



Ain Shams University
Faculty of Education
Department of Educational
Psychology

The role of epistemological beliefs and teaching experience in self regulated learning strategies

*An MA Thesis summery
Presented by*

Amal Ahmed Fathy Desoky

Supervised by

Dr. Mahmoud Ahmed Omar

Professor of Educational Psychology

Faculty of Education

Ain Shams University

Dr.Hafez Abd elsattar Hafez

Professor of Educational psychology

Faculty of Education

Ain Shams University

1431/ 2010

الفصل الأول

مدخل إلى الدراسة

- مقدمة
- مشكلة الدراسة
- الهدف من الدراسة
- أهمية الدراسة
- مصطلحات الدراسة
- حدود الدراسة

الفصل الأول

مدخل إلى الدراسة

مقدمة:

تؤدي المعتقدات الإبستمولوجية Epistemological Beliefs دورا مهما في حياتنا اليومية؛ فمعتقداتنا عن الناس، والأشياء، والأحداث توجه سلوكياتنا وتجعلنا نتصرف بطرق معينة تتفق مع معتقداتنا بصفة عامة وفي المواقف التعليمية بصفة خاصة، نجد أن مدركات الطلاب عن قدراتهم، ومشاعرهم ومعتقداتهم تجاه الآخرين مثل المعلمين تؤثر في سلوكهم في هذه المواقف، كذلك فإن معتقداتهم حول مهام التعلم من حيث درجة سهولتها أو أهميتها تؤثر في درجة اهتمامهم بهذه المهام.

تتنمى الإبستمولوجيا إلى ميدان الفلسفة وتهتم بطبيعة المعرفة الانسانية؛ أنواعها، ومصادرها، وحدودها. وهي مشتقة من كلمتين ذات أصل إغريقي هما: Episteme وتعنى معرفة، و Logos وتعنى نظرية، وتسعى نظرية المعرفة إلى الإجابة على العديد من الأسئلة منها:

ما المعرفة؟، كيف نعرف المعارف؟، كيف تكون معتقداتنا مبررة أو مقبولة؟ (صلاح إسماعيل، 2005: 13)، (محمود زيدان، 1989: 9-10).

وترتبط المعرفة ارتباطا وثيقا في ذهن الفلاسفة بموضوع الاعتقاد Belief، ويشير الاعتقاد في سياق نظرية المعرفة: فكرة تسيطر على ذهن إنسان ما بحيث يهتم بها، ويدافع عنها، وقد تدفعه إلى السلوك وفقا لها، وقد لا يستطيع تفسيرها أو تفسير سبب اعتقاده فيها^(*). و اشتمل الأدب النفسى على أفكار عديدة حول هذه المعتقدات وكيفية إدراك الأفراد للمعرفة (Boden, 2005:445)؛ فاهتم بدور المعتقدات الإبستمولوجية وكيف أن طبيعة المعرفة واكتسابها مرتبطان بتعلم الطلاب (Buehl, 2003: 2).

وأهتم الباحثون بدراسة العلاقة بين نوع وطبيعة المعتقدات الإبستمولوجية بإستراتيجيات التعلم حيث أوضحت دراسة شومر وآخرون Schommer et al., (1992) أن الطلاب ذوي المعتقدات الإبستمولوجية غير الناضجة Naive Epistemological Beliefs أدركوا المعارف على أنها مجموعة بسيطة من الوقائع؛ وبالتالي وظفوا إستراتيجيات أقل فاعلية عند تجهيزهم للنصوص، وكان مستوى الفهم عندهم أقل، مقارنة بالطلاب ذوي المعتقدات الإبستمولوجية الناضجة Sophisticated Epistemological Beliefs الذين أدركوا المعارف في صورة مركبة.

(*) على سبيل المثال: اعتقد أن السماء سوف تمطر غدا.

كما توصلت كل من شومر Schommer (1993)، وهوفر Hofer (2000) إلى أن المعتقدات الإستمولوجية تؤدي دوراً متوسطياً في العديد من المتغيرات النفسية المتصلة بالتعلم المدرسي مثل الأداء الأكاديمي. كما وجد بنتريتش و ديجروت (Pintrich & Degroot, 1990) علاقة بين المعتقدات الإستمولوجية وكل من فعالية الذات Self-Efficacy، والتعلم المنظم ذاتياً Self Regulated Learning. وأشارت شومر (2002) إلى أن دراسة المعتقدات الإستمولوجية تعد من الأمور المهمة، لأنها قد تقيد في فهم سلوك المتعلمين، كما أنها تقدم إرشادات للمعلمين حول كيفية تشكيل نظريات أخرى عن المعرفة والوجدان لديهم (Schommer, 2002: 108).

