المعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة

الأستاذ الدكتورة بتول غالب الناهي
كلية التربية للعلوم الإنسانية/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 وأداؤهم الأكاديمي متدنياً على الرغم من الجهود المبذولة من قبلهم, كما أكدت دراسة (زايد, 2009: ص24)، 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 مناسبا للتطبيق على طلبة الجامعة وبعد استخراج الخصائص السكومترية على المقياس تم تطبيقه على عينة من الطلبة بلغ قوامها 723 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, 2014)إلى أن الطلبة الذين لديهم مشكلات في انعدام القدرة على توظيف المعتقدات المعرفية في التعلم يكون مستواهم الدراسي وأداؤهم الأكاديمي متدنياً على الرغم من الجهود المبذولة من قبلهم, كما أكدت دراسة (زايد, 2009: ص24)، 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, 2010) إلى وجود علاقة ارتباطية بين الحاجة إلى المعتقدات المعرفية لدى الطلبة والتفكير بالمستقبل, وترى (Schommer& Walker,1995: p.87) أن هناك معرفة أُخرى يجب اكتشافها, وأن قدراً قليلا من المعرفة ثابت لايتغير، كما أدركت أن قدراً قليلاً من المعلومات قابل للتغيير.

وللمعتقدات المعرفية تأثير على الأداء الأكاديمي للطلاب فقد أكدت دارسة (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 هذهِ المعتقدات أيضاً في معالجة الطلبة للمعلومات ومراقبتهم لاستيعابها, وان معتقدات الفرد المعرفية تتأثر على مستوى تعليمه ومجال دراسته, لأن الطالب الذي يحصل على تعليم أكثر تصبح معتقداته حول التعليم أكثر تطوراً, وان طلاب الجامعة يميلون لأن يكون لديهم معتقدات أكثر تطوراً من طلاب الكلية الأصغر منهم عمراً, وهذا يعني أن مستوى تعليم الفرد يكون سبباً في اختلافهِ عن الآخرين في معتقداته المعرفية, كما بينت أن الطلبة الأقل اعتقادا بأن التعلم السريع أفضل في استيعاب النصوص, وأفضل في مراقبة الاستيعاب. (p.82 : Schommer,1990).

لقد أشار (Whitmire,2005) في دراسة لهُ 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, 2009: ص168) 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 ,2010: ص150) 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 ارتباطيه موجبة دالة إحصائياً بين المعتقدات المعرفية بأبعادها المختلفة والتوجهات الدافعية (الداخلية –الخارجية). كما كشفت دراسة (الربيع والجراح, 2011: ص190) 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) (Paulsen,1998 & 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، وان الطلاب من ذوي المستويات العليا والمتخرجين لديهم معتقدات متطورة وأكثر ثباتاً حول المعرفة والتعلم مقارنة بطلاب المستويات الأولية (زايد, 2006: ص191).

وأضافت دراسة (Limoodehi & Tahriri, 2014:p.17-28) أهمية إلى المعتقدات المعرفية من خلال بيان أثرِها على الجنس الطلبة.ومقارنة مابين 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

ذوى 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,2006: ص191) 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, وان 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,2009: ص40), اهتمت دراسة (Schommer ,1993) حول المعتقدات المعرفية ومن أكثر طرائق البحث فيه, وكيفية قياسه في مجال علم النفس, حيث وصفت نموذجا 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 يبني 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 واثر المعتقدات المعرفية على الأداء الأكاديمي (Schommer,1998), فقد أكدت دراسة (ديكهوسر ورينهارد، 2009) 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 استراتجيات ضبط عملية التعلم، وأظهرت النتائج أيضاً أن الطلبة بحاجة إلى المعتقدات المعرفية بدرجة أكبر عند استخدامهم لاستراتيجيات ضبط عملية التعلم، أما فيما يتعلق بالدافعية للانجاز فقد أشارت الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطيه وثيقة بين المعتقدات المعرفية ودافعية الانجاز 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 استراتجيات التعلم، وكلما زادت المعتقدات المعرفية في التعمق استطاع الطلبة التعرف على مصادر المعلومات الموثوق بها وتقييم مصادرها وقد أضافت دراسة (Limoodehi & Tahriri,2014) أهمية إلى المعتقدات المعرفية من خلال بيان أثرها على المستوى التعليمي والجنس لدى الطلبة كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن طلبه 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 ذوى الاعتقاد المرتفع في المعرفة المنفصلة يأخذون وجهة نظر مُخالفة أولاً، ويتصرفون كمحامٍ بارع يتساءل ويشك وينتظر الدليل قبل أن يحاول تحليل وتوضيح هذهِ المعلومة (Shimmer-Aikins,2004:p.23). وبمعنى آخر فإن اهتمام أصحاب المعتقدات المعرفية يقيمون أولاً ثم يحاولون أن

يفـهمـوا منظـور الآخريـن، ولكـن ذوي المعـرفة المتـدنيـة أو الذيـن لايحمـلون معتقـدات معـرفيـة واسـعة أو غيـر مبالين فيها لايحاولون 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 نتاجها أن للمعتقدات المعرفية علاقة واضحة في مفاهيم الطالب وخاصةً 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 أجراء مثل هذا البحث ليكون بداية لسلسة 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 كتراكيب 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 لهذهِ العملية سوف يعزز من فعالية المتعلم والتعلم.

ثالثا/ 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 (2015–2016م) 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:

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

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

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

4–استقرار المعرفة: ويقصد بهذا المجال (أن المعرفة أما تكون ثابته لاتتغير 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 أفكارا 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 مكونا وعنصرا مهما ومحوريا 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؟ و ما شروط المعرفة ؟ إلى أخر تلك المنظومة التي لا يستعلم نشاط التعليم دون معرفه وفهم كل أبعادها ومكوناتها. (فرج, 2004: ص 3-6).

أن البدايات التاريخية للمعتقدات المعرفية تعود إلى البدايات الفلسفية (Hofter,southerand,2002) حيث أصبح مجال للبحث في علم النفس في منتصف عام (1950) بسب زيادة الاهتمام بتطوير المعرفة والمعتقدات (Hofer&pintrich,1997) من أهم البحوث التي تناولت المعتقدات هي البحوث التي أجرتها (بيرلي، 1970) حول البدايات التاريخية لها منذ عام 1950 ودراسة كلً من (Belenky& clinchy ,1997).

