المعتقدات المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة المرحلة الاعدادية

د.إمتثال خضير بحر/ ثانوية الضحى للبنات\الرصافة٢

الملخص :

يهدف البحث إلى التعرف على مستوى المعتقدات المعرفية لدى طلبة المرحلة الاعدادية, والتعرف على مستوى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة المرحلة الاعدادية, والتعرف على الفروق في مستوى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة المرحلة الاعدادية تبعاً لمتغيري الجنس (ذكور– إناث) والتخصص(علمي–انساني). والتفاعل بين الجنس والتخصص الدراسي في مستوى المعتقدات المعرفية.

لتحقيق أهداف البحث قامت الباحثة ببناء مقياس المعتقدات المعرفية، اما بالنسبة لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً فقد تبنت الباحثة مقياس (Pintrich,et. al:1991)، والذي قام بتعريبه (عزت عبدالحميد,١٩٩٩)، لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً, وتبلغ عينة البحث (٤٠٠) طالب وطالبة من مجتمع البحث, اختيرت بطريقة عشوائية من المرحلة الاعدادية, الدراسة الصباحية, وبعد تحليل الإجابات إحصائياً كانت النتائج على النحو الأتي :-

١- طلبة المرحلة الاعدادية يمتلكون معتقدات معرفية.

٢- دال احصائياً لمستوى استراتيجياً التعلم المنظم ذاتياً.

٣- الذكور أكثر قدرة على التعلم المنظم ذاتياً من الاناث, وكذلك نجد أن الافراد ذوي التخصصات العلمية أكثر قدرة على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً من ذوي التخصصات الانسانية، ولا يوجد فرق دالٍ إحصائياً في التفاعل بين الجنس, التخصص الدراسي في مستوى المعتقدات المعرفية.

كلمات مفتاحية (معتقدات معرفية , استراتيجيات التعلم)

Cognitive Beliefs and Their Relationship to Self-Organized Learning Strategies at the Preparatory Stage

Dr. Imtithal Khudhair Bahr

Al- Dhuha Secondary School / Rusafa 2

Email/ laren.baher@Yahoo.com

Abstract

The study aims to identify the level of cognitive beliefs, as well as to identify the level of self-organized learning strategies among intermediate school students. The study also aims to identify the differences in the level of self-organized learning strategies among intermediate school students in term of gender, branch (scientific, literary). In order to achieve the research objectives, the researcher designed a scale to measure the cognitive beliefs. As for the scale of self-organized learning strategies, the researcher adopted a scale of (Pintrich et al. 1991), which was translated by (Izzat Abdelhamid, 1999) , For self-organized learning strategies, the sample consisted of (400) students from the research population, which were randomly selected from the preparatory stage / morning study. The results showed that intermediate school students have cognitive beliefs; the level of self-organized learning strategy is statistically significant compared to the cognitive beliefs. Moreover, males are more capable of self-organized learning than females; individuals with scientific disciplines are more capable of self-organized learning strategies compared to human subjects. Finally, there is no statistically significant difference in the interaction between gender and the study specialization at the level of cognitive beliefs.

الفصل الأول:-

اولاً: مشكلة البحث(Problem of the Research):-

تؤثر المعتقدات المعرفية (Epistemological Beliefs) في مواقف التعلم والتعليم وفي الأهداف التي يسعى الأفراد لتحقيقها وفي اختيار الاستراتيجيات المعرفية التي يوظفونها واشكال التفكير التي يمارسونها والمعنى الذي يتكون للمعلومات الجديدة التي تواجههم في القرارات التي يتخذونها(احمد, ٢٠١٣: ١٠٢١).

ومن المهم أن نعرف كيف ترتبط طرائق المعرفة الإجرائية بالتعلم وبالمعتقدات حول التعلم وطبيعة المعرفة(Schommer, Aikins & Easter, 2006:415).

فإن من أسباب القصور بالتعليم المدرسي هو تدني القدرة على معالجة المعلومات لدى الطلبة، مما يجعلهم لا يستثمرون عقولهم عند القراءة أو المذاكرة، وتكمن المشكلة في أن الأمر الذي يؤدي إلى ضعف القدرة على الأداء الجيد لدى الكثير منهم ليس بسبب انخفاض درجة الذكاء أو النقص في الجهد أو ضعف الميل للدراسة ،إنما بسبب انخفاض مستوى مهاراتهم في تنظيم معالجة المعلومات(خزام وآخرون،١٩٩٤، ٣٢٩)،ولهذا يواجه الطلبة مشكلة ليست سهلة كما يبدو في تنظيم المعلومات وفي كيفية عرضها بعد جمعها (جروان،١٩٩٩: ١٩٠).

والتعلم المنظم ذاتياً يُعد دالة للمعتقدات المعرفية التي يأتي بها الطلبة لسياق التعلم، ومثل هذه المعتقدات ذات تأثير على تفسيرات الطلبة للمهام وتحديد الهدف(Butler,1998:163). كما تؤثر في المكونات الدافعية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (Braten & Stromso, 2005:543).

ثانياً: اهمية البحث (The Important of the Research):-

تعد المعتقدات المعرفية من الموضوعات الحديثة والتي حظيت باهتمام علماء النفس التربويين والباحثين. وذلك لأهميتها البالغة في العملية التعليمية إذ ثبت أنها جزء أساس في عملية التعلم ومؤثر في سير العملية التعليمية من خلال تأثيره على طريقة تفكير الطلبة, ونوعية الأهداف الأكاديمية لأنفسهم, وكذلك تأثيرها على مستوى التحصيل والانجاز الأكاديمي للطالب(Schommer, 2004).

والاعتقاد في القدرة الفطرية يمتد ما بين الاعتقاد بأن القدرة على التعلم ثابتة منذ الميلاد إلى الاعتقاد بأن القدرة على التعلم يمكن أن تتغير بمرور الوقت(Braten & stromso, 2004a: 374) . أما الاعتقاد في المعرفة البسيطة يمتد ما بين الاعتقاد بأن المعرفة تتميز بأنها قطع منفصلة إلى الاعتقاد بأن المعرفة تتميز بمفاهيم مترابطة عالية التشابك (Braten&stormso, 2004(b):3).

والاعتقاد في التعلم السريع فيه نجد أن بعض الطلبة يعتقدون بأن التعلم يحدث بشكل سريع أو ليس سريعا على وجه الإطلاق بينما بعضهم الآخر يعتقد أن التعلم يحدث بشكل تدريجي (Nist ,2005b:3).

أما الاعتقاد في المعرفة اليقينية ففيها ينظر للمعرفة على أنها يقينية – صواب وخطأ- بدلا من أن تكون تجريبية (Abdullah, 2001:32).

فالتنظيم الذاتي المعرفي ينشط عملية التعلم بتوظيف التغذية الراجعة في أثناء التعلم، فبها الطالب يصبح أكثر فاعلية في تعلمه لو زاد لديه مستوى الوعي بعملية التعلم واختيار الفعل في ضوء ذلك الوعي(Zimmerman,1989,335)، كما يستطيع الطالب تعزيز تعلمه حينما يكون واعياً بتفكيره وهو يقرأ ويكتب ويقوم بحل المشكلات في المدرسة وخارجها، ويستطيع المدرسون تعزيز هذا الوعي مباشرة من خلال إخبار الطلبة بالاستراتيجيات الخاصة بهذا التفكير الذي يمكن استعماله في مواقف التعلم الأخرى(Paris&Winograd,1990:15).

يعد التعلم المنظم ذاتيًا "Self Regulated Learning" مفهومًا ضمنيًا فى كثير من الموضوعات التربوية المعاصرة فهو يشمل استراتيجيات ما وراء المعرفية (تعلم كيف تتعلم). ويذكر (Zimmerman,2002:8).أن أهميته تكمن فى تنمية مهارات التعلم مدى الحياة الذى يعد ضرورة لمواءمة طبيعة عصر يتسم بالتغير السريع نتيجة للتدفق المعرفي والتقدم العلمي والتكنولوجي بما يحتم على الفرد ضرورة الاهتمام بتعليم نفسه بنفسه، وأن يُمنح الفرصة لكى يختار ويحدد ويتحمل مسؤولية ما يود تعلمه بحيث يصبح موجهًا لذاته متفاعلًا إيجابيًا. بناء عليه فالتعلم ليس نشاطًا يحدث للمتعلم كرد فعل للتعليم، وإنما نشاط يُحدثه من خلال التعامل مع الموقف التعليمي بشكل نشط وفاعل.

وقد بدأ يزداد فهمنا لأهمية كلٍ من معتقدات الطلبة حول التعلم، واستعمالهم للسلوك المنظم ذاتيا بالنسبة للنواتج الأكاديمية (Purdie, el at., 1996: 89). ومن ثم فإنه يجب على المدرسين أن يدعموا بناء الطلبة للمعرفة والمعتقدات التي تدعم التعلم المنظم ذاتيا (Butler, 1998: 166). إذ تؤثر المعتقدات المعرفية فى الطريقة التي يتعلم بها الطلبة وطريقة التدريس لهم، ومن ثم كيف يُعدل المدرسون من معتقدات الطلبة التي بدورها تؤثر في التعلم؛ فكلما زاد اعتقاد الطلبة في المعرفة المؤكدة، كونوا استنتاجات مطلقة، وكلما زاد الاعتقاد فى القدرة الثابتة والمعرفة البسيطة وسرعة التعلم، زاد احتمال أن يظهر الطلبة مستويات منخفضة من الحكم التأملي) النقدي،وضعفت مثابرتهم في المهام الصعبة (Schommer-Aikins, 2994:27).

والطلبة المنظمون ذاتيا يعتقدون أن المعرفة معقدة، ونامية أكثر من كونها بسيطة، وثابتة(&Linder Harris, 1993:3.

والبحث الحالي سوف يُركز على بحث العلاقات بين المعتقدات المعرفية، واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا . وذلك لما وجدته الباحثة من وجود رابطة نظرية قوية بينها؛ فمن المُلاحظ أن معتقدات الطلبة عن المعرفة والتعلم تساعد في اختيار الاستراتيجيات المناسبة للتعلم، ورفع مستوى التحصيل الدراسي، كما أنه عند تنظيم الطلبة لتعلمهم، ومن خلال طرائق التدريس لهم فإنهم ينمون معتقدات وأساليب مرتبطة بنشاطات التعلم واكتساب المعرفة. تتمثل أهمية البحث الحالي فيما يأتي إذ أ ن معتقدات الطلبة المعرفية تؤدي دوراً أساسيا فى عملية التعلم والتعليم؛ فقد حان الوقت لنجعل معتقدات الطلبة المعرفية هي بؤرة اهتمام أبحاثنا، وممارساتنا

التربوية.وكذلك التأكيد على أهمية دور استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في عملية التعلم، ومن ثم تشجيع الطلبة على تنظيم تعلمهم مما يحقق أفضل مستوى من التحصيل.

ثالثاً: أهداف البحث (Aims of the Research):-

يرمي البحث الحالي إلى تعرف: -

١-مستوى المعتقدات المعرفية لدى طلبة المرحلة الاعدادية.

٢- مستوى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة المرحلة الاعدادية

٣-الفروق في درجة المعتقدات المعرفية لدى طلبة المرحلة الاعدادية تبعاً لمتغيري الجنس (ذكور-إناث) والتخصص(علمي- إنساني).

٤-الفروق في مستوى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة المرحلة الاعدادية تبعاً لمتغيري الجنس (ذكور-إناث) والتخصص(علمي- إنساني).

٥-العلاقة بين المعتقدات المعرفية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة المرحلة الاعدادية.

رابعاً: حدود البحث (Limit of the Research):-

يقتصر البحث الحالي على طلبة المرحلة الاعدادية للتخصص (العلمية والانسانية) ومن كلا الجنسين، الدراسة الصباحية، محافظة بغداد،الرصافة الثانية، للعام الدراسي (٢٠١٧-٢٠١٨).

