

المعتقدات المعرفية لدى تدريسيي جامعة دهوك في اقليم كوردستان العراق

م.م. هه زار قادر ابراهيم
كلية التربية الأساسية
جامعة راتةرين
العراق

ا.م.د. محمد محي الدين صادق
الكلية التربية
جامعة صلاح الدين
العراق

الخلاصة

هدف البحث الى قياس المعتقدات المعرفية لدى تدريسيي جامعة دهوك في اقليم كوردستان العراق، والتعرف على الفروق الأحصائية في مستوى المعتقدات المعرفية وفقاً لمتغير الجنس والتخصص، و لتحقيق اهداف البحث تم بناء مقياس يتألف من الأبعاد التالية (الاعتقاد بأن القدرة على التعلم ثابتة، الاعتقاد بأن المعرفة بسيطة، الاعتقاد بأن المعرفة مؤكدة، الاعتقاد في سرعة التعلم) و يتكون من (30) فقرة، وقد تحقق الصدق الظاهري للمقياس و استخراج الثبات بطريقة اعادة الأختبار حيث بلغ (0.88) وقد طبق على عينة مؤلفة من (140) تدريسيي أختيروا بطريقة عشوائية بسيطة، و بأستخدام برنامج الحقيبة الاحصائية المناسبة (SPSS) بحسب أهداف البحث، تم تحليل البيانات احصائياً، حيث كانت نتائج البحث: مستوى المعتقدات المعرفية كان متوسطاً على المقياس الكلي و ابعادها الأربعة، لا توجد فروق دالة احصائياً بين الذكور و الاناث من تدريسيي الجامعة في المعتقدات المعرفية و ابعادها الأربعة، لا توجد فروق دالة احصائياً بين كل من الاختصاص العلمي و الادبي في المعتقدات المعرفية و ابعادها (الاعتقاد بأن القدرة على التعلم ثابتة، الاعتقاد بأن المعرفة مؤكدة، الاعتقاد في سرعة التعلم)، عدا بعد (الاعتقاد بأن المعرفة بسيطة) حيث وجد الفروق الأحصائية لصالح الاختصاص العلمي، و في نهاية البحث قدم الباحثان عدداً من التوصيات والمقترحات.

Epistemological Beliefs of Duhok University Teachers in Kurdistan Region - Iraq

ABSTRACT

The aim of the current study is to examine the epistemological beliefs of Duhok teachers in Kurdistan region – Iraq, in addition to identifying the differences in epistemological beliefs according to two variables which are gender and specialty, to achieve the goals, a scale has been constructed that consists of four dimensions as follows (Belief in Fixed ability, Belief in simple knowledge, Belief in certain knowledge, Belief in quick learning) the scale contains 30 items, Validity has been conducted and the test-retest reliability was (0,88) which applied on a random sample of teachers numbered(140), SPSS has been used to process the data according to the research goals, Results shows that the level of epistemological beliefs was medium in overall and in each dimension, there are no significant differences between males and females in epistemological beliefs and in its four dimensions, there are no significant differences the scientific and humanity in dimensions (Belief in Fixed ability, Belief in certain knowledge, Belief in quick learning) except in the dimension (Belief in simple knowledge) which a significant difference was found in advantage of the scientific specialities, at the end of the research, a number of suggestions and recommendations were provided.

التعريف بالبحث

مشكلة البحث

إن الإنسان بصفة عامة يظهر ميولاً لتكوين وتبني معتقدات تشبع حاجاته، ورغباته، و أهدافه الخاصة، وهذه المعتقدات تقوي من تعزيز الأنا، و حماية الذات، و تؤدي دوراً و جدياً و دافعياً في تعلمهم و حل مشكلاتهم (De Corte & et al., 2002, p302)، وكما أن المعتقدات تعد التقييمات الايجابية أو السلبية التي يقوم بها الناس نحو الأشياء و التي قد تكون أشياء ملموسة أو أشخاصاً أو أفكاراً مجردة أو مواقف ووجهات نظر حول شيء معين، كما تعد وحدات البناء للاتجاهات، بمعنى أن مجموعة المعتقدات تشكل اتجاهات فردية لدى الأشخاص نحو الأشياء (سعيد، 2013، ص2)، و يتأثر الأفراد في مواقف التعليم و التعلم التي تواجههم بما لديهم من معتقدات حول المعرفة و التعلم و تؤثر في أحكامهم و تعلمهم الذاتي و في الأهداف التي يسعون إلي تحقيقها، و في القرارات التي يتخذونها (بقبي، 2013، ص1021)، وتشير الأدبيات إلى أن المعتقدات المعرفية يمكن أن تؤثر على العمق الذي يتعلم به الأفراد، فهناك دلائل تشير إلى أن الذين يحملون معتقدات معرفية ساذجة يميلون إلى تبني استراتيجيات سطحية المستوى، بينما الذين يحملون معتقدات معرفية دقيقة يتبنون استراتيجيات علمية وسوية، ولهذا فإن المعتقدات المعرفية للفرد يمكن أن تعمل كمعايير للحكم على دقة وصحة فهمهم و تعلمهم (سعيد، 2013، ص3)، و يشير الدراسات أن الأفراد الذين يعتقدون في الذكاء الثابت، و المعرفة البسيطة، و التعلم السريع يميلون إلى تجنب العقبات، و يلجأون إلى الاستراتيجيات غير الفعالة، و يظهرون سلوكيات غير تكيفية في مواجهة الصعوبات (سعيد، 2013، ص23)، و أن المعتقدات المعرفية له الدور الرئيسي في الطريقة التي يتعلم بها الأفراد، و في تجويد عمليات التعلم و التعليم و التدريس و مستوى التعليم، و قد أظهرت دراسة (Shommer, 1994) تأثيراً المعتقدات المعرفية على الطريقة التي يتعلم بها الأفراد و يظهر ذلك في المشكلات العديدة التي يعاني منها المتعلمون الضعاف، و كما وضح (Cheng & et al, 2009) أن الأفراد نظام لاشعوري للمعتقدات عن ماهية المعرفة؟ و كيف يتم اكتسابها؟، و لهذه المعتقدات المعرفية تأثيرات، مهمة على كيفية فهم الأفراد، و كيفية مراقبتهم لفهمهم و كيفية حل المشكلات، و كيفية المثابرة في مواجهة المهام الصعبة (أبوب و الجيغيمان، 2010، ص137)، و لكون الباحثان يعملان و يمارسان مهنة التدريس للطلبة و بما أن المعتقدات المعرفية لدى المدرسين يؤثر على مهنتهم في التدريس و معتقدات الطلبة و سلوكهم في الحياة الأكاديمية، على فأن معرفة مستوى هذه المعتقدات المعرفية لدى تدريسي الجامعة اصبحت مشكلة تتطلب البحث و الأستقصاء مع كيفية جعل هذه المعتقدات تنمو بصورة ايجابية لدى طلبة الجامعة؟

أهمية البحث

أصبحت الجامعة مطالبة بنشر التعليم و التكنولوجيا على نطاق واسع و هذا التوسع تحتاج الى اعداد كبير من المختصين في مختلف أنواع المجالات و التخصص لكي يقوم بتعليم الطلاب الذي يدرسون في الجامعات، و تخريجهم إلى سوق العمل و المجتمع المحلي كخريجين متميزين، قادرين على تلبية الاحتياجات المختلفة للسوق و المجتمع المحلي (Kanji, 1999, p134)، و اهتمام الباحثين النفسيين بدراسة المعتقدات المعرفية في السنوات الاخيرة تزايد خاصة في دور المعتقدات المعرفية في التعلم و بالتالي ان المعتقدات المعرفية تلعب دوراً هاماً في التحصيل الدراسي في الجامعات (kardash & et al, 2003, p3)، و المعتقدات المعرفية مجال يوفر بصيرة لنا حول كيفية تكوين الافراد للمعاني و كيفية تأثير ذلك على التعلم و تبين ان المفاهيم المعرفية تؤثر على الفهم، استراتيجيات الدراسة، مذاكرة، و الاداء الاكاديمي (hofer, 2001, p373)، وعند دراسة معتقدات المعرفية و علاقتها بالعديد من جوانب التعلم و التعليم وجد ان تطور المعتقدات من المستويات الادني الى الأعلى قد يؤثر على الطريقة التي يتلقها المتعلمون و تعبيرهم عن معرفتهم بأنهم يدرسون وهذا يعني أن مايقب به المتعلمون من المعرفة ينعكس في دوافعهم التعليمية و إنجازاتهم و في تحسين عمليات و نتائج التعلم (alsumait, 2015, p3)، يبدو ان هذه المعتقدات تؤثر على الفهم و المعرفة للمهام الاكاديمية، لذلك لديها تطبيقات للاداء الاكاديمي داخل الصف (Chan & Elliot, 2004, p817)، و وجد ان المعتقدات المعرفية يمكن ان تكون متنبأ للاداء الاكاديمي، مع وجود معتقدات متطورة يكمن التنبؤ بمجموع معدل العام، و تنبأ الدراسات بان معتقدات المعرفية ترتبط مع الاداء الاكاديمي (Ho, 2006, p14)، و أشارت

دراسات ان معتقدات المعرفية يؤثر على قيم المدرس و مفاهيمهم و النظريات التطبيقية اثناء التدريس داخل الصف و بالتالي يؤثر على اساليب تعليمهم و ادائهم (Chan & Elliot, 2004, p817).

