

التفكير السابر وعلاقته بالمعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة

م. باحث فاطمة خلف حمد
السبعلاوي
أ. م. د. خشمان حسن علي
الجرجري
كلية التربية الأساسية

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

مستخلص البحث

استهدف البحث التعرف على مستوى التفكير السابر لدى طلبة الجامعة، والتعرف على مستوى المعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة، فضلاً عن ذلك التعرف على العلاقة بين التفكير السابر والمعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة.

تألفت عينة البحث الأساسية من (٧٠٤) طالباً وطالبة اختيروا بطريقة عشوائية متساوية من كليات جامعة الموصل بلغت (٨) كليات بواقع (٤) كليات علمية هي: (التمريض والهندسة والإدارة والاقتصاد والتربية (الأقسام العلمية)) و (٤) كليات إنسانية هي: (الآداب والحقوق والعلوم السياسية والتربية (الأقسام الإنسانية))، ثم سحبت عينة عشوائية طبقية متساوية من أقسام هذه الكليات بواقع قسم واحد من كل كلية عدا كلية التربية التي سحب منها قسمان لوجود التخصصات العلمية والإنسانية فيها.

ولتحقيق أهداف البحث أعد الباحثان أداة لقياس التفكير السابر تكونت بصورتها الأولية من (٤٩) فقرة ذات (٥) بدائل (أوافق بشدة وأوافق وغير متأكد وأرفض وأرفض بشدة)، وقد تم التحقق من الصدق الظاهري للأداة بعرضها على مجموعة الخبراء والمؤلفة من الأساتذة المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية، كما تم التحقق من ثباتها بطريقتين الأولى

باستخدام معادلة ألفا-كرونباخ إذ بلغت قيمة معامل الثبات (٠,٧٨)، والثانية بطريقة إعادة الاختبار إذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (٠,٨٩).

كما أعد الباحثان أداة لقياس المعتقدات المعرفية تكونت بصورتها الأولية من (٥٦) فقرة موزعة على (٥) أبعاد ذات خمس بدائل (أوافق بشدة وأوافق وإلى حد ما وأرفض وأرفض بشدة)، وقد تم التحقق من صدقها الظاهري بعرضها على مجموعة من الخبراء والمؤلفة من الأساتذة المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية، كما تحققت من ثباتها بطريقتين الأولى باستعمال معادلة ألفا-كرونباخ إذ بلغت قيمة معامل الثبات (٠,٧٢) والثانية بطريقة إعادة الاختبار إذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (٠,٨٤).

عولجت البيانات إحصائياً باستعمال معادلة ألفا-كرونباخ، ومعامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي لعينة واحدة ولعنتين مستقلتين، تحليل التباين الأحادي واختبار شيفيه، والاختبار التائي لدلالة معامل الارتباط والاختبار الزائي.

توصل الباحثان لعدد من النتائج هي:

١. أن طلبة الجامعة يمتلكون مستوى عالٍ من التفكير السابر.
٢. أن طلبة الجامعة يتمتعون بمستوى جيد من المعتقدات المعرفية.
٣. وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين التفكير السابر والمعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة.

وفي ضوء النتائج قدم الباحثان عدداً من التوصيات والمقترحات.

أولاً. أهمية البحث والحاجة إليه:

ويمثل التفكير السابر نمط من التعامل الراقى مع الجانب المعرفي في المحتوى فهو يعمل على تنمية أبنية المتعلم المعرفية من خلال تفاعله مع القضايا المطروحة وإيجاد الحلول

المناسبة لها، ويتضمن التفكير السابر البحث عن حل للمشكلات يتطلب التوصل إليها تأملاً وإمعان النظر في مكونات الخبرة أو الموقف الذي يمر به الفرد (Koh, 2002, P: 255).

كما أن الباحث لهذا النوع من التفكير يجد أن له علاقة وطيدة بالفلسفات والعقيدة ولاسيما أن هذه الموضوعات تتعرض لمواقف وأحداث تحتاج إلى التأمل والتركيز كما أنها تحتاج إلى الاستنباط التأملي الذي يعد من المؤشرات الهامة التي توضح التفكير السابر (عبدالهادي ووليد، ٢٠٠٩: ٢٢٩ - ٢٣٠).

ويشير الشريدة وموفق (٢٠١٠) إلى أن التفكير السابر هو أحد مهارات التفكير العليا والتي تتضمن استخدام العمليات العقلية العليا والمعقدة والتي بدورها تعيننا على تفسير وتحليل المعلومات ومعالجتها للإجابة على سؤال أو حل مشكلة ما لا يمكن حلها باستخدام مهارات التفكير الدنيا وإصدار أحكام وإعطاء الآراء واستخدام محكات متعددة للوصول إلى النتيجة (الشريدة وموفق، ٢٠١٠: ٥١٩ - ٥٢٠).

وينمو التفكير السابر وفق مراحل محددة مرتبطة بالمراحل النمائية، إذ يبدأ الطفل بادراك الأشياء الحسية ومن ثم ينتقل إلى استخدام التفكير العميق (السابر) في تفسير الأشياء المجردة ويتم التعبير عنه بما ينقله من أفكار وحلول تظهر على شكل صور أو كلمات أو الفاظ أو جمل بسيطة، ويتأثر نمو التفكير السابر للفرد بمقدرته العقلية وذكائه والظروف البيئية التي يعيش فيها والخبرات التي يتفاعل معها ويتهيا له في مواقف مقصودة أو مواقف عرضية (قطامي، ٢٠٠٤: ٣٥).

ويشير (عبدالهادي ونادية، ٢٠٠١) بأنه يمكن أن نحدد الأسس والقواعد العامة لبناء التفكير السابر، وهذا يتم من خلال طرح بعض القضايا التي تنمي هذا التفكير آخذين بعين الاعتبار المرحلة العقلية التي يمر بها الفرد (عبدالهادي ونادية، ٢٠٠١: ٢٤٢).

وترى قطامي ان التفكير السابر ليس خياراً تربوياً فحسب، وانما ضرورة تربوية لا غنى عنها، وتعزو ذلك الى جملة من الاعتبارات منها: إن تنمية التفكير السابر لدى الأفراد تؤدي

الى فهم اعمق للمحتوى المعرفي الذي يتعلمونه، إذ أن التعلم في أساسه عملية تفكير، وان
توظيف التفكير السابر في التعليم يحول عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة الى نشاط
عقلي، مما يعكس على اتقان افضل للمحتوى المعرفي وربط عناصره بعضها ببعض (قطامي،
٢٠٠١: ٣٣١).

ويرى الباحثان أن خطوات التفكير السابر التي يتبعها المتعلم للوصول إلى حل
لمشكلة ما تواجهه تضم في ثناياها تفكيراً تأملياً، وان ما يؤكد هذا الرأي هو تعريف الحارثي
(٢٠١١) للتفكير التأملّي إذ يبين أنه "التفكير المتعمق في المواقف والذي يكسب المتعلم
القدرة على التنظيم الذاتي لتعلمه والاستفادة من المعلومات السابقة في استنتاج معارف
جديدة"، ويعد جون ديوي أول من طرح مفهوم التفكير التأملّي من خلال كتابه (كيف نفكر؟)
والذي افترض من خلاله أن التعلم يتحسن إلى حد أنه ينشأ من عملية التأمل (التفكير بعمق)،
ويضيف الحارثي (٢٠١٠) أن التفكير التأملّي هو نمط من التفكير السابر التحليلي الذي يقوم
على التأمل والتفسير والتحليل مما يكسب الطالب صفة الموضوعية وصقل شخصيته من
الناحية العلمية وجعله صبوراً مثابراً قادراً على التفسير السليم (الحارثي، ٢٠١٠: ١٠، ٣٥)،
ويرى عمارة (٢٠٠٥) أن أحد أهم الخصائص التي يمتلكها الفرد عند ممارسته التفكير التأملّي
هي التبصر والتفكير بعمق (التفكير السابر)، فلكي يفكر الفرد بعمق ينبغي أن يحافظ على حالة
من الشك وبطيل بها لأنها مثيرة للبحث المتقن والاستقصاء بحيث لا يتقبل أي فكرة أو يؤكد
أي رأي تأكيداً موجهاً حتى يعثر على الأسباب التي تسوغ ذلك (عمارة، ٢٠٠٥: ٥١).

ويرى اليوسفي (٢٠٠٩) أن من الخصائص التي يمتلكها الفرد الذي يمارس التفكير
العميق (السابر) هي الدافعية الداخلية والفهم الحقيقي لما يتعلمه وقدرته على التفسير والتحليل
والتلخيص كما أنه يهتم بالمادة الدراسية وتعلمها واستيعابها ويقوم بربط الأفكار النظرية بخبرات
الحياة اليومية (اليوسفي، ٢٠٠٩: ٨).

والتفكير السابر يتطلب عمليات ذهنية معقدة وراقية مثل الانتباه والإدراك والتنظيم واستدعاء الخبرة المخزونة وربط الخبرة الجديدة بالخبرات القديمة وإضافة الطابع الشخصي لها وإدماجها وخزنها واسترجاعها (غانم، ٢٠٠٤: ٢٣٤).

والتفكير السابر ليس موجودا بالفطرة عند الإنسان فمهاراته متعلمة وتحتاج إلى مران وتدريب، كما أنه لا يرتبط بمرحلة عمرية معينة فكل فرد قادر على القيام به وفق مستوياته العقلية والحسية والتصورية المجردة، فهو يأتي باستخدام مهارات التفكير الأخرى كالمنطقي والاستدلالي والتحليلي ومن الصعب انشغال الذهن بعملية التفكير السابر دون وجود الدعم من عمليات التفكير الأخرى (كريم، ٢٠٠٨: ١٥).

كما أن التفكير السابر يعد مفتاحا لحل مشكلات المعلم اليومية التي يواجهها، فإذا لم يستخدم التفكير السابر يصبح جزءا من المشكلة، وعادة ما يتعرض المعلمون لمواقف يضطرون فيها لصنع قرارات حاسمة والتكيف مع هذه القرارات الجديدة وتحسين المعلومات بشكل مستمر (Tishman, 2008: 7).

ويشير (عبد الفتاح، ٢٠١١) أنه لكي يتمكن المعلم من تفعيل التفكير السابر، لابد من أن يتحرر من قيود الرتابة التي لزمّت العملية التربوية، ويتخلص أيضاً من عملية التلقين التي أصبحت أسلوباً ونهجاً تربوياً لا يمكن الانفكاك عنه، ولتحقيق ذلك يتوجب علينا إيجاد معلم يؤمن بالتغيير، يؤمن بأن عملية التعلم الإبداعي لا تتم إلا بالتحرر من القيود، يؤمن بإستراتيجيات التفكير خاصة التفكير السابر، لما يتميز به من قدرة على إخراج كوامن المتعلم، والوصول إلى غور أفكاره وإخراجها من أعماقه (عبد الفتاح، ٢٠١١: ٣)، فالمعلمون المبدعون يعملون على توظيف المحتوى الدراسي في تدريب طلبتهم على التفكير السابر، مما يكسر حاجز الرتابة لديهم ويعمل على تنشيط إقبالهم على المحتوى الدراسي ويجعلهم في حالة من الاتزان المعرفي لما يتطلبه من عمليات ذهنية معقدة ومتكاملة، تبدأ بإثارة الانتباه،

وتنتهي بالاحتفاظ بها لتوظيفها عند الحاجة إليها مروراً بعمليات الإدراك والتنظيم والربط والتميز (العيصرة، ٢٠١١: ٤٨٧).

وقد أشارت (النيمي، ٢٠٠٦) أن التفكير السابر يشمل عدداً من أنماط التفكير الأخرى فقد أشارت النيمي (٢٠٠٦) إلى أن نمط التفكير السابر يتكون من التفكير الاستدلالي والحدسي والتحليلي والتأملي (النيمي، ٢٠٠٦: ٤١)، كما يؤكد كل من قطامي ونايفة (٢٠٠٠) أن التفكير السابر يتضمن التفكير الاستقرائي والاستنباطي (قطامي ونايفة، ٢٠٠٠: ٢٩٨)، ويضيف غانم (١٩٩٥) أن التفكير السابر هو جزء من التفكير الإبداعي (غانم، ١٩٩٥: ١٣٦)، ويثار هذا النوع من التفكير عن طريق الأسئلة السابرة وهي نمط من الأسئلة التي يلعب المعلم فيها دور المرشد الصامت الذي يوجه الطلبة بدون أي تدخل منه، وتعتبر الأسئلة السابرة إحدى أهم استراتيجيات طريقة المناقشة والتي تهدف إلى تعليم التفكير السابر للمتعلمين (Tishman, 2008: P.5).

كما أنها تعد من أنماط الأسئلة التي لا تقف عند الطرح السطحي أو البسيط لها بل تتطلب تفكيراً عميقاً (سابر) من قبل المعلم والمتعلم ويعرفها باير (Bayer) على أنها استراتيجية تستخدم خلال المناقشات داخل غرفة الصف لسير تفكير الطلبة والعمل على تحقيق عدة أهداف، ويؤكد الطناوي (٢٠٠١) أن السؤال السابر يطرح لتشجيع المتعلمين على التفكير بصورة أعمق في استجاباتهم الأولية وذلك للتعبير عن أنفسهم بصورة أوضح، ومن خلال تعديل المعلم لإستجابات الطلبة تنمو لديهم مهارة المرونة في إيجاد الحلول للمشكلات والعقبات التي تواجههم عند حل المسائل وتطبيق القوانين (العنزي، ٢٠١٠: ٢).

كما تعرف استراتيجية الأسئلة السابرة على أنها سلسلة من الأسئلة المتتابعة المحكمة الصياغة يطرحها المعلم ليقود بها تفكير الطلبة إلى مستويات عميقة (تفكير سابر) توضح صلب موضوع ما أو تحاكم فكرة ما بالدرجة الأولى ولها أنواع متعددة تختلف باختلاف الهدف الذي ترمي إليه (كريم، ٢٠٠٨: ٢١).

والتفكير السابر عملية معقدة متقدمة توظف في مجالات متنوعة وتمكن المتعلم من الاستفادة من المحتوى الدراسي لتطوير معارفه وخبراته وأفكاره ليصبح قادرا على تكوين معتقدات وأفكار جديدة يخضعها للتحليل والمحاكمة بهدف تحسين أدائه، ويمثل نمط من التعامل الراقي مع الجانب المعرفي في المحتوى فهو يعمل على تنمية أبنية المتعلم المعرفية ومعتقداته (طافش، ٢٠١١: ٤)، وتعتبر المعتقدات مجموعة من التراكيب العقلية والنفسية التي تمّ كن المتعلم من إصدار الأحكام واتخاذ القرار، كما أنها تتكون من ثلاثة مكونات رئيسة هي: مكون معرفي ويشير إلى المعرفة ومكون وجداني ويشير إلى الاتجاه ومكون سلوكي ويشير إلى التطبيق (البلوشي وناصر، ٢٠١١: ٢٨٦).

فعند الإشارة إلى المكون الأول (المعرفي) فإنه يتمثل بالمعتقدات المعرفية للفرد والتي تمثل البنية المعرفية العميقة لتفكير الفرد أي منظومة المعتقدات نحو طبيعة المعرفة وطبيعة التعلم التي تشكل نواة الرؤى والاتجاهات والتصرفات وتوجهها، فالمعتقدات في الغالب تمارس دورا قياديا وإشرافيا وتوجهيا لعمليات التفكير الأخرى وأنماطه بما فيها نمط التفكير السابر فهي تشرف على أساليبه ومهاراته واستراتيجياته (تيغزة، ٢٠٠٩: ١٠).

وتؤدي المعتقدات المعرفية دورا كبيرا في حياة الطالب من حيث بث الثقة في نفسه وفهمه لعملية التعلم وكيفية الحصول على المعرفة، كما أنها تؤلف الأساس أو اللبنة الأولى للإطار الفكري له وتصبح جزءا من تكوين شخصيته (الربيع وعبد الناصر، ٢٠٠١: ١٩١).

ومنظومة المعتقدات المعرفية هي وجهة نظر الفرد ومنظوره الذي يباشر به العمل في مهام التعلم، فمعتقدات الفرد تستطيع أن تحدد كيف يختار المتعلم مدخل التعلم وأي إستراتيجية، يستخدمها، وأنها سيتجنبها، وإلى أي مدى وبأي جهد سيستمر بالعمل في هذه المهمة (Decorte. tal, 2000, P: 698).

وتشير المعتقدات المعرفية إلى طبيعة المعرفة وطبيعة التعلم وغالباً ما تتضمن معتقدات حول الذكاء، فكيفية اكتساب المعرفة من المحتمل أن تتداخل مع شبكة معتقدات الطلبة (Moson, 2003, P:203).

كما أن المعتقدات المعرفية هي التي تشكل افتراضات ما وراء التعلم للطلبة في الموقف التعليمي وتتأثر بكل من العائلة والمجتمع والثقافة السائدة بذلك المجتمع والدين والمعلم واتجاهاته نحو المعرفة (أحمد، ٢٠٠٠ : ٩).

إن دراسة المعتقدات المعرفية كتركيب نفسي له تضمينات تربوية تعتبر هدفاً أساسياً، فالمعتقدات المعرفية لها تأثير قوي على عملية التعلم وتعميق الفهم لدى الطلبة لهذه العملية إذ أنها تعزز من فعالية التعلم، كما أن هذا الفهم العميق يأتي عن طريق إتباع خطوات التفكير السابر، فالمعتقدات المعرفية تمثل التقسيمات الايجابية والسلبية التي يقوم بها الأفراد نحو أشياء ملموسة أو أشخاص أو أفكار مجردة أو مواقف أو وجهات نظر حول شيء معين كما تعتبر وحدات بناء للاتجاهات بمعنى أن مجموعة المعتقدات المعرفية تشكل اتجاهات الفرد نحو موضوع معين وهذه المعتقدات تنشأ عن طريق التفكير العميق (السابر) بذلك الشيء (السيد، ٢٠٠٩ : ٥٦).

فنظام المعتقدات المعرفية لدى الفرد يشتمل على تجمعات أو عناقيد متكامل فيما بينها وتتأثر بالاتجاهات، ويتكون هذا النظام من ثلاثة أنظمة فرعية هي: طبيعة المعرفة ويشمل بنية المعرفة (بسيطة، معقدة، تطبيقية تجريبية) ومصدر المعرفة (السلطة، التبريرات) وسرعة المعرفة (المجهود، العملية) والعوامل المسيطرة على المعرفة وتشمل القدرة (فطرية، مكتسبة) (Chan & Elliot, 2004, P:136).

فالمعتقدات تكون جزءاً هاماً من الاتجاهات ولهما دور كبير في توجيه سلوك الفرد في كثير من مواقف الحياة، ولكن الفرق بينهما أن الاتجاهات تتضمن شحنة انفعالية وتتخذ صفة الديناميكية والتحرك والدفع، بينما المعتقدات لا تتصف بهذه الصفة فهي تتضمن فكرة أو رأي أو حقيقة نحو موضوع ما (يعقوب، ١٩٨٩ : ١٧٥).

ويرى الباحثان أن المعتقدات تمثل الجانب الثابت (نسبياً) للاتجاهات والذي يبدى مقاومة للتغير، فعندما تتفق الخبرات الجديدة التي يتعرض لها الفرد مع ما يمتلكه من معتقدات معرفية يؤدي هذا إلى فهم أفضل للخبرة أو المعرفة الجديدة مما يساعد في تسهيل عملية تخزينها ومن ثم استرجاعها وبالتالي توظيفها بشكل فعال ومؤثر في المواقف التالية المطابقة أو القريبة من المواقف السابقة، فالمعتقدات تتضمن ميكانزما يعمل على المحافظة على ذات الفرد.

