

## المعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة

الاستاذ الدكتورة بتول غالب الناهي  
كلية التربية للعلوم الانسانية/قسم العلوم التربوية  
م.م انمار يعقوب يوسف  
المديرية العامة لتربية محافظة البصرة

### ملخص الدراسة باللغة العربية

أن الطلبة الذين لديهم مشكلات في انعدام القدرة على توظيف المعتقدات المعرفية في التعلم يكون مستواهم الدراسي وأدائهم الأكاديمي متدنياً على الرغم من الجهود المبذولة من قبلهم، كما أكدت دراسة (زايد، ٢٠٠٩: ص٢٤)، وحسب رأي شومر أن التبصر في المعتقدات المعرفية يعيق فهمنا للتعلم الإنساني ومن هنا جاءت مشكلة الدراسة الحالية والتي تتمثل في حاجتنا إلى معرفة المزيد عن المعتقدات المعرفية للطلبة وهل أن المعتقدات المعرفية تعزز من مستوى الطالب وقدرته على التخلص من التحصيل الدراسي المنخفض، تتجلى مشكلة الدراسة الحالية بالإجابة على التساؤلات الآتية :

- ما نوع المعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة؟
  - هل لمتغير الجنس والمرحلة والتخصص تأثير على المعتقدات المعرفية؟
- ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بتعديل مقياس سكومر للمعتقدات المعرفية ليكون مناسباً للتطبيق على طلبة الجامعة وبعد استخراج الخصائص السكومترية على المقياس تم تطبيقه على عينة من الطلبة بلغ قوامها ٧٢٣ طالب وطالبة وباستعمال الاختبار التائي وتحليل التباين الثلاثي كانت ابرز النتائج هي وجود تباينات في المعتقدات المعرفية بين الطلبة الناجحين والمعيدين.

## Abstrac

That students who have problems in the lack of the ability to employ cognitive beliefs in learning, their academic level and academic performance is low despite the efforts made by them, as confirmed by the study (Zayed, 2009: p. 24), according to Schumer that the insight into cognitive beliefs hinders our understanding of learning The problem of the current study is that we need to know more about the cognitive beliefs of the students and whether the cognitive beliefs enhance the level of the student and his ability to get rid of low academic achievement, the problem of the current study is reflected by answering the following questions:

- What kind of cognitive beliefs do university students have?
- Does gender, stage, and specialization have an impact on cognitive beliefs?

To achieve the objectives of the study, the researchers modified the Scumer scale of cognitive beliefs to be suitable for applying to university students. After the extraction of the scometric characteristics on the scale, it was applied to a sample of 723 students. Using the T-test and the analysis of the triangular variation, the main results were differences in the cognitive beliefs among the students Successful and recruits .

## مشكلة الدراسة:-

ان المعتقدات المعرفية للطلبة في الجامعة والتي تتمثل في نظام من الافتراضات الضمنية التي يحملها الطلبة حول طبيعة المعرفة واكتسابها وأن الطلبة يتقدمون بشكل تطوري من خلال تسلسل المراحل في معتقداتهم المعرفية حيث أشارت الدراسات ومنها دراسة (علوان وميره، ٢٠١٤) إلى أن الطلبة الذين لديهم مشكلات في انعدام القدرة على توظيف المعتقدات المعرفية في التعلم يكون مستواهم الدراسي وأدائهم الأكاديمي متدنياً على الرغم من الجهود المبذولة من قبلهم، كما أكدت دراسة (زايد، ٢٠٠٩: ص ٢٤)، وحسب رأي شومر أن التبصر في المعتقدات المعرفية يعيق فهمنا للتعلم الإنساني ومن هنا جاءت مشكلة الدراسة الحالية والتي تتمثل في حاجتنا إلى معرفة المزيد عن المعتقدات المعرفية للطلبة وهل أن المعتقدات المعرفية تعزز من مستوى الطالب وقدرته على التخلص من التحصيل الدراسي المنخفض،

من كل ماتقدم تتجلى مشكلة الدراسة الحالية بالإجابة على التساؤلات الآتية :

- ما نوع المعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة؟

- هل لمتغير الجنس والمرحلة والتخصص تأثير على المعتقدات المعرفية؟

اهمية البحث والحاجة اليه

- لقد برز في الآونة الأخيرة في علم النفس التربوي مصطلح المعتقدات المعرفية حيث أن للمعتقدات المعرفية أهمية لدى الطلبة في المهام الأكاديمية وخصوصاً عند رغبتهم مواصلة هذه المهام والأداء الأكاديمي وتأثر بمعتقداتهم حول الذكاء والمعرفة والتعلم.

- كما حظيت موضوعات المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة في السنوات الأخيرة باهتمام الباحثين والدارسين، وذلك في محاولة جادة لدراسة هذه الموضوعات على عينات وبيئات وثقافات مختلفة.

- وللمعتقدات المعرفية تأثير على معرفة مستوى الحاجة إلى المعتقدات المعرفية فقد أشارت دراسة (أبو مخ، ٢٠١٠) إلى وجود علاقة ارتباطية بين الحاجة إلى المعتقدات المعرفية لدى الطلبة والتفكير بالمستقبل، وترى (Schommer & Walker, 1995: p.87) أن هناك معرفة أخرى يجب اكتشافها، وأن قدرًا قليلاً من المعرفة ثابت لا يتغير، كما أدركت أن قدرًا قليلاً من المعلومات قابل للتغيير.

وللمعتقدات المعرفية تأثير على الأداء الأكاديمي للطلاب فقد أكدت دراسة (Pintrich, 2002: p.41) أن للمعتقدات المعرفية تأثير على الأداء الأكاديمي للطلاب، فالطلاب الذين يؤمنون بالذكاء الثابت والمعرفة البسيطة، والتعلم السريع، يميلون إلى تجنب العقبات، وإلى استراتيجيات غير فعالة، ويظهرون أنماطاً سلوكية سيئة التكيف في وجه التحديات والصعوبات التي تقوم على تحدي الطلاب، كما أن للمعتقدات المعرفية تأثير على استيعاب الطلبة وتعلمهم.

لقد أكدت (Schommer, 1990) أن المعتقدات المعرفية تؤثر في استيعاب الطلبة وتعلمهم، وإنها تتأثر بالبيئة العائلية والخلفية التعليمية، كما تؤثر هذه المعتقدات أيضاً في معالجة الطلبة للمعلومات ومراقبتهم لاستيعابها، وإن معتقدات الفرد المعرفية تتأثر على مستوى تعليمه ومجال دراسته، لأن الطالب الذي يحصل على تعليم أكثر تصبح معتقداته حول التعليم أكثر تطوراً، وإن طلاب الجامعة يميلون لأن يكون لديهم معتقدات أكثر تطوراً من طلاب الكلية الأصغر منهم عمراً، وهذا يعني أن مستوى تعليم الفرد يكون سبباً في اختلافه عن الآخرين في معتقداته المعرفية، كما بينت أن الطلبة الأقل اعتقاداً بأن التعلم السريع أفضل في استيعاب النصوص، وأفضل في مراقبة الاستيعاب. (Schommer, 1990: p.82).

لقد أشار (Whitmire, 2005) في دراسة له حول العلاقة بين المعتقدات المعرفية للطلبة وتوجهاتهم نحو التعلم ممثله بالدوافع التي تدفع الطلبة نحو إنهاء واجباتهم والمشاركة الصفية أن الطلبة الذين يؤيدون

الوضعية المنطقية يتجهون إلى الحفظ، والطلبة الذين يؤيدون البنائية يتجهون إلى استراتيجيات التعلم من أجل الفهم، وأجرت (Hofer,1994) دراسة توصلت فيها أن أفراد الكلية يتمتعون بمستوى عالٍ ومرتفع من المعتقدات المعرفية، كما أجرت (Bromme,etal,2005) توصلت إلى وجود علاقة بين المعتقدات المعرفية ومهارات الضبط الذاتي في التعلم كانت قوية وموجبة ودالة إحصائياً وكانت العلاقة متوسطة بين المعتقدات المعرفية ومستوى تحصيل الطلاب. كما أشارت النتائج أيضاً إلى وجود علاقة متوسطة بين المعتقدات المعرفية ومستوى تحصيل الطلاب، كما أشارت دراسة (ناصف، ٢٠٠٩: ص ١٦٨) إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين المعتقدات المعرفية والإستراتيجيات الدافعة للتعلم وكذلك وجود علاقة بين المعتقدات المعرفية والتحصيل الدراسي المرتفع، كما أن تعرف المعتقدات المعرفية يزيد ويحسن من الإستراتيجيات الدافعة للتعلم التي يستخدمها التلاميذ.

أما فيما يتعلق بمتغير النوع فقد أشارت دراسة (أبو هاشم، ٢٠١٠: ص ١٥٠) عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث بين المعتقدات المعرفية بأبعادها المختلفة، ماعدا بنية المعرفة فقد كانت الفروق دالة لصالح الإناث ووجود علاقات ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين المعتقدات المعرفية بأبعادها المختلفة والتوجهات الدافعية (الداخلية -الخارجية). كما كشفت دراسة (الربيع والجراح، ٢٠١١: ص ١٩٠) إلى كشف علاقة المعتقدات المعرفية بمتغير الجنس، وللمعتقدات المعرفية تأثير على متغير الجنس لتلاميذ الصفين الأول أعدادي والثالث أعدادي، وقد أكدت دراسة كل من (Schommer,1993) (Limoodahi & Paulsen,1998) و Wells) إلى وجود تأثير للنوع على المعتقدات المعرفية مع اختلاف القيم والاتجاه، بينما تتفق نتائج الكثير من الدراسات إلى أن المعتقدات المعرفية تتغير مع تقدم العمر وتنضج وتصبح أكثر تعقيداً مع التقدم في العمر، وأن الطلاب من ذوي المستويات العليا والمتخرجين لديهم معتقدات متطورة وأكثر ثباتاً حول المعرفة والتعلم مقارنة بطلاب المستويات الأولية (زايد، ٢٠٠٦: ص ١٩١).

وأضافت دراسة (Limoodahi & Tahriri, 2014:p.17-28) أهمية إلى المعتقدات المعرفية من خلال بيان أثرها على الجنس الطلبة. ومقارنة ما بين المراحل حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن طلبة السنة الثانية يمتلكون معتقدات معرفية أعلى من طلبة السنة الأولى، وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المعتقدات المعرفية تعزى للمرحلة. ونرى اهتمام المتعلمين ذوي الاعتقاد المرتفع في المعتقدات المعرفية المتصلة يؤكدون على مصدر المعرفة، ويقبلون وجهة نظر المصدر ويتبنونها، ويفهمون الموضوع، وبمجرد أن يفهموا وجهة النظر يصبحون أكثر قدرة على الفصل والتمييز والتحليل وفي المقابل فإن المتعلمين ذوي الاعتقاد

المرتفع في المعرفة المنفصلة يأخذون وجهة نظر مُخالفة أولاً، ويتصرفون كمحامٍ بارع يتساءل ويشك وينتظر الدليل قبل أن يحاول تحليل وتوضيح هذه المعلومة.

وتختلف المعتقدات المعرفية باختلاف المستوى الدراسي فقد أشارت دراسة (زايد، ٢٠٠٦: ص ١٩١) وجود فرق حسب متغير الصف الدراسي في جانبين هما: سرعة التعلم وبنية المعرفة، كما تم التنبؤ بالتحصيل الدراسي لتلاميذ الصف الأول الإعدادي في جانب من جوانب المعتقدات المعرفية وهو جانب سرعة التعلم، ولتلاميذ الصف الثالث الإعدادي في جانبين هما: القدرة على التعلم وسرعة التعلم، وترتبط المعتقدات المعرفية بالمعرفة والتعلم حيث أن المفكرين بالطرائق ما قبل الإجرائية يعتبرون منطقيين سلبيين، ويعتقدون بالحقائق الثابتة، وهذا يعني أنهم يعتقدون أن العقل بسيط، وأن عملية اكتساب المعلومات تكون سريعة، وأن المعلومات المكتسبة تكون دقيقة (مباشرة) وثابتة، لكن المفكرين الإجرائيين يكونون متعلمين نشطين بالحقائق المتغيرة، وهذا يوضح أن من المحتمل أن يعتقد الاجرائيون أن المعرفة التي يكتسبها الأفراد معقدة وغامضة ونامية. (السيد، ٢٠٠٩: ص ٤٠)، اهتمت دراسة (Schommer, 1993) حول المعتقدات المعرفية ومن أكثر طرائق البحث فيه، وكيفية قياسه في مجال علم النفس، حيث وصفت نموذجاً للمعتقدات المعرفية يتكون من خمسة أبعاد نفسية تشتمل على العديد من الأبعاد الفرعية وهي مصدر المعرفة Sourcc، وبنية المعرفة Structure، وسرعة اكتساب المعرفة control، وأجريت العديد من الدراسات التجريبية والوصفية حول هذا النموذج منها:

• (Schommer, 1993A, 1993A, schommer, 1997)

وترى (Schommer, 1990) أن التبصر في المعتقدات المعرفية قد يبنى فهمنا للتعلم الإنساني، أن النظريات لا تستطيع تفسير لماذا يفشل بعض الطلاب في تكامل المعرفة، كما أن ما وراء المعرفة لا تفسر لماذا يفشل بعض الطلاب في مراقبة فهمهم، ولكننا قد نجد بعض الإجابات المقبولة في دراسة المعتقدات المعرفية (Schommer, 1990: p.5-3) والفروق بين الأفراد الموهوبين والعاديين في المعتقدات المعرفية واثّر المعتقدات المعرفية على الأداء الأكاديمي (Schommer, 1998)، فقد أكدت دراسة (ديكهوسر ورينهارد، ٢٠٠٩) على أثر المعتقدات المعرفية في تشكيل التوقعات الأدائية المدرسية، وأظهرت النتائج أنه كلما زاد مستوى تأثير المعتقدات المعرفية لدى الطلبة كلما زاد الأداء الحقيقي العلمي والمعرفي المدرسي والتربوي، وأشارت النتائج أيضاً إلى أن الحاجة إلى المعتقدات المعرفية كانت بدرجة متوسطة عند أداء مهام

من المتوقع أدائها، وترتفع عند تعقد هذه المهام، وخاصة عند الأداء الحقيقي لهذه المهام. كما أشارت الدراسات إلى وجود علاقة بين المعتقدات المعرفية وأساليب التعلم.

فقد أكد (Evans,kilby 2003: p.731) إلى أهمية معرفة العلاقة بين المعتقدات المعرفية وأساليب التعلم بدراسة موسعة قدمت العديد من النتائج أهمها أن كل تحصيل ناتج من أسلوب التعلم يحتاج إلى معتقد معرفي كامل وتام وموسع، وجود علاقة ارتباطية بين الحاجة إلى المعتقدات المعرفية وكل من أسلوب أساليب التعلم والمرونة في استراتيجيات ضبط عملية التعلم، وأظهرت النتائج أيضاً أن الطلبة بحاجة إلى المعتقدات المعرفية بدرجة أكبر عند استخدامهم لاستراتيجيات ضبط عملية التعلم، أما فيما يتعلق بالدافعية للإنجاز فقد أشارت الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية وثيقة بين المعتقدات المعرفية ودافعية الإنجاز وذلك من خلال دراسة أجراها (Nussbaum&Bendixen,2003:p.24) أظهرت نتائجها ارتباط المعتقدات المعرفية المعقدة ارتباطاً وثيقاً بمستوى عالٍ من الدافعية وإنجاز المهمات التعليمية. كما اهتم (Whitmire,2004) إلى وجود ارتباط بين المعتقدات المعرفية وسلوك طلب المعلومات كإحدى استراتيجيات التعلم، وكلما زادت المعتقدات المعرفية في التعمق استطاع الطلبة التعرف على مصادر المعلومات الموثوق بها وتقييم مصادرها وقد أضافت دراسة (Limoodahi & Tahriri,2014) أهمية إلى المعتقدات المعرفية من خلال بيان أثرها على المستوى التعليمي والجنس لدى الطلبة كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن طلبة السنة الثانية يمتلكون معتقدات معرفية أعلى من طلبة السنة الأولى، وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المعتقدات المعرفية تعزى للمرحلة. ونرى اهتمام المتعلمين ذوي الاعتقاد المرتفع في المعتقدات المعرفية المتصلة يؤكدون على مصدر المعرفة، ويقبلون وجهة نظر المصدر ويتبنونها، ويفهمون الموضوع، وبمجرد أن يفهموا وجهة النظر يصبحون أكثر قدرة على الفصل والتمييز والتحليل وفي المقابل فإن المتعلمين ذوي الاعتقاد المرتفع في المعرفة المنفصلة يأخذون وجهة نظر مُخالفة أولاً، ويتصرفون كمحامٍ بارع يتساءل ويشك وينتظر الدليل قبل أن يحاول تحليل وتوضيح هذه المعلومة (Shimmer-Aikins,2004:p.23).

