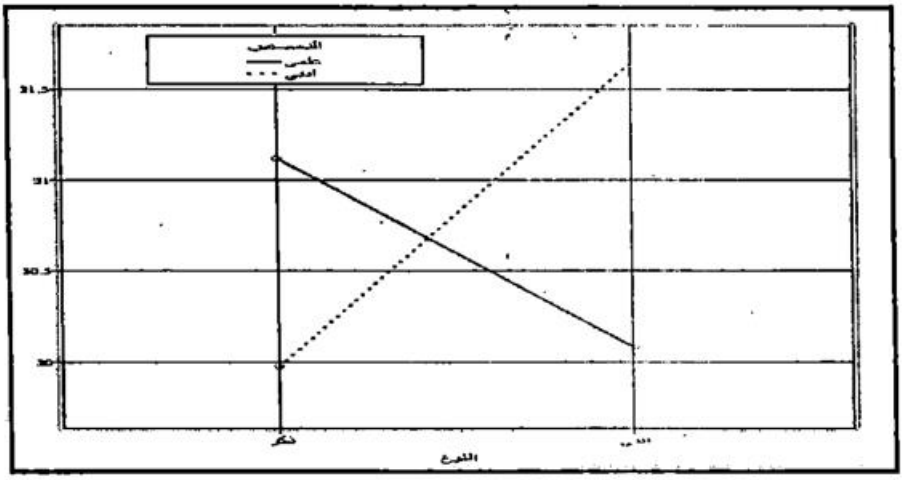
شكل (٤) التفاعل بين النوع (ذكور/ إناث) والتخصص (علمي/أدبي) على معتقد مصادر المعرفة.

يتضح من شكل (٤) أن معتقد مصادر المعرفة لدى بنين التخصص العلمي أفضل منه لدى بنات نفس التخصص، وقد يرجع ذلك لالتزام الإناث بتحصيل المعلومة حرفياً ، والتشكك فى أى معلومة لم تذكر بالمصدر الرئيسي للمعرفة وهو الكتاب الجامعي ، في حين أن بنات التخصص الأدبي أفضل من البنين فى نفس التخصص ، وقد يرجع ذلك إلى القدرة اللغوية المرتفعة لإناث القسم الأدبي الناتجة عن اهتمامهن بإجراء التكليفات والأبحاث التى يقمن بإعدادها فى مجال تخصصهن ، فقد لاحظت الباحثة من خلال عملها الفروق الواضحة فى كفاءة الطالبات عن الطلاب فى إعداد هذه التكليفات، وقد اتفقت هذه النتائج مع ما قام به كل من "شومر"(Shommer, M., (1993, 1994، و"ميشيل"(Michael, H., (2003.



شكل (٥) التفاعل بين النوع (ذكور/ إناث) والتخصص (علمي/أدبي) علىٰ معتقد سرعة اكتساب المعرفة.

يتضح من شكل (٥) أن معتقد سرعة اكتساب المعرفة لدى بنين التخصص العلمي أفضل منه لدى بنات نفس التخصص، وقد يرجع ذلك إلى اعتقاد الذكور بأن سرعة الاستيعاب تحتاج إلى التركيز الذى يؤدى بدوره إلى سرعة الانتهاء من الاستذكار الأمر الذى يترتب عليه توفير الوقت للخروج مع الأصدقاء ،كما قد يرجع إلى اهتمامهم بمجرد النجاح أكثر من اهتمامهم بالحصول على التقديرات المرتفعة، وهذا عكس الإناث ، في حين أن بنات التخصص الأدبي أفضل في سرعة اكتساب المعرفة من البنين فى نفس التخصص، لتوافر الدافع القوى لإثبات تفوقهن ولتوافر الوقت أمامهن بالمقارنة بزملائهن من البنين .



شكل (٦) التفاعل بين النوع (ذكور/ إناث) والتخصص (علمي/أدبي) على معتقد ثبات المعرفة .

يتضح من شكل (٦) أن معتقد ثبات المعرفة لدى بنين التخصص العلمي أعلي منه لدى بنات نفس التخصص، إذ يعتقد الذكور أن المعرفة متغيرة أو ثابتة ثباتاً نسبياً ويستدلون على ذلك بالتطور السريع والتغير فى كافة الأجهزة التكنولوجية ، والنظريات العلمية ، بينما تنظر الإناث إلى أن المعرفة ثابتة ويقينية استنادا إلى نظرة محدودة تمثلت فى عدم تغير المقررات الدراسية التى يدرسنها من سنوات مضت ، في حين أن بنات التخصص الأدبي أعلى من البنين فى نفس التخصص ، حيث يعتقدن أن اللغويات، والتاريخ معارف ثابتة ولايمكن تغييرها، وقد اتفقت هذه النتائج مع ما توصل إليه "بريتن" و"سترومسو" (Barten, I., & Stromoso,H.,(2004.

ثانياً - النتائج الخاصة بالفرض الثاني:

والذي ينص على أنه :" توجد فروق دالة إحصائياً في معتقدات الدافعية لدى طلاب عينة البحث وفقاً لمتغيري النوع والتخصص والتفاعل بينهما".

ولاختبار صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور مقياس معتقدات الدافعية الثلاثة، ثم قامت باستخدام أسلوب تحليل التباين الثنائي (٢×٢)، وحساب القيمة الفائية (ف) وذلك لدراسة الفروق بين المتوسطات وتحديد دلالتها الإحصائية والتعرف على الأثر الذى تتركه العلاقة التفاعلية بين متغيري النوع (ذكور/ إناث) والتخصص (علمي/أدبي).

كما قامت الباحثة بحساب حجم الفروق باستخدام مربع ايتا (η^2 **,Eta-squared**)، في حالة ما إذا كانت قيمة "ف" دالة إحصائياً، واستخدمت الباحثة محكات "كوهن" **(Cohen,** **J., 1988, P. 22-23)** للحكم علي قوة تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع، ويوضح جدول (٢٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور مقياس معتقدات الدافعية لدي عينة البحث تبعاً للنوع والفرقة والتخصص الأكاديمي.

جدول (٢٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور إستبانة معتقدات الدافعية (ن=٢٥٠)

م	المحاور	بنين				بنات			
		علمي		أدبي		علمي		أدبي	
		متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري
١	قيمة المهمة	٢٧,٥٦	٤,٦٥	٢٦,٥٥	٤,٥٨	٢٧,٧٥	٤,٨٤	٢٧,٠٣	٥,٢٦
٢	فاعلية الذات	٢٩,٩٦	٤,١٠	٢٤,٥٠	٣,٦٨	٢٦,٦٠	٤,٥١	٢٥,٢٩	٤,٩٨
٣	دافعية الإنجاز	٢٨,٢٨	٥,٢٠	٢٤,٤٠	٣,٦٥	٢٧,٦٧	٥,٢٠	٢٥,٣٥	٤,٧٣

ويوضح جدول (٢٥) نتائج تحليل التباين (٢ × ٢) لمحاور إستبانة معتقدات الدافعية لدي عينة البحث.

جدول(٢٥) *

نتائج تحليل التباين (٢ × ٢) لاستبانه معتقدات الدافعية لدي عينة البحث (ن=٢٥٠)

م	المحور	مصدر الاختلاف	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة	حجم التأثير $\square^2$ القيمة	حجم التأثير $\square^2$ الدلالة
١	قيمة المهمة	النوع	٥,٢٠	١	٥,٢٠	٠,٢٢٥	غير دالة	٠,٠٠٠	--
		التخصص	٢٤,٣٨	١	٢٤,٣٨	١,٠٢٩	غير دالة	٠,٠٠٥	--
		النوع*التخصص	٠,٩٦٦	١	٠,٩٦٦	٠,٠٣٩	غير دالة	٠,٠٠٠	--
		الخطأ	٦٠٦٢,٠٨	٢٤٦	٢٤,٦٢	--	--	--	--
٢	فاعلية الذات	النوع	٧٥,٩٠	١	٧٥,٩٠	٣,٦٥	غير دالة	٠,٠١٤	--
		التخصص	٥٢٨,٨٣	١	٥٢٨,٨٣	٢٥,٤٧	٠,٠١	٠,١٠٣	متوسط
		النوع*التخصص	١٩٨,١٣	١	١٩٨,١٣	٩,٥٤	٠,٠٢	٠,٠٣٨	صغيرة
		الخطأ	٥١٠٢,٩١	٢٤٦	٢٠,٧٥	--	--	--	--
٣	دافع الانجاز	النوع	١,٣٠	١	١,٣٠	٠,٠٥٧	غير دالة	٠,٠٠٠	--
		التخصص	٤٤٣,٢٧	١	٤٤٣,٢٧	١٩,٣٥	٠,٠١	٠,٠٧٨	متوسط
		النوع*التخصص	٢٨,٢٠	١	٢٨,٢٠	١,٢٣	غير دالة	٠,٠٠٤	--
		الخطأ	٥٦٢٢,٤٠	٢٤٦	٢٢,٠١	--	--	--	--

