

العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية:

دراسة ميدانية على عينة من ثانوية الشهيد قطوش خليفة بن محمد
بالمسيلة

الباحث :عبد الرحيم رحابي
جامعة البليدة 2 لونيبي علي

ملخص الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، حيث تكونت عينة الدراسة من (150) تلميذاً وتلميذة تم اختيارهم وفق أسلوب الحصر الشامل. ولجمع البيانات تم استخدام مقياس المعتقدات المعرفية. وبعد المعالجة الإحصائية أسفرت الدراسة الحالية عن النتائج الآتية:

- 1- يمتلك تلاميذ المرحلة الثانوية مستوى متوسط من المعتقدات المعرفية.
 - 2- يمتلك تلاميذ المرحلة الثانوية مستوى متوسط من التحصيل الدراسي.
 - 3- توجد علاقة ارتباطية طردية بين المعتقدات المعرفية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.
 - 4- توجد فروق في مستوى المعتقدات المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث.
- وقد فسرت النتائج في ضوء ما أسفر عنه التراث السيكلوجي والتربوي والدراسات السابقة في الموضوع، وتوجت الدراسة في الأخير بجملته من المقترحات.
- الكلمات المفتاحية:** المعتقدات المعرفية؛ التحصيل الدراسي؛ تلاميذ المرحلة الثانوية.

Abstract :

The present study aims to investigate the nature of the relationship between the cognitive beliefs and the academic achievement of High school students. The study sample consisted of (150) students male and female who were selected according to the comprehensive inventory method. To collect the data, used the cognitive beliefs scale. to process these data after discharge, used descriptive and explanatory statistics using the SPSS (v. 20) program. After the statistical processing of the data collected, the present study showed the following results:

1. High school students have an intermediate level of cognitive beliefs.

2.High school students have an average level of academic achievement.

3.There is a positive correlation between the cognitive beliefs and the academic achievement of the high school students.

4.There are differences in the level of cognitive beliefs among high school students according to the gender variable in favor of females.

The results have been interpreted in light of the results of the psychological and educational heritage and previous studies on the subject, and the study culminated in a series of proposals.

Keywords: Cognitive Beliefs; Academic Achievement; High School Students.

مقدمة:

تقوم التربية على عدة عناصر أساسية منها المعرفة أو المحتوى والمعلم والمتعلم والمؤسسة التربوية من حيث هي عملية توجيه نحو أهداف معينة، ولعل أهم هذه الأهداف هو التحصيل الدراسي المطلوب لما له من تأثير على المتعلمين بصفة عامة وعلى تلاميذ المرحلة الثانوية بصفة خاصة، كون أن تلاميذ هذه المرحلة يؤثر التحصيل الدراسي على حياتهم العلمية المستقبلية، وكذا الحياة العملية، ولقد سعى

الكثير من الأكاديميين والتربويين بصفة عامة، وعلماء النفس بصفة خاصة للبحث عن العوامل والمتغيرات التي تؤدي إلى تحسين التحصيل الدراسي. ويعتبر التحصيل الدراسي من أهم القضايا التي شغلت فكر المربين عموماً والمختصين في علم النفس التربوي خصوصاً، ذلك لما له من أهمية في حياة التلاميذ والمحيطين بهم من آباء ومعلمين، ويعتبر من أبرز نتائج العملية التربوية، وهو المعيار الأساسي الذي يمكن من خلاله تحديد المستوى الدراسي للتلاميذ والحكم على نوعية التعليم كماً وكيفاً.

وعلى هذا الأساس جاءت الدراسة الحالية للكشف عن طبيعة العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي. ولمعالجة هذا الموضوع تضمنت الدراسة شقين تناول الشق الأول منها الخلفية النظرية للإشكالية، حيث استعرضنا فيها مشكلة الدراسة وفرضياتها وأهدافها وأهميتها ومفاهيمها وخلاصة الأدب التربوي ذات الصلة بالموضوع. أما الشطر الثاني، فقد خص للدراسة الميدانية التي استهدفت اختبار الفرضيات مع توضيح منهجية الدراسة ثم عرض وتحليل النتائج وتفسيرها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، وهذا بشيء من التفصيل.

1- إشكالية الدراسة:

كانت المعرفة ولا زالت وستبقى أحد المتغيرات الهامة في حياة البشرية جمعاء وفي حياة المتعلم بصفة أخص، كونها ذات فعالية في تنمية القدرات العقلية لديه، ولكي يتم ذلك للمتعلم جب عليه أن يبحث عن مصادر المعرفة، ويقوم بجمع المعلومات اللازمة للوصول إلى حقائق تفيده في حياته العلمية والعملية.

ويعرف الطاهر سعد الله (1991، ص: 46) التحصيل الدراسي على أنه "مجموعة الخبرات المعرفية والمهارات التي يستطيع التلميذ أن يستوعبها ويحفظها ويتذكرها عند الضرورة مستخدماً في ذلك عوامل متعددة كالفهم والانتباه والتكرار الموزع على فترات زمنية". كما يعرفه محمد مصطفى زيدان (1980، ص: 74) على أنه " استيعاب التلاميذ للدروس وإجادتهم في المواد الدراسية ويستدل عليه من

خلال درجات الامتحانات التي يتحصل عليها التلاميذ ". وأما أمينة كاظم (1973، ص:12) فتعرفه على أنه "مدى ما يسترجعه الفرد من المعلومات الخاصة بالمادة المدروسة خلال العام الدراسي وما يُدركه بين هذه المعلومات وما يستنبطه من حقائق، كما ينعكس أدائه على اختبار موضوع في هذه المادة، وفقا لقواعد معينة بحيث نقدر الأداء تقديراً كمياً".

ولعلّ التحصيل الدراسي Achievement عبارة عن جملة من المفاهيم التي لم تستقر على مفهوم محدد وواضح، فهناك من يقتصر على التعلم المدرسي وهناك من يراه على أنه النتائج المرغوبة للتعلم أو الأهداف التعليمية، كما يعد التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات وفي كافة العملية التعليمية هدفاً مهماً يسعى إليه التلميذ، يتعرف بواسطته على قدراته وإمكاناته وكيفية استغلالها للوصول إلى مستوى تحصيلي مناسب يؤهله للانتقال من سنة إلى أخرى. (نجاح أحمد الدويك، 2008، ص78)

وقد يتأثر التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات بجملة من المتغيرات التي تؤثر فيه سلباً وإيجاباً وخاصة من ناحية النتائج، نذكر منها المعتقدات المعرفية (Epistemological Beliefs)، حيث أن (Schommer, 2004, p:22-27) تعتبر هذا المفهوم مكوناً وعنصراً أساسياً في عملية التعلم، وتتعدد جوانبه ليشمل مجموعة من التصورات والأفكار حول معنى المعرفة وطبيعتها ومصدرها وشروطها ومدى صحتها واكتسابها وسرعة هذا الاكتساب، وذلك ليعطي فهماً أعمقاً لسلوك المتعلم، ولقد زاد الاهتمام في الفترة الأخيرة بالمعتقدات المعرفية، والبحث فيها لأنها تعطي تفسيرات لبعض الظواهر التي يواجهها المعلم أثناء عمله وتؤثر على تعلم تلاميذه.

