جامعة سوهاج
كلية التربية
مجلة شباب الباحثين

علاقة المعتقدات المعرفية بالتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية فى ضوء متغيري التخصص الدراسي والنوع

(بحث مشتق من رسالة علمية تخصص علم النفس التربوى)

إعداد

أ.د.عواطف محمد محمد حسانين
أستاذ علم النفس التربوي المتفرغ
كلية التربية – جامعة سوهاج

د. عبد الرسول عبد الباقى
مدرس علم النفس التربوى
كلية التربية – جامعة سوهاج

د.طلعت محمد محمد أبوعوف
مدرس علم النفس التربوى
كلية التربية – جامعة سوهاج

أ / سماح عبد الحميد عطية أحمد
باحث ماجستير
قسم علم النفس التربوى

تاريخ الاستلام: ٥ أغسطس ٢٠٢٠ - تاريخ القبول: ٣٠ أغسطس ٢٠٢٠

DOI :10.21608/JYSE.2021. 131438

ملخص :

هدف البحث الحالي إلى التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين المعتقدات المعرفية بأبعادها المختلفة والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، ودراسة تأثير كل من متغير النوع (ذكور- إناث) والتخصص الدراسي (علمى- أدبى) والتفاعل بينهما على المعتقدات المعرفية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي. وقد تكونت عينة الدراسة النهائية من (٦٢٢) طالب وطالبة من طلاب الصف الثاني الثانوي بمدارس إدارة سوهاج التعليمية، (٢٥٩) ذكور و(٣٦٣) إناث، (٣٦٠) علمي و(٢٦٢) أدبي. وقد تم جمع بيانات الدراسة من خلال تطبيق مقياس المعتقدات المعرفية (إعداد الباحثة)، ودرجاتهم التحصيلية التى تم الحصول عليها من واقع النتيجة المعلنة للطلاب عينة الدراسة فى نهاية عام ٢٠١٨/٢٠١٧م.

وقد أظهرت نتائج معامل الارتباط عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين درجات طلاب الصف الثاني الثانوي فى التحصيل الدراسي من واقع سجلاتهم المدرسية ودرجاتهم على المعتقدات المعرفية الخمسة (مصدر المعرفة- بنية المعرفة- المعرفة اليقينية- التعلم السريع- القدرة الفطرية). وكشفت نتائج تحليل التباين عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين الذكور والإناث فى المعتقدات المعرفية الآتية (مصدر المعرفة، بنية المعرفة، التعلم السريع، القدرة الفطرية) لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فى بعد المعرفة اليقينية. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصص العلمي والأدبي فى المعتقدات المعرفية الخمسة (مصدر المعرفة، بنية المعرفة، المعرفة اليقينية، التعلم السريع، القدرة الفطرية) لصالح طلاب التخصص العلمي. وعدم وجود تأثير دال إحصائياً لمتغير النوع (ذكور- إناث) والتخصص الدراسي (علمى- أدبى) فى أداء طلاب الصف الثاني الثانوي على المعتقدات المعرفية الخمسة (مصدر المعرفة- بنية المعرفة- المعرفة اليقينية- التعلم السريع- القدرة الفطرية).

مقدمة:

يُعَد المتعلم أهم عناصر العملية التعليمية وركيزتها الأساسية، وتقوم العملية التعليمية على الاهتمام بتنمية قدرات المتعلم ومهاراته وتركز على إثراء بنيته المعرفية بالعديد من الحقائق والمعارف والمهارات والتى تؤدى دوراً بارزاً فى تكوين شخصيته وتؤثر على أدائه الأكاديمي بشكل خاص.

وتتأثر البنية المعرفية للأفراد بالعديد من المتغيرات التى تؤثر فيها وتعمل على إثرائها مثل المعتقدات المعرفية والتى تسهم بإثراء الجوانب المعرفية والمهارات المرتبطة بها وتعمد إلى ربط الخبرات المعرفية السابقة باللاحقة.

وتُعَد المعتقدات المعرفية "*Epistemological Beliefs*" من الموضوعات التى نالت اهتمام العديد من العلماء، لما لها من أهمية كبيرة فى العملية التعليمية، حيث تؤثر المعتقدات المعرفية فى عملية التعلم وذلك من خلال تأثيرها على طريقة تفكير الطلاب، وكذلك من خلال تأثيرها أيضاً على التحصيل الدراسي لديهم.

وتتعدد الأُطر النظرية والنماذج العلمية المفسرة لمفهوم المعتقدات المعرفية والتى تنوعت من حيث الوظيفة، واسلوب قياس هذا المفهوم. ومن أشهر هذه النماذج "نموذج شومر" (١٩٩٠). حيث إنه تناول خمسة أبعاد متنوعة ،هى بنية المعرفة، يقينية المعرفة، مصدر المعرفة، القدرة الفطرية، والتعلم السريع *(Schommer, 1990; as cited in Conley, Pintrich, Vekiri ,& Harrison, 2004: 188)*.

وفى ضوء النماذج التى تناولت المعتقدات المعرفية ظهرت العديد من الدراسات والبحوث التى تناولت تلك المعتقدات وعلاقتها ببعض المتغيرات الأخرى، فنجد دراسة *(Boffeli, 2007)* التى بحثت العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتسويف الأكاديمي، ودراسة وائل اسماعيل (٢٠٠٨) التى اهتمت بدراسة العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتفكير ما وراء المعرفي، ودراسة محمود سالم وأمل زكى (٢٠٠٩) التى هدفت إلى دراسة الفروق فى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والمعتقدات المعرفية لدى الطلاب ذوي أساليب التعلم المختلفة، ودراسة منيرة الموسي (٢٠١٣) التى تناولت العلاقة بين المعتقدات المعرفية ومداخل الدراسة، ودراسة علا المومنى (٢٠١٥) التى اهتمت بدراسة العلاقة بين المعتقدات المعرفية وأسلوب التعلم، ودراسة *(Cam, 2015)* التى هدفت إلى فحص المعتقدات المعرفية

لدى الطلاب وخبرتهم فى التعلم والتدريس والعلاقة بينهم، ودراسة (Tezci, Frdener & Atici, 2016) التى بحثت تأثير المعتقدات المعرفية لمعلمي قبل الخدمة (الطلاب قبل التخرج) على مداخل التدريس، ودراسة (Abdullah, Roslan & Ismail, 2016) التى تناولت العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتعلم الموجه الهدف واكتساب المعرفة، ودراسة على الديسطى (٢٠١٦) التى تناولت العلاقة بين المعتقدات المعرفية ومستوى العنف، ودراسة (Ekinici, 2017) التى ربطت بين المعتقدات المعرفية ومفاهيم المعلمين حول التعليم والتعلم.

ويشير تعدد الدراسات السابقة إلى أهمية المعتقدات المعرفية فى العملية التعليمية، مما يترتب عليه ضرورة اهتمام جميع القائمين على العملية التعليمية بالمعتقدات المعرفية لدى الطلاب والعمل على تنميتها.

وتؤثر المعتقدات المعرفية للمعلمين على المعتقدات المعرفية لدى الطلاب، حيث إن معتقدات الطلاب المعرفية التى يأتون بها إلى الفصول الدراسية، تؤدى إلى تفسيرات معينة خاصة بالتعلم، وإذا حرص المعلم على تغيير هذه المعتقدات بشكل صحيح، فإن التفسيرات الخاصة بهذه المعتقدات لدى الطلاب ستتغير (Hofer, 2001: 372-373). لذلك يجب على المعلمين أن يحرصوا على التعرف على معتقدات طلابهم المعرفية حول التعلم، حتى يتمكنوا من التعامل معهم بشكل صحيح داخل حجرة الدراسة (Patrick & Pintrich, 2001).

ومن خلال مراجعة البحوث والدراسات السابقة التى تناولت المعتقدات المعرفية والتحصيل الدراسي، فقد اتفقت معظم الدراسات السابقة على وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين المتغيرين، ولكن معظم الدراسات تم إجراؤها على عينة من طلاب المرحلة الجامعية، مثل دراسة كل من:(Amiri, 2018)، (Arslante, 2016)، (Tuzun & Topeu, 2013)، (Akber, 2010).

وتبين من خلال مراجعة البحوث والدراسات السابقة التى تناولت اختلاف المعتقدات المعرفية باختلاف كل من النوع والتخصص الدراسى وجود فروق بين الذكور والاناث لصالح الذكور مثل دراسة فادى السماوى (٢٠١١)، دراسة نافز بقيعى (٢٠١٣)، دراسة محمد السعيد (٢٠١٣)، سالى علوان وأمل ميره (٢٠١٤)، ودراسات أخرى توصلت لوجود فروق

لصالح الإناث مثل دراسة كل من نادية السفيانى (٢٠١٣)، عبد المنعم خطاطبة (٢٠١٥)، دراسة محمد الجراح (٢٠١٥)، ، بينما توصلت دراسة كل من السيد سليمان، ومحمد عويد، ومحمد العميرى، (٢٠١٥)، ودراسة *(Nabeel, Hai, Ali & Fonny, 2017)*، ودراسة *(Sagir & Aslan, 2017)* إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث.

أما بالنسبة للتخصص الدراسي فقد أوضحت دراسة فادى السماوى (٢٠١١)، إلى وجود فروق فى التخصص الدراسي لصالح التخصصات العلمية بينما على النقيض من ذلك توصلت دراسة السيد سليمان وآخرون (٢٠١٥) إلى عدم وجود فروق فى التخصص الدراسي.

بالإضافة إلى أن الباحث فى الدراسات العربية يجد أن أغلبها تناول المعتقدات المعرفية لدى الطلاب فى المرحلة الجامعية ولم توجد إلا دراسات قليلة تناولت الطلاب فى المرحلة الثانوية- على حد اطلاع الباحثة- بالرغم من أهمية هذه المرحلة حيث تتشكل فيها البُنى المعرفية وتصل فيها المعتقدات المعرفية لدرجة من التعقيد مقارنة بطلاب مرحلة التعليم الأساسي، (لذا تحاول الباحثة فى هذه الدراسة الكشف عن طبيعة العلاقات بين المعتقدات المعرفية والتحصيل الدراسي، ومعرفة تأثير كل من النوع والتخصص الدراسي على المعتقدات المعرفية.

مشكلة البحث:

تعد مرحلة التعليم الثانوي من أهم المراحل التعليمية التى تتشكل فيها البنية المعرفية للأفراد حيث يتمتع الطلاب فى هذه المرحلة بالقدرة على اتخاذ القرار فيما يتعلق بتخصصاتهم الدراسية والتى تعتمد اعتمادا رئيسًا على بنيتهم المعرفية السابقة. ومن ثم فإن معتقداتهم المعرفية وأسلوب تفكيرهم سيؤدى دورًا بارزًا فى تشكيل بنيتهم المعرفية وزيادة محتواها فى المستقبل.

لذلك فإن معرفة العوامل التى تؤثر على التحصيل الدراسي للطلاب أمراً مهماً للعملية التعليمية، حيث إن فهم العوامل التى تكون فعالة فى التحصيل الدراسي له آثار مهمة على المؤسسات الأكاديمية والتدريس والتعليم، كما أن خصائص الطلاب بالإضافة إلى آرائهم ودوافعهم تؤثر على عملية التعلم والنجاح الأكاديمي *(Pourashi, Zhu& Zamani, 2018: 78)*.

فالمعتقدات المعرفية لها دورٌ كبيرٌ فى حياة الطالب من حيث بث الثقة فى نفسه وفهمه لعملية التعلم وكيفية الحصول على المعرفة، كما أنها تؤلف الأساس أو اللبنة الأولى للإطار الفكرى له وتصبح جزءًا من تكوين شخصيته، كما أنها تؤثر فى اختياراته فى التعلم والتعليم وفى أسلوبه فى التفكير وإدراكه وذلك عندما يعمل على حل المشكلات التى تواجهه مما يؤثر على تحصيله الأكاديمي (فيصل خليل الربيع وعبدالناصر ذياب الجراح، ٢٠١١: ١٩١).

كما أشار *(mango, 2011: 1)* إلى أن المعتقدات المعرفية تؤثر على استخدام الطلاب لاستراتيجيات التعلم ومن ثم تؤثر على الأداء الأكاديمي للمتعلم. ويشير *(Bernardo, 2009: 165)* إلى أن المعتقدات المعرفية الإيجابية ترتبط بأفضل المخرجات التعليمية والأداء الأكاديمي المتميز. كما أنها ترتبط على وجه التحديد بقدرتهم على حل مشاكلهم وتغيير المفاهيم وأساليب االتفكير وقدرتهم على اتخاذ القرار *(Peasadini, Alikhatibi & Azam, 2018: 61)*.

كما أن هناك العديد من المتغيرات التى تسهم فى نمو المعتقدات المعرفية منها: النوع والتخصص الدراسي، المستوى التعليمي، طريقة التعليم.

ومن خلال مراجعة الدراسات السابقة تبين أنه لا يوجد اتفاق بين نتائج الدراسات السابقة فيما يتعلق بالفروق بين النوع (ذكور – إناث) والفروق فى التخصص الدراسي (علمي – أدبي) فى متغير الدراسة المتمثل فى المعتقدات المعرفية.

يتضح مما سبق أن المعتقدات المعرفية تلعب دورًا مهمًا فى تشكيل البُنى المعرفية للطلاب. ومن المعروف أن تلك البنية المعرفية للأفراد تسهم بدرجة كبيرة فى تحديد التخصص الدراسي للطلاب وبخاصة فى المرحلة الثانوية بإعتبارها مرحلة من المراحل الجوهرية التى تحدد مستقبل الانسان ومصيره الأكاديمي. لذا تسعى الدراسة الحالية إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين المعتقدات المعرفية والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، ودراسة الفروق بين الجنسين (الذكور/ الإناث)، والتخصص الدراسي (علمي/ أدبي) والتفاعل بينهم فى المعتقدات المعرفية.

أسئلة البحث:

ويمكن تحديد مشكلة البحث فى الإجابة على الأسئلة التالية:

١- ما طبيعة العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي العام ؟

٢- ما تأثير متغيري النوع (ذكور-إناث) والتخصص الدراسي (علمى-أدبى) على المعتقدات المعرفية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي العام؟

أهداف البحث:

١- الكشف عن طبيعة العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي العام.

٢- دراسة تأثير كل من متغير النوع (ذكور- إناث) والتخصص الدراسي (علمى- أدبى) والتفاعل بينهما على المعتقدات المعرفية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي العام.

أهمية البحث:

اتضحت أهمية البحث الحالي من خلال ما يلى:

أولاً: الاهمية النظرية:

يكتسب البحث الحالي أهميته النظرية من:

١- أهمية المتغيرات التى يتناولها في العملية التعليمية، وهي المعتقدات المعرفية التحصيل الدراسي، وطريقة تناولها والأهداف البحثية المرجوة منها.

٢- أهمية المعتقدات المعرفية فى العملية التعليمية وذلك من خلال تأثيرها على تعلم الأفراد، ودرجة مشاركتهم الايجابية فى التعلم، والمثابرة فى المهام الصعبة، وفهم المادة المكتوبة.

٣- تزويد المكتبة المصرية والعربية بصفة عامة بتأصيل نظري للمتغيرات التي تتناولها الدراسة الحالية: المعتقدات المعرفية.

ثانياً: الاهمية التطبيقية:

يكتسب البحث الحالي أهميته التطبيقية من خلال ما يقدمه من:

١- أدوات قياس موضوعية إحصائياً في البيئة المصرية لقياس متغير الدراسة المعتقدات المعرفية، مما يعد إضافة لأدوات القياس المصرية، ومساعدة باحثين آخرين لاستخدامها في سياقات أخرى مختلفة، أو تطويرها لتناسب بحوثهم ودراساتهم المستقبلية .

٢- الاستفادة منها في تصميم برامج تربوية لتنمية المعتقدات المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية بما يسهم في تحسين الأداء الأكاديمي لديهم.

٣- قد تفيد نتائج الدراسة فى حرص المعلمين على معرفة المعتقدات المعرفية لطلابهم لكى يتعاملوا معهم بشكل يسهم فى تنمية تفكيرهم ورفع مستوى تحصيلهم.

فروض البحث:

١- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات طلاب الصف الثاني الثانوي على مقياس المعتقدات المعرفية بأبعادة المختلفة ودرجاتهم التحصيلية.

٢- يوجد تأثير دال إحصائياً لكل من متغير النوع (ذكور-إناث)، والتخصص الدراسي (علمي-أدبي)، والتفاعل بينهما على أداء طلاب الصف الثاني الثانوي على مقياس المعتقدات المعرفية بأبعاده المختلفة.

مصطلحات البحث:

تعرض الباحثة لمصطلحات البحث:

أولا:- المعتقدات المعرفية Epistemological beliefs:

"هى تصورات الفرد ووجهات نظره حول طبيعة المعرفة وطبيعة التعلم من حيث بنية وثبات ومصدر المعرفة والسرعة فى التعلم والقدرة على التعلم *(Schommer, 1998a: 552)*.

