[٧]

المعتقدات المعرفية وعلاقتها بكل من: القدرة على حل المشكلات وقلق الاختبار والتحصيل الأكاديمي لدى الطالبات المعلمات برياض الأطفال بالجامعة

إعداد

د. علا عبد الرحمن علي محمد

مدرس بقسم دراسات الطفولة

كلية الدراسات العليا للتربية– جامعة القاهرة

المعتقدات المعرفية وعلاقتها بكل من: القدرة على حل المشكلات وقلق الاختبار والتحصيل الأكاديمي لدى الطالبات المعلمات برياض الأطفال بالجامعة

د. علا عبد الرحمن علي محمد *

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين المعتقدات المعرفية وكل من قلق الاختبار، والقدرة على حل المشكلات، والتحصيل الأكاديمي لدى الطالبات المعلمات بقسم رياض الأطفال بكلية التربية جامعة الجوف بالمملكة العربية السعودية، وتكونت عينة الدراسة من (٤٢٠) طالبة بالمستويات المختلفة بقسم رياض الأطفال خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٥-١٤٣٦هـ، ولتحقيق هذا البحث تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المعتقدات المعرفية وحل المشكلات، وعدم وجود علاقة ارتباطية بين المعتقدات المعرفية وقلق الاختبار، وتوجد علاقة ارتباطية بين المعتقدات المعرفية والتحصيل الدراسي لدى الطالبات المعلمات

الكلمات المفتاحية: المعتقدات المعرفية- قلق الاختبار-القدرة على حل المشكلات- التحصيل الأكاديمي.

* مدرس بقسم دراسات الطفولة- كلية الدراسات العليا للتربية- جامعة القاهرة.

Abstract:

The study aimed to exploring the relation between the: epistemological beliefs, test anxiety, problem solving and Academic Achievement. The sample consisted of (420) Female students from kindergarten Department at the following levels different at 1st semester 2014/2015 at College of Education Al-Jouf University and to achieve this research was used the descriptive approach,the study found the most important the following results:

- There is a positive correlation statistically significant between the for grades of the students of kindergarten Department at epistemological beliefs, and problem solving.
- There is no correlation statistically significant relationship between the for grades of the students of kindergarten Department at epistemological beliefs, and Test Anxiety.
- There is a positive correlation statistically significant between the for grades of the students of kindergarten Department at epistemological beliefs, and Academic Achievement.

Keywords: Epistemological Beliefs- Test Anxiety- Problem Solving- Academic Achievement.

المقدمة:

إن المعتقدات المعرفية لها دوراً كبيراً 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 جزءاً من تكوين شخصيته، كما أنها تؤثر في خياراته في التعلم والتعليم وفي أسلوبه في التفكير والإدراك عندما يعمل في حل المشكلات التي تواجهه في الجامعة أو خارجها، أو أثناء ممارسته لعملية التعلم مما يؤثر في تحصيله الأكاديمي، لذا لابد من دراسة المعتقدات المعرفية للطلاب، وخصوصاً في مرحلة الحياة الجامعية نظراً لما تتميز به هذه المرحلة لأنها حاسمة في حياة الطالب الجامعي (الربيع، الجراح، ٢٠١١، ١٩١).

وتؤكد دراسة سحلول، وليد شوقي (٢٠١٤، ٢-٤) إن البحث في المعتقدات المعرفية للطلاب قد احتل مكان الصدارة في اهتمام الباحثين التربويين،وتكمن أهمية الموضوع عموماً في أن هذه المعتقدات ارتبطت بالأداء الأكاديمي للطلاب. كما أن شبكة معتقدات الطلاب لا تقدم فقط السياق الذي يدركون ويفهمون فيه العالم ولكنها تلعب دوراً وجدانياً ودافعياً في تعلمهم وحل مشكلاتهم.

كما أكدت دراسة مويس Muis (2008, 178) أن المعتقدات المعرفية تؤثر على التحصيل الدراسي، وبالرغم من إجراء العديد من البحوث لفحص العلاقة بينهما إلا أننا ما زلنا في حاجة إلى تكثيف البحوث التجريبية في هذا المجال.

وإن القدرة على حل المشكلات لها أهمية كبيرة لجميع المراحل التعليمية وبصفة خاصة لطلبة وطالبات الجامعة، وبالأخص الطالبات

المعلمات برياض الأطفال، وترى الباحثة أن القدرة على حل المشكلات ترتبط بالمعتقدات المعرفية التي تكتسبها الطالبات خلال المراحل التعليمية المختلفة.

كما يعد قلق الاختبار من الحالات النفسية التي تؤثر بشكل مباشر في التحصيل الدراسي لدى الطلبة، كما يبين الأدب النفسي في هذا المجال أن الطلبة الذين لديهم معاناة من قلق الاختبار ربما لا يصلون إلى التوافق الأكاديمي مما يؤدي إلى بروز مشكلات نفسية أخرى لديهم أو انسحابهم من الجامعات (Taylor&Deann&2002).

وتوصلت دراسة شومر وآخرون Schommer et al. (1993) إلى وجود علاقة ارتباطية بين المعتقدات المعرفية، والقدرة على حل المشكلات في الرياضيات (الخزاعي، علي صعكر، ٢٠١٥، ٦٠١).

كما أشارت بحوث كثيرة إلى أن المعتقدات المعرفية تتنبأ بكثير من مظاهر الأداء الأكاديمي مثل المعرفة وما وراء المعرفة، ومستويات التفكير العليا والإصرار على العمل في المهام الأكاديمية الصعبة، ومنحنى حل المشكلات (الربيع، الجراح، ٢٠١١، ١٩٣)، كما اختلفت نتائج بعض الدراسات حول طبيعة العلاقة بين المعتقدات المعرفية والفرقة الدراسية مابين سلبي وإيجابي فقد اختلفت نتائج دراسة كل من (تانريفردي Tanriverdi, 2012)، إسماعيل وآخرون (Ismail et al., 2013) والتي أجريت على طلاب المعاهد العليا بماليزيا وتوصلت إلى وجود فروق في المعتقدات المعرفية حسب الفرقة الدراسية لصالح الفرقة الدراسية الثالثة مقابل الفرقة الأولي، وأوضحت الدراسة الثانية وجود فروق في المعتقدات المعرفية وفقا للسنة الدراسية ولكن كانت المعتقدات المعرفية أكثر تعمقا في الفرقة الأولى مقابل الفرقة الرابعة، وبالرغم من

وجود اختلاف في نتائج الدراستين السابقتين إلا أنه يوجد علاقة بينهما وإن اختلفت، وعلى العكس توصلت دراسة أرين (Eren,2007) والتي أجريت على طلبة الجامعة إلى عدم وجود علاقة بين المعتقدات المعرفية والفرقة الدراسية للطلاب.

لذا ترى الدراسة الحالية أن من أهم غايات التربية وأهدافها في الحاضر والمستقبل هو إعداد معلمات قادرات على حل المشكلات التي تواجهه أطفالهن داخل الروضة، فالمستقبل مليء بالتكنولوجيا والتطورات السريعة لذا تحتم علينا الاستعداد له وللمشكلات المتوقع حدوثها عن طريق اكساب الطالبات بالمرحلة الجامعية المعتقدات المعرفية لما لها من دوراً كبيراً في مواجهة المشكلات والتصدي لقلق الاختبار وهذا ما نبحث عنه بصدد الدراسة الحالية وتعتبر هذه الدراسة وصفية بناء على توصيات بعض الدراسات الأجنبية أملاً في إجراء دراسات تجريبية إذا ثبتت الدراسة الحالية وجود علاقات ارتباطية دالة.

مشكلة الدراسة:

إن المعتقدات المعرفية للطلاب من العوامل الدافعية التي تمثل واحدة من أهم مدخلات النظام التعليمي والتي تؤثر بشكل إيجابي في قدرة الطلاب على التفكير ويظهر صدى ذلك في الأداء الأكاديمي المرتفع (زايد، نبيل محمد، ٢٠٠٦، ١٩٥).