وبمعنى آخر فإن اهتمام أصحاب المعتقدات المعرفية يقيمون أولاً ثم يحاولون أن يفهموا منظور الآخرين، ولكن ذوي المعرفة المتدنية أو الذين لا يحملون معتقدات معرفية واسعة أو غير مبالين فيها لا يحاولون أن يفهموا أي منظور للآخرين ولا يلوا لمرحلة التقييم. Schommer-Aikin&Easter,2006:p.414).

ومن جانب آخر كان الاهتمام في معتقدات الفرد المعرفية هو أن المعتقدات المعرفية والجزء المتعلم يُعتبر دالة للمعتقدات المعرفية التي يأتي بها الطلاب لسياق التعلم، ومثل هذه المعتقدات ذات تأثير على تفسيرات الطلاب للمهام وتحديد الهدف كما تؤثر في المكونات الدافعية لهؤلاء الطلبة. Braten& 2000 (stromso,2005:p.163-543).

وكما أشارت نتائج دراسة (Paulsen&wells,1998) في معتقدات الطلبة المعرفية لمجالات متعددة لجوانب المعرفة لدى الطلبة و هل تُعزز المعتقدات المعرفية أم تقيد من قدرة الطلبة على الأداء؟ وكيف ترتبط المعتقدات المعرفية بالمظاهر السلوكية والمعرفية والدافعية لسلوك الفرد المتعلم؟، وهل تُشكل بنيات المعتقدات المعرفية تلكؤ الطلبة في الجامعة؟، وإذا كانت كذلك، فما هي الميكانيزمات التي يحدث بها ذلك؟، وكيف أن أبعاداً محددة من المعتقدات المعرفية تتأثر بالخصائص المتعددة لبيئات التعليم؟ وهذه التساؤلات كان محض دراسته وكانت نتائجها أن للمعتقدات المعرفية علاقة واضحة في مفاهيم الطالب وخاصة الطالب الجامعي. (Paulsen&wells,1998:p.382).

من كل ماتقدم تتجلى أهمية الدراسة الحالية بالاتي:  
نظراً لعدم وجود دراسة عربية تناولت متغيرات البحث الحالي بصورة إجمالية في حدود علم الباحثان فالبيئة العربية في حاجة إلى إجراء مثل هذا البحث ليكون بداية لسلسلة من البحوث في المجال الذي يعد من أهم المجالات المرتبطة بأداء الطلاب وتحصيلهم الدراسي.

إلقاء الضوء على أهمية المعتقدات المعرفية يفيد في خلق جو دراسي ملائم لنمو المعتقدات المعرفية المتعمقة لدى الطلاب.

أن دراسة المعتقدات المعرفية كتركيب نفسية لها تضمينات أكاديمية تربوية تعتبر هدفاً أساسياً، وهو مجال مهم من مجالات الدراسة، فالمعتقدات المعرفية (المعتقدات حول المعرفة، والتعلم) لها تأثير كبير على التعلم والمتعلم.

أن المعتقدات المعرفية تؤثر على الأساليب التي يتبعها معظم المتعلمين والمعلمين ولتعميق فهمنا لهذه العملية سوف يعزز من فعالية المتعلم والتعلم.

ثالثاً/ أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على ما يأتي:

- الكشف عن المعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة ؟

- التعرف على الفروق في المعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة حسب متغير:

أ- النوع ب- التخصص ج- الحالة الدراسية (النجاح والرسوب)

رابعاً/ حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بعينة من طلبة وطالبات جامعة البصرة للعام الدراسي (٢٠١٥-٢٠١٦م) من كلا

النوعين (ذكور-إناث) وللتخصص (العلمي والإنساني) من الطلبة الناجحين والراسبين.

خامساً/ تحديد المصطلحات:

المعتقدات المعرفية ( Epistemological Belifs )

يعرفها (Schommer1990) على أنها (معتقدات الفرد حول طبيعة المعرفة والتعلم التي يمتلكها).

وقد أقترح (Schommer) أربعة مجالات لتشمل المعتقدات المعرفية هي:

١- القدرة على التعلم: (وهو عامل يتراوح بين الاعتقاد مابين أنه عامل فطري يولد مع الإنسان منذ الولادة وما بين مكتسب يمكن تعديله بالخبرة مع مرور الوقت ويرى Schommer بأنها قدرة فطرية لا يمكن تحسينها إلا بالتدريب).

٢- المعرفة البسيطة: ويقصد بها (المعرفة الخالية من الغموض وتتراوح بين المعرفة الجزئية إلى المفاهيم المتكاملة ويرى schommer أنها تستند على المعلومات المنفصلة).

٣- سرعة التعلم: ويقصد بها (هو أن التعلم عملية متدرجة السرعة فقد يكون التعلم سريع جداً وقد يتوقف أطلاقاً).

٤- استقرار المعرفة: ويقصد بهذا المجال (أن المعرفة إما تكون ثابتة لا تتغير أو أن تكون مؤقتة تتغير مع مرور الزمن ويرى شومر بأن المعرفة هي حقائق مطلقة وثابته) (Schommer,1989).

كما عرفت (Dole & Sinatra,1994) بأنها التقييمات الإيجابية أو السلبية التي يقوم بها الناس نحو الأشياء، والتي قد تكون أشياء ملموسة أو أشخاصاً أو أفكاراً مجردة، أو مواقف ووجهات نظر حول شيء معين، وتعد هذه المعتقدات وحدات البناء للاتجاهات، أي أنها تمثل اتجاهات الفرد نحو شيء معين (Dole & Sinatra,1994: p.249-248).

التعريف النظري سيتبنى الباحثان تعريف (Schommer,1990) للمعتقدات المعرفية.

أما التعريف الإجرائي للمعتقدات المعرفية: "فتتمثل بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مجالات

مقياس المعتقدات المعرفية المعدل لأغراض الدراسة الحالية"



## الإطار النظري

المعتقدات المعرفية Epistemology beliefs :

أولاً- المفهوم العام للمعتقدات المعرفية:

يمثل مفهوم المعرفة knowledge مكوناً وعنصراً مهماً ومحورياً في نشاط التعليم، فيتعين على المعلم أن يعرف كيف تكتسب المعرفة؟ وما معنى ان يعرف المرء شيئاً وما طبيعة ذلك الشيء الذي يقوم على تعليمه؟ وما شروط المعرفة ؟ إلى آخر تلك المنظومة التي لا يستلزم نشاط التعليم دون معرفه وفهم كل أبعادها ومكوناتها. (فرج، ٢٠٠٤: ص ٣-٦).

أن البدايات التاريخية للمعتقدات المعرفية تعود إلى البدايات الفلسفية (Hofter,southerand,2002) حيث أصبح مجال للبحث في علم النفس في منتصف عام (١٩٥٠) بسبب زيادة الاهتمام بتطوير المعرفة والمعتقدات (Hofer&pintrich,1997) من أهم البحوث التي تناولت المعتقدات هي البحوث التي أجرتها (بيرلي، ١٩٧٠) حول البدايات التاريخية لها منذ عام ١٩٥٠ ودراسة كل من (Belenky& clinchy ,1997). بالرغم من وجود المعتقدات المعرفية ألا أنها لم تلق دراسة كافية من قبل الباحثين ويعتبر William perry (1968) من الرواد الأوائل الذين درسوا هذا المفهوم باستخدام المقالات والاستبانات للتعرف على آراء الطلاب حول المعرفة على أنها صواب أو خطأ، وأن المعرفة الصحيحة يتم الحصول عليها من السلطة Authority، ألا انه مع تقدم الطلاب في المراحل الدراسية يعتمدون أن المعرفة غير مؤكده يمكن التأكد فيها بالاستدلال والبحث التجريبي، واتبع منهج (William ferry) كل من (King& kitchen, ) (Ryan,1984) (1995) حيث استمر هؤلاء الباحثون في دراسة المعتقدات المعرفية على أنها أحادية البعد (Single Dimension) وأنها متصل ذات قطبين هما المعرفة البسيطة والمعرفة المعقدة في مقابل المعرفة غير المؤكدة التي يمكن اكتشافها أو الاستدلال على صحتها (Schommer & Dunell,1997,p.153).

المعتقدات تعد متغيراً غامضاً بوجه خاص في التراث النفسي، وقد حاول العديد التمييز بين المعتقدات والاتجاهات حيث أوضحوا أن الاتجاهات أكثر وجداناً، والمعتقدات أكثر معرفة H,svui (hgjugl ofer&pintrich,1997:p.112).

فمفهوم المعتقدات المعرفية يتخذ معاني مختلفة من دراسة لأخرى، ولكن بصفه عامه، فأن الباحثين في مجال المعتقدات الشخصية يهتمون بها بمعتقد الأفراد حول مصدره، و يقينيه، وتنظيم المعرفة فضلاً عن ضبط المعرفة (Schommer,1994B:p.293).

فالمعتقدات المعرفية يمكن أن تصاغ مفاهيمها كمكون مهم لعمليات ما وراء المعرفة، أو مصاحبه لها، وهي مجموعه من المعتقدات المستقلة نسبياً عن بنية، ومصدر و يقينية المعرفة فضلاً عن مصدر، وضبط، وسرعه اكتساب المعرفة (Kardash&Scholes,1996:p.261).  
ثانياً/ ماهية المعتقدات المعرفية:

المعرفة احد المجالات الفلسفية التي تهتم بطبيعية وتبرير المعرفة الإنسانية، ومجالات الاهتمام المتزايدة لعلماء النفس والتربويين يتمثل في النمو المعرفي، وفي المعتقدات المعرفية من حيث كيفية حصول الأفراد على المعرفة، وتعتبر المعتقدات النظرية والتي يتناولها الأفراد حول التعلم والمعرفة؟ تعتبر هذه مقدمات المعرفة Epstemol ogical premises وهي جزء من العمليات المعرفية للتفكير المعرفي، وكذلك تؤثر فيها (Hofer&pentrieh,1997:p.91).

يكن جوهر الموضوع عموماً في أن هذه المعتقدات ارتبطت بالأداء الوظيفي التربوي للطلاب فعندما يجد الطلاب وذوي الاعتقاد القوي بأن المعرفة لا تتغير يواجهون صعوبة في قبول الإجابات التجريبية والطلاب ذوو الاعتقاد القوي بأن المعرفة منظمه كأجزاء وقطع، ويكونون أكثر احتمالاً لمواجهة الصعوبة في فهم النص المعقد واقل احتمالاً للمشاركة في التعلم المنظم ذاتياً -Shommr (Aikins et al,2003:p.347).

تعتبر المعتقدات المعرفية تقييمات ايجابية أو سلبية يقوم بها الأفراد نحو الأشياء أو التي قد تكون أموراً مادية، أو أفراداً أو معنوية مثل الأفكار المجردة أو مواقف أو وجهات نظر حول موضوع معين، كما تعتبر وحدات البناء الأساسية للاتجاهات، أي بمعنى أن مجموعة المعتقدات المعرفية تشكل اتجاهات الفرد نحو الشيء (Dole&Sinatra,1994:p.248-249).

فكيف نعرف ما نعرفه وكيف نختر ما نؤمن به، ونختار من نؤمن به وتكفير ذوي المستويات العليا، والقدرة على عمل أحكام منطقية، كل ذلك أصبح سمة مميزة للتربية الحرة ومعرفة الكثير عن دور التفكير المعرفي كالجزء من النمو العقلي، يساعدنا على رسم المسار نحو هذه الأهداف التربوية المهمة (Hofer,2001:p.345).

وبصفة عامة، ففي حياتنا اليومية وبطبيعة الحال وفي معظم ما نسعى لأجله نحو المعرفة والحصول على معلومات نتأثر بما لدينا من معتقدات ومخزون المعرفة والتعلم أو ما يُسمى بالمعرفة الشخصية أو المعتقدات المعرفية يظهر لنا علماً في عملية التعلم وفي داخل صفوف الدراسة. (Hofer,2002:p.3).

ومجال المعتقدات المعرفية ينقسم إلى قسمين أساسيين الأول: تحديد مجموعة مختصرة وشاملة من المعتقدات المعرفية والثانية: بناء مقياس ثابت لهذه المعتقدات ويعد الإطار المفاهيمي الذي قدمته Schommer هو أكثرها فاعلية في الأطر الحديث (Schommer et al,2002:p.262).

للمعتقدات تأثيرات قوية وفعالة في كل القرارات التي يتخذها الفرد، وفي كل اختياراته، وفي كل سلوكياته (Aksan,2009:p.897).

وأكدت ( بيوهل والكسندر) أن المعتقدات المعرفية تعتبر عدسة تغير من خلالها الأفراد المعلومات، ويضعون المعايير، ويقررون طريقة الأداء الملائمة. (Buehl&Alexander,2005:p.700)

لنظرية المعرفة من الناحية الفلسفية والتركيز من جانب المهتمين بدراسة المعرفة الشخصية بأصل وطبيعية وحدود ومبررات المعرفة الإنسانية ومن المنظور النفسي والمعرفي والتربوي وهذا يتضمن المعتقدات حول تحديد المعرفة وكيف يكون انتماء الفرد والمفاهيم حول المعرفة والتعلم، وكيف يستفيد منها في تنميه فهمة للعالم، وكيف يتم بناء المعرفة، وأين تمكن المعرفة وكيف يحدث اكتساب المعرفة (Hofer,2002:p.4).

والمعتقدات تعد أسلوب خاصة، وتمثل كل المفاهيم والتفسيرات الخاصة بالأفراد، وكذلك تعتبر ذاتية ولا تتطلب صدفاً خارجية، ولها بعد وجداني، حيث ترتبط بالمشاعر والأحاسيس، ولا تكون محصورة بجيل معين أو فئة عمرية معينه، كما أنها ذات قوة تأثير كبيرة على أحداث وسلوك ومعارف الفرد (Alexander&Doehy,1994:p.233).

أنموذج المعتقدات المعرفية لـ (schommer) Epistemology beliefs:

تعددت النماذج لمفهوم المعتقدات المعرفية ألا أن الباحثة ستتناول نموذج أساس النظرية وهو أنموذج (Schommer) للمعتقدات المعرفية والتحدث عنه بصورة مفصلة.

اقترحت (Schommer 1990) مدخلاً جديداً لبحث المعتقدات المعرفية، على اعتبار " أن المعرفة الشخصية كنظام أكثر أو أقل استقلالاً من المعتقدات. ونعني بكلمة وجود أكثر من معتقد يتم أخذه في الاعتبار، وبأنها مستقلة أن المتعلمين يمكن أن يكونوا أكثر تطوراً في بعض المعتقدات ولكن ليسوا كذلك في معتقدات

أخرى. ويتكون هذا النظام من أربع معتقدات معرفية على طول متصل هي: القدرة على التعلم وتمتد من الاعتقاد بأن القدرة على التعلم ثابتة إلى الاعتقاد بأن القدرة على التعلم يمكن تحسينها. وبنية المعرفة ويمتد ما بين الاعتقاد بأن المعرفة أجزاء منفصلة إلى الاعتقاد بأن المعرفة شبكات معقدة ومتراصة وسرعة التعلم ويمتد ما بين الاعتقاد بأن التعلم يحدث بسرعة أو لا يحدث مطلقاً إلى الاعتقاد بأن المعرفة لا تتغير إلى أن المعرفة متطورة".

(Schommer&Dunnells evolving.1997:p.15)

وتنظم المعتقدات المعرفية حول أبعاد رئيسة هي:-

١- مصدر المعرفة (Source of knowledge) ويمتد من المعرفة التي يمكن الحصول عليها من السلطة إلى المعرفة المستنتجة من الأهداف والوسائل الشخصية.

٢- يقينية المعرفة (Certainty of knowledge) وتمتد من المعرفة المطلقة إلى المعرفة المتطورة.

٣- تنظيم المعرفة (Organization of knowledge) وتمتد من المعرفة البسيطة المجزئة إلى المعرفة المتكاملة المترابطة.

٤- التحكم في التعلم (Control of learning) وحسب هذا البعد أن القدرة على التعلم فطرية تحدث بسرعة إلى حدوثه تدريجياً (Schommer ,1993:p.406).

طورت (Schommer,233004:p.24) نموذج المعتقدات المعرفية على أساس تصور المعرفة الشخصية كجزء من نموذج عام راسخ يتضمن:

١- آراء الأفراد حول الثقافة وطبيعتها، ويشتمل هذا النموذج على ستة أنظمة تشكل فيما بينها المعتقدات المعرفية للفرد، وهي الآراء المرتبطة بالثقافة وتشمل مفاهيم الفرد عن الطريقة المثلى التي يتصل بها الأفراد مع بعضهم البعض، درجة التقارب بين الأفراد، درجة إدراكهم للفروق بين الطبقات المختلفة.