وفيما يلى توضيح لأبعاد الممعتقدات المعرفية:

١- مصدر المعرفة (السلطة الكلية) *The source of knowledge*: يتراوح هذا البعد من اعتبار أن المعرفة تتم بواسطة السُلطة إلى أنها تُكتسب بالعقل والبرهان.

٢- بنية المعرفة (بساطة المعرفة) *Structure of knowledge*: يتراوح هذا البعد من اعتبار أن المعرفة تتكون من أجزء منفصلة إلى أنها تُمثل مفاهيم مترابطة.

٣- ثبات المعرفة (المعرفة اليقينية) ***Stability of knowledge***: يتراوح هذا البعد من اعتبار أن المعرفة غير متغيرة إلى أنها نامية (متطورة).

٤- ضبط التعلم (القدرة الفطرية) ***Control of learning***: يتراوح هذا البعد من اعتبار أن القدرة على التعلم موروثة وغير متغيرة إلى أنها يمكن أن تتحسن مع الوقت.

٥- سرعة التعلم (التعلم السريع) ***Speed of learning***: يتراوح هذا البعد من اعتبار أن التعلم سريع أو لا يحدث مطلقا إلى أنه تدريجى ***(Schommer, 1998b: 130)***.

وتعرف الباحثة المعتقدات المعرفية إجرائياً بأنها: تصورات الطلاب الذهنية حول طبيعة المعرفة المتمثلة فى مصدر وبنية وثبات المعرفة وماهيتها وكيف يتم اكتسابها وطبيعة التعلم من حيث القدرة على التعلم وسرعته وذلك من خلال الدرجة التى يحصل عليها الطالب على مقياس المعتقدات المعرفية المستخدم فى الدراسة الحالية، وفيما يلى توضيح للتعريفات الإجرائية لكل بعد من أبعاد المعتقدات المعرفية:

وتعرف الباحثة مصدر المعرفة إجرائياً بأنها: إلى أى مدى يعتقد الطلاب أن المعرفة هى خارجية وتنتقل إليهم من السلطة الخارجية مثل المعلم أو الوالدين أم أن المعرفة تأتى من داخل الفرد، ويعتقد بعض الطلاب أن معلميهم يملكون مفاتيح التعلم لهم بدلا من الاعتقاد بأن التعلم يجب أن يكون عملية مشتركة بينهم، وذلك كما يظهر من خلال استجابات الطلاب على العبارات التى تقيس هذا البعد.

وتعرف الباحثة بنية المعرفة إجرائياً بأنها: هل المعرفة منفصلة وبسيطة أم أنها متكاملة ومعقدة ويهتم هذا البعد بمعرفة إلى أى مدى يرى الطلاب المعرفة هل هى عبارة عن مجموعة من الحقائق الفردية أم هى مفاهيم ترتبط ببعضها البعض، وذلك كما يظهر من خلال استجابات الطلاب على العبارات التى تقيس هذا البعد.

وتعرف الباحثة ثبات المعرفة إجرائياً بأنها: الدرجة التى يرى بها الطلاب المعرفة على أنها ثابتة أم مرنة وهى تمتد من الاعتقاد بأن المعرفة مطلقة وثابتة لا تتغير إلى الاعتقاد بأن المعرفة متطورة وتجريبية، وذلك كما يظهر من خلال استجابات الطلاب على العبارات التى تقيس هذا البعد.

وتعرف الباحثة القدرة الفطرية إجرائياً بأنها: اعتقاد الطلاب فى أن القدرة على التعلم موروثة ولا تتغير إلى اعتبار أن القدرة على التعلم يمكن أن تتحسن بمرور الزمن، وذلك كما يظهر من خلال استجابات الطلاب على العبارات التى تقيس هذا البعد.

وتعرف الباحثة التعلم السريع إجرائياً بأنها: اعتقاد الطلاب بأن التعلم يحدث لدى الفرد بصورة سريعة أو لا إلى الاعتقاد بأن التعلم يحدث تدريجيا، وذلك كما يظهر من خلال استجابات الطلاب على العبارات التى تقيس هذا البعد.

ثانيا:- التفكير المنفتح النشط Actively open minded thinking:

هو بنية متعددة الأوجه تركز على التفكير المرن المتحرر من السياق، والوعى بعمليات التحيز التى يمكن أن يمارسها الفرد فى التفكير وعند عملية جمع المعلومات التى تدعم آراء الفرد فقط والقدرة على تغيير آراء الفرد فى حالة العثور على شواهد تنقضها أو تدحضها (شعيب صالح وأسامة إبراهيم، ٢٠١٣: ٣٠٦).

وفيما يلى توضيح لأبعاد التفكير المنفتح النشط:

١- التفكير المرن *Flexible thinking*: وهو يعنى الميل إلى التفكير التأملى والرغبة فى دراسة الشواهد المناقضة لآراء الفرد.

٢- التفكير الدوجماتى *Dogmatism thinking*: وهو يعنى الجمود الفكرى والانغلاق وعدم القدرة على تبنى رؤئ بديلة والميل الى التصنيف الحاد.

٣- تحديد المعتقد *Belief identification*: وهو يعنى قدرة الفرد على تحديد ذاته كهوية مستقلة عن معتقداته وآرائه.

وتعرفه الباحثة التفكير المنفتح النشط إجرائيا بأنه المرونة فى التفكير وعدم التحيز لأراء الفرد الشخصية أو معتقداته عند وجود أدلة أو شواهد مناقضة لهذه المعتقدات، والتروى وعدم الاندفاع أثناء حل مشكلة معينة، والقدرة على التخلى عن الأفكار والمعتقدات التى لدية فى حالة تناقضها مع الأدلة الجديدة دون تعصب، وذلك كما يظهر من خلال استجابة الطلاب على مقياس التفكير المنفتح النشط بأبعاده الثلاثة المستخدم فى الدراسة الحالية، وفيما يلى توضيح لتعريفات الأبعاد الثلاثة إجرائياً:

التفكير المرن: هو الرغبة لدى الطلاب فى دراسة الشواهد والأدلة المناقضة لمعتقداتهم الشخصية، والتروى عند دراسة مشكله معينة، وذلك كما يظهر من خلال استجابات الطلاب على العبارات التى تقيس هذا البعد.

التفكير الدوجماتى: وهو يعنى تمسك الطلاب بمعتقداتهم وأفكارهم الخاصة بهم وعد القدرة على تغييرها فى حالة وجود معتقدات أو أفكار مناقضة لها.والاعتقاد بأن رأيهم هو الصواب وما دون ذلك خطأ، وذلك كما يظهر من خلال استجابات الطلاب على العبارات التى تقيس هذا البعد.

تحديد المعتقد: وهو يعنى قدرة الطلاب على تحديد ذاتهم كهويه مستقله خاصة بهم، وعدم تأثير معتقداتهم وآرائهم عليها، والقدرة على التكيف مع ذاتهم، وذلك كما يظهر من خلال استجابات الطلاب على العبارات التى تقيس هذا البعد.

التحصيل الدراسي: هو كل ما يمتلكه الطلاب من معرفة ومهارات وقيم واتجاهات نتيجة دراسته للمقررات الدراسية وذلك كما يظهر من خلال معدله التراكمى(عبد المنعم حسين،٢٣: ٢٠١٤).

وعرفته الباحثه إجرائياً بأنه مجموعة من المعارف والخبرات والاتجاهات والميول التى يكتسبها الطلاب من دراستهم للمقررات الدراسية المختلفة، ويمكن قياسه من خلال الاختبارات المدرسية التى تطبق عليهم.

حدود البحث:

تحدد البحث الحالي بالحدود التالية:

الحدود البشرية: تكونت العينة الاستطلاعية من (٢٣٧) طالباً وطالبة بالصف الثانى الثانوي العام بإدارة سوهاج التعليمية، والعينة الأساسية من (٦٢٢) طالباً وطالبة بالصف الثانى الثانوي العام بإدارة سوهاج التعليمية للعام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨.

الحدود الزمنية: تم التطبيق فى الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨.

الحدود الجغرافية: تم تطبيق أدوات الدراسة فى (٩) مدارس من مدارس المرحلة الثانوية فى إدارة سوهاج التعليمية.

منهج البحث:

استخدم البحث الحالي المنهج الوصفى بأسلوبيه الارتباطى والمقارن لدراسة العلاقات المتبادلة بين الظواهر المختلفة وتفسيرها.

عينة البحث:

تكونت عينة البحث من ٦٢٢ طالب وطالبة من طلاب الصف الثانى الثانوي بمدارس إدارة سوهاج التعليمية، (٢٥٩) ذكور و(٣٦٣) إناث، (٣٦٠) علمي و(٢٦٢) أدبي.

أدوات الدراسة:

تحدد البحث الحالي باستخدام الأدوات الآتية:

١- مقياس المعتقدات المعرفية. إعداد الباحثة.

متغيرات البحث:

تحدد البحث الحالي بالمتغيرات الآتية:

١- المعتقدات المعرفية (مصدر المعرفة، بنية المعرفة، يقينية المعرفة، سرعة التعلم، القدرة الفطرية).

٢- التحصيل الدراسي.

الأساليب الإحصائية:

استخدم البحث الحالي الاساليب الاحصائية التالية:

١- المتوسط الحسابي. *Arithmetic Mean*

٢- الانحراف المعياري. *Standard Deviation*

٣- معامل الارتباط. *Correlation Coefficient*

٤- اختبار تحليل التباين الثنائي. *Two Way ANOVA*

٥- تحليل الانحدار المتعدد. *Multiple Regression*

Print:(ISSN 2682-2989) Online:(ISSN 2682-2997)

الإطار النظرى والدراسات السابقة

المحور الأول: المعتقدات المعرفية

تعريفات المعتقدات المعرفية:

عرفت شومر *(Schommer,1994: 302)* المعتقدات المعرفية بأنها "معتقدات الأفراد حول مصدر، ويقين، وتنظيم المعرفة بالإضافة إلى سرعة وضبط اكتساب المعرفة وهذه هى الاهتمامات الرئيسية (الأساسية) للمعرفة الشخصية".

بينما عرف كل من *(Braten & Olaussen, 2005: 362)* المعتقدات المعرفية على أنها معتقدات الأفراد حول معرفة ما يحدث وكيفية اكتساب المعرفة؟ وما الذى يعتبر معرفة؟ وأين تكمن المعرفة؟ وكيف يتم بناء المعرفة وتقييمها؟

في حين عرف *(Paulsen & Feldman, 2005:732)* أن المعتقدات المعرفية هى نظم لافتراضات ضمنية ومعتقدات الطلبة عن طبيعة المعرفة واكتسابها.

بينما عرفها أحمد خطاب (٢٠١٤: ٢٣) بأنها: تصورات المتعلم ومسلماته فيما يتعلق بطبيعة المعلومات والمعارف المقدمة أثناء عملية التعلم من جهة وطبيعة تعلمها من جهة أخرى.

فى حين عرفها كل من *(Feinkohi, Flemming, Cress & Kimmerle, 2016: 215)* بأنها معتقدات ومفاهيم الأفراد حول طبيعة المعرفة ذاتها هل هى معرفة معقدة أم أنها بُنى متعددة الأبعاد.

كما عرف ماهر عبد البارى (٢٠١٦: ٣٣٧) المعتقدات المعرفية بأنها: التصورات الذهنية التى يكونها التلاميذ حول عملية تعلمهم للمفاهيم وتتضمن بعدى: (فطرية القدرة على التعلم، سرعة التعلم) وتصوراتهم حول طبيعة هذه المفاهيم وتشمل ثلاثة أبعاد هى (يقينية المعرفة ومصدرها وبساطتها).

بينما عرفها كل من ايمان محمد، رمضان رمضان وشيرين دسوقى (٢٠١٧: ٤١٠-٤١١) بأنها: مجموعة من التصورات والأفكار التى يكونها الطلاب ويشارك فيها المجتمع عن طبيعة المعرفة ومصدرها وكيفية تنظيمها وبنائها وتطويرها والحكم على مدى صحتها والتحكم فى عملية اكتسابها وسرعة هذا الاكتساب وذلك بهدف تفسير كل من عمليات وسلوكيات التعلم المتعلقة باكتساب المعرفة لدى طلبة كلية التربية.

كما عرفها كل من *(Terzi & Uyangor, 2017: 2172)* بأنها معتقدات الفرد الخاصة حول المعرفة وماهيتها وكيف يتم اكتسابها أى أن المعتقدات المعرفية تعكس وجهات النظر الفردية والأسئلة المتعلقة بالمعرفة وكيفية اكتسابها وحدودها ومعاييرها.

وفي ضوء ما تقدم تُعرف الباحثة المعتقدات المعرفية إجرائياً بأنها: تصورات الطلاب الذهنية حول طبيعة المعرفة المتمثلة فى مصدر وبنية وثبات المعرفة وماهيتها وكيف يتم اكتسابها وطبيعة التعلم من حيث القدرة على التعلم وسرعته وذلك من خلال الدرجة التى يحصل عليها الطالب على مقياس المعتقدات المعرفية المستخدم فى الدراسة الحالية.

أتضح مما سبق اختلاف الباحثين فى تعريفهم للمعتقدات المعرفية مدى تناولهم ودراستهم لهذا المتغير فمنهم من يرى أنها عبارة عن نظم معينة لافتراضات ضمنية أو هى معتقدات عن طبيعة المعرفة واكتسابها وذلك مثل، وبراتن وأوليسن (٢٠٠٥)، بالسين وفيلدمان (٢٠٠٥)، ومنهم من تناول تعريفات المعتقدات المعرفية من خلال الأبعاد التى تتكون منها مثل، شومر (١٩٩٨) وعبد البارى (٢٠١٦).

النماذج المفسرة للمعتقدات المعرفية:

فيما يلي تعرض الباحثة لعدد من النماذج المفسرة للمعتقدات المعرفية:

(ب) نموذج شومر (١٩٩٠):

افترضت شومر*(Schommer, 1990)* خمسة معتقدات معرفية حول طبيعة المعرفة والتعلم وهذه المعتقدات هى : بنية المعرفة (الاعتقاد فى المعرفة البسيطة)، ثبات المعرفة (الاعتقاد فى المعرفة اليقينية)، مصدر المعرفة (الاعتقاد فى السلطة الكلية)، ضبط اكتساب المعرفة (الاعتقاد فى القدرة الثابتة)، سرعة اكتساب المعرفة (الاعتقاد فى التعلم السريع) *(Schommer, 1994: 300)*.

وتعد المعتقدات عن بنية المعرفة (بساطة المعرفة) هى البعد الاول لفهم المعرفة ويتراوح هذا البعد عند شومر من اعتبار أن المعرفة منظمة كوحدات وأجزاء منفصلة إلى أنها منظمة كمفاهيم متشابكة للغاية *(Schommer, 1998b: 130)*. ويهتم بمعرفة إلى أى مدى يرى الطالب المعرفة هل هى عبارة عن مجموعة من الحقائق الفردية أم هى مفاهيم ترتبط ببعضها البعض (فعلى سبيل المثال) إذا كان لدينا طالبان يدرسان لدخول امتحان الكيمياء، نجد أن الطالب الذى يعتقد أن المعرفة عبارة عن حقائق منفصلة فإنه يحاول أن يحفظ كافة الصيغ

الكيميائية بدون فهم ترتيبها المعرفى، أما الطالب الذى يعتقد أن المعرفة عبارة عن مجموعة من الأفكار المتصلة أو المترابطة فإنه يحاول فهم العمليات الكيميائية والنظريات الكامنة وراءها.

لذلك نجد أن الطالب الأول لا يهتم بربط الأفكار ببعضها بسبب ما يعتقده، أما الطالب الآخر فهو يهتم بربط الأفكار لفهم العمليات الكيميائية وذلك بسبب ما يعتقده أيضا (Nist & Holschuh, 2005: 86). ومن هنا نجد أن الاعتقاد فى المعرفة البسيطة يمتد من الاعتقاد بأن المعرفة هى عبارة عن قطع منفصلة إلى الاعتقاد بأن المعرفة هى عبارة عن مفاهيم مترابطة ومتشابكة (Duell & Schommer, 2001: 440).

والمعتقدات عن ثبات المعرفة (المعرفة اليقينية) تمثل البعد الثانى للمعتقدات المعرفية، وتتعلق بالدرجة التى يرى بها الفرد المعرفة على أنها ثابتة أو مرنة (Hofer, 2004: 46) . وترى شومر أن المعرفة الثابتة تتراوح من اعتبار أنها ليست متغيرة إلى أنها متطورة (Schommer, 1998b: 130). ومن هنا نجد أن الاعتقاد فى ثبات المعرفة يمتد من الاعتقاد بأن المعرفة مطلقة وثابتة لاتتغير إلى الاعتقاد بأن المعرفة متطورة وتجريبية (Duell & Schommer, 2001: 440).

