المعتقدات المعرفية وعلاقتها بمتغيري الجنس والفرقة الدراسية لدى عينة من طلبة كلية التربية ببورسعيد

أ/ إيمان محمد عثمان محمد قاسم
مدرس مساعد بكلية التربية- جامعة بورسعيد

إشراف

أ.د/ رمضان محمد رمضان
أستاذ علم النفس التربوي بكلية التربية. جامعة بنها

أ.د/ شيرين محمد دسوقي
أستاذ علم النفس التربوي بكلية التربية. جامعة بورسعيد

تاريخ استلام البحث : ٣١/ ١/ ٢٠١٧م
تاريخ قبول البحث : ٢٦/ ٢/ ٢٠١٧م

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى دراسة المعتقدات المعرفية لطلبة كلية التربية جامعة بورسعيد ، وفيما اذا كانت معتقدات الطلبة المعرفية تختلف باختلاف الجنس أو الفرقة الدراسية أو التفاعل المشترك بين الجنس والفرقة الدراسية ، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٩٢) طالباً وطالبةً من طلبة الفرقة الأولى والرابعة بكلية التربية– جامعة بورسعيد وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠١٥– ٢٠١٦ م ، وقد تم تطبيق مقياساً للمعتقدات المعرفية (إعداد الباحثة) على عينة الدراسة ، وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود تأثيرات دالة إحصائياً لمتغير النوع (ذكور – إناث) ومتغير الفرقة الدراسية (الأولى– الرابعة) وكذلك التفاعلات المشتركة بينهما على أبعاد المعتقدات المعرفية الخمسة لدى طلبة عينة الدراسة الحالية .

Abstract

current study aims recognize the difference of each gender (males - females) and study grade (first - fourth) and the bilateral interactions between them on the five Epistemological Beliefs dimensions among Students of Educational faculty, The study sample consisted of (392) male and female students at the first and forth grade at educational faculty in port said university during the second semester of the academic year 2015-2016 AD , and The researcher applied a measure of Epistemological Beliefs (Prepared by the researcher) in order to achieve the goals of this study and testing its hypothese ,and The study results showed no significant statistical effects of each gender (males - females) and study grade (first - fourth) and the bilateral interactions between them on the five Epistemological Beliefs dimensions among Students of Educational faculty .

مقدمة :

تعد المعتقدات المعرفية من المتغيرات التي لم تلق الاهتمام الكافي لدى الباحثين في البيئة العربية، رغم أهميتها وتأثيرها المباشرعلى الأداء الأكاديمي للطلاب خلال المراحل التعليمية المختلفة ، حيث إنه يمكن تفسير كثير من مظاهر السلوك الإنساني في ضوء معتقدات الفرد ودافعيته ، نظراً لأن أداء الفرد ومثابرته في المهام المختلفة يتوقف على ما لديه من معتقدات حول الأشياء وطبيعتها المختلفة (السيد محمد ، ٢٠١٠ : ١٠١) .

وقد ظهر تناقض في الدراسات التي تناولت تأثير متغير النوع على المعتقدات المعرفية ، فقد توصل كل من : تشان (2003) Chan ،و كونلى وآخرون (2004) Conley et.al ، وتروتوين ولودتك (2007)Trautwein & Ludtke إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى المعتقدات المعرفية راجعة لمتغير النوع .

في حين توصلت نتائج دراسة (2005) Cano إلى وجود فروق دالة احصائياً بين الذكور والإناث في المعتقدات المعرفية لصالح الإناث ، كما أظهرت نتائج دراسة (2008) .et al& Marzooghi أن هذه الفروق لصالح الذكور .

ومما سبق فقد لاحظت الباحثة عدم الاتفاق إلى حد كبير في نتائج الدراسات التي تناولت الفروق بين الذكور والإناث في المعتقدات المعرفية الأمر الذي دعا الباحثة إلى دراسة تأثير عامل النوع على المعتقدات المعرفية .

وقد توصلت نتائج دراسة تروتوين ولودتك (2007)Trautwein & Ludtke إلى عدم وجود تأثير لمتغير العمر على المعتقدات المعرفية بينما توصلت نتائج دراسة شومير(1993)Schommer إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين طلبة المرحلة الثانوية في القدرة الثابتة في حين توصل إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين طلبة المرحلة الثانوية في (المعرفة البسيطة – المعرفة المؤكدة – التعلم السريع)، وكذلك دراسة تشان (2003) Chan حيث توصلت إلى عدم وجود تأثير لمتغير العمر أو الفرقة الدراسية على أبعاد المعتقدات المعرفية المختلفة فيما عدا بعد مصدر المعرفة .

وعلى جانب آخر توصلت نتائج دراسة كل من : شومير وآخرون (1997) .Schommer et al ، وشومير(1998) Schommer وكونلي وآخرون (2004) .Conley et al ، وكانو Cano (2005) ، وشيري مسعد (٢٠٠٧) ، و فيصل خليل وعبدالناصر ذياب (٢٠١١) ، و مهاب الوقاد (٢٠١٢) إلى وجود تأثير لمتغير العمر أو الفرقة الدراسية على المعتقدات المعرفية بأبعادها المختلفة.

ومما سبق فقد لاحظت الباحثة تباين المعتقدات المعرفية تبعاً لجنس الطالب ومستواه الدراسي ، وعليه فإن الدراسة الحالية تهدف إلى التعرف على العلاقة بين المعتقدات المعرفية ومتغيري الجنس والفرقة الدراسية لدى طلبة كلية التربية بمحافظة بورسعيد .

مشكلة الدراسة:

لقد زاد الاهتمام في الفترة الأخيرة بالمعتقدات المعرفية حيث إنها تمثل عنصراً مهماً في عملية التعلم، وتعطي تفسيراً للظواهر التي يواجهها المعلم أثناء عمله ، وبذلك فهي تعطي فهماً أعمق لسلوك المتعلم ، حيث إنها تشمل مجموعة من التصورات والأفكار حول معنى المعرفة وطبيعتها ومصدرها وشروطها ومدى صحتها واكتسابها وسرعة هذا الاكتساب (Schommer, 2004:22-27) .

ونتيجة لاختلاف المعارف التي يتلقاها الطلبة خلال المراحل التعليمية التي يمرون بها والتي تساهم بشكل فعال في بناء الأساليب التي من خلالها يتم تشكيل المعارف والمعلومات في ذهن الطلبة ، وعلى ذلك يتفاعل الطالب مع كل ما يحيط به وفقاً لمعتقداته وأفكاره التي كونها خلال مراحل عمره ، وعليه فيتوجب علينا صياغة مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل التالي :

هل تختلف المعتقدات المعرفية بأبعادها الفرعية الخمسة باختلاف كل من النوع (ذكور - إناث) والفرقة الدراسية (الأولى - الرابعة) والتفاعلات المشتركة بينهما لدى طلبة كلية التربية ؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن تباين المعتقدات المعرفية وفقاً لمتغيري النوع والفرقة الدراسية والتفاعلات المشتركة بينهما .

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في:

١- تدعيم التصورات النظرية المرتبطة بالمعتقدات المعرفية .

٢- جذب انتباه القائمين على العملية التعليمية لدور معتقدات الطلبة المعرفية في تحسين قدرتهم على التعلم.

٣- تقديم أداة لقياس المعتقدات المعرفية تتناسب مع طبيعة المجتمع المصري وتلائم عينة الدراسة من طلاب وطالبات المرحلة الجامعية .

٤- تقديم نتائج يمكن تطبيقها في مجال البحث العلمي على وجه العموم ، وفي مجال التعليم والتعلم على وجه الخصوص .

مصطلحات الدراسة :

يتمثل المصطلح الرئيسي للدراسة في :

المعتقدات المعرفية Epistemological Beliefs

وتعرف الباحثة المعتقدات المعرفية إجرائياً بأنها : " مجموعة التصورات والأفكار التي يكونها الطلاب ويشارك فيها المجتمع عن طبيعة المعرفة ومصدرها وكيفية تنظيمها وبنائها وتطويرها والحكم على مدى صحتها والتحكم في عملية اكتسابها وسرعة هذا الاكتساب وذلك بهدف تفسير كل من

عمليات التعلم وسلوكيات التعلم المتعلقة باكتساب المعرفة لدى طلبة كلية التربية " ، وتشتمل على خمسة أبعاد فرعية وهي : القدرة الثابتة (الفطرية) ، المعرفة المؤكدة (اليقينية) ، مصدر المعرفة ، المعرفة البسيطة ، نمو المعرفة ، والتي ستتحدد من خلال الدرجة التي سيحصل عليها الطالب في المقياس ".

الإطار النظري والدراسات السابقة :

قد اهتم علماء النفس التعليمي بتأثير المعتقدات المعرفية على العمليات المعرفية المختلفة مثل: التفكير والاستدلال ، كذلك درس معلمي العلوم والرياضيات المعتقدات وذلك في ضوء مجالاتهم وذلك كنوع من إبراز أهمية المعتقدات المرتبطة بالمجال أو محددة المجال (Hofer,2008:5) .

وعلى جانب آخر فمن خلال مراجعة الباحثة لأدبيات البحث والدراسات السابقة في إطار المعتقدات المعرفية يمكن الإشارة إلى تناول بعض النماذج القائمة على المعتقدات المعرفية في الدراسات والبحوث السابقة لمفهوم المعتقدات المعرفية ومنها :

فقد أشار هوفر وبنترتش (Hoffer& Pintrich (1997:120 إلى أن المعتقدات المعرفية تتكون من مكونين أساسيين هما : طبيعة المعرفة وتشمل (يقينية المعرفة ، بساطة المعرفة) ، وطبيعة اكتساب المعرفة وتشمل (مصدر المعرفة ، تبرير اكتساب المعرفة) :

١) طبيعة المعرفة : وهي الاعتقاد في ماهية المعرفة بمعني أن الفهم التقدمي الذي ينتقل من رؤية المعرفة على أنها مطلقة إلى النظرة النسبية ثم إلى النظرة السياقية ثم الموقف البنائي وتنحصر طبيعة المعرفة في عوامل المعرفة البسيطة والمعرفة اليقينية .

أ) يقينية المعرفة : وهي الدرجة التي ترى بها المعرفة على أنها ثابتة أو أكثر سهولة في كل بحث، وعند المستويات الأدنى توجد الحقيقة المطلقة مع اليقين ، وعند المستويات الأعلى نجد أن المعرفة تجريبية ومتطورة .

ب) بساطة المعرفة : ومنها ننظر إلى المعرفة على المتصل على أنها تراكمات للحقائق أو مفاهيم عالية الترابط ونجد أن المستوى الأدنى لرؤية المعرفة هي الحقائق المنفصلة المادية الملموسة التي يمكن معرفتها ، وفي المستويات الأعلى يرى الأفراد المعرفة على أنها نسبية واحتمالية وسياقية .

٢) مجال طبيعة اكتساب المعرفة : وتعني بكيفية اكتساب الفرد للمعرفة ، فالمعتقدات عن العملية التي يتوصل بها الفرد إلى المعرفة كانت تشكل الجزء الأساسي من بحث النمو المعرفي ، وهو يشتمل على :

أ) مصدر المعرفة : فالمعرفة تنشأ خارج الذات وتقيم في السلطة الخارجية .