وكذلك تشير نتائج بعض الأدبيات النفسية إلى أهمية متغير الخبرة التدريسية وتفاعله مع المعتقدات الإستمولوجية للمعلم، وكيف أنها تؤثر في تناولهم للمنهج الدراسي والقرارات التدريسية؛ فالمعلمون ذوو المستويات المختلفة من خبرات التدريس في حاجة ماسة إلى فهم أفضل حول أنواع المعتقدات التي لديهم؛ ليصبحوا على دراية بها ومدى تأثيرها على الطلاب وتعلمهم، (Schraw, 2001: 461)، (Chan, 2003: 10).

وفي علاقة المعتقدات الإستمولوجية بالتعلم المنظم ذاتياً أشار كل من كورنو Corno (1986)، وماك كومبس Mc Combs (1986) وشنك ومرذانو Schunk & Marzano (1990) إلى أن التعلم المنظم ذاتياً يعد موضوعاً مهماً يؤثر في كل من الأداء الأكاديمي للطلاب المعلم والممارسة التعليمية، ويعبر عنه كعملية نشطة، بنائية، وتوسعية، كما أنه يتطلب كلا من الدافعية وإستراتيجيات التعلم (In Montalvo & Torres, 2004: 1-2). وقد أوضحت الأدبيات النفسية أن التعلم المنظم ذاتياً يساعد المعلم على معرفة الكثير حول تفكيره ودافعيته، كما يعمل على تنمية إستراتيجيات تعلم فعالة لديه مفيدة في مجال عمله؛ حيث تدعم جوانب السلوك الإيجابية وتساعد في معرفة العوامل السلبية ومحاولة معالجتها، مما ينعكس على تحسين الأوجه المختلفة لتعلم الطلاب، والتفوق المدرسي العام (هشام حبيب الحسيني، 2006: 392)، (Paris & Winograd, 2001: 4-5).

ويتفق كل من (Schommer, 1993: 408; Lindner et al., 1996: 6) على وجود علاقة بين معرفة المتعلم ومعتقداته وتعلمه المنظم ذاتياً. فالمعلمون في حاجة إلى تطوير إستراتيجيات تعلم منظمة ذاتياً جديدة في كل وقت يواجهون فيه مواقف جديدة (Randi, 2005: 1832).

ما أشارت إليه دراسة فان ايكلين وآخرون Van Eekelen et al., (2005) في أنه وجه انتباه قليل للتعلم المنظم ذاتياً في تعلم المعلمون مقارنة بالدراسات العديدة التي ركزت على التعلم

المنظم ذاتيًا لدى الطلاب، وأوضحت الحاجة إلى دراسة التعلم المنظم ذاتيًا لدى المعلمون (Van Eekelen et al., 2005: 447).

وقد اعتبر كل من: زيمرمان Zimmerman (1990)، هارتلي وبيندكسن Hartely & Bendixen (2001)، وولترس وآخرون Wolters et al. (2003) أن التعلم المنظم ذاتيًا و المعتقدات الإستمولوجية من الخصائص المهمة التي تؤثر إيجابيا في الأداء الأكاديمي للمعلمين (In Bell, 2006: 3). كما اقترح فلافل Flavell (1999)، وهوفر (2001) أن مستوى الأفراد في كل من: التعلم المنظم ذاتيًا وفي المعتقدات الإستمولوجية يكمل كل منهما الآخر، فالطلاب المعلمون ذوو المستوى المرتفع في تنظيم الذات تكون معتقداتهم ناضجة حول المعارف والتعلم، وعلى الرغم من ذلك فهناك دراسات قليلة أظهرت هذه العلاقة (In Bell, 2006: 41).

ويشير كل من باريس ووينوجراد Paris & Winograd (2001) إلى أن جودة وكفاءة أداء المعلم تعتمد على تأمله وتحليله لمنظومة معتقداته الخاصة، وتكسبه فهما أعمق عن المعارف والدافعية نحو التعلم المنظم ذاتيًا، فهو في حاجة لفهم تفكيره الخاص ليصبح أكثر فاعلية في تشكيل تفكير طلابه (Paris & Winograd, 2001: 201).