ويُعد مصدر المعرفة (السلطة الكلية) هو البعد الثالث للمعتقدات المعرفية ويتراوح هذا البعد عند شومر من اعتبار أن المعرفة تُكتسب بواسطة السلطة إلى أنها تُكتسب من خلال الأدلة والبراهين (Schommer, 1998a: 130). وهو يعنى أيضا إلى أى مدى يعتقد الطلاب أن المعرفة هى خارجية وتنتقل إليهم من السلطة الخارجية مثل المعلم أو أحد الوالدين أو أن المعرفة تأتى من داخل الفرد، ويعتقد بعض الطلاب أن معلميهم يملكون مفاتيح التعلم لهم بدلا من الاعتقاد بأن التعلم يجب أن يكون عملية مشتركة بينهم، لذلك يرى الفريق الاول أن على معلميهم مسؤلية تعلمهم وذلك لتعرضهم للترهيب من قبلهم وأنهم مشاركين سلبيين فى عملية التعلم وأن دورهم هو استيعاب المعلومات فقط وبالتالى أدائهم فى الامتحانات ضعيف ولا يميلون إلى تحمل مسؤلية فشلهم أو نجاحهم والعكس صحيح (Nist & Holschuh, 2005: 86). ومن ثم فإن الاعتقاد فى مصدر المعرفة يمتد ما بين الاعتقاد بأن المعرفة تسلمها السلطة لنا إلى المعرفة المستمدة من الأدلة التجريبية والاستدلال المنطقى؛(Duell & Schommer, 2001: 440).

ويُعد ضبط اكتساب المعرفة (القدرة الفطرية) هو البعد الرابع للمعتقدات المعرفية وترى شومر أن القدرة على التعلم موروثة ولا تتغير إلى اعتبار أن القدرة على التعلم يمكن أن تتحسن بمرور الزمن (Schommer, 1998b: 130). ويهتم أيضا بمعرفة معتقدات الطلاب وبقدرتهم على التحكم فى عملية التعلم، فبعض الطلاب يعتقدو أن القدرة على التعلم فطرية ثابتة منذ الميلاد، بينما يعتقد البعض الآخر أن الأفراد يمكن أن تتعلم كيف تتعلم، ومن هنا نجد أن الطلاب ذوى الاعتقاد الفطرى فى التعلم لا يبذلون الجهد الكافى لأنهم يعتقدون أنهم لا يمكنهم النجاح لأنهم لا يملكون القدرة الكافية، وبالتالى لا يحاولو طلب المساعدة ولذا نجدهم أكثر عرضة للاستسلام، بينما الطلاب ذوى الاعتقاد بأنهم يستطيعوا أن يتعلمو، يبذلو الجهد والوقت ولا يظهروا الاستسلام (Nist & Holschuh, 2005: 87).

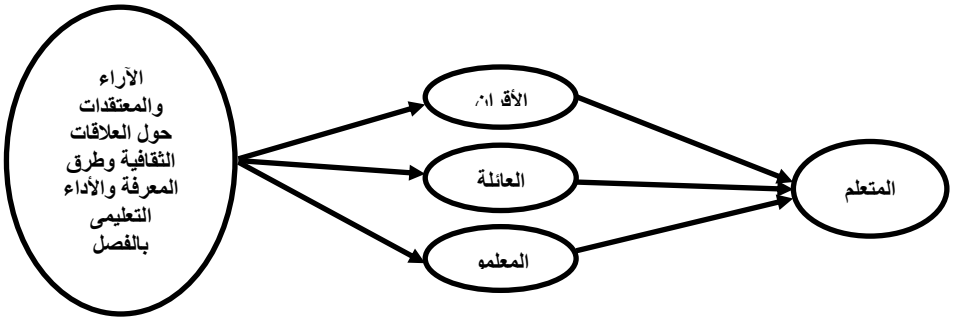
والاعتقاد فى هذا الجانب يمتد ما بين القدرة على التعلم ثابتة منذ الميلاد إلى الاعتقاد بأن القدرة على التعلم يمكن أن تتغير بمرور الوقت (Duell & Schommer, 2001: 440)..

وتعتبر سرعة اكتساب المعرفة (التعلم السريع) هو البعد الخامس والاخير، وهو الذى يمتد ما بين الاعتقاد بأن التعلم سريع أو ليس سريعا على وجه الاطلاق إلى الاعتقاد بأن التعلم تدريجى (Hofer & Pintrich, 1997: 107). ويتراوح هذا البعد عند شومر من اعتبار أن التعلم يتم بصور سريعة أو لا على الاطلاق إلى أنه يتم بصورة تدريجية (Schommer, 1998b: 130).

فالطلبة الذين يعتقدون فى التعلم السريع يجدون من الصعب الاستمرار فى أداء مهمة ما أو المحاولة بطرق مختلفة للوصول إلى حل مشكلة ما عند فشل محاولاتهم الأولى، ورأيهم هو إذا كنت لا أستطيع التعلم بسرعة من المرة الأولى، فلن أتعلم مطلقا (Nist & Holschuh, 2005: 87).

ولقد قامت شومر بإجراء التحليل العاملى على هذه الأبعاد، وأظهرت نتائج التحليل العاملى وجود أربع عوامل تعكس معتقدات الطلاب المعرفية متمثلة فى القدرة الفطرية Innate ability، التعلم السريع Quick learning، المعرفة البسيطة Simple knowledge، والمعرفة اليقينية Certain knowledge (Schommer, 1993: 357).

وترى شومر أنه يمكننا أن نضيف تعقيدات لهذا النموذج المنهجى وهذه التعقيدات تتمثل فى وجود ثلاث تأثيرات رئيسية على حياة الفرد المتعلم تتمثل فى الأقران، والعائلة، والمعلمون حيث أن لكل منهم نظامه المعرفى وطرقه المعرفية ووجهات النظر الثقافية وتوقعاته الخاصة بأداء المتعلمين فى الفصول الدراسية، وإذا كانت هذه التأثيرات متناغمة ومتناسقة فإن المتعلم



يمكنه الجمع بينهم ولكن إذا اختلفوا فإن المتعلم يقع فى حالة صراع نتيجة وجود خلاف مع هذه التوقعات *(Schommer, 2004 : 26)*.

شكل (١) المؤثرات الرئيسة على المعتقدات المعرفية لدى المتعلم

(د) نموذج هوفر وبنترش (١٩٩٧):

لقد أوضحت نتائج دراسة هوفر وبنترش بالأدلة التجريبية أن المعتقدات المعرفية حول التعلم (سرعة التعلم وضبط التعلم) فى نموذج شومر لا يمكن اعتبارهم من المكونات المعرفية؛ لأنهما لا يركزان على طبيعة المعرفة ولكن يركزان على طبيعة الدراسة، لذلك اقترح هوفر وبنترش أربعة مكونات للمعتقدات المعرفية *(Hofer & Pintrich, 1997:116-120)*، وهى:

١- يقينية المعرفة: ويقصد به ثبات المعرفة حيث يتدرج هذا المعتقد من ثبات المعرفة إلى تغير المعرفة، ومن المعرفة المؤكدة إلى المعرفة الاحتمالية.

٢- بساطة المعرفة: ويقصد به معرفة وإدراك البناء المعرفى للمعلومات، حيث يتدرج هذا المعتقد من المعرفة البسيطة إلى المعرفة المركبة، ومن المعرفة المنفصلة إلى المعرفة المتكاملة.

٣- مصدر المعرفة: ويقصد به معرفة الطالب للمصدر الذى اشتق منه المعرفة، ويتدرج هذا المعتقد من المعرفة المكتسبة عن طريق المعلم مثلا إلى المعرفة الذاتية.

٤- تبرير المعرفة: ويقصد به قدرة الطالب على تقديم التبريرات وتقويم الادعاءات المعرفية للمعلومات.

(هـ) نموذج كونلى وآخرين(٢٠٠٤):

اقترحت دراسة كونلى وآخرين (٢٠٠٤) أربعة أبعاد للمعتقدات المعرفية فى العلوم سُمى البعد الاول بمصدر المعرفة: ويتعلق بالمصدر الذى سوف يشتق منه الطلاب معتقداتهم المعرفية سواء من الكتب أو العلماء أو من مصادر أخرى، والبعد الثانى سُمى بيقينية المعرفة: ويتعلق بأن المعرفة نسبية وليست مطلقة وأن العلماء لا يمتلكون كل أنماط المعرفة، وليست لديهم إجابات صحيحة عن كل الاسئلة والقضايا العلمية، والبعد الثالث هو نمو أو تطور المعرفة: ويتعلق هذا البعد بنمو وتطور المعرفة من مرحلة عمرية إلى مرحلة أخرى أو من فترة زمنية إلى فترة زمنية أخرى، فالمعرفة ليست ثابتة وإنما تتغير مع مرور الزمن، وسُمى البعد الرابع للمعتقدات المعرفية بتبرير المعرفة: ويتعلق بتقديم التبريرات التى تشير إلى أن المعتقدات المعرفية للطلاب اليوم تختلف عن الأمس، وأن الاكتشافات العلمية الحديثة وحب الاستطلاع والتفكير من المبررات القوية الدالة على حدوث تغير فى معتقداتهم المعرفية *(Conley, Pintrich, Vekiri & Harrison, 2004: 187)*.

تعقيب على النماذج التى تناولت المعتقدات المعرفية:-

أتضح من خلال استعراض النماذج التى تناولت المعتقدات المعرفية، أنه من الملاحظ على هذه النماذج جميعها كانت مبنية على نموذج بيرى الذى قدمه، لذلك فإن التفسيرات اللاحقة لهذا النموذج لم تختلف كثيرا إذ أن كل نموذج يأتى يقوم على ما كان عليه النموذج الذى قبله، فقد تشابهت النماذج فى وجود أبعاد مشتركة بينها مثل يقينية المعرفة ومصدر المعرفة ولكن على الرغم من هذا التشابه إلا أنها تختلف فى بعض الأبعاد وتتمثل أوجه الاختلاف فى أن نموذج "وليام بيرى" يرى أن المعتقدات المعرفية هى معتقدات أحادية البعد أو متصل ذات قطبين: القطب الأول هو المعرفة البسيطة اليقينية والتى يمكن الحصول عليها من السلطة والقطب الثانى هو المعرفة المعقدة غير المؤكدة والتى يمكن معرفتها بالاستدلال، بينما يرى

كل من "هوفر وبنترش وشومر وكونلى" أن المعتقدات المعرفية متعددة الأبعاد مثل مصدر المعرفة ويقينية المعرفة وبساطة المعرفة وسرعة التعلم والقدرة الفطرية.

من خلال العرض السابق لنماذج المعتقدات المعرفية، تبنت الباحثة نموذج شومر فى الدراسة الحالية، وذلك لارتباطه بالكثير من قضايا التعلم ونواتجه، ولكونه الأكثر تداولاً فى البحوث، كما أن المقياس الذى أعدته شومر ما زال هو الأكثر استخداما.

العوامل المؤثرة على المعتقدات المعرفية:

تتأثر المعتقدات المعرفية بالعديد من العوامل مثل العمر، والمناخ الأسرى، وطريقة التعلم، والنوع، والمستوى التعليمى، والتخصص الدراسي، والاختلافات العرقية والثقافية والبيئية وسوف تعرض الباحثة لبعض هذه العوامل:

١- العمر:

قامت شومر بدراسة لتحديد تأثير العمر على المعتقدات المعرفية، على عينة من طلاب المرحلة الثانوية، والمرحلة الجامعية الأولى، ومرحلة ما بعد التعليم الجامعى، ووجدت أن العمر يؤثر تأثيرا كبيرا على نمو المعتقدات المعرفية عند الكبار، وأن مع تقدم المشاركين فى السن يصبحون أكثر اقتناعا بأن القدرة على التعلم غير ثابتة منذ الميلاد ويمكن تحسينها ***(Shommer, 1998a)***.

أتضح مما سبق أن المعتقدات المعرفية ذات صلة وثيقة بالعمر وتوجد علاقة طردية بينهم، فكلما تقدم الفرد فى العمر فإن معتقداته المعرفية تزداد نضوجا وتعمقا.

٢- النوع:

وجدت شومر فروقا بين الذكور والإناث فى المعتقدات المعرفية بين طلبة المرحلة الثانوية، ورغم عدم وجود فروق بين الذكور والإناث فيما يتعلق بالمعتقدات فى المعرفة اليقينية والمعرفة البسيطة، إلا أنهم اختلفوا فى معتقداتهم فى سرعة التعلم ، والقدرة الثابتة، حيث تميل الإناث إلى الاعتقاد بدرجة أقل فى القدرة الثابتة، والتعلم السريع مقارنة بنظرائهن من الذكور ***(Schommer,1993)***.

وكذلك دراسة كل من ***(Marzooghi, Fouladchang, & Shemshiri, 2008)*** التى هدفت إلى دراسة الفروق فى المعتقدات المعرفية وفقا للنوع والمستوى الدراسي، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائيا بين الذكور والاناث فى كل من القدرة على التعلم، والقدرة

الفطرية، والتعلم البسيط وذلك لصالح الذكور، بينما لم توجد فروق بينهم فى التعلم السريع والمعرفة اليقينية.

بينما اظهرت دراسة السيد أبو هاشم (٢٠١٠) إلى عدم وجود فروق دالة احصائيا بين الذكور والاناث فى المعتقدات المعرفية بأبعادها المختلفة، ما عدا بنية المعرفة فكانت الفروق لصالح الإناث.

وأيضا دراسة عبد اللطيف المومنى وقاسم خزعلى (٢٠١٥) التى توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية فى درجات الطلبة على مقياس المعتقدات المعرفية ككل وأبعاده الفرعية تعزى للجنس.

٣- المستوى التعليمي:

كلما زاد مقدار التعليم الذى يحصل عليه الكبار، زاد احتمال اعتقادهم بأن المعرفة معقدة ومتطورة ويمكن استخدام التعلم فى التنبؤ عن نمو المعتقدات فى المعرفة المعقدة *(Schommer, 1998a: 557)*.

وقد قامت شومر *(Schommer, 1998a)* بدراسة بهدف المقارنة بين المعتقدات المعرفية لدى عينة مكونة من ثلاث مجموعات تمثل مستويات تعليمية مختلفة، مستوى الشهادة الثانوية، ومستوى الدرجة الجامعية الأولى، ومستوى ما بعد الجامعى، وتشير نتائج الدراسة إلى أنه بتقدم المستوى التعليمي تزداد القناعة بأن القدرة على التعلم غير ثابتة (متطورة) ويمكن تحسينها. ووجدت كونلى وآخرون *(Conley, et al, 2004: 196)* أن التغيرات فى المعتقدات المعرفية لدى الطلبة فى المرحلة الابتدائية تتجه نحو الاتجاه الأكثر تعقيدا عن مصدر ويقينية المعرفة بمرور الزمن والتقدم فى المستوى التعليمي (التحصيلى).

المعتقدات المعرفية والتعلم

هناك اهتمام متزايد بأهمية المعتقدات المعرفية للمتعلمين فالمعتقدات المعرفية هى سمات شخصية وهى تتعلق بطبيعة المعرفة وكيفية الحصول عليها، كما أنها تتكون من عدة بنايات بما فى ذلك تصورات الطلاب عن المعرفة وكيفية اكتسابها وتقديمها وكذلك من أين تم الحصول على المعرفة، وبالتالى تشكل المعتقدات المعرفية منظومة من المعتقدات تتكون من

خمسة أبعاد هذه الأبعاد مترابطة ولكل وظائف مستقلة (Benlahcene, Lashari & Lashari, 2017: 6).

لذلك تم الاهتمام من قبل علماء النفس التربوى خلال العقدين الماضيين بمعتقدات الأفراد حول المعرفة والتعلم، وأدركوا أهمية دور المعتقدات المعرفية فى عملية التعلم وقد تم ربطها بالعديد من جوانب التعلم لاسيما بين طلاب الجامعات وطلاب المدارس الثانوية، كما أنها ترتبط بصفة عامة ببعض جوانب التعلم مثل التحصيل الدراسي والدوافع الذاتية (Mansyur, Werdhiana, Lastari & Rizal, 2017: 28).

وللمعتقدات المعرفية تأثير كبير على العمليات الإدراكية وما وراء المعرفة، وقد ثبت أنها مرتبطة بالتعلم بطرق مختلفة وتؤثر على التفكير، ويمكن للطلاب ذوى المعتقدات المعرفية المتطورة استخدام استراتيجيات معالجة البيانات المعرفية بصورة أكثر كفاءة والتحكم بشكل أكثر تكرارا وبشكل صحيح فى أى مستوى من مستويات تعلم المواد الأكاديمية كما أنهم يظهرون مستويات أعلى من النجاح الأكاديمي وسلوكيات أكثر إيجابية تجاه المدرسة ومزايا التعليم وخلق أفكار أكثر تعقيدا وتعددا (Uslu, 2018: 238).

كما إن طريقة شومر لدراسة المعرفة الشخصية قد مكنت الباحثين من تحديد العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتعلم، فعلى سبيل المثال نجد أن المعتقدات عن طبيعة المعرفة يمكن أن تؤثر فى استخدام الاستراتيجية المناسبة والمعالجة المعرفية (Burr & Hofer, 2002: 204).