أن المعتقدات المعرفية لديها تأثير فعال على كلا من التعلم و عملية التعليم، وان مستويات المعتقدات المعرفية لدى المدرس و الطلبة تؤثر بشكل متقارب على الطرق التدريس و التعلم، وكذلك تؤثر على ادراكهم و جهودهم و مدى اكتسابهم (ER, 2013, p207)، وكما تعد المعتقدات المعرفية للأفراد من الجوانب المهمة و المؤثرة للأفراد، حيث ثبت تأثيرها المباشر على طرق تفكيرهم (الملحم، 2012، ص5)، وتشير أدبيات البحث في مفهوم المعتقدات المعرفية من منظور علم النفس المعرفي و في إطار علم النفس التربوي إلى تركيز الاهتمام بها في الآونة الأخيرة نظراً للدور الرئيس الذي تلعبه في الطريقة التي يتعلم بها الأفراد، وفي تجويد عمليات التعلم و التعليم و التدريس و مستوى التعليم، وقد أظهرت دراسة (schommer, 1994) تأثير المعتقدات على الطريقة التي يتعلم بها الأفراد و يظهر ذلك في المشكلات العديدة التي يعاني منها المتعلمون الضعاف، فعلى سبيل المثال: يفشل بعض الطلبة في أن يفكروا تفكيراً نقدياً، و البعض يفشل في تكامل المعلومات، و البعض يفشل في فهم تعقدي و عدم يقينية المعلومات، و البعض يفشل في المثابرة في دراستهم عند أول علامة تدل على أنهم وقعوا في الخطأ (ايوب و الجيغيمان، 2010، ص137). وتتأثر المعتقدات المعرفية بمجموعة من العوامل، من أبرزها: العمر و النوع الاجتماعي، إذ ترى (شومر و ايسستير، 2005) أن المعتقدات المعرفية نمائية بطبيعتها، و تزداد بتزايد عمر الفرد و خبرته، فكلما كبر الأفراد زاد اقتناعهم بأن القدرة على التعلم يمكن تنميتها، ولكن إذا زادت درجاتهم العلمية زاد اعتقادهم في أن المعرفة معدة (المومني و خزعلي، 2015، ص498)، وكما تؤدي المعتقدات المعرفية دوراً كبيراً في الحياة الفرد، من حيث: بث الثقة في نفسه، و فهمه لعملية التعلم، و كيفية الحصول على المعرفة، كما أنها تؤلف الأساس، أو اللبنة الأولى للإطار الفكري له، و تصبح جزءاً من تكوين شخصيته، كما أنها تؤثر في خياراته في التعلم و التعليم، و في أسلوبه في التفكير و إدراكه عندما يعمل في حل المشكلات التي تواجهه (الربيع و الجراح، 2011، ص191)، و تلعب المعتقدات المعرفية دور كبيراً و مؤثراً في العمليات التعلم و التعليم، كما ان المعتقدات المعرفية لدى الأفراد تقوم بلعب دور القيادي و الموجه لعمليات التفكير لدى الفرد، و على مهارات عمليات التفكير و اساليبها و استراتيجياتها (الملحم، 2012، ص69) و إضافة الى ذلك يساعدنا لكي نفهم العقل بشكل أفضل و بهذا الفهم نستطيع أن نوجه الطلاب لكي يصبحوا متعلمين مستقلين، و مثابرين، و عميقي التفكير (schommer, 1990, p366)، و منظومة معتقدات الفرد هي وجهة نظره، و منظوره الذي يباشر به العمل في مهام التعلم، فمعتقدات الفرد تستطيع أن تحدد كيف يختار مدخل التعلم؟ و أي استراتيجية سيستخدمها و أي التي سيتجنبها؟ و الى أي مدى، و بأي جهد سيستمر في العمل في هذه المهمة؟ (السيد، 2009، ص54)، فالمعتقدات المعرفية هي البنية السيكولوجية التي تشير إلى مفاهيم الأفراد حول طبيعة لمعرفة و كيفية اكتسابها، و تختلف وفقاً للمجال، و تجارب الفرد، و نوع العمل اللازم لإنجاز المهام المكلف بها الفرد (أبو هاشم، 2010، ص107).

أهداف البحث

1. قياس المعتقدات المعرفية لدى تدريسي جامعة دهوك اقليم كردستان - العراق.
2. معرفة الفروق الاحصائية في المعتقدات المعرفية وفقاً لمتغير (أ. الجنس، ب. الاختصاص).

حدود البحث

يقتصر البحث الحالي على تدريسي جامعة دهوك اقليم كردستان - العراق (الدراسات الصباحية) و المستمرين في الدوام للسنة 2016-2017.

تحديد المصطلحات

أ. المعتقدات المعرفية :

- تعريف (Hofer and Pintrich,1997) : انها كيفية معرفة الأفراد، والنظريات والمعتقدات التي لديهم حول المعرفة، والطريقة التي تكون فيها هذه المباحث المعرفية (Hofer and Pintrich,1997,p88).
- تعريف (Hofer, 2001) يتضمن شرح "تعريف المعرفة، كيفية بناء المعرفة، كيفية تقييم المعرفة، حيث توجد المعرفة، وكيف يحدث معرفة (Hofer, 2001, p355).
- عريف وود و كارداش (Wood & Kardash,2002) : أنها أفكار أو اعتقادات الأفراد حول المعرفة و تنظيمها وثباتها و سرعة اكتسابها و التحكم فيها(أبو هاشم، 2010، ص 106).
- تعريف باوليسن و فليد مان (Paulsen & Feldman, 1998) أن المعتقدات المعرفية أنظمة من الفرضيات الضمنية و المعتقدات حول المعرفة و طرق اكتسابها(المومني و خزعلي، 2015، ص497).
- التعريف النظري : المعتقدات التي تتعلق بكيفية إدراك المتعلم للمعرفة، وعن كيفية اكتسابها، و تتكون من الأربعة ابعاد(الاعتقاد بأن القدرة على التعلم ثابتة، الاعتقاد بأن المعرفة بسيطة، الاعتقاد بأن المعرفة مؤكدة، الاعتقاد في سرعة التعلم).
- التعريف الأجرائي: أنها الدرجة التي يحصل عليها تدريسي الجامعة عند اجابتهم على فقرات المقياس المعد لذلك.

ب. ابعاد المعتقدات المعرفية :

- معتقدات في القدرة الثابتة: Belief in Fixed ability وهي تمتد ما بين القدرة على التعلم الثابتة منذ الميلاد و لا تتغير إلى القدرة على التعلم التي يمكن أن تتغير.
- معتقدات في المعرفة البسيطة: Belief in simple knowledge وهي تمتد ما بين المعرفة الواضحة غير الغامضة المكونة من أجزاء منفصلة إلى المعرفة عالية الترابط.
- معتقدات في التعلم السريع: Belief in quick learning وهي تمتد ما بين التعلم السريع، أو عدم وجود تعلم إطلاقاً، و التعلم التدريجي.
- معتقدات في المعرفة اليقينية المؤكدة: Belief in certain knowledge وهي تمتد ما بين المعرفة المطلقة (الثابتة) و المعرفة المتطورة(أيوب و الجيغمان، 2010، ص132).

الاطار النظري و الدراسات السابقة

أولاً : الاطار النظري

1. مفهوم المعتقدات المعرفية

تعد المعتقدات مصطلحاً غامضاً بوجه خاص في الدراسات النفسية و رغم أن المعرفة تعتبر تركيباً أساسياً في معظم نظريات التعلم، إلا أن المعتقدات المعرفية و دورها في اكتساب المعرفة قد نالت الاهتمام الواسع بين علماء النفس التربويين منذ وقت قريب فقط(السيد، 2009، ص52)، و تعد دراسات شومر (Schommer,1993) 2004) عن المعتقدات المعرفية من أكثر الدراسات التي رسخت لهذا المفهوم وطرق البحث فيه و كيفية قياسه في مجال علم النفس ، حيث وضعت (Schommer,1993) نموذجاً للمعتقدات المعرفية يتكون من خمسة أبعاد رئيسية تشمل العديد من الأبعاد الفرعية وهي : مصدر المعرفة source، وبنية المعرفة Structure، و سرعة اكتساب المعرفة Speed، و التحكم في اكتساب المعرفة Control، وأجريت العديد من الدراسات التجريبية و النمائية و الوصفية حول هذا النموذج، و منها نمو المعتقدات المعرفية لدى الأفراد (أبو هاشم، 2010، ص101)، و يشير كل من شومر – اكينز (Schommer – Aikins) أن تحديد مفهوم المعتقدات المعرفية، تم اشتقاقه من البعد الفلسفي المجرد، أنها يحدد في المعتقدات حول طبيعة المعرفة، ما الذي يشكل المعرفة؟ ، وما الذي يخدم كتبرير للمعرفة؟ ،

ومن ثم فقد تم تضمين بعض من معتقدات التعلم و هما، المعتقدات حول سرعة التعلم، و المعتقدات حول ضبط التعلم، و من الناحية العلمية، فإن المعتقدات حول التعلم ترتبط بالعديد من مظاهر التعلم مثل : المثابرة في مواجهة المهام الصعبة، و وقت التفكير المخطط، و تقييم التعليم (Schkommer – Aikins, 2002, 109). وتعريف المعتقدات المعرفية يتخذ معاني مختلفة من دراسة لأخرى، ولكن بصفة عامة، فإن الباحثين في مجال المعتقدات الشخصية يهتمون بما يعتقدوه الافراد حول مصدر، و يقينية، و تنظيم المعرفة، بالاضافة الى ضبط و سرعة التعلم (Schommer, 1994, p293)، والمعتقدات المعرفية بمفهومها النفسي تدل على أنها المعرفة غير الموضوعية، ثابتة نسبياً لدى الفرد و التي تتضمن مشاعر الفرد نحو شيء محدد يمكن الدفاع عنه، و تتشكل هذه المعتقدات عن طريق الاحتكاك بمحيط الفرد و الخبرة المكتسبة من التعلم أو من خلال السياقات الثقافية و الاجتماعية للأفراد (ريان، 2010، ص721)، إذ يرى مويس (Muis, 2004) بأن المعتقدات المعرفية فرع من فروع الفلسفة التي يهتم بطبيعة المعرفة و تبريرها المعتقد، (المومني و خزعلي، 2015، ص497) وتقسّم الى ثلاثة مجالات من البحث من خلال الأسئلة العامة التالية : ما حدود المعرفة؟، و ماهي مصادر المعرفة؟ وما طبيعة المعرفة؟ (السباعوي و الجرجري، 2012، ص516)، ذكر شومر (Schommer) مفهوم المعتقدات المعرفية الى معتقدات الفرد عن كيفية اكتساب المعرفة ؟ وما الذي يعتبر معرفة؟ و أين يمكن تامة معرفة؟ و كيف يتم بناء المعرفة؟ و تقييمها بالطريقة التي تصبح بها هذه الأسس المنطقية جزءاً من العمليات المعرفية للتفكير و الاستدلال العقلي و المنطقي و تؤثر فيها (Schommer, 2004, p22). و يكون مفهوم المعتقدات المعرفية مكوناً هاماً عنصراً أساسياً في عملية التعلم، و تعدد جوانبه ليشمل مجموعة من التصورات و الأفكار حول معنى المعرفة و طبيعتها و مصدرها و شروطها و مدى صحتها و اكتسابها و سرعة هذا الاكتساب، و ذلك ليعطي فهماً أعمق لسلوك المتعلم (Schommer, 2004, p22-24). وقد أشار ليسينغ و البي (Lising & Elby, 2005) إلى نوعين من المعتقدات الأفراد و أفكارهم حول طبيعة المعرفة لدى المجتمع، و المعتقدات الشخصية، وهي معتقدات الافراد حول المعرفة العلمية من حيث بنيتها و ثباتها و مصادرها و ضبطها و سرعة اكتسابها، و تعد هذه المعتقدات أكثر ارتباطها بعملية التعلم (المومني و خزعلي، 2015، ص497).