يتضح من جدولي (٢٤، ٢٥) :

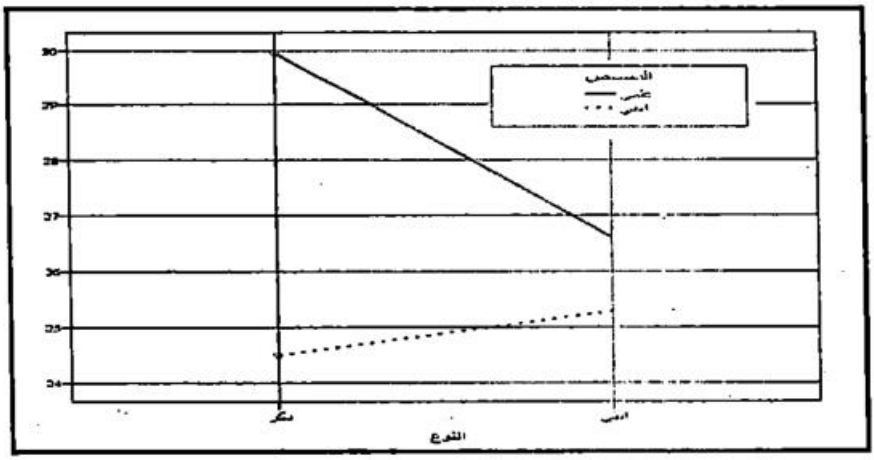
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معتقد قيمة المهمة بالنسبة للنوع أو التخصص، ويرجع ذلك إلي أن العينة قد اتفقت فيما بينها علي ضرورة النجاح واجتياز المرحلة الجامعية والتخرج أملاً في الحصول علي الوظيفة التي يحلم بها كل شاب وفتاة.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معتقد فاعلية الذات ترجع للتخصص عند مستوى دلالة (٠,٠١) لصالح طلاب القسم العلمي، ولكن قيمة حجم التأثير باستخدام مربع ايتا تـشير إلى أن حجم التأثير ($\square^2$) متوسط، وهذا يشير إلي أن طلاب القسم العلمي يعتمدون علي ما يبذلونه من جهود في فهم ما يتعلمون وهم يدركون أنه لن يتم تعلمهم إلا إذا بذلوا جهداً في التركيز وأمضوا ساعات في الإستذكار، الأمر الذي يختلف فيه طلاب القسم الأدبي الذين يجدون في أنفسهم مجرد المكوث لساعات قليلة يمكنهم من إحراز هذا النجاح.

* قيمة "ف" الجدولية عند درجات حرية (١، ٢٤٦) ومستوى دلالة (٠,٠٥)=٣,٨٩
قيمة "ف" الجدولية عند درجات حرية (١، ٢٤٦) ومستوى دلالة (٠,٠١)=٦,٧٦

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معتقد دافعية الإنجاز ترجع للتخصص عند مستوى دلالة (٠,٠١) لصالح طلاب القسم العلمي، ولكن قيمة حجم التأثير باستخدام مربع ايتا تـُشير إلي أن حجم التأثير ($\square^2$) متوسط ، ويرجع ذلك للرغبة في الانتهاء الفوري من الدراسة والعمل في مجال الدروس الخصوصية، إذا لم يتم الحصول علي وظيفة حكومية أو خاصة، أو حتي الرغبة في السفر للخارج للعمل في دول الخليج.

- وجود دلالة إحصائية للتفاعل بين النوع والتخصص في محور فاعلية الذات عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ولكن قيمة حجم التأثير باستخدام مربع ايتا تـُشير إلي أن حجم التأثير ضعيف، يوضح شكل(٧) ذلك التفاعل، كما يتضح عدم وجود أثر للتفاعل بين النوع والتخصص في محوري قيمة المهمة، ودافع الإنجاز.



شكل (٧) التفاعل بين النوع (ذكور/ إناث) والتخصص (علمي/ أدبي) على محور فاعلية الذات.

يتضح من شكل (٧) أن محور فاعلية الذات لدى بنين التخصص العلمي أعلى منه لدى بنات نفس التخصص، ويرجع ذلك إلى طبيعة الدراسة العلمية التى تتطلب ضرورة الفهم لتوصيل المعلومة لاسيما إذا توفرت لديه فرصة العمل كمدرس خصوصي أثناء الدراسة، وهذا لا يتوافر لكثير من الفتيات، في حين أن بنات التخصص الأدبي أعلى من البنين فى نفس التخصص، وهذا يتفق مع طبيعة ورغبة الفتيات اللاتى يعتقدن أن العمل كمعلمات هو الأنسب لهن، وقد اتفقت هذه النتائج مع ما توصل إليه "فيلستى" و"فايفز" Fillisetti, L., & Five, H.,(2003).

ثالثاً – النتائج الخاصة بالفرض الثالث:

والذي ينص على أنه:"توجد علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائياً بين المعتقدات المعرفية ومعتقدات الدافعية والأداء الأكاديمي لدى طلاب عينة البحث".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معامل ارتباط "بيرسون" بين درجات أفراد العينة الكلية للبحث في المعتقدات المعرفية ومعتقدات الدافعية والأداء الأكاديمي، والنتائج يوضحها جدول (٢٦).

جدول (٢٦) *معاملات الارتباط بين كل من المعتقدات المعرفية ومعتقدات الدافعية والأداء الأكاديمي (ن=٢٥٠)

	م	المتغيرات	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩
المعتقدات المعرفية	١	بساطة المعرفة	–								
	٢	فطرية المعرفة	٠,٤٣٩	–							
	٣	مصادر المعرفة	٠,٥٥٩	٠,٤٩٨	–						
	٤	سرعة اكتساب المعرفة	٠,٥٣٢	٠,٤٨١	٠,٩٠٥	–					
	٥	المعرفة ثابتة	٠,٤٧٥	٠,٥١٨	٠,٦٤٨	-٠,٥٨٩	–				
معتقدات الدافعية	٦	إدراك الفرد لقيمة المهمة	٠,٥٩٨	٠,٤٠١	٠,٤٨٧	٠,٥١٢	٠,٣٩٨	–			
	٧	فاعلية الذات	٠,٤٥٨	٠,٤٠٠	٠,٤٧٢	٠,٤٧٩	٠,٤١٧	٠,٥٥٤	–		
	٨	دافع الانجاز	٠,٦٠٧	٠,٤٢٩	٠,٥١٧	٠,٥٦٣	٠,٤٣٩	٠,٧٢١	٠,٥٤١	–	
	٩	الأداء الأكاديمي	٠,٥٨٧	٠,٤٣٤	٠,٦٢٣	٠,٥٦٣	٠,٤٤٧	٠,٥٩٧٠	٠,٥٣٦	٠,٦٢٥	–

* قيمة معامل الارتباط الجد ولية عند ن = ٢٥٠ وعند مستوي (٠,٠١)=٠١٦٣. وعند مستوي (٠,٠٥)=٠١٢٤.

يتضح من جدول (٢٦) وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين كل من المعتقدات المعرفية والأداء الأكاديمي عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يشير إلي أنه كلما ارتفعت درجات الطلاب في مقياس المعتقدات المعرفية، ارتفعت أيضاً درجاتهم في الأداء الأكاديمي، كما يتضح من الجدول أيضاً وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين معتقدات الدافعية، والأداء الأكاديمي عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يُشير إلي أنه كلما ارتفعت درجات الطلاب في مقياس معتقدات الدافعية ارتفعت أيضاً درجاتهم في الأداء الأكاديمي ، وهذا أمر منطقي إذ أنه كلما زادت معرفة الفرد بإمكاناته وقدراته ثم استطاع توظيفها فى دراسته واستذكاره كلما زادت دوافعه للإنجاز وحسن الأداء وسرعة تحقيق الأهداف التى حددها، وقد اتفقت هذه النتائج مع نتائج كل من "بنتريتش"و"ديجوت Pintrich, P., & DeGoot, E., (1990)، من "هامان" و"ستيفنز" Hamman, L., & Steven, R.,(1998)، وعزت عبد الحميد (١٩٩٩) ، وباقي الدراسات فى هذا المجال .