ويبدو أن المعتقدات المعرفية تؤثر على جوانب عديدة من التعلم، وقد اقترح اندرسون (١٩٨٤) أن المعتقدات المعرفية هى نتاج كل من المنزل والتعليم الرسمى (Schommer, 1998a: 553). حيث تعتبر المعتقدات المعرفية بمثابة عدسة يقوم من خلالها الطلاب بتفسير المعلومات ووضع المعايير واتخاذ القرار بشأن مسار العمل المناسب الذى يجب اتخاذه (Benlahcene, et al, 2017: 6).

ولقد أشارت الدراسات السابقة فى مجال المعتقدات المعرفية إلى قوة العلاقة بينها وبين التعلم (أو إلى وجود علاقات متعددة بين المعتقدات المعرفية والتعلم) وذلك من خلال تأثيرها على تعلم الأفراد، وتؤثر المعتقدات المعرفية على تعلم الأفراد حيث أنهم يندمجون فى التعلم بإيجابية، يثابرون فى المهام الصعبة، يفهمون المادة المكتوبة، يواجهون المجالات سيئة

التنظيم، وفى كل مجال من هذه المجالات تشير الأدلة إلى أن المعتقدات المعرفية يمكن أن تساعد على التعلم أو تعوق التعلم *(Schommer,1994: 302)*.

ومن خلال تحديد إسهام كل من العمر والتعليم فى المعتقدات المعرفية فإنه يفيد فى تكوين نظرية المعتقدات المعرفية، بالإضافة إلى تحديد التأثير المُحتمل للتعليم فى تعزيز معتقدات الأفراد عن طبيعة المعرفة والتعلم *(Schommer, 1998a: 552)*.

ويمكن أن تؤثر المعتقدات المعرفية على درجة المشاركة الإيجابية للطلاب فى التعلم، وأحد هذه المعتقدات التى يؤمن بها بعض الطلاب هى أن دور المتعلم فى التعلم سلبى، والفكرة وراء التعلم السلبى هى أن الفرد يستمع بهدوء من دون طرح أسئلة إيجابية من أجل توضيح أو نقد ما يتم تدريسه *(Schommer, 1994: 302)*.

كما أن المعتقدات المعرفية فى التعليم هى رؤية معتقداتنا كعوامل توجه سلوكنا، وتؤثر نظم الاعتقاد للمعلمين على استراتيجيات التدريس والأداء داخل الفصل الدراسي، كما أن استخدام الطالب فى الفصل الدراسي للمصادر ودوره الفعال فى الفصل هى عناصر مهمة لذلك لابد من أهمية إنشاء بيئات تعلم تتمحور حول الطالب *(Ekinci, 2017: 346)*.

وتؤثر المعتقدات المعرفية للمعلم وتلعب دوراً هاماً فى المعتقدات المعرفية للطلاب، حيث أن الطلاب يأتون للتعلم ولديهم معتقدات وتصورات موجودة لديهم مسبقاً وتؤدى إلى تفسيرات معينة خاصة بالتعلم، وإذا قام المعلم بتغيير هذه المعتقدات بشكل صحيح، فإن هذه التفسيرات والتصورات ستتغير حتماً *(Hofer,2001: 372-373)*.

كما أن الاعتقاد المعرفى الذى يمتلكه المعلم هو العامل الحاسم والرئيسى فى تصميم بيئات التعلم التت تساعد الطلاب على تطوير معتقداتهم المعرفية *(Ekinci, 2017: 347)*.

ولذا يجب على المعلمين أن يحرصوا على معتقدات طلابهم المعرفية نحو التعلم ويتعرفوا على معتقداتهم التى يدخلون بها إلى الصف الدراسي ليتعرفوا على الفروق الفردية بين طلابهم ويعرفوا كيفية التعامل معهم داخل حجرة الدراسة *(Patrick & Pintrich,2001: 138)*.

مما سبق أتضح أن هناك علاقة قوية بين المعتقدات المعرفية وعملية التعلم، لذلك يجب على المعلم الأخذ فى الاعتبار معتقدات الطلاب المسبقة وذلك لتأثيرها على عملية التعلم،

فهناك علاقة طردية بينهم فكلما كانت معتقداتهم متطورة ونسبية أدى ذلك إلى التأثير الايجابى على تعلمهم والعكس صحيح.

تعقيب:

من خلال العرض السابق لمفهوم ونماذج المعتقدات المعرفية أتضح أن مفهوم المعتقدات المعرفية من المفاهيم المهمة والذى لم يحظَ بالاهتمام الكافي من وجهة نظر الباحثة، كما أن هناك تعريفات متنوعة لها، مما أدى إلى اختلاف الباحثين في تحديدهم لأبعاد هذا المتغير، كما أنه يتأثر بمجموعة من العوامل، التى تؤثر على التحصيل الدراسي للطلاب، بما يشير إلى أن المعتقدات المعرفية وثيقة الصلة بالعملية التعليمية، ويوجد بينهم تأثير متبادل، وتنمو هذه المعتقدات وتتطور مع التقدم فى العمر والمستوى الدراسي وطرائق التدريس المختلفة التى يتبعها المعلمين.

المحور الثانى: التحصيل الدراسي

يُولي رجال التربية وغيرهم من المعنيين بالتعليم التحصيل الدراسي اهتماما كبيرا، نظرا لأهميته فى حياة الفرد ولما يترتب على نتائجه من قرارات تربوية حاسمة، فمن جهة يعتبر التحصيل الدراسي معيارا أساسيا لمعظم القرارات التربوية والمنهجية والتعليمية والإدارية، فهو معيار أساسي يتم بموجبه تحديد مقدار تقدم الطلبة فى الدراسة وتوزيعهم على أنواع التعليم المختلفة، وكذلك فى اختيار البرامج التعليمية التى تناسبهم فمن المعروف فى هذا الصدد أن التعليم الجديد يتوقف على التعليم السابق والنماء اللذان يشكلان معا تحصيل الطلبة.

وعلاوة على ذلك فإن التحصيل فى إطاره الواسع (الذى يشمل اكتساب بنى المعرفة وعمليات الفكر والعواطف المختلفة بما فى ذلك الاتجاهات والتفضيلات والقيم) من العوامل بالغة الأثر فى تكوين شخصية الفرد، كما يحدد التحصيل إلى درجة غير قليلة القيمة الاجتماعية والاقتصادية للفرد، فهو مؤشر من مؤشرات الطبقة الاجتماعية والطموح الوظيفى الذى يطمح إلى بلوغه الفرد، وكذلك يحرص كل مجتمع على التحصيل ويعطيه أهمية بالغة ويراقب المؤسسات التربوية ويحاسبها على ما أحرزته وتحرزه من نوعية المتخرجين منها.

والمؤسسات التربوية تهتم بالتحصيل لكونه مؤشرا على مدى تقدمها نحو الأهداف التربوية، فالتحصيل يعكس نتاجات التعليم التى تسعى المؤسسات إليها، إضافة إلى ذلك أن المؤسسات التربوية تحرص على تحقيق مستوى عالٍ من التحصيل، ذلك لأن مستوى

التحصيل يدل على كفاية المؤسسات وقدرتها على بلوغ أهدافها أحمد السويطى (١٩٨٤: ٣٧).

فالتحصيل الدراسي هو مفهوم له تفسيرات مختلفة من قبل الباحثين تبعا لمجال اهتمامهم ويمكن تعريفه بأنه نجاح المتعلم الذى هو نتيجة الالتزام والمثابرة، وبشكل عام يعنى التحصيل الأكاديمي إنجاز المتعلم، مما يعنى تقييم جهود المتعلمين فى امتحانات الدورات والمعدل التراكمي ومتوسط النقاط هما طريقتان لقياس التحصيل الدراسي للطلاب، ويرتبط مستوى الطلاب بالرغبة فى النجاح ويؤثر مستوى التحفيز الفرد على الإنجاز بشكل كبير وخاصة التحصيل الدراسي *(pouratashi, et al, 2018)*.

تعريفات التحصيل الدراسي:

هو كل ما يكتسبه التلاميذ من معارف ومهارات واتجاهات وميول وقيم وأساليب تفكير وقدرات على حل المشكلات نتيجة لدراسة ما هو مقرر عليهم فى الكتب المدرسية، ويمكن قياسه بالاختبارات التى يعدها المعلمون حسن شحاته و زينب النجار (٢٠٠٣: ٨٩).

المحور الثالث:- العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتحصيل الدراسي

يتأثر التعلم والأداء الأكاديمي بالعديد من المتغيرات المعرفية ومن الأمثلة على ذلك مفاهيم الطلاب ومعتقداتهم حول المعرفة والتعلم، كما أن المعتقدات المعرفية تؤثر على التحصيل الدراسي ليس فقط بطريقة مباشرة ولكن أيضا بشكل غير مباشر من خلال تأثيرها على مداخل التعلم *(Cano, 2005: 204-208)*.

ويمكن إرجاع الأدلة التى تثبت دور المعتقدات المعرفية فى التعلم إلى "بيرى" ومن بعده من الباحثين الذين توسعوا فى دراسة دور المعتقدات المعرفية الفردية فى التعلم مثل "شومر" "وهوفر" "وبنترش"، وكذلك درسوا العلاقة بين المعتقدات المعرفية والعمليات المعرفية الأخرى وبالتالى يتضح أن المعتقدات المعرفية تلعب دوراً مهماً فى التحصيل الدراسي *(Kardash & Sinatra, 2003: 3)*.

للمعتقدات المعرفية أهمية كبيرة لأولئك الذين يرغبون فى مواصلة المهام المرتبطة بالأداء الأكاديمي، حيث إن هذا الأداء يتأثر بدرجة كبيرة بمعتقدات المتعلم حول درجة ذكائه من جهه، ومعرفته بطبيعة المعرفة المقدمة له ومعلوماته السابقة عنها وكذلك معرفته بطريقة

تعلمه، فالطلاب الذين يؤمنون بالمعرفة البسيطة والقدرات الثابته والتعلم غير الفعال يميلون إلى تجنب العقبات التى قد تواجههم فى أثناء عملية التعلم.

كما أنهم يتجنبون توظيف استراتيجيات أكثر فاعلية لأداء المهام العلمية التى يكلفون بها فضلا عن عدم قدرتهم على التكيف مع ما يواجههم من تحديات أو مشكلات، وذلك من خلال إظهار بعض الأنماط السلوكية التى تكشف عن ذلك، بخلاف الطلاب الذين لديهم معتقدات معرفية عميقة، فإنهم يؤمنون بحاجتهم للمعرفة، مما يدفعهم لبذل أقصى الجهود لمواجهة العقبات والتغلب عليها وذلك من خلال أفضل الاستراتيجيات التى يمكن من خلالها تجاوز هذه العقبات (ماهر عبد البارى، ٢٠١٦).

كما أشار *(Mango, 2011: 1)* إلى أن المعتقدات المعرفية تؤثر على استخدامنا لاستراتيجيات التعلم ومن ثم تؤثر على الأداء الأكاديمي للمتعلم. ويشير *(Bernardo, 2009: 165)* إلى أن المعتقدات المعرفية الايجابية ترتبط مع أفضل المخرجات التعليمية والأداء الأكاديمي المتميز.

كما أن المعتقدات المعرفية لها آثار كبيرة على التعلم، وكلما تم تحسين المعتقدات المعرفية لدى الطلاب كلما كان الطلاب أكثر نجاحا فى التعلم *(Canpolat, 2016: 83)*.

وتشير البحوث التربوية إلى أن المعتقدات المعرفية لدى الطلاب ذات فعالية على مداخل اكتساب المعرفة لديهم ونتائج التعلم اللاحقة، ووجود علاقة ذات دلالة بين المعتقدات المعرفية ومداخل اكتساب المعرفة *(Abdullah, et al, 2016: 166)*.

كما أن المعتقدات المعرفية للأفراد تؤثر على استراتيجياتهم للدراسة والتعلم،لذلك تؤثر الاستراتيجيات التى يستخدمونها فى معالجة المعرفة تؤثر على تكوين المعتقدات المعرفية *(Arslant, 2015: 216)*. وقد درست بعض الأبحاث العلاقة بين المعتقدات المعرفية واستخدام السلوك واستراتيجيات التحفيز وتشير إلى وجود علاقة بين هذه المكونات والانجاز الأكاديمي *(Savoji,Niusha& Boreiri, 2013: 1161)*.

الدراسات السابقة

المحور الأول:- دراسات تناولت العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتحصيل الدراسي

هدفت دراسة *(Amiri,2018)* إلى دراسة العلاقات بين التفكير الناقد، المعتقدات المعرفية، استراتيجيات التعلم والتحصيل الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من ٢٥٠ طالب منهم (١٣٠ إناث- ١٢٠ ذكور)، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المعتقدات المعرفية بأبعادها المختلفة والتحصيل الدراسي، كما تنبأت المعتقدات المعرفية بالتحصيل الدراسي.

ولقد اتفق عدد من الدراسات مع دراسة *(Amiri,2018)* التى أظهرت وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المعتقدات المعرفية والتحصيل الدراسي، ومنها دراسة كل من *(Arslante, 2015)*: التى هدفت إلى التعرف على العلاقة بين المعتقدات المعرفية للمعلمين والتحصيل الدراسي وقد بلغ عدد المشاركين فى الدراسة ٣٥٣ مرشحا فى السنة الرابعة من كلية التربية، وتم استخدام مقياس المعتقدات المعرفية، وتوصلت الدراسة إلى أن المعتقدات المعرفية للمعلمين المرشحين اختلفت على أساس التخصص، وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين معتقد التعلم فقط اعتمادا على الموهبة من بين الأبعاد الفرعية الأخرى للمعتقدات المعرفية والتحصيل الدراسي.

دراسة *(Tuzun & Topeu, 2013)* التى هدفت إلى معرفة المعتقدات المعرفية لمعلمى العلوم ووجهات النظر المعرفية العالمية ومعتقدات كفاءة الذات فيما يتعلق بالتحصيل الدراسي والجنس وتكونت العينة من ٣٩١ من معلمى قبل الخدمة (الطلاب) وتم تطبيق مقياس شومر ١٩٩٠ للمعتقدات المعرفية، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج تتلخص في وجود علاقة بين المعتقدات المعرفية والتحصيل الدراسي وأن المعتقدات المعرفية قد تتغير بمرور الزمن، ووجود فروق فى القدرة الفطرية ومصدر المعرفة والسلطة المطلقة ومعتقدات كفاءة الذات فيما يتعلق بالجنس.

ودراسة *(Xiao, yu & yan, 2009)* هدفت إلى فحص العلاقة بين المعتقدات المعرفية حول الرياضيات وتأثيرها على التحصيل وتم تطبيق مقياس المعتقدات المعرفية على عينة قوامها ٦٠٣ من طلاب المرحلة الاعدادية، وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق فى المعتقدات المعرفية حسب النوع ووجود علاقة ارتباطية بين المعتقدات المعرفية والتحصيل فى الصفين

الثانى والثالث، كما أنه تم التنبؤ بالتحصيل الدراسي فى الصف الثانى من الاعتقاد فى ثبات المعرفة وفى الصف الثالث من الاعتقاد فى ثبات المعرفة واسلوب التعلم.

وأيضا دراسة *(Barnaled, Lan, Crooks & Paton, 2008)* التى هدفت الى الكشف عن العلاقة بين المعتقدات المعرفية ومهارات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي وتم تطبيق مقياس المعتقدات المعرفية من اعداد هوفر على عينة قوامها ٤٣٤ طالب من طلاب جامعة جنوب غرب الولايات المتحدة الامريكية، وتوصلت الدراسة الى وجود علاقة ارتباطية بين المعتقدات المعرفية ومهارات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الاكاديمي.

وكذلك دراسة *(Schommer & Easter, 2006)* التى هدفت إلى فحص المعتقدات المعرفية وأثرها على الأداء الأكاديمي وتم تطبيق استبيان المعتقدات المعرفية على عينة بلغ عددها ١٠٧ من طلاب الجامعة، وتوصلت إلى وجود ارتباط بين سرعة التعلم كأحد أبعاد المعتقدات المعرفية وكل من فهم القراءة والأداء الأكاديمي.

فى حين أشارت دراسة *(Akber, 2010)* التى هدفت إلى بحث العلاقة بين المعتقدات المعرفية والاتجاه نحو سلوكيات طلب المساعدة الأكاديمية بالتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طالبات المدارس الثانوية بلغ عددها ٣٨٢ وتم استخدام مقياس شومر ١٩٩٠ للمعتقدات المعرفية، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة سلبية بين التحصيل الدراسي والمعرفة البسيطة أو المطلقة والتعلم السريع أو الثابت للمعتقدات المعرفية، كما تم التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال التعلم السريع أو الثابت للمعتقدات المعرفية.

وتؤكد نتائج الدراسة السابقة على وجود علاقة سلبية بين المعتقدات المعرفية والتحصيل الدراسي وانطلاقا من نتائج تلك الدراسة؛ تأتى دراسة *(Trautwein & Ludtke, 2007)* للتأكد أو للتحقق من صدق هذه النتائج، حيث هدف الباحثان من خلال دراستهم هذه إلى بحث العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتحصيل الدراسي، وتوصلت النتائج إلى وجود ارتباط سالب دال إحصائيًا بين المعتقدات المعرفية والتحصيل الدراسي.

