الفروق في المعتقدات المعرفية في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية لدى عينة من طلبة جامعة الأزهر

إعداد

د/ زين العابدين محمد على وهبه

المدرس بقسم علم النفس التعليمي

كلية التربية بالقاهرة ـ جامعة الأزهر

الفروق في المعتقدات المعرفية في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية لدى عينة من طلبة جامعة الأزهر

ملخص البحث:

هدف البحث التعرف على المعتقدات المعرفية لدى عينة من طلبة جامعة الأزهر، وبحث الفروق في النوع (ذكور / إناث)، والتخصص (علمي / أدبي)، والتقدير (ممتاز / جيد جدا / جيد / مقبول / منقول بمادة / مادتين)، وتكونت عينة البحث من (300) طالبا وطالبة، طبق عليهم مقياس المعتقدات المعرفية، وباستخدام اختبار " ت "، ومعامل الارتباط، وتحليل التباين، أظهرت النتائج ما يلي:

1. يمتلك طلبة الجامعة (الذكور والإناث) مستوي متوسط من المعتقدات المعرفية.
2. لا توجد فروق دالة إحصائياً في المعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة (الذكور والإناث) بأبعادها المختلفة تعزى إلى متغير النوع ما عدا بعد (خصائص الطلاب الناجحين) فكانت الفروق لصالح الذكور).
3. لا توجد فروق دالة إحصائياً في المعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة (الذكور والإناث) بأبعادها المختلفة تعزى إلى متغير التخصص.
4. لا توجد فروق دالة إحصائياً في المعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة (الذكور والإناث) بأبعادها المختلفة تعزى إلى متغير التقدير ما عدا بعد (تفسير وتعديل المعرفة) لفئة (جيد أو مقبول).

الكلمات المفتاحية: المعتقدات المعرفية، المتغيرات الديموجرافية.

Epistemological Beliefs in the light of some demographic variables among a sample of students of Al - Azhar University.

Submitted by Dr. Zain Al Abedeen Muhammad Ali Wahba

Lecturer of Educational Psychology

The research aimed at identifying the Epistemological Beliefs among a sample of university students and examining the differences related to gender (male / female), specialization (scientific / literary), grade (excellent / very good / good / acceptable / passing with a subject/ two subjects). The research sample consisted of (300) students,. Using the T- test, correlation coefficient, and analysis of variance, the findings revealed the following:

1- University students (males and females) have an average level of Epistemological Beliefs.

2- There are no statistically significant differences in the Epistemological Beliefs of university students due to pox (males and females) dimensions, except the dimension of (characteristics of successful students) where the differences were in favor of males.

3- There are no statistically significant differences in the Epistemological Beliefs of university students (males and females) attributed to the specialization variable.

4- There are no statistically significant differences in the Epistemological Beliefs of university students (males and females) attributed to the grade variable, except the dimension of (interpretation and modification of knowledge) of the grades (good or acceptable).

Keywords: Epistemological Beliefs, Demographic variables.

مقدمة:

يتميز العصر الحالي بالانفجار المعرفي وثورة المعلومات، نتيجة التقدم السريع في العلم والتكنولوجيا في مختلف المجلات، مما يفرض تحديات كثيرة ومتنوعة في مجال التربية والتعليم، ومعظم الدول تخلت عن طريقة التلقين والحفظ، وأن يكون المعلم المحور الأساسي في العملية التعليمية، لأن هذه الطريقة لا تواكب العصر الحالي. لهذا فان الطرق الحديثة جعلت الطالب الركيزة الأساسية، إذ أعطته الدور الأكبر وذلك سعيا منها لتحقيق أهداف استراتيجية كبرى منها، إعداد الفرد للتعامل والتفاعل مع هذا العالم المتغير، بإكسابهم مناهج التفكير والتصور. و تعزيز تعلمهم الذاتي لضمان استمراره بغياب المعلم.

ويتأثر الأفراد في مواقف التعليم والتعلم التي تواجههم بما لديهم من معتقدات حول المعرفة والتعلم، والمعتقدات المعرفية تؤثر في أحكامهم وتعلمهم الذاتي، وفي الأهداف التي يسعون إلى تحقيقها، وفي اختيارهم الاستراتيجيات المعرفية التي يوظفونها، وأشكال التفكير التي يمارسونها، والمعنى الذي يتكون للمعلومات الجديدة التي تواجههم، وفي القرارات التي يتخذونها• (إسماعيل، 2008، 5).

وبفهم طبيعة المعتقدات المعرفية Epistemological Beliefs وتأثيرها على أداء الطلاب، فإنه يمكن تعديل طرق التعلم لتشجيع الطلاب على أن يكونوا متعلمين مستقلين ومثابرين، كما أن المعرفة المنفصلة والمعرفة المتصلة كليهما تُدعم بنية المعرفة وسرعة التعلم (Schommer, Crouse, & Rhodes, 1992;438).

• يلتزم الباحث في توثيقه للمراجع بالنسخة السادسة لقواعد الجمعية الأمريكية لعلم النفس APA

وللمعتقدات المعرفية أهمية لدى الطلبة في المهام الأكاديمية وخصوصاً عند رغبتهم في مواصلة هذه المهام، فالأداء الأكاديمي يتأثر بمعتقداتهم حول الذكاء والمعرفة والتعلم؛ إذ إن الطلاب الذين يؤمنون بالقدرات الثابتة والمعرفة البسيطة والتعلم غير الفعال، يميلون إلى تجنب العقبات، واستخدام استراتيجيات غير فعالة، وإظهار أنماط سلوكية غير قادرة على التكيف مع التحديات والصعوبات. بعكس الطلبة الذين لديهم معتقدات معرفية عميقة ومعقدة وناضجة، ويؤمنون بحاجتهم إلى المعرفة، مما يدفعهم إلى مواجهة العقبات والتكيف معها، واستخدام الاستراتيجيات المناسبة (Alexander& Dochy,2002,226).

كما تؤثر المعتقدات المعرفية في الطريقة التي يتعلم بها الطلاب وطريقة تعليمهم، وتعد مكونا هاما وعنصرا أساسيا في عملية التعلم، وتتعدد جوانبها لتشمل مجموعة من التصورات والأفكار حول معنى المعرفة وطبيعتها ومصدرها وشروطها ومدى صحتها واكتسابها وسرعة هذا الاكتساب. وقد زاد الاهتمام في السنوات الأخيرة بالمعتقدات المعرفية، والبحث فيها لأنها تعطي تفسيرات لبعض الظواهر التي يواجهها المعلم أثناء عمله وتؤثر على طلابه. (Schommer, 2004 ,22)

والمعتقدات المعرفية تتميز بالاستقلالية التي تشير إلى أن الفرد يمكن أن يكون لديه أفكار عميقة ومعقدة في بعض المعتقدات، بينما يكون تفكيره بسيطاً في معتقدات أخرى كما أن الأفراد ذوي التفكير المعقد يستخدمون بشكل اكبر استراتيجيات التنظيم الذاتي والدافعية، بعكس الأفراد ذوي التفكير البسيط الذين يستخدمونها بشكل أقل (Paulsen & Feldman, 2005,735).

كلما زاد فهمنا للمعتقدات المعرفية ازدادت قدرتنا على تقديم التعلم الأفضل للطلاب، وتعديل التعليم ليلائم طرق تفكيرهم، فعندما يتعلم الطلاب بصورة ضعيفة، قد تكون المشكلة أكبر من مجرد نقص المعرفة الحقيقية لديهم، وإنما قد تعود إلى طبيعة معتقداتهم المعرفية، وأن الطلاب يتأثرون في مواقف التعليم والتعلم التي تواجههم، بما لديهم من معتقدات حول المعرفة والتعلم، والتي تؤثر في أحكامهم وتعلمهم الذاتي وفي الأهداف التي يسعون إلى تحقيقها، وفي اختيارهم الاستراتيجيات المعرفية التي يوظفونها، وأشكال التفكير التي يمارسونها، والمعنى الذي يتكون للمعلومات الجديدة التي تواجههم، وفي القرارات التي يتخذونها (Schommer, 2008,314)و (بقيعي، 2013، 1021).

تتأثر المعتقدات المعرفية بمجموعة من العوامل، من أبرزها: العمر والنوع الاجتماعي؛ والمعتقدات المعرفية نمائية بطبيعتها، وتزداد بتزايد عمر الفرد وخبرته. فكلما كبر الأفراد زاد اقتناعهم بأنّ القدرة على التعلم يمكن تنميتها، وكلما زادت درجاتهم العلمية زاد اعتقادهم في أن المعرفة معقدة. (Schommer & Easter, 2005).

أهداف البحث: تتمثل أهداف البحث الحالي فيما يلي:

معرفة مستوي طلبة الجامعة من المعتقدات المعرفية، ومعرفة الفروق لدي طلبة الجامعة في المعتقدات المعرفية تبعاً للنوع والتخصص والتقدير.

مشكلة الدراسة:

توصلت دراسة (معين وعبد العزيز وحسين ومحمد وسعد، 2012) أن الطلبة يمتلكون درجة مرتفعة من المعتقدات المعرفية على بعد القدرة الفطرية، ومتدنية على بعد المعرفة المؤكدة، ومتوسطة على أبعاد المعرفة البسيطة، والمعرفة السريعة، والمعرفة المطلقة. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المعتقدات المعرفية تعزى للجنس باستثناء وجود فروق على بعد القدرة الفطرية تبعًا لمتغير الجنس لصالح الذكور (في: المومني، عبد اللطيف وخزعلي، قاسم، 2015).

كما أشارت نتائج دراسة (Limoodehi & Tahriri, 2014) إلى أن طلبة الجامعة يمتلكون درجة متوسطة من المعتقدات المعرفية. وتتفق مع نتائج دراسة (المومني، 2014) أن الطلبة يمتلكون درجة متوسطة من المعتقدات المعرفية، وعدم وجود فروق في المعتقدات المعرفية تعزى للجنس.