كما أن هذا المتغير الهام وأنا أقصد بلا شك المعرفة Knowledge مكونا ومحورا هاما وعنصرا محوريا في نشاط التعليم، فيتعين على المعلم أن يعرف كيف تكتسب؟ وما معنى أن يعرف المرء شيئا؟ وما طبيعة ذلك الشيء الذي يسعى لتعليمه؟ وما شروط المعرفة؟ إلى آخر ذلك من المنظومة التي لا يستقيم نشاط التعليم دون معرفة وفهم كل أبعادها ومكوناتها (هاني خرج، 2004، ص03).

ولقد أصبح علماء النفس التربوي في العصر الحديث يخوضون تحولا في الأطر الخاصة بالمفاهيم، فقد حدث انتقال الاهتمام بالمعرفة غير المدركة بالحواس، والمجردة من السياق مثل: معالجة المعلومات، وقياسات الحاسب، إلى الاهتمام بالمعرفة السياقية المثيرة للاهتمام والجدل مثل المعتقدات المعرفية (schommer, 2002, 5-6)

وقد أوصى بولسن وويلز (Poulsen & Wells, 1998, 381-382) أننا في حاجة إلى المزيد من بحث المعتقدات المعرفية للطلاب في شتى المجالات. ومن ثم فالبحث في المعتقدات المعرفية يقدم اسهامات مهمة للتربية فالنظر إلى الطلاب كأصحاب معتقدات معرفية يساعد المعلمين على فهم سلوك وأفكار طلابهم، وفي تقييم قدراتهم وحاجاتهم وتكييف خططهم واستراتيجياتهم للتعليم. (Hammer & Elby, 2002, 169)

وما نطمح إليه تربويا ويجب العمل لأجله هو أن يصبح المتعلم بما يملكه من معتقدات معرفية جزءا مهما بل وشريكا فعالا في الموقف التعليمي، وهذا ما يفرض على المعلم نوعا مختلفا من التواصل مع طلابه وهذا بالانتقال من التحدث إلى المتعلم إلى الحديث معه، وكل هذا بهدف الحصول على نتاج تعليمي مرغوب فيه أي تحصيل دراسي ناجح، لكن حتى الآن وفي حدود علم الباحث فإن الربط بين المعتقدات المعرفية والتحصيل الدراسي في دراسة موحدة للكشف عن العلاقة الثنائية بينهما لم تدرس بالشكل الكافي، حيث ترى (Schommer 2004) أنه على الرغم من وجود الكثير من الدراسات فإن متغير المعتقدات المعرفية مازال مجال جديد لم يتم اكتشافه بعد.

وتعرف (Schommer 1994b, p:293) المعتقدات المعرفية بأنها: " مجموعة التصورات والأفكار حول مصدر المعرفة وبنائها وتنظيمها ومدى يقينها وصحتها والتحكم في اكتسابها وسرعة هذا الاكتساب". كما يعتبر Berant & Gvozdenko (2005, p:1) المعتقدات المعرفية عاملاً أساسياً لبناء التعليمات، فداخل القسم تعد إدراكات التلاميذ ومعتقداتهم واتجاهاتهم ومعرفتهم عاملاً مساعداً ومهماً

في عملية التعلم والنجاح فيها، ولذلك أمد الباحثون على ضرورة الاهتمام بتوضيح المعتقدات المعرفية وفهم الفكرة التي تتدور حول كيفية اكتساب المعرفة، وكيف يمكننا أن نحكم على جودتها.

ويُعد William Perry (1968) من الرواد الأوائل الذين درسوا المعتقدات المعرفية وكان هذا بالنسبة لطلاب الجامعة، ووجد أنهم يدخلون الجامعة ولديهم معتقدات بأن المعرفة ساذجة ومؤكدة ومن مصدر ثقة، ومع مرور الوقت ووصولهم إلى سنة التخرج تتغير هذه المعتقدات لدى معظمهم إلى أن المعرفة متعمقة وأنها تجريبية أي ناتجة من التجربة واستعمال العقل. (Schommer et Al, 2005, p:290)

وفي هذا السياق فإن (Patrick & Middleton, 2002, p:30-31) يؤكد على أن: "المعتقدات المعرفية ترتبط أوثق ارتباط ببناء التعلم ذاتيا"، ومن الأسئلة الأساسية التي يجب أن نضعها في الاعتبار عند محاولة فهم تعلم التلاميذ: ما المعتقدات المعرفية للتلاميذ؟ أو ما رؤية التلاميذ لطبيعة المعرفة الإنسانية؟ وهل من الممكن أن نعرف الكثير عن مهارات التعلم من خلال معرفتنا بمعتقدات التلاميذ المعرفية؟ فالتعلم بهذا المعنى يُعتبر دالة للمعتقدات المعرفية التي يجلبها التلاميذ لسياق التعلم، وهذه المعتقدات المعرفية ذات تأثير على تفسير التلاميذ للمهام وتحديد الهدف (Butler, 1996, p:03)، بالإضافة إلى تأثيرها على مكونات الدافعية ومهارات التعلم. (Braten & Stromso, 2005, p:543)

ولعل متغير المعتقدات المعرفية من المتغيرات التي لم تلق الاهتمام الكافي لدى الباحثين في البيئة العربية على العموم وفي البيئة الجزائرية على وجه الخصوص، رغم أهمية هذه المتغيرات وتأثيرها المباشر على التحصيل الدراسي للتلاميذ خلال المراحل التعليمية المختلفة، حيث أنه يمكن تفسير كثير من مظاهر السلوك الإنساني في ضوء معتقدات الفرد ودفاعيته نظراً لأن أداء الفرد ومثابرته في المهام المختلفة يتوقف على ما لديه من معتقدات حول الأشياء وطبيعتها المختلفة، إضافة إلى ذلك "إن المعتقدات المعرفية لتلاميذ المتوسط وتلاميذ الثانوية تنبؤ دوراً حاسماً ومركزياً في تسهيل أو إعاقة التعلم عند التلاميذ، حيث أنَّ التلاميذ الذين لديهم معتقدات

معرفية متعمقة يحققون نجاحا ويؤدون بشكل جيد أكثر من غيرهم. (Paulsen & Feldman, 2005, p:733)

فالمعتقدات المعرفية هي التي توجه المتعلم لاختيار استراتيجيات التعلم، توجهه أيضاً لوضع المعايير التي على أساسها يتم الفهم". (Schommer & Al, 1992, p:441) ومن ثم، فالبحث في المعتقدات المعرفية يقدم إسهامات مهمة للتربية والتعليم، فالنظر إلى التلاميذ كأصحاب معتقدات معرفية يساعد المعلمين على فهم سلوك وأفكار تلاميذهم، وفي تقييم قدرات التلاميذ وحاجاتهم وتكييف خططهم واستراتيجياتهم للتعلم. (Hammer & Elby, 2002, p:169) وتعتبر المعتقدات المعرفية من أهم مجالات الدراسة التي انتشرت سريعاً وارتبطت بالتعلم، ومن المهم أن تبدأ البحوث لدراسة العلاقات بينها وبين التحصيل الدراسي في بيئة التعلم.