وترى الباحثة أن الطالبات بالجامعة تختلفن في نظرتهن إلى المعرفة اللاتي تحصلن عليها عبر مراحل التعليم وبصفة خاصة في المرحلة الجامعية التي تعتبر نهاية مرحلة تعليمية لبعض منهن، والبعض الآخر تعتبر بداية لمرحلة تعليمية حقيقية لتواصلن بها تعليمهن

بالدراسات العليا؛ فمنهن من ترى أن المعلومات مجهزة مسبقاً من قبل العلماء ودورهن فقط هو اكتسابها وحفظها بهدف التحصيل والنجاح الأكاديمي، والبعض الآخر منهن تعتقدن أن المعلومات المقدمة لهن هي عملية متدرجة وتتطلب مزيداً من الجهد والوقت والاستيعاب وأن هناك ما زالت بعض الأمور الغامضة والمواقف الجديدة اللاتي تحتاج منهن البحث عنها وإيجاد حلولاً لها، لذا أرادت الباحثة من خلال الأطر النظرية والدراسات السابقة المتعددة التي تحدثت عن المعتقدات المعرفية وتأثيرها على العديد من المتغيرات وارتباطها بمتغيرات عديدة التعرف على مستوى المعتقدات المعرفية لدى الطالبات بقسم رياض الأطفال بجامعة الجوف وارتباطه بكل من قلق الاختبار والتحصيل الأكاديمي لديهن بالإضافة إلى القدرة على حل المشكلات وذلك لأن المعلمات برياض الأطفال لهن دوراً بارزاً في المستقبل من أجل بناء جيل جديد.

وبالبحث عن الدراسات في هذا المجال وجدت الباحثة دراسات عديدة ومتنوعة وارتبطت بعوامل كثيرة ولكنها لم تعثر إلا على دراسة واحدة فقط ربطت بين المتغيرات السابقة (المعتقدات المعرفية، وقلق الاختبار، والقدرة على حل المشاكل) وهذه الدراسة أجنبية وحديثة (٢٠١٥) لذا أرادت الباحثة الوقوف على الارتباط بين المتغيرات السابقة في البيئة العربية وعلى الطالبات المعلمات برياض الأطفال بالجامعة حيث تعد دراسة المعتقدات المعرفية مهمة بالنسبة للتربويين والمعلمات لتساعدهم على فهم الطلاب والطالبات داخل قاعات الدراسة.

وتتحدد مشكلة الدراسة الحالية بالأسئلة التالية:

- ما العلاقة الارتباطية بين المعتقدات المعرفية وقلق الاختبار، لدى الطالبات المعلمات برياض الأطفال بالجامعة؟

- ما العلاقة الارتباطية بين المعتقدات المعرفية، والقدرة على حل المشكلات لدى الطالبات المعلمات برياض الأطفال بالجامعة؟
- ما العلاقة الارتباطية بين المعتقدات المعرفية، والتحصيل الأكاديمي لدى الطالبات المعلمات برياض الأطفال بالجامعة؟
- هل تختلف المعتقدات المعرفية باختلاف المستويات الدراسية للطالبات المعلمات برياض الأطفال بالجامعة؟

أهداف الدراسة:

- التعرف على مستوى المعتقدات المعرفية للطالبات المعلمات بقسم رياض الأطفال بكلية التربية بالجامعة.
- الكشف عن العلاقة بين المعتقدات المعرفية وقلق الاختبار للطالبات المعلمات بقسم رياض الأطفال بكلية التربية بالجامعة.
- الكشف عن العلاقة بين المعتقدات المعرفية والقدرة على حل المشكلات.
- التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال المعتقدات المعرفية للطالبات.

أهمية الدراسة:

يمكن أن تسهم نتائج الدراسة الحالية فيما يلي:

- توجيه نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعة والمهتمين بالعملية التربوية والطالبات إلي حقيقة المعرفة من خلال برامج إرشادية لتنمية المعتقدات المعرفية وفقا للتطورات العلمية والتكنولوجية.
- التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي والقدرة على حل المشكلات للطالبات من خلال المعتقدات المعرفية.

مصطلحات الدراسة:

- المعتقدات المعرفية:

عرفها وود وكاردش Wood & Kardash (2002) بأنها أفكار أو اعتقادات الأفراد حول المعرفة وتنظيمها وثباتها وسرعة اكتسابها والتحكم فيها.

وعرفها بقيعي، نافز أحمد (٢٠١٣، ١٠٢٣) بأنها: وجهات نظر أو تصورات الطالب الذهنية حول طبيعة المعرفة من حيث مصدرها وبنيتها وثباتها، وعملية التعلم من حيث ضبط وسرعة واكتساب المعرفة.

وتعرف إجرائيا: بأنها مجموع الدرجات التي تحصل عليها الطالبات على مقياس المعتقدات المعرفية المستخدم بالدراسة الحالية.

- قلق الاختبار:

- قلق الاختبار هو: حالة من القلق والتوتر والخوف تصيب الفرد نتيجة تعرضه لموقف اختبار يطبق عليه، سواء لنقله إلى سنوات دراسية أعلى أو لمعرفة مدى صلاحيته لعمل معين أو غيرها، ويؤثر ارتفاع مستوى القلق عن الحد المعتدل على خفض درجات الامتحان حيث يقلل كفاية الأفراد في أدائهم. (طه، فرج عبد القادر وآخرون، ٢٠٠٣، ٦٧٢).
- وتعرف إجرائيا في الدراسة الحالية بالدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبات على مقياس قلق الاختبار.

- القدرة على حل المشكلات:

- عرفها (زيتون، حسن، ٢٠٠٣، ٣٢٧) بأنها تصور عقلي يتضمن سلسلة من الخطوات المنظمة التي يسير عليها الفرد بهدف الوصول إلى حل للمشكلة.

- وتعرف إجرائيا في الدراسة الحالية بالدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبات على مقياس حل المشكلات.

- **التحصيل الأكاديمي:**

- هو المعدل التراكمي للطالبات في جميع المقررات الدراسية والمسجل للطالبات رسمياً في السجل الأكاديمي على البوابة الإلكترونية للجامعة.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة بالحدود التالية:

- **الحدود المكانية:** جامعة الجوف– كلية التربية الأقسام العلمية للطالبات.
- **الحدود البشرية:** طالبات قسم رياض الأطفال كلية التربية بجامعة الجوف.
- **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٣٥هـ– ١٤٣٦هـ، ٢٠١٤/٢٠١٥ م.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

- **المعتقدات المعرفية:**

عرفها بولسن وفيلدمان (Paulsen&Feldman, 2005, 732) بأنها نظم لفروض ومعتقدات ضمنية يعتنقها الأفراد عن طبيعة المعرفة واكتسابها. وعرفها شومار (Shommer,1998.552) بأنها تصورات ذهنية للفرد حول التعلم والمعرفة لتشكل اعتقاده فيها من حيث بنيتها وثباتها ومصدرها وضبط اكتسابها والسرعة في الاكتساب.

وأن الأفراد ذوو التفكير المعقد يعتقدون بأن هناك قدراً كبيراً من المعرفة قابلاً للتطور، وأن هناك معرفة أخرى يجب اكتشافها، وأن هناك معرفة قليلة ثابتة لا تتغير، بينما الأفراد ذوو التفكير البسيط يعتقدون أن قدراً كبيراً من المعلومات ثابت ومؤكد، وأن بعض المعلومات يجب اكتشافها، وأن هناك معلومات قليلة قابلة للتغيير (بقيعي، نافز، ٢٠١٣، ١٠٢١). والمعتقدات المعرفية هي البنية السيكولوجية التي تشير إلى مفاهيم الأفراد حول طبيعة المعرفة وكيفية اكتسابها، وتختلف وفقا للمجال، وتجارب الفرد، ونوع العمل اللازم لإنجاز المهام المكلف بها الفرد، وتشتمل على أربعة أبعاد هي: طبيعة المعرفة Natureوتعني بساطة أو تعقيد المعرفة Simplicity or Cmplexity، ومصدر المعرفة Source، ويقينية المعرفة Certainty، وثبات المعرفة Stability (أبو هاشم، السيد، ٢٠١٠، ١٠٧)؛ وإن الإطار العام لنظرية المعتقدات المعرفية المعاصرة يفترض أن الطلاب سوف يطورون من إدراكهم للمعرفة من منطلق كونها نسبية تسمح لهم بالقيام بالبناءات المعرفية النشطة وأن المنظرين مثل هوفر Hofer قد حللوا الخصائص المتعلقة بالمعتقدات المعرفية على إنها خصائص متصلة، وأن المتعلم في البداية يكون لديه فكرة ثنائية عن المعرفة من منطلق أنها مؤكدة وموضوعية ثم ينمو هذا المعتقد ويتطور مع الدراسة إلى المعرفة على أنها متعددة ونسبية، أو ما يمكن أن نسميه بالمعرفة الموضوعية غير المؤكدة، وأن المتعلم في النهاية عليه أن يكتسب القدرة على القيام بعملية التنسيق للأفكار المتعددة وبناء أفكار نسبية عن سياق عملية التعلم (ناصف، محمد يحيي، ٢٠٠٩، ١٠٢). وتدل المعتقدات المعرفية على تصورات المتعلم ومسلماته فيما يتعلق بطبيعة المعلومات والمعارف