بينت الدراسات التي تناولت الفروق بين الذكور والإناث في المعتقدات المعرفية، حيث أظهرت نتائج دراسة كل من (Cano، 2005) ودراسة (Topcu & Tuzun 2009) ودراسة (Lodewyk,2007) ودراسة (بقيعي، 2013) إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في بعض المعتقدات المعرفية لصالح الإناث، بينما أظهرت نتائج دراسة (Schommer ,1993B) ودراسة (Marzooghi , R , Fouladchang , M and Shemshiri , B, 2008) وجود فروق في المعتقدات المعرفية لصالح الذكور. فى حين توصلت دراسة(Chan,2003) ودراسة (Schommer-Aikins, M., Duell, O. K., & Barker, S. ,2003) ودراسة (المومني، 2014) إلى عدم وجود تأثير للنوع في المعتقدات المعرفية.

وتختلف المعتقدات المعرفية لدى الطلاب باختلاف تخصصاتهم الأكاديمية، ففي العلوم الطبيعية كالفيزياء والهندسة تشكل لدى الطلبة المتخصصين في هذه الحقول معتقدات أكثر تعمقًا ويرون أن المعرفة مؤكدة، مقارنة مع الطلبة المتخصصين في حقل العلوم الإنسانية والتربوية ويرون أن المعرفة غير (Hofer ,2000,381).

من العرض السابق يتضح أن المعتقدات المعرفية مهمة في عملية التعلم، واختلاف نتائج الدراسات في المعتقدات المعرفية بالنسبة للنوع، فضلاً عن الاختلاف في تخصصاتهم الأكاديمية. لذا وجب على الباحث الكشف عن مستوى المعتقدات المعرفية

لدى طلبة الجامعة، وبيان أثر متغيرات النوع والتخصص والتقدير فيها، ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤلين التاليين:

1- ما مستوي طلبة جامعة الأزهر (الذكور / والإناث) في المعتقدات المعرفية؟

2- هل توجد فروق دالة إحصائياً في درجات طلبة الجامعة على مقياس المعتقدات المعرفية ككل وأبعاده الفرعية ترجع إلى متغير النوع والتخصص والتقدير والتفاعل بينهم؟

أهمية الدراسة:

يمكن النظر إلى أهمية البحث الحالي من الناحيتين النظرية والتطبيقية على النحو الآتي:

أولاً: الأهمية النظرية:

- تناول مفهوما حديثًا نسبيًا (المعتقدات المعرفية).
- التعرف علي المعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة.

ثانياً الأهمية التطبيقية:

- توجيه نظر القائمين على العملية التعليمية بأهمية المعتقدات المعرفية.
- الاهتمام بتوفير الظروف المناسبة التي تساعد على تنمية المعتقدات المعرفية.

حدود الدراسة: طلاب وطالبات جامعة الأزهر، كما تتحدد بمتغيرات الدراسة والأدوات المستخدمة.

المفاهيم الأساسية للدراسة:

- المعتقدات المعرفية Epistemological Beliefs:

هي: "مجموعة من التصورات والأفكار حول مصدر المعرفة وبنائها وتنظيمها ومدى يقينها وصحتها والتحكم في اكتسابها وسرعة هذا الاكتساب (Schommer, 1994 , 290) (Bendixen ,2002,195).

يتفق كل من(Gregoire,2002,9)(Mason, 2003: 203) (Paulsen & Feldman ,2005,735) علي أن المعتقدات المعرفية هي المعتقدات الفردية عن طبيعة المعرفة وعمليات اكتساب المعرفة وهي معتقدات هامة لتنمية ممارسات التدريس التي تركز على تنمية فهم المتعلمين.

وتفق كل من (شوقي، 2009، 10) و(بقيعي، 2013، 1022) في أن المعتقدات المعرفية هي: وجهات نظر أو تصورات الطالب الذهنية حول طبيعة المعرفة (مصدر، وبنية، وثبات المعرفة)، وعملية التعلم (ضبط وسرعة اكتساب المعرفة).

يلاحظ على التعريفات السابقة أنها تناولت المعتقدات المعرفية على أنها مجموعة من التصورات والأفكار أو تصورات المتعلم الذهنية والعقلية عن طبيعة المعرفة لذا يعرفها الباحث بأنها: تصورات الطلاب الفكرية حول سرعة اكتساب المعرفة وبنيتها، وتعديلها، وخصائص الطلاب، وإمكانية الوصول إلى الحقيقة.

وتعرف إجرائيًا بأنها: الدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس المعتقدات المعرفية المعد والمستخدم في الدراسة الحالية. وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته على مقياس المعتقدات المعرفية المعد. وتتكون من الأبعاد التالية:

1- سرعة اكتساب المعرفة: Speed of knowledge acquisition

حدوث التعلم مع التركيز على الوقت الذي يحدث فيه، ويتراوح هذا البُعد من أن التعلم يحدث بسرعة، إلى الاعتقاد بأن التعلم معقد، ويُعد عملية متدرجة تتطلب وقت وجهد.

2- بنية المعرفة: Structure of knowledge:

إن المعرفة تتكون من أجزاء من المعلومات المنفصلة، وأن المعرفة غالبًا ما تكون معقدة، متكاملة، غامضة، مع التضمين بأنه لا توجد أحيانًا إجابة صحيحة واحدة.

3- تفسير وتعديل المعرفة: Knowledge modification

إن المعرفة مؤكدة، يتلقاها الفرد بسلبية، وتُقبل عند المعنى الظاهري لها، إلى أنها نامية بشكلٍ ثابت، وتُبنى بشكلٍ خصب وفعال، ولابد أن تخضع للتساؤل.

4- خصائص الطلاب الناجحين: Characteristics of successful students

إن الطلاب الناجحين يُولدون كذلك، بمعنى أنهم يستطيعون أن يفهموا الأفكار الأساسية، ويتذكروا الحقائق بسهولة، وينجزوا مهام التعلم بسرعة وبأقل جهد، إلى أنهم يعترفون بأن التعلم يتطلب وقت وجهد.

5- إمكانية الوصول إلى الحقيقة Attainability of truth:

وجود حقيقة موضوعية، يمكن أن نعرفها إذا حاول العلماء باجتهادٍ بالغ أن يصلوا إليها، إلى التشكيك في صدق المعلومات التي نقرؤها، وعدم الاعتقاد في وجود حقيقة موضوعية، وفى وجود إجابة واحدة صحيحة. (Wood & Kardash, 2002, 250).

• نموذج شومر للمعتقدات المعرفية:

- نموذج شومر: Schommer model

بدأت شومر في دراسة المعتقدات المعرفية في أواخر الثمانينات، واقترحت نموذجا بديلا لفرضية بيري أحادية البعد وأشارت إلى أن المعرفة الشخصية ستكون أفضل إن تم تصورها كمنظومة من المعتقدات الأكثر أو الأقل استقلالية، وأنه يقصد بمنظومة المعتقدات وجود أكثر من معتقد واحد يؤخذ به عند تعريف المعرفة الشخصية، ويقصد بمصطلح "الأكثر أو الأقل استقلالية"، أن معتقدات الفرد في إطار المنظومة ربما تتطور معدلات متباينة وربما تكون غير متسقة مع بعضها البعض (1990,499، Schommer).

ركزت شومر في بحثها على أن المعرفة يتم التعامل معها عن طريق سلطات أعلى لأنها ثابتة. أن المفاهيم يتم تعلمها سريعا أو لا يمكن تعلمها على الإطلاق. أن القدرة على التعلم غريزية فطرية. أن المعرفة بسيطة واضحة ومحددة. وعلى النقيض من ذلك فمن لديه معارف دقيقة وماهرة يعتقد عموما أن المعرفة معقدة وغير محددة. وإن نفس الشخص يعتقد أنه يمكن تعلم العلم والمعرفة تدريجيا من خلال عمليات التفكير العقلي المنطقي (Schommer,1990,501).

وضعت شومر تصورا جديدا للمعتقدات المعرفية يختلف عن تصور بيري وزملاؤه، حيث كانوا يعتقدون أن المعتقدات المعرفية أحادية البعد وأنها بعد واحد متصل ذو قطبين. القطب الأول المعرفة البسيطة اليقينية التي يمكن الحصول عليها من مصدر السلطة. والقطب الثاني المعرفة المعقدة غير المؤكدة والتي يمكن اكتشافها أو الاستدلال عليها. وأن المعتقدات تنمو خلال مراحل ثابتة ومتتالية (Schommer et al. 1997,38).

يرجع الفضل لشومر في أنها قامت بفصل مفهوم المعتقدات المعرفية عن مفهوم معتقدات التعلم. رأت أن المفهومين يمكن تناولهما من حيث تأثير وتأثر كل منهما بالآخر، وانعكاس ذلك على الأداء داخل الفصل. وعلى ذلك فأبعاد المعتقدات المعرفية من وجهة نظرها لا تتطور تزامنيا ولا تنمو بنفس السرعة. أن يعتقد الفرد أن المعرفة عالية التعقيد

في ذات الوقت الذي يعتقد فيه بأن المعرفة يقينية (Schommer et al ,2003,350)

أبعاد المعتقدات المعرفية:

وضعت شومر خمسة أبعاد للمعتقدات المعرفية تتمثل في: بنية المعرفة (الاعتقاد في المعرفة البسيطة) ثبات المعرفة (الاعتقاد في المعرفة اليقينية) مصدر المعرفة (الاعتقاد في السلطة) ضبط اكتساب المعرفة (الاعتقاد في القدرة الفطرية) سرعة اكتساب المعرفة (الاعتقاد في التعلم السريع) (Schommer,1990,505).

حدد وود وكارداش خمسة أبعاد للمعتقدات المعرفية هي: سرعة اكتساب المعرفة، بنية المعرفة، تفسير وتعديل المعرفة، خصائص الطلاب الناجحين، إمكانية الوصول إلى الحقيقة (Wood & Kardash, 2002, 250).

نمو المعتقدات المعرفية: Epistemological Beliefs Development

إن المعتقدات المعرفية تتكون لدى الفرد تبعا للخبرات الشخصية التي يمر بها الفرد ومن التفاعل أثناء التعلم داخل حجرات الدراسة. ولا يكتمل تكوينها إلا بنهاية سنوات الدراسة حيث أنها تعد متغيرا تابعا يتأثر بالخبرات التي يمر بها المتعلم. فالمعتقدات المعرفية هي نتاج لما يقدم للمتعلم وأنها تتغير وتتطور من التلميذ المبتدئ للتلميذ الأكبر سنا. أن نمو المعتقدات وتطورها يتكون ويتشكل بعوامل متعددة منها العمر والنوع والأسرة، والوضع الاجتماعي والاقتصادي وخصائص التنشئة في الأسرة والبيئة العائلية(Paulsen& Feldman ,2005,750).