رابعاً – النتائج الخاصة بالفرض الرابع :

والذي ينص على أنه: "يوجد تأثير دال إحصائياً لكل من مستويات المعتقدات المعرفية (المرتفع – المتوسط – المنخفض)، ومستويات معتقدات الدافعية (المرتفع – المتوسط – المنخفض) والتفاعل بينهما علي الأداء الأكاديمي لطلاب عينة البحث ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بتحديد معايير لكل من مقياس المعتقدات المعرفية، ومعتقدات الدافعية وذلك بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ويوضح ذلك جدول (٢٧).

جدول(٢٧)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمقياسي معتقدات المعرفية ومعتقدات الدافعية

المتغير	المتوسط	الانحراف المعياري
معتقدات المعرفية	١٤٤,٧٣	١٨,٨٥
معتقدات الدافعية	٧٩,٦٢	١٢,٦٣

وقد استخدمت الباحثة البيانات التي وردت بجدول (٢٧) في تصنيف الطلاب إلي ثلاثة مستويات كالتالي:

أولاً – بالنسبة للمعتقدات المعرفية:

- المستوى المرتفع : إذا كانت الدرجة في المقياس تزيد عن المتوسط بمقدار انحراف معياري واحد (أي ١٤٤,٧٣ + ١٨,٨٥=١٦٣,٥٨).
- المستوى المنخفض: إذا كانت الدرجة في المقياس تنقص عن المتوسط بمقدار انحراف معياري واحد (أي ١٤٤,٧٣ – ١٨,٨٥=١٢٥,٨٨).
- المستوى المتوسط: إذا كانت الدرجة أكبر من ١٢٥,٨٨ وأقل من ١٦٣,٥٨

ثانياً – بالنسبة لمعتقدات الدافعية:

- المستوى المرتفع : إذا كانت الدرجة في المقياس تزيد عن المتوسط بمقدار انحراف معياري واحد (أي ٧٩,٦٢ + ١٢,٦٣=٩٢,٢٥).
- المستوى المنخفض: إذا كانت الدرجة في المقياس تنقص عن المتوسط بمقدار انحراف معياري واحد (أي ٧٩,٦٢ – ١٢,٦٣=٦٦,٩٩).
- المستوى المتوسط: إذا كانت الدرجة أكبر من ٦٦,٩٩ وأقل من ٩٢,٢٥

ثم قامت الباحثة بإجراء تحليل تباين، كما قامت الباحثة بحساب حجم التأثير " Effect size" باستخدام مربع ايتا (η^2 ,Eta-squared)، في حالة ما إذا كانت قيمة "ف" دالة إحصائياً، وكما استخدمت محكات كوهين لتحديد حجم التأثير، والنتائج يوضحها الجدولان (٢٨)، (٢٩).

جدول (٢٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجا ت الطلاب في الأداء الأكاديمي عند دراسة التفاعل بين لمستويات المعتقدات المعرفية ومستويات معتقدات الدافعية

م	مستويات المعتقدات المعرفية	مستويات معتقدات الدافعية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
١	مرتفع	مرتفع	٢٥	٧٧٦,١٦	٥٢,٦٤
		متوسط	١٤	٧٢٦,٠١	٨٦,٣٢
		منخفض	٢	٥٣٩,٠١	١٤,١٤
٢	متوسط	مرتفع	٢١	٧٣٩,٢٩	٧٥,٨٠
		متوسط	١٣٠	٦٥٧,٠٩	٧٥,٢٨
		منخفض	١٤	٥٤٤,٧٩	٦٩,٧٦
٣	منخفض	مرتفع	١	٧٢٠,٠١	صفر
		متوسط	٢٠	٥٤٠,٤٠	٨٤,٥٧
		منخفض	٢٣	٥٢٢,١٣	٨٣,٠٥

جدول (٢٩)*

نتائج تحليل التباين وقيم "ف" للنظام العاملي (٣X٣) لدرجات الطلاب في مستوي الأداء الأكاديمي(ن= ٢٥٠)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيم "ف"	مستوي الدلالة	حجم التأثير 2□ القيمة	حجم التأثير 2□ الدلالة
معتقدات معرفية (A).	٣٩٢٣٤,٥١	٢	١٩٦٦٧,٢٥	٣,٤٨	٠,٠٥	٠,٠١٣	ضعيف
معتقدات دافعية (B).	٢٤٨٣٦٦,٦٥	٢	١٢٤١٨٣,٣٢	٢١,٩٩	٠,٠١	٠,٠٨٨	متوسط
تفاعل (AXB).	٨١٤٢١,٧٠	٤	٢٠٣٥٦,١٧	٣,٦٠	٠,٠١	٠,٠٢٨	ضعيف
الخطأ	١٣٦٠٥٨,٣٠	٢٤١					
المجموع الكلي	٢٨١٣٨٧٢,٨٠	٢٤٩					

يتضح من جدول (٢٩) أنه توجد فروق في الأداء الأكاديمي بالنسبة لمستويات المعتقدات المعرفية (المرتفع- المتوسط- المنخفض)، عند مستوي دلالة (٠,٠٥)، وكذلك توجد فروق في الأداء الأكاديمي بالنسبة لمستويات المعتقدات الدافعية (المرتفع- المتوسط- المنخفض) عند مستوي دلالة (٠,٠١)، كما توجد فروق ترجع للتفاعل بين كل من المعتقدات المعرفية والدافعية علي الأداء الأكاديمي عند مستوي دلالة (٠,٠١).

وقد إستخدمت الباحثة اختبار "شيفيه" Schefe للمقارنات المتعددة لأكثر من مجموعتين وذلك لحساب الفروق بين مستويات المعتقدات المعرفية ومعتقدات الدافعية، والنتائج يوضحها الجدولان (٣٠)، (٣١).

* قيمة "ف" الجدولية عند (٢، ٢٤١) ومستوي دلالة (٠,٠٥)=٣,٠٤

قيمة "ف" الجدولية عند (٢، ٢٤١) ومستوي دلالة (٠,٠١)=٤,٧١

قيمة "ف" الجدولية عند (٤، ٢٤١) ومستوي دلالة (٠,٠٥)=٣,٤١

جدول (٣٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم "شيفيه" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب في الأداء الأكاديمي تبعاً لمستويات معتقدات المعرفية

مستويات المعتقدات المعرفية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيم الفروق		
				مرتفع	متوسط	منخفض
مرتفع	٤١	٧٤٧,٤٦	٨٣,٢٩	-		
متوسط	١٦٥	٦٥٨,٢٠	٨٦,٥١	*٨٩,٤٤	-	
منخفض	٤٤	٥٣٤,٩٣	٨٧,١١	*٢١٢,٥٣	*١٢٣,٠٩	-

(*) دالة عند (٠,٠١)

يتضح من جدول (٣٠) وجود فروق دالة إحصائياً بين مستوي المعتقدات المعرفية المرتفع وكل من المستويين المتوسط والمنخفض لصالح المستوي المرتفع، وكذا توجد فروق دالة إحصائيا بين المستويين المتوسط والمنخفض لصالح المستوى المتوسط وذلك علي درجات الأداء الأكاديمي.