وأوضحت بعض الأدبيات النفسية أن كلاً من المعتقدات الإستمولوجية والتعلم المنظم ذاتيًا على درجة كبيرة من الأهمية في تشكيل برامج إعداد المعلمين وتوجيهها؛ ويجب على المخططين وضع كل من المتغيرين معا في الاعتبار عند وضع هذه البرامج (Lindner et al., 1996; Buehl, 2003).

ومن هذا المنطلق تسعى الدراسة الحالية لبحث دور متغير المعتقدات الإستمولوجية ومستوى الخبرة التدريسية في إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى المعلمين.

مشكلة الدراسة:

نبعت مشكلة الدراسة الحالية من عدة مؤشرات هي:

- منذ عام 1999 أشارت بعض الدراسات إلى أهمية دراسة متغير المعتقدات الإستمولوجية للمعلم نظراً لندرتها (Chan, 1999: 1).

. أكد كل من باجرس Pajares (1996)، وكالدرهيد Calderhead (1999)،

(1996) أن معتقدات المعلمين حول بنية المعرفة لم يتم تناولها بشكل واضح في الأدبيات، فقد كانت غير محددة، وأشارا إلى أهمية البحث في هذا المجال لتحقيق مزيد من الفهم حول معتقدات المعلمين (In Belinda, 2000: 2).

- أكد بعض الباحثين على ضرورة البحث في معتقدات المعلمين؛ وذلك لأن وجود معتقدات ساذجة لديهم يحول بينهم وبين مساعدة طلابهم على تنمية معتقدات ناضجة عن المعارف والتعلم (Ravindran et al., 2005: 230).

- تؤكد دراسات عديدة على ضرورة التخطيط لبحوث تهدف إلى فحص العلاقة بين المعتقدات الإستمولوجية والتعلم المنظم ذاتياً حيث:

- أوضحت الأدبيات النفسية أن المعتقدات الإستمولوجية تلعب دوراً متوسطياً في التعلم المنظم ذاتياً وأن العلاقة بينهما في حاجة إلى بحث (Lindner et al., 1996: 6 ; In Vogel & Van petegem, 2008: 453).

- كما أكدت الأدبيات على أهمية فحص العلاقة بين المعتقدات الإستمولوجية والاختيارات الإستراتيجية للطلاب في إطار التعلم المنظم ذاتياً، وأهمية تضمين المعتقدات الإستمولوجية في نماذج التعلم المنظم ذاتياً لكونها توظف وتوجه انتقاء إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (Hofer, 2000: 402; Hofer & Pintrich, 1997: 117).

- أشارت نتائج دراسة براتن وسترومسو (Braten & Stromso, 2005) إلى أن المعتقدات الإستمولوجية يجب أن تكون متضمنة في نماذج التعلم المنظم ذاتياً؛ حيث وجد أنها تتنبأ بالمكونات الدافعية والإستراتيجية للتعلم المنظم ذاتياً (Braten & Stromso, 2005: 532).

- كما أظهرت دراسات عديدة الحاجة الملحة لفحص العلاقة بين أبعاد المعتقدات الإستمولوجية والتعلم المنظم ذاتياً، حيث إن معارفنا عن كيفية ارتباط أبعاد المعتقدات الإستمولوجية بالمكونات الدافعية والإستراتيجية للتعلم المنظم ذاتياً محدودة جداً، ومن هذه الدراسات: الكسندر ودوشى (Alexander & Dochy, 1995)، وكيان وبان (Qian & Pan, 2002)، نيسن وسيمسون (Nist & Simpson, 2000) (In Braten & Stromso, 2005: 543-544)، بوردي (Purdie et al., 1996) شومر (2002)، وداهل وآخرون (Dahl et al., 2005: 257).

وترى الباحثة أن متغير الخبرة التدريسية للمعلم قد يرتبط بالعمليات المعرفية والدافعية المؤثرة في استخدامه لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً؛ التي أصبحت ضرورة ملحة عقب الاهتمام المجتمعي بالتأهيل التربوي للمعلم وكادر المعلم، خاصة مع التركيز على جودة الأداء للارتقاء بمستواه العلمي؛ ومن ثم ينعكس ذلك في تعليمه لطلابه، لأنه المحور الأول لغرس هذه الإستراتيجيات المنظمة ذاتياً لديهم.