وبذلك يشكل الأفراد معتقدات معرفية محددة فيما يتعلق بقدرتهم لمواجهة أي تغيير، وهو ما يشير إليه باندورا (Bandura) بفاعلية الذات ويضيف أن (المعتقدات بالفاعلية) هي موقفية بطبيعتها أي أنها تتبع مواقف محددة مرتبطة بمهمات تستدعي انجازها وعليه فإن (فاعلية الذات) هي اعتقاد الفرد بقدرته على تشكيل السلوك (عابد، ٢٠٠٢: ٤٧).

وترى يعقوب (١٩٨٩) أن مفهوم الذات يقع في عمق نظام المعتقدات المعرفية، فبينما تحدد معتقداتنا المعرفية الطريقة التي ندرك بها العالم من حولنا، فإن مفهوم الذات يصف الطريقة التي نرى بها أنفسنا في هذا العالم (يعقوب، ١٩٨٩: ١٧٥).

ويؤكد (Witmer, 2002) أن كل فرد يمتلك معتقدات معرفية حول طبيعة المعرفة وعندما تصادفه معلومات فإن أحكامه حول هذه المعلومات ستكون مستندة على تلك المعتقدات (Witmer, 2002: P.3)، وتشير (Schrow, 2001) إلى ضرورة فهم جذور المعتقدات المعرفية للمتعلمين وليس مجرد التركيز على طبيعة المعتقدات إذ ترى (Schommer) أن المعتقدات المعرفية هي صنيعة البيئة المحيطة بالفرد (Cano & Maria, 2008: 10)، وتضيف (Magno, 2011) إلى المتغيرات السابقة متغير الخبرات الشخصية التعليمية فضلاً عن الثقافة والسـ

(Magno, 2011: 3).

وينظر إلى المعتقدات المعرفية على أنها متغير ذو شأن في التربية فهي تنقي الخبرة وتساعد الأفراد على تذليل الصعاب، وحل ما يواجههم من تناقضات وإشكاليات بل أنها توجه السلوك وتعين الأفراد على تقبل البيئة المحيطة بهم (عدنان وعبدالله، ٢٠٠٢: ١٢٨).

وتشير أغلب الدراسات إلى أن المعتقدات المعرفية تتغير مع العمر وتصبح أكثر تعقيدا، فطلبة المستويات العليا أو الخريجين لديهم معتقدات متطورة وأكثر ثباتا حول المعرفة والتعلم مقارنة بطلبة المستويات الأولية (أبو هاشم، ٢٠١٠: ١٠٢)، والمعتقدات المعرفية تركيبات شخصية يؤدي تطورها إلى تحسين التفاعل الصفّي للمتعلمين وأساليب تعلمهم (فضل الله وآخرون، ٢٠١١: ٥١)، فالمعتقدات الأكثر تطورا تؤدي إلى تحسين فهم المتعلمين للمعرفة (Emar & Kienhus & Bromme, 2011: P.13)، وتكمن أهمية المعتقدات المعرفية في تأثيرها على الإنجاز الأكاديمي للمتعلمين، فهي تؤثر باتجاهين الأول مباشر من حيث تأثيرها على ارتفاع أو انخفاض المستوى الأكاديمي، والثاني غير مباشر من خلال تأثيرها على أساليبهم في تعلم (سالم وعبد المحسن، ٢٠١٠: ١).

فالمعتقدات المعرفية ترتبط بالعديد من مظاهر التعلم مثل: المثابرة في مواجهة المهام الصعبة ووقت التفكير المخطط وتقسيم التعليم (السيد، ٢٠٠٩: ٥٢)، ومن هذا المنطلق سعى بعض الباحثين إلى فهم العلاقة القائمة بين المعتقدات المعرفية والعملية التعليمية وأداء الطلبة الأكاديمي وذلك لتطوير برامج التعليم وإحداث إصلاح تربوي يشمل الأساتذة والطلبة فعندما يدرك الأساتذة طبيعة المعتقدات المعرفية لطلبتهم يصبح من السهل التعامل معهم كما أنها تؤثر في كيفية ممارسة الأساتذة لعملية التعليم (الربيع وعبد الناصر، ٢٠١١: ١٩٣).

وعلى الرغم من أهمية التفكير السابر والمعتقدات المعرفية إلا أن مجال البحث فيهما يعد في بداياته كما أنه لا يزال محدوداً ويحتاج إلى الكثير من التطوير، ففيما يخص التفكير السابر فقد أجريت بعض الدراسات منها دراسة (العاجي وخشمان، ٢٠٠٤) والتي أشارت إلى فعالية البرنامج التعليمي المعد من قبل الباحثين لتنمية التفكير السابر لدى طلبة كلية المعلمين

بجامعة الموصل ولصالح المجموعة التجريبية كما أظهرت وجود فرق في الاختبار القبلي والبعدي بين الذكور والإناث ولصالح الإناث (العباي وخشمان، ٢٠٠٤: ١٤ - ١٥).

أما دراسة (إبراهيم، ٢٠٠٥) فقد أشارت إلى وجود أثر دال إحصائي لنموذج التفكير السابر في اكتساب المفاهيم العلمية ولصالح المجموعة التجريبية (إبراهيم، ٢٠٠٥: ١٧٧). كما أشارت دراسة (النعيمي، ٢٠٠٦) إلى فعالية البرنامج التدريبي في تنمية التفكير السابر كما أن البرنامج التدريبي أسهم في جذب انتباه الأطفال مما أدى إقبالهم على ممارسة الأنشطة و جعلهم أكثر فاعلية (النعيمي، ٢٠٠٦: ٨٧)، وتشير دراسة (كريم، ٢٠٠٨) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات اختبار التفكير السابر بين أطفال المجموعة التجريبية التي تعرضت للبرنامج التدريبي وأطفال المجموعة الضابطة التي لم تتعرض للبرنامج التدريبي (كريم، ٢٠٠٨: ١٢٠).

أما فيما يخص الدراسات التي أجريت حول موضوع المعتقدات المعرفية نجد أن دراسة (مسالمة، ١٩٩٨) أشارت إلى وجود أثر دال إحصائي للمعتقدات المعرفية لدى المعلمين على معرفتهم بكيفية تعليم المحتوى إذ أشارت إلى وجود معتقدات معرفية غير متطورة عند المعلم كانت عامل مانع في ظهور المعرفة القابلة للمعتقدات كما أشارت إلى وجود معتقد غير ملائم يؤثر إيجابيا على تطور المعرفة ويؤدي إلى ظهور معرفة ملائمة فضلا عن وجود معتقد غير ملائم يؤثر سلبا على تطور المعرفة ويؤدي إلى ظهور معرفة غير ملائمة (مسالمة، ١٩٩٨: ٩٩).

أما دراسة كل من (إسماعيل وأسامة، ٢٠٠٦) فقد أشارت إلى أن الطلاب الموهوبين في اللغة الانكليزية لديهم معتقدات معرفية أكثر نضجا من أقرانهم العاديين وذلك في الأبعاد الستة لمقياس المعتقدات المعرفية (إسماعيل وأسامة، ٢٠٠٦: ٢٦ - ٢٧).

كما أن دراسة (زايد، ٢٠٠٦) أظهرت وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في بعض أبعاد مقياس المعتقدات المعرفية ولصالح الإناث (زايد، ٢٠٠٦: ١٩٩).

وتشير دراسة (السيد، ٢٠٠٩) إلى وجود فرق دال إحصائيا في مستوى المعتقدات المعرفية بين الذكور والإناث ولصالح الإناث فضلا عن إظهارها فرقا غير دال إحصائيا بين طلبة الحضر وطلبة الريف (السيد، ٢٠٠٩: ٢٣٦، ٢٤١).

كما أشارت دراسة (أبو هاشم، ٢٠١٠) إلى وجود فرق غير دال إحصائيا بين الذكور والإناث في أبعاد مقياس المعتقدات المعرفية ما عدا بعد (بنية المعرفة) فدللت النتائج على وجود فرق بين الذكور والإناث ولصالح الإناث فضلا عن وجود فرق غير دال إحصائيا في مستوى المعتقدات المعرفية وفقا لمتغير الصف (الأول - الرابع) (أبو هاشم، ٢٠١٠: ١٣١ - ١٣٢).

وتؤكد دراسة كل من (سالم وعبد المحسن، ٢٠١٠) وجود فروق دالة إحصائيا في أبعاد مقياس المعتقدات المعرفية بين الطلاب ذوي أساليب التعلم (السطحي، العميق، تحصيلي الوجهة) (سالم وعبد المحسن، ٢٠١٠: ٥٤).

كما أشارت دراسة (الشلي، ٢٠١٠) إلى وجود تأثيرات موجبة مباشرة وغير مباشرة للمعتقدات المعرفية دالة إحصائيا على الأرجاء الدراسي غير الفعال، ووجود تأثيرات سلبية مباشرة ودالة إحصائيا للمعتقدات المعرفية على الإرجاء الدراسي الفعال (شلي، ٢٠١٠: ٣٦).

أما دراسة كل من (الربيع وعبد الناصر، ٢٠١١) فقد أشارت إلى وجود فرق غير دال إحصائيا بين أبعاد مقياس المعتقدات المعرفية وفقا لمتغير الجنس (ذكور - إناث) ما عدا بعد (سرعة المعرفة) إذ تبين أن هناك فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث ولصالح الإناث (الربيع وعبد الناصر، ٢٠١١: ١٩٠).

واستنادا لما تقدم تظهر أهمية البحث في أنه سيمدنا بمؤشرات جديدة عن أهم نمط من أنماط التفكير وهو التفكير السابر إضافة إلى أنه سيمدنا بمؤشرات عن موضوع حديث وحيوي هو المعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة ومن كلا الجنسين ومن التخصصات العلمية والإنسانية ومن ثم سيحاول الباحثان من خلال هذا البحث الكشف فيما إذا كانت هناك علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين التفكير السابر والمعتقدات المعرفية، كما أنه سيفيدنا في إعطاء صورة واضحة نوعا ما عن طلبة الجامعة.

وبما أن المعرفة العلمية تراكمية عن طريق جهود الباحثين في كل مكان وزمان فإن هذا البحث يأتي محاولة متواضعة لإضافة معرفة جديدة بأبعادها المختلفة، فمن خلاله سوف يتوفر أداتين وهما أداة التفكير السابر وأداة المعتقدات المعرفية، هذا ما سيفتح الباب للباحثين اللاحقين لاستخدامهما في دراساتهم اللاحقة التي قد تتناول هذين المتغيرين ويسهل عليهم إجراء بحوثهم.

ثانياً. أهداف البحث:

- ١- التعرف على مستوى التفكير السابر لدى طلبة الجامعة.
- ٢- التعرف على مستوى المعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة.
- ٣- التعرف على العلاقة بين التفكير السابر والمعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة.

ثالثاً. حدود البحث:

يقتصر البحث على طلبة جامعة الموصل الدراسات الصباحية للعام الدراسي (٢٠١١-٢٠١٢م) وللصفوف (الأول - الثاني - الثالث - الرابع) ومن التخصصات العلمية والإنسانية.

رابعاً. تحديد المصطلحات:

أ. التفكير السابر Probe thinking:

عرفه مصطفى ودرويش (٢٠٠٤):

"بأنه عملية الوصول إلى استدلالات بدأ من الملاحظة الدقيقة ثم الإدراك الحسي وربطها بالخبرات السابقة في الذاكرة ثم سن المقترحات والاستنتاجات وفرض المبادئ" (مصطفى ودرويش، ٢٠٠٤: ٢٢٨).

التفكير السابر وعلاقته بالمعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة

م. باحث فاطمة خلف حمد السبعائي أ. م. د. خشمان حسن علي الجرجري

عرفه غانم (٢٠٠٤):

"أحد أنماط التفكير الذي ارتبط بالاتجاه المعرفي والذي يعتمد على مفاهيم البنية المعرفية والتمثيلات المعرفية" (غانم، ٢٠٠٤ : ٢٣٤).

عرفته قطامي (٢٠٠١):

"وهو ذلك التفكير الذي يزيد من قيمة الإنسان وذلك بإعطاء الأهمية لممارسة عمليات ذهنية وزيادة خبراته المترتبة عن التفاعل (البنية المعرفية) والتركيز على حيوية المتعلم وتفاعله ونشاطه ومرحلته الإنمائية التطويرية ومستواه المعرفي" (قطامي، ٢٠٠١ : ٣٧٧).

عرفه إبراهيم (٢٠٠٥):

"أحد أنماط التفكير الذي يتطلب عمليات ذهنية معقدة وراقية مثل الانتباه والإدراك، فالتنظيم فاستدعاء الخبرات المختزنة فربط الخبرات الجديدة بما يوجد في البيئة المعرفية فترميز الخبرة فتسجيلها فاستيعابها ثم استخدامها ثم مواءمتها مع الخبرة السابقة فادماجها مع البنية المعرفية فتخزينها ثم استدعاءها وقت الحاجة أو نقلها عند مواجهة خبرة جديدة" (إبراهيم، ٢٠٠٥ : ١٤٣).

عرفته الخليلي (٢٠٠٥):

"أنه أحد أنماط التفكير الذي ارتبط بالاتجاه المعرفي وهو التفكير الذي يعتمد على مفاهيم البنية المعرفية والتمثيلات المعرفية" (الخليلي، ٢٠٠٥: ٣٠٩).

ويعرفه الباحثان نظرياً:

"أنه مجموعة من العمليات العقلية الهادفة إلى حل المشكلات اعتماداً على عمليات التأمل والتحليل والاستقراء والاستنباط والتفسير الحدسي".

ويعرفاه إجرائياً:

"هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب من خلال استجابته على فقرات أداة التفكير السابر التي أعدها الباحثان"

ب. المعتقدات المعرفية Epistemological Beliefs:

عرفها (وود- كاراداش 2002 Wood&Kardash):

"إنها أفكار أو اعتقادات الأفراد حول المعرفة وتنظيمها وثباتها وسرعة اكتسابها والتحكم فيها، وتتحدد إجرائياً بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الفرد في كل بعد من أبعاد المعتقدات المعرفية (سرعة اكتساب المعرفة، بنية المعرفة، تفسير وتعديل المعرفة، خصائص الطلاب الناجحين، إمكانية الوصول إلى الحقيقة) (Wood-Karadash, 2002, 259).

عرفها السيد (٢٠٠٩):

"وجهات نظر أو تصورات الطالب الذهنية حول طبيعة المعرفة (مصدر، وبنية، وثبات المعرفة) وعملية التعلم (ضبط وسرعة) اكتساب المعرفة" (السيد، ٢٠٠٩: ١١).

عرفها الربيع، وعبد الناصر (٢٠١١):

"أفكار ومعتقدات الفرد عن المعرفة وسرعة اكتسابها وبنيتها ومدى وضوحها أو

غموضها والتحكم بها" (الربيع، وعبد الناصر، ٢٠١١: ١٩٩).

وسيتبنى الباحثان تعريف (وود-كاراداش Wood & Kardash 2002) تعريفاً نظرياً للمعتقدات المعرفية وذلك لاعتمادهما على النموذج الذي أعدها في إعدادها لأداة المعتقدات المعرفية.

ويعرف الباحثان المعتقدات المعرفية إجرائياً:

"هي الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب من خلال استجابته على فقرات أداة المعتقدات المعرفية التي أعدها الباحثان".

خامساً. الخلفية النظرية:

يتضمن المحور جزأين، وسيعرض الباحثان من خلال الجزء الأول نبذة تاريخية عن التفكير السابر، ومفهوم، وأنماط، ومتطلبات، ووجهات نظر عن التفكير السابر، أما الجزء الثاني فسيعرض الباحثان فيه مفهوم المعتقدات المعرفية، وأبعاد المعتقدات المعرفية والنماذج التي فسرت المعتقدات المعرفية، وكما يأتي:

أولاً- نبذة تاريخية عن التفكير السابر:

إن مفهوم التفكير السابر مشتق بالأصل من الأسئلة السابرة وهي من أعرق استراتيجيات تعليم التفكير السابر وترجع أصولها إلى الطريقة السقراطية، وهي طريقة ابتكرها سقراط وتمثل النسخة الأم للأدبيات التربوية الحديثة بالأسئلة السابرة، وتعتمد الطريقة السقراطية على قيام المعلم بطرح أسئلة متتابعة متعمقة تستلزم من الطلبة إجابات منطقية ويلعب المعلم فيها دور المرشد الصامت الذي يوجه الطلبة إلى الحقيقة وكان الدافع من وراء ابتكارها هو إيمان سقراط بالحرية الفكرية التي تضمن لأي إنسان حرية محاكمة أي فكرة قبل اتخاذ قرار بشأن قبولها أو رفضها، تطورت الطريقة السقراطية واتخذت أشكالاً متعددة وتصنف حالياً على أنها إحدى استراتيجيات طريقة المناقشة التي تهدف إلى تعليم التفكير السابر (الأدهم، ٢٠١١: ١٧٣).

والسؤال السابر طلب متعمق يوجهه المعلم إلى المتعلمين أو أحدهم ليختبر عمق فهمهم وتفكيرهم وخبراتهم ويساعد على تشخيص قدراتهم ومواطن القوة والضعف عندهم (العياصرة، ٢٠١١: ١٧٦).

ثانياً- مفهوم التفكير السابر:

معنى التفكير السابر في اللغة العربية:

يذكر (ابن منظور، ٧١١) أن السَّبر في اللغة العربية يعني معرفة الشيء فيقال: سَبَرَ الشيء سَبْرًا أي حرزه وخبره، ويقال أيضا: أسْبَرَ لي ما عنده أي أعلمه، والسَّبر استخراج كنه الأمر ومعرفة عمقه، والسَّبر مصدر سبر الجرح، وفي حديث الغار قال أبو بكر الصديق (رضي الله عنه) للرسول (عليه الصلاة والسلام): لا تدخله حتى أسْبِرهُ قبلك أي أختبره وأنظر هل فيه أحد أو شيء يؤذي، والمَسْبَرُ والسَّبْرُ لقياس وتقدير عمق الشيء (ابن منظور، ٧١١: ٣).

معنى التفكير السابر في الاصطلاح:

أن المفاهيم المتنوعة للتفكير السابر والأبعاد المتعددة والاختلاف حوله يعتبر انعكاساً لتعقيد العقل البشري وتعقد عملياته ولقد أصبح التفكير السابر من الأمور التي أثارت اهتمام الباحثين فقد قدموا العديد من التعاريف لتوضيحه (Tishman, 2008: 2).

والتفكير السابر عملية عقلية يستطيع الفرد من خلالها معالجة المعلومات بطريقة راقية وفهمها وتشكيلها وتذويتها واكتسابها وإدماجها في بناءه المعرفية واسترجاعها بسهولة عند الحاجة إليها (العياصرة، ٢٠١١: ٢٩).

والتفكير السابر هو حل ذهني عن طريق الرموز والخبرات السابقة، ويتضمن الوصول إلى نتيجة إذ يقتضي تدخل عمليات عقلية عليا (دارد زورث، ١٩٩١: ١٠٦).

كما أنه يعد عملية عقلية متقدمة توظف في مجالات متنوعة وتمكن المتعلم من استقبال البيانات ومعالجتها وتحليلها وتصنيفها وفهمها وتصقلها ون ثم إدماجها مع بناء

المعرفية كما أنه يمكن المتعلم من محتوى المادة الدراسية لتطوير معارفه وخبراته وأفكاره ليصبح قادراً على توليد أفكار جديدة يخضعها للتحليل والمحاكمة بهدف تحسين أدائه من أجل الوصول إلى مرحلة الإبداع (العيصرة، ٢٠١١: ١٧٩).

