فعالية برامج كلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية في تنمية المعتقدات المعرفية لدى طلابها

إعـــداد:

د/ مها جلال علي شعيب

مدرس بقسم الاقتصاد المنزلي والتربية

كلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية

فعالية برامج كلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية في تنمية المعتقدات المعرفية لدى طلابها

د/ مها جلال علي شعيب

• **المستخلص:**

البحث الحالي يهدف إلى تحديد مستوى المعتقدات المعرفية لدى عينة من طلاب كلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية، واختبار فعالية برامج كلية الاقتصاد المنزلي (التغذية وعلوم الأطعمة، الملابس والنسيج، الاقتصاد المنزلي والتربية، إدارة المنزل والمؤسسات) على تنمية المعتقدات المعرفية لدى عينة البحث، والكشف عن الفروق بين التخصصات الأربعة في المعتقدات المعرفية، والتعرف على العلاقة الارتباطية بين المعتقدات حول المعرفة والمعتقدات حول التعلم، والتعرف على العلاقة الارتباطية بين أبعاد المعتقدات المعرفية وبين التحصيل الأكاديمي من خلال تطبيق مقياس المعتقدات المعرفية إعداد الباحثة، واشتملت عينة البحث على (١٨١) طالبا وطالبة، وأسفرت النتائج عن وجود مستوى متوسط من المعتقدات المعرفية لدى عينة البحث، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي في كل أبعاد المعتقدات المعرفية في برامج الكلية الأربعة ما عدا: معتقد سرعة التعلم في برنامج التغذية وعلوم الأطعمة وبرنامج الملابس والنسيج ومعتقد بنية المعرفة في برنامج الملابس والنسيج وبرنامج إدارة المنزل والمؤسسات ومعتقد مصدر المعرفة في برنامج التغذية وعلوم الأطعمة وبرنامج إدارة المنزل والمؤسسات. كما أسفرت النتائج عن وجود فروق بين التخصصات الأربعة في معتقدات سرعة التعلم وبنية المعرفة وثبات المعرفة ومصدر المعرفة، وكذلك في المعتقدات حول التعلم والمعتقدات حول المعرفة، وعدم وجود فروق في معتقد القدرة على التعلم. كما وجدت علاقة موجبة دالة إحصائيا بين معتقد القدرة على التعلم ومعتقد بنية المعرفة، وكذلك وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين معتقد سرعة التعلم ومصدر المعرفة، وعدم وجود علاقة دالة بين باقي المعتقدات. وأسفرت النتائج أيضا عن عدم وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب في التحصيل الأكاديمي ودرجاتهم في أبعاد المعتقدات المعرفية..

الكلمات المفتاحية: البرامج الدراسية، المعتقدات المعرفية، التحصيل الأكاديمي .

The Effectiveness of the Educational Programs of the Faculty of Home Economics, Menoufia University in the Development of the Epistemological Beliefs of its Students

Dr. Maha Galal Ali Shoaib

Abstract:

This research aims to: determine the level of Epistemological beliefs in a sample of students of the Faculty of Home Economics, Menoufia University; examine the effectiveness of the programs of the faculty of Home Economics (nutrition and food science, clothing and textiles, home economics and education, and home management and institutions) in development of the Epistemological beliefs; identify the differences between the four disciplines in Epistemological beliefs; recognize the relationships between knowledge beliefs and learning beliefs; and investigate the relationship between Epistemological beliefs and academic

achievement. The sample size includes 181 students. The results revealed that an average level of Epistemological beliefs was found in the research sample, as well as significant differences were found in all dimensions of the epistemological beliefs in the four programs of the faculty except: The speed of learning belief in the nutrition & food science program and clothing & textile program. The structure of knowledge belief in the clothing & textile program and the home management & institutions program. The source of knowledge belief in the nutrition& food science program and the home management & institutions program. The results showed that there was a difference between the four educational programs in the beliefs of the speed of learning, the structure of knowledge, the certainty of knowledge and the source of knowledge as well as in the beliefs about learning and beliefs about knowledge, and there was not differences in the ability to learn belief. The results showed a positive significant relationship between the ability to learn belief and the structure of knowledge belief as well as a positive significant relationship between the speed of learning belief and the source of knowledge belief. Also , it showed an absence of a relationship between the other beliefs Finally no significant correlation was found between the academic achievement and Epistemological Beliefs.

Keywords : Educational Programs, Epistemological Beliefs, Academic Achievement.

- **مقدمة:**

يخوض علم النفس التربوي الحديث تحول في دراسة المتغيرات النفسية فكان الاهتمام في الماضي بالمعرفة المجردة غير المدركة بالحواس مثل معالجة المعلومات ثم انتقل إلى المعرفة المثيرة للاهتمام مثل المعتقدات والدوافع، ومن بين المعتقدات التي تعتبر مهمة المعتقدات المعرفية.

إن المعتقدات المعرفية نظام من الافتراضات الضمنية التي يجملها الطلبة حول طبيعة المعرفة واكتسابها وان الطلبة يتقدمون بشكل تطوري من خلال تسلسل المراحل في معتقداتهم المعرفية (علوان ومميرة، ٢٠١٤: ٢٨١)، فهي واحدة من المجالات الرئيسية للفلسفة التي تتعامل مع طبيعة المعرفة البشرية وتبريرها (Barvarz, et al, 2014: 122)

يمثل مفهوم المعرفة عنصراً محورياً في نشاط التعلم، حيث يعين الفرد أن يعرف كيف تكتسب المعرفة؟ وما معنى أن يعرف الفرد شيئا ما؟ وما معنى أن يتعلم الفرد شيئا معينا؟ وما طبيعة ذلك الشيء الذي يقوم على تعلمه؟ وما شروط المعرفة إلى آخر تلك المنظومة التي لا يستقيم نشاط التعليم دون

معرفة وفهم كل مكوناتها، فيوجد لدى الفرد أفكار قد تكون صحيحة أو خاطئة عن ملامح المعرفة وكيفية الحصول عليها ودورها في تطوير حياته ويعتقد الفرد في صحة هذه الأفكار ويدافع عنها، وتمثل المعتقدات التي يمتلكها الفرد عن المعرفة وأساليب تعلمها أساسا للاتجاهات والتصرفات فهي تمارس دورا قياديا وإشرافيا وتوجيهيا في عمليات التفكير وأساليبه ومهاراته واستراتيجياته، أيضا على توجيه عمليات ومهارات ما وراء التفكير أو التفكير. (الشربيني، ٢٠١١: ٢٢٩، ٢٣٠)

وقد زاد اهتمام علماء النفس التربوي بكيفية الأخذ في الاعتبار معتقدات الطالب حول المعرفة والعلم كجزء من عملية التعلم، وكيف أن هذه المعتقدات تؤثر وتتوسط في اكتساب المعرفة وعملية بناء المعرفة، وما الذي يعتقده الطالب بخصوص المعرفة، وكيف يفكرون في أن ما يعرفونه أصبح من المكونات الحاسمة في فهم تعلم الطالب وتحليل سلوكه وتحديد الخصائص النوعية العامة التي تدخل في أساليب التعلم والاتجاهات، والتي يتم تقييمها لتطوير أهداف التدريس وما الاستراتيجيات الأنسب لتلك الاحتياجات التي تم تحديدها، فكلها عوامل مهمة لتحقيق أقصى قدر من الكفاءة في بيئات التعلم.(Schommer,1989: 2)

تمثل الإدراكات والمعتقدات والاتجاهات والمعلومات الماوراء معرفية التي يحضرها الطلاب معهم إلى موقف التعلم على أنها تمثل عاملا مهما دالا في عملية التعلم وفي النجاح النهائي. (سرور، ٢٠١١: ٢٥٣)

وتؤكد سكومر (Schommer-Aikins,2004:22-27)على أن مفهوم المعتقدات المعرفية يمثل مكونا مهما وعنصرا رئيسيا من عناصر عملية التعلم حيث تتعدد جوانب هذا المفهوم ليشمل مجموعة من التصورات والأفكار حول معنى المعرفة وطبيعتها ومصدرها وشروطها المختلفة ومدى صحتها واكتسابها وسرعة هذا الاكتساب، وذلك لتحقيق فهم أعمق لسلوك المتعلم وقد زاد الاهتمام بالمعتقدات المعرفية لأنها تقدم تفسيرات لبعض الظواهر التي يواجهها المعلم في أثناء عمله، كما أنها تؤثر في عمل طلابه.

فالمعتقدات المعرفية تتراوح بين الأفكار البسيطة والأفكار المعقدة، فالأفكار البسيطة هي التي تتضمن المعتقدات التي تشير إلى الحقيقة المؤكدة والمطلقة، ويمكن اكتسابها من قبل السلطة، أما الأفكار المعقدة فهي المعتقدات التي تشير إلى أن الحقيقة نسبية ومتغيرة، ويمكن بناؤها بشكل فاعل من قبل المتعلم. (Schommer-Aikins& Duell, 2013: 318)

والأفراد ذوو التفكير المعقد يعتقدون أن هناك قدراً كبيراً من المعرفة قابلاً للتطور، وأن هناك معرفة أخرى يجب اكتشافها، وأن هناك معرفة قليلة

ثابتة لا تتغير، بينما الأفراد ذوو التفكير البسيط يعتقدون أن قدراً كبيراً من المعلومات ثابت ومؤكد، وأن بعض المعلومات يجب اكتشافها، وأن هناك معلومات قليلة قابلة للتغيير. (Schommer-Aikins,,2004, 20)

وتبرز أهمية دراسة المعتقدات المعرفية في تفسير كثير من مظاهر السلوك الإنساني في ضوء معتقدات الفرد نظراً لأن أداء الفرد ومثابرته في المهام المختلفة يتوقف على ما لديه من معتقدات حول الأشياء وطبيعتها المختلفة. (أبو هاشم، ٢٠١٠: ١٠١)

كما أنها تلعب دور الموجه لسلوكيات الأفراد في حياتهم اليومية، وتؤثر عليهم في اختيار طرق بعينها للأداء والاستجابة للأحداث المختلفة، فتصورات المتعلمين عن قدراتهم الخاصة ومشاعرهم المدركة ومعتقداتهم تجاه الآخرين كالمعلم والآباء والأصدقاء ومعتقداتهم عن مهام التعلم تؤثر تأثيرا دالا على سلوكياتهم وأدائهم اللاحق من جانب وعلى مخرجات التعلم المختلفة من جانب آخر. (صميدة، ٢٠١٠: ٢١)

والمعتقدات المعرفية للطلاب من العوامل الدافعية التي تمثل واحدة من أهم مدخلات النظام التعليمي والتي تؤثر بشكل ايجابي في قدرة الطلاب على التفكير، ويظهر صدى ذلك في الأداء الأكاديمي (زايد، ٢٠٠٦: ١٩٥). وكذلك تؤدي المعتقدات المعرفية دورا كبيرا في حياة الطالب من حيث بث الثقة في نفسه وفهمه لعملية التعلم وكيفية الحصول على المعرفة، كما أنها تؤلف الأساس للإطار الفكري له، وتصبح جزءا من تكوين شخصيته. (السبعاوي والجرجري،٢٠١٢: ٤٨٩)

وفي الإطار ذاته يتأثر الأفراد في مواقف التعليم والتعلم التي تواجههم بما لديهم من معتقدات حول المعرفة والتعلم فهي 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 توجههم وفي القرارات التي يتخذونها. (بقيعي، ٢٠١٣: ١٠٢١)

كذلك يتأثر الطلاب في أثناء دراستهم للمفاهيم بما لديهم من معتقدات حول معرفة هذه المفاهيم من جهة وعملية تعلمها من جهة أخرى، وتؤثر المعتقدات المعرفية تأثيرا في أحكام التلاميذ وفي الأهداف التي يسعون إلى تحقيقها، وكذلك في الاستراتيجيات التي يمكن توظيفها لتنمية هذه المفاهيم وأنماط التفكير المختلفة. (عبد الباري،٢٠١٦: ٣٢٨)

وتعتبر المعتقدات المعرفية عاملاً أساسياً عند التعامل مع السلوك الإنساني والتعلم فداخل حجرة الدراسة تعد إدراكات الطلاب ومعتقداتهم

واتجاهاتهم ومعرفتهم عاملاً مهماً في عملية التعلم والنجاح فيها. (عبد المقصود، ٢٠٠٩: ٦٦)

كما أنها تلعب دوراً مؤثراً في عمليات التعلم والتعليم وترتبط بالعديد من مظاهر التعلم مثل المثابرة في مواجهة المهام الصعبة ووقت التفكير المخطط وتقييم التعليم. (السيد، ٢٠٠٩: ٥٢)

ونظراً لدور المعتقدات المعرفية في تشكيل شخصية الفرد فقد أصبحت اتجاها جديدا في البحوث المعاصرة من اجل تقصي الممارسات التعليمية التي تسهم في تكوين معتقدات صحيحة لدى المتعلم. (Conley, et al,2004: 187)

فقد اهتم الباحثون في المعرفة الشخصية بالمعتقدات كنظريات حول المعرفة، واهتموا بكيفية تأثير مثل تلك النظريات المعرفية وتأثرها بالتعلم والتربية، فالمعتقدات حول طبيعة المعرفة تؤثر في الفهم والمعالجة المعرفية وتعلم تغيير المفاهيم. (زايد،٢٠٠٦: ٢٠٤)

• مشكلة البحث :

إن طلاب الجامعة يواجهون بعد دخولهم الجامعة حياة دراسية مختلفة عن المراحل السابقة، فالطالب يكون مسئول عن تعلمه بخلاف النظرة السلبية من تلقي وحفظ المعلومات لأداء الامتحان في المراحل السابقة، كما أن هذا لا يناسب التطورات السريعة والهائلة في شتى فروع المعرفة، وكذلك لا يتناسب مع سوق العمل واحتياجاته.

فبيئة العمل اليوم تحتاج من الخريج القدرات اللازمة للعمل بكفاءة، ويتم ذلك من خلال تطوير البرامج الدراسية لتلبية هذه الاحتياجات، ورغم الجهود المبذولة في تطوير التعليم والتعلم في الآونة الأخيرة إلا أنه ما زال يتم التركيز على المحتوى وتلقين المعلومات وتحصيل المتعلم لها بدرجة تفوق تصويب معتقداته عن المعرفة وكيفية اكتسابها.

وبناءً على ذلك فقد أكد سرور (٢٠١١: ٢٣٢) على أن برامج التعلم تقوم على المتعلم المستمع والمطيع للمعلم يجب أن يستبدل إلى متعلم ذاتي المبادرة يحل المشكلات قادر على تقويم التنوع في وجهات النظر، ولذا يتحتم على مؤسسات التعليم فهم هذا المأزق إذا تواصل دورها في ملائمة وإعداد القوى العاملة القادرة على مواجهة التحديات المحلية والعالمية، وفي جهودنا لفهم طرق تعلم الطلاب ودافعيتهم للتعلم والعوامل التي يمكن أن تؤثر في عملية التعلم يجب أن نعرف مفهوم الأبعاد المتعددة في أي خبرة لتعلم الفرد، وبهذا فان المعتقدات المعرفية للطلاب تظهر مواقفهم تجاه التعلم وفي الوقت نفسه فإن فهم المعتقدات المعرفية للفرد تمكن المربين من تحديد بيئات التعلم المناسبة وإنتاج مداخل تدريسية فعالة.

وتشير سكومر (Schommer-Aikins, 2004: 20) إلى أن الطرق التقليدية في التدريس تسهم في تكوين معتقدات معرفية غير صحيحة لدى المتعلم وتؤثر في سلوكياته ومهاراته المختلفة وفهم طبيعة التعلم.

ولأن طلاب الجامعة بحاجة إلى فهم أن الطريقة الذين ينظرون بها إلى الأشياء متغيرة ومختلفة، والتي تعتمد على معتقداتهم المعرفية، فكلما تعرضوا لمزيد من المعلومات المترابطة كلما تحول اتجاههم لرؤية الأشياء من خلال المدخل الثنائي إلى مدخل أكثر نسبية.

وفي ضوء ذلك حاولت بعض البحوث تحديد مستوى المعتقدات المعرفية لدى طلاب الجامعة مثل دراسة عبد المقصودٍ (٢٠٠٩) التي حددت مستوي بسيط من المعتقدات المعرفية لدى (١٨٠) طالباً من طلاب كلية التربية وكذلك أكدت دراسة فضل الله وآخرون (٢٠١٠) تدني مستوى المعتقدات المعرفية لدى (٧٠) من الطلاب المعلمين بكلية التربيةٍ، بينما أسفرت نتائج دراسة السبعاوي والجرجري (٢٠١٢) لدى (٧٠٤) طالباً بالجامعة عن وجود مستوى جيد من المعتقداتٍ المعرفية، وقام بقيعي (٢٠١٣) بدراسة المعتقدات المعرفية لدى(١٤٢) طالباً، وقد أشارت النتائج إلى مستوى متوسط في المعتقدات المعرفية.

أما دراسة علوان وميره (٢٠١٤) لدى (٣٠٠) طالباً فأشارت إلى مستوى مرتفع للمعتقدات المعرفية، واتجهت السوميت (Alsumait, 2015) إلى قياس مستوى المعتقدات المعرفية العامة والخاصة لدى (٧٥٠) من الطلاب الجامعيين الذين يدرسون علم المعلومات، وأسفرت النتائج عن مستوى متوسط من المعتقدات العامة والخاصة، وأن المعتقدات العامة أعلى لدى طلاب الفرقة الأولى، والمعتقدات الخاصة أعلى لدى طلاب الفرقة الرابعة، كما أكدت دراسة الديسطي (٢٠١٦) لدى (٣٦٠) من طلاب الجامعة على أن مستوى المعتقدات المعرفية مرتفع .

