المعتقدات المعرفية
لدى طلبة كلية التربية الأساسية

أ.م.د. ندى عبد باقر
الجامعة المستنصرية/ كلية التربية الأساسية

الملخص:

تعد المعتقدات المعرفية من الصفات الهامة لطلبة الجامعة لما لها من تأثير كبير في دراستهم وتعلمهم و تثقفهم وبنائهم المعرفي والفكري ، وجاءت فكرة هذه الدراسة باختيار طلبة كلية التربية الأساسية بعدهم الفئة الأساس التي تهتم في بناء المجتمع وتنميته فقد أشارت (شومر) إلى انه كلما ازداد فهمنا للمعتقدات المعرفية ازدادت قدرتنا على تقويم التعلم الأفضل للطلبة وتعديل التعليم ليلاءم طرائق تفكيرهم وقد هدف البحث إلى التعرف على المعتقدات المعرفية لدى طلبة كلية التربية الأساسية وكذلك دلالة الفرق في المعتقدات المعرفية وفق متغير الجنس (ذكور و إناث) وأيضا دلالة الفرق في المعتقدات المعرفية وفق متغير التخصص (علمي، أنساني) ويقتصر البحث على طلبة كلية التربية الأساسية من الدراسات الأولية فقط ومن الدوام الصباحي لكلا الجنسين (ذكور – إناث) وللاختصاصات العلمية والإنساني للعام الدراسي (2016–2017) وقد اعتمد الباحث تعريف شومر كتعريف نظري للبحث (وجهات نظر وتطورات الطالب الذهنية حول طبيعة (مصدر ، بنية ، ثبات) وعملية ضبط وسرعة اكتساب المعرفة) كون مجتمع البحث مكون من طلبة كلية التربية الأساسية الذين يبلغ عددهم 400 طالب وطالبة و ثم تطبيق استبيان المعتقدات المعرفية وثم استخدام أداة طريقة اعادة الاختبار وطريقة الفاكرونباخ حيث تم تحليل النتائج الإحصائية وقد استنتجت إن القيمة التائية الجدولية تساوي (1,96) عند مستوى (0,05) وبدرجة حرية (199) مما يدل على ان الفرق ذات دلالة إحصائية لصالح المتوسط الحسابي للمجتمع وقد استنتجت من دراسة البحث الحالي إن هناك مستوى من المعتقدات المعرفية لدى طلبة كلية التربية الأساسية ، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حسب متغير الجنس (ذكور – إناث) وأيضا لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حسب متغير التخصص (علمي، إنساني) وفي ضوء ما اظهر البحث من نتائج توصل الباحث إلى وضع بعض التوصيات التربوية منها الإفادة من مقياس الدراسة الحالية (قياس المعتقدات المعرفية) في إجراء بحوث مستقبلية وكذلك ضرورة تنشيط الطلبة وحثهم على استعمال الاساليب التي ترفع من مهارة المعتقدات المعرفية وأيضا قيام الكليات بنشاطات علمية وندوات حوارية لكلا الجنسين لتنمية المعتقدات المعرفية وتقترح الباحثة إجراء دراسة

مقارنة المعتقدات المعرفية بين الطلبة المتميزين والعاديين من طلبة المرحلة الإعدادية و فاعلية إرشادي للمعتقدات المعرفية لدى طلبة المرحلة الإعدادية .

الفصل الأول / التعريف بالبحث

مشكلة البحث :

تواجه المجتمعات البشرية الكثير من التغيرات العلمية والمعلوماتية والمعرفية وهذه التغيرات أدت إلى تقدم المجتمعات في الكثير من النواحي الثقافية و التفكيرية ، مع هذا التقدم نواجه الكثير من التحديات ، وهذه التحديات بحاجة إلى إعداد الأفراد ليكونوا قادرين على مواجهتها والتكيف معها ، لذا يجب الاهتمام بالشباب الجامعيين ليكونوا قادرين على المسؤولية في المستقبل ، وهذا يستلزم التعرف على الطلبة وما يحملوه من أفكار ومعتقدات ، و أثبتت الكثير من الدراسات إن الطالب ألان يختلف عن الطالب سابقا من كونه سلبا ومتلقيا إلى كونه طالبا معتمدا على نفسه ، مكتشفا للمعرفة منظماً لذاته ويظهر القدرة على تحمل المسؤولية . (دروزة، 1994 : 128)

وتشير الأدبيات إلى إن المعتقدات المعرفية تؤثر في العمق الذي يتعلم به الطلبة وهناك دلائل تشير إلى إن الطلبة الذين يحملون معتقدات معرفية ساذجة يميلون إلى تبني استراتيجيات سطحية . (Scheiber & shinn ، 2003 : 706)

وفضلا عن ذلك فان المعتقدات المعرفية من الأمور المهمة لطلبة الجامعات لما لها من تأثير كبير في دراستهم وتعلمهم وتنشئتهم وبنائهم المعرفي والفكري ، وجاءت فكرة هذه الدراسة باختيار طلبة كلية التربية الأساسية بعدهم الفئة الأساس التي تسهم في بناء المجتمع وتنميته ، فقد أشارت " شومر " إلى إنه كلما ازداد فهمنا للمعتقدات المعرفية ازدادت قدرتنا على تقديم التعلم الأفضل للطلبة وتعديل التعليم ليلاءم طرائق تفكيرهم .

لذلك فالبحث الحالي ركز في التعرف على المعتقدات المعرفية لدى كلية التربية الأساسية .

أهمية البحث :

اهتمت الكثير من الدراسات والأبحاث خلال العقود الخمسة الماضية بمعتقدات الطلبة المعرفية التي أجريت في بيئات ثقافية واجتماعية مختلفة للتحقق من الدور الذي تلعبه هذه المعتقدات في سلوك الطلبة، من أنشطة وواجبات استناداً إلى معرفتهم ومهاراتهم التي يمتلكونها، والتي تؤثر في خياراتهم اللاحقة وقدرتهم على تنظيم ذواتهم ومواجهة المهام والفعاليات التي يقومون بها، وكيفية مواجهة خبرات الفشل والنجاح ، وانجاز ما يكلفون به من الأنشطة التعليمية في مراجلهم الدراسية ، فضلاً عن ارتباط هذه المعتقدات بالاستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة أثناء تطورهم عبر المراحل الدراسية ، والتي تؤثر في بناء ذواتهم وكيفية مراقبتها وتعزيزاتها .

وتعد دراسات (Schommer (1993-2004 من أكثر الدراسات التي رسخت هذا المفهوم وطرائق البحث فيه وكيفية قياسه في مجال علم النفس، إذ وضعت أنموذجاً للمعتقدات المعرفية يتكون من خمسة أبعاد رئيسية تشتمل العديد من الأبعاد الفرعية وهي: مصدر المعرفة، وبنية المعرفة، و سرعة اكتساب المعرفة، والتحكم في اكتساب المعرفة . وأجرت العديد من الدراسات التجريبية و النمائية والوصفية حول هذا الأنموذج، ومنها نمو المعتقدات المعرفية لدى الأفراد والفروق بين الطلاب والموهوبين والعاديين في المعتقدات المعرفية .

(Schimmer & Dunnell ، 1997 : 153-156)

وأثر المعتقدات المعرفية على الأداء الأكاديمي (Schommer ، 2006 : 411-423 & Easter) . ويتضح عدم الاتساق إلى حد كبير في نتائج الدراسات التي تناولت الفروق بين الذكور والإناث في المعتقدات المعرفية ، أذا ظهرت نتائج دراسة (Marzooghi & ، 2009 etal) أن هذه الفروق لصالح الذكور، وتوصلت دراسة كل من، (Schommer ، 1993 B)، (Youn ، 2000) ،(Paulsen & Wells ، 1998) إلى وجود تأثير للنوع في المعتقدات المعرفية . في حين انتهت دراسة كل من (etal & Youn ، 2001)، (Chan 2003) إلى عدم وجود تأثير للنوع في المعتقدات المعرفية . بينما تتفق نتائج الكثير من الدراسات على إن المعتقدات المعرفية تتغير مع العمر وتصبح أكثر تعقيداً مع تقدمه في العمر ، وان طلاب المستويات العليا والخريجين لديهم معتقدات متطورة وأكثر ثباتاً حول المعرفة والتعلم مقارنة بطلاب المستويات الأولية ، ويتضح هذا في دراسة (Chan ، 2003) ولم تلق المعتقدات المعرفية الاهتمام الكافي لدى الباحثين في البيئة العربية لا سيما العراقية ، على الرغم من أهمية هذا المتغير وتأثيره المباشر في تنظيم الذات للطلاب خلال المراحل التعليمية المختلفة ، إذ انه يمكن تفسير الكثير من مظاهر السلوك الإنساني في ضوء معتقدات الفرد المعرفية لان الكثير من السلوكيات تتوقف على ما لديه من معتقدات حول الأشياء وطبيعتها ، وتعد دراسة المعتقدات المعرفية كمتغير نفسي له مضامين تربوية .

فالمعتقدات (المعتقدات حول المعرفة ، والتعلم) لها تأثير واضح في التعلم فضلاً عن تعميق فهمنا لهذه العملية يعزز من فعالية التعلم كما يبدو إن المعتقدات المعرفية تؤثر في الطرائق التي يميل بها المتعلمون إلى أن يباشروا بها في حل المشكلات (197 : 2008 ، Valanides & Angali) والمعتقدات هي الاحكام او التصورات الايجابية او السلبية التي يقوم بها الافراد نحو الأشياء والتي قد تكون اشياء ملموسة ، أو أشخاصا ، أو أفكارا مجردة ، أو مواقف ، أو وجهات نظر حول شيء معين ، بمعنى إن مجموعة المعتقدات تشكل اتجاهات الفرد نحو الشيء (Dole & Sinatra ، 1994 : 248-249)

ويرى بولس وويلز1998 إننا بحاجة إلى البحث في معتقدات الطلبة المعرفية ومعرفة إذا ما كانت تقيد من قدرة الطلاب على أن يصبحوا منظمين معرفيا أو تعزز من ذلك ومعرفة هل تشكل بنيات المعتقدات المعرفية للطلاب في المدارس الثانوية الجامعة ، (381-382 : 1998 ، Paulsen & Wells)

ومن الإسهامات التي تقدمها المعتقدات المعرفية أنها تساعد على البحث في أفكار وسلوك المتعلمين ومن ثم القدرة على تقييم الطلبة والتخطيط لإستراتيجيات تساعد على تكوين معتقدات تعزز عملية التعلم ، فإذا اعتقد المتعلم إن المعرفة عبارة عن حقائق منفصلة فأنه يسير في عملية التعلم في الطريقة التي تتسق مع هذا الاعتقاد ويختار الاستراتيجيات التي تعزز تعلمه الفعلي ويؤسس محك فهم خاص باستدعاء الحقائق ومن ثم فأنه يكون معتقداته المعرفية الخاصة به ، (Shommer & etal 1992 : 437) ويؤكد وود وكارداش انه على الرغم من إن البحث في المعتقدات المعرفية اصبح مركز اهتمام الباحثين إلا إننا بحاجة إلى توسيع ميدان البحث من الباحثين المختصين في علم النفس التربوية (Woof & Kardash ، 2002 .B.231-260)

وتبرز أهمية البحث في كون المجتمعات تهتم على اختلاف أنواعها ودرجات رقيها في الحضارة بشبابها ولا سيما شباب كلية التربية الأساسية لأنهم تعقد عليهم آمالها في استمرارها وتطورها وتقدمها ، تزداد هذه الفئة أهمية في المجتمعات النامية لحاجة هذه المجتمعات إلى الإسراع في عملية التنمية الشاملة التي تقع مسؤوليتها بالدرجة الأولى على شبابها ، نظراً لان هذه الشريحة تستطيع ان تكون عوناً لمجتمعاتها في المستقبل في مواجهة المشكلات والتحديات التي يمكن ان تعوق حركتها وتقدمها . ويعتقد علماء النفس والتربية الحديثون ان الفرد نفسه قادراً على توجيه حياته وتصحيح سلوكه واختيار الافضل لحالته وقدراته فقد ركزت النظريات على تجديد الاعتقاد بقدرة الطالب على تصحيح سلوكه لا سيما اذا توافر له عدد من الوسائط والاليات العلمية والعملية التي تساعده على المبادرة بالتغير واحداث التعديل المرغوب فيه ، ويؤكد العلماء ان الفرد اذا كان قادراً (في الاحوال الاعتيادية) على تعلم المهارات والخبرات الحياتية المتنوعة كان قادرا ايضا على مراقبة نفسه وتصرفاته ومقارنة سلوكه على اساس معايير النموذجية يوافق عليها ويقتنع بفائدتها ويوجهها معرفيا خلال التعزيز (الايجابي او السلبيي) لنفسه على السلوك المطلوب (25-24 : 1973 ، Kanfer) .

وتبرز أهمية البحث الحالي بما يأتي :

1- ان البحث في المعتقدات المعرفية يقدم إسهامات مهمة للتربية ، فالنظر إلى الطلبة كأصحاب معتقدات معرفية يساعد الأساتذة على فهم سلوك وأفكار طلابهم ، وفي تقييم قدراتهم وحاجاتهم وتكييف خططهم واستراتيجياتهم للتعلم .

2- تبرز أهمية المعتقدات المعرفية كونها احد الأسس المهمة التي تستند إليها مهارة تنظيم المعرفة .

3- إلقاء الضوء على طلبة كلية التربية الأساسية ، كونهم يمثلون النخبة من خيرة الطلبة ، لان المجتمع يعقد عليهم آماله في استمرارها وتطورها وتقدمها ، وتزداد هذه الفئة أهمية في المجتمعات النامية لحاجة هذه المجتمعات إلى الإسراع في عملية التنمية الشاملة التي تقع مسؤوليتها بالدرجة الاولى على شبابها .

- **أهداف البحث :**

يستهدف البحث التعرف على :

1- المعتقدات المعرفية لدى طلبة كلية التربية الاساسية .

2- دلالة الفرق في المعتقدات المعرفية وفق متغير الجنس (ذكور و اناث) .

3- دلالة الفرق في المعتقدات المعرفية وفق متغير التخصص (علمي و انساني) .

- **حدود البحث :**

يقتصر البحث الحالي على طلبة كلية التربية الأساسية من الدراسات الاولية فقط ومن الدوام الصباحي لكلا الجنسين (ذكور ، اناث) وللاختصاصات العلمية والانسانية للعام الدراسي (2016-2017) .

- **تحديد المصطلحات**

- **المعتقدات المعرفية :-**

1- (شومر) 1998

وجهات نظر أو تصورات الطالب الذهنية حول طبيعة (مصدر ، بنية ، ثبات) وعملية التعلم (ضبط وسرعة اكتساب المعرفة) . (Schommer ، 1998 : 230)

2- (وود – كارداش ، 2002)

أفكار او اعتقادات الافراد حول المعرفة وتنظيمها وثباتها وسرعة اكتسابها والتحكم بها (Wood & Kardash ، 2002 : 253) .

3- (هوفر، 2004)

هي رؤية الفرد الذاتية للمعرفة وينظر اليها كعملية نمو معرفية (Hoffer , 2004 :b4).

4- (بنديكسن ، 2002)

انها معتقدات حول طبيعة الحقيقة والمعرفة (Bendixen , 2002 :b196) .

5- (الكساندر و بيل ، 2005)

هي العدسة التي يفسر من خلالها الأفراد المعلومات ويضعون المعايير ويقررون طريقة الأداء الملائمة . (Buehel & Alexander , 2005 :b700) .

*التعريف النظري للمعتقدات المعرفية

واعتمد الباحثة تعريف شومر(1998) كتعريف نظري للبحث /

وجهات نظر او تصورات الطالب الذهنية حول طبيعة (مصدر ، بنية ، ثبات) وعملية التعلم (ضبط وسرعة اكتساب المعرفة)

*التعريف الإجرائي للمعتقدات المعرفية :

الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب عند إجابته عن فقرات المقياس المستخدم بالبحث .

الفصل الثاني /الإطار النظري ودراسات السابقة

أولا :- الإطار النظري

أ- المعتقدات المعرفية

المقدمة :

كيف نعرف ما نعرفه ؟ ان مفاهيمنا عن كيف نعرف مانعرفه ، وطرقنا في تكوين المعنى ؛ أو منظوراتنا المعرفية ، و وجهات نظرنا حول طبيعة التعلم والتعليم تؤثر في وجهات نظرنا و افتراضاتنا الاساسية حول طبيعة الحقيقة ، والصدق ، واصل المعرفة وتشكل كلها الطريقة التي نرى بها العالم ، ونرى بها أنفسنا كمشاركين فيه . (Baron ، 2006 : 16) وهي ايضا تؤثر في معرفتنا بانفسنا ، وعلى الطريقة التي نتفاعل بها مع الاخرين ، وعلى صورتنا العامة والداخلية ، واحساسنا بالضبط ، والسيطرة على احداث الحياة ، وعلى وجهتنا نحو التعلم ، والتعليم ، وعلى مفاهيمنا عن الاخلاق وكيف يتم استخدام معرفة معينة في موقف محدد . (Belenky et al .، 1997 : 3)

يمثل مفهوم المعرفة مكونا وعنصرا مهما ومحوريا في نشاط عملية التعليم ، ويعد تركيبا اساسا في نظريات التعلم معظمها ، فهي نتاج النشاط العقلي والحسي الذي يقوم به الفرد في ممارساته لحياته اليومية ، فعلم المعرفة هو علم يهتم بدراسة بنية العمليات العقلية ، وأنشطة التفكير والمعالجة المطلوبة في الادراك والتذكر وحل المشكلات وآليات اجراء هذه العمليات وتنفيذها ، اذ يشكل مصطلح المعرفة العمليات المعرفية العليا جميعها . (الزغول والزغول ، 2003:17) والتفتت انظار التربويين حديثا الى طرائق المعرفة على انها مرتبطة بالطلاب ، واهتموا بكيف يعرف الطلاب ما يعرفونه ، وكيف يطبقون فهمهم هذا لتسهيل عملية التعلم . (Baron ، 2006 : 24)

ب- مفهوم المعتقدات المعرفية

يهتم علم المعرفة بدراسة بنية العمليات العقلية ، وانشطة التفكير والمعالجة المطلوبة في الادراك والتذكر وحل المشكلات وآليات اجراء هذه العمليات وتنفيذها ، اذ يشكل مصطلح

المعرفة العمليات المعرفية العليا جميعها التي تتطلب قدراً عاليا من المعالجة . (الزغول والزغول ، 2003 : 17) ويعرف البعض المعرفة أنها الاحاطة بالشيء ، اي العلم به ، والمعرفة اشمل واوسع من العلم ، لانها تشمل المعارف والعلوم والمعلومات التي استطاع الانسان ان يملكها ويتمتع بطبيعة وتبرير المعرفة الانسانية ، واحد المجالات الاهتمام المتزايد لعلماء النفس والتربويين ويتمثل في النمو المعرفي الشخصي ، وفي المعتقدات المعرفية من حيث كيف يحصل الفرد على المعرفة ؟ وكيف استدلاله عليها . وجعلها جزءاً من العمليات المعرفية للتفكير والاستدلال . (Hofer & pintrich ، 1997 : 91)

ويرى هوفر (Hofer(2008 ان المعرفة الشخصية هي مجموعة محددة من الابعادة الخاصة بالمعتقدات حول المعرفة والتعلم ، والمنظمة كنظريات ، والتي تتقدم في اتجاهات قابلة للتنبؤ بها بشكل عقلي ، وتعمل بطريقة معرفية ويختلف الباحثون في تناول مفهوم المعتقدات المعرفية ، فمنهم من تناوله على انه : (Hofer ، 2008 : p . 14)

أ- بنية نمائية معرفية .