جدول (٣١)

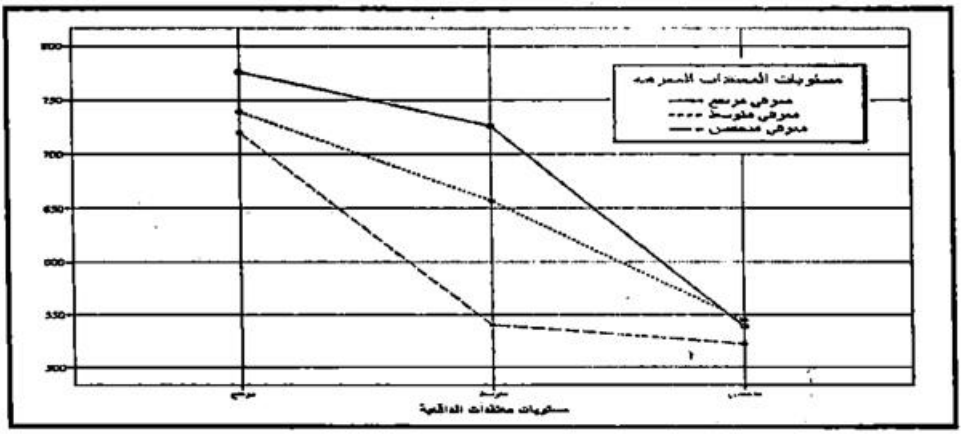
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم "شيفيه" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب في الأداء الأكاديمي تبعاً لمستويات معتقدات الدافعية

مستويات معتقدات الدافعية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيم الفروق		
				مرتفع	متوسط	منخفض
مرتفع	٤٧	٧٥٨,٤٩	٦٥,٦٨	-		
متوسط	١٦٤	٦٤٨,٧٤	٨٩,٠١	*١٠٩,٧٥	-	
منخفض	٣٩	٥٣١,١٣	٧٦,٠٦	*٢٢٧,٣٦	١١٧,٦*٢	-

(*) دالة عند (٠,٠١)

يتضح من جدول (٣١) وجود فروق دالة إحصائياً بين مستوى معتقدات الدافعية المرتفع وكل من المستويين المتوسط والمنخفض لصالح المستوى المرتفع، وكذا توجد فروق دالة إحصائيا بين المستويين المتوسط والمنخفض لصالح المستوى المتوسط وذلك علي درجات الأداء الأكاديمي.

ويوضح شكل (٦) أثر التفاعل بين مستويات المعتقدات المعرفية ومستويات معتقدات المعرفية على الأداء الأكاديمي لدى الطلاب عينة البحث.



شكل (٦) أثر التفاعل بين مستويات المعتقدات المعرفية ومستويات معتقدات المعرفية علي الأداء الأكاديمي لدى الطلاب عينة البحث

خامساً – النتائج الخاصة بالفرض الخامس :

والذي ينص على أنه:"**يمكن التنبؤ بالأداء الأكاديمي من خلال محاور كل من المعتقدات المعرفية ومعتقدات الدافعية لطلاب عينة البحث**".

للتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة تحليل الانحدار المتعدد لمعرفة الأثر أو العلاقة بين المتغير المستقل (الأداء الأكاديمي) والمتغيرات التابعة (المعتقدات المعرفية، ومعتقدات الدافعية) من خلال تقدير هذه العلاقة، وقد استخدمت الباحثة طريقة الانحدار التدريجي Stepwise Regression للتخلص من مشكلة الازدواج الخطي بين المتغيرات المستقلة فى معادلة الانحدار الخطي المتعدد. (رجاء محمود أبو علام، ٢٠٠٣، ٣١٣)

وقد أسفر استخدام طريقة الانحدار المتدرج عن وجود ستة نماذج للانحدار، ويوضح جدول (٣٢) دلالة النماذج الستة الناتجة عن تحليل التباين للمتغيرات الداخلة في معادلة انحدار الأداء الأكاديمي من خلال المعتقدات المعرفية ومعتقدات الدافعية لدي عينة البحث.

جدول (٣٢)

دلالة النماذج الستة الناتجة عن تحليل التباين للمتغيرات الداخلة في معادلة انحدار الأداء الأكاديمي من خلال المعتقدات المعرفية ومعتقدات الدافعية لدي عينة البحث (ن=٢٥٠)

النموذج	مصدر الاختلاف	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة
١	الانحدار	١٠٩٨٦٣٠,٠٩	١	١٠٩٨٦٣٠,٠٩	١٥٩,٠٦	٠,٠١
	الخطأ	١٧٠٢٩٠١,٧٥	٢٤٨	٦٩٠٦,٨٦		
	الكلى	٢٨١١٥٣١,٨٤	٢٤٩	—		
٢	الانحدار	١٤٤٢٧٣٧,٨٠	٢	٧٢١٣٦٨,٩٠	١٣٠,١٧	٠,٠١
	الخطأ	١٣٦٨٧٩٤,٠٣	٢٤٧	٥٥٤١,٦٧		
	الكلى	٢٨١١٥٣١,٨٤	٢٤٩	—		
٣	الانحدار	١٥٠٣٣١١,٠١	٣	٥٠١١٠٣,٦٦	٩٤,٢٢	٠,٠١
	الخطأ	١٣٠٨٢٢٠,٨٣	٢٤٦	٤٣١٧,٩٧		
	الكلى	٢٨١١٥٣١,٨٤	٢٤٩	—		
٤	الانحدار	١٥٥٠٢٨٤,٨١	٤	٣٨٧٥٧١,٢٠	٧٥,٢٨	٠,٠١
	الخطأ	١٢٦١٢٤٧,٠٣	٢٤٥	٥١٤٧,٩٤		
	الكلى	٢٨١١٥٣١,٨٤	٢٤٩	—		
٥	الانحدار	١٥٧٦٠٤٠,٤٦	٥	٣١٥٢٠٨,٠٩	٦٢,٢٥	٠,٠١
	الخطأ	١٢٣٥٤٩١,٣٧	٢٤٤	٥٠٦٣,٤٨		
	الكلى	٢٨١١٥٣١,٨٤	٢٤٩	—		
٦	الانحدار	١٥٩٩٠٠٥,٠١	٦	٢٦٦٥٠٠,٨٣	٥٣,٤٠	٠,٠١
	الخطأ	١٢١٢٥٢٦,٨٣	٢٤٣	٤٩٨٩,٨٢		
	الكلى	٢٨١١٥٣١,٨٤	٢٤٩	—		

يتضح من جدول (٣٢) أن قيم "ف" المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية في النماذج الستة، مما يدل على وجود علاقة انحدارية بين المتغير المستقل (الأداء الأكاديمي) والمتغيرات التابعة (محاور كل من المعتقدات المعرفية، ومعتقدات الدافعية)، ويوضح جدول (٣٣) معامل الارتباط المتعدد ومربع معامل الارتباط المتعدد والخطأ المعياري للقياس ونسب مساهمة المتغيرات المستقلة فى المتغير التابع بطريقة الانحدار المتدرج.

جدول (٣٣) معامل الارتباط المتعدد ومربع معامل الارتباط المتعدد والخطأ المعياري للقياس ونسب مساهمة المتغيرات المستقلة فى المتغير التابع بطريقة الانحدار المتدرج (ن= ٢٥٠)

النموذج Model	معامل الارتباط المتعدد R	مربع معامل الارتباط المتعدد R^2	مربع معامل الارتباط المعدل	الخطأ المعياري	نسبة المساهمة
١	٠,٦٢٥	٠,٣٩١	٠,٣٨٨	٨٣,١٠	% ٣٨,٨
٢	٠,٧١٦	٠,٥١٣	٠,٥٠٦	٧٤,٤٤	% ٥٠,٦
٣	٠,٧٣١	٠,٥٣٥	٠,٥٢٩	٧٢,٩٢	% ٥٢,٩
٤	٠,٧٤٣	٠,٥٥١	٠,٥٤٤	٧١,٧٤	% ٥٤,٤
٥	٠,٧٤٩	٠,٥٦١	٠,٥٥٢	٧١,١٥	% ٥٥,٢
٦	٠,٧٥٤	٠,٥٦٩	٠,٥٥٨	٧٠,٩٣	% ٥٥,٨

a. Predictors: دافع الإنجاز b. Predictors: دافع الإنجاز، مصادر المعرفة

c. Predictors: دافع الإنجاز، مصادر المعرفة، قيمة المهمة

d. Predictors: دافع الإنجاز، مصادر المعرفة، قيمة المهمة، بساطة المعرفة

e. Predictors: دافع الإنجاز، مصادر المعرفة، قيمة المهمة، بساطة المعرفة، سرعة اكتساب المعرفة

f. Predictors: دافع الإنجاز، مصادر المعرفة، قيمة المهمة، بساطة المعرفة، سرعة اكتساب المعرفة، فاعلية الذات