ب) تبرير اكتساب المعرفة : وتشمل كيفية تقييم الأفراد مزاعم المعرفة وتشمل استخدام الأدلة ، وتجسيد وتبرير المعتقدات وهنا ينتقل الأفراد من الاعتقادات الازدواجية إلى القبول المتعدد للآراء إلى التبرير الجدلي للمعتقدات .

كذلك عرفتها شومير Schommer (1998:552-553) بأنها معتقدات عن طبيعة المعرفة والتعلم ، وتشمل أربعة عوامل معرفية مأخوذة من المنظور البسيط وهي : معتقدات في القدرة الثابتة ، معتقدات في المعرفة البسيطة ، معتقدات في التعلم السريع ، معتقدات في المعرفة اليقينية (المؤكدة):

أ- معتقدات في القدرة الثابتة :Beliefs in Fixed ability وهي تمتد ما بين القدرة على التعلم الثابتة منذ الميلاد إلى القدرة على التعلم التي يمكن أن تتغير .

ب- معتقدات في المعرفة البسيطة :Beliefs in simple knowledge وهي تمتد ما بين المعرفة الواضحة غير الغامضة المكونة من أجزاء منفصلة إلى المعرفة كمفاهيم عالية الترابط .

ج- معتقدات في التعلم السريع : Beliefs in quick learning وهي تمتد ما بين التعلم السريع ، أو عدم وجود تعلم إطلاقاً ، والتعلم التدريجي .

د- معتقدات في المعرفة اليقينية (المؤكدة) : Beliefs in certain knowledge وهي تمتد ما بين المعرفة المطلقة (الثابتة) والمعرفة المتطورة .

وقد أشارت نتائج دراسة بولسين وفيلدمان Paulsen & Feldman(1999:17) إلى أن الطلبة الذين يمتلكون معتقدات معرفية بسيطة أقل من غيرهم فى تقدير قيمة مهام التعلم وفى الشعور بكفاءتهم الذاتية فى التعلم ، كما أنهم يميلون إلى الضبط الداخلى والتوجه الداخلى نحو الهدف ، وذلك مقارنة بالطلاب الذين يمتلكون معتقدات معرفية ناضجة أو خبيرة والذين يميلون إلى التوجه الخارجى لتحقيق الهدف .

ويشير بنترتش Pintrich(2002:391) إلى أن كل من (معارف ومعتقدات الطالب حول طبيعة التعلم ، عامل الذكاء ، التعليم ، أماكن التعلم ، المعتقدات المرتبطة بمجال الدراسة ، المعتقدات الذاتية) تمثل أساساً للمعتقدات المعرفية ، في حين أشارت شومير Schommer (2002:110) إلى أنه إذا أردت أن تكون تصوراً واضحاً عن المعتقدات المعرفية فيجب دراسة كل من المعتقدات حول التعلم و المعتقدات الذاتية والمعتقدات محددة المجال .

وقد أوضحت شومير Schommer (2008:331) أنه إذا انخفض أداء الطلبة الأكاديمي ، فقد يرجع ذلك إلى طبيعة المعتقدات المعرفية لديهم وليس مجرد نقص معارفهم .

دور عامل النوع في المعتقدات المعرفية :

قد ظهر تناقض في الدراسات التي تناولت تأثير متغير النوع على المعتقدات المعرفية ، فقد توصل كل من : تشان Chan (2003) ،و كونلى وآخرون Conley et.al (2004) ، وتروتوين

ولودتك (2007)Trautwein & Ludtke إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى المعتقدات المعرفية راجعة لمتغير النوع .

كما هدفت دراسة كل من شومير وإستر(2006) Schommer & Easter إلى التعرف على المعتقدات المعرفية على الأداء الأكاديمي لدى عينة من طلبة إدارة الأعمال بجامعة كاليفورنيا ، وقد توصل إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في المعتقدات المعرفية بأبعادها المختلفة ، كذلك هدفت دراسة عبد اللطيف المومني وقاسم خزعلي (٢٠١٥) إلى التعرف على المعتقدات المعرفية في ضوء الحاجة إلى المعرفة والجنس لدى عينة من طلبة الصف الأول الثانوي بمحافظة عجلون ، وقد توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجات الطلبة على مقياس المعتقدات المعرفية ككل وأبعاده الفرعية ترجع لمتغير الجنس ، وأيضاً بحث يون (2001) .Youn, et al طبيعة المعتقدات المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية وقد توصل إلى عدم وجود ارتباط بين المعتقدات المعرفية والنوع .

كذلك توصلت دراسة شومير (1993) Schommer إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث من طلبة المرحلة الثانوية في (المعتقدات حول طبيعة المعرفة) ، في حين توصلت إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في (الاعتقاد في القدرة الثابتة – التعلم السريع) لصالح الذكور ،

كما توصل كل من كاربينيك وموسى (2005) Karabenick & Moosa إلى عدم وجود فروق بين الذكوروالإناث العمانيين من طلبة الجامعة في (المعرفة المؤكدة) ، و عدم وجود فروق بين الذكور والإناث الأمريكيين من طلبة الجامعة في (المعرفة البسيطة) ، في حين توصل إلى وجود فروق بين الذكور والإناث العمانيين في (المعرفة البسيطة – السلطة العالمة) لصالح الذكور .

كما توصل نبيل محمد (٢٠٠٦) إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث من طلبة المرحلة الإعدادية في (سرعة التعلم – القدرة الثابتة) ، في حين توصل إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في (المعرفة المؤكدة) لصالح الإناث ، كما توصل مرزوقي وآخرون(2008).Marzooghi, et al إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث من طلبة الجامعة في (القدرة الفطرية – المعرفة اليقينية) ، في حين توصل إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في (القدرة على التعلم – القدرة الثابتة – التعلم البسيط) لصالح الذكور .

كذلك هدفت دراسة وليد شوقي (٢٠٠٩) إلى التعرف على طرق المعرفة الإجرائية والمعتقدات المعرفية وعلاقتهما بإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى عينة من طلبة الصف الأول الثانوي ، وقد توصل إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث من طلبة الصف الأول الثانوي العام في (المعرفة المؤكدة) ، في حين توصل إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في (السلطة العالمة – المعرفة البسيطة – التعلم السريع – القدرة الثابتة) ، والسيد محمد (٢٠١٠) حيث توصل إلى عدم وجود

فروق بين الذكور والإناث من طلبة الجامعة في المعتقدات المعرفية بأبعادها المختلفة ماعدا بعد بنية المعرفة فقد توصل إلى وجود فروق بين الذكور والإناث لصالح الإناث ، وكذلك توصلت دراسة فيصل خليل وعبد الناصر ذياب (٢٠١١) إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث من طلبة الفرقة الرابعة في أبعاد المعتقدات المعرفية ما عدا بعد التحكم في اكتساب المعرفة فقد توصل إلى وجود فروق بين الذكور والإناث لصالح الإناث .

وقد هدف عبد الله بن سليمان(٢٠٠١) إلى فحص ثلاثة أوجه من مفهوم المعتقدات المعرفية للطلبة فى المرحلة الجامعية وإلى معرفة الأبعاد المعرفية التى يؤمن بها طلبة الجامعة في المملكة العربية السعودية من الذكور والإناث ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين الذكور والإناث من طلبة الجامعة في (المعرفة البسيطة – المعرفة اليقينية – السلطة المرجعية) لصالح الإناث ،

وأيضاً توصلت شيري مسعد (٢٠٠٧) إلى وجود فروق بين الذكور والإناث من طلبة الجامعة في (القدرة الثابتة – التعلم السريع – المعرفة المؤكدة) لصالح الذكور، وكذلك وجود فروق بين الذكور والإناث في (المعرفة البسيطة) لصالح الإناث.

دور عامل العمر في المعتقدات المعرفية :

يرى كل من هوفر وبنترتش Hofer & Pintrich(1997: 121) ويتفق معهما مهاب الوقاد (٢٠١٢) أن المعتقدات المعرفية تبنى على افتراض عام وهو أن المعرفة تتطور وتنمو بمرور الزمن ، وعند تحليل الخصائص المتعلقة بالمعتقدات المعرفية وجد أن الطالب في البداية يكون لديه فكرة عن المعرفة بأنها مؤكدة ، ثم ينمو هذا المعتقد مع الدراسة إلا أن المعرفة متعددة ونسبية (غير مؤكدة)، ويدرك أن عليه في النهاية امتلاك القدرة على تنظيم الأفكار المتعددة ، وبناء أفكار أكثر ارتباطاً بسياق عملية التعلم ، وعلى الرغم من ذلك فإنه قد ظهر تناقض في الدراسات التي تناولت تأثير متغير العمر على المعتقدات المعرفية .

فقد درس تروتوين ولودتك Trautwein & Ludtke(2007) العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة المرحلتين الثانوية والجامعية ، وقد توصلت النتائج إلى عدم وجود تأثير لمتغير العمر على المعتقدات المعرفية ، في حين درس شومير Schommer(1993) المعتقدات المعرفية وتأثيرها على الأداء الأكاديمي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية ، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين طلبة المرحلة الثانوية في القدرة الثابتة في حين توصل إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين طلبة المرحلة الثانوية في (المعرفة البسيطة – المعرفة المؤكدة – التعلم السريع) .

كذلك هدفت دراسة تشان Chan (2003) إلى التعرف على العلاقة بين المعتقدات المعرفية وطرائق التعلم لدى عينة من الطلبة المعلمين بهونج كونج ، وقد توصل إلى عدم وجود تأثير لمتغير

العمر أو الفرقة الدراسية على أبعاد المعتقدات المعرفية المختلفة فيما عدا بعد مصدر المعرفة ، في حين هدفت دراسة نبيل محمد (٢٠٠٦) إلى التعرف على علاقة المعتقدات المعرفية بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة الصفين الأول والثالث الإعدادي ، وقد توصل إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين طلبة الصف الأول والصف الثالث الإعدادي في (القدرة الثابتة – المعرفة المؤكدة) في حين توصل إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين طلبة الصف الأول والصف الثالث الإعدادي في (سرعة التعلم – بنية المعرفة) .

كما هدفت دراسة مرزوقي وآخرون (2008) .Marzooghi et al إلى دراسة الفروق في المعتقدات المعرفية وفقاً لمتغيري النوع والمستوى الدراسي لدى عينة من طلبة الفرقتين الأولى والرابعة بجامعة شيراز ، وقد توصل إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين طلبة الفرقة الأولى والرابعة في (القدرة على التعلم – التعلم السريع – المعرفة اليقينية) في حين توصل إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين طلبة الفرقة الأولى والرابعة في (القدرة الفطرية – التعلم البسيط) لصالح طلبة الفرقة الأولى .