والتفكير السابر هو أحد أنماط التفكير الذي يرتبط بالاتجاه المعرفي، وهو ذلك التعبير الذي يعتمد على مفاهيم البنية المعرفية، والمثيلات المعرفية، وللتفكير السابر جانبين، الجانب الأول يمثل العملية وهو ما يمارسه الذهن في التفاعل مع الأشياء بهدف تطوير خبرته ومخزونه عن طريق استحضار الخبرات المخزونة، واعتماده عليها في فهم الخبرات الجديدة، وتفصيلها بهدف استيعابها، وتزويدها وإدماجها في الأبنية المعرفية، وبالتالي تغير بنائه المعرفي بما يدخل إليه من خبرات جديدة، أما الجانب الثاني المحتوى فهو مضمون الخبرة ومواده، ومعلوماته من حقائق، ومبادئ واتجاهات، وقيم.

وان عمق المادة وقيمتها، وتنظيمها، وبنيتها المنطقية، هذه الأمور تحدد طبيعة العملية الذهنية التي يراد تفعيلها بهدف التفاعل معها وتطويرها لكي تصبح خبرة مخزونة في بنية الفرد المعرفية (قطامي، ٢٠٠١: ٣٧٥).

وقد أعطى (Gickmary, 1973) معنى أوسع لمصطلح التفكير السابر ليشمل بالإضافة إلى ما تقدم أنواعاً أخرى من التفكير وبحسب نمو الفرد العقلي كالاستنباط والاستقصاء وتفسير الفروض ووضع مبادئ على ضوء التفسيرات والتنبؤات ومن ثم تعميمها والتوصل إلى النتائج الدقيقة (قطامي، ٢٠٠١: ٣٧٨).

ان التفكير السابر بمفهومه الحالي بدأ العمل به (Richard Suchman, 1962)، وقد عده عبارة عن نموذج تعليمي يحصل فيه المتعلم على التوجيه من المعلم ليقوم بإيجاد حل للمشكلة، وهذا النموذج لا يسعى للوصول إلى إجابة واحدة وصحيحة دائماً لأن الاستنتاجات التي يمكن الوصول إليها تكون على ضوء المعلومات التي يتم جمعها، ولا يعني هذا الحصول على إجابة جاهزة مأخوذة من الكتاب أو المدرس بل هو العمل على تطوير إجابة من قبل المتعلم نفسه بناءً على استقراء المعلومات من محسوسها إلى مجردها من خلال ملاحظة المشكلة،

وتذكرها، وتصنيفها، وتسميتها، وتعميمها، ومقارنتها، ومن ثم فرض الفروض الجديدة لها، والتحقق من هذه الفروض، ويستطيع الطفل في سن الرابعة أن ينظم المعلومات التي جمعها ويعطيها تسمية، وفي سن الخامسة يفكر بإستراتيجيات أكثر فاعلية (غانم، ٢٠٠١: ٤٦).

وتبعه (Hill, 1969) و (Gickmary, 1973) فأعطوا معنى أوسع لمصطلح التفكير السابر والذي سموه (Deep Thinking) ليشمل بالإضافة إلى ما سبق أنواع أخرى من التفكير وحسب نمو الفرد العقلي وذلك في الفترة ما بين عام (١٩٧٥-١٩٩٢)، أما جوزيف جاسترو أطلق تسمية التفكير السديد عليه ليدمج أنواع ومهارات التفكير الأخرى تحت لوائه، ثم اتسع معناه ليشمل معظم أنواع التفكير الذهني التحليلي والتأملي من ابسط أنواعه إلى اعقده في التحليل (Ross, 1998: 92-98).

وأشارت الدراسات في هذا المجال إلى أن هذا التفكير يتمتع معظم الناس به، لكنه بحاجة إلى جهد متواصل وصبر، وهذا لا يتم إلا من خلال التدريب على استراتيجيات خاصة يتدرب عليها الفرد إما ذاتياً أو عن طريق مجموعة أو من خلال مدرب أو معلم (عبد الهادي ونادية، ٢٠٠١: ٢٢٠-٢٢١).

ومما سبق يمكننا القول أن التفكير السابر هو التعمق في دراسة الحالة المعروضة للتعرف على مختلف جوانبها وإيجاد أفضل الحلول الممكنة لها (العياصرة، ٢٠١١: ٢٩).

ثالثاً - متطلبات التفكير السابر:

يتطلب التفكير السابر عمليات ذهنية معقدة وراقية، مثل:

١- الانتباه: هي المهارة التي تستخدم من أجل التحكم أو إدارة أو ضبط المستويات المختلفة للانتباه، فالتفكير السابر يوفر فرص الانتباه للتفكير، إذ يتيح للطلبة الفرصة لإعطاء الإجابات المفتوحة وتطوير الإحساس بالقوة.

٢- الإدراك: هو القدرة على تمييز الأشياء بالوقوف على أوجه التشابه والاختلاف في بنيتها.

- ٣- التنظيم: هي المهارة التي تستخدم من أجل إيجاد إطار عقلي أو فكري يستطيع الأفراد عن طريقه تنظيم المعلومات، فالتنظيم هو العمل والتفكير بمنهجية منظمة، والبعد عن طرق التفكير العشوائية العفوية غير المنظمة، حيث أن من أهم صفات التفكير العلمي أن يكون منظماً ومرتباً ومبني على تخطيط سليم للوصول إلى الهدف.
- ٤- استدعاء الخبرات المخزنة: يتفاوت الأفراد في قدراتهم على تخزين المعلومات واستدعاءها، وهناك علاقة ايجابية بين قوة الذاكرة ومستوى الذكاء، كما أن هناك تفاوتاً في قوة الذاكرة بين مجال ومجال آخر لدى الفرد نفسه.
- ٥- ربط الخبرات الجديدة بالخبرات السابقة: إن قدرة المتعلم على ربط الخبرة الجديدة بالخبرات السابقة يساعده في الحفاظ على المعرفة وتفعيلها، وهذا يؤدي إلى عمق فهمهم لها مما يتطلب استخدام عدد من مهارات التفكير السابر.
- ٦- ترميز الخبرة: هو ترجمة المعلومات المدخلة إلى تمثيل عقلي يمكن تخزينه في الذاكرة، ومن الممكن ترميز المعلومة الواحدة بطرق مختلفة، فيمكن تخزين المعلومات طبقاً لصوتها (ترميز سمعي)، أو مظهرها (ترميز بصري)، أو معناها (الترميز السيماني)، وتؤثر طريقة الترميز في تذكر المعلومات واستدعائها، كما أن للترميز منظومتين هما:
 - التصور البصري
 - الترميز اللفظي
- ٧- تسجيل الخبرة: هي المهارة التي تستخدم لتسجيل المعلومات المهمة بشكل مختصر ومكتوب، كما أن جمع البيانات يتم عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمسة وتعد عملية تفكير وتتضمن: المشاهدة، والمراقبة، والإدراك، وتقترن عادة بسبب قوي أو هدف يستدعي تركيز الانتباه ودقة الملاحظة.
- ٨- استيعاب الخبرة: يشير إلى قدرة المتعلم على استقبال المعلومات المتضمنة في مادة معينة وفهمها والاستفادة منها.

- ٩- تذوية الخبرة: إضافة الطابع الشخصي عليها أي أنها تعكس ذات الفرد.
- ١٠- إدماجها مع بنيته المعرفية: تصبح خبرة من الخبرات التي اختزنها.
- ١١- تخزينها واستدعائها: يتمكن الفرد من استرجاع هذه الخبرة عند الحاجة إليها في مواقف معينة أو نقلها عند مواجهة خبرة جديدة (العباصرة، ٢٠١١: ٣٣-٣٧).
- رابعاً - أنماط التفكير السابر:

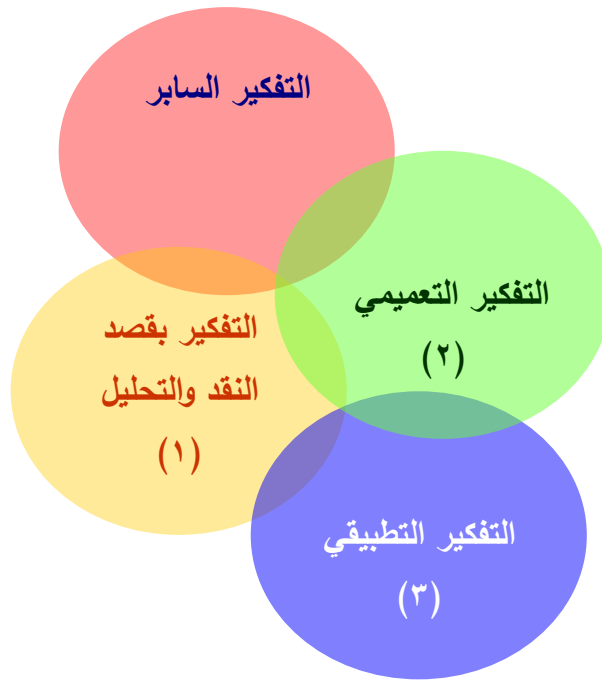
يشير كل من (عبد الهادي ووليد، ٢٠٠٩) إلى وجود ثلاثة أنماط من التفكير السابر هي:

١. النمط التفكير الذي يكون بقصد التفسير أو التعليل، ويتجلى ذلك عند محاولة الفهم لماذا، قد يبدأ هذا النمط عند الإنسان في سنوات طفولته الأولى التي تقضي الفحص والارتباط والتحسس والإصغاء والتذوق والشم وكلها تجارب تتصل بنمط التفكير السابر القائم على الاستفسار من خلال التأمل.
 ٢. النمط التفكير التعميمي ويقصد به الوصول إلى قاعدة من القواعد وهي الغاية من التفكير السابر، فالمفكر الجيد ليس معللاً أو مفسراً جيداً فحسب بل هو أيضاً معمم جيداً، وقادراً على صياغة القوانين.
 ٣. المنطق التفكير التطبيقي ويمكن من خلاله أن نطبق بعض القواعد التي في أذهاننا وهذا يتم عن طريق التجريب سواء أكان في العلوم الطبيعية أو الاجتماعية.
- ومن خلال ما سبق فإن الأفراد يفسرون ويعممون ويطبقون وينتقلون بين هذه الأنماط ليشكلوا تفكيراً سابراً، ونلخص ما سلف ذكره فنقول إن النمط الأول هو التفسير ويبدأ بالملاحظة فيجعل منها حالة كما أنه يستخدم الحالة الجزئية ليصل على قاعدة ويخرج من ذلك بنتيجة منطقية ولإتمام اكتمال الصورة يمكن أن نذكر الأسماء الاصطلاحية في المنطق فالأول

التفكير السابر وعلاقته بالمعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة

م. باحث فاطمة خلف حمد السبعائي أ.م. د. خشمان حسن علي الجرجري

يسمى الفرض والثاني يسمى الاستقراء والثالث يسمى القياس، ويمكن أن تمثل أنماط التفكير السابر بالشكل التالي (عبد الهادي ووليد، ٢٠٠٩: ٢٣٧-٢٣٨):

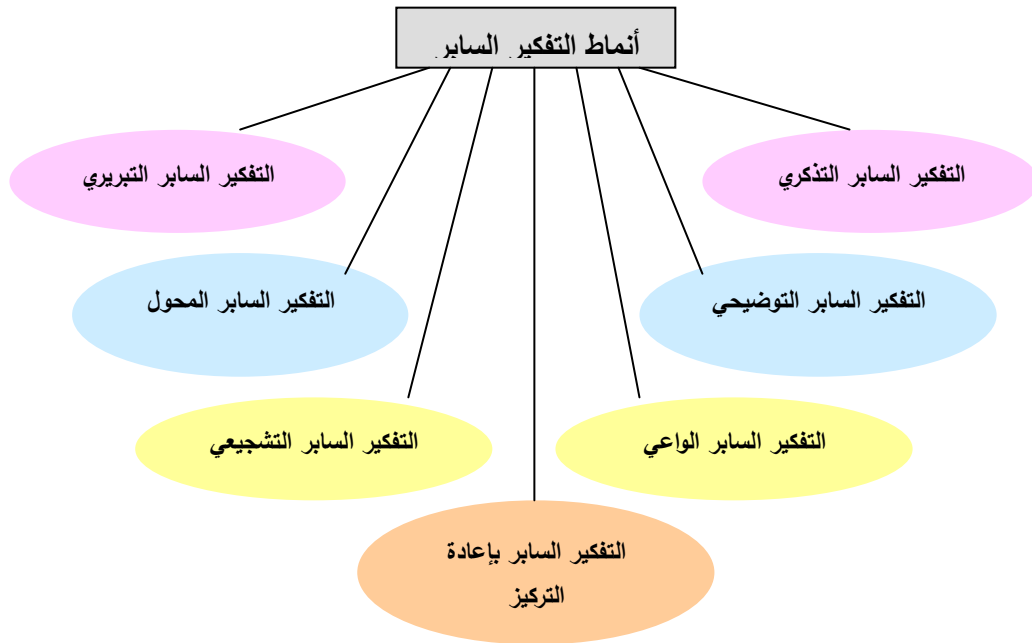


الشكل (١) أنماط التفكير السابر

وقد أورد (إبراهيم، ٢٠٠٥) سبع أنماط للتفكير السابر مشتقة بالأصل من أنماط الأسئلة السابرة وهي:

- ١- التفكير السابر التذكري: ويتمثل في خطأ المتعلم في الإجابة على سؤال المعلم أو افتقاره إلى الإجابة الصحيحة فيقوم المعلم بطرح سؤال على المتعلم يذكره بالإجابة الصحيحة أو يعطي تلميحا لها.

- ٢- التفكير السابر التوضيحي: ويتمثل في غموض إجابة المتعلم التي قد تنتج عن غموض السؤال فإذا انتهى الحوار بين المعلم والمتعلم يعود المعلم للمناقشة الجماعية لتوضيح السؤال.
- ٣- التفكير السابر بإعادة التركيز: ويتمثل في قيام المتعلم بربط إجابته بفكرة أخرى أو موضوع آخر ويتطلب ذلك قيام المتعلم بالنظر إلى المشكلة من وجهات نظر مختلفة وفقا لعلاقتها الصحيحة أو الربط بين عنصرين غير مترابطين.
- ٤- التفكير السابر الواعي: ويتمثل في قيام المعلم بإثراء فهم المتعلم لموضوع المناقشة بمعنى مساعدته على اكتشاف وتحليل الشيء المعتقد في موضوع المناقشة.
- ٥- التفكير السابر التشجيعي: ويستخدم عندما تكون استجابة المتعلم خطأ أو ضعيفة ويتطلب هذا النوع من التفكير الانتقال بالمتعلم خطوة خطوة نحو الإجابة الصحيحة مع وجود تلميحات عنها.
- ٦- التفكير السابر المحول: ويستخدم للتعرف على وجهات النظر الأخرى حول الموضوع الذي يتم مناقشته وعدم الاكتفاء بوجهة نظر واحدة بمعنى أنه يستخدم رغبة المتعلمين في الإجابة لتوسيع إجاباتهم مما يزيد من التفاعل الصفي.
- ٧- التفكير السابر التبريري: ويستخدم لزيادة الوعي والإدراك لدى المتعلم بإبراز أفضل الاستجابات فكريا ومنطقيا للخروج بأفضل صورة لها مما يجعل المتعلم صانعا للقرار، حيث يتمكن المتعلم من أن يبني نموذجا ينفذ فيه مهارات التفكير السابر (إبراهيم، ٢٠٠٥: ١٤٥-١٤٦)، كما ويمكن توضيح الأنماط السابقة من خلال الشكل الآتي



شكل (٢) أنماط التفكير السابر

خامساً- وجهات نظر عن التفكير السابر:

أ- وجهة نظر الإسلام:

الإسلام هو روح التفكير لأن نظريته كتاب الله المقروء وهو القرآن الكريم، وكتاب الله المنظور وهو الكون وبين الله تعالى بأن التفكير من سمات أصحاب العقول (البالياساني، ١٩٨٩: ٦).

وتذكر (الجبوري، ٢٠١١) أن القرآن الكريم اشتمل على أكثر من (٧٥٠) آية تحث المسلمين على التأمل والتدبر والتعقل والتفكير (الجبوري، ٢٠١١: ٧).

ويشير العقاد إلى أن الإسلام اعتبر التفكير فريضة، إذ أن من مزايا القرآن الكريم التنويه بالعقل والتعويل عليه في أمر العقيدة وأمر التبعية وأمر التكليف، ويندب الإسلام من يدين به إلى مرتبة تفكير أعلى من هذه المرتبة التي ترفع عنه الملامة أو تمنع عنه المؤاخذه فيستجيب له أن يبلغه بحكمته ورشده ويبدو فض الحكمة والرشد على التعقل والفهم في آيات متعددة من الكتاب الكريم منها قوله تعالى: ((يُؤْتِي الْحِكْمَةَ مَنْ يَشَاءُ وَمَنْ يُؤْتَ الْحِكْمَةَ فَقَدْ أُوتِيَ خَيْرًا كَثِيرًا وَمَا يَذَّكَّرُ إِلَّا أُولُو الْأَلْبَابِ)) (سورة البقرة/ الآية ٢٦٩).

والتفكير في الإسلام عبادة حرة طليقة من كل قيد ما عدا قيد واحد هو التفكير في الله (عز وجل)، وهناك فروق فردية في درجات التفكير في الإسلام منها عمق الإيمان والقدرة على التركيز الذهني والحالة الانفعالية والعقلية والعوامل البيئية ودرجة معرفة المؤمن بالشيء، والتفكير بوصفه عبادة فهو يوجه سلوك المسلم والارتقاء بإيمانه وهذا يؤثر في ميوله و ادراكاته ونشاطه الشعوري واللاشعوري وعاداته الحسنة (نصر الله، ٢٠٠٨: ٢).

وجعل القرآن الكريم التفكير السديد والنظر الصائب في الكون وماهيته أعظم وسيلة من وسائل الإيمان بالله، فهو يحث المسلم على التفكير في نفسه ويحثه على التفكير في خلق السماوات والأرض فقال تعالى: ((أَوَلَمْ يَتَفَكَّرُوا فِي أَنْفُسِهِمْ مَا خَلَقَ اللَّهُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا إِلَّا بِالْحَقِّ وَأَجَلٍ مُّسَمًّى وَإِنَّ كَثِيرًا مِّنَ النَّاسِ بِلِقَاءِ رَبِّهِمْ لَكَافِرُونَ)) (سورة الروم/ الآية ٨)، ((قُلْ انظُرُوا مَاذَا فِي السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَمَا تُغْنِي الْآيَاتُ وَالنُّذُرُ عَن قَوْمٍ لَا يُؤْمِنُونَ)) (سورة يونس/ الآية ١٠١).

وقد أكد القرآن الكريم على استخدام حواسنا وعقولنا للتفكير والتأمل فيما حولنا لمعرفة الحقيقة ((سُورِهِمْ آيَاتِنَا فِي الْأَفَاقِ وَفِي أَنْفُسِهِمْ حَتَّىٰ يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ الْحَقُّ أَوَلَمْ يَكُنْ بِرَبِّكَ أَنَّهُ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ شَهِيدٌ)) (سورة فصلت/ الآية ٥٣) يشير التو يجري في مقدمته لترجمة كتاب التدريس من أجل تنمية التفكير إلى أنه ورد في القرآن الكريم العديد من الآيات الحاوية

على (فعل التفكير) أو الأمر بالتفكير أو الإشادة بالمفكرين أو مخاطبتهم (حبيب، ١٩٩٥: ٩).