وعلى عكس النتيجة السابقة جاءت دراسة محمد ناصف (٢٠٠٩) التى هدفت إلى معرفة تأثير المعتقدات المعرفية على الاستراتيجيات الدافعة للتعلم ومداخل الدراسة والتحصيل الأكاديمي لدى عينة بلغ عددها ٣٢٦ من طلاب الصف الأول الثانوي، تم استخدام استبيان المعتقدات المعرفية فى العلوم ترجمة الباحث وتعريبه، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة

موجبة ودالة إحصائيا بين مكونات المعتقدات المعرفية (مصدر المعرفة، يقينية المعرفة، نمو المعرفة، تبرير المعرفة) والتحصيل الأكاديمي للطلاب.

يتضح مما سبق اتفاق الدراسات السابقة على وجود علاقة بين المعتقدات المعرفية والتحصيل الدراسي.

المحور الثانى:- دراسات تناولت الفروق فى المعتقدات المعرفية باختلاف النوع والتخصص الدراسي

أ- دراسات تناولت الفروق فى المعتقدات المعرفية بين الذكور والإناث:

أُجريت دراسة سالى علوان و أمل ميره (٢٠١٤) بهدف معرفة الفروق فى المعتقدات المعرفية والتعلم المنظم ذاتيًا وفق متغير الجنس والتخصص الدراسي، ولقد استخدمت الدراسة مقياس المعتقدات المعرفية ومقياس التعلم المنظم ذاتيًا، وتم تطبيق أدوات الدراسة على عينة بلغ عددها ٣٠٠ طالب وطالبة من طلاب المرحلة الجامعية، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى المعتقدات المعرفية لصالح الذكور، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين المعتقدات المعرفية والتعلم المنظم ذاتيًا، كما أن عينة البحث تتمتع بمعتقدات معرفية وتعلم منظم ذاتيًا.

وقد اتفقت نتائج تلك الدراسة مع نتائج دراسة نافز بقيعى (٢٠١٣) التى أُجريت على عينة قوامها ١٤٢ طالب وطالبة من طلبة كلية العلوم التربوية والأداب، وتوصلت الدراسة إلى امتلاك الطلبة لمستوى مرتفع فى الحاجة إلى المعرفة، ومستوى متوسط فى المعتقدات المعرفية، ووجود فروق دالة إحصائيا فى المعتقدات المعرفية (التعلم السريع–السلطة المطلقة–القدرة الفطرية) تبعا لمتغير الجنس ولصالح الذكور، ووجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة.

وجاءت دراسة محمد السعيد (٢٠١٣) التى هدفت إلى التعرف على علاقة المعتقدات المعرفية بمداخل الدراسة والتحصيل الأكاديمى لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة قوامها ٣٥٠ طالب وطالبة وتم تطبيق مقياس المعتقدات المعرفية، وتؤكد على وجود فروق دالة احصائيًا بين الذكور والاناث فى الدرجة الكلية لمقياس المعتقدات المعرفية وفى الأبعاد المكون منها لصالح الذكور.

أيضاً جاءت دراسة فادى السماوى (٢٠١١) للتأكيد على صدق هذه النتائج، حيث هدف الباحث من خلال دراسته إلى فحص العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيًا بكل من ما وراء الدافعية والتوجه نحو أهداف الإنجاز والمعتقدات المعرفية الذاتية لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية فى ضوء متغيرات الجنس والمستوى الدراسي والتخصص، وتم تطبيق مقياس التعلم المنظم ذاتياً ومقياس ما وراء المعرفة ومقياس التوجه نحو أهداف الإنجاز ومقياس المعتقدات المعرفية الذاتية على عينة قوامها ٨٠١ طالب وطالبة من طلاب الجامعة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج تتلخص فيما يلى: وجود علاقة ارتباطية بين مستوى التعلم المنظم ذاتيًا وما وراء الدافعية والتوجه نحو أهداف الإنجاز والمعتقدات المعرفية الذاتية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التعلم المنظم ذاتيًا والمعتقدات المعرفية لصالح الذكور.

وامتدادا للدراسات التى توصلت لوجود فروق لصالح الذكور نجد فى الاتجاه المقابل دراسات توصلت إلى وجود فروق لصالح الإناث ومن بين تلك الدراسات؛ ومنها دراسة عبد المنعم خطاطبة (٢٠١٥) التى هدفت إلى تحديد مستوى المعتقدات المعرفية، ومستوى استرتيجيات التعلم لدى طلبة جامعة اليرموك فى الاردن، والكشف عن علاقة المعتقدات المعرفية باستراتيجيات التعلم، وأظهرت النتائج مستوى متوسطا فى المعتقدات المعرفية، ولقد استخدمت الدراسة مقياس المعتقدات المعرفية ومقياس استراتيجيات التعلم، وتم تطبيق أدوات الدراسة على عينة قوامها ٨٤٢ طالب وطالبة من طلبة البكالوريوس فى جامعة اليرموك، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج تتلخص فيما يلى: وجود مستوى متوسط فى المعتقدات المعرفية، وجود فروق دالة إحصائيًا فى المعتقدات المعرفية تُعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وللكلية لصالح طلبة الكليات العلمية، وللمستوى الدراسي لصالح المستوى من (٣١ إلى ٦٠ ساعة معتمدة)، ووجود علاقة موجبة ودالة إحصائيًا بين المعتقدات المعرفية واستراتيجيات التعلم.

وانطلاقا من نتائج تلك الدراسة؛ تأتى دراسة محمد الجراح (٢٠١٥) للتأكيد على صدق هذه النتائج، حيث هدف الباحث من خلال دراسته هذه إلى الكشف عن علاقة المعتقدات المعرفية بمستوى التنبؤ باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا، وتم تطبيق مقياس المعتقدات المعرفية، ومقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على عينة قوامها ٥١٥ طالب وطالبة (٢٦٤ طالب و ٢٥١ طالبة) من طلبة المرحلة الأساسية العليا

فى المدارس الأساسية الحكومية، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج تتلخص فيما يلى: وجود مستوى متوسطا فى المعتقدات المعرفية لدى الطلبةً ، ووجود فروق دالة احصائيا فى المعتقدات المعرفية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ولمتغير الصف (المستوى الدراسي) لصالح طلبة الصف الثامن والتاسع، ووجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين المعتقدات المعرفية ومستوى التنبؤ باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

وأيضا دراسة نادية السفيانى (٢٠١٣) التى هدفت إلى التعرف على العلاقة بين المعتقدات المعرفية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طالبات المرحلة الثانوية، وكذلك الفروق فى المعتقدات المعرفية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طالبات المرحلة الثانوية باختلاف الصف الدراسي والتخصص، وتم تطبيق أدوات الدراسة المتمثلة فى مقياس المعتقدات المعرفية ومقياس استرتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا على عينة بلغ عددها ٧٨٩ طالبة من طلاب المرحلة الثانوية، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية للمعتقدات المعرفية والدرجة الكلية لاسترتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة الطالبات فى المعتقدات المعرفية تبعًا لمتغير الصف الدراسي (الاول–الثانى–الثالث) الثانوى وكانت الفروق لصالح الطالبات فى الصف الثالث الثانوى على الطالبات فى الصف الاول والثانى ولصالح الطالبات فى الصف الثانى الثانوى على الطالبات فى الصف الاول الثانوى.

وكذلك دراسة ***(Cano, 2005)*** التى أُجريت بهدف نمذجة العلاقات بين المعتقدات المعرفية طبقا لنموذج شومر ومداخل الطلاب للتعلم، وأدائهم الأكاديمي لدى عينة بلغ عددها ١٦٠٠ من طلاب المرحلة الثانوية، ولقد استخدمت الدراسة استبيان المعتقدات المعرفية واستبيان عمليات التعلم، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث لصالح الإناث.

فى حين توصلت دراسات أخرى إلى وجود فروق بين الذكور والإناث دون تحديد وجهة الفروق وهما دراسة كل من سنكيز ***(Cengiz, 2017)*** التى هدفت إلى تحديد المعتقدات المعرفية لطلبة الجامعة (معلمى قبل الخدمة) ومعرفة ما إذا كانت المعتقدات المعرفية لطلبة الجامعة تتغير وفقًا للنوع ومجالات الدراسة والنجاح الأكاديمي، وتم تطبيق استبيان المعتقدات المعرفية على ٥٦٤ من طلاب الجامعة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق بين الذكور

والإناث فى جميع الأبعاد الثلاثة لاستبيان المعتقدات المعرفية، ووجود ارتباط دال إحصائيًا بين عاملين من المعتقدات المعرفية (الاعتقاد بأن التعلم يعتمد على الجهد – الاعتقاد بأن التعلم يعتمد على الموهبة) والنجاح الأكاديمي، تتغير المعتقدات المعرفية لطلاب الجامعة وفقًا للجنس ومجال الدراسة والسنة الدراسية.

وبالنظر إلى الدراسات السابقة التى توصلت إلى وجود فروق بين الذكور والإناث وفى إطار هذا التصور أجريت دراسات أخرى توصلت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث مثل دراسة كل من ***(Nabeel, et al, 2017)*** التى هدفت إلى فحص المعتقدات المعرفية التى بناها الطلاب الأردنيون من خلال الجنس، المستوى الأكاديمي، الوضع الاجتماعى والاقتصادى والأداء الأكاديمي على أساس نظام المعتقدات المعرفية متعددة الأبعاد، وتم تطبيق استبيان المعتقدات المعرفية على ٤٠٠ طالب أردنى من طلاب المدارس الأساسية والثانوية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن معتقدات الطلاب حول المعرفة والتعلم كانت متطورة، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فى المعرفة اليقينية والتعلم السريع والقدرة الفطرية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية الذكور والإناث فى معتقداتهم حول مصدر المعرفة، ووجود علاقة إيجابية بين المعتقدات المعرفية ومستوى التعليم، ووجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المعتقدات المعرفية والمعدل التراكمى للتحصيل.

وكذلك دراسة السيد سليمان ومحمد العميرى و محمد عويد (٢٠١٥) حيث أقاموا دراستهم بهدف التعرف على المعتقدات المعرفية الأكثر شيوعًا لدى طلاب الجامعة، والتعرف على ترتيب المعتقدات المعرفية باختلاف التخصص الدراسي واختلاف الجنس (ذكور/إناث)، وتم تطبيق مقياس المعتقدات المعرفية على عينة بلغ عددها ١٥٠ طالب وطالبة من طلاب الجامعة، وتؤكد نتائج الدراسة السابقة على أن المعتقدات المعرفية الخاصة بيقينية المعرفة أكثر أبعاد المعتقدات المعرفية شيوعا، ولا توجد فروق بين متوسط درجات المعتقدات المعرفية باختلاف الجنس (ذكور/إناث).

وانطلاقا من نتائج تلك الدراسة؛ تأتى أيضا دراسة ***(Sagir & Aslan, 2017)***: لتوضح عدم وجود فروق وفقا لمتغير الجنس فى المعتقدات المعرفية حيث هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين المعتقدات المعرفية لمعلمى قبل الخدمة والقيم وتحليل التغير فى المعتقدات

المعرفية العلمية والقيم وفقا للجنس ونوع التعليم وطبيعة المقررات، ولقد استخدمت الدراسة مقياس المعتقدات المعرفية وقائمة شوارتز التى تتكون من ٥٧ قيمة وتم تطبيقهما على ٣٤٢ معلم من معلمى قبل الخدمة، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة فى المعتقدات المعرفية استنادا إلى المقررات المتعلقة بطبيعة العلم الذى أخذوه والجنس ونوع التعليم، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة بين المعتقدات المعرفية العلمية والقيم.

ب- دراسات تناولت الفروق فى المعتقدات المعرفية من حيث التخصص الدراسي:

وبالنسبة للدراسات التى تناولت الفروق فى المعتقدات المعرفية باختلاف التخصص الدراسي فقد توصلت دراسة فادى السماوى (٢٠١١) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التعلم المنظم ذاتيًا والمعتقدات المعرفية لصالح التخصصات العلمية، بينما توصلت دراسة نادية السفيانى (٢٠١٣) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة الطالبات فى المعتقدات المعرفية تبعًا لمتغير التخصص (علمى-أدبى) وكانت الفروق لصالح طالبات التخصص الأدبى، فى حين توصلت دراسة السيد سليمان وأخرون (٢٠١٥) إلى عدم وجود فروق بين متوسط درجات الطلاب فى المعتقدات المعرفية باختلاف التخصص الدراسي.

اتضح مما سبق أن بالنسبة للنوع فقد توصلت دراسات إلى وجود فروق فى المعتقدات المعرفية لصالح الذكور مثل دراسة كل من سالى علوان و أمل ميرة (٢٠١٤)، نافز بقيعى (٢٠١٣)، فادى السماوى (٢٠١١)، بينما توصلت دراسات أخرى إلى وجود فروق لصالح الإناث مثل دراسة كل من عبد المنعم خطاطبة (٢٠١٥)، محمد الجراح (٢٠١٣)، نادية السفيانى (٢٠١٣)، فى حين توصلت دراسات أخرى إلى وجود فروق فى المعتقدات المعرفية باختلاف الجنس ولم تحدد وجهة الفروق مثل دراسة كل من *(Cengiz, 2017)*، على الخزاعى (٢٠١٥)، وفى الاتجاه المقابل المقابل توصلت دراسات أخرى إلى عدم وجود فروق فى المعتقدات باختلاف الجنس مثل دراسة كل من *(Nabeel, et al, 2017)*، ودراسة *(Sagir & Aslan, 2017)*، دراسة السيد سليمان وأخرون (٢٠١٥).

وبالنسبة للتخصص الدراسي فقد توصلت دراسة فادى السماوى (٢٠١١) إلى وجود فروق لصالح التخصص العلمي، بينما توصلت دراسة نادية السفيانى (٢٠١٣)) إلى وجود فروق لصالح التخصص الأدبي، فى حين توصلت دراسة السيد سليمان وأخرون (٢٠١٥) إلى عدم وجود فروق باختلاف التخصص الدراسي.

إجراءات البحث

أولاُ: منهج البحث:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفى بأسلوبيه الارتباطى والمقارن لدراسة العلاقات المتبادلة بين الظواهر المختلفة وتفسيرها لأنه المنهج الأنسب للبحث الحالي.

ثانيا:عينة البحث:

تكونت عينة البحث الأساسية من (٦٥٥) طالباً وطالبةً (٢٨٣ طالب، ٣٧٢ طالبة) فى الصف الثانى الثانوي بإدارة سوهاج التعليمية، وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية من تلاميذ مدارس كل من الشهيد عبد المنعم رياض بنين، والثانوية العسكرية بسوهاج، وأسماء بنت أبى بكر بنات، والشيماء الثانوية بنات، والحاج حداد بإدفا، تونس الثانوية المشتركة، وبندار الكرمانية المشتركة التابعين لإدارة سوهاج التعليمية، وبعد تطبيق أداتي الدراسة تم استبعاد الطلاب الذين لم يستكملوا الإجابة عن المقاييس وعددهم (٣٣) طالب وطالبة (٢٤ طالب، ٩ طالبات)، وبذلك أصبحت عينة الدراسة قوامها (٦٢٢) طالب وطالبة (٢٥٩طالب،٣٦٣ طالبة).

ثالثاً: أدوات البحث:

- **مقياس المعتقدات المعرفية إعداد الباحثة**

خطوات إعداد المقياس:

لقد مر هذا الاختبار بثلاث من المراحل سنوجزها فيما يلى:

المرحلة الأولى: إعداد الصورة الأولية للمقياس:-

لإعداد الصورة الأولية من المقياس اتبعت الباحثة الخطوات التالية:-

الإطلاع على عدد مناسب من الكتب والمراجع التى تناولت المعتقدات المعرفية وذلك للتعرف على النماذج المختلفة التى تناولت هذا المفهوم.

الاطلاع على الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة.

الاطلاع على عدد مناسب من الدراسات والبحوث العربية والأجنبية التى تناولت المعتقدات المعرفية موضع الدراسة.

الإطلاع على ما أتيح للباحثة من الاختبارات والمقاييس العربية والاجنبية للاستفادة منها فى إعداد الصورة الأولية للمقياس.

وصف الصورة الأولية لمقياس المعتقدات المعرفية وطريقة الاجابة عليه:-

يتكون المقياس من (٧٠) عبارة موزعة على خمسة أبعاد رئيسية كما أشارت إليها شومر فى نموذجها الذى قدمته عام ١٩٩٠، وهذه الأبعاد هي ما يلى:-

البعد الاول: مصدر المعرفة:-وقد تضمن هذا البعد (١٧) عبارة.

البعد الثاني: بنية المعرفة:- وتضمن هذا البعد (١٢) عبارة.

البعد الثالث: يقينية المعرفة :-وتضمن هذا البعد (١٠) عبارة.

البعد الرابع: التعلم السريع :- وتضمن هذا البعد (١٥) عبارة.

البعد الخامس: القدرة الفطرية (ضبط التعلم):- وتضمن هذا البعد (١٦) عبارة.