ومن الملاحظ من هذه الدراسات أن بعض هذه الدراسات أشارت إلى أن مستوى المعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة مرتفع والبعض الآخر متوسط والبعض الآخر منخفض، مما دعا الباحثة إلى إجراء دراسة استطلاعية للتعرف على مستوى المعتقدات المعرفية لدى عينة من طلاب كلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية من خلال مقابلة غير رسمية حول معتقداتهم عن المعرفة العلمية وكيفية اكتسابها، واتضح أن الطلاب لديهم معتقدات معرفية خطأ يمكن أن تؤثر على تعلم فهم العلوم حيث تدفعهم إلى الحفظ وليس الفهم، وكذلك عدم تكوين معنى وتطوير للمعرفة، كذلك قلة قدرتهم في توظيف معتقداتهم المعرفية في التعلم، مما قد يؤدي إلى تدني مستوى التحصيل الأكاديمي لديهم، مما دفعها لبناء مقياس المعتقدات المعرفية لتحديد مستوى المعتقدات المعرفية لديهم.

ويرى كوهن وآخرون (٢٠٠٠) أن المعتقدات المعرفية تنمو وتتغير، وأن عملية التغيير التي يتحول فيها الفرد من معتقدات بسيطة إلى معتقدات راسخة تحدث بالتنسيق بين كل من الأبعاد الذاتية والموضوعية والمعتقدات الأكثر رسوخا ونضجا، وتحدث عندما يستطيع الفرد إحداث تناسق وتوازن بين الأبعاد الذاتية والموضوعية. (موسى، ٢٠١٣: ٣٦٩)

كما أن النظريات التي تناولت المعتقدات المعرفية وضحت أنها تنمو وتتطور إذا توافر لها الجو المناسب للتطور من خلال البرامج الدراسية المناسبة بما تشمله من أساليب تعلم واستراتيجيات تدريس وأساليب تقييم والعلاقة مع المعلم، ومن هنا جاءت فكرة البحث الحالي في محاولة الكشف عن فعالية برامج كلية الاقتصاد المنزلي في تنمية مستوى المعتقدات المعرفية لدى طلابها.

ولدراسة تطور المعتقدات المعرفية من الأبسط إلى الأكثر تطوراً يمكن أن تتم من خلال المنهج المستعرض بمقارنة الأفراد من مختلف الأعمار، ولكن هذا المنهج لا يفسر كيفية نمو المعتقدات المعرفية لديهم والعوامل التي ساعدت على ذلك، ولذلك يمكن استخدام المنهج الطولي لنمو المعتقدات المعرفية لدى الطلاب خلال عدة سنوات. **(Conley,et al, 2004: 191-192)**

وهذا يبرز أهمية دراسة فعالية البرامج الدراسية في تنمية مستوى المعتقدات المعرفية لدى طلاب الجامعة، وقد أشارت الأدبيات السابقة إلى دور بعض الممارسات التدريسية على المعتقدات المعرفية مثل الحبشي (٢٠٠٧) التي قامت بدراسة اثر استخدام نموذج التعلم البنائي في مادة العلوم على المعتقدات المعرفية لدى (٢١٠) تلميذا بالصف الثاني الإعدادي، واهتم فضل الله وآخرون (٢٠١٠) بدراسة فعالية برنامج قائم على المدخل التأملي في تعديل المعتقدات المعرفية وأبعادها (معتقدات حول طبيعة التعلم ومعتقدات حول طبيعة المعرفة ومعتقدات حول دور المعرفة في التعليم والتعلم والمعتقدات الثقافية والاجتماعية) لدى (٧٠) من الطلاب المعلمين.

كما تحقق الشربيني (٢٠١١) من فعالية تصويب المعتقدات المعرفية باستخدام نموذج تدريسي مقترح لتلاميذ الصف السادس الابتدائي على عينة (٨٢) تلميذا، وكشفت دراسة تهاني محمد (٢٠١٤) عن أثر استخدام النموذج البنائي في تدريس مقرر العلوم المتكاملة لتصويب المعتقدات المعرفية لدى (١٠٠) طالبا من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية، في حين سعى عبد الباري (٢٠١٦) بدراسة فعالية برنامج قائم على نظرية المخططات العقلية لتنمية المعتقدات المعرفية لدى (٩٠) تلميذا بالصف الأول الإعدادي.

كما قامت بعض البحوث السابقة بالتحقق من أثر دراسة مقرر دراسي أو وحدة دراسية على تنمية المعتقدات المعرفية مثل دراسة الشوربجي (٢٠٠٨) لبحث أثر دراسة مقرر علم النفس التعليمي في ارتقاء المعتقدات المعرفية (المعتقدات حول المعرفة والمعتقدات حول التعلم والمعتقدات حول الدافعية) لدى (٤٠٢) طالبا بالفرقة الثالثة بكلية التربية، وكذلك دراسة كونلي وآخرين (Conley, et al, 2004) لبحث تطور المعتقدات المعرفية لدى (١٨٧) طالبا بالصف الخامس الابتدائي بعد دراسة وحدة خصائص الكيمياء.

ونظراً لعدم وجود بحوث سابقة (في حدود علم الباحثة) التي تناولت دراسة تأثير بعض البرامج الدراسية الجامعية في تنمية مستوى المعتقدات المعرفية لدى طلابها، رأت الباحثة إمكانية بحث فعالية برامج كلية الاقتصاد المنزلي في تنمية مستوى المعتقدات المعرفية لدى طلابها.

يتضح عدم الاتساق إلى حد كبير في الدراسات التي تناولت العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتحصيل الأكاديمي منها دراسات أشارت إلى وجود علاقة بين التحصيل مع كل أبعاد المعتقدات المعرفية (ناصف، ٢٠٠٩؛ Barvarz, et al, 2014)، وكذلك وجود علاقة سالبة بين التحصيل وكل من معتقد بنية المعرفة ومعتقد ثبات المعرفة (Hofer, 2001)، وكذلك وجود فروق بين المنخفضين والمرتفعين في التحصيل في معتقدات سرعة المعرفة وثبات المعرفة لصالح المنخفضين (أبو هاشم، ٢٠١٠؛ محمد، ٢٠١٣)، وفي معتقدات مصدر ويقينية ونمو وتبرير المعرفة لصالح المرتفعين (السعيد، ٢٠١٣)، وفي سرعة التعلم ومصدر وبنية المعرفة لصالح المعدل التراكمي (ممتاز) (بقيعي، ٢٠١٣) كما يمكن التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من خلال المعتقدات المعرفية جميعها (Phan, 2008)، ومن خلال معتقدات القدرة على التعلم وسرعته (زايد، ٢٠٠٦) بينما أشارت دراسات عدم وجود علاقة وتأثير دال إحصائيا بين كل أبعاد المعتقدات المعرفية والتحصيل الدراسي (عبد المقصود، ٢٠٠٩؛ الديسطي، ٢٠١٦).

انطلاقا مما سبق تتحدد مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن التساؤلات التالية:

- ما مستوى المعتقدات المعرفية لدى عينة من طلاب كلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية ؟
- هل برامج كلية الاقتصاد المنزلي (التغذية وعلوم الأطعمة، الملابس والنسيج، الاقتصاد المنزلي والتربية، إدارة المنزل والمؤسسات) فعالة في تنمية مستوى المعتقدات المعرفية لدى عينة من طلابها ؟
- هل توجد فروق بين التخصصات المختلفة (التغذية وعلوم الأطعمة، الملابس والنسيج، الاقتصاد المنزلي والتربية، إدارة المنزل والمؤسسات) في المعتقدات المعرفية لدى عينة البحث ؟

- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المعتقدات حول المعرفة والمعتقدات حول التعلم لدى عينة البحث ؟
- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المعتقدات المعرفية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة البحث ؟

• أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي إلى:

- تحديد مستوى المعتقدات المعرفية لدى عينة من طلاب كلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية.
- اختبار فعالية برامج كلية الاقتصاد المنزلي (التغذية وعلوم الأطعمة الملابس والنسيج، الاقتصاد المنزلي والتربية، إدارة المنزل والمؤسسات) على تنمية المعتقدات المعرفية لدى عينة البحث.
- الكشف عن الفروق بين التخصصات المختلفة (التغذية وعلوم الأطعمة الملابس والنسيج، الاقتصاد المنزلي والتربية، إدارة المنزل والمؤسسات) في المعتقدات المعرفية.
- التعرف على العلاقة الارتباطية بين المعتقدات حول المعرفة والمعتقدات حول التعلم لدى عينة البحث
- التعرف على العلاقة الارتباطية بين المعتقدات المعرفية وأبعادها وبين التحصيل الأكاديمي لدى عينة البحث

• أهمية البحث :

تكمن أهمية البحث في:

• أولا الأهمية النظرية :

- تدعم التصورات النظرية المرتبطة بأحد المجالاتٍ الخصبة في علم النفس التربوي وهو المعتقدات المعرفية التي تلعب دورا أساسيا في عملية التعلم فقد حان الوقت لنجعل معتقدات الطلاب المعرفية هي بؤرة اهتمام الممارسات التربوية.
- زيادة الوعي بأهمية قضايا المعرفة الشخصية التي تبحث عن طبيعة المعرفة واكتسابها من حيث بنية المعرفة ومدى ثباتها ومصدرها ومدى القدرة على التعلم وسرعته.
- يهتم البحث الحالي بشريحة هامة وكبيرة في المجتمع هم طلاب الجامعة، ولأن موضوع المعتقدات المعرفية من الأمور المهمة لطلبة الجامعة لما لها تأثير كبير على دراستهم وتعلمهم وتنشئتهم وبنائهم المعرفي والفكري، جاءت فكرة هذا البحث باختيار طلاب الجامعة باعتبارها الفئة الأساسية التي تسهم في بناء المجتمع وتنميته، فكلما زاد فهمنا لمستوى

المعتقدات المعرفية لديهم كلما ساعد على تقديم التعلم الأفضل لهم وتعديل التعليم ليلائم طرق تفكيرهم.

- تعتبر هذه الدراسة هي الأولى من نوعها في حدود علم الباحثة التي تناولت أثر البرامج الدراسية بالجامعات في تنمية المعتقدات المعرفية لدى طلابها.

- **ثانيا الأهمية تطبيقية :**

- تقدم الدراسة أداة بحثية تتمثل في مقياس المعتقدات المعرفية الذي يمكن الاسترشاد به من قبل الباحثين.
- قد يترتب على نتائج البحث المتعلقة بمعتقدات الطلاب حول المعرفة وكيفية اكتسابها توجيه أنظار الأساتذة في الجامعات والمدارس نحو بناء جو دراسي ملائم لنمو المعتقدات المعرفية الصحيحة والعميقة لدى الطلاب لإعداد خريجين قادرين على القيام بأدوارهم بشكل جيد، وهذا يؤكد أن المعلم عندما يكون على علم بالمعتقدات المعرفية لطلابه يستطيع تحديد المعتقدات المعرفية التي تحتاج إلى تعديل من خلال استخدام استراتيجيات ترفع من مستوى تفكير الطلاب وكذلك أساليب التقويم ونوعية الاختبارات. (محمد، ٢٠١٤: ٨٣)

• مصطلحات البحث :

• البرنامج دراسي :

هو "برنامج يتم تنفيذه في مؤسسات التعليم العالي، ويمهد إلى الحصول على درجة علمية معينة (بكالوريوس، ليسانس، ماجستير، دكتوراه) ويتضمن المناهج والمقررات والأنشطة التي تكسب الطالب المعرفة والمهارات والقيم اللازمة لتحقيق أهداف تعليمية مخططة، وفي تخصص دراسي محدد، وعادة تقدم مؤسسة التعليم العالي برنامجا تعليميا واحدا أو أكثر" (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠٠٩: ١٤٩)

ويعرف إجرائياً بمجموعة المقررات الدراسية المميزة والمنظمة والتي تؤدي إلى منح درجة البكالوريوس في الاقتصاد المنزلي، والذي يشمل برامج (التغذية وعلوم الأطعمة، الملابس والنسيج، الاقتصاد المنزلي والتربية، إدارة المنزل والمؤسسات)

• المعتقدات المعرفية :

تعرفها الباحثة في ضوء نظرية سكومر **Schommer** بأنها أفكار ومعتقدات الطالب المستقلة حول طبيعة المعرفة من حيث بنيتها ومصدرها ومدى ثباتها كما تتضمن المعتقدات حول التعلم من حيث القدرة على التعلم وسرعته.

وتقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في أبعاد مقياس المعتقدات المعرفية المعد للبحث الحالي.

• الإطار النظري :

• مفهوم المعتقدات المعرفية:

اختلف الباحثون في تعريفهم للمعتقدات المعرفية ومدى تناولهم ودراستهم لهذا المتغير، فمنهم من نظر إليها على أنها بنية معرفية نمائية تنمو وتتدرج بمرور العمر والزمن، ومنهم من نظر إليها على أنها مجموعة من العمليات العقلية في حد ذاتها، وأخيراً منهم من أشار إلى أن المعتقدات المعرفية مجموعة من التصورات أو الأفكار أو الاتجاهات أو الافتراضات التي تؤثر في العمليات المعرفية. (عبد الباري، ٢٠١٦: ٣٤٤)

فهي اعتقادات الأفراد حول المعرفة وتنظيمها وثباتها وسرعة اكتسابها والتحكم فيها من خلال أبعاد (سرعة اكتساب المعرفة، بنية المعرفة، البنية المعرفية والتعديل، خصائص الطلبة الناجحين، الحقيقة الموضوعية). (Wood& Kardash, 2002: 235)

وتشير سكومر (Schommer, 2004: 21) إلى أنها إدراك الفرد حول طبيعة المعرفة من خلال الاعتبارات المزدوجة عن المعرفة(المعرفة يمكن أن تكون صحيحة آو خاطئة) مقابل النظرة النسبية للمعرفة والمتضمنة لخمسة معتقدات معرفية منفصلة، وهي (بساطة المعرفة وفطرية القدرة على التعلم ومصدر المعرفة وسرعة التعلم ويقينية المعرفة.

ويعرفها البنا (٢٠٠٧: ٣٣) بأنها "نظرة المتعلم وتصوره ومسلماته فيما يتعلق بطبيعة المعرفة المتعلمة من جهة وطبيعة تعلمها من جهة أخرى، وتتحدد باعتقاد الطالب بأن المعرفة العلمية معرفة يقينية قطعية وليست معرفة اجتهادية تقريبية وليست احتمالية، وبأنها مطلقة وليست نسبية، والاعتقاد بأن المعرفة العلمية بسيطة، والاعتقاد في ثباتها، والاعتقاد بأن الفكرة إما أن تكون صحيحة أو خاطئة، فالمعرفة إما صحيحة وإما خاطئة، وأن الأفكار المركبة والمعقدة لا علاقة لها بالمعرفة العلمية".

وبمعنى آخر فهي "وجهات نظر أو تصورات الطالب الذهنية حول طبيعة المعرفة (مصدر وبنية وثبات المعرفة) وعملية التعلم (ضبط وسرعة اكتساب المعرفة)". (السيد، ٢٠٠٩: ١١؛ علوان وميرة، ٢٠١٤ :٢٨٦)

ويذكر الشربيني (٢٠١١: ٢٢٣) أنها "الأفكار التي يحوزها التلاميذ عن المعرفة العلمية وكيفية اكتسابها وتعلمها وتقويمها". كما أنها "تصورات المتعلم ومسلماته فيما يتعلق بطبيعة المعلومات والمعارف المقدمة أثناء عملية التعلم من جهة وطبيعة تعلمها من جهة أخرى".(الوقاد،٢٠١٢: ٢٢٥)

فهي "نظام يناقش طبيعة المعرفة وحدود المعرفة وثبات المعرفة وصدق المعرفة والطرق التي يمكن بها اكتساب المعرفة، وأيضا أنماط انتقال المعرفة كما أنها تعالج ثلاث موضوعات رئيسية هي مصادر المعرفة وحقيقة المعرفة وحدود المعرفة". (موسى، ٢٠١٣: ٣٦٧)

ويذكر السعيد (٢٠١٣ :١٧٦) إن تلك المعتقدات تتعلق بكيفية إدراك المتعلم لطبيعة المعرفة وعملية تحصيلها، وهي نظام معقد يتألف من عدد من المكونات المستقلة مثل (مصدر المعرفة، يقينية المعرفة، نمو المعرفة، تبرير المعرفة)، وأن هذه المكونات غير هرمية.

ومن ثم فهي معتقدات الفرد حول طبيعة المعرفة وكيفية الحصول عليها، وتشمل عدة معتقدات هي: مصدر المعرفة وبنية المعرفة وثبات المعرفة وسرعة التعلم والتحكم في عملية التعلم. **(Barvarz, et al,2014: 121)**

ويذكر عبد الباري (٢٠١٦: ٣٣٧) أنها "التصورات الذهنية التي يكونها التلاميذ حول طبيعة تعلمهم، وتتضمن بعدي (فطرية القدرة على التعلم وسرعة التعلم)، وتصوراتهم حول طبيعة هذه المفاهيم، وتشمل (يقينية المعرفة ومصدرها وبساطتها)".