وبموجب طريقة الانحدار المتعدد يتم إدخال قيم المتغيرات المستقلة واحداً تلو الآخر إلى نموذج الانحدار علماً بأن أى متغير مستقل عرضه للاستبعاد في الخطوات اللاحقة إذا ما ثبت عدم معنويته، وبالنظر إلي جدول (٣٣) نجد أنه عند إدخال محور دافع الانجاز أولا(نموذج ١) كانت قيمة مربع معامل الارتباط المعدل = ٠,٣٨٨ وتفسر نحو (٣٨,٨ %) من تباين المتغير التابع، وعند إضافة محور مصادر المعرفة للمعادلة (نموذج ٢) ارتفعت قيمة مربع معامل الارتباط المعدل فأصبحت = ٠,٥٠٦، وتفسر نحو (٥٠,٦ %) من تباين المتغير التابع، وعند إضافة قيمة المهمة (نموذج ٣) أصبحت قيمة مربع معامل الارتباط المعدل = ٠,٥٢٩، وتفسر نحو (٥٢,٩ %) من تباين المتغير المستقل، وعند إضافة محور بساطة المعرفة(نموذج ٤)

أصبحت قيمة مربع معامل الارتباط المعدل ٠,٥٤٤، وتفسر نحو(٥٤,٤ %) من تباين المتغير التابع، وعند إضافة محور سرعة اكتساب المعرفة(نموذج ٥) أصبحت قيمة مربع معامل الارتباط المعدل = ٠,٥٥٢ وتفسر نحو (٥٥,٢ %) من تباين المتغير التابع، وعند إضافة محور فاعلية الذات (نموذج ٦)ارتفعت قيمة مربع معامل الارتباط المعدل، فأصبحت = ٠,٥٥٨، وتفسر نحو (٥٥,٨%) من تباين المتغير التابع، أى أن نسبة (٥٥,٨%) من تباين المتغير التابع يمكن تفسيره بمعلومية المتغيرات المستقلة (محاور المعتقدات المعرفية ومعتقدات الدافعية)، بينما النسبة المتبقية من التباين ترجع إلى متغيرات أخرى (محورى فطرية المعرفة والمعرفة ثابتة) ولم تؤخذ

في الاعتبار في معادلة الانحدار. ويوضح جدول (٣٤) دلالة المعتقدات المعرفية ومعتقدات الدافعية الداخلة في معادلة الانحدار في كل من النماذج الستة.

جدول (٣٤) دلالة محاور كل من المعتقدات المعرفية ومعتقدات الدافعية الداخلة في معادلة الانحدار في كل من النماذج الستة (ن=٢٥٠)

النموذج	المحور	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعياري	قيمة "ت"	الدلالة
١	الثابت	٢٩٩,٩٩	٢٨,٣٢	—	١٠,٥٩	٠,٠١
	دافع الانجاز	١٣,٣٦	١,٠٥	٠,٦٢٥	١٢,٦١	٠,٠١
٢	الثابت	١٥٩,٣٣	٣١,٠٢	—	٥,١٣	٠,٠١
	دافع الإنجاز	٨,٨٤	١,١٠	٠,٤١٤	٧,٩٧	٠,٠١
	مصادر المعرفة	٨,٨٩	١,١٢	٠,٤٠٩	٧,٨٨	٠,٠١
٣	الثابت	١٢٤,٨٥	٣٢,٠٦	—	٣,٨٩	٠,٠١
	دافع الإنجاز	٧,٢٧	١,١٨	٠,٣٤٠	٦,١٥	٠,٠١
	مصادر المعرفة	٧,٨٦	١,١٤	٠,٣٦١	٦,٨٥	٠,٠١
	قيمة المهمة	٣,٨٨	١,١٥	٠,١٨١	٣,٣٧	٠,٠١
٤	الثابت	١٠٣,٤٣	٣٢,٣٣	—	٣,١٩	٠,٠١
	دافع الإنجاز	٥,٥٩	١,٢٦	٠,٢٧١	٤,٦٠	٠,٠١
	مصادر المعرفة	٦,٦٨	١,١٩	٠,٣٠٧	٥,٥٩	٠,٠١
	قيمة المهمة	٣,٥١	١,١٤	٠,١٦٤	٣,٠٨	٠,٠١
	بساطة المعرفة	٣,٥٦	١,١٦	٠,١٧٥	٣,٠٢	٠,٠١
٥	الثابت	١٠٢,٦٨	٣٢,٠٧	—	٣,٢٠	٠,٠١
	دافع الإنجاز	٦,٤٦	١,٢٨	٠,٣٠٢	٥,٠٣	٠,٠١
	مصادر المعرفة	١٠,٩٧	٢,٢٣	٠,٥٠٤	٤,٩٠	٠,٠١
	قيمة المهمة	٣,٦٢	١,١٣	٠,١٦٩	٣,٢٠	٠,٠١
	بساطة المعرفة	٣,٣٩	١,٦٠	٠,١٦٩	٢,٩٢	٠,٠١
	سرعة اكتساب المعرفة	٥,٣٠-	٢,٣٥	٠,٢٣٤-	٢,٢٥-	٠,٠٥
٦	الثابت	٩٤,٣٩	٣٢,٠٦	—	٢,٩٤	٠,٠١
	دافع الإنجاز	٥,٠٤	١,٤٣	٠,٢٣٦	٣,٥١	٠,٠١
	مصادر المعرفة	١١,٠١	٢,٢٢	٠,٥٠٥	٤,٩٥	٠,٠١
	قيمة المهمة	٣,٠٧	١,١٥	٠,١٤٣	٢,٦٦	٠,٠١
	بساطة المعرفة	٢,٨٤	١,١٨	٠,١٤٠	٢,٣٨	٠,٠١
	سرعة اكتساب المعرفة	٥,٥٠-	٢,٣٣	٠,٢٤٢-	٢,٣٥-	٠,٠٥
	فاعلية الذات	٣,١٣	١,٤٦	٠,١٤١	٢,١٤	٠,٠٥

ومن جدول (٣٤) وباعتماد النموذج السادس الذي أشتمل علي محاور المعتقدات المعرفية ومعتقدات الدافعية ذات أكبر ارتباط ونسبة إسهام في التباين الكلي لدرجات الأداء الأكاديمي (٥٥,٨%) لدي عينة البحث، ويتضح من النموذج السادس أن قيم "ت" دالة أحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) ما عدا محورىّ سرعة اكتساب المعرفة، وفاعلية الذات فهي دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، ومن ثـم فإنه يـمكن صياغة المعادلة التنبؤية للأداء الأكاديمي من خلال محاور كل من المعتقدات المعرفية ومعتقدات الدافعية الأكبر ارتباطا بالأداء الأكاديمي كالتالي:

المعادلة التنبؤية للأداء الأكاديمي= ٩٤,٣٩ + ٥,٠٤× (دافع الإنجاز)+ ١١,٠١× (مصادر المعرفة) + ٣,٠٧× (قيمة المهمة) + ٢,٨٢×(بساطة المعرفة) - ٥,٥٠× (سرعة اكتساب المعرفة) + ٣,١٣× (فاعلية الذات).

ويلاحظ أن جميع معاملات الانحدار في المعادلة التنبؤية موجبة ماعدا محور سرعة اكتساب المعرفة، ومعني ذلك أن الطلاب عندما يكتسبون كماً هائلاً من المعرفة بسرعة كبيرة فإنها تكون عرضة للنسيان وبالتالي يقل الأداء، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة "السيد محمد أبو هاشم"(٢٠١٠) والتي أشارت نتائجها إلي وجود فروق دالة إحصائياً بين مرتفعي ومنخفضي الأداء الدراسي في المعتقدات المعرفية (سرعة اكتساب المعرفة ، والحقيقة الموضوعية) لصالح المنخفضين.

وبالإضافة إلي المعادلة التنبؤية السابقة فإنه يمكن التنبؤ بالأداء الأكاديمي من خلال درجات الطلاب في محاور المعتقدات المعرفية ومعتقدات الدافعية من بمعاملات تنبؤية معيارية (Beta) مقدارها (٠,٢٣٦، ٠,٥٠٥، ٠,١٤٣ ، ٠,١٤٠، -٠,٢٤٢ ، ٠,١٤١)، ويلاحظ أنه قد تم استبعاد محوري فطرية المعرفة، والمعرفة ثابتة من المعادلة التنبؤية، وتشير هذه النتيجة إلي تحقق الفرض الخامس جزئياً، حيث أمكن التنبؤ بالأداء الأكاديمي من خلال ثلاثة محاور من محاور المعتقدات المعرفية الخمسة (مصادر المعرفة، بساطة المعرفة، سرعة اكتساب المعرفة) ، ومن خلال المحاور الثلاثة لمعتقدات الدافعية (دافع الإنجاز، قيمة المهمة، فاعلية الذات)، وجميعها تسهم بنسبة ٥٥,٨ % من التباين الكلي للأداء الأكاديمي لدي طلاب عينة البحث.