ولكل عبارة خمسة بدائل على المفحوص أن يختار البديل الذى يعبر عن تصوره ووجهة نظره حيث إنه لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة.

عرض الصورة الأولية من مقياس المعتقدات المعرفية على المحكمين:-

تم عرض الصورة الأولية على (٢٢) من الأساتذة المتخصصين فى مجال علم النفس التربوي وقد طلب منهم إبداء آرائهم حول مدى ملاءمة مفردات المقياس من حيث الصياغة اللغوية والعلمية ومدى ملائمة المفردة للبعد الذى تنتمى إليه ومدى مناسبة مفردات المقياس للتطبيق على عينة الدراسة الحالية ومدى ملاءمة مفردات المقياس لتحقيق الهدف التى وضعت من أجله، وما يرونه من تعديل أو حذف أو إضافة بالنسبة لمفردات المقياس، وقد أخذت آراء السادة المحكمين فيما يتعلق بطريقة تصحيحه وتعليماته.

وقد قامت الباحثة بإجراء التعديلات التى أقرها ٨٠% من السادة المحكمين والخاصة بإعادة صياغة بعض مفردات المقياس. وقد اتفقت آراء ٨٠% من المحكمين حول حذف بعض المفردات فى كل بعد لصعوبتها وعدم وضوحها للطلاب.

المرحلة الثانية: الصورة التجريبية لمقياس المعتقدات المعرفية:-

قامت الباحثة بإجراء التعديلات التى أقرها المحكمين، وقد أصبح المقياس فى صورته التجريبية يتكون (٦٤) مفردة موزعة على خمسة أبعاد رئيسية تشتمل على كل من:-

- **مصدر المعرفة:- ويشتمل هذا البعد على (١٥) عبارة بدلا من (١٧).**
- **بنية المعرفة:- ويتضمن هذا البعد على (١١) عبارة بدلا من (١٢.**
- **يقينية المعرفة:- ويتضمن هذا البعد على (٩) عبارات بدلا من (١٠).**
- **التعلم السريع:- ويتضمن هذا البعد على (١٤) عبارة بدلا من (١٥).**

- **ضبط التعلم:- ويتضمن هذا البعد على (١٥) عبارة بدلا من (١٦).**

مدى صلاحية مفردات المقياس:

طبق المقياس فى صورته التجريبية على عينة الدراسة الاستطلاعية (ن = ٢٣٧) فى الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٧، وقد تم معالجة بيانات الدراسة الاستطلاعية بواسطة الحاسب الألى باستخدام برنامج ال *SPSS 19* للمعالجة الاحصائية.

قامت الباحثة فى الدراسة الحالية باستخدام مجموعة من الطرق المختلفة للتأكد من صدق وثبات المقياس وفيما يلى توضيح هذه الطرق:

صدق المحكمين:

قامت الباحثة بعرض الصورة الأولية للمقياس على (٢٢) من الأساتذة المتخصصين فى مجال علم النفس التربوي وقد طلب منهم إبداء آرائهم حول مدى ملاءمة مفردات المقياس من حيث الصياغة اللغوية والعلمية ومدى ملائمة المفردة للبعد الذى تنتمى إليه ومدى مناسبة مفردات المقياس للتطبيق على عينة الدراسة الحالية ومدى ملاءمة مفردات المقياس لتحقيق الهدف التى وضعت من أجله، وما يرونه من تعديل أو حذف أو إضافة بالنسبة لمفردات المقياس، وقد قامت الباحثة بإجراء التعديلات التى أقرها ٨٠% من السادة المحكمين.

صدق المفردة:

تم حساب صدق مفردات مقياس المعتقدات المعرفية عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس وذلك عن طريق حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس، واعتبار الدرجة الكلية محك داخلى، ووجد أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيا وهذا يعنى صدق هذه المفردات ما عدا المفردات: ١، ٤، ٥، ٦، ١٠، ١١، ١٤، ٢٣، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٦، ٣٨، ٤٧، ٤٨، ٥٠، ٥٨، ٦١ فكانت معاملات الارتباط غير دالة وهذا يعنى عدم صدقها وتم حذفها.

ارتباط نصفى الاختبار بالدرجة الكلية:

قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين درجات النصف الفردى والدرجة الكلية ومعاملات الارتباط بين درجات النصف الزوجى والدرجة الكلية، فبلغت قيمة معامل الارتباط بين درجات النصف الفردة والدرجة الكلية (٠.٩٤٨) وهى قيمة دالة عند مستوى**

(٠.٠١)، بينما بلغت قيمة معامل الارتباط بين النصف الزوجى والدرجة الكلية (٠.٩٤٠) وهى أيضا دالة عند مستوى (٠.٠١).**

معامل ثبات ألفا:-

تم حساب معامل ثبات الفا العام لكل مفردات المقياس وبلغ (٠.٧٨١)، وتم حساب معامل الفا فى حالة حذف درجة كل مفردة ووجد أن جميع معاملات الفا فى حالة حذف درجة المفردة أقل من معامل الفا العام للمقياس وهذا يعنى ثبات هذه المفردات، ما عدا المفردات: ١، ٤، ٥، ٦، ١٠، ١١، ١٤، ٢٣، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٦، ٣٨، ٤٧، ٤٨، ٥٠، ٥٨، ٦١ فكانت معاملات الفا فى حالة حذف درجة كل منهما أكبر من وتساوى معامل الفا العام للمقياس، وهذ يعنى عدم ثبات هذه المفردات، ويُلاحظ أنها نفس المفردات غير الصادقة وتم حذفها.

حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية :-

تم حساب الثبات باستخدام معادلة "جتمان" وذلك بإيجاد الفروق بين درجات الطلاب على الأسئلة الفردية ودرجاتهم على الأسئلة الزوجية، وبتطبيق معادلة جتمان وجد أن معامل الثبات (٠.٨٧٧)، وتم حساب الثبات بمعادلة سبيرمان- براون وقد بلغ معامل الثبات (٠.٨٧٨)، وهى قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على ثبات المقياس بهذه الطريقة وصلاحيته للتطبيق على عينة الدراسة الحالية.

الاتساق الداخلى:-

قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد على المقياس ودرجات الطلاب على كل مفردة، ، كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الطلاب على كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس وكذلك معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها البعض وذلك كما يلى:-

حساب الاتساق الداخلى لمفردات المقياس:-

قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين الدرجة على المفردات والدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس، وأتضح أن معاملات ارتباط درجات مفردات (البعد الأول) مصدر المعرفة بالدرجة الكلية له تتراوح بين (٠.١٨٣-٠.٥٥٢) وجميعها دالة عند مستوى ٠.٠١.

ومعاملات ارتباط درجات مفردات (البعد الثاني) بنية المعرفة بالدرجة الكلية له تتراوح بين (٠.٣٩١-٠.٥٩٣) وجميعها دالة عند مستوى ٠.٠١.

ومعاملات ارتباط درجات مفردات (البعد الثالث) يقينية المعرفة بالدرجة الكلية له تتراوح بين (٠.٤١٨-٠.٦٧٣) وجميعها دالة عند مستوى ٠.٠١.

ومعاملات ارتباط درجات مفردات (البعد الرابع) التعلم السريع بالدرجة الكلية له تتراوح بين (٠.٤٠٣-٠.٦٢٥) وجميعها دالة عند مستوى ٠.٠١.

ومعاملات ارتباط درجات مفردات (البعد الخامس) القدرة الفطرية بالدرجة الكلية له تتراوح بين (٠.٢٥٨-٠.٥٤٧) وجميعها دالة عند مستوى ٠.٠١.

حساب الاتساق الداخلى لأبعاد المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس:-

قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس ودرجات الطلاب فى كل بعد من الأبعاد الخمسة لكل مقياس، وقد تراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠.٥٧١ ، ٠.٨٥٨) جميعها قيم دالة عند مستوى(٠,٠١).

حساب الاتساق الداخلى بين أبعاد المقياس:-

لمعرفة مدى اتساق أبعاد المقياس مع بعضها البعض تم حساب معاملات الارتباط بين كل بعد والأبعاد الأخرى للمقياس، ويوضح جدول (١) مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس.

جدول (١) مصفوفة معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد المقياس الخمسة

أبعاد المقياس	مصدر المعرفة	بنية المعرفة	يقينية المعرفة	التعلم السريع	القدرة الفطرية
مصدر المعرفة	ـــــ				
بنية المعرفة	**٠.٤٩١	ـــــ			
يقينية المعرفة	**٠.٣٢٥	**٠.٢٨٢	ـــــ		
التعلم السريع	**٠.٥٥٠	**٠.٥٤٣	**٠.٣٠١	ـــــ	
القدرة الفطرية	**٠.٦١٤	**٠.٤٩٤	**٠.٤٠٨	**٠.٦١١	ـــــ

***معامل ارتباط دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥**

****معامل ارتباط دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١**

المرحلة الثالثة: الصورة النهائية لمقياس المعتقدات المعرفية:-

بعد مرور المقياس بالصورتين الأولية والتجريبية، وإجراء تعديلات السادة المحكمين وبعد التأكد من صدق وثبات المقياس بجميع أبعاده وصلاحيته للاستخدام فى الدراسة الحالية،

قامت الباحثة بإعادة كتابة المقياس بعد حذف العبارات التى استبعدت من خلال الاتساق الداخلى ومعامل ثبات الفا، بحيث تكونت الصورة النهائية من (٤٦) عبارة بدلاً من (٦٤) موزعة على النحو التالى: مصدر المعرفة (١٠) عبارة، وبنية المعرفة (٩) عبارات، ويقينية المعرفة (٦) عبارات، والتعلم السريع (٨) عبارة، وضبط التعلم (١٣) عبارة.

إجراءات تطبيق المقياس:

١- يتم توزيع المقياس على المفحوصين، وقيام الفاحص بإعطاء التعليمات لهم.

٢- قيام الفاحص بتوضيح الهدف من المقياس للمفحوصين.

٣- يُطلب من المفحوصين قراءة كل عبارة بدقة وعناية قبل اختيار الإجابة التى تعبر عن وجهة نظره.

٤- يُطلب من المفحوصين وضع علامة (√) أسفل أحد البدائل الخمسة المتاحة أمام كل عبارة (موافق بشدة ، موافق ، غير متأكد ، أرفض ، أرفض بشدة).

٥- التنبيه على المفحوص بأنه لا توجد إجابة صحيحة وإجابة خاطئة، فالإجابة الصحيحة هى التى تعبر عن تصورك ووجهة نظرك.

٦- المقياس غير محدد بزمن ولكن من خلال التجربة الاستطلاعية لاحظت الباحثة أن تطبيق المقياس يستغرق تقريبا (٢٥) دقيقة بما فى ذلك فترة القاء التعليمات.

طريقة التصحيح وتقدير الدرجة:

يتكون المقياس من مجموعة من العبارات بعضها عبارات إيجابية والأخر عبارات سلبية، ففى حاله العبارات الايجابية وعددها (٣١) يُعطى المفحوص (٥، ٤، ٣، ٢، ١) إذا وضع علامة (√) أسفل أحد البدائل الخمسة (موافق بشدة، موافق، غير متأكد، أرفض، أرفض بشدة) على الترتيب، أما فى حالة العبارات السلبية وعددها (١٥) فيُعطى المفحوص الدرجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) على الترتيب، وبذلك تكون أقل درجة على المقياس هى (٤٦) وأعلى درجة (٢٣٠)، وتدل الدرجة المرتفعة على امتلاك المفحوصين لمستوى مرتفع من المعتقدات المعرفية، أما الدرجة المنخفضة فهى تشير إلى مستوى متدنى من المعتقدات المعرفية لدى المفحوصين.

نتائج البحث ومناقشتها

تم تحديد متغيرات الدراسة كما يلى: المتغير المستقل، والذى تمثل فى المعتقدات المعرفية، والذى اشتمل على خمسة أبعاد متمثلة فى: مصدر المعرفة، بنية المعرفة، المعرفة اليقينية، التعلم السريع، القدرة الفطرية، والمتغير التابع والذى تمثل فى التحصيل الدراسي. وتعرض الباحثة النتائج التى توصل إليها البحث باستخدام الأسلوب الاحصائي الذى يتناسب مع طبيعة كل فرض من فروض البحث، وعرض التفسيرات المناسبة فى ضوء نتائج الدراسات السابقة والإطار النظري.

وفيما يلى عرضاً للإحصاء الوصفى لمتغيري الدراسة.

جدول (٢) المتوسطات لمتغير المعتقدات المعرفية بأبعادة الخمسة فى ضوء متغيري النوع والتخصص الدراسي.

المتغيرات		العدد	مصدر المعرفة	بنية المعرفة	المعرفة اليقينية	التعلم السريع	القدرة الفطرية
النوع	التخصص		م	م	م	م	م
ذكور	علمى	١٥٢	٣٩.٠٥٩	٣٧.٦٥١	٢٤.٢٣٧	٣٣.٢٧٠	٥٢.٧٧٠
	أدبي	١٠٧	٣٧.٤٧٧	٣٦.٥٦١	٢٣.٨٠٤	٣٢.٤٦٧	٥٠.٥٥١
	المجموع	٢٥٩	٣٨.٤٠٥	٣٧.٢٠١	٢٤.٠٥٨	٣٢.٩٣٨	٥١.٨٥٣
إناث	علمى	٢٠٨	٣٩.٩٨٦	٣٨.٩٨١	٢٤.١٣٠	٣٤.١٥٤	٥٤.٨٤٦
	أدبي	١٥٥	٣٩.١٢٣	٣٨.٦٨٤	٢٣.١٩٤	٣٣.٥٨٧	٥٢.٧٤٢
	المجموع	٣٦٣	٣٩.٦١٧	٣٨.٨٥٤	٢٣.٧٣٠	٣٣.٩١٢	٥٣.٩٤٨
الاجمالى	علمى	٣٦٠	٣٩.٥٩٤	٣٨.٤١٩	٢٤.١٧٥	٣٣.٧٨١	٥٣.٩٦٩
	أدبي	٢٦٢	٣٨.٤٥٥	٣٧.٨١٧	٢٣.٤٤٣	٣٣.١٣٠	٥١.٨٤٧
	المجموع	٦٢٢	٣٩.١١٣	٣٨.١٦٦	٢٣.٨٦٧	٣٣.٥٠٦	٥٣.٠٧٦

جدول (٣) الانحرافات المعيارية لمتغير المعتقدات المعرفية بأبعاده الخمسة فى ضوء متغيري النوع والتخصص الدراسي.

المتغيرات		العدد	مصدر المعرفة	بنية المعرفة	المعرفة اليقينية	التعلم السريع	القدرة الفطرية
النوع	التخصص		ع	ع	ع	ع	ع
ذكور	علمى	١٥٢	٥.٢٢٣	٣.٢٧٦	٢.٧٣٠	٣.٧٢٤	٤.٤٣٣
	أدبي	١٠٧	٤.٥٤٤	٣.٦١١	٣.١٨٧	٣.٩٩٦	٦.٠١٠
	المجموع	٢٥٩	٥.٠٠٦	٣.٤٥٤	٢.٩٢٩	٣.٨٥١	٥.٢٤٨
إناث	علمى	٢٠٨	٣.٩٩٧	٣.٤٩٧	٣.٠٣٩	٢.٥٨٦	٤.٥٣٩
	أدبي	١٥٥	٤.١٢٥	٣.٥٢٩	٣.٠٥٤	٣.٣٦١	٥.٤٦٧
	المجموع	٣٦٣	٤.٠٦٩	٣.٥٠٩	٣.٠٧٦	٣.٠٠١	٥.٢٤٥
الاجمالى	علمى	٣٦٠	٤.٥٧١	٣.٤٦٤	٢.٩٠٩	٣.١٩١	٤.٦٠٤
	أدبي	٢٦٢	٤.٣٦٨	٣.٧٠٦	٣.١١٨	٣.٦٦٨	٦.٠١٢
	المجموع	٦٢٢	٤.٥١٩	٣.٥٧٨	٣.٠١٨	٣.٤١٢	٥.٣٤٣

نتائج الفرض الأول ومناقشتها:

والذي نص على "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات طلاب الصف الثانى الثانوي في أبعاد المعتقدات المعرفية الخمسة ودرجاتهم في التحصيل الدراسي من واقع سجلاتهم المدرسية"

للتحقق من صحة الفرض الثالث تم حساب معامل ارتباط بيرسون *Pearson Correlation* بين درجات طلاب عينة الدراسة في المعتقدات المعرفية الخمسة (مصدر المعرفة، بنية المعرفة، المعرفة اليقينية، التعلم السريع، القدرة الفطرية) ودرجاتهم في التحصيل الدراسي من واقع سجلاتهم المدرسية، جدول (٤) يوضح ذلك:

جدول (٤) معاملات الارتباط بين درجات طلاب عينة الدراسة على مقياس المعتقدات المعرفية بأبعاده الخمسة ودرجاتهم التحصيلية.