2. ابعاد المعتقدات المعرفية

على الرغم من أن مجال البحث في المعتقدات المعرفية لا يزال في بداياته إلا أنه يوجد العديد من النماذج التي قدمت أبعاداً مختلفة للمعتقدات المعرفية إذ لا يوجد نموذج موحد يوضح أبعاد منظومة المعتقدات المعرفية (Cano & Maria, 2008, p33). ترى هوفر (Hofer, 2001) أن أكبر مثال للاستفادة من دراسة المعرفة الشخصية في ثقافات متعددة هي المعتقدات المعرفية، ومن هذا المنظور، فأفكار الفرد حول المعرفة و التعلم تعتبر متعددة الأبعاد، وهذه الأبعاد لا تنمو بطريقة موحدة (Hofer, 2001, p8). وتوجد عدة نماذج مختلفة للمعرفة الشخصية، و لكن الأبعاد الأربعة المهمة في معظم هذه النماذج هي : المعتقدات حول يقينية المعرفة، و بساطة المعرفة، و مصدر المعرفة، و طرق تبرير المعرفة، و تفترض معظم النماذج، أن الأفراد يختلفون في هذه الأبعاد من الأقل تعمقا أو مواقف النمو المبكرة إلى الأكثر تعمقا أو مواقف النمو المتقدمة (Patrick & Pintrich, 2001, p135).

وتعني شومر (Schommer, 1994) بمنظومة المعتقدات أنه يوجد أكثر من بعد معرفي يؤخذ بعين الاعتبار، وقد افترضت خمسة أبعاد للمعتقدات المعرفية :

- 1- يقينية المعرفة : و يتراوح هذا البعد من اعتبار أن المعرفة المطلقة الى أنها تجريبية.
- 2- بنية المعرفة : و يتراوح هذا البعد من اعتبارها أن المعرفة منظمة كوحدة أو أجزاء منفصلة، الى أنها منظمة كمفاهيم متكاملة بدرجة عالية.
- 3- مصدر المعرفة : و يتراوح هذا البعد ما اعتبار أن المعرفة يتم الحصول عليها من السلطة عليها من السلطة الى أنها تشتق من خلال الاستدلال عليها بالتجريب.
- 4- ضبط اكتساب المعرفة : و يتراوح هذا البعد من اعتبار القدرة على التعلم ثابتة منذ الميلاد الى أنها متغيرة.

5- سرعة اكتساب المعرفة : و يتراوح هذا البعد من اعتبار أن المعرفة تكتسب بسرعة أو لا تكتسب على الإطلاق الى أنها تكتسب بالتدريج (Mango, 2011, p4).
و يشير (أبو هاشم، 2010) أن المعتقدات المعرفية تنتظم حول خمسة أبعاد رئيسة هي

- 1- مصدر المعرفة : و يمتد من المعرفة التي يمكن الحصول عليها من السلطة إلى المعرفة المستنتجة من الأهداف و الوسائل الشخصية.
- 2- يقينية المعرفة : و تمتد من المعرفة المطلقة إلى المعرفة المتطورة.
- 3- تنظيم المعرفة : و تمتد من المعرفة البسيطة المجزأة إلى المعرفة المتكاملة المترابطة.
- 4- التحكم في التعلم و يمتد من أن القدرة على التعلم أولية فطرية إلى أنها مكتسبة من خلال الخبرة .
- 5- سرعة التعلم : و تمتد من التعلم يحدث بسرعة إلى حدوث تدريجياً (أبو هاشم، 2010، ص 108).

وتذكر هوفر و بنترتش (Hofer & Pintrich, 1997) أن المعتقدات المعرفية تتضمن :

أولاً : طبيعة المعرفة : وهي الاعتقاد في ماهية المعرفة، بمعنى أن الفهم التقدمي الذي ينتقل من رؤية المعرفة على أنها مطلقة ، الى النظرة النسبية ، ثم الى النظرة السياقية ، ثم المتقف البنائي ، وتنحصر طبيعة المعرفة البسيطة ، و المعرفة اليقينية.

- 1- يقينية المعرفة : وهي الدرجة التي يرى بها الفرد المعرفة على أنها ثابتة ، أو أكثر مرونة ، و عند المستويات الأدنى توجد الحقيقة المطلقة مع اليقين، وعند المستويات الأعلى نجد أن المعرفة تجريبية، ومتطورة.
 - 2- بساطة المعرفة: ومنها ينظر الى المعرفة – على متصل – كأنها تجميع للحقائق أو مفاهيم مترابطة بدرجة كبيرة، ونجد أن المستوى الأدنى لرؤية المعرفة هي الحقائق المنفصلة المادية الملموسة التي يمكن معرفتها، وفي المستويات الأعلى يرى الأفراد المعرفة على أنها نسبية و محتملة و سياقية.
- ثانياً : مجال طبيعة اكتساب المعرفة: بمعنى كيف يكتسب الفرد المعرفة؟ فالمعتقدات عن العملية التي يتوصل الفرد بها إلى المعرفة كانت تشكل الجزء الأساسي من بحث النمو المعرفي ، وهذا يشمل المعتقدات عن مصدر المعرفة، و تبرير اكتساب المعرفة.

- 1- مصدر المعرفة : وهي أن المعرفة تنشأ خارج الذات و تقيم في السلطة الخارجية
- 2- تبرير اكتساب المعرفة : ويشمل كيف يقيم الأفراد مزاعم المعرفة، وتشمل استخدام الأدلة، وتجسيد و تبرير المعتقدات، وهنا ينتقل الأفراد من الاعتقادات الازدواجية، الى القبول المتعدد اللآراء الى التبرير الجدلي للمعتقدات (Hofer & Pintrich, 1997, p 119-120)
و يلخص (جبننج و آخرون، 1993) للمعتقدات المعرفية في بعدين رئيسين هما : المعتقدات حول المعرفة و تشمل (يقينية المعرفة و مصدر المعرفة و تنظيم المعرفة)، و المعتقدات حول التعلم و تشمل (التحكم في التعلم و سرعة التعلم) (Jenng & et. Al, 1993, p26).

وحدد وود وكارداش (Wood & kardash, 2002) خمسة عوامل :

- 1- سرعة اكتساب المعرفة : و يمثل المعتقدات حول عملية التعلم ، مع التركيز على الوقت الذي يحدث فيه التعلم، و يتراوح هذا البعد من أن التعلم يحدث بسرعة أو لا يحدث، الى الاعتقاد بأن التعلم معقد، و يعتبر عملية متدرجة تتطلب كل من الوقت و الجهد.
- 2- بنية المعرفة : و يتراوح هذا البعد من أن المعرفة تتكون من أجزاء من المعلومات المنفصلة، و غير مشوشة الى المعرفة غالباً ما تكون معقدة، و متكاملة، و غامضة، مع التضمين بأنه لا توجد أحياناً إجابة صحيحة واحدة.
- 3- تفسير و تعديل المعرفة : ويتراوح هذا البعد من أن المعرفة مؤكدة، يتلقاها الفرد بسلبية، و تقبل عند المعنى الظاهري لها، إلى أنها نامية بشكل ثابت، و تبني بشكل شخصي وفعال، و لا بد أن تخضع للتساؤل.

- 4- خصائص الافراد الناجحين : ويتراوح هذا البعد من اعتبار أن الافراد الناجحين يولدون كذلك، بمعنى أنهم يستطيعون أن يفهموا الأفكار الأساسية، ويتذكروا الحقائق بسهولة، وينجزوا مهام التعلم بسرعة وبأقل جهد، الى أنهم يعترفون بأن التعلم يتطلب وقت وجهد.
- 5- إمكانية الوصول إلى الحقيقة : يتراوح هذا البعد من الاعتقاد بوجود حقيقة موضوعية، و في وجود إجابة واحدة صحيحة (Wood & kardash, 2002, p250-251).
و يحدد شومر (Schommer, 2004) أربعة مكونات للمعتقدات المعرفية هي :
 1. معتقدات في القدرة الثابتة : Belief in Fixed ability وهي تمتد ما بين القدرة على التعلم الثابتة منذ الميلاد و لا تتغير إلى القدرة على التعلم التي يمكن أن تتغير.
 2. معتقدات في المعرفة البسيطة : Belief in simple knowledge وهي تمتد ما بين المعرفة الواضحة غير الغامضة المكونة من أجزاء منفصلة إلى المعرفة عالية الترابط.
 3. معتقدات في التعلم السريع : Belief in quick learning وهي تمتد ما بين التعلم السريع ، أو عدم وجود تعلم إطلاقاً ، و التعلم التدريجي.
 4. معتقدات في المعرفة اليقينية المؤكدة) : Belief in certain knowledge وهي تمتد ما بين المعرفة المطلقة (الثابتة) و المعرفة المتطورة (أيوب و الجيغمان ، 2010 ، ص132).