• النماذج النظرية للمعتقدات المعرفية:

• نموذج بيري Perry:

إن أعمال بيري **(Perry, 1970)** المبكرة التي استهلها في بداية الخمسينات كانت الشرارة الأساسية التي أوقدت الاهتمام بموضوع يمثل المعرفة العلمية وشكلت الأرضية الأساسية لبحوث المعتقدات المعرفية. (السعيد، ٢٠١٣: ١٨٣ **(Barvarz, et al, 2014: 122**

فقد لاحظ بيري ميلاً للنمو العقلي لطلاب الجامعة عندما كان يدرس مقرر النمو العقلي والخلقي، وافترض أن الطلاب يتخذون وجهات نظر متعددة تجاه المعرفة والتعلم، وأن وجهات النظر هذه ترتبط بمستويات الخبرة التربوية، وقام بعقد مقابلات مع الطلاب، فلاحظ أن الطلاب المبتدئين يميلون إلى اتخاذ وجهات نظر ثنائية عن المعرفة على أنها إما صواب أو خطأ بينما يتخذ الطلاب ذوو الخبرة والأكبر عمرا وجهات نظر نسبية. (موسى ٢٠١٣: ٣٦٦- ٣٦٧؛ **Schommer -Aikins, 2004: 19; Kurt, 2009:1; Schommer -Aikins & Duell, 2013: 318; Barvarz, et al, 2014: 122)**

فهو يتبنى منظوراً تطورياً لارتقاء معتقدات الطلاب المعرفية لبنية المعرفة المتعلمة، وتم تجميع مراحل بناء المعتقدات المعرفية في أربع مراحل هي: (زايد ٢٠٠٦: ١٩٩ ،٢٠٠؛ عبد المقصود، ٢٠٠٩: ٧٠؛ أبو هاشم،٢٠١٠: ١٠٧؛ سرور، ٢٠١١: ٢٥١؛ السعيد ٢٠١٣: ١٨٣، ١٨٤؛ **Green& Hood, 2013: 168- 169**)

- **الثنائية Dualism**: المعرفة وفقا لهذا المنطق تكون إما صحيحة وإما خاطئة، كما تتسم المعرفة الصحيحة بأنها مطلقة في صحتها، ويتوقع من الخبراء معرفة الحقيقة وتلقينها للمتعلمين.
- **التعددية Multiplicity** : وفيها يعتقد المتعلم أنه يمكن أن تتعدد الرؤى ووجهات النظر في مجال معين، وبأنه يمكن أن تكون وجهات النظر هذه على تعددها صادقةٍ، كما توجد في هذا المستوى بذور الاعتقاد بأن المعرفة ليست يقينية تماما، وأن الخبراء يبقون مصدر الحقيقة.
- **النسبية Relativism** : تدل على نظرة المتعلم للمعرفة من النظرة الثنائية القطبية إلى النسبية السياقية، وفيها يدرك المتعلم أنه صانع نشط للمعنى والدلالة ومنتج لها، ولا يتلقاها جاهزة من الموقف التعليمي، ويدرك أن المعرفة نسبية وشرطية موقفية.
- **الالتزام في إطار النسبية Commitment within Relativism** : وهنا يترسخ المنظور النسبي للمعرفة لدى المتعلم وترتقي إلى مستوى القيمة التي يتمسك بها المتعلم ويلتزم بها.

- **نموذج سكومر Schommer**:

بنت سكومر عملها على أساس عمل بيري من أجل شق طريق جديد لبنية المعتقدات المعرفية، وتصنيف العناصر الأساسية لنظام الاعتقاد المعرفي. **(Schommer, 1989: 2-3)**

فقد وجدت أن الأبحاث التي تبنت أفكار بيري كانت نتائجها متضاربة واعتقدت أن نموذج بيري قاصرا ومحدودا، فوضعت تصورا للمعتقدات المعرفية، وافترضت مدخلا جديدا لدراسة المعتقدات المعرفية ونموها وتطورها. (عبد المقصود،٢٠٠٩: ٧١؛ سرور ،٢٠١١: ٢٥٢).

حيث أكدت أن المعرفة الشخصية يتم فهمها بصورة أفضل كتجمع من المعتقداتٍ حول المعرفة والتعلم، وأن تلك المعتقدات ربما تكون أكثر أو أقل استقلالا، وهذا يعني وجود أكثر من معتقد يتم أخذه في الاعتبار، وبأنها مستقلة أي أن المتعلمين يمكن أن يكونوا أكثر تطورا في بعض المعتقدات وليسوا كذلك في معتقدات أخرى، وقامت سكومر بتحليل المعتقدات المعرفية بناءً على خمسة أبعاد يندرج تحتها (١٢) بعدا فرعيا وذلك على النحو التالي: **(Schommer -Aikins, 2004: 20; Schommer -Aikins & Duell, 2013: 318)**

- **مصدر المعرفة Source of Knowledge**:

يتدرج من المعرفة التي يمكن تناولها من السلطة العلمية إلى المعرفة المستنتجة والمشتقة من خلال الاستدلال، ويتضمن بعدين هما (الاعتماد على السلطة، عدم انتقاد السلطة).

- **يقينية المعرفة Certainty of Knowledge :**

ويتدرج من المعرفة المطلقة أو الثابتة التي لا تتغير إلى المعرفة المتطورة، ويتضمن بعدين هما (تجنب الغموض، المعرفة المؤكدة).

- **بنية المعرفة وتنظيمها Structure and Organization of Knowledge :**

ويتدرج من المعرفة البسيطة المنتظمة كأجزاء صغيرة منفصلة إلى المعرفة كبناء كلي مركب ومعقد تتسق فيه المفاهيم وتترابط بدرجة عالية، ويتضمن بعدين هما (البحث عن الإجابات المفردة، تجنب التكامل).

- **التحكم في اكتساب المعرفة Control of Knowledge :**

يتدرج من أن القدرة على اكتساب المعرفة قدرة أولية فطرية موروثة وثابتة منذ الميلاد إلى أن القدرة على التعلم مكتسبة من خلال الخبرة ويمكن أن تتغير وتنمو، ويتضمن أبعاد (القدرة الفطرية على التعلم، عدم القدرة على تعلم كيفية التعلم، عدم ارتباط النجاح بالعمل الجاد).

- **سرعة اكتساب المعرفة Speed of Knowledge :**

ويتدرج من أن اكتساب المعرفة يتم سريعاً أو لا يتم إلى أن اكتساب المعرفة يتم بصورة تدريجية خلال فترة زمنية، ويشمل أبعاد (التعلم السريع التعلم من أول مرة، المجهود المركز مضيعة للوقت).

كما ذكرت أن المعتقدات المعرفة تعالج ثلاثة موضوعات رئيسة هي مصدر المعرفة وحقيقة المعرفة وحدود المعرفة (موسى، ٢٠١٣، ٣٦٧)، ووضحت أنه من الأفضل تصور المعرفة الشخصية كجزء من نموذج عام مرتبط بالثقافة، ويوضح هذا النموذج التفاعلات المتبادلة بين عدد من الأنظمة، وهذه الأنظمة تشكل فيما بينها المعتقدات المعرفية للمتعلم، وهي: - **(Schommer Aikins, 2004: 24)**

- الآراء المرتبطة بالثقافة Cultural Relational Views
- المعتقدات حول طرق المعرفة (مترابطة أم منفصلة) Beliefs about Ways of Knowing
- المعتقدات حول المعرفة (مصدر وبنية وتبرير) Beliefs about Knowledge
- المعتقدات حول التعلم (القدرة على التعلم وسرعة التعلم) Beliefs about Learning
- الأداء داخل حجرة الدراسة (مناقشة وتعلم ذاتي) Classroom Performance
- التعلم المنظم ذاتيا (تفكير ناقد وحل المشكلات)Self Regulated Learning

وكشفت عن وجود ثلاثة تأثيرات رئيسية على المعرفة الشخصية للمتعلم وتكون المعتقدات المعرفية لديه، وتتمثل في الأسرة والأقران والمعلمون ولكل منهم نظام معرفي خاص به وله آرائه الثقافية وطرقه المعرفية، ويمكن للمتعلم الجمع بين هذه التأثيرات الثلاثة ودمجهم إذا كانت متسقة ومتشابهه، أما إذا كانت متعارضة فإن المتعلم يقع في اضطراب. (Schommer -Aikins, 2004: 26)

ثم قام العديد من الباحثين ببناء نماذج للمعتقدات المعرفية بنيت على أساس نموذج سكومر ومن هذه النماذج :

- **نموذج هوفر وبنترتش (Hofer& Pintrich,2000):**

يشير هوفر وبنترتش إلى أن المعرفة الشخصية تتكون من أبعاد خاصة تضم فهم الفرد للمعارف والمعرفة، وتعتبر المعتقدات المعرفية إحدى الأبعاد بصورة متأصلة، ويدل ذلك على وجود تكامل بين الأبعاد. (زايد، ٢٠٠٦: ١٩٥)

ويرا هوفر وبتنرتش أن بعدي سرعة اكتساب المعرفة والتحكم في اكتساب المعرفة في نموذج سكومر لا يمكن النظر إليهما على أنهما من المكونات المعرفية لأنهما لا يركزان على طبيعة المعرفة ولكن يركزان على طبيعة الدراسة، لذلك اقترحا إلى أن المعتقدات المعرفية تتضمن بعدين رئيسين هما: (ناصف، ٢٠٠٩: ١١٤؛ السعيد،٢٠١٣: ١٨٥؛ عبد الباري، ٢٠١٦: ٣٤٥-٣٤٦؛ (Hofer, 2001: 357; Conley, et al, 2004: 190; Kurt,2009: 3

- **طبيعة المعرفة** : وهي التصور الذي يدور حول ماهية المعرفة وطبيعتها وهو تصور ينتقل بالمعرفة من درجة اليقينية المطلقة إلى النسبية غير المؤكدة، وكذلك اختلاف المعرفة باختلاف السياق الذي ترد فيه ويتضمن هذا البعد جانبين أساسيين هما:
  - **يقينية المعرفة :** ويقصد بها استقرار وثبات المعرفة (مؤكدة إلى احتمالية وسياقية).
  - **بساطة المعرفة :** ويقصد بها معرفة وإدراك البناء المعرفي للمعلومات (بسيطة إلى مركبة، منفصلة إلى متكاملة).
- **طبيعة اكتساب المعرفة :** وهي آلية اكتساب المعرفة، ويتضمن جانبين أساسين هما:
  - **مصدر المعرفة :** ويقصد به معرفة وإدراك الطالب للمصدر الذي اشتق منه المعرفة، ومدى سيطرة وهيمنة هذه المعرفة على تفكيره (مكتسبة إلى ذاتية).
  - **تبرير اكتساب المعرفة :** ويقصد به قدرة المتعلم على تقديم التبريرات وتقويم الادعاءات المعرفية للمعلومات من خلال استخدام الأدلة

وأساليب التقييم، والاهتمام بدور التجارب واستخدام البيانات والأدلة لدعم الحجج.

- **نموذج وود وكارداش (Wood & kardash, 2002):**

يرا كل من وود وكارداش ان المعتقدات المعرفية عبارة عن أفكار أواعتقادات الأفراد حول المعرفة وتنظيمها وثباتها وسرعة اكتسابها والتحكم فيها، واقترحا أن المعتقدات المعرفية تتضمن خمسة أبعاد رئيسية هي: (أبو هاشم، ٢٠١٠: ١١٠؛ Wood & Kardash, 2002: 236- 237)

- سرعة اكتساب المعرفة وتعبر عن الاعتقاد حول عملية التعلم مع التأكيد على الزمن الذي يستغرقه حدوث التعلم الفعلي.
- بنية تركيب المعرفة ويعبر عن الاعتقاد حول أن المعرفة غير منفصلة بل أنها متكاملة ومعقدة.
- بناء المعرفة وتعديلها وهي اختبار وعي المتعلم بأن المعرفة يمكن اكتسابها وتعديلها من خلال استراتيجيات.
- خصائص الطلاب الناجحين تمثل الانتقال من الاعتقاد بأن القدرة على التعلم فطرية ولا تحتاج إلى مجهود إلى الاعتقاد بأن التعلم مكتسب وأن الطلاب الناجحين يعملون بجد ويبذلون مجهودا كبيرا.
- الاحتفاظ بالحقيقة الموضوعة (إمكانية الوصول للحقيقة) تمثل الانتقال من الاعتقاد بأنه توجد حقيقة موضوعية يمكن معرفتها إذا بذل العلماء جهدا كبيرا إلى أنه لا توجد إجابة واحدة صواب ويجب وضع الشكوك في الاعتبار.

- **نموذج إلدر (Elder, 2002):**

يرى إلدر أن المعرفة مكتسبة ومتطورة ومتغيرة، ومصدر المعرفة يعد وسيلة لاكتساب المعرفة مثل الكتب والمعلمين وأفراد الأسرة، ويجب أن تكون الأفكار نابعة من الفضول والاستكشاف والتفاعل مع البيئة، وأن المعرفة تأتي من المنطق والتفكير والتجريب، ويرى أن نظام المعتقدات المعرفية يتكون من أبعاد مصدر المعرفة ويقينية المعرفة ونمو وتطور المعرفة وتبرير المعرفة. (Conley, et al, 2004: 202, 203)

- **نموذج سكرو وآخرون (Schraw, et al, 2002):**

حدد سكرو وآخرون أبعاد المعتقدات المعرفية والتي تتشابه مع أبعاد سكومر وهي يقينية المعرفة وبنية المعرفة ومصدر المعرفة وسرعة التعلم والتحكم في اكتساب المعرفة(القدرة الفطرية). (Wheeler, 2007: 50- 52; Walter, 2009: 22- 23)

- **نموذج شان وإلوت (Chan & Elliot, 2004) :**

يشير شان وإلوت أن نظام المعتقدات المعرفية لدى الفرد يشتمل تجمعات أوعناقيد تتكامل فيما بينها وتتأثر بالاتجاهات والأفعال واتخاذ القرارات ويتكون من نظامين فرعيين هما: (أبو هاشم،٢٠١٠: ١٠٩ -Wheeler, 2007: 40) 42;

- **معتقدات حول طبيعة المعرفة Beliefs about Knowledge :** وتشمل بنية المعرفة وثباتها (بسيطة / معقدة، يقينية/ تجريبية).
- **معتقدات حول اكتساب المعرفة Beliefs about Knowing :** وتشمل القدرة على اكتساب المعرفة (فطرية/ مكتسبة). مصدرها وسرعة اكتسابها.

- **نموذج ويلر(Wheeler, 2007) :**

يرى أن نظام المعتقدات المعرفية يتكون من ستة أبعاد هي مصدر المعرفة Source of Knowledge ويقينية المعرفة Certainty of Knowledge وبنية المعرفة Structure of Knowledge وسرعة التعلم Speed of Knowledge Acquisition وفطرية القدرة على التعلم من وجهة النظر الشخصية والعامة Innate Ability والتطبيقات الحقيقية للمعرفة Real-World Applicability. (Wheeler, 2007: 84- 85)

نلاحظ من عرض بعض النظريات التي تناولت المعتقدات المعرفية أنها أكدت على أن المعتقدات المعرفية هي إدراك الفرد لطبيعة المعرفة وكيفية اكتسابها من خلال بعدين رئيسيين هما المعتقدات حول المعرفة والمعتقدات حول التعلم (اكتساب المعرفة)، وكل منهما يشمل عدد من الأبعاد الفرعية.

ومن هذا المنطلق وتأكيد غالبية النماذج على أن المعتقدات المعرفية نظام يتكون من عدة معتقدات مستقلة عن المعرفة والتعلم لأنها حددت مجموعة من الأبعاد العامة للمعتقدات المعرفية، وسوف تستعين الباحثة بهذه الأبعاد لإعداد مقياس المعتقدات المعرفية، وتم تقسيم المعتقدات المعرفية إلى مجموعتين هما المعتقدات حول التعلم والمعتقدات حول المعرفة، فالمعتقدات حول التعلم وهى المعتقدات المعرفية لدى الفرد حول اكتساب المعرفة وهي تشمل معتقد القدرة على التعلم ومعتقد سرعة التعلم، والمعتقدات حول المعرفة تشمل المعتقد حول المعرفة ذاتها من حيث تنظيمها ومصدرها ومدى ثباتها وتشمل معتقد بنية المعرفة ومعتقد ثبات المعرفة ومعتقد مصدر المعرفة.