وتختلف نتيجة هذه الفرض مع ما توصلت إليه دراسة "السيد محمد أبو هاشم"(٢٠١٠)، والتي أشارت إلى إمكانية التنبؤ بالأداء الأكاديمي من التوجهات الدافعية الداخلية فقط ، بينما لم تتنبأ كل من المعتقدات المعرفية والتوجهات الدافعية الخارجية بالأداء الأكاديمي.

توصيات ومقترحات:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي توصي الباحثة بالأتي:

١) الاهتمام بمقررات الإعداد التربوي للطلاب بكليات التربيـــة، من خلال تضمينها موضوعات وأنشطة تعزز من معتقداتهم نحو عمليتي التعليم والتعلم وتدريسها للطالب وفقاً للنظريات الحديثة القائمة على تعزيز دور المتعلم الايجابي والفعال باعتباره محوراً لهذه العملية.

٢) التنظيم والإعداد الجيد لدورات تدريبية وتدريسية تركـــز علـــى أنـــشطة المتعلمين ودورهم في بناء معارفهم اعتماداً على خبراتهم السابقة، الأمر الذي ينعكس إيجاباً على معتقداتهم نحو عملية تعلمهم.

٣) استخدام أنشطة فردية وجماعية في عملية التقويم تعـــزز مـــن فعالية المتعلم في اكتساب المعرفة من مصادر متنوعة، وبطرق مبسطة بما يساهم في تعديل بعض المعتقدات المتقفـــة مع بعض التوجهات التقليدية في التعليم.

٤) توعية الطلاب بأن التعلم عملية تحدث بشكل تدريجي، وأن عملية اكتساب المعرفة عملية متصلة ومتكاملة، ومترابطة، وأن القدرة على التعلم ليست فطرية وثابتة منذ الميلاد بل أنها يمكن أن تتحسن وتتطور بتحصيل المعرفة.

٥) تغيير المعتقدات المعرفية (الأفكار والآراء والمبادئ) السلبية لدي الطلاب وتوعيتهم بأهمية المعرفة من أجـــل تنمية المجتمع وحل ما يعانيه من مشكلات، بدلاً من التركيز علي المعني الضيق والمتمثل في الحفظ والاستظهار، ومن ثم يجب أن يكون محور المناهج الجامعية هو تغيير نظرة المتعلمين لمعنى الأداء الأكاديمي.

٦) الاهتمام بتوعية المتعلمين بأهمية استراتيجيات التعلم الحديثة وجدوى اســـتخدامها، والذي يمكن أن يسهم فيه الاهتمام بالإرشادات والممارسات التي تهدف إلى تحـــسين معتقدات الدافعية لدى المتعلمين.

٧) مساعدة المتعلمين علي تبني معتقدات معرفية إيجابية، وزيادة دافعية الإنجاز لديهم، الأمر الذي سيؤثر بصورة إيجابية علي أدائهم الأكاديمي.

٨) مراعاة إشباع حاجات ا لطلاب من خلال السياق الاجتماعي لعملية التعلم داخل القاعات الدراسية، وذلك لتكوين معتقدات إيجابية حول طبيعة المعرفة وعملية تحصيلها، وتكوين معتقدات دافعية إيجابية حول كفايتهم ومهاراتهم ورفع درجة انخراطهم فى الأنشطة الجامعية ؛ حيث إن تواجد هذه المعتقدات والمهارات هي حصيلة رعاية متكاملة تلعب فيها

الأسرة والمدرسة والجامعة دوراً هاماً خلال المراحل العمرية المختلفة.

٩) الاهتمام بتنمية مكونات الدافعية لدى الطلاب، والتعرف على منخفضي الدافعية وتوجيههم إلى برامج خاصة لرفع مستويات دافعتيهم، والتعرف على العوامل التى تؤدى إلى انخفاض الدافعية لديهم ومن ثم التغلب عليها. حيث أثبتت الدراسات وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين زيادة دافعية الطلاب للتعلم و الأداء الأكاديمي لديهم.

بحوث مقترحة:

من خلال نتائج البحث الحالي أمكن للباحثة أن تقترح مجموعة من الموضوعات التي يمكن من خلالها إتاحة المجال للبحث والدراسة كالتالي:

١) تأثير أساليب التنشئة الوالدية على المعتقدات المعرفية ومعتقدات الدافعية لدى الأبناء.

٢) التنبؤ بمعتقدات الطلاب المعرفية من المعتقدات المعرفية للمعلمين.

٣) فعالية برامج تهدف إلى التدريب على مهارات ما وراء المعرفة ومعرفة أثرها على المعتقدات المعرفية ومعتقدات الدافعية والأداء الأكاديمي لدى الطلاب.

٤) دراسة مقارنة لكل من المعتقدات المعرفية ومعتقدات الدافعية لدى كل من الموهوبين والعاديين.

٥) دراسة مقارنة للفروق في محاور المعتقدات المعرفية ومعتقدات الدافعية بين العاديين وذوى صعوبات التعلم .

٦) تكرار البحث الحالي علي عينة كبيرة للكشف عن العلاقة بين كل من المعتقدات المعرفية ومعتقدات الدافعية والأداء الأكاديمي لدي طلاب في مراحل تعليمية مختلفة.

قائمة المراجع(*):

أولاً – المراجع العربية:

أحمد الرفاعي غنيم، ونصر محمود صبري(٢٠٠٠): **التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام** برنامج (SPSS)، القاهرة : دار قباء للطباعة والنشر.

أحمد محمد حسن صالح (١٩٩٣). دراسة التفاعل بين الإستقلال الإدراكي والجنس والتخصص ودافعية الإنجاز لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بأبى ظبي، **مجلة** كلية التربية الإسكندرية، العدد (١)، المجلد (٦)، ص ص (١٣١-١٧١).

أنور فتحي عبدالغفار (٢٠٠٣). الرضا التعليمي وعلاقتة بالدافع للإنجاز لدى الطالبات المعلمات (الفائقات والعاديات) مجلة كلية التربية جامعة المنصورة ، العدد (٥٢) الجزء الثاني، ص ص ٣٠٧ -٣٢٢.

أنور محمد الشرقاوي (١٩٩٨). التعلم نظريات وتطبيقات، ط (٥)، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

حسن علي حسن (١٩٩٨). سيكولوجية الإنجاز: الخصائص المعرفيه والمزاجية للشخصية الإنجازية، القاهرة: النهضة المصرية .

رجاء محمود أبو علام (٢٠٠٣). التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج (SPSS)، القاهرة: دار النشر للجامعات.

زهير السباعي ، عبدالرحمن الشيخ (٢٠٠٤). القلق وكيف تتخلص منه، دمشق : دار القلم.

سعد زغلول بشير (٢٠٠٣): دليلك إلى البرنامج الإحصائي (SPSS)، العراق، بغداد : منشورات المعهد العربي للتدريب والبحوث الإحصائية.

السيد محمد أبو هاشم (٢٠٠٥). مؤشر التحليل البعدي لبحوث فعالية الذات في ضوء نظرية باندورا، جامعة الملك سعود، كلية التربية، مجلة مركز البحوث التربوية، العدد (٢٣٨)، ص ص ١-٧٨.

السيد محمد أبو هاشم(٢٠١٠). المعتقدات المعرفية والتوجهات الدافعية "الداخلية – الخارجية" لدى مرتفعي ومنخفضي الأداء الدراسي من طلاب الجامعة، المؤتمر العلمي الثامن كلية التربية– جامعة الزقازيق "استثمار الموهبة ودور مؤسسات التعليم الواقع والطموحات" فى الفترة من ٢١ ــ ٢٢ أبريل ٢٠١٠م.

سيد محمود الطواب (٢٠٠٣). علم النفس التربوي: التعليم والتعلم ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

شيرى مسعد حليم بقطر (٢٠٠٧). المعتقدات المعرفية لدى طلبه جامعة الزقازيق وعلاقتها بتوجه الهدف لديهم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية – جامعة الزقازيق.

صفوت أحمد فرج(١٩٩١). التحليل العاملي في العلوم السلوكية، ط (٢)، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

صلاح الدين محمود علام(٢٠٠٠). القياس والتقويم التربوي والنفسي، أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد المنعم أحمد الدردير (٢٠٠٤)..دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي، جـ (١)، القاهرة: عالم الكتب.