ثانياً: الدراسات السابقة

1. دراسة **huling,2014** أثر المعتقدات المعرفية على التعلم في الممارسة (العملية)، هدافت الدراسة على معرفة العلاقة بين نوعين من المعتقدات المعرفية وأثرهما على اداء المدرس في ممارسته لدریس مادة طبيعة العلم داخل الصف، و عينة البحث: في الفصل الاول من الدراسة، تمت دراسة العلاقة بين المعتقدات المعرفية و تدريس طبيعة المعرفة لدى (28) مدرسین (6ذكور و 22انثی) يدرسون مادة العلوم للصف السادس الابتدائي، اما في الفصل الثاني من الدراسة، تمت اختيار (11) من المدرسين (4ذكور و 7اناث)، تم استخدام الملاحظة، المقابلة (معدة من قبل هيرمان و آخرون 2011)، التحصيل الدراسي و المسح (مسح المعتقدات المعرفية ل وود و كارداش 2002 مع مسح SUSSI ل ليانغ و آخرون 2008)، ويشير توجد علاقة قوية بين المعتقدات المعرفية و فهم طبيعة العلم، وهذه العلاقة لها اهمية كبيرة على الاختيارات التي تختارها المدرس في تدريس مادة طبيعة العلم (Huling, 2014, pvii).
2. دراسة (ER, 2013) المعتقدات المعرفية لدى مرشحين لمدرس حسب مجموعة متغيرات، هدف الدراسة: الكشف عن مستوى المعتقدات المعرفية حسب مجموعة متغيرات، تكونت عينة الدراسة من طلاب كلية التربية (قسم التربية وقسم العلوم قسم الاداب) بجامعة بلکشیر نجاتيبي والتي بلغت عددهم 533 طالباً (341 ذكر 192 انثی)، تم استخدام قائمة المعتقدات المعرفية (EBI) و المكونة من 36 فقرة ضمن ثلاثة مجالات ل درياكولو و بويوكوزترك (Deryakulu & Buyukozturk 2002)، حصل عينة البحث على مستوى عالي علي اعتقاد (التعلم يعتمد على القدرة) و على اقل مستوى على اعتقاد (التعلم يعتمد على الجهد)، توجد فروق دالة احصائية بين افراد عينة البحث حسب الاختصاص و لصالح قسم التربية على معتقد (التعلم يعتمد على القدرة) (ER, 2013, p207).
3. دراسة (Trakulphadetkrar,2012) العلاقة بين سلطة الصف و المعتقدات المعرفية لدى مدرسي مادة الرياضيات في المدارس الابتدائية وفق مستوى الاجتماعي-الاقتصادي العالي جدا و المنخفض جداً (دراسة مقارنة)، اسئلة الدراسة: الى اي مستوى يتشارك مدرسي مادة الرياضيات في المستويين الاجتماعي-الاقتصادي العالي جدا و المنخفض جدا لمعتقد سلطة الصف و استقرار و مصدر المعرفة الرياضياتية؟، يتكون من 120 مدرس في مدينتي بانكوك و ساموت باركان لكلا المستويين. تم الحصول على النتائج من 98 مدرس. 40 من المستوى الاجتماعي-الاقتصادي العالي جدا والباقي من المستوى الاجتماعي-الاقتصادي المنخفض جدا. اما بالنسبة للتطبيق النهائي، فتم اختيار 500 مدرس في كل مستوى (1000 مدرس لكلا المستويين). و تم الحصول على نتائج 745 مدرس، اداة الدراسة: تم تطوير مقياس

خاص لقياس معتقدات متعلقة بتدريس الرياضيات. المقياس يتكون من 26 فقرة ضمن اربعة مجالات، نتائج البحث: توجد علاقة قوية بين المستوي العالي للمعتقدات المعرفية و سلطة الصف و بين المستوي الاجتماعي-الاقتصادي العالي جدا، وتوجد فروق دالة احصائيا بين المستوي الاجتماعي-الاقتصادي العالي جدا والمستوي الاجتماعي-الاقتصادي المنخفض جدا في المعتقدات المعرفية و سلطة الصف لصالح المستوي العالي جداً (Trakulphadetkrar, 2012, p71).

منهجية البحث و إجراءاته

أولاً: منهجية البحث: تم استخدام المنهج الوصفي، حتى يتمكن من خلاله التعرف على المعتقدات المعرفية لدى التدريسين في الجامعة، و يشير (دويردي، 2004) إلى أن المنهج الوصفي عبارة عن طريقة لوصف الموضوع المراد دراسته من خلال منهجية علمية صحيحة، و تصوير النتائج التي يتم التوصل إليها على أشكال رقمية معبرة يمكن تفسيرها (دويردي، 2000، ص180)

ثانياً: مجتمع البحث: يقصد به كامل أفراد أو أحداث أو مشاهدات موضوع البحث (عبيدات و آخرون، 2004، ص84)، و يتكون مجتمع البحث الحالي من تدريسي جامعة (دهوك) للعام 2016-2017، و بلغ عددهم (1298)* تدريسياً منهم (853) من الذكور و (445) من الاناث.

ثالثاً: عينة البحث: هي عبارة عن المجموعة الجزئية من مجتمع البحث يتم اختيارها بطريقة معينة و إجراء الدراسة عليها و من ثم استخدام تلك النتائج و تعميمها على كامل مجتمع الدراسة الأصلي (عبيدات و آخرون، 2004، ص84)، و اختيار العينة يعتبر من الخطوات و المراحل المهمة للبحث، و لاشك أن الباحث يفكر في عينة البحث منذ أن يبدأ في تحديد مشكلة البحث و أهدافه (عبيدات و آخرون، 2004، ص99). وقد بلغ عدد التدريسين في الجامعة (دهوك) بالبحث (1298) تدريسي و بغية اختيار عينة ممثلة لمجتمع البحث قام الباحثان بإختيار عينة البحث بطريقة عشوائية بسيطة يتكون من (140) تدريسي و بنسبة (11،0) من مجموع كلي.

رابعاً: أداة البحث: لغرض قياس المتغير التي حددها الباحثان في بحث الحالي وهو (المعتقدات المعرفية) ، قاما ببناء أداة لقياس المعتقدات المعرفية.

مقياس المعتقدات المعرفية:

بعد إطلاع الباحثنا على عدد من المقاييس التي تقيس المعتقدات المعرفية حيث لم يجدا ما يلائم البحث الحالي، لذلك قاما ببناء المقياس و تم استعانة ببعض المقاييس في هذا المجال ضمن الدراسات السابقة كدراسة (Hofer,1997,2001) و Chan&Elliot,2004 و Er,2013 و Huling,2014 و السيد، 2009 و ايوب و الجيغمان، 2010 و خزعلي، 2015)، و وضعنا تعريفاً لمفهوم المعتقدات المعرفية وكذلك (4) أبعاد لمقياس المعتقدات المعرفية وهي (الاعتقاد بأن القدرة على التعلم ثابتة، الاعتقاد بأن المعرفة بسيطة، الاعتقاد بأن المعرفة مؤكدة ، الاعتقاد في سرعة التعلم) و من أجل وضع الفقرات لهذه الأبعاد أستعانا برأي مجموعة من خبراء (الملحق 2) لتحديد الاوزان النسبية لهذه الابعاد و بذلك حصل على (43) فقرة موزعة على (4) ابعاد و اصبح المقياس جاهزة بصورته الأولية (الملحق 1) لحساب الخصائص السايكومترية.

أ. **صدق الاداة:** يقصد بالصدق أن يقيس الاختبار فعلاً القدرة أو السمة أو الخاصية التي وضع الاختبار لقياسه (عباس، 1996، ص22).

1- **الصدق الظاهري:** يقصد به أن الاختبار يبدو ظاهرياً بالنسبة للمفحوص، أو لمن ينظر اليه (عطوي، 2007، ص139)، و الصدق بشكل عام هو قدرة المقياس على قياس ما صمم لأجله (الصمادي و الدرايب، 2004، ص170)، لهذا الغرض قام الباحثان بالتأكد من صدق المقياس بعرض فقرات المقياس بصيغتها الأولية و المكونة من (43) فقرة (الملحق 1) على عدد من الخبراء و المحكمين في مجال التربية و علم النفس

* تم الحصول على هذه المعلومات من قسم الأحصاء و التخطيط في جامعة دهوك

- (الملحق 2)، و ذلك للتأكد من صلاحيته و مضمون الفقرات لقياس المعتقدات المعرفية، وتم الاعتماد على نسبة اتفاق الراء (80%)، وفي ضوء ملاحظات الخبراء قام الباحثان :
- اجراء تعديلات على مجموعة من الفقرات وهي فقرة (1،12) من بعد الاول و فقرة (5،6) من بعد الثاني و فقرة (9،4) من بعد الثالث و فقرة (8،5،7) من بعد الرابع، و ذلك بتوصية من خبراء.
 - وكذلك تم حذف (8) فقرات وهي فقرة (11،2،10) من بعد الاول و فقرة (9) من بعد الثاني و فقرة (11،2،7،10) من بعد الثالث و فقرة (4) من بعد الرابع، لكونها لم تحصل على النسبة المحددة في اتفاق اراء الخبراء و بقيت الفقرات الأخرى سالحة و بذلك اصبح المقياس مؤلفاً من (35) فقرات.
- 2- إجراءات التحليل الإحصائي:**

أ- تمييز الفقرات: لغرض التعرف على قدرة كل فقرة في التمييز بين الافراد الذين يحصلون على أعلى الدرجات و الذين يحصلون على درجات منخفضة، يرى (نانلي، 1978، Nunnally) أنه يجب لاتقل نسبة عدد أفراد العينة إلى عدد فقرات المقاييس عن (5 : 1) لعلاقة ذلك بتقليل خطأ الصدفة في عملية التحليل الاحصائي (Nunnally, 1978, p262)، و بما أن عدد فقرات مقياس المعتقدات المعرفية تتكون من (35) فقرة، اعتمد الباحثان على البيانات التي حصل عليها من تطبيق المقياس على عينة التمييز البالغ عددهم (200) التدریس، و تم تحديد الدرجة الكلية التي حصل عليها التدریسین ثم رتبب الدرجات تنازلياً، و بعد ذلك تم اختيار نسبة (0,27) من الدرجات العليا و (0,27) من الدرجات الدنيا، و تبعاً لذلك أصبح عدد أفراد كل مجموعة (54) التدریس، و باستخدام الاختبار الثاني لعينتين مستقلتين في معرفة دلالة الفرق بين المجموعتين العليا و الدنيا في درجات كل فقرة من فقرات المقياس حيث عدت القيمة التائية المحسوبة مؤشراً لتمييز كل فقرة من خلال مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية و ذلك باستخدام الحقيبة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، حيث أظهرت النتائج أن القيمة التائية المحسوبة تراوحت بين (0.091- 12.463) و مقارنة بالقيمة التائية الجدولية البالغة (1.960) و بذلك ظهر أن (30) فقرة من فقرات المقياس دالة احصائياً لأن القيمة التائية المحسوبة أكبر من القيمة التائية الجدولية عند مستوى الدلالة (0,05) ماعدا : فقرات (5 ، 8) من بعد الاول و فقرات (10 ، 20) من بعد الثاني و فقرة (28) من بعد الثالث، في المقياس فكانت غير دالة احصائياً و تبعاً لذلك أستبعدت مجموع (5) فقرات، من المقياس فيما بعد، و الجدول (1) يوضح ذلك.