العوامل المؤثرة على المعتقدات المعرفية:

من العوامل التي لها أثر واضح في المعتقدات المعرفية، العوامل الاجتماعية والثقافية للأفراد، إذ تختلف المعتقدات المعرفية لدى الأفراد باختلاف ثقافاتهم المجتمعية (Hofer,2008,7).

وحدد شوقي العوامل التي تؤثر في المعتقدات المعرفية وهي: -

1-العمر: أن المعتقدات المعرفية تُعتبر نمائية بطبيعتها؛ بمعنى أن تعمق معتقدات الطلاب يزداد مع العمر والخبرة.

2-النوع:أن الفروق في المعتقدات المعرفية حسب النوع، والمرتبطة بسرعة اكتساب المعرفة تكون لصالح الإناث بشكلٍ متسق خلال مستويات التعليم المختلفة، بينما الفروق في المعتقدات حول بنية المعرفة، وتفسير وتعديل المعرفة كانت لصالح الذكور في

السنوات الأولى في الجامعة، ولا توجد فروق في أي من المعتقدات المعرفية حسب النوع بالنسبة لخريجي الجامعة من النوعين.

3-التخصص: معتقدات الطلاب المعرفية تختلف باختلاف مجال الدراسة؛ فالطلاب الذين يدرسون العلوم الاجتماعية والإنسانية يكونوا أكثر احتمالاً من الطلاب الذين يدرسون الهندسة وإدارة الأعمال في أن يرون المعرفة غير المؤكدة.

4-المستوى التعليمي. إن المستوى التعليمي والخبرة يعتبران عاملين أساسيين في تغيير المعتقدات المعرفية في كلٍ من الدراسات الطولية والمستعرضة، وهما أكثر تأثيرا من العمر، وهذا يُثير تساؤلاً حول ما إذا كان النمو المعرفي يُعتبر نموًا طبيعيًا، وعامًا، أم أنه يتأثر بالاندماج في أنشطة ثقافية موجهة نحو: هدف مثل التعليم داخل المدرسة وكلما زاد مستوى الطلاب التعليمي، قل اعتقادهم في المعرفة البسيطة، والمؤكدة.

5-المناخ الأسري. أن المناخ الأُسرى يُعتبر سياقًا للأداء النفسي والذي يُحدد تبعًا لأبعاد متعددة: العلاقات، والمحافظة على أو تغيير النظام، والنمو الشخصي، وتوجه الهدف؛ بمعنى ما الأهداف الأساسية التي تتوجه نحوها الأسرة؟، سواء كانت أهدافًا فكرية، أو ثقافية، أو دينية أخلاقية.

6-الاختلافات الثقافية والاجتماعية: فكلٌ من معتقدات الطلاب، ومعرفتهم يتحدد بشكلٍ أساسي بالبيئة الاجتماعية الثقافية التي يتواجدون، ويعملون فيها، والطرق التي يرى بها الأفراد العالم ويتفاعلون معه بها تعكس فهمهم للمعتقدات والمعرفة الأساسية المشتركة مع أفراد أسرهم، والنظام العقلي، والمجموعات الأخرى التي يخدمون فيها.

7-طريقة التعليم وسياق حجرة الدراسة: يؤثر على معتقدات الطلاب المعرفية؛ فحجرات الدراسة التي تعتمد أنماط التعلم المتمركزة حول المعلم -حيث يُخبر المعلمون الطلاب كيف يحلون المسائل، ويوضحون لهم كيف يستخدمون المعادلات، ويُشركون الطلاب في أنشطة من المتوقع أن تُنجز في وقتٍ قصير بمعدل نجاح مرتفع- تقترن بمعتقدات الطلاب بأن المعلم هو مصدر المعرفة، وأن التعلم سريع(شوقي، 2009، 102:109).

تعقيب:

تلعب المعتقدات المعرفية دوراً أساسيًا في قاعات الدراسة، حيث إنها قد تساعد أو تعوق عملية التعلم، من حيث إنها تصورات الطلاب الفكرية وان تلك المعتقدات تتأثر بمجموعة من العوامل السابق ذكرها وعلاوة على ذلك، فالمعتقدات المعرفية تؤثر على طبيعة التعليم، والتقييم، والنظرة القائمة على المصادر المعرفية للمعتقدات تقترح أن التعليم يجب أن يساعد الطلاب على إيجاد وتنشيط مصادر معرفية مُنتجة من أجل تعلمهم، وكذلك يساعدهم على إيجاد وتنشيط المصادر التي يمتلكونها فعلا، ولكنهم يطبقونها في سياقات أخرى .ووجهة نظرنا أنه داخل إطار؛ المصادر المعرفية، لا نحتاج إلى أن تكون المعرفة السطحية ثابتة، أو قوية ونشيطة فالطلاب لديهم مصادر أخرى متاحة، وعلى التعليم أن يساعدهم على إيجادها وتطبيقها.

الدراسات السابقة:

أجرى (Youn, Yang & Choi, 2001) دراسة هدفت إلى معرفة طبيعة المعتقدات المعرفية لدى طلبة المدارس الثانوية في كوريا الجنوبية. تكونت عينة الدراسة من (455) طالبا وطالبة (261) طالبا و (194) طالبة. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين المعتقدات المعرفية التحصيل الدراسي، وعدم وجود ارتباط بين المعتقدات المعرفية والمستوى الدراسي والجنس.

كما قام (Trautwein & Ludtke, 2007) بدراسة هدفت الكشف عن العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتحصيل الدراسي. تكونت عينة الدراسة من (6854) طالبا وطالبة بالمرحلة الثانوية و (1882) طالبا وطالبة بأحدي الجامعات الألمانية، أظهرت النتائج عدم وجود تأثير للجنس والعمر على المعتقدات المعرفية، ووجود ارتباط سالب دال إحصائيًا بين المعتقدات المعرفية والأداء الأكاديمي، حيث يحصل الطلبة ذوو المعتقدات المعرفية المرتفعة على معدلات أكاديمية منخفضة.

كما قام (Marzooghi, Fouladchang & Shemshiri, 2008) بدراسة في إيران على طلبة جامعة شيراز. هدفت إلى الكشف عن الفروق في المعتقدات المعرفية تبعا للجنس والمستوى الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (244) طالبا وطالبة، تم توزيع تبعا للجنس إلى (61) طالبا و (81) طالبة تبعا لمستوى الدراسة (54) من المستوى الدراسي الأول، و(48) من المستوى الدراسي الرابع، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في القدرة على التعلم والمعرفة الثابتة والمعرفة البسيطة لصالح الذكور، ولم تظهر النتائج وجود فروق في القدرة الفطرية تبعا لمستوى الدراسة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة الفطرية والمعرفة البسيطة لصالح طلبة المستوى الدراسي الأول، ولم توجد فروق في المعرفة الثابتة والتعلم السريع.

وأجرى (Topcu & Tuzun, 2009) دراسة في تركيا هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتحصيل الدراسي وجنس الطلبة، وتكونت عينة الدراسة من (941) طالبا وطالبة، توزيع تبعا للجنس إلى (427) طالبا و 504 طالبة تبعا لمستوى الدراسة (215) بالصفوف الدراسية الدنيا، و(262) بالصفوف الدراسية العليا. أظهرت النتائج وجود تأثير موجب دال إحصائيًا للمعتقدات المعرفية على التحصيل الدراسي، حيث كان التعلم السريع يفسر 18% من التباين في تحصيل طلبة الصفوف الدراسية الدنيا، وكانت القدرة الفطرية على التعلم تفسر 16%، والتعلم السريع يفسر 10% من التباين في تحصيل طلبة الصفوف الدراسية العليا، وأظهرت النتائج وجود تأثير موجب دال إحصائيًا بين المعتقدات المعرفية والجنس، حيث كانت الفروق في المقارنات جميعا لصالح الإناث.

وأجرى (أبو هاشم، 2010) دراسة في جامعه الملك سعود هدفت إلى الكشف عن الفروق بين المعتقدات المعرفية تبعا لمتغيري المستوى الدراسي (من الأول إلى الرابع) والجنس، وتكونت عينة الدراسة من (280) طالبا وطالبة (171) طالبا و(109) طالبة. أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معتقدات الطلبة المعرفية تعزى للجنس، باستثناء بُعد البنية المعرفية فقد كانت الفروق لصالح الإناث، أما بالنسبة للمستوى الدراسي فلم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معتقدات الطلبة المعرفية، باستثناء بُعد البنية المعرفية، فكانت الفروق لصالح طلبة المستوى الدراسي الرابع.

وقام (الربيع والجراح، 2011) بدراسة هدفت إلى كشف علاقة المعتقدات المعرفية بمتغيري الجنس والمستوى الدراسي لدى طلبة جامعة اليرموك، وتكونت عينة الدراسة من (440) طالبا وطالبة في كلية التربية. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد التحكم باكتساب المعرفة تعزى للجنس ولصالح الإناث، وأظهرت النتائج أن درجات طلبة السنتين الثالثة والرابعة هي أعلى من درجات طلبة السنتين الأولى والثانية في بعد بنية المعرفة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المعتقدات المعرفية تعزى إلى تفاعل متغيري الجنس والمستوى الدراسي.

وهدفت دراسة (معين وآخرون، 2012) إلى الكشف عن مستوى المعتقدات المعرفية لدى طلبة المرحلة الجامعية، تكونت عينة الدراسة من (154) طالبًا وطالبة في كلية التربية في جامعة ماليزيا، ولتحديد مستوى المعتقدات المعرفية تم استخدام مقياس من إعدادهم من (37) فقرة، بينت النتائج أن الطلبة يمتلكون درجة مرتفعة من المعتقدات المعرفية على بعد القدرة الفطرية، ومتدنية على بعد المعرفة المؤكدة، ومتوسطة على أبعاد المعرفة البسيطة، والمعرفة السريعة، والمعرفة المطلقة. وأشارت نتائج الدراسة أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المعتقدات المعرفية تعزى للجنس باستثناء وجود فروق على بعد القدرة الفطرية تبعًا لمتغير الجنس لصالح الذكور.