مما سبق تتبلور مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1- هل توجد فروق دالة إحصائية في درجات استخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بين المعلمين غير الناضجين و المعلمين الناضجين في أبعاد المعتقدات الإستمولوجية

(موثوقية المعارف، وبساطة المعارف، ومصدر المعارف، وسرعة اكتساب المعارف، والقدرة الفطرية على التعلم) ؟

- 2- هل توجد فروق دالة إحصائية فى درجات استخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا بين المعلمين المنخفضين و المعلمين المرتفعين فى مستوى الخبرة التدريسية ؟
- 3- هل توجد فروق دالة إحصائية فى درجات استخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى المعلمين نتيجة لتفاعل أبعاد المعتقدات الإستمولوجية ومستوى الخبرة التدريسية ؟

أهداف الدراسة:

تتمثل أهداف الدراسة فيما يلى:

- 1- تزويد المكتبة النفسية العربية بقدر من المعرفة حول مفهوم المعتقدات الإستمولوجية ونماذجها المفسرة وخصائصها، وكذلك حول التعلم المنظم ذاتيًا وإستراتيجياته وهما من المتغيرات التى تؤثر على فعالية أداء المعلم فى مواقف التعلم، مما ينعكس على اداء طلابه.
- 2- استكشاف إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا المستخدمة من قبل المعلمين، وبحث الفروق بين ذوى المعتقدات الإستمولوجية المختلفة فى استخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، وهما من المتغيرات المهمة المؤثرة فى دافعية المعلم فى موقف التعلم وفى تفاعلاته مع طلابه.
- 3- الكشف عن دور متغيرالخبرة التدريسية للمعلم فى استخدامه لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا.

أهمية الدراسة:

تحدد أهمية الدراسة فى النقاط التالية:

- 1- تحاول الدراسة الكشف عن علاقة بعض المتغيرات الأساسية الخاصة بالمعلم (مستوى الخبرة، وطبيعة المعتقدات الإستمولوجية) بإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وهما من المتغيرات المؤثرة فى الأداء الأكاديمى لطلاب.
- 2- تضيف الدراسة الراهنة بعض المقاييس للمكتبة العربية حول المعتقدات الإستمولوجية، والتعلم المنظم ذاتيًا.
- 3- تتيح الفرصة لتصميم برامج لإكساب أو لتنمية إستراتيجيات تعلم منظم ذاتيًا فعالة، وبرامج لتنمية أبعاد ابستمولوجية ناضجة حتى يتمكن المعلم من إكسابها لطلاب.
- 4- تحاول اكتشاف معتقدات المعلمين حول المعرفة والتعلم حيث أنها تمدنا باستبصار عن عملية التعلم والتدريس، ويمكن أن تساعد فى توجيه عملية التعلم.

مصطلحات الدراسة:

1- المعتقدات الإبستمولوجية Epistemological Beliefs

تشير إلى منظومة المعتقدات المتعددة والمستقلة نسبياً لدى الفرد عن طبيعة المعرفة والتعلم (Schommer & Walker, 1995:425).

- وتتألف من خمسة أبعاد كل منها على متصل يبدأ من المنظور غير الناضج ويرتقى في اتجاه المنظور الناضج (Schommer et al., 1992: 436) وهذه الأبعاد هي:

البعد الأول : موثوقية المعارف Certainty of Knowledge

يتدرج هذا البعد من معتقدات أن المعارف مؤكدة ومطلقة (يقينية) إلى معتقد أن المعارف مؤقتة Tentative ومتطورة Evolving .

البعد الثاني : بساطة المعارف Simplicity of Knowledge

يتدرج من معتقد أن المعارف سلسلة ما من المعارف المنفصلة (المنعزلة) Isolated غير المرتبطة إلى معتقد أن المعارف مفاهيم مترابطة فيما بينها بشدة (مركبة).

البعد الثالث : مصدر المعارف Source of Knowledge

يتدرج من معتقد أن مصدر المعارف يكمن في السلطة الخارجية (الآباء - المعلمين - الكتب) إلى معتقد أن المعارف تُبنى داخليا بواسطة الفرد.

البعد الرابع : القدرة الفطرية على التعلم Innate ability

يتدرج من معتقد أن القدرة على التعلم فطرية أو ثابتة منذ الميلاد إلى معتقد أن القدرة على التعلم متغيرة ومكتسبة.

البعد الخامس : سرعة التعلم Quick of learning

يتدرج من معتقد أن التعلم يحدث بسرعة من المرة الأولى أو لا يحدث مطلقاً إلى معتقد أن التعلم عملية متدرجة.