الجدول (1)

يبين تمييز الفقرات لابعاد مقياس المعتقدات المعرفية

مستوى الدلالة	القيمة التائية		المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		تسلسل	الاعتقاد بأن القدرة على التعلم ثابتة
	الجدولية	المحسوبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي		
0.05	1.960	10.401	0.8130	2.4074	0.8336	4.055	1	
0.05	1.960	5.166	0.6545	3.2778	0.6845	3.9444	2	
0.05	1.960	2.886	0.8987	3.1481	0.6873	3.5926	3	
0.05	1.960	3.251	0.7523	3.3333	0.8987	3.8519	4	
0.05	1.960	0.409	0.8409	2.4815	0.9057	2.5185	5	
0.05	1.960	3.953	0.9977	2.796	1.2738	3.6667	6	

0.05	1.960	4.313	0.9850	3.5370	0.8864	4.3148	7	الاعتقاد بأن المعرفة بسيطة
0.05	1.960	1.644	0.6933	3.5185	0.8226	3.7593	8	
0.05	1.960	12.330	0.7967	2.3148	0.8864	4.3148	9	
0.05	1.960	0.091	0.9034	2.2963	1.1947	2.3148	10	
0.05	1.960	11.971	0.6994	2.0370	0.7679	3.7037	11	
0.05	1.960	2.848	0.675	4.1852	0.7423	4.5741	12	
0.05	1.960	4.754	0.7375	3.0556	0.7994	3.7593	13	
0.05	1.960	5.827	0.8175	3.463	0.8336	4.3889	14	
0.05	1.960	3.666	0.8902	4.000	0.6054	4.537	15	
0.05	1.960	12.463	0.7754	1.7593	0.7841	3.6296	16	
0.05	1.960	5.467	0.8182	3.4815	0.8009	4.3333	17	
0.05	1.960	4.181	0.9103	3.963	0.5697	4.5741	18	
0.05	1.960	2.915	1.0226	3.537	0.8870	4.0741	19	
0.05	1.960	1.043	0.7700	2.537	1.0536	2.7222	20	
0.05	1.960	2.099	1.0461	3.3333	1.0628	3.7593	21	الاعتقاد بأن المعرفة مؤكدة
0.05	1.960	4.692	1.0514	3.3704	0.8673	4.2407	22	
0.05	1.960	4.924	0.7781	3.8704	0.6635	4.5556	23	
0.05	1.960	3.783	0.7870	2.7222	1.0731	3.4074	24	
0.05	1.960	5.025	0.9331	3.8148	0.6019	4.5741	25	
0.05	1.960	4.967	1.0731	3.4074	0.7115	4.2778	26	
0.05	1.960	5.141	1.0843	2.6481	1.3516	3.3889	27	
0.05	1.960	1.720	0.7652	2.4074	1.1060	2.7222	28	
0.05	1.960	11.401	0.8902	2.0000	0.8165	3.8889	29	الاعتقاد في سرعة التعلم
0.05	1.960	4.716	0.9442	3.2963	0.8911	4.1229	30	
0.05	1.960	7.341	0.8392	2.8889	0.6718	3.9630	31	
0.05	1.960	6.193	0.8831	3.5556	0.5356	4.4259	32	
0.05	1.960	5.926	0.7870	4.0556	0.5166	4.8148	33	

0.05	1.960	3.858	0.793	2.8889	0.9459	3.5370	34
0.05	1.960	7.013	0.9905	3.6667	0.4920	4.7222	35

ب- علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس : يعد هذا الأسلوب من الأساليب المستخدمة لحساب الأتساق الداخلي ، أذ أنه يهتم بمعرفة كون كل فقرة من فقرات المقياس تسير في الاتجاه الذي يسير فيه المقياس كله يكون متجانساً (عبدالرحمن، 1997، ص207)، و من أكثر الطرق شيوعاً لتحقيق صدق البناء هي حساب ارتباط كل فقرة مع الدرجة الكلية، و إختيار الفقرات التي تظهر ارتباطاً مرتفعاً بالدرجة الكلية (عمر و زملائه، 2010، ص204)، و لتحقيق هذا الاجراء، فرغت استجابات الافراد، و استخدم معامل ارتباط بيرسون لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس و الدرجة الكلية للمقياس لعينة عددها (200) تدريسي، حيث أظهرت النتائج بأن معاملات الارتباط كانت تراوحت بين (0.636 - 0.012) وقد بينت النتائج أن (30) فقرة من فقرات المقياس دالة أحصائياً عند مستوى الدلالة (0,05) ماعدا : فقرة (5) من بعد الاول و فقرة (10) ، (20) من بعد الثاني و فقرة (28) من بعد الثالث، الجدول (2) يوضح ذلك.

الجدول (2)

يبين علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس المعتقدات المعرفية

معامل ارتباط بيرسون	تسلسل الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	تسلسل الفقرة
**0.278	19	**0.589	1
0.045	20	**0.330	2
**0.209	21	**0.216	3
**0.416	22	**0.219	4
**0.335	23	0.056	5
**0.262	24	**0.306	6
**0.404	25	**0.315	7
**0.417	26	*0.157	8
**0.279	27	**0.636	9
0.109	28	0.012	10
**0.596	29	**0.547	11
**0.386	30	*0.212	12
**0.477	31	**0.349	13
**0.470	32	**0.418	14

**0.427	33	**0.344	15
**0.284	34	**0.564	16
**0.483	35	**0.391	17
		**0.355	18

ج- علاقة الفقرة بدرجة المجال: لتحقيق هذا الغرض تم احتساب الدرجة الكلية لكل مجال التي تتضمن الربع المجالات، و بعد ذلك تم احتساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات الافراد على كل فقرة من فقرات الابعاد و درجتهم الكلية على هذا المجال و هكذا بالنسبة لابعاد الأخرى في المقياس، كما أظهرت النتائج في الجدول (3) يوضح ذلك .

الجدول (3)

ارتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية لابعاد لمقياس المعتقدات المعرفية

المجال	تسلسل فقرات	معامل ارتباط بيرسون	المجال	تسلسل فقرات	معامل ارتباط بيرسون
الإعتقاد بأن القدرة على التعلم ثابتة	1	**0.637	الإعتقاد بأن المعرفة مؤكدة	19	**0.401
	2	**0.422		20	**0.271
	3	**0.442		21	**0.467
	4	**0.386		22	**0.549
	5	0.056		23	**0.399
	6	**0.487		24	**0.342
	7	**0.514		25	**0.507
	8	**0.392		26	**0.565
	9	**0.538		27	**0.468
	10	**0.233		28	**0.193
الإعتقاد بأن المعرفة بسيطة	11	**0.514	الإعتقاد في سرعة التعلم	29	**0.572
	12	**0.291		30	**0.500
	13	**0.390		31	**0.606
	14	**0.567		32	**0.629

**0.524	33	**0.378	15
**0.465	34	**0.568	16
**0.608	35	**0.448	17
		**0.479	18

د - علاقة درجة المجال بالمجال و بالدرجة الكلية للمقياس : تم استخراجها من خلال ايجاد معامل الارتباط بين ابعاد المقياس الاربعة و الدرجة الكلية، وقد اشارت النتائج الى أن جميع معاملات الارتباط بين مجالات المقياس الاربعة مع بعضها البعض و مع الدرجة الكلية للمقياس و الجدول (4) يوضح ذلك .

الجدول (4)

العلاقة الارتباطية بين ابعاد في مقياس المعتقدات المعرفية

الدرجة الكلية	الاعتقاد في سرعة التعلم	الاعتقاد بأن المعرفة مؤكدة	الاعتقاد بأن المعرفة بسيطة	مجالات
**0.80	**0.50	**0.28	**0.41	الاعتقاد بأن القدرة على التعلم ثابتة
**0.77	**0.47	**0.35		الاعتقاد بأن المعرفة بسيطة
**0.68	**0.49			الاعتقاد بأن المعرفة مؤكدة
**0.81				الاعتقاد في سرعة التعلم

ب. الثبات: يعرف الثبات بأنه الاتساق في النتائج (ابراهيم، 2000، ص42) و يتصف الاختبار الجيد بالثبات و الاختبار الثابت هو الاختبار الذي يعطي نتائج متقاربة أو النتائج نفسها اذا طبق اكثر من مرة في ظروف متماثلة (عبيدات و آخرون، 2004، ص169) و لحساب ثبات المقياس قام الباحثان بما يأتي :

1. طريقة اعادة الاختبار : تعني تطبيق الاختبار على مجموعة من الأفراد، ثم يعاد التطبيق مرة أخرى على المجموعة نفسها، و بحسب معامل الارتباط بين التطبيقين لنحصل على معامل ارتباط (ثبات) درجات الاختبار(عبدالرحمن، 1998، ص166).