أن الإعجاز العلمي في القرآن الكريم يحث المسلم على التفكير ويفتح له أبواب المعرفة، ويدعو إلى ولوجها والتقدم فيها وقبول كل جديد من الحقائق العلمية، وإثارة الحس العلمي للتفكير والفهم والتعقل قال تعالى: ((يَسْأَلُونَكَ عَنِ الْخَمْرِ وَالْمَيْسِرِ قُلْ فِيهِمَا إِثْمٌ كَبِيرٌ وَمَنَافِعُ لِلنَّاسِ وَإِثْمُهُمَا أَكْبَرُ مِنْ نَفْعِهِمَا وَيَسْأَلُونَكَ مَاذَا يُنْفِقُونَ قُلِ الْعَفْوَ كَذَلِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمْ الْآيَاتِ لَعَلَّكُمْ تَتَفَكَّرُونَ)) (سورة البقرة/ الآية ٢١٩) (العياصرة، ٢٠١١: ٨).

ولقد أعطى القرآن الكريم للتفكير أهمية بالغة فقد وردت آيات كثيرة تدعوا الناس إلى التفكير والتأمل والتدبر والتعقل وهذا النوع يطلق عليه التفكير السابر، ونلاحظ من الآيات السابقة دعوة للتأمل والتفكير السابر في الخلق وهذا ليس بالشيء البسيط ولكنه بحاجة إلى تفكير عميق (تفكير سابر) يوضح علاقة الخالق (عز وجل) في ذلك (عبد الهادي ووليد، ٢٠٠٩: ٢٣٠).

ب- وجهة نظر علم النفس التربوي:

لقد حاول علماء النفس والتربية وضع أطر نظرية عامة لتفسير التفكير ويمكن حصرها في الاتجاهات الآتية:

١- الاتجاه السلوكي:

يفترض أصحاب هذا الاتجاه أن التفكير بوجه عام هو استبدال الأشياء والأفعال الرمزية بأخرى حقيقية ومهمة ومن أبرز من تناولوا موضوع التفكير في الاتجاه السلوكي (أوسجود) الذي اعتبر التفكير سلوك مضمّر لا يمكن ملاحظته كما أنه لا يمكن الوقوف عليه بشكل مباشر، ورغم ذلك فإنه يوجه ويتحكم في الأداء الظاهر الذي يصدر عن المرء ويمكن ملاحظته (الرحو، ٢٠٠٥: ١٩٦، ١٩٨).

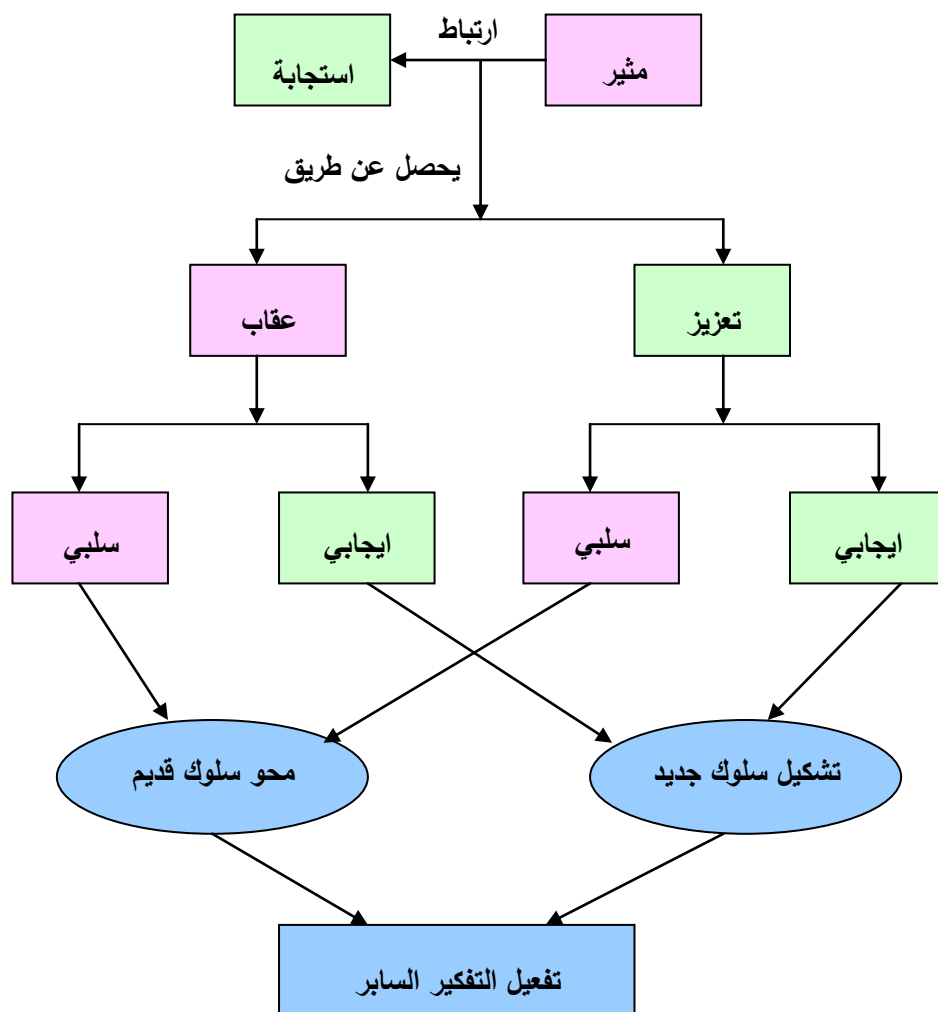
كما أن الاتجاه السلوكي ينظر إلى عملية التفكير أنها تشير إلى العالم الداخلي للإنسان بما فيه من وعي بالذات وأفكار مجردة، فحين يفكر الإنسان لا يمكن ملاحظة عملية التفكير لكن نلاحظ المظاهر الخارجية للتفكير التي تظهر كنتائج لعملية التفكير في صورة استجابة

(التحافي، ٢٠٠٣: ٦١).

وترى (النعمي، ٢٠٠٦) أن النظرية السلوكية تقوم على ربط المثير بالاستجابة ومن خلال هذا الربط يتوصل الفرد إلى حلول تؤدي في النهاية إلى تفعيل التفكير السابر (النعمي، ٢٠٠٦: ٢٩)، ويؤكد أصحاب الاتجاه السلوكي على أهمية التدريب والخبرة والممارسة في تعليم التفكير السابر، وهذا ما يطلق عليه بالتعلم الإجرائي الذي جاء به سكنر (كريم، ٢٠٠٨، ١٧).

كما إن الاتجاه السلوكي يؤكد أن لعملية التفكير السابر أهمية في تشكيل السلوك والتي ستوجد مشيرات جديدة ذات علاقة بها ومن ثم تقوم ببناء سلوك جديد مرتبط بتلك المواقف التي حدثت (عبد الهادي ونادية، ٢٠٠١: ٧٦)، ويعتبر الاتجاه السلوكي أن التفكير السابر سلوكا متعلما ويأتي هذا التعلم عن طريق الإثابة أو التعزيز الذي يحصل عليه الفرد، وبما أن التفكير يتضمن كل الخبرات التي مر بها الفرد وتشكلت منها بنيته المعرفية فإنه يستطيع استخدام هذه الخبرات المعززة عندما يتعرض لأي موقف مثير (العتابي، ٢٠٠٤: ١٥).

ويرى الباحثان أن الأساس الذي يقوم عليه الاتجاه السلوكي في تفسيره للتفكير السابر هو حصول الارتباط بين المثير والاستجابة، وهذا الارتباط ينشأ عن طريق إحدى الإجراءات التي حددها أصحاب الاتجاه السلوكي والتي هي التعزيز (السليبي/الايجابي) والعقاب (السليبي/الايجابي) هذا يؤدي إلى محو سلوك قديم متعلم أو تشكيل سلوك جديد وتكرار هذه الارتباطات عندما يواجه الفرد مشيرات قريبة أو شبيهة بالمشيرات السابقة فيتشكل السلوك التعليمي والذي يؤدي إلى تفعيل التفكير السابر كما يقترح الباحثان نموذجا للتفكير السابر وفق الاتجاه السلوكي وهو:



الشكل (٣) التفكير السابر حسب الاتجاه السلوكي

٢- الاتجاه الجشتطالتي:

ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن التفكير يبدأ أولاً بالاستشارة عن طريق موقف وهذا ينشط حزمة من العمليات الإدراكية ذات الطبيعة العصبية النفسية تؤدي إلى إعادة ترتيب وتنظيم العمليات الإدراكية الأولى عن طريق التفاعل مع بعضها البعض ومع الآثار الفكرية، كما يرى أصحاب هذا الاتجاه أن التفكير هو تلك العملية الموحدة التي تنتهي بها المشكلة (الرحو، ٢٠٠٥: ١٩٨).

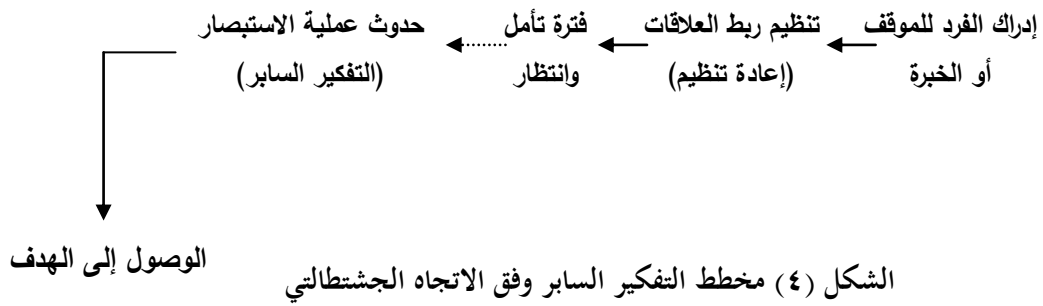
والاتجاه الجشتطالتي له دور كبير في تفسير عملية التفكير السابر، إذ يؤكد على مفهوم أيجاد وتنظيم العلاقات من خلال الكل المتكامل الأجزاء ممثلاً في تشكيل الفكرة العامة ويتم عن طريق الإدراك الحسي، وإن الكل أكبر من مجموع أجزائه وتعتمد هذه النظرية على التفكير المنظم بمعنى أن تنظيم المعومات والأفكار له دور في تفعيل التفكير السابر (النعيمي، ٢٠٠٥: ٣٠).

ويركز أصحاب الاتجاه الجشتطالتي على فكرة الكل والعوامل الرئيسة التي تحدد الكل والتقارب والتماثل والانغلاق بحيث تنشط مجموعة من العمليات الإدراكية التي تؤدي إلى إعادة ترتيب وتنظيم العمليات الإدراكية عن طريق التفاعل الدينامي مع بعضها البعض والضغوط الداخلية توجه نفسها إلى نشاط حل المشكلات ويتضمن عادةً الخبرة والعمليات الإدراكية بحيث تعملان معاً لتغيير تركيب المجال المعرفي وهذا يعرف بالاستبصار (نصر الله، ٢٠٠٨: ١٧).

ويعتقد أصحاب الاتجاه الجشتطالتي أن المادة التي تستخدم في التفكير السابر هي بالضرورة جديدة، لأن وفق وجهة نظرهم إن التفكير السابر يحدث فقط عندما يتكون كجشتطالت جديد، وتؤدي هذه العملية إلى تعديل عميق في خبرات الفرد لا تتصل أصلاً بالمشكلة ولكن تؤدي إلى وضعها في تركيب لتكون كجشتطالت جديد، أي أنه حتى إذا بدأ الفرد بالخبرات المنفصلة والتي تشبه الخبرات السابقة فإن وضع هذه الخبرات في تركيبة مترابطة أثناء عملية

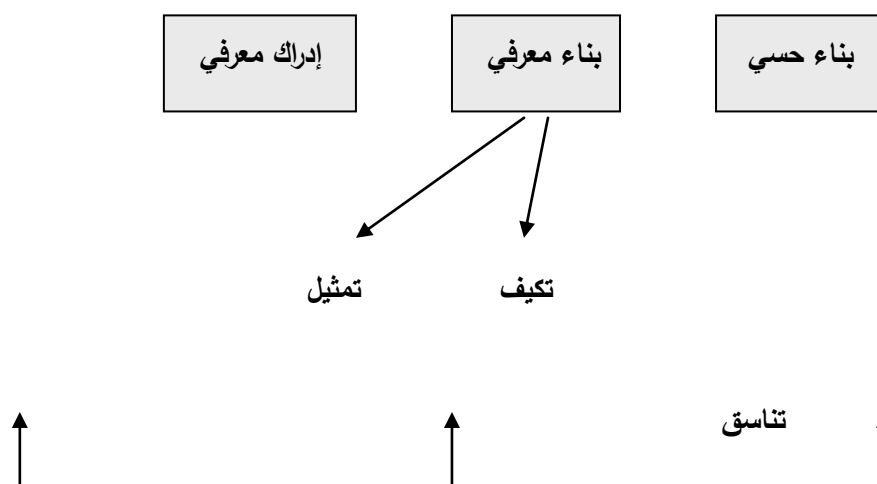
التفكير السابر سوف تؤدي إلى تعديلها أي أن الخبرات تتأثر بدرجة كبيرة جداً بالوسط أو السياق الجديد كله.

وبهذا يمكن القول أن الجشتطلت تؤكد على أهمية الجانب المبدع من التفكير السابر كما تؤكد على أهمية الاستبصار لتفعيل عملية التفكير السابر بمعنى إن حدوث التفكير السابر تسبقه فترة تأمل وانتظار قبل التوصل إلى حل للمشكلة عن طريق عملية الاستبصار، لذا فإن التفكير السابر ناتج عن عملية الاستبصار والتي يسميها كوهلر التوفيق بين عناصر المجال الممكنة وإعادة تكوين الكل المنظم (الأزيرجاوي، ١٩٩١ : ٢٧٩) والشكل الآتي يبين عملية التفكير السابر وفق وجهة نظر الجشتطلت:



٣- الاتجاه المعرفي:

يؤكد أصحاب هذا الاتجاه على التناسق المتكامل بين كل من البناء الحسي والبناء المعرفي والإدراك المعرفي، وهذا التناسق يتم عن طريق عمليات معرفية يطلق عليها التمثيل والتكيف والتوازن، إذ تشكل بناء معرفي متكامل من جميع الجوانب يؤدي في النهاية إلى التفكير السابر ويمكن توضيح ذلك بالمخطط الآتي:



الشكل (٥) مخطط التفكير السابر وفقاً للاتجاه المعرفي (Roos, 1998:P. 105)
في (النعيمي، ٢٠٠٥: ٣١)

إن الاتجاه المعرفي يفسر التفكير على أنه مجموعة ارتباط ما تنقله الحواس إلى البناء المعرفي الذي يؤدي في المحصلة النهائية إلى الإدراك المعرفي، ولذلك يرى علماء النفس المعرفي أن أبسط أنواع تحليل سلوك التفكير هو التحليل في ضوء مجموعة من القوانين التي ينتج عنها، ولذلك يرى أصحاب الاتجاه المعرفي أن التفكير السابر بوصفه أحد أنواع التفكير الأخرى يفسر حسب هذه النظرية وفقاً لاتجاهين:

الأول: إن البنية الحسية المتمثلة بالحواس الخمس هي التي تنقل المعلومات عبر القنوات العصبية إلى البناء المعرفي إذ تنتج هناك عمليات عقلية في كل من الذاكرة القصيرة المدى والذاكرة الطويلة المدى ومن ثم تتم العمليات العقلية كالتذكر والاستدعاء والتخيل.

الثاني: وهذا الاتجاه يعرف بعملية التمثيل المعرفي إذ أن الدماغ البشري يحصل على المعلومات من البيئة الخارجية فيأخذ منها ما يريد و يهمل المعلومات الباقية المتناثرة (عبد الهادي و درويش، ٢٠٠٤ : ٨٢).

ويرى برونر أن هناك ثلاثة أنواع من التمثيل المعرفي وهي تمثل مراحل النمو المعرفي وهذه الأنواع هي: (التفكير العملي، والتفكير الصوري - التخيلي، والتفكير الرمزي)، أما بياجيه فقد قسم التفكير إلى أربعة مراحل للنمو العقلي هي: (المرحلة الحسية - الحركية، مرحلة ما قبل العمليات، مرحلة العمليات المحسوسة (العيانية)، مرحلة العمليات الشكلية)، والتفكير السابر في ضوء هذه المراحل يفسر حسب المرحلة الرابعة إذ أن من خصائص هذه المرحلة تنطور لدى الفرد القدرة على فهم المنطق المجرد وهو يعالج مشكلاته محاولاً فحص الاحتمالات والعلاقات الممكنة وبهذا يصل الفرد إلى مرحلة التفكير السابر (الشيخ، ١٩٨٢ : ١٥٨).

مناقشة الاتجاهات التي فسرت التفكير السابر:

قدمت الاتجاهات التي استعرضها الباحثان في هذا المحور تفسيرات مختلفة لنمو وتكوين التفكير السابر، فقد نظر كل اتجاه إلى التفكير السابر من زاوية مختلفة، فنجد أن الاتجاه السلوكي ينظر إلى التفكير السابر على أنه نتيجة للارتباطات الحاصلة بين المثيرات التي يستقبلها الفرد عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس مع الاستجابة، وقد عد الاتجاه السلوكي التفكير السابر سلوك مضمّر متعلم عن طريق التدريب والممارسة ولا يمكن الاستدلال عليه بشكل مباشر ولكن يمكن ملاحظة مظاهره، كما أن التفكير السابر يعد محفزاً لنمو الخبرات والمعلومات ليصبح الفرد أكثر نضجاً في مجالات الحياة كافة نتيجة لمنهوه العقلي.

في الوقت الذي يركز فيه أصحاب الاتجاه السلوكي على أهمية التدريب والممارسة في تفعيل التفكير السابر، نجد أن أصحاب الاتجاه الجشطالتي يؤكدون على أهمية عمليات الإدراك الحسي التي تؤدي إلى إعادة ترتيب المعلومات وربط العلاقات وهذا يؤدي إلى إعادة تركيب المجال المعرفي للفرد والتوصل لحل للمشكلة عن طريق عملية الاستبصار وبالتالي

تفعيل التفكير السابر، ويرى أصحاب هذا الاتجاه أنه من المهم أن تسبق عملية الاستبصار فترة التأمل وانتظار.

أما الاتجاه المعرفي فقد جاء ليجمع بين أفكار الاتجاهين السابقين، فهو يركز على أهمية التدريب والممارسة في تفعيل التفكير السابر وأيضاً على أهمية عمليات الإدراك في ذلك، إضافة إلى ذلك ركز على أهمية التوازن والتكيف والتمثيل في تفسير التفكير السابر فهو مجموعة الارتباطات الحاصلة بين ما تنقله الحواس إلى البناء المعرفي والذي يؤدي إلى الإدراك المعرفي.

ويرى الباحثان أنه على الرغم من الاختلاف الحاصل بين الاتجاهات (السلوكي والجشطلتي والمعرفي) في تفسير التفكير السابر إلا أنها كانت تهدف إلى تفسير التفكير السابر وتوضيح مدى أهميته ودوره المؤثر والفعال في حياة المتعلمين، لذلك سوف يعتمد الباحثان على آراء الاتجاهات الثلاثة السابقة في إعدادها أداة التفكير السابر.

مفهوم المعتقدات المعرفية Epistemological Beliefs:

يعد مصطلح (Epistemology) إغريقي الأصل وهو مكون من مقطعين الأول (Epistemo) ويعني المعرفة والثاني (logy) ويعني العلم وترجمة المصطلح حرفياً إلى اللغة العربية يعني علم المعرفة أو علم العلم، وكان أول من وضع مبادئ هذا المصطلح الفيلسوف الاسكتلندي جيمس فريدريك حين ألف كتابه (مبادئ الميتافيزيقيا) إذ قسم الفلسفة إلى قسمين انطولوجيا وأبستمولوجية (تيغزة، ٢٠٠٨، ٢).