ويحدد مستوى المعلمين في هذه الأبعاد إجرائياً بدرجتهم على استبيان المعتقدات الإبستمولوجية الذي أعدته الباحثة لهذا الغرض.

2- الخبرة التدريسية Teaching Experience

عدد سنوات ممارسة المعلم لمهنة التدريس، ويتم تحديدها إجرائياً من خلال سؤال المعلمين عن عدد سنوات التدريس التي قاموا بها.

- ويتم تصنيفها إلى مستويين - مستوى الخبرة المنخفضة (3 سنوات فأقل).
- مستوى الخبرة المرتفعة (7 سنوات فأكثر).

3-التعلم المنظم ذاتيًا Self-Regulated Learning

يعبر عن المشاركة الفعالة للطلاب في عملية تعلمهم مشتملة على دافعيتهم وسلوكهم و عملياتهم ما وراء المعرفة، موجهين جهودهم لاكتساب المعلومات والمهارات باستخدام إستراتيجيات نوعية لتحقيق أهداف أكاديمية، وذلك وفقا لمدرجاتهم لفعالية ذواتهم (Zimmerman, 1989:329). وفي الدراسة الحالية يتم قياس التعلم المنظم ذاتيًا من خلال إستراتيجياته (Zimmerman & Martinez Pons, 1986: 618). وهى:

- **التقويم الذاتي Self-Evaluation:** تشير إلى مبادرة المتعلم الذاتية لتقويم مدى جودة ما يؤديه من أعمال، مثل "أراجع ما أدتيه من مهام لأتأكد أني أدتيها بشكل صحيح".
- **التنظيم والتحويل Organizing & Transforming:** تشير إلى مبادرة المتعلم لإعادة الترتيب الضمني والظاهري للمادة المتعلمة لتحسين التعلم، مثل "أقوم بعمل مخطط تمهيدي قبل البدء في المذاكرة".
- **مثل "أحاول ربط ما أتعلمه بأمثلة من حياتي الخاصة حتى أتمكن من تعلمه بسهولة".**
- **وضع الهدف والتخطيط Goal setting & Planning:** تشير إلى مبادرة المتعلم الذاتية لوضع أهداف فرعية وتخطيط الإجراءات اللازمة لتحقيقها، مثل "أضع من بداية العام الدراسي خطة لمساعدتي في مذاكرة دروسي".
- **البحث عن المعلومات Seeking Information:** تشير إلى مبادرة المتعلم للبحث عن المعلومات من مصادرها الأصلية عند عدم فهم موضوع ما، مثل "قبل البدء في أداء مهمة ما أذهب إلى المكتبة للحصول على الكثير من المعلومات المرتبطة بها".
- **الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة Keeping Records and Monitoring:** تشير إلى مبادرة المتعلم لتسجيل الأحداث والنتائج، مثل "أحتفظ بقائمة من الكلمات التي أخطأت فيها لتساعدني في مراجعتها بشكل منتظم".
- **بناء البيئة Environment Structuring:** تشير إلى مبادرة المتعلم لتهيئة البيئة المناسبة والميسرة للتعلم، مثل "أجلس في حجرة هادئة للاستذكار تجنبًا للمشتتات".

- **تتبع الذات Self-Consequences:** تشير إلى مبادرة المتعلم لتخيله أو لتوقعه لمكافأته أو لعقابه الناتج عن النجاح أو الفشل، مثل "إذا انتهيت من أداء المهام المطلوبة في الوقت المحدد أكافئ نفسي بالتنزه".
- **التسميع والتذكر Rehearsing & Memorizing:** تشير إلى مبادرة المتعلم إلى تذكر المادة المتعلمة بالممارسة الظاهرة أو غير الظاهرة، مثل "أقوم بالتسميع لنفسى عند استذكاري لموضوع ما".
- **التماس العون من الآخرين (الرفاق، والمعلمين، والراشدين) Seeking Peer, Teacher, Adult Assistance:** تشير إلى مبادرة المتعلم إلى التماس العون من الآخرين عند مواجهة صعوبة ما فيما يتم تعلمه، مثل "أطلب من المحاضر أن يوضح لي بعض النقاط الغامضة في الموضوع الذي أدرسه".
- **المراجعة المنظمة Regulated reviewing (للاختبارات ، والملاحظات ، والكتب:** تشير إلى مبادرة المتعلم إلى إعادة قراءة الاختبارات السابقة والملاحظات المدونة والكتب الجامعية عند الإعداد لعمل ما، مثل "عند الاستعداد لاختبار ما أراجع ملاحظاتي التي دونتها عن الموضوعات".
- **تقدير فعالية الذات الأكاديمية Academic self- efficacy:** تشير إلى أحكام (ثقة) الفرد حول قدرته على تنظيم وتنفيذ الأفعال الضرورية لإنجاز المهام الأكاديمية، مثل "أثق أن أدائي جيداً في الاختبار" (In Schunk, 1996: 131).
- **إثارة الدافعية الداخلية Intrinsic motivation:** وتعرفها الباحثة على أنها اعتقادات الفرد عن أهمية وفائدة المهمة التي يقوم بها مثل "إن ما أتعلمه ممتع بالنسبة لى".