المقدمة أثناء عملية التعلم من جهة وطبيعة تعلمها من جهة أخرى. وتتضمن خمسة أشكال هي:

- **فطرية القدرة على التعلم Innate Ability to Learn**: وتمتد ما بين قطبين يشير أحدهما إلى أن القدرة على التعلم ثابتة منذ الميلاد في حين يشير القطب الآخر إلى أن القدرة على التعلم تكتسب بالتفاعل مع الآخرين والأحداث المختلفة، وأنها تختلف من مرحلة عمرية ومرحلة دراسية إلى مرحلة أخرى.
- **سرعة التعلم Speed of Learning**: وتمتد ما بين قطبين يشير أحدهما إلى أن التعلم إما يحدث بصورة سريعة أو لا يحدث على الإطلاق في مقابل أن التعلم يحدث بشكل تدريجي متتابع.
- **بساطة التعلم Simple of Knowledge**: وتمتد ما بين قطبين يشير أحدهما إلى أن المعارف والمعلومات تتمثل في صورة مسلمات ثابته ومطلقة ولا تتغير في مقابل إن المعارف والمعلومات تتطور وتتغير بتغير المراحل العمرية والدراسية للمتعلم.
- **بنية المعرفة Structure of Knowledge**: وتمتد ما بين قطبين يشير أحدهما إلى أن المعلومات والمعارف تستمد من السلطة الخارجية كالمعلمين والآباء في مقابل أن المعلومات والمعارف تستمد من الأدلة التجريبية القائمة على الاستدلال واستخدام الدليل والبرهان.
- **يقينية المعرفة Certain of Knowledge**: وتمتد ما بين قطبين يشير أحدهما إلى الاعتقاد في أن المعارف والمعلومات تتسم بالثبات والاستقرار في مقابل أن المعلومات والمعارف تتغير بمرور الوقت

وبالانتقال من مرحلة دراسية أو عمرية إلى مرحلة أخرى (الوقاد، مهاب محمد، ٢٠١٢، ٢٢٦).

وقد قام ورد وكرادش Wood, Kardash (2002, 250-251) بتعريف الخمسة أبعاد للمعتقدات المعرفية كما يلي:

- **سرعة اكتساب المعرفة:** تعبر عن الاعتقادات حول عملية التعلم مع التأكيد على الزمن الذي يستغرقه حدوث التعلم الفعلي. تمثل الدرجات المنخفضة الاعتقادات بأن التعلم عملية تحدث بسرعة وبصورة مباشرة وتمثل الدرجات المرتفعة الاعتقاد بأن التعلم عملية معقدة وتحدث بالتدريج وتتطلب وقتا.
- **تركيب المعرفة:** تمثل الدرجات المنخفضة الاعتقاد بأن المعرفة قطع من المعلومات الدقيقة وغير الغامضة. وتمثل الدرجات المرتفعة الاعتقاد بأن المعرفة معقدة، وقد لا توجد إجابة واحدة فقط صواب.
- **بناء المعرفة وتعديلها:** تختبر وعي المشاركين بأن المعرفة يمكن اكتسابها وتعديلها من خلال استراتيجيات مثل: أحداث تكامل بين المعلومات المشتقة من مصادر متعددة، والمعلومات التي تحتاج إلى تفسيرات.
- **خصائص الطلاب الناجحين:** تمثل الدرجات المنخفضة الاعتقاد بأن الطلاب الناجحين ولدوا كما هم الآن، وأن المهام التعليمية يقومون بها بنجاح دون بذل مجهود كبير.
- **الاحتفاظ بالحقائق الموضوعية:** تمثل الدرجات المنخفضة الاعتقاد بأنه توجد حقيقة موضوعية، يمكن معرفتها إذا بذل العلماء جهودا كبيرة وكافية للحصول عليها تمثل الدرجات المرتفعة فكرة أنه لا توجد

إجابة واحدة صواب ويجب وضع الشكوك في الاعتبار (موسى، فاتن فاروق، ٢٠١٣، ٣٧٣-٣٧٤).

وحدد شومار Schommer et al. (2003, 347-366) خمسة أبعاد للمعتقدات المعرفية تشمل:

- **بنية المعرفة:** الاعتقاد في المعرفة البسيطة وتتمثل بفهم المعرفة وفق رؤية الأفراد لتكامل المعرفة مستندة إلى الشكل الذي ينظر فيه إلى المعرفة فيما إذا كانت بسيطة منفصلة أم متكاملة ومعقدة وهنا يرى الفرد المعرفة بأنها مفاهيم متصلة مترابطة مع بعضها البعض تمتد من الاعتقاد بأنها قطع متمايزة منفصلة إلى كونها مفاهيم عالية التشابك أو الترابط.
- **ثبات المعرفة:** الاعتقاد في المعرفة اليقينية ويتجسد في عد المعرفة ثابتة يقينية أو غير ثابته وغير يقينية وقابلة للتطور والتغيير بمرور الوقت وفيها يرى الفرد المعرفة بجانبيها المتغير والثابت.
- **مصدر المعرفة:** الاعتقاد في السلطة المرجعية كمصدر للعلم: يشير هذا البعد مسألة أين تنشأ المعرفة وهل يتم بناؤها فردياً وتدعم من خلال الخبرة والتفكير المنطقي أم تنتقل إلينا من السلطة المرجعية.
- **ضبط اكتساب المعرفة:** الاعتقاد في القدرة الفطرية: ويختبر في هذا البعد مدى اعتقاد الأفراد أن القدرة على اكتساب المعرفة ثابته منذ الولادة أو متزايدة يمكن أن تتغير بمرور الوقت.
- **سرعة اكتساب المعرفة: الاعتقاد في التعلم السريع:** ويتمثل باعتقاد الفرد أن التعلم يحدث بشكل سريع أو يتم بشكل تدريجي.

ويرى فالانيدز وانجيلي Valanides & Angeli (2008) أن طلاب السنة الأولى الجامعية يميلون إلى الاعتقاد بأن المعرفة بسيطة ومؤكدة، ومصدرها السلطة، ومع مرور الوقت وانتقالهم إلى مستويات دراسية أعلى فإن معتقداتهم تتغير إذ يعتقدون بشكل كبير أن المعرفة تجريبية ومعقدة ومشتقة من العقل والحجة.

كما توصلت دراسة شومر Schomer (1998) والتي أجريت على (٢١٦) طالبا وطالبة من طلبة الجامعة إلى أن المستويات الأولية أكثر اعتقادا في المعرفة المؤكدة والبسيطة، والتعلم السريع بينما كل طلبة المستويات العليا أكثر اعتقاداً في القدرة الفطرية وأن المعتقدات المعرفية عامل مؤثر في التحصيل الدراسي.

اتضح مما سبق أن: المعتقدات المعرفية هي عبارة عن مفاهيم الأفراد حول طبيعة المعرفة لديهم وكيف يكتسبوها، وأنها تعتمد على الاستعداد الفطري للفرد ثم تكتسب المعتقدات المعرفية من خلال التنشئة الاجتماعية السليمة للأفراد، وإذا حدث التعلم بصورة سليمة وسريعة ووفقا لنمو الفرد وقدراته العقلية كلما كانت معتقداته المعرفية أكثر تطوراً. أما إذا حدث تعلم بطيء تقل المعتقدات المعرفية.

حل المشكلات:

تعتبر القدرة على حل المشكلات مطلب أساسي في حياة الفرد بصفة عامة، والطالبات المعلمات بالجامعة تخصص رياض الأطفال بصفة خاصة لما لهن من دور متميز في مجال عملهن مع طفل الروضة، إضافة إلى المواقف اليومية التي تواجهها المعلمات داخل الروضات ومع الأطفال مما يتطلب منهن أن تتسمن بالقدرة الفائقة على

حل المشكلات التي تقابلهن يومياً بمرونة وانجاز، ولا يتسنى لها ذلك إلا إذا تم تدريب الطالبات بالمرحلة الجامعية كيفية استخدام خطوات علمية لحل المشكلات التي يتعرض لها الأطفال بالروضة.