إن التعريف المطلق للمعتقدات المعرفية مازال محل جدل بين الباحثين في هذا المجال، فإذا تم اشتقاق المصطلح من البعد الفلسفي المجرد نجد أن تعريف المعتقدات المعرفية يحدد في المعتقدات حول طبيعة المعرفة.

أما المعنى المعاصر لمصطلح (Epistemological) فيعني نظرية المعرفة ومن ثم فإن فالابستمولوجية تعرف على أنها الدراسة الفلسفية لطبيعة ومصادر وحدود المعرفة، وتعرفها مويس (Muis,2004) بأنها فرع من الفلسفة يهتم بطبيعة المعرفة وتبريرها وتقسيم إلى ثلاثة مجالات من البحث من خلال الأسئلة العامة التالية: ما حدود المعرفة؟ وما هي مصادر المعرفة؟ وما طبيعة المعرفة؟ (السيد، ٢٠٠٩، ٥٢).

وبهذا فالابستمولوجية تعني المعتقدات المعرفية وتهدف إلى التركيز على تحليل طبيعة المعرفة، وكيف إن المعرفة مشدودة بنوع من الارتباط بمفاهيم من مثل: الصدق (أي صدق المعرفة)، والاعتقاد (أي الاعتقاد بالمعرفة)، والتبرير (أي تبرير المعرفة)، كما وإنها تدرس الوسائل التي تمكننا من إنتاج المعرفة، والتدقيق في درجات الشك التي تثار حول المزاعم المعرفية المختلفة (الفرحان، ٢٠١١: ٥).

ويرى (صليتا، ١٩٨٢) أن الابستمولوجيا هي نظرية العلوم، أو فلسفة العلوم، ويعني ذلك، دراسة مبادئ العلوم، وفرضياتها، ونتائجها، دراسة نقدية تمكن من إبراز أصلها المنطقي، وقيمتها الموضوعية (صليتا، ١٩٨٢: ٣٣).

والمعتقدات المعرفية تعد مصطلحا غامضا بوجه خاص في التراث النفسي فهي تتخذ معاني مختلفة من دراسة لأخرى، ولكن بصفة عامة فإن الباحثين في مجال المعتقدات المعرفية يهتمون بما يعتقد الأفراد حول مصدر المعرفة وبقينية المعرفة إضافة إلى ضبط التعلم وسرعته (Schommer,1994: P.293).

وتمثل الابستمولوجية للمتعليم نظام اعتقادي للمعرفة العلمية تشمل بنية المتعلم المعرفية وحتميتها ومصدرها وضبطها أو مراقبتها وسرعة اكتسابها (القادري، ٢٠٠٩: ٢٧٧).

والمعتقدات المعرفية هي البنية النفسية التي تشير إلى مفاهيم الأفراد حول طبيعة المعرفة وكيفية اكتسابها وتختلف وفقا لمجال وتجارب الفرد ونوع العمل اللازم لانجاز المهام المكلف بها الفرد وتشتمل على أربعة أبعاد هي: طبيعة المعرفة وتعني بساطة أو تعقيد المعرفة ومصدر المعرفة وبقينية المعرفة وثبات المعرفة وهي بناء يشتمل على المعتقدات حول المعرفة

الشخصية والقدرة العقلية والتعلم (Lodeyk, 2007: P.308) في (أبو هاشم، ٢٠١٠: ١٠٧).

وتعرف المعتقدات المعرفية بمفهومها النفسي على أنها معرفة غير موضوعية، ثابتة نسبياً لدى الفرد والتي تتضمن مشاعر الفرد نحو شيء محدد يمكن الدفاع عنه، وتشكل هذه المعتقدات عن طريق الاحتكاك بمحيط الفرد والخبرة المكتسبة من التعلم أو من خلال السياقات الثقافية والاجتماعية للأفراد (ريان، ٢٠١٠: ٧٢١).

ويرى كل من كاراداش - وشولز (Karadash- Scholes, 1996) أن المعتقدات المعرفية يمكن أن تصاغ مفاهيمياً كمكون مهم لعمليات ما وراء المعرفة أو مصدر لها وهي مجموعة من المعتقدات المستقلة نسبياً عن بنية ومصدر ويقينية المعرفة بالإضافة إلى مصدر وضبط وسرعة اكتساب المعرفة.

والمعتقدات المعرفية كما حددها علماء النفس التربوي هي المعتقدات عن طبيعة المعرفة والتعلم ولكن ليس باتجاه فلسفي صارم، ومنظومة معتقدات الفرد هي وجهة نظره ومنظوره الذي يباشر به العمل في مهام التعلم، فالمعتقدات المعرفية للفرد تستطيع أن تحدد كيف يختار مدخل التعلم وأي استراتيجيات يستخدمها وإلى أي مدى وبأي جهد سيستمر في العمل في هذه المهمة (السيد، ٢٠٠٩: ٥٤).

أبعاد المعتقدات المعرفية:

على الرغم من أن مجال البحث في المعتقدات المعرفية لا يزال في بداياته إلا أنه يوجد العديد من النماذج التي قدمت أبعاداً مختلفة للمعتقدات المعرفية إذ لا يوجد نموذج موحد يوضح أبعاد منظومة المعتقدات المعرفية (Cano & maria, 2008: P.33).

لكن على الرغم مما تقدم فإن النماذج المختلفة تشترك بأربعة أبعاد مهمة هي: المعتقدات حول يقينية المعرفة، وبساطة المعرفة، ومصدر المعرفة، وطرق تبرير المعرفة،

وتفترض معظم النماذج أن الأفراد يختلفون في هذه الأبعاد من الأقل تعمقاً أو مواقف النمو المبكرة إلى الأكثر تعمقاً أو مواقف النمو المتقدمة (Patrick & Pintrich, 2001: P. 135).

ومن النماذج التي قدمت لتوضيح أبعاد منظومة المعتقدات المعرفية نموذج شومر (Schommer, 1990) اقترحت فيه (٥) أبعاد، وأشارت أن هذه الأبعاد مستقلة وتتراوح من المعتقدات البسيطة (السادجة) إلى المعتقدات المعقدة (المركبة) (King & Susan, 2006: P. 58) وهذه المعتقدات هي:

- ١ - يقينية المعرفة: ويتراوح هذا البعد من اعتبار أن المعرفة مطلقة إلى أنها تجريبية.
 - ٢ - بنية المعرفة: ويتراوح هذا البعد من اعتبار أن المعرفة منظمة كوحدات أو أجزاء منفصلة، إلى أنها منظمة كمفاهيم متكاملة بدرجة عالية.
 - ٣ - مصدر المعرفة: ويتراوح هذا البعد من اعتبار أن المعرفة يتم الحصول عليها من السلطة إلى أنها تشتق من خلال الاستدلال عليها بالتجريب.
 - ٤ - سرعة اكتساب المعرفة: ويتراوح هذا البعد من اعتبار أن المعرفة تكتسب بسرعة أو لا تكتسب على الإطلاق إلى أنها تكتسب بالتدريج (Magno, 2011, P. 4-5).
- أما البعد الخامس فهو السلطة الموثوقة العالمية بكل شيء، ويعتبر مكوناً ذا دلالة في بعض مخططات النمو، كما أنه ليست كل النماذج تتضمن الأبعاد ذاتها، فالبعدان الأوليان يعتبران بعدان عامين في مسارات النمو، والبعدان الأخيران يبدو أن لديهما علاقة أقل بتعريف نظرية المعرفة بخصوص اهتمامها بالمعرفة والتعلم (Hofer, 2008: P.8).
- تشير هوفر (Hofer, 2002) إلى أن نظرية المعرفة تهتم بدراسة طبيعة وحدود وطرق وتبرير المعرفة (Schraw & Lori, 2008: P.26)، وقد قدمت من خلال هذه النظرية بعدين أساسيين للمعتقدات المعرفية وينبثق من كل بعد بعدين ثانويين، وهذه الأبعاد هي:

أولاً- طبيعة المعرفة: وهي الاعتقاد في ماهية المعرفة، بمعنى أن الفهم التقدمي الذي ينتقل من رؤية المعرفة على أنها مطلقة، إلى النظرة النسبية، ثم إلى النظرة السياقية، ثم إلى الموقف البنائي، وتنحصر طبيعة المعرفة في عوامل المعرفة البسيطة، والمعرفة اليقينية:

أ- يقينية المعرفة: وهي الدرجة التي يرى الفرد المعرفة على أنها ثابتة أو أكثر مرونة وعند المستويات الأدنى توجد الحقيقة المطلقة مع اليقين، وعند المستويات الأعلى نجد أن المعرفة تجريبية ومتطورة.

ب- بساطة المعرفة: ومنها ينظر إلى المعرفة -على متصل- كأنها تجميع لحقائق أو مفاهيم مترابطة بدرجة كبيرة ونجد أن المستوى الأدنى لرؤية المعرفة هي الحقائق المنفصلة المادية الملموسة التي يمكن معرفتها وفي المستويات الأعلى يرى الأفراد المعرفة على أنها نسبية ومحتملة وسياقية.

ثانياً- طبيعة اكتساب المعرفة: بمعنى كيف يكتسب الفرد المعرفة؟ فالمعتقدات عن العملية التي يتوصل الفرد بها إلى المعرفة كانت تشكل الجزء الأساسي من بحث النمو المعرفي، وهذا يشمل المعتقدات عن مصدر المعرفة وتبرير اكتساب المعرفة:

أ- مصدر المعرفة: وهي أن المعرفة تنشأ خارج الذات وتقيم في السلطة الخارجية.

ب- تبرير اكتساب المعرفة: ويشمل كيف يقيم الأفراد مزاعم المعرفة وتشتمل استخدام الأدلة، وتجسيد وتبرير المعتقدات وهنا ينتقل الأفراد من الاعتقادات الازدواجية إلى القبول المتعدد للآراء إلى التبرير الجدلي للمعتقدات (Hofer, 2001: P.12).

ويذكر (Braten, 2008) أن بعد تبرير المعرفة لا يقابل أي بعد من أبعاد منظومة المعتقدات المعرفية لشومر (Braten, 2008: P.346) في (السيد، ٢٠٠٩: ٦٧).

كما اقترح كل من وود وكاراداش (Wood & Karadash, 2002) خمسة أبعاد للمعتقدات المعرفية وهي:

- ١- سرعة اكتساب المعرفة: ويمثل المعتقدات حول عملية التعلم مع التركيز على الوقت الذي يحدث فيه التعلم ويتراوح هذا البعد من الاعتقاد بأن التعلم يحدث بسرعة أو لا يحدث إلى الاعتقاد بأن التعلم معقد ويعتبر عملية متدرجة تتطلب كل من الوقت والجهد.
- ٢- بنية المعرفة: ويتراوح هذا البعد من أن المعرفة تتكون من أجزاء من المعلومات المنفصلة وغير المشوشة إلى أن المعرفة غالباً ما تكون معقدة ومتكاملة وغامضة مع التضمنين بأنه لا توجد أحياناً إجابة صحيحة واحدة.
- ٣- تفسير وتعديل المعرفة: ويتراوح هذا البعد من أن المعرفة مؤكدة يتلقاها الفرد بسلبية وتقبل عند المعنى الظاهري لها، إلى أنها نامية بشكل ثابت وتبنى بشكل شخصي وفعال، ولا بد أن تخضع للتساؤل.
- ٤- خصائص الطلبة الناجحين: ويتراوح هذا البعد من اعتبار أن الطلبة الناجحون يولدون كذلك بمعنى أنهم يستطيعون أن يفهموا الأفكار الأساسية ويتذكروا الحقائق بسهولة وينجزوا مهام التعلم بسرعة وبأقل جهد، إلى أنهم يعترفون بأن التعلم يتطلب وقت وجهد.
- ٥- إمكانية الوصول إلى الحقيقة: ويتراوح هذا البعد من الاعتقاد بوجود حقيقة موضوعية يمكن أن نعرفها إذا حاول العلماء باجتهاد بالغ أن يصلوا إليها، إلى التشكيك في صدق المعلومات التي نقرأها، وعد الاعتقاد في وجود حقيقة موضوعية وفي وجود إجابة واحدة صحيحة (Wood-Karadash, 2002, 139) (السيد، ٢٠٠٩: ٦٧).

الخلفية النظرية للمعتقدات المعرفية:

ينظر إلى المعتقدات المعرفية من جانبين الأول يمثل وجهة النظر التطورية ويمثلها علماء نفس النمو، والثاني وجهة النظر التربوية ويمثلها علماء النفس التربوي، وفيما يأتي تفصيلاً لكل وجهة نظر:

أولاً- وجهة النظر التطورية:

أ- وليام بيرى (William Perry, 1968):

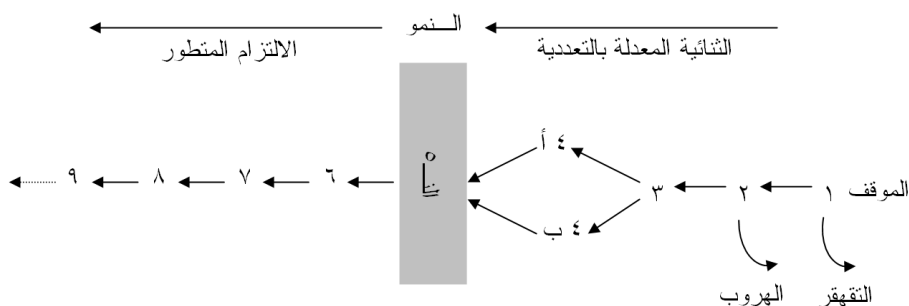
يعد وليام بيرى (William Perry, 1968) من الرواد الأوائل لوجهة النظر هذه إذ قدم نظرية في النمو الأخلاقي وتناول في جانب منها تفسير المعتقدات المعرفية، وقد درس مفهوم المعتقدات المعرفية باستخدام المقابلات والاستبيانات للتعرف على آراء طلبة الجامعة حول المعرفة على أنها صواب أو خطأ، وإن المعرفة الصحيحة يتم الحصول عليها من السلطة وقد لاحظ بيرى أنه مع تقدم الطلبة في المراحل الدراسية فإنهم يعتقدون أن المعرفة غير مؤكدة ويمكن التأكد منها بالاستدلال والتجريب (عبد الناصر وربيعة، ٢٠١١: ١٩١).

وبناءً على هذه المقابلات فقد توصل بيرى إلى مخطط للنمو المعرفي الذي ضم (٩) مواقف متتالية هي:

- ١- الثنائية الأساسية: والفرد هنا يرى العالم من منظور ثنائي ولا توجد بدائل.
- ٢- التعددية غير المنطقية بشكل كامل: وفي هذا الموقف يدرك الطالب وجود التعددية ولكنه ما زال لديه وجهة النظر الثنائية والأساسية نحو العالم (فهناك صواب وخطأ).
- ٣- التعددية المنطقية ولكنها ثانوية: وهنا توجد التعددية ومع ذلك لا تزال توجد إجابة واحدة ولكنها غير معروفة من قبل السلطة.
- ٤- الثنائية المعقدة والتعددية المتقدمة: وينقسم هذا الموقف إلى:
 - أ- تعددية (تنوع وشك) متناسقة مع المعرفة: وفي هذا الموقف لا تزال كل الافتراضات الجدلية متنافرة فالرأي لا يرتبط بشيء إلا بالشخص الذي يكونه، والقدرة على مقارنة الافتراضات والعمليات الخاصة بطرق التفكير لم تظهر بعد.
 - ب- النسبية الثانوية: وفي هذا الموقف نجد أن لكل فرد الحق في التمسك برأيه وهو موقف يواجه به الفرد السلطة.

٥- النسبية: وفي هذا الموقف يرى الفرد كل شيء نسبي وذلك ليس لأن السلطة تريد ذلك ولكن لأن هذه هي الطريقة التي يرى بها العالم، وتصبح النسبية صفة سائدة لكل شيء والحقيقة المطلقة حالة خاصة.

٦- التنبؤ بالالتزام: والفرد هنا يستطيع أن يرى الحاجة للالتزام ولكنه لم يكون الالتزام بعد. والمواقف (٧-٩) (الالتزامات المتطورة) وتعتبر هذه المواقف مستويات للالتزام، إذ يبدأ الالتزام المبدئي في الموقف (٧) حيث يتخذ الأفراد المسؤولية لأول مرة لتحديد ماهيتهم وموقفهم ومجال محدد في الحياة، وفي الموقف (٨) تصبح الموضوعات الخاصة بالالتزام ذات أهمية، ويعتبر الموقف (٩) موقفاً من المفترض أن يصل فيه الفرد لحالة النضج حيث ينمي إحساساً بالذات في كل الالتزامات والأساليب وقد رسم بيرى (Perry, 1981) خريطة للنمو المعرفي وضح فيها المواقف التسعة السابقة الذكر وكما مبين أدناه:



الشكل (٦) مخطط بيرى للنمو المعرفي

يرى بيرى أن التقهقر يعني تجنب التعقيد والتردد بالرجوع إلى الثنائية المصبوغة بكره الاخرية (الاختلاف مع الغير) أي الرجوع إلى الموقف السابق، ومثال على ذلك رجوع الفرد إلى الموقف الثالث أو الثاني عندما تصبح تعقيدات النسبية التعددية ساحقة، وقد يحدث للموقف الأول، والتقهقر للثنائية يتطلب وجود منافس، والطلبة يكون لديهم القابلية للتقهقر للثنائية عندما يعتمدون على التراكيب التسلطية للضبط الانفعالي.

أما فيما يخص الهروب فيرى بيرى أنه إقصاء النفس والتنازل عن المسؤولية واستقلال التعددية والنسبية لتجنب الالتزام وهنا يتجنب الطلبة الالتزام عن طريق استغلال الاستقلالية الرأي الممنوحة لهم في الموقفين (٤) و(٥) ويوجد مساران للهروب:

الأول: في عملية الانفصال يلقي الطلبة المسؤولية على القدر وهنا يتوقفون عند الموقف (٤).
الثاني: هو التغليف وفيه يتجنب الطلبة النسبية وذلك من خلال الأسئلة المتعلقة بالمعاني العميقة أو القيم، ويستخدم الطلبة أسلوب التغليف ليظلوا في الموقف (٤) أو (٥) وعملية الهروب ليست دائمة، فقد يجد الطلبة طرقاً مختلفة لمتابعة النمو (Perry, 1968: 80) في (السيد، ٢٠٠٩: ٧٢-٧٣).

وقد سمي نموذج بيرري بـ (نموذج مرحلة) أي أنه قائم على أساس مراحل متتالية للنمو، وهو يميل إلى أن يهمل خصائص السلوك والمعرفة الموقفية، فالناس الواقعيون في المواقف الواقعية لديهم الميل للتعقيد ومن ثم لا تلائمهم مرحلة واحدة، ولكن اعتمادهم على موقف قد يتم بعدة مراحل مختلفة (Wankat & Oreovicz, 1992: P.275).

وقد قدمت عدة انتقادات لنموذج بيرري ومنها الانتقادات التي وجهت لعينة دراسته إذ كانت تمثل فئة معينة وهم طلبة جامعة هارفورد وكانوا من البيض كما أن نسبة الذكور فيها أكبر من الإناث وهذا ما يقلل من مصداقية النتائج كما أن الأدوات التي استخدمها كانت مستمدة من مخطط موجود سابقا ولم يحوي على بيانات جديدة وهذا ما أثر على فعاليتها وصدقها (السيد، ٢٠٠٩: ٧٣).

