البحث الرابع :

المعتقدات المعرفية وبعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى عينة من طلاب الجامعة ذوي أساليب التعلم المختلفة

إعـــــداد :

أ.د/ محمود عوض الله سالم.
أستاذ علم النفس التربوي
كلية التربية جامعة بنها

د / أمل عبد المحسن زكـــي.
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية جامعة بنها

obeikandl.com

obeikandl.com

" المعتقدات المعرفية وبعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى عينة من طلاب الجامعة ذوى أساليب التعلم المختلفة"

أ . د/ محمود عوض الله سالم

د . أمل عبد المحسن زكي

- **مقـــدمة** :

حظيت مفاهيم الطلاب عن المعرفة واكتساب خبرة التعلم اهتماماً كبيـراً من المختصين والباحثين، حيث تحول الاهتمام في الدراسات النفسـية مـن المعرفة المجردة إلى الاهتمام بالمعرفـة الشخصـية personal cognitive والتي تنطوي على عدد من المفاهيم النفسية من أهمهـا : التأمـل المعرفـي والمعتقدات المعرفية.(Hoffer, 2004)

وقد كانت فترة منتصف الخمسينيات من القـرن الماضـى هـي فتـرة الانطلاقة الأولى التي ميزت البحث عن المعتقدات المعرفية فى عدة اتجاهات على النحو التالى:***(Fives, 2003)***

7 الاتجاه الأول : ويبحث في نمو المعتقدات المعرفية.
7 الاتجاه الثاني: ويبحث في طرق تأثير المعتقدات المعرفية على التفكيـر والاستدلال.
7 الاتجاه الثالث: ويستكشف بنية المعرفة كنظام لمفاهيم الاعتقـاد والتـي تتكون من أبعاد متعددة بدلاً من المفهوم العام.

وتكمن أهمية المعتقدات المعرفية فـي ارتباطهـا بـالأداء الأكـاديمي للمتعلمين، فالمتعلمون ذوو الاعتقاد القوي بأن التعامل مـع المعرفـة علـى أساس أنها جزئيات منفصلة بعيدا عن النظرة الكليـة غالبـا مـا يواجهـون صعوبة في فهم النص، كما أنهم يبدون أقل ميلاً إلى ممارسة اسـتراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وأقل ميلاً إلى أن يكونوا مدفوعين داخليـاً، كمـا تـزداد صعوبة فهمهم لقضايا التعلم والمفاهيم العلمية، وتظهر هذه الصـعوبات فـي التبسيط المفرط للمعلومات ومراقبة الفهم الضعيفة. (Schommer, 1998)

وفي هذا السياق تجدر الإشارة إلى أن المعتقدات المعرفية قد تساعد فـي تفسير بعض القضايا التى ترتبط بالتعلم ونواتجه وخاصة التى ترتبط بالانجاز والتحصيل الأكاديمى، وقد اقترح شومر Schommer (1990)، وهـارتلي وبندكسين Hartley & Bendixen (2001) الجوانب التالية والتـى تمثـل أبعادا للمعتقدات المعرفية :

7 بنية المعرفة : (الاعتقاد في المعرفة البسيطة).

- ثبات المعرفة : (الاعتقاد في المعرفة اليقينية).
- مصدر المعرفة : (الاعتقاد في السلطة كمصدر للعلم).
- ضبط اكتساب المعرفة : (الاعتقاد في القدرة الفطرية).
- سرعة اكتساب المعرفة : (الاعتقاد في التعلم السريع).

كما أن المعتقدات المعرفية قد تؤثر فى الأسلوب الذى يتبناه الفرد فى التعلم من خلال تأثيرها المباشر على الأداء العقلى للأفراد وكيفية فهمهم وقدرتهم على المراقبة الذاتية، وكيفية حل المشكلات والمثابرة في مواجهة المهام الصعبة. (Schommer, 1994)

وفى هذا الصدد يشير الغالب Alghalib (2004) أن وجهات نظر الطلاب عن طبيعة المعرفة ترتبط إلى حد كبير بأسلوب تعلمهم، ولذلك عمد إلى تحليل العلاقات المتداخلة أو المفترضة بين المعتقدات المعرفية عن التعلم والمعرفة وأساليب التعلم والأداء الأكاديمى للطلاب، منطلقاً فى عمله هذا من افتراض مؤداه : إن المعتقدات المعرفية للطلاب سوف يكون لها تأثير على إنجازهم الأكاديمي، ليس فقط تأثير مباشر لكن أيضاً بطريقة غير مباشرة من خلال تأثيرها على أساليبهم فى التعلم.

وتلعب المعتقدات المعرفية دوراً مهماً فى استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً حيث تؤثر على مثابرة الطلبة واستفساراتهم الإيجابية وتكامل المعلومات ومواجهة المجالات المعقدة، ويؤثر مستوى المعتقدات المعرفية على تبنى استراتيجيات عالية المستوى من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً فإذا كان الحفظ هو كل ما نحتاجه في التعلم فإن المعتقدات المعرفية تصبح ذات أهمية ضئيلة، ولكن المستوى المرتفع للتعلم يصبح أكثر أهمية عندما يكون الأفراد موجهين نحو فهم المعلومات وتحليلها، فللمعتقدات المعرفية تأثير كبير في استراتيجيات التعلم التي يستخدمها الأفراد. (Paulsen & Feldman, 2005)

وقد أظهرت الاتجاهات الحديثة في بحوث هذا المجال زيادة الاهتمام بدراسة العلاقات المتداخلة بين المعتقدات المعرفية والمتغيرات التي ترتبط بهذا المفهوم، والتى تؤثر على نواتج التعلم، ولذا تحاول الدراسة الحالية معرفة كيف ترتبط المعتقدات المعرفية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بأسلوب التعلم الذي يتبناه الفرد.

- **مشكلة الدراسة** :

انطلاقا من أن البحث فى كيفية تعلم الطلاب فى مرحلة التعليم الجامعى ضرورة ملحة لما يلاقيه هذا النوع من البحوث من اهتمام بالغ من الفرد والمجتمع ، كما أنه يعتبر المصدر الرئيسى لتخريج قادة المجتمع فى

المجالات المختلفة ، وعليهم يقع عبء تقدم المجتمع وتطوره ، وتواصلاً مع الاهتمام بالمعرفة الشخصية والتى تتحدد غالبا بخبرات الفرد المعرفية والتى من الممكن أن تكون أساساً للمعتقدات المعرفية ، ولكل معتقد من هذه المعتقدات تأثير مختلف على جانب أو أكثر من جوانب التعلم واستراتيجياته فقد اهتمت العديد من الدراسات بالتعرف على العلاقة بين المتغيرات النفسية المختلفة المرتبطة بكيفية التعلم ونواتجه كمفهوم أساليب التعلم والمعتقدات المعرفية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، حيث تسهم هذه المتغيرات فى فهم أعمق لطبيعة عملية التعلم من أجل الارتقاء به، ومن هذه الدراسات :

دراسة بارك Park (1994) والتي هدفت إلى معرفة أثر التدريب على استراتيجيات التنظيم الذاتي لما وراء المعرفة على كل من الفهم القرائى واستخدام استراتيجيات القراءة، والاتجاه نحو القراءة وقد أوضح تحليل التفاعل بين التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وأساليب التعلم أن الطلاب الذين تعرضوا لعدد أكبر من جلسات التدريب على الاستراتيجيات سجلوا درجات مرتفعة فى الأبعاد الفرعية لأساليب التعلم، وعلاوة على ذلك ارتبط التحسن فى استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بالتغير الايجابي في الاتجاه نحو القراءة.

كما قام الباحثان جاكوبسون وسبيرو Jacobson & Spiro (1995) بدراسة أشارت نتائجها إلى أن منظومة المعتقدات المعرفية تؤثر على عملية التعلم في بيئات التعلم المختلفة والتى تقوم علي أساس مواد دراسية متقدمة حيث تعتبر المعرفة الكلية والتفكير المستقل والقدرة على اكتساب المعرفة من المحددات الأساسية للمعتقدات المعرفية .

وقد استهدفت دراسة ودروف Woodruff (1996) دراسة الكفاءة الذاتية وأساليب التعلم والتقدير المعرفى من خلال نموذج متكامل للتعلم المنظم ذاتياً وأشارت نتائج الدراسة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب ذوى أساليب التعلم المختلفة فى التقدير المعرفى ، وأن أساليب التعلم تسهم فى تكوين نماذج عمليات الكفاءة الذاتية سواء كانت عامة أو فى مجال معين، وأنه يجب وضع أساليب التعلم فى الاعتبار عند تنمية أى نمط من أنماط الكفاءة الذاتية أو التقدير المعرفى لدى المتعلمين.

وأشارت نتائج دراسة تساى Tsai (1996) إلى إن التلاميذ الذين لديهم اعتقاد بأن التعلم هو إعادة البناء المعرفي من خلال فهم وتنظيم المعلومات يغلب عليهم تبنى الأسلوب العميق للتعلم.

كما أكدت نتائج دراسة أخرى لـ تساىTsai (1998) أن التلاميذ الذين لديهم معتقدات معرفية جيدة استخدموا أساليب التعلم العميقة فى حين أن الذين لديهم معتقدات معرفية سطحية استخدموا الأساليب السطحية فى التعلم .

أما دراسة شن- شيه وجامون Chun - Shih & Gamon (2002) فقد استهدفت تحليل العلاقة بين كل من التحصيل الدراسي، واستراتيجيات التعلم ونماذج وأساليب التعلم ، وكذلك خصائص التلاميذ، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب قد استخدموا معظم استراتيجيات التعلم فى استنتاج بعض الأفكار من المحاضرات، كما تذكروا الكلمات المفتاحية المهمة والدالة على المفاهيم التى تعلموها، كما وجدت علاقة دالة بين أساليب التعلم وبين تحصيل الطلاب.

وقد أشارت نتائج دراسة براتن وسترومسو Braten &Stromso (٢٠٠٥) والتى استهدفت بحث العلاقة بين المعتقدات المعرفية والنظريات المرتبطة بالذكاء واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب الجامعة إلى أن المعتقدات المعرفية تلعب دورا مهما فى التنبؤ باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

وقد استهدفت دراسة شانون Shannon (2008) معرفة أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة وأساليب التعلم فى إكساب المتعلمين مهارات الاستقلال الذاتى لعملية التعلم، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن اكتساب استراتيجيات ما وراء المعرفة يسهم في تحسين استخدامهم لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ، مع الوضع في الاعتبار أساليب تعلم هؤلاء الطلاب.

وفى ضوء ما سبق يتضح أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والمعتقدات المعرفية من المتغيرات المهمة والتى يبدو أنها ترتبط وتؤثر في أساليب التعلم، والتحصيل الأكاديمى، حيث يتوقع تأثيرها على الطريقة التي يتعامل بها الأفراد مع المعلومات أثناء التعلم، فلها تأثير مباشر على الأداء العقلى للأفراد، وكيفية فهمهم ومراقبة هذا الفهم ، وكيفية حل المشكلات والمثابرة في مواجهة المهام الصعبة، كما أن تبنى الأفراد لأساليب تعلم متباينة قد يرتبط بتبنيهم لمعتقدات تعلم أيضاً متباينة، وعلى الرغم من أهمية هذه المتغيرات فى تأثيرها على عملية التعلم إلا أنها لم تحظ بالاهتمام الكافى من الدراسات سواء على المستوى العربى أو الأجنبى ومن هنا تأتى أهمية الدراسة الحالية وتتبلور مشكلتها فى التساؤل عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية فى المعتقدات المعرفية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بين الطلاب ذوى أساليب التعلم الثلاث (السطحى – العميق – تحصيلى الوجهة)؟

وتتحدد مشكلة الدراسة الحالية فى التساؤلات التالية :

7 هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى أبعاد مقياس المعتقدات المعرفية بين متوسطات درجات الطلاب ذوى أساليب التعلم الثلاثة (السطحى – العميق – تحصيلى الوجهة)؟

7 هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بين متوسطات درجات الطلاب ذوى أساليب التعلم الثلاثة (السطحى – العميق – تحصيلى الوجهة)؟

- **أهداف الدراسة**:

تتحدد أهداف الدراسة الحالية فى :

7 إعداد أدوات جديدة لقياس المعتقدات المعرفية، واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب الجامعة على مستوى جيد من الصدق والثبات .

7 التعرف على الفروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والمعتقدات المعرفية لدى الطلاب ذوى أساليب التعلم المختلفة (سطحي – عميق – تحصيلي الوجهة).

- **أهمية الدراسة** :

تُعد الدراسة الحالية واحدة من دراسات التأصيل النظري للمعتقدات المعرفية فى علاقتها بمفاهيم ومتغيرات نفسية أخرى تعد مؤثرات ومحددات لمنظومة التعلم ، وفى ضوء ذلك تتحدد أهمية الدراسة الحالية فيما يمكن أن تُسهم به في :

7 توجيه الانتباه إلي أهمية العوامل النفسية التي تؤثر على مستوى فاعلية التعلم ونواتجه مثل المعتقدات المعرفية، واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

7 توضيح تأثير المعتقدات المعرفية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً على أهم جوانب التعلم وهى أساليب التعلم.

7 التأصيل النظري لمفاهيم المعتقدات المعرفية والتعلم المنظم ذاتياً، وطرق تقييمها وقياسها.

7 الاستفادة من نتائج البحث فى الاهتمام ببرامج تنمية المعتقدات المعرفية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

- **مصطلحات الدراسة** :

تتحدد مصطلحات الدراسة فى :

١- **المعتقدات المعرفية** :

وتتحدد بما يتكون لدى الفرد عبر مراحل عمرية متعددة، من اتجاهاته ويقينه حول طبيعة المعرفة سواء كانت معرفة يقينية أو معرفة محددة وتتمثل فى خمسة أبعاد هى: (سرعة التعلم، وفطرية القدرة، مصدر المعرفة ويقينية المعرفة ، وبساطة المعرفة)، وكما يقاس بمقياس المعتقدات المعرفية من إعداد الباحثين.

٢- **التعلم المنظم ذاتياً** :

ويتحدد فى قدرة المتعلم على الاستخدام الذاتى لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، والتى تركز على وعيه بقدراته وإمكاناته ودوافعه ، وكما يقاس بمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً من إعداد الباحثين.

٣- أساليب التعلم:
وتتمثل فى الطرق أو الأساليب الشخصية التي يستخدمها الأفراد في التعامل مع المعلومات فى أثناء عملية التعلم، سواء كان هذا في مواقف تجريبية أو في ظروف عادية، وكما يقاس باستبيان أساليب التعلم من إعداد أنتوستل Entwistle ١٩٨١، وتعريب محمود عوض الله سالم ١٩٨٨.

- **عينة الدراسة:**

تكونت عينة الدراسة الحالية من (١٢٠) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الأولى تعليم ابتدائي لشعب (علوم- رياضيات-دراسات اجتماعية) بالفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (٢٠٠٨/ ٢٠٠٩) بكلية التربية – جامعة بنها.

- **أدوات الدراسة:**

تمثلت أدوات الدراسة في :

7 مقياس المعتقدات المعرفية لدى طلاب الجامعة إعداد الباحثين
7 مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب الجامعة إعداد الباحثين
7 مقياس أساليب التعلم لأنتوستل Entwistle ١٩٨١تعريب /محمود عوض الله سالم (١٩٨٨)

- **مفاهيم البحث وإطاره النظري:**

- **أولاً : المعتقدات المعرفية Epistemological beliefs مفهومها، نماذجها:**

حظى مفهوم المعتقدات المعرفية باهتمام كبير من المختصين والباحثين،لما ينطوى عليه هذا المفهوم من مجموعة من التصورات والأفكار حول معنى المعرفة ، ومصدرها وطبيعة اكتسابها وكذلك سرعة هذا الاكتساب ، حيث تحول الاهتمام في الدراسات النفسية من المعرفة المجردة إلى الاهتمام بالمعرفة الشخصية personal cognitive والتي تنطوي على عدد من المفاهيم النفسية من أهمها المعتقدات المعرفية. (Hoffer, 2004)

ولقد سادت في السابق تصورات مبكرة حول المعتقدات المعرفية وقد كانت فترة منتصف الخمسينيات من القرن العشرين هي فترة الانطلاقة الأولى التي ميزت البحث عن المعتقدات المعرفية،ثم بدأت تتبلور على يد العالم بيري Perry ١٩٧٠، فاعتماداً على استبيانات ولقاءات شخصية دقيقة أجريت مع طلاب الفرق النهائية بجامعة هارفارد افترض بيري أن العديد من طلاب السنة الأولى يبدءون دراستهم الجامعية ظانين أن المعرفة سهلة ومحددة، وبأنها تُقدم إليهم جاهزة من جانب المعلمين، وبمرور الوقت يصل هؤلاء الطلاب في نهاية دراستهم إلى ميل غالبيتهم للاعتقاد أن المعرفة صعبة وحدسية وتستخلص عبر التفكير المنطقي، والدليل الاستقرائي

التجريبي ، وقام بيري بتوثيق ما يحدث من تقدم للطلاب عبر أربعة مراحل أساسية وصفها بالثنائية، والتعددية، والارتباطية ، والالتزام كجوانب أساسية للمعتقدات المعرفية. (Bell, 2006)

ولقد سار البحث فى المعتقدات المعرفية فى عدة اتجاهات يحددها كانو Cano (2005) على النحو التالى :

١ - **المجموعة الأولى** : دراسات اهتمت بكيفية تفسير الأفراد لخبراتهم التعليمية، ويمثلها بيريPerry (1970).

٢ - **المجموعة الثانية** : دراسات اهتمت بتحليل عمليات التفكير والاستنتاج ويمثلها كيتشنر وكينج Kitchenar &King (1981).

٣ - **المجموعة الثالثة** : **دراسات** اهتمت ببحث العلاقة بين المعتقدات المعرفية والجوانب المتعددة لعملية التعلم، وتتركز حول أن معتقدات الطلاب عن طبيعة المعرفة والتعلم تعتبر جزءاً من الآلية الضمنية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة، ويمثل هذه المجموعة (ريانRyan 1984؛ شومر Schommer 1990؛ هوفر وبينترتش Hoffer & Pintrich 1997).

ولقد أدى ذلك إلى تنامى ونضج مفهوم المعتقدات المعرفية على النحو التالى :

- **مفهوم المعتقدات المعرفية**:

تناول العديد من الباحثين مفهوم المعتقدات المعرفية عبر كتاباتهم ودراساتهم واختلفوا في تصورهم لها من خلال ثلاث زوايا: فتارة يُنظر إليها على أنها بيئة النمو المعرفية ، وتارة ينظر إليها على أنها مجموعة من المعتقدات والاتجاهات التي تؤثر في العمليات المعرفية، وأحياناً باعتبارها عمليات معرفية في حد ذاتها. (Hoffer & Pintrich, 1997)

ويرجع الفضل إلى شومر Schommer فى التوصل إلى الإطار الدقيق لمفهوم المعتقدات المعرفية ، حيث صورت المعرفة الشخصية على أنها منظومة من المعتقدات الأكثر أو الأقل استقلالية (Schommer , 1990).

وتعرف شومر Schommer (1994) المعتقدات المعرفية على أنها معتقدات الأفراد في المصدر واليقين وتنظيم المعرفة بالإضافة إلى سرعة اكتساب المعرفة.

ويذكر هوفر وبنترتش Hoffer & Pintrich (1997) أن المعتقدات المعرفية تتضمن:

١ - **طبيعة المعرفة** : وتعني الاعتقاد في ماهية المعرفة بمعنى أن الفهم الذي ينتقل من رؤية المعرفة على أنها مطلقة إلى النظرة النسبية ثم إلى

النظرة السياقية ثم الموقف البنائي وتشتمل المعتقدات المرتبطة بطبيعة المعرفة على :

أ- يقينية المعرفة : وهى الاعتقاد بأن المعرفة يقينية ثابتة فى مقابل الاعتقاد بأن المعرفة نسبية وغير ثابتة.

ب- بساطة المعرفة : حيث تحدد على أنها حقائق منفصلة غير مترابطة وتمتد ما بين المعرفة الواضحة التي لا غموض فيها وهي أجزاء منفصلة وأن المعرفة عبارة عن مفاهيم عالية الترابط، والتكامل.

٢- **طبيعة اكتساب المعرفة** : وتشير إلى كيفية اكتساب الفرد للمعرفة وتحدد بالجوانب التالية :

أ- مصدر المعرفة : وتعنى أن المعرفة تنشأ من خارج الذات وتقيم في السلطة الخارجية ، مقابل المعرفة المستمدة من المنطق والاستدلال.

ب- تبرير اكتساب المعرفة : ويشتمل على كيفية تقييم الأفراد المعرفة من خلال استخدام الأدلة ، والمنطق والبحث ، وهنا ينتقل الأفراد من الاعتقادات الازدواجية (الاعتقاد بأن كل شيء له تفسير واحد حاسم وكل ما دونه خطأ) إلى القبول المتعدد للآراء والقائم على الحجة والمنطق والاستدلال.

وفي إطار ما سبق عرَّف عبد الله Abdullah(2001) المعتقدات المعرفية على أنها معتقدات الأفراد عن طبيعة المعرفة وكيفية اكتسابها حيث تصبح هذه المعتقدات جزءاً من العمليات المعرفية للأفراد وتتحدد فى الطرق التى يمارسون بها عمليات التفكير والاستدلال العقلي والمنطقي.