ويؤكد ياسين،ثناء (٢٠١٣، ٧٥) إن مهارات حل المشكلات نشاط عقلي يحوي الكثير من العمليات العقلية المتداخلة مثل التصور، التذكر، التخيل، التجريد، التحليل، التركيب، الاستبصار بالإضافة إلى توظيف المعلومات والمهارات والقدرات والعمليات المختلفة عند مواجهة الفرد لمشكلة ما محاولاً التغلب على الصعوبات التي تحول دون الوصول إلى حل ذلك الموقف. ولقد تعددت تعريفات القدرة على حل المشكلة ولكنها تصب في معنى واحد ومن هذه التعريفات ما يلي: عرفها (شحاتة، النجار، ٢٠٠٣، ١٢٣) بأنها طريقة تتضمن تحديد المشكلة، وصياغة فروض لها، واختبار صحة تلك الفروض قبل قبولها، ويرى (الحذيفي، خالد فهد ٢٠٠٣، ١٤) أن طريقة حل المشكلات تبدأ بتقديم مشكلة حقيقة بدون أي تقديم مسبق لها، ويقوم التلميذ فيها بجمع البيانات من خلال مساعدات المعلم ثم إعادة تنظيم هذه البيانات بحيث يتمكن من إيجاد حلول لهذه المشكلة يصنع منها تعلما ذا معنى؛ وتعرفها(الأعسر، صفاء، ٢٠٠٠، ٣١) بأنها عملية تتضمن الإجابة على تساؤل أو مواجهة مشكلة أو إشباع حاجة في موقف يتضمن تحدياً أو عقبة أو يقدم فرصة، ويعتمد البحث على الإجابة على الخبرات أو المعارف السابقة. وعرفها (جراون، فتحي، ١٩٩٩، ٢٤٩) بأنها: عملية تفكير مركبة يستخدم الفرد فيها ما لديه من معارف سابقة ومهارات من أجل القيام بمهمة غير مألوفة، أو معالجة موقف جديد، أو تحقيق هدف لا يوجد حل جاهز لتحقيقه. أما (العدل، ٢٠٠٣، ١٩٨) عرفها بأنها قدرة الفرد على اشتقاق

نتائج عن مقدمات معطاة، وهي نوع من الأداء يتمكن الفرد من الحقائق المعروفة للوصول إلى الحقائق المجهولة التي يود اكتشافها، وذلك عن طريق فهم وإدراك الأسباب والعوامل المتداخلة في المشكلات التي يقوم بحلها.

وترى الباحثة أن حل المشكلات هو عملية عقلية عليا ومركبة ومعقدة ولابد أن يتوفر لدى الفرد مجموعة من المعارف التي تؤهله لاستخدامها وربطها ببعضها البعض بهدف الوصول إلى حل جديد يتوافق ويتناسب مع المشكلة المطروحة؛ أي كلما كان هناك تفاعل واتساق بين المعتقدات المعرفية للفرد وتفكيره أدى إلى الكفاءة في الوصول إلى حل المشكلة المطروحة.

وأن هناك نوعين من المشكلات مشكلات لها حلول معروفة يمكن الحصول عليها من خلال الخبراء المختصين، والرجوع إلى الكتب والمجلات العلمية المتخصصة ومشكلات لا يوجد لها حلول معروفة، وتتضمن تناقضات وتتطلب حلولاً إبداعية، وللحصول على هذه الحلول الإبداعية يتم استخدام أساليب متنوعة كالعصف الذهني والمحاولة والخطأ. (أبو لطيفه، لؤي حسن، ٢٠١٤، ٤٨٧). وترى الباحثة أن الفرد في كلتا الحالتين تعتمد قدرته على حل المشكلات على مقدار المعتقدات المعرفية التي يعتنقها ويؤمن بها فهي التي تساعده للوصول إلى حل للمشكلة لأنه لا يستطيع أن يفكر في الحل دون أن يكون لديه معتقدات معرفية وذهنية داخلية. ومن أهم خطوات حل المشكلة التعرف على المشكلة وتحديدها، ثم محاولة اقتراح حلول لهذه المشكلة شريطة أن تتفق هذه الحلول مع الواقع والبيئة، ووضع بدائل متعددة، ثم تنفيذ الخطة للوصول إلى أفضل الحلول المقترحة.

قلق الاختبار: عرف الطيب (١٩٩٧) قلق الاختبار بأنه سمة في الشخصية في موقف محدد، ويتكون من الانزعاج Worry والانفعالية Emotionalityوهما أبرز عناصر قلق الاختبار. وعرفه (الزغول، طلافحه، ٢٠١٢، ٣٩٩) بأنه مجموعة من الاستجابات الفسيولوجية والسلوكية والمعرفية التي ترافق شعور المفحوص بتوقع نتائج سلبية أو فشل في الأداء على الاختبار.

وعرفه آدين (Adyin, 2009, 4) بأنه "حالة يمر بها الطالب نتي جة الزيادة في درجة الخوف والتوتر أثناء المرور بموقف الاختبار ويمثل اضطرابًا في النواحي المعرفية والانفعالية والنفسية وعرفه ديفيد (David & Wendy, 2012) بأنه عدم قدرة المتعلم على تحقيق الأهداف المرجوة من الاختبار حيث يثير الموقف في المتعلم شعورا بالانزعاج والانفعالية.كما أكد بلاك (Black, 2005,42-44) أن قلق الاختبار يعني الشعور بالضغط والتوتر والذي يحد من قدرة الطالب في أن يعمل جيدا خلال الاختبار، وعادة ما يظهر سبب جملة من العوامل السلبية كانخفاض الدافعية أو بسبب توقعات الآباء المرتفعة، وأيضا بسبب المنافسة الشديدة، والمعايير العالية التي تضعها المؤسسات التعليمية، وكذلك بسبب الاتجاهات السالبة وعدم الاهتمام من المعلمين والمعلمات أو بسبب انخفاض مستوى إعداد الطالب بنفسه للاختبار ويوجد نوعين من قلق الاختبار: قلق الاختبار الميسر، قلق الاختبار المعسر.

وترى الباحثة أن القلق الميسر مطلوب وهو موجود لدى جميع الأفراد الأصحاء سيكولوجيا، وهو الذي يساعد على النجاح والتفوق والاهتمام بالمذاكرة، وزيادة الدافعية للحصول على أعلى درجات في

التحصيل الدراسي، أما القلق المعسر فهو قلق مرضي ويؤدي إلى نتائج عكسية وسلبية

يتضح من العرض السابق أن قلق الاختبار يعتبر من أهم الظواهر التي تؤثر على الأوضاع الأكاديمية وخاصة لدى طلبة وطالبات الجامعة.

الدراسات السابقة:

دراسة باماري، ميهدينذهاد Bamari,Z& Mehdinezhad,V, (2015) والتي هدفت إلى فحص العلاقة بين المعتقدات المعرفية وقلق الاختبار، وحل المشكلة لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٧٥) تتألف من (٢٢٥) ذكور، (١٥٠) إناث من جامعة سيستان وبلوشتان بإيران، واستخدمت الدراسة مقياس شومر للمعتقدات المعرفية، ومقياس لقلق الاختبار، واستبانة لحل المشكلات، وتوصلت الدراسة للنتائج التالية: أن هناك علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين المعتقدات المعرفية وقلق الاختبار عند مستوى (٠.٠٥) على مستوى منخفض، ولا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين قلق الاختبار وحل المشكلة، وأن هناك علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين المعتقدات المعرفية وحل المشكلات كما أجرى سحلول، وليد شوقي شفيق (٢٠١٤) دراسة هدفت إلى التعرف على بنية المعتقدات المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ودراسة أثرها على التحصيل الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٣٠) من طلاب الصفين الأول والثالث الإعدادي، وقد توصلت الدراسة للنتائج التالية: يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي من الاعتقاد في المعرفة المؤكدة بالنسبة للصف الأول الإعدادي، ومن

الاعتقاد في التعلم السريع بالنسبة للصف الثالث الإعدادي.كما هدفت دراسة موسي، فاتن فاروق (٢٠١٣) إلى التعرف على العلاقة بين أبعاد المعتقدات المعرفية، وأبعاد ما وراء المعرفة والتحكم الداخلي، وتكونت عينة الدراسة من (٥٧٢) من طالبات الجامعة والدراسات العليا، وتوصلت الدراسة للنتائج التالية: وجود علاقات ارتباطية بين بعض أبعاد المعتقدات المعرفية، وبعض أبعاد ما وراء المعرفة والتحكم الداخلي لدى طلاب المرحلة الجامعية وأجريت دراسة بقيعي، نافز أحمد (٢٠١٣): للبحث عن العلاقة بين المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة لدى طلبة الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (١٤٢) طالبا وطالبة، وتوصلت الدراسة للنتائج التالية: وجود فروق دالة إحصائيا في المعتقدات المعرفية التالية (التعلم السريع، السلطة المطلقة، القدرة الفطرية) لصالح الذكور، وأشارت النتائج أيضا إلى امتلاك الطلبة لمستوى متوسط في المعتقدات المعرفية. وهدفت دراسة كايماك وآخرون، Kaymak, et al, (2013) إلى فحص العلاقة بين المعتقدات المعرفية في الفيزياء والتغير المفاهيمي، وتكونت عينة الدراسة من (١٧) طالبا من طلاب المرحلة الثانوية، وتوصلت الدراسة للنتائج التالية وجد أن معتقدات الطلاب متعمقة بالنسبة للاعتقاد في التعلم السريع، كما وجد أنه كلما كانت معتقدات الطلاب أكثر تعمقا كلما اكتسبوا المعلومات، وقاموا بحل المشكلات بشكل أفضل. وفي دراسة الربيع، الجراح (٢٠١١) والتي هدفت إلى دراسة المعتقدات المعرفية لطلبة جامعة اليرموك، وعلاقتها بكل من الجنس، والمستوى الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٤٠) طالبا بكلية التربية بجامعة اليرموك بالأردن، وتوصلت الدراسة للنتائج التالية: أظهرت الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية في التحصيل

الأكاديمي بين فئة مرتفعي المعتقدات المعرفية، ومنخفضي المعتقدات المعرفية.