كذلك هدفت دراسة السيد محمد (٢٠١٠) إلى التعرف على الفروق في كل من المعتقدات المعرفية والتوجهات الدافعية وفقاً لمتغيري النوع والمستوى الدراسي لدى عينة من طلبة الفرقتين الأولى والرابعة بكلية التربية جامعة الملك سعود ، وقد توصل إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين طلبة الفرقة الأولى والرابعة في المعتقدات المعرفية بأبعادها المختلفة فيما عدا بعد بنية المعرفة والتعديل وكانت الفروق لصالح طلبة الفرقة الرابعة ، كما هدفت دراسة فيصل خليل وعبدالناصر ذياب (٢٠١١) إلى دراسة المعتقدات المعرفية وعلاقتها بمتغيري الجنس والمستوى الدراسي على عينة من طلبة كلية التربية جامعة اليرموك ، وقد توصل إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين طلبة الفرقة الأولى والرابعة في (المعرفة المؤكدة – السرعة في اكتساب المعرفة) في حين توصل إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين طلبة الفرقة الثالثة والرابعة في بعد بنية المعرفة وتعديلها عن طلبة الفرقة الأولى والثانية، وكذلك توصل إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين طلبة الفرقة الثانية والثالثة في بعد التحكم باكتساب المعرفة عن طلبة الفرقة الأولى .

وعلى جانب آخر فترى شومير وآخرون (1992:135).Schommer et al أن المعتقدات المعرفية تتكون لدى الطلبة تبعاً للخبرات الشخصية التى يمرون بها وكذلك من خلال المشاركة الاجتماعية أثناء عملية التعلم ، وذلك يساعد على تكوين المعتقدات المعرفية وتطورها لدى الطلبة ولكنها لا يكتمل تكونها إلا بنهاية سنوات الدراسة بوصفهما متغيراً تابعاً يتأثر بالخبرات التى يمر بها المتعلم أثناء عملية تعلمه، واتفق ذلك مع ما توصلت إليه شومير وآخرون (1997) et.al Schommerأن المعتقدات المعرفية تتغير وتتطور بتقدم العمر، فقد أجرت دراسة قامت فيها بفحص تطور معتقدات طلبة المرحلة الثانوية عن طبيعة المعرفة والتعلم ، وتوصلت إلى أن معتقدات الطلبة فى

(القدرة الثابتة على التعلم والمعرفة البسيطة والتعلم السريع والمعرفة اليقينية) تتغير كلما اقتربوا من نهاية السنة الثالثة فى المدرسة الثانوية، وكلما انخفض اعتقاد الطلبة فى التعلم السريع تحسنت درجة الصف التى يصلون إليها.

كما تناول"كونلى وآخرون" Conley et.al (2004) تساؤلين : أحدهما يتناول تغير المعتقدات المعرفية بمرور الوقت ، والآخر يتناول دور النوع والعرق والحالة الاجتماعية والاقتصادية والإنجاز أو التحصيل فى نمو المعتقدات المعرفية وتطورها ، وذلك لدى عينة من طلبة الصف الخامس، وقد توصل إلى أن الطلبة أصبحوا أكثر تعقيداً فى معتقداتهم عن مصدر ويقينية المعرفة بمرور الوقت .

ويرى كل من فالنديز وأنجيلي(2008:198) Valanides & Angeli أن طلبة الفرقة الأولى بالجامعة يميلون إلى الاعتقاد بأن المعرفة بسيطة ومؤكدة ويمكن الحصول عليها من السلطة ، ولكن مع وصولهم للفرقة الرابعة فإن معتقداتهم حول المعرفة تتغير بشكل كبير حيث يعتقدون بأن المعرفة تجريبية ومشتقة من التفكير العقلاني والحجج والبراهين .

كذلك هدفت دراسة كانو (2005:203) Cano إلى التعرف على تأثير المعتقدات المعرفية على الأداء الأكاديمي لدى طلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية ، وقد توصلت الدراسة إلى وجود تأثير لمتغير العمر على المعتقدات المعرفية ، واتفقت معه شيري مسعد (٢٠٠٧) حيث أجرت دراسة للتعرف على المعتقدات المعرفية وعلاقتها بتوجه الهدف لدى عينة من طلبة الفرقتين الأولى والرابعة من طلبة كلية التربية بجامعة الزقازيق ، وقد توصلت إلى أن المعتقدات المعرفية تختلف باختلاف : الفرقة الدراسية (أولى/رابعة) بكلية التربية جامعة الزقازيق .

فروض الدراسة :

من خلال الإطار النظري للدراسة ، وفي ضوء أهداف الدراسة ونتائج الدراسات السابقة ، وضعت الباحثة فرض الدراسة التالي :

- لا توجد تأثيرات دالة إحصائياً لكل من النوع (ذكور - إناث) والفرقة الدراسية (الأولى - الرابعة) والتفاعلات المشتركة بينهما على أبعاد المعتقدات المعرفية الخمسة لدى طلبة كلية التربية " .

الطريقة والإجراءات :

منهج الدراسة :

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي التحليلي لأنه يتناسب وطبيعة الدراسة وإجراءاتها .

أدوات الدراسة :

اعتمدت الباحثة في تحقيق أهداف الدراسة الحالية واختبار صحة فروضها على المقاييس التالية:

- مقياس المعتقدات المعرفية : (إعداد الباحثة)

أ – الهدف من المقياس :

يهدف مقياس المعتقدات المعرفية إلى قياس معتقدات طالب الجامعة المعرفية حول طبيعة المعرفة والتعلم ومعرفة أهم تصوراته عن طبيعة المعرفة التي يكتسبها وكيفية بنائها وتنظيمها والحكم عليها .

ب– خطوات إعداد المقياس :

قامت الباحثة بإعداد مقياس المعتقدات المعرفية في ضوء الخطوات التالية :

١– الاطلاع على الدراسات والبحوث العربية والأجنبية والأطر النظرية التي تناولت المعتقدات المعرفية ومن الدراسات العربية : دراسة (عبدالله بن سليمان ، ٢٠٠١) ، ودراسة (شيري مسعد ، ٢٠٠٧) ، ودراسة (ولاء فوزي ، ٢٠٠٧) ، ودراسة (هانم علي ، ٢٠٠٩) ، ودراسة (عبد اللطيف المومني وقاسم خزعلي ،٢٠١٥) وغيرها، ومن الدراسات الأجنبية : دراسة شومير (Schommer, 1998)، ودراسة وود وكارداش (Wood & Kardash,2002) ، ودراسة (BuehL & Alexander 2006), وغيرها.

٢– القيام بمسح العديد من المقاييس العربية والأجنبية التي تقيس المعتقدات المعرفية وتمثلت في المقاييس التالية : مقياس شومير (Schommer, 1990 , 1998) ، ومقياس وود وكارداش (Wood & Kardash ,2002) ، ومقياس (أبو المجد الشوربجي ، ٢٠٠٨) ، ومقياس (محمود عوض الله وأمل عبد المحسن ، ٢٠٠٩) ، ومقياس (وليد شوقي ، ٢٠٠٩) .

٣– بعد الاطلاع على هذه المقاييس قامت الباحثة بصياغة العبارات لكل بعد من أبعاد المعتقدات المعرفية وذلك في ضوء التعريف الإجرائي للمعتقدات المعرفية بالدراسة الحالية .

٤– قامت الباحثة بعرض مقياس المعتقدات المعرفية على (٩) من الأساتذة في مجال علم النفس التربوي في صورته المبدئية ، والمكون من (٥٤) مفردة موزعة على النحو التالي : (١٤) مفردة تعبر عن البعد الأول : القدرة الثابتة (الفطرية) ، و(١١) مفردة تعبر عن البعد الثاني : المعرفة المؤكدة (اليقينية) ، و(١٠) مفردات تعبر عن البعد الثالث : مصدر المعرفة ، و(١٠) مفردات تعبر عن البعد الرابع : المعرفة البسيطة ، و(٩) مفردات تعبر عن البعد الخامس : نمو المعرفة ، وذلك لاستطلاع آرائهم حول مدى ملائمة المقياس للهدف منه ، ومدى انتماء كل مفردة للبعد الذي وضعت من أسفله من عدمه ، ومدى مناسبة المفردات للمرحلة العمرية المستهدفة ، ومدى وضوح المفردة من حيث صياغتها واللغة ، وقد نتج عن ذلك بعض التعديلات الخاصة بشأن الصياغة اللغوية فقط لبعض مفردات المقياس ، وبالتالي فلم يتم حذف أي مفردة من المقياس .

ج– وصف المقياس :

بعد القيام بالمعالجة الإحصائية لبيانات العينة الإستطلاعية لتقنين المقياس ، تم حذف المفردات (١ ، ٦ ، ٩ ، ١٠ ، ١١ ، ١٣ ، ١٤) من مفردات البعد الأول (القدرة الثابتة) ، كما تم حذف المفردتين (٢ ،٦) من مفردات البعد الثاني (المعرفة المؤكدة) ، وكذلك تم حذف المفردتين (٣ ، ٥) من مفردات البعد الثالث (مصدر المعرفة) ، وتم حذف المفردة (٧) من مفردات البعد الخامس (نمو المعرفة) ، ليصبح المقياس في صورته النهائية مكون من (٤٢) مفردة ، والذي طبق على أفراد العينة النهائية ويتكون من خمسة أبعاد تمثل في مجملها أبعاد المعتقدات المعرفية وهي : البعد الأول : القدرة الثابتة (الفطرية) : ويعبر عنه (٧) مفردات ، البعد الثاني : المعرفة المؤكدة (اليقينية) : ويعبر عنه (٩) مفردات ، البعد الثالث : مصدر المعرفة : ويعبر عنه (٨) مفردات ،

البعد الرابع : المعرفة البسيطة : ويعبر عنه (١٠) مفردات ، البعد الخامس : نمو المعرفة : ويعبر عنه (٨) مفردات .

د- تصحيح المقياس وتقدير الدرجات :

- تم إعداد التعليمات المناسبة للمقياس ، حيث تم شرح فكرة المقياس وطريقة الإجابة عليه ، وقد روعي في التعليمات وجود جزء خاص يكتب فيه الطلبة البيانات الشخصية من حيث : الاسم ، الفرقة ، النوع ، العمر ، كذلك روعي في التعليمات الوضوح والدقة في الصياغة حتى يستطيع الطلبة فهمها بسهولة ، وتمت الإشارة إلى سرية البيانات وأنها لن تستخدم إلا في أغراض البحث العلمي فقط ، كما تم التنويه إلى ضرورة عدم ترك أي سؤال دون إجابة .

- كما تم وضع خمسة مربعات ترمز لتقدير الإجابات أمام كل سؤال وهي : (دائماً - غالباً - أحياناً - نادراً - أبداً) ، وعلى الطلبة أن يضعوا علامة (√) المربع تحت الاختيار الذي ينطبق عليه ، وتم وضع تقديرات للإجابة عن كل اختيار لكل مفردة من مفردات المقياس وذلك كما يلي : في حالة إجابة الطالب " دائماً " يحصل على (٥) درجات ، وفي حالة إجابة الطالب " غالباً " يحصل على (٤) درجات ، وفي حالة إجابة الطالب " أحياناً " يحصل على (٣) درجات ، وفي حالة إجابة الطالب " نادراً " يحصل على (٢) درجات ، وفي حالة إجابة الطالب " أبداً " يحصل على (١) درجات ، وذلك لأن عبارات المقياس تقيس في الاتجاه الموجب .