وقد اتفق كل من هوفر Hoffer (2001) وبيرنا وآخرون Berna et al (2009) وعلى وآخرون Ali et al (2009) أن المعتقدات المعرفية تمثل المعتقدات عن تحديد المعرفة وطريقة بنائها وكذلك طريقة تقييم المعرفة وكيفية اكتسابها ، وهذه المعتقدات تتضمن ما يلي : يقينية المعرفة ، بساطة المعرفة ، مصدر المعرفة.

وفى هذا الصدد عرَّف جريجور Gregoire (2002) المعتقدات المعرفية على أنها المعتقدات الفردية عن طبيعة المعرفة وعمليات اكتساب المعرفة وهي معتقدات هامة لتنمية ممارسات التدريس التي تركز على تنمية فهم المتعلمين.

ويرى بولسن وفيلدمان Paulsen & Feldman (2005) أن المعتقدات المعرفية هي نظم لفروض ومعتقدات ضمنية يعتنقها المتعلمون عن طبيعة المعرفة واكتسابها.

أما بيل Bell (2006) فيرى أن المعتقدات المعرفية مصطلح يُقصد به الأفكار والمعتقدات حول طبيعة العلم والمعرفة.

يتضح مما سبق أن المعتقدات المعرفية مفهوم نفسى يلعب دوراً مهماً فى الكثير من المتغيرات النفسية وخاصة المرتبطة بأساليب التعلم

كما اقترح كل من هوفر وبنترتش Hoffer & Pintrich (1997) أن تعريف المعتقدات المعرفية محدود فقط بمعتقدات الأفراد عن عمليات المعرفة وكذلك إدراك وتبرير العمليات التي تتعلق بطبيعة المعرفة كالتالى :

- المعتقدات عن عمليات المعرفة وتعرف بأنها معتقدات عن مصدر المعرفة وتبرير تلك المعرفة ، فالمعتقدات عن مصدر المعرفة تمتد ما بين الاعتقاد بأن المعرفة هى التى تسلمها لنا السلطة (المسؤل- المعلمون) مقابل الاعتقاد بأن المعرفة مستمدة من المنطق والاستدلال أما المعتقدات عن تبرير المعرفة فتمتد ما بين الاعتقاد بأن المعرفة لا تتطلب تبريراً وأنه يتم استقبالها من الآخرين إلى الاعتقاد بأن المعرفة يتم بناؤها من خلال فحص مميز ودقيق لآراء الخبراء وفحص للأدلة والبراهين.
- المعتقدات الخاصة بطبيعة المعرفة ويمكن تعريفها بأنها معتقدات عن يقينية وبساطة المعرفة، فالمعتقدات الخاصة بيقينية المعرفة تمتد من فكرة أن المعرفة مطلقة ولا يمكن الجدال فيها إلى فكرة أن المعرفة تعتبر تجريبية مستنبطة بالدلائل والبراهين وتتوقف على القرائن ، أما المعتقدات الخاصة ببساطة المعرفة فيمكن أن تمتد ما بين الاعتقاد بأن المعرفة يتم بناؤها من أجزاء صغيرة ومنعزلة من المعلومات (بسيطة) إلى الاعتقاد بأن المعرفة تتكون من مفاهيم متشابكة ومتداخلة مع بعضها (معقدة) ويمكن توضيح ذلك من خلال الجدول (١) :

جدول (١):أبعاد المعتقدات المعرفية وأوصاف وجهات النظر لكل مكون

أبعاد نظرية المعرفة	مكونات الأبعاد	وجهة نظر مستقبلة للمعرفة (طرق الاكتساب)	وجهة نظر مضادة (مبررة للمعرفة)
عمليات المعرفة	مصدر المعرفة	المسئولون هم مصدر المعرفة.	يتم بناء المعرفة عن طريق المتعلمين أنفسهم
	تبرير المعرفة	لا تتطلب المعرفة أي تبرير، يستقبل الفرد المعرفة من الآخرين.	فحص دقيق للدليل المنطقى، وكذلك لآراء الخبراء.
طبيعة المعرفة	التيقن من المعرفة	المعرفة مطلقة وغير قابلة للجدال.	المعرفة تجريبية مستنبطة وتتوقف على الدلائل.
	بساطة المعرفة	المعرفة بسيطة تتكون من أجزاء منفصلة من المعلومات.	المعرفة مُعقدة تتكون من مفاهيم متشابكة ومتداخلة مع بعضها.

(Hoffer & Pintrich,1997)

- **النظريات والنماذج التي تناولت مفهوم المعتقدات المعرفية**:

تعددت النظريات والنماذج التي أسهمت في تشكيل مفهوم المعتقدات المعرفية ويمكن عرضها فيما يلى:

١ - نظرية التعلم الاستدلالي :

قدمت نظرية التعلم الاستدلالي إطاراً عملياً لفهم المعتقدات المعرفية التي ربما تؤثر في الأداء الأكاديمي للفرد المتعلم ، ويقصد بكلمة المعرفية Epistemology الكيفية التي يتعلم بها الأشخاص ، ووجهة نظرهم حول طبيعة العلم أو المعرفة ، وتؤكد تلك النظرية على تأثير التجربة والخبرة السابقة، والدافعية على أداء المتعلم الفرد في مواقف التعلم الحالية، وهكذا فإن المعتقدات المعرفية الشخصية تشكل جزءاً من تلك التجربة أو الخبرة السابقة.

وطبقاً للقواعد النظرية للمعتقدات المعرفية فإن أي متعلم ماهر يعتقد أنه ليست المعرفة كلها مجردة أو محددة، ولا يعتقد هذا المتعلم أن المعرفة ببساطة هي تجميع لحقائق مجردة، بل أبعد من ذلك ينبغي أن يكون ذلك المتعلم أكثر ميلاً نحو المعلومات البحثية الخاصة به لا أن ينتظر - إياها من أي سلطة أخرى كالمعلم أو المربي، ليس هذا فقط وإنما يؤكد ويوثق تلك المعرفة المقدمة داخل الفصل بالبحث عنها في المراجع أو شبكة الإنترنت ويميل ذلك المتعلم أيضاً لاعتبار عملية التعلم عملية تتطلب عملاً ودراسة وبذل جهد، وبناءً على ذلك يعتقد أنها تساعده فى أن يصبح متعلماً مؤثراً فعالاً، وهكذا فطبقاً لأدبيات التعلم والمعتقدات المعرفية ينبغي أن يكون ذلك المتعلم أكثر احتمالاً للتحصيل والإنجاز بمعدل أكاديمي يزيد عن غيره من المتعلمين الأقل خبرة وإتقاناً في معتقداتهم ومواقفهم تجاه المعرفة والتعلم. (Bell, 2006)

٢ - نموذج بيري Perry :

قام بيري بفحص أفكار الطلاب الجامعيين عن المعرفة والتعلم وكيف يتم التعديل فيهم كلما تقدم الطلاب في دراستهم ، وقد أكد أن كثيراً من الطلاب أثناء أعوامهم الأولى في الجامعة يفكرون في المعرفة على إنها بسيطة مؤكدة ويتم نقلها عن طريق مصادرها (السلطة) ، وعند الوصول للأعوام الأخيرة بالجامعة، يعتقد الطلاب أن المعرفة معقدة، ومرحلية ومؤقتة، يمكن الحصول عليها من خلال الاستنتاج ، ويمكن أن تشمل على بعض الغموض والحقائق المتضاربة. (Alghalib, 2004)

ويرى بيري أن هناك أربع مواضع معرفية أساسية لنمو المعتقدات هي الازدواجية Dualism والتعددية Multiplism والنسبية Relativism والالتزام أو التعهد Commitment ففي المراحل الأولى للنمو يعتقد المتعلم أن المعرفة بسيطة ، وأنها انعكاس مباشر للواقع، فهي إما صواب وإما خطأ

ويتم الحصول عليها من رموز السلطة " المعلم " ، الكتاب المدرسي ، وبتقدم المتعلم يواجه صراعاً بين الآراء المختلفة للخبراء ولكنه يصر على الوصول للإجابة الصحيحة ، وبذلك يعتقد أن المعرفة عبارة عن معلومات غير مؤكدة وغير ثابتة يمكن التأكد منها بالاستدلال والبحث التجريبي ، ثم في المراحل التالية يدرك أن وجهات النظر تتشابه في الجودة وفي صحتها، فالمعرفة صحيحة بالنسبة للسياق الذي اشتقت منه، وأنها تفهم من خلال السياق، لذلك أصبح الصواب والخطأ أمراً نسبياً يؤدي إلى اعتقاد المتعلم في نسبية المعرفة، وأنها دائماً عرضة لإعادة التقييم وعندما يصل للمرحلة النهائية يدرك أن هناك احتمالات عدة للمعرفة ، وأنه يجب أن يبني الفرد رأياً ذاتياً له يلتزم ويتمسك به، وبذلك فإن الفرد يتقدم خلال سلسلة من المراحل تبدأ من النظر للمعرفة على أنها تقدم من السلطة إلى النظر على أنها مقسمة في أنظمة تبنى ويجب فهمها من خلال علاقتها بالسياق العام. (Brounlee et al, 2002: 2)

وتجدر الإشارة إلى أن المعتقدات المعرفية مثلها مثل باقي المفاهيم النفسية يكتسبها الفرد خلال مراحل نموه المختلفة ، وتتأثر بالعديد من العوامل التي تتأثر بها المفاهيم النفسية ذات الطبيعة النمائية، وترتبط بالعديد من المفاهيم مثل الذكاء، وبيئة التعلم ، والمستويات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية المختلفة ، وهذا ما حرص عليه بيرى فى نموذجه.

٣- نموذج شومر Schommer :

بدأت شومر Schommer (1990) في دراسة المعتقدات المعرفية في أواخر الثمانينات ، واقترحت نموذجاً بديلاً لفرضية بيري أحادية البعد وأشارت إلى أن المعرفة الشخصية ستكون أفضل إن تم تصورها كمنظومة من المعتقدات الأكثر أو الأقل استقلالية، وأنه يُقصد بمنظومة المعتقدات وجود أكثر من معتقد واحد يؤخذ به عند تعريف المعرفة الشخصية، ويُقصد بمصطلح "الأكثر أو الأقل استقلالية"، أن معتقدات الفرد في إطار المنظومة ربما تتطور بمعدلات متباينة وربما تكون غير متسقة مع بعضها البعض فعلى الغالب المثال يوجد فرد قد يعتقد أن العلم أو المعرفة شيئاً شديد التقصير مع أن نفس ذلك الشخص قد يعتقد أيضاً أنها شيئاً محدداً لا يتغير أبداً.

وهكذا نجد أن شومر Schommer ركزت في بحثها على تحديد المعتقدات المعرفية كأبعاد معرفية "إدراكية"مستقلة بما في ذلك المعتقدات حول محدودية وبساطة المعرفة وسرعة التعلم ودور الجهد والمقدرة في الذكاء وطبقاً لوجهة نظر شومر فإن المتعلم- أي متعلم- ربما يتعامل مع الموقف داخل الفصل الدراسي بصورة مختلفة (وأن الأكثر أو الأقل نجاحاً) اعتماداً على ما إذا كان ذلك المتعلم أو تلك المتعلمة تعتقد أن القدرة على

التعلم ثابتة أم متغيرة أو غريزية فطرية فإن القدرة على التعلم تكون متغيرة ويتم اكتسابها من خلال الجهود الحثيثة ، ومثال ذلك طالب لديه معارف سطحية بسيطة عن جميع الأبعاد الخمسة ، يعتقد بوجه عام ما يلي: Bell, (2006)

- أن المعرفة يتم التعامل معها عن طريق سلطات أعلى ومن ثم فهي ثابتة.
- أن المفاهيم يتم تعلمها سريعاً أو لا يمكن تعلمها على الإطلاق.
- أن القدرة على التعلم غريزية فطرية.
- أن المعرفة بسيطة واضحة ومحددة.

وعلى النقيض من ذلك فمن لديه معارف دقيقة وماهرة يعتقد عموماً أن المعرفة معقدة وغير محددة، ومع ذلك فإن نفس ذلك الشخص يعتقد أنه يمكن تعلم العلم والمعرفة تدريجياً من خلال عمليات التفكير العقلي المنطقي ويمكن بناؤها عن طريق الفرد المتعلم.(Schommer , 1990)

وعلى ذلك فقد وضعت شومر تصوراً جديداً للمعتقدات المعرفية يختلف عن تصور بيري وزملائه، حيث كانوا يعتقدون أن المعتقدات المعرفية أحادية البعد وأنها ذات بُعد واحد متصل ذو قطبين، القطب الأول هو المعرفة البسيطة اليقينية التي يمكن الحصول عليها من مصدر السلطة، والقطب الثاني هو المعرفة المعقدة غير المؤكدة والتي يمكن اكتشافها أو الاستدلال عليها وأن المعتقدات تنمو من خلال مراحل ثابتة ومتتالية. (Schommer et al, 1997)

وبالنظر إلى هذا النموذج نجد أن شومر Schommer قامت بفصل مفهوم المعتقدات المعرفية ، عن مفهوم معتقدات التعلم حيث رأت أن المفهومين يمكن تناولهما من حيث تأثير وتأثر كل منهما بالآخر، وانعكاس ذلك على الأداء داخل الفصل.

وعلى ذلك فأبعاد المعتقدات المعرفية من وجهة نظر شومر لا تتطور تزامنياً ولا تنمو بنفس السرعة فيمكن أن يعتقد الفرد أن المعرفة عالية التعقيد في ذات الوقت الذي يعتقد فيه بأن المعرفة يقينية. (Schommer et al, 2003)

وقد وضعت شومر خمسة أبعاد للمعتقدات المعرفية تتمثل في : (Schommer, 1990)

- بنية المعرفة : (الاعتقاد في المعرفة البسيطة).
- ثبات المعرفة : (الاعتقاد في المعرفة اليقينية).

- مصدر المعرفة : (الاعتقاد في السلطة كمصدر للعلم).
- ضبط اكتساب المعرفة : (الاعتقاد في القدرة الفطرية).
- سرعة اكتساب المعرفة : (الاعتقاد في التعلم السريع).

وتتحدد هذه الأبعاد على النحو التالى :

أ- الاعتقاد في المعرفة البسيطة:

وتتضمن المعتقدات عن بنية المعرفة فهم المعرفة في ضوء مدى رؤية الأفراد لتكامل المعرفة، وهل تعتبر المعرفة منفصلة وبسيطة أم أنها متكاملة ومعقدة؟ وفي هذا الجانب يرى الفرد المعرفة بأنها ممثلة في مجموعة من الحقائق الفردية أو هي عبارة عن مفاهيم مترابطة مع بعضها؛ ومن ثم نجد أن الاعتقاد في المعرفة البسيطة تمتد ما بين الاعتقاد بأن المعرفة تتميز بأنها قطع منفصلة إلى الاعتقاد بأن المعرفة تتميز بمفاهيم مترابطة عالية التشابك.(Fives, 2003)

ب- الاعتقاد في المعرفة اليقينية:

ويعكس هذا الجانب مدى اعتبار المعرفة ثابتة أو غير متغيرة أو غير يقينية وقابلة للتغير بمرور الوقت، وفي هذا الجانب يرى الفرد المعرفة على أنها ثابتة أو متغيرة. (Hofer, 2001)

ج- الاعتقاد في السلطة :

ويثير هذا الجانب مسألة أين تنشأ المعرفة؟ وهل تنتقل إلينا من السلطة المرجعية أم يتم بناؤها فردياً ودعمها من خلال الخبرة والتفكير المنطقي وهنا تكون المعرفة خارجية بالنسبة إلى الذات، وأيضاً تنشأ وتستقر في السلطات الخارجية. (Bindixen & Hartly 2003)

د- الاعتقاد في القدرة الفطرية :

وهو يختبر مدى اعتقاد الأفراد في أن القدرة على اكتساب المعرفة ثابتة أو متزايدة، والاعتقاد في هذا الجانب يمتد ما بين القدرة على التعلم ثابتة منذ الميلاد إلى الاعتقاد بأن القدرة على التعلم يمكن أن تتغير بمرور الوقت. (Braten & Stromso, 2005)

هـ- الاعتقاد في التعلم السريع :

ويعنى اعتقاد المتعلم بأن التعلم يحدث بسرعة أولا يحدث على الإطلاق ويمتد هذا الجانب ما بين الاعتقاد بأن التعلم سريع أو ليس سريعاً على وجه الإطلاق إلى الاعتقاد بأن التعلم تدريجي، فالطلبة الذين يعتقدون في التعلم السريع يجدون من الصعب الاستمرار في أداء مهمة ما أو المحاولة بطرق مختلفة للوصول إلى حل مشكلة ما. (Hoffer & Pintrich, 1997)

وما هو جدير بالذكر أن الدراسة الحالية تعتمد في بنائهما النظري وأدوات قياسها لمفهوم المعتقدات المعرفية على نظرية شومر Schommer للمعتقدات المعرفية ، وذلك للأسباب التالية :

- أن شومر قد قامت بتطوير طريقة البحث فى المعتقدات المعرفية بشكل أكثر قابلية للقياس.
- استخدام شومر لمصطلح "نظام" يقترح وجود أكثر من بعد يجب وضعه في الاعتبار عند دراسة المعتقدات المعرفية.
- يعطي هذا النموذج فرصة لاختيار المكونات ذات العلاقة بالمعتقدات المعرفية.
- يرتبط هذا النموذج بالكثير من قضايا التعلم ونواتجه.

- **نمو المعتقدات المعرفية** Epistemological Beliefs Development:

اتفق كل من (Schommer et al, 1992)و(Kardash & Scholest, 1996) (Schommer &Marlene, 2006) و(Schommer & et al, 2003) (Paulsen & Feldman, 2005) على أن المعتقدات المعرفية تتكون لدى الفرد تبعاً للخبرات الشخصية التي يمر بها الفرد، ومن خلال التفاعل أثناء التعلم داخل حجرات الدراسة مما يساعد على تكوين المعتقدات بل وتطورها أيضاً، ولا يكتمل تكوينها إلا بنهاية سنوات الدراسة حيث أنها تُعد متغيراً تابعاً يتأثر بالخبرات التي يمر بها المتعلم، فالمعتقدات المعرفية هي نتاج لما يقدم للمتعلم وأنها تتغير وتتطور من التلميذ المبتدئ للتلميذ الأكبر سناً، كما أن نمو المعتقدات وتطورها يتكون ويتشكل بعوامل متعددة منها العمر والنوع والأسرة، والوضع الاجتماعي والاقتصادي وخصائص التنشئة في الأسرة والبيئة العائلية.

- **ثانياً: استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً**:

يُعد التعلم المنظم ذاتياً بمثابة القوة المحركة التي يمكن بها العبور بالعملية التعليمية إلى نحو أفضل، فهو وسيلة لإحداث نوع من التكامل بين التوجهات البحثية المختلفة ، والخاصة بالنواحي الدافعية والانفعالية والمعرفية وما وراء المعرفية، ويهدف إلى الارتقاء بالمستويات الأكاديمية للمتعلمين في كافة المراحل التعليمية ، وهو ما دفع التربويين والباحثين للبحث عن الطرق التي يمكن بها تحقيق ذلك في ضوء الاهتمام بالمتغيرات المختلفة والتي تؤثر على عملية التعلم والتي منها : متغيرات الكفاءة الذاتية والدافعية والطرق المستخدمة في التدريس وغيرها من المتغيرات التي تؤثر في عملية التعلم.

ويدعم التعلم المنظم ذاتياً النظرة التكاملية للعمليات المؤثرة في التعلم وأن هذه العمليات تجمعها علاقات تبادلية من حيث التأثير والتأثر، كما يؤكد على دور هذه العمليات وعلى دور المتعلم في تنظيمها بناء على النواتج التي يتم تحقيقها ، ويتضح من ذلك أهمية عمليات التخطيط والمراقبة والتنظيم ، كما

أن بنية التعلم المنظم ذاتياً تتكامل فيها المكونات المعرفية والدافعية والاجتماعية والسلوكية للتعلم ، ومن هنا تباينت المصطلحات والمفاهيم المتضمنة في النماذج المختلفة للتعلم المنظم ذاتياً تبعاً لدرجة التركيز على هذه المكونات ولكنها أكدت جميعاً على دور المتعلم في ضبط وتنظيم هذه المكونات حتى يتحقق الهدف من التعلم. (Bell, 2006)

- **مفهوم التعلم المنظم ذاتيا** :

يُشير زمرمان Zimmerman (1989b : 329) إلى أن التنظيم الذاتي Self Regulation يعني تعلم الطلاب استخدام استراتيجيات معينة ، في الغالب تحقيق الأهداف التعليمية في ضوء إدراك فعالية الذات، فالتعلم المنظم ذاتياً يتشكل حينما يستطيع المتعلمون تنظيم بيئتهم وسلوكهم استراتيجياً ويعرف التعلم المنظم ذاتياً على أنه العمليات التي ينشط بها المتعلمون ويشاركون معرفياً وسلوكياً ووجدانياً بحيث تساعد هذه المشاركة على ضبط تفكيرهم وسلوكهم ووجدانهم في أثناء اكتساب المعرفة والمهارات مما يؤدي إلى تحقيق أهدافهم بطريقة منظمة.