بالرغم من وجود المعتقدات المعرفية ألا أنها لم تلق دراسة كافيه من قبل الباحثين ويعتبر (1968) William perry من الرواد الأوائل الذين درسوا هذا المفهوم باستخدام المقالات والاستبانات للتعرف على آراء الطلاب حول المعرفة على أنها صواب أو خطأ, وان 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, 1995) (Ryan,1984) 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 او الاستدلال على صحتها (Schommer & Dunell,1997,p.153).

المعتقدات تعد متغيرا غامضا بوجه خاص في التراث النفسي, وقد حاول العديد التميز 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 الإفراد حول مصدره, ويقينيه, 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 نسبيا عن بنية, ومصدر ويقينية 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 النظريات والتي يتناولها الأفراد حول التعلم والمعرفة؟ تعتبر هذهِ مقدمات المعرفة Epstemol ogical premises وهي جزء من العمليات المعرفية للتفكير المعرفي, وكذلك تؤثر فيها (Hofer&pentrieh,1997:p.91).

يكمن جوهر الموضوع عموماً في أن هذه المعتقدات ارتبطت بالأداء الوظيفي التربوي للطلاب فعندما يجد الطلاب وذوي الاعتقاد القوى بأن المعرفة لا تتغير يواجهون صعوبة في قبول الإجابات التجريبية والطلاب ذوو الاعتقاد القوى 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 نختار مانؤمن بهِ, ونختار من نؤمن بهِ 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 لأجلهِ 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 مجوعة مختصرة وشاملة من المعتقدات المعرفية **والثانية:** بناء مقياس ثابت لهذهِ المعتقدات ويعد الإطار المفاهيمي الذي قدمته Schommer هو أكثرها فاعلية في الأطر الحديث Schommer (etal,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 بدارسة 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, وكذالك تعتبر ذاتيه ولا تتطلب صدقاً 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 مفصله.**

اقترحت (Schommer 1990) مدخلاً جديداً لبحث المعتقدات المعرفية, على اعتبار" أن المعرفة الشخصية كنظام أكثر آو اقل استقلالاً من المعتقدات. ونعني بكلمة وجود أكثر من معتقد يتم أخذه في الاعتبار, وبأنها مستقلة أن المتعلمين يمكن أن يكونوا أكثر تطورا في بعض المعتقدات ولكن ليسوا كذلك في معتقدات أُخرى. 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 مابين الاعتقاد بأن المعرفة أجزاء منفصلة إلى الاعتقاد بأن المعرفة شبكات معقدة ومترابطة وسرعة التعلم ويمتد مابين الاعتقاد بأن التعلم يحدث بسرعة أو لايحدث مطلقاً إلى الاعتقاد بأن المعرفة لاتتغير إلى أن المعرفة متطورة".

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

وتنظم المعتقدات المعرفية حول أبعاد رئيسة هي:-

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

2- يقينية المعرفة (Certainty of knowledge) وتمتد من المعرفة المطلقة إلى المعرفة المطورة.

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

4- التحكم في التعلم (Control of learing) 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:

1- 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 المُثلى التي يتصل بها الأفراد مع بعضهم البعض, درجة التقارب بين الأفراد, درجة إدراكهم للفروق بين الطبقات المختلفة.

2- المعتقدات حول طرق المعرفة وتشمل المعرفة المتصلة (Connected knowing), والمعرفة المنفصلة (Eparated knowing).

3- المعتقدات حول المعرفة (Beliefsv about knowledy) وتشمل (مصدر المعرفة, وبنية المعرفة, وتبرير المعرفة).

4- المعتقدات حول التعلم (Belifs about learing) وتشمل (سرعة التعلم, والقدرة على التعلم.

5- الأداء داخل حجرة الدراسة (Classroom performance).

6- 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 اقل أستقلالاً, 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 knowledye): ويتراوح هذا البعد من اعتبار المعرفة مطلقه إلى أنها تجريبية (مؤقتة).

بنية المعرفة (Structure of Knowledye): ويتراوح هذا البعد من اعتبار المعرفة منظمة كوحدات 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 تنميتها وكلما زادت درجة تعليمهم, زاد اعتقادهم في أن المعرفة معقده 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 يعتنقوا معتقدات مستقلة عن المجال, ومستوى التعمق في هذهِ الاعتقادات سوف يعتمد مباشرة على مناخ الأسرة لهذا الطفل, وعندما يدخل المدرسة فأن المعلمين, والأقران سوف يؤثرون على معتقداته المعرفية,كما ترى (Schommer,1993a:p.365) أن الحياة الأُسرية تعتبر عاملاً مُهما 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 نظاما 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 البسطة 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 لMarlenschommer 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 السُلطة مقابل المعرفة المشتقة بالعقل) السُلطة 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 :

1-الاعتقاد في القدرة الثابتة: حيث وجد أن بعض الأفراد يعتقدون أن للذكاء وجوداً ثابتاً، والآخرون يعتقدون أنه تزايدي حيث يمكن أن ينمو(Hofer & Pintrich, 1997:p.106) والأفراد الذين يعتقدون أن الذكاء تزايدي يعتقدون أنه طيع 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، فنجد 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 مزيدًا 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 أبدًا الاستراتيجيات وكلما زاد اعتقاد الطلاب في أن القدرة على التعلم ثابتة منذ الميلاد، فمن الأكثر احتمالا أن يقاوموا المدرسة، وأن يكفوا عن المحاولة في مواجهة المهام الأكاديمي (Schommer & Dunnell, 1997:p.153)

2-الاعتقاد في المعرفة البسيطة: يمتد من النظر إلى المعرفة على أنها عبارة عن أجزاء منفصلة، وواضحة إلى النظر للمعرفة كمفاهيم مرتبطة بشكلٍ 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 سلسله من الحقائق غير المرتبطة يحاول أن يعتمد على تذكر كل الصيغ، والمعادلات، وكلمات مفتاحيه استعدادًا 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)

3-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 واحدًا حاسماً لشيءٍ ما، ومن ثم فهم يحتاجون المعلم كي يمدهم 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، ويعلنون كراهيتهم بشكلٍ 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).