كما أجرى توبكايا وآخرون (Topkaya, et al., 2011) دراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين المعتقدات المعرفية ومعتقدات فعالية الذات، ومداخل التعلم والدراسة، والتحصيل الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (٦٣٠) طالب من طلاب الجامعة، وتوصلت الدراسة للنتائج التالية: أن المعتقدات المعرفية تؤثر على مداخل التعلم والدراسة بشكل غير مباشر خلال معتقدات فعالية الذات، ووجد أن الاعتقاد حول يقينية المعرفة هو الذي تنبأ فقط بالتحصيل الدراسي كما هدفت دراسة برنارد وآخرون (Bernard, et al, 2008) إلى الكشف عن العلاقة بين المعتقدات المعرفية ومهارات الضبط الذاتي في التعلم، والتحصيل الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٤٣) طالبا وطالبة بإحدى جامعات شمال غرب الولايات المتحدة الأمريكية، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: وجود علاقة متوسطة بين المعتقدات المعرفية ومستوى تحصيل الطلاب.

وأجري مارزوغي وآخرون (Marzooghi,et al 2008) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى المعتقدات المعرفية لطلاب الجامعة وعلاقتها بالنوع والمستوى الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٢) طالبا من طلاب جامعة شيراز بإيران، وتوصلت الدراسة للنتائج التالية: أن الطلاب الذكور كان لديهم معتقدات معرفية أقل من الإناث، ووجود فروق دالة إحصائيا وفقا للمستوى الدراسي في كل من القدرة الفطرية والتعلم البسيط لصالح المستوى الأول، بينما لم توجد فروق في كل من القدرة على التعلم والتعلم السريع والمعرفة اليقينية. وهدفت دراسة شومر

واستير (Schommer & Easter 2006) إلى فحص أثر المعتقدات المعرفية على الأداء الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٥) طالبا وطالبة من طلبة الجامعة بكاليفورنيا، وتوصلت الدراسة للنتائج التالية: وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين سرعة اكتساب المعرفة والمعدل التراكمي، ووجود تأثير مباشر وموجب لسرعة اكتساب المعرفة على الأداء الأكاديمي.

وأجرى كانو (Cano, 2005) دراسته بهدف التعرف على تأثير المعتقدات المعرفية على الأداء الأكاديمي لدى طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية، وتكونت العينة من (١٦٠٠) طالبا وطالبة، وطبق عليهم استبيان شومر للمعتقدات المعرفية، وتوصلت الدراسة للنتائج التالية: أن المعتقدات المعرفية تتغير مع العمر وتصبح أكثر تعقيدا وواقعية في المستويات الدراسية العليا، ووجود تأثير مباشر ودال إحصائيا للمعتقدات المعرفية على الأداء الأكاديمي.

اتضح مما سبق تعدد الدراسات السابقة التي تحدثت عن المعتقدات المعرفية ولكن بمتغيرات مختلفة، ولم توجد سوى دراسة واحدة فقط تحدثت عن متغيرات الدراسة الحالية لكنها أجنبية وما زال التراث العربي بحاجة إلى مثل هذه الدراسات، وبناء على توصيات الدراسات السابقة، ولأهمية المرحلة الجامعية وبصفة خاصة الطالبات المعلمات برياض الأطفال لذا أجريت الدراسة الحالية.

فروض الدراسة:

الفرض الأول: توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين درجات الطالبات المعلمات بقسم رياض الأطفال على مقياس المعتقدات المعرفية وبين درجاتهن على مقياس القدرة على حل المشكلات.

- **الفرض الثاني:** توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين درجات الطالبات بقسم رياض الأطفال على مقياس المعتقدات المعرفية وبين درجاتهن على مقياس قلق الاختبار.
- **الفرض الثالث:** توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين درجات الطالبات بقسم رياض الأطفال على مقياس المعتقدات المعرفية وبين التحصيل الأكاديمي للطالبات.
- **الفرض الرابع:** توجد فروق دالة إحصائياً بين المعتقدات المعرفية ترجع إلى متغير المستوى الدراسي (الخامس– الثامن) لدى طالبات قسم رياض الأطفال بكلية التربية جامعة الجوف.

الإجراءات المنهجية للبحث:

أولا: منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي.

ثانيا: مجتمع البحث والعينة:

- **مجتمع الدراسة:**

طالبات كلية التربية للبنات بجامعة الجوف.

- **عينة الدراسة:**

تكونت عينة الدراسة من طالبات كلية التربية بقسم رياض الأطفال بجامعة الجوف وبلغت عينة الدراسة (٤٢٠) طالبة من المستويات التالية: الخامس، السادس، السابع، الثامن بالفصل الدراسي الأول١٤٣٥/١٤٣٦ هـ.

ثالثا: أدوات الدراسة:

تكونت أدوات الدراسة من المقاييس التالية:

١) استبيان المعتقدات المعرفية:

Epistemological Beliefs Questionnaire (EBQ).

وهو من إعداد Wood & Kardash (2002) وتعريب (أبو هاشم، السيد)، ويتكون من (٣٨) بند موزعة على خمسة أبعاد وهي: سرعة اكتساب المعرفة (٨) بنود، بنية المعرفة (١١) بند والبنية المعرفية والتعديل (١١) بند، وخصائص الطلبة الناجحين (٥) بنود، والحقيقة الموضوعية (٣) بنود، وهو من النوع التقرير الذاتي يجيب عنها الأفراد في ضوء مقياس خماسي التدريج (أوافق بشدة، أوافق، أوافق إلى حد ما، لا أوافق، لا أوافق بشدة) وتعطى الدرجات للبنود الإيجابية كما يلي (٥، ٤، ٣، ٢، ١) وتوجد بنود سلبية وتعطى الدرجات كما يلي (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦)

وقامت الدراسة الحالية بحساب الصدق والثبات كما يلي:

– صدق المقياس:

التحقق من صدق استبيان المعتقدات المعرفية.

للتحقق من الصدق الظاهري لاستبيان المعتقدات المعرفية تم عرضه على مجموعة من المتخصصين، لأبداء الرأي في مدى انتماء الفقرات إلى المقياس والأبعاد الفرعية وقد اتفق المحكمون على أن الفقرات تنتمي إلى الأبعاد التي تقيسها.

- صدق الاتساق الداخلي لفقرات الأداة: تم حساب معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه.

جدول (١)

معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه لاستبيان المعتقدات المعرفية

سرعة اكتساب المعرفة		بنية المعرفة		البنية المعرفية والتعديل		الطلبة الناجحين		الحقيقة الموضوعية	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
١	*٠.٣٧٨	٩	*٠.٤٠٣	١٧	**٠.٧٤٤	٢٥	**٠.٧٥٩	٣٣	**٠.٥٠٥
٢	**٠.٥١٦	١٠	*٠.٤٤٩	١٨	**٠.٥٤٥	٢٦	**٠.٧١٦	٣٤	**٠.٤٩٥
٣	**٠.٧٧٠	١١	**٠.٦٩١	١٩	**٠.٥٣٠	٢٧	**٠.٧٠٧	٣٥	**٠.٦٦٧
٤	**٠.٦٤٠	١٢	**٠.٥٥٨	٢٠	**٠.٥٥٣	٢٨	**٠.٧٨٧	٣٦	**٠.٥٩٤
٥	**٠.٧٩٨	١٣	**٠.٥٦٧	٢١	**٠.٦٠١	٢٩	**٠.٦٨٠	٣٧	**٠.٧٩٣
٦	**٠.٦٥٤	١٤	**٠.٦٣٩	٢٢	**٠.٨٣٠	٣٠	**٠.٥٩١	٣٨	**٠.٤٣٥
٧	**٠.٦٩٧	١٥	**٠.٤٩٧	٢٣	**٠.٨٠٤	٣١	**٠.٦٤١		
٨	*٠.٤٤٦	١٦	**٠.٦٨٥	٢٤	**٠.٤٢٤	٣٢	**٠.٦٤٩		

*** دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥ * * دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١.**

كما تم استخراج معامل ارتباط درجة المجال بالدرجة الكلية للاستبيان وكانت قيم الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) & (٠.٠١).