كما أنهم يشتركون فى أربع خصائص:

7 تحصيلهم لمستويات معرفية مرتفعة فيما يتعلق بعملية التعلم، حيث يدرك المتعلمون الذاتيون الكثير عن الاستراتيجيات الرامية إلى إنجاز مختلف المهام الدراسية.(Shunk & Zimmerman, 1994)

7 أنهم يحددون أهدافاً ويولدون الدوافع لتحقيق تلك الأهداف. (Pintrich & Garcia, 1991)

7 أنهم يجيدون مراقبة عملية التعلم، ويولدون تغذية مرتجعة Internal Feed back حول عملية التعلم. (Butler & Winne, 1995)

7 لديهم المرونة المطلوبة لتعديل سلوكيات التعلم، وفقاً لما تتطلبه المهام والظروف. (Zimmerman, 1989a)

وتجدر الإشارة هنا إلى أن هذه الخصائص تتضمن جانباً مهماً في التنظيم الذاتي ، والمتمثل في الخيارات المتاحة أمام المتعلمين مثل: بيئة التعلم ومهام التعلم ، وكم الوقت والجهد والنتائج المأمولة ، وأساليب التعلم وكل هذه الخيارات لها آثار كبيرة على النتائج المأمولة. (Zimmerman, 1990)

كما يشير زمرمان Zimmerman (2000) إلى أن التنظيم الذاتي يتمثل في الأفكار التي يتم توليدها ذاتياً، وأيضاً المشاعر والأفعال التي يتم التخطيط لها بشكل منظم لتؤثر على عملية التعلم، والدافع إليها.

ويذكر روهويت Ruohotie (2002) أن عملية التنظيم وفقاً لهذا التعريف تختلف عن التنظيم الذاتي ما وراء المعرفي، والذي يركز على الجوانب

المتعلقة بالمعرفة مثل اختيار الاستراتيجيات المعرفية ، فعلى الرغم من أن ما وراء المعرفة تؤدي دوراً مهماً في التعلم إلا أن التنظيم الذاتي يعتمد أيضاً على المعتقدات الذاتية والتفاعلات المؤثرة مثل : نقص الثقة، والمخاوف المتعلقة بالأداء المحدد.

بينما ترى ريم ميهوب (٢٠٠٣) أن التنظيم الذاتي للتعلم هو العملية البنائية النشطة التي تتمثل في قيام المتعلمين بوضع أهداف لتعلمهم من خلالها ومراقبة معرفتهم ودافعيتهم وسلوكهم وتنظيمها، والتحكم فيها موجهين بأهدافهم ، ومقيدين بالخصائص البيئية في السياق.

أما ميسيلدين Misildine (2004) فيرى أن التعلم المنظم ذاتياً هو عبارة عن تفاعل بين العمليات الشخصية والسلوكية والبيئية ويحدث عندما ينشط المتعلمون سلوكياً ومعرفياً، ودافعياً داخل العملية التعليمية.

ووفقاً لـ لوبارت Lupart (in: Jule, 2004) فقدرات التعلم المنظم ذاتياً يمكن تعلمها لدى جميع الأفراد، وقد أوضحت بعض خصائص هذا النوع من التعلم ومنها :

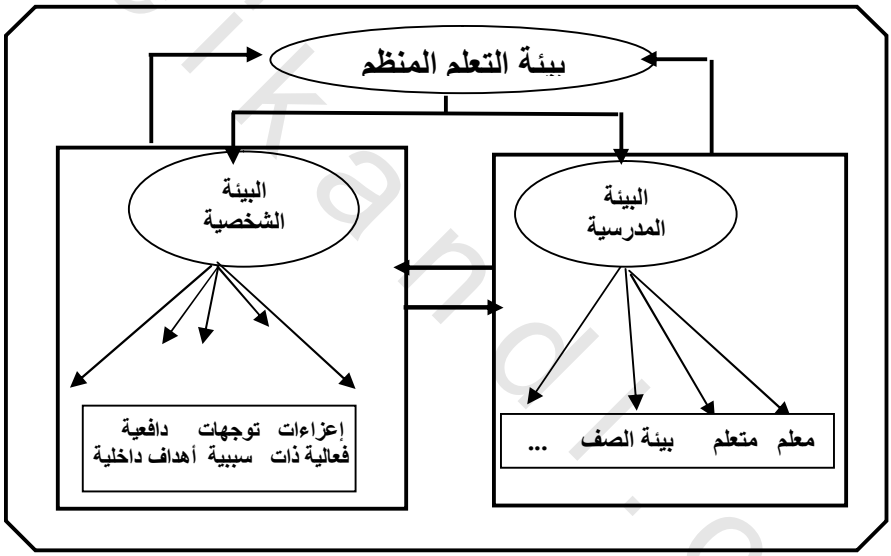
- الاستخدام الهادف لمختلف العمليات والاستراتيجيات والاستجابات من قبل الطلاب مما يؤدي إلى زيادة تحصيلهم الدراسي.
- توجيه عملية التعلم وإدراكها في أثناء حدوثها.
- وصف وتبرير "كيف"، و"لماذا" استخدم الطلاب استراتيجية معينة من استراتيجيات التنظيم الذاتي.
- الاهتمام بفحص أسباب عدم استخدام الطلاب للتعلم الذاتي في جميع أنواع وأنماط التعلم.

وفي هذا الصدد يذكر جمال فرغل ومنال علي (٢٠٠٦) أن التعلم المنظم ذاتياً Self Regulated Learning (SRL) يعد أحد الحلول المناسبة لجودة التعليم المنشودة ، إذ إن آليات التنظيم الذاتي تساعد المتعلمين على التمييز الدقيق بين المادة التي يتم تعلمها بشكل جيد ، والمادة التي تم تعلمها بشكل أقل جودة ، وبالتالي سوف ينظمون دراستهم بشكل أكثر فعالية ، بل ستنعكس هذه الفعالية، وهذا التفوق المعرفي على كافة أنشطة العمل المدرسي ، وعلى إنجاز أنشطة ومهام حياتهم بصفة عامة.

وترى أمل عبد المحسن (٢٠٠٨) أن التعلم المنظم ذاتياً هو آلية تنطلق من التركيز على بؤرة الذات في الشخصية كعميل يتأثر بعوامل تتفاعل معه مباشرة ، ويؤثر فيها كالمدركات عن الكفاءة الذاتية والدافعية ، ويحدث بالشكل الذي تتصل فيه الذات بالبناء المعرفي للمتعلم من خلال العمليات ما وراء المعرفية ، ويظهر أثره في سلوك المتعلم الذي يصبح موجهاً ذاتياً مدفوعاً بالأهداف منظماً في طريقة تحقيقها، مقيداً بالمحيط البيئي.

- **بيئة التعلم المنظم ذاتياً** Self – Regulated learning Environment:

إن بيئة التعلم المنظم ذاتياً أو محيط التعلم المنظم ذاتياً ليس محيطاً مادياً فحسب ، بل هو محيط نفسي أيضاً يتضمن العديد من المتغيرات النفسية والتي تؤثر وتتأثر ببعضها داخل المحيط المادي للتعلم المنظم ذاتياً ، ويظهر ذلك التفاعل في بوتقة التنظيم الذاتي للشخصية والذي ينعكس بدوره على التعلم المنظم ذاتياً ، فالحديث عن فعالية الذات ، والدوافع الداخلية الإعزاءات السببية وتوجهات الأهداف لا تكاد تنفصل عن بعضها البعض فبينها تفاعلات مستمرة، وتظهر في ذات الشخصية لدى المتعلم، وتدعم وتنشط من خلال بيئة التعلم، ويتأثر نظام الذات Self System بهذا التفاعل فينعكس على تعلم الفرد الذاتي ، وتنظيمه لهذه المتغيرات ويتضح ذلك من خلال شكل (١).



شكل (١) يبين بيئة التعلم المنظم ذاتياً (أمل عبد المحسن، ٢٠٠٨)

وبقدر ما ينقص عنصر من عناصر بيئة التعلم المنظم ذاتياً بقدر ما يظهر تدني في مستوى التنظيم الذاتي للتعلم، وتجدر الإشارة هنا إلى أن التعلم المنظم ذاتيا ليست له مكونات محددة وإنما هو يعمل فى إطار متفاعل ما بين داخل الفرد ومحيط بيئة التعلم ، وأن ما يقدم من أبعاد (محددات لـه) إنما هو من أجل الدراسة والقياس.(محمود عوض الله ، وأمل عبد المحسن ٢٠٠٩: ١٣٦)

- **استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً**:

في إطار وضع تصنيف لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً قام زمرمان ومارتينزبونز Zimmerman & Martinez – Pons (1988) بمحاولة

التعرف على الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلاب في التنظيم الذاتي، وذلك في جو الفصل العادي، وليس في الظروف المعملية المضبوطة، وقد تم ذلك عن طريق مقابلات مع طلاب المدارس الثانوية العامة حول الاستراتيجيات التي يستخدمونها لتحسين إنجازهم الأكاديمي في مجموعة متنوعة من سياقات التعلم الشائع، وقد وجدا أدلة على استخدام الطلاب لأربعة عشر نوعاً من استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم كما في جدول (٢):

جدول رقم (٢) يوضح استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم

الاستراتيجية	تعريفها
١- التقويم الذاتي Self – evaluating	تشير إلى قيام الطالب بالتقويم لجودة ما يؤديه من أعمال. "لقد تفحصت كل ما قمت به لأكون متأكداً بأنني قمت بها بشكل صحيح".
٢- التنظيم والتحويل Organizing transforming	تشير إلى قيام الطالب بإعادة ترتيب صريح أو ضمني للمواد التعليمية ليحسن من تعلمه مثل "لقد وضعت مخططاً قبل أن أكتب ورقتي".
٣- تحديد الهدف والتخطيط Goal – setting & planning	تشير إلى قيام الطالب بوضع أهداف تعليمية أو أهداف فرعية والتخطيط من أجل تتابع وتزامن واستكمال الأنشطة المرتبطة بتلك الأهداف.
٤- البحث عن المعلومات Seeking information	البحث عن العون أو المعلومات: تشير إلى الجهود التي يبذلها الطالب لتأمين حصوله على المعلومات المرتبطة بالمهمة المستقبلة من المصادر غير الاجتماعية.
٥- الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة Keeping records & monitoring	تشير إلى بذل الطالب للجهود من اجل تسجيل الأحداث والنتائج
٦- البنية البيئية Environmental Structuring	تشير إلى بذل الطالب للجهود من اجل تنظيم بيئة تعلمه لجعل تعلمه أكثر يسراً وسهولة وهذا يتضمن إما تنظيماً لبيئة تعلمه المادية أو النفسية.
٧- متابعة الذات Self – consequating	تشير على قيام الطالب بتخيل المكافأة أو العقاب المترتبين على نجاحه أو فشله.
٨- التسميع والتذكر Rehearsing & memorizing	تشير إلى بذل الطالب لجهود من اجل تذكر بعض المواد وذلك من خلال ممارسات صريحة أو ضمنية.
٩-١١- البحث عن العون Searching assistance	تشير إلى الجهود التي يبذلها الطالب لالتماس العون من (٩) الأقران، (١٠) المدرسين، (١١) الراشدين.
١٢- ١٤ مراجعة السجلات Reviewing records	تشير إلى الجهود التي يبذلها الطالب من اجل إعادة (١٢) المذكرات، (١٣) والاختبارات، (١٤) الكتب المقررة.

(Zimmerman, 1989a) *نقلا عن:*

ويشير Zimmerman & Martinez – Pons (1988) إلى أن استخدام الطلاب لاستراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم كان مرتبطاً بدرجة عالية بتحصيلهم الدراسي، كما أن استخدام التلاميذ لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم يمكن التنبؤ من خلاله بمستوى تحصيلهم الدراسي بنسبة بلغت ٩٣%، كما ميزت ثلاث عشرة من أربعة عشرة استراتيجية بين التلاميذ في مستويات التحصيل المرتفعة والمنخفضة .

- **التعلم المنظم ذاتياً والمعتقدات المعرفية**:

تتحدد علاقة المعتقدات المعرفية باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على النحو التالى :

7 تلعب المعتقدات المعرفية دوراً حاسماً ومركزياً في تسهيل أو إعاقة فعالية التعلم المنظم ذاتياً (Paulsen & Feldman, 2005) وتبعاً لذلك فإن المعتقدات المعرفية ترتبط بمثابرة المتعلمين واستفساراتهم الإيجابية وتكامل المعلومات ومواجهة المجالات المعقدة وضعيفة البنية وكل هذه الصفات ترتبط بالمستويات العليا للتعلم، فإذا كان الحفظ عن ظهر قلب هو ما يؤكد عليه التعلم في المجتمع، فإن المعتقدات المعرفية تصبح ذات أهمية ضئيلة ، ولكن المستوى العالي للتعلم يستمر في الارتفاع في الأهمية كلما أصبح مجتمعاً متقدماً تكنولوجياً وموجهاً نحو المعلومات. وفى هذا الصدد يشير كل من شومر ومارلين Schommer & Marlene (2006) إلى أن المعرفة الشخصية تتكون من معتقدات متعددة، ولكل معتقد من هذه المعتقدات تأثير مختلف على جانب أو أكثر من جوانب التعلم واستراتيجياته ، فكلما زاد اعتقاد المتعلمين بأن التعلم يحدث بسرعة أولاً يحدث إطلاقاً كان أداؤهم ضعيفاً، وكلما زاد اعتقادهم بأن المعرفة ثابتة لا تتغير ازداد احتمال سوء تفسيرهم للمعلومات التجريبية.

7 كلما زاد اعتقاد المتعلمين بأن المعرفة تتميز بأنها أجزاء منفصلة كلما أثر ذلك في اعتقادهم بأن مجرد التذكر للمعرفة يشكل اكتساباً لها ، وهذا المعيار لاكتساب المعرفة يجعل المتعلمين يتبنون استراتيجيات الحفظ والتسميع كوسيلة للدراسة. (Schommer & Walker, 1995)

7 تلعب المعتقدات المعرفية للأفراد دوراً حاسماً في التعلم الاستراتيجي عموماً ، والتفكير مرتفع المستوى وحل المشكلات على وجه الخصوص(Kardash& Scholes, 1996)

7 كما مكنت طريقة شومر لدراسة المعرفة الشخصية الباحثين من تحديد العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتعلم، فمعتقدات الأفراد عن طبيعة المعرفة يمكن أن تؤثر في استخدام الاستراتيجية المناسبة والمعالجة المعرفية. (Berna et al, 2009)

7 إن التأمل في المعتقدات المعرفية يولد المزيد من الأسئلة التي يجب تناولها وهي : كيف يرتبط مفهوم أساليب التعلم بالمعتقدات عن المعرفة والمعتقدات عن التعلم؟ وما الدور الذي تلعبه المعتقدات المعرفية فى تبنى أساليب تعلم معينة؟ وهل تؤثر أساليب التعلم المختلفة فى تبنى الطلاب لمعتقداتهم المعرفية أو استخدامهم لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً؟ وانطلاقا أيضا من أن المستوى الفردي في التعلم المنظم ذاتياً

ومستوى المعتقدات المعرفية يكملان بعضهما البعض كما أن من يوصفون بأنهم منظمون ذاتياً متقدمو المستوى يحوزون معتقدات ماهرة دقيقة حول المعرفة وحول التعلم.

7 ما أشار إليه كل من فلافلFlavell (1979)، وهوفر Hoffer (2001) من أن كلاً من التعلم المنظم ذاتياً متقدم المستوى والمعتقدات المعرفية الدقيقة الحاذقة يتسمان بالضبط المعرفي "الإدراكي" المتقدم للتفكير وللتعلم.

وعلى الرغم مما سبق تندر البحوث التى تناولت العلاقة بين المعتقدات المعرفية ، والتعلم المنظم ذاتياً ، ومن ذلك ما قام به بولسن وفيلدمانPoulsen & Feldman (1999) من دراسة على عينة مكونة من ٢٤٦ طالباً تربوياً في مرحلة التخرج بإحدى الجامعات الحضرية الكبرى بهدف اختبار فرضية فلافل وهوفر، حيث أكمل هؤلاء الطلاب الـ ٢٤٦ استبيان قياس التعلم ذاتي التنظيم واستبيان المعتقدات المعرفية ثم عكست الردود الخاصة بمقياس التعلم المنظم ذاتيا على جميع أبعاد استبيان المعتقدات المعرفية ، وكانت النتيجة ارتباط كل عامل في مقياس التعلم المنظم ذاتيا بواحد على الأقل وحتى ثلاثة من أبعاد المعتقدات المعرفية وتأسيساً على تلك النتائج توصل الباحثان إلى أن الطلاب ذوي المعتقدات المعرفية المرتفعة كانوا أكثر احتمالاً من غيرهم لممارسة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ، وهكذا فإن دراسة بولسن وفيلدمان Poulse & Feldman (1999) تفترض وجود علاقة إيجابية بين التعلم المنظم ذاتياً والمعتقدات المعرفية.

وقد توصلت دراسة بيل Bell (2006) إلى أنه يمكن التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من خلال المعتقدات المعرفية، وبعض جوانب التعلم المنظم ذاتيا فى إطار بيئة تعلم ترتبط بمواصفات معينة.

- **ثالثاً: أساليب التعلم** :

شغل مجال أساليب التعلم حيزاً كبيراً من تفكير الكثير من الباحثين منذ عام ١٩٧٦ وحتى الآن، حيث ركزت الدراسات على وصف كيف يتعلم الطلاب، والتي حاولت تحديد الخصائص المميزة لأساليب التعلم.

وقد تعددت تعريفات أساليب التعلم ،كما أنها اتفقت فى كثير من الجوانب حيث يتفق كل من فؤاد أبو حطب وآمال صادق (١٩٨٤) ومحمود عوض الله (١٩٨٦)، ومرزوق عبد المجيد (١٩٩٠) وانتوستل وولكر Entwistle & Walker (2001) في تعريفهم لأساليب التعلم بأنها : "الطرق الشخصية الخاصة التي يتبعها الطالب أثناء تعاملهم أثناء عملية التعلم أو فى التعامل مع المعلومات فى مواقف مشابهة لموقف التعلم الأصلي.

كما أشار (Busato et al., 1998) إلى أن أساليب التعلم هي نوع من الاستراتيجيات العامة للتعلم.

وتُعرّف أساليب التعلم أحيانا بأنها "نماذج من سلوكيات معرفية ووجدانية مميزة تعمل كدلالات ثابتة نسبياً لكيفية إدراك وتفاعل الطالب مع بيئة التعلم".(Felder & Spurlin, 2005)

وفي ضوء تلك التعريفات السابقة يمكن القول بأن أساليب التعلم تتمثل في الطرق أو الأساليب الشخصية التي يستخدمها الأفراد في التعامل مع المعلومات أثناء عملية التعلم، سواء داخل الفصل أو خارجها.

- **نماذج أساليب التعلم** :

تعددت النماذج التي تناولت أساليب التعلم ، ويمكن عرضها على النحو التالي :

١ - نموذج انتوستل *Entwistle, 1981*:

ويقوم هذا النموذج على أساس العلاقة بين أساليب تعلم الفرد ومستوى نواتج التعلم ، حيث يحتوي هذا النموذج على ثلاثة توجهات ترتبط بدوافع مختلفة ، وينتج عنها أساليب تعلم معينة يستخدمها الفرد في مواقف التعلم المختلفة في أثناء عملية تعلمه ويؤدي إلى مستويات مختلفة للفهم ، وأهم التوجهات التي ينتج عنها أساليب التعلم المختلفة هي : التوجه نحو المعنى الشخصيPersonal Meaning Orientation، والتوجه نحو إعادة الإنتاجية Reproducing Orientation، والتوجه نحو التحصيل Achievement Orientation وبناء على هذه التوجهات يرى انتوستل وجود ثلاثة أساليب للتعلم هي : (محمود عوض الله سالم ، ١٩٨٦)

أ- الأسلوب العميق Deep Style :

ويتميز أصحاب هذا الأسلوب بقدرتهم ورغبتهم في البحث عن المعنى واستخدام التشابه والتماثل في وصف الأفكار بصورة متكاملة، علاوة على ربطهم للأفكار الجديدة بالخبرات السابقة، ويميلون إلى استخدام الأدلة والبراهين في تعلمهم.

ب - الأسلوب السطحي Surface Style :

ويميز القادرين على تذكر بعض الحقائق في موضوع ما، والتي ترتبط بالأسئلة في هذا الموضوع ، ويعتمدون في دراستهم على التعليمات الواضحة والمناهج المحددة، والحفظ، والأسلوب المنطقي في الوصول إلى الحقائق تفصيلاً.

ج- الأسلوب الاستراتيجي Strategic Style :

ويميز غير القادرين علي تنظيم أوقات استذكارهم للدروس واتجاهاتهم السلبية نحو الدراسة ، ودافعيتهم الخارجية للتعلم بغرض النجاح فقط

ويحاولون دائماً الحصول على بعض التلميحات والمؤشرات من المعلم في موقف التعلم.

٢ - نموذج كولب Kolb (1985):

وضع كولب نموذجاً لتفسير عملية التعلم يقوم على أساس نظرية التعلم الخبرى Experiential Learning Theory ، ويرى فيه أن التعلم عبارة عن بعدين الأول : إدراك المعلومات والذي يبدأ من الخبرات الحسية وينتهي بالمفاهيم المجردة ، والثاني : معالجة المعلومات ويبدأ من الملاحظة التأملية وينتهي بالتجريب الفعال ، ويؤكد هذا النموذج أن عملية التعلم تتخذ هيئة دورة تتكون من أربع مراحل متفاعلة على النحو التالى :

أ- الخبرة العيانية أو الحسية Concrete Experience :

وتدل على أن تعلم المعلومات يعتمد على الحدس والحواس في هذه المرحلة وما يتم تعلمه يحدد رد فعل الفرد في التعامل مع البيئة الخارجية .