تحديد المصطلحات(Limit of the Terms) :-

المعتقدات المعرفية(Epistemological Beliefs):-

عرفها شومار: (Schommer, 1998) تصورات ذهنية للفرد حول التعلم والمعرفة لتشكل اعتقاده فيها من حيث بنيتها وثباتها ومصدرها وضبط اكتسابها والسرعة في اكتساب المعرفة(Schommer 1998:552)

وعرفها (Hofer, 2008)بانها مجموعة محددة وثابتة من الأبعاد الخاصة بالمعتقدات حول المعرفة والتعلم, والمنظمة كنظريات والتي تتقدم في اتجاهات قابلة للتنبؤ عقلياً, وتنشط في السياق, وتعمل بطريقة معرفية وما وراء المعرفة(Hofer, 2008).

وكما عرفها (Pintrich& Zusho,2002).

" معارف الفرد, ومعتقداته حول طبيعة التعلم والتعليم, غرف الدرس, والمعتقدات المحددة حول مجالات الدراسة, وحول الذات" (Pintrich& Zusho,2002).

واما عرفها بينديكسين (Bendixen, 2002) أنها: المعتقدات حول طبيعة الحقيقة والمعرفة.

التعريف النظري الباحثة :- تصورات المتعلم الذهنية والعقلية المتمثلة بطبيعة المعرفة واكتسابها وتبريرها وثباتها.

التعريف الإجرائي :- الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب من خلال اجابة على فقرات مقياس المعتقدات المعرفية الذي أعدته الباحثة لهذا الغرض.

التعلم المنظم ذاتيًا(Self-organized learning)

عرفها Zimmerman (1998) التعلم المنظم ذاتيًا بأنه "العمليات التي بواسطتها يستطيع الطلاب القيام بالتنظيم الذاتي لتصرفاتهم وانفعالاتهم (دوافعهم) وأفكارهم بغية تحقيق أهدافهم الأكاديمية"(Zimmerman,1998:73).

عرفها الزيات(١٩٩٦:٣٦٥) التنظيم الذاتي بأنه قدرة الفرد على تنظيم أو ضبط لسلوكه في علاقته بالمتغيرات البيئية المتداخلة في المواقف, أي تكييف سلوكه وبنائه المعرفي, وعملياته المعرفية البيئية بصورة متبادلة ومتفاعلة.

وعرفها بومنت وآخرون(Baument.et.al,2001),بأنه امتلاك القدرة على تطوير المعرفة القدرات والاتجاهات والمهارات التي من شأنها تعزيز التعلم المستقبلي وتسهيلها، التي يمكن نقلها إلى مواقف التعلم الأخرى(Baument.et.al,2001:114)

كما عرفها رشوان (٢٠٠٦),بأنه محاولات الفرد، لتنظيم المظاهر المختلفة للمعرفة والدافعية والسلوك والسياق لغرض الاستغلال الأمثل للوقت والجهد في تحقيق الأهداف المنشودة.(رشوان،٢٠٠٦: ٨٥)

استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا (Self-Organizing Learning Strategies):-

عرفها (Zimmerman,1989:337), بأنها "مجموعة من التكتيكات (الإجراءات) ما وراء المعرفية والسلوكية والدافعية التي يستخدمها المتعلم لضبط عمليات التعلم الخاصة به.

وتعريف الباحثة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا بأنها "مجموعة من الطرائق التي يستعملها المتعلم في التعلم، كما تساعده على اتخاذ القرارات الخاصة باختيار الملائم منها، وتنظيمها وتوجيهها، وتحديد الأهداف التعليمية، وتنظيم البيئة المحيطة بما يتناسب مع الاساليب لتحقيق أهدافه التعليمية والتربوية".

التعريف الإجرائي :- الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب في ضوء اجاباتهم عن فقرات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً الذي تبنته الباحثة مقياس من إعداد بنترِتش وآخرين (Pintrich,et al.,1991) الذي قام بتعريبه عزت عبدالحميد(١٩٩٩) الذي اعد لقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

الفصل الثاني:-

الاطار النظري والدراسات السابقة:-

اولاً: الاطار النظري:-

المعتقدات المعرفية(Epistemological Beliefs) :-

تعد المعتقدات مصطلحا غامضا بوجه خاص في الدراسات النفسية رغم محاولة عدد من الأفراد التمييز بين المعتقدات، والاتجاهات ويؤكدون على أن الاتجاهات أكثر وجدانا والمعتقدات أكثر معرفة(Hoffer&Pintrich,1997:112), وقد شرع البحث لمفهوم المعتقدات المعرفية في بداية خمسينيات القرن العشرين ويعد بيري (perry, 1970) احد المنظرين الرئيسين لها وتعددت اتجاهات دراستها أو الكيفية التي تم النظر اليها من خلالها ويمكن تحديد ثلاثة اتجاهات متباينة حددها كانو(Cano, 2005) كما يأتي:-

١-من خلال الدراسة ركز على الكيفية التي يفسر فيها الإفراد خبراتهم التعليمية وقد مثله بيري (Perry,1970).

٢-هناك مجموعة من الدراسات التي أهتمت بتحليل التفكير وعملياته والاستنتاج ومثلها كيتشر وكينو (Kitchenarl &King,1981).

٣-تمثلت بعديد من الدراسات التي اختصت ببحث العلاقة بين المعتقدات المعرفية وعملية التعلم بجوانبها المتعددة والمتنوعة, وعلى سبيل المثال, ريان (Rain,1984) وشومار (Schommer, 1990) وهوفروبينترتش(Hoffer & Pintrich, 1997) (سالم وزكي,٢٠٠٩: ١٦٢-١٦٣).

. (Cano 2005:203-221)

العوامل التي تؤثر فى المعتقدات المعرفية:-

يوجد الكثير من العوامل التي تؤثر في المعتقدات المعرفية مثل :الاتجاهات الوالدية، واساليب التعلم، والمستوى التعليمي، ومفهوم الذات ،والعمر الزمنى، والتخصص الدراسي وغيرها .وسوف تتناول الباحثة بعض هذه العوامل فيما يأتي:

١-التخصص الدراسي:

معظم الباحثين الذين أجروا بحوثا عن المعتقدات المعرفية كانوا يعملونه على أساس الافتراض بأن المعتقدات المعرفية مستقلة المجال(Abdullah,2001:35). وفي البحوث الأولى افترض الباحثون أن المعتقدات المعرفية هي معتقدات عامة – ومع ذلك – حدد الباحثون المعتقدات المعرفية ذات المجال الخاص النوعي للموضوع، وعلى سبيل المثال :أن كل موضوع أكاديمي يتضمن قضايا معرفية تتعلق بماذا يعني اكتساب المعرفة للموضوع؟ وكيف يجب تنمية المعرفة في الموضوع؟(Gregoire gill, et al. 2004:167).

وقد وجدت أيضاً الفروق بين التخصصات في بحث" جيهنج وآخرين" ((Jehng, et al. 1993:30 الذين وجدوا أن المعتقدات المعرفية للفرد تعتمد على المجال الأكاديمي للطالب كما أن طلبة الجامعة في التخصصات المختلفة يعتنقون اعتقادات معرفية مختلفة فعلى سبيل المثال يمكن أن يعتقد المتخصصون في التجارة أن كل المعرفة قاطعة وخاصة بينما المتخصصون في العلوم الاجتماعية يمكن أن يعتقدوا أن كل المعرفة تجريبية

٢-المستوى التعليمي:

وجد" جيهنج وآخرون"(Jehng,et al. 1993:33) تتنوع المعتقدات المعرفية لطلبة الجامعة كوظيفة لمستوى التعليم، ووجد أن اعتقاد الطلبة المتخرجين معتقداتهم اكثر تعقيداً عن المعرفة اليقينية عن الطلبة العاديين .وتوحي النتائج بأن المعتقدات المعرفية للإفراد يمكن أن تتطور عند التعرض إلى المزيد من التعليم التقدمي، ويبدوا أن الافراد الذين حصلوا على قدر

أكبر من التعليم في المجال يميلون إلى الاعتقاد بأن طبيعة المعرفة غير يقينية وأن التعلم ليس عملية منظمة على وجه الإجمال، وأن التعلم المستقل حاسماً، ومع ذلك لا يبدوا أن مقدار التعليم يؤثر في المعتقدات المعرفية للطلبة في أبعاد القدرة الفطرية والتعلم السريع.

٣-العمر الزمني:

من بين العوامل التي ظهرت أنها تؤثر في المعتقدات المعرفية هي العمر، فقد أجرت "شومر "بحثا لتحديد تأثير العمر على المعتقدات المعرفية، ودرست الكبار في كل نواحي الحياة ولم يكن لثلث العينة أكثر من شهادة المدرسة الثانوية، والثلث الآخر لم يحصل على ما هو أكثر من الدرجة الجامعية الأولى، والثلث الأخير تعرض للتعليم ما بعد الجامعي، ووجدت أن للعمر تأثيراً فريداً على نمو المعتقدات المعرفية عند الكبار، واستنتجت أنه مع تقدم الكبار في السن يصبحون أكثر اقتناعاً بأن القدرة على التعلم غير ثابتة منذ الميلاد ويمكن تحسينها (Schommer, 1998: 557).

أبعاد المعتقدات المعرفية(Dimensions of cognitive beliefs):-

وتوجد نماذج عديدة مختلفة للمعرفة الشخصية, ولكن الأبعاد الأربعة المهمة في معظم هذه النماذج هي: المعتقدات حول يقينية المعرفة, وبساطة المعرفة, ومصدر المعرفة, وطرق تبرير المعرفة, وتفترض معظم النماذج, أن الأفراد يختلفون في هذه الأبعاد من الأقل تعمُقاً أو مواقف النمو المبكرة إلى الأكثر تعمُقاً أو النمو المتقدمة(Patrick & Pintrich, 2001: 135).

وتعني شومر (Schommer, 1994a: 28) بمنظومة المعتقدات أنه يوجد أكثر من بُعد معرفي يؤخذ بعين الاعتبار, وقد افترضت خمسة أبعاد معرفية, كل منها يتضمن مدى من القيم المحتملة:

*يقينية المعرفة (Certainty of Knowledge): ويتراوح هذا البُعد من اعتبارأن المعرفة منظمة كمفاهيم واضحة.

*بنية المعرفة (Structure of Knowledge): ويتراوح هذا البُعد من اعتبار المعرفة منظمة كوحدات أو اجزاء منفصلة, إلى انها منظمة كمفاهيم متكاملة بدرجة عالية.

*مصدر المعرفة (Source of Knowledfe): يتراوح هذا البُعد من اعتبار ان المعرفة يتم الحصول عليها السُلطة, إلى أنها تُشتق من خلال العقل(الحُجة).

*ضبط اكتساب المعرفة(Control of Knowledge acquisttion): ويتراوح هذا البُعد من اعتبار القدرة على التعلم ثابتة منذ الميلاد, إلى أنها متغيرة.

*سرعة اكتساب المعرفة(Speed of the Knowledge acquisition): ويتراوح هذا البُعد من اعتبار أن المعرفة تُكتسب بسرعة أو لا تُكتسب على الإطلاق. مطلقة, إلى تجريبية (مؤقتة).

كما توصل شراو وآخرون (Schraw, et al., 2002:266) إلى خمسة عوامل وهي:

١-القدرة الفطرية(Innate ability), ٢- المعرفة المؤكدة (١)(Certain knoeledge), ٣- التعلم التزايدي(Incremental learning), ٤- المعرفة المؤكدة(٢) (Certain knowledge), ٥-التفكير التكاملي(Integrated thinking).

والمعرفة المؤكدة(١) تمثل تركيب منفصل عن المعرفة المؤكدة (٢), إذ تتعلق المعرفة (١) باحتمالية أن يكتشف العلماء الحقائق العامة, أي يمثل إمكانية الوصول للحقائق المؤكدة (accessibility to certain knowledge), بينما تتعلق المعرفة المؤكدة (٢) بدرجة وجود المعرفة المؤكدة, أي يمثل احتمالية المعرفة المؤكدة (likelihood of certain knowledge)(Schraw, et al.,2002: 266).