وتقاس هذه الإستراتيجيات إجرائياً من خلال درجات المعلمين على استبيان التعلم المنظم ذاتياً المُعد من قبل الباحثة.

حدود الدراسة:

تتحدد نتائج الدراسة الحالية بطبيعة العينة المستخدمة (طلاب وطالبات الدبلوم العام فى التربية) المعلمين المتعلمين أو طلاب الدراسات العليا) من ذوى الخبرة فى التدريس) والأدوات المستخدمة.

الفصل الثانى

(الإطار النظرى)

القسم الأول: المعتقدات الإستمولوجية

مقدمة

- (1) مفهوم المعتقدات الإستمولوجية
- (2) أهمية المعتقدات الإستمولوجية
- (3) خصائص المعتقدات الإستمولوجية
- (4) النماذج السيكلوجية المفسرة للمعتقدات الإستمولوجية

القسم الثانى: الخبرة التدريسية

مقدمة

- (أ) الحياة المهنية للمعلم
- (ب) المعلم المبتدئ والمعلم الخبير

القسم الثالث: التعلم المنظم ذاتياً

مقدمة

- (1) أهمية التعلم المنظم ذاتياً
- (2) مفهوم التعلم المنظم ذاتياً
- (3) خصائص المتعلم المنظم ذاتياً
- (4) النماذج المفسرة للتعلم المنظم ذاتياً
- (5) إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً

الفصل الثاني

(الإطار النظري)

مقدمة:

يشتمل هذا الفصل على ثلاثة أقسام؛ حيث يتناول القسم الأول مفهوم المعتقدات الإيستمولوجية، وأهميتها، وخصائصها، والنماذج المفسرة لها. ويعرض القسم الثاني الخبرة التدريسية من حيث مفهوم المعلم المبتدئ والخبير، وخصائص المعلم الخبير، أما القسم الثالث فيتناول التعلم المنظم ذاتياً من حيث الأهمية، والمفهوم والخصائص وكذلك النظريات المفسرة له، وإستراتيجياته.

القسم الأول: المعتقدات الإيستمولوجية

يعد عمل بيرى Perry (1970) في تنمية رؤى الطلاب نحو المعارف- البداية في دراسة المعتقدات الإيستمولوجية؛ ومن ثم أصبحت واحدة من المجالات السريعة النامية من البحث في علم النفس التربوي (In Muis, 2008:178). ففي العقدين الأخيرين ظهرت دراسات سيكولوجية عن المعتقدات الإيستمولوجية للطلاب بصفة عامة، والمعتقدات الإيستمولوجية للمعلمين على وجه الخصوص مثل (Alexander et al., 1998; Sinatra & Kardash, 2004).

(1) مفهوم المعتقدات الإيستمولوجية

• مفهوم المعتقد

تناولت هذا المصطلح دراسات في مجالات مختلفة ونتج عن ذلك تنوع في معانيه:

- فحدده روكيتش Rokeach (1968) باعتباره " أى قضية بسيطة، واعية أو لا واعية يستدل عليها من خلال ما يقوله أو يفعله الشخص، وتكون مسبقة بعبارة "أعتقد أن"

وأوضح روكيتش أن كل معتقد له مكون معرفي ممثل في المعارف، ومكون وجداني ممثل في إظهار أو استثارة العواطف، ومكون سلوكي ينشط عندما يكون الفعل متطلباً (In Pajares, 1992: 314).