هـ- المؤشرات السيكومترية :

أولاً : ثبات مقياس المعتقدات المعرفية :

١) ثبات المفردات :

تم حساب معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس ، وبلغت قيمة ألفا العام (معامل الثبات الكلي) = ٠.٨٣٣ وبمقارنة قيمة ألفا بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية بهذه الدرجة (ألفا العام) نجد أن هناك بعض المفردات غير الثابتة ،

حيث أن قيمة معامل ألفا في حالة حذف هذه المفردات يكون أكبر منه في حالة وجودها ، وهذا إن دل فإنما يدل على أن وجود هذه المفردات يؤثر تأثيراً سلبياً على ثبات المقياس ، وهذه المفردات تمثل في الأرقام التالية : (١ ، ٦ ، ٩ ، ١١ ، ١٣ ، ١٤ ، ١٦ ، ٢٨ ، ٥٢) ، وبذلك أصبح عدد مفردات مقياس المعتقدات المعرفية (٤٥) مفردة ، وبعد حذف المفردات غير الثابتة تم حساب معامل الثبات بطريقة ألفا في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للتأكد من أن جميع المفردات ثابتة ، ووجد أن جميع المفردات ثابتة وقد تراوحت قيم معاملات الثبات ما بين (٠.٨٢٥) إلى (٠.٨٣٩) علماً بأن معامل ثبات ألفا العام (٠.٨٣٣) ، وجدول (١) يوضح ذلك

جدول (١) يوضح معاملات ثبات مفردات مقياس المعتقدات المعرفية في حالة حذف المفردة من الدرجة الكلية

لدى العينة الإستطلاعية (ن= ٢١٠)

رقم المفردة	معامل الثبات	رقم المفردة	معامل الثبات	رقم المفردة	معامل الثبات	رقم المفردة	معامل الثبات
١	٠.٨٣٤	١٦	٠.٨٣٩	٣١	٠.٨٢٩	٤٦	٠.٨٢٧
٢	٠.٨٣١	١٧	٠.٨٢٩	٣٢	٠.٨٢٩	٤٧	٠.٨٢٥
٣	٠.٨٣٠	١٨	٠.٨٣١	٣٣	٠.٨٢٨	٤٨	٠.٨٢٥
٤	٠.٨٢٩	١٩	٠.٨٢٩	٣٤	٠.٨٢٩	٤٩	٠.٨٢٩
٥	٠.٨٢٦	٢٠	٠.٨٣٣	٣٥	٠.٨٣١	٥٠	٠.٨٢٩
٦	٠.٨٣٦	٢١	٠.٨٣٢	٣٦	٠.٨٢٩	٥١	٠.٨٣١
٧	٠.٨٣١	٢٢	٠.٨٢٨	٣٧	٠.٨٢٧	٥٢	٠.٨٣٤
٨	٠.٨٢٨	٢٣	٠.٨٢٨	٣٨	٠.٨٢٩	٥٣	٠.٨٣١
٩	٠.٨٣٥	٢٤	٠.٨٢٩	٣٩	٠.٨٢٦	٥٤	٠.٨٢٩
١٠	٠.٨٣٣	٢٥	٠.٨٢٦	٤٠	٠.٨٣٠		
١١	٠.٨٣٤	٢٦	٠.٨٢٩	٤١	٠.٨٣٠		
١٢	٠.٨٢٩	٢٧	٠.٨٢٨	٤٢	٠.٨٢٨		
١٣	٠.٨٣٥	٢٨	٠.٨٣٤	٤٣	٠.٨٢٩		
١٤	٠.٨٣٥	٢٩	٠.٨٣٠	٤٤	٠.٨٣٠		
١٥	٠.٨٣٠	٣٠	٠.٨٣٣	٤٥	٠.٨٢٧		
معامل ألفا العام بدون حذف أي مفردة = ٠.٨٣٣							

٢) الثبات الكلي للمقياس :

تم حساب معامل ثبات الدرجة الكلية لمقياس المعتقدات المعرفية بعد حذف المفردات غير الثابتة بطريقتين هما : ألفا كرونباخ ، والتجزئة النصفية وكانت النتائج على النحو التالي :

(أ) باستخدام طريقة ألفا كرونباخ :

تم حساب معامل ثبات الدرجة الكلية للمقياس بعد حذف المفردات غير الثابتة بأسلوب ألفا كرونباخ ، وكان معامل ثبات المقياس ككل مرتفع = ٠.٨٥٥ مما يشير إلى صلاحية المقياس للتطبيق إذ أن معاملات ثباته مرتفعة.

(ب) باستخدام طريقة التجزئة النصفية :

تم حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلتي " جتمان " و " سبيرمان / براون " وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول (٢) فيلاحظ أن قيمة الثبات في الحالتين قيم مرتفعة، ففي حالة النصف الأول كانت القيمة (٠.٦٩٩) أما في حالة النصف الثاني كانت القيمة (٠.٨٠١) مما يؤكد ثبات المقياس .

جدول (٢) يوضح معاملات ثبات مقياس المعتقدات المعرفية باستخدام طريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلتي (جتمان – سبيرمان / براون)

	النصف الأول	النصف الثاني
عدد المفردات	٢٢	٢٣
عدد الأفراد	٢١٠	٢١٠
معامل الارتباط بين الجزأين	٠.٧٠٣	
معامل ثبات سبيرمان / براون في حالة تساوي الطول = ٠.٨٢٦	معامل ثبات سبيرمان / براون في حالة عدم تساوي الطول = ٠.٨٢٦	
معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية " جتمان "	٠.٨٢٣	
معامل ثبات ألفا	٠.٦٩٩	٠.٨٠١

ثانياً : صدق مقياس المعتقدات المعرفية :

– الصدق العاملي التوكيدي :

تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis بهدف التأكد من البنية العاملية لمقياس المعتقدات المعرفية ، وذلك من خلال التأكد من انتماء أبعاد المقياس الخمسة إلى عامل كامن واحد وهو المعتقدات المعرفية ، وللتحقق من ذلك تم افتراض نموذج يتضمن عامل كامن واحد وهو المعتقدات المعرفية تتشبع عليه أبعاد المقياس الخمسة : (القدرة الثابتة (الفطرية) ، المعرفة المؤكدة (اليقينية) ، مصدر المعرفة ، المعرفة البسيطة ، نمو المعرفة) .

وقد تم إخضاع النموذج للتحليل العاملي التوكيدي باستخدام البرنامج الإحصائي Liserl 9.2 وكانت مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المفترض تقع في المدى المثالي لها ، مما يدل على أن نموذج العامل الواحد يحقق حسن مطابقة جيدة للبيانات ، حيث أن قيمة كا٢ عند درجات حرية (٥) تساوي (

٨.٦٠) ومؤشر الدلالة (قيمة P) = ٠.١٢٦ وهي غير دالة ، مما يدل على مطابقة النموذج للبيانات ، وتتضح مؤشرات حسن المطابقة من جدول (٤) .

جدول (٤) يوضح مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المفترض لمقياس المعتقدات المعرفية

م	المؤشر الإحصائي	القيمة	المدى المثالي للمؤشر
١	مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط مربع الخطأ التقريبي (RMSEA)	٠.٠٥٩	(من صفر إلى ١) وهو يقع في المدى المثالي لاقترابه من الصفر
٢	مؤشر حسن المطابقة (GFI)	٠.٩٨٤	(من صفر إلى ١) وهو يقع في المدى المثالي لاقترابه من الواحد
٣	مؤشر حسن المطابقة المعدل (AGFI)	٠.٩٥٢	(من صفر إلى ١) وهو يقع في المدى المثالي لاقترابه من الواحد
٤	مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط البواقي (RMR)	٠.٠٢٦٩	(من صفر إلى ١) وهو يقع في المدى المثالي لاقترابه من الصفر
٥	مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	٠.٩٧٩	(من صفر إلى ١) وهو يقع في المدى المثالي لاقترابه من الواحد
٦	مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠.٩٩١	(من صفر إلى ١) وهو يقع في المدى المثالي لاقترابه من الواحد
٧	مؤشر المطابقة التزايدي(IFI)	٠.٩٩١	(من صفر إلى ١) وهو يقع في المدى المثالي لاقترابه من الواحد

ويتضح من جدول (٤) أن افتراض عامل كامن واحد وهو " المعتقدات المعرفية " تتشبع عليه كل عوامل المقياس (النموذج المفترض) يطابق تماماً البيانات موضوع المعالجة ، ومن ثم يحظى بمؤشرات جودة مطابقة عالية ، فضلاً عن أن قيمة كا٢ غير دالة إحصائياً عند درجات حرية (٥) وتقع في المدى المثالي لها ، وهو ما يؤكد صدق مقياس المعتقدات المعرفية .

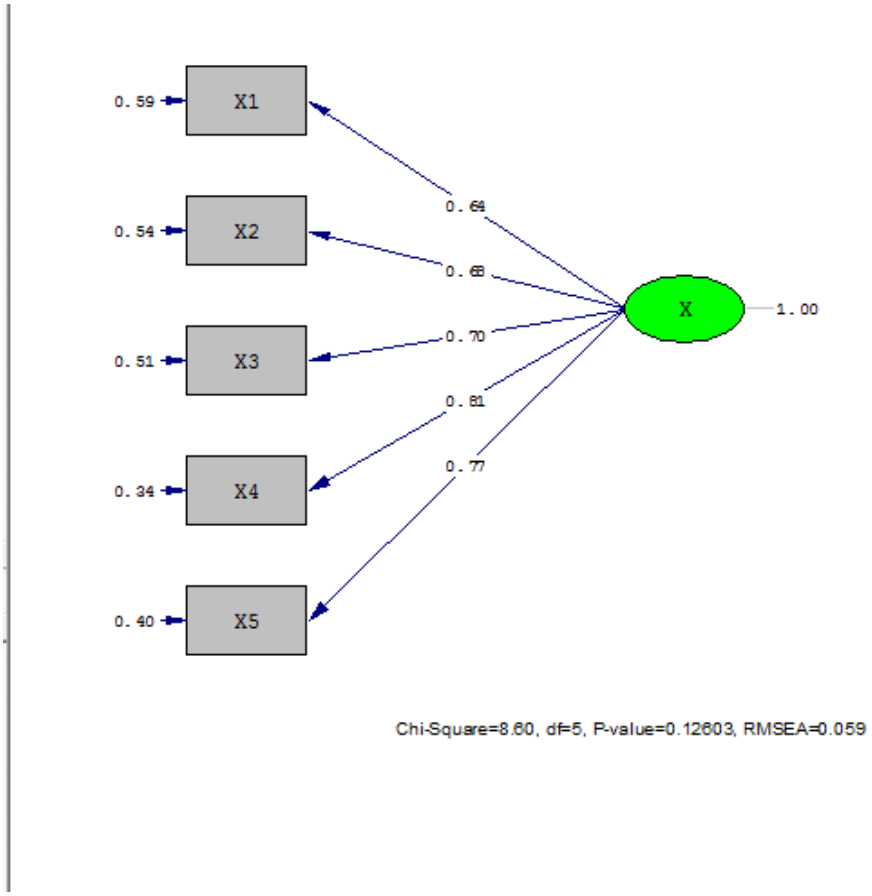
ويوضح جدول (٥) الوزن الإنحداري المعياري (تشبعات) كل بعد من أبعاد المقياس على المعتقدات المعرفية (العامل العام) باعتبارها مؤشرات لعامل كامن عام :

جدول (٥) يوضح الوزن الإنحداري المعياري لأبعاد مقياس المعتقدات المعرفية

أبعاد المعتقدات المعرفية	الوزن الإنحداري المعياري	قيمة خطأ التغاير
القدرة الثابتة	٠.٦٤	٠.٥٩
المعرفة المؤكدة	٠.٦٨	٠.٥٤
مصدر المعرفة	٠.٧٠	٠.٥١
المعرفة البسيطة	٠.٨١	٠.٣٤
نمو المعرفة	٠.٧٧	٠.٤٠

ويتضح من جدول (٥) أن أبعاد المقياس لها تشبعات دالة ، حيث تراوحت معاملات الصدق (الوزن الانحداري المعياري) ما بين (٠.٦٤ – ٠.٨١) مما يؤكد صدق أبعاد المقياس الحالي وتشبعها على عامل كامن واحد هو المعتقدات المعرفية ، والشكل (١) يوضح النموذج المفترض .

