

التعليم المتمايز وعلاقته بالمعتقد المعرفي لدى عينة من المدرسين والمدرسات

م.م. علياء صفاء اسماعيل

Aliasafaa8@gmail.com

وزارة التربية/ المديرية العامة لتربية صلاح الدين

الملخص

يهدف البحث الحالي التعرف على مستوى التعلم المتمايز لدى عينة من المدرسين والمدرسات وكذلك الكشف عن مستوى المعتقد المعرفي لنفس العينة وكذلك ايجاد الفروق الدالة للمتغير حسب الجنس والتخصص على العينة مكونة من (٣٠٠) مدرس ومدرسة ، إذ توزعت العينة بشكل تناسبي على متغير الجنس والتخصص الدراسي ، واعدت الباحثة مقياساً لقياس التعلم المتمايز وكذلك مقياساً للمعتقد المعرفي وبعد عرضهما على لجنة من الخبراء لتحديد مدى صلاحية الفقرات في قياس ما وضعه لقياسه وتوصلت الباحثة الى النتائج التالية :

١. لدى المدرسين والمدرسات مستوى متوسط في التعلم المتمايز.
٢. لا يوجد فرق دال احصائياً في التعلم المتمايز تبعا لمتغير الجنس .
٣. لا يوجد فرق دال احصائياً في التعلم المتمايز تبعا لمتغير التخصص الدراسي .
٤. لدى المدرسين والمدرسات مستوى عالٍ في المعتقد المعرفي .
٥. هناك فرق دال احصائياً في المعتقد المعرفي تبعا لمتغير الجنس وكان لصالح الذكور .
٦. ولا يوجد فرقا دال تبعا للتخصص الدراسي.

التعليم المتمايز وعلاقته بالمعتقد المعرفي لدى عينة من المدرسين والمدرسات

**Differentiated education and its relationship to cognitive belief
among a sample of male and female teachers**

LLM/Alia Safaa Ismail

Teaching at the General Directorate of Education, Salah al-Din

Abstract

The current research aims to identify the level of differentiated learning among a sample of male and female teachers, as well as to reveal the level of cognitive belief for the same sample, as well as to find significant differences in the variable according to gender and specialization on the sample consisting of (300) male and female teachers, as the sample was distributed proportionately according to the

variables of gender and academic specialization. The researcher prepared a scale to measure differentiated learning as well as a scale for cognitive belief, and after presenting them to a committee of experts to determine the validity of the items in measuring what he set out to measure, the researcher reached the following results:

- 1- Male and female teachers have an average level of differentiated learning.
- 2-There is no statistically significant difference in differentiated learning according to the gender variable.
- 3-There is no statistically significant difference in differentiated learning according to the academic specialization variable.
- 4-Male and female teachers have a high level of cognitive belief.
- 5-There is a statistically significant difference in cognitive belief according to the gender variable, and it was in favor of males.
- 6-There is no significant difference depending on the academic specialization.

مشكلة البحث :

من الواجبات الملقة على التدريسين في الدراسة الثانوية هو العمل على تطوير امكانياتهم العلمية والتدريسية والتعرف على طرائق التدريس الاكثر نجاحاً وملائمة للوصول بالطلبة الى الفهم العميق والذي يساعدهم على اكتشاف المعارف والعلوم ، فضلاً عن ذلك ضمان اكتساب التعلم الرصين لكافة الطلبة مع الأخذ بالاعتبار الفروق الفردية بين الطلبة، ولكون الباحثة واحدة من التدريسيات في المدارس الثانوية ترى البحث طرائق التدريس المتبعة هي طرائق تقليدية وتفتقر الى ال الحديثة للتدريس ولكوت الطلبة هم مختلفون من حيث القدرات العقلية المتمثلة بالأدراك والفهم والحفظ ونوع الذكاء الذي يمتلكونه، مما دعى الحاجة الى استخدام اسلوب تعليمي يلبي طموحات الطلبة جميعهم وعلى اختلاف قدراتهم العقلية والمعرفية . وجدت الباحثة ان التعلم المتمايز هو دواء وعلاجاً تعليمي يصح للهيئات التعليمية من الكوادر التربوية قبل الطلبة .

للمعتقد المعرفي اذ يشير شومر (Schommer,2002) ان التعريف المطلق للمعتقد المعرفي هي اراء وافكار وتصورات الطلبة حول طبيعة المعرفة والتعلم وفي الغالب يتم تصنيف تصورات الطلبة حول التعلم والتعليم ضمن نموذجين هما :- النموذج التقليدي وعلى وفق هذا

النموذج فان المدرس هو مصدر المعرفة ويتمثل دوره الرئيسي في نقل المعرفة ، لذا فالمدرس التقليدي على وفق هذا النموذج لا يهتم بطلبته ولا يرغب بمساعدتهم فقد يكون مملا وقاسيا ، اما دور الطلبة في هذا النموذج من المدرسين فيكونون متلقين للمعلومات التي يكون مصدرها المدرس او الكتب النموذجية . اما النموذج البنائي فانه قادر على خلق بيئات تعلم نشطة للطلبة تسمح بالتفكير وابداء الاراء والافكار والتعاون فيما بينهم ويركز ايضا على تعدد مصادر المعرفة (الزغبى وعبيدات، ٢٠٠٤ : ٦).

ومن خلال ما ذكر لخصت الباحثة مشكلة الدراسة بالنقاط التالية :

١. افتقار الهيئات التعليمية الى وسائل حديثة في التعلم
 ٢. التمسك بالأساليب الكلاسيكية التي تعيق من فهم الطالب للمادة الدراسية .
 ٣. الكثير من الكوادر التربوية يجهلون المعتقد المعرفي وما مدلوله اللغوي والنفسي.
- اهمية البحث.

العلم والتعلم هو الغاية الانبل في كل الدول والمجتمعات وعلى مر العصور والازمنة، واكد كل الاديان السماوية الشرائع الربانية على اهمية العلم واكتسابه ، وي القرآن الكريم آيات عدة اكدت على مكانة العلم والتعلم وان اول كلمات نزلت على سيدنا محمد (ص) كلمة اقرأ في قوله تعالى (اقرأ باسم ربك الذي خلق) وكذلك في آيات اخر ومنها في قوله تعالى (هل يستوي الذين يعلمون والذين لا يعلمون) ۞ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُو الْأَلْبَابِ (الزمر ٩)

ونحن أمة إسلامية لها مكانتها المتميزة بين الأمم الأخرى نعتمد في ذلك بعد الله تعالى على ما نملكه من مقدارت بشرية، إذ تعد هذه المقدارت البشرية هي العماد الحقيقي لنجاح كل أمة والسر في قوتها ونهضتها .وتبعاً لذلك لا يمكن لأفرد أي أمة، أن يكون لهم التأثير الايجابي في المجتمع من دون أن يتسلحوا بسلاح العلم والمعرفة والذين يُعدان ضرورة مهمة للتقدم والرقي في شتى المجالات . وبما أن هناك مجموعة من التحديات التي تواجه العملية التربوية والتعليمية مثل العولمة والتنافسية والثورة المعلوماتية والتطور العلمي السريع . (الدسوقي، ١٩٨٨ : ٨٢)

وادراكاً واستجابة لتلك التحديات والمتطلبات فقد ظهر التعليم المتميز الذي نال قدراً كبيراً من الرعاية والعناية من قبل الأنظمة التعليمية في الدول المتقدمة حين أعلنته وأكدته عليه وثيقة حقوق الطفل عام ١٩٨٩م، ومن ثم عام ١٩٩٠م في المؤتمر العلمي للتربية الذي عقد في جومتيان، ومؤتمر داکار ٢٠٠٠م الذي أوصي بالتعليم للتميز والتميز للجميع.(الحليسي، ٢٠١١ : ٢)

وقد أوصت كثير من المؤتمرات بتفعيل التعليم المتميز في المدارس والمعاهد والجامعات مثل المؤتمر التربوي السنوي ال اربع والعشرين والمنعقد في مملكة البحرين في

٢٠١٠ م. ومن المؤتمرات التي تناولت قضية التعليم المتمايز والفرق بينه وبين التعليم العادي في المحتوى والأساليب والتقويم مع الإشارة إلى الذكاءان المتعددة مؤتمر التربويين العالمي الذي تم انعقاده في دولة الكويت بمدرسة البيان ثنائية اللغة من العام ٢٠١٠ م. (نصر، ٢٠١٤: ٢)

مما يتطلب من المؤسسة التعليمية العمل على مواكبة هذه التحديات والتغيرات المتسارعة في مجالي التربية والتعليم. وهذا ما يجعل الدور الملقى على عاتق المؤسسة التعليمية في غاية الأهمية والذي يتمثل بتربية النشء والعمل على توفير جميع الإمكانيات والمستلزمات التي تساعد في اكتساب العلوم والمعارف والحقائق والقيم والمبادئ المختلفة. ومن ذلك العناية باختيار أفضل الاستراتيجيات التعليمية والطرائق التدريسية والوسائل والأنشطة التعليمية الحديثة والتي تأخذ بعين الاعتبار خصائص الطلبة وحاجاتهم وميولهم واهتماماتهم. فضلاً عن مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة. وذلك من طريق اعتماد التعليم المتمايز في تلك المؤسسات الذي قصد منه رفع مستوى جميع الطلبة ، وليس الذين يواجهون مشكلات في التحصيل فقط. إذ أنه بمثابة سياسة مدرسية تأخذ في الحسبان خصائص الطلبة وخب ارتهم السابقة، و النقطة الأساسية في هذه السياسة هي توقعات المعلمين من الطلبة، واتجاهات الطلبة نحو إمكاناتهم وقد ارتهم، وأنه سياسة لتقديم بيئة تعليمية مناسبة للطلبة جميعهم. (عبيدات وأبو السميد، ٢٠٠٧: ١١٧)

فضلاً عن أن مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة يتطلب التنوع في أساليب التعليم ليتمكن كل طالب من الحصول على المعرفة وتنمية مهارته وفقاً لقرته. لهذا فنحن نحتاج إلى التمايز (التنوع) في طرائق عرض وإيصال المعلومة للطلبة، لأن الطلبة متمايزون(متنوعون) من حيث قد ارتهم على التعلم وسرعتهم في التعلم ورغباتهم ،ولأنهم لا يتعلمون بطريقة واحدة، لذلك لابد للمعلم اعتماد تعليم متمايز ي اري ميول الطلبة واهتماماتهم والفروق الفردية الموجودة بينهم.

ويعد الاتجاه المعرفي من أفضل الاتجاهات المعاصرة في فهم الكثير من جوانب النشاط العقلي، وان هذا الاتجاه من احدث الاتجاهات النفسية المعاصرة ، ويهتم علماء النفس المعرفيون بأهمية دراسة العمليات العقلية مثل التفكير .

تعد المعتقد المعرفي من الموضوعات الهامة في مجال العلوم التربوية والتي لها الاثر البارز والمهم في عملية التعليم ، وعلى الرغم من الأهمية العلمية الا انها لم تتل نصيباً كافياً من الدراسة وخاصة في الوطن العربي من اجل فهم الجانب السلوكي ، وذلك فان المعتقد المعرفي تمكن الفرد من الاداء حيث يعتمد عليها بشكل تام ن وفضلا عن ذلك ان اكتساب المعرفة وتحسين المستويات الاكاديمية من المواضيع الهامة ذات الأهمية الكبيرة للمتعلّم ومجتمع العاملين في مجال التعليم الاكاديمي(الرشان، ٢٠١٩: ٤).

وتعد دراسة المعتقد المعرفي كمتغير نفسي له مضامين تربوية هدفا أساسا، ويجب ان نعترف بانه مجالا مهما للدراسة والبحث، ف المعتقد المعرفي (المعتقدات حول المعرفة) لها تأثير واضح على التعلم، فضلا عن تعميق فهمنا لهذه العملية يعزز من فعالية التعلم ، كما يبدو ان المعتقد المعرفي تؤثر في السبل التي يفضلها المتعلمون ان يعالجوا بها المشكلات (Valanides & Angali , 2008 :p197).

اهداف البحث:

يهدف البحث الحالي التعرف على:

١. مستوى ال للتعلم المتمايز لدى عينة من المدرسين والمدرسات .
- ٢- الفروق الدالة احصائيا في التعلم المتمايز تبعا لمتغير الجنس (ذكور - اناث).
- ٣- الفروق الدالة احصائيا في التعلم المتمايز تبعا للاختصاص (علمي - ادبي).
٤. مستوى المعتقد المعرفي لدى عينة من المدرسين والمدرسات.
٥. الفروق الدالة الاحصائية في المعتقد المعرفي تبعا لمتغير الجنس (ذكور - اناث)
٦. الفروق الدالة الاحصائية في المعتقد المعرفي تبعا للتخصص الدراسي (علمي . ادبي).