وأجرت (مسعد، 2012) دراسة هدفت إلى الكشف عن الفروق في المعتقدات المعرفية للطلبة تبعا لمتغيرات: الكلية والجنس والمستوى الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (576) طالبا وطالبة (92) طالبا و (472) طالبة في جامعة الزقازيق، أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معتقدات الطلبة تعزى لنوع الكلية (علمي، إنساني)، كما وأظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معتقدي (السلطة والتعلم السريع) تعزى للجنس لصالح الذكور، وأظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معتقد (المعرفة البسيطة) تعزى للمستوى الدراسي لصالح طلبة المرحلة الجامعية الأولى، وأظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة المرحلة الجامعية الأولى وطلبة مرحلة الدراسات العليا في معتقدي (السلطة والتعلم).

وهدفت دراسة (بقيعي، 2013) إلى الكشف عن العلاقة بين المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة، وتكونت عينة الدراسة من(142) طالبًا وطالبة من طلبة كلية العلوم التربوية، واستخدم الباحث مقياس الحاجة إلى المعرفة المعرب، ومقياس المعتقدات المعرفية، وأبرز ما توصلت إليه الدراسة وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة، ووجود فروق دالة إحصائيًا في أبعاد: التعلم السريع، والسلطة المطلقة، والقدرة الفطرية تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

وهدفت دراسة (المومني وخزعلي، 2015) إلى الكشف عن مستوى المعتقدات المعرفية، ومعرفة أثر الحاجة إلى المعرفة والجنس في المعتقدات المعرفية لدى طلاب المدارس الحكومية، تكونت عينة الدراسة من (368) طالباً وطالبة من طلاب الصف الأول ثانوي، ولتحقيق هدف الدراسة طبق الباحثان مقياسين لقياس الحاجة إلى المعرفة والمعتقدات المعرفية، شارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة لديهم مستوى متوسط من المعتقدات المعرفية على الدرجة الكلية للمقياس، وعلى أبعاده الفرعية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطلبة على مقياس المعتقدات المعرفية ككل، وأبعاده الفرعية تعزى لمستوى الحاجة إلى المعرفة لصالح الطلبة ذوي الحاجة إلى المعرفة المرتفعة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطلبة على مقياس المعتقدات المعرفية ككل، وأبعاده الفرعية تعزى للجنس.

تعقيب على الدراسات والبحوث السابقة:

- تراوحت أعداد المشاركين ما بين عينات قوامها (142) طالبًا وطالبة كما في دراسة (بقيعي، 2013) وعينات كبيرة الحجم (6854) طالبا وطالبة كما في دراسة (Trautwein & Ludtke, 2007) اعتمدت الدراسات على المنهج الوصفي. أجريت معظم العينات على طلاب الجامعة، فيما عدا دراسة (Youn, Yang & Choi, 2001) ودراسة (المومني وخزعلي، 2015) حيث أجريت على المرحلة الثانوية.
- التناقض بين نتائج تلك الدراسات حول المعتقدات المعرفية من حيث عدم وجود ارتباط فروق في المعتقدات المعرفية تعزي للجنس مثل دراسة (Youn, Yang & Choi, 2001) ودراسة (أبو هاشم، 2010) ودراسة (معين وآخرون، 2012) ودراسة (مسعد، 2012) ودراسة (المومني وخزعلي، 2015).
- ومن حيث وجود فروق في المعتقدات المعرفية تعزي للجنس مثل دراسة (Marzooghi, Fouladchang & Shemshiri, 2008) ودراسة (Topcu & Tuzun, 2009) ودراسة (الربيع والجراح، 2011) ودراسة

(بقيعي، 2013). والاختلاف بين نتائج الدراسات السابقة دفع الباحث لبحث الفروق في المعتقدات المعرفية حسب النوع والتخصص والتقدير.

- استخدمت هذه البحوث أساليب إحصائية متعددة مثل: تحليل التباين متعدد المتغيرات ومعاملات الارتباط، وتحليل التباين البسيط، وتحليل المسار، واختبار "ت"، وسوف يستخدم الباحث الحالي الأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة نتائج البحث.
- الاستفادة من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري الخاص بالمعتقدات المعرفية.الوصول إلى تعريف إجرائي محدد للمعتقدات المعرفية وأبعادها الفرعية. بناء مقياس المعتقدات المعرفية المستخدم في الدراسة. اختيار عينة الدراسة من طلاب الجامعة. تفسير النتائج تفسيرًا علميًا وموضوعيًا.

فروض الدراسة: سعت الدراسة إلى ختبار الفرضين التاليين:

1. لدى طلبة جامعة الأزهر (الذكور / والإناث) مستوي مرتفع في المعتقدات المعرفية.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات طلبة الجامعة على مقياس المعتقدات المعرفية ككل وأبعاده الفرعية ترجع إلى متغير النوع والتخصص والتقدير والتفاعل بينهم؟

الطريقة والإجراءات:

أولاً: منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي في معرفة الفروق في المعتقدات المعرفية.

ثانيا: العينة: تكونت عينة الدراسة من (300) طالب وطالبة منهم (150) طالب من طلاب كلية التربية، منهم (75) طالبا من طلاب الشعب العلمية (شعبة طبيعة وكيمياء) و(75) طالبا من طلاب الشعب الأدبية (شعبة لغة انجليزية) متوسط أعمارهم (21.80)، بانحراف معياري قدره (0.47). وتضمنت العينة (150) طالبة منهن (75) طالبة من طالبات كلية الدراسات الإنسانية الشعب الأدبية و(75) طالبة من طالبات كلية التمريض الشعب العلمية، متوسط أعمارهن (21.82)، بانحراف معياري قدره (0.49) وتم التحقق

من تكافؤ مجموعة (الذكور – والإناث)، والجدول (1) يوضح دلالة الفروق في العمر بين الذكور والإناث.

جدول (1) دلالة الفروق في العمر بين الذكور والإناث.

النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
ذكور	150	21.80	0.47	329،	غير دالة
إناث	150	21.82	0.49		

ثالثا: أدوات الدراسة: مقياس المعتقدات المعرفية (إعداد / الباحث)

أولاً: الهدف من المقياس: قياس مستوي المعتقدات المعرفية لدى عينة من طلبة الجامعة.

ثانياً: خطوات بناء المقياس: مر بناء المقياس بعدة خطوات وهى على النحو الآتي:

- الاطلاع على الدراسات والأبحاث السابقة المرتبطة بالمعتقدات المعرفية.
- الاستفادة من بعض المحاولات السابقة التي قامت بقياس المعتقدات المعرفية. من خلال الاطلاع على المقاييس تبين للباحث أن المعتقدات المعرفية متغير متعدد الأبعاد.
- حدد الباحث التعريف الإجرائي للمعتقدات المعرفية، ولكل بعد من أبعادها على حده.
- وذلك للاستعانة بهذه التعريفات في صياغة عبارات المقياس. وقد راعى الباحث أن تكون العبارات مناسبة لعينة الدراسة.
- كما راعى الباحث أن تكون تعليمات المقياس واضحة، ويجاب عن كل عبارة طبقا للاحتمالات الموضوعة لذلك، وفيما يلي طريقة تصحيح المقياس. ويكون حساب درجات الطلاب بإعطاء الطالب درجة تتراوح من (3:1) درجة على كل عبارة من عبارات المقياس. بذلك تصبح الدرجة الأدنى على المقياس هي (75) والدرجة القصوى على المقياس هي (225) درجة.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

1- الصدق:

أ- صدق المحكمين: قام الباحث بعرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجال علم النفس التعليمي والصحة النفسية، وذلك لإبداء الرأي حول العناصر الآتية:

1. مدى مناسبة عبارات المقياس لتعريف المعتقدات المعرفية الذي يتبناه الباحث.
2. مدى مناسبة العبارات لقياس أبعاد المعتقدات المعرفية.
3. مدى ملاءمة صياغة عبارات المقياس.
4. إضافة ما يرونه من تعديلات أو مقترحات أو حذف.

وقد أبدى المحكمون بعض الملاحظات والمقترحات، التي تمت مراعاتها في إعداد الصورة النهائية للمقياس وهي: - أن هناك بعض العبارات مركبة وتحتاج إلى التجزئة لكي تكون واضحة - رأى بعض المحكمين تعديل بعض الصياغات اللغوية.

والجدول التالي (2) يوضح النسب المئوية للموافقة على كل عبارة من عبارات مقياس المعتقدات المعرفية.

جدول (2)

نسب الاتفاق بين المحكمين على مواقف مقياس المعتقدات المعرفية (ن =7)

م	النسبة المئوية	م	النسبة المئوية	م	النسبة المئوية	م	النسبة المئوية
1	%71	20	%71	39	%100	58	%100
2	%100	21	%86	40	%100	59	%86
3	%71	22	%100	41	%100	60	%86
4	%100	23	%86	42	%100	61	%86
5	%86	24	%71	43	%100	62	%100
6	%86	25	%86	44	%100	63	%100
7	%86	26	%71	45	%71	64	%86
8	%86	27	%86	46	%86	65	%86
9	%86	28	%86	47	%86	66	%86
10	%100	29	%71	48	%71	67	%86
11	%71	30	%86	49	%86	68	%86
12		31	%100	50	%86	69	%100
13		32		51		70	
14		33		52		71	

م	النسبة المئوية	م	النسبة المئوية	م	النسبة المئوية	م	النسبة المئوية
15	%100	34	%86	53	%100	72	%100
16	%71	35	%100	54	%100	73	%100
17	%100	36	%100	55	%100	74	%100
18	%86	37	%100	56	%100	75	%86
19	%86	38	%86	57	%100		%100
	%100		%100		%86		%86
	%100		%100		%100		%100
	%100		%100		%100		%100
	%86		%100		%100		%100
	%86		%100		%100		%100

يتضح من الجدول أن نسب الاتفاق على مواقف المقياس تراوحت ما بين (71 %: 100%) وهى نسبة عالية ومقبولة، مما يدعوا إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند تطبيق المقياس على أفراد العينة.