ب - الملاحظة التأملية Observation Reflective :

حيث يعتمد الأفراد في إدراك ومعالجة المعلومات على التأمل والموضوعية والملاحظة المتأنية في تحليل موقف التعلم، ويفضلون المواقف التعليمية التي تتيح لهم الفرصة للقيام بدور الملاحظ الموضوعي غير المتحيز ولكنهم يتسمون بالانطواء.

ج- التصور المجرد Abstract Conceptualization :

وفي هذه المرحلة يتم تجريد الخبرة والوصول إلى تعميمات لها، تستخدم في مواقف جديدة، وهي تعتمد على إعطاء التفسيرات المنطقية واستخدام المفاهيم.

د - التجريب الفعال :Active Experimentation :

ويعتمد الأفراد هنا علي التجريب الفعال لموقف التعلم من خلال التطبيق العملي للأفكار والاشتراك في الأعمال المدرسية ، والجماعات الصغيرة لإنجاز عمل معين ، وهم لا يميلون إلى المحاضرات النظرية ولكنهم يتسمون بالتوجه النشط نحو العمل.

ويعكس نموذج كولب في أساليب التعلم بعدين أساسيين : بعد الخبرة الحسية مقابل التصور المجرد ويعتمد على عملية إدراك المعلومات، والبعد الثاني يتضمن الملاحظة التأملية مقابل التجريب الفعال ويركز على عملية تجهيز المعلومات ، ويرى كولب أن أسلوب التعلم يحدد بناء علي درجة الفرد في مرحلتين من المراحل السابقة، وتنتج هذه الدورة أربعة أساليب على النحو التالي: (McCarthy, 1990, Kolb, 1984, Loo, 2004, Duff, 2004)

أ - الأسلوب التقاربي Convergent Learning Style:

وهو نتاج التفاعل بين التصور المجرد والتجريب النشط للمعلومات في أثناء التعلم ، وأصحاب هذا الأسلوب يفضلون حل المشكلات ، والتطبيق العملي للأفكار، والاستدلال ، ويفضلون أداء المهام ذات الطابع الفني ولايميلون إلى أداء المهام الاجتماعية.

ب - الأسلوب التباعدي Divergent Learning Style :

ويتميز أصحاب هذا الأسلوب باستخدام الخبرات الحسية والملاحظة التأملية ، وكذلك اهتماماتهم العقلية الواسعة، ورؤية المواقف من زوايا عديدة ويؤدون أفضل في المواقف التعليمية التي تتطلب إنتاج أفكار عديدة وبخاصة مواقف العصف الذهني، ويتسمون كذلك بالمشاركة الوجدانية الفعالة مع الآخرين، ويهتمون بدراسة العلوم الإنسانية والفنون.

ج- الأسلوب التمثيلي Assimilative Learning Style:

ويتميز أصحاب هذا الأسلوب باستخدام المفاهيم المجردة والملاحظة التأملية ، وكذلك قدرتهم على وضع نماذج نظرية إلي جانب الاستدلال الاستقرائي ، ويستوعبون الملاحظات والمعلومات المتباعدة في صورة متكاملة، ولا يهتمون بالتطبيق العملي للأفكار، ويميلون للتخصص في العلوم والرياضيات.

د - الأسلوب التكيفي Accommodative Learning Style :

وهو نتاج التفاعل بين الخبرة الحسية والتجريب الفعال، وأصحاب هذا الأسلوب يسعون إلى الخبرات الجديدة، ويتكيفون مع ما يستجد من ظروف في عملية التعلم، ويميلون إلى حل المشكلات عن طريق المحاولة والخطأ ويعتمدون على الحدس في أثناء التعلم.

٣ - نموذج بيجز Biggs (1987) :

ويفسر هذا النموذج أساليب التعلم من خلال ثلاثة أساليب للتعلم هى (Biggs, 2001):

أ - الأسلوب السطحي Surface Style:

ويشير إلى أن التعلم المدرسي هو الطريق نحو غايات أخري أهمها الحصول على وظيفة، والهدف الأساسي هو إنجاز متطلبات المحتوي الدراسي من خلال الحفظ والتذكر.

ب - الأسلوب العميق Deep Style :

ويتميز أصحاب هذا الأسلوب بالدافعية الداخلية والفهم الحقيقي لما تعلموه والقدرة على التفسير والتحليل والتلخيص ويهتمون بالمادة الدراسية وفهمها واستيعابها، ويقومون بربط الأفكار النظرية بالخبرات الحياتية اليومية ولديهم اهتمامات جادة نحو الدراسة.

ج- الأسلوب التحصيلي Achieving Style:
وينصب تركيز أصحاب هذا الأسلوب على الحصول على أعلى الدرجات لا على مهمة الدراسة، ويتميزون بامتلاكهم لمهارات دراسية جيدة وتنظيم الوقت والجهد.

٤- نموذج دن و دن Dunn, Dunn 1987 :
ويشير إلى أن أسلوب التعلم هو نتاج لأربعة مثيرات هي "البيئية – الانفعالية – الاجتماعية – المادية أو الطبيعية" والتي تؤثر على قدرة الفردعلى تمثيل وحفظ المعلومات والمفاهيم والحقائق ، وقد قام كل من Dunn, & Dunn (2001) بدراسة أشارت نتائجها إلى أن الاختلاف في أساليب التعلم لا يكون فقط بين الطلبة من ذوي الأعمار والقدرات العقلية المختلفة ، بل وبين طلبة متكافئين في العمر والقدرات العقلية ، فقد وجدا أن المقررات التعليمية وطرق تدريسها التي تناسب بعض الطلبة ، كانت عائقاً أمام تعلم طلبة آخرين.

وتجدر الإشارة إلى أن هذا النموذج يخلط بين مفهوم أساليب التعلم وتفضيل بيئة التعلم

٥- نموذج فيلدر وسيلفرمان Felder and Silverman (1988) :
ويشير هذا النموذج إلى أن أساليب التعلم مجموعة من السلوكيات المعرفية والوجدانية والنفسية ، والتي تعمل معاً كمؤشرات ثابتة نسبياً لكيفية إدراك وتفاعل واستجابة الطالب مع بيئة التعلم ،ويشتمل هذا النموذج على أربعة أساليب ثنائية القطب هي : (Felder & Spurlin, 2005)

أ - الأسلوب العملي – التأملي Style Active– Reflective:
وأصحاب هذا الأسلوب يتعلمون من خلال التجريب والعمل في مجموعات في مقابل التعلم بالتفكير المجرد والعمل الفردي.

ب - الأسلوب الحسي – الحدسي Intuitive Style – Sensing:
والتعلم هنا من خلال التفكير الحسي أو العياني مع التوجه نحو الحقائق والمفاهيم في مقابل التفكير التجريدي والتوجه نحو النظريات وما وراء المعنى.

ج- الأسلوب اللفظي – البصري Visual – Verbal Style:
يميلون إلى الأشكال البصرية للمادة من صور ورسوم بيانية مقابل التفسيرات الشفهية والمكتوبة.

د- الأسلوب التتابعي – الكلي Sequential – Global :
والتعلم هنا من خلال خطوات دقيقة تتابعية مقابل التفكير الكلي أو الشمولي للموقف.

- **علاقة المعتقدات المعرفية والتعلم المنظم ذاتيا بأساليب التعلم** :

تؤثر المعتقدات المعرفية على الطريقة التي يتعلم بها الأفراد ، فلها تأثير مباشر على الأداء العقلى للأفراد وكيفية فهمهم ومراقبتهم لهذا الفهم ، وكيفية حل المشكلات والمثابرة في مواجهة المهام الصعبة والتى تتطلب جهدا كبيراً. (Schommer, 1994)

وفى هذا الصدد يشير الغالب Alghalib (2004) أن وجهات نظر الطلاب عن طبيعة المعرفة ترتبط بأسلوب تعلمهم، ولذلك عمد إلى تحليل العلاقات المتداخلة الممكنة بين المعتقدات عن التعلم والمعرفة وأساليب التعلم وقدرتهما على التنبؤ بالأداء الأكاديمي للطلاب، منطلقاً فى عمله ذلك من افتراض مؤداه : إن المعتقدات المعرفية للطلاب من الممكن أن يكون لها تأثير على إنجازهم الأكاديمي، سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة .

وقد أشار الباحثون فى مجال علم النفس إلى أن نواتج التعلم تتأثر بدرجة كبيرة بالعوامل المعقدة التي تعكس صفات ومعتقدات كل من الطلاب والمعلمين عن البيئة التعليمية. (Ertemer & Newby 1996)

كما استنتجت كهل Kuhl (2000) أيضاً أن غالبية تلك الدراسات قد توصلت إلى نتائج إيجابية فيما يتعلق بالعلاقة بين أسلوب التعلم وتحسين النواتج التعليمية ، والتي تشير إلى أنه يمكن تحسين تعلم الطالب عن طريق صياغة طرائق تعلم تتناسب مع أساليب تعلم الطلاب.

ويُشير الغالب Alghalib (2004) إلى أن هناك علاقة واضحة بين أسلوب التعلم والمعتقدات المعرفية، والتي تؤثر بدورها فى إنجازهم الأكاديمى، حيث أن معتقدات الطالب عن كيفية حدوث التعلم تؤثر في ممارستهم الخاصة بالدراسة ، فالطرق التي من خلالها يتعلم الفرد تؤثر تأثير قويا في نوعية معتقداتهم وخبراتهم التعليمية وبالتالي في إنجازهم الأكاديمي.

وقد قام العديد من الباحثين بالتحقق من العلاقة بين أساليب التعلم وسمات الطلاب ، حيث أظهرت نتائج هذه الدراسات أن أساليب التعلم ترتبط إلى حد كبير بسمات الطلاب المختلفة ، وكذلك الكثير من العوامل مثل : الجنس بيئة التعلم ، التعلم المنظم ذاتياً، ومستوى المعتقدات المعرفية لديهم ، كما أظهرت أن للذكور تفضيلات معرفية مختلفة عن الإناث.

كما ارتبطت أساليب التعلم بتخصص الطلاب، حيث يميل طلاب أقسام الفنون والأدب إلى استخدام الأسلوب العميق مقارنة بالطلاب الذين ينتمون إلى أقسام الرياضيات والعلوم فهم يتبنون الأسلوب السطحى، ويرتبط ذلك

بالعمر حيث يميل الطلاب كبار السن إلى تفضيل بيئات تعلم بسيطة ومحددة البنية بما يؤثر فى معتقداتهم المعرفية.

- **الدراسات السابقة** :

في إطار متغيرات الدراسة الحالية أجريت العديد من الدراسات تم تصنيفها فى المحاور التالية:

أولا : دراسات تناولت أساليب التعلم واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومنها :

دراسة بارك Park (1994) والتى استهدفت دراسة أثر التدريب على استراتيجيات التنظيم الذاتى لما وراء المعرفة على كل من الفهم القرائى واستخدام استراتيجيات القراءة، والاتجاه نحو القراءة، وأساليب التعلم، وقد تكونت عينة الدراسة من ٦٤ طالباً وطالبة من طلاب الجامعة، حيث استغرق التدريب على استخدام الاستراتيجيات ثمانية أسابيع تم من خلالها توجيه أفراد المجموعة التجريبية لممارسة الاستراتيجيات بنفس الكيفية التى يستخدمونها لممارسة الاستراتيجيات المعرفية خارج الفصول الدراسية دونما تقييم مباشر من المعلم.

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن التدريب على استراتيجيات التنظيم الذاتى كان له تأثير دال إيجابيا فى الفهم القرائى، واستخدام استراتيجيات القراءة المناسبة، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة فى الوعي بمشكلات القراءة ، وكذلك تحسن مستوى المثابرة أثناء القراءة.

وقد أوضح تحليل التفاعل بين التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وأساليب التعلم أن الطلاب الذين تعرضوا لعدد أكبر من التدريبات على الاستراتيجيات سجلوا درجات مرتفعة فى الأبعاد الفرعية لأساليب التعلم وعلاوة على ذلك ارتبط التحسن الدال فى استخدام الاستراتيجية بالتغير الايجابي في الاتجاه نحو القراءة .

وتجدر الإشارة هنا إلى أن التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا له تأثير واضح على أساليب التعلم ونواتج التعلم عالية المستوى.

كما استهدفت دراسة ودروف Woodruff (1996) دراسة الكفاءة الذاتية وأساليب التعلم والتقدير المعرفي من خلال نموذج متكامل للتعلم المنظم ذاتيا ولتحقيق ذلك الهدف تم مراجعة نماذج الكفاءة الذاتية ودافعية التعلم وأساليب التعلم ومدى ارتباطها بالتقدير المعرفي، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن التقدير المعرفي ساعد فى تطوير الكفاءة من خلال إسهامه في التعلم المنظم

ذاتياً ، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أنه توجد فروق فردية بين الطلاب في التقدير المعرفي وفقا لأساليب التعلم المختلفة، وأن أساليب التعلم تسهم في تكوين نماذج وعمليات الكفاءة الذاتية سواء كانت عامة أو فى مجال معين وأنه يجب أن يوضع في الاعتبار أساليب التعلم عند تنمية أي من الكفاءة أو التقدير المعرفي لدى المتعلمين.

أما دراسة شن - شيه وجامون Chun- Shih & Gamon (2002) فقد استهدفت تحليل العلاقة بين كل من التحصيل الدراسي واستراتيجيات التعلم ونماذج التعلم ، وأساليب التعلم، وكذلك خصائص التلاميذ، وتكونت عينة الدراسة من ٩٩ طالبا وطالبة من طلاب الجامعة بالولايات المتحدة الأمريكية ، ولتحقيق ذلك الهدف أكمل ٧٥% من الطلاب مقياسا لأساليب التعلم، وكذلك مقياسا لاستراتيجيات التعلم ونماذجه، وقد أشارت نتائج الدراسة أن الطلاب قد استخدموا معظم استراتيجيات التعلم لاستنتاج الأفكار من المحاضرات، كما استخدم الطلاب الكلمات المفتاحية والتي تدل على المفاهيم التي تعلموها ، وقد وجدت علاقة إيجابية بين أساليب التعلم وبين تحصيل الطلاب.

وقد استهدفت دراسة شانون Shannoon (2008) معرفة أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة وأساليب التعلم فى إكساب المتعلمين مهارات الاستقلال الذاتى أثناء عملية التعلم، ولتحقيق ذلك الهدف تم إجراء دراسة مسحية لتصميم الاستراتيجيات ما وراء المعرفية فى ضوء أساليب التعلم حيث طلب من المتعلمين ممارسة استراتيجيات ما وراء المعرفة وتأمل ذلك من خلال الاختبارات اليومية والأسبوعية عن العمليات التي قاموا بها، وقد أظهرت نتائج الدراسة تأثير استراتيجيات ما وراء المعرفة فى إكساب الطلاب مهارات التعلم المنظم ذاتيا حيث ساهمت فى جعلهم أكثر تأملا ذاتيا واستقلالاً وتدعيماً لأساليب التعلم.

ثانيا : دراسات تناولت أساليب التعلم والمعتقدات المعرفية ومنها :

دراسة فان Phan (2008) وقد استهدفت التنبؤ بالتغير في المعتقدات المعرفية والتفكير التأملي وأساليب التعلم، ولتحقيق ذلك الهدف تم اختيار نموذجين بنائيين منفصلين للمعتقدات المعرفية والتفكير التأملي والأداء الأكاديمي بين طلاب الجامعة ، وقد تكونت عينة الدراسة من طلاب جامعيين في العام الأول في قسم الفنون، وطلاب في العام الثاني في قسم الرياضيات وقد تمثلت أدوات الدراسة فى : استبيان التفكير التأملى لقياس التفكير التأملى كما تم قياس المعتقدات المعرفية الخاصة بالطلاب عن طريق مقياس لمعتقدات المعرفية لـ (شومر، ١٩٩٠) واستخدم استبيان عمليات التعلم لقياس أساليب التعلم ، وقد أظهرت النتائج أن النموذج المستخدم الذي يشمل

على طلاب الفنون قد أظهر أن المعتقدات المعرفية قد أثرت في أساليب التعلم الخاصة بالطلاب أما بالنسبة للنموذج المتوسط العادي الذي يشمل على طلاب الرياضيات، فقد أشارت النتائج أن كلا من المعتقدات المعرفية وأساليب التعلم تنبأت بالتفكير التأملي والأداء الأكاديمى، وأوضحت النتائج أيضا أن أساليب التعلم تعتبر متغيرا وسيطا يلعب دور الاستعداد فى هذه الدراسة.

أما دراسة رودريجيوز وكانو Rodriguez & Cano (2006) فقد استهدفت التعرف على العلاقات بين كل من المعتقدات المعرفية وأساليب التعلم والسياقات المختلفة للدراسة لدى طلاب الجامعة، ولتحقيق ذلك الهدف قامت الدراسة بفحص تجربة وخبرة التعلم (أساليب التعلم والسياقات المختلفة للدراسة والمعتقدات المعرفية) لـ٣٨٨ طالب جامعي، وقد أظهرت النتائج أن الجوانب المختلفة لخبرة التعلم الخاصة بالطلاب كانت ذات علاقات متداخلة بين (أساليب التعلم والمعتقدات المعرفية وكذا المعتقدات المعرفية والسياقات المختلفة للدراسة)، كما أوضحت النتائج كذلك أن السياقات المختلفة للدراسة والمعتقدات المعرفية وأساليب التعلم قد تتنبأ بالأداء الأكاديمي للطلاب، وقد أشارت النتائج أيضا إلى ضرورة الوضع فى الاعتبار هذه المتغيرات عند البحث والدراسة .

كما استهدفت دراسة براتن وسترومسو Braten & Stromso (2005) بحث العلاقات المتداخلة بين كل من بيئة التعلم (السياق) والمعتقدات المعرفية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وذلك على عينتين من طلاب الجامعة النرويجيين إحداهما فى تخصص إدارة العمال والأخرى فى السياق التربوى حيث بلغ قوام الأولى ٧٨ طالباً جامعياً، والثانية ١٠٨ طالبا بكلية التربية وتوصلت الدراسة إلى أهمية السياق التعليمى فى إطار تفاعل متغيرات الدراسة ، وأن الكثير منها يسهم فى التنبؤ باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والدافعية.

ومما هو جدير بالذكر من خلال عرض الدراسة السابقة أنه يمكن استنتاج أن المعتقدات المعرفية قد تنبأت بالتعلم المنظم ذاتياً بين الطلاب النرويجيين في مرحلة ما بعد التعليم الثانوي، وقد لعبت دورا أكثر أهمية عن النظريات التى تتضمن جوانب معرفية متعددة، كما يستنتج مما سبق انه يمكن أن تختلف العلاقات بين المعتقدات المعرفية والتعلم المنظم ذاتياً باختلاف السياق الأكاديمي.

أما دراسة بولسن وفيلدمان Paulsen & Feldman (2005) فقد استهدفت فحص التأثيرات التفاعلية للأبعاد الأربعة الخاصة بالمعتقدات المعرفية للطلاب الجامعيين فيما يتعلق بالقدرة على التعلم وسرعته، وبناء

المعرفة واستقرارها وذلك بتطبيق ستة مقاييس للمكونات الدافعية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (توجهات الهدف الداخلية، وتوجهات الهدف الخارجية وقيمة المهمة والفاعلية الذاتية والتحكم في التعلم وقلق الاختبار) وقد أظهرت النتائج أن الطلاب ذوي المعتقدات المتقدمة عن طبيعة المعرفة والتعلم كانوا أكثر ميلاً عن زملائهم لاستخدام استراتيجيات تعليمية دافعية أما المعتقدات الخاصة بقدرة الفرد على التعلم وبناء المعرفة كان لها أكبر التأثير فى استخدام الاستراتيجيات الدافعية للتعلم المنظم ذاتياً، مع العلم بأن اعتقاد الطالب في استقرار المعرفة كان له تأثير إيجابي على استراتيجية دافعية واحدة ، كما كان لهذا الاعتقاد أربعة تأثيرات تفاعلية ذات دلالة إحصائية مع المعتقدات الخاصة بالقدرة على التعلم وبناء المعرفة.

وفى دراسة أخرى لكل من بولسن وفيلدمان Paulsen & Feldman (2007) استهدفت فحص التأثيرات التفاعلية للأبعاد الأربعة الخاصة بالمعتقدات المعرفية للطلاب الجامعيين فيما يتعلق بالقدرة على التعلم وسرعة التعلم، بناء المعرفة واستقرار المعرفة بناءً على أربعة مقاييس للمكونات المعرفية وهى : (الإعداد والمراجعة والتنظيم وما وراء المعرفة) وأربعة مقاييس للمكونات السلوكية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وهى : (تنظيم الجهد، وإدارة الوقت وبيئة الدراسة، تعلم الأقران، طلب المساعدة) وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب ذوى المعتقدات الأكثر تقدما عن طبيعة المعرفة والتعلم كانوا أكثر ميلاً عن زملائهم لاستخدام استراتيجيات سلوكية وإدراكية تعليمية إنتاجية في تعلمهم، والمعتقدات الخاصة بقدرة الفرد على التعلم كان لها تأثير ذو دلالة إحصائية على كثير من جوانب القدرة على التعلم، وكان لبناء المعرفة أيضا أكثر التأثيرات أهمية ذات دلالة إحصائية على استخدام الطلاب للاستراتيجيات السلوكية والإدراكية للتعلم المنظم ذاتياً وذلك بالرغم من اعتقاد الطلاب السابق عن استقرار المعرفة بأن له تأثير ذا دلالة إحصائية على استراتيجية تعليمية واحدة فقط.