ب- مجموعة من المعتقدات ، والاتجاهات ، او الافتراضات التي تؤثر في العمليات المعرفية .

ج- عمليات معرفية في حد ذاتها . (Hofer & Pintrich ، 1997 : 111)

اما المعتقدات فتعدّ مصطلحا غامضا بوجه خاص من التراث النفسي ، وحاول العديد التمييز بين المعتقدات ، والاتجاهات ؛ اذ أوضحوا ان الاتجاهات اكثر وجداناً ، والمعتقدات أكثر معرفة . (Hofer & Pintrich ، 1997 : 112)

ويشير دول وسناتره (1944) الى ان المعتقدات هي التقييمات الايجابية او السلبية التي يقوم بها الناس نحو الاشياء ، وقد تكون اشياء 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 حول الشيء ذاته . (Dole & sinatra ، 1994 : 248)

وعلى الباحثين المهتمين بدراسة المعتقدات المعرفية ، الاهتمام بالمصطلح من المنظورين الفلسفي والنفسي في الوقت نفسه ، فالاعمال الفلسفية ستساعد على توضيح طبيعة المعتقدات ، وتكون الدراسات النفسية مجدية في تفسير طبيعة العلاقة بين المعتقدات والسلوك ، فضلا عن فهم وظيفة المعتقدات وبنيتها . (De Corte et al ، 2002 : 303) والبحث في معتقدات الطلاب المعرفية وقد احتل مكان الصدارة في اهتمام الباحثين التربويين ، وتكمن اهمية الموضوع عموما في ان هذه المعتقدات ارتبطت بالاداء الاكاديمي للطلاب ؛ فعلى سبيل المثال: نجد ان الطلاب ذو الاعتقاد القوي بان معرفتهم لا تتغير وانهم يواجهون صعوبة في قبول الاجابات التجريبية وان المعرفة منظمة كأجزاء وقطع ، يكونون اكثر احتمالا لمواجهة الصعوبة في فهم النص المعقد . (Schommer & Aikins et al ، 2003 : 347)

ومنظومة معتقدات الفرد هي وجهة نظره ، ومنظوره الذي يباشر به العمل في مهام التعلم ؛ فمعتقدات الفرد تستطيع ان تحدد كيف يختار مدخل التعلم ؟، واي استراتيجيات سيستخدمها ؟ وايها سيتجنبها ؟ والى اي مدى ، وباي جهد سيستمر في العمل في هذه المهمة . وللمعتقدات تأثيرات قوية وفعالة في القرارات التي يتخذها الفرد لانها تعبر عن تصوراتهم وافكارهم بخصوص هذا الموضوع ، وفي اختياراته كلها في سلوكياته جميعها (897 : 2009 ، Aksan) والمعتقدات تعد خاصة ، اذ تمثل تفسيرات ومفاهيم الفرد الشخصية ، وكذلك تعد ذاتية، ولا تتطلب صدق خارجي ، ولها بعد وجداني ؛ اذ ترتبط بالمشاعر والاحاسيس وتنتقل من جيل الى جيل كجزء من التراث الثقافي والاسري للفرد ، كما انها ذات قوة تأثير كبيرة في احداث الفرد و سلوكه (233 : 1994 ، Alexander)

وترى بيوهل والكسندر ان المعتقدات المعرفية تعد عدسة يفسر من خلالها الافراد المعلومات ، ويضعون المعايير ، ويقررون طريقة الاداء الملائمة . (700 ، 2005 ، Buehl & Alexandr) .

وتذكر كل من شومر وزميلها اكينز (Schommer_Aikins) إنَّ تحديد مفهوم المعتقدات المعرفيه مازال محل جدل بين الباحثين ، فإذا تم آشتقاقه من البعد الفلسفى المجرد ، نجد إنَّ مفهوم المعتقدات المعرفية تحدد : المعتقدات حول طبيعة المعرفة، ما الذى يشكل المعرفة ، وما مصدر المعرفة . وعلى الرغم من أنَّ هذا يعد معرفة فى حسها الفلسفي ، فإنَّها لا تلم بالقضايا المعرفية الأُخرى والمرتبطة بشكل جوهري، ومن ثم فقد تم تضمين بعدين من معتقدات التعلم هما : المعتقدات حول سرعه التعلم ، والمعتقدات حول ضبط التعلم ، ومن الناحية العملية فالمعتقدات حول التعلم ترتبط بالعديد من المظاهر الخاصه بالتعلم مثل : المثابرة فى مواجهة المهام الصعبة، ووقت التفكير، وتقييم التعلم . ومن الناحية النظرية فإنَّ أكثر الباحثين يوافقون على إنَّ المعتقدات المعرفية ترجع الى دورها فى الناحية المعرفية والوجدانية. (130 : 2002، Schommer & Aikins) وتدل المعتقدات المعرفية على نظرة المتعلم وتصوره ومسلماته فيما يتعلق بطبيعة المعرفة المتعلمه من جهه ، وطبيعة عملية تعلمها اي كيفيه حدوث التعلم من جهة أُخرى . (تغيزه ،2009 :10)

وتشير بيدل bedel(2012) الى أنَّ المعتقدات المعرفية تصور او اعتقاد الفرد حول طبيعه المعرفة ووسيلة الحصول عليها .(3052 : 2012 ، bedel)

وبذلك فالعمتقدات المعرفية تشير الى طبيعة المعرفة ، وطبيعة التعلم ، وتتضمن معتقدات حول الذكاء ؛ فكيفية اكتساب المعرفة من المحتمل ان تتداخل مع شبكة معتقدات الطلاب . (203: 2003 ، Mason)

ج- العوامل المؤثره فى المعتقدات المعرفية

1- العمر الزمني

ترى شومر – اكينز إنَّ المعتقدات المعرفية تُعد نمائية بطبيعتها ؛ بمعنى إنَّ معتقدات الطالب وخبراته تزداد كلما تقدم فى العمر ، فكلما آزداد الفرد وآتسعت خبراته آزدادت قدرته على فهم المسائل المعقده . (Schommer-Aikins etal, 2005 : 292) يحدث تغير نمائي في المعتقدات المعرفية لدى الاطفال الاكبر سنا كلما واجهوا قضايا حول المعرفة والتعلم في المواقف التعليمية، وفي فصول العلوم عندما يندمج الطلاب في تصميم التجارب ، وتجميع وتحليل البيانات، فان ذلك ينمي لديهم المعرفي ، والاشتراك في هذه الانشطة يساعد الطلاب على فهم ان الاجابات عن الاسئلة لا تأتي من السلطة ، ولكن من خلال البحث وانها لا تتغير . (Conley et al , 2004 : 191)

وتوجد علاقة ايجابية واضحة بين كل من العمر ومستوى التعليم ، والنمو المعرفي ، وقد جاء بولسن و ويلس ، ان الطلاب الاكبر سناً كانوا اقل احتمالا لتبني معتقدات معرفية سطحية في القدرة الثابتة عن الطلاب الاصغر . (Paulsen & Wells ، 1998 : 374)

2- التخصص الدراسي

ترى هوفر إنَّ معتقدات الطلبة المعرفية تختلف بآختلاف مجال الدراسة، فالطلبة الذين يدرسون العلوم الاجتماعية والإنسانية يكونوا أكثر آحتمالاً من الطلبة الذين يدرسون الهندسة وادارة الأعمال في أن يرون المعرفة غير المؤكدة (Hofer ، 2008 : 382) . وبينت دراسة (الشوربجي ،2008) تأثيراً قوياً لدراسة مقرر علم النفس التعليمي على ارتقاء المعتقدات المعرفية لدى الطلبة، مما يشير الى إمكانية التدخل للإرتقاء بتلك المعتقدات. (الشوربجي، 2008 : 78) ، وفي تخصص العلوم بصفة خاصة ، فان الطلاب لديهم الفرصة للتساؤل ، والاندماج والتفكير في عملية توليد المعرفة التي بالتاكيد تتضمن التعرض للعديد من الفروض ، والاثباتات والاستنتاجات ، وهذا بدوره سيساعد على تعزيز الانتقال من المواقف المطلقة الى المواقف التقييمية . (Tabak & Weinstock ، 2008 : 187) .

3- البيئة الإجتماعية والثقافية

تؤكد وجهات النظر الحديثة للمعتقدات المعرفية الطبيعة الإجتماعية لتوليد المعرفة وتبريرها وكيفية آستخدامها ضمن السياق الإجتماعي ، ومن الواضح أنَّ المعرفه تنتشر داخل السياق الإجتماعى و الثقافي ، كما إنَّه من الواضح أنَّ المعرفة لا تتمثل فقط في عقول الأفراد ، ولكن في الكتب والأنترنت وفي الأعمال الاجتماعية ، والتقنية التي يقوم بها الإنسان ، فكل ما يعارض ثقافه الفرد ويتماشى معها يكون ضمن سياق إجتماعي . (Bromme ، 2005 : 197) .

وتؤكد ذلك هوفر اذ انها ركزت على كيف ينظر الافراد الى المعرفة والتعلم يتطلب ماهو أكثر من التعليم المباشر ، فتغير المعتقد هو أكثر من مجرد عملية تحول بسيطة ؛ فالمعتقدات توجد

داخل سياق اجتماعي ثقافي ، ونحن بحاجة الى معرفة الكثير عن التاثيرات السياقية والممارسات التربوية التي تؤدي الى ثبات المعتقد وتناقله ضمن السياق الثقافي (Hofer ، 2004c : 13) . وبذلك فإنَّ كلاً من معتقدات الطلبة ، ومعرفتهم يتحدد بشكلٍ أساس بالبيئة الاجتماعية الثقافية التي يتواجدون فيها، والطرائق التي يرى بها الأفراد العالم ويتفاعلون معه وتعكس فهمهم للمعتقدات والمعرفة الأساس المشترك مع بيئة الثقافية والمجتمع وكذلك داخل أفراد أسرهم، والنظام العقلي، والمجموعات الأخرى التي يخدمون فيها . (De Corte et al ، 2002 : 301) .

4- مستوى التعليم

يرى شراو ان المستوى التعليمي يؤثر في نمو المعتقدات المعرفية ؛ فالطلاب مرتفعوا المستوى التعليمي لديهم معتقدات متقدمة اكثر مما لدى الطلاب ذوي المستوى التعليمي المنخفض وذلك بسبب ان ذوي التحصيل المرتفع تكون لهم قدرة اكبر على التحليل والتركيب والتقويم ، ومن التفسيرات المحتملة هو ان المستوى التعليمي يغير المعقتدات بطريقتين هما : تقديم معرفة ومعلومات جديدة للطلاب، وحث الطلاب على ان يشكوا في معتقداتهم الموجودة ، ويعدلوا منها ويضيفوا لها كلما واجههم دليل . (Schraw ، 2001 : 456)

ولكي نساعد الطلاب على تنمية معتقداتهم المعرفية ، يجب على التربويين ان يفهموا ، ويحترموا معرفة المتعلمين السابقة ، واساليبهم في التعلم ، فضلا عن تدعيم الطلاب لعمل ارتباطات جديدة بين النظرية والخبرة الشخصية لكي تبنى المعتقدات بالاتجاه السليم . (412 : Brownlee & Bertelsen ، 2008) .

5- الجنس

تظل الفروق بين الجنسين في المعتقدات المعرفية موضوعاً يستحق المزيد من البحث لتوضيح الأنماط المرتبطة بالجنس في النظريات المعرفية ، على الرغم من وجود تأريخ طويل من البحث على دور الجنس، فإنَّه لا يُوجد إجماع حول دور الجنس في المعتقدات المعرفية ، وأظهرت هذه الابحاث نتائج مختلفة ومشوشة نوعاً ما، وتركز مجموعة من الأبحاث على توضيح مسألة وجود فروق في الإعتقاد المعرفي على وفق الجنس، فمن ناحية يرى بعض الباحثين إنَّ هناك فروقاً مهمة في المعتقدات الشخصية على وفق الجنس وطرائق المعرفة ، بينما وجد آخرون فروقاً قليلة على وفق الجنس، ولم تجد مجموعة ثالثة فروقاً ذوات دلالة بين الجنسين في المعتقدات المعرفية . (Abdulla ، 2001 : 41)

6- طريقه التعلم

تعد طريقة التعليم عاملا مؤثرا في المعتقدات المعرفية ؛ اذ ان الامتحانات التي تركز على تذكر الحقائق المنفصلة ، تؤدي بالافراد الى الاعتقاد في ان المعرفة عبارة عن مجموعة من الحقائق . (Schommer ، 1998b : 553) .

ويستطيع المعلم أن يطبع في ذهن الطلبة في المدرسة إنَّ المعرفة متكاملة ، وإنَّ المعرفة السابقة يجب أن يتم معالجتها ، وإنَّه في أحيانٍ كثيرة ، قد توجد أكثر من إجابة واحدة ، فالدليل القصصي يوضح إنَّ الكثير من المعتقدات المعرفية الساذجة التي يمتلكها طلاب المرحلة الثانوية والجامعية قد تولدت لديهم من الطرائق التي تعلموا بها مسبقاً ومن ثم فإنَّ المعتقدات المعرفية تبنى من الطريقة التى يتعلم منها الطلاب . (Schommer ، 1990 : 503- 504) ويرى هامر ، ان من المفيد ان يتعلم الطلاب تصحيح اخطائهم المفاهيمية بأنفسهم ، وتقدم المعتقدات المعرفية سببا للتفاؤل ؛ فالطلاب ربما يكون لديهم معرفة وقدرات لا يستخدمونها بسبب ما يعتقدونه حول الفيزياء مثلا ، فاذا استطاع اسلوب التعلم ان يتعرف عليهم ، ويخاطب معتقداتهم، فان الطلاب قد يمكنهم حشد مصادرهم كلها للتعلم وخلق دافعية كبيرة للتعلم . (179 : 1994 ، Hammer).

7-البيئة الأُسريه

يرى كانو أن البيئة الأُسرية تعد سياقًا للأداء النفسي الذى يحدد تبعا لأبعاد متعددة : العلاقات بين الأُسرة، ومقدار الحرية ونظام السلطة ، البنية الأُسرية، والنمو الشخصى، وتوجه الهدف ؛ بمعنى ما الأهداف الأساسية التى تتوجه نحوها الأسرة ؟، سواء أكانت أهدافًا فكرية، أو ثقافية، أم دينية أخلاقية. (Cano ، 2008 : 223) ، فمثلاً كلما زاد السماح للطلاب بسؤال الوالدين، قل الإعتقاد فى القدرة الثابتة، والتعلم السريع، وكلما قل حفز الطلاب للحصول على أعلى الدرجات، قل آعتقادهم في المعرفه البسيطة، وكلما زاد السماح لهم باتخاذ قرارات، قل آعتقادهم في المعرفة المؤكدة، وكلم ازاد مستوى تعليم الوالدين، قل آعتقاد الطلاب في المعرفة البسيطة والمؤكدة (Schommer ، 1994a : 34-35) وترى شومر إنَّ المعتقدات المعرفية هي نتاج لكل من البيت، والتعليم الرسمى ؛ فالمعتقدات المعرفية التي يتبناها الأطفال وينمونها تتأثر بكلا الوالدين، ومعتقدات الوالدين تكون مشروطة بالوضع التعليمي والمهني، وأخيراً يصبح المعلمون وسطاء للخبرة، وكلما أُتيح للطلاب مناقشة القضايا المهمة مع الوالدين، زاد آعتقادهم في أن التعلم عملية تدريجي . (Schommer-Aikins & Easter ، 2008 : 921)

د- نمو المعتقدات المعرفية وتغييرها

يمثل مفهوم المعرفة (knowledge) مكوناً وعنصراً مهما ومحوريا في نشاط التعليم، فيتعين على المعلم ان يعرف كيف تكتسب المعرفة ؟ وما معنى ان يعرف المرء شيئا ما ؟ وما طبيعة ذلك الشيء الذي يقوم على تعليمه ؟ وما شروط المعرفة وكيف يمكن تعديل هذه المعرفة وتغييرها ؟ وما يتطلب من المعلم لكي ينمي هذه المعرفة ؟ إلى آخر تلك المنظومة التي لا يستقيم نشاط التعليم دون معرفة وفهم أبعادها ومكوناتها كلها. (فرج : 2004 : 3)

وتناولت الدراسات الطريقة التي ينظر بها الأفراد الى المعرفة ، وطرائق المعرفة وركزت على ما يعتقده الأفراد حول المعرفة ، وأين تكمن ، وكيف يتمكن الأفراد من المعرفة ، وكيف يتم بناء المعرفة وتقييمها ؛ فعلماء نفس النمو يهتمون بتسلسل الفهم المعرفي مع الوقت، وعدوا تطور مفهوم الطفل للاعتقاد بقضية مهمة في تطور نظرية العقل لديه . ويهتم علماء نفس التربية والتعليم أكثر بكيف تؤثر المعتقدات المعرفية في العمليات المعرفية من التفكير والإستدلال وغيرها (الريماوي، 2008، 20-21). وكيف نختار ما نؤمن ونعتقد به ؟ والتفكير ذو المستويات العليا ، والقدرة على عمل أحكام منطقية وآتخاذ القرار يساعد على رسم المسار نحو هذه الأهداف التربوية المهمة . (Hofer ، 2001 : 354) .