ومن اهم النماذج النظرية التي اهتمت بالمعتقدات المعرفية:-

١-أنموذج شومار (Schommer, 1990): اهتمت شومار بدراسة المعتقدات المعرفية في اواخر ثمانينيات القرن الماضي اذ اعدت أنموذجاً مغايرا لانموذج بيري احادي البعد مركز على ان المعرفة الذاتية تكون افضل ان تم ادراكها بوصفها منظومة من المعتقدات الاكثر أو الاقل استقلالية أي ان معتقدات الفرد في اطار المنظومة من الممكن ان تتطور بمعدلات مختلفة وربما غير متسقة مع بعضها البعض وهنا تركز شومار Schommer على تحديد المعتقدات المعرفية كإبعاد ادراكية مستقلة عن المعتقدات حول بساطة ومحدودية المعرفة وسرعة التعلم والجهد او المقدرة في الذكاء أي ان المعرفة متغيرة ويتم اكتسابها وفقا للجهود المتاحة او المبذولة, وتفصل شومر بين مفهوم المعتقدات المعرفية ومفهوم معتقدات التعلم اذ يمكن تناول كل منهما من حيث تأثر وتأثير كل منهما بالاخر وانعكاس ذلك على الاداء داخل المؤسسة التعليمية ومن ثم ترى ان ابعاد المعتقدات المعرفية لاتتطور بشكل متزامن ولا تنمو بسرعة واحدة:-

١-بنية المعرفة:- الاعتقاد في المعرفة البسيطة وتتمثل بفهم المعرفة وفق رؤية الافراد لتكامل المعرفة مستندة الى الشكل الذي ينظر فيه الى المعرفة فيما اذا كانت بسيطة منفصلة ام متكاملة ومعقدة وهنا يرى الفرد المعرفة

بانها مفاهيم متصلة متربطة مع بعضها البعض تمتد من الاعتقاد بانها قطع متمايزة منفصلة الى كونها مفاهيم عالية التشابك او الترابط.

٢- ثبات المعرفة-الاعتقاد في المعرفة اليقينية : ويتجسد في عد المعرفة ثابتة يقينية او غير ثابتة وغير يقينية وقابلة للتطور والتغيير بمرور الوقت وفيها يرى الفرد المعرفة بجانبيها المتغير والثابت.

٣-مصدر المعرفة-الاعتقاد في السلطة المرجعية كمصدر للعلم: يشير هذا البعد مسالة اين تنشا المعرفة؟ هل يتم بناؤها فرديا وتدعم من خلال الخبرة والتفكير المنطقي ام تنتقل الينا من السلطة المرجعية.

٤- ضبط اكتساب المعرفة- الاعتقاد في القدرة الفطرية: ويختبر في هذا البعد مدى اعتقاد الافراد ان القدرة على اكتساب المعرفة ثابتة منذ الولادة او متزايدة يمكن ان تتغير بمرور الوقت.

٥- سرعة اكتساب المعرفة- الاعتقاد في التعلم السريع: ويتمثل باعتقاد الفرد ان التعلم يحدث بشكل سريع او يتم بشكل تدريجي(Schommer .et al 2003 :347-366) .

٢-أنموذج التأمل المعرفي (Epistemological reflection model):-

وهو نموذج لباكستر ماجولدا (Baxter Magolda,1992), وقد بدأ عملها كمحاولة لقياس طرائق التفكير كما ثبتت فى مخطط (Perry), وتركز عملها الأول على تطوير وتحقيق صدق مقياس التأمل المعرفي، كما اهتمت بالتضمينات المحتملة المرتبطة بالنوع، حيث وجدت فجوة فى الأعمال السابقة لها- (Perry,1970& Belenky,et al.1986)-,ومن ثم حاولت فحص أنماط النمو المعرفي المرتبطة بالنوع بدراسة كلٍ من الرجال والإناث ((Hofer& Pintricch,1997:97-98. وهو يتعلق بمعرفة إلى أي مدى تنمو الافتراضات حول طبيعة، وحدود، ويقينية المعرفة خلال مرحلة الرشد (Baxter Magolda,2002:89).

وتذكر باكستر ماجولدا(Baxter-Magolda,2002:89) أن وجهة نظرها مبنية على اساس تقليد بنائي نمائي(constructive-developmental tradition), والبنائية تشير إلى الاعتقاد بأن الأفراد يبنون وجهات نظرهم بفعالية عن طريق تفسير خبراتهم، والنمائية تشير إلى الاعتقاد بأن هذه التراكيب تنمو خلال العصور، وهى محددة بمبادئ تحكم استقرارها وتغيرها. وتوجد عدة افتراضات توجه بناء هذا النموذج :أولا :إن الافتراضات المعرفية والتراكيب التي تشكلها تعتبر ذات بناء اجتماعي؛ حيث إن المعنى الذى نكونه لخبراتنا يعتمد في جزء منه على افتراضاتنا المعرفية الأولية، وفى جزء آخر على طبيعة التناقض الذى نلاقيه عندما نواجه أشخاصاً آخرين بافتراضات مختلفة، وفى جزء على السياق الذى يحدث فيه هذا التناقض، ثانيا :الافتراض بأن قصص المشاركين تعد محددة بالسياق؛ حيث إن المعنى الذى يكونونه لخبراتهم يعتمد على السياق الخاص بافتراضاتهم المعرفية، وخبراتهم الخاصة، وهذان الافتراضان يؤديان إلى وصف التراكيب المعرفية، والأنماط المرتبطة بالنوع داخلها كأشياء ممكنة ومتعلمة عن طريق السياق، ومرنة بناء على السياق بدلا من كونها حالات أساسية، ودائمة، وقابلة للتعميم على الآخرين (Baxter Magolda,2002:91).

استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا(Self-Organizing Learning Stratetegies):-

إن ظهور مفهوم التعلم المنظم ذاتيا تزامن مع ظهور العديد من التطورات التي عكست تحولات عميقة في اهتمامات الباحثين بانتماءاتهم التربوية والنظرية المختلفة خلال النصف الثاني من القرن الماضي، أبرزها التحول من علم النفس السلوكي ،إلى علم النفس المعرفي، والذي أثر بدوره على تغيير النظرة إلى التعلم والمتعلم نتيجة لما أكدته وتوصلت إليه النماذج والنظريات المختلفة في هذا المجال (مشري,٢٠١٤: ١٦٨).

يرى زمرمان(Zimmerman,1989b:329)أنه لكى يكون التعلم منظما ذاتيا، فإنه لابد أن يتضمن تعلم الطلاب استعمال استراتيجيات محددة لإنجاز الأهداف الأكاديمية على أساس من إدراكات فعالية الذات.

والغرض الرئيس من استراتيجيات التعلم هو أن يتعلم الطلاب كيف يتعلمون معتمدين على أنفسهم، وهناك عدة مصطلحات تصف هذا النمط من التعلم منها متعلم مستقل(independent learner) ومتعلم استراتيجي (Strategic learner), ومتعلم منظم ذاتيا(self-regulated learner) (عبد الحميد,١٩٩٩: ٣٠٨).

فالطلبة في حاجة إلى استراتيجيات التنظيم الذاتي والتي تركز على العمليات المنظمة ذاتياً والتي تتنبأ بالأداء الأكاديمي للطلبة(Zimmerman,1994:11), وعلى الرغم من تنوع استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا فإنه توجد عدة خصائص محددة مشتركة بينها وهى:

١-تعد الاستراتيجيات أفعالا مدروسة تؤدى لتحقيق أهداف خاصة.

٢ -تولد الاستراتيجيات من قبل الشخص وتتضمن كل من القوة، والضبط بدلاً من الإذعان واتباع القواعد العقيمة.

٣-تعد الاستراتيجيات خططاً مساعدة لحل المشكلات بشكلٍ اجتماعية التى تصبح مستقلة وبخاصة عندما ترتبط بمهام التعلم الأكاديمي.

٤-على الرغم من أن الاستراتيجيات تعد خططا مهمة وفعالة فى حل المشكلات، وتطبق بشكلٍ واع، فإن النهاية المفضلة لنمو الاستراتيجيات تتضمن التلقائية(automatization), وان تنقل إلى مهام متعددة(Paris,et al.,2001:273)

مكونات التنظيم الذاتي المعرفي(Components Cognitive Self- Regulation)

لقد اسهمت العديد من النظريات والنماذج التي ظهرت في مجال علم النفس ولاسيما تلك النظريات والنماذج الخاصة بالتعلم ،كنظرية التعلم الإجرائي، وآراء(فيكوتسكي)، ونماذج التعلم المعرفي ،ونظرية المعرفة الاجتماعية ،والنظريات البنائية، حيث أكدت هذه النظريات بعض المبادئ والآراء الخاصة بالتعلم ،والتي يمكن عدها بمثابة مفاهيم عامة للتعلم المنظم ذاتياً في هذه النظريات، والتي كان لها أثر كبير في تحديد مفهوم التنظيم الذاتي المعرفي, الذي يتضمن المكونات الآتية:(التخطيط وتحديد الأهداف، والمراقبة، وتعليمات الذات، والتعزيز، والتقويم)،وهذه المكونات تخضع للضبط وهي بمثابة محددات لقدرة المتعلم على التنظيم، وستحاول الباحثة ان توضيح هذه العمليات بشيء من التفصيل وكما يأتي:

أولاً: التخطيط وتحديد الأهداف (Planning&Goal Setting):-

يشير التخطيط إلى قدرة المتعلم على وضع وتحديد أهداف محددة يسعى لتحقيقها من عملية التعلم ، ويتضمن ذلك إعداد خطة عمل واضحة ومحددة تشتمل على استراتيجيات التعلم المناسبة ،وعملية تنظيم الوقت، وتحديد مصادر التعلم، كل ذلك في سبيل تحقيق الأهداف التي يسعى إليها(أبوعليا،والوهر،١٩٩٩: ١٦), ولقد أكدت العديد من الدراسات، ومنها دراسة(Somuncuogla&Yildirim,1999) أن العمل في ضوء الأهداف، والعمل على إتقان الأهداف بعد تحديدها والتخطيط لها ،يعمل على دفع المتعلم للمثابرة وبذل المزيد من الجهد وتقليل التشتت والتشويش في العمل(جروان ٢٠٠٢).

ثانياً: المراقبة الذاتية (Self-Monitoring):-

ويقصد بالمراقبة الذاتية : الانتباه المقصود والمتعمد لبعض جوانب سلوك المتعلم، وعادةٍ ما يصاحبها تسجيل لمعدلات التكرار والشدة ،ويعرفها زيمرمان(Zimmerman,1989)بأنها العملية التي تتضمن ملاحظة الأداء الذاتي للفرد وتعقبه ونتائجه، ويتم تسجيل هذا الأداء(Zimmerman,1989,329)

ثالثاً: التعزيز الذاتي (Self-Reinforcement):-

تُعد هذه العملية من العمليات المهمة في التنظيم الذاتي المعرفي ،كونها تسهم في تحسين الدافعية الخارجية ، بأن يحدد الطالب لنفسه بعض المكافآت الخارجية(مكافئة الذات)،أو بعض الأهداف الخارجية كالحصول على درجة مرتفعة مثلاً (حوار الذات عن الأداء)،لكي يزيد من دافعيته للاستمرار في العمل، ومنها ما يسهم في تحسين الدافعية الداخلية بمحاولة جعل المهمة أكثر متعة على وفق وإفادة(تنشيط الاهتمام) (رشوان ،٢٠٠٦: ٥٠).

رابعاً: التعليمات الذاتية (Self-Instructions):-

يشير تعليم الذات إلى المثيرات التي تهيئ الفرصة لحدوث الاستجابات ،ومن ثم حصول التعزيز ،كما تشير التعليمات الذاتية إلى عملية حوار الذات بإعطاء المتعلم لنفسه بعض التعليمات التي تساعده على الوصول إلى أهدافه وتحقيقها.