(Hartley & Bendiyan, 2001, p:23-25)

وفي سياق الدراسات التي تناولت المعتقدات المعرفية في علاقتها بالتحصيل الدراسي نجد دراسة كل من: Schommer (1993b), Schommer & Al (1997), Schommer & Dunnell (1997), Youn & Al (2001), Kardash & Sinatra (2006), Schommer & Easter (2006), Cano (2005), التي أسفرت عن وجود تأثير مباشر وموجب للمعتقدات المعرفية على التحصيل الدراسي، أو أنه يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي من المعتقدات المعرفية، وكذلك وجود فروق في المستويات التحصيلية في المعتقدات المعرفية، ولكن يرى كل من (Trautwein & Ludtke, 2007) أن الدراسات الميدانية أظهرت أن هذا التأثير أو العلاقة متناقضة وتؤثر عليها الكثير من المتغيرات الثقافية والاجتماعية والعقلية وأنه في حالة وجودها تكون مع بعد واحد دون الأبعاد الأخرى. وتؤكد (Muis, 2008, p:178) أن "المعتقدات المعرفية تؤثر على التحصيل الدراسي بحيث يتوسط ذلك التعلم ذاتياً، وبالرغم من إجراء العديد من البحوث لفحص العلاقة بينهما، إلا أننا ما زلنا في حاجة إلى تكثيف البحوث التجريبية لفهم طبيعة المعتقدات المعرفية وتأثيرها على التلاميذ".

وقد توصلت (Schommer-Aikins & Easter, 2005, p:3) إلى أن المعرفة المنفصلة والمعرفة المتصلة كليهما تُدعم بنية المعرفة وسرعة التعلم، كما تُدعم المعرفة المنفصلة الطالب الناجح، ووجدت أن استراتيجيات التعلم تختلف باختلاف طرق المعرفة. كما وجدت (Schommer-Aikins & Easter, 2008, p:925) أنه كلما اعتقد الطلاب في أن التعلم يحدث تدريجيًا، وأن النجاح يرتبط بالعمل الجاد، واعتقدوا فالمعرفة المنفصلة، فإنهم يحددون الأفكار الأساسية بشكل كبير ويستعدون استراتيجيًا للاختبار، ويكونون مدفوعين أكاديميًا لاستخدام استراتيجيات معالجة المعلومات.

ويتضح عدم الاتساق إلى حد كبير في نتائج الدراسات التي تناولت الفروق بين الذكور والإناث في المعتقدات المعرفية، حيث أظهرت نتائج دراسة كل من: Cano (2005)، (Lodewyk, 2007)، (Topcu & Tuzun, 2009) وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في بعض المعتقدات المعرفية لصالح الإناث، بينما أظهرت نتائج دراسة (Marzooghi & Al, 2009) أن هذه الفروق لصالح الذكور. وتوصلت دراسة كل من (Schommer, 1993b)، (Trautwein & Ludtke, 2007)، (Youn, 2000) إلى وجود تأثير للجنس على المعتقدات المعرفية مع اختلاف قيم واتجاه هذا التأثير. في حين انتهت دراسة كل من (Youn & Al, 2001)، (Schommer & Easter, 2006) إلى عدم وجود تأثير للجنس على المعتقدات المعرفية.

ولكن حتى الآن: "فإن قضية كيف تؤثر المعتقدات المعرفية في التعلم لم تُدرس بشكل كاف، فهناك الكثير من الأسئلة التي مازالت في حاجة إلى إجابة، ومنها: ما المهارات التي يختارها التلاميذ للتعلم؟ وإلى أي مدى يثابروا في عملية التعلم؟ ومع وجود الكثير من الدراسات فإن دراسة المعتقدات المعرفية مازالت على حافة مجال جديد لم يتم اكتشافه بعد. (Schommer, 2004, p:28)

إن المتمعن جيداً في نتائج الدراسات المشار إليها سابقاً يلحظ دون عناء أو جهد أنها لم تصل بعد إلى نتائج قطعية وفاصلة حول طبيعة العلاقة بين المعتقدات

المعرفية والتحصيل الدراسي لكونها مازالت بين التأكيد والنفي، وهذا ما يعطي مشروعية إجراء الدراسة الحالية من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- 1-ما مستوى المعتقدات المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟
 - 2-ما مستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟
 - 3-ما طبيعة العلاقة الارتباطية بين المعتقدات المعرفية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟
 - 4-هل توجد فروق في مستوى المعتقدات المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تبعاً لمتغير الجنس؟
- 2-فرضيات الدراسة:
- بناء الدراسات السابقة وما أثر من أسئلة تم صياغة فرضيات الدراسة على النحو الآتي:

- 1-يملك تلاميذ المرحلة الثانوية مستوى متوسط من المعتقدات المعرفية.
 - 2-يملك تلاميذ المرحلة الثانوية مستوى متوسط من التحصيل الدراسي.
 - 3-توجد علاقة ارتباطية طردية بين المعتقدات المعرفية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.
 - 4-توجد فروق في مستوى المعتقدات المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث.
- 3-أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- 1-الكشف عن مستوى المعتقدات المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.
- 2-الكشف عن مستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.
- 3-الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين المعتقدات المعرفية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.
- 4-الكشف عن طبيعة الفروق في مستوى المعتقدات المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تبعاً لمتغير الجنس.