٢- المعتقدات حول طرق المعرفة وتشمل المعرفة المتصلة (Connected knowing)، والمعرفة المنفصلة (Eparated knowing).

٣- المعتقدات حول المعرفة (Beliefs about knowledge) وتشمل (مصدر المعرفة، وبنية المعرفة، وتبرير المعرفة).

٤- المعتقدات حول التعلم (Beliefs about learning) وتشمل (سرعة التعلم، والقدرة على التعلم).

٥- الأداء داخل حجرة الدراسة (Classroom performance).

٦- التعلم المنظم ذاتياً (self-regulated learning).

وقد اقترحت (schommer, 1990) انه يمكن فهم المعرفة الشخصية بصورة أفضل كتجمع من المعتقدات حول المعرفة كمعارف (knowledge) والتعلم، وأن تلك المعتقدات ربما تكون أكثر أو أقل استقلالاً، كما وجدت (schommer,1993a:p.365) أن المعتقدات المعرفية في السنوات الأولى في الجامعة تميل إلى أن تكون عامةً بدلا من كونها محددة المجال، وتوصلت شومر-اكينز وآخرون (schommer- Aikins et al.,2003:p.360) إلى أن المعتقدات المعرفية تعتبر عامة حيث وجدت أن معتقداتهم المعرفية متماثلة في كل من العلوم الاجتماعية، والرياضيات، وإدارة الأعمال. وقد وجدت (schommer&walker,1995:p.424) أن المعتقدات المعرفية مستقلة عن المجال حيث أن المعتقدات المعرفية في الرياضيات والعلوم الاجتماعية كلتيهما يتنبأ منها بفهم النص، ومعظم الطلاب أظهروا مستوى متسق من التعمق المعرفي خلال المجالين، وترى (schommer-aikins,2008:p.316) ترى أن تدرس متى تنمو هذه المعتقدات وكيف تتفاعل مستويات التحديد (الخصوصية) مع بعضها البعض، مازالت في حاجة إلى تحديد.

وتعنى (schommer,1994a:p.28) بمنظومة المعتقدات أنه يوجد أكثر من بعد معرفي يؤخذ بعين الاعتبار وقد افترضت خمسة أبعاد معرفية، كل منهما يتضمن مدى من القيم المحتملة: يقينية المعرفة (certainty of knowledge): ويتراوح هذا البعد من اعتبار المعرفة مطلقه إلى أنها تجريبية (مؤقتة).

بنية المعرفة (Structure of Knowledge): ويتراوح هذا البعد من اعتبار المعرفة منظمة كوحدة أو أجزاء منفصلة، إلى أنها منظمة كمفاهيم متكاملة بدرجة عالية.

مصدر المعرفة (Source of knowledge): ويتراوح هذا البعد من اعتبار أن المعرفة يتم الحصول عليها من السلطة إلى أنها تشتق من خلال العقل (الحجة).

ضبط اكتساب المعرفة (Control of knowledge acquisition): ويتراوح هذا البعد من اعتبار القدرة على التعلم ثابتة منذ الميلاد، إلى أنها متغيرة.

سرعة اكتساب المعرفة (Speed of the knowledge acquisition): ويتراوح هذا البعد من اعتبار أن المعرفة تكتسب بسرعة أو لا تكتسب على الإطلاق، إلى أنها تكتسب بالتدريج.

وترى (Schommer-Aikins et al,2005:p.292) أن المعتقدات المعرفية تعتبر بطبيعتها، بمعنى أن تعمق معتقدات الطلاب يزداد مع العمر والخبرة. والعمر والتعليم لهما تأثير كبير على نمو المعتقدات المعرفية،

فكلما كبر الأفراد زادت اقتناعهم في أن القدرة على التعلم يمكن تتميتها وكلما زادت درجة تعليمهم، زاد اعتقادهم في أن المعرفة معقدة وتتطور دائماً.

(Schommer,1998b:p.557) ، ووجدت (Schommer,1994a:p.34-39) أنه كلما زاد عمر الطلاب، قل اعتقادهم في القدرة الثابتة، كما أن النساء أقل احتمالاً من الرجال في اعتقادهم في التعلم السريع، والمعرفة المؤكدة، كما أن الأطفال الصغار من المحتمل أن يعتقدوا معتقدات مستقلة عن المجال، ومستوى التعمق في هذه الاعتقادات سوف يعتمد مباشرة على مناخ الأسرة لهذا الطفل، وعندما يدخل المدرسة فإن المعلمين، والأقران سوف يؤثرون على معتقداته المعرفية، كما ترى (Schommer,1993a:p.365) أن الحياة الأسرية تعتبر عاملاً مهماً يسهم في تكوين المعتقدات المعرفية وكلما زاد مستوى تعليم الوالدين وتوقع الوالدين من أطفالهم ان يتحملوا المسؤولية داخل المنزل، وفي تفكيرهم الخاص كلما طور الأطفال نظاماً متعمق من المعتقدات المعرفية (Schommer,1990:p.503) وكلما زاد السماح للطلاب بسؤال الوالدين قل الاعتقاد في القدرة الثابتة والتعلم السريع، وكلما قل حفز الطلاب للحصول على أعلى الدرجات وقل اعتقادهم في المعرفة البسيطة وكلما زاد السماح لهم باتخاذ قرارات قل اعتقادهم في المعرفة المؤكدة وكلما زاد مستوى تعليم الوالدين قل اعتقاد الطلاب في المعرفة البسيطة والمؤكدة (Schommer-Aikins&Easter,2008:p.921)، وترى أيضاً أن المعتقدات المعرفية هي نتاج لكل من البيت والتعليم الرسمي فالمعتقدات المعرفية التي يتبناها الأطفال وينمونها تتأثر بكلا الوالدين، ومعتقدات الوالدين تكون مشروطة بالوضع التعليمي والمهني، وأخيراً يصبح المعلمون وسطاء للخبرة، وكلما أتيح للطلاب مناقشة القضايا المهمة مع الوالدين، زاد اعتقادهم في أن التعلم عملية تدريجية.

(Schommer-Aikins&Easter,2008:p.921)

أن كل الدارسين للمعرفة الشخصية الآن داخل علم النفس التربوي يدينون لـ Marlenschommer التي تعتبر الرائدة في فحص إلى أي مدى ترتبط المعتقدات المعرفية بالمعرفة والأداء الأكاديمي (Braten,2008:p.345-356).

وترى (Schommer-Aikins, 2002:p.104) أن البحث في مجال المعتقدات المعرفية منذ نهاية الستينيات إلى منتصف الثمانينات، قد تم من قبل باحثين لكل منهم بؤرة اهتمام خاصة بالبحث، ولمدى محدد دون أن يعرف بعضهم البعض، وبتأليف أو تركيب هذه الأفكار، والرغبة في الإلمام بتعقيد المعتقدات

المعرفية قد تولدت فكرة منظومة المعتقدات المعرفية وقد افترضت (Schommer, 1990:p. 499)

خمسة معتقدات معرفية تصاغ من المنظور السطحي كالآتي:-

أ - (المعرفة البسيطة مقابل المعرفة المعقدة) المعرفة البسيطة.

ب - (المعرفة مصدرها السلطة مقابل المعرفة المشتقة بالعقل) السلطة الموثوقة (المعرفة المؤكدة مقابل المعرفة

التجريبية) المعرفة المؤكدة، ( القدرة على التعلم فطرية مقابل القدرة المكتسبة) القدرة الفطرية (التعلم سريع أو

لا يحدث على الإطلاق) التعلم السريع.

وتعترف (Schommer, 1994a:p.28) أنه بالرغم من أن هذه الأبعاد الخمسة لا تشمل كل مظاهر

المعتقدات المعرفية، إلا أنها تُعتبر نقطة بداية لهذا الخط من البحث، وقد توصل التحليل العاملي إلى أربعة

عوامل تُمثل أربعة أبعاد معرفية، ويتحدد اسم العامل من المنظور السطحي كالآتي :

١-الاعتقاد في القدرة الثابتة: حيث وجد أن بعض الأفراد يعتقدون أن للذكاء وجوداً ثابتاً، والآخرين يعتقدون أنه

تزايدى حيث يمكن أن ينمو (Hofer & Pintrich, 1997:p.106) والأفراد الذين يعتقدون أن الذكاء تزايدى

يعتقدون أنه طبع ويمكن ضبطه، ولكن أصحاب نظرية الوجود الثابت للذكاء يعتقدون أنه ثابت، وسمة غير

قابلة للضبط (Dweck & Leggett 1988:p.262)، وهذا الاعتقاد يمثل المعتقدات حول ضبط التعلم،

ف نجد بعض الطلاب يعتقدون أن القدرة ثابتة منذ الولادة في حين يعتقد الآخرون أنهم يستطيعون تعلم كيف

يتعلمون، والطلاب أصحاب الاعتقاد في القدرة الثابتة لن يبذلوا مزيداً من الجهد للتعلم، ويكونوا أقل طلباً

للمساعدة في حالة عدم الفهم، وأكثر ميلاً للانسحاب (Nist & Holschuh, 2005:p.84) وإذا اعتقد

الطالب أن القدرة على التعلم فطرية، وليست مكتسبة، فإنه قد يختار عدم الاندماج في موقف التعلم لأنه لا

يعتقد أنه يستطيع اكتساب القدرة اللازمة لحل مشكلة التعلم، وبالتالي فإنه لا يستخدم أبداً الاستراتيجيات وكلما

زاد اعتقاد الطلاب في أن القدرة على التعلم ثابتة منذ الميلاد، فمن الأكثر احتمالاً أن يقاوموا المدرسة، وأن

يكفوا عن المحاولة في مواجهة المهام الأكاديمي (Schommer & Dunnell, 1997:p.153)

٢-الاعتقاد في المعرفة البسيطة: يمتد من النظر إلى المعرفة على أنها عبارة عن أجزاء منفصلة، وواضحة إلى

النظر للمعرفة كمفاهيم مرتبطة بشكل قوي (Hofer & Pintrich ,1997:p.107).

وإذا اعتقد الطلاب في أن المعرفة بسيطة، فإنهم لن يحاولوا أن يكاملوا ويوحدوا أفكاراً مختلفة، ومصادر

معرفية مختلفة. فعند دراسة الكيمياء مثلاً : نجد أن الطالب الذي يعتقد أن المعرفة عبارة عن سلسلة من الحقائق

غير المرتبطة يحاول أن يعتمد على تذكر كل الصيغ، والمعادلات، وكلمات مفتاحيه استعداداً للامتحان، بينما

من يعتقد أن المعرفة عبارة عن مفاهيم، وأفكار مرتبطة يحاول أن يفهم النظريات والعمليات الكيميائية (Nist & Holschuh, 2005:p.86)، وكلما زاد اعتقاد الطلاب في أن المعرفة تنظم كأجزاء منفصلة، فمن المحتمل أكثر أن يبسطوا الأفكار الرئيسية في النص بشكل كبير. (Schommer & Dunnell, 1997:p.153)

٣- الاعتقاد في المعرفة المؤكدة: يمتد من النظر إلى المعرفة على أنها مطلقة إلى النظر لها على أنها تجريبية (مؤقتة) ونامية وكلما (Hofer & Pintrich, 1997:p.107) زاد اعتقاد الطلاب في المعرفة المؤكدة، توصلوا إلى استنتاجات مطلقة (Schommer, 1990:p. 502). والطلاب الذين يعتقدون أن المعرفة مطلقة لا يعرفون درجة اللون الرمادي، فالأشياء إما سوداء أو بيضاء، صحيحة أو خاطئة، وهم يجدون صعوبة في المواد الدراسية التي تتطلب تقييم نظريات، أو حيث لا يوجد تفسيراً واحداً حاسماً لشيء ما، ومن ثم فهم يحتاجون المعلم كي يمدّهم بالإجابة. (Nist & Holschu, 2005:p.86)

وكلما قل اعتقاد الأفراد بأن 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، وعلى النقيض من ذلك فالأفراد ذوو الاعتقادات القوية في يقينية المعرفة، يعلنون كراهيتهم بشكل ذاتي للمشاركة في مهام تتسم بالتحدي المعرفي، كانوا أكثر ميلاً إلى كتابة استنتاجات توضح التشبيه المتحيز. (Kardash & Howell, 2000:p. 525)

وكلما زاد اعتقاد الطلاب في أن المعرفة مؤكدة، فمن المحتمل أن يفسروا النتائج التجريبية تفسيراً غير دقيق على أنها حقائق ثابتة (Schommer & Dunnell, 1997:p.153).

٤- الاعتقاد في التعلم السريع: يعنى عند أحد طرفي المتصل أن التعلم يحدث بسرعة أو لا يحدث على الإطلاق، وفي الطرف الآخر للمتصل يكون الاعتقاد بأن التعلم يحدث بشكل تدريجي (Hofer & Pintrich, 1997: p.7) ويتعامل هذا الجانب مع الاعتقادات حول سرعة التعلم، والطلاب الذين يعتقدون في التعلم السريع، يجدون صعوبة في المثابرة على أداء المهمة، ولا يفكرون في طرق مختلفة لأداء المهمة عند فشل محاولتهم الأولى، ورأيهم هو إذا كنت لم أستطع التعلم بسرعة من أول مرة، فلن أتعلّم مطلقاً (Nist & Holschuh, 2005:p.78) وكلما زاد الاعتقاد بأن التعلم سريع، زاد الفهم الضعيف للنص، وقل التحصيل الدراسي. (Schommer-Aikins, 2004:p.27)، كما يتنبأ الاعتقاد في التعلم السريع بالاستنتاجات البسيطة من قبل الطلاب (Schommer, 1990:p.502).



وكلما زاد اعتقاد الطلاب في أن التعلم سريع، فمن الأكثر احتمالاً أن يتعمدوا عدم استغلال الوقت في حل المشكلات. (Schommer & Dunnell, 1997: p.153).

وإذا اعتقد الطلاب في أن التعلم سريع/ثابت، فإنهم سيفترضون أن الواجبات سوف تتم بزمان قصير، وعندما يقابلهم تحدٍ، فإن بعضهم- الذين يركزون على الاعتقاد السريع- قد يكون لديهم وقتاً محدداً سلفاً لإتمام المهمة، وعندما ينتهي الوقت فإنهم ينتقلون إلى نشاط آخر، والطلاب الذين يركزون على اعتقاد القدرة الثابتة ولم يحققوا نجاحاً فورياً، فإنهم يكفون عن المحاولة لأنهم يفترضون أنهم إذا كانوا يمتلكون القدرة بالفعل، لأمكنهم حل المشكلات بسرعة. (Schommer- Aikins et al., 2005: p. 301)-

ولقد قدمت (Schommer-Aikins, 2004, p.20) مدخلاً كمياً لتقييم المعتقدات المعرفية، ويشتمل هذا المدخل على ستة ملامح تميزه عن غيره من الأعمال وهي:

أ- إضافة المعتقدات حول التعلم.

ب- إثبات هوية المعتقدات المتميزة.

ج- أخذ النمو اللامتزامن في بعين الاعتبار، الاعتراف بالحاجة إلى التوازن، تقديم مصطلح (تسمية المعتقد) و (تقديم تقييم كمي).

وعلى عكس افتراض أن المعرفة الشخصية تعتبر أحادية البعد، وتتطور في مراحل ثابتة من التقدم، فإن تصور شومر (Schommer) المقبول هو أن المعرفة الشخصية عبارة عن منظومة من الأبعاد المستقلة تقريباً، فهذه المعتقدات قد تكون معقدة جداً لدرجة أنه لا يمكن حصرها في بعدٍ واحد، وبالتالي فقد افترضت أنها منظومة من المعتقدات المستقلة نسبياً. -1994a: p.27 (Schommer 28).

وبتقديم منظومة من المعتقدات المعرفية، فإن هذه المعتقدات يتم تصورها مفاهيمياً على أنها كيانات فريدة Unique entities، والقرار بالتفكير في هذه المعتقدات المستقلة كان طريقة تسمح للفحص التحليلي لمعتقدات الفرد المعرفية (Schommer-Aikins, 2004 : p.21).