ب – البنية العاملية للمقياس:

أجرى الباحث تحليلاً عاملياً للمقياس بعد تطبيقه على عينة مماثلة لعينة الدراسة (ن=300)، وفيما يلي نتائج هذا التحليل. يوضح الجدول (3) الآتي تشبع العوامل المستخرجة بعد التدوير المتعامد لمقياس المعتقدات المعرفية والأبعاد التي تشبع عليها.

جدول (3)

العوامل المستخرجة بعد التدوير المتعامد لمقياس المعتقدات المعرفية ن = 300

تشبعات الأبعاد									
العبارة	الأول	العبارة	الثاني	العبارة	الثالث	العبارة	الرابع	العبارة	الخامس

تشبعات الأبعاد									
العبارة	الأول	العبارة	الثاني	العبارة	الثالث	العبارة	الرابع	العبارة	الخامس
1	**0.64	16	**0.60	31	**0.63	46	**0.58	61	**0.63
2	**0.62	17	**0.43	32	**0.63	47	**0.71	62	**0.59
3	**0.70	18	**0.68	33	**0.68	48	**0.75	63	**0.74
4	**0.74	19	**0.65	34	**0.70	49	**0.64	64	**0.79
5	**0.72	20	**0.69	35	**0.66	50	**0.62	65	**0.64
6	**0.74	21	**0.64	36	**0.73	51	**0.55	66	**0.66
7	**0.51	22	**0.66	37	**0.68	52	**0.59	67	**0.71
8	**0.72	23	**0.64	38	**0.63	53	**0.57	68	**0.72
9	**0.72	24	**0.75	39	**0.62	54	**0.67	69	**0.76
10	**0.77	25	**0.76	40	**0.58	55	**0.58	70	**0.76
11	**0.71	26	**0.72	41	**0.72	56	**0.55	71	**0.75
12	**0.64	27	**0.64	42	**0.67	57	**0.61	72	**0.68
13	**0.51	28	**0.62	43	**0.72	58	**0.69	73	**0.69
14	**0.71	29	**0.65	44	**0.70	59	**0.64	74	**0.57
15	**0.73	30	**0.62	45	**0.69	60	**0.67	75	**0.63
الجذر الكامن	9,42		8,07		6,47		4,36		2,36
نسبة التباين	%19,42		%18 ،1		%16,47		%12,37		%11,2

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

1- اشتمل البعد الأول على (15) عبارة تشبعت تشبعاً دالاً إحصائياً تراوحت قيمها ما بين (0,51) و(0,77) حيث تشبعت جميع العبارات تشبعاً موجباً، وعلى هذا يمكن تسمية هذا البعد بـ (سرعة اكتساب المعرفة).

2- اشتمل البعد الثاني على (15) عبارة تشبعت تشبعاً دالاً إحصائياً تراوحت قيمها ما بين (0,43) و (0,76) حيث تشبعت جميع العبارات تشبعاً موجباً، وعلى هذا يمكن تسمية هذا البعد بـ (بنية المعرفة).

3- اشتمل البعد الثالث على (15) عبارة تشبعت تشبعاً دالاً إحصائياً تراوحت قيمها ما بين (0,58) و (0,73) حيث تشبعت جميع العبارات تشبعاً موجباً، وعلى هذا يمكن تسمية هذا البعد بـ (تفسير وتعديل المعرفة).

4- اشتمل البعد الثالث على (15) عبارة تشبعت تشبعاً دالاً إحصائياً تراوحت قيمها ما بين (0,55) و(0,75) حيث تشبعت جميع العبارات تشبعاً موجباً، وعلى هذا يمكن تسمية هذا البعد بـ (خصائص الطلاب الناجحين).

5- اشتمل البعد الخامس على (15) عبارة تشبعت تشبعاً دالاً إحصائياً تراوحت قيمها ما بين (0,57) و (0,79) حيث تشبعت جميع العبارات تشبعاً موجباً، وعلى هذا يمكن تسمية هذا البعد بـ (إمكانية الوصول إلى الحقيقة) وأصبح مقياس المعتقدات المعرفية يتكون من خمسة أبعاد وهى (سرعة اكتساب المعرفة – بنية المعرفة – تفسير وتعديل المعرفة – خصائص الطلاب الناجحين – إمكانية الوصول إلى الحقيقة). ومما سبق يتضح الصدق العاملي لمقياس المعتقدات المعرفية.

ثانياً: حساب ثبات المقياس:

قام الباحث بحساب ثبات المقياس بعد تطبيقه على عينة من (300) طالبا وطالبة من طلاب الجامعة مماثلة لعينة الدراسة، وذلك باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، وقد بلغ معامل الثبات (0.96)، وهو معامل ثبات مرتفع يمكن الوثوق به. وبهذا يصبح المقياس في صورته النهائية صالحا للتطبيق على المشاركين في الدراسة الحالية. ويوضح جدول (4) معاملات الثبات التي تم الحصول عليها بتحليل الثبات.

جدول (4)

قيم معامل ألفا ومستوى الدلالة لكل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية:

الأبعاد	عدد العبارات	معامل ثبات ألفا كرونباخ
سرعة اكتساب المعرفة	15	0.92
نسبية المعرفة	15	0.90
تفسير وتعديل المعرفة	15	0.91
خصائص الطلاب الناجحين	15	0.89
إمكانية الوصول للحقيقة	15	0.92
إجمالي المقياس	75	0.96

يتضح من الجدول أن معاملات الفا كرونباخ للثبات لجميع أبعاد المقياس قد جاءت مرتفعة حيث تراوحت في الفترة (0.89- 0.92)، كما أن الثبات الكلي لأداة الدراسة قد بلغت قيمته (0.96)، وهو ما يشير إلى ثبات نتائج الدراسة وإمكانية تعميمها والبناء عليها.

إجراءات الدراسة:

أولا: تم الاطلاع على الدراسات والأبحاث السابقة التي تناولت مفهوم المعتقدات المعرفية.

ثانيا: بناء على ما أسفرت عنه الخطوة السابقة تم التوصل إلى أبعاد المفهوم.

ثالثا: تم إعداد مقياس لقياس ما تهدف إليه هذه المتغيرات وذلك في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

رابعا: تم حساب الخصائص السيكومترية لمقياس المعتقدات المعرفية، واتضح صلاحية هذا المقياس.

خامسا: تم تطبيق مقياس الدراسة على عينة بلغ عدد أفرادها 300 طالباً وطالبة من الفرقة الرابعة بكلية التربية – كلية الدراسات الإنسانية– كلية التمريض – جامعة الأزهر.

سادسا: رصدت درجات المقياس على حدة وتحليل الدرجات للعينة الكلية، وكذلك عينة الذكور على حدة، وعينة الإناث على حدة.

سابعا: للتحقق من الفروض التي يسعى البحث للتحقق من صدقها تم استخدم الأساليب الإحصائية التالية:

- **اختبار " ت" ، ومعامل الارتباط، وتحليل التباين.**

ثامنا: تفسير النتائج والتوصل إلى أهم التوصيات والمقترحات:

نتائج الدراسة وتفسيرها:

1-الفرض الأول ينص على: " لدي طلبة الجامعة (الذكور / الإناث) مستوي مرتفع من المعتقدات المعرفية للتحقق من صحة الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ويوضح جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس المعتقدات المعرفية.

جدول (5)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس المعتقدات المعرفية

البعد	المتوسط الحسابي	فترة الثقة للمتوسط عند مستوى ثقة 95%		الانحراف المعياري	الوزن النسبي	معامل الاختلاف	درجة المعتقدات المعرفية	الترتيب
		الحد الأدنى	الحد الأعلى					
سرعة اكتساب المعرفة	29.95	29.54	30.36	3.60	2.00	%12.01	متوسطة	5
بنية المعرفة	34.83	34.46	35.20	3.29	2.32	%9.44	متوسطة	2
تفسير وتعديل المعرفة	34.72	34.36	35.09	3.23	2.31	%9.29	متوسطة	3
خصائص الطلاب الناجحين	32.08	31.59	32.56	4.28	2.14	%13.35	متوسطة	4
إمكانية الوصول إلى الحقيقة	36.64	36.18	37.10	4.04	2.44	%11.03	كبيرة	1
إجمالي المعتقدات المعرفية	168.22	166.74	169.70	13.04	2.24	%7.75	متوسطة	-

يتضح من الجدول السابق (5) أن إجمالي أبعاد المعتقدات المعرفية تقع في المستوى المتوسط من حيث درجة توافرها لدي العينة بوزن نسبي (2.24)، وبترتيب الأبعاد تنازليا بحسب الوزن النسبي لدرجة توافرها لدي العينة يلاحظ أن بعد إمكانية الوصول إلى الحقيقة يأتي في المرتبة الأولى بوزن نسبي (2.44)، يليه بعد بنية المعرفة في المرتبة الثانية بوزن نسبي (2.32)، يليه بعد تفسير وتعديل المعرفة في المرتبة الثالثة بوزن نسبي (2.31)، يليه بعد خصائص الطلاب الناجحين في المرتبة الرابعة بوزن نسبي (2.14)، يليه بعد سرعة اكتساب المعرفة في المرتبة الأخيرة بوزن نسبي (2).

كما يلاحظ من خلال معامل الاختلاف أن بعد خصائص الطلاب الناجحين هو الأكثر تباينا بمعامل اختلاف قدره (13.35%)، يليه بعد سرعة اكتساب المعرفة بمعامل اختلاف قدره (12.01%)، يليه بعد إمكانية الوصول إلى الحقيقة بمعامل اختلاف قدره (11.03%)، يليه بعد بنية المعرفة بمعامل اختلاف قدره (9.44%)، بينما كان بعد تفسير وتعديل المعرفة هو الأكثر تجانسا بمعامل اختلاف قدره (9.29%).وبالاطلاع على

قيم المتوسطات الحسابية لأبعاد المعتقدات المعرفية، يلاحظ أن هذه القيم متقاربة وتقع ضمن فئة المعتقدات المعرفية المتوسطة.

واتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (معين وآخرين، 2012) بأن الطلبة في مرحلة التعلم الجامعي يمتلكون درجة متوسطة من المعتقدات المعرفية في الأبعاد: المعرفة البسيطة، والسريعة، والمطلقة. واختلفت معها في أن الطلبة يمتلكون درجة متدنية في بُعد المعرفة المؤكدة، ودرجة مرتفعة في بُعد القدرة الفطرية.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (المومني، 2014) التي بينت أن الطلبة في مرحلة التعليم الجامعي لديهم معتقدات معرفية متوسطة. ويرى الباحث سبب امتلاك الطلبة في مرحلة التعليم الجامعي لدرجة متوسطة من المعتقدات المعرفية قد يعود إلى طبيعة المرحلة لديهم، وقد يعود ذلك الاختلاف إلى اختلاف المستوى العمري والأكاديمي وإلى اختلاف العوامل الثقافية والاجتماعية لعينة الدراسة، وهذا ما توصلت إليه دراسة (Schommer & Easter ،2005) ودراسة (Limoodehi & Tahriri, 2014).

وهذا يعنى عدم تحقق الفرض الصفري، ومن ثم يتم قبول الفرض البديل وهو يمتلك طلبة الجامعة (الذكور / الإناث) مستوي متوسط من المعتقدات المعرفية.

الفرض الثاني: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات طلبة الجامعة على مقياس المعتقدات المعرفية ككل وأبعاده الفرعية ترجع إلى متغير النوع والتخصص والتقدير والتفاعل بينهم ؟ للتحقق من صحة الفرض تم تحليل التباين لدرجات الطلاب على مقياس المعتقدات المعرفية ككل، وأبعاده الفرعية تبعًا لمتغير النوع – التخصص – التقدير، والجدول التالي (6) يوضح تفاعل متغيرات الدراسة (النوع–التخصص–التقدير).

جدول (6)

تفاعل متغيرات الدراسة (النوع–التخصص–التقدير)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات	التباين	قيمة	الدلالة

		الحرية		الفاء	الإحصائية
النوع	907.34	1	907.34	5.48	0.02
التخصص	72.08	1	72.08	0.44	0.51
التقدير	1072.05	2	536.02	3.23	0.04
النوع * التخصص	422.21	1	422.21	2.55	0.11
النوع * التقدير	242.18	2	121.09	0.73	0.48
التخصص * التقدير	40.83	2	20.42	0.12	0.88
النوع * التخصص * التقدير	951.64	2	475.82	2.87	0.06
الخطأ	47722.76	288	165.70		
الإجمالي	8540252.00	300			

يتضح من الجدول عدم وجود تفاعل دال إحصائيا بين متغيرات الدراسة فيما يخص المعتقدات المعرفية. وتتفق هذه النتائج مع نظام التعلم والتعليم في بعض الكليات إلى سياسة القبول المتساهلة، ونوعية الطلاب التي تقبلها بعض الكليات من كون بعضهم غير متفرغين للدراسة، وعدم انتظامهم في الدراسة، ونوعية الاختبارات التي يتم تقييم الطلاب بناء عليها من حيث قياسها للمستويات الدنيا للتعلم، وسهولة الأسئلة، والتساهل في عملية التقييم. ويؤدى هذا إلى خريجين ذات مستويات مهارية وعلمية ضعيفة. فالاعتقاد بسرعة التعلم، وتفضيل المهام السهلة البسيطة هو الأساس لدى غالبية الطلاب في هذه الكليات ومن هنا لم توجد فروق بينهم.

متغير النوع. للتحقق من صحة الفروق في النوع تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب على مقياس المعتقدات المعرفية، والجدول التالي (7) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لدلالة الفروق بين الجنسين.

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لدلالة الفروق بين الجنسين

البعد	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
سرعة اكتساب المعرفة	ذكور	150	30.27	3.68	1.51	غير دالة
	إناث	150	29.64	3.49		
بنية المعرفة	ذكور	150	35.04	3.33	1.11	غير دالة
	إناث	150	34.62	3.24		
تفسير وتعديل المعرفة	ذكور	150	34.69	3.42	0.20-	غير دالة
	إناث	150	34.76	3.04		
خصائص الطلاب الناجحين	ذكور	150	32.73	4.19	2.68	0.01
	إناث	150	31.42	4.28		
إمكانية الوصول إلى الحقيقة	ذكور	150	36.71	3.93	0.30	غير دالة
	إناث	150	36.57	4.16		
إجمالي المعتقدات المعرفية	ذكور	150	169.43	13.04	1.62	0.11
	إناث	150	167.01	12.98		

يتضح من الجدول ما يلي: البعد الأول (سرعة اكتساب المعرفة): كانت قيمة التاء (1.51) بدلالة إحصائية قدرها (0.13) وهو ما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في بعد سرعة اكتساب المعرفة البعد الثاني (بنية المعرفة): كانت قيمة التاء (1.11) بدلالة إحصائية قدرها (0.27) وهو ما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في بعد بنية المعرفة البعد الثالث (تفسير وتعديل المعرفة): كانت قيمة التاء (0.2) بدلالة إحصائية قدرها (0.84) وهو ما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند بين الذكور والإناث في بعد تفسير وتعديل المعرفة البعد الرابع (خصائص الطلاب الناجحين): كانت قيمة التاء (2.68) بدلالة إحصائية قدرها (0.01) وهو ما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في بعد خصائص الطلاب الناجحين، وقد كانت أعلى المتوسطات لفئة (ذكور) بوزن نسبي(2.18) وكانت أقل المتوسطات لفئة (إناث) بوزن نسبي(2.09) البعد الخامس (إمكانية الوصول إلى الحقيقة): كانت قيمة التاء (0.3) بدلالة إحصائية قدرها (0.76)

وهو ما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في بعد إمكانية الوصول إلى الحقيقة.

واتفقت هذه النتيجة جزئيًا مع ما توصلت إليه دراسة معين وآخرين (2012) في وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في بعد القدرة الفطرية (خصائص الطلاب الناجحين): كانت قيمة التاء (2.68) بدلالة إحصائية قدرها (0.01) وهو ما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث عند مستوى دلالة (0.05)، وقد كانت أعلى المتوسطات لفئة (ذكور) بوزن نسبي(2.18) وكانت أقل المتوسطات لفئة (إناث) بوزن نسبي(2.09) تعزى للجنس لصالح الذكور.

إجمالي المعتقدات المعرفية: كانت قيمة التاء (1.62) بدلالة إحصائية قدرها (0.11) وهو ما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث. ويتفق هذا مع دراسة(Youn, Yang & Choi, 2001) (Chan & Easter,2001) ودراسة (Neber & Schommer-Aikins,2002) و (Schommer,2003) ودراسة (Braten & Stromso,2005) ودراسة (Trautwein & Lodtke, 2007) و (Phan,2008) ودراسة (Topcu & Tuzun, 2009) ودراسة (أبو هاشم، 2010) ودراسة (المومني، عبد اللطيف وخزعلي، قاسم، 2015).

يلاحظ من جدول (7) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في المعتقدات المعرفية ككل تعزى للجنس، كما يلاحظ من الجدول وجود فروق دالة إحصائياً على جميع أبعاد مقياس المعتقدات؛ المعرفية تعزى للجنس. وتتفق هذه النتيجة مع (المومني، 2014) ودراسة(Limoodehi & Tahriri, 2014) بعدم وجود فروق دالة إحصائياً في المعتقدات المعرفية تعزى للجنس.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى طبيعة التجانس بين الذكور والإناث في الدراسة الحالية، فهما من نفس المرحلة العمرية والمرحلة النمائية، كما أن عينتي الذكور والإناث من نفس البيئة الاجتماعية والثقافية، مما قلص الفجوة في المعتقدات المعرفية بين الذكور والإناث، وتعد العوامل الثقافية والاجتماعية من العوامل التي تؤثر في المعتقدات المعرفية لدى الأفراد، وهذا ما أشار إليه (Hofer, 2008) ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى تشابه عينة الذكور مع عينة الإناث في العديد من العوامل التي تؤثر في المعتقدات المعرفية، فهم جميعًا من طلبة الفرقة الرابعة العلمي والأدبي لذا جاءت المعتقدات المعرفية لدى الطلاب الذكور متقاربة إلى درجة كبيرة جدًا مع المعتقدات المعرفية لدى الطالبات الإناث.

واختلف مع دراسة (Marzooghi, & Shemshiri, 2008 Fouladchang) ودراسة (Topcu & Tuzun, 2009) ودراسة (الربيع والجراح، 2011) ودراسة (مسعد، 2012) ودراسة (بقيعي، 2013) التي أظهرت وجود فروق ذات

دلالة إحصائية في المعتقدات المعرفية تعزى للجنس منها لصالح الذكور والبعض لصالح الإناث.

متغير التقدير. للتحقق من صحة الفروق في التقدير تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب على مقياس المعتقدات المعرفية والجدول (9) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لدلالة الفروق بين الجنسين تبعاً للتقدير.

جدول(9)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار (ت) لدلالة الفروق بين الجنسين تبعاً للتقدير

البعد	التقدير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الفاء	مستوي الدلالة
سرعة اكتساب المعرفة	ممتاز أو جيد جدا	157	30.22	3.63	1.47	0.23
	جيد أو مقبول	82	29.93	3.44		
	منقول بمادة أو مادتين	61	29.30	3.70		
بنية المعرفة	ممتاز أو جيد جدا	157	35.16	3.15	2.93	0.06
	جيد أو مقبول	82	34.84	3.18		
	منقول بمادة أو مادتين	61	33.97	3.66		
تفسير وتعديل المعرفة	ممتاز أو جيد جدا	157	34.96	3.30	4.18	0.02
	جيد أو مقبول	82	35.06	2.88		
	منقول بمادة أو مادتين	61	33.67	3.30		
خصائص الطلاب الناجحين	ممتاز أو جيد جدا	157	31.80	4.42	0.81	0.45
	جيد أو مقبول	82	32.52	3.64		
	منقول بمادة أو مادتين	61	32.20	4.73		
إمكانية الوصول	ممتاز أو جيد جدا	157	36.93	3.87	2.23	0.11
	جيد أو مقبول	82	36.79	4.15		

البعد	التقدير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الفاء	مستوي الدلالة
	منقول بمادة أو مادتين	61	35.67	4.24		
إجمالي المعتقدات المعرفية	ممتاز أو جيد جدا	157	169.06	13.01	2.66	0.07
	جيد أو مقبول	82	169.15	12.00		
	منقول بمادة أو مادتين	61	164.80	14.09		

ويتضح من الجدول ما يلي: البعد الأول (سرعة اكتساب المعرفة): كانت قيمة الفاء (1.47) بدلالة إحصائية قدرها (0.23) وهو ما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي ممتاز وجيد جدا وجيد ومادة ومادتين، البعد الثاني (بنية المعرفة): كانت قيمة الفاء (2.93) بدلالة إحصائية قدرها (0.06) وهو ما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي ممتاز وجيد جدا وجيد ومادة ومادتين، البعد الثالث (تفسير وتعديل المعرفة): كانت قيمة الفاء (4.18) بدلالة إحصائية قدرها (0.02) وهو ما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، وقد كانت أعلى المتوسطات لفئة (جيد أو مقبول) بوزن نسبي(2.34) وكانت أقل المتوسطات لفئة (منقول بمادة أو مادتين) بوزن نسبي(2.24)، البعد الرابع (خصائص الطلاب الناجحين): كانت قيمة الفاء (0.81) بدلالة إحصائية قدرها (0.45) وهو ما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي ممتاز وجيد جدا وجيد ومادة ومادتين، البعد الخامس (إمكانية الوصول إلى الحقيقة): كانت قيمة الفاء (2.23) بدلالة إحصائية قدرها (0.11) وهو ما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي ممتاز وجيد جدا وجيد ومادة ومادتين.