- **معتقد القدرة على التعلم :**

وهو يمتد ما بين الاعتقاد في القدرة على التعلم الثابت منذ الميلاد أي قدرة أولية فطرية موروثة إلى الاعتقاد بأن القدرة على التعلم يمكن ان تنمو

وتتغير من تطور الحياة، فالمتعلم الذي يعتقد بأن القدرة على التعلم فطرية لا يستطيع أن يتعلم كيف يتعلم ولا يبدل جهد للتعلم، أما المتعلم الذي يعتقد أن القدرة على التعلم متطورة يحاول من تحسين وتعديل تعلمه وطرق التعلم وينمي قدراته. (محمد ، ٢٠١٤ : ٨١)

كما أن المتعلم الذي يعتقد أن القدرة على التعلم فطرية ولا يمكن أن تتحسن من خلال بذل المزيدٍ من الجهد أو الاستراتيجية المستخدمة (البنا ٢٠٠٧ : ٥٢)، يصعب عليه أيضا التحكم في المتغيرات المحيطة، في حين يدرك المتعلم الذي يعتقد في تغيير القدرة على التعلم وأهمية الخبرة في الاستيعاب المفاهيم وتطوير المعاني. (الشربيني ، ٢٠١١ : ٢٣١)

فهو يهتم بمعرفه معتقدات الطلاب وبقدرتهم في التحكم في عملية التعلم وكذلك ينطوي هذا المكون علي ثلاثة أبعاد فرعية هي الافتقار في تعليم كيفية التعلم، والنجاح لا علاقة له بالجد والاجتهاد، والقدرة على التعلم فطرية. (Schommer -Aikins, 2004: 28)

- **معتقد سرعه التعلم [التعلم السريع] :**

وهو معتقد أن التعلم يحدث بسرعة أو لا يحدث على الإطلاق، ويتراوح هذا المتصل من كون تحصيل المعرفة هاما يتم بسرعة أو لا يتم على الإطلاق إلى الطرف الأخر الذي يفيد بأن اكتساب المعرفة يتم مرحليا أو تدريجيا. (البنا، ٢٠٠٧ : ٥٢)

فالمتعلم الذي يعتقد أن التعلم يحدث بسرعة يدرك أنه يتم فقط من المحاولة الأولى، أما الذي يعتقد أنه يحدث تدريجيا يدرك أهميه تكرار المحاولات والملاحظات من أجل دقه البيانات وتفسيرها. (الشربيني، ٢٠١١:٢٣١ محمد، ٢٠١٤: ٨١)

فهو يهتم بقياس مدي اعتقاد الطلاب في سرعه تعلم المعرفة، وينطوي على ثلاثة أبعاد فرعية بعد التعلم السريع، وبعد التعلم من المحاولة الأولى وبعد تكثيف الجهود مضيعه وقت أو غير مجد. (Schommer -Aikins, 2004: 28)

- **معتقد بنية المعرفة :**

وهو يمتد ما بين الاعتقاد في المعرفة كمجموعة من الحقائق المنفصلة غير المترابطة غير المتكاملة إلى الاعتقاد في المعرفة كمفاهيم متكاملة ومعقدة ومرتبطة بالسياق.(Schommer -Aikins, 2004: 28)

فالمتعلم الذي يعتقد أن المعرفة بسيطة ومنفصلة لا يبذل جهد في التعلم ويدرك أن الأفكار المركبة والمعقدة لا علاقة لها بالمعرفة العلمية، ويعتمد

على التذكر والحفظ والاستظهار، كما يواجه صعوبة في فهم المعلومات المعقدة، أما المتعلم الذي يعتقد أن المعرفة متكاملة فإنه يحاول فهم النظريات وإدراك العلاقات بين المفاهيم لتكوين المعنى. (الشربيني، ٢٣٠:٢٠١١؛ محمد، ٢٠١٤: ٨١)

ويؤكد السعيد (٢٠١٣: ١٧٨، ١٧٩) أنه اعتقاد الفرد بأن المعرفة مجموعة من الحقائق الفردية والمفاهيم التي ترتبط بعضها وتؤثر بشكل مباشر في المدخل الذي يستخدم في عملية المذاكرة.

كما يؤكد هوفر أنه يشير إلى الاعتقاد بأن المعرفة تتكون من حقائق منفصلة وغامضة، ويتراوح هذا المتصل من تصور المعرفة شتات من العناصر وبأن كل منها ينطوي على معنى ودلالة بمعزل عن العناصر الأخرى وبدون مراعاة العلاقات أو الروابط فيما بينها، فقد يدرك الطالب طبيعة العناصر الفرعية للمعرفة لكن ليس له تصور عن ارتباطها وعلاقاتها بموضوعها الأساسي. (البنا، ٢٠٠٧: ٥١)

- **معتقد ثبات المعرفة:**

وهو يمتد ما بين الاعتقاد في المعرفة المطلقة الثابتة اليقينية وعدم وجود خطأ في الاكتشافات العلمية إلى الاعتقاد في المعرفة النمائية المتغيرة (Schommer -Aikins, 2004, 28)، والانتقال من الاعتقاد بالإجابة الواحدة الصحيحة إلى الاعتقاد بوجود أكثر من إجابة للمشكلة الصعبة. (Conley, et al, 2004: 189)

ويشير هذا الاعتقاد بأن المعرفة المطلقة موجودة ومحددة سلفاً، وسوف تعرف في نهاية الأمر لأنها ثابتة وغير متغيرة (البنا، ٢٠٠٧: ٥٢). فهو قياس قدرة الطلاب على تفادي الغموض في المعرفة والحصول على المعارف التي لا شك فيها. (السعيد،٢٠١٣: ١٧٨)

فالمتعلم الذي يعتقد في ثبات المعرفة وعدم تغيرها يدرك أن النظريات الصحيحة ستبقى كذلك، ولا يرى الأشياء إلا من وجهة نظر واحدة وبالتالي يواجه صعوبة في تقييم الأمور، كما يصعب عليه تقبل آراء الآخرين غير المطابقة لآرائه، أما المتعلم الذي يعتقد في المعرفة مؤقتة يدرك أن تلك النظريات يمكن أن يتم دحضها في ضوء أدلة جديدة. (الشربيني، ٢٣١:٢٠١١ محمد، ٢٠١٤: ٨١)

- **معتقد مصدر المعرفة:**

يشير هذا المعتقد بأن المصادر تحمل وسائل لمعرفة مختلفة غير متاحة للآخرين، ويتراوح ما بين الاعتقاد بأن الثقاة هم مصدر المعرفة الحقيقية إلى

الاعتقاد بأن المعرفة تشتق من الخبرات الشخصية والممارسة والتدريب والتعلم الذاتي. (البنا، ٢٠٠٧: ٥٢)

وتطلق سكومر على هذا المجال السلطة العلمية **Omniscient Authority** حيث يدرك المتعلم الذي يعتقد أن مصدر المعرفة سلطة خارجية يدرك أن المعلم والخبراء والكتاب المقرر هم مصدر المعرفة الوحيد مقابل أهمية الذات كبناء فاعل نشط في تكوين المعرفة والتفكير الاستدلالي. **(Conley, et al, 2004: 188 ; Schommer –Aikins& Duell, 2013: 318)**

- **المعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة :**

نظرا لأهمية المعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة فقد أجريت العديد من الدراسات التي تكشف عن هذه المعتقدات لدى طلبة الجامعة فقد قام البنا (٢٠٠٧) بدراسة محددات توجهات الهدف (تمكن، إقدام، إحجام) في ضوء المعتقدات المعرفية وما وراء المعرفة والفعالية الذاتية، واشتملت الدراسة على (٢٠٢) طالبا بالفرقة الرابعة بكلية التربية، وأسفرت النتائج عن إسهام المعتقدات المعرفية بالتفاعل مع المتغيرات الأخرى في التنبؤ بتوجه الهدف لدى الطالب المعلم.

وتناولت بقطر (٢٠٠٧) دراسة المعتقدات المعرفية في علاقتها بتوجه الهدف لدى (٦٧٥) من طلاب جامعة الزقازيق تم اختيارهم من طلبة الفرقة الأولى والفرقة الرابعة بكلية التربية، وأسفرت النتائج عن وجود فرق دال إحصائيًا بين الطلاب والطالبات في كل من (الاعتقاد في القدرة الثابتة، الاعتقاد في التعلم السريع، الاعتقاد في المعرفة المؤكدة) وذلك لصالح الطلاب، ووجود فرق دال إحصائيًا بين الفرقة الأولى والفرقة الرابعة في (الاعتقاد في القدرة الثابتة) وذلك لصالح الفرقة الرابعة، كما أسفر عن وجود فرق دال إحصائيًا بين الفرقة الأولى والفرقة الرابعة في (الاعتقاد في المعرفة البسيطة) وذلك لصالح الفرقة الأولى، كما وجد فرق دال إحصائيًا بين التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية في (الاعتقاد في المعرفة المؤكدة) وذلك لصالح التخصصات العلمية، ووجود تأثير جزئي دال إحصائيا لأبعاد توجه الهدف على الاعتقاد في القدرة الثابتة والاعتقاد في المعرفة البسيطة والاعتقاد في التعلم السريع، وعدم وجود تأثير دال إحصائيا على الاعتقاد في المعرفة المؤكدة.

وبحث فان **(Phan, 2008)** دراسة تأثير كل من المعتقدات المعرفية(المعرفة البسيطة، القدرة المختلطة، حقيقة المعرفة، التعلم السريع) وعمليات التعلم وفعالية الذات وتوجه هدف الإتقان على استراتيجيات تنظيم الذات لدى (٦٠٣) طالبا بالفرقة الأولى بالجامعة، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة

دالة إحصائياً بين المعرفة البسيطة وفعالية الذات، ووجود علاقة سالبة دالة إحصائيا بين القدرة المختلطة وفعالية الذات، ووجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين المعرفة البسيطة والتعلم السريع وتوجه هدف الإتقان، ووجود علاقة سالبة دالة إحصائيا بين القدرة المختلطة وحقيقة المعرفة وتوجه هدف الإتقان، ووجود علاقة سالبة دالة إحصائيا بين المعرفة البسيطة والقدرة المختلطة واستراتيجيات تنظيم الذات.

وهدفت دراسة بارنارد وآخرون (Barnard, et al, 2008) إلى بحث العلاقة بين المعتقدات المعرفية ومهارات التعلم المنظم ذاتيا في بيئة التعلم الإلكتروني لدى (٤٣٤) من طلاب الجامعة وأسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة قوية دالة إحصائيا بين المعتقدات المعرفية ومهارات التعلم المنظم ذاتيا.

كما اهتم والتر (Walter, 2009) بدراسة الفروق في المعتقدات المعرفية لدى (٨٣) من الطلاب المعلمين بمرحلة الجامعة ومرحلة الدراسات العليا تبعا للمستوى الدراسي والجنس والعمر والبرنامج الدراسي، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المعرفة البسيطة والسلطة (مصدر المعرفة) تبعا للمستوى الدراسي، فأظهر طلبة الدراسات العليا مستوى أقل في السلطة ومستوى عالي في بنية المعرفة، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في المعرفة البسيطة تبعا لمتغير البرنامج الدراسي (عام/ خاص) لصالح البرنامج العام، وكذلك في السلطة تبعا لمتغير الجنس لصالح الإناث (مستوى اعلي)، وتبعا لمتغير العمر لصالح الأكبر عمرا (مستوى أعلى)، كما وجدت علاقة موجبة دالة إحصائيا بين المعتقدات المعرفية والمعتقدات الوجودية.

وسعى سرور (٢٠١١) إلى دراسة الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً في ضوء أساليب التحصيل والبيئة المدركة للفصل والمعتقدات المعرفية لدى عينة (٣٢٣) طالبا من طلاب كلية التربية بدمنهور، وأسفرت النتائج عن إسهام المعتقدات المعرفية في الاستعداد للتعلم الموجه ذاتيا والانفتاح على فرص التعلم ومفهوم الذات كمتعلم فعال والمبادرة والاستقلالية في التعلم ومسئولية الفرد عن تعلمه وحب التعلم والإبداعية والتوجه الايجابي نحو المستقبل والقدرة على استخدام المهارات الأساسية وحل المشكلة، وكذلك وجود تأثير مباشر وغير مباشر بين المعتقدات المعرفية والاستعداد للتعلم الموجه ذاتيا.

وفي دراسة أخرى قام الوقاد (٢٠١٢) بالتعرف على نسبة إسهام كل من المعتقدات المعرفية وفعالية الذات في التفكير الإيجابي/ السلبي لدى (٤٠٠) طالبا من طلاب كلية التربية بجامعة بنها، وأسفرت النتائج عن إسهام المعتقدات المعرفية بصورتيها:(المعتقدات حول التعلم، والمعتقدات حول المعرفة) بالتفاعل مع فعالية الذات في تفسير قدرة طلاب الجامعة على التفكير بصورة

إيجابيه، وتسهم المعتقدات المعرفية بصورتيها (المعتقدات حول التعلم والمعتقدات حول المعرفة) فقط في تفسير التفكير السلبي لطلاب الجامعة.

وتطرقت دراسة السبعاوي والجرجري(٢٠١٢) للمعتقدات المعرفية وعلاقتها بالتفكير السابر لدى (٧٠٤) طالبا بالجامعة من كليات نظرية وعملية وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطيه موجبة ودالة إحصائيا بين المعتقدات المعرفية والتفكير السابر.

وبحث بقيعي (٢٠١٣) دراسة المعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة وعلاقتها بالحاجة إلى المعرفة، وتكونت العينة من (١٤٢) طالبا من طلبة كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في المعتقدات المعرفية التعلم السريع والسلطة المطلقة والقدرة الفطرية تبعا لمتغير الجنس ولصالح الذكور، وأظهرت النتائج أيضا وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين المعتقدات المعرفية المعقدة والحاجة إلى المعرفة.

أما موسى (٢٠١٣) فسعى لدراسة المعتقدات المعرفية وعلاقتها بكل من ما وراء المعرفة والتحكم الداخلي لدى (٥٧٢) طالبا من طلاب كلية التربية بالمرحلة الأولى ومرحلة الدراسات العليا، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين المعتقدات المعرفية وما وراء المعرفة، وعلاقة سالبة دالة إحصائيا مع التحكم الداخلي وذلك في مرحلة الدراسات العليا، وعدم وجود علاقة دالة بين المتغيرات في مرحلة الدراسة الأولى، ولا توجد فروق دالة في المعتقدات المعرفية بيم المرحلة الأولى ومرحلة الدراسات العليا.

وبحثت دراسة سكومر (Schommer–Aikins& Duell, 2013) علاقة كل من المعتقدات المعرفية العامة والمعتقدات المعرفية الخاصة بحل المشكلات الرياضية وكذلك الخلفية الرياضية والعمق المعرفي الرياضي لدى (٧٠١) من طلاب الجامعة، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين المعتقدات المعرفية والأداء في حل المشكلات الرياضية والعمق المعرفي الرياضي وأن الطلاب ذوى الخلفية العالية مرتفعي في المعتقدات العامة والخاصة مقارنة بذوي الخلفية المنخفضة.

وأجرى علوان وميره (٢٠١٤) دراسة المعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة وعلاقتها بالتعلم المنظم ذاتيا لدى (٣٠٠) طالبا من كليات تخصصات علمية وأدبية، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين المعتقدات المعرفية وأبعادها (مصدر المعرفة وبنية المعرفة وثبات المعرفة وسرعة التعلم وضبط التعلم) والتعلم المنظم ذاتيا.

كما تطرق الديسطي (٢٠١٦) لدراسة المعتقدات المعرفية لدى طلاب الجامعة وعلاقتها بمستوى العنف الجامعي لدى (٣٦٠) طالبا بكلية الخدمة الاجتماعية، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة سالبة دالة إحصائيا بين المعتقدات المعرفية ومستوى العنف لديهم.

مما سبق يتضح أن البحوث التي درست المعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة منها بحوث كشفت عن العلاقة بينها وبين تيارات الدافعية مثل ماوراء المعرفة وفعالية الذات (البنا،٢٠٠٧)، وتوجه الهدف (بقطر، ٢٠٠٧) والحاجة إلى المعرفة (بقيعي،٢٠١٣)، والتحكم الداخلي (موسى،٢٠١٣)، كما كشفت بعض البحوث علاقتها مع النواتج مثل التعلم المنظم ذاتيا (علوان وميره،٢٠١٤؛ سرور، ٢٠١١؛ Barnard, et al, 2008 Phan, 2008)، والتفكير السابر(السبعاوي والجرجري،٢٠١٢)، والتفكير الايجابي (الوقاد، ٢٠١٢)، وحل المشكلات الرياضية (Schommer–Aikins& Duell, 2013)، ومستوى العنف الجامعي (الديسطي، ٢٠١٦)، ونظرا لتأثير المعتقدات المعرفية على سير عملية التعلم والتحقق من نموها بشكل سليم فإن هذا يؤكد أهمية الكشف عن تلك المعتقدات لدى طلبة الجامعة.

- **المعتقدات المعرفية والتحصيل الأكاديمي :**

ونظرا لأهمية المعتقدات المعرفية في سير عملية التعلم فقد أجريت بعض البحوث لدراسة تأثير المعتقدات المعرفية على التحصيل الأكاديمي مثل دراسة عبد المقصود (٢٠٠٩) التي قامت بمعرفة تأثير التفاعل بين المعتقدات المعرفية (مصدر المعرفة- يقينية المعرفة- بنيه المعرفة وتنظيمها- التحكم في اكتساب المعرفة- سرعة اكتساب المعرفة) ومهارات التعلم المنظم ذاتيا على التحصيل الدراسي لطلبة كلية التربية جامعة الزقازيق، وكذلك التنبؤ بتحصيل الدراسي من المعتقدات المعرفية، وتكونت عينة البحث من (١٨٠) طالبا بالفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة الزقازيق، أظهرت النتائج وجود تأثير موجب دال إحصائيا لبنية المعرفة وسرعة اكتساب المعرفة وتأثير سالب دال إحصائيا للتحكم في اكتساب المعرفة على التحصيل الدراسي.

أما ناصف (٢٠٠٩) فقام بدراسة تأثير المعتقدات المعرفية في العلوم على التحصيل الدراسي لدى (٣٢٦) طالبا بالصف الأول الثانوي، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين المعتقدات المعرفية وأبعادها (مصدر المعرفة ويقينية المعرفة ونمو المعرفة وتبرير المعرفة) والتحصيل الدراسي.

وهدف السعيد (٢٠١٣) لدراسة المعتقدات المعرفية في الرياضيات لدى طلاب المرحلة المتوسطة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى عينة (٣٠٠) طالبا

وأسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين المعتقدات المعرفية وأبعادها (مصدر المعرفة ويقينية المعرفة ونمو المعرفة وتبرير المعرفة) والتحصيل الدراسي، كما وجدت فروق بين منخفضي ومرتفعي التحصيل الدراسي في المعتقدات المعرفية لصالح مرتفعي التحصيل الدراسي.