أما دراسة كانو Cano (2005) فقد استهدفت تحليل التغير في المعتقدات المعرفية وأساليب التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية، وكذا فحص تأثيرات المعتقدات المعرفية على أساليب التعلم وارتباط أساليب التعلم بالأداء الأكاديمي، ولتحقيق ذلك الهدف تم اختيار ١٦٠ طالبا أسبانياً (من الجنسين) من مدارس ثانوية مختلفة، تراوحت أعمارهم من ١٢ إلى ٢٠ عاماً ومتوسط العمر كان ١٤.٧٩ عاماً، واستخدم مقياس للمعتقدات المعرفية، وكذا الاستبيان المعرفي لقياس المعتقدات المعرفية، ولقياس أساليب التعلم تم استخدام استبيان عملية التعلم، وأداة لقياس الأداء الأكاديمي، وقد توصلت الدراسة إلى أنه خلال مرحلة التعليم الثانوي تمر المعتقدات المعرفية بالتغيير

وتصبح أكثر واقعية وتعقيداً، كما يتأثر كذلك أسلوب التعلم العميق، وكما كان متوقعاً وجد تأثير مباشر للمعتقدات المعرفية على الإنجاز الأكاديمي وتأثير غير مباشر على أساليب التعلم الخاصة بالطلاب.

كما استهدفت دراسة الغالب Alghalib (2006) فحص العلاقة بين أساليب التعلم والمعتقدات المعرفية وأثرها على الأداء الأكاديمى وذلك على عينة عبر ثقافية وتم ذلك فى صورة دراستين على النحو التالى : الدراسة الأولى وتكونت عينتها من ٣٨٨ طالباً جامعياً أمريكياً و٢٣٦ طالباً جامعياً سعودياً، أما الدراسة الثانية فقد تكونت عينتها من ٣٨٨ طالباً جامعياً أمريكياً و٢٣٦ طالبا جامعيا سعودياً، طُبِقَ عليهم قائمة أساليب التعلم واستبيان المعتقدات المعرفية، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أساليب التعلم والمعتقدات المعرفية، وأن هذه الأدوات يمكن استخدامها فى ثقافتين مختلفتين.

- **فروض الدراسة** :

فى ضوء ما تم عرضه من دراسات سابقة تحاول الدراسة الحالية اختبار صحة الفرضين الرئيسين التاليين :

7 توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى أبعاد مقياس المعتقدات المعرفية وهى (سرعة التعلم، وفطرية القدرة، ومصدر المعرفة، ويقينية المعرفة وبساطة المعرفة) بين الطلاب ذوى أساليب التعلم الثلاثة (لسطحى – العميق – تحصيلى الوجهة).

7 توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى أبعاد مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وهى: (استراتيجية التقويم الذاتي، واستراتيجية التنظيم واستراتيجية تحديد الهدف والتخطيط، واستراتيجية البحث عن المعلومات، واستراتيجية الاحتفاظ بالسجلات، واستراتيجية التنظيم البيئي، واستراتيجية مكافأة الذات، واستراتيجية التسميع والتذكر واستراتيجية البحث عن العون الاجتماعي، واستراتيجية مراجعة السجلات) بين الطلاب ذوى أساليب التعلم الثلاثة (السطحى – العميق – تحصيلى الوجهة).

- **إجراءات الدراسة** :

- **أولاً: عينة الدراسة** :

تكونت عينة الدراسة الحالية من (١٢٠) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الأولى تعليم ابتدائي لشعب (علوم - رياضيات - دراسات اجتماعية) بالفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (٢٠٠٨/ ٢٠٠٩) بكلية التربية – جامعة بنها.

- **ثانياً: أدوات الدراسة** :

١- استبيان أساليب التعلم لأنتوستل: (*)**تعريب محمود عوض الله سالم ١٩٨٨**

أعد هذا الاستبيان بالعربية من الصورة الأصلية لاستبيان أساليب الدراسة لانتوستل Entwistle (1981) وهو يتكون من ثلاثين عبارة تقيس ثلاثة أساليب للتعلم هي :

- أسلوب التعلم تحصيلي الوجهة (A).
- أسلوب التعلم السطحي أو اتجاه إعادة الإنتاجية (B).
- أسلوب التعلم العميق أو اتجاه المعنى (D).

خصص لكل أسلوب من الأساليب السابقة (A, B, D) ست عبارات ، أما باقي عبارات الاستبيان فتقيس بعض أبعاد هذه الأساليب وهي: ترابط الأفكار (C)، استخدام الأدلة والبراهين (E)، حدود المنهج (F) ، الدافعية الداخلية (G)، خصص لكل جانب من الجوانب السابقة ثلاث عبارات.

ويمكن التعامل كمياً مع هذا الاستبيان على النحو التالي:

- لقياس الأساليب الثلاثة الرئيسية (A, B, D) تجمع الدرجات للعبارات الخاصة بكل أسلوب.
- لقياس أسلوب التعلم المتنوع تجمع درجات الطلاب على الأبعاد (D+C+G).
- لقياس أسلوب التعلم بالفهم تجمع درجات الطلاب على الأبعاد (C+G).
- للتعرف على مؤشرات صعوبات التعلم تجمع الدرجات على الأبعاد (B+F+G).
- يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال أبعاد هذا الاستبيان من المعادلة الآتية:

A+D+C+E (48- B- F- G) (out of 120).

- **صدق الاستبيان**:

حسب الصدق العاملي للاستبيان بعد تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من ١٣٥ طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية ببنها من الشعب العلمية والأدبية وباستخدام طريقة المكونات الأساسية لهوتلنج وتدوير المحاور بطريقة فاريمكس لمفردات الاستبيان أسفر التحليل عن (١٣) عاملاً استبعد منها (٦) عوامل كان عدد تشبعات المفردات بكل منها أقل من نصف عدد المفردات وأبقى على سبعة عوامل فقط، ثم أجرى تحليل عاملي لمكونات الاستبيان بنفس الطريقة السابقة والتي أسفرت عن ثلاثة عوامل وهي:

(*) ملحق رقم (٢).

١ - **العامل الأول**: سمي بعامل التنبؤ بالتحصيل الدراسي.
٢ - **العامل الثاني**: سمي بعامل صعوبات التعلم.
٣ - **العامل الثالث**: سمي بعامل أسلوب التعلم المتنوع.

- **ثبات الاستبيان**:

حسب ثبات الاستبيان بطريقة إعادة التطبيق بعد مضي ١٧ يوماً على التطبيق الأول على نفس العينة الاستطلاعية للصدق، أكمل التطبيق في المرة الثانية (١٠٠) طالب وطالبة وكانت معاملات الثبات كما يوضحها جدول (٣).

جدول (٣) معاملات ثبات استبيان أساليب التعلم

الأسلوب/ البعد	معامل الثبات	مستوى الدلالة	الأسلوب/ البعد	معامل الثبات	مستوى الدلالة
أسلوب التعلم (A)	٠.٥٣	٠.٠١	استخدام الأدلة (E)	٠.٥٦	٠.٠١
أسلوب التعلم (B)	٠.٦٩	٠.٠١	حدود المنهج (F)	٠.٦١	٠.٠١
أسلوب التعلم (D)	٠.٥٩	٠.٠١	الدافعية الداخلية (G)	٠.٦٤	٠.٠١
ترابط الأفكار (C)	٠.٦٥	٠.٠١	الاستبيان ككل	٠.٦٦	٠.٠١

من الجدول (٣) يتضح أن جميع معاملات الثبات مرتفعة وتؤكد ثبات المقياس.

- **ثبات الاستبيان** :

قام الباحثان بإعادة حساب ثبات استبيان أساليب التعلم حيث طُبِّق المقياس على عينة استطلاعية وقدرها (٥٠) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الأولى لشعبة التعليم الأساسي قسم اللغة العربية، وحسب معامل ألفا كرونباخ للأبعاد الفرعية المستخدمة للمقياس والمقياس ككل والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤) معاملات ثبات استبيان أساليب التعلم

الأسلوب/ البعد	معامل الثبات	مستوى الدلالة	الأسلوب/ البعد	معامل الثبات	مستوى الدلالة
أسلوب التعلم (A)	٠.٥١	٠.٠١	استخدام الأدلة (E)	٠.٧١	٠.٠١
أسلوب التعلم (B)	٠.٧٢	٠.٠١	حدود المنهج (F)	٠.٥٩	٠.٠١
أسلوب التعلم (D)	٠.٦١	٠.٠١	الدافعية الداخلية (G)	٠.٦٠	٠.٠١
ترابط الأفكار (C)	٠.٥٥	٠.٠١	الاستبيان ككل	٠.٦٧	٠.٠١

من الجدول (٤) يتضح أن جميع معاملات الثبات مرتفعة مما يشير إلى ثبات المقياس.

ثانياً: مقياس المعتقدات المعرفية (إعداد الباحثين):

- **الهدف من المقياس:**

يهدف هذا المقياس إلى التعرف على المعتقدات المعرفية لدى طلاب الجامعة.

- **خطوات إعداد المقياس:**

لبناء هذا المقياس قام الباحثان بالخطوات التالية :

أولاً : الإطلاع على بعض الأطر النظرية والمقاييس العربية والأجنبية(*) التي تناولت تعريف وقياس المعتقدات المعرفية وذلك لتحديد مفهوم وأبعاد المعتقدات المعرفية إجرائياً كالتالي : المعتقدات المعرفية : وتعنى "المعتقدات المعرفية المرتبطة بالفرد والتي تتكون عبر مراحل عمرية متعددة ، وتحدد اتجاهات الفرد ويقينه حول طبيعة المعرفة سواء كانت معرفة يقينية أو معرفة محددة، وتتمثل فى خمسة أبعاد هى : (بساطة المعرفة، وفطرية القدرة، ومصدر المعرفة، وسرعة التعلم ويقينية المعرفة).

ويتضمن مقياس المعتقدات المعرفية معتقدات الفرد حول الأبعاد التالية كما حددتها شومر Schommer (1990) والتي يقيسها المقياس المُعد:

١ - **بساطة المعرفة Simple Knowledge** :

وتشير إلى كيفية رؤية الأفراد لبنية المعرفة إما كحقائق منفصلة وإما **كمفاهيم** مترابطة عالية التماسك والتشابك.

٢ - **فطرية القدرة Innate ability** :

ويشير هذا البُعد إلى مدى اعتقاد الطلاب في أن القدرة على اكتساب المعرفة فطرية ثابتة منذ الميلاد أو الاعتقاد بأن هذه القدرة يمكن أن تتغير وتتحسن بمرور الوقت عن طريق الخبرة والتدريب.

٣ - **مصدر المعرفة Knowledge source**:

ويشير إلى مدى اعتقاد الطلاب بأن المعرفة تسلمها السلطة الخارجية أم أنها مستمدة من الأدلة التجريبية والاستدلال المنطقي.

٤ - **سرعة التعلم Learning speed**:

ويشير إلى اعتقاد الطلاب بأن التعلم يحدث سريعاً أو اعتقادهم بأن التعلم تدريجي .

(*) التعريفات الإجرائية تم عرضها بالتفصيل فى الجزء النظرى الخاص بالبحث.

٥- يقينية المعرفة Knowledge certain :

وتشير إلى مدى رؤية الطلاب للمعرفة إما على أنها ثابتة أو أنها متغيرة وغير يقينية وقابلة للتغير بمرور الوقت.

وفي ضوء ما سبق تم صياغة (٣٠) مفردة تمثل الصورة المبدئية لمقياس المعتقدات المعرفية لدى طلاب الجامعة بحيث تقيس هذه العبارات الأبعاد الخمسة السابقة.

وتم عرض الصورة المبدئية للمقياس على مجموعة من المحكمين(*) للتحقق من مدى مناسبتها لعينة الدراسة، وفي ضوء ذلك تم حذف خمس عبارات ليصبح المقياس مكوناً من (٢٥) عبارة، حيث وصلت نسبة اتفاق المحكمين على باقي العبارات إلى ٩٦%، ويصحح كل بعد من أبعاد المقياس على حده، ولا توجد درجة كلية للمقياس وإنما يعامل كل بُعد بطريقة مستقلة.

- **حساب صدق وثبات مقياس المعتقدات المعرفية:**
- **أولا : صدق المقياس :**

طُبِّق المقياس على عينة استطلاعية وقدرها (٥٠) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الأولى لشعبة التعليم الأساسي قسم اللغة العربية، وقد تم حساب صدق عبارات المقياس باستخدام صدق المحك (الصدق التلازمي) وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات التلاميذ (عينة الصدق والثبات) في المقياس المعد للدراسة الحالية ومقياس المعتقدات المعرفية لـ شومر Schommer (1995) تعريب ولاء فوزى (٢٠٠٧)، حيث يتمتع هذا المقياس المحك بدرجة عالية من الصدق والثبات، كالتالي :

يتكون هذا المقياس – المحك – من ٦٣ مفردة موزعة على خمسة أبعاد تمثل المقياس الكلى للمعتقدات المعرفية وهى: مصدر المعرفة، ويقينية المعرفة، وبنية المعرفة، والتحكم فى اكتساب المعرفة، وسرعة اكتساب المعرفة، وقامت ولاء فوزي (٢٠٠٧) بترجمته إلى العربية وحساب صدقه وثباته كالتالي :

حسب صدق المقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين أبعاد المقياس الفرعية والدرجة الكلية للمقياس، حيث بلغت معاملات الارتباط ٠.٦٢ ٠.٧٨، ٠.٦٩، ٠.٦٨، ٠.٧٠، وتراوحت معاملات ارتباط المفردات بأبعادها من ٠.٦٢، إلى ٠.٨٠ .

كما حسب ثبات المقياس باستخدام معادلة الفا كرونباخ حيث بلغ هذا المعامل ٠.٨٠ بالنسبة للمقياس ككل، أما بالنسبة لمعامل ثبات البعاد فكانت

(*) ملحق رقم (٣).

على التوالى ٠.٧٩،٠.٧٧، ٠٧٢، ٠.٦٩، ٠.٧٢، وكلها معاملات ثبات مرتفعة مما يدل على ثبات المقياس.

تم تطبيق مقياس المعتقدات المعرفية لـــ شومر Schommer (1990) متزامناً مع تطبيق مقياس المعتقدات المعرفية المُعد في الدراسة الحالية.

وحسب معامل الارتباط بين درجات الطلاب – عينة الصدق والثبات- في المقياسين على كل بُعد على حدة من الأبعاد الخمسة (بساطة المعرفة - فطرية القدرة - مصدر المعرفة - سرعة التعلم –يقينية المعرفة)، حيث بلغت معاملات الارتباط على الترتيب كالتالي (٠.٧٧، ٠.٦٩، ٠.٧٤ ٠.٧٨، ٠.٨١) مما يشير إلى صدق المقياس المُعد.

- **ثانياً: ثبات المقياس** :

تم حساب ثبات المقياس بأكثر من طريقة : أولها طريقة الاتساق الداخلي : تم التأكد من الاتساق الداخلي للمقياس بحساب معامل الارتباط بين الأبعاد الفرعية للمقياس والمفردات التى تنتمى لكل بعد .

جدول (٥) معامل الارتباط بين أبعاد مقياس المعتقدات المعرفية والمفردات التى تنتمي لكل بعد

العبارة	معامل (μ)	مستوى الدلالة	العبارة	معامل (μ)	مستوى الدلالة
بساطة المعرفة			فطرية القدرة		
١	٠.٦٦٣	٠.٠١	٥	٠.٧١١	٠.٠١
٦	٠.٠.٦٥٤	٠.٠١	١٠	٠٠.٧٥٢	٠.٠١
١١	٠.٣٩٣	٠.٠١	١٥	٠٤٩٧	٠.٠١
١٦	٠.٤٩١	٠.٠١	٢٠	٠.٧١٨	٠.٠١
٢١	٠.٦٥٢	٠.٠١	٢٥	٠٥٨١	٠.٠١
مصدر المعرفة			سرعة التعلم		
٣	٠.٣٥٤	٠.٠١	٢	٠.٥٢٣	٠.٠١
٨	٠٥٩١	٠.٠١	٧	٠.٨٣٢	٠.٠١
١٣	٠.٦٩٩	٠.٠١	١٢	٠.٤٥٣	٠.٠١
١٨	٠.٤٢٠	٠.٠١	١٧	٠.٤٣٥	٠.٠١
٢٣	٠٠.٦٥٧	٠.٠١	٢٢	٠.٥٢٣	٠.٠١
يقينية المعرفة					
٤	٠.٦٦٣	٠.٠١	١٩	٠.٧١١	٠.٠١
٩	٠.٧٨٠	٠.٠١	٢٤	٠.٧٥٩	٠.٠١
١٤	٠.٣٩٣	٠.٠١			

من الجدول (٥) يتضح اتساق عبارات المقياس حيث كانت معاملات الارتباط مرتفعة.

وتم حساب الثبات بطريقة إعادة التطبيق : وذلك بتطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية بفارق زمني أسبوعين، حيث تراوحت قيَّم معاملات الارتباط للأبعاد الفرعية للمقياس ما بين (٠.٦١٢ - ٠.٨٢٣)، كما يتضح من الجدول (٦).

جدول (٦) معاملات الثبات للأبعاد الفرعية لمقياس المعتقدات المعرفية بطريقة إعادة التطبيق

م	البعد	معامل الثبات
١	بساطة المعرفة	٠.٦٥٢
٢	فطرية القدرة	٠.٧٣١
٣	مصدر المعرفة	٠.٨٢٣
٤	سرعة التعلم	٠.٥٦٤
٥	يقينية المعرفة	٠.٦١٢

كما تم حساب الثبات بحساب معامل ألفا كرونباخ : وقد تراوحت قيم معاملات ألفا كرونباخ للمقاييس الفرعية للمعتقدات (بساطة المعرفة- يقينية المعرفة- مصدر المعرفة – فطرية القدرة- سرعة التعلم) (٠.٧٢، ٠.٦٥ ٠.٧٣، ٠.٧٢- ٠.٦٥) على الترتيب، في حين بلغ معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل (٠.٨٢)، مما يدل على ثبات المقياس .

وتكون المقياس فى صورته النهائية من ٢٥ عبارة موزعة على الأبعاد الخمسة للمقياس، والجدول (٧) يوضح توزيع العبارات على أبعاد مقياس المعتقدات المعرفية.

جدول (٧) توزيع العبارات على أبعاد مقياس المعتقدات المعرفية

الأبعاد	العبارات	ترتيب العبارات	الدرجة
بساطة المعرفة	١- ٦- ١١- ١٦- ٢١	أ – ب – ج	١-٢-٣
فطرية القدرة	٢- ٧- ١٢- ١٧- ٢٢	ب – أ - ج	٢-١-٣
مصدر المعرفة	٣- ٨- ١٣- ١٨- ٢٣	ج – أ - ب	٣-١-٢
سرعة التعلم	٤- ٩- ١٤- ١٩- ٢٤	ب – ج - أ	٢-٣-١
يقينية المعرفة	٥- ١٠- ١٥- ٢٠- ٢٥	ج – ب - أ	٣-٢-١

ثالثا - مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب الجامعة (إعداد الباحثين)(*):

- **الهدف من المقياس**:

يهدف هذا المقياس إلى قياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى عينة من طلاب الجامعة.

- **خطوات إعداد المقياس**:

أولاً: الاطلاع على بعض الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت تعريف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وأبعاده وفي ضوء ذلك تم تعريف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب الجامعة إجرائياً كالتالي :

(*) ملحق رقم (٤).

استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً : هي مجموعة من الطرق والوسائل والتي تتضمن أفعالاً وعمليات موجهة ذاتياً يستخدمها طلاب الجامعة كي تساعدهم على تنظيم عملية تعلمهم وتتحدد في: التقويم الذاتي، والتنظيم، والتحويل وتحديد الهدف والتخطيط، والبحث عن المعلومات، والاحتفاظ بالسجلات والتنظيم البيئي، ومكافأة الذات، والتسميع والتذكر، والبحث عن العون الاجتماعي، ومراجعة السجلات. وتكونت الصورة المبدئية للمقياس من (٥٠) عبارة بحيث تقيس الأبعاد السابقة، حيث يمثل كل بعد إحدى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً. وتم عرض الصورة المبدئية للمقياس على مجموعة من المحكمين(**) لإبداء الرأي في عبارات المقياس ومدى ملاءمتها لعينة الدراسة ومناسبة صياغتها اللغوية، وقد بلغت نسبية الاتفاق حول عبارات المقياس ٩٧% .

