الفروق بين بعض طلاب كليات الجامعة في العلاقة بين السياق النفسي الاجتماعي والمعتقدات المعرفية والدافعية

إعداد الباحث/ تامر نسيم محمد الخريبى

لجنة الإشراف:

الأستاذ الدكتور/ ممدوح عبد المنعم الكنانى الأستاذة الدكتورة/ هانم أبو الخير الشربينى

مقدمة:

منذ أكثر من ٢٠٠٠ سنة اهتم الباحثين بأنظمة المعتقدات المنظمة المعتمدة على محاكمة عقلية عن طبيعة المعرفة، حيث تقدم مجموعة من المعتقدات المترابطة التي تقدم إطارا مرجعي لفهم العلاقات بين الإنسان والبيئة، ولكنها لم تستخدم في دراسة الوظائف المعرفية العقلية حتى منتصف القرن التاسع عشر، إذ يعتقد البعض المعرفة على أنها تتشكل من الأفكار الفطرية الموروثة وأن التعلم تطور لتلك الأفكار الموروثة، وهناك من يعتقد أن المعرفة تتشكل من خلال الاستدلال والخبرة والتأمل وأن التعلم تطور من إدراك القوانين والعلاقات ويحدث نتيجة الاتصال مع البيئة (يوسف قطامى، ٢٠٠٥، ٤٨).

وفى هذا الصدد يذكر سكومر ودويل (Schommer& Duell, 2001) أنه اتجه الاهتمام الكلى في علم النفس التربوي إلى الاهتمام بالمعرفة الواقعية مثل المعتقدات والدوافع، من خلال بيئة التعلم، لأن المعرفة الخالية من السياق لا تستوعب العديد من المتغيرات الدافعية الأساسية والحاسمة في مخرجات المنظومة التعليمية.

وتفرض المعتقدات المعرفية شكلا وطرق للتعامل مع مثيرات البيئة التعليمية ومواقف التعلم الجديدة، وقادرة على تفسير كثيرا من جوانب دافعية الشخصية في مختلف المواقف، وتسهم في القدرة على تنظيم بيئة التعلم (أسعد الإمارة، ٢٠١٤، ٦٣).

وقد كشفت البحوث على أهمية مؤثرات البيئة التعليمية في نمو الطالب، وأصبح دراسة تلك المؤثرات في أثناء اتصاله بالبيئة ذات أثر كبير في التغلب على صعوبة تعقيد السلوك الإنساني، وموطن اهتمام الذين يبتغون توجيه سلك الفرد نحو السبل المرغوب فيها، إذ تعبر البيئة التعليمية عن مجموع المؤثرات المترابطة التي يدركها الفرد وتؤثر في سلوكه بدرجة ما (دونالد وألن، ٢٠٠٥، ٥٣).

وعليه يتحتم على الباحثين إدخال البعد الأساسي المرتبط بالعلاقة القائمة بين الفرد وبيئته، إذ تشير النماذج الاجتماعية المعرفية إلى أن سلوك الفرد يستند إلى عوامل داخلية ذاتية وعوامل خارجية موجودة في البيئة، وفى هذا الصدد تؤكد على العلاقة السببية ثلاثية التبادل للإشارة للتفاعل الحركي المستمر والتأثير المتبادل ما بين ثلاثة عوامل هي: العوامل معرفية، والشخصية العاطفية، والبيئة المحيطة بالفرد (بيرى فيانين، ٢٠١١، ٣٥).

ويتعاظم دور السياق التعليمي في تعديل بعض المعتقدات المعرفية والوجدانية التي شكلت في مراحل عمرية مبكرة، وذلك من خلال الاحتكاك مع مقومات السياق المحيط، والخبرة المكتسبة من العلاقات المتبادلة وبرامج الإعداد والتكوين، مما يؤدى إلى نمو وتطور مختلف المعتقدات لدى الفرد (عادل ريان، ٢٠١٠، ٧٢٧).

يتضح مما سبق أن كل من المعتقدات المعرفية، والمعتقدات الدافعية، والسياق النفسي الاجتماعي بينهما علاقات قوية مختلفة الاتجاه، وفى تفاعلات متنوعة مستمرة متبادلة التأثير إلى حد كبير، لذا كانت هذه الدراسة لمحاولة الكشف عن الفروق في العلاقات بين السياق النفسي الاجتماعي وأبعاد المعتقدات المعرفية، وأبعاد المعتقدات الدافعية بين بعض كليات جامعة المنصورة.

مشكلة الدراسة:

أصبح البحث في كيفية تعلم الطلاب في المرحلة الجامعية ضرورة ملحة، خاصة المعتقدات المعرفية والذاتية التي تؤثر على جانب أو أكثر من جوانب بيئة التعلم، ودراسة شبكة العلاقات فيما بينها حينئذ يتمكن المربين من فهم أعمق لطبيعة عملية التعلم، كما يتعاظم دور السياق النفسي الاجتماعي للمؤسسة التعليمية في تعديل بعض المعتقدات التي شكلت في مراحل عمرية سابقة (Ismail, et al, 2013).

وقد تباينت نتائج الدراسات السابقة فيما يتعلق بالفروق بين السياق التعليمي والتخصص في المعتقدات المعرفية والدافعية، حيث أسفرت دراسة وائل معين الحاج (٢٠٠١) عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا في المعتقدات المعرفية تعزى إلى البيئة الجامعية، في حين

توصلت دراسة كل من تشان (Chan, 2004)؛ أشرف بدارنه (٢٠٠٨)؛ زهيو وآخرون (Zhu, et al., 2008)؛ تراكوفاديتكراى (Trakulphadetkrai, 2012)؛ إسماعيل وآخرون (Ismail, et al, 2013)؛ اسنهايمر وآخرون (Assenheimer, et al, 2016) عن وجود فروق دالة إحصائيا بين السياقات التعليمية في المعتقدات المعرفية، كما انتهت دراسة بودين (Boden, 2005) إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين المعتقدات المعرفية وعوامل البيئة التعليمية، وتوصل سعيد سرور (٢٠١١) إلى وجود تأثير مباشر دال إحصائيا للبيئة المدركة للفصل على المعتقدات المعرفية والعكس.

في حين توصلت دراسة كل من خرازي وكاريشكي(Kharrazi& Kareshki, 2010)؛ فيريل(Ferrell, 2012) إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين تصورات بيئة التعلم والمعتقدات الدافعية، وانتهت دراسة كل من كلاسين (Klassen, 2002)؛ منى بدوى (٢٠٠٧) إلى وجود فروق دالة إحصائيا في بعد فعالية الذات يعزى لبيئة التعلم، كما توجد فروق دالة في الدافعية تعزى للمناخ الجامعي في محمود أبو سمرة ومحمد الطيطى (٢٠٠٨).

وفى ضوء ما تقدم يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيسي التالي:

هل توجد فروق بين بعض طلاب كليات جامعة المنصورة في العلاقة بين السياق النفسي الاجتماعي والمعتقدات المعرفية، والمعتقدات الدافعية؟.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:

١. تحديد العلاقة بين السياق النفسي الاجتماعي والمعتقدات المعرفية الأبعاد والدرجة الكلية لدى طلاب بعض كليات جامعة المنصورة.

٢. تحديد العلاقة بين السياق النفسي الاجتماعي والمعتقدات الدافعية الأبعاد والدرجة الكلية لدى طلاب بعض كليات جامعة المنصورة.

٣. الكشف عن الفروق بين بعض طلاب كليات جامعة المنصورة في العلاقات بين السياق النفسي الاجتماعي والمعتقدات المعرفية الأبعاد والدرجة الكلية لدى.

٤. الكشف عن الفروق بين بعض طلاب كليات جامعة المنصورة في العلاقة بين السياق النفسي الاجتماعي والمعتقدات الدافعية الأبعاد والدرجة الكلية.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

١. دراسة السياق النفسي الاجتماعي الجامعي، لما يكتسب التعليم الجامعي أهمية متزايدة نظرا لتشعب العلوم والمعارف وتنوع التخصصات، وتعد الجامعة من أهم المؤسسات التي تحافظ على توازن المجتمع بما يضمن له نوع من الاستقرار، وتسهم بحظ وافر في إصلاح المراحل التعليمية، بل والمؤسسات المختلفة ورفع مستواها(عبد الكريم بكار، ٢٠١١، ٢٢٩).

٢. دراسة المعتقدات المعرفية والدافعية التي توجه السلوك، حيث تؤكد الملاحظات البحثية على أن الحالة الذهنية والمعرفية من شانها أن تحرك السلوك، ففي حالة التعارض بين المعتقدات المعرفية والدافعية لدى الطالب مع المعايير السائدة، لذا من المهم دراسة منظومة المعتقدات مع المعايير السائدة في البيئة، بما يضمن الاتساق فيما بينهم (محمود أبو النيل، ٢٠٠٩، ٣٧).

٣. إمداد المكتبة العربية ببعض المقاييس المتمثلة في: مقياس المعتقدات المعرفية، ومقياس المعتقدات الدافعية، و مقياس السياق النفسي الاجتماعي الجامعي.

المصطلحات الإجرائية للدراسة:

أولا: السياق النفسي الاجتماعي psychosocial context:

يعرفه الباحث: بأنه ما يدركه الطالب من مجموعة المثيرات والقوى المتفاعلة والمتكاملة والمترابطة ضمن السياق الجامعي، المؤثرة في الفرد تأثيرا جذريا مكونا أرائه في ذاته والآخرين، وفى نجاح في العملية التعليمية، ويمكن تحديدها في (العلاقة بين الطالب

والطالب، والعلاقة بين الطالب وأعضاء هيئة التدريس، والعلاقة بين الطالب والإداريين، والأنشطة التعليمية، والإمكانيات المادية والفيزيقية، والإجراءات التنظيمية والإدارية)، ويعبر عنه إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس السياق النفسي الاجتماعي المستخدم في الدراسة الحالية.

ثانيا: المعتقدات المعرفية Epistemological beliefs:

يعرفها الباحث: بأنها منظومة أفكار وقناعات الفرد المعرفية حول طبيعة المعرفة والتعلم من حيث ثباتها، وبنيتها، ومصدرها، والقدرة على التعلم، وسرعة التعلم، وتحدد إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في أبعاد مقياس المعتقدات المعرفية المستخدم في الدراسة الحالية، وهى:

١. **يقينية المعرفة certain Knowledge:** يشير إلى الاعتقاد البسيط بأن المعرفة ثابتة مؤكدة لا تتغير، ومحددة سلفا، إلى الاعتقاد المتطور بأن المعرفة متغيرة باستمرار، ويعبر عنه إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على عبارات هذا البعد.
٢. **بنية المعرفة Structure of Knowledge:** يشير إلى الاعتقاد البسيط بأن المعرفة منظمة كأجزاء منفصلة معزولة عن بعضها البعض، إلى الاعتقاد المتطور بأن المعرفة منظمة في صورة مركبة ومفاهيم مترابطة، ويعبر عنه إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على عبارات هذا البعد.
٣. **مصدر المعرفة Source of Knowledge:** يشير إلى الاعتقاد البسيط بأن المعرفة تلقن من السلطة، إلى الاعتقاد المتطور بأن المعرفة تستمد من الأدلة التجريبية والاستدلال المنطقي، ويعبر عنه إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على عبارات هذا البعد.
٤. **القدرة على التعلم Learning ability:** يشير إلى الاعتقاد البسيط بأن القدرة على التعلم موروثة ثابتة منذ الميلاد، إلى الاعتقاد بأن القدرة على التعلم مكتسبة

ومتزايدة تتغير بمرور الوقت، ويعبر عنه إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على عبارات هذا البعد.

٥. **سرعة التعلم Learning speed:** يشير إلى الاعتقاد البسيط بان التعلم سريع يحدث من أول مرة، إلى الاعتقاد بأن التعلم يتم مرحليا وتدريجيا، ويعبر عنه إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على عبارات هذا البعد.

ثالثا: المعتقدات الدافعية Motivational beliefs:

يعرفها الباحث: بأنها إدراك الطالب للقوى الذاتية والخارجية التي تكمن خلف استثارة وتوجيه أدائه في مسارات مختلفة نحو تحقيق أهداف معينة، وتتمثل في اعتقاد الطالب على تنظيم وتنفيذ الإجراءات اللازمة للنجاح، وكيفية الأداء على الاختبار، واتجاهه نحو المهمة التعليمية، وتفسيره لأسباب النجاح والفشل، وتحدد إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في أبعاد مقياس المعتقدات الدافعية المستخدم في الدراسة الحالية، وهى:

١. **فاعلية الذات Self-efficacy:** يعبر عن أحكام وتصوراته الفرد الذاتية عن ما يمتلكه من قدراته في تنظيم وتطبيق أنماط الأداء المختلفة من اجل تحقيق الأهداف المحددة، ويعبر عنه إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على عبارات هذا البعد.