وتذكر (Schommer-Aikins, 2004 : p. 21-22) أن اختيار تسمية للمعرفة الشخصية قد اختلف مع الوقت، فالمراجع الخاصة بالمعرفة الشخصية، قد اشتملت على مصطلحات متعددة مثل المواقف المعرفية، والإدراكات المعرفية، والتأمل المعرفي، والتفكير المعرفي. وبتقديم منظومة من المعتقدات المعرفية، فإنه يتم تقديم

فكرة المعتقد لهذا المجال من البحث، والسبب في ذلك هو أن المعرفة الشخصية لديها العديد من الخصائص التي تُنسب للمعتقدات بصفة عامة، فمفهوم المعتقد قد يتداخل مع مفهوم المعرفة، وعناصر المعتقد التي يبدو أنها أكثر ارتباطاً مع المعرفة الشخصية هي: الوجدان، والتقييد المحدود بالمنطق، وصعوبة التغير، والتأثير القوي على التفكير، وما هو واضح الآن هو أن غموض المعتقدات يزيد من التحدي في تقييم منظومة المعتقد المعرفي وتعنى كلمة منظومة وجود أكثر من مُعتقد يتم أخذه في الاعتبار، ونعنى بأنها مستقلة تقريباً: أن المتعلمين يمكن أن يكونوا مُتعمقين في بعض المعتقدات، ولكن ليسوا بالضرورة كذلك في معتقدات أخرى.

(Schommer, 1993b:p.406)

والمستقلة نسبياً تعنى أن الأفراد لا يكونون بالضرورة متعمقين أو سطحيين في كل معتقداتهم بشكلٍ متزامن فمثلاً : قد يعتقد الطلبة أن حل مشكلة الفقر يعتبر غاية في التعقيد، ولكن بمجرد أن يوجد الحل لهذه المشكلة، فإنه يعتبر حلاً مطلقاً (Schommer-Aikins,2004:p.29). ومن ثم فهذه المعتقدات قد تنمو أو لا تنمو بمعدل متزامن (Schommer-Aikins,2004:p.20). وهذا يعنى أن المعتقدات لا تتطور زمنياً بالضرورة، فعلى سبيل المثال يمكن أن يكون لدى الطالب اعتقاد قوي بأن التعلم المتسم بالعمق هو تعلم تدريجي، ولكنه أيضاً يمكن أن يعتقد أن المعرفة تتميز بأنها معلومات منفصلة (Schommer et al., 1997:p.37) وكمثال للنمو اللامتزامن للمعتقدات المعرفية هو أن الفرد الذي يعتقد أن المعرفة معقدة، قد يعتقد أيضاً في نفس الوقت أن المعرفة ثابتة (Schommer-Aikins, 2004:p.21). ولذلك فهذه المعتقدات لا تنمو بالضرورة بنفس السرعة، أي يمكن أن يعتقد الفرد أن المعرفة عالية التعقيد، وفي نفس الوقت قد يعتقد أن المعرفة مؤكدة، أو أنها غير مؤكدة. (Schommer-Aikins et al., 2003:p.350) ونجد بعض الأدلة المؤيدة لاستقلال الأبعاد المعرفية في منظومة المعتقدات المعرفية، حيث تم مقارنة نمو المعتقدات المعرفية لطلاب المدرسة الثانوية للموهوبين وغير الموهوبين، وفي السنوات الأولى من المدرسة الثانوية، لم نجد أي فروق في المعتقدات المعرفية بين الجماعات، وفي نهاية المدرسة الثانوية كان الطلاب الموهوبين أقل ميلاً للاعتقاد في المعرفة البسيطة، والتعلم السريع، ومع ذلك فقد حافظوا على معتقدات معرفية أقل تعمقاً في القدرة الثابتة، والمعرفة المؤكدة ولم يكن هناك دليل يوحى بأن معتقدات الطلاب الموهوبين كانت تنمو تزامنياً (Schommer,1994a: p.29).

وتمثيل المعتقدات على طرفي متصل يعتبر مهماً للفهم، فعند طرف المتصل الذي يمثل المعتقدات السطحية، نجد أن هذه المعتقدات تدعم المستوى الأساسي للتفكير، فمثلاً بالنسبة للطلاب الذين لديهم اعتقاد قوى في المعرفة المؤكدة، والبسيطة، وأنه يتم الحصول عليها من السلطة الموثوق بها، نجد أن هذا الاعتقاد يدعم التعلم الذي يتطلب تذكر الحقائق المنفصلة، وفي الطرف الآخر للمتصل نجد أن المعتقدات المتعمقة تدعم المستوى الأعلى من التفكير، فمثلاً بالنسبة للطلاب ذوي الاعتقاد القوى في أن المعرفة معقدة، وتجريبية، وأنها تشتق من العقل والدليل، نجد أن هذا الاعتقاد يدعم التعلم الذي يتطلب التفكير الناقد، والتأليف والتطبيق، والهدف من هذا التوضيح هو أن كلا الطرفين يدعمان التعلم (Schommer-Aikins, 2008:p.316).

( 317 )

وتُعتبر فكرة التوازن أساسية لتعريف التعمق المعرفي Epistemological sophistication فالاعتقاد المتطرف من الممكن أن يكون مُشكل، فمثلاً الاعتقاد المتطرف في أن المعرفة مؤكدة أو ثابتة، سوف يجعل الأفراد جازمين Dogmatic أي يتسمون بالتأكيد الجازم لمبادئ غير مثبتة، وغير قادرين على التغير عندما تتغير متطلبات الموقف، بمعنى أنهم فإن يصبحون غير نامين (عتيقين) Obsolete في عالم يتطلب التجديد والإبداع وعلى العكس فإن الاعتقاد المتطرف في المعرفة المؤقتة، سوف يجعل الأفراد غير قادرين على اعتناق وجهة نظر خاصة، ويكونون منفتحين عقلياً بدرجة كبيرة وكأنهم بدون عقل، بدرجة تجعلهم في أسوأ الحالات عند حافة الانهيار العقلي Mental breakdown وذلك لنقص الاستقرار في معتقداتهم الخاصة في الحياة (Schommer-Aikins, 2004:p.21).

ولاستيعاب فكرة التوازن نفترض تمثيل المعتقدات المعرفية على أنها توزيع تكراري بدلاً من متصل ذي طرفين، فمثلاً نجد أن الأفراد يعتقدون في أن نسبة كبيرة من المعرفة متغيرة، ومع ذلك فبعض المعرفة عندهم تُعتبر ثابتة، وهؤلاء الأفراد سوف يكون لديهم الميل لأن يفترضوا ويتعاملوا على اعتبار أن المعرفة سوف تتغير، وكذلك سوف يكونون قادرين على أن يُبقوا على الاعتقاد بوجود بعض الاستقرار فيما يعرفونه (Schommer-Aikins, 2004:p.21).

والفرق بين المتعلم السطحي، والمتعمق هو النسبة المخصصة لكلٍ من هذه الأنماط، فالمتعلم السطحي يُخصص النسبة الأكبر من التوزيع التكراري للاعتقاد في أن المعرفة ثابتة، ولكن المتعلم المتعمق يُخصص النسبة الأكبر من التوزيع التكراري للاعتقاد في أن المعرفة نامية (Schommer, 1998a:p. 131)

وترى (Schommer-Aikins, 2008:p.315) أن الفرق بين المتعلم المتعمق والمتعلم والأقل تعمقاً يكون في شكل التوزيع التكراري، بمعنى أن المتعلم المتعمق ينسب النسبة الأكبر من التوزيع التكراري للمعرفة النامية، وهذا يعطيه ميلاً لطلب التغيير، بينما المتعلم الأقل تعمقاً ينسب النسبة الأكبر من التوزيع التكراري للمعرفة الثابتة، وهذا يعطيه ميلاً لمقاومة التغيير.

وبالنسبة للمتعلمين السطحيين، فإنه يكون لديهم توزيع محدود للمعتقدات المعرفية، حيث يعتقدون أن معظم المعرفة مطلقة، وأن باقي المعرفة مجهولة مؤقتاً، وقد يجد الخبراء الإجابات عاجلاً أم آجلاً، وبهذا التوزيع فإنهم لا يقرؤون بشكل ناقذ، وعندما يتم تقرير المعلومات على أنها تجريبية سواء بشكل صريح أو ضمني، فإنهم قد يشوهون هذه المعلومات (Schommer,1994:p.29)

فالافتراض هو أن الدرجة الناتجة من المقياس تمثل المظهر السائد لمعتقدات الفرد، فمثلاً: إذا أحرز الطالب درجة عالية في المعتقدات بأن المعرفة مؤكدة، فإن هذا يعني أنه الاعتقاد الأقوى، وهذا سوف يوجه تفكيره في غياب المؤثرات الخارجية الأخرى عند تفسير المعلومات. (Schommer-Aikins, 2008:p.316)

وبذلك فإن هذه المعتقدات المعرفية تتميز بأنها توزيعات تكرارية بدلاً من أن تكون نقطة واحدة في كل بعد، وبهذا الوصف للمعتقدات المعرفية، يصبح التمييز بين المتعلم البسيط، والمتعلم المتعمق هو مسألة شكل التوزيع، فالأفراد ذوو المعتقدات المعرفية المتعمقة في يقينية المعرفة، يعتقدون بوجود أشياء قليلة مؤكدة في هذا العالم، وبعض الأشياء غير مؤكدة مؤقتاً، وأشياء كثيرة تكون مجهولة، أو متطورة باستمرار، وبهذا التوزيع يصبح المتعلم المتعمق قارئاً ناقذاً، أي أنه يناقش دائماً ما يتم قراءته، إذ أن حقائق كثيرة يمكن أن تكون تجريبية، أو مجهولة (Schommer,1994a:p.29) كما أن الأفراد الذين لديهم وجهات نظر متعمقة في يقينية المعرفة، يعتقدون أنه على الرغم من أن معظم المعرفة تتطور باستمرار، وكذلك غير مؤكدة، إلا أن بعضها لا يزال في حاجة إلى الكشف عنه، وقدّر صغير منها ثابت لا يتغير (Kardash & Scholes,1996:p.261).

وبذلك فالصورة الأكثر دقة للاعتقاد في مرونة المعرفة، وقابليتها للتكوين تتمثل في أن نسبة مئوية معينة تجريبية، ونسبة مئوية معينة ثابتة، ونسبة مئوية معينة من المعرفة لا بد أن يتم اكتشافها، والفرق بين المتعلمين المتعمقين، والسطحيين هي في النسبة المئوية التي يعزوها للكل. (Schommer et al., 1997:p.37)

فيمكن أن يعتقد المتعلم السطحي أن ٧٠٪ من المعرفة يقينية بدرجة مطلقة، وأن ٢٠٪ من المعرفة لم تُكتشف بعد، وأن ١٠٪ من المعرفة متطورة، والمتعلم الأكثر تقدماً يمكن أن يعتقد أن ١٠٪ من المعرفة يقينية بدرجة مطلقة، وأن ٢٠٪ من المعرفة لم تكتشف بعد، وأن ٧٠٪ من المعرفة متطورة (Schommer-Aikins & Hutter, 2002:p.9).

لقد فسرت (Schommer-Aikins, 2008p:p.316) تضمين المعتقدات حول التعلم، كان نتيجة لتكامل البحث في المعتقدات المعرفية والذي دمج بالفعل المعتقدات حول سرعة التعلم، والقدرة على التعلم فيما يُسمى بالمعتقدات المعرفية. وهي تُسلم بأنه ربما نكون في حاجة إلى التمييز بين معتقدات المعرفة، ومعتقدات التعلم داخل منظومة من المعتقدات المعرفية لتجنب اللبس، ومن ناحية أخرى، فإنه يبدو أن دراسة معتقدات حول التعلم وثيقة الصلة بالمعتقدات حول المعرفة، ودراستهما معاً بشكل متزامن يقدم فهماً أعمق للمتعلمين، وتري شومر - اكينز (Schommer-Aikins, 2004:p.23). أنه بالرغم من أن منظومة المعتقدات المعرفية تُسهم في فهم المعرفة الشخصية، فالبحث مازال محدوداً وغير كافٍ، ونحن في حاجة لدراسة وتصور المعتقدات المعرفية الراسخة المُحكمة داخل منظومات، للمعتقدات المعرفية الأخرى، والحاجة إلى نموذج نظامي مُحكم للمعتقدات المعرفية بمعنى نموذج يتضمن العديد من المظاهر الأخرى للمدركات المعرفية، والانفعال تتبع من الافتراض بأن المعتقدات المعرفية لا تعمل في الفراغ، ففي الواقع عند أي لحظة، فإن أفكار المتعلمين وتصرفاتهم ودافعيتهم تمثل نقطة التقاء لمنظومات متعددة.

وسيتبنى الباحثان وجهة نظر Schommer في دراستها لاعتمادها على مقياس أعدته شومر على عينه من المعلمين قام الباحثان بتعديله على عينه من طلبة الجامعة. الدراسات التي تناولت المعتقدات المعرفية:

أولاً: الدراسات العربية:

دراسة (زايد، ٢٠٠٦) المعتقدات المعرفية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لتلاميذ الصفين الأول والثالث إعدادي:

هدفت الدراسة إلى إيجاد الفروق ما بين المعتقدات المعرفية والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ، وتكونت العينة من (٥٠٧) تلميذ وتلميذة منهم (٢٦٧) تلميذ، (٢٤٠) تلميذة ولتحقيق الهدف طبق عليهم استبيان المعتقدات المعرفية (٢٠٠٠)، وكانت الوسائل الإحصائية المستخدمة هي العامل التوكيدي، وتحليل التباين المتعدد المتغيرات التابعة وتحليل الانحدار المتعدد، وكانت النتائج هي التوصل إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين البينين والبنات في المعتقدات حول ثبات المعرفة وبنية المعرفة لصالح البنات، وجود فروق دالة إحصائياً حسب متغير الصف الدراسي في سرعة التعلم وبنية المعرفة لصالح تلاميذ الصف الثالث، وإن سرعة التعلم

تعتبر منبهاً بتحصيل الدراسي بتلاميذ الصف الأول، بينما تتبأ كل من القدرة على التعلم وسرعة التعلم بالتحصيل الدراسي لتلاميذ الصف الثالث.

(زايد، ٢٠٠٦: ص ٣٣-٤٢).

ثانياً: الدراسات الأجنبية للمعتقدات المعرفية:

دراسة (Schommer, 1990) (أثر المعتقدات المعرفية في استيعاب الطلبة):

هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق ذات دلالة إحصائية على أثر المعتقدات المعرفية في استيعاب الطلبة، تكونت عينة الدراسة من (٢٦٧) طالباً وطالبة من تخصص علم النفس في مدينه نيويورك، وتم اختيار (١١٨) طالب وطالبة من الكلية و(١٤٩) طالب وطالبة من الجامعة وكانت النتائج انه كلما ازدادت احتمال تغيرهم للنصوص التي يقرؤونها في أنها حقائق ثانية ودائمة لا تتغير وان المعتقدات المعرفية تؤثر في استيعاب الطلبة وفي معالجتهم للمعلومات ومراقبتهم لاستيعابهم (Schommer, 1990: p.66).

دراسة (Schommer, 1993A) (نمو المعتقدات المعرفية وأثرها على الأداء الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية)

هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق الفردية للمعتقدات المعرفية، وأجريت الدراسة على عينة هي (٢١٦) طالباً وطالبة بالجامعة ولغرض تحقيق أهداف البحث طبق عليهم استبيان المعتقدات المعرفية لـ (Schommer, 1990) وبعد المعالجة الإحصائية كانت النتائج كما يأتي أن طلاب المستويات الأولية أكثر اعتقاداً في المعرفة المؤكدة والبسيطة والتعلم السريع بينما كان طلاب المستويات العليا أكثر اعتقاداً في القدرة الفطرية وان المعتقدات المعرفية عامل مؤثر في التحصيل الدراسي (Schommer, 1993A: p.33).

دراسة (Hofer, 1994) المعتقدات المعرفية وعلاقتها بالدافعية والمعرفة لدى الطلبة في الولايات المتحدة الأمريكية:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين المعتقدات المعرفية وعلاقتها بالدافعية والمعرفة لدى طلبة الولايات المتحدة الأمريكية؟ تكونت عينة الدراسة من (٤٣٨) طالباً وطالبة في تخصص الرياضيات وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيه بين المعتقدات المعرفية والدافعية الداخلية والكفاءة الذاتية (Hofer, 1994: p.44).

دراسة (Schommer&etal,1997) التعرف على التغييرات النمائية في المعتقدات المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية

أهداف الدراسة: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير المعتقدات المعرفية والتغيرات النمائية، وتكونت عينة الدراسة من (٦٩) طالباً وطالبة بالمرحلة الثانوية منهم (٣٨) طالب و(٣١) طلبة ولتحقيق هدف الدراسة لزم تطبيق عليهم الاستبيان للمعتقدات المعرفية (١٩٩٠) عند الالتحاق (١٩٩٢) وأثناء التخرج عام (١٩٩٠) وكانت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في مكونات المعتقدات المعرفية لصالح المستوى الدراسي الأعلى وأنه كلما قل الاعتقاد في التعلم السريع ارتفع المعدل التراكمي لطلاب وان الطالبات اقل اعتمادا على التعلم السريع. (Schommer&etal,1997:p.77).