ومن الافتراضات النظرية في مجالات البحث في المعتقدات المعرفية ان معتقدات المتعلم المعرفية تنمو من المعرفة السطحية الى المعرفة المتعمقة ، ومصطلح السطحية يستخدم ليعبر عن أن الفرد يعتقد بدون دليل واضح ، بينما المعرفة المؤكدة ، هي عبارة عن تجمع من الحقائق، ويمكن ان تنتقل من شخص في موقع السلطة كالمعلم ، وبالتعلم ، يصبح الافراد واعين بان المعرفة هي اكثر تعقيدا ونسبية ، وسياقية ، ويتقبلون عدم يقينية الحقيقة وقابليتها للتغيير والتعديل . (Pieschi et al ، 2008 : 18)

ويذكر باولو فريري، ان عملية المعرفة وعملية النمو متصلتان ، ويمكن ان نرى ان عملية المعرفة تتضمن النمو ، اذ ليس من الممكن ان نعرف دون نمو من نوع ما ، وليس من الممكن ان ننمو دون معرفة من نوع ما . والمسار النمائي العام هو ان المعتقدات المعرفية تصبح اكثر تعمقا مع الوقت ؛ اذ يبدأ الافراد من المنظور الموضوعي نحو المعرفة وجود اجابة واحدة ، وان السلطة كالمعلم سيخبرني بها (ثم ينتقلون الى المنظور النسبي) والاجابات كلها متساوية في صحتها ، وبذلك فان اجابتي قد تكون صحيحة مثل اجابة المعلم او اي شخص اخر وفي النهاية يوجد رأي نهائي متزن على متصل الموضوعية – النسبية والذي يعترف بوجود اختلاف في وجهات النظر ، مع اهمية وجود الدليل ، والاستدلال لتدعيم وجهات نظر الفرد . (فريري ، 2005 : 177)

وترى بنديكسن(2002) ان الافراد يمرون خلال التتابع في نمو المعتقدات المعرفية ؛ ففي المراحل الاولى يعتنق الافراد وجهات نظر بسيطة ثنائية للمعرفة ، والتفكير ، ثم تصبح معقدة اكثر فاكثر ونسبية ، وكلما نمت معتقدات الافراد المعرفية تختلف وجهات نظرهم نسبية مع التركيز على تقييم وجهات النظر المختلفة اي تكوين معتقد خاص بهم . (Bendixen ، 2002 : 191-192) واثناء نمو معتقدات الفرد ، وانتقاله لمواقف معرفية متقدمة فأنه يوجد مظهر مهم يرتبط في وجوده بالتفكير النسبي وهو الشك المعرفي ، ويعد الشك المعرفي اساسيا لحدوث التغيير في المعتقدات المعرفية .

وتوجد أربعة شروط لحدوث هذا التغيير :

1- عدم الرضا عن المعتقدات الموجودة بالفعل .

2- يجب ان يجد الفرد هذه المعتقدات البديلة واضحة ، ومفيدة .

3- يجب ان يجد الفرد ان هذه المعتقدات الجديدة جديرة بالتصديق .

4- يجب ان تثبت المفاهيم الجديدة في وجه التحديات ، وتؤدي الى تعلم جديد .

(Bendixen ، 2002 : 203)

وفي مرحلة حدوث الشك المعرفي نجد ان الفرد يشك باستمرار في وجود الحقيقة المطلقة وعندما يتعرض الفرد لمعتقدات غير التي يؤمن بها ، فانه ينظر لمعتقداته بنظرة جديدة ؛ فالطلاب ياتون الى المدرسة ويقابلون افراداً اخرين جدد ، ويتعرضون لمجموعة مختلفة من المعتقدات، والافكار لم يكن يعرفونها والتي قد تغيرهم او تتحدة معتقداتهم التي يعتقدون بها . (Bendixen ، 2002 : 198)

وفي بعض الاحيان ، قد تتعارض معتقدات الافراد مع ما يقرؤونه ، او يسمعونه في المدرسة ، وهذا التعارض قد يأخر تعلمهم من النص ، وعند تعارض معتقدات الطلبة مع النظريات في النص، فأن الطريقة الوحيدة للتغير الحقيقي والدائم في المعتقدات هي ما يسميه علماء النفس الاجتماعي بالطريقة الاساسية ، او النظامية ؛ فالنص قد يعزز من المعتقدات على وفق شروط محددة ، فمثلاً : اذا كانت معتقدات الطلبة معتدلة ، فقد تتغير خلال قراءتهم للنص ، واذا كان الموضوع غير مثير للجدل ، فان معتقدات القارئ قد تتغير ، واذا كان النص واضحا ومفهوما ، فان المعتقدات قد تتغير ، وعلى الرقم من ان كل شرط من هذه الشروط يعد ضروريا لتغير المعتقدات ، الا ان الشرط الواحد يكون غير كاف لحدوث التغير في المعتقدات ، وهذه الطريقة النظامية لتغير المعتقدات تتطلب التفكير العميق ، والتأمل الناقد في مصدر المعرفة ، وتقييم الامور في ضوء معرفة مؤكدة . (Dole & Sintara ، 1993 : 257)

وقد وجد الشوربجى (2008)، إنَّ آرتقاء المعتقدات المعرفية لايحدث بالحجم نفسه تبعاً لخبرات الدراسة، وهذا يعني أن تغير أحد المعتقدات لايعني تغيراً منتظماً ومتزامناً في المعتقدات الأخرى . (الشوربجي ، 2008 : 81)

وترى الكسندر ودوتشى (1994) إنَّ هناك عدة عوامل تؤثر فى معتقدات الفرد، وتساعد على تغييرها، **وهى :**

1- طبيعة المتغيرات التي تبنى المعتقدات عليها .

2- المعلومات والمعرفة : وخاصة المعرفة والمعلومات الجديدة التى تعد مقنعة، أو متناقضة مع معتقدات الفرد الحالية .

3- التعليم والخبرة : وخاصة الخبرات التي يمر بها الفرد بالشدائد والأزمات، ويتوقف التغيير في المعتقدات نتيجة التعليم والخبرة على عمر، ونضج الفرد صاحب الاعتقاد .

4- الشخصية: إذ إنَّ التغير فى المعتقدات، أوعدم التغير يرتبط بدرجة كبيرة بشخصية الأفراد والحالة الإنفعالية و، تقدير الذات و، الصبر وبما إذا كان لديهم الرغبة فى أن يكونوا منفتحين، ومتشككين في المعتقدات . (Alexander & Dochy 1994 : 239-240) .

هـ- النماذج التي فسرت المعتقدات المعرفية

اولاً : النماذج النمائية :

تقترح هذه النماذج أن الأفراد ينتقلون خلال تتابع نمطي من النمو في معتقداتهم حول المعرفة والتعلم، وهذه الأنموذجات هي :

1- أُنموذج بيري للنمو المعرفي الأخلاقي :

Perry's Scheme of intelctual and Ethical development

إنَّ أعمال وليام بيري (William Perry(,1970 المبكرة التي آستهلها في بداية الخمسينيات كانت الشرارة الأساسية التي أوقدت الإهتمام بموضوع يمثل المعرفة العلمية representation of knowledge، وشكلت الأرضية الأساسية لبحوث المعتقدات المعرفية اللاحقة. يتبنى بيري منظوراً تطورياً لارتقاء منظورات الطلاب المعرفية ، يسير بيري بآتجاه أعمال "بياجية" ، إذأدت محاولاته عام (1970) لفهم كيف يفسر الطلاب الخبرات التعليمية المتعددة، إلى الخروج بنظرية في النمو المعرفي لدى طلاب الجامعة لتفسير خبراتهم المعرفية المتعددة (Hofer & Pintrich 1997 : 88) فبسبب آهتمام بيرى بمعرفة ، كيف أَنَّ الطلاب يستجيبون بشكلٍ مختلف لبيئة الجامعة الإجتماعية، والعقلية المتعددة، فقد شرع في تجميع تقارير وصفية عن خبرات الطلاب، وتذكر بيرى ، أَنَّه تم دعوة الطلاب المتطوعين ليخبرونه في نهاية السنة الدراسية الأولى في الجامعة، ما الشيء البارز بالنسبة لهم، وقد شجعهم على أن يتحدثوا بحرية في المقابلة، دون أسئلة معدة مسبقاً، ولقد تجاوزت الفروق في تقاريرهم توقعاتنا كلها ، وقد افترض أن هذه الفروق ناتجة من آختلافهم فى أنماط الشخصية، ولكن عندما أعاد الطلاب أنفسهم تقرير خبراتهم عاما بعدعام، فقد فوجئ بإعادة تفسيراتهم، وفهمهم لحياته، ويبدو إنَّ هذه التفسيرات تسيرعلى وفق تسلسل وآرتقاء منطقى فالمختلفون قد يستجيبون بشكلٍ مختلف، لكنهم جميعا يواجهون التحديات الأساسية نفسها لتكوين معنى في عالم معقد . (perry ،1981 : 77)

بلغ عمل بري ذروته فى مشروع تنميه النواحي البنائية التجريدية لآكتساب المعرفة والتقييم عن طلبة الجامعة . (Whitmire ، 2003 : 128) ، يقوم أُنموذج بيري على أربع مسلمات أساسيه هي :

1- إنَّ الطالب يستخدم طرائق في التفكير تظل ثابتة بغض النظرعن محتوى الفرض (مضمون ما يفكر به مختلف لكن الطرائق ثابته)

2- أشكال التفكير الأقل تكيفاً لدى الطلاب يتم آستبدالها بأشكال أكثر تكيفاً .

3- كلما يتقدم الطلاب بسنوات الدراسة ينتقلون من المستويات الدنيا للتفكير الى المستويات العليا.

4_ ارتقاء طرق التفكير لدى الطلاب هى نتاج تفاعله مع البيئه. (125-123 : 2004 ، Zhang)

ويتكون أُنموذج بيري من تسع مراحل أومستويات ، تصف الخطوات من خلالها بأن يرتقي الطالب فى وجهة نظره للعالم من وجهة نظر بسيطة تصنيفية ، الى إدراك الطبيعة المحتملة للمعرفة والقيم النسبية، حتى الوصول الى احكامهم والتزاماتهم الخاصه . (124 : 2004 ، Zhang) ووفقا لمور (Moore) فإنَّ المستويات التسع لتطور المعتقدات المعرفية للطلاب نحو بنية المعرفة المتعلمة التي آقترحها "بيري"، يمكن تجميعها في أربع مجموعات وفيما يأتي وصف لها :

المجموعة الأولى الثنائية Dualism : إنَّ المعرفة وفقاً لهذا المنظور تكون إماَّ صحيحة وإماَّ خاطئة . كما تتسم المعرفة الصحيحة بأنَّها مطلقة في صحتها . ويتوقع من الخبراء المختصين معرفة الحقيقة وتلقينها للمتعلمين .

المجموعة الثانية التعددية Multiplicity : في هذا المستوى يعتقد المتعلم أنَّه يمكن أن تتعدد الرؤى ووجهات النظر في مجال معين، وبأنَّه يمكن أن تكون وجهات النظر هذه على تعددها صائبة أو صادقة. كما توجد في هذا المستوى بذور الإعتقاد بأن المعرفة ليست يقينية تماماً أي آحتمالية uncertainty، وبأنَّ الثقاة يبقون مع ذلك مصدر الحقيقة .

المجموعة الثالثة النسبية relativism : وتدل على تطور نظرة المتعلم للمعرفة من النظرة الثنائية القطبية إلى النسبية السياقية . أي التخلي عن " الإطلاقية " (النظرة المطلقة) في الحكم عن صحة المعرفة العلمية وعن الجزمية . ولعل التطور الملفت للانتباه فيما يتعلق بمرحلة النسبية يتمثل في إدراك المتعلم ذاته وبأنَّه صانع نشط للمعنى والدلالة ومنتج لها ولا يتلقاها جاهزة من الموقف التعلمي . وفي هذا المستوى أيضاً فإنَّ المتعلم يتمثل المعرفة أو يدركها بأنَّها نسبية، وبأنَّها شرطية موقفية، وبأنَّها سياقية (أي لا يكن تجريدها من سياقها الثقافي الإجتماعي).

المجموعه الرابعة الالتزام في إطار النسبية Commitment within relativism : وفيها يترسخ المنظور النسبي للمعرفة من طرف المتعلم، وترتقي النسبية إلى مستوى القيمة التي تستوجب التمسك والإلتزام بها، أو إلى نوع من المنظور الفلسفي الذي يمد المتعلم بإطار مرجعي للحكم على المعرفة وتفسيرها . (Moore ، 1994 : Pp . 45-67) .

- أنموذج التأمل المعرفي : Epistemological reflection model

قدمت باكستير ماجولدا (Magolda(1992 أُنموذجاً لتفسير المعتقدات المعرفية ، اذ قامت بدراسة طولية على طلبة الجامعة لمدة خمس سنوات ، وذلك لتوضيح كيفية آندماج المعرفة الشخصية بأبعاد أخرى للنمو، إذ كانت وجهة نظرها مبنية على أساس تقليد بنائي نمائي ، ترى فيه أنَّ الأفراد يبنون وجهات نظرهم بفعاليةعن طريق تفسير خبراتهم التى تكونت عبر الزمن، وهذه بطبيعة الحال تكون محددة بمبادئ تحكم آستقرارها وتغيرها . (Magolda ، 2002 : p . 89)

يصف هذا الأُنموذج أربعة مستويات من النمو التأملي المعرفي ، وهي تعد التراكيب والأنماط داخل الانموذج بناءات إجتماعية يستخدمها الشباب للإنتقال من مرحلة الإعتماد على السلطة إلى إيجاد الذات (self-authorship) وتتمثل فى (Whitmire ، 2003 : P . 130)

أ- المعرفة المطلقة Absolute knowledge :

وتعني معرفه التلقي والإتقان أي إنَّ الأفراد الذين يعتقدون إنَّ المعرفة مطلقة أنَّها يقينية مؤكدة، وينظرون للافراد الآخرين على أنَّهم سلطة تعرف الحقيقة، وبناءً على هذا الافتراض، فإنَّ العارفين من المنظور المطلق يعتقدون :

1) إنَّ المعلمين مسؤولون عن توصيل المعرفة وفهم الطلبة لها بفعالية
2) إنَّ الطلبة مسؤولون عن الحصول على المعرفة وإتقانها من المعلمين .
3) إنَّ الأقران يسهمون في التعلم بمشاركة المادة التعليمية، وتفسيرها لبعضهم البعض .
4) يعد التقييم وسيلة تُوضح للمعلم أن الطلبة قد آكتسبوا المعرفة . وهناك نمطان مميّزان مرتبطان بالجنس داخل بناء المعرفة المطلقة، فمعظم النساء أكثر من الرجال في آستعمال نمط التلقي، إذ يتميّزن بالاستماع وتسجيل المعلومات لآكتساب المعرفة ، لكن الرجال أكثر من النساء في آستعمال نمط التمكّن، ويتميزون بالإندماج الفعال للمحافظة على الإنتباه، وتذكر المادة التعليمية . (عبيد وعفانة، 2006 : 81)

ب- المعرفه الانتقاليه Transitional knowledge :

وفيها ينظر للمعرفةعلى أَنَّها غيرمؤكدة فى المجالات كلها ،فقد تكون مؤكدة فى مجالات معينة ، وغير مؤكدة في مجالات اخرى . وفيها يركز الطلاب على الفهم بدلاً من التذكر، وتستلزم نمطاً اجتماعياً تفاعلياً فى الارتباط مع الآخرين ومع الذات لتصنيف الآراء داخل المجالات غير المؤكدة . أمَّا دور الجنس فنجد إنَّ النساء يستمتعن بالمجالات غير المؤكدة أكثر من المجالات المؤكدة، ويُؤكدن آستخدام الأحكام الشخصية لُيقررن الآراء بشكلٍ حاسم، ويركزن على مشاركة وجهات النظر، وفي المقابل نجد الرجال ،وهم يهتمون بآراء الآخرين، وبالمناقشة، لأنَّها تدفعهم ليفكروا ويركزوا على الدفاع عن وجهات نظرهم . (Magolda ، 2002 : 94)

ج _ المعرفة المستقلة : Independent knowledge

ويفترض فيها بأنَّ المعرفة معظمها، إن لم تكن المعرفة كلها غير مؤكدة ، فكل شيء نسبي، وكل فرد له رأيه الصادق الخاص به، وهنا يركز العارفون المستقلون على التفكير لأنفسهم، ويتوقعون أن يعزز المعلمون من هذا التفكير المستقل، وأن يتجنب الحكم على آراء الطلاب لأنَّها صحيحه بالنسبه الي وجهه نظرهم و للاقران دور فى تبادل وجهات النظر والزيادة من إمكانياتهم ومعتقداتهم المعرفيه . أمَّا دور الجنس ، فالنساء، وهن يحكمن بسرعة، كيف أن وجهات نظرالآخرين قد تكون صحيحة، ولديهن القابلية ليغير نوجهات نظرهن تبعاً لذلك، وفي المقابل نجد الرجال في النمط الفردي يتمسكون بآرائهم بشدة، ويقاومون الإستماع إلى وجهات نظر الآخرين . (Magolda ، 2002 : 95)

د- المعرفة السياقية Contextual knowledge :

تفترض المعرفة السياقية أَنَّه : ليست الحلول كلها صادقة بالدرجة نفسها ، فالحلول الجيدة توجد في سياقات محددة، ومبنية على المعلومات المرتبطة، وإنَّ المعرفة التي تُبنى داخل السياق تؤدي بالمشاركين الى تعلم كيف يفكرون خلال المشكلة، وأن يكاملوا ويطبقوا المعرفة في سياقات محددة، وأن يكونوا أحكاماً بناءً على الأدلة، وهذا البناء أصعب كثيراً من التراكيب المعرفية السابقة، وقد أقرّت Baxter Magolda بوجود أنماط تفكير منطقية مرتبطة بالجنس خلال تراكيب المعرفة الثلاثة الأولى، وتفترض إنَّ هذه الأنماط تتقارب في المعرفة السياقية وتفترض أن دور الجنس قد يتبدد في السنوات ما بعد الجامعة، إذ يكامل المشتركون الأنماط ذات العلاقة، والأنماط غير الشخصية معاً. (Magolda ، 2002 : 96)

3- أنموذج الحكم التأملي Reflective judgment model

وضع كتشنر (Kitchener) هذا الأنموذج عام (1983) عند دراسة نمو المدركات المعرفية، التى ترتبط بشكلٍ فعلي بالقدرة على فهم طبيعة المشكلات غير محددة البنية، والقدرة على إيجاد حلولٍ لها. وتم وضع أنموذج لنمو هذه المدركات المعرفية، يسمى بأنموذج الحكم التأملي .
(king & Kitchener ، 2002 :38)

ويصف هذا الأنموذج نمو الافتراضات التي يكوّنها الأفراد حول المعرفة متضمنة ما يأتي :

أ) آفتراضات حول المعرفة والواقع .