عبدالعال حامد عجوة (١٩٩٣). فاعليه الذات وعلاقتها بكل من مستوى الطموح ودافعيه الإنجاز، مجلة كلية التربيه جامعة طنطا، العدد (١٨) ص ص ٣١٧ – ٣٣٩.

عبدالله جمعة الكبيسي ، بدرية مبارك العماري ، محمود مصطفي قمر (٢٠٠١) **المكانة الإجتماعية للمعلم**، الدوحة، قطر: دار الثقافة للطباعة والنشر والتوزيع

عثمان نايف السواعي (٢٠٠٤). معتقدات معلمي الرياضيات في الإمارات العربية المتحدة حول تعليم الرياضيات وتعلمها وممارستهم الفعلية في التدريس الصفي، **مجلة كلية التربية** ، العدد (٢٨) الجزء الثالث، ص ص ٧١–٩٨.

عزت عبدالحميد محمد حسن (١٩٩٩). دراسة بنية الدافعية واستراتيجيات التعلم وأثرها على التحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق ، العدد (٣٣) ص ص (١٠١–١٠٥) القاهرة .

عزت عبدالحميد محمد حسن (٢٠٠٧). النموذج البنائي لاستراتيجيات تنظيم الدافعية ومعتقدات الدافعية والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة . **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، العدد (٥٧)، المجلد (١٧)، أكتوبر، ص ص (٢٩٥–٣٤٦) .

عصام الطيب ، ربيع رشوان (٢٠٠٦). علم **النفس المعرفي ، الذاكرة وتشفير المعلومات** ، القاهرة:عالم الكتب.

علاء محمود الشعراوي (٢٠٠٠). فاعلية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات الدافعيه لدى طلاب المرحلة الثانوية، **مجلة كليه التربيه جامعة المنصورة**، العدد (٤٤) ص ص ٢٨٦ –٣٢٥.

فاروق عبدالفتاح موسى (٢٠٠٣). **كراسة تعليمات اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين**، ط (٣)، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٦). **سيكولوجية التعلم بين المنظور الإرتباطي و المنظور المعرفي** ، سلسلة علم النفس المعرفي، القاهرة : دار النشر للجامعات.

كريمة سيد محمود خطاب (٢٠٠٧). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالغضب، **مجلة دراسات الطفولة** العدد (٣٦)، المجلد (١٠) يوليو، ص ص ١٠٧–١٢٩.

ليلى عبدالله المزروع (٢٠٠٧). فاعلية الذات وعلاقتها بكل من الدافعيه للإنجاز والذكاء الوجداني لدى عينه من طالبات جامعة أم القرى، **مجلة العلوم النفسيه** والتربوية، المجلد (٨) العدد (٤) ، ص ص٦٧–٨٩ .

محمد معجب الحامد (١٩٩٦) . قياس دافعية الإنجاز الدراسي في البيئة السعودية، **رسالة الخليج العربي**، العدد (٥٨) السنة (١٦) ص ص ١٣٢-١٦٠ .

ممدوح عبدالمنعم الكناني، أحمد محمد الكندري (٢٠٠٥). **سيكولوجية التعلم وأنماط التعليم**، ط (٣)، الكويت: مكتبة الفلاح.

نبيل محمد الفحل (١٩٩٩). دافعية الإنجاز، دراسة مقارنة بين المتفوقين والعاديين من الجنسين والتحصيل الدراسي في الصف الأول الثانوي، **مجلة علم النفس**، العدد (٤٩) السنة (١٣) ص ص ٧٠-٨٤.

نبيل محمد زايد (٢٠٠٦). النموذج البنائي للكفاية المدركة ومعتقدات القدرة والأهداف الدافعة للإنجاز واستراتيجيات التعلم لدى تلاميذ الصفوف الرابع والخامس الابتدائي، والأول الإعدادي من الجنسين ، **مجلة كلية التربية – جامعة عين شمس**، العدد (٢٦) ص ص ٢٤٥-٣٠٦.

نظام النابلسي" (١٩٨٦). دراسة علاقة مستويات دافعية الإنجاز بالأداء العلمي، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة عين شمس.

يوسف محمد عبدالله وسبيكة يوسف الخليفي (٢٠٠١) أثر كل من الاتجاهات نحو الدراسة ودافعية الانجاز وعادات الإستذكار على الأداء الأكاديمي لدى عينة من طالبات جامعة قطر، الكويت، **المجلة التربوية**، العدد (٦٠) ، ص ص ١٥-٤٩.

ثانياً - المراجع الأجنبية:

Abdullah, A., (2001). Epistemological beliefs among saudi college student, Northern Colorado, Educational psychology, Vol(22), No (2), PP. 20-35.

Accordino, D., Accordino, M., & Slaney, R., (2000) An investigation of perfectionism, mental health, Achievement and achievement motivation in adolescents, Psychology in the Schools, Vol (37), NO (6),PP. 535-545.

Anderson , J., (1998). Determining teachers problem-solving belifes and practices in K-6 Mathematics classrooms, Apaper presented to Adelaide Conference, 30, November -3 December..

Ball, D., (1990). The mathematical understandings that prospective teachers bring to teacher education, The Elementary School

Journal, Vol (90), No (4), PP. 22-32.

Bandura, A .,(1986). Self Efficacy: The exercise of control, New Yourk : Freman Press.

Barten , I . stromoso ,H (2004). Epistemolo – gical beliefs and implict theories of intelligence as predi-ctors of achievement goals, contemporary, Educational Psychology , Vol,(29). PP. 371 – 388.

APA(2001). Publication manual of the American Psychological Association, 2001, Retrived at February, 2012 from http://www.iedolu.net/doc/APA_Quick_Ref_Handbook.pdf

Bembenutty, H., & Zimmerman, B. (2003). The relation of motivational beliefs and self regulatory processes to framework completion and academic achievement. Paper presented at The Annual Meeting of American Educational Research Association, Vol (21), No (3), P.P. 1-21.

Bembenutty, H.,(2005). Academic achievement in anational sample the contribution of self- regulation and motivational beliefs beyond and above parental involvement, Paper presented at the Annual meeting of the American Educational Research Association , April, Montreal, Canada , 1-12 .

Bockaerts, M. , Rozendal, J., & Minnaert ., F.,(2003). Stability and changeability of motivation and information processing: The influence of self-regulated learning based teacher characteristics, Paper presented at the biennial meeting of the european association of research and learning and instruction, padova, Italy44-55.

Bruinsma, M., (2004). Motivation, cognitive processing and achievement in Higher education. Learning and Instruction,Vol(14),PP. 549–568

Buehl, M., Alexander, P., & Murphy, P.,(2002).Beliefs about schooled knowledge: Domain general or domain specific? Contemporary Educational Psychology, Vol (27), PP.(415-449).

Clark, T., & Robert, J., (1989). Beliefs and influences: A test of irrational emotive hypothesis imperomance in academic seminar. Journal of Rational Emotive and Cognitive Behavior

Therapy, Vol (7), No (3), PP. (119-129).

Clavert, L.,(1997) The influence of family support acculturation ethic identity and self- efficacy on the academic achievement of native hawaiian and hawaiian reader college students, **Diss. Abst. Inter.** ,Vol 40, No (1), PP.255.

Cruz , L (2002). The influence of family support acculturation elhnic identity and self-efficacy on the academic achievement of native hawiian and hawiian reared college students, **Diss. Abst. Inter** (A-40) P. 255.

Ellis, A., (1997). Using rational emotive behavior therapy techniques to cope with disability, **Professional Psychology Research and Practice**, Vol (28), No (1), PP. 75-80.

Fillisetti, L., & Five, H.,(2003). The french connections, examing the links among epistemological beliefs, goal orientations and self-efficacy, **Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.**

Finny, S., & Schraw, G., (2003). Self-efficacy beliefs in college statistic courses, **Contemporary educational psychology.** Vol 28 (2), PP. 161-186.

Hamman, L., & Steven, R., (1998). Metacognitive awareness assessment in self-regulated learning and performance measures in an introductory educational psychology course. **Paper Presented at The Annual Meeting of the American Educational Research Association.** San Diego, CA, April, Vol (22), No (2), PP.13-17.

Harju, B., & Epplor, M., (1997). Achievement motivation, flow and irrational beliefs in traditional and non-traditional colleges students, **Journal of Instructional Psychology**, Vol (24), No (3), PP. 147-157.