ب- نموذج بلنكي (Belenky, 1986):

انطلاقا من أعمال بيرري قدم بلنكي (Belenky, 1986) تفسيراً للمعتقدات المعرفية إذ قام بدراسة تناول فيها قضية تحرر النساء وتعليمهن، وقد جمع البيانات من خلال المقابلات التي أجراها مع (١٣٥) امرأة كانت تعمل في مؤسسات أكاديمية واجتماعية مختلفة، ومن خلال هذه الدراسة قدم مخطط جديد تكون من (٥) أبعاد هي: المعرفة المقترحة، والمعرفة المستلمة، والمعرفة الشخصية، والمعرفة الإجرائية، وبنية المعرفة.

فالأفراد في البعد الأول كان دورهم سلبي فقد مالوا إلى الاستماع فقط للسلطة الخارجية، أما الأفراد في البعد الثاني فقد كانوا ذوي طبيعة ثنائية فهم ينظرون إلى المعرفة على أنها إما صحيحة أو خاطئة كما أن مصدر المعرفة خارج الفرد أي من قبل سلطة أو خبير، والأفراد في المرحلة الثالثة لا تزال المعرفة ثنائية لكن مصدر المعرفة ضمن الفرد، والمتعلمون يرون أن الحقيقة تمثل رد فعل حدسي، أما الأفراد في المرحلة الرابعة فقد أبدوا انعكاسا معقولا كما أنهم طبقوا الإجراءات المنظمةة والموضوعية للتحليل، أما في المرحلة الأخيرة فتكامل لدى الأفراد الاستراتيجيات الشخصية والموضوعية للمعرفة حيث يرى المتعلمون أنهم مشاركون في

بناء المعرفة، ويعد نموذج (Belenky, 1986) أقدر على تفسير المعتقدات المعرفية من نموذج بيرى (Ronald, 2006: pp. 11-12).

ج- نموذج باكستر ماجولدا (Baxter Magolda, 1992):

بناءً على أعمال بيرى وأعمال بلينكي قدمت باكستر ماجولدا (Baxter Magolda, 1992) نموذجاً لتفسير المعتقدات المعرفية وقد عرف بـ (التأمل المعرفي) إذ قامت بدراسة طويلة استمرت (٥) سنوات على عينة عشوائية مكونة من (١٠١) طالبا وطالبة من جامعة ميامي وقد قدمت من خلال هذا النموذج أربعة أنواع للمعتقدات المعرفية التي يمتلكها الأفراد وهي: (الانفعالي والمستبد والسياقي والمستقل)، فالأفراد الذين ينتمون إلى النوع الأول يعتقد أن السلطات ليست مطلعة على جميع المعرفة لذلك تتميز معتقداتهم المعرفية بالشك في المعرفة، أما الأفراد الذين ينتمون إلى النوع الثاني فإنهم ينظرون إلى المعرفة على أنها أكيدة ومصدرها الأساسي هي السلطة أما النوع الثالث فإن أفرادها يعتقدون أن المعرفة تتطور بشكل مستمر ويعيدوا بناء المعرفة استناداً إلى قاعدة جديدة أو دليل جديد، أما النوع الأخير فإن أفرادها يميلون إلى استجواب السلطات باعتبارها المصدر الوحيد للمعرفة وبأخذون بآرائهم على أنها صحيحة (Ronald, 2006: PP. 12-13).

وتذكر باكستر أن وجهة نظرها مبنية على أساس تقليدي بنائي نمائي، والبنائية تشير إلى الاعتقاد بأن الأفراد يبنون نظرهم بفعالية عن طريق تفسير خبراتهم، والنمائية تشير الاعتقاد بأن هذه التراكيب تنمو من خلال الزمن، وهي محددة بمبادئ تحكم استقرارها وتوجد عدة افتراضات تحكم هذا النموذج وهي:

١. أن المعتقدات المعرفية والتركيب التي تشكلها تعتبر ذات بناء اجتماعي: حيث أن المعنى الذي نكوّنه لخبراتنا يعتمد في جزء منه على معتقداتنا المعرفية الأولية، وفي جزء آخر على طبيعة التناقض الذي نلاقه عندما نواجه أشخاصاً آخرين بمعتقدات معرفية مختلفة، وفي جزء منها على السياق الذي يحدث فيه التناقض.

٢. الافتراض بأن قصص المشاركين تعتبر محددة بالسياق: حيث أن المعنى الذي يكونونه لخبراتهم يعتمد على السياق الخاص بمعتقداتهم المعرفية وخبراتهم الخاصة، وهذان الافتراضان يؤديان إلى وصف التراكيب المعرفية والأنماط المرتبطة بالنوع داخلها كأشياء ممكنة ومتعلمة عن طريق السياق ومرنة بناءً على السياق بدلاً من كونها حالات أساسية وقابلة للتعميم على الآخرين (Hofer, 2002: P.9) في (السيد، ٢٠٠٩: ٧٣-٧٤).

د- نموذج هوفر (Hofer, 2002):

قدمت هوفر (Hofer, 2002) نظرية المعرفة الشخصية أشارت فيها أن نظرية المعرفة من الناحية الفلسفية تهتم بالأصل وطبيعة وحدود ومبررات المعرفة الإنسانية، ومن المنظور النفسي فإن التركيز من جانب المهتمين بدراسة المعرفة الشخصية يكون حول كيف ينمي الفرد مفاهيمه حول المعرفة والتعلم، وكيف تؤثر هذه المفاهيم في تنمية فهمه للعالم وهذا يتضمن المعتقدات حول تحديد المعرفة وكيف يتم بناء المعرفة وكيف يتم تقسيمها وأين تكمن المعرفة وكيف يحدث اكتسابها (Hofer, 2002: P. 4).

كما تعتقد هوفر (Hofer, 2008) أن أكبر مثال للاستفادة من دراسة المعرفة الشخصية في ثقافات متعددة الأبعاد هو التعرف على المعتقدات المعرفية التي يمتلكها الأفراد ضمن ثقافة معينة، فأفكار الأفراد حول المعرفة تعتبر متعددة الأبعاد، وهذه الأبعاد لا تنمو بطريقة موحدة (Hofer, 2008: P. 8)، كما أنها أشارت إلى أن المعرفة الشخصية هي مجال يدرس ما يعتقد الأفراد حول كيفية حدوث المعرفة وما الذي يعد معرفة وأين تكمن المعرفة وكيف يتم بناءها (Hofer, 2004: P. 1).

وتذكر (Hofer, 2002) أنه على الرغم من وجود الكثير من العمل التجريبي والمفاهيمي الخاص بالمعرفة الشخصية، الذي يفترض أن المعتقدات المعرفية تعتبر عامة في كل المجالات ومن المنظور النمائي فإن هذا يتطابق مع تصور كل مرحلة تحتوي على تكامل وفهم منظم للأفكار، إلا أنه هناك مدخلا آخر يفترض أن مجالات الدراسة محددة بأنماط مختلفة من

المعرفة ومن ثم توجد فروق معرفية منظمة بينها وإن الأفراد يكون لديهم معتقدات معرفية مختلفة باختلاف مجالات الدراسة (Hofer, 2002: P.11).

وتفترض هوفر (Hofer, 2001) أن الطلبة الخريجون لديهم معتقدات معرفية أكثر تطوراً من الطلبة الذين لا يزالون في مرحلة الدراسة وهذا ما يجعل معتقداتهم المعرفية أكثر اتساق وأكثر قبولاً، كما أن هوفر ترى أن عملية التعلم جزء من المعتقدات المعرفية إذ ترتبط بها ارتباطاً قوياً وخاصة في بعد (اكتساب المعرفة) إذ يفكر الطلبة كم من المعرفة يمتلكون وأين يمكن توظيف هذه المعرفة وتفعيلها (Evanes, 2008: P. 8-10).

ثانياً- وجهة النظر التربوية:

وقد مثلت وجهة النظر هذه مارلين شومر (Marllen Schommer, 1990) إذ قدمت مدخلا جديداً للدراسة المعتقدات المعرفية وطورتها على أساس تصور المعرفة الشخصية كجزء من نموذج عام راسخ يتضمن آراء الأفراد حول الثقافة وطبيعتها، ويشتمل هذا النموذج على ستة أنظمة تشكل فيما بينها المعتقدات المعرفية للفرد، وهي:

- ١- الآراء المرتبطة بالثقافة: وتشمل مفاهيم الفرد عن الطريقة المثلى التي يتصل بها الأفراد مع بعضهم البعض ودرجة إدراكهم للفروق بين الطبقات المختلفة.
- ٢- المعتقدات حول طرق المعرفة: وتشتمل على المعرفة المتصلة والمعرفة المنفصلة.
- ٣- المعتقدات حول المعرفة: وتشمل مصدر المعرفة وتبرير المعرفة وبنية المعرفة.
- ٤- المعتقدات حول التعلم: وتشمل سرعة التعلم والقدرة على التعلم.
- ٥- الأداء داخل حجرة الدراسة.
- ٦- التعلم المنظم ذاتياً.

وترى أن فصل المعتقدات حول المعرفة عن المعتقدات حول التعلم يعطي للباحث فرصة لاختيار المكونات الثابتة للمعتقدات المعرفية الشخصية وإقامة علاقة واضحة بين المعرفة والتعلم وتحديد المعتقدات التي تحتاج إلى تعديل أو تغيير ويساعد المعلم في تحديد الاختيارات التي تكشف له عن طبيعة كل منهما (أبو هاشم، ٢٠١٠: ١٠٨-١٠٩).

وتشير شومر (Schommer, 1990) إلى أن المعرفة الشخصية نظام أكثر أو أقل استقلالاً من المعتقدات المعرفية وتعني شومر بكلمة نظام وجود أكثر من معتقد يتم أخذه في الاعتبار، وأنها مستقلة أي أن المتعلمين يمكن أن يكونوا أكثر تطوراً في بعض المعتقدات ولكن ليسوا كذلك في معتقدات أخرى (Boden, 2005: PP.77-78)، وتعتقد شومر-أكينز (Schommer- Aikins, 2004) أنه بالرغم من أن منظومة المعتقدات المعرفية تسهم في فهم المعرفة الشخصية لكن مجال البحث فيها مازال محدوداً وغير كافٍ (Schommer- Aikins, 2004: P.23).

ووجدت شومر (Schommer, 1993) أن المعتقدات المعرفية في السنوات الأولى من الجامعة تميل إلى أن تكون عامة بدلاً من كونها محددة المجال، وترى أن كلاً من المعتقدات العامة والمعتقدات المحددة بمجال يجب أن تدرس فمعرفة متى تنمو هذه المعتقدات وكيف تتفاعل مستويات التحديد مع بعضها البعض مازالت في حاجة إلى التحديد (Schommer- Aikins, 2004: P.31).

وتذكر شومر أن المعتقدات المعرفية تتغير مع الوقت وهذا يناقض الافتراض بأن المعتقدات المعرفية موروثية وأنها سمات شخصية لا تتغير، فالمعتقدات المعرفية تصبح أكثر تعمقاً مع الوقت، إذ أن الفرق بين المتعلم الذي يمتلك معتقدات معرفية متعمقة والفرد الذي يمتلك معتقدات معرفية أقل عمقاً يكون شكل التوزيع التكراري، بمعنى أن المتعلم المتمق ينسب النسبة الأكبر من التوزيع التكراري للمعرفة النامية، وهذا يعطيه ميلاً لطلب التغيير، بينما المتعلم الأقل تعمقاً ينسب النسبة الأكبر من التوزيع التكراري للمعرفة الثابتة وهذا يعطيه ميلاً لمقاومة التغيير (السيد، ٢٠٠٩: ٨٨-٨٩).

ونرى (Schommer, 1990) أن المعرفة الشخصية للمتعلم هي نظام اعتقادي للمعرفة العلمية وتشمل: بنية المعرفة، وحتميتها، ومصدرها، وضبطها، أو مراقبتها، وسرعة اكتسابها، وعليه فإن المتعلم الذي يمتلك معرفة شخصية ساذجة يعتقد غالباً أن المعرفة بسيطة وواضحة ومحدودة وطلقة وغير قابلة للتغيير، وإن المفاهيم يتم تعلمها بسرعة من الكتب المقررة أو من العروض المقدمة في القاعات الدراسية أو أنها غير قابلة للتعلم، وإن قابلية التعلم فطرية ويتم تعلمها حسب قدرات المتعلمين، أما المتعلم الذي يحمل معرفة شخصية متطورة (معقدة/مركبة) فيعتقد أن المعرفة مركبة ونسبية ومكتسبة وغير مؤكدة وقابلة للتطوير والتجديد المستمر، في ضوء تفاعل المتعلم مع بيئته بنشاط وحيوية (القادري، ٢٠٠٩: ٢٧٨).

ووفقاً لوجهة نظر شومر فالمعتقدات المعرفية تتميز بأنها توزيعات تكرارية بدلاً من أن تكون نقطة واحدة في كل بعد وبهذا الوصف للمعتقدات المعرفية يصبح التمييز بين المتعلم السطحي والمتعلم المتعمق هو مسألة شكل التوزيع، فالأفراد ذوو المعتقدات المعرفية المتعمقة في يقينية المعرفة يعتقدون بوجود أشياء قليلة مؤكدة في هذا العالم، وبعض الأشياء غير مؤكدة مؤقتاً وأشياء كثيرة تكون مجهولة، أو متطورة باستمرار وبهذا التوزيع يصبح المتعلم المتعمق قارئاً ناقداً أي أنه يناقش دائماً ما يتم قراءته إذ أن حقائق كثيرة يمكن أن تكون تجريبية أو مجهولة (Schommer, 1994: P.29) في (السيد، ٢٠٠٩: ٨٩).

مناقشة النماذج المفسرة للمعتقدات المعرفية:

استعرض الباحثان عدد من النماذج المعرفية التي قدمت تفسيراً للمعتقدات المعرفية ومن الملاحظ على هذه النماذج أن جميعها كانت مبنية على نموذج النمو المعرفي الذي قدمه بيرري (Perry, 1968) لذلك فإن تفسيرها للمعتقدات المعرفية لم يختلف كثيراً، إذ أن كل نموذج يأتي كان يقوم على منطلقات النموذج الذي قبله فقد سادت صفة التراكم على أفكار هذه النماذج، ولكن على الرغم من هذا التشابه إلا أنها اختلفت في بعض أبعاد المعتقدات

المعرفية ولكن هذا لم يؤثر كثيراً إذ أنها كانت تتفق على أربعة أبعاد أساسية للمعتقدات المعرفية هي: (طبيعة المعرفة وبينية المعرفة واكتساب المعرفة وطرق تبرير المعرفة)، ولكن على الرغم من ذلك فإن الباحثان ارتأوا الاعتماد على نموذج وود وكاراداش في إعدادها لأداة المعتقدات المعرفية إذ أنه صمم نموذجه على آراء شومر (والذي يعد أقرب نموذج يناسب المجتمع العراقي)، واتفق معها في كافة أفكارها عن المعتقدات المعرفية لكنه اختلف معها في بعض الأبعاد إلا أن هذا لم يؤثر على جوهر تفسيره للمعتقدات المعرفية.

سادسا. دراسات سابقة:

دراسة (عبد المجيد، ٢٠١١):

(الذكاءات المتعددة وعلاقتها بالتفكير السابر لدى طلبة الجامعة)

استهدفت الدراسة قياس الذكاءات المتعددة لدى طلبة الجامعة وقياس التفكير السابر لدى طلبة الجامعة فضلا عن التعرف على العلاقة بين الذكاءات المتعددة والتفكير السابر لدى طلبة الجامعة.

تألفت عينة الدراسة من (٥٠٠) طالبا وطالبة اختيروا بطريقة عشوائية من كليات جامعة بغداد، ولتحقيق أهداف الدراسة فقد أعد الباحثان أدوات لقياس متغيرات دراستها، كما قامت بالتحقق من صدق وثبات الأدوات.

عولجت البيانات احصائيا باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة ولعينتين مستقلتين والاختبار الزائي والاختبار التائي لدلالة معامل الارتباط وتحليل التباين التائي واختبار شيفيه.

أظهرت النتائج ان طلبة الجامعة يتمتعون بمستوى منخفض من الذكاءات (اللغوي والمنطقي والمكاني والشخصي والموسيقي) ويتمتعون بمستوى جيد من الذكاءات (الاجتماعي والجسمي) كما أظهرت النتائج ان طلبة الجامعة يتمتعون بمستوى منخفض من التفكير السابر، فضلاً عن ذلك أظهرت النتائج وجود فروق غير دالة إحصائيا في مستوى التفكير السابق وفقاً لمتغيري الجنس والتخصص، وكما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية ودالة احصائيا بين

الدكاءات المتعددة والتفكير السابر، وفي ضوء هذه النتائج قدم الباحثان عددا من التوصيات والمقترحات. (عبد المجيد، ٢٠١١)

ب. دراسة (أبو هاشم، ٢٠١٠):

(المعتقدات المعرفية والتوجهات الدافعية (الداخلية-الخارجية) لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من طلبة الجامعة)

استهدفت الدراسة التعرف على الفروق في كل من المعتقدات المعرفية والتوجهات الدافعية وفقاً للمتغيرات (الجنس والمستوى الدراسي ومستوى التحصيل)، إضافة إلى التعرف على العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتوجهات الدافعية (الداخلية-الخارجية) وإسهام كل منها في التحصيل الدراسي.

تألفت عينة الدراسة من (٣٨٠) طالباً وطالبة اختيروا بطريقة عشوائية من كلية التربية بجامعة الملك سعود، ولتحقيق أهداف البحث استخدم الباحث مقياس المعتقدات المعرفية المعد من (Cain, 2008) ومقياس التوجهات الدافعية المعد من (wood & Karadash, 2002) بعد تعريبهما من قبل الباحث، وقد تم التحقق من صدقهما وثباتهما، عولجت البيانات إحصائياً باستخدام معامل ارتباط بيرسون الاختبار التائي لعينة واحدة ولعنتين مستقلتين وتحليل الانحدار المتعدد، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق غير دالة إحصائياً في مستوى المعتقدات المعرفية وفقاً لمتغيري (الجنس والمستوى الدراسي)، كما أظهرت وجود فرق دال إحصائياً في مستوى المعتقدات المعرفية وفقاً لمتغير المستوى الدراسي ولصالح الطلبة ذوي المستوى الدراسي المرتفع، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق غير دالة إحصائياً في مستوى التوجهات الدافعية وفقاً لمتغيري (الجنس والمستوى الدراسي)، ووجود فرق دال إحصائياً في مستوى التوجهات الدافعية وفقاً لمتغير المستوى الدراسي ولصالح الطلبة ذوي المستوى الدراسي المرتفع، فضلاً عن ذلك أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطيه موجبة

التفكير السابر وعلاقته بالمعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة

م. باحث فاطمة خلف حمد السبعاعي أ. م. د. خشمان حسن علي الجرجري

دالة إحصائية بين المعتقدات المعرفية والتوجهات الدافعية (الداخلية-الخارجية)، وفي ضوء
النتائج قدم الباحث عدداً من التوصيات والمقترحات. (أبو هاشم، ٢٠١٠)

سابعاً. منهجية البحث:

أ. مجتمع البحث:

لغرض اختيار عينة البحث تم تحديد مجتمع البحث المتمثل بطلبة الصفوف الدراسية (الأول-الثاني-الثالث-الرابع) في كليات جامعة الموصل للعام الدراسي (٢٠١١-٢٠١٢م)، وتصنيفهم حسب جنسهم وكلياتهم وتخصصاتهم العلمية و صفوفهم، إذ بلغ حجم مجتمع البحث (٣١٣٣٧) طالبا وطالبة موزعين على (٢٥) كلية، بواقع (١٢) كلية علمية و(١٣) كلية إنسانية.

ب. عينة البحث:

بعد تحديد مجتمع البحث سحبت عينة عشوائية ذات مراحل متعددة من كليات وأقسام جامعة الموصل بلغت (٨) كليات بواقع (٤) كليات علمية هي (التمريض والهندسة والإدارة والاقتصاد والتربية (الأقسام العلمية)) و(٤) كليات إنسانية هي (الآداب والحقوق والعلوم السياسية والتربية (الأقسام الإنسانية)).