قام بارفرز وآخرون (Barvarz, et al, 2014) بدراسة العلاقة بين المعتقدات المعرفية (تنظيم المعرفة، مصدر المعرفة، يقينية المعرفة، التعلم السريع، التحكم في التعلم) والتحصيل الأكاديمي، واشتملت عينة البحث على (٣٨٥) طالبا بالجامعة، وأسفرت النتائج عن عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين معتقد التحكم في التعلم والتحصيل الأكاديمي، بينما توجد علاقة موجبة دالة إحصائيا مع معتقد تنظيم المعرفة ومعتقد مصدر المعرفة ومعتقد يقينية المعرفة، علاقة سالبة دالة إحصائيا مع معتقد التعلم السريع.

كما درست بعض البحوث إمكانية التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من المعتقدات المعرفية حيث قام زايد (٢٠٠٦) بدراسة المعتقدات المعرفية (القدرة على التعلم، سرعة التعلم، ثبات المعرفة، بنية المعرفة) وتنبؤها بالتحصيل الدراسي لتلاميذ الصف الأول والثالث الإعدادي، واشتملت عينة الدراسة على (٥٠٧) تلميذا، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة على التعلم وسرعة التعلم وثبات المعرفة وبنية المعرفة بين الحضر والريف لصالح الحضر، وبين الذكور والإناث لصالح الإناث في ثبات المعرفة وبنية المعرفة، وبين الصف الأول والثالث لصالح الصف الثالث في سرعة التعلم وبنية المعرفة، وتم التنبؤ بالتحصيل الدراسي لتلاميذ الصف الأول من جانب سرعة التعلم، ولتلاميذ الصف الثالث من جانبي سرعة التعلم والقدرة على التعلم.

وقامت بعض البحوث بدراسة الفروق بين المستويات التحصيلية في المعتقدات المعرفية مثل أبو هاشم (٢٠١٠) الذي سعي إلى التعرف على الفروق في كل من المعتقدات المعرفية وفقا لمستوى التحصيل الدراسي، بالإضافة إلى التعرف على إسهام المعتقدات المعرفية في التحصيل الدراسي، وتكونت العينة من (٣٨٠) طالبا بكلية التربية جامعة الملك سعود، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في المعتقدات المعرفية (سرعة اكتساب المعرفة ، والحقيقة الموضوعية) لصالح المنخفضين، بينما لم توجد فروق في الأبعاد الأخرى، ولم تنبأ كل من المعتقدات المعرفية بالتحصيل الدراسي لدى عينة البحث.

وفي نفس السياق قام محمد (٢٠١٣) بدراسة الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في المعتقدات المعرفية لدى (٣٠٠) طالبا بالصف

الأول الثانوي العام، وأسفرت وجود فروق دالة إحصائياً بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في المعتقدات المعرفية لصالح منخفضي التحصيل الدراسي.

كما أسفرت دراسة بقيعي (٢٠١٣) عن وجود فروق دالة إحصائياً في المعتقدات المعرفية حسب المعدل التراكمي في كل من أبعاد التعلم السريع والسلطة المطلقة والمعرفة البسيطة والمقياس ككل وذلك لصالح الطلاب ذوي المعدل التراكمي (ممتاز).

• فروض البحث :

- **الفرض الأول:**"يوجد فرق دال إحصائياً بين درجات طلاب البرامج الدراسية المختلفة في كلية الاقتصاد المنزلي في القياس القبلي والقياس البعدي علي مقياس المعتقدات المعرفية".
- **الفرض الثاني:** "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب كلية الاقتصاد المنزلي من التخصصات المختلفة على مقياس المعتقدات المعرفية المستخدم في البحث الحالي".
- **الفرض الثالث:** " لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أبعاد المعتقدات المعرفية لدى الطلاب عينة البحث".
- **الفرض الرابع:** " توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أبعاد المعتقدات المعرفية وأبعادها ودرجات التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب عينة البحث".

• مجتمع البحث :

يتكون مجتمع البحث الحالي من جميع طلاب كلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية بالفرقة الأولى للعام الجامعي (٢٠١٣/٢٠١٤) والذين أصبحوا مقيدين بالفرقة الرابعة في العام الدراسي (٢٠١٦/ ٢٠١٧)، والبالغ عددهم (٣١٨) طالبا وطالبة، والجدول (١) يوضح توزيعهم على البرامج الدراسية بالكلية.

جدول(١) توزيع مجتمع البحث حسب التخصص الدراسي

البرامج الدراسية	التغذية وعلوم الأطعمة	الملابس والنسيج	الاقتصاد المنزلي والتربية	إدارة المنزل والمؤسسات	العدد الكلي
العدد	١٩٣	٨٨	٢٣	١٤	٣١٨

• عينة البحث :

• العينة الاستطلاعية :

اختيرت بطريقة عشوائية من طلاب الفرقة الثانية بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية، والذي بلغ عددهم (٥٠) طالبا وطالبة من تخصصات الكلية المختلفة، وقد استخدمت درجات هذه العينة في التحقق من صدق وثبات أداة البحث .

- **العينة الأساسية :**

تكونت عينة البحث في صورتها الأولية من (٢٧٥) طالباً وطالبةً من طلاب الفرقة الأولى بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية في العام الجامعي (٢٠١٣/٢٠١٤)، وقد تم استبعاد (٩٤) طالبا وطالبة إما لعدم استكمالهم الإجابة على أداة البحث في القياس البعدي أو بسبب رسوبهم أو بسبب تحويلهم من الكلية إلى كلية أخرى، وبذلك أصبحت عينة الدراسة في صورتها النهائية (١٨١) طالبا وطالبة من طلاب كلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية من المقيدين بالفرقة الرابعة بالعام الدراسي (٢٠١٦/ ٢٠١٧)، والجدول (٢) يوضح توزيعهم على البرامج الدراسية المختلفة بالكلية.

جدول(٢) توزيع عينة البحث حسب التخصص الدراسي

البرامج الدراسية	التغذية وعلوم الأطعمة	الملابس والنسيج	الاقتصاد المنزلي والتربية	إدارة المنزل والمؤسسات	العدد الكلي
العدد	١٠٠	٥٠	١٨	١٣	١٨١

- **منهج البحث :**

يعتمد البحث الحالي على المنهج شبه التجريبي بهدف قياس فعالية المتغير المستقل (برامج كلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية) ومدى تأثيرها على المتغير التابع (المعتقدات المعرفية)، واقتضت طبيعة البحث الاعتماد على التصميم التجريبي ذو المجموعة الواحدة، كما اتبع المنهج الوصفي الطولي والارتباطي من خلال وصف الظاهرة ودراستها دراسة دقيقة فيما يتعلق بقياس المعتقدات المعرفية لدى طلاب كلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية.

- **أداة البحث :**

تمثلت أداة البحث الحالي في مقياس المعتقدات المعرفية إعداد الباحثة وسعت الباحثة إلى إعداد مقياس المعتقدات المعرفية بما يتلاءم مع الإطار النظري والمفهوم الإجرائي الذي انطلق منه البحث، والاستعانة بمقاييس سابقة تناولت مفهوم المعتقدات المعرفية، قامت الباحثة ببناء هذا المقياس وفقا للخطوات التالية:

- *الهدف من المقياس:* يهدف المقياس إلى التعرف على مستوى المعتقدات المعرفية لدى طلاب الجامعة.
- **مصادر بناء المقياس:** تم بناء المقياس من خلال استقراء الإطار النظري والدراسات السابقة في مجال المعتقدات المعرفية، تم تحديد أبعاد المقياس في (القدرة على التعلم، سرعة التعلم، بنية المعرفة، ثبات المعرفة، مصدر المعرفة) كما سبق الإشارة إليها، وقامت الباحثة بالإطلاع على المقاييس المستخدمة في هذا المجال للاستفادة منها في تحديد أبعاد المقياس وعباراته ومن المقاييس التي اطلعت عليها الباحثة مقياس المعتقدات المعرفية

لسكومر(Schommer, 1990)، واستخبار المعتقدات المعرفية لسكومر وآخرون (Schommer, Cheng& Hutter, 2000) تعريب زايد (٢٠٠٦) ومقياس المعتقدات المعرفية لهوفر (Hofer, 2000)، واستبيان المعتقدات المعرفية لطلاب الجامعة لوود وكارداش (Wood& Kardash, 2002) تعريب أبو هاشم (٢٠١٠)، وقائمة المعتقدات المعرفية لشارو وآخرون (Schraw, Bendixen& Dunkle, 2002) في (Walter,2009)، ومقياس المعتقدات المعرفية لإلدر (Elder,2002) في (Conley et al, 2004)، ومقياس المعتقدات المعرفية إعداد موسى (٢٠١١)، ومقياس المعتقدات المعرفية إعداد الجغيمان وأيوب (٢٠١٠) في (الملحم، ٢٠١٢).

• إعداد المقياس :

على ضوء ما تقدم قامت الباحثة بإعداد مقياس المعتقدات المعرفية لطلاب الجامعة وفق الأساليب العلمية المتبعة في بناء الأدوات، بحيث يغطي أبعاد المعتقدات المعرفية التي تم تحديدها وهي: القدرة على التعلم وسرعة التعلم وبنية المعرفة وثبات المعرفة ومصدر المعرفة، وقد تكونت الصورة المبدئية للمقياس من (٥١) عبارة بعضها موجبة والأخرى سالبة موزعة على أبعاد المقياس.

• صدق المقياس :

تم حساب صدق المقياس باستخدام صدق المحك التلازمي حيث تم حساب معاملات الارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية على كل أبعاد مقياس المعتقدات المعرفية المعد للبحث الحالي وأبعاد مقياس المعتقدات المعرفية إعداد فاتن موسى (٢٠١١)، والذي يشتمل على نفس أبعاد المعتقدات المعرفية المستخدمة في البحث الحالي، والجدول(٣) يوضح النتائج:

جدول (٣) معاملات الارتباط مع صدق المحك التلازمي لمقياس المعتقدات المعرفية

أبعاد المقياس	القدرة على التعلم	سرعة التعلم	بنية المعرفة	ثبات المعرفة	مصدر المعرفة
معامل الارتباط مع مقياس فاتن موسى (٢٠١١)	٠,٦٣	٠,٧٤	٠,٧٧	٠,٧١	٠,٦١

من الجدول(٣) يتضح أن قيم معامل الارتباطٍ تراوحت ما بين (٠,٦١: ٠,٧٧) في أبعاد المقياس الخمسة وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على صدق المقياس.

• ثبات المقياس :

قامت الباحثة بحساب قيم معاملات ألفا كرونباخ للمقياس بأبعاده على النحو التالي:

جدول (٤) معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لمقياس المعتقدات المعرفية.

البعد	ألفا كرونباخ	البعد	ألفا كرونباخ
القدرة على التعلم	٠.٨٠	بنية المعرفة	٠.٧٦
سرعه التعلم	٠.٧٦	ثبات المعرفة	٠.٧٢
المعتقدات حول التعلم	٠.٧٧	مصدر المعرفة	٠.٦٧
		المعتقدات حول المعرفة	٠.٧٣

من الجدول (٤) يتضح أن قيم معامل الثبات دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، مما يدل على أن المقياس يتمتع بثبات مرتفع وصالح للاستخدام كأداة للقياس.

بعد التحقق من صدق وثبات المقياس يوضح الجدول (٥) توزيع العبارات على أبعاد المقياس في صورته النهائية.

جدول (٥) توزيع العبارات على أبعاد مقياس المعتقدات المعرفية والوزن النسبي لها ودرجة كل بعد

أبعاد للمقياس		عدد العبارات	فقرات البعد	الوزن النسبي	الدرجة الصغرى	الدرجة العظمى
١	القدرة على التعلم	٩	١❖، ٦❖، ١١❖، ١٦❖، ٢١❖، ٢٦، ٣١، ٣٦، ٤١	٪١٧.٦	٩	٢٧
٢	سرعة التعلم	١٠	٢، ٧، ١٢❖، ١٧❖، ٢٢، ٢٧❖، ٣٢❖، ٣٧❖، ٤٢❖، ٤٧❖	٪١٩.٦	١٠	٣٠
٣	بنية المعرفة	١١	٣❖، ٨❖، ١٣❖، ١٨❖، ٢٣، ٢٨، ٣٣، ٣٨❖، ٤٣❖، ٤٦، ٤٨❖	٪٢١.٦	١١	٣٣
٤	ثبات المعرفة	١١	٤❖، ٩، ١٤، ١٩❖، ٢٤، ٢٩❖، ٣٤، ٣٩، ٤٤، ٤٩، ٥١❖	٪٢١.٦	١١	٣٣
٥	مصدر المعرفة	١٠	٥❖، ١٠❖، ١٥❖، ٢٠، ٢٥❖، ٣٠❖، ٣٥، ٤٠❖، ٤٥❖، ٥٠❖	٪١٩.٦	١٠	٣٠
المقياس الكلي		٥١		٪١٠٠		

(❖) تشير إلى المفردات السالبة

ولتقدير درجات المقياس فقد أعطت الباحثة لكل عبارة ثلاث استجابات هي (نعم- أحيانا- لا)، ويكون تقدير المفردات الموجبة كالآتي (نعم =٣، إلى حد ما =٢، لا =١) (في اتجاه الاعتقاد المتعمق) والمفردات السالبة تصحح عكس المفردات الموجبة (في اتجاه الاعتقاد السطحي).

وتعبر الدرجات الدُنيا للمفحوص عن المعتقدات في صورتها السطحية أوالفطرية سواء أكانت معتقدات حول التعلم أو معتقدات حول المعرفة، في حين تعبر الدرجات العليا للمفحوص عن المعتقدات فى صورتها المتعمقة سواء أكانت معتقدات حول التعلم أو معتقدات حول المعرفة.

ولا يوجد للمقياس درجة كلية، ولكن لكل مفحوص خمس درجات على الأبعاد الخمسة، كما تعبر مجموع درجات المفحوص على بعدى (القدرة على التعلم، وسرعه التعلم) ما يعرف بالمعتقدات حول التعلم، في حين يعبر مجموع درجات المفحوص على أبعاد (بنية المعرفة، ثبات المعرفة، مصدر المعرفة) عن معتقداته حول المعرفة.

• قوائم درجات التحصيل الأكاديمي الكلي للطلاب :

تم الاعتماد على درجات التحصيل الأكاديمي في جميع المواد الدراسية في نهاية الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي (٢٠١٦/ ٢٠١٧)، وذلك عن طريق الرجوع إلى كشوف رصد درجات الطلاب عينة البحث بالفرقة الرابعة بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية بتخصصاتها المختلفة.

• نتائج البحث:

للإجابة على التساؤل الأول الذي ينص على: **ما مستوى المعتقدات المعرفية لدى عينة من طلاب كلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية؟**

وللتعرف على مستوى المعتقدات المعرفية لدى عينة البحث تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل بعد من أبعاد المعتقدات المعرفية ومنها تم مقارنة المتوسط الحسابي مع الوسط الفرضي لكل بعد. وللتعرف على دلالة الفرق بين المتوسطين الحسابيين طبقت الباحثة اختبار (ت) لعينة واحدة **One Sample T Test** والجدول (٦) يوضح نتيجة المقارنة.

جدول (٦) اختبار (ت) للفروق بين متوسط درجات العينة والوسط الفرضي لأبعاد مقياس المعتقدات المعرفية

أبعاد المعتقدات المعرفية		العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	قيمة (ت)	النسبة المئوية من درجة للبعد
١	القدرة على التعلم	١٨١	٢٠.٢٨	١.٩	١٨	❖❖١٥.٩١	٧٥.١٪
٢	سرعة التعلم	١٨١	٢٣.٥٦	١.٦٩	٢٠	❖❖٢٨.٢	٧٨.٥٪
معتقدات حول التعلم		١٨١	٤٣.٨	٢.٦	٣٨	❖❖٢٩.٧٧	٧٦.٨٪
٣	بنية المعرفة	١٨١	٢٥.٧٥	١.٩	٢٢	❖❖٢٦.٥١	٧٨.٠٣٪
٤	ثبات المعرفة	١٨١	٢٧.٤	٢.١	٢٢	❖❖٣٦.٢٢	٨٣.٠٣٪
٥	مصدر المعرفة	١٨١	٢٣.٦٩	١.٦٥	٢٠	❖❖٢٩.٨	٧٨.٩٪
معتقدات حول المعرفة		١٨١	٧٦.٨	٣.٤	٦٤	❖❖٥٠.٦٧	٨٠٪

❖❖ دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول (٦) أن عينة البحث لديها مستوى متوسط من المعتقدات المعرفية، حيث أظهرت النتائج عند المقارنة بالوسط الفرضي تبين وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي لجميع أبعاد المعتقدات المعرفية، كما اتضح أن النسبة المئوية لامتلاك المعتقدات حول المعرفة أعلى من المعتقدات حول التعلم وكذلك يمكن ترتيب أبعاد المعتقدات المعرفية حسب النسبة المئوية لوجودها لدى عينة البحث أن معتقد ثبات المعرفة هو الأعلى ثم مصدر المعرفة ثم سرعة التعلم ثم بنية المعرفة ثم القدرة على التعلم ولكنها جميعا تقع في المستوى المتوسط .