شكل (١) يوضح النموذج المفترض لمقياس المعتقدات المعرفية لدى طلبة كلية التربية



حيث (X) تمثل المعتقدات المعرفية ، و(X1) تمثل البعد الأول للمعتقدات المعرفية (القدرة الثابتة) ، و(X2) تمثل البعد الثاني للمعتقدات المعرفية (المعرفة المؤكدة) ، و(X3) تمثل البعد الثالث للمعتقدات المعرفية (مصدر المعرفة) ، و(X4) تمثل البعد الرابع للمعتقدات المعرفية (المعرفة البسيطة) ، و(X5) تمثل البعد الخامس للمعتقدات المعرفية (نمو المعرفة) .

مناقشة النتائج وتفسيرها :

أولاً : اختبار صحة الفرض الأول :

وينص على " لا توجد تأثيرات دالة إحصائياً لكل من النوع (ذكور – إناث) والفرقة الدراسية(الأولى – الرابعة) والتفاعلات المشتركة بينهما على أبعاد المعتقدات المعرفية الخمسة لدى طلبة كلية التربية " .

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام أسلوب تحليل التباين المتعدد من خلال برنامج SPSS الذي يوضح تأثير متغيري النوع (ذكور – إناث) والفرقة الدراسية (الأولى – الرابعة)

والتفاعلات المشتركة بينهما على مقياس المعتقدات المعرفية ، كما تم حساب حجم التأثير باستخدام مربع إيتا كما هو موضح بالجداول (٨) ، (٩) التالية :

جدول (٨) يوضح المتوسطات الحسابية (م) والانحرافات المعيارية(ع) لدرجات الطلبة في أبعاد المعتقدات المعرفية الخمسة وفقاً لمتغيري النوع والفرقة الدراسية

أبعاد المعتقدات المعرفية	النوع	الفرقة الدراسية				العينة الكلية	
		الأولى		الرابعة			
		م	ع	م	ع	م	ع
القدرة الثابتة (الفطرية)	ذكور	٣٥.٨١٢٥	٥.٠٣٨١٦	٣٥.٩٢٣١	٥.٠٩٨٤٢	٣٥.٨٦٢١	٥.٠٢٠٨٣
	إناث	٣٦.٨٣٢٣	٣.٨٠١٨٠	٣٥.٣٧٩٥	٣.٦١٩٠٥	٣٦.١٠٨١	٣.٧٧٦٩٥
	العينة الكلية	٣٦.٦٦٨٣	٤.٠٢٩٠١	٣٥.٤٥٣١	٣.٨٤٠٨٠	٣٦.٠٧١٦	٣.٩٧٩٤٣
المعرفة المؤكدة (اليقينية)	ذكور	٣٩.١٢٥٠	٥.٥٨٦٥٦	٣٧.٨٠٧٧	٥.٦٩٩٢٦	٣٨.٥٣٤٥	٥.٦٢٦٤٣
	إناث	٣٨.٢٩٩٤	٤.٧٤٥٩٧	٣٧.١٤٤٦	٤.٥٩١٥١	٣٧.٧٢٣٧	٤.٦٩٨٣٠
	العينة الكلية	٣٨.٤٣٢٢	٤.٨٨٤٩٦	٣٧.٢٣٤٤	٤.٧٤٥٠٥	٣٧.٨٤٤٠	٤.٨٤٧٨١
مصدر المعرفة	ذكور	٣٨.٢١٨٨	٥.١٠٣٦٦	٣٩.٢٣٠٨	٥.٤٠٥٩٨	٣٨.٦٧٢٤	٥.٢١٩٣٦
	إناث	٣٩.٢٢١٦	٤.٦٥٤٨٣	٣٧.٧١٦٩	٤.٥٦٩٧٩	٣٨.٤٧١٥	٤.٦٦٦٩١
	العينة الكلية	٣٩.٠٦٠٣	٤.٧٣٠٧٧	٣٧.٩٢١٩	٤.٧٠٤٨١	٣٨.٥٠١٣	٤.٧٤٦٣٢
المعرفة البسيطة	ذكور	٣٨.٣٤٣٧	٦.٠٩٣٩٤	٤٠.٣٠٧٧	٤.٧٢٢٥٤	٣٩.٢٢٤١	٥.٥٦٣١٧
	إناث	٤٠.٥٣٨٩	٤.٣٥٨٥٥	٣٨.٣٩١٦	٤.٥٤٠٤٢	٣٩.٤٦٨٥	٤.٥٧١٦٩
	العينة الكلية	٤٠.١٨٥٩	٤.٧٣٢٢٩	٣٨.٦٥١٠	٤.٦٠٠٠٣	٣٩.٤٣٢٢	٤.٧٢٤٧٢
نمو المعرفة	ذكور	٣٢.١٢٥٠	٤.٥٦٣١٨	٣١.٢٦٩٢	٤.٢٢٩٠٢	٣١.٧٤١٤	٤.٣٩٩٢٠
	إناث	٣٢.٥٨٠٨	٣.٩٠٦٠٢	٣٠.٨٤٩٤	٤.٠٥٦٦٠	٣١.٧١٧٧	٤.٠٦٩٢٣
	العينة الكلية	٣٢.٥٠٧٥	٤.٠٠٩٩٢	٣٠.٩٠٦٢	٤.٠٧١٥٥	٣١.٧٢١٢	٤.١١٣٩٦

جدول (٩) يوضح تحليل التباين المتعدد وحجم التأثير لدرجات الطلبة في مقياس المعتقدات المعرفية وفقاً لمتغيري النوع والفرقة الدراسية لدى طلبة عينة الدراسة

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	مربع إيتا
القدرة الثابتة (الفطرية)	أ) النوع	٢.٧٧٦	١	٢.٧٧٦	٠.١٧٩	٠.٦٧٢	٠.٠٠٠
	ب) الفرقة الدراسية	٢٢.٠٤٥	١	٢٢.٠٤٥	١.٤٢٣	٠.٢٣٤	٠.٠٠٤
	التفاعل (أ * ب)	٢٩.٩٠٨	١	٢٩.٩٠٨	١.٩٣٠	٠.١٦٦	٠.٠٠٥
	الخطأ	٥٩٩٧.١١٧	٣٨٧	١٥.٤٦٩			
المعرفة المؤكدة (اليقينية)	أ) النوع	٢٧.١١٩	١	٢٧.١١٩	١.١٦٦	٠.٢٨١	٠.٠٠٣
	ب) الفرقة الدراسية	٧٤.٧٨٢	١	٧٤.٧٨٢	٣.٢١٧	٠.٠٧٤	٠.٠٠٨
	التفاعل (أ * ب)	٠.٣٢٣	١	٠.٣٢٣	٠.٠١٤	٠.٩٠٦	٠.٠٠٠
	الخطأ	٨٩٩٧.٠٩٩	٣٨٧	٢٣.٢٤٨			
مصدر المعرفة	أ) النوع	٣.١٩٦	١	٣.١٩٦	٠١٤٤.	٠.٧٠٤	٠.٠٠٠
	ب) الفرقة الدراسية	٢.٩٧٠	١	٢.٩٧٠	٠.١٣٤	٠.٧١٥	٠.٠٠٠
	التفاعل (أ * ب)	٧٧.٥٠٣	١	٧٧.٥٠٣	٣.٤٩٦	٠.٠٦٢	٠.٠٠٩
	الخطأ	٨٥٨٠.٥٧٩	٣٨٧	٢٢.١٧٢			
المعرفة البسيطة	أ) النوع	٠.٩٥٣	١	٠.٩٥٣	٠.٠٤٥	٠.٨٣٣	٠.٠٠٠
	ب) الفرقة الدراسية	٠.٤١٢	١	٠.٤١٢	٠.٠١٩	٠.٨٩٠	٠.٠٠٠
	التفاعل (أ * ب)	٢٠٦.٨٢٨	١	٢٠٦.٨٢٨	٩.٦٨٦	٠.٠٠٢	٠.٠٢٤
	الخطأ	٨٢٦٣.٨٠٢	٣٨٧	٢١.٣٥٣			
نمو المعرفة	أ) النوع	٠.٠١٦	١	٠.٠١٦	٠.٠٠١	٠.٩٧٥	٠.٠٠٠
	ب) الفرقة الدراسية	٨١.٩٠٦	١	٨١.٩٠٦	٤.٩٩٩	٠.٠٢٦	٠.٠١٣
	التفاعل (أ * ب)	٩.٣٨٣	١	٩.٣٨٣	٠.٥٧٣	٠.٤٥٠	٠.٠٠١
	الخطأ	٦٣٤٠.٥.٩	٣٨٧	١٦.٣٨٤			

حيث :

قيمة ف = ٣.٨٤ عند مستوى دلالة (٠.٠٥) د.ح = ١ ، ف = ٦.٦٤ عند مستوى دلالة (٠.٠٥)

حجم التأثير من ٠.٠١ إلى أقل من ٠.٠٦ صغير
من ٠.٠٦ أقل من ٠.١٤ متوسط
أكبر من ٠.١٤ كبير

ويشير كل من فؤاد عبد اللطيف و آمال أحمد مختار (١٩٩٦، ٤٣٩) إلى أن التأثير الذي يفسر حوالي ١% من التباين الكلي يدل على تأثير ضعيف ، والتأثير الذي يفسر حوالي ٦% من التباين الكلي يدل على تأثير متوسط ، و التأثير الذي يفسر حوالي ١٤% من التباين الكلي يدل على تأثير كبير ، وعلى ذلك يتضح من الجداول (٨) ، (٩) ما يلي :

١- بالنسبة لمتغير النوع :

لا توجد تأثيرات دالة إحصائياً لمتغير النوع (ذكور - إناث) على أبعاد المعتقدات المعرفية الخمسة لدى طلبة عينة الدراسة الحالية ، فكان حجم التأثير غير دال بالنسبة لمتغير النوع ويتضح ذلك فيما يلي :

أ- لا توجد فروق دالة إحصائياً في القدرة الثابتة (الفطرية) بين الطلبة الذكور والإناث ، حيث بلغ متوسط درجات الذكور (٣٥.٨٦٢١) بانحراف معياري (٥.٠٢٠٨٣) في حين كان متوسط درجات الإناث (٣٦.١٠٨١) بانحراف معياري (٣.٧٧٦٩٥) ؛ وقد كانت قيمة " ف" ٠.١٧٩ وهي غير دالة ، وقد بلغت قيمة حجم التأثير (٠.٠٠٠) وهي تدل على عدم وجود تأثير لمتغير النوع على البعد الأول من أبعاد المعتقدات المعرفية (القدرة الثابتة) .