قام الباحثان بتوزيع المقياس على عينة من التدريسي بلغ عددها (42) التدريس في جامعة دهوك و بصورة عشوائية و بعد مرور اسبوعين على التطبيق الأول للاختبار أعيد الاختبار على المجموعة نفسها، و من ثم حسب معامل ارتباط بيرسون درجات الافراد في التطبيقين لكل مجال و مقياس ككل، و قد كانت قيمة معامل الارتباط لمقياس المعتقدات المعرفية (0.88)، وبلغت معامل الارتباط لاعتقاد بأن القدرة على التعلم ثابتة (0.86) و قيمة معامل الارتباط لاعتقاد بأن المعرفة بسيطة (0.84)، و قيمة معامل الارتباط لاعتقاد بأن المعرفة مؤكدة (0.80) و قيمة معامل الارتباط لاعتقاد في سرعة التعلم (0.84)، و تتمتع قيم معاملات الارتباط للمجالات و المقياس ككل بدرجة ثبات جيدة، و الجدول (5) يوضح ذلك .

الجدول (5)

يبين معاملات الثبات لكل مجال من مجالات مقياس المعتقدات المعرفية و المقياس ككل بطريقة إعادة الاختبار

معامل الثبات	التطبيق الثاني		التطبيق الأول		عينة الثبات	المعتقدات المعرفية و المجالات
	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي		
0.86	3.138	29.166	3.172	29.023	42	الاعتقاد بأن القدرة على التعلم ثابتة
0.84	3.044	36.261	2.863	36.595	42	الاعتقاد بأن المعرفة بسيطة
0.80	3.042	28.642	2.863	28.595	42	الاعتقاد بأن المعرفة مؤكدة
0.84	2.856	25.5	2.878	26.0952	42	الاعتقاد في سرعة التعلم
0.88	6.378	119.957	7.455	120.30	42	الدرجة الكلية للمعتقدات المعرفية

خامساً : تطبيق أداة البحث : طبق مقياس المعتقدات المعرفية على عينة التدريسيين، وعند توزيع المقياس على أفراد العينة قام الباحثان بتوضيح التعليمات العامة عن البحث فيما يتعلق بأهمية البحث و ضرورة الاجابة عن كل فقرة من فقرات المقياس بشكل صريح و دقيق كضرورة علمية و لاتوجد اجابات صحيحة أو خاطئة مع الاشارة الى سرية المعلومات و استخدم اجاباتهم للغرض العلمي فقط، و بعد الانتهاء من التطبيق تم تفرغ البيانات.

سادساً : الوسائل الإحصائية : تم استخدام الحقيبة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لاستخراج المؤشرات الاحصائية و تحليل البيانات للمقاييس المستخدمة في البحث الحالي و الوسائل الاحصائية المستخدمة هي :

- 1- معامل ارتباط بيرسون : لحساب معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار.
- 2- الاختبار التائي T-test لعينة واحدة
- 3- الاختبار التائي ليعنيتين مستقلتين.
- 4- الاختبار التائي T.Test لتفسير معامل الارتباط.

عرض النتائج ومناقشتها

بعد تطبيق أداة البحث وإجراء التحليلات الإحصائية اللازمة للبيانات المأخوذة من عينة البحث ستعرض النتائج التي تم التوصل إليها في البحث الحالي على وفق الأهداف المحددة مسبقاً ومن ثم سيتم مناقشة تلك النتائج وكالاتي:

الهدف الأول: قياس معتقدات المعرفة لدى تدريسي جامعة دهوك اقليم كردستان/العراق : لتحقيق هذا الهدف قام الباحثان باستخراج الأوساط الحسابية و الانحرافات المعيارية لمقياس المعتقدات المعرفية ككل وعلى ابعادها، والجدول (6) يوضح ذلك .

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لدرجات التدريسي على مقياس المعتقدات المعرفية و أبعادها

مستوى الدلالة (0,05)	القيمة التائية		المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المعتقدات المعرفية و ابعادها
	الجدولية	المحسوبة				
دالة	1.960	12.747	21	2.639	23.82	الاعتقاد بأن القدرة على التعلم ثابتة
دالة	1.960	18.70	27	4.857	31.48	الاعتقاد بان المعرفة بسيطة
دالة	1.960	16.572	21	3.114	25.33	لاعتقاد بأن المعرفة مؤكدة
دالة	1.960	19.90	21	2.980	25.97	الاعتقاد في سرعة التعلم
دالة	1.960	2.656	105	7.26	106.61	المعتقدات المعرفية ككل

يتبين من الجدول في أعلاه أن مستوى المعتقدات المعرفية كان متوسطا على المقياس الكلي بمتوسط الحسابي (106.61)، وعلى الأبعاد (القدرة التعلم ثابتة و المعرفة البسيطة و المعرفة المؤكدة و سرعة التعلم) و بمتوسط حسابي (23.82 و 31.48 و 25.33 و 25.97) على التوالي، وتشير هذه النتيجة الى ان المعتقدات الموجودة لدى التدريسي ليست بالبسيطة أو المعقدة، و إنما جاءت بدرجة متوسطة على المقياس الكلي وجميع الأبعادها.

الهدف الثاني : معرفة الفروق الاحصائية في المعتقدات المعرفية بحسب لمتغير :

أ - الجنس (الذكور ، الإناث): و من أجل التحقق من هذا الهدف و حساب الفروق الاحصائية في المتوسطات الحسابية بين الذكور و الإناث في المعتقدات المعرفية و ابعادها، استخدم الباحثان الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، و أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين قيم المتوسطات الحسابية لدرجات كل من الذكور و الإناث في المعتقدات المعرفية و ابعادها، لان القيم التائية المحسوبة أقل من القيم التائية الجدولية و البالغة (1.960) عند مستوى الدلالة (0.05) ، و جدول (7) يوضح ذلك .

الجدول (7)

دلالة الفروق في المعتقدات المعرفية و ابعادها تبعا لمتغير الجنس

مستوى الدلالة (0.05)	القيمة التائية		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المجموعة	المتغيرات
	الجدولية	المحسوبة				
غير دال	1.960	0.414	2.629	23.886	الذكور	الاعتقاد بأن القدرة على التعلم ثابتة
			2.686	23.688	الإناث	
غير دال	1.960	0.054	2.990	31.494	الذكور	الاعتقاد بأن المعرفة

			2.581	31.466	الاناث	بسيطة
غير دال	1.960	1.342	3.278	25.092	الذكور	لاعتقاد بأن المعرفة مؤكدة
			2.687	25.844	الاناث	
غير دال	1.960	0.783	3.106	25.845	الذكور	الاعتقاد في سرعة التعلم
			2.700	26.266	الاناث	
غير دال	1.960	0.721	7.692	106.319	الذكور	المعتقدات المعرفية ككل
			6.282	105.266	الاناث	

يتبين من الجدول في أعلاه عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور و الاناث من تدريسي الجامعة في المعتقدات المعرفية و ابعادها اربعة. وهذه النتيجة يشير الى أن التدريسي جامعة يمرون بمراحل تعليمية و خبرات علمية كثيرة و ذلك يؤدي عدم وجود فروق في المعتقداتهم.

ب- **الاختصاص** : بهدف تعرف على الفروق بحسب الاختصاص (العلمي و الادبي) في المعتقدات المعرفية و ابعادها ، قام الباحثان باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين بين المتوسطات الحسابية للدرجات التي حصل عليها المستجيبين في المقاييس المستخدمة في البحث، و أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين قيم المتوسطات الحسابية لدرجات كل من الاختصاص العلمي و الادبي في المعتقدات المعرفية و ابعادها (الاعتقاد بأن القدرة على التعلم ثابتة، لاعتقاد بأن المعرفة مؤكدة، الاعتقاد في سرعة التعلم)، لان القيم التائية المحسوبة أقل من القيم التائية الجدولية و البالغة (1.960) عند مستوى الدلالة (0.05)، و وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,05) في بعد (الاعتقاد بأن المعرفة بسيطة) و لصالح الاختصاص العلمي، و جدول (8) يوضح ذلك .

الجدول (8)

دلالة الفروق في المعتقدات المعرفية و ابعادها تبعاً لمتغير الاختصاص

مستوى الدلالة	القيمة التائية		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المجموعة	المتغيرات
	الجدولية	المحسوبة				
0,05	1.960	0.817	2.549	23.666	العلمي	الاعتقاد بأن القدرة على التعلم ثابتة
			2.762	24.032	الادبي	
دال	1.960	2.643	2.801	32.024	العلمي	الاعتقاد بأن المعرفة بسيطة
			2.795	30.770	الادبي	
غير دال	1.960	0.315	2.961	25.259	العلمي	لاعتقاد بأن المعرفة مؤكدة

			3.328	25.426	الادبي	
غير دال	1.960	0.494	2.894	26.086	العلمي	الاعتقاد في سرعة التعلم
			3.110	25.836	الادبي	
غير دال	1.960	0.788	7.015	107.037	العلمي	المعتقدات المعرفية ككل
			7.611	106.065	الادبي	

التوصيات: على وفق النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية تقدم الباحثان للجهات المعنية التوصيات الآتية:

1. توجيه أعضاء هيئة التدريس المشاركة في برامج تدريبية تراعي المعتقدات المعرفية.
2. اعطاء المعلومات الي تدريسي الجامعة عن المعتقدات المعرفية و أبعاده، حيث لا يستقم عمله بدونها.
3. توجيه هيئة التدريس الى عمل بمعتقدات المعرفية عندما يدرسون و ذلك لكي يتمكن اعطاء معلومات بطريقة يتناسب مع الطلاب.

المقترحات: قدم الباحثان عدد من المقترحات للبحوث مستقبلا وهي:

- 1- اجراء دراسة عن المعتقدات المعرفية وعلاقته بالرضا المهني لدى تدريسي جامعة.
- 2- اجراء دراسة عن المعتقدات المعرفية وعلاقته بمستوى الاداء الوظيفي لدى التدريسيين في الجامعة.
- 3- اجراء دراسة عن المعتقدات المعرفية وعلاقته بالالتزام الوظيفي لدى موظفي جامعات..