خامساً: التقويم الذاتي (Self-Evaluation):-

يعُد التقويم الذاتي من أعلى النشاطات وأعقدها لما وراء المعرفة ،وهو قدرة الطالب على إصدار حكم على عمله على وفق المعايير التي تم اتخاذها في بداية العمل(البكر،٢٠٠٢، ١٦٤)، ويعمل التقويم الذاتي على تحسين الوظائف السلوكية، وتحسين الاستراتيجيات، والبحث عن المعلومات لتحسين بيئة التعلم ،ويمكن للمتعلم أن يقوم به من خلال المقارنة بين أدائه ،وبغرض تحسينها وتنميتها، ويمكن إكساب الطلبة التقويم الذاتي من خلال تعليمهم وتدريبهم عليها(Zimmerman,1989,333).

نماذج التعلم المنظم ذاتياً(Self-Organizing Learning Models):-

يذكر (Winne,2001:153) أنه يوجد العديد من النماذج المستعملة لتفسير التعلم المنظم ذاتياً وكل نموذج يقدم منظوراً مختلفاً حول أبعاد التنظيم الذاتي، وفيما يأتي عرض لبعض هذه النماذج:

١- أنموذج (Pintrich) لعمليات التنظيم الذاتي ومواضع التنظيم:

قدم (Pintrich,2000: 454) أنموذجاً مبنياً على منظور معرفي اجتماعي هدفه تحليل وتصنيف العمليات المختلفة التي تلعب دوراً مهماً في التنظيم الذاتي للتعلم، وتتضمن عمليات التنظيم الذاتي ما يأتي:

- **التخطيط: ويتكون من عدة أنشطة مثل وضع الأهداف وفهم وادراك المهمة وتنشيط المعرفة السابقة وتحديد المهارات التي يحتاج اليها.**
- **المراقبة الذاتية: ويتضمن أنشطة تساعد المتعلم في أن يصبح مدرك لحالته المعرفية والدافعية واستخدام الوقت والمجهود بالإضافة إلى ظروف المهمة والبيئة.**
- **الضبط: ويتكون من جهد المتعلم لضبط وتنظيم المظاهر المختلفة للمعرفة والسلوك والدافعية والبيئة.**
- **التأملات وردود الأفعال: وتتضمن أحكاماً وتقييمات يقوم بها المتعلم فيما يخص أداء مهمته ومقارنتها بالمعايير السابقة، ردود الأفعال الوجدانية التي تحدث بسبب النتائج، التقييم العام للمهمة ولبيئة القاعة الدراسية.**

٢-أنموذج أبعاد التعلم المنظم ذاتياً(Model of dimensions of self-regulated learning):-

تعد عملية التعلم المنظم ذاتيا عملية متكاملة(Unified) والتي تتضمن تكامل المعتقدات المعرفية الملائمة، واستعمال المكونات المعرفية، وما وراء المعرفية، والدافعية، والإدراكية الحسية والبيئية في التصميم الناجح للمهام الأكاديمية (Linder&Harris,1993:3).

ويمتلك المتعلمون المنظمون ذاتيا نظاما من المعتقدات بأن المعرفة معقدة ونامية أكثر من كونها بسيطة وثابتة، ويكون المتعلم منظما ذاتيا عندما يستطيع أن يراقب وينظم ويضبط ويعزز عمليات تعلمه بفعالية، ويطبق العديد من الاستراتيجيات الملائمة والفعالة لحل المشكلات التي تواجه وأن يشخص بدقة متطلبات وخصائص تحديات التعلم، ويضبط العوامل البيئية ويستفيد منها والتي لها علاقة بنواتج التعلم وتؤثر فيها(Linder&Harris,1993:12).

ثانياً: الدراسات السابقة:-

١- وبحث بولسن وفيلدمان (Paulsen & Feldman,1999) العلاقة بين المعتقدات المعرفية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وأُجرى البحث على (٢٤٦) من طلبة الجامعة(٤٧طالباً,١٩٩طالبة), وطبق عليهم استبيان المعتقدات المعرفية لـ(Schommer,1990)واستبيان الاستراتيجيات المحفزة للتعلم لـ (Pintrich, et al.,1991)وباستعمال تحليل الانحدار، وجد أن الطلبة ذوى المعتقدات المعرفية المتعمقة كانوا أكثر استعمالاً من غيرهم لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، ووجد أن هناك ارتباطاً بين القدرة الثابتة والمعرفة البسيطة بالاستراتيجيات المعرفية، أما استراتيجيات إدارة المصدر فكانت المعتقدات حول القدرة الثابتة هي المنبئ لها، ولم ترتبط المعتقدات حول المعرفة المؤكدة بأي من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وارتبطت المعتقدات حول التعلم السريع باستراتيجية الإتقان.

٢- دراسة كاسنتنس(Kitsantas,2002):-

يهدف هذه الدراسة معرفة العلاقة بين عمليات التنظيم الذاتي والاستعداد للاختبار والأداء فيه، وتكونت عينة الدراسة من طلبة الجامعة حيث بلغ عددها(٦٢)طالباً وطالبة مقسمة حسب الجنس بواقع(٥٠) طالبة و(١٢) طالباً في المدى العمري من(١٨)إلى(٢٤)سنة بمتوسط عمر(٢٠,٥)سنة، وقد استعمل الباحث مجموعة مقاييس منها مقياس التنظيم الذاتي الذي تم بناؤه على وفق مقياس زيمرمان ومارتنزبونس (١٩٨٦) والذي أحتوى على (١٥)سؤالاً لقياس عمليات التنظيم الذاتي، وبعد التطبيق توصل الباحث إلى النتائج الآتية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استعمال عمليات التنظيم الذاتي أثناء الاختبار وقبل الاختبار لدى مرتفعي ومنخفضي الاستعداد للاختبار.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي منخفضي ومرتفعي الأداء على الاختبار في عملية التخطيط ووضع الأهداف، والتحويل والتنظيم، طلب العون

- وجود فروق دالة إحصائياً بين المرتفعين والمنخفضين في التنظيم الذاتي في معتقدات الكفاءة الذاتية. (Kitsantas,2002:24).

٣- دراسة (Cano,2005) تأثير المعتقدات المعرفية على الأداء الأكاديمي لدى طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية، تكونت العينة من (١٦٠٠) طالب وطالبة، طبق عليهم استبيان المعتقدات المعرفية (Schommer,1990),باستعمال تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة ، وتحليل المسار، أظهرت النتائج أن المعتقدات المعرفية تتغير مع العمر وتصبح أكثر تعقيداً وواقعية فى المستويات الدراسية العليا ، وأن هناك فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث لصالح الإناث إذ أظهرن مستويات مرتفعة في المعتقدات حول المعرفة والتعلم ، وكذلك وجد تأثير مباشر ودال إحصائياً للمعتقدات المعرفية على الأداء الأكاديمي.

الفصل الثالث:-

منهجية البحث: Research Methodology:

اولاً: مجتمع البحث: (Population of the Research) :

مجتمع البحث تضمن طلبة المرحلة الاعدادية للعام الدراسي ٢٠١٧-٢٠١٨ محافظة بغداد/الرصافة الثانية، الدراسات الصباحية من الذكور والإناث للتخصصين العلمي والإنساني البالغ عددهم (٤١٧٦٧) طالباً وطالبة موزعين على المدارس ،فالعلمية منها بلغ مجموع طلبتها (٢١٧٩٨) طالباً وطالبة ويشكلون نسبة(٥٢%) بواقع(٩٢٨٥) طالب و(١٢٥١٣) طالبة، واما التخصصات الانسانية فكان مجموع طلبتها (١٩٩٦٩) طالباً وطالبة يشكلون نسبة(٤٨%) بواقع(٨٣٢٦) طالب و(١١٦٤٣) طالبة.

ثانيا:- عينة البحث (Sample of Research):

اختارت الباحثة عينة طبقية عشوائية ذات التوزيع المتساوي(Equal distribution)، فقد بلغت عينة البحث (٤٠٠) طالب وطالبة من مجتمع البحث, اختيرت بطريقة عشوائية من المرحلة الاعدادية الدراسة الصباحية, وكان تمثيل متغيري الجنس والتخصص، بواقع(١٧٢) من الذكور و(٢٢٨) من الإناث، وبواقع (٢٢٠) طالباً وطالبة من التخصصات الإنسانية، و(١٨٠) طالباً وطالبة من التخصصات العلمية, وكما مبين في الجدول(١)

الاختصاص	الجنس		المجموع
	ذكور	إناث	
العلمي	٧٧	١٠٣	١٨٠
الإنساني	٩٥	١٢٥	٢٢٠
المجموع الكلي	١٧٢	٢٢٨	٤٠٠

ثالثاً:- اداتا البحث :-

١-استبيان المعتقدات المعرفية(Epistemological beliefs questionnaire):

قامت الباحثة ببناء مقياس المعتقدات المعرفية وتم الاستعانة ببعض المقاييس السابقة حول موضوع البحث مثل استبيان، (Wood & Kardash, 2002)، (Schraw et al.,2002)،(Schommer, 1990). نظراً لقلة المقاييس السابقة، والبحوث حول موضوع البحث بالنسبة للمرحلة الاعدادية فقد قامت الباحثة بدراستها، والاستعانة ببعض الفقرات فى بناء استبيان المعتقدات المعرفية، وتحديد مجالاته الخمسة وهي: مجال المعرفة البسيطة, ومجال المعرفة المؤكدة, ومجال القدرة الفطرية, ومجال السلطة الكلية, ومجال التعلم السريع. والمقياس في صورته الأولية مكون من (٤٢) فقرة وتم استعمال مقياس خماسي التدريج في البدائل

:(دائماً, غالباً, احياناً, نادراً, ابداً), وتم إعطاء التقديرات الرقمية الآتية(١,٢,٣,٤,٥), ويعني توزيع الأوزان بهذه الطريقة، أن ازدياد درجة المفحوص على المقياس يعني امتلاك الطالب قدرة المعتقدات المعرفية لديه والعكس صحيح. لغرض عرضها على المحكمين، وقد روعي في صياغة فقرات المقياس القواعد الصياغة.

-صلاحية فقرات مقياس المعتقدات المعرفية:- تم عرض الاستبيان في صورته الأولية على محكمين من أساتذة علم النفس التربوي، والقياس والتقويم, والبالغ عددهم(٨)خبراء، لتحديد صلاحيتها ومدى تغطيتها للتعريف النظري، وفي ضوء آراء المحكمين وملاحظاتهم حظيت هذه المجالات بموافقة جميع الخبراء، إذ كانت نسبة اتفاق الخبراء على صلاحية المجالات الخمسة وتغطيتها للتعريف النظري(١٠٠%)

التطبيق الاستطلاعي(وضوح التعليمات والفقرات): لمعرفة مدى فهم فقرات المقياس ووضوح تعليمات الإجابة عليه وبدائل الاستجابة واختيارها، فضلاً عن الوقت المستغرق في الإجابة ،ولتحقيق ذلك طبقت فقرات المقياس على عينة مكونة من (٦٠) طالب وطالبة، من طلبة المرحلة الاعدادية، وتبين للباحثة أن التعليمات كانت مفهومة وأن الفقرات كانت واضحة من حيث الصياغة والمعنى، وأن متوسط الاجابة على المقياس كان (٨- ١٤) دقيقة.

التحليل الاحصائي لفقرات مقياس المعتقدات المعرفية:-

تمييز الفقرات:- جرى تحليل تمييز الفقرات بأسلوب الفئتين المتطرفتين Extreme groups method ويتم في هذا لأسلوب اختيار فئتين متطرفتين من الأفراد بناء على الدرجات الكلية التي حصلوا عليها في المقياس، وبنسبة ٢٧%ويتم تحليل كل فقرة من فقرات المقياس باستعمال الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفرق بين المجموعتين العليا والدنيا كما موضح في الجدول(٢).