دراسة (Nussbaum&Bendixen, 2003) (اثر المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة في تصرفات الطلاب):

هدفت الدراسة إلى قياس أثر كل من المعتقدات المعرفية ولحاجة إلى المعرفة في تصرفات الطلبة؟ وقياس اثر كل من المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة في تصرفات الطلاب أثناء انخراطهم في مهمات تعليمية تتضمن الحجج والبراهين؟ وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٣٨) طالبة وطالباً في جامعة نيفادا، وكانت أشارت النتائج تشير إلى أن المعتقدات المعرفية والحاجة إلى العمل في أثناء مواجهة المهمات المتضمنة الحجج والبراهين. Nussbaum&Bendixen,2003:p.45- (43).

دراسة (Whitmure,2004) (المعتقدات المعرفية وعلاقتها بسلوك طلب المعلومات):

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين المعتقدات المعرفية وسلوك طلب المعلومات؟ وبقت على عينه من (١٥) طالباً طلبة في الجامعة ويسكنون في أمريكا، ولتحقيق الهدف استخدم مقياس المعتقدات المعرفية لـ "ماغولدا" (Mongolia,1992) والمقابلة كأداة لوصف السلوك طلب المعلومات من صفحة الويب وقد أظهرت النتائج وجود ارتباط بين المعتقدات المعرفية وسلوك وطلب المعلومات. (Whitmure,2004:p.60).

دراسة (Alexander Buehl, 2005) المعتقدات المعرفية وعلاقتها في الدافعية والانجاز:

هدفت التعرف على علاقة المعتقدات المعرفية بالدافعية والانجاز، وتكونت عينة الدراسة من (٤٨٢) طالباً وطالبة من مستوى السنة الرابعة في جامعة جورج ماسون شمال أمريكا ولغرض تحقيق الهدف تم إجابته على استبانة المعتقدات المعرفية بعد مشاركتهم في مهمات تعليمية وانجازات في مادتي التاريخ والرياضيات. وأوضحت النتائج إلى ارتباطاً وثيقاً بمستوى عال من الدافعية وانجاز المهمات التعليمية Alexander (Buehl, 2005: p.53).

دراسة (Youn& etal, 2005) (طبيعة المعتقدات المعرفية لدى طلاب المدارس الثانوية في كوريا الجنوبية)

هدفت الدراسة إلى قياس مستوى المعتقدات لدى طلبة المدارس الثانوية على وفق متغير النوع؟ تكونت العينة من (٤٠٠) طالب وطالبة منهم (٢٦١) طالب و(١٩٤) طالبة ولتحقيق نتيجة هدف البحث طبق استبيان الباحث (Jehg etal, 1993) ولاستخراج نتائج البحث تم استخدام معاملات الارتباط وتحليل لانحدار المتعدد أظهرت النتائج عدم وجود ارتباط بين المعتقدات المعرفية ومستوى التعلم والنوع، بينما وجد ارتباط موجب دال إحصائياً بين المعتقدات حول طبيعة المعرفة والتحصيل الدراسي فقط، في حين لم يوجد ارتباط مع المعتقدات حول التعلم (أبو هاشم، ٢٠١٠: ص ٤٢).

دراسة (Schommer&Easter, 2006) أثر المعتقدات المعرفية على الأداء الأكاديمي لدى الطلبة:

هدفت الدراسة إلى قياس أثر المعتقدات المعرفية على الأداء الأكاديمي وتكونت العينة (١٠٥) طالب وطالبة بالجامعة منهم (٤٨) طالب، (٧٥) طالبة في كلية دارة الأعمال بجامعة كاليفورنيا، متوسط أعمارهم (٢٣-٤٤) سنة واستعمل عليهم مقياس المعتقدات المعرفية (Kardash&wood, 2000) لتحقيق اهداف الدراسة وتم تحديد المستوى الأكاديمي من خلال اختبار الفهم القرائي 12Rreadih comprehension test ودرجتهم على الاختبار نهاية فصل الدراسي وباستخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة، ومعاملات الارتباط، وتحليل المسار. كانت النتائج عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في المعتقدات المعرفية بأبعادها المختلفة، ووجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين سرعة اكتساب المعرفة وكل من



الفهم القرائي (٠,٣٦) والمعدل التراكمي (٠,٣١) ووجود تأثير مباشر موجب لسرعة اكتساب المعرفة على الأداء الأكاديمي ( Schommer& Easter, 2006 : p.123 ).

دراسة (Trautwein&ludtke,2007) (العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتحصيل الدراسي باستخدام منهج الدراسة الطولية)

هدفت الدراسة إلى قياس العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتحصيل الدراسي قياس العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتحصيل الدراسي حسب متغير النوع حيث تكون العينة من (٢٨٥٤) طالباً وطالبة بالمرحلة الثانوية، (١٨٨٦) طالباً وطالبة بالجامعة، ولتحقيق أهداف الدراسة طبق عليهم استبيان المعتقدات المعرفية، وباستخدام معاملات الارتباط، وتحليل المسار كانت النتائج عدم وجود تأثير لكل من النوع والعمر على المعتقدات المعرفية، بينما وجد ارتباط سالب دال إحصائياً بين المعتقدات المعرفية والأداء الأكاديمي قيمته (١٨, ١٠) للمرحلة الثانوية (٠,٢٤) للجامعة حيث يظهر الطلاب المرتفعين في المعتقدات المعرفية معدلات أكاديمية منخفضة.

( Trautwein&ludtke,2007:p.56).

دراسة (Moschneri &et al, 2008) (الفروق في المعتقدات المعرفية وفقاً للنوع والمستوى الدراسي):

أجريت هذه الدراسة في إيران وكان الهدف الأساسي هو قياس الفروق في المعتقدات المعرفية وفقاً للنوع والمستوى الدراسي تكونت العينة من (٣٠٢) طالباً، وطالبة بجامعة شيراز Shiraz University موزعين وفقاً للنوع (١٢١) طالباً، (١٨١) طالبة، وفقاً للمستوى الدراسي (١٠٤) بالمستوى الأول، (١٤٨) بالمستوى الرابع، ومستوى أعمارهم (٢٠,٧٨) سنة وطبق عليهم استبيان لمعتقدات المعرفية (Schommer,1993) لتحقيق أهداف الدراسة وباستخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في كل من القدرة على التعلم، والقدرة الثنية، والتعلم البسيط وذلك لصالح الذكور بينما لم توجد فروق بينهم في القدرة الفطرية والمعرفة اليقينية ووجود فروق دالة إحصائية وفقاً للمستوى الدراسي في كل من القدرة الفطرية والتعلم البسيط لصالح طلبة المستوى الأول. بينما لم توجد فروق في كل من القدرة على التعلم والتعليم السريع والمعرفة اليقينية (Moschneri &et al,2008:p.56).

دراسة (Tuzun & topcu، 2009) (القدرة الفطرية والتعلم السريع وعلاقتها بالمعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة):

وهدفت إلى قياس القدرة الفطرية والتعلم السريع وعلاقتها بالمعتقدات المعرفية لدى المرحلة الأولية؟ قياس القدرة الفطرية والتعلم السريع وعلاقتها بالمعتقدات المعرفية لدى الصفوف العليا؟ على عينة مكونه (٩٤١) طالب وطالبة تم اختيارهم عشوائيا من المرحلة الأولية في تركيا، فهم (٤٣٧) من الذكور (٥٠٤) من الإناث، (٣١٥) بالصفوف الأولية، (٦٢٦) بالصفوف العليا طبق عليهم استبيان المعتقدات المعرفية (SED:Schommer,1990) وباستخدام تحليل المسار أظهرت النتائج وجود تأثير مباشر وموجب دال إحصائياً لبعض المعتقدات المعرفية على لتحصيل الدراسي، حيث يفسر التعلم السريع (١٨%) من التباين في تحصيل التلاميذ الصفوف الأولية ، بينما تفسر القدرة الفطرية (١٢%) والتعلم السريع (١٠%) من التباين في تحصيل الطلبة لصفوف العليا وكذلك وجد تأثير مباشر وموجب للنوع على المعتقدات المعرفية وان الفروق في جميع المقارنات كانت لصالح الإناث.

(Tuzun & topcu، 2009:p.70-67).

أولاً/ منهجية البحث:

اعتمد البحث الحالي المنهج الوصفي أسلوب الدراسات المسحية ضوء متغيرات البحث وأهدافه لكونه أنسب المناهج لدراسة المتغيرات ووصف الظاهرة المدروسة وتحليلها، ويعتمد دراسة الظاهرة على ماتوجد عليه في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً.

ثانياً/ مجتمع البحث :

تكون مجتمع البحث الحالي من طلبة جامعة البصرة (الناجحين والراسبين) للعام الدراسي الدراسات الصباحية والبالغ عددهم (٢٦،١٩٧) بواقع (٢٢،٨٨٣) ناجحاً و(٣،٣١٤) مُعيداً والجدول (١) يوضح ذلك.

جدول (١) مجتمع البحث موزع بحسب الكليات والجنس والحالة الدراسية

| ت  | الجنس والحالة<br>الدراسية<br>الكلية | الناجحون |        | الراسبون |       | مجموع    | مجموع    |
|----|-------------------------------------|----------|--------|----------|-------|----------|----------|
|    |                                     | ذكور     | إناث   | ذكور     | إناث  | الناجحين | الراسبين |
| 1  | الآداب                              | ١٢٣٢     | ١٨٨٧   | ٢٦٥      | ٣٩٢   | ٣١١٩     | ٦٥٧      |
| 2  | الإدارة والاقتصاد                   | ١٩٥١     | ١٠٦٥   | ٢٧١      | ٤٣٢   | ٣٠١٦     | ٧٠٣      |
| 3  | الزراعة                             | ٥٦٣      | ٩٠٢    | ١٧٣      | ١٧٠   | ١٤٦٥     | ٣٤٣      |
| 4  | القانون                             | ٣٩٩      | ٤١٥    | ٧٧       | ٦٩    | ٨١٤      | ١٤٦      |
| 5  | الهندسة                             | ١٢٠٦     | ١١١٧   | ١٦٧      | ١٤٩   | ٢٣٢٣     | ٣١٦      |
| 6  | الطب                                | ٤٣٧      | ٥٩٣    | ٢٥       | ٢٥    | ١٠٣٠     | ٥٠       |
| 7  | الطب البيطري                        | ١١٨      | ١٤٢    | ٢٦       | ٢٤    | ٢٦٠      | ٥٠       |
| 8  | الفنون الجميلة                      | ١٧١      | ٣٠٩    | ٣٣       | ١٨    | ٤٨٠      | ٥١       |
| 9  | الصيدلة                             | ١٩٥      | ٣٩٨    | ٧        | ٢٠    | ٥٩٣      | ٢٧       |
| 10 | طب اسنان                            | ١٦١      | ٢٤٥    | ١٤       | ١٢    | ٤٠٦      | ٢٦       |
| 11 | تربيته علوم إنسانيه                 | ٨٧٨      | ٢٢٧٠   | ١٤٤      | ٣١٨   | ٣١٤٨     | ٤٦٢      |
| 12 | تربيته علوم صرفه                    | ٦٤٥      | ١١٩٥   | ١٣٦      | ١٣٤   | ١٨٤٠     | ٢٧٠      |
| 13 | تربيته رياضيه                       | ٥٣٢      | ١٣٠    | ٣٤       | ٣     | ٦٦٢      | ٣٧       |
| 14 | تربية قرنه                          | ٢٠١٠     | ٧٢٧    | ٣٢       | ٢٤    | ٢٧٣٧     | ٥٦       |
| 15 | تربيته بنات                         |          | ٩٩٠    |          | ١٢٠   | ٩٩٠      | ١٢٠      |
|    | المجموع                             | ١٠،٤٩٨   | ١٢،٣٨٥ | ١،٤٠٤    | ١،٩١٠ | ٢٢،٨٨٣   | ٣،٣١٤    |
|    |                                     |          |        |          |       |          | ٢٦،١٩٧   |

ثالثاً/ عينة البحث:

سيتم اختيار عينه الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية المتعددة المراحل وكالاتي:

أ- عينة الكليات:

تم اختيار عينه طبقية عشوائية من مجتمع الكليات بلغ عددها (٧) كليات بواقع (٤) إنسانية و(٣) علمية إذ مثلت مايقارب (٤٧%) من المجتمع الأصلي للكليات البالغ (١٢) كلية تابعة لجامعة البصرة. بلغ عدد طلبتها (١٤،٤٩٥) طالب وطالبة والجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢)

عينة الكليات المختارة موزعة حسب الجنس والحالة الدراسية

| الجنس و الحالة الدراسية الكلية |      | الناجحون |      | الراسيون |      | المجموع الكلي |        |
|--------------------------------|------|----------|------|----------|------|---------------|--------|
| ذكور                           | إناث | ذكور     | إناث | ذكور     | إناث | ناجحون        | راسيون |
| ١٩٥                            | ٣٩٨  | ٧        | ٢٠   | ٥٩٣      | ٢٧   |               |        |
| ٥٦٣                            | ٩٠٢  | ١٧٣      | ١٧٠  | ١٤٦٥     | ٣٤٣  |               |        |
| ٤٣٧                            | ٥٩٣  | ٢٥       | ٢٥   | ١٠٣٠     | ٥٠   |               |        |
| ١٢٣٢                           | ١٨٨٧ | ٢٦٥      | ٣٩٢  | ٣١١٩     | ٦٥٧  |               |        |
| ١٧١                            | ٣٠٩  | ٣٣       | ١٨   | ٢١٠      | ٥١   |               |        |
| ٦٤٥                            | ١١٩٥ | ١٣٦      | ١٣٤  | ١٨٤٠     | ٢٧٠  |               |        |
| ٨٧٨                            | ٢٢٧٠ | ١٤٤      | ٣١٨  | ٣١٤٨     | ٤٦٢  |               |        |
| ٣٩٩                            | ٤١٥  | ٧٧       | ٦٩   | ٨١٤      | ١٤٦  |               |        |
| ١٢٤٨٩                          |      | ٢٠٠٦     |      | ١٢٤٨٩    |      | ٢٠٠٦          |        |
|                                |      |          |      |          |      | ١٤٤٩٥         |        |

ب/عينة الطلبة:

تم سحب عينة طبقية عشوائية بنسبة مايقارب (٦%) من طلبة الكليات السبع بلغ عددهم (٧٢٣) طالب وطالبة بواقع (٤١٤) ناجح و(٣٠٩) من الطلبة الراسيين وبلغ عدد الذكور (٢٤٥) وعدد الإناث (٤٧٨) فيما بلغ أعداد طلبة التخصصات العلمية (٣٨٤) والتخصصات الإنسانية (٣٣٩) والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣)

عينة البحث الأساسية موزعه حسب تخصص الكليات والجنس والحالة الدراسية

| المجموع الكلي | الحالة الدراسية والجنس |      |      |               |      |      | تخصص الكلية   |
|---------------|------------------------|------|------|---------------|------|------|---------------|
|               | الراسبين               |      |      | الناجحين      |      |      |               |
|               | المجموع الكلي          | إناث | ذكور | المجموع الكلي | إناث | ذكور |               |
| ٣٣٩           | ١٤١                    | ٩٥   | ٤٦   | ١٩٨           | ١٤٠  | ٥٨   | إنسانيات      |
| ٣٨٤           | ١٦٨                    | ٨٤   | ٨٤   | ٢١٦           | ١٥٩  | ٥٧   | علميات        |
| ٧٢٣           | ٣٠٩                    | ١٧٩  | ١٣٠  | ٤١٤           | ٢٩٩  | ١١٥  | المجموع الكلي |

رابعاً/ أداة البحث:

تحقيقاً لهدف البحث الثالث قام الباحثان بالاطلاع على الدراسات السابقة في مجال المعتقدات المعرفية ومن اجل اختبار الأداة المناسبة لتحقيق هدف البحث الحالي في قياس المعتقدات المعرفية تم القيام بالإجراءات الآتية :

١- البحث عبر شبكة الانترنت لغرض الحصول على النسخة الأصلية من مقياس سكومر للمعتقدات المعرفية المعد من قبله حت الباحثة على نسخه من المقياس تكون المقياس من (٦٣) فقرة موضوع إمامها ميزان خماسي (أوافق بشده، أوافق، لا رأي لي، لا أوافق، لا أوافق بشده) حيث أعطي الدرجات (١،٢،٣،٤،٥) على التوالي تراوحت أعلى درجه على المقياس (٣١٥) وأدنى درجه (٦٣) موزعه على (٤) مجالات بلغ الوسط الفرضي (١٨٩) ولكون هدف البحث الحالي يخص طلبة الجامعة والمقياس الذي حصل عليه الباحثان مطبق على المعلمين قامت الباحثة بترجمة المقياس وتعديله على طلبة الجامعة ليكون مناسباً لأهداف البحث الحالي. ولغرض الاعتماد على المقياس تم التحقق من الخصائص التالية :

١- صدق الترجمة : بعد الحصول على النسخة الأصلية لمقياس المعتقدات المعرفية المعد من قبل سكومر (Shcommer,1990)، ، قام الباحثان بترجمة المقياس من اللغة الانكليزية إلى اللغة العربية مع مراعاة إن تتم الترجمة بأكبر قدر من الحياد والموضوعية حتى لا يتغير المعنى الحقيقي للترجمة حيث عرضت على ثلاثة من أساتذة اللغة الانكليزية بكلية التربية للتحقق من صدق الترجمة للنص الأصلي لنوضح ما إذا كانت الترجمة العربية تنتقل المعنى المستخدم نفسه باللغة الانكليزية حيث أشاروا بأن الترجمة على درجه عالية من الدقة ثم استعانت الباحثة بأستاذ متخصص في اللغة الانكليزية (رئيس قسم اللغات الحية) في كلية الآداب ولديه خبرة وخلفية لأبأس بها في علم النفس لغرض إعادة الترجمة من اللغة الانكليزية إلى اللغة العربية دون الاطلاع على النسخة الانكليزية الأصلية حيث يسمى هذا النوع من الترجمة بالترجمة العكسية وتمت مطابقة الترجمة مع النص الأصلي للمقياس.