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بالحدود التالية .

١. الحد البشري : المدرسين والمدرسات العاملين في المدارس الثانوية.
٢. الحد الزمني : العام الدراسي (٢٠٢٢ - ٢٠٢٣) .
٣. الحد المكاني : محافظة صلاح الدين .

تحديد المصطلحات:

اولاً : التعلم المتمايز .

تعريف اللقاني (٢٠٠٣): " طريقة تعليمية تعتمد على التنوع بالأساليب والاستخدام لأكثر من طريقة او اسلوب في نفس الوقت وعلى نفس الطلبة ، إذ توجد الفروق الفردية بين طلبة الفصل الواحد، الأمر الذي يعني أن اعتماد المدرس على طريقة واحدة لا يؤدي بالضرورة إلى تعلم الجميع بالقدر والنوع نفسيهما . (اللقاني وعلي، ٢٠٠٣: ٩٢)

تعريف توم لينسون (Tomlinson, 2005) : "ما يجري في غرفة الصف لكي تتوفر للمتعلمين خيارات متعددة للوصول للمعلومة ، وتكون معنى للأفكار وللتعبير عما تعلموه وبمعنى آخر يوفر التعليم المتمايز سيلاً مختلفة للتمكن من المحتوى ، ومعالجة وتكوين معنى للأفكار وتطوير منتجات تمكن كل متعلم من التعلم بفعالية". (Tomlinson, 2005 : 41)

تعريف عطية (٢٠٠٩) : اسلوب تدريسي تعليمي يهدف إلى الوصول لمخرجات تعليمية بعدة اجراءات وعمليات كي تناسب كل الطلبة على اختلاف قدراتهم . (عطية، ٢٠٠٩: ٣٢٤)

تعريف الحيلة (٢٠٠٩) "نظام من الأعمال المخطط لها، وهذا النظام يشتمل على مجموعة من الأنشطة الهادفة يقوم بها كل من المعلم والطالب، من أجل تعلم المعارف واكتساب المهارات والقيم والاتجاهات، وتنمية الميول. (الحيلة، ٢٠٠٩: ٢٣)

التعريف النظري للباحثة : استراتيجية تعليمية حديثة الهدف منها خلق بيئة تعليمية مناسبة للطلبة على اختلاف قدراتهم، من أجل تلبية حاجاتهم التعليمية وتنمية قدراتهم العقلية بأساليب وطرق شتى .

التعريف الاجرائي : الدرجة الكلية التي يحصل عليها المدرس والمدرسة في مقياس التعلم المتميز المعد من قبل الباحثة.

ثانياً : المعتقد المعرفي .

تعريف دوول وسينترد ١٩٩٤ (Dole & Sintrd, 1994) .

"هي التقييمات الايجابية او السلبية التي يقوم بها الافراد نحو الاشياء التي قد تكون ملموسة او اشخاصا ، او افكارا مجردة ، او مواقف ووجهات نظر حول شيء معين ، كما تعد وحدات البناء للاتجاهات بمعنى ان مجموعة المعتقدات تشكل اتجاهات الفرد نحو الشيء". (Dole & Sintrd, 1994:p245).

تعريف شومر (shommer,1998) .

"مجموعة من التصورات والافكار التي يكونها الطلبة ويشارك فيه المجتمع عن طبيعة المعرفة ومصدرها وكيفية تنظيمها وبنائها وعملية اكتسابها وسرعة اكتسابها" (shomer,1998 :p91).

التعريف النظري للباحثة

بانها تصورات ووجهات نظر الطالب حول طبيعة المعرفة وتضم مجموعة تقييمات ايجابية وسلبية اتجاه افكار معينة او اشياء منظورة او افراد معينين والمعتمدة على تراكم الخبرات لتكوين اتجاهها معرفيا واضحا عن التعلم والمعرفة .

التعريف الاجرائي .الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على مقياس المعتقد المعرفي المعد من قبل الباحثة .

الفصل الثاني :التطور التاريخي للتعلم المتميز .

تعود جذور التعليم المتميز إلى أيام المدرسة المكونة من غرفة واحدة ، حيث كان هناك مدرس واحد لديه مجموعة طلبة وعلى مختلف الاعمار متجمعين في فصل دراسي واحد ، ومع انتقال النظام التعليمي إلى المدارس بشكلها الحالي القائمة على عدة صفوف حسب العمر والقائم على افتراض تعلم الطلبة للمعرفة بعمر واحد ، ومع ذلك ، في عام ١٩١٢ ، تم تقديم اختبارات الإنجاز ، وكشفت الدرجات عن وجود فجوات في قدرات الطالب ضمن مستويات الصف الواحد.

في عام (١٩٧٥) ، أصدر الكونجرس قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA) ، لضمان حصول الطلبة ذوي الإعاقة على فرص متساوية في التعليم العام. للوصول إلى هذا العدد من الطلبة ، استخدم العديد من المعلمين استراتيجيات التعليم المتمايز (سمك، ١٦: ١٩٧٥). ثم جاء إعلان No Child Left Behind في عام ٢٠٠٠ ، والذي شجع المزيد من التدريس المتميز والقائم على المهارات ، و لأنه ناجح و يدعم البحث الذي أجرته المعلمة ليزلي أوين ويلسون التعليم المتمايز داخل الفصل الدراسي ، حيث وجدت أن المحاضرة هي الاستراتيجية التعليمية الأقل فاعلية ، مع الاحتفاظ بنسبة ٥ إلى ١٠ في المائة فقط بعد ٢٤ ساعة. يعد الانخراط في مناقشة ، والممارسة بعد التعرض للمحتوى ، وتعليم الآخرين طرقًا أكثر فاعلية لضمان الاحتفاظ بالتعلم.

الأسس النفسية لتعلم المتمايز:

- ١- كل تلميذ قابل للتعليم وقادر على التعلم.
 - ٢ - التلاميذ يتعلمون بطرق مختلفة.
 - ٣ - الذكاء متنوع ومتعدد الأنواع، و يوجد عند الأفراد بدرجات متفاوتة.
 - ٤ - المخ البشري يسعى للفهم والوصول إلى معنى المعلومات التي يستقبلها.
 - ٥ - يحدث التعلم بصورة أفضل في حالات التحدي المناسب والمعقول.
 - ٦ - يسعى الإنسان دائماً للنجاح والتميز .
 - ٧- تقبل الاختلافات بين الفرد والآخرين.(ممدوح ، ١٩٨٨: ٧٦)
- الافتراضات الأساسية للتعليم المتمايز.
- هناك مجموعة من الافتراضات التي يقوم عليها التعليم المتمايز، وقد اشار (عطية، ٢٠٠٩) مجموعة من هذه الافتراضات وهي كالآتي:
- ١.إن الطلبة يختلفون عن بعضهم البعض في المعرفة ، و الخصائص والميول والذكاء والبيئة العائلية التي ينحدرون منها ، و أولويات التعلم وما يتوقعون منه و القدرات العقلية.
 - ٢.إن التعليم المتمايز يوفر بيئة تعليمية مناسبة لجميع الطلبة لأنه يقوم على أساس تنوع الطرائق والإجراءات والأنشطة الأمر الذي يمكن كل طالب من بلوغ الأهداف المطلوبة بالطريقة والأدوات والنشاط الذي يلائمه.
 - ٣.عدم قدرة المدرسين على تحقيق المستوى المطلوب من التعلم للطلبة جميعهم باستعمال طريقة واحدة في التدريس.
 - ٤.عدم وجود طريقة تدريس تناسب جميع الطلبة) . (عطية، ٢٠٠٩: ٣٢٤)
- أهمية التعليم المتمايز في العملية التعليمية:
- تكمن أهمية التعليم المتمايز في العملية التعليمية بالآتي:

١. إن التعليم المتمايز يقوم على مبدأ التعليم للجميع فهو يأخذ في الحسبان المستويات المتباينة للطلبة ويعزز عبارة " إن التعليم حق للجميع "وعبارة" إن المقاس الواحد لا يصلح للجميع.
٢. يراعي الأنماط المختلفة للتعلم مثل :سمعي، بصري، منطقي، اجتماعي ، حسي.
- ٣.يعزز مستوى الدافعية ويرفع مستوى التحدي عند الطلبة للتعلم.
- ٤.يساعد على تنمية الابتكار ويكشف عما لدى الطلبة من إبداعات .
- ٥.يجعل الطلبة يتعلمون بطريقة متميزة تقود بالتالي إلى نتائج متنوعة.(المهداوي،١٤٣٥هـ: ٤٣)

اشكال التعليم المتمايز :

يتخذ التعليم المتمايز اشكالا متعددة ولكون ان التعليم المتمايز هو نظام تعليمي شامل لا يعتمد في ه على اليات محددة ولا يمكن حصره في اسلوب معين ، بل هو مزيج من عدة طرق تعليمية ، ومن بين اشكال التعليم المتمايز هي :

- ١.التدريس على وفق نظرية الذكاءات المتعددة :
- وتعني ان يقدم المدرس درسه على وفق تفضيلات الطلبة وذكاء اتهم المتنوعة ، بعبارة اخرى هو يراعي الفروق الفردية بين الطلبة في الجانب المعرفي والعقلي، فالافراد يولدون مختلفون في مختلف الجوانب (الجسمية والعقلية والنفسية) .
- ٢.التدريس على وفق انماط المتعلمين:

ويصنف بعض علماء النفس التربوي انماط المتعلمين الى سمعي وبصري وحركي ويضيف بعضهم نمطاً حسيّاً ، والتدريس على وفق هذه الانماط شبيه بالتدريس على وفق الذكاءات المتعددة . بمعنى ان يتلقى الطالب تعليماً يتناسب مع قدراته الخاصة .(دوران، ١٩٨٥: ٨٩)

٣. التعلم بنظام المجموعات (تعلم قائم على التعاون):

يمكن اعتبار هذا النوع من التعلم بانه تعلماً متميزاً، وفيه يراعي المدرس الاهتمامات العلمية التي يرغب الطلبة بتعلمها ، فضلاً عن ذلك التعلم ينتقل من الطالب الى طالب اخر من خلال العمل والتعلم داخل المجموعات وفيه يأخذ الطالب المتفوق دور المدرس مما يتيح للطلبة طرح الاسئلة والاستفسارات التي يتعذر عليهم طرحها امام المدرس . (عبيدات ، ٢٠٠٧ : ١٢٠) .

الاساس النظري للتعليم المتمايز .

ولقد أشارت توملينسون (Tomlinson , 2005) بأن التعليم المتمايز يستند بصورة اساسية على ابحاث ودراسات جاردنر، إذ استطاع أن يحدد مجموعة من الذكاءات المختلفة للإنسان والتي توجد لدى معظم المتعلمين ولكن بدرجات متفاوتة ، والحقيقة إن نظرية الذكاءات المتعددة تتماشى تماماً مع مفهوم التعليم المتمايز حيث يحاول المدرس أن يقدم الموضوع ذاته للطلبة

بأكثر من أسلوب تعليمي لكي تتناسب هذه الأساليب مع الذكاءات المختلفة للطلبة . بشارة (٢٠١٠: ١٠٢)

في حين اشارت كوجك وآخرون (2008) أن مستويات التفكير عند بلوم عززت فكرة التعليم المتمايز أو تنويع التدريس ليتماشى مع مستويات المتعلمين المعرفية حيث وضع ست مستويات للمعرفة تتدرج من العمليات البسيطة إلى العمليات الأكثر تعقيداً .

ويذكر سرحان (٢٠١٠) " لقد كانت الحركة التقدمية في التربية التي فجرها الفيلسوف الأمريكي (جون ديوي) مثال للثروة التربوية العارمة ، والتجديد التربوي الأصيل . فلقد نجح ديوي في نقل مركز الاهتمام في التربية من المادة وتنظيماتها التخصصية إلى التلميذ وميوله وغاياته ودوافعه. (السعدي، ٢٠١٣: ١١٢)

المعتقد المعرفي .

يمثل مفهوم المعرفة مكوناً وعنصراً مهماً ومحورياً في عملية التعلم والتعليم ، ويعد تركيباً أساساً في معظم نظريات التعلم ، فهي نتاج النشاط العقلي والحسي الذي يقوم به الفرد في ممارساته لحياته اليومية ، لأن علم المعرفة هو علم يهتم بدراسة بنية العمليات العقلية، وأنشطة التفكير والمعالجة العقلية المطلوبة في الإدراك والتذكر وحل المشكلات واليات اجراء هذه العمليات وتنفيذها، حيث يشكل مصطلح المعرفة جميع العمليات المعرفية العليا (الزغول والزرغول، ٢٠٠٣: ١٧).