المصادر

1. ابراهيم، مروان عبدالمجيد (2000) أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية، ط1، مؤسسة الوراق، عمان .
2. أبو هاشم، السيد محمد (2010) المعتقدات المعرفية و التوجهات الدافعية "الداخلية – الخارجية" لدى مرتفعي و منخفضي التحصيل الدراسي من طلاب الجامعة، جامعة الملك سعود ، كلية التربية ، المؤتمر العلمي الثامن، استثمار الموهبة و دور مؤسسات التعليم، "الواق و الطموحات"، 21-22 أبريل.
3. أيوب، علاء الدين عبد الحميد و الجعيان، عبدالله بن محمد (2010) مفاهيم التعلم كمنتجات للقوة المعرفية المسيطرة و المعتقدات المعرفية لدى طلاب الجامعة، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد 20، العدد 69، ج1، 2010.
4. بقيعي ، نافر احمد (2013) المعتقدات المعرفية و الحاجة إلى المعرفة لدى الطلبة الجامعيين، مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد 40، ملحق3، 2013.
5. دويدري، رجاء وحيد (2000) البحث العلمي أساسياته النظرية و ممارسته العلمية، ط1، دار الفكر بدمشق، دمشق – سوريا.
6. الربيع، فيصل خليل و الجراح، عبدالناصر ذياب (2011) المعتقدات المعرفية و علاقتها بمتغيري الجنس و المستوى الدراسي "دراسة ميدانية على عينة من طلبة كلية التربية بجامعة اليرموك(الأردن)"، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية و علم النفس، المجلد 9_ عدد 2- 2011.
7. ريان، عادل (2010) معتقدات الطلبة المعلمين نحو تعلم الرياضيات و تعليمها، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين، مجلة الجامعة الإسلامية، مجلد 19، عدد 2، يونيو 2010.
8. السباعوي، فاطمة خلف حمد و الجرجري، خشمان حسن على (2012) التفكير السابر و علاقه بالمعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة، مجلة جامعة تكريت للعلوم، مجلد 19، عدد11، تشرين الثاني.
9. سعيد، بيشرو خلف (2013) المعتقدات المعرفية و علاقتها بموقع الضبط لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، الكلية التربوية / أبن الهيثم/ قسم العلم النفس.

10. السيد، وليد شوقي شفيق (2009) طرق المعرفة الإجرائية و المعتقدات المعرفية و علاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، اطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة الزقازيق، كلية التربية / قسم علم النفس التربوي.
11. الصمادي، عبدالله و الدرابيع، ماهر (2004) القياس و التقويم النفسي و التربوي بين النظرية و التطبيق، ط1، دار وئل، عمان.
12. عباس، فيصل (1996) الاختبارات النفسية تقنياتها و إجراءاتها، دار الفكر العربي، بيروت .
13. عبدالرحمن، سعد (1997) القياس النفسي، ط1، دار العلم للملايين، بيروت.
14. ----- (1998) القياس النفسي بين النظرية و التطبيق، ط3، دار الفكر العربي، القاهرة .
15. عبيدات، ذوقان و لاخرون (2004) البحث العلمي مفهومه و أدواته و أساليبه، ط8، دار فكر للطباعة و النشر و التوزيع، عمان.
16. عطوي، جودت عزت (2007) اساليب البحث العلمي مفاهيمه – أدواته – طرقه الاحصائية، ط1، دار ثقافة للتصميم و الانتاج، عمان .
17. عمر، محمود أحمد و زملائه (2010) القياس النفسي و التربوي، ط1، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان – الاردن.
18. الملحم، نورة فريد عبدالله السليم (2013) أثر برنامج إثرائي قائم على التقويم الدينامي في تنمية التفكير الناقد و المعتقدات المعرفية للطالبات الموهوبات بالمرحلة المتوسطة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك فيصل / قسم التربية الخاصة.
19. المومني، عبدالطيف و خزعلي، قاسم (2015) المعتقدات المعرفية في ضوء الحاجة إلى المعرفة و الجنس لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في محافظة عجلون، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد 11، عدد4، سنة2015.

المصادر الأجنبية

1. Alsumait, Dalal Saoud (2015) The Epistemological Beliefs of Undergraduates towards information science. PHD thesis, Brunel university.
2. Cano, F. & Marina C. (2008) family environment epistemological beliefs learning and academic performance: A path analysis, In M.S. Khine(Ed.), knowing, Knowled and beliefs: Epistemological studies across diverse cultures New York, Springer.
3. Chan, Kwok-wai & Elliot Robert G (2014) Relationsh analysis of personal Epistemology and conceptions about teaching and learning, teaching and teacher education, Vol.20, Issue 8, p 817-831.
4. De Corte & et. Al. (2002). Knowing what to believe: The relevance of student's mathematical beliefs for mathematics education. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich, personal epistemology: the psychology of beliefs about knowledge and knowing (297 - 320) Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
5. Er, Kemal Oguz (2013) A Study of the Epistemological Beliefs of Teacher Candidates in Terms of Various Variables. Eğitim Araştırmaları - Eurasian Journal of Educational Research, 50, 207-226.
6. Ho, Ronald Chi Ming (2006) Epistemological beliefs and constructivist teaching for secondary students learning history, master thesis, university of Hong Kong.

7. Hofer, B. & Pintrich, R. (1997) Development of epistemological Theories: beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. Review of educational research, Vol.67, N.1, 88-140.
8. Hofer, B. K. (2001) Personal epistemology research: implications for learning and teaching. Educational Psychology Review, 13(4), 353-383.
9. Huling. Milton David (2014) The Effect of Teachers epistemological beliefs on practice, PHD thesis, university of south florida.
10. Jenhng, J. & et al. (1993) schooling and student epistemological beliefs about learning, contemporary educational psychology, 18, 23-35.
11. Kanji, G. K (1999) Total Quality management in UK higher education institution, Vol. 19, pp.129-154.
12. Kardash, & et. Al. (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, 2003).
13. Mango, C. (2011) Exploring the relationship between epistemological beliefs derermination, the International Journal of research and review, Vol.7, Issue1.
14. Nunnally, J. C. (1978) Psychometric Theory, mcgraw – hill, New York.
15. 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 (117-141). Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum.
16. Schommer, M. (1990) Effects of beliefs about the nature of knowledge and learning among post-secondary student. Research in Higher Education, 34, 355-370.
17. Schommer, M. (1994) synthesizing epistemological beliefs research: tentative understanding and provocative confusions, Educational psychology review, Vol.6, N.4, 293-319.
18. Schommer, M. (2004) Explaining the Epistemological beliefs system: Introducing the E imbedded systematic model and coordinated research Approach educational psychology, Vol.39, N.3, 19-29.
19. 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.
20. Trakulphadetkria, natthapoj Vincent (2012) relationship between classroom authority and epistemological beliefs as espoused by primary school mathematics teachers from the very high and very low socio-economic regions in Thailand, Journal of international and comparative education, 2012, Vol.1, Issn 2232-1802.
21. Wood, P. & Kardash, C. A.(2002) Critical elements in the design and analysis of studies of epistemology. In B. K. Hofer & Pintrich (Eds.), personal epistemology: the psychology of beliefs about knowledge and knowing (231-260) Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum.

الملحق (1) استبانة آراء الخبراء لمعتقدات المعرفية

الأستاذ الفاضل المحترم

تحية طيبة.....

يروم الباحثان القيام بالبحث الموسوم " المعتقدات المعرفية لدى التدريسي جامعة دهوك اقليم كوردستان/العراق " بالاعتماد على نظرية (شومر ، 2004) ، قام الباحثان ببناء الفقرات من خلال الأفادة من الدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع و الأطار النظرية الخاص بموضوع المعتقدات المعرفية، حيث تم صياغة الاداة التي بين ايديكم ، و بالنظر لما تتمتعون به من دراية و خبرة ميدانية في هذا المجال، يود الباحثان استطلاع آرائكم و ملاحظتكم العلمية على :

1. صلاحية فقرات المقياس للسلوك المطلوب قياسه.
2. ملائمة فقرات للمجال .
3. ملائمة بدائل المستخدم في المقياس.
4. تفضلكم باقتراح فقرات جديدة للمقياس.

من خلال وضع علامة (✓) في الحقل الذي تراه مناسباً

علماً ان البدئل هي : (موافق جداً , موافق , محايد , غير موافق , غير موافق جداً)

و حيث عرف (شومر) المعتقدات المعرفية بأنها : المعتقدات التي تتعلق بكيفية إدراك المتعلم للمعرفة ، و عن كيفية اكتسابها ، و تتكون من اربعة جوانب (الاعتقاد بأن القدرة على التعلم ثابتة، الاعتقاد بأن المعرفة بسيطة، الاعتقاد بأن المعرفة مؤكدة ، الاعتقاد في سرعة التعلم).

شاكرين لكم هذا التعاون العلمي.

الباحثان

م.م. هتذار قادر ابراهيم

أ.م.د. محمد محي الدين صادق جباري

2017/2016

1. الاعتقاد بأن القدرة على التعلم ثابتة : وهي تمتد ما بين الاعتقاد بأن القدرة على التعلم ثابتة منذ الميلاد الي قدرة التعلم يمكن أن تتغير و تتحسن.

ت	الفقرات	مدى الصلاحية		صلاحية الفقرة للمجال	المجال المقترح	الملاحظات
		صالحة	غير صالحة			
1	يولد بعض الناس وهم ذوي قدرة ممتازة و آخرون ذوي قدرة محدودة.					
2	يمكن أن يصل العلماء إلى الحقيقة في النهاية					
3	المعلومات التي نتعلمها في الجامعة يقينية					
4	اعتقد أن القدرة على التعلم قدرة فطرية					
5	أرى أن الحقائق العلمية ثابتة نسبيا					
6	خيال اليوم يمكن ان تكون حقيقة الغد.					
7	الطلبة الانكفاء لايتوجب عليهم العمل شاق لكي يكون ادائهم جيدا في الجامعة					
8	اعتقد ان افضل طريقة لفهم مادة معينة ان اعيد ترتيب الافكار فيها حسب الطريقة التي تناسبني					
9	اذا تعلق الأساتذة بالحقائق اكثر و تعاملوا اقل مع النظريات، يمكن للفرد ان يحصل على أشياء اكثر من الجامعة.					
10	فهم الأفكار الرئيسية سهل على الطلبة المتميزين.					
11	من الصعب القاء موضوع لمحاضر لا يستطيع ان يقرر بماذا يؤمن.					
12	الجملة لديها معنى قليل الا اذا عرفت الموقف الذي قيل فيه.					