Harris, S.M. & Halpin, G., (2002). Development and validation of the factors influencing pursuit of higher education questionnaire. **Educational and Psychological Measurement**, Vol 62, PP.(79-127).

Hartley, K. & Bendixen, L.,(2003). The use of comprehension aids in a hypermedia environment: Investigating the impact of metacognitive awareness and epistemological beliefs.

Journal of Educational Multimedia and Hypermedia, Vol (12), PP.(275-289).

Heller, R.,(1998). Making decision darling kindersley, New York: CRC Press.

Hoffer, K ., & prmtrich, R., (1997). The development of epistemological theories beliefs about knowledge and their relation to learn, Review of Educational Research , Vol (67), No (1), PP.88-140.

Hoffer, K., (1994). Epistemological beliefs and first year colleage student: Motevation and cognition indifferent instructional contexts, Paper presented at the Annual Meeting of the American Psy . Association.

Hong & Kain & Sam., (2002). Relationships between students and instructional variables with satisfaction and learning from a web-based course. Internet and Higher Education. Vol (5), No(3), PP.267-281.

Jehing, J., Johnson, D., & Anderson, C., (1993). Schooling and students epistemological beliefs, contemporary, Educational Psychology , Vol (18), PP 23-35.

Kardash, C.,& Shommer, M., (1996). Effects of preexisting beliefs, epistemological beliefs, and need for cognition on interpretation of controversial Issues. Journal of Educational Psychology, Vol (88), PP.(206-271).

Locke, E., (1996). Motivation: Through conscious goal setting, Applied & Preventive Psychology, Vol (5), No (2), PP. 117-124.

Mason, L., & Boscolo, M., (2003). Role of epistemological understanding and interest interpreting acontroversy and topic-specific beliefs change, Contemporary of Education psychology, Vol (29). PP. 103 -123.

Michael, H., (1999). An analysis of preservice teacher perceptions of instrumentality through the lens of epistemological theory, Paper Presented at the Annual Meeting of the Mild-South Education Pesearch Association .

Murphy, L., Buehl, M., & Monoi, S., (2003). Understanding the achievement of innercity adolessents: The influence of epistemological beliefes and achievement goal onientation

on academic performance, Current Issues in Education, Vol(6), No (4), PP.1-57.

Paulsen, M., & Feldeman, K., (2005). The conditional and interaction effects of epistemological beliefs on the self-regulation learning of college Students : Motivational strategies reseach in higher education, Research in Higher Education, Vol (22), No(12), PP. 46,731-768.

Pintrich, P., & DeGoot, E., (1990). Motivational and self regulated learning components of classroom academic performance, Journal of Educational Psychology, Vol (82), No(1),PP. 33-46.

Qain, G., & Alvermann, D., (1995). role of epistemological belifes and learned helplessness in secondary school students learning science concepts frome text, Journal of Educational Psychology, Vol (87), No (2) PP. 282-292 .

Ravindran, B., Green, B., & Debaker, K.,(2005). Predicting preservice teaekers cognitive engagement with goals and epistomolgical beliefs, The Journal of Educational Research , Vol (98), PP. 222-232.

Robb, H., & Warrin, R., (1990). Irrational belief test. new insights, new directions, special issue problem solving and cognitive therapy. Journal of Cognitive Psychology, Vol (4), No (3), PP. 303-311.

Robinson, D., (2001). Achievement motivation a comparison of african-american achieving and unachieving students, unpublished Ph.D., Thesis, The University of Northern Illinois (online) http:// www.lib.nmi.com/dissertations.

Shommer, M., (1990). Effects of belifes about the nature of knowledge on comprehension, Journal of Educational psychology Vol, (82), No (3), PP. 498-504 .

Shommer, M ., (1993). Epistemological development and academic performance among secondary student, Journal of educational psychology, Vol(85), No (3), PP. 406-411.

Shommer, M ., (1994). Synthesizing epistemological belifes research tentative under-standing and provactive confusions, educational psychology Review , vol (6) No(4) p p .293-319.

Shommer , M .,& Walker ,K., (1995). Are epistemological beliefs similar

across domains? ،Iournal of education psychology, Vol(87), No(3). PP. 424-432 .

Shommer, M., (1998). The Influence of age and education on epistemological Beliefs , British Journal of Educational psychology. Vol (68),PP. 551-562 .

Shommer, M., (2004). Explaning the epistemological belifes system: introducning the embedded systemic model and coordinated research approach , Educational psychology, Vol(39), No (1), PP. 19-29.

Urdan, I., & Schoenfilder, E.,(2006). Classroom effects on students motivation: goal structures socail relationship and competence beliefs, Joournal of School Psy. ,Vol (44), PP. (331-349).

Waters, C ., (2003). Regulation of motivation evaluting and underemphasized Aspect of self-Regulated learning, Educational psychologist, Vol (38), No (4), PP. 189-205.

Wolters, C., (2003). Regulation of motivation evaluating an underemphasized aspect of self- regulated learning. Educational Psychologist, Vol (38), No (4), PP. 189-205.

yumusak, N., Sungur, S,.& Cakiroglu, (2007). Turkish high school students biology achievement in relation to academic school year, Paper Presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association, (New Orleans, LA, April) Vol (1), No (47), PP. 42-53.

Zemmerman, B., (2002). Achieving self-regulation: The trail and triumph of adolessence in F., Pajaares & T., Urdam (Eds) Adolessence and Education Acadimic Motivation, Vol (2), PP. (80-95).

Zhang G.,Q., (2001). Rational transformations of formal power series, Educational Research and Evaluation, Vol (11), No (2), PP. 53-69.

Zimmerman, B., (2003). Achieving Self Regulation: The trial and triumph of Adolessence in: Pajares, F., & Urdam, T., (Eds): Adolessence and education, acadmic motivation of adolescents, Greenwich, Information Age Publishing.

" The Effect of Reaction between the Epistemological Beliefs and Motivational Beliefs on Academic Performance in Alexandria University Students"

Dr. Galila Abdel Monein Morsy

Assistant Professor

Of Educational Psychology

Faculty of Education

Alex University

The new educational policy aims to re-look in educational system to reach quality in all its forms and meanings to re-balance of this system and to develop it in all educational stages – from nursery school to university- and to eliminate the big gap between our targeted development and what we find in our reality.

One of the effecting factors in student's academic performance is his beliefs about knowledge and motivation . Both of them affect his performance so, the present study aimed to identify the most important motivational and Epistemological beliefs in the students of the faculty of education and to discover the relation between these beliefs and academic performance and to predict the academic performance according to these beliefs.

The study was applied on a random sample . The number of the sample was 250 male and female students in the faculty of Education in Alexandria university in both of scientific and arts departments. The sample consisted of 65 male students and 185 female students. Two measurement was prepared and applied by the researcher . One of them was for the Epistemological Beliefs and the other was for the motivational beliefs. The validity and stability and internal consistency of these measurement were confirmed. The researcher used the statistical processing by using the mathematical means and standard deviation and "Pearson's Correlation Quoefficient" and Multivariance Analysis , and the calculation of effect size by using Eita squared η2 and by using Stepwise analysis.

The results of the study reveals that :

- **There are statistical significant differences due to reaction between the sex and academic discipline at (0.05) Significance level for simplicity and stability of Epistemological axes, at (0.01) significance level for sources of the Epistemological Beliefs axis and the speed of knowledge acquisition axis while there are not statistical significant differences due to the reaction between the sex and academic discipline for innate knowledge.**
- **There are statistical significant differences due to the reaction between sex and academic differences at (0.01) significance level in one axis of motivational beliefs represents in self-efficiency axis. But the size effect was weak while there is no influence for the reaction of task value axis and achievement motive axis.**
- **There is a positive correlation relationship between the Epistemological Beliefs and academic performance at (0.01) and that there is a relationship between motivation beliefs and academic performance at (0.01) significance level .This result indicates that the more high scores of the students in the Epistemological Beliefs measurement and motivational beliefs , the more high scores in academic performance.**
- **There are statistical significant differences between high the Epistemological Beliefs level and the median and low levels for the high level. There are differences between median and low levels for the median levels in academic performance scores.**
- **The academic performance is predictable according to three axes of fifth the Epistemological Beliefs (Sources of knowledge, knowledge simplicity , the speed of knowledge acquisition). The academic performance is predictable through three axes of motivational beliefs (achievement motive, task value, self efficiency), All of them contribute in 55.8% of total variance of students' academic performance of the study sample.**