4-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 بشكلٍ 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 أتعلم مطلقًا (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 بزمن قصير، وعندما يقابلهم تحدٍ، فإن بعضهم- الذين يركزون على الاعتقاد السريع- قد يكون

لديهم وقتاً محددًا سلفًا 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 المتمايزة.

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 البُعد، 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.(Schommer 1994a: p.27-28) .

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 تُنسبب للمعتقدات بصفة عامة، فمفهوم المعتقد قد يتداخل مع مفهوم المعرفة، وعناصر المعتقد التي يبدو أنها أكثر ارتباطًا مع المعرفة الشخصية هي :الوجدان، والتقيد المحدود بالمنطق، وصعوبة التغير،والتأثير القوى 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 تقريبًا: أن المتعلمين يمكن أن يكونوا مُتعمقين في بعض المعتقدات، ولكن ليسوا بالضرورة كذلك في معتقدات أخرى.
(Schommer, 1993b:p.406)

والمستقلة نسبيًا 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 زمنيًا بالضرورة، فعلى سبيل المثال يمكن أن يكون لدى الطالب اعتقاد قوي بأن التعلم المتسم بالعمق هو تعلم تدريجي، ولكنه أيضًا 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 أيضًا في نفس الوقت أن المعرفة ثابتة ,Schommer-Aikins). (2004:p.21)ولذلك فهذهِ 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 تعمُقًا في القدرة الثابتة، والمعرفة المؤكدة ولم يكن هناك دليل يوحي بأن معتقدات الطلاب الموهوبين كانت تنمو تزامنياً (Schommer,1994a: p.29).

وتمثيل المعتقدات على طرفي متصل يعتبر مهمًا 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 السُلطة الموثوق بها، نجد أن هذا الاعتقاد يدعم التعلم الذي يتطلب تذكر الحقائق المنفصلة،

وفي الطرف الأخر للمتصل نجد أن المعتقدات المتعمقة تدعم المستوى الأعلى من التفكير، فمثلاً بالنسبة للطلاب ذوى 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 التعمُق 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 مُثبتة، وغير قادرين على التغير عندما تتغير متطلبات الموقف، بمعنى أنهم فإن يصبحون غير نامين (عتيقين)Obsolete في عالم يتطلب التجديد والإبداع وعلى العكس فأن الاعتقاد المتطرف في المعرفة المؤقتة، سوف يجعل الأفراد غير قادرين على اعتناق وجهة نظر خاصة، ويكونون منفتحين عقليًا 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 تعمُقًا 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 تعمُقًا ينسب النسبة الأكبر من التوزيع التكراري للمعرفة الثابتة، وهذا يعطيه ميلاً لمقاومة التغيير.

وبالنسبة للمتعلمين السطحيين، فأنه يكون لديهم توزيع محدود للمعتقدات المعرفية، حيث يعتقدون أن معظم المعرفة مطلقة، وأن باقي المعرفة مجهولة مؤقتًا، وقد يجد الخبراء الإجابات عاجلاً أم آجلاً، وبهذا التوزيع فإنهم لا يقرؤون بشكلٍ ناقد، وعندما يتم تقرير المعلومات على أنها تجريبية سواء بشكلٍ 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 يعنى 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، يُصبح 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 مؤقتًا، وأشياء كثيرة تكون مجهولة، أو متطورة باستمرار، وبهذا التوزيع يُصبح المتعلم المتعمق قارئًا ناقدًا، أي أنه يناقش دائمًا ما يتم قراءته، إذ أن حقائق كثيرة يمكن أن تكون تجريبية، أومجهولة (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 لايزال في حاجة إلى الكشف عنه، وقدر 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 لابد 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 تقدمًا يمكن أن يعتقد أن ١٠٪ من المعرفة يقينية بدرجة مطلقة، وأن ٢٠٪ من المعرفة لم تكتشف بعد، وأن٧٠٪ 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 معًا بشكلٍ متزامن يقدم فهماً أعمق للمتعلمين، وترى شومر-اكينز (Schommer-Aikins, 2004:p.23). أنه بالرغم من أن منظومة المعتقدات المعرفية تُسهم في فهم المعرفة الشخصية، فالبحث مازال محدودًا وغير كافٍ، ونحن في حاجة لدراسة وتصور المعتقدات المعرفية الراسخة المُحكمة داخل منظومات، للمعتقدات المعرفية الأُخرى، والحاجة إلى نموذج نظامي مُحكم للمعتقدات المعرفية بمعنى نموذج يتضمن العديد من المظاهر الأخرى للمدركات المعرفية، والانفعال تنبع 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, 2006) المعتقدات المعرفية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لتلاميذ الصفين الأول والثالث إعدادي:

هدفت الدراسة إلى إيجاد الفروق مابين المعتقدات المعرفية والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ, وتكونت العينة من (507) تلميذ وتلميذة منهم (267) تلميذ, (240) تلميذة ولتحقيق الهدف طبق عليهم استبيان المعتقدات المعرفية (2000), 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, وان سرعة التعلم تعتبر منبهاً بتحصيل الدراسي بتلاميذ الصف الأول, بينما تنبأ كل من القدرة على التعلم وسرعة التعلم بالتحصيل الدراسي لتلاميذ الصف الثالث.

(زايد, 2006: ص33 -42).

ثانياً:الدراسات الأجنبية للمعتقدات المعرفية:

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

هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق ذات دلاله إحصائية على أثر المعتقدات المعرفية في استيعاب الطلبة, تكونت عينة الدراسة من (267) طالباً وطالبة من تخصص علم النفس في مدينه نيويورك, وتم اختيار (118) طالب وطالبة من الكلية و(149) طالب وطالبةمن الجامعة وكانت النتائج انه كلما ازدادت احتمال تغيرهم للنصوص التي يقرؤونها في أنها حقائق ثانية ودائمة لاتتغير وان المعتقدات المعرفية تؤثر في استيعاب الطلبة وفي معالجتهم للمعلومات ومراقبتهم لاستيعابهم (Schommar,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, وأُجريت الدراسة على عينة هي (216) طالباً وطالبة بالجامعة ولغرض تحقيق أهداف البحث طبق عليهم استبيان المعتقدات المعرفية لـ (Schommer, 1990) وبعد المعالجة الإحصائية كانت النتائج كما ياتي 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 (438) 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 (69) طالباً وطلبة بالمرحلة الثانوية منهم (38) طالب و(31) طلبة ولتحقيق هدف الدراسة لزم تطبيق عليهم الاستبيان للمعتقدات المعرفية (1990) عند الالتحاق (1992) وأثناء التخرج عام (1990) وكانت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً 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 عينه الدراسة من (238) طالبة وطالباً في جامعة نيفاذا, 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 (15) طالباً طلبة في الجامعة ويسكنون في أمريكا, ولتحقيق الهدف استخدم مقياس المعتقدات المعرفية ل "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 فالدافعية والانجاز، وتكونت عينة الدراسة من (482) طالباً وطالبه من مستوى السنة الرابعة في جامعة جورج ماسون شمال أمريكا ولغرض تحقيق الهدف تم إجابتهم على استبانة المعتقدات المعرفية بعد مشاركتهم في مهمات تعليمية وانجازات في مادتي التاريخ والرياضيات. وأوضحت النتائج إلى ارتباطاً وثيقا بمستوى عال من الدافعية وانجاز المهمات التعليمية (Alexander Buehl,2005:p.53).

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

هدفت الدراسة إلى قياس مستوى المعتقدات لدى طلبة المدارس الثانوية على وفق متغير النوع؟ تكونت العينة من (400) طالب وطالبة منهم (261) طالب و(194) 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, 2010: ص42).

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

هدفت الدراسة إلى قياس أثر المعتقدات المعرفية على الأداء الأكاديمي وتكونت العينة (105) طالب وطالبة بالجامعة منهم (48) طالب, (75) طالبة في كلية دارة الأعمال بجامعة كالفورنيا, متوسط أعمارهم (23–44) سنة واستعمل عليهم مقياس المعتقدات المعرفية (Kardash&wood,2000) لتحقيق اهداف الدراسة وتم تحديد المستوى الأكاديمي من خلال اختبار الفهم القرائي RAI– 12Rreadih comprehension test reid lonon house 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 (0,36) والمعدل التراكمي (0,31) 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 (2854) طالباً وطالبة بالمرحلة الثانوية, (1886) 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 (18, 10) للمرحلة الثانوية (0,24) 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 هذهِ الدراسة في إيران وكان الهدف الأساسي هو قياس الفروق في المعتقدات المعرفية وفقاً للنوع والمستوى الدراسي تكونت العينة من (302) طالباً, وطالبة بجامعة شيراز shiraz University موزعين وفقاً للنوع (121) طالباً, (181) طالبة, وفقاً للمستوى الدراسي (104) بالمستوى الأول, (148) بالمستوى الرابع, ومستوى أعمارهم (20,78) ستة وطبق عليهم استبيان لمعتقدات المعرفية (Schommer,1993) لتحقيق أهداف الدراسة وباستخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً 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 إحصائياً 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 الفطريه 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 (941) طالب وطالبة تم اختيارهم عشوائيا من المرحلة الأولية في تركيا, فهم (437) من الذكور (504) من الإناث, (315) بالصفوف الأولية, (626) 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 (18%) من التباين في تحصيل التلاميذ الصفوف الأولية , بينما تفسر القدرة الفطرية (12%) والتعلم السريع (10%) 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 االمسحية ضوء متغيرات البحث وأهدافه لكونه أنسب المناهج لدراسة المتغيرات ووصف الظاهرة المدروسة وتحليلها, ويعتمد دراسة الظاهرة على ماتوجد عليه في الواقع ويهتم بوصفها وصفا دقيقاً.

ثانياً/ مجتمع البحث :

تكون مجتمع البحث الحالي من طلبة جامعة البصرة (الناجحين والراسبين) للعام الدراسي الدراسات الصباحية والبالغ عددهم (26,197) بواقع (22,883) ناجحا و(3,314) مُعيدا والجدول(1) يوضح ذلك.

جدول (1) مجتمع البحث موزع بحسب الكليات والجنس والحالة الدراسية

ت	الجنس والحالة الدراسية / الكلية	الناجحون		الراسبون		مجموع	مجموع
		ذكور	إناث	ذكور	إناث	الناجحين	الراسبين
1	الآداب	1232	1887	265	392	3119	657
2	الإدارة والاقتصاد	1951	1065	271	432	3016	703
3	الزراعة	563	902	173	170	1465	343
4	القانون	399	415	77	69	814	146
5	الهندسة	1206	1117	167	149	2323	316
6	الطب	437	593	25	25	1030	50
7	الطب البيطري	118	142	26	24	260	50
8	الفنون الجميلة	171	309	33	18	480	51
9	الصيدلة	195	398	7	20	593	27
10	طب اسنان	161	245	14	12	406	26
11	تربيه علوم إنسانيه	878	2270	144	318	3148	462
12	تربيه علوم صرفه	645	1195	136	134	1840	270
13	تربيه رياضيه	532	130	34	3	662	37
14	تربية قرنه	2010	727	32	24	2737	56
15	تربيه بنات		990		120	990	120

	المجموع	10,498	12,385	1,404	1,910	22,883	3,314
						26,197	

ثالثاً/عينة البحث:

سيتم أختيار عينه الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية المتعددة المراحل وكالاتي:

أ- عينة الكليات:

تم اختيار عينه طبقية عشوائية من مجتمع الكليات بلغ عددها (7) كليات بواقع (4) إنسانية و(3) علمية إذ مثلت مايقارب (47%) من المجتمع الأصلي للكليات البالغ (12) كلية تابعة لجامعة البصرة. بلغ عدد طلبتها (14,495) طالب وطالبة والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2)

عينة الكليات المختارة موزعة حسب الجنس والحالة الدراسية

الجنس و الحالة الدراسية / الكلية	الناجحون		الراسبون		المجموع الكلي	
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ناجحون	راسبون
صيدلة	195	398	7	20	593	27
زراعه	563	902	173	170	1465	343
طب	437	593	25	25	1030	50
آداب	1232	1887	265	392	3119	657
فنون جميله	171	309	33	18	210	51
تربيه علوم صرفه	645	1195	136	134	1840	270
تربيه علوم إنسانيه	878	2270	144	318	3148	462
قانون	399	415	77	69	814	146
المجموع	12489		2006		12489	2006
					14495	

ب/عينة الطلبة:

تم سحب عينة طبقية عشوائية بنسبة مايقارب (6%) من طلبة الكليات السبع بلغ عددهم (723) طالب وطالبة بواقع (414) ناجح و(309) من الطلبة الراسبين وبلغ عدد الذكور

(245) وعدد الإناث(478) فيما بلغ أعداد طلبة التخصصات العلمية (384) والتخصصات الإنسانية (339) والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3)

عينة البحث الأساسية موزعه حسب تخصص الكليات والجنس والحالة الدراسية

تخصص الكلية	الحالة الدراسية والجنس						المجموع الكلي
	الناجحين			الراسبين			
	ذكور	إناث	المجموع الكلي	ذكور	إناث	المجموع الكلي	
إنسانيات	58	140	198	46	95	141	339
علميات	57	159	216	84	84	168	384
المجموع الكلي	115	299	414	130	179	309	723

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 :

1- البحث عبر شبكة الانترنيت لغرض الحصول على النسخة الأصلية من مقياس سكومر للمعتقدات المعرفية المعد من قبله حت الباحثة على نسخه من المقياس تكون المقياس من (63) فقرة موضوع إمامها ميزان خماسي (أوافق بشده, أوافق, لا رأي لي, لا أوافق, لا أوافق بشده) حيث أعطي الدرجات (1,2,3,4,5) على التوالي تراوحت أعلى درجه على المقياس (315) وأدنى درجه (63) موزعه على (4) مجالات بلغ الوسط الفرضي (189) ولكون هدف البحث الحالي يخص طلبة الجامعة والمقياس الذي حصل عليه الباحثان مطبق على

المعلمين قامت الباحثة بترجمة المقياس وتعديله على طلبه الجامعة ليكون مناسباً لأهداف البحث الحالي. ولغرض الاعتماد على المقياس تم التحقق من الخصائص التالية :

1- 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 الانجليزية 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 .

2- الصدق الظاهري:

وهو الكشف والتعرف على المظهر العام للمقياس من حيث نوع المفردات وكيفية صياغتها ومدى مناسبة الفقرات لقياس السمة المراد قياسها والتعرف عليها. وان أفضل طريقة لاستخراج الصدق الظاهري هي عرض الفقرات على لجنه من الخبراء والمحكمين للحكم على صلاحيتها

(مادوس وآخرون, 1983, ص126) حيث تم عرض المقياس على (12) 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 (4) يوضح ذلك.

جدول(4)

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	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13-14-15-16	12	%100	–	–	12
طبيعة المعرفة	17-18-19-20-21-22-23-24-25-26-27-28-29-30-31-32	12	%100	–	–	12
سرعة التعلم	33-34-35-36-37-38-39-40-41-42-43-44-45-46-47-48	12	%100	–	–	12
استمرار المعرفة	49-50-51-52-53-54-55-56-57-58-59-60-61-62-63	12	%100	–	–	12

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 (50) طالب وطالبة.

حيث طلب إلى إفراد 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 (30) دقيقة وان الفقرات مفهومه والتعليمات واضحة.

الخصائص السيكومترية لمقياس (المعتقدات المعرفية):

1- 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 (13) والبالغة (400) طالب وطالبة من جامعة البصرة تم اختيارها بالأسلوب الطبقي العشوائي ولحساب الصدق التمييزي تم القيام بالإجراءات الآتية:

أ- رتبت استجابات إفراد العينة من أعلى درجة إلى أدنى درجة إذ كانت درجاتهم بين (305-171) درجة.

ب- اعتمدت بنسبة (27%) من المجموعة العليا و(27%) من المجموعة الدنيا من عينه التحليل الإحصائي البالغة (400) طالب وطالبة حيث بلغ عدد إفراد المجموعة العليا والدنيا (108) طالب وطالبة لكل مجموعة حيث تتراوح درجات المجموعة العليا (305-266) ودرجات المجموعة الدنيا (189-124) 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 التميزية

للفقرات(EDWARD,1475.p.154) حيث بلغت اعلى قيمة تائية(10,613) وادنى قيمة.(3,613).حيث يتضح إن جميع فقرات مقياس المعتقدات المعرفية مميزة، عند مستوى دلاله (0,05) ودرجة حرية (398) وقيمة جدولية (1,96) وبذلك بلغ عدد الفقرات بعد إجراءات التمييز(63) فقره .

2- صدق الاتساق الداخلي:

من اجل 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, (0,202) وأعلى معامل ارتباط (0,959) وللتعرف على الدلالة الإحصائية لمعاملات الارتباط ثم تحويل أدنى معامل ارتباط وأعلى معامل ارتباط إلى القيم التائية حيث بلغت القيمة التائية لأدنى معامل ارتباط (4,09) ولأعلى معامل ارتباط (14,42) ولدى مقارنتها بالقيمة الجدولية (1,96) بمستوى دلاله (0,05) ودرجة حرية (399)، وكانت جميع الفقرات داله إحصائيا وبذلك يتضح بان كافة فقرات مقياس المعتقدات المعرفية متسقة داخلياً وبذلك يصبح عدد فقرات المقياس(63) 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 (5) يوضح ذلك.

جدول (5)

مصفوفه معاملات الارتباط بين مجالات مقياس المعتقدات المعرفية

مجالات المعتقدات المعرفية	القدرة على التعلم	المعرفة البسيطة	سرعة التعلم	استقرار المعرفة
القدرة على التعلم	–	0,023	0,103	0,052
المعرفة البسيطة	0,023	–	0,106	0,082
سرعة التعلم	0,103	0,058	–	0,108
استقرار المعرفة	0,052	0,098	0,109	–

حيث يتضح من الجدول (5) عدم وجود علاقة ارتباطيه بين مجالات المقياس.

الثبات:

للتحقق من الثبات للمقياس المعتقدات المعرفية تم استعمال معادلة الفاكرونباخ حيث تم تطبيق المقياس على (100) طالب وطالبة حيث بلغ معامل الثبات (0,75)، والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6)

معاملات الثبات بطريقة الفاكرونباخ لمقياس المعتقدات المعرفية

مجالات مقياس المعتقدات المعرفية	معامل الثبات
القدرة على التعلم	0,96
المعرفة المبسطة	0,77
سرعة التعلم	0,607
استقرار التعلم	0,70
المجموع الكلي	0,75

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 (2,54) وهذا يعني ان درجة الفرد الحقيقية على المقياس تساوي _+ (2,54).