ان مفهوم المعتقد المعرفي مصطلح (*Epistemology*) اغريقي الاصل وهو مكون من مقطعين الاول (*Episteme*) ويعني المعرفة ، والثاني (*Logy*) ويعني العلم وترجمة المصطلح حرفياً الى اللغة العربية يعني علم المعرفة، وكان اول من وضع مبادئ هذا المصطلح الفيلسوف الاسكتلندي (جيمس فريديريك) حين ألف كتابه (مبادئ الميتافيزيقيا) اذ قسم الفلسفة الى قسمين انطولوجيا وابستمولوجيا (تيغزة ، ٢٠٠٩ ، ٢).

وتؤكد كل من شومر واكينز (Schommer-Aikins, 2002) ان التعريف المطلق للمعتقدات المعرفية ما زال موضع جدال بين الباحثين ، فاذا تم اشتقاقه من البعد الفلسفي المجرد، نجد ان التعريف يحدد في المعتقدات حول طبيعة المعرفة، ما الذي يشكلها؟، وكيف يتم تبريرها؟، وما مصدرها؟، فأنها لا تلم بالقضايا المعرفية الاخرى والمرتبطة بشكل جوهري، ولذلك فقد تم تضمين المفهوم بُعدين عن معتقدات التعلم وهما: المعتقدات حول اكتساب المعرفة (سرعة التعلم)، والمعتقدات حول ضبط التعلم، ومن الناحية العملية، فان المعتقدات حول التعلم ارتبطت بالكثير من مظاهر التعلم مثل: المثابرة في مواجهة المهام الصعبة، ووقت التفكير المخطط ، وتقييم التعلم، ومن الناحية النظرية فان اكثرية الباحثين يوافقون على ان اهمية المعتقد المعرفي ترجع الي دورها في الناحية المعرفية والوجدانية (Schommer-Aikins, 2002:p109).

العوامل المؤثرة في المعتقد المعرفي.

هناك عدة عوامل ممكن ان تؤثر في معتقداتنا المعرفية:

١. العمر الزمني : اشارت (Schommer , 2005) الي ان المعتقد المعرفي نمائية بطبيعتها وان تعمق معتقدات الطلاب تزداد مع التقدم بالعمر وازدياد الخبرات , التي لها تأثير على نمو المعتقد المعرفي فكلما كبر الافراد يكونون قادرين على تنمية التعلم , وان المعرفة تتطور دائما بشكل دائم ومستمر (Schommer , 1998 : p557) .

٢. الجنس: يرى بنترش (Pintrich , 2002) انه لا يوجد اجماع حول دور الجنس في المعتقد المعرفي , بالرغم من وجود تاريخ طويل من البحث على دور الجنس , وهناك بعض الباحثين اعتقدوا وجود فروق مهمة في المعتقدات الشخصية حسب الجنس بينما وجد اخرون فروقا قليلة حسب الجنس , وقد وجدت (Schommer , 1993 :p 410) .ان الفروق في المعتقد المعرفي حسب الجنس , والمرتبطة بسرعة اكتساب المعرفة تكون لصالح الاناث بشكل منسق خلال مستويات التعليم المختلفة , وبينما الفروق في المعتقدات حول بنية المعرفة , وتفسير وتعديل المعرفة كانت لصالح البنين في السنوات الاولى من الجامعة ولا توجد فروق في اي من المعتقدات حسب الجنس بالنسبة لخريجي الجامعة من كلا الجنسين (p235: 2002 , Wood&Kardash).

٣. التخصص الدراسي : ترى هوفر (Hofer , 1997) ان معتقدات الطلاب المعرفية تختلف باختلاف مجال الدراسة , فالطلاب الذين يدرسون العلوم الاجتماعية والانسانية يكونون اكثر احتمالا من الطلاب الذين يدرسون الهندسة وادارة الاعمال في المعرفة غير المؤكد , فالمعتقدات تختلف عبر التخصصات الاكاديمية ففي العلوم الطبيعية كالفيزياء والهندسة يعتنق الطلبة معتقدات اكثر تعمقا منها في حالة دراسة التربية والعلوم الانساني. (Hofer , 1997 :P382) .

٤. المستوى التعليمي : ان المستوى التعليمي والخبرة يعدان عاملين اساسيين في تعبير المعتقد المعرفي في كل من الدراسات التتبعية , وهما اكثر تأثير من العمر , ويرى شراو (2001 , Schraw) ان المستوى التعليمي يؤثر في نمو المعتقد المعرفي , فالطلبة مرتفعي المستوى التعليمي لديهم معتقدات متقدمة اكثر مما لدي الطلبة ذوي المستوى التعليمي المنخفض. (Schraw , 2001 : p456) .

طبيعة المعتقد المعرفي .

لقد حظيت البشرية طويلا باهتمام الفلاسفة كما اثارت الاهتمام المتزايد من جانب الاختصاصيين النفسيين المهتمين بالكيفية التي يكتسب بها الافراد المعرفة عن العالم ؟ وكيفية تفسير وتبرير المعرفة ؟ الا انه لم يبدأ البحث النفسي عن المعتقد المعرفي حتي منتصف

الخمسينات من القرن العشرين . وفي العرض الموسع الذي اجراه الباحثون في مجال البحوث المعرفية حددوا ثلاثة اتجاهات اساسية ومهمة للاستكشاف الذي يمكن استعماله لتمييز البحث السيكلوجي عن المعرفة وهي على النحو الاتي :

الاتجاه الاول : يبحث في نمو المعتقد المعرفي بمرور الوقت .

الاتجاه الثاني : ركز على الطرائق التي تؤثر بها المعتقد المعرفي في التفكير والاستدلال .

الاتجاه الثالث : يستكشف بنية المعرفة بوصفها نظاما للمفاهيم والتي تتكون من جوانب متعددة بدلا من المفهوم العام (حليم ، ٢٠٠٧ : ١٠) .

وكما هو معروف ان عملية تعلم الطلبة تحدث من خلال بعدين هما :

بينما قدم افلاطون ما يشير اليه بتغيير المعرفة او نظرية المعرفة اقتراحه ان المعرفة يمكن تمييزها عن المعتقدات بطريقتين هما :

١. يمكن ان يكون الاعتقاد كاذبا او خاطئا .

٢. يمكن ان يقوم الاعتقاد على اساس ادلة غير كافية .

ومن المعلوم ان (جان بياجيه) كان شديد الاهتمام بنظرية المعرفة (الابستمولوجيا) اذ شغلت ذهنه في تلك الفترة تساؤلات عن معني المعرفة ؟ وكيفية اكتسابها؟ وما هي الكيفية التي يكتسب بها الطلبة المعرفة ؟ وقد رأى بياجيه ان الاجابة عن هذه الاسئلة تتم من خلال تتبع النمو المعرفي للأفراد وذلك منذ ميلادهم وتحليل طريقة نمو معرفتهم عن العالم المحيط بهم لذلك قسم بياجيه المعرفة الي نوعين هما :

١. المعرفة الشكلية : وتشير الي معرفة المثيرات على وفق معناها الحرفي وتهتم بالأشياء في حالتها الساكنة وتتبع هذه المعرفة من المحاكاة العقلية .

٢. المعرفة الاجرائية : وهي المعرفة التي تنطوي على التوصل الي الاستدلال في اي مستوي من المستويات وهي تتبع المحاكاة العقلية (الاسمر ، ٢٠٠٨ : ١٣) .

مجالات المعتقد المعرفي في النماذج المعرفية :

مجالات المعتقد المعرفي فقد وصفها شومر (Schommer,2008) على النحو الاتي:

١. مصدر المعرفة (المعرفة المطلقة) : ويتراوح ما بين معتقد خارجي بان السلطة مصدر المعرفة (معتقد بسيط) , الي معتقد داخلي يعد ان الشخصية مصدر المعرفة (معتقد معقد) .

٢. الثقة من المعرفة (المعرفة المؤكدة) : ويتراوح ما بين الاعتقاد ان المعرفة حقيقة ثابتة ومطلقة الي الاعتقاد ان المعرفة نسبية وينتابها شيء من الشك والتقصي .

٣. بنية المعرفة : ويتراوح الاعتقاد ما بين الاعتقاد ان المعرفة مجزأة وبسيطة (بسيط) الي الاعتقاد ان المعرفة متكاملة ومتراطة (معقد) .

٤. القدرة على التعلم (القدرة الفطرية) :ويتراوح ما بين الاعتقاد بان القدرة على التعلم فطرية ثابتة (بسيطة) الي الاعتقاد بان القدرة على التعلم مكتسبة ومتطورة (معقدة) .
٥. سرعة التعلم :ان التعلم يحدث بسرعة من المرة الاولى ولا يحدث بصورة كاملة وبشكل مطلق . (Schommer & Easter ,2008 : p.221) .

نظريات فسرت المعتقد المعرفي :

١. النظرية المعرفية : (Epistemological theory) .

ترى هذه النظرية أن أفكار الأفراد حول طبيعة المعرفة والتعلم يمكن تفسيرها من وجهة نظر تصور عقلي معين ، ولكن هذا التصور العقلي يقترح وجود تكامل بين منظورات الفرد التي تعد أكثر من تجميع معتقدات مستقلة (Hofer,2002:45). وتذكر هوفر وبنترتش (Hofer&pintrch,1997) ان معتقدات الأفراد حول المعرفة، وعملية اكتساب المعرفة أي عملية التعلم تعد نظريات شخصية ، وهذا الافتراض يتماشى مع أدبيات التغير المفاهيمي فضلاً عن البحث في نظرية العقل التي تقترح أن معرفة الأفراد في مجال ما تبني بالطرائق المتناظرة لكيفية بناء النظريات في العلوم ، وقدرت تلك النظريات على فهم العلاقات بين معتقدات وأحداث ورغبات الأفراد التي يبدو أنها تعتمد على الفهم الأساسي لطبيعة المعرفة. بينما الفهم المعرفي يعد أهم من ذلك إذ يشمل مدى واسع من المفاهيم الخاصة بالمعرفة والتعلم والتي تنمو مع الوقت. (Hofer& pintrich,1997:p117).

٢. نظرية شومر وآخرون (Schommer et . al , 2000) النظرية المتبناة.

لقد اكدت شومر في هذه النظرية على بحث تطور المعتقد المعرفي بين طلبة المرحلة الثانوية (دراسة مستعرضة) وتوصلت الي وجود بعض التطور في عملياتهم المعرفية التي تحدث في المرحلة الثانوية . كما ان الاعتقاد في المعرفة البسيطة، اليقينية، والتعلم السريع لتغير بدلالة احصائية من السنة الاولى حتي السنة النهائية كما قامت ايضا بدراسة اخري عام (١٩٩٧) في تعرف تطور المعتقد المعرفي بين طلبة المرحلة الثانوية (دراسة طولية) وقد تم التوصل الي النتائج نفسها اذ اظهرت المقاييس المتكررة لمعتقدات الطلبة القدرة الثابتة على التعلم والمعرفة البسيطة في القدرة الثابتة والمعرفة اليقينية تغيرت كلما اقتربوا من نهاية السنة الرابعة في البيئة الدراسية الثانوية (حليم ٢٠٠٧ : ٤٥) .

كما اكدت على عدم وجود فرق بين الذكور والاناث في المعتقد المعرفي كذلك فقد تضمنت هذه النظرية العلاقات الارتباطية للمعتقدات المعرفية التي تتميز بتنوعها خلال فترة الحياة وقد افترضت انه في بداية حياة الفرد على وجه الخصوص يمكن ان تكون المعرفة الشخصية لديه مترابطة واقل نموا ، وفي منتصف العمر تصل معتقداتهم الي درجة من الخبرة

في مجال معين تتكامل فيه المعرفة الشخصية وتتماثل في مستوي عال من النمو .
(Schommer et al ,1997:121) .

وترى (Sehammer) ان فصل المعتقدات حول المعرفة عن المعتقدات حول التعلم يعطي الباحثة فرصة لاختيار المكونات الثابتة للمعتقدات المعرفية الشخصية، وإقامة علاقة واضحة بين المعرفة والتعلم، وتحديد المعتقدات التي تحتاج الي تعديل او تفسير، ويساعد المعلم في تحديد الاختبارات التي تكشف له عن طبيعة كل منها(هاني،٢٠٠٤، : ١٣) .
الدراسات السابقة التي تناولت التعلم المتمايز .

١. دراسة الحليسي، (٢٠١١)

أثر استخدام استراتيجية التعليم المتمايز على التحصيل الدراسي في مقرر اللغة الانكليزية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي .

اجريت الدراسة في كلية التربية / جامعة ام القرى / المملكة العربية، وهدفت الى تجريب استراتيجية تدريسيه تراعي الاختلاف والتمايز الموجود بين التلاميذ ، والتعرف على اثر استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تدريس مقرر اللغة الانكليزية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي . ولتحقيق اهداف الدراسة اختار الباحث مدرسة عمار بن ياسر الابتدائية في محافظة القنفذة بالطريقة القصدية وقد اختار احد الصفوف عشوائياً عن طريق القرعة ليمثل المجموعة التجريبية والتي تضم (٢٥) تلميذاً وصف اخر بنفس الطريقة ليمثل المجموعة الضابطة يضم (٢٨) تلميذاً . كافأ الباحث ببعض المتغيرات بين مجموعتي البحث منها العمر الزمني والخبرات السابقة والجنس . اسفرت النتائج عن وجود فرق ذي دلالة احصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة لمصلحة تلاميذ المجموعة التجريبية الذين درسوا مقرر اللغة الانكليزية باستراتيجية التعليم المتمايز . (الحليسي ، ٢٠١١) .

٢. دراسة السعدي، (٢٠١٣)

فاعلية استراتيجية التعليم المتمايز في تحصيل طلاب الصف الرابع الادبي في مادة الادب و النصوص

اجريت هذه الدراسة في كلية التربية للعلوم الانسانية / جامعة ديالى / العراق . وهدفت الدراسة الى تعرف فاعلية استراتيجية التعليم المتمايز في تحصيل طلاب الصف الرابع الادبي في مادة الادب والنصوص . ولتحقيق هدف الدراسة اختار الباحث قصدياً اعدادية الوجيهية التابعة لمديرية تربية محافظة ديالى ليمثل فيها طلاب الصف الرابع (ب) المجموعة التجريبية البالغ عددهم (٣٢) طالباً درسوا باستراتيجية التعليم المتمايز وطلاب الصف الرابع (أ) المجموعة الضابطة البالغ عددهم (٢٩) طالباً درسوا بالطريقة الاعتيادية . اسفرت النتيجة عن وجود فرق ذي دلالة احصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية و بين متوسط درجات طلاب

المجموعة الضابطة لمصلحة طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا الادب والنصوص باستراتيجية التعليم المتميز .(السعدي , ٢٠١٣).

٣. دراسة (Scott,2012) .

أجريت هذه الدراسة في امريكا وكان الهدف منها التعرف على استخدام التعليم المتميز في مد ارس المتميزين والمقارنة على مستوى النوع الاجتماعي والمواد الدراسية واستخدم المنهج التجريبي لمجموعتين (مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، على عينة مكونة من (٧٥) طالباً وطالبة من الصف الرابع الاعدادي ، قسمت العينة الى مجموعتين كانت اختبار تحصيلي والوسائل الإحصائية هي المتوسط الحسابي والانحراف المعياري t-test مستقلين ومعامل ألفا كرو نباخ لم تثبت فاعلية هذا النوع من التعليم ولم يكن هناك فروق بين الطلبة ولا بين المواد الدراسية .

الدراسات السابقة التي تناولت المعتقد المعرفي

١. دراسة عبد السميع واسماعيل (٢٠٠٥) .

"التنبؤ بالاندماج وتوجه الاهداف والكفاءة اللغوية المدركة والتحصيل الاكاديمي لطلاب اللغة الانكليزية الموهوبين لغويا من خلال المعتقد المعرفي"

اجريت هذه الدراسة بجدة - المملكة العربية السعودية ، واستهدفت الدراسة الي مقارنة المعتقد المعرفي للطلاب الموهوبين في اللغة الانكليزية بوصفها لغة اجنبية وقرانهم العاديين ومعرفة قدرة هذه المعتقدات على التنبؤ بالاندماج المعرفي cognitive Engagement وتوجه الهدف Goal orientation والكفاءة اللغوية المدركة perceivedling ustic competence والتحصيل الاكاديمي للطلاب الموهوبين ، استعملت الدراسة مقياس الاندماج المعرفي ، ومقياس توجه الهدف ، ومقياس الكفاءة اللغوية المدركة ، ومقياس المعتقد المعرفي. وتكونت عينة الدراسة من (٣٦) طالبا من الطلبة الموهوبين في اللغة الانكليزية و(١٢٦) طالبا من الطلاب العاديين ومن نتائج الدراسة ان الطلاب الموهوبين في اللغة الانكليزية لديهم معتقدات معرفية اكثر نضجا من قرانهم العاديين ، وان المعتقد المعرفي تتمتع بقدرة عالية على التنبؤ بالمتغيرات موضع الدراسة الا ان هذه القدرة تختلف باختلاف ابعاد المعتقد المعرفي اذ كان بعد تكامل المعرفة اللغوية الافضل على التنبؤ بجميع المتغيرات الدراسية والمتمثلة في الكفاية اللغوية المدركة والمعالجة الاستراتيجية للمعرفة اللغوية وتعلم اللغة المنظم ذاتيا، والمثابرة في مواقف اللغة التي تمثل تحديا للقدرات والتحصيل الاكاديمي العام، اما بعد (يقينية المعرفة اللغوية) فتتنبأ بالتوجه الادائي للأهداف في مواقف تعلم اللغة والمعالجة الاستراتيجية للمعرفة اللغوية، والمثابرة في مواقف التحدي والتحصيل الاكاديمي العام في اللغة الانكليزية(عبد السميع واسماعيل, ٢٠٠٥).

٢. دراسة شومر (Schommer,1993).

"المعتقد المعرفي في ضوء النوع والمستوي الدراسي والتحصيل"

هدفت الدراسة الكشف عن الفروق في المعتقد المعرفي لدى طلبة الجامعة، تكونت عينة الدراسة من (٢١٦) طالبا وطالبة، اما ادوات الدراسة فقد تم بناء وتطبيق مقياس المعتقد المعرفي ، وباستخدام الوسائل الاحصائية : (تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة - معامل الارتباط)، اظهرت النتائج الاتي: ان طلبة المستويات الاولى اكثر اعتقادا في المعرفة المؤكدة والبسيطة والتعلم السريع ، بينما كان طلبة المستويات العليا اكثر اعتقادا في القدرة الفطرية ، وان المعتقد المعرفي عامل مؤثر في التحصيل الدراسي ، وعدم وجود فروق بين الذكور والاناث في المعتقد المعرفي بأبعادها المختلفة.(Schommer,1993)

الفصل الثالث : منهجية البحث واجراءاته

اولا: منهج البحث .

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي ، الذي يتناول دراسات واحداث وظواهر قائمة وموجودة ، والمنهج الوصفي طريقة في البحث عن الحاضر، وتهدف الى تجهيز بيانات لأثبات فروض معينة تمهيدا للأجابة علي تساؤلات محددة - سلفا- بدقة تتعلق بالظواهر الحالية، والاحداث الراهنة التي يمكن جمع المعلومات عنها في زمان اجراء البحث، وذلك باستخدام ادوات مناسبة.

ثانيا: مجتمع البحث .

يقصد بالمجتمع بانه المجموعة الكلية ذات العناصر التي يسعى الباحث الى ان يعمم عليها النتائج ذات العلاقة بالمشكلة (عودة ،٢٠٠٠: ١٥٩) . ويتكون مجتمع البحث الحالي من المدرسين والمدرسات العاملين في المدارس الثانوية والتابعة للمديرية العامة للتربية في صلاح الدين للجنسين (الذكور . الاناث) والتخصصين (العلمي . الادبي) اذ بلغ عددهم (١٠٢٥٣) مدرس ومدرسة .

جدول (١)مجتمع البحث موزع حسب الجنس (ذكور_ اناث) والتخصص (علمي _ انساني)

اقسام التربية	عدد المدارس	التخصصات الادبية		التخصصات العلمية	
		الذكور	الاناث	الذكور	الاناث
الضلوعية	٤٨	٣١١	١٦٩	٢٠٣	٢٢١
بلد	٦٤	٤٩٨	٤١٣	٣٤٤	٢٩٨
الاسحاقي	٢٧	٢٧٧	١٠٢	١١٢	٩٧
الدجيل	٥٣	٤٥٧	٤٤٨	١١٩	٩٥
تكريت	٦٤	٤٦٧	٣٩٨	٣٧٥	٣١٩
سامراء	٥٥	٣٧٧	٣٨١	٢٨١	٢٣٧
بيجي	٣٣	٣١٣	٢٧٣	١٩٥	١٢٦

الشرقاط	٤٤	٤٢٨	٣٥١	٢٧٤	٢٦١	١٣١٤
طوزخورماتو	٣٩	٣٨٥	٣٢٦	١٦٩	١٥٣	١٠٣٣
المجموع	٤٢٧	٣٥١٣	٢٨٦١	٢٠٧٢	١٨٠٧	١٠٢٥٣

ثالثاً : عينة البحث .

إنّ عينة البحث هي جزء من مجتمع الدراسة الذي وقع الاختيار عليه وبصورة عشوائية ،
ليتمكن الباحثة من تعميم نتائجه ، يختارها لغرض اجراء دراسته عليها وفق قواعد خاصة لكي
تمثل المجتمع تمثيلاً صحيحاً (Anastasi,1979:209).

إذ قامت الباحثة باختيار العينة بالطريقة العشوائية ، والتي تمثل صفات المجتمع المختارة
منه ، وقد بلغ عدد افراد عينة البحث (٣٠٠) مدرساً ومدرسةً، وهم يمثلون (٣,٩%) من مجتمع
البحث ، إذ تم أخذ العينة من المدارس الابتدائية ، وتم اختيارهم حسب متغيري (الجنس -
التخصص الدراسي) حسب النسبة المئوية لهم في مجتمع البحث وكما في الجدول الاتي .

جدول (٢) جدول توزيع افراد عينة البحث حسب متغيري (الجنس . التخصص الدراسي)

التخصص	التخصصات العلمية	التخصصات الادبية	المجموع
الذكور	٦١	١٠٣	١٦٤
إناث	٥٢	٨٤	١٣٦
المجموع	١١٣	١٨٧	٣٠٠

رابعاً : ادوات البحث .

اولاً: مقياس التعلم المتمايز

اطلعت الباحثة على العيد من الادبيات والدراسات السابقة الخاصة بالقيم مثل دراسة
(الحليسي, ٢٠١٤) ودراسة (السعدي, ٢٠١٣) ولم يجد مقياساً مناسباً لعينة دراسته ، لذا قامت
بأعداد مقياساً للتغيرات القيمية ، اذ حدد ثلاثة مجالات هي (طبيعة المحتوى ، المستوى المعرفي
للمتعلمين، الاسلوب التدريسي) كونها تتناسب المرحلة العمرية للعينة ، وفي ضوء هذه المجالات
قامت الباحثة بأعداد فقرات بلغ عددها (٣٠) فقرة ، وامام كل فقرة وضعت (٥) بدائل حسب
تصنيف ليكرت الخماسي كالتالي: ينطبق علي دائماً ، ينطبق علي غالباً ، ينطبق علي احياناً،
ينطبق علي قليلاً ، ينطبق علي نادراً وتقسم الفقرات حسب المجالات كما في جدول (٣)

جدول (٣) توزيع الفقرات حسب المجالات

ت	المجالات	تسلسل الفقرات	عدد الفقرات
١	طبيعة المحتوى	١,٢,٣,٤,٥,٦,٧,٨,٩,١٠	١٠
٢	المستوى المعرفي للمتعلمين	١١,١٢,١٣,١٤,١٥,١٦,١٧,١٨,١٩,٢٠	١٠
٣	الاسلوب التدريسي	٢١,٢٢,٢٣,٢٤,٢٥,٢٦,٢٧,٢٨,٢٩,٣٠	١٠

صدق المقياس.

١. صدق المحكمين (الصدق الظاهري)

يقصد بصدق الاختبار " بأنه الدرجة التي يحقق فيها الاختبار والاهداف التي وضع من اجلها "اي ان الاختبار يجب ان يقيس ما ينبغي قياسه فعلا وليس شيئا مختلفا ، فاذا هدف الاختبار قياس متغير ما فلا داعي ان يتضمن الاختبار اسئلة لقياس متغير اخر ، والا فانه لا تنطبق عليه صفة الصدق . (البياتي ، ١٩٧٧: ١٢٣)

وعليه عرضت الباحثة المقياس على مجموعة من المحكمين تتألف من عشرون من المتخصصين في التربية وعلم النفس والقياس والتقويم ، وقد اخذت الباحثة بآراء السادة المحكمين، وقام بأجراء ما يلزم من تعديل في ضوء مقترحاتهم بعد تسجيلها في نموذج تم اعداده، وقد قبلت الفقرات اذا وافق عليها اكثر من ٨٠% وذلك لإظهار الاختبار في صورته النهائية ، و بناءً على اراء الخبراء فقد تم حذف (فقرة واحدة من فقرات المقياس لان اكثر من ٨٠% من الخبراء اكدوا على عدم صلاحيتها ،وجداول (٤) يبين النسبة التي حصلت عليها كل فقرة من فقرات المقياس.