ثم سحبت عينة عشوائية من أقسام هذه الكليات بواقع قسم واحد من كل كلية عدا كلية التربية حيث سحب منها قسمين لوجود التخصصات العلمية والإنسانية. ثم سحبت عينة عشوائية متساوية من طلبة الصفوف (الأول-الثاني-الثالث-الرابع) وقد بلغت (٦٤٠) طالبا وطالبة، والجدول (١) يبين ذلك.

التفكير السابر وعلاقته بالمعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة

م. باحث فاطمة خلف حمد السيعاوي أ. م. د. خشمان حسن علي الجرجري

جدول (١)

توزيع عينة البحث الأساسية حسب الكليات والأقسام والصفوف

المجموع ع	الصفوف				الأقسام	الكليات في جامعة الموصل	
	الرابع	الثالث	الثاني	الأول			
٨٨	٢٢	٢٢	٢٢	٢٢	*-----	التمريض	العلمية
٨٨	٢٢	٢٢	٢٢	٢٢	هندسة الميكانيك	الهندسة الأولى	
٨٨	٢٢	٢٢	٢٢	٢٢	نظم المعلومات	الإدارة والاقتصاد	
٨٨	٢٢	٢٢	٢٢	٢٢	الكيمياء	التربية (الأقسام العلمية)	
٨٨	٢٢	٢٢	٢٢	٢٢	الاجتماع	الآداب	الإنسانية
٨٨	٢٢	٢٢	٢٢	٢٢	*-----	الحقوق	
٨٨	٢٢	٢٢	٢٢	٢٢	*-----	العلوم السياسية	
٨٨	٢٢	٢٢	٢٢	٢٢	الجغرافية	التربية (الأقسام الإنسانية)	
٧٠٤	١٧٦	١٧٦	١٧٦	١٧٦	المجموع		

* لا يوجد أقسام ضمن هذه الكلية.

ج. أداتي البحث:

لغرض تحقيق أهداف البحث تطلبت الحاجة إلى استخدام أداة لقياس التفكير السابر وأداة لقياس المعتقدات المعرفية لدى طلبة جامعة الموصل، ونظرا لعدم حصول الباحثان على الأدوات المناسبة لتحقيق أهداف البحث فقد قام الباحثان بأعداد الأدوات، وكما يأتي:

١- أداة التفكير السابر:

أ- وصف أداة التفكير السابر:

بعد اطلاع الباحثين على عدد من الأدبيات والدراسات السابقة الخاصة بموضوع التفكير السابر فقد أعدوا أداة لقياس التفكير السابر لدى طلبة الجامعة، تكونت بصورتها الأولية من (٤٩) فقرة ذات (٥) بدائل هي: (أوافق بشدة وأوافق وغير متأكد وأرفض وأرفض بشدة).

ب- الصدق الظاهري لأداة التفكير السابر:

ويقصد به "إن المقياس الصادق يقيس الوظيفة التي يزعم أنه يقيسها ولا يقيس شيئاً آخر بدلاً منها" (ملحم، ٢٠٠٥: ٢٧٠). وقد تم استخراج الصدق الظاهري للأداة بعرض فقرات أداة التفكير السابر على مجموعة من الخبراء والمحكمين المؤلفة من الأساتذة المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية والبالغ عددهم (١٨) خبيراً ومحكماً للتأكد من صلاحية الفقرات والبدايل والمحلل (٥) يبين ذلك، وبعد الأخذ بملاحظاتهم وآرائهم قبلت الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق (٨٠%) فأكثر، كما حذفت الفقرات (٨، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٤) لأنها حصلت على نسبة اتفاق أقل من النسبة المطلوبة، فالفقرة تعد صادقة (ظاهرياً) عندما يتفق عليها الخبراء بنسبة مقبولة ويفضل أن تكون هذه النسبة (٧٥%) فأكثر (العجيلي، ٢٠٠٥: ١١٢)، وبذلك بلغ عدد الفقرات النهائي لأداة التفكير السابر (٤٤) فقرة.

ج- تصحيح أداة التفكير السابر:

أعطيت الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) للفقرات الايجابية على سلم الاستجابة، والدرجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) للفقرات السلبية وبمتوسط فرضي (١٣٢) درجة.

د- القوة التمييزية لأداة التفكير السابر:

وتدل على قدرة الفقرة على التمييز بين مجموعات متباينة، وتعتبر درجة التمييز أهم دلالة تصف فقرة من فقرات الأداة ذلك أن وضيفة أي أداة أو فقرة من فقرات الأداة هي التمييز بين الطلبة الأقوياء والطلبة الضعفاء (سمارة وآخرون، ١٩٨٩: ١٠٧).

تم توزيع أداة التفكير السابر بعد التحقق من صدقها الظاهري على طلبة جامعة الموصل حيث سحبت عينة عشوائية من (٦) كليات بواقع (٣) كليات علمية هي: (الهندسة المدنية وعلوم الحياة وهندسة الالكترونيات)، و (٣) كليات إنسانية هي: (الآداب قسم الترجمة)، التربية الأساسية (قسم التربية الإسلامية)، الفنون الجميلة (قسم المسرح) إذ بلغت عينة التمييز (٤٠٨) طالبا وطالبة من الكليات المختارة والجدول (٢) يبين ذلك.

جدول (٢)

توزيع عينة التمييز لأداتا البحث حسب الكليات والأقسام والصفوف

المجموع ع	الصفوف				الأقسام	الكليات في جامعة الموصل	
	الرابع	الثالث	الثاني	الأول			
٦٨	١٧	١٧	١٧	١٧	الهندسة المدنية	الهندسة الأولى	الهندسة
٦٨	١٧	١٧	١٧	١٧	علوم الحياة	العلوم	
٦٨	١٧	١٧	١٧	١٧	هندسة الالكترونيات	الهندسة الثانية	
٦٨	١٧	١٧	١٧	١٧	الترجمة	الآداب	الإنسانية
٦٨	١٧	١٧	١٧	١٧	التربية الإسلامية	التربية الأساسية	
٦٨	١٧	١٧	١٧	١٧	المسرح	الفنون الجميلة	
٤٠٨	١٠٢	١٠٢	١٠٢	١٠٢	المجموع		

وبعد اكتمال التطبيق رتب الاستمارات تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة وفي ضوء هذا الترتيب تم اخذ نسبة (٢٧%) من الاستمارات العليا و (٢٧%) من الاستمارات الدنيا وبذلك ضمت كل مجموعة (١١٠) استمارة، وبعد حجم هذه العينة مناسباً لتحليل فقرات الأداة إحصائياً إذ يشير انستانزي (Anastasi, 1976) إلى أنه عندما تستخدم المجموعتان المتطرفتان في الدرجة الكلية ونختار (٢٧%) من حجمها لكل مجموعة فإن حجم عينة تحليل الفقرات يعد مناسباً إذا احتوت كل مجموعة على (١٠٠) فرد وبهذا يكون لدينا مجموعتان بأكبر حجم ممكن وأقصى تباين ممكن (Anastasi, 1976: p. 204)، وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين تم التحقق من دلالة الفرق بين درجات المجموعتين (العليا والدنيا) وتبين أن القيمة التائية المحسوبة تتراوح بين (١٣٢,٠ - ١٣٨,١٥) وعند مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية والبالغة (٩٦,١) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢١٨) تبين أن جميع الفقرات مميزة ما عدا (٣,١٨,١٦, ٢٩, ٣١) لذا تم حذفها من الأداة، والملحق (١) يبين ذلك، وبذلك بلغ عدد فقرات الأداة بصورتها النهائية (٣٩).

هـ- ثبات أداة التفكير السابق:

تحقق الباحثان من ثبات الأداة بطريقتين الأولى باستخدام معامل ألفا كرونباخ حيث بلغت قيمة معامل الثبات (٠,٧٨) والثانية بطريقة إعادة الاختبار إذ طبقت الأداة على عينة عشوائية مؤلفة من (٨٠) طالبا وطالبة سحبت بطريقة عشوائية من الصفوف (الأول والثاني والثالث والرابع) من أقسام كلية التربية في جامعة الموصل حيث تم اختيار قسمين بطريقة عشوائية هما: (الفيزياء وعلوم القرآن) إذ سحبت منها عينة الثبات المحددة، ثم أعيد تطبيق الاختبار على نفس العينة بعد مضي (١٤) يوما على التطبيق الأول، وتم إيجاد قيمة معامل الثبات من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الأول والتطبيق الثاني إذ بلغ (٠,٨٩)، وتعد هذه القيمة مؤشرا جيدا على استجابات المقياس إذ يشير عيسوي

(١٩٨٥) إلى أن الثبات إذا كان (٠,٧٠) فأكثر يعد مؤشرا جيدا على ثبات المقياس (عيسوي، ١٩٨٥: ٥٨).

٢- أداة المعتقدات المعرفية:

أ- وصف أداة المعتقدات المعرفية

بعد اطلاع الباحثين على عدد من الأدبيات والدراسات السابقة الخاصة بموضوع المعتقدات المعرفية فقد أعدوا أداة لقياس المعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة استنادا إلى نموذج وود وكاراداش (Wood & Kardash, 2002)، تكونت بصورتها الأولية من (٥٨) فقرة توزعت على (٥) أبعاد هي: (سرعة اكتساب المعرفة وبنية المعرفة وتفسير وتعديل المعرفة وخصائص الطلاب الناجحين وإمكانية الوصول إلى الحقيقة) ذات (٥) بدائل هي: (أوافق بشدة وأوافق وأوافق إلى حد ما ولا أوافق ولا أوافق بشدة).

ب- الصدق الظاهري لأداة المعتقدات المعرفية:

ويقصد بالصدق مدى ما يستطيع الاختبار أو المقياس أن يحقق من الأهداف التي وضع من أجلها، ولا يعد الحكم على صدق الأداة مسألة مطلقة بل هي مسألة نسبية وموقفية، كما أنه لا يمكن القول بأن اختبار ما صادق أو أنه عديم الصدق، بل يمكن القول بأن هذا الاختبار عالي الصدق أو متوسط أو منخفض الصدق (النهان، ٢٠٠٤: ٤٤٤)، وقد تحقق الباحثان من الصدق الظاهري للأداة بعرض فقراتها على مجموعة من الخبراء والمحكمين المؤلفة من الأساتذة المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية والبالغ عددهم (١٨) خبيراً ومحكماً للتأكد من صلاحية الفقرات والبدايل والمحلل (٤) يبين ذلك، وبعد الأخذ بملاحظاتهم وآرائهم قبلت الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق (٨٠ %) فأكثر، كما حذفت الفقرة (٣) من البعد الأول والفقرة (٩) من البعد الثاني لأنهما حصلتا على نسبة اتفاق أقل من النسبة المطلوبة، فالفقرة تعد صادقة (ظاهريا) عندما يتفق عليها الخبراء بنسبة مقبولة ويفضل أن تكون هذه النسبة (٧٥ %) فأكثر (العجيلي، ٢٠٠٥: ١١٢)، وبذلك بلغ عدد الفقرات النهائي للمقياس (٥٦).

ج- تصحيح أداة المعتقدات المعرفية:

أعطيت الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) لل فقرات الايجابية على سلم الاستجابة، والدرجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) لل فقرات السلبية إذ بلغت أعلى درجة (٢٨٥) وأدنى درجة (٥٧) و بمتوسط فرضي (١٧١) درجة.

د - القوة التمييزية لأداة المعتقدات المعرفية:

تم توزيع أداة المعتقدات المعرفية بعد التحقق من صدقها الظاهري على عينة من طلبة جامعة الموصل، إذ سحبت عينة عشوائية من (٦) كليات بواقع (٣) كليات علمية هي: (الهندسة المدنية وعلوم الحياة وهندسة الالكترونيات)، و (٣) كليات إنسانية هي: (الآداب (قسم الترجمة)، التربية الأساسية (قسم التربية الإسلامية)، الفنون الجميلة (قسم المسرح)) إذ بلغت عينة التمييز (٤٠٨) طالبا وطالبة من الكليات المختارة والجدول (٢) يبين ذلك.

وبعد اكتمال التطبيق رتب الإجابات تنازليا من أعلى درجة إلى أدنى درجة وفي ضوء هذا الترتيب تم اخذ نسبة (٢٧%) من الدرجات العليا و (٢٧%) من الدرجات الدنيا، على اعتبار أن معامل تمييز الفقرة يكون حساساً وأكثر استقراراً في حال استخدام هذه النسبة (النبهان، ٢٠٠٤: ١٩٦)، وبذلك ضمت كل مجموعة (١١٠) إجابة، وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين تم التحقق من دلالة الفرق بين درجات المجموعتين (العليا والدنيا) تبين أن القيمة التائية المحسوبة تتراوح بين (١,٦٧٥ - ١٥,١٣٨) وعند مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية والبالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢١٨) تبين أن جميع الفقرات مميزة ما عدا (٣، ١٨، ٢٩، ٣١، ٥١، ٥٥)، لذا تم حذفها من الأداة، والملحق (٢) يبين ذلك، وبذلك بلغ عدد فقرات الأداة بصورتها النهائية (٥١) فقرة.

هـ- ثبات أداة المعتقدات المعرفية:

تحقق الباحثان من ثبات الأداة بطريقتين الأولى باستخدام معامل ألفا كرونباخ حيث بلغت قيمة معامل الثبات (٠,٧٢) والثانية بطريقة إعادة الاختبار إذ طبقت الأداة على عينة

عشوائية مؤلفة من (٨٠) طالبا وطالبة سحبت بطريقة عشوائية من الصفوف (الأول والثاني والثالث والرابع) من أقسام كلية التربية الأساسية في جامعة الموصل حيث تم اختيار قسمين بطريقة عشوائية هما: (العلوم والتربية الخاصة) إذ سحبت منها عينة الثبات المحددة، ثم أعيد تطبيق الاختبار على نفس العينة بعد مضي (١٤) يوما على التطبيق الأول، وتم إيجاد قيمة معامل الثبات من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الأول والتطبيق الثاني إذ بلغ (٠,٨٤)، وتعد هذه القيمة مؤشرا جيدا على استجابات المقياس إذ يشير عيسوي (١٩٨٥) إلى أن الثبات إذا كان (٠,٧٠) فأكثر يعد مؤشرا جيدا على ثبات المقياس (عيسوي، ١٩٨٥: ٥٨).

د. تطبيق أداتي البحث:

بعد تحديد حجم عينة البحث الأساسية والبالغة (٧٠٤) طالبا وطالبة وبعد التحقق من الصدق الظاهري والقوة التمييزية والثبات لأداتي البحث، طبقت على عينة البحث واستمرت مدة التطبيق من (٢٠١٢/١/٢٦) ولغاية (٢٠١٢/٢/٢٣).
هـ. الوسائل الإحصائية:

لاستخراج نتائج البحث فقد استعان الباحثان بالحقيبة الإحصائية للعلوم التربوية (SPSS) فضلا عن استخدامها الوسائل الإحصائية الآتية:

أ. الاختبار التائي لعينتين مستقلتين.

ب. الاختبار الزائي.

ت. الاختبار التائي لدلالة معامل الارتباط (البياتي وذكريا، ١٩٧٧: ٢٦٦).

ج. معادلة ألفا كرونباخ. (النهان، ٢٠٤٤: ٢٤٩).

د. معامل ارتباط بيرسون.

هـ. الاختبار التائي لعينة واحدة.

(٢٠١٢)

و. تحليل التباين الأحادي.

ز. اختبار شيفيه (داوود وأنور، ١٩٩٠: ١٤٩).

ثامنا. عرض النتائج ومناقشتها:

الهدف الأول:

يتضمن الهدف التعرف على "مستوى التفكير السابر لدى طلبة الجامعة". وقد تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات عينة البحث إذ بلغ المتوسط الحسابي (١٧١,٤٠١٦) بانحراف معياري (٢٨,٥٣٢٧)، وعند مقارنة المتوسط الحسابي لعينة البحث مع المتوسط الفرضي والبالغ (١١٧) تبين أن المتوسط الحسابي للعينة أكبر من المتوسط الفرضي، وتشير هذه النتيجة إلى أن طلبة الجامعة يمتلكون تفكيراً سابراً.

ولغرض التعرف على دلالة الفرق بين المتوسطين الحسابيين طبق الباحثان الاختبار التائي لعينة واحدة (One sample T-test)، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٣٤,٩٣٥) وعند مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية والبالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٧٠٣) تبين أن القيمة التائية المحسوبة أكبر من القيمة التائية الجدولية ولصالح المتوسط الحسابي لدرجات العينة والجدول (٥) يبين ذلك، وتشير هذه النتيجة إلى أن طلبة الجامعة يتمتعون بمستوى عالٍ من التفكير السابر.

الجدول (٥)

القيمة التائية المحسوبة والقيمة التائية الجدولية والمتوسط الحسابي ومستوى الدلالة

مستوى الدلالة ٠,٠٥	القيمة التائية		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الوسط الفرضي	العينة
	الجدولية	المحسوبة				
دال	١,٩٦	٣٤,٩٣٥	٢٨,٥٣٢٧	١٧١,٤٠١٦	١١٧	٧٠٤

وتعزى النتيجة إلى طبيعة المرحلة الجامعية وظروفها التي تساعد الطالب الجامعي على تنمية قدراته العلمية والنفسية والتربوية والعقلية والاجتماعية مما يجعله ينظر إلى متغيرات الحياة بشكل أعمق وأدق لكي يحقق أعلى مستويات التوافق الشخصي والشمولي.

الهدف الثاني:

يتضمن الهدف التعرف على " مستوى المعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة". وقد تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات عينة البحث إذ بلغ المتوسط الحسابي (١٧٧,٦٩٢٢) بانحراف معياري (٣٨,٠٧٩٢)، وعند مقارنة المتوسط الحسابي لعينة البحث مع المتوسط الفرضي والبالغ (١٥٣) تبين أن المتوسط الحسابي للعينة أكبر من المتوسط الفرضي، وتشير هذه النتيجة إلى أن طلبة الجامعة لديهم معتقدات معرفية.

ولغرض التعرف على دلالة الفرق بين المتوسطين الحسابيين طبق الباحثان الاختبار التائي لعينة واحدة (One sample T-test)، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (١٨,٣٨٩) وعند مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية والبالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٧٠٣) تبين أن القيمة التائية المحسوبة أكبر من القيمة التائية الجدولية ولصالح المتوسط الحسابي لدرجات العينة والجدول (٦) يبين ذلك، وتشير هذه النتيجة إلى أن طلبة الجامعة يتمتعون بمستوى جيد من المعتقدات المعرفية.

الجدول (٦)

القيمة التائية المحسوبة والقيمة التائية الجدولية والمتوسط الحسابي ومستوى الدلالة

القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الوسط الفرضي	العينة
	الجدولية	المحسوبة				
٧٠٤	١٥٣	١٧٧,٦٩٢٢	٣٨,٠٧٩٢	١٨,٣٨٩	١,٩٦	دال

وتعزى النتيجة إلى طبيعة المرحلة الجامعية وظروفها التي تساعد الطالب الجامعي على تنمية قدراته العلمية والنفسية والتربوية والعقلية والاجتماعية مما يجعله ينظر إلى متغيرات الحياة بشكل أعمق وأدق وهذا ما يساعد الطالب على تكوين معتقدات معرفية بما يتناسب وطبيعة المعارف التي يتعاملون معها.