4-تحديد مفاهيم الدراسة:

يسمح ضبط التعاريف إجرائياً بتقريب وجهات النظر بين الباحث والقارئ من خلال توحيد المعاني والمقاصد والدلالات وإزالة الغموض واللبس. ويُمكن تحديد مفاهيم الدراسة في ما يأتي:

4-1-المعتقدات المعرفية (Epistemological Beliefs):

وتعرفها Schommer(1998, p:552) على أنها: "تصورات الأفراد حول التعلم والمعرفة، وتشمل أربعة أبعاد كل منها ثنائي القطب وهي: القدرة على التعلم، سرعة التعلم، ثبات المعرفة، بنية المعرفة". في حين يعرفها كل من Wood & Kardash(2002) على أنها: "أفكار أو اعتقادات الأفراد حول المعرفة وتنظيمها وثباتها وسرعة اكتسابها والتحكم فيها". وأما Perry(1968) عرفها على أنها: "طريقة فهم الأفراد لطبيعة المعرفة ولعملية التعلم".

ويعرف الباحث المعتقدات المعرفية إجرائياً على أنها الدرجة الكلية التي يتحصل عليها التلميذ المبحوث عند إجابته على عبارات مقياس المعتقدات المعرفية المستخدم في الدراسة الحالية.

4-2-التحصيل الدراسي:

يعرف شابلن (1968) التحصيل الدراسي على أنه "مستوى معين محدد من الأداء أو الكفاءة في العمل الدراسي، يُقَيَّم من قبل المعلمين، أو عن طريق الاختبارات المقننة أو كليهما معاً" (R.Chaplin, 1968, p:5).

ويعرفه (R.Lafan, 1973, p:15) على أنه: " المعرفة التي يحصل عليها التلميذ من خلال برنامج مدرسي قصد تكييفه مع الوسط و العمل المدرسي".

وأما مولاي بودخيلي محمد (2004، ص:236) فيعرفه بأنه: "الثمرة التي يحصل عليها التلميذ في نهاية متابعته لبرنامج دراسي معين، التي يمكن تقييمها باللجوء إلى اختبارات معينة تدعى باختبارات التحصيل والتي تكتسي طابعاً موضوعياً، وذلك متى حرص القائمون على التقنين الموضوعي السليم لها، وقد تكون

على العكس من ذلك شاملة لكافة جوانب المقرر الدراسي الذي يراد به معرفة مدى إحاطة التلميذ به، أو معرفة مدى هضمه لمحتواه".

ويعرف الباحث التحصيل الدراسي إجرائياً على أنه العلامة أو المعدل التي يحصل عليه التلميذ في الفصل الأول خلال الموسم الدراسي 2017-2018.

4-3-تلاميذ المرحلة الثانوية:

وهي مرحلة جديدة بالنسبة للتلميذ تنتهي إلى التعليم الثانوي العام، تتراوح أعمار التلاميذ في هذا الطور بين (16-18) سنة، مدة البرنامج أو دراسة هذه المرحلة 3 سنوات؛ يتحصل التلميذ بعد إنهاء هذا الطور على شهادة التعليم الثانوي (ش ت ث).

5-منهج الدراسة:

إنَّ طبيعة الموضوع المدروس وفرضياته ومتغيراته تقتضي تحديد المنهج الملائم معها ويخدمها في جمع البيانات وتحليلها هذا ما دعا الباحثان إلى تبني المنهج الوصفي، إذ تعد الدراسة الحالية من البحوث الوصفية، حيث تم تبني المنهج الوصفي لأنه يوفر فهماً عن طبيعة العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

6-حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود الآتية:

6-1-الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة الحالية بثانوية الشهيد قطوش خليفة

بن محمد ببرهوم بولاية المسيلة.

6-2-الحدود الزمانية:تم إجراء الدراسة الحالية في السنة الدراسية 2017-

2018.

6-3-الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة الحالية على عينة من تلاميذ المرحلة

الثانوية الذكور والإناث الذي المسجلون بثانوية الشهيد قطوش خليفة بن محمد ببرهوم بولاية المسيلة في السنة الدراسية 2017-2018.

7-مجتمع الدراسة:

يشمل مجتمع الدراسة كافة التلاميذ الذكور والإناث الذين يدرسون في جميع التخصصات العلمية والأدبية بمرحلة التعليم الثانوي المسجلون بثانوية الشهيد قطوش خليفة بن محمد ببرهوم بولاية المسيلة في السنة الدراسية 2017-2018، حيث يمثلون المجتمع الإحصائي لهذه الدراسة.

8- عينة الدراسة:

نظراً لصغر حجم العينة قام الباحث باستخدام طريقة الحصر الشامل، وهو أخذ كافة التلاميذ الذكور (ن=40) والإناث (ن=110) الذين يدرسون في جميع التخصصات العلمية والأدبية بمرحلة التعليم الثانوي المسجلون بثانوية الشهيد قطوش خليفة بن محمد ببرهوم بولاية المسيلة في السنة الدراسية 2017-2018، الذين يمثلون المجتمع الإحصائي والعينة الإجمالية لهذه الدراسة.

الجدول رقم (01): توزيع أفراد العينة تبعاً لمتغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة
الذكور	40	27 %
الإناث	110	73 %
المجموع	150	100 %

نُلاحظ من خلال الجدول رقم (01) أنَّ ما يُمثل (73 %) من المبحوثين إناثاً كحد أعلى، وبالمقابل نجد أنَّ (27 %) من المبحوثين ذكوراً كحد أدنى.

9- أدوات الدراسة:

قصد جمع البيانات تم الاستعانة بالأدوات القياسية الآتية:

9-1- مقياس المعتقدات المعرفية:

لقد تبني الباحث مقياس (الجغيمان وأيوب، 2010)، حيث احتوى على (23) عبارة، مستخدماً التدرج الخماسي لليكرت لتحديد استجابات التلاميذ وذلك باختيار أحد البدائل الخمس: تنطبق تماماً (05 درجات)، تنطبق (04 درجات)، تنطبق إلى حد ما (03 درجات)، لا تنطبق (درجتين)، لا تنطبق تماماً (درجة واحدة).

ومن أجل التحقق من صدق المقياس قام (الجغيمان وأيوب، 2010) بعرض المقياس على خمسة من المحكمين، وقد بلغت قيمة مربع كاي في التحليل العاملي التوكيدي للمقياس (11.38) وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وقيمة مؤشر جذر مربعات البواقي (RMSEA) هي (0.17)، وقيمة مؤشر حسن المطابقة (GFI) هي (0.92)، وقيمة حسن المطابقة المصحح (AGFI) هي (0.78)، وقيمة مؤشر المطابقة المعياري (NFI) هي (0.91)، وهذه القيم تؤكد صدق البناء العاملي للمقياس.