٢. **قيمة المهمة Task Value:** يعبر عن إدراك الطالب لأهمية وفائدة الشيء الذي يفعله متمثلا في قيمته والفائدة التي تعود عليه منه، مما يؤثر في أدائه من حيث الاهتمام والتركيز والإتقان، ويعبر عنه إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على عبارات هذا البعد.

٣. **قلق الاختبار Test Anxiety:** يعبر عن مدى شعور الطالب ببعض الاضطرابات وردود الأفعال الانفعالية والفسيولوجية شديدة الحدة نتيجة للموقف الاختباري، ويعبر عنه إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على عبارات هذا البعد.

٤. **العزو السببى causal attribution**: يعبر عن كيفية تفسير الطالب للأسباب التي تكمن خلف نجاحه أو فشله في مختلف الأحداث، ويعبر عنه إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على عبارات هذا البعد.

الإطار النظري:

أولا: السياق النفسي الاجتماعي psycho-social context:

ويعتبر مفهوم السياق النفسي الاجتماعي من المفاهيم التي يصعب فصل مكوناتها إلا لمتطلبات البحث والدراسة، واعتبره كثير من الباحثين مفهوما واحدا مرادفا إلى المناخ الأخلاقي النفسي، المناخ النفسي داخل جماعة معينة، حيث أن الفرد لا يوجد بمعزل عن الجماعة ولا ينفصل مناخه النفسي عن مناخه الاجتماعي، ويعرف بأنه الجانب الكيفي من العلاقات الشخصية المتبادلة الذي يتجلى كمجموع إجمالي للأوضاع النفسية والاجتماعية ويسهل أو يعوق الأنشطة المنتجة والتطور الشامل للفرد في الجماعة (بتروفيسكى وآخرون، ١٩٩٦، ٤٥).

فقد تناولت أدبيات التربية المفهوم من وجهات نظر متباينة مثل البيئة التعليمية، الجو الاجتماعي، المناخ النفسي الاجتماعي، للدلالة عن كل ما يتعلق ببيئة المؤسسة التعليمية داخل وخارج الفصول التعليمية، مثل العلاقات التفاعلية بين الطلاب وبعضهم وأعضاء هيئة التدريس والإداريين، وأساليب وطرق التدريس والتقويم والأنشطة المقدمة(هاشم عبد العزيز، ٢٠٠٧، ١٧).

وتتعد وجهات نظر العلماء والباحثين في مفهوم المناخ النفسي الاجتماعي من حيث تعريفه ووظيفته، وناقش الأدب السيكولوجي المفهوم تحت مسميات البيئة والجو والمجال، ويعبر عن ظاهرة إدراكية يشارك فيها الفرد كوحدة تنظيمية مفترضه، ووظيفته الأساسية تشكيل سلوك الفرد، ويرى أصحاب نظرية التحليل النفسي أن المناخ الايجابي يسمح بإشباع غرائز الفرد بصورة تمنع العقاب أو إدانة الذات، بينما يرى أصحاب النظرية السلوكية أن المناخ يعتمد على التفاعل بين الفرد وبيئته (محمد الجبورى، ٢٠١٧، ٣٨٩).

ويرى ممدوح الكنانى (٢٠٠٧) أن المؤسسة التعليمية عبارة عن تلك النماذج والإجراءات اليومية في حياة المؤسسة كما يعيشها أو يفهمها أو يفسرها أفرادها.

ويرى منتصر موسى، وعبد الله حمد (٢٠١٥) أن المناخ الجامعي هو الجو العام الذي يحيط بالطلاب وماله من علاقة بالتأثير في شخصياتهم، ويتمثل في المناهج وأساليب التدريس، والإدارة، والعلاقة بين الطلاب والأساتذة وبين الطلاب أنفسهم، والمرافق والخدمات والأبنية، ومجموعة النشاطات العلمية، والفنية، والرياضية والترفيهية.

بينما يمكن وصف السياق النفسي الاجتماعي على أنه نماذج متميزة للمعتقدات التي يتم توصيلها لأفراد المجموعة ويتم تطويرها من خلال التفاعل من البيئة الاجتماعية والفيزيائية المحيطة، ويتبلور السياق لدى الأفراد تبعا للنوع وطرق الاتصال والقيم السائدة، أي أنه يمثل معتقدات تكمن لدى أعضاء المنظمة تتباين حسب مدركاتهم للسياق (Brandt &Lindell, 2000)

ويعرف عبد الله الصافي (٢٠٠١) المناخ النفسي الاجتماعي بالعلاقات والتفاعلات بين المعلم والطالب وعلاقة الطالب برفاقه، ومدى تقبله لمؤسسة التعليمية ومدى اهتمامه بالأنشطة الاجتماعية.

وتعرف بيئة التعلم الجامعية بأنها السياق الذي تحدث فيه عملية التعلم ويتحدد بمجموعة من الخصائص التربوية والنفسية والاجتماعية والتنظيمية والمادية التي تنمى أو تعوق نمو المتعلم، كما تهتم الجامعة كمؤسسة للتعليم العالي بصياغة المعرفة وتفسيرها ونشرها وتطويرها وتقديمها للطلاب الذين تؤهلهم لتنمية وتطوير المجتمع. (عبد الناصر عبد الوهاب، ٢٠٠٧، ١٢١).

ويرى أكرم بريكيت وآخرون (٢٠١١) أن البيئة الجامعية عبارة عن مجموعة من العوامل المادية والبشرية التي تحيط بالطالب الجامعي وتؤثر فيه سلباً أو إيجاباً.

ويعد السياق النفسي الاجتماعي من المفاهيم التي تهتم بوصف الظروف البيئية المحيطة بالطلاب داخل المؤسسة التعليمية وأثرها في تشكيل شخصياتهم، فهو صورة عامة للحياة داخلها كما يدركها العنصر البشرى الموجود فيها وتتألف من العلاقات الإنسانية، البيئة

المادية، العمليات التعليمية، السياسة التنظيمية، الأنشطة والبرامج (محمد نور الدين، ٢٠١٤، ١٩٦).

يرى الباحث أنه بالرغم من تعدد المفاهيم المستخدمة في وصف المؤسسة التعليمية مثل: السياق context، المناخ climate، البيئة environment، المحتوى contant، الميدان، المجال field، الجو atmosphere، وتنوع التعريفات، إلا أن معظمها أسفر عن تعاظم دور أبعاد المؤسسة التعليمية والعلاقات الإنسانية على نواتج العملية التعليمية، وأن الفرد معالج ايجابي لكافة ما يستقبله من معلومات ويدركه من تفاعلات مع أبعاد السياق المتنوعة، مما يؤكد على أن مفهوم السياق النفسي الاجتماعي متعدد الأبعاد يختلف باختلاف إدراكات الأفراد، ووفقا لنمط الدور المتوقع من كل منهم، وأن التعريفات على تنوعها أسفرت عن الاهتمام بالبعد الشخصي المتمثل في كيفية إدراك الفئة المستهدفة للسياق، والبعد بين الشخصي المتمثل في العلاقات الإنسانية والتفاعلات بين جميع الأفراد داخل السياق، وبعد الإمكانيات المادية والفيزيقية المتمثل في كافة الخدمات، والبعد التنظيمي الإداري المتمثل في اللوائح والقوانين والتعليمات، وبعد الأنشطة التعليمية المتعلق بكافة الوسائل والأساليب المعينة على نجاح العملية التعليمية، وبالرغم من أن مفهوم السياق النفسي الاجتماعي الجامعي متشعب الأبعاد وواسع النطاق، يمكن أن يعرفه الباحث في حدود الهدف من الدراسة الحالية على أنه كل ما يدركه الطالب من مجموعة المثيرات والقوى المتفاعلة والمتكاملة والمترابطة ضمن السياق الجامعي، المؤثرة في الطالب تأثيرا جذريا مكونا أرائه في ذاته والآخرين، وفى نجاح العملية التعليمية، وبناء على العرض السابق للمؤسسة التعليمية بوجه عام، ومؤسسة التعليم الجامعي خاصة، والاضطلاع على بعض المقاييس المستخدمة في دراسة مؤسسات التعليم العالي، يحدد الباحث الأبعاد التالية: علاقة الطالب والطالب، وعلاقة الطالب وأعضاء هيئة التدريس، وعلاقة الطالب والإداريين، والأنشطة التعليمية، والإمكانيات المادية والفيزيقية، والإجراءات التنظيمية والإدارية في دراسة السياق النفسي الاجتماعي لدى طلاب جامعة المنصورة.

ثانيا: المعتقدات المعرفية Epistemological Beliefs:

الإبستيمولوجيا epistemology مصطلح ذو أصل إغريقي مؤلف من كلمتين epistemo وتعني المعرفة و logos وتعني علم، ويعني المصطلح حرفياً علم المعرفة أو نظرية المعرفة، أما المعنى المعاصر لمصطلح ابستيمولوجيا في الفلسفة العربية والغربية الدراسة النقدية للمعرفة، من خلال تحديد الأسس التي ترتكز عليها المعرفة، والخطوات التي تتألف منها، مع الأخذ في الاعتبار تأثير التقدم السريع للمعرفة، والاتجاه المتزايد نحو التخصص، وما ولدّه ذلك من تغيّر في بنية منظومة المعرفة، ومن صعوبات في عملية تكون المعرفة الإنسانية من حيث طبيعتها وقيمتها وحدودها وعلاقتها بالواقع (أحمد برقاوى، ٢٠١٢).

وقد ظهر مفهوم المعتقدات المعرفية على يد بيرى Pery عام ١٩٦٨م التي عدها طريقه فهم الأفراد لطبيعة المعرفة وعملية التعلم، ولها مراحلها المتعددة التي تبدأ بالازدواجية، والتعددية، والنسبية والالتزام، بينما قسم ماجولدا Magolda المعتقدات المعرفية إلى المطلقة، والانتقالية، والاستقلالية، والالتزام، في حين توصلت سكومر Schommer ١٩٩٠م إلى أن المعتقدات المعرفية تتراوح بين الأفكار البسيطة والمعقدة من خلال أبعاد ثنائية القطب هي: مصدر المعرفة، وثبات المعرفة، وبنية المعرفة، والقدرة على التعلم، وسرعة التعلم (عبد اللطيف المومنى، وقاسم خزعلى، ٢٠١٥، ٤٩٧).

كما أتت نتائج الدراسات التي تبنت أفكار بيرى Perry متباينة ومتضاربة في كون المعتقدات المعرفية مكونه من بعد واحد، في حين أسفرت نتائج أبحاث سكومر ١٩٩٠م، على أن المعتقدات المعرفية نظام من التصورات شبه المستقلة المتعددة، حيث يكون لدى المتعلم أكثر من معتقد، وقد تتطور بمعدلات متزامنة وربما لا، وقد يتكون لدى المتعلم معتقد معين ولا يتكون لدية معتقدات أخرى تتفق مع هذا المعتقد (Youn, et al., 2001, 14).

يتضح أنه قد اقتصر نموذج بيرى على دراسة المعتقدات المعرفية في جانب واحد فقط، بينما قدمت سكومر نموذج المعتقدات المعرفية الخمسة ثنائية القطب، والذي يعد النموذج الأفضل والأكثر شيوعا في دراسة المعتقدات المعرفية، إذ يقدم إطارا نظريا مقبولا، كم افترضت أبعاد تتعلق بالتعلم وهو ما لم يتوفر في غيرها من النماذج، كما تم اختباره في العديد من الدراسات بنجاح (Ozbay& Koksal, 2016).

فقد طورت سكومر مع باحثين آخرين افتراضات نموذج المعتقدات المعرفية الخماسية، فيما يلي:

١- المعتقدات المعرفية منظومة ديناميكية مكونة من معتقدات متعددة مستقلة نسبيا بينهم ارتباطات بينية، تتصف بأنها متعلمة حيث ترتقي بمرور الوقت من خلال الخبرة والنضج.

٢- تتنوع المعتقدات المعرفية كأحد مظاهر النمو وقد لا تتسق في المستوى داخل الفرد ما بين المعتقد المعرفي الناضج والمعتقد غير الناضج.

٣- توجد فروق فردية في الدرجة المحددة لموضع الفرد في كل معتقد معرفي على متصل ثنائي من المنظور الساذج مقابل المنظور الناضج.

٤- المعتقدات المعرفية ذات تأثير في مظاهر الأنشطة المعرفية، وتتميز بقدرة تنبؤية ببعض جوانب الأداء الأكاديمي (جاد الله أبو المكار، الفرحاتى محمود، ٢٠١٥، ٦٣).