وتعزى النتيجة إلى طبيعة المرحلة الجامعية التي تتسم بالنضج العقلي والمعرفي وظروفها التي تساعد الطالب الجامعي على تنمية قدراته العلمية

والعقلية، مما يجعله ينظر إلى المعارف بشكل أعمق وأدق، مما يساعد على تكوين معتقدات معرفية بما يتناسب وطبيعة المعارف التي يتعاملون معها.

وترى الباحثة أن هذه المعتقدات المعرفية تكونت لديهم من خلال السياق التعليمي والثقافي والاجتماعي الذي يعيشونه الطلاب، مما يؤثر على تكوين شخصياتهم وبناء معتقدات معرفية لديهم.

كما يرجع ذلك إلى طبيعة الدراسة في كلية الاقتصاد المنزلي فإنها تنقسم إلى جانب نظري وجانب تطبيقي في معظم المقررات الدراسية، كما أن البرامج الدراسية أتاحت للطلاب فرصة البحث الذاتي عن المعلومة واستخدام مصادر معرفة متعددة غير المعلم والكتاب، وهذا أكد لهم أن المعرفة يمكن تطويرها بالجهد الذاتي دون الاعتماد على الآخرين، كما أن استنتاجاتهم للمعلومات قد يكون اعتقاد بان المعرفة ليست منفصلة وإنما تتسم بالتكامل، بالإضافة لمشاركتهم في الدروس العملية أسهم في ترسيخ اعتقاد في نمو المعرفة وتطورها.

ولكننا نلاحظ أن مستوى المعتقدات المعرفية متوسط وليس بالمعقد ويرجع ذلك إلى أن التعليم عامة يركز على أبسط الأهداف المعرفية لبلوم (التذكر وربما الفهم والتطبيق)، أما المستويات العليا (التحليل والتركيب والتقويم) التي هي أساس التفكير واعمال العقل وتكوين معتقدات راسخة لم يتم الاهتمام به، وبناءً على ذلك فمن المنطقي أن يكون مستوى المعتقدات المعرفية لدى طلاب الجامعة متوسط.

كما اتضح من النتيجة السابقة أن النسبة المئوية لامتلاك المعتقدات حول المعرفة أعلى من المعتقدات حول التعلم، وقد يرجع ذلك إلى كثرة مجالات الدراسة في برامج الكلية من مقررات علمية تخصصية ومقررات إنسانية اجتماعية ومقررات مهنية ومقررات عامة مما يزيد من المعتقدات حول المعرفة من حيث بنيتها وسرعتها وثباتها.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (السبعاوي والجرجري، ٢٠١٢؛ بقيعي ٢٠١٣؛ Alsumait, 2015)، بينما اختلفت مع دراسات (علوان ومير، ٢٠١٤ الديسطي، ٢٠١٦) التي أشارت إلى ارتفاع مستوى المعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة، وكذلك مع دراسات (عبد المقصود، ٢٠٠٩؛ فضل الله وآخرون، ٢٠١٠) التي أشارت إلى أن مستوى المعتقدات المعرفية بسيط وساذج.

وهذا ينسجم مع ما ذكره سكومر (Schommer -Aikins, 2004: 27) من أن المعلم يمكنه تعديل المعتقدات المعرفية للطلاب من خلال تعديل السلوك التدريسي بما يتناسب مع مستوى المعتقدات المعرفية لديهم ومساعدة الطلاب على رفع المعتقدات المعرفية إلى مستوى أعلى.

وهذا يؤكد على أهمية المعتقدات المعرفية كونها تمثل البنية المعرفية العميقة لتفكير الطالب بمعنى أن منظومة المعتقدات حول المعرفة والتعلم هي التي تشكل نواة لرؤى وممارسات واتجاهات الطالب المهنية وتوجهها. (البنا ٢٠٠٧: ٩٧)

- **إختبار صحة الفرض الأول:**

ينص الفرض الأول على "يوجد فرق دال إحصائياً بين درجات طلاب البرامج الدراسية المختلفة في كلية الاقتصاد المنزلي في القياس القبلي والقياس البعدي علي مقياس المعتقدات المعرفية"

للتحقق من صحة أو بطلان هذا الفرض، استخدمت الباحثة اختبار (ت) للمجموعات غير المستقلة (المترابطة) Paired –Samples T-Test لحساب فروق الدرجات المرتبطة، للمقارنة بين درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي، تم تجزئة هذا الفرض حسب البرامج الدراسية إلى الفروض الفرعية التالية:

- ينص الفرض على "يوجد فرق دال إحصائياً بين درجات طلاب البرنامج الدراسي (التغذية وعلوم الأطعمة) في القياس القبلي والقياس البعدي علي مقياس المعتقدات المعرفية".

والجدول (٧) يوضح ما أسفرت عنه هذه المقارنة على مقياس المعتقدات المعرفية وأبعاده من نتائج.

جدول (٧) قيمة (ت) لدلالة الفرق بين درجات أبعاد المعتقدات المعرفية في القياس القبلي والقياس البعدي للبرنامج الدراسي التغذية وعلوم الأطعمة

أبعاد المعتقدات المعرفية		القياس القبلي		القياس البعدي		متوسط الفروق بين الدرجات	الانحراف المعياري للفروق	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
		م	ع	م	ع				
١	القدرة على التعلم	١٩.٧٤	٢.٣٤	٢٠.٣٢	٢.٠٣	٠.٥٨	٢.٤	٢.٤	٠.٠٥
٢	سرعة التعلم	٢٣.١٣	٢.٠٤	٢٣.٣١	١.٦٩	٠.١٨	٢.٣٦	٠.٧٦	غير دالة
معتقدات حول التعلم		٤٢.٨٧	٣.٥٥	٤٣.٦٣	٢.٦٩	٠.٧٦	٣.٧	٢.٠٤	٠.٠٥
٣	بنية المعرفة	٢٤.٦٨	١.٩٦	٢٥.٩١	١.٨٧	١.٢٣	٢.٦٥	٤.٦٣	٠.٠١
٤	ثبات المعرفة	٢٥.٨	٢.٤	٢٧.١٧	٢.٠٧	١.٣٧	٢.٨٢	٤.٨٥	٠.٠١
٥	مصدر المعرفة	٢٣.٠٤	٢.١١	٢٣.٤١	١.٧٦	٠.٣٧	٢.٥٧	١.٤٣	غير دالة
معتقدات حول المعرفة		٧٣.٥٢	٤.١٩	٧٦.٤٩	٣.٢	٢.٩٧	٤.٧٦	٦.٢٣	٠.٠١

يتضح من الجدول (٧) أنه يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي في معتقد القدرة على التعلم ومجموعة المعتقدات حول التعلم فبلغت قيمة (ت) (٢.٤، ٢.٠٤)، وكذلك وجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) في معتقد بنية المعرفة ومعتقد ثبات المعرفة وكذلك مجموعة المعتقدات حول المعرفة حيث بلغت قيمة (ت) لأبعاد (٤.٦٣، ٤.٨٥، ٦.٢٣)، بينما أظهرت النتيجة عدم وجود فرق ذات دلالة إحصائية في معتقدي سرعة التعلم ومصدر المعرفة.

- ينص الفرض على "يوجد فرق دال إحصائياً بين درجات طلاب البرنامج الدراسي (الملابس والنسيج) في القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس المعتقدات المعرفية".

والجدول (٨) يوضح ما أسفرت عنه هذه المقارنة على مقياس المعتقدات المعرفية وأبعاده من نتائج.

جدول (٨) قيمة (ت) لدلالة الفرق بين درجات أبعاد المعتقدات المعرفية في القياس القبلي والقياس البعدي للبرنامج الدراسي الملابس والنسيج

	أبعاد المعتقدات المعرفية	القياس القبلي		القياس البعدي		متوسط الفروق بين الدرجات	الانحراف المعياري للفروق	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
		م	ع	م	ع				
١	القدرة على التعلم	١٩.٢	١.٦٩	١٩.٩٦	١.٦٦	٠.٧٦	١.٩١	٢.٨١	٠.٠١
٢	سرعة التعلم	٢٢.٨٨	١.٥٨	٢٣.٤٨	١.٥	٠.٦	٢.٣١	١.٨٣	غير دالة
	معتقدات حول التعلم	٤٢.٠٨	٢.٣٦	٤٣.٤٤	٢.٢٤	١.٣٦	٢.٧٩	٣.٤٣	٠.٠١
٣	بنية المعرفة	٢٤.٥٤	١.٩٤	٢٤.٧٦	١.٧٣	٠.٢٢	٢.٢٦	٠.٦٥	غير دالة
٤	ثبات المعرفة	٢٥.٧٤	٢.٣٨	٢٧.٢٨	١.٨٨	١.٥٤	٢.٦٩	٤.٠٣	٠.٠١
٥	مصدر المعرفة	٢٢.٦	١.٥٦	٢٣.٧٦	١.٣٤	١.١٦	٢.٠٨	٣.٩٣	٠.٠١
	معتقدات حول المعرفة	٧٢.٨٨	٣.٤٤	٧٥.٨	٢.٨٨	٢.٩٢	٤.١٦	٤.٩٥	٠.٠١

يتضح من الجدول (٨) أنه يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي في معتقد القدرة على التعلم ومجموعة المعتقدات حول التعلم ومعتقد ثبات المعرفة ومصدر المعرفة وكذلك مجموعة المعتقدات حول المعرفة، حيث بلغت قيمة (ت) لأبعاد (٢.٨١، ٣.٤٣، ٤.٠٣، ٣.٩٣، ٤.٩٥)، بينما أظهرت النتيجة عدم وجود فرق ذات دلالة إحصائية في معتقدي سرعة التعلم وبنية المعرفة.

- ينص الفرض على "يوجد فرق دال إحصائيا بين درجات طلاب البرنامج الدراسي (الاقتصاد منزلي والتربية) في القياس القبلي والقياس البعدي علي مقياس المعتقدات المعرفية".

والجدول (٩) يوضح ما أسفرت عنه هذه المقارنة على مقياس المعتقدات المعرفية وأبعاده من نتائج:

جدول (٩) قيمة (ت) لدلالة الفرق بين درجات أبعاد المعتقدات المعرفية في القياس القبلي والقياس البعدي للبرنامج الدراسي الاقتصاد المنزلي والتربية

	أبعاد المعتقدات المعرفية	القياس القبلي		القياس البعدي		متوسط الفروق بين الدرجات	الانحراف المعياري للفروق	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
		م	ع	م	ع				
١	القدرة على التعلم	١٩.٢٢	٢.٠١	٢٠.٤٤	١.٩١	١.٢٢	١.٩٢	٢.٦٩	٠.٠٥
٢	سرعة التعلم	٢٢.٣٩	١.٦٥	٢٣.٧٨	١.٦٦	١.٣٨	١.٣٧	٤.٢٧	٠.٠١
	معتقدات حول التعلم	٤١.٦١	٢.٩٣	٤٤.٢٢	٢.٦	٢.٦١	٢.٤٥	٤.٥١	٠.٠١
٣	بنية المعرفة	٢٥.٢٨	١.٦٧	٢٦.٨٣	١.٥٤	١.٥٥	١.٦٨	٣.٩١	٠.٠١
٤	ثبات المعرفة	٢٦.٢٨	٢.٥٣	٢٨.٠٦	٢.٠١	١.٧٧	٢.٢٦	٣.٣٣	٠.٠١
٥	مصدر المعرفة	٢٢.٩٤	٢.٠٧	٢٤.٥٦	١.٥٨	١.٦١	١.٥٧	٤.٣٣	٠.٠١
	معتقدات حول المعرفة	٧٤.٥	٤.٨٦	٧٩.٣	٣.٨٥	٤.٨٣	٣.٨	٥.٣٨	٠.٠١

يتضح من الجدول (٩) أنه يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) و(٠,٠٥) بين درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي في جميع المعتقدات القدرة على التعلم وسرعة التعلم ومجموعة المعتقدات حول التعلم ومعتقد بنية المعرفة وثبات المعرفة ومصدر المعرفة وكذلك مجموعة المعتقدات حول المعرفة، حيث بلغت قيمة (ت) للأبعاد (٢,٦٩، ٤,٢٧، ٤,٥١، ٣,٩١، ٣,٣٣، ٤,٣٣، ٥,٣٨).

- ينص الفرض على "يوجد فرق دال إحصائياً بين درجات طلاب البرنامج الدراسي (إدارة المنزل والمؤسسات) في القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس المعتقدات المعرفية".

والجدول (١٠) يوضح ما أسفرت عنه هذه المقارنة على مقياس المعتقدات المعرفية وأبعاده من نتائج.

جدول (١٠) قيمة (ت) لدلالة الفرق بين درجات أبعاد المعتقدات المعرفية في القياس القبلي والقياس البعدي للبرنامج الدراسي إدارة المنزل والمؤسسات

	أبعاد المعتقدات المعرفية	القياس القبلي		القياس البعدي		متوسط الفروق بين الدرجات	الانحراف المعياري للفروق	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
		م	ع	م	ع				
١	القدرة على التعلم	١٩,٢٣	٢,٢	٢٠,٩٢	١,٩٧	١,٦٩	٢,٣٢	٢,٦٢	٠,٠٥
٢	سرعة التعلم	٢٣,١٥	٢,٩٦	٢٥,٤٦	١,٣٣	٢,٣	٣,٤٩	٢,٣٧	٠,٠٥
	معتقدات حول التعلم	٤٢,٣٨	٤,٧٣	٤٦,٣٨	٢,٤٦	٤	٥,٢٩	٢,٧٢	٠,٠٥
٣	بنية المعرفة	٢٥,٤٦	١,٣٣	٢٦,٧٧	١,٥٨	١,٣	٢,٢١	٢,١٣	غير دالة
٤	ثبات المعرفة	٢٧,٠٨	١,٨	٢٨,٦٩	١,٢٥	١,٦١	١,٩٨	٢,٩٤	٠,٠٥
٥	مصدر المعرفة	٢٣,٣١	٣,١٧	٢٤,٦٩	١,٠٣	١,٣٨	٣,٣	١,٥١	غير دالة
	معتقدات حول المعرفة	٧٥,٨٥	٥,٤٤	٧٩,٩٢	٢,٩٥	٤,٠٧	٥,٤	٢,٧١	٠,٠٥

يتضح من الجدول (١٠) أنه يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي في معتقدات القدرة على التعلم وسرعة التعلم ومجموعة المعتقدات حول التعلم ومعتقد ثبات المعرفة وكذلك مجموعة المعتقدات حول المعرفة، حيث بلغت قيمة (ت) للأبعاد (٢,٦٢، ٢,٣٧، ٢,٧٢، ٢,٩٤، ٢,٧١)، بينما أظهرت النتيجة عدم وجود فرق ذات دلالة إحصائية في معتقدي بنية المعرفة ومصدر المعرفة.

وتتفق هذه النتيجة مع معظم الدراسات التي تطورت فيها المعتقدات المعرفية للطلاب نتيجة لخضوعهم لبرامج تدريبية، فمن الدراسات التي تناولت دور بعض الممارسات التدريسية على المعتقدات المعرفية (الحبشي ٢٠٠٧؛ فضل الله وآخرون، ٢٠١٠؛ الشربيني، ٢٠١١؛ محمد، ٢٠١٤)، وكذلك الدراسات التي تناولت اثر دراسة مقرر أو وحدة دراسية (الشوربجي، ٢٠٠٨؛ Conley, et al, 2004)، والتي أشارت إلى أن طرق التدريس الاختبارات والمناقشات التي يوظفها الأساتذة داخل القاعات التدريسية يمكن أن يؤثر إيجابا أو سلبا في المعتقدات المعرفية.

وتفسر الباحثة أن طلبة السنة الأولى الجامعية يعتقدون في البداية أن المعرفة بسيطة ومؤكدة ومصدرها المعلم، ولكن مع مرور الوقت وتعلمهم لطرق مختلفة من التفكير وتقديم خبرات مباشرة وغير مباشرة، فإن معتقداتهم تتغير إلى أن المعرفة معقدة ومتغيرة ويتم الحصول عليها من خلال الاستدلال والدليل العلمي.

وهذا يؤكد أن المعتقدات المعرفية تتغير وتنمو وتصبح أكثر تعقيداً، فعلى الرغم من أن المعتقدات المعرفية تتشكل بمجموعة متنوعة من الخبرات الشخصية والبيئية والحياتية قبل الجامعة، إلا أنها تكون أكثر نضجاً وثباتاً في المرحلة الجامعية. (أبو هاشم، ٢٠١٠: ١٣٤)

وهذا ما تؤكده سكومر (Schommer -Aikins,2004: 23- 24) بأن المعتقدات المعرفية تنمو من خلال مراحل تقدمية ثابتة ومتتالية، وأن العمر يتنبأ بالمعتقدات المعرفية، وأن النضج وخبرات الحياة عملية حاسمة، فالتعلم عملية بنائية في نموها وتستغرق وقتا، وأن المعرفة التي يكتسبها الأفراد معقدة وغامضة ونامية.

فتؤكد سكومر (Schommer, 1990: 499) بأن الطلاب في العام الأول للدراسة الجامعية بالظلال الرمادية بين الأشياء أي بين الحقيقي والمزيف وبين الصواب والخطأ، فهم يعتقدون منذ البداية أن المعرفة مطلقة وظاهرة للعيان، كما أنهم لا يقبلون بالتفسيرات المعرفية سواء في مجال الدين آو في مجال السياسة، ومنها فهم أكثر ميلا إلى الاعتقاد بأن المعرفة ثابتة وليست متغيرة، ثم ينتقلون إلى الاعتقاد بأن المعرفة نسبية وليست مطلقة، وأن العلماء لا يمتلكون كل طرق المعرفة وليست لديهم إجابات صحيحة وموحدة عن كل القضايا العلمية.