أما ثبات المقياس فتم التحقق منه باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، حيث بلغت الدرجة الكلية للمقياس 0.69 وهي قيمة دالة ومقبولة إحصائياً. وللتأكد من صلاحية المقياس في الدراسة الحالية قام الباحث بتطبيق مقياس المعتقدات المعرفية على عينة استطلاعية مكونة من 50 تلميذا وتلميذة، للتأكد من خصائصه السيكمترية، والتي يمكن عرض نتائجها فيما يلي:

أولاً: حساب صدق المقياس:

- صدق الاتساق الداخلي:

لقد جرى التحقق من صدق المقياس عن طريق حساب الاتساق الداخلي للعبارات، والذي يعتمد على حساب معامل الارتباط بيرسون بين العبارات والدرجة الكلية للمقياس، والجدول التالي يوضح النتائج المتوصل إليها:

جدول رقم (02): يبين معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس

الارتباط	السؤال	الارتباط	السؤال	الارتباط	السؤال	الارتباط	السؤال	الارتباط	السؤال
**0.57	21	**0.39	16	**0.50	11	*0.35	06	**0.41	01
**0.43	22	**0.62	17	**0.63	12	**0.60	07	*0.34	02

**0.49	23	**0.42	18	**0.51	13	*0.32	08	**0.39	03
		**0.41	19	**0.49	14	*0.30	09	**0.42	04
		**0.52	20	**0.43	15	**0.43	10	**0.57	05

** دال عند $(\alpha = 0.01)$ ، * دال عند $(\alpha = 0.05)$

يتضح من الجدول رقم (02) أن جميع معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0.01)$ ، و $(\alpha = 0.05)$ ، ما يعتبر مؤشراً على صدق الاتساق الداخلي للمقياس.

ثانياً: حساب الثبات

- ألفا كرونباخ ومعامل التطبيق وإعادة التطبيق:

تم التأكد من ثبات المقياس عن طريق معامل الثبات ألفا كرونباخ وكذا معامل التطبيق وإعادة التطبيق والجدول التالي يوضح النتائج المتوصل إليها:
جدول رقم (03): ببيان معامل ألفا كرونباخ لمحاور الاستبيان

معامل ألفا كرونباخ	معامل التطبيق وإعادة التطبيق	المقياس
0.66	0.71	

** دال عند (0.01)

يتضح من الجدول رقم (03) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ للثبات بلغت (0.66)، أما قيمة معامل التطبيق وإعادة التطبيق فقد بلغت (0.71) وهذا ما يؤكد تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات وصلاحيته للاستخدام مع العينة النهائية للدراسة الحالية.

10-2-التحصيل الدراسي:

وهو المعدل التي يحصل عليه التلميذ في الفصل الأول خلال الموسم الدراسي 2017-2018.

11-تقنيات المعالجة الإحصائية:

يُمكن تحديد هذه التقنيات الإحصائية فيما يلي:

11-1-الإحصاء الوصفي: تم استخدام الإحصاء الوصفي، والمتمثل في كل من: (التكرارات، النسب المئوية، المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية ...).

11-2-الإحصاء الاستدلالي: تم استخدام الإحصاء الاستدلالي، والمتمثل في كل من: اختبار "ت" T. Test لعينة واحدة، واختبار "ت" T. Test لدلالة الفروق، ومعامل الارتباط بيرسون، ومعامل الإنحدار البسيط، وذلك بالاستعانة ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS V20.

12-نتائج الدراسة الميدانية:

قبل عرض النتائج نشير إلى أننا حرصنا أن تتم الإجابة على المقياس في أحسن الظروف الممكنة، كما تأكدنا من فهم أفراد العينة لتعليمية المقياس، خصوصاً ما تعلق بالهدف من عملية القياس بمعنى ضرورة أن تعكس إجابة المبحوث المطلوب في كل بند من بنود المقياس ما هي عليه الأمور في الواقع لا كما يتمنى أن تكون عليه، ولا كما يتوقع أننا ننتظره. وبعد الانتهاء من عملية التطبيق والتأكد من احترام أفراد العينة للتعليمية في شطرها المتعلق بالإجابة على كل بند من بنود المقياس، وضرورة تفادي الإجابة النمطية كاختيار الخيار الأوسط في الإجابة عن كل البنود مثلاً، قمنا بعملية التصحيح، ثم شرعنا في المعالجة الإحصائية لكافة البيانات المجمعة للتحقق من صحة فرضيات الدراسة. وعليه سنتناول فيما يلي تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بكل فرضية من فرضيات الدراسة في ضوء الدراسات السابقة والإطار النظري الذي يُفسر متغيرات الدراسة:

12-1-الإجابة عن السؤال الأول:

نص السؤال الأول على: "ما مستوى المعتقدات المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟"، ولتحديد مستوى المعتقدات المعرفية قمنا بتحليل الفرق بين متوسط درجات أفراد العينة على مقياس المعتقدات المعرفية والمتوسط النظري للمقياس

(عدد العبارات x عدد البدائل / 2) بالاعتماد على المعالجة الإحصائية T test لعينة واحدة، حيث الباحث على النتائج التالية:

الجدول رقم (04): مستوى المعتقدات المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية:

المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية Df	ت المحسوبة	ت الجدولة	مستوى الدلالة
المعتقدات المعرفية	150	79.54	13.83	149	19.06	02.61	0.01

يتضح من خلال نتائج الجدول رقم (04) أنَّ قيمة "t" قد بلغت (19.06)، وهي أكبر من ت الجدولة (02.61) عند درجة الحرية (149) ومستوى الدلالة (0.01)، وبالرجوع إلى الفروق المعنوية نجد أنَّ متوسط المعتقدات المعرفية قد بلغ (79.54) بانحراف معياري (13.83). وعليه يمكننا القول بأنَّ مستوى المعتقدات المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية متوسط. واختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة Muin et al (2012) بأن التلاميذ في مرحلة التعلم الثانوي يمتلكون درجة مرتفعة من المعتقدات المعرفية في الأبعاد: المعرفة البسيطة، المعرفة السريعة، والمعرفة المطلقة، واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة Muin et al (2012) في أنَّ التلاميذ يمتلكون درجة متدنية في بعد المعرفة المؤكدة، ودرجة مرتفعة في بعد القدرة الفطرية، وقد يعود ذلك إلى اختلاف إلى اختلاف المستوى العمري والأكاديمي وإلى اختلاف العوامل الثقافية والإجتماعية، واتفقت أيضا نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة المومني (2014) التي بيَّنت أنَّ التلاميذ في مرحلة التعليم الثانوي لديهم معتقدات معرفية متوسطة، ويرى الباحث أنَّ السبب الرئيسي لامتلاك التلاميذ في مرحلة التعليم الثانوي المعتقدات المعرفية يعود إلى طبيعة المرحلة النمائية لديهم، فيكون هنالك نمو مستوى المعتقدات المعرفية بالمستوى المطلوب، إذ يعد عامل العمر من العوامل المؤثرة فيها، فهي تنمو نموًا طبيعيًا مع تقدم العمر، وهذا ما أكدته دراسة (schommer & Easter 2005)، وما يؤكد ذلك أيضًا ما توصلت إليه

دراسة (Limooddehi & Tahriri, 2014) في أن التلاميذ في مرحلة الثانوي لديهم معتقدات معرفية أفضل من مراحل التعليم السابقة.