وصف مقياس المعتقدات المعرفية :

تكون مقياس المعتقدات المعرفية من (63) فقرة وضع إمام كل فقرة ميزان خماسي متدرج (موافق بشدة, موافق, لا رأي لي, لا أوافق, لأوافق بشدة) حيث أعطيت الدرجات (0 1,2,3,4,5) للميزان على التوالي،والجدول(7) يوضح ذلك.

جدول(7)

خصائص الإحصائية لمقياس المعتقدات المعرفية

عدد أفراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسيط	المنوال	الوسط الفرضي	أعلى درجة	أدنى درجه	انحراف المعياري
400	243,52	3,772	2480	260	189	315	63	2,54

الوسائل الإحصائية:

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

1- مربع كأي:

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

2- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين:

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

3- الاختبار التائي لعينة واحدة:

للتعرف على المعتقدات المعرفية لدى عينة البحث.

4- تحليل التباين الثلاثي:

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

5- اختبار شيفيه:

لاستخراج اقل فرق معنوي بين المتوسطات.

6- معامل ارتباط بيرسون:

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

7- 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(723)، حيث تم حساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري ولدى مقارنتها بالوسط الفرضي باستعمال معادلة القيمة التائية لعينه ومجتمع أتضح أن الفرق دال إحصائياً والجدول(8) يوضح ذلك.

جدول (8)

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

المجال	العدد	الناجحين			القيمة التائية	العدد	الراسبين			T
		وسط حسابي	انحراف معياري	وسط فرضي			وسط حسابي	أنحراف معياري	وسط فرضي	
القدرة على التعلم	414	64,652	10,880	48	25,529	309	48,43	10,89	48	20,063
معرفة بسيطة	414	46,48	11,006	48	23,135	309	62,515	11,15	48	17,120
سرعة التعلم	414	42,40	11,044	45	27,680	309	60,025	10,45	45	22,540
استقرار المعرفة	414	40,60	12,003	48	19,500	309	59,504	11,48	48	16,239

يتضح من الجدول أعلاه أن القدرة على التعلم لدى الناجحين أعلى من مستوى القدرة على التعلم لدى الراسبين حيث بلغ الوسط الحسابي للناجحين (64,652) فيما بلغ الوسط الحسابي للراسبين(48,43) وترى الباحثة أن هذه النتيجة متطابقة مع ماجاء بأنموذج (Schommer)أما فيما يتعلق بمجال المعرفة البسيطة فقد كان الوسط الحسابي للراسبين (62,515) في حين بلغ للناجحين (46,48) 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 مايقرؤنه ويسمعونه في المدرسة كما أكدت (Schommer) أن فشل الطلبة في تكامل مفاهيمهم الرياضية قد تكون نتيجة لكيفية تعلمهم حيث تجاهل معلموهم 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 فالطلبة 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 معقده تجريبية وأنها تشتق من العقل والدليل وهذا الاعتقاد يدعم التعلم الذي يتطلب التفكير الناقد, أما في مايتعلق في مجال سرعة التعلم فقد بلغ الوسط الحسابي للطلبة الراسبين (60,25) في حين بلغ للناجحين (42,40) ويفسر الباحثان هذه النتيجة من وجهة نظر (Schommer) التي وجدت في دراسة لها مع (Dunnell :1994, p.207) 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 ولايفكرون 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 أحتمالاً أن يتعمدوا عدم استغلال الوقت في حل المشكلات.

وأخيراً مجال استقرار المعرفة تؤكد النتائج في الجدول (8) أن الطلبة الراسبين اعتقدوا أن المعرفة مستقره فقد بلغ الوسط الحسابي للطلبة الراسبين (59,504) في حين بلغ الناجحين (40,60) 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 فأن الطالب الذي يعتقد بذلك قد يختار عدم الاندماج في موقف التعلم لأنه لايعتقد أنه يستطيع اكتساب القدرة اللازمة لحل مشكلة التعلم وبالتالي فأنه لايستخدم 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 وكألاتي:

وسيتم التعرف على الفروق في مستوى المعتقدات المعرفية حسب مجالات مقياس المعتقدات المعرفية وكالاتي:-

1- **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 (9).

جدول (9)

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

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	F	القيمة الجدولية
الجنس	1	74,831	74,831	0,644	3,84
التخصص	1	432,620	432,620	3,721	
الحالة الدراسية	1	262,376	262,376	2,257	
الجنس*التخصص	1	237,402	237,402	2,042	
الجنس*الحالة الدراسية	1	62,014	62,014	533	
التخصص*الحالة الدراسية	1	169,859	169,859	1,461	
الجنس*التخصص*الحالة الدراسية	1	80,852	80,852	0,693	
الخطأ	715	83125,513	116,256		
الكلي	723	2786424			

يتضح من الجدول أعلاه عدم وجود فروق ذات دلاله 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, 2006) بينما تشابهت مع دراسة (Trautwein, 2007) التي أظهرت أن الطلبة مرتفعي المعتقدات المعرفية كانوا ذوي معدلات أكاديمية عاليه.

2- 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 (9).

جدول (9)

تحليل التباين لاستجابة أفراد العينة على (مجال معرفة البسيطة)

بحسب متغير (الجنس– التخصص – الحالة الدراسية)

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	F	القيمة الجدولية
الجنس	1	156,426	156,426	1,279	3،84 لاتوجد دلاله احصائية
التخصص	1	209,290	209,290	1,711	
الحالة الدراسية	1	331,980	331,980	2,714	
الجنس*التخصص	1	85,250	85,250	0,697	
الجنس*الحالة الدراسية	1	230,871	230,871	0,195	
التخصص*الحالة الدراسية	1	13,054	13,054	0,107	
الجنس*التخصص*الحالة الدراسية	1	116,241	116,241	0,950	
الخطأ	715	87,454	122,314		
الكلي	723	2656956			

يتضح من الجدول أعلاه انه لاتوجد فروق ذات دلاله 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

تـأثير مباشـر لسـرعة اكتسـاب المعرفـة علـى الأداء الأكـاديمي, وقـد اختلفـت مـع دراسـة (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 ويقينية المعرفة لصالح طلبة المستوى الأول.

3- 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(10).