ب- لا توجد فروق دالة إحصائياً في المعرفة المؤكدة (اليقينية) بين الطلبة الذكور والإناث ، حيث بلغ متوسط درجات الذكور (٣٨.٥٣٤٥) بانحراف معياري (٥.٦٢٦٤٣) في حين كان متوسط درجات الإناث (٣٧.٧٢٣٧) بانحراف معياري (٤.٦٩٨٣٠) ؛ وقد كانت قيمة " ف" ١.١٦٦ وهي غير دالة ، وقد بلغت قيمة حجم التأثير (٠.٠٠٣) وهي تدل على عدم وجود تأثير لمتغير النوع على البعد الثاني من أبعاد المعتقدات المعرفية (المعرفة المؤكدة) .

ج- لا توجد فروق دالة إحصائياً في مصدر المعرفة بين الطلبة الذكور والإناث ، حيث بلغ متوسط درجات الذكور (٣٨.٦٧٢٤) بانحراف معياري (٥.٢١٩٣٦) في حين كان متوسط درجات الإناث (٣٨.٤٧١٥) بانحراف معياري (٤.٦٦٦٩١) ؛ وقد كانت قيمة " ف" ٠.١٤٤ وهي غير دالة ، وقد بلغت قيمة حجم التأثير (٠.٠٠٠) وهي تدل على عدم وجود تأثير لمتغير النوع على البعد الثالث من أبعاد المعتقدات المعرفية (مصدر المعرفة) .

د- لا توجد فروق دالة إحصائياً في المعرفة البسيطة بين الطلبة الذكور والإناث ، حيث بلغ متوسط درجات الذكور (٣٩.٢٢٤١) بانحراف معياري (٥.٥٦٣١٧) في حين كان متوسط درجات الإناث (٣٩.٤٦٨٥) بانحراف معياري (٤.٥٧١٦٩) ؛ وقد كانت قيمة " ف" ٠.٠٤٥ وهي غير دالة ، وقد بلغت قيمة حجم التأثير (٠.٠٠٠) وهي تدل على عدم وجود تأثير لمتغير النوع على البعد الرابع من أبعاد المعتقدات المعرفية (المعرفة البسيطة) .

هـ- لا توجد فروق دالة إحصائياً في نمو المعرفة بين الطلبة الذكور والإناث ، حيث بلغ متوسط درجات الذكور (٣١.٧٤١٤) بانحراف معياري (٤.٣٩٩٢٠) في حين كان متوسط درجات الإناث (٣١.٧١٧٧) بانحراف معياري (٤.٠٦٩٢٣) ؛ وقد كانت قيمة " ف" ٠.٠٠١ وهي غير دالة ، وقد بلغت قيمة حجم التأثير (٠.٠٠٠) وهي تدل على عدم وجود تأثير لمتغير النوع على البعد الخامس من أبعاد المعتقدات المعرفية (نمو المعرفة) .

٢- بالنسبة لمتغير الفرقة الدراسية :

لا توجد تأثيرات دالة إحصائياً لمتغير الفرقة الدراسية (الأولى - الرابعة) على أبعاد المعتقدات المعرفية الخمسة لدى طلبة عينة الدراسة الحالية ، فكان حجم التأثير غير دال بالنسبة لمتغير الفرقة الدراسية ويتضح ذلك فيما يلي :

أ- لا توجد فروق دالة إحصائياً في القدرة الثابتة (الفطرية) بين طلبة الفرقة الأولى والفرقة الرابعة ، حيث بلغ متوسط درجات الفرقة الأولى (٣٦.٦٦٨٣) بانحراف معياري (٤.٠٢٩٠١) في حين كان متوسط درجات الفرقة الرابعة (٣٥.٤٥٣١) بانحراف معياري (٣.٨٤٠٨٠) ؛ وقد كانت قيمة " ف" ١.٤٢٣ وهي غير دالة ، وقد بلغت قيمة حجم التأثير (٠.٠٠٤) وهي تدل على عدم وجود تأثير لمتغير الفرقة الدراسية على البعد الأول من أبعاد المعتقدات المعرفية (القدرة الثابتة) .

ب- لا توجد فروق دالة إحصائياً في المعرفة المؤكدة (اليقينية) بين طلبة الفرقة الأولى والفرقة الرابعة ، حيث بلغ متوسط درجات الفرقة الأولى (٣٨.٤٣٢٢) بانحراف معياري (٤.٨٨٤٩٦) في حين كان متوسط درجات الفرقة الرابعة (٣٧.٢٣٤٤) بانحراف معياري (٤.٧٤٥٠٥) ؛ وقد كانت قيمة " ف" ٣.٢١٧ وهي غير دالة ، وقد بلغت قيمة حجم التأثير (٠.٠٠٨) وهي تدل على عدم وجود تأثير لمتغير الفرقة الدراسية على البعد الثاني من أبعاد المعتقدات المعرفية (المعرفة المؤكدة).

ج- لا توجد فروق دالة إحصائياً في مصدر المعرفة بين طلبة الفرقة الأولى والفرقة الرابعة ، حيث بلغ متوسط درجات الفرقة الأولى (٣٩.٠٦٠٣) بانحراف معياري (٤.٧٣٠٧٧) في حين كان متوسط درجات الفرقة الرابعة (٣٧.٩٢١٩) بانحراف معياري (٤.٧٠٤٨١) ؛ وقد كانت قيمة " ف" ٠.١٣٤ وهي غير دالة ، وقد بلغت قيمة حجم التأثير (٠.٠٠٠) وهي تدل على عدم وجود تأثير لمتغير الفرقة الدراسية على البعد الثالث من أبعاد المعتقدات المعرفية (مصدر المعرفة) .

د- لا توجد فروق دالة إحصائياً في المعرفة البسيطة بين طلبة الفرقة الأولى والفرقة الرابعة ، حيث بلغ متوسط درجات الفرقة الأولى (٤٠.١٨٥٩) بانحراف معياري (٤.٧٣٢٢٩) في حين كان متوسط درجات الفرقة الرابعة (٣٨.٦٥١٠) بانحراف معياري (٤.٦٠٠٠٣) ؛ وقد كانت قيمة " ف" ٠.٠١٩ وهي غير دالة ، وقد بلغت قيمة حجم التأثير (٠.٠٠٠) وهي تدل على عدم وجود تأثير لمتغير الفرقة الدراسية على البعد الرابع من أبعاد المعتقدات المعرفية (المعرفة البسيطة) .

هـ- لا توجد فروق دالة إحصائياً في نمو المعرفة بين طلبة الفرقة الأولى والفرقة الرابعة ، حيث بلغ متوسط درجات الفرقة الأولى (٣٢.٥٠٧٥) بانحراف معياري (٤.٠٠٩٩٢) في حين كان متوسط درجات الفرقة الرابعة (٣٠.٩٠٦٢) بانحراف معياري (٤.٠٧١٥٥) ؛ وقد كانت قيمة " ف" ٤.٩٩٩ وهي غير دالة ، وقد بلغت قيمة حجم التأثير (٠.٠١٣) وهي تدل على وجود تأثير ضعيف لمتغير الفرقة الدراسية على البعد الخامس من أبعاد المعتقدات المعرفية (نمو المعرفة) .

٣- بالنسبة للتفاعل بين النوع والفرقة الدراسية :

لا توجد تأثيرات دالة إحصائياً للتفاعلات الثنائية بين النوع (ذكور - إناث) والفرقة الدراسية (الأولى - الرابعة) على أبعاد المعتقدات المعرفية الخمسة لدى طلبة عينة الدراسة الحالية ، فكان حجم التأثير غير دال ويتضح ذلك فيما يلي :

أ- لا يوجد تفاعل دال إحصائياً بين النوع (ذكور - إناث) والفرقة الدراسية (الأولى - الرابعة) من حيث تأثيرهما المشترك في القدرة الثابتة (الفطرية) ، حيث بلغت قيمة " ف" ١.٩٣٠ وهي غير دالة، مع عدم وجود تأثير دال للتفاعل الثنائي بين النوع والفرقة الدراسية على القدرة الثابتة حيث بلغ حجم التأثير (٠.٠٠٠٥).

ب- لا يوجد تفاعل دال إحصائياً بين النوع (ذكور - إناث) والفرقة الدراسية (الأولى - الرابعة) من حيث تأثيرهما المشترك في المعرفة المؤكدة (اليقينية) ، حيث بلغت قيمة " ف" ٠.٠١٤ وهي غير دالة ، مع عدم وجود تأثير دال للتفاعل الثنائي بين النوع والفرقة الدراسية على المعرفة المؤكدة حيث بلغ حجم التأثير (٠.٠٠٠).

ج- لا يوجد تفاعل دال إحصائياً بين النوع (ذكور - إناث) والفرقة الدراسية (الأولى - الرابعة) من حيث تأثيرهما المشترك في مصدر المعرفة ، حيث بلغت قيمة " ف" ٣.٤٩٦ وهي غير دالة ، مع عدم وجود تأثير دال للتفاعل الثنائي بين النوع والفرقة الدراسية على مصدر المعرفة حيث بلغ حجم التأثير (٠.٠٠٠٩).

د- لا يوجد تفاعل دال إحصائياً بين النوع (ذكور - إناث) والفرقة الدراسية (الأولى - الرابعة) من حيث تأثيرهما المشترك في المعرفة البسيطة ، حيث بلغت قيمة " ف" ٩.٦٨٦ وهي غير دالة ، مع وجود تأثير ضعيف للتفاعل الثنائي بين النوع والفرقة الدراسية على المعرفة البسيطة حيث بلغ حجم التأثير (٠.٠٠٢٤).

هـ- لا يوجد تفاعل دال إحصائياً بين النوع (ذكور - إناث) والفرقة الدراسية (الأولى - الرابعة) من حيث تأثيرهما المشترك في نمو المعرفة ، حيث بلغت قيمة " ف" ٠.٥٧٣ وهي غير دالة ، مع عدم وجود تأثير دال للتفاعل الثنائي بين النوع والفرقة الدراسية على نمو المعرفة حيث بلغ حجم التأثير (٠.٠٠٠١).

مناقشة وتفسير نتائج الفرض الأول :

أولاً : تأثير متغير النوع على المعتقدات المعرفية بأبعادها الخمسة :

أسفرت نتائج الفرض عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث (النوع) ، وأيضاً عدم وجود تأثير لهذا المتغير(النوع) على المعتقدات المعرفية بأبعادها الخمسة (القدرة الثابتة - المعرفة المؤكدة - مصدر المعرفة - المعرفة البسيطة - نمو المعرفة) ، وقد يرجع ذلك إلى اعتماد

الطالب على المحاضر للحصول على المعلومات ، الحفظ الأصم للمعلومة ، وكذلك المناخ الجامعي وضعف العلاقات المتبادلة بين الطلبة والمحاضر من جهة وبين الطلبة وبعضهم البعض من جهة أخرى التي تؤثر بدورها في معتقدات الطلبة حول المعرفة والتعلم .