- عرض النص المترجم للعربية على خبير لغوي للتأكد من السلامة اللغوية وفي ضوء ذلك تم تعديل بعض الكلمات لتكون متلائمة والمجتمع العراقي وكذلك لتكون متلائمة مع مجتمع طلبة الجامعة .

٢- الصدق الظاهري:

وهو الكشف والتعرف على المظهر العام للمقياس من حيث نوع المفردات وكيفية صياغتها ومدى مناسبة الفقرات لمقياس السمة المراد قياسها والتعرف عليها. وان أفضل طريقة لاستخراج الصدق الظاهري هي عرض الفقرات على لجنة من الخبراء والمحكمين للحكم على صلاحيتها (مادوس وآخرون، ١٩٨٣، ص ١٢٦) حيث تم عرض المقياس على (١٢) خبيراً في القياس والتقويم والإرشاد النفسي والعلوم التربوية للحكم على مدى

صلاحية الفقرات للمفهوم المراد قياسه حيث أشارت نتائج قيمه مربع كأي إلى موافقة الخبراء على جميع فقرات المقياس، والجدول (٤) يوضح ذلك.

#### جدول (٤)

أراء الخبراء والمحكمين على فقرات مقياس Schommer الذي تم تعديله على طلبه الجامعة لقياس المعتقدات المعرفية

| المجالات          | أرقام الفقرات                                   | الموافقين |                | غير الموافقين |                | مربع كأي |
|-------------------|-------------------------------------------------|-----------|----------------|---------------|----------------|----------|
|                   |                                                 | التكرار   | النسبة المئوية | التكرار       | النسبة المئوية |          |
| القدرة على التعلم | ١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩-١٠-١١-١٢-١٣-١٤-١٥-١٦          | ١٢        | ١٠٠%           | -             | -              | ١٢       |
| طبيعة المعرفة     | ١٧-١٨-١٩-٢٠-٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥-٢٦-٢٧-٢٨-٢٩-٣٠-٣١-٣٢ | ١٢        | ١٠٠%           | -             | -              | ١٢       |
| سرعة التعلم       | ٣٣-٣٤-٣٥-٣٦-٣٧-٣٨-٣٩-٤٠-٤١-٤٢-٤٣-٤٤-٤٥-٤٦-٤٧-٤٨ | ١٢        | ١٠٠%           | -             | -              | ١٢       |
| استمرار المعرفة   | ٤٩-٥٠-٥١-٥٢-٥٣-٥٤-٥٥-٥٦-٥٧-٥٨-٥٩-٦٠-٦١-٦٢-٦٣    | ١٢        | ١٠٠%           | -             | -              | ١٢       |

بعد إن تم التأكد من صدق المقياس ظاهريا ولأجل توخي اكبر قدر من الموضوعية للحصول على إجابات على الفقرات لجأ الباحثان إلى إجراء التجربة الاستطلاعية للتحقق من مدى فهم العينة لتعليمات الاختبار

ومدى وضوح فقراته وكيفية الإجابات عليها وللتأكد من ذلك طبق المقياس على عينة قوامها (٥٠) طالب وطالبة.

حيث طلب إلى أفراد العينة الاستطلاعية قراءة تعليمات الإجابة على المقياس والفقرات والإجابة عنها والاستفسار عن أي غموض كما حسب الباحثان مدى الزمن الذي يتطلبه الإجابة على المقياس حيث اتضح أن الوقت المستغرق هو (٣٠) دقيقة وإن الفقرات مفهومة والتعليمات واضحة.

الخصائص السيكمترية لمقياس (المعتقدات المعرفية):

#### ١- الصدق التمييزي:

حيث اعتمد أسلوب المجموعتين المتطرفتين طريقة المقارنة الطرفية للتحقق من القوة التمييزية لفقرات المقياس حيث تم تطبيق المقياس على عينة التحليل الإحصائي المشار إليها في الجدول (١٣) والبالغة (٤٠٠) طالب وطالبة من جامعة البصرة تم اختيارها بالأسلوب الطبقي العشوائي ولحساب الصدق التمييزي تم القيام بالإجراءات الآتية:

أ- رتبت استجابات أفراد العينة من أعلى درجة إلى أدنى درجة إذ كانت درجاتهم بين (٣٠٥-١٧١) درجة.

ب- اعتمدت بنسبة (٢٧%) من المجموعة العليا و(٢٧%) من المجموعة الدنيا من عينه التحليل الإحصائي البالغة (٤٠٠) طالب وطالبة حيث بلغ عدد أفراد المجموعة العليا والدنيا (١٠٨) طالب وطالبة لكل مجموعة حيث تتراوح درجات المجموعة العليا (٣٠٥-٢٦٦) ودرجات المجموعة الدنيا (١٨٩-١٢٤) درجة.

ج- استعمل الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لحساب الفروق بين المجموعتين في درجات كل فقرة من فقرات المقياس على أساس إن القيمة التائية المحسوبة تمثل القوة التمييزية للفقرات (EDWARD, 1475.p.154)

حيث بلغت أعلى قيمة تائية (١٠,٦١٣) وأدنى قيمة (٣,٦١٣). حيث يتضح إن جميع فقرات مقياس المعتقدات المعرفية مميزة، عند مستوى دلالة (٠,٠٠٥) ودرجة حرية (٣٩٨) وقيمة جدولية (١,٩٦) وبذلك بلغ عدد الفقرات بعد إجراءات التمييز (٦٣) فقره .



## ٢- صدق الاتساق الداخلي:

من أجل التحقق من صدق فقرات مقياس المعتقدات المعرفية اعتمد الباحثان في حساب صدق الاتساق الداخلي من خلال عدة مؤشرات هي حساب العلاقة بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه وحساب العلاقة بين درجات الفقرة والدرجة الكلية للمقياس وذلك باستعمال معامل ارتباط بيرسون حيث بلغ أدنى معامل ارتباط، (٠,٢٠٢) وأعلى معامل ارتباط (٠,٩٥٩) وللتعرف على الدلالة الإحصائية لمعاملات الارتباط تم تحويل أدنى معامل ارتباط وأعلى معامل ارتباط إلى القيم التائية حيث بلغت القيمة التائية لأدنى معامل ارتباط (٤,٠٩) ولأعلى معامل ارتباط (١٤,٤٢) ولدى مقارنتها بالقيمة الجدولية (١,٩٦) بمستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٩٩)، وكانت جميع الفقرات داله إحصائيا وبذلك يتضح بان كافة فقرات مقياس المعتقدات المعرفية متسقة داخليا وبذلك يصبح عدد فقرات المقياس (٦٣) فقرة.

## استقلالية المقياس :

إن الهدف من هذا الإجراء هو معرفة هل إن مكونات مقياس المعتقدات المعرفية ترتبط مع بعضها البعض وقد تم حساب معاملات الارتباطات البينية لمكونات مقياس المعتقدات المعرفية باستعمال معامل ارتباط بيرسون وأظهرت النتائج إن المجالات غير مترابطة مع بعضها جدول رقم (٥) يوضح ذلك.

## جدول (٥)

مصفوفة معاملات الارتباط بين مجالات مقياس المعتقدات المعرفية

| مجالات المعتقدات المعرفية | القدرة على التعلم | المعرفة البسيطة | سرعة التعلم | استقرار المعرفة |
|---------------------------|-------------------|-----------------|-------------|-----------------|
| القدرة على التعلم         | -                 | ٠,٠٢٣           | ٠,١٠٣       | ٠,٠٥٢           |
| المعرفة البسيطة           | ٠,٠٢٣             | -               | ٠,١٠٦       | ٠,٠٨٢           |
| سرعة التعلم               | ٠,١٠٣             | ٠,٠٥٨           | -           | ٠,١٠٨           |
| استقرار المعرفة           | ٠,٠٥٢             | ٠,٠٩٨           | ٠,١٠٩       | -               |

حيث يتضح من الجدول (٥) عدم وجود علاقة ارتباطيه بين مجالات المقياس.

الثبات:

للتحقق من الثبات للمقياس المعتقدات المعرفية تم استعمال معادلة الفاكرونباخ حيث تم تطبيق المقياس على (١٠٠) طالب وطالبة حيث بلغ معامل الثبات (٠,٧٥)، والجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦)

معاملات الثبات بطريقة الفاكرونباخ لمقياس المعتقدات المعرفية

| مجالات مقياس المعتقدات المعرفية | معامل الثبات |
|---------------------------------|--------------|
| القدرة على التعلم               | ٠,٩٦         |
| المعرفة المبسطة                 | ٠,٧٧         |
| سرعة التعلم                     | ٠,٦٠٧        |
| استقرار التعلم                  | ٠,٧٠         |
| المجموع الكلي                   | ٠,٧٥         |

الخطأ المعياري للمقياس :

إن الخطأ المعياري للمقياس مؤشر من مؤشرات دقة المقياس لأنه يوضح مدى اقتراب درجات الفرد على المقياس من الدرجة الحقيقية حيث تم حساب الخطأ المعياري للمقياس وبلغت درجة الخطأ (٢,٥٤) وهذا يعني ان درجة الفرد الحقيقية على المقياس تساوي  $+(٢,٥٤)$ .

وصف مقياس المعتقدات المعرفية :

تكون مقياس المعتقدات المعرفية من (٦٣) فقرة وضع إمام كل فقرة ميزان خماسي متدرج (موافق بشدة، موافق، لا رأي لي، لا أوافق، لأوافق بشدة) حيث أعطيت الدرجات (١,٢,٣,٤,٥) للميزان على التوالي، والجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧)

خصائص الإحصائية لمقياس المعتقدات المعرفية

| عدد أفراد العينة | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الوسيط | النوال | الوسط الفرضي | أعلى درجة | أدنى درجة | انحراف المعياري |
|------------------|---------------|-------------------|--------|--------|--------------|-----------|-----------|-----------------|
| ٤٠٠              | ٢٤٣,٥٢        | ٣,٧٧٢             | ٢٤٨٠   | ٢٦٠    | ١٨٩          | ٣١٥       | ٦٣        | ٢,٥٤            |

الوسائل الإحصائية:

لمعالجة البيانات إحصائياً بما يُحقق أهداف البحث، تم استعمال الوسائل الإحصائية المدرجة أدناه باستخدام الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) المدرجة أدناه:

١- مربع كأي:

لحساب نسبة اتفاق آراء الخبراء حول صلاحية مجالات وفقرات (مقياس المعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة).

٢- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين:

لحساب القوة التمييزية لفقرات مقياس والمعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة بطريقة المجموعتين المتطرفتين في الدرجة الكلية.

٣- الاختبار التائي لعينة واحدة:

للتعرف على المعتقدات المعرفية لدى عينة البحث.

٤- تحليل التباين الثلاثي:

استعمل لمعرفة الفروق بين المتوسطات الحسابية على وفق متغير (الجنس، والتخصص، والحالة الدراسية) لمتغير المعتقدات المعرفية.

٥- اختبار شيفيه:

لاستخراج اقل فرق معنوي بين المتوسطات.

٦- معامل ارتباط بيرسون:

استخراج معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للمجال الذي ينتمي إليه، والفقرة والدرجة الكلية للمقياس

٧- معامل ألفا كرونباخ:

استخدم هذا المعامل لحساب ثبات مقياس المعتقدات المعرفية.

عرض النتائج ومناقشتها

الهدف الاول :الكشف عن المعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة.

تم التحقق من الهدف الثالث بتطبيق مقياس المعتقدات المعرفية الذي (تم تعديله على طلبة الجامعة كما مر ذكره في إجراءات الفصل الثالث) على عينة من طلبة الجامعة بلغ عددها (٧٢٣)، حيث تم حساب الوسط

الحسابي والانحراف المعياري ولدى مقارنتها بالوسط الفرضي باستعمال معادلة القيمة التائية لعينه ومجتمع أتضح أن الفرق دال إحصائياً والجدول (٨) يوضح ذلك.

#### جدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات عينة التطبيق النهائي على مقياس المعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة

| T          | الراسبين |               |            | العدد | القيمة التائية | الناجين  |               |           | العدد | المجال            |
|------------|----------|---------------|------------|-------|----------------|----------|---------------|-----------|-------|-------------------|
|            | وسط فرضي | أنحراف معياري | وسط حسابي  |       |                | وسط فرضي | انحراف معياري | وسط حسابي |       |                   |
| ٢٠,٠٦<br>٣ | ٤٨       | ١٠,٨٩         | ٤٨,٤٣      | ٣٠٩   | ٢٥,٥٢<br>٩     | ٤٨       | ١٠,٨٨<br>٠    | ٦٤,٦٥٢    | ٤١٤   | القدرة على التعلم |
| ١٧,١٢<br>٠ | ٤٨       | ١١,١٥         | ٦٢,٥١<br>٥ | ٣٠٩   | ٢٣,١٣<br>٥     | ٤٨       | ١١,٠٠<br>٦    | ٤٦,٤٨     | ٤١٤   | معرفة بسيطة       |
| ٢٢,٥٤<br>٠ | ٤٥       | ١٠,٤٥         | ٦٠,٠٢<br>٥ | ٣٠٩   | ٢٧,٦٨<br>٠     | ٤٥       | ١١,٠٤<br>٤    | ٤٢,٤٠     | ٤١٤   | سرعة التعلم       |
| ١٦,٢٣<br>٩ | ٤٨       | ١١,٤٨         | ٥٩,٥٠<br>٤ | ٣٠٩   | ١٩,٥٠<br>٠     | ٤٨       | ١٢,٠٠<br>٣    | ٤٠,٦٠     | ٤١٤   | استقرار المعرفة   |

يتضح من الجدول أعلاه أن القدرة على التعلم لدى الناجحين أعلى من مستوى القدرة على التعلم لدى الراسبين حيث بلغ الوسط الحسابي للناجين (٦٤,٦٥٢) فيما بلغ الوسط الحسابي للراسبين (٤٨,٤٣) وترى الباحثة أن هذه النتيجة متطابقة مع ماجاء بأنموذج (Schommer) أما فيما يتعلق بمجال المعرفة البسيطة فقد كان الوسط الحسابي للراسبين (٦٢,٥١٥) في حين بلغ للناجين (٤٦,٤٨) ويفسر الباحثان هذه النتيجة استناداً إلى وجهة نظر (Schommer) أن الطلبة الذين يعتقدون أن المعرفة بسيطة لن يحاولوا أن يكاملوا ويوحدوا أفكاراً مختلفة ومصادر معرفية مختلفة فالطلبة الراسبون تتعارض معتقداتهم مع مايقروونه ويسمعونه في المدرسة كما أكدت (Schommer) أن فشل الطلبة في تكامل مفاهيمهم الرياضية قد تكون نتيجة لكيفية تعلمهم حيث تجاهل معلومهم تعليمهم الفهم المفاهيمي وأبتعادهم عن تجريبية المعرفة اللازمة لتكامل وتوحيد الأفكار فهم يجدون صعوبة في المواد الدراسية التي تتطلب تقييم النظريات ومن المحتمل أن يفسروا النتائج التجريبية تفسيراً غير دقيق على أنها حقائق ثابتة كما أشارت (Schommer) إلى أنه كلما زاد اعتقاد الطلبة في أن المعرفة

تنظم كأجزاء منفصلة فمن المحتمل أكثر أن يبسط الأفكار الرئيسة في النص بشكل كبير وتمثيل المعتقدات على طرفي متصل يعتبر مهماً للفهم فعند الطرف المتصل الذي يمثل المعتقدات السطحية ، نجد أن هذه المعتقدات تدعم المستوى الأساسي لتفكير الطلبة الذين لديهم اعتقاد قوي في المعرفة البسيطة وأنه يتم الحصول عليها من السلطة الموثوق بها نجد أن هذا الاعتقاد يدعم التعلم الذي يتطلب تذكر الحقائق المنفصلة وهذا ما اتضح في تفكير الطلبة الراسبين، في الدراسة الحالية حين أن الطلبة الناجحين كانوا يعتقدون بأن المعرفة معقدة تجريبية وأنها تشتق من العقل والدليل وهذا الاعتقاد يدعم التعلم الذي يتطلب التفكير الناقد، أما في ما يتعلق في مجال سرعة التعلم فقد بلغ الوسط الحسابي للطلبة الراسبين (٦٠،٢٥) في حين بلغ للناجحين (٤٢،٤٠) ويفسر الباحثان هذه النتيجة من وجهة نظر (Schommer) التي وجدت في دراسة لها مع (1994، p.207): (Dunnell) أن الطلبة المتفوقين يتكون لديهم اعتقاد أقل في سرعة التعلم على عكس معتقدات غير المتفوقين. كما أشارت (Schommer-Aikins,2004:p.27) إلى أن الطلبة الذين يعتقدون في التعلم السريع يجدون صعوبة في المثابرة على أداء المهمة ولا يفكرون في طرائق مختلفة لأدائها عند فشلهم في المحاولة الأولى كما وجدت أنه كلما زاد الاعتقاد بأن التعلم سريع ، زاد الفهم الضعيف للنص ، وقل التحصيل الدراسي كما أشارت (Schommer,1990:p. 502) أنه كلما زاد اعتقاد الطلاب في التعلم السريع فمن الأكثر احتمالاً أن يعتمدوا عدم استغلال الوقت في حل المشكلات.