ب) مصدر السلطة بمعنى يتم إخبار الأفراد بواسطة السلطة، ويمكن أَن يلحظ الأفراد ما موجود بأنفسهم.

ج) درجة يقين الفرد من آحتمالية أن يكون حقيقياً، أو حقيقياً بدرجة مطلقة . (429 : 2001 ، Duell & Schommer-Aikins)

وتتمثل هذه الإفتراضات في سبع مجموعات متمايزة هي

- التفكير ماقبل التأملي :

المرحلة الأولى :

• وجهة النظر حول المعرفة يفترض في المعرفة أنها مطلقة، و واقعية ملموسة، ولاتفهم كفكرة مجردة، ويمكن الحصول عليها بالملاحظة المباشرة .

• مفهوم التبرير : لاتحتاج المعتقدات إلى تبرير، إذ يفترض وجود توافق مطلق بينما يعتقده الفرد إنَّه صحيح ،وماهوصحيح، ولايتم إدراك معتقدات بديلة.

المرحلة الثانية :

• وجهة النظر حول المعرفة : يفترض في المعرفة أنها مؤكدة تماماً، أو مؤكدة لكنها غير متاحة بشكلٍ فوري، ويمكن الحصول عليها مباشرة من خلال الحواس كما في الملاحظة المباشرة، أو عن طريق السلطة .

• مفهوم التبرير : المعتقدات غير مدروسة، وغير مبررة، أو آنها تبرر عن طريق توافقها مع معتقدات السلطة كالمعلم أو الوالدين، ومن المفترض أن القضايا معظمها لها إجابة واحدة صحيحة، ولذلك لا يوجد تضارب أو يوجد تضارب قليل جداً عند آتخاذ القرارحول القضايا موضوع النقاش .

المرحلة الثالثة :

• وجهة النظر حول المعرفة : يفترض في المعرفة أنها مؤكدة بشكلٍ مطلق، أوغير مؤكدة بشكلٍ مؤقت، وفي حالات عدم التأكيد المؤقت، فإنَّ المعتقدات الشخصية فقط هي التي يمكن أن نعرفها حتى يمكن الحصول على المعرفة المطلقة، وفي حالات التأكيد المطلق، فإنّ المعرفة يتم الحصول عليها من السلطة .

• مفهوم التبرير : في المجالات التي توجد فيها إجابات مؤكدة، فإنَّ المعتقدات تبرر بالرجوع إلى وجهات نظر السلطة، وفي المجالات التي لا توجد فيها إجابات، فإن المعتقدات يتم الدفاع عنها كوجهات نظر شخصية، إذ إنَّ الإرتباط بين الدليل والمعتقدات غير واضح .

- التفكير شبه التأملي :

المرحلة الرابعة :

•وجهة النظر حول المعرفة : يفترض في المعرفة أنَّها غير مؤكدة، وإنَّ مزاعم المعرفة تعد خاصة بالأفراد ؛ إذ إنَّ المتغيرات الموقفية مثلا لنقل الخاطئ للمعلومات، والبيانات المفقودة مع الوقت، والتفاوت في الوصول إلى المعلومات (تؤكد دائماً أن المعرفة تتضمن عنصر اللبس).

• مفهوم التبرير : تبرر المعتقدات بتقديم الأسباب، وآستخدام الأدلة، لكنها تعدّ من خصوصيات الفرد وذلك بآستخدام الحجج، واختيار البدائل مثل اختيار الدليل الذي يلائم الإعتقاد المعتنق .

المرحلة الخامسة :

• وجهة النظر حول المعرفة : يفترض في المعرفة أنَّها سياقية، وذاتية ، إذ ترشح خلال إدراكات الفرد ، ومحكات الحكم ؛ فتفسيرات الحجة، والأحداث التي تمثل قضايا فقط هي التي نعرفها .

• مفهوم التبرير : تبرر المعتقدات داخل سياق محدد بواسطة قواعد البحث الخاصة بهذا السياق، وبالتفسيرات المحددة بالسياق كدليل، ويفترض في المعتقدات الخاصة أن تكون محددة بالسياق، أو إنَّ توازناً مقابلا تفسيرات أخرى والتي قد تعقد وأحياناً تؤخر الاستنتاجات .

- التفكير التأملي :

المرحلة السادسة :

• وجهة النظر حول المعرفة : يفترض في المعرفة أن يتم بناؤها نحو الاستنتاجات الفردية للمشكلات وغير محددة البنية على أساس المعلومات من مصادر متعددة، ويمكن معرفة التفسيرات على أساس تقييم الحجة عبر السياقات، وعلى أساس الآراء المقيمة للأفراد الموثوق بهم .

•مفهوم التبرير : يتم تبرير المعتقدات بمقارنة الدليل والآراء م نوجهات نظرمختلفة بالنسبة لقضية أوعبر سياقات مختلفة، وبواسطة بناء حلول يتم تقييمها بمحك مثل : أهمية الدليل، وفائدة الحل، أو الحاجة العملية للحدث .

المرحلة السابعة :

•وجهة النظر حول المعرفة : يفترض في المعرفة أنها تعد نتيجة لعملية البحث المنطقي التي تبنى فيها الحلول للمشكلات غير محددة البنية، وتُقيم كفاية هذه الحلول في ضوء ما هو أكثر منطقية و احتمالية تبعا للدليل الحالي، ويمكن إعادة التقييم عندما تتاح أدلة جديدة، أومنظورات جديدة، أو أدوات بحث جديدة ذات صلة بالموضوع .

• مفهوم التبرير : تبرر المعتقدات على أساس تنوع الاعتبارات التفسيرية مثل أهمية الدليل، وقيمة التفسير الشارحة، وخطورة الاستنتاجات الخطأ، وتتابع الأحكام البديلة، والعلاقات البينية بين هذه العوامل، وتُفند الاستنتاجات في أثناء تقديمها للفهم الكامل والمعقول للقضية على أَساس الحجة المتاحة .

وبذلك فإنَّ الأفراد في مرحلة التفكير ما قبل التأملي، من غير المحتمل أن يدركوا أن المشكلات قد توجد بدون إجابات صحيحة لها، ومرحلة التفكير شبه التأملي تتميز بالاعتراف بأنَّ الفرد لا يستطيع أن يعرف بيقين، وفي مرحلة التفكير التأملي تدرك المعرفة على أَنَّها تبنى بفعالية، وتُفهم بشكلٍ سياقي، وأنَّ الأحكام قابلة لإعادة التقييم . (Hofer ، 1997 : 100-101 & Pintric)

4- أُنموذج الاستدلال (التفكير) الجدلي Argumentative reasoning :

اهتمت كهن (Kuhn) بالتفكير الذي يتم في الحياة اليومية، وبدأت تسعى وراء فكرة أن التفكير يعدُّ عملية آستدلال جدلي، ويعد عملها محاولة لدراسة كيف يستجيب الأفراد للمشكلات اليومية غير محددة البنية والتي ينقصها الحلول المحددة التي لا لبس فيها، و على الرغم من أَنّ الغرض الأساسي للدراسة ه وفحص التفكير الجدلي (Argumentative Thinking) ومحاولة فهم كيف، و لماذا يجادل الأفراد قد أظهرت معتقدات حول المعرفة، وقد ركز جزء من هذه الدراسة على المنظورات المعرفية . (Hofer & Pintrich ، 1997 : 103) .

ونتيجة لدراسة فهم الطلاب المعرفي، أصبح لدينا الآن صور مجمعة لسلسلة من الخطوات التي تميز النمو نحو فهم معرفي أكثر نضجاً في السنوات من الطفولة المبكرة إلى مرحلة البلوغ . (Kuhn ، 2003 : 25) وتذكر كهن و وينستوك إنَّ الخبرة و نضج الحياة، وخاصة الخبرة التعليمية يعدان أكثر العوامل التي تسهم في نمو الفهم المعرفي .
(Kuhn & Weinstock ،2002 : 138)

و- منظومة المعتقدات المعرفية :

إنَّ الدارسين للمعتقدات المعرفية في علم النفس التربوي كلهم يدينون لمارلين شومر (Marlene Schommer)، وهي الرائدة في فحص مدى ارتباط المعتقدات المعرفية بالمعرفة والأداء الأكاديمي . (Braten ، 2008 : 345) وتم البحث في مجال المعتقدات المعرفية منذ نهاية الستينيات إلى منتصف الثمانينيات من القرن الماضي، من لدن باحثين لكل منهم بؤرة اهتمام خاصة بالبحث، ولمدى محدد دون أن يعرف بعضهم البعض، بتأليف أو تركيب هذه الأفكار، وبالرغبة في الإلمام بتعقيد المعتقدات المعرفية قد تولدت فكرة منظومة المعتقدات المعرفية (Schommer-Aikins ، 2002 : 104)، وتبرز إسهاماتها في ثلاثة أمور :

1- افتراض أَنَّ المعتقدات المعرفية يمكن أن تكون منظومة من الأبعاد المستقلة نسبياً عن بعضها البعض .

2- المبادرة بالبحث التجريبي لدراسة عدة أبعاد مقترحة .

3- ربط المعتقدات المعرفية بقضايا التعلم الأكاديمي والأداء داخل الصف الدراسي . (Hofer & Pintrich ، 1997 : 108) ومن إسهامات (Schommer) في التراث النفسي، هو مقياس الورقة والقلم لقياس المعتقدات المعرفية، فمنذ بناء هذا المقياس وهو يستخدم في الكثير من الأبحاث وذلك لسهولة تطبيقه، إذ يتم تطبيقه على أعداد كبيرة من الأفراد، ويسمح ببحث المعتقدات المعرفية مع مقاييس أُخرى للتعلم والنمو (Buehl etal ، 2002 : 418) . ويشتمل أنموذج (Schommer-Aikins ، 2004) مدخلاً كمياً لتقييم المعتقدات المعرفية، على ستة ملامح تميّزه عن غيره من الأعمال وهي :

أ) إضافة المعتقدات حول التعلم .
ب) إثبات هوية المعتقدات المتمايزة .
ج) أخذ النمو اللا متزامن في الاعتبار .
د) الاعتراف بالحاجة إلى التوازن .
هـ) تقديم مصطلح (تسمية) المعتقد .
و) تقديم تقييم كمي للمعتقدات .

على عكس افتراض أَنَّ المعرفة الشخصية تعد أحادية البعد، وتتطور في مراحل ثابتة من التقدم، فإن تصوّر شومر هو أَنَّ المعرفة الشخصية عبارة عن منظومة من الأبعاد المستقلة تقريباً، فهذه المعتقدات قد تكون معقدة جداً لدرجة أنه لا يمكن حصرها في بُعد واحد، ومن ثم آفترضت أنها منظومة من المعتقدات المستقلة نسبياً (Schommer ، 1994a : 27-28) .

وبتقديم منظومة من المعتقدات المعرفية، فإنَّ هذه المعتقدات يتم تصورها مفاهيميا على أنها كيانات مستقلة . (Schommer-Aikins ، 2004 : 21) . وإذ حددت شومر أربعة أبعاد معرفية المتمثلة فيما يأتي :

أ- الاعتقاد بالقدرة الثابتة : fixed ability

وتشير شومر إلى أَنَّ القدرة إلى اكتساب المعرفية فطرية ، ولا يمكن أن تتحسن من خلال بذل المزيد من الجهد أو الإستراتيجية المستخدمة ، وتتضمن فكرة هذا المعتقد ، أَنَّ القدرة على التعلم فطرية ومحددة ووراثية إلى الفكرة إنَّ القدرة على التعلم مكتسبه وتتطور بفعل خبره التدريب (Schommer & Easter ، 2006 : 413) الناتج من أعمال دويك و ليجيت (Dweck&Leggett) إذ وجدا إنَّ بعض الأفراد يعتقدون أنَّ الذكاء له وجود ثابت، ويعتقد الآخرون أنَّه تزايدي يمكن أن ينمو وبذلك ويمكن ضبطه وتغييره ويعتقدون أيضا أنهم يستطيعون تعلم كيف يتعلمون . وهذا الاعتقاد يمثل المعتقدات حول ضبط التعلم .
(Hofer & Pintrich ، 1997 : 106)

لكن أصحاب نظرية الوجود الثابت للذكاء يعتقدون أنَّه ثابت، وغير قابل للضبط، فنجد بعض الطلبة لن يبذلوا مزيداً من الجهد للتعلم، ويكونوا أقل طلباً للمساعدة في حالة عدم الفهم، وأكثر ميلاً للانسحاب. (Nist & Holschuh ، 2005 : 84) وكلما زاد اعتقاد الطلبة في أن القدرة على التعلم ثابتة منذ الميلاد، فمن المحتمل أن يقاوموا المدرسة، وأن يكفّوا عن المحاولة في مواجهة المهام الأكاديمية الصعبة . (Shommer & Dunnell ، 1997 : 153) ، ومن ثم عدم قدرتهم على الاندماج في مواقف التعلم لأنهم لا يعتقدون بأنَّهم يستطيعوا اكتساب القدرة اللازمة لحل مشكلة التعلم، ومن ثم فإنَّهم لا يستخدمون أبداً الإستراتيجيات المعرفية الفعالة .
(Linder & Harris ، 2013 : p . 8-9)

ب- الاعتقاد بالمعرفة البسيطة simple knowledge

يمتد من النظر الى المعرفة بأنَّها عبارة عن أجزاء منفصلة وواضحة إلى النظر للمعرفة كمفاهيم مرتبطة ببعضها ذوات معني دال ومترابط . (Hofer & Pintrich ، 1997 : 107) ففي المعرفة البسيطة تكّون المعرفة من حقائق منفصلة وغامضة . (الينا ، 2007 : 77) ، فمثلاً عند دراسة الكيمياء : نجد أن الطالب الذي يعتقد أن المعرفة عبارة عن سلسلة من الحقائق المنفصلة يحاول أن يعتمد على تذكر الصيغ الكيميائية والمعادلات كلها، استعدادا للامتحان، بينما من يعتقد أنَّ المعرفة عبارة عن مفاهيم، وأفكار مترابطة يحاول أن يفهم النظريات والتفاعلات الكيميائية التي تحدث وكيف تحدث . (Nist&Holschuh ، 2005 : p . 86)

وإذا أعتقد الطالب أنَّ المعرفة بسيطة ، فإنَّ لم يحاول أن يكمل و يوحد أفكاراً مختلفة أي إعادة صياغة افكاره . (السيد ، 2009 : 85)وكلما زاد آعتقاد الطلاب في أن المعرفة تنظم كأجزاء منفصلة، فمن المحتمل أن يبسطوا الأفكار الرئيسة في النص بشكلٍ كبير . (Schommer & Dunnell ، 1997 : 154)

ج- الاعتقاد بالمعرفة المؤكدة Certain Knowledge

يمتد من النظر إلى المعرفة على أنَّها مطلقة إلى النظر لها على أنَّها تجريبية (مؤقت) ونامية. (Hofer & Pintrich ، 1997 : 107) ، فالأفراد الذين لديهم معتقدات في المعرفة المؤكدة بشكل كبير، يعلنون كراهيتهم بشكلٍ ذاتي للمشاركة في المهام التي تتسم بالتحدي المعرفي، وكلما زاد اعتقاد الطلبة في أنَّ المعرفة مؤكدة، فمن المحتمل أن يفسروا النتائج التجريبية تفسيراً غير دقيق على أنَّها حقائق ثابتة. (Shommer & Dunnell ، 1997 : 153)، فهم لا يعرفون درجة اللون الرمادي ، فالأشياء إمأ سوداء أو بيضاء، صحيحة أو خاطئة، وهم يجدون صعوبة في المواد الدراسية التي تتطلب تقييم نظريات، أو حيث ل ايوجد تفسير واحد حاسم لشئ ما ، ومن ثم فهم يحتاجون المعلم كي يمدهم بالإجابة . (Nist & Holschuh, 2005 :86) وكلما قل اعتقاد الأفراد بأَنّ المعرفة مؤكدة، قلت اعتقاداتهم الأولية فيما يتعلق بموضوع معين، وكلما استمتعوا بالمهام التي تتسم بالتحدي المعرفي، زاد احتمال كتابتهم لاستنتاجات تعكس الطبيعة التجريبية غير القاطعة للأدلة المختلطة المقدمة في النص الذي يقرؤونه . (Kardash & Howell ، 200 : 525)