إجمالي المعتقدات المعرفية: كانت قيمة الفاء (2.66) بدلالة إحصائية قدرها (0.07) وهو ما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي ممتاز وجيد جدا وجيد ومادة ومادتين، ولم توجد فروق في كل من (سرعة اكتساب المعرفة- بنية المعرفة - خصائص الطلاب الناجحين- إمكانية الوصول إلى الحقيقة)، وتتفق هذه النتيجة مع نظام التعلم والتعليم في بعض الكليات فقد نجد ميلاً إلى تخفيض متطلبات المقررات الدراسية التي تقدمها هذه الكليات، بالإضافة إلى سياسة القبول المتساهلة، ونوعية الطلاب التي تقبلها بعض الكليات من كون بعضهم غير متفرغين للدراسة، وعدم انتظامهم في الدراسة، ونوعية الاختبارات التي يتم تقييم الطلاب بناء عليها من حيث قياسها للمستويات الدنيا للتعلم، وسهولة الأسئلة، والتساهل في عملية التقييم. كل ذلك

دفع الكثير من أعضاء هيئة التدريس إلى تخفيض توقعاتهم من طلابهم فيقوموا بتقليل عدد الموضوعات المقررة، وكمية المتطلبات المنزلية المطلوبة، ويؤدى هذا إلى خريجين ذات مستويات مهارية وعلمية ضعيفة. فالاعتقاد بسرعة التعلم، وتفضيل المهام السهلة البسيطة هو الأساس لدى غالبية الطلاب في هذه الكليات ومن هنا لم توجد فروق بينهم. وهو ما يتفق مع دراسة وهو ما يتفق مع دراسة (Chan & Easter,2001) ودراسة (Neber & et al,2002) ودراسة(Schommer,2003) ودراسة Braten & Stromso,2005 ودراسة (Phan,2008).

يتضح من الجدول (9) وجود فروق بين متوسطي ممتاز وجيد جدا وجيد ومادة ومادتين في بعد (تفسير وتعديل المعرفة) فالاعتقاد بسرعة التعلم، وتفضيل المهام السهلة البسيطة هو الأساس لدى غالبية الطلاب في هذه الكليات ومن هنا كانت الفروق في الاعتقاد حول تفسير وتعديل المعرفة لصالح لفئة (جيد أو مقبول). ويوضح جدول (10) نتائج اختبار LSD للتعرف على مصادر الفروق في بعد (تفسير وتعديل المعرفة) الذي أظهر فروقا في اختبار تحليل التباين:

جدول (10)

مصادر الفروق في بعد تفسير وتعديل المعرفة

البعد	التقدير (أ)	التقدير (ب)	المتوسط	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين (أ- ب)	الخطأ المعياري	مستوي الدلالة
تفسير وتعديل المعرفة	ممتاز أو جيد جدا	جيد أو مقبول	34.96	3.30	0.11-	0.44	0.81
		منقول بمادة أو مادتين	35.06	2.88	1.28	0.48	0.01
	جيد أو مقبول	منقول بمادة أو مادتين	33.67	3.30	1.39	0.54	0.01

يلاحظ أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين فئتي (ممتاز أو جيد جدا) وفئة (جيد أو مقبول) من جهة وفئة (منقول بمادة أو مادتين) من جهة أخرى لصالح فئتي (ممتاز أو جيد جدا) وفئة (جيد أو مقبول).

البحوث المقترحة:

في ضوء ما توصل إليه الباحث من نتائج واستكمالا له، يمكن للباحث أن يقترح إجراء البحوث التالية:

1. أثر برنامج مقترح لتنمية للمعتقدات المعرفية لدى طلاب الجامعة.
2. دراسة مقارنة للمعتقدات المعرفية بين الموهوبين والعاديين من تلاميذ المرحلة الإعدادية والثانوية.
3. 3 – الفروق بين العاديين وذوى صعوبات التعلم في المعتقدات المعرفية.
4. دراسة نمائية للمعتقدات المعرفية لدى المرحلة الإعدادية والثانوية والجامعية.

المراجع:

أبو هاشم، السيد (2010). المعتقدات المعرفية والتوجهات الدافعية " الداخلية – الخارجية "لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من طلاب الجامعة. المؤتمر العلمي الثامن استثمار الموهبة ودور مؤسسات التعليم "الواقع والطموحات"، كلية التربية، جامعة الزقازيق 21-22 أبريل ٢٠١٠، 100-150.

إسماعيل، وائل (2008). العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتفكير ما وراء المعرفة ومفهوم الذات ودافعية الإنجاز لدى الطلبة المقبولين وغير المقبولين في مدرسة عبد الله الثاني للتميز إربد. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك.

الربيع، فيصل والجراح، عبد الناصر (2011). المعتقدات المعرفية و علاقتها بمتغيري الجنس والمستوى الدراسي دراسة ميدانية على عينة من طلبة كلية التربية بجامعة اليرموك. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 9، (2)، 190-212.

المومني، علا (2014). العلاقة بين أساليب التعلم والمعتقدات المعرفية لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك.

المومني، عبد اللطيف وخزعلي، قاسم (2015). المعتقدات المعرفية في ضوء الحاجة إلى المعرفة والجنس لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في محافظة عجلون. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 11، (4)، 497 -509.

بقيعي، نافز (٢٠13). المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة لدى الطلبة الجامعيين، مجلة دراسات العلوم التربوية، كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية، وكالة الغوث الدولية.، جامعة الأردن، 40، (3)، 1021-1035.

شوقي، وليد (2009). طرق المعرفة الإجرائية والمعتقدات المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

مسعد، شيري (2012). المعتقدات المعرفية لدي طلبة جامعة الزقازيق وعلاقتها بتوجه الهدف إليهم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

Alexander, P. A. and Dochy, F. J. (2002 (Adults Views About Knowing and Believing. In R. Garner and P. A.Alexander (Eds.), *Beliefs About Text and Instruction with Text* (pp. 223- 243). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum associates, Inc.

Bendixen, L. D. (2002). A process model of epistemic belief change. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), *Personal*

epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing **(pp. 191-208). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.**

Cano, F (2005). Epistemological beliefs and approaches to learning: their change through secondary school and their Influence on Academic Performance. ***BritishJournal of Educational Psychology*****, 75(2) , 203–221.**

Chan , K (2003). Hong Kong teacher education students epistemological beliefs and approaches to learning. ***Research in Education*** **, 69 , 36 – 50.**

Gregoire, M. (2002). Effects of Augmented Activation, Refutational Text, Efficacy beliefs, Epistemological Beliefs and Systematic Processing on Conceptual Change. Doctor of Philosophy, University of Florida.

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

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

Hofer, B. K. (2008). Personal epistemology and culture. In M. S. Khine (Ed.), ***Knowing,knowledge, and beliefs: Epistemological Studies Across Diverse Cultures*** **(pp. 3-22). New York: Springer.**

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.**

Lodewyk , K (2007). Relations Among Epistemological Beliefs , Academic Achievement , and Task Performance in Secondary School Students. ***Educational Psychology*** **, 27(3) , 307-327.**

Mason, L. (2003). Personal epistemologies and intentional conceptual change. In G. M. Sinatra & P. R. Pintrich (Eds.), ***Intentional conceptual change*** **(pp. 199-236). Mahwah, NJ:Lawrence Erlbaum.**

Marzooghi , R , Fouladchang , M and Shemshiri , B (2008). Gender and Grade Level Differences in Epistemological Beliefs of Iranian Undergraduate Students. ***Journal of Applied Sciences*** **, 8 (24) , 4698 – 4701.**

Muin, W., Abedalaziz, N., Hussin, Z., Mohamed, M., & Saad, R. (2012). Epistemological beliefs of undergraduate students as

function of gender and academic level. *OIDA International Journal of Sustainable Development, 5*(2), 109-118.

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.

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

Schommer, M., Crouse, A., & Rhodes, N. (1992). Epistemological beliefs and mathematical text comprehension: Believing it is simple does not make it so. *Journal of Educational Psychology, 84*, 4, 435-443.

Schommer, M. (1993). Epistemological development and academic performance among secondary students. *Journal of Educational Psychology, 85*, 3, 406-411.

Schommer, M. (1994). An emerging conceptualization of pistemological 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.

Schommer, M. (1994b). Synthesizing epistemological belief research: Tentative understandings and provocative confusions. *Educational Psychology Review, 6*, 4, 293-319.

Schommer, M., Calvert, C., Gariglietti, G., & Bajaj, A. (1997). The development of epistemological beliefs among secondary students: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 89*, 1, 37-40.

Schommer, M. (1998). 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.

Schommer-Aikins, M., Duell, O. K., & Barker, S. (2003). pistemological beliefs across domains using Biglan's classification of academic disciplines. *Research in Higher Education, 44*, 3, 347-366.