حيث افترضت سكومر أن المعتقدات حول المعرفة والتعلم لها أبعاد مستقلة تقريبا، تمتد كل بنها بين قطبين من البسيطة أو الساذجة إلى المتطورة أو الخبيرة، ويتضمن النموذج خمسة أبعاد هي:

١- يقينية المعرفة certain knowledge:

تتدرج بين قطبين يشير أحدهما إلى أن المعرفة قطعية مؤكدة على الإطلاق، وموجودة ومحددة سلفا وغاية ما تعرفه أنها ثابتة وغير متغيرة، بينما يشير القطب الأخر إلى أن المعرفة تتغير وتتطور باستمرار.

٢- بنية المعرفة Structure of Knowledge:

تشير إلى الاعتقاد بان المعرفة بسيطة **simple knowledge** تتكون من حقائق منفصلة ومعزولة، إذ ينطوي كل منها على معنى ودلالة بمعزل عن العناصر الأخرى دون وجود علاقات أو روابط فيما بينها، فقد يدرك الطالب طبيعة عناصر المعرفة لكن ليس له تصور عن ارتباطها وعلاقاتها فيما بينها، فهي عناصر منعزلة عن بعضها البعض، ويمتد إلى القطب المناظر حيث المعرفة وحدة تكاملية ومترابطة لا تشكل عناصرها معنى بمعزل عن نظرياتها.

٣- مصدر المعرفة Source of Knowledge:

معتقد مصدر المعرفة **omniscient authority** يشير إلى أنه يجب التسليم بالمعرفة المكتسبة من الثقاة وذوى السلطة والخبرة، فهم مصدر المعرفة الحقيقية، إلى الاعتقاد أن المعرفة تشتق من الخبرات الشخصية والممارسة والتجريب.

٤- التحكم في اكتساب المعرفة control of Knowledge:

تشير إلى الاعتقاد بان القدرة على اكتساب المعرفة فطرية **Innate ability** موروثة، ولا يمكن أن تتحسن إذ إنها محددة وراثيا، إلى الاعتقاد بان القدرة على التعلم مكتسبة وتتطور بفعل الخبرة والتدريب وبذل مزيد من الجهد والمثابرة.

٥- سرعة اكتساب المعرفة speed of knowledge acquisition:

يتراوح ما بين أن التعلم يحدث بسرعة **Quick learning** أو لا يحدث على الإطلاق، إلى الطرف الأخر حيث يعتقد أن التعلم واكتساب المعرفة يتم مرحليا أو تدريجيا(Schommer, 1989; 1994; 1998; 2004).

وقد حاول بعض الباحثين من التحقق من مقياس سكومر (EQ)، مع الحفاظ على الأبعاد الأصلية وإحداث تعديل في بعض الأبعاد لتشكيل نموذج من خمسة يعادل نموذج سكومر، إلا أنه قد حقق مقياس سكومر مؤشرات جيدة من الصدق والثبات في معظم الدراسات، ويفسر ذلك لتنوع العينة من حيث العدد والمرحلة العمرية، في حين لم تحقق بعض المقاييس الأخرى مثل (EBI) مؤشرات جيدة من الصدق والثبات، ومن الضروري دراسة

المعتقدات المعرفية على عمليات التعلم في سياقات مختلفة لتقديم تقييمات أكثر دقة لنموذج سكومر (Borgerding, et al. 2017).

ثالثا: المعتقدات الدافعية Motivational beliefs :

أطلق مصطلح الدافع للدلالة الميكانيكية بين الإنسان وبيئته، ويدل على فكرة تكونت من خلال الاستدلال حيث تؤدى إلى تنوع استجابات الأفراد في نفس الموقف التعليمي، أويعبر عن حالات داخلية مرتبط باعتقاد الفرد عن ذاته ومشاعره، وتوجه نشاطه للتخطيط والتنفيذ، فإذ أعتقد الفرد بمستوى قلق مرتفع أو منخفض، وضبطا داخليا عاليا أو منخفضا، فإنه يؤثر على التعلم والأداء ويظهر الفرد أنماط مختلفة من السلوك بناءا على تصوراته الدافعية (رمزية الغريب، ١٩٦٧، ٤٢٩).

ويؤكد سيد خير الله (١٩٧٤)على وجود تعريفات كثيرة للدافع استنادا لتوجهات الباحثين النظرية، حيث تدل على كونه مصطلح عام لدلالة العلاقة بين الفرد والبيئة يمكن ملاحظتها في صورة استدلالية، أو حالة داخلية لدى الفرد تستنتج من السلوك الصادر عنه حتى ينتهي إلى غايته، وتصنف الدوافع إلى تصنيفات ثنائية مثل (فطرية مشتركة بين جميع الأفراد، ومكتسبه من خلال التنشئة الاجتماعية)، ودوافع (شعورية، ولاشعورية)، ودوافع (داخلية، وخارجية)، والتصنيف الخماسي كما في هرم ماسلو.

وأسهبت وتنوعت نظريات التعلم والشخصية في تفسير الدافعية، فقد فسرتها النظرية الارتباطية لثورنديك في ضوء المثير والاستجابة وقانون بقاء الأثر، في حين أكدت النظرية المعرفية على أن النشاط العقلي للفرد يزوده بدافعية ذاتية توجه سلوكه بالاتجاه الذي يرغب فيه، بينما فسرت النظرية الإنسانية لماسلو الدافعية بناء على تدرج الحاجات من مستوى أدنى كالحاجات البيولوجية إلى مستوى مرتفع كحاجات تحقيق الذات، كما قدمت نظرية التحليل النفسي لفرويد تفسيرا للدافعية اعتمدا على غريزتين الجنس والعدوان وأثرهما في تحديد مختلف جوانب السلوك (أحمد أبو أسعد، ٢٠١٢، ٨٣).

وعلى الرغم من تعدد نظريات الدوافع، إلا أنها اتفقت على أن الدافع يشير إلى مجموعة القوى المختلفة التي تشجع الطالب على الانخراط في مهمة ما أو السعي لتحقيق هدفا ما، ويؤكد نموذج التوقع والقيمة على أن المعتقدات الدافعية وثيقة الصلة بنجاح وفشل الطالب، حيث تعبر المعتقدات الدافعية عن القيمة (قيمة المهمة)، والتوقع (معتقد وجهة التحكم، وفاعلية الذات)، والعاطفة (قلق الاختبار) (Ocak& Yamac, 2013).

وتشير نظرية القيمة والتوقع إلى أن المعتقدات الدافعية تقوم بدور الإدارة على السلوك وأداء الأفراد في العملية التعليمية، إذ تقيم السلوك بناءا على إمكانيات الفرد من ناحية، ومدى المصلحة المحققة من القيام به من ناحية أخرى، وتسهم كذلك في التنبؤ بالنتائج الأكاديمية حيث تتألف من الإدراك والمعتقدات حول القدرة والمهارة (Pintrich& Degroot, 1990).

وقد ظهر الاهتمام بالمعتقدات الدافعية كمتغيرات محورية وسيطة في العملية التعليمية خلال العقدين الماضيين، وتعبر عن الدوافع الذاتية التي تؤثر على أداء المتعلم مثل وجهة الضبط الداخلي الخارجي، وفاعلية الذات، وقلق الاختبار، وقيمة المهمة، وأن التحكم في فيها يمكن من مساعدة الطالب على تنظيم جهود التعلم والقدرة على التخطيط والتنفيذ (Kavita, 2014).

وترتبط المعتقدات الدافعية باعتقادات الفرد العقلية عن ذاته ومشاعره واتصالاته بغيره من خلال الظروف الاجتماعية المحيطة إذ توجه نشاطه وتؤثر على أدائه، وتحتل دورا مهما ومستمرا في معظم نواحي التعلم، وتعبر عن الوسائل الأساسية لإثارة اهتمام الطالب وتحركه نحو أوجه نشاط الموقف التعليمي، وتتأثر بموضوع التعلم وظروف السياق التعليمي (نصره جلجل، ٢٠٠٩، ٢٢٣).

يرى الباحث أن المعتقدات الدافعية تتكون من أبعاد على تعددها وتنوعها إلا أنه يصعب التمايز بين البعض منها إلى حد كبير، وبناءا على ما أشارات إليه أدبيات البحث النفسي التربوي، ومن خلال دراسة بعض المقاييس المستخدمة في قياس المعتقدات الدافعية، يحدد

الباحث الأبعاد التالية: فاعلية الذات، وقيمة المهمة، وقلق الاختبار، والعزو السببى في قياس المعتقدات الدافعية لدى طلاب جامعة المنصورة.

دراسات سابقة مرتبطة:

أولا: دراسات السياق النفسي الاجتماعي والمعتقدات المعرفية:

وقام بودين (Boden, 2005) بدراسة العلاقة بين المعتقدات المعرفية والمتغيرات الديموغرافية والتعليمية لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٩٤) طالب من منطقة الغرب الأوسط من الولايات المتحدة، واستخدم مقياس المعتقدات المعرفية إعداد سكومر، ومقياس إدراك العوامل التعليمية، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة دالة إحصائيا بين المعتقدات المعرفية والعوامل التعليمية (العلاقات الإنسانية، مواصفات الفصل الدراسي، والمناهج الدراسة)، ووجود علاقة دالة إحصائيا بين المعتقدات المعرفية والعوامل الديموغرافية (العمر الزمني، الجنس، الحالة الاجتماعية، مستوى تعلم الوالدين).

هدفت دراسة أشرف بدارنه (٢٠٠٨) إلى معرفة مستوى المعتقدات المعرفية عبر سياقات تعلم يهودية وعربية بين طلاب المدارس الثانوية من العرب واليهود في منطقة الجليل الأسفل، على عينة تكونت من (٨٦٥) طالبا وطالبة منهم (٥٥٥) من المدارس العربية، و(٣١٠) من المدارس اليهودية، واستخدم الباحث مقياس المعتقدات المعرفية في صورته العربية والعبرية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى: عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين طلاب المدارس العربية واليهودية في المعتقدات المعرفية، ووجود فروق دالة إحصائيا في بعد التعلم السريع لصالح الإناث، ووجود فروق دالة إحصائيا في بعد السلطة المطلقة وبعد القدرة الفطرية لصالح التخصص الأدبي.

وقام زهيو وآخرون (Zhu, et al., 2008) بدراسة المعتقدات المعرفية عبر سياقات مختلفة تتعلق بتعلم الطلاب، على عينة قوامها (٢٩٩) طالب من الطلاب الصينين، و(٣٢٤) من الطلاب الفلمكنيين، استخدم مقياس المعتقدات المعرفية إعداد سكومر، ومن

نتائج دراسة وجود فروق بين سياقات التعلم في المعتقدات المعرفية ولصالح الطلاب الفلمكنيين في بعد مصدر المعرفة.

هدف دراسة سعيد سرور(٢٠١١) إلى الكشف عن البيئة المدركة والمعتقدات المعرفية لدى عينة من طلاب كلية التربية، تم اشتقاق عينة البحث من بين طلاب الفرقة الرابعة عام من الشعب العلمية والأدبية حيث بلغت (٣٢٣) طالب وطالبة وبلغ متوسط أعمارهم (١٩.٤٥) بانحراف معياري (٢٠٢٥)، تم تطبيق مقياس الاستعداد الموجه ذاتيا ترجمة وتعريب الباحث، مقياس المعتقدات المعرفية ترجمة وتعريب عادل البنا وسعيد سرور، مقياس البيئة المدركة ترجمة وتعريب الباحث، ومن نتائج الدراسة وجود تأثير مباشر دال إحصائيا للبيئة المدركة للفصل على المعتقدات المعرفية، ووجود تأثير مباشر دال إحصائيا للمعتقدات المعرفية على البيئة المدركة للفصل.

كما هدفت دراسة اسنهايمر وآخرون (Assenheimer, et al, 2016) إلى دراسة المعتقدات المعرفية بين طلاب كليات الطب في بيئتين تعليميتين مختلفتين، على عينة تكونت من (٢٣٠) طالب استرالي، و(١٦٠) طالب ماليزي، وتم استخدم مقياس المعتقدات المعرفية والتقرير الذاتي عن السياق التعليمي، ومن نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين طلاب البيئتين الغربية والشرقية في أبعاد المعتقدات المعرفية (اليقين من المعرفة، ومصدر المعرفة)، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيا في المعتقدات المعرفية ترجع للعمر والجنس، في حين توجد فروق في المعتقدات المعرفية تعزى للبيئة التعليمية لصالح الاستراليين.

ثانيا: دراسات السياق النفسي الاجتماعي والمعتقدات الدافعية:

قام كلاسين (Klassen, 2002) بدراسة المعتقدات الدافعية في بيئات تعليمية متعددة الثقافات، على عينة تكونت من (١١٢) طالب مدرسة أنجلو كندية، و(١٥٨) طالب من مدرسة هندية كندية، واستخدم مقياس المعتقدات الدافعية، ومن نتائج الدراسة وجود فروق

دالة إحصائيا في فعالية الذات لصالح طلاب المدرسة الهندية كندية، ولم توجد فروق دالة إحصائيا بين طلاب البيئتين في معاملات الارتباط بين فعالية الذات وأداء المهام.