الهدف الثالث:

ويتضمن الهدف التعرف على العلاقة بين التفكير السابر والمعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة، ولغرض تحقيق الهدف استخرج الباحثان قيمة معامل ارتباط بيرسون بين استجابات أفراد العينة على أداة التفكير السابر واستجاباتهم على أداة المعتقدات المعرفية إذ بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,١٣٣)، كما طبق الباحثان الاختبار التائي للكشف عن دلالة معامل الارتباط تبين أن القيمة التائية المحسوبة والبالغة (٣,٣٩٢) أكبر من القيمة التائية الجدولية والبالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٧٠٢)، وتشير هذه النتيجة إلى وجود علاقة ارتباطية ايجابية دالة إحصائياً بين التفكير السابر و المعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة، والجدول (٧) يبين ذلك.

الجدول (٧)

القيمة التائية لدلالة معامل الارتباط بين التفكير السابر والمعتقدات المعرفية

مستوى الدلالة ٠,٠٥	القيمة التائية		معامل الارتباط بين المتغيرين	العدد	التفكير السابر المعتقدات المعرفية
	الجدولية	المحسوبة			
دال	١,٩٦	٣,٣٩٢	٠,١٣٣	٧٠٤	

وتعزى النتيجة إلى طبيعة التفكير السابر الذي يعد منطلقاً لتكوين المعتقدات المعرفية والتي تتمتع بالثبات النسبي، فالتفكير السابر يساعد الطلبة على تكوين رؤى واضحة المعالم

تجاه حياتهم ومتغيراتها ومواقفها ومواضيعها المختلفة مما يؤثر في تكوين منظومة معتقدات معرفية نحو المعارف التي يتفاعلون معها تفاعلا معمقا للوصول إلى الحلول الناجحة وبما يتناسب مع متطلباتهم المتخلفة.

تاسعا. الاستنتاجات:

بموجب نتائج البحث يستنتج الباحثان ما يأتي:

١. ان طلبة جامعة الموصل يتمتعون بمستوى عال من التفكير السابر.
٢. وجود تباين في مستوى التفكير السابر لدى طلاب وطالبات جامعة الموصل اذ ان مستوى التفكير السابر لدى الطلاب كان اعلى منه لدى الطالبات.
٣. وجود تباين في مستوى التفكير السابر بين طلبة التخصصات العلمية وطلبة التخصصات الانسانية اذ ان مستوى التفكير السابر كان اعلى لدى طلبة التخصصات العلمية منه لدى طلبة التخصصات الانسانية في جامعة الموصل.
٤. وجود تباين في مستوى التفكير السابر لدى طلبة الصفوف (الاول والثاني والثالث والرابع) اذ ان مستوى التفكير السابر لدى طلبة الصفين الاول والثاني كان اعلى منه لدى طلبة الصفين الثالث والرابع.
٥. ان طلبة جامعة الموصل يتمتعون بمستوى جيد من المعتقدات المعرفية.
٦. وجود تباين في مستوى المعتقدات المعرفية بين طلاب وطالبات الجامعة اذ ان مستوى المعتقدات المعرفية لدى الطالبات كان اعلى منه لدى الطلاب.
٧. وجود تباين في مستوى المعتقدات المعرفية لدى طلبة التخصصات العلمية وطلبة التخصصات الانسانية ويعود هذا التباين لطلبة التخصصات الانسانية اذ ان مستوى المعتقدات المعرفية لديهم كان اعلى من مستواه لدى طلبة التخصصات العلمية.

٨. وجود تباين في مستوى المعتقدات المعرفية لدى طلبة الصفوف (الاول والثاني والثالث والرابع) اذ ان مستوى المعتقدات المعرفية لدى طلبة الصفين الثالث والرابع كان اعلى من طلبة الصفين الاول والثاني.
٩. وجود علاقة ارتباطية بين التفكير السابر والمعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة.
١٠. لم يظهر اي تباين في مستوى العلاقة بين التفكير السابر والمعتقدات المعرفية لدى طلاب وطالبات جامعة الموصل اذ ان مستوى العلاقة كان متقارباً لدى الطلاب والطالبات على حد سواء.
١١. وجود تباين في مستوى العلاقة الارتباطية بين التفكير السابر والمعتقدات المعرفية لدى طلبة التخصصات العلمية وطلبة التخصصات الانسانية وكان التباين يعود لصالح طلبة التخصصات العلمية اذ ان مستوى العلاقة كان اقوى لديهم مما لدى طلبة التخصصات الانسانية.
١٢. لم يظهر أي تباين في مستوى العلاقة الارتباطية بين التفكير السابر والمعتقدات المعرفية لدى طلبة الصفوف (الاول والثاني والثالث والرابع) اذ ان مستوى العلاقة كان متقارباً لدى طلبة الصفوف.

عاشرا. التوصيات:

- في ضوء نتائج البحث التي توصل إليها الباحثان فإنهما يوصيان بما يأتي:
١. الاهتمام بتفعيل التفكير السابر لدى طلبة جامعة الموصل وبالأخص الإناث وطلبة التخصصات الإنسانية وذلك عن طريق أساليب التدريس التي يتبعها الأساتذة وعن طريق المناهج والنشاطات التي يكلف بها الطلبة لزيادة تعميق فهمه وتفكيرهم.
 ٢. مساعدة طلبة الجامعة على تكوين معتقدات معرفية ضمن تخصصاتهم وخاصة التخصصات العلمية على ان تكون هذه المعتقدات سليمة وايجابية ومبنية على أسس وقواعد صحيحة

وتكون ثابتة نسبياً وهذا الثبات ينبع من ذات الطالب وليس مفروض عليه من قبل سلطة خارجية، لأن ذلك يساعد الطلبة على تكوين رؤى واضحة نحو مجال دراستهم وبالتالي تفعيل هذا المجال أو التخصص في مواقف الحياة المختلفة.

احد عشر. المقترحات:

قدم الباحثان عدداً من المقترحات هي:

١. إجراء دراسة ارتباطية بين التفكير السابر ومتغيرات أخرى مثل أنماط الشخصية، أو قلق التصور المعرفي، أو فاعلية الذات.
٢. القيام بدراسة ارتباطية بين المعتقدات المعرفية ومتغيرات أخرى مثل قلق المستقبل، أو الدافع المعرفي.
٣. إجراء دراسة تجريبية لتنمية المعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة.

المصادر العربية:

١. إبراهيم، عبدالله علي محمد (٢٠٠٥): أثر استخدام نموذج التفكير السابر على استراتيجيات اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير الأبتكاري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المؤتمر العلمي التاسع، ٢٠٠٥.
٢. أبو هاشم، السيد محمد (٢٠١٠): المعتقدات المعرفية وتوجهات الدافعية (الداخلية-الخارجية) لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من طلاب الجامعة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، المؤتمر العلمي الثامن، ٢٠١٠.
٣. أحمد، أماني يوسف موسى (٢٠٠٠): استقصاء فاعلية تعليم العلوم المبني بطريقة المشروعات على فهم طلبة الصف التاسع للمفاهيم العلمية والتفكير العلمي ومعتقداتهم

المعرفية حول العلم، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

٤. إسماعيل، عبد الله محمود وأسامة محمد عبد المجيد إبراهيم (٢٠٠٦): التنبؤ بالاندماج المعرفي وتوجه الأهداف والكفاءة اللغوية المدركة والتحصيل الأكاديمي لطلاب اللغة الانكليزية الموهوبين لغوياً من خلال المعتقدات المعرفية، المجلد ٢، المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة المنعقد بجدة، ٢٠٠٦.

٥. البلوشي، سليمان بن محمد وناصر بن ياسر الرواحي (٢٠٠٤): معتقدات معلمي التربية البدنية والعلوم في سلطنة عمان حول التعلم التقاربي باستخدام نظرية السلوك المخطط، مجلة دراسات (العلوم التربوية)، المجلد ٣١، العدد ٢.

٦. البياتي، عبد الجبار توفيق و زكي زكريا أثناسيوس (٢٠١٢): الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس، ط ٢، دار ابن الأثير للطباعة والنشر، الموصل-العراق.

٧. تيغزة، محمد بو زيدان (٢٠٠٩): إدارة مهارات التفكير في سياق العولمة والمعتقدات المعرفية وتغيير التفكير والتفكير الناقد كنماذج، مجلة العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

٨. الحارثي، حصة بنت حسن حاسن (٢٠١١): أثر الأسئلة السابرة في تنمية التفكير التأملية والتحصيل الدراسي في مقرر العلوم لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى.

٩. الخليلي، أمل (٢٠٠٥): الطفل ومهارات التفكير، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان-الأردن.

١٠. داوود، عزيز حنا وأنور حسين عبد الرحمن (١٩٩٠): مناهج البحث التربوي، وزارة التعليم العالي، جامعة بغداد.

١١. الربيع، فيصل خليل وعبد الناصر ذياب الجراح (٢٠١١): المعتقدات المعرفية وعلاقتها بمتغيري الجنس والمستوى الدراسي دراسة ميدانية على عينة من طلبة كلية التربية بجامعة اليرموك، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد ٩، العدد ٢.

١٢. زايد، نبيل محمد (٢٠٠٦): المعتقدات المعرفية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لتلاميذ أولى وثالثة إعدادي، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، جامعة حلوان، كلية التربية، المجلد ١٢، العدد ٣.

١٣. سالم، محمود عوض الله وعبد المحسن الزغبى (٢٠١٠): المعتقدات المعرفية وبعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى عينة من طلاب الجامعة ذوي أساليب التعلم المختلفة، بحث منشور في الموقع: www.Shifapathways-news.Com.

١٤. سمارة، عزيز وعصام النمر (١٩٨٩): مبادئ القياس والتقويم في التربية، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان-الأردن.

١٥. السيد، وليد شوقي شفيق (٢٠٠٩): طرق المعرفة الإجرائية والمعتقدات المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، رسالة ماجستير منشورة في الموقع (www.hanfs.Com)، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

١٦. الشريدة، محمد خليفة وموفق سليم بشارة (٢٠١٠): التفكير المركب وعلاقته ببعض المتغيرات دراسة ميدانية على طلبة جامعة الحسين بن طلال، مجلة جامعة دمشق، المجلد ٢٦، العدد ٣.

١٧. شليبي، سوسن إبراهيم أبو العلا (٢٠١٠): نمذجة العلاقات السببية بين توجهات والمعتقدات المعرفية والإرجاء الدراسي (الفعال-غير الفعال) والتحصيل الدراسي لدى طالبات الجامعة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

١٨. الشيخ، سليمان الخضري (١٩٨٢): الفروق الفردية في الذكاء، ط٢، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة- مصر.
١٩. طافش، محمود (٢٠٠٨): التفكير السابر خطوة متقدمة نحو الإبداع، بحث منشور في الموقع (www.tafish.com).
٢٠. عابد، عدنان سليم و عبدالله أمبو سعيدي (٢٠٠٢): معتقدات طلبة المرحلة الثانوية نحو الرياضيات والعلوم ومتغيرات مرتبطة بها، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد ٣، العدد ٣.
٢١. العباقي، ندى فتاح وخشمان حسن علي (٢٠٠٤): أثر برنامج تعليمي في تنمية أساليب تعليم التفكير السابر لدى طلبة كلية المعلمين، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، المجلد ١، العدد ٤.
٢٢. عبد الفتاح، محمد زين العابدين (٢٠١١): السؤال السابر، مركز دراسات وبحوث المعاقين (أطفال الخليج)، منشور في الموقع (www.Gulfkids.Com).
٢٣. عبد المجيد، حزيمة كمال (٢٠١١): الذكاءات المتعددة وعلاقتها بالتفكير السابر لدى طلبة الجامعة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد.
٢٤. عبد الهادي، نبيل ونادية بني مصطفى (٢٠٠١): التفكير عند الأطفال، ط١، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان- الأردن.
٢٥. عبد الهادي، نبيل ووليد عياد (٢٠٠٩): استراتيجيات تعلم مهارات التفكير (بين النظرية والتطبيق)، دار وائل للنشر والتوزيع، ط١، عمان- الأردن.
٢٦. العجيلي، صباح حسين حمزة (٢٠٠٥): القياس والتقويم التربوي، مكتبة التربية للطباعة والنشر، ط٣، صنعاء- اليمن.

٢٧. عميرة، أحمد عبد الكريم (٢٠٠٥): أثر دورة التعلم وخرائط المفاهيم في التفكير التأملّي والتحصيل لدى طلبة الصف العاشر في التربية الوطنية والمدني، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة اليرموك.
٢٨. العنزي، مريم (٢٠١٠): تطبيق التعلم النشط باستخدام استراتيجيات المجموعات الثنائية والأسئلة السابرة على الطالبات المتفوقات في الصف التاسع بدولة الكويت وأثر ذلك في التحصيل بمادة اللغة العربية والدافعية نحو التعلم، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط.
٢٩. العياصرة، وليد رفيق (٢٠١١): التفكير السابر والإبداع، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان-الأردن.
٣٠. (٢٠١١): استراتيجيات تعليم التفكير، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان-الأردن.
٣١. عيسوي، محمد عبد الرحمن، (١٩٨٥): الإحصاء السيكولوجي التطبيقي، بيروت، دار النهضة العربية، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد (٢٣) عمان .
٣٢. غانم، محمود محمد (٢٠٠١): التفكير عند الأطفال تطوره وطرق تعليمه، ط٢، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان-الأردن.
٣٣. غانم، محمود محمد (٢٠٠٤): التفكير عند الأطفال، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط١، عمان-الأردن.
٣٤. فضل الله، محمد رجب وشاكر عبد العظيم قناوي وشحاتة محروس طه (٢٠١١): فاعلية برنامج قائم على المدخل التأملّي في تعديل المعتقدات المعرفية للطالب معلم اللغة العربية وتوجيه ممارساته التدريسية نحو التدريس الإبداعي، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد ٢٩.

٣٥. قطامي، نايفة (٢٠٠١) : تعليم التفكير للمراحل الأساسية، ط ١، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
٣٦. قطامي، يوسف ونايفة قطامي (٢٠٠٠): سيكولوجية التعلم الصفّي ، ط ١، دار الشروق، عمان- الأردن.
٣٧. كريم، وفاء قيس (٢٠٠٨): أثر استراتيجيات الأسئلة الفعالة في تنمية التفكير السابر لدى أطفال الروضة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية.
٣٨. مسالمة، جمال محمد عيسى (١٩٩٨): أثر المعتقدات المعرفية عند المعلمين على معرفتهم بكيفية تعليم المحتوى، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، جامعة بيرزيت الفلسطينية.
٣٩. مصطفى، جهاد ودرويش عبد الهادي (٢٠٠٤): تعليم مهارات التفكير، بحث منشور في الموقع: (www.Criticalthinking.Org).
٤٠. ملحم، سامي محمد (٢٠٠٥): القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط ٢، عمان- الأردن.
٤١. النبهان، موسى (٢٠٠٤): أساسيات القياس في العلوم السلوكية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان- الأردن.
٤٢. نصر الله، نوال خالد حسين (٢٠٠٨): أنماط التفكير السائدة وعلاقتها بسيكولوجية التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة في محافظة جنين، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية.

٤٣. النعيمي، هناء حسين (٢٠٠٦): أثر برنامج تدريبي في إنماء التفكير السابر لدى أطفال الرياض، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية.
٤٤. يعقوب، أمال أحمد (١٩٨٩): علم النفس الاجتماعي، بيت الحكمة، جامعة بغداد.
٤٥. اليوسفي، علي عباس (٢٠٠٩): أساليب التفكير والتعلم عند طلبة كلية الفقه، مركز تطوير التدريس والتدريب الجامعي، جامعة الكوفة.

المصادر الأجنبية:

46. Anstansi, A. (1976): Psychological testing, New York: MacMillan Company.
47. Cano, F. and Maria C. (2008): Family environment epistemological beliefs learning and academic performance: A path analysis, In M. S. khine (Ed.), Knowing, Knowled and beliefs: Epistemological studies across diverse cultures New York: Springer.
48. Chan, K. (2004): Preserves teachers epistemological and conceptions about teaching and learning cultural implications for research in teacher education, Australian Journal of teacher education, Volume 29, Issue 1.
49. Decorte, E., Verschaffel L. and Op't Eynde P. (2000): Self' regulation: Acharacteristics and a goal of mathematics education, In P. R. Pintrich, M. Boekaerts And M. Zeidner (Eds.), Self' regulation: Theoe, research, and applications, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
50. Elmer, S. , Rainer B. and Dorothe K. (2011): Knowledge and epistemological relationship, Journal of Educational psychology review, Volume 11, Number 5.

51. Magno, C. (2011): Exploring the relationship between epistemological beliefs determination, The International Journal of research and review, Volume 7, Issue 1.
52. Moson, L. (2003): Personal epistemologies and international conceptual change, In G. M., Sinatra & P. R. Pintrich (Ed.), international conceptual change, Mahawah, NJ: Lawrence Erlbaum.
53. Ronald, M. (2006): Epistemological beliefs and constructivist leaching for secondary student learning history, A Dissertation, Honk' Kong University.
54. Schommer' Aikins, M. (2004): Explaining the epistemological Introducing the embedded systemic model and coordinated research approach, Educational psychologist, Volume 39, number 1.
55. Tishman, A. (2008): The concept of thinking sounding probe thinking concept, The International Journal of research and review, Volume 21, Issue 5 .
56. Wankat, P. C., and Oreovicz F. S., (1992): Models of Cognitive development: Piaget and Perry, In P. C. Wankat & F. S. Oreovicz (Ed.), Teaching engineering America: Mcgraw' Hill college.
57. Whitmire, E. (2002): The relationship between undergraduates' epistemological beliefs reflective judgment and their information' seeking behavior, Information processing and management 40.

ABSTRACT

This research has written to deals with the different issues of Probe Thinking that universities students' have, Also it deals with the different issues of Epistemological beliefs that universities' students have, It deals with the relationship between the Probe Thinking and Epistemological beliefs.

The research shamble is consisted of (704) students, These students had been chosen from (8) college of the university of mosul, these college derided into tow groups, (4) of these college are Scientific college and other (4) college are Artist, The Scientific college are (Engineering, Economic and Management, nursing, and the Scientific department of the Education college), And the Artist college were (Arts, Law, political science, and the Artist department), Then it had chosen one department of each to be the material of this research, but the college of education has chosen two department because this college divided into two groups of departments, Scientific department and Artistic departments.

The researcher has produced her own method to check the issues of Probe thinking in it first appearance, This method based on (49) points, each point has (5) answers (very agree, agree, not sure, disagree, very disagree), The research has checked the external validity of this offering it on a group of experts consisting of, specialized teachers in the Educational and psychological Sciences, research by as well as, its distintive power has been checked, too, and built it by (2) ways, the first: by using Alfa-Kronbakh factor, the certainty is (0.78), the second by the way of Re-Test where the value of certainty factor is (0.89).

The researcher also has produced her own method to chads the issues of epistemological beliefs in its first appearance, This method bases on (56) points each one of these points has (5) chooses (very agree, agree, not sure, disagree, very disagree).

The researcher has checked the appearance truthful of this method by offering it on a group of experiences that contain specializes of teachers in the Educational and psychologist Scientific, research by as well as, its distinctive power has been checked, too, and built it by (2) ways, the first : by using Alfa-Kronbakh factor, the certainty is (0.72), the second by the way of Re-Test where the value of certainty factor is (0.84).

the data were processed statistically by using preson joint factor, Alfa-Kronbakh equation, one sample and two independent samples T-test, and one – way Anova, Shefeh test, and Z- test, T- test,

The researcher has reached to several results as follows:

1. The university students have a high level of Probe thinking
2. The students of the university have a good level of epistemological beliefs.
3. There is a joint relationship with statiscal sense between probe thinking and epistemological beliefs

In the light of these results, The researcher has introduced several recommendations and suggestion.