ويمكن تفسير النتائج المتحصل عليها بالاستناد إلى الدراسات السابقة حول هذا التساؤل حيث بينت دراسة (Muin et al., 2012) بأن الطلبة في مرحلة التعليم الثانوي يمتلكون درجة متوسطة إلى مرتفعة من المعتقدات المعرفية في بعد المعرفة البسيطة، والمعرفة السريعة، والمعرفة المطلقة، والمعرفة المؤكدة، واتفقت ويرى الباحثان (Schommer & Easter, 2005) أن السبب الرئيسي لامتلاك الطلبة في مرحلة التعليم الثانوي لدرجة متوسطة من المعتقدات المعرفية يعود إلى طبيعة المرحلة النمائية لديهم، فهم في مرحلة نمائية مبكرة نسبياً، ولم تنم معتقداتهم المعرفية بالمستوى المطلوب، لأنها تنمو نمواً طبيعياً مع تقدم العمر. وما يؤكد ذلك أيضاً ما توصلت إليه دراسة (Limooddehi & Tahriri, 2014) في أن طلبة السنة الثانية في الثانوي لديهم معتقدات معرفية مرتفعة؛ كما تحصلت دراسة برنارد وآخرون (2008) على أن مستوى المعتقدات المعرفية دالة إحصائياً وهي قوية وموجبة أي أن مستوى المعتقدات المعرفية لديهم مرتفع.

2-12-الإجابة عن السؤال الثاني:

نص السؤال الثاني على: "ما مستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟"، ولتحديد مستوى التحصيل الدراسي قمنا بتحليل الفرق بين متوسط درجات أفراد العينة على تحصيلهم الدراسي ومعدل النجاح (20/10) بالاعتماد على المعالجة الإحصائية T test لعينة واحدة، حيث الباحث على النتائج التالية:

الجدول رقم (05): مستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية:

المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية Df	ت المحسوبة	ت الجدولة	مستوى الدلالة
التحصيل الدراسي	150	12.61	02.18	149	14.64	02.61	0.01

يتضح من خلال نتائج الجدول رقم (05) أنَّ قيمة "t" قد بلغت (14.64)، وهي أكبر من ت المجدولة (02.61) عند درجة الحرية (149) ومستوى الدلالة (0.01)، وبالرجوع إلى الفروق المعنوية نجد أنَّ متوسط التحصيل الدراسي قد بلغ (12.61) بانحراف معياري (02.18). وعليه يمكننا القول بأنَّ مستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية متوسط.

12-3- عرض وتحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أنه: "توجد علاقة ارتباطية طردية بين المعتقدات المعرفية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية". وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام معامل ارتباط Pearson لفحص العلاقة الارتباطية بين الدرجات التي تحصل عليها التلاميذ من أفراد العينة على مقياس المعتقدات المعرفية، ودرجات تحصيلهم الدراسي. والنتائج موضحة في الجدول التالي بشيء من التفصيل.

الجدول رقم (06): معامل الارتباط بين المعتقدات المعرفية والتحصيل الدراسي

المتغير	العينة	معامل الارتباط	R Square	مستوى الدلالة	القرار
المعتقدات المعرفية	140	0.621**	0.385	0.01	دالة
التحصيل الدراسي					

نلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (06) وجود علاقة ارتباطية طردية بين المعتقدات المعرفية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.62) عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)، وهذا يعني أنه كلما كانت معتقدات التلميذ المعرفية إيجابية نحو المادة الدراسية كلما ارتفع معه تحصيله الدراسي فيها وعليه نرفض الفرضية الصفرية، هذه النتيجة طبيعية لأنه يمكن استنتاجها منطقياً حيث يلاحظ أنَّ التلاميذ الذين لديهم معتقدات معرفية مرتفعة لهم معدلات مرتفعة وإن كان له رسوب في أحد المواد فهذا ناتج عن كون معتقداته المعرفية سلبية أو منخفضة نحو تلك المادة، أي أنَّ الزيادة في التحصيل الدراسي تتبعها الزيادة في المعتقدات المعرفية والعكس صحيح.

وعليه لم تكتف الدراسة الحالية بالكشف عن طبيعة العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتحصيل الدراسي وإنما تعدت ذلك إلى حساب التنبؤ من خلال حساب معامل الانحدار البسيط، حيث تبين أن ما نسبة 38.50% من التغير في التحصيل الدراسي تُفسره المعتقدات المعرفية، وهذا يعني أن المعتقدات المعرفية متنبئٌ جيدٌ للتحصيل الدراسي.

فالمعتقدات المعرفية تعتبر السلاح والزاد الذي يدخل به التلميذ إلى الامتحان، فكيف سيتمكن من الإجابة على أسئلة الامتحانات ولعلَّ الربط بين هذه الأفكار يولد له معرفة جديدة تساعد على فهم الأسئلة، فحسب ما جاء على لسان بعض المفتشين التربويين أن أغلب المعلمين والأساتذة يلاحظون على تلاميذهم خلطاً في المفاهيم والأفكار. فالتلاميذ مرتفعوا المستوى التعليمي لديهم معتقدات معرفية متقدمة أكثر مما لدى التلاميذ ذوي المستوى التعليمي المنخفض لأنها تتغير من خلال تقديم معرفة ومعلومات جديدة للتلاميذ وتحثهم على الشك في معتقدهم القديمة وتطويرها كلما واجههم عائق التي تتطور مفاهيمها بظهور مشكلات جديدة دائماً، فنظرة التلاميذ لبنية المعرفة على أنها مركبة، وأن هناك علاقات تربط بين الحقائق والمفاهيم الموجودة فيها، فإن هذا يسهل على التلميذ تحصيل هذه المعرفة، لذلك جاء عامل بنية المعرفة وتنظيمها من ضمن العوامل الموجودة في معادلة التنبؤ بالتحصيل الدراسي من أبعاد المعتقدات المعرفية، كما أن عامل سرعة اكتساب المعرفة، وأن اكتساب التلاميذ للمعلومات يتم بصورة متدرجة خلال فترة الدراسة، وهذا يؤدي إلى زيادة التحصيل الدراسي في هاته المادة، فقد أظهرت نتائج دراسة كل من: Schommer (1993b), Schommer & Al (1997), Schommer & Dunnell (1997), Youn & Al (2001), Kardash & Sinatra (2003), Cano (2005), Schommer & Easter (2006) وجود تأثير مباشر وموجب (طردي) للمعتقدات المعرفية على التحصيل الدراسي، وأكدت دراسات كل من: Schommer (1993, 1997), Chan (2003), Cano (2005), نبيل زايد (2006)، Marzooghi & (2009)