وقامت منى بدوى (٢٠٠٧) بدراسة فعالية الذات لدى طلاب المرحلة الجامعية في بيئات تعليمية مختلفة، على عينة بلغت (١٢٠) طالبا وطالبة من الجامعة الأمريكية، و(٢٤٠) طالبا وطالبة من جامعة القاهرة، طبق عليهم مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، ومقياس فعالية الذات إعداد الباحثة، ومن نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا في فعالية الذات بين طلاب البيئات التعليمية لصالح طلاب الجامعة الأمريكية وطلاب أقسام اللغات جامعة القاهرة، ووجود فروق في فعالية الذات بين الجنسيين لصالح الذكور، لا توجد فروق دالة إحصائيا في التفاعل بين مجموعات الطلاب (البيئة التعليمية) والنوع في فاعلية الذات.

وأجري محمود أبو سمرة، ومحمد الطيطى (٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى معرفة واقع المناخ الجامعي في جامعات الضفة الغربية في فلسطين، وعلاقته بدافعية الانجاز لدى طلبتها، تألفت العينة من (٦٤٢) طالبا وطالبة من مستوى السنة الثالثة من جامعات (بيرزيت، القدس، بيت لحم، الخليل)، حيث استخدما استبانه المناخ الجامعي من إعدادهما، ومقياس دافعية الانجاز إعداد العبابنه (١٩٩٩)، ومن أهم النتائج التي أسفرت عنها الدراسة: وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المناخ الجامعي ودرجات دافعية الانجاز تعزى لمتغير الجامعة، في حين أن الفروق كانت غير دالة إحصائيا في متغير الجنس والكلية، ووجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين درجات المناخ الجامعي ودرجات دافعية الانجاز.

وهدفت دراسة خرازي وكاريشكي (Kharrazi& Kareshki, 2010) إلى الكشف عن العلاقة بين التصورات بيئة التعلم والمعتقدات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية في طهران، حيث تألفت عينة الدراسة من (٦٨٥) طالب، وطبق عليهم مقياس استراتيجيات الدافعية إعداد بينترتش (١٩٩٠)، وتصورات الطلاب للبيئة التعليمية إعداد ريزا

(٢٠٠٢)، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة دالة إحصائيا بين تصورات بيئة التعلم والمعتقدات الدافعية.

وقامت فيريل (Ferrell, 2012) بدراسة العلاقة بين ملامح البيئة الصفية الاجتماعية، ومدى مشاركة الطلاب بواسطة المعتقدات الدافعية، تكونت العينة من (٧٧) طالب في الصف الرابع، من أدوات الدراسة قائمة باتريك (٢٠٠٧) لقياس مشاعر الطلاب عن المدرسة، وقياس مشاركة الطلاب باستبيان فريدرك وآخرون (٢٠٠٥)، ومما أسفرت عنه نتائج الدراسة وجود علاقة دالة إحصائيا بين البيئة الصفية النفس اجتماعية والمعتقدات الدافعية.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من الدراسات السابقة المرتبطة بمتغيرات الدراسة الحالية ما يلي:

١. تضاربت النتائج فيما يتعلق بالفروق بين تصورات السياق النفسي الاجتماعي، والمعتقدات المعرفية، والمعتقدات الدافعية، إلا أنها أكدت على وجود علاقة تأثير وتأثر بين السياق النفسي الاجتماعي والمعتقدات المعرفية، والمعتقدات الدافعية.
٢. تنوع المقاييس المستخدمة في قياس المعتقدات المعرفية من حيث الاختلاف في مسميات بعض الأبعاد، إلا أنها تبنى على نموذج سكومر للمعتقدات المعرفية متعدد الأبعاد.
٣. تنوعت أبعاد مقياس المعتقدات الدافعية في الكثير من الدراسات، مما يدل على أهمية المصطلح كمظلة تضم مختلف الدوافع الذاتية.
٤. ارتبطت تصورات السياق النفسي الاجتماعي بنوعية الثقافة السائدة، إلا أنها اتفقت على أهمية تحديد بعض العوامل المساهمة في بناء السياق النفسي الاجتماعي.

فروض الدراسة:

في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة يمكن صياغة فروض الدراسة الحالية فيما يلي:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب كليات (التربية، والأسنان، والهندسة) في معاملات الارتباط بين السياق النفسي الاجتماعي وأبعاد المعتقدات المعرفية.

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب كليات (التربية، والأسنان، والهندسة) في معاملات الارتباط بين السياق النفسي الاجتماعي وأبعاد المعتقدات الدافعية.

إجراءات الدراسة الميدانية

عينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من (١٠٨٧) طالبا وطالبة من طلاب الفرقة الثانية من كليات التربية، والأسنان، والهندسة جامعة المنصورة للعام الدراسي (٢٠١٦/ ٢٠١٧)، وامتدت أعمارهم ما بين (١٩: ٢٠) سنة، حيث تضمنت عينة الدراسة الأساسية عدد (٩٠٤) طالبا وطالبة موزعين كالتالي: من كلية التربية (١٤٧) ذكور و(٥٣٣) إناث، ومن كلية الأسنان (٣٧) ذكور و(٧٦) إناث، ومن كلية الهندسة (٨٣) ذكور و(٢٨) إناث.

ثانيا: المقاييس المستخدمة في الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية والإجابة على تساؤلاتها والتحقق من فروضها، أعد الباحث أدوات الدراسة التالية:

١. مقياس المعتقدات المعرفية. (ملحق: ٨)
إعداد الباحث.

٢. مقيـــاس المعتقـــدات الدافعيـــة. (ملحـــق: ٩)
إعداد الباحث.
٣. مقيـاس السـياق النفسـي الاجتمـاعي الجـامعي. (ملحـق: ١٠)
إعداد الباحث.

وتم التحقق من الخصائص السيكومترية لمقاييس الدراسة على عينة تكونت من (١٨٣) طالبا وطالبة، منهم (١٠٥) طالبا وطالبة من كلية التربية، و(٣٦) طالبا وطالبة من كلية الأسنان، و(٤٢) طالبا وطالبة من كلية الهندسة.

أولا: مقياس المعتقدات المعرفية:

قد اعتمد الباحث في صياغة المفردات التي تنتمي إلى كل بعد من أبعاد المقياس على الإطار النظري وبعض المقاييس السابقة، وتمثل استجابة الطالب على كل عبارة من عبارات المقياس الحالي باختيار من بين خمس بدائل تعبر عن اعتقاد الطالب بدرجة (كبيرة جدا / كبيرة / متوسطة/ قليلة/ قليلة جدا)، وتدل الدرجة المرتفعة في الأبعاد والدرجة الكلية على المعتقد المعرفي البسيط غير المتطور.

وقد قام الباحث بالتحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس المعتقدات المعرفية كما يلي:

١) صدق المحكمين:

عرض الباحث المقياس في صورته الأولية وعددها (٨٠) عبارة على عدد (١٤) محكم (ملحق:١) من المتخصصين في مجال علم النفس التربوي، والصحة النفسية، وقد تراوحت نسب اتفاق السادة المحكمين ما بين (٨٥% : ١٠٠%) (ملحق:٢)، كما اعتمد الباحث على نسبة اتفاق ٨٥% فأكثر، وقام الباحث بمراعاة توجيهات السادة المحكمين، وتم تعديل الصياغات اللفظية واللغوية التي أشار إليها السادة المحكمين.

٢): الاتساق الداخلي لمقياس المعتقدات المعرفية:

أ_ معامل ارتباط درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد:

تم حساب معاملات الارتباط لدرجات العينة الاستطلاعية (ن= ١٨٣) على كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وقد تراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠.٢٠٥ **) و(٠.٦٢٨**) (ملحق: ٥)، وكانت معظم قيم معاملات الارتباط موجبة ودالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وقد اقترح ثومب (في: ممدوح الكنانى، ٢٠١٢، ٣٧٤) تفسيرا لمعاملات الارتباط حسب أحجامها في حالة وجود دلالة، على أن معامل الارتباط اكبر من (٠.٩) مرتفع جدا شبه تام، ومعامل الارتباط بين (٠.٧٠: ٠.٩٠) علاقة قوية مرتفعة، وأن معامل الارتباط اقل من (٠.٣٠) ضعيف ويدل على علاقة ضعيفة، وأن معامل الارتباط ما بين (٠.٥٠: ٠.٧٠) علاقة متوسطة جيدة وهامة، وعليه يأخذ الباحث بتفسير ثومب لحجم معاملات الارتباط وحذف العبارات التي يقل حجم معامل الارتباط لها عن (٠.٥٠) حيث تدل على وجود علاقة جيدة وهامة، وتم حذف العبارات التي يقل حجم معامل الارتباط لها عن (٠.٥٠) من التطبيق النهائي وعددها (٣٠) عبارة، وتوزع أرقام العبارات التي تم حذفها على أبعاد المقياس كالتالي: العبارات رقم (١، ٢، ٣، ٧، ١٤، ١٥) بعد يقينية المعرفة، و(١، ٣، ٧، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥) بعد بنية المعرفة، و(٢، ٤، ٥، ١٠، ١٣، ١٤) بعد مصدر المعرفة، و(٥، ٦، ٨، ٩، ١٦) بعد القدرة على التعلم، و(٤، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٦) بعد سرعة التعلم، بذلك يكون عدد العبارات النهائي للمقياس (٥٠) عبارة.

ب_ معاملات ارتباط الدرجة الكلية لكل بعد بالدرجة الكلية للمقياس ومستوى الدلالة:

كما قام الباحث بحساب معامل ارتباط الدرجة الكلية على كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس، وجاءت قيم معاملات الارتباط كما يلي: يقينية المعرفة (٠.٧٣٣)، بنية المعرفة (٠.٦١٥)، مصدر المعرفة (٠.٦٧٠)، القدرة على التعلم (٠.٧٦٣)، سرعة التعلم

(٠.٧٣٣)، ويتضح أن جميع قيم معاملات الارتباط موجبة ودالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يدل على وجود علاقة قوية بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس.

٣) التباين (معامل الفا كرونباك):

قام الباحث بالتحقق من ثبات المقياس عن طريقة معادلة الفاكرونباك، من خلال درجات العينة (ن= ١٨٣)، وكانت معاملات الثبات لأبعاد مقياس المعتقدات المعرفية والدرجة الكلية كما يلي: يقينية المعرفة (٠.٨٢٥)، وبنية المعرفة (٠.٦٧٥)، ومصدر المعرفة (٠.٦٧٦)، والقدرة على التعلم (٠.٨٣٢)، وسرعة التعلم (٠.٧٨٢)، والدرجة الكلية للمقياس (٠.٩٠٦)، وهى قيم ثبات مرتفعة ومقبولة إحصائياً.

مما سبق يتبين أن مقياس المعتقدات المعرفية يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق والثبات، مما يشير إلى الوثوق في استخدامه بالدراسة الحالية.

ثانيا: مقياس المعتقدات الدافعية:

قد اعتمد الباحث في صياغة العبارات التي تنتمي إلى كل البعد من أبعاد المقياس على الإطار النظري، وبعض المقاييس السابقة المرتبطة بكل بعد من الأبعاد مثل: وتمثل استجابة الطالب على كل عبارة من عبارات المقياس الحالي باختيار من بين خمس بدائل تعبر عن اعتقاد الطالب بدرجة (كبيرة جدا / كبيرة / متوسطة/ قليلة/ قليلة جدا)، وتدل الدرجة المرتفعة في الأبعاد والدرجة الكلية على ارتفاع المعتقدات الدافعية.

وقد قام الباحث بالتحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس المعتقدات الدافعية كما يلي:

١) صدق المحكمين:

عرض الباحث المقياس في صورته الأولية وعددها (٦٥) عبارة على عدد (١٤) محكم (ملحق:١) من المتخصصين في مجال علم النفس التربوي، والصحة النفسية، وقد تراوحت نسب اتفاق السادة المحكمين ما بين (٨٥% : ١٠٠%) (ملحق:٣)، حيث اعتمد الباحث على نسبة اتفاق ٨٥% فأكثر، وتركزت توجيهات السادة

المحكمين على تعديل صياغة بعض العبارات، وقام الباحث بمراعاة توجيهات السادة المحكمين، وتم تعديل الصياغات اللفظية واللغوية التي أشار إليها السادة المحكمين.