د- الاعتقاد بالتعلم السريع Quick Learning

ويرى هذا المعتقد أن التعلم يحدث سريعاً أو لا يحدث مطلقاً ، ويتراوح كون تحصل الطالب على المعرفة أو لا تحصل ، وفي الطرف الآخر يكون الاعتقاد بأنَّ التعلم يحدث بشكلٍ تدريجي . (Pintrich & Hofer 1997 : 107) والطلبة الذين يعتقدون بالتعلم السريع، يجدون صعوبة في بذل الجهد المتواصل لأداء مهمة معينة، ولا يفكرون في طرائق مختلفة لأداء

المهمة عند فشل محاولتهم الأولى، ورأيهم هو " إذا كنتُ لا أستطع التعلم بسرعة من أول مرة، فلن أتعلم مطلقاً " (Nist & Holschuh ، 2005 : 84) وإذا أعتقد الطلاب أن التعلم سريع، فإنهم سيفترضون أنَّ الواجبات ستتم في زمن قصير، وعندما يقابلهم تحدي، فإن بعضهم – الذين يركزون على الاعتقاد السريع – قد يكون لديهم وقت محدد سلفًا لإتمام المهمة، وعندما ينتهي الوقت فإنهم ينتقلون إلى نشاط آخر، والطلاب الذين يركزون على آعتقاد القدرة الثابتة ولم يحققوا نجاحا فورياً، فإنهم يكفون عن المحاولة لأنَّهم يفترضون أنَّهم إذا كانوا يمتلكون القدرة بالفعل، لأمكنهم حل المشكلات بسرعة. (Aikins et al–Schommer، 2005 : 301–302) وكلما زاد الاعتقاد بأَنَّ التعلم سريع، قل فهم معلومات النص، وقلة الدافعية والتحصيل الدراسي . (Schommer-Aikins ، 2004 : 27) كما يتنبأ الاعتقاد بالتعلم السريع بالاستنتاجات البسيطة من لدن الطلبة، وكلما زاد اعتقاد الطلبة في أن التعلم سريع، فمن المحتمل أن يتعمدوا ضياع الوقت في حل المشكلات لكونهم يعتقدون إنها غير قابلة للحل .

(Schommer & Dunnell ، 1997 : 153)

وتُعد فكرة التوازن أساساً لتعريف المعتقد المعرفي ، أي يتراوح المعتقد بين وجوده أو عدم وجوده ، وما يحدث بين وجوده وعدم وجوده، فمن الممكن أن يكون الاعتقاد المتطرف مُشكل، فمثلاً : الاعتقاد في أَنَّ المعرفة مؤكدة أو ثابتة ،سيجعل الأفراد جازمين، أي يتسمون بالتأكيد الجازم لمبادئ غير مثبتة، وغير قادرين على التغيير، وعندما تتغير متطلبات الموقف، بمعنى أنهم يصبحون غير نامين في عالم يتطلب التجديد والإبداع، وعلى العكس، فإنَّ الاعتقاد المتطرف في المعرفة المؤقتة (التفريط في الاعتقاد)، سيجعل الأفراد غير قادرين على اعتناق وجهة نظر خاصة، ويكونوا منفتحين عقلياً بدرجة كبيرة وكأنهم بدون عقل، بدرجة تجعلهم في أسوأ الحالات، وذلك لنقص الاستقرار في معتقداتهم الخاصة في الحياة (Schommer-Aikins ، 2004 : 21) . ولاستيعاب فكرة التوازن، نفترض تمثيل المعتقدات المعرفية على أنها توزيع بشكل تكراري، بدلاً من متصل ذي طرفين، فمثلا : نجد أنَّ الأفراد يعتقدون أن نسبة كبيرة من المعرفة متغيّرة، ومع ذلك فبعض المعرفة عندهم تُعد ثابتة، وهؤلاء الأفراد سيكون لديهم الميل لأن يفترضوا، ويتعاملوا على اعتبار أن المعرفة ستتغير، كذلك سيكونوا قادرين على أن يبقوا على الاعتقاد بوجود بعض الاستقرار فيما يعرفونه .(Schommer-Aikins ، 2004 : 21) ، و تذكر شومر إنَّ المعتقدات المعرفية تتغير مع الزمن ، وهذا يناقض فكرة أَنَّ المعتقدات المعرفية موروثة ، وإنَّها سمات شخصيه لا تتغير ، فالمعتقدات تصبح أكثر تعمقاً مع الوقت ، إذ إنَّ الفرق بين المتعلم الذي يملك المعتقدات المعرفية المتعمقة ، والفرد الذي يملك معتقدات أقل تعقداً يكون شكل التوزيع تكراري ، بمعنى أنَّ المتعلم المتعمق يميل للمعرفة النامية وهذا يعطيه ميلاً للتغيير، بينما المتعلم الأقل تعمقاً يميل للمعرفة

الثابتة ، وهذا يجعله مقاوماً للتغيير . (السيد ، 2009 : 88_89) وتتراوح المعتقدات المعرفية بين الأفكار البسيطة و الأفكار المعقدة، فالأفكار البسيطة هي التي تتضمن المعتقدات التي تشير إلى أن الحقيقة مؤكدة ومطلقة، ويمكن اكتسابها من لدن السلطة . أَماَّ الأفكار المعقدة، فهي المعتقدات التي تشير إلى أن الحقيقة نسبية و تتغير، ويمكن بناؤها بشكل فاعل من لدن المتعلم ، والأفراد ذوو التفكير المعقد يعتقدون بأَنّ هناك قدراً كبيراً منا لمعرفة قابلاً للتطور، وإنَّ هناك معرفة أخرى يجب اكتشافها، وإنَّ هناك معرفة قليلة ثابتة لا تتغير، بينما الأفراد ذوو التفكير البسيط يعتقدون أَنَّ قدارً كبيرا من المعلومات ثابت ومؤكد، وإنَّ بعض المعلومات يجب اكتشافها، وإنَّ هناك معلومات قليلة قابلة للتغيير.(Schommer& Walker ،2005: 424–432)

وترى شومر أَنَّه على الرغم من إسهام منظومة المعتقدات المعرفية في فهم المعرفة الشخصية، إلا أنَّ هناك في حاجة لدراسة وتصوّر المعتقدات المعرفية الراسخة المُحكمة داخل منظومات أخرى، والحاجة إلى أنموذج نظامي شامل محكم للمعتقدات المعرفية – بمعنى أنموذج يتضمن الكثير من المظاهر الأخرى للمدركات المعرفية، و الانفعال – وتنبع من الافتراض بأَنَّ المعتقدات المعرفية لا تعمل في الفراغ، وفي الواقع عند أي لحظة، فإن أفكار المتعلمين و تصرفاتهم، ودافعيتهم تمثل نقطة التقاء لمنظومات متعددة . (Schommer-Aikins ، 2004 : 23)

وفيما يأتي أبعاد المعتقدات المعرفية في النماذج المعرفية مبينة في جدول (1)

جدول (1)

أبعاد المعتقدات المعرفية في النماذج المعرفية لشومر عبر النماذج المفسرة لها

الباحثون	متصلات أبعاد طبيعة المعرفة				طبيعة تحصيل المعرفة
	يقينية المعرفة	مصدر المعرفة	تبرير المعرفة	بساطة المعرفة	
بيري Perry 1970	مطلقة⇔النسبية السياقية	السلطة⇔الذات			
كوهن ,Kuhn 1991	الإجابات المطلقة، المعرفة: إمَّا صحيحة وإمَّا خاطئة ⇔ تقدير المعرفة على أساس أهميتها النسبية	الخبرة والنضج	قبول المعرفة كوقائع ⇔تمحيص الوقائع والخبرة الفنية وتقويمها قبل تبنيها		
باكستر ماجولدا Baxter Magolda, 1992, 2002	الصحة المطلقة ⇔الصحة النسبية	الاعتماد عل المجتمع كمصدر للمعرفة ⇔ا المعرفة تصدر عن النشاط الذاتي	استقبال المعرفة كحقائق⇔ الحكم على المعرفة ينبغي أن يتم في سياق معين		دور المتعلم دور الأقران دور المدرس تقويم التعلم
كينج و كيتشنر King & Kichener, 1994	أكيدة، قطعية إما صحيحة أو خاطئة ⇔ احتمالية وسياقية	الاعتماد على السلطة كمصدر للمعرفة ⇔ المتعلم كمنتج للمعرفة	المعرفة لا تحتاج إلى تبرير ⇔ المعرفة تبنى ولا تستقبل جاهزة، وتخضع للتقويم والنقد المستمر	المعرفة بسيطة ⇔ المعرفة معقدة	
شومر	المعرفة يقينية قطعية	تأتي عن الخبراء		المعرفة	التعلم إما أن يتم

Schommer,1990, 1994, 2002	⇔ تقريبية ،اجتهادية ومتطورة	والمتخصصين ⇔ مصدرها النشاط الفكري لكل متعلم		_عناصر مستقلة ومنفردة، أجزاء واضحة ⇔ المعرفة متكاملة ومترابطة	سريعا أو لا يتم ⇔ التعلم عملية متدرجة القدرة على التعلم فطرية ⇔ القدرة على التعلم مكتسبة تتطور بالتدريب والخبرة

ع- مناقشة نماذج المعتقدات المعرفية

بعد استعراض الأدبيات والأطر النظرية التي اهتمت بمفهوم المعتقدات المعرفية، يمكن القول أنَّ المعتقدات المعرفية هي عملية عقلية تمثل تصّورات الفرد الذهنية عن طبيعة المعرفة وطريقة اكتسابها (عملية التعلم)، وإنَّ هذه العملية مكتسبة، ويمكن تنميتها وتغييرها مع مرور الوقت وزيادة خبرة الفرد والمعلومات التى يتعرض لها الفرد خلال حياته، ترى الباحثة أنَّ النماذج النمائية ما هي إلا صور متعددة لفكرة واحدة، كلها تسير في خطى واحده، وهو تصّور (Perry) لنمو المعتقدات المعرفية لدى الطلبة في أثناء مراحل نموهم، وتعلمهم، فأنموذج بيري يقوم على أربع مسلمات أساسية هي : أنَّ الطالب يستخدم طرائق بالتفكير تظل ثابتة بغض النظر عن محتوى الفرض (مضمون ما يفكر به مختلف لكن الطرائق ثابتة) ، أشكال التفكير الأقل تكيفاً لدى الطلاب يتم استبدالها بأشكال أكثر تكيفاً ، كلما يتقدم الطلاب بسنوات الدراسة ينتقلون من المستويات الدنيا للتفكير إلى المستويات العليا ، ارتقاء طرائق التفكير لدى الطلاب هي نتاج تفاعلهم مع البيئة . كذلك حدد أُنموذج بيري تسع مراحل أو مستويات ، تصف خطوات من خلالها يرتقي الطالب في وجهة نظره للعالم وتتراوح من وجهه نظر بسيطة تصنيفية ، إلى إدراك الطبيعة المحتملة للمعرفة والقيم النسبية ، حتى الوصول إلى أحكامهم والتزاماتهم الخاصة.

إمَّا باكستير ماجولدا فقدمت أنموذج التأمل المعرفي ويعد أُنموذجاً ذا بناء اجتماعي يرتبط بالسياق، ويوضح كيفية اندماج المعرفة الشخصية بأبعاد أخرى للنمو ، على أساس بنائي نمائي ، يصف هذا الأُنموذج أربعة مستويات من النمو التأملي المعرفي ، وهي تعدَّ التراكيب والأنماط داخل الأُنموذج بنيات إجتماعية يستخدمها الشباب للإنتقال من مرحلة الإعتماد على السلطة إلى إيجاد الذات .

أمَّا كتشنر فوضع أُنموذج الحكم التأملي وهذا الأنموذج هو نمو الإفتراضات التي يكوّنها الأفراد حول المعرفة متضمنة ما يأتي : افتراضات حول المعرفة، والواقع ، ومصدر السلطة بمعنى يتم إخبار الأفراد بواسطة السلطة، ويمكن أن يلحظ الأفراد ما موجود بأنفسهم ، وما درجة يقين الفرد من المحتمل أن يكون حقيقيا ً، أو حقيقياً بدرجة مطلقة. و وجد عند دراسة نمو

المدركات المعرفية، أنها ترتبط بشكلٍ فعلي بالقدرة على فهم طبيعة المشكلات غير محددة البنية، والقدرة على إيجاد حلولٍ لها .

اما أنموذج الإستدلال (التفكير) الجدلي فقد وضع من لدن كهن (Kuhn) التي اهتمت بالتفكير الذي يتم في الحياة اليومية، وبدأت تسعى وراء فكرة أن التفكير يعدَّ عملية استدلال جدلي، ويعدَّ عملها محاولة لدراسة كيف يستجيب الأفراد للمشكلات اليومية غير محددة البنية والتي تنقصها الحلول المحددة التي ل البس فيها ، و محاولة فهم كيف، ولماذا يجادل الأفراد وقد أظهرت معتقدات حول المعرفة، وركز جزء من هذه الدراسة على المنظورات المعرفية .

أمَّا منظومة المعتقدات المعرفية ،فترى شومر أن المعرفة الشخصية عبارة عن منظومة من الأبعاد المستقلة تقريباً، فهذه المعتقدات قد تكون معقدة جداً لدرجة أنَّه لا يمكن حصرها في بُعد واحد، ومن ثم فقد افترضت أنَّها منظومة من المعتقدات المستقلة نسبياً وهذه المعتقدات يتم تصورها مفاهيمياً على أنها كيانات مستقلة، ولقد حددت شومر فيما بعد أربعة معتقدات معرفية تسمح لدرستها بشكل منفصل وبيان تأثيرها في المتغيرات التي تتم الدراسة عليها ، وتعددية الأبعاد لا تكشف فقط عن مكونات المعتقدات الشخصية، لكنها تمدّنا بالطريقة الملائمة لاختبار التأثيرات المختلفة لكل بُعد على الفهم والتعلم ، فالمعتقدات تصبح أكثر تعمقا مع الوقت ، إذ إنَّ الفرق بين المتعلم الذي يملك المعتقدات المعرفية المتعمقة ، والفرد الذي يملك معتقدات أقل تعقداً يكون شكل التوزيع تكراري ، بمعنى أنَّ المتعلم المتعمق يميل للمعرفة النامية ، وهذا يعطيه ميلاً للتغير ، بينما المتعلم الأقل تعمقاً يميل للمعرفة الثابتة وهذا يجعله مقاوماً للتغير . ((ونظراً لشموليه المعتقدات المعرفية في أُنموذج شومر فإنَّ الباحثة تبنت هذه المنظومة في تفسير المعتقدات المعرفية لدى طلبه كلية التربية الاساسية – الجامعة المستنصرية)).

ثانيا :- دراسات سابقة

أ- الدراسات العربية

1- دراسة (شفيق ، 2009) :

" طرق المعرفة الإجرائية والمعتقدات المعرفية وعلاقتهما باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا "

هدف الدراسة : الكشف عن العلاقات بين طرائق المعرفة الإجرائية والمعتقدات المعرفية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة المرحلة الثانوية في جمهورية مصر العربية .

عينة الدراسة : عينة البحث النهائية، كان قوامها (493) طالباً وطالبةً في الصف الأول ثانوي اختيرو من أربع مدارس في محافظة الشرقية .

أداة الدراسة : استبانة المعتقدات المعرفية من إعداد الباحث .

الوسائل الإحصائية : تحليل التباين الثلاثي

نتائج الدراسة : لا توجد فروق بين طلبة الريف والحضر في متغيرات البحث باستثناء الاعتقاد في السلطة العامة . وجود فروق بين البنين والبنات في متغيرات البحث معظمه او لصالح البنات، وظهر تأثير دال إحصائياً لأبعاد المعتقدات المعرفية على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وجود تأثير للمعرفة المتصّلة والمنفصلة على أبعاد المعتقدات المعرفية. (شفيق ، 2009 : 296) .

2- دراسة (أبو هاشم، 2010) :

" المعتقدات المعرفية والتوجهات الدافعية (الداخلية – الخارجية) لدى طلبة الجامعة (مرتفعي – منخفضي) التحصيل "

هدفت الدراسة : التعرف على الفروق في كل من المعتقدات المعرفية والتوجهات الدافعية وفقاً لمتغيرات الجنس (ذكور – إناث)، والصف الدراسي (الأول – الرابع)، ومستوى التحصيل الدراسي (مرتفع – منخفض) . فضلاً عن التعرف على العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتوجهات الدافعية الداخلية والخارجية

عينة الدراسة : تكونت العينة من (380) طالباً وطالبةً بكلية التربية في جامعة الملك سعود، منهم (171) طالباً، (209) طالبةً .

أداة الدراسة : آستبانة المعتقدات المعرفية، ومقياس التوجهات الدافعية الداخلية والخارجية .

الوسائل الإحصائية : باستعمال اختبار (t-Test)، ومعامل الارتباط، و تحليل التباين الثلاثي

نتائج الدراسة : أظهرت النتائج ما يأتي :

– عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في المعتقدات المعرفية بأبعادها المختلفة، ما عدا بُعد بنية المعرفة فكانت الفروق لصالح الإناث

– عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين طلبة المستوى الأول والرابع في المعتقدات المعرفية بأبعادها المختلفة ما عدا بُعد البنية المعرفية والتعديل فكانت الفروق لصالح طلبة المستوى الرابع .