- **حساب الصدق والثبات** :
- **أولاً: صدق المقياس** :

تم حساب صدق عبارات المقياس باستخدام صدق المحك (الصدق التلازمي) وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب (عينة الصدق والثبات من طلاب الفرقة الأولى – تعليم أساسي شعبة اللغة العربية) في المقياس المُعد للدراسة الحالية، ومقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والذي أعده ربيع رشوان (٢٠٠٥) حيث يتمتع هذا المقياس المحك بدرجة عالية من الصدق والثبات كالتالى :

يتكون هذا المقياس من ٧٤ عبارة موزعة على سبع عشرة استراتيجية من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً تتناول الجوانب (المعرفية – الدافعية – البيئية – السلوكية)، وقد تم إعداد المقياس ليصلح للتطبيق على عينة من طلاب الجامعة ، وقد قام معد المقياس بحساب صدقه وثباته كالتالى :

تم حساب صدق المقياس- المحك- باستخدام الصدق العاملى، حيث كانت جميع العبارات لها تشبعات دالة كما استخدم صدق التجانس الداخلى للتأكد من صدق عبارات المقياس، وذلك بحساب معاملات الارتباط البينية بين أبعاد المقياس، حيث امتدت الارتباطات من ٠.٠٣ إلى ٠.٩٧، وكذلك قام معد الاختبار بحساب معاملات الارتباط بين درجة العبارة ودرجة البعد بعد استبعاد درجة العبارة من درجة البعد ،حيث كانت معاملات الاتساق دالة عند مستوى ٠.٠١ مما يؤكد صدق التجانس الداخلى لعبارات المقياس .

وتم التأكد من ثبات المقياس المحك عن طريق حساب معاملات ألفا كرونباخ لدرجات الأبعاد فى حالة حذف درجة العبارة، حيث تراوحت قيمة معامل ألفا بين ٠.٥٦ و ٠.٨٧كما حسب ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق

(*) ملحق رقم (١).

حيث تراوحت معاملات الثبات بين ٠.٦٣ و٠.٩١ بينما كان معامل ثبات الدرجة الكلية للمقياس ٠.٩٥ مما يدل على ثبات المقياس .

وقد بلغ معامل الارتباط بين درجات الطلاب في المقياسين (المعد والمحك) ٠.٨٥ مما يشير إلى صدق المقياس المُعد في الدراسة الحالية.

- **ثانياً: ثبات المقياس** :

حُسب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا حيث بلغ (٠.٧٦٨) كما تم حساب الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية، حيث بلغ معامل الارتباط بين نصفي المقياس (٠.٧٧٦) وبعد تطبيق معادلة سبيرمان براون بلغ معامل الثبات (٠.٨٧) مما يشير إلى ثبات المقياس، كما تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس بحساب معامل الارتباط للمقياس ككل وللأبعاد الفرعية له، وكذلك حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه ، كما يتضح من الجداول (٨)، و(٩).

جدول (٨) معامل الارتباط بين البعد والمجموع الكلي لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً

البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التقويم الذاتي	٠.٧٥٦	٠.٠١	التنظيم البيئي	٠.٦٩٢	٠.٠١
التنظيم	٠.٧٠٣	٠.٠١	مكافأة الذات	٠.٥٢٤	٠.٠١
تحديد الهدف والتخطيط	٠.٥٣٣	٠.٠١	التسميع	٠.٦٧٦	٠.٠١
البحث عن المعلومات	٠.٤٢٠	٠.٠١	البحث عن العون الاجتماعي	٠.٥٢٣	٠.٠١
الاحتفاظ بالسجلات	٠.٦٦٨	٠.٠١	مراجعة السجلات	٠.٦٧٢	٠.٠١

جدول (٩) معامل الارتباط بين درجة المفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه في مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً

العبارة	معامل (μ)	مستوى الدلالة	العبارة	معامل (μ)	مستوى الدلالة
استراتيجية التقويم الذاتي			استراتيجية التنظيم		
١	٠.٥٦٣	٠.٠١	٢	٠.٧١١	٠.٠١
١١	٠.٥٦٢	٠.٠١	١٢	٠.٥٦١	٠.٠١
٢١	٠.٤٨٦	٠.٠١	٢٢	٠.٦٥٢	٠.٠١
٣١	٠.٤٩١	٠.٠١	٣٢	٠.٧١٨	٠.٠١
٤١	٠.٤٩٣	٠.٠١	٤٢	٠.٦١٥	٠.٠١
استراتيجية تحديد الهدف والتخطيط			استراتيجية البحث عن المعلومات		
٣	٠.٥٣٢	٠.٠١	٤	٠.٥٢٣	٠.٠١
١٣	٠.٣٣٩	٠.٠١	١٤	٠.٨٣٢	٠.٠١
٢٣	٠.٥١٢	٠.٠١	٢٤	٠.٥٢٣	٠.٠١
٣٣	٠.٤٢٠	٠.٠١	٣٤	٠.٤٣٥	٠.٠١
٤٣	٠.٥٥٦	٠.٠١	٤٤	٠.٤٥٢	٠.٠١

تابع جدول (٩) معامل الارتباط بين درجة المفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه في مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً

العبارة	معامل (μ)	مستوى الدلالة	العبارة	معامل (μ)	مستوى الدلالة
استراتيجية الاحتفاظ بالسجلات			استراتيجية التنظيم البيئي		
٥	٠,٨٦٢	٠,٠١	٦	٠,٥٨٦	٠,٠١
١٠	٠,٥٤١	٠,٠١	١٦	٠,٤٢٥	٠,٠١
١٥	٠,٦٣٢	٠,٠١	٢٦	٠,٦٥١	٠,٠١
٢٠	٠,٥٥٤	٠,٠١	٣٦	٠,٦٥٤	٠,٠١
٢٥	٠,٤٢٦	٠,٠١	٤٦	٠,٤٨٩	٠,٠١
استراتيجية مكافأة الذات			استراتيجية التسميع والتذكر		
٧	٠,٤٦٨	٠,٠١	٨	٠٠,٤٨٩	٠,٠١
١٧	٠,٦٢١	٠,٠١	١٨	٠,٥٤٧	٠,٠١
٢٧	٠,٦٥٢	٠,٠١	٢٨	٠,٣٩٧	٠,٠١
٣٧	٠,٤٥٨	٠,٠١	٣٨	٠,٧٤١	٠,٠١
٤٧	٠,٥٣٢	٠,٠١	٤٨	٠,٦٢٤	٠,٠١
استراتيجية البحث عن العون الاجتماعي			استراتيجية مراجعة السجلات		
٩	٠,٧٧٩	٠,٠١	١٠	٠,٦٢٤	٠,٠١
١٩	٠,٦٢١	٠,٠١	٢٠	٠,٥٤٨	٠,٠١
٢٩	٠,٥٨٤	٠,٠١	٣٠	٠,٦٢١	٠,٠١
٣٩	٠,٦٢١	٠,٠١	٤٠	٠,٥٢١	٠,٠١
٤٩	٠,٤٩٥	٠,٠١	٥٠	٠,٧٦٤	٠,٠١

من الجدول (٨) و(٩) يتضح الاتساق الداخلى لأبعاد ومفردات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً حيث كانت معاملات الارتباط مرتفعة إلى حد كبير. وقد تكون المقياس في صورته النهائية من (٥٠) مفردة موزعة على الأبعاد المختلفة للمقياس ويتضح ذلك من الجدول (١٠).

جدول (١٠) توزيع عبارات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً على أبعاد المقياس

م	أبعاد المقياس	أرقام العبارات	عدد العبارات
١	استراتيجية التقويم الذاتي	٤١-٣١-٢١-١١-١	٥
٢	استراتيجية التنظيم	٤٢-٣٢-٢٢-١٢-٢	٥
٣	استراتيجية تحديد الهدف والتخطيط	٤٣-٣٣-٢٣-١٣-٣	٥
٤	استراتيجية البحث عن المعلومات	٤٤-٣٤-٢٤-١٤-٤	٥
٥	استراتيجية الاحتفاظ بالسجلات	٤٥-٣٥-٢٥-١٥-٥	٥
٦	استراتيجية التنظيم البيئي	٤٦-٣٦-٢٦-١٦-٦	٥
٧	استراتيجية مكافأة الذات	٤٧-٣٧-٢٧-١٧-٧	٥
٨	استراتيجية التسميع والتذكر	٤٨-٣٨-٢٨-١٨-٨	٥
٩	استراتيجية البحث عن العون الاجتماعي	٤٩-٣٩-٢٩-١٩-٩	٥
١٠	استراتيجية مراجعة السجلات	٥٠-٤٠-٣٠-٢٠-١٠	٥
			٥٠ عبارة

- **إجراءات الدراسة** :

سارت إجراءات الدراسة الحالية على النحو التالي :

7 إعداد أدوات الدراسة وحساب صدقها وثباتها ، وهى : مقياس المعتقدات المعرفية ،مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، ومقياس أساليب التعلم.

- تطبيق الأدوات السابقة على عينة الدراسة الحالية.
- تقسيم الطلاب عينة الدراسة الحالية إلى ثلاث مجموعات حسب أسلوب التعلم (سطحي – عميق – تحصيلي الوجهة)، وذلك على النحو التالي :
- تم تصحيح مقياس أساليب التعلم لتحديد الفئات المختلفة لأساليب التعلم والذى يحدد ثلاث فئات لأساليب التعلم هي : A : ويرمز إلى أسلوب التعلم تحصيلى الوجهة.B : ويرمز إلى أسلوب التعلم السطحى.D: ويرمز إلى أسلوب التعلم العميق .
- تم حساب المتوسط العام لكل أسلوب من الأساليب الثلاثة السابقة .
- حسب الفرق بين المتوسط العام لكل أسلوب ودرجة الطالب على هذا الأسلوب ،وبناء على أقل فرق بين المتوسط العام للأسلوب، ودرجة الطالب عليه يحدد أسلوب التعلم الذى ينتمي إليه الطالب.
- د- بناء على ما سبق تم التوصل إلى ثلاث مجموعات تحدد مجموعات أساليب التعلم فى الدراسة الحالية على النحو التالى :

- مجموعة الأسلوب السطحى وعددها :٤٠ طالبا وطالبة.
- مجموعة الأسلوب العميق وعددها : ٢٩ طالبا وطالبة.
- مجموعة الأسلوب تحصيلي الوجهة وعددها :٥١ طالبا وطالبة.

حسبت الفروق بين المجموعات الثلاث فى مكونات المعتقدات المعرفية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باستخدام تحليل التباين فى اتجاه واحد وكذلك اختبار "ت ".

- تم تحليل البيانات والتوصل إلى نتائج الدراسة وتفسيرها.

- **نتائج فروض الدراسة وتفسيرها**:

أولاً: ينص الفرض الأول على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد مقياس المعتقدات المعرفية (بساطة المعرفة- يقينية المعرفة- مصدر المعرفة- فطرية القدرة- سرعة التعلم) بين متوسط درجات الطلاب ذوي أساليب التعلم الثلاثة (السطحي- العميق- تحصيلي الوجهة)".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب تحليل التباين في اتجاه واحد لأبعاد مقياس المعتقدات المعرفية لدى المجموعات الثلاثة (ذوي أسلوب التعلم السطحي- ذوي أسلوب التعلم العميق- ذوي أسلوب التعلم تحصيلي الوجهة) والجدول (١١) يوضح ذلك:

من الجدول (١١) يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الطلاب في الأبعاد المختلفة لمقياس المعتقدات المعرفية لدى المجموعات الثلاثة من أساليب التعلم (سطحي– عميق- تحصيلي الوجهة).

ولمعرفة اتجاه الفروق تم حساب قيمة "ت" بين المجموعات الثلاثة لذوى أساليب التعلم فى كل بعد من أبعاد المعتقدات المعرفية كما يتضح من الجدول (١٢)، (١٣)، (١٤).

جدول (١١) تحليل التباين في اتجاه واحد بين أبعاد مقياس المعتقدات المعرفية لدى المجموعات الثلاثة لأساليب التعلم

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	التباين	ف	الدلالة
بساطة المعرفة	بين المجموعات	٢٠٢.٦٧٦	٢	١٠١.٣٣٨	٤٣.٣٧٩	٠.٠١
	داخل المجموعات	٢٧٣.٣٢٤	١١٧	٢.٣٣٦		
	المجموع	٤٧٦.٠٠٠	١١٩			
يقينية المعرفة	بين المجموعات	٢٨٠.٤٧٩	٢	١٤٠.٢٤٠	٢٥.٦١٧	٠.٠١
	داخل المجموعات	٦٤٠.٥١٣	١١٧	٥.٤٧٤		
	المجموع	٩٢٠.٩٩٢	١١٩			
مصدر المعرفة	بين المجموعات	١٧٠.٨٤٦	٢	٨٥.٤٢٣	٢٣.٥٤٥	٠.٠١
	داخل المجموعات	٤٢٤.٤٧٩	١١٧	٣.٦٢٨		
	المجموع	٥٩٥.٣٢٥	١١٩			
فطرية القدرة	بين المجموعات	٣٦٢.٨٧٨	٢	١٨١.٤٣٩	٤٤.٧٠٨	٠.٠١
	داخل المجموعات	٤٧٤.٨٢٢	١١٧	٤.٠٥٨		
	المجموع	٨٣٧.٧٠٠	١١٩			
سرعة التعلم	بين المجموعات	١١٨.٥٠٣	٢	٥٩.٢٥١	٢٥.٥٣٥	٠.٠١
	داخل المجموعات	٢٧١.٤٨٩	١١٧	٢.٣٢٠		
	المجموع	٣٨٩.٩٩٢	١١٩			

جدول (١٢) قيمة "ت" للفروق في أبعاد مقياس المعتقدات المعرفية لدى مجموعتي الطلاب ذوى أساليب التعلم (العميق- تحصيلي الوجهة)

الأبعاد	المجموعة	ن	م	ع	ت	الدلالة
بساطة المعرفة	تحصيلي الوجهة	٥١	١١.٧٤٥١	١.٨٤٢٢	٧.٦٣٠	٠.٠١
	عميق	٢٩	١٤.١٧٢٤	١.٠٠٢٥		
يقينية المعرفة	تحصيلي الوجهة	٥١	١١.٦٤٧١	٢.٧٤١٠	٥.٠٦٣	٠.٠١
	عميق	٢٩	١٤.٠٣٤٥	١.٤٧٥٦		
مصدر المعرفة	تحصيلي الوجهة	٥١	١١.٥٠٩٨	٢.٠٤٣٣	٣.٣٧٦	٠.٠١
	عميق	٢٩	١٣.٢٠٦٩	٢.٢٢٦١		
فطرية القدرة	تحصيلي الوجهة	٥١	١٠.٧٢٥٥	٢.٣٣٣١	٤.٧٧٥	٠.٠١
	عميق	٢٩	١٣.١٠٣٤	٢.٠٢٣٩		
سرعة التعلم	تحصيلي الوجهة	٥١	١٢.٢٥٤٩	١.٢٣٠٣	٣.٤٣	٠.٠١
	عميق	٢٩	١٣.٦٢٠٧	٢.٣٣٦٣		

من الجدول (١٢) يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ في أبعاد مقياس المعتقدات المعرفية لدى مجموعتي الطلاب ذوى أساليب التعلم (العميق- تحصيلي الوجهة) لصالح مجموعة الطلاب ذوي أسلوب التعلم العميق.

من الجدول (١٣) يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ في أبعاد مقياس المعتقدات المعرفية لدى مجموعتي الطلاب ذوى أساليب التعلم (السطحى-العميق) لصالح مجموعة الطلاب ذوي أسلوب التعلم العميق.

جدول (١٣) قيمة "ت" للفروق في أبعاد مقياس المعتقدات المعرفية لدى مجموعتي الطلاب ذوى أساليب التعلم (السطحى-العميق)

الأبعاد	المجموعة	ن	م	ع	ت	الدلالة
بساطة المعرفة	سطحى	٤٠	١٠.٧٥٠٠	١.٣٩١٤	١.٨٧٦	٠.٠١
	عميق	٢٩	١٤.١٧٢٤	١.٠٠٢٥		
يقينية المعرفة	سطحى	٤٠	٩.٩٥٠٠	٢.٢٨٦٥	٩.٠٠٤	٠.٠١
	عميق	٢٩	١٤.٠٣٤٥	١.٤٧٥٦		
مصدر المعرفة	سطحى	٤٠	١٠.٠٢٥٠	١.٤٠٤٩	٦.٧٨٠	٠.٠١
	عميق	٢٩	١٣.٢٠٦٩	٢.٢٢٦١		
فطرية القدرة	سطحى	٤٠	٨.٤٧٥٠	١.٥٠١٩	١٠.٤١١	٠.٠١
	عميق	٢٩	١٣.١٠٣٤	٢.٠٢٣٩		
سرعة التعلم	سطحى	٤٠	١٠.٩٧٥٠	١.٠٤٩٧	٥.٦٩٥٧	٠.٠١
	عميق	٢٩	١٣.٦٢٠٧	٢.٣٣٦٣		

ويمكن تفسير ذلك في ضوء معرفة أن الطلاب الذين يتبنون أسلوب التعلم العميق يتفاعلون بإيجابية في أثناء عملية التعلم، ويربطون تعلمهم الجديد بخبراتهم ومعلوماتهم السابقة، وذلك في محاولة لمعرفة إلى أي مدى تبرز الأدلة العلمية التي يتوصلون إليها، كما أنهم يتميزون بقدرتهم ورغبتهم في البحث عن المعنى، فهم يعتقدون بأن المعرفة ليست أجزاء منفصلة غير مترابطة وغير متكاملة، وهم في المقابل يعتقدون أن المعرفة مركبة بينها علاقات متشابكة ومترابطة ولها بنية شاملة وهو أحد طرفي متصل عوامل المعتقدات المعرفية والذي يعني الاعتقاد بأن المعرفة البسيطة مقابل الاعتقاد بأن المعرفة معقدة، فالطلاب ذوو أسلوب التعلم العميق يحاولون فهم النظريات والعمليات والمبادئ والقوانين الخاصة بالمعرفة، مستخدمين في ذلك التشابه والتماثل في وصف الأفكار بصورة متكاملة، كما أن الطلاب الذين يعتقدون بأن المعرفة نسبية وغير ثابتة لا ينظرون إلى المعرفة على أنها إما صحيحة وإما خاطئة، وإنما يحاولون تقييم الأمور وإبداء الآراء بالاعتماد على الأدلة والبراهين، والاستنتاجات العقلية، ومن ثم نجد تأثير هذه المعتقدات على الأسلوب الذي يتعلم به الفرد، فمثل هذه المعتقدات تستحث أصحابها لربط الأفكار الجديدة بخبراتهم السابقة، وخبرات الحياة اليومية، كما يميل هؤلاء الأفراد إلى استخدام الأدلة والبراهين المتعددة في الوصول إلى المعلومات التى يريدون الوصول إليها، علاوة على ذلك فدافعيتهم للتعلم تكون دافعية داخلية بغرض التعلم، وهو ما يجعلهم يستخدمون الأسلوب العميق في التعلم، وذلك لاعتقادهم بأن القدرة على التعلم متطورة نامية مع تطور الحياة فيحاولون تحسين وتعديل استراتيجيات وأساليب تعلمهم إضافة

إلى سعيهم إلى تنمية قدراتهم حيث يميل هؤلاء الأفراد إلى تعلم كيف يتعلمون، حيث يرون أن التعلم هو نوع من التحدي في مواجهة المهام التعليمية الصعبة مما يدفعهم لبذل الجهد والمثابرة واستخدام طرق مختلفة للوصول لأهدافهم وهو ما يميز الأسلوب العميق.

ولمعرفة اتجاه الفروق بين مجموعتي الطلاب ذوى أسلوب التعلم السطحي وأسلوب التعلم تحصيلي الوجهة حسبت قيمة "ت" بين المجموعتين في أبعاد المعتقدات المعرفية، والجدول (١٤) يوضح ذلك.