2. الاعتقاد بأن المعرفة بسيطة : هي تتراوح ما بين الاعتقاد بأن المعرفة الواضحة غير الغامضة مكونة من أجزاء منفصلة إلى كون المعرفة كمفاهيم معقدة و عالية الترابط.

الملاحظات	المجال المقترح	صلاحية الفقرة للمجال	مدى الصلاحية		الفقرات	ت
			غير صالحة	صالحة		
					من الصعب التعلم من كتاب الا اذا تبدأ من البداية و تسيطر على كل جزء لوحده.	1
					ابدل قصار جهدي لكي أدمج المعلومات في المواد التي ادرسها.	2
					إذا لم أستطيع فهم موضوع معين في وقت قصير فيجب أن استمر في لمحاولة	3
					أستطيع ان أومن بأغلبية الأشياء التي أقرأه.	4
					أحب ان تقدم المعلومات بشكل مباشر، لا أحب ان أقرأ ما بين السطور.	5
					ان تكون تدريساً جيداً عادة يعني حفظ كمية كبيرة من المعلومات.	6
					الحكمة ليست معرفة الاجوبة، إنما معرفة كيفية إيجاد الاجوبة.	7
					اذا كنت تفهم شيئاً، يبدو لك معقولا من البداية.	8
					لا أحب الأفلام التي ليست لها نهاية واضحة.	9
					عندما اتعلم، أحب ان اجعل الاشياء بسيطاً قدر الإمكان.	10
					اركز في تدريسي على الافكار الرئيسية بدلا من التفاصيل	11
					ارى ان اتباع الخطوات العلمية المنطقية لحل مشكلة علمية ليس بالضرورة يوصلني الى الحل	12

3. الاعتقاد بأن المعرفة مؤكدة : وهي تتراوح ما بين الاعتقاد بأن المعرفة مطلقة (الثابتة) الى الاعتقاد بان المعرفة تتغير و تتطور .

ت	الفقرات	مدى الصلاحية		صلاحية الفقرة للمجال	المجال المقترح	الملاحظات
		صالحة	غير صالحة			
1	أرى أن أفضل ما في المواد العلمية أنها لا تحتمل إلا إجابة واحدة صحيحة					
2	الشيئ الذي لاشك فيه (المؤكد) هو الشك (عدم التأكيد).					
3	إذا حاول العلماء بجد، يستطيعون ان يجدوا الاجابة لكل سؤال موجهة إليهم.					
4	عندما أدرس، ابحت عن حقائق محددة(نوعية).					
5	أشعر بالارتباك اذا حاولت ان ادمج أفكار جديدة من الكتب مع المعلومات المسبقة لديك حول نفس الموضوع.					
6	الجزء الأهم من العمل العلمي هي التفكير الأصيل.					
7	يجب أن أشك حتى من نصائح الخبراء لي					
8	اعتقد ان العلماء في النهاية يستطيعون الوصول الى الحقيقة.					
9	ان العمل على مسألة ليست لها احتمال الحل الواضح عبارة عن اهدار للوقت					
10	افضل شيء بالنسبة للدورات العلمية هي ان غالبية المسائل لديها جواب صح واحد.					
11	ارى أن غالبية الكلمات لديها معنى واضح واحد.					
12	اجد التفكير في الأشياء التي لا يتوافق عليها الخبراء ممتعا.					

4. الاعتقاد في سرعة التعلم: وهي تمتد ما بين التعلم السريع أو لا يحدث إطلاقاً، و التعلم التدريجي

ت	الفقرات	مدى الصلاحية		صلاحية الفقرة للمجال	المجال المقترح	الملاحظات
		صالح ة	غير صالحة			
1	أعتقد أن التعلم عملية بطيئة في بناء المعرفة.					
2	إذا كان الشيء قابل للتعلم، فيتم تعليمه فوراً.					
3	اعتقد إذا حاولت فهم شيء ما سوف تفهمه من أول مرة.					
4	يجب ان تقييم صحة المعلومات في الكتب اذا كنت مالوفا مع الموضوع					
5	الطلبة الناجحون يفهمون الأشياء بسرعة.					
6	اقدر فعلاً الاساتذة الذين ينظمون المحاضراتهم و يلتزمون بخطتهم اليومية.					
7	إذا لم أستطيع ان افهم شيئاً بسرعة، عادة يعني لا افهمها نهائياً.					

الملحق (2)

يبين أسماء السادة المحكمين و الخبراء لتحديد الاوزان و الصدق المقياس حسب المرتبة العلمية و الحروف الابجدية

ت	اللقب العلمي	الاسم الثلاثي	ب	ا	الكلية و الجامعة
1	أ. د	كريم شريف قرصتاني	/		التربية الاساسية - جامعة السليمانية
2	أ. د	صابر عبدالله سعيد زيباري	/		التربية و علم النفس - جامعة دهوك
3	أ. د	عمر ابراهيم عزيز	/	/	الاداب - جامعة صلاح الدين - اربيل
4	أ. د	عمر ياسين ابراهيم جباري	/		التربية - جامعة صلاح الدين - اربيل
5	أ. د	ياسين حميد عبدالرحمن	/		الاداب - جامعة بغداد
6	أ. م. د	بدرخان مصطفى ابراهيم	/	/	التربية - جامعة كوية
7	أ. م. د	بيريفان عبدالله محمد	/	/	التربية - جامعة صلاح الدين - اربيل
8	أ. م. د	حسين اسماعيل بك	/		التربية - جامعة كترميان
9	أ. م. د	رشدي على ميرزه جاف	/		التربية الاساسية - جامعة سليمانية
10	أ. م. د	ضاضان جمعة محمد	/	/	التربية و علم النفس - جامعة دهوك
11	أ. م. د	كاوة على محمد	/		التربية - جامعة كوية
12	أ. م. د	محمد سعيد محمد	/	/	تربية و علم النفس - جامعة دهوك
13	أ. م. د	مها حسن بكر	/		الاداب - جامعة صلاح الدين - اربيل
14	أ. م. د	مؤيد اسماعيل جرجيس	/		التربية - جامعة صلاح الدين - اربيل
15	د.	شهبوؤ شمس الدين سليمان	/		التربية - جامعة صلاح الدين - اربيل
16	د.	وليد خالد بابان	/	/	التربية - جامعة طهرميان

أ - الاستعانة بالخبراء في تحديد الاوزان النسبية لأبعاد المعتقدات المعرفية.
ب - الاستعانة بالخبراء في استخراج الصدق الظاهري.

الملحق (3)

المقياس المعققات المعرفة بالصيغة النهائية

تحية طيبة

بين يديكم مجموعة من الفقرات تعبر عن المعققات المعرفة، يرجى منكم قراءة كل فقرة بإمعان والإجابة عنها بوضع علامة (✓) تحت واحد من البدائل الخمسة الموجودة أمام كل فقرة تنطبق عليكم فعلاً، وإن الاختيار لا يعبر عن إجابة صحيحة أو غير صحيحة إنما هي بيانات لإنجاز البحث علمية ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي لذا يرجو الباحثان الإجابة عن الفقرات جميعها دون ترك أية فقرة.

مع فائق الشكر والامتنان...

ملاحظة: قبل البدء بالإجابة يرجى منكم تدوين المعلومات الآتية:

الجنس: نكر: أنثى:
الاختصاص: العلمي: الانساني:

الباحثان

م.م. هتذار قادر ابراهيم

أ.م. د. محمد محى الدين صادق جباري

ت	فقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	يولد بعض الناس وهم ذوي قدرة متميزة					
2	المعلومات التي نتعلمها في الجامعة يقينية					
3	اعتقد أن القدرة على التعلم قدرة فطرية					
4	أرى أن الحقائق العلمية ثابتة نسبياً					
5	الطلبة الانكفاء لايتوجب عليهم العمل شاق لكي يكون ادائهم جيداً في الجامعة					
6	اعتقد أن افضل طريقة لفهم مادة معينة ان اعيد ترتيب الافكار فيها حسب الطريقة التي تناسبني					
7	ليس للمعلومة معنى الا اذا عرفت موقف الذي قيل فيه					
8	ابدل قصارى جهدى في أستيعاب المواد التي أدرسها					
9	إذا لم أستطيع فهم موضوع معين في وقت قصير فيجب أن أستمر في المحاولة					
10	أستطيع أن أومن باغلبية الأشياء التي أقرأها					
11	أحب أن تقدم المعلومات لي بشكل مباشر					
12	اعتقد بأن التدريسي الجيد يكون ملماً بمعلومات غزيرة					
13	الحكمة ليست معرفة الاجوبة، إنما معرفة كيفية إيجاد الاجوبة					
14	اذا كنت تفهم شيئاً، يبدو لك معقولا من البداية					
15	عندما اتعلم، أحب أن اجعل الاشياء بسيطة قدر الإمكان					
16	اركز في تدريسي على الافكار الرئيسية بدلا من التفاصيل					
17	أرى أن أفضل ما في المواد العلمية أنها لاتحتمل إلا إجابة واحدة صحيحة					
18	اذا حاول العلماء بجد، يستطيعون ان يجدوا الاجابة لكل سؤال موجهة إليهم					
19	عندما أدرس، ابحت عن حقائق جوهرية حول الموضوع					

					أشعر بالارتباك اذا حاولت أن ادمج أفكار جديدة من الكتب مع المعلومات السابقة لدى حول نفس الموضوع	20
					الجزء الأهم من العمل العلمي هو التفكير الأصيل	21
					اعتقد ان العلماء في النهاية يستطيعون الوصول الى الحقيقة	22
					ان العمل على مسألة غير واضحة الحل هو أهدار للوقت	23
					اعتقد أن تعلم عملية بطيئة في بناء المعرفة	24
					اذا كان الموضوع قابل للتعلم، فيتم تعليمه فوراً	25
					اعتقد اذا حاولت فهم شئ ما سوف تفهمه من اول مرة	26
					الطلبة الأذكياء يفهمون المعلومات بسرعة	27
					اقدر فعلاً الاساتذة الذين ينظمون لمحاضراتهم و يلتزمون بخططهم اليومية	28
					اذا لم استطيع ان افهم شيئاً بسرعة، يعني أفهمها بصعوبة	29
					مهمة التدريسي الجيد هو ضمان عدم شرود ذهن الطالب بعيداً عن الدرس	30