جدول (٤) يبين نسبة المحكمين حول الفقرات لمقياس التعلم المتمايز

المجالات	ارقام الفقرات	الموافقون		الغير موافقون		المحسوبة	مستوى الدلالة ٠,٠٥
		النسبة	التكرار	النسبة	التكرار		
طبيعة المحتوى	١,٣,٤,٦,٧,٨,١٠	١٠٠%	٢٠	٠	٠	٢٠	دالة
	٢,٥,٩	٩٥%	١٩	١	٥%	١٦,٢	دالة
المستوى المعرفي	١١,١٢,١٤,١٥,١٦,١٧,١٨	١٠٠%	٢٠	٠	٠	٢٠	دالة
	١٣,١٩,٢٠	٨٠%	١٦	٤	٢٠%	٧,٢	دالة
الاسلوب التدريسي	٢١,٢٢,٢٣,٢٤,٢٥,٢٦	١٠٠%	٢٠	٠	٠	٢٠	دالة
	٢٧	١٠%	٢	١٨	٩٠%	١٢,٨	دالة

يتضح من الجدول السابق ان اراء المحكمين كانت متفقة على قبول الفقرات ولكن بدرجات متباينة ، حيث تم الموافقة على (٢٩) فقرة وتم رفض (١) فقرة والتي تحمل التسلسل (٢٧) من المجال الثالث .

الصدق الاحصائي.

أ. اسلوب المجموعتين المتطرفتين (الصدق التمييزي).

وتم اخذ المجموعتين المتطرفتين بنسبة (٢٧%) كمجموعة عليا ، و (٢٧%) كمجموعة دنيا ، بواقع (٥٤) مدرس ومدرسة في كل مجموعة ،

استخدمت الباحثة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لحساب تمييز الفقرات , وتبين ان القيم التمييزية (القيم التائية المحسوبة) هي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١٠٦) ما عدا الفقرات التي تحمل التسلسل (٢٨) وكما مبينة في الجدول ادناه

جدول (٥) القوة التمييزية لفقرات مقياس التعلم المتمايز بأسلوب المجموعتين المتطرفتين

رقم الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	الدلالة ١,٩٦
	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
١	٤,٠٩	٠,٧٧	٢,٦٨	١,٢٤	٩,٨٣	دالة
٢	٤,٥٣	٠,٦٣	٢,٧٩	١,١٩	١٢,٥٢	دالة
٣	٤,٧٢	٠,٤٧	٣,٣٩	١,١٢	١٠,٦٣	دالة
٤	٤,٥٨	٠,٦٩	٣,٠٦	١,٢٦	١٠,٠٤	دالة
٥	٤,٤٥	٠,٨٥	٢,٨٢	١,١٥	١٠,٩١	دالة
٦	٤,١١	٠,٨٦	٢,٦٧	١,٢٣	٩,١٨	دالة
٧	٤,١٧	٠,٨٤	٢,٤٧	١,٢٢	١١,٣٨	دالة
٨	٤,٢٤	٠,٩٦	٢,٥٢	١,٠٧	١١,٦٦	دالة
٩	٤,٦١	٠,٥٣	٢,٦٤	١,١٩	١٤,٥٦	دالة
١٠	٤,٦٢	٠,٦٢	٢,٦٥	١,٠٩	١٤,٨٨	دالة
١١	٤,٦١	٠,٥١	٣,٠٤	١,١١	١٢,٨٩	دالة
١٢	٤,٥٨	٠,٥٩	٢,٨٦	١,٢٤	١١,٩٥	دالة
١٣	٤,٤٣	٠,٧٥	٢,٥٧	١,١٩	١٢,٣٣	دالة
١٤	٤,٤٥	٠,٦٨	٣,٠٤	١,٢٠	٩,٥٦	دالة
١٥	٤,٤٧	٠,٦٧	٢,٨٠	١,١٤	١٢,٣٠	دالة
١٦	٤,٥٦	٠,٦٥	٢,٦٢	١,١٢	١٤,٣٠	دالة
١٧	٤,٥٢	٠,٦٠	٢,٨١	١,٣٠	١١,٤٨	دالة
١٨	٤,٦١	٠,٦٢	٢,٧٧	١,١٤	١٣,٥٩	دالة
١٩	٤,٥١	٠,٧٦	٢,٦٣	١,٢٠	١٢,٦٠	دالة
٢٠	٤,٥٦	٠,٧٠	٢,٥٢	١,١١	١٤,٨٥	دالة
٢١	٤,٥٠	٠,٧١	٢,٧٧	١,١٣	١٢,٣٨	دالة
٢٢	٤,٣٩	٠,٧٥	٢,٦٧	١,٠٣	١٢,٨٩	دالة
٢٣	٤,٥١	٠,٦١	٢,٨١	١,٠٥	١٣,٥٣	دالة
٢٤	٤,٥٣	٠,٧٣	٢,٦١	١,٠٥	١٤,٢٦	دالة
٢٥	٤,٤٥	٠,٨٢	٢,٦١	١,٢٢	١١,٢٢	دالة
٢٦	٤,٣٦	٠,٩١	٢,٥٦	١,١٧	١١,١٠	دالة
٢٧	٤,٤٠	٠,٩٢	٢,٧٧	١,١٩	١٠,٥٩	دالة
٢٨	٣,٣١	٠,٩٩	٣,٠١	١,١١	١,٨١	غير دالة
٢٩	٤,٥٢	٠,٦٩	٢,٦٠	١,٠٧	١٤,١٥	دالة

٢. علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس..

وللتحقق من الصدق البنائي للمجالات قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين كل بعد من مجالات مقياس التعلم المتمايز ، والدرجة الكلية للمقياس ، كما تم حساب معاملات ارتباط درجة كل فقرة من فقرات المقياس بالدرجة الكلية ، فضلا عن حساب ارتباط درجة كل فقرة بدرجة البعد الذي تنتمي اليه وقد تبين ان معاملات الارتباط دالة عند مستوى معنوية (٠.٠٥) ، وبذلك تعد فقرات مجالات مقياس التعلم المتمايز صادقة لما وضعت لقياسه ، وكما في الجدول (٦).

جدول (٦) معامل ارتباط درجة الفقرة بالمقياس ككل

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	٠,٣٦٣	١١	٠,٤١١	٢١	٠,٤٧٣
٢	٠,٤٣٨	١٢	٠,٣٧٩	٢٢	٠,٤٤٥
٣	٠,٤١٢	١٣	٠,٣٩٧	٢٣	٠,٣٦٧
٤	٠,٥٠٧	١٤	٠,٤٠٩	٢٤	٠,٣٨٤
٥	٠,٣٨٩	١٥	٠,٤١١	٢٥	٠,٤١١
٦	٠,٤٢٢	١٦	٠,٤٧٤	٢٦	٠,٤٣٩
٧	٠,٣١٣	١٧	٠,٤٠١	٢٧	٠,٤٦٢
٨	٠,٤٢٧	١٨	٠,٤٣٢	٢٨	٠,٤٤٤
٩	٠,٣٧٦	١٩	٠,٤٥٨	====	====
١٠	٠,٤٨١	٢٠	٠,٢٨٨	====	====

الاثبات.

يشير الثبات الى مدى اتساق نتائج يعرفه ابو علام ١٩٩٨ المقياس ، فاذا حصلنا على درجات مشابهة عند تطبيق نفس المقياس علي نفس مجموعة الافراد مرتين مختلفتين ، فنستدل من ذلك على ان نتائجنا لها درجة عالية من الثبات من اجراء لآخر " وقد اجرى الباحثة خطوات الثبات على العينة الاستطلاعية نفسها بطريقتين هما طريقة التجزئة النصفية ، ومعامل الفا كرونباخ. (ابو علام ، ١٩٩٨ : ٤٠٢)

١. طريقة التجزئة النصفية .

قامت الباحثة باحتساب معامل الارتباط بيرسون بين الفقرات الفردية والفقرات الزوجية لفقرات الاختبار اذ ظهر بان قيمة معامل الارتباط يساوي (٠,٦٠) ، ثم تم تصحيحه بمعامل التصحيح

سبيرمان براون وظهر بان معامل الثبات يساوي (٠,٧٥) وهذا يدل على وجود ثبات عال لمقياس التعلم المتمايز .

٢. طريقة الفاكرونباخ:

استخدمت الباحثة طريقة الفا كرونباخ (الاتساق الداخلي) لقياس ثبات المقياس لكل مجال من مجالات المقياس وللمقياس ككل ، يبين جدول (٧) معاملات الفا كرونباخ التي تدل على وجود معاملات ثبات عالية وذات دالة احصائية .

جدول (٧) توزيع اثبات (الفاكرونباخ)

المجالات	درجة الفاكرونباخ
طبيعة المحتوى	٠,٦٧
المستوى المعرفي للمتعلمين	٠,٧١
الاسلوب التدريسي	٠,٧٧
المقياس ككل	٠,٧٨

ثانياً : مقياس المعتقد المعرفي:-

قامت الباحثة بإعداد الاداة من خلال ما يلي:-

١- الاطلاع على دراسات وادبيات سابقة:-

قامت الباحثة بالاطلاع على دراسات عدة بهدف الحصول على فقرات ملائمة لأداته، والدراسات التي تم الاطلاع عليها دراسة (عبد السميع، ٢٠٠٥) ودراسة (ابو هاشم، ٢٠١٠) و دراسة (شومر، ١٩٩٣) وبعد اطلاع الباحثة على مجموعة من مقاييس المعتقد المعرفي لم يجد الباحثة ما يلئم بحثها لاختلاف طبيعة ونوع العينة، لذلك قام بإعداد مقياس للمعتقد المعرفي مما يتلاءم مع طبيعة بحثه.

٢- اعداد مجالات المقياس:-

لغرض اعداد مجالات المقياس وفقراته لقياس المعتقد المعرفي لدي عينة من المدرسين، ومن خلال مراجعة الادبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بالبحث الحالي، قامت الباحثة بتحديد خمسة مجالات للمعتقد المعرفي وهي (مصادر المعرفة، موثوقية المعرفة، بنية المعرفة، القدرة الفطرية، سرعة التعلم)، وبعد عرضها على عدد من الخبراء والمحكمين وذوي الاختصاص في مجال التربية وعلم النفس حصلت المجالات على موافقة بنسبة (١٠٠%) ملحق رقم (١).

٣- صياغة الفقرات واعداد البدائل:-

بعد ان تم تحديد مجالات مقياس المعتقد المعرفي قامت الباحثة بصياغة الفقرات لكل مجال وتمت صياغة (٣٣) فقرة موزعة على خمسة مجالات وعلى النحو الاتي: مجال مصدر المعرفة

(٦) فقرات، مجال موثوقية المعرفة (٧) فقرات، مجال بنية المعرفة (٧) فقرات، مجال القدرة الفطرية (٦) فقرات، مجال سرعة التعلم (٧) فقرات وكان عدد البدائل (٥) بدائل وهي (ينطبق علي دائما ، ينطبق علي غالبا ، ينطبق علي احيانا، ينطبق علي قليلا ، ينطبق علي نادرا).