جدول (٢)

معامل ارتباط درجة المجال بالدرجة الكلية للمقياس

المجال	سرعة اكتساب المعرفة	بنية المعرفة	البنية المعرفية والتعديل	الطلبة الناجحين	الحقيقة الموضوعية
معامل الارتباط	**٠.٧١٠	**٠.٧٦٨	**٠.٨٦٠	*٠.٤١٨	*٠.٤٤٣

– ثبات المقياس:

للتحقق من ثبات أداة الدراسة تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ لحساب معامل الثبات لكل بعد من أبعاد الأداة وكذلك حساب معامل الثبات الكلي للأداة وكانت على التوالي ما يلي (٠.٨٥، ٠.٨٤، ٠.٩١، ٠.٨٠، ٠.٧١، ٠.٨٢).

٢) مقياس القدرة على حل المشكلات:

يهدف مقياس حل المشكلات إلى فحص مدى استخدام مهارات عملية في حل المشكلات الشخصية في واقع الحياة. وأعده هبنر وبترسين (Heppner&Petersen,1982) ويتكون المقياس من (٤٠) فقرة موزعة على الخمس مجالات التي حددها هبنر وهي كما يلي: التوجه العام، تعريف المشكلة، وتوليد البدائل واتخاذ القرار، والتقييم، بواقع ثماني فقرات لكل بعد، وكل فقرة من فقرات الاستبانة لها تدرج رباعي يتكون من تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق بدرجة متوسطة، تنطبق بدرجة بسيطة، لا تنطبق أبدا، وبذلك تكون الدرجة العليا للمقياس (٤٠)

درجـة، والدرجـة العليـا (١٦٠) درجـة، والمتوسـطة (١٠٠) درجـة ويـتم تصـحيح المقيـاس بالـدرجات (٤، ٣، ٢، ١).ويتضـمن مقيـاس حـل المشـكلات عبـارات تصـف الطريقـة التـي يسـتخدمها النـاس عـادة فـي التعامل مع مشكلات الحياة اليومية.

- صدق المقياس:

للتحقق من الصدق الظاهري لمقياس حل المشكلات تم عرضه على مجموعة من المتخصصين، لأبداء الرأي في مدى انتماء الفقرات إلى المقياس والأبعاد الفرعية وقد اتفق المحكمون على أن الفقرات تنتمي إلى الأبعاد التي تقيسها.

- صدق الاتساق الداخلي لفقرات الأداة: تم حساب معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه لمقياس حل المشكلات

جدول (٣)

معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه لمقياس حل المشكلات

التوجه العام		تعريف المشكلة		توليد البدائل		اتخاذ القرار		التقييم	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
١	٠.٥٤٤**	٩	٠.٣٩٧*	١٧	٠.٥٦٩**	٢٥	٠.٥٠١**	٣٣	٠.٣٨٣*
٢	٠.٥٣٤**	١٠	٠.٧٠٤**	١٨	٠.٥١٣**	٢٦	٠.٣٦٩*	٣٤	٠.٥٥٨**
٣	٠.٥٧٠**	١١	٠.٣٩٢*	١٩	٠.٤٦٤**	٢٧	٠.٣٣٠*	٣٥	٠.٥٤٥**
٤	٠.٥٦٠**	١٢	٠.٣٣٠*	٢٠	٠.٠٤٤٩**	٢٨	٠.٥٤٥**	٣٦	٠.٤٠٥*
٥	٠.٥٨٤**	١٣	٠.٤٦٣*	٢١	٠.٥٢٠**	٢٩	٠.٤٤٠**	٣٧	٠.٥٦٨**
٦	٠.٤٩٤*	١٤	٠.٤٩٧**	٢٢	٠.٨٢١**	٣٠	٠.٧٨١**	٣٨	٠.٨٥٧**
٧	٠.٤٥٦*	١٥	٠.٧١١**	٢٣	٠.٤٦٤**	٣١	٠.٥٤٥**	٣٩	٠.٨٤١**

٨	*٠.٤٤٦	١٦	**٠.٦٨٥	٢٤	**٠.٤٢٤	٣٢	**٠.٧١٨	٤٠	**٠.٦٠٧

*** دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥ * * دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٠١.**

- كما تم استخراج معامل ارتباط درجة المجال بالدرجة الكلية للمقياس وكانت قيم الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) & (٠.٠١).

جدول (٤)

معامل ارتباط درجة المجال بالدرجة الكلية للمقياس

المجال	التوجه العام	تعريف المشكلة	توليد البدائل	اتخاذ القرار	التقييم
معامل الارتباط	*٠.٤٦٢	**٠.٧٨٠	**٠.٦٨٤	**٠.٧٧٦	**٠.٧٦٠

- ثبات المقياس:

للتحقق من ثبات أداة الدراسة تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ لحساب معامل الثبات لكل بعد من أبعاد الأداة وكذلك حساب معامل الثبات الكلي للأداة وكانت على التوالي ما يلي (٠.٧٦، ٠.٨١، ٠.٨٠، ٠.٧٤، ٠.٨٣، ٠.٧٩).

٣) مقياس قلق الاختبار (إعداد/ محمد الطيب):

ويتكون الاختبار من ٢٠ عبارة ويطلب من المفحوصات أن تعبرن عن كيفية ومدى تكرار معاناتهن لأعراض القلق في مواقف الاختبار (أبدا- أحياناً- دائماً- غالباً)، وكلما ارتفعت الدرجة دل على ارتفاع قلق الاختبار لدى الطالبة. وقام الطيب محمد بحساب الصدق والثبات للمقياس، وقامت الدراسة الحالية بحساب الثبات للمقياس فتوصلت إلى نسبة ثبات عالية (٠.٨٨)، وتم حساب صدق المحك بينه وبين اختبار قلق الامتحان لحامد، زهران وتوصلت الدراسة إلى معامل ارتباط (٠.٠٩١) وبذلك ثبت صدقه وثباته.

نتائج الدراسة:

الفرض الأول:

"توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين درجات الطالبات بقسم رياض الأطفال على مقياس المعتقدات المعرفية وبين درجاتهن على مقياس القدرة على حل المشكلات".

- للإجابة عن الفرض الأول قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطالبات بقسم رياض الأطفال على مقياس المعتقدات المعرفية وبين درجاتهن على مقياس حل المشكلات.

جدول (٥)

يوضح معاملات ارتباط بيرسون بين درجات الطالبات على مقياس المعتقدات المعرفية وبين درجاتهن على مقياس حل المشكلات

استبيان المعتقدات المعرفية مقياس حل المشكلات.	معامل الارتباط
البعد الأول: سرعة اكتساب المعرفة.	٠.١٦٣**
البعد الثاني: بنية المعرفة.	٠.١٣٤**
البعد الثالث: البنية المعرفية والتعديل.	٠.١٤٤**
البعد الرابع: الطلبة الناجحين.	٠.١٥١**
البعد الخامس: الحقيقة الموضوعية.	٠.١٧٣**
الدرجة الكلية	٠.٢٠٣**

** دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٠١.

اتضح مما سبق وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا عند مستوى (٠.٠١) بين استبيان المعتقدات المعرفية والقدرة على حل المشكلات، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من: كايماك وآخرون،

(Kaymak, et al, 2013)، كما تتفق أيضاً مع دراسة شومر وآخرون (Schommer et al,1993) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين المعتقدات المعرفية والقدرة على حل المشكلات في الرياضيات (الخزاعي، علي صعكر، ٢٠١٥، ٦٠١). وتتفق هذه النتيجة مع الأطر والأدبيات السيكولوجية التي أكدت أن المعتقدات المعرفية المرتفعة تساعد الفرد في حل المشكلات التي تواجهه، كما أوصت بعض الدراسات بأهمية وحاجة الطلاب والمعلمين بالجامعة إلى التدريب على التدريس من خلال المعتقدات المعرفية والقدرة على الوصول إلى أفكار بديلة ومقترحات للحلول للمشكلات التي تواجه الطلاب؛ وتختلف مع دراسة باماري،ميهدينذهاد(Bamari,Z & Mehdinezhad,V, 2015) التي توصلت إلى وجود علاقة سلبية بين المعتقدات المعرفية وحل المشكلات وبذلك ثبت صحة الفرض الأول.