جدول (١٤) قيمة "ت" للفروق في أبعاد مقياس المعتقدات المعرفية لدى مجموعتي الطلاب ذوى أساليب التعلم (السطحى- تحصيلى الوجهة)

الأبعاد	المجموعة	ن	م	ع	قيمة ت	الدلالة
بساطة المعرفة	تحصيلى الوجهة	٥١	١١.٧٤٥١	١.٨٤٢٢	٢.٩٣٥	٠.٠١
	سطحى	٤٠	١٠.٧٥٠٠	١.٣٩١٤		
يقينية المعرفة	تحصيلى الوجهة	٥١	١١.٦٤٧١	٢.٧٤١٠	٣.٢١٩	٠.٠١
	سطحى	٤٠	٩.٩٥٠٠	٢.٢٨٦٥		
مصدر المعرفة	تحصيلى الوجهة	٥١	١١.٥٠٩٨	٢.٠٤٣٣	٤.٠٩٩	٠.٠١
	سطحى	٤٠	١٠.٠٢٥٠	١.٤٠٤٩		
فطرية القدرة	تحصيلى الوجهة	٥١	١٠.٧٢٥٥	٢.٣٣٣١	٥.٥٧٢	٠.٠١
	سطحى	٤٠	٨.٤٧٥٠	١.٥٠١٩		
سرعة التعلم	تحصيلى الوجهة	٥١	١٢.٢٥٤٩	١.٢٣٠٣	٥.٣٥	٠.٠١
	سطحى	٤٠	١٠.٩٧٥٠	١.٠٤٩٧		

من الجدول (١٤) يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ في أبعاد مقياس المعتقدات المعرفية لدى مجموعتي الطلاب ذوى أساليب التعلم (السطحى-تحصيلى الوجهة) لصالح مجموعة الطلاب ذوي أسلوب التعلم تحصيلي الوجهة.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء معرفة أن المتعلم الذي يعتقد أن المعرفة بسيطة يقسمها إلى حقائق منفصلة غير متكاملة، ويواجه صعوبة في فهم المعلومات المعقدة كما أن المتعلم الذي يرى أن المعرفة يقينية لا تتغير يواجه صعوبة في تقييم ما يتوصل إليه ويعتمد على المعلم في إمداده بالمعرفة حيث يعتقد أن كل شئ له تفسير واحد إما خاطئ وإما صواب وبالتالي نجده يميل إلى الاعتماد على التذكر والحفظ والاستظهار والاعتماد على التعليمات الواضحة من السلطة وتتمثل دافعيتهم للتعلم في خوفهم من الفشل الدراسي وهو ما يميز أصحاب الأسلوب السطحي، أما المتعلمون ذوو أسلوب التعلم

تحصيلي الوجهة فنجدهم يميلون إلى تنظيم مواد الدراسة تنظيماً دقيقاً في صورة متناسقة متتابعة في إطار وحدود المجتمع الدراسي، كما يغلب عليهم طابع المناقشة من أجل الوصول إلى النجاح؛ وذلك انطلاقاً من معتقداتهم المعرفية، حيث يعتقد هؤلاء الطلاب أن التعلم عملية متدرجة لا تحدث بسرعة من أول مرة ولذلك نجدهم لا يفرطون في تبسيط المعلومات والاستنتاجات البسيطة السطحية، بل يثابرون في أداء المهمة ويفكرون في طرق مختلفة لإنجازها خوفاً من الفشل وهو ما يميز أصحاب أسلوب التعلم تحصيلي الوجهة.

ثانيا : ينص الفرض الثانى على أنه "توجد فروق ذات دلال إحصائية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً" (استراتيجية التقويم الذاتي- استراتيجية التنظيم- استراتيجية تحديد الهدف والتخطيط – استراتيجية البحث عن المعلومات- استراتيجية الاحتفاظ بالسجلات- استراتيجية التنظيم البيئي- استراتيجية مكافأة الذات- استراتيجية مكافأة الذات- استراتيجية التسميع والتذكر- استراتيجية البحث عن العون الاجتماعي- استراتيجية مراجعة السجلات)، بين متوسط درجات الطلاب ذوي أساليب التعلم الثلاثة (السطحي- العميق- تحصيلي الوجهة)".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب تحليل التباين في اتجاه واحد لأبعاد مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، لدى المجموعات الثلاثة (ذوي أسلوب التعلم السطحي- ذوي أسلوب التعلم العميق- ذوي أسلوب التعلم تحصيلي الوجهة)، والجدول (١٥) يوضح ذلك.

من الجدول (١٥) يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ في الأبعاد المختلفة لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى المجموعات الثلاثة من أساليب التعلم (سطحي- عميق- تحصيلي الوجهة) عدا بعد استراتيجية مكافأة الذات حيث يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجية مكافأة الذات لدى المجموعات الثلاثة من أساليب التعلم، ولمعرفة اتجاه الفروق تم حساب قيمة "ت"، كما يتضح من الجداول (١٦)، (١٧)، (١٨).

من الجدول (١٦) يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ في أبعاد مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى مجموعتى الطلاب ذوى أساليب التعلم (عميق- تحصيلي الوجهة) لصالح مجموعة الطلاب ذوي أسلوب التعلم العميق،عدا بعد استراتيجية مكافأة الذات ،حيث يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى البعد السابق لدى مجموعتى الطلاب ذوى أساليب التعلم (عميق- تحصيلي الوجهة) .

جدول (١٥) تحليل التباين في اتجاه واحد بين أبعاد مقياس استراتيجيات التعلم المنظم لدى المجموعات الثلاثة لأساليب التعلم (عميق- سطحي- تحصيلي الوجهة)

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	التباين	ف	الدلالة
استراتيجية التقويم الذاتي	بين المجموعات	٤٥.٩٨٨	٢	٢٢.٩٩٤	١٠.٢١٦	٠.٠١
	داخل المجموعات	٢٦٣.٣٣٧	١١٧	٢.٢٥١		
	المجموع	٣٠٩.٣٢٥	١١٩			
استراتيجية التنظيم	بين المجموعات	٦٣.٨٩٥	٢	٣١.٩٤٨	١٢.٨٩٠	٠.٠١
	داخل المجموعات	٢٨٩.٩٧٢	١١٧	٢.٤٧٨		
	المجموع	٣٥٣.٨٦٧	١١٩			
استراتيجية تحديد الهدف والتخطيط	بين المجموعات	٢٣٠.٦٨٦	٢	١١٥.٣٤٣	٣٢.٤١٦	٠.٠١
	داخل المجموعات	٤١٦.٣٠٦	١١٧	٣.٥٥٨		
	المجموع	٦٤٦.٩٩٢	١١٩			
استراتيجية البحث عن المعلومات	بين المجموعات	١٥٤.٤٣٧	٢	٧٧.٢١٩	٢٢.٥٥٥	٠.٠١
	داخل المجموعات	٤٠٠.٥٥٥	١١٧	٣.٤٢٤		
	المجموع	٥٥٤.٩٩٢	١١٩			
استراتيجية الاحتفاظ بالسجلات	بين المجموعات	١٨.٥٦٦	٢	٩.٢٨٣	٥.٣٣٠	٠.٠١
	داخل المجموعات	٢٠٣.٧٥٩	١١٧	١.٧٤٢		
	المجموع	٢٢٢.٣٢٥	١١٩			
استراتيجية التنظيم البيئي	بين المجموعات	١٨٢.٥١٦	٢	٩١.٢٥٨	٢١.٩٠٣	٠.٠١
	داخل المجموعات	٤٨٧.٤٨٤	١١٧	٤.١٦٧		
	المجموع	٦٧٠.٠٠٠	١١٩			
استراتيجية مكافأة الذات	بين المجموعات	٦.٤٣٦	٢	٣.٢١٨	٠.٨٥٣	غير دال
	داخل المجموعات	٤٤١.١٥٥	١١٧	٣.٧٧١		
	المجموع	٤٤٧.٥٩٢	١١٩			
استراتيجية التسميع والتذكر	بين المجموعات	١٦٨.٤٧٠	٢	٨٤.٢٣٥	٢٥.٥٩١	٠.٠١
	داخل المجموعات	٣٨٥.١٢٢	١١٧	٣.٢٩٢		
	المجموع	٥٥٣.٥٩٢	١١٩			
استراتيجية البحث عن العون الاجتماعي	بين المجموعات	١٨٠.٠٠٤	٢	٩٠.٠٠٢	٤٧.٩٨٢	٠.٠١
	داخل المجموعات	٢١٩.٤٦٢	١١٧	١.٨٧٦		
	المجموع	٣٩٩.٤٦٧	١١٩			
استراتيجية مراجعة السجلات	بين المجموعات	١٠١.٦٩٨	٢	٥٠.٨٤٩	٢١.٣٧٨	٠.٠١
	داخل المجموعات	٢٧٨.٢٩٣	١١٧	٢.٣٧٩		
	المجموع	٣٧٩.٩٩٢	١١٩			
المجموع الكلي للمقياس	بين المجموعات	٨٣٢٢.٨٤٠	٢	٤١٦١.٤٢٠	٤٧.٤٨	٠.٠١
	داخل المجموعات	١٠٢٥٣.١٥٢	١١٧	٨٧.٦٣٤		
	المجموع	١٨٥٧٥.٩٩٢	١١٩			

ويمكن تفسير ذلك في ضوء ما أشار إليه أوزوبل من وجود نمطين للتعلم يُعبران عن طريقة وأسلوب الفرد في التعلم وهما: التعلم القائم على المعنى والتعلم القائم على الحفظ وما يرتبط بهما من أسلوبي التعلم بالاستقبال والتعلم بالاكتشاف حيث يميل الأفراد ذوي التعلم بالاكتشاف القائم على المعنى والذي يمثل في أبسط صورة أسلوب التعلم العميق إلى الوصول إلى حل المشكلة أو إلى المعلومات والمعارف بشكل مستقل عما يُقدم له من معلومات أو معارف فإدراكهم للعلاقات بين الموضوعات والعناصر يعتبر إضافة جديدة عما هو موجود في الموقف التعليمي، ثم يقوم هؤلاء الأفراد بربط هذه المعلومات التي يصل إليها بشكل مستقل بما لديه من معلومات تم اكتسابها قبل ذلك ولعل ما سبق يُعد من آليات التعلم المنظم ذاتياً، والذي يرتكز على تحديد

الأهداف والتخطيط لتحقيق هذه الأهداف، وتقييم مدى التقدم نحو تحقيقها ويمكن تفسير ذلك في ضوء معرفة أن أسلوب التعلم العميق يرتكز في تحقيقه على آليات التعلم المنظم ذاتياً، والغالب لتحقيقه يكون من خلال استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، فإذا كان أسلوب التعلم العميق يعتمد أساساً على إدراك المعنى واكتشاف العلاقات، وتحقيق الأهداف، واستنتاج العلاقات بين المعلومات، فالغالب إلى ذلك هو دعم الاستقلال الذاتي لدى الطلاب بالشكل الذي يظهر معه المرونة والثقة واحترام الذات وهو ما أكدته (1995) Butler حيث أشارت إلى أن معارف الطلاب ومعتقداتهم مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بحلقة من الأنشطة، حيث يمكن للمعارف والمعتقدات أن تعمل على تنشيط أو تثبيط التعلم المنظم ذاتياً، فالاستخدام الفعال للاستراتيجيات يساهم في نمو المعرفة المرتبطة بالمحتوى، كما أن الأساس الثابت من المعرفة في مجال معين يكون ضرورياً للاستخدام الفعال للاستراتيجيات، لذلك فإن التفاعل بين المعرفة الخاصة بالمجال والمعرفة الاستراتيجية يؤثر على مسار استخدام الاستراتيجية، ومع هذا فإن هذا التأثير ليس أحادي الاتجاه، حيث تتطور المعرفة بالمحتوى وبالاستراتيجية من خلال الخبرات بالمهام.

جدول (١٦) قيمة "ت" للفروق في أبعاد مقياس استراتيجية التعلم المنظم ذاتياً لدى مجموعتي الطلاب ذوى أساليب التعلم (العميق- تحصيلى الوجهة)

الأبعاد	المجموعة	ن	م	ع	ت	الدلالة
استراتيجية التقويم الذاتي	عميق	٢٩	١٣.٦٢٠٧	١.٠٤٩٣	٤.٠٣٧	٠.٠١
	تحصيلى الوجهة	٥١	١٢.٤٣١٤	١.٥٧٨٠		
استراتيجية التنظيم	عميق	٢٩	١٣.٧٥٨٦	٠.٨٣٠٥	٥.٧٦٩	٠.٠١
	تحصيلى الوجهة	٥١	١٢.٠٧٨٤	١.٧٦٤٦		
استراتيجية تحديد الهدف والتخطيط	عميق	٢٩	١٣.٧٩٣١	٠.٩٤٠٣	٩.١٢١	٠.٠١
	تحصيلى الوجهة	٥١	١٠.٦٤٧١	٢.١٢٤٤		
استراتيجية البحث عن المعلومات	عميق	٢٩	١٣.٤١٣٨	١.٦٥٨٧	٥.٩٧١	٠.٠١
	تحصيلى الوجهة	٥١	١٠.٨٤٣١	٢.١٤٨٢		
استراتيجية الاحتفاظ بالسجلات	عميق	٢٩	١٣.٦٢٠٧	١.١١٥٣	٣.١٦٩	٠.٠١
	تحصيلى الوجهة	٥١	١٢.٧٢٥٥	١.٣٧٢٣		
استراتيجية التنظيم البيئي	عميق	٢٩	١٣.٦٥٥٢	١.١٧٣٤	٨.٦٤٠	٠.٠١
	تحصيلى الوجهة	٥١	١٠.٦٠٧٨	١.٩٨٠٧		
استراتيجية مكافأة الذات	عميق	٢٩	١١.٢٤١٤	١.٨٨٣٣	٠.٩٨	غير دال
	تحصيلى الوجهة	٥١	١٠.٨٤٣١	١.٦٦٥٨		
استراتيجية التسميع والتذكر	عميق	٢٩	١٣.٧٥٨٦	٠.٦٨٩٥	٩.٠٠٠	٠.٠١
	تحصيلى الوجهة	٥١	١٠.٨٢٣٥	٢.١٤٢٠		
استراتيجية البحث عن العون الاجتماعي	عميق	٢٩	١٤.٢٧٥٩	١.٢٥٠٦	٤.٠٨٧	٠.٠١
	تحصيلى الوجهة	٥١	١٣.١١٧٦	١.١٦٠١		
استراتيجية مراجعة السجلات	عميق	٢٩	١٣.٦٨٩٧	٠.٨٤٩٥	٣.٤٣٢	٠.٠١
	تحصيلى الوجهة	٥١	١٢.٧٤٥١	١.٦١٠٥		
المجموع الكلى للمقياس	عميق	٢٩	١٣٤.٨٢٧٦	٨.٠٨٤٧	٨.٦٨	٠.٠١
	تحصيلى الوجهة	٥١	١١٦.٨٦٢٧	١٠.١٧٠٦		

ويمكن تفسير ذلك في ضوء معرفة أن العلاقة بين أسلوب التعلم العميق واستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً علاقة تبادلية، فمن جانب تبنى

الطلاب لأسلوب التعلم العميق يجعلهم يوجهون طاقتهم أثناء عملية التعلم لاستخدام الاستراتيجيات المختلفة التي يستطيعون من خلالها تحقيق التعلم ذي المعنى والأساس الذي يفرزه الأسلوب العميق للتعلم مدفوعين في ذلك ذاتياً توجههم ذواتهم للتعلم رغبة في تحصيل المعارف والمعلومات وعلى الجانب الآخر فإن توفير المناخ المناسب لتحقيق التلاميذ لذواتهم من خلال الاستقلالية في تحصيل المعارف والمعلومات، وتقييمها ذاتياً، وتعديل وتبديل الطرق اللازمة لتحقيق الأهداف في ضوء مدى القرب أو البعد عنها قد يُساعد المتعلمين ويوجههم تدريجياً لتبني الأسلوب العميق في التعلم، فالعلاقة بين الأسلوب العميق في التعلم واستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً هي علاقة تفاعلية دائرية فالطلاب يتبنون الأسلوب العميق كأسلوب الدراسة ويظهر هذا الأسلوب في أن الطلاب يبدأون بوضع أهدافهم، واختيار أنسب الطرق لتحقيقها، وتعديلها حسب متطلبات الموقف التعليمي، ويقيمون مدى قربهم أو بُعدهم عن تحقيق تلك الأهداف، ويخططون، ويتفاعلون بإيجابية ونشاط، ثم يربطون ذلك بخبراتهم ومعلوماتهم السابقة مما ينعكس أثره في إحساسهم بقيمة الإنجاز فيعزز لديهم أسلوبهم العميق في الدراسة.

أما فيما يتعلق بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بُعد مكافأة الذات بين مجموعتي (أسلوب التعلم العميق- أسلوب التعلم تحصيلي الوجهة) فيمكن تفسيره بأنه يرجع إلى طبيعة المرحلة العمرية من جهة وطبيعة البُعد من جهة أخرى، فالطلاب في عامهم الأول الجامعي ما زالوا في مرحلة المراهقة المتأخرة، والتي تغلب عليها إحساسهم بذواتهم، والسعي وراء تحقيقها ومكافأتها بغض النظر عن أسلوب التعلم الذي يتبنونه، فالقضية هنا تصبح قضية تأكيد للذات، وبإنجازاتها وقدراتها وإمكاناتها وكذلك تعزيزها من خلال مكافأتها كلما أدت إنجازاً دونما النظر إلى الغالب الذي تحقق به هذا الإنجاز.

وقد أكدت ذلك أمل عبد المحسن (٢٠٠٨) في قولها : "يوجد بداخل كل إنسان منا جزء من كيانه ، يتجاوز النظام المادي والنفسي وعملياتها، إنه إحساسه بالذات، إحساسه بالوجود والقابلية والإرادة، وهو تركيب موجه نحو الهدف، ونمائي بطبيعته، وقد يكون من الصعب ملاحظته أو قياسه ، ولكن يمكن أن نستدل عليه من خلال ملاحظة المتغيرات التي تؤثر فيه ويتأثر بها".

كما أن أى إنجاز يقوم به الفرد يعتبر من وجهة نظره إنجازا متقدما مرتفع المستوى، حيث انه يرتبط بما لدى الفرد من إمكانيات وقدرات، وعلى ذلك فنظرة الفرد إلى ذاته تكون مقترنة بإنجازه لا يدخل فيها أسلوبه في التعلم بشكل كبير نظراً لذاتية التقدير.

جدول (١٧) قيمة "ت" للفروق في أبعاد مقياس استراتيجية التعلم المنظم ذاتياً لدى مجموعتي الطلاب ذوى أساليب التعلم (السطحى-العميق)

الأبعاد	المجموعة	ن	م	ع	ت	الدلالة
استراتيجية التقويم الذاتي	سطحي	٤٠	١٢.٠٠٠٠	١.٦٦٤١	٤.٩٥٠	٠.٠١
	عميق	٢٩	١٣.٦٢٠٧	١.٠٤٩٣		
استراتيجية التنظيم	سطحي	٤٠	١٢.٠٢٥٠	١.٧١٧٠	٥.٥٥٣	٠.٠١
	عميق	٢٩	١٣.٧٥٨٦	٠.٨٣٠٥		
استراتيجية تحديد الهدف والتخطيط	سطحي	٤٠	١٠.٤٥٠٠	٢.٠٦٢٥	٩.٠٣٧	٠.٠١
	عميق	٢٩	١٣.٧٩٣١	٠.٩٤٠٣		
استراتيجية البحث عن المعلومات	سطحي	٤٠	١٠.٦٧٥٠	١.٥٤٢٤	٦.٩٧١	٠.٠١
	عميق	٢٩	١٣.٤١٣٨	١.٦٥٨٧		
استراتيجية الاحتفاظ بالسجلات	سطحي	٤٠	١٢.٦٧٥٠	١.٣٨٤٧	٣.١٣٨	٠.٠١
	عميق	٢٩	١٣.٦٢٠٧	١.١١٥٣		
استراتيجية التنظيم البيئي	سطحي	٤٠	١١.٠٧٥٠	٢.٥٤٥٩	٥.٦٣٧	٠.٠١
	عميق	٢٩	١٣.٦٥٥٢	١.١٧٣٤		
استراتيجية مكافأة الذات	سطحي	٤٠	١١.٣٥٠٠	٢.٢٨٢٠	٠.٨٣	غير دال
	عميق	٢٩	١١.٢٤١٤	١.٨٨٣٣		
استراتيجية التسميع والتذكر	سطحي	٤٠	١١.٣٠٠٠	١.٩١٠٨	٧.٤٩٣	٠.٠١
	عميق	٢٩	١٣.٧٥٨٦	٠.٦٨٩٥		
استراتيجية البحث عن العون الاجتماعي	سطحي	٤٠	١١.١٢٥٠	١.٦٦٧٠	٨.٩٦٩	٠.٠١
	عميق	٢٩	١٤.٢٧٥٩	١.٢٥٠٦		
استراتيجية مراجعة السجلات	سطحي	٤٠	١١.٣٠٠٠	١.٨١٤٥	٧.٢٩٩	٠.٠١
	عميق	٢٩	١٣.٦٨٩٧	٠.٨٤٩٥		
المجموع الكلى للمقياس	المجموع	٤٠	١١٣.٩٧٥٠	٩.١٣٠١	١٠.٠١	٠.٠١
		٢٩	١٣٤.٨٢٧٦	٨.٠٨٤٧		

من الجدول (١٧) يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ في أبعاد مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى مجموعتى الطلاب ذوى أساليب التعلم (سطحي- عميق) لصالح مجموعة الطلاب ذوي أسلوب التعلم العميق، عدا بعد استراتيجية مكافأة الذات ،حيث يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى البعد السابق لدى مجموعتى الطلاب ذوى أساليب التعلم (السطحى-العميق).

ويمكن تفسير ذلك بأن الطلاب الذين يتبنون أسلوب التعلم العميق يميلون إلى استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بصورة أكثر من الطلاب الذين يتبنون أسلوب التعلم السطحي ويرجع ذلك إلى أن الطلاب ذوي أسلوب التعلم العميق يظهرون رغبة دائمة في البحث والدراسة بدافع ذاتي، من أجل المعرفة وإشباع الدافع المعرفي لديهم، كما أنهم يتميزون بالبحث في العلل والأسباب التي تكمن وراء الظواهر المختلفة، فيحددون أهدافاً واقعية ويختارون استراتيجيات فعالة، ويوجهون فهمهم في أثناء عملية التعلم، كما أنهم يقيمون تقدمهم نحو الوصول إلى أهدافهم ويؤخذ في الاعتبار أن تحقيق ذلك يعتمد على استخدام الاستراتيجيات المختلفة للتنظيم الذاتي للتعلم، والذي يعتمد على وعيهم بقدرتهم وذواتهم وإمكاناتهم.