- وعرفه سيجل Sigel (1985) " بأنه بنية عقلية من الخبرة الموجزة والمتكاملة في مخططات أو مفاهيم " يملكها الشخص؛ ولذلك فهي توجه سلوكه In (Pajares, 1992: 313).

وتتفق الباحثة مع روكيتش؛ فترى أن المعارف تشكل الأساس لتكوين المعتقد، ثم يصيغ الفرد هذه المعارف بصيغة وجدانية يتم استدخالها معه في وجدانه وذاته، ويكون ناتج ذلك أن يعمل المعتقد كموجه للسلوك، يتصرف الفرد ويسلك وفقاً له.

• مفهوم إبستمولوجي Epistemology

يشير المصطلح إلى دراسة طبيعة المعارف وتبريرها؛ خاصة دراسة مصدر، وطبيعة، وقيود أو حدود، وتبرير المعارف الإنسانية" (Schraw & Olafson, 2002: 101).

• المعتقدات الإبستمولوجية

■ هي بديهيات اجتماعية Social intuitions عن طبيعة المعارف والتعلم، وتعتمد البديهيات على حدود، موثوقية، محك أو معيار المعرفة (Jehng et al., 1993: 24).

■ هي منظومة معتقدات متعددة ومستقلة نسبياً لدى الفرد عن طبيعة المعرفة والتعلم (Schommer & Walker, 1995: 425).

■ تصورات الأفراد عن طبيعة المعارف وطبيعة اكتسابها (Hofer & Pintrich, 1997: 117).

■ معتقدات الأفراد عن كيفية اشتقاق المعارف وتبريرها (Muis, 2008: 179).

(2) أهمية المعتقدات الإبستمولوجية :

- تفيد في تحديد بعض المصادر الأساسية للمشكلات التربوية.
- قد توجهنا في تعديل التعليم ليكون أكثر انسياقاً amenable لطرق الطلاب في التفكير.
- تساعدنا في فهم سلوك المتعلمين، وتساعد المعلمين في تعليمهم للطلاب.
- تساهم في تشكيل نظريات أخرى عن المعرفة والوجدان لدى المتعلمين (Schommer, 2002: 108).

(3) خصائص المعتقدات الإستمولوجية :

تتميز المعتقدات الإستمولوجية بعدة خصائص هي :

• تعقد وتعدد أبعادها:

يفترض الباحثون أن المعتقدات عن المعارف مركبة Complex، فكما توجد معارف عديدة، فهناك أيضاً معتقدات عديدة عن هذه المعارف التي تعد جزءاً من منظومة المعتقد الإستمولوجي للفرد. فعلى الرغم من أننا لا نتوقع أن خصائص المعارف والمعتقدات عن المعارف تعكس كلا منهما الأخرى بدقة، فإننا نتوقع أن المعارف التي يكتسبها الأفراد والخبرات الباعثة لهذه المعارف تلعب دوراً مؤثراً في تشكيل المعتقدات الإستمولوجية (Buehl & Alexander, 2006 : 31)، وبدون هذا الافتراض يكون من الصعب تفسير العلاقة بين التعلم ومعتقدات المعارف التي أوضحها بييري (1970) (In Hofer & Pintrich, 1997 : 90)، (Schommer, 1993).

وبناء على ذلك فالمعتقدات الإستمولوجية متعددة الأبعاد Multidimensional حتى لو بدت معتقدات متناقضة يمكن اعتناقها بناء على طبيعة السياق الذي تتعلق به، فالطلاب قد يؤمنون بمعتقدات إستمولوجية نوعية ومتباينة عن دراسة الفيزياء مقابل الظواهر الفيزيائية اليومية (Buehl & Alexander, 2006 : 31)، وقد استهدفت نماذج عديدة عن المعتقدات الإستمولوجية الطبيعة البعدية للمعتقدات عن المعارف مثل (شومر 1990، شومر وآخرون 1992، وهوفر وبنترينش 1997) حيث اقترحت شومر أن الأفراد لديهم معتقدات مختلفة عن المعارف، وأوجدت دليلاً على وجود أربعة أبعاد إستمولوجية: (موثوقية المعارف، بساطة المعارف، سرعة التعلم، القدرة الفطرية على التعلم).