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة كل من : تشان (2003) Chan ، وكونلي وآخرين (2004).Conley,et al ، وشومير وإيستر(2006) Schommer & Easter ، وتروتوين ولودتك (2007) Trautwein & Ludtke ، عبد اللطيف المومني ، وقاسم خزعلي (٢٠١٥) ، كما أضاف يون وآخرون (2001) .Youn, et al عدم وجود تأثير لمتغير النوع على المعتقدات المعرفية.

كذلك تتفق نتائج هذه الدراسة جزئياً مع دراسة كل من : شومير (1993) Schommer حيث توصلت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث من طلبة المرحلة الثانوية في (المعتقدات حول طبيعة المعرفة) ، في حين توصلت إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في (الاعتقاد في القدرة الثابتة – التعلم السريع) لصالح الذكور ، وكارابينيك وموسى(2005) Karabenick & Moosa حيث توصل إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث العمانيين من طلبة الجامعة في (المعرفة المؤكدة) ، وعدم وجود فروق بين الذكور والإناث الأمريكيين من طلبة الجامعة في (المعرفة البسيطة) ، في حين توصل إلى وجود فروق بين الذكور والإناث العمانيين في (المعرفة البسيطة – السلطة العالمة) لصالح الذكور.

ونبيل محمد (٢٠٠٦) حيث توصل إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث من طلبة المرحلة الإعدادية في (سرعة التعلم – القدرة الثابتة) ، في حين توصل إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في (المعرفة المؤكدة) لصالح الإناث ، ومرزوقي وآخرون(2008).Marzooghi, et al حيث توصل إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث من طلبة الجامعة في (القدرة الفطرية – المعرفة اليقينية) ، في حين توصل إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في (القدرة على التعلم – القدرة الثابتة – التعلم البسيط) لصالح الذكور .

ووليد شوقي (٢٠٠٩) حيث توصل إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث من طلبة الصف الأول الثانوي العام في (المعرفة المؤكدة) ، في حين توصل إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في (السلطة العالمة– المعرفة البسيطة – التعلم السريع – القدرة الثابتة) ، والسيد محمد (٢٠١٠) حيث توصل إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث من طلبة الجامعة في المعتقدات المعرفية بأبعادها المختلفة ماعدا بعد بنية المعرفة فقد توصل إلى وجود فروق بين الذكور والإناث لصالح الإناث ، وكذلك فيصل خليل وعبد الناصر ذياب (٢٠١١) حيث توصل إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث

من طلبة الفرقة الرابعة في أبعاد المعتقدات المعرفية ما عدا بعد التحكم في اكتساب المعرفة فقد توصل إلى وجود فروق بين الذكور والإناث لصالح الإناث .

كما تختلف نتائج هذه الدراسة كلياً مع كل من : عبدالله بن سليمان (٢٠٠١) والذي توصل إلى وجود فروق بين الذكور والإناث من طلبة الجامعة في (المعرفة البسيطة – المعرفة اليقينية – السلطة المرجعية) لصالح الإناث ، وأيضاً شيري مسعد (٢٠٠٧) فقد توصلت إلى وجود فروق بين الذكور والإناث من طلبة الجامعة في (القدرة الثابتة – التعلم السريع – المعرفة المؤكدة) لصالح الذكور، وكذلك وجود فروق بين الذكور والإناث في (المعرفة البسيطة) لصالح الإناث .

وقد يرجع عدم وجود فروق وكذلك تأثيرات دالة إحصائياً لمتغير النوع على القدرة الثابتة (الفطرية) إلى وجود ضعف في قدراته القابلة للتغيير ، فهو يؤمن بأنه قد توصل إلى قدر من المعارف والمعلومات يجعله واثق من قدراته ولا يريد تغييرها ولكنه يعتبرها ناجحة جداً ، وفي حالة عدم تغييرها أو تعديلها سيظل محافظاً على مستواه التعليمي ، كذلك قد يرجع ذلك إلى ضعف العلاقة التي تربط بين الطالب والمحاضر مما يجعل الطالب متمسكاً بما لديه من معلومات يبني في ضوئها آراءه ودون القدرة على تقبل الآخر بسهولة .

وقد يرجع عدم وجود فروق وكذلك تأثيرات دالة إحصائياً لمتغير النوع على المعرفة المؤكدة (اليقينية) إلى أن الطالب يتخرج من المرحلة الثانوية ولديه يقين بأن المعارف ثابتة ولا تتغير وعندما يدخل إلى المرحلة الجامعية يتخيل أنه سيتلقى كماً من المعلومات والمعارف من المحاضر ليزيد من كم المعلومات الموجودة لديه ولكنه لا يقبل التعديل والتغيير على معلوماته الأصلية ، في حين إنه نتيجة النظام التعليمي السائد الآن فالطالب أحياناً يدخل المرحلة الجامعية وكم المعلومات التي يمتلكها ضئيل جداً مما يؤثر بشكل أو بآخر على طريقة استجابته مع المعارف التي يتلقاها من المحاضر فربما يبدو عليه أنه يتلقاها لأول مرة وربما يكون لديه خلفية عنها ولكن ليست معرفة كلية بها ، وذلك بالطبع لا يسمح بتحول المعلومة من كونها ثابتة إلى قابليتها للتغير بشكل مستمر في ظل التطورات العلمية الحديثة التي نشهدها في القرن الحالي .

وقد يرجع عدم وجود فروق وكذلك تأثيرات دالة إحصائياً لمتغير النوع على مصدر المعرفة إلى اعتماد الطالب بشكل أساسي على تلقي أو اكتساب معلوماته من المحاضر (المعلم) وذلك بجميع المراحل التعليمية ، ولكن العنصر التطبيقي المعتمد على التجربة واكتساب الخبرة بشكل تجريبي أو عملي ضئيل جداً في ظل النظام التعليمي الحالي .

وقد يرجع عدم وجود فروق وكذلك تأثيرات دالة إحصائياً لمتغير النوع على المعرفة البسيطة إلى أن الطالب غالباً ما يأخذ المعلومات بشكل أجزاء منفصلة عن بعضها ولا يستطيع في الغالب تكوين

وبناء علاقات بين هذه الأجزاء المنفصلة للتوصل إلى التفسير العام للمعلومة ، فهو يدرس المعلومات بشكل منفصل ، وذلك يرجع إلى طبيعة المقررات الدراسية التي يدرسها خلال المرحلة الجامعية .

وقد يرجع عدم وجود فروق وكذلك تأثيرات دالة إحصائياً لمتغير النوع على نمو المعرفة إلى أن الطلبة يتلقون المعلومة بنفس الطريقة والمنهجية على الرغم من الاختلاف الموجود بقدرات الطلبة حول عملية اكتساب المعرفة ، فمن الضروري الوضع في الاعتبار المرحلة العمرية وكذلك قدرات الطلبة عند القاء المعلومة .

ثانياً : تأثير متغير الفرقة الدراسية على المعتقدات المعرفية بأبعادها الخمسة :

أسفرت نتائج الفرض عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين طلبة الفرقة الأولى وطلبة الفرقة الرابعة ، وأيضاً عدم وجود تأثير لهذا المتغير(الفرقة الدراسية) على المعتقدات المعرفية بأبعادها الخمسة (القدرة الثابتة – المعرفة المؤكدة – مصدر المعرفة – المعرفة البسيطة – نمو المعرفة) ، وقد يرجع ذلك إلى جمود معارف الطلبة وتمسكهم بما اكتسبوه من معارف في المراحل السابقة واعتمادهم بشكل أساسي على المحاضر في تلقي المعلومة مما يضعف من قدراتهم على التعلم وكذلك من قابليتهم للتغيير والتعديل في المنهجية المتبعة في اكتساب المعلومة وخوف الطالب من عملية اكتساب المعلومة من خلال التجربة ، فهو يريد مادة مكتوبة يقوم باستذكارها بغرض النجاح واجتياز المرحلة فحسب ، ومن ثم فالثقافة والبيئة المحيطة بالطالب تحكم طبيعة اكتساب الطالب للمعرفة وكذلك تحكم طريقة تعلمه .

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة كلياً مع دراسة تروتوين ولودتك Trautwein & Ludtke(2007) بينما اتفقت نتائج الدراسة جزئياً مع دراسة كل من : شومير Schommer(1993) حيث توصل إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين طلبة المرحلة الثانوية في القدرة الثابتة في حين توصل إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين طلبة المرحلة الثانوية في (المعرفة البسيطة – المعرفة المؤكدة – التعلم السريع)، وتشان Chan (2003) حيث توصل إلى عدم وجود تأثير لمتغير العمر أو الفرقة الدراسية على أبعاد المعتقدات المعرفية المختلفة فيما عدا بعد مصدر المعرفة .

ونبيل محمد (٢٠٠٦) حيث توصل إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين طلبة الصف الأول والصف الثالث الإعدادي في (القدرة الثابتة – المعرفة المؤكدة) في حين توصل إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين طلبة الصف الأول والصف الثالث الإعدادي في (سرعة التعلم – بنية المعرفة) ، ومرزوقي وآخرون Marzooghi et al. (2008) حيث توصل إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين طلبة الفرقة الأولى والرابعة في (القدرة على التعلم – التعلم السريع – المعرفة اليقينية) في حين توصل إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين طلبة طلبة الفرقة الأولى والرابعة في (القدرة الفطرية – التعلم البسيط) لصالح طلبة الفرقة الأولى .

والسيد محمد (٢٠١٠) حيث توصل إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين طلبة الفرقة الأولى والرابعة في المعتقدات المعرفية بأبعادها المختلفة فيما عدا بعد بنية المعرفة والتعديل وكانت الفروق لصالح طلبة الفرقة الرابعة ، وفيصل خليل وعبدالناصر ذياب (٢٠١١) حيث توصل إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين طلبة الفرقة الأولى والرابعة في (المعرفة المؤكدة – السرعة في اكتساب المعرفة) في حين توصل إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين طلبة طلبة الفرقة الثالثة والرابعة في بعد بنية المعرفة وتعديلها عن طلبة الفرقة الأولى والثانية ، وكذلك توصل إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين طلبة الفرقة الثانية والثالثة في بعد التحكم باكتساب المعرفة عن طلبة الفرقة الأولى.

وعلى جانب آخر تختلف نتائج هذه الدراسة كلياً مع دراسة كل من : شومير وآخرون (1997) .Schommer et al ، وشومير(1998) Schommer وكونلي وآخرون (2004) .Conley et al ، وكانو(2005) Cano ، وشيري مسعد (٢٠٠٧) ، و فيصل خليل وعبدالناصر ذياب (٢٠١١) ، و مهاب الوقاد (٢٠١٢)، حيث توصلوا إلى وجود تأثير لمتغير العمر أو الفرقة الدراسية على المعتقدات المعرفية بأبعادها المختلفة .

وقد يرجع عدم وجود فروق وكذلك تأثيرات دالة إحصائياً لمتغير الفرقة الدراسية (الأولى– الرابعة) على القدرة الثابتة (الفطرية) إلى تمسك الطالب بالحصول على المعلومة من المحاضر وعدم الاعتماد على نفسه ، وكذلك على الجانب الآخر تمسك المحاضر بطريقة الإلقاء حيث إن المناخ الجامعي يؤثر بشكل أو بآخر على طرق التعلم داخل الجامعات ، كما أن كثافة طلبة الفرقة الأولى كبيرة مما لا يتيح الفرصة أمام المتعلم لتغيير طرق تعلمه التي كان يعتمد عليها وتعديلها .