– وجود فروق دالة إحصائياً بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في المعتقدات المعرفية (سرعة اكتساب المعرفة، والحقيقة الموضوعية) لصالح المنخفضين، بينما لم توجد فروق في الأبعاد الأخرى .

– وجود علاقات ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين المعتقدات المعرفية بأبعادها المختلفة والتوجهات الدافعية الداخلية والخارجية . (أبو هاشم، 2010: 99-143).

3- دراسة (سعيد ،2014)

" المعتقدات المعرفية وعلاقتها بموقع الضبط لدى طلبة الجامعة "

هدفت الدراسة : التعرف على المعتقدات المعرفية السائدة لدى طلبة الجامعة، والفروق في المعتقدات على وفق متغيرات (النوع ، والتخصص ، والمرحلة)،العلاقة بين المعتقدات المعرفية وموقع الضبط .

عينة الدراسة : تكونت العينة من 400 طالب وطالبه

أداة الدراسة : قام الباحث ببناء مقياس المعتقدات المعرفية

الوسائل الإحصائية : معامل ارتباط بيرسون ، الاختبار التائي (لعينة واحدة _ ولعينتين مستقلتين) ، وتحليل التباين الثلاثي،وتحليل الانحدار ، واختبار شيفي .

نتائج الدراسة : هناك معتقدات سائدة لدى طلبة الجامعة ، لا توجد فروق في المعتقدات في النوع والتخصص والمرحلة ، وهناك علاقة آرتباطية بين المعتقدات المعرفية و موقع الضبط . (سعيد،2013: 97)

ب الدراسات الاجنبية :-

1- دراسة (Chan : 2003) :

" المعتقدات المعرفية وأساليب التعلّم لدى الطلبة (المعلمين) في هونغ كونغ "

هدف الدراسة : التعرف على الفروق في المعتقدات المعرفية وفقاً للجنس والعمر في هونغ كونغ

عينة الدراسة : تكونت العينة من (292) طالباً وطالبةً منهم (102) طالباً، (190) طالبةً .

أداة الدراسة : طبّق الباحث آستبانة المعتقدات المعرفية ل (Cham & Elliott : 2000) .

الوسائل الإحصائية : أستعمل الباحث تحليل التباين متعدد المتغيرات (MONOVA)

نتائج الدراسة : أظهرت النتائج وجود تأثير سالب دال إحصائياً للعمر على السلطة وخبرة المعرفة ، بينما لم يوجد على باقي الأبعاد ، وهذا يعني أَنَّ الأكبر سنّاً أقل اعتقادا حول السلطة ، وعدم وجود تأثير للجنس على المعتقدات المعرفية بأبعادها المختلفة .

(Chan ، 2003 : 36-50)

2- دراسة (Marzooghi & et al : 2008)

" المعتقدات المعرفية على وفق الجنس والاختلافات في المستوى الدراسي لدى طلبة الجامعة في إيران "

هدف الدراسة : معرفة الفروق في المعتقدات المعرفية بين الطلبة في جامعة (شيراز) وفقاً للجنس ، والمستوى الدراسي .

عينة الدراسة : تكوّنت العينة من (302) طالباً وطالبةً وفقاً للجنس (121) طالباً و (181) طالبةً . ووفقاً للمستوى الدراسي (154) بالمستوى الأول (148) بالمستوى الرابع .

أداة الدراسة : آستبانة المعتقدات المعرفية (Schammer : 1993) ،

الوسائل الإحصائية : باستعمال تحليل التباين المتعدد ، واختبار شيفي

نتائج الدراسة : أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور، والإناث في كل من : القدرة على التعلّم ، والقدرة الثابتة ، والتعلّم البسيط وذلك لصالح الذكور، بينما لم توجد فروق بينهم في القدرة الفطرية، والمعرفة اليقينية ، ووجود فروق دالة إحصائياً وفقاً للمستوى الدراسي في كل من القدرة الفطرية والتعلم البسيط ولصالح طلبة المستوى الأول ، بينما لم توجد فروق في كل من القدرة على التعلم والتعلم السريع ، والمعرفة اليقينية . (Marzooghi & et al ، 2008 : 469-470) .

3- دراسة (Gregory & Allan :2010) :

" المعتقدات المعرفية ونظرية السلوك المنظّم : تعرف المعتقدات حول المعرفة والتعلم لدى طلبة الجامعة في اندونيسيا "

هدف الدراسة : معرفة طبيعة المعتقدات المعرفية لدى طلبة قسم علم النفس في الجامعة الخاصة في اندونيسيا .

عينة الدراسة : تكونت العينة من (497) من طلبة قسم علم النفس

أداة الدراسة : أستعمل الباحثان مقياس المعتقدات المعرفية ل (Chan & Elliott : 2002) . ومقياس التنبؤ بالسلوك المتعلّق بصعوبة الدراسة .

الوسائل الإحصائية : باستعمال تحليل الانحدار الإحصائي ومعامل ارتباط بيرسون

نتائج الدراسة : كانت النتائج مطابقة لفرضيات البحث وهي : إنَّ بذل المجهود متطلب أساسي في تحقيق المعرفة ، والمعتقدات حول القدرة الفطرية ، والإتجاهات المتعلقة بصعوبة التدريس ، والسلوكيات الشخصية ، كذلك هناك علاقة دالة بين معتقدات القدرة والأهداف السلوكية (Gregor & Allan 2010 : 127)

ثالثا :- موازنة مع الدراسات السابقة

- **من حيث الهدف**

اختلفت الأهداف في الدراسات التي تم استعراضها ، فبعضها مثل دراسة (شفيق ، 2009) : هدفت إلى الكشف عن العلاقات بين طرائق المعرفة الإجرائية والمعتقدات المعرفية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة المرحلة الثانوية .

- بينما دراسة (أبو هاشم، 2010) ودراسة (سعيد ،2014) ودراسة (Paulsen & Well, 1998) و دراسة (Chan : 2003) ، ودراسة (Gregory & Allan : 2010) تشابه الهدف في هذه الدراسات في التعرف على المعتقدات المعرفية وطبيعتها على وفق متغيرات منها الجنس والمرحلة ومتغيرات أُخرى . أَمَّا دراسة (Youn & et al : 2001) : فكان الهدف منها بالحث في المعتقدات المعرفية لدى طلبة المدرسة الثانوية في كوريا الجنوبية

- وأخيراً دراسة (Marzooghi & et al : 2008) : إذ هدفت إلى معرفة الفروق في المعتقدات المعرفية بين طلبة في جامعة (شيراز) وفقاً للجنس ، والمستوى الدراسي .

• من حيث العينة

تباين حجم العينة المستعملة في الدراسات السابقة ، إذ بلغ أكبر حجم عينة هو (497) طالباً وطالبة في دراسة (Gregory & Allan :2010) . أَمَّا دراسة (Paulsen& ، 1998 well) فتعد أصغر حجم عينة إذ بلغت (290) طالباً و طالبة ، أَمَّا الدراسات الأُخر فقد تباين حجم العينة على وفق الهدف من البحث .

• من حيث أدوات الدراسة

اختلفت الأدوات المستعملة في الدراسات السابقة فبعضها قام الباحثون ببنائها مثل دراسة (سعيد ، 2014) و دراسة (أبو هشام 2010) ، والأغلب قاموا بتبني مقياس شومر وتكيفه على بيئة الدراسة .

بالنسبة الى بيئة الدراسات فقد كانت متعددة مثل :

- دراسة (أبو هشام 2010) ، أُجريت في السعودية .
- دراسة (شفيق 2009) أُجريت في مصر .
- دراسة (سعيد 2014) أُجريت في العراق .

أَمَّا بالنسبة إلى الدراسات الأجنبية ، فقد اختلفت بيئات الدراسات السابقة إذ إنَّ :

- دراسة (Chan : 2003) : أُجريت في هونغ كونغ .
- دراسة (Marzooghi & et al : 2008): أُجريت في إيران .
- دراسة (Gregory & Allan : 2010): أُجريت في اندونيسيا .

• من حيث الوسائل الإحصائية

تم استعمال العديد من الوسائل الإحصائية على اختلاف الهدف منها ، مثلا التحليل المسار، والتحليل ألعاملي الاستكشافي والتحليل ألعاملي التوكيدي، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعامل ثبات (ألفا كرونباخ، وتحليل الانحدار المتعدد ، والإختبار التائي) (لعينة واحدة _ ولعينتين مستقلتين) ، وتحليل التباين الثلاثي ، واختبار شيفي .

رابعا :- أوجه الإفادة من الدراسات السابقة :-

1- استفادة الباحثة من الدراسات السابقة في تحديد اهداف بحثه الحالي .
2- استفاد الباحثة من الدراسات السابقة في اختبار عينة بحثه الحالي .
3- استفاد الباحثة من الدراسات السابقة في اختبار الوسائل الاحصائية المناسبة لتحليل بيانات بحثه الحالي .
4- استفاد الباحثة من نتائج الدراسات السابقة في تفسير نتائج بحثه الحالي .

الفصل الثالث / إجراءات البحث

يتناول هذا الفصل أهم الإجراءات الكفيلة بتحقيق أهداف البحث الحالي من حيث تحديد مجتمعه ومؤشراته وأخبار عينية تحديد أداة البحث التي استخدمت في جمع البيانات التي يتأكد من صدقها وثباتها فضلا عن إجراءات التطبيق والوسائل الإحصائية التي اعتمدت في تحليل البيانات .

أولا / مجتمع البحث :-

يشمل مجتمع البحث طلبة كلية التربية الأساسية (الجامعة المستنصرية الذي بلغ عددهم (6973) طالب وطالبة موزعين على تخصصات علمية وإنسانية مختلفة حيث بلغ عدد الطلبة الذكور (3372) طالب بالنسبة (48,35%) في حين بلغ عدد الإناث (3601) بالنسبة (51,64%) حيث وزعوا على تخصصات متغيرة ، حيث بلغ عدد الطلبة من ذوي التخصص الإنساني (5803) طالبا بالنسبة (83,22%) في حين بلغ عدد الطلبة ذوي التخصص العلمي (1170) طالبا بالنسبة (16,77%) والجدول رقم (2) يوضح ذلك .

جدول (2)

يوضح أفراد مجتمع البحث موزعين حسب القسم والتخصص والجنس

ت	القسم	التخصص	الجنس		
			ذكور	إناث	مجموع
1-	التربية الخاصة	أنساني	153	102	255
2-	التربية فنية	أنساني	225	229	454
3-	التربية إسلامية	أنساني	337	310	647
4-	الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي	أنساني	389	238	627
5-	معلم الصفوف الأولى	أنساني	335	196	531
6-	التربية الأسرية	أنساني	125	228	353
7-	التاريخ	أنساني	260	257	517
8-	العلوم	علمي	154	283	437
9-	اللغة العربية	أنساني	216	333	549
10-	علوم رياضة والتربية البدنية	أنساني	410	56	466
11-	الرياضيات	علمي	187	243	430
12-	اللغة الانكليزية	أنساني	160	325	485
13-	الجغرافية	أنساني	292	277	269
14-	رياض الأطفال	أنساني	–	350	350
15-	الحاسبات	علمي	129	174	303
	المجموع		3372	3601	6973

ثانيا : عينة البحث :-

اقتصر البحث الحالي على عينة من طلبة كلية التربية الأساسية للأقسام العلمية والإنسانية ومن كلا الجنسين للعام الدراسي الحالي (2016-2017) وقد بلغت العينة (200) طالبا جامعيا بنسبة (2,86%) من المجتمع الإحصائي ولقد اختارت هذه العينة من مجتمع البحث من خلال الأسلوب الطبقي العشوائي موزعين على التخصصات العلمية والإنسانية مختلفة حيث بلغ عدد الطلبة الذكور (100) طالب بنسبة (1,43%) من عينة البحث حيث بلغ عدد طلبة الإناث (100) طالبة و بنسبة (1,43%) وقد وزعوا على تخصصات متغيرة حيث بلغ عدد الطلبة من ذوي التخصص الإنساني (100) وبنسبة (1.43%) من عينة البحث في حين بلغ عدد الطالبات من ذوي التخصص العلمي (100) طالبة وبنسبة (1,43%) من عينة البحث والجدول رقم (3) يوضح ذلك .

جدول (3)

يوضح أفراد العينة حسب الأقسام والجنس والتخصص

القسم	الذكور	الإناث	التخصص	المجموع
معلم الصفوف الأولى	25	25	إنساني	50
التربية الفنية	25	25	إنساني	50
الفيزياء	25	25	علمي	50
الرياضيات	25	25	علمي	50
المجموع	100	100	-	200

ثالثا : أداة البحث :-

استخدمت الباحثة في بحثها الحالي أداة جاهزة للباحثة (رشا جواد كاظم) عن بحثها الموسوم (المعتقدات المعرفية لدى طلبة جامعة بغداد وعلاقته بالذات) سنة (2016) والمكون من(44) فقرة معدة باسلوب ليكرت ذات التدرج الخماسي حيث كانت اعلى درجة للمقياس (220) واقل درجة (44) 0

رابعا : الخصائص السيكومترية للمقياس :-

1 الصدق

يعد الصدق من أهم الخصائص السيكومترية للاختيار وتعد جوانب الصدق من أهم الاختيارات والمقاييس النفسية والتربوية (إعلام 186 : 2000) وفد تحقق الباحث قي مقياس بحثه الحالي من مؤشرين للصدق هما الصدق الظاهري والصدق البناء .

أ الصدق الظاهري :-

ويتمثل الصدق الظاهري المظهر العام للاختبار أي الإطار الخارجي له ويتكون من طبيعة المفردات ونوعها وكيفية صيغتها ووضوحها وموضوعيتها (الجلبي : 2005 ، ص92)

ويشير ايبل : EBEL1972 – إلى إن الطريقة المفضلة من هذا النوع يتم بعرض الأداة على عينة من المتخصصين في المجال للحكم على مدى كون الفقرات الممثلة للصفة المراد قياسها (EBEL1972 ، 555)

إذا الأخذ بآراء الخبراء والتعديل الذي يجري في ضوء ملاحظاتهم على ما جاء في أداة البحث مؤشر على صدق الأداة المستخدمة .(الطيب ، 212 ، 1999)

لذلك فقد تم التحقق من هذا النوع من الصدق عن طريق عرض فقرات المقياس بصيغته الأولية على لجنة من الخبراء والمتخصصين انظر ملحق (2) لإصدار حكمهم على مدى صلاحية الفقرات حيث تم قبول فقرات المقياس بنسبة (95%) في ضوء آرائهم على فقرات المقياس بما يتلائم وعينة البحث الحالي .

ب- صدق البناء

ويشار إلى صدق المفهوم بصدق البناء أو التكوين الفرضي وتمثيل بالدرجة التي تقيس بها الأداة افتراضات السمة أو المفهوم التي بنيت لقياسها .

حيث يفترض إن كل أداة تبني على أساس نظرية وصفية يمكن استخدامها في التنبؤ بأداء الفرد وعندها تكون هذه الأداة صادقة .(عباس 264 : 2009)

يراعي في هذا النوع من الصدق فيما إذا كانت درجات المقياس تظهر تقدما فتزايدا مع تقدم العمر الزمني للمفحوص ولا سيما الطلاب وبما إن من المتوقع ازدياد قدراتهم مع التقدم بالعمر فأن درجات المقياس ينبغي أن تظهر نوعا من الزيادة بالتقدم بالعمر إذا كان المقياس صادقا .

ومن خلال تحليل إجابات الطلاب على المقياس المستخدم في البحث الحالي ظهر إن هناك علاقة وارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لذا يعد ذلك مؤشرا لصدق بناء المقياس ، وبهذا بلغ معامل صدق البناء للمقياس ككل (0,88) وهو مؤشر دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,098).

خامسا : تطبيق المقياس وتصحيحه :-

قامت الباحثة بتطبيق المقياس على أفراد العينة الذين هم في كلية التربية الأساسية إذ أجاب الطلبة على كل فقرة من فقرات المقياس حيث يضع الطالب علامة حول البديل الذي يختاره الطالب (دائما – أحيانا – نادرا – غالبا – أبدا) وتم ذلك بحضور الباحث ليوضح لهم تعليمات الإجابة مشيرا إلى انه لا توجد إجابات صحيحة أو خاطئة و أخبرتهم بان إجاباتهم لا تؤثر على مستواهم الدراسي و أنا متحفظ عليها بأمانة ودقة وكما طلبت منهم عدم ترك اي فقرة من دون إجابة وصححت إجابات كل طالب على ضوء مفتاح التصحيح الذي جمعهم لهذا الغرض حيث احتسب عدد الإجابات الدالة على مفهوم ذات ايجابي من خلال إجابته على فقرات المقياس وقد صححت استمارات الطلاب على أساس (44) فقرة

فإذا كانت الفقرة دالة على مفهوم المعتقدات المعرفية ذات الاتجاه الايجابي أعطيت درجة (5) للبديل دائماً ، وإذا أعطيت درجة (4) للبديل غالباً ، وأعطيت درجة (3) للبديل أحيانا وأعطيت درجة (2) للبديل نادراً ، وأعطيت درجة (1) للبديل أبدا ، ثم عكست هذه الأوزان للفقرات ذات الاتجاه السلبي .

2- الثبات

يقصد بالثبات هو نفس المقياس أو الملاحظ وعدم تناقضه مع نفسه واتساقه فيما يعطينا من معلومات عن سلوك الفرد . (ابو حطب وعثمان ، 101 ، 1987)

بحيث يعطي المقياس النتائج نفسها أعيد على نفس الأفراد أنفسهم وفي الظروف نفسها ويقاس الثبات احصائيا بحساب معامل الارتباط بين الدرجات التي حصل عليها الافراد في المرة الاولى والدرجات في المرة الثانية فاذا ثبتت الدرجات في الاختيارين وتطابقت قيل ان درجة ثباته كبيرة .(الغريب ، 653 : 1988)

والهدف من حساب الثبات هو تحديد أخطاء القياس وإيجاد طرق تقلل من هذه الأخطاء .