٤- الصدق الظاهري للمقياس:

لغرض التعرف على مدي صلاحية فقرات مقياس المعتقد المعرفي وتعليماته والبدائل الخاصة به، تم عرض المقياس بصورته الاولى ملحق رقم (١) على (٢٠) محكما وخبيراً من المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية، لتقرير ما اذا كانت الفقرات صالحة او غير صالحة او بحاجة الي تعديل مع ذكر الملاحظة ان وجدت، اذ يعد التحليل المنطقي للفقرات ضروريا في بداية اعداد الفقرات لأنه يؤشر مدي تمثيل الاختبار او المقياس للمحتوي المراد قياسه، والصدق الظاهري هو الاشارة الي ما يبدو ان يقيسه الاختبار، اي ان الاختبار يتضمن فقرات يبدو انها على صلة بالمتغير الذي يقاس، (الامام واخرون، ١٩٩٠: ١٢٠)

ولغرض التعرف على مدي صلاحية فقرات المقياس تم عرضها على مجموعة من الخبراء في مجال التربية وعلم النفس للحكم على صلاحية الفقرات لقياس ما وضعت من اجل قياسه ومدي ملاءمتها لعينة البحث وقد حصلت بعض فقرات المقياس على نسبة موافقة ١٠٠% من قبل السادة الخبراء والمحكمين مع اجراء التعديلات على بعض الفقرات وجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨) اراء الخبراء والمحكمين حول صلاحية فقرات مقياس المعتقد المعرفي بصورته الاولى

المجال	تسلسل الفقرات	عدد الفقرات	الموافقون		المعارضون		مربع كاي		مستوي الدلالة
			النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	المحسوبة	الجدولية	
مصدر المعرفة	١,٢,٣,٥,٦	٥	١٠٠	٢٠	٠	٠	٢٠	٣,٨٤	دالة
	٤	١	١٥%	٣	١٧	١٧	٩,٨	٣,٨٤	دالة
موثوقية المعرفة	١,٢,٤,٥,٦,٧	٦	١٠٠	٢٠	٠	٠	٢٠	٣,٨٤	دالة
	٣	١	٥%	١	١٩	١٩	١٦,٢	٣,٨٤	دالة
بنية المعرفة	١,٢,٤,٥,٦,٧	٦	١٠٠	٢٠	٠	٠	٢٠	٣,٨٤	دالة
	٣	١	٢٠%	٤	١٦	١٦	٧,٢	٣,٨٤	دالة
القدرة الفطرية	٢,٣,٤,٦	٤	١٠٠	٢٠	٠	٠	٢٠	٣,٨٤	دالة
	١,٥	٢	٩٠%	١٨	٢	٢	١٢,٨	٣,٨٤	دالة
سرعة التعلم	١,٣	٢	١٠٠	٢٠	٠	٠	٢٠	٣,٨٤	دالة
	٢,٤,٥,٦,٧	٥	٧٥%	١٥	٥	٥	٥	٣,٨٤	دالة

وبعد المعالجة الاحصائية للفقرات ومدي صحتها من خلال استخدام مربع (كاي) والنسبة المئوية تبين ما يلي:

١. تم حذف الفقرة ذات التسلسل (٤) من المجال الاول ، والفقرة ذات تسلسل (٣) من المجال الثاني ، والفقرة ذات التسلسل (٣) من المجال الثالث . .

٢. تم تعديل الفقرة (٦) من المجال الاول ، والفقرة (٢) من المجال الثاني ، وال فقرات (١) (٦) من المجال الثالث ، والفقرة (٦) من المجال الخامس ، كما مبين في جدول رقم (٥).
٣. الابقاء على الفقرات التي اكتسبت موافقة لجنة الخبراء والمحكمين التي حققت الفرق الدال احصائيا ، وبذلك احتوي المقياس على (٣٠) فقرة بعد استبعاد ثلاثة فقرات.
- ٥- تصحيح المقياس:

بما ان كل فقرة من فقرات المقياس تضم خمسة بدائل هي (تطبق على بدرجة كبيرة جدا، تتطبق على بدرجة كبيرة، تتطبق على بدرجة متوسطة، تتطبق على بدرجة قليلة، لا تتطبق على) فقد تم اعطاء الدرجات من (١-٥) درجة للاستجابة عن كل فقرة، وتكون تبعا لمضمون اوزان الفقرة ايجابيا فان الاوزان (الدرجات) لبدائل الاجابة تكون (١،٢،٣،٤،٥) درجة، تعكس الاوزان في حالة كون مضمون الفقرة سلبية ، حيث يختار المفحوص احدي هذه البدائل، وهذه الصياغة تروق لكثير من المفحوصين نظرا لتدرجها ومرونتها.

٦- التحليل الاحصائي للفقرات:

اولا: الصدق التمييزي للفقرات:

يهتم القائمون ببناء المقاييس بانتقاء فقرات عالية الجودة لقياس السمات النفسية قياسا دقيقا من خلال بعض الشروط لتكوين هذه الفقرات وصياغتها والتحقق بالأساليب المنطقية واحكام الخبراء من صدق محتوى لكل فقرة. (ميخائيل، ١٩٩٩: ٢٥) .

١- اسلوب المجموعتين المتطرفتين:-

لقد اشار ايبل (Ebel) الي ان الهدف من استخدام هذا الاسلوب هو ابقاء الفقرات ذات التمييز العالي لكونها تعد فقرات جيدة في المقياس ، ولغرض التحقق من القوة التمييزية للفقرات قام الباحثة بتطبيق المقياس ، على عينة مكونة من (١٠٠) مدرس ومدرسة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وبعد تصحيح استجاباتهم تم ترتيب الاستثمارات تنازليا وفي ضوء الترتيب اختارت الباحثة (٢٧%) من الدرجات العليا كمجموعة عليا، و(٢٧%) من الدرجات الدنيا كمجموعة دنيا، اذ تشير الادبيات الي ان اعتماد هذه النسبة في اختيار المجموعات المتطرفة لأغراض التحليل من شأنها ان تقدم لنا مجموعتين بأقصى ما يمكن من حجم وتمايز.

وقد ضمت كلتا المجموعتين (٥٤) استمارة وبذلك حصلت الباحثة على مجموعتين الاولى تمثل المجموعة العليا والثانية تمثل المجموعة الدنيا، واستعانت الباحثة ببرنامج الحقيبة الاحصائية (SPSS) اذ تم معالجة البيانات وذلك بحساب (T-Test) للمجموعة العليا والمجموعة الدنيا لعينتين مستقلتين.

اظهرت النتائج ان جميع الفقرات مميزة، اذ تبين ان قيمتها التائية المحسوبة اكبر من قيمتها التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوي دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٥٢) ، اذ يمكن اعتباره مؤشرا جيدا للمقياس من خلال وضوح فقراته ودقتها، جدول (٩) يبين ذلك

جدول (٩) القوة التمييزية لفقرات مقياس المعتقد المعرفي باستخدام اسلوب المجموعتين المتطرفتين

الفقرات	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	مستوي الدلالة ٠,٠٥
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
١	٤,٨٩	٠,٣٢	٣,٧	١,٠٧	١٠,٨٦	دالة
٢	٤,٦٨	٠,٥٩	٣,٥٧	١,٠٢	٧,٤٦	دالة
٣	٤,٦٣	٠,٦٨	٣,٣٨	١,٩٧	٧,٤٤	دالة
٤	٤,٥٣	٠,٧٤	٣,٠٦	١,٠٤	٩,٥٠	دالة
٥	٤,٧٧	٠,٤٨	٣,٢٦	١,٠٦	٤,٩٨	دالة
٦	٤,٥٨	٠,٦٨	٣,٢٢	١,١٣	١٥,٠١	دالة
٧	٤,٢٥	٠,٨٩	٢,٨٥	١,١٦	١٢,٨٢	دالة
٨	٤,٤٤	٠,٩٦	٣,١٥	١,٠٩	١٠,٣٥	دالة
٩	٤,٧٥	٠,٤٦	٣,٣٨	١,١٠	٩,٩٧	دالة
١٠	٤,٨٠	٠,٤٣	٣,٥٩	١,١٤	١١,٠٧	دالة
١١	٤,٦٥	٠,٧٥	٣,٢٦	١,٠٧	١٥,١٦	دالة
١٢	٤,٦٤	٠,٧٣	٢,٩٩	١,١٤	١١,٩٨	دالة
١٣	٤,٦٢	٠,٦٠	٣,١٢	١,١٢	١١,٠٩	دالة
١٤	٣,٦٤	١,٥٣	٢,٣٢	١,١٢	١٥,٣٩	دالة
١٥	٤,٦٣	٠,٦٨	٢,٨٨	٠,٩٩	٩,١٥	دالة
١٦	٤,٢٧	١,١٤	٣,٧٥	١,١٥	١١,١٢	دالة
١٧	٤,٥٣	١,٣٧	٢,٥١	١,١٧	١٢,٦٠	دالة
١٨	٤,٥١	٠,٧٩	٣,١٢	١,٢٠	٨,٢٤	دالة
١٩	٤,٦٠	٠,٥٩	٣,١٧	١,١٢	١٠,٢٩	دالة
٢٠	٣,٥٣	١,١٥	٢,٥١	١,١٤	٦,٥٥	دالة
٢١	٤,٥٩	٠,٦٥	٣,١٥	٠,٩٨	٩,٤٩	دالة
٢٢	٤,٦٤	٠,٦٧	٣,٣٠	١,٠٣	٣,٥٠	دالة
٢٣	٤,٧٧	٠,٥١	٣,٣١	١,٠٠	٦,٥٤	دالة
٢٤	٤,٦٣	٠,٦٢	٣,٠٧	١,٠٧	١٠,٤٤	دالة
٢٥	٤,٤١	٠,٩١	٢,٧٠	١,١٣	١٠,٤٠	دالة
٢٦	٤,٦٣	٠,٦٢	٢,٩٨	١,١٦	١٤,٤٥	دالة
٢٧	٤,٥٩	٠,٦١	٢,٩٩	١,٠٢	٧,٨٤	دالة
٢٨	٤,٧٠	٠,٥٦	٣,٤٤	٠,٩٨	١٢,٨٠	دالة
٢٩	٤,٧٠	٠,٥٤	٣,٣٧	٠,٩٩	١٤,٨٨	دالة
٣٠	٤,٧٢	٠,٦٢	٣,٥٧	١,٠٧	٢,٩٦	دالة

ب- اسلوب علاقة الفقرة بالدرجة الكلية:

من مؤشرات صدق البناء ارتباط درجة كل فقرة في المقياس بمحك داخلي وهو درجة المقياس الكلية ، اذ يستخدم معامل الاتساق الداخلي لتحديد مدى تجانس الفقرات في قياسها للظاهرة السلوكية وتمتاز هذه الطريقة بعدة مميزات، فهي تقدم لنا مقياسا متجانسا في فقراته لتقيس كل فقرة البعد السلوكي نفسه الذي يقيسه المقياس ككل، وقدرته في ابراز الترابط بين الفقرات (الزوبعي، ١٩٨١: ٣٦).

اذ اعتمدت الباحثة في التحليل الاحصائي للفقرات على ايجاد معامل الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، فبعد ان تم تصحيح استجابات افراد العينة البالغة (١٠٠) مدرس ومدرسة الذين طبق عليهم المقياس لاغراض حساب تمييز الفقرات، وتم ايجاد معامل الارتباط بين درجات افراد العينة ودرجاتهم الكلية على المقياس، والتي تراوحت ما بين (٠,٤٩٥ - ٠,٣١١) واستخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون لحساب العلاقة، فتبين ان جميع معاملات ارتباط درجات فقرات المقياس مع المقياس دالة احصائيا، وفقا لمعيار (Ebel-0.19) والجدول رقم (١٠) يوضح ذلك.

جدول (١٠) معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	٠,٤٨٧	١١	٠,٤٧٢	٢١	٠,٤٢١
٢	٠,٣٣٠	١٢	٠,٤٥٧	٢٢	٠,٤٣٨
٣	٠,٤٧٨	١٣	٠,٤٢٩	٢٣	٠,٤٤٩
٤	٠,٣٨٩	١٤	٠,٣٣٥	٢٤	٠,٤١٥
٥	٠,٣٥٩	١٥	٠,٤١٩	٢٥	٠,٣٩٨
٦	٠,٤٥١	١٦	٠,٤٤٢	٢٦	٠,٣٧٦
٧	٠,٣٦٣	١٧	٠,٣٩٧	٢٧	٠,٤٤٤
٨	٠,٤٦١	١٨	٠,٤٥٦	٢٨	٠,٤٧٣
٩	٠,٣٥٦	١٩	٠,٣٥٩	٢٩	٠,٤٨١
١٠	٠,٤١٣	٢٠	٠,٣١١	٣٠	٠,٤٩٥

النتائج:

يعد الثبات من الخصائص السيكمترية المهمة للمقاييس النفسية ويشير الي اتساق درجات المقياس في قياس ما يجب قياسه بصورة منتظمة.

وقامت الباحثة باستخراج الثبات بطريقة:-

الثبات بطريقة التجزئة النصفية:-

استخدم الباحثة طريقة التجزئة النصفية لإيجاد ثبات المقياس وذلك بتطبيق المقياس على (٤٠) مدرس ومدرسة وباستعمال معامل ارتباط بيرسون (Person) بين الفقرات الزوجية والفردية

حيث بلغ معامل الثبات (٠,٦٣) ، وبعد المعالجة لمعامل الارتباط من خلال معادلة (سبيرمان . براون) أصبح الثبات (٠,٧٧) وهذا يعد مؤشرا جيدا على الثبات.