ت	المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		القيمة التائية المحسوبة
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
١	٣.٢٢	١.٠٥٣	٣.٩٩	٠.٧٨٥	٦.٠٠٧
٢	٣.٢٠	١.٠٤٨	٣.٩٦	١.٠٢٢	٥.٣٨٩
٣	٢.٩٤	١.٢٨٩	٣.٥٦	١.٢٦٣٠	٣.٥٢٠
٤	٣.٦٣	١.١٩٧	٤.٢٢	٠.٧١٥	٤.٤١٩
٥	٣.٢٠	٣.٣٠٢	٣.٧٢	١.١٥١	٣.١٠١
٦	٢.٤٦	١.٢٩٣	٣.٠٤	١.٢٥٢	٣.٣١٤
٧	٣.١١	١.٢٩٢	٣.٩١	١.١٤٨	٤.٧٨٤
٨	٢.٨٣	١.٢٤٩	٠٠.٣	١.٢٠٢	٥.٢١٨
٩	٣.١٥	١.١١٨	٣.٩١	٠.٨٩٢	٥.٥١٩

١٠	٣.٧٠	١.٢٩٢	٤.٦٩	٠.٦٦٥	٧.٠٢١
١٢	٣.٠٠	١.٣٥٣	٤.٣٥	٠.٧٥٣	٩.٠٧٢
١٣	٣.٢٤	١.٣٥٢	٤.١١	٠.٨٣٥	٥.٦٩٠
١٤	٣.٦٧	١.٠١٤	٤.٤٨	٠.٩٦٠	٦.٧٧٩
١٥	٢.٨٩	١.٢٩٢	٤.١٤	٠.٨٣٠	٨.٥٢٢
١٦	٢.٨٥	١.٣٣١	٤.٠٦	١.٠٤٩	٧.٣٨٢
١٧	٣.٠٢	١.١٠٢	٣.٨٥	٠.٩٩٤	٥.٨٣٦
١٨	٢.٨٠	١.٢٢٩	٣.٦١	١.١٦٧	٤.٩٩٨
١٩	٢.٩٨	١.٣٠٤	٤.١١	١.٠٧١	٦.٩٥٨
٢٠	٣.٣٣	١.١٩٢	١.٩٤	٠.٨٩٥	٤.٢٦١
٢١	٣.١٥	١.١٠١	٣.٩١	١.٠٦٤	٥.١٥٥
٢٢	٣.١٩	١.٢٩٨	٣.٨٣	١.٢٦٤	٣.٧١٧
٢٣	٢.٨٠	١.٢٧٣	٤.٠٦	٠.٩١٥	٨.٣٤٤
٢٤	٣.٢٤	١.٤٣٣	٤.١٩	٠.٩٦٨	٥.٦٧٥
٢٥	٣.٠٢	١.٢٠٠	٤.٠٠	١.٢٢٣	٥.٩٥٥
٢٦	٣.٦٣	١.١٣٢	٤.٢٧٤	٠.٨٧١	٥.٣٨٩
٢٧	٣.٣٧	١.٢١٢	٤.١٣	٠.٨٦٦	٥.٢٩٨
٢٨	٣.٧٨	١.٢١٨	٤.٦٣٦	٠.٦٣٦	٦.٨٦٤
٢٩	٣.١٧	١.٢٠٩	٤.٠٩	٠.٩٥٢	٦.٢٦٩
٣٠	٢.٥٩	١.٢٣١	٣.٥٤	١.٣٠٧	٥.٤٦٧
٣١	٢.٩٨	١.١٨٤	٣.٣٧	١.٣٢	٢.٤٦٧
٣٢	٣.٤٦	١.٢٣٤	٤.٣٣	٠.٩٦٧	٥.٧٧١
٣٣	٢.٨٧	١.٣٥٤	٣.٩٣	١.٣٧٦	٥.٦٧٦
٣٤	٣.٤١	١.٤٥٤	٤.١٣	١.٢٩٨	٣.٨٥٢٣
٣٥	٣.٧٠	١.٢٩٢	٥٤.٣	١.٣٠٨	٤٦٨.٥
٣٦	٣.٣٧	١.٤٦٤	٤.٣٥	١.٠٢٦	٥.٧٠٧
٣٧	٢.٥٠	١.٢١٩	٣.٤١	١.٢٦١	٥.٣٧٧
٣٨	٣.٢٦	١.١٧٩	٤.٠٤	١.٠٥٨	٥.١٠٢
٣٩	٣.١١	١.٣٤٩	٤.٠٦	١.١١٨	٥.٦٠٣
٤٠	٣.٤٤	١.٣٢١	٤.٤٣	١.٠٣٤	٦.٠٨١
٤١	٢.٦٥	١.٣٢٨	٣.٨٣	١.٠٨٩	٧.١٧١
٤٢	٣.٣٣	١.٢٩٧	٣.٣٧	٠.٧٣١	٧.٢٣٩

صدق الفقرات (طريقة الاتساق الداخلي):

-علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس:

قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون لاستخراج معامل الارتباط بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، حيث كانت الاستمارات الخاضعة للتحليل بهذا الأسلوب(٤٠٠) استمارة وهي ذات الاستمارات التي خضعت للتحليل في ضوء أسلوب المجموعتين المتطرفتين، وتبين أن جميع معاملات الارتباط كانت دالة إحصائياً عند مقارنتها بالقيمة الجدولية لمعامل ارتباط بيرسون(٠.٠٩٨) عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، إذ تراوحت معاملات الارتباط ما بين(٠.١٠٦-٠.٤٨٠),وكما موضح في الجدول(٣).

-علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال:

احتسبت قيم معاملات الارتباط بين درجة الفقرة مع درجة المجال الذي تنتمي إليه باستعمال معامل ارتباط بيرسون، وقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مقارنتها بالقيمة الجدولية لمعامل ارتباط بيرسون(٠.٠٩٨) عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وكما موضح في الجدول(٣).

ت	القيمة ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية	القيمة ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية	الدلالة
١	٠.٣١٦	٠.٤٩٧	دالة
٢	٠.٢٦٣	٠.٤١٥	دالة
٣	٠.٢٢٠	٠.٤٩٨	دالة
٤	٠.٢٤٥٠	٠.٢١٩	دالة
٥	٠.٢٣٣	٠.٣٧٦	دالة
٦	٠.٢٩٠	٠.٤٧٥	دالة
٧	٠.٢٠٦	٠.٣٣٣	دالة
٨	٠.٢٦٢	٠.٤٦٥	دالة
٩	٠.٢٥٤	٠.٤٢٧	دالة
١٠	٠.٤٠٤	٠.٣٨٣	دالة
١٢	٠.٤٥٥	٠.٤٦٦	دالة

١٣	٠.٣٦١	٠.٥٠٢	دالة
١٤	٠.٤٠٨	٠.٣٢٣	دالة
١٥	٠.٤٣٠	٠.٥٢٦	دالة
١٦	٠.٣١٩	٠.٣٥٦	دالة
١٧	٠.٢٦٣	٠.٣٢٧	دالة
١٨	٠.٣٣٧	٠.٣٢٦	دالة
١٩	٠.٢٢٧	٠.٣٤٦	دالة
٢٠	٠.٢٨١	٠.٣٩٤	دالة
٢١	٠.٢١٨	٠.٣٦٢	دالة
٢٢	٠.٣٧٨	٠.٤٣٦	دالة
٢٣	٠.٣٢٩	٠.٤٤٧	دالة
٢٤	٠.٣٩٤	٠.٥٣١	دالة
٢٥	٠.٣٤٠	٠.٤٢٥	دالة
٢٦	٠.٣٠٦	٠.٣٣٠	دالة
٢٧	٠.٤٠٣	٠.٣٧٥	دالة
٢٨	٠.٣٤١	٠.٣٨٧	دالة
٢٩	٠.٢٤٦	٠.٣٣٢	دالة
٣٠	٠.٢٠٦	٠.٢٩٦	دالة
٣١	٠.٣٢٠	٠.٤٥٥	دالة
٣٢	٠.٣٥٨	٠.٣٦١	دالة
٣٣	٠.٢٥١	٠.٣٨٢	دالة
٣٤	٠.٣٤٧	٠.٤٢٠	دالة
٣٥	٠.٢٩٢	٠.٣٩٨	دالة
٣٦	٠.٢٢٩	٠.٤٤٣	دالة
٣٧	٠.٣٠١	٠.٤٦٦	دالة
٣٨	٠.٢٨٩	٠.٤٧٨	دالة
٣٩	٠.٣٢٠	٠.٤٦٤	دالة
٤٠	٠.٣٤٨	٠.٤٦١	دالة
٤١	٠.٣٦٨	٠.٤٤	دالة
٤٢	٠.٣٩٦	٠.٥٢٩	دالة

٢-استبيان استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا:

من إعداد بنترِتش وآخرين (Pintrich,et al.,1991) الذي قام بتعريبه عزت عبدالحميد(١٩٩٩),قامت الباحثة بتبني هذا المقياس، والمقياس في صورته النهائية مكون من (٣٠) فقرة وقد صمم المقياس على وفق اسلوب ليكرت (Likert) وهو ذو خمسة بدائل هي(دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، ابداً) ،ترتيب اوزان البدائل من (١,٢,٣,٤,٥)، أن ازدياد درجة المفحوص على المقياس يعني امتلاك الطالب سمة استراتيجيا التعلم المنظم ذاتياً لديه والعكس صحيح, لغرض عرضها على المحكمين، ملحق (١)، وقد روعي في صياغة فقرات المقياس قواعد الصياغة.

د- بدائل الإجابة : Alterative Response:

وضعت الباحثة خمسة بدائل للإجابة أمام كل فقرة وهي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، ابداً)،وأعطيت لهذه البدائل الدرجات (٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١) ،وبذلك فان أعلى درجة للمقياس تكون(١٥٠) درجة، وادنى درجة (٣٠) بمتوسط نظري قدرة (١٠٨) درجة.

-صلاحية فقرات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا: عرضت الباحثة فقرات المقياس بصيغتها الأولية ،على عدد من المحكمين المختصين في مجال العلوم التربوية والنفسية (ملحق١)، بعد تعريف مجالي مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا ، لإبداء آرائهم في مدى صلاحيتها وصلاحية البدائل، وفي ضوء أراء المحكمين والمخصصين تم استخراج تأييد صلاحية الفقرة أو رفضها، وتم استبقاء الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق (٨٠%)

التحليل الإحصائي لفقرات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا:-

١-تمييزالفقرات:- بعد ان طبق على عينة مكونة من ثلاث من علمية وثلاثة انسانية بواقع (٤٠٠) طالب وطالبة بالتساوي استعملت الباحثة الاختبار التائي لعينتن مستقلتين بين المجموعتين المتطرفتين العليا والدنيا البالغة ٢٧% لكل منهما ظهران جميع فقرات المقياس مميزة اذا كانت القيمة التائية المحسوبة أكبر من القيمة التائية الجدولية (١.٩٦) عند مستوى (٠.٠٥) والجدول (٤) يوضح ذلك.