الفرض الثاني:

"**توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين درجات الطالبات بقسم رياض الأطفال على استبيان المعتقدات المعرفية ودرجاتهن على مقياس قلق الاختبار**".

- للإجابة عن الفرض الثاني قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطالبات بقسم رياض الأطفال على استبيان المعتقدات المعرفية وبين درجاتهن على مقياس قلق الاختبار.

جدول (٦)

يوضح معاملات ارتباط بيرسون بين درجات الطالبات على مقياس المعتقدات المعرفية ودرجاتهن على مقياس قلق الاختبار

مقياس المعتقدات المعرفية	معامل الارتباط
قلق الاختبار	
البعد الأول: سرعة اكتساب المعرفة.	٠.٠٥٦
البعد الثاني: بنية المعرفة.	٠.٠.٦٨
البعد الثالث: البنية المعرفية والتعديل.	٠.٠٢١
البعد الرابع: الطلبة الناجحين.	٠.١٧
البعد الخامس: الحقيقة الموضوعية.	٠.٠٠٣
الدرجة الكلية	٠.٠٤٤

اتضح مما سبق عدم وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين استبيان المعتقدات المعرفية ومقياس قلق الاختبار لدى الطالبات المعلمات برياض الأطفال بالجامعة، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة باماري، ميهدينذهاد Bamari, Z & Mehdinezhad, V, (2015) التي توصلت إلى وجود علاقة ايجابية ذات دلالة احصائية بين المعتقدات المعرفية وقلق الاختبار. وتعزي الباحثة عدم وجود علاقة ارتباطية للأدبيات والأطر النظرية التي أوضحت أن القلق عملية داخلية وتؤثر على الوعي لدى الفرد وأيضا تؤثر على النواحي العقلية المختلفة وهذا يتفق مع نتائج الدراسة الحالية مما يؤدي إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بينهما.

الفرض الثالث:

"توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين درجات الطالبات بقسم رياض الأطفال على مقياس المعتقدات المعرفية وبين التحصيل الأكاديمي للطالبات".

- للإجابة عن الفرض الثالث قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطالبات بقسم رياض الأطفال على مقياس المعتقدات المعرفية وبين التحصيل الأكاديمي لطالبات.

جدول (٧)

يوضح معاملات ارتباط بيرسون بين درجات الطالبات على مقياس المعتقدات المعرفية وبين التحصيل الأكاديمي لطالبات

مقياس المعتقدات المعرفية	معامل الارتباط
البعد الأول	٠.١٩٥**
البعد الثاني	٠.١٤٣**
البعد الثالث	٠.١٦٥**
البعد الرابع	٠.١٦٣**
البعد الخامس	٠.١٨٦**
الدرجة الكلية	٠.١٧٦**

* دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٠١.

يظهر من السابق (٧) الآتي:

توجد علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠.٠١) بين درجات الطالبات بقسم رياض الأطفال على جميع الأبعاد الفرعية لمقياس المعتقدات الفرعية وبين التحصيل الأكاديمي للطالبات.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من: (عبد المقصود، هانم علي ٢٠٠٩)، (سحلول، وليد ٢٠١٤)، شومر واستير(Schommer & Easter, 2006)، كانو (Cano,2005)، توبكايا وآخرون Topkaya, et al., 2011) التي أوضحت وجود علاقة بين المعتقدات المعرفية ومستوى تحصيل الطلاب والطالبات.

وترى الباحثة أن هذه النتيجة متوقعة ومنطقية حيث أن الطالبات اللاتي يمتلكن معتقدات معرفيه عالية فإنهن لديهن بنية معرفية متكاملة بالمقررات الدراسية التخصصيةوالمعارف العامة مما يولد لديهن الرغبة في النجاح والتفوق والحصول على أعلى الدرجات؛ وتختلف مع دراسة برنارد وآخرين (Bernard. Et. Al, 2008) التي أشارت إلى وجود علاقة متوسطة بين المعتقدات المعرفية ومستوى التحصيل وبذلك ثبت صحة الفرض الثالث.

الفرض الرابع:

"توجد فروق دالة إحصائياً بين المعتقدات المعرفية ترجع إلى متغير المستوى الدراسي (الخامس– الثامن) لدى طالبات قسم رياض الأطفال بكلية التربية جامعة الجوف".

جدول (٨)

يوضح قيمة (ت) لدلالة الفروق بين درجات طالبات قسم رياض الأطفال المستوى الخامس والثامن في المعتقدات المعرفية

الأبعاد	المستوى الخامس		المستوى الثامن		T
	م	ع	م	ع	
البعد الأول سرعة اكتساب المعرفة	١٠.٧٧	٣.٤٣	١١.٩٨	٣.٠٨	١.٣٣٢
البعد الثاني بنية المعرفة	٤٠.٥١	٨.٨٥	٣٩.٦٠	٩.٠١	-٠.٥٥٤
البعد الثالث البنية المعرفية والتعديل	٢٤.٦١	٥.٢٨	٢٨.١	٥.٦٣	٣.٣٦
البعد الرابع خصائص الطلبة الناجحين	١٧.٢٧	٤.٧٣	١٨.٣٢	٤.٠٨	١.٢٦٦
البعد الخامس الحقيقة	٣٦.٣٧	٨.٥٢	٣٨.٢٨	٩.٨٧	١.١٣٢

الموضوعية					
الدرجة الكلية	١٢٩.٥٤	٢٣.٢٨	١٣٥.٧٨	٢٣.٨٩	١.٣٧١

اتضح من الجدول (٨) ما يلي:

عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات الطالبات المعلمات بقسم رياض الأطفال المستوى الخامس والمستوى الثامن في المعتقدات المعرفية التالية (سرعة اكتساب المعرفة، بنية المعرفة، خصائص الطلبة الناجحين، الحقيقة الموضوعية) ما عدا البنية المعرفية والتعديل فكانت الفروق لصالح الطالبات الخريجات بالمستوى الثامن وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (أبو هاشم، السيد محمد، ٢٠١٠؛ Cano, F. 2005)، (Troutwein& Ludtke, 2007، ونبيل زايد ٢٠٠٦) والتي أكدت على أن المعتقدات المعرفية تتغير مع العمر وتصبح أكثر تعقيداً مع التقدم في العمر، وأن طلاب المستويات العليا لديهم معتقدات معرفية متطورة أكثر من طلاب المستويات الأولية؛ كما تفسر الباحثة هذه النتيجة بأن الطالبات الخريجات برياض الأطفال كلما تقدمن في دراستهن كلما زاد وعيهن بأهمية العلم والمعرفة ويمكن تفسير ذلك على أساس ما توصلت إليه دراسات كل من (أبو هاشم، السيد ٢٠١٠، Schommer, 1993,1997) من أن العمر يتنبأ بالمعتقدات حول التعلم، وأن النضج وخبرات الحياة عملية حاسمة في نمو المعتقدات حول طبيعة المعرفة والتعلم؛ وتختلف هذه النتيجة مع دراسة كل من (سحلول، وليد، ٢٠١٤، إرين Eren,2007، إسماعيل وآخرون، ٢٠١٣) التي أكدت أن المعتقدات المعرفية لا تختلف باختلاف الصف الدراسي والمستوى الدراسي للطلاب، وإن اختلفت الدرجات فيما بينهم وكذلك

تقاربت متوسطات المعتقدات المعرفية لديهم وبذلك ثبت صحة الفرض الرابع.

التوصيات والمقترحات:

- إجراء مزيد من الدراسات للكشف عن طبيعة العلاقة بين المعتقدات المعرفية للطالبات بالجامعة والمعتقدات المعرفية لأعضاء هيئة التدريس لديهن.
- إجراء دراسات تجريبية للمعتقدات المعرفية لطالبات الجامعة.
- بناء برامج تدريبية لتطوير المعتقدات المعرفية لدى الطالبات المعلمات بالجامعة.
- اهتمام المقررات بكلية التربية بتدريس المعتقدات المعرفية ضمن المقررات الأساسية بالكلية.
- دراسة تحليلية للمعتقدات المعرفية وعلاقتها بمكونات البنية المعرفية.