• تفاعلية أبعادها:

وتتصف هذه الأبعاد المتعددة أيضاً بخاصية التفاعلية Interactive ، فقد دعمت أدبيات المعتقدات الإستمولوجية ذلك بالأدلة، على سبيل المثال، وجدت علاقات دالة بين الأبعاد المختلفة للمعتقدات الإستمولوجية عندما تم تقديرها في كل من المجال العام والمجال النوعي مثل (Schommer, 1990 : Hofer, 2000, Paulsen & Feldman, 2005)

بالإضافة إلى هذه التفاعلات بين أبعاد المعتقدات المتنوعة، فهناك أدلة بحثية تشير إلى أن المعتقدات الإستمولوجية مرتبطة ببنى وعمليات جوهرية في التعلم. فعلى سبيل المثال، ارتبطت المعتقدات الإستمولوجية للطلاب بتفكيرهم وقدرات حلهم للمشكلات (In Buehl & Alexander, 2006 : 32)، ويدافع الطلاب (Buehl, 2003).

• ذات طبيعة ثقافية واجتماعية وسياقية

أحد التغيرات الأكثر أهمية في أدبيات المعارف، في العقود السابقة هي الإدراك المتزايد بأن المعارف لا توجد في فراغ ولكنها تكمن وتتشكل باستمرار من خلال السياق الثقافي الاجتماعي، فالمعارف يمكن تصورها كبنية اجتماعية أو تكون متأثرة باللغة، والعادات، والخبرات التي تميز المجتمع والثقافة. فلا يمكن تجاهل دور السياق الثقافي الاجتماعي في تحديد المعارف والخبرات المكتسبة. بالإضافة إلى ذلك تُكتسب المعارف من خلال التفاعل الاجتماعي؛ فالمدارس وبيئات التعلم هي مؤسسات اجتماعية ذات هدف معبر عن ارتقاء معارف الطلاب، ونظراً لأن المجتمع والثقافة أنظمة دينامية، فالخاصية الثقافية الاجتماعية للمعارف هي دينامية بالمثل، وهذه الدينامية تُدعم في التأثير الذي يتوسط السياق المتمثل في اكتساب وتنشيط المعارف. فواحدة من التحديات في التدريس هي تشجيع الطلاب على إدراك أوجه الموقف الذي يرتبط بمعارفهم الموجودة. فالمدرسة واحدة من السياقات المهمة لاكتساب وبناء المعارف. مع ذلك، فالطلاب قد لا ينقلوا معارفهم إلى ما بعد السياق المدرسي. بمعنى آخر أن المعارف المدرسية تظل جامدة أو غير فعالة عندما يواجه الأفراد بمواقف جديدة خارج المدرسة. مشابه للمعارف، فمعتقدات الأفراد عن المعارف تشكلت من خلال السياق الثقافي الاجتماعي.

و تدعم الأدبيات النفسية الطبيعة الثقافية الاجتماعية للمعتقدات الإستمولوجية، ففي دراسة هال وآخرون, Hall et al., (1996) ارتبطت معتقدات الطلاب عن المعارف بدلالة بمعارفهم عن ثقافتهم الخاصة، وأيضاً تعرضهم للتلفزيون والمواد المطبوعة مثل الكتب والجرائد، مقترحة أن البيئة الثقافية للطلاب تؤثر على معتقداتهم عن المعارف (In Buehl & Alexander, 2006 : 32-34). وأكدت دراسة زهانج Zhang (2005) ذلك حيث فحصت المعتقدات الإستمولوجية للمعلمين قبل الخدمة، وكيف أن الفروق في معتقداتهم عن المعارف والتعلم قد تكون متأثرة بمتغيرات مثل العرقية الثقافية Cultural ethnicity (الأمريكان مقابل الصينيون)، واقترحت أن عوامل مثل الثقافة تسهم في الفروق في المعتقدات الإستمولوجية للمشاركين. كما أن، دراسات المعتقدات الإستمولوجية في البلاد غير الغربية تقترح أن نماذج المعتقدات الإستمولوجية قد لا تمثل معتقدات الأفراد في الثقافات الأخرى. فأبعاد المعتقدات التي ظهرت في بلاد مثل الصين، وكوريا الجنوبية، واليابان تختلف عن تلك التي ظهرت في الولايات المتحدة (In Buehl & Alexander, 2006 : 34).

واقترح شيان وإليوت Chian & Elliot (2004) نموذجاً بديلاً للمعتقدات الإستمولوجية أوضح فيه أن "عدد وطبيعة الأبعاد المستنتجة من منظومة المعتقد تعتمد على التفاعل ووثاقة الصلة بين هذه المكونات في سياقات ثقافية متباينة" (In Buehl & Alexander, 2006 : 34).