ت	المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		القيمة التائية المحسوبة
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
١	٢.٥٦	١.٤٥٥	٤.٠٩	٠.٨٧	٩.٤١٩
٢	٢.٣٣	١.٢٠٧	٤.٠٩	٠.٨٩٢	١٢.١٨٠
٣	٣.٣١	١.٣٩٢	٤.٣٩	٠.٧٣٤	٧.٠٩٣
٤	٣.٢٢	١.٣٣٥	٤.٥٢	٠.٦٦٢	٩.٠٤٠
٥	٣.٥٩	١.٠٨٥	٤.٤٣	٠.٦٥٩	٦.٨٢١
٦	٣.٦٧	١.١٦٠	٤.٣٩	٠.٨٠٧	٥.٣١١
٧	٤.٠٤	١.٠٠٤	٤.٤٤	٠.٧١٥	٣.٤٣٥
٨	٢.٢٢	٠.٩٨٠	٣.٠٦	١.٣٥٩	٧.٢٣٧
٩	٤.٤٨	٠.٦٣٤	٣.٣١	١.٣٣٣	٨.٢٦٥
١٠	٣.٥٢	١.٣٩٣	٢.١١	.٨٥٧	٣.٩٦٩
١١	٣.٥٢	١.٢٩٣	٤.١٣	٠.٧٦٩	٥.٥٠٠
١٢	٢.٧٦	١.٤٤٦	٤.١٢	١.٠١٩	٨.٢٦٩
١٣	٤.٠٠	١.٣٩٤	٤.٥٩	٠.٣٨٢	٣.٧٩٣
١٤	٢.٨٩	١.٤١٦	٣.٩٤	١.٠٦٦	٦.١٨٧
١٥	٣.٠٢	١.٢٠٠	٤.٢٨	٠.٨٣٠	٧.٩٧٢
١٦	٢.٤٣	١.٣٤٨	٣.٩٨	٠.٨٥٤	١٠.١٣٢
١٧	١.٨٠	١.٢٤٤	٣.٣٠	١.٣٣٤	٨.٥٤٦
١٨	٢.٣٠	١.٢٤٣	٣.٦٩	١.٠٤١	١٠.٦٦٧
١٩	٣.٧٠	١.٣٤٨	٤.٢٦	٠.٧٧٨	٣.٧٠٩
٢٠	٢.٢٦	١.٢٨٥	٣.٨٣	١.١٧٢	٩.٤٠٤
٢١	١.٦٣	٠.٨٤	٣.٢٦	١.٢٧١	١١.٢٦٣
٢٢	٢.٢٦	١.٣١٤	٣.٨٩	١.٠٥٣	١٠.٠٥٧
٢٣	٢.٣١	١.٢٩٤	٣.٩٨	٠.٩٥٧	١٠.٧٦٠
٢٤	٣.١٩	١.٣٩٥	٤.٥٧	٠.٥٩٩	٩.٥٠٦

٢٥	٣.٣٩	٠.٧٥٩	٣.٠٠	١.٣٧٦	٧.٧١٤
٢٦	٢.٥٦	١.٢٧٨	٤.٢٦	١.٠٢٦	١٠.٨٠٣
٢٧	٢.٣١	١.٤١٨	٣.٩٣	١.٠٧٤	٩.٤١١
٢٨	٢.٣١	١.٤٨٣	٣.٨٩	٠.٩٩٨	٩.١٥٠
٢٩	١.٦٢	١.٢٦٨	٣.٩٣	١.٢٦٦	١٣.١٠٦
٣٠	٢.٤٤	١.٣٦٣	٤.٠٤	٠.٩٠٦	١٠.١١٤

- صدق الفقرات (طريقة الاتساق الداخلي):

- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس:

اعتمدت الباحثة على الاستمارات التي خضعت للتحليل في ضوء أسلوب المجموعتين المتطرفتين، وتبين أن جميع معاملات الارتباط كانت دالة إحصائياً عند مقارنتها بالقيمة الجدولية لمعامل ارتباط بيرسون(٠.٠٩٨) عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، إذ تراوحت معاملات الارتباط ما بين(٠.١٢٥-٠.٦٢٣) . ومن المعروف "أنه كلما زاد معامل ارتباط الفقرة بالمجموع الكلي كان تضمينها في المقياس يزيد من احتمال الحصول على مقياس أكثر تجانسا"(عودة، والخليلي، ١٩٨٨: ٣٠٤) القيمة التائية الجدولية لمعاملات الارتباط عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، تساوي (٠.٠٩٨)، وكما موضح في الجدول (٤).

- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال: لتحقيق ذلك فقد احتسبت قيم معاملات الارتباط بين درجة الفقرة مع درجة المجال الذي تنتمي إليه باستعمال معامل ارتباط بيرسون، وقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مقارنتها بالقيمة الجدولية لمعامل ارتباط بيرسون(٠.٠٩٨) عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وكما موضح في الجدول(٥).

ت	القيمة ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية	القيمة ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية	الدلالة
١	٠.٣١٦	٠.٤٩٧	دالة
٢	٠.٢٦٣	٠.٤١٥	دالة
٣	٠.٢٢٠	٠.٤٩٨	دالة
٤	٠.٢٤٥٠	٠.٢١٩	دالة
٥	٠.٢٣٣	٠.٣٧٦	دالة
٦	٠.٢٩٠	٠.٤٧٥	دالة
٧	٠.٢٠٦	٠.٣٣٣	دالة
٨	٠.٢٦٢	٠.٤٦٥	دالة

٩	٠.٢٥٤	٠.٤٢٧	دالة
١٠	٠.٤٠٤	٠.٣٨٣	دالة
١٢	٠.٤٥٥	٠.٤٦٦	دالة
١٣	٠.٣٦١	٠.٥٠٢	دالة
١٤	٠.٤٠٨	٠.٣٢٣	دالة
١٥	٠.٤٣٠	٠.٥٢٦	دالة
١٦	٠.٣١٩	٠.٣٥٦	دالة
١٧	٠.٢٦٣	٠.٣٢٧	دالة
١٨	٠.٣٣٧	٠.٣٢٦	دالة
١٩	٠.٢٢٧	٠.٣٤٦	دالة
٢٠	٠.٢٨١	٠.٣٩٤	دالة
٢١	٠.٢١٨	٠.٣٦٢	دالة
٢٢	٠.٣٧٨	٠.٤٣٦	دالة
٢٣	٠.٣٢٩	٠.٤٤٧	دالة
٢٤	٠.٣٩٤	٠.٥٣١	دالة
٢٥	٠.٣٤٠	٠.٤٢٥	دالة
٢٦	٠.٣٠٦	٠.٣٣٠	دالة
٢٧	٠.٤٠٣	٠.٣٧٥	دالة
٢٨	٠.٣٤١	٠.٣٨٧	دالة
٢٩	٠.٢٤٦	٠.٣٣٢	دالة
٣٠	٠.٢٠٦	٠.٢٩٦	دالة
٣١	٠.٣٢٠	٠.٤٥٥	دالة
٣٢	٠.٣٥٨	٠.٣٦١	دالة
٣٣	٠.٢٥١	٠.٣٨٢	دالة
٣٤	٠.٣٤٧	٠.٤٢٠	دالة
٣٥	٠.٢٩٢	٠.٣٩٨	دالة
٣٦	٠.٢٢٩	٠.٤٤٣	دالة
٣٧	٠.٣٠١	٠.٤٦٦	دالة
٣٨	٠.٢٨٩	٠.٤٧٨	دالة
٣٩	٠.٣٢٠	٠.٤٦٤	دالة
٤٠	٠.٣٤٨	٠.٤٦١	دالة
٤١	٠.٣٦٨	٠.٤٤	دالة
٤٢	٠.٣٩٦	٠.٥٢٩	دالة

الخصائص السيكومترية لاداتي البحث:-

اولاً:-الصدق:-يتضمن طريقتين وهما:-

١- الصدق الظاهري (Face Validity):-

وقد تحقق هذا الأسلوب بعرض المقياس على مجموعة من الخبراء المختصين، ملحق (١) والأخذ بآرائهم حول مدى تمثيل فقرات المقياس للصفة المراد قياسها.

٢-صدق البناء (Construct Validity):-

وهو الدرجة التي تقيس فيها الاختبار أو المقياس بناء نظرياً أو سمة معينة (Anastasi , 1976:154) , ولتحقيق ذلك فقد اعتمد مؤشر معامل ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس.

ثانياً:- الثبات(Reliability) :-

وقد اعتمدت الباحثة لقياس ثبات الاختبار للمقياسين المعتقدات المعرفية ومقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا باعتماد الطرائق الآتية:-

أ-طريقة الاختبار – إعادة الاختبار(Test-Retest) : حيث أظهرت النتائج ان معامل الثبات بهذه الطريقة لمقياس المعتقدات المعرفية بلـغ (٠,٨٥),وان معامل الثبات لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بالطريقة ذاتها بلغ(٨٧, ٠) وهما معامل ثبات جيد اذا ما قورن بالدراسات السابقة التي تناولت هكذا علاقة(Anastasi , 1976 :110) .

ب-طريقة ألفا كرونباخCronbach's Alpha :

أظهرت النتائج وباستعمال معادلة الفا كرونباخ بلغ معامل ألفا لمقياس المعتقدات المعرفية (٠,٨٩), وان معامل الثبات لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا بالطريقة ذاتها بلغ(٩٠ ,٠), وهو معامل ثبات ذات دلالة إحصائية وهذا ما أكدته الدراسات السابقة(Nannuly , 1978,230).

الفصل الخامس:-

عرض النتائج ومناقشتها:

الهدف الأول : التعرف على المعتقدات المعرفية لدى طلبة المرحلة الاعدادية .

تحقيقا للهدف الاول من اهداف البحث طبقت الباحثة مقياس المعتقدات المعرفية بصورته النهائية على أفراد عينة البحث البالغ عددهم(٤٠٠) طالب وطالبة، كان الوسط الحسابي للعينة(١٤٤,٦) وبانحراف معياري (١٥.٩)، وعند مقارنة الوسط الحسابي بالوسط النظري لمقياس المعتقدات المعرفية, إذ البالغ(١٢٦) باستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة (t-test) ظهر أن القيمة التائية المحسوبة(٢٣.٣٩) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية(١.٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وبدرجة حرية (٣٩٩)، وبذلك يمتلك الطلبة معتقدات معرفية والجدول (٦) يوضح ذلك.

العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط النظري	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة ٠.٠٥
٤٠٠	١٤٤,٦	١٥,٩	١٢٦	٣٩٩	٢٣,٣٩	١,٩٦	دالة

ترى الباحثة هذه النتيجة التي لا تتفق مع دراسة (cano,2005), وكذلك دراسة (Rain,1984)و(Schommer,et al.,1990).

الهدف الثاني: تعرف مستوى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة المرحلة الاعدادية .

تحقيقا لهذا الهدف، طبقت الباحثة مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بصورته النهائية على أفراد عينة البحث البالغ عددهم(٤٠٠) طالب وطالبة، وبعد معالجة البيانات إحصائيا، كان الوسط الحسابي للعينة(١١٠.٤٥) وبانحراف معياري (٩,١٢)، وعند مقارنة الوسط الحسابي بالمتوسط النظري لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً البالغ(٩٠) باستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة (t-test)ظهر أن القيمة التائية المحسوبة(١٢.٤٨١) أكبر من القيمة التائية الجدولية(١.٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، ودرجة حرية (٣٩٩)، دال إحصائياً، والجدول (٨) يوضح ذلك.

العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط النظري	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة ٠.٠٥
٤٠٠	١١٠,٤٥	٩,١٢	٩٠	٣٩٩	١٢,٤٨١	١,٩٦	دالة

وتشير هذه النتيجة إلى تعتمد على التأمل أو التبصر أو السعي وراء استكشاف الحقائق ومما لاشك فيه أن تنمية قدرات معينة ،مثل التعلم المنظم ذاتياً ليست بالعملية السهلة التي يمكن أن تتحقق باعتماد على

تلك ألأساليب التي يتبعها طلبة المرحلة الاعدادية في مواجهة المهام والمواقف المختلفة فكثيراً منهم يستطيعون تكييف استجاباتهم تبعاً للموقف الذي يوجدون فيه، كما ان لديهم القدرة على تغيير وتعديل الاستراتيجيات المعرفية التي يستعملونها في مواجهة الظروف والمواقف الطارئة وغير المتوقعة، كما وأنهم قادرون على تعديل الأبنية المعرفية تبعا لأحداث والمثيرات الموجودة في الموقف ذاته. لاتتفق مع دراسة كاسنتنس(Kitsantas,2002).

الهدف الثالث: التعرف على الفروق في مستوى المعتقدات المعرفية لدى طلبة المرحلة الاعدادية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور– إناث)والتخصص(علمي–انساني)

لتحقيق هذا الهدف تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة في مستوى المعتقدات المعرفية تبعا لمتغيري الجنس والتخصص الدراسي, وكما مبين في الجدول(٩).

الجنس / التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكور	١٣٥.٩٤	١٤.٥٣
اناث	١٥٠,٤٥	١٦.٠١
علمي	١٤٠.٤٨	١٣.٢١
انساني	١٤٩.٦٦	١٤.٣٨
المجموع	٥٧٦.٥٣	٥٨.١٣

ولمعرفة دلالة الفرق في مستوى المعتقدات المعرفية تبعا لمتغيري الجنس والتخصص الدراسي تم استعمال تحليل التباين الثنائي ذي التفاعل (Tow–way Analysis of Variance with Interaction)، والجدول (١٠)يوضح ذلك.