al. ، (Lodewyk, 2007) على تأثير المستوى الدراسي على المعتقدات المعرفية وأنه كلما كانت مرتفعة تكون معتقداته المعرفية أكثر تعقيداً، حيث اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة Cano (2005) التي هدفت إلى معرفة تأثير المعتقدات المعرفية على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلتين المتوسطة والثانوية ، وتكونت العينة من (1600) تلميذاً وتلميذة، طبق عليهم مقياس المعتقدات المعرفية لـ Schommer (1990)، وباستخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة، وتحليل المسار أظهرت النتائج أن المعتقدات المعرفية تتغير مع العمر وتصبح أكثر تعقيداً وواقعية في المستويات الدراسية العليا، وكذلك وجد تأثير مباشر ودال إحصائياً للمعتقدات المعرفية على الأداء الأكاديمي.

كما اتفقت مع دراسة Youn & et al (2001) التي هدفت إلى البحث عن طبيعة المعتقدات المعرفية لدى تلاميذ المدرسة الثانوية في كوريا الجنوبية ، وتكونت العينة من (400) تلميذاً وتلميذة، طُبق عليهم مقياس المعتقدات المعرفية Jehng & et al (1993)، وباستخدام معاملات الارتباط وتحليل الانحدار المتعدد أظهرت النتائج عدم وجود ارتباط بين المعتقدات المعرفية ومستوى التعليم والنوع، بينما وجد ارتباط موجب دال إحصائياً بين المعتقدات والتحصيل الدراسي

وتناولت دراسة نبيل زايد (2006) المعتقدات المعرفية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لتلاميذ الصفين الأول والثالث إعدادي، وتكونت العينة من (507) تلميذاً وتلميذة، منهم (276) تلميذاً، (240) تلميذة، وطبق عليهم مقياس المعتقدات المعرفية Schommer & et al.(2000)، وباستخدام التحليل العاملي التوكيدي ، وتحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة وتحليل الانحدار المتعدد، تم التوصل إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين البنين والبنات في المعتقدات حول ثبات المعرفة وبنية المعرفة لصالح البنات، ووجود فروق دالة إحصائياً حسب متغير الصف الدراسي في سرعة التعلم وبنية المعرفة لصالح تلاميذ الصف الثالث، وأن سرعة التعلم متنبؤ بالتحصيل الدراسي لتلاميذ الصف الأول، بينما تنبأ كل من القدرة على التعلم وسرعة التعلم بالتحصيل الدراسي لتلاميذ الصف الثالث؛ أي وجود تأثير مباشر

وموجب لسرعة اكتساب المعرفة على الأداء الأكاديمي. وأما دراسة (Bird 2005) فقد هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتحصيل الدراسي، حيث تكونت عينة الدراسة من (163) تلميذا من المرحلة الثانوية، وأظهرت النتائج أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين معتقدات التلاميذ المعرفية وتحصيلهم الدراسي.

وقد اختلفت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة (Trautwein & Ludtke 2007)، والذي قام بالبحث عن العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتحصيل الدراسي، حيث تكونت العينة من (2854) تلميذاً وتلميذة بالمرحلة الثانوية. طبق عليهم مقياس المعتقدات المعرفية ، وباستخدام معاملات الارتباط ، وتحليل المسار أظهرت النتائج عدم وجود تأثير لكل من النوع والعمر على المعتقدات المعرفية ، بينما وجد ارتباط سالب دال إحصائياً بين المعتقدات المعرفية والتحصيل الدراسي قيمته (-0.18)، حيث يتحصل التلاميذ المرتفعين في المعتقدات المعرفية على معدلات أكاديمية منخفضة أي تحصيل دراسي منخفض.

4-12- عرض وتحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الثانية:

نصت الفرضية الثانية على أنه "توجد فروق في المعتقدات المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث"، وللتحقق من صحة هذه الفرضية قمنا بالاعتماد على المعالجة الإحصائية T test لدلالة الفروق، حيث تحصلنا على النتائج التالية:

الجدول رقم (07): دلالة الفروق في المعتقدات المعرفية تبعاً لمتغير الجنس

القرار	مستوى الدلالة	القيمة الثانية		الفروق	درجة الحرية	الإناث		الذكور		الجنس	المتغير
		المجدولة	المحسوبة			الانحراف	110=ن	الانحراف	40=ن		
دال	0.01	02.61	03.58	1.84	148	13.73	81.90	12.09	73.07	المعتقدات	المعرفية

يتضح خلال الجدول رقم (07) أنه توجد فروق في المعتقدات المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بين الذكور والإناث لصالح الإناث، حيث بلغت قيمة ت المحسوبة (03.58) وهي أكبر من ت المجدولة (02.61) عند $df = 148$ عند مستوى الدلالة (0.01)، وبالرجوع إلى الفروق المعنوية نجد أن المتوسط الحسابي في المعتقدات المعرفية لدى الذكور قد بلغ (73.07) بانحراف معياري (12.09) بينما نجد أن المتوسط الحسابي في المعتقدات المعرفية لدى الإناث قد بلغ (81.90) بانحراف معياري (13.73) وعليه يبدو أن المعتقدات المعرفية يتأثر بمتغير الجنس، حيث تتفق مع دراسة كل من: Cano (2005)، نبيل زايد (2006)، (Lodewyk, 2007)، (ناصر، 1998) التي تؤكد أنه توجد فروق تبعاً لمتغير الجنس لصالح البنات، وتختلف أيضاً مع دراسة (Barkins, 2002) التي أظهرت نتائجها وجود فروق جوهريّة تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور، حيث أجرى كل من (Topcu & Tuzun 2009) دراسة على عينة مكونة (941) تلميذاً وتلميذة تم اختيارهم عشوائياً من مدارس المرحلة الأولية في تركيا، منهم (437) من الذكور و(504) من الإناث. طبق عليهم مقياس المعتقدات المعرفية (SEQ ; Schommer, 1990)، وباستخدام تحليل المسار

أظهرت النتائج وجود تأثير مباشر وموجب للنوع على المعتقدات المعرفية وأن الفروق في جميع المقارنات كانت لصالح الإناث.

وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه نتائج كل من دراسة (2001) youn et al, (2003) chan, (2006) schommer & Easter إلا أنها تختلف عن النتائج المتوصل إليها مع دراسة نبيل زايد (2006)، (2007) cano Lodewyk, (2009) topcu & tuzun, (2005). (2001) Youn & et al., (2008) Gerard & Smith, (2003) Chan، والتي أكدت عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في معتقداتهم المعرفية حول سرعة اكتساب المعرفة سواء الاعتقاد بأن اكتساب المعرفة يتم سريعاً أو لا يتم إلى أن اكتساب المعرفة يتم بصورة تدريجية خلال فترة زمنية محددة، وطبيعة البنية المعرفية سواء كانت كأجزاء صغيرة منفصلة أو بناء كلي مركب ومعقد تتحد فيه المفاهيم وتترابط بدرجة عالية، وخصائص وصفات الطلبة الناجحين في معتقداتهم المعرفية وقدرتهم على تذكر مواقف التعلم المختلفة واعتقاداتهم حول القدرات العقلية ومبدأ الفروق الفردية بين الأفراد، والاعتقاد حول موضوعية الحقائق، وأنه لا توجد فروق جوهرية في المعتقدات المعرفية بين الجنسين.

وقد قام (2008) Marzooghi & et al بدراسة الفروق في المعتقدات المعرفية وفقاً للنوع والمستوى الدراسي، وتكونت العينة من (302) طالباً وطالبة بجامعة Shiraz University موزعين وفقاً للنوع (121) طالباً و(181) طالبة، طبق عليهم مقياس المعتقدات المعرفية (1993) Schommer، وباستخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في كل من : القدرة على التعلم ، والقدرة الثابتة ، والتعلم البسيط وذلك لصالح الذكور بينما لم توجد فروق بينهم في القدرة الفطرية والمعرفة اليقينية . ووجود فروق دالة إحصائياً وفقاً للمستوى الدراسي في كل من القدرة الفطرية والتعلم البسيط لصالح طلبة المستوى الأول، بينما لم توجد فروق في كل من القدرة على التعلم والتعلم السريع والمعرفة اليقينية. وقد طبق أيضاً (2003) Chan مقياس

المعتقدات المعرفية (EBQ ; Chan & Elliott ,2000) على عينة مكونة من (292) تلميذاً وتلميذة، منهم (102) تلميذاً و(190) تلميذة، متوسط أعمارهم (18-20) سنة، وباستخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة (MANOVA) أظهرت النتائج وجود تأثير سالب دال إحصائياً للعمر، وعدم وجود تأثير للنوع على المعتقدات المعرفية بأبعادها المختلفة.

13-اقتراحات الدراسة:

- في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، يمكن اقتراح ما يأتي:
- إيلاء موضوع المعتقدات المعرفية أهمية أكبر في البيئة العربية، نظرا لارتباطه بالتحصيل الدراسي، الأمر الذي يسهم في تحديد مستقبل التلاميذ الدراسي والمهني.
- إجراء مزيد من الدراسات التي تتناول العلاقة بين المعتقدات المعرفية، ومتغيرات معرفية أخرى كأساليب التعلم، وأساليب التفكير، والتفكير ما وراء المعرفي، وغيرها من المتغيرات.
- الإهتمام بإعداد المقررات الدراسية وطرق التدريس في المرحلة المتوسطة والثانوية، وضرورة مراعاتها للمعتقدات المعرفية المختلفة للتلاميذ.
- إعطاء الجانب الوجداني لمادة الرياضيات أهمية أكبر في التدريس، ويمكن أن يتحقق ذلك بعقد دورات تدريبية لأساتذة المواد، يتم خلالها توجيه انتباههم إلى أهمية الجانب الوجداني في العملية التعليمية وتدريبهم على كيفية تنميته بالأساليب والأنشطة المختلفة.
- ضرورة إعداد برامج تدريبية لتلاميذ المتوسطة والثانوية حول كيفية التعرف على المعتقدات المعرفية واكتشافها وتحسينها في الاتجاه الإيجابي بدلا من المعتقدات الخاطئة لدى معظم التلاميذ حول المعرفة والتعلم.
- يجب على المعلمين داخل أقسام الدراسة أن يساعدوا التلاميذ على تنمية المعتقدات المعرفية، حيث أنها ترتبط بالتعلم الدراسي، وأن يشجعوا التلاميذ على

أن يشكلوا المعتقدات المعرفية، واستراتيجيات الدراسة، حيث أن كل هذا سيؤدي إلى النجاح الدراسي.

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

1. أمينة كاظم، دراسة العلاقات بين مستوى القلق والتحصيل الدراسي الجامعي، دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، (1973).
2. بلال محمد سالم المومني، العلاقة بين أساليب التعلم والمعتقدات المعرفية لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، (2014).
3. سعد الله الطاهر، علاقة القدرة على التفكير الابتكاري بالتحصيل الدراسي: دراسة سيكولوجية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، (1991).
4. محمد مصطفى زيدان، دراسة سيكولوجية تربوية لتلميذ التعليم العام، الطبعة الثانية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، (1980).
5. مولاي بودخيلي محمد، طرق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، (2004).
6. نجاح أحمد الدويك، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة، (2008).
7. محمد مصطفى زيدان، دراسة سيكولوجية تربوية لتلميذ التعليم العام، الطبعة الثانية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، (1980).
8. مولاي بودخيلي محمد، طرق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، (2004).

المراجع الأجنبية:

9. Paulsen, M., & Feldman, K. (2005). The conditional & interaction effects of epistemological beliefs on the self-regulated learning of college students: Motivational strategies. Research in Higher Education, 46(7), 731-768.
10. Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of cognition on comprehension. Journal of Educational Psychology, 82(3), 498-504.

11. Schommer, M. (1998). The influence of age and schooling on epistemological beliefs. British Journal of Educational Psychology, 68(4), 551-562.
12. Schommer, M., & Easter, M. (2005, April). Ways of knowing: Similar epistemological beliefs but different strategic emphasis. Paper Presented at the American Educational Research Association Annual Conference, Montreal, Canada.
13. Schommer, M., & Walker, K. (1995). Are epistemological beliefs similar across domains? Journal of Educational Psychology, 87(3), 424-432.
14. R.Lafan ,Vocabulaires de psychopédagogie.P.E.F. Paris 1973.
15. Muin, W., Abedalaziz, N., Hussin, Z., Mohamed, M., & Saad, R. (2012). Epistemological beliefs of undergraduate students as function of gender and academic level. OIDA International Journal of Sustainable Development, 5(2), 109-118. S.S, P.Chablin. dictionary of psychology dell. New York 1968.
16. Kardash , C & Sinatra , G (2003) . Epistemological Beliefs and Dispositions :Are We Measuring The Same Construct ? , Poster Session Presented at The Annual Meeting of The American Educational Research Association (84th , Chicago , IL , April 21-25) .