وأخيراً مجال استقرار المعرفة تؤكد النتائج في الجدول (٨) أن الطلبة الراسبين اعتقدوا أن المعرفة مستقرة فقد بلغ الوسط الحسابي للطلبة الراسبين (٥٩،٥٠٤) في حين بلغ للناجحين (٤٠،٦٠) وتفسر الباحثة هذه النتيجة من وجهة نظر (Schommer&Dunell ،1997) بأنه كلما زاد اعتقاد الطلبة في أن القدرة على التعلم ثابتة فمن الأكثر احتمالاً أن يقاوموا المدرسة وأن يكفوا عن المحاولة في مواجهة المهام الأكاديمية الصعبة وبالتالي فإن الطالب الذي يعتقد بذلك قد يختار عدم الاندماج في موقف التعلم لأنه لا يعتقد أنه يستطيع اكتساب القدرة اللازمة لحل مشكلة التعلم وبالتالي فإنه لا يستخدم أبداً الاستراتيجيات المعرفية الفعالة.

الهدف الثاني: التعرف على الفروق في المعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة حسب متغير الجنس والتخصص والحالة الدراسية.

للتحقق من الهدف أعلاه تم أستعمال تحليل التباين الثلاثي وكالاتي:

وسيتم التعرف على الفروق في مستوى المعتقدات المعرفية حسب مجالات مقياس المعتقدات المعرفية

وكالاتي:-

١- مجال القدرة على التعلم: لاختبار معنوية تأثير عامل الجنس، والتخصص، والحالة الدراسية في مجال القدرة على التعلم باستعمال معادلة تحليل التباين الثلاثي ثم التوصل إلى النتائج المشار إليها في الجدول (٩).

### جدول (٩)

تحليل تباين لاستجابة أفراد العينة على ( مجال القدرة على التعلم ) بحسب متغير (الجنس- التخصص- الحالة الدراسية)

| القيمة الجدولية | F     | متوسط المربعات | مجموع المربعات | درجة الحرية | مصدر التباين                 |
|-----------------|-------|----------------|----------------|-------------|------------------------------|
| ٣,٨٤            | ٠,٦٤٤ | ٧٤,٨٣١         | ٧٤,٨٣١         | ١           | الجنس                        |
|                 | ٣,٧٢١ | ٤٣٢,٦٢٠        | ٤٣٢,٦٢٠        | ١           | التخصص                       |
|                 | ٢,٢٥٧ | ٢٦٢,٣٧٦        | ٢٦٢,٣٧٦        | ١           | الحالة الدراسية              |
|                 | ٢,٠٤٢ | ٢٣٧,٤٠٢        | ٢٣٧,٤٠٢        | ١           | الجنس*التخصص                 |
|                 | ٥٣٣   | ٦٢,٠١٤         | ٦٢,٠١٤         | ١           | الجنس*الحالة الدراسية        |
|                 | ١,٤٦١ | ١٦٩,٨٥٩        | ١٦٩,٨٥٩        | ١           | التخصص*الحالة الدراسية       |
|                 | ٠,٦٩٣ | ٨٠,٨٥٢         | ٨٠,٨٥٢         | ١           | الجنس*التخصص*الحالة الدراسية |
|                 |       | ١١٦,٢٥٦        | ٨٣١٢٥,٥١٣      | ٧١٥         | الخطأ                        |
|                 |       |                | ٢٧٨٦٤٢٤        | ٧٢٣         | الكلية                       |

يتضح من الجدول أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال القدرة على التعلم بين الطلبة الناجحين والراسبين من طلبة الجامعة حيث اختلفت هذه الدراسة مع دراسة (Schommer&Dunell,1997) ومع دراسة (زايد، ٢٠٠٦) بينما تشابهت مع دراسة (2007 Trautwein،) التي أظهرت أن الطلبة مرتفعي المعتقدات المعرفية كانوا ذوي معدلات أكاديمية عالية.

٢- مجال المعرفة البسيطة: لاختبار معنوية تأثير عامل الجنس والتخصص والحالة الدراسية في مجال المعرفة البسيطة، وباستعمال معادلة تحليل التباين الثلاثي ثم التوصل إلى النتائج المشار إليها في الجدول (٩).

جدول (٩)

تحليل التباين لاستجابة أفراد العينة على ( مجال معرفة البسيطة)

بحسب متغير ( الجنس- التخصص - الحالة الدراسية)

| القيمة الجدولية                 | F     | متوسط<br>المربعات | مجموع<br>المربعات | درجة<br>الحرية | مصدر التباين                 |
|---------------------------------|-------|-------------------|-------------------|----------------|------------------------------|
| ٣،٨٤<br>لاتوجد دلالة<br>إحصائية | ١،٢٧٩ | ١٥٦،٤٢٦           | ١٥٦،٤٢٦           | ١              | الجنس                        |
|                                 | ١،٧١١ | ٢٠٩،٢٩٠           | ٢٠٩،٢٩٠           | ١              | التخصص                       |
|                                 | ٢،٧١٤ | ٣٣١،٩٨٠           | ٣٣١،٩٨٠           | ١              | الحالة الدراسية              |
|                                 | ٠،٦٩٧ | ٨٥،٢٥٠            | ٨٥،٢٥٠            | ١              | الجنس*التخصص                 |
|                                 | ٠،١٩٥ | ٢٣٠،٨٧١           | ٢٣٠،٨٧١           | ١              | الجنس*الحالة الدراسية        |
|                                 | ٠،١٠٧ | ١٣،٠٥٤            | ١٣،٠٥٤            | ١              | التخصص*الحالة الدراسية       |
|                                 | ٠،٩٥٠ | ١١٦،٢٤١           | ١١٦،٢٤١           | ١              | الجنس*التخصص*الحالة الدراسية |
|                                 |       | ١٢٢،٣١٤           | ٨٧،٤٥٤            | ٧١٥            | الخطأ                        |
|                                 |       |                   | ٢٦٥٦٩٥٦           | ٧٢٣            | الكلية                       |

يتضح من الجدول أعلاه انه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مجال المعرفة البسيطة حيث تشابهت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (Schommer&Easter,2006) التي أشارت نتائجها عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في المعتقدات المعرفية بأبعادها المختلفة، وعدم وجود ارتباط دال إحصائياً بين سرعة اكتساب المعرفة (الفهم القرائي، المعدل التراكمي) ووجود تأثير مباشر لسرعة اكتساب المعرفة على الأداء الأكاديمي، وقد اختلفت مع دراسة (Marzooghi, 2008) التي أظهرت نتائج ذات فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في كل من: القدرة على التعلم ،والتعلم البسيط لصالح الذكور بينما لم توجد فروق بينهم في القدرة الفطرية وبقينية المعرفة لصالح طلبة المستوى الأول.

٣- سرعة التعلم: لاختبار معنوية تأثير عامل الجنس والتخصص والحالة الدراسية في مجال سرعة التعلم، وباستعمال معادلة تحليل التباين الثلاثي ثم التوصل إلى النتائج المشار إليها في الجدول (١٠).

جدول (١٠)

تحليل التباين لاستجابة أفراد العينة على (مجال سرعة التعلم) بحسب متغير (الجنس، التخصص، الحالة الدراسية)

| القيمة الجدولية               | F     | متوسط المربعات | مجموع المربعات | درجة الحرية | مصدر التباين                 |
|-------------------------------|-------|----------------|----------------|-------------|------------------------------|
| ٣,٨٤<br>لا توجد دلالة احصائية | ٠,٦٥٥ | ٧٥,١٩٩         | ٧٥,١٩٩         | ١           | الجنس                        |
|                               | ٢,٧٢٣ | ٤٧,١٢٠         | ٤٧,١٢٠         | ١           | التخصص                       |
|                               | ٢,٧٢٣ | ٣١٢,٥٠٤        | ٣١٢,٥٠٤        | ١           | الحالة الدراسية              |
|                               | ٠,٦٣٢ | ٧٢,٥١٧         | ٧٢,٥١٧         | ١           | الجنس*التخصص                 |
|                               | ٠,٦٥١ | ٧٤,٧٢٣         | ٧٤,٧٢٣         | ١           | الجنس*الحالة الدراسية        |
|                               | ٠,١٤٤ | ١٦,٤٩٩         | ١٦,٤٩٩         | ١           | التخصص*الحالة الدراسية       |
|                               | ٠,٤٢٣ | ٤٨,٥٢٤         | ٤٨,٥٢٤         | ١           | الجنس*التخصص*الحالة الدراسية |
|                               |       | ١٤,٧٦٦         | ٨٢,٠٥٧         | ٧١٥         | الخطأ                        |
|                               |       |                | ٢٦٢٧٤٨٣        | ٧٢٣         | الكلية                       |

يتضح من الجدول أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال سرعة بين الطلبة الناجحين والراسبين من طلبة الجامعة حيث اختلفت هذه الدراسة مع دراسة (Schommer&Dunell، 1997) ومع دراسة (زايد، ٢٠٠٦) بينما تشابهت مع دراسة (Marzooghi, 2008) التي أشارت إلى عدم وجود فروق داله إحصائياً في سرعة التعلم، حيث أن الطلبة مرتفعي المعتقدات المعرفية كانوا ذوي معدلات أكاديمية منخفضة.

٤- مجال استقرار المعرفة: لاختبار معنوية تأثير الجنس- التخصص- الحالة الدراسية في مجال استقرار المعرفة، وباستعمال معادلة تحليل التباين الثلاثي ثم التوصل إلى النتائج المشار إليها في الجدول (١١).



الجدول (١١) تحليل التباين لاستجابة أفراد العينة على (مجال استقرار المعرفة) بحسب متغير (الجنس، التخصص، الحالة الدراسية)

| القيمة الجدولية               | F      | متوسط المربعات | مجموع المربعات | درجة الحرية | مصدر التباين                 |
|-------------------------------|--------|----------------|----------------|-------------|------------------------------|
| ٣,٨٤<br>توجد<br>دلاله احصائية | ٢,٥٥١  | ٣٣١,٧٣٠        | ٣٣١,٧٣٠        | ١           | الجنس                        |
|                               | ١,٩٦١  | ٢٥٤,٩٨٩        | ٢٥٤,٩٨٩        | ١           | التخصص                       |
|                               | ٢,٥٤٠  | ٣٣٠,٢٦٤        | ٣٣٠,٢٦٤        | ١           | الحالة الدراسية              |
|                               | ١٤,١٤٣ | ١٨٣٩,١٦٦       | ١٨٣٩,١٦٦       | ١           | الجنس*التخصص                 |
|                               | ٠,٥٢   | ٦,٧٦٤          | ٦,٧٦٤          | ١           | الجنس*الحالة الدراسية        |
|                               | ٠,١٥٣  | ١٩,٨٦٩         | ١٩,٨٦٩         | ١           | التخصص*الحالة الدراسية       |
|                               | ٤٤٢,٢  | ٣١٧,٤٩٤        | ٣١٧,٤٩٤        | ١           | الجنس*التخصص*الحالة الدراسية |
|                               |        | ١٣٠,٠٣٨        | ٩٢٩٧٧,٤٥٣      | ٧١٥         | الخطأ                        |
|                               |        |                | ٢٦٦٦٧٩٧        | ٧٢٣         | الكلية                       |

ويتضح من الجدول أعلاه أنه يوجد فرق دال إحصائياً حسب متغير التفاعل (الجنس والتخصص) حيث بلغت القيمة الفاتية (١٤,١٤٣) مقابل القيمة الجدولية (٣,٨٤) وبدرجة حرية (١) وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) ولدى مقارنة الأوساط الحسابية بقيمة شيفيه البالغة (٠,٢٠٠) كانت النتائج كما موضحة في الجدول (١٢).

جدول (١٢)

الأوساط الحسابية لأفراد العينة على مجال استقرار المعرفة حسب متغير (الجنس\*التخصص)

| الجنس والتخصص   | الوسط الحسابي | خطأ القياس | قيمة شيفيه |
|-----------------|---------------|------------|------------|
| إنسانيات (إناث) | ٦١,١٠٩        | ٠,٨٥١      | ٠,٢٠٠      |
| علميات (ذكور)   | ٥٩,٠٧٠        | ٠,٨٥٠      |            |
| إنسانيات (إناث) | ٦٠,٩٣٩        | ٠,٩٣١      |            |

|               |        |       |
|---------------|--------|-------|
| علميات (ذكور) | ٥٦,٤٨٠ | ٠,٨١٩ |
|---------------|--------|-------|

أشارت نتائج أن دالة لصالح إناث الإنسانية يليها إناث العلميات أكثر اعتقاداً في استقرار المعرفة وهو ما يتطابق مع دراسة (Schommer,1993:p.410) أن البنات أكثر اعتقاداً من البنين في استقرار المعرفة كما بينت دراسة (Hofer,2002) أن طلبة الإنسانية أكثر احتمالاً من طلبة العلميات في الاعتقاد في استقرار المعرفة وهذا ما أكدته دراسة (Hofer,2002:p.394) ودراسة (Schraw,2001:p.458) وكذلك تشابهت مع دراسة (Schraw) في أن الطلبة منخفضي المستوى التعليمي لديهم معتقدات في استقرار المعرفة متقدمه أكثر مما لدى الطلاب ذوي المستوى التعليمي المرتفع حيث أن المستوى التعليمي يغير المعتقدات المعرفية بطريقتين هما تقديم المعرفة ومعلومات جديدة للطلاب وحث الطلاب على أن يشكوا في معتقداتهم الموجودة وبعدها كلاهما واجههم دليل وتضارب.

#### الاستنتاجات

- ١-أهميه المعتقدات المعرفية في العملية التعليمية ودور المدرس في ترسيخ المعتقدات المعرفية الصحيحة لطلابه.
- ٢- أن رسوب الطلبة يرجع سببه إلى اعتناق الطلبة لمعتقدات معرفية لاتسعهفهم في تكوين منظومة معرفية جيدة مما يؤدي بهم إلى الفشل الدراسي وبالتالي ضعف الثقة بالنفس وتوقع الفشل.
- التوصيات.-في ضوء ماتوصل اليه البحث الحالي من نتائج يوصي الباحثين بالاتي:-
- ١-أن يتعرف القائمون على العملية التعليمية أن نمو المعتقدات المعرفية هي حصيلة رعاية مدرسية ومنزلية للجوانب المعرفية والنفسية.
- ٢-على المدرسين داخل القاعات الدراسية مساعدة الطلبة على تنمية المعتقدات المعرفية لأنها ترتبط بالتعلم الأكاديمي وان يشجعوهم على أن يشكلوا معتقدات معرفية مؤديه بهم إلى النجاح الأكاديمي.
- ٣-مناقشة المدرسين للطلبة والاستماع لأرائهم وأجراء حوارات مستمرة معهم من اجل صقل تفكيرهم ومهاراتهم ومعتقداتهم المعرفية.
- ٤-عقد دورات تدريبية للمدرسين من خلال برامج طرائق التدريس في الجامعة لتطوير استراتيجيات تعلمهم كيف يتمكنون من تنمية المعتقدات المعرفية للطلبة.