فالطلاب سوف يطورون من إدراكهم للمعرفة من منطلق كونها صواب أو خطأ إلى كونها نسبية تسمح لهم بالقيام بالعمليات المعرفية النشطة فالمتعلم في البداية يكون لديه فكرة ثنائية عن المعرفة من منطلق أنها مؤكدة وموضوعية، ثم يتطور هذا المعتقد إلى أن المعرفة متعددة ونسبية وعلى المتعلم اكتساب القدرة على القيام بعملية التنسيق للأفكار المتعددة وبناء أفكار نسبية عن سياق عملية التعلم. (Hofer, 2001: 361)

وهذا يتفق أيضاً مع بعضٍ الدراسات التي أشارت إلى أن معتقدات الطلاب الصفوف العليا أكثر تعقيدا مقارنة بطلاب الصفوف الدنيا في معتقد القدرة على التعلم (بقطر، ٢٠٠٧)، وبنية المعرفة (زايد، ٢٠٠٦؛ بقطر، ٢٠٠٧؛ أبو هاشم، ٢٠١٠ موسى، ٢٠١٣؛ Walter, 2009)، وسرعة التعلم (زايد، ٢٠٠٦)، وفي مصدر المعرفة

(Walter, 2009)، ومستوى المعتقدات المعرفية (السبعاوي والجرجري، ٢٠١٢) بينما يختلف مع نتيجة دراسة الديسطى (٢٠١٦)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق في كل المعتقدات المعرفية.

وهذا يؤكد ما ذكره الوقاد (٢٠١٢: ٢٣٩) من أنه كلما انتقل المتعلم من مرحلة دراسية إلى مرحلة دراسية أعلى كلما اكتسب كم وكيف أكبر من المعارف والمعلومات والخبرات والمهارات، كما أنهم يتصورون المعارف والمعلومات والخبرات التي يمتلكها الفرد تتطور وتتغير باستمرار بتغير الأحداث والظروف المحيطة، كما أنهم يروا أن تلك المعلومات والخبرات لابد أن تقوم على الأدلة التجريبية القائمة على الاستدلال واستخدام الدليل والبرهان وليست مجرد معلومات تكتسب من السلطة الخارجية.

وفي ضوء ذلك فان البرامج الدراسية الأربعة بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية تتصف بالفعالية في تنمية المعتقدات المعرفية لدى الطلبة عينة البحث، فقد أشارت النتائج إلى تنمية معتقدات القدرة على التعلم وثبات المعرفة وكذلك المعتقدات حول التعلم والمعتقدات حول المعرفة لدى البرامج الدراسية الأربعة.

بينما أشارت النتائج عدم تنمية سرعة التعلم في برنامج التغذية وعلوم الأطعمة وبرنامج الملابس والنسيج، وكذلك في معتقد بنية المعرفة في برنامج الملابس والنسيج وبرنامج إدارة المنزل والمؤسسات، وفي معتقد مصدر المعرفة في برنامج التغذية وعلوم الأطعمة وبرنامج إدارة المنزل والمؤسسات، وقد يرجع ذلك إلى اختلاف البرامج من حيث كم محتوى المعارف النظرية وكم محتوى المهارات العملية التي يكتسبها الطالب.

- **نتائج الفرض الثاني:**

الذي ينص على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب كلية الاقتصاد المنزلي من التخصصات المختلفة على مقياس المعتقدات المعرفية"، وللتحقق من دلالة الفرق بين مجموعات البحث تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه **One Way Anova** للتحقق من دلالة الفرق بين درجات مجموعات البحث الأربعة (التغذية وعلوم الأطعمة، الملابس والنسيج، الاقتصاد المنزلي والتربية، إدارة المنزل والمؤسسات) في المعتقدات حول التعلم وتشمل معتقدي القدرة على التعلم وسرعة التعلم والمعتقدات حول المعرفة وتشمل معتقدات بنية المعرفة وثبات المعرفة ومصدر المعرفة، ويوضح ذلك الجدول(١١):

جدول(١١) تحليل التباين للفرق بين متوسطات درجات مجموعات البحث (التخصصات الأربعة) في أبعاد المعتقدات المعرفية

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
القدرة على التعلم	بين المجموعات	١١.١٤٠	٣	٣.٧١٣	١.٠٠٣	غير دالة
	داخل المجموعات	٦٥٥.٠٤٨	١٧٧	٣.٧٠١		
	المجموع	٦٦٦.١٨٨	١٨٠			
سرعة التعلم	بين المجموعات	٥٤.٤٢٩	٣	١٨.١٤٣	٦.٩١٨	دالة (٠.٠١)
	داخل المجموعات	٤٦٤.٢١٢	١٧٧	٢.٦٢٣		
	المجموع	٥١٨.٦٤١	١٨٠			
المعتقدات حول التعلم	بين المجموعات	٩٩.٢١	٣	٣٣.٠٧	٥.٠٨	دالة (٠.٠١)
	داخل المجموعات	١١٥١.٨١٨	١٧٧	٦.٥٠٧		
	المجموع	١٢٥١.٠٢٨	١٨٠			
بنية المعرفة	بين المجموعات	٨٦.١٩٢	٣	٢٨.٧٣١	٩.٠١	دالة (٠.٠١)
	داخل المجموعات	٥٦٤.١١٨	١٧٧	٣.١٨٧		
	المجموع	٦٥٠.٣٠٩	١٨٠			
ثبات المعرفة	بين المجموعات	٣٥.٤٥٥	٣	١١.٨١٨	٣.٠٤	دالة (٠.٠٥)
	داخل المجموعات	٦٨٧.٩٠٤	١٧٧	٣.٨٨٦		
	المجموع	٧٢٣.٣٥٩	١٨٠			
مصدر المعرفة	بين المجموعات	٣٤.٥٣٧	٣	١١.٥١٢	٤.٥	دالة (٠.٠١)
	داخل المجموعات	٤٥٢.٥٢٤	١٧٧	٢.٥٥٧		
	المجموع	٤٨٧.٠٦١	١٨٠			
المعتقدات حول المعرفة	بين المجموعات	٣٠١.٧٧٨	٣	١٠٠.٥٩٣	٩.٩٧	دالة (٠.٠١)
	داخل المجموعات	١٧٨٥.٩١٣	١٧٧	١٠.٠٩٠		
	المجموع	٢٠٨٧.٦٩١	١٨٠			

يتضح من الجدول (١١) أن قيمة (ف) للفرق بين متوسطات درجات طلاب مجموعات البحث الأربعة دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) و(٠.٠٥) في معتقدات سرعة التعلم وبنية المعرفة وثبات المعرفة ومصدر المعرفة، وكذلك في المعتقدات حول التعلم والمعتقدات حول المعرفة، مما يعني وجود فرق بين درجات المجموعات الأربعة وبالتالي يتم قبول الفرض البديل الذي يدل على وجود فرق ذا دلالة إحصائية بينما لم تصل قيمة (ف) إلى مستوى الدلالة المطلوب بالنسبة إلى معتقد القدرة على التعلم وبالتالي يتم قبول الفرض الصفري.

وللتعرف على مصدر التباين والفروق بين المجموعات الأربعة، ومعرفة الفروق لصالح أي من المجموعات الأربعة تم استخدام اختبار التحليل (Tukey HSD) للفروق الأقل معنوية، وهو أحد أساليب التحليل الإحصائية البعدية لاختبار تحليل التباين آحادي الاتجاه ويوضح ذلك الجدول (١٢) الذي يعرض المقارنات ذات الدلالة فقط.

يتضح من الجدول (١٢) أن هناك اختلاف معنوي وتباين ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين مجموعات البحث في كل أبعاد المعتقدات المعرفية فظهرت تلك الفروق في المعتقدات حول التعلم لصالح تخصص إدارة المنزل

والمؤسسات مقابل تخصص الملابس والنسيج وتخصص التغذية وعلوم الأطعمة، كما ظهرت في المعتقدات حول المعرفة لصالح تخصص إدارة المنزل والمؤسسات وتخصص الاقتصاد منزلي والتربية مقابل تخصص الملابس والنسيج وتخصص التغذية وعلوم الأطعمة.

جدول(١٢) اختبار Tukey HSD لتحديد الفروق لصالح أي من المجموعات

البعد	المقارنات الثنائية	فرق المتوسط
سرعة التعلم	إدارة المنزل - تربوى	١.٦٨٤
	إدارة المنزل — ملابس	١.٩٨٢
	إدارة المنزل - تغذية	٢.١٥٢
المعتقدات حول التعلم	إدارة المنزل - ملابس	٢.٩٤٥
	إدارة المنزل - تغذية	٢.٧٥٥
بنية المعرفة	إدارة المنزل - ملابس	٢.٠٠٩
	تربوى- ملابس	٢.٠٧٣
	تغذية - ملابس	١.١٥٠
ثبات المعرفة	إدارة المنزل - تغذية	١.٥٢٢
مصدر المعرفة	إدارة المنزل - تغذية	١.٢٨
	تربوى- تغذية	١.١٤
المعتقدات حول المعرفة	إدارة المنزل - ملابس	٤.١٢٣
	إدارة المنزل - تغذية	٤.٤٣٣
	تربوى- ملابس	٣.٥٣٣
	تربوى- تغذية	٢.٨٤٣

كما ظهرت هذه الفروق في معتقد سرعة التعلم كانت الفروق لصالح تخصص إدارة المنزل مقابل تخصص الاقتصاد المنزلي والتربية وتخصص التغذية وعلوم الأطعمة وتخصص الملابس والنسيج، وفي معتقد بنية المعرفة كانت الفروق لصالح تخصص إدارة المنزل وتخصص الاقتصاد المنزلي والتربية وتخصص التغذية وعلوم الأطعمة مقابل تخصص الملابس والنسيج، وفي معتقد ثبات المعرفة كانت الفروق لصالح تخصص إدارة المنزل مقابل تخصص التغذية وعلوم الأطعمة، وفي معتقد مصدر المعرفة كانت الفروق لصالح تخصص إدارة المنزل وتخصص الاقتصاد المنزلي والتربية مقابل تخصص التغذية وعلوم الأطعمة.

ومن الملاحظ وجود فروق بين تخصصات كلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية وذلك لصالح تخصص الاقتصاد المنزلي والتربية وتخصص إدارة المنزل والمؤسسات، ويمكن تفسير النتيجة بأنه نظرا لطبيعة الدراسة في هذين التخصصين من دراسة مقررات في علم النفس مثل علم النفس العام وعلم النفس التربوي وعلم نفس النمو وعلم النفس الاجتماعي بالنسبة لتخصص الاقتصاد المنزلي والتربية، ودراسة علم النفس الاجتماعي وعلم النفس الفسيولوجي بالنسبة لتخصص إدارة المنزل والمؤسسات، كما أن طبيعة الدراسة في تخصصات الملابس والنسيج والتغذية وعلوم الأطعمة يتم فيها تعلم مهارات عملية ومعارف تطبيقية أكثر.

وهذا يؤكد ما يراه جرين وهوود (Green& Hood, 2013: 170) إلى أنه بالرغم من أن المجال العام للمعتقدات المعرفية متشابه إلا أنها تكون محددة حسب المجال الدراسي. كما يرى بنترش وجارسيا (Pintrich & Garcia, 1994) أن المعتقدات المعرفية تمثل مستويات عليا من التفكير حول مجال الدراسة فيما يتعلق بالاستدلال والبراهين وهذه المعتقداتٍ محددة المجال فطلاب الجامعة يفكرون ويستنتجون بطريقة مختلفة نوعا ما حول طبيعة الدليل ومنطقية الحجة بناءً على مجال تخصصهم الدراسي وعن طريق تعليم المحتوى وطرق التدريب الخاصة بالمجال، فالطلاب يعملون مِن خلال منظومة متعددة والتي تستلزم وجود معتقدات خاصة تختلف تبعا للمجال الدراسي. (علوان وميره : ٢٨٨)

فعند المقارنة بين معتقدات الطلاب في التخصصات الاجتماعية والإنسانية والتخصصات العلمية مثل الهندسة نجد أنها تختلف في معتقدات بنية وثبات المعرفة، فالطلاب الذين يدرسون علم النفس ينظرون إلى المعرفة من خلال وجهات النظر للنظريات، أما العلوم الأخرى تنظر إلى المعرفة من وجهة نظر واحدة إما صحيحة آو خاطئة. (Green& Hood, 2013: 170)

وهذا ما اكده والتر (Walter, 2009: 37) من أن البرنامج التربوي يؤثر في تكوين المعتقدات المعرفية لدى الطلاب، كما أشارت سكومر إلى أن الخلفية التربوية تلعب دورا في تقدير المعتقدات المعرفية فيما يتعلق ببنية المعرفة وثبات المعرفة. (موسى، ٢٠١٣: ٣٦٨، ٣٦٩)

وكذلك يؤكد جرين وهود (Green& Hood, 2013: 170-171) على ذلك فالطلاب الذين يدرسون علم النفس يكونوا أكثر تطورا في المعتقدات المعرفية من التخصصات الأخرى، وقد يرجع ذلك إلى أن الظواهر النفسية يتم دراستها من خلال الحس والتجربة الشخصية أكثر من استخدام الأساليب العلمية كما في الظواهر البيولوجية، كما يعود إلى استخدام الطلاب في دراسة علم النفس التفكير الناقد والشك في فهم وتبرير وتمييز الأدلة، وكذلك البحث في المعرفة من خلال نظريات متعددة.

كما يلاحظ من النتيجة وجود فروق في معتقد بنية المعرفة لصالح تخصص التغذية وعلوم الأطعمة مقابل الملابس والنسيج، ويمكن تفسير ذلك بأن نظرة الطلبة لبنية المعرفة على أنها مركبة، وأن هناك علاقات تربط بين الحقائق والمفاهيم الموجودة في تخصص التغذية وعلوم الأطعمة أعلى من تخصص الملابس والنسيج نظرا لتعدد مجالات الدراسة وارتباطها مع بعضها في تخصص التغذية وعلوم الأطعمة.

وهذا يتفق جزئياً مع بعض الدراسات في وجود فروق في مستوى المعتقدات المعرفية بين التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية والإنسانية لصالح

العلمية في المعرفة المؤكدة (بقطر، ٢٠٠٧)، ولصالح التخصصات الأدبية في ثبات المعرفة والتخصصات العلمية في مصدر المعرفة (Alsumait, 2015) ولصالح تخصص الرياضيات والعلوم مقابل تخصص العلوم الإنسانية والاجتماعية في معتقدات مصدر ويقينية ونمو وتبرير المعرفة (Kurt, 2009)، ولصالح التخصصات الإنسانية (السبعاوي والجرجري، ٢٠١٢)، وقد يرجع هذا إلى اختلاف طبيعة عينة البحث واختلاف المجال العلمي عن المجال الأدبي والإنساني من حيث المحتوى العلمي وطرق التقييم. كما أشارت دراسة والتر (Walter, 2009) إلى أن طلاب البرامج التربوية العامة لديهم معتقدات أكثر تعقيدا من البرامج التربوية الخاصة في معتقد بنية المعرفة. بينما اختلفت نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة موسى (٢٠١٣) في عدم وجود فروق بين التخصصات العلمية والأدبية.

- **إختبار صحة الفرض الثالث:**

الذي ينص على "لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أبعاد المعتقدات المعرفية لدى الطلاب عينة البحث"، ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلاب في المعتقدات حول التعلم وأبعادها (القدرة على التعلم وسرعة التعلم)، وكذلك درجاتهم في المعتقدات حول المعرفة وأبعادها (بنية المعرفة وثبات المعرفة ومصدر المعرفة)، والجدول (١٣) يوضح ذلك.

جدول (١٣) معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس ودرجة الأبعاد الأخرى

	أبعاد المقياس	القدرة على التعلم	سرعة التعلم	بنية المعرفة	ثبات المعرفة
١	القدرة على التعلم	–			
٢	سرعة التعلم	٠.١٤	–		
٣	بنية المعرفة	٠.٣٠❖	٠.٠٩	–	
٤	ثبات المعرفة	٠.٠٨	٠.١٠	٠.٢١	–
٥	مصدر المعرفة	٠.١٠	٠.٤٤❖❖	٠.٢٥	٠.١٦

❖ دال عند ٠.٠٥ ، ❖❖ دال عند ٠.٠١

يتضح من الجدول (١٣) وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين معتقد القدرة على التعلم ومعتقد بنية المعرفة، وكذلك وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) بين معتقد سرعة التعلم ومصدر المعرفة، بينما لم تسفر النتائج عن وجود علاقة بين باقي المعتقدات المعرفية.

ويمكن تفسير ذلك بأنه كلما كانت نظرة الطلاب لبنية المعرفة على أنها حقائق منفصلة وليست مركبة، وأنه لا توجد علاقات تربط بين الحقائق والمفاهيم الموجودة فيها، فإن هذا يجعل الطلاب يعتقدون أن التعلم قدرة فطرية موروثة، وأنهم مهما بذلوا من جهد فلن يتحسن مستوى تعلمهم وأنهم لا يستطيعون تعلم كيف يتعلمون، وأن النجاح والتفوق يرتبط

بالمجهود والعمل الجاد أثناء الدراسة حتى يستطيعون فهم الحقائق والمفاهيم الموجودة في المقررات الدراسية.