م	المتغيرات	مصدر المعرفة	بنية المعرفة	المعرفة اليقينية	التعلم السريع	القدرة الفطرية
٧	التحصيل الدراسي	**٠.١٤٢	**٠.٢٤٧	*٠.١٠٣	**٠.١٣٧	**٠.٢٤٢

وقد كشفت نتائج جدول (٤) ما يلى:

وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى (*0.01*) بين درجات طلاب الصف الثاني الثانوي في التحصيل الدراسي من واقع سجلاتهم المدرسية ودرجاتهم على المعتقدات المعرفية (مصدر المعرفة، بنية المعرفة، المعرفة اليقينية، التعلم السريع، القدرة الفطرية). فقد بلغت قيم معاملات الارتباط (*0.142*، *0.247*، *0.103*، *0.137*، *0.242*) على الترتيب، وجميعها قيم دالة عند مستوى (*0.01*).

اتفقت هذه النتيجة مع ما أشار إليه *(Arslantas, 2015: 218)* إلى أن الطلاب ذوى المعتقدات المعرفية المتطورة لديهم مستوى عالٍ من التحصيل الدراسي والعكس صحيح، وكذلك يرى أن بحاجة إلى تطوير معتقداتهم المعرفية بجميع أبعادها للحصول على تحصيل علمى مرتفع، وأشار أيضاً إلى ضرورة قيام المعلمين ومديرى المدارس وصانعي السياسات التعليمية بإعطاء أهمية كافية لتطوير معتقدات الطلاب المعرفية خلال تعليمهم الرسمى.

وكذلك مع مع أشار إليه *(Cano, 2005: 216)* إلى أن الطلاب الذين يعتقدون أن التعلم يحدث تدريجياً، وأن المعرفة هى بنية منظمة وليست مطلقة أو ليس فيها لبس هم أولئك الذين يحققون النجاح الأكاديمي.

كما اتفقت مع أشار إليه *(Mango, 2011: 1)* إلى أن المعتقدات المعرفية تؤثر على استخدامنا لاستراتيجيات التعلم ومن ثم تؤثر على الأداء الأكاديمي للمتعلم. كما أن المعتقدات المعرفية الايجابية ترتبط مع أفضل المخرجات التعليمية والأداء الأكاديمي المتميز.

واتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه: دراسة *(Arslante, 2016)*، ودراسة *(Tuzun & Topeu, 2013)*، ودراسة *(Xiao et al, 2009)*، ودراسة *(Barnaled et al, 2008)*، ودراسة محمد ناصف (٢٠٠٩)، التى كشفت نتائجها عن وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين المعتقدات المعرفية والتحصيل الدراسي، فى حين اختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة *(Akber, 2010)*، ودراسة *(Trautwein & Ludtke, 2007)*، الى توصلت إلى وجود علاقة سلبية وداله إحصائيا بين المعتقدات المعرفية والتحصيل الدراسي.

ويمكن تفسير نتيجة هذا الفرض بأن الطلاب ذوى المعتقدات المعرفية المتطورة الذين يحصلون على المعرفة من مصادر مختلفة، والذين يقومون بمذاكرة المواد الدراسية على أنها كل متكامل وليس مجموعة من الأفكار المنفصلة، والذين لديهم القدرة على تنمية وتطوير معلوماتهم، ويقومون بعملية التعلم بشكل تدريجى وبتأنى لفهم الموضوعات الدراسية، فإن تحصليهم الدراسي أفضل من أولئك الذين لديهم معتقدات معرفية بسيطة.

كما أن معتقدات الطلاب المعرفية المتمثلة فى مصدر المعرفة من حيث تنوعها للحصول على المعرفة والقدرة على التعلم وأخذ الوقت الكافى لاستذكار الدروس من المكونات التى ترتبط مباشرة مع التحصيل الدراسي ومن ثم فهى تؤثر فيه وتتأثر به.

نتائج الفرض الثانى ومناقشتها:

والذي نص على "لا يوجد تأثير دال إحصائياً لمتغيري الجنس (ذكور ، إناث)، والتخصص الدراسي (علمي ، أدبي) والتفاعل بينهما في أداء الطلاب على المعتقدات المعرفية الخمسة (مصدر المعرفة، بنية المعرفة، المعرفة اليقينية، التعلم السريع، القدرة الفطرية)

للتحقق من صحة الفرض الأول تم استخدام تحليل التباين الثنائي ذو التصميم العاملي (٢×٢) لبحث تأثير كل من متغيري: الجنس (ذكور، إناث)، والتخصص الدراسي (علمي،

أدبي) والتفاعل بينهما في أداء الطلاب على المعتقدات المعرفية الخمسة (مصدر المعرفة، بنية المعرفة، المعرفة اليقينية، التعلم السريع، القدرة الفطرية)، ويوضح ذلك جدول (٥):

جدول (٥) ملخص نتائج تحليل التباين الثنائي ذو التصميم العاملي (٢×٢) لبيان تأثير كل من: الجنس والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما في المعتقدات المعرفية بأبعادها الخمسة لدى طلاب الصف الثاني الثانوي

• المتغير التابع: مصدر المعرفة					
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة"ف"	مستوى الدلالة
الجنس (ذكور، إناث)	243.407	1	243.407	12.295	0.01
التخصص (علمي، أدبي)	220.012	1	220.012	11.113	0.01
التفاعل: الجنس × التخصص	19.048	1	19.048	0.962	غير دالة
الخطأ	12234.786	618	19.797		
المجموع	12717.25	621			
• المتغير التابع: بنية المعرفة					
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة"ف"	مستوى الدلالة
الجنس (ذكور، إناث)	438.503	1	438.503	36.364	0.01
التخصص (علمي، أدبي)	70.816	1	70.816	5.873	0.05
التفاعل: الجنس × التخصص	23.172	1	23.172	1.922	غير دالة
الخطأ	7452.308	618	12.059		
المجموع	7984.799	621			
• المتغير التابع: المعرفة اليقينية					
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة"ف"	مستوى الدلالة
الجنس (ذكور، إناث)	18.923	1	18.923	2.107	غير دالة
التخصص (علمي، أدبي)	68.980	1	68.980	7.681	0.01
التفاعل: الجنس × التخصص	9.313	1	9.313	1.037	غير دالة
الخطأ	5550.041	618	8.981		
المجموع	5647.257	621			
• المتغير التابع: التعلم السريع					
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة"ف"	مستوى الدلالة
الجنس (ذكور، إناث)	147.722	1	147.722	13.006	0.01
التخصص (علمي، أدبي)	68.963	1	68.963	6.072	0.01
التفاعل: الجنس × التخصص	2.044	1	2.044	0.180	غير دالة
الخطأ	7019.227	618	11.358		
المجموع	7237.956	621			
• المتغير التابع: القدرة الفطرية					
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة"ف"	مستوى الدلالة
الجنس (ذكور، إناث)	669.763	1	669.763	25.297	0.01
التخصص (علمي، أدبي)	687.332	1	687.332	25.961	0.01
التفاعل: الجنس × التخصص	0.479	1	0.479	0.018	غير دالة
الخطأ	16362.162	618	26.476		
المجموع	17719.736	621			

من خلال نتائج جدول (٥) يتضح ما يلي:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (*0.01*) بين الذكور والإناث في المعتقدات المعرفية الأتية (مصدر المعرفة، بنية المعرفة، التعلم السريع، القدرة الفطرية)، فقد بلغت قيمة "ف" (*12.295*، *36.364*، *13.006*، *25.297*) على

Print:(ISSN 2682-2989) Online:(ISSN 2682-2997)

الترتيب، وجميعها قيم دالة عند مستوى (*0.01*)، في حين لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في معتقد المعرفة اليقينية، فقد بلغت قيمة "ف" (*2.107*)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

٢- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين طلاب التخصص العلمي والتخصص الأدبي في المعتقدات المعرفية الخمسة: (مصدر المعرفة، بنية المعرفة، المعرفة اليقينية، التعلم السريع، القدرة الفطرية). فقد بلغت قيمة "ف" (*11.113، 5.873، 7.681، 6.072، 25.961*) على الترتيب، وجميعها قيم دالة عند مستوى (*0.01*)، فيما عدا قيمة "ف" لمعتقد بنية المعرفة (*5.873*) فقد كانت دالة عند مستوى (*0.05*).

٣- لا يوجد تأثير دال إحصائياً لمتغيري الجنس (ذكور، إناث) والتخصص الدراسي (علمي، أدبي) في أداء طلاب عينة الدراسة على المعتقدات المعرفية الخمسة الأتية: مصدر المعرفة، بنية المعرفة، المعرفة اليقينية، التعلم السريع، القدرة الفطرية. فقد بلغت قيمة "ف" (*0.962، 1.922، 1.037، 0.180، 0.018*) وجميعها قيم غير دالة إحصائياً.

ولتحديد اتجاه الفروق بين الذكور والإناث في المعتقدات المعرفية الأتية: (مصدر المعرفة، بنية المعرفة، التعلم السريع، القدرة الفطرية) تم الرجوع إلى متوسطيهما في هذه المعتقدات كما فى جدول (٢)، وقد بلغت متوسطات الذكور (*38.405،37.201، 32.938، 51.853*) على الترتيب، في حين بلغت متوسطات الإناث (*39.617، 38.854، 33.912، 53.948*) على الترتيب، وهذا يعني أن الفروق كانت في صالح الإناث في المعتقدات الأتية: مصدر المعرفة، بنية المعرفة، التعلم السريع، القدرة الفطرية، في حين لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في معتقد المعرفة اليقينية.

ولتحديد الفروق بين طلاب التخصصين العلمي والأدبي تم الرجوع إلى متوسطيهما في المعتقدات المعرفية المعرفية الخمسة: مصدر المعرفة، بنية المعرفة، المعرفة اليقينية، التعلم السريع، القدرة الفطرية كما فى جدول (٢)، وقد بلغت متوسطات درجات طلاب التخصص العلمي (*39.594، 38.419، 24.175، 33.781، 53.969*) على الترتيب، في بلغت متوسطات طلاب التخصص الأدبي (*38.450، 37.817، 23.443، 33.130، 51.847*) على الترتيب. وهذا يعني أن الفروق كانت في صالح طلاب التخصص العلمي في

المعتقدات المعرفية الخمسة الأتية: مصدر المعرفة، بنية المعرفة، التعلم السريع، القدرة الفطرية.

ويمكن تفسير نتيجة هذا الفرض كمل يلى:

١- الفروق بين النوع (ذكور – إناث) فى المعتقدات المعرفية:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في المعتقدات المعرفية الأتية (مصدر المعرفة، بنية المعرفة، التعلم السريع، القدرة الفطرية)، لصالح الإناث، في حين لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في معتقد المعرفة اليقينية.

وتعنى هذه النتيجة أن الإناث أكثر شعوراً بأهمية العملية التعليمية وأكثر التزاماً وجدية من الذكور، وقد ترجع هذه النتيجة إلى أن الإناث بطبيعتهم يميلن إلى البحث والتدقيق والحصول على المعلومات بشتى الوسائل والأساليب سواء أكانت عن طريق البحث فى المصادر الورقية أم فى المصادر الالكترونية، كما أنهن أكثر اهتماماً بالمواد الدراسية وأكثر حرصاً على الذهاب إلى المدارس وحضور الدروس، وأكثر اهتماماً بالموضوعات الدراسية والاعتقاد بأنها كل متكامل وليس أجزاء منفصلة وأن المعرفة سلسلة من الحقائق ذات صلة ببعضها البعض، كما أنهن أكثر اعتقاداً فى أن القدرة على التعلم تتطور بمرور الزمن وليست ثابتة، كما أنهن يقضين وقتاً ليس بالقليل فى استذكار دروسهن ومراجعتها وعند الفشل فى المحاولات الأولى فإنهن يحاولن مراراً وتكراراً للنجاح في مهامهم وعد استسلامهم للفشل.

واتفقت هذه النتيجة جزئياً مع ما توصلت إليه دراسة (عبد المنعم خطاطبة ٢٠١٥) التى أجريت على عينة من طلاب الجامعة، وتوصلت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين فى المعتقدات المعرفية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

كما اتفقت مع نتائج دراسة (محمد الجراح ٢٠١٥) التى أجريت على عينة من طلاب المرحلة الأساسية العليا، وكشفت نتائجها عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى المعتقدات المعرفية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

واتفقت أيضا نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (نادية السفيانى ٢٠١٣) التى أجريت على طلاب المرحلة الثانوية وتوصلت إلى وجود فروق فى المعتقدات المعرفية لصالح الإناث،

ودراسة *(Cano, 2005)* التى أجريت أيضا على طلاب المرحلة الثانوية وكشفت نتائجها عن وجود فروق دالة إحصائياً لصالح الإناث.

واختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (سالى علوان وأمل ميره، ٢٠١٤) التى طبقت مقاييسها على عينة من طلاب المرحلة الجامعية، وتوصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى المعتقدات المعرفية لصالح الذكور.

واختلفت أيضا مع نتائج دراسة كل من (نافز بقيعى، ٢٠١٣) التى أجريت على طلاب المرحلة الثانوية ودراسة (محمد السعيد، ٢٠١٣) التى طبقت على عينة من طلاب المرحلة الجامعية، والتى كشفت نتائجهما عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فى المعتقدات المعرفية لصالح الذكور.

واختلفت أيضا مع نتائج دراسة كل من (عبد اللطيف المومنى وقاسم خزعلى، ٢٠١٥) و(السيد أبو هاشم، ٢٠١٠) التى توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث فى المعتقدات المعرفية بأبعادها المختلفة.

أما بالنسبة لبعد المعرفة اليقينية فقد توصلت الدراسة الحالية إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فى هذا البعد، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطلاب سواء كانوا ذكوراً أم إناثاً يعتقدون فى يقينية المعرفة ويرون أن المعارف والحقائق متغيرة ومتطورة وليست مطلقة وثابتة .

وقد أشار كل من *(Jena, 2013: 27)*، و *(Schommer, 1993)* إلى عدم وجود اختلاف بين الذكور والإناث فى بعد المعرفة اليقينية وذلك لانه قد يكون كل منهم يرى أن الحقائق تتغير باستمرار، وكل يوم تظهر لنا أفكار ومعارف علمية جديدة وما هو صحيح اليوم قد يكون غداً وهماً، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من *(Nabeel et al, 2017)*، ودراسة *(Sagir & Aslan, 2017)*، ودراسة (السيد سليمان ومحمد العميرى ومحمد عويد، ٢٠١٥)، التى كشفت نتائجهم عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فى المعتقدات المعرفية.

وتعزى الباحثة هذه النتيجة إلى أن لها ما يؤيدها فى الواقع التعليمي، فقد لاحظت الباحثة من خلال زيارتها للمدارس الثانوية وتطبيقها لمقاييس الدراسة أن الطالبات أكثر نشاطاً من الطلاب ولديهن رغبة كبيرة جداً فى الحصول على المعلومات من مصادر متنوعة، وعدم

الشكوى والضجر من ذلك كما أنهن دائما ما يتساءلن عن طرق الاستذكار الجيدة وكيفية ربط المعلومات ببعضها البعض، كما أنهن دائمي التردد على المكتبة بالمدرسة وبذل الكثير من الجهد والاصرار على الوصول إلى النجاح.

كما أن هذه النتيجة تتفق مع التصور النظري والدراسات السابقة لهذا البحث فى بعض الجوانب والذى يؤكد على وجود اختلاف بالنسبة للنوع فى المعتقدات المعرفية، ويمكن أن يُفسر هذا الاختلاف أيضاً نتيجة اختلاف العينات من حيث العمر والمستوى التعليمي والبيئة الثقافية والاجتماعية التى توجد فيها والمناخ المدرسي حيث أن تفاعل المدرس مع طلابه يؤثر فى اعتقادات الطلاب نحو طبيعة المعرفة والتعلم.

٢- الفروق بين التخصصين (علمى – أدبى) فى المعتقدات المعرفية:

توجد فروق ذات دلالة احصائية بين طلاب التخصص العلمي والتخصص الأدبي في المعتقدات المعرفية الخمسة: (مصدر المعرفة، بنية المعرفة، المعرفة اليقينية، التعلم السريع، القدرة الفطرية) لصالح طلاب التخصص العلمى.

وتعنى هذه النتيجة أن طلاب التخصص العلمي أكثر قدرة على جمع المعلومات عن المواد الدراسية من مراجع مختلفة وذلك من خلال البحث فى الكتب وغيرها سواء فى المكتبة أو على مواقع البحث الالكترونية، وعدم الشعور بالتعب أو الملل، كما أن طبيعة موادهم الدراسية تحتم عليهم قضاء وقت كبير وكافى فى استذكارها ومراجعتها، ويمكن أن يرجع ذلك أيضاً إلى رغبتهم فى إرضاء والديهم والالتحاق بكليات القمة التى سوف تحقق لهم التميز وتضمن لهم مستقبلهم المهنى، لذلك نجد أن طلاب التخصصات يتميزون بأن معتقداتهم المعرفية متطورة ونامية وليست بدائية وبسيطة.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما أشار إليه *(Muis, 2004: 363)* إلى أن معتقدات الطلاب المعرفية تتغير إذا تغيرت طرق التعلم الخاصة بهم فى عملية التعلم، وأكد ذلك *(Hofer, 2001: 373)* حيث أن الطلاب يأتون للتعلم ولديهم معتقدات وتصورات موجودة لديهم مسبقاً وتؤدى إلى تفسيرات معينة خاصة بالتعلم، وإذا قام المعلم بتغيير هذه المعتقدات بشكل صحيح، فإن هذه التفسيرات والتصورات ستتغير حتماً.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (فادى السماوى، ٢٠١١) التى توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب التخصص العلمي والأدبي فى المعتقدات المعرفية فكانت الفروق لصالح التخصص العلمي.