(MURPHX ، 1988 : 63-64)

وتختلف هذه الطرق باختلاف مصدر الاخطاء العشوائية ومدى تأثيرها على الدرجات الملاحظة وهذا يعتمد على طبيعة الاختبار ولمن تستخدم نتائجه . (اعلام 143 : 2000)

فالاختبار الثابت هو اختبار يعطي الثقة فيه من خلال اظهار النتائج نفسها بعد التطبيق في زمنين على الافراد وانفسهم . (WEITER ، 1991 : 57)

ولغرض ايجاد ثبات الاداة فقد استخرجت الباحثة الطرق الاتية :-

أ- طريقة اعادة الاختبار (TEST RE TEST)

ان معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة يسمى بمعامل الاستقرار ويستعمل معامل الاستقرار في تقييم الخطأ الناجم عن تطبيق الاختيار مرتين متتاليتين على ان يكون هناك فاضل زمني بين التطبيقين (علام : 148 ، 2000)

حيث قام الباحثة باستخراج الثبات بطريقة اعادة الاختبار لمقياس المعتقدات المعرفية اذا تم تطبيق المقياس على عينة من طلبة كلية التربية الاساسية والبالغ عددهم (50) طالب وطالبة وبواقع (25) طالب وطالبة مقسومين بالتساوي وبحسب الجنس (ذكور واناث) والتخصص (علمي وانساني)

وطبق المقياس بفاصل زمني قدره (14) يوماً على التطبيق الاول وتحت ظروف متشابهة لظروف التطبيق الاول اذا ان المدة المناسبة بين تطبيق المقياس واعادته يتبغي ان لا يتجاوز الثلاثة اسابيع (فرج : 1980 : ص85)

فقد يحدث تغير حقيقي في الصفة السلوكية المقياس اذا كانت المدة الزمنية بين التطبيقين طويلة . (فرج : 35 ، 1980)

وقامت الباحثة باعادة التطبيق بعد هذه المدة وتم حسب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الاول والتطبيق الثاني اذ بلغ معامل الثبات (0,77) وهي قيمة مقبولة تدل على ثبات المقياس واستقراره .

ب- طريقة الفاكرونباخ (ALFA.CRONBAK)

وتستخدم هذه الطريقة في ايجاد معامل الثبات للاختيارات الموضوعية وغير الموضوعية وتعد من اكثر الطرق شيوعا اذ تمتاز بامكانية الوثوق بنتائجها وتعتمد هذه الطريقة على حساب الارتباط بين درجات جميع فقرات المقياس على حصل فقرة مقياساً بذات ويؤثر معامل الثبات في انتساق اداء الافراد اي التجانس بين فقرات المقياس ، وتعطي هذه الطريقة الحد الاعلى الذي يمكن ان يصل اليه معامل الثبات . (عباس : 270 ، 2009)

وثم تطبيق هذه الطريقة على عينة التحليل الاحصائي فبينت النتائج ان قيمة الثبات بهذه الطريقة بلغت (0,81) وهي قيمة مقبولة وتدل على ثبات المقياس

سابعا : الصورة النهائية للمقياس :-

بعد التحقيق من صدق المقياس وثباته اكتملت اجراءات اعداد الاداة واصبحت جاهزة بواقع (44) فقرة ذات تدرج خماسي (دائما ، غالبا ، احيانا ، نادرا ، ابدا) وبدرجة تصحيح للذات الايجابي (5 ، 4 ، 3 ، 2 ، 1) وبالعكس للذات السلبي (1 ، 2 ، 3 ، 4 ، 5) للتطبيق النهائي على افراد العينة الذين يتم اختيارهم والبالغ عددهم (200) طالب وطالبة من طلاب كلية التربية الاساسية واستغرق التطبيق للمدة من (20/ 2 – 15 / 3 / 2017) .

ثامنا : الوسائل الاحصائية المستخدمة في البحث :-

1- النسبة المئوية (لاستخراج الصدق الظاهر للمقياس) ($\frac{\text{الجزء}}{\text{الكل}} \times 100$) .

2 معامل ارتباط بيرسون لاستخراج صدق المقياس .

3 معامل ارتباط بيرسون لاستخراج ثبات المقياس بطريقة اعادة الاختبار .

4 معادلة الفاكرونباخ (**ALFA.CRONBAK**) لاستخراج ثبات الاتساق الخارجي .

5 الاختبار التائي لعينة واحدة لمعرفة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي .

6 الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق حسب متغير الجنس والتخصص .

الفصل الرابع :

أولا :- نتائج البحث وتفسيرها

الهـدف الأول :- المتضمن التعرف على مستوى المعتقدات المعرفية لدى طلبة كليـة التربيـة الأساسية وذلك بتحليل إجابات الطلبة باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة المكونة مـن (200) طالب وطالبة موزعين بالتساوي حسب الجنس والتخصص حيث بلغت القيمة التائيـة (6,74) وهي اكبر من قيمة التائية الجدولية البالغة (1,96) وعند مستوى دلالة (0,05) والجدول (4) يوضح ذلك .

جدول (4) يوضح نتائج الاختبار التائي (T-test) لعينة واحدة

السمة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية		الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
المعتقدات المعرفية	200	138	12,60	132	6,74	1,96	0,05

*القيمة التائية الجدولية تساوي (1,96) عند مستوى (0,05) وبدرجة حرية (199)

وبهذا بما إن القيمة التائية المحسوبة (6,74) اكبر من القيمة التائية الجدولية والبالغـة (1,96) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (199) ، وبما ان قيمة المتوسط الحسـابي اكبر من قيمة المتوسط النظري،مما يدل على ان الفرق ذات دلالة إحصائية لصـالح المتوسـط الحسابي للمجتمع وانه فرق معنوي غير ناجم عن عامل الصدفة والجدول رقـم (4) أعـلاه يوضح ذلك

2- الهدف الثاني :-

توجد فروق ذات دلالة احصائية في استجابات افراد عينة البحث عن مسـتوى دلالـة (0,05) لمتغير الجنس (ذكور – اناث) .

فقد كانت النتائج كما يعكسها الجدول رقم (5) كالاتي :-

جدول رقم (5) يوضح نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين حسب متغير الجنس (اناث – ذكور)

السمة	الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
المعتقدات المعرفية	الذكور	100	61,005	7,01	8,22	1,96	0,05
	الإناث	100	58,12	5,56			

*القيمة التائية الجدولية تساوي (1,96) عند مستوى (0,05) وبدرجة حرية (198)

لمعرفة الفروق بين درجات الذكور فقد بلـغ الوسـط الحسـابي للـذكور (61,005) وبانحرافي معياري (7,01) ، بينما بلغ الوسط الحسابي للاناث (58,12) وبانحراف معيـاري مقداره (5,56) باستخدام الاختيار التائي لعينتين مستقلتين اذ بلغت القيمـة التائيـة المحسـوبة

(8,22) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1,96) عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (198) مستوى دلالة مما يدل ذلك على وجود فروق ذات دلالة احصائية وفق متغير الجنس (ذكور – اناث) ولصالح عينة الذكور لان المتوسط الحسابي لعينة الذكور هو اكبر من المتوسط الحسابي لعينة الاناث.

3- الهدف الثالث :-

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في استجابات افراد عينة البحث عند مستوى دلالة (0,05) تبعا لمتغير التخصص (علمي – انساني) فقد كانت النتائج كما يعكسها الجدول رقم (6)

جدول رقم 6

يوضح الاختبار التائي لعينتين مستقلتين حسب التخصص (علمي – انساني)

السمة	التخصص	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
المعتقدات المعرفية	علمي	100	60,53	7,23	1,46	1,96	0,05
	إنساني	100	59,43	6,44			

*القيمة التائية الجدولية تساوي (1,96) عند مستوى (0,05) وبدرجة حرية (198)

لمعرفة افراد عينة البحث تبعا لمتغير التخصص (علمي – انساني) فقد بلغ الوسط الحسابي لمتغير التخصص العلمي (60,53) وبانحراف معياري مقداره (7,23) اما الوسط الحسابي لمتغير التخصص الانساني فقد بلغ (59,43) وبانحراف معياري (6,44) ، وبهذا فان القيمة التائية المحسوبة والبالغة (1,46) هي اصغر من القيمة التائية الجدولية والبالغة (1,96) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (198) ، مما يدل عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية حسب متغير التخصص (علمي – انساني) وعند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (198) في المعتقدات المعرفية لدى كلية التربية الاساسية .

ثانيا : الاستنتاجات :-

1- هناك مستوى من المعتقدات المعرفية لدى كلية التربية الاساسية وهذا المستوى يسري لصالح المتوسط الحسابي لمجتمع البحث .

2- توجد فروق ذات دلالة احصائية في المعتقدات المعرفية حسب متغير الجنس (ذكور – اناث) لصالح عينة الذكور.

3- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في المعتقدات المعرفية حسب متغير التخصص (علمي – انساني) .

ثالثا : التوصيات :-

في ضوء ما اظهر البحث من نتائج توصلت الباحثة إلى وضع بعض من التوصيات التربوية التي يمكن الافادة منها في تخفيف حدة أسباب عزوف الطلبة عن التطبيق الفردي وهي كالتالي :-

1- الافادة من مقياس الدراسة الحالية (قياس المعتقدات المعرفية) في اجراء بحوث مستقبلية.
2- ضرورة تنشيط الطلبة وحثهم على استعمال الاساليب التي ترفع من مهارة المعتقدات المعرفية لديهم وتجعلهم اكثر دافعية لتحقيق النجاح .
3- قيام الكليات بنشاطات علمية وندوات حوارية لكلا الجنسين من الطلبة لتنمية المعتقدات المعرفية .

رابعا : المقترحات :-

1- جراء دراسة مقارنة بالمعتقدات المعرفية بين الطلبة المتميزين والعاديين من طلبة المرحلة الإعدادية .
2- فاعلية برنامج إرشادي للمعتقدات المعرفية لدى طلبة المرحلة الإعدادية .
3- إجراء دراسة للمعتقدات المعرفية وعلاقتها بمتغيرات أخرى مثل (التفكير الإبداعي وسمات الشخصية) لدى طلبة الجامعة .

المصادر:

المصادر العربية :

- القران الكريم

1- أبو هاشم، السيد محمد (2010) : المعتقدات المعرفية والتوجيهات الدافعية " الداخلية والخارجية " لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من طلاب الجامعة ، جامعة الملك سعود، كلية التربية، المؤتمر العلمي الثامن استثمار الموهبة ودور مؤسسات التعليم، " الواقع والطموحات" 21_22 ابريل .
2- بقيعي، نافز أحمد (2013) : المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة لدى الطلبة الجامعيين، دراسات العلوم التربوية المجلد 40، ملحق 3.
3- تركي ، وآخرون (2008) : فاعلية برنامج تعليمي في تحسين مهارة تنظيم الذات لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم من المرحلة الابتدائية في عين لواء الباشا في الأردن مجلة جامعة النجاح لأبحاث العلوم الإنسانية مجلد 22 .
4- تغيزه، محمد بوزياف (2009) : إدارة مهارات التفكير في سياق العولمة : المعتقدات الإبستمولوجية و تفكير التفكير، و التفكير الناقد كنماذج، مجلة العلوم التربوية، جامعة الملك سعود، كلية التربية .
5- الريماوي ، محمد عودة (2008) : علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة) ، ط2 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الأردن .
6- الزغول ، رافع وعماد الزغول (2003) : علم النفس المعرفي ، دار المشرق للنشر والتوزيع ، ط1 ، عمان ، الأردن .
7- سعيد ، بشيرة و خلف (2014) : المعتقدات المعرفية وعلاقتها بموقع الضبط لدى طلبة الجامعة ، رسالة ماجستير ، كليه التربية ابن الهيثم – جامعه بغداد .
8- السيد، وليد (2009) : طرق المعرفة الإجرائية والمعتقدات المعرفية وعلاقتها باسترتيجيات التعلم المنظم ذاتيا . رسالة دكتوراه غير منشورة . جامعة الزقازيق، الزقازيق، مصر .

9- شفيق ، وليد شوقي (2009): طرق المعرفة الإجرائية والمستندات المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ، أطروحة دكتوراه ، كلية التربية- جامعة الزقازيق .
10- الشوربجي ، أبو المجد إبراهيم (2008) : أثر دراسة مقرر علم النفس التعليمي في ارتقاء المعتقدات حول كل من المعرفة والتعلم و الدافعية لدى طالبات الفرقة الثالثة بكلية التربية بالزقازيق، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد (66) ، ٨٧-٥١ .
11- عبيد، و عزو عفانة (2006) : التفكير والمنهاج المدرسي، ط1، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، عمان .
12- فرج ، هاني عبد الستار (2004) : قضايا الابستمولوجيا – المنظور التربوي (تحليل فلسفي) ، مجلة كلية التربية بالزقازيق ، العدد 48 .
13- فريري ، باولو (٢٠٠٥) : المعلمون بناة ثقافة رسائل إلى الذين يتجاسرون على اتخاذ التدريس مهنة "، ترجمة حامد عمار و آخرين ،القاهرة، الدار المصرية اللبنانية .

المصادر الأجنبية :

14- Abdullah . A.S. (2001) : Epistemological beliefs Among Saudi College Studtents , Northern Colorado .
15- Aksan , N. (2009): A descriptive study : Epistemological beliefs and self-regulated learning . Procardia Social and Behavioral Sciences , I, 896-901 .
16- Alexander, P. A., & Dochy , F. J. (1994) : Adults views about knowing and believing. In R.Garner & P. A. Alexander (Eds.), Beliefs about text and instruction with text (pp. 232-243) Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum .
17- Baron, C. E. (2006): Ways of knowing, a quantitative analysis of the intersection between the women's ways of knowing model and Perry's scheme of intellectual development . The Adult Education Research Conference (AERC) , Minneapolis, MN.
18- Buehl,M. M., & Alexander, P. A. (2005). Motivation and performance differences in students' domain-specific epistemological belief profiles. American Educational Research Journal,42, 4, 697-726 .
19- Buehl, M. M., Alexander, P. A., & Murphy, P. K. (2002). Beliefs about schooled knowledge : Domain specific or domain general ?. Contemporary Educational Psychology , 27, 3, 415-449 .
20- Belenky , M. F. , Clinchy , B. M., Goldberger, N. R., & Tarule , J. M. (1997). Women's ways of knowing: The development of self , voice and mind. New York : Basic Books .
21- Bendixen , L. D. (2002). A process model of epistemic belief change . In B. K. Hofer & P. R . Pintrich (Eds.) , Personal epistemology : The psychology of beliefs about knowledge and knowing (pp. 191-208) .
22- Bedel , Emine Ferda . (2012) : An Examination of Locus of Control , Epistemological Beliefs and Metacognitive Awareness in Pre-service Early Childhood Teachers . Educational Consultancy and Research Center. Educational Sciences: Theory & Practice - Special Issue . Autumn. P : (3051-3060) .
23- Braten , I. (2008) . Personal epistemology , understanding of multiple texts , and learning within internet technologies. In M. S. Khine (Ed.) , Knowing, knowledge, and beliefs : Epistemological studies across diverse cultures (pp. 345-370) . New York : Springer .
24- Bromme, R. (2005) . Thinking and knowing about knowledge : A plea for and critical remarks on psychological research programs on epistemological beliefs. In

M. Hoffmann, J. lenhard , &F. Seeger (Eds.) , Activity and sign-grounding mathematics education (pp. 191-201) . New York : Springer .

25- Brownlee , J. ,& Berthelsen , D . (2008) . Developing relational epistemology through relationalpedagogy : New ways of thinking about personal epistemology in teacher education . In M.S . Khine (Ed.), Knowing , knowledge , and beliefs : Epistemological studies across diverse cultures (pp. 399-416) . New York : Springer .

26- Chan ,k., (2003) . Hong Kong Teacher Education Students Epistemological Beliefs and Approaches to Learning . Research in Education , 69 , 36 – 50 .

27- Cano ,F .(2008) : Family environment, epistemological beliefs, learning strategies and Academic performance : A path analysis. Epistemological studies across diverse (pp. 219-239).New York : Springer.

28- Conley, A. M., Pintrich , P. R ., Vekiri , I., & Harrison, D. (2004) . Changes in epistemological beliefs in elementary science students. Contemporary Educational Psychology, 29, 2, 186-204 .

29- De Corte, E., Op't Eynde , P., & Verschaffel , L. (2002) . Knowing what to believe : The relevance of students' mathematical beliefs for mathematics education . In B. K. Hofer & P. R.Pintrich (Eds.) , Personal epistemology : The psychology of beliefs about knowledge and knowing (pp. 297-320). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum .

30- Dole , J. A., & Sinatra, G. M. (1994). Social psychology research on beliefs and attitudes : Implications for research on learning from text . In R. Garner & P. A. Alexander (Eds.),Beliefs about text and instruction with text (pp. 245-264). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum .

31- Duell , O.K., & Schommer-Aikins , M. (2001) . Measures of people's beliefs about knowledge and learning . Educational Psychology Review , 13, 4, 419-449 .

32- Gregory Arief . D & Allan B. Bernardo (2010) : Epistemological beliefs and theory of planned behavior examining beliefs about knowledge and knowing of Indonesian , The Asia –Pacific education researcher 19:1 , pp.127-142 .

33- Hammer, D. M. (1994) . Epistemological beliefs in introductory physics . Cognition and Instruction, 12, 2, 151-183 .