أما بالنسبة لوجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين معتقد سرعة التعلم ومصدر المعرفة، فترى الباحثة أن هذه النتيجة منطقية حيث أنه كلما اعتقد الطالب أن التعلم واكتساب المعرفة يحدث بسرعة أو لا يحدث نهائيا ويفضل المهام السهلة البسيطة، ولا يعتقد أنه يتم بصورة متدرجة خلال فترة الدراسة، كلما زاد لديه الاعتقاد بأن مصدر المعرفة خارجي وهو المعلم والكتاب حتى يحدث التعلم بسرعة، وينخفض مستوى اعتقاده بأن الخبرة الشخصية والممارسة والتدريب والتعلم الذاتي هي مصدر المعرفة.

وهذا يؤكد أن المعتقدات المعرفية تجمع من المعتقدات حول المعرفة والتعلم، وأن تلك المعتقدات ربما تكون أكثر أو أقل استقلالا، أي أن المتعلمين يمكن أن يكونوا أكثر تطورا في بعض المعتقدات، وليسوا كذلك في معتقدات أخرى أي لا يوجد ارتباط بينها. (Schommer -Aikins,, 2004: 20; Schommer -Aikins,& Duell, 2013: 318)

اختلفت نتيجة البحث الحالي جزئياً مع نتائج بحوث سابقة مثل دراسة ناصف (٢٠٠٩) التي أشارت إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين كل أبعاد المعتقدات المعرفية، بينما أشارت دراسة كونلي وآخرون (Conley, et al,2004) إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين كل المعتقدات المعرفية ما عدا معتقد تبرير المعرفة والتي اسفرت عن علاقة موجبة دالة مع معتقدي مصدر المعرفة وثبات المعرفة، وكذلك أكدت دراسة كيرت (Kurt, 2009) إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين معتقد مصدر المعرفة ومعتقد ثبات المعرفة وعدم وجودها بين المعتقدات الأخرى.

- **إختبار صحة الفرض الرابع:**

الذي ينص على "توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين درجات المعتقدات المعرفية وأبعادها ودرجات التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب عينة البحث"، ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين النسبة المئوية لدرجات الطلاب في التحصيل الأكاديمي ودرجاتهم في المعتقدات حول التعلم وأبعادها (القدرة على التعلم وسرعة التعلم) وكذلك درجاتهم في المعتقدات حول المعرفة وأبعادها (بنية المعرفة وثبات المعرفة ومصدر المعرفة) والجدول (١٤) يوضح ذلك.

جدول(١٤) معامل الارتباط بين التحصيل الأكاديمي والمعتقدات المعرفية

أبعاد المقياس	القدرة على التعلم	سرعة التعلم	معتقدات حول التعلم	بنية المعرفة	ثبات المعرفة	مصدر المعرفة	معتقدات حول المعرفة
معامل الارتباط مع التحصيل الأكاديمي	٠.٠٠٢	٠.٠٣٥	٠.٠٢٠	٠.١١٧	٠.٠٣٢	٠.٠٣٤	٠.٠٩٤
الدلالة الإحصائية	غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة

يتضح من الجدول (١٤) عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب في التحصيل الأكاديمي ودرجاتهم في المعتقدات المعرفية حيث تراوحت قيم معامل الارتباط ما بين (٠,٠٠٢- ٠,١١٧) وهي قيم غير دالة إحصائيا.

ويمكن تفسير النتيجة بأن طبيعة التقييم وأساليب التدريس المستخدمة والتي تقيس المستويات الدنيا من الأهداف المعرفية يجعل الطلاب يميلون إلى الحفظ وتسليم ما يطلب منهم من أجل الحصول على درجات عالية فقط في المقررات الدراسية، وهذا يجعل معتقداتهم حول القدرة على التعلم وسرعته وبنية المعرفة وثباتها ومصدرها لا يؤثر في تحصيلهم الأكاديمي.

كما ترى الباحثة أنه من السمات السائدة لدى معظم الطلاب اليوم أنهم يتوجهون إلى المهام السهلة التي لا تحتاج إلى مجهود ووقت كبير، ولا يستطيعون إصدار أحكام واقعية تتعلق بالتوقعات المرتبطة بالتحصيل الأكاديمي.

وهذا ما يؤكده أبو هاشم (٢٠١٠: ١٤١) من أن الدراسات الميدانية أظهرت أن العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتحصيل الدراسي متناقضة، وتؤثر عليها الكثير من المتغيرات الثقافية والاجتماعية والعقلية، وأنه في حالة وجود العلاقة تكون مع بعد دون الأبعاد الأخرى.

اتفقت نتيجة البحث الحالي مع نتائج دراسات (عبد المقصود، ٢٠٠٩ الديسطي، ٢٠١٦) في عدم وجود علاقة وتأثير دال إحصائيا بين كل أبعاد المعتقدات المعرفية والتحصيل الدراسي، بينما اختلفت مع نتائج دراسات (زايد ٢٠٠٦؛ ناصف، ٢٠٠٩؛ أبو هاشم، ٢٠١٠؛ محمد ، ٢٠١٣؛ السعيد، ٢٠١٣؛ بقيعي، ٢٠١٣ Barvarz, et al, 2014؛ Hofer, 2001 Phan, 2008).

كما تختلف نتيجة الدراسة مع القول بأن المستوى المرتفع للمعتقدات المعرفية يؤثر في مستوى التحصيل الدراسي والأداء الأفضل في المهام التجريبية والكفاءة الذاتية لدى الطلاب (ناصف، ٢٠٠٩: ١٤٧؛ عبد الباري، ٢٠١٦: ٣٤٥؛ Phan, 2008؛ Green& Hood, 2013: 172) وقد يرجع ذلك إلى اختلاف طبيعة مجتمع البحث.

• توصيات البحث :

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي توصي الباحثة بما يلي:

- العمل على تكييف المناهج الدراسية في المرحلة الجامعية بما يشمل المقررات واستراتيجيات التدريس وأساليب التقويم المستخدمة بما يتناسب مع المعتقدات المعرفية لدى الطلاب.

- التأكيد على أهمية المعتقدات المعرفية في عملية التعلم فإنها الموجه النفسي الذي يدفع الطلاب لتفسير المعرفة وبناءها في أطر عقلية، لذلك يجدر بالمعلمين وأساتذة الجامعات التأكيد على اكتساب الطلاب للمعتقدات المعرفية الصحيحة وتنميتها.
- عقد دورات تدريبية للمعلمين وأساتذة الجامعات لتزويدهم بسمات الطلاب ذوي الاعتقاد المعرفي الساذج والمتعمق، وذلك من أجل التعامل معهم وفق هذه السمات بالشكل الصحيح.
- الاهتمام بتدريس المعتقدات المعرفية ضمن مقرر مبادئ علم النفس في الفرقة الأولى، حولٍ كيفية اكتشاف المعتقدات المعرفية وتحسينها في الاتجاه الايجابي بدلاً من المعتقدات الخاطئة.

• بحوث مقترحة :

في ضوء ما توصلت إليه الباحثة من نتائج واستكمالاً لها، يمكن للباحثة أن تقترح إجراء البحوث التالية:

- دراسة عن المتطلبات اللازمة لتصويب المعتقدات المعرفية لدى الطلاب.
- دراسة المعتقدات المعرفية لدى معلمات الاقتصاد المنزلي وعلاقتها بمعتقدات الطالبات.
- دراسة أثر استخدام شبكات الانترنت على المعتقدات المعرفية في مراحل عمرية مختلفة.
- دراسة المعتقدات المعرفية وعلاقتها ببعض المتغيرات مثل مستوى الطموح وقلق المستقبل والتفكير الناقد والتفكير الايجابي.
- تكرار هذه الدراسة على برامج دراسية أخرى لمعرفة فعاليتها في تنمية المعتقدات المعرفية.
- دراسة الفروق بين الكليات النظرية والعملية في المعتقدات المعرفية.
- دراسة أثر التنشئة الاجتماعية والثقافية على المعتقدات المعرفية.

• أولا: المراجع العربية:

- أبو هاشم، السيد (٢٠١٠)، المعتقدات المعرفية والتوجهات الذاتية (الداخلية والخارجية) لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من طلاب الجامعة، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي الثامن استثمار الموهبة ودور مؤسسات التعليم، جامعة الزقازيق، ص. ١٠٠- ١٥٠.
- البنا، عادل السعيد (٢٠٠٧)، محددات توجهات الهدف (تمكن، إقدام، إحجام) لدى الطالب المعلم في ضوء الوعي بما وراء المعرفة والفعالية الذاتية والمعتقدات المعرفية، مجلة كلية التربية بالإسكندرية، ١٧(٢)، ص ٢٣- ١١٦.
- الحبشي، ولاء فوزي أحمد محمد (٢٠٠٧)، أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في مادة العلوم على المعتقدات المعرفية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة الزقازيق.

- الديسطي، علي محمد عبد المعطي (٢٠١٦)، المعتقدات المعرفية وعلاقتها بمستوى العنف لدى طلاب الجامعة (دراسة في إطار النظرية المعرفية في خدمة الفرد)، مجلة الخدمة الاجتماعية، ٥٥، ص. ٧٥- ١٠٠.
- السبعاوي، فاطمة خلف والجرجري، خشمان حسن (٢٠١٢)، التفكير السابر وعلاقته بالمعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة، مجلة جامعة تكريت للعلوم، ١٩(١١)، ص ٤٨٣- ٥٥٥.
- السعيد، محمد حمد (٢٠١٣)، المعتقدات المعرفية وعلاقتها بمداخل الدراسة والتحصيل الأكاديمي لطلاب وطالبات المرحلة المتوسطة بالكويت، المجلة العربية للعلوم الاجتماعية، ٣(٢)، ص. ١٧٣- ٢٢٣.
- السيد، وليد شوقي شفيق (٢٠٠٩)، طرق المعرفة الإجرائية والمعتقدات المعرفية وعلاقتهما باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- الشربيني، أحلام الباز حسن (٢٠١١)، تنمية التفكير الاستقصائي وتصويب المعتقدات المعرفية باستخدام نموذج تدريسي مقترح لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، مجلة التربية العلمية، ١٤(١)، ص. ٢١٩- ٢٤٨.
- الشوربجي، أبو المجد إبراهيم (٢٠٠٨)، أثر دراسة مقرر علم النفس التعليمي في ارتقاء المعتقدات حول كل من المعرفة والتعلم والدافعية لدى طالبات الفرقة الثالثة بكلية التربية بالزقازيق، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، ٦٦(٢)، ص.٥١- ٨٧.
- الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠٠٩)، دليل الاعتماد لمؤسسات التعليم العالي الإصدار الثاني، جمهورية مصر العربية.
- الوقاد، مهاب محمد جمال الدين (٢٠١٢)، التنبؤ بالتفكير الإيجابي– السلبي لدى عينة من طلاب الجامعة من خلال معتقداتهم المعرفية وفعالية الذات لديهم، مجلة كلية التربية ببنها، ٩٢(٢٣)، ص. ٢١٩-٢٤٦.
- بقطر، شيري مسعد حليم (٢٠٠٧)، المعتقدات المعرفية لدى طلبة جامعة الزقازيق وعلاقتها بتوجه الهدف لديهم، رسالة ماجستير(غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- بقيعي، نافز أحمد (٢٠١٣)، المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة لدى الطلبة الجامعيين دراسات العلوم التربوية، ٤٠(٣)، ص. ١٠٢١- ١٠٣٥.
- زايد، نبيل محمد (٢٠٠٦)، المعتقدات المعرفية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لتلاميذ أولى وثالثة إعدادي، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية- جامعة حلوان، ١٢(٣)، ص. ١٩١-٢٣٣.
- سرور، سعيد عبد الغني (٢٠١١)، الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً في ضوء أساليب التحصيل والبيئة المدركة للفصل والمعتقدات المعرفية لدى عينة من طلاب كلية التربية بدمنهور، مجلة كلية التربية بالإسكندرية، ١١(٦)، ص٢٣١، ٣٣٠.
- صميدة، سيد محمدى (٢٠١٠)، نمذجة العلاقات بين المعتقدات المعرفية وتوجهات الأهداف وأساليب التعلم واستراتيجيات المواجهة لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة بنها.
- عبد الباري، ماهر شعبان (٢٠١٦)، فاعلية برنامج قائم على نظرية المخططات العقلية لتنمية المفاهيم النحوية والمعتقدات المعرفية لتلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية ببنها ١٠٥ (٢٧)، ص. ٣٢٥- ٣٨٥.
- عبد المقصود، هانم على (٢٠٠٩)، أثر تفاعل المعتقدات المعرفية ومهارات التعلم المنظم ذاتياً على التحصيل الدراسي لطلبة كلية التربية جامعة الزقازيق، مجلة كلية التربية جامعة المنصورة، ٧٠، ص. ٦٤- ١١١.
- علوان، سالي طالب وميره، أمل كاظم (٢٠١٤)، المعتقدات المعرفية وعلاقتها بالتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الجامعة، مجلة العلوم التربوية والنفسية بالعراق، ١٠٦، ص. ٢٨٠- ٣٣٣.
- فضل الله، محمد رجب وقناوي، شاكر عبد العظيم وطه، شحاته محروس (٢٠١٠)، فاعلية برنامج قائم على المدخل التأملي في تعديل المعتقدات المعرفية للطالب معلم اللغة العربية وتوجيه ممارساته التدريسية نحو التدريس الإبداعي، مؤتمر مستقبل إعداد المعلم في كليات التربية وجهود الجمعيات العلمية في عمليات التطوير بالعالم العربي بمصر، كلية التربية جامعة حلوان، ص ١٤٣- ٢٠٦.

- محمد، تهاني محمد سليمان (٢٠١٤)، استخدام النموذج البنائي في تدريس مقرر العلوم المتكاملة لتنمية التفكير المنظومي وتصويب المعتقدات المعرفية لدى طلبة شعب التعليم الأساسي بكلية التربية، دراسات تربوية ونفسية، مجلة كلية التربية بالزقازيق، ٨٢، ص. ٥١- ١٢٦.
- محمد، سارة السيد محي عبد العظيم (٢٠١٣)، الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في كل من مهارات ما وراء المعرفة والمعتقدات المعرفية وأساليب التعلم لطلبة التعليم العام، رسالة ماجستير(غير منشورة)، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- موسى، فاتن فاروق عبد الفتاح (٢٠١٣)، المعتقدات المعرفية وعلاقتها بكل من ما وراء المعرفة والتحكم الداخلي لدى طلاب كلية التربية، مجلة دراسات عربية في علم النفس، ١٢(٣)، ص. ٣٦٣- ٤١١.
- ناصف، محمد يحيى حسين (٢٠٠٩)، تأثير المعتقدات المعرفية على الاستراتيجيات الدافعة للتعلم ومداخل الدراسة والتحصيل الدراسي لطلاب الصف الأول الثانوي، مجلة العلوم التربوية، ١٧(٤)، ص. ١٠١- ١٦٨.

• ثانيا: المراجع الأجنبية:

- Alsumait, D. S., (2015), The Epistemological Beliefs of Undergraduates towards Information Science, PhD, School of Information Systems, Computing and Mathematics, Brunel University.
- Barnard, L., Lan, W. Y., Crooks, S. M.& Paton, V. O., (2008), The Relationship between Epistemological Beliefs and Self-Regulated Learning Skill in The Online Course Environment, MERLOT Journal of Online Learning and Teaching, 4(3), pp. 261-266.
- Barvarz, R., Nami, Y.& Ahmadi, S., (2014), The Relationship between The Epistemological Beliefs and Academic Performance, Social and Behavioral sciences, 114, pp. 121-124.
- Conley, A. M., Pintrich, P. R., Vekiri, I. &Harrison, D., (2004), Changes in Epistemological Beliefs in Elementary Science Students, Contemporary Educational Psychology, 29 , pp. 186–20.
- Green, H. J.& Hood, M.,(2013), Significance of Epistemological Beliefs for Teaching and Learning Psychology: a review, Psychology Learning and Teaching, 12 (2), pp. 168- 178.
- Hofer, B. K. (2001), Personal Epistemology Research: Implications for Learning and Teaching, Educational Psychology Review, 13(4), pp. 353–383.
- Kurt, F. (2009), Investigating students' epistemological beliefs through gender, grade level, and fields of the study, MSc, The Graduate School of Social Sciences, Middle East Technical University, Turkey.
- Phan, H. P., (2008), Multiple Regression Analysis of Epistemological Beliefs, Learning Approaches and Self-Regulated Learning, Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 14, 6(1), pp. 157- 184.
- Schommer, M., (1989), Students' Beliefs about The nature of Knowledge: What are They and How Do They Affect Comprehension?, Technical Report, No.484, University of

Illinois at Urbana-Champaign, Large- scale Digitization Project, 2007.
- Schommer, M., (1990), Effects of Beliefs about the Nature of Knowledge on Comprehension. Journal of Educational Psychology, 82(3), pp. 498–504.
- Schommer-Ainiks, M. & Duell, O. K., (2013), Domain Specific and General Epistemological Beliefs. Their Effects on Mathematics. Revista de Investigación Educativa, 31 (2), pp. 317-330.
- Schommer-Ainiks, M., (2004), Explaining the Epistemological Belief System: Introducing the Embedded Systemic Model and Coordinated Research Approach, Educational Psychologist, 39(1), pp.19- 29.
- Walter,B. A., (2009), Epistemological Beliefs Differences among Educators, MSc, Wichita State University.
- Wheeler, D. W., (2007), The Development and Construct Validation of The Epistemological Beliefs Survey for Mathematics, PhD, Faculty of the Graduate College, Oklahoma State University
- Wood, P., & Kardash, C., (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, pp. 231-261, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.