٢) الاتساق الداخلي لمقياس المعتقدات الدافعية:

أ_ معامل ارتباط درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد: تم حساب معاملات الارتباط لدرجات العينة (ن= ١٨٣) على كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وقد تراوحت معاملات ارتباط العبارات بين (٠.٣٥٢**) و(٠.٧٧٣**) (ملحق: ٦) وأن معظم قيم معاملات الارتباط موجبة ودالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وقد تم حذف العبارات التي يقل حجم معامل الارتباط لها عن (٠.٥٠) من التطبيق النهائي وعددها (١٦) مفردة، توزع أرقام العبارات التي تم حذفها على أبعاد المقياس كالتالي: العبارات رقم (١، ٤، ٧، ٩، ١٣، ١٤، ١٧) بعد فعالية الذات، و(٤، ١٣، ١٦) بعد قيمة المهمة، و(٤، ١١، ١٥، ١٦) بعد قلق الاختبار، و(٥، ١٠) بعد العزو السببى. بذلك يكون عدد العبارات النهائي للمقياس (٤٩) عبارة.

ب_ معاملات ارتباط الدرجة الكلية لكل بعد بالدرجة الكلية للمقياس ومستوى الدلالة:

كما قام الباحث بحساب معامل ارتباط الدرجة الكلية على كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس، وجاءت قيم معاملات الارتباط كما يلي: فعالية الذات (٠.٦٤٨)، وقيمة المهمة (٠.٦٢٢)، وقلق الاختبار (٠.٥٦٨)، والعزو السببى (٠.٦١٧)، وجميعها دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١). مما يدل على وجود علاقة قوية بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس.

٣) التباين (معامل الفا كرونباك):

قام الباحث بالتحقق من ثبات المقياس عن طريقة معادلة ألفا كرونباك، من خلال درجات العينة (ن= ١٨٣)، وكانت معاملات الثبات لأبعاد مقياس المعتقدات الدافعية والدرجة الكلية كما يلي: فعالية الذات (٠.٨٢٥)، وقيمة المهمة (٠.٨٦٧)، وقلق الاختبار

(٠.٨٨٨)، والعزو السببى (٠.٧٢٠)، والدرجة الكلية للمقياس(٠.٨٦٣)، وهى قيم ثبات مرتفعة ومقبولة إحصائياً.

مما سبق يتبين أن مقياس المعتقدات الدافعية يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق والثبات، مما يشير إلى الوثوق في استخدامها بالدراسة الحالية.

ثالثا: مقياس السياق النفسي الاجتماعي الجامعي:

قد اعتمد الباحث في صياغة العبارات التي تنتمي إلى كل بعد من أبعاد المقياس على الإطار النظري، وبعض المقاييس السابقة، وتمثل استجابة الطالب على كل عبارة من عبارات المقياس الحالي باختيار من بين خمس بدائل تعبر عن موافقة الطالب على العبارة بدرجة (كبيرة جدا/ كبيرة/ متوسطة/ قليلة/ قليلة جدا)، وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع تصورات السياق النفسي الاجتماعي الجامعي.

وقد قام الباحث بالتحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس السياق النفسي الاجتماعي الجامعي كما يلي:

١) صدق المحكمين:

عرض الباحث المقياس في صورته الأولية وعددها (٩٦) عبارة على عدد (١٤) محكم (ملحق:١) من المتخصصين في مجال علم النفس التربوي والصحة النفسية، وقد تراوحت نسب اتفاق السادة المحكمين ما بين (٨٥% : ١٠٠%) (ملحق:٣)، حيث اعتمد الباحث على نسبة اتفاق ٨٥% فأكثر، وتركزت توجيهات السادة المحكمين على تعديل صياغة بعض العبارات، وقام الباحث بمراعاة توجيهات السادة المحكمين، وتم تعديل الصياغات اللفظية واللغوية التي أشار إليها السادة المحكمين.

٢) الاتساق الداخلي لمقياس المناخ النفسي الاجتماعي:

أ_ معامل ارتباط درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد:

تم حساب معاملات الارتباط لدرجات العينة (ن= ١٨٣) على كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، على كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (٠.٠٤٥) و(٠.٧٨١**) (ملحق: ٧) وأن معظم قيم معاملات الارتباط موجبة ودالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وقد تم حذف العبارات التي يقل حجم معامل الارتباط لها عن (٠.٥٠) حيث تدل على وجود علاقة جيدة وهامة عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وقد بلغ عددها (٢٧) عبارة، توزع على أبعاد المقياس كالتالي: العبارات رقم (١، ٦، ٧، ٨، ١٦) بعد العلاقة بين الطالب والطالب، و(٤، ٥، ٦) بعد العلاقة بين الطالب وأعضاء هيئة التدريس، و(٥، ٨) بعد العلاقة بين الطالب والإداريين، و(١، ٢، ٥، ٧، ١٢) بعد الأنشطة التعليمية، و(٣، ٥، ٦، ١٠، ١١، ١٣، ١٤، ١٥) بعد الإمكانيات المادية والفيزيقية، و(٢، ١٣، ١٤، ١٦) بعد الإجراءات التنظيمية والإدارية، بذلك يكون عدد العبارات النهائي للمقياس (٦٩) عبارة.

ب_ معاملات ارتباط الدرجة الكلية لكل بعد بالدرجة الكلية للمقياس ومستوى الدلالة:

كما قام الباحث بحساب معامل ارتباط الدرجة الكلية على كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس، وجاءت قيم معاملات الارتباط كما يلي: العلاقة بين الطالب والطالب (٠.٦٦٧)، والعلاقة بين الطالب وأعضاء هيئة التدريس (٠.٧٩٩)، والعلاقة بين الطالب والإداريين (٠.٨١٦)، والأنشطة التعليمية (٠.٧٩٦)، والإمكانيات المادية والفيزيقية (٠.٨٨٧)، والإجراءات التنظيمية والإدارية (٠.٨٨٧)، ويتضح أن جميع قيم معاملات الارتباط موجبة ودالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يدل على وجود علاقة قوية بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس.

٣) التباين (معامل الفا كرونباك):

قام الباحث بالتحقق من ثبات المقياس عن طريقة معادلة ألفا كرونباك، من خلال درجات العينة الاستطلاعية (ن ١٨٣)، وكانت معاملات الثبات لأبعاد مقياس السياق

النفسي الاجتماعي والدرجة الكلية كما يلي: العلاقة بين الطالب والطالب (٠.٧٦١)، العلاقة بين الطالب وأعضاء هيئة التدريس (٠.٨٨١)، العلاقة بين الطالب والإداريين (٠.٩٢٦)، الأنشطة التعليمية (٠.٨٧٣)، الإمكانيات المادية والفيزيقية (٠.٨٨٣)، الإجراءات التنظيمية والإدارية (٠.٨٩١)، والدرجة الكلية للمقياس (٠.٩٥٧)، وهى قيم ثبات مرتفعة ومقبولة إحصائياً.

مما سبق يتبين أن مقياس السياق النفسي الاجتماعي الجامعي يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق والثبات، وهذا يشير إلى الوثوق في استخدامه بالدراسة الحالية.

نتائج اختبار فروض الدراسة ومناقشتها

أولا: نتائج اختبار الفرض الأول الذي ينص على أنه: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب كليات (التربية، والأسنان، والهندسة) في معاملات الارتباط بين السياق النفسي الاجتماعي وأبعاد المعتقدات المعرفية**، تم استخدام:

- معامل ارتباط بيرسون.
- حساب الفرق بين معاملات الارتباط عن طريق الإحصاءة Z وحساب دلالة الفرق، وذلك بعد تحويل معاملات الارتباط إلى قيم Z المقابلة لها باستخدام جدول فيشر (ممدوح الكناني، ٢٠١٨، ٢٣٤-٢٣٧)، فكانت نتائج دلالة الفروق بين معاملات ارتباط بيرسون بين السياق النفسي الاجتماعي والمعتقدات المعرفية الأبعاد والدرجة الكلية لدى طلاب الجامعة (تربية ٦٨٠/ أسنان ١١٣/ هندسة ١١١) كما يلي:

أولا: بعد يقينية المعرفة:

جدول (١) معاملات الارتباط ودلالة الفروق بين معاملي الارتباط بين السياق النفسي الاجتماعي وبعد يقينية المعرفة

معامل الارتباط بين السياق النفسي الاجتماعي ويقينية المعرفة	الفرق بين معاملي الارتباط

الكلية	قيم معاملات الارتباط	تربية	أسنان	هندسة
تربية	٠.٣٠**	–	١.١١	٢.٦٠**
أسنان	٠.٢٠*	–	–	١.٠١
هندسة	٠.٠٤	–	–	–

الفرق١ بين معاملات الارتباط لدي طلاب كلية التربية وطلاب كلية الأسنان.
الفرق٢ بين معاملات الارتباط لدي طلاب كلية التربية وطلاب كلية الهندسة.
الفرق٣ بين معاملات الارتباط لدي طلاب كلية الأسنان وطلاب كلية الهندسة.

يتضح من جدول(١) ما يلي:

١. وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا (عند مستوى $\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين الدرجة الكلية للسياق النفسي الاجتماعي وبعد يقينية المعرفة لدى طلاب كلية التربية، وطلاب كلية الأسنان.

٢. عدم وجود ارتباط دال إحصائيًا بين الدرجة الكلية للسياق النفسي الاجتماعي وبعد يقينية المعرفة لدى طلاب كلية الهندسة.

٣. تشير قيم الفرق١ إلى أن الفرق بين معاملات ارتباط بعد يقينية المعرفة والدرجة الكلية للسياق النفسي الاجتماعي بين طلاب كليتي التربية والأسنان غير دالة إحصائيًا.

٤. تشير قيم الفرق٢ إلى أن الفرق بين معاملات ارتباط يقينية المعرفة بالدرجة الكلية للسياق النفسي الاجتماعي بين طلاب كليتي التربية والهندسة دالة إحصائيًا (عند مستوى $\alpha \leq$ ٠.٠٥) لصالح معاملات ارتباط طلاب كلية التربية بالمقارنة بنظائرها لدى طلاب كلية الهندسة.

٥. تشير قيم الفرق٣ إلى أن الفرق بين معاملات ارتباط بعد يقينية المعرفة بالدرجة الكلية للسياق النفسي الاجتماعي بين طلاب كليتي الأسنان والهندسة غير دالة إحصائيًا.

ثانيا: بعد بنية المعرفة:

جدول (٢) معاملات الارتباط ودلالة الفروق بين معاملي الارتباط بين السياق النفسي الاجتماعي وبعد بنية المعرفة

معاملات الارتباط بين السياق النفسي الاجتماعي وبنية المعرفة		الفرق بين معاملي الارتباط		
الكلية	قيم معاملات الارتباط	تربية	أسنان	هندسة
تربية	٠.٣٢**	–	٢.٣٨**	٢.٣٠**
أسنان	٠.٠٨	–	–	٠.٠٥
هندسة	٠.٠٩	–	–	–

يتضح من جدول (٢) ما يلي:

١. وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا (عند مستوى $\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين والدرجة الكلية للسياق النفسي الاجتماعي وبعد بنية المعرفة لدى طلاب كلية التربية.
٢. عدم وجود ارتباط دال إحصائيًا بين الدرجة الكلية للسياق النفسي الاجتماعي وبعد بنية المعرفة لدى طلاب كلية الأسنان، وطلاب كلية الهندسة.
٣. تشير قيم الفرق١ إلى أن الفرق بين معاملات ارتباط بنية المعرفة بالدرجة الكلية للسياق النفسي الاجتماعي بين طلاب كليتي التربية والأسنان دالة إحصائيًا (عند مستوى $\alpha \leq$ ٠.٠٥) وذلك لصالح معاملات ارتباط طلاب كلية التربية بالمقارنة بنظائرها لدى طلاب كلية الأسنان.
٤. تشير قيم الفرق٢ إلى أن الفرق بين معاملات ارتباط بنية المعرف بالدرجة الكلية للسياق النفسي الاجتماعي بين طلاب كليتي التربية والهندسة دالة إحصائيًا (عند مستوى $\alpha \leq$ ٠.٠٥) وذلك لصالح معامل ارتباط طلاب كلية التربية بالمقارنة بنظيره لدى طلاب كلية الهندسة في الحالتين.

٥. تشير قيم الفرق٣ إلى أن الفرق بين معاملات ارتباط بنية المعرفة بالدرجة الكلية للسياق النفسي الاجتماعي بين طلاب كليتي الأسنان والهندسة غير دالة إحصائيًا.

ثالثا: بعد مصدر المعرفة:

جدول (٣) معاملات الارتباط ودلالة الفروق بين معاملي الارتباط بين السياق النفسي الاجتماعي وبعد مصدر المعرفة

معاملات الارتباط بين السياق النفسي الاجتماعي ومصدر المعرفة		الفرق بين معاملي الارتباط		
الكلية	قيم معاملات الارتباط	تربية	أسنان	هندسة
تربية	**٠.٣٣	–	١.٣٠	**٣.٤٢
أسنان	*٠.٢١	–	–	١.٤٣
هندسة	٠.٠١	–	–	–

يتضح من جدول (٣) ما يلي:

١. وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا (عند مستوى $\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين الدرجة الكلية للسياق النفسي الاجتماعي وبعد مصدر المعرفة لدى طلاب كلية التربية، وطلاب كلية الأسنان.