34- Hofer , B.K., & Pintrich , P.R. (1997) .The development of epistemological theories : Beliefsabout knowledge and knowing and their relation to learning. Review of Educational Research , 67, 1, 88-140

35- Hofer , B. K. (2000) . Dimensionality and disciplinary differences in personal epistemology . Contemporary Educational Psychology, 25, 4, 378-405 .

36- Hofer , B. K. (2001). Personal epistemology research : Implications for learning and teaching Educational Psychology Review , 13, 4, 353-383 .

37- Hofer , B. K . (2004b) . Paradigmatic approaches to personal epistemology : Introduction to the special issue . Educational Psychologist .

38- Hofer ,B.K . (2004c) . Exploring the dimensions of personal epistemology in differing classroom contexts: Student interpretations during the first year of college . Contemporary Educational Psychology , 29, 2, 129-163 .

39- Hofer, B. K. (2008). Personal epistemology and culture. In M. S. Khine (Ed.) , Knowing , knowledge , and beliefs: Epistemological studies across diverse cultures (pp. 3-22). New York : Springer .

40- Kanfer, F (1973) " Behavior modification : An coverview " , In C . Thoresen , Behavior modification in education , (72 nd) yearbook of the NSSE , Chicago : University of Chicago press .

41- Kardash , C. A.,& Howell, K. L. (2000) . Effects of epistemological beliefs and topicspecific beliefs on undergraduates ' cognitive and strategic processing of dual-positional text Journal of Educational Psychology , 92, 3, 524-535 .
42- King, P. M., & Kitchener, K. S. (2002) . The reflective judgment model : Twenty years of epistemic cognition. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.) , Personal epistemology : The psychology of beliefs about knowledge and knowing (pp. 37-61). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum .
43- Kuhn, D., & Weinstock , M. (2002) . What is epistemological thinking and why does it matter?.In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.) , Personal epistemology: The psychology of beliefsabout knowledge and knowing (pp. 121-140) . Mahwah , N J: Lawrence Erlbaum .
44- Kuhn , D . (2003) : Understanding and valuing knowing as developmental goals . Liberal Education , 89, 3, 24-27 .
45- Linder , R., & Harris, B, R . (1993) . Teaching self-regulated learning strategies . Convention of the Association for Educational Communications and Technology, New Orleans , Louisiana .
46- Mason , L . (2003) . Personal epistemologies and intentional conceptual change. In G . M. Sinatra& P. R. Pintrich (Eds.) , Intentional conceptual change (pp. 199-236) . Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
47- Marzooghi R , Foulad chang ,M and Shemshiri , B (2008) : " Gender Grade Level Differnce in epistemological beliefs of Iranian Undergradute Students ." Journal of Applied Sciences , 8 (24) .
48- Magolda , M. B. (2002) . Epistemological reflection : The evolution of epistemological assumptions from age 18 to 30. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.) , Personal epistemology : The psychology of beliefs about knowledge and knowing , p: 89-102 .
49- Moore, W. S. (1994) . Student and faculty epistemology in the college classroom: The Perry schema of intellectual and ethical development . In K. W. Prichard & R. M. Sawyer (Eds.) , Handbook of college teaching : Theory and applications . Westport, CT : Greenwood Press . Pp.45-67 .
50- Nist , S. L., & Holschuh , J. P. (2005) . Practical applications of the research on epistemological beliefs . Journal of College Reading and Learning, 35, 2, 84-92 .
51- Paulsen , M. B., & Wells, C. T. (1998) . Domain differences in the epistemological beliefs of college students. Research in Higher Education, 39, 4, 365-384 .
52- Pieschl , S. , Stahl , E., & Bromm, R. (2008) . Epistemological beliefs and self-regulated learning with hypertext . Metacognition and Learning , 3, 1, 17-37 .
53- Perry , W. Jr. (1981) . Cognitive and ethical growth : The making of meaning . In A . Chickering (Ed.) , The modern American college (p: 76-116) . San Francisco : Jossey-Bass .
54- Schraw , G. (2001) . Current themes and future directions in epistemological research : A commentary . Educational Psychology Review, 13, 4, 451-464 .
55- Schommer , M . (1994a) . An emerging conceptualization of epistemological beliefs and their role in learning. In R. Garner & P. Alexander (Eds.), Beliefs about text and about text instruction (pp. 25-39) . Hillsdale , NJ: Lawrence Erlbaum .
56- Schommer , M., & Walker, K . (1995) . Are epistemological beliefs similar across domains ?. Journal of Educational Psychology, 87, 3, 424-432 .
57- Schommer , M., & Dunnell , P. A. (1997) . Epistemological beliefs of gifted high school students . Roeper Review, 19, 3, 153-156 .

58- Schommer , M.(1998) . The influence of age and schooling on epistemological beliefs . British , Journal of Educational Psychology .
59- Schommer , M. (1998b) . The influence of age and schooling on epistemological beliefs . British Journal of Educational Psychology , 68, 4, 551-562 .
60- Schommer-Aikins , M . (2002) . An evolving theoretical framework for an epistemological belief system. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), Personal epistemology : The psychology ofbeliefs about knowledge and knowing (pp. 103-118) . Mahwah , NJ: Lawrence Erlbaum .
61- Schommer_Aikins , M., Duell , O. K., & Barker, S . (2003) . Epistemological beliefs across domains using Biglan's classification of academic disciplines . Research in Higher Education, 44, 3, 347-366 .
62- Schommer , M.(2004) . Explaining the epistemological beliefs system: Introducing the embedded systemic model and coordinated research Approach . Journal of Educational Psychologist , 39(1), 19-29 .
63- Schommer-Aikins , M. ,Duell ,O.K. ,& Hutter,R.(2005). Epistemological beliefs , mathematical problem solving beliefs , and academic performance of middle school students . The Elementar School Journal , 105, 3, 289-304 .
64- Schommer-Aikins, M., & Easter, M. (2006) . Ways of knowing and epistemological beliefs : Combined effect on academic performance . Educational Psychology, 26, 3, 411-423 .
65- Schommer-Aikins, M., & Easter, M. (2008) : Epistemological beliefs ' contributions to study strategies of Asian Americans and European Americans . Journal of Educational Psychology, 100, 4, 920–929 .
66- Tabak, I., & Weinstock , M. (2008) . A sociocultural exploration of epistemological beliefs. In M. S. Khine (Ed.) , Knowing, knowledge, and beliefs : Epistemological studies across diverse cultures (pp. 177-195) . New York : Springer .
67- Valanides , N., & Angeli , C. (2008) . An exploratory study about the role of epistemological beliefs and dispositions on learners' thinking about an ill-defined issue in solo and duo problem-solving contexts. In M. S. Khine (Ed.), Knowing , knowledge, and beliefs : Epistemological studies across diverse cultures (pp. 196-217) . New York: Springer .
68- Whitmire , E . (2003) : Epistemological beliefs and The information seeking behavior of undergraduates , library & Information science research , Vol.25 ,P:127-142 .
69- Wood , P. , & Kardash , C. A. (2002). Critical elements in the design and analysis of studies of epistemology. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.) , Personal epistemology : Thepsychology of beliefs about knowledge and knowing (pp. 231-260) . Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
70- Youn, I., Yang, K. M., & Choi , I. J. (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, 2, 1, 10 .
71- Zhang , L .(2004) . The Perry scheme : Across approaches to the study of human psychology . Journal of Adult Development . 11 (2) . p: 123-128.
72- Zimmerman , 1989 : A social cognitive view of self-regulated academic learning, Journal of Educational Psychology ,. Vol . (81) No.(3),pp(329-339) .
73- Zimmerman , 1990 : Student difference in self-regulated learning , Relating grade sex and giftedness to self - efficacy and strategy use , Journal of Educational Psychology , 82 (1) .

ملحق (1)

الجامعة المستنصرية

كلية التربية الأساسية

استبانة آراء الخبراء في مدى صلاحية فقرات مقياس المعتقدات المعرفية

الأستاذ الفاضل ..... المحترم

تحية طيبة....

تروم الباحثة إجراء دراسة بعنوان (المعتقدات المعرفية لدى طلبة كلية التربية الأساسية)، ولتحقيق هدف البحث تطلب تبنت الباحثة مقياس للمعتقدات المعرفية ، وقد عرفتها (شومر، 1998) بأنَّها : وجهات نظر او تصورات الطالب الذهنية حول طبيعة (مصدر ، بنية ، ثبات) وعملية التعلم (ضبط وسرعة اكتساب المعرفة).

ولأنكم من ذوي الخبرة والتخصص في هذا المجال، لذا يرجو الباحث التفضيل بقراءة فقرات المقياس وتوضيح مدى صلاحيتها في قياس المجال والفقرات الذي وضعت لقياسه، وذلك لما عهدناه من آراء علمية سديدة تفيد منها الباحثة ....

ولكم جزيل الشكر والتقدير

الباحثة

أ.م.د ندى عبد باقر

الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المناسب
1- يزداد فهمي للأفكار المعقدة كلما ابتعدت عن المثيرات المشتتة			
2-أحرص على عدم قضاء وقت طويل لحل المشكلات الصعبة التي تزيدني تعقيداً			
3- عند قراءتي لكتاب معين فإنني أزداد معرفة			
4- أشعر أنَّ محاولاتي لقراءة المواضيع الصعبة تذهب سدى			
5- أعتقد أنَّ قراءة الكتب المساعدة للمناهج الدراسية لا فائدة منها			
6- أعتقد أنَّ الطلبة المتفوقين هم الذين ينمون قدراتهم على التعلم			
7-أعتقد أنَّأي متعلم يحتاج إلى فهم كيف يتعلم			
8-أعتقد بأنني بحاجه إلى معرفة المزيد لكي أتقدم في دراستي			
9- أرى أنَّ المتفوقين ليسوا بحاجة إلى الدراسة لكي ينجحوا			
10-أرى أنَّ الطلبة العاديين في تحصيلهم يبقون هكذا طوال دراستهم			
11- أرى أن القدرة على التعلم موروثة			
12- عندما تواجهني مشكلة صعبة أستشير الآخرين لحلها			
13-أعتقد أنَّ الموضوعات الجدلية تساعدني على التفكير فيها			
14-أعتقد أنّ حفظ المفاهيم الدراسية ضروري للنجاح في الامتحان			
15-أعتقد أنَّ الطالب المتفوق هو الذي يحفظ كثيراً من المعلومات			
16- أعتقد أنَّ التفكير في المعضلات الصعبة مضيعة للوقت			
17- أعتقد بعدم وجود حقيقة أو نظرية تبقى ثابتة للأبد			

18- عندما أبدأ في الكتابة فإنني أضع تصورا لما أكتبه			
19- أعتقد أنَّ لا توجد حقيقة مطلقة			
20-أعتقد أنَّ تكرار المذاكرة لن يزيد من الفهم شيئاً			
21-أعتقد أنَّ الطالب المتفوق هو الذي يطور قدرته على التعلم			
22-من الأفضل التركيز على شيء محدد من أن يشتت الانتباه على الأشياء الكثيرة			
23- أبدأ الاستذكار قبل الامتحان بمدة مناسبة			
24- أعتقد أنَّ الحقائق تبقى ثابتة بمرور الوقت			
25- أعتقد بأنَّ من المفيد لي أن أربط الأفكار الجديدة مع ما لدي من معرفة سابقة			
26- تفوقي في دراستي يرتبط بالجهد الذي ابذله لتحقيق ذلك			
27-تزداد معرفتي بزيادة مطالعتي			
28-إذا حاولت فهم مسألة معقدة جداً فإنني سأرتبك في نهاية الأمر			
29-أخطأ كثيراً في إجابة الأسئلة وألجأ لإجابات الكتاب المدرسي			
30-يفيدني إتقان مهارات الاستذكار في تحصيلي الدراسي			
31-عند الاستعداد لاختبار ما، أظل أكتب المعلومات حتى أحفظها			
32-أعتقد أن قدرتي على التعلم تتحسن مع الوقت			
33-أعتقد أن الموت هو الشيء المؤكد			
34- لا يوجد شيء مؤكد في هذا العالم			
35-أعتقد أن الثقة بنفسي هي التي تدفعني لمحاورة الآخرين لإقناعهم بأفكاري			
36-أرغب في اختبار صحة الفرضيات التي لدي علم بها			
37-أراجع عملي لأتأكد من أنني أديته على خير وجه			
38-يمكنني تصديق كل ما أطالعه			
39-أتساءل عما يمتلكه أستاذي من علم ومعرفة			
40-أعتقد أن العمل في مهمة ما، دون حل سريع مضيعة للوقت			
41-إذا لم أستطع فهم الموضوع في وقت قصير، فإنني أستمر في المحاولة			
42-عندما أقرأ كتاباً أسعى إلى معرفة ما يريد كاتبه			
43-يزداد فهمي للأفكار الصعبة بزيادة الجهد الذي أبذله			
44-أعتقد أن الطالب الذكي لا يحتاج لبذل جهد للتفوق في المدرسة			

الملحق (3)

الجامعة المستنصرية
كلية التربية الأساسية

م / مقياس المعتقدات المعرفية بصيغته النهائية

عزيزتي الطالبة
عزيزي الطالب

تروم الباحثة إجراء دراسة علمية بحتة تقيس من خلالها المعتقدات المعرفية لدى طلبة كلية التربية الأساسية، وعليه يرجوا منك الإجابة عن الفقرات التي أعدت لذلك بدقه وتمعن، ووضع إشارة (√) تحت البديل الذي يعبر عن رأيك أنت ، علماً أن إجابتك الحقيقية عن الفقرات هي إسهام منك في رفد مسيرة البحث العلمي وإنَّ هذه الإجابة لن يطلع عليها سوى الباحث، لذا لا داعي لذكر الاسم .

شكراً على تعاونكم معنا

المعلومات
الجنس: ذكر( ) أنثى ( )
التخصص:علمي( )إنساني ( )

الباحثة

أ.م.د ندى عبد باقر

الفقرات	دائماً	غالباً	أحيانا	نادراً	أبداً
1- يزداد فهمي للأفكار المعقدة كلما ابتعدت عن المثيرات المشتتة					
2-أحرص على عدم قضاء وقت طويل لحل المشكلات الصعبة التي تزيدني تعقيداً					
3- عند قراءتي لكتاب معين فإنني أزداد معرفة					
4- أشعر أنَّ محاولاتي لقراءة المواضيع الصعبة تذهب سدى					
5- أعتقد أنَّ قراءة الكتب المساعدة للمناهج الدراسية لا فائدة منها					
6- أعتقد أنَّ الطلبة المتفوقين هم الذين ينمون قدراتهم على التعلم					
7-أعتقد أنَّأي متعلم يحتاج إلى فهم كيف يتعلم					
8-أعتقد بأنني بحاجه إلى معرفة المزيد لكي أتقدم في دراستي					
9- أرى أنَّ المتفوقين ليسوا بحاجة إلى الدراسة لكي ينجحوا					
10-أرى أنَّ الطلبة العاديين في تحصيلهم يبقون هكذا طوال دراستهم					
11- أرى أن القدرة على التعلم موروثة					
12- عندما تواجهني مشكلة صعبة أستشير الآخرين لحلها					
13-أعتقد أنَّ الموضوعات الجدلية تساعدني على التفكير فيها					
14-أعتقد أنّ حفظ المفاهيم الدراسية ضروري للنجاح في الامتحان					
15-أعتقد أنَّ الطالب المتفوق هو الذي يحفظ كثيراً من المعلومات					
16- أعتقد أنَّ التفكير في المعضلات الصعبة مضيعة للوقت					

17- أعتقد بعدم وجود حقيقة أو نظرية تبقى ثابتة للأبد					
18- عندما أبدأ في الكتابة فإنني أضع تصورا لما أكتبه					
19- أعتقد أنَّ لا توجد حقيقة مطلقة					
20-أعتقد أنَّ تكرار المذاكرة لن يزيد من الفهم شيئاً					
21-أعتقد أنَّ الطالب المتفوق هو الذي يطور قدرته على التعلم					
22-من الأفضل التركيز على شيء محدد من أن يشتت الانتباه على الأشياء الكثيرة					
23- أبدأ الاستذكار قبل الامتحان بمدة مناسبة					
24- أعتقد أنَّ الحقائق تبقى ثابتة بمرور الوقت					
25- أعتقد بأنَّ من المفيد لي أن أربط الأفكار الجديدة مع ما لدي من معرفة سابقة					
26- تفوقي في دراستي يرتبط بالجهد الذي ابذله لتحقيق ذلك					
27-تزداد معرفتي بزيادة مطالعتي					
28-إذا حاولت فهم مسألة معقدة جداً فإنني سأرتبك في نهاية الأمر					
29-أخطأ كثيراً في إجابة الأسئلة وألجأ لإجابات الكتاب المدرسي					
30-يفيدني إتقان مهارات الاستذكار في تحصيلي الدراسي					
31-عند الاستعداد لاختبار ما، أظل أكتب المعلومات حتى أحفظها					
32-أعتقد أن قدرتي على التعلم تتحسن مع الوقت					
33-أعتقد أن الموت هو الشيء المؤكد					
34- لا يوجد شيء مؤكد في هذا العالم					
35-أعتقد أن الثقة بنفسي هي التي تدفعني لمحاورة الآخرين لإقناعهم بأفكاري					
36-أرغب في اختبار صحة الفرضيات التي لدي علم بها					
37-أراجع عملي لأتأكد من أنني أديته على خير وجه					
38-يمكنني تصديق كل ما أطالعه					
39-أتساءل عما يمتلكه أستاذي من علم ومعرفة					
40-أعتقد أن العمل في مهمة ما، دون حل سريع مضيعة للوقت					
41-إذا لم أستطع فهم الموضوع في وقت قصير، فإنني أستمر في المحاولة					
42-عندما أقرأ كتاباً أسعى إلى معرفة ما يريد كاتبه					
43-يزداد فهمي للأفكار الصعبة بزيادة الجهد الذي أبذله					
44-أعتقد أن الطالب الذكي لا يحتاج لبذل جهد للتفوق في المدرسة					