وقد يرجع عدم وجود فروق وكذلك تأثيرات دالة إحصائياً لمتغير الفرقة الدراسية (الأولى– الرابعة) على المعرفة المؤكدة (اليقينية) إلى اعتماد الطالب على تلقي المعلومة من المحاضر وحفظها عند اقتراب موعد تقييمه ثم القيام باستظهارها أثناء الموقف الاختباري ومن بعدها ينسى المعلومات ، وبالتالي فلا يوجد تأثير لمتغير الفرقة حيث إن الطالب لا يطور ولا يجدد ولا يعدل في معلوماته أو خبراته السابقة في ضوء ما يتلقاه من معلومات جديدة.

وقد يرجع عدم وجود فروق وكذلك تأثيرات دالة إحصائياً لمتغير الفرقة الدراسية (الأولى– الرابعة) على مصدر المعرفة إلى استمرار تلقي الطالب للمعلومات بطريقة الإلقاء التي اعتاد عليها في جميع المراحل التعليمية الأولى ، فلا يعتمد على اكتساب الخبرات من خلال التجربة .

وقد يرجع عدم وجود فروق وكذلك تأثيرات دالة إحصائياً لمتغير الفرقة الدراسية (الأولى– الرابعة) على المعرفة البسيطة إلى ثبات طرق اكتساب الطالب للمعلومات ، فيظل يدرس المقررات حتى في المرحلة الجامعية بشكل أجزاء منفصلة فلا يستطيع تكوين صورة كلية ، ففي بعض الأحيان يدرس مواد مختلفة بنفس المحتوى ، وذلك قصور في النظام التدريسي يمكن تجنبه وتفاديه.

وقد يرجع عدم وجود فروق وكذلك ثأثيرات دالة إحصائياً لمتغير الفرقة الدراسية (الأولى- الرابعة) على نمو المعرفة إلى اعتماد الطالب على طريقة واحدة في اكتساب المعارف والتي اعتاد عليها من المراحل التعليمية السابقة ، وقد تم التأكيد في الجزء السابق الخاص بالنوع ضرورة مراعاة عمر وقدرات الطلبة عند إكسابهم المعارف والمعلومات ، مما يفسر وجود تأثير ضعيف للفرقة الدراسية على بعد نمو المعرفة .

ثالثاً : تأثير التفاعل الثنائي بين المتغيرين النوع والفرقة الدراسية على المعتقدات المعرفية بأبعادها الخمسة :

أسفرت نتائج الفرض عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً للتفاعل الثنائي بين النوع والفرقة الدراسية ، وأيضاً عدم وجود تأثير للتفاعل الثنائي بين المتغيرين على المعتقدات المعرفية بأبعادها الخمسة (القدرة الثابتة – المعرفة المؤكدة – مصدر المعرفة – المعرفة البسيطة – نمو المعرفة) ، وكذلك فقد لاحظت الباحثة – في حدود علمها – أنه لم تتناول أي دراسة عربية أو أجنبية ثأثير التفاعل الثنائي بين النوع والفرقة الدراسية على المعتقدات المعرفية بأبعادها المختلفة .

وقد يرجع ذلك إلى انخفاض الأثر المنفرد لكل من النوع والفرقة الدراسية على أبعاد المعتقدات المعرفية ، وقد أدى عدم وجود تأثير للمتغيرات منفردة إلى عدم وجود تأثير مشترك مما يعني أن الاختلاف في درجات الطلبة لا يتوقف على الأثر المشترك للنوع والفرقة الدراسية ، حيث إن تأثير النوع على درجات الطلبة بالمعتقدات المعرفية وأبعادها الخمسة لا يتوقف على أثر الفرقة الدراسية على درجات الطلبة بالمعتقدات المعرفية وأبعادها الخمسة والعكس صحيح ، أي أنه لم يحدث تفاعل للعوامل بين المتغيرين (النوع – الفرقة الدراسية) عند تأثيرهما على مقياس المعتقدات المعرفية بأبعادها الخمسة فيما عدا بعد المعرفة البسيطة فقد وجدت الباحثة تأثير ضعيف للتفاعل بين النوع والفرقة الدراسية على المعرفة البسيطة .

وقد يرجع ذلك إلى اتباع بعض أعضاء هيئة التدريس طرق جديدة في إلقاء المعلومة وإكسابها للطالب وتعريفه طبيعة العلاقات القائمة وإكسابه القدرة على رد الأجزاء إلى الكليات التي تنبثق منها ومراعاة قدرات الطلبة في عمليات التعلم المختلفة .

المراجـع

أولاً : المراجع العربية :

١- أبو المجد ابراهيم الشوربجي (٢٠٠٨) : أثر دراسة مقرر علم النفس التعليمي في ارتقاء المعتقدات حول كل من المعرفة والتعلم والدافعية لدى طالبات الفرقة الثالثة بكلية التربية بالزقازيق ، مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ، (٦٦) ، ٥١-٨٧ .

٢- السيد محمد أبو هاشم (٢٠١٠) : المعتقدات المعرفية والتوجهات الدافعية " الداخلية – الخارجية " لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من طلاب الجامعة ، المؤتمر العلمي الثامن بعنوان " استثمار الموهبة ودور مؤسسات التعليم (الواقع والطموح) ، كلية التربية بجامعة الزقازيق ، ٢١-٢٢ أبريل ، ٩٩-١٥٠ .

٣- شيري مسعد حليم بقطر (٢٠٠٧) : المعتقدات المعرفية لدى طلبة جامعة الزقازيق وعلاقتها بتوجه الهدف لديهم ، رسالة ماجستيرغير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق .

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

٥- عبدالله بن سليمان بن صالح الصالحي (٢٠٠١) : المعتقدات المعرفية لدى طلاب الجامعة بالمملكة العربية السعودية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة شمال كلورادو، الولايات المتحدة الأمريكية .

٦- فؤاد عبد اللطيف أبوحطب ، وآمال أحمد مختار (١٩٩٦) : علم النفس التربوي ، ط٦، القاهرة ، الأنجلو المصرية .

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

٨- محمود عوض الله سالم، وأمل عبد المحسن زكى (٢٠٠٩) : المعتقدات المعرفية وبعض إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى عينة من طلاب الجامعة من ذوى أساليب التعلم المختلفة ، مجلة دراسات عربية فى التربية وعلم النفس ، مكتبة الرشد بالرياض، ٣(٣)، ١- ٦٠.

٩- مهاب محمد جمال الدين الوقاد (٢٠١٢) : التنبؤ بالتفكير الإيجابي / السلبي لدى عينة من طلاب الجامعة من خلال معتقداتهم المعرفية وفعالية الذات لديهم ،مجلة كلية التربية ببنها، الجزء الأول (أكتوبر) ، ٢٣ (٩٢) ، ٢١٩- .٢٤٦

١٠- نبيل محمد زايد (٢٠٠٦) : المعتقدات المعرفية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لتلاميذ أولى وثالثة إعدادي ، مجلة الدراسات التربوية والإجتماعية ، كلية التربية ، جامعة حلوان ، ٣، ١٩١-٢٣٣

١١- هانم علي عبد المقصود (٢٠٠٩) : أثر تفاعل المعتقدات المعرفية ومهارات التعلم المنظم ذاتياً علي التحصيل الدراسي لطلبة كلية التربية جامعة الزقازيق ، مجلة كلية التربية بالمنصورة ، مايو ، (٧٠) ، ٦٥ - ١١٤.

١٢- ولاء فوزي أحمد محمد الحبشي (٢٠٠٧) : أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في مادة العلوم على المعتقدات المعرفية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق .

١٣- وليد شوقي شفيق السيد (٢٠٠٩) : طرق المعرفة الإجرائية والمعتقدات المعرفية وعلاقتهما بإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق .

ثانياً : المراجع الأجنبية :

14-Buehl, M., & Alexander, P. (2006): Examining the dual nature of epistemological beliefs, International Journal of Educational Research, 45, 28-42.

15- Cano,F (2005) : Epistemological Beliefs and approaches to learning: their change through secondary school and their influence on academic performance, British Journal of Educational psychology , 75,2, 203-221.

16- Chan,K (2003) : Hong Kong Teacher Education Students Epistemological Beliefs and Approaches to Learning , Research in Education ,69,36-50 .

17- Conley,A.; Pintrich,P.; Vekiri,I. & Harrison,D. (2004) : Changes in Epistemological beliefs in elementary Science Students , Contemporary Educational Psychology, 29,2, 186-204.

18- Hofer, B. (2008): Personal epistemology and culture. In M. S. Khine (Ed.), Knowing,knowledge, and beliefs: Epistemological studies across diverse cultures, New York: Springer, 3-22 .

19- 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.

20- Karabenick,S. & Moosa,S. (2005) : Culture and Personal Epistemology : U.S. and middle eastern students beliefs about Scientific Knowledge and Knowing , Social Psychology of Education ,8(4) ,375-393.

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

22- Paulsen, M., & Feldman, K. (1999) : Student motivation and Epistemological Beliefs , New Directions for Teaching and Learning , 78, 17-25 .

23- Pintrich, P. (2002): Future challenges and directions for theory and research on personal epistemology, In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 389-414.

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

25- Schommer, M. (2002): An evolving theoretical framework for an epistemological belief system, In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 103-118.

26- Schommer,M. (2004) : Explaining the Epistemological Belief system : Introducing the Embedded Systemic Model and Coordinated Research Approach, Educational Psychologist , 39(1), 19-29.

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

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

29- Schommer,M.(1998): The influence of age and Education on Epistemological Beliefs, British Journal of Educational Psychology, 68, 551-562.

30- Schommer, M. ; Clavert,C; Gariglitter,G & Bajaj,A. (1997) : The Development of Epistemological Beliefs Among Secondary Students : A Longitudinal Study ,Journal of Educational Psychology , 89(1) , 37-40.

31- Schommer,M. Crouse,A.& Rhodes,N. (1992) : Epistemological Beliefs and Mathematical Text Comprehension : Believing it is simple Doesn<t make it so , Journal of Educational Psychology , 84(4) , 435-443.

32- Schommer,M.& Easter,M.(2006): Ways of Knowing and Epistemological Beliefs : Combined effect on academic performance , Educational Psychology , 26(3), 411-423.

33-Trautwein,U & Ludtke,O (2007) : Epistemological Beliefs ,School Achievement ,and College Major : A Large- Scale Longitudinal Study on the Impact of Certainty Beliefs , Contemporary Educational Psychology ,32,348-366.

34- Valanides, N., & Angeli, C. (2005): An exploratory study about the role of epistemological beliefs and dispositions on learners' thinking about an ill-

defined issue in solo and duo problem-solving contexts, In M. S. Khine (Ed.), Knowing, knowledge, and beliefs: Epistemological studies across diverse cultures, New York: Springer,196-217.

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

36- Youn,I., Yang , K., & Choi, I (2001) : An Analysis of the Nature of Epistemological Beliefs :Investigating Factors Affecting the Epistemological Development of South Korean High School Students , Asia Pacific Education Review,2 (1) ,10-21.