المراجع:

- ثناء محمد ياسين (٢٠١٣). فاعلية طريقة حل المشكلات في العلوم التطبيقية على التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بمدينة مكة المكرمة مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية. السعودية.المجلد الخامس. العدد الأول. ص ص ٦٣-١٤٢.
- حسن زيتون (٢٠٠٣). استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم. القاهرة:عالم الكتب.
- حسن شحاتة، زينب النجار (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- خالد فهد الحذيفي (٢٠٠٣). فاعلية التعليم المرتكز على المشكلة في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلميذات المرحلة المتوسطة. دراسات في المناهج وطرق التدريس. العدد (٩١). ص ص ١٢٣-١٦٩.
- السيد محمد أبو هاشم (٢٠١٠). المعتقدات المعرفية والتوجهات الدافعية (الداخلية- الخارجية) لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من طلاب الجامعة. المؤتمر العلمي الثامن. استثمار الموهبة ودور مؤسسات التعليم (الواقع والطموحات). كلية التربية. جامعة الزقازيق. ١٠٠-١٤٨.
- صفاء الأعسر (٢٠٠٠). الابداع في حل المشكلات. القاهرة: دار قباء.
- عادل العدل، صلاح عبد الوهاب (٢٠٠٣). القدرة على حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة لدى العاديين والمتفوقين عقليا. مجلة كلية التربية. جامعة عين شمس. العدد

السابع والعشرون. الجزء الثالث. ص ص ١٨١-٢٥٨.

- على صكر جابر الخزاعي (٢٠١٥). محددات إدارة المعرفة على وفق المعتقدات المعرفية لدى أساتذة الجامعة. مجلة آداب البصرة. جامعة البصرة. العراق. العدد (٦٨). ص ص ٥٨٨-٦٣٧.
- عماد الزغلول وآخرون (٢٠١٢). أثر استخدام استراتيجية التعرف بالأهداف السلوكية والتدريب على كيفية وضع الأسئلة في خفض قلق الاختبار لدى المتعلمين. مجلد (٨). العدد الأول. مجلة جامعة دمشق.
- فاتن فاروق موسي (٢٠١٣). المعتقدات المعرفية وعلاقتها بكل من: ما وراء المعرفة. والتحكم الداخلي لدى طلاب كلية التربية. دراسات عربية في علم النفس. المجلد ١٢. العدد الثالث. ٣٦٣-٤١١.
- فتحي عبد الرحمن جراون (١٩٩٩). تعليم التفكير. مفاهيم وتطبيقات. الطبعة الأولى. الإمارات: دار الكتاب الجامعي.
- فرج عبد القادر طه وآخرون (٢٠٠٣). موسوعة علم النفس والتحليل النفسي. ط ٢. القاهرة: دار غريب.
- فيصل خليل الربيع، عبد الناصر ذياب الجراح (٢٠١١). المعتقدات المعرفية وعلاقتها بمتغيري الجنس والمستوى الدراسي. دراسة ميدانية على عينة من طلبة كلية التربية بجامعة اليرموك الأردن. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس. سوريا. المجلد التاسع. العدد الثاني. ص ص ١٩٠-٢١٢.
- لؤي حسن أبو لطيفة (٢٠١٤). فاعلية استراتيجية العصف الذهني في تنمية مهارة حل المشكلة لدى الطلبة في جامعة الباحة.

المجلة التربوية. الكويت. المجلد الثامن والعشرون. العدد (١١١). ص ص ٤٨٣-٥٢٠.

- محمد عبد الظاهر الطيب (١٩٩٧). اختبار قلق الامتحان. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- محمد يحيي ناصف (٢٠٠٩). تأثير المعتقدات المعرفية على الاستراتيجيات الدافعة للتعلم ومداخل الدراسة والتحصيل الأكاديمي لطلاب الصف الأول الثانوي. مجلة العلوم التربوية. المجلد السابع عشر. العدد الرابع. ص ص ١٠١ - ١٦٨.

- مهاب محمد جمال الوقاد (٢٠١٢). التنبؤ بالتفكير الإيجابي/السلبي لدى عينة من طلاب الجامعة من خلال معتقداتهم المعرفية وفعالية الذات لديهم. مجلة كلية التربية بنها. المجلد الثالث والعشرون. العدد (٩٢). ص ص ٢١٧-٢٤٦.

- نافز أحمد بقيعي (٢٠١٣). المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة لدى الطلبة الجامعيين. دراسات العلوم التربوية. الأردن. المجلد ٤٠، ملحق ٣. ص ص١٠٢١-١٠٣٥.

- نبيل محمد زايد (٢٠٠٦). المعتقدات المعرفية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لتلاميذ أولى وثالثة إعدادي. مجلة دراسات تربوية واجتماعية. كلية التربية. جامعة حلوان. المجلد ١٢. العدد الثالث. ص ص١٩١- ٢٣٣.

- هانم علي عبد المقصود (٢٠٠٩). أثر تفاعل المعتقدات المعرفية ومهارات التعلم المنظم ذاتياً على التحصيل الدراسي لطلبة كلية التربية. مجلة كلية التربية بالمنصورة. المجلد السبعون ص ص٦٤-١١١.

- وليد شوقي شفيق سحلول (٢٠١٤). بنية المعتقدات المعرفية وأثرها على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة التربية وعلم النفس. السعودية. العدد الخامس والأربعون. ص ص ١-٢٨.

- Aydin, S. (2009). Test Anxiety Among Foreign Language Learners: A Review of Literature. The Journal of Language and Linguistic Studies. 5(1), 127- 137.

- Bamari, Z& Mehdinezhad, V (2015). The Relationship between Test Anxiety, Epistemological Beliefs and Problem Solving among Students, Journal New Approaches In Educational Research, 1,(4), 2254.

- Barnard, L., William, Y., Crooks, S. & Paton, V (2008) The Relationship Between Environment. MERLOT. Journal of Online Learning and Teaching, 4,3, 261-266.

- Black, S. (2005). Test anxiety. American School Board Journal, 192(6), 42-44.

- Cano, F. (2005). Epistemological beliefs and Approaches to learning: Their change through secondary school and their influence on Academic performance. British Journal of Educational Psychology, 75, (2),203–221.

- David, P.& Wendy, S.(2012). Achievement goals as mediators of the relationship between competence beliefs and test anxiety. British Journal of Educational Psychology, 82 (2),207-224.

- Eren, A. (2007). Examining the differences among undergraduate students' epistemological beliefs. Education and Science, 32, 145, 71-84.

- **Ismail, H., Hassan, A., Muhamad, M., Ali, W., & Konting, M. (2013). Epistemological belief and learning approaches of students in higher institutions of learning in Malaysia. International Journal of Instruction, 6, 1, 139-151.**
- **Kaymak, E., & Ogan-Bekiroglu, F. (2013). How students' epistemological beliefs in the domain of Physics and their conceptual Change are related?. European J of Physics Education, 4, 1, 10-25.**
- **Marzooghi, R, Fouladchang, M and Shemshiri, B (2008). Gender and Grade Level Differences in Epistemological Beliefs of Iranian Undergraduate Students.Journal of Applied Sciences, 8 (24), 4698- 4701.**
- **Muis, K. R. (2008). Epistemic Profiles and self-regulated learning: Examining relations in the context of mathematics problem solving. Contemporary Educational Psychology, 33, 2, 177-208.**
- **Paulsen, M., &Feldman, K. (2005).The Conditional and Interaction Effects of Epistemo-logical Beliefs on the Self-Regulated Learning of College Students. 'Motivational Strategies. Research in Higher Education, 46(7), 731- 768.**
- **Schommer-Aikins, M., Duell, O. K., & Barker, S. (2003). Epistemological beliefs across domains using Biglan's classification of academic disciplines. Research in Higher Education, 44, 3, 347-366.**
- **Schommer, M. (1998). The influence of age and schooling on epistemological beliefs. British Journal of Educational Psychology, 68, 4, 551-562.**

- **Schommer, M & Easter (2006). Ways of Knowing and Epistemological Beliefs: Combined effect on academic performance. Educational Psychology, 26(3)411-423.**
- **Tanriverdi, B. (2012). Pre-service teachers' epistemological beliefs and approaches to learning. Procedia- Social and Behavioral Sciences, 46, 2635- 2642.**
- **Topkaya, N., Yaka, B., & Ogretmen, T. (2011). The adaptation study of learning and studying approaches inventory and the relations with related constructs. Education and Science, 36, 159, 192-204.**
- **Valanides, N & Angeli,C,(2008). An exploratory study about the role of epistemological beliefs: Epistemological Studies across diverse and cultures (pp.177-195).New York: Springer.**
- **Wood, P., & Kardash, C. A. (2002). Critical elements in the design and analysis of studies of epistemology. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing (pp. 231-260). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.**