مصدر التباين	مجموعات المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية المحسوبة	الجدولية	الدلالة
الجنس	٨٠,٢٤٤	١	٨٠,٢٤٤	٤,٦٣	٣,٨٤	دالة
التخصص	٨٢,٨٩٢	١	٨٢,٨٩٢	٤,٧٨٣		دالة

الجنس	٥٦,٨٧٨	١	٥٦,٨٧٨	٣,٢٨		غير دالة
*التخصص						
الخطأ	٦٨٦٤ ,٣٧٠	٣٩٦	١٧ ,٣٣			
الكلي	٧٠٨٤, ٣٨٤	٣٩٩				

وذلك يوضح في الجدول (١٠) ما يأتي:

١- الجنس (ذكور-إناث): -

أظهرت النتائج أن القيمة الفائية المحسوبة لمتغير الجنس(٤,٦٣) أكبر من القيمة الفائية الجدولية(٣.٨٤) عند مستوى دلالة(٠.٠٥) وبدرجتي حرية(١ , ٣٩٦) وهذه النتيجة تشير إلى أن الفرق بين متوسطي درجات الاناث والذكور دال إحصائيا، ولصالح الاناث حيث كان المتوسط الحسابي للإناث (١٥٠.٤٥) وبانحراف معياري (١٦.٠١) أعلى من المتوسط الحسابي للذكو البالغ(١٣٥,٩٤) وبانحراف معياري(١٤.٥٣)،وتعزى الباحثة هذه النتيجة الى إن الاناث أكثر قدرة على المعتقدات المعرفية وقد يعود ذلك إلى تفوق الإناث في مستوى المعرفي على الذكور في هذه المرحلة العمرية , وبما أن المعتقدات المعرفية مرتبطة بالقدرات العقلية لدى الفرد فمن الطبيعي أن ينعكس هذا التفوق في النمو العقلي لدى الإناث في القدرة على التخطيط، والتنظيم، واتخاذ القرارات، والمفاضلة بين البدائل، والقدرة على التقييم، وإصدار الأحكام، واستعمال الاستراتيجيات المناسبة في الوقت المناسب، وإدارة المعلومات، وعند مواجهة المشكلات فهن قادرات على فهم المشكلة, وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (cano,2005).

٢-التخصص الدراسي(علمي – ادبي): أظهرت النتائج أن القيمة الفائية المحسوبة لمتغير التخصص الدراسي(٤,٧٨٣) أكبر من القيمة الفائية الجدولية(٣.٨٤) عند مستوى دلالة(٠,٠٥) ودرجتيَ حرية (١,٣٩٦) وهذه النتيجة تشير إلى أن الفرق بين متوسطي درجات التخصص الإنساني والعلمي دال إحصائيا، ولصالح التخصص الانساني إذ كان المتوسط الحسابي للتخصص الانساني(١٤٩.٦٦) وبانحراف معياري (١٤.٣٨) أعلى من المتوسط الحسابي للتخصص العلمي البالغ (٤٨،١٤٠) وبانحراف معياري(١٣.٢١)،وتعزى الباحثة هذه النتيجة الى إن الافراد ذوي التخصصات الانسانية أكثر قدرة على المعتقدات المعرفية من ذوي التخصصات العلمية وقد يعود ذلك الأمر الذي يمكن عزوه إلى طبيعة المواد التي يأخذها طلبة التخصص الإنسانية التي يمكن من خلالها إجراء الحوار، والمناقشات، وإبداء الآراء، واتخاذ القرارات، وتنظيم الأفكار، فكل هذا يزيد من وعي الطلبة مقارنةً مع طبيعة المواد العلمية، التي تتسم بالجمود، ومحدودية البدائل المتاحة، والحقائق المثبتة التي لا تقبل المناقشة أو الجدل على الأغلب.

٣- التفاعل بين الجنس والتخصص الدراسي:

أظهرت النتائج أن القيمة الفائية المحسوبة للتفاعل بين الجنس والتخصص الدراسي(٣.٢٨) أصغر من القيمة الفائية الجدولية(٣.٨٤) عند مستوى دلالة(٠.٠٥) ودرجتيَ حرية (١، ٣٩٦) وهذه النتيجة تشير إلى أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا في التفاعل بين الجنس التخصص الدراسي في مستوى المعتقدات المعرفية, كما ويتضح من الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة للتفاعل بين(الجنس والتخصص الدراسي) في إشارة إلى أن أي مستوى من هذين المتغيرين لا يؤثر بالمستويين من المتغير الآخر وقد يعزى ذلك إلى تقارب الإمكانات والقدرات بين الجنسين ولكلا التخصصين الدراسيين.

الهدف الرابع: التعرف على الفروق في مستوى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة المرحلة الاعدادية تبعا لمتغير الجنس (ذكور- إناث) والتخصص(علمي-انساني).

لتحقيق هذا الهدف تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد العينة في مستوى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياُ تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص الدراسي, وكما مبين في الجدول(١١).

الجنس / التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكور	١١٥.٦٣	١١.٥٦
اناث	١٠٨,٢٢	١٢.٣
علمي	١١٦.٤٨	١٠.٦٩
انساني	١٠٧.١١	١١.٩٩
المجموع	٤٤٧.٤٤	٤٦.٤٥

ولمعرفة دلالة الفرق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً تبعا لمتغيري الجنس والتخصص الدراسي تم استعمال تحليل التباين الثنائي ذي التفاعل (Tow-way Analysis of Variance with Interaction)، والجدول (١٢)يوضح ذلك.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	مستوى الدلالة
الجنس	٥١١.٥٥٨	١	٥١١.٥٥٨	٤.٦٢	دالة
التخصص الدراسي	٥٢٣.٢٤٠	١	٥٢٣.٢٤٠	٤.٧٣	دالة
الجنس×التخصص الدراسي	٣٤٢.٣٢٧	١	٣٤٢.٣٢٧	٣.٠٩	غير دالة
الخطأ	٤٣٧٩٧.٠٢٣	٣٩٦	١١٠.٥٩٨	–	–
المجموع	٤٥١٧٤.١٤٨	٣٩٩	–	–	–

القيمة الفائية الجدولية = (٣, ٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠ ٥) ودرجة حرية (٣٩٦-١).

كما يوضح في الجدول (١٢) ما يأتي:

١-الجنس(ذكور-اناث):-

أظهرت النتائج أن القيمة الفائية المحسوبة لمتغير الجنس(٤.٦٢) أكبر من القيمة الفائية الجدولية (٣.٨٤) عند مستوى دلالة(٠.٠٥) وبدرجتي حرية(١، ٣٩٦) وهذه النتيجة تشير إلى أن الفرق بين متوسطي درجات الجنس(الذكور والاناث)دال إحصائيا، ولصالح الذكور، إذ كان المتوسط الحسابي للذكور(١١٥.٦٣) وبانحراف معياري (١١.٥٦) أعلى من المتوسط الحسابي للإناث و البالغ(١٠٨.٢٢) وبانحراف معياري(١٢.٣) ,وهذا يعني الذكور أكثر قدرة على التعلم المنظم ذاتياً.

٢-التخصص الدراسي(علمي-ادبي):-

أظهرت النتائج أن القيمة الفائية المحسوبة لمتغير التخصص الدراسي(٤.٧٣) أكبر من القيمة الفائية الجدولية(٣.٨٤) عند مستوى دلالة(٠.٠٥) ودرجتيَ حرية(١، ٣٩٦) وهذه النتيجة تشير إلى أن الفرق بين متوسطي درجات التخصص الإنساني والعلمي دال إحصائيا، ولصالح التخصص العلمية، إذ كان المتوسط الحسابي للتخصص العلمي(١١٦.٤٨) وبانحراف معياري (١٠.٦٩) أعلى من المتوسط الحسابي للتخصص الإنساني البالغ(١٠٧.١١) وبانحراف معياري(١١.٩٩), وهذا يعني ان الافراد ذوي التخصصات العلمية أكثر قدرة على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً من ذوي التخصصات الانسانية وقد يعود ذلك الى طبيعة المواد الانسانية التي لا تتسم بالحقائق العلمية المثبتة انما هي تقبل المناقشة أو الجدل وابداء الأراء والأفكار على الأغلب, مقارنة بالتخصص العلمية.

٣-التفاعل بين الجنس والتخصص الدراسي:

أظهرت النتائج أن القيمة الفائية المحسوبة للتفاعل بين الجنس والتخصص الدراسي(٣.٠٩) أصغر من القيمة الفائية الجدولية(٣.٨٤) عند مستوى دلالة(٠.٠٥) ودرجتيَ حرية(١، ٣٩٦) وهذه النتيجة تشير إلى أنه لا يوجد فرق دالٍ إحصائياً في التفاعل بين الجنس التخصص الدراسي في مستوى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

الهدف الخامس :التعرف على العلاقة بين المعتقدات المعرفية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

لغرض الكشف عن العلاقة المعتقدات المعرفية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، قامت الباحثة بحساب قيم معامل ارتباط بيرسون بين المتغيرين اذ بلغ(٠,٣٦٤), وللتأكد من معنوية معامل الارتباط استعملت الباحثة الاختبار التائي لمعامل الارتباط والذي بلغ(٧,٧٩٦)وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية والبالغة (١,٩٦)عند مستوى دلالة (٠٥و٠),والجدول (١٣)يوضح ذلك.

المتغيرات	قيمة معامل الارتباط	القيمة التائية لدلالة معامل الارتباط	القيمة التائية الجدولية	الدلالة
المعتقدات المعرفية	٠,٣٦٤	٧,٧٩٦	١,٩٦	دالة
واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً				

اذ يتبين من الجدول اعلاه وجود علاقة بين متغيرات البحث والمتمثلة بالمعتقدات المعرفية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً علاقة موجبة.لا تتفق مع دراسة كاسنتنس(Kitsantas,2002), وكذلك بولسن وفيلدمان(Paulsen & Feldman,1999).

الاستنتاج:- إن المنظومة المعرفية والعقلية والفكرية الممثلة لمعتقدات الطلبة من حيث تماسكها أو سرعة وغير ثابتة تُسهم إلى حد كبير في إضفاء شكل عد محوراً جانباً امام إدارة أو اكتساب المعرفة.

Conclusion:-

The cognitive mental, and intellectual system represented by students beliefs in terms of coherence, speed, and instability contribute greatly to the creation of a special form that is a side axis to the management or acquisition of knowledge.

التوصيات:-

١-من الضروري إعداد برامج تدريبية للطلبة الاعدادية والمتوسطة حول كيفية التعرف على المعتقدات المعرفية واكتشافها وتحسينها في الاتجاه الإيجابي بدلاً من المعتقدات الخاطئة لدى معظم الطلبة حول المعرفة والتعلم التعليم

٢-توفير الجو النفسي الملائم لتحسين عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة، وتهيئة مناخ مناسب يشجع الطلبة على استعمال استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً داخل غرفة الدراس.

Recommendations:-

1-It is necessary to prepare training programs for middle and middle school students on how to identify, discover and improve cognitive beliefs in the positive direction rather than the misconceptions of most students about knowledge and learning.

2-Provide the appropriate psychological atmosphere to improve the habits of remembering and attitudes towards study, and create an atmosphere conducive to students to use self-organized learning strategies in the classroom.

المقترحات:-

١- إجراء دراسات وأبحاث تتناول إعداد برامج تدريبية للمتعلمين على اختلاف مراحلهم الدراسية لتنمية قدراتهم المعرفية بشكل عام، ومعتقداتهم المعرفية بشكل خاص.

٢- إجراء دراسة حوله المعتقدات المعرفية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة والمرحلة الابتدائية.

Proposals:-

1-Conduct studies and research on the preparation of training programs for different stages of study to develop their cognitive abilities in general, and knowledge beliefs in particular.

2-Conducting a study on the cognitive beliefs, systematic learning strategies and academic achievement of students in the intermediate and primary stages.