٢. عدم وجود ارتباط دال إحصائيًا بين الدرجة الكلية للسياق النفسي الاجتماعي وبعد مصدر المعرفة لدى طلاب كلية الهندسة.

٣. تشير قيم الفرق١ إلى أن الفرق بين معاملات ارتباط مصدر المعرفة بالدرجة الكلية للسياق النفسي الاجتماعي بين طلاب كليتي التربية والأسنان غير دالة إحصائيًا.

٤. تشير قيم الفرق٢ إلى أن الفرق بين معاملات ارتباط مصدر المعرفة بالدرجة الكلية للسياق النفسي الاجتماعي بين طلاب كليتي التربية والهندسة دالة إحصائيًا

(عند مستوى $\alpha \leq$ ٠.٠٥) وذلك لصالح معاملات ارتباط طلاب كلية التربية بالمقارنة بنظائرها لدى طلاب كلية الهندسة.

٥. تشير قيم الفرق٣ إلى أن الفرق بين معاملات ارتباط مصدر المعرفة بالدرجة الكلية للسياق النفسي الاجتماعي بين طلاب كليتي الأسنان والهندسة غير دالة إحصائيًا.

رابعا: بعد القدرة على التعلم:

جدول (٤) معاملات الارتباط ودلالة الفروق بين معاملي الارتباط بين السياق النفسي الاجتماعي وبعد القدرة على التعلم

معاملات الارتباط بين السياق النفسي الاجتماعي والقدرة على التعلم		الفرق بين معاملي الارتباط		
الكلية	قيم معاملات الارتباط	تربية	أسنان	هندسة
تربية	**٠.١٧	–	١.٤٠	٠.٣٦
أسنان	٠.٠٣	–	–	٠.٦٩
هندسة	٠.١٤	–	–	–

يتضح من جدول (٤) ما يلي:

١. وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا (عند مستوى $\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين الدرجة الكلية للسياق النفسي الاجتماعي وبعد القدرة على التعلم لدى طلاب كلية التربية.

٢. عدم وجود ارتباط دال إحصائيًا بين الدرجة الكلية للسياق النفسي الاجتماعي وبعد القدرة على التعلم لدى طلاب كلية الأسنان، وطلاب كلية الهندسة.

٣. تشير قيمة الفرق١ إلى أن الفرق بين معاملات ارتباط القدرة على التعلم والدرجة الكلية للسياق النفسي الاجتماعي بين طلاب كليتي التربية والأسنان غير دالة إحصائيًا.

٤. تشير قيم الفرق٢ إلى أن الفرق بين معاملات ارتباط القدرة على التعلم والدرجة الكلية للسياق النفسي الاجتماعي بين طلاب كليتي التربية والهندسة غير دالة إحصائيًا.
٥. تشير قيم الفرق٣ إلى أن الفرق بين معاملات ارتباط القدرة على التعلم والدرجة الكلية للسياق النفسي الاجتماعي بين طلاب كليتي الأسنان والهندسة غير دالة إحصائيًا.

خامسا: بعد سرعة التعلم:

جدول (٥) معاملات الارتباط ودلالة الفروق بين معاملي الارتباط بين السياق النفسي الاجتماعي وبعد سرعة التعلم

معاملات الارتباط بين السياق النفسي الاجتماعي وسرعة التعلم		الفرق بين معاملي الارتباط		
الكلية	قيم معاملات الارتباط	تربية	أسنان	هندسة
تربية	**٠.٢٢	–	**٢.٩٣	*٢.٢٣
أسنان	٠.٠٨-	–	–	٠.٤٥
هندسة	٠.٠٨-	–	–	–

يتضح من جدول (٥) ما يلي:

١. وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا (عند مستوى $\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين الدرجة الكلية للسياق النفسي الاجتماعي وبعد سرعة التعلم لدى طلاب كلية التربية.
٢. عدم وجود ارتباط دال إحصائيًا بين الدرجة الكلية للسياق النفسي الاجتماعي وبعد سرعة التعلم لدى طلاب كلية الأسنان، و طلاب كلية الهندسة.
٣. تشير قيم الفرق١ إلى أن الفرق بين معاملات ارتباط سرعة التعلم بالدرجة الكلية للسياق النفسي الاجتماعي بين طلاب كليتي التربية والأسنان دالة إحصائيًا (عند

مستوى α ≤ ٠.٠٥) وذلك لصالح معاملات ارتباط طلاب كلية التربية بالمقارنة بنظائرها لدى طلاب كلية الأسنان.

٤. تشير قيم الفرق٢ إلى أن الفرق بين معاملات ارتباط سرعة التعلم والدرجة الكلية للسياق النفسي الاجتماعي بين طلاب كليتي التربية والهندسة دالة إحصائيًا (عند مستوى α ≤ ٠.٠٥) لصالح معامل ارتباط طلاب كلية التربية بالمقارنة بنظيره لدى طلاب كلية الهندسة.

٥. تشير قيم الفرق٣ إلى أن الفرق بين معاملات ارتباط سرعة التعلم والدرجة الكلية للسياق النفسي الاجتماعي بين طلاب كليتي الأسنان والهندسة غير دالة إحصائيًا.

سادسا: الدرجة الكلية للمعتقدات المعرفية:

جدول (٦) معاملات الارتباط ودلالة الفروق بين معاملي الارتباط بين السياق النفسي الاجتماعي والدرجة الكلية للمعتقدات المعرفية

معاملات الارتباط بين السياق النفسي الاجتماعي والدرجة الكلية للمعتقدات المعرفية		الفرق بين معاملي الارتباط		
الكلية	قيم معاملات الارتباط	تربية	أسنان	هندسة
تربية	٠.٣٨**	–	٢.٥٥*	٣.٢٠**
أسنان	٠.١٤	–	–	٠.٤٥
هندسة	٠.٠٧	–	–	–

يتضح من جدول (٦) ما يلي:

١. وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا (عند مستوى α ≤ ٠.٠٥) بين الدرجة الكلية للسياق النفسي الاجتماعي والدرجة الكلية للمعتقدات المعرفية لدى طلاب كلية التربية.

٢. عدم وجود ارتباط دال إحصائيًا بين الدرجة الكلية للسياق النفسي الاجتماعي والدرجة الكلية للمعتقدات المعرفية لدى طلاب كلية الأسنان، وطلاب كلية الهندسة.
٣. تشير قيم الفرق١ إلى أن الفرق بين معاملات ارتباط الدرجة الكلية للمعتقدات المعرفية بالدرجة الكلية للسياق النفسي الاجتماعي بين طلاب كليتي التربية والأسنان دالة إحصائيًا (عند مستوى $\alpha \leq$ ٠.٠٥) وذلك لصالح معاملات ارتباط طلاب كلية التربية بالمقارنة بنظائرها لدى طلاب كلية الأسنان.
٤. تشير قيم الفرق٢ إلى أن الفرق بين معاملات ارتباط الدرجة الكلية للمعتقدات المعرفية بالدرجة الكلية للسياق النفسي الاجتماعي بين طلاب كليتي التربية والهندسة دالة إحصائيًا (عند مستوى $\alpha \leq$ ٠.٠٥) وذلك لصالح معاملات ارتباط طلاب كلية التربية بالمقارنة بنظائرها لدى طلاب كلية الهندسة.
٥. تشير قيم الفرق٣ إلى أن الفرق بين معاملات ارتباط الدرجة الكلية للمعتقدات المعرفية والدرجة الكلية للسياق النفسي الاجتماعي بين طلاب كليتي الأسنان والهندسة غير دالة إحصائيًا.

ثانيا: نتائج اختبار الفرض الثاني الذي ينص على أنه: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب كليات (التربية، والأسنان، والهندسة)** في **معاملات الارتباط بين السياق النفسي الاجتماعي وأبعاد المعتقدات الدافعية.**

فقد أتت نتائج دلالة الفروق بين معاملات ارتباط بيرسون بين السياق النفسي الاجتماعي والمعتقدات الدافعية الأبعاد والدرجة الكلية لدى طلاب الجامعة (تربية ٦٨٠/ أسنان ١١٣/ هندسة ١١١) كما يلي:

أولا: بعد فعالية الذات:

جدول (٧) معاملات الارتباط ودلالة الفروق بين معاملي الارتباط بين السياق النفسي الاجتماعي وبعد فعالية الذات

معاملات الارتباط بين السياق النفسي الاجتماعي وفعالية الذات		الفرق بين معاملي الارتباط		
الكلية	قيم معاملات الارتباط	تربية	أسنان	هندسة
تربية	**٠.٣٢٧	–	*١.٧١	*٢.١٨٢
أسنان	٠.١٦٣	–	–	٠.٣٧٨
هندسة	٠.١١١	–	–	–

يتضح من الجدول (٧) ما يلي:

١. وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا (عند مستوى $\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين الدرجة الكلية للسياق النفسي الاجتماعي وبعد فعالية الذات لدى طلاب كلية التربية.
٢. عدم وجود ارتباط دال إحصائيًا بين الدرجة الكلية للسياق النفسي الاجتماعي وبعد فعالية الذات لدى طلاب كلية الأسنان، وطلاب كلية الهندسة.
٣. تشير قيم الفرق١ إلى أن الفرق بين معاملات ارتباط فعالية الذات والدرجة الكلية للسياق النفسي الاجتماعي بين طلاب كليتي التربية والأسنان غير دالة إحصائيًا.
٤. تشير قيم الفرق٢ إلى أن الفرق بين معاملات ارتباط فعالية الذات بالدرجة الكلية للسياق النفسي الاجتماعي بين طلاب كليتي التربية والهندسة دالة إحصائيًا (عند مستوى $\alpha \leq$ ٠.٠٥) لصالح معاملات ارتباط طلاب كلية التربية بالمقارنة بنظائرها لدى طلاب كلية الهندسة.
٥. تشير قيم الفرق٣ إلى أن الفرق بين معاملات ارتباط فعالية الذات بالدرجة الكلية للسياق النفسي الاجتماعي بين طلاب كليتي الأسنان والهندسة غير دالة إحصائيًا.

ثانيا: بعد قيمة المهمة:

جدول (٨) معاملات الارتباط ودلالة الفروق بين معاملي الارتباط بين السياق النفسي الاجتماعي وبعد قيمة المهمة

معاملات الارتباط بين السياق النفسي الاجتماعي وقيمة المهمة		الفرق بين معاملي الارتباط		
الكلية	قيم معاملات الارتباط	تربية	أسنان	هندسة
تربية	**٠.٣٨١	–	٠.٨١٦	*٢.٦٣٥
أسنان	**٠.٢٩٤	–	–	١.٤٠٧
هندسة	٠.١٢٦ -	–	–	–

يتضح من جدول (٨) ما يلي:

١. وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا (عند مستوى $\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين الدرجة الكلية للسياق النفسي الاجتماعي وبعد قيمة المهمة لدى طلاب كلية التربية، وطلاب كلية الأسنان.

٣. عدم وجود ارتباط دال إحصائيًا بين الدرجة الكلية للسياق النفسي الاجتماعي وبعد قيمة المهمة لدى طلاب كلية الهندسة.

٤. تشير قيم الفرق١ إلى أن الفرق بين معاملات ارتباط قيمة المهمة والدرجة الكلية للسياق النفسي الاجتماعي بين طلاب كليتي التربية والأسنان غير دالة إحصائيًا.

٥. تشير قيم الفرق٢ إلى أن الفرق بين معاملات ارتباط قيمة المهمة بالدرجة الكلية للسياق النفسي الاجتماعي بين طلاب كليتي التربية والهندسة دالة إحصائيًا (عند مستوى $\alpha \leq$ ٠.٠٥) لصالح معاملات ارتباط طلاب كلية التربية بالمقارنة بنظائرها لدى طلاب كلية الهندسة.

٦. تشير قيم الفرق٣ إلى أن الفرق بين معاملات ارتباط قيمة المهمة بالدرجة الكلية للسياق النفسي الاجتماعي بين طلاب كليتي الأسنان والهندسة غير دالة إحصائيًا.