رابعا:- الصيغة النهائية لمقياس المعتقد المعرفي:-

اعتمدت لباحثة الفقرات المتبقية من المقياس وعددها (٣٠) فقرة ،ملحق (١) موزع على خمسة مجالات ، وامام كل فقرة منها تدرج خماسي للإجابة (تتطبق على كثيرا جدا، تتطبق على كثيرا، متردد ، تتطبق على قليلا، لا تتطبق على) قدم لأفراد العينة كي يتم اختيار احد البدائل عند الاجابة، وبذلك فان اعلى درجة يمكن ان يحصل عليها المستجيب على فقرات المقياس هي (١٥٠) درجة، من خلال عدد فقرات المقياس مضروبة في اكبر قيمة لبدائل الاجابة وهي (٥)، بينما اقل درجة يحصل عليها المستجيب على فقرات المقياس هي تساوي عدد الفقرات مضروبة باقل قيمة لبدائل الاجابة وهي (١)، اي: ان اقل درجة هي (٣٠) درجة، وان الوسط الفرضي للمقياس (٩٠) درجة

الفصل الرابع: عرض النتائج:

الهدف الاول : التعرف على التعلم المتمايز لدى .

بعد ادخال البيانات الواردة في البحث الحالي ومعالجتها احصائيا بواسطة الحقيبة الاحصائية للعلوم الاجتماعية والنفسية (SPSS) اظهرت نتائج التطبيق النهائي لمقياس التعلم المتمايز لدى طلبة المرحلة الاعدادية ، ان الوسط الحسابي لافراد عينة البحث والبالغ عددها (٣٠٠) طالبا وطالبة على مقياس التعلم المتمايز ، أذ سجل الوسط الحسابي للمقياس ككل وبلغ (٩٢,٤٤) ووسط فرضي مقداره (٨٤) وبانحراف معياري قدره (٦,٧٣) وعند مقارنة المتوسط المحسوب مع المتوسط الفرضي لمقياس التعلم المتمايز ، تبين ان المتوسطات المحسوبة اكبر من المتوسطات الفرضية ، وبعد استخدام الاختبار التائي (t- test) لعينة واحدة تبين ان القيمة المحسوبة تساوي (٢٤,٢٩) هي اكبر من القيمة الجدولية (١,٩٦) دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٢٩٩) ، مما يؤشر على ان عينة البحث لديها مستوى عالٍ من التعليم المتمايز.

جدول (١١) نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين المتوسط المحسوب والمتوسط النظري لمتغير التعلم المتمايز

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية		مستوى دلالة (٠,٠٥)
					المحسوبة	الجدولية	
التعلم المتمايز	٣٠٠	٩٢,٤٤	٦,٧٣	٨٤	٢٤,٢٩	١,٩٦	دالة

وتشير النتيجة المعروضة في الجدول اعلاه الى وجود فرق دال احصائيا بين المتوسط المحسوب والمتوسط الفرضي لمتغير التعلم المتمايز ، وكان الفرق لصالح الوسط المحسوب فان ذلك يعني ارتفاع مستوى التعلم المتمايز لدى افراد العينة بشكل عام ، ويمكن تفسير النتائج ان التطور التقني والمعلوماتي الذي شهده عالمنا اليوم سهل من الحصول على المعلومات وبشكل يسر مما فتح الباب على مصراعيه امام الكوادر التدريسية في تطوير قدراتهم التدريسية من خلال المتابعة الالكترونية لوسائل التدريس والبحث عن الاليات والاستراتيجيات التي تسهم في تطوير قدراتهم التدريسية .

الهدف الثاني : التعرف على الفروق في التعلم المتمايز وفقا لمتغير الجنس .

ومن اجل معرفة فيما اذا كان هناك فروق في التعلم المتمايز وفقا لمتغير الجنس ، قام الباحثة بتحليل البيانات ومعالجتها احصائيا ، اظهرت النتائج ان المتوسط الحسابي (٩٣,١١) والانحراف المعياري (٦,٠٠) للذكور ، وبلغت قيم الاناث بالمتوسط الحسابي (٩١,٧٧) وانحراف معياري مقداره (٤,٠٥) وبعد استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (t- test) ، وجد ان القيمة التائية المحسوب (١,٢٥) وهي اصغر من القيمة التائية الجدولية (١,٩٦) دالة عند مستوى (٠.٠٥) وبدرجتي حرية (٢٩٨).

جدول (١٢) نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق في وفقا لمتغير الجنس

المتغير	العدد	ذكور ن = ١٦٣		اناث ن = ١٣٧		التائية		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المحسوبة	الجدولية	
التعلم المتمايز	٣٠٠	٩٣,١١	٦,٠٠	٩١,٧٧	٤,٠٥	١,٢٥	١,٩٦	دالة

وكما مبين في جدول اعلاه عدم وجود فرق دال احصائيا تبعا لمتغير الجنس، وتعلل الباحثة تلك النتائج الى ان البيئة التي يعيش بها الذكور هي نفس البيئة الاجتماعية التي يعيشها الاناث وان كل ما يحدث من متغيرات وظروف قد تؤثر الى الافراد فان هذا التأثير يأخذ نفس الاثر سواء كانوا ذكورا ام اناث.

الهدف الثالث : التعرف على الفرق في التعلم المتمايز وفق متغير التخصص (علمي . ادبي) .
للتعرف على وجود فروق ذات دلالة احصائية لمتغير التخصص في التعلم المتمايز، وبعد تحليل البيانات ومعالجتها احصائيا ، وبعد استخراج درجات الطلبة في التخصصين العلمي والادبي ، اذ بلغت درجات الفرع العلمي بوسط الحسابي (٩٢,٠٥) وانحراف معياري (٦,٦٥) ، اضافة الى درجات الفرع الادبي وكانت بوسط حسابي (٩٢,٨٤) وانحراف معياري (٦,٨٧) ، وباستخدام الاختبار التائي (t- test) لعينتين مستقلتين ، تبين النتائج الى ان القيمة التائية

المحسوبة والبالغة (٠,٤٦) وهي اصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) وهي غير دالة عند مستوى (٠,٠٥) وبدرجتي حرية (٢٩٨)، مما يؤكد على عدم وجود فروق دالة احصائيا تبعا لمتغير التخصص .

جدول (١٣) نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق في التعلم المتمايز وفقا لمتغير التخصص

المتغير	العدد	علمي	ادبي	التائية	مستوى الدلالة
		ن = ٢٠٣	ن = ٩٧		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		٩٢,٠٥	٦,٦٥	٩٢,٨٤	٦,٨٧
				٠,٤٦	١,٩٦
التعلم المتمايز	٣٠٠				غير دالة

وتشير النتائج المعروضة ان هناك عدم وجود فروق ذات دالة احصائية في مستوى التعلم المتمايز تبعا لمتغير التخصص ، ويمكن تفسير النتائج المشار اليها الى عدم وجود فرق كون ان طرائق التدريس تناولت الاساليب التدريسية بصورة عامة دون الاشارة الى مادة تعليمية معينة الى الاشارة الى التخصص التدريسين لدى المدرس ، وانما هي طرائق واساليب تعليمية تساعد المدرس على اتقان طريقته في التعاطي مع المادة والبحث عن طريقة تلائم المستويات المعرفية للطلبة ، ولذلك فربما التعلم المتمايز يكون فعال في تدريس مادة الاحصاء مثلما يكون فعالاً في مادة الاجتماعيات او اللغة العربية .

الهدف الرابع: التعرف على مستوى المعتقد المعرفي لدى المدرسين والمدرسات .

للتعرف على المعتقد المعرفي لدي افراد عينة البحث والبالغ عددهم (٣٠٠) مدرس ومدرسة ، اذ بلغ الوسط الحسابي (١١٥,٣٦) وبانحراف معياري قدره (١٧,٥٣) ، ولدي حساب الفرق بين متوسط درجات العينة على مقياس المعتقد المعرفي والوسط الفرضي للمقياس (٩٠) درجة وذلك باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة (t.test) وجد ان الفرق بين الوسطين دال احصائيا، اذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٢٥,٠٦) وهي اكبر من القيمة الجدولية (١,٩٦) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢٩٩) فيما يشير الي وجود مستوى عال للمعتقد المعرفي لدى المدرسين والمدرسات ، وجدول رقم (١٣) يوضح ذلك .

جدول (١٣) نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين الوسط المحسوب والوسط النظري لمتغير المعتقد المعرفي

المتغير	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	المحسوبة	الجدولية	مستوى دلالة (٠,٠٥)
المعتقد المعرفي	١١٥,٣٦	١٧,٥٣	٩٠	٢٥,٠٦	١,٩٦	دالة

ويتضح من الجدول (١٣) ان القيمة المحسوبة اكبر من القيمة الجدولية ، وتشير النتيجة الي ان المدرسين والمدرسات يتسمون بمستوى عال من المعتقد المعرفي ، وهذا يعني ان المدرسين بصورة عامة يتميزون بمستوى عالي من الوعي بمعتقداتهم المعرفية، وترى الباحثة ان المعرفة لا تأتي من فراغ ، وانها تتكون وتتشكل بصورة مستمرة، ويمكن المدرس من اكتساب هذه المعارف من خلال النمط المعرفي والثقافي والاجتماعي السائد في بيئة التعليمية.

الهدف الخامس: التعرف على الفروق في المعتقد المعرفي وفق متغير الجنس(ذكور . اناث) بعد المعالجة الاحصائية واستخراج الاوساط الحسابي لكلا الجنسين هناك فروق ذات دلالة احصائية تبعا لمتغير الجنس (ذكور - اناث) اذ كانت القيمة الجدولية المحسوبة والبالغة (٣,٨٤) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجتي حرية (٢٩٨)، فهناك فرق دال لمتغير الجنس وكان لصالح الذكور لان الوسط الحسابي لهم والبالغ (١٢٢,٧٥) اكبر من متوسط الاناث البالغ (١٠٥,٥٧) .

جدول (١٤) نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق في وفقا لمتغير الجنس

المتغير	ذكور ن = ١٦٣		اناث ن = ١٣٧		التائية		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المحسوبة	الجدولية	
المعتقد المعرفي	١٢٢,٧٥	١٣,٦٦	١٠٥,٥٧	١٧,٣٢	٣,٨٤	١,٩٦	دالة

وترى الباحثة ان المعتقد المعرفي لدى المدرسين، ومعرفتهم يتحدد بشكل اساس بالبيئة الاجتماعية الثقافية التي يتواجدون فيها، والرؤي التي يرى بها المدرس العالم ويتفاعل معه وتعكس فهمه للمعتقد والمعرفي الاساس المشترك مع بيئة الثقافية والمجتمع وكذلك داخل اسرته، والنظام العقلي، والمجموعات الاخرى التي يخدمون فيها وينتمون اليها.

الهدف السادس: التعرف على دالة الفروق في المعتقد المعرفي وفق متغير التخصص(علمي . ادبي)

بعد المعالجة الاحصائية للبيانات المتوفرة تبين بان لا توجد فروق ذات دلالة احصائية تبعا لمتغير التخصص (علمي - انساني) اذ كانت القيمة التائية المحسوبة والبالغة (١.٨٥) وهي اقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٢٩٨)

جدول (١٥) نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق في وفقا لمتغير التخصص

المتغير	علمي ن = ٢٠٣		ادبي ن = ٩٧		التائية		مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المحسوبة	الجدولية	
المعتقد المعرفي	١١٦.٩١	١٦.٥٩	١١٤.٥٧	١٧.٥٣	١,٨٥	١,٩٦	غير دالة

وتفسر الباحثة النتائج بان المعتقد المعرفي ليس حكرًا على فئة او تخصص معين دون الآخر ، وان المعتقدات المعرفية ترتبط وتتأثر بعوامل اخري منها المستوي التعليمي والثقافي للمدرس ،وان المعرفة لا تأتي حزمة او دفعة واحدة انما تتكون من خلال تراكمات وخبرات مكتسبة تجعل من المدرس يمتلك كما معرفيا يجعله قادرا على اداء مهنة التعليم بشكل افضل.

التوصيات :

- في ضوء النتائج التي توصل اليها البحث الحالي يمكن التقدم بمجموعة من التوصيات:
١. ضرورة قيام وزارة التربية ببناء منظومة تعليمية من خلال بناء مناهج تعليمية حديدة يراعى فيها الفروق العقلية والمعرفية بين الطلبة.
 ٢. اقامة الدورات المؤتمرات التربوية لتطويرات قدرات المدرس التدريسية واشاعة ثقافة التدريس الحديث من خلال اطلاعه على اخر تطورات طرائق التدريس والتحديثات الجديدة لتلك الاساليب التدريسية.
 ٣. ضرورة قيام الاشراف التربوي والجهات ذات العلاقة باصدار دليل تدريسي للمدرس يضم كيفية توزيع الخطة السنوية او كتابة خطة سنوية موحدة لكل المدارس وكذلك تتضمن شرح طرائق التدريس التي تتوافق مع طبيعة المادة الدراسية.
 ٤. العمل على توفير البيئة التعليمية الجيدة داخل المؤسسة التربوية وعلى اختلاف مراحلها من خلال تحفز الكوادر التعليمية في البحث والكشف عن وسائل تعليمية جديدة تعتمد على اساس علمي ومعرفي .