جدول (10)

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

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	F	القيمة الجدولية
الجنس	1	75,199	75,199	0،655	3,84 لاتوجد دلاله احصائية
التخصص	1	47,120	47,120	2,723	
الحاله الدراسية	1	312,504	312,504	2,723	
الجنس*التخصص	1	72,517	72,517	0,632	
الجنس*الحالة الدراسية	1	74,723	74,723	0,651	
التخصص*الحالة الدراسية	1	16,499	16,499	0,144	
الجنس*التخصص*الحالة الدراسية	1	48,524	48,524	0,423	
الخطأ	715	82,057	14,766		
الكلي	723	2627483			

يتضح من الجدول أعلاه عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية في مجال سرعة بين الطلبة الناجحين والراسبين من طلبة الجامعة حيث اختلفت هذه الدراسة مع دراسة (1997, Schommer&Dunell) ومع دراسة (زايد,2006)بينما تشابهت مع دراسة (Marzooghi,2008) التي أشارت إلى عدم وجود فروق داله إحصائياً في سرعة التعلمً ,حيث أن الطلبة مرتفعي المعتقدات المعرفية كانوا ذوي معدلات أكاديمية منخفضة.

4- مجال أستقرار 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 (11).

الجدول(11) **تحليل التباين لاستجابة أفراد العينة على (مجال استقرار المعرفة) بحسب متغير(الجنس، التخصص، الحالة الدراسية)**

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	F	القيمة الجدولية
الجنس	1	331,730	331,730	2,551	3،84 توجد دلاله احصائية
التخصص	1	254,989	254,989	1,961	
الحالة الدراسية	1	330,264	330,264	2,540	
الجنس*التخصص	1	1839,166	1839,166	14,143	
الجنس*الحالة الدراسية	1	6,764	6,764	0,52	
التخصص*الحالة الدراسية	1	19,869	19,869	0,153	
الجنس*التخصص*الحالة الدراسية	1	317,494	317,494	442,2	
الخطأ	715	92977,453	130,038		
الكلي	723	2666797			

ويتضح من الجدول أعلاه أنه يوجد فرق دال إحصائياً حسب متغير التفاعل (الجنس والتخصص) حيث بلغت القيمة الفائية (14,143) مقابل القيمة الجدولية (3,84) وبدرجة حرية (1) وعند مستوى دلاله (0,05) ولدى مقارنة الأوساط الحسابية بقيمة شيفيه البالغة (0,200) كانت النتائج كما موضحه في الجدول (12).

جدول (12)

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

الجنس والتخصص	الوسط الحسابي	خطأ القياس	قيمة شيفيه

إنسانيات (إناث) علميات (ذكور)	61,109 59,070	0,851 0,850	0,200
إنسانيات (إناث) علميات (ذكور)	60,939 56,480	0,931 0,819	

أشارت نتائج أن دالة لصالح إناث الإنسانيات يليها إناث العلميات أكثر اعتقاداً في استقرار المعرفة وهو مايتطابق مع دراسة (Schommer,1993:p.410) أن البنات أكثر اعتقاداً من البنين في استقرار المعرفة كما بينت دراسة (Hofer,2002) أن طلبة الإنسانيات 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 ويعدلوا منها كلما واجههم دليل وتضارب.

الاستنتاجات

1-أهميه المعتقدات المعرفية في العملية التعليمية ودور المدرس في ترسيخ المعتقدات المعرفية الصحيحة لطلابه.

2- أن رسوب الطلبة يرجع سببه إلى اعتناق الطلبة لمعتقدات معرفية لاتسعفهم 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:-

1-أن يتعرف القائمون على العملية التعليمية أن نمو المعتقدات المعرفية هي حصيلة رعاية مدرسية ومنزلية للجوانب المعرفية والنفسية.

2-على المدرسين داخل القاعات الدراسية مساعدة الطلبة على تنمية المعتقدات المعرفية لأنها ترتبط بالتعلم الأكاديمي وان يشجعوهم على أن يشكلوا معتقدات معرفيه مؤديه بهم إلى النجاح الأكاديمي.

3-مناقشة المدرسين للطلبة والاستماع لأرائهم وأجراء حوارات مستمرة معهم من اجل صقل تفكيرهم ومهاراتهم ومعتقداتهم المعرفية.

4-عقد دورات تدريبيه للمدرسين من خلال برامج طرائق التدريس في الجامعة لتطوير استراتيجيات تعلمهم كيف يتمكنون من تنمية المعتقدات المعرفية للطلبة.

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

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

7- 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 (1987)، التقويم النفسي, ط2, مكتبة الانجلو المصرية: القاهرة.

2-خطيب, جمال محمد (2001)، الدليل الموحد لمصطلحات الإعاقة والتربية الخاصة والتأهيل, المكتب التنفيذي لمجلس وزراء العراقي.

3-زهران, حامد عبد السلام (1987)، قاموس علم النفس, دار عالم الكتب, القاهرة.

4-مصطفى الحجازي (2005)، التخلف الاجتماعي "مدخل إلى سيكولوجية الإنسان المقهور", المركز العربي الثقافي, ط 9, المغرب.

5---أبو مخ, أحمد سعيد (2010)، الحاجة إلى المعرفة والتفكير ماوراء المعرفة والعلاقة بينهما لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك، رسالة ماجستير غير منشوره, كلية أربد, جامعة اليرموك, الأردن.

6--أبو هاشم, السيد محمد (2010)، 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 المؤهبه ودور المؤسسات التعليم :الواقع والطموحات, في الفترة 22-21 أبريل, 99-.150

7--الأنصاري, أبن منظور (2005)، لسان العرب، ط51، دار الكتب العلمية, مجلد (54) بيروت.

8--الجغيمان, عبد الله وأيوب, وعلاء (2010)، مفاهيم التعلم كمخرجات للقوة المعرفية المسيطرة والمعتقدات المعرفية لدى طلاب الجامعة، مجلة مصرية للدراسات النفسية, ط20 (69): 126-166.

9--الخولي, محمد علي: الاختبارات التحصيلية, (ط1), الأردن, عمان: دار الفلاح للنشر والتوزيع, 1998.

10-الربيع, فيصل والجراح, عبد الناصر (2011)، 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, 2 (6)190-212.