ثالثا: بعد قلق الاختبار:

جدول (٩) معاملات الارتباط ودلالة الفروق بين معاملي الارتباط بين السياق النفسي الاجتماعي وبعد قلق الاختبار

معاملات الارتباط بين السياق النفسي الاجتماعي وقلق الاختبار		الفرق بين معاملي الارتباط		
الكلية	قيم معاملات الارتباط	تربية	أسنان	هندسة
تربية	٠.١٧٩**	–	٣.٥٤٩**	١.٧٠٢
أسنان	٠.٠١٢	–	–	١.٣٩٦-
هندسة	٠.١٩٧*	–	–	–

يتضح من جدول (٩) ما يلي:

١. وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا (عند مستوى $\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين الدرجة الكلية للسياق النفسي الاجتماعي وبعد قلق الاختبار لدى طلاب كلية التربية، وطلاب كلية الهندسة.
٢. عدم وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين الدرجة الكلية للسياق النفسي الاجتماعي وبعد قلق الاختبار لدى طلاب كلية الأسنان.
٣. تشير قيم الفرق١ إلى أن الفرق بين معاملات ارتباط قلق الاختبار والدرجة الكلية للسياق النفسي الاجتماعي بين طلاب كليتي التربية والأسنان دالة إحصائيًا (عند مستوى $\alpha \leq$ ٠.٠٥) لصالح معاملات ارتباط طلاب كلية التربية بالمقارنة بنظائرها لدى طلاب كلية الأسنان.
٤. تشير قيم الفرق٢ إلى أن الفرق بين معاملات ارتباط قلق الاختبار بالدرجة الكلية للسياق النفسي الاجتماعي بين طلاب كليتي التربية والهندسة غير دالة إحصائيًا.
٥. تشير قيم الفرق٣ إلى أن الفرق بين معاملات ارتباط قلق الاختبار بالدرجة الكلية للسياق النفسي الاجتماعي بين طلاب كليتي الأسنان والهندسة غير دالة إحصائيًا.

رابعا: بعد العزو السببى:

جدول (١٠) معاملات الارتباط ودلالة الفروق بين معاملي الارتباط بين السياق النفسي الاجتماعي وبعد العزو السببى

معاملات الارتباط بين السياق النفسي الاجتماعي والعزو السببى		الفرق بين معاملي الارتباط		
الكلية	قيم معاملات الارتباط	تربية	أسنان	هندسة
تربية	**٠.٢٢٨	–	١.٣٣٠	٠.٢٥-
أسنان	٠.٠٩٥	–	–	١.٢٠٨-
هندسة	**٠.٢٥١	–	–	–

يتضح من جدول (١٠) ما يلي:

١. وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا (عند مستوى $\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين الدرجة الكلية للسياق النفسي الاجتماعي وبعد العزو السببى لدى طلاب كلية التربية، وطلاب كلية الهندسة.

٢. عدم وجود ارتباط دال إحصائيًا بين الدرجة الكلية للسياق النفسي الاجتماعي وبعد العزو السببى لدى طلاب كلية الأسنان.

٣. تشير قيم الفرق١ إلى أن الفرق بين معاملات ارتباط العزو السببى والدرجة الكلية للسياق النفسي الاجتماعي بين طلاب كليتي التربية والأسنان غير دالة إحصائيًا.

٤. تشير قيم الفرق٢ إلى أن الفرق بين معاملات ارتباط العزو السببى بالدرجة الكلية للسياق النفسي الاجتماعي بين طلاب كليتي التربية والهندسة غير دالة إحصائيًا.

٥. تشير قيم الفرق٣ إلى أن الفرق بين معاملات ارتباط العزو السببى بالدرجة الكلية للسياق النفسي الاجتماعي بين طلاب كليتي الأسنان والهندسة غير دالة إحصائيًا.

خامسا: الدرجة الكلية للمعتقدات الدافعية:

جدول (١١) معاملات الارتباط ودلالة الفروق بين معاملي الارتباط بين السياق النفسي الاجتماعي والدرجة الكلية للمعتقدات الدافعية

معاملات الارتباط بين السياق النفسي الاجتماعي والدرجة الكلية للمعتقدات الدافعية		الفرق بين معاملي الارتباط		
الكلية	قيم معاملات الارتباط	تربية	أسنان	هندسة
تربية	**٠.٤٠١	–	*٢	*٢.٢٠٢
أسنان	*٠.٢١٩	–	–	٠.١٧١
هندسة	*٠.١٩٥	–	–	–

يتضح من جدول (١١) ما يلي:

١. وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا (عند مستوى $\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين الدرجة الكلية للسياق النفسي الاجتماعي والدرجة الكلية للمعتقدات الدافعية لدى طلاب كلية التربية، وطلاب كلية الأسنان، وطلاب كلية الهندسة

٢. تشير قيم الفرق١ إلى أن الفرق بين معاملات ارتباط الدرجة الكلية للمعتقدات الدافعية والدرجة الكلية للسياق النفسي الاجتماعي بين طلاب كليتي التربية والأسنان دالة إحصائيًا (عند مستوى $\alpha \leq$ ٠.٠٥) لصالح معاملات ارتباط طلاب كلية التربية بالمقارنة بنظائرها لدى طلاب كلية الأسنان.

٣. تشير قيم الفرق٢ إلى أن الفرق بين معاملات ارتباط الدرجة الكلية للمعتقدات الدافعية بالدرجة الكلية للسياق النفسي الاجتماعي بين طلاب كليتي التربية والهندسة دالة إحصائيًا (عند مستوى $\alpha \leq$ ٠.٠٥) لصالح معاملات ارتباط طلاب كلية التربية بالمقارنة بنظائرها لدى طلاب كلية الهندسة.

٤. تشير قيم الفرق٣ إلى أن الفرق بين معاملات ارتباط فعالية الذات بالدرجة الكلية للسياق النفسي الاجتماعي بين طلاب كليتي الأسنان والهندسة غير دالة إحصائيًا.

تفسير ومناقشة نتائج الفرض الأول:

يرى الباحث أن وجود ارتباط دال إحصائيا بين السياق النفسي الاجتماعي وأبعاد المعتقدات المعرفية (يقينية المعرفة، وبنية المعرفة، ومصدر المعرفة، والقدرة على التعلم،

وسرعة التعلم) والدرجة الكلية للمعتقدات المعرفية لدى طلاب كلية التربية، يمكن أن يفسر من معتقداتهم حول المعرفة والتعلم، حيث أظهر طلاب كلية التربية معتقدات معرفية بسيطة تتمثل في اعتقادهم بأن المعرفة مؤكدة محددة سلفا لا تقبل الشك، وان المعرفة عبارة عن وحدات منفصلة غير مرتبطة تستمد من ذوى السلطة فقط، وأن القدرة على التعلم فطرية موروثة محددة سلفا، وان التعلم إما أن يحدث من أول مرة أو لا يحدث على الإطلاق، لذا يظهرون التزما حرفيا بالسياق النفسي الاجتماعي الذي ينظرون إليها وفق معتقداتهم المعرفية أنه ثابت ومحدد سلفا كما هو لا يمكن تغييره، وانه عبارة عن وحدات منفصلة غير مترابطة معزولة عن بعضها البعض، ويتألف من الثقاة وذوى الخبرة والمصادر الموثوق فيها فقط، وانه ثابت ومحدد لا يمكن تغيره، وعليه يقبل طلاب كلية التربية السياق النفسي الاجتماعي كما هو دون تحريف أو تعديل بل ويعتمدون عليه اعتمادا كليا في تحقيق أهدافهم التعليمية، وتتفق مع نتيجة دراسة بودين (Boden, 2005) التي أسفرت عن وجود علاقة دالة إحصائيا بين المعتقدات المعرفية وعوامل البيئة التعليمية، ودراسة سعيد سرور (٢٠١١) التي توصلت إلى وجود تأثير مباشر دال إحصائيا للبيئة المدركة للفصل على المعتقدات المعرفية والعكس.

بينما لا يوجد ارتباط دال بين السياق النفسي الاجتماعي الدرجة الكلية والمعتقدات المعرفية الأبعاد والدرجة الكلية لدى طلاب كليتي الهندسة والأسنان، حيث يمتلك طلاب الكليتين معتقد معرفية أكثر تطورا وتعقيدا تتمثل في أن المعرفة متطورة متغيرة باستمرار ويصعب تحديدها تحديدا قاطعا، لذا يكون دائما في صراع مع معتقداته المعرفية وقيود السياق النفسي الاجتماعي، وينظرون إلى السياق النفسي الاجتماعي على أنه غير ثابت يمكن أن يتغير لذا لم يوجد ارتباط دال بين بمعتقداتهم حول المعرفة والتعلم والسياق النفسي الاجتماعي.

ومن إجمالي نتائج الفرض الأول يتضح أنه قد تحقق في معظم الحالات، حيث تم قبول الفرض البديل وخاصة في حالة طلاب كلية التربية، حيث أشارت نتائج هذا الفرض إلى

وجود فروق لصالح معاملات الارتباط لدى طلاب كلية التربية، حيث توجد فروق دالة بين معاملات ارتباط أبعاد المعتقدات المعرفية بالسياق النفسي الاجتماعي بين كليتي التربية والأسنان أو بين كليتي التربية والهندسة كانت الفروق لصالح معاملات الارتباط لدى طلاب كلية التربية بالمقارنة بنظائرها لدى طلاب كليتي الأسنان والهندسة، وتتفق هذه النتيجة مع تشان (Chan, 2004)؛ أشرف بدارنه (٢٠٠٨)؛ زهيو وآخرون (Zhu, et al., 2008)؛ تراكوفاديتكراى (Trakulphadetkrai, 2012)؛ إسماعيل وآخرون (Ismail, et al, 2013)؛ اسنهايمر وآخرون (Assenheimer, et al, 2016) في وجود فروق دالة إحصائيا بين السياقات التعليمية في المعتقدات المعرفية، بينما لا توجد فروق دالة بين معاملات ارتباط أبعاد المعتقدات المعرفية بالأبعاد والدرجة الكلية والسياق النفسي الاجتماعي بين كليتي الأسنان والهندسة، وتتفق هذه النتيجة جزئيا مع دراسة وائل معين الحاج (٢٠٠١) في عدم وجود فروق دالة إحصائيا في المعتقدات المعرفية تعزى إلى البيئة الجامعية

تفسير ومناقشة نتائج الفرض الثاني:

تسفر نتائج الفرض الثاني ويتضح وجود ارتباط دال إحصائيا بين السياق النفسي الاجتماعي والمعتقدات الدافعية الدرجة الكلية لدى طلاب الكليات الثلاث وهذا يتوافق مع نتيجة دراسة كل من خرازي وكاريشكي(Kharrazi& Kareshki, 2010)؛ فيريل(Ferrell, 2012) في وجود علاقة دالة إحصائيا بين تصورات بيئة التعلم والمعتقدات الدافعية، وأن المعتقدات الدافعية الأبعاد والدرجة الكلية لدى طلاب كلية التربية الأعلى ارتباطا بالسياق النفسي الاجتماعي، ويمكن أن يفسر ذلك بسبب إقليمية كلية التربية وبالتالي يوجد تقارب كبير بين طلابها في المستوى الثقافي الذي يحرص على احترام والتزام البيئة المحيطة بالفرد، كما أن طبيعة المواد التدريسية المقدمة لدى طلاب كلية التربية والتي يعتمد معظمها على المحاضرات والتلقين المباشر يسهم في وجود علاقة بين المعتقدات الدافعية الأبعاد والدرجة الكلية والسياق النفسي الاجتماعي، في حين لم

يوجد ارتباط بين بعض أبعاد المعتقدات الدافعية والسياق النفسي الاجتماعي لدى طلاب كليتي الأسنان والهندسة وقد يرجع ذلك إلى طبيعة المواد التدريسية المعتمدة على التجريب والأداء العملي في اكتساب المهارة مما يعزز من بعض أبعاد المعتقدات الدافعية.

كما أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة بين لصالح طلاب كلية التربية، بينما لم توجد فروق دالة بين طلاب كليتي الأسنان والهندسة في أبعاد المعتقدات الدافعية والدرجة الكلية والسياق النفسي الاجتماعي، وتتفق هذه النتيجة جزئيا مع دراسة كل من كلاسين (Klassen, 2002)؛ منى بدوى (٢٠٠٧) في وجود فروق دالة إحصائيا في بعد فعالية الذات يعزى لبيئة التعلم، و دراسة أبو سمرة ومحمد الطيطى (٢٠٠٨) في وجود فروق دالة في الدافعية تعزى للمناخ الجامعي.

ويدل عدم وجود فروق دالة بين طلاب كليتي الأسنان والهندسة على تقارب تصورات للسياق النفسي الاجتماعي لدى طلاب الكليتين، والذي قد يعزى إلى طبيعة المواد الدراسية التي تفرض على الطلاب عدم التقيد بالسياق النفسي الاجتماعي والاعتماد الذاتي على مواكبة التطورات العلمية الحديثة والبحث عن المعلومات، في حين أتت الفروق في معظمها لصالح طلاب كلية التربية مما يدل على تعاظم السياق النفسي الاجتماعي لديهم، وقد يرجع ذلك إلى طبيعة المواد الدراسية المعتمدة على التلقين والالتزام بالمحاضرات والتفاعل المباشر بين أقرانهم من ناحية، وحرصهم على الالتزام الحرفي بالتعليمات والقرارات، والتي تعد في مجملها سبيل للحصول على الرضا من الآخرين وتحقيق النجاح.