٥- قيام وحدات الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي في الكليات بأعداد برامج تربويه للطلبة تعنى بتعليمهم كيفية الاهتمام بالمعرفة ومعتقداتها.

٦- توجيه أعضاء هيئة التدريس في الجامعات لاعتماد برامج تدريبية واعتماد طرائق تدريس تراعي المعتقدات المعرفية لدى الطلبة.

٧- توجيه المدرسين داخل القاعات الدراسية بمساعدة الطلبة على تنمية معتقدات الطلبة المعرفية لأنها ترتبط بالتعلم الأكاديمي.

أولاً/ المصادر العربية:

- القران الكريم.

أبو حطب، فؤاد عثمان السيد احمد (١٩٨٧)، التقويم النفسي، ط٢، مكتبة الانجلو المصرية: القاهرة.

٢- خطيب، جمال محمد (٢٠٠١)، الدليل الموحد لمصطلحات الإعاقة والتربية الخاصة والتأهيل، المكتب التنفيذي لمجلس وزراء العراقي.

٣- زهران، حامد عبد السلام (١٩٨٧)، قاموس علم النفس، دار عالم الكتب، القاهرة.

٤- مصطفى الحجازي (٢٠٠٥)، التخلف الاجتماعي "مدخل إلى سيكولوجية الإنسان المقهور"، المركز العربي الثقافي، ط ٩، المغرب.

٥- أبو مخ، أحمد سعيد (٢٠١٠)، الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفة والعلاقة بينهما لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك، رسالة ماجستير غير منشوره، كلية أربد، جامعة اليرموك، الأردن.

٦- أبو هاشم، السيد محمد (٢٠١٠)، المعتقدات المعرفية والتوجهات الدافعية الداخلية- الخارجية لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من طلاب الجامعة، بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الثامن لكلية التربية جامعة الزقازيق استثمار المؤهبة ودور المؤسسات التعليم: الواقع والطموحات، في الفترة ٢٢-٢١ أبريل، ٩٩-١٥٠،

٧- الأنصاري، ابن منظور (٢٠٠٥)، لسان العرب، ط٥١، دار الكتب العلمية، مجلد (٥٤) بيروت.

٨- الجغيمان، عبد الله وأيوب، وعلاء (٢٠١٠)، مفاهيم التعلم كمخرجات للقوة المعرفية المسيطرة والمعتقدات المعرفية لدى طلاب الجامعة، مجلة مصرية للدراسات النفسية، ط٢٠ (٦٩): ١٢٦-١٦٦،

٩- الخولي، محمد علي: الاختبارات التحصيلية، (ط١)، الأردن، عمان: دار الفلاح للنشر والتوزيع،

١٩٩٨،

- ١٠- الربيع، فيصل والجراح، عبد الناصر (٢٠١١)، المعتقدات المعرفية وعلاقتها بمتغيري الجنس والمستوى الدراسي "دراسة ميدانية على عينة من طلبة كلية التربية جامعة اليرموك (الأردن)" مجلة اتحاد الجامعات العربية التربية وعلم النفس، ٢ (٦)، ١٩٠-٢١٢.
- ١١- الزوبعي، عبد الخليل إبراهيم وآخرون (١٩٨١)، الاختبارات والمقاييس، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة الموصل - العراق.
- ١٢- الزبود، نادر فهمي (١٩٩٨) نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، ط١، دار الفكر للطباعة والنشر.
- ١٣- السيد، وليد (٢٠٠٩)، طرق المعرفة الإجرائية والمعتقدات المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الزقازيق، مصر.
- ١٤- الشناوي محمد محروس (١٩٩٤)، نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، ط١، دار غريب للطباعة والنشر والسعودية.
- ١٥- الشوريحي، زايد (٢٠٠٩)، علم النفس التربوي، ط١، دار المعارف، دجلة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- ١٦- الفرحاتي، ثائر ومحاسنة، رندة (٢٠٠٥)، العلاقة بين أنماط الأهداف وإستراتيجية حل المشكلات لدى طلبة الجامعة الهاشمية في ضوء بعض المتغيرات، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٤ (٣): ٢٤٢-٢٧٣.
- ١٧- المنجد في اللغة العربية المعاصرة (٢٠٠١)، المنجد في اللغة والإعلام، ط ب، منشورات دار الشرق، بيروت، ١٩٨٤.
- ١٨- الهاشمي، عبد الحميد (٢٠٠٨)، التوجيه والإرشاد، الصحة النفسية الوقائية، دار الهلال للطباعة والنشر.
- ١٩- زايد، نبيل محمد (٢٠٠٦)، المعتقدات المعرفية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لتلاميذ أولى وثالثه أعدادي، مجلة الدراسات الاجتماعية والتربوية.
- ٢٠- سليجمان، وآخرون (٢٠٠٦)، تعلم التفاؤل، ترجمة دار حرير للمنشورات والترجمة، عمان.
- ٢١- صالح، شهرزاد بأحكيم (٢٠٠٣)، علاقة توقعات النجاح والفشل بأساليب عزو العجز المتعلم لدى طلاب وطالبات جامعة أم القرى في مدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية قسم علم النفس، جامعة أم القرى، السعودية.

- ٢٢- عبيدات، ذوقان، عبد الحق، كايد وعدس، عبد الرحمن: البحث العلمي: مفهومه- ادواته- أساليبه، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠٠١
- ٢٣- عيسوي، عبد الرحمن (١٩٨٥)، القياس والتجريب في علم النفس والتربية، الدار الجامعية: بيروت.
- ٢٤- فرج، هاني عبد الستار (٢٠٠٤)، قضايا الاسبتولوجيا من المنظور التربوي، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد (٤٨)، ١-٣٣
- ٢٥- فلاح، ميره علوان (٢٠١٤)، الكتاب السنوي للإعلام، مديرية مطبعة وزارة التربية، بغداد.
- ٢٦- مادوس، جورج ف، بلوم، بنيامين س وهاستجس، توماس: تقييم تعلم الطالب التجميعي والتكويني، ترجمة محمد أمين المفتي وآخرون، دار ماكجروهيل، نيويورك، الطبعة العربية، القاهرة، ١٩٨٣
- ٢٧- مرعي، فؤاد وبلقيس أحمد (١٩٨٤)، الميسر في علم النفس الاجتماعي (١) دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- ٢٨- -ملحم، سامي محمد (٢٠٠٠)، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة: عمان -الأردن.
- ٢٩- ناصف، محمد يحيى حسين (٢٠٠٩)، تأثير المعتقدات المعرفية على الاستراتيجيات الدافعة للتعلم ومداخل الدراسة والتحصيل الأكاديمي لطلاب الصف الأول الثانوي، مجلة العلوم التربوية، ط١٧ (٤)، ١٠١-١٦٨.

. -ثانياً/ المصادر الأجنبية:

- 1- 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.
- 2- - Bourne ,J. L & Ekstrand ,B. R . (1982). psychology ;its principles and meanings. new york :CBS College publishing.
- 3 - 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.

4 – Evans, C., Kirby, J., & Fabrigar, L. (2003). Approaches to flexibility among university students. *British learning, need for cognition, and strategic Journal of Educational Psychology*, 73(4), 507–528.

5 – Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. Review of Educational research, 67, 1, 88–140.

6 – Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. Review of Educational Research 112–140.

7 – Kim. (2006). Rebounding From Learned Helplessness a measure of academic resilience using anagrams. *UMI Number 3287166*

8 – King, P. M., & Kitchener, K. S. (1995). Developing reflective judgment: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults. San Francisco, CA: Jossey-BASS.

9– Linder, R., & Harris, B, R. (1993). *Teaching self regulated learning strategies*. Convention of the Association for Educational communications and Technology, New Orleans, Louisiana. Louca, L., Elby, A., Hammer, D., & Kagey, T. (2004). Epistemological resources: Applying a

10– Paulsen, M. B., & Wells, C. T. (1998). Domain differences in the epistemological beliefs of college students. Research in Higher Education, 39, 4, 365–384.

- 11- Ryan, M. K., & David, B. (2003). Gender differences in ways of knowing: The contextdependence of the attitudes toward thinking and learning survey-brief report. *Sex Roles*, 49,11/12, 693-699
- 12- Schommer, M. & Walkker, K. (1995). Are Epistemology Belief Similar AcrossDomains ? *Journal of Educational Psychology*, 87, 3, 424-432
- 13- Schommer, M. (1990) Effects of Beliefs about the Nature of Knowledge onComprehension. *Journal Educational pf Psychology*, 82,3 498-504.
- 14- Schommer, M. (1994b). Synthesizing epistemological belief research: Tentative understandingsand provocative confusions. *Educational Psychology Review*, 6, 4, 293-319.
- 15- 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.
- 16- Schommer, M., & Dunnell, P. A. (1997). Epistemological beliefs of gifted high school students. *Roeper Review*, 19, 3, 153-156.
- 17- Schommer,. (1993). Comparisons of Beliefs About theNature of Knowledge and Learning AmongPostsecondary Students. *Research in Higher Education*,34(3), 355.
- 18- Shieds , K.(1997). The conflicts of Learned helplessness in motivation.[on -line]. Available: [athttp://ematusov.soe.udel.edu/final.paper.pud/pwfsfp/.....٦٢.htm](http://ematusov.soe.udel.edu/final.paper.pud/pwfsfp/.....٦٢.htm).
- 19- Stromso, H. I., & Braten, I. (2005). The role of personal pistemology in the self-regulationof internet-based learning. *tacognition and Learning*.

20- Tracy ,Brian .(2004).Goals! :How to Get Every thing you Want Faster Than you Ever Thought Possible .Berrett-Koehler Publishers .ISBN1576753077, 9781576753071.

21- understanding as a metacognitive process Gorodetsky, M., &-

22-ALIOY,L:PETERSON,C:Abramson,I:Seligman,M,(1984).Attributional Style and the Generality of Learned Helplessn,journal of personality and Social Psychology,46(3),681.

23-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: LawrenceErlbaum.

24-Anastasi,A.(1988):psychologicalTesting,Newyork,THEMacmutlan Company.

25-Braten, I. (2008). Personal epistemology, understanding of multiple texts, and learning withininternet technologies. In M. S. Khine (Ed.), *Knowing, knowledge, and beliefs:Epistemological studies across diverse cultures* (pp. 345-370). New York: Springer.

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

27-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.

28-Buehl, M. M., Alexander, P. A., & Murphy, P. K. (2005). Beliefs about schooled knowledge:Domain specific or domain general?. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 3, 415-449.



29-Burr, J. E., & Hofer, B. K. (2002). Personal epistemology and theory of mind: Deciphering young children's beliefs about knowledge and knowing. *New Ideas in Psychology*, 20, 199-2224.

30- Cronbach, L. J. (1984): *ESSENTIALS OF PSYCHOLOGY TESTING* - 2, London, Harper & Row publishers, LTD.

31 -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.

32 -Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 2, 256-273.

33-EDWARDS, A. L. (1975) *Techniques of Attitude Scale Construction*, New York. Appleton, Century Croft.

epistemological beliefs. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 4, 551-562.

helplessness reformulation, Journal of abnormal psychology 87, 1.

34-Hofer, B. (1994). Personal epistemology research: Implications for learning & teaching. *Educational Psychology Review*, 13(4), 353-383.

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

36-Hofer, B. K. (2002). Personal epistemology as a psychological and educational construct: An introduction. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 3-14). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

37-Hofer, B. K. (2004). Epistemological understanding as a metacognitive process: Thinking aloud during online searching. *Educational Psychologist*, 39, 1, 43-55.-

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., & Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67, 1, 88-140.

40-Kardash, C. A., & Scholes, R. J. (1996). Effects of preexisting beliefs, epistemological beliefs, and need for cognition on interpretation of controversial issues. *Journal of Educational Psychology*, 88, 2, 260-271.

42-Kardash, C. A., & Scholes, R. J. (1996). Effects of preexisting beliefs, epistemological beliefs, and need for cognition on interpretation of controversial issues. *Journal of Educational Psychology*, 88, 2, 260-271.

43-Keiny, S. (2002). In M Limon & L. Mason (Eds.), *Reconsidering Conceptual Change: Issues in Theory and Practice* (pp. 149-164). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.. Epistemological

44-Lagehaug, Man-Tou. (1996). The Role of Implicit Theories of L2 Intelligence for Goal Orientations.

45-Limoodehi, R., & Tahriri, A. (2014). A study of epistemological beliefs of EFL learners across gender & educational level. *International Journal of Research Studies in Psychology*, 3(3), 17-28.

46-Moschner,B,Anschutz,A,.Wernke,S,.&Wagener,U.(2008).Measurement of epistemological beliefs and learning strategies of middle school students.THE EIELEMENTARY SCHOOL JOURNAL,105,3.289-304.

47-Muis, K. R., Bendixen, L. D., & Haerle, F. C. (2006). Domain-general and domain-specificity in personal epistemology research: Philosophical and empirical reflection in the development of a theoretical framework. *Educational Psychology Review, 18*, 1, 3-54.

48-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.

49-Nussbaum, E.M. and Bendixen, L.D. (2003). Approaching and Avoiding Arguments: The Role of Epistemological Beliefs, Need for Cognition, and Extraverted Personality Traits. *Contemporary Educational Psychology, (4)*, 573-595.

50-paulsen, M, Feldman, K.(2005). The conditional & interaction effects of epistemological beliefs on the self-regulated learning of college students: Motivational strategies. *Research in Higher Education, 46*(7), 731-768.

51-Pintrich, P.(2002). The Role of Metacognitive Knowledge in learning, Teaching, and Assessing. *Theory into Practice, 41*, 4, 220-226

52-Robert Webster Dilts, 2012 The psychology of personal Constructs , Vols , New York, Norton.

53-Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology, 82*, 3, 498-504.

54-Schommer, M. (1993a). Comparisons of beliefs about the nature of knowledge and learning among postsecondary students. *Research in Higher Education, 34*, 3, 355-370.

55-Schommer, M. (1993a). Comparisons of beliefs about the nature of knowledge and learning among postsecondary students. *Research in Higher Education, 34*, 3, 355-370.

56-Schommer, M. (1994a). An emerging conceptualization of istemological 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.

57-Schommer, M. (1998). The influence of age and schooling on

58-Schommer, M. (1998a). The role of adults' beliefs about knowledge in school, work, and everyday life. In M. C. Smith & T. Pourchot (Eds.), *Adult learning and development: Perspectives from educational psychology* (pp. 127-143). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

59-Schommer-Aikins, M. (2004). Explaining the epistemological belief system: Introducing the embedded systemic model and coordinated research approach. *Educational Psychologist, 39*, 1, 19-39.

60-Schommer-Aikins, M. (2008). Applying the theory of an epistemological belief system to the investigation of students' and professors' mathematical beliefs. In M. S. Khine (Ed.), *Knowing, knowledge, and beliefs: Epistemological studies across diverse cultures* (pp. 313-333). New York: Springer.

61-Schommer-Aikins, M. (2008). Applying the theory of an epistemological belief system to the investigation of students' and professors' mathematical beliefs. In M. S. Khine (Ed.), *Knowing, knowledge, and beliefs: Epistemological studies across diverse cultures* (pp. 313-333). New York: Springer.

62-Schommer-Aikins, M., & Easter, M. (2006). Ways of knowing and epistemological beliefs: Combined effect on academic performance. *Educational Psychology, 26*, 3, 411-423.

63-Schommer-Aikins, M., & Easter, M. (2006). Ways of knowing and epistemological beliefs: Combined effect on academic performance. *Educational Psychology, 26*, 3, 411-423.

64-Schommer-Aikins, M., & Hutter, R. (2002). Epistemological beliefs and thinking about everyday controversial issues. *The Journal of Psychology, 136*, 1, 5-20.

65-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.

66-Schommer-Aikins, M., Duell, O. K., & Hutter, R. (2005). Epistemological beliefs, mathematical problem solving beliefs, and academic performance of middle school students. *The Elementary School Journal, 105*, 3, 289-304.

67-Whitmire, E. (2004). The Relationship Between Undergraduates' Epistemological Beliefs, Reflective Judgment, and their Information-Seeking Behavior. *Information Processing and Management, 40*(1), 97-111.

68-Wortman, C. & Loftus, E (1992) psychology, New York : McGrawhill.