المقترحات:

تقترح الباحثة ما يلي:

١. اجراء دراسة مقارنة بين منظومة القيم التربوية الحالية لطلبة الاعدادية في العراق والمنظومات القيمية الاخرى في الدول العربية.
- ٢- اجراء دراسة مماثلة للتعلم المتمايز والمعتقد المعرفي على عينات اخرى.

المصادر

١. الاغا ,احسان (٢٠٠٢).البحث التربوي ,مطبعة مقداد, غزه.
٢. بسيوني ، فايذة عبد السلام (٢٠١٣) التعليم الالكتروني ،مكة المكرمة ، جامعة أم القرى.
٣. بشارة ,جبرائيل (٢٠١٠)،المنهج التعليمي ، بيروت ، دار الرائد العربي.
٤. البياتي ,عبدالجبار توفيق ٢٠٠٨ ، الاحصاء وتطبيقاته في العلوم التربوية والنفسية ،ط١, دار اثراء للنشر والتوزيع ، عمان- الاردن .

٥. الحليسي ، معيض حسن. (١٤٣٣). أثر استخدام إستراتيجية التعليم المتمايز على التحصيل الدراسي في مقرر اللغة الانجليزية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ،مكة المكرمة، جامعة أم القرى.
٦. دسوقي ،كمال ١٩٨٨، طرق واساليب تقويم وقياس تحصيل الطلبة ، المجلة القطرية للتربية والثقافة والعلوم ، الدوحة ، العدد ١١٨ .
٧. دوران ،رودي ١٩٨٥، اساسيات القياس والتقويم في تدريس العلوم ، ترجمة محمد سعيد حياريني وآخرون، دائرة التربية ، الاردن .
٨. الزوبعي ،عبدالجليل ابراهيم وآخرون ، الاختبارات والمقاييس النفسية ، دار الكتب للطباعة والنشر ، جامعة الموصل ١٩٨١ .
٩. السعدي، عماد هاشم محمد ٢٠١٣ ، فاعلية استراتيجيات التعليم المتمايز في تحصيل طلاب الصف الرابع الادبي في مادة الادب والنصوص (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية للعلوم الانسانية / جامعة ديالى .
١٠. سمك ، محمد صالح ١٩٧٥ فن التدريس للغة العربية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العلمية ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة .
١١. الصف الثاني الإبتدائي في مقرر اللغة العربية، الجامعة الإسلامية /كلية التربية، غزة، ٢٠١٤م.(رسالة ماجستير غير منشورة)
١٢. عبيدات ، ذو قان ،و ابو السميد سهيلة ٢٠٠٧ ، استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين ، دليل المعلم والمشرف التربوي ، ط ١ ، دار الفكر .
١٣. عبيدات ، وآخرون (٢٠٠٥) البحث العلمي مفهومه ادواته اساليبه ،دار المجدلاوي والتوزيع ،الاردن
١٤. عبيدات ، ذوقان وأبو السميد ، سهيلة . (٢٠٠٥). استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرون: دليل المعلم والمشرف التربوي. عمان، دي بونو للطباعة والنشر والتوزيع
١٥. عطية ، محسن علي ٢٠٠٩، الجودة الشاملة والجديد في التدريس ، ط ١ ، دار صنعاء للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .
١٦. عودة ، احمد سليمان ١٩٨٥، القياس والتقويم في العملية التدريسية جامعة اليرموك ، ط ١، دار الامل ، عمان .
١٧. فرج ، صفوت (١٩٩٧) : القياس النفسي ، الطبعة الثالثة ، الأنجلو المصرية ، القاهرة
١٨. كوجك ، كوثر بنت حسين وآخرون ، ٢٠٠٨ ، تنوع التدريس في الفصل ، دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي ، بيروت، لبنان ، مكتب اليونسكو

١٩. اللقاني ، أحمد بن حسين وعلي بن أحمد الجمل .معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج و طرق التدريس ، عالم الكتب ،القاهرة، ٢٠٠٣م.
٢٠. ملحم ،سامي محمد ٢٠٠٠ ، مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، ط ١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الاردن .
٢١. ممدوح ، سليمان ١٩٨٨ ، " اثر ادراك الطالب - المعلم للحدود الفاصلة بين طرائق التدريس واساليب واستراتيجيات التدريس في تنمية بيئة تعليمية فعالة داخل الصف ، رسالة الخليج العربي، السنة (٨) ، العدد (٢٤).
٢٢. المهداوي ، فايز عبد الكريم (١٤٣٥). أثر استخدام إستراتيجية التعليم المتمايز في تنمية التحصيل لمقرر الأحياء لدى طلاب الثاني ثانوي. مكة المكرمة ، جامعة أم القرى.
٢٣. نصر،مها سلامة .فاعلية استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى تلاميذ .
٢٤. أبو حويج ،مروان. (٢٠٠٢): سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، ط١. عمان ،دار الميسرة.الأردن.
٢٥. الأسمر ، رائد يوسف (٢٠٠٨) : اثر دورة التعليم في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم العلمية لدى طلبة الصف السادس واتجاهاتهم نحوها ، دراسات نفسية وتربوية ، مطبعة وائل ، الاردن.
٢٦. الإمام، مصطفى محمود، و وآخرون. (١٩٩٠). التقويم والقياس. دار الحكمة، بغداد.
٢٧. تيغزة ، محمد بو زيدان (٢٠٠٢): أدارة مهارات التفكير في سياق العولمة و المعتقد المعرفي والتفكير الناقد ، مجلة العلوم التربوية ، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
٢٨. حليم ، شيري مسعد (٢٠٠٧) : المعتقد المعرفي لدى طلبة جامعة الزقازيق وعلاقتها بتوجه الهدف لديهم ، رسالة ماجستير - جامعة الزقازيق ، كلية التربية ، مصر .
٢٩. الرشان ، عبير حاتم (٢٠١١) : اثر المعتقدات لدى طلبة الصف العاشر الاساسي على العوامل المؤثرة في اتخاذ القرار المهني، كلية التربية جامعة اليرموك الاردن ، كلية التربية ، جامعة اليرموك المجلة الاردنية العدد ١٢..
٣٠. الزغبى ، طلال ، عبيدات ، هاني (٢٠٠٤) : اثر تبني معلمي العلوم لمبادئ النظرية البنائية اثناء تدريسهم للمفاهيم في تحصيل طلبتهم لهذه المفاهيم وتكوين بنية مفاهيمية متكاملة لديهم ، المجلة الأردنية للعلوم التطبيقية ، (١) - ١٤٧-١٦٠ عمان ، الأردن .
٣١. الزغول، رافع والزغول، عماد عبد الرحيم (٢٠٠٣) : علم النفس المعرفي، ط١، دار الشروق للطباعة والنشر، عمان .

٣٢. الزوبعي ، عبدالجليل ابراهيم ، الغنام واخرون (١٩٨١) : الاختبارات والمقاييس النفسية ، دار الكتب للطباعة والنشر ، ط١ ، جامعة الموصل .
٣٣. السيد ، وليد شوقي شفيق (٢٠٠٩) : طرق المعرفة الإجرائية و المعتقد المعرفي وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ، رسالة ماجستير ، جامعة الزقازيق - كلية التربية، مصر
٣٤. المغربي, كمال محمد. (٢٠٠٢): أساليب البحث العلمي في العلوم الانسانية والاجتماعية, ط١. الدار العلمية ودار الثقافة, الاصدار الأول, عمان.
٣٥. ميخائيل, امطانيوس. (١٩٩٩): القياس والتقويم في التربية الحديثة, ج١. منشورات جامعة دمشق.
٣٦. النوح, مساعد عبدالله . (٢٠٠٤): مبادئ البحث التربوي. دار الرياض للنشر والتوزيع. المملكة العربية السعودية.
٣٧. هاني ، عبد الستار فرج (٢٠٠٤) : قضايا الابستمولوجيا من المنظور التربوي - تحليل نفسي ، مجلة كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، العدد (٤٨) ، نص(١٥-٣٣).
38. Hofer & Pintrich , P.R. (1997).The Development of epistemological theores : belifes about knowledge , and knowing and their relation to learn , Review of Educational Research , Vol. 67 , N. 1 ,pp(88-140) .
39. Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge oncompre hension. Journal of Educational Psychology , (pp498-504).
40. Schommer (1998).The influence of age and schooling on epistemological beliefs.British,Journal of Educational Psychology
41. ===== (1993).Epistemological Development And Academic Performance Journal of Educational Psychology,pp313-342.
42. B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing (pp. 231-260). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
43. ===== Aikins, M. (2002). An evolving theoretical framework for an epistemological belief system. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing (pp. 103-118). .Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum

44. Schraw, G, (2001): Current themes and future directions in epistemological research: Commentary. Educational Psychology Review
45. Wood, P., & Kardash, C. A. (2002): Critical elements in the design and analysis of studies of epistemology. American Educational Research Journal, p 40, (12) .
46. Eble, Robert, L. Essentials of Educational measurement, 2nd ed., New Jersey, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1972
47. Morgan, G. T. and King, R. Introduction to psychology: 3rd. New York. McGraw Hill. 1996.

مقياس التعلم المتمايز بصورته النهائية

عزيزي المدرس، عزيزتي المدرسة

تضع الباحثة بين يديك مجموعة من الفقرات التي تمثل بعض المواقف قد تنطبق أو لا تنطبق عليك يرجى قراءة كل فقرة ثم الإجابة عليها من خلال اختيار البديل الذي يناسبك من البدائل الموجودة أمام كل فقرة وذلك بوضع علامة (✓) تحت البديل الذي ينطبق عليك، علماً أن الإجابة لا يطلع عليها سوى الباحثة وليس هناك إجابة صحيحة أو خاطئة ولا داعي لذكر الاسم، إذ إن معلومات هذه الاستبانة لأغراض البحث العلمي فقط

ملاحظة: يرجى الإجابة على المعلومات الآتية

الجنس : ذكر  أنثى 

التخصص: علمي  أدبي 

الباحثة

علياء صفاء اسماعيل

ت	الفقرات	ينطبق علي دائماً	ينطبق علي غالباً	ينطبق علي أحياناً	ينطبق علي قليلاً	ينطبق علي نادراً
١	طبيعة المادة تفرض علي الطريقة التي ادرس بها					
٢	المادة الدراسية يمكن تدريسها بأثر من أسلوب تدريسي					
٣	أقراء الهوامش التي قد تساعد في إيجاد الطريقة المناسبة					
٤	استعين بدليل التدريسي للمادة إن وجد					
٥	انتاقش مع زملائي في كيفية تناول المادة الدراسية					

٦	تختلف الطريقة التدريسية من مادة الى اخرى				
٧	قبل ان ابدا التدريس احاول ربط الدرس السابق بالدرس الحالي				
٨	التنوع في الاسلوب يسهل على الطلبة فهم المادة الدراسية				
٩	اقسم الواجبات على الطلبة بعد توزيعهم الى مجموعات				
١٠	الاكثر من الواجبات البيتية يساعد الطلبة على الفهم والمعرفة				
١١	ادرك التباين بين مستويات الطلبة				
١٢	اراعي الفروق المعرفية بينهم				
١٣	احاول جاهد توزيع الطلبة على شكل كروبات مع مراعاة توزيع الانكاء على كل الكروبات				
١٤	اتغير وبشكل دوري اماكن جلوس الطلبة				
١٥	اعطي الدرجات والتقدير للطلبة لتحفيزهم				
١٦	لدي معرفة كاملة بمستويات الطلبة				
١٧	اصنف الطلبة الى مستويات حسب مستواهم الدراسي داخل الصف				
١٨	اشعر بان الطلبة يمتلكون ذكاءات متنوعة				
١٩	اخذ بنظر الاعتبار الظروف العائلية والاقتصادية لكل طالب				
٢٠	اترك دور لهم في الحصة الدراسية لتنمية التعلم الذاتي لديهم				
٢١	انا اتقيد باسلوب تدريسي واحد				
٢٢	الاسلوب الذي اتبعه في تدريس المادة الدراسية هو الكفيل بإنجاح العملية التعليمية				
٢٣	استخدم اكثر من الية واستراتيجية تدريسية يسهل علي وظيفة التدريس				
٢٤	اجرب اثر من طريقة للوصول الى الطريقة المثلى في التدريس				
٢٥	كل صف دراسي اتعامل معه باسلوب تدريس مختلف				
٢٦	المادة الدراسية تفرض علي اتباع طريقة تدريسية معينة				
٢٧	اعمل جاهداً على المشاركة في الدورات التطويرية لتحسين ادائي التدريسي				
٢٨	اراجع بشكل دائمي طريقتي في التدريس لمعالجة الاخطاء وتجاوزها				