توصيات الدراسة: من خلال نتائج الدراسة يمكن عرض التوصيات التالية:

١. التقييم المستمر للسياق النفسي الاجتماعي الجامعي، بما يتلاءم وخصائص النمو المعرفية والوجدانية لدى الطلاب ومجال التخصص في كل كلية من كليات جامعة المنصورة.
٢. تصميم برامج إرشادية وتنموية للطلاب تنمى من المعتقدات المعرفية والدافعية لدى طلاب الجامعة.

دراسات مقترحة:

١- نمذجة العلاقة بين المعتقدات المعرفية واستراتيجيات التنظيم الذاتي في ضوء أبعاد المناخ الإبتكارى لدى طلاب الجامعة.

٣- أثر التفاعل بين الجنس والتخصص والسياق النفسي الاجتماعي في المعتقدات المعرفية والمعتقدات الدافعية لدى طلاب الجامعة.

قائمة مراجع الدراسة

١. **أبو المجد إبراهيم الشوربجى(٢٠٠٨):** أثر دراسة مقرر علم النفس التعليمي في ارتقاء المعتقدات حول كل من المعرفة والتعلم والدافعية لدى طالبات الفرقة الثالثة بكلية التربية بالزقازيق، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، الجزء الثاني، عدد٦٦.

٢. **أحمد أبو أسعد(٢٠١١):** دليل المقاييس والاختبارات النفسية والتربوية، منشورات مركز ديبونو لتعليم التفكير، الأردن.

٣. **أحمد برقاوى(٢٠١٢):** الموسوعة العربية، الفلسفة وعلم الاجتماع والعقائد، مجلد١، https://www.arabency.com/ar/%D8%A7%D9%84%D8%A8%D8%AD%D9%88%D8%AB/%D8%A7%D9%84%D8%A5%D8%A8%D8%B3%D8%AA%D9%8A%D9%85%D9%88%D9%84%D9%88%D8%AC%D9%8A%D8%A9.

٤. **أسعد شريف الإمارة(٢٠١٤):** سيكولوجية الفروق الفردية علم النفس الفارقي، دار صفاء للنشر، عمان.

٥. **أشرف محمود بدارنه (٢٠٠٨):** المعتقدات الإبستمولوجية لدى طلبة المدارس الثانوية من العرب و اليهود: دراسة مقارنة رسالة ماجستير كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

٦. **أكرم محمد بريكيت وآخرون(٢٠١١):** مقومات البيئة الجامعية الجاذبة، جامعة طيبة، المدينة المنورة.

٧. **بتروفسكي، ا.ف؛ ياروشنسكي، م . ج(١٩٩٦):** معجم علم النفس المعاصر، ترجمة حمدي عبد الجواد وآخرون، دار العالم الجديد للنشر، القاهرة.

٨. **بيرى فيانين(٢٠١١):** الدافعية المدرسية، ترجمة محمد شيخو ومراجعة جلال الدين سعيد، المركز العربي للترجمة والنشر، سوريا.

٩. **جاد الله أبو المكارم، الفرحاتى السيد محمود(٢٠١٥):** الذكاءات المتعددة إسهامات تربوية، المكتبة التربوية للنشر، الإسكندرية.

١٠. **دونالد ج.مورتنس وألن م.شمولر(٢٠٠٥):** الشخصية نموها وطرق توجيهها في المدرسة، ترجمة لجنة التعريب والترجمة، دار الكتب الجامعي، فلسطين.

١١. **رانيا قدري مرجان(٢٠١١)**: دور المناخ الجامعي في تنمية الإبداع لدى طلاب جامعة بورسعيد في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة بورسعيد.

١٢. **رمزية الغريب(١٩٦٧)**: التعلم دراسة نفسية، تفسيرية، توجيهية، ط٣، الأنجلو للنشر، القاهرة.

١٣. **سعيد عبد الغنى سرور(٢٠١١)**: الاستعداد للتعلم الموجه ذاتيا في ضوء أساليب التحصيل والبيئة المدركة للفصل والمعتقدات المعرفية لدى عينة من طلاب كلية التربية بدمنهور، مجلة كلية التربية، جامعة إسكندرية، مجلد٢١، عدد٦.

١٤. **سيد خير الله(١٩٧٤)**: المدخل إلى العلوم السلوكية، ط٢، عالم الكتب،القاهرة.

١٥. **عادل السعيد البنا(٢٠٠٧)**: محددات توجهات الهدف (تمكن- إقدام- إحجام) لدى الطالب المعلم في ضوء الوعي بما وراء المعرفة والفعالية الذاتية والمعتقدات المعرفية، مجلة كلية التربية، جامعة إسكندرية، مج ١٧، ع ٢.

١٦. **عادل ريان (٢٠١٠)**: معتقدات الطلبة المعلمين نحو تعلم الرياضيات وتعليمها، مجلة الجامعة الإسلامية، فلسطين، مجلد١٨، عدد٢.

١٧. **عادل يوسف خضير(١٩٩٤)**: عزو النجاح والفشل الدراسيين وعلاقته بدافعية الانجاز، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

١٨. **عبد الرحمن العدس(١٩٩٩)**: علم النفس التربوي نظرة معاصرة، ط٢، دار الفكر للنشر، الأردن.

١٩. **عبد الكريم بكار(٢٠١١)**: حول التربة والتعلم، ط٣، دار القلم للنشر، سوريا.

٢٠. **عبد اللطيف المومنى، وقاسم خزعلى(٢٠١٥)**: المعتقدات المعرفية في ضوء الحاجة إلى المعرفة والجنس لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في محافظة عجلون، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد١١، عدد٤.

٢١. **عبد الله طه الصافي(٢٠٠١)**: المناخ المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة أبها، رسالة الخليج العربي، الرياض، الجزء الثاني، عدد٧٩.

٢٢. **عبد المنعم محمد نافع (٢٠١٤):** الإشكالية الابستمولوجية في بنية العقل العربي وتداعياتها التربوية، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، الجزء الثاني، عدد٨٣.
٢٣. **عبد الناصر أنيس عبد الوهاب (٢٠٠٧):** مدركات الطلاب المعلمين لأبعاد بيئة التعلم الجامعية وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي وفقا لمستويات فاعلية الذات العامة لديهم، مجلة البحوث النفسية والتربوية، جامعة المنيا، عدد٢.
٢٤. **علاء الدين كفافى وآخرون(٢٠١٠):** نظريات الشخصية، دار الفكر للنشر، القاهرة.
٢٥. **فاروق عبد فليه، واحمد عبد الفتاح الزكي(٢٠٠٤):** معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا، دار الوفاء للنشر، الإسكندرية.
٢٦. **محمد عباس الجبورى(٢٠١٧):** القابلة للاستهواء وعلاقته بالمناخ النفسي الاجتماعي (الايجابي_ السلبي) لدى طلبة الجامعة، مجلة العلوم النفسية والتربوية، الجزائر، مجلد٥، عدد١.
٢٧. **محمد عبد العزيز نور الدين (٢٠١٤):** تأثير أبعاد المناخ المدرسي على توجهات أهداف الانجاز لدى عينة من التلاميذ ذوى التحصيل المرتفع والمنخفض بالمرحلة الإعدادية بالمنيا، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، جامعة المنيا، مجلد٢٧، عدد٢، جزء٤.
٢٨. **محمود أحمد أبو سمرة، ومحمد عبد الإله الطيطى(٢٠٠٨):** واقع المناخ الجامعي في جامعات الضفة الغربية في فلسطين وعلاقته بدافعية الانجاز لدى طلبتها، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، عدد١٣.
٢٩. **محمود السيد أبو النيل(٢٠٠٩):** علم النفس الاجتماعي عربيا وعالميا، الانجلو المصرية للنشر، القاهرة.
٣٠. **ممدوح عبد المنعم الكنانى(٢٠٠٧):** سيكولوجية الإبداع والتجديد لدى الأفراد والمنظمات، دار الفكر العربي للنشر، القاهرة.
٣١. **ممدوح عبد المنعم الكنانى(٢٠١٢):** الإحصاء النفسي والتربوي، دار المسيرة للنشر، الأردن.

٣٢. **ممدوح عبد المنعم الكنانى(٢٠١٨)**: الإحصاء النفسي والتربوي، مكتبة الفلاح للنشر، الكويت.

٣٣. **منتصر كمال الدين موسى، عبد الله حسين حمد(٢٠١٥)**: المناخ الجامعي لدى طلاب المرحلة الجامعية بولاية النيل الأبيض وعلاقته ببعض المتغيرات، جامعة الإمام المهدي، السودان.

٣٤. **منى حسن بدوى(٢٠٠٧)**: استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بكل من فاعلية الذات وتصورات التعلم لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل الأكاديمي من طلاب المرحلة الجامعية في بيئات تعليمية وثقافية مختلفة، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، الجزء الأول، عدد٣١.

٣٥. **نصره محمد جلجل(٢٠٠٩)**: اتجاهات معاصرة في علم النفس التربوي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

٣٦. **هاشم فتح الله عبد العزيز(٢٠٠٧)**: المقومات الاجتماعية للبيئة المدرسية كما يدركها تلاميذ المرحلة الإعدادية بالرف والحضر دراسة حالة على محافظة المنيا، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، جامعة المنيا مجلد٢٠، عدد١.

٣٧. **وائل معين الحاج (٢٠٠١)**: تطور المعتقدات الابستمولوجية لدى طلبة البكالوريوس في كليات التربية في الجامعات الأردنية، رسالة ماجستير كلية التربية، جامعة اليرموك الأردن.

٣٨. **يوسف محمود قطامى(٢٠٠٥)**: نظريات التعلم والتعليم، دار الفكر للنشر، الأردن.

39. **Assenheimer, D., et al., (2016):** Medical Students' Epistemological Beliefs: Implications for Curriculum, Education for Health, Vol.29, Issue.2.
40. **Boden, C. (2005):** An exploratory study of the relationship between epistemological beliefs and self-directed learning readiness, A thesis Doctor, College of Education, Kansas State University.
41. **Borgerding., L., et al. (2017):** Evolution Acceptance and Epistemological Beliefs of College Biology Students, Journal of research science teaching, Vol.54, No.4, p.493–519.

42. **Ferrell, A.(2012**): Classroom social environments, motivational beliefs, and student engagement, A thesis Doctor, Southern California university.
43. **Ismail, H., et al. (2013):** Epistemological Belief and Learning Approaches of Students in Higher Institutions of Learning in Malaysia, International Journal of Instruction, Vol.6, No.1, p139-150.
44. **Kavita, K(2014)**: Motivational Beliefs and Academic Achievement of University Students, Journal of Research and Method in Education, Vol.4, Issue.1,p.1-3.
45. **Klassen, R.(2002):** Motivational beliefs of Indo-Canadian and Anglo- Canadian early adolescents: A cross-cultural investigating of self and collective efficacy, A thesis Doctor**,** Faculty of Education, British Columbia University.
46. **Kharrazi, A.& Kareshki., H.(2010):** Environmental perceptions, motivational beliefs and self-regulating learning by Iranian high school students, Procedia Social and Behavioral Sciences, vol.5, p 2160–2164
47. **Kurt, F. (2009):** Investigating students' epistemological beliefs through gender, grade level, and fields of the study, A thesis of Master, Middle east technical University.
48. **Ocak, G.,& Yamac, A. (2013):** Examination of the relationships between fifth graders' self-regulated learning strategies, motivational beliefs, attitudes, and achievement, Educational Consultancy and Research Center. Vol.13, No.1, p.380-387.
49. **Ozbay, H.& Koksal., M.(2016):** Middle school students' scientific epistemological beliefs, The Online Journal of New Horizons in Education, Vol.6, Issue.1.
50. **Pintrich, R., & Degroot, E. (1990)**: Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance, Journal of Educational Psychology, vol.82, No.1, p.33-40.
51. **Schommer, M.(2004):** Explaining the epistemological beliefs system: introducing the embedded systemic model and coordinated research approach, Educational Psychologist, Vol.39, No.1. p.19-29.

52. **Schommer, M.,& Duell., O. (2001):** Measures of People's Beliefs About Knowledge and Learning, Educational Psychology Review, Vol.13,No. 4, p.419-449.
53. **Schommer, M.,& Duell, O. (2013):** Domain Specific and General Epistemological Beliefs. Their Effects on Mathematics, Revista de Investigación Educativa, Vol.31, No.2, p.317-330.
54. **Youn, I, et al. (2001):** An Analysis of the Nature of Epistemological Beliefs: Investigating Factors Affecting the Epistemological Development of South Korean High School Students, Asia Pacific Education Review, Vol.2, No.1,p.10-21.
55. **Zhu, C., et al.(2008):** The relationship between epistemological beliefs, learning conceptions, and approaches to study: a cross-cultural structural model?. Asia Pacific Journal of Education Vol.28, No.4, p.411–423.