بينما اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (نادية السفيانى، ٢٠١٣) التى كشفت نتائجها عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب التخصص العلمي والأدبي فى المعتقدات المعرفية حيث كانت الفروق لصالح التخصص الأدبي.

كما اختلفت أيضاً نتائج هذه الدراسة مع دراسة (السيد سليمان ومحمد العميرى ومحمد عويد، ٢٠١٥)، التى كشفت نتائجها عن عدم وجود فروق بين متوسطى درجات الطلاب فى المعتقدات المعرفية باختلاف التخصص الدراسي.

وتعزى الباحثة هذه النتيجة إلى أن طلاب التخصص العلمي يعتمدون فى دراستهم على أن المعرفة متطورة وتجريبية وليست ثابتة وذلك من خلال ربط الجانب النظري للمادة بالجانب التطبيقي فى المعامل بخلاف طلاب التخصص الأدبي الذين يعتمدون على الجانب النظري أكثر، كما أن معظم معلمى التخصص الأدبي فى طرق تدريسهم لا يشجعون طلابهم على ربط الجانب النظري بالواقع الفعلى فى الحياة وبالتالى اعتماد الطلاب على تقبل المعلومات والمعارف من المعلم دون مناقشة، ويمكن تفسير ذلك أيضاً بأن طرق التدريس المتبعة لها تأثيرها من حيث تنوعها مما يجعل مستويات الطلاب العلمية وتفكيرهم أكثر تقدما، فبإمكان المعلم أن يغير من معتقدات طلابه المعرفية ويجعلها أكثر تطورا وليس فقط المعلم بل أساليب التقويم ونوعية الاختبارات التى يضعها المعلم كل هذ الأشياء لها تأثير عليهم.

٣- تأثير التفاعل بين متغيري البحث: النوع والتخصص الدراسي على المعتقدات المعرفية:

يتضح من جدول (٥) عدم وجود تأثير دال إحصائياً لتفاعل متغيري النوع (ذكور – إناث)، والتخصص الدراسي (علمي – أدبي) على أداء طلاب الصف الثاني الثانوي على مقياس المعتقدات المعرفية بأبعاده الخمسة (مصدر المعرفة، بنية المعرفة، المعرفة اليقينية، التعلم السريع، القدرة الفطرية).

وتعنى هذه النتيجة أن المعتقدات المعرفية لا تختلف باختلاف النوع (ذكور –إناث)، والتخصص الدراسي (علمى – أدبى)، أى أن هناك توافقاً وتقارباً وتشابهاً بين الذكور والإناث وطلاب التخصص العلمى والأدبى فى المعتقدات المعرفية.

توصيات البحث:

فى ضوء الإطار النظرى للبحث الحالي، واسترشاداً بما أسفرت عنه نتائج الدراسات السابقة، والدراسة الحالية، توصى الدراسة الحالية بما يلى:

- **عقد دورات تدريبية للمعلمين لتعريفهم بالمعتقدات المعرفية وأهميتها فى العملية التعليمية، وعلاقتها بالتحصيل الدراسي.**
- **العمل على تنمية المعتقدات المعرفية لدى المعلمين الطلاب فى كليات التربية.**
- **عقد دورات تدريبية للمعلمين حول مهارات التفكير المنفتح النشط، لانها تسهم فى رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلاب.**
- **توجيه القائمين على وضع المناهج ببناء المناهج التى تساعد على تنمية المعتقدات المعرفية والتفكير المنفتح النشط بأبعادهما المختلفة لدى الطلاب مما يسهم فى رفع مستوى التحصيل الدراسي.**
- **ضرورة اهتمام المعلمين بالمعتقدات المعرفية لطلاب المرحلة الثانوية والعمل على تنميتها، وتشجيعهم على البحث عن المعلومات من مصادر متنوعة.**

المراجع

أحمد السويطى (١٩٨٤). التحصيل الدراسي: أهميته والعوامل المؤثرة فيه. رسالة العلم، ٢٥ (٢)، ٣٧-٤٠.

أحمد على إبراهيم خطاب (٢٠١٤). برنامج مقترح قائم على فن الأورجامى والكيرجامى للتلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الاعدادية وأثرة فى تنمية تفكيرهم الهندسي وتحسين معتقداتهم المعرفية. مجلة تربويات الرياضيات، ١٧ (٦)، ٦-٩٤.

السيد عبد الحميد سليمان ومحمد سليم عويد، ومحمد عبد الغفار العميرى (٢٠١٥). المعتقدات المعرفية الشائعة لدى طلاب كلية التربية جامعة بغداد. مجلة كلية التربية، ٣٩ (٤)، ٤٠٧-٤٠٠٠٤٦.

السيد محمد أبو هاشم (٢٠١٠). المعتقدات المعرفية والتوجهات الدافعية الداخلية – الخارجية لدى مرتفعى ومنخفضى التحصيل الدراسي من طلاب الجامعة. كلية التربية، المؤتمر العلمى الثامن- استثمار الموهبة ودور مؤسسات التعليم "الواقع والطموحات" ٢١-٢٢ أبريل، ٢٠١٠.

إيمان محمد عثمان محمد قاسم ورمضان محمد رمضان وشيرين محمد احمد دسوقى (٢٠١٧). المعتقدات المعرفية وعلاقتها بمتغيري الجنس والفرقة الدراسية لدى عينة من طلبة كلية التربية ببورسعيد. مجلة كلية التربية ببورسعيد، ٢٢، ٤٠٧-٤٣٥.

حسن شحاته وزينب النجار (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

سالى طالب علوان، وامل كاظم ميره (٢٠١٤). المعتقدات المعرفية وعلاقتها بالتعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الجامعة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٠٦، ٢٨٠-٣٣٣.

عبد اللطيف المومنى وقاسم خزعلى (٢٠١٥). المعتقدات المعرفية فى ضوء الحاجة إلى المعرفة والجنس لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية فى محافظة عجلون. المجلة الأردنية فى العلوم التربوية، ١١ (٤)، ٤٩٧-٥٠٩.

عبد المنعم محمد حسين خطاطبة (٢٠١٥). المعتقدات المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم لدى طلبة جامعة اليرموك فى ضوء بعض المتغيرات. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة اليرموك.

علا ذيب سليمان المومنى (٢٠١٥). العلاقة بين أسلوب التعلم والمعتقدات المعرفية لدى طلبة جامعة اليرموك فى ضوء بعض المتغيرات. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة اليرموك.

فادى سعود فريد السماوى (٢٠١١). التعليم المنظم ذاتيا وعلاقته بكل من ما وراء الدافعية والتوجه نحو أهداف الانجاز والمعتقدات المعرفية الذاتية لدى الطلبة الجامعيين. رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة اليرموك.

فيصل خليل الربيع وعبد الناصر ذياب الجراح (٢٠١١). المعتقدات المعرفية وعلاقتها بمتغيري الجنس والمستوى الدراسي "دراسة ميدانية على عينة من طلبة كلية التربية بجامعة اليرموك (الاردن)". مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، ٩ (٢)، ١٩٠-٢١٢.

ماهر شعبان عبد البارى (٢٠١٦). فاعلية برنامج قائم على نظرية المخططات العقلية لتنمية المفاهيم النحوية والمعتقدات المعرفية لتلاميذ المرحلة الاعدادية، مجلة كلية التربية جامعة بنها، ٢٧ (١٠٥)، ٣٢٥-٣٨٥.

محمد حمد السعيد (٢٠١٣). المعتقدات المعرفية وعلاقتها بمداخل الدراسة والتحصيل الأكاديمي لطلاب وطالبات المرحلة المتوسطة بالكويت. المجلة العربية للعلوم الاجتماعية، ٣ (٢)، ١٧٣-٢٢٣.

محمد خير عبد الله الجراح (٢٠١٥). المعتقدات المعرفية كمتنبئات بالتعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة اليرموك.

محمد يحيي حسين ناصف (٢٠٠٩). تأثير المعتقدات المعرفية على الاستراتيجيات الدافعة للتعلم ومداخل الدراسة والتحصيل الأكاديمي لطلاب الصف الأول الثانوي. العلوم التربوية، ١٧ (٤)، ١٠١-١٦٨.

نادية بنت عمار يحيي السفيانى (٢٠١٣). المعتقدات المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير، كلية التربية، السعودية.

نافز أحمد بقيعى (٢٠١٣). المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة لدى الطلبة الجامعيين. دراسات العلوم التربوية، ٤٠ (٣)، ١٠٢١-١٠٣٥.

منيرة خالد عبدالله الموسى (٢٠١٣). أثر المعتقدات المعرفية على مداخل الدراسة لدى الطالبات الموهوبات. رسالة ماجستير، كلية التربية، السعودية.

وائل معين الحاج سعيد اسماعيل (٢٠٠٨). العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتفكير ما وراء المعرفى ومفهوم الذات ودافعية الانجاز لدى الطلبة المقبولين وغير المقبولين فى مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز فى اربد. رسالة دكتوراة، كلية التربية والفنون، جامعة اليرموك.

المراجع الانجليزى

Abdullah, M, Roslan, S. & Ismail, H. (2016). Dimensions of epistemological beliefs, learning goal orientation, as predictors of deep knowledge acquisition approach among pre-service teachers in Nigeria. *Mediterranean Journal of social sciences*, 7 (4).

Akbar, R. & Leila, P. (2010). Relationship between epistemological beliefs and attitude to help-seeking behaviors with academic achievement. *Journal of*

instruction and evaluation journal of educational sciences, 3 (9), 109-126.

Amiri, F. (2018). The relationship between critical thinking, epistemological beliefs, and learning strategies with the students, academic performance. *Journal of Educational and Psychological Researches*, 58, 573-588.

Arslantas, H. (2016). Epistemological beliefs and academic achievement. Journal of Education and training studies, 4 (1), 215-220.

Barnard, L., Lan, W., Crooks, S. & Paton, V. (2008). The relationship between epistemological beliefs and self-regulated learning skills in the online course environment. *Journal of online learning and teaching*, 4 (3), 261-266.

Bernardo, A. (2009). Exploring the links between social axioms and the epistemological beliefs about learning held by Filipino students. In K.Leung & M.H.Bond (Eds.), *Psychological Aspects of Social Axioms* (pp. 163-186). Springer.

Benlahcene, A., Lashari, S. & Lashari, T. (2017). Goal-orientation, epistemological beliefs towards intrinsic motivation among engineering students: A review. *International research and innovation summit*, 22(6), 1-10.

Braten, I. & Olaussen, B. (2005). Profiling individual differences in student motivation: A longitudinal cluster-analytic study in different academic contexts. Contemporary educational psychology, 30, 359-396.

Burr, J. & Hofer, B. (2002). Personal epistemology and theory of mind: deciphering young children's beliefs about knowledge and knowing. *New ideas in psychology*, 20, 199-224.

Boffeli, T. (2007). College students, personal epistemological beliefs as factors in academic procrastination, *Doctor of philosophy*, Capella university.

Cano, F. (2005). Epistemological beliefs and approaches to learning: their changes through secondary school and their influence on academic performance. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 203-221.

Canpolat, M. (2016). The prediction of physical education teacher candidates' achievement goals regarding their learning and studying approaches and epistemological beliefs. *International online journal of educational sciences*, 8 (2), 83-92.

Cengiz, A. (2017). Examining epistemological beliefs of teacher candidates according to various variables. *Eurasian journal of Educational Research*, 67, 37-50.

Conley, A., Pintrich, P., Vekiri, I. & Harrison, D. (2004). Changes in epistemological beliefs in elementary science students.*Contemporary educational psychology*, 29 (2), 186-204.

Duell, O. & Schommer, M. (2001). Measures of people's beliefs about Knowledge and learning. *Educational psychology review*, 13 (4), 419-449.

Ekinci, N. (2017). Examining the relationship between epistemological beliefs and teaching and learning conceptions of lower-secondary education teachers. *Inonu university journal of the faculty of education*, 18 (1), 344-358.

Feinkohl, I., Flemming, D., Cress, U. & Kimmerle, J. (2016). The impact of epistemological beliefs and cognitive ability on recall and critical evaluation of scientific information. *Letter to the editor*, 17, 213-223.

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

Hofer, B. (2001). Personal epistemology research: Implication for learning and teaching. *Educational psychology review*, 13 (4), 353-383.

Hofer, B. (2004). Epistemological understanding as a metacognition process: Thinking aloud during online searching. *Educational psychologist*, 39 (1), 43-55.(64)

Kardash, C.M. & Sinatra, G.M. (2003). Epistemological beliefs and dispositions: Are we measuring the same construct?. *American education research association*, 1-10.

Magno, C. (2011). Exploring the relationship between epistemological beliefs and self-determination. *The international journal of research and review*, 7 (1), 1-24.

Marzooghi, R., Foulad chang, M. & Shemshiri, B. (2008). Gender and grade level differences in epistemological beliefs of Iranian under graduate students. *Journal of applied sciences*, 8, 4698-4701.

Mansyer, J., Werdhiana, I., Lestari, W. & Rizal, M. (2017). Student's metacognition skills in physics problem solving based on epistemological beliefs. *Advances in social science, education and humanities research*, 174, 28-31.

Nabeel, A., Hai, L., Ali, R. & Fonny, D. (2017). Epistemological beliefs in Jordanian context. *Advanced science letters*, 23 (3), 2088-2092.

Nist, S. & Holschuh, J. (2005). Practical applications of the research on epistemological beliefs. *Journal of college reading and learning*, 35 (2), 84-92.

Patrick, H. & Pintrich, P. (2001). Conceptual change in teachers' intuitive conceptions of learning, motivation, and instruction: The role of motivational and epistemological beliefs. In B. Torff & R. Sternberg

(Eds.), *Understanding and teaching the intuitive mind: Student and teacher learning* (PP. 117-141). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Paulsen, M. & Fledman, K. (2005). The conditional and interaction effects of epistemological beliefs on the self- regulated learning of college students: motivational strategies. *Research in higher education*, 46 (7), 731-768.

Prasadini, I., Alikhatibi, J. & Azam, F. (2018). The impact of scientific epistemological beliefs of srilankan senior secondary students on their approaches to learning science: A structural equation analysis. *Asian journal of contemporary education*, 2 (2), 60-69.

Sagir, S. & Aslan, O. (2017). An analysis of candidate teachers, scientific Epistemological beliefs and values. *International online journal of educational sciences*, 9 (1), 224-242.

Savoji, A., Niusha, B. & Boreiri, L. (2013). Relationship between epistemological beliefs, self-regulated learning strategies and academic achievement. Procedia-social and behavioral sciences, 84, 1160-1165.

Schommer, M. (2004). Explaining the epistemological belief system: Introduction the embedded systemic model and coordinated research approach. *Educational psychologist*, 39 (1), 19-29.

Schommer, M. (1993). Comparisons of beliefs about the nature of knowledge and learning among post-secondary students. *Research in higher education*, 34 (4), 355-370.

Schommer, M. (1994). Synthesizing epistemological belief research: tentative understandings and provocative confusions. *Educational psychology review*, 6 (4), 293-319.

Schommer, M. (1998a). The influence of age and education on epistemological beliefs. *British journal of educational psychology*, 68, 551-562.

Schommer, M. (1998b). 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 Eribaum.

Schommer, M. & Easter, M. (2006). Ways of knowing and epistemological beliefs: Combined effect on academic performance. An international journal of experimental educational psychology, 26 (3).

Terzi, A. & Uyangor, N. (2017). An analysis of relationship between scientific epistemological beliefs and educational philosophies: A research on formation teacher candidates. *Universal journal of educational research*, 5 (12), 2171-2177.

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 (3), 348-366.

Uslu,O. (2018). Analysis of variables that affect teaching learning approaches and epistemological beliefs of pre-service teachers by structural equation model. *International journal of research in education and science*, 4 (1), 237-251.

Xiao, C., Yu, P. & Yan, L. (2009). Influences on affect and achievement: High school students, epistemological beliefs about mathematics. *Journal of mathematics education*, 2 (2), 1-11.

Yilmaz-Yuzun, O. & Topcu, M. (2013). Exploration of pre-service science teachers, epistemological beliefs, world views, and self-efficacy considering gender and achievement. *Elementary education online*, 12 (3), 659-673.

Pouratashi, M., Zhu, C. & Zamani, A. (2018). Relationship among students' epistemological beliefs, Achievement motivation, and academic achievement: Apath model. *Baskent university journal of education*, 5 (1), 78-87.

 Print:(ISSN 2682-2989) Online:(ISSN 2682-2997)