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

Schommer-Aikins, M., & Easter, M. (2005). ***Ways of knowing: Similar epistemological beliefs but different strategic emphasis.*** **Paper presented at the American Educational Research Association, Montreal, Canada.**

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.**

Topcu , M & Tuzun , O (2009). Elementary Students Metacognition and Epistemological Beliefs Considering Science Achievement , Gender and Socioeconomic Status. ***Elementary Education Online*** **, 8(3) ,676-693.**

Trautwein , U & Ludtke , O (2007). Epistemological beliefs , school achievement , and college Major: a large – Scale longitudinal study on the Impact of certainty beliefs. ***Contemporary Educational Psychology,*****32 , 348 - 366.**

Youn, I., Yang, K. M., & Choi, I. J. (2001). An analysis of the nature of epistemological beliefs: Investigating factors affecting the pistemological development of South Korean high school students. ***Asia Pacific Education Review, 2*****, 1, 10-21.**

Wood, P., & Kardash, C. A. (2002). Critical elements in the design and analysis of studies of epistemology. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), ***Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*** **(pp. 231-260). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.**

مقياس المعتقدات المعرفية

بيانات الطالب

الاسم/.....	تاريخ الميلاد/.....
الفرقة /.....	الكلية /.....
تاريخ التطبيق /.....	

تعليمات المقياس:

عزيزي الطالب: أقرأ التعليمات التالية بعناية: -

- يهدف المقياس الحالي إلى مساعدتك في التعرف على معتقداتك في التعلم والمعرفة.

- يتكون المقياس من مجموعة من العبارات وبجوار كل عبارة ثلاثة اختيارات.

- أقرأ العبارة جيداً ثم اختر استجابة واحدة فقط تعبر عن اختيارك بوضع علامة (✓) أمام الاستجابة التي اخترتها (دائماً – أحيانا – نادراً).

- أجب عن جميع العبارات ولا تختر أكثر من إجابة.

- لا توجد عبارات صحيحة وعبارات غير صحيحة.

- لا تستغرق وقتا طويلاً في الإجابة عن عبارة واحدة.

- لا يوجد وقت محدد للإجابة.

- أكتب بياناتك في الجزء المخصص لذلك في المقياس.

مثال للتدريب:

م	العبارة	الاختيار		
		دائماً	أحياناً	نادراً
1	أعتقد أنني عندما أقوم بقراءة أي شيء افهمه		✓	

عبارات مقياس المعتقدات المعرفية

م	العبارة	الاختيار		
		دائماً	أحياناً	نادراً
1	أستمر في محاولة فهم موضوع معين في وقت قصير			
2	أعتقد أن سرعة تعلم أي معلومة أو فهمها قدرة فطرية.			
3	أقبل الإجابات من المعلم كما هي حتى لو لم أفهمها.			
4	أري أن بإمكاني أن أصدق كل ما أقرأه من أول مرة.			
5	أشعر أن تكرار قراءتي لموضوع صعب لا يعينني على فهمه.			
6	يمكنني أن أصدق معظم الأشياء التي أقرأها			
7	أحب أن تقدم المعلومات بطريقة لا تستغرق وقتاً طويلاً			
8	أستوعب المعلومات التي افهمها من الكتاب المقرر فقط			
9	أثناء محاولاتي للفهم يتضح لي المعنى لي من أول مرة			
10	إذا لم أستطع أن أفهم شيئا ما بسرعة فهذا يعنى إنني لن افهمه إطلاقاً			
11	أعتقد أن الجملة معنى مبهماً لا يفهم إلا إذا عرفت الموقف الذي قيلت فيه			
12	عملية التعلم من العمليات الصعبة التي تحتاج وقتاً طويلاً			
13	عملية التعلم لابد لها من شروط خاصة بالزمن اللازم			
14	سرعة قراءتي لأي محتوي تساعدني علي تعلمه			
15	أرى أن عملية التعلم لأي محتوي عملية سريعة في تعلمها			
16	أركز في دراستي على الأفكار الرئيسية أكثر من التركيز على التفاصيل الرئيسية			
17	أرى أن الطلبة في النهاية يجب عليهم أن يدركوا الصحيح من المعلومات			
18	أعتقد أن تعلم البناء المعرفي يحدث تدريجياً			
19	أفضل أن أختبر صحة المعلومات إذا كانت لديَّ معرفة سابقة بالموضوع			
20	أعتقد أن تشكيل أفكاري أهم من تعلم ما تذكره الكتب المقررة			
21	أعتقد أن الطريقة الجيدة لفهم الكتاب المقرر هي التعرف على المعلومات			

م	العبارة	الاختيار		
		دائماً	أحياناً	نادراً
22	لابد أن أقوم دقة المعلومات في المحتوي المقرر إذا كنت على صلة بالموضوع			
23	أشعر بالارتباك لو حاولت تكامل الأفكار في الكتاب المقرر مع ما لدي من المعرفة			
24	أقدر فعلا الأساتذة الذين ينظمون محاضراتهم باهتمام ويلتزمون بخططهم			
25	أعتقد أن التفكير الصحيح أهم جزء في بناء العمل العلمي			
26	أري أن أبذل أقصى جهدي لدمج المعلومات بين فصول الكتاب المقرر			
27	ممارسة العمل على حل مسائل لا يمكنني الخروج منها بإجابة قاطعة مضيعة للوقت			
28	أري أن أفضل شيء في المقررات العلمية هو أن لمعظم المشكلات حل واحد صحيح			
29	أعتقد أن معظم الكلمات لها معنى واحد واضح			
30	أعتقد أن المعلومات التي نتعلمها في الجامعة يقينية ولا تتغير			
31	أعتقد أن المعلومات تبدو أسهل مما يشعرني بها المعلم.			
32	أرى أنني عندما أذاكر أبحث عن معلومات معينة.			
33	أفضل عدم الإكثار من الأسئلة لأتفوق دراسياً			
34	أعتقد أن أفضل طريقة لفهم مادة معينة أن أعيد ترتيب الأفكار فيها			
35	أعتقد أن تفسيري لأي مفهوم هو التفسير الوحيد المؤكد			
36	أري من الصعب التعلم من كتاب مقرر إلا إذا قرأته من البداية			
37	الحكمة ليست في معرفة الإجابات ولكنها معرفة كيف أكتسب الإجابات			
38	أعتقد أن النصيحة من الخبراء لابد أن تكون موضع مناقشة وجدل			
39	أبغض الأفلام التي ليست لها نهاية مقنعة			
40	مما يثير الضيق أن أستمع إلى المحاضرين الذين لا يستطيعون تحديد ما			

م	العبارة	الاختيار		
		دائماً	أحياناً	نادراً
	يعتقدونه			
41	حينما أتعلم أفضل أن أجعل المعلومات بسيطة قدر الإمكان			
42	أعتقد أن المعرفة أمر لا أستطيع التعديل فيه ولا التفسير			
43	أعتقد أن المعرفة والتعلم من العمليات التراكمية			
44	أعتقد من الواجب أن أفسر أية معلومة احصل عليها			
45	أعتقد أن من الضروري تفسير المعلومات وتعديلها بالقدر المناسب			
46	أعتقد أني إذا حاولت فهم شيء ما فسوف أفهمه من أول مرة أسمعه.			
47	أعتقد أن الأذكياء ليس عليهم أن يذاكروا كثيراً ليتفوقوا دراسياً.			
48	أعتقد أنه من المفيد للطلاب أن يعطوا مقرراً في مهارات الدراسة			
49	أعتقد أن الطلاب المتفوقين يفهمون المعلومات بسرعة.			
50	أعتقد أن الطلاب متوسطي التحصيل يظلون متوسطين طوال حياتهم مهما اجتهدوا			
51	أعتقد أن الطالب الناجح هو الذي يحفظ كثيراً من المعلومات			
52	أعتقد أن بعض الطلاب يولدون ولديهم قدرة محدودة على التعلم.			
53	أري أنه إذا أمكن تعلم المعلومات فسيتم تفسيرها فوراً			
54	أحب أن تقدم المعلومات بطريقة تنمي الفهم عندي			
55	أعتقد أنه حتى تكون طالباً ممتازا فينبغي تذكر الكثير من المعلومات			
56	أعتقد أن العمل على حل مسألة صعبة لفترة طويلة يفيد الطلبة الأذكياء فقط			
57	أعتقد أن يولد بعض الناس ذوى قدرة ممتازة وآخرون ذوي قدرة محدودة			
58	أوقن أن الطلبة الناجحون يفهمون الأشياء بسرعة فائقة			
59	أرى أن فهم الأفكار الأساسية سهل على الطلبة الممتازين			
60	أرى أن الطلبة الأذكياء ليس عليهم أن يعملوا بجد ليؤدوا أداءً جيداً			

م	العبارة	الاختيار		
		دائماً	أحياناً	نادراً
61	أرى أن الحقائق العلمية ثابتة نسبياً.			
62	أرى أن الطلبة في النهاية لابد لهم أن يدركوا الصحيح من المعلومات			
63	أفضل المواد العلمية لأنها لا تحتمل إلا إجابة واحدة صحيحة			
64	لو اجتهد العلماء بمنتهى الجد يمكنهم أن يتوصلوا إلي الإجابة عن كل مسألة تقريباً			
65	عندما أستذكر فإنني أبحث عن حقائق نوعية			
66	لو التزم الأساتذة بالحقائق يمكننا تحصيل الكثير جداً من مرحلة الجامعة			
67	أعتقد أنه من الممكن أن يصل العلماء إلى الحقيقة في نهاية الأمر			
68	أعتقد أن مهمة المعلم الجيد هي عدم تشتت ذهن الطلاب بعيدا عَن المسار الصحيح			
69	أجد الأمر مثير في مسائل لا يمكن أن يتفق عليها الخبراء			
70	أعتقد أن التفكير الجيد يوصلني إلى حقيقة ذلك المفهوم			
71	أري أنني أحدد الإجابة عند الحصول على قدر كبير من المعلومات والبيانات			
72	على المعلم أن يقوم من فترة إلى أخرى بمعرفة ما عند طلابه من معرفة			
73	اعتقد أن تتبع ما وراء المعلومات يوصلني إلى معرفة حقيقتها			
74	اعتقد أن معرفة حقيقة الشيء أهم عندى من معرفة التفاصيل			
75	من الضروري الاعتقاد بوجود حقيقة لكل شيء			