11-الزوبعي, عبد الخليل إبراهيم وآخرون (1981)، الاختبارات والمقاييس, وزارة التعليم العالي والبحث العلمي, جامعة الموصل- العراق.

12-الزيود, نادر فهمي (1998) نظريات الإرشاد والعلاج النفسي, ط1, دار الفكر للطباعة والنشر.

13-السيد, وليد (2009)، طرق المعرفة الإجرائية والمعتقدات المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، رسالة دكتوراه غير منشوره, جامعة الزقازيق, مصر.

14-الشناوي محمد محروس (1994)، نظريات الإرشاد والعلاج النفسي, ط, دار غريب للطباعة والنشر والسعودية.

-15-الشوريجي, زايد (2009)، علم النفس التربوي، ط1, دار المعارف, دجلة للنشر والتوزيع, عمان, الأردن.

16-الفرحاتي, ثائر ومحاسنة, رندة (2005)، العلاقة بين أنماط الأهداف وإستراتيجية حل المشكلات لدى طلبة الجامعة الهاشمية في ضوء بعض المتغيرات، مجلة العلوم التربوية والنفسية,14 (3):242-273.

17-المنجد في اللغة العربية المعاصرة (2001)، المنجد في اللغة والإعلام، ط ب، منشورات دار الشرق, بيروت .1984

18-الهاشمي, عبد الحميد (2008)، التوجيه والإرشاد, الصحة النفسية الوقائية, دار الهلال للطباعة والنشر.

19-زايد, نبيل محمد (2006)، المعتقدات المعرفية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لتلاميذ أولى وثالثه أعدادي، مجلة الدراسات الاجتماعية والتربوية.

20-سليجمان, وآخرون (2006)، تعلم التفاؤل، ترجمة دار حرير للمنشورات والترجمة, عمان.

21-صالح, شهرزاد بأحكيم (2003)، 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.

22-عبيدات, ذوقان, عبد الحق, كايد وعدس, عبد الرحمن: البحث العلمي: مفهومه- ادواته-أساليبه,عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع,.2001

23-عيسوي, عبد الرحمن (1985)، القياس والتجريب في علم النفس والتربية, الدار الجامعية: بيروت.

24-فرج, هاني عبد الستار (2004)، قضايا الاسبتولوجيا من المنظور التربوي، مجلة كلية التربية, جامعة الزقازيق, العدد (48), 1-33.

25-فلاح, ميره علوان (2014)، الكتاب السنوي للإعلام, مديرية مطبعة وزارة التربية, بغداد.

26-مادوس, جورج ف, بلوم, بنيامين س وهاستنجس, توماس: تقييم تعلم الطالب التجميعي والتكويني,ترجمة محمد أمين المفتي وآخرون, دار ماكجروهيل, نيويورك, الطبعة العربية, القاهرة, .1983

27-مرعي, فؤاد وبلقيس أحمد (1984)، الميسر في علم النفس الاجتماعي (1) دار الفرقان للنشر والتوزيع, عمان, الأردن.

28--ملحم، سامي محمد (2000)، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة: عمان- الأردن.

29-ناصف, محمد يحيى حسين (2009)، تأثير المعتقدات المعرفية على الاستراتيجيات الدافعة للتعلم ومداخل الدراسة والتحصيل الأكاديمي لطلاب الصف الأول الثانوي، مجلة العلوم التربوية، ط17(4)، 101-168.

. -ثانياً/ المصادر الأجنبية:

***1*- Belenky, M. F., Clinchy, B. M., Goldberger, N. R., & Tarule, J. M. (1997). *Women's ways ofknowing: 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 publshing.

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: LawrenceErlbaum.

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: Beliefsabout knowledge and knowing and their relation to learning. Review of Educational esearch,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 academicresilience 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. SanFrancisco, CA: Jossey–BASS.

9– Linder, R., & Harris, B, R. (1993). *Teaching self regulated learning strategies*. Convention ofthe Association for Educational ommunications 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 ofcollege students. Research in Higherducation*, 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/٠٠٠٠٠٠٦٢.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-AllOY,L:PETERSON,C:Abramson,I:Seligman,M,(1984).Attributional Style and the Generality of Learned Helplessn,journal of personality and Social Psycholoy,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: Decipheringyoung children's beliefs about knowledge and knowing. *New Ideas in Psychology, 20*, 199-2224.

30- -Cronbach,L.J.(1984):ESSENTIALS OF PSYCHOLOCYTESTING-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: LawrenceErlbaum.

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

33-EDWARDS,A.L.(1975)Techniques of Attiude Seal Construction ,NewYork.Applelon,Centry Croftc.

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

helplessness reformulation, Journal of abnormal psycho v87 n1.

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: Anintroduction. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: Thepsychology of beliefs about nowledge and knowing* (pp. 3-14). Mahwah, NJ: LawrenceErlbaum.

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

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

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

40-Kardash, C. A., & Scholes, R. J. (1996). Effects of preexisting beliefs, epistemological beliefs, cvband need for cognition on interpretation of controversial issues. Journal of EducationalPsychology*, 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 EducationalPsychology, 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 EIEMENTARY SCHOOL JOURNAL,105,3.289-304.

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

48-Nist, S. L., & Holschuh, J. P. (2005). Practical applications of the research on epistenologicalbeliefs. *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 EpistemologicalBeliefs, Need for Cognition, and Extraverted PersonalityTraits. *Contemporary Educational Psychology*, (4), 573-595.

50-paulsen, M, Feldman, K.(2005). The conditional &interaction effects of epistemological beliefs on the selfregulated learning of college students:Motivational strategies. Research in Higher ucation,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 Coructs ,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 learningamong postsecondary students. *Research in Higher Education, 34*, 3, 355-370.

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

56-Schommer, M. (1994a). An emerging conceptualization of istemological beliefs and their rolein learning. In R. Garner & P. Alexander (Eds.), *Beliefs about text and about textinstruction* (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, andeveryday 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 theembedded 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 theinvestigation 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 theinvestigation 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 abouteveryday controversial issues. *The Journal of Psychology, 136*, 1, 5-20.

65-Schommer-Aikins, M., Duell, O. K., & Barker, S. (2003). Epistemological beliefs acrossdomains using Biglan's classification of academic disciplines. *Research in HigherEducation, 44*, 3, 347-366.

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

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

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