المصادر

المصادر العربية:-

١. **إبتسام بحى، فاطمة لطرش، هيام وماري،(٢٠٠١): فعالية برنامج(كورتCORT) في زيادة مستوى استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى عينة من التلاميذ الموهوبين. رسالة لسانس غير منشورة، الجزائر**

٢. **أبو عليا، محمد ومحمود الوهر ،(١٩٩٩):مستوى امتلاك طلبة الجامعة الهاشمية للمعرفة المتعلقة بالمهارات الدراسية للطلبة وعلاقتها بالكلية التي يدرس فيها الطالب وجنسه ومعدله التراكمي ،دراسات/مجلة العلوم التربوية, المجلد/٢٦،العدد/٢.**

٣. **أحمد, بقيعي نافل، (٢٠١٣) :المعتقدات المعرفية والحاجة الى المعرفة لدى الطلبة الجامعيين مجلة دراسات للعلوم التربوية المجلد (٤٠), ملحق(٣)ص١٠٢١-١٠٣٥.**

٤. **البكر، رشيد بن النوري، (٢٠٠٢):تنمية التفكير من خلال المنهج المدرسي، الرياض، مكتبة الرشيد.**

٥. **جابر ، عبد الحميد، (١٩٩٩):استراتيجيات التدريس والتعلم، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس، الكتاب العاشر, ط١، دار الفكر العربي، القاهرة.**

٦. **جروان ، فتحي عبد الرحمن، (١٩٩٩): تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات, دار الكتاب الجامعي، عمان، الاردن**

٧. **جروان ، فتحي عبد الرحمن، (٢٠٠٢): الإبداع,ط١, دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.**

٨. **خزام، نجيب وآخرون، (١٩٩٤):استراتيجيات التعلم والأستذكار لدى الطلبة الجامعيين، مجلة دراسات، المجلد ٢١،العدد/٥،عمان،الأردن.**

٩. **رشوان،ربيع عبده أحمد، (٢٠٠٦):التعلم المنظم ذاتياً وتوجهات أهداف الإنجاز ،نماذج ودراسات معاصرة،ط١،عالم الكتاب،٣٨ عبد الخالق ثروت، القاهرة.**

١٠. **الزيات, فتحي مصطفى, (١٩٩٦): سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمعرفي دار النشر للجامعات, القاهرة.**

١١. **سالم محمود عوض وزكي امل عبد المحسن (٢٠٠٩):المعتقدات المعرفية وبعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى عينة من طلاب ذوي اساليب التعلم المختلفة, مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس, المجلد(٣),عدد(١١),ص١٥٥-٢١٣.**

١٢. **عودة، احمد سليمان والخليلي، نبيل يوسف. (١٩٨٨): الاحصاء للباحث في التربية والعلوم النفسية والانسانية، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.**

١٣. **مشري، سلاف،(٢٠١٤): الاختيار الدراسي كمصدر للضغط النفسي وعلاقته بتشكل هوية الأنا واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضل التوجيه الجامعي.رسالة دكتوراه غير منشورة، الجزائر.**

Arab Source:-

1. Anastasi, A. (1976): Psychological Testing. New York: Mcmillan Publishing co., Inc .
2. Abo Aliaa, Mohammed & Mahmood Al-Waher,(1999): Level of Ownership of the Hashemite University Students for Related Knowledge, Studies/ Journal of Educational Sciences, Volume 26, Issue 2.
3. Abdullah. A.S. (2001) : Epistemological beliefs Among Saudi College Studtents, Northern Colorado.
4. Al-Bakr, Rashid bin Nouri,(2002): Development of thinking through the curriculum, Riyadh, Al Rasheed Library.
5. Ahmed, Bouki Nafel, (2013): Cognitive Beliefs and the Need for knowledge, among University Students, Journal of Educational Sciences Studies, Vol. 40, Supplement(3), pp.1012-1035.
6. Baumert, et.al., (2001): Self-regulated learning as across –_ curricular competence, Max-Plank-Institut für Bildungs forschung, lentzealee: Berlin .www.Pisa.Mpib-berlin.Mpg.de
7. Baxter Magolda, M. B. (2002). Epistemological reflection: The evolution of epistemological assumptions from age 18 to 30. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), Personal. epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing (pp. 89-102). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
8. Braten, I., & Stromso, H. I. (2005). The relationship between epistemological beliefs, implicit theories of intelligence, and self-regulated learning among Norwegian postsecondary students. British Journal of Educational Psychology, 75, 4, 539-565.
9. Braten, I., stromso, H.I., (2004b): Epistemological beliefs, , interest: and gender aspredictors of internet- based learning activities,Computers in Humman behavior,Vol.22, PP.1-17.
10. Butler, D. L. (1998): The strategic content learning approach to promoting self-regulated learning by students with learning disabilities. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.),Developing self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice (pp. 160-183). New York: Guildford Publications.
11. 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).

12. Ebtisam& Fatima Al-Atrash, Hoyam& Mary,(2001): The effectiveness of the program (CORT) in increasing the level of use of use of self-organized learning strategies in a sample of gifted students. Unpublished BA thesis, Algeria.
13. Gregoire- Gill, M. Ashton, P.T.& Algina, J.(2004): Changing preservice teachers" epistemological beliefs about teaching and learning in mathematics, Contemporary Educational Psychology, Vol.29,PP.164-185.
14. Hoffer, B.K., &Pintrich, P.R.(1997): The development of epistemological theories: beliefs about knowledge and knowingand their relation to learn, Review of Educational Research, Vol. 67,N.1,PP.88-140.
15. Hoffer, B. K., & Pintrich, P. R. (1997): The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. Review of EducationalResearch, 67, 1, 88-140.
16. Hofer, B., (2008): Personal epistemology and culture, In M. S. Kline (Ed.),
17. Jaber Abdel Hamid, (1999): Teaching and Learning Strategies, Reference Series in Education and Psychology, Book 10, First Edition, Dar Al-Fikr Al-Arabi, Cairo.
18. Jarwan, Fathi Abdul Rahman, (1999): Teaching thinking concepts and applications, University Book House, Amman/Jordan.
19. Jarwan, Fathi Abdulrahman,(2002): Creativity, First Edition, Dar Al Fikr for Printing, Publishing and Distribution, Amman/ Jordan.
20. Jehng, J.J., Johnson, S.D., & Anderson, R.C. (1993): Schooling and Students" epistemological beliefs, Contemporay Educational Psychology, Vol.18, PP.23-35.
21. Khuzam, Naguib & Akhrun, (1994): Learning Strategies and Recollection among University Students, Dirasat Journal Volume 21, No. 5, Amman/ Jordan.
22. Kitsantas,A.,(2002):self-regulation of motoric learning:astrategic cycle view,Journal of Applied Sport psychology,10,p:220-239.
23. Linder, R., & Harris, B. R., (1993): Teaching self regulated learning strategies. Convention of the Association for Educational Communications and Technology, New Orleans, Louisiana. Knowing, knowledge, and beliefs. Epistemological studies across.
24. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. Braten, I., & Stromso, H. I. (2005). The relationship between epistemological beliefs, implicit theories of intelligence, and self-regulated learning among Norwegian postsecondary students. British Journal of Educational Psychology, 75, 4, 539-565.

25. Mashri, Slay, (2014): The academic test as a source of psychological stress and its relation to the formation of the identity of(1) and self-organized learning strategies under the university directive, unpublished Dh thesis, Algeria.
26. Nist,S.L.(2005):Practical applications of the research on epistemological beliefs, Journal of college Reading and learning, Vol.35,N.2,PP.84-92.
27. Oada, Ahmed Suleiman & Al- Khalili, Nabil Yousef, (1988): Statistics Researcher in Education, Psychological and Human Sciences, Dar Al Fikr Publishing and Distribution, Amman/ Jordan. 13-
28. Paris S.G & Winograd , P.W, (1990):How meta cognition can promote academic learning and instruction, In B.J. Jones & I. Idol. (Eds), Dimensions of thinking and cognitive instruction Hillsdale , NJ:Lawrence Erlbaum Associates.
29. Paulsen, M. B., & Feldman, K. A. (1999): Epistemological beliefs and self-regulated learning. Journal of Staff, Program and Organizational Development, 16, 2, 83–91.
30. Paris, S. G., Byrnes, J. P., & Paris, A. H. (2001): Constructing theories, identities, and actions of self-regulated learners. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives (2nd ed., pp. 253-288). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
31. Patrick, H., & Pintrich, P. R. (2001): Conceptual change in teachers' intuitive conceptions of learning, motivation, and instruction: The role of motivational and epistemological beliefs. In B. Torff & R. J. Sternberg (Eds.), Understanding and teaching the intuitive mind: Student and teacher learning (pp. 117-141). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
32. Pintrich, P. & Schauben, B. (1992). Students, Motivation Beliefs and their Cognitive Engagement in Classroom Tasks, In scunk, O., Meece, J.(Eds.), Student Perceptions in the Classroom Causes end Consequences, Pp.149-183, Hillsdale N1:Erbaum.
33. Pintrich, P. (2000): The Role of Goal Orentation in Self-Regulated Learning. In Boekaerts, M., Pintrich, P., & Zeidner, M. (Eds.): Handbook of Self-regulation, Pp.451-502, San Diego, Academic press.
34. Pintrich, P. & Zusho, A. (2002). The development of academic selfrgulation:The role of cognitive and motivational factors', Development of achievement motivation .(pp.249-284).
35. Purdie, N., Hattie, J., & Douglas, G., (1996): Student conceptions of learning and their use of self-regulated learning strategies: A cross-cultural comparison. Journal of Educational Psychology, 88, 1, 87-100.

36. Rashwan, Rabee Adbo Ahmed, (2006): Self-Organizing Learning and Attitudes of Achievement Goals, Contemporary Models and Studies, First Edition, World of the Book, 38 Abdel Khalek Tharwat, Cairo.

37. Salim, Mahmood Awad & Zaki Amal Abdul Mohsen, (2009): Cognitive Beliefs and Some Slef-Organizing Strategies in a Sample of Students with Different Learning Styles, Journal of Arab Studies in Education and Psychology, Vol. (3), Number (11)page (155-213).

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

39. Schommer,M(1998):The influence of age and education on epistemological beliefs, British Journal of Educational psychology, Vol.68,PP.551-562.

40. Schommer-Aikins, 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 (pp. 103-118). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

41. Schommer, M. (1994a): An emerging conceptualization of epistemological beliefs and their role in learning. In R. Garner & P. Alexander (Eds.), Beliefs about text and about text instruction (pp. 25-39). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

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

43. Schommer, M. (2004): An evolving theoretical framework for an epistemological belief system". In B. K. Hofer & P. R. Pint rich(Eds.), Personal epistemology. The psychology of beliefs about knowledge and knowing. Mahwah, NJ: Erlbaum. Pp,103-118.(16).

44. Schommer-Aikins, M., & Easter, M. (2006): Ways of knowing and epistemological beliefs: Combined effect on academic performance. Educational Psychology, 26, 3, 411-

45. Schraw, G., Bendixen, L. D., & Dunkle, M. E. (2002): Development and validation of the epistemic belief inventory (EBI). In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing (pp. 261-275). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

46. Winne, P., (2001): Self Regulated Learning Viewed from Models of Information Processing. In Zimmerman, B. & Schunk, D. (EDs.): Self-Regulated Learning and

Academic Achievement: Theoretical Perspectives, (2nd ed., pp. 153-189). Hillsdale, NJ: Erlbaum. 423.

47. Zayat, Fathi Mustafa,(1996): The psychology of learning between the associative and cognitive, perspective, Publishing House of Universities, of Universities, Cairo. 1112-

48. Zimmerman, B (1989): A social view of Self Regulated Academic Learning, Journal of Educational Psychology, vol. 25, No. 3, Pp. 329- 339.

49. Zimmerman, B. J. (1989b): A social cognitive view of self-regulated academic learning. Journal of Educational Psychology, 81, 3, 329-339.

50. Zimmerman, B. J., (1994): Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), Self-regulation of learning andperformance: Issues and educational applications (pp. 3-21). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

51. Zimmerman, B., (1998): Academic Studying and the Development of Personal skill : A self regulatory perspective, Educational Psychologist, Vol. 33, No. 2, Pp. 73- 86.