كما يمكن تفسير ذلك أيضاً في ضوء معرفة أن الأسلوب العميق في التعلم يعتمد على الرغبة في البحث عن الأفكار غير الواضحة واستنتاج العلاقات بين الموضوعات المختلفة وربط ما يستجد من معلومات بما سبق أن مر بخبرة الفرد، ولا شك في أن هذه العمليات تجد غالبها إلى التحقق من خلال التعلم الذاتي واستخدام الاستراتيجيات المختلفة للتعلم المنظم ذاتياً، والتي تشكل قاعدة ارتكازية تعد أساساً للارتقاء بكفاءة الطلاب إلى مستوى التعلم ذي المعنى والذي يمثل أسلوب التعلم العميق، هذا من جانب، ومن جانب آخر، فإن استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً تهدف إلى الارتقاء بالعمليات المعرفية التي تكمن خلف الأداء الناجح بدلاً من التركيز على نواتج المهمة فقط، حيث إن معظم نماذج التعلم المنظم ذاتياً تجعل نقطة انطلاقها هي تحديد الاستراتيجيات الفعالة للمعالجة المعرفية المرتبطة بالمهام المختلفة فاستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ًيدعم التوجهات العميقة من أساليب التعلم والتي بدورها تعد وسيلة فعالة لتحفيز الطلاب لبذل الجهد وتحقيق الهدف من التعلم كما يراه هؤلاء الطلاب .

من الجدول (١٨) يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى مجموعتي الطلاب ذوى أساليب التعلم (السطحي- تحصيلي الوجهة)،عدا بعدى(استراتيجية البحث عن العون الاجتماعي، واستراتيجية مراجعة السجلات) حيث يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأبعاد السابقة لدى مجموعتي الطلاب ذوى أساليب التعلم (السطحي – تحصيلي الوجهة) لصالح الطلاب ذوي أسلوب التعلم تحصيلي الوجهة.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء معرفة خصائص الطلاب ذوي أسلوب التعلم السطحي وخصائص الطلاب ذوي أسلوب التعلم تحصيلي الوجهة، حيث يتمثل الهدف الأساسي لأصحاب كل من الأسلوبين في النجاح خوفاً من الفشل، وتتمثل في دافعيتهم في تحصيل الدرجات أكثر من رغبتهم في التعلم من أجل التعلم، ولذلك يغلب على أصحاب هذين الأسلوبين طابع الحفظ

والاستظهار وتقسيم المعلومات تمهيداً لحفظها دون العناية بالمعنى من وراء المعلومات، ويمكن القول أن اشتراك أسلوبي التعلم السطحي والتعلم تحصيلي الوجهة في الهدف يتبعه استخدام أسلوب تعلم يتناسب مع الهدف ، وهو ما أشارت نتيجة الدراسة الحالية إليه حيث أكدت الدراسة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي التعلم السطحي والتعلم تحصيلي الوجهة في استخدامهم لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

جدول (١٨) قيمة "ت" للفروق في أبعاد مقياس استراتيجية التعلم المنظم ذاتياً لدى مجموعتي الطلاب ذوى أساليب التعلم (السطحى-تحصيلى الوجهة)

الأبعاد	المجموعة	ن	م	ع	ت	الدلالة
استراتيجية التقويم الذاتي	سطحي	٤٠	١٢.٠٠٠٠	١.٦٦٤١	١.٢	غير دالة
	تحصيلي الوجهة	٥١	١٢.٤٣١٤	١.٥٧٨٠		
استراتيجية التنظيم	سطحي	٤٠	١٢.٠٢٥٠	١.٧١٧٠	٠.١٤٦	غير دالة
	تحصيلي الوجهة	٥١	١٢.٠٧٨٤	١.٧٦٤٦		
استراتيجية تحديد الهدف والتخطيط	سطحي	٤٠	١٠.٤٥٠٠	٢.٠٦٢٥	٠.٤٤٦	غير دالة
	تحصيلي الوجهة	٥١	١٠.٦٤٧١	٢.١٢٤٤		
استراتيجية البحث عن المعلومات	سطحي	٤٠	١٠.٦٧٥٠	١.٥٤٢٤	٠.٤٣٤	غير دالة
	تحصيلي الوجهة	٥١	١٠.٨٤٣١	٢.١٤٨٢		
استراتيجية الاحتفاظ بالسجلات	سطحي	٤٠	١٢.٦٧٥٠	١.٣٨٤٧	٠.١٧٣	غير دالة
	تحصيلي الوجهة	٥١	١٢.٧٢٥٥	١.٣٧٢٣		
استراتيجية التنظيم البيئي	سطحي	٤٠	١١.٠٧٥٠	٢.٥٤٥٩	٠.٩٥٦	غير دالة
	تحصيلي الوجهة	٥١	١٠.٦٠٧٨	١.٩٨٠٧		
استراتيجية مكافأة الذات	سطحي	٤٠	١١.٣٥٠٠	٢.٢٨٢٠	١.١٨	غير دالة
	تحصيلي الوجهة	٥١	١٠.٨٤٣١	١.٦٦٥٨		
استراتيجية التسميع والتذكر	سطحي	٤٠	١١.٣٠٠٠	١.٩١٠٨	١.١٩	غير دالة
	تحصيلي الوجهة	٥١	١٠.٨٢٣٥	٢.١٤٢٠		
استراتيجية البحث عن العون الاجتماعي	سطحي	٤٠	١١.١٢٥٠	١.٦٦٧٠	٦.٤٣٦	٠.٠١
	تحصيلي الوجهة	٥١	١٣.١١٧٦	١.١٦٠١		
استراتيجية مراجعة السجلات	سطحي	٤٠	١١.٣٠٠٠	١.٨١٤٥	٣.٩٦٠	٠.٠١
	تحصيلي الوجهة	٥١	١٢.٧٤٥١	١.٦١٠٥		
المجموع الكلى للمقياس	سطحي	٤٠	١١٣.٩٧٥٠	٩.١٣٠١	١.٤	غير دالة
	تحصيلي الوجهة	٥١	١١٦.٨٦٢٧	١٠.١٧٠٦		

ويمكن تفسير ذلك أيضا في ضوء طبيعة عينة الدراسة الحالية، وكذلك خصائص أسلوب التعلم تحصيلي الوجهة، حيث تكونت عينة الدراسة الحالية من طلاب الفرقة الأولى في شهورهم الأولى بعد التحاقهم بالجامعة، ولا شك أن هؤلاء الطلاب كانوا متأثرين بأسلوب تعلمهم في المرحلة الثانوية، والذي يعتمد إلى حد كبير على استخدام السجلات والملخصات المتعددة في كل المواد الدراسية ومراجعتها ، كما يغلب عليها في هذه المرحلة الثانوية استخدامهم لأسلوب التعلم تحصيلي الوجهة، فتركيزهم الأساسي يكون منصباً على الوصول إلى أعلى الدرجات ، وهدفهم يكون موجهاً نحو النجاح بأي شكل، ليس رغبة في العلم والتعلم واكتساب المهارات وإنما خوفاً من الفشل والرسوب، ويعتمدون في ذلك لتحقيق تلك الأهداف على استخدام الملازم والملخصات والسجلات المتنوعة فيقترن أسلوبهم في التعلم باستراتيجيتهم في حفظ السجلات، وعندما يلتحقون بالجامعة في عامهم الأول يكونون متأثرين بتلك المرحلة الماضية، كما أن اعتماد التلاميذ فى المرحلة الثانوية يكون بالدرجة الأولى على الدروس الخصوصية، فهم غالبا ما يبحثون عن حلول لمشكلاتهم التعليمية عن طريق طلب العون من مدرسيهم أثناء الدروس التى يتلقونها معهم، حيث يبدو هؤلاء التلاميذ اعتماديين إلى حد كبير ، ولذلك حينما ينتقلون إلى المرحلة الجامعية يغلب عليهم استخدام استراتيجية طلب العون الاجتماعي، ولذلك جاءت نتيجة الدراسة الحالية لتؤكد ذلك حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي (أسلوب التعلم السطحي- وأسلوب التعلم تحصيلي الوجهة) في استخدام استراتيجية مراجعة السجلات واستراتيجية طلب العون الاجتماعي لصالح ذوي أسلوب التعلم تحصيلي الوجهة.

- **المراجـــع**
- **أولاً : المراجع العربية :**

أمل عبد المحسن (٢٠٠٨). أثر برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في الدافعية والتحصيل الدراسي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية- جامعة بنها.

جمال فرغل، منال علي (٢٠٠٦). التعلم المنظم ذاتياً لدى مرتفعي ومنخفضي السعة العقلية من طلاب الجامعة من الجنسين. المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد ٥٢، ص ص ١١٣- ١٦٠.

رمضان محمد (١٩٩٠). أثر تفاعل أسلوب تعلم المعلم، الأسلوب المعرفي وأسلوب التعلم لدى المتعلم على التحصيل الدراسي. رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية- جامعة بنها.

ريم ميهوب (٢٠٠٣). أثر برنامج لتعلم مهارات التنظيم الذاتي على الأداء الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة. رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.

فؤاد أبو حطب، آمال صادق (١٩٨٤). علم النفس التربوي، الطبعة الثالثة القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

محمود عوض الله (١٩٨٦). أثر تفاعل أسلوب التعلم، أسلوب التدريس، سمات المتعلم، محتوى التعلم على التحصيل الدراسي. رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية- جامعة بنها.

محمود عوض الله (١٩٨٨). أساليب التعلم لدى طلاب الجامعة وعلاقتها بتحصيلهم الدراسي. مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد السادس، ص ص١٣١- ١٦٨.

محمود عوض الله، أمل عبد المحسن (٢٠٠٩). صعوبات التعلم والتنظيم الذاتي. القاهرة: إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

مرزوق عبد المجيد (١٩٩٠). دراسة لأساليب التعلم ودافعية الإنجاز لدى عينة من الطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسياً. بحوث المؤتمر السادس لعلم النفس في مصر، الجزء الثاني، القاهرة: الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ص ص ٥٩٧- ٦١٥.

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

- **ثانياً: المراجع الأجنبية:**

Abdullah, A. (2001). Epistemological Beliefs Among Saudi College Students. Doctor of Philosophy, University of Northern Colorado.

Al Ghalib, S. (2004). Cross- Cultural Measurement of Learning style, epistemological beliefs, Motivation and their Relationship to Academic Achievement: the case of Saudi Arabian and American College students. Doctor of philosophy, south. Illinois University.

Ali, D.; Erhan, E.; Emin, A. & Bulent, D. (2009). An Investigation of The Relationship Between Epistemological Beliefs and Mathematic Anixiety of Student Teachers. International Journal of Human Science, 6(1), 361- 375.

Bell, P. (2006). Confactors Related to Self- regulated Learning and Epistemological Beliefs Predict Learning achievement in undergraduate Asynchronous web – Based Courses?. Doctor of Education, University of partial, North Carolina State.

Bendixen.L. & Hartly , K. (2003) .Successful Learning With Hypermedia : The Role of Epistemological Beleifs and Metacognitive Awareness. Journal of Educational Computing Research ,28 (1) ,15-30

Berna, K.; Ceren, T. & Semra, S. (2009). Modeling the relations Among Student's Epistemological Beliefs, Motivation, Learning Approach, and Achievement. Journal of Educational Research, 102(4), 243- 256.

Biggs, J. (2001). Enhancing Learning : a Matter of Style or approach? In R. Sternberg and L. Zhang (Eds.), Perspective on thinking Learning and Cognitive Styles (73- 102).NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Braten, I. & Stromso, H. (2005). The Relationship Between Epistemological Beliefs, implicat theories of Intelligence, and self- regulated learning among Norwegian Past secondary students. British Journal of Educational Psychology. 75, 539- 565.

Brounlee, J. (2002). Student Learning To teach: Conversing with student about their Epistemological Beliefs. In proceeding HERDSA Conference, Edith Cowan university, Perth.

Busato, V V, Prins, F J, Elshout, J J & Hamaker, C (1998). Learning styles: a cross-sectional and longitudinal study in higher education. The British Journal of Educational Psychology . 68 , 427-439.

Butler, D. & Winne, P. (1995). Feedback And Self – Regulated Learning : A Theoretical Synthesis. Review Of Educational Research, 65 (3), 242- 281.

Cano, F. (2005). Epistemological Beliefs and approaches to learning: their influence on academic performance. British Journal of Educational Psychology. 75, 203- 221.

Chun- Shih, C. & Ganon, J. (2002). Relationships Among Learning Strategies, Patterns, Styles, and Achievement in Web- Based Courses. Journal Of Agricultural Education, 43(4), 1-9.

Duff, A. (2004). Approaches to learning: The revised approaches to studying inventory. Active Learning in Higher Education, 5(1), 56-72.

Dunn, K., & Dunn, R. (1987). Dispelling outmoded beliefs about student learning. Educational Leadership, 44(6), 55-63.

Dunn, R. (2001). Learning Style: State of the Science. Theory into Practice, 13(1), 10-19.

Entwistle, N. (1981). Styles to Teaching and Learning: an integrated outline of Educational Psychology for Students, Teachers and Lectures, Chichester, Wiley, Educational Psychology for Students.

Entwistle, N., & Walker, P. (2001). Conceptions, Styles and Approaches within higher education: Analytic abstractions and Everyday Experience, In R. Sternberg and L. Zhang (Eds .), Perspectives on Thinking, Learning and Cognitive Styles (103- 1036) . N J: Lawrence Erlbaum Associates.

Ertmer, P. A. and Newby, T. (1996). "The Expert Learner: Strategic, Self regulated, and Reflective", Instructional Science, 24, 1-24.

Felder, M. & Spurlin,j (2005). Applications, reliability, and validity of the Index of Learning Styles. International Journal of Engineering Education, 21, 103-112.

Felder, R. M., & Silverman, L. K. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. Engineering Education, 78, 674-681.

Fives, H. (2003). Exploring the Relationships of Teachers, Efficacy, Knowledge, and Pedagogical Beliefs: A multi method Study. Doctor of Philosophy, University of Maryland.

Flavell, J. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring. American Psychologist, 34, 906- 911.

Gregoire, M. (2002). Effects of Augmented Activation, Refutational Text, Efficacy beliefs, Epistemological Beliefs and Systematic Processing on Conceptual Change. Doctor of Philosophy, University of Florida.

Hartley, K. & Bendixen, L. (2001). Educational Research in The Internet age : Examining the Role of Individual Characteristic. Educational Researcher, 30(9), 22- 26.

Hoffer, B. & Pintrich, P. (1997). The Development of Epistemological Theories: Beliefs about Knowledge and Knowing and Their Relation To Learning. Review of Educational Research, 67, 88- 140.

Hoffer, B. (2001). Personal Epistemological Research: Implications for Learning and Teaching. Educational Psychology Review, 13(4), 353- 383.

Hoffer, B. (2004). Epistemological Understanding as a Metacognitive Process: Thinking a loud during on – line searching. Educational Psychologist, 39(1), 43- 55.

Jacobson, M. & Spiro, R. (1995). Hypertext Learning environments, Cognitive Flexibility, and The Transfer of complex Knowledge: An Empirical investigation. Journal of Educational Multimedia and Hypermedia, 12(5), 301- 333.

Jule, S. (2004). Self Regulation In College Composition : No Writer Left Behind. Doctor Of Philosophy, The University Of Arizona.

Kardash, C. & Scholes, J. (1996). Effects of pre- existing beliefs, Epistemological Beliefs, and Need For Cognition on Interpretation of Controversial Issues. Journal of Educational Psychology, 88, 260- 271.

Kitchener, K. & King, P. (1981). Reflective Judgment. Concepts of Justification and Their Relationship To age and Education. Journal of Applied Developmental Psychology, 2, 89- 116.

Kolb, D. (1984). Experimental Learning Experience as The Source of Learning and Development. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice- Hall, Ens.

Kolb, D. (1985). The Learning Style Inventory. Technical Manual, Boston: McBer.

Kuhl, J. (2000). A. Functional Design Approach To motivation and Self- Regulation: The dynamics of Personality Systems and Interactions. In M. Boekarts, P. Pintrich, and M. Zidner (Eds.), Handbook of self – Regulation (pp 111- 169). San Diego: Academic press.

Loo, R. (2004). Kolb's learning styles and learning preferences: is there a linkage? Educational Psychology, 24(1), 99-108.

McCarthy, B. (1990). "Using the 4 MAT System to Bring Learning Styles to Schools". Educational Leadership. 48, 31-36.

Misildine, M. (2004). The Relations Between Self Regulated Learning, Motivation, Anxiety, Attributions, Student Factors And Mathematics Performance Among Fifth And Sixth Grade Learners. Doctor Of Philosophy, Faculty Of Auburn University.

Park- Oh, Y (1994). Self – Regulated Strategy Training in Second Language Reading : Its effects on reading comprehension, Strategy use, Reading attitudes, and learning style of college ESL Students . Doctor Of Philosophy, the university of Alabama.

Paulsen, M. & Feldman, K. (1999). Student Motivation and Epistemological Beliefs. New Direction for Teaching and Learning. 78, 17- 25.

Paulsen, M. & Feldman, K. (2005). The Conditional and Interaction effects of Epistemological Beliefs on the self- Regulated Learning of College students: Motivational Strategies. Research in Higher Education, 46 (7), 731- 760.

Paulsen, M. & Feldman, K. (2007). The Conditional and Interaction effects of Epistemological Beliefs on the self- Regulated Learning of College Students: Cognitive and Behavioral Strategies. Research is Higher Education, 48 (3), 353- 420.

Perry, W. (1970). Forms of Intellectual and Ethical Development in The College Years: A Scheme.. New York: Holt, Rinehort, and Winston.

Phan, H. (2008). Predicting Change in Epistemological beliefs, Reflective Thinking and Learning Styles: A Longitudinal Study. British Journal of Educational Psychology, 78, 75- 93.

Pintrich, P. & Garcia, T. (1991). Student Goal Orientation And Self– Regulation In The College Classroom. Advances In Motivation And Achievement, 7 (2), 371- 402.

Rodriguez, L. & Cano, F. (2006). The epistemological beliefs, learning approaches and study orchestrations of university students. Studies in Higher Education, 31 (5), 617- 636.

Ruohotie, P. (2002). Motivation And Self – Regulation In Learning. In H. Niem And P. Ruohotie (Eds.), Theoretical Understanding For Learning In The Virtual University, (pp.37- 70). Hameelinna, Finland: RCVE.

Ryan, M. (1984). Monitoring Test Comprehension: Individual Differences in Epistemological Standards. Journal of Educational Psychology, 76(6), 1226- 1238.

Saunders, G. (1998). Relationships Among Epistemological Beliefs, Implementation of Instruction, and Approaches to Learning in College Chemistry. Doctor of philosophy, university of Oklahoma.

Schommer, M. (1990). Effect of Beliefs about the Nature of Knowledge on Comprehension. Journal of Educational Psychology, 82 (3), 498- 504.

Schommer, M. (1994). Synthesizing Epistemological Beliefs Research: Tentative under Tending and Provocative confusion. Educational Psychology Review, 6 (4), 293- 319.

Schommer, M.(1998) . The Influence of Age and Schooling on Epistemological Beliefs . British Journal of Educational Psychology, 96 ,551- 562

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

Schommer, M.; Crouse, A. & Rhodes, N. (1992). Epistemological beliefs and Mathematical text comprehension: Believing it is Simple Doesn't Make It so. Journal of Educational Psychology, 84(4), 435- 443.

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

Schommer, M.& Marlene M. *(2006).*way of knowing and Epistemological Beliefs Combined Effect on Academic Performance . Educational Psychology ,26(3),411-423

Schommer, M. & Walker, K. (1995). Are Epistemological Beliefs Similar a cross Domains?. Journal of Educational Psychology, 87, 424- 432

Shannon, S (2008). Using Metacognitive Strategies and Learning Styles to create self – Directed Learning. Institute for Learning Styles Journal, 1, 25-32

Tasi, C. (1998). Analysis of Scientific Epistemological Beliefs and Learning Orientation of Taiwanese Eighths Graders. Journal of Science Education, 82(4), 473- 489.

Tsai, C. (1996). The Interrelationship Between Junior High School Students Scientific Epistemological Beliefs, Learning Environment Performance and Their Cognitive Structure outcomes. Dissertation Abstracts International, 57(7),2955-A

Woodruff, S (1996). Efficacy, Learning Style and Cognitive Appraisal: An Examination Of An Integrative Social Cognitive Model Of Self- Regulated Learning. Doctor Of Philosophy, The University Of Alabama.

Zimmerman, B. (1989a). A Social View Of Self – Regulated Academic Learning. Journal Of Educational Psychology, 81 (3), 329- 339.

Zimmerman, B. & Schunk, D. (1989b). Self – Regulated Learning And Academic Achievement: Theory, Research and Practice. New York: Springer – Verlag.

Zimmerman, B. (1990). Self – Regulated Learning And Academic Achievement: The Overview Educational Psychologist, 25 (1), 3- 17.

Zimmerman, B. (2000). Attaining Self – Regulation – Asocial Cognitive Perspective. In M. Boekaerts, P. Pintirich And M. Zeidner (Eds.), Handbook Of Self – Regulation (pp. 13 – 39). San Dieo: Academic Press.

Zimmerman, B. & Martinez – Pons, M. (1988). Construct Validation Of A Strategy Model Of Student Self – Regulated Learning. Journal Of Educational Psychology, 80 (3), 284- 2339.

******